AIFSA

المجلة العربية للتربية النوعية

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - متخصصة
تصدر عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب



AIFSA

ISSN: 2537-0448
eISSN: 2537-0456

المجلة العربية للتربيـــة النوعيـــة

ejev

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي وبنك المعرفة المصري

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٤٣٥٢ / ٢٠١٧

ISSN: 2537-0448

eISSN: 2537-0456

https://ejev.journals.ekb.eg

Impact Factot Arcif: 2.2222 / 2024 Q1

تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية (٦ / ٧)

المجلد التاسع – العـدد (٣٧) يوليـــو ٢٠٢٥م

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية





الصفحة الرئيسية

السنه: –كل السنوات –

المجله: المجلة العربية للتربية النوعية

القطاع: تربية نوعية واقتصاد منزلي

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


بسم الله الرحمن الرحيم

هيئـــــــــة التحريـــــــــر

أ.د/ صلاح شريف عبدالوهاب	جامعة الزقازيق - مصر	رئيس التحرير
أ.د/ فكري لطيف متولي	رئيس المؤسسة العربية	مساعد رئيس التحرير
أ.م.د/ثناء عبدالودود الشمري	جامعة بغداد - العراق	مديراً للتحرير
أ.د/ حنان أحمد مالكي	جامعة بسكرة - الجز ائر	عضواً
أ/ نهى عبدالحميد عبدالعزيز	مدير المؤسسة AIESA	عضواً
أ/ حارث محمد الخيون	باحث في مجال الاعلام - العراق	عضواً

الهيئـــــة العلمية الاستشارية

أ.د/ عبد الواحد الكبيسي	جامعة الانبار- العراق
أ.د/ كامل حسون القيم	جامعة بابل - العراق
أ.د/ فاتن زكريا النمر	جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل -
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 عبدالله 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 عليمات	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 اخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال اصداراتها 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 موحّدة 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 والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير 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 (المُراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقيد 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 يُلاحظ 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 المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة و القرصنة: 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، و تقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المُقيّم.

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 أنّهم مساهمون فيه فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلع المؤلفون جميعا على البحثة جيدا، 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 أكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شـــــروط النشـــــر :

- 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 : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ 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 الأوّلي 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 إليكترونياً، 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

محتـــــــويات العـــدد	
افتتاحية العدد	**-**
أحلام بنت علي العنزان -بشاير بنت عزام الرحيمي - جيهار بنت صالح العتيبي –د. فاطمة بنت عبد العزيز التويجري سيناريوهات مستقبلية: لممارسة الإنذار المبكر في ادارة المخاطر والازمات بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية	**١ – ٤٢**
أحلام بنت علي العنزان - بشاير بنت عزام الرحيمي - جيهار بنت صالح العتيبي - د. ندى بنت خالد السياري دور الحكومة السعودية في تشجيع التحول نحو اقتصاديات المعرفة في ضوء بعض التجارب العالمية	**٤٣ – ٧٦**
أحمد محمد خلفان العامري - د.أمينة بنت راشد بن مسلم الراسبية - عبدالله راشد خلفان العامري التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي: الفرص والتحديات	**٧٧ – ٩٠**
د. أحمد بن سعيد الحضرمي - مريم بنت راشد الكعبية - د. علي بن سيف اليعربي - د. خولة بنت سالم الحبسية درجة تو افر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان	**٩١ – ١١٨**
د.أسماء إبراهيم أحمد محمد تنمية التفكير الابتكاري لدى الإخصائيين الاجتماعيين في مصر	**١١٩ – ١٣٨**
أفراح زيد راشد التميمي - د. منى عيد دخيل الله الرشيدي و اقع توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل	**١٣٩ – ٢٠٦**

د. عبير بنت عبد القادر العرابي - آلاء بنت حميد عيد الصاعدي فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة	٢٠٧ — ٢٥٦
الهنوف بنت مناور بن دخيل الله العنزي - د. نوال بنت نفاع علي الحربي برنامج إثرائي قائم على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي	٢٥٧ — ٣١٤
امال بنت سليمان العريني - حسن بن حسين مساوي - ظافر بن سعيد الأحمري - منال بنت عبد الله القيعاوي - موضي بنت سليمان العريني العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية: دراسة تحليلية من وجهة نظر الطلاب"	٣١٥ — ٣٦٦
امال بنت سليمان العريني - موضي بنت سليمان العريني تصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات	٣٦٧ — ٤٠٠
أمنه معيوف معجب السلمي - منال حسن بن إبراهيم درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية	٤٠١ — ٤٢٦
بيان أحمد فوزي خطيب تطوير كفاءة العاملين في الإدارات التعليمية بالاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي	٤٢٧ — ٤٧٤
حازم محمد حسين العاروري -أدهم شريتح— فداء مرار — نفين محمد حماد - أ.د. بعاد الخالص استكشاف تصورات الطلبة للتعلم عبر الإنترنت: دراسة نوعية	٤٧٥ — ٥٠٠
ماجد محمد دلهام العمري - أ. د. راشد محمد راشد و اقع توظيف معلمي العلوم لمنهجية ليبمان في الفلسفة (P4C) عند تدريس طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم	٥٠١ — ٥٦٠

رنا حميدان عبد العزيز الجعبة أثر استراتيجية التعلم التبادلي في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في فلسطين	٥٦١ – ٥٨٨
د.سلمي عبد الله حمد الريش تصور مقترح لتطوير التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية	٥٨٩ – ٦٤٨
صالحه سليمان مشحن العنزي - د. سارة نبيل العرفج أثر توظيف بعض أشكال أدب الطفل في التوعية من مخاطر الألعاب الالكترونية في مرحلة الطفولة المبكرة	٦٤٩ – ٦٩٤
د. عبد الله بن محمد بن حمود التوبي البنية النحوية في الحكايات الشعبية العُمانية: دراسة تحليلية في ضوء اللهجة المحلية والتراث اللغوي	٦٩٥ – ٧٣٢
علي سعيد سليم المطري - صفاء الشرقاوي السلامي أدوار حوكمة الذكاء الاصطناعي في تعزيز سلوكيات القيادة الأصيلة بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان	٧٣٣ – ٧٩٢
عليا احمد يحي آل حمود الشمراني تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختبارات PISA	٧٩٣ – ٨٢٢
د. عماد كساب التدريب من تحليل الاحتياجات الي قياس الأثر	٨٢٣ – ٨٧٢
فداء ماهر مرار -نفين محمد حماد -حازم محمد عاروري -أدهم محمد شريتح - أ.د/ بعاد الخالص استقصاء تجارب المعلمين الجدد وتحدياتهم في التدريس (دراسة حالة)	٨٧٣ – ٩٠٤

نورة بنت محمد الجربوع التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية	٩٠٥ — ٩٢٨
نفين محمد حماد -فداء مرار - حازم العاروري - أدهم شريتح - د. إيناس عارف ناصر تحليل محتوى كتاب الرياضيات الفلسطيني للصف السابع الأساسي في ضوء مستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي	٩٢٩ — ٩٤٨
نفين محمد سعيد حماد - حازم العاروري — أدهم شريتح — فداء مرار - د. بعاد الخالص الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات لتنمية التفكير الرياضي في المدارس الثانوية : دراسة نوعية	٩٤٩ — ٩٧٨
د. هيثم محمد عبد الخالق أحمد حجاج الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في الذكاء الأخلاقي لدى طلاب السنة التحضيرية	٩٧٩ — ١٠٠٦
وردة غرمان عثمان العمري مستقبل التعليم في ضوء الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته- الفرص والتحديات	١٠٠٧ — ١٠٢٠
وفاء بنت ضحوي بن عوض المطيري تحديات تدريس مادة اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية في محافظة حفر الباطن	١٠٢١ — ١٠٧٤
ادهم محمد علي شريتح - حازم محمد حسين العاروري - نفين محمد سعيد حماد - فداء مرار - أ.د/ بعاد الخالص فاعلية نموذج التعليم بالاستقصاء في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن	١٠٧٥ — ١٠٩٦

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 **Q1** بدرجة **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 المستوي العلمي لها سوف يتم نشر البحوث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال التربية النوعية على اختلاف مجالاتها ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر بحوثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها 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 يُعْلى ويرفع من شأن الأشياء، في الحياة بوجه عام، وفي الحقل العلمي والبحثي بوجه خاص، ذلك أن وجهة النظر المفردة لم تَعُدْ 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 يُرَقّع 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 تعالي أن يكون لنا خير معين للوصول إلى تعليمٍ نوعي.

هيئة التحرير

سيناريوهات مستقبلية: لممارسة الإنذار المبكر في ادارة المخاطر والازمات بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية

Future Scenarios: Practicing Early Warning in Risk and Crisis Management in Education Offices in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

أحلام بنت علي العنزان
Ahlam Ali Al-Anzan
بشاير بنت عزام الرحيمي
Bashayer Azzam Al-Rahimi
جيهار بنت صالح العتيبي
Jihar Saleh Al-Otaibi
أ.د/ فاطمة بنت عبد العزيز التويجري
Prof. Fatima Abdulaziz Al-Tuwaijri

Doi: 10.21608/ejev.2025.436344

استلام البحث: ٩ / ٢ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ١٣ / ٤ / ٢٠٢٥

العنزان ، أحلام بنت علي و الرحيمي، بشاير بنت عزام و العتيبي، جيهار بنت صالح والتويجري، فاطمة بنت عبد العزيز (٢٠٢٥). سيناريوهات مستقبلية: لممارسة الإنذار المبكر في ادارة المخاطر والازمات بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ١ -٤٢.

https://ejev.journals.ekb.eg

سيناريوهات مستقبلية: لممارسة الإنذار المبكر في ادارة المخاطر والازمات بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى بناء سيناريوهات مستقبلية لممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومنهج التحليل المستقبلي بأسلوب كتابة السيناريوهات، تكونت عينة الدراسة من (١٢٧) موظفًا من العاملين بإدارات المخاطر والأزمات بالمملكة العربية السعودية، وتمثلت أهم نتائج الدراسة فيما يلي: جاء واقع ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات من وجهة نظر العاملين بإدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية بدرجة (متوسطة)، وجاءت متطلبات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات من وجهة نظر العاملين بإدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية بدرجة (عالية)، وجاءت معوقات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات من وجهة نظر العاملين بإدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية بدرجة (عالية) بمتوسط، وجاءت درجة الفقرات التابعة لمحور المعوقات جميعها بدرجة (عالية)، وقدمت الدراسة ثلاث سيناريوهات مستقبلية هي(المرجعي، والاصلاحي، والابتكاري)، وأوصت الدراسة بتنفيذ السيناريو الابتكاري.

الكلمات المفتاحية: إدارة المخاطر والأزمات، مكاتب التعليم، الإنذار المبكر.

Abstract:

The study aimed to build future scenarios for practicing early warning in risk and crisis management in education offices in the Kingdom of Saudi Arabia. The study used the descriptive approach in its analytical and field aspects, and the future analysis approach in the scenario writing style. The study sample consisted of (127) employees working in risk and crisis departments in the Kingdom of Saudi Arabia. The most important results of the study were that the reality of practicing early warning in risk and crisis management, from the point of view of risk and crisis management workers in education offices in the Kingdom of Saudi Arabia, was (medium), and the requirements for practicing early warning in risk and crisis management, from the point of view of risk and crisis

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

management workers in education offices in the Kingdom of Saudi Arabia, were (high), and the obstacles to practicing early warning in risk and crisis management, from the point of view of risk and crisis management workers in education offices in the Kingdom of Saudi Arabia, were (high) with an average of (3.75), and the degree of the paragraphs belonging to the obstacles axis were all (high), and the study presented three future scenarios: (reference, reform, and innovative), and the study recommended implementing the innovative scenario.

Keywords: Risk and crisis management, education offices, early warning.

المقدمة:

يعتمد نجاح المؤسسات والمجتمعات، على قدرتها في التصدي والتكيف مع أحداث الواقع والمستقبل المتسارعة، فالتطور الهائل الذي يشهده العصر في ثورة المعلومات والاتصالات جعل هناك ضرورة لسرعة التعامل مع المواقف والأزمات، وقد سعت المؤسسات إلى اتباع منهجية واضحة للتغلب على تلك الأزمات، من أجل المحافظة على مستوى جودة خدماتها، وضمان استمرارها.

وتعد إدارة الأزمات علمًا وفنًا، فالأزمة علم له أصوله وقواعده، وهي موقف شديد الخطورة، ويرى المختصون أن إدارة الأزمة فن أكثر من أنها علم بسبب أن العلم يمكن تعلمه واكتسابه بمرور الزمن، لكن فن إدارة الأزمات يكمن في كيفية استخدام هذه القواعد في الأزمات المطروحة، وأن إدارتها مرهونة بقدرة ومهارة القيادة التي تدير تلك الأزمة، الأمر الذي لا يمكن للعلم تجاوزه (بنديان، ٢٠٢٠).

ويعتبر النظام التعليمي من أكثر أنظمة الدولة التي تتأثر بحدوث الأزمات سواء كانت سياسية، أو اجتماعية، أو تنظيمية، أو اقتصادية، مما جعل الأنظمة التعليمية تضع خططًا علمية منظمة ومستمرة ومدروسة وواعية، لمنع الأزمات والكوارث والتدريب على مواجهتها، كما حرصت المؤسسات التعليمية على استخدام استراتيجيات متنوعة يتم من خلالها مواجهة الأزمات والتغلب عليها، وتدريب وإعداد القيادات التربوية من أجل اتقان فن إدارة الأزمات التعليمية (العلقامي،٢٠١٥).

وحتى تتمكن الأنظمة التعليمية والمؤسسات التربوية من مواجهة الأزمات، لابد من اتباع استراتيجية علمية أو نموذج علمي لإدارة الازمة، مقسم إلى مجموعة مراحل تؤثر على بعضها البعض، وقد أكدت الدراسات والبحوث أن النماذج التي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تشمل مرحلة الإنذار المبكر أو ما يسمى التنبؤ الوقائي هي من أكثر النماذج فعالية في الاستعداد والوقاية من الأزمة؛ والتخفيف من أثرها؛ والتعلم من نتائجها، ويعتبر نموذج ميتروف" Mitroff" الأمريكي خماسي المراحل من أشهرها استخدامًا على المستوى العالمي والوطني (Mitroff,2021).

وقد أكدت نتائج الدراسات العربية والأجنبية على أهمية تطبيق ممارسات الإنذار المبكر خلال إدارة الأزمة كدراسة بوندار وهيمنشك وهوربان وهونكير(Bondar, et.al , 2021) والتي أشارت نتائجها إلى أن اتباع القيادات في استراليا والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية للإنذار المبكر خلال أزمة Covid-19 الوبائية ساعد في تقليل خسائر الأزمة، ووجود علاقة طردية بين اتباع القيادات لممارسات الإنذار المبكر ومستوى تأثير الأزمة الحالي والمستقبلي، و قد أكدت دراسة خلف (٢٠٢٢) والرشيدي (٢٠١٩)، وقهواجي (٢٠١٥) وشوشان (٢٠١٢)، على أهمية الإنذار المبكر في اتخاذ القرارات والتي تنعكس إيجابًا على باقي مراحل إدارة الأزمة.

ونظرًا لأهمية مرحلة الإنذار المبكر في إدارة الأزمات بالتعليم، لابد من اتباع أسلوب حديث للعمل به، وذلك من خلال الأساليب الشائع استخدامها في مجالات الاستشراف والتنبؤ بالمستقبل، والتي يعد أسلوب السيناريوهات اكثرها شيوعًا وفاعلية (الجهني،٢٠٢١).

مشكلة الدراسة:

يعد الإنذار المبكر والاستجابة السريعة من أهم عناصر مواجهة الأزمات؛ لما لها من أثر كبير في تقليل الخسائر المادية والاقتصادية التي تنتج عن الأزمة، وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية ممارسات الإنذار المبكر بالأزمات والكوارث للتعامل معها بنجاح، والتقليل من خطورتها أو التغلب عليها.

ومن منطلق الاهتمام بالمراحل الأولى في إدارة الأزمة أكدت نتائج بعض الدراسات على أهمية التخطيط الجيد لإدارة الأزمات والذي يعد الإنذار المبكر أولى مراحله مثل: دراسة (بخارى،٢٠٢٠)، أما دراسة (الظفر،٢٠١٩) فأوصت بأهمية تدريب القيادات على التخطيط الجيد لإدارة الأزمات، كما أوصت دراسة (القحطاني،٢٠١٩) بأهمية فحص خطط إدارة الأزمات بشكل مستمر، والعناية بتدريب فريق إدارة الأزمات بصفة دورية، وتقوية الاتصالات بين المدارس ومؤسسات المجتمع الأخرى عند حدوث أزمات، والاهتمام بالعمليات الإدارية (التخطيط، والتوجيه، واتخاذ القرارات، والمتابعة) لأثرها على إدارة المخاطر والأزمات في المؤسسات التربوية. وترى الباحثات أنه نظراً لقلة الدراسات السابقة المحلية، في مجال الإنذار المبكر التي يتم من خلالها توضيح أهميته ودوره في إدارة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المخاطر والأزمات تم الاعتماد على نتائج وتوصيات الدراسات التي اهتمت بالتخطيط للأزمة.

وبالرغم من أهمية الإنذار المبكر في إدارة الأزمات إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى وجود بعض الصعوبات للتغلب على آثار الأزمات، فقد أشارت دراسة (الخميس،٢٠١٩)، ودراسة (المشيقح،٢٠٢٠) إلى وجود عدد من الصعوبات والتي من أهمها عدم القدرة على اتخاذ القرار المناسب، و عدم تفويض السلطات خلال مراحل إدارة الأزمة، أيضاً أشارت نتائج دراسة (العيسى،٢٠١٩) إلى أن درجة توفر متطلبات إدارة الأزمات وتوفير خطة لإدارة الأزمات التي تعتمد على الأساليب الحديثة قد جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت دراسة (الخويطر،٢٠١٩) إلى أن واقع دور القيادات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في إدارة الأزمات قد جاءت بدرجة متوسطة.

ومن الدراسات المحلية التي أكدت على قصور استخدام أسلوب السيناريوهات المستقبلية، في إدارة الأزمات وتطبيق إجراءات الإنذار المبكر دراسة (الجهني،٢٠٢١) والتي أشارت إلى أن استخدام نظام السيناريوهات المستقبلية، في إدارة الأزمات التعليمية تواجه معوقات في إدارات التعليم، ويرجع ذلك إلى ضعف الالمام الكامل بخطوات ومهارات اعداد السيناريوهات، وخاصة ان فريق إدارة الأزمات قد يعتقد أن تحليل السيناريوهات وتقديم النتائج المحتملة حولها يعتبر مرحلة لاحقة، بالإضافة إلى قلة الخبراء والمختصين في إعداد السيناريوهات المستقبلية لإدارة الازمات.

ووفقًا لنتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الميدانية لواقع ممارسة الإنذار المبكر في إدارة الأزمات من دراسة مؤشرات الواقع، ودراسة معوقات ممارسته ومتطلباتها، والتي تمكن من فهم ديناميكية إدارة الازمات والقوى المحركة له، وسوف يتم وصف الوضع الراهن وتحليله من خلال تحليل SWOT، وPESTLE وكتابة السيناريو الاستطلاعي الذي يمثل الوضع الحالي للممارسة الإنذار المبكر، ثم يتم تحديد السيناريوهات البديلة الإصلاحية والابتكارية التي تحسن من الوضع الحالي وتطوره، وباستقراء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما السيناريوهات المستقبلية لممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب بالمملكة العربية السعودية؟**

أسئلة الدراسة:

١. ما واقع ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين بإدارة الازمات والمخاطر بمكاتب التعليم؟

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢. ما معوقات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين بإدارة الازمات والمخاطر بمكاتب التعليم؟
٣. ما متطلبات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين بإدارة الازمات والمخاطر بمكاتب التعليم؟
٤. ما السيناريوهات المستقبلية لممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر ولازمات بمكاتب بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين بإدارة الازمات والمخاطر بمكاتب التعليم؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على واقع ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب بالمملكة العربية السعودية.
٢. الكشف عن معوقات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب بالمملكة العربية السعودية.
٣. تحديد متطلبات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب بالمملكة العربية السعودية.
٤. تصميم سيناريوهات مستقبلية لممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية العلمية:

- دعم أسلوب تصميم السيناريوهات المستقبلية بوزارة التعليم السعودية، وهو من أكثر الأساليب التي تستخدم في إدارة المخاطر والأزمات بكافة المجالات.
- تسهم الدراسة في دعم نموذج إدارة المخاطر والأزمات المتبع بوزارة التعليم السعودية خماسي المراحل من خلال تناول دراسة إحدى مراحله الإنذار المبكر مما يساعد على السيطرة على خسائر الأزمات.
- تعد الدراسة إضافة جديدة للأدبيات السعودية في مجال الدراسات المستقبلية في إدارة الأزمات حيث أنها الدراسة الأولى على حد علم الباحثة التي تناولت تصميم سيناريوهات مستقبلية لمرحلة الإنذار المبكر، كما أنها تسلط الضوء أمام الباحثين على تناول مراحل إدارة الأزمات في دراساتهم المستقبلية.

ثانياً: الأهمية العملية:

- يؤمل أن تسهم الدراسة؛ في دعم القادة المسؤولون وأصحاب القرار في مكاتب التعليم بأهمية الإنذار المبكر ودوره في فاعلية إدارة الأزمات ومواجهتها، وأهم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المعوقات التي تواجه القادة التربويين في مكاتب التعليم أثناء ممارسة الإنذار المبكر للأزمات، وطرح مجموعة من التوصيات للتغلب على هذه المعوقات.

- يُأمل أن تُعين الدراسة في الارتقاء بكفايات ومهارات القادة التربويين في التخطيط لإدارة المخاطر والأزمات ومواجهتها، وفاعلية خطط ممارسات الإنذار المبكر من خلال تقديم وصف إجرائي عن ممارسة الإنذار المبكر للأزمة لاتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة الأزمات التعليمية، وحتى يستفيد منها المسئولين بمكاتب التعليم.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على سيناريوهات مستقبلية لممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية، حيث يتم تقديم ثلاث سيناريوهات مستقبلية.
- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة الحالية على العاملين بإدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة الحالية في مكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ١٤٤٦هـ الموافق ٢٠٢٤م.

مصطلحات الدراسة:

١. **السيناريوهات المستقبلية:**

- **عرفها النوبي (٢٠١٨، ٣٠) بأنه:** " وصف مجموعة من الأحداث المستقبلية الممكنة على أساس شروطه ومواصفات أولية ومسارات تؤدي إلى ذلك".
- **وتعرفه الباحثات اجرائيًا**: تصور يصف الوضع المستقبلي لممارسة الإنذار المبكر بإدارة المخاطر والأزمات بمكاتب تعليم الرياض، مما يحسن من الواقع الحالي، ويساهم في تحسين إدارة الازمة وتقليل آثارها.

٢. **الإنذار المبكر Early warning :**

- **عرفه الغتم (٢٠٢١، ٤٠) بأنه**: " مرحلة التنبؤ بالأزمات وفيها تستشعر القيادات الإدارية العليا في المنظمات باحتمالية وقوع أزمة ما".
- **وتعرفه الباحثات اجرائيًا**: هو المرحلة المنذرة باقتراب الأزمات الوبائية الطارئة، دون تفاصيل واضحة ومعالم محددة لهذه الأزمات، والتي تجعل العاملين بإدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية، تتخذ قرارات بشأن الإجراءات الاحترازية والتدابير الوقائية، حتى بيان المؤشرات الفعلية للأزمة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣. إدارة الأزمات والمخاطر (Crisis and Risk Management):

- **عرفها لي واخرون Li, et.al (2021,766)** بأنها: " مجموعة الإجراءات المنظمة التي يقوم بها متخذ القرار في ضوء ما لديه من معلومات للتغلب على حدث مفاجئ يؤدي إلى عدم الاستقرار لدى الأفراد والجماعات مما ينذر بوجود مجموعة من التهديدات والمخاطر، وتتطلب سرعة التدخل لمواجهة الأزمة والسيطرة عليها، وأخذ الاحتياطات الملائمة لتفادي حدوثها مرة أخري في الحاضر والمستقبل".
- **وتعرفها الباحثات إجرائيًا:** اعتماد العاملين بإدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم للاستراتيجيات والخطط الخاصة بمواجهة الأزمات، من أجل الإنذار بحدوثها والاستجابة السريعة للاستعداد والوقاية منها، والحد من أضرارها، والتعافي من آثارها السلبية، والتعلم من نتائجها للتعامل مع الأزمات المستقبلية.

الإطار النظري والتحليلي للدراسة

يتضمن الإطار النظري والتحليلي توضيح لمفهوم ممارسات الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات، كذلك تحليل واقع ممارسات الإنذار المبكر بإدارة بمكاتب التعليم بالمملكة من خلال المصادر والوثائق، وتحليل الإجراءات التي وردت في الأدلة، والقرارات الخاصة بإدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم، إضافة إلى تحليل بعض الإجراءات التي وردت على موقع وزارة التعليم السعودية والتي توضح مدى ممارسة مرحلة الإنذار المبكر خلال جائحة كورونا، ثم يتم بعد ذلك طرح عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية والمحلية، وتحليل نتائجها من حيث واقع ممارسة الإنذار المبكر بإدارة الأزمات.

أولًا: ممارسات الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات:

تبني أسلوب ممارسات الإنذار المبكر يعد أحد المتطلبات الرئيسة في عمليات إدارة المخاطر الأزمات، فإدارة المؤسسة التربوية التي تتبنى هذا الأسلوب هي إدارة تتمتع بالكفاءة في العمل، وتعتمد على تبني فكر تنبؤي تحذيري يسهم في تجنب وقوع مخاطر وأزمات مفاجئة من خلال القيام بتدشين منظومة وقائية سليمة ومقبولة من جانب قيادة المؤسسة والتي تستند إلى القدرة على الإبداع والابتكار، وتشجيع العاملين على طرح مبادرات خلاقة تساهم في إدارة المخاطر والأزمات بشكل أكثر فعالية وكفاءة ونجاحًا للمؤسسة(العنتري، ٢٠١٣، ٦٠).

- **مفهوم الإنذار المبكر:**

للإنذار المبكر العديد من المفاهيم والتعريفات التي يمكن توضيحها كالتالي:

عرفه عبد الشافي (٢٠١٣، ٣٠١) بأنه: "التقدير الذي يختص بأحداث غير معروفة يقينًا في المستقبل، وهو ما يتطلب عددًا من الخطط والإجراءات التي سيتبعها

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

القائم بالتنبؤ في المستقبل، وتشمل النواحي التي لديه قدرة على تداولها، والتوقعات التي تختص بأحداث لا تخضع لرقابة القائم بالتنبؤ".

ووضح مفهومه اليوسفي (٢٠١٥، ٤٧) بأنه: "عملية الاكتشاف، عملية رصد وتحليل الإشارات التي تتنبأ بقرب حدوث أزمة".

كما عرفه محمد (٢٠٢٠، ٢٧٣) بأنه:" عمل مخطط تقوم به تحسبًا لظهور مشكلة معينة، أو ظهور مضاعفات لمشكلة قائمة بالفعل، ويكون الهدف من هذا العمل هو الإعاقة الكاملة، أو الجزئية لظهور المشكلة، أو المضاعفات، أو كليهما".

وعرفه الملاحيم (٢٠١٩، ٣٤) بأنه: "عملية إدارية مقصودة تقوم على التخطيط والتدريب بهدف التنبؤ بالأزمات والتعرف على أسبابها الداخلية والخارجية، وتحديد الأطراف الفاعلة والمؤثرة فيها، واستخدام كل الإمكانيات والوسائل المتاحة للوقاية من الأزمات أو مواجهتها بنجاح بما يحقق الاستقرار وتجنب التهديدات والمخاطر، مع استخلاص الدروس واكتساب خبرات جديدة تحسن من أساليب التعامل مع الأزمات في المستقبل".

كما تشير أدبيات ودراسات إدارة الأزمات إلى أن هذا المفهوم لا يشمل فقط التعامل الآني مع الأزمة من خلال طرح حلول عاجلة، وإنما تتضمن كذلك الأبحاث ودراسات المستقبل، وهي التي تعنى بدراسة كيفية التعاطي مع أي مؤشر ينذر بوقوع أو باحتمالية وقوع أزمة من الأزمات، والسعي للحد من الآثار الضارة لها. ويعتبر نموذج ميتروف (Mitroff,1994) من أشهر النماذج العالمية التي يتم من خلالها إدارة الأزمات وهو يتكون من خمس مراحل، ويعد الدكتور إيان ميتروف Mitroff الأمريكي خبيرًا معترفًا به دوليًا في إدارة الأزمات والتنبؤ الوقائي، ويُنظر إليه على أنه مؤسس نظام إدارة الأزمات، وهو متخصص في منع الأزمات والتخطيط الاستراتيجي، وهو النموذج الأفضل الذي تتبعه الولايات المتحدة الامريكية ودول الاتحاد الأوربي في إدارة الأزمات، وتتبعه حكومة المملكة العربية السعودية في مواجهة الأزمات(Mitroff,2021) .

- **مراحل الإنذار المبكر بالمخاطر والأزمات:**

ثمة مرحلتان يمكن لقيادات مكاتب التعليم من خلالهما ممارسة الإنذار المبكر، خلال وقوع المخاطر والأزمات، وقد وضحها (محمد،٢٠٢٠) كالتالي:

- **مرحلة متقدمة:** تقوم القيادة فيها بتحديد أسباب المشكلة أو الأزمة، ومحاولة منع ظهورها وانتشارها، بل والقضاء عليها من مصادرها الأصلية بالشكل الذي يحول دون ظهورها مجددًا.
- **مرحلة متأخرة:** يتم فيها تقديم الحلول للمشكلات التي وقعت بالفعل من خلال مجموعة من عمليات العلاج التأهيلي؛ يهدف إلى منع وقوع هذه المشكلات مرةً

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أخرى في المستقبل، والارتقاء بقدرات العاملين (لا سيما المتضررين منهم) للتمكن من مواجهة المشكلات التي تعترض طريقهم.

- **التخطيط والانذار المبكر للمخاطر والازمات.**

يمكن القول إن مواجهة الأزمة، وإدارتها بشكل جيد أو للقضاء عليها يستلزم تطبيق عددٍ من أساليب إدارة حديثة ومتطورة، توفر قدرًا لا بأس به من الظروف والمناخ الملائم لمواجهة تلك الأزمة، وفي نفس الوقت تمكِّن مجموعة إدارة الأزمات من التعامل مع الأزمة بحرية، وبالتالي فإن عملية إدارة الأزمات تحتاج إلى متطلبات إدارية ومهنية متقدمة، ويعد التخطيط السليم والدقيق أحد أهم عناصرها؛ وذلك بغية التنبؤ العلمي بالأزمة (عبد الحميد، ٢٠١٣).

وذكر الأسمري (٢٠١٢) أنه هناك نوعان أساسيان للتخطيط الاستراتيجي لإدارة الأزمات، هي كالتالي:

١. **التخطيط الوقائي:** وهو نوع من أنواع التخطيط الإستراتيجي، ويهدف إلى تحويل المصالح والأهداف العامة من وراء إدارة الأزمة إلى برامج ومراحل محددة تعتمد على ما تم إجراؤه من بحوث ودراسات حول أهم السيناريوهات المحتملة للأزمة، وعادةً ما يتم وضع خطة وقائية طويلة الأمد، استنادًا إلى الخبرات السابقة للمتخصصين في هذا المجال.

٢. **التخطيط العلاجي**: وهو يتناسب مع التعامل السريع مع أي موقف متأزم مفاجئ؛ وذلك لما يتسم به من مرونةٍ وسرعةٍ في التطبيق.

ونستخلص مما سبق أن أهمية إشارات الإنذار المبكر للأزمات تتمثل في تمكين المسؤولين من اكتشاف الأزمة قبل وقوعها، وبالرغم من وقوع بعض الأزمات قبل اكتشافها، فإن القاعدة العامة الغالبة هي أسبقية حدوث مجموعة من التوقعات والتنبؤات التي تتلقاها إشارات الإنذار المبكر قبل وقوع الأزمة، وهنا تتضح ضرورة انتباه متخذي القرار في المؤسسة إلى تلك الإشارات؛ حتى لا يزداد احتمال حدوث الأزمة، ومن ثَمَّ ارتفاع تكلفة مواجهتها.

ثانيًا: تحليل واقع ممارسات الإنذار المبكر بمكاتب إدارات التعليم بالمملكة:

سوف يتم من خلال هذا الجزء تحليل الوثائق الخاصة بإدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم، والتي من أهمها دور مديري مكاتب التعليم لممارسة الإنذار المبكر خلال الأزمات، ودليل عمليات إدارة المخاطر والأزمات، ونموذج إدارة الأزمات الذي تتبعه وزارة التعليم، وإجراءات ممارسات الإنذار المبكر في بداية أزمة كورونا والتي تعد الممارسة الفعلية للإنذار المبكر، وذلك نظرًا لعدم وجود لائحة أو سياسة خاصة بممارسات الإنذار المبكر بمكاتب التعليم التابعة لوزارة التعليم.

- **دور مدير وحدة إدارة المخاطر والأزمات بمرحلة الإنذار المبكر:**

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أحد الأدوار الهامة لقيادة مكاتب التعليم هو توفير المناخ الملائم لجمع المعلومات الهامة وتصنيفها من أجل استعمالها في الزمان والمكان الملائمين، ومن ثَمَّ إمداد صانع القرار بالبيانات المتعلقة بأفضل الأساليب والوسائل لمواجهة الصعوبات والأزمات التي تشكل صعوبات في طريق المؤسسة، وبالتالي تقديم كافة أوجه الدعم والمساندة الإدارية والتنظيمية والفكرية للمنظمة، واستخدام ما يتوافر من معلومات لحل المشكلات، وإدارة الأزمات الآنية، وطرح سيناريوهات للأزمات المستقبلية (جاد الرب، ٢٠١٢).

ويوضح حمدي (٢٠١٧) أن مبدأ القيادة من أهم مبادئ وأسس وقواعد التفكير الإبداعي، والقدرة على ابتكار الحلول غير التقليدية لمجابهة المشكلات، واقتراح حلول جديدة "خارج الصندوق" للأزمات التي قد تعتري المؤسسات التربوية، ولابد أن تدرك القيادة بأهمية التطوير، والفكر الابتكاري، والإبداع الخلاق في إدارة المخاطر والأزمات، وثمة سماتٍ يتعين أن تتصف بها الإستراتيجية التي يضعها مدير مكاتب التعليم لممارسة الإنذار المبكر، وهي كما وضحها (الأسمري، ٢٠١٢) كالاتي:

- التحسب لأي مفاجآت قد تحدث بسبب وقوع الأزمة، ويمكن القيام بذلك من خلال المراقبة الدقيقة والمتصلة عن كثب لمصادر التهديد الآنية والمستقبلية، وبناء سيناريوهات للأخطار المحتملة، وذلك من خلال استخدام إشارات الإنذار المبكر، والعمل على سرعة إيصالها إلى صناع القرار.
- وضع قائمة بالمخاطر والأزمات والتهديدات المحتمل حدوثها في الوقت الراهن أو في المستقبل، مع ترتيبها في تلك القائمة حسب خطورتها، وأولوية مواجهتها.
- استغلال الوقت القليل والمتاح أمام متخذ القرار لمجابهة الأزمة بشكل جيد وفعال، وذلك من خلال العمل على تقصير الفترة الزمنية المطلوبة لاتخاذ القرار المناسب المتعلق بالاستعداد لمواجهة الخطر، أو منع حدوث الأزمة المتوقَّعة، والجدير بالذكر أن الخبرات المتراكمة المتصلة بكيفية إدارة الأزمات إدارة احترافية يسهم في تقصير الفترة الزمنية اللازمة، وتوفير العديد من الحلول البديلة لمواجهة الأزمات والتغلب عليها، وهذا الأمر ييسر على قيادة المؤسسة عملية اختيار البديل (Karasavidou, Alexopoulos, 2019).

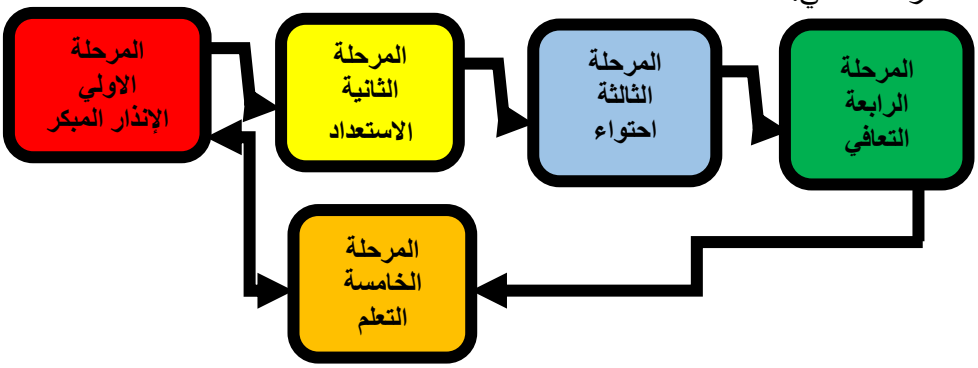
وإضافة على ما تم ذكره من دور لمديري مكاتب التعليم، في إدارة المخاطر والأزمات التعليمية، ترى الباحثات أن هناك مجموعة أدوار يجب على مديري مكاتب التعليم القيام بها، وهي تشكيل فريق على مستوى كل إدارة لإدارة الأزمة، تكليف القيادة المدرسية بأعداد الخطط الخاصة بإدارة التعليم عن بعد، التواصل مع منصات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التدريب لتدريب المعلمين وتنمية مهارات التعليم عن بعد، الاستعانة بخبراء التعليم عن بعد لاستشارتهم في الأمور الخاصة بالعملية التعليمية في الجانب التعليمي والفني.

- **ممارسات الإنذار المبكر بنموذج (Mitroff) لإدارة المخاطر والأزمات:**

لقد قامت المملكة العربية السعودية بتطبيق نموذج إدارة الأزمات خماسي المراحل نموذج (Mitroff) والذي يعتمد على ممارسات الإنذار المبكر خلال إدارة الازمة كمرحلة مستقلة، وهي المرحلة الأولى لإدارة الأزمة مرحلة (إشارة الإنذار المبكر) شكل (١) الذي يوضح موضع إجراء ممارسات الإنذار المبكر بالنسبة لإدارة الأزمة كالتالي:



شكل (١) ممارسات الإنذار المبكر بنموذج (Mitroff) لإدارة المخاطر والأزمات
المصدر: من إعداد الباحثات

- **إجراءات ممارسات الإنذار المبكر بالمملكة العربية السعودية:**

تمثل مجموعة الإجراءات التي اتخذتها وزارة التعليم لمواجهة أزمة كورونا تطبيق لممارسات الانذار المبكر للسيطرة على الأزمة وتقليل أضرارها، دون الإضرار بنظام التعليم أو تخلف الدارسين وتعرقل سير العملية التعليمية، ومن أجل هذا اتخذت المملكة العربية السعودية العديد من الإجراءات خلال مرحلة الإنذار المبكر من الأزمة، وذلك كما ورد على الموقع الرسمي لوزارة التعليم (وزارة التعليم السعودي،٢٠١٩) كالتالي:

- اصدار قرار رسمي بتعليق الدراسة في كافة أنحاء المملكة، وذلك في ١٤ شعبان ١٤٤١ه، وذلك عملًا بتوصيات اللجنة المعنية بمتابعة مستجدات فيروس كورونا الجديد برئاسة وزير الصحة السعودي وبالتعاون مع وزارة التعليم، من أجل المحافظة على سلامة الطلاب والطالبات والهيئة التعليمية والإدارية في التعليم العام والجامعي ووقايتهم، وللحد من انتشار الوباء.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- إبلاغ جميع إدارات التعليم بآلية إجراءات قبول الطلاب العائدين من جمهورية الصين الشعبية والدول التي انتشر فيها الفيروس، والإجراءات الواردة من المركز الوطني للوقاية من الأمراض ومكافحتها (وقاية).
- عقد لقاء مع القيادات الميدانية في وزارتي التعليم والصحة، وإصدار نشرات توعوية معتمدة من الجهات الصحية على هيئة تصاميم، وأفلام تعريفية وتوعوية.
- تدريب المعلمين من خلال التدريب الالكتروني، على كشف إشارات الإنذار المبكر وأساليب التواصل واستخدام الوسائل والاستراتيجيات الخاصة بمعالجة الأزمة، بحيث تشمل هذه المرحلة جمع المعلومات حول المخاطر المحتملة لأزمة كورونا وكيفية التعامل معها والإجراءات الاحترازية.
- تكليف مكاتب الاشراف التربوي خلال فترة تعليق الدراسة بمتابعة سير العملية التعليمية عن بُعد، وتنسيق الإجراءات وإرشاد أولياء الأمور.
- متابعة سير العملية التعليمية عن بعد من خلال منصة المدرسة الافتراضية (Vschool.sa) والتي وفرتها وزارة التعليم، والتأكيد على جودة هذه الخدمة، تفعيل التعليم الفضائي من خلال القنوات التلفزيونية.
- استخدام الطلاب للمواد الرقمية والاثرائية المتاحة على المنصة، وتطبيقات المتاحة على التليفون المحمول.
- إنشاء وزارة التعليم صفحة على موقع الوزارة باسم (التعليم وكورونا) صوره (١) وتم من خلالها اتاحة جميع القرارات والأخبار الخاصة بالأزمة والتطبيقات التعليمية والصحية، صورة (٢) التي يتم من خلالها التعامل مع الأزمة وكل هذه الإجراءات كانت في إطار الوقاية من الأزمة.

صورة (١) موقع وزارة التعليم صفحة التعليم وكورونا



ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456



المصدر: موقع وزارة التعليم السعودية

https://www.moe.gov.sa/ar/LifeEvents/Pages/default.aspx

وباستقراء ما سبق تستخلص الباحثات أن مديري مكاتب التعليم والعاملين بإدارة المخاطر والأزمات، كانت لديهم استجابة سريعة خلال المرحلة الأولى لإدارة الأزمة " إشارات الإنذار المبكر " أو التنبؤ الوقائي، لسلسة إشارات الإنذار التي صدرت من منظمة الصحة العالمية والحكومة السعودية، وأن الاستجابة السريعة لتلك الإشارات أدت إلى تخفيف أثر الأزمة على منسوبي إدارة التعليم، وأدت إلى تخفيض تكاليف فبقدر نجاح إدارة التعليم للاستجابة لتلك الإشارات، بقدر ما كان التعامل المبكر مع الأزمة قبل تعقدها وزيادة عدد الإصابات.

- **تحليل دليل عمليات إدارة المخاطر والأزمات بالتعليم بالمملكة العربية السعودية:**

يتضمن دليل عمليات المخاطر والأزمات بالتعليم بالمملكة العربية السعودية، والصادر عن مكتب تعليم منطقة المدينة المنورة، حيث أنه من خلال الدراسة لم يتم الحصول على أي أدلة خاصة بإدارة المخاطر والأزمات تم نشرها من قبل وزارة التعليم، وبتحليل محتوى الدليل (دليل عمليات إدارة المخاطر والأزمات بالتعليم، ٢٠٢٠) تبين التالي:

- تضمن الدليل جميع أنواع الأزمات والمخاطر التي من الممكن أن تواجهها وزارة التعليم بما في ذلك الأزمات البيئية والصحية وغيرها.
- لم يعتمد تصميم الدليل على اتباع نموذج لإدارة الأزمات أو الاعتماد على نموذج ميتروف Mitroff.
- تم تصنيف عمليات إدارة المخاطر والأزمات بناء على مستوى الإدارة إلى (الإدارات التعليمية، المكاتب التعليمية، المدارس التعليمية).
- تم تقسيم مراحل مواجهة الأزمة إلى ثلاث مراحل هي التحكم والسيطرة، الاستجابة، إعادة التأهيل وأنها الخطر.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- المرحلة التي تمثل " الإنذار المبكر هي مرحلة (التحكم والسيطرة) حيث يتم من خلالها احتواء الخطر باتخاذ إجراءات وقائية للتعامل مع الأزمة أو الحد منها.
- وضح الدليل مجموعة من ممارسات الإنذار المبكر الخاصة بكل أزمة ولكن تم ذكرها تحت مرحلة التحكم والسيطرة.

من واقع تحليل الباحثات لمحتوى دليل عمليات إدارة المخاطر والأزمات بالتعليم، فإن هذا الدليل يحتاج إلى مراجعة مرة أخرى من قبل الوزارة حتى يمكن اعتباره كوثيقة معممة يتم العمل بها، كذلك يحتاج إلى تعديل المحتوى وتحديد نموذج لمراحل الازمة والتأكيد على المراحل الأولى من حدوث الازمة والتي يمكن من خلالها السيطرة على الازمة وتقليل خسائرها وفق الإجراءات المعتمدة بوزارة التعليم.

- **العوامل المؤثرة على ممارسات الإنذار المبكر في المؤسسات التعليمية:**

يوجد مجموعة من العوامل التي تؤثر على إدارة الأزمات بشكل عام في المؤسسات التعليمية والتي يجب وضعها في الاعتبار عند اتخاذ القيادات التربوية لبعض القرارات التي ترتبط بإدارة الأزمات وقد وضحها (الثويني، ٢٠١٨) كالتالي:

- **عامل الإنفاق**: ويشمل هذا العامل، فهم قيادة المؤسسة التعليمية وإدراكها لطبيعة الأزمة فيها، والإلمام الكامل بكافة تفاصيل الأزمة من حيث ماهيتها، وأسباب ظهورها، ونطاق تأثيرها، ومدى خطورة انتشارها على المؤسسة أو على البيئة المحيطة بها.
- **عامل المعرفة:** ويعني مدى كفاية البيانات والمعلومات المتاحة حول الأزمة، وكيفية الوصول إليها، والمصادر التي تُستقَى منها البيانات والمعلومات، ومدى ملاءمة المعلومات المتوافرة لحل الأزمة والتعامل السليم معها؛ وأيضًا كيفية انتقال المعلومات من مصادرها إلى القائمين على إدارة الأزمة.
- **عامل التمويل:** وهو يعني الجهة المنوط بها تحمل تكاليف إدارة الأزمة، وإلى أي مدى تتوافر بنود محددة بعينها لتمويل عمليات إدارة الأزمة من عدمه.
- **العامل الاجتماعي:** وهو السماح بالمشاركة المجتمعية، ومشاركة الجمعيات والجهات والهيئات والمنظمات غير الحكومية، ومدى دراية المواطنين العاديين بالأزمة (سواءًا داخل أسوار المدرسة أو خارجها)، ومدى وعيهم بأبعادها في مؤسستهم التعليمية، واستعدادهم للتعامل مع هذه الأزمة، والتعاون مع قيادة المدرسة من أجل إدارتها بشكل سليم.

- **معوقات ممارسات الإنذار المبكر بإدارة المخاطر والأزمات في المؤسسات التعليمية:**

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يوجد العديد من المعوقات كما ذكرها المطيري (٢٠٢٠) والتي تعوق نجاح أسلوب إدارة الأزمات في الوصول إلى أهداف المؤسسة المنشودة، كما في النقاط التالية:

١. **المعوقات الإنسانية**: وهي التي تتعلق بالطبيعة الإنسانية للفرد، وثقافة تنظيم العمل المعمول بها داخل المؤسسة، على سبيل المثال: القصور الموجود لدى قيادة المؤسسة عن إدراك أبعاد الأخطار المحدقة بها ومكامنها الرئيسة، والاكتفاء بالاعتماد على ما توصلت إليه لجنة فريق إدارة الأزمات من رأي حول هذه المخاطر.

- **المعوقات التنظيمية**: وهي التي تتصل بجوانب تنظيم العمل داخل المؤسسة، مثل: عدم قدرة المؤسسة على تحقيق التنسيق والتواصل السلس بين مختلف الإدارات والأقسام داخلها من ناحية، وجهة اتخاذ القرار داخل المؤسسة من ناحية أخرى، وكذلك عدم تمتع قيادات المؤسسة بالدعم والتأييد اللازمين من بعض المرؤوسين داخل المؤسسة، ووضع الخطط غير السليمة، الأمر الذي يقود إلى سوء فهم المنظمة، وكيفية تأثيرها وتأثرها بالبيئة المحيطة بها، فضلًا عن غياب الرؤية الواضحة لدى القيادة.
- **المعوقات الخاصة بالمعلومات**: وهي المتصلة بالبيانات والمعلومات المتعلقة بالأزمة والمؤسسة، مثل: عدم توافر المعلومات الدقيقة، أو الصحيحة، وتعرض بعضها للتشويه، أو الاختزال، أو التحريف، أو الإخفاء أثناء نقلها من مستوى إداري إلى مستوى إداري آخر داخل المؤسسة، أو نشرها من داخل المؤسسة إلى خارجها، علاوةً على انتشار الثقافة التنظيمية التي تجعل من المعلومات مصدر قوة للأفراد داخل المؤسسة، مما يجعلهم حريصين كل الحرص على عدم تداول تلك المعلومات بينهم.
- **المعوقات الخاصة بالاتصالات**: وتتعلق بعدم سلاسة نقل البيانات، وتبادل ونشر المعلومات داخل المؤسسة وخارجها، فضلًا عن عدم قدرة المؤسسة على التعاطي مع الأزمات المتعلقة بالاتصالات ذاتها.

كذلك ترى الباحثات إضافة إلى ما سبق أن من أهم معوقات ممارسات الإنذار المبكر خلال أزمة كورونا هي ضعف نظم المعلومات الحديثة عند التعامل مع الأزمات، ضعف الإعداد المسبق للتنبؤ بالأزمات، وإهمال التدريب للعاملين على استخدام أجهزة الإنذار المبكر للأزمات، وغياب نظم خاصة بالتنبؤ مشتركة بين الإدارات والأقسام لتبادل المعلومات، وقلة خبرة العاملين في التعامل مع الأزمات، وانخفاض الموارد المادية والبشرية المتاحة لدعم الإدارة بأحدث وسائل ممارسات الإنذار المبكر للأزمة، ندرة تضمين خطط ممارسات الإنذار المبكر في الإدارات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدراسات السابقة العربية والأجنبية:

دراسة **(المطيري، ٢٠١٥)** هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التخطيط الاستراتيجي في التنبؤ بالأزمات الوبائية في وزارة الصحة بمدينة الرياض، اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي في إعداد الدراسة، ومؤشرات قياس الأزمات، وتناولت الدراسة التخطيط الاستراتيجي للأزمات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين بمديرية الصحة بمحافظة بيشة، وتكونت العينة من (١٠٠) إداري، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، وهي: الممارسات التي تشير إلى وجود التخطيط الاستراتيجي في وزارة الصحة وممارسة التنبؤ بالأزمات الوبائية جاءت بدرجة مرتفعة، المعوقات التي تحد من دور التخطيط الاستراتيجي في التنبؤ بالأزمات الوبائية هي ضعف التنسيق بين الأجهزة الصحية المسؤولة عن مواجهة الأزمات الوبائية المحتملة، وصعوبة تحديد درجة خطورة الأزمات الوبائية المحتملة، وغياب أساليب الإنذار المبكر للكشف عن الأزمات الوبائية المحتملة، وأوصت الدراسة باستقطاب الكفاءات البشرية في مجال التخطيط والإدارة والعمل بمديرية صحة بيشة، بما يعزز قدراتهم على التفاعل من الإنذار المبكر للأزمات.

دراسة **(مرعي وخمو، ٢٠٢٠)** هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المعوقات لنظام الإنذار المبكر في إدارة الأزمات، وسبل تفعيله، وتناولت الدراسة مفهوم نظام الانذار المبكر في اطار القانون الدولي، والدور الذي يلعبه في الحد من المخاطر والسيطرة على خسائرها الاقتصادية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المبني على الاستقراء، اعتمدت الدراسات على مصادر المعلومات كأدوات للدراسة من أبرز نتائج الدراسة: أهم التحديات ضعف الدعم المالي المخصص لنظام الإنذار المبكر من قبل منظمة الأمم المتحدة فضلاً عن ضعف الاهتمام العالي والاقليمي وحتى الوطني بنظام الإنذار المبكر والاستعداد له وذلك لكونه يتعلق بحدث افتراضي يطغى عليه الطابع المستقبلي وبالتالي فإن هناك ميل من قبل الجهات أعلاه في المجازفة بالافتراض التفاؤلي بأن الأزمة أو الكارثة أو النزاع لن يحدث في المستقبل المنظور، وأوصت الدراسة أن تقوم الأمم المتحدة بتخصيص جزء من ميزانيها الدولية لتطوير نظم الإنذار المبكر، ودعوة المجتمع الدولي إلى فسح المجال أمام المنظمات الدولية غير الحكومية الناشطة ممارسة دورًا جوهرياً في إجراءات الإنذار المبكر.

دراسة **(محمد ،٢٠٢٠)** هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات ممارسة الدور الوقائي بمؤسسات مواجهة الأزمات، وتناولت الدراسة متطلبات البرامج لممارسة الدور الوقائي بمؤسسات مواجهة الأزمات والكوارث، والمعوقات التي تواجه

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ممارسة الدور لوقائي بمؤسسات مواجهة الازمات والكوارث المحلي، اعتمد الباحث المنهج المسحي، وبلغ مجتمع الدراسة (٢٣٦) عاملًا، وتكونت عينة الدراسة من عدد (٢٠١) عامل ببعض المؤسسات المحلية بمصر، وكذلك على عدد (١٥) من الخبراء والمتخصصين بمجال الأزمات، ومن أهم الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، هي كالتالي: متطلبات ممارسة الدور الوقائي بمؤسسات مواجهة الأزمات جاءت بدرجة مرتفعة، ومن أهم معوقات ممارسة الدور الوقائي بالمؤسسات المحلية لمواجهة الأزمات والكوارث الخاصة بالعاملين عدم وضع خطه لتثقيف العاملين، وقلة عدد الدورات التدريبية للقيادات وللعاملين على الوقاية من الأزمات والكوارث، ونقص خبرات العاملين بالدور الوقائي، أما بالنسبة لمعوقات المؤسسة هي: ضعف الامكانيات بالمؤسسة، وعدم الاستعانة بالمتخصصين في وضع الخطط الوقائية، وضعف اللوائح التي تنظم العلاقة بين المؤسسات، وأوصت الدراسة إلى: إنشاء قاعدة شاملة ودقيقة من المعلومات والبيانات الخاصة بكافة أنشطة المنظمات، وبكافة الأزمات التي قد تتعرض لها، توافر نظم إنذار مبكر تتسم بالكفاءة و الدقة و القدرة على رصد علامات الخطر وتفسيرها وتوصيل هذه الإشارات إلى متخذي القرار في وقت مناسب.

دراسة هوبر وهُلم **(Huber, Helm, 2020)** هدفت الدراسة إلى تقييم وضع المدارس خلال جائحةCOVID-19 من حيث مستوى الاستجابة السريعة والإنذار المبكر لإدارة الأزمة على مستوي دولي لثلاث دول ألمانيا، النمسا وسويسرا، وتناولت الدراسة الإنذار المبكر من حيث وقت رد الفعل، ووقت الإجابة، ووقت النشر للتعليمات الخاصة بالوباء، اعتمد الباحثان المنهج المسحي الاستطلاعي في تطبيق الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من الثلاث دول من (٧١١٦) قيادة تعليمية أولياء أمور، طلاب، بينما تكونت عينة الدراسة من (٢١٥٢)، ومن أهم الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل البيانات التكرارات والنسب المئوية، وثم استخدام مقياس الاكتشاف للأزمة والاستجابة السريعة كأداة للدراسة، وتم ترجمتها إلى الثلاث لغات، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي كالتالي: مستوى استكشاف الأزمة والتنبؤ بها كان بدرجة(ضعيفة) في النظام التعليمي للثلاث دول نتيجة قلة المعلومات أو إتاحة معلومات خاطئة في بداية الأزمة مما أثر على العملية التعليمية، مستوى الاستجابة السريعة كان بدرجة(متوسطة) حيث تم تحويل العملية التعليمية إلى الكترونية، ويرجع ذلك إلى قوة النظام التعليمي الإلكتروني البديل في هذه الدول، وأوصت الدراسة بضرورة اختبار التأثيرات السببية والأساليب لضمان الموثوقية والصلاحية لنظام الإنذار المبكر للأزمات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

دراسة دو يو اكسل وآخرون **(Du XL ,et.al , 2021)** هدفت الدراسة إلى تحليل مؤشرات الإنذار المبكر للأمراض المعدية داخل الصين ومجموعة من الدول، تايلند، اليابان، ايران، وتناولت الدراسة الكشف عن العديد من أوجه القصور في بلدان في جميع أنحاء العالم وأنها بحاجة ماسة إلى تحسين الرصد والإنذار المبكر والاستجابة لحالات الطوارئ أنظمة للأمراض المعدية الرئيسية الجديدة، باعتبارها البؤرة الاستيطانية والجزء الرئيس من الإنقاذ الطبي، اعتمد الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، كما تم استخدام التقارير والوثائق الخاصة بجائحة كورونا كأدوات للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة: يوجد العديد من أوجه القصور في جميع أنحاء العالم بحاجة ماسة إلى تحسين الرصد والإنذار المبكر والاستجابة لحالات الطوارئ، أنظمة للأمراض المعدية الرئيسة الجديدة، كما يحتاج المستشفى بشكل عاجل إلى إنشاء مجموعة من آليات الاستجابة لحالات الطوارئ المتقدمة علميا بما يتناسب مع سير العمل بالنظام الطبي ومعايير موحدة، وأوصت الدراسة على: إنشاء نظام علمي ومتقدم آلي الاستجابة للطوارئ ويتناسب مع النظام الطبي بالمعايير الموحدة، وذلك لتحسين كفاءة الاستجابة وجودة الاستجابة لحالات الطوارئ.

دراسة **(مجلد وخوج ،٢٠٢١)** هدفت الدراسة إلى استخدام نموذج SIR للتنبؤ بذروة تقدم COVID-19 وتقديرها ينتهي في المملكة العربية السعودية. طريقة: استنادًا إلى بيانات منظمة الصحة العالمية حول تطور COVID-19 في المملكة العربية السعودية من ٣ مارس إلى ٢٩ أبريل ٢٠٢٠، نقدر بشكل موثوق المعلمات الثابتة ونقوم بالتنبؤات حول نقطة الانعطاف ووقت الانتهاء المحتمل. الأشخاص ذوي العرضة الأكبر والمصابين والمتعافين هم المكونات الرئيسية لنموذج SIR التي تم استخدامها لإجراء التحليل، وتناولت الدراسة اتخاذ التدابير الوقائية في المملكة العربية السعودية، الخاصة بارتفاع عدد حالات الإصابة بفيروس كورونا. تم الاعتماد على المنهج التحليلي للبيانات، وتم استخدام نموذج SIR كأداة للدراسة، من أبرز نتائج الدراسة: وفقًا للنموذج سيكون وقت الذروة حوالي ٢٠ مايو ثم ستنخفض الحالات حتى نهاية الصيف، وتتنبأ النتيجة بنهاية تقديرية لـ COVID-19 في المملكة العربية السعودية. وأوصت الدراسة بإعلام صانعي السياسات من الإدارات العليا، الذين يجب أن يحاولوا احتواء الفيروس، ليكونوا مستعدين لما سيأتي بعد ذلك.

دراسة **(الغتم ،٢٠٢١)** هدفت الدراسة التعرف على ممارسات ذكاء الأعمال وأثرها نظم الإنذار المبكر (EWSs) متغيرا وسيطا، وتناولت الدراسة التعرف على ذكاء الاعمال قي مجال إدارة الاعمال والأزمات، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، بلغ مجتمع الدراسة(٨٦٠) موظف، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٦) مديرا، من أهم الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها معامل التحميل لقياس الصدق

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التمييزي للأداة، ومعامل تضخم التباين، ومعامل التوزيع الطبيعي للبيانات، استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، من أبرز نتائج الدراسة: جاء استخدام ممارسات الإنذار المبكر المركز الوطني لإدارة الكوارث والأزمات في مملكة البحرين بدرجة متوسطة، يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لذكاء الأعمال على الإنذار المبكر، وأوصت الدراسة بالعمل على تعزيز غرفة العمليات المجهزة بكافة الاحتياجات الحديثة القادرة على التعامل مع الأزمات وقت حدوثها، والتركيز على مواكبة التكنولوجيا في الإنذار المبكر.

دراسة خانكة وآخرون **(Khankeh ,et.al , 2023)** هدفت الدراسة إلى تحديد أثر نظام الإنذار المبكر (EWS) على جاهزية المستشفيات في حالات الطوارئ والكوارث، وتناولت الدراسة تحديد مدى استعداد المستشفى (HP) من خلال القائمة المرجعية القياسية لمنظمة الصحة العالمية، وتم استخدم المنهج شبه تجريبية، تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين بمستشفى الإمام الخميني في ساري، إيران، ومستشفى الرازي في قائم شهر، إيران تكونت عينة الدراسة من (٣٠) ممرضة، أهم الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل البيانات بعد تطبيق البرنامج التكرارات والنسب الماوية، أشارت النتائج إلى درجة استعداد مستشفيات التدخل قبل الأزمة، وأن مستشفى التدخل لديه مستوى معتدل من الاستعداد للكوارث. تسلط نتائج هذه الدراسة الضوء على أهمية إنشاء نظام الإنذار المبكر في جميع المستشفيات في جميع أنحاء البلاد لتعزيز الاستعداد للكوارث. ومن ثم، فإن تنفيذ نظام الإنذار المبكر في ظروف مماثلة في مستشفيات أخرى في البلاد يمكن أن يحسن استعداد هذه المستشفيات في حالات الطوارئ والكوارث إلى حد كبير، اوصت الدراسة إنشاء نظام الإنذار المبكر في جميع المستشفيات في جميع أنحاء البلاد لتعزيز الاستعداد للكوارث.

- **تحليل نتائج الدراسات السابقة:**

توصلت دراسة كلُ من (مرعي وخمو،٢٠٢٠)، ودراسة (Huber, ,2020) Hel، ودراسة (Du XL ,et.al ,2021) ، ودراسة (Khankeh ,et.al ,2023)إلى ضعف الاهتمام العالمي والإقليمي بنظام الإنذار المبكر والاستعداد للأزمات، كما توصلت دراسة (مجلد وخوج ،٢٠٢١) إلى ضعف أنظمة الإنذار المبكر على المستوى الوطني بمجال التعليم، وتوصلت دراسة المطيري (٢٠١٥)، ودراسة محمد (٢٠٢٠)، ودراسة (مرعي وخمو،٢٠٢٠)، ودراسة (Du XL ,et.al 2021,) إلى وجود معوقات للإنذار المبكر على المستوى الوطني والعربي والعالمي. وكذلك توصلت الدراسات السابقة إلى أن تناول مرحلة الإنذار المبكر بمجال التعليم نظراً لأهميته في المجتمع، وطبيعة تقديم خدماته لعدد كبير من أفراد المجتمع، مما

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يجعل هناك ضرورة لاحتواء أزماته بشكل مبكر، تم اختيار عينة الدراسة من قيادات الإدارة العليا لارتباط مرحلة الإنذار المبكر باتخاذهم القرارات في أغلب الدراسات السابقة، ودراسة (الغتم، ٢٠٢١)، ودراسة (Huber, Helm , 2020). لذلك جاء اختيار الباحثات للعاملين بإدارة المخاطر والأزمات وقيادتهم، وأوصت الدراسات السابقة بضرورة تدريب القيادات بالإدارات العليا على ممارسات الإنذار المبكر، وتوفير المعلومات الكافية والصحيحة حول مؤشرات الإنذار المبكر بالمخاطر والازمات المحتملة.

- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

التعرف على مفهوم الإنذار المبكر في إدارة الازمات، والمفاهيم المرادفة له كالتنبؤ الوقائي وأبعاده التي تناولتها الدراسات السابقة، والتعرف على مجموعة من الكتب والدراسات الحديثة المتصلة بموضوع الدراسة، تكوين الإثراء المعرفي للإطار النظري والتحليلي، واختيار المنهج والاداة والعينة التي تتناسب لتطبيق، اعداد أداة الدراسة (الاستبانة) وتصميمها، وتطويرها من صورتها الأولية إلى صورتها النهائية بما يحقق أهداف الدراسة، التعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات الدراسة، الربط بين نتائج الدراسة الحالي ونتائج الدراسات السابقة، والتعرف على الفروقات بينهم، والإضافات بما يحقق التكامل والتسلسل.

- **ما يميز الدراسة الحالية والاضافة:**

تتميز الدراسة الحالية بأنها تناولت موضوع سيناريوهات مستقبلية لممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية. ويمكن توضيح أوجه التميز كما يلي:

- تناول موضوع الإنذار المبكر بإدارة المخاطر والأزمات بمجال التعليم.
- التطبيق بإدارات المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم.
- تقديم مجموعة من النتائج والمؤشرات التي تمثل واقع ممارسات الإنذار المبكر بإدارات المخاطر والأزمات.
- تقديم مجموعة من السيناريوهات المستقبلية التي يمكن من خلالها تحسين ممارسات الإنذار المبكر بمجال التعليم بهدف السيطرة على الأزمات والتقليل من مخاطرها.

الإطار المنهجي والاجرائي للدراسة

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة في تطبيقها على منهجين كما يلي:

المنهج الأول: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف وتحليل البيانات، وسوف يتم اعتماده في الإجابة على السؤال الأول والثاني والثالث.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المنهج الثاني: منهج التحليل المستقبلي Prospective Analysis وهو منهج استشرافي تنبؤي علمي منظم ويسمى بالاستشراف حيث يسهم في استشراف المستقبل بصياغة مجموعة من السيناريوهات توضح المعالم الرئيسة لأوضاع القضية المجتمعية المدروسة عبر فترة زمنية متصلة، انطلاقاً من بعض الافتراضات الخاصة من استقراء منهجي للماضي وتصورات الحاضر وأثرها على المستقبل, كما أنه يسهم في استكشاف نوعية وحجم التغيرات الأساسية الواجب حدوثها في موضوع الدراسة حتى يتشكل مستقبلها على النحو المنشود ويطلق عليه المستقبل المنطقي(العيسوي، ٢٠٢٠، ٧) سوف يستخدم في الإجابة على السؤال الرابع.

- **مجتمع وعينة الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة الحالية من العاملين بإدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم، وقد بلغ عدد الإدارات (٤٧) ادارة على مستوى مناطق المملكة العربية السعودية، إجمالي العاملين بها (١٨٨) موظفًا، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من المجتمع وفق جدول (Morgan)، البالغ عددها (١٢٧) موظف من مختلف المناطق ومكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية.

- **أداة الدراسة:**

تكونت أداة الدراسة (الاستبانة) ملحق (١) من ثلاث محاور للتعرف من على الوضع الراهن لممارسات الإنذار المبكر بإدارة الأزمات والمخاطر بمكاتب التعليم وهي كالتالي:

المحور الأول: واقع ممارسة الإنذار المبكر في إدارة الازمات

المحور الثاني: متطلبات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة الازمات.

المحور الثالث: معوقات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة الازمات.

جدول (١) درجة الموافقة ومدى الموافقة على مقياس ليكرت الرباعي

درجة الموافقة	المدى
منخفضة جدًّا	من ١ إلى ١.٧٥
منخفضة	١.٧٦ إلى ٢.٥٠
متوسطة	٢.٥١إلى ٣.٢٥
عالية	٣.٢٦ إلى ٤.٠

صدق الاستبانة:

(أ) **الصدق الظاهري (عرض الاستبانة على المحكمين)**:

تم عرض الاستبانة على عدد (٢) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، وقام كل منهم بإبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، ومدى

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تحقيقها لأهداف الدراسة، وطرح التعديلات والإضافات والاقتراحات ملحق (٢) وقد تم تنفيذ الملاحظات.

(ب) صدق الاتساق الداخلي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بيرسون لمحاور استبيان المبكر في ادارة المخاطر والازمات بإدارات التعليم

المحور	م	معامل الارتباط بيرسون	م	معامل الارتباط بيرسون	م	معامل الارتباط بيرسون	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور
المحور الأول الواقع	١	٠.٩٢**	٤	٠.٨٣**	٧	٠.٧٩**	٠.٩٦**
	٢	٠.٨٩**	٥	٠.٩٩**	٨	٠.٨١**	
	٣	٠.٧٤**	٦	٠.٧٤**	٩	٠.٩٨**	
	١٠	٠.٨١**					
المحور الثاني المتطلبات	١	٠.٩٨**	٤	٠.٨١**	٧	٠.٩٤**	٠.٨٨**
	٢	٠.٨٩**	٥	٠.٩٨**	٨	٠.٨٢**	
	٣	٠.٨١**	٦				
المحور الثالث المعوقات	١	٠.٩٨**	٤	٠.٧٦**	٧	٠.٦٢**	٠.٩١**
	٢	٠.٧٠**	٥	٠.٩٦**			
	٣	٠.٨٠**	٦	٠.٩٨**			

يتضح من الجدول (٢): أن جميع معاملات ارتباط بيرسون لفقرات ومحاور الاستبانة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وجميعها مرتفعة مما يؤكد بأن العبارات تقيس ما صُمِّمت لقياسه، ولم يتم حذف أيٍّ منها.

ثبات الاستبانة:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، ويمكن توضيح قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور الاستبانة:

جدول (٣) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبيان	عدد الفقرات	معامل الثبات
واقع ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والازمات	١٠	٠.٩١**
متطلبات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة الازمات.	٨	٠.٩٦**
معوقات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة الازمات.	٧	٠.٩٥**

يتضح من الجدول (٣): أنّ معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة مرتفعة؛ حيث تراوحت بين (٠.٩١-٠.٩٦)، وهي درجة تتجاوز (٠.٧) ما يدل على ثبات الأداة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وموثوقية النتائج.

- **إجراءات الدراسة.**

١. اختيار موضوع الدراسة والموافقة عليه.
٢. كتابة الإطار العام والإطار النظري والتحليلي لاستقراء مصادر المعلومات والوثائق والخروج بمجموعة من النتائج.
٣. تصميم أداة الدراسة وجمع البيانات وتحليلها.
٤. وصف الوضع الراهن وتحليله من خلال تحليل SWOT، وPESTLE وذلك بالاعتماد على التحليل النظري والميداني.
٥. إعداد السيناريوهات المستقبلية (المرجعي، الإصلاحي، الابتكاري).
٦. كتابة خلاصة النتائج والتوصيات.

- **الأساليب الإحصائية:**

ولخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها من خلال أداة الدراسة في الجانب الميداني، استُخدمت عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول التساؤلات المطروحة، وذلك باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

١. **المتوسط الحسابي "Mean"** وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
٢. **الانحراف المعياري** للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.
٣. **معامل الارتباط بيرسون" Person Correltion ":** لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عباراتها.
٤. **معامل ألفا كرو نباخ (Cronch'lph):** لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.

تحليل البيانات ومناقشتها

تم من خلال تحليل النتائج التعرف على واقع ومعوقات ومتطلبات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم، للتعرف على أهم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المنطلقات التي يتم من خلالها بناء السيناريوهات المستقبلية، للتحسين من الوضع الراهن من خلال تصورات السيناريو الإصلاحي والابتكاري.

الإجابة على السؤال الأول: ما واقع ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين بإدارة الازمات والمخاطر بمكاتب التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من درجة واقع ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب بالمملكة العربية السعودية، وجاءت النتائج كما تبيّنها الجداول التالية:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واقع ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٧	يحرص نظام الإنذار المبكر على تحديث المعلومات دورياً.	٣.٠١	٠.٩٦	متوسطة	١
٩	يقوم نظام الإنذار المبكر بعمل تمارين تجريبية للتحذيرات لتأكد في فعاليتها.	٢.٩٠	٠.٨٣	متوسطة	٢
٤	يقوم نظام الإنذار بتحليل البيئة الداخلية لتحديد المتغيرات المحتملة لمواجهة الازمة.	٢.٨٤	٠.٩٢	متوسطة	٣
١٠	يشارك نظام الإنذار المبكر المعلومات مع وسائل الاعلام والمواطنين.	٢.٧١	٠.٩٥	متوسطة	٤
١	يقوم نظام الإنذار المبكر برصد مؤشرات وقوع الازمات.	٢.٥١	١.٠٥	متوسطة	٥
٨	يطلق نظام الإنذار المبكر تحذيرات ويقوم بنشرها في الوقت المناسب.	٢.١٩	١.٠٩	منخفضة	٦
٣	يساعد نظام الإنذار المبكر على توفير تنبؤات دقيقة للاستفادة منها عند وقوع الازمات.	٢.٠٢	١.٠٨	منخفضة	٧
٢	يوفر نظام الإنذار المبكر حلولا وسيناريوهات لمواجهة الازمات المتوقعة.	٢,٠٠	٠.٧٦	منخفضة	٨
٦	يراقب نظام الإنذار البيئات المحيطة على مدار الساعة لمعرفة الاخطار التي قد تحدث.	١,٩٠	٠.٨٥	منخفضة	٩
٥	يمتلك نظام الإنذار المبكر أجهزة تكنولوجية وبرامج حاسوبية متطورة لمراقبة الازمات المحتملة.	١.٦٠	٠.٨٢	منخفضة جدا	١٠
	المتوسط الحسابي العام للمحور	٢.٦٠	٠.٧٤	متوسطة	

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يتضح من الجدول (٤) ما يلي: جاء واقع ممارسة الإنذار المبكر في ادارة المخاطر والأزمات، من وجهة نظر العاملين بإدارة المخاطر والأزمات، بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية بدرجة (متوسطة) بمتوسط (٢,٦٠) وجاءات درجات الفقرات التابعة للمحور ما بين (متوسطة، ومنخفضة، ومنخفضة جدا) أقل ممارسات الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات والتي تحتاج إلى تحسين وتطوير من خلال السيناريو الإصلاحي والابتكاري وهي" يمتلك نظام الإنذار المبكر أجهزة تكنولوجية وبرامج حاسوبية متطورة لمراقبة الازمات المحتملة" جاءت بدرجة منخفضة جدا، و " يراقب نظام الإنذار البيئات المحيطة على مدار الساعة لمعرفة الأخطار التي قد تحدث"، و " يوفر نظام الإنذار المبكر حلولا وسيناريوهات لمواجهة الازمات المتوقعة"، و" يطلق نظام الإنذار المبكر تحذيرات ويقوم بنشرها في الوقت المناسب"، جاءت الثلاث فقرات بدرجة منخفضة، وتفسر الباحثات ذلك إلى انخفاض ممارسات مرحلة الإنذار المبكر كمرحلة من مراحل إدارة الأزمات والمخاطر بمكاتب التعليم، لانخفاض مستوى وعي وادراك العاملين بأهميتها في إدارة الأزمة وتقليل نسبة الخسائر، وهي بحاجة إلى تطوير ممارسة هذه المرحلة من خلال السيناريوهات المقترحة التي سوف تقدمها الدراسة الحالية، وهذه النتائج تتفق مع نتيجة دراسة (الغتم ،٢٠٢١)، ودراسة هوبر وهُلم (Huber, Helm, 2020) حيث جاءت بدرجة متوسطة.

الإجابة على السؤال الثاني: ما متطلبات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين بإدارة الأزمات والمخاطر بمكاتب التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من درجة متطلبات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية، وجاءت النتائج كما تبيّنها الجداول التالية:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري متطلبات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٦	إعداد خطط مستقبلية لسد احتياج الأجهزة التقنية للإنذار المبكر وتحديثها دوريا.	٣.٩١	٠.٦٥	عالية	١
٨	توفير ميزانية ودعم مادي لتطوير نظام الإنذار المبكر.	٣.٨٢	٠.٥٥	عالية	٢
٥	توفير أجهزة تكنولوجية وبرامج حاسوبية	٣.٧٥	٠.٥٥	عالية	٣

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
	متطورة للمراقبة				
٧	استقطاب الكفاءات في مجال إدارة الأزمات والانذار المبكر	٣.٦١	٠.٧٥	عالية	٤
١	تحسين وعي وأدراك العاملين حول أهمية مرحلة الإنذار المبكر في السيطرة على الازمات وتقليل أثرها الضار.	٣.٦٠	٠.٧٧	عالية	٥
٢	يعمل بالإدارة طاقم مدرب ومؤهل للتعامل مع أنظمة الإنذار المبكر.	٣.٤٤	٠.٨٠	عالية	٦
٤	توفير نظام اتصال سريع على مستوى الوزارة والمستوى الوطني.	٣.٣٥	٠.٨٦	عالية	٧
٣	توفير بوابة الكترونية لتعزيز الشفافية والنشر عند وقوع الازمات	٣.٣٤	٠.٨٥	عالية	٨
المتوسط الحسابي العام للمحور		٣.٥٥	٠.٤٥	**عالية**	

يتضح من الجدول (٥) ما يلي: جاءت متطلبات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات، من وجهة نظر العاملين بإدارة المخاطر والأزمات، بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية بدرجة (عالية) بمتوسط (٣.٥٥) وجاءت درجة الفقرات التابعة لمحور المتطلبات جميعها بدرجة (عالية)، وتفسر الباحثات ذلك أنه من أجل ممارسة الإنذار المبكر خلال إدارة المخاطر والأزمات توجد حاجة لتوفير العديد من المتطلبات التي تم ذكرها من خلال فقرات المحور، والتي جاءت عليها موافقة أفراد العينة من العاملين بإدارة المخاطر والأزمات مرتفعة وهي: " إعداد خطط مستقبلية لسد احتياج الأجهزة التقنية للإنذار المبكر وتحديثها دوريا"، و " توفير ميزانية ودعم مادي لتطوير نظام الإنذار المبكر"، و " توفير أجهزة تكنولوجية وبرامج حاسوبية متطورة للمراقبة"، و " استقطاب الكفاءات في مجال إدارة الأزمات والانذار المبكر"، وجميع هذه المتطلبات توضح وجود نقص في الإمكانيات المادية والتقنية والبشرية، ويجب التركيز عليها في كتابة متطلبات السيناريوهات الإصلاحي والابتكاري المستقبلي لتحسين واقع استخدام ممارسات الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (محمد،٢٠٢٠) جاءت بها متطلبات ممارسة الدور الوقائي أو الإنذار المبكر بدرجة مرتفعة، ودراسة (مرعي وخمو،٢٠٢٠) التي أكدت نتائجها أن من أهم متطلبات ممارسة الإنذار المبكر توفير ميزانية مادية لشراء المتطلبات التقنية الخاصة به.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الإجابة على السؤال الثالث: ما معوقات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين بإدارة الأزمات والمخاطر بمكاتب التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من درجة معوقات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية، وجاءت النتائج كما تبيّنها الجداول التالية:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري معوقات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣	قلة وجود أجهزة إنذار مبكر لتحديد الأزمات المحتملة	٣.٩٢	٠.٤٦	عالية	١
١	انخفاض الموارد المادية والبشرية المتاحة لدعم ممارسات الإنذار المبكر للأزمة	٣.٨١	٠.٧٣	عالية	٢
٤	غياب نظم خاصة بالإنذار المبكر مشتركة بين الإدارات والأقسام لتبادل المعلومات	٣.٧١	٠.٦٥	عالية	٣
٦	إهمال تدوين كافة البيانات الخاصة بالأزمات السابقة للاستفادة منها خلال مرحلة الإنذار المبكر.	٣.٥٩	٠.٥٥	عالية	٤
٢	ندرة تضمين خطط الإنذار المبكر ضمن اهداف الإدارات.	٣.٥٢	٠.٤٨	عالية	٥
٧	إهمال تدريب العاملين على استخدام أجهزة الإنذار المبكر للأزمات.	٣,٥١	٠.٥٦	عالية	٦
٥	ضعف الاتصال بمرحلة الإنذار المبكر أثناء تداول المعلومات عن الأزمة.	٣,٤٣	٠.٩٥	عالية	٧
المتوسط الحسابي العام للمحور		٣.٧٥	٠.٧٤	عالية	

يتضح من الجدول (٦) ما يلي: جاءت معوقات ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات، من وجهة نظر العاملين بإدارة المخاطر والأزمات، بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية بدرجة (عالية) بمتوسط (٣.٧٥) وجاءت درجة الفقرات التابعة لمحور المعوقات جميعها بدرجة (عالية)، وتفسر الباحثات ذلك إلى وجود معوقات لممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات، نظرًا لنقص المتطلبات في الواقع ومن أهم هذه المعوقات " قلة وجود أجهزة إنذار مبكر لتحديد الأزمات المحتملة"، و " انخفاض الموارد المادية والبشرية المتاحة لدعم ممارسات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الإنذار المبكر للأزمة"، و "غياب نظم خاصة بالإنذار المبكر مشتركة بين الإدارات والأقسام لتبادل المعلومات"، و "إهمال تدوين كافة البيانات الخاصة بالأزمات السابقة للاستفادة منها خلال مرحلة الإنذار المبكر."، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المطيري، ٢٠١٥)، ودراسة (مرعي وخمو،٢٠٢٠)، ودراسة (محمد ،٢٠٢٠) في وجود معوقات لممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات.

تصميم السيناريوهات المستقبلية

الإجابة على السؤال الرابع: ما السيناريوهات المستقبلية لممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين بإدارة الأزمات والمخاطر بمكاتب التعليم؟

للإجابة على السؤال الرابع لابد من تحليل الوضع الراهن ووصفه بدقة بواسطة التعرف على نقاط القوى والضعف والفرص والتهديدات، كذلك تحليل العوامل الإيجابية الداعمة لموضوع الدراسة ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي:

- **تحليل ووصف الوضع الراهن**:

تحليل الوضع الراهن ووصفه بدقة سوف يساعد على بناء السيناريو المرجعي، والذي يعد انطلاقة للسيناريوهات المستقبلية ويمكن وصف الوضع الراهن من خلال التالي:

أولا: نتائج الدراسة الميدانية:

اكدت نتائج الدراسة في اطارها الميداني أن أفراد العينة موافقون بدرجة **(متوسطة)** واقع ممارسة الإنذار المبكر بإدارة المخاطر والأزمات، وهذا يدل على ضعف بعض الممارسات في واقع التطبيق خلال مرحلة إدارة الأزمة ومن أهم نقاط الضعف في الواقع التالي:

١. ضعف امتلاك نظام الإنذار المبكر أجهزة تكنولوجية وبرامج حاسوبية متطورة لمراقبة الأزمات المحتملة.
٢. ضعف مراقبة نظام الإنذار البيئات المحيطة على مدار الساعة لمعرفة الأخطار التي قد تحدث.
٣. نظام الإنذار المبكر لا يوفر حلولا وسيناريوهات لمواجهة الأزمات المتوقعة.
٤. لا يطلق نظام الإنذار المبكر تحذيرات ويقوم بنشرها في الوقت المناسب.

كذلك توصلت نتائج الدراسة في اطارها الميداني إلى أن أفراد العينة موافقون بدرجة **(عالية)** على متطلبات ممارسة الإنذار المبكر بإدارة المخاطر والأزمات وهذا يدل على احتياج كبير لهذه المتطلبات حتى يمكن ممارسة الإنذار المبكر بإدارة الازمة بالمستوى الوقائي، ومن أهم المتطلبات التي أكدت افراد العينة على ضرورة توفيرها وضعفها في الواقع التالي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١. توفير إعداد خطط مستقبلية لسد احتياج الأجهزة التقنية للإنذار المبكر وتحديثها دوريا.
٢. توفير ميزانية ودعم مادي لتطوير نظام الإنذار المبكر.
٣. توفير أجهزة تكنولوجية وبرامج حاسوبية متطورة للمراقبة.
٤. ضرورة استقطاب الكفاءات في مجال إدارة الأزمات والانذار المبكر.

كذلك إشارات نتائج الدراسة في اطارها الميداني أن افراد العينة موافقون بدرجة **(عالية)** على معوقات ممارسة الإنذار المبكر بإدارة المخاطر والأزمات وهذا يدل على وجود مجموعة من المعوقات التي تمثل تحديات لممارسة الإنذار المبكر بإدارة الازمة بالمستوى الوقائي، ومن أهم المعوقات التي اكدت افراد العينة على ضرورة توفير سبل وحلول لها من خلال تصميم السيناريوهات المستقبلية وهي كالتالي:

١. قلة وجود أجهزة إنذار مبكر لتحديد الأزمات المحتملة.
٢. انخفاض الموارد المادية والبشرية المتاحة لدعم ممارسات الإنذار المبكر للأزمة.
٣. غياب نظم خاصة بالإنذار المبكر مشتركة بين الإدارات والأقسام لتبادل المعلومات.
٤. إهمال تدوين كافة البيانات الخاصة بالأزمات السابقة للاستفادة منها خلال مرحلة الإنذار المبكر.

وترى الباحثات أن نتائج الدراسة الميدانية وضحت الواقع الخاص بممارسة مرحلة الإنذار المبكر خلال إدارة المخاطر والأزمات، و أن هناك قصور في الإمكانيات التقنية من أجهزة ومعدات، والامكانيات البشرية من ذوي الخبرات في مجال الانذار المبكر أو التنبؤ الوقائي، كذلك نقص في الإمكانيات من دعم مادي خاص بتطوير طريقة إدارة الأزمة في مرحلتها الأولى للسيطرة عليها وتقليل خسائرها.

ثانيا: تحليل الوثائق ونتائج الدراسات السابقة.

من خلال تحليل دليل عمليات إدارة المخاطر والأزمات بالتعليم بالمملكة العربية السعودية، ومجموعة الإجراءات التي قامت بتنفيذها إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم خلال أزمة كورونا، إضافة إلى تحليل نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الإنذار المبكر، وجود ضعف في توفير المتطلبات الخاصة بممارسات الإنذار المبكر الحديثة، ووجود مجموعة من المعوقات التي تواجه ممارسة الإنذار المبكر، وأن هذه النتائج اتفقت مع نتائج الدراسة الميدانية التي تم تطبيقها من خلال الدراسة الحالية، وتعد الأساس لبناء السيناريو المرجعي الذي يصف الوضع الراهن، وسوف تنطلق منه السيناريوهات المستقبلية الخاصة بالإصلاح والتطوير.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثالثا: تحليل PESTLE "بستل":

يعتبر تحليل بستل أداة عمل تتيح امكانية الكشف عن العناصر والعوامل الخارجية التي تؤثر على موضوع الدراسة على المدى البعيد، وذلك من خلال ستة عوامل، وهي:

- **العوامل الاقتصادية:** تتأثر مرحلة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات، حيث أنها تؤثر على مستوى الخسائر الناتجة عن الأزمة، وبعد مرور العالم بجائحة كورونا، أثر ذلك على زيادة دعم الدولة لإدارة المخاطر والأزمات والوقاية منها للسيطرة عليها وتقليل خسائرها، خاصة في مجال الصحة والتعليم.
- **العوامل السياسية:** تتأثر مرحلة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بالسياسة المتبعة كأسلوب الإدارة المركزية بوزارة التعليم، يؤثر على سرعة اتخاذ القرار خلال مرحلة الإنذار المبكر بإدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم، وسياسة التعاون مع المؤسسات التابعة للوزارات الأخرى.
- **العوامل الاجتماعية:** مستوى الوعي بالمجتمع والثقافة السائدة الخاصة بالوقاية والحماية قبل وقع الأزمة.
- **العوامل القانونية:** تتأثر مرحلة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات باللوائح التي تحدد سياسة اتخاذ القرار وتفويض الصلاحيات خلال ادارة الازمة.
- **العوامل التكنولوجيا**: تحسن الوعي التكنولوجي ومشروع التحول الرقمي يدعم استخدام التكنولوجيا في ممارسة مرحلة الإنذار المبكر لإدارة المخاطر والأزمات.
- **العوامل البيئية**: الكوارث الطبيعية والناتجة عن المناخ أهم الازمات التي تحتاج إلى ممارسة الإنذار المبكر في ادارتها.

الاقتصادية	السياسية	الاجتماعية	القانونية	التكنولوجيا	البيئية
زيادة الدعم المالي الخاص بإدارة الازمات والوقاية منها خلال مرحلة الإنذار المبكر	سياسة الإدارة المركزية وسياسة التعاون مع المؤسسات الاخرى	مستوى الوعي بالمجتمع والثقافة السائدة الخاصة بالوقاية والحماية	اللوائح الخاصة باتخاذ القرار وتفويض الصلاحيات خلال إدارة الأزمة	تحسن الوعي التكنولوجي ومشروع التحول الرقمي	الكوارث الطبيعية والناتجة عن تغيير المناخ

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

رابعا: تحليل SWOT " سوات":

يعد تحليل سوات أداة بسيطة للمساعدة في تحليل البيئة الداخلية والخارجية التي تؤثر الظاهرة موضوع الدراسة، وسوف يتم من خلالها التعرف على الفرص والتهديدات ونقاط القوة والضعف التي تؤثر على متطلبات ممارسة الإنذار المبكر بإدارة المخاطر والأزمات كما يلي:

- **نقاط القوة:** التحول الرقمي بالتعليم، الاهتمام بإدارة الازمات خلال السنوات الأخيرة بعد أزمة كورونا، تأسيس إدارة للمخاطر والأزمات بمكاتب التعليم.
- **نقاط الضعف:** ضعف الدعم المادي، ضعف الخبرات، قلة الأجهزة التكنولوجية.
- **الفرص:** تطبيق التحول الرقمي ودعم الإدارات بأجهزة حديثة، الاهتمام الوطني بإدارة الازمات، الدعم الوطني لاستخدام التكنولوجيا.
- **التهديدات:** قلة الخبراء في مجال الإنذار المبكر وكتابة السيناريوهات لمقاومة الأزمات.

تحليل البيئة الداخلية		تحليل البيئة الخارجية	
نقاط القوة	نقاط الضعف	التهديدات	الفرص
التحول الرقمي بالتعليم، الاهتمام بإدارة الازمات خلال السنوات الأخيرة بعد ازمة كورونا، تأسيس إدارة للمخاطر والأزمات بمكاتب التعليم	ضعف الدعم المادي ضعف الخبرات قلة الأجهزة التكنولوجية.	قلة الخبراء في مجال الإنذار المبكر وكتابة السيناريوهات لمقاومة الأزمات.	تطبيق التحول الرقمي ودعم الإدارات بأجهزة حديثة، الاهتمام الوطني بإدارة الأزمات، الدعم الوطني لاستخدام التكنولوجيا.

تصميم السيناريوهات المستقبلية

أولا: السيناريو المرجعي:

- **فرضية السيناريو**:

ينطلق السيناريو المرجعي من افتراض أولى وهو استمرار سيطرة الوضع الراهن، ومن ثم عدم حدوث تغيرات جوهرية في الوضع الحالي، في العوامل المرتبطة بالموضوع.

- **المسار المستقبلي**:

يصف السيناريو المرجعي استمرار الوضع الراهن والمحافظة على المستوى وتطبيق الحد المتوسط من ممارسات الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم بشكل تقليدي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **متطلبات تنفيذ السيناريو المرجعي:**

١. استمرار النمط الإداري الحالي في أسلوب إدارة المخاطر والأزمات وضعف التركيز على مرحلة الإنذار المبكر والسيطرة على الأزمات من قبل حدوثها، وقد يرجع السبب في ذلك إلى مرور فترة زمنية طويلة على أزمة كورونا؛ حيث كانت هي السبب في التركيز على الإنذار المبكر واتخاذ الإجراءات الاحترازية في بداية الأزمات.
٢. استمرار جمود الهيكل التنظيمي والمركزية بمكاتب التعليم الخاصة باتخاذ القرارات الخاصة بإدارة المخاطر والأزمات.
٣. المحافظة على الإمكانيات التقنية والبشرية والمادية المتاحة دون خفض المستوى.
٤. متابعة التطورات في مجال الإنذار المبكر ومحاولة الاستفادة من التجارب السابقة في السيطرة على الازمات البيئية والمناخية، أو الأزمات الصحية كإجراء تعليق الدراسة خلال فترة حدوث الأزمة.
٥. استمرار المستوى التكنولوجي الحالي في إدارة المخاطر والأزمات وإعطاء مؤشرات الإنذار المبكر.

- **معوقات السيناريو المرجعي:**

معوقات السيناريو المرجعي الحالي تتمثل في المعوقات التي كشفت عنها الدراسة الميدانية وهي كما يلي:

- قلة وجود أجهزة إنذار مبكر لتحديد الأزمات المحتملة.
- انخفاض الموارد المادية والبشرية المتاحة لدعم ممارسات الإنذار المبكر للأزمة.
- غياب نظم خاصة بالإنذار المبكر مشتركة بين الإدارات والأقسام لتبادل المعلومات.
- إهمال تدوين كافة البيانات الخاصة بالأزمات السابقة للاستفادة منها خلال مرحلة الإنذار المبكر.

وترى الباحثات أن السيناريو المرجعي من أضعف السيناريوهات للتنبؤ بالمستقبل وإدارة الأزمات، وممارسة الإنذار المبكر، وبذلك يضعف احتمالية تطوير إدارة المخاطر والأزمات من خلال تركيز الاهتمام على ممارسات الإنذار المبكر بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية، والسيطرة عليها والتقليل من خسائرها البشرية والمادية. لذلك يوصى بإعداد سيناريوهات مستقبلية بديله له.

ثانيا: السيناريو الإصلاحي:

- **فرضية السيناريو:**

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ينطلق السيناريو الإصلاحي من افتراض تطبيق ممارسات الإنذار المبكر لإصلاح وتحسين الوضع الحالي لإدارة المخاطر والأزمات وليس التغيير بشكل جذري.

- **المسار المستقبلي**:

يصف تعميق الإيجابيات الموجودة في الواقع، وذلك من خلال الإصلاح الجزئي ومحاولة معالجة أوجه القصور، لتحسين مستوى ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات، وذلك من خلال التركيز عليها دون تغيير في الهيكلة أو تسلسل اتخاذ القرارات، أو زيادة الدعم المادي الوزاري، ومحاولة الاستفادة من الإمكانيات الحالية واصلاحها.

- **الوضع المستقبلي:**

يمكن تحسين الوضع المستقبلي من خلال السيناريو الإصلاحي، وذلك من خلال تحسين المتطلبات التقنية والمادية والبشرية اللازمة لممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم، والتي كشفت عنها الدراسة الميدانية كما يلي:

- **المتطلبات التقنية:** تحديث نظام الإنذار المبكر الالكتروني الحالي بحيث يكون لدية قدرة على تحديث المعلومات دورياً، وعمل تمارين تجريبية للتحذيرات للتأكد من فعاليته، ويقوم برصد مؤشرات وقوع الأزمات قبل وقوعها، ويوفر نظام اتصال سريع على مستوى الوزارة والمستوى الوطني لنشر معلومات الأزمات الصحية والبيئة والمناخية وغيرها، كذلك توفير بوابة الكترونية لتعزيز الشفافية والنشر عند وقوع الأزمات يمكن كذلك تفعيل دور بوابة " وقاية" التابعة لوزارة الصحة للإنذار عن الأزمات الصحية قبل وقوعها، وقد تم التعاون معها خلال أزمة كورونا، وذلك حيث أن الأزمات الصحية والوبائية هي الأكثر انتشارًا وتأثيرًا خلال السنوات الأخيرة.
- **المتطلبات البشرية:** ذلك من خلال تحسين وعي وإدراك العاملين حول أهمية مرحلة الإنذار المبكر في السيطرة على المخاطر والأزمات وتقليل أثرها الضار، وأن يعمل بمكاتب التعليم طاقم مدرب ومؤهل للتعامل مع أنظمة الإنذار المبكر وذلك من خلال تدريبهم على الأنظمة والتعامل معها في الوقت المناسب، كذلك أن يكون لدى العاملين مهارة نشر المعلومات الخاصة بالأزمة من خلال وسائل التواصل الخاصة بالوزارة ومع المواطنين، ووسائل الإعلام للتحذير من الأزمة والتعرف على أعراضها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **المتطلبات المادية**: يتم تحليل البيئة الداخلية لتحديد المتغيرات المحتملة لمواجهة الأزمة، تحسين الموارد المالية الخاصة بممارسات الإنذار المبكر خلال إدارة المخاطر والأزمات.

- **متطلبات تنفيذ السيناريو الاصلاحي:**

١. عقد برامج تدريبية متخصصة في ممارسات الإنذار المبكر والوقاية من الأزمات، وعلى نظام إدارة المخاطر والأزمات.
٢. توظيف الإمكانيات البشرية والمادية والتقنية بشكل فعال والاستفادة القصوى منها لإصلاح الواقع والتغلب على معوقاته.
٣. التعديل الجزئي في السياسات الخاصة بالتعاون مع الجهات الخارجية في مواجهة المخاطر والأزمات.
٤. تفعيل البرتوكولات التعاونية مع البوابات الالكترونية الخاصة بإدارة المخاطر والأزمات.
٥. استمرار نمط الإدارة المركزية في اتخاذ القرارات الخاصة بالمخاطر والأزمات، ولكن مع منح تفويض لبعض السلطات في اتخاذ القرارات الخاصة بالمخاطر والأزمات بمكاتب التعليم.

- **معوقات السيناريو الاصلاحي:**

معوقات السيناريو الاصلاحي تتمثل في المعوقات الخاصة بالسيناريو المرجعي فهي ما زالت قائمة، وهي التي كشفت عنها الدراسة الميدانية، وهي كما يلي:

- قلة وجود أجهزة إنذار مبكر لتحديد الأزمات المحتملة.
- انخفاض الموارد المادية والبشرية المتاحة لدعم ممارسات الإنذار المبكر للأزمة.
- غياب نظم خاصة بالإنذار المبكر مشتركة بين الإدارات والأقسام لتبادل المعلومات.
- إهمال تدوين كافة البيانات الخاصة بالأزمات السابقة للاستفادة منها خلال مرحلة الإنذار المبكر.

وترى الباحثات أن السيناريو الإصلاحي يحاول التغلب على الأزمة الحالية وتجاوزها بما يحافظ على أقل مستوى من الخسائر، وهو يعد مرحلة انتقالية مقبولة لتصميم السيناريو الابتكاري، من خلال التركيز على ممارسات الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم، وذلك نظر لوجود بنى تحتية تدعم التطوير والتحسين، وقد تم التركيز عليها خلال السنوات الأخيرة بعد مرور العملية التعليمية بمجموعة من المخاطر والأزمات والكوارث الكبيرة، كسيول مدينة جده، وجائحة كورونا وغيرها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثالثاً: السيناريو الابتكاري.

- **فرضية السيناريو:**

ينطلق السيناريو الابتكاري من افتراضات ترتكز في احداث تغيير جذري وشامل وابتكاري للوضع الراهن بالتناسق والتكامل مع القوة الداخلية والخارجية المؤثرة في مرحلة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات، وذلك من خلال خطط تطويرية وتفعيل أدوار العاملين في تطوير ممارسات الإنذار المبكر بمكاتب التعليم.

- **المسار المستقبلي:**

يصف التحول الجذري في تطبيق ممارسات الإنذار المبكر بمكاتب التعليم، وذلك من خلال حفز الطاقات الإبداعية من العاملين واستثمارها، واحداث قدر عالي من التناغم والاتساق بين جميع العوامل المؤثرة، وذلك بهدف احداث تطور جذري لتفادي الازمات المستقبلية.

- **الوضع المستقبلي:**

يتم من خلاله تطوير وتحسين الواقع الحالي بمجموعة من الحلول الابتكارية، حيث يتم توفير المتطلبات التقنية والمادية والبشرية والتنظيمية، اللازمة لممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم، والتي كشفت عنها الدراسة الميدانية كما يلي:

- **المتطلبات التقنية:** يتم استخدام أساليب وأدوات استشعار المخاطر والأزمات، التي تعتمد على تقنية الذكاء الاصطناعي، والروبوتات الالكترونية، وانترنت الاشياء، لأجل الاستجابة السريعة وتبادل المعرفة، وهي توفر أدوات وقواعد بيانات دقيقة لاستشعار الأزمات والأخطار، وذلك من خلال الأخذ باستشارات متخصصة، فيمكن الاستعانة بتجارب أنظمة الإنذار المبكر التي تستخدمها وزارة الصحة والداخلية في الإنذار عن وقوع المخاطر والأزمات والوقاية منها، توفير بنية تحتية تكنولوجية لعمل الأنظمة الحديثة من أجهزة وشبكة انترنت، والاتصال بالأقمار الصناعية، كذلك الاستفادة من الخبرات العالمية الرائدة في الإنذار المبكر عن الأزمات والتعرف على الأنظمة الحديثة التي استخدمتها وزارة التعليم لمواجهة المخاطر والأزمات، كذلك التعاون مع البوابات والمنصات الإعلامية الخاصة بالمخاطر والأزمات الوطنية والعامية كنظام الإنذار المبكر متعدد المخاطر (MEWS)، وأنظمة المخاطر المناخية والإنذار المبكر (CREWS).
- **المتطلبات البشرية:** تدريب الجهاز الإداري لإدارة المخاطر والأزمات على استخدام أنظمة الإنذار المبكر التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي، والروبوتات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الالكترونية، وانترنت الاشياء، وذلك من خلال متابعة العاملين لتلك الأنظمة خلال استشعار المخاطر والأزمات، وجمع المعلومات الخاصة بالأزمة والتعلم منها واستخلاص الدروس المستفادة، وتحديد الإجراءات الاحترازية الخاصة بالمخاطر والأزمات ونشرها في الوقت المناسب، استقطاب الكوادر والخبرات المتخصصة من العاملين بالوزارة وخارجها في إدارة الأزمات والإنذار المبكر للمخاطر والأزمات.

- **المتطلبات المادية**: يتم تخصيص ميزانية كبيرة لدعم إدارة الأزمات وشراء الأنظمة الحديثة، وتدريب العاملين عليها، واستقطاب الخبراء.
- **المتطلبات التنظيمية**: اعداد خطة استراتيجية خاصة بإدارة الأزمات، يعاد تشكيل الهياكل التنظيمية واللوائح والأنظمة والسياسات والإجراءات الخاصة باتخاذ القرار المناسب لإدارة الأزمة والانذار المبكر لها، بواسطة تنفيذ الإدارة اللامركزية وتمكين مكاتب التعليم من اتخاذ القرارات خلال المخاطر والأزمات الخاصة بكل منطقة، وفتح قنوات الاتصال إلى مستويات الإدارة العليا من خلال تطبيقات تكنولوجية فعالة تمنح التواصل المباشر والمتزامن، تسهم في الوصول لقرارات فورية يتم من خلالها احاطة الأزمة والسيطرة عليها بأقل الخسائر، كذلك يتم عمل تحول جذري في مجال العمليات والممارسات من خلال تنفيذ طرق ابتكارية في هندسة الإجراءات، وإعادة هيكلة العلاقات والاعتماد على الموارد التنظيمية بشكل فعال، والانفتاح للتعاون مع الجهات المعنية لتفعيل التعلم في مواجهة المخاطر والأزمات.

- **متطلبات تنفيذ السيناريو الابتكاري:**

١. منح الاستقلالية والصلاحيات في اتخاذ القرارات لمكاتب التعليم مع تفعيل المساءلة والمحاسبة.
٢. تغير بعض الإجراءات التنظيمية وتطبيق اللامركزية.
٣. الاستثمار الفعال للإمكانيات البشرية والمادية المتاحة وتطويرها.
٤. تحسين مصادر التمويل وإيجاد مصادر تمويل بديلة.
٥. توفير أنظمة انذار مبكر حديثة تعتمد على الذكاء الاصطناعي، والروبوتات الالكترونية، وانترنت الأشياء.
٦. توفير الخبراء والموردين في مجال أنظمة الإنذار المبكر الحديثة.
٧. عقد برامج تدريبية متخصصة على أنظمة الإنذار المبكر الحديثة.

- **معوقات السيناريو الابتكاري:**

يوجد مجموعة من المعوقات من المحتمل أن تمثل تحديات لتنفيذ السيناريو الابتكاري وهي كالتالي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- ارتفاع مستوى التمويل الخاص بالأنظمة الحديثة للإنذار المبكر والتدريب عليها.
- البطء في تغيير الأنظمة والسياسات والهياكل التنظيمية.
- مقاومة التغيير والتطور من بعض العاملين.
- قلة الخبراء والمتخصصين والموردين في مجال أنظمة الإنذار المبكر.

وترى الباحثات أن السيناريو الابتكاري هو أفضل السيناريوهات لمستقبل إدارة المخاطر والأزمات بمكاتب التعليم، وممارسة الإنذار المبكر، حيث يواكب هذا السيناريو التطورات العالمية خلال السنوات الأخيرة التي تم من خلالها التركيز على ممارسات الإنذار المبكر والإجراءات الاحترازية والوقائية التي تؤهل للسيطرة على المخاطر والأزمات وتقليل خسائرها الاقتصادية والمادية على الرغم من المعوقات التي سوف تواجه تطبيقه في الواقع لتطوير الوضع الراهن وتحسينه.

خلاصة النتائج والتوصيات.

النتائج: توصلت نتائج الدراسة الميدانية، وتحليل الوضع الراهن ووصفه، وتحليل الوثائق والتقارير إلى أن واقع ممارسات الإنذار المبكر بمكاتب التعليم دون الحد المأمول، وان أفضل السيناريوهات المستقبلية المقترحة لتطوير هذا الواقع هو تطبيق السيناريو الابتكاري، حيث يتم من خلاله احداث تغيرات جذرية.

التوصيات: تبني السيناريو الابتكاري في ممارسة الإنذار المبكر في إدارة المخاطر والأزمات، نشر ثقافة أن الوقاية خير من العلاج من خلال الإنذار المبكر عن الأزمة واتخاذ الإجراءات الاحترازية الخاصة بها، التخطيط المسبق لإدارة الأزمات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قائمة المراجع

المراجع العربية:

الأسمري، عبد العزيز بن سعيد. (٢٠١٢م). الإدارة الاستراتيجية للأزمات في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الناشر –مكتبة العبيكان.

بخاري، خلود إسحاق (٢٠٢٠). معوقات توظيف القادة التربويين للتكنولوجيا الإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات. في المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث الطائف: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث.

الثويني، سليان بن ناصر (٢٠١٨). برنامج مقترح لتنمية مهارات إدارة الأزمات لمعلمي المدارس الثانوية بمدينة حائل، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.

جاد الرب، سيد احمد.(٢٠١٢م). القيادة الاستراتيجية، الإسماعيلية: مؤسسة الجوهري للتجليد الفني.

الجهني، سويلم سلامة سليم الحجوري. (٢٠٢١). استخدام أسلوب السيناريوهات المستقبلية في إدارة الأزمات التعليمية: إدارة أزمة كورونا المستجد "Covid-19" أنموذجا." مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية.

حمدي، خالد وليد.(٢٠١٧). أثر القيادة الإبداعية في إدارة الأزمات: دراسة ميدانية على قطاع الاتصالات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية إدارة الأعمال، جامعة آل البيت، الأردن.

خلف، بسام محمد. (٢٠٢٢). دور القيادة الافتراضية في ادارة الأزمات: دراسة تحليلية لاراء عينة لقيادات جامعة الانبار في ظل جائحة كوفيد١٩. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، مج١٤, ع٢ ، ١١٠ - ١٢٩.

الخميس، ابتسام بنت إبراهيم.(٢٠١٩م). واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لاتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية بمدينة القصيم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.

الخويطر، ذكرى بنت عبدالله.(٢٠١٩). تطوير دور القيادات الأكاديمية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في إدارة الأزمات، المجلة العربية للتربية النوعية.

دليل عمليات إدارة المخاطر والأزمات بالتعليم. (٢٠٢٠).
https://pubhtml5.com/csxb/iufu/basic/201-243

الرشيدي، صلاح علي جديان. (٢٠١٩). دور الكفاءات البشرية في إدارة الأزمات بالمستشفيات الحكومية الكويتية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

شوشان، عادي. (٢٠١٢). واقع إدارة الأزمات لدى الإدارة العليا في مستشفيات جنوب الضفة الغربية والتصورات المقترحة لتطويرها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة.
الظفر، أمل بنت إبراهيم.(٢٠١٩). إسهام صلاحيات القيادة المدرسية في إدارة الأزمات بمدارس التعليم الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر القائدات، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، جامعة عمان الأهلية.
عبد الحميد، صلاح محمد. (٢٠١٣م). الإعلام وإدارة الأزمات، مصر: طيبة للنشر والتوزيع.
عبدالشافي، عصام محمود.(٢٠١٣م). التنبؤ بالأزمات والكوارث والحد من خطرها الأبعاد والآليات، المؤتمر السعودي الدولي الأول لإدارة الأزمات والكوارث، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
العلقامي ، شيماء منير عبدالحميد. (٢٠١٥). دور القيادات التعليمية في مواجهة الأزمات المدرسية المستجدة بالمجتمع المصري .مجلة الدراسة العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية.
العنتري، أسماء رمضان محمد (٢٠١٣). التنبؤ بالأزمات والكوارث والحد من خطرها وفق الأساليب الحديثة التطبيق كمفهوم للاستدامة في التعليم العمراني، المؤتمر السعودي الدولي الأول لإدارة الأزمات والكوارث.
العيسوي، إبراهيم. (٢٠٢٠). السيناريوهات – بحث في مفهوم السيناريوهات وطرق بنائها في مشروع مصر ٢٠٢٠, العدد (١), منتدى العالم الثالث, مكتب الشرق الأوسط, القاهرة, ي ٧.
العيسى، إيناس عبد الرحمن أحمد عباد. (٢٠١٦). متطلبات تطوير الممارسات القيادية لمديرى المدارس فى القدس على ضوء إدارة الجودة الشاملة. مجلة الدراسة العلمي في التربية، ٤(١٧)، ٠ - ٤٦.
الغتم، حمد محمد، والحوامدة، نضال صالح إبراهيم. (٢٠٢١). ممارسات ذكاء الأعمال وأثرها على مراحل إدارة الأزمات، نظم الإنذار المبكر (EWSs) متغيرا وسيطا: دراسة حالة المركز الوطني لإدارة الكوارث والأزمات في مملكة البحرين (رسالة كتوراه غير منشورة). جامعة مؤتة، الكرك.
القحطاني، سارة عشق. (٢٠١٩م). ممارسات إدارة الأزمات لدى قائدات المدارس الثانوية للبنات من وجهة نظر المعلمات في مدينة أبها، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل.
قهواجي، أمينة. (٢٠١٥). دور القيادة الإدارية في إدارة الأزمات. مجلة أبعاد اقتصادية، (٥)، ٢٩٨ - ٣٣٠.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مجلد، الآء فؤاد، و خوج، هيثم ذاكر. (٢٠٢١). الوضع الوبائي والتنبؤ بكوفيد-١٩ في المملكة العربية السعودية باستخدام نموذج "SIR". مجلة جامعة الملك عبدالعزيز – مجلة الإقتصاد والإدارة، ١(٣٥)، ١٣٩ - ١٤٦.

محمد، هيثم سيد عبد الحليم (٢٠٢٠). متطلبات ممارسة الدور الوقائي بمؤسسات مواجهة الأزمات والكوارث المحلي من منظور تنظيم المجتمع، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية.

مرعي، خالد، خمو، محمد. (٢٠٢٠). نظام الانذار المبكر ودوره في الحد من مخاطر الكوارث دراسة في إطار القانون الدولي العام، المجلة العلمية لجامعة نوروز، (٩)، ١٣٣.

المشيقح، جوزاء محمد. (٢٠٢٠). "معوقات إدارة الأزمات المدرسية في المدارس الابتدائية للبنات شمال مدينة بريدة من وجهة نظر مديرات المدارس." مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة ٤٣(٤)،٦١ - ٨٠.

المطيري، بندر بن صنت(٢٠١٥). دور التخطيط الإستراتيجي في التنبؤ بالأزمات الوبائية من وجهة نظر العاملين بوزارة الصحة بمدينة الرياض، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاجتماعية والادارية، قسم العلوم الإدارية.

المطيري، ندى زويد ضيف الله. (٢٠٢٠). مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة حائل لمهارات إدارة الأزمات المدرسية." مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية - كلية التربية.

الملاحيم، وفاء سالم. (٢٠١٩م). درجة ممارسة الإدارة العليا لإدارة الأزمات والقدرة على اتخاذ القرار لحل المشاكل الجامعية في جامعة مؤتة بمحافظة الكرك، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانوني.

وزارة التعليم السعودي (٢٠١٩). التعليم وكورونا https://www.moe.gov.sa/ar/LifeEvents/Pages/default.aspx

اليوسفي، رنيم سمير (٢٠١٥). تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.

المراجع الأجنبية:

Bondar, I., Humenchuk, A., Horban, Y., Honchar, L., & Koshelieva, O. (2021). Conceptual and innovative approaches of higher education institutions (HEIS) to the model of training a successful specialist formation during a covid

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

pandemic. Journal of management Information and Decision Sciences, 24(3), 1-8. https://library.iau.edu.sa/scholarly-journals/conceptual-innovative-approaches-higher-

Du XL, Zhao XR, Gao H, Shen WW, Liao JZ. Analysis of Monitoring, Early Warning and Emergency Response System for New Major Infectious Diseases in China and Overseas. Curr Med Sci. 2021 Feb;41(1):62-68. doi: 10.1007/s11596-021-2319-0. Epub 2021 Feb 13. PMID: 33582907; PMCID: PMC7881914.

Huber, s. Helm, c.(2020) COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer.

Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019). School Crisis Management: Attitudes And Perceptions Of Primary School Teachers. European Journal of Educational Management, 2(2), 73-84. https://doi.org/10.12973/eujem.2.2.73

Khankeh, H., Nakhaei, M., Masoumi, G., Hosseini, M., Parsa-Yekta, Z., Kurland, L., & Castren, M. (2023). Life recovery after disasters: a qualitative study in the Iranian context. Journal of Nursing Reports in Clinical Practice. 1(3)

Li, B., Zhang, T., Hua, N. and Wang, Y. (2021).A dynamic model of crisis management from a stakeholder perspective: the case of COVID-19 in China. Tourism Review, Vol. 76 No. 4, pp. 764-787.

Mitroff, Ian. (2021). Mitroff crisis management. books. https://mitroff.net/books/

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

دور الحكومة السعودية في تشجيع التحول نحو اقتصاديات المعرفة في ضوء بعض التجارب العالمية

The Saudi government's role in encouraging the transition to a knowledge economy in light of some international experiences

إعداد

أحلام بنت علي العنزان
Ahlam Ali Al-Anzan
بشاير بنت عزام الرحيمي
Bashayer Azzam Al-Rahimi
جيهار بنت صالح العتيبي
Jihar Saleh Al-Otaibi
د. ندى بنت خالد السياري
Dr. Nada Khalid Al-Sayari
الأستاذ المشارك في قسم الإدارة التربوية- جامعه الشرقية

Doi: 10.21608/ejev.2025.436346

استلام البحث: ١٢ / ١ / ٢٠٢٥
قبول النشـــــر: ١٤ / ٣ / ٢٠٢٥

العنزان ، أحلام بنت علي و الرحيمي، بشاير بنت عزام و العتيبي، جيهار بنت صالح والسياري، ندى بنت خالد (٢٠٢٥). دور الحكومة السعودية في تشجيع التحول نحو اقتصاديات المعرفة في ضوء بعض التجارب العالمية . ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٤٣ -٧٦.

https://ejev.journals.ekb.eg

دور الحكومة السعودية في تشجيع التحول نحو اقتصاديات المعرفة في ضوء بعض التجارب العالمية

المستخلص:

هدف البحث إلى دراسة دور الحكومة السعودية في تشجيع التحول نحو اقتصاد المعرفة في ضوء بعض التجارب العالمية الناجحة. يعتمد الاقتصاد المعرفي على المعرفة والابتكار كركائز أساسية للنمو الاقتصادي، بدلاً من الاعتماد على الموارد الطبيعية التقليدية. في هذا السياق، تسعى المملكة العربية السعودية، من خلال رؤية ٢٠٣٠، إلى تنويع اقتصادها وتقليل الاعتماد على النفط عبر تعزيز التعليم، البحث العلمي، والتكنولوجيا. تبرز الدراسة جهود الحكومة السعودية في هذا التحول، مثل تطوير البنية التحتية الرقمية، دعم الابتكار، وإصلاح النظام التعليمي، مع الاستفادة من تجارب دول مثل كوريا الجنوبية وإيرلندا وماليزيا. يواجه التحول نحو اقتصاد المعرفة في المملكة عدة تحديات، أبرزها الاعتماد الكبير على النفط، ضعف التنسيق بين القطاعات، ونقص الكفاءات البشرية في المجالات التكنولوجية. ومع ذلك، تتمتع المملكة بعوامل تمكينية مثل الاستقرار السياسي، البنية التحتية المتطورة، والاستثمارات الكبيرة في البحث والتطوير. تخلص الدراسة إلى ضرورة تعزيز الشراكة بين القطاعين العام والخاص، تطوير البرامج التعليمية المرتبطة بمتطلبات الاقتصاد المعرفي، وتبني سياسات فعالة لحماية الملكية الفكرية. كما تؤكد على أهمية الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة وتكييفها مع البيئة المحلية لضمان تحول ناجح نحو اقتصاد قائم على المعرفة، مما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة والتنافسية العالمية.

Abstract:

This research examines the role of the Saudi government in promoting the transition to a knowledge-based economy, drawing insights from successful global experiences. A knowledge economy relies on innovation and intellectual capital as key drivers of growth, rather than traditional natural resources. In line with Vision 2030, Saudi Arabia aims to diversify its economy and reduce oil dependence by strengthening education, scientific research, and technology. The study highlights government efforts in this transition, including digital infrastructure development, innovation support, and educational reforms, while leveraging lessons from countries like

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

South Korea, Ireland, and Malaysia. However, Saudi Arabia faces challenges in this shift, such as heavy reliance on oil, weak sectoral coordination, and a shortage of skilled professionals in technological fields. Despite these obstacles, enabling factors like political stability, advanced infrastructure, and significant investments in research and development provide a strong foundation. The study concludes by emphasizing the need to enhance public-private partnerships, develop education programs aligned with knowledge economy demands, and implement effective intellectual property policies. Additionally, it underscores the importance of adapting successful international models to the local context to ensure a smooth transition toward a sustainable and globally competitive knowledge-based economy.

المقدمة:

يشهد العالم اليوم تحولًا جذريًا نحو اقتصاد المعرفة، حيث أصبحت المعرفة والمعلومات هي المحرك الأساسي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، فلم تعد الموارد الطبيعية وحدها العامل الرئيسي لقيادة الاقتصاديات الحديثة، بل أصبح الابتكار، والبحث العلمي، والتكنولوجيا من أهم الركائز التي تعتمد عليها الدول لتحقيق النمو المستدام.

إن عمليات التوجه لم تعد إلى بناء مجتمع المعرفة نوعاً من الرفاهية الادارية والترف، بل أصبحت مطلباً أساسياً وملحاً لبناء قاعدة معرفية عريضة، فالاستفادة من تطبيقات تقنية المعلومات أصبحت الحل الأمثل للعديد من المشاكل المتعلقة بالإدارة التقليدية، وما ينجم عنها من ضخامة الملفات الإدارية، والتكرار للأصول الورقية وللمعاملات والقرارات والقوانين والمخاطبات، وبطء إجراءات تقديم الخدمة، ولهذا فإن نجاح المؤسسات الحكومية في استخدام تقنية المعلومات يبدأ بالتحول نحو إدارة المعرفة في إطار برنامج وطني شامل لتقنية المعلومات، وتحقيق مفهوم إدارة المعرفة والحكومة الإلكترونية الشاملة بما فيها التعليم ومرتكزاته الأساسية لتحقيق مجتمع المعرفة والتحول نحو اقتصاديات المعرفة (عالم، ٢٠١٢، ٢٧٧).

وفي الوقت الراهن، أصبحت المعرفة تمثل الصفة الأساسية المميزة للمجتمعات المتقدمة؛ إذ من خلالها تحققت تحولات عميقة غطت تقريبًا كل مناحي الحياة، فالمعرفة بلا شك هي إحدى المكتسبات المهمة للاقتصاد والمجتمع على حد سواء،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

حيث أضحت في هذا الاقتصاد الصاعد الجديد المحرك الأساسي للمنافسة الاقتصادية بإضافتها قيم هائلة للمنتجات الاقتصادية، من خلال زيادة الإنتاجية والطلب على التقنيات والأفكار الجديدة، وقد واكبت هذه المنتجات فعليًا التغيرات الثورية في كل الأسواق والقطاعات (دهشان، ٢٠٢٣، ٥٥٨).

ولهذا فقد برزت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ كمشروع طموح يهدف إلى تنويع الاقتصاد السعودي وتقليل الاعتماد على النفط من خلال تعزيز دور المعرفة والتكنولوجيا في مختلف القطاعات. وتمثل الحكومة السعودية المحرك الأساسي لهذا التحول، من خلال وضع استراتيجيات ومبادرات تهدف إلى دعم الابتكار، تطوير التعليم، وتحسين البنية التحتية الرقمية. وتستند هذه الرؤية إلى الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة في التحول نحو اقتصاد المعرفة، مما يتيح للمملكة فرصة للاستفادة من تلك التجارب وتطبيقها بما يتناسب مع السياق المحلي.

وفي ضوء ما سبق، يسعى البحث الحالي إلى دراسة دور الحكومة السعودية في تشجيع التحول نحو اقتصاديات المعرفة، وذلك من خلال استعراض بعض التجارب العالمية الناجحة، وكذلك تحليل العوامل والتحديات التي تواجه التحول نحو اقتصاد المعرفة في المملكة، مع تقديم توصيات تعزز من فرص النجاح في هذا المجال.

مشكلة البحث:

في ظل الاقتصاد العالمي الحالي القائم على اقتصاديات المعرفة والاستثمار في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ما زالت تعاني معظم الدول العربية من فجوة معرفية كبيرة مقارنة بالدول الصناعية المتقدمة، تتمثل في نقص إنتاج المعرفة، تدني مستوى البحث العلمي، وغياب التعاون الفعّال بين المؤسسات الأكاديمية والقطاعات الإنتاجية، بالإضافة إلى وجود ضعف في تبادل المعلومات والموارد البشرية بين الدول العربية، مما يزيد من صعوبة التحول نحو اقتصاد المعرفة (جمعة، ٢٠١٢، ص٨٢).

وتواجه معظم الدول العربية وحكوماتها تحديات تتعلق بالبنية التحتية التكنولوجية والتعليمية، فضلاً عن نقص في الأنظمة والسياسات الداعمة للتحول نحو اقتصاد المعرفة، وبالتالي فهناك ضرورة لتحديث البنية التحتية وتوفير بيئة داعمة للابتكار من خلال إصلاح النظام التعليمي وتحسين الاستثمارات في البحث العلمي (عالم، ٢٠١٢، ص٥٧).

وبالرغم من الجهود التي تبذلها المملكة العربية السعودية في التحول نحو اقتصاد المعرفة، ما زالت تواجه بعض التحديات التي تتعلق بالتنفيذ الفعلي للاستراتيجيات والسياسات، مثل ضعف التنسيق بين الجهات الحكومية والقطاع الخاص، وكذلك

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الحاجة إلى تطوير الموارد البشرية والبنية التحتية التكنولوجية لتلبية متطلبات الاقتصاد المعرفي (الرابغي والشماسي، ٢٠١٨، ص٦٦).

وبالتالي تتمحور مشكلة البحث في تحديد جهود ودور الحكومة السعودية في التحول نحو اقتصاديات المعرفة، وأبرز العوامل التي تساعد الحكومة السعودية في التحول نحو اقتصاديات المعرفة، وكذلك التحديات التي تواجهها في ذلك، مع استعراض عدد من التجارب الإقليمية والدولية التي استطاعت التحول نحو اقتصاد المعرفة بنجاح.

أسئلة البحث:

وتشتمل على أربعة أسئلة:

- ما دور الحكومات (المملكة العربية السعودية) في التحول نحو اقتصاد المعرفة؟
- ما العوامل التي تساعد المملكة العربية السعودية في التحول نحو اقتصاد المعرفة؟
- ما التحديات التي تواجه المملكة العربية السعودية في التحول نحو اقتصاد المعرفة؟
- ما التجارب الدولية في التحول نحو اقتصاد المعرفة؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في الآتي:

- تحليل دور المملكة العربية السعودية في التحول نحو اقتصاد المعرفة.
- استعراض العوامل التي تساعد المملكة العربية السعودية في نجاح التحول نحو اقتصاد المعرفة.
- تحديد التحديات التي تواجه المملكة العربية السعودية في التحول نحو اقتصاد المعرفة.
- مقارنة التجربة السعودية ببعض التجارب العالمية في التحول نحو اقتصاد المعرفة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

يستمد البحث أهميته النظرية من خلال:

١. توسيع الفهم العلمي حول دور الحكومات في التحول نحو اقتصاد المعرفة.
٢. تقديم إطار نظري شامل يمكن للباحثين الاعتماد عليه لفهم اقتصاد المعرفة في السياق السعودي.
٣. سد الفجوة البحثية المتعلقة بدور المملكة العربية السعودية في التحول نحو اقتصاد المعرفة مقارنة بتجارب دولية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤. تعزيز المعرفة حول العوامل المؤثرة في نجاح أو تعثر التحول نحو اقتصاد المعرفة.

الأهمية العملية:

يستمد البحث أهميته العملية من خلال:

١. تقديم رؤى وتوصيات لصناع القرار في الحكومة السعودية لتطوير السياسات الاقتصادية المعرفية.
٢. مساعدة الجهات الحكومية في مواجهة التحديات المتعلقة بالتحول إلى اقتصاد المعرفة.
٣. تحسين التعاون بين الحكومة والقطاع الخاص لتعزيز الابتكار والاستثمار في التعليم والتكنولوجيا.
٤. دعم المؤسسات التعليمية والبحثية في تحديد أولويات البحث والتطوير لتحقيق التحول الاقتصادي.

مصطلحات البحث:

يُعرف **اقتصاد المعرفة** بأنه: "الاقتصاد الذي تكون فيه المعرفة المحرك الرئيسي للنمو الاقتصادي، من خلال الاستثمار المستمر في التعليم، الابتكار، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبنية التحتية الاقتصادية والمؤسسية" (Ghali & Menad،2022، p.580).

ويُعرف أيضًا بأنه "إنتاج السلع والخدمات المعتمدة على نشاطات المعرفة المكثفة، حيث تسهم في تطوير التكنولوجيا مع التسريع من وتيرة التقدم العلمي، معتمدة في ذلك على الأفكار والابتكارات بدلًا من الثروات الطبيعية، مستعينة بذلك في البحوث؛ لتحسين العملية الإنتاجية وتطويرها مما ينعكس ذلك إيجابيًا على تزايد الناتج المحلي الإجمالي" (دهشان، ٢٠٢٣، ٥٦٤).

واقتصاد المعرفة كذلك هو: "خدمات وعمليات تستند إلى أنشطة كثيفة المعرفة تساهم في تسريع وتيرة التقدم التكنولوجي والعلمي، ويعتمد اعتمادًا كبيرًا على القدرات الفكرية، بدل من الاعتماد على المدخلات المادية والموارد الطبيعية". (بعزيز وخميلي، ٢٠٢٤، ٤٠٦)

ومن خلال التعاريف السابقة، يمكن تعريف اقتصاد المعرفة إجرائيًا في سياق المملكة العربية السعودية بأنه: الاقتصاد الذي تسعى من خلاله المملكة العربية السعودية بشكل رئيس في الاعتماد على الابتكار والإبداع كعوامل أساسية للنمو الاقتصادي، من خلال الاستثمار المكثف في التعليم، البحث العلمي، التكنولوجيا والاتصال، وتطوير البنية التحتية الرقمية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والاستقرائي لدراسة دور المملكة العربية السعودية في التحول نحو اقتصاد المعرفة في ضوء التجارب العالمية، ويُعد المنهج الوصفي أحد المناهج الأساسية في العلوم الاجتماعية، ويتميز بقدرته على وصف الظواهر وفهم مكوناتها وتحديد العلاقات بينها.

وتم استخدام المنهج التحليلي لتحليل السياسات والاستراتيجيات التي تبنتها المملكة العربية السعودية في إطار رؤية ٢٠٣٠ بهدف التحول نحو اقتصاد المعرفة، أما فيما يتعلق بالجانب الاستقرائي، فقد تم جمع المعلومات المتعلقة بالتجارب العالمية الناجحة، مثل كوريا الجنوبية وإيرلندا واليابان، ثم استخلاص النتائج من هذه التجارب.

الدراسات السابقة:

تُعد الدراسات السابقة من الركائز الأساسية التي يستند إليها أي بحث علمي، حيث تساهم في بناء إطار نظري متين للموضوع محل الدراسة، ومن خلال استعراض الأبحاث السابقة، يمكن تحديد النقاط التي تم معالجتها، بالإضافة إلى الفجوات التي لم تحظ بالاهتمام الكافي، ولهذا نستعرض فيما يلي عدد من الدراسات التي تناولت دور وجهود الحكومات في التحول نحو اقتصاد المعرفة.

تناولت **دراسة عالم (٢٠١٢)** دور الحكومات في بناء مجتمع المعرفة بالإشارة إلى السودان، حيث أكدت الدراسة إلى أن مجتمع المعرفة هو السبيل نحو تقدم اقتصاديات الدول العربية، ولهذا فقد بدأت السودان في وضع خطط ومبادرات، واستراتيجيات، وتشريعات لبناء أنظمة وطنية قوية داعمة لبناء مجتمع المعرفة، حيث عرف السودان خدمة الإنترنت منذ العام ١٩٩٨م، وذلك عبر خطوط الهاتف Dial-up في بداية الأمر، ثم باستخدام تقنية اللاسلكي للنطاق العريض بجانب التقنية التقليدية، وقد قدمت شركات الهاتف الجوال المختلفة خدمة الإنترنت عبر تقنيات الجيل الوسيط G2.5، قبل أن تتحول في عام ٢٠٠٧م إلى خدمات الجيل الثالث مما ساعد على انتشار الخدمة على نطاق أوسع، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الجهود التي ينبغي على الدول العربية أن تقوم بها للتحول نحو مجتمع المعرفة، منها تطبيق التكامل المعرفي بين الدول العربية، تحديث البنية التحتية التكنولوجية، ضمان الحريات الأساسية للإنسان، المشاركة المجتمعية والتواصل بين الحكومة وشريحة المتعلمين، إصلاح النظام التعليمي والبحثي، وسد الفجوة المعرفية والرقمية.

وقد حاولت **دراسة جمعة (٢٠١٢)** البحث في كيفية تطوير منظومة البنية التحتية للمؤسسات الحكومية العربية لبناء مجتمع المعرفة والتحول نحو اقتصاديات المعرفة،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وقد توصلت الدراسة لوجود فجوة معرفية بين الدول العربية وبين الدول الصناعية المتقدمة متمثلة في النقص في مجال انتاج المعرفة، الانخفاض المستمر بمستوى التعليم، تدني مستوى البحث والتطوير، ظهور الطابع البيروقراطي على ما هو مستخدم منها، بالإضافة الى غياب التبادل الافقي في مجال المعلومات فيما بين البلدان العربية وهجرة الموارد البشرية وفي مقدمتها الكفاءات العلمية التي هي لب الاقتصاد المعرفي، هذا فضلًا عن غياب استراتيجية صناعة محتوى المعلومات التي تعتبر أهم مقومات مجتمع المعلومات واقتصاد المعرفة.

أما دراسة **Nour (2014)** فقد تناولت التحديات التي تواجه الحكومات العربية في التحول نحو مجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة، وقد بلورت تلك التحديات في التحديات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، والمؤسسية، والتنظيمية وركزت الدراسة على أن التغلب على هذه التحديات تتطلب تغييراً جذريا للنظرة السائدة المعتمدة على ثروات الأرض الطبيعية كمصدر للدخل مثل: النفط إلى الاعتماد على الموارد البشرية وفكرها، وما تحققه من ابتكارات واختراعات لها صفة استثمارية تعود بالنفع على ذلك المجتمع في ظل بيئة تنافسية مستدامة تشجع البحث العلمي والتطوير للوصول إلى أفكار خلاقة تحول المجتمع إلى مجتمع إنتاجي، وليس استهلاكيا مبنية على استراتيجيات، وخطط مدروسة تضع في حسبانها الظروف الخاصة بكل دولة عند رسم ورصد خطط التحول نحو مجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة.

وفيما يتعلق بالمملكة العربية السعودية، فقد سعت **دراسة الرابغي والشماسي (٢٠١٨)** إلى التعرف على الجهود السعودية في التحول نحو مجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة، من خلال برنامج بادر لحاضنات التقنية أنموذجًا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في المقابلة والملاحظة مع المشرف على مكتب المدير التنفيذي في برنامج بادر لحاضنات التقنية، كما تناولت الدراسة عدد من النقاط، الأولى مفهوم مجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة، واستعرضت الثانية سمات مجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة، والثالثة أشارت إلى مقومات مجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة، وجاءت الرابعة بركائز مجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة، وكشفت الخامسة عن الجهود السعودية المبذولة في التحول نحو مجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة، وأبرزت السادسة دور برنامج بادر لحضانات التقنية في دعم توجهات الحكومة السعودية للتحول نحو مجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة، و السابعة بينت إدارات برنامج بادر لحاضنات التقنية، فيما استعرضت الثامنة البرامج المقدمة من برنامج بادر لحاضنات التقنية، وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على أن المملكة العربية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

السعودية خطت خطوات واضحة للتحول نحو مجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة من خلال جهود تمثلت في خطط واستراتيجيات وسياسات، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على توفير واستيفاء مقومات وركائز التحول نحو مجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة.

وفي نفس السياق، سعت **دراسة خروبي (٢٠٢٢)** للتعرف على مجهودات الدولة الجزائرية للتوجه نحو الاقتصاد المعرفي الرقمي، من خلال استعراض الجوانب النظرية المرتبطة بالاقتصاد المعرفي الرقمي، والتحديات التي تواجه تطبيقه، وقد توصلت الدراسة إلى أن الدولة الجزائرية بذلت الجهود المنوطة بها، وهي جهود معتبرة حققت من خلالها تقدم حسن في التحول نحو الاقتصاد المعرفي الرقمي، ومع ذلك ما زالت هذه الجهود دون المستوى المطلوب، ولا زالت هناك مجموعة من التحديات التي تعرقل تحول الجزائر نحو الاقتصاد المعرفي الرقمي بصورة سريعة، لهذا أوصت الدراسة بضرورة سعي الحكومة الجزائرية لتحسين رؤيتها اتجاه الانتقال للاقتصاد المعرفي الرقمي من خلال وضع استراتيجيات بعيدة المدى وسن القوانين اللازمة لذلك مع تطوير بنيتها التحتية.

كذلك هدفت **دراسة دهشان (٢٠٢٣)** إلى إبراز أهمية اقتصاد المعرفة ومستقبله في الاقتصاد العالمي، وكيفية استفادة الدول العربية منه، وذلك من خلال استعراض تجربة حكومة كوريا الجنوبية في كيفية التحول من الاقتصاد التقليدي إلى اقتصاد المعرفة، وتناولت الدراسة كذلك التحديات التي تواجه الحكومات العربية في التحول نحو اقتصاد المعرفة مثل ضعف النظام التعليمي، ضعف البحث العلمي، التشوهات الاجتماعية، الخلل الاقتصادي، ثم استعرضت الدراسة كيفية تحول الدول العربية نحو اقتصاد المعرفة من خلال التعاون في مجالات العلوم والتكنولوجيا وتدريب وتأهيل العنصر البشري وبناء مؤسسات حكومية فعالة تقدم حوافز اقتصادية ومادية للتحول نحو اقتصاد المعرفة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التركيز على دور الحكومة في التحول نحو اقتصاد المعرفة، سواء في المملكة العربية السعودية أو في سياقات عربية ودولية أخرى، فجميع الدراسات السابقة تشير إلى أهمية السياسات الحكومية والابتكار في تطوير الاقتصاد المعرفي، وعلى سبيل المثال، تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الرابغي والشماسي (٢٠١٨) التي تناولت جهود الحكومة السعودية، وكذلك دراسة عالم (٢٠١٢) التي ركزت على السودان، من حيث أهمية الاستراتيجيات الحكومية لدعم الابتكار والتكنولوجيا في بناء مجتمع معرفي. بالإضافة إلى ذلك،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تتناول الدراسات السابقة والدراسة الحالية أهمية التعليم وتطوير البنية التحتية الرقمية كعوامل أساسية في نجاح التحول إلى اقتصاد المعرفة.

ورغم التشابه في الأهداف العامة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، إلا أن هناك بعض الاختلافات الرئيسة، حيث تختلف الدراسة الحالية في الموقع الجغرافي والمجال الذي تتناوله، وتركز بشكل رئيس على المملكة العربية السعودية، بينما تركز بعض الدراسات السابقة على دول أخرى مثل السودان (عالم، ٢٠١٢) وكوريا الجنوبية (دهشان، ٢٠٢٣). أيضاً، تختلف الدراسة الحالية في المنهجية، حيث تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي لمقارنة دور الحكومة السعودية ببعض التجارب العالمية، في حين أن بعض الدراسات السابقة اعتمدت على الدراسات الميدانية أو المقابلات لجمع البيانات.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري الذي يوضح دور الحكومات في التحول نحو اقتصاد المعرفة، وكذلك في فهم التحديات والفرص التي تواجه هذا التحول، وقد وفرت الدراسات السابقة تجارب متنوعة من دول أخرى مثل كوريا الجنوبية وإيرلندا واليابان والإمارات العربية المتحدة، مما مكن الدراسة الحالية من إجراء مقارنات تساعد في تسليط الضوء على ما يمكن تبنيه من تلك التجارب في السعودية.

أما فيما يتعلق بتحديد الفجوة البحثية، فإن معظم الدراسات السابقة ركزت على تحديات عامة تواجه الدول العربية أو دول أخرى في التحول نحو اقتصاد المعرفة، لكنها لم تعط اهتمامًا كافيًا لربط هذه التحديات بالبيئة السعودية الخاصة التي تشمل طبيعة الاقتصاد السعودي الحالي، ومرتكزات رؤية ٢٠٣٠، لذلك تسد الدراسة الحالية هذه الفجوة من خلال تقديم تحليل مفصل للدور الحكومي السعودي في التحول نحو اقتصاديات المعرفة، مع الأخذ بعين الاعتبار الفرص والتحديات الخاصة بالمملكة، مثل: الاستثمارات في التكنولوجيا والتعليم، وتطوير رأس المال البشري.

ثانيا: الإطار النظري

المحور الأول: دور حكومة المملكة العربية السعودية في التحول نحو اقتصاد المعرفة:

عند الحديث عن دور الحكومات في التحول نحو اقتصاد المعرفة، من المهم أن ندرك أن هذا التحول يعتمد بشكل أساسي على الاستفادة من التكنولوجيا والموارد البشرية المتاحة لتعزيز التعليم والإنتاج المعرفي، فالحكومات لها دور رئيس في قيادة هذا التحول من خلال سياسات واستراتيجيات تعزز الابتكار والتطور التكنولوجي، وتوفر بيئة مواتية للنمو الاقتصادي القائم على المعرفة، وقد أشار عالم (٢٠١٢) إلى

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أن الحكومات العربية عليها أن تقوم بمجموعة من الأدوار للتحول نحو اقتصاد المعرفة، وتتمثل تلك الأدوار في الآتي (٢٨٩-٢٩٠):

١. **تنفيذ مشروعات عربية موحدة**: تسعى الحكومات العربية إلى تنفيذ مشاريع موحدة تسهم في تطوير العمل التربوي والتعليمي، مما يعزز بناء نظام تعليمي متكامل ومشترك بين الدول العربية يساعد في توسيع استخدام المعرفة بين الطلاب والمعلمين، ويزيد من فعالية التحول نحو اقتصاد المعرفة.
٢. **إنشاء بنوك معلومات معرفية**: إنشاء بنوك معلومات خاصة بالإنتاج المعرفي يعد خطوة أساسية في تطوير اقتصاد المعرفة، فهذه البنوك توفر مصادر للمعلومات التي يمكن أن يستفيد منها الباحثون والعاملون في مختلف المجالات، مما يساهم في تعزيز البحث العلمي والإنتاج التكنولوجي.
٣. **إنتاج المحتوى الثقافي والمعرفي**: تركيز العديد من البرامج على تعزيز إنتاج المحتوى الثقافي والمعرفي، سواء من خلال البرامج، الأفلام، أو غيرها من الوسائل، ويتم التبادل بين الدول العربية لتقديم منتجات معرفية وثقافية متنوعة، مما يساعد في تطوير قاعدة معرفية مشتركة.
٤. **النشر الإلكتروني والتبادل المعرفي**: من خلال توسيع نشر المعرفة وتبادلها عبر الوسائل الإلكترونية، تحرص الحكومات على تنشيط سوق الكتب الإلكترونية وتوسيع نطاق الوصول إلى المصادر الفكرية والإبداعية، مما يساعد في نشر الثقافة والمعرفة بشكل أوسع وأسرع.
٥. **تطوير التعليم الإلكتروني**: تشترك الحكومات العربية في تطوير نظم تعليمية تستخدم التكنولوجيا، مثل أنظمة التعلم الإلكتروني، لتوسيع قاعدة التعلم، ويتم التركيز على استغلال التكنولوجيا الحديثة لتعزيز طرق التعلم وخلق بيئات تعليمية أكثر تفاعلية وفعالية.
٦. **تحسين أوضاع العاملين في المؤسسات العلمية**: يتضمن ذلك توفير بيئة مناسبة تحترم البحث العلمي والإنتاج المعرفي من خلال تأمين أجور مرتفعة ومزايا اجتماعية ومالية للعاملين في القطاعين الحكومي والخاص، مما يحفز على تحقيق إنجازات علمية ومعرفية.
٧. **الابتكار والتطوير التكنولوجي**: تحفيز الحكومات للابتكار والتطوير التكنولوجي من خلال تنفيذ خطط تشمل استخدام أحدث الأدوات التكنولوجية لبناء مجتمع قائم على المعرفة، حيث يربط بين التعليم والبحث العلمي بشكل فعّال.
٨. **الاستفادة من التجارب العالمية**: تستفيد الحكومات من التجارب العالمية في تطوير استراتيجيات ناجحة تتعلق بالتعلم الإلكتروني واستخدام الوسائل الحديثة،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وهذا يساهم في تطوير عملية التعليم في المنطقة العربية ويعزز من قدرة الأفراد على التكيف مع متطلبات اقتصاد المعرفة.

ولا شك أن معظم الحكومات العربية تبذل جهودًا ملحوظة نحو التحول إلى اقتصاد المعرفة، لكن التحديات تظل كبيرة، فمن الإيجابيات التي قامت بها الحكومات العربية هي: التركيز على التعليم والتكنولوجيا كركائز أساسية لهذا التحول، بالإضافة إلى دعم المحتوى المعرفي المحلي، وبالتالي يمكن تحسين بعض الجوانب مثل: توسيع نطاق الاستفادة من التعليم الإلكتروني وتطوير البنية التحتية التكنولوجية، كما أن تحفيز الابتكار يتطلب توفير بيئة عمل أكثر جذبًا للعقول المبدعة، لذا فإن نجاح هذه الجهود يعتمد على التعاون المستمر بين الحكومات العربية والقطاع الخاص، وكذلك التوسع في استخدام الحلول التكنولوجية الحديثة لتحقيق التحول الكامل نحو اقتصاد المعرفة.

أما فيما يتعلق بدور وجهود المملكة العربية السعودية في التحول نحو اقتصاد المعرفة، تم رصد العديد من الجهود المبذولة من قبل الحكومة السعودية بغية التحول نحو اقتصاد المعرفة ومنها: الخطط التنموية، والاستراتيجيات والسياسات، والتي تم إعدادها من قبل مجموعة جهات متمثلة في الآتي (الرابغي والشماسي، ٢٠١٨، ٩٣-٩٤):

١. **الوزارات والجهات الحكومية:** تلعب الوزارات والجهات الحكومية دورًا حيويًا في جهود التحول نحو اقتصاد المعرفة في المملكة العربية السعودية، وهذه الجهات تعمل على تطوير السياسات والخطط الاستراتيجية التي تسهم في بناء اقتصاد قائم على المعرفة والابتكار، فعلى سبيل المثال، تعمل وزارة التعليم على تحديث المناهج الدراسية والتركيز على التعليم التقني والعلمي لتمكين الشباب السعودي من المساهمة الفعالة في هذا التحول، أما وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، فهي تقود جهود تطوير البنية التحتية الرقمية، وتعمل على تعزيز انتشار الإنترنت والتكنولوجيا المتقدمة لتوفير بيئة مناسبة لنمو الاقتصاد الرقمي، وتتولى وزارة الاقتصاد والتخطيط دورًا رئيسًا في وضع السياسات الاقتصادية التي تدعم الابتكار والتنوع الاقتصادي بعيدًا عن الاعتماد التقليدي على النفط.
٢. **المؤسسات والشركات العامة:** فيما يخص المؤسسات والشركات العامة، فهي تلعب دورًا محوريًا في دعم الاقتصاد المعرفي من خلال استثماراتها في البحث والتطوير على سبيل المثال، شركة أرامكو السعودية لا تركز فقط على النفط والغاز، بل تستثمر في تكنولوجيا الطاقة المتجددة والابتكار في مجالات الطاقة النظيفة، كما تعد شركة سابك من الرواد في تطوير الصناعات الكيميائية القائمة على الابتكار والبحث العلمي، مما يجعلها شريكًا رئيسًا في تحقيق التحول نحو

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

اقتصاد المعرفة، أما الشركة السعودية للكهرباء، فهي تسهم في توفير البنية التحتية للطاقة التي تدعم مختلف الأنشطة الاقتصادية، وتساعد في تعزيز النمو الاقتصادي المبني على المعرفة.

٣. **المؤسسات والشركات الخاصة:** إن المؤسسات والشركات الخاصة، مثل شركة الاتصالات السعودية (STC) وشركة موبايلي تشكل العمود الفقري للبنية التحتية الرقمية في المملكة، كونها توفر خدمات اتصالات وإنترنت ذات جودة عالية، مما يعزز من القدرة على تبني تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع القطاعات، كذلك، مجموعة الأغر للفكر الاستراتيجي تسهم في تطوير السياسات الاستراتيجية التي تساعد على تحويل الأفكار الابتكارية إلى مشاريع قابلة للتنفيذ، مما يسهم في تعزيز الاقتصاد القائم على المعرفة.

٤. **الجامعات**: تُعتبر الجامعات، مثل جامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وجامعة الملك سعود، مراكز رئيسة للبحث العلمي والابتكار في المملكة، إذ تعمل هذه الجامعات على تعزيز التعاون بين الأكاديميات والقطاع الخاص والحكومي من خلال البحث والتطوير، فمن خلال تقديم برامج تعليمية متطورة وإجراء أبحاث تطبيقية تخدم القطاعات الحيوية، تسهم الجامعات في تهيئة الكوادر القادرة على دعم الاقتصاد المعرفي والمشاركة في تطوير تقنيات وحلول مبتكرة تعزز من تنافسية المملكة على المستوى العالمي.

٥. **التعاون بين الحكومة السعودية والمنظمات الدولية:** وأخيرًا، المنظمات الدولية مثل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) تلعب دورًا مهمًا في دعم جهود الحكومة السعودية نحو التحول إلى اقتصاد المعرفة. فمن خلال تقديم الخبرات الفنية والاستشارات الاستراتيجية للحكومة السعودية، تساعد هذه المنظمات في وضع سياسات متكاملة تعزز التنمية المستدامة وتدعم الابتكار، وبالتالي فالتعاون مع المنظمات الدولية يمنح المملكة فرصة للاستفادة من التجارب العالمية الناجحة وتطبيق أفضل الممارسات في مجالات التكنولوجيا والتعليم والتنمية الاقتصادية.

وقد اعتمدت جهود تلك الجهات في سبيل التحول نحو اقتصاد المعرفة على مجموعة من الركائز الأساسية، ومنها (الشمري، ٢٠١٨، ٧٩؛ الرابغي والشماسي، ٢٠١٨، ٩٣-٩٤):

١. **مجال التعليم**: المملكة العربية السعودية تدرك أهمية التعليم كركيزة أساسية لتحقيق اقتصاد المعرفة، ولهذا تم تطوير استراتيجيات وخطط لتحسين جودة التعليم وجعله تتماشى مع المعايير العالمية، فالتعليم يُعد بوابة أساسية لتحضير القوى العاملة الماهرة القادرة على المنافسة في السوق العالمية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢. **مجال الاتصالات وتقنية المعلومات:** تمتلك المملكة العربية السعودية بنية تحتية متقدمة في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، وتعد المملكة من بين الدول الرائدة في استخدام الحواسيب العملاقة وتوسيع نطاق الإنترنت، مما يدعم التحول الرقمي ويسهم في تعزيز اقتصاد المعرفة.
٣. **مجال الحوافز الاقتصادية:** وفقًا لتقرير التحول إلى مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية، فإن المملكة شهدت تحسنًا في العديد من المؤشرات الاقتصادية مثل: نصيب الفرد من الناتج المحلي ومؤشر التنمية البشرية، وهذه الحوافز الاقتصادية تعزز من مناخ الاستثمار وتشجع على الابتكار.
٤. **الابتكار:** تسعى المملكة العربية السعودية إلى تعزيز منظومة الابتكار الوطنية من خلال التعاون بين القطاعين العام والخاص والأكاديمي، ولهذا فقد تم إقرار السياسة الوطنية للعلوم والتقنية في عام ٢٠٠٢، وتم وضع الخطة الوطنية للعلوم والتقنية والابتكار في ٢٠٠٨، ويتمثل الهدف من ذلك في تقليص الاعتماد على الموارد الطبيعية والتركيز على إنتاج سلع وخدمات قائمة على المعرفة.

ونتيجة لهذه الجهود المتكاملة، فقد حققت المملكة العربية السعودية نقلة نوعية في مجال الابتكار، ووفقًا لمؤشر الابتكار العالمي، احتلت السعودية المرتبة الثالثة عربيًا والمرتبة ٤٣ عالميًا في عام ٢٠١٥، مما يدل على تقدم مستمر في جهود التحول نحو اقتصاد المعرفة (الرابغي والشماسي، ٢٠١٨، ٩٦).

ويشير منصور (٢٠٢١، ٤٤٧) إلى مشروع نيوم كأحد الجهود المبذولة من قبل الحكومة السعودية للتحول نحو اقتصاديات المعرفة، فقد تم الإعلان عنه في ٢٤ أكتوبر ٢٠١٧ كجزء من رؤية المملكة ٢٠٣٠، ويُعد الهدف الرئيسي من مشروع نيوم هو تقليل الاعتماد على عائدات النفط، والانتقال إلى اقتصاد متنوع يعتمد على المعرفة والتكنولوجيا الحديثة، ويقع المشروع في منطقة مميزة تمتد على مساحة تزيد عن ١٠٠٠ ميل مربع على طول الحدود الشمالية الغربية للمملكة، على ساحل البحر الأحمر، ويجمع بين الابتكار في مجالات متعددة كالذكاء الاصطناعي، الطاقة المتجددة، والروبوتات، ويتضمن المشروع خططًا ضخمة لتطوير مدن ذكية تعتمد على التكنولوجيا بشكل كامل، حيث تم رصد ميزانية إجمالية تقدر بـ ٥٠٠ مليار دولار أمريكي، وسيشمل المشروع قطاعات اقتصادية متطورة مثل: السياحة، الصحة، التقنية، والبحث العلمي، مما يجعله مركزًا عالميًا للابتكار والبحث والتطوير، إلى جانب ذلك، يعمل نيوم على جذب الاستثمارات العالمية والمحلية من خلال تقديم بيئة تجارية مواتية وداعمة، فضلاً عن التشريعات والقوانين المتكاملة التي تسهل نمو الأعمال، ويُعد التركيز على الاستدامة البيئية والاعتماد الكامل على الطاقة المتجددة لتشغيل المدن واحدة من أبرز مميزات مشروع نيوم التي تساهم في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تحقيق الاستدامة الاقتصادية والبيئية على حد سواء، كما يتضمن المشروع استخدام أحدث التقنيات في إدارة الموارد وتطوير البنية التحتية المتكاملة.

ويتضح من الجهود السابقة، أن جهود المملكة العربية السعودية في التحول نحو اقتصاد المعرفة تظهر كجزء أساسي من رؤيتها الطموحة ٢٠٣٠، فمن خلال استثمارها في التعليم، الابتكار، والبنية التحتية الرقمية، تسعى المملكة إلى تقليص الاعتماد على الموارد الطبيعية والتحول إلى اقتصاد متنوع ومستدام، إلا أن التحدي الأكبر يتمثل في تعزيز التنسيق بين جميع الجهات الحكومية والخاصة لضمان تنفيذ هذه الخطط على أرض الواقع وتحقيق النتائج المرجوة.

المحور الثاني: العوامل التي تساعد المملكة العربية السعودية في التحول نحو اقتصاد المعرفة:

هناك مجموعة من العوامل الأساسية التي تساعد الحكومات في التحول نحو اقتصاد المعرفة، وكلما توفرت هذه العوامل كلما استطاعت الحكومات التحول بخطوات ثابتة نحو اقتصاد المعرفة، وهذه العوامل هي (Simplice & Nicholas، 2019، p.10):

١. **وجود بنى تحتية متطورة**: يشمل ذلك توفير الكهرباء، الاتصالات، والإنترنت بشكل موثوق وسريع، وهذه البنى التحتية تشكل الأساس الذي يمكن للاقتصاد المعرفي أن يعتمد عليها لتقديم الخدمات والمعلومات بشكل سلس وسريع.
٢. **وجود قوانين صارمة لحماية الملكية الفكرية**: تشجيع الابتكار يعتمد على قدرة الأفراد والشركات على حماية أفكارهم وإبداعاتهم، لذلك وجود قوانين تحمي حقوق الملكية الفكرية وبراءات الاختراع يساهم في خلق بيئة آمنة للإبداع والاختراع.
٣. **نظام مالي متطور**: من الضروري أن يتم توفير التمويل اللازم لدعم الابتكارات والمشاريع المعرفية، إن وجود مثل هذه المؤسسات المالية المتطورة يمكن أن يوفر الأموال لتمويل المشاريع الناشئة في مجال الاقتصاد المعرفي.
٤. **دعم الدولة من خلال توفير مجموعة من الحوافز**: يجب أن تقدم الحكومة حوافز متنوعة تشجع على البحث والتطوير والاستثمار في القطاعات المعرفية، وهذه الحوافز يمكن أن تشمل تخفيضات ضريبية، تمويل الأبحاث، أو دعم التعليم في مجالات التكنولوجيا والمعرفة.

وينمو اقتصاد المعرفة وتتجدد نواتجه وعوائده من خلال دعم وتنمية ونشر ثقافة الإبداع والاختراع، فتفعيل هذه الآليات تعتبر ضرورة معرفية، كما تشكل عمليات تعظيم قيمة الإبداع الفردي، ودعمها آلية بالغة الأثر بحيث يتقلد رواد الإبداع وصناعة مواقع رفيعة المستوى مادياً ومعنوياً على المستويين: الرسمي وغير الرسمي، بحيث

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يتناسب التقدير المادي والمعنوي مع الجهود المخلصة المبذولة من العلماء والباحثين في مختلف المجالات، وقد أفرزت هذه التحولات والتغيّرات في منظور الثورة وقيمتها وعائدها، نمو القيم المضافة للمعرفة، والتكنولوجيا وتطبيقاتها وتداعياتها وتأثيراتها في حياة الناس والمجتمعات (المخطاربة، ٢٠١٧، ١٢٨).

ولعل توافر هذه العوامل السابقة لا يتم من خلال جهود الحكومة فقط، بل يتطلب ذلك مشاركة القطاع الخاص أيضًا، إذ أن نجاح عملية التحول نحو اقتصاد المعرفة يعتمد على وجود استراتيجية متكاملة تتبنى الابتكار كقيمة أساسية وتوفر البيئة المناسبة لتنميته.

أما فيما يتعلق بالمملكة العربية السعودية، فقد أشار دحلان (٢٠١٧) إلى وجود مجموعة من العوامل المميزة التي تدعم تحولها نحو اقتصاد المعرفة، والركيزة الأساسية التي تعتمد عليها المملكة لتحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠ الطموحة، وتتمثل تلك العوامل في الآتي:

أولاً: المملكة العربية السعودية تتمتع باستقرار سياسي قوي وقيادة ذات توجه إصلاحي، مما يسمح بتنفيذ السياسات الاستراتيجية التي تهدف إلى تعزيز الابتكار وتطوير البنية التحتية الرقمية، فالحكومة السعودية، بتوجهها الإصلاحي، تسعى إلى تقليص الاعتماد على النفط وتحفيز التنوع الاقتصادي من خلال الاستثمار في التعليم والتكنولوجيا، مما يسهم في بناء اقتصاد قائم على المعرفة.

ثانيًا: تمتلك المملكة العربية السعودية ثروات طبيعية كبيرة وواعدة، ليس فقط في مجال النفط، ولكن أيضًا في مجال الطاقة المتجددة كالطاقة الشمسية، وهذه الموارد توفر فرصة لتطوير تقنيات جديدة وصناعات مبتكرة، مما يعزز من موقع المملكة في أسواق الاقتصاد العالمي القائم على المعرفة.

ثالثًا: يتمتع القطاع الخاص في المملكة العربية السعودية بإمكانات كبيرة، حيث يشهد تطورًا ملحوظًا بفضل الدعم الحكومي والتشريعات المواتية، كما يتم تشجيع الشركات الخاصة على الابتكار والدخول في قطاعات جديدة مثل التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، مما يعزز من القدرة التنافسية للمملكة على الساحة الدولية.

رابعًا: وجود شركات متطورة مملوكة للدولة مثل: أرامكو وسابك، والتي تستثمر بشكل كبير في البحث والتطوير وتطبيقات التكنولوجيا المتقدمة، وتلعب دورًا حيويًا في دعم الاقتصاد المعرفي من خلال تطبيق الابتكارات الحديثة وتطوير حلول مستدامة.

خامسًا: تُعد البنية التحتية المتطورة لتقنية المعلومات والاتصالات واحدة من العوامل الرئيسية التي تدعم التحول نحو اقتصاد المعرفة، فالمملكة العربية السعودية تتمتع بشبكات إنترنت سريعة ومنتشرة على نطاق واسع، بالإضافة إلى تبني تقنيات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الحوسبة السحابية وإنترنت الأشياء، مما يساهم في خلق بيئة رقمية تدعم الابتكار في جميع المجالات.

سادسًا: الكفاءات والمواهب المحلية في السعودية تعد من أعلى المستويات، حيث يتم استثمار الكثير في تدريب وتطوير هذه المواهب لمواكبة التغيرات السريعة في الاقتصاد المعرفي، وهذه الكفاءات، جنبًا إلى جنب مع النظام التعليمي الراسخ الذي يخضع لتطوير مستمر، يساهمان في بناء جيل جديد من الشباب القادر على الابتكار والمساهمة في الاقتصاد القائم على المعرفة.

سابعًا: يساهم الحراك المجتمعي الجديد في المملكة العربية السعودية في قبول التغيرات التكنولوجية والتحولات الاجتماعية اللازمة للتحول نحو اقتصاد المعرفة، فالمجتمع السعودي أصبح أكثر انفتاحًا على التطور التكنولوجي والمجالات الجديدة، مثل: ريادة الأعمال والتكنولوجيا المالية، مما يساعد في تهيئة بيئة مشجعة للابتكار.

ثامنًا: حرية الحركة الدولية للكفاءات والشركات هي عامل آخر يساعد في التحول نحو اقتصاد المعرفة، حيث تقوم المملكة بتسهيل دخول الكفاءات العالمية والشركات الأجنبية للاستثمار والعمل في السوق السعودي، مما يعزز من تبادل الخبرات وتطوير الابتكارات.

أخيرًا: شبكة الأمان الاجتماعي والتماسك المجتمعي المدعومة بالقيم الإسلامية الأصيلة تلعب دورًا مهمًا في استقرار المجتمع وتحفيز الإنتاجية، فهذه القيم تشجع على التضامن والتعاون، مما يوفر بيئة آمنة وداعمة لتنمية اقتصاد المعرفة.

وبالتالي نستطيع القول إنه بفضل هذه العوامل المتعددة، من الممكن للمملكة العربية السعودية أن تحقق تحولًا ناجحًا وسريعًا نحو اقتصاد المعرفة، فالتوجه الإصلاحي للحكومة، الثروات الطبيعية، البنية التحتية الرقمية المتقدمة، والكفاءات المحلية المتميزة، كلها عوامل تجعل المملكة العربية السعودية في وضع قوي لتحقيق أهدافها الطموحة في التحول نحو اقتصاد مستدام وقائم على المعرفة، ولتحقيق هذا الهدف تحتاج المملكة العربية السعودية إلى الاستمرار في تعزيز وتنمية الابتكار وتطوير النظام التعليمي، مع تمكين القطاع الخاص والشباب من المساهمة بشكل أكبر في هذا التحول.

المحور الثالث: التحديات التي تواجه الحكومة السعودية في التحول نحو اقتصاد المعرفة:

تواجه الحكومة السعودية عدة تحديات تعيق تحولها نحو اقتصاد المعرفة، وهذه التحديات أوردها دحلان (٢٠١٧) ومنصور كالآتي (٢٠٢١، ٤٤٨):

١. **الاقتصاد الريعي السائد في المملكة، والاعتماد الكبير على النفط كمصدر رئيسي للدخل:** يُعد الاقتصاد الريعي تحديًا كبيرًا لأنه يخلق اعتمادًا مفرطًا على عائدات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

النفط، مما يجعل الاقتصاد السعودي عرضة لتقلبات أسعار النفط العالمية، وهذا التحدي يضعف القدرة على تحقيق تنمية مستدامة قائمة على المعرفة والابتكار.

٢. **أداء الجهاز الإداري:** حيث يُعاني الجهاز الإداري من ضعف الكفاءة والتنظيم، فالإدارة العامة في المملكة العربية السعودية غالبًا ما تكون متضخمة، ويؤثر ذلك سلبًا على فعالية صنع القرار وتنفيذ السياسات الاقتصادية والتنموية، وبالتالي تطوير الإدارة العامة من خلال تحسين الكفاءة والقدرة على الابتكار يعد ضروريًا لدعم التحول نحو اقتصاد المعرفة.

٣. **ضعف القاعدة الصناعية في السعودية:** تُعد القاعدة الصناعية في السعودية ضعيفة نسبيًا مقارنة بالاقتصادات العالمية، مما يجعل من الصعب تنويع الاقتصاد والابتعاد عن الاعتماد على النفط، وهذا النقص في التنوع الصناعي يجعل من التحدي تطوير صناعات قائمة على المعرفة والتكنولوجيا الحديثة.

٤. **نقص الكفاءات البشرية في المستويات المتوسطة والعالية**: وهذا يشكل تحديًا رئيسًا، حيث تحتاج المملكة العربية السعودية إلى تعزيز جودة التعليم والتدريب المهني لتوفير قوة عاملة مؤهلة قادرة على دعم الاقتصاد المعرفي، ويعد ضعف الانضباط في العمل عاملاً آخر يعوق تحسين الإنتاجية والإبداع في القطاعات الاقتصادية المختلفة.

٥. **محدودية مشاركة المرأة في سوق العمل**: وهذا يضعف من القدرة على الاستفادة الكاملة من الموارد البشرية الوطنية. فبالرغم من التقدم المحرز في هذا المجال، إلا أن رفع نسبة مشاركة المرأة في مجالات الابتكار والريادة لا يزال يحتاج إلى جهود أكبر لتحقيق تأثير أكبر على الاقتصاد.

٦. **التحديات الاقتصادية والاجتماعية**: إلى جانب هذه التحديات الداخلية، تواجه المملكة العربية السعودية أيضًا تقلبات أسعار النفط المستمرة التي تؤثر على استقرار الاقتصاد بشكل عام، كما أن عدم كفاية الوظائف الجيدة في القطاع الخاص يمثل عقبة رئيسة أمام استيعاب النمو السريع في تعداد السكان الشباب، فالارتفاع المتزايد في الاستهلاك المحلي من النفط ومشتقاته يؤثر سلبًا على قدرة المملكة على تصدير النفط واستغلاله كموارد مالية.

٧. **نقص الموارد الطبيعية**: تعاني المملكة العربية السعودية من نقص الموارد الطبيعية مثل: المياه والكهرباء، وتفاوت في مستويات الخدمات الصحية بين المناطق المختلفة، وهذا التباين يؤثر على التنمية المتوازنة ويزيد من التحديات الاجتماعية والاقتصادية في المناطق الأقل نموًا.

٨. **التحديات الخارجية:** تشمل التنافس الإقليمي والدولي الحاد الذي تواجهه المملكة العربية السعودية، حيث تسعى الدول المجاورة إلى تطوير اقتصاداتها وتحقيق تقدم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

في المجالات المعرفية، كذلك تشكل الاضطرابات السياسية والاجتماعية في المنطقة العربية تهديدًا للاستقرار الاقتصادي والاجتماعي للمملكة.

٩. **التحديات في البحث العلمي والتعليم**: واقع البحث العلمي في المملكة العربية السعودية يعاني من تحديات تتعلق بنقص التمويل والابتكار في المجالات التقنية، ولهذا تحتاج الجامعات السعودية إلى مراجعة مناهجها وتطوير أقسامها العلمية لتتماشى مع متطلبات سوق العمل الحديث، إذ ما زال هناك تفاوت كبير بين المهارات المكتسبة من العملية التعليمية والمهارات المطلوبة في سوق العمل، حيث يتطلب التحول نحو اقتصاد المعرفة مواكبة التغيرات السريعة في التكنولوجيا والمعلومات.

١٠. **التحديات المتعلقة بمخرجات العملية التعليمية:** تشمل الفجوة بين ما تقدمه الجامعات وبين ما يتطلبه سوق العمل، حيث يتطلب سوق العمل اليوم مهارات رقمية متقدمة، وتفكير نقدي، وقدرة على الابتكار، وهي مهارات غالبًا ما لا تغطيها المناهج الحالية بالشكل الكافي.

إن التحديات التي تواجه المملكة العربية السعودية في التحول نحو اقتصاد المعرفة معقدة ومتعددة الأوجه، وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، إلا أن التحديات المرتبطة بالاعتماد على النفط، الضعف في البنية التحتية الإدارية، والتفاوت بين التعليم وسوق العمل، تحتاج إلى معالجة شاملة، ولهذا من خلال تطوير التعليم، دعم ريادة الأعمال، وتحفيز الابتكار، يمكن للمملكة العربية السعودية تحقيق تحول حقيقي نحو اقتصاد مستدام قائم على المعرفة.

ويشير (الرابغي والشماسي ،٢٠١٨) إلى مجموعة من التحديات التي تواجه المملكة العربية السعودية في التحول نحو اقتصاد المعرفة، والمرتبطة بالابتكار والعنصر البشري، وتتمثل تلك التحديات في الآتي (ص ١١١-١١٢):

١. **ضعف الوعي لدى الشباب السعودي لمفهوم ريادة الأعمال:** فعلى الرغم من أن الشباب السعودي يمتلك المهارات اللازمة لتوليد المعرفة، إلا أن هناك ضعفًا في الوعي بخطوات تحويل هذه المعرفة إلى مشاريع ريادية استثمارية، وهذا يعكس الحاجة إلى مزيد من التدريب والتثقيف في مجال ريادة الأعمال لتمكين الشباب من الاستفادة من مهاراتهم بشكل فعال.

٢. **صعوبة تأسيس الشركات التقنية الجديدة:** تواجه الشركات التقنية الجديدة تحديات في التأسيس داخل المملكة العربية السعودية، مما يعيق تنمية الابتكار وريادة الأعمال في هذا القطاع الحيوي، فالتشريعات والإجراءات المعقدة قد تجعل دخول هذا السوق صعبًا على الكثيرين.

٣. **ضعف بناء فكر ريادة الأعمال في فترة التعليم:** فالتعليم في المملكة العربية السعودية لا يزال يفتقر إلى تركيز كافٍ على بناء فكر ريادة الأعمال منذ المراحل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المبكرة. وهذا الضعف في المناهج الدراسية يؤدي إلى قلة الكفاءات الريادية الجاهزة للعمل في سوق المشاريع الريادية والابتكارية.

٤. **عقبات في الاستثمار بشركات التكنولوجيا المملوكة لمواطنين:** هناك عوائق تعيق الاستثمار في شركات التكنولوجيا المملوكة لمواطنين سعوديين، مثل: هياكل الأسهم وفرض الضرائب على المستثمرين، مما يقلل من جاذبية الاستثمار في هذا القطاع.

٥. **مشكلات التمويل الدائم لدعم المشروعات:** تواجه المشروعات التقنية صعوبات في الحصول على التمويل الدائم من المواطنين أو من دول مجلس التعاون الخليجي أو المستثمرين الأجانب، وهذه المشكلة تحد من قدرة الشركات الناشئة على النمو والابتكار.

٦. **تردد المصارف في دعم رواد الأعمال الناشئين:** فعلى الرغم من وفرة رؤوس الأموال والسيولة النقدية في المملكة العربية السعودية، إلا أن المصارف السعودية تتردد في دعم رواد الأعمال الناشئين في مراحل تكوين الشركات الأولى، وهذا التردد يحد من القدرة على تنمية الشركات الناشئة والابتكار في السوق السعودي.

ونظرًا لما سبق، فإن أبرز التحديات التي تواجه التحول نحو اقتصاد المعرفة في المملكة العربية السعودية تتمثل في صعوبة تمويل المشروعات، ضعف الوعي بريادة الأعمال لدى الشباب، وصعوبة تأسيس الشركات التقنية الجديدة. ومع ذلك يمكن التغلب على هذه التحديات من خلال تعزيز التعليم الريادي، تبسيط الإجراءات التشريعية، وتحفيز المؤسسات المالية على دعم الشركات الناشئة.

وترى الباحثات أنه رغم هذه التحديات، إلا أن المملكة العربية السعودية تستطيع التغلب على هذه التحديات بواسطة تقديم المزيد من المبادرات لزيادة الوعي بمفهوم ريادة الأعمال بين الشباب من خلال برامج تدريبية متخصصة، وورش عمل تُعنى بتطوير المهارات الريادية والابتكارية، كما يمكن تعزيز التعاون بين الجامعات ومراكز البحث والقطاع الخاص لتوفير بيئة داعمة للابتكار والتطوير التكنولوجي، بجانب توفير حوافز استثمارية للمستثمرين المحليين والأجانب لدعم الشركات الناشئة، سواء عن طريق الإعفاءات الضريبية أو تسهيلات التمويل، وبالتالي كل هذه الخطوات من شأنها تسريع التحول نحو اقتصاد المعرفة وزيادة التنافسية الاقتصادية للمملكة على المستوى العالمي.

المحور الرابع: التجارب الدولية في التحول الاقتصاد المعرفة:

لقد سعت العديد من الحكومات إلى التحول نحو اقتصاد المعرفة، باعتباره حجر الزاوية لتحقيق التنمية المستدامة والابتكار التكنولوجي، إذ يُعد هذا التحول خطوة أساسية لتقليل الاعتماد على الموارد الطبيعية، وفتح آفاق جديدة للنمو من خلال

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الاستثمار في التعليم، التكنولوجيا، والبحث العلمي، في هذا السياق، سنتناول فيما يلي بعض التجارب الرائدة التي تبنتها الحكومات حول العالم في جهودها للتحول نحو اقتصاد المعرفة.

(١) تجربة إيرلندا:

تعتبر إيرلندا واحدة من الدول التي حققت نقلة نوعية وسريعة نحو اقتصاد المعرفة، حيث أطلقت الحكومة الإيرلندية مبادرات استراتيجية تهدف إلى تحفيز النمو الاقتصادي من خلال الابتكار، والتعليم، والاستثمار في التكنولوجيا، وقد بدأت هذه الجهود منذ ثمانينيات القرن العشرين واستمرت حتى أصبحت إيرلندا معروفة باسم "Celtic Tiger" نتيجة لازدهارها الاقتصادي، بعد أن كانت تعاني من الفقر في خمسينيات القرن الماضي، ونظيرًا لذلك تمثلت جهود الحكومة الإيرلندية في التحول نحو اقتصاد المعرفة في الآتي (الشربيني، ٢٠١٧، ٩٢-٩٨):

١. **التحول نحو سياسة السوق الحر:** في عام ١٩٨٧، بدأت إيرلندا في تنفيذ سياسة السوق الحر، وتقليل تدخل الحكومة في الأنشطة الاقتصادية لصالح شراكة اجتماعية بين الحكومة وقطاع الأعمال والنقابات العمالية، مما أدى إلى خلق بيئة أكثر تحفيزًا للأعمال، وساهم في تطور القطاع الإنتاجي للاقتصاد، ورفع الناتج المحلي الإجمالي بأكثر من ثلاثة أضعاف خلال ربع قرن.

٢. **الاستثمار في التعليم:** أدركت الحكومة الإيرلندية أن التحول نحو اقتصاد المعرفة يتطلب استثمارًا في رأس المال البشري، لذا تم التركيز على التعليم كركيزة أساسية، وقد جعلت إيرلندا التعليم الثانوي مجانيًا في الستينيات، ثم قدمت التعليم الجامعي المجاني في عام ١٩٩٦، مما أدى إلى زيادة عدد الخريجين بشكل كبير، وتجاوز عدد الخريجين في العلوم والهندسة ومتوسط جودة التعليم العلمي أرقام دول OECD.

٣. **البحث والتطوير**: كان الإنفاق على البحث والتطوير أحد الأعمدة الرئيسة التي ساعدت إيرلندا على التحول نحو اقتصاد المعرفة، ففي عام ٢٠١٤، بلغ الإنفاق على البحث والتطوير ١.٥% من الناتج المحلي الإجمالي، مع التركيز على دعم العلوم والتكنولوجيا، وقد تم تأجيل الهدف الطموح لإنفاق ٢.٥% من الناتج المحلي الإجمالي على البحث والتطوير إلى عام ٢٠٢٠، بعد أن أظهرت الحكومة التزامًا قويًا بتعزيز البحث العلمي والابتكار.

٤. **صادرات التكنولوجيا المتقدمة:** حققت إيرلندا إنجازات هائلة في مجال صادرات التكنولوجيا المتقدمة، حيث تضاعفت أكثر من أربع مرات بين عامي ١٩٩٠ و٢٠٠٢، وبلغت ذروتها في عام ٢٠٠٦ بوصولها إلى ٣١.٩ بليون دولار، وقد وضع هذا النمو في صادرات التكنولوجيا إيرلندا في مرتبة متقدمة بين الدول الأوروبية في هذا القطاع.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥. **البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات**: كان للاستثمار في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دورًا كبيرًا في نجاح تجربة إيرلندا في التحول نحو اقتصاد المعرفة، وقد بُذلت جهود كبيرة لتطوير البنية التحتية الرقمية، وشمل ذلك إنشاء شبكات الألياف البصرية، وتعزيز الابتكار في القطاع التكنولوجي، كما أسست إيرلندا "المؤسسة الإيرلندية للعلوم" لدعم البحث والتطوير من خلال قاعدة علمية قوية وقدرات تمويلية كبيرة.

٦. **الاستثمار الأجنبي المباشر**: إيرلندا كانت جاذبة للشركات متعددة الجنسيات بسبب الضرائب المنخفضة (١٢.٥%) وبيئة الأعمال المرنة، مما ساهم في جذب استثمارات كبيرة، كما ركزت الحكومة على خلق بيئة ملائمة لتلك الشركات، من خلال توفير قوى عاملة ماهرة وبنية تحتية قوية، وقد استفادت إيرلندا من هذه الاستثمارات لتعزيز صناعات التكنولوجيا المتقدمة والابتكار.

٧. **التركيز على الصحة والبيئة**: سعت الحكومة الإيرلندية إلى تعزيز الصحة العامة من خلال إنفاق ٧.٨% من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٤ على الرعاية الصحية، واهتمت بالاستثمار في الطاقة المتجددة والحفاظ على البيئة من خلال مبادرات "الاقتصاد الأخضر".

وبالرغم من الطفرة الاقتصادية التي حققتها إيرلندا، إلا أنها واجهت تحديات، خاصة بعد الأزمة المالية العالمية في عام ٢٠٠٨، حيث احتاجت إلى تدخل الاتحاد الأوروبي لإنقاذها اقتصاديًا، وبفضل مرونة سوق العمل ووجود قوى عاملة شابة ومتعلمة، استطاعت إيرلندا العودة إلى المنافسة الاقتصادية بقوة، ولقد نجحت إيرلندا في تحقيق تحول سريع نحو اقتصاد المعرفة بفضل الاستثمار في التعليم والبحث والتطوير، وتحفيز الاستثمار الأجنبي المباشر، والاهتمام بالبنية التحتية والتكنولوجيا المتقدمة، وهذه الجهود جعلتها من الدول الرائدة في مجال الاقتصاد المعرفي التي ساهمت في رفع مستوى المعيشة وزيادة الناتج المحلي الإجمالي للفرد، رغم التحديات التي واجهتها.

(٢) تجربة اليابان:

تُعد اليابان واحدة من الدول التي أدركت أهمية التحول نحو اقتصاد المعرفة منذ فترة مبكرة، وذلك من خلال التخطيط المنهجي والتحليل المتأني لمجتمع المعلومات، وقد شهدت اليابان تحولاً كبيرًا في الاعتماد على التكنولوجيا والمعلومات باعتبارها محركات أساسية للاقتصاد، وكان هذا التوجه مدعوماً بعدة جهود من الحكومة والهيئات المختلفة التي أسست بنية تحتية قوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتمثلت في الآتي (جمعة، ٢٠١٢، ١٩١-١٩٢):

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١. **تشكيل اللجان والمجالس الحكومية:** في إطار التحول نحو اقتصاد المعرفة، قامت اليابان بتشكيل عدة مجالس ولجان برعاية مؤسسات وهيئات حكومية، والتي كانت تحت إشراف وزارات مثل:

أ. وزارة التجارة والصناعة الدولية: ركزت على تطوير التطبيقات الصناعية المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات.

ب. وزارة البريد والاتصالات: عملت على تعزيز شبكات المعلومات والاتصال.

ج. المركز الياباني للتطوير العملياتي: لعب دورًا كبيرًا في البحث وتطوير العمليات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات.

وقد أصدرت هذه الهيئات والمجالس مجموعة من أوراق العمل التي تناولت سياسة الحكومة في مجال المعلومات وتطبيقاتها في مختلف القطاعات، حيث ركزت على تشخيص الواقع المعلوماتي في اليابان وتحديد سبل تطويره لمواجهة تحديات المستقبل.

٢. **سياسة الحكومة اليابانية تجاه مجتمع المعلومات:** في زيارة رئيس الوزراء الياباني السابق ياسوهيرو ناكاسوني للولايات المتحدة عام ١٩٨٤، شدد على أن اليابان، كدولة متقدمة تكنولوجيًا، يجب أن تنظر إلى مجتمع المعلومات كأحد أهم السبل لضمان مواصلة النمو الاقتصادي، وقد تنبأ ناكاسوني بأن الصناعات المتعلقة بالمعلومات ستصبح الصناعات الرئيسية في اليابان خلال العقود القادمة، موضحًا أن هذا التحول سيكون له تأثير كبير على المجتمع الياباني، مثلما كان لاستخدام الكهرباء والسيارات أثر كبير في الماضي.

٣. **التخطيط السليم للتحول نحو اقتصاد المعرفة:** منذ الثمانينيات، اتبعت اليابان نهجًا شاملاً لتحضير بنيتها التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. فقامت الحكومة بوضع سياسات واضحة لتطوير صناعة المعلومات من خلال:

أ. توسيع استخدامات الحاسب الإلكتروني: حيث ركزت على البحث الآلي وتطبيقات الحاسب في مختلف الصناعات.

ب. تعزيز شبكات المعلومات والاتصال: التي أصبحت العصب الرئيسي لمجتمع المعلومات الياباني، مما ساعد على زيادة كفاءة الاتصال وسرعة تبادل المعلومات.

ج. تحسين المكتبات وخدمات المعلومات: إذ تم تطوير أنظمة البحث وتسهيل الوصول إلى المعلومات الإلكترونية.

٤. **دور التكنولوجيا في دعم النمو الاقتصادي:** بحلول نهاية القرن العشرين، أصبحت اليابان رائدة في مجال التكنولوجيا والمعلومات، مستفيدة من التحولات التكنولوجية التي شهدها الاقتصاد العالمي، حيث بدأت اليابان في رؤية التحول

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

من الصناعات التقليدية كثيفة العمالة إلى صناعة معرفة تعتمد على التكنولوجيا المتقدمة، وشمل هذا التحول قطاعًا واسعًا من الصناعات مثل: الإلكترونيات، السيارات، الروبوتات، والبرمجيات.

ويتضح مما سبق، أن تأثير اقتصاد المعرفة في اليابان كان مشابهًا لاستخدام الكهرباء لأول مرة، والذي غير من شكل المجتمع وأساليب الإنتاج، وأصبح الاقتصاد المعرفي المصدر الرئيس للنمو الاقتصادي، وعلى الرغم من النجاحات الكبيرة التي حققتها اليابان في التحول نحو اقتصاد المعرفة، إلا أنها واجهت تحديات مستمرة في مواكبة الابتكار السريع والطلب العالمي على التكنولوجيا، وتطلبت هذه التحديات جهودًا مستمرة من الحكومة لتحقيق تحول كبير نحو اقتصاد المعرفة من خلال التركيز على التخطيط السليم، والتطوير التكنولوجي، وتعزيز الابتكار، وبالتالي فقد أصبحت اليابان اليوم واحدة من القوى الاقتصادية العالمية الرائدة في مجال التكنولوجيا والمعلومات، بفضل بنيتها التحتية القوية وسياساتها المبتكرة التي مكنتها من مواجهة تحديات المستقبل.

(٣) تجربة كوريا الجنوبية:

أدركت كوريا الجنوبية أهمية التحول نحو اقتصاد المعرفة كوسيلة لتحقيق التنمية المستدامة، وتقليص الفجوة المعرفية بينها وبين الدول المتقدمة، وخاصة دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ففي أواخر القرن العشرين، أدركت الحكومة الكورية أن الاعتماد على الاقتصاد التقليدي القائم على الموارد لم يعد كافيًا لتحقيق طموحات النمو الاقتصادي، ولذلك قامت باتخاذ خطوات جادة نحو التحول إلى اقتصاد المعرفة، تمثلت في الآتي (دهشان، ٢٠٢٣، ص ٥٩٧-٦٠١):

١. **أولاً: التمهيد لتطبيق نظام اقتصاد المعرفة:** أطلقت كوريا الجنوبية برنامجًا شاملاً للتحول نحو اقتصاد المعرفة استنادًا إلى "نموذج فشل السوق" الكلاسيكي الجديد، حيث أدركت أن المعرفة لا يمكن أن يتم اكتسابها وتطويرها فقط داخليًا، بل يجب الانفتاح على المعرفة من الخارج أيضًا، ولتحقيق ذلك اعتمدت كوريا الجنوبية على ثلاث وسائل رئيسة لتسهيل اكتساب المعرفة من الخارج، وهي التجارة المفتوحة، الاستثمار الأجنبي، والترخيص التكنولوجي، وبدأت الحكومة بتحديث الحوافز الاقتصادية والمؤسسية وركزت على تعزيز الروابط بين الجامعات والشركات ومعاهد البحوث لتقليل تكاليف المعاملات وزيادة الإنتاجية.
٢. **ثانيًا: تطوير البنية التحتية والموارد البشرية:** بعد الأزمة المالية التي شهدتها كوريا في عام ١٩٩٧، أدركت الحكومة الكورية أهمية تحسين البنية التحتية للمعلومات والتعليم لتعزيز الإنتاجية، فكانت البلاد تستثمر حوالي ١٣٪ من الناتج المحلي الإجمالي في التعليم، ولكن هذا الاستثمار كان يُعتبر غير كافٍ، ولهذا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قامت الحكومة بإصلاحات تعليمية شملت تعزيز الروابط مع النظام التعليمي العالمي، وتطبيق سياسات جديدة تستهدف الحكم الموجه نحو النتائج.

٣. **ثالثًا: التحول نحو الابتكار والتكنولوجيا**: تبنت كوريا الجنوبية استراتيجية تعتمد على الابتكار كعنصر أساسي في التحول نحو اقتصاد المعرفة. لهذا أنشأت في عام ١٩٧٣ مدينة دايدوك العلمية، وهي مدينة بحثية متخصصة تحتضن أكثر من ٦٠ مركزًا بحثيًا، وقد ساعد تراكم المعرفة والابتكار في دعم النمو الاقتصادي طويل الأمد في كوريا الجنوبية، حيث تم بناء اقتصاد قوي يقوم على أربع ركائز أساسية: بنية تحتية حديثة للاتصالات والمعلومات، مؤسسات إبداعية مثل الشركات والجامعات، قوى عاملة مدربة، ومؤسسات حكومية فاعلة تدعم سياسات الابتكار والإبداع.

٤. **رابعًا: خطة التحول نحو اقتصاد المعرفة في عام ٢٠٠٠:** وضعت الحكومة الكورية خطة رئيسة للتحول نحو اقتصاد المعرفة لمدة ثلاث سنوات بدءًا من عام ٢٠٠٠، وترتكز على خمسة محاور رئيسة: تطوير البنية التحتية الوطنية للمعلومات، تعزيز القدرات الوطنية للابتكار التكنولوجي والعلمي، رقمنة الصناعات التقليدية وتطوير الصناعات المعرفية، تحسين نظام الموارد البشرية، ومعالجة الفجوة الرقمية، وتم تشكيل فرق عمل من الوزارات والوكالات لتنفيذ هذه الخطة، والتي أصبحت فيما بعد أساسًا للتحول السريع الذي شهدته كوريا نحو اقتصاد المعرفة.

وتُعد تجربة كوريا الجنوبية مثالًا مميزًا في كيفية التحول من اقتصاد تقليدي يعتمد على الموارد إلى اقتصاد معرفي يعتمد على الابتكار والتعليم، فمن خلال الاستثمارات الذكية في البنية التحتية للمعلومات والتكنولوجيا، وتنفيذ سياسات تعليمية وإصلاحات اقتصادية، نجحت كوريا في تحقيق نمو اقتصادي مستدام، مما يجعلها نموذجًا يحتذى به في تطبيق اقتصاد المعرفة كأداة رئيسة للتنمية.

(٤) تجربة ماليزيا:

تعد ماليزيا واحدة من الدول التي استطاعت أن تنفذ بنجاح خطة طويلة المدى للتحول نحو اقتصاد المعرفة، وذلك من خلال "خطة ماليزيا التنفيذية ٢٠٢٠"، التي ركزت على تحديث الدولة وتعزيز قدرتها على الإبداع والتجديد، وقد هدفت هذه الخطة إلى بناء اقتصاد مبني على المعرفة، وتعزيز قدرة ماليزيا على التنافس العالمي عبر تطوير البنية التحتية، وتعزيز الموارد البشرية، والاستثمار في التكنولوجيا، ففي عام ١٩٩١، أطلقت ماليزيا خطتها التنفيذية ٢٠٢٠، والتي ركزت على تحقيق مجموعة من الأهداف الرئيسة لتحويل البلاد إلى اقتصاد معرفي قوي بحلول ٢٠٢٠،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وقد وضعت الخطة ضمن اعتبارها للعوامل التالية (المخطاربة، ٢٠١٧،ص ١٣٤-١٣٧):

١. **تنمية رأس المال البشري:** الموارد البشرية كانت في صميم هذه الخطة، حيث أدركت ماليزيا أن تنمية رأس المال البشري، تأهيلاً وتدريباً، هو المفتاح الرئيس للتحول إلى اقتصاد المعرفة، ولتحقيق هذا الهدف، قامت الحكومة الماليزية بإجراء تغييرات جذرية في نظام التعليم، حيث شجعت طلاب المرحلة الثانوية على اختيار التخصصات العلمية والتكنولوجية مثل: الفيزياء، الكيمياء، الرياضيات، تكنولوجيا المعلومات، والاقتصاد. وقد ارتفعت نسبة خريجي الأقسام العلمية إلى ٦٠% من إجمالي الخريجين مقارنة بـ ٢٥.٧% في عام ١٩٩٨، كما زاد عدد العلماء والمهندسين في ماليزيا، حيث كان المستهدف الوصول إلى ١٠٠٠ لكل مليون نسمة بحلول عام ٢٠٠٠ و٢٠٠٠ لكل مليون بحلول عام ٢٠٢٠، ولتعزيز هذا النمو، تم إدخال تكنولوجيا المعلومات إلى الفصول الدراسية بنسبة ٩٥% في نهاية عام ١٩٩٩، مع ربط المدارس والجامعات بشبكة الألياف البصرية السريعة.

٢. **البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات:** تم التركيز على بناء بنية تحتية قوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث خصصت الحكومة الماليزية مبلغ ١٩ مليار دولار أمريكي لإطلاق "الممر العملاق للوسائط المتعددة" (MSC)، وهو أحد أكبر المبادرات التي تهدف إلى جذب المستثمرين المحليين والأجانب لصناعة تكنولوجيا المعلومات، وقد نُفذ هذا المشروع على ثلاث مراحل تمتد حتى ٢٠٢٠، لتشمل معظم أراضي ماليزيا، وأدخلت فيها الحكومة الماليزية تقنيات جديدة في التعليم، كما تم إنشاء مدارس ذكية أُستخدمت فيها التكنولوجيا بشكل كبير داخل الفصول الدراسية.

٣. **تعزيز الابتكار والإبداع:** ركزت الحكومة الماليزية على الابتكار والإبداع كمحركين رئيسيين للتنمية البشرية والاقتصادية، وتضمنت هذه الإجراءات:

أ. إصدار تشريعات تهدف إلى حماية ودعم المشاريع الإنتاجية.

ب. دعم البحوث العلمية وتشجيع الابتكار من خلال السياسات المفتوحة لجذب الاستثمارات الخارجية.

ج. تفعيل قوانين حماية الملكية الفكرية وتطوير بيئة تشجع على الابتكار.

٤. **الاستثمار في التعليم والتدريب المهني**: أنشأت ماليزيا نظاماً تعليمياً متكاملاً ومؤسسات تدريبية مهنية تهدف إلى تخريج قوة عاملة مؤهلة متعددة اللغات، مع إلزامية تعلم اللغة الإنجليزية، وتعزيز العلاقة بين القطاعين الصناعي والتعليمي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

من خلال إنشاء مراكز تدريبية متخصصة لتلبية احتياجات سوق العمل المتزايدة، لتساعد على تعزيز الكفاءات والإنتاجية.

٥. **البنية التحتية والاتصالات:** عملت ماليزيا على تطوير بنيتها التحتية كإنشاء شبكات طرق حديثة، وشبكات قطارات عالية السرعة، وتجهيز المطارات والمحطات بأحدث التقنيات، كما قامت بتوفير شبكات معلومات واتصالات متقدمة، ساهمت في تحسين نقل المعلومات ودعم عمليات الابتكار والإنتاج.

وبالرغم من النجاحات الكبيرة التي حققتها ماليزيا، إلا أنها واجهت العديد من التحديات أثناء تنفيذ خطتها ٢٠٢٠م، من أبرزها المنافسة الشرسة التي واجهتها من حيث الجودة والسعر في المنتجات العالمية، إضافة إلى تحديات تتعلق بتطوير العمالة، وزيادة الكفاءات العلمية بما يتناسب مع احتياجات السوق التكنولوجية المتزايدة.

وبحلول عام ٢٠٢٠، تمكنت ماليزيا من تحقيق تحول كبير نحو اقتصاد المعرفة، وحققت معدلات نمو عالية في العديد من المجالات مثل: قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الذي أصبح أحد أهم القطاعات المساهمة في الناتج المحلي الإجمالي، بالإضافة إلى ذلك، أصبحت ماليزيا واحدة من أكبر الدول المصدرة للتقنيات العالية، حيث تم ترتيبها ضمن الدول التسع الأولى عالمياً في هذا المجال، وبالتالي ساهمت هذه الخطة في تعزيز مكانة ماليزيا كدولة متقدمة على الصعيد التكنولوجي، وتطوير العديد من الصناعات التي تعتمد على الابتكار والإبداع، فمن خلال الاستثمار في التعليم والبنية التحتية، أصبحت ماليزيا نموذجًا يحتذى به في التحول نحو اقتصاد المعرفة.

(٥) تجربة الامارات العربية المتحدة:

تعد الإمارات العربية المتحدة من الدول الرائدة في منطقة الشرق الأوسط في التحول نحو اقتصاد المعرفة، حيث تعتمد على استراتيجيات متقدمة تجمع بين الابتكار، التكنولوجيا، والتعليم، ويتمثل هذا التحول في مجموعة من السياسات والمبادرات التي وضعتها الحكومة لتحقيق رؤية الإمارات ٢٠٢١، ومئوية الإمارات ٢٠٧١، وهي كالآتي (محمد، ٢٠٢٠، ص ١٨-٢٠):

أولاً: الاستراتيجية الوطنية للابتكار ٢٠١٤: أطلقت الإمارات "الاستراتيجية الوطنية للابتكار" في عام ٢٠١٤، والتي تمثل المظلة الرئيسة للسياسة العليا للعلوم والتكنولوجيا والابتكار، وتهدف هذه الاستراتيجية إلى جعل الإمارات ضمن أكثر الدول ابتكاراً في العالم بالتركيز على سبع قطاعات رئيسة: الطاقة المتجددة، النقل، الصحة، التعليم، التكنولوجيا، المياه، والفضاء، وتشمل الاستراتيجية تشجيع الابتكار في هذه القطاعات عبر دعم البحث العلمي، وتطوير التكنولوجيا والخدمات المبتكرة،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتعد هذه الخطوة إشارة واضحة إلى أن الحكومة الإماراتية تدرك أهمية الابتكار كأحد المحركات الرئيسة لتحقيق النمو المستدام.

ثانيًا: السياسة العليا في مجال العلوم والتكنولوجيا والابتكار: اعتمدت الإمارات في عام ٢٠١٥ السياسة العليا في مجال العلوم والتكنولوجيا والابتكار كجزء من عام الابتكار، وتهدف هذه السياسة إلى الاستعداد لعالم ما بعد النفط وتحقيق التنوع الاقتصادي، وركزت هذه السياسة على عدة مجالات، من بينها الابتكار في قطاع التعليم والصحة، الأمن الإلكتروني، علوم الفضاء، التكنولوجيا الرقمية، والطاقة البديلة، وتسهم هذه السياسة في تعزيز الاقتصاد المعرفي عبر تطوير تقنيات جديدة، مثل: الطباعة ثلاثية الأبعاد، الذكاء الاصطناعي، والمدن الذكية.

ثالثًا: الاستراتيجية الوطنية للتشغيل ٢٠٣٠: تهدف هذه الاستراتيجية إلى تأهيل القدرات البشرية المواطنة وتمكينها من المشاركة الفعالة في سوق العمل من خلال بناء اقتصاد معرفي يتمتع بإنتاجية عالية، وتتضمن الاستراتيجية تعزيز برامج التعلم مدى الحياة، وتصميم برامج لتطوير المهارات والتدريب على مهارات المستقبل، كما تسعى إلى استقطاب الكفاءات المتميزة ودعم ريادة الأعمال والعمل الحر.

رابعًا: مهارات المستقبل ٢٠٣٠: في إطار تطوير القدرات البشرية، أطلقت الإمارات برامج لتعزيز مهارات المستقبل، من بينها البرنامج الوطني للذكاء الاصطناعي "BRAIN" الذي يستهدف تطوير مهارات الطلبة في مجالات الذكاء الاصطناعي، والروبوتات عبر مجموعة من المبادرات مثل: مخيم الإمارات للذكاء الاصطناعي، وبرامج التدريب المتقدمة.

خامسًا: مركز محمد بن راشد للابتكار الحكومي: تأسس هذا المركز في عام ٢٠١٤ لتعزيز ثقافة الابتكار في القطاع الحكومي، ويعمل المركز على تنفيذ مبادرات مثل منصة "ابتكر"، التي تهدف إلى بناء جيل من المبتكرين في العالم العربي، ودبلوم الابتكار الذي يهدف إلى تأهيل قادة الابتكار في الجهات الحكومية، كما أنشأ المركز صندوق محمد بن راشد لدعم الابتكار بقيمة ٢ مليار درهم لدعم المشاريع الابتكارية.

سادسًا: مبادرات في قطاع التعليم: قامت الإمارات بإطلاق العديد من المبادرات لدعم الابتكار في التعليم، مثل: مؤشر أبو ظبي للابتكار الذي يركز على تحسين التعليم، وإطلاق المشاريع التعليمية الإلكترونية مثل: منصة "مدرسة"، التي تقدم دروسًا تعليمية مجانية عبر الإنترنت للطلاب العرب، وهذا يعزز التحول نحو التعليم الرقمي ويشجع على الابتكار في العملية التعليمية.

سابعًا: المجمعات العلمية والمدن الذكية: تعد الإمارات موطناً للعديد من المجمعات العلمية والمدن الذكية، مثل: مدينة مصدر في أبو ظبي، التي تعد نموذجًا رائدًا في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مجال الطاقة المتجددة والابتكار، وتضم هذه المجمعات مراكز بحثية، ومختبرات تعمل على تطوير حلول مبتكرة في مجالات الطاقة والعلوم والتكنولوجيا.

وتعد الإمارات من الدول الرائدة في التحول نحو اقتصاد المعرفة، حيث تعتمد على الابتكار والتكنولوجيا كركائز أساسية لتحقيق التنمية المستدامة، فمن خلال استراتيجيات متقدمة، مثل: الاستراتيجية الوطنية للابتكار والسياسة العليا في العلوم والتكنولوجيا، تسعى الإمارات إلى تحقيق اقتصاد متنوع ومستدام يستجيب لتحديات المستقبل ويواكب التطورات العالمية.

ثالثا: النتائج ومناقشتها والتوصيات.

توصل البحث إلى عدد من النتائج، والتي تتمثل في الآتي:

- تلعب المملكة العربية السعودية دورًا حيويًا في تشجيع التحول نحو اقتصاد المعرفة من خلال تبني سياسات واستراتيجيات متكاملة، مثل رؤية ٢٠٣٠ التي تركز على تقليل الاعتماد على النفط وتعزيز التنوع الاقتصادي عبر الابتكار والتكنولوجيا.
- تساهم مجموعة من العوامل في دعم المملكة العربية السعودية في التحول نحو اقتصاد المعرفة، منها تمتع الحكومة باستقرار سياسي قوي وقيادة ذات توجه إصلاحي، تمتع القطاع الخاص في السعودية بإمكانات كبيرة، وجود شركات متطورة مملوكة للدولة مثل أرامكو وسابك، والتي تستثمر بشكل كبير في البحث والتطوير وتطبيقات التكنولوجيا المتقدمة، البنية التحتية المتطورة لتقنية المعلومات والاتصالات.
- لا يزال التحول نحو اقتصاد المعرفة في المملكة العربية السعودية يواجه عدة تحديات، أبرزها الاعتماد الكبير على النفط كمصدر رئيس للدخل، ونقص الكفاءات البشرية في بعض المجالات التكنولوجية المتقدمة، بالإضافة إلى عدم التنسيق الكامل بين الجهات الحكومية والقطاع الخاص في مجالات الابتكار والبحث العلمي.
- تسير المملكة العربية السعودية على نفس خُطى التجارب العالمية في التحول نحو اقتصاد المعرفة، خاصة تجارب دول مثل: كوريا الجنوبية، وإيرلندا التي تمكنت من تحقيق نقلة نوعية في اقتصاد المعرفة من خلال الاستثمار في التعليم والتكنولوجيا، وتطوير بيئة الابتكار وتعزيز البحث العلمي.

ويتضح من نتائج البحث أن دور المملكة العربية السعودية في التحول نحو اقتصاد المعرفة يعكس التزامًا واضحًا بتطوير الاقتصاد الوطني من خلال الاستثمار في القطاعات المعرفية وفق رؤية ٢٠٣٠، والتي وضعت الأساس لتحويل الاقتصاد السعودي من اقتصاد ريعي يعتمد على النفط إلى اقتصاد متنوع يعتمد على المعرفة والتكنولوجيا، إلا أنه مازال هناك حاجة لتعزيز التعاون بين القطاعين الحكومي والخاص لضمان تنفيذ هذه السياسات بنجاح.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ولا شك أن تحول المملكة العربية السعودية نحو اقتصاد المعرفة يتطلب الاستثمار في التعليم والبنية التحتية التكنولوجية والابتكار، وهو ما يتوافق مع ما جاء في الدراسات السابقة والتجارب الناجحة في التحول نحو اقتصاديات المعرفة، حيث تعد هذه العوامل من أهم ركائز اقتصاد المعرفة؛ لذا من الضروري التركيز على تحسين جودة التعليم وتعزيز القدرات التكنولوجية الوطنية، لضمان تنمية المهارات اللازمة لمواكبة متطلبات سوق العمل المعرفي.

أما فيما يتعلق بالتحديات التي تواجه المملكة في التحول نحو اقتصاديات المعرفة، فإنها تعكس واقعًا تواجهه العديد من الدول النامية التي تحاول التحول إلى اقتصاديات المعرفة، فعلى سبيل المثال يشكل الاعتماد على النفط أحد العوائق الرئيسة، حيث يجعل الاقتصاد عرضة للتقلبات العالمية في أسعار النفط، وبالتالي يتطلب هذا التحدي تنوعًا أكبر في مصادر الدخل وتعزيزًا لقطاعات التكنولوجيا والابتكار من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن نقص الكفاءات البشرية في المجالات التقنية يبرز الحاجة إلى برامج تدريب وتطوير تهدف إلى تجهيز القوى العاملة المستقبلية لمتطلبات الاقتصاد المعرفي.

وقد أظهرت النتائج أن المملكة العربية السعودية تسير بخُطى ثابتة ومستدامة في ذات المسار التي اتبعته التجارب الناجحة في التحول نحو اقتصاديات المعرفة، ومع ذلك فإن هناك حاجة لتبني سياسات أكثر ملاءمة للبيئة المحلية، فما حققته دول مثل كوريا الجنوبية وإيرلندا من تقدم بفضل السياسات التعليمية القوية والاستثمارات في البحث العلمي، فإن المملكة العربية السعودية تحتاج إلى التركيز بشكل أقوى على تعزيز الابتكار المحلي ودعم الريادة التقنية لخلق نظام متكامل يدعم الاقتصاد الوطني القائم على المعرفة.

وفي ضوء النتائج السابقة، يمكن **تقديم مجموعة من التوصيات** التي تسهم في نجاح الحكومات في التحول نحو اقتصاديات المعرفة:

- تعزيز المملكة العربية السعودية للشراكة مع القطاع الخاص لتسريع التحول نحو اقتصاد المعرفة، من خلال تشجيع الاستثمار في الابتكار والتكنولوجيا وتقديم الحوافز للشركات التي تعتمد على الأنشطة المعرفية.
- تطوير برامج تعليمية تركز على المهارات التكنولوجية والابتكار، بالإضافة إلى دعم الجامعات في تقديم برامج تدريبية متخصصة في المجالات المرتبطة بالاقتصاد المعرفي.
- تنويع مصادر الدخل، من خلال تقليل الاعتماد على النفط كمصدر رئيس للدخل، تتمثل في دعم قطاعات الاقتصاد المعرفي، مثل التكنولوجيا، البحث العلمي، والصناعات الإبداعية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- تشجيع الابتكار وريادة الأعمال من خلال إطلاق حاضنات أعمال ودعم رواد الأعمال في المجالات المعرفية، بالإضافة إلى توفير التمويل للشركات الناشئة التي تعتمد على التكنولوجيا.
- تعزيز البيئة التشريعية لدعم الملكية الفكرية من خلال تطوير وتعديل القوانين المتعلقة بحماية الملكية الفكرية والابتكار؛ لضمان حماية حقوق المخترعين والمبدعين وتشجيعهم على المشاركة في الاقتصاد المعرفي.
- الاستفادة بشكل أكبر من التجارب العالمية الناجحة، من خلال تكييف السياسات الناجحة بما يتناسب مع السياق الوطني، ودعم البنية التحتية البحثية والمؤسسية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع:

أولاً : المراجع العربية :

بعزيز، حمه، وخميلي، فريد. (٢٠٢٤). **اقتصاد المعرفة: مراجعة الأدبيات ومستقبل توجهات البحث: دراسة ببليومترية**. مجلة المنهل الاقتصادي، مج٦، ع٢، ٤٠٥ - ٤١٤.

جمعة، نصرالدين حسن أحمد. (٢٠١٢). **الاقتصاد المعرفي: نحو تطوير منظومة البنية التحتية للمؤسسات الحكومية لبناء مجتمع المعرفة**. أعمال المؤتمر الثالث والعشرون: الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية، ج ١، الدوحة: وزارة الثقافة والفنون والتراث، قطر والاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم)، ١٨٢ - ٢٠٥.

خروبي، سفيان. (٢٠٢٢). **مجهودات الدولة الجزائرية للتوجه نحو الاقتصاد الرقمي: طموحات كبيرة وإنجازات متواضعة**. مجلة الميادين الاقتصادية، مج٥، ع١، ١٦٣ - ١٨٢.

دحلان، عبد الله صادق. (٢٠١٧). **المملكة والتحول نحو اقتصاد المعرفة: الجهود والنظرة المستقبلية: التحول من الاقتصاد الريعي إلى اقتصاديات المعرفة يتطلب الاستثمار في العلوم والتكنولوجيا**. آراء حول الخليج، ع١١٩، ٢٤ - ٢٧.

دهشان، أحمد إبراهيم محمد متولي. (٢٠٢٣). **التحول نحو اقتصاد المعرفة كوجه للتنمية الاقتصادية الحديثة في ضوء بعض التجارب الدولية**. مجلة كلية الشريعة والقانون بطنطا، ع٣٨، ج١، ٥٥٠ - ٦٢٣.

الرابغي، ريم علي محمد، والشماسي، ندى حميد. (٢٠١٨). **الجهود السعودية في التحول نحو مجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة: برنامج بادر لحاضنات التقنية أنموذجاً**. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، مج٢٤، ع١، ٧٦ - ١٢٤.

ربحي، كريمة، والحرتسي، حياة سرير. (٢٠١٨). **التحول نحو الاقتصاد المعرفي: حالة الجزائر**. المجلة المصرية لعلوم المعلومات، مج٥، ع١، ٨٥ - ١٢٢.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الشربيني، رامي السيد أحمد. (٢٠١٧). **دور الدولة في التوجه نحو اقتصاد المعرفة: دراسة مقارنة وتطبيقية على مصر (رسالة دكتوراه غير منشورة)**. جامعة المنصورة، المنصورة.

الشمري، بدرية بنت صالح بن عبد الله. (٢٠١٨). **تصور مقترح لتحول الجامعات السعودية الحكومية إلى مجتمع المعرفة في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية**. مجلة التربية، ع١٧٩، ج٢، ٥٧ - ١٠٢.

عالم، وصال إبراهيم أحمد. (٢٠١٢). **دور الحكومات في بناء مجتمع المعرفة: بالإشارة للسودان**. أعمال المؤتمر الثالث والعشرون: الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية، ج ١، الدوحة: وزارة الثقافة والفنون والتراث، قطر والاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم)، ٢٧٧ - ٣١٣.

العزيزي، أحمد الرفاعي بهجت، أحمد، عبد الله محمد شوقي، وسليم، حسن مصطفى حسن. (٢٠١٩). **دور التعليم الجامعي في بناء اقتصاد المعرفة في المجتمع المصري: دراسة تحليلية**. دراسات تربوية ونفسية، ع١٠٢، ٣٣٣ - ٣٧٧.

محمد، فاطمة عيسى. (٢٠٢٠). **الحاضنات الابتكارية ودورها في تعزيز اقتصاد المعرفة: أنموذج دولة الإمارات في التعليم**. المجلة العربية للتربية النوعية، ع١٢، ١٣ - ٢٣.

المخطارية، حري. (٢٠١٧). **الدعائم الأساسية لبناء اقتصاد المعرفة: التجربة الماليزية نموذجا**. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، مج١٠، ملحق، ١٢٤ - ١٣٩.

منصور، هدى محمد عبد العزيز. (٢٠٢١). **رؤية ٢٠٣٠ والتحول نحو الاقتصاد المعرفي في المملكة العربية السعودية**. مجلة التجارة والتمويل، ع٤، ٤٢٦ - ٤٥٤.

الوادعي، سعيد بن صالح بن سعيد، ورمضان، عصام بن جابر. (٢٠٢٠). **تصور مقترح لتطوير الاستثمار التربوي للجامعات السعودية في ضوء اقتصاد المعرفة (رسالة دكتوراه غير منشورة)**. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثانياً: المراجع الأجنبية :

Ghali, B., & Menad, M. (2022). **The relationship between the knowledge economy and economic growth (A standard study using the Panel Model for 18 leading countries in the field of knowledge economy during the period 1996-2020**. Journal of El-Maqrizi for Economic and Financial Studies, 06(02), p. 580.

Nour, S. (2014**). Prospects for transition to a knowledge-based economy in the Arab region**. World Journal of Science, Technology and Sustainable Development, 11(4), 256-270.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي: الفرص والتحديات

Education in the Age of Artificial Intelligence: Opportunities and Challenges

إعداد

أحمد محمد خلفان العامري

Ahmed Mohammed Khalfan Al Ameri

وزارة التربية والتعليم- سلطنة عمان

د.أمينة بنت راشد بن مسلم الراسبية

Dr. Amina Rashid Muslim Al Rasbi

وزارة التربية والتعليم- سلطنة عمان

عبدالله راشد خلفان العامري

Abdullah Rashid Khalfan Al Ameri

كليه الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة الشرقية

Doi: 10.21608/ejev.2025.436347

استلام البحث: ١٥ / ٢ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ١٢ / ٤ / ٢٠٢٥

العامري، أحمد محمد خلفان و الراسبية، أمينة بنت راشد بن مسلم و العامري، عبدالله راشد خلفان (٢٠٢٥). التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي: الفرص والتحديات. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٧٧ - ٩٠.

https://ejev.journals.ekb.eg

التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي: الفرص والتحديات

المستخلص:

لقد أصبح التحول الرقمي ضرورة ملحة في ضوء التقدم العلمي الهائل في على مستوى التقنية وتكنولوجيا المعلومات، لذلك بدأت تظهر العديد من التقنيات الحديثة مثل الذكاء الصناعي وأنترنت الأشياء المحوسبة وغيرها من التقنيات المستخدمة في القطاعات والمجالات المختلفة مثل الصحة والصناعة والاقتصاد والتعليم. ويعد قطاع التعليم من القطاعات الحيوية التي استفادت من تكنولوجيا المعلومات والتطورات الحديثة في هذا المجال سواء على مستوى المعلم والطالب والمؤسسة التعليمية والمحتوى الدراسي المتمثل في المناهج التعليمية واستراتيجيات التعليم وطرق التقييم. لذا هدفت هذه الدراسة بشكل رئيس إلى تسليط الضوء حول توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية التعلمية والفرص التي يتيحها الذكاء الاصطناعي وكذلك التحديات التي تواجه استخدام هذه التقنية في قطاع التعليم بسلطنة عمان والأخلاقيات التي يجب الالتزام بها. وخرجت الدراسة بعدة نتائج، منها: إن لتوظيف الذكاء الاصطناعي أهمية كبيرة في للمعلم والطالب له من إسهامات في تجويد وتطوير العملية التعليمية التعلمية، أيضا هناك عدة تحديات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم بسلطنة عمان ويجب أخذها بعين الاعتبار عند توظيف تلك التطبيقات. وأوصت الدراسة بالاهتمام بموضوع الذكاء الاصطناعي في المناهج التعليمية، ودمج تقنيات ونماذج الذكاء الاصطناعي في العملية التدريسية والتعليمية.

الكلمات المفتاحية: التعليم، الذكاء الاصطناعي، فرص الذكاء الاصطناعي، تحديات الذكاء الاصطناعي.

Abstract:

Digital transformation has become an urgent necessity in light of the tremendous scientific advancements in technology and information technology. As a result, many modern technologies such as artificial intelligence (AI), the Internet of Things (IoT), and other technologies have emerged and are being used in various sectors such as healthcare, industry, economy, and education. The education sector is one of the vital sectors that has benefited from information technology and recent developments in this field, whether at the level of teachers, students, educational institutions, or the curriculum, which

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

includes educational content, teaching strategies, and assessment methods. Therefore, the primary aim of this study was to shed light on the use of artificial intelligence in the educational process, the opportunities AI provides, as well as the challenges of using this technology in the education sector in Oman, along with the ethics that must be adhered to. The study resulted in several findings, including the significant role of AI in enhancing and improving the educational process for both teachers and students. Additionally, there are several challenges to implementing AI applications in the education sector in Oman, which should be considered when adopting these applications. The study recommended focusing on the inclusion of AI in educational curricula and integrating AI technologies and models into the teaching and learning process.

Keywords: Education, Artificial Intelligence, AI Opportunities, AI Challenges.

المقدمة:

التعليم هو حجر الزاوية في بناء المجتمعات وتطور الأمم، حيث يُعد من أهم وسائل نقل المعرفة وتنمية المهارات للأفراد. على مر العصور، تطور التعليم ليواكب التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية. وفي العصر الحديث، أصبح التعليم أكثر تنوعًا وتخصصًا، حيث تزايد الاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة مثل الإنترنت والمنصات التعليمية الرقمية، مما جعل الوصول إلى المعلومات أكثر سهولة ومرونة. ومع ظهور الذكاء الاصطناعي، بدأ التعليم يدخل مرحلة جديدة، حيث أصبح الذكاء الاصطناعي أداة فعالة في تخصيص المحتوى التعليمي، وتحليل أداء الطلاب، وتقديم حلول مبتكرة لتحسين عملية التعلم، مما يفتح آفاقًا واسعة لتطوير التعليم وجعلها أكثر تكيفًا مع احتياجات كل متعلم.

ويهدف استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم إلى تعزيز الكفاءة والفاعلية في عملية التعليم والتعلم، وتحسين تجربة الطلاب ورفع جودة نتائجهم التعليمية. يشمل تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم مجموعة من الأدوات والتقنيات المتنوعة التي يمكن أن تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي. يدعم ذلك دراسة أجرتها جامعة ستانفورد في عام ٢٠١٨، والتي استكشفت تأثير التعلم الآلي على الطلاب والمعلمين. وقد خلصت الدراسة إلى أن التعلم الآلي يمكن أن يساهم في تحسين جودة التعليم ويعزز

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

من فعالية عملية التعلم، مع التأكيد على ضرورة استخدام هذه التقنيات بشكل مسؤول وبما يتوافق مع المعايير الأخلاقية المناسبة(الشمراني، ٢٠٢٤).

وفي عصر الذكاء الاصطناعي، أصبح التعليم أكثر تخصيصًا وفعالية بفضل التقنيات المتقدمة التي تساعد على تصميم تجارب تعليمية موجهة وفقًا لاحتياجات كل طالب. توفر هذه التقنيات فرصًا كبيرة لتحسين جودة التعليم، مثل التعلم التكيفي، وتحليل البيانات لتحسين الأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى توسيع الوصول إلى المحتوى التعليمي. ومع ذلك، يواجه التعليم تحديات عديدة، منها خطر الاعتماد المفرط على التكنولوجيا مما قد يؤدي إلى تقليص التفاعل البشري، بالإضافة إلى قضايا الخصوصية وحماية البيانات. من جهة أخرى، تبرز أهمية الأخلاقيات في استخدام الذكاء الاصطناعي، حيث يجب ضمان الاستخدام المسؤول لهذه الأدوات بما يتوافق مع القيم الإنسانية ويحترم حقوق الأفراد(حسن، ٢٠٢١).

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في موضوع "التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي: الفرص والتحديات" في الحاجة إلى فهم تأثيرات الذكاء الاصطناعي على عملية التعليم، سواء من حيث تحسين فعالية التعلم أو مواجهة التحديات التي قد تنشأ نتيجة للاستخدام الواسع لهذه التقنيات. على الرغم من الفرص الكبيرة التي يقدمها الذكاء الاصطناعي، مثل تخصيص المحتوى التعليمي وتحليل بيانات الطلاب لتحسين الأداء، إلا أن هناك قلقًا بشأن تأثيراته على جودة التعليم، خصوصًا فيما يتعلق بالخصوصية، الأمان، والتفاعل البشري. كما تثير الدراسة تساؤلات حول الأخلاقيات المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، مثل التأكد من الاستخدام العادل لهذه التكنولوجيا وعدم تهميش الفئات الضعيفة أو المتأثرة سلبًا. هذه المشكلة تستدعي دراسة معمقة لكيفية تحقيق توازن بين الاستفادة من هذه التقنيات والتقليل من المخاطر الأخلاقية والاجتماعية المترتبة عليها.

أسئلة الدراسة:

١- ما الفرص التي يتيحها الذكاء الاصطناعي للتعليم بسلطنة عمان؟
٢- ما التحديات التي تواجه الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم بسلطنة عمان؟
٣- ما الأخلاقيات التي يجب التحلي بها عند استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على الفرص التي يتيحها الذكاء الاصطناعي للتعليم بسلطنة عمان.
٢- التعرف على التحديات التي تواجه الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم بسلطنة عمان.
٣- الأخلاقيات التي يجب أن التحلي بها عند استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أهمية الدراسة:

- معرفة فرص وتحديات الذكاء الاصطناعي واستغلال الفرص لتوظيفها في التعليم وإجاد حلول للتحديات حتى يمهد الطريق للاستفادة من الذكاء الاصطناعي في التعلم.
- إثراء المعرفة الأخلاقية وتطويرها من خلال تحليل الأخلاقيات المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي.
- توضيح المفاهيم الأخلاقية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

مصطلحات الدراسة:

التعليم: تعرفه عطوان (٢٠٢٣):" بأنّه عملية منظمة تهدف إلى اكتساب الشخص المتعلم للأسس العامة البانية للمعرفة، ويتم ذلك بطريقة منظمة ومقصودة وبأهداف محددة ومعروفة"

الذكاء الاصطناعي: وعرف صميلي(٢٠٢٣) الذكاء الاصطناعي بأنه قدرة تطبيقات الحاسوب وبرامجه على القيام بحل مسألة ما أو قدرتها على اتخاذ قرار في إطار موقف ما، وذلك بناء على توضيح لمعطيات هذا الموقف، وهو علم يهتم بصنع آلات ذكية تتصرف كما هو متوقع من الإنسان أن يتصرف ومن أهم هذه الآلات الروبوت.

فرص الذكاء الاصطناعي: ويعرفها الباحث بأنها الإمكانيات والفوائد التي يمكن تحقيقها من خلال تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في مختلف المجالات.

تحديات الذكاء الاصطناعي: ويعرفها الباحث بأنها القضايا المتعلقة بالخصوصية، والأمان، والتحيز الخوارزمي، بالإضافة إلى قضايا أخلاقية مثل التأثير على الوظائف البشرية والاعتماد المفرط على التكنولوجيا.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: بحثت الدراسة في موضوع التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي: الفرص والتحديات.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في عام ٢٠٢٤.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في سلطنة عمان.

الحدود البشرية: تكونت الدراسة من طلبة المدارس بسلطنة عمان.

منهج الدراسة:

ولتحقيق غرض الدراسة سوف يستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف الظاهرة موضوع الدراسة؛ وتحليل بياناتها ثم بيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، والإطار النظري عبار عن إجابات لأسئلة الدراسة. وفي نهاية البحث سيتم عرض

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مجموعة من التوصيات التي تساهم في تعزيز استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

التعليم هو أساس تقدم المجتمعات وركيزة رئيسية لبناء المستقبل، حيث يمكن من خلاله تطوير مهارات الأفراد وتعزيز قدراتهم الفكرية والعلمية. وفي العصر الحديث، أصبح الذكاء الاصطناعي (AI) أحد الأدوات المبتكرة التي يمكن أن تلعب دورًا محوريًا في تحسين أنظمة التعليم. من خلال استخدام الذكاء الاصطناعي، يمكن تقديم تجربة تعليمية مخصصة تتناسب مع احتياجات كل طالب، مما يساهم في تحسين مستوى الفهم والاستيعاب. على سبيل المثال، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد في تحليل أداء الطلاب وتوفير موارد تعليمية إضافية تتماشى مع تقدمهم.

ومع ذلك، فإن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم يواجه بعض التحديات. من أبرز هذه التحديات هو قلة الوعي الكافي لدى المعلمين والمشرفين حول كيفية استخدام هذه التكنولوجيا بفعالية، إضافة إلى القلق من فقدان التفاعل البشري الضروري في العملية التعليمية. كما أن هناك مخاوف تتعلق بالخصوصية والأمن، حيث قد تتعرض بيانات الطلاب للتحليل بطرق قد تكون غير آمنة أو مفرطة. ورغم هذه التحديات، فإن الذكاء الاصطناعي يوفر فرصًا كبيرة لتحسين التعليم إذا تم توظيفه بحذر وذكاء(اليماحي،٢٠٢١).

التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي:

في العقود الأخيرة من القرن الماضي، شهدت نظم المعلومات تحولات جذرية نتيجة للثورة التكنولوجية الكبرى في مجال تكنولوجيا المعلومات. أسفرت هذه التحولات السريعة عن ظهور تطبيقات جديدة تتعلق بأنشطة المعلومات، بالإضافة إلى تطوير معايير حديثة لتصميم هذه الأنظمة.

ويعد ظهور مفهوم الذكاء الاصطناعي خطوة جيدة نحو التقدم التكنولوجي، وهو من الابتكارات الأساسية التي تعزز قدرة الأنظمة على التفاعل بذكاء مع محيطها وتحسين أدائها بشكل مستمر. ويُعد الذكاء الاصطناعي من أبرز نتائج الثورة الصناعية الرابعة، ويتميز بتطبيقات متنوعة في مجالات متعددة، مثل العسكرية والاقتصادية والصناعية والتكنولوجية والطبية والخدمية(العامري، ٢٠٢٤).

وتشير الدراسة التي قام بها كل من الأزوري والفراني (٢٠٢٣) إلى أن الذكاء الاصطناعي جزءاً من علوم الحاسوب، ويعنى بشكل رئيسي بتطوير وتصميم نظم وآليات حوسبة قادرة على تنفيذ عمليات مشابهة لعمليات التعلم واتخاذ القرارات التي يقوم بها الإنسان. تعود جذور مفهوم الذكاء الاصطناعي إلى الخمسينات من

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

القرن العشرين، حيث بدأ في إطار تطور علوم الحوسبة. وتم تعريفه بشكل رسمي في مؤتمر جامعة "دارتموث" عام ١٩٥٦ بواسطة "جون مكارثي"، الذي وصفه بأنه "علم وهندسة إنشاء آلات ذكية."

لقد كان للتعليم دور كبير في الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات واعتمادها على نطاق واسع، سواء في الأنشطة الأكاديمية داخل الفصول الدراسية أو خارجها، بالإضافة إلى دورها المهم في الإدارة داخل مؤسسات التعليم. كما أشار كل من جمعة والعامري(٢٠٢٤)، فإن الظروف الطارئة مثل جائحة كوفيد-١٩ والصراعات والكوارث كان لها تأثير كبير على المجال التعليمي، حيث دفعت هذه الظروف المعلمين وأولياء الأمور والطلاب إلى الاستفادة بشكل موسع من التكنولوجيا. أصبحت هذه التقنيات أدوات أساسية تسهم في تسهيل وتعزيز عمليات التعلم والتدريس، سواء من خلال التفاعل في الفصول الافتراضية أو عبر استخدام التطبيقات والمنصات التعليمية عبر الإنترنت.

ولقد أدركت منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو) أهمية استثمار إمكانات الذكاء الاصطناعي في دعم التنمية المستدامة للبشرية، وخاصة في قطاع التربية. وفي هذا السياق، تم تنظيم العديد من الندوات وورش العمل لمناقشة الفرص والتحديات التي تترتب على استخدام هذه التقنية(غانم، ٢٠٢٤).

وتسعى وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان إلى استغلال هذه التقنيات وإدراجها ضمن مناهجها الدراسية، كما تذكر الشيبانية(٢٠١٩) أنه تم إدخال مواضيع الروبوت في الصفين السابع والثامن لتدريب الطلاب على كيفية التعامل معها وتصميمها. وعلى مستوى الأنشطة والمسابقات، تُنظم مسابقة سنوية للروبوت والذكاء الاصطناعي على مستوى السلطنة، يتنافس فيها الطلاب من مختلف المديريات التعليمية. كما يشارك طلاب السلطنة بشكل منتظم في المسابقات الإقليمية والدولية الخاصة بهذا المجال، ويحققون مراكز متقدمة فيها.

الفرص التي يتيحها الذكاء الاصطناعي لقطاع التعليم:

ذكر عدد من الباحثين(العامري، ٢٠٢٤؛ جمعة والعامري،٢٠٢٤؛ غانم، ٢٠٢٤؛ حمايل، ٢٠٢٣؛ المهدي، ٢٠٢٣؛ Ferlazzo,2023؛ اليماحي، ٢٠٢١) الفرص التي يتيحها الذكاء الاصطناعي لقطاع التعليم:

يمكن الاستفادة من قدرات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم من خلال استثمار الإمكانيات الكبيرة للحواسيب وتوفر البيانات الضخمة. هذا يفتح آفاقًا جديدة لتعزيز التعليم وتحسين مرونته وتكييفه لاحتياجات المعلم والمتعلم على حد سواء. هناك العديد من الأمثلة اليوم التي توضح كيفية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التعليم، مثل أدوات الترجمة الآلية للمحتوى التعليمي، والمساعدات الذكية للطلاب، وأنظمة التوصية الآلية.

ولقد أسهم تيار التعلم المفتوح بشكل كبير في توسيع نطاق وصول المعرفة وتحقيق إمكانية الحصول على تعليم جيد ومرن وشامل للجميع، خاصة من خلال الاستفادة من الموارد التعليمية المفتوحة المتاحة عبر المنصات المتخصصة. تُعد هذه الموارد التعليمية المفتوحة من المواد البحثية والتعليمية المتوفرة في الملك العام أو التي تم إصدارها بتراخيص مفتوحة تتيح للآخرين استخدامها وتكييفها وإعادة توزيعها بحرية ودون قيود. وتُعد هذه الموارد فرصة إستراتيجية لتعزيز تبادل المعرفة وبناء القدرات، بالإضافة إلى توفير وصول شامل إلى مصادر تعلم وتعليم عالية الجودة، مما يسهم في دعم التحول الرقمي في التعليم.

ويمكن أيضًا استخدام الأداة لإعداد اختبارات ومسابقات هادفة، مما يساهم في تعزيز فهم الطلاب للمواد الدراسية بطريقة شاملة ومتقدمة. بفضل هذه الميزات، تعد الأداة شريكًا فعّالًا للمعلمين في تحسين جودة عملية التعليم وتحفيز الطلاب لتحقيق أقصى استفادة من الدروس.

أيضا تساعد تقنية الذكاء الاصطناعي المعلمين في تشخيص وتقييم مستوى الطلاب بدقة، مما يساهم في تقديم المساعدة والدعم المناسب لكل طالب. كما تتيح هذه التقنية تخصيص المحتوى التعليمي وفقًا لقدرات واهتمامات كل طالب، مما يعزز عملية التعلم ويزيد من تحفيز الطلاب لتحقيق أفضل نتائج.

ويمكن الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في تطوير تقنيات التعليم الحديثة والمبتكرة مثل الواقع الافتراضي والواقع المعزز. كما يمكن تحسين إدارة المدارس من خلال تخصيص توزيع الحصص وفقًا لقدرة كل معلم. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساهم في تطوير نماذج تعليمية جديدة تعتمد على الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي، مما يفتح آفاقًا واسعة لتحسين العملية التعليمية.

وعندما تفتقر المدارس إلى المعلمين ذوي الخبرة، يمكن للذكاء الاصطناعي، الذي يجسد خبرات المعلمين، أن يسهم بشكل كبير في زيادة فعالية المعلمين الحاليين. وتشير الأبحاث إلى أن توفير مناهج ومواد تعليمية عالية الجودة عبر الإنترنت للمعلمين الأقل كفاءة يمكن أن يؤدي إلى تحسين الأداء التحصيلي للطلاب.

التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم:

هناك مجموعة من التحديات كما ذكرها (العامري،٢٠٢٤؛ جمعة والعامري، ٢٠٢٤؛ يافعي، ٢٠٢٣؛ وبريك، ٢٠٢٢):

أولها إدمان التكنولوجيا الحديثة يمكن أن يسبب تأثيرات نفسية وجسدية على المدى الطويل، مثل الاكتئاب، والقلق، وزيادة الوزن، حيث يتسبب الاعتماد المفرط

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

على الأجهزة الإلكترونية في تقليل التفاعل الاجتماعي والأنشطة البدنية. يشير هذا إلى أن الشخص قد يصبح معزولًا عن محيطه الطبيعي، مما يعزز مشاعر الوحدة والعزلة. لذا، فإن التفاعل المفرط مع التكنولوجيا يمكن أن يضر بالصحة النفسية والجسدية على حد سواء.

أيضا الاندماج في العالم الافتراضي يشكل خطرًا على قدرة الأفراد على التفاعل مع الواقع الحقيقي. قد يؤدي هذا الاندماج إلى حالة من الانفصام، حيث يصبح الشخص أكثر ارتباطًا بالعالم الرقمي ويقل اهتمامه بالعلاقات الاجتماعية الحقيقية. هذا يمكن أن يخلق حالة من الاغتراب الاجتماعي، حيث يفقد الفرد القدرة على التواصل والتفاعل بفعالية في الحياة الواقعية. لهذا، من الضروري إيجاد توازن بين الحياة الرقمية والواقعية.

كذلك تزايد المخاوف من انتشار المعلومات الكاذبة في البيئات الافتراضية يعزز من القلق الاجتماعي، حيث يصعب أحيانًا التمييز بين الحقيقة والخيال. وفي ظل التدفق المستمر للمحتوى الرقمي، يمكن أن يساهم انتشار الأخبار الزائفة في تعزيز الانقسامات الاجتماعية وزيادة التشويش المعرفي. لذا، يجب على الأفراد أن يكونوا أكثر وعيًا في التعامل مع المعلومات والتحقق من مصادرها بشكل مستمر.

أيضا هناك عدد من التحديات التي تنشأ بسبب الاعتماد المفرط على تقنيات الذكاء الاصطناعي، ومنها تأثير ذلك على إهمال المهارات الأساسية مثل التفكير النقدي وحل المشكلات. يتطلب هذا التحدي ضرورة إيجاد توازن في النظام التعليمي بين تشجيع الابتكار واكتساب المهارات التقليدية. كما أن التفاوت في الوصول إلى هذه التقنيات بين المناطق المختلفة قد يزيد من الفجوة التعليمية، ما يستدعي اهتمامًا بتوفير البنية التحتية اللازمة لتحقيق تكافؤ الفرص.

ويذكر الباحث أن هناك تحدي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار وهو أن برنامج الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته برامج متميز ومفيدة ولكن في الوقت نفسه يجب أن نستخدمها بحذر ولا نعود عليها في كل صغيرة وكبيرة، ونترك العمل والجهد لعقولنا؛ لأن العقل إذا أهملته ولم تعمل به ستجد نفسك يوما بعد يوم تفقد مهاراتك في التفكير؛ لأن العقل مثل العضلة إذا قمت بتدريبها على ما ينميها من عصف ذهني وممارسة الذكاءات المتعددة تقوى وتعطي أكثر وتستمر أطول، وإذا اهملت العقل واعتمدت اعتماد كلي على هذه البرامج ستجد نفسك يوما ما تعجز أمام مشاكل بسيطة تقف عندها ولا تجد لها حل، وربما الحل في أفكار بسيطة جدا. فيجب علينا أن نستخدم هذه البرامج بحذر ونقف معها وقفة تأمل وننظر لأبعادها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الاعتبارات المحيطة بالذكاء الاصطناعي في التعليم:

يتجاوز الموضوع مجرد مناقشة التقدم التكنولوجي ليشمل الجوانب الأخلاقية وآثاره الاجتماعية والاقتصادية على الفرد والمجتمع. فهناك قلق متزايد من سيطرة الآلات والروبوتات على حياة الإنسان، مما قد يؤدي إلى تقليص الحاجة للعمل البشري وإلغاء العديد من الفرص الوظيفية (الشيبانية، ٢٠١٩).

ويذكر (الشمراني٢٠٢٤؛ بوغانم، ٢٠٢٤؛ العامري ٢٠٢٤) عدد من المبادئ الأخلاقية التي يجب الالتزام بها عند استخدام التقنيات في التعليم:

الخصوصية وتواجه خصوصيتنا تحديات متزايدة بسبب تقنيات الذكاء الاصطناعي، رغم أنها تقدم حلولًا فعّالة. يمكن للشركات والحكومات الاستفادة منها للحصول على رؤى حول حياتنا، لكن هذا يتطلب مسؤولية كبيرة. والحوادث الأمنية أظهرت كيف أن بعض الشركات قد تنتهك خصوصياتنا عبر اختبار تقنيات قد تهدد الأمان الشخصي.

وثاني هذه التحديات الشفافية وتعتبر تقنيات الذكاء الاصطناعي الحالية، مثل التعلم العميق، "صناديق سوداء" حيث يصعب فهم كيفية اتخاذ القرارات. على الرغم من استخدامها في مجالات مثل التنبؤ بالجرائم، فإن غياب التفسير الواضح لقرارات الذكاء الاصطناعي يبرز الحاجة إلى مزيد من الشفافية في هذه العمليات.

أيضا الثقة ويرتبط الذكاء الاصطناعي بالثقة، حيث نواجه تساؤلات حول ما إذا يمكننا الاعتماد على الآلات في اتخاذ القرارات الهامة. رغم أدائها الجيد في بعض المشكلات، إلا أن الذكاء الاصطناعي قد يظهر ضعفًا في حالات أخرى، مما يستدعي ضرورة ضمان قابلية الاعتماد والثقة في هذه الأنظمة، خاصة في القضايا الأمنية.

ومن النقاط المهمة الأمان و يجب تصميم تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم بطريقة تحمي من المخاطر الأمنية والهجمات السيبرانية. من الضروري ضمان الأمان لجميع الأطراف، سواء الطلبة أو المعلمين، بحيث لا يتم تعريضهم لأي نوع من المخاطر.

بالإضافة إلى الشخصية ومن المهم استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم بطريقة تحترم التنوع الثقافي وخصوصية الشخصيات. يجب تجنب أي إساءة في استخدام البيانات أو التمييز ضد الطلاب والمعلمين وفقًا لمعتقداتهم أو خلفياتهم الثقافية.

وأخرها الأهداف التعليمية ويجب أن تركز أهداف استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم على تحسين تجربة التعلم. ينبغي أن تكون التقنيات موجهة لتعزيز الفهم الأكاديمي للطلاب، بدلاً من السعي للربح المادي أو الترويج لمنتجات معينة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وذكر حسين(٢٠٢١) مكتب دبي دبي الذكية، ومرصد الأخلاقيات العالمي وهذه توفر أدلة لكيفية الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي:

- مكتب دبي الذكية Smart Dubai:

في ٩ يناير ٢٠١٩، أعلن مكتب دبي الذكية عن إطلاق منظومة أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، التي تهدف إلى توفير دعم عملي عند تبني هذه التقنية في المدن الذكية. تم تصميم المنظومة لتكون مرجعًا للمطورين والخبراء والأكاديميين حول كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل مسؤول. تشمل المبادئ والإرشادات وأداة تقييم ذاتي لمساعدة المطورين في تقييم أنظمتهم. كان الهدف الرئيسي هو تقديم توجيه موحد يتطور بالتعاون مع المجتمعات، مع السعي للتوصل إلى اتفاق عالمي واعتماد سياسات تدعم الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي في دبي والعالم أجمع.

- مرصد الأخلاقيات العالمي:

مرصد الأخلاقيات العالمي (GEObs) هو نظام قواعد بيانات تابع لمنظمة اليونسكو، ويغطي مجالات متعددة للأخلاقيات، بما في ذلك أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي. يهدف المرصد إلى أن يكون منصة مهمة لدعم وتعزيز الأنشطة المتعلقة بالأخلاقيات، حيث يوفر مرجعًا قيمًا للتعاون والتشاور، فضلاً عن مقارنة الأنشطة الأخلاقية على مستوى العالم. يمكن الوصول إلى قواعد بيانات المرصد مجانًا، وهي متوفرة باللغات الرسمية الست لليونسكو، مما يسهل الوصول العالمي إليها.

ثانيا: الدراسات السابقة:

أول هذه الدراسات دراسة الشمراني(٢٠٢٤) التي هدفت إلى فهم وتحليل وجهات نظر الطلبة الدوليين حول موضوع أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم: تطبيق ChatGPT نموذجا، وتم تنفيذ الدراسة على عينة متنوعة بلغت (٤٥) طالباً من الطلبة الدوليين الذين يدرسون في جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة، وأظهرت النتائج أن الطلاب الدوليين لديهم وعي واضح بأهمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير وتحسين تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وضمان استخدامها بشكل مسؤول وفقاً للمعايير الأخلاقية المناسبة.

أيضا دراسة العامري(٢٠٢٤) وهدفت الدراسة إلى معرفة دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء المعلمين بسلطنة عمان، وبحثت الدراسة مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتطبيق ChatGPT خصوصا في العملية التعليمية والفرص التي تتيحها والتحديات التي تواجه استخدام هذه التطبيقات في السلطنة، وعمدت الدراسة إلى استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الظاهرة من خلال الأدبيات السابقة، وخلصت الدراسة إلى أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية التعلمية لما له من إسهامات في تطوير أداء المعلم بسلطنة عمان، وأوصت الدراسة بضرورة لف انتباه صناع القرار إلى أهمية تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

ودراسة حمايل(٢٠٢٣) وتهدف الدراسة إلى معرفة التحديات الجديدة والفرص لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال استقراء وتحليل الدراسات السابقة والأبحاث والكتب والدوريات، بهدف البحث في الاعتبارات الأخلاقية المحيطة بالذكاء الاصطناعي في التعليم، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، منها: إن التحديات التي تواجه استخدامات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي تشمل التحديات المتعلقة بالقوانين واللوائح والسياسات والإجراءات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي والتعليم الجامعي، وأوصت الدراسة بضرورة الإسراع إلى تبني إطار قانوني وأخلاقي للذكاء الاصطناعي من قبل مؤسسات التعليم العالي.

النتائج:

- إن لتوظيف الذكاء الاصطناعي أهمية كبيرة في للمعلم والطالب له من إسهامات في تجويد وتطوير العملية التعليمية التعلمية.
- أيضا هناك عدة تحديات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم بسلطنة عمان ويجب أخذها بعين الاعتبار عند توظيف تلك التطبيقات.
- أيضا هناك أخلاقيات للذكاء الاصطناعي يجب أن يراعيها المستخدم عند الاستفادة من هذه التقنيات.

التوصيات:

-الاهتمام بموضوع الذكاء الاصطناعي في المناهج التعليمية، ودمج تقنيات ونماذج الذكاء الاصطناعي في العملية التدريسية والتعليمية.

-تدريب المعلمين والطلبة على التعامل مع تقنيات ونماذج الذكاء الاصطناعي وفق إطار أخلاقيات الذكاء الاصطناعي.

-ضرورة الإسراع إلى تبني إطار قانوني وأخلاقي للذكاء الاصطناعي من قبل وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار.

المقترحات:

- إعداد دراسات تجريبية تدرس أثر برامج الذكاء الاصطناعي في التحصيل الدراسي لطلبة.
- دراسة مجتمعات أخرى على سبيل المثال دراسة طلبة الجامعات العمانية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع

المراجع العربية:

الأزوري، دينا محمد، الفراني، لينا أحمد.(٢٠٢٣). درجة استخدام معلمات المرحلة الثانوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*،١٠ (٣).٢٢٢-٢٤٨.

بريك، أيمن محمد.(٢٠٢٢). تطبيقات الميتافيرس وعلاقتها بمستقبل صناعة الصحافة الرقمية: دراسة استشرافية خلال العقدين القادمين ٢٠٢٢-٢٠٤٢. *المجلة المصرية لبحوث الإعلام*،(٧٨)،٤٥-٧٦ جامعة القاهرة.

بوغانم، جمال. (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته. *مجلة التواصل*، ٣٠ (١)، ١٧-٢٥.

جمعة، أمجد عزات، العامري، أحمد بن محمد، (٢٠٢٤، ٢١ مايو). استخدام الميتافيرس في قطاع التعليم: الفرص والتحديات. إعداد المعلم بسلطنة عمان في ضوء التحولات المستقبلية: تنمية واستدامة، جامعة التقنية والعلوم التطبيقية، الرستاق، سلطنة عمان.

حسن، هادي عيسى حسن علي. (٢٠٢١). حقوق الإنسان في عصر الذكاء الاصطناعي: معطيات ورؤى وحلول. *مجلة الشريعة والقانون*، ٣٥ (٨٥)، ٢٥٩-٣٣١.

حمايل، ماجد. (٢٠٢٣). أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي: التحديات الجديدة والفرص الجديدة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٧ (٢٨)، ٢٧٧- ٢٩٨.

درار، خديجة محمد. (٢٠١٩). أخلاقيات الذكاء الاصطناعي والروبوت: دراسة تحليلة. *المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات*، ٦ (٣)، ٢٣٧-٢٧١.

الشيبانية، مديحة بنت أحمد بن ناصر. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي والتعليم. *مجلة تواصل*، ٤-٥.

الشمراني، صالح بن عبد الله علي. (٢٠٢٤). أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر الطلبة الدوليين: تطبيقات ChatGPT أنموذجا. *المجلة التربوية*، ١٢٠، ٣٢٩-٣٦٢.

صميلي، يحيى إدريس.(٢٠٢٣). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة صامطة. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*،(١٥)،١٩٥-٢٣٢.

العامري، أحمد محمد. (٢٠٢٤). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء المعلمين بسلطنة عمان (ChatGPT) أنموذجا. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٨ (٣١)، ١-٣٦.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عطوان، هيا.(٢٠٢٣، ٣٠ أغسطس ٢٠٢٣). تعريف التعليم. موضوع. https://2u.pw/V5PCC .

غانم، تفيده سيد أحمد.(٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي ومناهج التعليم المستدام: التطبيقات والتحديات. *المجلة التربوية الشاملة*، ٢ (٢)، ٢٧-٤٠.

المهدي، ياسر فتحي الهنداوي. (٢٠٢٣). فرص وتحديات التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي. مجلة مستقبل التربية العربية، ٣٠(١٤١)، ١٦٩-١٧٦.

يافعي، حسام.(٢٠٢٣،أكتوبر،٢٣). دور الذكاء الاصطناعي والميتافيرس في التعليم. *لنكدن*. https://2u.pw/n1phWMf .

اليماحي، مروة خميس محمد عبدالفتاح. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي والتعليم. *مجلة رسالة المعلم*، ٥٧ (٢)، ٣٥-٤٤.

المراجع الأجنبية:

Ferlazzo,L.(2023).19 Ways to Use ChatGPT in Your Classroom.Retrieved: https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-19-ways-to-use-chatgpt-in-your-classroom/2023/01.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان

The degree of availability of e-learning requirements on the two platforms (Classroom, Al Mandara) from the point of view of male and female teachers in the Sultanats of Oman

إعداد

د. أحمد بن سعيد الحضرمي
Dr. Ahmed sied ALHadhrami
أستاذ مساعد بجامعة الشرقية

مريم بنت راشد الكعبية
Maryam Rashid Al Kaabi
مديرة مدرسة بوزارة التربية والتعليم

د. علي بن سيف اليعربي
Dr. Ali Saif Alyaarubi
أستاذ مساعد بالدوام الجزئي جامعة الشرقية

د. خولة بنت سالم الحبسية
DR. Khoula Salim Al habsi
أستاذ مساعد بالدوام الجزئي جامعة الشرقية

Doi: 10.21608/ejev.2025.436348

استلام البحث: ١٦ / ٢ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ١٤ / ٤ / ٢٠٢٥

الحضرمي، أحمد بن سعيد و الكعبية، مريم بنت راشد و اليعربي، علي بن سيف و الحبسية، خولة بنت سالم (٢٠٢٥). درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٩١ -١١٨.

https://ejev.journals.ekb.eg

درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف على درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان، واستخدما الباحثان المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لتطبيقها على عينة بلغت (٣٧٢) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : إن وزارة التربية والتعليم بذلت جهود كبيرة ومختلفة من أجل إنشاء متنصتين للتعليم العام والأساسي لمواصلة التعليم الإلكتروني، وأثبت الدراسة بأن متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان جاءت بدرجة موافقة كبيرة جدا حسب إجابات عينة الدراسة، حيث جاءت بدرجات متفاوتة، ليصل درجة المتوسط الحسابي لها جميعا ب(٤.٣٥)، كما جاءت ترتيب محاور متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) على الشكل الآتي: المتطلبات التشريعية، المتطلبات البشرية، المتطلبات التقنية البرمجية، المتطلبات التقنية المادية، المتطلبات العامة، وأثبت الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة بشأن المؤهل العلمي لصالح حملة (دكتوراه)، في حين اثبت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي). وبناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بضروه مخاطبة وزارة التربية والتعليم الجهات السيادية بالدولة للعمل بتحديث التشريعات القانونية والإدارية التي تحكم التعليم الإلكتروني.

كلمات مفتاحية: المتطلبات، التعليم الإلكتروني، منصة منظرة، منصة كلاس روم.

Abstract:

The study aimed to identify the degree of availability of e-learning requirements on the two platforms (Classroom, Al Mandara) from the point of view of teachers in the Sultanate of Oman. The Ministry of Education has made great and different efforts in order to establish two platforms for general and basic education to continue e-learning, and the study proved that the requirements of e-learning on the two platforms (Classroom, Al-Manazar) from the point of view of teachers in the Sultanate of Oman came to a very large degree of approval according to the answers of the study sample , where they came in varying

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

degrees, bringing the arithmetic average of all of them to (4.35), and the arrangement of the e-learning requirements axes on the two platforms (Classroom and Al-Manazarah) was as follows: legislative requirements, human requirements, software technical requirements, physical technical requirements, public needs, And the study proved that there were statistically significant differences between the study sample regarding the educational qualification in favor of the (PhD) holders, while the study proved that there were no statistically significant differences between the study sample according to the variable (gender). Based on the results of the study, the researchers recommend that the Ministry of Education address the sovereign authorities in the country to work on updating the legal and administrative legislation that governs e-learning.

Key words: (requirements, e-learning, Mazara platform, Classroom platform)

مقدمة

فجع العالم ووجد نفسه أمام أزمة عالمية منذ عام ٢٠١٩م، فلم تكن معظم أعمال العالم تسير وفق الطريق المخطط لها، فالعالم الآن أمام مواجهة اكبر جائحة عصفت به وهي جائحة فايروس كورونا المستجد-كوفيد١٩-والتي ألقت بظلالها على كافة القطاعات وخاصة القطاعات المختصة بالتعليم، وفي ضوء هذه الظروف العاتية، طرأت مجموعة من الاحكام والقوانين التي أجبرت المؤسسات جميعها بدون استثناء ومنها التربوية على التغيير عما كانت عليه، والعمل على السير وفق الحياة الواقعية سواء كانت مختصة بالأعمال الإدارية أم التعليمية؛ كمحاولة في إعادة سير مجرى الأحداث الواقعة أو السيطرة الحكيمة؛ لتحقيق الأهداف المرجوة والمنشودة في هذا المجال(Derrick,2019)

ولذلك يعتبر التعليم الالكتروني أحد الأساليب الجديدة في عالم التعلم أستطاع أن يفرض نفسه بطريقة مميزة على مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة والتعليم النظامي بصفة خاصة، كأسلوب وشكل جديد مميز يتناسب وفق التطورات الحادثة في عالم المعرفة، وبالتالي أصبح يمثل جزءً كبيرا ومهماً في تشكيل التعليم بالمدارس الحكومية والخاصة في العالم وسلطنة عمان، كما وجب الاهتمام بهذا النوع وخصوصا في هذا الوقت لما تشهده الفترة الاخيرة من تقلبات في الأزمة الحاصلة،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لذلك اتجهت وزارة التربية والتعليم الاهتمام به بصورة مميزة وسريعة؛ نتيجة انتشار جائحة كرونا وفرضها بقوة في جميع بلدان العالم؛ نتيجة الدور الفاعل الذي تلعبه في عمليات نقل العلوم والتكنولوجيا بصورة فاعله سواء كان ذلك بين المؤسسات التعليمية في الدولة المتقدمة أو بين الدول المتأخرة على شكل اساليب فنية، تساعد الدول المتأخرة والنامية على اللحاق بركب الحضارة المتطورة والذي يزدهر لحظة بلحظة في كل ارجاء العالم(الحضرمي وآخرون،٢٠٢١)

وفي ضوء هذه الجائحة أهتمت سلطنة عمان بأسلوب التعليم وعملت بطرق مختلفة على تطويره؛ ليتناسب مع الوضع الحالي ويكون قادرا على تنمية وتطوير قدرات المعلمين والطلاب، حيث أن التعليم التقليدي المعروف لم يضيف شيئا جديدا في الوقت الراهن على المحتوى التعليمي للأجيال فهو وحده لا يستطيع مواكبة الفكر العصري، ونظرا لاستمرار هذه الجائحة وتردي الظروف الصحية الاستثنائية التي يمر بها العالم والسلطنة بسبب الجائحة، وما نتج عنه من تعليق الدراسة من قبل وزارة التربية والتعليم، اتجهت الأنظار نحو الاهتمام بالتعليم الإلكتروني بأرقى الطرق، رغم الصعوبات والعقبات التي يتعرض لها، وهذا ما أكدته دراسة الحضرمي وآخرون (٢٠٢١) في عرض تجربة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في التعليم الإلكتروني، كما اكدت دراسة الجرايدة والسناني (٢٠٢٠) بأن هناك معوقات تعترض تطبيق التعليم الإلكتروني عن منصة مودل.

وفي ضوء ما تقدم؛ يأتي البحث الحالي كمحاولة علمية للكشف عن درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان من أجل الخروج بصورة واضحة حول تصحيح المسارات حول نوعية التعليم الإلكتروني الممارس غيها، وما يتعرض له من عقبات تحول بينه وبين ممارسة التعليم بصورة صحيحة ممنهجة ومأمولة.

المشكلة:

في ظل التداعيات الكبيرة، وما يشهده العالم من انتشار واسع وسريع لجائحة فيروس كرونا، وما تعرض له التعليم بأنواعه المختلفة والمدرسي بصورة خاصة في مختلف دول العالم، وما آل إليه التعليم التقليدي المعروف وتحوله إلى أسلوب التعلم الإلكتروني، تأتي سلطنة عمان كواحدة من هذه الدول الكثيرة، التي فرض فيها التعلم الإلكتروني نفسه عن طريق التناوب بين تطبيق التعليم المدمج وتطبيق التعلم عن بعد مرة أخرى، الأمر الذي فرض على وزارة التربية والتعليم بأن تقوم جاهدة بتسخير كافة الإمكانيات التقنية والعلمية للحيلولة دون أن تتوقف عملية التعليم والتعلم، فالمحاولات المتعددة نحو التحول إلى منظومة التعليم الالكتروني من خلال المنصات التعليمية المعتمدة لم يكن تحولاً سهلا او يسيراً؛ لتعدد أبعاد جودة التعليم الالكتروني

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وعناصره المتعددة، من (معلم، وطالب، وإدارة، ودعم فني، وتوافر للإمكانات اللازمة ..الخ)؛ فجودة التعليم الالكتروني مطلوبة في هذا الوقت بصفة خاصة.

إن المستلهم لرؤية عُمان ٢٠٤٠ وخصوصا المتأمل في صياغة الأهداف الخاصة، يجد أنها تفرض نفسها وتشجع على إحداث تحول جديد وملحوظ في عملية التعليم والتعلم، بما يلامس واقعيًا إحداث نقلة حقيقية مميزة في كافة الأساليب الحياتية للإنسان العماني، ولا يتم ذلك بمجرد التطبيق وإنما لا بدّ من الاعتماد على أحدث التقنيات الحديثة التي يفرضها العصر الحديث وهذا ما أكده مؤتمر تقنيات التعليم (٢٠١٧) بأن عملية التكنلوجيا الحديثة لها أهمية بالغة في حياتنا العملية؛ لأنها أصبحت سمة مميزة من سمات قطاعات التعليم في جميع المراحل التعليمية.

وحول الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم لتحسين اساليب التقانة الحديثة والتي يأمل أن تسهم وتساعد في تقديم خدمات التعليم المدرسي سواء كان المدمج أو عن بعد على مستوى السلطنة، استطاعت أن تتخذ العديد من القرارات والسياسات المرتبطة بتحويل التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي، حيث أقرت بحزمة من التشريعات والوثائق المنظمة، والتي كانت أبرزها: الوثيقة التي تنظم التعليم الإلكتروني، ونمو وتطوير البطاقات الخاصة بالوصف الوظيفي لكافة أعضاء الهيئات التدريسية والإشرافية؛ لتواكب مع إدخال التعليم الإلكتروني "المدمج، وعن بعد"، كذلك الوثيقة المتعلقة بأمن المعلومات، وثيقة شؤون الطلبة، ، كما قامت بطرح منصتين تعليميتين (منصة منظرة، ومنصة جوجل كلاس روم) في وقت قياسي، رافق ذلك مجموعة من البرامج التدريبية للهيئات التعليمية، ومحاولة تمكينهم من بث الدروس الحية خلالهما، كما تقوم الآن بعمل منظم ضمن فرق العمل المختلفة والمكلفة بتطوير كافة الجوانب المرتبطة بتحسين إدخال التقنية في التعليم(الوهيبي سعيد،٢٠٢١)

وبناء على ما سبق ولأهمية (منصة منظرة، ومنصة جوجل كلاس روم) جاءت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الأتية:

١.ما واقع التعليم الإلكتروني بسلطنة عمان ؟

٢.ما درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) التابعتين لوزارة التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان؟

٣.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لعينة الدراسة حول توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) التابعتين لوزارة التربية والتعليم ترجع للمؤهل العلمي والجنس؟

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأهمية.

الأهمية النظرية: وتشمل الأطر الفكرية والمفاهيمية للتعليم الإلكتروني، وذلك كمحاولة علمية وعملية، لتقديم دراسة حديثة فريدة تثري المكتبة العربية بمعلومات متنوعة حول منصات التعليم الإلكتروني، في ضوء التحديات الكبيرة والأزمات العديدة التي أصابت معظم القطاعات التعليمية.

الأهمية التطبيقية: وتتمثل في حصيلة النتائج والتوصيات العلمية المستخلصة والمتوقعة للبحث، والاستفادة منها خلال التعمق والتعرف على درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة)؛ كونها تساعد وتلهم متخذي القرار على اتخاذ خطوات عملية بشأن توفير المتطلبات اللازمة لسير التعليم الإلكتروني بالطريقة السلسة والميسرة على منصتي (كلاس روم، المنظرة) وتزودهم بالخطوات اللازم اتخاذها في ذلك.

الأهداف.

- التعرف على الإطار الفكري لمفهوم التعليم الإلكتروني من خلال استعراض واقع منصتي (كلاس روم، المنظرة).
- التعرف على درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) التابعتين لوزارة التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان.
- التعرف على الفروقات ذات الدلالة الاحصائية بين أفراد عينة الدراسة المختارة من خلال معرفة درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) التابعتين لوزارة التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان.

منهج البحث.

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي والذي يقوم على وصف الحالة ويفسرها بالصورة الصحيحة، وكذلك أيضا عن طريق تحليل الواقع والأدبيات والدراسات السابقة.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على التعليم الإلكتروني ومنصتي (كلاس روم، المنظرة).

الحدود الزمنية: العام الدراسي ٢٠٢١م/٢٠٢٢م

الحدود البشرية: معلمي وزارة التربية والتعليم بعض محافظات السلطنة (مسقط – الداخلية – جنوب الباطنة – شمال الباطنة).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مصطلحات البحث

تحددت مصطلحات البحث فيما يأتي: التعليم الإلكتروني – منصة كلاس روم – منصة المنظرة- المتطلبات

التعليم الإلكتروني :

هو نظام تعليمي يقوم على فكرة ايصال المادة التعليمية إلى المتعلم عبر مجموعة من الوسائط أو أساليب الاتصالات التقنية المختلفة بحيث يكون المتعلم بعيدا ومنفصلا عن المعلم أو القائم بالعملية التعليمية (رشيد وآخرون، ٢٠٢١).

ويعرفه الباحثان إجرائيا: بأنه أسلوب أو نظام حديث يقوم على استخدام إحدى وسائل الاتصال المعروفة (الكمبيوتر، الهاتف...) يتم عن طريقه التفاعل بين الأطراف المتصلة بعضها البعض.

منصة كلاس روم :

هي خدمة تعليمية تقدمها شركة جوجل تمكن المعلمين من إنشاء صفوف افتراضية للمواد الدراسية وإعداد الواجبات والتفاعل الفوري مع طلابهم وتوجيههم أثناء إنجاز الواجبات والمهام الموكلة إليهم وتقييم تلك الواجبات ومنح العلامات وإرسال التعليقات والمناقشات مع الطلاب. وكذلك يمكن إرفاق مستندات مختلفة وأيضا يمكن حفظ المواد والملفات للرجوع إليها إضافة إلى التقويم الدراسي لمعرفة مواعيد الدروس والاختبارات. وتعمل المنصة على الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية والحواسب الشخصية (وزارة التربية والتعليم ،٢٠٢٠).

منصة المنظرة :

هي منصة تعليمية إلكترونية أنشأتها وزارة التربية والتعليم وقد استوحي اسمها من الهوية الوطنية العمانية، المنصة موجهة إلى الصفوف من الأول إلى الرابع يتلقى الطالب فيها الدروس والأنشطة والاختبارات في صفوف افتراضية حيث يجد فيها الوحدات الدراسية مع إمكانية التواصل والتفاعل والمحادثة بين المعلمين والطلاب ومتابعة الواجبات ومنح الدرجات وكذلك يمكن إرفاق مستندات مختلفة وتحديد جداول ومواعيد للدروس) وزارة التربية والتعليم ،٢٠٢٠.(

المتطلبات :

هي كل ما يجب توفره من العناصر والمكونات المادية، والبشرية الفنية، والإدارية والمالية، والسلامة والأمان في العملية التعليمية التعلمية الإلكترونية (يوسف،٢٠٢٠).

ويعرفه الباحثان إجرائيا: بأنها مجموعة من الأشياء الضرورية والاساسية سواء كانت المادية أو المالية، لتشغيل المنصات التعليمية بالصورة المطلوبة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدراسات السابقة:

دارسة الحضرمي والتوبي (٢٠٢٠)، بعنوان واقع التعليم الإلكتروني بالجامعات العمانية وتحديات تطبيقه في ضوء التحول الرقمي، هدفت هذه الدراسة التعرف على واقع التعليم الإلكتروني بجامعات سلطنة عمان والتحديات التي تعرقل حول دون تطبيقه، استخدما الباحثان المنهج الوصفي من خلال تحليل الأدبيات والدراسات السابقة، باستخدام أسلوب تحليل المضمون وكانت جامعة السلطان قابوس كنموذج في ذلك، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج: أن مجموعة التحديات التي وقفت حيال تطبيق التعليم الإلكتروني ما يأتي: صعوبة تطويع المحتويات العلمية لكافة المقررات، وأيضا عدم توفير العديد من الوسائل التعليمية والعمل على تغطية كافة الاحتياجات والمتطلبات والأنماط التعلمية المختلفة. وأوصى الباحث بأنه يجب إعداد طرق وإعداد أساليب تكون مرنة أثناء تنفيذ التعليم الإلكتروني، وأيضا أوصى بأن تكون جميع المؤسسات المختصة بالتعليم جاهزة ومهيأة لهذه الظروف، وكذلك يجب عليهم النظر مرة أخرى للقوانين والتشريعات التي تنظم التعليم العالي.

دراسة لكزولي(٢٠٢٠) بعنوان التدريس عن بعد ورهانات الإصلاح في ظل جائحة كورونا، هدفت الدراسة التعرف على وأقع التعليم الإلكترونية وأهم المعوقات التي تعترض له، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتعرف الطرق الصحيحة لإجراء الإصلاحات التعليمية في ظل جائحة كرونا، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن التعليم عن بعد يوفر الوقت والجهد، وإمكانية توفير مصادر متنوعة ومتعددة وإلغاء الفروق الفردية بين المتعلمين، كما بينت الدراسة مدى المسؤولية والتكاتف بين المؤسسات التعليمية ودور الأسرة في نجاح هذا النوع من التعليم.

دراسة Aljazeera (2019) بعنوان فاعلية بيئة التعلم الإلكتروني ،هدفت التعرف على فاعلية بيئة التعلم الإلكتروني في تطوير التحصيل الأكاديمي الاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طالب الصف الخامس الابتدائي. حيث تم تصميم بيئة التعلم الإلكترونية وإعداد اختبار ومقياس لتقييم الاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وتم تطبيق المنهج شبه التجريبي على عينة من طلاب الصف الخامس، مقسمة إلى مجموعة ضابطة تدرس من خلال الطريقة المعتادة، ومجموعة تجريبية تدرس من خلال بيئة التعلم الإلكتروني، وأظهرت نتائج الدراسة المستخدمة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من اختبار ما بعد التحصيل ومقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية وأساسياتها في بيئة التعلم الإلكتروني.

دراسة الموسوي، علي (٢٠١٧)، حملت عنوان التعلم الالكتروني في سلطنة عمان: دراسة تحليلية للواقع ومضامينه المستقبلية. هدفت هذه الدراسة إلى استعراض وتعريف المقصود بالتعليم الإلكتروني وأيضا استعراض ايجابياته، وأيضا تحليل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مختصر لبعض من نماذج التعلم الإلكتروني المطبق في المؤسسات العمانية المختصة بالتعليم، وكيفية الاستفادة منها، واستخلاص الدروس والمضامين ومن ثم تدعم بالأدبيات المختلفة كالأدب العالمي والعربي والعماني ، وذلك كصورة لمشاريع تكون مقترحة ، وخصوصا في وزارة التربية والتعليم ، وذلك لكي تخرج الدراسة برؤية مستقبلية مدركة لكيفية إنشاء ووضع تعلم إلكتروني ناجح وفعال ويكون ملائم لمتطلبات البيئة العمانية التربوية ، وبالتالي يعمل على تطوير هذا التعلم من خلال قضايا مختلفة كالتخطيط والإدارة وكذلك التصميم و تنفيذ الخطط واستخدامها وتقويمها وضبط جودتها.

دراسة Abdel Raheem (2003) بعنوان استخدامات أعضاء هيئة التدريس في جامعة السلطان قابوس لخدمات الإنترنت، وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات كالجنس والكلية والخبرة التعليمية والرتبة الأكاديمية، أظهرت نتائجها أن هناك سبعة استخدامات للإنترنت، تمثل أكثرها في المقررات التعليمية، وتحميل المواد التعليمية الجاهزة، ولم تظهر الدراسة أي فروق بين الذكور والإناث في استخدامات الإنترنت، ووجود فروق تعزى لمتغير ً وجود الكلية ولصالح الكليات العلمية، وأظهرت الدراسة أيضا فروق تعزى لمتغير الخبرة التعليمية، ولصالح أعضاء هيئة التدريس الذين تتراوح خبراتهم التعليمة بين (٥-٩ (سنوات ً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير وأثبتت أيضا الرتبة الأكاديمية، ولصالح رتبة الأستاذ المساعد.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق معظم الدراسات السابقة حول عنوان الدراسة حيث تتحدث حول متطلبات التعليم الالكتروني، والهدف معرفة تأثير استخدام الوسائل الالكترونية على التعليم وتحديد متطلبات التعليم الالكتروني كما تختلف بيئة الدراسة حيث تناولت بعض الدراسات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الغربية والعربية، كما تناولت بعض الدراسات الطلبة في مدارس التعليم العام، وتتفق معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج التحليلي الوصفي، واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة في اتباع منهج الدراسة، وفي تصميم وإعداد أداة البحث (الاستبانة)، وفي استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وفي تفسير النتائج، ومناقشتها، كما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات المستعرضة في انفرادها دون غيرها بتناول موضوع درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني في المنصات التعليمية المستخدمة للتعليم، من وجهة نظر معلمي سلطنة عمان.

الإطار النظري

نعيش اليوم عصر التكنولوجيا والعولمة، فالعلوم تتطور بسرعة فائقة، وعلينا أن نبذل قصارى جهدنا لنبقى مواكبين لهذا التطور، وبخاصة الانفجار التربوي سواء

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

كان في الإقبال على التعلم عن بعد أم في مادته ووسائله، وقد ازداد في السنوات الأخيرة الاهتمام بدور التكنولوجيا في العملية التعلمية لما لها من أهمية بالغة في رقي الطلبة وتقدمهم، بحيث يصبحون قادرين على مواكبة العصر وتطوراته. ومن أبرز هذه الوسائل ما يطلق عليه بالتعلم الإلكتروني، الذي يشكل نظاما للتعليم العالي على حد سواء، وبذلك يتوجب على الحكومات وإدارة الجامعات توفير الأطر التشريعية والتنظيمية لتوفير التوسع في هذا النوع من التعليم، كما يتعين عليها تشجيع تطبيق هذه النظم عبر توفير النفاذ السهل إلى شبكات الاتصالات الحديثة (الحيلة، ٢٠٠٦).

التعليم الالكتروني

يعد التعليم الإلكتروني شكلا من أشكال التعليم عن بعد والتي تعتمد على إمكانات وأدوات شبكة المعلومات الدولية والإنترنت والحاسبات الآلية في دراسة محتوى تعليمي محدد عن طريق التفاعل المستمر مع المعلم والمتعلم والمحتوى (عبد العزيز، ٢٠٠٨).

ويصف بعض الباحثين التعليم الإلكتروني بأنه منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان، باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية، مثل الإنترنت، والإذاعة، والقنوات المحلية، أو الفضائية للتلفاز والأقراص الممغنطة، والتلفون والبريد الإلكتروني، وأجهزة الحاسوب والمؤتمرات عن بعد لتوفير بيئة تعليمية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي، أو غير متزامنة عن بعد، ً على التعلم الذاتي والتفاعل دون الالتزام بمكان محدد، اعتمادا بين المتعلم والمعلم (إستيتية، ٢٠٠٧).

يشير (سالم، ٢٠٠٤) إلى مجموعة من الفوائد التي يتمتع بها التعليم الإلكتروني تتمثل في توفير التعليم الإلكتروني لثقافة جديدة هي الثقافة الرقمية التي تركز على معالجة المعرفة، وفي هذه الثقافة يستطيع المتعلم التحكم في تعلمه عن طريق بناء ً عالمه الخاص به عندما يتفاعل مع البيئات الأخرى المتوفرة إلكترونيا وما يتوافق مع نظرية التعليم البنائي لمقدرة المتعلم على التحصيل. كما يوفر التعليم الالكتروني في أي وقت وأي مكان ويسهم في تنمية التفكير وإسراع عملية التعليم، كما يساعد التعليم الإلكتروني في إتاحة فرص التعليم لكافة فئات المجتمع، ويساعد على خفض تكلفة التعليم، يساعد الطالب على الاستقلالية ويحفزه على الاعتماد على نفسه.

نستنتج أن التعليم الإلكتروني بمختلف سلبياته وإيجابياته الكبيرة؛ يعتبر المنقذ الوحيد أثناء التغييرات العالمية والكوارث الطبيعية التي عصفت بالعالم أجمع، والذي كان أخرها جائحة كرونا التي أثرت على التعليم بصفة كبيرة جدا، فعن طريق هذا النوع من التعليم أستطاع العالم مواصلة التعليم بشقيها العالي والعام ، رغم الصعوبات والتحديات الكبيرة التي كانت تحول في بعض الأحيان دون تحقيق الغرض الهدف

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأسمى لمثل هذا النوع من التعليم، إلا أنه ظل الحل الوحيد في تحقيق الأهداف والغايات السياسية في تنفيذ سياسة التعليم المختلفة للدول العربية والأجنبية

اقع منصتي كلاس روم ومنصة منظرة

إن من ينظر إلى الشأن العماني في عملية التعليم، يجد أن وزارة التربية والتعليم أعطت اهتماما ملاحظا وبذلت جهودا عظيمة؛ لمواصلة التعليم أثناء الظروف الراهنة من انتشار جائحة كرونا (كوفيد١٩)، ولذلك قامت بعمل بالكثير من الجهود، فحاولت بكل طاقتها استخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات الحديثة، كالحواسيب والأيبادات وغيرها لإدارة العملية التعليمية وإدارة الاختبارات ونتائجها، كنا قامت بالاستعانة ببعض الشركات الكبيرة (سيسكو للشبكات المحلية اللاسلكية) لربط الشبكات التعليمية بنظام الاتصالات اللاسلكية في أكثر من ٢٥٠ مدرسة في سلطنة عمان، من أجل ضمان استخدام التعليم الإلكتروني في تنفيذ شرح المواد الدراسية، قامت وزارة التربية والتعليم بدارسة إمكانيات إنشاء وتنفيذ مشروع مختص بالتدريب الإلكتروني لجميع المعلمين في المراحل الأولى من الجائحة، وقامت بتحويل الكتب المدرسية من كتاب ورقي إلى كتاب إلكتروني ليتلاءم مع الظروف الحالية، وذلك ليتم تدعيم الكتب المدرسي، ومن أجل هذا كله قامت بإنشاء منصتين للطلاب، يتم فيها تكميل مسيرة التعليم وهن:

منصة منظرة

يعد التوسع في استخدام التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني وكذلك التنمية المهنية المستديمة للمدرسين من الأهداف للتعليم في سلطنة عمان، لذلك تقوم وزارة التربية والتعليم بإدخال مشروع التعلم الإلكتروني في المدارس العمانية، وذلك لملاحقة ركب التطور في هذا المجال على مستوى العالم. وقد بدأ هذا المشروع بإدخال التعلم الإلكتروني في جميع مدارس السلطنة، لكي يسهم في إضافة مواقع تعليمية متميزة على شبكات الإنترنت، والإنترنت بالصوت والصورة، إضافة للمكونات التعليمية المتعددة (منهجية- إثرائية- تقويمية- ترفيهية (التي يتم إدارتها من خلال أنظمة الفصول الافتراضية، ويتعامل معها الطلبة من خلال التعلم الذاتي.

ولمواكبة تطور التعليم الالكتروني قامت وزارة التربية والتعليم بتصميم منصات تعليمية ومنها منصة منظرة وهي منصة تعليمية إلكترونية وقد استوحي اسمها من الهوية الوطنية العمانية، المنصة موجهة إلى الصفوف من الأول إلى الرابع يتلقى الطالب فيها الدروس والأنشطة والاختبارات في صفوف افتراضية حيث يجد فيها الوحدات الدراسية مع إمكانية التواصل والتفاعل والمحادثة بين المعلمين والطلاب ومتابعة الواجبات ومنح الدرجات وكذلك يمكن إرفاق مستندات مختلفة وتحديد جداول ومواعيد الدروس (وزارة التربية والتعليم ٢٠٢٠).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الشكل (١) شعار منصة منظرة (١_٤)

وزراه التربية والتعليم، ٢٠٢٠، موقع إنترنت، تاريخ الدخول ٢٠٢١/٩/٢٥ من خلال الشكل السابق نجد أن وزارة التربية والتعليم، استخدمت ذلك الشعار لمنصة منظرة وهي المنصة المخصصة لمراحل التعليم الأساسي من (١ – ٤) أي من الصف الأول إلى الصف الرابع وهي المرحلة التأسيسية التي يعول عليها بناء الفرد العماني بناء متكامل وكما يوحى من الشكل بساطته، واستخدام بعض الألوان الفاتحة لتدل على الرؤية الثاقبة في عملية التعليم والتعليم.

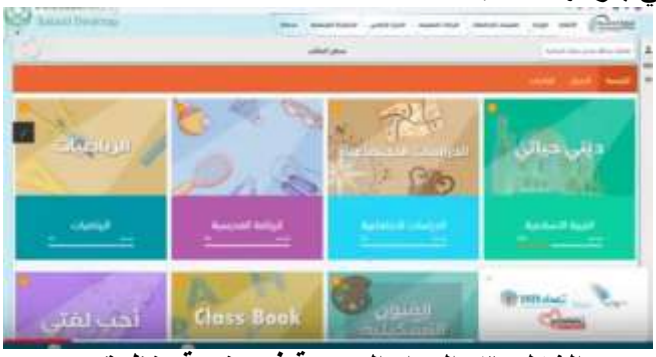


الشكل (٢) آلية الدخول لمنصة منظرة

وزراه التربية والتعليم، ٢٠٢٠، موقع إنترنت، تاريخ الدخول ٢٠٢١/٩/٢٥

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

من خلال الشكل رقم ٢ نستنتج بأن الطريقة المستخدمة لدخول الطلاب لمنصة منظرة هي سهلة وواضحة حيث تم توضيحها بشكل واضح لتناسب مع المرحلة العمرية التي تستخدم المنصة فنجد في الخطوة الأولى توضيح دخول الموقع على صفحة النصة ثم تليه الخطوة الثانية وهي إدخال الرقم المدني الخاص بالطالب ليكون فقط خاصا به دون غيره وفي الخطوة الثالثة يتم نقل الطالب مباشرة لصفحة إدخال رقم المستخدم الخاص بالطالب ورقمه السري لتنقله هذه الخطوة إلى صفحة المواد الدراسية التي يدرسها الطالب.



الشكل (٣) المواد المدرجة في منصة منظرة

وزراه التربية والتعليم، ٢٠٢٠، موقع إنترنت، تاريخ الدخول ٢٠٢١/٩/٢٥

من خلال الشكل رقم ٣ نستنتج بأن الصورة توضح الواجهة الاساسية لمنصة منظرة وهي عبارة عن تجميع جميع المواد الدراسية التي يدرسها الطلاب في تلك المرحلة، ومن خلالها يستطيع الطلاب اختيار أي مادة دراسية؛ للدخول عليها بشكل مباشر والتعرف على جميع الأنشطة والواجبات المطلوبة لتلك المادة، كما يتم التعرف على مختلف المتطلبات التي تستدعي التعرف عليها من جهة الطلاب لتفيدها.

- **منصة كلاس روم**

هي خدمة تعليمية تقدمها شركة جوجل تمكن المعلمين من إنشاء صفوف افتراضية للمواد الدراسية وإعداد الواجبات والتفاعل الفوري مع طلابهم وتوجيههم أثناء إنجاز الواجبات والمهام الموكلة إليهم وتقييم تلك الواجبات ومنح العلامات وإرسال التعليقات والمناقشات مع الطلاب. وكذلك يمكن إرفاق مستندات مختلفة وأيضا يمكن حفظ المواد والملفات للرجوع إليها إضافة إلى التقويم الدراسي لمعرفة مواعيد الدروس والاختبارات. وتعمل المنصة على الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية والحواسب الشخصية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456



الشكل (٤) شعار منصة كلاس روم

وزراه التربية والتعليم، ٢٠٢٠، موقع إنترنت، تاريخ الدخول ٢٠٢١/٩/٢٥

من خلال الشكل ٤ نستنتج بأن الصورة السابقة، توضح الشعار المستخدم لمنصة كلاس روم، وهي المنصة المستخدمة لتعليم الطلاب من (٥ -١٢) ومن ينظر لتلك الصورة، يلاحظ بساطتها وألوانها البسيطة التي تدل على جمال ناظريها، ولا بدّ أثناء تصميم هذا الشعار تم مراعاة عادات وثقافة المجتمع العماني للتناسب معه، كما تم مراعاة هذه المرحلة العمرية؛ لتكون متناسه معها.



الشكل (٥) ساحة المشاركة في المنصة

وزراه التربية والتعليم، ٢٠٢٠، موقع إنترنت، تاريخ الدخول ٢٠٢١/٩/٢٥

من خلال الشكل ٥ نستنتج بأن الصورة المعروضة تمثل ساحة المشاركة في هذه المنصة، وهي ساحة كبيرة يتم تداول الكثير من المهام المدرسية عليها مثل : مناقشة الأمور المتعلقة بالدرس لحظة بلحظة ، وعرض المعلم مجموعة المتطلبات التي يحتاج الدرس المعروض، وإدراج الرسوم التوضيحية بالدرس المعروض، كما يقوم المدرس في بعض الأحيان بعرض روابط تعليمية يستفيد من خلالها الطالب؛ لاستيعاب درسه.

وتتلخص مميزات منصة منظرة ومنصة كلاس روم كما تراها وزارة التربية والتعليم في ما يأتي(وزارة التربية والتعليم،٢٠٢٠):

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الواجب: يتيح نظام Classroom Google إمكانية فرض الواجبات على الطلاب، ليقوموا بحل الواجب وإرساله إلى المعلم بطريقة إلكترونية مع إمكانية التصحيح المباشر. وكذلك تتيح الخدمة للطلاب إمكانية التعاون مع المعلم لحل الواجب أو التعاون مع الطلاب الآخرين. وكل ذلك يكون بشكل يسير وسهل على خدمة Drive Google الخاصة بالطلاب والمعلم. وللتسهيل على الطلاب تتيح الخدمة للمعلم إرسال نموذج إجابة كمثال لجميع الطلاب في وقت واحد.

الدرجات : تدعم الخدمة العديد من الطرق لرصد الدرجات للطلاب بطريقة إلكترونية بحتة، فالمعلمون يمتلكون خاصية لرفع ملفات درجات الطلاب على الخدمة؛ فيما يستطيع الطلاب استعراض درجاتهم بشكل مباشر. كما يستطيع المعلم إرسال درجات الطلاب بشكل خاص لكل طالب على حدة، ويستطيع الطلاب التعليق والتواصل مع المعلم لأي إشكالية تقع في الدرجات. والأهم أن المعلم يستطيع تعديل الدرجات في أي وقت أراد بعد ذلك.

التواصل: يستطيع المعلم أن يضع إعلانا للطلاب في المنصة عن أي أمر يريده، فيما يستطيع الطلاب التعليق على الإعلان وسؤال المعلم والتواصل معه. ويستطيع المعلم إرفاق أي ملف أراد (فيديو، نص، صوت) وغيرها بشكل سهل مع الإعلان. ومن المزايا الرائعة في تسهيل عملية التواصل أن الخدمة مندمجة بشكل تام مع بريد Gmail ، فيستطيع الطلاب التواصل فيما بينهم بشكل سريع عبر البريد، لأن قائمة الطلاب ستظهر بشكل تلقائي للطلاب والمعلم في بريده عندما يريد إرسال رسالة

أرشفة الدروس: إذا انتهى وقت مادة أو منهج معين في نهاية العام أو الفصل الدراسي يستطيع المعلم أرشفة هذه المادة مع جميع الملفات والتعليقات والدرجات، بحيث تختفي هذه المادة عن الظهور في الصفحة الرئيسية للوحة التعلم الرئيسية وتظهر في قسم الأرشفة. والرائع أن الجميع من طلاب ومعلمين يستطيعون الوصول إليه في أي وقت أرادوا بعد ذلك.

التقويم الدراسي توفر المنصة خدمة التقويم الدراسي، الذي يتيح للطلاب والمعلمين معرفة مواعيد الواجبات والاختبارات والدروس وغيرها من التفاصيل الهامة، والمميز أنها ترتبط بشكل مباشر ببريدك الإلكتروني وبالتقويم المتوافر في هاتفك المحمول

الإجراءات

مجتمع الدراسة

تكّون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين بوزارة التربية والتعليم بسلطنة في المحافظات الآتية (مسقط، الداخلية، جنوب الباطنة، شمال الباطنة).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عينة الدراسة:

لضيق الوقت والظروف المعروفة التي تمر بها سلطنة عمان ودول العالم جميعا بسبب جائحة كرونا، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وقد بلغت العينة (٣٧٢) معلما ومعلمة من مختلف المحافظات، حيث لم تستطع الدراسة تغطية العدد الفعلي للعينة.

قياس الأداة:

استخدم الباحثان في هذه الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي وهو عبارة عن مقياس خماسي يحتوي على خمس خيارات وهي: (قليلة – قليلة جدا – متوسطة- مرتفعة- مرتفعة جداً). حيث تم ترميز النتائج بالجدول الاتي وفق المقياس.

جدول (١) مقياس الأداة

المتوسط	١ - ١.٧٩	١.٨٠1 -٢.٥٩	٢.٦٠ - ٣.٣٩	٣.٤٠ - ٤.١٩	٤.٢٠ – ٥
التقدير	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً

أداة الدراسة وصدقها: تم بناء الأداة بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بمتطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي كلاس روم ومنظرة من وجهة نظر المدرسين بسلطنة عمان، وقبل البدء في تطبيق أداة الدراسة قام الباحثون بعرضها على (٨) من المحكمين المشهود لهم بالخبرة العلمية من مختلف الجامعات العربية، فتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من خمسة محاور أساسية و٣٦ عبارة موزعة على المحاور الآتية: المحور الأول: : المتطلبات العامة، بواقع (٨) فقرات والمحور الثاني: : المتطلبات البشرية بواقع(٨) والمحور الثالث: المتطلبات التقنية المادية بواقع (٦) فقرات، والمحور الرابع: المتطلبات التقنية البرمجية بواقع(٧) والمحور الخامس بواقع(٧) وبعد التحكيم تم إجراء التعديلات المطلوبة، فتبقت عدد فقرات الاستبانة (٢٥) فقرة بواقع (٥) عبارات في جميع محاور الاستبانة .

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحثان باختبار صدق الأداة باستخدام ألفاء كرونباخ من أجل استخراج معامل الثبات، حيث تم تطبيق الأداة على عينة بلغت (٣٠) معلما ومعلمة من مختلف المحافظات (٤) والجدول الآتي يوضح معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٢) ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	المتطلبات العامة لتوظيف المنصات التعليمية الالكترونية	٥	٠.٩١١
2	المتطلبات البشرية لتوظيف المنصات التعليمية الالكترونية	٥	٠.٩٤٥
3	المتطلبات التقنية المادية لتوظيف المنصات التعليمية الالكترونية	٥	٠.٩٢٢
٤	المتطلبات التقنية البرمجية لتوظيف المنصات التعليمية الالكترونية	5	0.867
٥	المتطلبات التشريعية لتوظيف المنصات التعليمية الالكترونية	5	0.910
المجموع		25	0.911

من خلال الجدول السابق نستنتج أن معامل الثبات جاء لجميع المحاور الخمسة بمتوسط حسابي (٠.٩١١) وهذا مما يدل على أن معامل الثبات يمثل درجة عالية، فيدل على أن ثبات الأداة تتمتع بدرجة عالية. ١.٢.عنوان فرعي.

النتائج و مناقشتها

بعد أن قام الباحثان بتفريغ بيانات بحثهم، استخدما الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات بالحاسوب، وكان السؤال رقم اثنين: ما درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) التابعتين لوزارة التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان؟".

المتطلبات العامة لتوظيف المنصات التعليمية الالكترونية في العملية التعليمية

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المتطلبات العامة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	5	مساهمة وسائل الاعلام المتنوعة في تعزيز الاتجاه نحو المنصات الالكترونية التعليمية.	4.29	.74	مرتفعة جداً
2	1	تقديم خطة واضحة للمعلمين والمتعلمين عن مشروع المنصات الالكترونية التعليمية.	4.28	.91	مرتفعة جداً
3	2	توفير أدلة إرشادات لاستخدام منصتي (كلاس روم ومنظرة).	4.27	.99	مرتفعة جداً
4	3	تنمية مهارات التفكير العلمي لدى المتعلمين.	4.25	.89	مرتفعة جداً
5	4	اكتساب المتعلمين للمعلومات وتفعيلها بكفاءة.	4.24	.91	مرتفعة جداً
المستوى العام			4.26	.77	مرتفعة جداً

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يبين الجدول (٣) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات المحور الأول: المتطلبات العامة، إذ بلغ المتوسط العام للمحور (٤.٢٦) بانحراف معياري عام (٠.٧٧)، بدرجة مرتفعة جداً. حيث جاءت الفقرة (5) والتي تنص على" مساهمة وسائل الاعلام المتنوعة في تعزيز الاتجاه نحو المنصات الالكترونية التعليمية." في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.29)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (1) ونصها" تقديم خطة واضحة للمعلمين والمتعلمين عن مشروع المنصات الالكترونية التعليمية." بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٨)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة (٢) ونصها" توفير أدلة إرشادات لاستخدام منصتي (كلاس روم ومنظرة)." بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٧)، بينما جاءت الفقرة (٤) ونصها" اكتساب المتعلمين للمعلومات وتفعيلها بكفاءة." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٤).

المتطلبات البشرية لتوظيف المنصات التعليمية الالكترونية في العملية التعليمية

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المتطلبات البشرية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	2	فني شبكات ودعم لمعالجة الأعطال والمشكلات الطارئة.	4.45	.72	مرتفعة جداً
1	3	معلم يجيد التعامل مع أجهزة الحاسب الآلي وملحقاته وتطبيقات الانترنت والتعامل مع الفصول الافتراضية.	4.45	.69	مرتفعة جداً
2	4	هيئة إدارية تجيد المتابعة من خلال الحاسب الآلي وتطبيقات الانترنت.	4.37	.71	مرتفعة جداً
2	1	مدربون مؤهلون لتدريب المجتمع المدرسي.	4.37	.78	مرتفعة جداً
3	5	طالب يجيد التعامل مع الحاسب الآلي وتطبيقات الانترنت.	4.32	.73	مرتفعة جداً
		المستوى العام	4.39	.66	مرتفعة جداً

يبين الجدول (٤) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات المحور الثاني المتطلبات البشرية، إذ بلغ المتوسط العام للمحور (٤.٣٩) بانحراف معياري عام (٠.٦٦)، بدرجة مرتفعة جداً. حيث جاءت الفقرتين؛ (٢)، (٣) ونصوصهما على التوالي؛ " فني شبكات ودعم لمعالجة الأعطال والمشكلات الطارئة،" معلم يجيد التعامل مع أجهزة الحاسب الآلي وملحقاته وتطبيقات الانترنت

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والتعامل مع الفصول الافتراضية"، في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي مكرر بلغ (٤.٤٥)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرتين؛ (٤)، (١) ونصوصهما على التوالي؛" هيئة إدارية تجيد المتابعة من خلال الحاسب الألي وتطبيقات الانترنت."،" مدربون مؤهلون لتدريب المجتمع المدرسي"، بمتوسط حسابي مكرر بلغ (٤.٧٣)، بينما جاءت الفقرة (٥) ونصها" طالب يجيد التعامل مع الحاسب الآلي وتطبيقات الانترنت.." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٢).

المتطلبات التقنية المادية لتوظيف المنصات التعليمية الالكترونية في العملية التعليمية

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المتطلبات التقنية المادية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	3	توفير موقع وبريد الكتروني للمدرسة والمعلمين والطلاب وربطها بالمنصات التعليمية الالكترونية.	4.48	.60	مرتفعة جداً
2	1	توفير أعداد كافية من أجهزة الحاسوب وملحقاته.	4.36	.93	مرتفعة جداً
3	2	توفير خدمة انترنت عالية السرعة مع منافذ للاتصال.	4.34	.99	مرتفعة جداً
3	4	توفير نسخ أصلية من التطبيقات الحاسوبية.	4.34	.76	مرتفعة جداً
4	5	توفير قاعات دراسية تدريبية مجهزة لاستخدام المنصات الالكترونية التعليمية.	4.25	.91	مرتفعة جداً
المستوى العام			4.35	.74	مرتفعة جداً

يبين الجدول (5) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات المحور الثالث: المتطلبات التقنية المادية، إذ بلغ المتوسط العام للمحور (٤.٣٥) بانحراف معياري عام (٠.٧٤)، بدرجة مرتفعة جداً. حيث جاءت الفقرة (3) والتي تنص على" توفير موقع وبريد الكتروني للمدرسة والمعلمين والطلاب وربطها بالمنصات التعليمية الالكترونية." في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.48)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (1) ونصها" توفير أعداد كافية من أجهزة الحاسوب وملحقاته." بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٦)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرتين؛ (٢)، (٤) ونصوصهما على التوالي؛" توفير خدمة انترنت عالية السرعة مع منافذ للاتصال "،" توفير نسخ أصلية من التطبيقات الحاسوبية."، بمتوسط حسابي مكرر

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بلغ (٤.٣٤)، بينما جاءت الفقرة (٥) ونصها توفير قاعات دراسية تدريبية مجهزة لاستخدام المنصات الالكترونية التعليمية " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٥).

المتطلبات التقنية البرمجية لتوظيف المنصات التعليمية الالكترونية في العملية التعليمية

جدول (٦):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المتطلبات التقنية البرمجية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	5	احتواء المنصة الالكترونية على قائمة أسماء الطلاب وكشوفات أعمالهم.	4.44	.639	مرتفعة جداً
2	3	وضع الدروس المتزامنة داخل المنصة ليسترجعها الطالب في أي وقت.	4.43	.671	مرتفعة جداً
3	4	شمول المنصة على ساحة الحوار والدردشات الفورية.	4.38	.645	مرتفعة جداً
4	2	إمكانية إضافة الوسائط المتعددة للمنصة الالكترونية التعليمية	4.34	.650	مرتفعة جداً
5	1	إمكانية حفظ وطباعة أي ملف على جهاز المتعلم	4.30	.896	مرتفعة جداً
المستوى العام			4.37	.57	مرتفعة جداً

يبين الجدول (٦) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات المحور الرابع: المتطلبات التقنية البرمجية، إذ بلغ المتوسط العام للمحور (٤.٣٧) بانحراف معياري عام (٠.٥٧)، بدرجة مرتفعة جداً. حيث جاءت الفقرة (5) والتي تنص على" احتواء المنصة الالكترونية على قائمة أسماء الطلاب وكشوفات أعمالهم." في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.44)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (3) ونصها" وضع الدروس المتزامنة داخل المنصة ليسترجعها الطالب في أي وقت." بمتوسط حسابي بلغ (4.43)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة (4) ونصها" شمول المنصة على ساحة الحوار والدردشات الفورية." بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٨)، بينما جاءت الفقرة (١) ونصها" إمكانية حفظ وطباعة أي ملف على جهاز المتعلم." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٠).

المتطلبات التشريعية لتوظيف المنصات التعليمية الالكترونية في العملية التعليمية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المتطلبات التشريعية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	4	الدخول باسم المستخدم والمرور الخاص	4.54	.60	مرتفعة جداً
2	2	الالتزام بأخلاقيات المهنة.	4.52	.59	مرتفعة جداً
3	5	وضع الضوابط والقواعد اللازمة في تنظيم استخدام المنصات الالكترونية التعليمية.	4.46	.66	مرتفعة جداً
4	1	الحرص على نشر المحتوى المناسب للعملية التعليمية	4.45	.61	مرتفعة جداً
5	3	احترام حقوق الملكية الفكرية في وضع المادة العلمية.	4.37	.77	مرتفعة جداً
		المستوى العام	4.46	.56	مرتفعة جداً

يبين الجدول (٧) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات المحور الخامس: المتطلبات التشريعية، إذ بلغ المتوسط العام للمحور (4.46) بانحراف معياري عام (0.56)، بدرجة مرتفعة جداً. حيث جاءت الفقرة (٤) والتي تنص على" الدخول باسم المستخدم والمرور الخاص." في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٥٤)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (٢) ونصها" الالتزام بأخلاقيات المهنة." بمتوسط حسابي بلغ (٤.٥٢)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة (٥) ونصها" وضع الضوابط والقواعد اللازمة في تنظيم استخدام المنصات الالكترونية التعليمية." بمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٦)، بينما جاءت الفقرة (٣) ونصها" احترام حقوق الملكية الفكرية في وضع المادة العلمية." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٧).

ترتيب محاور متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي كلاس روم والمنظرة

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على محاور متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة)، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	٥	المحور الخامس: المتطلبات التشريعية	4.46	.56	مرتفعة جداً
٢	٢	المحور الثاني: المتطلبات البشرية	4.39	.66	مرتفعة جداً
٣	٤	المحور الرابع: المتطلبات التقنية البرمجية	4.37	.57	مرتفعة جداً
٤	٣	المحور الثالث: المتطلبات التقنية المادية	4.35	.74	مرتفعة جداً

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥	١	المحور الأول: المتطلبات العامة	4.26	.77	مرتفعة جداً
الأداة ككل			4.37	.59	مرتفعة جداً

يبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) التابعتين لوزارة التربية والتعليم، اذ بلغ المتوسط العام (٤.٣٧)، بانحراف معياري عام (٠.٥٩)، وبدرجة توافر مرتفعة جداً؛ حيث جاء في المرتبة الأولى المحور الخامس: المتطلبات التشريعية بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٤٦) وانحراف معياري (٠.٥٦)، تلاه في المرتبة الثانية المحور الثاني: المتطلبات البشرية، بمتوسط حسابي بلغ(٤.٣٩) وانحراف معياري (٠.٦٦)، تلاه في المرتبة الثالثة المحور الرابع: المتطلبات التقنية البرمجية، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٧) وانحراف معياري (٠.٥٧)، فيما جاء في المرتبة الأخيرة المحور الأول: المتطلبات العامة، بمتوسط حسابي بلغ(٤.٢٦) وانحراف معياري (٠.٧٧).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني،: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لتقديرات عينة الدراسة حول توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) التابعتين لوزارة التربية والتعليم تبعاً؛ للنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي؟.

للإجابة عن السؤال السابق، تم تحليل البيانات واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة حول مدى توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) التابعتين لوزارة التربية والتعليم؛ ومقارنة هذه المتوسطات باستخدام اختبار (T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ للتحقق من دلالة الفروق تبعاً لمتغيري؛ (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي) على النحو الآتي.

متغير " النوع الاجتماعي "

تم استخدام اختبار (T-Test) للعينة المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، انثى)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٩): اختبار(T-Test) لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المتغيرات المستقلة	النوع	العدد ٣٢٤	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المتطلبات العامة	ذكر	149	4.37	.77	2.268	.024
	انثى	175	4.17	.76		
المتطلبات البشرية	ذكر	149	4.42	.70	.891	.374

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

		.62	4.36	175	انثى	
المتطلبات التقنية المادية	.887	.80	4.39	149	ذكر	.376
		.69	4.32	175	انثى	
المتطلبات التقنية البرمجية	1.389	.62	4.42	149	ذكر	.166
		.51	4.33	175	انثى	
المتطلبات التشريعية	.810	.64	4.49	149	ذكر	.418
		.47	4.44	175	انثى	
الأداة ككل	1.426	.67	4.42	149	ذكر	.155
		.51	4.32	175	انثى	

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)لاستجابة أفراد العينة حول مدى توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) التابعتين لوزارة التربية والتعليم تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي) في المحاور (المتطلبات البشرية، المتطلبات التقنية المادية، المتطلبات التقنية البرمجية، المتطلبات التشريعية)، والأداة ككل؛ إذ بلغت قيمة ت (1.426) بدلالة إحصائية بلغت (٠.١٥٥)، وهذا يدل على ان المستويات بين الذكور والاناث كانت متقاربة.

في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور (المتطلبات العامة)، إذ بلغت قيمة ت (2.268) بدلالة إحصائية بلغت (٠.٠٢٤)، وجاءت الفروق فيه لصالح الذكور.

٢: متغير " المؤهل العلمي"

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ للتأكد من دلالة الفروق الاحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول ١٠: تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتأكد من دلالة الفروق الاحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المتطلبات العامة	بين المجموعات	5.401	2	2.701	4.643	.010
	داخل المجموعات	186.718	321	.582		
	الكلي	192.119	323			
المتطلبات البشرية	بين المجموعات	4.478	2	2.239	5.248	.006
	داخل المجموعات	136.938	321	.427		

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	الكلي	141.416	323			
المتطلبات التقنية المادية	بين المجموعات	4.049	2	2.024	3.727	.025
	داخل المجموعات	174.373	321	.543		
	الكلي	178.422	323			
المتطلبات التقنية البرمجية	بين المجموعات	3.138	2	1.569	4.920	.008
	داخل المجموعات	102.382	321	.319		
	الكلي	105.520	323			
المتطلبات التشريعية	بين المجموعات	2.448	2	1.224	3.955	.020
	داخل المجموعات	99.338	321	.309		
	الكلي	101.786	323			
المقياس ككل	بين المجموعات	3.807	2	1.903	5.528	.004
	داخل المجموعات	110.511	321	.344		
	الكلي	114.317	323			

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لاستجابة أفراد العينة حول مدى توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) التابعتين لوزارة التربية والتعليم تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) في جميع محاور الدراسة، والأداة ككل؛ إذ بلغت قيمة ف بشكل عام (٥.٥٢٨) بدلالة إحصائية بلغت (٠.٠٠٤).

ولبيان الفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام المقارنات المحور بطريقة (Scheffe) كما هو مبين في الجدول الآتي.

جدول١١: المقارنات المحور بطريقة (Scheffe)

محاور الدراسة	المؤهل العلمي		فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
المتطلبات العامة	دكتوراه	بكالوريوس	.49333*	0.011	دكتوراه
	دكتوراه	ماجستير	.49167*	0.030	دكتوراه
المتطلبات البشرية	دكتوراه	بكالوريوس	.45250*	0.006	دكتوراه
	دكتوراه	ماجستير	.39667*	0.044	دكتوراه
المتطلبات التقنية المادية	دكتوراه	بكالوريوس	.42500*	0.028	دكتوراه
المتطلبات التقنية البرمجية	دكتوراه	بكالوريوس	.37833*	0.008	دكتوراه
	دكتوراه	ماجستير	.36167*	0.031	دكتوراه
المتطلبات التشريعية	دكتوراه	بكالوريوس	.33000*	0.023	دكتوراه
	دكتوراه	ماجستير	.33833*	0.043	دكتوراه

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المقياس ككل	دكتوراه	بكالوريوس	.41583*	0.005	دكتوراه
	دكتوراه	ماجستير	.40433*	0.018	دكتوراه

* دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يوضح الجدول ١١ ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين عينة الدراسة (دكتوراه)، وعينة الدراسة (بكالوريوس) وجاءت الفروق لصالح عينة الدراسة (دكتوراه) في جميع المحاور (المتطلبات العامة، المتطلبات البشرية، المتطلبات التقنية المادية، المتطلبات التقنية البرمجية، المتطلبات التشريعية) والأداة ككل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين عينة الدراسة (دكتوراه)، وعينة الدراسة (ماجستير)، وجاءت الفروق لصالح عينة الدراسة (دكتوراه) في المحاور (المتطلبات العامة، المتطلبات البشرية، المتطلبات التقنية البرمجية، المتطلبات التشريعية)، والأداة ككل.

النتائج:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، من خلال تحليل الأدبيات والدراسات السابقة والتقارير ذات العلاقة بمتطلبات التعليم الإلكتروني وتحليل واقعه بوزارة التربية والتعليم، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

أولا: بما يتعلق واقع التعليم الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم:

- قامت وزارة التربية والتعليم بجهود عظيمة ومختلفة لضمان نقل التعليم إلى التعليم الإلكتروني فاستخدمت تقنيات الاتصال والمعلومات الحديثة، واستعانت بكثير من الشركات العالمية في هذا المجال، كما بذلت جهود عظيمة في سبيل ربط المدارس البعيدة بشبكات متصلة بعضها البعض.
- بذلت وزارة التربية والتعليم جهود كبيرة ومختلفة من أجل إنشاء متنصتين للتعليم العام والأساسي لمواصلة التعليم الإلكتروني الدروس هما:

- منصة المنظرة: وهي مختصة بمرحلة التعليم الأساسي للصفوف من ١-٤
- منصة Class room Google: وهي مختصة بالتعليم العام للمراحل العمرية الأكبر ب من الصفوف ٥-١٢

- أثبت الدراسة بأن متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان جاءت بموافقة كبيرة جدا حسب إجابات عينة الدراسة، حيث جاءت بدرجات متفاوتة، ليصل المتوسط الحسابي لها جميعا ب(٤.٣٥).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- أثبت الدراسة أن محاور ترتيب متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) جاءت بالترتيب الآتي: المتطلبات التشريعية، المتطلبات البشرية، المتطلبات التقنية البرمجية، المتطلبات التقنية المادية، المتطلبات العامة.
- أثبت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين عينة الدراسة (دكتوراه)، وعينة الدراسة (بكالوريوس، والماجستير) وجاءت الفروق لصالح عينة الدراسة (دكتوراه) في جميع المحاور (المتطلبات العامة، المتطلبات البشرية، المتطلبات التقنية المادية، المتطلبات التقنية البرمجية، المتطلبات التشريعية) والأداة ككل.
- اثبت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ((α=0.05لاستجابة أفراد العينة حول مدى توافر متطلبات التعليم الإلكتروني على منصتي (كلاس روم، المنظرة) التابعتين لوزارة التربية والتعليم تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي) في المحاور (المتطلبات البشرية، المتطلبات التقنية المادية، المتطلبات التقنية البرمجية، المتطلبات التشريعية)، والأداة ككل.

التوصيات:

- العمل على تحديث التشريعات القانونية والإدارية التي تحكم التعليم الإلكترونية والتعليم عن بعد وفق التطورات الحديثة في الميدان التربوي؛ ليكون سهل التطبيق دون عقبات تواجهه
- أخذ الأمر بجدية ومناقشته على مستوى مجل الوزراء، بشأن تحسين البنية الرقمية التكنولوجية في المدارس بالشراكة مع المؤسسات الداعمة وكافة الأطراف المشاركة بذلك.
- العمل باستمرار بشأن ممارسة التعليم الإلكترونية من خلال إعداد المعلمين وتأهيلهم للانخراط فيه، وتجهيزهم وتدريبهم على استخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية التعلم، ليس فقط وقت الازمات وانما بتحويل بعض الأمور للممارسة الإلكترونية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع:

استيتية، دلال (٢٠٠٧). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، الأردن، عمان، دار وائل.

التركي، عثمان، (٢٠١٠). متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (١١) عدد (١) ،(١٥٢-١٧٤).

الحضرمي أحمد، والمعولية، والشهومية (٢٠٢١). تجربة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، المؤتمر الدولي السياسات التربوية العربية في إدارة التعليم ما قبل الجامعي في خضم جائحة كرونا، ٢٩-٢٠٢١/٥/٣٠ مؤتمر تقنيات التعليم (٢٠١٧) المؤتمر الدولي الرابع للجمعية العمانية لتقنيات التعليم من ١٦-١٢/١٨/(تحت شعار "دعم التربية بالتقنيات: ما وراء الحداثة واستدامة الابتكار والتعليم) كلية الشرق الأوسط، مسقط ، سلطنة عمان.

الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٦). أثر التعليم الإلكتروني (learning-E) في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية لمساق تكنولوجيا التعليم مقارنة بالطريقة الاعتيادية"، مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، المجلد (٣٣)العدد(١)

سالم، أحمد (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، الرياض، المملكة العربية السعودية مكتبة الرشد.
ص .٦٨ -٥١

عبد العزيز، حمدي (٢٠٠٨). التعليم الإلكتروني، ب.ن ط، عمان – الأردن ، دار الفكر.

لكزولي، فضيلة. (٢٠٢٠). التدريس عن بعد ورهانات الإصلاح في ظل جائحة كوفيد١٩، مجلة الباحث للدراسات القانونية والقضائية، العدد ١٧، ص٥

وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٠). تاريخ الاسترداد٢٥/٠٩/٢٠٢١م
https://home.moe.gov.om/pages/208/show/1022

الوهيبي سعيد (٢٠٢١). تشريعات ووثائق، موقع وزارة التربية والتعليم، موقع إنترنت . تاريخ الاسترداد/ ٢٢/٠٩/٢٠٢١م
https://home.moe.gov.om/region/stem2021/topics/1/show/7471

يوسف ،رحاب فايز.(٢٠٢٠) .درجة توافر دمج التعلم الالكتروني في الجامعات : من وجهة نظر الطلبة وسبل تطويرها، مجلة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح ، جامعة بني سويف ، اتحاد الجامعات العربية ،ص١١-٧٣.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Aljaser, A. M. (2019). The effectiveness of e-learning environment in developing academic achievement and the attitude to learn English among primary students. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 20(2), 194-176.

Derrick Meador (2019). The Essential Qualities of an Effective School: com. though Leader https://www.thoughtco.com/how-school-administrator-can-be effective-leader-31.

Abdelraheem, A., and Musawi, A.(2003). Instructional uses of internet services by Sultan Qaboos University faculty members (Part I). International Journal of Instructional Media, 30(1): 45-60.

Naidu, S. 2004. Trends in faculty use and perceptions of eLearning. A .

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

تنمية التفكير الابتكاري لدى الإخصائيين الاجتماعيين في مصر

Developing creative thinking among social workers in Egypt

إعداد

د.أسماء إبراهيم أحمد محمد

Dr. Asmaa Ibrahim Ahmed Mohamed

مدير إدارة السياسات بالإدارة العامة للتخطيط الاستراتيجي والسياسات

بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Doi: 10.21608/ejev.2025.436349

استلام البحث: ٢٢ / ٢ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ١٦ / ٤ / ٢٠٢٥

محمد، أسماء إبراهيم أحمد (٢٠٢٥). تنمية التفكير الابتكاري لدى الإخصائيين الاجتماعيين في مصر. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ١١٩ - ١٣٨.

https://ejev.journals.ekb.eg

تنمية التفكير الابتكاري لدى الإخصائيين الاجتماعيين في مصر

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلي إلقاء الضوء علي كيفية تعزيز قدرات الإخصائيين الاجتماعيين في مصر لتقديم حلول جديدة ومبتكرة وفعالة للتحديات الاجتماعية التي تواجههم في مجال عملهم. وذلك من خلال تنمية التفكير الابتكاري لديهم، والذي يعد أحد المهارات الأساسية التي يحتاجها الإخصائيون الاجتماعيون لتحسين جودة الخدمات الاجتماعية وتلبية احتياجات المجتمع المتزايدة والمتنوعة ولتقديم خدمات متميزة وملائمة لمتطلبات المجتمع المتغيرة والمتسارعة، حيث أن الابتكار في هذا المجال يمكن أن يعزز من فاعلية البرامج والخدمات الاجتماعية ويحقق نتائج أفضل في حل المشكلات الاجتماعية. أيضا هدف البحث إلى رصد بعض التحديات التي تواجه عملية تنمية التفكير الابتكاري لدي الإخصائيين الاجتماعيين، مع توضيح بعض الاستراتيجيات التي يمكن أن تساهم في تنمية التفكير الابتكاري لدي هؤلاء الإخصائيين. وفي نهاية البحث تم توضيح أهمية تقييم أثر هذه الاستراتيجيات على تحسين الأداء المهني للإخصائيين الاجتماعيين ومدى نجاحهم في تقديم حلول جديدة وفعالة للمشكلات الاجتماعية. ومن توصيات البحث ضرورة إدماج التفكير الابتكاري كجزء أساسي من برامج التدريب والتطوير للإخصائيين الاجتماعيين في مصر، من أجل تحسين جودة الخدمة المقدمة وتعزيز القدرة على مواجهة التحديات الاجتماعية بطرق مبتكرة.

الكلمات المفتاحية: تنمية المهارات- التفكير الابتكاري- الابتكار في الخدمة الاجتماعية.

Abstract:

The current research aimed to shed light on how to enhance the capabilities of social workers in Egypt to provide new, creative and effective solutions to the social challenges they face in their field of work. This is done by developing their creative thinking, which is one of the basic skills that social workers need to improve the quality of social services and meet the growing and diverse needs of society and to provide distinguished services that are appropriate to the changing and accelerating requirements of society, as creation in this field can enhance the effectiveness of social programs and services and achieve better results in solving social problems. The research

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

also aimed to monitor some of the challenges facing the process of developing creative thinking among social workers, while clarifying some strategies that can contribute to developing creative thinking among these workers. At the end of the research, the importance of evaluating the impact of these strategies on improving the professional performance of social workers and their success in providing new and effective solutions to social problems was clarified.The research recommendations included the necessity of integrating creative thinking as an essential part of training and development programs for social workers in Egypt, in order to improve the quality of the service provided and enhance the ability to face social challenges in creative ways.

key words: Developing skills, creative thinking, creation in social work

مقدمة:

يعد التفكير الابتكاري من أبرز المهارات التي تسهم في تطوير الأفراد والمجتمعات، حيث يُعتبر محركاً أساسياً للتغيير والنمو في مختلف المجالات. في عالم يتسم بالتطور السريع والتحديات المتزايدة، حيث أصبح من الضروري تبني أساليب تفكير جديدة تواكب هذه التغيرات وتقدم حلولاً مبتكرة وفعالة.

أن تنمية التفكير الابتكاري لا تقتصر فقط على إطلاق الأفكار الجديدة، بل تشمل القدرة على إعادة التفكير في المشكلات الحالية بشكل غير تقليدي واكتشاف فرص جديدة لتحسين الأداء وتحقيق النجاح. يتطلب هذا النوع من التفكير بيئة تشجع على المخاطرة والتجريب، كما يستدعي تعزيز مهارات الإبداع والتحليل والتركيب. من خلال تنمية التفكير الابتكاري، يمكن للأفراد أن يساهموا في تقديم حلول جديدة ومؤثرة لمختلف القضايا الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، مما يساهم في تحسين جودة الحياة وتعزيز التقدم المستدام.

فمع الطرق المتابينة في الحلول والتغييرات المتسارعة أصبح الابتكار موضوعًا مهمًا من موضوعات البحث العلمي في عدد من دول العالم، فقد ألقت الثورة العلمية والتقنية بظلالها على مجمل النشاط الإنساني الجسدي والذهني وأصبحت الأعمال الروتينية من اختصاص الآلة، وباتت الحاجة ملحة للنشاط

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الابتكاري الخلاق. وعليه، فإن الاستمرار في تحقيق التقدم العلمي والتقني لا يمكن أن يثمر من دون تطوير القدرات الابتكارية لدى الإنسان (مصبح، الجسيمي: ٢٠٠٣).
فشهد النصف الثاني من القرن العشرين اهتمامًا واسعًا بين علماء النفس والتربية بدراسة ظاهرة الابتكار، فاتجه بعض الباحثين إلى دراسة الجانب العقلي للظاهرة ومدى علاقة الابتكار بالذكاء والمراحل التي تمر بها العملية الابتكارية، بينما اتجه البعض الآخر إلى دراسة مشكلات المحكان التى يمكن استخدامها للتعرف على المبتكرين، بينما اتجه البعض الآخر إلى دراسة مشكلة المحكات التي يمكن استخدامها للتعرف على المبتكرين، ومن لديهم مستوى رفيع من القدرة على التفكير الابتكاري، بالإضافة إلي اتجاهاتهم لدراسة ما يميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين من سمات معينة، وكذلك دراسة شخصية ذوي القدرة على التفكير الابتكاري والتعرف على ما يتصفون به من سمات شخصية واجتماعية.

ويرى دي بونو أن هناك اتجاهين رئيسين فيما يتعلق بتعليم التفكير بشكل عام: أولها يرى أن التفكير مرتبط بالذكاء الذي يتحدد جينيًا بفعل العوامل الوراثية، وبالتالي لا يمكن تغييره أو تطويره، في حين يرى أنصار الاتجاه الآخر أن التفكير عملية يمكن تحسينها عن طريق التدريب، ويتبنى دى بونو الاتجاه الذي يرى أن الابتكار مهارة يمكن تعليمها وتطويرها لدى المتعلمين، وقد تمكن من تطوير عدة أدوات لتعليم التفكير كمهارة أساسية، من بينها منهاج يستخدم في تعليم التفكير في أكثر من ثلاثين دولة في العالم ((Schweizer, 2002

ومن خلال أساليب تعليم التفكير وأدواته يظهر الابتكار لدى الأفراد بما لديهم من دلائل واستعداد للإتيان بأفكار وحلول جديدة نادرة وغريبة، مع تميز التفكير لديهم بالمرونة والطلاقة في الأفكار والإحساس بالمشكلات والقدرة على الإتيان بالتفاصيل الدقيقة (آل شارع: ٢٠٠٣).

هذا ينظر للتفكير الابتكاري نظرة شاملة على أنها عملية عقلية تعتمد على مجموعة من القدرات العقلية (الطلاقة، المرونة، الأصالة) وعلى سمات الشخصية المبتكرة، وتعتمد على بيئة ميسرة لهذا النوع من التفكير لتعطي في النهاية المحصلة الابتكارية، وهي الإنتاج الابتكاري (حلول لمشكلة ما)، والذي يتميز بالأصالة والفائدة والقبول الاجتماعي، وفي الوقت نفسه إثارة الدهشة لدى الآخرين (عبادة: ٢٠٠١).
ولكي ينتج الابتكار، يجب أن تتسم الظروف البيئية بشئ من الحرية والأمن والسماح للشخص المبتكر بحرية التفكير والتعبير عن أفكاره وخبراته من خلال تدريب الخيال لديه، وتشجيع الأفكار الأصلية غير المألوفة والتي تحددها طبيعة البيئة التي يعيش فيها المبتكر وأساليب التنشئة الاجتماعية والظروف الاجتماعية والاقتصادية ونظام التعليم والإعداد، هذا بالإضافة إلى دور الخبرة الشخصية التي تميز نوعية نتاجات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأفراد، بمعني أن الأصالة صفة ليست مطلقة ولكنها محددة بالنسبة لفرد بعينة وفي إطار خبرته الذاتية دون مقارنة مع خبرات أقرانه ونتاجاتهم (جروان: ٢٠٠٢).
ويُعتبر التفكير الابتكاري أحد العوامل الرئيسية التي تساهم في تطوير الأداء المهني للإخصائيين الاجتماعيين، حيث يعدّ العنصر الأساسي في مواجهة التحديات والفرص المتجددة في مجال العمل الاجتماعي. ومن خلال تنمية مهارات التفكير الابتكاري، يستطيع الإخصائي الاجتماعي تقديم حلول مبتكرة تتناسب مع احتياجات الأفراد والمجتمعات، وبالتالي تحسين نوعية الخدمة المقدمة وتحقيق التأثير الإيجابي المطلوب.

وفي هذا السياق، تبرز أهمية تزويد الإخصائيين الاجتماعيين بالأدوات والمهارات التي تساعدهم على التفكير بشكل إبداعي، واستخدام تقنيات التفكير النقدي والتحليلي لتصميم برامج ومشروعات اجتماعية فاعلة، وذلك بسبب ما تواجه الخدمة الاجتماعية في مصر من تحديات اجتماعية متعددة تشمل قضايا مثل البطالة، والعنف الأسري، والإدمان.... إلخ، وفي ظل هذه التحديات، يصبح التفكير الابتكاري أداة حاسمة لتطوير حلول عملية ومبتكرة تواكب طبيعة المشكلات الاجتماعية المعقدة والمتغيرة.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي وتساؤلاته في إلقاء الضوء على تأثير تنمية التفكير الابتكاري لدي الإخصائيين الاجتماعيين في مصر.

تساؤلات البحث:

١. ما هي الاستراتيجيات التي يمكن أن تساهم في تنمية التفكير الابتكاري لدى الإخصائيين الاجتماعيين في مصر؟
٢. ما هي التحديات التي يواجهها الإخصائيون الاجتماعيون في مصر في تطبيق التفكير الابتكاري في ممارساتهم المهنية؟
٣. ما الدور الذي يمكن أن تلعبه التكنولوجيا في تعزيز التفكير الابتكاري لدى الإخصائيين الاجتماعيين في مصر؟
٤. كيف يمكن دمج التفكير الابتكاري في الممارسات اليومية للإخصائيين الاجتماعيين لضمان تطوير مهاراتهم بشكل مستمر؟

أهداف البحث:

١. تحديد مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة التي تساعد في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الإخصائيين الاجتماعيين.
٢. توضيح مفهوم التفكير الابتكاري وخصائصة وأبعاده ومهاراته.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣. تحديد التحديات والعوائق التي تواجه الإخصائيين الاجتماعيين في تطبيق التفكير الابتكاري على أرض الواقع.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في التالي:

١. تعزيز فهم التفكير الإبتكاري في مجال الخدمة الاجتماعية من خلال تعزيز الكفاءة المهنية.

٢. تحقيق التنمية المستدامة حيث يعتمد نجاح التنمية الاجتماعية على قدرة الإخصائيين الاجتماعيين على التفكير الابتكاري.

٣. تسليط الضوء على التحديات التي تواجه الإخصائيين الاجتماعيين في عملية تنمية التفكير الابتكاري.

٤. زيادة الحاجة في الوقت الراهن إلي البحوث والدراسات التي تتناول موضوع التفكير الابتكاري كمطلب لمعايير الجودة والاعتماد في مختلف الهيئات والمنظمات.

منهجية البحث:

البحث من نمط البحوث النظرية المكتبية الوصفية، وذلك من خلال الاطلاع على المراجع والدوريات العربية والأجنبية المتاحه، وكذلك نتائج الأبحاث والمؤتمرات العملية، والدراسات السابقة في موضوع الدراسة.

مفاهيم البحث:

تنمية المهارات:

هناك عدة تعريفات لتنمية المهارات نذكر منها:

تعريف Drucker (2006) من منظور إداري: تتعلق تنمية المهارات بتعزيز المهارات الفنية والقيادية والسلوكية للأفراد داخل المنظمات من خلال برامج تدريبية مصممة لتحسين الإنتاجية وتحقيق أهداف المؤسسة.

تعريف الأمم المتحدة (٢٠١٠) من منظور التنمية البشرية: هي عملية تحسين قدرات الأفراد المعرفية والاجتماعية والاقتصادية بهدف تمكينهم من المساهمة الفعالة في مجتمعاتهم وزيادة فرصهم في النجاح الوظيفي.

تعريف Harland (2012): تعني العملية المنظمة التي تهدف إلى تحسين القدرات والكفاءات الفردية أو الجماعية من خلال التدريب والتعليم والتجربة، بما يساهم في تحقيق الأداء الأمثل في مجالات العمل أو الحياة الشخصية.

التفكير الابتكاري:

لقد ظل التفكير الابتكاري محيراً للفلاسفة والعلماء والأدباء في مختلف الحضارات الإنسانية، ولم تنجح المحاولات المتكررة في تفسير ظاهرة الابتكار وفهمها بطريقة معقولة فكان اللجوء إلى الغيبيات والقوى الخارقة، وحتى في العصر

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الحديث حاول بعض علماء النفس تفسير هذه الظاهرة في ضوء نظرياتهم العامة: كنظرية التحليل النفسي ونظرية الجشطالت فولدت مفاهيم الإلهام أو الاستبصار، وفي العقود الخمسية الماضية حدث تطور في فهم هذه الظاهرة نتيجة للإهتمام المتزايد لعلماء النفس والباحثين، من خلال دراستها وإخضاعها لمنهجية البحوث العلمية والتجريبية، وقد تمكن عدد من رواد الابتكار من تطوير أدوات لقياس هذه الظاهرة وبرامج التدريب عليها (جروان: ٢٠٠٢).

إن شيوع مفهوم الابتكار وكثرة استخدامه بواسطه أفراد ذوي تخصصات مختلفة وخلفيات ثقافية متباينة يؤدي إلي كثرة التعاريف ومن هذه التعريفات ما يلي:

- يرى فليدهوزن (Feldhusen,1998) أن التفكير الابتكاري هو نشاط معرفي يمكن تعلمه، فيتضمن تطويراً واستخدماً لقاعدة ضخمة من المعرفة ومهارات التفكير، واتخاذ القرارات وضبط العمليات فوق المعرفية.
- ويشير دى بونو (٢٠٠١) إلى أن الابتكار يعني خلق شئ لم يكن موجوداً من قبل، ويجب أن يكون الشئ الجديد ذو قيمة.
- ويعرف قطامي (٢٠٠٣) الابتكار بأنه نشاط ذهني أو عملية تقود إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة والقيمة في المجتمع، ويتضمن إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات.
- وقدم جروان (٢٠٠٢) تعريفًا شاملاً وذا مدلول تمثل في أنه مزج بين القدرات والاستهدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصلية ومفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم إذا كانت النتاجات من مستوى الاختراقات الابتكارية في أحد ميادين الحياة الإنسانية.
- ويعرف أبو النصر (٢٠١٢) أنه قدرة عقلية، يحاول فيها الإنسان أن ينتج (فكرة، وسيلة، أداة، طريقة....) لم تكن موجودة من قبل، أو تطوير رئيسي لها دون تقليد، بما يحقق نفعًا للمجتمع.

وفي ضوء التعريف السابق يمكن تحديد ثلاثة أبعاد للتفكير الابتكاري:

- البعد الأول هو العملية العقلية Mental Process التي تتطلبها هذه القدرة.
- البعد الثاني هو مضمون هذه القدرة Content.
- البعد الثالث هو الناتج الظاهر لهذه القدرة Product (أبو النصر، ٢٠١٢)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عوامل أساسية للقدرة الابتكارية:

تشير معظم الدراسات إلى العوامل التالية والتي تعتبر أساسية للقدرة الابتكارية

١. الطلاقة Fluency
- القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية.
- القدرة على سيولة الأفكار وسهولة توليدها.

٢. المرونة Flexibility
- القدرة على إنتاج عدد متنوع من الأفكار.
- القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير المواقف.
- القدرة على تقديم أفكار حول استجابات لا تنتمي لفئة واحدة أو مظهر واحد.

٣. الحساسية للمشكلات Sensitivity
- القدرة على الإحساس المرهف ورؤية الكثير من المشكلات في الوقت المحدد.

٤. الأصالة Geniality
- القدرة على إنتاج أفكار غير عادية.
- التفكير الأصيل الذي لا يكرر أفكار المحيطين به أو يقلدهم.

٥. الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته Direction
- القدرة على الاحتفاظ بالاتجاه دون تشتت الإسهامات.

ولقد أضاف أبو النصر مجموعة من العوامل أخرى هي كالتالي:
- التخيل.
- العناد العلمي.
- القدرة على التفكير.
- الإتقان. (أبو النصر: ٢٠١٢)

الابتكار في الخدمة الاجتماعية:

هناك العديد من التعريفات التي تناولت الابتكار في الخدمة الاجتماعية نوضح منها الآتي:

تعريف Healy (2005): الابتكار في الخدمة الاجتماعية يشير إلى تصميم وتنفيذ حلول جديدة وفعالة تلبي احتياجات الأفراد والمجتمعات بطريقة أفضل من الأساليب التقليدية، مما يؤدي إلى تحسين جودة الحياة الاجتماعية.

تعريف Murray et al., (2010) الابتكار في الخدمة الاجتماعية من منظور اجتماعي: هو استخدام منهجيات وتقنيات جديدة في مجال الخدمة الاجتماعية لتحسين الاستجابات للتحديات الاجتماعية وتعزيز العدالة الاجتماعية والرفاهية المجتمعية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تعريف UNDP (2017) الابتكار في الخدمة الاجتماعية من منظور التنمية المستدامة: هو العملية التي يتم من خلالها تصميم حلول مبتكرة ومستدامة للمشكلات الاجتماعية التي تواجه المجتمعات، بما يدعم استدامة الموارد الاجتماعية والاقتصادية.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن وضع تعريف للابتكار في الخدمة الاجتماعية: هو عملية تصميم وتنفيذ حلول جديدة وفعالة تهدف إلى تحسين جودة الخدمات الاجتماعية المقدمة للأفراد والمجتمعات، من خلال استخدام منهجيات وأدوات مبتكرة تلبي احتياجاتهم المتغيرة والمتزايدة. ويتميز الابتكار في هذا المجال بالاستدامة، وتعزيز الكفاءة، وتحقيق تأثير إيجابي يساهم في تعزيز العدالة الاجتماعية ولرفاهية المجتمعية، مع التركيز على استخدام الموارد المتاحة بشكل أكثر كفاءة وإبداعًا لمواجهة التحديات الاجتماعية المعقدة.

استراتيجيات تنمية التفكير الابتكاري:

تتنوع استراتيجيات تنمية التفكير الابتكاري تبعا للعديد من الرؤى ووجهات النظر المختلفة. ويمكن عرض بعض هذه الاستراتيجيات على النحو الآتي:

١. **العصف الذهني:Brainstorming**

إن ازدحام المعلومات والخبرات في الذهن يؤدي إلي كف بعض الأفكار والحيلولة دون ظهورها، لذا كثيرا ما تخضع الأفكار للنقد، وهذا ما يمنع ظهورها، وإن هذه المعيقات التنظيمية تحول دون ظهور أفكار إبداعية، كما أنه إذا ما سمح للذهن بأن يطلق النظر عن مدى تحققها (مليجي،٢٠٠٠).

وتستخدم هذه الاستراتيجية في عمليات التدريب الفردية والجماعي، وهي من ابرز الطرق الشائعة في تنمية الابتكار لدى المتعلم، وتعد وسيلة هامة للحصول على أكبر عدد من الأفكار من بين مجموعة من الأشخاص خلال فترة زمنية وجيزة، ويتم استخدامها بغرض حل المشكلات بطريقة ابتكارية، وبذلك يسهم المتعلم بشكل مباشر في تنمية التفكير الابتكاري لدى المشاركين فيه.

يعتمد استخدام استراتيجية العصف الذهني على أربعة شروط رئيسية هي:

- تأجيل الحكم على قيمة الأفكار المبتكرة: يتم التأكيد على هذا المبدأ على أهمية تأجيل الحكم على الأفكار المنبثقة من أعضاء جلسة العصف الذهني، وذلك في صالح تلقائية الأفكار وبنائها، فإحساس الفرد بأن أفكاره ليست موضعًا للنقد والرقابة لحظة إصدارها يكون عاملاً كافيًا لإصدار أية أفكار أخرى. ويساعد الحوار البناء على وضوح خصائص الفكرة المطروحة والذي يقوم على بناء الفكرة أو جزء منها، وبالتالي تتبلور أفكار جديدة وحلول تبدو لأول وهله أنها ليست ذات قيمة، ولكنها في الواقع قد تكون جيدة للمناقشة (الطيطي، ٢٠٠١).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- الكم يولد الكيف: إن كم الأفكار المطروحة في جلسات العصف الذهني يؤدي لتنوعها، وبالتالي إلى جدتها وأصالتها، مما يتيح للمشاركين في هذه الجلسات أفقًا أوسع وبيئة خصبة لتوليد الأفكار الجديدة الأصيلة، والذي يؤدي إلى إنتاج أفكار ذات نوعية أكفأ وأدق وأكثر تبلوراً (حسين، ٢٠٠٢).
- عدم وضع قيود على التفكير: فالفرد يجب أن يفكر بحرية، وأن يندفع بخاليه وأحلامه، ويترك لعقله الباطن حرية التعبير.. فوضع القيود يقلل من الانطلاق في التفكير.
- البناء على أفكار الآخرين وتطويرها: فمن الممكن للفرد استعمال أفكار الآخرين كأساس لاكتشاف أفكار جديدة مبنية عليها.

وتجدر الإشارة إلى أنه يجب أن يشارك في اجتماعات العصف الذهني فردان أو ثلاثة أفراد ليس لديهم معلومات سابقة عن المشكلة المطروحة للبحث، وذلك حتى لا تعوقهم التفاصيل عن مساعدة الآخرين في رؤية المشكلة والحلول المقترحة لها من زوايا جديدة، كما لا يجوز السماح للمراقبين في الحضور.

ويعقد اجتماع تقييم الأفكار بعد اجتماع العصف الذهني بيوم أو بيومين حتى يمكن جمع الأفكار، وبعد تقييم واختيار الأفكار يجب توزيع كل الأفكار مطبوعة بعد وضع الأفكار التي تم اختيارها (أبو النصر: ٢٠١٢).

٢. استراتيجية تآلف الاشتات Synectic :

تعنى هذه الاستراتيجية بعملية الربط بين العناصر المختلفة غير المرتبطة بصلة أو رابطة معينة، حيث يتمثل التفكير هنا في استخدام أساليب الاستعارة والمجاز والتمثيل بصورة منظمة للوصول إلى حلول مبتكرة للمشكلات (درويش، ١٩٨٣).

يرى (جوردون) صاحب استراتيجية التآلف بين الأشتات أن الأسلوب يمثل من الناحية العلمية نظرية واضحة المعالم تقوم على ثلاث مسلمات:

- العملية الابتكارية قابلة للوصف والتخيل، مما يؤدي إلى إمكانية تنشيطها وزيادة فعاليتها بين الأفراد والجماعات على السواء.
- كل ظواهر الابتكار في العلم والفن وغيرها من الصور الحضارية للنشاط المبتكر متشابهة، وتقوم على نفس مبدأ العمليات النفسية الأساسية.
- الحيل المختلفة لحل المشكلات وأهمها التمثيل المباشر لها نفس العائد، سواء بالنسبة للنشاط الابتكاري والفردي أو الجماعي (عبد السلام: ٢٠١٥).

٣. استراتيجية التحليل المورفولوجي Morphological Analysis:

وتشمل هذه الاستراتيجية عملية الحصر والقوائم وتبدأ بتحليل المشكلة إلى أبعادها الأساسية وتحديد الفئات المختلفة التي تنتمي إليها هذه الأبعاد، ثم يقوم المتعلم بربط هذه العناصر بطرق مختلفة مؤلفًا مصفوفات ذات علاقات تداخلية تمكنه من الحصول

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

على عدة طرق مختلفة للانتقال من الممكن ثم إلى المفيد. إن مبدأ عمل هذه الاستراتيجية مبني على أساس تقسيم المشكلة إلى متغيراتها المستقلة، ثم تقسيم تلك المتغيرات إلى أقسامها الفرعية أو الصور المختلفة التي تتخذها في المواقف المتعددة.

٤. القبعات الست للتفكير:

أسلوب القبعات الست للتفكير هو أسلوب سهل وبسيط وعملي، ويهدف إلى إعطاء دليل للمدربين، في كيفية تشجيع الأفكار الابتكارية والاستفادة منها، وخلق المناخ الملائم للابتكار. وقد استخدم هذا الأسلوب في شركات عالمية عديدة، وقد استخدمت هذه الشركات هذا الأسلوب من خلال تدريب مديريها على كيفية تشجيع ورعاية الأفكار الجديدة، وخلق المناخ الملائم لها.

والقبعات الست تشير إلى ستة أنواع من التفكير لدى الإنسان، هي كالتالي:

- القبعة البيضاء: تشير إلى تلحيدة والتفكير الواقعي والموضوعي.
- القبعة الحمراء: تشير إلى التفكير الانفعالي أي التفكير القائم على المشاعر والعواطف أو الأحاسيس.
- القبعة السوداء: تشير إلى المعارضة والنقد والتفكير الحذر السلبي، أي التفكير القائم على النظر إلى الأمور بحذر.
- القبعة الصفراء: تشير إلى التفكير الإيجابي البناء القائم على الأمل والانفتاح والإقبال على الحياة.
- القبعة الخضراء: تشير إلى الإبداع والتفكير الخلاق القائم على النمو والانطلاق وابتكار الأفكار الجديدة.
- القبعة الزرقاء: تشير إلى المراقبة والإدارة والتفكير القائم على التخطيط والتنظيم (أبو النصر: ٢٠١٢).

٥. استراتيجية الحل الابتكاري للمشكلة:

تعتبر هذه الاستراتيجية من الطرق الإجرائية الجماعية، حيث أن حل المشكلات يتطلب تدريب المتعلم على النظرة الداخلية مثل التدريب على حساسية التعامل مع المشكلات وتنمية الوعي والإدراك والتأمل لديه، بالإضافة إلى التدريب على النظرة الخارجية مثل حل المشكلة واتخاذ القرار (جميل، ٢٠٠١).

٦. القائمة المعدة مسبقًا:

عرض أليكس أوزبورن هذا الأسلوب كطريقة مبسطة لتوليد الأفكار، وهو أسلوب يقوم أساسًا على ما يشبه القائمة المعدة مسبقًا، والتي تتضمن مجموعة من البنود، ويمثل كل بند منها نوعًا معينًا من التغيير أو التعديل للشئ محل التفكير، وتأخذ هذه البنود طابع الأسئلة المحفزة على التفكير في إجابات لها، أو النظر في إمكانية تطبيقها علميًا.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويطلق أحيانًا على هذا الأسلوب طريقة سكامبر SCAMPER والتي ابتكرها Bob Ebetle لتساعدك وتساعد المنظمة على توليد أفكار جديدة. ويمكن عرض هذه الطريقة كالتالي (أبو النصر: ٢٠١٢):

م	المرحلة	السؤال
١	بدل Substitute	ماذا من الممكن أن نستخدم بدلًا من أحد الأجزاء؟
٢	أضف Combine	ماذا من الممكن أن نضيف؟
٣	عدل Adapt	كيف يمكننا أن نعدل بحيث يناسب حالات معينة وأغراض متعددة؟
٤	غير Modify	كيف يمكننا أن نغير اللون، الشكل، الطول، العرض، المادة المصنوعة؟
٥	كبر Magnify	كيف يمكننا أن نكبرها، نقويها؟
٦	صغر Minify	كيف يمكننا أن نصغرها، نخفيها، نقصرها؟
٧	استخدمات أخرى P.T.O.U	هل هناك استخدامات أخرى؟
٨	أحذف Eliminate	ما هو الشئ الممكن حذفه أو أخذه منها؟
٩	أقلب Reveres	فكر في أن تقلب هذا الشئ، وانظر إليه بالعكس.
١٠	أعد ترتيب Rearrange	كيف يمكن أن نغير في ترتيب الحركات أو الأعمال؟

التحديات التي تواجه الإخصائيين الاجتماعيين في عملية التفكير الابتكاري:

تقسم المعوقات التي يسردها ديموري، إلي فئتين: ذاتية وتنظيمية:

أولا: المعوقات الذاتية

فأهمها: نجاح الممارسات السابقة، فمن المعروف أن أي سلوك أو منهج ينجح في إيصالنا إلي هدف ما يميل إلي التعزيز ويترسخ في نفوسنا. ولكن تغير الظروف ووضعياتها يحتم استخدام منهجيات أخرى. وهنا يصبح التمسك بما كان فعالاً في الماضي عقبة في وجه التعامل الناجح مع التحديات الجديدة.

١- سيطرة الروح النقدية: النقد هو في الأصل معارضة لعرف شائع أو منحى متبع. ولكنه قد يتحول للوقوف في وجه الجديد فيدفن نبته الابتكار في المهد، قبل أن يشتد عودها وتثبت جدواها. ومن هنا الاصرار على تعليق الأحكام النقدية خلال عملية الانطلاق في الخيال وتوليد الأفكار.

٢- ومثل الروح النقدية رفض وضع الأساليب المتبعة موضوع التساؤل. فأي ابتكار يذهب ضد ما هو شائع كي يتجاوزه. وإذا عجزنا عن هذا التجاوز للعرف المألوف في أساليب العمل، حكمنا على أنفسنا بالجمود.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣- ومن أشكال هذا الرفض المعوق للتفكير الابتكاري التمسك بالوضعية الراهنة الخاصة بالظواهر والأشياء في تراتبها وجمود بناها، أي الخوف من التجديد، وما يحمله من خطر المجهول.

٤- ومن العوامل الذاتية التي تصد التفكير الابتكاري الخوف المفرط من الخطأ وما يصاحبه من خوف من التعرض لسخرية الآخرين أو انتقادهم. هذا الخوف يؤدي إلى اقفال باب المبادرة والخيال الخصب والقعود أسرى الواقع الراهن بحدوده وقيوده. فأعظم التحولات في تاريخ البشرية اجتماعيًا أو وطنيًا أو علميًا قادها أناس كانت لديهم الجرأة على تحطيم بنى الواقع المألوف وتجاوزها وصولاً إلى واقع جديد.

ثانيا: المعوقات التنظيمية:

فهي الأخطر والأشد كبحًا للتفكير الابتكاري: وأهمها على الاطلاق مناخ العلاقات الاجتماعية التسلطية السائدة في بعض المؤسسات. فانعدام المشاركة بين الرئيس والمرؤس، وطغيان الأسلوب التسلطي والشكليات تصد المبادرة وتقضي على الاحساس بالانتماء في آن معًا. هذه المناخات الاجتماعية تعزز الامتثال والتعلق بالروتين اللذين يشكل الخروج عليهما سلوكًا يعرض صاحبه لمتاعب كثيرة. ولا يقتصر الأمر في هذه الحالة على روتين العمل وامتثالية السلوك في الحياة العامة فقط، بل هو يأخذ طابع الأسلوب الحياتي الذي توضع أسسه في الأسرة وبعدها المدرسة (بمناهجها ونظام العلاقات السلطوية فيها)، كي يتحول إلى طبيعة ثانية تتصف بالتصلب والجمود والحرب المتعصبة ضد كل جديد ورائد (حجازي، ١٩٨١).

ويمكن إضافة بعض التحديات الأخري التي يواجهها الإخصائيين الاجتماعيين في عملهم:

١. كثرة العملاء.
٢. نقص الموارد.
٢. ضعف الدعم المؤسسي.
٣. ضغوط العمل.

بحوث ودراسات سابقة حول التفكير الابتكاري في الخدمة الاجتماعية:

أولاً: الدراسات العربية

١. دراسة عبد الله حسن (٢٠١٥): بعنوان "دور التدريب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الإخصائيين الاجتماعيين"، حيث تناولت الدراسة دور البرامج التدريبية في تطوير التفكير الابتكاري لدي الإخصائيين الاجتماعيين في مواجهة التحديات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الاجتماعية المعقدة، حيث أشارت الدراسة إلي أهمية دمج التفكير الابتكاري في المناهج الأكاديمية والبرامج التدريبية المستمرة للإخصائيين الاجتماعيين.

٢. دراسة محمود سعيد (٢٠١٧): بعنوان "استراتيجيات تعزيز التفكير الابتكاري في العمل الاجتماعي" تناولت الدراسة استراتيجيات مختلفة لتعزيز التفكير الابتكاري في مجال العمل الاجتماعي، مثل العصف الذهني، والقبعات الست، وتحليل المشكلات. تم إجراء هذه الدراسة على مجموعة من الإخصائيين الاجتماعيين في مصر ودول أخرى.

٣. دراسة رضا حسن (٢٠١٨): بعنوان "العوائق التي تواجه التفكير الابتكاري لدى الإخصائيين الاجتماعيين: "حيث استعرضت الدراسة المعوقات الذاتية والتنظيمية التي تعرقل التفكير الابتكاري لدى الإخصائيين الاجتماعيين في الدول النامية. كما اقترحت بعض الحلول لتجاوز هذه المعوقات وتعزيز بيئة داعمة للابتكار.

٤. دراسة فاطمة الطاهر (٢٠٢٠): بعنوان "تأثير التقنيات الحديثة على تطوير التفكير الابتكاري للإخصائيين الاجتماعيين" حيث استعرضت تأثير تقنيات التعليم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي في تحسين التفكير الابتكاري للإخصائيين الاجتماعيين، وتوصلت إلى أن الأدوات الرقمية ساعدت في تقديم حلول مبتكرة لمشكلات العمل الاجتماعي.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

١. دراسة Anderson & Brown (2016): بعنوان "تعزيز الابتكار في تعليم الخدمة الاجتماعية: نموذج للإخصائيين الاجتماعيين في المستقبل"، حيث ركزت الدراسة على إدخال الابتكار في تعليم الخدمة الاجتماعية في الولايات المتحدة، وطرحت الدراسة نموذجًا تدريبيًا يجمع بين التعلم الأكاديمي والتطبيق العملي لاستخدام التفكير الابتكاري في التعامل مع القضايا الاجتماعية مثل الإدمان والعنف الأسري.

٢. دراسة Lee & Lee (2017): بعنوان "دور حل المشكلات بطريقة إبداعية في ممارسة الخدمة الاجتماعية في كوريا الجنوبية"، أشارت الدراسة إلي تطبيق التفكير الابتكاري في مواجهة قضايا اجتماعية معقدة في كوريا الجنوبية. وركزت الدراسة على استخدام التفكير النقدي والإبداعي لحل المشكلات التي تواجه الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة، واعتبرت أن تطبيق حلول مبتكرة يساهم في تحسين الخدمات الاجتماعية.

٣. دراسة Smith & Taylor (2018): بعنوان "ممارسات الخدمة الاجتماعية المبتكرة لمعالجة التحديات الاجتماعية والاقتصادية في الهند": حيث تناولت هذه

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدراسة دور التفكير الابتكاري في تقديم حلول فعالة للتحديات الاجتماعية في الهند، مثل الفقر والبطالة، ولقد استخدمت الدراسة أساليب مثل العصف الذهني والعمل الجماعي لتحفيز الابتكار في تقديم الخدمات الاجتماعية. كما أبرزت أهمية دمج التفكير الابتكاري في برامج التدريب للإخصائيين الاجتماعيين.

٤. دراسة Parker & Williams (2019): بعنوان "المناهج المبتكرة للخدمة الاجتماعية من منظور عالمي": تناولت هذه الدراسة استراتيجيات مبتكرة في الخدمة الاجتماعية عبر مجموعة من الدول، مع التركيز على المملكة المتحدة. كما استعرضت استخدام تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة لتحسين اتخاذ القرارات في الخدمة الاجتماعية، وأبرزت الدراسة كيفية تحسين الممارسات الاجتماعية عبر التعاون الدولي وتبادل الخبرات.

٥. دراسة Moyo et al., (2020): بعنوان "الابتكار الاجتماعي في الخدمة الاجتماعية في جنوب أفريقيا: سد الفجوات في تقديم الخدمات"، حيث استعرضت الدراسة كيفية استخدام الابتكار الاجتماعي لتحسين الخدمات الاجتماعية في جنوب أفريقيا. وكيفية تطبيق استراتيجيات التفكير الابتكاري لحل مشكلات مثل التفكك الأسري والفقر المستدام، وركزت الدراسة على دور التكنولوجيا في تحسين عمليات الخدمة الاجتماعية وتعزيز وصول الخدمات للفئات الضعيفة.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

١. يتضح أن هناك اهتمامًا متزايدًا بدور التفكير الابتكاري في تطوير الأداء المهني للإخصائيين الاجتماعيين. حيث تناولت الدراسات موضوعات متنوعة مثل استراتيجيات التعلم المبتكر (عبد الله، ٢٠١٥)، دور التكنولوجيا في تعزيز التفكير الابتكاري (الطاهر، ٢٠٢٠)، والتحديات التي تواجه الإخصائيين الاجتماعيين (حسن، ٢٠١٨). ومع ذلك، يضيف البحث الحالي رؤية شاملة تدمج بين التحديات والاستراتيجيات المقترحة في السياق المصري، مما يساهم في تطوير نموذج عملي يعزز التفكير الابتكاري في مجال العمل الاجتماعي".

٢. أكدت دراسة (عبد الله، ٢٠١٥) على أهمية البرامج التدريبية في تطوير التفكير الابتكاري لدى الإخصائيين الاجتماعيين. وهذا يتماشى مع الهدف الأساسي للدراسة الحالية التي تشير إلى ضرورة دمج التفكير الابتكاري في المناهج الأكاديمية والبرامج التدريبية للإخصائيين الاجتماعيين.

٣. نجد أن دراسة (الطاهر، ٢٠٢٠) تسلط الضوء على دور التقنيات الحديثة مثل التعليم الإلكتروني و الذكاء الاصطناعي في تحسين التفكير الابتكاري، وهو ما يعكس التوجهات الحديثة في البحث الحالي التي تسعى للاستفادة من التكنولوجيا كأداة فاعلة في تعزيز التفكير الابتكاري.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤. ولقد أكدت دراسة كلا من (Smith & Taylor، 2018) و(Moyo et al.,، 2020) أن الابتكار الاجتماعي يمكن أن يسهم بشكل كبير في تحسين الخدمات الاجتماعية في بلدان مثل الهند وجنوب أفريقيا. وفي سياق مشابه، يبرز في الدراسة الحالية أهمية التفكير الابتكاري كأداة لحل المشكلات الاجتماعية المعقدة مثل البطالة و العنف الأسري في مصر.

٥. كما تناولت دراسة (حسن، ٢٠١٨) العوائق الذاتية والتنظيمية التي قد تواجه الإخصائيين الاجتماعيين في تطبيق التفكير الابتكاري، وأكدت على أن هناك معوقات تنظيمية مثل الروتين و ضعف الدعم المؤسسي، وهي أمور توضح تحديات ملموسة في البيئة المصرية التي تتطلب حلولًا مبتكرة لتجاوزها.

تصور مقترح لتنمية التفكير الابتكاري لدى الإخصائيين الاجتماعيين في مصر:

١. إدخال الابتكار في المناهج الدراسية: يجب أن يتم دمج التفكير الابتكاري كجزء أساسي من المناهج الدراسية في كليات الخدمة الاجتماعية. وذلك من خلال تخصيص مناهج دراسية متخصصة حول الابتكار الاجتماعي واستراتيجيات التفكير الابتكاري مثل العصف الذهني و القبعات الست.

٢. استراتيجيات التدريب المتكاملة:

- تعزيز البرامج التدريبية للإخصائيين الاجتماعيين من خلال تنظيم ورش عمل تفاعلية تركز على استراتيجيات التفكير الابتكاري مثل العصف الذهني.
- تضمين التكنولوجيا في التدريب باستخدام منصات التعلم الإلكتروني و برامج المحاكاة التي تمكن الإخصائيين الاجتماعيين من تجربة حلول مبتكرة لمشكلات العمل الاجتماعي.

٣. تعزيز دور التكنولوجيا في دعم الابتكار: الذكاء الاصطناعي و البيانات الضخمة يمكن أن تساهم في تقديم حلول مبتكرة، على سبيل المثال، استخدام التكنولوجيا لتحليل البيانات الاجتماعية وتصميم حلول لمشكلات مثل الفقر و الإدمان.

٤. تحسين بيئة العمل: من الضروري تحسين بيئة العمل الاجتماعية عبر تهيئة بيئة داعمة تشجع على التجريب و الابتكار، ويشمل ذلك تحسين الدعم المؤسسي، وتوفير الموارد اللازمة لتنفيذ المشروعات الاجتماعية الابتكارية.

٥. التعاون بين الجامعات والمؤسسات الاجتماعية: التعاون بين الجامعات و المؤسسات الاجتماعية لتطوير برامج تدريبية مبتكرة تهدف إلى دمج التفكير الابتكاري في الممارسات اليومية للإخصائيين الاجتماعيين.

٦. إنشاء مراكز ابتكار في المؤسسات الاجتماعية: من خلال إنشاء مراكز ابتكار داخل المؤسسات الاجتماعية، حيث يتم توفير الدعم والموارد اللازمة للإخصائيين الاجتماعيين لتطوير أفكار وحلول جديدة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٧. الاستفادة من الخبرات الدولية: يجب تعزيز التعاون الدولي بين المؤسسات الاجتماعية المصرية و الدول الأخرى لتبادل الخبرات في تطبيق التفكير الابتكاري في الخدمة الاجتماعية.

أهم نتائج البحث:

١. أظهرت النتائج أن تنمية التفكير الابتكاري لدى الإخصائيين الاجتماعيين في مصر تتطلب بيئة داعمة تعزز من الابتكار وتوفر الموارد اللازمة.

٢. استخدام التكنولوجيا، مثل منصات التعلم الإلكتروني وبرامج المحاكاة، يساعد بشكل كبير في تطوير مهارات التفكير الابتكاري.

٣. العوائق التنظيمية مثل الروتين وضعف الدعم المؤسسي تؤثر سلبًا على قدرة الإخصائيين الاجتماعيين على تطبيق التفكير الابتكاري.

٤. الاستراتيجيات مثل العصف الذهني والتحليل المورفولجي أثبتت فعاليتها في تطوير حلول مبتكرة للمشكلات الاجتماعية.

توصيات البحث:

١. تنظيم ورش عمل تفاعلية تعتمد على استراتيجيات مثل العصف الذهني والتحليل المروفولجي، حيث يتم تدريب الإخصائيين الاجتماعيين على التفكير النقدي وتحليل المشكلات من زوايا جديدة.

٢. دور التكنولوجيا في تعزيز التفكير الابتكاري، حيث تلعب التكنولوجيا دوراً هامًا في دعم التفكير الابتكاري للإخصائيين الاجتماعيين، تتضمن الأدوات المقترحة استخدام منصات التعلم الإلكتروني لتقديم دورات تدريبية تفاعلية، وبرامج المحكاة التي تساعد في تصميم حلول افتراضية للمشكلات الاجتماعي.

٣. يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات الاجتماعية واقتراح حلول مبتكرة.

٤. يجب تحسين بيئة العمل من خلال تعزيز ثقافة الابتكار وتوفير تمويل مناسب للتدريب.

٥. تشجيع المبادرات الفردية والجماعية التي تعزز من التفكير الابداعي داخل المؤسسات الاجتماعية.

٦. تعزيز التعاون بين الجامعات والمؤسسات الاجتماعية لتطوير برامج تدريبية مبتكرة.

٧. إدماج التفكير الابتكاري في المناهج الدراسية لكليات الخدمة الاجتماعية.

٨. إنشاء مراكز ابتكار داخل المؤسسات الاجتماعية لدعم الإخصائيين الاجتماعيين وتطوير أفكار جديدة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية

أبو النصر، مدحت محمد (٢٠١٢)، التفكير الابتكاري والإبداعي طريقك إلي التميز والنجاح، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

آل شارع، عبد الله النافع (٢٠٠٣)، اكتشاف الموهبة ورعاية الموهوبين، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن.

الأمم المتحدة (٢٠١٠)، تقرير التنمية البشرية: مهارات من أجل المستقبل. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

الطاهر، فاطمة (٢٠٢٠)، تأثير التقنيات الحديثة على تطوير التفكير الابتكاري للإخصائيين الاجتماعيين. مجلة الابتكار في الخدمة الاجتماعية، ٢٤(١).

الطيطي، محمد حمد (٢٠٠١)، تنمية قدرات التفكير الإبداعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢)، الإبداع، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

جميل، محمد جهاد (٢٠٠١)، العمليات الذهنية ومهارات التفكير، دار الكتب الجامعي، العين.

حسن، رضا (٢٠١٨)، العوائق التي تواجه التفكير الابتكاري لدى الإخصائيين الاجتماعيين، مجلة الخدمة الاجتماعية العربية، ٢٥(٢).

حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٢)، استخدام الحاسوب في تنمية التفكير الابتكاري، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

درويش، زين العابدين (١٩٨٣)، تنمية الابداع منهج وتطبيق، دار المعارف، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

دي بونو، إدوارد (٢٠٠١)، تعليم التفكير، ترجمة: عادل ياسين وآخرون، دار الرضا للنشر، دمشق.

عبادة، أحمد (٢٠٠١)، التفكير الابتكاري والمعوقات والميسرات، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

عبد السلام، محمود (٢٠١٥)، الإبداع في العمل المؤسسي: استراتيجيات وحلول، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

عبد الله حسن (٢٠١٥)، دور التدريب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الإخصائيين الاجتماعيين. مجلة الخدمة الاجتماعية، ١٢ (٣).

قطامي، نايفة (٢٠٠٣)، تعليم التفكير للأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

محمود، سعيد (٢٠١٧)، استراتيجيات تعزيز التفكير الابتكاري في العمل الاجتماعي، مجلة التفكير الإبداعي، ١٠(٤).
مصبح، عبد الله علي، الجسمي، أمنية أحمد (٢٠٠٣)، أثر برنامج حاسوبي في تنمية الابداع على طالبات الصف العادي في المرحلة الابتدائية في منطقة رأس الخيمة التعليمية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث للموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن.
مليجي، حلمي (٢٠٠٠)، سيكولوجية الابتكار، ط٢، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Anderson, M., & Brown, E. (2016). Fostering Innovation in Social Work Education: A Model for Future Social Workers. Journal of Social Work Education, 52 (2).
Drucker, P. (2006). Management Challenges for the 21st Century. Harper Business.
Feldhusen, J.F. (1998). Creativity teaching and testing, Elsevier science Ltd, retrieved March 1, 2003, from: Education: the complete Encyclopedia.
Harland,J. (2012). Skills Development: Concepts and Strategies. Oxford University Press.
Healy, K. (2005). Social Work Theories in Context: Creating Frameworks for Practice. Palgrave Macmillan.
Lee, J., & Lee, H. (2017). The Role of Creative Problem Solving in Social Work Practice in South Korea. Korean Journal of Social Welfare, 56 (4).
Memory (Bernard 1978), LA caréativité en pratque et en action chotard et associ, Paris.
نقلا عن حجازي، مصطفي (١٩٨١)، التفكير الابتكاري ما بين حرية التعبير وتحديات المستقبل، مج ٣، ع ٢١، الفكر العربي، معهد الإنماء العربي.
Moyo, D., Chirwa, T., & Ndlovu, L. (2020). Social Innovation in South African Social Work: Bridging Gaps in Service Delivery. International Journal of Social Services, 24(2).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Murray, R., Caulier-Grice, J., & Mulgan, G. (2010). The Open Book of Social Innovation. Nesta and Young Foundation.

Parker, R., & Williams, S. (2019). Innovative Approaches to Social Work: A Global Perspective. Global Social Work Journal, 12 (1).

Schweizer, T.P. (2002). Integrating TRIZ into the curriculum: An education imperative, retrieved November 14, 2002, from:
http://www.triz-journal.com/archices/2002/11/a/indes.htm.

Smith, J., & Taylor, L. (2018). Innovative Social Work Practices for Addressing Socioeconomic Challenges in India. Journal of Social Work Innovation, 15 (3).

UNDP (2017). Fostering Innovation in Public Service Delivery: Social innovation in Action. United Nations Development Programme.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

واقع توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل

The Reality of Employing Digital Applications in Distance Learning from the Perspective of Faculty Members of College of Education at the University of Ha'il

إعداد

أفراح زيد راشد التميمي

Afrah Zaid Rashed Al-Tamimi

قسم تقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة حائل

د. منى عيد دخيل الله الرشيدي

Dr. Muna Eid Alrrashedy

أستاذ تقنيات التعليم المساعد - كلية التربية - جامعة حائل

Doi: 10.21608/ejev.2025.436350

استلام البحث: ٢٢ / ٢ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ١٦ / ٤ / ٢٠٢٥

التميمي، أفراح زيد راشد والرشيدي، منى عيد دخيل الله (٢٠٢٥). واقع توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ١٣٩- ٢٠٦.

https://ejev.journals.ekb.eg

واقع توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل

المستخلص:

هدَفت الدِّراسة الحالية إلى التَّعرُّف إلى واقع توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل، حيث اتَّبعت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وذلك لمناسبتها أهداف الدِّراسة، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل، حيث اختيروا كعينة لااحتمالية متاحة، وبلغ عددهم (١٤٠) عضوًا وعضوة، كما تكوَّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (٢٢) عبارة، قُسِّمت على محورَيْن، هما: مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد ودرجة توظيفها. وقد كشفت الدِّراسة عن مجموعة من النتائج، من أهمِّها: إنَّ توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد جاء بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠.٠٥) في استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل حول درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تُعزى لمتغيِّر النوع ومتغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة، في حين ظهرت فروق تُعزى لمتغيِّر عدد الدورات التدريبيَّة التِّقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس لصالح أكثر من (١٠) دورات. كما كشفت عن إنَّ توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد يُعدُّ أمرًا مُهمًّا بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة (α=٠.٠٥) في استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل حول مدى أهميَّة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تُعزى لمتغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة ومتغيِّر عدد الدورات التدريبية التقنيَّة التي حصل عليها عضو هيئة التدريس، في حين ظهرت فروق تُعزى لمتغيِّر النوع لصالح الإناث، وأوصت الدِّراسة بضرورة التعاون مع مراكز ذات خبرة في مجال التَّطبيقات الرَّقميَّة والتَّعلُّم عن بُعد لتقديم دورات تدريبية ذات مستويات متقدمة موجَّهة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب.

الكلمات المفتاحية:

التَّعلُّم عن بُعد، التَّطبيقات الرَّقميَّة، أعضاء هيئة التدريس، كلية التربية، جامعة حائل.

Abstract:

This study aimed to identify the reality of employing digital applications in distance learning from the perspective of

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

the faculty members at the College of Education at the University of Ha'il. The research employed the descriptive approach using a questionnaire for data collection. The sample was (140) faculty members (male and female), randomly chosen. The (22) items questionnaire was divided into two dimensions (the importance of employing digital applications in distance learning, and the degree of its implementation). The results showed that the use of digital applications in distance learning is crucial from the faculty members' perspectives. Moreover, there were no statistically significant differences at (α=0.05) in the responses of the faculty members concerning the importance of employing digital applications in distance learning attributed to the variables "academic degree" and "number of technical training courses obtained by the faculty member". However, there were differences attributed to the variable "gender" in favor of (females), while the employ of digital applications in distance learning was high from the faculty members' perspectives. Furthermore, there were no statistically significant differences at (α=0.05) in the faculty members' responses regarding the degree of the use of digital applications in distance learning attributed to the variables "gender" or "academic degree". Whereas, the approved differences were attributed to the variable "number of technical training courses obtained by a faculty member" in favor of (more than 10 courses). The study recommended the necessity of cooperating with centers of expertise in the field of digital applications and distance learning for advanced-level training courses for faculty members and students.

Keywords: Distance learning, digital applications, faculty members, College of Education, University of Hail.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

المقدّمة:

أثَّر التقدُّم المتسارِع في تكنولوجيا المعلومات والاتِّصالات والثورات الصِّناعيَّة والتوسُّع التِّقني والمعرفي في منظومة التَّعليم، فنتج عنه ظهور وتطوُّر أنماط مختلفة من أشكال التعليم؛ من أهمها: التعلُّم عن بُعد (محمود، ٢٠١٢).

ويَشغل التعلُّم عن بُعد دورًا مُهمًّا في العمليَّة التَّعليميَّة؛ لمزاياه المتعدِّدة التي تلبِّي متطلبات العصر الحالي، وتساعد في مواجهة بعض مشكلات التعليم التقليدي، ومؤخَّرًا ساهم هذا النمط من التعليم في مواجهة جائحة كورونا Covid-19 بفاعليَّة (الرواشدة والطراونه، ٢٠٢١؛ العريفي، ٢٠٢١؛ القاسمي، ٢٠٢١؛ بلة ودرار، ٢٠٢١)، حيث واجهت وزارة التعليم تحدِّيًا كبيرًا في كيفية المحافظة على استمرار سير العمليَّة التعليميَّة أثناء هذه الجائحة، مع ضرورة الحفاظ على صحة منسوبي التعليم بمستوياته كافة، وكَحَلٍّ لهذه المشكلة لُجِئَ إلى التعلُّم عن بُعد في مؤسسات ومراحل التعليم المختلفة (عبد القادر، ٢٠٢١).

كما أنَّ التطوُّر المستمرَّ في المجالات العلميَّة المختلفة يزيد الحاجة إلى استمراريَّة التَّعليم دون تقيُّد بزمان أو مكان، وبإمكان التعلُّم عن بُعد سد هذه الحاجة، بناءً على ما يملكه من خصائص، منها: حرِّيَّة الوصول والمرونة في الزمان والمكان، والاستجابة للحاجات الفرديَّة والاجتماعيَّة، بالإضافة إلى أنَّه يدعم استقلاليَّة الطالب، ويساهم في إثراء العمليَّة التعليميَّة من خلال ما يوفِّره من بيئة تعليميَّة غنيَّة بالمصادر، وما يستخدم فيه من طرق وأساليب وتقنيات (حسين، ٢٠٢١؛ عامر، ٢٠١٣، ٢٠١٥؛ محمد، ٢٠٢٠)، إلى جانب أنَّه وفَّر فرصًا تعليميَّة لمن يواجهون مشكلة في الانضمام إلى مؤسسات التَّعليم التقليدي (آل فطيح، ٢٠٢١؛ القاسمي، ٢٠٢١)، ومما سبق تتبيَّن أهمية التعلُّم عن بُعد المتمثلة بما يقدمه من حلول تعمل على تحسين جودة عملية التعلُّم والتعليم.

وعلى الرَّغم من أهمية التعلُّم عن بُعد، إلا أنَّه حتى يحقِّق العائد التعليمي المرغوب لا بدَّ من توافر عدة متطلبات، من أهمِّها: تمكُّن المستخدم من مهارات الحاسب الآلي، وتوافر الدعم الفني، وتجهيز بنية تحتيَّة متكاملة من أجهزة وأدوات واتصال إنترنت مستقر (العريفي، ٢٠٢١؛ العيسى والعمران،٢٠٢١؛ راشد وآخرون، ٢٠٢٠)، ويعدُّ التعلُّم عن بُعد رافدًا وداعمًا مُهمًّا لعملية التعلُّم، لما يُقدِّمه من فوائد بشرط توفير متطلَّباته وتوظيفها بالشكل السليم (السلمان وبواعنه، ٢٠٢١).

وفي ظلِّ تفعيل التعلُّم عن بُعد، توجَّهت المؤسَّسات التعليميَّة إلى استخدام بعضٍ من التَّطبيقات الرَّقميَّة لأداء مهام مختلفة نظرًا لما تمتاز به من إمكانات وخصائص تدعم التعلُّم، وتضيف بُعدًا جديدًا له (الجهني والرحيلي، ٢٠٢١؛

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العجرمي، ٢٠١٩؛ العيدان، ٢٠١٩؛ الموزان، ٢٠٢١؛ سالم، ٢٠١٥)، وتتميَّز التَّطبيقات الرَّقميَّة بعدة خصائص، منها: تخطِّي قيود الزمان والمكان، إتاحة التواصل مع الأفراد الآخرين، دعم التعلُّم الفردي والتعلُّم التعاوني وتوفير بيئة تفاعلية (العجرمي، ٢٠١٩؛ عامر، ٢٠١٥).

ويمثِّل عضو هيئة التدريس أحد أركان العمليَّة التَّعليميَّة، حيث يقع على عاتقه إعداد كوادر بشريَّة فاعلة في المجتمع، علاوة على ذلك أصبح عضو هيئة التدريس يشغل أدوارًا جديدة يتطلبها عصر التعلُّم الرَّقمي من مصمم للعمليَّة التعليميَّة، مساعد، موجِّه، موظِّف للتكنولوجيا وغيرها؛ جميع ما سبق يتطلَّب إلمامه بكلِّ ما هو حديث من تقنيات كالتَّطبيقات الرَّقميَّة، وامتلاكه لمهارات عالية المستوى لتوظيفها في التعلُّم (الحياني وآخرون، ٢٠٢٠؛ الكلثم والشهري، ٢٠١٧؛ حوراني ٢٠٢١؛ محمود ٢٠١٢). ولأنَّ توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة بالشكل الأمثل -بما يتفق مع خصائص الطالب والموقف التعليمي والتطبيق نفسه- لا يتم إلا بتطوير عضو هيئة التدريس مهنيًّا، وهذه هي الخطوة الأولى في إحداث التَّغيير، لذلك وجب تدريبه على استخدام التقنيات المعاصرة المختلفة، التي تدعم مهارات القرن الحادي والعشرين بكفاءة (ترلينج وفادل، ٢٠٠٩/٢٠١٣).

يمتلك قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية بنية تحتية رقمية أثبتت كفاءتها وقدرتها على مواجهة الأزمات حيث أظهرت الجامعات السعودية جاهزيتها في التحول نحو التعلم عن بعد وتكييف التطبيقات الرقمية المختلفة للتعامل مع هذا التحول (حليم ورزق، ٢٠٢١).

انطلاقًا مما سبق، كان لا بدَّ من تقييم الوضع الحالي حول واقع توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل.

مشكلة الدِّراسة:

توجَّهت المؤسسات التعليمية إلى التعلُّم عن بُعد كأحد حلول مواجهة جائحة كورونا Covid-19 لضمان سير العمليَّة التَّعليميَّة، وعملت على تنفيذه من خلال توظيف التقنيات المختلفة كالتَّطبيقات الرَّقميَّة، نظرًا لما تتميَّز به من خصائص، حيث كشفت نتائج الدِّراسات السابقة -كدراسة أبو القاسم ومحمد (٢٠٢٠)، ودراسة الموزان (٢٠٢١)، ودراسة بلة ودرار (٢٠٢١)، ودراسة عبد السلام (٢٠١٩)- عن فاعلية التَّطبيقات الرَّقميَّة؛ وبيَّنت دراسة سبحي (٢٠٢٠)، ودراسة ميغا وآل مسعد (٢٠٢٠) قلَّة توظيفها في العمليَّة التعليميَّة من جانب أعضاء هيئة التَّدريس؛ لذلك كان لا بدَّ من الوقوف على أهميَّتها ودرجة توظيفها لدى أعضاء هيئة التدريس.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وجاء من ضمن توصيات المؤتمر الدولي الثاني لمستقبل التَّعليم الرقمي في الوطن العربي (٢٠٢١)، التوجيه بتكثيف الدَّورات التدريبيَّة المتعلِّقة بتوظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة، بشكل يتَّفق مع خصائص الطلاب ومستوياتهم وأنماطهم (المؤتمر الدولي الثاني لمستقبل التَّعليم الرَّقمي في الوطن العربي، ٢٠٢١. المملكة العربية السعودية، ٤-٧ نوفمبر)، وكذلك أوصى المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية (٢٠٢٠) بالعمل على توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة ودمجها في العمليَّة التعليميَّة والتنمية المهنية (المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية، ٢٠٢٠، ماليزيا، ١١-١٢، نوفمبر).

وقد أوصت الدِّراسات السابقة؛ كدراسة السيف والصليع (٢٠٢١)، ودراسة الشامي وحميد (٢٠٢١)، ودراسة العجرمي (٢٠١٩)، ودراسة القحطاني (٢٠١٨)، ودراسة حوراني (٢٠٢١)، بإجراء المزيد من الدِّراسات التي تبحث في نطاق واقع توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة عند أعضاء هيئة التدريس.

وتماشِيًا مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال برنامج تنمية القدرات البشرية، الذي يسعى إلى تطوير أساس تعليمي مرِن ومتين وإتاحة تعليم عالي الجودة (الوثيقة الإعلامية، ٢٠٢١)، وتبنِّي وزارة التعليم لنظام التعلُّم عن بُعد خيارًا استراتيجيًّا (جريدة الرياض، ٢٠٢٠)، كان لا بدَّ من تقييم الوضع الحالي، وفي هذا الإطار حُدِّدت مشكلة الدِّراسة الحالية في السؤال الآتي: **ما واقع توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل؟**

وتفرَّعت منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل للتطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل حول درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تبعًا لمتغيِّر النوع، ومتغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة، ومتغيِّر عدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس؟
٣. ما مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل؟
٤. هل توجد فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل حول مدى أهمية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تِبعًا لمتغيِّر النوع ومتغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة ومتغيِّر عدد الدورات التدريبيَّة التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس؟

أهداف الدِّراسة:

١. التعرُّف إلى درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل للتطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد.
٢. التعرُّف إلى تأثير كلٍّ من النوع والرُّتبة الأكاديميَّة وعدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس في درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد.
٣. التعرُّف إلى مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل.
٤. التعرُّف إلى تأثير كلٍّ من النوع والرُّتبة الأكاديميَّة وعدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس في مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد.

أهمية الدِّراسة:

الأهمية النظريَّة:

- قد تفيد الدِّراسة الحاليَّة بتسليطها الضوء على واقع توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تماشيًا مع اهتمام الاتجاهات الحديثة بتوظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في أكثر مجالات الحياة.
- تنطلق أهمية هذه الدراسة من أهمية المجتمع الذي تدرسه وهم أعضاء هيئة التدريس حيث يؤدون دورًا مهمًا في التعلم عن بعد.
- قد تفيد توصيات الدراسة الحالية ومقترحاتها في تطوير تجربة جامعة حائل مع التطبيقات الرقمية.

الأهمية التطبيقيَّة:

- قد تساهم الدِّراسة الحالية في إعادة النظر في خطط تطوير الكادر التعليمي، وما تعقده الجامعة من دورات تدريبيَّة في سبيل تطوير أعضاء هيئة التدريس.
- قد توفّر الدِّراسة الحالية بعض المعلومات المبدئية لخبراء التقنية والمهتمين بالمجال التعليمي وأصحاب القرار حول ماهيَّة التطبيقات التي يحتاجها الميدان التعليمي في التعلُّم عن بُعد، وما يمكن تطويره مما تملكه من تطبيقات أو توظيف تطبيقات جديدة رسميًّا.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- قد تساعد الدِّراسة الحالية الباحثين وكلُّ من أراد إجراء دراسة في مجالات مشابهة، وعدُّها نقطة لانطلاق أبحاث ودراسات أخرى، بالإضافة إلى إثراء المكتبة العربيَّة.

مصطلحات الدِّراسة:

التَّعلُّم عن بُعد:

تُعرِّف منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو، ٢٠٢٠) التعلُّم عن بُعد بأنه: " تفاعلات تعليميّة يكون فيها المعلّم والمتعلّم منفصِلَيْنِ عن بعضهما زمانيًّا أو مكانيًّا أو كلاهما [خطأ في المصدر] معًا" (ص. ١٤).

يُعرَّف إجرائيًا بأنَّه: نظام تعليمي أُعتمِد من قبل جامعة حائل، يدعَم التفاعل بين الطالب وعضو هيئة التدريس بأسلوب متزامن أو غير متزامن بهدف استمراريَّة العمليَّة التعليميَّة ودعم التواصل بين أفرادها، مع إمكانية تبادل الخبرات والمواد العلميَّة فيما بينهم عبر نظام إدارة التعلم BlackBoard.

التَّطبيقات الرَّقميَّة:

يُعرّف عزمي (٢٠١٥) التَّطبيقات الرَّقميَّة بأنَّها "برامج مصمَّمة للتعامل مع مهمات أو وظائف مُحدَّدة مثل البرامج الحسابية أو معالجة الكلمات" (ص. ٤٥).

وتُعرَّف إجرائيًّا بأنَّها: برمجيَّات يتم تنزيلها وتثبيتها على الحواسيب والأجهزة الذكيَّة، حيث تعتمد على شبكة الإنترنت، وتعمل مع نظام الجهاز، وقد تظهر في صورة أيقونة مصغَّرة على شاشة الجهاز، وتُستخدم لأغراض متنوّعة كتحقيق هدف تعليمي أو لتؤدي مهمة تعليمية ما.

الإطار النظري والدِّراسات السابقة

المحور الأول: التَّعلُّم عن بُعد

مفهوم التعلُّم عن بُعد:

تعدَّدت تعاريف التعلُّم عن بُعد، فعرَّفاه مور وكيرسلي (Moore& Kearsley, 2012) بأنَّه ذلك النِّظام التعليمي الذي يتم تحت تنظيمٍ مؤسسيّ معينٍ، وينفصل فيه عضو هيئة التدريس عن الطالب بشكل دائم أو شبه دائم، ولذلك تُستخدَم التقنيات المختلفة لإحداث التفاعل بينهما، مما يستوجب معرفة أعضاء هيئة التدريس بالتِّقنيات الحديثة، وكيفية تصميم المواد التعليميَّة بشكل يتناسب مع هذا النوع من التعلُّم. ويُعرَّف أيضًا بأنه أحد طرق التعليم التي لا يوجد فيها اتصال مباشر بين المعلم والطالب، وذلك لوجود اختلاف في المكان أو الزمان أو كليهما، فيُتَوَجَّه إلى استثمار الوسائط المختلفة كحلقة وصل تُسهّل نقل المواد التعليميَّة إلى الطلاب (عامر، ٢٠١٣).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويفسِّر الأحمد والفريح (٢٠١٧) مفهوم التعلُّم عن بُعد بأنه أسلوبٌ تعليميٌّ منظمٌ من قبلِ مؤسساتٍ تعليميةٍ مبنيٌّ على توصيل المواد التعليميَّة إلى الطالب باستخدام وسائط متنوِّعة، ويُشير آخرون إلى أنّ التعلُّم عن بُعد هو نظام تعليمي يهتمُّ بتقديم التَّعليم المنظم والمقصود عبر وسيطٍ معيَّنٍ، فقد يكون وسيطًا تقليديًّا كاستخدام البريد التقليدي لإرسال المواد المطبوعة، وقد يكون وسيطًا إلكترونيًّا كاستخدام أجهزة الحاسب الآلي وبرمجيَّاته، وفيه يكون المعلم والطالب منفصلَيْن مكانيًّا وزمانيًّا أو منفصلَيْن مكانيًّا متفقِيْن زمانيًّا (القاسمي، ٢٠٢١؛ محمود، ٢٠١٢).

يُستنتَج مما سبق عدة جوانب بشأن بمفهوم التعلُّم عن بُعد، يتفق معها بولكويرات وبوزريرة (٢٠١٧) وعامر (٢٠١٣)، تتلخَّص فيما يأتي:

١. التَّعلُّم عن بُعد هو نظام تعليم رسمي مُنظَّم ومُخطَّط له لتحقيق أهداف محدَّدة.
٢. أهميَّة وسائط نقل المواد التعليميَّة ووسائل الاتصال والتواصل في التعلُّم عن بُعد.
٣. عدم تقيُّد التعلُّم عن بُعد بزمانٍ أو مكانٍ محدَّدَيْن أو بفئة أو مؤسسة تعليميَّة دون أخرى.
٤. وجود عامل البُعد المكاني بين طرفَيْ العمليَّة التَّعليميَّة.
٥. يمكن عدُّ التعلُّم عن بُعد أحد أساليب التعلم الذاتي، لأنَّ الطالب يتحمَّل مسؤولية تعلُّمه.

وهذه الجوانب سالفة الذكر تتَّفق مع ما تطرَّق إليه آل فطيح (٢٠٢١) من المكوِّنات الأساسية للتعلُّم عن بُعد، وهي:

أولًا: إنَّ التعلُّم عن بُعد هو أسلوب مؤسَّسي نظامي.
ثانيًا: وجود التَّباعد الجغرافي بين الطالب وعضو هيئة التدريس.
ثالثًا: الاتصال التفاعلي المتزامن وغير المتزامن بين الطالب وزميله أو مع عضو هيئة التدريس أو مع المحتوى.
رابعًا وأخيرًا: إتاحة المصادر التعليميَّة المناسبة المتنوِّعة للطلاب.

وأشارت إليها براهمي (٢٠١٦)، فذكرتها كخصائص للتعلُّم عن بُعد، تحدِّده وتميِّزه عن التعليم التقليدي، وهي: انفصال عضو هيئة التدريس عن الطالب بصورة شبه دائمة، اختلاف الدعم الطلابي والفنِّي، توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تحقيق ثنائية الاتصال بين أطراف العمليَّة التَّعليميَّة، حدوث التعلُّم فرديًّا غالبًا، وغياب التعلُّم الجماعي ومجتمعات الطلاب، ولكن مع التطوُّر التقني -كاستخدام الإنترنت- يمكن تنظيم مجتمعات افتراضيَّة للمنتسبين للمؤسَّسات التعليمية في برامج التعلُّم عن بُعد التابعة لها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويعدُّ التعلُّم بالمراسلة أحد أقدم أشكال التعلُّم عن بُعد، يعتمد على البريد التقليدي كوسيط لنقل المواد التعليميَّة المطبوعة والمسموعة والمرئية، ويستخدم البريد أيضًا كوسيلة اتصال بين المعلم والطالب، وكان التعلُّم بالمراسلة في أحد الأوقات هو الوسيلة الوحيدة لمن لم تسمح لهم ظروفهم للالتحاق بالتعليم التقليدي (اليونسكو، ٢٠٢٠؛ عامر، ٢٠١٣).

إنَّ المجتمع يعايش تطوُّرات مستمرة، وعملية مواكبتها تستلزم اكتساب معارف ومهارات مختلفة، وهذا يحتِّم على الأفراد إعادة التدريب والتعلُّم والتطوير المستمر، والتَّعلُّم عن بُعد هو السبيل لتحقيق ذلك؛ لأنه نظام قائم على مبدأ التعلم الذاتي وتعليم الطالب كيف يتعلَّم بالدرجة الأولى، وفق استراتيجيَّة تستخدم وسائط وتقنيات متقدمة، لتحقيق أهداف محددة من خلال نشاطات تعليمية متنوعة تُكسب الطالب القدرة على تطبيق مبدأ التعلم مدى الحياة، مما يُعينه على مواجهة متغيِّرات العصر. كما يبذل الطالب جهده في اكتساب المعرفة ومعالجتها وتكوين الاتجاهات والقيم بدافع ذاتي، معتمِدًا على قدراته، وتوظيفها في المواقف المختلفة، مما يحقِّق استمرارية التعلم، ويعزز إيجابية الطالب وثقته بنفسه ويدعم استقلاليته (العبيد والشايع، ٢٠٢٠؛ سيحي، ٢٠٢٠).

كما أنَّ التعلُّم عن بُعد مبنيٌّ على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ومبدأ ديمقراطية التعليم، بِاعتبار أن التعليم حقٌّ مشروعٌ للجميع، غير مقتصر على فئة دون أخرى، ويتأكد ذلك من خلال ما يتميَّز به هذا النظام من إتاحة الفرص التعليمية المتنوعة المبنيَّة على المرونة في المكان والزمان (الأحمد والفريح، ٢٠١٧؛ رمود، ٢٠١٢)، بالتالي ينعكس هذا الأمر على المجتمع بالفوائد الجمَّة؛ فيدعم استقراره، ويزوِّده بالكوادر المؤهَّلة في التخصُّصات المختلفة المكتسبين للخبرات والاتجاهات التي تضمن لهم التكيُّف مع البيئتين المحليَّة والعالميَّة، علاوة على ذلك فإنَّ نظام التعلُّم عن بُعد يساهم في تمكين أفراد المجتمع من الحصول على التعليم المناسب لحاجاتهم المتَّفِق مع خصائصهم وظروفهم، بشكل يحقِّق مبدأ تفريد التعليم، وبناءً عليه يسمح لهم هذا النظام بالخطو الذاتي في عملية تعلُّمهم، بشكل يراعي الفروق الفردية بينهم؛ أي تُقدِّم الطالب وفق سرعته الذاتية، مما يعزِّز إيجابية الطالب (مبارز وإسماعيل، ٢٠١٠).

إنَّ المتتبِّع لأجيال تطوُّر نظام التعلُّم عن بُعد -المذكورة تاليًا- يلحظ تطوُّر طرقه وأساليبه وفقًا للمستجدات في الميدان التعليمي والتِّقني، واستخدامه في بعض الأحيان لأدوات وتقنيات غير مُكلِفة، وتنوُّع وسائطه بين مسموع ومكتوب ومرئي؛

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

سعيًا لمقابلة أنماط الطلاب المختلفة. تبعًا لهذين الأمرين فهو يدعم مبدأ المقدرة ومبدأ الإحساس المتعدِّد (الأحمد والفريح، ٢٠١٧؛ رمود، ٢٠١٢).

خلاصة الأمر، يتبيَّن -إلى حدٍّ كبير- تركيز التعلُّم عن بُعد على استغلال كل ما تتيحه العلوم من تقنيات حديثة في سبيل تهيئة فرد قادر على تحقيق ذاته، متكيِّف مع بيئته، فاعل في مجتمعه، قادر على التصرُّف فيما يواجه من مشكلات وما يجابه من تحديات، باتِّباع منهج مستند على التَّفكير العلمي، لأنَّ هذا الفرد هو الاستثمار الحقيقي في نهاية الأمر! (الأحمد والفريح، ٢٠١٧؛ العمري، ٢٠١٤).

التَّطوُّر التَّاريخي للتعلُّم عن بعد:

مرَّ التعلُّم عن بُعد منذ بدايته بعِدَّة أجيال، تَطوَّر من خلالها، تتبيَّن فيما يأتي:

الجيل الأول: نظام التعلُّم عن بُعد القائم على المراسلة: ترجع بدايات ظهور التعلُّم عن بُعد إلى منتصف القرن التاسع عشر، عندما قام إيزاك بيتمان Isaac Pitman بتدريس الكتابة الاختزاليَّة من خلال المراسلة البريديَّة في عام ١٨٤٠، اعتمد على إرسال وتلقِّي المواد المطبوعة عبر البريد التقليدي، وساعدت هذه الطريقة كل مَن لم يتمكَّن من الانضمام إلى التعليم التقليدي أو إكمال تعليمه فيه، لأسباب مختلفة كظروف العمل والظروف الصحيَّة وغيرها (العبيد والشايع، ٢٠٢٠؛ القاسمي ٢٠٢١؛ بو جلال، ٢٠١٩).

الجيل الثاني: نظام التعلُّم عن بُعد القائم على الإذاعة والتلفاز: تطوَّر التعلُّم عن بُعد بالمراسلة وانتقل إلى بعدٍ آخر، استخدم فيه الراديو عام ١٩٢٢، ثم في عام ١٩٦٨م أُستخدمت أجهزة التلفاز والأقمار الصناعية لنقل الدُّروس المباشرة والمسجَّلة، وفي عام ١٩٦٩م تعاونت الجامعة البريطانيَّة المفتوحة مع هيئة الإذاعة والتلفاز البريطانيَّة، فكانت أول جامعة تطبِّق التعلُّم عن بُعد بنظام التعليم المفتوح عن طريق بث المحاضرات المباشرة أو المسجلة عبر الإذاعة والتلفاز (اليونسكو، ٢٠٢٠؛ بو جلال، ٢٠١٩؛ بيتس، ٢٠٠٥/٢٠٠٧؛ عامر،٢٠١٣)، وأتاح هذا الجيل سهولة وصول التَّعليم إلى شريحة كبيرة من الطلاب (الشرمان، ٢٠١٥).

الجيل الثالث: نظام التعلُّم عن بُعد القائم على الوسائط المتعدِّدة وأجهزة الحاسب الآلي: في عام ١٩٨٢م بدأ استخدام أجهزة الحاسب الآلي والأقراص الممغنطة في التعلُّم عن بُعد، وتميَّز هذا الجيل باستخدام أنظمة ذات واجهة رسوميَّة ومجموعة من الوسائط المتعدِّدة، المُتضمِّنة للأصوات والنُّصوص والمواد الحاسوبيَّة (اليونسكو، ٢٠٢٠؛ بو جلال، ٢٠١٩؛ عامر، ٢٠١٥).

الجيل الرابع: نظام التعلُّم عن بُعد القائم على الإنترنت: في عام ١٩٩٢م زاد انتشار التعلُّم عن بُعد، نتيجة التطوُّرات الكبيرة في مجال الاتصالات والمعلومات،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

شملت ظهور شبكة الإنترنت والبريد الإلكتروني وتوظيفها في التعلُّم عن بُعد، حيث أتاح هذا الجيل إمكانيَّة التواصل بتزامُن ثنائي الاتجاه بين المعلم والطالب من خلال مؤتمرات الفيديو وبرامج المحادثة أو بشكل غير متزامن من خلال البريد الإلكتروني والمنتديات (اليونسكو، ٢٠٢٠؛ بو جلال، ٢٠١٩؛ عامر، ٢٠١٥)، ثم في عام ٢٠٠٢ أُطلِقت مبادرة المقرَّرات المفتوحة من معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا (اليونسكو، ٢٠٢٠)، وأتاحت المقرَّرات المفتوحة واسعة الانتشار Massive Open On-Line Courses (MOOCs) للجميع فرصة تلقِّي محتوى تعليمي عالي الجودة منخفض التكلفة نسبيًّا (الزين٢٠٢٠).

إنَّ المتتبِّع لأجيال التعلُّم عن بُعد يلحظ الدور الفاعل للتقنيات المختلفة وتأثير مدى تطوُّرها على تسهيل عملية التفاعل والتواصل بين المعلم والطالب وبين الطلاب أنفسهم، وتبادل المعلومات والخبرات بينهم.

أنماط التعلُّم عن بُعد:

تُقسِّم اليونسكو (٢٠٢٠)، رمود (٢٠١٢) التعلُّم عن بُعد -من حيث تزامن النقل- إلى نمطين اثنين، وهما:

أولًا: نمط التعلُّم عن بُعد المتزامن: يستلزم هذا النمط تواجد عضو هيئة التدريس والطالب في نفس الوقت، ويتيح لهما الاتصال والحوار والتفاعل المباشر، مما يسمح بتقديم التغذية الراجعة فوريًّا، ويلزم لتطبيقه استخدام تقنيات تدعم عنصر التزامنية كالفصول الافتراضيَّة.

ثانيًا: نمط التعلُّم عن بُعد غير المتزامن: يقوم عضو هيئة التدريس بتوفير مصادر التعلم والبرامج التعليميَّة مسبقة التخطيط وطرق التَّقييم، وإيصالها للطالب عبر التقنيات المناسِبة، ثم يقوم الطالب في وقت لاحق بإتمام التعلُّم ودراسة البرنامج التعليمي وأداء المهام المطلوبة منه. ويتميَّز نمط التعلُّم عن بُعد غير المتزامن بالتحرُّر من قيد تحديد الزمان، ولا يتطلَّب تواجد أطراف العمليَّة التعليميَّة بنفس الوقت معًا، لذلك هو لا يدعم التَّفاعل المباشر. ويعتمد النمط الحالي -مقارنة بالنمط السابق- على التعلُّم الذاتي عند الطالب بنسبة كبيرة. ويعدُّ البريد الإلكتروني أحد التِّقنيات المستخدَمة فيه.

دور عضو هيئة التدريس في التعلُّم عن بُعد:

إنَّ لتطبيق التعلُّم عن بُعد تأثيرًا كبيرًا على عناصر منظومة التعليم كافة، وذلك بسبب اختلاف طبيعة عملية التعلُّم عن بُعد في مضمونها ومنهجيَّتها وأدواتها وطرق التقويم المستخدمة فيها عن طبيعة العمليَّة التعليميَّة في التعليم التقليدي، ويعدُّ عضو هيئة التدريس أحد أهم العناصر الفاعلة في التعلُّم عن بُعد، ويشغل أدوارًا مُهمَّة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

فيها (السلمان وبواعنه، ٢٠٢١؛ العبيد والشايع، ٢٠٢٠). وعلى الرغم من تمحور عملية التعلُّم عن بُعد على الطالب إلا أن ذلك لا يعني إلغاء أهمية دور عضو هيئة التدريس فيها، فنجاح هذه العملية يعود بالدرجة الأولى إلى كفاءة هذا العضو (بولكويرات وبوزريرة، ٢٠١٧؛ محمود، ٢٠١٢).

يشغل عضو هيئة التدريس في التعلُّم عن بُعد أدوارًا مختلفة، اتَّسمت بالتجديد والتفاعل والاستفادة من كلِّ ما هو حديث من التطورات ومفيد لصالح المجال التعليمي (الخواجه وآخرون، ٢٠٢١؛ وعلي خليفة، ٢٠٢٠)، إذ إنَّ التطوُّر المستمرَّ في المعارف والتقنيات يتطلَّب من عضو هيئة التدريس البحث المستمر عن كلِّ ما هو جديد في موضوعات التدريس، وفي طرق تقديمها إلى الطلاب، ويقع على عاتقه مسؤولية التخطيط لعملية التعلُّم وتشخيص مستويات الطلاب وتجهيز بيئة التعلُّم بما يلزم، ويقوم بتصميم الخبرات والمواقف والبرامج التعليميَّة، واختيار الأدوات والتِّقنيات والأنشطة المناسبة بشكل يضمن تحقيق الأهداف التعليميَّة المطلوبة، فأصبح هو المخطط والباحث والمصمم (السلمان وبواعنه، ٢٠٢١؛ العبيد والشايع، ٢٠٢٠؛ بولكويرات وبوزريرة، ٢٠١٧؛ محمود، ٢٠١٢).

إضافة لما سبق، يعمل عضو هيئة التدريس على توجيه الطلاب وإرشادهم إلى مصادر المعلومات، تيسير اكتسابهم للمهارات المطلوبة، تطوير قدراتهم، تنمية اتجاهاتهم، تدريبهم على استخدام التقنية وإعطائهم فرصة الاعتماد على أنفسهم في تعلُّمهم، وبذلك يتحقَّق التعلم الذاتي. ويحاول عضو هيئة التدريس تحقيق التفاعل الإنساني ودعمه من خلال توظيف المناقشة والحوار والاستجابة لحاجات الطلاب الاجتماعيَّة، وبث روح الألفة والحماس بينهم، وتشجيعهم على طرح الأسئلة للتغلب على مشكلة الجمود والملل التي قد تحدث نتيجة للفجوة الجغرافية بين الطلاب في ظل التعلُّم عن بُعد. كما يتولَّى مهمة مُقوِّم ومدير العمليَّة التَّعليميَّة، فيتابع الطلاب ويقدِّم لهم الاختبارات المناسبة قبل وأثناء وبعد التعلُّم، ويُزوِّدهم بالتغذية الراجعة عن مدى تقدُّمهم (السلمان وبواعنه، ٢٠٢١؛ العبيد والشايع، ٢٠٢٠؛ بولكويرات وبوزريرة، ٢٠١٧؛ محمود، ٢٠١٢).

اختصر الخطيب (٢٠٢١) دور عضو هيئة التدريس في أربع مهمات رئيسة، وهي: تصميم التعليم، استخدام التكنولوجيا، تشجيع الطلاب، تطوير التعلم الذاتي عند الطلاب، فمن خلال أدائه لهذه المهمات يمكنه إنشاء طالب متمكِّن من المهارات الأكاديمية ومهارات التفكير المختلفة والمهارات الحياتيَّة، قادر على الإبداع والابتكار والتواصل والتعاون بفاعليَّة مما يعينه على مواجهة متطلبات الحياة المتغيِّرة بكفاءة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أخيرًا إنَّ كفاءة تأدية عضو هيئة التدريس لأدواره بفاعليَّة مرتبط طرديًّا بمدى تطوُّره مهنيًّا، وهنا تبرز أهمية إعداد أعضاء هيئة التدريس ودعمهم بالبرامج التدريبيَّة اللازمة، وتشجيعهم على مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية والمعرفية (العبيد والشايع، ٢٠٢٠).

مميزات التعلُّم عن بُعد:

تنوَّعت مميزات التعلُّم عن بُعد، ومنها إنَّ التعلُّم عن بُعد يعدُّ نظامًا فاعلًا يضمن استمراريَّة العمليَّة التعليميَّة ومواجهتها للظروف المحيطة، كالجوائح والكوارث والاضطرابات السياسيَّة والأزمات الاقتصادية والصحية، كما يساعد في التصدِّي لتداعياتها على النظام التعليمي (القاسمي، ٢٠٢١).

وأيضًا يعتبر التعلُّم عن بُعد بطبيعته مرتبط ومبني على مبدأ التعليم المستمر المتمركز على الطالب، مما يجعله حلًّا مناسبًا يساعد في سدِّ حاجة الأفراد لتنمية معارفهم ومهاراتهم باستمرار لمواكبة التطوُّرات والتغيرات المتسارعة (القاسمي، ٢٠٢١).

كما يخدم التعلُّم عن بُعد شريحة كبيرة من أفراد المجتمع باختلاف خصائصهم، ويقدم فرصة لمن يواجه عوائق مختلفة في إكمال تعليمه حضوريًّا؛ كالطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة – كبار السن والمرأة الحامل وكل من لديه احتياج خاص- (القاسمي، ٢٠٢١)، والطلاب المرتبطين بوظيفة أو بمسؤوليةٍ ما (آل فطيح، ٢٠٢١)؛ مما يحقِّق مبدأ تكافؤ الفرص ومبدأ ديمقراطية التعليم (الأحمد والفريح، ٢٠١٧).

وكذلك يساهم التعلم عن بعد في محو الأميَّة؛ بدءًا بالأمية الثقافية التي تعني ضعف مستوى ثقافة الفرد وما يملكه من معلومات، مرورًا بالأميَّة الوظيفية التي تعني عدم امتلاك الفرد للكفايات الأساسية لأداء مهام وظيفيَّة، وصولًا إلى الأميَّة الرَّقميَّة، ويُقصد بها الجهل في آلية التعامل مع الأجهزة وملحقاتها والبرامج الخاصة بها - التَّطبيقات الرَّقميَّة على سبيل المثال- (الزدجالية، ٢٠٢١؛ الشاعر، ٢٠٢٠).

وقد يكون التعلُّم عن بُعد وسيلة لمنع تسرُّب بعض الطلاب -المحتمل تسرُّبهم بسبب الظروف المحيطة بهم- من خلال انضمامهم لبرامج التعلُّم عن بُعد، حيث سيتسنى لهم إكمال تعليمهم وتجاوز العوائق التي واجهتهم، مما ينعكس بدوره على بناء جيل دائم التعلم (الشاعر، ٢٠٢٠). إضافةً إلى ما سبق فإنَّ تحمُّل الطالب لمسؤولية تعلُّمه في التعلُّم عن بُعد يزيد من فاعليته ويدعم دافعيته وتعلُّمه الذاتي، وهذا ما أثبتته دراسة طه (٢٠٢١).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وأضاف كلّ من الشايع والعبيد (٢٠٢٠)، حسين (٢٠٢١)، عامر (٢٠١٣) ومحمود (٢٠١٢) إنّ توفير التعلُّم عن بُعد لمصادر تعلُّم متنوّعة يُنمِّي عند الطالب مهارات البحث والتَّفكير. إضافة إلى إنّ التعلُّم عن بُعد نظام مَرِن يتحرَّر من قيود الزمان والمكان، ويعطي الطالب مساحة من الخصوصيَّة والاستقلاليَّة، وبالتالي يُتاح له السير في تعلُّمه وفق سرعته الذاتية، مما يساهم في مواجهة الفروق الفردية بين الطلاب ودعم مبدأ تفريد التعليم.

كما يقدِّم نظام التعلُّم عن بُعد حلولًا للعديد من مشكلات التعليم التقليدي؛ كمشكلة تناقص أعداد أعضاء هيئة التدريس مقارنة بالازدياد المطَّرد لأعداد الطلاب نتيجة زيادة النمو السكاني، وأيضًا مشاكل التنقل في المناطق النائية (بلة ودرار، ٢٠٢١)، بالإضافة لعدم كفاية الطاقة الاستيعابية في بعض المؤسسات التعليمية لاحتواء جموع طلابها (الرواشدة والطراونه، ٢٠٢١). ويساهم بطريقة غير مباشرة في تطوير أعضاء هيئة التدريس، حيث إنَّ التطور المتواصل في التقنيات المستخدمة في التعلُّم عن بُعد يدفعهم للاهتمام بالتطوير المهني والعلمي المستمر، لأجل مواكبة كل ما هو جديد في المجال التعليمي، وجاءت دراسة آل فريان (٢٠٢١) مؤكِّدةً لذلك، حيث كشفت نتائجها عن اتِّفاق أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة على تطور مهاراتهم التدريسيَّة والتقنية كأحد المكتسبات من التحول إلى التعلُّم عن بُعد.

عيوب التعلُّم عن بُعد:

أشار القاسمي (٢٠٢١) ومحمود (٢٠١٢) إلى بعض عيوب التعلُّم عن بُعد، حيث ذكروا أنه يصعب في التعلُّم عن بُعد تعليم وتعلُّم كل أنواع المعارف والعلوم والمهارات خاصة العلوم الطبيعيَّة والتطبيقيَّة، ويلاحَظ -في الغالب- تركيز مقرَّرات التعلُّم عن بُعد على الجانب المعرفي وإهمال الجانب الوجداني والمهاري، أيضًا تفعيل حاستَيْ السَّمع والبصر وتعطيل باقي الحواس؛ مما يؤثِّر في جودة التعلُّم وبقاء أثره.

أيضًا يمكِن أن يحدث في التعلُّم عن بُعد نوعٌ من الجمود والملل والعزلة الاجتماعية؛ قد يعود السَّبب في ذلك إلى انخفاض أو انعدام نسبة التفاعل الاجتماعي المباشر في بيئات التعلُّم عن بُعد، مقارنة ببيئات التعليم التقليدي، خصوصًا في النمط غير المتزامن في التعلُّم عن بُعد، مما يؤثِّر في مهارات الاتصال اللفظي عند الطلاب على المدى البعيد. وقد يتسبَّب التعلُّم عن بُعد بشكل غير مباشر ببعض المشاكل الصحيَّة، وذلك عند عدم مراعاة إرشادات الاستخدام السليم للأجهزة الإلكترونيَّة.

وذكر الرواشدة والطراونه (٢٠٢١) بعضًا من عيوب التعلُّم عن بُعد، التي تظهر في ثلاثِ حاجاتٍ؛ حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى التدريب المستمر، حيث تظهر هذه الحاجة من جانبين: جانب أعضاء هيئة التدريس، حيث قد يتخذ بعضهم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

موقفًا سلبيًّا من فكرة التدريب المستمر، بالإضافة إلى جانب المؤسسات التعليمية، إذ تواجه بعضها ضعفًا في الإمكانات اللازمة لدعم منسوبيها بالدورات التدريبيّة؛ الحاجة إلى إنشاء وتنظيم بنية تحتية تقنيَّة متكاملة حتى تعمل منظومة التعلُّم عن بُعد بصورة سليمة؛ أخيرًا الحاجة إلى وجود اتصال إنترنت مستقر.

ختامًا، مما سبق تتبيَّن أهمية التقنية ومدى تأثيرها في النظام التعليمي من حيث أهدافه وأساليبه ووسائله، وحتى يحقّق التعلُّم عن بُعد الفائدة المقصودة منه لا بدَّ أن يؤخذ في الحسبان انتقاء الأدوات المناسبة للموقف التعليمي، والمتَّفقة مع احتياجات الطالب (النعيم وآخرون، ٢٠٢٢).

المحور الثاني: التَّطبيقات الرَّقميَّة

مفهوم التَّطبيقات الرَّقميَّة:

أضاف التطوّر الرَّقمي المتسارع بُعدًا جديدًا على جميع مجالات الحياة، وفي ظلِّ ذلك تحولت المؤسَّسات الحكوميَّة والخاصة في مختلف الدول إلى مسار رقمنة الخدمات، وتحديدًا في المملكة العربية السعوديَّة (بوابة وطن) (شكل ٢). وانتقلت من تقديم خدماتها بأسلوب تقليدي إلى تقديمها بأسلوب رقمي ذكيٍّ عبر استخدام طرق مختلفة، منها: تطويع التَّطبيقات الرَّقميَّة والاستفادة من مميزاتها، نظرًا لأنّها تتَّصِف بالاقتصاديَّة، حيث يبذل مستخدمها جهدًا أقل وتُحقِّق وصولًا أسرع وتُقدِّم خدمةً بجودةٍ أعلى (العييد والشايع، ٢٠٢٠، الموزان، ٢٠٢١؛ اليونسكو، ٢٠٢٠).

ولم يكُنْ قطاع التعليم والجامعات السعودية خصوصًا بمعزل عن هذه التطوُّرات، فاستفادت منها ووظَّفت التَّطبيقات الرَّقميَّة بمختلف أنواعها في المجال التعليمي؛ إثراءً وتعزيزًا للعملية التعليميَّة، وتلبيةً لاحتياجات أفراد القرن الحادي والعشرين، واستغلال شغفهم الشَّديد بأجهزتهم الذَّكية وما تحتويه من تطبيقات رقمية والانتفاع من خصائصها، حيث إنَّها تهيِّئ بيئة تعليميَّة رقمية تفاعليَّة جذَّابة متمركِزة حول الطالب، تعتمد على إشراكه في سياقات تثير اهتمامه وتُشجِّعه على ممارسة القيادة وحلِّ المشكلات والاكتشاف، وتتيح التَّواصل والتفاعل مع الآخرين وتبادل الخبرات والمعلومات معهم، مما يزوِّد الفرد بفرص عديدة ومتنوعة للتعلُّم. وكذلك تُسهِّل على أعضاء هيئة التدريس أداء العديد من المهام بسهولة وسرعة، وتوفِّر لهم قنوات تواصل مع الطلاب، وغيرها من الفوائد. لذلك تعد التَّطبيقات الرَّقميَّة أحد أهم المستحدثات التِّكنولوجيَّة التي تبنَّتها الكثير من المؤسسات التعليميَّة، وسعت إلى توظيفها في مختلف أشكال العمليَّة التَّعليميَّة. استنادًا إلى ما سبق يمكن عَدُّ التَّطبيقات الرَّقميَّة أحد الحلول التي تدعم اللامركزية في التعلُّم عن بُعد، فتلعب دورًا حيويًّا فيه، وتدعم حصول الطالب على المعارف واكتساب المهارات وتنمية الاتجاهات بطُرُق

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مختلفة (الشامي وحميد، ٢٠٢١؛ ألطف، ٢٠١٩؛ المباريدي، ٢٠٢١؛ الموزان ٢٠٢١؛ اليونسكو، ٢٠٢٠).

ويعرّف مورانز وسالز (Moranz & salz, 2013) التَّطبيقات الرَّقميَّة بأنَّها نوع من البرمجيَّات المُصمَّمة للعمل على الحواسيب والأجهزة الذكيَّة، فغالبًا يقوم مالك الجهاز بتنزيل التطبيق وتثبيته على جهازه ليعمل مباشرة مع نظام التشغيل الخاص به، وتعرّفها القحطاني (٢٠٢٢) بأنها عبارة عن برامج حاسوبيَّة تعمل من خلال الإنترنت، ويتم الوصول إليها من خلال متصفَّحاته وتُبرمَج بواسطة لغات برمجة معيَّنة من قبل مُطوّرين متخصّصين.

وتتنوَّع التَّطبيقات الرَّقميَّة لتشمل تطبيقات الأجهزة الذكيَّة، التي تُعرَّف بأنّها برامج تعمل على أنظمة الأجهزة الذكيَّة، تُنَزَّل من المتجر الإلكتروني، وتعمل على تقديم خدمات محددة وتحتاج لشبكة الإنترنت (العجرمي، ٢٠١٩؛ عبد السلام، ٢٠١٩)، ويُعرّفها السِّناني (٢٠٢١) بأنَّها "برمجيات مصممة للعمل على الهواتف النقالة، ومتصلة بالإنترنت لتتميز بالبساطة، وسهولة الاستخدام من قبل المتعلمين" (ص. ١٢).

خصائص التَّطبيقات الرَّقميَّة:

تختلف مجالات التَّطبيقات الرَّقميَّة وما تقدمه من خدمات إلا أنَّ هناك مجموعة من الخصائص التي قد تتسم بها كلّها أو بجزءٍ منها، ذكرها كلٌّ من السناني (٢٠٢١)، الشاعر (٢٠٢٠)، العجرمي (٢٠١٩)، القحطاني (٢٠١٨) وسبحي (٢٠٢٠)، تتبيَّن فيما يأتي:

١. التَّفاعليَّة: تتميّز التَّطبيقات الرَّقميَّة بخاصية التفاعلية، فهي توفِّر بيئة ثنائية الاتجاه يكون فيها المستخدم مشارِكًا نشِطًا يتحكم في التطبيق، ويُطلِق الأوامر التي ينفذها التطبيق بدوره كتغذية راجعة؛ أي يكون هناك نوع من الممارسة المتبادلة، وهذا بدوره يرتبط بخاصية الفردية.
٢. الفرديَّة: يُقصَد بها قدرة المستخدم على اختيار ما يناسب ميوله واحتياجاته والأهداف التي يسعى لتحقيقها من مجموعة البدائل، حيث يمكن من خلال التَّطبيقات الرَّقميَّة تصميم موقف تعليمي بشكل يتَّفق مع خصائص الطالب، ومدى استعداده ونوعية خبراته السابقة، ويسير فيه بحسب سرعته في التعلم.
٣. الإتاحة: أي توافر التطبيق الرقمي وسهولة الحصول عليه؛ مما يجعله متاحًا في متناول الأغلب.
٤. التشاركيَّة: إمكانية التعاون والمشاركة وإبداء الرأي، مهما اختلف مكان تواجد المستخدم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥. التنوُّع: تتميز التَّطبيقات الرَّقميَّة بتنوع العناصر المستخدَمة فيها؛ من نصوص، رسوم، صور، صوت وفيديو؛ وتوفيرها بدائل ومثيرات متنوِّعة أمام المستخدم يجد فيها ما يناسبه ويخاطب غالب حواسه ويثير تفكيره.
٦. التكامل: تمثِّل التَّطبيقات الرَّقميَّة مجموعة عناصر، تشمل نصوصًا وصورًا وصوتًا وغيرها، تكمِّل بعضها بعضًا من النواحي الوظيفية والشكلية، فتُكَوِّن نظامًا مترابطًا لتحقيق أهداف محددة.
٧. المرونة: إنَّ التطبيق الرقمي قابل للتعديل والتغيير والتكيُّف في ضوء ظروف الاستخدام، وهذه الخاصية تتيح توظيف نفس التطبيق في مواقف تعليمية مختلفة.
٨. الكونيّة: أي التحرُّر من القيود الموضوعيَّة وقيود الزمان والمكان والانتقال في درجة الحصول على المعلومات من المستوى المحلي إلى المستوى العالمي، والانفتاح على مصادر المعرفة المختلفة.
٩. المواءمة والصلاحيَّة: أي أنْ يخدم التطبيق الرقمي الهدف الذي صُمِّم لأجله ويوائم الفئة المستهدفة.
١٠. اللاتزامنيَّة: أي في حال كان التطبيق يخدم طرفين مختلفين من المستخدمين، فلا حاجة لهم لاستخدامه في وقت محدَّد بل يمكن إرسال الرسائل وتلقيها في أوقات مختلفة بناءً على ما يناسبهم.
١١. قابليَّة التَّحويل: أي قدرة التطبيق الرقمي على تحويل المحتوى من شكل إلى آخر؛ كتحويل الفيديو إلى صوت.

متطلَّبات توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة:

لتوظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في العمليَّة التَّعليميَّة، لا بد من توافر عدة شروط تعدُّ متطلَّباتٍ أساسيةً ذكرتها أسماء المطيري (٢٠١٨)، وهي:

- الوعي بأهمية دور التقنيات الحديثة، وخاصة التَّطبيقات الرَّقميَّة والإلمام التام بخصائص وإمكانات وعيوب ومزايا هذه التطبيقات.
- دراسة الجدوى من استخدام أي تطبيق والعائد المتوقع منه؛ سواء العائد التعليمي من نوعية المعارف والمهارات التي سيقدِّمها أم العائد الاقتصادي من توفير للوقت والجهد والمادة.
- توفير البنية التحتيَّة اللازمة لاستخدام هذه التطبيقات، وتشمل: الحواسيب أو الأجهزة الذكية وملحقاتها؛ كالسماعات وإمدادات الشحن، توافر اتصال إنترنت مستقر، امتلاك بريد إلكتروني لفتح حساب شخصي في معظم التطبيقات التي تشترط ذلك.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- التدريب العملي المسبق للأفراد -أعضاء هيئة التدريس والطلاب- على كيفية استخدام هذه التطبيقات المختلفة وتعريفهم بخصائصها وما تقدِّمه من خدمات.

معوِّقات توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة:

أشار العمري (٢٠١٤) إلى معوّقات توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة، وقُسِّمت إلى: المعوقات الإداريَّة والبشريَّة، شملت الاعتقاد السَّائد بعدم سماح أنظمة الجامعة باستخدامِ التَّطبيقات الرَّقميَّة أثناء المحاضَرات، وعدم توظيف أعضاء هيئة التدريس للتطبيقات الرَّقميَّة في مقرَّراتهم، إما لضعف معرفتهم بخصائصها وما يمكن أن تقدِّمه من خدمات ذات فائدة تعليميَّة، أو لقناعة البعض بعدم فائدة هذه التطبيقات وعَدِّها مَضيعة للوقت وعنصرًا مشتِّتًا للطلاب، في حين قد يقف ضيق الوقت عائقًا عند البعض أمام تجريب واستخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة، وذلك نظرًا لأعباء العمل.

والقسم الآخر تناول المعوّقات البرمجيَّة والمادية، شملت الشك في درجة الأمان والخصوصية التي توفِّرها التطبيقات لمستخدميها، واتَّفق العمري (٢٠١٤) مع غازي وآخرين (٢٠٢٠) في عائق ارتفاع أسعار الأجهزة الحاملة للتطبيقات، وأضاف كلٌّ من ابن مقرن والقحيز (٢٠٢١) والعمري (٢٠١٤) وفرَّاح وأبو داود (Farrah & Abu Dawood, 2018)، حاجتها المستمرة لإعادة الشحن دوريًّا مما يحدُّ من استخدام التَّطبيقات الموجودة فيها.

وأضاف عمر والمصعبي (٢٠١٧) محدوديَّة خصائص هذه التطبيقات مقارنة بأنواع التطبيقات الأخرى، حيث تُقدِّم التَّطبيقات الرَّقميَّة غالبًا نموذجًا مختصرًا من خدمات البرنامج أو الحزمة الأساسيَّة. ومن المعوّقات كذلك قلَّة وعي أحد أطراف العمليَّة التعليميَّة بالدور الواجب عليه حيال توظيف هذه التطبيقات بصورة سليمة أو سوء استخدامهم لها. إضافة لما ذكر، قد يشكِّل عنصر نوع اللغة المستخدمة في التطبيق واختلافها عن اللغة العربية عائقًا أمام مستخدمها العربي (القحطاني، ٢٠١٨).

وأشارت ابن مقرن والقحيز (٢٠٢١) إلى أحد الجوانب السلبيَّة في الأجهزة الذكية وتطبيقاتها، وهو الميل إلى الإدمان والإفراط في استخدامها، مما يترتَّب عليه العديد من المشاكل الصحيّة: كالتأثير في البصر والعمود الفقري؛ ومشاكل نفسيَّة: كالقلق والتوتُّر المستمر مما يؤثِّر على الجهاز العصبي؛ ومشاكل اجتماعية: كالعزلة الاجتماعية. بالتالي لتجنّب هذه الآثار غير المحمودة قد يمتنع البعض عن توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في العمليَّة التَّعليميَّة، وهذا يجعلها بشكل غير مباشر أحد المعوّقات.

كما ذكر الطباخي ومنصور (٢٠٢٢) مجموعة من التحدِّيات التي قد تعيق توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، منها: قلَّة التطبيقات المتخصِّصة في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المجال التعليمي التي تلبّي احتياجات الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس، أو وجود تطبيقات متخصصة لكنَّها مغمورة، مما يستدعي ضرورة الإعلان عنها عند مجتمع الشريحة المستهدفة.

أسباب توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد:

اختلفت أسباب توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، وهي تتبيَّن فيما يأتي، وصُنِّفت إلى قسمين؛ الأول: أسباب تتعلَّق بأساليب العمليَّة التعليميَّة وأطرافها، تطرَّقت إليها الشاعر (٢٠٢٠) وعمر والمصعبي (٢٠١٧)، حيث ذكرْن الحاجة إلى التوسُّع في أساليب العمليَّة التعليميَّة وزيادة قدرتها على التعامل مع أعداد الطلاب الكبيرة واستيعابها، وتجويد تعلُّمهم من خلال تقديم خبرات متنوِّعة تعالج اللفظيَّة والتَّجريد، وتُقابِل أنماط الطُّلاب والفروق الفرديَّة بينهم؛ وهذا ما توفِّره التَّطبيقات الرَّقميَّة؛ مما يعني أنَّها تساهم في التغلب على بعض مشكلات التعليم التقليدي. أيضًا حاجة الطلاب إلى اكتساب مهارات التعلم الذاتي تُحتِّم استخدام مستحدثات تدعم هذه المهارات وتطوّرها، ويمكن ذلك من خلال تبنِّي التَّطبيقات الرَّقميَّة المناسبة لتحقيق هذا الهدف، مما يُعطي الطالب فرصة خوض تجربة تعليم نفسه بنفسه.

في حين يرى جرَّاح (٢٠٢٠) وعمر والمصعبي (٢٠١٧) وغازي وآخرون (٢٠٢٠)، أنَّ تزايد إقبال المؤسَّسات المختلفة على توظيف أشكال التقنيات والتّطبيقات الرَّقميَّة كافة على وجه الخصوص وتزايد اعتماد المجتمع عليها، يزيد من أهمية إعداد أفراد قادرين على مواجهة متطلبات العصر الرقمي، ويمكن تحقيق هذا الأمر من خلال إكساب الطلاب نوعًا من الثقافة التقنية عبر دمج التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد. وأضاف عبد الوهاب (٢٠١٩) أنَّ انتشار تطبيق أساليب التعلُّم عن بُعد والتعلم الإلكتروني يستدعي الحاجة إلى توظيف وسائل تدعم خصائص هذه الأساليب، مثل التَّطبيقات الرَّقميَّة، كما أنَّها تعدُّ إحدى الوسائل الحديثة التي تدعم التواصل المباشر والسريع بين أطراف العمليَّة التعليميَّة في أيِّ وقت ومكان (عبد الوهاب، ٢٠١٩؛ عمر والمصعبي، ٢٠١٧).

الثاني: أسباب تتعلَّق بالتَّطبيقات الرَّقميَّة -بحدِّ ذاتها- تمثَّلت عند عبد الوهاب (٢٠١٩) وعمر والمصعبي (٢٠١٧) في: المساهمة في تخفيض التكاليف الاقتصادية للتعلُّم عن بعد؛ حيث تتَّصف غالبيَّة التَّطبيقات الرَّقميَّة بانخفاض التَّكلفة، وغالبًا تكون مجانيَّة. وبتنوُّع خدمات وخصائص التَّطبيقات الرَّقميَّة وكثرتها؛ مما يوفر فرصًا لتوظيفها في صالح التعلُّم عن بُعد وتقديم المقررات بأساليب جاذبة للطلاب تحفِّز دافعيتهم إلى اكتساب المعرفة. كذلك تساعد في إنشاء مكتبة رقميَّة خاصة تشمل مصادر مختلفة للمعارف من كتب إلكترونيَّة وغيرها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وانطلاقًا من كون هذه التطبيقات موجودة على شبكة الإنترنت مع إمكانية تحميلها على الحواسيب والأجهزة الذكيَّة؛ فهي لا تُشكِّل أي حمل أو ثقل محسوس في الوزن على الطالب مهما بلغ عددها، مقارنة بالكُتب التقليديَّة والحقائب والأجهزة الحاسوبيَّة الأخرى (العجرمي، ٢٠١٩)، إضافة لما ذكر فقد أثبتت التَّطبيقات الرَّقميَّة فاعليتها في العمليَّة التعليميَّة (أبو القاسم ومحمد، ٢٠٢٠؛ جراح ٢٠٢٠؛ عيسى، ٢٠٢٠؛ Aldalalah, 2021).

بعض أنواع التَّطبيقات الرَّقميَّة:

يمكن تصنيف التَّطبيقات الرَّقميَّة إلى عدة أنواع أو مجالات، بحسب الهدف الرئيس من استخدامها أو كيفية استخدامها أو طبيعة الخدمات التي توفرها (الطباخي ومنصور، ٢٠٢٢)، وفيما يأتي بعض منها:

تطبيقات تحرير وتطوير المحتوى الرَّقميَّة: هي تطبيقات تُستخدَم لإنشاء وتحرير المحتوى التعليمي، كالعروض التقديميَّة والتصوُّر البصري للمعلومات Infographic، وتخزينه لنشره أو عرضه، وغالبًا تختصُّ بأحد أنواع المحتوى الآتية: نصوص، صور، فيديو أو محتوى تفاعلي، حيث تمتلك هذه التطبيقات العديد من إمكانيات التحرير والمعالجة والتصميم والتَّعديل، وتفيد في تحويل المتعلِّم من متلقٍّ للمعلومات إلى منتجٍ لها (الشامي والحميد، ٢٠٢١). فيما يلي بعض نماذج هذا النوع من التطبيقات:

- تطبيقات تحرير وتطوير النصوص Libre Office, Microsoft Word, Microsoft PowerPoint and Google Docs.
- تطبيقات تحرير وتطوير الصور Canva, PicCollage, Fotor, Pixlr, Adobe Lightroom and Padlet.
- تطبيقات تحرير وتطوير الفيديو Kine Master, InShot, Quik, VivaVideo and Splice.
- تطبيقات تحرير وتطوير المحتوى التفاعلي Thinglink (الشامي وحميد، ٢٠٢١؛ الكلباني، ٢٠٢١؛ سالم، ٢٠١٥؛ اليونسكو، ٢٠٢٠).

ذكر الحياني وآخرون (٢٠٢٠) والسيف والصليع (٢٠٢١)، بعض الطُّرق لتوظيف تطبيقات تحرير وتطوير المحتوى الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، وهي:

- إعداد المواد التعليميَّة والعروض التقديميَّة والوسائط المتعدِّدة التفاعليَّة، مثل الخرائط التفاعليَّة.
- توظيفها في المهام التعليميَّة المطلوبة من الطلاب، كتكليفهم بإنتاج فيديو قصير عن تجربة أو موضوع ما باستخدام أحد تطبيقات تحرير وتطوير الفيديو الرَّقميَّة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- تحرير بعض المحاضرات المُسجَّلة وتعديلها بإضافة صور أو توضيحات، لتعزيز المحتوى الموجود فيها أو تنقيحه، باقتصاص بعض الأجزاء ثم عرضها على الطلاب.
- تصميم تصوُّر بصري للمعلومات Infographic ثابت أو متحرِّك لأهم الأفكار الرئيسة في المحاضرات.
- الاستفادة منها في إنتاج محتوى تعليمي وتوظيفه في بعض استراتيجيات التدريس، كاستراتيجيَّة الفصل المقلوب.
- تنفيذ بعض الأنشطة التفاعليَّة عبر التطبيقات التي تتَّصف بعنصر التفاعليَّة ثم توظيفها في عملية تقييم الطلاب وتقويمهم عن بعد.

تطبيقات التَّواصل والمشاركة الرَّقميَّة: هي مجموعة من التطبيقات تتيح أنماطًا مختلفة من التواصل، كالدردشات الكتابيَّة والمحادثات الصوتيَّة والمحادثات الصوتية المرئية؛ سواء كان اتِّصالًا متزامنًا أو غير متزامن، وتسمح برفع وتنزيل ومشاركة أشكال المحتوى، كالنصوص والصُّور والفيديو والرَّوابط التشعُّبية وبعض صيغ الملفات، وغالبًا ما تكون هذه التطبيقات مجانيَّة، لكنها تتطلب اتصالًا مستمرًّا بشبكة الإنترنت، أيضًا تُمَكِّن المستخدمين من إنشاء حساب خاص ومن ثم تكوين مجتمعات افتراضيَّة لأفراد لهم اهتمامات وقواسم مشتركة أو الانضمام إليها، بهدف تداول الأخبار والمعلومات ومشاركة أشكال المحتوى المختلفة، حيث تتميَّز هذه التطبيقات بطبيعة تشاركيَّة ذات مجال واسع غير محدود (الشامي وحميد، ٢٠٢١؛ الكلثم والشهري، ٢٠١٧).

قد تتَّفق بعض التَّطبيقات بخصائص وتختلف بأخرى تبعًا لطبيعة التطبيق، وذكرت العبيد والشايع (٢٠٢٠) أبرز هذه الخصائص:

- الصَّفحة الشخصيَّة: يمكن للفرد إنشاء صفحة شخصيَّة تَظهر للآخرين بمثابة تعريف بالفرد، فتوفِّر بعضًا من المعلومات عنه، مثل: الاسم، النوع، الاهتمامات، الجنسية وغيرها.
- قوائم المُضافين أو الأصدقاء: تشمل قائمة حسابات شخصيَّة لأفراد آخرين، تُضافُ يدويًّا.
- تبادل الرَّسائل: إمكانيَّة إرسال وتلقِّي الرسائل من الآخرين.
- المجموعات: تتيح فرصة إنشاء مجموعات خاصة بأعضاء مُحدَّدين.
- تكوين ألبومات ومجلدات ذات محتوى محدَّد: يمكن نشر ومشاركة عدد لا محدود من المحتوى، كالصور مثلًا، مع إمكانية التعليق عليها من قِبَل الآخرين.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

إنَّ نشأة هذه التطبيقات تعود في غالبها لأغراض اجتماعيَّة إلا أنَّها فيما بعد جذبت اهتمام التربويّين والباحثين؛ نظرًا لما يعود به توظيفها في العمليَّة التعليميَّة من فوائد عديدة، حيث إنَّ طبيعة تطبيقات التواصل والمشاركة الرَّقميَّة تحثُّ على إبداء الرأي ومناقشة الغير ومشاركتهم، مما يُعزّز ثقة الطالب بنفسه ويزيد استقلاليَّته. كما تتميَّز بسهولة استخدامها، وسهولة الوصول إليها، وسهولة نشر المعلومات فيها، وتنوُّع خدماتها ومجالات استخداماتها، فأصبحت اليوم تؤدِّي دورًا مُهمًّا في المجال السياسي والاقتصادي والاجتماعي والعلمي أيضًا. كما تعدُّ منصَّة تفاعليَّة غنيَّة بمصادر المعرفة المختلفة تدعم الاتصال المتزامن وغير المتزامن (العيدان، ٢٠١٩؛ الكلثم والشهري، ٢٠١٧؛ المباريدي، ٢٠٢١؛ بلة ودرار، ٢٠٢١؛ سبحي، ٢٠٢٠).

من جانب آخر، ذكرت العدساني والعبد اللطيف (٢٠٢٢) بعض عيوب تطبيقات التواصل والمشاركة الرَّقميَّة، حيث تمثَّلت في مواجهة المستخدمين لمشاكل الخصوصيَّة وضعف الثقة بها كمصدر للمعلومات، ولا بدَّ أن يؤخذ في الاعتبار أنَّ البعض قد يسيء استخدامها بشكل يؤدي إلى انتهاكٍ لخصوصية مستخدم ما أو الغش في حقيقة مالك هذا الحساب، كما يجب الحرص على عدم الاستغراق بشكل مُطوَّل في استخدام هذه التطبيقات؛ لما قد يسبِّبه ذلك من مشاكل صِحّيَّة: كإرهاق العين، ومشاكل اجتماعية؛ كضعف العلاقات الحقيقيّة المباشرة مع الآخرين، وهدر الوقت كذلك. ومما يُعاب على تطبيقات التواصل والمشاركة الرَّقميَّة كذلك، أنَّ بعضَ مطوّريها يتيحون لكل الفئات مشاركة أشكال المحتوى مع عدم التحفُّظ على نوعيَّته، لذلك قد تكون وسيلة لنشر الفتن والأخبار المكذوبة والفساد الأخلاقي (الجار الله، ٢٠٢٠).

ومن نماذج تطبيقات التواصل والمشاركة الرَّقميَّة بناءً على السمة البارزة فيها (الشامي وحميد، ٢٠٢١؛ العدساني والعبد اللطيف، ٢٠٢٢؛ الكلباني، ٢٠٢١):

- تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعيَّة التي تستهدف المجتمع الأكاديمي، مثل: Research Gate.
- تطبيقات التدوين المُصغَّر، مثل: Twitter and Plurk.
- تطبيقات مشاركة الفيديو: Youtube, Edutube, Teachertube, TikTok and Snapchat.
- تطبيقات مشاركة الصور، مثل: Instagram, Facebook and Pintrest.
- تطبيقات الاتصال المرئي المسموع، مثل: Skype, Zoom, Google Dou and Line.
- تطبيقات الدَّردشات الكتابيّة، مثل: WhatsApp, Kik and Telegram.
- تطبيقات البريد الإلكتروني الرَّقميَّة، مثل: Yahoo and Gmail.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يمكن توظيف تطبيقات التواصل والمشاركة في التعلُّم عن بُعد عبر عدة طرق، أشار إليها كلٌّ من الجار الله (٢٠٢٠)، الشديفات والزبون (٢٠١٨)، العدساني والعبد اللطيف (٢٠٢٢)، العيدان (٢٠١٩)، العييد والشايع (٢٠٢٠)، سلطان المطيري والقحطاني (٢٠١٩) ومبارز وإسماعيل (٢٠١٠)، وهي:

- يمكن لأعضاء هيئة التَّدريس إنشاء صفحات شخصيَّة، والانضمام للمجتمعات المهنيَّة والأكاديميَّة، ومشاركة أبحاثهم وإنتاجهم العلمي، وتبادل الخبرات والمناقشات وتعزيز العلاقات مع الآخرين؛ زملاء كانوا أو طلابًا.
- نشر وتداول التَّدوينات الخاصة بالمقررات وموضوعات الدِّراسة، وتبادل الآراء حولها مع المختصين أو الطلاب.
- متابعة الجديد في الأحداث المُهمَّة للمجال التعليمي؛ كالمؤتمرات والندوات.
- استخدامها منصَّةَ إعلامٍ لإعلانات الكليَّة والقِسم والمواد؛ كتقديم موعد تسليم تكليفٍ ما، أو إلغاء موعد امتحان.
- إنشاء مجلات مُتخصِّصة في موضوع معين باستخدام التَّطبيقات التي تدعم إنشاء صفحات شخصية، وإضافة الفيديو والصور مثل Instagram، أو بهدف تلخيص الأفكار الرئيسة في الدروس في صورة سلسلة تدوينات متَّصلة عبر التَّدوين المُصغَّر.
- إنشاء مجموعات خاصَّة بالمقررات لتقديم كل ما يهم الطلاب من مصادر إثراء أو برامج علاجيَّة، وأيضًا إتاحة الفرصة لهم لطرح تساؤلاتهم.
- استخدامها كقنوات للتواصل مع الطلاب بهدف التَّفاعل الاجتماعي معهم، ولتوفير الدعم الأكاديمي والطلابي لهم، وتوظيفها كوسيط لإرسال وتسليم التكليفات المتنوعة، والتنسيق بينهم فيما يخصُّ المشاريع الجماعيَّة، وتقديم التغذية الراجعة الفوريَّة لهم.
- تتيح تطبيق بعض استراتيجيات التَّدريس، مثل: مجموعات المناقشة.
- الاستفادة من خاصيَّة الاستطلاع التي تتيحها بعض تطبيقات التواصل، والمشاركة في التَّعرُّف إلى اتجاهات الطلاب نحو موضوع التعلُّم وآرائهم فيه، وتوظيف خاصية الوسم لجذب المهتمين بموضوع التعلُّم والاستفادة من مشاركاتهم في توسيع معارف الطلاب.

تطبيقات نظم إدارة التعلُّم الرَّقميَّة: هي تطبيقات متوافقة مع أنظمة الأجهزة، وتسمح بالوصول إلى نظام إدارة التعلم الأساسي، وهي مرادِفة له، حيث تعمل على إدارة نشاطات العمليَّة التَّعليميَّة، فتُساهم في تطوير وتحسين جودة التعلُّم عن بُعد وتعزيز

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تعلُّم الطلاب. وتتميَّز بسهولة التعامل معها والوصول إليها، وتتيح عرض المقررات الإلكترونيَّة في أي وقت ومكانٍ، وتسهل الوصول إلى الواجبات والأنشطة والمناقشات وأداءها، ويمكن للطالب متابعة تقدُّمه، والاطلاع على درجاته المستحقَّة.

ومن نماذج تطبيقات نُظم إدارة التعلُّم الرَّقميَّة: BlackBoard, Moodle and View Class (السدحان، ٢٠٢١؛ الموزان، ٢٠٢١؛ سالم، ٢٠١٥؛ عمر والمصعبي، ٢٠١٧).

حرصت العديد من الجامعات على الاستثمار في هذا النوع من التطبيقات؛ للاستفادة مما تؤدِّيه من وظائف، وما تتميَّز به من خصائص تدعم التعلُّم عن بُعد؛ حيث تعمل تطبيقات نُظم إدارة التعلُّم الرَّقميَّة -بتكامُل- مع أنظمة إدارة التعلُّم المستخدَمة في الجامعات المستفيدة منها. وتتميز هذه التطبيقات بتنوُّع الأدوات فيها، مما يعين عضو هيئة التدريس؛ كأدوات بناء وإدارة المقرَّرات وأدوات الاتصال والتفاعل وغيرها. بالإضافة لامتلاكها أدوات تدعم الاتصال والتفاعل بين الطالب وعضو هيئة التدريس، وتتيح للأخير متابعة تقدم الأول وتقديم التغذية الراجعة له، وهذا يجعلها أحد الحلول المناسبة لتطبيق التعلُّم عن بُعد.

كما ذكرت الموزان (٢٠٢١) أنَّ تطبيقات نُظم إدارة التعلُّم الرَّقميَّة تتميَّز بحُرّية الوصول في أيّ وقت وأيّ مكان، ودعمها للتعاون والاتصال والتعلم الذاتي في سبيل تحقيق التعلم الفاعل، وأضاف السدحان (٢٠٢١) بأنها تدعم عرض المقرَّرات الإلكترونية، وسهولة التعامل معها، وإتاحة رفع وتنزيل الملفات منها، واحتواؤها على المُنتديات والاختبارات والمصادر المتاحة من قبل عضو هيئة التدريس، وهذا بمجمله يساعد في تكوين بيئة تفاعليَّة.

وتساعد تطبيقات نظم إدارة التعلُّم الرَّقميَّة في إتاحة الاختبارات للطلاب وتصحيحها، وإنشاء المنتديات وصفحات المناقشة وفتح مجال المناقشات وإبداء الرأي أمام الطُّلاب، وتصميم المقرَّرات الإلكترونيَّة ورفع محتوياتها وتنظيمها وإدارتها، والاطِّلاع على تقارير الطلاب وتقديم التغذية الراجعة لهم (عمر والمصعبي، ٢٠١٧؛ الموزان، ٢٠٢١؛ جراح، ٢٠٢٠).

تطبيقات التَّخزين السَّحابيَّة الرَّقميَّة: إحدى نتائج التطوُّرات في المجالات المختلفة تضاعُف حجم المعلومات والبيانات، مما يضع المؤسَّسات التعليميَّة أمام تحدٍّ لقدرتها في إدارة وتنظيم هذه البيانات، ومن الممكن الاستفادة من تطبيقات التَّخزين السحابية الرَّقميَّة، كأحد الحلول لهذه المشكلة؛ إذ تعدُّ تطبيقاتٍ تعمل على توفير مساحة لتخزين أنواع من الملفات بمختلف الصيغ، زِد عليه إتاحة مشاركتها مع الآخرين؛

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

سواء أكان ملفًّا مفردًا أم مُجلَّدًا يحتوي مجموعة ملفات، بالإضافة إلى إمكانيَّة إجراء تعديلات على الملفات، وتتبُّع هذه التعديلات والتَّعرُّف إلى الأفراد الذين أجروها.

يُعدُّ التَّخزين السَّحابيُّ إحدى خدمات الحوسبة السَّحابيَّة، وتتطلَّب اتصال إنترنت مستمرًّا، ومن نماذج هذه التطبيقات: Dropbox, Google Drive, Microsoft OneDrive and box (الشامي وحميد، ٢٠٢١؛ العبيد والشايع، ٢٠٢٠؛ الكلباني، ٢٠٢١؛ ياسر محمد، ٢٠١٤).

هناك عدة خصائص تتَّصف بها تطبيقات التَّخزين السحابيَّة الرَّقميَّة، أوضحها كلٌّ من أسماء المطيري (٢٠١٨)، علي خليفة (٢٠٢٠) وسليم (٢٠١٦)، تمثَّلت في السرعة في التخزين واسترجاع البيانات، والسهولة في الاستخدام والوصول، قابلية السعة التخزينيَّة الخاصة بالتطبيق للزيادة عند الحاجة، التشاركيَّة السحابيَّة ودعم تعدُّد المستخدمين؛ فتُيسِّر مشاركة الملفات وتزيد فرص التعاون بين الطلاب، وضمان الاحتفاظ بالبيانات في حال حدوث مشاكل طارئة، كفقدان الجهاز الحامل للتطبيق من خلال ارتباطها بخدمات الحوسبة السَّحابيَّة؛ حيث إنَّ ارتباطها بخدمات الحوسبة السَّحابيَّة يتيح الوصول إلى الملفات المحفوظة في تطبيقات التَّخزين السحابية.

وفي هذا السياق، أشار كلٌّ من أسماء المطيري (٢٠١٨)، الشايع (٢٠١٥)، علي خليفة (٢٠٢٠)، سليم (٢٠١٦) وياسر محمد (٢٠١٤)، إلى مميزات تطبيقات التخزين السحابية الرَّقميَّة، تتبيَّن فيما يأتي:

- تتميَّز بأنَّها تطبيقات مجانية غير مُكلِفة ولا تشغل مساحة كبيرة من الجاهز الحامل لها؛ مما يساعد في تقليل التكلفة الاقتصاديَّة، حيث يمكن الاستغناء عن الأجهزة الإلكترونية ذات المواصفات العالية، وعن وسائل التخزين الملموسة المُكلفة ماديًّا واستبدالها بما تحتويه تطبيقات التخزين السحابية من سعات تخزينيَّة كبيرة، وتقليل المساحة والحيِّز الحقيقي للأجهزة الماديَّة وملحقاتها، التي قد تُستخدَم لحفظ النُّسخ الاحتياطيَّة للبيانات. إضافةً لذلك يعمل مطوِّرو التَّطبيقات على تحسين خصائصها من خلال التحديثات المتواصلة دون أي تكاليف على المستخدم.
- إنَّ ارتباط تطبيقات التَّخزين السَّحابية الرَّقميَّة بخدمات الحوسبة السَّحابية الأساسيَّة يُسهِّل الوصول إلى البيانات في أيِّ وقت وأيِّ مكان، ومن أيِّ جهاز، بشرط توافر اتصال إنترنت، دون الحاجة لتحميل نفس التطبيق؛ لأنَّ البيانات مُخزَّنة على خادم الشركة المالكة وليس على الجهاز الشخصي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- تتميَّز تطبيقات التَّخزين السحابيَّة الرَّقميَّة بقدرة تخزين عالية، وامتلاك سِعة تخزينيَّة كبيرة مجانيَّة قابلة للزيادة -عند الحاجة- مقابل رسوم رمزيَّة بسيطة، كما تدعم الاحتفاظ بصِيَغٍ مختلفة من الملفَّات مع إمكانيَّة استرجاعها في أيِّ وقت.
- تُعزِّز تطبيقات التَّخزين السحابيَّة مشاريع التعلُّم التعاوني والتشاركي وتدعم التعلُّم عن بُعد، لأنَّها تسمح بمشاركة الملفات وإتاحة حق الوصول والتَّعديل لمستخدمين آخرين.

من زاوية أخرى يُعاب على تطبيقات التَّخزين السَّحابية الرَّقميَّة، نسبة الأمن والخصوصيَّة، حيث إنَّ البيانات في الأصل مُخزَّنة لدى جهة أخرى، وأيضًا هناك بعض المخاوف من عمليات الاختراق (أسماء المطيري، ٢٠١٨)، ومن محاولات بعض الشركات المالكة غير المعروفة بيع بيانات المستخدمين؛ لهذا السبب يجب الحرص على اللجوء إلى التطبيقات عالية الموثوقيَّة (الشايع، ٢٠١٥). أيضًا اعتمادها كثيرًا على الاتصال بشبكة الإنترنت يجعل من الصعب الاستفادة منها في المناطق التي تَضعُف فيها سرعة الإنترنت (سليم، ٢٠١٦).

ويمكن توظيف تطبيقات التخزين السحابيَّة الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، عبر الاستفادة من خصائص التَّخزين والمشاركة والإتاحة وتعدُّد المستخدمين في متابعة وإدارة مشاريع الطلاب الجماعيَّة، وتحديد الطُّلاب الفاعلين في المجموعة من خلال تتبُّع التَّغييرات التي يجرونها على الملفات والمستندات (الشامي وحميد، ٢٠٢١؛ العبيد والشايع، ٢٠٢٠)، والتعليق عليها وتقديم التغذية الراجعة لهم بصورة مستمرَّة أثناء العمل على المشروع وبعده (أمين، ٢٠١٧)، وفي عملية تقويم الواجبات الفرديَّة والجماعيَّة (سليم، ٢٠١٦). أو الاستفادة منها كقناة لتقديم المحاضرات المسجلة عن بعد وإتاحتها للطلاب دون أي قيود زمانيَّة أو مكانيَّة، أو إنشاء مكتبة مصادر غنيَّة بالمواد التعليميَّة والمراجع والعروض خاصة بالمقررات التي يدرسها عضو هيئة التدريس، ثم يشاركها مع الطلاب ليستفيدوا منها (زينب خليفة، ٢٠١٥)، أو إنشاء أرشيف رقمي للمقرر لرفع وتنزيل الواجبات والمشاريع والاختبارات مع إتاحته للطلاب (ياسر محمد، ٢٠١٤). وبالإمكان إنشاء قاعدة بيانات خاصة بالعضو، تشمل كل الملفات والبيانات المتعلقة بالمهام الأكاديمية أو الطلابية، للوصول إليها بسهولة وسرعة في أيِّ وقت وأيِّ مكان مع إمكانية الإضافة إليها والحذف منها (أمين، ٢٠١٧).

ختامًا، هيَّأت التَّطبيقات الرَّقميَّة فُرَصًا لا بدَّ من اغتنامها، فلم تقتصر على تيسير المعرفة ومعالجتها وتخزينها وإعادة نشرها ومشاركتها، بل تعدَّت إلى إيجاد حلول متجدِّدة لمشكلات التعليم ونقل نظم التعليم إلى مستويات تستجيب فيها بمرونة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لطموحات أفراد المجتمع كافة، إلا أنَّ النقطة الفارقة تكمن في إحسان توظيف التطبيق الرقمي بشكل يتَّفق مع طبيعة الموقف التَّعليمي، ويخدم تحقيق الأهداف التعليميَّة المطلوبة، ويستجيب لحاجات الطلاب المختلفة (السناني، ٢٠٢١؛ السيف والصليع، ٢٠٢١؛ العيدان، ٢٠١٩؛ سبحي، ٢٠٢٠).

المحور الثالث: التَّعلُّم عن بُعد والتَّطبيقات الرَّقميَّة في ضوء النظريات التربويَّة

نظريّة الدِّراسة المستقلَّة Theory of Independent Study لتشارلز ويدمار Charles Wedemeyer: تهتمُّ نظرية تشارلز ويدمار بالتَّعلُّم عن بُعد على مستوى التعليم الجامعي، وتصفُه بمصطلح الدِّراسة المستقلَّة، وتركِّز على استقلالية الطالب وتبنِّي التقنيات الحديثة، مثل: التَّطبيقات الرَّقميَّة لدعم هذه الاستقلالية، ويتكوَّن الموقف التعليمي عند ويدمار من: عضو هيئة التدريس والطالب ونظام اتصال ومحتوى تعليمي، وينطلق التعلُّم من إعادة تنظيم هذه المكونات بشكل يناسب التباعد المكاني، ويسمح بالحرية للطالب (بو جلال، ٢٠١٩؛ شلوسر وسيمونسن، ٢٠١٥؛ هارون، ٢٠٢١).

وتتَّصف الدِّراسة المستقلة عند ويدمار بما يأتي:

- انفصال الطالب عن عضو هيئة التدريس.
- استخدام تقنيات ووسائط مختلفة.
- أسلوب قائم على مبدأ تفريد التعليم.
- يعتمد حدوث التعلُّم على نشاط الطالب وفاعليَّته، إذ يقع على عاتقه جزء كبير من المسؤولية.
- المواءمة والتوافق بين بيئة الطالب والأسلوب المعتمد للتعليم، بما فيه من طرق تدريس وتقنيات متنوِّعة.
- أسلوب يسمح للطالب بالخطو الذاتي في تعلُّمه (بولكويرات وبوزريرة، ٢٠١٧؛ شلوسر وسيمونسن، ٢٠١٥؛ هارون، ٢٠٢١).

نظريَّة الدِّراسة المستقلَّة Theory of Independent Study لمايكل مور Michael Moore: سُمِّيت بنظرية الدِّراسة المستقلة لمايكل مور أو نظرية مور للتعلُّم عن بُعد، وتشكَّلت هذه النظريَّة من خبرته في التعليم الجامعي، وقدَّم مور التعلُّم عن بُعد كنظام يوظِّف التقنيات، ويستفيد من تطورها، وتركِّز نظرية مور على عنصرين أساسيَّين، هما:

أولًا: استقلالية الطالب، وتتحدَّد درجة الاستقلالية من خلال ثلاثة عوامل:

- تحديد الأهداف (أي ما الذي يجب تعلُّمه؟).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- تحديد كيفية التعلُّم (أي ما الطُّرق والتقنيات المناسِبة للتعلم؟).
- تحديد آليَّة التَّقييم (أي ما طرق ومعايير التَّقييم المناسبة؟).

إذًا تختلف درجة الاستقلالية من طالب إلى آخر، ويعتمد دور عضو هيئة التدريس في التعلُّم عن بُعد على درجة استقلالية الطالب.

ثانيًا: المسافة بين عضو هيئة التدريس والطالب، حيث تدرس المسافة من الجانب النفسي إضافة للجانب الجغرافي، وتتحدد المسافة بعاملين: نظام اتصال ثنائي الاتجاه ودرجة استجابة البرنامج التعليمي -بما فيه من أهداف تعليمية واستراتيجيات وطرق تدريس وآليات تقييم وتقنيات- لاحتياجات الطالب الفردية (بولكويرات وبوزريرة، ٢٠١٧؛ هارون، ٢٠٢١؛ Moore & Kearsley, 2012).

النظرية الاتصاليَّة: إنّ التعلم في النظرية الاتصالية عند سيمينز هو عبارة عن عملية تكوين وإنشاء ترابطات أو شبكات من خلال عنصرين على الأقل وهما العقد والصِّلات؛ فالعقدة عبارة عن أيِّ عنصر يمكن وصله بعنصر آخر، بينما الصلة هي نوع الرابط بين العقد، وكلَّما كان هذا الرابط قويًّا زادت سرعة انتقال المعلومات وتدفقها بسهولة نسبيَّة، فيتم التعلم عن طريق ترميز هذه العقد والروابط وتنظيمها لتسهيل تدفُّق المعارف (العبيد والشايع، ٢٠٢٠؛ جرجس، ٢٠١٦).

ووصف جرَّاح (٢٠٢٠) الاتِّصالية بأنَّها نظرية العصر الرَّقمي، وفي هذا الإطار تهتمُّ الاتصاليَّة بتطويع التقنيات المختلِفة؛ من ضمنها التَّطبيقات الرَّقميَّة، لتيُسِّر وتُسهِّل عملية التعلُّم، ومن أشكال هذا التَّوظيف: استخدام المدوَّنات الشخصيَّة وتطبيقات التواصل الاجتماعيَّة في مشاركة المقالات والمنتجات الرَّقميَّة، ومشاركة أشكال المحتوى المختلفة في مواقعها المتخصصة؛ بهدف توفير فرص للطالب لتقديم أفكاره الإبداعية المستخلَصة من قراءة ونقد ومراجعة محتوى المقرر الدراسي. وأيضًا استخدام ملفات الأعمال الإلكترونيَّة والمشاريع التعاونيَّة في تطبيقات التخزين السحابيَّة وكذلك إنتاج الوسائط من قبل الطلاب كأساليب تقييم لمهارات التعامل مع المعلومات وإدارة المعرفة الشخصيَّة.

الدِّراسات السابقة:

المحور الأول: الدِّراسات التي تناولت التعلُّم عن بُعد.

أجرت آل فريان (٢٠٢١) دراسة اهتمت بتحرّي مكتسبات أعضاء هيئة التدريس من التحوُّل إلى التعلُّم عن بُعد في ظلِّ جائحة كورونا بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الأميرة نورة، حيث استخدمت الباحثة منهج التقويم القائم على قياس مخرجات الأداء. شملت عينة الدِّراسة جميع المجتمع البالغ (٨٤) عضوًا وعضوة. واعتُمِدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث احتوت على (٥) محاور،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

منها: محور تقنيات التعليم، وأظهرت النتائج أنَّ من أبرز المكتسبات المتعلِّقة بهذا المحور هو الوعي بأهمية استخدام التقنيات في إثراء ودعم العمليَّة التَّعليميَّة، وتوظيف التقنيات المختلفة في التعلُّم عن بُعد، وفي دعم التفاعل بين الطالبات؛ أما في محور الدعم الاجتماعي فقد كان التعاون بين الأعضاء والممارسين وتبادل أفضل الحلول والممارسات المناسبة لحل المشكلات، من أبرز مكتسباته. في حين جاء مكتسب استخدام تقنيات متنوّعة في تنفيذ الدروس في ضوء التعلُّم عن بُعد أحد أهم مكتسبات محور التدريس؛ وبالنِّسبة لمحور الدَّعم الفني فأهم مكتسباته كان تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في تشغيل برامج حاسوبية جديدة، والقدرة على توظيف وسائل دعم حديثة في التعلُّم عن بُعد؛ وفيما يتعلَّق بنظام إدارة التعلُّم فأبرز مكتسباته كان تنمية الخبرات في تنفيذ التعلُّم عن بُعد، وتصميم اختبارات إلكترونيَّة. وأثبتت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطيَّة بين المكتسبات السابقة وخبرات الأعضاء. وأوصت بتنمية هذه المكتسبات عبر تضمينها في البرامج التدريبيَّة الموجَّهة لهم.

ومن زاوية أخرى تناولت دراسة البيشي ومحمد (٢٠٢١)، تقصِّي التحدِّيات النفسيّة والتقنية التي واجهها أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة، والتي وقفت أمام تفعيل التعلُّم عن بُعد أثناء جائحة كورونا. اتبعت الدِّراسة المنهج الوصفي. وصَمَّمت استبانتين لتحقيق أهداف الدِّراسة، وزعت إحداهما على (٣٤٣) عضوًا وعضوة، والأخرى على (١٨٨١) طالبًا وطالبة. وكشفت نتائجها عن أبرز التحديات التي واجهت عضو هيئة التدريس في التعلُّم عن بُعد، وتمثَّلت في: آلية إدارة الصف، تصميم الأنشطة والواجبات المناسبة للتقييم المستمر للطلاب، وكيفية تصميم المحتوى التعليمي. أما من جانب الطُّلاب والطالبات، فقد تمثَّلت أهم التحديات في قلة الوعي التقني وعدم التدريب كفايةً على تقنيات الحاسوب والإنترنت وانعدام التواصل المباشر مع العضو. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لنوع الكلية -أدبيَّة أو علميَّة- في حين ظهرت فروق دالة إحصائيًّا تُعزى للنوع لصالح الإناث.

وتطرَّقت دراسة السلمان وبواعنه (٢٠٢١) إلى اتِّجاهات طلاب المرحلة الأساسية والثانوية نحو التعلُّم عن بُعد في الأردن وتحدياته في ظلِّ جائحة كورونا. وتمثَّلت أداة الدِّراسة في استبانة إلكترونيَّة مفتوحة وُزِّعت على عيِّنة قوامها (٧٤٦) طالبًا وطالبةً اختيروا عشوائيًّا. واتبعت الدِّراسة المنهج الوصفي. وكشفت عن أنَّ اتجاهات طلاب وطالبات مرحلتَيْ التعليم الأساسي والثانوي نحو التعلُّم عن بُعد جاءت بدرجة متوسطة، بينما جاءت التحدِّيات التي تواجههم في التعلُّم عن بُعد بدرجة ضعيفة، وبرز توافر الإنترنت وتصميم المحتوى التعليمي بشكل يتَّفق مع بيئة التعلُّم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عن بُعد؛ كأبرز التحدِّيات والمشكلات التي واجهوها، وتنوَّعت الحلول المقترحة لمواجهة المشكلات التي واجهت الطلاب، أبرزها: توفير خدمات إنترنت ذات سرعة جيِّدة وتكلفة مناسبة، وجَعْل الدروس أكثر فاعلية وتشويقًا، وتنويع مصادر التعلم وتصميم تطبيق رقمي أو منصَّة لكلِّ مدرسة. أوصت الدِّراسة بتوفير خدمات إنترنت مجانيَّة، وعقد دورات تدريبيَّة لكُلِّ منسوبي المدارس بكيفية توظيف منصات التعلُّم عن بُعد، وطريقة استخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة، إضافة لتزويد المدارس بمتطلبات التعلُّم عن بُعد من بنى تحتية ومصادر وأدوات مناسبة.

هدفت دراسة طه (٢٠٢١) إلى الكشف عن فاعلية التعلُّم عن بُعد في تطوير مهارات التعلُّم الذاتي بعد إعداد قائمة بمهارات التعلُّم الذاتي الملائمة لطالبات المرحلة الثانوية، ومن أجل تحقيق هدفَيْ الدِّراسة اُتُّبِع المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وصُممت أداة الدِّراسة التي تمثَّلت في مقياس التعلم الذاتي، واُختير أفراد العيِّنة عشوائيًا، حيث بلغت (٤٥) طالبةً في المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة. خرجت الدِّراسة بعدَّة نتائج تمثَّلت في: قائمة بمهارات التعلم الذاتي المناسِبة لطالبات المرحلة الثانوية، وكشفت عن فروق دالة إحصائيًّا بين متوسِّطَيْ درجات التطبيق القبلي والبعدي عند طالبات المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي لمقياس التعلم الذاتي؛ مما يدل على فاعلية استخدام التعلُّم عن بُعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية. أوصت الدِّراسة بأهمية تنمية مهارات التعلم الذاتي بواسطة التعلُّم عن بُعد.

وجاءت دراسة السيد والبيشي (٢٠٢١) بهدف إلقاء الضوء على تجربة المملكة العربية السعودية في استخدام التعلُّم عن بُعد كَحَلٍّ لمواجهة جائحة -COVID 19، والتَّعرُّف إلى معايير اختيار التَّطبيقات المناسِبة للتعلُّم عن بُعد مع تحديد المهارات المؤثِّرة في اندماج الطلاب الجامعيين مع تقنيات التعلُّم عن بُعد. تبنَّت الدِّراسة المنهج الوصفي، واختيرت عيِّنة عشوائية طبقيَّة تكوَّنت من (٣٥٢) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعوديَّة، حيث اُستخدِمت أداتين لجمع البيانات، تمثَّلت في الاستبانة وبطاقة تحليل للوثائق والمستندات المتعلِّقة بالتَّعلُّم عن بُعد في وزارة التعليم والجامعات السعودية الحكومية. كشفت الدِّراسة عن مجموعة من النتائج، منها ما يأتي: تحوُّل كل الجامعات السعودية الحكومية إلى نظام التعلُّم عن بُعد كاملًا عقب انتشار الجائحة واتفاقهم -بدرجة عالية- على نظام BlackBoard كأحد التطبيقات الأكثر استخدامًا، واتفاق أفراد العينة على معايير تحديد التطبيقات المناسبة للتعلُّم عن بعد جاء بدرجة عالية، منها: إمكانية الوصول إليها من جميع الأجهزة، وسهولة الاستخدام، والقدرة على الاتصال والتواصل؛ كذلك المهارات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

اللازمة للطلاب الجامعيين التي تعمل على اندماجهم مع تقنيات التعلُّم عن بُعد، والتي منها: مهارات استخدام تطبيقات نظم إدارة التعلُّم، ومهارات التعلُّم الذاتي، والمهارات الرَّقميَّة، ومهارات البحث. وأوصت الدِّراسة بتحويل جميع المقرَّرات إلى مقررات إلكترونية مع تدريب أعضاء هيئة التدريس على تصميمها وإنتاجها.

المحور الثاني: الدِّراسات التي تناولت التَّطبيقات الرَّقميَّة في العمليَّة التَّعليميَّة.

ركَّزت دراسة الشامي وحميد (٢٠٢١) على الكشف عن واقع استخدام طلاب وطالبات الدِّراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة للتطبيقات الرَّقميَّة في الأجهزة الذكية في العمليَّة التعليميَّة من حيث المجالات الثلاث الآتية: درجة استخدامهم، متطلَّبات هذا الاستخدام والصعوبات التي تواجههم عند استخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة، حيث تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (١٠٥) طلاب وطالبات من الدِّراسات العليا، اختيروا بطريقة عشوائيّة من كلية التربية وكلية الآداب وكلية العلوم وكلية الاقتصاد. واُتُّبِع المنهج الوصفي، وصُمِّمَت استبانة لجمع البيانات وتحقيق أهداف الدِّراسة. كشفت نتائج الدِّراسة عن أن جميع المجالات الثلاث وافقت الدرجة المتوسطة، وبرَز بدرجة موافقة عالية استخدام تطبيقات التواصل، والمشاركة لتبادل الملفات مع عضو هيئة التدريس في محور الاستخدام، وكذلك استخدام تطبيقات التسجيل الصوتي والمرئي لتسجيل المحاضرات للاستفادة منها كمادة تعليميَّة، إضافة إلى أنَّ هذه التطبيقات تضمن استمراريَّة العمليَّة التعليميَّة وتحرُّرها من قيود الزمان والمكان، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في جميع المجالات تُعزى لاختلاف النوع أو الكلية أو المرحلة أو الفئة العمريَّة. وأوصت الدِّراسة بتطوير البرامج المتضمِّنة للتطبيقات الرَّقميَّة، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على توظيفها في العمليَّة التَّعليميَّة.

وعملت دراسة عبد الرؤوف وآخرون (٢٠٢١) على الكشف عن أثر استخدام بعض التَّطبيقات الرَّقميَّة في تنمية مهارات المعلِّمين البحثية، حيث تكوَّنت العينة من (٦٠) معلِّمًا ومعلِّمة من المرحلة الثانوية بمحافظة كفر الشيخ، وطُبِّق المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتمثَّلت أدوات الدِّراسة في اختبار قياس التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء. كشفت نتائج الدِّراسة عن الأثر الإيجابي لاستخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة في تنمية مهارات المعلمين البحثيَّة، إذ أثبتت وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسِّطَيْ درجات المجموعتين في الاختبار وبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت بتشجيع توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في بيئات التعلم الإلكترونيَّة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بينما اهتمَّت دراسة سلطان المطيري والقحطاني (٢٠١٩) بالتَّعرُّف إلى واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للتطبيقات الرَّقميَّة في العمليَّة التعليميَّة من وجهة نظر طالبات الدِّراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، ودرجة أهمية استخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة لديهنَّ في العمليَّة التَّعليميَّة، مع تحديد اتجاهاتهنَّ نحو استخدامها فيها. تكوَّنت عينة الدِّراسة من (١١٤) طالبة أُختيرن بطريقة عشوائية، كما أُتُّبِع المنهج الوصفي. ولتحقيق أهداف الدِّراسة أُستخدِمت الاستبانة كأداة للوصول إلى البيانات، وأسفرت عن أنَّ درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود للتطبيقات الرَّقميَّة في العمليَّة التعليميَّة من وجهة نظر الطالبات، وافقت الدرجة المتوسِّطة، وبرز فيه استخدام تطبيقات التواصل والمشاركة لتبادل الملفات مع الطلاب، في حين أنَّ تقديم النتائج عبر تطبيقات نُظم إدارة التعلُّم جاء بدرجة ضعيفة، وجاءت أهمية استخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة عند الطالبات بدرجة موافقة مرتفعة جدًّا، حيث اتَّفق أفراد العينة على أنَّ التَّطبيقات الرَّقميَّة تدعم التعلم النشط والتعلم الذاتي، وتزيد من دافعية الطَّالبات نحو التعلُّم وتُوفِّر سُرعة الوصول إلى مصادر المعرفة، وكذلك تدعم التَّواصل بين عضو هيئة التدريس والطالبات، إضافةً لامتلاكهنَّ اتجاهات إيجابيَّة نحو هذا الاستخدام، بينما جاءت الصعوبات التي تواجههنَّ عند استخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة بدرجة موافقة متوسطة. وأوصت الدِّراسة بنشر الوعي حول أهميَّة وكيفيَّة استخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة في العمليَّة التَّعليميَّة، وأُقترِح إجراء دراسة أخرى مماثِلة لكن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أجرى ألطف (٢٠١٩) دراسة اهتمَّت بالكشف عن أثر استخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة في تحصيل الطلاب، واتجاهاتهم نحو استخدامها في العمليَّة التَّعليميَّة. وتمثَّلت عيِّنة الدِّراسة في طلاب كلية التربية وبرنامج الإعداد التربوي. واتَّبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكوَّنت المجموعة التجريبيَّة من (٢٩) طالبًا والمجموعة الضابطة من (٢٧) طالبًا، واختيرت كلتا المجموعتين عشوائيًا، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي ومقياس اتجاه. توصَّلت الدِّراسة إلى عدة نتائج تمثَّلت في إثبات الأثر الإيجابي لاستخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة في العمليَّة التعليميَّة في التَّحصيل، وفي تكوين الاتجاهات الإيجابيَّة لدى الطُّلاب نحو استخدامها في العمليَّة التَّعليميَّة؛ بناءً على الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة التي جاءت لصالح المجموعة التجريبيَّة، وأوصت الدِّراسة بإنتاج تطبيقات رقميَّة خاصة بكُلِّ مقرر بواسطة فريق من المتخصِّصين.

واهتمَّت دراسة العجرمي (٢٠١٩) بالكَشف عن واقع استخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم لدى طلاب وطالبات جامعة الأقصى، مع تحديد أثر اختلاف معدل الاستخدام والنوع والكلية والمستوى الدراسي. وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (٣٨٥)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

طالبًا وطالبةً اختيروا عشوائيًا من خمس كليات، ولتحقيق هدف الدِّراسة أُتُّبِع المنهج الوصفي، وصُمِّمت استبانة قُسِّمت إلى ثلاثة محاور: محور استخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم، محور يتعلَّق بأهمية استخدام هذه التطبيقات في التعلم، ومحور ثالث يهتمُّ بمعوقات استخدامها. كشفت الدِّراسة عن النتائج الآتية: إنَّ محور الاستخدام جاء بدرجة متوسِّطة، وبرز فيه بدرجة موافقة كبيرة استخدام تطبيق جامعة الأقصى في الحصول على المواعيد المُهمَّة والجداول الدراسيَّة، وبدرجة موافقة متوسطة استخدام تطبيقات نظم إدارة التعلُّم لرفع الواجبات، واستخدام تطبيقات التخزين السحابيَّة لمشاركة الملفات؛ كذلك جاء محور أهمية الاستخدام بدرجة متوسطة، وفيه جاءت الموافقة بدرجة كبيرة على إمكانات التخزين للملفات، والقدرة على تزويد الطلاب بالتَّغذية الراجعة عبر التَّطبيقات الرَّقميَّة، وجاءت بدرجة متوسطة تنمية مهارات التفكير وتغيير دور الطالب من متلقٍّ للمعرفة إلى باحث عنها، وتنمية مهاراته البحثية وزيادة دافعيته نحو التعلُّم، وأيضًا التحرُّر من قيود المكان ودعم التواصل بين عضو هيئة التدريس والطالب في محور الأهميَّة؛ وأيضًا جاء محور معوقات الاستخدام بدرجة موافقة متوسطة، إضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تُعزى للمتغيِّرات المذكورة سلفًا. أوصت الدِّراسة بتطوير استراتيجيات التدريس من خلال تدعيمها بالتَّطبيقات الرَّقميَّة، وتم اقتراح إجراء دراسة تتناول واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للتطبيقات الرَّقميَّة.

أجرت القحطاني (٢٠١٨) دراسة بهدف التعرُّف إلى واقع استخدام طلاب وطالبات الدِّراسات العليا في كلية التربية بجامعة أم القرى للتطبيقات الرَّقميَّة في البحث العلمي، حيث تكوَّنت عينة الدِّراسة من (٨٢) طالبًا وطالبةً اختيروا عشوائيًّا. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات. توصَّلت الدِّراسة إلى أنَّ استخدام أفراد العينة للتطبيقات الرَّقميَّة في البحث العلمي جاء بدرجة متوسِّطة؛ حيث برز استخدام تطبيقات التواصل والمشاركة وتطبيقات التخزين السحابية بدرجة موافقة عالية. كما جاءت معوقات استخدامها بدرجة متوسِّطة، ومن أهم المعوقات: بطء سرعة شبكة الإنترنت مما يسبب ضياع الوقت. مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في كلا المحورين تُعزى للنوع أو المرحلة الدراسية. وأوصت الدِّراسة بعقد دورات تدريبيَّة لإكساب طلاب وطالبات الدِّراسات العليا مهارات استخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة، وتم اقتراح إجراء دراسات تتناول واقع استخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة في مجتمع وعيِّنة مختلفين.

بينما هدفت دراسة فرَّاح وأبو داود (Farrah & Abu-Dawood, 2018) إلى تبيُّن فوائد التَّطبيقات الرَّقميَّة وصعوباتها في العمليَّة التَّعليميَّة، واتجاهات طلاب

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قسم اللغة الإنجليزية وأعضاء هيئة التدريس نحوها. اتَّبع الباحثان المنهج المختلط، واستخدما استبانة للتعرُّف إلى اتجاهات الطلاب نحو استخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة وفوائدها وإجراء المقابلات معهم للكشف عن الصعوبات لجمع المعلومات من وجهة نظر الطلاب. وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (٣٣) طالبًا وعضوًا من أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الخليل. كشفت النتائج عن امتلاك أفراد العينة اتجاهات إيجابيَّة نحو استخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة في العمليَّة التعليميَّة واتفاقهم على ذلك، وتمثَّلت أهم الفوائد -بناءً على نتائج المقابلة- بتميُّز التَّطبيقات الرَّقميَّة بسهولة الوصول إلى المعلومات، بينما تمثَّلت أبرز الصعوبات في الحاجة إلى شبكة الإنترنت التي قد لا تتوافر في بعض الأحيان. أوصت الدِّراسة بإجراء دراسات مماثلة في مجتمعات مختلفة.

وفيما يخصُّ **تطبيقات تحرير وتطوير المحتوى الرَّقميَّة**، فقد اهتمت دراسة فايد وآخرين (Fayed et al., 2020) بدراسة أثر استخدام أحد تطبيقات تحرير وتطوير المحتوى في تحسين مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية، حيث استخدمت المنهج التجريبي، وتكوَّنت العينة من (٢٥) طالبًا في الصف الأول الثانوي. وتكوّنت أدوات الدِّراسة من قائمة مهارات الكتابة باللغة الإنجليزيَّة وإعداد اختبار مهارات الكتابة كمقياس أداء. كشفت الدِّراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات أفراد العينة في مهارات الكتابة بعد استخدام أحد تطبيقات تحرير وتطوير المحتوى الرَّقميَّة لصالح الاختبار البعدي.

هدفت دراسة القحطاني والفهد (٢٠١٧) إلى الكشف عن واقع توظيف أحد تطبيقات تحرير وتطوير المحتوى الرَّقميَّة في تدريس الحاسب الآلي لطلاب المرحلة الثانوية في الرياض من وجهة نظر المعلمين. اتَّبعت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتكوَّنت العيّنة من (٢٣٧) معلمًا ومعلِّمة جمعت منهم البيانات بواسطة استبانة إلكترونيَّة. كشفت الدِّراسة عن أنَّ توظيف تطبيقات تحرير وتطوير المحتوى الرَّقميَّة في تدريس الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة منخفضة، في حين جاء توظيفهم لها في إنتاج المواد التعليميَّة وتصميم الأنشطة بدرجة متوسطة. وفي ضوء ذلك أوصت الدِّراسة بتشجيع المعلِّمين على تبني هذه التطبيقات ونشر الوعي بينهم بأهميتها، واقترحت إجراء دراسات تبحث في واقع توظيف تطبيقات تحرير وتطوير المحتوى الرَّقميَّة في مراحل تعليمية أخرى.

وبالنِّسبة **لتطبيقات التواصل والمشاركة الرَّقميَّة**، فقد هدفت دراسة العيدان (٢٠١٩) إلى الكشف عن أهم أسباب استخدام طلاب كلية التربية بدولة الكويت لتطبيق واتساب WhatsApp في التَّعليم، كذلك التَّعرُّف إلى أهم الاستخدامات،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وحصر أهم الصعوبات التي شكَّلت عائقًا أمامهم من وجهة نظرهم. اتَّبعت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (٣٢٢) طالبًا وطالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. كشفت الدِّراسة عن مجموعة من النتائج، منها ما يأتي: إنَّ الحاجة إلى قناة اتصال وتواصل بين الطلاب كان من أهم دواعي استخدام الطلاب والطالبات لتطبيق واتساب WhatsApp؛ ووقعت أغلب استخدامات الطلاب والطالبات الخاصة بأغراض العمليَّة التعليميَّة في تبادل المستجدات حول المقررات الدراسية والملفات الخاصة بها مع زملائهم وأعضاء هيئة التدريس؛ في حين تحدَّدت أهم الصعوبات في ضعف اتصال شبكة الإنترنت وما يترتب عليه من: صعوبة تحميل الملفات المُرسَلة، وصعوبة التواصل مع الزملاء والأعضاء؛ وكذلك كشفت عن عدم وجود فروق في النتائج السابقة تُعزى لاختلاف النوع أو اختلاف التخصُّص. وأوصت الدِّراسة باعتماد تطبيق واتساب WhatsApp كوسيلة تواصل رسميَّة بين طرفَيْ العمليَّة التعليميَّة مع ضرورة تحديد قواعد تحكم استخدامه.

جاءت دراسة الشديفات والزبون (٢٠١٨) بهدف الكشف عن واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات التواصل والمشاركة في العمليَّة التعليميَّة من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعات الأردنية الحكومية. تكوَّنت عينة الدِّراسة من (٣٨٢) طالبًا وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من مرحلتي البكالوريوس والدِّراسات العليا، واُتُّبِع المنهج الوصفي وصُمِّمَت استبانة لجمع البيانات. وكشفت النتائج عن أن درجة توظيف تطبيقات التواصل والمشاركة في العمليَّة التعليميَّة من وجهة نظر أفراد العينة جاءت بدرجة منخفضة؛ إذ وافق استخدام عضو هيئة التدريس لتطبيقات التواصل والمشاركة بهدف مشاركة الطلاب الملفات الدرجة المتوسطة، بينما وافق استخدامها بهدف التواصل معهم وتعزيز العلاقات الاجتماعية الدرجة المنخفضة، وكذلك جاء استخدامها بهدف تطوير مهارات التفكير ومهارات التعلم الذاتي بدرجة منخفضة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا للدرجة العلمية لصالح طلاب الدِّراسات العليا وتبعًا للنوع لصالح الذكور. وفي ضوء ذلك أوصت الدِّراسة بضرورة حث أعضاء هيئة التدريس على توظيف تطبيقات التواصل والمشاركة في العمليَّة التَّعليميَّة، وإجراء دراسة تتناول واقع توظيف تطبيقات التواصل والمشاركة من وجهة نظر عينات أخرى.

أما جانب **تطبيقات نُظم إدارة التعلُّم الرَّقميَّة**، فقد اهتمَّت دراسة الشمري والشمري (٢٠٢٠) بالكشف عن درجة تمكُّن أعضاء هيئة التدريس من مهارات التدريس الرقمي عبر أحد تطبيقات نظم إدارة التعلُّم، واتُّبِع المنهج الوصفي، كما استُخدِمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من جميع المجتمع،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تمثَّلوا في (١٣٠) عضوًا من كلية التربية في جامعة حائل. وكشفت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها ما يأتي: تمكُّن الأعضاء -بدرجة عالية- من مهارة إرسال الإعلانات المهمة للطلاب، ومهارة استخدام مركز التَّقديرات في تقديم النتائج والتغذية الراجعة. وأوصت الدِّراسة بعقد دورات تختصُّ بتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام أدوات تطبيقات نُظم إدارة التعلُّم.

بينما هدفت دراسة الحجيلان والحبيشي (٢٠١٨) إلى التَّعرُّف إلى واقع استخدام نظام إدارة التعلُّم BlackBoard من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث أُتّبِع المنهج الوصفي، ولجمع البيانات أُستخدِمت المقابلة مع (١٣) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود. ومن أبرز النتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسة هي خدمات النظام الأكثر استخدامًا، وتمثلت في: رفع المحتوى التعليمي، ورفع واستقبال الواجبات من الطلاب. أوصت الدِّراسة بضرورة تصميم شروحات مرئية بسيطة لأدوات النظام وإرسالها إلى الأعضاء عبر الإيميل ليسهل الوصول إليها في أي وقت بدون قيود.

وفي ذات السياق اهتمَّت دراسة الشمري والعمري (٢٠١٦) بالكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام البلاك البورد في جامعة حائل، حيث تكوَّن مجتمع الدِّراسة من (٢٨٤) عضوًا، كما اتُّبع المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة من جزأين لجمع البيانات. وكشفت الدِّراسة عن أنَّ استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام إدارة التعلم BlackBoard وافق الدرجة الكبيرة، وبرز فيه استخدامه في استقبال الواجبات من الطلاب وتقديم النتائج والتغذية الراجعة لهم عبر مركز التقديرات. وأوصت الدِّراسة بإجراء المزيد من الدِّراسات التي تتناول واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس والطلاب لتطبيقات نظم إدارة التعلم في الجامعات السعودية.

وفيما يتعلق **بتطبيقات التخزين السحابية الرَّقميَّة**، فقد هدفت دراسة أبابطين والدريويش (٢٠٢١) إلى التَّعرُّف إلى واقع توظيف طالبات جامعة شقراء لتطبيقات الحوسبة السحابية في العمليَّة التَّعليميَّة، حيث أُتُّبِع المنهج الوصفي، وتمثَّلت أداة الدِّراسة في استبانة وُزِّعت على عيِّنة عشوائية تكوَّنت من (١٠٠) طالبة في كلية العلوم والآداب في شقراء. توصَّلت الدِّراسة إلى عدة نتائج؛ من أبرزها موافقة الطالبات بدرجة كبيرة على توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في مجالات متعددة في العمليَّة التَّعليميَّة، منها: تخزين الواجبات والملفات ومشاركتها مع زميلاتها، وإدارة المشاريع الفرديَّة والجماعية، وتلقِّي التغذية الراجعة من عضو هيئة التدريس. وأوصت الدِّراسة بتوجيه أعضاء هيئة التدريس لتشجيع الطالبات على استخدام

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تطبيقات الحوسبة السحابية، واقترحت إجراء دراسة مماثلة تتناول واقع توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء.

وفي ذات السياق، تطرَّقت دراسة التليدي وعزمي (٢٠١٩) إلى واقع استخدام تطبيقات التخزين السحابيَّة عند مُعلِّمي التربية الإسلامية، حيث تبنَّت الدِّراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ووُزِّعت على عيِّنة تكوَّنت من (٨٥) معلِّمًا من أصل مجتمع الدِّراسة المكوَّن من (١٢٥) معلمًا في القويعية. وكشفت النتائج عن موافقة أفراد العينة على استخدام تطبيقات التخزين السحابية في العمليَّة التَّعليميَّة، حيث كوَّنت بيئة مناسبة لتطبيق استراتيجيات التدريس، إضافة لموافقتهم بشدة على مناسبتها مع طبيعة التعلُّم عن بُعد، وكذلك موافقتهم بشدَّة على أهمية استخدام تطبيقات التخزين السحابيَّة؛ إذ ساعدت في تقديم التغذية الراجعة للطلاب، ومتابعة واجباتهم، وساعدت في الوصول إلى المحتوى دون تقيُّدٍ بمكان أو زمان، وأيضًا في دعم التواصل والتفاعل بين المعلم والطالب من وجهة نظر أفراد العيِّنة. أوصت الدِّراسة بعقد دورات تدريبيَّة تتناول أهمية توظيف تطبيقات التخزين السحابية في العمليَّة التعليميَّة وكيفية توظيفها.

التَّعقيب على الدِّراسات السابقة

من خلال عرض الدِّراسات السابقة في محور التعلُّم عن بُعد ومحور التَّطبيقات الرَّقميَّة، يُلاحَظ ما يأتي:

- تنوُّع هذه الدِّراسات ما بين دراسات محلية ودراسات خليجيَّة ودراسات عربية من حيث مكان تطبيقها، وكذلك بالنسبة لنتائجها وتوصياتها، فقد اختلفت باختلاف مواضيعها وأهدافها.
- انقسَمت في المنهج العلمي المُتَّبع بين المنهج الوصفي والمنهج التجريبي وشبه التجريبي، إضافة لمنهج التقويم القائم على قياس مخرجات الأداء في دراسة آل فريان (٢٠٢١)، والمنهج المختلط عند فرَّاح وأبو داود (Farrah & Abu-Dawood, 2018)، وباختلاف المناهج المستخدمة اختلفت أدوات جمع البيانات ما بين استبانات ومقابلة واختبارات قياس تحصيل ومقاييس اتجاهات.
- طُبِّقت الدِّراسات السابقة على عيِّنات مختلفة منها ما اهتم بأعضاء هيئة التدريس، وأخرى اهتمَّت بطلاب الجامعة من مرحلتَيْ البكالوريوس والدِّراسات العليا، في حين اهتمّت أخرى بمُعلِّمي المرحلة الثانوية وطلابها وطلاب المرحلة الأساسية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أوجه الشبه والاختلاف بين الدِّراسة الحالية والدِّراسات السابقة:

أولًا: تبحث الدِّراسة الحالية في مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة، واشتركت بذلك مع دراسة كلٍّ من سلطان المطيري والقحطاني (٢٠١٩)، والتليدي وعزمي (٢٠١٩)، والعجرمي (٢٠١٩)، لكنها اختلفت معهم في اهتمامها بدراسة أهمية توظيفها في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، في حين اهتمت هذه الدِّراسات بدراسة أهمية توظيفها في العمليَّة التعليميَّة من وجهة نظر طلاب الجامعة في دراسة سلطان المطيري والقحطاني (٢٠١٩)، ودراسة العجرمي (٢٠١٩)، ومعلمي التربية الإسلامية في دراسة التليدي وعزمي (٢٠١٩).

ثانيًا: تبحث الدِّراسة الحالية في درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة، واشتركت بذلك مع دراسة كلٍّ من سلطان المطيري والقحطاني (٢٠١٩)، والقحطاني (٢٠١٨)، والعجرمي (٢٠١٩)، والشامي وحميد (٢٠٢١)، ولكن اختلفت في اهتمامها بدراسة درجة توظيفها في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، في حين اهتمَّت هذه الدِّراسات بدراسة درجة توظيفها في العمليَّة التعليميَّة من وجهة نظر طلاب الجامعة في مرحلتي البكالوريوس والدِّراسات العليا.

ثالثًا: من حيث المنهج العلمي المستخدم، اتبعت الدِّراسة الحالية المنهج الوصفي واتفقت مع دراسة كلٍّ من البيشي ومحمد (٢٠١٩)، والسلمان وبواعنه (٢٠٢١)، والسيد والبيشي (٢٠٢١) في المحور الأول، ودراسة كلٍّ من الشامي وآل حميد (٢٠٢١)، وعبد الرؤوف وآخرون (٢٠٢١)، وسلطان المطيري والقحطاني (٢٠١٩)، والعجرمي (٢٠١٩)، والقحطاني (٢٠١٨)، والقحطاني والفهد (٢٠١٧)، والعيدان (٢٠١٩)، والشديفات والزبون (٢٠١٨)، والشمري والشمري (٢٠٢٠)، والحجيلان والحبيشي (٢٠١٨)، والشمري والعمري (٢٠١٦)، وأبابطين والدريويش (٢٠٢١)، والتليدي وعزمي (٢٠١٩) في المحور الثاني.

رابعًا: من حيث مجتمع وعينة الدِّراسة، فقد اهتمت الدِّراسة الحالية بوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واتفقت في ذلك مع دراسة كلٍّ من آل فريان (٢٠٢١)، والبيشي ومحمد (٢٠٢١)، والسَّيد والبيشي (٢٠٢١) في المحور الأول؛ ودراسة كلٍّ من الشمري والشمري (٢٠٢٠)، والحجيلان والحبيشي (٢٠١٨)، والشمري والعمري (٢٠١٦)، وفايد وآخرون (Fayed et al., 2020) في المحور الثاني.

خامسًا: من حيث أدوات الدِّراسة، استخدمت الدِّراسة الحالية الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واتفقت مع جميع الدِّراسات السابقة، ما عدا دراسة كلٍّ من السيد والبيشي (٢٠٢١)، حيث استخدم بطاقة تحليل للوثائق والمستندات ذات العلاقة بمتغيِّرات الدِّراسة، واتجهت طه (٢٠٢١) لاستخدام مقياس التعلم الذاتي كأداة لجمع البيانات في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

دراسات المحور الأول. أما المحور الثاني فقد استخدم الحجيلان والحبيشي (٢٠١٨) وفرَّاح وأبو داود (Farrah & Abu-Dawood, 2018) المقابلة، وعبد الرؤوف وآخرون (٢٠٢١) اختبار تحصيل وبطاقة ملاحظة أداء، واستخدم ألطف (٢٠١٩) اختبارًا تحصيليًّا ومقياس اتجاه، بينما استخدم فايد وآخرون (Fayed et al., 2020) اختبارًا لمهارات الكتابة مع إعداد قائمة بمهارات الكتابة.

تميَّزت الدِّراسة الحالية بما يأتي:

اهتمّت بدراسة واقع توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة، والتي تتحدَّد في تطبيقات تحرير وتطوير المحتوى الرَّقميَّة وتطبيقات التواصل والمشاركة الرَّقميَّة، وتطبيقات نظم إدارة التعلم الرَّقميَّة، وتطبيقات التخزين السحابية الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، مع دراسة تأثير المتغيِّرات الآتية: النوع والرُّتبة الأكاديميَّة وعدد الدورات التدريبيَّة التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس. وتناولت الدِّراسة الحالية وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل، كمستفيدين مباشرين من هذه التطبيقات.

أوجه استفادة الدِّراسة الحالية من الدِّراسات السابقة:

استفادت الدِّراسة الحالية من الدِّراسات السابقة في تحديد مشكلة الدِّراسة وإثراء الإطار النظري بالإضافة إلى الاستزادة من المراجع التي استندت عليها، وأيضًا الاستفادة منها في اختيار المنهج العلمي المناسب، وفي بناء أداة الدِّراسة واختيار الأساليب الإحصائية المناسِبة لمعالجة البيانات، وأخيرًا الإفادة من توصيات الدِّراسات السابقة ومقترحاتها ومن نتائجها كنقطة انطلاق تدعم أهمية الدِّراسة الحالية.

منهجية الدِّراسة وإجراءاتها

منهج الدِّراسة:

اتَّبعت الدِّراسة الحالية المنهج الوصفي لغرض جمع البيانات حول واقع توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل.

مجتمع الدِّراسة:

تكوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٤٣هـ)، والبالغ عددهم (٢١٩) عضوًا وعضوة (وكالة كلية التربية، ١٤٤٣هـ).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عينة الدِّراسة:

أُجريت الدِّراسة الحالية على عيِّنة لاحتمالية متاحة قوامها (١٤٠) عضوًا وعضوة، حيث تم إرسال الاستبانة إلى جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل، ثم حصر الاستجابات الواردة من أفراد العينة الذين يُشكِّلون (٦٤%) من إجمالي المجتمع المتمثِّل في أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل، للفصل الدِّراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٤٣هـ).

خصائص عيِّنة الدِّراسة:

اهتمَّت الدِّراسة الحالية بتأثير بعض المتغيِّرات المتعلِّقة بخصائص أفراد العينة، حيث يوضح الجدول (١) من خلال التكرارات والنسب المئوية توزيع أفراد عينة الدِّراسة وفقًا للمتغيِّرات الآتية: النوع، الرُّتبة الأكاديميَّة، وعدد الدورات التدريبيَّة التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدِّراسة وفق بعض المتغيِّرات

المتغيِّر	فئات المتغيِّر	التكرارات	النسبة المئوية من إجمالي عينة البحث
النوع	ذكور	٦٦	%٤٧.١
	إناث	٧٤	%٥٢.٩
الرُّتبة الأكاديميَّة	محاضر	٣٠	%٢١.٤
	أستاذ مساعد	٧٢	%٥١.٤
	أستاذ مشارك	٣٢	%٢٢.٩
	أستاذ	٦	%٤.٣
عدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس	أقل من ٥ دورات	٢٩	%٢٠.٧
	من ٥ إلى ١٠ دورات	٦٤	%٤٥.٧
	أكثر من ١٠ دورات	٤٧	%٣٣.٦
المجموع		١٤٠	%١٠٠

وفيما يأتي عرض تفصيلي لخصائص العيِّنة:

أ. **النَّوع:** انقسمت الاستجابات بحسب متغيِّر النوع إلى: فئة الذكور وفئة الإناث، حيث يتَّضح من خلال الجدول (١) أنَّ النسبة الأكبر كانت لفئة الإناث، حيث مثَّلت ٥٢.٩% من إجمالي العيِّنة، في حين جاءت فئة الذكور بنسبة ٤٧.١%.

ب. **الرُّتبة الأكاديميَّة:** تنوَّعت استجابات أفراد العينة بحسب متغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة، فبرزت درجة أستاذ مساعد بنسبة ٥١.٤%، ثم جاءت درجة أستاذ مشارك بنسبة ٢٢.٩%، ثم شكَّلت درجة محاضر ما نسبته ٢١.٤%، في حين اقتصرت درجة أستاذ على نسبة ٤.٣% من إجمالي العينة، ويُبيِّن شكل (٤) توزيع العيِّنة وفق متغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ت. عدد الدَّورات التدريبيَّة التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس: استقرَّت غالبية الاستجابات في فئة (من ٥ إلى ١٠ دورات)، بنسبة ٤٥.٧%، بينما جاءت فئة (أكثر من ١٠ دورات) بنسبة ٣٣.٦% من إجمالي أفراد العيِّنة، وشكَّلت فئة (أقل من ٥ دورات) ما نسبته ٢٠.٧% من إجمالي العيِّنة، ويُبيِّن شكل (٥) توزيع العيِّنة وفق متغيِّر عدد الدورات التدريبيَّة التقنيَّة.

أداة الدِّراسة:

تم تصميم هذه الاستبانة بهدف حصر استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل حول واقع توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظرهم، من خلال التَّعرُّف إلى مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، وتأثير متغيِّر النوع (ذكور وإناث)، ومتغيِّر الرتبة الأكاديمية (محاضر، وأستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ)، ومتغيِّر عدد الدورات التدريبيَّة التقنيَّة التي حصل عليها عضو هيئة التدريس (أقل من ٥ دورات، ومن ٥ إلى ١٠ دورات، وأكثر من ١٠ دورات). ودرجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، وتأثير متغيِّر النوع (ذكور وإناث)، ومتغيِّر الرتبة الأكاديمية (محاضر، وأستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ)، ومتغيِّر عدد الدورات التدريبيَّة التقنيَّة التي حصل عليها عضو هيئة التدريس (أقل من ٥ دورات، ومن ٥ إلى ١٠ دورات، وأكثر من ١٠ دورات)، حيث تكونت من (٢٢) عبارة.

صدق أداة الدِّراسة.

تم التحقُّق من صدق أداة الدِّراسة بطريقتين، هما:

الصدق الظاهري لأداة الدِّراسة.

عُرِضت الأداة في صورتها الأولية على (٧) من المحكمين المتخصِّصين في تقنيات التعليم للحكم على مدى صلاحية وسلامة عباراتها، ومناسبتها للمحور المندرجة تحته، والتأكد من أنها تقيس ما وُضِعت لقياسه، وعلى ضوء توجيهاتهم وملاحظاتهم أُجرِيت التعديلات اللازمة، وتم الوصول إلى الصورة النهائية للأداة، ثم أُرسِلت إلى أفراد العيِّنة عبر وسائل التواصل المتاحة مثل البريد الإلكتروني وتطبيقات التواصل الاجتماعية.

صدق الاتساق الداخلي للأداة.

للتأكد من ارتباط درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تقيسه، وارتباط درجة كل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة؛ حُسِب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات كلِّ محور والدرجة الكلية لذلك المحور، وكذلك بين درجة كل محور

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدولين رقم (٢) و(٣)، حيث تشير إلى وجود اتساق داخلي بين العبارات.

جدول (٢): معاملات ارتباط العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد		درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد	
١	**٠.٦٦٥	١	**٠.٥٨٢
٢	**٠.٨٥٠	٢	**٠.٦١٧
٣	**٠.٨٦٣	٣	*٠.٤٩٣
٤	**٠.٧٣٩	٤	**٠.٧٨٥
٥	**٠.٧٧٢	٥	**٠.٧٩٩
٦	**٠.٨٥٩	٦	**٠.٦٧١
٧	**٠.٦٣٨	٧	**٠.٧٨٨
٨	**٠.٦٣٨	٨	**٠.٦٩٠
٩	**٠.٧١٥	٩	*٠.٤٥٠
١٠	**٠.٧٥٦	١٠	**٠.٦٤٦
		١١	**٠.٧٥٢
		١٢	*٠.٥٢١

جدول (٣): معاملات ارتباط المحور والدرجة الكليَّة للاستبانة.

المحور	معامل الارتباط
مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد	**٠.٨١٩
درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد	**٠.٩٢٦

* تشير إلى أنَّ الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١.

** تشير إلى أنَّ الارتباط ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ٠.٠٥.

تبيَّن من الجدولين (٢) و(٣) أن جميع قِيَم معامل الارتباط دالة عند مستوى دلالة (α=٠.٠١) و(α=٠.٠٥)، وهو ما يؤكِّد صلاحيَّة الاستبانة وتوافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي بين درجات عباراتها والدرجة الكلية للمحور الذي تقيسه.

ثبات أداة الدِّراسة.

قِيسَ ثبات أداة الدِّراسة وفق النحو الآتي:

التحقُّق من ثبات الأداة من خلال أسلوبين اثنين، وهما: معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والتجزئة النصفيَّة (سبيرمان- براون)، حيث حُسِب الثبات لكلِّ محور، وكذلك على المستوى الكلي للاستبانة، وقد تبيَّن من خلال النتائج أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم مقبولة إحصائيًا حيث بلغت قيمة معامل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الثبات الكلي (٠.٩١٢-٠.٩٦٨) لكلا الأسلوبين على الترتيب، كما تراوحت قيم الثبات على مستوى المحاور ولكِلا الأسلوبين (٠.٨٧٥-٠.٩٨٢)، مما يؤكِّد ثبات الاستبانة وصلاحيَّتها للتطبيق والاطمئنان لنتائجها (عودة، ٢٠١٠) كما يوضح الجدول (٤).

جدول (٤): نتائج الثبات وفقًا لأسلوبي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان-براون)
مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلّم عن بُعد	١٠	٠.٩٠٧	٠.٩٨٢
درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلّم عن بُعد	١٢	٠.٨٧٥	٠.٩٣٥
الاستبانة	٢٢	٠.٩١٢	٠.٩٦٨

وصف أداة الدِّراسة في صورتها النهائيَّة.

تمثَّلت في استبانة إلكترونيَّة، وتكوَّنت بصورتها النِّهائيَّة من قسمين:

القسم الأول: المتغيِّرات الديموغرافيَّة، والتي تحدِّد خصائص أفراد عينة الدِّراسة، وهي: (النوع، الرتبة الأكاديمية، وعدد الدورات التدريبيَّة التقنيَّة التي حصل عليها عضو هيئة التدريس).

القسم الثاني: تضمَّن (٢٢) عبارة، وُزِّعت على محورين اثنين:

- **المحور الأوَّل:** يختصُّ بمدى أهميَّة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وتضمَّن (١٠) عبارات.
- **المحور الثاني:** يختص بدرجة توظيف أفراد العينة للتطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، وتضمَّن (١٢) عبارة.

جدول (٥): توزيع عبارات الأداة في صورتها النهائيَّة على محاور الدِّراسة

المحور	عدد العبارات
مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلّم عن بُعد	١٠
درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلّم عن بُعد	١٢
المجموع	٢٢

عرض نتائج الدِّراسة ومناقشتها

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نصُّه: ما درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل للتطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد؟

للإجابة عن هذا السؤال، أُستخدِمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لعبارات المحور الثاني: (درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس للتطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد)، وكذلك حساب المتوسِّط العام والانحراف المعياري للمحور، والجدول (٧) يبيِّن ذلك.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات العينة حول درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد

م	العبارة	قليلة جدًا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوظيف
١	أستخدم تطبيقات نظم إدارة التعلم الرَّقميَّة في تقديم النتائج والتغذية الراجعة للطلاب.		٤.٣	١٣.٦	٣٧.١	٤٥.٠	٤.٢٣	٠.٨٤٣	٢	كبيرة جدًا
٢	أستقبل الواجبات الطلابية عبر تطبيقات نظم إدارة التعلم الرَّقميَّة.			١٢.٩	٣٨.٦	٤٨.٦	٤.٣٦	٠.٧٠٠	١	كبيرة جدًا
٣	أستخدم تطبيقات نظم إدارة التعلم الرَّقميَّة في تنفيذ الأنشطة.		٧.٩	٢٦.٤	٢٦.٤	٣٩.٣	٣.٩٧	٠.٩٨٩	٦	كبيرة
٤	أستخدم تطبيقات التخزين السحابية الرَّقميَّة كمكتبة مصادر لمقررات التعلُّم عن بُعد.	٩.٣	٩.٣	٢٠.٧	٣٠.٠	٣٠.٧	٣.٦٤	١.٢٦٥	١٢	كبيرة
٥	أنفذ بعض استراتيجيات التدريس كالتعلم التشاركي بواسطة تطبيقات التخزين السحابية الرَّقميَّة.	٣.٦	٩.٣	٢٤.٣	٣٣.٦	٢٩.٣	٣.٧٦	١.٠٨٥	١٠	كبيرة
٦	أستخدم تطبيقات التخزين السحابية الرَّقميَّة في عمليات التقييم والتقويم لمشاريع الطلاب الفردية والجماعية.	٣.٦	٨.٦	٢٥.٧	٣٢.٩	٢٩.٣	٣.٧٦	١.٠٧٩	١١	كبيرة
٧	أشارك بعض الملفات مع الطلاب بواسطة تطبيقات التواصل والمشاركة الرَّقميَّة.		٨.٦	١٢.٩	٣٠.٠	٤٨.٦	٤.١٩	٠.٩٦٤	٣	كبيرة
٨	أستخدم تطبيقات التواصل والمشاركة الرَّقميَّة كقنوات للتواصل وتعزيز العلاقات الاجتماعية مع الطلاب.	١.٤	٩.٣	٢٠.٠	٣٢.١	٣٧.١	٣.٩٤	١.٠٣٧	٧	كبيرة
٩	أستخدم تطبيقات التواصل والمشاركة الرَّقميَّة كوسيلة إعلام لإعلان المواعيد المهمة.	٥.٠	٦.٤	١٦.٤	٣١.٤	٤٠.٧	٣.٩٦	١.١٣٤	٥	كبيرة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١٠	أستخدم تطبيقات تحرير وتطوير المحتوى الرَّقميَّة في إنتاج المواد التعليمية المختلفة.	٠.٧	٦.٤	١٢.٩	٣٧.٩	٤٢.١	٤.١٤	٠.٩٢٦	٤	كبيرة
١١	أستخدم تطبيقات تحرير وتطوير المحتوى الرَّقميَّة في توضيح المفاهيم المجردة أو المضامين الغامضة.	٢.١	٦.٤	٢٤.٣	٣٣.٦	٣٣.٦	٣.٩٠	١.٠١٣	٩	كبيرة
١٢	أستخدم تطبيقات تحرير وتطوير المحتوى الرَّقميَّة في تصميم الأنشطة.	٠.٧	٧.١	٢٤.٣	٣٤.٣	٣٣.٦	٣.٩٣	٠.٩٦٤	٨	كبيرة
درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد		٢.٢	٧	١٩.٥	٣٣.٢	٣٨.٢	٣.٩٨	٠.٧٠٤		كبيرة

يتَّضح من الجدول (٦) أنَّ **درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل للتطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد** جاءت بدرجة كبيرة، حيث إنَّ ٧١.٤% من أعضاء هيئة التدريس يوافقون بشكل كبير أو كبير جدًّا على مضمون هذا المحور، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٩٨) من (٥)، وهي درجة كبيرة حسب المقياس المستخدَم.

وجاءت استجابات أفراد العيِّنة لعبارات المحور الثاني بدرجات متقاربة، حيث وقعت بين درجة كبيرة وكبيرة جدًّا، بواقع عبارتين بدرجة أهمية كبيرة جدًّا، و(١٠) عبارات بدرجة أهمية كبيرة، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين درجة (٤.٣٦) للعبارة (٢) وهي (أستقبل الواجبات الطلابيَّة عبر تطبيقات نظم التعلم الرَّقميَّة)، التي جاءت في المرتبة الأولى، وبين درجة (٣.٦٤) للعبارة (٤) وهي (أستخدم تطبيقات التخزين السحابية الرَّقميَّة كمكتبة مصادر لمقررات التعلُّم عن بُعد) التي جاءت في المرتبة الأخيرة.

عرض النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثاني، والذي نصُّه: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة حائل حول درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تبعًا لمتغيِّر النوع (ذكور وإناث)، ومتغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة (محاضر، وأستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ)، ومتغيِّر عدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس (أقل من ٥ دورات، ومن ٥ إلى ١٠ دورات، وأكثر من ١٠ دورات)؟

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قبل اختيار الأساليب الإحصائيَّة الملائمة للمعالجة الإحصائيَّة لبيانات الدِّراسة، تم التأكُّد من اعتدالية توزيع البيانات، لتحديد نوع الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في الدِّراسة، وذلك من خلال اختبار (كولمجروف سميرنوف) (Kolmogorov-Smirnov test)، وجاءت النَّتائج كما يأتي:

جدول (٧): اختبار كولمجروف سميرنوف للمتغيِّرات قيد البحث (درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد)

م	المتغيِّرات	اختبار كولمجروف سميرنوف	
		القوة الإحصائيَّة	مُستوى الدلالة
١	**درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد**	٠.١٢٠	٠.٠٠٠ دال

يتَّضح من نتائج الجدول رقم (٧)، أنَّ قيم اختبار كولمجروف سميرنوف للمتغيِّرات جاءت عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥)، مما يشير إلى عدم اعتداليَّة توزيع العيِّنة في المتغيِّرات قيد البحث، وبالتَّالي أهمية الاختبارات اللامعلميَّة.

للتعرُّف إلى ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول **درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تبعًا لمتغيِّرات (النوع، والرُّتبة الأكاديميَّة، وعدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس)**، حيث أُستخدِم مان ويتني (Mann-Whitney) مع متغيِّر النوع، واختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) مع متغيِّري الرُّتبة الأكاديميَّة وعدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس، وهما اختباران لامعلميان.

أ- النوع:

الجدول (٨): نتائج اختبار مان ويتني لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد باختلاف متغيِّر النوع

المجال	النوع	العدد	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مان ويتني	مستوى الدلالة
درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد	**ذكر**	٦٦	٦٨.٠٨	٣.٩٣	٠.٧٤٢	٢٢٨٢.٠	٠.٥٠٤
	أنثى	٧٤	٧٢.٦٦	٤.٠٣	٠.٦٦٩		

من الجدول (٨) نجد أنَّ قيمة مان ويتني Mann-Whitney (٢٢٨٢.٠) بمستوى دلالة (٠.٥٠٤)، وهو أكبر من مستوى الدلالة المقبول (٠.٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار مان ويتني عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل حول درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد تُعزى لمتغيِّر النوع، أي يبدو أن متغيِّر النوع لا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يُحدِث اختلافًا كبيرًا في متوسِّطات رتب درجات العيِّنة حول درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد.

ب- الرُّتبة الأكاديميَّة:

الجدول (٩): نتائج اختبار كروسكال واليس لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد باختلاف متغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة

المجال	الرُّتبة الأكاديميَّة	العدد	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كروسكال واليس	مستوى الدلالة
درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد	محاضر	٣٠	٧٤.٢٢	٤.٠٩	٠.٥٩١	١.٧٣٤	٠.٦٢٩
	أستاذ مساعد	٧٢	٧١.٩٠	٣.٩٩	٠.٧٢٥		
	أستاذ مشارك	٣٢	٦٢.٥٨	٣.٨٣	٠.٧٧٨		
	أستاذ	٦	٧٧.٣٣	٤.١٥	٠.٥٣٣		

من الجدول (٩) نجد أنَّ قيمة كروسكال واليس Kruskal-Wallis (١.٧٣٤) بمستوى دلالة (٠.٦٢٩)، وهو أكبر من مستوى الدلالة المقبول (٠.٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار كروسكال واليس عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل حول درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد تُعزى لمتغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة، أي يبدو أنَّ متغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة لا يُحدِث اختلافًا كبيرًا في متوسِّطات رتب درجات العينة حول درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد.

ت- عدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس:

الجدول (١٠): نتائج اختبار كروسكال واليس لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد باختلاف متغيِّر عدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس

المجال	عدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس	العدد	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كروسكال واليس	مستوى الدلالة
درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد	أقل من ٥ دورات	٢٩	٥٥.٠٥	٣.٦٦	٠.٨٦٢	١٢.٢٢٢	٠.٠٠٢
	من ٥ إلى ١٠ دورات	٦٤	٦٥.٨٨	٣.٩٢	٠.٦٦٨		
	أكثر من ١٠ دورات	٤٧	٨٦.٣٢	٤.٢٧	٠.٥٢٩		

من الجدول (١٠) نجد أنَّ قيمة كروسكال واليس Kruskal-Wallis (١٢.٢٢٢) بمستوى دلالة (٠.٠٠٢)، وهو أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠.٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار كروسكال واليس عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل حول درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تُعزى لمتغيّر عدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس، أي يبدو أن متغيّر عدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس يُحدث اختلافًا كبيرًا في متوسِّطات رتب درجات العينة حول درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، حيث استخدِم اختبار بونفيروني Bonferroni لتحديد مصدر الفرق وفئة (عدد الدورات) التي تختلف اختلافًا كبيرًا عن الفئات الأخرى. أظهرت النتائج أن متوسِّط الرتب عند الفئة (أقل من ٥ دورات) (متوسط الرتب= ٥٥.٠٥) كان أقل بكثير من الفئة (أكثر من ١٠ دورات) (متوسط الرتب= ٨٦.٣٢).

عرض النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثالث، والذي نَصُّه: ما مدى أهميَّة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل؟

للإجابة عن هذا السؤال، أُستخدِمت المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والنسب المئويَّة لعبارات المحور الأول: (مدى أهميَّة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد)، وكذلك حساب المتوسط العام والانحراف المعياري للمحور، والجدول (١١) يُبيّن ذلك.

الجدول (١٢): المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعياريَّة والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد

#	العبارة	قليلة جدًا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
١	تساعد في سرعة الوصول إلى مصادر المعرفة.		٢.١	١٧.١	٣٥.٧	٤٥.٠	٤.٢٤	٠.٨١٠	٤	كبيرة جدًا
٢	تساعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي عند الطلاب.		٤.٣	١٨.٦	٣٢.٩	٤٤.٣	٤.١٧	٠.٨٨١	٥	كبيرة
٣	تساعد في تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص.		٧.٩	١٧.٩	٤٠.٧	٣٣.٦	٤.٠٠	٠.٩١٤	٧	كبيرة
٤	تساعد في التواصل بين عضو هيئة التدريس والطلاب.	٠.٧	٢.٩	٩.٣	٣١.٤	٥٥.٧	٤.٣٩	٠.٨٢٧	٢	كبيرة جدًا
٥	تسهم في تغيير دور	٠.٧	٤.٣	٢٢.٩	٣٦.٤	٣٥.٧	٤.٠٢	٠.٩٠٩	٦	كبيرة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	الطالب من متلقٍّ للمعرفة إلى باحثٍ عن المعرفة.								
٦	تسهم في زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم.	٠.٧	٨.٦	٣٢.١	٣٠.٧	٢٧.٩	٣.٧٦	٠.٩٧٩	١٠	كبيرة
٧	تتفق مع التعلُّم عن بُعد في التحرر من قيود المكان.		٥.٠	١٠.٧	٣٤.٣	٥٠.٠	٤.٢٩	٠.٨٥٢	٣	كبيرة جدًا
٨	تساعد في تطوير مهارات الطلاب الرَّقميَّة.		١.٤	١١.٤	٣٠.٠	٥٧.١	٤.٤٣	٠.٧٥٠	١	كبيرة جدًا
٩	تسهم في زيادة تحصيل الطلاب المعرفي.	٠.٧	٧.٩	٢٢.٩	٤٢.١	٢٦.٤	٣.٨٦	٠.٩٢٦	٩	كبيرة
١٠	تساعد في تطوير مهارات الطلاب البحثية.	٠.٧	٧.١	٢٠.٧	٤٠.٧	٣٠.٧	٣.٩٤	٠.٩٣١	٨	كبيرة
أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد		٠.٤	٤.١	١٨	٣٦	٤٠.٦	٤.١١	٠.٦٢٧		كبيرة

يتَّضح من الجدول (١١) أنَّ محور مدى أهميَّة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل جاء بدرجة كبيرة، حيث إنَّ ٧٦.١% من أعضاء هيئة التدريس يوافقون بشكل كبير أو كبير جدًّا على مضمون هذا المحور، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٤.١١) من (٥)، وهي درجة كبيرة حسب المقياس المستخدَم.

وجاءت استجابات أفراد العيِّنة لعبارات المحور الأول بدرجات متقاربة، حيث وقعت بين درجة كبيرة وكبيرة جدًّا، بواقع (٤) عبارات لدرجة أهميَّة كبيرة جدًّا، و(٦) عبارات لدرجة أهمية كبيرة، وتراوحت قِيَم المتوسطات الحسابية بين درجة (٤.٤٣) للعبارة (٨)، وهي (تساعد في تطوير مهارات الطلاب الرَّقميَّة) التي جاءت بالمرتبة الأولى، وبين درجة (٣.٧٦) للعبارة (٦)، وهي (تسهم في زيادة دافعيَّة الطلاب نحو التعلم) التي جاءت في المرتبة الأخيرة.

عرض النتائج المتعلِّقة بالسؤال الرابع، والذي نصُّه: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين متوسِّطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليَّة التربية في جامعة حائل حول مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد تبعًا لمتغيِّر النوع (ذكور وإناث)، ومتغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة (محاضر، وأستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ)، ومتغيِّر عدد

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدورات التدريبية التِّقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس (أقل من ٥ دورات، ومن٥ إلى ١٠ دورات، وأكثر من ١٠ دورات)؟

قبل اختيار الأساليب الإحصائيَّة الملائمة للمعالجة الإحصائيَّة لبيانات الدِّراسة، تم التأكُّد من اعتدالية توزيع البيانات، لتحديد نوع الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في الدِّراسة، وذلك من خلال اختبار (كولمجروف سميرنوف) (Kolmogorov-Smirnov test)، وجاءت النَّتائج كما يأتي:

جدول (١٢): اختبار كولمجروف سميرنوف للمتغيِّرات قيد البحث (مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد)

م	المتغيِّرات	اختبار كولمجروف سميرنوف	
		القوة الإحصائيَّة	مُستوى الدلالة
١	**مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد**	٠.١٢٤	٠.٠٠٠ دال

يتَّضح من نتائج الجدول رقم (١٢) أنَّ قيم اختبار كولمجروف سميرنوف للمتغيِّرات جاءت عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥، مما يشير إلى عدم اعتدالية توزيع العينة في المتغيِّرات قيد البحث، وبالتَّالي أهمية الاختبارات اللامعلميَّة.

للتعرف إلى ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول **مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تبعًا لمتغيِّرات (النوع، الرُّتبة الأكاديميَّة، وعدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس)**، أُستخدِم مان ويتني (Mann-Whitney) مع متغيِّر النوع واختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) مع متغيِّري الرُّتبة الأكاديميَّة وعدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس، وهما اختباران لامعلميان.

أ- النوع:

الجدول (١٣): نتائج اختبار مان ويتني لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد باختلاف متغيِّر النوع

المجال	النوع	العدد	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مان ويتني	مستوى الدلالة
مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد	ذكر	٦٦	٦١.١٢	٣.٩٧	٠.٦٣٥	١٨٢٣.٠	٠.٠١
	أنثى	٧٤	٧٨.٨٦	٤.٢٤	٠.٥٩٥		

من الجدول (١٣) نجد أنَّ قيمة **مان ويتني** Mann-Whitney (١٨٢٣.٠)، بمستوى دلالة ٠.٠١، وهو أقل من مستوى الدلالة المقبول ٠.٠٥، حيث كشفت نتيجة اختبار مان ويتني عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التدريس في كلية التربية بجامعة حائل حول مدى أهميَّة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تُعزى لمتغيِّر النوع لصالح الإناث، أي يبدو أنَّ متغيِّر النوع يُحدِث اختلافًا كبيرًا في متوسطات رُتب درجات العيِّنة حول مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد.

ب- الرُّتبة الأكاديميَّة:

الجدول (١٤): نتائج اختبار كروسكال واليس لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد باختلاف متغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة

المجال	الرُّتبة الأكاديميَّة	العدد	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كروسكال واليس	مستوى الدلالة
مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد	محاضر	٣٠	٧٥.٦٢	٤.٢٣	٠.٤٩٤	٤.٣٧٤	٠.٢٢٤
	أستاذ مساعد	٧٢	٧١.٩٢	٤.١٢	٠.٦٦٠		
	أستاذ مشارك	٣٢	٥٩.٠٥	٣.٩٣	٠.٦٦٦		
	أستاذ	٦	٨٨.٩٢	٤.٤٢	٠.٣٧٦		

من الجدول (١٤) نجد أنَّ قيمة كروسكال واليس Kruskal-Wallis (٤.٣٧٤)، بمستوى دلالة ٠.٢٢٤، وهو أكبر من مستوى الدلالة المقبول ٠.٠٥، حيث كشفت نتيجة اختبار كروسكال واليس عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل حول مدى أهميَّة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تُعزى لمتغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة؛ أي يبدو أنَّ متغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة لا يُحدِث اختلافًا كبيرًا في متوسِّطات رُتَب درجات العيِّنة حول مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد.

ت- عدد الدورات التدريبيَّة التِقنيَّة التي حصل عليها عضو هيئة التدريس:

الجدول (١٥): نتائج اختبار كروسكال واليس لمعرفة دلالة الفروق بين متوسِّطات مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، باختلاف متغيِّر عدد الدورات التدريبيَّة التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس

المجال	عدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس	العدد	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كروسكال واليس	مستوى الدلالة
مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد	أقل من ٥ دورات	٢٩	٦٧.٩٥	٤.٠٣	٠.٧٥٤	٣.٤٤٥	٠.١٧٩
	من ٥ إلى ١٠ دورات	٦٤	٦٥.١٩	٤.٠٤	٠.٦١٢		
	أكثر من ١٠ دورات	٤٧	٧٩.٣١	٤.٢٥	٠.٥٤٤		

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

من الجدول (١٥) نجد أنَّ قيمة كروسكال واليس Kruskal-Wallis (٣.٤٤٥) بمستوى دلالة (٠.١٧٩)، وهو أكبر من مستوى الدلالة المقبول ٠.٠٥، حيث كشفت نتيجة اختبار كروسكال واليس عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات رُتب درجات العيِّنة حول مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد بسبب اختلاف عدد الدورات التدريبية التقنيَّة التي حصل عليها عضو هيئة التدريس، أي يبدو أنَّ متغيِّر عدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس لا يُحدِث اختلافًا كبيرًا في متوسِّطات رُتب درجات العيِّنة حول مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد.

مناقشة نتائج الدِّراسة

مناقشة النتائج المتعلِّقة بالسؤال الأول، والذي نصُّه: ما درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل للتطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد؟

يتَّضح من الجدول (٧) أنَّ الدرجة الكلية لمحور د**رجة توظيف أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل للتطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد** من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل جاء بدرجة كبيرة حسب المقياس المستخدم، وتراوحت استجابات أفراد العينة لعبارات المحور الأول بين الدرجة الكبيرة والدرجة الكبيرة جدًّا.

اختلفت مع دراسة سلطان المطيري والقحطاني (٢٠١٩)، حيث وافقت درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في العمليَّة التعليميَّة عند أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود -من وجهة نظر الطالبات- الدَّرجة المتوسطة، وبنفس الدرجة كذلك عند طلاب وطالبات جامعة الأقصى في دراسة العجرمي (٢٠١٩)، وكذلك في دراسة القحطاني (٢٠١٨) عند طلاب وطالبات الدِّراسات العليا في كلية التربية بجامعة أم القرى، وبمثل الدرجة المتوسطة جاءت دراسة الشامي وحميد (٢٠٢١) عند طلاب وطالبات الدِّراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة أسباب، وهي:

أولًا: توافر متطلبات توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة عند أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل، والمتمثلة في:

- وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، وهذا ما أكَّدته نتيجة السؤال الأول.
- امتلاكهم للمهارات التقنيَّة عبر التدريب على كيفية استخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة من خلال التعلم الذاتي أو حضور الدورات التدريبيَّة، وهذا ما أكَّدته نتيجة السؤال

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الرابع، حيث كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد عند متغيِّر عدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس لصالح (١٠) دورات.

- توافر البنية التحتيَّة من خلال توفير التَّطبيقات الرَّقميَّة اللازمة لتنفيذ التعلُّم عن بُعد، إما مجانًا أو توفيرها من قبل جامعة حائل، وسهولة فهمها واستخدامها وإمكانية الوصول إليها من أغلب الأجهزة، كالحواسيب والأجهزة اللوحيَّة، وتنوُّع مجالاتها وخدماتها بشكل يسهل على عضو هيئة التدريس أن يجد فيها ما يحتاجه ويناسبه، توفير جامعة حائل للتجهيزات والأدوات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس من حواسيب وشبكات إنترنت ودعم فني وغيرها، إضافةً إلى ذلك تحسُّن جودة اتصال شبكة الإنترنت في المملكة العربية السعودية، حيث احتلت المركز الأول عالميًّا في متوسط سرعة الإنترنت لشبكات الجيل الخامس خلال عام (٢٠٢٠) (المديفر، ٢٠٢٢).

ثانيًا: من الأسباب كذلك توجُّه جامعة حائل نحو توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة رسميًّا؛ إما بإنشاء تطبيق خاص بها كتطبيق نظام إدارة التعلم BlackBoard أو بإنشاء حساب يمثِّلها على تطبيق معين كتطبيق التواصل الاجتماعي Twitter، وهذا التوجُّه بصورة رسمية من قبل جامعة حائل يمكن عَدُّه عاملًا آخر يؤثر في اتجاهات الأعضاء ويشجعهم على توظيف هذه التطبيقات في التعلُّم عن بُعد.

مناقشة النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثاني، والذي نصُّه: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة حائل، حول درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد تبعًا لمتغيِّر النوع (ذكور وإناث)، ومتغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة (محاضر، وأستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ)، ومتغيِّر عدد الدورات التدريبية التقنيَّة التي حصل عليها عضو هيئة التدريس (أقل من ٥ دورات، ومن ٥ إلى ١٠ دورات، وأكثر من ١٠ دورات)؟

أ- النوع:

أظهرت نتائج الدِّراسة المبيَّنة في الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل حول درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد تُعزى لمتغيِّر النوع.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه طبيعة عمل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، بغضِّ النظر عن نوعهم (ذكور أم إناث)، وبالتالي فاحتياجاتهم من التَّطبيقات الرَّقميَّة متقاربة نظرًا لتشابه المهام التي يقومون بها، وتشابه طبيعة محتوى

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المقررات التربويَّة، إضافة إلى وعيهم جميعًا بأهمية تطوير معارفهم ومهاراتهم وسعيهم في ذلك، وهذا في مجمله ينعكس على تقارب درجة التوظيف بينهم وعدم وجود فروق في ذلك.

ب- الرُّتبة الأكاديميَّة:

أظهرت نتائج الدِّراسة المُبيَّنة في الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل حول درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تُعزى لمتغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة عوامل، وهي: تشابه الظروف المحيطة بالمؤسَّسة التعليمية، وتشابه الخبرات التي يمرُّ بها أعضاء هيئة التدريس، وبالتَّالي اكتسابهم خبرة متقاربة، أيضًا وعيهم بأهميَّة التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد بغضِّ النظر عن الرُّتبة الأكاديميَّة، وهذا يدعم نتيجة السؤال الأول ونتيجة السؤال الثاني، وأيضًا توافر التجهيزات والأدوات اللازمة من حواسيب وشبكة إنترنت وغيره عند الجميع، إضافة لاهتمام جامعة حائل بتقديم الدورات التدريبيَّة بصورة مستمرة لجميع فئات أعضاء هيئة التدريس، مما يجعلهم متمكِّنين من توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، وهذا في مجمله يقلِّل تأثير اختلاف الرُّتبة الأكاديميَّة في درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد.

ت- عدد الدَّورات التدريبيَّة التقنيَّة التي حصل عليها عضو هيئة التدريس:

أظهرت نتائج الدِّراسة المُبيَّنة في الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل حول درجة توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تُعزى لمتغيِّر عدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس لصالح أكثر من (١٠) دورات.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إيمان أعضاء هيئة التدريس بأهمية مواكبة التقدم التكنولوجي من خلال تطوير معارفهم ومهاراتهم وسعيهم في ذلك، عبر حضور الدورات التدريبية وإدراكهم لأهميَّتها وشعورهم بجدواها، حيث إنَّ ما تُقدِّمه الدورات من محتوى تعليمي متنوع يساعد في تعزيز المهارات الرقمية عند أعضاء هيئة التدريس بجزأيها المعرفي والأدائي، إضافة إلى ذلك قد يَحدُث في هذه الدورات نوعًا ما تبادل للخبرات بين أعضاء هيئة التدريس نتيجة لحضورهم من جامعات مختلفة أو أقسام وكليات مختلفة.

مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بالسؤال الثالث، والذي نصُّه: ما مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل؟

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يتَّضح من الجدول (١١) أنَّ الدرجة الكلية لمحور مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل، جاء بدرجة كبيرة حسب المقياس المستخدم، وتراوحت استجابات أفراد العينة لعبارات المحور الأول بين الدرجة الكبيرة والدرجة الكبيرة جدًّا.

اتَّفقت هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من سلطان المطيري والقحطاني (٢٠١٩)، والتليدي وعزمي (٢٠١٩)، حيث أظهرت أنَّ تقديرات أفراد العينة لأهمية التَّطبيقات الرَّقميَّة في العمليَّة التعليميَّة كانت كبيرة جدًّا، وهذا يؤكِّد ما توصَّلت إليه دراسة آل فريان (٢٠٢١) أنَّ من أبرز مكتسبات أعضاء هيئة التدريس من التحول إلى التعلُّم عن بُعد، هو الوعي بأهميَّة استخدام التقنيات المختلفة -كالتَّطبيقات الرَّقميَّة- في إثراء ودعم العمليَّة التَّعليميَّة، ولكن اختلفت مع دراسة العجرمي (٢٠١٩)، حيث أكَّدت وجود تقديرات متوسِّطة لمحور أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما تملكه التَّطبيقات الرَّقميَّة من خصائص وأدوات تساعد في دعم وإثراء التعلُّم عن بُعد، وتساهم في توفير فرص متنوعة تنمِّي الطالب من جوانب مختلفة، ويُعزى الاختلاف بين النتيجة الحالية ونتيجة دراسة العجرمي (٢٠١٩) إلى اختلاف عينة الدِّراسة، وما يترتَّب عليه من اختلاف خبراتهم وحاجاتهم والظروف المحيطة بهم.

مناقشة النتائج المتعلِّقة بالسؤال الرابع، والذي نصُّه: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين متوسِّطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة حائل حول مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تبعًا لمتغيِّر النوع (ذكور وإناث)، ومتغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة (محاضر، وأستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ)، ومتغيِّر عدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس (أقل من ٥ دورات، ومن ٥ إلى ١٠ دورات، وأكثر من ١٠ دورات)؟

أ- النوع:

أظهرت نتائج الدِّراسة المبيَّنة في الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل، حول مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تُعزى لمتغيِّر النوع لصالح الإناث.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى احتمالية تأثير فارق العدد بين الطلاب والطالبات في نوعيَّة وحجم الصعوبات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس، حيث

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يتفوَّق عدد الطالبات على عدد الطلاب في كلية التربية بجامعة حائل، مما يترتب عليه زيادة الحاجة إلى توفير طرق مناسبة تدعم الوصول إلى الأعداد الكبيرة من الطالبات في التعلُّم عن بُعد، وهذا بدوره قد يؤثر في درجة أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر الإناث من أعضاء هيئة التدريس، ولكن من جانب آخر لا ينفي إدراك أعضاء هيئة التدريس الذكور لأهمية دور التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد.

ب- الرُّتبة الأكاديميَّة:

أظهرت نتائج الدِّراسة المبيَّنة في الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل حول مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تُعزى لمتغيِّر الرُّتبة الأكاديميَّة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وعي جميع أعضاء هيئة التدريس وإدراكهم لأهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد.

ت- عدد الدَّورات التدريبيَّة التقنيَّة التي حصل عليها عضو هيئة التدريس:

أظهرت نتائج الدِّراسة المبيَّنة في الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل حول مدى أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد، تُعزى لمتغيِّر عدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ تجربة التعلُّم عن بُعد والخبرة المكتسبة منها أبرزت أهمية توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة فيه، لما لها من دور فاعل في دعمه وإثرائه، وهذا ما أكدته دراسة آل فريان (٢٠٢١).

التَّوصيات:

وفقًا للنتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بما يأتي:

١. لفت نظر صُنَّاع القرار إلى التعاون مع مراكز ذات خبرة في مجال التَّطبيقات الرَّقميَّة والتَّعلُّم عن بُعد، لتقديم دورات تدريبية ذات مستويات متقدِّمة مُوجَّهة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، مثل: المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، ومايكروسوفت إيديوكيشن Microsoft Education؛ لما يملكونه من خبرات وإمكانات عالية ومتطوِّرة في هذين المجالين، مع الأخذ في الاعتبار تخفيف الأعباء الوظيفيَّة على أعضاء هيئة التدريس ليتوفر لهم وقت لحضور هذه الدورات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢. إيجاد آليات للتواصل بين أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة حائل مع الجامعات الأخرى، لتبادل الآراء والمقترحات حول التَّطبيقات الرَّقميَّة التي تدعم الموقف التعليمي في التعلُّم عن بُعد.
٣. دراسة فكرة تصميم تطبيق رقمي يقابل كل حاجات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، وتشكيل فريق من المتخصِّصين للقيام بذلك.
٤. العمل على تطوير برامج كليَّة التربية بشكل يتضمَّن توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة المختلفة في مقرراتها.

المقترحات البحثيَّة:

بعد الاطلاع على الأدب النَّظري والدِّراسات السابقة في محورَيْ موضوع الدِّراسة، وفي ضوء نتائج الدِّراسة الحالية، أُقترِحت العناوين البحثية الآتية لإثراء الخط البحثي للموضوع الحالي:

- إجراء دراسة تتناول المعوِّقات التي تحدُّ من توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- إجراء دراسة تتناول أثر توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد في اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- إجراء دراسة تتناول واقع توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى، والطلاب في كلِّية التربية والكليات الأخرى.
- تطوير بيئة تعلُّم تشاركية باستخدام التَّطبيقات الرَّقميَّة لتنمية مهارات توظيف تطبيقات التخزين السحابية في العمليَّة التعليميَّة عند أعضاء هيئة التدريس، وقياس أثرها في تفعيل هذه التطبيقات.
- إجراء دراسة تتناول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد.
- إجراء دراسة تتناول واقع توظيف التَّطبيقات الرَّقميَّة في التعلُّم عن بُعد عند الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قائمة المراجع

أبابطين، لما محمد عمر، والدريويش، أحمد عبد الله. (٢٠٢١). واقع توظيف الحوسبة السحابية في التعليم لدى طالبات جامعة شقراء. *مجلة البحوث التربوية والنوعية (JEQR)*، (٤)، ٢١٥-٢٤٣.

ابن مقرن، نورة عبد الله سعد، والقحيز، أسماء محمد حسين. (٢٠٢١). مدى توظيف العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية لتطبيقات الأجهزة الذكية في مدينة الرياض. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (٢٣)، ٤٤١-٤٨٠.

أبو القاسم، هبة أحمد بشورة، ومحمد، بخيتة محمد زين. (٢٠٢٠). أثر برنامج الألعاب الإلكترونية على ذكاء تلاميذ الحلقة الأولى بمحلية امدرمان (دراسة تجريبية بمرحلة الأساس ولاية الخرطوم). *مجلة العلوم التربوية والنفسية (AJSRP)*، ٤ (٣)، ١٢٣-١٣٨.

آل فريان، لطيفة حمد. (٢٠٢١). مكتسبات أعضاء الهيئة التعليمية من التحول للتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا: دراسة تقويمية للمخرجات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *المجلة التربوية*، ٨٦، ٥٦٣-٥٩٨.

آل فطيح، هادي حمد مهدي. (٢٠٢١). التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية: دراسة مقارنة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥ (٣٦)، ١٤٠-١٦١.

الأحمد، هند محمد عبد الله، والفريح، وفاء إبراهيم فهد. (٢٠١٧). فلسفة التعليم عن بعد وأهدافه في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*، ٢(٢)، ٨٧-١٣٢.

البيشي، عامر مترك سياف، ومحمد، أمل أحمد جمعة. (٢٠٢١). التحديات التقنية والنفسية لتفعيل التعليم عن بعد لمواجهة جائحة كورونا لدى أعضاء هيئة تدريس وطلاب جامعة بيشة. *المجلة التربوية*، ٨٤، ١١٥-١٦٣.

التليدي، محمد سعيد يحيى، وعزمي، نبيل جاد. (٢٠١٩). واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لتطبيقات التخزين السحابي في محافظة القويعية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١١٢)، ٤٠٩-٤٢٥.

الجار الله، أمل صالح. (٢٠٢٠). دوافع استخدام طالبات الجامعة وطالبات المدارس لشبكة التواصل الاجتماعي تويتر Twitter وعلاقتها بتحصيلهن الأكاديمي: دراسة مقارنة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨(١)، ١٩٤-٢١٤.

الجهني، ليلى سعيد، والرحيلي، تغريد عبد الفتاح. (٢٠٢١). أفضل تقنيات التعليم الرقمية والعوامل المؤثرة في استمرارها خلال الفترة من (٢٠٠٧) حتى (٢٠١٩) في ضوء نظرية نشر الابتكار. *مجلة العلوم الإنسانية: دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل*، (٨)، ١٤١-١٦٥.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الحجيلان، محمد إبراهيم، والحبيشي، سارة عبد الله. (٢٠١٨). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام إدارة التعلم "BlackBoard" بكلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، (٤)، ٢٤١-٢٨١.

الحياني، عبد المنعم بن عبد السلام، برديسي، هشام بن جميل، وحسنين، محمد بن أحمد. (٢٠٢٠). *الكفاءات الخمس للتعليم الإلكتروني* (ط.١). المملكة العربية السعودية. جدة: جامعة الملك عبد العزيز.

الخطيب، سامي. (٢٠٢١). التعليم عن بعد ومعلم القرن الواحد والعشرين. أوراق ثقافية: *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، ٣(١٣)، ١١٥-١٢١.

الخواجه، أميرة مروان، الشمري، ابتسام، النمي، وليد، والسعدون، إلهام عبد الكريم. (٢٠٢١). العوامل المؤثرة في مستوى رضا طلاب جامعة الملك سعود عن التعليم عن بعد. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٣(٢)، ١٠٧-١٢٧.

الرواشدة، محمد سالم موسى، والطراونه، عبد الله عاطف ذياب. (٢٠٢١). أثر التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا COVID-19 على عملية الاندماج لدى طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، (٥٩)، ٢٦٩-٢٩٦.

الزدجالية، ميمونة درويش. (٢٠٢١، سبتمبر٨). عالم يخلو من الأمية بكل أنواعها. *مدونات أنوار*. https://2u.pw/yvYqJ

الزين، حنان أسعد. (٢٠٢٠). *المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية* (ط. ١). المملكة العربية السعودية. الرياض.

السدحان، عبد الرحمن عبد العزيز عبد الرحمن. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي عن بعد في تنمية مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني "Moodle" لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٣(٢)، ١-٢١.

السلمان، صبرين محمود، وبواعنه، علي خالد علي. (٢٠٢١). اتجاهات طلبة التعليم الأساسي والثانوي في الأردن نحو التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19). *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٩(١-٢٠٢١)، ٢٠٩-٢٢٣.

السناني، بدر سالم جميل. (٢٠٢١). توظيف الهواتف الذكية في تعليم العربية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (١٨)، ١-٣٠.

السيد، محمد آدم أحمد، والبيشي، عامر مترك سياف. (٢٠٢١). تجربة المملكة العربية السعودية في استخدام التعليم عن بعد لمواجهة تحديات التعليم في ظل أزمة كورونا: دراسة تحليلية تقويمية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، عدد خاص، ١٢٥-١٧١

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

السيف، عبد المحسن سيف، والصليع، أماني علي. (٢٠٢١). واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية للتقنيات التعليمية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، *٧* (١٨)، ١٢٤-١٥١.

الشاعر، منال فتحي محمد. (٢٠٢٠). مدى وعي طلاب الاقتصاد المنزلي بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات ودافعيتهم للإنجاز. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (١٧)، ٣٤٧-٣٨٢.

الشامي، أحمد يوسف، وحميد، آمال خالد. (٢٠٢١). واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية*، ٢٩ (٤)، ١٦٦-١٩٦.

الشايع، حصة محمد. (٢٠١٥). استخدام الحوسبة السحابية لحل مشكلات المتعلمات في التعلم الجمعي (دراسة تطبيقية). *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، ٥٩(59)، ١٨٧-٢١٢.

الشديفات، منيرة عبد الكريم، والزبون، محمد سليم. (٢٠١٨). واقع توظيف مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعلمية التعليمية في الجامعات الأردنية الحكومية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١١(٣٤)، ٧٧-٩٨.

الشرمان، عاطف أبو حميد. (٢٠١٥). *التعلم المدمج والتعلم المعكوس: BLENDED & FLIPPED LEARNING* (ط. ١) الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشمري، فيصل فهد محمد، والشمري، علي عيسى علي. (٢٠٢٠). مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية*، ٦(١)، ٢٥٧-٢٩٣.

الشمري، وليد سعود، والعمري، أكرم محمود العوض. (٢٠١٦). واقع استخدام نظام البلاك بورد في جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الطباخي، نور محمد، ومنصور، عثمان ناصر محمود. (٢٠٢٢). درجة توظيف تطبيقات الهواتف الذكية في إدارة العملية التعليمية في المدارس الأردنية. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، ١٠(١٦)، ٥١-٦٥.

ألطف، إياد عبد العزيز حسن. (٢٠١٩). أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على التحصيل العلمي للطلاب في مقرر الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو استخدام الأجهزة الذكية في التعلم والتعليم. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠(٢)، ٢٨١-٣١٢.

العجرمي، سامح جميل. (٢٠١٩). واقع استخدام طلبة جامعة الأقصى بغزة لتطبيقات الأجهزة الذكية في التعلم. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، *٧* (١٣)، ٣٨-٦٢.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العدساني، هبة خالد، والعبد اللطيف، أحلام محمد. (٢٠٢٢). العوامل المؤثرة على الاستخدام الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس لمواقع التواصل الاجتماعي: منهج نوعي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، ٢٣(١)، ٤٩-٥٨.

العريفي، سلطان ناصر سعود. (٢٠٢١). درجة رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء عن التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من النواحي التعليمية من وجهة نظرهم. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، ١٠ (٠٢)، ٤٧٣-٥٠٢.

العمري، محمد عبد القادر. (٢٠١٤). درجة استخدام تطبيقات التعلم النقال لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك ومعوقات استخدامها. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، ٢٠(١)، ٢٧١-٣٠١.

العيدان، عايدة عبد الكريم. (٢٠١٩). استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية (الدواعي والمعوقات) من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت "تطبيق WhatsApp أنموذجاً". *مجلة كلية التربية*، ١٧٥ (٣)، ٦٠٣-٦٣٦.

العيسى، غزيل سعد، والعمران، أفنان محمد. (٢٠٢١). التدريب الإلكتروني (التدريب عن بعد): مبرراته، متطلباته، معوقاته من وجهة نظر المدربات والمتدربات. *المجلة العربية للإدارة*، ٤١ (٢)، ٣٥٥-٣٧٤.

العييد، أفنان عبد الرحمن، والشايع، حصة محمد. (٢٠٢٠). *تكنولوجيا التعليم: الأسس والتطبيقات* (ط.٣). المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الرشد.

القاسمي، رائدة أحمد. (٢٠٢١). أثر التعلم عن بعد في تحقيق التنمية المستدامة في العملية التعليمية. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، ٥ (١٦)، ٢٣٩-٢٧٤.

القحطاني، أسماء سعد. (٢٠١٨). واقع استخدام تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة أم القرى. *مجلة كلية التربية ببنها*، (١١٣)، ٢٦٣-٢٩٢.

القحطاني، تركي سالم هذال، والفهد، عبد الله سليمان. (٢٠١٧). متطلبات توظيف تطبيقات جوجل التفاعلية في تدريس مادة الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية: وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض. *عالم التربية*، (٥٧)، ١-٥٢.

القحطاني، هند منصور عبد الرحمن ال رفيدة. (٢٠٢٢). دور التطبيقات الرقمية عبر الأجهزة اللوحية في تنمية مهارات مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات. *المجلة العلمية لكلية التربية: جامعة أسيوط*، ٣٨(١)، ١٣٣-١٥٤.

الكلباني، سعيد[٢٠٢١، أكتوبر٨]. كل ما يهم المعلم والطالب تقنياً (حقيبة/خارطة أدوات) متكاملة في الملف أكثر من (٢٣٠) أداة وتطبيق في -أنشطة تفاعلية وفيديوهات [تغريدة] [مرفق رابط]. تويتر. من https://twitter.com/smalkalbani/status/1446321177077633035?s=20&t=vfCLSdCePbqQNV3IwEr7Aw

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الكلثم، مها إبراهيم، والشهري، حليمة صالح. (٢٠١٧). واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس كلية التربية بالمجمعة لـ Web2.0 في العملية التعليمية. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*،(٥)، ٢٢-٢٥٠.

المباريدي، أحمد محمد. (٢٠٢١). المعايير التربوية والفنية لتصميم برامج وتطبيقات التعلم النقال من وجهة نظر خبراء تكنولوجيا التعليم. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١٤(٤٨)، ٣٣-٥٧.

المطيري، أسماء بندر صقير. (٢٠١٨). الحوسبة السحابية: المفهوم والتطبيقات والإفادة منها. *مجلة كلية الآداب*، (٤٧)، ٣٧٩-٣٩٨.

المطيري، سلطان هويدي عويتق، والقحطاني، عاشه سعد علي. (٢٠١٩). واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (٢٠)، ١٠٧-١٣٧.

المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية. (٢٠٢٠). التربية ومستجدات العصر، ماليزيا: جامعة المدينة العالمية، ١١-١٢ نوفمبر.

المؤتمر الدولي الثاني لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي. (٢٠٢١). المملكة العربية السعودية، ٤-٧ نوفمبر.

الموزان، أمل علي سعد. (٢٠٢١). فاعلية توظيف تطبيق البلاكبورد للمتعلم على الهواتف الذكية في تنمية مهارات التعامل مع بعض المستحدثات التكنولوجية ومستوى الرضا نحو التعلم لدى الطالبات الجامعيات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (١)، ٤٦-٨٠.

النعيم، فهد أحمد، النعيم، مريم فيصل، الرشيد، وجدان عدنان، الحمدان، عبد الله عبد العزيز، التيسان، مرام سعد، الزويد، فاطمة أحمد، الملحم، آمنة فهد، والشمري، أثير عمير. (٢٠٢٢). التعليم عن بعد للطلاب ذوي صعوبات التعلم: مراجعة منهجية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، ٢٣(١)، ٧٤-٨١.

الوثيقة الإعلامية: برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١-٢٠٢٥. (٢٠٢١). في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/hcdp/

أمين، هاني جلال أحمد. (٢٠١٧). أثر اختلاف أنماط تطبيق الحوسبة السحابية (One Drive, Dropbox, Google Drive) في تنمية مهارات المشاركة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، (٧)، ٢٧٩-٣٢٥.

براهمي، صباح. (٢٠١٦). إشكالية مفهوم التعليم عن بعد في الأوساط الأكاديمية: قراءات في تعريف التعليم عن بعد. *عالم التربية*، (٥٥)، ١-٢١.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بلة، الصديق عبد الصادق البدوي، ودرار، أميرة عبد الحي حسن. (٢٠٢١). فاعلية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تحسين مهارات الخط العربي لدى طلاب التعليم عن بعد: الواتساب WhatsApp أنموذجًا. *مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية*، (٤)، ١٤٩-١٧٤.

بو جلال، الربيع. (٢٠١٩). التعليم عن بعد من التعليم بالمراسلة إلى الاتصال الإلكتروني. *مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية*، ٣(٥)، ٩٢-١٠١.

بوابة وطن. (د.ت). الصفحة الرئيسية. مسترجع بتاريخ فبراير ١٩، ٢٠٢٠، من موقع https://www.watan.net.sa/

بولكويرات، سهيلة، وبوزريرة، غنية. (٢٠١٧). مناهج ونظريات التعليم عن بعد "التجربة الجزائرية أنموذجاً". رسالة ماجستير، جامعة محمد الصديق بن يحي، الجمهورية الجزائرية.

بيتس، ط. (٢٠٠٧). *التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد*. (وليد شحادة، مُترجم). المملكة العربية السعودي. الرياض: مكتبة العبيكان. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٥).

ترلينج، ب، وفادل، ت. (٢٠١٣). *مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا*. (بدر الصالح، مُترجم). المملكة العربية السعودية. النشر العلمي والمطابع: جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٩).

جراح، يوسف مفلح سليم. (٢٠٢٠). واقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (BlackBoard) في إكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٨(١)، ١٥٧-١٧٩.

جرجس، ماريان ميلاد منصور. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٧٠، ١٠٩-١٤٤.

جريدة الرياض. (٢٠٢٠، نوفمبر٢٣). وزير التعليم: التعليم المدمج سيكون له أهمية في المرحلة المقبلة. *جريدة الرياض*. استرجعت في نوفمبر٢، ٢٠٢١، من https://www.alriyadh.com/1855026

حسين، حذام جليل عباس. (٢٠٢١). واقع التعلم عن بعد في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، ٤ (٤٣)، ٤٩٤-٥١٣.

حليم، منى أبو العطا، ورزق، ولاء مجدي. (٢٠٢١). التحول الرقمي والتعلم عن بعد بالمملكة العربية السعودية خلال جائحة كورونا بالإشارة إلى تجربة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. *مجلة جامعة الإسكندرية للعلوم الإدارية*. ٥٨ (٣)، ١٦٥-١٨٨.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

حوراني، نجاة عبد سالم. (٢٠٢١). دور التطبيقات الإلكترونية في التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة المفرق. *مجلة العلوم التربوية والنفسية (AJSRP)*، ٥ (٢١)، ٩٧-١١٠.

المديفر، عبد الله (مضيف). (٢٠٢٢، إبريل١٧). المهندس عبد الله السواحه ضيف برنامج الليوان مع عبد الله المديفر (حكاية عبد الله السواحه) [فيديو]. روتانا خليجية. https://www.youtube.com/watch?v=M6to1OaZM4s

خليفة، زينب محمد حسن. (٢٠١٥). الحوسبة السحابية خدماتها ودورها في العملية التعليمية. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، (٣١)، ٥٠٧-٥٢٢.

خليفة، علي عبد الرحمن محمد. (٢٠٢٠). تطبيقات الحوسبة السحابية ببيئة التعلم الجوال وأثرها في اكساب مهارات إعداد المحتوى التعليمي الرقمي والانخراط في التعلم لدى معلمي المرحلة الثانوية. *تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث*، (٤٣)، ١٤٧-٢١٤.

راشد، مصعب سمير محمد، الأطرش، محمود حسني حسن، إعمر، مريم عبد الهادي محمود، والبقاعي، إبراهيم خالد سالم. (٢٠٢٠). واقع التعليم الإلكتروني في كليات ومعاهد التربية الرياضية في فلسطين في ظل جائحة كورونا -كوفيد١٩ من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية. *مجلة الإبداع الرياضي*، ١١ (٠٢)، ١٨-٤٤.

رمود، ربيع عبد العظيم. (٢٠١٢). *تقنيات التعليم الإلكتروني* (ط. ١). المملكة العربية السعودية. جدة: خوارزم العلمية.

سالم، نهلة المتولي إبراهيم. (٢٠١٥). التأثيرات الفارقة لأنماط تفاعل المتعلم في تطبيقات الهواتف الذكية على تنمية مهارات المونتاج الإلكتروني والاتجاه نحو التعليم النقال لدى الطلاب. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، (٦١)، ١٣٣-١٦٥.

سبحي، نسرين حسن. (٢٠٢٠). واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (١٩)، ١٣٩-١٧٠.

سليم، تيسير أندراوس. (٢٠١٦). الحوسبة السحابية بين النظرية والتطبيق. *Cybrarians Journal*، (٤٢)، ١-٢١.

شلوسر، ل، وسيمونسن، م. (٢٠١٥). *نظريات التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإليكتروني*. (نبيل جاد عزمي، مُترجم). مكتبة بيروت.

طه، أماني محمد عمر. (٢٠٢١). فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (٥)، ١-٤٧.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٣). *التعليم عن بعد والتعليم المفتوح*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٥). *التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة* (ط.١). جمهورية مصر العربي. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الرؤوف، مصطفى محمد الشيخ، متولي، تامر محمد كامل، والسيد، سحر حسني منصور. (٢٠٢١). تأثير استخدام بعض تطبيقات الهواتف الذكية في تنمية مهارات البحث الرقمي لدى معلمي المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، (١٠٢)، ٢٥١-٢٧٨.

عبد السلام، خيرية حسين. (٢٠١٩). برنامج تدريبي قائم على بعض تطبيقات الهواتف الذكية لتنمية مهارات توظيف تطبيقات جوجل التفاعلية لدى المعلمين والإلكترونيات بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٠٨(٦)، ١٧٩٥-١٨١٩.

عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط. (٢٠٢١). أزمة جائحة كورونا "Covid 19" وإشكاليات التعليم عن بعد: تحديات ومتطلبات. *المجلة التربوية*، ١ (٨٣)، ١-١٧.

عبد الوهاب، محمد محمود. (٢٠١٩). توظيف بعض تطبيقات الجوال في التدريب عن بعد لتنمية مهارات استخدام مواقع البث المباشر في التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس. *المجلة التربوية*، ٥٩(٥٩)، ٦٤١-٦٦٧.

عمر، روضة أحمد، والمصعبي، زهرة عبد الرب. (٢٠١٧). فاعلية استخدام تطبيق بلاك بورد للتعلم النقال (Black Board Mobile Learn) في تنمية الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني النقال لدى طالبات جامعة نجران. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٦(٧)، ١٢٦-١٣٦.

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٢٠). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. (ط. ١٩) الأردن. عمان: دار الفكر.

عودة، أحمد سليمان. (٢٠١٠). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. (ط. ٤) الأردن. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

عيسى، جلال جابر محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارات التعامل مع تطبيقات الويب لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة. *مجلة بحوث*، ٣٣.

غازي، إبراهيم توفيق، والي، محمد فوزي، وحبور، هويدا سعد موسى. (٢٠٢٠). تصميم بيئة تعلم نقال باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية مهارات تطوير مصادر التعلم الإلكترونية لدى طلاب كلية التربية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*: جامعة دمنهور، ١٢(٤)، ١٣٤-١٥٥.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مبارز، منال عبد العال، وإسماعيل، سامح سعيد. (٢٠١٠). *تفريد التعليم والتعلم الذاتي* (ط. ١). المملكة الأردنية. عمان: دار الفكر.

محمد، زايد. (٢٠٢٠). أهمية التعليم عن بعد في ظل تفشي فيروس كورونا. *مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية*، ٩ (٤)، ٤٨٨-٥١١.

محمد، ياسر شعبان عبد العزيز. (٢٠١٤). الدمج بين تكنولوجيا الحوسبة السحابية وتطبيقات جوجل التعليمية في بيئة التعلم النقال وأثره على اكتساب مهارات تصميم كائنات التعلم الرقمية وإنتاجها لدى طلاب الدبلومات التربوية. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٤(٣)، ٨٣-١٥٨.

محمود، عبير مختار شاكر. (٢٠١٢). التعليم عن بعد والتفاعل الاجتماعي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٢٤)، ٥٦١-٥٨٠.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة اليونسكو. (٢٠٢٠). *التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته: دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني.* https://en.unesco.org/news/policy-brief-distance-learning-arab-states

ميغا، إبراهيم عبد العزيز، وآل مسعد، أحمد زيد. (٢٠٢٠). واقع توظيف التقنيات التعليمية في تعلم الثقافة الإسلامية في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب. *مجلة العلوم التربوية والنفسية (AJSRP)*، ٤ (٢٣)، ٧١-٩١.

هارون، غنيمة. (٢٠٢١). نظريات التعليم والتعلم عن بعد وجودة التعليم. *مجلة دراسات في التنمية والمجتمع*، ٦(٣)، ٢٤-٥٤.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Aldalalah, O. M. A. (2021). The Effectiveness of Infographic via Interactive Smart Board on enhancing Creative Thinking: A Cognitive Load Perspective. *International Journal of Instruction*, 14(1), 345-364.

Farrah, M.& Abu-Dawood, A. (2018), Using mobile phone application in teaching and learning process, *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 48-68.

Fayed, H. S. I., Zaza, M. S. M., & Abed, M. M. A. (2020). Utilizing Google Docs for Enhancing Secondary Stage Students' EFL Writing Skills. *Journal of Faculty of Education*, 31(123), 53-82.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning* (3th ed.). USA. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Moranz, J.& Salz, P.A. (2013). *The everything guide to mobile apps: a practical guide to affordable mobile app development for your business, United States: Simon and Schuster*.

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة

L'efficacité d'un programme proposé basé sur les récits coraniques dans le programme d'interprétation pour développer les compétences de contemplation et de pensée réflexive chez les étudiantes de première année de niveau intermédiaire dans la ville de Makkah Al-Mukarramah

إعداد

د. عبير بنت عبد القادر العرابي

Dr Abeer Abdul Qadir Al-Arabi

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك - جامعة أم القرى

آلاء بنت حميد عيد الصاعدي

Alaa Hamid Eid Al-Saedi

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة أم القرى

Doi: 10.21608/ejev.2025.436352

استلام البحث: ٨ / ٣ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ٦ / ٥ / ٢٠٢٥

العرابي، عبير بنت عبد القادر و الصاعدي، آلاء بنت حميد عيد (٢٠٢٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٢٠٧ -٢٥٦.

https://ejev.journals.ekb.eg

فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة

المستخلص:

هدف البحث إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، وتحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة؟، وللإجابة عن أسئلة البحث، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من (٣٤) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط تم اختيارهن بطريقة قصدية في متوسطة سودة بنت زمعة بمكة المكرمة. وتمثلت أدوات البحث ومواده في إعداد قائمة لمهارات التدبر وأخرى لمهارات التفكير التأملي لمقرر التفسير، وتم الاقتصار على المهارات التي حظيت بنسبة ٨٠% من آراء المحكمين، وبناء برنامج مقترح قائم على القصص القرآني واختبارين أحدهما لقياس مهارات التدبر، والآخر لقياس مهارات التفكير التأملي، تم تطبيقهم قبلياً وبعدياً بعد التأكد من صدقهم وثباتهم. وبعد حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات، وحساب قيمة اختبار (ت) توصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التدبر، وذلك عند جميع المهارات التي تضمنها الاختبار (الاستنباط، الاستقراء، الربط، المقارنة، التصنيف، التطبيق)، واختبار مهارات التدبر ككل، حيث كانت جميع مستويات الدلالة لجميع المهارات وللدرجة الكلية للاختبار أقل من (٠.٠٥)، وقد كانت جميع هذه الفروق في اتجاه التطبيق البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي، وذلك عند جميع المهارات التي تضمنها الاختبار (التأمل والملاحظة، الوصول الى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، إعطاء حلول مقترحة)، واختبار مهارات التفكير التأملي ككل، حيث كانت جميع مستويات الدلالة لجميع المهارات وللدرجة الكلية للاختبار أقل من (٠.٠٥)، وقد كانت جميع هذه الفروق في اتجاه التطبيق البعدي. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١) بين متوسط درجات طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التدبر،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

واختبار التفكير التأملي، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (0.828). وبذلك توصل البحث إلى أن للبرنامج المقترح القائم على القصص القرآني أثر كبير في تنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي لدى طالبات عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: برنامج قائم على القصص القرآني- مهارات التدبر- مهارات التفكير التأملي.

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of a proposed program based on Quranic stories in the Tafsir (Quranic exegesis) course for developing contemplation (Tadabbur) and reflective thinking skills among first-grade intermediate female students in Makkah. The research problem was defined by the following main question: *What is the effectiveness of a proposed program based on Quranic stories in the Tafsir course for developing contemplation and reflective thinking skills among first-grade intermediate female students in Makkah?,* To answer the research questions, the researcher employed a quasi-experimental design with a single group. The study sample consisted of 34 first-grade intermediate students, purposively selected from Sawda bint Zam'a Intermediate School in Makkah. The research tools included:

- A checklist of contemplation skills.
- A checklist of reflective thinking skills for the Tafsir course, limited to skills approved by 80% of expert reviewers.
- A proposed program based on Quranic stories.
- Two tests (pre- and post-application): one measuring contemplation skills and the other measuring reflective thinking skills, both validated for reliability. After calculating arithmetic means, standard deviations, and conducting a t-test, the researcher found:

1. Statistically significant differences (at $\alpha \leq 0.05$) between pre- and post-test scores in contemplation skills across all subskills (*inference*, *induction*, *linking*, *comparison*, *classification*, *application*) and the overall test, with all differences favoring the post-test.
2. Statistically significant differences (at $\alpha \leq 0.05$) between pre- and post-test scores in reflective thinking skills across all subskills

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

(*observation/reflection, drawing conclusions, providing convincing explanations, proposing solutions*) and the overall test, again favoring the post-test.

3. A strong positive correlation ($r = 0.828$, $\alpha \leq 0.01$) between post-test scores in contemplation and reflective thinking skills.

The study concluded that the Quranic story-based program significantly enhanced both contemplation and reflective thinking skills among the participants.

Keywords: Quranic story-based program, contemplation skills, reflective thinking skills.

مقدمة

التربية الإسلامية تربية متميزة وفريدة فهي الأسلوب الذي "اتخذه الدين الإسلامي لتربية النشء تربية إيمانية وذلك لأن هذه التربية ترمي إلى صقل العقل الإنساني وتدريبه على التفكير والتأمل والنظر والبحث، واستغلال الذكاء الإنساني إلى أقصى طاقاته من أجل خدمة الفرد ورفع شأن المجتمع، والتربية الإسلامية لم تكن في وقت من الأوقات منعزلة عن تطور الحضارة الإنسانية والتقدم العلمي الكبير، بل كانت في عصر تواكب هذا التطور وتشد من أزره (وزان،١٩٩١، ٧)

وتهدف التربية الإسلامية إلى تدريب العقل الإنساني على البحث والنظر والتأمل، وأن يستغل الإنسان المسلم ذكاءه الذي منحه الله إياه وميزه به عن بقية المخلوقات من أجل عمارة الأرض ونفع نفسه ومجتمعه، لذلك كانت التربية الإسلامية دائما سبب التطور الحضاري والتقدم العلمي، فالتربية الإسلامية توافق التطورات الحضارية والعلمية وتحثّ عليها (وزان،١٩٩١، ٧). لذلك نلاحظ تقدّم العلماء المسلمين الأوائل في جميع الميادين العلمية، وكان لهم السبق خلال العصور الوسطى والعصور الذهبية للحضارة الإسلامية، حتى أنهم ابتكروا المنهج العلمي في البحث والكتابة، لذلك تعتبر التربية الإسلامية تربية متميزة وفريدة عن بقية أنواع التربية الإنسانية.

وتعتبر مناهج التربية الإسلامية أسلوب حياة وعمل وليس مجرد مقررات دراسية تنتهي بانتهاء العام الدراسي، فهي تعتمد على الامتثال والتطبيق حتى الممات، فهي تعتبر نظام كلي متكامل لا يتجزأ وإطار فكري يجمع بين التربية الإسلامية النظرية والعملية التطبيقية، فهي تعمل على تنمية مواهب الفرد المسلم بطريقة متوازنة، بحيث يؤمن بالله إيماناً عن علم ويقين يدفعه للعمل الصالح، والاتصاف

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بالأخلاق الحسنة، وبالتالي يتجه بعلمه وعمله نحو الله سبحانه وتعالى (متولي، ١٤١٧ص١٣٠).

وتكمن أهمية تدبر كتاب الله عز وجل أنها نقطة مهمة في حياة الأمم فإذا تدبر الإنسان القرآن ينتقل من مجرد القراءة إلى الممارسة وأداء السلوك، لذلك كان التدبر سبباً في تغيير حياة كثير من الصحابة رضوان الله عليهم حيث كانوا يستمعون القرآن ويحفظونه ولا يتجاوزون العشر آيات حتى يعملوا بما فيها، وقد أشارت العديد من الدراسات أن حفظ القرآن الكريم وتدبره يساعد على تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين كما ينمي التصورات العقلية لعمل ترابطات ذهنية (زيدان، ٢٠١٦، البريجاوي ،٢٠١٨).

وقد ذكرت وثيقة المعايير الحديثة لمجال تعلم التربية الإسلامية (١٤٤٠هـ) في أهدافها لتدريس التفسير في المرحلة المتوسطة على ضرورة تنمية قدرة الطالبة على الفهم والاستنباط لما تقرؤه من القرآن الكريم، وتعويدها على ممارسة التدبر، وإكسابها المهارات اللازمة لذلك كاستنتاج المعاني والآداب والأحكام التي اشتملت عليها المقاطع المحددة في الآيات المفسرة، وكذلك على أهمية تنمية قدرة الطالبة على استنتاج بعض صور الإعجاز اللغوي والعلمي والتشريعي في الآيات المفسرة، وتنمية قدرة الطالبة على استنتاج بعض الدروس والعبر في سير الأنبياء عليهم السلام مع أقوامهم، وفق ما ورد في السور المقررة، وتمكينهم من وصف أسلوب القرآن الكريم في معالجة القضايا المعاصرة(ص٣٦).

وتعد تنمية التفكير من أهم الأهداف التي تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقها عند المتعلم لذلك فهي تسخر كافة طاقاتها ليصبح المتعلمين المنتسبين إليها قادرين على التعامل الواعي والملائم مع ظروف الحياة المتغيرة والمتقلبة التي تحيط بهم، لذلك فإن هدف التربية الأهم والأول الذي تسعى لتحقيقه هو تربية قدرات المتعلمين على التفكير (طافش، ٢٠٠٤).

وقد أعطى القرآن الكريم للتفكير أهمية بالغة، إذ جاءت الكثير من الآيات الكريمة تدعو الإنسان إلى التفكر

لذلك يلزم تبني أساليب تساهم في تنمية التفكير بشتى أنواعه لدى المتعلمين في التعليم، ويعتبر أسلوب القصص من الأساليب ذات الأثر الملموس في التعليم، كما يتماشى مع فلسفة التعليم الذي يأخذ على عاتقه أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية، والقصة من ألوان الأدب المحببة إلى النفوس، فهي لون من الابداع الفني لما تحتويه من تسلية ومتعة، تسهم في جذب انتباه القارئ والسامع لها، وتعمل على إشباع رغبتهم في العلم والمعرفة، مهما اختلفت المرحلة العمرية للمتعلمين ودرجات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ميولهم، لذلك تعتبر عاملاً تربوياً له أهميته في التعليم وفي تزويد المتعلم بالمعارف والمفاهيم المختلفة(مجاور، ١٩٩٨، ٤٤٦).

مشكلة الدراسة:

في ظل رؤية المملكة العربية السعودية لعام ٢٠٣٠ التي أكدت بضرورة الارتقاء بالمجال التعليمي وجودته، من خلال تطوير المنظومة التعليمية بجميع مكوناتها، بما يحقق إخراج جيل يتمتع بشخصية مستقلة، ويمتلك مهارات وسلوكيات إيجابية ويتصل بروح المثابرة والمبادرة والقيادة، ويأتي هذا من خلال برامج واستراتيجيات تسهم في فاعلية المتعلم ونشاطه في الحصة الدراسية، "والتربية السليمة تحتاج إلى علم، والعلم يحتاج إلى مهارات، وهذه المهارات لابد أن يكتسبها المتعلم، وأن يكون قادراً على أدائها، ومن هذا المنطلق فقد أدرك المسلمون أن العلم ليس ذلك الكم من المعارف والمعلومات، ولكنه قبل ذلك مهارات تعين على التدبر والتفكير والتأمل ثم خشية الله عز وجل" (المالكي،١٤٢٦ه،ص٥٥) وقد أشارت دراسة الحاج (٢٠٢٢) وجود ضعف في تحصيل المتعلمين وضعف في الاهتمام بتنمية مهاراتهم سواء العقلية أو الحياتية والذي يرجع إلى استخدام طرق التدريس التقليدية، وأكدت دراسة السهيمي (١٤٤٠) بوجود ضعف لدى المتعلمين في مهارات تدبر القرآن الكريم ، وأشارت بذلك دراسة المطرودي (١٤٤٢)، كما أكدت دراسة الغيبوي(٢٠١٧) ضعف واضح في امتلاك المتعلمين لمهارات فهم النص القرآني، وأثبتت دراسة القرني (١٤٤١ه) إلى وجود قصور لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مهارات التدبر، كما أوصت دراسة الحميضي (٢٠١٣)بألا يقتصر دور المعلم على تصحيح التلاوة وتعليم الأداء وتحفيظ الآيات فحسب بل ينبغي أن يعتني بتعليم التدبر لطلابه وذلك باتخاذ الوسائل المناسبة مع مراعاة الوقت ومستوى الطلاب، حيث يعد التدبر والتفكير التأملي من المستويات العقلية العليا التي تحتاج إلى برامج واستراتيجيات يسهل على المتعلمين اكتسابها وممارستها، كما أن بعض استراتيجيات التدريس لا تسهم في اثارة وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين كما أشارت بذلك دراسة الغيبوي (٢٠١٧)، ودراسة عبير العرابي(٢٠١٨) والتي أكدت ضعف ممارسة معلمات التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي يرجع إلى استخدام الطرق التقليدية، وعدم التنويع في استخدام الأساليب والأنشطة التي تسهم في تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات، ومن خلال عمل الباحثة كمعلمة للدراسات الإسلامية لاحظت شكوى مشرفات ومعلمات الدراسات الإسلامية من وجود ضعف لدى الطالبات في مهارات التدبر والتفكير التأملي، لذلك رأت الباحثة التحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة ، وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١) ما فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التدبر (الاستنباط، الاستقراء، الربط، المقارنة، التصنيف، التطبيق) لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة؟

٢) ما فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التفكير التأملي (التأمل والملاحظة، الوصول الى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، إعطاء حلول مقترحة) لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة؟

٣) هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التدبر، واختبار التفكير التأملي؟

أهداف الدراسة:

ستسعى هذه الدراسة إلى:

١- الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التدبر لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة.

٢- الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية للدراسة:

تعد الدراسة استجابة لما ينادي به التربويين من تطوير لمناهج الدراسات الإسلامية من خلال بناء برنامج مستمد من أصول إسلامية تسهم في تنمية التفكير التأملي، كما يجعل المتعلم أكثر فاعلية ومشاركة من خلال اكسابه مهارات تساعده على التأمل والتدبر في آيات القرآن الكريم ومن ثم العمل بها، حيث تعتبر القصة وسيلة من وسائل تربية الروح وتقويم السلوك، ويتحقق بها الاقتداء بالأنبياء عليهم السلام، كما تظهر أهمية التدبر في التطبيق العملي، وامتثال السلوك لأحكام القرآن الكريم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأهمية التطبيقية للدراسة: من المؤمل أن تفيد الدراسة كل من:

- **طالبات المرحلة المتوسطة**: يُسهم في تقديم بعض الأنشطة التعليمية والتدريبية المتنوعة التي تنمي لديهم مهارات التدبر والتفكير التأملي.
- **معلمات الدراسات الإسلامية ومشرفاتها**: يزّودهم بالبرنامج المقترح لتنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي من خلال استخدام القصص القرآني في تطوير تدريس مقرر التفسير بالمرحلة المتوسطة، وذلك عن طريق تزويدهم بدليل المعلمة والذي يشتمل على خطوات التطبيق، وطرق قياس نواتج التعلم، كما يزودهم بأنشطة لتنمية مهارات التدبر ومقياس لاختبار مهارات التدبر والتفكير التأملي في تخصص الدراسات الإسلامية.
- **الباحثين:** يقد فتح أفاقاً جديدة أمام الباحثين لتصميم برامج مماثلة في مجال تدريس التفسير والدراسات الإسلامية عموماً في مختلف الجوانب ومختلف المراحل الدراسية، كما يزودهم بأدوات لتنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي، كما يلقي الضوء على القصص القرآني كأحد برامج التدريس المستمدة من القرآن الكريم.
- **مطوري المناهج**: توجيه نظر مصممي ومطوري المناهج في تصميم أنشطة في المقررات الدراسية لتنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي في مختلف المراحل الدراسية وبمختلف المهارات والمستويات.

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية: هي العمل بأقصى الجهود لتحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ. (الفتلاوي، ٢٠٠٣).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: مدى تحقق الأهداف المحددة من تدريس البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني، وتقاس من خلال التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق في التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة.

البرنامج:

لغة: الخطة المرسومة لعملٍ ما، كبرامج الدرس والإذاعة. (مجمع اللغة العربية، ج١، ١٩٨٥، ٥٤).

وهو خطة للدراسة يضعها الدارس لتحصيل معرفة، أو اتقان عمل في مجال ما. (مجمع اللغة العربية، ج١، ١٩٨٠، ٦٤)

ويقصد به في هذه الدراسة: مجموعة من الخبرات والمواقف والأنشطة التي سيتم تنظيمها بشكل مترابط وفق أهداف محددة ومحتوى وطرق تدريس ووسائل وأنشطة تعليمية وأساليب تقويم، والتي تهدف لتحقيق مهارات التدبر(التحليل، والربط،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والاستنباط، والاستدلال والتطبيق) ومهارات التفكير التأملي (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة) وذلك من خلال استخدام القصص القرآني في تدريس مقرر التفسير.

القصص القرآني:

القصة لغة: أخذت من قصَّ، قص الشعر والصوف قطعه. والقص أخذ الشعر بالمقص. ويقال قصصت الشيء إذا تتبعت أثره شيئًا بعد شيء. قال تعالى ﴿قَالَتْ لِأُخْتِهِ قُصِّيهِ ﴾ القصص: ٥٥٢ (أي اتبعي أثره حتى تعلمي خبره. والقصة الخبر وهو القصص. وقصَّ على خبره يقصه قصًّا وقصصًا. والقَصَص(بالفتح) الخبر المقصوص. وضع موضع المصدر حتى صار أغلب عليه. والقِصص (بالكسر)جمع القصة التي تكتب (ابن منظور، د- ت، ٢ ٥٦).

والمقصود بها في هذه الدراسة: مجموعة من الإجراءات تقوم بها معلمة التفسير، حيث تعرض لطالبة الصف الأول المتوسط قصص ومواقف ومشاهد لحياة الرسل عليهم السلام والأمم السابقة الواردة في القرآن الكريم، مستخدمة عدة أنشطة ووسائل وأساليب تقويم تسهم في تنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

مهارات التدبر:

المهارات في اللغة: جمع مهارة، والمهارة هي الحذق في الشيء، والإحكام له، والأداء المتقن له، يقال: مهر الشيء مهارةً، أي "أحكمه وصار به حاذقاً. فهو ماهر، والماهر الحاذق لكل عمل، ويقال مهرّت بهذا الأمر، أمهر به مهارةً، أي صرت به حاذقاً" (ابن منظور، ج٥، ص١٨٤).

ويقصد به في هذه الدراسة: قدرة طالبة المرحلة المتوسطة على تحليل النص القرآني، وتفسير آياته وتوضيح معانيه، وربط الآيات حسب موضوعها، وربط أول الآية بآخرها، واستنباط الحكم والفوائد، وقدرتها على الاستدلال بالآيات القرآنية على الوقائع والأحداث والأحكام، مما يساعدها على حفظ النص وفهمه والعمل به، ويقاس بالدرجة الكلية التي سوف تحصل عليه الطالبة من خلال اختبار من إعداد الباحثة.

التفكير التأملي:

عرّف عبيد وعفانة (٢٠٠٣) التفكير التأملي على أنه نشاط عقلي هادف لحل المشكلات، كما أنه تفكير موجه يقوم بتوجيه العمليات العقلية إلى أهداف محددة فالمشكلة تحتاج إلى مجموعة استجابات معينة من أجل الوصول إلى حل معين. ص٤٣

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتعرفه الباحثة إجرائياً: هي مجموعة القدرات العقلية والذهنية التي تمتلكها طالبة الصف الأول المتوسط، وتوظفها في تأمل موقف معين يعمق رؤيته من جميع جوانبه، للوصول إلى استنتاجات لبيان العلاقات المنطقية بينها، والوصول إلى الحلول المناسبة، وتقديم تفسيرات مقنعة ومنطقية للنتائج، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير التأملي الذي ستعده الباحثة.

الإطار النظري

مفهوم التفسير:

علم التفسير علم يبحث في فهم الآيات، ومعرفة دلالاتها، واستنباط الأحكام الشرعية منها، فهو يمثل الطريق لفهم كلام الله والوصول إلى السعادة والرضا الإلهي، لذلك فمعنى التفسير اللغوي لم يختلف فيه العلماء، وفيما يلي عرض لذلك:

جاء في لسان العرب: الفسر البيان، وفسر الشيء يفسره بالكسر، ويفسره بالضم فسرًا، وفسره أبانه، والتفسير مثله.. إلى أن قال: الفسر كشف المغطى، والتفسير المراد اللفظ المشكل (ابن منظور، ٢٠١٠، ص ٣٤١٢).

وجاء في القاموس المحيط: الفسر الإبانة وكشف المغطى كالتفسير، والفعل كضرب ونصر، ومن هنا يكون التفسير في اللغة: مشتق من مادة فسر، وهي تعني الوضوح والبيان، أي بيانا وتفصيلا، وهو مأخوذ من الفسر وهو الإبانة والكشف (القاموس المحيط، ٢٠٠٩، ص٤٥٦).

التفسير في اللغة هو: الإيضاح والتبيين، ومنه قوله تعالى ﭐ ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ ﭖ ﭗ ﭘ ﭙ ﭚ ﭛ ﭜ ﭝ ﭞ ﭟ ﭠ ﭡ ﭢ ﭣ ﭤ ﭥ ﭦ ﭧ ﭨ ﭩ ﭪ ﭫ ﭬ ﭭ ﭮ ﭯ ﭰ ﭱ ﭲ ﭳ ﭴ ﭵ ﭶ ﭷ ﭸ ﭹ ﭺ ﭻ ﭼ ﭽ ﭾ ﭿ ﮀ ﮁ ﮂ ﮃ ﮄ ﮅ ﮆ ﮇ ﮈ ﮉ ﮊ ﮋ ﮌ ﮍ ﮎ ﮏ ﮐ ﮑ ﮒ ﮓ ﮔ ﮕ ﮖ ﮗ ﮘ ﮙ ﮚ ﮛ ﮜ ﮝ ﮞ ﮟ ﮠ ﮡ ﮢ ﮣ ﮤ ﮥ ﮦ ﮧ ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ﮮ ﮯ ﮰ ﮱ ﯓ ﯔ ﯕ ﯖ ﯗ ﯘ ﯙ ﯚ ﯛ ﯜ ﯝ ﯞ ﯟ ﯠ ﯡ ﯢ ﯣ ﯤ ﯥ ﯦ ﯧ ﯨ ﯩ ﯪ ﯫ ﯬ ﯭ ﯮ ﯯ ﯰ ﯱ ﯲ ﯳ ﯴ ﯵ ﯶ ﯷ ﯸ ﯹ ﯺ ﯻ ﯼ ﯽ ﯾ ﯿ ﰀ ﰁ ﰂ ﰃ ﰄ ﰅ ﰆ ﰇ ﰈ ﰉ ﰊ ﰋ ﰌ ﰍ ﰎ ﰏ ﰐ ﰑ ﰒ ﰓ ﰔ ﰕ ﰖ ﰗ ﰘ ﰙ ﰚ ﰛ ﰜ ﰝ ﰞ ﰟ ﰠ ﰡ ﰢ ﰣ ﰤ ﰥ ﰦ ﰧ ﰨ ﰩ ﰪ ﰫ ﰬ ﰭ ﰮ ﰯ ﰰ ﰱ ﰲ ﰳ ﰴ ﰵ ﰶ ﰷ ﰸ ﰹ ﰺ ﰻ ﰼ ﰽ ﰾ ﰿ ﱀ ﱁ ﱂ ﱃ ﱄ ﱅ ﱆ ﱇ ﱈ ﱉ ﱊ ﱋ ﱌ ﱍ ﱎ ﱏ ﱐ ﱑ ﱒ ﱓ ﱔ ﱕ ﱖ ﱗ ﱘ ﱙ ﱚ ﱛ ﱜ ﱝ ﱞ ﱟ ﱠ ﱡ ﱢ ﱣ ﱤ ﱥ ﱦ ﱧ ﱨ ﱩ ﱪ ﱫ ﱬ ﱭ ﱮ ﱯ ﱰ ﱱ ﱲ ﱳ ﱴ ﱵ ﱶ ﱷ ﱸ ﱹ ﱺ ﱻ ﱼ ﱽ ﱾ ﱿ ﲀ ﲁ ﲂ ﲃ ﲄ ﲅ ﲆ ﲇ ﲈ ﲉ ﲊ ﲋ ﲌ ﲍ ﲎ ﲏ ﲐ ﲑ ﲒ ﲓ ﲔ ﲕ ﲖ ﲗ ﲘ ﲙ ﲚ ﲛ ﲜ ﲝ ﲞ ﲟ ﲠ ﲡ ﲢ ﲣ ﲤ ﲥ ﲦ ﲧ ﲨ ﲩ ﲪ ﲫ ﲬ ﲭ ﲮ ﲯ ﲰ ﲱ ﲲ ﲳ ﲴ ﲵ ﲶ ﲷ ﲸ ﲹ ﲺ ﲻ ﲼ ﲽ ﲾ ﲿ ﳀ ﳁ ﳂ ﳃ ﳄ ﳅ ﳆ ﳇ ﳈ ﳉ ﳊ ﳋ ﳌ ﳍ ﳎ ﳏ ﳐ ﳑ ﳒ ﳓ ﳔ ﳕ ﳖ ﳗ ﳘ ﳙ ﳚ ﳛ ﳜ ﳝ ﳞ ﳟ ﳠ ﳡ ﳢ ﳣ ﳤ ﳥ ﳦ ﳧ ﳨ ﳩ ﳪ ﳫ ﳬ ﳭ ﳮ ﳯ ﳰ ﳱ ﳲ ﳳ ﳴ ﳵ ﳶ ﳷ ﳸ ﳹ ﳺ ﳻ ﳼ ﳽ ﳾ ﳿ ﴀ ﴁ ﴂ ﴃ ﴄ ﴅ ﴆ ﴇ ﴈ ﴉ ﴊ ﴋ ﴌ ﴍ ﴎ ﴏ ﴐ ﴑ ﴒ ﴓ ﴔ ﴕ ﴖ ﴗ ﴘ ﴙ ﴚ ﴛ ﴜ ﴝ ﴞ ﴟ ﴠ ﴡ ﴢ ﴣ ﴤ ﴥ ﴦ ﴧ ﴨ ﴩ ﴪ ﴫ ﴬ ﴭ ﴮ ﴯ ﴰ ﴱ ﴲ ﴳ ﴴ ﴵ ﴶ ﴷ ﴸ ﴹ ﴺ ﴻ ﴼ ﴽ ﴾ ﴿ ﵀ ﵁ ﵂ ﵃ ﵄ ﵅ ﵆ ﵇ ﵈ ﵉ ﵊ ﵋ ﵌ ﵍ ﵎ ﵏ ﵐ ﵑ ﵒ ﵓ ﵔ ﵕ ﵖ ﵗ ﵘ ﵙ ﵚ ﵛ ﵜ ﵝ ﵞ ﵟ ﵠ ﵡ ﵢ ﵣ ﵤ ﵥ ﵦ ﵧ ﵨ ﵩ ﵪ ﵫ ﵬ ﵭ ﵮ ﵯ ﵰ ﵱ ﵲ ﵳ ﵴ ﵵ ﵶ ﵷ ﵸ ﵹ ﵺ ﵻ ﵼ ﵽ ﵾ ﵿ ﶀ ﶁ ﶂ ﶃ ﶄ ﶅ ﶆ ﶇ ﶈ ﶉ ﶊ ﶋ ﶌ ﶍ ﶎ ﶏ ﶐ ﶑ ﶒ ﶓ ﶔ ﶕ ﶖ ﶗ ﶘ ﶙ ﶚ ﶛ ﶜ ﶝ ﶞ ﶟ ﶠ ﶡ ﶢ ﶣ ﶤ ﶥ ﶦ ﶧ ﶨ ﶩ ﶪ ﶫ ﶬ ﶭ ﶮ ﶯ ﶰ ﶱ ﶲ ﶳ ﶴ ﶵ ﶶ ﶷ ﶸ ﶹ ﶺ ﶻ ﶼ ﶽ ﶾ ﶿ ﷀ ﷁ ﷂ ﷃ ﷄ ﷅ ﷆ ﷇ ﷈ ﷉ ﷊ ﷋ ﷌ ﷍ ﷎ ﷏ ﷐ ﷑ ﷒ ﷓ ﷔ ﷕ ﷖ ﷗ ﷘ ﷙ ﷚ ﷛ ﷜ ﷝ ﷞ ﷟ ﷠ ﷡ ﷢ ﷣ ﷤ ﷥ ﷦ ﷧ ﷨ ﷩ ﷪ ﷫ ﷬ ﷭ ﷮ ﷯ ﷰ ﷱ ﷲ ﷳ ﷴ ﷵ ﷶ ﷷ ﷸ ﷹ ﷺ ﷻ ﷼ ﷽ ﷾ ﷿ ﷽ ﷾ ﷿ ﷽ ﷾ ﷿

أنواع التفسير :

تتمثل أنواع التفسير فيما يلي:

أولًا: تفسير القرآن بالقرآن: حيث يفسر القرآن بعضه بعضًا.

ثانيًا تفسير القرآن بالحديث الصحيح: وكان بيان القرآن الكريم من مهمة الرسول ﷺ، ولما كانت هذه المهمة موكلة بالرسول صلّى الله عليه وسلّم لَزِمنا أن نرجع إلى تفسيره لهذا القرآن، ومن المقومات التي تجعلنا نرجع إلى تفسيره صلّى الله عليه وسلّم أن السنة وحي من، ولذا فهي بمنزلة القرآن في الاستدلال، وهي أصل في فهم القرآن؛ لقوله تعالى: {لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ}، وهذا يعني أنه لا يمكن الاستغناء عن البيان النبوي؛ لأنه لا أحد من خلق الله أعلم بمراد الله من رسوله صلّى الله عليه وسلّم (الطيار، ١٤٢٣، ص٤٣)

ثالثًا: تفسير القرآن بأقوال الصحابة: كان الصحابة رضي الله عنهم يعتنون كثيراً بتفسير كلام الله جل وعلا وبفهم معانيه؛ لأنه هو الحجة على الخلق؛ ولأن التعبد وقع به وبتلاوته وبفهم معانيه، ثم لحاجة الأمة لهذا العلم، فلا أعظم من أن يشرح للناس وأن يُفسر لهم وأن يبين كلام الله جل وعلا إذْ هو الحق الذي لا امتراء فيه وهو الحجة التي ليس بعدها حجة، وهو القاطع الذي تقنع به النفوس وترضى به دليلا وبرهانا وحجة عند الاحتجاج وإيراد البرهان والدليل (آل الشيخ، د.ت، ص٢/ج١).

رابعًا: تفسير القرآن بأقوال التابعين: والتابعون هم الذين أخذوا عن أصحاب الرسول ﷺ، وتعلمون منهم، ومنه تفسير التابعين للآية السابقة، والقول عن الاستواء بأنه العلو، والارتفاع، كقول مجاهد، وأبو العالية، والربيع بن أنس.

تفسير القرآن باللغة العربية: وهو نوع مهم من أنواع التفسير، لأن القرآن كتاب عربي، قال تعالى:

أهمية تدريس مقرر التفسير للمرحلة المتوسطة:

ومقرر التفسير أكثر المقررات ارتباطاً بالقرآن الكريم وأعلاها شأناً وأوضحاها تبياناً، وهو نور الأبصار والبصائر، فالتفسير يكشف معالم القرآن وبواطنه الكبرى، فهو يبني الإنسان المسلم بناء روحياً وفكرياً، ولتدريس مقرر التفسير أهمية كبيرة تتمثل فيما يلي (غنيم، ٢٠١٣، ص ٣؛ مصطفى والبريك، ٢٠١٦، ص ١٩٠؛ عبد القادر، ٢٠١٨، ص٢٢٦؛ الدغامين، ٢٠٢٢، ص ٦٩):

- أمر الله سبحانه وتعالى المسلمين بلزوم قراءة القرآن الكريم، واتباع ما أنزل الله فيه، وما تضمنه من أحكام وتشريعات، ولن يحصل ذلك إلا بتدبره وتأمله حتى يصل المؤمن إلى ما احتواه من أسرار وتشريعات وحكم، وما تضمنه من بيان لمنهج حياة المؤمن، وماله من حقوق وما عليه من واجبات، وتدبر القرآن الكريم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

واجب شرعي على كل مسلم، لذلك لابد للمسلم أن يدرس التفسير، لأنه يساعد على التدبر، ويجعله نهجاً له عند قراءة القرآن، ومن خلاله يحصل له تعلم كتاب الله عز وجل، والعمل بما جاء فيه واجتناب ما نهى عنه، وبالتالي يظهر في سلوكه العملي في مختلف جوانب الحياة.

- يعد التفسير من أجل العلوم وأرفعها قدرًا، وأشرفها موضوعًا، حيث إنه الوسيلة لتدبر كلام الله جل وعلا.
- يوثق علم التفسير صلة الطالب بربه، وبكتاب الله سبحانه وتعالى، قراءة، وحفظًا، وفهمًا، وتدبرًا، وعلمًا.
- فهم آيات القرآن الكريم فهماً دقيقاً يساعد على تطبيق أحكامها وتنفيذها في سلوك الفرد والمجتمع، إضافة إلى إبراز فكرة إعجاز القرآن عند تفسير آياته.
- يسهم بشكل كبير في بناء نفسية تصل بين طالب العلم والقرآن الكريم، قائمة على الرغبة الصادقة في طلب هذا العلم، فهو علم ومعرفة بحجة الله، واستيضاح معجزة رسول الله صلى الله عليه وسلم، والدفاع عنها، فالتفسير يعد هو أعظم العلوم مقدارًا، وهو رئيس العلوم الدينية ورأسها، ومبنى قواعد الشرع وأساسها، ولا يليق لتعاطيه والتصدي للتكلم فيه إلا من برع في العلوم الدينية كلها أصولها وفروعها، وفاق في الصناعات العربية والفنون الأدبية بأنواعها.

طرق تدريس مقرر التفسير:

تعتبر طرق التدريس من العوامل الأساسية التي تؤثر بشكل كبير على عملية التعلم وفهم المعلومات، كما أن تحقيق أهداف المقرر بكل كفاءة ونجاح يعتمد على اختيار الطريقة المناسبة، فالطريقة المناسبة تساهم بشكل كبير في بلوغ أهداف الدرس، وبالتالي نجاح عملية التدريس، فطريقة التدريس هي ترجمة عملية وواقع حيّ لمحتوى الدرس، ومن هنا يظهر دور معلمة التربية الإسلامية في ملاحظة وتأمل أهداف الدرس ومن ثم اختيار الطريقة التي تسهم في تحقيقها لدى المتعلمات، وتوجد العديد من طرق التدريس التي استخدمها الباحثون والعلماء في تدريس علم التفسير، ومنها ما يلي:

طريقة الالقاء أو المحاضرة:

طريقة الالقاء من الطرق الأصيلة في تدريس التربية الإسلامية، وهي ليست وليدة برامج تقليدية، وإنما ظهرت مع بداية الإسلام حين كان الرسول ﷺ يلقي على أصحابه العبر والعظات، وأحكام وشرائع الدين، فهي من الطرق التي تسهم في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

إيصال المعلومات فهي من الطرق التي تسهم في إيضاح الحقائق والمعلومات بطريقة مباشرة للمتعلمين.

طريقة الحوار المناقشة:

طريقة الحوار والمناقشة من الطرق التي تجعل المتعلم نشطا ومتفاعلا في الحصة الدراسية، كما تسهم في تكوين شخصية المتعلم، وتدربه على آداب الحوار، وهي من الطرق التي ظهرت مع ظهور الإسلام، فكان النبي ﷺ يطرح أسئلة لتعميق الحقائق بتحريك العقول واثارة التفكير بالتحليل والاستنتاج.

وتعتبر المناقشة مجموع الإجراءات التفصيلية التي يتبعها المعلم في إكساب المتعلمين المعارف والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات في الموقف الصفي، على أساس من تبادل الرأي بين المعلم والمتعلم مع التعمق في البحث والنظر، وصولا إلى الحق، في فترة زمنية محددة " الحصة الصفية. (الخوالدة وعيد، ٢٠١٠، ١٩١)

طريقة المشكلات (الطريقة العلمية):

أن الاتجاهات الحديثة تنادي بضرورة استخدام طرق التدريس التي تنمي لدى المتعلم مهارات التفكير المختلفة، ومن هذه الطرق، طريقة حل المشكلات، التي تساعد على بقاء أثر التعلم لدى المتعلم مدى الحياة. فطريقة حل المشكلات هي عبارة عن: "مجموع الإجراءات التفصيلية الخاصة التي يتبعها المعلم في تدريس المتعلمين وتدريبهم على مهارات التفكير العلمي والمنطقي، بذكر مسألة أو موقف غير مألوف يتحدى به بناهم الثقافية ويحتاج إلى تأمل وتفكر وبحث، وصولاً إلى إيجاد حل مناسب تحت إشراف المعلم في وقت محدد وهو الحصة" (الخوالدة وعيد، ٢٠١٠، ٢٠٠)

ويعرّفها عبد العظيم (٢٠١٥) بأنها: "نشاط تعليمي يواجه فيه المتعلم مشكلة حقيقية يسعى لحلها

طريقة الممارسة والعمل:

إن أسمى أهداف التربية الإسلامية هي أن يمتثل المتعلم تعاليم الدين الإسلامي في حياته وحتى الممات، وطريقة الممارسة والعمل ليست طريقة وليدة الاتجاهات الحديثة وإنما نجد جذورها في التربية الإسلامية، والتي بدأ مع بدايات تعليم الرسول ﷺ لأصحابه تعاليم الدين وكيفية أداء العبادات والمناسك.

إن خير وسيلة للتربية هي التطبيق العملي، ففي الممارسة العملية تدريب على أداء الواجب وتطبيق للأهداف التي تسعى إليها التربية على أحسن وجه، ففي الممارسة العملية تصحيح للأخطاء، وتدعيم للذاكرة وعدم النسيان، وأوقع في النفس، وأكثر متانة وقوة ورسوخا في القلب والفكر (على ،١٤٠٨، ٨٧).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

طريقة الاستنباط والاستنتاج:

الاستنتاج هو أداء عقلي يقوم به الفرد ويتم عن طريق اشتقاق الأجزاء من القاعدة العامة (الساموك،٢٠٠٥، ٢٤٧)، واستخدم المسلمون هذه الطريقة فهي أساس معاملتهم وأحكامهم الفقهية، فالقرآن الكريم لا يذكر فيه النص الصريح ولا في السنة الشريفة فيلجأ العلماء المسلمون إلى استخدام القياس، وغالبا ما نستخدم هذه الطريقة مع المتعلمات في مادة الفقه واستنباط الأحكام، لكنها تبدو صعبة التطبيق مع تلميذات المرحلة الابتدائية لأن مداركهم لا تتحمل استيعاب القاعدة، ومن ثم التطبيق عليها.

الطريقة الاستكشافية:

إن التعلم بالاكتشاف عملية تتطلب من الطالبة إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديها، وتكييفها بشكل يمكنها من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديها من قبل. ويعرف التعلم بالاكتشاف على أنه: "استراتيجية خاصة للتعلم على المستوى الدراسي، لا يعطى فيه الطلاب خبرات التعلم كاملة، بل تهيئ لهم الظروف للتعامل مع مواد التعلم المتاحة ومصادرها، والتي تمكنهم من الملاحظة وجمع المعلومات ورصد الحقائق بأنفسهم وربط الأسباب بالنتائج؛ للتوصل لأدلة ومقارنتها بعضها ببعض وصولاً إلى المفاهيم والتعميمات والمبادئ العامة" (عبد العظيم، ٢٠١٥، ٩٤)

المبحث الثاني: البرنامج في التفسير:

مفهوم البرنامج في التفسير:

تعددت تعريفات الباحثين والعلماء التربويين للبرامج التعليمية استناداً إلى أسس واتجاهات متعددة، ويختلف باختلاف المجال الذي يُذكر، وتكتفي الباحثة بذكر المفهوم المناسب لموضوع الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه التعريفات:

يشير كل من اللقاني وعلي (١٩٩٩) في معجمهما إلى أن البرنامج التعليمي:" يمثل مجموعة من المواد التعليمية والمناهج الدراسية، أو مجموعة كتابات مصحوبة بوسائل تعليمية، وتحدد لهذا البرنامج مدة زمنية، وقد يتلقاها المتعلم داخل المدرسة أو خارجها" (ص ٥١).

وقد ذكرت سلمى الناشف (٢٠٠١) "أن البرنامج التعليمي يتكون من الغايات والأهداف العامة، وخصائص المتعلمين، والأهداف التعليمية، والسلوكية، ومحتوى البرنامج، والأنشطة التعليمية، والمصادر التعليمية، وتنظيم البيئة التعليمية" (ص ٢).

أهداف البرنامج في التفسير:

ويكتسب البرنامج في التفسير أهدافه من المقرر الذي يحتويه، وهو تناوله لتفسير الآيات القرآنية وتسهيل فهمها وحفظها للمتعلمات، وبالتالي يؤدي إلى تعلم ذو معنى وامتثال للآيات القرآنية، والذي يحقق الغاية والغرض من دراسة مقرر التفسير

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

للصف الأول المتوسط، وتتضح أهمية البرنامج في التفسير، فيما يلي (عبد اللطيف، ٢٠٠٨، ص١٥١، السامرائي والدهلكي، ٢٠١٦، ص ١٧٠، بو غرار، ٢٠٢١، ص ٣٧):

- يكسب المتعلمين المعارف المبنية على الفهم الوظيفي للمفاهيم الدينية وطرائق الاستقصاء.
- يزيد البرنامج من قدرة المتعلمين على التحليل والفهم، ويزيد من رغبتهم في تطوير تلك القدرات باستمرار.
- يسهم في تنمية فهم المتعلمين للعمليات العلمية، والنتائج المترتبة عليها، وتقديرهم لها.
- يزيد من قدرتهم على تطبيق المعلومات التي يتعلمونها.
- تعد البرامج هي الوسيلة الأساسية لتحقيق أهداف العملية التعليمية، من حيث نمو المتعلمين بصورة مفردة، أو جماعية، كما تؤدي البرامج إلى توجيه الانتباه نحو الأهداف التعليمية، كما توفر الوقت والجهد من خلال توجيهها المتعلمين حسب احتياجاتهم الفعلية.
- تنمي قدرة المتعلمين على الإبداع، والرغبة في الاكتشاف المستمر للمعلومات.
- يكسب المتعلمين اتجاهات إيجابية نحو العلم، ويزودهم بالقدرة على التأمل، وإصدار الأحكام الموضوعية، والأمانة الفكرية، واحترام إنجازات العلماء.
- يساعد على تطوير مهارات المعلمين في القدرة على إصدار الأحكام.
- يزيد من قدرة المتعلمين على الملاحظة، والفهم، والتعامل مع البيئة الطبيعية.
- يكسب المتعلمين القدرة على إدراك العلاقة بين العلوم المختلفة.

أهمية البرنامج في التفسير:

البرنامج في التفسير يعد وسيلة أساسية لتحسين العملية التعليمية بشكلها التقليدي، حيث تقدم مجموعة متنوعة من الدروس والأنشطة والتمارين المختلفة التي تساعد على تقديم بيئة تعليمية محفزة على الدراسة والتعليم، وتساعد على تنمية مهارات التأمل والتدبر والتفكير في الآيات القرآنية، وللبرنامج في التفسير أهمية كبرى يمكن عرضها فيما يلي:

يعد البرنامج الدراسي خطة شاملة للمحتوى والمواد التعليمية التي ينبغي أن تقدمها المؤسسة التعليمية للمتعلمين في سبيل تأهليهم، فلا بد أن يكون البرنامج مبني على أساس الخبرات الإنسانية ويمثل حاجات المتعلمين، ويسهم بحل مشكلاتهم، لذلك

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تعتبر البرامج التعليمية هي حجر الزاوية في العملية التعليمية، كما أن الأسس التي تبنى عليها في حالة تغيير مستمر، فينبغي أن يكون واضعو البرامج على صلة وثيقة بمجتمعهم إذا أردنا أن يظل التعليم المدرسي متكيفا مع حاجات المجتمع وظروفه، كما تسهم البرامج في تنمية وتطوير مهارات المتعلمين من خلال إعداد وبناء برنامج قائم على تنظيم البيئة التعليمية (الكناني، ٢٠٢٠، ص٣).

- خصائص البرنامج في التفسير:

- للبرامج خصائص فريدة ينبغي أن تتصف بها، تتمثل فيما يلي: (عبد اللطيف، ٢٠٠٨، ص٥٢؛ عاشور، ٢٠٠٩، ص ٢٢٧؛ بوغرارة، ٢٠٢١، ص ٣٩)
- الأهمية: حيث إن هناك العديد من الأشياء التي رغم قدمها ما تزال مهمة، وينبغي الاحتفاظ بها.
- الاستمرار.
- مسايرة الاتجاهات العالمية: ينبغي أن تساير البرامج الاتجاهات العلمية المتطورة، والتكنولوجيا.
- المرونة.
- الملائمة: حيث ينبغي أن تلائم البرامج التطورات العلمية، وتتوافق معها، وأن تتوافق مع تغيرات الظروف والعلاقات والمهن.
- الصدق: والذي يعني العلاقة الوثيقة بين البرنامج والأهداف.
- الفائدة: بمعنى أن يكون البرنامج له فائدة وقيمة ومنفعة للطلاب الذين يقدم لهم البرنامج.

خطوات تصميم وبناء البرنامج:

تتمثل مراحل تصميم وبناء البرنامج فيما يلي:

أولًا: مرحلة ألتخطيط: ويبدأ تخطيط البرنامج التعليمي بالأنشطة العقلية التي تبدأ بالتفكير في بناء الأهداف وتصميم البرنامج التعليمي، ويتضمن التخطيط تتضمن مرحلتين (أبو حويج وآخرون، ٢٠٠٠):

الخطوة الأولى: التحليل: أي تحليل الواقع التعليمي إلى الأهداف التربوية العامة، المشكلات (التعليمية التعلمية)، المصادر، وتحديد حاجات الطلبة وتحليل خصائص المتعلمين.

الخطوة الثانية: التصميم: وتعني وضع المخططات، وتنظيم المحتوى، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتحضير المادة التعليمية، وبيان الاستراتيجيات التي تحقق

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأهداف التعليمية والتربوية، وتتنبأ بالمشكلات التي قد تنشأ عند تطبيق البرامج، وتلافي الأخطاء قبل وقوعها (الحيلة، ١٩٩٩).

ثانيًا: مرحلة التنفيذ: وتحدد هذه المرحلة مدى ملاءمة البرنامج المصمم، ومكوناته، وتطبيقه فعلًا، على وفق التسهيلات البيئية، ومكونات الوضع الدراسي، وتنقسم مرحلة التنفيذ إلى مراحل فرعية ثلاث، تتمثل فيما يلي:

- قبل التنفيذ: حيث تتحدد بنية الموضوع، ومحتواه، والمهام المطلوبة، والمواد المتضمنة، والتدرج في أجزاء الموضوع، وفق أسس معينة، لنجاح عملية التعليم والتعلم، تماشيًا مع الإمكانات المادية والبشرية، والزمنية، والبيئية لتحقيق الأهداف المنشودة (قطامي، ٢٠٠٠، ص. ١٤٦).
- - أثناء التنفيذ: وفيها يتم وضع البرنامج موض التنفيذ الفعلي، فر ظروف حقيقية، حيث يتم تطبيق التدريس الصفي الذي يؤثر فيه خصائص المعلم، ومكونات الموضوع الدراسي، والتسهيلات البيئية، وكتابة الخطط التدريسية، لضمان سير جميع الأنشطة بجودة وإتقان (Blinder, 1993, p. 37).
- بعد التنفيذ: وفي هذه المرحلة يتم تقويم العملية التعليمية، وتقويم البرنامج، عن طريق تقويم الطلبة، في ضوء الاختبارات المعدة، لهذا الغرض، ومدى تحقيق الأهداف التعليمية (عبد المعطي، ١٩٩٧).

ثالثًا: مرحلة التقويم:

عملية التقويم عملية تشخيصية علاجية، تبين مقدار ما تحقق من التعليم والتعلم، وما حصل عليه المعلم والمتعلم من تغذية راجعة، عن أدائه، وطريقة تعليمه، ومناسبتها للمتعلمين (العقيل، ٢٠٠٣).

وتتضمن هذه العملية المراحل التالية:

- التقويم القبلي (التمهيدي): ويعني التعرف على المدخلات السلوكية والمعرفية وتحديد مستوى استعداد المتعلمين للتعلم قبل البدء به، للتعرف على واقع العملية التعليمية، بمعنى التعرف على المعرفة السابقة للمتعلم (جامل، ٢٠٠٠).
- التقويم البنائي (التكويني): ويراد به تقويم العملية التعليمية، في أثناء مسارها، ومعرفة سلبياتها، ومعالجتها، واكتشاف ايجابياتها، وتطوير طريقة التعليم والتعلم، والمنهج والبرنامج المتخذ الذي يتماشى مع الأهداف التعليمية الموضوعة (الشبلي، ١٩٨٣).
- التقويم النهائي (الختامي): وهو تقويم يستعمل للحكم على كفاءة برنامج معين من أجل اتخاذ قرار حوله (الشبلي، ١٩٨٣، ص. ٣٥).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

معايير تصميم البرامج التعليمية:

تتمثل معايير تصميم البرامج التعليمية فيما يلي:

- المبررات: حيث يتم توضيح المنطق الذي يقوم عليه البرنامج والخلفيات التي أدت إليه، وكذلك دلالته بالنسبة للمعلمين.
- الأهداف: ضرورة ذكر الأهداف النوعية والكمية التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، وهي غالبا مجموعة من المخرجات، أو الكفايات التي تعالج أوجه القصور أو الاحتياج وتحديدها وتوصيفها.
- السياسات الداخلية للبرنامج: من حيث المبادئ العامة ذات الاعتبار، ومن حيث وضع القواعد القانونية، وتوصيف العلاقات مع الجهات الخارجية الشريكة إن وجدت.
- ترتيبات الإدارة والتوجيه: حيث يتم توصيف الترتيبات الإدارية اللازمة لتنفيذ البرنامج وتحديد نمط الإدارة والتوجيه المناسب.
- الخطوات الإجرائية للتنفيذ: وصف وترتيب تتابع الأنشطة والفعاليات داخل البرنامج، وتحديد المسارات.
- الموارد: حيث يتم تحديد مصادر التمويل، والإمكانات المادية والكفاءات البشرية اللازمة للتنفيذ.
- أساليب المراقبة والتقويم: حيث يتم وصف الطرق التي سيتم اتباعها في مراقبة تنفيذ البرنامج، وتقويم مراحله، وكتابة التقارير حول كفايته وفاعليته (العرابي، ٢٠١٥).

المبحث الثالث: القصص القرآني:

مفهوم القصص القرآني:

جاءت التربية الإسلامية صالحة للتطبيق بكل زمان ومكان، وذلك لتنوع وتعدد أساليبها في التربية والتعليم لتكون مناسبة للمتعلمين باختلاف أذهانهم وأفهامهم، واختلاف فئاتهم العمرية، وطبيعتهم البشرية، ومن أبرز أساليبها في التربية القصص القرآني، فهو أسلوب بديع يشد أذهان المتعلمين ويلفت أنظارهم ويجذب عقولهم بما يحويه من حقائق واقعة ونادرة، لأخذ العبرة والعظة منها، وقد وردت تعريفات متعددة للقصص القرآني منها ما يلي:

القصة القرآنية هي: ذلك الجزء القرآني الذي يقص آثار الغابرين، وبعض الأحداث الماضية، لنقدم منها ما ترى أنه يحقق الغاية ويفي بالمقصود في معرضه، فهي تشتمل على الأنباء الحقة التي لا زيف منها، فالقصة القرآنية لا تقدم من الأحداث

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

إلا ما قد مضى، أما الحاضر والمستقبل، فله فيه وسائله البيانية غير القصة من وصف وتصوير، لأن القصة والقصص يقوم على تتبع الأحداث الماضية، وعرض آثار السابقين، إذ إن هذا هو الذي يحقق العبرة والعظة (عوضين، ١٤٢٠، ص. ١٨).

أهمية القصص القرآني:

تعد القصة أسلوباً من أساليب التعلم، فهي تسهم في تقديم المعلومات والحقائق بشكل شيق وممتع، مما يساعد في فهم المادة التعليمية بشكل أفضل وثبات في ذهن المتعلم، كما تنمي فيهم مهارات التفكير التأملي من خلال ربط الأحداث بعضها ببعض، وربط بدايات القصة بنهاياتها، كما أنها تساعد على نقل القيم والأخلاق للمتعلمين وتحقق جانب القدوة، ولا أفضل من قصص القرآن الكريم والتي تحقق فيها جمال السرد، وبلاغة الأسلوب والألفاظ، وواقعية الأحداث، وتتمثل أهمية القصص القرآني فيما يلي: (السيد، ١٤٣٤، ص ٢٨٥- ٢٩٠؛ البشري، ٢٠١٥، ص ٦٩؛ آل حامد، ٢٠١٩، ص ٦١٣).

- جذب النفوس، وحشد الحواس، للتفاعل مع القاص.
- الدعوة إلى الإصلاح، والتحلي بالأخلاق الفاضلة الحميدة، فهي تثير انتباه الفرد، وتؤثر في وجدانه، وتساعده على توضيح الحقائق، وإظهارها بطريقة مشوقة.
- القصة القرآنية وسيلة من وسائل تربية الروح، وتقويم السلوك، ولذا فإن القصص القرآني يشغل حيزاً كبيراً في القرآن الكريم.
- القصص القرآني تربي العواطف الربانية في النفس الإنسانية.
- في قصص القرآن بيان لسنن الله في خلقه، من الأمم الماضية، والجماعات، والأفراد.
- في قصص القرآن بيان لمناهج الأنبياء في الدعوة إلى الله تعالى.
- في قصص القرآن حقائق علمية تتعلق بالكون وسائر المخلوقات لم تكتشف إلا في العصر الحديث.

عناصر القصص القرآني:

القصص القرآني قصص هداية وموعظة، كما يتسم بأنه لون من ألوان الإعجاز في القرآن الكريم، لذلك فالقصص القرآني تخلّى عن كثير من التفصيلات في قصصه، فالقصص القرآني يذكر ما يحقق الغرض ويرقى بالقصد، لذلك هي تشترك مع سائر القصص في عناصر هي: الحدث، والشخصية والحوار، تتمثل عناصر القصة في القرآن الكريم فيما يلي:

أولًا: الشخصية: والشخصية هي التي تحرك الأحداث، وتنفعل بها، وهي الأساس في القصة، وقد تناول القصص القرآني العديد من الشخصيات، منها الشخصية الأنسية،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

كالأنبياء الذين ذكرهم الله عز وجل، وقص قصصهم مع أنبيائهم، وكذلك بعض البشر الذين ليسوا أنبياء، كمريم، وامرأت عمران، وامرأت نوح، وامرأت لوط، وعزير؛ ومنها الشخصيات الغيبية، كالجن والملائكة، ومنها الطيور والحشرات والجمادات (خليل، ٢٠١٢، ص ٧٠٩)، والشخصية في القصة القرآنية ليست مقصودة في حد ذاتها، بل المقصود إبراز معالمهم، وكشف أحوالهم، وعرض نماذج بشرية في الخير والشر، لأن الحدث وموقف الناس منه هو مكان العبرة، وربما يكتفي القرآن في بعض القصص بذكر بعض صفات الأشخاص، كما جاء في قصة موسى عليه السلام وفتاه مع الخضر.

ثانيًا: الحوار: والحوار في القصة القرآنية على صور وأشكال، فقد يكون على صورة حوار ذاتي بين الشخص وعقله أو قلبه كما جاء في قصة إبراهيم عليه السلام حينما نظر إلى الكوكب والقمر والشمس ويبحث عن ربه، وقد يكون الحوار بين شخصيتين، كما ورد في حوار إبراهيم مع أبيه وقومه، أو الطير أو الشيطان، وقد يكون الحوار بين الخالق والمخلوق (عبد الرحمن، ٢٠٠٣، ص٦).

ثالثاً: المشاهد والأحداث: إن المتتبع لقصص القرآن الكريم، يجد أن أحداثه كلها تقريباً تدور في الدعوة إلى الله تعالى وتحرير العقيدة وتصفيتها من العبودية لغير الله، وتوجيهها إلى عبادة الإله الأحد الخالق رب العالمين، وكثيراً ما يعرض الحدث في القصص القرآني مجرداً عن ذكر الزمان والمكان الذين وقع فيهما لكن قد يكون لهما أو لأحدهما مجال في سير الحادثة فيتعلق الغرض بذكره ، وهنا نلاحظ أن القرآن ذكر الزمن الذي دبرت فيه الجريمة وهو العشاء، هذا الجزء من الليل الذي تستر فيه إخوة يوسف بالظلام حتى يقومون بمؤامرتهم وإنجاز كيدهم (الشريف،٢٠٢٢، ص٧١).

خصائص القصص القرآني:

تتصف القصة القرآنية ببعض الخصائص أهمها ما يلي: (عوضين، ١٤٢٠، ص. ١٠٩)، (آل حامد، ٢٠١٩، ص. ٦٢٢):

أن القصة القرآنية تشد القارئ وتوقظ انتباهه، وذلك أنها تتعامل مع النفس البشرية، وتربي القصة العواطف الربانية بما تمتاز به من الإقناع الفكري، فالقصة في القرآن غير مقصودة لذاتها، إنما هي وسيلة بيانية من وسائل القرآن الكثيرة إلى تحقيق هدفه الأصيل، فهي تشتمل على حقائق الأحداث، لا على الخيال القصصي، ولا صلة للأساطير والخرافات بها، وليست سرداً تاريخياً، فالقرآن لا يهدف من ذلك سرد الوقائع والأحداث، ولا يقدم الحدث التاريخي بكل تفاصيله وأبعاده، وإنما يتخير منه ما يحتاجه الموطن الذي تقدم فيه القصة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العرض التصويري:

إن القرآن الكريم عند ما يأتي بالقصة لا يخبر بها إخباراً مجرداً، بل يعرضها بأسلوب تصويري، يتناول جميع المشاهد والمناظر المعروضة، فإذا بالقصة حادث يقع ومشهد يجري، لا قصة تروى ولا حادثا قد مضى، وقد قسّمها إلى ثلاثة ألوان، وهي لا تنفصل عن بعضها البعض، ولكنها قد تبرز في بعض المواقف، وهي كالتالي:

فالعناصر الفنية متوفرة في القصة القرآنية، تشدّ القارئ إليها، ويتفاعل مع أحداثها وحوارها، ولكن هذه العناصر الفنية، تنبع من طبيعة القصة القرآنية، وليس من خارجها، فلا تقاس بمقاييس القصة الفنية المعروفة في النقد الحديث، لأن لها خصوصية في موضوعها وأسلوبها وطريقة بنائها بما يتوافق مع أغراضها الدينية، وهي في النهاية تحقّق التأثير الوجداني من خلال توفير عناصر فنية فيها (الراغب،١٤٢٢هـ).

المبحث الرابع :مهارات التدبر:

تعريف التدبر:

إن الله عز وجل أنزل هذا القرآن ليعمل الناس به ولن يتم ذلك إلا بمعرفة معانيه وتدبره، والتدبر في القرآن الكريم من الأمور المحورية والمهمة؛ لأنه يترتب عليه فهم الآيات واستنباط الفوائد والحكم منها، والعمل بما ورد فيها، نتناول بداية التدبر في اللغة، وبعدها نتطرق إلى التعاريف الاصطلاحية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

وعرفه الألوسي (١٤١٥) " وأصل التدبر التأمل في أدبار الأمور، وعواقبها، ثم تم استعماله في كل تأمل، سواءً كان نظرًا في حقيقة الشيء وأجزائه، أو سوابقه وأسبابه، أو لواحقه وأعقابه" (ص٨٩).

حكم التدبر:

أثنى الله عز وجل في القرآن الكريم على أصحاب العقول والألباب، واعتبر تنمية القدرات العقلية المختلفة من أشرف الأعمال، فهي سمات لأهل العلم والعقل، وقد ورد التدبر ومشتقاته في أربع آيات في القرآن الكريم، والتي نصت بشكل صريح على أن الغرض الأساسي من نزول القرآن هو التدبر والتذكر لا مجرد التلاوة، على عظم أجرها، قال ابن القيم في ذلك: ذم الله المحرفين لكتابه والأميين الذين لا يعلمون منه إلا مجرد التلاوة وهي الأماني، وقال الشوكاني: قيل الأماني: التلاوة، أي: لا علم لهم إلا مجرد التلاوة دون تفهم وتدبر (العلواني، ٢٠٠٨، ص١١).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثمرات التدبر:

إن الغاية من التدبّر هو العمل بالقرآن، وامتثاله في كل شؤون حياتنا، والوقوف عند أحكامه، وليس مجرد تلاوته، والتأثر به تأثراً مؤقتاً، وقد كان السلف الصالح مضرب المثل في العمل بالقرآن والامتثال لأوامره واجتناب نواهيه، فقد كان الصحابة رضي الله عنهم يقتدون بالنبي ﷺ، فعن سعد بن هشام بن عامر، قال:(سألت عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها، فقلت: يا أم المؤمنين، أنبئيني عن خلق رسول الله ﷺ، قالت: ألست تقرأ القرآن؟ قلت: بلى، قالت: فإن خلق نبي الله كان القرآن) رواه مسلم (العواجي، ١٤٣٨، ص١٤٧).

معيناته:

إن قراءة القرآن عبادة، فقارئ القرآن ينبغي له حضور القلب أثناء تلاوته، وأن يستحضر في ذهنه أنه يناجي ربه ويتقرّب إليه بقراءة كتابه، قال ابن القيم رحمه الله: " قاعدة جليلة: إذا أردت الانتفاع بالقرآن، فاجمع قلبك عند تلاوته وسماعه، وألق سمعك، واحضر حضور من يخاطبه به من تكلم به سبحانه منه إليه. لتدبر القرآن الكريم وسائل ومعينات تساعد على تحقيقه.

كما أن تدبر القرآن الكريم يحتاج إلى أدوات ينبغي أن يكتسبها المتدبر، حتى تعينه على عملية التدبر، ومن أبرز تلك الأدوات والمعينات، تعرف اللغة العربية بما فيها من قواعد وأساليب بيانية وبديعية ولفظية، وتعرف أسباب النزول والمناسبات والوقائع، ودراسة سنة النبي ﷺ، وسيرته، ومعرفة أسباب النزول، والمناسبات، والوقائع، وإنزال القرآن على واقع الأمة وقضاياها، ويضاف إليها التدرب على مهارات فهم النص القرآني، والقراءة في كتب التفاسير المعتمدة، والنظر والتأمل، وإعمال الفكر في النص القرآني، وإتقان أحكام التجويد، وخاصة ما يتعلق منها بباب الوقف والابتداء، والقراءة في قواعد تفسير القرآن الكريم، والتغلب على صوارف التدبر (خليفة، ٢٠٢٠، ص ٥٥٢).

مهارات التدبر:

التدبر له مهارات كثيرة، وتصنيفات متعددة، وتختلف باختلاف مستوياته ومراحله وأساليبه، والغرض منه، وما يعتمد عليه المتدبر، وما يتوصل إليه من ثمار ونتائج، ومن تلك المهارات ما ذكره العويد (٢٠١٠، ص ٢٣):

الوقوف على الآثار الواردة عن رسول الله، ثم الصحابة وأئمة التابعين، فيما يتعلق بالآيات، والبحث عن فضائل السور، وأسباب النزول، والتفسير، وإدراك المعنى اللغوي للكلمات الواردة في الآية، ومقارنته بما جاء عن السلف، ثم الجمع بينهما لتحديد المعنى الكامل والصحيح للكلمة نفسها، معرفة دلالة حروف المعاني

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التي تربط بين الكلمات، معرفة دلالة الجملة وما يتعلق بها مثل دلالة الجملة الاسمية والفعلية وأثر التقديم والتأخير ونحو ذلك، فهم دلالة السياق من اللحاق والسباق، فهم موضوع السورة وما يتعلق به، جمع الآيات التي تتكلم عن موضوع واحد في موضع واحد، العناية بتدوين أخبار وقصص الأئمة سلفاً وخلفاً مع القرآن، ثم الاستشهاد بها في محلها من التفسير.

المبحث الخامس :التفكير التأملي:

مفهوم التفكير التأملي:

استعمل الأنبياء عليهم السلام منهجية التفكير من خلال النظر والتفكر في الكون والتدبر فيه من أجل الوصول إلى حقيقة واحدة وهي خالق هذا الكون المستحق للعبادة وحده لا شريك له، فالتفكير التأملي مصطلح قديم.

ويعرفه الحلاق (٢٠١٠) بأنه: هو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلي النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة، وهذا النمط من التفكير يتداخل فيه التفكير الاستبصارى مع التفكير الناقد (ص.٣١).

أهمية التفكير التأملي:

تتمثل أهمية التفكير التأملي فيما يلي: (خوالدة، ٢٠١٢، ص. ١٧٩، الفتلاوي وهادي، ٢٠١٤، ص. ٥٥٠، Queen Anne High School, 2014, p. 1، Kilmartin, 2012, p. 1، Tilley et al., 2010, p. 1 ، Bayrak & Usluel, 2011, p. 1)

- يساعد على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.
- يساعد على التفكير في المفاهيم المجردة والمحسوسة.
- يجعل الفرد يفهم الموضوعات المختلفة ويقيمها.
- يجعل الفرد يطبق استراتيجيات جديدة في المواقف غير المألوفة، لأداء مهام جديدة.
- تنمية الشعور بالوعي الذاتي.
- تحسين التعلم، من خلال التخطيط لخطوات مستقبلية وتقويم آراء الآخرين.
- يساعد الطلاب على التفكير العميق.
- يساعد الطلاب على استكشاف آليات تعليمية جديدة.
- يساعد الطلاب على التأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقويم أعمالهم ذاتياً.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

-خصائص التفكير التأملي:

تتمثل خصائص التفكير التأملي فيما يلي:

- نشاط عقلي بشكل غير مباشر، ويعتمد على القوانين العامة للظواهر، وينطلق من النظر والاعتبار والتدبر، ومن الخبرة الحسية، ويعكس العلاقات بين الظواهر.
- تفكير فوق المعرفي، يوجد فيه استراتيجيات حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وفرض الفروض، وتفسير النتائج، والوصول الى الحل الأمثل للمشكلة.
- التفكير التأملي يستلزم شدة الانتباه، وضبط وتعزيز الامكانيات الشخصية للفرد.
- التفكير التأملي عقلاني، تبصري، ناقد، يتفاعل بحيوية، ويتوصل الى حل المشكلات التي قد تحدث.
- يرتبط التفكير التأملي بشكل وثيق بالنشاط العلمي للإنسان، ويدلل على شخصية الانسان (أبو بشير, ٢٠١٢، ص. ٧١).
- التفكير التأملي تفكير فعال، يتبع منهجية دقيقة وواضحة، ويبنى على افتراضات صحيحة.
- تفكير فوق معرفي، يوجد به استراتيجيات حل المشكلات، واتخاذ القرار، وفرض الفروض، وتفسير النتائج، والوصول إلى حلول مناسبة للمشكلات.
- نشاط عقلي مميز بشكل غير مباشر، ويعتمد على القوانين العامة للظواهر، وينطلق من النظر والاعتبار، والتدبر والخبرة الحسية، ويعكس العلاقات بين الظواهر.

طرق تنمية التفكير التأملي في مقررات الدراسات الإسلامية:

القرآن الكريم هو دستور حياة المسلم المنزل من عند الله – سبحانه وتعالى- ولهذا فإنه لا يتوقف عند حدود إخباره بالمقاصد التي ينبغي أن يقصدها من أراد تعلمه وتعليمه، كما لا يتوقف عند حدود معرفة ما ينبغي أن يتعلم، ولا عند حد بيان طبيعة المتعلم، وإنما اهتم كذلك بالكيفية التي يمكن بها أن يقوم المعلم بتعليم ما لابد من تعليمه، وسلك في سبيل إقناع المتعلم، وتربية عقله أساليب متعددة وكثيرة لا مجال لحصرها في هذه الدراسة، وإنما سيقتصر الحديث عن بعض الطرق، والتي منها:

طريقة الحوار:

ذُكر الحوار بشتى صوره في القرآن الكريم والسنة النبوية في مواقف كثيرة، ومع فئات عمرية مختلفة، ومع المسلمين والكفار، وهذا كله يدل على أهمية الحوار في التعامل مع مختلف الأجناس البشرية، وأنه من أهم الأساليب التربوية التي تقود

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الإنسان إلى خيري الدنيا والآخرة، ولا شك أن الحوار في المصدرين التشريعيين منهج لكل محاور، ونبراس يهتدى به في الميادين الحوارية.

طريقة التعلم بالاكتشاف:

والاكتشاف كأسلوب تربوي فاعل هو عبارة عن: عملية تفكير تتطلب من المتعلم إعادة تنظيم المعلومات التي بين يديه تنظيما يجعله قادرا على رؤية علاقات جديدة بينها، لم تكن معروفة لديه قبل عملية الاكتشاف، وبذلك يتمكن المتعلم من إجراء بعض العمليات التي تقوده للوصول إلى مفهوم، أو تعميم، أو علاقة، أو حل مطلوب " (القادري وآخرون، ٢٠٠٥، ٥١).

طريقة التأمل والتفكر في آيات الله:

للتأمل علاقة بالاكتشاف، حيث أن التأمل إما أن يكون خطوة أولى للاكتشاف، وإما أن يكون بعد الاكتشاف والوصول للمعلومة (حنايشة، ٢٠٠٩، ص٩٥).

طريقة التعليم التعاوني والفردي:

قال الله تعالى : ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ ﴾ (المائدة : ٢) ومعنى الآية: أي يعين بعضكم بعضاً على ما فيه البر والتقوى الرازي، ب.ت، ج ١١ : ١٣١) في الآية السابقة أمر صريح ودعوة واضحة إلى التعاون على الخير والبر، ولقد أكد الرسول ﷺ هذا المعنى عندما قال في الحديث الذي يرويه أبو هريرة الله عن النبي ﷺ قال: " ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله تعالى يتلون كتاب الله، ويتدارسونه بينَهُمْ إِلَّا نزلت عليهم السكينة، وغشيتهم الرحمة، وحفتهم الملائكة، وذكرهم الله فيمن عنده " (رواه أبو داوود، كتاب الصلاة ،باب ثواب قراءة القرآن ، حديث رقم : ١٤٥٥ ، ص ٢٢٦)

طريقة ضرب الأمثال:

أسلوب ضرب الأمثال هو من أكثر الأساليب وروداً في القرآن الكريم، ويرى مناع القطان أن أليق تعريف بأمثال القرآن هو : إبراز المعنى في صورة رائعة موجزة لها وقع في النفس سواء أكانت تشبيهاً أو قولاً مرسلاً (القطان ، ٢٠٠٧ : ٢٧٦) ومعنى قوله " مرسلاً" أي من غير تصريح بلفظ التشبيه ومثال ذلك قوله تعالى : (وَالصُّبْحِ إِذَا أَسْفَرَ) (التكوير : (١٨) ، فقد صور القرآن الكريم ظهور النور عند الفجر بخروج النفس من الكائن الحي شيئا فشيئاً بهدوء وسكينة .

الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات التي تناولت مقرر التفسير:

أجرى كل من الزهراني وبني عطا (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على القيم التربوية لآيات مقرر التفسير (٣) في المرحلة الثانوية، والتعرف على مدى

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تناول مقرر التفسير (٣) في المرحلة الثانوية للقيم التربوية، وقد اعتمد المنهج الوصفي التحليلي، بعد وضع قائمة بأهم القيم المضمنة في الآيات في مقرر التفسير (٣) في المرحلة الثانوية، وقام الباحث بتحليل محتوى المقرر في ضوء قائمة بالقيم التربوية في الآيات، وكان مجتمع الدراسة هو ذات العينة، وهو مقرر التفسير (٣) للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، واستخدم البحث بطاقة تحليل محتوى بعد تحديد القيم التي سيقيم الكتاب على ضوئها، وتوصلت النتائج إلى إعداد قائمة بالقيم التربوية لآيات مقرر التفسير (٣) في المرحلة الثانوية، وتم تقسيمها إلى إيجابية وسلبية، وأن المقرر قد تناول تلك القيم المذكورة وركز على القيم الإيجابية.

أما دراسة فاخر (٢٠٢٣) فقد هدفت إلى التعرف على أثر أنموذج لورسباش في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة علم التفسير لدى طلبة قسم علوم القرآن ومن أجل تحقيق أهداف البحث الحالي اتبعت الباحثة المنهج التجريبي من خلال مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد اختارت الباحثة طلبة قسم علوم القرآن كلية التربية ابن رشد، وقد حرصت الباحثة على إجراء التكافؤ بين المجموعتين، والذين تم اختيارهم بشكل عشوائي، وبلغ عددهم (٦٠) طالبًا وطالبة، فضلًا عن إعداد اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه نحو المادة كجزء من متطلبات التجربة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو المادة البعدي لصالح المجموعة التجريبية، يوجد أثر للأنموذج المستخدم في تطوير التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلبة قسم علوم القرآن في مادة علم التفسير.

كما بحث الصنعاوي (٢٠٢٣) فاعلية المدخل القصصي في تدريس مقرر التفسير في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من طلاب الصف الثالث المتوسط، وكانت أداة البحث عبارة عن اختبار الاستيعاب المفاهيمي الذي تم بناؤه وفق قائمة مهارات الاستيعاب المفاهيمي التي أعدها الباحث، وقد أسفر البحث عن جملة من النتائج من أهمها: وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي الصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الاستيعاب المفاهيمي لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قدم الباحث عدداً من التوصيات المرتبطة بهذه النتائج ومن ضمنها: التأكيد على استخدام المدخل القصصي في بناء وتدريس مقررات العلوم الشرعية بوجه عام ومقرر التفسير على وجه الخصوص.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت القصص القرآني:

دراسة آل خلف (٢٠٢١) هدفت إلى التعرف على أثر القصص القرآني في إكساب طلاب الصف الرابع العلمي القيم الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا تم اختيارهم قصديًا من طلاب إعدادية الرشيدية للبنين، ثم وزعت الشعب بأسلوب عشوائي على مجموعتين متكافئتين بواقع (٣١) طالبًا في المجموعة التجريبية التي درست القصص القرآني، و (٢٩) طالبًا في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق هدف الدراسة تبنى الباحث مقياس القيم الاجتماعية الذي أعده عبد الله وآخرون (١٩٩١) المكون من (٥٠) فقرة، وأظهرت النتائج ما يلي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لدى طلاب الصف الرابع العلمي في ثانويات وإعداديات محافظة نينوى، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط القيم للمجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث باعتماد مدرسو التربية الإسلامية ومدرساتها القصص القرآني مع طلبتهم في المراحل كافة.

وهدفت دراسة النعيمي (٢٠٢٢) إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وذلك من خلال إعداد برنامج قائم على القصص القرآني، ولتحقيق هدف البحث تم اتباع المنهج التجريبي، وإعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الثاني المتوسط، وإعداد اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وإعداد البرنامج القائم على القصص القرآني لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وإعداد دليل للمعلم لتدريس البرنامج القائم على القصص القرآني لطلاب الصف الثاني المتوسط، واختيار عينة البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط، والبالغ عددهم (٦٢) طالبًا وتوزيعهم على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتم التوصل إلى عدد من النتائج من أهمها: فاعلية البرنامج القائم على القصص القرآني في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وقدم البحث في النهاية عددًا من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

وقام نعيم وآخرون (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية السرد القصصي في القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تلاميذ الصف السابع المتوسط في مادة التربية الإسلامية بالكويت، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصت الباحثة بضرورة توظيف السرد القصصي في تدريس التربية الإسلامية من قبل المعلمين لتحقيق العديد من الأهداف التربوية المرجوة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وأهمية تدريب معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية بمراحل التعليم المختلفة على مهارات التفكير التأملي من خلال إقامة ورش عمل ودورات تدريبية.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت مهارات التدبر:

هدفت دراسة خليفة (٢٠٢٠) إلى التعرف على درجة ممارسة طلاب الجامعة الإسلامية لمهارات تدبر القرآن الكريم ومستوى الذكاء الأخلاقي لديهم، مع فحص القدرة التنبؤية بالذكاء الأخلاقي من مهارات التدبر، ولتحقيق ذلك الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والارتباطي، مع بناء مقياسين أحدهما لمهارات تدبر القرآن الكريم، والآخر للذكاء الأخلاقي، وتم تطبيقهما على عينة عشوائية بلغت (٣٢٦) طالبًا من طلاب الجامعة الإسلامية، وأسفرت نتائج البحث عن تحقق المستوى المطلوب في الذكاء الأخلاقي، وضعف تحققه في مهارات تدبر القرآن الكريم، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في مدى ممارستهم لمهارات تدبر القرآن الكريم لصالح المتوسط الفرضي، وأما في مستوى الذكاء الأخلاقي فكان لصالح المتوسط الواقعي، كما وجدت فروق بين استجابات عينة البحث في مهارات تدبر القرآن الكريم تعزى إلى التخصص، وعدم فروق بين استجاباتهم في مستوى الذكاء الأخلاقي تعزى إلى التخصص، كما أظهرت نتائج البحث علم إمكانية التنبؤ بمستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة الإسلامية من ممارستهم لمهارات تدبر القرآن الكريم.

وهدفت دراسة الفتيخة (٢٠٢١) إلى التحقق من فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مستويات التدبر القرآني في مادة التفسير لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث قائمة بمستويات تدبر القرآن تضمنت ثلاث مستويات (التدبر الفهمي، التدبر الصوتي، التدبر الصرفي)، واختبار مستويات تدبر القرآن الكريم، كما قام بإعادة صياغة الوحدة الرابعة من مقرر التفسير لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية، وتكونت عينة البحث من (٦٢) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بثانوية الملك سعود، حيث تمثلت المجموعة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الضابطة من (٣٠) طالباً درسوا الوحدة من مقرر التفسير بالطريقة المعتادة، والمجموعة التجريبية من (٣٢) طالبًا درسوا نفس الوحدة باستراتيجية الأبعاد السداسية، وتم تطبيق أداة البحث قبلياً وبعدياً على طلاب المجموعتين، وإجراء التحليل الإحصائي، حيث أشارت النتائج إلى وجود حجم تأثير كبير لاستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مستويات تدبر القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأوصى البحث بضرورة الاهتمام أثناء تدريس علم تفسير الآيات والنصوص القرآنية بمهارات تدبر القرآن الكريم وتعويدهم على ممارسة التدبر بمستوياته الفهمية والصرفية والصوتية والبلاغية.

واستهدفت دراسة المطرودي (١٤٤٢) التعرف على درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تدبر النص القرآني، بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للبحث، وتكونت العينة من (١٤٥) معلماً، ومن أبرز نتائجها: جاءت درجة الاستخدام لجميع المحاور بدرجة (غالباً)، كما دلت النتائج على أنه ليس هناك فروق دالة إحصائياً تعود لاختلاف نوع التعليم، وأن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات استجابات المعلمين على المجموع الكلي للمحاور باختلاف حصولهم على دورات تدريبية لصالح من لديهم دورات تدريبية، وأنه ليس هناك فروق دالة إحصائيًا على المجموع الكلي للمحاور باختلاف (الصف الدراسي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية) وأوصى الباحث بتحديث المناهج الدراسية في برنامج الإعداد بمؤسسات إعداد معلم التربية الإسلامية، وتطوير مكوناتها، واشتمالها على محتويات علمية وتطبيقية ترتبط بمهارات تدبر النص القرآني، وتنظيم وزارة التعليم لدورات تدريبية نظرية وعملية لمعلمي التربية الإسلامية.

المحور الرابع: الدراسات التي تناولت التفكير التأملي:

هدفت دراسة Yildiz Durak (2020) إلى تحديد آثار أدوات سكراتش وأليس وممارسات تدريس البرمجة على مشاركة الطلاب والتفكير التأملي ومهارات حل المشكلات والتفكير الحسابي، وتم استخدام التصميم شبه التجريبي في البحث، وتكونت مجموعة الدراسة من ١١٠ طالبًا في الصف الخامس في الفصل الدراسي الربيعي ٢٠١٦، وتم تعيين المجموعتين الأولى والثانية من دورة تقنيات الحوسبة بشكل موضوعي، وكانت أداة البرمجة أليس هي المفضلة في عملية التعلم للمجموعة التجريبية الأولى، في حين تم استخدام أداة البرمجة سكراتش في المجموعة الدراسية الثانية خلال عملية التقديم التي استمرت لمدة ٨ أسابيع، وتم استخدام مقياس التفكير التأملي، ومقياس لمهارات حل المشكلات، واختبار للتفكير الحسابي، وأظهرت نتائج

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

البحث أن تدريس البرمجة باستخدام سكراتش قد أثر على مهارات المشاركة والتفكير التأملي لدى الطلاب في حل المشكلات بشكل أكثر إيجابية.

وهدفت دراسة الهباهبة (٢٠٢٠) إلى التعرف على أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في الأردن، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأداة في اختبار مهارات التفكير التأملي من إعداد الباحثة، جرى تطبيقه على عينة عشوائية من شعبتين من طالبات الصف الثاني الثانوي في مدرسة الشاملة الثانوية للبنات، التابعة لمديرية التربية والتعليم محافظة العقبة، للشعبة (ج) كمجموعة تجريبية، وتكونت من (٣٠) طالبة، والشعبة (ب) كمجموعة ضابطة وتكونت من (٣٠) طالبة، وأظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب على اختبار التحصيل يعزى لمتغير طريقة التدريس، لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتدريب المعلمات على استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التربية الإسلامية لفاعليتها في التدريس، وإجراء دراسات تتناول إدخال طرائق تدريس أخرى.

وهدفت دراسة عبد (٢٠٢٠) إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير التأملي في محتوى كتب الرياضيات للصف الأول المتوسط، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة باستطلاع أراء مدرسين ومدرسات مادة الرياضيات حول مشكلة البحث من خلال مناقشتهم وتقديم استبانة استطلاعية للتأكيد على تضمين مهارات التفكير التأملي في محتوى المقرر الدراسي لكتابي الرياضيات بجزئية الأول والثاني للأول المتوسط، وإعداد أداة البحث بالاعتماد على قائمة مهارات التفكير التأملي، تحليل محتوى المقرر الدراسي لكتاب الرياضيات بجزئية الأول والثاني للأول المتوسط، وفقا لاعتماد الفكرة الصريحة والفكرة الضمنية كوحدة للتسجيل، والتكرارات كوحدة للتعداد، وأظهرت النتائج باستعمال التكرارات والنسب المئوية الاستنتاجات الآتية: محتوى كتاب الكتاب الرياضيات (الجزء الأول والثاني) للصف الأول المتوسط جاءت بمستوى ايجابي لتضمينهما مهارات التفكير التأملي، تركيز محتوى المقرر الدراسي لكتاب الرياضيات (الجزء الأول والثاني) للصف الأول المتوسط على مهارات (التأمل والملاحظة، والوصول الى استنتاجات وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة)، ضعف الاهتمام بمهارة (الكشف عن المغالطات) بالجزء الاول حيث جاءت بنسب مئوية قليلة، إعمال محتوى المقرر الدراسي لكتاب الرياضيات (الجزء الأول، والثاني) للأول المتوسط لمهارة (الكشف عن المغالطات).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وهدفت دراسة جودة (٢٠٢٢) إلى الكشف عن أثر توظيف استراتيجية الجيكسو في تنمية مهارات التفكير التأملي، واتخاذ القرار في مبحث الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التفكير التأملي، ومقياس مهارات اتخاذ القرار، ودليل المعلم القائم على استراتيجية الجيكسو (Jigsaw)، واشتملت عينة الدراسة على (٨٠) طالبة من طالبات الصف التاسع، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين، (٤٠) طالبة في المجموعة التجريبية درسن باستراتيجية الجيكسو، و(٤٠) طالبة في المجموعة الضابطة درسن بالطريقة الاعتيادية، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التفكير التأملي، ومقياس مهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية، ووجود حجم أثر كبير لاستراتيجية الجيكسو في تنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ودراسة النجاحي (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدي الطالبة المعلمة تخصص رياض الأطفال، والتعرف علي فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدي الطالبة المعلمة تخصص رياض الأطفال، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٣٠) طالبة معلمة بقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، ممن حصلن علي أقل الدرجات علي مقياس التفكير التأملي في التطبيق القبلي، ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بإعداد البرنامج التدريبي واستخدمت مقياس التفكير التأملي إعداد (إنزنك ولسون تعريب بركات، ٢٠٠٥)، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية وتحليل النتائج بالطريقة الإحصائية أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي/ البعدي على مقياس التفكير التأملي لصالح القياس البعدي، وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدي الطالبة المعلمة تخصص رياض الأطفال.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي:

- كتابة الإطار النظري.
- اختيار المنهج المناسب.
- تحديد هدف الدراسة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- صياغة مشكلة الدراسة.
- تحديد المواد والأدوات المناسبة، وصياغتها.
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.
- تفسير النتائج.
- كتابة التوصيات والمقترحات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

من خلال استعراض مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وتحديد أهدافها، وفروضها، ومن خلال الاطلاع على أدبيات الدراسة النظرية، والدراسات السابقة؛ فإنّ المنهج المناسب للدراسة الحالية المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي (Quasi Experimental Methodology).

مجتمع الدراسة:

يختلف مجتمع الدراسة حسب طبيعة المشكلة محل الدراسة، وفي الدراسة الحالية تمثل مجتمع الدراسة جميع طالبات الصف الأول المتوسط في المدارس التابعة لإدارة التعليم في مكة المكرمة، للعام الدراسي (١٤٤٦/١٤٤٦هـ/٢٠٢٥م) المنتظمات دراسياً في الفصل الدراسي الثاني للعام نفسه، والبالغ عددهن (١٥٧٥٤) طالبة؛ بحسب الدليل الإحصائي للإدارة العامة للتعليم .

عينة الدراسة:

وهي جزء من مجتمع الدراسة الأصلي، وذكر العبيدي والعبيدي (٢٠١٠) في تعريفه لها أنها:" نموذج يشمل جانباً أو جزءً من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث، وممثلة له، بحيث تحمل صفاته المشتركة" (ص١٤٤٠). وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، في مدرسة سودة بنت زمعة في مكة المكرمة.

مواد الدراسة:

لتحقيق الهدف من الدراسة، والذي يتمثل في معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص القرآني في مقرر التفسير لتنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة؛ استخدمت الباحثة عدداً من المواد تمثلت فيما يلي:

١- قائمة مهارات التدبر في مقرر التفسير للصف الأول المتوسط.

٢- قائمة مهارات التفكير التأملي في مقرر التفسير للصف الأول المتوسط.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣- بناء البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني في مقرر التفسير لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

مبررات بناء البرنامج المقترح:

١-الحاجة إلى برامج تعليمية تعلمية لمناهج الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة تواكب التوجهات الحديثة التي تؤكد على أهمية إكساب المتعلم العديد من المهارات التي تساعده على ممارسة التربية الإسلامية كسلوك يومي في حياته، ومواجهة التحديات التي قد تقابله في المستقبل، والتعامل بنجاح مع المواقف الجديدة التي لم تمر بخبراته من قبل، وفي هذا العالم المتغير بشكل متسارع فإن فهم القرآن الكريم والتدبر في معانيه، يكسب المتعلم مهارات تجعل من تدريس الدراسات الإسلامية مواقف حية يستطيع تطبيقها في حياته.

٢-العلاقة بين مناهج الدراسات الإسلامية ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وحيث إن هذه الرؤية تستند إلى مكامن القوة والقدرات الفريدة في المملكة العربية السعودية، وتعتمد على ثلاثة محاور هي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح، وتعمل رؤية ٢٠٣٠ على زيادة العناية بتطوير التعليم: منهجاً، ومعلماً، وطالباً، وتدريساً، ومدرسة، فهي تسعى إلى أن تواكب المناهج التطورات العلمية والحضارية؛ كي يكون الطالب على تواصل دائم مع أي تطورات علمية ومعرفية، وأي مستجدات في المجتمع المحلي والعالمي، ومن أهداف الرؤية في التعليم: العمل على سد الفجوة ما بين ناتج العملية التعليمية ومتطلبات العمل في السوق السعودي، وتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلم، وأن يكون مواطناً صالحاً، ولا يكون ذلك إلا بتضمين المناهج مواقف وأنشطة تثير مهارات التفكير التأملي، وتسهم في بناء وتنمية شخصيته؛ ليكون إيجابياً في مجتمعه.

مكونات البرنامج:

أولا: أهداف البرنامج

الهدف العام من البرنامج المقترح:

تنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي في مقرر التفسير لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

الأهداف الخاصة:

يسعى البرنامج إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تنمية مهارات التدبر: (الاستنباط، الاستقراء، التصنيف، الربط، المقارنة، التطبيق) لطالبات المجموعة التجريبية من خلال القصص القرآني.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢- تنمية مهارات التفكير التأملي: (التأمل والملاحظة، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة) لطالبات المجموعة التجريبية من خلال القصص القرآني.
٣- إلقاء الضوء على كيفية توظيف القصص القرآني في مقرر التفسير للمرحلة المتوسطة.
٤- تقويم فاعلية البرنامج المقترح في ممارسة الطالبات لمهارات التدبر والتفكير التأملي في مقرر التفسير.

إطار محتوى البرنامج المقترح:

يستهدف هذا البرنامج القصص القرآني والمتمثل في القصص التالية: (قصة سليمان عليه السلام، قصة موسى عليه السلام، قصة قارون) لدى طالبات الصف الأول المتوسط في كتاب التفسير في الفصل الدراسي الثاني، حيث يتضمن البرنامج صياغة القصص القرآني وتفسير للآيات المشتملة عليها وشرح لمعاني الكلمات، ثم عدد من الأنشطة التي تسهم في تنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي لدى الطالبات.
ولقد تم إعداد البرنامج في صورة دروس بلغ عددها (٦) دروس، حيث تم ذكر عدد الحصص التي تحتاجها المعلمة لتنفيذ الدرس، وذكرت الباحثة أهداف كل درس، والخبرات السابقة، والأنشطة، ودور المعلم، والمتعلم، والتقويم.

تصميم البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني بمقرر التفسير:

تعد عملية بناء وتصميم البرامج التعليمية من المرتكزات الأساسية لتحسين طرق التربية الحديثة؛ لأنها تيسر الطريق أمام المعلم وطلابه في طرق عرض المعلومات، والمعارف، والخبرات، والأنشطة، بأسلوب أكثر تشويقاً وإثارةً، وتحقيق نسب تعلم أفضل، وعملية تصميم البرنامج مجموعة إجراءات مختلفة تتعلق باختيار المادة التعليمية المراد تصميمها، وتحليلها، وتنظيمها، وتطويرها، وتقويمها؛ إذ تساعد على اختيار الطرق التعليمية المناسبة للتعليم بأقل جهد ووقت ممكن من ناحية، كما تساعد المتعلمين على التعلم بطريقة أسرع وأفضل من ناحية أخرى (جاسم وعودة، ٢٠٢١).

وفيما يلي توضيح لمراحل التصميم التعليمي للبرنامج المقترح في ضوء النموذج العام لتصميم التعليم:(ADDIE)

المرحلة الأولى: التحليل (Analysis)

مرحلة التحليل هي الأساس لجميع المراحل الأخرى في تصميم التعليم، ويتم فيها تحديد المشكلة، وإيجاد أفضل الحلول الممكنة لها، وتحليل الحاجات والمهام والمحتوى والفئة المستهدفة، وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١- **تحديد الأهداف العامة لمحتوى البرنامج المقترح:** تم تحديد الهدف العام من البرنامج المقترح، وهو (بناء برنامج مقترح قائم على القصص القرآني بمقرر التفسير، يهدف إلى إكساب طالبات الصف الأول المتوسط مهارات التدبر والتفكير التأملي، ويندرج تحت ذلك مجموعة من الأهداف هي كالآتي:

- إلقاء الضوء على كيفية توظيف القصص القرآني في مناهج الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة.
- تنمية مهارات تدبر القرآن الكريم لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- تنمية مهارات التفكير التأملي في مقرر التفسير لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٢- **تحديد خصائص المتعلمين**: تتمثل خصائص المتعلمين الأكاديمية والاجتماعية والنفسية فيما يلي:

- عدد الطالبات المشاركات في تجربة البحث (٣٤) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط في المتوسطة سودة بنت زمعة في مدينة مكة المكرمة.
- الطالبات لديهن ضعف في مهارات التدبر عند قراءة القرآن بشكل عام، ومهارات تدبر الآيات في مقرر التفسير بشكل خاص، ومهارات التفكير التأملي لديهن منخفضة؛ وهذا يستلزم تنمية الجانب المعرفي، وإكسابهن العديد من المهارات التي تساعدهن على التدبر والتأمل والاستفادة والامتثال لما تتعلمه في مقررات الدراسات الإسلامية.
- لم يسبق لهن دراسة موضوع البرنامج المقترح.
- يبلغ متوسط العمر لديهن (١٢) سنة، وتتميز هذه الفئة العمرية بخصائص تجعلها تختلف عن غيرها من مراحل النمو.

عرض ومناقشة نتائج البحث

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على: ما فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التدبر (الاستنباط، الاستقراء، الربط، المقارنة، التصنيف، التطبيق) لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة؟

تم صياغة الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التدبر (الاستنباط، الاستقراء، الربط، المقارنة، التصنيف، التطبيق).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام الاختبارات التالية:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples Test)، للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التدبر. والجدول (١) يوضح ذلك.
- معادلة كوهين (d) لقياس حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التدبر (الاستنباط، الاستقراء، الربط، المقارنة، التصنيف، التطبيق) لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة. والجدول (٢) يوضح ذلك.
- معادلة بلاك (Blake) للكسب المعدل للتحقق من فاعلية البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التدبر (الاستنباط، الاستقراء، الربط، المقارنة، التصنيف، التطبيق) لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (١) نتائج اختبار (ت) للمجموعات المترابطة للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التدبر

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارة الاستنباط	القبلي	34	1.12	0.808	2.06	11.848	.000
	البعدي	34	3.18	0.758			
مهارة الاستقراء	القبلي	34	1.76	1.103	2.44	10.036	.000
	البعدي	34	4.21	0.978			
مهارة الربط	القبلي	34	1.38	0.779	1.97	10.069	.000
	البعدي	34	3.35	0.849			
مهارة المقارنة	القبلي	34	1.35	1.041	1.97	9.432	.000
	البعدي	34	3.32	0.727			
مهارة التصنيف	القبلي	34	1.68	1.093	2.44	9.481	.000
	البعدي	34	4.12	1.200			
مهارة التطبيق	القبلي	34	1.59	0.857	1.88	10.292	.000
	البعدي	34	3.47	0.662			
اختبار مهارات التدبر الكلي	القبلي	34	8.88	2.397	12.76	26.015	.000
	البعدي	34	21.65	2.308			

يتضح من الجدول رقم (١):

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التدبر عند مهارة (الاستنباط) هو (1.12)، وفي التطبيق البعدي هو (3.18).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التدبر عند مهارة (الاستقراء) هو (1.76)، وفي التطبيق البعدي هو (4.21).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التدبر عند مهارة (الربط) هو (1.38)، وفي التطبيق البعدي هو (3.35).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التدبر عند مهارة (المقارنة) هو (1.35)، وفي التطبيق البعدي هو (3.32).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التدبر عند مهارة (التصنيف) هو (1.68)، وفي التطبيق البعدي هو (4.12).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التدبر عند مهارة (التطبيق) هو (1.59)، وفي التطبيق البعدي هو (3.47).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التدبر (الكلي) هو (8.88)، وفي التطبيق البعدي هو (21.65).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التدبر، وذلك عند جميع المهارات التي تضمنها الاختبار (الاستنباط، الاستقراء، الربط، المقارنة، التصنيف، التطبيق)، واختبار مهارات التدبر ككل، حيث كانت جميع مستويات الدلالة لجميع المهارات وللدرجة الكلية للاختبار أقل من (٠.٠٥)، وقد كانت جميع هذه الفروق في اتجاه التطبيق البعدي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٢) نتائج كوهين (d) لقياس حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التدبر لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة

المهارة	قبلي	بعدي	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	حجم العينة	الانحراف المعياري للفريق بين المتوسطين	d	حجم التأثير
الاستنباط	1.12	3.18	2.06	11.848	34	1.013	2.03	مرتفع
الاستقراء	1.76	4.21	2.44	10.036	34	1.418	1.72	مرتفع
الربط	1.38	3.35	1.97	10.069	34	1.141	1.73	مرتفع
المقارنة	1.35	3.32	1.97	9.432	34	1.218	1.62	مرتفع
التصنيف	1.68	4.12	2.44	9.481	34	1.501	1.63	مرتفع
التطبيق	1.59	3.47	1.88	10.292	34	1.066	1.77	مرتفع
اختبار مهارات التدبر الكلي	8.88	21.65	12.76	26.015	34	2.861	4.46	مرتفع

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (٢) أن البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني بمقرر التفسير يتصف بحجم تأثير مرتفع في تنمية مهارات التدبر لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة، وذلك عند جميع المهارات التي تضمنها الاختبار (الاستنباط، الاستقراء، الربط، المقارنة، التصنيف، التطبيق)، واختبار مهارات التدبر ككل، حيث أن جميع قيم كوهين (d) لجميع المهارات جاءت أكبر من القيمة (٠.٨٠) والتي حددها (Cohen, 1988) لتحديد حجم الأثر المرتفع في حال المجموعة الواحدة ذات التطبيقين القبلي والبعدي.

جدول (٣) نتيجة معادلة بلاك (Blake) للكسب المعدل للتحقق من فاعلية البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التدبر لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة

المهارة	متوسط القبلي	متوسط البعدي	الدرجة النهائية	الكسب المعدل
الاستنباط	1.12	3.18	4	1.23
الاستقراء	1.76	4.21	5	1.25
الربط	1.38	3.35	4	1.24
المقارنة	1.35	3.32	4	1.24
التصنيف	1.68	4.12	5	1.22
التطبيق	1.59	3.47	4	1.25
اختبار مهارات التدبر الكلي	8.88	21.65	26	1.24

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يتضح من الجدول (٣) أن البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني بمقرر التفسير يتصف بالفاعلية في تنمية مهارات التدبر لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة، وذلك عند جميع المهارات التي تضمنها الاختبار (الاستنباط، الاستقراء، الربط، المقارنة، التصنيف، التطبيق)، واختبار مهارات التدبر ككل، حيث كانت جميع قيم معادلة بلاك (Blake) للكسب المعدل لجميع المهارات وللاختبار الكلي أكبر من القيمة (1.20) وهي التي حددها بلاك لإثبات الفاعلية.

ويمكن أن تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن البرنامج المقترح مكّن من تعزيز مهارات التدبر لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة من خلال تنمية مهاراتهن على استخراج الأحكام الشرعية والشواهد القرآنية من الآيات بطريقة منهجية، مما عزز من قدراتهن على فهم النصوص بعمق، وذلك عبر التدريبات المستمرة التي تلقتها الطالبات أثناء البرنامج والتي تضمنت التفكير النقدي والتفسير المستنير للنصوص القرآنية؛ كما أنه ومن خلال تتبع الوحدات الموضوعية للسورة وارتباط الآيات ببعضها، أتاح البرنامج للطالبات تعزيز مهارات الاستقراء، مما مكّنهن من الربط بين مقاصد الآيات الشرعية والمعاني المستخلصة منها.

علاوة على ذلك، ساعد التعلم التعاوني وحلقات النقاش في تحسين مهارات التفكير والتدبر الجماعي للآيات، مما سمح بتبادل الأفكار وتعزيز الفهم المشترك؛ كان التقويم التكويني أثناء البرنامج أداة فعّالة في تحديد مهارات التدبر لدى الطالبات وتصحيح مسار التعلم، مما أدى إلى تحسن مستمر في مهاراتهن.

وترى الباحثة أن البرنامج أثبت فعاليته في تنمية مهارات التدبر من خلال من تضمنه من الدمج بين القصص القرآني والأهداف التدريسية المنهجية، مما ساهم في تعزيز قدرة الطالبات على التفكير العميق وتطبيق التدبر في مختلف المجالات.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: ما فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التفكير التأملي (التأمل والملاحظة، الوصول الى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، إعطاء حلول مقترحة) لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة؟

تم صياغة الفرضية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي (التأمل والملاحظة، الوصول الى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، إعطاء حلول مقترحة).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام الاختبارات التالية:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples Test)، للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي. والجدول (٤) يوضح ذلك.
- معادلة كوهين (d) لقياس حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التفكير التأملي (التأمل والملاحظة، الوصول الى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، إعطاء حلول مقترحة) لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة. والجدول (٤) يوضح ذلك.
- معادلة بلاك (Blake) للكسب المعدل للتحقق من فاعلية البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التفكير التأملي (التأمل والملاحظة، الوصول الى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، إعطاء حلول مقترحة) لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة. والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) للمجموعات المترابطة للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارة التأمل والملاحظة	القبلي	34	1.35	0.849	1.97	9.432	.000
	البعدي	34	3.32	0.806			
مهارة الوصول الى استنتاجات	القبلي	34	1.09	0.830	1.47	7.942	.000
	البعدي	34	2.56	0.504			
مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	القبلي	34	2.06	1.013	2.26	9.908	.000
	البعدي	34	4.32	0.768			
مهارة إعطاء حلول مقترحة	القبلي	34	1.03	0.797	1.50	9.098	.000
	البعدي	34	2.53	0.507			
اختبار مهارات التفكير التأملي الكلي	القبلي	34	5.53	1.710	7.21	17.173	.000
	البعدي	34	12.74	1.504			

يتضح من الجدول رقم (٤):

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي عند مهارة (التأمل والملاحظة) هو (1.35)، وفي التطبيق البعدي هو (3.32).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي عند مهارة (الوصول الى استنتاجات) هو (1.09)، وفي التطبيق البعدي هو (2.56).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي عند مهارة (إعطاء تفسيرات مقنعة) هو (2.06)، وفي التطبيق البعدي هو (4.32).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي عند مهارة (إعطاء حلول مقترحة) هو (1.03)، وفي التطبيق البعدي هو (2.53).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي (الكلي) هو (5.53)، وفي التطبيق البعدي هو (12.74).

جدول (٥) نتائج كوهين (d) لقياس حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة

المهارة	قبلي	بعدي	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	حجم العينة	الانحراف المعياري للفريق بين المتوسطين	d	حجم التأثير
التأمل والملاحظة	1.35	3.32	1.97	9.432	34	1.218	1.62	مرتفع
الوصول الى استنتاجات	1.09	2.56	1.47	7.942	34	1.080	1.36	مرتفع
إعطاء تفسيرات مقنعة	2.06	4.32	2.26	9.908	34	1.333	1.70	مرتفع
إعطاء حلول مقترحة	1.03	2.53	1.50	9.098	34	0.961	1.56	مرتفع
اختبار مهارات التفكير التأملي الكلي	5.53	12.74	7.21	17.173	34	2.447	2.95	مرتفع

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (٥) أن البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني بمقرر التفسير يتصف بحجم تأثير مرتفع في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة، وذلك عند جميع المهارات التي تضمنها الاختبار (التأمل والملاحظة، الوصول الى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، إعطاء حلول مقترحة)، واختبار مهارات التفكير التأملي ككل، حيث أن جميع

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قيم كوهين (d) لجميع المهارات جاءت أكبر من القيمة (٠.٨٠) والتي حددها (Cohen, 1988) لتحديد حجم الأثر المرتفع في حال المجموعة الواحدة ذات التطبيقين القبلي والبعدي.

جدول (٦) نتيجة معادلة بلاك (Blake) للكسب المعدل للتحقق من فاعلية البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني بمقرر التفسير في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة

المهارة	متوسط القبلي	متوسط البعدي	الدرجة النهائية	الكسب المعدل
التأمل والملاحظة	1.35	3.32	٤	1.24
الوصول الى استنتاجات	1.09	2.56	٣	1.26
إعطاء تفسيرات مقنعة	2.06	4.32	٥	1.22
إعطاء حلول مقترحة	1.03	2.53	٣	1.26
اختبار مهارات التفكير التأملي الكلي	5.53	12.74	١٥	1.24

يتضح من الجدول (٦) أن البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني بمقرر التفسير يتصف بالفاعلية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة، وذلك عند جميع المهارات التي تضمنها الاختبار (التأمل والملاحظة، الوصول الى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، إعطاء حلول مقترحة)، واختبار مهارات التفكير التأملي ككل، حيث كانت جميع قيم معادلة بلاك (Blake) للكسب المعدل لجميع المهارات وللاختبار الكلي أكبر من القيمة (1.20) وهي التي حددها بلاك لإثبات الفاعلية.

ويمكن أن تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن البرنامج ساهم في تنمية قدرة الطالبات على التأمل والملاحظة، حيث وفّرت العناصر القصصية القرآنية صوراً حية ومتنوعة مكّنت الطالبات من التعمق في فهم العلاقات بين الشخصيات والأحداث، مما جعل عملية الاستيعاب أكثر تفاعلية وتأثيرًا؛ كما عزز البرنامج من مهارات الطالبات في ملاحظة التفاصيل الدقيقة داخل الآيات القرآنية، حيث تعلمن كيفية تحليل المفردات والتراكيب اللغوية وفهم دلالاتها في سياقات مختلفة؛ بالإضافة إلى ذلك، أسهمت الأنشطة التطبيقية المصاحبة للقصص القرآني في رفع مستوى انتباه الطالبات للتفاصيل الدقيقة، مما جعلهن أكثر قدرة على إدراك الفروق الدقيقة بين الأحداث واستنتاج معاني النصوص من زوايا متعددة؛ علاوة على ذلك، أتاح البرنامج فرصاً متعددة لممارسة التفكير التأملي من خلال ربط النصوص القرآنية بالمواقف الحياتية، الأمر الذي ساعد الطالبات على اكتشاف أوجه التشابه بين التجارب التي تعرضت لها شخصيات القصص القرآني وبين الواقع المعاصر، مما عزز من استيعابهن للرسائل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المستوحاة من هذه القصص، وأسهم في تنمية وعيهن بقيمها التربوية؛ كما أن تعدد أساليب السرد القرآني في البرنامج ساهم في تدريب الطالبات على تحليل الأحداث بشكل تدريجي، من خلال دراسة تطور الشخصيات والمواقف، مما جعل فهم الآيات أكثر سلاسة وتأثيراً.

أما فيما يتعلق بتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات، فقد مكّن البرنامج الطالبات من ممارسة التفكير التأملي بشكل فردي، مما عزّز من استقلاليتهن في التحليل والنقد والتقييم؛ كما وفّر لهن بيئة تعليمية تحفّز على التفكير المنظم، حيث شجّعتهن الأنشطة المختلفة على تنظيم الأفكار وبناء استنتاجات قائمة على الأدلة والبراهين، مما جعلهن أكثر قدرة على التوصل إلى حلول منطقية للمشكلات التعليمية المطروحة؛ بالإضافة إلى ذلك، عزز البرنامج من مهارات الطالبات في التفكير الإبداعي، حيث شجّعهن على اقتراح حلول جديدة ومبتكرة للمواقف التي تناولتها القصص القرآنية، مما جعلهن أكثر استعداداً لتطبيق التفكير التأملي في مواقف حياتية متنوعة؛ كما أن تفاعل الطالبات مع القصص القرآني من منظور التأمل والتفكير التحليلي ساعدهن على تطوير مهارات اتخاذ القرار بناءً على تقييم متأنٍ للأدلة والاستنتاجات، مما زاد من ثقتهن في قدراتهن العقلية؛ علاوة على ذلك، أتاح البرنامج فرصاً لمناقشة وتحليل المواقف الواردة في القصص القرآني من زوايا متعددة، حيث تعلّمت الطالبات كيفية تقييم البدائل الممكنة قبل اتخاذ القرار النهائي، مما ساعدهن على تطوير عقلية ناقدة قادرة على التعامل مع المشكلات بمرونة وحكمة؛ ومن خلال هذه الاستراتيجيات، أصبح البرنامج أداة قوية في تعزيز مستوى التفكير التأملي لدى الطالبات، ليس فقط في سياق فهم النصوص القرآنية، ولكن أيضاً في حياتهن اليومية، حيث انعكس أثره على طريقة تفكيرهن وتعاملهن مع مختلف التحديات والمواقف.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التدبر، واختبار التفكير التأملي؟

تم صياغة الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التدبر، واختبار التفكير التأملي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام الاختبارات التالية:

- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) والجدول (٧) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٧) معامل الارتباط بيرسون بين متوسط درجات طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التدبر، واختبار التفكير التأملي

	اختبار التفكير التأملي	
اختبار مهارات التدبر	معامل الارتباط	.828**
	مستوى الدلالة	.000
** دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١		

يتضح من الجدول (٧):

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١) بين متوسط درجات طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التدبر، واختبار التفكير التأملي، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (0.828).
- كما يمكن تصنيف اتجاه العلاقة بين متوسط درجات طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التدبر، واختبار التفكير التأملي، بأنها علاقة طردية، بمعنى أنه كلما زادت نتيجة الطالبة في اختبار مهارات التدبر، قابل ذلك زيادة في نتيجة الطالبة في اختبار مهارات التفكير التأملي، والعكس صحيح.

لقد أظهرت نتائج السؤال الثالث وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التدبر، واختبار التفكير التأملي، ويمكن أن تفسر الباحثة هذه النتيجة على النحو الآتي:

أظهرت نتائج البحث أن مهارات التدبر والتفكير التأملي لا تعمل بمعزل عن بعضها، بل تتكامل وتتأثر ببعضها بشكل متبادل، حيث ساهم تحسين مهارات التدبر في تعزيز قدرة الطالبات على التفكير التأملي العميق في النصوص القرآنية؛ كما كشفت العلاقة الإحصائية الدالة بين التدبر والتفكير التأملي أن تطوير إحدى المهارتين يؤدي إلى تحسين الأخرى، مما ساعد في تنمية فهم الطالبات للآيات القرآنية على مستوى أعمق؛ بالإضافة إلى ذلك، أثبت البرنامج فاعليته في تطوير مهارات الطالبات في مجالات التفكير المختلفة، وهو ما يعكس تنوع الأنشطة التعليمية التي تم تطبيقها

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ضمن البرنامج، والتي اعتمدت على استراتيجيات تدريس متنوعة مثل الحوار والمناقشة والعصف الذهني؛ علاوة على ذلك، كان للقصص القرآني دور رئيسي في تعزيز العلاقة بين مهارات التدبر والتفكير التأملي، حيث ساعد على توضيح الروابط بين النصوص القرآنية، مما مكّن الطالبات من تحليل الآيات بشكل أكثر دقة وربطها بالسياقات المختلفة، الأمر الذي انعكس إيجابياً على أدائهن في اختبارات التفكير التأملي؛ كما أن نتائج الدراسة أظهرت أن الطالبات اللواتي طورن مهارات التدبر بفاعلية حصلن على درجات عالية في اختبارات التفكير التأملي، مما يدل على أهمية بناء هذه المهارات ضمن العملية التعليمية، ويدعم الحاجة إلى استخدام أساليب تدريس متكاملة لتنمية القدرات الذهنية للطالبات.

كما يميكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى العلاقة الوثيقة بين التدبر كمهارة عقلية والتفكير التأملي كمهارة وجدانية، حيث ساعد البرنامج على تنمية قدرة الطالبات على الربط بين الفهم العقلي والتطبيق العملي للآيات القرآنية في حياتهن اليومية؛ علاوة على ذلك، أظهرت التدريبات المستمرة من خلال الأنشطة والتقويمات الدورية تأثيراً إيجابياً واضحاً في تحسين العلاقة بين مهارات التدبر والتفكير التأملي، حيث ساهمت هذه الأنشطة في تمكين الطالبات من ربط الفكر العقلي بالمشاعر الوجدانية أثناء تحليل المعاني القرآنية؛ كما بيّنت الدراسة أن التفاعل الجماعي من خلال حلقات النقاش والتعلم التعاوني كان له دور كبير في تحسين هذه المهارات، حيث ساعدت المناقشات المفتوحة على تطوير قدرة الطالبات على التفكير التأملي بشكل أكثر استقلالية؛ ومن جهة أخرى، أظهر وجود علاقة إحصائية دالة بين تدبر الآيات والتفكير التأملي أن البرنامج قد حفّز الطالبات على التفكير بشكل مستقل، حيث اكتسبن القدرة على استنتاج المعاني القرآنية وتقديم حلول للمشكلات التي تواجههن بناءً على الآيات، مما جعل البرنامج نموذجاً تعليمياً فعّالاً في تعزيز هذه المهارات المعرفية والوجدانية لدى الطالبات.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

١) استخدام البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني في تدريس مقرر التفسير لطالبات الصف الأول المتوسط، لما أثبتته نتائج الدراسة الحالية من فاعلية هذا البرنامج في تنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي، مع ضرورة الابتعاد عن طرق التدريس التقليدية التي تفتقر إلى عنصر التشويق وتعتمد على الحفظ والتلقين، خاصة وأن نتائج الدراسة الحالية أكدت دور القصص القرآني في تعزيز مهارات الفهم العميق والاستنباط والتطبيق لدى الطالبات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢) عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمات التفسير، لتزويدهن بالمهارات اللازمة لتوظيف القصص القرآني بفاعلية في التدريس، مع تقديم أمثلة عملية تساعد في تنمية مهارات التدبر والتفكير التأملي لدى الطالبات.
٣) إدراج استراتيجيات تدريس القصص القرآني في برامج إعداد وتدريب معلمات التفسير، مع التركيز على تطوير مهارات التفكير الناقد والتأملي، بما يسهم في تعزيز الفهم العميق وتحقيق مخرجات تعلم أفضل للطالبات.
٤) تشجيع المشرفات التربويات على دعم تطبيق القصص القرآني في تدريس التفسير، من خلال تضمين قدرة المعلمات على توظيف هذا الأسلوب ضمن تقييم الأداء السنوي، مما يحفزهن على الابتعاد عن الطرق التقليدية واعتماد استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية.
٥) نشر الخبرات الإيجابية بين المعلمات اللواتي نجحن في توظيف القصص القرآني في تدريس التفسير، عبر تنظيم لقاءات تربوية، ورش عمل، وتبادل الزيارات الصفية، مما يعزز الروح التنافسية ويحفز المعلمات الأخريات على تبني هذه الاستراتيجية.
٦) العمل على تجهيز المدارس بالقاعات التعليمية والتقنيات الحديثة مثل الشاشات الذكية، الإنترنت، والتطبيقات التفاعلية التي تساعد معلمات التفسير في تقديم القصص القرآني بطرق مبتكرة، مما يسهم في تحسين مستوى التدبر والتأمل لدى الطالبات.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات والبحوث التالية:

١) تطبيق البرنامج المقترح على عينات من طلاب وطالبات المدارس الخاصة والحكومية لمقارنة تأثيره في بيئات تعليمية مختلفة.
٢) دراسة فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص القرآني بمقرر التفسير على متغيرات أخرى مثل التفكير الاستدلالي، والمفاهيم الدينية.
٣) دراسة العلاقة بين المستوى في مهارات التدبر ومهارات التفكير التأملي من جهة وبين التحصيل الدراسي في مادة التفسير لدى طالبات المراحل التعليمية المختلفة.
٤) دراسة فاعلية الواقع المعزز في تدريس القصص القرآني على تنمية مهارات التدبر ومهارات التفكير التأملي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع:

ابن منظور، جمال الدين. (١٩٩٩). لسان العرب، ط٣، تنقيح أمين محمد عبد الوهاب، ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، بيروت.

إبراهيم، ثناء فؤاد سراج الدين أحمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على القصص القرآني في تدريس التربية الإسلامية لتنمية مهارة الوصول إلى استنتاجات مناسبة للطلاب المعاقين بصريا بالصف الأول الثانوي.مجلة كلية التربية، مج ٣٥ , ع ٢ . ١٨ – ١.

أمين، عبد الرحيم عباس.(٢٠١٧ م). مستويات تدبر القرآن الكريم لدى طاب شعبة اللغة العربية ومدى وعيهم بسياق آياته والذكاء الانفعالي لذائقته التدبرية. مجلة العلوم التربوية: جامعة جنوب الوادي. ٣١، ١٩١ – ٣١٠ .

آل خلف، تحسين عبد أحمد.(٢٠٢١). أثر القصص القرآني في إكساب طلاب الصف الرابع العلمي القيم الاجتماعية، جامعة الموصل مجلة كلية العلوم الإسلامية، مج١٥, ع٢٣، ٤٩٢-٥٢٥

البريجاوي، عبد اللطيف. (٢٠١٨ م). أهمية التدبر في القرآن العظيم، مقالات شبكة مقالات صيد الفوائد زاد كل مسلم، htm.https://saaid.net/arabic/ar138

جودة، موسى محمد، وحسان، زهرة رياض. (٢٠٢٢). أثر توظيف استراتيجية الجيكسو (Jigsaw)في تنمية مهارات التفكير التأملي واتخاذ القرار في مبحث الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بفلسطين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج,٣٠ ع٢، ٢٢٢ - ٢٤٨. م

الحميضي، إبراهيم. (٢٠١٣). أثر معلم القرآن الكريم في تعليم التدبر. مجلة البحوث والدراسات الشرعية، ٢ (١٤)، ٣٣٩-٣٦٠

خليفة، عبدالحكم سعد محمد.(٢٠٢٠). مهارات تدبر القرآن الكريم والذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة الإسلامية: دراسة تنبؤية مجلة التربية جامعة الأزهر - كلية التربية (١٨٨)، ج٣،٥٣٧ – ٥٩٤

الزهراني، يحيي بن سعد، و بني عطا، سهاد بنت عبدالله إبراهيم. (٢٠٢٠). تحليل محتوى مقرر التفسير للمرحلة الثانوية في ضوء القيم.المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع ١٨ ، ٢٠٥ - ٢٣

زيدان، أشرف محمد. (٢٠١٣ م). التدبر أهميته وفوائده وأثر المصطلحات والدلالات اللغوية والبلاغية في تدبر معاني القرآن الكريم. مجلة دراسات وأبحاث: جامعة الجلفة، الجزائر. ١٢ ، ٤١ – ٧٤ .

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

السهيمي، خالد. (١٤٤٠). مهارات تدبر القرآن الكريم لدى معلمي القرآن بالمرحلة المتوسطة ومعوقات استخدامها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الملك سعود، قسم المناهج وطرق التدريس.

الشريف، كوثر محمد.(٢٠١٤ م). تفعيل مفهوم تدبر القرآن في إعداد محتوى مقرر الرياضيات لمراحل التعليم العام. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط. ٣٠ (٣)، ٤٠٨ – ٤٤٣ .

الصنعاوي، عبدالله بن فهد. (٢٠٢٣). المدخل القصصي في تدريس مقرر التفسير وفاعليته في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.مجلة المناهج وطرق التدريس، مج,٢ ع٣ ، ١٥-٣١.

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

عبدالله، بكر محمد. (٢٠١٧ م). فعالية برنامج قائم على تدبر الإشارات النفسية في بعض آيات القرآن الكريم في تنمية فعالية الذات الأكاديمية والاتجاهات الدراسية نحو التوجيه- الإسلامي لعلم النفس.مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود. ٤٥ ، ١٤٩ – ٢٧٦ .

عبد القادر، بليغ حمدي إسماعيل. (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات تفسير القرآن الكريم والتفكير التباعدي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. المجلة التربوية، مج ٣٢ , ع ١٢٦ ، ٢٢٣ - ٢٧٧ .

عبد، إستبرق علي. (٢٠٢٠).مهارات التفكير التأملي المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الامارات للعلوم التربوية،ع٥٩، ٣٩٢ - ٤٠٦

عبيد وليم؛ عزو، عفانة. (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي، ط١، مكتبة الفلاح: بيروت.

العرابي، عبير بنت عبدالقادر إبراهيم. (٢٠١٨). واقع تدريس معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي بمدينة مكة المكرمة.مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج ٩, ع ٢، ١٥٩ - ٢٠٢ .

عطا، إبراهيم، محمد .(١٩٩٠). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ط٢

العويد، عصام. (٢٠١١ م). نشر ثقافة التدبر. ملتقى التدبر الثاني "التدبر مناهج وبرامج". الهيئة العالمية للتدبر. الرياض.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العواجي، محمد عبدالعزيز.(٢٠٢٠). تقرير عن المؤتمر القرآني الدولي الثاني في هدايات القرآن الكريم، مجلة تدبر، مج٤, ع٨،٣٤٩ - ٣٦٧
الغامدي، عادل بن مشعل. (٢٠١٥ م). فاعلية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات تدبر النصوص القرآنية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. مجلة التربية: جامعة الأزهر. ٢ (١٦٤)، ٦١ – ١٠
الغامدي، فريد .(٢٠٠٩). مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج ١،ع١، ٣٠٩-٣٨٨
غنيم، عادل رشاد. (٢٠١٣). مهارات تدبر القرآن الكريم. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية، مج١٤،ع ٢، ٤١-٧٢.
الغيبوي، طلال (٢٠١٧). تقويم مهارات فهم النص القرآني لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٢٨ (١٠٩)، ٣٩٤-٤٤٩.
فاخر، نغم علي حسين.(٢٠٢٣). أثر انموذج لورسباش في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة علم التفسير لدى طلبة قسم علوم القرآن، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،ع٤١ ٧٥ – ٨٨
اللقاني، أحمد حسين، الجمل، على. (١٩٩٩).معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط٢، عالم الكتب، القاهرة.
مجمع اللغة العربية. (١٩٨٠). مجموعة المصطلحات العلمية والفنية التي أقرها المجمع، المجلد الثاني والعشرون، الهيئة العامة لشئون الطابع الأميرية، القاهرة.
المالكي، عبد الرحمن. (١٤٢٦). مهارات التربية الإسلامية، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بدولة قطر، سلسلة كتاب الامة، العدد ١٠٦.
المالكي، عبد الرحمن. (٢٠١١). المهارات العقلية لتوظيف محتوى درس التربية الإسلامية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). ع٣٦ ص ص ١-٢٩٠
مجاور، محمد صلاح الدين. (١٩٩٨). فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة.
المطرودي، خالد. (١٤٤٢). درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تدبر النص القرآني، مجلة العلوم التربوية، المجلد ٣٣ العدد (١) ص ص ٤٥-٧٢ الرياض.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

النجاحي، فوزية محمود عبدالمقصود. (٢٠٢٢). برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبة المعلمة: تخصص رياض الأطفال. جامعة كفر الشيخ، مجلة كلية التربية، ع١٠٥، ٥٩-٨٩

نعيم، مروة أحمد رفعت، درويش، عفت حسن سعيد، و الهاجري، سحر سمير ذواد مشعان صلال. (٢٠٢٢). أثر استراتيجية السرد القصصي في القرآن الكريم على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، ع ١٠٧ ، ١٣٧ – ١٨

الهباهبة، بسمة عبدالله عودة. (٢٠٢٠) . أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة العقبة بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٤ ,ع١٩ ،١ - ١٩ .

ياسين، حكمت بن بشير. (٢٠٠٤ م). منهج تدبر القرآن الكريم. الرياض: دار الحضارة للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

برنامج إثرائي قائم على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي

An Enrichment Program Based on the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Interpretive Communication Standards to Develop English Listening Skills Among First-Year Secondary School Female Students

إعداد

الهنوف بنت مناور بن دخيل الله العنزي

Al-Hanouf Manour Dakhil Allah Al-Enzi

د. نوال بنت نفاع علي الحربي

Dr. Nawal Nafaa Ali Al-Harbi

الأستاذ بالمناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد بجامعة القصيم

Doi: 10.21608/ejev.2025.436353

استلام البحث: ٨ / ٣ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ٦ / ٥ / ٢٠٢٥

العنزي، الهنوف بنت مناور بن دخيل الله و الحربي، نوال بنت نفاع علي (٢٠٢٥). برنامج إثرائي قائم على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٢٥٧ -٣١٤.

https://ejev.journals.ekb.eg

برنامج إثرائي قائم على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج إثرائي قائم على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وللإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، والمنهج البنائي المستخدم لبناء البرنامج الإثرائي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من كتب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، وتحددت عينة الدراسة في كتب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي للفصول الدراسية الثلاثة: الأول، والثاني، والثالث، وللإجابة عن السؤال الأول أعدت الباحثة قائمة بمهارات الاستماع المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؛ حيث تم تصنيفها إلى أربعة مجالات رئيسة: الأول: "الفهم والاستيعاب"، ويشمل مهارات، مثل: استخلاص الفكرة العامة وتحديد التفاصيل. والثاني: "التحليل والتفسير"، ويضم مهارات، مثل: استنتاج المعاني الضمنية والتنبؤ بالأحداث. والثالث: "النقد والتقييم"، ويشمل تقييم المعلومات والمقارنة والحكم على المضمون. والرابع: "التفاعل والاستجابة"، ويتضمن مهارات، مثل: طرح الأسئلة المناسبة، وإعادة صياغة الأفكار بأسلوب شخصي. وقد تمت صياغة القائمة الأولية لهذه المهارات في شكل استبانة، وعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس واللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى مشرفي ومعلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية، وبناءً على آرائهم وملاحظاتهم أجرت الباحثة بعض التعديلات على صياغة المهارات، وحذفت أو أضافت بعض العبارات؛ حتى تم التوصل إلى القائمة النهائية التي استُخدِمت في بناء البرنامج الإثرائي. للإجابة عن السؤال الثاني أعدت الباحثة بطاقة تحليل مكونة من (١٨) مؤشرًا موزعة على (٩) معايير رئيسة، وقد تم التأكد من صدقها الظاهري عن طريق عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، وتم تطبيقها على كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي ((Mega Goal (1) المعتمد في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ٢٠٢٥م، وأظهرت نتائج التحليل ضَعف توافر بعض معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري في محتوى الكتاب، وغياب عدد منها كليًّا، لا سيما تلك المرتبطة بمهارات الفهم العميق، والتفسير والنقد والاستجابة، وقد شكَّلت هذه النتيجة دافعًا لبناء برنامج إثرائي يهدف إلى تعزيز مهارات الاستماع لدى الطالبات وفق

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري، والتي تُراعي مراحل الفهم المختلفة. وفي ضوء ما سبق، قامت الباحثة بتصميم البرنامج الإثرائي بما يتماشى مع معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري، ويُتوقع أن يُسهِم في تنمية مهارات الاستماع لدى الطالبات بشكل فعَّال؛ من خلال أنشطة متنوعة، واستراتيجيات تدريس قائمة على الفهم والتفسير والتفاعل داخل الموقف التعليمي؛ كما قدمت الباحثة عددًا من التوصيات والمقترحات البحثية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: برنامج إثرائي - معايير المجلس الأمريكي.

Abstract:

The study aimed to design an enrichment program based on the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Interpretive Communication standards to enhance English listening skills among first- year secondary school female students. To answer the study's questions and achieve its objectives, the researcher employed the descriptive method due to its suitability to the nature and objectives of the study, along with the constructive method for designing the enrichment program. The study population consisted of English language textbooks prescribed for first-year secondary students in the Kingdom of Saudi Arabia, and the sample was defined as the textbooks for the three academic terms: first, second, and third . To answer the first research question, the researcher developed a list of listening skills appropriate for first-year secondary students. These skills were categorized into four main domains:(1) Comprehension including skills such as identifying the main idea and supporting details;(2) Analysis and Interpretation - including inferring implicit meanings and predicting upcoming events;(3) Evaluation and Critique involving assessing the accuracy of information, comparing content, and judging clarity; and(4) Interaction and Response which includes asking relevant questions and paraphrasing ideas in a personal style. The initial list was formatted into a

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

questionnaire and presented to a panel of experts, including faculty members specializing in curriculum and instruction as well as English language supervisors and teachers. Based on their feedback, the researcher revised, deleted, or added certain items, leading to the final list used in developing the enrichment program.To answer the second research question, the researcher prepared a content analysis checklist consisting of 18 indicators distributed across 9 main standards. The checklist was validated by a group of experts in curriculum and English teaching methods and then applied to the first-year secondary English textbook Mega Goal 1, approved in Saudi Arabia for the 2025 academic year. The results of the analysis revealed weak representation or complete absence of several interpretive communication standards in the textbook content- particularly those related to deep comprehension, interpretation, evaluation, and interactive response.These findings served as a key motivation to design an enrichment program aimed at enhancing students' listening skills in accordance with the ACTFL Interpretive Communication standards. In light of this, the researcher developed a program that incorporates various activities and teaching strategies focused on comprehension, interpretation, and classroom interaction. Finally, the researcher presented several recommendations and suggestions for future research.

Keywords: Enrichment Program – American Council Standards

مقدمة الدراسة:

شهدت السنوات الأخيرة تغيرات كثيرة على مستوى التعليم؛ حيث حرَصت المؤسسات التعليمية على تجويد التعليم وجعله الركيزة الأساسية لنهضة الأمم في شتى المجالات، فتطوُّرُ الأمم مرتبط بفاعلية تعليمها وتطوره. وبناءً على ما سبق تظهرُ المناهج كمحور رئيس في العملية التعليمية لتلبية احتياجات الطلبة، وميولهم،

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

وقدراتهم، ومواكبة التطورات في جميع نواحي الحياة التي تتطلب إنسانًا مرنًا متفاعلًا مع التغيرات المحيطة به، قادرًا على الإبداع وحل المشكلات.

من أجل مواكبة هذه التغيرات، أطلقت المملكة العربية السعودية رؤية ٢٠٣٠ التي تطمح من خلالها إلى الإنتاج والتطوير بهدف التنمية الشاملة. ومن متطلبات هذه التنمية فيما يخص مجال التعليم: تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم، وهو الهدف الاستراتيجي الرابع الذي يرتبط بأهداف الرؤية، التي تسعى إلى ترسيخ القيم الإيجابية، وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن، وتزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لمواءمة احتياجات سوق العمل المستقبلية (برنامج التحول الوطني ٢٠١٩م، ص٦٣).

واستثمرت وزارة التعليم السعودية بشكل كبير في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية خاصة، وأنها مقرر تمهيدي أساسي لجميع التخصصات في جميع الجامعات السعودية، ومع ذلك فإن وضع تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة غير مُرضٍ حقًّا كما ذكر الحربي (٢٠١٦)، وأضاف الحميدان والرويلي (٢٠٢١) أن النتائج التعليمية لم تَرْقَ إلى مستوى تطلعات تمكين الطالب من استخدام اللغة في مواقف حقيقية خارج الفصل الدراسي، وهذا يستدعي ضرورة تحسين جودة تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية في المملكة، خاصة وأن رؤية المملكة ٢٠٣٠ تتضمن توقعات عالية فيما يتعلق بدور اللغة الإنجليزية (الصغير، ٢٠١٩).

يُعد الاتصال الفعال في العملية التعليمية عنصرًا أساسيًّا في تحسين فاعلية التعليم والتعلم، حيث يسهم في الارتقاء بمخرجات العملية التعليمية، وتنمية العلاقات الإنسانية بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب أنفسهم، وكذلك بين جميع عناصر العملية التعليمية؛ فبدون هذا الاتصال لن تتحقق عملية التعليم والتعلم بشكل فعال، وأضاف Bygate (2013) أن الاتصال داخل الفصول الدراسية يؤثر بشكل مباشر على تصورات الطلاب ومشاركتهم في الأنشطة الصفية، وفي هذا السياق تبرز اللغة كأداة رئيسة للتواصل التفسيري، وهو الهدف الأساسي في تدريس أي لغة أجنبية، حيث يُمكِّن الطالب من التواصل في مواقف حقيقية (الرويلي والحميدان, ٢٠٢١) ووفقًا لمعايير ACTFL (٢٠١٢)، يوفر نمط التواصل التفسيري إطارًا تنظيميًّا لمعلمي اللغات الأجنبية لتقييم أداء المتعلمين؛ إذ يمكن توجيه وظائف اللغة الأساسية نحو تصميم أنشطة صفية تعزز التفاعل الفعال بين الطلاب؛ مما يتيح لهم تطبيق المهارات اللغوية بشكل عملي ومفيد، وبالتالي تحسين جودة التعلم، ورفع كفاءة المتعلمين في استخدام اللغة بشكل أفضل.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يُعتبر معيار التواصل التفسيري محطًّ اهتمام كبير لدى المتخصصين في تدريس اللغة؛ نظرًا لدوره المحوري في تعزيز التفاعل بين الأفراد، ويُبرز هذا الاهتمام أهمية التواصل كعامل أساسي يمكِّن الأفراد من التفاعل بفعالية لتلبية احتياجاتهم، وتحقيق أهدافهم؛ مما يسهم في تحسين جودة التعلم اللغوي وتطوير المهارات الاجتماعية؛ فالتواصل التفسيري يقوم على تعليم اللغة من خلال مواقف حيوية واقعية، يستطيع فيها الدارسون ممارسة اللغة من خلال مهارات أربع؛ هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة؛ وذلك سعيًا للتفاعل والتواصل في سياق لغوي سليم (الزهراني، ٢٠١٦).

تُعد مهارة الاستماع ركيزة أساسية في تعلم اللغة الإنجليزية؛ إذ لا يمكن إتقان اللغة دون التفاعل المتكامل بين الاستماع والتحدث والكتابة والقراءة؛ كما أشار الجالي (٢٠٢١) إلى أن تطور المهارات اللغوية يعتمد بشكل كبير على تكامل هذه المهارات، ومع التطور التكنولوجي وازدياد وسائل الإعلام المرئية والمسموعة تبرز أهمية مهارة الاستماع كأداة أساسية للفهم والتفاعل مع المحتوى السمعي (صدقي وآخرون، ٢٠١٩)؛ فالاستماع يتطلب من المتعلم مهارة تمييز المعلومات الصوتية، وتحليلها؛ لتحقيق الفهم المطلوب.

وبالرغم من الجهود المبذولة في تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية، إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى ضعف مستوى تحصيل الطلاب في هذه اللغة، لا سيما في مهارة الاستماع، وأكد الحميدان والرويلي (٢٠٢١) أن الطلاب يجدون صعوبة في استخدام اللغة في مواقف واقعية خارج الفصول الدراسية؛ كما أن قلة الوسائل السمعية التعليمية المناسبة تعوق تطور هذه المهارة، وهو ما يتطلب إعادة النظر في الوسائل المستخدمة، وتوفير أدوات أكثر فاعلية لتدريس الاستماع (العريمي، ٢٠٢١).

إن الغرض من هذه الدراسة تسليط الضوء على أهمية مهارة الاستماع، التي تُعَدُّ من المهارات الأساسية في تعلم اللغة الإنجليزية، ودراسة دورها في تحسين أداء الطلاب في استخدام اللغة في مواقف واقعية، وتتطلب مهارة الاستماع اهتمامًا خاصًّا في المناهج التعليمية، لا سيما وأن تطوير هذه المهارة يسهم في تحسين قدرة الطلاب على الفهم اللغوي، وهو ما يؤكده المجلس الأمريكي لتعليم اللغات لأجنبية (ACTFL) من خلال إطار التواصل التفسيري الذي يُعنى بتعزيز مهارات الاستماع في مواقف حقيقية (ACTFEL ,2012).

تأسس المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية عام ١٩٦٧؛ بهدف تعزيز تعليم اللغات وتعلمها، ووضع معايير ومناهج تهدف إلى تطوير التعليم والتقييم اللغوي،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويتكون المجلس من أكثر من ثلاثة عشَرَ ألف عضو من المعلمين والإداريين والمتخصصين في مجال التعليم، وفي عام ٢٠٠٤ اعتمد المجلس رسالته التي تركز على القيادة والدعم والجودة في تعليم وتعلم اللغات، وفي عام ٢٠٠٥ صاغ رؤيته التي تؤكد على أهمية اللغة كوسيلة للتواصل الإنساني، وحث الولايات المتحدة على تطوير قدرات مواطنيها اللغوية والثقافية بما يتماشى مع إرشادات المجلس (الحجوري، والجراح، ٢٠١٦)، وفي عام ٢٠١٢ قدم المجلس تصنيفًا للكفايات اللغوية موزَّعًا على خمسة مستويات رئيسة؛ وهي: المبتدئ، المتوسط، المتقدم، المتفوق، والمتميز؛ كما حدد أربع مهارات لغوية أساسية لتقييم الكفاءة، وهي: الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة، والتي تعتبر المهارات الرئيسة في عملية التواصل اللغوي (ACTFL,2012).

أدت المراجعات الأخيرة لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) إلى تعزيز المهارات المرتبطة بتعلم اللغة، ولم يَعُد التركيز مقتصرًا على الكفاءة اللغوية وحدها كهدف أساسي لمتعلم اللغة، بل توسع ليشمل اكتساب مجموعة أوسع من الكفاءات التي تتضمن الجوانب الثقافية والاجتماعية والمعرفية؛ مما يعكس تطور احتياجات متعلمي اللغات، وترتكز هذه المعايير على خمسة مجالات رئيسة تُعرف بـ"مجالات الأهداف الخمسة لتعليم اللغة الأجنبية"؛ وهي: التواصل، والثقافات، والاتصالات، والمقارنات، والمجتمعات، مع تركيز خاص على مجالي: التواصل، والثقافة (Brighton et al., 2019, p. 179).

وكما ذُكر في توصيف معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، فإن معيار التواصل التفسيري انقسم إلى ثلاثة أنماط تواصلية متميزة؛ وهي: النمط الشخصي ويركز على التواصل الثنائي والاتجاه والتفاوض النشط حول المعنى بين الأفراد؛ سواء في الشكل المكتوب أو المنطوق، أما النمط التفسيري فيُعنَى بفهم وتفسير النصوص الشفهية والمطبوعة عندما لا يكون التفاوض النشط حول المعنى ممكنًا، وأخيرًا يتناول النمط التقديمي عرض المفاهيم والأفكار والمعلومات شفهيًّا أو كتابيًّا لجمهور من المستمعين والقراء (Swender, 2013).

من هذا المنطلق كان لا بد من وجود معايير يتم الاحتكام إليها عند تطوير وإنشاء البرامج، وبما أن الموضوع متعلق باللغة الإنجليزية، فكان من المهم أن تكون المعايير ذات علاقة بهذه اللغات، ومن أهم الأطر العالمية في تعليم اللغات الأجنبية، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)؛ حيث يعد هذا الإطار دليلًا مَرجعيًّا في تعليم اللغات الأجنبية؛ سواء في الولايات المتحدة الأمريكية على

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وجه الخصوص، أو في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها في العالم على وجه العموم (الحجوري والجراح، ٢٠١٦).

من خلال ذلك، يتضح أن هناك حاجةً إلى برامج إثرائية تتماشى مع معايير المجلس الأمريكي، تسهم في تعزيز مهارة الاستماع بطريقة تتماشى مع التواصل التفسيري؛ حيث يمكن اعتماد برامج متنوعة، مثل: برنامج الاستماع التفاعلي، الذي يعتمد على تقديم مقاطع صوتية تتناول محادثاتٍ يوميةً، أو نصوصًا إخبارية واقعية، حيث يُطلب من الطالبات الاستماع بعناية، ثم الإجابة عن أسئلة تقييمية لقياس مدى فهمهنَّ للمحتوى، بالإضافة إلى ذلك يمكن استخدام برنامج الاستماع الموجه للأفلام التعليمية، حيث يتم عرض مقاطع أفلام قصيرة، أو حوارات تعليمية تتناسب مع مستوى الطالبات، ويتم توجيههن للإجابة عن أسئلة تتعلق بالتفاصيل التي وردت في الحوار. هذا النوع من الأنشطة يساعدهنَّ على تحسين فهم النصوص المنطوقة في سياقات متعددة، وتُسهم هذه البرامج في تطوير قدرة الطالبات على الاستماع الفعَّال باللغة الإنجليزية، وذلك من خلال تطبيق المهارات اللغوية في مواقف حياتية واقعية؛ مما يعزز من تفاعلهن مع اللغة، ويزيد من كفاءتهن في التواصل التفسيري.

مشكلة الدراسة:

في ضوء توجيهات المملكة العربية السعودية وتوصياتها، حرَصَت وزارة التعليم على التطوير المستمر لمناهج اللغة الإنجليزية؛ ولذا فإنها -وبعد دراسة متأنية للواقع- اعتمدت سلسلة (mega goal) للمرحلة الثانوية (وزارة التعليم، ٢٠٢١م)، وبالرغم من الجهود التي قامت بها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لتطوير تعلم اللغة الإنجليزية من خلال مشروع تطوير اللغة الإنجليزية، الذي كان من أبرز ما حققه صياغة المسودة الأولى للإطار المرجعي لتعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية Saudi English Language Framework (SELF)، إلا أنه ما زال هناك عدم توافق بين مخرجات التعليم والأهداف العامة والخاصة لتعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية، وما زالت المناهج تكتظ بالأنشطة والمواضيع التقليدية غير المناسبة لممارسة اللغة بشكل أكثر فعالية في الحياة الواقعية.

ونظرًا لأهمية بناء مناهج اللغة الإنجليزية في ضوء معايير محددة -منها: معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات (ACTFL) والتي تُعزز تحقيق أهداف التعليم اللغوي، وتسهم في توفير تجربة تعلم شاملة وفعالة- أوصت العديد من الدراسات -ومنها دراسة السعدي وآخرين (٢٠٢٢) التي استهدفت تقويم مقررات اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية- بضرورة تضمين معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية في مناهج اللغة الإنجليزية بالمراحل الدراسية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المختلفة، كما أوصت دراسة الكبيري (٢٠٢٠) بضرورة الاهتمام بتدريس مهارة الاستماع؛ حيث ذكر أنه ما زال يعتمد على طرائق تقليدية تؤدي إلى شعور الطلاب بالملل، ولا تسهم في تطوير هذه المهارة بشكل فعال؛ كما في دراسة الخياط وضياء (٢٠١٩) التي استهدفت الكشف عن أثر برنامج استماع تعليمي على تحصيل الاستماع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وكما ذكر الجالي (٢٠٢١) -في حدود اطلاع الباحثة- أن تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها منذ عام ٢٠٠٨م وحتى الآن يعاني من ندرة في التدريبات المسموعة، وخصوصًا في المستوى المبتدئ؛ فالمواد المسجلة والمعَدَّة خصِّيصًا للاستماع لهذا المستوى بالخصوص وللمستويات الأخرى قليلة جدًّا مقارنة بالمواد والأنشطة المتوفرة للمهارات الأخرى، هذه الندرة أو القلة ألجأت كثيرًا من المعلمين إلى الرجوع للشبكة الدولية للمعلومات، وانتقاء مواد مسموعة قد لا تتناسب ومستوى الطلاب؛ فهي قد تكون طويلة جدًّا تتجاوز نصف ساعة، أو تحتوي على كثير من الكلمات الجديدة والصعبة التي تفوق مستوى الطلاب وغير ذلك، ومن أجل ذلك قامت الباحثة باقتراح برنامج إثرائي قائم على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وبرجوع الباحثة إلى محركات البحث العربية والأجنبية -حسب اطِّلاع الباحثة- تبيَّنَ أنه لا توجد دراسة محلية تناولت نفس الموضوع في نفس السلسلة؛ لذلك تسعى الدراسة للوصول إلى برنامج إثرائي قائم على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وقد اطَّلَعت الباحثة على ورشة العمل التي أُقيمت عام ٢٠٢٣ يوم السبت ١١ مارس (بعنوان: معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL) والتي نظمتها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وقد تم ذكر عدد من التوصيات لصناع القرار التربوي في نظم التعليم لتطوير سياسات ونظم دمج معيار التواصل التفسيري في تنمية مهارة الاستماع في المناهج الدراسية بالتعليم العام في الدول العربية في ضوء أفضل الممارسات العالمية، وكان منها ضرورة تخصيص مقررات ومحتويات وبرامج تدعم دمج معيار التواصل التفسيري في تنمية مهارة الاستماع باللغة الإنجليزية.

في ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في ضرورة تناول برامج إثرائية قائمة على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، كما لاحظت الباحثة من خلال توصيات الدراسات السابقة ضرورة تقصي مدى توافر معيار التواصل التفسيري

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مع ضرورة الاهتمام بتنمية مهارة الاستماع من خلال برامج إثرائي قائم على تدريسها بفاعلية، والعمل على تصميم برامج لغوية متنوعة تساعد الدارسين في التدريب على مهاراته، والارتقاء بها.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية المراد تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

٢. ما البرنامج الإثرائي القائم على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة تحقيق الآتي:

١. تحديد مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية المراد تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٢. تصميم برنامج إثرائي قائم على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

الأهمية النظرية:

- تأتي هذه الدراسة استجابة للتوجهات العالمية، التي تنادي بأهمية معرفة معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية.
- ندرة الدراسات التي تناولت برامج إثرائية قائمة على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية -في حدود علم الباحثة- مما قد يفتح المجال لدراسات مستقبلية أخرى.

الأهمية التطبيقية:

- تقدم الدراسة برنامجًا إثرائيًّا قائمًا على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- قد تساهم هذه الدراسة في توجيه المطورين لمناهج اللغة الإنجليزية نحو أهمية تزويد المعلمات ببرامج إثرائية تستند إلى معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري؛ بهدف تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

تقتصر الدراسة على برنامج إثرائي قائم على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق هذه الدراسة من حيث جمع البيانات وتحليلها خلال العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **برنامج إثرائي Enrichment program**: يعرّفُه شحاتة والنجار (٢٠٠٣، ص ١٢) بأنه: "شكل من أشكال تزويد الطلاب بخبرات تربوية إضافية مكملة للخبرات الصفية العادية، والتي غالبًا ما توجَّهُ نحو الطالب المتفوق، والذي يتمكن من إنهاء النشاطات الصفية العادية بسرعة وكفاءة".

- وتعرّفُه الباحثة إجرائيًّا بأنه: مجموعة من الخبرات النظرية والعملية، والجلسات التدريبية المبنية على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري، والتي تهدف إلى تلبية احتياجات طلاب الصف الأول الثانوي في تطوير وتعزيز مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لديهم.

- **معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFEL Standards:**

وتُعرَف باسم: "معايير الاستعداد العالمي لتعلم اللغات"، وقد تم تصميم هذه المعايير لتوجيه التعليم اللغوي، مع التركيز على إعداد المتعلمين لاستخدام اللغة بفعالية في سياقات الحياة الواقعية، ويؤكد الإطار على خمسة مجالات رئيسة؛ وهي: "الثقافية، والتواصل، والمجتمعية، والروابط، والمقارنات" الصادرة عن المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، وما يندرج تحتها من مؤشرات ينبغي تضمينها في محتوى مقرر اللغة الإنجليزية (ACTFL,2012).

-وتعرفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: معايير التواصل التفسيري الصادرة عن المجلس الأمريكي لتعليم اللغة الإنجليزية؛ لتنمية مهارات الاستماع والكفاءات الخمس المتعلقة بها؛ وهي: "المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم، والمتفوق، والمتميز" لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: البرامج الإثرائية:

مفهوم البرنامج التعليمي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أشار عمر (٢٠٠٨، ص ١٩٦) في المعجم اللغوي إلى أن كلمة "برنامج" تعني: منهجًا منظمًا، أو خطة محددة تُعد لغرض معين، مثل عبارة: "وضع برنامجه الانتخابي" أو "برنامج تطوير التعليم"، حيث يتم نشر هذه البرامج عبر وسائل الإعلام المختلفة؛ كالصحف، والإذاعة، والتلفزيون.

ويُعرِّف الزوين والبصيص (٢٠٢٢، ص ٤٠) البرنامج التعليمي بأنه: "مخطط مُنظَّم، يتضمن مجموعة من الإجراءات والتدابير المصمَّمة لتنفيذ أنشطة تعليمية محددة، تهدف إلى تحقيق غايات وأهداف تربوية معينة؛ ونظرًا لأن العملية التعليمية تشهد تطورًا مستمرًّا، أصبح من الضروري تحديث البرامج التعليمية لتتماشى مع المستجدات العلمية والتربوية؛ مما أدى إلى ظهور مفاهيم جديدة تتعلق بالمناهج والبرامج التعليمية".

توجد ثلاث وجهات نظر رئيسة توضح العلاقة بين المناهج والبرامج التعليمية كما ذكرها (عبد المنعم، وسامي، ٢٠١٢، ص١٦١، الناشف، ٢٠٠٣، ص١١٥).

١. اعتبار المنهاج إطارًا شاملًا يندرج تحته البرنامج التعليمي؛ حيث يشمل المنهاج مجموعة من الخطط والاستراتيجيات التعليمية التي تنظم عمليات التعلم والتدريس.
٢. تصور البرنامج التعليمي ككيان مستقل عن المنهاج؛ بحيث يتم تصميمه بشكل منفصل؛ ليستهدف فئات معينة من المتعلمين، ويساعدهم على تحقيق أهداف محددة.
٣. اعتبار البرنامج التعليمي مكملًا للمنهاج؛ إذ يُصمَّم لدعم المناهج الدراسية، وتعزيز الأهداف التعليمية بأساليب مختلفة.

بناءً على ذلك، يمكن تعريف البرنامج التعليمي بأنه: خطة تعليمية منهجية، تقوم على أسس علمية، ونظريات تربوية دقيقة، وتهدف إلى تطوير العملية التعليمية؛ من خلال تحديد خطوات وإجراءات واضحة، واستخدام أنشطة وأساليب تعليمية مناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة بكفاءة وفعالية (شحاتة، ٢٠٠٣، ص ٧٤).

أسس البرنامج التعليمي:

يعتمد البرنامج التعليمي على مجموعة من المبادئ والأسس الفلسفية التي تُوجِّه العملية التربوية، وتستند إلى المنهجية العلمية في تحليل المفاهيم وتنظيم الأنشطة التربوية بما يحقق أهداف التعلم؛ كما أنها تتسم بالمرونة، حيث يتم تعديلها وفقًا لمتطلبات الواقع التعليمي واحتياجات المتعلمين، وتُبنى هذه النظرية على مجموعة من القواعد والقوانين التربوية المستمدة من الأبحاث والدراسات العلمية (خطايبة ٢٠١٢، ص ١١).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١. الأسس الفلسفية:

ترتبط الأسس الفلسفية للبرنامج التعليمي بالفكر الفلسفي الذي يحدد الرؤية التربوية العامة، وأهداف العملية التعليمية، وتؤثر هذه الفلسفة على تحديد مكونات البرنامج وتوجيهه لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة؛ حيث يتم دمج المبادئ الفلسفية مع السياسات التعليمية؛ لضمان الاتساق بين النظرية والتطبيق (تمام وصلاح، ٢٠١٦، ص ٦٤).

٢. الأسس المعرفية:

يُعد نقل المعرفة أحد الأهداف الأساسية للبرنامج التعليمي؛ حيث تُنظَّم المعرفة الإنسانية وفق أسس علمية تضمن تحقيق التعلم الفعَّال، وتتأثر الأسس المعرفية للمناهج الدراسية بمدى تنظيم المعلومات وتقديمها بطرق تسهم في اكتساب المهارات والقدرات الفكرية لدى المتعلمين (الزوين والبصيص، ٢٠٢٢، ص ٥٤).

٣. الأسس الاجتماعية:

تشير الأسس الاجتماعية إلى العلاقة بين التعليم والمجتمع؛ حيث يرتبط تصميم المناهج الدراسية باحتياجات البيئة الاجتماعية والثقافية، ويؤثر السياق الاجتماعي في تحديد أولويات التعليم؛ بحيث يُراعى عند التخطيط التربوي جميع العوامل المجتمعية التي تُسهِم في تطوير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها (سعادة وإبراهيم، ٢٠١٤، ص ١٠٢).

٤. الأسس النفسية:

يُعد التعلم عملية أساسية تتأثر بالعوامل النفسية للمتعلمين؛ حيث يعتمد نجاح العملية التعليمية على فهم الفروق الفردية بين المتعلمين، وتطوير البرامج وفقًا لاحتياجاتهم وخصائصهم النفسية، وترتبط الأسس النفسية للبرنامج التربوي بالنظريات النفسية الحديثة التي تفسر طبيعة التعلم، مثل: نظريات الدافعية، والاستعدادات العقلية والوجدانية، والتي تؤثر في تصميم المناهج الدراسية، وأساليب التدريس المستخدمة (الزوين والبصيص، ٢٠٢٢، ص ٥٤).

أنواع البرامج التعليمية:

تتنوع البرامج التعليمية تبعًا لأهدافها والغاية التي صممت من أجلها. ووفقًا لما ذكره (الزوين والبصيص، ٢٠٢٢، ص ٦٤) يمكن تصنيفها إلى أربعة أنواع رئيسة كما يلي:

١. برامج التدريس (Teaching Programs):

تشمل هذه الفئة من البرامج التعليمية تلك التي تتماشى مع المناهج الدراسية الرسمية المعتمدة في المؤسسات التعليمية، مثل: المدارس والجامعات، وتهدف إلى

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تطوير مهارات التعلم لدى الطلاب وفقًا للخطة الدراسية التي تعتمدها المؤسسة التعليمية.

٢. برامج التدريب (Training Programs):

تركز هذه البرامج على تزويد المتعلمين بمهارات جديدة، أو تحسين المهارات الموجودة لديهم، وتستهدف عادة العاملين في المجالات المهنية المختلفة بهدف تعزيز كفاءتهم، وتطوير خبراتهم التطبيقية في مجالات عملهم.

٣. البرامج العلاجية (Remedial Programs):

صُمِّمت هذه البرامج خصيصًا للمتعلمين الذين يواجهون صعوبات تعليمية، أو نمائية، أو نفسية، وتهدف إلى تقديم حلول تعليمية تعالج المشكلات بعد تشخيصها؛ سواء كانت فردية أو جماعية.

٤. البرامج الإثرائية (Enrichment Programs)**:**

تهدف هذه البرامج إلى توسيع وتعزيز خبرات المتعلمين؛ حيث تتجاوز المحتوى التعليمي التقليدي، وتقدم لهم خبرات جديدة تدعم التفكير العميق والإبداعي، وتعتبر البرامج الإثرائية محور الدراسة الحالية.

مفهوم الإثراء:

الإثراء لغةً: يشير إلى الوفرة والزيادة كما ورد في "لسان العرب" والقاموس المحيط"؛ حيث يعبِّر عن تزايد الشيء وكثرته، أما في "المجال التربوي فهو مفهوم غربي المنشأ يُعرف بـ Enrichment ويعني توفير فرص تعلم إضافية تفوق المعدل العادي للمحتوى التعليمي. وعرَّفَه الجغيمان (٢٠١٨، ص ٢٠) بأنه: زيادة ما يتاح للطفل تعلمه من مهارات ومعارف.

وعرفه زيتون (٢٠٠٥، ص ٥٦) بأنه: "توسيع أو تعميق خبرات المتعلم من خلال أنشطة إثرائية"، بينما يرى أبو الحمائل (٢٠١٢، ص ١١٦) أن الإثراء هو: "تزويد المتعلمين بخبرات جديدة تختلف عن الخبرات التي يتلقونها داخل الفصل التقليدي؛ مما يزيد من جاذبية العملية التعليمية، ويعزز عمق التعلم".

مفهوم البرامج الإثرائية:

تشير البرامج الإثرائية إلى مجموعة من التجارب التعليمية المتنوعة، التي تهدف إلى توسيع البنية المعرفية للمتعلم؛ من خلال تفاعل العناصر التعليمية والمواقف السابقة (الجبير والفايز، ٢٠٢١، ص ٦١٤).

كما عرَّفَها المرشود (٢٠٢١، ص ٢٧٢) بأنها: "مجموعة من المهارات والأنشطة المتكاملة، التي تقدَّم للطلاب عبر أنشطة تدريبية تهدف إلى تحقيق أهداف محددة".

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

في البداية، كانت البرامج الإثرائية موجهة حصريًّا لفئة الموهوبين؛ نظرًا لاحتياجهم إلى مستويات متقدمة من المحتوى التعليمي، لكنْ عبد الغفار وآخرون (٢٠٢٣، ص ٤١) أكَّدوا أن هذه البرامج تفيد جميع المتعلمين بما في ذلك الطلاب العاديون؛ حيث تساعد على توسيع معارفهم، وتحفيز تفكيرهم الإبداعي والنقدي.

وأوصى التربويون بضرورة تطبيق الأنشطة الإثرائية لجميع فئات الطلاب؛ سواء المتفوقون، أو العاديون، أو حتى بطيئو التعلم؛ نظرًا لأثرها الإيجابي على الدافعية والتعلم النشط؛كما أظهر العديد من الدراسات أن استخدام البرامج الإثرائية للمتعلمين العاديين يعزز أداءهم الأكاديمي ومهاراتهم في مختلف المراحل التعليمية (أبو الحمائل، ٢٠١٣، الجبير والفايز، ٢٠٢١، الجهني والعميري، ٢٠٢٠، عبد الغفار وآخرون، ٢٠٢٣).

في هذا السياق، تبنت وزارة التعليم حصص الإتقان ضمن نظام المسارات في التعليم الثانوي؛ حيث تقدِّم أنشطة إثرائية للطلاب وفق احتياجاتهم التحصيلية والمهارية؛ مما يُسهِم في تعزيز مهاراتهم العلمية والبحثية والإبداعية (وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

أشكال البرامج الإثرائية:

حدد شعير (٢٠١٠، ص ٤٨) عدة أشكال للبرامج الإثرائية؛ وهي:

١. **الإثراء الأفقي**: توسيع دائرة المعرفة، بإضافة مهارات وخبرات جديدة.
٢. **الإثراء الرأسي**: التعمق في مجالات محددة وفق استعدادات المتعلم.
٣. **الإثراء التوسيعي**: إدراج محتوًى إضافيّ مكثف في البرنامج التعليمي.
٤. **الإثراء التعمقي**: تطوير رؤى جديدة حولَ المادة التعليمية المقدَّمة للفصل.
٥. **الإثراء الأكاديمي المتخصص**: توفير مقررات إضافية لا تتطابق مع التخصص الأكاديمي الأساسي.
٦. **الإثراء الثقافي**: تقديم خبرات في الفنون والموسيقى واللغات الأجنبية.
٧. **الإثراء العملي**: تنفيذ أنشطة تطبيقية متقدمة لتطوير مهارات معينة.

تصنيفات البرامج الإثرائية:

استنادًا إلى عبد النبي وآخرين (٢٠١٥، ص ٤١٨) يمكن تصنيف الأنشطة الإثرائية وفقًا لمعايير متعددة؛ منها:

١. **مكان التنفيذ**:
- أنشطة صفية داخل الفصل.
- أنشطة غير صفية خارج الفصل.

٢. **عدد المشاركين**:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- أنشطة جماعية كبيرة.
- أنشطة لمجموعات صغيرة.
- أنشطة فردية.

٣. **الحواس المستخدمة**:
- أنشطة سمعية.
- أنشطة بصرية.
- أنشطة صوتية.
- أنشطة حركية.

٤. **الأهداف المرجوة**:
- أنشطة للحصول على المعلومات.
- أنشطة لتنمية المهارات العلمية.
- أنشطة لتحقيق أهداف وجدانية.
- أنشطة لتكوين مفاهيم جديدة.

٥. **موقع النشاط في الدرس**:
- أنشطة تمهيدية.
- أنشطة بنائية.
- أنشطة ختامية.

أهداف البرامج الإثرائية:

وفقًا للمالكي (٢٠٠٨، ص ٤١) تهدف البرامج الإثرائية إلى:

١. بناء شخصية متكاملة للمتعلم.
٢. تعزيز القيم الدينية والاجتماعية.
٣. اكتشاف وتنمية المواهب.
٤. استثمار أوقات الفراغ في أنشطة تعليمية مفيدة.
٥. تعزيز احترام العمل والعاملين.

كما تساعد هذه البرامج على تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، وتنمية الخيال، وتعزيز دافعية التعلم الذاتي (Shaffer, 2003, P.22).

أهمية البرامج الإثرائية:

تكتسب البرامج الإثرائية أهميتها من دورها في تحويل التعلم من التلقين السلبي إلى التعلم التفاعلي؛ كما أنها تعد من الاتجاهات الحديثة في تطوير المناهج الدراسية، حيث تركز على التعلم النشط، وتعزيز التحصيل الأكاديمي، وتنمية التفكير الإبداعي، وتكمن أهميتها كذلك في قدرتها على تلبية احتياجات المتعلمين باختلاف مستوياتهم؛

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا، مثل: التحليل والتفسير، وحل المشكلات، واتخاذ القرار (المالكي، ٢٠٠٨).

كما تُسهم البرامج الإثرائية في تعزيز دافعية المتعلمين نحو التعلم، وتوسيع مداركهم المعرفية، وربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، وتُعد أيضًا وسيلة فاعلة لتشجيع المتعلمين على التعلم الذاتي والتعاون مع أقرانهم؛ مما يسهم في بناء شخصية متوازنة وقادرة على التكيف مع متغيرات الحياة (عبد النبي وآخرون، ٢٠١٥).

معايير تصميم البرامج الإثرائية:

حدد السعدي (٢٠٠٨) مجموعة من المعايير الأساسية التي يجب مراعاتها عند تصميم البرامج الإثرائية، وتشمل:

١.الصدق: ارتباط النشاط بالأهداف التعليمية.
٢.الشمول: تغطية الجوانب المعرفية، والوجدانية، والمهارية.
٣.التنوع: توفير أنشطة متنوعة تناسب احتياجات المتعلمين.
٤.الملاءمة: تَوافُق النشاط مع مستوى المتعلمين.
٥.التراكم: تعزيز تراكم المعرفة والخبرات.
٦.الارتباط بالحياة: ربط الأنشطة بواقع المتعلم وحياته المستقبلية.

المحور الثاني: معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات (ACTFL):

مفهوم المعايير:

المعايير في اللغة: هي جمع، مفردها: معيار، وهو ما يقاس به غيره، والنموذج المحقق كما ينبغي أن يكون عليه الشيء (ابن منظور، ٢٠٠٣م، ص ٢٥٥).

ويعرَّف أيضًا لغة بأنه: ما يقدَّر به غيره (السمالوطي، ١٩٨٠م، ص ٢٠١)

يعني أنموذجًا أو متصورًا لما يجب أن يكون عليه الشيء؛ وهي مقاييس يُحكَم على أعمال الإنسان وسلوكه من خلالها (أنيس، ١٩٨٢م، ص ٦٣٩).

وعرَّفَه اللقاني والجمل (٢٠٠٣) بأنه: محصلة مجموعة من الأبعاد السيكولوجية، والاجتماعية، والتربوية، والعلمية التي من خلال تطبيقها يمكن التعرف على الموضوع المراد تقويمه، والوصول إلى أحكام المقوم. بينما عرفه الشايع والعقيل (٢٠٠٦) بأنه: ما اتُّخِذ أساسًا، والمعيار أو العيار في الفلسفة: نموذج متحقق لما يكون عليه الشيء.

يتضح مما سبق أن المعايير هي: مجموعة من العبارات التي تمت صياغتها، وتم تحديدها عالميًّا، والتي لا بد للمعلم أن يكون عالمًا بها وملمًّا بها، ومن المتوقَّع من الطالب معرفتها؛ ليتمكن من تلبية احتياجاته ومتطلباته، وتحسين العملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها، وتعزيز المقرر بالتقويم المستمر للمنهج.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

نشأة معايير المجلس الأمريكي:

تُعدُّ معايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات (ACTEFL) من أهم الأطر العالمية في تعليم اللغات الأجنبية، بالإضافة إلى الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR)، وقد قام بوضع الإطارين سواء في أمريكا أو أوروبا فريق كبير من المتخصصين والعاملين في حقل تدريس اللغات، ويعدُّ هذان الإطاران دليلين مرجعيين في تعليم اللغات الأجنبية؛ سواء في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا على وجه الخصوص، أو في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها على وجه العموم (Tschirner, 2012).

تنظِّم المنظمة الدولية لاختبارات الكفاءة اللغوية، والحاصلة على الترخيص الحصري من قبل المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية، اختبارات الكفاءة اللغوية ACTFL في عشرات اللغات المختلفة، كما تطرح أيضًا اختبارات كفاءة في مجالات فرعية، مثل: التجارية، والحكومية، والأكاديمية (السعدي والشوادفي، ٢٠٢٢).

كما تعدُّ تلك المعايير الخاصة بالمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دليلًا في تعليم اللغات American Council on The Teaching of Foreign Languages، حيث تأسس المجلس عام ١٩٦٧م، وقام بوضع معاييره فريق من المتخصصين والعاملين في ٣٠ مجالًا من مجالات تعليم اللغات، وكان الهدف من تأسيسه الاهتمام بتعليم اللغات وتعلمها، إضافة إلى معلمي اللغات ومتعلميها، وينتمي إلى هذا المجلس أكثر من ١٢٥٠٠ عضو، جُلُّهم من المعلمين والإداريين والعاملين في مجال التعليم، وتتمثل رسالة المجلس التي اعتُمدت عام ٢٠٠٤م في خلق القيادة والدعم والجودة لتعليم اللغات وتعلمها، أما رؤيته التي اعتُمدت عام ٢٠٠٥م، فكانت قائمة على الإيمان بأن اللغة هي أساس التواصل الإنساني، وأن الولايات المتحدة الأمريكية يجب عليها تطوير لغات مواطنيها الأصليين والمهاجرين (Tschirner،2012).

تصنيفات معايير المجلس الأمريكي:

لقد وضع المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية عام ٢٠١٢م تصنيفًا وإرشادات للكفاية اللغوية، موزعة على خمسة مستويات رئيسة، تفصيلها على النحو الآتي:

١. المتميز.
٢. المتفوق.
٣. المتقدم، ويتفرع إلى ثلاثة مستويات؛ هي: الأعلى، والأوسط، والأدنى.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤. المتوسط، ويتفرع إلى ثلاثة مستويات؛ هي: الأعلى، والأوسط، والأدنى.
٥. المبتدئ، ويتفرع إلى ثلاثة مستويات؛ هي: الأعلى، والأوسط، والأدنى.

وقد حدَّد المجلس المهارات التي يُبنى عليها التقسيم بأربع مهارات لغوية؛ هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة (الحجوري والجراح، 2016).

ومِن ثَمَّ يتضح أنها معايير تمتاز بأنها توفر وصفًا مفصلًا لأنواع وظائف التواصل اللغوي، ومجموعة المفردات المطلوبة، ودرجة الإتقان والمرونة التي يستطيع متعلمو اللغة السيطرة عليها في مستويات اللغة المختلفة، وفي كل مهارة من مهارات اللغة الأربع (القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع)؛ كما أن هذه المعايير تعد مرجعية مهمة للعاملين في مجال تعليم اللغات الأجنبية عمومًا، وتعليم اللغة الإنجليزية خصوصًا، خاصة فيما يتعلق بوضع أهداف تعلم اللغة، وفي تخطيط أنشطة التعلم، وفي كفاءة التقييم، كما أن تلك المعايير تعتمد مهارات اللغة الأربع بصورة متكاملة ومتداخلة، وذلك في كل فروع اللغة الأجنبية من ثقافة، ومفردات، ونحو، وصـــــرف، وغير ذلك؛ كما أنها تضمَّنت مستويات متعددة بداية من مستوى المبتدئ، وصولًا إلى مستوى المتقن، وكل مستوًى تتخلله مستويات فرعية (أدنى، ومتوسط، وأعلى)، ومِن ثَم فإنها تراعي الأحوال المختلفة للمتعلمين (الشايع والعقيل، ٢٠٠٦).

معايير تعلم لغة أجنبية في القرن الواحد والعشرين بحسب المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية:

الهدف الأول: التواصل:

يعدُّ التواصل الهدف الأول المهم في تدريس أي لغة أجنبية؛ وذلك حتى يتمكن الطالب من التواصل في مواقف حقيقية. وللتواصل أنواع، هي:

التواصل الشخصي: يشارك الطالب في المحادثات، يقدِّم المعلومات ويحصل عليها، ويعبر عن شعوره، ويتبادل الآراء مع الآخرين.

التواصل التفسيري: يفهم الطالب اللغة المكتوبة والمحكية ويفسرهما في المواضيع المتنوعة.

التواصل التقديمي: يقدم الطالب المعلومات والمفاهيم والأفكار إلى جمهور من المستمعين أو القرّاء في المواضيع المتنوعة (Brighton et al., 2019).

الهدف الثاني: الثقافات:

إن الذين يتواصلون بشكل جيد لا ريب أنهم هم الذين لديهم معرفة جيدة حول ثقافة اللغة التي يتعلمونها؛ لذلك في هذا المحور ينبغي أن يكون المتعلم قادرًا على توصيل الثقافة من خلال اللغة، وذلك من خلال عكس ممارسات الثقافات التي تمت

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

دراستها فيما يتعلق بوجهات النظر المختلفة والتحقيق فيها، كما يتيح ذلك للمتعلمين استخدام اللغة لاستقصاء المنتجات والمنظورات المتعلقة بالثقافة المدروسة وانعكاساتها (الحجوري والجراح، ٢٠١٦).

الهدف الثالث: الروابط:

في هذا المجال ينبغي أن يصبح المتعلمون قادرين على الاتصال بالتخصصات الكبرى، التي توسع زاوية وجهات نظرهم للتعامل مع القضايا المختلفة:

- أي أن المتعلمين في هذه المرحلة يصبحون قادرين على توسيع نطاق معرفتهم / اكتشافها، والتحقيق في تخصصات أخرى باستخدام اللغة التي في المقابل ستطور تفكيرهم النقدي. بالإضافة إلى ذلك، تطور اللغة أيضًا قدرة المتعلمين على الوصول إلى المعلومات بغض النظر عن مجالها وتقييم صلاحيتها، طالما كانت متوفرة في اللغة والثقافة التي تمت دراستها (السرهدي والقمول، ٢٠٢١).
- يساعد تعلم اللغة الإنجليزية -باعتبارها لغة أجنبية- الطالبَ على تعزيز معرفته بفروع المعرفة الأخرى؛ من خلال الاطلاع على المصادر والمحتوى المتاح بهذه اللغة؛ مما يوسع آفاقه العلمية والفكرية،كما يُمكنه من التعرف على وجهات نظر متنوعة لا يمكن الوصول إليها إلا من خلال اللغة الإنجليزية والثقافة المرتبطة بها؛ مما ينمّي قدرته على تحليل الآراء المختلفة والتمييز بينها (الحجوري والجراح، ٢٠١٦).
- الهدف الرابع: المقارنات:

سيكون المتعلم قادرًا في هذا المجال على المقارنة من جوانب مختلفة: "مقارنات لغوية" و"مقارنات ثقافية". وفيما يتعلق بالمقارنات اللغوية، ينبغي أن يقدر المتعلمون على تحقيق هذه المقارنات باستخدام اللغة التي درست فيها المقارنات الثقافية نفسها، حيث سيتمكن المتعلم من التفكير في الثقافة واستكشافها باستخدام اللغة التي درسها (السعدي والشوادفي، ٢٠٢٢).

الهدف الخامس: المجتمعات:

سيمكِّن هذا المجال المتعلمين من الاندماج بسهولة في المجتمعات متعددة اللغات، والتفاعل مع مختلف الأعضاء، بغض النظر عن اللغة التي يتحدثون بها؛ أي: أن اللغة تجعل من المتعلم قادرًا على التفاعل مع العالم الخارجي دون قيود (الحجوري والجراح، ٢٠١٦).

بالإضافة إلى التواصل المعولم، فإن تعلم اللغة يجعل الطلاب متعلمين مدى الحياة غير مرتبطين بهدف واحد محدد، بل هي مهارات مدى الحياة ترافق المتعلمين في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تجربة حياتهم الحقيقية، وتجعلهم أكثر استقلالية في تقرير تقدمهم (العصيمي، ٢٠٢١).

يمكن القول: إن هذه الخماسية المرجعية تمثل إطارًا عامًّا ومرجعًا وخارطة طريق لمعلمي اللغات الأجنبية ومتعلميها؛ إذ إن متعلِّم اللغة الجيد في نهاية المطاف هو الذي يستطيع استخدام اللغة موظِّفًا فيها هذه المجالات الخمسة كما سبق تعريفها: التواصل باللغة، واستيعاب الثقافة وانعكاساتها، وإجراء الروابط بين اللغة ومتعلقاتها، وعقد المقارنات، والاندماج في مجتمعاتها؛ هذه المجالات تُمهد الطريق أمام المعلمين من أجل تعليم ذي مغزًى وفعال (السعدي والشوادفي، ٢٠٢٢).

المحور الرابع:

ماهية الاستماع:

إن الاستماع نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر؛ فهو النافذة التي يُطِل الإنسان من خلالها على العالم من حوله، وهو الأداة التي يستقبل بواسطتها الرسالة الشفوية، ولنتأمل ما يحدث في موقف اتصال شفوي؛ هناك فرد يتحدث يعرض قضية معينة، يستخدم فيها ألفاظًا وجُمَلًا، يستقبلها فرد آخر، فيترجم هذه الألفاظ والجمل إلى معانٍ ودلالات، والفرد في أثناء تحدثه قد يستخدم مع اللغة إشارات أخرى يستعين بها على توصيل رسالته، وعلى المستمع في ضوء هذا السياق أن يفهم الرسالة التي يريد المتكلم توصيلها إليه (الشوبكي، ٢٠١١).

ويرى الخريزي (٢٠١٧، ص ١٠٩) أن كلًّا من الاستماع، والاستيعاب، والاستجابة يعد مطلبًا مهمًّا للتواصل مع الآخرين؛ فالمستمع الجيد فقط يستطيع أن يكون متحدثًا جيدًا؛ لذا تعتبر مهارة الاستماع على درجة عالية من الأهمية، ويجب أن يكتسبها؛ فهي نشاط سلوكي طبيعي في الحياة اليومية، فكلما استمعنا أكثر للغة الإنجليزية، كنا أكثر نجاحًا في إتقانها.

ولتلقي المادة الصوتية ثلاثة مستويات، كما يبينها صومان (٢٠١٠، ص ١٤٣)؛ هي:

- السماع: وهو تلقي الأصوات بلا قصد، ولا إرادةِ فَهْمٍ أو تحليل، مثل: سماع صوت أغاريد الطيور، وأصوات الازدحامات ونحوها.
- الاستماع: وهو تلقي الأصوات بقصد، وإرادةِ فَهْمٍ وتحليل، وقد ينقطع لعامل ما.
- الإنصات: وهو أعلى درجات الاستماع، ولا ينقطع بأي عامل من العوامل؛ لوجود العزيمة القوية في المنصت.

ويرى الخريزي (٢٠١٧، ص ١٠٩) أن هناك فرقًا في اللغة الإنجليزية بين الاستماع والسماع؛ فالاستماع لا يتطلب التركيز، ولكن حينما نستمع إلى شيء ما فإننا نمنحه كل الاهتمام، ودائمًا ما يكون لدينا هدف للاستماع، فمثلًا: قد نستمع إلى شيء

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

للحصول على المعلومات، ويكتسب الأطفال لغتهم الأم عن طريق الاستماع لكلماتها وتعابيرها أولًا في البيئة الأسرية، وبنفس الطريقة يتم الأمر حينما نتعلم اللغة الإنجليزية؛ حيث يعتبر الاستماع الخطوة الأولى لتعلمها، ويمكن اكتساب مهارات الاستماع عن طريق التدريب والأنشطة التعليمية المختلفة.

ويرى طه (٢٠٢٣) أنه ربما يبدو غريبًا لك قولنا: إن الاستماع مهارة، حيث يعتبر البعض الاستماع شيئًا خارجًا عن الإرادة، لكننا لا يجب أن نخلط بين الاستماع والسماع، وفي لغات عديدة في أفريقيا نجد كلمة (يَسمَع) تُستخدَم أيضًا لتعني (يفهم)؛ لذلك يجب أن تتأكد أن الأطفال يميزون بين (يسمع) و(يستمع) و(يفهم)؛ حيث إن الاستماع مهارة من السهل تحسينها.

وهذا ما يؤكده السليتي (٢٠١٥، ص ١٩٨)؛ حيث يرى أن مهارة الاستماع وحسن الإصغاء إحدى المهارات الأساسية والفاعلة، وهناك فرق بين الاستماع والسماع من حيث إن الاستماع يرادف الإنصات والفهم والنقد، على حين أن السماع لا يعني ذلك، وقد أثبتت الأبحاث اللغوية أن المرء في حالة الاستماع لا يعد سلبيًّا، بل هو إيجابي وفعَّال يعمل على فك الرموز التي تصل إليه، وفهمها، وتفسيرها، والحكم عليها، ومن هنا يُعَد الاستماع نافذة يطل المرء من خلالها على تجارب الآخرين وخبراتهم.

والاستماع مفهوم له تعريفات عدة، منها:

- تعريف لافي (٢٠٠٦، ص ٢٩٣): هو استقبال الأذن للذبذبات الصوتية، والانتباه لها، وإعمال الأذن فيها لفَهْم المعنى.
- تعريف (Robin,2006,p.4): هو عملية بنائية نشطة، تتضمن تنشيط المستمع لمعارفه السابقة، وتستهدف معاونة المستمع على فَهْم النص المسموع.
- تعريف صومان (٢٠١٠): هو عملية إنسانية مقصودة، تهدف إلى الاكتساب والفهم والتحليل والتفسير والاشتقاق، ثم البناء الذهني، وهو تعمد تلقِّي أي مادة صوتية بقصد فهمها، والتمكن من تحليلها واستيعابها، واكتساب القدرة على نقدها وإبداء الرأي فيها إذا طُلِب من المستمع ذلك.
- تعريف خوالدة (٢٠١٦، ص ٦٢): هو نشاط ذهني يُمكِّن الطلاب من الإصغاء الواعي والانتباه والتركيز والمتابعة المستمرة لما يلقى على مسامعهم، أو محاولة الفهم والإحاطة بأهم الأفكار والمعاني، وإبراز المعلومات التي تشتمل عليها الرسائل اللغوية الشفوية التي ترد إلى مسامعهم في مواقف التعلم المختلفة؛ سواء كان ذلك داخل الصف أم خارجه.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- تعريف أبو سهمود (٢٠١٨، ص ٢٢): هو عبارة عن عملية عقلية ومهارة عليا تتطلب من المستمع أن يعيَ ما يصبو إليه المتحدث، ويقوم بتفسيره وتحليله وتقويمه، ووصل المعلومات والخبرات بعضها ببعض ليحقق الهدف المقصود.

يَعُدُّ كل من Kellerman (2011),Malley (2012) الاستماعَ عمليةً نشطة، يركز فيها الطلاب على جوانب مختارة من المدخلات السمعية، وبناء المعاني من الفقرات، وربط ما يسمعونه بمعرفتهم السابقة. ويُعرّفانه بأنه: القدرة على فك رموز العناصر السمعية، وهو عملية عقلية معرفية استنتاجية تُستخدَم للحصول على معنى المدخلات الصوتية.

ويحدد فهم المسموع كل من Vandergrift(2012) Buck, (2014) , بأنه عملية تفسيرية تفاعلية، ويَستخدِم المستمع كلًّا من المعرفة المسبقة والمعرفة اللغوية في فهم ما يسمع، ويتعدى أيضًا استخراج معنى الكلمة الواردة إلى عملية مطابقة الكلام مع الخلفية المعرفية المتوافرة لديه.

ويذكر Osada (2010) أنه حتى سبعينيات القرن الماضي لم تركز البحوث على الفهم السمعي على وجه التحديد؛ نظرًا للاعتقاد بأن ما ينطبق على الفهم القرائي ينطبق أيضًا على الفهم السمعي، إلا أنه بعد السبعينيات اتفق الباحثون على أن الاستماع ينطوي على مجموعة من المهارات في حد ذاته، ولذلك فإن الاتجاه الحديث للاستماع لم يَعُدْ ينظر إلى الفهم السمعي على أنه عملية معرفية داخلية للمستمع، بل عملية تفاعلية بين المتحدث والمستمع؛ ولذلك فالفهم السمعي هو أكثر من مجرد سماع ما يقال، بل هو قدرة الطالب على فهم معنى الكلمات التي يسمعها، والربط بين المعلومات الجديدة، وما لديه من خبرات سابقة.

ويُعرّف Boyd (2005) مهارة الاستماع بأنها: النموذج الموسع متعدد المستويات من الفهم السماعي الناقد للغة، والذي يشمل الاستماع عقلًا وقلبًا بغرض الفهم الأساسي، والفهم الاستدلالي والاستنتاجي، وفهم التنظيم أو البنية الكلية للخطاب.

وتُعرّف الباحثة مهارة الاستماع بأنها: مهارة هدفها التحليل، وتفسير الأصوات والانتباه إليها، ولا يتعلق الأمر باللغة المنطوقة فقط، بل كذلك بالإيماءات وكل ما يصل إلى الأذن من المتحدث.

أهمية الاستماع:

لقد أبرزت العديد من الكتابات والدراسات الأهمية التربوية للاستماع، وأكدت ضرورة تعليمه وتنمية مهاراته (حواس، ٢٠١٠، إسماعيل، ٢٠١٣، يونج وآخرون، ٢٠١٣، الحربي، ٢٠١٦) والتي أكدت جميعها أهمية الاستماع؛ للأسباب التالية:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- الاستماع يساعد المتعلمين على استخدام المعلومات بفاعلية، عن طريق ربطها بخبراتهم ومعارفهم السابقة، ونقدها وتفسيرها، والحصول على معارف جديدة يتم توظيفها في الوصول إلى استنتاجات وأحكام منطقية.
- يزيد التحصيل الدراسي من خلال التعمق في التركيز والانتباه والتذكر والفهم بدرجة عالية.
- يُنمِّي المهارات اللغوية الأخرى كالتحدث والقراءة والكتابة؛ لأنها مرتبطة تمامًا بالاستماع، ونمو الاستماع يعني: التقدم الإيجابي في جميع المهارات الأخرى.
- الاستماع يُمكن الفرد من فهم الآخرين واحترامهم، ويزيد من الثقة بالنفس، ويمنح القدرة على النقاش البنَّاء والنقد الهادف.
- له دور كبير في توليد المعاني، وإعادة صياغتها، وإبداء الرأي فيها؛ مما يساعد على تجدد المعرفة.
- يحفز عمليات التفكير وينميها بطرق علمية هادفة.

إن أهمية الاستماع تتجلى في أنه جزء لا يتجزأ من حياة البشر، علاوة على أنه وسيلة من وسائل الاتصال الفعال بين الآخرين، بالإضافة إلى أنه يؤكد عناصر المحبة والإخاء بين الفرد وبين الآخرين في المواقف المختلفة فيشعر بما يشعرون. وتبرز أهمية الاستماع أيضًا في كونه وسيلة فعالة ومؤثرة في تعليم الإنسان بصفة عامة؛ اكتساب ما يسمى بالإحساس اللغوي، الذي يجعله يحس بالنغم الموسيقي للغة والجرس الإيقاعي لها، والتذوق لجمال تعبيرها وسلامة أدائها. فللاستماع دور مهم في عملية الاستيعاب والتحصيل (عبد الباري، ٢٠١٣، ص ٤٢٥).

وأشار أبو سهمود (٢٠١٨، ص ٢٣) إلى أن الاستماع يكسب الطلاب آدابه ومهاراته، وينمي قدرتهم على متابعة الحديث واستيعابه، والتفريق بين الأفكار الأساسية والفرعية، وينمي الجوانب الذوقية الجمالية عن طريق الاستماع إلى مستجدات العصر، وانتقاء المناسب منها، وينمي القدرة على التنبؤ بما سيقوله المتحدث، ويحفز قدرات المتعلمين على عمل ملخصات سريعة وشاملة للموضوع بجميع جوانبه المتسعة.

هناك الكثير من الأسباب التي تجعل التعليم يركز الآن على القدرة على الفَهْم والمساهمة في التواصل، وقد أشار معظم اللغويين ومعلمي اللغة إلى أنه يجب على المرء تطوير مهارات الاستماع أولًا للحصول على الكفاءة في اللغة الأجنبية (2017,Rayan)، كما أكد Norman (2011) دور مهارات الاستماع؛ حيث إن المتعلمين عادة ما يستمعون كثيرًا قبل أن يتم تشجيعهم على الاستجابة شفهيًّا.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتضيف الباحثة أن تطوير مهارات الاستماع في اللغة الإنجليزية مهم جدًّا؛ لأن الإنجليزية لغة هذا العصر الذي يُنشَر فيه الكثير من المعلومات والثقافات الأجنبية في بيئتنا المحلية، وعادة ما تأتي العولمة من اللغة الإنجليزية، ومن ثَمَّ فإن الاهتمام بتطوير اللغة الإنجليزية، ومهارات الاستماع الأساسية للغة الإنجليزية مطلب مهم وهدف أساسي يجب على المؤسسات السعي لتحقيقه.

عمليات ومراحل الاستماع:

تتفق الباحثة مع ما قدمته أبو سمهود (٢٠١٨) من أن هناك مراحل ثلاثًا تمر بها عملية الاستماع، كالآتي:

أولًا: مرحلة ما قبل تدريس المهارة (مرحلة الإعداد)، وفي هذه المرحلة يقوم المعلم باختيار المادة التي سيقدمها لطلابه اختيارًا يناسب مستواهم العمري والثقافي والاجتماعي، كما لا ينسى أن يلم بهذه المادة، ويعد نفسه ذهنيًّا لتقديمها إليهم؛ بحيث يهيئ لكل سؤال جوابًا، ولكل استفسار توضيحًا.

ثانيًا: مرحلة التنفيذ، وتبدأ هذه المرحلة عندما يدخل المعلم للصف فيقوم بالآتي:

- تهيئة الجو المناسب للتدريس من إنارة وتهوية.
- تهيئة الطلاب ذهنيًّا عن طريق تشويقهم للمادة المختارة، وما فيها من معلومات.
- توضيح الهدف من تقديم المادة المختارة، وهو تدريبهم على الاستماع، والذي يحدد نجاحه ما سيطرح من أسئلة فيما بعد.

ثالثًا: مرحلة التقويم، وتبدأ هذه المرحلة مع انتهاء المعلم من طرح المادة المختارة، وإلقائها على الطلاب. وهذه المرحلة عبارة عن تقويم لمهارة الاستماع، ومدى تحقق الأهداف المرجوة من الدرس، وذلك عن طريق أسئلة نظرية يُقصَد من ورائها معرفة مدى إلمام الطلاب بمعلومات المادة المختارة.

متطلبات تدريس الاستماع في العملية التعليمية:

إن عملية الاستماع عملية معقدة، تتطلب عددًا من الشروط والمقومات لتدريسها حتى يتحقق الهدف المأمول من الاستماع، وتتمثل هذه المتطلبات والشروط كما ذكر (طه وآخرون، ٢٠٢٣) في الآتي:

- أن يتوفر للطالب المستمع بيئة مناسبة تخلو من مسببات الإزعاج والتشويش.
- يجب أن يكون لدى المستمع تركيز ودقة في السمع؛ لأنه بدون التركيز يفقد جميع مهارات الاستماع.
- أن يكون لدى المستمع رغبة في الاستماع.
- تواؤم المستمع ذهنيًّا مع سرعة المتكلم.
- على المستمع أن يفرق بين الأفكار الرئيسة والثانوية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- ضرورة الربط بين إيماءات المتحدث، وبين ما يقصده.
- قدرة المتعلم على تفسير ما يقوله المتكلم.

معوقات الاستماع:

وهناك مجموعة من العقبات التي حددها السويفي (٢٠١٨، ص ٢٣) والتي تتمثل في:

- سرعة تحدث المتكلم، وضعف فرصة المستمع لإعادة الحوار مرة أخرى.
- ضعف الحصيلة اللغوية لدى المستمع؛ فعندما يواجه المستمع كلمة جديدة لا يعرفها فإنه لا يفهم الجزء التالي من الحوار، وعندما لا يعرف المستمع أن المتحدث قد انتقل إلى نقطة أخرى، وبخاصة إذا كان المستمع لا يرى تعابير وجه المتكلم فإنه لا يفهم الحوار أيضًا.
- عندما يكون الموضوع غير مثير لاهتمام المستمع؛ لأنه يتطلب الكثير من الجهد لمعرفة المعنى المقصود من قِبَل المتكلم.
- رغبة المستمع في فهم معنى كل كلمة، وافتقار المستمع إلى المعرفة المسبقة بالموضوع الذي يستمع إليه.

المحور الرابع: التعليم الثانوي ومقرر اللغة الإنجليزية (McGraw Hill) في المملكة العربية السعودية:

احتلت اللغة الإنجليزية مكانًا مرموقًا بين لغات العالم أجمع، وأضحت لغة العلم والتقنية واللغة الأكثر تعلمًا واستخدامًا كلغة ثانية أو أجنبية؛ فهي اللغة الأم لأكثر من (٤٠٠) مليون متحدث أصلي (Native Speaker)، واللغة الثانية أو الأجنبية لأكثر من (٨٠٠) مليون متحدث حول العالم؛ كما أن اللغة الإنجليزية تُعَد الوسيط اللغوي للتربية والتعليم والنشر والعلاقات الدولية، ولذا فإن العلماء والمفكرين أطلقوا عليها لغة العالم أو الإنجليزية العالمية، وبهذا تكمن أهميتها في حقل التربية، ويصبح تدريسها ضروريًّا لنقل الخبرات والمعارف والارتقاء نحو الأفضل والأجود علميًّا (الحميضي، ٢٠١٩، ص ٣٣٣).

ويُعَد مقرر اللغة الإنجليزية من المقررات التي ينبغي أن تعكس الثقافة المرتبطة بها؛ حيث يُسهم في تقوية الطالب، وتعميق معرفته بفروع المعرفة الأخرى من خلال اللغة الأجنبية، والذي ينبغي ألا يتم بناؤه وتصميمه بمعزل عن طبيعة البيئة التي يتواجد فيها، وأن يوجه سلوكيات الطلاب، وهذا يستلزم بالضرورة إعداد معايير خاصة ينبغي تضمينها في المقررات الدراسية الأجنبية التي تدرس للمتعلمين، وتزداد هذه الضرورة عندما توكل مهمة إعداد وتصميم المقررات الإنجليزية لشركات أجنبية مختلفة في الأهداف التربوية عن مجتمعاتنا المحلية، والمملكة في طريقها لتطوير

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التعليم قد اعتمدت مؤخرًا مجموعة من المقررات الإنجليزية التي تدرس للطلاب في مختلِف المراحل التعليمية، والتي تم إعدادها من قِبَل شركات عالمية متخصصة، ومن بين تلك السلاسل تأتي سلسلة (McGraw Hill) (الحربي، ٢٠١٦، ص ٢١٢).

ولقد شهدت مناهج اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية نقلة نوعية بعد قيام مشروع تطوير تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية كأهم مشروعات الإدارة العامة للمناهج في وكالة التخطيط والتطوير لرفع الكفاءة الخارجية لتعليم اللغة الإنجليزية في التعليم العام والأهلي، وكان من أهم أهداف المشروع التوظيف العلمي والمنهجي في نقل خبرات شركات متقدمة في صناعة المنهج وتحقيق المواءمة والتكييف للبيئة المحلية، وقد تم تصميم مناهج اللغة الإنجليزية وفق مدخل الاتصال، واعتمادًا على السياق الموضوعي، حيث لا يتعلم اللغة بمعزل عن الموضوعات الأخرى، والاعتماد على المخططات الذهنية والبنية المعرفية في تأليف المنهج الدراسي، واختيار السلاسل والكتب التي تنمي مهارات التفكير لدى الطالب، وتنظيم المنهج وفق المنهج الحلزوني (فلمبان ٢٠١٨، ص ١).

وتُعَد مناهج اللغة الإنجليزية من أكثر المناهج حاجة إلى المراجعة والدراسة والتحليل والتقويم والتطوير، وذلك في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة؛ لما لها من دور في بناء المتعلم وتنمية التفكير الإبداعي لديه، وإمداده بكل ما يحتاجه من معلومات ومهارات حياتية، ولهذا كان لزامًا علينا تحليل محتوى كتب اللغة الإنجليزية من أجل تلبية التغيرات والتطورات العالمية المعاصرة، وبناء جيل متسلح بالعلم والمعرفة والابتكار والمنافسة الدولية (الصلال، ٢٠١٨، ص ٩١).

تعتمد المملكة العربية السعودية مُمثَّلةً في وزارة التعليم على إدراج مناهج اللغة الإنجليزية ضمن مناهجها التعليمية، التي تهدف إلى تزويد الطلاب بلغة أخرى من اللغات الحية بجانب لغتهم الأصلية، والتزود بالعلوم والمعارف والفنون والابتكارات النافعة، وبموجب هذا الهدف تم إقرار اللغة الإنجليزية ضمن مناهج التدريس العام في السعودية منذ إنشائها إدارات المعارف في منتصف القرن الماضي؛ لكونها لغة عالمية شائعة، ولأهمية مدخراتها العلمية (الحميضي، ٢٠١٩، ص ٤٣٣).

ولقد اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بمناهج اللغة الإنجليزية منذ عام ١٣٤٨هـ / ١٩٢٧م؛ فقد حظيت مقررات اللغة الإنجليزية بالنصيب الوافر من التطوير والاهتمام، وذلك بداية من عام ١٣٦٤هـ / ١٩٤٤م، وذلك بجانب مشروع تطوير اللغة الإنجليزية، الذي يعد من أهم أهدافه إدماج التعليم التقني في عملية تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية، والتطوير المهاري اللغوي للغة الإنجليزية لدى الطلاب السعوديين، عن طريق تدريبهم على استثمار عقولهم في البحث عن المعرفة،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ومن ثم بناء مرتكزات القاعدة المعرفية التي ينطلق منها الطلاب جيلًا بعد جيل، من أجل تحقيق رؤية ٢٠٣٠م في الرقي بمخرجات التعليم، وتحقيق التنافسية في اقتصاديات المعرفة على المستويين الإقليمي والعالمي (العنزي، والجليدي، ٢٠١٩، ص ٤٠).

ومن ثم يتضح مدى اهتمام المملكة العربية السعودية باللغة الإنجليزية في جميع مراحلها التعليمية، لا سيما المرحلة الثانوية التي تُعِد الطلاب للحياة، وتسهم بشكل كبير في شخصيتهم، ونمو معارفهم ومعلوماتهم، وتؤثر على مستواهم في المرحلة الجامعية، كما أن الطلاب في هذه السن يشكلون اهتمامًا خاصًّا حيث تُعقَد عليهم الآمال، وتتحول معهم الأحلام إلى واقع، حيث إن المرحلة الثانوية هي المرحلة الأخيرة في سلم التعليم قبل الجامعي، وللطلاب في هذه المرحلة خصائص معينة تميزهم عن غيرهم في المراحل الأخرى.

سلسلة مقررات McGraw Hill في تعليم اللغة الإنجليزية بالمملكة العربية السعودية:

تعد سلسلة McGraw Hill مزودًا عالميًّا رائدًا للمواد التعليمية والمعلومات، وإيجاد حلول لمراحل التعليم من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، والتقييم وسوق التعليم العالي والمهني، كما أنها مناهج جديدة قامت بإعدادها شركة ماجروهيل، وهي شركة عالمية رائدة في توفير المواد التعليمية، وقد تم اعتماد هذه الشركة من قبل وزارة التربية والتعليم السعودية؛ لتكون مصدرًا لتوفير المناهج التعليمية بما تشمله من مقررات دراسية، ووسائط تعليمية، وطرق تدريس، وأساليب تقويم (فقيهي، ٢٠١٣، ص ٦٨).

كما تعد شركة ماجروهيل McGraw-Hill من الشركات الرائدة في مجال تصميم المناهج والتي يعود تاريخها إلى عام ١٨٨٨م، عندما اشترى ماجرو McGraw الشريك المؤسس للشركة المجلة الأمريكية لأجهزة السكة الحديدية American Journal of Railway Appliances حيث قام بإنشاء شركة ماجرو للنشر عام ١٨٩٩م، كما قام المؤسس جون هيل john A. Hill أيضًا بإنتاج العديد من المنشورات عام ١٩٠٢م، وتأسيس شركته الخاصة هيل للنشر The Hill Publishing Company وفي عام ١٩٠٩م اتفقا على التحالف والدمج بين شركات النشر الخاصة بهما في شركة ماجروهيل للكتاب، McGraw-Hill Book Company، حيث توفر الشركة منشورات مرجعية وتجارية للمهن الطبية والتجارية والهندسية، وأصبحت تعمل الآن في (٢٨) بلدًا، ويعمل بها أكثر من (٥٠٠٠) موظف

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عالمي، وتقدم منتجات وخدمات إلى أكثر من (١٣٥) بلدًا بـ٦٠ لغة إضافية (McGraw-Hill Education، 2010).

وتعد سلسلة ماجروهيل سلسلة تعليمية، تصدرها شركة ماجروهيل الأمريكية العالمية للتربية؛ حيث صممت مناهج اعتمادًا على نتائج البحوث التربوية ووفقًا لوثيقة المعايير والمستويات الصادرة عن المجلس الأمريكي، وتمتاز هذه السلسلة بارتباطها الوثيق بمجالات المعرفة، وتنمية المهارات، وحل المشكلات، إلى جانب التركيز على توظيف هذه المهارات في مواقف الحياة الواقعية. وانطلاقًا من هذه المرتكزات، يُعد مشروع ماجروهيل من المشاريع الرائدة التي تهدف إلى تطوير الجوانب الأساسية في التعليم المعاصر، المتمثلة في المناهج الدراسية، والمواد التعليمية، وأساليب التقويم، واستخدام التعلم الإلكتروني والتطوير المهني للمعلم McGraw-Hill Education، 2015.

ويقوم برنامج ماجروهيل على عدد من الأسس والمبادئ، حيث يركز على الطالب في عمليتي التعليم والتعلم، كما يهتم بدمج التقنية الحديثة في عملية التعلم، وأيضًا بتطوير المفاهيم لدى المتعلمين، وتعديلها، كما يربط المعرفة بواقع حياتهم، ويربط المعرفة السابقة بالمعرفة اللاحقة، ويهتم بأساليب حل المشكلات، والتعلم التعاوني، والتدريس المتمايز، ويركز بشكل مهم على الخرائط المفاهيمية، ويستخدم أساليب البحث والاستقصاء في التعلم، ويفعِّل أنماط التعلم المتعددة الحسية والبصرية، والسمعية واللغوية، كما يركز على البيئة الصفية المحفزة للتعلم، ويهتم بتنمية مهارات التفكير المختلفة، ويراعي الفروق الفردية بين الطلاب، ويهتم بتقديم برمجيات عالية الجودة لتطوير عملية التعلم (الغامدي، ٢٠١٢).

ومن ثم يتضح أن سلسلة ماجروهيل من السلاسل المتطورة في تعليم اللغة الإنجليزية، ونظرًا لأن المملكة العربية السعودية تسعى دائمًا إلى الاستفادة من التطورات العالمية في تطوير التعليم السعودي؛ فقد رأت أن تلك السلسلة ينبغي الاستفادة منها في تطوير التعليم السعودي؛ ولذا فقد تم تطبيقها في مراحل التعليم، وذلك في العديد من المواد؛ ومنها: الرياضيات، والعلوم، واللغة الإنجليزية، وتلك السلسلة مصدرها أجنبي، وهي تعمل على وضع حلول لمشاكل التعليم بدءًا من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، وقد تزامن تطبيق تلك السلسلة مع عملية التطوير التي تنفذها المملكة في التعليم؛ كما أن المناهج بعد إعدادها وفق سلسلة ماجروهيل فإنها تخضع للمراجعة من قبل مراجعين محليين يحكمون على مدى ملاءمتها للبيئة المحلية، وتتضمن وسائل وتقنيات تعليمية، وتدريب المعلمين على

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العديد من الاستراتيجيات الحديثة والمناسبة في مجال التدريس، ووسائل التقويم الملائمة للمناهج الجديدة والمتطورة.

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية للتواصل التفسيري في تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي:

هدفت دراسة اليماني، والفارس (٢٠٢٤) إلى تقويم مقررات اللغة الإنجليزية We Can للصفوف الأولية في ضوء معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ممثلًا في بطاقة تحليل المحتوى والاستبانة، واشتملت الأداتان على خمسة معايير؛ وهي: معايير التواصل، ومعايير الروابط، ومعايير الثقافات، ومعايير المقارنات، ومعايير المجتمعات. وتكونت عينة الدراسة من (٣) كتب في مقرر اللغة الإنجليزية We Can وتشمل كتاب الطالب، وكتاب التمارين للصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي، وتكونت العينة البشرية من (٢٤٩) معلمًا ومعلمة للغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة؛ للتعرف على وجهة نظرهم حول توافر تلك المعايير في مقررات اللغة الإنجليزية We Can، وتوصلت الدراسة إلى أن معايير التواصل في محتوى مقررات اللغة الإنجليزية جاءت بنسبة (٧٤.٩) وهي درجة توافر عالية، ومن وجهة نظر أفراد العينة فقد كانت درجة موافقة (عالية) والمتوسط العام للبعد (٣.٤٣) ودرجة توافر معايير المجتمعات عالية بنسبة (١٣.٥) والمتوسط العام للبعد (٣.٥) من وجهة نظر أفراد العينة، بينما معايير الروابط جاءت بنسبة (٢٠٢) والمتوسط العام (٣.٣٤) وهي درجة توافر متوسطة، أما معايير الثقافات فجاءت بنسبة (٤.٥) والمتوسط العام (٢.٣٨)، ومعايير المقارنات جاءت بنسبة (٥) والمتوسط العام (٢٠٣١) وتعدان ضعيفتين ودرجة الموافقة (منخفضة). وانتهت الدراسة بتقديم بعض التوصيات والمقترحات المستقبلية، منها: الاهتمام بمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغة الإنجليزية في تصميم وتطوير مقررات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية والأنشطة المصاحبة لها.

هدفت دراسة السعدي، والشوادفي (٢٠٢٢) إلى تحليل محتوى مقرر اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي (Mc Grow Hill) في ضوء معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات (ACTFL) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وتكون مجتمع البحث 12(Mega Mc Grow Hill) من مقررات اللغة الإنجليزية Goal للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، طبعة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١٤٤٢/١٤٤٣ هجرية، واستعملت الباحثة معادلة هولستي لحساب قيم معاملات الثبات، وأظهرت النتائج باستعمال التكرارات والنسب المئوية ما يأتي: هناك تفاوت في درجة توافر مؤشرات معايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات في مقرري الفصل الدراسي الأول والثاني وفقًا لنتائج تحليل المحتوى؛ فقد حصلت "معايير التواصل" على درجة توافر بدرجة متوسطة، وحصلت "المعايير المجتمعية" و"معايير المقارنات" على درجة توافر متوسطة، بينما حصلت "المعايير الثقافية" على درجة توافر ضعيفة في محتوى مقرر كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي. وترى الباحثة في ضوء هذه النتائج أن درجات توافر ومعدلات ومؤشرات معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية في محتوى مقرر اللغة الإنجليزية (Hill McGraw) للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية بحاجة إلى إعادة النظر والمراجعة؛ لمراعاة تضمينها بالقدر الكافي والملائم، وتوزيعها بشكل متوازن خاصة في ذلك العالم المتنامي المعارف. وقدمت الدراسة في ضوء تلك النتائج عددًا من التوصيات (ACTFL) والمقترحات.

هدفت دراسة محمد، وآخرين (٢٠٢٢) إلى معرفة فاعلية معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثون المنهجين الوصفي وشبه التجريبي ممثلَينِ في اختبار قبلي وبعدي، وتكونت عينة البحث من (٣٠) متعلمًا من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتميز، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإنتاج اللغوي، لصالح القياس البعدي. وهذا يدل على أن معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، قد أدت إلى تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى عينة البحث.

وهدفت دراسة السرهدي، والقمول (٢٠٢١) إلى تقويم كتب اللغة الإنجليزية للصفين الخامس والسادس الأساسيين وفق معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، ولتحقيق ذلك تم إعداد بطاقة تحليل المحتوى؛ حيث تشمل تصنيف الكفايات اللغوية مقسمة إلى خمسة مستويات رئيسة: المبتدئ، المتوسط، المتقدم، المتفوق، والمتميز للمهارات اللغوية الأربع (الاستماع، القراءة، المحادثة، والكتابة)، واشتملت عينة الدراسة على كتب اللغة الإنجليزية للصفين الخامس والسادس الأساسيين، وأظهرت النتائج توفر مؤشرات مهارات الاستماع والقراءة والمحادثة والكتابة في الكتابين ضمن المستوى المبتدئ بدرجة كبيرة، يليها تمثيل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مؤشرات المستوى المتوسط، بينما جاءت مؤشرات الكفاءة اللغوية لجميع المهارات ضمن المستوى المتقدم والمتفوق والمتميز بدرجة قليلة أو غير متحققة، وعليه فقد أوصى الباحثان بتضمين مؤشرات الكفاءة اللغوية في مستوياتها المتقدمة المنبثقة عن معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية في كتب اللغة الإنجليزية للصفين الخامس والسادس الأساسيين.

وهدفت دراسة صدقي، وآخرين (٢٠١٩) إلى التعريف بنظام (ACTFL) الدولي المعني باختبار المهارات اللغوية؛ حيث طُبِّق اختبار نموذجي مصمم وفق معايير (ACTFL) لتقويم مهارة الاستماع عند طلبة اللغة العربية وآدابها، حيث قدم البحث استراتيجيات يمكن من خلالها تطوير أساليب الاختبارات السمعية وتحسينها، وتم الاعتماد على المنهج التجريبي، وقد خضع للاختبار ٣٨ طالبًا من السنة الثالثة والرابعة من مرحلة البكالوريوس بجامعة الخوارزمي في إيران، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة -رغم دراستهم لست وحدات خاصة بمختبر اللغة العربية- لم يحققوا المستوى المطلوب، وقد عَزَت الدراسة ذلك لعدة أسباب؛ منها: عدم تهيئة المعلمين لتدريس هذه المهارة، وعدم توفر محتوى علمي مناسب يساعد على تطوير هذه المهارة لدى الدارسين.

هدفت دراسة الحجوري، والجراح (٢٠١٧) إلى تحليل سلسلة الكتاب في تعلم العربية في ضوء إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، وذلك اعتمادًا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف البيانات العامة للسلسلة، وحللت الدراسة المحتويين اللغوي والثقافي المضمنين فيها، وعرضت طريقة تقديم مادتها التعليمية، ثم أجرت تطبيقًا للمحتوى في ضوء إرشادات المجلس الأمريكي وفق المستويات والمهارات والكفايات اللغوية المعتمدة فيه؛ للوقوف على مدى التزام الكتاب بالإرشادات، وقدمت الدراسة مقترحًا لتدريس سلسلة الكتاب في تعلم العربية حسب المستويات اللغوية المنصوص عليها في إرشادات المجلس، وتوزيع محتوى الكتاب اللغوي للمهارات والعناصر وفقًا لتلك الإرشادات، وأضافت مقترحات إثرائية يمكن الإفادة منها في الطبعات القادمة للكتاب.

وهدفت دراسة العقاد (٢٠١٧) إلى تقويم محتوى الكتاب المدرسي لمبحث اللغة الإنجليزية للصف الحادي عشر والثاني عشر في ضوء معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، وقد حددت الدراسة خمسة معايير أساسية لتطبيقها؛ وهي: التواصل، الثقافات، الارتباطات، المقارنات، والمجتمعات. وبعد تطبيق بطاقة التحليل أظهرت النتائج تباينًا في توزيع المعايير الخمسة داخل الكتاب المدرسي لمنهج اللغة الإنجليزية للصف الحادي عشر، وكذلك الصف الثاني عشر؛ حيث إن بعض المعايير

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

حققت درجات مرتفعة، والبعض الآخر درجات منخفضة؛ كما تم عمل مقارنة بين نتائج كل فصل دلّت على وجود اختلاف بين المعايير التسعة (الأساسية والفرعية)، وقد اتفقت المرحلتان على حصول معيار "التواصل" على أعلى نسبة توافر، وحصول معيار "المقارنات" على أقل مستوى في كليهما.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق:

- التخصص (اللغة الإنجليزية): اتفقت الدراسة مع جميع الدراسات السابقة باستثناء دراسة (الحجوري، والجراح، ٢٠١٧) التي كانت في تخصص اللغة العربية.
- المنهج (المنهج الوصفي التحليلي): اتفقت الدراسة مع جميع الدراسات السابقة باستثناء دراستي (محمد، وآخرين، ٢٠٢٢)، و(صدقي، وآخرين، ٢٠١٩) اللتين استخدمتا المنهج التجريبي.
- مجتمع الدراسة (مقررات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية للصف الأول الثانوي): اتفقت الدراسة مع جميع الدراسات السابقة باستثناء دراسة (محمد، وآخرين، ٢٠٢٢)، و(صدقي، وآخرين، ٢٠١٩)؛ فقد كان المجتمع الطالبات، ودراسة (الحجوري، والجراح، ٢٠١٧) إذ كان المجتمع كتاب اللغة العربية.

أوجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث:

- المنهج: اختلفت الدراسة مع دراسة (محمد، وآخرين، ٢٠٢٢)، و(صدقي، وآخرين، ٢٠١٩)؛ حيث تم استخدام المنهج التجريبي، في حين أن الدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.
- من حيث مجتمع الدراسة: اختلفت مع دراسة (محمد، وآخرين، ٢٠٢٢)، و(صدقي، وآخرين، ٢٠١٩)؛ حيث تم استخدام الطالبات في المجتمع، في حين أن الدراسة الحالية استخدمت مقرر اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي.
- من حيث الأداة: اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (محمد، وآخرين، ٢٠٢٢)، و(صدقي، وآخرين، ٢٠١٩)؛ حيث تم استخدام الاختبار القبلي والبعدي، في حين أن الدراسة الحالية استخدمت بطاقة تحليل المحتوى والاستبانة.

وتميزت الدراسة الحالية بكونها أول دراسة -بحسب علم الباحثة- تتناول برنامجًا إثرائيًّا قائمًا على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، والمنهج البنائي؛ لمناسبتهما لأسئلة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كتب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي Mega 1 goal في المملكة العربية السعودية طبعة ١٤٤٦ هجرية / ٢٠٢٤ ميلادية.

عينة الدراسة:

تحددت العينة في كتب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي Mega goal 1 للفصل الدراسي الأول، والثاني، والثالث في المملكة العربية السعودية طبعة ٢٠٢٣/٢٠٢٤،

أدوات الدراسة:

لبناء أداة الدراسة قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ كدراسة اليماني، والفارس (٢٠٢٤)، ودراسة السعدي، والشوادفي (٢٠٢٢)، ودراسة محمد، وآخرين (٢٠٢٢)، ودراسة السرهدي، والقمول (٢٠٢١)، ودراسة صدقي، وآخرين (٢٠١٩)، ودراسة الحجوري، والجراح (٢٠١٧)، ودراسة العقاد (٢٠١٧)؛ كما قامت الباحثة باستخدام مقرر اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي؛ لاستخراج مهارات الاستماع المناسبة لمستوى الطالبات، وقد تم عرض هذه المهارات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية؛ للتأكد من مدى مناسبتها وملاءمتها لمستوى الطالبات، وبعد اعتمادها تم توضيحها في جدول مستقل ضمن أداة الدراسة، كما تم تحليل المقرر ذاته في ضوء معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري؛ حيث أظهرت نتائج التحليل أن هذه المعايير إما غير متوفرة، أو متوفرة بشكل ضعيف، أو متوسط. وبناءً على ما سبق، برزت الحاجة إلى تصميم برنامج إثرائي مقترح، يهدف إلى تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وقد قامت الباحثة ببناء هذا البرنامج بما يتوافق مع معايير المجلس الأمريكي، ويُتوقع أن يسهم بشكل فعَّال في تطوير مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى الطالبات في هذه المرحلة الدراسية.

إجراءات بناء أدوات الدراسة:

أول إجراء: بطاقة مهارات الاستماع المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- أولًا: الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال، سواء أكانت عربية أم أجنبية.
- ثانيًا: تم تحديد وإعداد أداة الدراسة وتجهيزها، وهي بطاقة تمثلت في مهارات الاستماع المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، وللكشف عن مهارات الاستماع المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، أعدَّت الباحثة قائمة بالمهارات التي يجب تنميتها، وذلك في ضوء معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري؛ بهدف الاستفادة منها في بناء البرنامج الإثرائي.

وقد تم إعداد هذه القائمة وفقًا للخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من القائمة: تمثل الهدف في التعرف على مهارات الاستماع المناسبة التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، واللازمة لتعزيز قدرتهم على الفهم والتفاعل مع النصوص المسموعة باللغة الإنجليزية.

ب- تحديد مصادر بناء القائمة: اعتمدت الباحثة في إعداد قائمة مهارات الاستماع على مجموعة من المصادر، تمثلت في:

- الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بتنمية مهارات الاستماع في اللغة الإنجليزية.
- معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري (ACTFL).
- تحليل خصائص المتعلمات في الصف الأول الثانوي، واحتياجاتهن التعليمية.
- محتوى كتب اللغة الإنجليزية المقررة على الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية.

ج- إعداد قائمة المهارات: في ضوء ما سبق، تم إعداد قائمة مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، حيث تم تصميم المهارات بحيث تخدم أهداف الدراسة، وتم تصنيفها إلى **أربعة مجالات رئيسة على النحو التالي:**

- **المجال الأول**: الفهم والاستيعاب: ويضم مهارات، مثل: استخلاص الفكرة العامة من النص، وتحديد التفاصيل الداعمة، وفهم العلاقة بين الجمل والفقرات.
- **المجال الثاني:** التحليل والتفسير: ويضم مهارات، مثل: فهم نوع النص المسموع، واستنتاج المعلومات الضمنية، والتنبؤ بالأحداث القادمة.
- **المجال الثالث**: النقد والتقييم: ويضم مهارات، مثل: تقييم مدى صحة المعلومات، واستخلاص النتائج، ومقارنة المعلومات، والحكم على وضوح الأفكار.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **المجال الرابع**: التفاعل والاستجابة: ويضم مهارات، مثل: طرح الأسئلة ذات الصلة أثناء الاستماع، والاستجابة بفاعلية مع المواقف المختلفة، وإعادة صياغة الأفكار باستخدام أسلوب شخصي.

د- ضبط القائمة: تم صياغة القائمة الأولية للمهارات في شكل استبانة وعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى مشرفي ومعلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية، وبناءً على آرائهم وملاحظاتهم أجرت الباحثة بعض التعديلات على صياغة المهارات، وحذفت أو أضافت بعض العبارات حتى تم التوصل إلى القائمة النهائية التي استُخدمت في بناء البرنامج الإثرائي على النحو الموضح بالجدول التالي:

الجدول (١) قائمة مهارات الاستماع بصورتها النهائية

المجال الأول: الفهم والاستيعاب	
١	القدرة على استخلاص الفكرة العامة للنص المسموع بدقة.
٢	القدرة على تحديد التفاصيل الداعمة للفكرة الرئيسة في النص المسموع.
٣	القدرة على فهم العلاقة بين الجمل والفقرات.
٤	التعرف على الكلمات المفتاحية التي تساعد على فهم المحتوى.
المجال الثاني: التحليل والتفسير	
١	قدرة المستمع على فهم نوع النص المنطوق.
٢	القدرة على استنتاج المعلومات الضمنية من النص.
٣	القدرة على التنبؤ بالأحداث القادمة بناء على النص.
٤	القدرة على تحديد الأسباب في النص.
المجال الثالث: النقد والتقييم	
١	القدرة على تقييم مدى صحة المعلومات المسموعة.
٢	القدرة على استخلاص النتائج من النص المسموع.
٣	القدرة على مقارنة المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة في النص المسموع.
٤	الحكم على مدى وضوح ودقة الأفكار في النص.
المجال الرابع: التفاعل والاستجابة	
١	القدرة على طرح الأسئلة ذات العلاقة أو ذات الصلة أثناء الاستماع.
٢	الاستجابة بفعالية مع مواقف الاستماع المختلفة، مثل: تقديم اقتراحات، أو إبداء تعليقات.
٣	القدرة على إعادة صياغة الأفكار الأساسية من النص بأسلوب شخصي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الإجراء الثاني: معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري:

جدول (٢) معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري

المعيار	المؤشرات
المتوسط الأعلى، الأوسط	
١.فهم الكلام على مستوى الجملة حول موضوعات شخصية واجتماعية بيسر وثقة. ٢.فهم المعنى العام من نصوص مترابطة، مع وجود صعوبة أحيانًا بسبب محدودية المفردات والتراكيب. ٣.فهم الحوار الطويل نسبيًّا في موضوعات متنوعة، لكن قد يصعب إدراك المعاني الدقيقة. ٤.معالجة موضوعات المخاطبة الأساسية غير المعقدة. ٥.المبادرة بالحوار حول موضوعات عامة، مع القدرة على الاسترسال وإنهاء المحادثة باستخدام استراتيجيات ملائمة. ٦.التفاعل بثقة في المواقف الاجتماعية، والمحادثات العادية. ٧.فهم نصوص قصيرة غير معقدة فهمًا تامًّا، خاصة المتعلقة بالاحتياجات الشخصية والاجتماعية. ٨.مواجهة صعوبة في فَهْم النصوص ذات التراكيب المعقدة بسبب محدودية المفردات والتراكيب. ٩.القدرة على السرد والكتابة في الأزمنة الثلاثة، وصياغة ملخصات.	- يساعد محتوى الكتاب الطالبَ على استيعاب نصوص تتناول موضوعات ذات طابع شخصي. - يهيئ الكتاب الطالب للتعامل مع نصوص تتناول قضايا اجتماعية متنوعة. - يُمَكِّن الكتاب الطالبَ من متابعة الفكرة العامة في النصوص، رغم وجود تحديات لغوية ناتجة عن غموض بعض المفردات. - يطرح الكتاب موضوعاتٍ متنوعةً تمكِّن الطالب من تطوير قدراته على المعالجة السمعية للنصوص. - يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى فهم الحوار الطويل نسبيًّا في موضوعات متنوعة. - يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى معالجة موضوعات المخاطبة الأساسية غير المعقدة. - يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى المبادرة بالحوار حول موضوعات عامة. - يركِّز الكتابُ على تنمية القدرة على الاسترسال في المحادثة. - يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى استخدام الاستراتيجيات المناسبة لإنهاء محادثة معينة. - يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى استخدام عبارات وتحيات مناسبة لبدء المحادثات. - يركِّز الكتابُ على تطوير مهارات التفاعل والاستجابة في المحادثات اليومية. - يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى التعرف على المفردات والعبارات الشائعة في المواقف الشخصية والاجتماعية. - يركز الكتاب على مساعدة الطالب على فهم الجمل البسيطة والتفاعل معها بشكل مناسب. - يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى تحليل الجمل الطويلة واستخراج المعنى العام منها. - يركز الكتاب على تعليم استراتيجيات لفهم النصوص

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	ذات التراكيب المعقدة. - يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى استخدام القواميس والمصادر المساندة لفهم المفردات الجديدة. - يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى كتابة نصوص قصيرة باستخدام الأزمنة الثلاثة بشكل صحيح. - يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى تنظيم الأفكار عند كتابة النصوص لضمان وضوح المعنى.

الإجراء الثالث: بطاقة التحليل:

بعد أن توصلت الباحثة إلى قائمة بمعايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري، وتحققت من صدقها الظاهري، تم تحويل مفرداتها إلى بطاقة تحليل محتوى مكونة من (١٨) مؤشرًا موزعة على (٩) معايير رئيسة، وقد تم استخدام هذه البطاقة بهدف الكشف عن مستوى تضمين معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي (Mega Goal.1) المعتمد في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ٢٠٢٥.

وتتمثل إجراءات إعداد بطاقة تحليل المحتوى في الخطوات الآتية:

١. الاطلاع على المراجع والدراسات السابقة المتعلقة بتحليل المحتوى.
٢. تحديد الهدف من التحليل، وهو الكشف عن مدى تضمين معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي (Mega Goal.1).
٣. . تحويل قائمة معايير التواصل التفسيري إلى بطاقة تحليل محتوى، وتم التحقق من صدقها وثباتها باستخدام الأساليب كالآتي:

صدق بطاقة تحليل المحتوى:

هدفت هذه المرحلة إلى قياس صدق أداة تحليل المحتوى، وتوفر خاصية الصدق بأن تقيس الأداة ما صُمِّمت لقياسه فعلًا (القحطاني العامري، آل مذهب والعمر، ٢٠١٠)، وتم تقدير صدق بطاقة التحليل بالاعتماد على الصدق البنائي لمحتوى القائمة، التي عرضت على مجموعة من المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية؛ للاسترشاد بآرائهم والاستفادة منها في مدى صلاحيتها لقياس ما وُضِعت لأجله، وللتأكد من مدى ارتباط المهارات الفرعية بالمجالات الرئيسة، ومدى ارتباط المعايير بالمهارات الفرعية، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية ووضوحها، ومدى مناسبتها .

وبناء على ذلك تم إجراء بعض التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وقد تضمنت:

- حذف بعض المعايير لصعوبة ظهورها في المحتوى.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- تعديل صيغة بعض المعايير لتكون مناسبة أكثر لتحليل المحتوى.
- دمج بعض المعايير تحت مهارة فرعية واحدة لتجنب التَّكرار.
- وتكونت القائمة بصورتها النهائية من ٨ معايير و١٨ مؤشرًا .

ثبات أداة الدراسة:

تُعرَّف الأداة الثابتة بأنها: الأداة التي تعطي نتائج متقاربة، أو تعطي نفس النتائج إذا طُبِّقت أكثر من مرة في ظروف متماثلة (عباس ونوفل، والعبسي وأبو عواد، ٢٠٠٧، ص ٢٦٦).

وقد اعتَمَدَت الدراسةُ الحاليَّةُ لتقدير ثبات أداة التحليل الاتفاقَ بين المحللين:

استعانت الباحثة بمحللة خارجية وَفْق الإجراءات المحددة للتحليل وقياس نسبة الاتفاق بين التحليلين، وقامت الباحثة بتحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية المطورة سلسلة (Mega Goal.1) للمرحلة الثانوية للصف الأول الثانوي؛ عينة الدراسة، بالتزامن مع تحليل المحللة الخارجية، بحيث كان كل تحليل منفردًا، ثم تم حساب معامل الاتفاق (الاتساق) بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي "Holsti"، وبلغ معامل الاتفاق (٠,٩٥) وهو معامل مرتفع؛ مما يشير إلى ثبات أداة التحليل رغم اختلاف المحللين.

جدول (٣) التكرارات ومعاملات الاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل الفاحص الآخر باستخدام معادلة هولستي

اسم الوحدة	التكرار في تحليل الباحث	التكرار في تحليل الفاحص	معامل الاتفاق بين التحليلين (الثبات)
الوحدة الأولى Big Changes.	٥٨	٦١	٩٥٪

تم التحليل بواسطة زميلة ذات خبرة بعملية تحليل المحتوى.

إجراءات التحليل:

لكي تتم عملية تحليل المحتوى بطريقة علمية صحيحة، تم اتِّباع الإجراءات الآتية:

- تحديد محتوى التحليل: محتوى كتب اللغة الإنجليزية المطورة سلسلة (Mega .1 Goal) للمرحلة الثانوية.
- تحديد وحدة التحليل: استخدمت الباحثة "الفكرة" وحدة للتحليل.
- تحديد فئات التحليل: في هذه الدراسة تمثلت فئات التحليل في الدرس "الموضوع".

ضوابط التحليل:

عند التحليل تم مراعاة عدد من الضوابط؛ وهي على النحو الآتي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- تم التحليل في إطار المحتوى العلمي للكتاب، مع استبعاد الغلاف، ومقدمة الكتاب، والفهارس.
- تم التحليل في ضوء معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري، وتحديدًا للمؤشرات المحكمة التي تنتمي إلى هذه المعايير؛ وذلك للكشف عن مدى تضمين معايير التواصل التفسيري في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول (Mega Goal.1).
- تم تحليل درسي Careers & Big Changes وفقًا لترقيم الدروس المعتمدة في كتاب الطالب.
- اشتمل التحليل على الرسوم والأشكال والصور الواردة في المحتوى.
- تم الاستماع للمقاطع الصوتية؛ لتكوين صورة واضحة في ذهن المحلل عن الموضوعات والأفكار التي تم تناولها.
- تم اعتبار السؤال أو التمرين وما يحتويه من بنود فرعية موضعًا واحدًا إذا كان يحمل فكرة واحدة.
- تم اعتبار كل مثال من واقع الحياة أو مشكلة حياتية من مهارات التفكير الناقد، حيث تتضمن مناقشة الأفكار والقضايا، وتقديم حلول للمشكلات.

خطوات التحليل:

١. القراءة المتأنية لمحتوى جميع الدروس وما تتضمنه من أسئلة وصور وأشكال وجداول ورسومات.
٢. اعتماد معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري ومؤشراتها المعتمدة كوحدة تسجيل في تحليل المحتوى.
٣. استخراج معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري الواردة في كل درس من دروس كتاب اللغة الإنجليزية (Mega Goal.1) للمرحلة الثانوية - الصف الأول الثانوي.
٤. تسجيل عدد الدروس التي تضمنت كل المؤشرات الفرعية من معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري.

الإجراء الرابع: بناء برنامج إثرائي قائم على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الأول الثانوي:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج البنائي لبناء البرنامج الإثرائي الذي عرَّفَه أبو علام (٢٠١١) بأنه: "المنهج المتبع في إنشاء وتطوير برنامج أو هيكل معرفي جديد لم يكن معروفًا من قبل بالكيفية نفسها"، ومن أبرز خطواته:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مراحل التخطيط للبرنامج:

أولًا: الإطار الفلسفي لبرنامج الإثراء:

يعتمد البرنامج التعليمي على مجموعة من المبادئ والأسس الفلسفية التي توجه العملية التربوية، وتستند إلى المنهجية العلمية في تحليل المفاهيم وتنظيم الأنشطة التربوية بما يحقق أهداف التعلم؛ كما أنها تتسم بالمرونة، حيث يتم تعديلها وفقًا لمتطلبات الواقع التعليمي واحتياجات المتعلمين، وتُبْنى هذه النظرية على مجموعة من القواعد والقوانين التربوية المستمدة من الأبحاث والدراسات العلمية، وهي كالتالي كما ذكرها (خطايبة ٢٠١٢، ص ١١):

١. الأسس الفلسفية:

ترتبط الأسس الفلسفية للبرنامج التعليمي بالفكر الفلسفي الذي يحدد الرؤية التربوية العامة، وأهداف العملية التعليمية، وتؤثر هذه الفلسفة على تحديد مكونات البرنامج وتوجيهه لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة؛ حيث يتم دمج المبادئ الفلسفية مع السياسات التعليمية؛ لضمان الاتساق بين النظرية والتطبيق (تمام وصلاح، ٢٠١٦، ص ٦٤).

٢. الأسس المعرفية:

يعد نقل المعرفة أحد الأهداف الأساسية للبرنامج التعليمي؛ حيث تنظم المعرفة الإنسانية وفق أسس علمية تضمن تحقيق التعلم الفعَّال. وتتأثر الأسس المعرفية للمناهج الدراسية بمدى تنظيم المعلومات وتقديمها بطرق تسهم في اكتساب المهارات والقدرات الفكرية لدى المتعلمين (الزوين والبصيص، ٢٠٢٢، ص ٥٤).

٣. الأسس الاجتماعية:

تشير الأسس الاجتماعية إلى العلاقة بين التعليم والمجتمع؛ حيث يرتبط تصميم المناهج الدراسية باحتياجات البيئة الاجتماعية والثقافية، ويؤثر السياق الاجتماعي في تحديد أولويات التعليم بحيث يُراعى عند التخطيط التربوي جميع العوامل المجتمعية التي تسهم في تطوير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها (سعادة وإبراهيم، ٢٠١٤، ص ١٠٢).

٤. الأسس النفسية:

يعد التعلم عملية أساسية تتأثر بالعوامل النفسية للمتعلمين؛ حيث يعتمد نجاح العملية التعليمية على فَهْم الفروق الفردية بين المتعلمين، وتطوير البرامج وفقًا لاحتياجاتهم وخصائصهم النفسية، وترتبط الأسس النفسية للبرنامج التربوي بالنظريات النفسية الحديثة التي تفسر طبيعة التعلم، مثل: نظريات الدافعية،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والاستعدادات العقلية والوجدانية، والتي تؤثر في تصميم المناهج الدراسية وأساليب التدريس المستخدمة (الزوين والبصيص، ٢٠٢٢، ص ٥٤).

ثانيًا: أهداف البرنامج الإثرائي:

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج الإثرائي إلى تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات الصف الأول الثانوي، من خلال برنامج قائم على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري؛ مما يُسهم في تعزيز قدرتهن على فهم النصوص المسموعة، وتحليلها، ونقدها، والتفاعل معها بفعالية.

الأهداف الخاصة للبرنامج:

بنهاية البرنامج يجب أن تكون الطالبة قادرة على:

- استخلاص الفكرة العامة من النص المسموع بدقة.
- تحديد التفاصيل الداعمة للفكرة الرئيسة في النص المسموع.
- تمييز العلاقة بين الجمل والفقرات؛ لفهم تسلسل الأفكار.
- التعرف على الكلمات المفتاحية التي تسهم في فهم المحتوى.
- تمييز نوع النص المسموع (سردي، وصفي، معلوماتي ...).
- استنتاج المعلومات الضمنية غير المصرح بها في النص المسموع.
- التنبؤ بالأحداث القادمة في النص بناءً على المعطيات السابقة.
- تحليل الأسباب المؤدية للنتائج أو المواقف الواردة في النص المسموع.
- تقييم مدى صحة وموثوقية المعلومات الواردة في النص المسموع.
- استنتاج النتائج المترتبة على الأفكار والمواقف في النص.
- مقارنة المعلومات الجديدة في النص بما تمت دراسته أو سماعه سابقًا.
- إصدار حكم نقدي حول وضوح الأفكار ودقتها واتساقها داخل النص.
- طرح أسئلة ذات علاقة بالنص أثناء الاستماع تُظهِر عمق الفهم.
- الاستجابة بفعالية مع المواقف المطروحة في النص؛ من خلال إبداء الآراء، أو تقديم اقتراحات.
- إعادة صياغة الأفكار الرئيسة بأسلوب شخصي يعكس الفهم العميق للمحتوى المسموع.

ثالثًا: الأساليب التربوية العامة للبرنامج:

يعتمد البرنامج الإثرائي على مجموعة من الأساليب التربوية التي ستعمل بدورها على توجيه سير الجلسات للبرنامج، كما تعمل على توجيه سلوك المدربة، ويُتوقَّع أن تجعل هذه الأساليب التربوية من البرنامج عملية تفاعلية، وتحفز الطلاب على التفاعل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مع الأنشطة المتضمنة في البرنامج، ومن هذه الأساليب التربوية: العصف الذهني، التعلم التعاوني الجماعي، المناقشة الجماعية، والتعلم الذاتي.

رابعًا: محتويات البرنامج:

بعد الاطلاع على الأدبيات السابقة التي هدفت إلى تحسين مهارة الاستماع لدى الطالبات في اللغة الإنجليزية؛ فقد راعت الباحثة في اختيار محتوى البرنامج الآتي:

- مناسبة المحتوى للهدف العام للبرنامج.
- الحداثة والدقة في محتوى البرنامج.
- تقديم أنشطة ووسائل متنوعة ومناسبة للمرحلة التعليمية المستهدفة.
- تعدد وتنوع أساليب التقويم.

خامسًا: الوسائل التعليمية والأدوات:

- شاشة عرض.
- جهاز كمبيوتر.
- باوربوينت.
- بروجكتور.
- بطاقات ملونة.
- مقاطع صوتية تعليمية متنوعة.
- أوراق عمل وتمارين تفاعلية.
- بطاقات أسئلة.
- مسجل صوت / أجهزة عرض.
- دفاتر ملاحظات للطالبات.

سادسًا: الفئة المستهدفة:

طالبات الصف الأول الثانوي.

سابعًا: أساليب التقويم:

يتطلب التقويم استخدام أنواع متعددة من أساليب التقويم؛ لقياس كفاءة البرنامج، وفعالية الأنشطة والمواد المستخدمة، ومعرفة نقاط الضعف والمشكلات التي تواجه المعلمة أثناء تطبيق البرنامج، والعمل على علاجها، وإيجاد حلول مناسبة لها، وسيقيَّم البرنامج من خلال:

- اختبار قبلي.
- تقويم بنائي؛ من خلال الواجبات والتغذية الراجعة اليومية؛ للتحقق من أهداف البرنامج الإثرائي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- تقويم ختامي؛ من خلال تقويم البرنامج من حيث: الأهداف، والمحتوى، والأساليب التدريبية، والأنشطة، وبيئة التدريب والتقويم.
- اختبار بعدي.

ثامنًا: صدق البرنامج الإثرائي:

تم التحقق من صدق البرنامج الإثرائي، من خلال عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة الإنجليزية، وكذلك في مجال اللغة الإنجليزية من أساتذة الجامعات والمشرفين التربويين ومعلمي اللغة الإنجليزية؛ للتأكد من المحتوى، ولإبداء رأيهم في الأنشطة المتضمنة، ووضوح الأهداف، ولعرض ملاحظاتهم، والتعديل بناءً على هذه الملاحظات.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

أولًا: عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية المراد تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

لقد تمت الإجابة عن هذا السؤال في مرحلة إعداد أدوات الدراسة في الفصل السابق.

ثانيًا: عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما البرنامج الإثرائي القائم على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، تم الاطلاع على الدراسات السابقة كدراسة السيد وآخرين (٢٠٢١)، ودراسة الجبير والفايز (٢٠٢١)، ودراسة المرشود (٢٠٢١)، وكذلك مقرر اللغة الإنجليزية لبناء وتصميم برنامج إثرائي قائم على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري يناسب مستوى طالبات الصف الأول الثانوي، وكان الهدف الرئيس من البرنامج تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

كما أعدت الباحثة قائمة بمعايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري؛ بهدف الكشف عن توفر معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي (Mega Goal.1)، المعتمد في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ٢٠٢٥، حيثُ تحققت من صدقها الظاهري، ومن ثم قامت بتحويل مفرداتها إلى بطاقة تحليل محتوى مكونة من (١٨) مؤشرًا موزعة على (٩) معايير رئيسة.

وقد كشفت نتائج التحليل كما هو موضح في الجدول (٢-٧) عن ضعف توفر بعض المعايير في محتوى الكتاب؛ حيث لوحظ محدودية توافر مهارات الاستماع

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المرتبطة بالتواصل التفسيري، أو غياب بعضها بشكل كامل، وقد شكلت هذه النتيجة دافعًا رئيسًا لبناء وتصميم برنامج إثرائي يستند إلى تلك المعايير.

ولتحديد مستويات توفر معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري في محتوى مقرر اللغة الإنجليزية (Mega Goal.1)، استخدمت الباحثة مقياسًا خماسيًّا، وفق النسب المئوية في الجدول (٤) الآتي:

جدول (٤) مقياس تحديد مستوى توافر معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري في محتوى مقرر اللغة الإنجليزية (Mega Goal.1)

النسبة المئوية	درجة التوفر
أعلى من ٨٠% - ١٠٠%	عالٍ جدًّا
أعلى من ٦٠% - ٨٠%	عالٍ
أعلى من ٤٠%- ٦٠%	متوسط
أعلى من ٢٠% - ٤٠%	ضعيف
٠ – ٢٠%	ضعيف جدًّا

طريقة حساب النسبة المئوية للتوافر، ومستوى توافرها:

لحساب النسب المئوية للتوافر، ومستوى التوافر، حُسِبت النسب المئوية بناء على عدد وحدات التحليل، التي تبلغ (١٢) وحدة تحليل في الكتاب ككل، بواقع (٤) وحدات تحليل في كل فصل دراسي، وذلك وفق المعادلة الآتية:

نسبة التوافر= عدد تكرار التضمين / عدد وحدات التحليل *١٠٠.

يوضح الجدول (٥) التكرارات، والنسب المئوية، ومستوى توافر معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري في محتوى مقرر اللغة الإنجليزية (Mega Goal.1)

الفقرات (التطبيقات الفرعية)	مجموع الفصول الدراسية (ن= ١٢)			التكرار الكلي	النسبة	مستوى التوافر	الترتيب
	1	2	3				
١. يساعد محتوى الكتاب الطالب على استيعاب نصوص تتناول موضوعات ذات طابع شخصي.	٣	٣	٣	٩	%٧٥.٠	عالٍ	٦
٢. يهيئ الكتاب الطالب للتعامل مع نصوص تتناول قضايا اجتماعية متنوعة.	٢	٣	٣	٨	%٦٦.٧	عالٍ	٩
٣. يُمَكِّن الكتاب الطالب من متابعة الفكرة العامة في النصوص، رغم وجود تحديات لغوية ناتجة عن غموض بعض المفردات.	٢	١	٢	٥	%٤١.٧	متوسط	١٣
٤. يطرح الكتاب موضوعات متنوعة تمكِّن الطالب من تطوير قدراته على المعالجة السمعية للنصوص.	٢	٣	٤	٩	%٧٥.٠	عالٍ	٧
٥. يوجِّه الكتابُ الطالبَ إلى فهم الحوار الطويل نسبيًّا في موضوعات متنوعة.	٤	٣	٣	١٠	%٨٣.٣	عالٍ جدًّا	٢

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٦. يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى معالجة موضوعات المخاطبة الأساسية غير المعقدة.	٢	٢	١	٥	%٤١.٧	متوسط	١٤
٧. يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى المبادرة بالحوار حول موضوعات عامة.	٤	٣	٣	١٠	%٨٣.٣	عالٍ جدًّا	٣
٨. يركز الكتاب على تنمية القدرة على الاسترسال في المحادثة.	٢	٤	٣	٩	%٧٥.٠	عالٍ	٨
٩. يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى استخدام الاستراتيجيات المناسبة لإنهاء محادثة معينة.	١	١	٢	٤	%٣٣.٣	ضعيف	١٦
١٠. يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى استخدام عبارات وتحيات مناسبة لبدء المحادثات.	٣	٢	١	٦	%٥٠.٠	متوسط	١١
١١. يركز الكتاب على تطوير مهارات التفاعل والاستجابة في المحادثات اليومية.	٤	٤	٣	١١	%٩١.٧	عالٍ جدًّا	١
١٢. يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى التعرف على المفردات والعبارات الشائعة في المواقف الشخصية والاجتماعية.	٣	٤	٣	١٠	%٨٣.٣	عالٍ جدًّا	٤
١٣. يركّز الكتابُ على مساعدة الطالب على فهم الجمل البسيطة والتفاعل معها بشكل مناسب.	٤	٣	٣	١٠	%٨٣.٣	عالٍ جدًّا	٥
١٤. يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى تحليل الجمل الطويلة واستخراج المعنى العام منها.	٢	٢	٢	٦	%٥٠.٠	متوسط	١٢
١٥. يركّز الكتاب على تعليم استراتيجيات لفهم النصوص ذات التراكيب المعقدة.	٠	١	٠	١	%٨.٣	ضعيف جدًّا	١٨
١٦. يوجّهُ الكتابُ الطالبَ إلى استخدام القواميس والمصادر المساندة لفهم المفردات الجديدة.	١	١	١	٣	%٢٥.٠	ضعيف	١٧
١٧. يوجّهُ الكتابُ الطالبَ إلى كتابة نصوص قصيرة باستخدام الأزمنة الثلاثة بشكل صحيح.	٣	٢	٣	٨	%٦٦.٧	عالٍ	١٠
١٨. يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى تنظيم الأفكار عند كتابة النصوص؛ لضمان وضوح المعنى.	٢	١	٢	٥	%٤١.٧	متوسط	١٥
المجموع	٤٤	٤٣	٤٢	١٢٩	%٥٩.٧	متوسط	-

تشير النتائج في الجدول إلى أن نسبة توافر معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري في محتوى مقرر اللغة الإنجليزية (Mega Goal.1) للصف الأول الثانوي بلغت (٥٩.٧%)؛ مما يدل على أن مستوى التوافر يُعد "متوسطًا" بوجه عام. وقد بلغ مجموع التكرارات لجميع الفقرات المرتبطة بتطبيق التكامل بين اللغة والمحتوى (١٢٩) تكرارًا موزعة على الفصول الدراسية.

عند تحليل الفقرات بشكل تفصيلي، تبين أن أعلى نسبة توافر كانت في الفقرة رقم (١١) التي تنص على أن "يركز الكتاب على تطوير مهارات التفاعل والاستجابة في المحادثات اليومية"، حيث حصلت على نسبة (٩١.٧%)، وهو ما يعكس اهتمامًا كبيرًا بتنمية التواصل العملي والفعَّال للطلبة في مواقف الحياة اليومية؛ مما يتماشى مع معايير التواصل التفسيري. تلتها مجموعة من الفقرات التي حصلت أيضًا على

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

نسب توافر عالية جدًّا بلغت (٨٣.٣%)، الفقرة (٥) التي تشير إلى أن "يوجه الكتاب الطالب إلى فهم الحوار الطويل نسبيًّا في موضوعات متنوعة"، والفقرة (٧) التي توضح أن "يوجه الكتاب الطالب إلى المبادرة بالحوار حول موضوعات عامة"، والفقرة (١٢) "يوجه الكتاب الطالب إلى التعرف على المفردات والعبارات الشائعة في المواقف الشخصية والاجتماعية" إضافة إلى الفقرة (١٣) "يركز الكتاب على مساعدة الطالب في فهم الجمل البسيطة والتفاعل معها بشكل مناسب"، تلتهما مجموعة من الفقرات التي حصلت أيضًا على نسب توافر عالية بلغت (٧٥.٠%)، وهي: الفقرة (١) "يساعد محتوى الكتاب الطالب على استيعاب نصوص تتناول موضوعات ذات طابع شخصي"، والفقرة (٤) "يطرح الكتاب موضوعات متنوعة تمكِّن الطالب من تطوير قدراته على المعالجة السمعية للنصوص"، والفقرة (٨) "يركز الكتاب على تنمية القدرة على الاسترسال في المحادثة"، تلتها مجموعة من الفقرات التي حصلت على نسب توافر "عالية" بلغت (٦٦.٧%)، مثل: الفقرة (٢) "يهيئ الكتابُ الطالبَ للتعامل مع نصوص تتناول قضايا اجتماعية متنوعة"، وكذلك الفقرة (١٧) التي تنص على أن "يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى كتابة نصوص قصيرة باستخدام الأزمنة الثلاثة بشكل صحيح"، تلتهما مجموعة من الفقرات التي حصلت أيضًا على نسب توافر متوسط بلغت (٤١.٧%)؛ حيث تضمنت الفقرة (٣) "يُمَكِّن الكتابُ الطالبَ من متابعة الفكرة العامة في النصوص، رغم وجود تحديات لغوية ناتجة عن غموض بعض المفردات"، والفقرة (٦) "يوجه الكتاب الطالب إلى معالجة موضوعات المخاطبة الأساسية غير المعقَّدة"، وكذلك الفقرة (١٨) "يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى تنظيم الأفكار عند كتابة النصوص؛ لضمان وضوح المعنى"، تلتها مجموعة من الفقرات التي حصلت أيضًا على نسب توافر متوسطة بلغت (٤١.٧%) وهي: الفقرة (١٠) "يوجه الكتاب الطالب إلى استخدام عبارات وتحيات مناسبة لبدء المحادثات"، والفقرة (١٤) "يوجه الكتاب الطالب إلى تحليل الجمل الطويلة واستخراج المعنى العام منها"، تلتهما الفقرة التي حصلت على نسب توافر ضعيفة بلغت بنسبة (٣٣.٣%) الفقرة (٩) "يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى استخدام الاستراتيجيات المناسبة لإنهاء محادثة معينة"، وكذلك الفقرة (١٦) "يوجّه الكتابُ الطالبَ إلى استخدام القواميس والمصادر المساندة لفهم المفردات الجديدة" بنسبة (٢٥.٠%)، أما أدنى نسبة توافر فكانت في الفقرة (١٥) "يركز الكتاب على تعليم استراتيجيات لفهم النصوص ذات التراكيب المعقدة"؛ حيث لم تتجاوز (٨.٣%).

نظرًا لما أظهرته نتائج تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي (Mega Goal.1) المعتمد في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ٢٠٢٥م، عن

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ضعف توافر معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري بدرجات متفاوتة، حيث غابت بعض المؤشرات كليًّا، في حين ظهر البعض الآخر بدرجة ضعيفة أو متوسطة، وتُعزى هذه النتيجة إلى تركيز محتوى الكتاب على الجوانب اللغوية الأساسية، مثل: المفردات والقواعد، دون إتاحة فرص كافية لتطوير مهارات الاستماع التفسيرية التي تتطلب التفاعل مع النصوص المسموعة بعمق.

وتُرجِع الباحثة هذه النتيجة إلى عدة عوامل، أبرزها: افتقار المحتوى إلى أنشطة استماع تفاعلية تدعم مهارات التحليل والاستنتاج والتفسير، إلى جانب غياب التدرج الواضح في تنمية مهارات الاستماع ضمن سياقات حياتية حقيقية.

واتضح من خلال هذه النتائج الحاجة إلى بناء برنامج إثرائي قائم على معايير المجلس الأمريكي للتواصل التفسيري؛ استجابة لحاجة تعليمية حقيقية كشفت عنها نتائج تحليل المحتوى، ويهدف البرنامج الإثرائي إلى تنمية مهارات الاستماع التفسيري لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ من خلال أنشطة متنوعة واستراتيجيات تدريس قائمة على التفاعل والتفسير والتحليل، بما يتوافق مع طبيعة المرحلة واحتياجات الطالبات الموهوبات، ويعزز من فرصهنَّ في التميز اللغوي والتواصلي، وبناءً على ذلك تم بناء البرنامج الإثرائي بصورته النهائية.

توصيات الدراسة:

وفقًا للنتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بما يأتي:

- تصميم مناهج اللغة الإنجليزية بالمراحل الدراسية المختلفة، وتطويرها في ضوء معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية.
- إثراء مناهج اللغة الإنجليزية بالأنشطة التي تراعي معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات.
- لَفْت نظر صناع القرار ومطوري مناهج اللغة الإنجليزية إلى التخطيط والتطوير نحو معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات.
- العمل على تدريب معلمي اللغة الإنجليزية على ممارسة معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية.

مقترحات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في محوري موضوع الدراسة، وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية؛ تقترح الدراسة العناوين البحثية الآتية لإثراء الخط البحثي للموضوع الحالي:

- إجراء دراسة تتناول تقويم مناهج اللغة الإنجليزية بالمراحل الدراسية المختلفة وفق المعايير العالمية للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات ACTFL.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- إجراء دراسة تتناول تطوير مناهج اللغة الإنجليزية بالمراحل الدراسية المختلفة وفق معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات ACTFL.
- تطوير بيئة تعلم تشاركية، تدعم معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية في تدريس مناهج اللغة الإنجليزية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع

ابن منظور، جمال الدين. (٢٠٠٨). *لسان العرب*. دار صادر.

أبو الحمائل، أحمد عبد المجيد. (٢٠١٢). فعالية برنامج إثرائي في العلوم لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة، *مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٩٣* (١)، ١١١-١٨١.

أبو سهمود، خلود رجب. (٢٠١٨). *فاعلية برنامج بالرسوم المتحركة في تنمية مهارات الاستماع والفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية- غزة.

أبو علام، رجاء. (٢٠١١). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات.

الأبيض، عادل عبد المعطي، والمشاقبة، محمد أحمد خدام، والعنزي، عطا الله بن فاحس. (٢٠١٣). دراسة استطلاعية لأسباب تدني المستوى التحصيلي لطلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية في مادة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس وأساليب العلاج. *مجلة التربية، ١* (٣)، ١٥٤٢-١٦١٧.

إسماعيل، عمر صاحب الأمير. (٢٠١٣). *فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة "KWL" في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جنوب الوادي.

أنيس، إبراهيم. (١٩٨٢م). *المعجم الوسيط* (ط.٢، ج.٢). دار إحياء التراث العربي.

برنامج التحول الوطني. (٢٠١٩). *في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠* .

بلميهوب، هند. (٢٠٢٢). دور المعلم ضمن استراتيجيات التدريس الحديثة التعليمية. ٢(٢)، ١٨٣–١٩٢. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1423945

تمام، شادية عبد الحليم، وصلاح، صلاح أحمد. (٢٠١٦). *الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الجالي، محمد عبد الله عبد المجيد. (٢٠٢١). تدريس مهارة الاستماع لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ (أمثلة تطبيقية). *مجلة مقاربات في التعليمية، ٣* (١)، ٤١-٦٤.

الجبير، تهاني خالد، والفايز، وفاء عبد الله. (٢٠٢١). فاعلية برنامج إثرائي قائم على النظرية البنائية في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٥* (١٥)، ٦٠٩-٦٢٩.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الجغيمان، عبد الله محمد أحمد. (٢٠١٨). *الدليل الشامل في تصميم وتنفيذ برامج تربية ذوي الموهبة*. العبيكان للنشر.

الجهني، طلال دخيل الله، والعميري، فهد، بن علي بن ختيم. (٢٠٢٠). بناء برنامج إثرائي قائم على مشروعات التعلم الخدمي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة وقياس فاعليته في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع. *المجلة العربية للتربية*، ١(٣٩)، ١٥٩-٢١٢.

الحجوري صالح، عباد، والجراح، محمد إبراهيم محمد. (٢٠١٧). سلسلة الكتاب في تعلم العربية في ضوء إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: دراسة وصفية تحليلية. *الأثر* (٢٨)، ٢٦٧–٣٠٠.

الحربي، سلمى بنت عيد بن عبد الله. (٢٠١٦). تقويم كتاب اللغة الإنجليزية Class Smart للصف السادس الابتدائي في ضوء معايير مقترحة للقيم التربوية وفقًا لنموذج بروفيس "Proves" التقويمي. *مجلة كلية التربية*، ٣٢(٤)، ٢٠٨-٢٥٤.

الحربي، سلمى بنت عيد بن عبد الله. (٢٠١٦). فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٥ (٨)، ٣٠٨-٢٧٦.

حسن، شحاتة، وزينب، النجار. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

الحميدان، فرح بنت محمد، والرويلي، نورة بنت شبك. (٢٠٢١). واقع استخدام معلمات اللغة الإنجليزية للطريقة الاتصالية CLT في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ١ (١٨)، ١٨٣-١٥٢.

الحميضي، خالد بن محمد. (٢٠١٩). مهارات التفكير الإبداعي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، ٣٥ (٦)، ٨٨-١١٢.

حواس، نجلاء يوسف. (٢٠١٠). برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات الاستماع الناقد والميل نحو التعليم الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٠٧)، ٩٤-١٣٩.

الخريزي، محمد. (٢٠١٧). *تدريس اللغة الإنجليزية للطلاب العرب*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

خطايبة، أكرم. (٢٠١٢). *أسس وبرامج التربية الرياضية*. دار اليازوري العلمية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الخوالدة، أكرم صالح. (٢٠١٦). *اللغة والتفكير الاستدلالي*. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

الخياط، علي صباح جميل، ومحمد، ضياء عبيد. (٢٠١٩). أثر برنامج استماع تعليمي على تحصيل الاستماع لدى طلاب الثانوية، *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، (١)، ٤٧٤-٤٨٥.

الرميح، منى بنت أحمد، والفهيد، عبد الله سليمان. (٢٠٢٢). الكفاءة الذاتية في الاستماع وعلاقتها باستخدام استراتيجيات الاستماع لدى طلاب جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. *مجلة القلم*، ٩ (٣٤)، ٤٨٣-٥٢٢.

الزهراني، عبد العزيز بن محمد شهوان. (٢٠١٦). تقويم كتاب اللغة الإنجليزية المطور للصف الأول متوسط في ضوء مهارات التواصل الشفهي. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، ٢(١)، ١٩٣–٢٠٨.

الزوين، فرتاج فاحس، والبصيص، حاتم حسين. (٢٠٢٢). *تصميم البرامج التعليمية الدليل النظري والعملي للباحثين والمصممين*. دار المسيلة للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش. (٢٠٠٥). *أساليب تدريس العلوم*. دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

السبيعي، مها فريج. (٢٠٢١). تقويم محتوى منهج اللغة الإنجليزية High Flying للصف الأول الثانوي في ضوء معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات CEFR. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٣٠) ، ٤٢٣-٤٤٦.

السرهدي، منى مفلح، والقمول، محمد سليمان. (٢٠٢١). تقويم كتب اللغة الإنجليزية للصفين الخامس والسادس الأساسيين وفق معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL). *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (٣٢)، ١٨٧-٢٢٢.

سعادة، جودت، وإبراهيم، عبد الله. (٢٠١٤). *المنهج المدرسي المعاصر* (ط.٧). دار الفكر ناشرون وموزعون.

السعدي، جميل سعيد. (٢٠٠٨). *فعالية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية القائمة على أساليب استشراف المستقبل في تدريس مادة التاريخ بالتعليم العام بسلطنة عمان في تنمية مهارات التفكير المستقبلي* [أطروحة دكتوراه]. جامعة القاهرة.

السعدي، سميرة محمد عنزي، ويوسف، أحمد الشوادفي محمد. (٢٠٢١). تحليل محتوى مقرر اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي McGraw Hill في ضوء معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات ACTFL. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٤٢)، ١٢٠-٩٩.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

السليتي، فراس محمد. (٢٠١٥). *استراتيجيات التدريس المعاصرة*. عالم الكتب الحديث.
السمالوطي، نبيل محمد توفيق. (١٩٨٠). *المنهج الإسلامي في دراسة المجتمع السعودية*. دار الشروق.
السويفي، وائل صلاح. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التحليل الرباعي SOWT Analyses في تدريس الاستماع لتنمية فهم المسموع والاستماع الاستراتيجي لطلاب الصف الثاني الإعدادي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٩* (٣)، ٤٥-١١.
السيد، وفاء محمد، وعبد الحميد، أسماء محمد. (٢٠١٣). أثر استخدام برنامج إثرائي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طالبات المرحلة الجامعية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٢* (١٢)، ١١٨٦-١١٦٩.
الشايع، فهد، والعقيل، محمد. (٢٠٠٦). *مدى تحقيق معايير المحتوى من رياض الأطفال إلى الصف الرابع (٤) بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NSES) في محتوى كتاب العلوم بالمملكة العربية السعودية* [بحث مقدَّم]. المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية للتربية العلمية: تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
شحاتة، حسن النجار، وزينب، عمار حامد. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.
شعير، إبراهيم محمد. (٢٠١٠). *التدريس للفئات الخاصة* (ط.٣). مكتبة عامر للطباعة والنشر والتوزيع.
شنتوف، آمنة. (٢٠١٩). أهمية مهارات الاستماع وتنميتها عند المتعلم. *مجلة التعليمية، ٦* (١)، ٤٢-٤٩.
الشوبكي، مها محمد. (٢٠١١). *فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الأزهر- غزة.
صدقي، حامد، ونزاد، سهيلا محسني، وأشكوري، سيد عدنان، وزادة، حسين طالب، جوشلي، بوران، رضابي. (٢٠١٩). تحديد مستوى متعلمي اللغة العربية لمهارة الاستماع وفقًا للإطار العالمي أكتفل (ACTFL) المعياري في تعليم اللغات الأجنبية. *دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ٧* (٤)، ١١-٢٨.
الصغير، خالد بن محمد. (٢٠١٩). رأي معلمي اللغة الإنجليزية تجاه استخدام الحاسب الآلي في تدريس مهارة القراءة والمعوقات التي تحول دون ذلك. المجلة *العلمية لجامعة الملك فيصل- للعلوم الإنسانية والإدارية، ٢٠*(٢)، ٣١٧-٣٤٢.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الصلال، منيرة بنت سيف. (٢٠١٨). دراسة تحليلية لمقرر اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي المتوسط في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. *مجلة الثقافة والتنمية، ١٩* (١٣٥)، ١٤٢-٨٥.

صومان، أحمد إبراهيم. (٢٠١٠). *أساليب تدريس اللغة العربية*. دار زهران للنشر والتوزيع.

طه، كيلي توماس، والشوابكة، سامية سليمان علي. (٢٠٢٣). طرائق تدريس الاستماع الاستراتيجي المكثف نموذجًا. *مجلة دراسات وأبحاث، ١٥* (١)، ٢٠٧– ٢٢٥. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/41/16/1/4614

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤* (٤)، ٤٢١-٤٦٢.

عبد الغفار، جهاد محمود، وتوفيق، أحمد عبد النبي صابر، وعبد المنعم، محمد، والعمري، شيماء مصطفى. (٢٠٢٣). برنامج إثرائي مقترح قائم على نظرية المعنى لتنمية مهارات الكتابة السردية لطلاب المرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، (١٦)، ٢٤-٦٤.

عبد المنعم، زينب محمد، وسامي، رشا محمود. (٢٠١٢). *تخطيط البرامج الإعلامية للطفل*. عالم الكتب.

عبد النبي، صابر عبد المنعم، ومحمد، الزغبي رمضان عبد الحميد، وعيسى، أحمد محمد. (٢٠١٥). أسس البرامج الإثرائية لتنمية مهارات التعبير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *العلوم التربوية، ٢٣* (٣)، ٤٢٤–٤٤٧.

العربمي، خديجة خيرو علي. (٢٠٢١). الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم مهارات اللغة الإنجليزية: دراسة مسحية وصفية في ضوء نتائج البحوث والدراسات. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢* (٩)، ٤٤-١.

العساف، صالح. (٢٠١٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط.٣)*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العصيمي، خالد بن حمود محمد. (٢٠٢١). أثر برنامج إثرائي قائم على معايير العلوم للجيل القادم NGS في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ونزعات التفكير لدى طلاب الصف الثالث المتوسط المتفوقين ذوي المستويات المختلفة في معالجة المعلومات. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ١* (٤٥)، ٥٦٥-٤٧٩.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العقاد، إقبال فوزي. (٢٠١٧). *تقييم منهاج اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير المعهد الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية (ACTFL)* [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية].

عليمات، عبير راشد، والزيادات، اعتدال عواد، والسعايدة، مهى حامد. (٢٠١٣). أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي في منهاج اللغة الإنجليزية لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في قصبة السلط من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة لتحسين المستوى التحصيلي. *مجلة كلية التربية*، ٢٩ (٢)، ٤٦٨-٤٣٣. _ http://search.mandumah.com/Record/474015

عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. عالم الكتب.

العنزي، عبد الله بن شويش، والجليدي، حسن بن إبراهيم بن حسن. (٢٠١٩). تحليل محتوى مقرر اللغة الإنجليزية المطور Off Lift للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٨(٧)، ٥١-٣٨.

الغامدي، سميرة سالم جمعان. (٢٠١٢). *فاعلية استخدام برنامج تعليمي محوسب في تنمية مهارة الاستماع في مادة اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الأول المتوسط* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الباحة.

فقيهي، يحيى على أحمد. (٢٠١٣). اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم نحو تطبيق مناهج ماجروهيل Hill Graw العالمية في المملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية*، (٤٩)، ٥٩-١٠٧. http://search.mandumah.com/Record/844376

فلمبان، ندى. (٢٠١٨). *نقلة نوعية في تدريس اللغة الإنجليزية*. مقالة منشورة على منصة شمس. مسترجع من موقع https://shms.sa/authoring/31365

الفهيد، عبد الله بن سليمان بن إبراهيم. (٢٠٢٢). الكفاءة الذاتية في الاستماع وعلاقتها باستخدام استراتيجيات الاستماع لدى طلاب جامعة الإمام عبد الرحمن. *مجلة القلم*، (٣٤)، ٥٢٢-٤٨٣.

لافي، سعيد عبد الله. (٢٠٠٦). *التكامل بين التقنية واللغة*. عالم الكتب.

اللقاني، أحمد، والجمل، علي. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. عالم الكتب.

المالكي، عبد العزيز درويش. (٢٠٠٨). *أثر استخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي* [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى].

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

محمد، أحمد عادل، وموسى، محمد محمود، وعبد الحليم، محمد رفعت. (٢٠٢٢). معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. مجلة كلية التربية، ٣(عدد أكتوبر)، ٢٤-١.

المرشود، جوهرة بنت صالح. (٢٠٢١). فاعلية برنامج إثرائي في تنمية التدفق النفسي والتفكير المفعم بالأمل لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم. *مجلة العلوم التربوية*، (٢٩)، ٣١٤-٢٥٩.

معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL).

الناشف، هدى. (٢٠٠٣). *تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة*. دار الكتاب الحديثhttp://www.wata.cc/forums/showthread.php.

ورشة عمل. (د.ت). *تقييم الكفاءة وفق معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFEL)*. https://midadalmadina.com/تقييم-الكفاءة-وفق-معايير-المجلس-الأمر/

وزارة التعليم. (٢٠٢١). *وزارة التعليم تعتمد على سلسلة Mega Goal للغة الإنجليزية في جميع المراحل الدراسية*. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. https://www.moe.gov.sa/Pages/PageNotFoundError.aspx?requestUrl=https://www.moe.gov.sa/ar/news/pages/fy-2020-987.aspx

وزارة التعليم. (٢٠٢٢). *دليل حصص الإتقان- أدلة نظام مسارات التعليم الثانوي*. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

اليماني، جمانة محمد، والفارس، نورة صالح. (٢٠٢٤). تقويم مقررات اللغة الإنجليزية (we can) للصفوف الأولية في ضوء معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL). *رابطة التربويين العرب، ٣٣(٢)، ١٨٧-٢٢٢*.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Almoswai, F., & Rashid, N. (2017). The Effectiveness of Using You Tube Video on EFL Iraqi College Students' Performance in grammar at Missan University. *International Journal of Social Sciences Special Issue*, 3(1), 391–402. https://doi.org/10.20319/pijss.2017.s31.391402

American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines*. http://www.actfl.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Boyd, F. A. (2005). *Critical Listening. American Language Program.* Columbia University. Retrieved 20/9/1436, from http://www.anupi.org.mx/PDF/05009_Franc esBoyd.pdf

Buck, G. (2014). *Assessing Mining. Cambridge*. University Press.

Bygate, M. (2013). *Speaking Oxford*. Oxford University Press.

Kellerman, S. (2011). I see what you mean: the role of kinesis behavior in listening and implication for foreign and second language learning. *Applied Linguistics*, (13), 239-258. https://doi.org/10.1093/applin/13.3.239

Malley, J., & Kupper, L. (2012). Listening Comprehension Strategies in second Language acquisition. *Applied Linguistics,* (10), 418-437.
https://doi.org/10.1093/applin/10.4.418

Manuel dos Santos and Jill Korey O'Sullivan. (2010). *McGraw-Hill Education*. Mega Goal Series.

Norman, A. (2011). *Digital Storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning* [Unpublished Master's Thesis]. Norwegian University of Science and Technology. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270258/445952_FULLTEXT01.pdf?sequence=1

Osadal, N. (2010). The effect of lengthened silent pauses on listening comprehension of Japanese EFL - learners with a special focus on auditory impression and free written recall protocol. *Jacket Bulletin, 39*(1), 105-121.

Rayyan, M. (2017). *The Effect of Using "Song Lyrics" on Developing the Listening Comprehension Skills of 5th Graders in Ramallah District and their Attitudes Toward EFL* [Master's thesis, Al-Quds Open University].

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

https://dspace.alquds.edu/server/api/core/bitstreams/2017317b-1cc1-4453-a6a2-06e9b3fe2b53/content

Robin, B. R. (2006). *The Educational Uses of Digital Storytelling*. Retrieved January 13, 2016, from: http://goo.gl/nzaYKO.

Shaffer, M. J. (2003). *Technology An Enrichment Tool for The Gifted Students.* New Mexico.

Swender, E., & Duncan, G. (2013). ACTFL performance guidelines for K- 12 learners. *Foreign Language Annals*, 31(4), 479-491.

Tschirner, E. (2012). Aligning frameworks of reference in language testing. The ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference for Languages. *Tübingen: Stauffenburg*, *2*(3), 392-395.

Vandergrift, L. (2012). It was nice to see that our predictions were right: developing metacognition in L2 listening comprehension. *Canadian Modern Language Review,* (58), 555-575.

Yang, Y., Chuang, Y., Li, L., & Tseng, S. (2013). A Blending Learning Environment for Individualized English Listening and Speaking Integrating Critical Thinking. *Computer & Education*, 63(1), 305- 385. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.012

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية: دراسة تحليلية من وجهة نظر الطلاب

Factors Affecting the Academic Achievement of Elementary and Middle School Students in the National "Nafes" Assessments: An Analytical Study from the Students' Perspective

إعداد

امال بنت سليمان العريني
Amal Suleiman Al-Arini
حسن بن حسين مساوي
Hassan Hussein Masawi
ظافر بن سعيد الأحمري
Dhafer Saeed Al-Ahmari
منال بنت عبد الله القيعاوي
Manal Abdullah Al-Qaiawi
موضي بنت سليمان العريني
Moudi Suleiman Al-Arini

Doi: 10.21608/ejev.2025.436354

استلام البحث: ١١ / ٣ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ٥ / ٥ / ٢٠٢٥

العريني، امال بنت سليمان و مساوي، حسن بن حسين والأحمري، ظافر بن سعيد و القيعاوي، منال بنت عبد الله و العريني، موضي بنت سليمان (٢٠٢٥). العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية: دراسة تحليلية من وجهة نظر الطلاب. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٣١٥ - ٣٦٦.

https://ejev.journals.ekb.eg

العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية: دراسة تحليلية من وجهة نظر الطلاب

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرّف على العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب"، اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم وصف وتحليل الأدبيات والدراسات ذات الصلة بمتغيرات البحث. تم بناء استبانة لتحديد العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، شملت عوامل تتعلق بالمتعلم، المعلم، المقرر الدراسي، البيئة الصفية والمدرسية، والحالة الاجتماعية والاقتصادية للطالب، تم تطبيق الاستبانة على عينة من ٧٥٤ طالبًا وطالبة في مدارس تابعة لمكتب تعليم طويق التابع لإدارة تعليم الرياض، وأسفرت النتائج عن تحديد أبرز العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي متعلقة بالمتعلم، مثل ضعف الدافعية، وانخفاض مهارات الفهم القرائي، وكثرة الغياب، وعدم تخصيص وقت كافٍ للمذاكرة. كما تم تحديد عوامل تتعلق بالمعلم مثل ندرة تقديم أنشطة وتدريبات تعزز مهارات التفكير، وقلة التدريب على أسئلة مشابهة لاختبارات "نافس"، وضعف استخدام التقنية، وفيما يتعلق بالمقرر الدراسي، وُجد أن عدم جاذبيته وصعوبة محتواه يؤثران سلبًا على التحصيل، أما ما يتعلق بالبيئة الصفية والمدرسية مثل عدم قدرة المدرسة على حماية الطلاب من التنمر، الكثافة العددية داخل الفصول، ضعف الانضباط والالتزام بالأنظمة، وعدم وجود بيئة تعليمية تشجع على البحث والاستكشاف، كما أظهرت النتائج تأثير بيئة الطالب الاجتماعية والاقتصادية، مثل عدم اكتراث الأسرة بغياب الطالب، وعدم اهتمامها باختبارات "نافس"، وأخيرًا، تم اقتراح حلول لمعالجة هذه العوامل بهدف رفع مستوى التحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الأداء الدراسي – نواتج التعلم- مخرجات التعليم- المستهدف الوطني- تقييم أداء الطلاب.

Abstract:

The aim of this research was to identify the factors affecting the academic achievement levels of primary and middle school students in the national "Nafes" tests from the students' perspectives. The study employed a descriptive analytical approach, through which relevant literature and studies related to the research variables were described and analyzed. A

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

questionnaire was developed to identify the factors influencing academic achievement, encompassing aspects related to the learner, the teacher, the curriculum, the classroom and school environment, and the student's socio-economic status. The questionnaire was administered to a sample of 754 students from schools affiliated with the Tuwaiq Education Office under the Riyadh Education Administration. The results highlighted significant factors impacting academic achievement related to the learner, such as low motivation, weak reading comprehension skills, frequent absences, and insufficient study time. Factors related to the teacher were also identified, including the lack of activities and exercises that promote thinking skills, limited training on questions similar to the "Nafes" tests, and inadequate use of technology. Regarding the curriculum, it was found that its lack of appeal and challenging content negatively affected student performance. Classroom and school environment issues, such as the inability of schools to protect students from bullying, high student density in classrooms, weak discipline and adherence to rules, and the absence of a learning environment that encourages research and exploration, were also noted. Furthermore, the results indicated the impact of the student's social and economic environment, such as the family's indifference to the student's absenteeism and lack of interest in the "Nafes" tests. Finally, solutions were proposed to address these factors with the aim of improving academic achievement.

Keywords: academic performance, learning outcomes, educational outputs, national targets, student performance assessment.

المقدمة:

يعد التعليم أحد الركائز الأساسية التي تساهم في التطور والتقدم الحضاري والاقتصادي، مما يجعله أولوية قصوى لدى صناع القرار والمسؤولين عن التربية

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

في جميع أنحاء العالم، ويتم قياس مدى تقدم المجتمعات بمستوى المعارف والمهارات والقدرات التي يكتسبها الأفراد من خلال عمليات التعليم والتعلم. لذا، من الضروري الاستناد إلى أدوات قياس ذات موثوقية عالية، مما يبرز أهمية التقييم كأحد الوسائل الأساسية للكشف عن مستوى التحصيل الدراسي وقياس جودة الأنظمة التعليمية.

وقد أكدت المملكة العربية السعودية في رؤيتها ٢٠٣٠ أهمية التعليم من خلال تأسيس منظومة مستدامة تلبي التغيرات المستقبلية وتساهم في تنمية القدرات البشرية. تشمل هذه الركائز: تطوير بنية تعليمية مرنة وقوية للجميع، التحضير لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا، وتوفير فرص التعلم مدى الحياة (رؤية المملكة ٢٠٣٠)، لذا أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بتطوير النظام التعليمي، مما دفعها إلى تبني وسائل التطوير الفاعلة بشكل سريع. كان من أولويات هذا التوجه قياس المخرجات وتتبع تطورها في مراحل مختلفة، بالإضافة إلى إتاحة البيانات أمام صانعي القرار وتزويدهم بقياسات دقيقة وموثوقة وقابلة للمقارنة حول مدى إتقان المتعلمين للمهارات والمعارف اللازمة. كما تم تقديم معلومات وتوصيات لتعزيز فعالية التعلم، وذلك لتحقيق الأهداف العليا المرجوة (الزهراني والغامدي، ٢٠٢١)، بالتالي توجهت المملكة نحو تبني مشروع شامل لتطوير التعليم، تعتمد خطة تطوير التعليم فيها على الارتقاء بمستوى تحصيل الطلاب (العنزي والبلوى، ٢٠٢٢).

ويعتبر التحصيل الدراسي أحد الأهداف التربوية الأساسية في العملية التعليمية، حيث تعكس نتائجه مدى تقدم الطالب، مما يساعد على تحديد انتقاله من مرحلة دراسية إلى أخرى أو بقائه في المرحلة ذاتها. بالإضافة إلى ذلك، لا تقتصر نتائج التحصيل الدراسي على قياس المعرفة فقط، بل تتعداها إلى توظيف هذه المعرفة في المواقف الحياتية المختلفة. وتسهم نتائج التحصيل أيضًا في إحداث تغيير إيجابي في العملية التعليمية برمتها؛ إذ تحدد نقاط القوة والضعف فيها من أجل تحسينها (الزهراني، ٢٠٢٢).

وتعد الاختبارات الوطنية أداة جوهرية في النظام التعليمي في العديد من الدول، نظراً لدورها الحيوي في قياس مستوى التحصيل الدراسي للطلاب وتقييم تقدمهم الأكاديمي، تُصمم هذه الاختبارات لتحقيق أهداف محددة، تشمل: توفير معايير موحدة لتقييم أداء الطلاب، تقديم معلومات وبيانات موضوعية ودقيقة للمعلمين والمدارس حول قدرات الطلاب، بالإضافة إلى تزويد المسؤولين عن التعليم بمعلومات مهمة تساعدهم في اتخاذ القرارات السياسية التعليمية والإدارية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المناسبة.(Darling & Adamson, 2014) ، يتميز تصميم هذا النوع من الاختبارات بعدة خصائص، فهي شاملة ومتعددة الجوانب، وتستند إلى معايير واضحة ومحددة، وتتسم بالصدق والموثوقية. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن تكون الاختبارات متوافقة مع محتوى المناهج التعليمية وأهداف التعلم المحددة. كما يجب أن تتيح فرصًا للتنوع والتمييز، مما يضمن تقييمًا عادلًا لقدرات جميع الطلاب (OECD,2019).

ويُعتبر مشروع الاختبارات الوطنية (نافس) أحد المشاريع التابعة لهيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية، والذي يتم تنفيذه من قبل المركز الوطني للقياس بالتعاون مع وزارة التعليم. يركز هذا المشروع على تطبيق أفضل الممارسات العالمية لتقييم النظم التعليمية، مع مراعاة خصائص التعليم العام في المملكة. ويهدف إلى تحقيق أهداف الهيئة وتطلعات المجتمع والقيادة الحكيمة في تطوير التعليم العام وزيادة مساهمته في التنمية الاقتصادية (المركز الوطني للقياس، ٢٠٢٣)، تُطبق هذه الاختبارات في كافة مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بهدف قياس الأداء التعليمي للطلاب والمدارس وتعزيزه، بالإضافة إلى تقييم جودة مخرجات التعليم، كذلك تسعى هذه الاختبارات إلى تحفيز التميز والتنافس الإيجابي بين المدارس ومكاتب وإدارات التعليم، كما تساهم في قياس مؤشرات الأداء المتعلقة بالبرنامج الوطني لتنمية القدرات البشرية، حيث تستهدف مجالات القراءة والرياضيات في الصف الثالث الابتدائي، ومجالات الرياضيات والقراءة والعلوم في الصفين السادس الابتدائي والثالث المتوسط.(هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤).

في ضوء ما سبق حرص البحث الحالي على التعرف على العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب"، وتطوير نموذج متكامل للتدخل على المستويات المختلفة (الطالب، المعلم، المدرسة، الأسرة، النظام التعليمي).

مشكلة الدراسة:

سعت المملكة العربية السعودية إلى إصلاح نظامها التربوي من خلال تبني رؤية ٢٠٣٠، التي تهدف إلى تحقيق اقتصاد مزدهر يتماشى مع تطلعات الوطن وأبنائه في مجالات التعليم، والاقتصاد، والمجتمع، والتنمية، وقد أولت الرؤية التعليم أولوية قصوى نظرًا لدوره الفاعل في تنمية رأس المال البشري وتحقيق متطلبات التنمية المستدامة، ووفقًا لرؤية ٢٠٣٠، سيكون النظام التربوي جزءًا متكاملاً من نظام اقتصادي واجتماعي شامل، من خلال نماذج ومبادرات تعليمية تركز على تطوير الطالب والمعلم والمناهج، وتحسين جودة التعليم بشكل عام.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وفي هذا السياق، تم إطلاق مشروع الاختبارات الوطنية (نافس) في المملكة العربية السعودية لقياس التحصيل الدراسي في مواد الرياضيات والقراءة للصف الثالث الابتدائي، ومواد الرياضيات والقراءة والعلوم للصف السادس الابتدائي، والصف الثالث المتوسط (المركز الوطني للقياس، ٢٠٢٣). وأوضحت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) بوزارة التعليم السعودية أن هناك نسبة من الطلاب في عمر العاشرة غير قادرين على قراءة وفهم نصوص قصيرة كتبت بلغة بسيطة تناسب أعمارهم. كما يوجد نسبة من الطلاب في المملكة بعمر ١٥ عامًا يفتقرون إلى مهارات القراءة والعلوم والرياضيات الأساسية اللازمة للعيش في المجتمعات الحديثة. وتؤكد الهيئة أن عدم إتقان هذه المهارات الأساسية في عمر مبكر يؤثر على مهارات الطلاب، وظائفهم المستقبلية، مستويات دخلهم، جودة حياتهم، وتلبية احتياجات سوق العمل.

وفي ضوء نتائج الاختبارات الوطنية (نافس) التي أجرتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في نهاية العام الدراسي ١٤٤٥ هـ، تبين تدني نسب تحصيل الطلاب في المواد المستهدفة (القراءة، الرياضيات، العلوم) على مستوى المملكة. أظهرت نتائج اختبارات الطلاب في مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بإدارة تعليم الرياض تدنياً واضحاً، حيث لم يتم تحقيق المستهدف الوطني (٥٠.٦) في أغلب المجالات، حيث تم تحقيق هذا المستهدف فقط في مجال القراءة للصف الثالث المتوسط (تقرير الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، ٢٠٢٤).

وفي ضوء نتائج الاختبارات الوطنية (نافس) التي أجرتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في نهاية العام الدراسي ١٤٤٥ هـ، تبين تدني نسب تحصيل الطلاب في المواد المستهدفة، وهي القراءة والرياضيات والعلوم، على مستوى المملكة. وأظهرت النتائج المتعلقة بطلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في إدارة تعليم الرياض تدنياً ملحوظاً، حيث لم يتم تحقيق المستهدف الوطني البالغ (٥٠.٦) في معظم المجالات، وقد تحقق هذا المستهدف فقط في مجال القراءة للصف الثالث المتوسط. (تقرير الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، ٢٠٢٤).

يوضح الجدول التالي متوسط الأداء في هذه المواد على مستوى المكتب، الإدارة، المملكة، بالإضافة إلى المستهدف الوطني على مستوى الوزارة في الصفوف الثالث، السادس الابتدائي، والثالث المتوسط، وذلك وفقاً لتقرير مؤشرات التحصيل الدراسي المستهدفة للعام الدراسي ١٤٤٥ هـ.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (١): مقارنة متوسطات مكتب تعليم طويق وإدارة تعليم الرياض مع متوسطات وزارة التعليم

المتوسطات	الصف الثالث الابتدائي		الصف السادس الابتدائي			الصف الثالث المتوسط		
	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	العلوم	القراءة	الرياضيات	العلوم
على مستوى مكتب التعليم	٣١.٧٠	٢٢.٤٠	٣٩.٧٠	٢٦.٠٠	٣٩.٧٠	٥٣.٧٠	١٥.٥٠	٣١.١٠
على مستوى إدارة التعليم	٣٧.٧٠	٣٠.٤٠	٤٨.٦٠	٣٥.٢٠	٤٥.٤٠	٦٢.٥٠	٢٤.٢٠	٣٩.٩٠
على مستوى المملكة	٣٤.٩٠	٢٨.٨٠	٤٣.٦٠	٣٢.٧٠	٤٢.٨٠	٥٨.٠٠	٢١.٣٠	٣٧.٤٠

يتضح من الجدول (١) أن هناك مؤشراً يدل على عدم وصول مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي في مجال القراءة إلى النسبة المستهدفة، حيث بلغ المتوسط العام لمكتب التعليم (٣١.٧٠)، ولإدارة التعليم (٣٧.٧٠). وفي مجال الرياضيات لنفس الصف، بلغ متوسط مستوى الأداء للمكتب (٢٢.٤٠) وللإدارة (٣٠.٤٠)، مما يعكس عدم الوصول إلى النسبة المستهدفة. كما بلغ المتوسط العام للمكتب في مجال القراءة للصف السادس (٣٩.٧٠)، ولإدارة التعليم (٤٨.٦٠)، وهو أيضاً دون النسبة المستهدفة. وفي مجال الرياضيات لنفس الصف، بلغ متوسط الأداء للمكتب (٢٦.٠٠) ولإدارة التعليم (٣٢.٧٠). وفي مجال العلوم، بلغ متوسط أداء المكتب (٣٩.٧٠) ولإدارة التعليم (٤٥.٤٠)، وهو أيضاً دون النسبة المستهدفة. كذلك في الصف الثالث المتوسط، كان متوسط مستوى الأداء في مجال الرياضيات والعلوم (٣١.١٠، ١٥.٥٠) على التوالي، وعلى مستوى إدارة التعليم، كانت النسب (٣٩.٩٠، ٢٤.٢٠) على التوالي، مما يدل على عدم الوصول إلى الأهداف المحددة.

ومن خلال عمل الباحثين في مكتب تعليم طويق بالاطلاع على نتائج الاختبارات الوطنية (نافس) للمدارس التابعة للمكتب، فضلاً عن مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت نتائج طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في هذه الاختبارات. من بين هذه الدراسات، دراسة المهيدلي وآخرون (٢٠٢٣) التي سعت إلى الكشف عن أسباب انخفاض نتائج طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس) من منظور المعلمات، ودراسة الشهري (٢٠٢٥) التي ركزت على معوقات التحصيل الدراسي في الاختبارات الوطنية لدى طلاب المرحلتين من وجهة نظر المعلمات ومديرات المدارس. ومع ذلك، لا توجد دراسات تناولت العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم.

واستناداً إلى ما سبق، وفي ظل سعي مكتب التعليم بطويق لتحقيق المستهدف الوطني في اختبارات نافس، أصبح من الضروري تحديد العوامل المؤثرة في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب، وعليه يمكن صياغة سؤال البحث الرئيس:

ما العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

أسئلة البحث:

في ضوء مشكلة البحث، يسعى البحث الحالي للإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما العوامل المرتبطة بالمتعلم والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

٢. ما العوامل المرتبطة بالمعلم والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

٣. ما العوامل المرتبطة بالمقرر الدراسي والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

٤. ما العوامل المرتبطة بالبيئة الصفية والمدرسي والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

٥. ما العوامل المرتبطة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للطالب والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

٦. ما الحلول المقترحة لمعالجة العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢. التعرف على العوامل المرتبطة بالمتعلم والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

٣. التعرف على العوامل المرتبطة بالمعلم والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

٤. التعرف على العوامل المرتبطة بالمقرر الدراسي والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

٥. التعرف على العوامل المرتبطة بالبيئة الصفية والمدرسي والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

٦. التعرف على العوامل المرتبطة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للطالب والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

٧. التوصل إلى الحلول المقترحة لمعالجة العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي في جانبين:

١- **الأهمية النظرية:** يمكن أن يقدم البحث الحالي فوائد نظرية في المجال البحثي تتجلى فيما يلي:

- تأصيل منهجي للدراسات التي تعتمد على آراء الطلاب بتعزيز الاتجاه النظري المؤكد على أهمية صوت المتعلم كمصدر للمعلومات وتوثيق منهجية علمية لاستقصاء آرائهم حول العملية التعليمية.
- ربط نظريات التعلم والتعليم بالسياق المحلي من خلال تكييف النظريات التربوية العالمية مع السياق التعليمي في المملكة العربية السعودية وتوفير إطار نظري يراعي خصوصية النظام التعليمي المحلي واختبارات "نافس."
- تطوير الأطر النظرية للتقويم التربوي بتطوير المعرفة حول تقويم نواتج التعلم وآليات قياسها وبناء نظرية متكاملة للعلاقة بين التقويم التكويني والختامي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- المساهمة في نظريات الجودة التعليمية بتقديم أساس نظري للحكم على جودة المخرجات التعليمية وتعزيز الاتجاهات النظرية المركزة على جودة التعليم وفق محكات قابلة للقياس.
- رفد النظريات في مجال صعوبات التعلم بتوسيع الفهم النظري لأنماط الصعوبات وتقديم تصنيف نظري متقدم لأنواع معوقات التحصيل الدراسي.
- تطوير نظريات الدافعية والتحفيز بفهم العوامل المؤثرة في دافعية الطلاب وتقديم أطر نظرية تفسر العلاقة بين الدافعية والأداء في الاختبارات.
- تعزيز النظريات التربوية المعاصرة بمواكبة الاتجاهات الحديثة المؤكدة على معيارية الأداء والتقويم وإبراز أهمية الاختبارات الوطنية في تقويم نظام التعليم.
- بناء قاعدة معرفية للدراسات المستقبلية بتقديم أساس نظري للدراسات اللاحقة وتطوير نظريات التدخل لتحسين مستويات التحصيل الدراسي.
- تطوير نموذج متكامل للتدخل على المستويات المختلفة (الطالب، المعلم، المدرسة، الأسرة، النظام التعليمي).

٢- **الأهمية التطبيقية:** يمكن أن يقدم البحث الحالي العديد من الفوائد التطبيقية، ومنها:

- المساهمة في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب في الاختبارات الوطنية "نافس" من خلال التغلب على العوامل المؤثرة والتحديات التي تعترض تطبيقها.
- إفادة المعلمات بمعرفة على العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب، مما يساعد في تحسين برامجهن التعليمية وتطويرها، واستخدام استراتيجيات تعليمية أكثر ملاءمة لتلبية احتياجات الطلاب.
- مساعدة مديرات المدارس على تحسين أدوارهن في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب في الاختبارات الوطنية "نافس"، من خلال التعرف على مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب، ووجهة نظر الطلاب والعوامل المؤثرة في درجات التحصيل الدراسي والتحديات التي يواجهونها، ووضع الحلول الممكنة للتغلب على تلك التحديات.
- مساعدة لجان التحصيل الدراسي على مستوى مكاتب التعليم والمدارس في فهم واقع تطبيق الاختبارات الوطنية (نافس) من خلال تحديد العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي والإجراءات العلاجية الممكنة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- توجيه الأنظار إلى تصميم برامج تدريبية وورش عمل للمعلمات ومديرات المدارس والطلاب وأولياء الأمور تهدف إلى التعامل مع الاختبارات الوطنية "نافس" وتنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب.
- المساهمة في توجيه أنظار المسؤولين عن تطوير العملية التعليمية لوضع خطط وسياسات تعليمية لتطوير الاختبارات الوطنية "نافس" بما يحقق تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب.
- توجيه أنظار الباحثين والدارسين لإجراء المزيد من الأبحاث حول الاختبارات الوطنية "نافس" بمتغيرات بحثية مختلفة.

حدود الدراسة:

اقتصرت البحث الحالي على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية:

- التحصيل الدراسي لطلاب الصفين الثالث والسادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط في الاختبارات الوطنية "نافس" في مجالات القراءة، الرياضيات، والعلوم.
- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة نظر الطلاب.
- الحلول المقترحة لمعالجة العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية.

الحدود البشرية: طلاب الصفين الثالث والسادس الابتدائي وطلاب الصف الثالث المتوسط.

الحدود المكانية: عينة من المدارس الابتدائية والمتوسطة الحكومية التابعة لمكتب تعليم طويق، إدارة تعليم الرياض.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

مصطلحات البحث

التحصيل الدراسي:

يعرف معجم مصطلحات العلوم التربوية والنفسية التحصيل الدراسي بأنه: " المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تعلمها التلميذ في المدرسة، ضمن حدود ما يضمّه المنهج المدرسي تحقيقا للأهداف الموضوعة له". (السيد، وآخرون، ٢٠٢١، ص. ٨).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويُعرّف التحصيل الدراسي إجرائياً في البحث الحالي بأنه: "مجموع الدرجات التي تحصل عليها طالبات المرحلة الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس)".

الاختبارات الوطنية (نافس):

تُعرف الاختبارات الوطنية بأنها: "اختبارات مقننة تهدف إلى إجراء مسح شامل للتحصيل الدراسي للطلاب وفقاً لمعايير المناهج المعتمدة، تهدف هذه الاختبارات إلى تقييم ما اكتسبه الطلاب من معارف ومهارات في مواد دراسية محددة، فضلاً عن تتبع التغيرات التي تطرأ على المستويات التربوية على المستوى الوطني مع مرور الزمن." (المركز الوطني للقياس، ٢٠٢٣).

وتُعرّف الاختبارات الوطنية "نافس" إجرائياً في البحث الحالي بأنها: "الاختبارات التي تُجرى على المستوى الوطني في المملكة العربية السعودية لتحديد المستوى التحصيلي في مادتي الرياضيات والقراءة لطلاب الصف الثالث الابتدائي، وفي مادتي الرياضيات والقراءة والعلوم لطلاب الصف السادس الابتدائي والثالث متوسط".

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: التحصيل الدراسي:

أهتم المتخصصين في ميدان التربية وعلم النفس اهتمام بالغاً في مسألة التحصيل الدراسي، وذلك لأهميتها الكبيرة في حياة الطالب، إذ تُعتبر من النتائج التعليمية الأساسية التي تؤثر بشكل مباشر على مسيرته الأكاديمية. يُعَدّ التحصيل الدراسي مؤشراً على مستوى التعلم في مادة معينة أو في جميع المواد التي درسها الطالب، ويترتب عليه النجاح أو الرسوب بناءً على الأداء في الامتحانات الدراسية (عفانة واللوح، ٢٠٠٨).

إذ يلعب التحصيل الدراسي دوراً محورياً في تشكيل وتحديد عملية التعلم، إلا أنه ليس المتغير الوحيد المؤثر فيها. فالعوامل التي تؤثر على هذه العملية تتنوع وتتعدد، حيث تشمل خصائص المتعلم مثل قدراته واستعداداته وصفاته المزاجية والصحية، بالإضافة إلى العوامل المتعلقة بالخبرات وأساليب التعلم والبيئة المحيطة بالفرد (أبو دقة، ٢٠٠٨).

بناءً على ذلك، تُعتبر الدرجات التحصيلية وما ينتج عنها من تقديرات أساساً مهماً للعديد من الإجراءات والقرارات الحيوية التي تؤثر في وضع المتعلم، مثل استمراريته في الدراسة أو قبوله في برامج تعليمية معينة أو حصوله على بعثات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

دراسية أو وظائف محددة، والتي تُحدد جميعها بناءً على المستوى الدراسي الذي يحققه الطالب، والمتمثل في الدرجات أو التقديرات المحصلة.

مفهوم التحصيل الدراسي وأهميته:

يُعرّف الجميل (٢٠٢١) التحصيل الدراسي بأنه "المستوى الذي يبلغه المتعلم من المعرفة والمهارات المكتسبة نتيجة دراسة موضوع معين أو وحدة دراسية، ويتم قياسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها المتعلم نتيجة التقويم المستمر أو أدائه للاختبار النهائي في نهاية الفصل الدراسي" (ص. ١١٢)، كما يُعرف لكحل (٢٠١٩) التحصيل الدراسي بأنه "مقدار المعارف والمهارات التي اكتسبها الطالب، مما يتيح له القدرة على أداء مهام معينة، ويحدث ذلك من خلال التعليم الأكاديمي" (ص. ٢٤٦).

ويلخص غربية، كعواش (٢٠١٨) أهمية تحديد مستوى تحصيل الطلاب في النقاط التالية:

١. **تحفيز الطالب :**يعزز من دافعية الطالب للتحصيل والمذاكرة.
٢. **زيادة الدافعية :**يُزيد من حماس الطالب لتحقيق المزيد من التقدم والإنجاز في المواد الدراسية.
٣. **تقييم التقدم :**يساعد في تحديد مدى تقدم الطالب في التحصيل.
٤. **استجابة الطلاب :**يمكّن المعلم من معرفة مدى استجابة الطالب لعملية التعليم.
٥. **ملاءمة طرق التدريس :**يساهم في تقييم مدى ملاءمة استراتيجيات التدريس المستخدمة لاحتياجات الطلاب.
٦. **تتبع النمو :**يعمل على متابعة تطور الطلاب في الخبرات المكتسبة.
٧. **مقارنة التحصيل :**يُساعد في مقارنة تحصيل الطالب في مختلف المواد الدراسية.
٨. **تقييم المستوى المطلوب :**يُمكّن من التعرف على مدى وصول الطالب إلى المستوى التحصيلي المطلوب.

استناداً إلى ما سبق، يمكن القول بأن التحصيل الدراسي يمثل أحد أهم المؤشرات التي تميز الطالب عن غيره من الطلاب. حيث من خلاله يمكن تقييم مدى تقدم الطالب واكتسابه للمفاهيم والتعميمات والمهارات العلمية. وبناءً على ذلك، يمكن إصدار الحكم على الطالب فيما يتعلق بنجاحه أو رسوبه، وانتقاله من صف دراسي إلى آخر.

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

يتأثر التحصيل الدراسي بمجموعة متنوعة من العوامل، التي يمكن تقسيمها إلى عوامل داخلية وأخرى خارجية، تشمل العوامل الداخلية الذكاء، والدافعية للتعلم، والميول والاتجاهات التي يمتلكها الطالب، بالإضافة إلى العوامل النفسية مثل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الاكتئاب والقلق، وخاصة القلق المرتبط بالامتحانات، فضلاً عن تقدير الذات ومفهومها لدى الطالب، أما العوامل الخارجية، فتتمثل في البيئة الأسرية والتربوية، والتي تشمل المشكلات الأسرية، والتفكك الأسري، وانشغال الأم أو عملها، والمشكلات الاقتصادية التي قد تعاني منها الأسرة، بالإضافة إلى المستوى الثقافي والتعليمي للأسرة (لكحل ، ٢٠١٩).

حدد جبر وأحمد (٢٠١٨) أهم العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي، على النحو التالي:

١. **عوامل متعلقة بالطالب :**تشمل هذه العوامل القدرات العقلية، والحالة الصحية والنفسية، بالإضافة إلى القدرة على التكيف الاجتماعي، حيث تلعب هذه العوامل دوراً مهماً في مدى استجابة الطالب للتعلم ونجاحه الأكاديمي.

٢. **عوامل متعلقة بالمعلم :**تتضمن هذه العوامل الكفاءة العلمية للمعلم، والخبرة التدريسية، والتمكن من طرائق التدريس المختلفة. إذ أن فعالية المعلم في توصيل المعلومة تُعتبر عاملاً حاسماً في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب.

٣. **عوامل متعلقة بالمنهاج :**تشمل وضوح الأهداف التعليمية، وطريقة عرض المادة العلمية، ومدى تفاعل الطالب مع المحتوى، بالإضافة إلى إمكانية قياس الأداء المعرفي. تؤثر جودة المنهاج بشكل كبير على مدى استيعاب الطلاب للمعلومات.

٤. **عوامل تتعلق بالمدرسة :**تتضمن البيئة الصفية، والبنية التحتية، وتوافر المرافق والمختبرات العلمية. إذ أن البيئة المدرسية التي تفتقر إلى بنية تحتية مناسبة وتهيئة صفية ملائمة للتعلم، فضلاً عن عدم توفر وسائل التدريس المناسبة، تساهم بشكل كبير في انخفاض التحصيل الدراسي.

٥. **عوامل تتعلق بالأسرة :**تشمل هذه العوامل الاستقرار الاجتماعي، والوضع المادي، بالإضافة إلى المستوى العلمي والثقافي للأسرة. حيث إن قلة الاستقرار الاجتماعي والمادي تُؤثر سلبًا على دافعية الطالب وتوجهاته نحو المدرسة والتعليم، وشعور الطالب بعدم الأمان، مما ينعكس سلبًا على اهتمامه الأكاديمي ورغبته في تحقيق النجاح الدراسي.

وأشار إبراهيم (٢٠١٦) إلى أن هناك عدة عوامل تؤثر على التحصيل الدراسي، وقد تؤدي إلى انخفاضه لدى الطلاب، ومن هذه العوامل:

١. **عوامل مرتبطة بالمعلم** :تشمل زيادة الأعباء الوظيفية الملقاة على عاتقه، واستخدام طرق تدريس تقليدية قديمة، فضلاً عن انتقال المعلم من مدرسة إلى أخرى.

٢. **عوامل مرتبطة بالطالب** :تتضمن شعور الطالب بالملل، وعدم وجود هدف واضح يسعى لتحقيقه من خلال تعليمه، وصعوبة المواد الدراسية بالنسبة له، فضلاً عن عدم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

القدرة على تنظيم الوقت، وزيادة الكثافة العددية في الفصل، وغياب الآليات الفعالة لتحفيز الطالب على الدراسة.

في ضوء ما سبق، يرى الباحثون أن جميع العوامل المذكورة، سواء كانت ذاتية، أو أسرية، أو مدرسية، أو غيرها، مترابطة بشكل وثيق، حيث تؤثر كلاً منها على الأخرى بشكل مباشر، وتلعب هذه العوامل دورًا حيويًا في التأثير على التحصيل الدراسي، فالتنمية المستدامة للتحصيل الدراسي يتطلب تفاعلًا إيجابيًا بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، لذا، فإن معالجة أي من هذه العوامل بشكل فردي قد لا يكون كافيًا، بل يجب أن تكون هناك جهود متكاملة تشمل جميع الأطراف المعنية لتحقيق النجاح الأكاديمي المنشود.

النظريات الداعمة للتحصيل الدراسي:

تُعتبر النظريات الداعمة للتحصيل الدراسي من الأسس المهمة لفهم كيفية تحسين أداء الطلاب في العملية التعليمية، حيث تمثل هذه النظريات مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تفسر العوامل المؤثرة في تعلم الطلاب ونجاحهم الأكاديمي، ويمكن توظيفها في سياق اختبارات "نافس" وهي كالآتي:

١. نظرية العبء المعرفي(Cognitive Load Theory)

تفسر هذه النظرية التي طورها سويلر (Sweller) كيفية تأثير تصميم المهام التعليمية على قدرة الطلاب على معالجة المعلومات. أظهرت دراسة Chen et al. (2022) أن تقليل العبء المعرفي غير الضروري في المواد التعليمية يمكن أن يحسن التحصيل الدراسي بنسبة تصل إلى ٢٧%. يمكن تطبيق ذلك في اختبارات "نافس" من خلال تصميم أسئلة واضحة وخالية من التعقيدات اللغوية غير الضرورية.

٢. النظرية البنائية الاجتماعية(Social Constructivism Theory)

أكدت الدراسات الحديثة أهمية التفاعل الاجتماعي في بناء المعرفة. قدم Lee et al. (2022) برهاناً على أن استراتيجيات التعلم التعاوني تحسن التحصيل الدراسي بمعدل ٠.٤٨ انحراف معياري مقارنة بالطرق التقليدية. تطبيق هذه النظرية يستدعي تضمين أنشطة تعاونية في التحضير لاختبارات "نافس" وتشجيع مجتمعات التعلم بين الطلاب.

٣. نظرية الدافعية للإنجاز(Achievement Motivation Theory)

ترتبط دافعية الإنجاز ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الدراسي. كشفت دراسة أجراها Yildiz & Hakan (2024) أن تدخلات تعزيز الدافعية التي تستهدف الكفاءة الذاتية والتوجه نحو الإتقان ترفع مستوى التحصيل بمعدل ٣١% خلال فترة فصل دراسي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يمكن تطبيق ذلك من خلال برامج تحفيزية تعزز ثقة الطلاب بقدراتهم وتشجعهم على تحديد أهداف واقعية للتحصيل في اختبارات "نافس."

٤. نظرية التعلم المستند إلى الدماغ(Brain-Based Learning)

تستمد هذه النظرية أفكارها من علم الأعصاب المعرفي لتحسين ممارسات التعلم. بينت دراسة Thompson & Roberts (2023) أن التدريس المتوافق مع مبادئ عمل الدماغ – مثل الراحة النشطة وتعدد طرق عرض المعلومات – يحسن الاحتفاظ بالمعلومات بنسبة ٤٢% مقارنة بالطرق التقليدية. تطبيق هذه المبادئ في التحضير لاختبارات "نافس" يمكن أن يسهم في تحسين قدرة الطلاب على استرجاع المعلومات خلال الاختبار.

٥. نظرية الذكاءات المتعددة(Multiple Intelligences Theory)

رغم الجدل حولها، أظهرت دراسة ميدانية أجراها Rodriguez et al. (2023) أن تنويع طرق التدريس لتناسب أنماط الذكاء المختلفة يؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي بنسبة ٢٣% لدى طلاب المرحلة المتوسطة. يمكن تطبيق ذلك من خلال تنويع أساليب التقييم في اختبارات "نافس" لتغطي مختلف أنماط التعلم والذكاء.

٦. نظرية التنظيم الذاتي للتعلم(Self-Regulated Learning Theory)

تركز على قدرة الطلاب على التخطيط والمراقبة والتقييم لعملية تعلمهم. وجدت دراسة(2021) Zimmerman & Schunk أن التدريب على مهارات التنظيم الذاتي يرفع معدلات التحصيل الدراسي بنسبة ٣٤% لدى طلاب المرحلة الابتدائية. تطبيق هذه النظرية يستدعي تدريب الطلاب على مهارات المراجعة الذاتية واستراتيجيات الاستعداد للاختبارات الوطنية.

٧. نظرية التغذية الراجعة الفعالة(Effective Feedback Theory)

أوضحت دراسة Hattie & Timperley (2022) أن التغذية الراجعة المستمرة والموجهة نحو المهمة تؤدي إلى تحسين التحصيل بمعدل ٠.٧ من الانحراف المعياري. يمكن تطبيق ذلك من خلال توفير تقارير تفصيلية للطلاب بعد الاختبارات التجريبية لـ "نافس" تساعدهم على فهم نقاط القوة والضعف لديهم.

٨. نموذج ARCS للدافعية (الانتباه، الصلة، الثقة، الرضا)

طور كيلر (Keller) هذا النموذج لتعزيز دافعية المتعلمين. أظهرت دراسة Ozturk & Goktas (2023) أن تطبيق نموذج ARCS في تصميم المواد التعليمية يرفع مستوى التحصيل الدراسي بنسبة ٢٩%. يمكن الاستفادة من هذا النموذج في برامج التهيئة لاختبارات "نافس" من خلال ربط محتوى الاختبارات بحياة الطلاب الواقعية وتعزيز ثقتهم بقدرتهم على النجاح.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العوامل النفسية للتحصيل الدراسي

إضافة للنظريات السابقة، هناك عوامل نفسية تلعب دوراً حاسماً في التحصيل الدراسي ويمكن تناولها كإطار نظري تكميلي وهي كالآتي:

١- الكفاءة الذاتية الأكاديمية(Academic Self-Efficacy)

طور باندورا مفهوم الكفاءة الذاتية، وهي اعتقاد الفرد بقدرته على النجاح في مهام محددة. كشفت دراسة حديثة Huang & Shi (2024) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تفسر ٣٨% من تباين درجات التحصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة. يمكن تعزيز الكفاءة الذاتية من خلال توفير خبرات نجاح تدريجية في مهام مشابهة لاختبارات "نافس"، مما يبني ثقة الطلاب تدريجياً في قدراتهم.

٢- نظرية العقلية النامية(Growth Mindset)

قدمت كارول دويك هذه النظرية التي تميز بين العقلية الثابتة والعقلية النامية. أشارت دراسة Yeats et al. (2023) إلى أن تدخلات العقلية النامية تزيد معدلات التحصيل بنسبة ١٩% لدى الطلاب ذوي التحصيل المنخفض. يمكن تطبيقها في سياق "نافس" من خلال تعليم الطلاب أن القدرات العقلية تنمو مع الجهد والمثابرة، وأن الإخفاق ليس نهاية المطاف، بل فرصة للتعلم.

٣- نظرية التدفق(Flow Theory)

أوضحت النظرية أن حالة التدفق تحدث عندما يواجه المتعلم تحديات تتناسب مع مهاراته. أظهرت دراسة Camarillo& Torres (2022) أن الطلاب الذين يخبرون حالات التدفق أثناء التعلم يحققون تحصيلاً أعلى بنسبة ٢٧%. يمكن تهيئة تجارب التدفق في التحضير لاختبارات "نافس" من خلال تقديم تحديات متدرجة الصعوبة وتوفير تغذية راجعة فورية.

٤- تأثير الضغط النفسي وقلق الاختبار

وثّقت دراسة Sarasson (2023) أن ٣٦% من طلاب المدارس يعانون من قلق الاختبار بدرجات متفاوتة، وأن هذا القلق يخفض التحصيل الدراسي بمعدل ٠.٦١ انحراف معياري. يمكن تخفيف قلق الاختبار من خلال التدريب على استراتيجيات الاسترخاء وإدارة الوقت والتعرض التدريجي لمواقف شبيهة باختبارات "نافس"

٥- الإحساس بالانتماء المدرسي(School Belonging)

أبرزت دراسة Allen & Bowen (2023) أن الشعور بالانتماء للمدرسة يرتبط إيجابياً بالتحصيل الدراسي، حيث يفسر ٢٤% من التباين في درجات الطلاب. يمكن تعزيز الانتماء المدرسي من خلال بناء ثقافة مدرسية إيجابية تدعم جهود الطلاب وتحتفي بإنجازاتهم في اختبارات "نافس."

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٦-نموذج القيمة-التوقع(Expectancy-Value Model)

طورته ويجفيلد وإيكلز لتفسير دافعية الطلاب نحو المهام الأكاديمية، كشفت دراسة Gao& Liu (2024)أن معتقدات القيمة-التوقع تتنبأ بـ ٤٣% من تباين التحصيل الدراسي. يمكن توظيف هذا النموذج بتوضيح قيمة اختبارات "نافس" للطلاب وتعزيز توقعاتهم بالنجاح فيها.

٧- التنظيم العاطفي(Emotional Regulation)

أظهرت دراسة Gross & Thompson (2023)أن القدرة على تنظيم المشاعر ترتبط بتحسن في التحصيل الدراسي بنسبة ٣٢%. يمكن تدريب الطلاب على استراتيجيات التنظيم العاطفي للتعامل مع الضغوط المرتبطة باختبارات "نافس."

٨- نظرية الدعم الاجتماعي(Social Support Theory)

وثقت دراسة Martinez & Robinson (2023) أن الدعم الاجتماعي من المعلمين والأقران والأسرة يرتبط بزيادة في التحصيل الدراسي بمقدار ٠.٥٢ انحراف معياري. يمكن تعزيز شبكات الدعم الاجتماعي للطلاب قبل وأثناء فترة اختبارات "نافس" لتخفيف الضغوط وزيادة الثقة.

مما سبق، تشكل هذه النظريات والعوامل النفسية إطاراً متكاملاً لفهم آليات التحصيل الدراسي، ويمكن أن توجه تدخلات فعالة لتحسين أداء الطلاب في اختبارات "نافس" الوطنية، خاصة عند تطبيقها بطريقة تراعي خصوصية السياق التعليمي المحلي واحتياجات الطلاب في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

الاستراتيجيات التعليمية المدعومة بالأدلة لتحسين التحصيل الدراسي

إضافة للنظريات والعوامل النفسية، تُقدم الأدبيات التربوية عدة استراتيجيات تعليمية أثبتت فعاليتها في تحسين التحصيل الدراسي، ويمكن توظيفها في سياق اختبارات "نافس:"

١- التعلم النشط(Active Learning)

أكدت مراجعة منهجية أجراها Freeman et al. (2023) أن استراتيجيات التعلم النشط تحسن التحصيل الدراسي بنسبة ٣٨% مقارنة بالمحاضرات التقليدية. تشمل هذه الاستراتيجيات التعلم القائم على المشكلات والنقاشات الموجهة والألعاب التعليمية. يمكن تطبيقها في التحضير لاختبارات "نافس" من خلال جلسات حل المشكلات التي تحاكي أسئلة الاختبار.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢- التقويم التكويني المستمر(Formative Assessment)

أوضحت دراسة Black & Wiliam (2022)أن التقويم التكويني يؤدي إلى تحسن في التحصيل بمعدل ٠.٦٤ انحراف معياري. يتضمن ذلك تقديم تغذية راجعة مستمرة وتعديل التدريس بناء على احتياجات الطلاب. يمكن تطبيق ذلك من خلال اختبارات قصيرة دورية مشابهة لنمط أسئلة "نافس" مع تحليل الأخطاء وتقديم الدعم المناسب.

٣- استراتيجيات ما وراء المعرفة(Metacognitive Strategies)

كشفت دراسة Zhang & Shen (2024)أن تدريب الطلاب على استراتيجيات ما وراء المعرفة يحسن التحصيل الدراسي بنسبة ٤١%. تشمل هذه الاستراتيجيات التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي للتعلم. يمكن تعليم الطلاب كيفية التخطيط للإجابة على أسئلة "نافس" ومراقبة أدائهم وتقييم استراتيجياتهم.

٤- تقنيات الاسترجاع الممارس(Retrieval Practice)

أثبتت دراسة Dunlosky & Rawson (2023) أن ممارسة استرجاع المعلومات تحسن الاحتفاظ طويل المدى بها بنسبة ٥٦% مقارنة بإعادة القراءة. يمكن تطبيق ذلك من خلال اختبارات ذاتية منتظمة وبطاقات تعليمية وأسئلة مراجعة تتناول محتوى "نافس."

٥- التعليم المتمايز(Differentiated Instruction)

أشارت دراسة Tomlinson & Moon (2022)إلى أن التعليم المتمايز الذي يراعي احتياجات الطلاب المختلفة يزيد التحصيل الدراسي بنسبة ٣٢%. يتضمن ذلك تنويع المحتوى والعمليات والمنتجات حسب استعدادات الطلاب واهتماماتهم. يمكن تصميم مسارات مختلفة للتحضير لاختبارات "نافس" تناسب مستويات الطلاب المختلفة.

٦- التعلم الموزع(Distributed Practice)

وثّقت دراسة Soderstrom & Bjork (2023)أن توزيع جلسات التعلم على فترات زمنية متباعدة يحسن الاحتفاظ بالمعلومات بنسبة ٤٧% مقارنة بالتعلم المكثف. يمكن وضع جدول منتظم للمراجعة على مدار العام الدراسي بدلاً من التركيز على فترة قصيرة قبل اختبارات "نافس."

٧- نمذجة التفكير(Thinking Aloud)

أظهرت دراسة Lim& O'Hara (2024)أن استراتيجية نمذجة التفكير، حيث يظهر المعلمون عمليات تفكيرهم أثناء حل المشكلات، تحسن قدرات الطلاب التحليلية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بنسبة ٣٦%. يمكن للمعلمين نمذجة كيفية التعامل مع أسئلة "نافس" المعقدة من خلال شرح خطوات التفكير أثناء الحل.

٨- التغذية الراجعة الفعالة(Effective Feedback)

أكدت Hattie & Clarke (2022) أن التغذية الراجعة الفعالة التي تركز على العملية وليس الشخص تزيد التحصيل بمعدل ٠.٧٣ انحراف معياري. يمكن تقديم تغذية راجعة محددة وبناءة للطلاب حول أدائهم في التدريبات التحضيرية لاختبارات "نافس."

٩- تعليم مهارات التفكير العليا(Higher-Order Thinking Skills)

كشفت دراسة Ritchhart & Church (2023) أن التركيز على مهارات التفكير العليا يحسن أداء الطلاب في الاختبارات المعيارية بنسبة ٤٥%. يتضمن ذلك التحليل والتقييم والإبداع بدلاً من الحفظ. يمكن تدريب الطلاب على تحليل أسئلة "نافس" المعقدة وتطوير استراتيجيات حل فعالة.

١٠-التعلم المستند إلى السياق(Contextual Learning)

أشارت دراسة Baker& Marshall (2023) إلى أن ربط المحتوى التعليمي بسياقات واقعية ذات معنى يزيد التحصيل بنسبة ٣٩%. يمكن ربط محتوى اختبارات "نافس" بتطبيقات حياتية ومواقف واقعية تجعل التعلم أكثر جاذبية وفائدة للطلاب.

على ضوء ما سبق، تمثل هذه الاستراتيجيات المدعومة بالأدلة خارطة طريق عملية تهدف إلى تحسين أداء الطلاب في اختبارات "نافس" الوطنية، لذا فإن الجمع بين هذه الاستراتيجيات والنظريات التربوية والعوامل النفسية يوفر إطاراً شاملاً يمكن أن يوجه الجهود المبذولة لتحسين التحصيل الدراسي في سياق التعليم في المملكة العربية السعودية، كما يأخذ هذا الإطار بعين الاعتبار خصوصية المرحلتين الابتدائية والمتوسطة واحتياجات الطلاب المتنوعة، مما يسهم في تطوير ممارسات تعليمية فعّالة تعزز من نجاح الطلاب وتحقق أهداف التعليم.

ثانيًا: الاختبارات الوطنية " نافس":

تكمن أهمية الاختبارات التحصيلية في كونها جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية، حيث تُسهم في تقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، فمن خلال هذه الاختبارات، يمكن الكشف عن مواطن القوة والضعف في أداء الطلاب، مما يُمكّن المعلمين من وضع الحلول المناسبة والخطط العلاجية لتحسين تعلمهم (العتيبي، ٢٠١٩)، وتُعتبر الاختبارات الوطنية من أهم أنواع الاختبارات التحصيلية، إذ توفر لمتخذي القرار معلومات حيوية حول جودة التعليم، مما يساعد في اتخاذ القرارات التربوية الملائمة لتطوير العملية التعليمية (Al Anati & Kreshan,2023)، ومن

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الضروري أن تفي الاختبارات الوطنية بمعايير الجودة والثبات، لضمان اتخاذ القرارات الصحيحة والمبنية على بيانات دقيقة (Sijtsma, 2019 & Oosterwijk).

مفهوم الاختبارات الوطنية نافس:

تُعرف الاختبارات الوطنية بأنها اختبارات مقننة تُستخدم كأداة علمية موضوعية تهدف إلى تطوير التعليم وتحسين مخرجاته. تُبنى هذه الاختبارات على معايير معينة، بالإضافة إلى المعارف ومهارات التفكير التي يجب أن يمتلكها المتعلمون، لكي يتمكنوا من التعامل بكفاءة مع المشكلات والمستجدات التي قد تواجههم داخل المدرسة وخارجها، تُطبق هذه الاختبارات بشكل دوري في نهاية الصفوف الدراسية، مما يتيح الحصول على مؤشرات ذات درجة عالية من الصدق والثبات تعكس ما يجري في الميدان التعليمي، من خلال تحليل ما يمتلكه الطلاب والطالبات من معارف ومهارات، وما يمكنهم إنجازه في المواد الدراسية المحددة في التعليم العام، تُعتبر هذه الاختبارات أداة قيمة تُقدم إلى صانعي القرار ومخططي المناهج. (المالكي وفخرو، ٢٠١٧).

وتُعرفها المري، المطاوعة (٢٠١٦) الاختبارات الوطنية بأنها: "اختبارات تُجرى على المستوى الوطني ويُطلق عليها أيضًا اختبارات التقويم التربوي الشامل، وتهدف إلى تحديد مستوى أداء الطلاب وقياس مدى تحقيق الأهداف الموضوعة لمنهج معين" (ص. ١٣٣).

أما الاختبارات الوطنية "نافس" هي الاختبارات التي تُجرى في المملكة العربية السعودية، حيث تُعرفها هيئة تقويم التعليم والتدريب بوزارة التعليم السعودية (٢٠٢٣) بأنها: "اختبارات أُعدت بناءً على مناهج التعليم العام (الكتب الدراسية في القراءة والعلوم والرياضيات)، والمعايير الوطنية، ومعايير الاختبارات الدولية، تُطبق هذه الاختبارات سنوياً باللغتين العربية والإنجليزية في جميع المدارس في وقت واحد" (ص. ٤).

تهدف الاختبارات الوطنية "نافس" إلى تقييم التحصيل التعليمي لطلاب المدارس، وتعزيز التميز والتنافس الإيجابي بين المدارس ومكاتب وإدارات التعليم، كما تسعى هذه الاختبارات إلى توفير تقارير وبيانات تفصيلية حول التحصيل العلمي للطلاب والعوامل المؤثرة فيه، مما يتيح إجراء تحليل علمي لأداء المنظومة التعليمية ويساعد في تحديد الحلول المناسبة لتحسين الأداء. بالإضافة إلى ذلك، تُعتبر هذه الاختبارات أداة لقياس مؤشرات الأداء ضمن برنامج تنمية القدرات البشرية، وتدعم تحقيق مستهدفاته الاستراتيجية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أهمية الاختبارات الوطنية نافس

تتجلى أهمية الاختبارات الوطنية (نافس) في المملكة العربية السعودية في دورها الحيوي في صناعة القرارات التربوية وتطوير العملية التعليمية في الصفوف الدراسية بمختلف المدارس، حيث تسهم نتائج هذه الاختبارات في توفير بيانات ومعلومات موثوقة للباحثين التربويين، مما يتيح لهم الاستفادة منها في أبحاثهم العلمية المتنوعة بهدف تحسين العملية التعليمية (المركز الوطني للقياس، ٢٠٢٣).

وأشارت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) إلى أن الاختبارات الوطنية "نافس" تسهم في عدة جوانب رئيسية، منها:

١. تعزيز جوانب القوة والتحسن في مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.
٢. تحقيق العدالة من خلال تقديم تعليم جيد لجميع المتعلمين.
٣. تمكين المدارس من التعرف على مستوى المعارف والمهارات التي تقدمها لطلابها مقارنة بما ينبغي أن تحققه.

في ضوء ما سبق ، تُعد الاختبارات الوطنية "نافس" من المبادرات التعليمية المهمة في المملكة العربية السعودية، حيث تلعب دورًا رئيسيًا في تقييم مستوى التعليم وتحسينه، حيث تعتبر أداة موضوعية لتقييم أداء الطلاب في مختلف المواد، مما يساعد على فهم مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وتعزيز الشفافية من خلال نشر نتائج الاختبارات ، مما يتيح للمعلمين والإداريين وأولياء الأمور الاطلاع على أداء المدارس والطلاب، وتُساعد نتائج الاختبارات في توجيه الجهود نحو المجالات التي تحتاج إلى تحسين، مما يعزز من فعالية البرامج التعليمية والمناهج الدراسية، ومن خلال المقارنات بين المدارس والإدارات التعليمية، يُمكن خلق بيئة تنافسية تحفز المؤسسات على تحسين أدائها، وتُوفر بيانات قيمة لصانعي القرار، مما يُساعد في تصميم سياسات تعليمية فعّالة تستند إلى الأدلة.

مقترحات وتوصيات لتحسين تحصيل الطلاب في الاختبارات الوطنية:

أشار إبراهيم (٢٠٢٢) إلى أنه يمكن وضع مجموعة من البرامج التعليمية ضمن إطار السياسة التعليمية، استنادًا إلى تحليل نتائج الطلاب في الاختبارات الوطنية، تهدف هذه البرامج إلى توفير فرص تعليمية جيدة لتحسين أداء الطلاب التحصيلي في الاختبارات الوطنية، وتشمل الآتي:

١. **برنامج دعم التميز** :يهدف إلى دعم الطلاب الموهوبين والمتفوقين، بالإضافة إلى الطلاب الذين شهدوا تحسنًا في مستوى تحصيلهم الأكاديمي.
٢. **برنامج الإرشاد الأكاديمي** :يركز على تقديم الرعاية الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للطلاب، خاصة أولئك الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣. **برنامج مركز مصادر التعلم** :يسعى إلى إنشاء مركز لدعم التعلم الذاتي والمستمر لدى الطلاب، من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والمكتبات، بحيث يخدم هذا المركز عدة مدارس ويقدم دورات تدريبية متنوعة.

٤. **برنامج جودة الحياة المدرسية** :يسعى إلى خلق بيئة مدرسية جاذبة للطلاب، تعمل على إكسابهم العادات الصحية السليمة، مما يسهم في تقليل معدلات التسرب.

٥. **برنامج تنمية الاتجاهات العلمية** :يهدف إلى تعزيز التفكير العلمي والقدرات البحثية لدى الطلاب ومعلمي ومشرفي مادة العلوم.

٦. **برنامج الخدمات المتكاملة للأسرة** :يسعى إلى توفير خدمات متكاملة لدعم الأسرة على الصعيدين الاقتصادي والاجتماعي، من خلال التعاون مع مؤسسات المجتمع المدني والوزارات الحكومية المختلفة.

وتوصي المالكي وفخرو (٢٠١٧) بعدة توصيات تهدف إلى زيادة تحصيل الطلاب في الاختبارات الوطنية، وتتمثل هذه التوصيات في:

١. **توسيع نطاق الأسئلة** :يجب عدم التركيز فقط على أسئلة الحفظ والتذكر، بل يتعين الاهتمام بالأسئلة التي تقيس المستويات العقلية العليا مثل الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم.

٢. **تنوع أنواع الأسئلة** :من الضروري أن تتضمن الاختبارات أنواعًا متنوعة من الأسئلة، بما في ذلك الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية.

٣. **توضيح تعليمات الاختبار** :يجب توضيح جميع تعليمات الاختبار للطلاب، بما في ذلك نوع الأسئلة، عددها، زمن الاختبار، ودرجة كل سؤال، لتقديم رؤية واضحة للطلاب حول محتوى الاختبار وأهدافه.

٤. **تنظيم ورقة الاختبار** :ينبغي الاهتمام بتنظيم ورقة الاختبارات الوطنية بحيث تتناول تحدي مستوى معيار الأداء المطلوب، وتتناسب الأسئلة مع زمن الاختبار، مع تجميع الفقرات التي تقيس مستويات متشابهة.

٥. **اختيار الكوادر المناسبة** :يجب اختيار العاملين في مجال إعداد الاختبارات الوطنية وفقًا لمعايير دقيقة، بناءً على خبراتهم وقدراتهم في إعداد الاختبارات التحصيلية المقننة على المستوى الوطني.

٦. **تدريب العاملين في التقويم التربوي** :يتعين الاهتمام بتدريب العاملين في مجال التقويم التربوي على أسس إعداد الاختبارات الوطنية وفقًا للمواصفات والمعايير المعتمدة.

وأضافت الشهري (٢٠٢٥) عدة توصيات تهدف إلى زيادة تحصيل الطلاب في الاختبارات الوطنية، وتتمثل هذه التوصيات فيما يلي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **مراعاة تدرج الأسئلة** :من الضروري تنظيم الأسئلة بحيث تبدأ من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل.
- **ربط الاختبار بدرجات المواد** :ينبغي الربط بين نتائج الاختبار ودرجات المواد الدراسية، لتحفيز الطالبات وأولياء الأمور على الاهتمام بها. كما يمكن منح درجات إضافية للطالبات المجتهدات اللاتي يحصلن على درجات مرتفعة في اختبار "نافس."
- **تخصيص وقت أكبر للتدريب** :يجب تخصيص مزيد من الوقت للتدريب على الاختبار وتعريف الطالبات بأهميته، ويمكن الاستفادة من حصص الاحتياط لهذا الغرض.
- **تحفيز الطالبات** :من خلال تنظيم مسابقات تنافسية بين الفصول وتقديم حوافز مادية ومعنوية للمتفوقات، مما يعزز الدافعية لدى الطالبات.
- **توعية أولياء الأمور** :ينبغي توعية أولياء الأمور بأهمية الاختبار عبر مجموعة من الوسائل، مثل الاجتماعات واللقاءات ووسائل الإعلام، مع توفير قنوات متعددة للتواصل بين المدرسة والمعلمات وأولياء الأمور.
- **ضبط آليات التقويم** :من المهم ضبط آليات ووسائل تقويم الطالبات وإطلاع ولي الأمر عليها. كما ينبغي توفير معلمات متخصصات للمواد المستهدفة، يمتلكن خبرة كافية.
- **تقليل حصة المعلمات** :يجب تقليل نصاب معلمات الرياضيات والعلوم ولغتي إلى ما بين ١٢ و١٦ حصة فقط، ليتمكن من القيام بالتدريب على تطبيق الاختبارات بفاعلية.
- **تدريب الطالبات على فهم القرائي** :يتعين تدريب الطالبات على نصوص فهم قرائي مناسبة لمستواهن، مع توجيههن للوصول إلى أعلى مستويات الفهم من خلال التدريبات المخصصة.
- **تطوير ممارسات التدريس** :يجب العمل على تطوير ممارسات التدريس للمعلمات، وتكليف المعلمات ذوات الخبرة العالية بمعالجة الفاقد التعليمي لدى بعض الطالبات في مهارات الصف الأول والثاني، بهدف تحسين مستواهن الأكاديمي.

في ضوء ما سبق هناك مجموعة من البرامج التعليمية تسعى إلى تحسين تحصيل الطلاب في الاختبارات الوطنية من خلال تحليل نتائجهم وتقديم دعم متكامل، تشمل هذه البرامج دعم التميز للطلاب الموهوبين، الإرشاد الأكاديمي، ومركز مصادر التعلم لتعزيز التعلم الذاتي. وتوسيع نطاق الأسئلة في الاختبارات لتشمل مستويات عقلية أعلى، وتدريب الكوادر المسؤولة عن إعداد الاختبارات. بالإضافة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

إلى ذلك، يُنصح بتوعية أولياء الأمور حول أهمية الاختبارات وتوفير بيئة مدرسية جاذبة تدعم التحصيل الأكاديمي.

ثانياً: الدراسات السابقة والتعليق عليها

يتناول هذا المحور مجموعة من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي، بهدف استعراض أهم القضايا التي تناولتها، والتعرف على الأساليب والإجراءات التي اعتمدتها، بالإضافة إلى أبرز النتائج التي توصلت إليها. وسيتم تقديم هذه الدراسات وفق تسلسل زمني من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

١. دراسة الشهري (٢٠٢٥)

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في الاختبارات الوطنية "نافس"، وكذلك استكشاف الحلول المقترحة من وجهة نظر المعلمات ومديرات المدارس. استخدمت الدراسة المنهج النوعي، حيث شملت عينة الدراسة ٢٠ معلمة ومديرة مدرسة من المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة التعليم في مدينة جدة، تم استخدام مقابلات فردية ومجموعات التركيز كأداة للدراسة، توصلت الدراسة إلى تحديد مجموعة من المعوقات، التي شملت: معوقات تتعلق بالاختبارات، وأخرى تتعلق بالطالبات، بالإضافة إلى معوقات مرتبطة بأولياء الأمور، والبيئة المدرسية، والمعلمات. كما قدمت الدراسة مجموعة من الحلول المقترحة، من أهمها: تدريب الطالبات والمعلمات على الاختبارات، توعية الطالبات وأولياء الأمور بأهمية الاختبارات الوطنية، وتحفيز الطالبات من خلال تقديم حوافز مادية ومعنوية.

٢. دراسة Hawlitsche et al (2024)

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين تجاه ثقافة استخدام بيانات اختبارات التحصيل الوطنية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وشملت عينة مكونة من ٧٩٦ معلمة ومعلمًا لمادة الرياضيات ومديري مدارسهم، بالإضافة إلى ٦٩٣ معلمة ومعلمًا لمادة اللغة الألمانية ومديري مدارسهم. تم استخدام الاستبيان كأداة بحثية، أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لا يمتلكون اتجاهات واضحة تجاه ثقافة استخدام بيانات اختبارات التحصيل الوطنية. كما تبين أن استخدام البيانات من قبل المعلمين مرتبط بشكل كبير باستخدامها من قبل مديري المدارس، حيث وُجد ارتباط قوي بين استخدام المعلمين ومديري المدارس لنتائج اختبارات التحصيل الوطنية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣. دراسة Ronn (2023)

هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية استجابة الطلاب في إحدى المدارس الإعدادية والثانوية التابعة لبلدية السويد تجاه المواد المسربة المتعلقة بالاختبارات الوطنية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث شملت تحليل وجهات نظر الطلاب حول المبررات التي يقدمونها لتفسير ردود أفعالهم، تكونت عينة الدراسة من ١٣ طالبًا من طلاب السنة الأخيرة، تم استخدام المقابلات الفردية والجماعية كأداة لجمع البيانات خلال هذه المقابلات، أسفرت النتائج عن أن بعض الطلاب تمكنوا من التدريب على تسريبات الاختبار مسبقًا وتحقيق درجات أفضل، بينما اختار عدد قليل منهم الابتعاد عن التسريبات. واعتُبرت المواد المسربة بمثابة متطلبات المعرفة الأساسية، حيث لم تُشكل التسريبات مشكلة لمعظم الطلاب.

٤. دراسة المهيدلي وآخرون (٢٠٢٣)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب انخفاض نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر المعلمات. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، حيث شملت عينة الدراسة ٤٣ معلمة من الصف الثالث والسادس الابتدائي، و٢٤ معلمة من الصف الثالث المتوسط. تم استخدام استبانة كأداة للدراسة. وقد توصلت النتائج إلى مجموعة من العوامل المؤثرة في انخفاض مستوى الطالبات في اختبار (نافس) للصف الثالث المتوسط، أبرزها: انخفاض مستوى الجدية في التعامل مع الاختبار، نقص وجود اختبارات محاكية للاختبارات الوطنية، واختلاف أسئلة الاختبار عن النمط المعتاد. كما أوضحت الدراسة أن العوامل الرئيسية المؤثرة في انخفاض مستوى الطالبات في اختبار (نافس) للصفين الثالث والسادس الابتدائي تشمل أيضًا انخفاض مستوى الجدية، بالإضافة إلى تأثير الظروف الأسرية والاجتماعية وقلة وجود اختبارات محاكية.

٥. دراسة تايه وآخرون (٢٠٢٢)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن رضا المعلمات عن فاعلية برامج التنمية المهنية ودورها في تحسين أداء الطلبة القطريين في الاختبارات الوطنية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وشملت عينة مكونة من ٢٠ معلمة من المدارس الابتدائية الحكومية في قطر، حيث تم استخدام استبانة كأداة للدراسة. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى رضا المعلمات عن برامج التطوير المهني المقدمة من وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي. كما أظهرت الدراسة تأثير هذه البرامج الإيجابي على تحصيل الطلاب في الاختبارات الوطنية، مما يعد مؤشراً على نجاحها. أوصت الدراسة بأهمية إشراك المعلمين في التخطيط لبرامج التطوير المهني وفتح

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قنوات جديدة للتطوير، مثل الصفوف الإلكترونية والدورات التي تقدمها المنظمات التربوية الدولية عن بُعد. كما دعت إلى تقديم المزيد من أنشطة التطوير المهني التي تنمي مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

٦. دراسة الغامدي والزهراني (٢٠٢١)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب انخفاض نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات التحصيلية (المركزية) بمنطقة الباحة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة مكونة من ٧٥٤ معلماً ومعلمة وقائداً وقائدة ومشرفاً ومشرفة من منسوبي التعليم في المنطقة. تم استخدام استبانة كأداة لجمع البيانات. أظهرت النتائج تدني أداء الطلاب في الاختبارات، وأشارت الدراسة إلى أهم الأسباب المتعلقة بالمتعلمين، مثل انشغالهم بالأجهزة الذكية، وإهمالهم لمتابعة الدروس والواجبات المنزلية، وتدني الدافعية نحو التعلم. وفيما يتعلق بالمعلمين، تضمنت الأسباب إسناد تدريس المواد لغير المتخصصين وضعف تطبيق أدوات التقويم المستمر. أما في مجال البيئة المدرسية، فكانت أبرز الأسباب ضعف البنية التحتية، وعدم تفعيل معامل الرياضيات والعلوم، ونقص وسائل وتقنيات التعلم الداعمة في الصفوف.

٧. دراسة هواري (٢٠١٩)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب ضعف الطلبة في مهارات اللغة العربية وطرق علاجها، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ معلم ومعلمة من المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في لواءي الطيبة والوسطية، تم استخدام استبانة كأداة لجمع البيانات، أظهرت النتائج أن أسباب ضعف الطلبة في مهارات اللغة العربية، من وجهة نظر المعلمين، تعود إلى عوامل متعددة، أبرزها الأسباب المتعلقة بالطلبة أنفسهم، مثل وجود فروق فردية بينهم. كما لوحظ ضعف من قبل المعلمين في تلبية احتياجات الطلبة ووضع الخطط العلاجية والخطط الفردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مادة اللغة العربية. وقد تُعزى هذه النتائج أيضًا إلى تعرض الطلبة لمشكلات اجتماعية أو أكاديمية تؤثر على تحصيلهم العلمي، خاصة في مادة اللغة العربية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح أن بعضها تناول معوقات التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في الاختبارات الوطنية "نافس"، بينما تناولت دراسات أخرى أسباب انخفاض نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في هذه الاختبارات من وجهة نظر

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المعلمات، مع التركيز على إيجاد الحلول لمعالجتها. كما تم التطرق إلى نتائج الطلبة في الاختبارات الوطنية التحصيلية كأحد مؤشرات نجاح وفاعلية برامج التطوير المهني المقدمة للمعلمين. بالإضافة إلى ذلك، تناولت بعض الدراسات الأسباب التي أدت إلى تدني نتائج الطلاب في الاختبارات التحصيلية (المركزية)، والتعرف على مدى رضا المعلمات عن فاعلية برامج التنمية المهنية ودورها في تحسين أداء الطلبة القطريين في الاختبارات الوطنية، كما تم تناول أسباب ضعف الطلبة في مهارات اللغة العربية في ضوء نتائج الاختبار الوطني.

ومن خلال تحليل هذه الدراسات واستقراء المناهج المستخدمة فيها وأهدافها ونتائجها وتوصياتها، تم تحديد الدراسات الأقرب للبحث الحالي، مع تمييز أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين البحث الحالي. كما تم التعرف على أوجه استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة، والتي كان لها تأثير واضح في بناء هذا البحث.

فيما يتعلق بمنهج البحث، اتفق البحث الحالي مع دراسة Ronn (2023) ودراسة الغامدي والزهراني (٢٠٢١) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، بينما اختلف مع بعض الدراسات الأخرى التي اعتمدت مناهج مختلفة، مثل دراسة Hawlitsche et al (2024)، ودراسة المهيدلي وآخرون (٢٠٢٣) ودراسة تايه وآخرون (٢٠٢٢) ودراسة هواري (٢٠١٩) التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي، بالإضافة إلى دراسة الشهري (٢٠٢٥) التي اتبعت المنهج النوعي.

أما بالنسبة لأدوات البحث، فقد اتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، باستثناء دراسة الشهري (٢٠٢٥) ودراسة Ronn (2023)التي اعتمدت على المقابلات.

فيما يتعلق بعينة البحث، تنوعت العينات في الدراسات السابقة بين المعلمين والمعلمات، كما هو الحال في دراسات المهيدلي وآخرون (٢٠٢٣) ودراسة تايه وآخرون (٢٠٢٢) ودراسة هواري (٢٠١٩). بينما جمعت دراسة Hawlitsche et al (2024) بين المعلمين ومديري المدارس، ودراسة الغامدي والزهراني (٢٠٢١) بين المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين. في المقابل، اتفق البحث الحالي مع دراسة Ronn (2023) في استهداف الطلاب كعينة.

يمتاز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بتركيزه على العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب، بالإضافة إلى الحلول المقترحة لرفع مستوى التحصيل الدراسي في اختبارات "نافس" الوطنية، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة، واستفاد الباحثون من الدراسات السابقة في الاطلاع على الإطار

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

النظري وتعزيز المعرفة المتعلقة بمتغيرات البحث الحالي، فضلاً عن اختيار المنهج البحثي الملائم، وإعداد وتصميم أداة البحث وضبطها.

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث :تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل الأدبيات والدراسات المتعلقة بمتغيرات البحث وأداته.

ثانيًا: مجتمع البحث :تكوَّن مجتمع البحث الحالي من طلاب الصفين الثالث والسادس الابتدائي وطلاب الصف الثالث المتوسط في المدارس الحكومية التابعة لمكتب تعليم طويق، إدارة تعليم الرياض.

ثالثًا: عينة البحث :تم توزيع الاستبيان على عينة من طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة الحكومية التابعة لمكتب تعليم طويق، إدارة تعليم الرياض، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢): استجابات أفراد عينة البحث

المرحلة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
طلاب الصفين الثالث والسادس الابتدائي	٤٨٢	%٦٤
طلاب الصف الثالث المتوسط	٢٧٢	%٣٦
المجموع	٧٥٤	%١٠٠

رابعاً: أداة البحث:

اعتمد البحث على استبانة موجهة لعينة البحث وذلك لتحديد العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب، وقد تم التوصل لمحاور أداة العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب وصياغة عباراتها، حيث شملت على خمس محاور ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٣): مواصفات فقرات الاستبانة

م	المحاور	إجمالي عدد الفقرات	الوزن النسبي
١	العوامل المتعلقة بالمتعلم	٩	%٢٦
٢	العوامل المتعلقة بالمعلم	٨	%٢٣
٣	العوامل المتعلقة بالمقرر الدراسي	٥	%١٤
٤	العوامل المتعلقة بالبيئة الصفية والمدرسية	٨	%٢٣
٥	العوامل المتعلقة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلبة	٥	%١٤
	المجموع	٣٥	%١٠٠

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

صدق أداة البحث:

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام أسلوب صدق المحكمين؛ وعرضها على (٩) محكمين المختصين في الاختبارات الدولية وخبراء في القياس والتقويم بوزارة التعليم.

الاتساق الداخلي لأداة البحث:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور، كما في الجدول التالي:

جدول (٤): معاملات ارتباطات بيرسون لعبارات المحاور بالدرجة الكلية للمحور

المحاور									
العوامل المتعلقة بالمتعلم		العوامل المتعلقة بالمعلم		العوامل المتعلقة بالمقرر الدراسي		العوامل المتعلقة بالبيئة الصفية والمدرسية		العوامل المتعلقة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلبة	
١	**0. 6447	١	**0. 6472	١	**0. 5553	١	**0.6903	١	**0.6354
٢	**0. 6708	٢	**0. 7708	٢	**0.7102	٢	**0.8108	٢	**0.6007
٣	**0.7191	٣	**0. 8655	٣	**0.7344	٣	**0.8688	٣	**0.7241
٤	**0.6481	٤	**0. 7456	٤	**0.8038	٤	**0.7756	٤	**0.6694
٥	**0.6367	٥	**0. 7088	٥	**0.8785	٥	**0.5560	٥	**0.6918
٦	**0.6889	٦	**0. 6579			٦	**0.7773		
٧	**0.6270	٧	**0. 7557			٧	**0.6413		
٨	**0.6354	٨	**0. 6795			٨	**0.6668		
٩	**0.6918								

تظهر نتائج الجدول أعلاه أن جميع العبارات مرتبطة بمحاورها، وقد تم تصنيفها بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الأول " العوامل المتعلقة بالمتعلم" من (٠.٦٢٧٠) إلى (٠.٧١٩١)، وبالنسبة للمحور الثاني " العوامل المتعلقة بالمعلم"، تراوحت معاملات الارتباط من (٠.٦٤٧٢) إلى (٠.٨٦٥٥)، أما المحور الثالث " العوامل المتعلقة بالمقرر الدراسي"، فقد تراوحت معاملاته من (٠.٥٥٥٣) إلى (٠.٨٧٨٥)، وفي المحور الرابع " العوامل المتعلقة بالبيئة الصفية والمدرسية"، تراوحت معاملات الارتباط من (٠.٥٥٦٠) إلى (٠.٨٦٨٨)، وأخيرًا، في المحور الخامس " العوامل المتعلقة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلبة"، تراوحت معاملات الارتباط من (٠.٦٠٠٧) إلى (٠.٧٢٤١). تشير قيم معاملات الارتباط بين العبارات ومحاورها إلى وجود اتساق بين استجابات العينة على تلك العبارات وفقًا للمحاور التي تم تصنيفها فيها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثبات أداة البحث:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للثبات وذلك على العينة الاستطلاعية (ن=٣٠)، وكانت معاملات الثبات للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة على النحو التالي:

جدول (٥): مواصفات فقرات الاستبانة

م	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا
١	العوامل المتعلقة بالمتعلم	٩	0.91
٢	العوامل المتعلقة بالمعلم	٨	0.85
٣	العوامل المتعلقة بالمقرر الدراسي	٥	0.81
٤	العوامل المتعلقة بالبيئة الصفية والمدرسية	٨	0.85
٥	العوامل المتعلقة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلبة	٥	0.82
	الثبات العام لأداة البحث	٣٥	0.89

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم معاملات الثبات لمختلف محاور أداة البحث تراوحت بين (٠.٨١ - ٠.٩١). كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل (٠.٨٩)، مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يجعلها موثوقة لأغراض البحث الحالي.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

أولا: نتائج السؤال الرئيس للبحث وتفسيرها ومناقشتها:

نص السؤال الرئيس للبحث على الآتي: ما العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

للإجابة عن هذا السؤال وللتعرّف على العوامل المؤثرة في درجات التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر الطلاب، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والترتيب لمحاور العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس)، وجاءت النتائج كما يلي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب

محاور الاستبانة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	
العوامل المتعلقة بالمعلم	٨	٤.٢٥	٠.٠٧	١	عالية جداً
العوامل المتعلقة بالمتعلم	٩	٣.٩٢	٠.٤١	٢	عالية
العوامل المتعلقة بالبيئة الصفية والمدرسية	٨	٣.٦٠	٠.٣٢	٣	عالية
العوامل المتعلقة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلبة	٥	٣.٥٧	٠.٤٩	٤	عالية
العوامل المتعلقة بالمقرر الدراسي	٥	٣.٥٥	٠.١٩	٥	عالية
الدرجة الكلية للعوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي في الاختبارات الوطنية (نافس)		المتوسط الحسابي العام= ٣.٧٧	الانحراف المعياري = ٠.٢٤		عالية

يتبين من جدول (٦) أن مستوى العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نَافِس" الوطنية، من وجهة نظر الطلاب، كان مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٧٧) والانحراف المعياري (٠.١٩). وقد أبدى الطلاب موافقة عالية على جميع المحاور، باستثناء محور "العوامل المتعلقة بالمعلم" الذي حصل على درجة موافقة عالية جداً.

ثانياً: نتائج السؤال الفرعي الأول للبحث وتفسيرها ومناقشتها:

نص السؤال الأول للبحث على الآتي: ما العوامل المرتبطة بالمتعلم والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات مفردات عينة البحث لكل عبارة من عبارات المحور الأول " العوامل المتعلقة بالمتعلم "، وجاءت النتائج كما يلي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور العوامل المرتبطة بالمتعلم والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	أعاني من ضعف في مهارات الفهم القرائي.	4.21	0.85	٢	عالية جداً
٢	أعاني من ضعف في مهارات الكتابة.	3.42	0.90	٩	عالية
٣	أواجه صعوبة في مهارات الحساب	3.79	0.79	٦	عالية
٤	لا أملك الوعي الكافي بأهمية اختبارات نافس.	3.89	0.66	٥	عالية
٥	ألاحظ أن كثرة غيابي تؤثر على تحصيلي الدراسي.	4.21	0.63	٣	عالية جداً
٦	لا أخصص وقتًا كافيًا للدراسة	4.05	0.62	٤	عالية
٧	ليس لدي دافع قوي لتحقيق النجاح في دراستي.	4.68	0.48	١	عالية جداً
٨	لا أتحمل المسؤولية عن درجاتي الدراسية.	3.63	0.96	٧	عالية
٩	لا أشعر بالانتماء للمدرسة	3.42	1.07	٨	عالية
	درجات المحور الكلي	3.92	0.41	-	عالية

من الجدول أعلاه، تظهر جميع فقرات المحور بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (٣.٩٢) مع انحراف معياري قدره (٠.٤١). وقد احتلت الفقرة رقم (٧) المرتبة الأولى بين فقرات المحور، وكانت عبارتها "ليس لدي دافع قوي لتحقيق النجاح في دراستي"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤.٦٨) وانحرافها المعياري (٠.٤٨)، في المقابل جاءت الفقرة رقم (٢) في المرتبة الأخيرة بين فقرات المحور، وكانت عبارتها "أعاني من ضعف في مهارات الكتابة"، بمتوسط حسابي (٣.٤٢) وانحراف معياري (٠.٩٠).

يمكن تفسير حصول محور "العوامل المتعلقة بالمتعلم" على المرتبة الثانية من خلال أهمية دور المتعلم في العملية التعليمية، حيث يُعتبر العنصر الأساسي فيها. فمن الضروري أن يمتلك المتعلم المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب، إذ أن غياب هذه المهارات يمكن أن يؤثر سلبًا على تحصيله الدراسي. كما يُعزى ذلك إلى تأثير غياب الطلاب على أدائهم الأكاديمي، علاوة على ذلك، قد يفتقر بعض الطلاب إلى الدافعية للتعلم، مما يؤثر على استعدادهم للمذاكرة والمشاركة في الأنشطة التعليمية، كما أن عدم قدرتهم على تنظيم وقتهم وتوزيع الجهد بين المواد الدراسية يمكن أن يؤدي أيضًا إلى التأثير على التحصيل الدراسي بشكل سلبي، بالإضافة إلى ذلك، قد يعاني بعض الطلاب من التوتر والقلق المرتبطين بالاختبارات، مما يؤثر سلبًا على أدائهم يوم الامتحان، وتتفق مع هذه النتائج مع دراسة دغريري (٢٠٢٠)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التي أثبتت وجود علاقة إيجابية قوية بين امتلاك الطلاب المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب والتحصيل الدراسي، حيث أظهر الطلاب الذين تلقوا تدريبًا على هذه المهارات تحسنًا ملحوظًا في أدائهم الأكاديمي. من جهة أخرى، أظهرت دراسة قرواني (٢٠١٩) وجود علاقة إيجابية قوية بين مستوى الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، حيث حقق الطلاب ذوو الدافعية العالية نتائج أفضل في الاختبارات والمشاريع الدراسية. وبالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة الدخيل وآخرون (٢٠١٧) إلى أن الطلاب الذين يمتلكون مهارات جيدة في إدارة الوقت يحققون مستويات أعلى في التحصيل الدراسي، مع وجود علاقة إيجابية بين القدرة على تنظيم الوقت وتوزيع الجهد بين المواد الدراسية والأداء الأكاديمي. أخيراً، أكدت دراسة رزق (٢٠٢٤) وجود علاقة عكسية بين مستوى قلق الاختبار والأداء في الامتحانات.

ثالثاً: نتائج السؤال الفرعي الثاني للبحث وتفسيرها ومناقشتها:

نص السؤال الثاني للبحث على الآتي: ما العوامل المرتبطة بالمعلم والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات مفردات عينة البحث لكل عبارة من عبارات المحور الثاني " العوامل المتعلقة بالمعلم "، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور العوامل المرتبطة بالمعلم والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	المعلم نادرًا ما يقدم أنشطة وتدريبات تنمي مهارات التفكير.	4.63	0.50	١	عالية جداً
٢	المعلم نادرًا ما يقدم أنشطة ومواقف تعليمية توظف المعرفة في حياتي.	4.26	0.73	٥	عالية جداً
٣	أسئلة الاختبارات لا تتوافق مع اسئلة اختبار نافس.	4.26	0.73	٥	عالية جداً
٤	المعلم نادرًا ما يشجعني على استخدام مصادر التعلم	3.16	0.83	٧	متوسطة
٥	المعلم نادرًا ما يدربني على أسئلة مشابهة لأسئلة اختبارات نافس.	4.58	0.69	٢	عالية جداً
٦	المعلم لا يستخدم التقنية في الدرس.	4.53	0.61	٣	عالية جداً
٧	المعلم نادرًا ما يطبق استراتيجيات تعلم داخل الحصة.	4.42	0.77	٤	عالية جداً
٨	المعلم لا يكلفني بمهام ومشاريع متنوعة.	4.21	0.79	٦	عالية جداً
	درجات المحور الكلي	4.25	0.07	-	عالية جداً

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

من الجدول أعلاه، تظهر جميع فقرات المحور بدرجة (عالية جداً)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (٤.٢٥) مع انحراف معياري قدره (٠.٠٧). وقد احتلت الفقرة رقم (١) المرتبة الأولى بين فقرات المحور، وكانت عبارتها " المعلم نادرًا ما يقدم أنشطة وتدريبات تنمي مهارات التفكير "، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤.٦٣) وانحرافها المعياري (٠.٥٠)، في المقابل جاءت الفقرة رقم (٤) في المرتبة الأخيرة بين فقرات المحور، وكانت عبارتها " المعلم نادرًا ما يشجعني على استخدام مصادر التعلم "، بمتوسط حسابي (٣.١٦) وانحراف معياري (٠.٨٣).

وتفسير حصول محور العوامل المتعلقة بالمعلم على المرتبة الأولى قد يعزى إلى تكليف المعلم بتدريس مواد خارج تخصصه مثل الرياضيات والعلوم واللغة العربية، في هذه الحالة، يفتقر المعلم إلى المعارف والمهارات الأساسية للمادة، مما يؤدي إلى ضعف في تطبيق أدوات التقييم المستمر بسبب عدم الإلمام الكافي بها، بالإضافة إلى ندرة الدورات التدريبية المتاحة في هذا المجال، أيضًا، يساهم ضعف إعداد المعلم في الجوانب النفسية وخصائص النمو للمتعلمين في المراحل المختلفة في قصور مهاراته في تحفيز الدافعية لدى الطلاب. كما أن قلة إيجابية بعض المعلمين وانتمائهم لمهنة التدريس قد تنعكس سلبًا على أدائهم وقدرتهم على تحفيز المتعلمين، كذلك قد يستخدم بعض المعلمين أساليب تدريس تقليدية وغير فعالة، مما يقلل من تفاعل الطلاب واستيعابهم للمعلومات، علاوة على ذلك، يعاني بعض المعلمين من ضعف في مهارات بناء اختبارات ذات مواصفات جيدة، بدءًا من تحليل محتوى المادة وبناء جدول المواصفات، وانتهاءً بالناحية الفنية لإعداد ورقة الأسئلة ومضمونها، وأخيرًا، يؤدي لجوء بعض المعلمين إلى إعداد اختبارات بسيطة تركز على المستويات المعرفية الدنيا إلى قصور في تنمية المهارات العليا مثل التفكير والاستدلال والفهم القرائي، حيث يكون تقييم مستوى المعلم مرتبطًا بمستوى أداء المتعلمين لديه، تتوافق هذه النتيجة مع دراسة قبلان (٢٠١٨) التي اعتبرت غياب برامج إعداد المعلمين وضعف برامج التنمية المهنية عي من التحديات التي تؤثر على نتائج التحصيل الدراسي للطلاب، بالإضافة إلى اعتماد المعلمين على استراتيجيات تدريس تقليدية. كما أشار المالكي وآخرون (٢٠٢٠) إلى أن الممارسات التربوية التي تركز على التعريفات دون الاهتمام بتقديم مفاهيم الدرس وربطها بالأمثلة تؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي. علاوة على ذلك، توصلت دراسة الحميري (٢٠١٩) إلى وجود علاقة طردية بين مهارات التفكير الناقد لدى معلمي العلوم ومهارات التفكير العلمي والتحصيل الدراسي لدى طلابهم في المرحلة المتوسطة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

رابعًا: نتائج السؤال الفرعي الثالث للبحث وتفسيرها ومناقشتها:

نص السؤال الثالث للبحث على الآتي: ما العوامل المرتبطة بالمقرر الدراسي والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات مفردات عينة البحث لكل عبارة من عبارات المحور الثالث " العوامل المتعلقة بالمقرر الدراسي "، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور العوامل المرتبطة بالمقرر الدراسي والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	أشعر أن المقررات الدراسية لا تتناسب مع مستوى فهمي.	3.26	1.05	٤	عالية
٢	لا تثير المقررات الدراسية اهتمامي.	3.11	0.74	٥	عالية
٣	أجد أن المقررات الدراسية غير ممتعة وجاذبة.	4.63	0.68	١	عالية جداً
٤	أواجه صعوبة في دراسة المقررات الدراسية.	3.32	1.11	٣	عالية جداً
٥	لا يتضمن المقرر أنشطة تطبيقية تعزز تعلمي.	3.47	0.77	٢	عالية جداً
	درجات المحور الكلي	3.55	0.19	-	عالية

من الجدول أعلاه، تظهر جميع فقرات المحور بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (٣.٥٥) مع انحراف معياري قدره (٠.١٩). وقد احتلت الفقرة رقم (٣) المرتبة الأولى بين فقرات المحور، وكانت عبارتها " أجد أن المقررات الدراسية غير ممتعة وجاذبة"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤.٦٣) وانحرافها المعياري (٠.٦٨)، في المقابل جاءت الفقرة رقم (٢) في المرتبة الأخيرة بين فقرات المحور، وكانت عبارتها " لا تثير المقررات الدراسية اهتمامي"، بمتوسط حسابي متوسطها الحسابي (٣.١١) وانحراف معياري (٠.٧٤).

يمكن تفسير حصول محور "العوامل المتعلقة بالمقرر الدراسي" على المرتبة الخامسة قد يعزى إلى عدم تناسب المقررات الدراسية مع ميول الطلاب أو عدم توافقها مع مستوى فهمهم، مما يؤدي إلى صعوبات في الاستيعاب، علاوة على ذلك، فإن إغراق الطلاب بمحتوى كبير خلال فترة زمنية قصيرة قد يسبب انعدام التركيز وصعوبة في فهم المواد بشكل فعّال، إضافةً إلى ذلك، فإن غياب الصلة الواضحة بين المحتوى الدراسي وتجارب الحياة اليومية قد يؤدي إلى انخفاض اهتمام الطلاب، مما

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ينعكس سلبًا على تحصيلهم الدراسي، وأخيرًا، قد يعاني الطلاب من نقص الموارد الإضافية أو الدعم اللازم لفهم المواد الدراسية، مما يؤثر سلبًا على أدائهم في الاختبارات، تتفق هذه النتيجة مع دراسة فلاته(٢٠٢٢)، ودراسة الغيث وأخرون (٢٠٢١)،ودراسة الحربي(٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن قلة الموضوعات الجاذبة والممتعة في محتوى المقررات الدراسية، وكثرة الدروس والموضوعات تؤثر على نتائج المتعلمين في الاختبارات الدولية.

خامساً: نتائج السؤال الفرعي الرابع للبحث وتفسيرها ومناقشتها:

نص السؤال الرابع للبحث على الآتي: ما العوامل المرتبطة بالبيئة الصفية ة والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات مفردات عينة البحث لكل عبارة من عبارات المحور الرابع " العوامل المتعلقة بالبيئة الصفية والمدرسية "، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور العوامل المرتبطة بالبيئة الصفية والمدرسية والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	البيئة التعليمية لا تشجعني على البحث والاستكشاف.	3.47	0.77	٥	عالية
٢	لا توجد موارد تعليمية كافية في المدرسة.	3.32	0.95	٦	متوسطة
٣	لا تتوفر معامل للعلوم والرياضيات.	3.26	1.05	٧	متوسطة
٤	لا يتفاعل الطلاب مع بعضهم في الصف.	3.68	0.75	٤	عالية
٥	لا تهتم المدرسة بتنظيم الأنشطة التعليمية.	3.21	0.79	٨	متوسطة
٦	أشعر بالكثافة العددية للطلاب داخل الفصل.	4.05	0.71	٢	عالية
٧	ألاحظ ضعف الانضباط والالتزام بالأنظمة والقوانين المدرسية.	3.74	0.73	٣	عالية
٨	لا أجد أن المدرسة قادرة على حمايتي من التنمر.	4.11	0.74	١	عالية
	درجات المحور الكلي	3.60	0.32	-	عالية

من الجدول أعلاه، تظهر جميع فقرات المحور بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (٣.٦٠) مع انحراف معياري قدره (٠.٣٢). وقد احتلت الفقرة رقم (٨) المرتبة الأولى بين فقرات المحور، وكانت عبارتها " لا أجد أن المدرسة قادرة على حمايتي من التنمر "، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤.١١)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وانحرافها المعياري (٠.٧٤)، في المقابل جاءت الفقرة رقم (٥) في المرتبة الأخيرة بين فقرات المحور، وكانت عبارتها " لا تهتم المدرسة بتنظيم الأنشطة التعليمية" بمتوسط حسابي متوسطها الحسابي (٣.٢١) وانحراف معياري (٠.٧٩).

يمكن تفسير حصول محور "العوامل المتعلقة بالبيئة الصفية والمدرسية" على المرتبة الثالثة من خلال عدة عوامل. أولاً، يُعزى ذلك إلى عدم توفر المعامل والمختبرات وحجرات ممارسة الأنشطة المختلفة، فضلاً عن نقص الأدوات والمواد التعليمية مثل الأجهزة الإلكترونية والوسائل التعليمية، مما يؤثر سلبًا على جودة التعليم. وفي حالة توفر هذه الموارد، قد يحدث تفعيل غير كافٍ لها من قبل بعض المعلمين، كذلك يساهم افتقار البيئة الصفية إلى التفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلاب في شعور الطلاب بالعزلة وعدم الانخراط في العملية التعليمية. كما أن عدم وجود بيئة داعمة نفسيًا واجتماعيًا يمكن أن يؤدي إلى شعور الطلاب بالقلق أو الاكتئاب، مما يؤثر على أدائهم الأكاديمي بشكل ملحوظ، علاوة على ذلك، فإن نقص الأنشطة التفاعلية واللاصفية يمكن أن يؤدي إلى افتقار الطلاب للدافعية والانخراط الفعال في التعلم، وأخيرًا، وجود سلوكيات عدوانية أو غير مناسبة من بعض الطلاب قد يؤثر سلبًا على بيئة التعلم، مما يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي، تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري (٢٠٢٥)، ودراسة الزهراني والغامدي (٢٠٢١)، ودراسة الحربي(٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن ضعف البنية التحتية والمرافق التعليمية ، عدم تفعيل معامل الرياضيات والعلوم، وعدم كفاية وسائل وتقنيات التعلم الداعمة للتدريس في البيئة الصفية، وعدم وجود بيئة تعليمية تشجع على البحث والاستكشاف، وكذلك الكثافة العددية وغياب التدريب والتحفيز هي من العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي في الاختبارات.

سادساً: نتائج السؤال الفرعي الخامس للبحث وتفسيرها ومناقشتها:

نص السؤال الخامس للبحث على الآتي: ما العوامل بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للطالب والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات مفردات عينة البحث لكل عبارة من عبارات المحور الخامس " العوامل المتعلقة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلبة "، وجاءت النتائج كما يلي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور العوامل بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للطالب والتي تؤثر مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	أشعر أن مستوى دخل أسرتي يؤثر على تحصيلي الدراسي.	3.47	0.84	٣	عالية
٢	لا أجد دعمًا أسريًا كافيًا في دراستي.	3.21	0.85	٥	متوسطة
٣	لا تهتم أسرتي بالاختبارات الوطنية (نافس).	3.84	0.97	٢	عالية
٤	يؤثر انفصال والدي على تحصيلي الدراسي.	3.42	0.77	٤	متوسطة
٥	لا تكترث أسرتي بغيابي عن المدرسة.	3.95	0.91	١	عالية
	درجات المحور الكلي	3.57	0.49	-	عالية

من الجدول أعلاه، تظهر جميع فقرات المحور بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (٣.٥٧) مع انحراف معياري قدره (٠.٤٩). وقد احتلت الفقرة رقم (٥) المرتبة الأولى بين فقرات المحور، وكانت عبارتها " لا تكترث أسرتي بغيابي عن المدرسة"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٩٥) وانحرافها المعياري (٠.٩١)، في المقابل جاءت الفقرة رقم (٢) في المرتبة الأخيرة بين فقرات المحور، وكانت عبارتها " لا أجد دعمًا أسريًا كافيًا في دراستي" بمتوسط حسابي متوسطها الحسابي (٣.٢١) وانحراف معياري (٠.٨٥).

يمكن تفسير حصول محور "العوامل المتعلقة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلبة " على المرتبة الرابعة من خلال مجموعة من العوامل المرتبطة بالظروف الاقتصادية والاجتماعية، حيث تساهم الظروف الاقتصادية الصعبة في تقليص قدرة الأسر على توفير الموارد التعليمية الأساسية، مثل المواد الدراسية والوصول إلى الإنترنت، مما يحد من فرص التعلم الفعّال ويؤثر سلبًا على التحصيل الأكاديمي، كما يؤدي نقص الدعم الكافي من الأسرة إلى شعور الطلاب بالوحدة وعدم الإرشاد، مما يؤثر سلبًا على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، وكذلك عدم اهتمام الأسرة بالاختبارات الوطنية أو عدم وعيهم بأهميتها، قد يشعر الطالب بأن جهوده غير مقدرة، مما ينعكس سلبًا على رغبته في المذاكرة والاستعداد، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدي عدم اهتمام الأسرة بغياب الطالب عن المدرسة إلى تفشي سلوكيات غير إيجابية، مما يقلل من أهمية التعليم في نظر الطالب. وأخيرًا، فإن انفصال الوالدين أو وفاة أحدهما أو كليهما قد يترك تأثيرًا نفسيًا عميقًا على الطلاب، مما يؤدي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

إلى انعدام التركيز والقلق، وبالتالي تراجع الأداء الأكاديمي، تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري (٢٠٢٥)، ودراسة فلاته (٢٠٢٢)، ودراسة الغيث وآخرون (٢٠٢١) حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن من أسباب انخفاض التحصيل الدراسي ضعف وعي الأسرة بأهمية الاختبارات، عدم توفير الحافز المعنوي والمادي، عدم التواصل الفعال مع المدرسة، الاهتمام بتحصيل المتعلم كمياً دون التركيز على اكتساب المهارات.

سابعاً: نتائج السؤال الفرعي السادس للبحث وتفسيرها ومناقشتها:

نص السؤال الفرعي السادس للبحث الحالي على: ما الحلول المقترحة لمعالجة العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية؟

تم تطوير نموذج متكامل للتدخل إلى معالجة التحصيل الدراسي في نتائج الاختبارات الوطنية "نافس" من خلال تصميم استراتيجيات شاملة تتناول جميع المستويات المعنية: الطالب، المعلم، المدرسة، الأسرة، والنظام التعليمي. يستند النموذج إلى النظريات الداعمة للتحصيل الدراسي مع مراعاة العوامل النفسية المؤثرة في التعلم، وتم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين من أعضاء هيئة التدريس، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول مدى إمكانية تطبيقها مع إبداء ما يرونه من تعديلات حول النموذج.

الهدف العام:

تعزيز جودة التعليم من خلال تطوير مهارات المعلمين والطلاب.

الأهداف التفصيلية

١. إجراء تحليل لنتائج الطلاب والطالبات في الاختبارات الوطنية (نافس).
٢. تدريب الطلاب على نماذج من الأدوات التقييمية المستخدمة في الاختبارات الوطنية (نافس).
٣. تأهيل المعلمين والمعلمات على استخدام أساليب وطرائق التدريس الحديثة وتصميم أنشطة تعليمية تعزز مهارات التفكير العليا والتعلم العميق والربط بواقع حياة المتعلم، وأساليب التقويم وأدواته وتوظيف التقنية في التعليم والتعلم.

مبررات الحلول المقترحة:

تبرز مبررات الاهتمام بمعالجة نتائج الاختبارات الوطنية "نافس" من عدة جوانب:

١- تقييم جودة التعليم :تعتبر نتائج الاختبارات الوطنية أداة فعالة لتقييم مستوى جودة التعليم في المدارس والمناهج الدراسية، مما يساعد على تحديد نقاط القوة والضعف.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢- تحسين الأداء الأكاديمي :من خلال تحليل النتائج، يمكن تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، مما يسهم في تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة لرفع مستوى التحصيل الدراسي.
٣- توجيه السياسات التعليمي: حيث تساعد النتائج في توجيه صانعي القرار في وزارة التعليم لوضع سياسات مناسبة تستجيب لاحتياجات الطلاب والمدارس.
٤- زيادة الوعي المجتمعي :تعزز معالجة نتائج الاختبارات من الوعي لدى المجتمع بأهمية التعليم، مما يشجع على المشاركة الفعّالة من أولياء الأمور والمجتمع المحلي.
٥- تحفيز المنافسة :تسهم النتائج في خلق بيئة تنافسية بين المدارس، مما يدفعها إلى تحسين الأداء وتقديم تعليم أفضل.
٦- تحديد احتياجات التدريب :تساعد النتائج في تحديد احتياجات المعلمين من التدريب والتطوير المهني، مما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم.
٧- مراقبة التقدم :تتيح النتائج تتبع التقدم على مر الزمن، مما يساعد في تقييم فعالية الإصلاحات التعليمية والاستراتيجيات المتبعة.
٨- تدني النتائج: تدني درجات التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس) في إدارة تعليم الرياض.
٩- تهيئة الميدان: للاستعداد للاختبارات القادمة للوصول للنتائج المستهدفة في كافة الاختبارات.

إجراءات التنفيذ:

يتطلب تنفيذ الخطة المقترحة عددًا من الإجراءات وتتمثل في الآتي:

أولا: على مستوى الطالب

١- توفير برامج تدريب على استراتيجيات التعلم النشط والتقنيات المساعدة في التحصيل.
٢- تعزيز الكفاءة الذاتية من خلال تنظيم ورش عمل لتعزيز ثقة الطلاب في قدراتهم.
٣- تطوير المهارات الاجتماعية تشجيع الأنشطة الجماعية لتعزيز التفاعل الاجتماعي.

ثانيا: على مستوى المعلم

١- تأهيل المعلمين من خلال توفير دورات تدريبية حول أساليب التدريس الحديثة، بما في ذلك التعلم المستند إلى الدماغ.
٢- تطوير مهارات المعلمين النقدية والإبداعية
٣- تعزيز استخدام التغذية الراجعة الفعالة لتحسين أداء الطلاب.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤- تطوير استراتيجيات تقويم فعالة من خلال إعداد تقويمات دورية تتماشى مع أساليب التدريس الحديثة.

ثالثاً: على مستوى المدرسة

١- نشر ثقافة الاختبارات الوطنية "نافس" في مجتمع المدرسة.

٢- تهيئة مجتمع المدرسة (مدير المدرسة، الموجه الطلابي، رائد النشاط، المعلم، ولي الأمر، والطالب) للاختبارات الوطنية "نافس".

٣- تقدير مجتمع المدرسة أهمية الاختبارات الوطنية "نافس"

٤- تشكيل لجنة الاختبارات الوطنية "نافس" في المدرسة برئاسة مدير المدرسة وعضوية كل من (وكلاء المدرسة، الموجه الطلابي ورائد النشاط ومعلمي الرياضيات والعلوم ولغتي للصف الثالث والسادس الابتدائي والثالث المتوسط) لمتابعة وتنفيذ آليات التطبيق.

٥- تحليل ودراسة نتائج الاختبارات الوطنية "نافس" لتحديد المجالات الضعيفة لدى الطلاب، لتحديد النقاط التي تحتاج إلى تحسين.

٦- تهيئة المدرسة بالوسائل المتاحة لضمان جودة التطبيق.

٧- التأكد من صحة بيانات الطلاب والطالبات في برنامج نور (التعليم العام، مدارس التحفيظ، الطفولة المبكرة، برنامج العوق السمعي، برنامج العوق البصري).

٨- تدريب المعلمين داخل المدرسة على إعداد اختبارات تحصيلية بمواصفات جيدة.

٩- توفير دورات تدريبية للمعلمين حول أساليب التدريس الفعالة وكيفية التعامل مع المناهج، بالإضافة إلى استراتيجيات تحفيز الطلاب.

١٠- إنشاء برامج دعم إضافية مثل دروس تقوية أو جلسات مراجعة بعد المدرسة للطلاب الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية.

١١- تدريب الطلاب والطالبات على الاختبارات التحصيلية المعدة من المدرسة وتطبيق الاختبارات التجريبية المعدة من قبل الادارة.

١٢- التأكيد على الطلاب والطالبات بالحضور لأداء الاختبارات والجدية في الاجابة.

١٣- تأكيد مدير المدرسة على المعلمين بتنمية مهارات التفكير العليا أثناء تدريس المادة للطلاب والطالبات وتنمية الفهم القرائي والرياضي والعلمي ومتابعة ذلك اثناء الزيارات الصفية.

١٤- تخصيص برامج الاذاعة المدرسية للحديث حول الاختبارات الوطنية "نافس".

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١٥- تطبيق نظام حوافز لتشجيع الطلاب على تحسين أدائهم، مثل الجوائز أو الشهادات التقديرية.
١٦- تنظيم ورش عمل لأولياء الأمور حول كيفية دعم أبنائهم دراسيًا، وتعزيز التواصل بين المدرسة والمنزل.
١٧- دمج التكنولوجيا في التعليم، مثل استخدام البرامج التعليمية والتطبيقات التي تعزز التعلم.
١٨- الاهتمام بالجوانب الفنية المتعلقة بآلية وسير الاختبارات وتصحيحها.

رابعاً: على مستوى مكتب التعليم

١- إجراء تحليل شامل لنتائج الاختبارات الوطنية "نافس" لتحديد جوانب الضعف في الأداء الدراسي وتوجيه الجهود نحو معالجتها.
٢- تنفيذ برامج تقييم دوري لأداء المدارس، مع تقديم الدعم والمشورة للمدارس التي تعاني من تدني النتائج.
٣- توفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين تركز على استراتيجيات التدريس الحديثة، وطرق التقييم الفعالة، وتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي، واستخدام التقنية في التعليم.
٤- إنشاء شراكات بين المدارس لتبادل الخبرات والممارسات الجيدة في التعليم.
٥- تدريب المعلمين على كيفية تعزيز مهارات الفهم القرائي، والمهارات العددية، والمفاهيم العلمية.
٦- تشجيع المعلمين على ابتكار أنشطة تعليمية وأساليب تدريس إبداعية.
٧- تحفيز المعلمين للمشاركة في برامج ومبادرات نوعية تستهدف تحسين نواتج التعلم.
٨- تطبيق اختبارات محاكية للاختبارات الوطنية "نافس" وتقديم تغذية راجعة للمدارس تتضمن إجراءات التحسين.

خامساً: على مستوى إدارة التعليم

١- توفير بيانات كمية ونوعية عن نواتج التعلم استنادًا إلى اختبارات نهاية العام والاختبارات المركزية الوزارية والاختبارات الوطنية "نافِس".
٢- تطوير مسابقة القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية لمساعدة الطلاب على الانتقال إلى مرحلة القراءة الناقدة وتجويد مهارات الكتابة.
٣- حصر المبادرات النوعية وأفضل الممارسات التدريسية في الميدان من خلال وضع معايير لعملية التقييم، والعمل على إبرازها وتعميمها عبر الوسائل المتاحة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤- إعداد حقائب تدريبية مبسطة تركز على القراءة الناقدة والكتابة المجودة في المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى مهارات التعلم الذاتي للمرحلة المتوسطة والثانوية.
٥- تخصيص ميزانيات لدعم البرامج التعليمية التي تهدف إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي، بما في ذلك الأنشطة اللامنهجية.
٦- تنظيم حملات توعية لأولياء الأمور حول أهمية التعليم ودورهم في دعم أبنائهم، مع التأكيد على أهمية المشاركة في الأنشطة المدرسية.
٧- تدريب المعلمين ضمن مجتمعات التعلم المهنية والمدرسة المتعلمة، مع توطين التدريب.
٨- مواجهة الملخصات والعمل على ضمان تدريس جميع مفردات المقررات الدراسية، مع متابعة التنفيذ في المدارس وتقديم تقارير دورية حول ذلك.
٩- تكريم المدارس والمعلمين المتميزين الذين يساهمون في تفعيل نواتج التعلم، بالإضافة إلى تكريم الطلاب المتفوقين وتشجيعهم على المزيد من الإنجازات.

سادساً: على مستوى الأسرة

١- تقديم ورش عمل توعوية لأولياء الأمور حول كيفية دعم أبنائهم دراسيًا.
٢- تعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة من خلال إنشاء قنوات تواصل فعالة بين المدرسة وأولياء الأمور.
٣- تقديم الدعم النفسي وذلك بتوفير خدمات استشارية للأسر لمساعدتهم على فهم احتياجات أبنائهم.

الربط بالنظريات الداعمة للتحصيل الدراسي

- نظرية العبء المعرفي :تقليل التعقيد في المواد التعليمية لتحسين الفهم.
- النظرية البنائية الاجتماعية :تعزيز التعلم من خلال العمل الجماعي والتفاعل.
- نظرية الدافعية للإنجاز :تحفيز الطلاب من خلال تعزيز الكفاءة الذاتية.
- نظرية التنظيم الذاتي :تعليم الطلاب كيفية تنظيم دراستهم.

العوامل النفسية للتحصيل الدراسي

- الكفاءة الذاتية :تعزيز ثقة الطلاب في قدراتهم الأكاديمية.
- العقلية النامية :تعليم الطلاب أن الجهد والمثابرة يؤديان إلى تحسين الأداء.
- القلق والضغط النفسي :توفير استراتيجيات لإدارة القلق المرتبط بالاختبارات.

الاستراتيجيات التعليمية المدعومة بالأدلة

- التعلم النشط :تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في الفصول الدراسية.
- التقويم التكويني :استخدام التقويم التكويني لتقديم تغذية راجعة مستمرة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- استراتيجيات ما وراء المعرفة :تعليم الطلاب كيفية التخطيط لمذاكرتهم ومراقبة أدائهم.
- التعلم المتمايز :توفير محتوى تعليمي يتناسب مع مستويات الطلاب المختلفة.

توصيات البحث:

توصيات لوزارة التعليم:

١. إعادة النظر في تصميم اختبارات "نافس" الوطنية لتكون أكثر ملاءمة للبيئة التعليمية المحلية وأهداف التعلم الفعلية، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
٢. تطوير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين حول استراتيجيات التدريس الفعالة المرتبطة بمهارات اختبارات "نافس" وآليات تحسين تحصيل الطلاب.
٣. تبني نظام حوافز وطني لتعزيز دافعية الطلاب نحو التعلم والتحصيل، مع تخصيص مكافآت للمدارس والطلاب ذوي الأداء المتميز في الاختبارات الوطنية.
٤. تطوير منصات تعليمية إلكترونية تفاعلية توفر أنشطة وتدريبات نموذجية مشابهة لاختبارات "نافس" ليستفيد منها الطلاب والمعلمون.
٥. إشراك المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي في تحسين نظم الاختبارات الوطنية ومعالجة الضغوط النفسية المرتبطة بها.

توصيات لإدارات التعليم:

١. عقد لقاءات دورية مع أولياء الأمور لتوعيتهم بأهمية اختبارات "نافس" وكيفية دعم أبنائهم في تحقيق نتائج أفضل.
٢. تنظيم برامج تبادل خبرات بين المدارس ذات الأداء المرتفع والمدارس ذات الأداء المنخفض في الاختبارات الوطنية.
٣. تحسين البيئة التعليمية وتوفير مصادر تعلم متنوعة في المدارس ذات التحصيل المتدني.
٤. إجراء دراسات تقويمية دورية على مستوى الإدارة التعليمية لتحديد العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلاب.

توصيات للمدارس:

١. تطوير نظام فعال للتقويم التكويني المستمر يكشف مبكراً عن صعوبات التعلم ويقدم التدخل المناسب.
٢. تحسين البيئة الصفية وتخفيف الكثافة العددية داخل الفصول وتوفير الإمكانات اللازمة للأنشطة التعليمية المتنوعة.
٣. تفعيل دور الإرشاد الطلابي في معالجة مشكلات ضعف الدافعية والغياب المتكرر والخوف من الاختبارات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤. تنظيم حملات توعية حول أهمية اختبارات "نافس" وأثرها في مستقبل الطالب التعليمي والمهني.
٥. إشراك الطلاب في وضع خطط تحسين الأداء المدرسي والاستفادة من آرائهم حول سبل تطوير العملية التعليمية.
٦. تفعيل الشراكة مع الأسر من خلال مجالس الآباء والمعلمين ومتابعة الطلاب ذوي التحصيل المتدني بصفة خاصة.
٧. توظيف التقنيات الحديثة والتطبيقات الذكية في التدريس والتقويم وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.

مقترحات البحث:

تنبثق من نتائج البحث الحالي مجموعة من الدراسات المقترحة، منها:
١. إجراء دراسة مماثلة تشمل عينات عشوائية أكبر مأخوذة من مجتمعات دراسية مختلفة في مناطق ومدن المملكة العربية السعودية.
٢. إجراء دراسة للكشف عن اتجاهات الطلاب والمعلمين ومدراء المدارس تجاه الاختبارات الوطنية "نافِس."
٣. إجراء دراسة لتحديد الفجوة بين نتائج الاختبارات المرحلية والاختبارات الوطنية "نافِس."
٤. إجراء دراسة لتقييم فاعلية الاختبارات الوطنية "نافِس" في تحسين نواتج التعلم في مدارس التعليم العام.
٥. إجراء دراسة للكشف عن تأثير الانضباط المدرسي في التحصيل الدراسي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع العربية:

إبراهيم، أيمن محمد البيومي محمد. (٢٠٢٢). بارادايم مقترح لتحليل نتائج التلاميذ في الاختبارات الوطنية وتحويلها إلى سياسات: دراسة حالة. *المجلة التربوية، ٩٥*، ١٧٢١-١٧٨٠.

إبراهيم، بهاء الدين محمد. (٢٠١٦). ضعف المستوى التحصيلي لدى بعض طلاب المرحلة الابتدائية: حفر الباطن- المملكة العربية السعودية في مادة الرياضيات. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (١٧)، ١٥٣-١٦٩.

أبو دقة، سناء. (٢٠٠٨). القياس والتقويم الصفي: المفاهيم والاجراءات لتعلم فعال (ط٢). غزة: دار آفاق.

الإدارة العامة للتعليم بالرياض. (١٤٤٥هـ). تقرير مؤشرات التحصيل الدراسي المستهدفة للعام الدراسي ١٤٤٥.

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. (٢٠٢٤). تقرير نتائج اختبار نافس للعام ٢٠٢٤ (غير منشور).

تايه، مؤمنة خضر، تهتموني، سهى فايد، وزوكاري، لينا سعيد. (٢٠٢٢). فاعلية برامج التنمية المهنية ودورها في تحسين أداء الطلبة القطريين في الاختبارات الوطنية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ١١* (١)،٥١-٦٨.

جبر، علي داخل، أحمد، علياء صبحي. (٢٠١٨). أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى الطلبة المرحلين في المدارس المتوسطة بمدينة الموصل من وجهة نظر الطلبة للعام الدراسي (٢٠١٧ - ٢٠١٨). *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٣٠* (٢)، ٦٦-٨٥.

الجميل، عبد الله بن حمود. (٢٠٢١). مدى إسهام الإشراف التربوي في رفع مستوى التحصيل الدراسي بالمرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم الإنسانية، ١١* ، ١٠٨-١٣٠.

الحربي، محمد بن صنت. (٢٠٢٠). مستوى الثقافة الرياضية المكتسبة لدى الطلبة السعوديين في دراسة البرنامج الدولي لتقويم الطلبة PISA ٢٠١٨ في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة السعودية للعلوم التربوية، ٢٠٢١* (٢)، ٣١-٥١.

السيد، محمود، عمار، سام، حسن، علي محمود. (٢٠٢١). معجم مصطلحات العلوم التربوية والنفسية. مجمع اللغة العربية بدمشق.

العتيبي، خالد بن عبد الله. (٢٠١٩). مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية والأهلية. *المجلة العلمية بجامعة أسيوط، ٣٥* (٦)، ٢٧٣-٢٩٢.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العنزي، أمجاد مجلي عودة، والبلوى، عائشة محمد خليفة. (٢٠٢٢). اتجاهات معلمات الصفوف الأولية نحو الإسناد في مدارس الطفولة المبكرة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *مجلة منار الشرق للتربية وتكنولوجيا التعليم، ١* (٢)، ١٧-٣٩.

الغامدي، موفق علي، والزهراني، حمدان محمد. (٢٠٢٢). أسباب تدني نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات التحصيلية (المركزية) بمنطقة الباحة. *مجلة القراءة والمعرفة، ٢٢* (٢٤٣)، ١٥٥-٢٠٧.

الغيث، أمل صالح، السرواني، سهام مشعل، الملاء، نورة عبد الله، والمحمدي، عفاف سالم. (٢٠٢١). العوامل المؤدية إلى تدني مستوى أداء طالبات الصف الثاني متوسط لمادة الرياضيات في الاختبارات الدولية (TIMSS) من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣٦* (٥)، ٩٤-١١٢.

فلاته، فردوس محمد. (٢٠٢٢). أسباب انخفاض درجات المتعلمين في الاختبارات الدولية لمادة العلوم (اختبار التيمز TIMSS2019) من وجهة نظر المعلمات (دراسة ميدانية). *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٤٢* (١)، ١٧١-١٩٢.

قرواني، خالد نظمي. (٢٠١٩). درجة تأثير الدافعية على التحصيل الدراسي لطلبة المدارس في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٩(٤)، ١٠٣-١٤٣.

لكحل، وهيبة. (٢٠١٩). العوامل النفسية والاجتماعية الأسرية المؤثرة على التحصيل الدراسي. *الحوار المتوسطي، ١٠* (١)، ٢٤٣-٢٥٩.

المالكي، بدرية سعد، وفخرو، عائشة أحمد. (٢٠١٧). دراسة تحليلية لمدى توافق الاختبارات الوطنية مع معايير الاختبار الجيد للمدارس المستقلة في المرحلة الابتدائية بدولة قطر. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٤٣* (١٦٦)، ٢١-٦١.

المري، مباركة صالح، والمطاوعة، فاطمة محمد. (٢٠١٦). العوامل المؤثرة في تدني مستوى أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في الاختبارات الوطنية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٧* (٣)، ١٢٣-١٥١.

المهيدلي، ريم، اليامي، هادية، الخلف، البندري، الرشيد، بدرية، والمطيري، إنصاف. (٢٠٢٤). أسباب تدني نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر المعلمات. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (١٠٧)، ١٥١-١٧٥.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

هواري، عفاف راضي علي. (٢٠٢٠). أسباب ضعف الطلبة في مهارات اللغة العربية في ضوء نتائج الاختبار الوطني ٢٠١٩ وطرق علاجها. *مجلة الفنون والأداب وعلوم الإنسان والاجتماع*، (٦١)، ٢٢٦-٢٤١.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٣). الاختبارات الوطنية (نافس) وسيلتك للتعرف على مستوى التحصيل التعليمي لمدارس أبنائك: الدليل الإرشادي لأولياء الأمور. https://nafs.etc.gov.sa

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٤). الاختبارات الوطنية نافس. https://nafs.etc.gov.sa

يوسف، عفاف. (٢٠٢١). أثر التدريب على نماذج اختبارات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) في تحسين نتائج طلبة الصف العاشر في اختبارات فهم المقروء في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، ٣٥ (٢)، ١٩٩-٢٢٠.

Allen, K., & Bowen, R. (2023). The impact of school belonging on academic achievement: A longitudinal study of middle school students. *Journal of Educational Psychology, 115*(3), 341-357.

Baker, M., & Marshall, P. (2023). Contextual learning and academic achievement: Connecting school to real-world experiences. *Journal of Educational Research, 116*(3), 231-249.

Black, P., & Wiliam, D. (2022). The role of formative assessment in effective learning environments. *Educational Researcher, 51*(4), 32-47.

Camarillo, J., & Torres, E. (2022). Flow experiences and academic achievement: Evidence from secondary education. *Learning and Instruction, 78*, 101652.

Chen, L., Wang, Q., & Zhang, X. (2022). Reducing cognitive load to enhance learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 34*(2), 723-749.

Darling- Hammond, L., Adamson, F. (2014). Beyond basic skills: The role of performance assessment in achieving 21st century standards of learning. *Educational Measurement: Issues and Practice, 33* (4), 1- 60.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Dunlosky, J., & Rawson, K.A. (2023). Strengthening the student toolbox: Study strategies to boost learning. *American Educator, 47*(3), 12-21.

Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2023). Growth mindset interventions yield impressive results. *The Harvard Educational Review, 93*(2), 133-168.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2023). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics: A meta-analysis. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 120*(20), e2209429120.

Gao, Z., & Liu, G. (2024). Expectancy-value beliefs and academic achievement: A structural equation modeling approach. *Contemporary Educational Psychology, 69*, 102156.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2023). Emotion regulation and academic performance: Empirical evidence and educational implications. *Review of Educational Research, 93*(3), 325-369.

Hattie, J., & Clarke, S. (2022). Visible learning: Feedback that works. *Educational Research Review, 37*, 100480.

Hattie, J., & Timperley, H. (2022). The power of effective feedback revisited. *Review of Educational Research, 92*(3), 378-410.

Hawlitschek, P., Henschel, S., Richter, D., Stant, P. (2024). The relationship between teachers' and principals' use of results from nationwide achievement tests: The mediating role of teacher attitudes and data use culture. *Studies in Educational Evaluation,*80, 1-10.

Huang, C., & Shi, Y. (2024). Academic self-efficacy as a predictor of achievement among middle school students. *Journal of Educational Psychology, 116*(2), 211-232.

Keller, J. M. (2022). ARCS model of motivational design: Theoretical foundations and recent developments. *Journal of Educational Technology, 53*(2), 102-118.

Kreshan, A. S. M., & AlAnati, J. M. M. (2023). The Impact of Score Distribution Shape on National Test Results: Evaluating the

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Accuracy of Estimating Item Information Function and Test Reliability for Students' Scores. *Dirasat: Educational Sciences, 50*(2), 102.116.

Lee, H., Kim, S., & Park, J. (2023). Collaborative learning and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 38*, 100503.

Lim, J., & O'Hara, K. (2024). The effect of thinking aloud instruction on analytical problem-solving skills. *Instructional Science, 52*(2), 143-168.

Martinez, R., & Robinson, D. (2023). Social support and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 115*(4), 612-634.

Oosterwijk, P. R., van der Ark, L. A., & Sijtsma, K. (2019). Using confidence intervals for assessing reliability of real tests. *Assessment, 26*(7), 1207-1216.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2019). PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do. 1, Paris: OECD Publishing.

Ozturk, C., & Goktas, Y. (2023). Implementing the ARCS model to enhance motivation and achievement: A design-based research study. *Educational Technology Research and Development, 71*(3), 811-841.

Ritchhart, R., & Church, M. (2023). Making thinking visible: Effects on student learning and assessment performance. *Thinking Skills and Creativity, 48*, 101125.

Rodriguez, M., Garcia, T., & Sanchez, L. (2023). Multiple intelligences-based instruction and academic achievement: A field study. *Learning and Individual Differences, 103*, 102247.

Rönn, C. (2023). Students' social strategies in responding to leaked national tests at a Swedish municipal compulsory school. *Cogent Education, 10* (2), 1- 20.

Sarasson, I. G. (2023). Test anxiety: Theory, assessment, and intervention (Updated). *Educational Psychology Review, 35*(1), 43-71.

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2023). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science, 18*(3), 452-488.

Sweller, J. (2022). Cognitive load theory and educational technology. *Educational Technology Research and Development, 70*(1), 1-16.

Thompson, P., & Roberts, A. (2023). Brain-based learning strategies and their impact on information retention: An experimental study. *Mind, Brain, and Education, 17*(2), 123-142.

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2022). Differentiated instruction: Impact on student learning in diverse classrooms. *Educational Researcher, 51*(6), 430-442.

Yeats, S., Johnson, D., & Adler, A. (2023). Growth mindset interventions and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 98*, 104293.

Yildiz, K., & Hakan, T. (2024). Achievement motivation interventions and their impact on academic performance. *Motivation and Emotion, 48*(1), 73-91.

Zhang, L., & Shen, J. (2024). Teaching metacognitive strategies to enhance learning: A quasi-experimental study. *Metacognition and Learning, 19*(1), 49-73.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2021). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives and empirical evidence. *Educational Psychologist, 56*(3), 159-180.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

تصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات

Teachers' perceptions of the use of digital interactive activities in teaching the mathematics curriculum

إعداد

امال بنت سليمان العريني

Amal Suleiman Al-Arini

موضي بنت سليمان العريني

Moudi Suleiman Al-Arini

إدارة تعليم الرياض- وزارة التعليم- المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/ejev.2025.436355

استلام البحث : ١١ / ٣ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ٥ / ٥ / ٢٠٢٥

العريني، امال بنت سليمان والعريني، موضي بنت سليمان (٢٠٢٥). تصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٣٦٧ - ٤٠٠.

https://ejev.journals.ekb.eg

تصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن تصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات، ولتحقيق أهداف البحث تم اتباع المنهج النوعي الفينومينولوجي (دراسة الظاهرة) لملاءمته في الكشف عن آراء المعلمات وتصوراتهن حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات، شملت أدوات البحث مقابلات شبه مقننة، وتكونت عينة البحث من (٧) معلمات يدرسن الرياضيات، وتوصل البحث إلى عدة نتائج من أهمها: اتفقت المشاركات على أن الأنشطة التفاعلية الرقمية تشمل مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تعزز التفاعل وتساعد الطلاب في فهم المفاهيم الرياضية، مما يسهل عليهم اكتساب المعرفة، ومعظم المشاركات (٧١ %) يرون أن الأنشطة تعزز التحصيل الدراسي للطالبات من خلال تحسين استيعاب المفاهيم الرياضية، بينما تعتقد فئة صغيرة أن لها جوانب سلبية قد تؤثر على بعض المهارات الأساسية، أغلب المشاركات (٧١ %) يرون أن المقررات الحالية مناسبة لتوظيف الأنشطة التفاعلية، بينما تعتقد فئة قليلة أن هذه المقررات بحاجة إلى تطوير لتناسب أساليب التعلم الحديثة، وإن من أهم معوقات توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات هو ضعف تأهيل المعلمات في تصميم واختيار الأنشطة التفاعلية الرقمية المناسبة للأهداف والمحتوى والفئة المستهدفة واتجاهات الطالبة السلبية نحو مقرر الرياضيات، وعدم وجود إمكانات في المدارس مثل عدم توافر الأماكن والأجهزة، كما أوصى البحث بضرورة نشر ثقافة استخدام لتوظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في العملية التعليمية وإعادة النظر في برامج التدريب على الأنشطة التفاعلية الرقمية، الاهتمام بتجهيز معامل للرياضيات وتوفير أجهز الحاسب.

الكلمات المفتاحية: معتقدات المعلمات -الأنشطة الإلكترونية – المهام الرقمية.

Abstract:

The aim of this research was to explore teachers' perceptions regarding the use of digital interactive activities in teaching the mathematics curriculum. To achieve the research objectives, a qualitative phenomenological approach was adopted, which is suitable for revealing teachers' opinions and perceptions about employing digital interactive activities in mathematics

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

instruction. The research tools included semi-structured interviews, and the sample consisted of seven mathematics teachers. The study yielded several key findings, including the agreement among participants that digital interactive activities encompass a range of educational activities that enhance interaction and assist students in understanding mathematical concepts, thus facilitating their knowledge acquisition. Most teachers (71%) believe that these activities enhance students' academic performance by improving their grasp of mathematical concepts, while a small group believes that there are negative aspects that may affect certain foundational skills. Additionally, the majority of participants (71%) consider the current curricula suitable for integrating digital interactive activities, whereas a minority feel that these curricula need development to align with modern learning methods. One of the main obstacles to employing digital interactive activities in teaching mathematics is the inadequate training of teachers in designing and selecting appropriate interactive activities for the intended goals, content, and target audience, along with students' negative attitudes towards the mathematics curriculum and the lack of resources in schools, such as adequate spaces and equipment. The research recommends promoting a culture of utilizing digital interactive activities in the educational process and re-evaluating training programs for digital interactive activities, as well as focusing on equipping mathematics laboratories and providing computer devices.

Keywords: Teachers' beliefs - Electronic activities - Digital tasks.

مقدمة:

فرضت التكنولوجيا وتدفق المعرفة الهائل تحدياً في وجه المجتمعات بمختلف ثقافتها ومرجعياتها الفكرية مما حتم عليها تغييرات في شتى المجالات السياسية

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

والاجتماعية والتربوية والصناعية وغيرها مما خلق فجوة بين الفرد ومحيطه الذي يعيش فيه بسبب تدفق المعرفة وكبر حجمها وتنوعها وسرعة انتشارها وسهولة الوصول إليها وهذا بدوره ساهم في تطور التقنية المرتبطة بتقنية المعلومات ووسائل الاتصال مما انعكس إيجاباً على العملية التربوية والتعليمية والذي من ضمنها التعلم الإلكتروني والذي ساعد على نهضة وتطوير العملية التعليمية بتحويلها من مرحلة التلقين إلى مرحلة الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات نتيجة لإرساء قواعد التقنية وخلق بيئة تعليمية داعمة لخطوات تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية من خلال توفير الأدوات والمصادر والبرمجيات التي تتطلبها هذه المرحلة وفي نفس السياق.

وتعد الأنشطة التفاعلية الرقمية حجر الزاوية للتعلم الإلكتروني لما لها من فوائد للمتعلمين، فهي تساعدهم على فهم واستيعاب مفاهيم وحقائق الدرس ومعلوماته بصورة أعمق، مما يوفر فرصاً لممارسة المفاهيم التي تعلموها بأنفسهم، كما أنها تنشئ جسرا مشتركا بين ما يعرفونه بالفعل وما قاموا بقراءته أو سماعه أو رؤيته عبر الإنترنت، وتتيح لهم فرصة للتفكير والتأمل في الطرق التي ينحاز فيها فهمهم الفردي، والطرق التي يختلفون فيها عن باقي المتعلمين، وكذلك تُعين المتعلمين على الوصول إلى الغايات وتحقيق الأهداف وتمكين المعلم من تصميم هذه الأنشطة بما يتناسب مع قدرات الطلبة العقلية.(Miller,2021)

والأنشطة الرقمية لها دورًا محوريًا في إنجاح العملية التعليمية، حيث تركز على المتعلم وتعزز مشاركته الفعالة والنشطة في اكتساب المعرفة وتخزينها في الذاكرة طويلة الأمد، مما يسهل استرجاعها عند الحاجة. ولتحقيق أقصى فعالية لهذه الأنشطة، يجب تصميمها وفقًا لمبادئ النظرية البنائية في التعلم (Alshuaifan,2024) ، حيث تشير هذه المبادئ إلى أهمية تفاعل المتعلمين أثناء تنفيذ الأنشطة، حيث تسهم هذه التفاعلات في معالجة المعلومات بشكل أعمق، مما يؤدي إلى تحسين البنية العقلية لديهم، علاوة على ذلك، ترتبط الأنشطة التعليمية الرقمية بالنظرية البنائية الاجتماعية، التي ترى أن التعلم هو عملية اجتماعية تتطلب التفاعل وتبادل الأفكار والخبرات بين المتعلمين من خلال أدوات الحوار والمناقشة الإلكترونية، حيث يتيح هذا التفاعل للمتعلمين الاستفادة من خبرات ومعارف الآخرين، مما يعزز من بناء المعرفة بشكل تعاوني. وبناءً على ذلك، أصبح تصميم وتنفيذ هذه الأنشطة ضرورة أساسية في بيئات التعلم.(Mardiningrum et al., 2024)

ويقصد بالأنشطة التفاعلية الرقمية كما عرفها الصقرية، السالمي (٢٠٢٠) بأنها" مجموعة من المواقف والمهمات التعلمية، التي يكلف بها المتعلمين من قراءة، ومشاهدة بعض الأفلام، وبحث في مواقع علمية، وكتابة تقارير، ومناقشات تتم من

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

خلال أدوات متزامنة وغير متزامنة مصحوبة بالتغذية الراجعة، مصممة وفقا لأهداف المقرر، يتم عرضها في بيئة التعلم الإلكترونية، ويتم الإجابة عنها عن طريق البريد الإلكتروني، أو أداة المناقشة في الموقع الإلكتروني" (ص. ٣٥٦) ، وتُعرف بأنها " عبارة عن مجموعة من الأنشطة التي تحتوي على مجموعة من الصور والنصوص والرسوم المتحركة والثابتة والموسيقى والألعاب وغيرها من الوسائط المختلفة، التي تتيح للطفل التفاعل معها ومشاركته بها تبعا للفروق الفردية والحاجات والخصائص والميول والاهتمامات التي تعمل على تحقيق أهداف البرنامج المرجوة". (كدواني، ٢٠٢٠، ص ١٥٤)، ويعرفها أحمد (٢٠١٧) بأنها مواد تعليمية يتم تصميمها، وبرمجتها بواسطة الحاسب الآلي، وتبنى على مبدأ تجزيء المهمات إلى أجزاء صغيرة متتابعة منطقياً، حيث يتوصل المتعلم من خلالها إلى الإجابة الصحيحة بنفسه، وتقديم تغذية مرتجعة فورية لاستجابة المتعلم، سواء كانت صحيحة أم خاطئة، والسعي في تقديم المحتوى التعليمي للمتعلم بشكل متدرج من السلس إلى المعقد ومن المألوف إلى المجهول، بحيث يتناسب هذا التدرج مع قدرات المتعلم. (ص. ٤٩٤)، وتعرفها العيسى (٢٠١٧) بأنها تلك التي يتم تصميمها بطرق إلكترونية تعمل على تحفيز المتعلمين على تطبيقها والتعلم منها ذاتيا، وذلك للانتقال بالتعليم من المنظومة التقليدية إلى التعليم التفاعلي النشط". (ص. ٨١)

وأشارت أبو بكر (٢٠١٨) إلى أن الأنشطة الإلكترونية تعبر عن "أنشطة التعلم التفاعلية الرقمية، التي يمكن للمتعلمين المشاركة فيها مثل: حل المشكلات والتمارين المتعلقة بالأهداف التعليمية، وتكليف المتعلمين بأداء مهام كالملخصات والمشاريع ، والتفكير والتأمل فيما يقرؤونه ويشاهدونه ويسمعونه وله علاقة بالأهداف التعليمية، مع المتعلمين الآخرين والمعلم، والبحث عن المعلومات بأشكالها المختلفة على شبكة الإنترنت والمكتبات الإلكترونية وتوظيفها في حل مشكلة تعليمية، ومحاولة طرح حلول لباقي الزملاء وتحت إشراف المعلم، والاستفادة من مصادر الإنترنت، والحوار عبر المدونات والمنتديات التفاعلية والمشاركة بإبداء الرأي، والمشاركة في المناقشة من خلال غرفة المحادثة". (ص. ٣٤٠)

وتتميز الأنشطة التفاعلية الرقمية بالعديد من المميزات ومنها قدرتها على سد الفجوة في ضعف تحصيل المتعلم لما توفره من فرص للتفاعل سواء بشكل فردي أو تعاوني من خلال بيئة تعلم إلكترونية بالتالي تساعد المتعلمين على التفاعل مع العملية التعليمية حيث توفر بيئة تعليمية مناسبة للمحتوى المقدم بحيث تساعدهم على التكيف والحفاظ على المشاركة بشكل إيجابي واعتمادهم على أنفسهم واكتساب خبرات متنوعة وتحقيق التعاون بين المتعلمين وكذلك بأنها واقعية في العملية التعليمية ومرنة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لأساليب تعلم الطلاب(خليل،٢٠١٨)، تساهم هذه الأنشطة في تحقيق أهداف التعلم وتطوير مجموعة متنوعة من المهارات لدى المتعلمين، بما في ذلك المهارات الإبداعية والبحثية والتعاونية، وتتميز هذه الأنشطة بقدرتها على تعزيز التعلم الذاتي وكذلك تنمية الدافعية، بالإضافة إلى تحقيق تفاعل إيجابي بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم (الحميضي،٢٠٢٥).

وأشار المناعي (٢٠١٨) إلى إن خصائص الأنشطة التفاعلية الرقمية تشمل:١- الحوار التواصلي: ويعني الاتصال أن هناك متعلما مستخدما يبدأ بفعل، وبرنامجاً حاسوبياً يستجيب لهذا الفعل، وبالتالي تتولد صيغة حوار تواصلي بين الإنسان والحاسوب. ٢- التحكم في التعليم: حيث يمنح البرنامج المتعلم درجة من الحرية المناسبة للتحكم في استكشاف عناصر المحتوى، وتتابع عرضها وإعادة تنظيمها بما يناسبه، وفي سرعة الخطوات، والتحكم في عملية الانتهاء والخروج منها.٣- المشاركة الإيجابية في التعلم: بحيث يمنح المتعلمين الفرصة للبحث والتقصي واستكشاف المعلومات وتنظيمها وصياغتها في بنية جديدة. ٤- الوظيفية: أي أن الأنشطة مناسبة لأداء الوظائف المطلوبة، وفعالية النتائج، والتفاعل مع الأنظمة الأخرى، وأمان الدخول. ٥- الموثوقية: خالية من الأخطاء، والقدرة على تحمل الأخطاء، وإمكانية تحمل البرنامج الاستمرار في العمل، واسترجاع البيانات بعد العطل. ٦- الصيانة: سهولة تشخيص الأخطاء مع سهولة التعديل، والثبات على العمل بعد عمل التعديلات.

لذا من الأهمية خلق بيئة تفاعلية للطلاب تحثهم وتحفزهم على التفاعل مع الأدوات التكنولوجية المختلفة كي يتعلموا مفاهيم مختلفة واستكشاف الروابط بينها، ورفع وتطوير مهارات التفكير وحل المشكلات ، والأنشطة التفاعلية الرقمية تعد أرض صلبة لانطلاق المتعلمين باتجاه تعلم الرياضيات لأنها حققت تجسيد المفاهيم الرياضية المجردة بنجاح (Onal & Cakir, 2017) ،وبالتالي فتوظيف الأدوات الرقمية في تدريس الرياضيات، تساهم في تجسير الطالب بالرياضيات، وتشعرهم بالقرب منه ، مما يخلق لديهم الحافز والاندفاع إلى المشاركة الفعالة في الأنشطة المعرفية عالية المستوى (Aydogan & Gokce, 2019) ، فمتطلبات النهج البنائي تجعل المهتمين بتدريس مقرر الرياضيات في مختلف المراحل تتطلع أنظارهم إلى الأنشطة الرقمية التفاعلية كرافد مهم من روافد تدريس مقرر الرياضيات، وقد أكد هذه الأهمية نتائج البحث التي أوصت بضرورة توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في مقرر الرياضيات لما لها من دور في علاج المفاهيم البديلة لدى الطلاب وتقديم بيئة تفاعلية يكون المتعلم نشطاً (شلش،٢٠١٨)، وهذه الأنشطة التفاعلية الرقمية ساهمت

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

في التفوق الأكاديمي للطلاب وعززت ثقتهم بأنفسهم مما خلق حالة من الإيجابية للطلاب تجاه مقرر الرياضيات (Bassam & Yaser Abu, 2018) ،حيث أشارت دراسة (*Roni.et.al (2018* إلى إن مواقف الطلاب كانت إيجابية تجاه استخدام أنشطة الفصل التفاعلية الرقمية في تطوير كفاءتهم التواصلية ، وهذا بدوره أدى إلى تقلص دائرة السلبية تجاه الرياضيات بعد أن تمكن الطلاب من ربطها بحياتهم اليومية، بفضل استخدام التقنيات التعليمية والأنشطة الرقمية في بيئة التدريس (Ozerbas & Boz,2020) ،وبالتالي فالأنشطة التفاعلية الرقمية توفر مساحة تفاعلية ومتجددة للطلاب لاستخدام مهارات التفكير عالية المستوى أثناء تعاطيهم مع مقرر الرياضيات وهذا ما توصلت إليه دراسة Koyunkaya & Altikardes (2020) ، و دراسة Ambarini,Setyaji & Zahraini(2018) التي أشارت إلى أن عملية دراسة الرياضيات تكون أكثر جاذبية ويمكن للطلاب تحقيق نتائج التعلم الإيجابية إذا تم تفعيل الأنشطة الرقمية التفاعلية والتي تتميز بالخصائص الأساسية مثل التفاعل ، الاتصال ، الوصول المجاني ، الاختلاف ، المرونة ، الجاذبية ، الأشكال المتعددة المعلومات والمشاركة التفاعلية ، وتوافرها للمشاركة وتبادل المحتوى المتعدد ومعلومات متعددة الأشكال من أجل التواصل بكفاءة.

وعلى ذلك فإن الثورة التكنولوجية فرضت تحولات في أنماط تعليم وتعلم الرياضيات، مما انعكس على دور المجالس العالمية من خلال وضع المعايير ذات الصلة بالتكنولوجيا بهدف دمج التكنولوجيا في تعليم وتعلم الرياضيات، معتبرة التكنولوجيا أحد المبادئ المهمة في تعليم وتعلم الرياضيات، لذا أصدر المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات NCTM(2000) وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية Principles and Standards for School Mathematics ، والذي شدد فيها على أهمية اختيار التقنيات المناسبة وتوظيفها بشكل صحيح في تعليم الرياضيات وتعلمها، والتي تمنح لمتعلمين الفرصة المواتية للتركيز على الأفكار والمفاهيم الرياضية وحل المشكلات، وهذا بدوره سيحقق الغرض من استخدام التكنولوجيا في مجال تدريس الرياضيات للطلاب.

وبالرغم من جهود وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في دمج التقنية الحديثة والتعليم الإلكتروني في التعليم إلا أن الاستفادة من ذلك لا يرقى إلى المستوى المأمول في مسايرة التطور التكنولوجي ومواكبة التغيرات العالمية المعاصرة، وخاصة نحو تعلم الرياضيات حيث كشف تقرير هيئة التدريب والتقويم Trends in International Mathematics and Science Study (timss,2019) أن نتائج المملكة في الاختبارات الدولية نجدها منخفضاً نسبيا مقارنة بنتائج الدول المشاركة في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الاختبار ، وكشفت التقرير أيضاً أن طلبة الصف الرابع الابتدائي والصف ثاني متوسط في المملكة لديهم إمكانية استخدام أجهزة الحاسب خلال تدريس مقرر الرياضيات، - بناء على الاستبيان الموجه للمعلمين- قد حضروا حصص الرياضيات ولم يستخدم معلم المادة أجهزة الحاسب.

إن عملية التحول من منظومة التعلم التقليدي إلى منظومة التعلم الإلكتروني -e learningوالذي تتطلب تحولاً كبيراً وجذريا في أدوار المعلم المتعارف عليها في ظل التعليم التقليدي، إلى أدوار متعددة ووظائف جديدة في ظل التعلم الإلكتروني ينبغي على المعلم أن يتقنها ليوظفها في العملية التعليمية. حيث توصلت الكثير من الدراسات في مجال تكنولوجيا التعليم إلى أن أهم عامل من عوامل النجاح في عملية دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات هو المعلم (Marban & Mulenga 2019,)، وبالرغم من أن المعلم يمثل قطب الرحى في هذه العملية إلا أن Ozcakir and Aydin (2019) ذكر أن بعض المعلمين ما زالوا غير ملتزمين باستخدام التكنولوجيا في عملية التدريس وأرجع عدم التزامهم إلى عاداتهم السابقة ومخاوفهم من استخدام التكنولوجيا. ويؤكد Aydin &Ozcakir (2019) على حقيقة أن البعض من المعلمين ليس لديهم فكرة عن العلاقة بين تدريس الرياضيات والأنشطة التفاعلية الرقمية ، ويعتبر عدم وجود وعي لدى المعلمين بذلك هي أحد المشكلات في عدم توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية والتكنولوجيا في تدريس مقرر الرياضيات وكذلك دراسة(2021) Sezer.et.al التي توصلت إلى أن سبب عزوف المعلمين عن تفعيل الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس الرياضيات هو عدم كفاية مهارات تصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية وتفعيلها لديهم وعدم وجود الوقت لدى المعلمين لتصميمها وعليها أوصى بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول أراء المعلمين حول توظيفها في تدريس الرياضيات والمقررات الأخرى. ودراسة الجاسر (٢٠١٩) التي بينت أن استخدام وتوظيف تصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية يتطلب من المعلمين الرضا عن ممارستها بالشكل الذي يتلاءم مع طبيعة المنهج، حيث إن درجة الرضا عن استخدام تصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية تساعد في تشخيص الصعوبات التي قد تكون سببا في عدم رضا المعلمين والعمل على علاجها، وهذا الأمر يرتبط بممارستهم تصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية من عدمها. وأوصت بضرورة تقديم تصور مقترح لكيفية توظيفها في أدلة المعلمين، فقوة التأثير الإيجابي للأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس الرياضيات على الطلاب يعتمد على مدى درجة اهتمام ومستوى مهارات المعلمين، وهذا بدوره يعطي الأولوية لدور المعلم في عملية توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس الرياضيات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ونتيجةً لما سبق، وتحقيقًا لمبادئ النظريات التي تستند إليها أساليب التعلم الحديثة، مثل النظرية البنائية التي تؤكد على ضرورة تشجيع المتعلمين على المشاركة الفعالة في عملية التعلم من خلال استكشاف المحتوى والتفاعل معه، لبناء معرفتهم الخاصة، والنظرية البنائية لاجتماعية التي تركز على بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي، وكذلك النظرية الاتصالية التي تؤكد على دور التكنولوجيا في تعزيز التعلم، ونظراً لندرة توظيف الأنشطة الرقمية التفاعلية في تدريس الرياضيات، وقلة الأبحاث والدراسات في مجال تفعيل الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس الرياضيات واتجاهات وتصورات المعلمين نحوها على حد علم الباحثتان، وكذلك من خلال عمل الباحثتين كمشرفات تربويات لوحظ عدم تفعيل الأنشطة التفاعلية الرقمية لدى أغلب المعلمات أثناء تدريس مقرر الرياضيات، لذا من المهم معرفة تصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية لأهميتها في معرفة وتقييم مستوى استخدام المعلمين لها وأيضاً الوقوف على الأفكار الخاطئة عنها والتي أدت إلى عزوفهم عن توظيفها، حيث أن اتجاه المعلمين نحو استخدامها يعد مؤشراً مهماً لدرجة التقبل لديهم والذي سيكشف عن إمكانية استخدامها في المستقبل في تدريس مقرر الرياضيات في مختلف المراحل الدراسية، لذا جاء هذه البحث للكشف عن آراء وتصورات معلمات الرياضيات نحو استخدامها في العملية التعليمية، وعليه تبلورت مشكلة هذا البحث والتي تهدف إلى الإجابة على السؤال التالي: **ما تصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية لتدريس مقرر الرياضيات؟**

أسئلة البحث:

١. يسعى هذا البحث النوعي الفينومينولوجي (دراسة الظاهرة) للإجابة على السؤال التالي:

٢. ما تصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن تصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات في منطقة الرياض.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي في جانبين:

الأهمية النظرية: يمكن أن يقدم البحث الحالي فوائد نظرية في المجال البحثي تتجلى فيما يلي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١. المساهمة في توسيع الفهم النظري حول كيفية تأثير الأنشطة التفاعلية الرقمية على تعليم الرياضيات، مما يعزز من الأدبيات المتعلقة بالتعليم الرقمي وأساليبه.
٢. المساهمة في تطوير النظريات التعليمية الحالية، مثل النظرية البنائية والنظرية الاتصالية، من خلال تقديم رؤى جديدة حول كيفية تفاعل المعلمين مع الأنشطة الرقمية وتأثيرها على عملية التعلم.
٣. توفير فهماً أعمق لتصورات المعلمين، مما يساهم في تحليل كيفية تقبلهم واستخدامهم للأنشطة التفاعلية الرقمية في سياقات تعليمية مختلفة.

الأهمية التطبيقية: يمكن أن يقدم البحث الحالي العديد من الفوائد التطبيقية، ومنها:
١. تحسين الممارسات التعليمية من خلال تقديم استراتيجيات فعالة لتوظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس الرياضيات.
٢. المساهمة في تصميم برامج تدريبية تستند إلى احتياجات المعلمين وتصوراتهم، للتعزيز من كفاءتهم في استخدام التكنولوجيا في التعليم.
٣. توجيه السياسات التعليمية من خلال توفير معلومات قيمة لصانعي القرار في مجال التعليم لتطوير سياسات تدعم دمج الأنشطة التفاعلية الرقمية في المناهج الدراسية، مما يسهم في تحسين جودة التعليم.
٤. تعزيز التعلم النشط من خلال فهم تصورات المعلمين، والعمل على تعزيز أساليب التعلم النشط وتفعيل دور الطلاب في العملية التعليمية، مما يؤدي إلى نتائج تعلم أفضل.

مصطلحات البحث:

تصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية:

تُعرف تصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية إجرائياً بأنها "مجموعة آراء وأفكار تعبر عنها معلمات الرياضيات حول أهمية وإيجابيات توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس الرياضيات ومعوقات توظيفها ومناسبتها لمقرر الرياضيات وفقاً لإجاباتهن على دليل المقابلة المستخدم في هذا البحث.

الأنشطة التفاعلية الرقمية:

تُعرف الأنشطة التفاعلية الرقمية إجرائيا بأنها مجموعة من الأنشطة التي صممها معلمات الرياضيات باستخدام تطبيقات مستحدثات التكنولوجيا: كالإنترنت، والفيديو التفاعلي، والألعاب التفاعلية الإلكترونية، والبريد الإلكتروني، ووسائل الاتصال الاجتماعي، وتقوم على مبدأ التفاعل والتكامل والتتابع والتسلسل المنطقي في تقديم المعلومة ويكون لكل نشاط منها هدف محدد، ومن خلالها تقوم الطالبة ببعض

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العمليات المعرفية كالملاحظة والبحث والاستنتاج التي تساعدها في التوصل إلى المعلومات المطلوبة وتكوين خبرة تراكمية لديها.

حدود البحث:

تم إجراء هذه البحث في إطار الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: تم استخدام منهجية دراسة الظاهرة للكشف عن تصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات.
- الحدود البشرية: معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: طبقت هذا البحث في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٦ ه
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في سبع مدارس من مدارس التعليم العام التابعة لمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية.

منهج البحث:

انتهج البحث المنهج النوعي الفينومينولوجي (دراسة الظاهرة) للتعرف على تصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات، ودراسة الظاهرة هي أن يدرس الباحث ظاهرة ما من وجهة نظر مبحوثين يشتركون في خبرات أو مفاهيم من واقع معايشتهم لهذه الظاهرة (Creswell & Poth,2018) وباستخدام عينة قصدية، تم إجراء مجموعة من المقابلات مع معلمات الرياضيات التعليم العام، وتم توجيه عدد من الأسئلة شبه المقننة، وقد تم تغيير الصيغة في المقابلة لتقريب المعنى والهدف المقصود من السؤال في المقابلة.

مجتمع البحث والمشاركون:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات الرياضيات في منطقة الرياض، وتمثلت عينة البحث القصدية من (٧) معلمات (٤ معلمات من المرحلة المتوسطة، ٣ معلمات من المرحلة الثانوية) يدرسن مقرر الرياضيات في منطقة الرياض. والجدول (١) يقدم وصفاً لهن.

جدول (١): بيانات المعلمات المشاركات في البحث

م	المرحلة التعليمية	الجنس	العمر	عدد الحصص	عدد طالبات الفصل	عدد سنوات الخبرة	نوع المدرسة	المؤهل
١	متوسط	أنثى	٣٧	١٨	٣٢	١٣	حكومي	ماجستير
٢	متوسط	أنثى	٤٤	١٨	٣٤	١٩	حكومي	بكالوريوس
٣	متوسط	أنثى	٣٩	٢٤	٣٢	١٣	حكومي	بكالوريوس
٤	متوسط	أنثى	٣٤	١٨	٣١	٩	حكومي	بكالوريوس

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥	ثانوي	أنثى	٣٢	٢٠	٣١	٨	حكومي	ماجستير
٦	ثانوي	أنثى	٤١	١٥	٣٧	١٨	حكومي	بكالوريوس
٧	ثانوي	أنثى	٣٦	٢٠	٣٥	١١	حكومي	بكالوريوس

يتضح من الجدول (١) أن نسبة المعلمات المشاركات في البحث من المرحلة المتوسطة (٥٧%)، ونسبة المعلمات المشاركات في البحث من المرحلة الثانوية (٤٣%). كما سئلت المشاركات عن سنوات خبرتهن في التعليم فكانت معلمة واحدة فقط (١٤%) خبرتها أقل من (١٠) سنوات وأربع منهن (٥٧%) خبرتهن من (١٠-١٥) سنة، واثنتان منهن (٢٩%) خبرتهن (أكثر من ١٥ إلى ٢٠) سنة. وكان أصغر المعلمات المشاركات عمرها (٣٢) سنة في حين أن أكبرهن كان عمرها (٤٤)، كما تراوحت أعداد الطالبات في فصول المعلمات من (٣١) إلى (٣٧) طالبة في الفصل الواحد، وبلغ عدد المعلمات الحاصلات على شهادة الماجستير معلمتان نسبتهن (٢٩%) وأما الحاصلون على شهادة البكالوريوس فعددهن خمس معلمات بنسبة (٧١%) من مجموع المعلمات.

أدوات جمع البيانات:

تمثلت أداة البحث بالمقابلة شبه المقننة مع جميع المشاركات في البحث للتعرف على تصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات، وفيها يجري الباحث مقابلة مباشرة مع المشاركين، إما بالالتقاء مباشرة بكل مشارك أو بمجموعة من المشاركين يتراوح عددهم ما بين ستة مشاركين إلى ثمانية في مقابلة جماعية، وفي كل الأشكال تكون الأسئلة مفتوحة إجمالا وشبه مقننة، وقليلة العدد، والغرض منها استخراج وجهات نظر المشاركين وآرائهم (Creswell,2014)

حيث تكون دليل مقابلة المعلمات بصورته النهائية من (١١) سؤالاً متنوعة ما بين أسئلة تقديم ومباشرة ومتابعة وتحديد وتمحيص، وقد تم صياغة فقرات دليل المقابلة بعد مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوعات المقابلة، وبناء على مفهوم الأنشطة التفاعلية الرقمية، بالإضافة إلى ذلك تم تحديد تاريخ ومكان كل مقابلة بما يتناسب مع المعلمة المشاركة في البحث، وكان زمن المقابلات بين (٣٠ دقيقة - ٤٥ دقيقة)، وقد تم تسجيل معظم المقابلات صوتيا وتفريغها حرفياً في نصوص لتسهل عملية تحليلها وترميزها ومقارنتها ببعض.

ثبات الأداة:

أما بالنسبة لثبات أداة المقابلة فقد تم تجريب أسئلة المقابلة على ٣ معلمات من خارج عينة البحث مرتين :بين المرة الأولى والثانية أسبوع. وبعد تحليل البيانات،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لوحظ أن الاختلاف بين إجابات المعلمات في المرة الأولى وإجاباتهن في المرة الثانية كان قليلاً.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق المقابلة تم عرض أسئلة المقابلة على مجموعة من ذوي الخبرة في مجال مناهج وطرق تدريس الرياضيات وتقنيات التعليم وعددهم (٥) محكمين، لإبداء ملاحظاتهم حول الصياغة والدقة العلمية واللغوية، ومدى ارتباط الأسئلة بهدف البحث وأهداف المقابلة، وتم الأخذ بملاحظات الخبراء واعتمادها في إخراج الأداة بالصورة النهائية، وقد كانت الأسئلة واضحة، وذات مغزى ولا تقود إلى توجيه الإجابات.

موثوقية البحث:

المصداقية(Credibility):

يعرف ليشمان Lichtman(2013) مصطلح المصداقية أو تقدير الحقيقة بأنه "تقييم نتائج الدراسة من خلال وجهات نظر المشاركين، وتعبير الباحث عن العلاقة بين ما عبر عنه المشاركون اجتماعياً، والطريقة التي صور بها الباحث وجهات نظرهم، وأظهرها للجمهور في صورة نهائية". (p.13)، ولضمان مصداقية نتائج البحث الحالي قامت الباحثتان بالآتي:

١- إعطاء المشاركات الحرية في اختيار موقع المقابلة وتحديد الوقت المناسب لهن.

٢- توضيح إجراءات ترميز البيانات التي تم الحصول عليها من المشاركات في البحث، وهذا يتضح في تحليل البيانات إذ تضمنت وصفا لكيفية ظهور الترميزات والمواضيع.

٣- تُقدم نتائج البحث اقتباسات مباشرة من إجابات المشاركات عن أسئلة المقابلة، مما يجعل النتائج أكثر عمقا وارتباطا بالبيانات.

٤- خلال جمع البيانات وتحليلها، تمت كتابة المذكرات لتوثيق وتتبع الأفكار حول إجابات المشاركات في البحث.

٥- مراجعة نتائج البحث باستمرار من خلال المقابلة بين النتائج وترميزاتها.

الاعتمادية (Dependability):

يمكن تعزيز هذا الجانب من خلال توثيق الباحث النوعي كل ما يقوم به قدر الاستطاعة، والقيام بعرض مفصل لأدوات البحث والبيانات (Yin,2009, p.5)، ولضمان تحقيق الاعتمادية في هذا البحث قامت الباحثتان بالآتي:

١- تقديم وصف مفصل لعينة البحث.

٢- تقديم وصف مفصل لأدوات البحث.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣- تقديم وصف إجرائي لعملية جمع البيانات وتحليلها حتى الوصول للنتائج.
٤- عرض النتائج الأولية على المشاركات في البحث وذلك لفحصها والتعليق عليها، وقد أكدت ٦ معلمات (المشاركات في البحث) بعد الاطلاع على النتائج الأولية للبحث على أن النتائج تعبر عن آرائهن ووجدن أنها شاملة ومناسبة، مما يزيد من اتساق النتائج، وفيما يأتي نورد الأمثلة التالية على تعليقات بعض المشاركات على النتائج في صورتها الأولية بعد عرضها عليهن:
م ٢- " مجهود رائع، برأيي أن ما ذكرتم في نتائج دراستكم مناسبة جداً ولا يوجد لدي أي إضافة أخرى"
م ٣- "لقد قرأت النتائج الأولية للدراسة، وهي بالنسبة لي جيدة وشاملة، وليس عندي أي تعليق عليها".
م٦- " نتائج شاملة ووافية، شكرا لك"

الانتقالية (Transferability):

تعني مدى قابلية نقل النتائج والتفسيرات المتعلقة بالبيانات التي توصلت إليها البحث النوعي إلى سياقات أخرى مماثلة (Marshall &Rossman, 2006,p.21)، وتم تعزيز ذلك في البحث الحالي من خلال تقديم وصف غني ومفصل لسياق البحث من حيث تقديم وصف شامل للمعلمات المشاركات في البحث في جدول (١)، كما تم التفصيل في أدوات البحث وكيفية جمع البيانات وتحليلها.

التأكيدية أو التطابقية (Confirmability):

يراها Patnaik & Pandey (2014) بأنها "اتخاذ الباحث خطوات واضحة؛ لضمان مطابقة النتائج لمعاني المشاركين قدر الإمكان، بدلا عن آراء وأفكار الباحث الذاتية، التي لا تستند إلى بيانات من المشاركين".
حيث تم إيراد اقتباسات وشواهد من أقوال المشاركات في البحث أثناء عرض النتائج بهدف التأكيد على أن نتائج البحث كانت تستند إلى البيانات التي تم جمعها والكلمات التي تحدثن بها المشاركات وممارساتهن في الصف الدراسي دون تدخل الباحثتان في ذلك.

إجراءات البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث والإجابة عن سؤاله، قامت الباحثتان بسلسلة من الإجراءات شملت:
١- القراءة في الأدب التربوي والدراسات السابقة حول الأنشطة التفاعلية الرقمية.
٢- صياغة مشكلة البحث.
٣- تحديد أهداف وأهمية البحث.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤- تحديد مجتمع وعينة البحث من معلمات الرياضيات في منطقة الرياض.
٥- الاطلاع على أدلة مقابلات نوعية في دراسات مشابهة للبحث الحالية.
٦- إعداد أداة البحث المتمثلة بالمقابلة الشبه مقننة.
٧- تطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية (معلمتين) والتعديل بناء على الملاحظة التي تم رصدها
٨- عرض أسئلة المقابلة على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص.
٩- تحديد المشاركات في البحث والتواصل معهن وفق الخطوات التالية:
- التواصل عن طريق الاتصال الهاتفي والبريد الإلكتروني لتأكيد مشاركتهن وموافقتهن.
- تم تقديم شرح موجز لهن عن البحث وموضوعها ومدى أهمية مشاركتهن لتحقيق أهداف البحث.
١٠- إجراء المقابلة مع المعلمات بعد التأكد من الظروف الملائمة لإجراء المقابلة.
١١- تفريغ المقابلات على أوراق بحيث تكون كل مقابلة منفصلة عن الأخرى، وإطلاع المعلمات على هذه المقابلات بعد تدوينها.
١٢- القراءة المتعمقة لكل كلمة وعبارة وردت في المقابلات.
١٣- تحليل كل مقابلة على حده تحليلاً نوعيا، عن طريق الترميز اليدوي للبيانات واستخراج النتائج.
١٤- تفسير النتائج وتقديم التوصيات.

تحليل المقابلات:

لتحليل بيانات المقابلات، اعتمدت الباحثتان في البحث الحالي الأفكار والآراء التي ظهرت من البيانات التي جمعت من المقابلات ومن ثم التوصل إلى الفئات الرئيسة والفئات الفرعية من خلال ما يلي:

١- تفريغ المقابلات على أوراق بحيث تكون كل مقابلة منفصلة عن الأخرى.
٢- القراءة المتعمقة لكل كلمة وعبارة وردت في المقابلات.
٣- اعتماد الترميز لكل استجابة.
٤- وضع الأفكار المتشابهة أو التي تجمعها قواسم مشتركة في فئات فرعية.
٥- وضع الفئات الفرعية ضمن فئات رئيسة تتعلق بتصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية لتدريس مقرر الرياضيات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ومن أجل التأكد من عدم تأثير ذاتية الباحثتان، تم إشراك مشرفة تربوية تحمل درجة الماجستير في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، ومشرفة تربوية تحمل درجة الماجستير في تقنيات التعليم في تحليل النتائج.

نتائج البحث ومناقشتها

كشف التحليل الدقيق للمقابلات أنه يمكن تصنيف تصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات إلى ست فئات رئيسة ينبثق منها فئات فرعية على النحو الآتي:

أولاً: **مفهوم الأنشطة التفاعلية الرقمية في مقرر الرياضيات**

تم التعرف على تصورات المعلمات المشاركات في البحث حول الأنشطة التفاعلية الرقمية من خلال المقابلات التي تمت معهن، فقد وجه لهن السؤال بشكل مباشر: ما مفهومك للأنشطة التفاعلية الرقمية في مقرر الرياضيات؟

وقد كانت إجابات المعلمات متقاربة، ونعني بذلك أنهن يستخدمن ألفاظ مختلفة إلا أنها تؤدي إلى المعنى نفسه، وفيما يأتي اقتباسات لإجابات المعلمات:

م١- مجموعة من الأنشطة مصممة إلكترونيا تضم مجموعة من الصور، النصوص، الأشكال والرسوم المتحركة، والألعاب وغيرها من الأدوات التي تحقق التفاعل الطالبة مع هذه النصوص والأشكال وتثير دافعيتها للتعلم....

م٢- هي عبارة عن تدريبات وتمارين إلكترونية يتم تصميمها لمعالجة مادة تعليمية معينة تقوم على أساس تفاعل الطالبة مع الوسائط التعليمية والبرمجيات لبناء معرفة جديدة بصورة نشطة.

م٣- أنشطة تصمم بواسطة برامج حاسوبية مختلفة مثل الجيوجبرا والسكتش باد بهدف تعلم المفاهيم الرياضية وتصحح لهن الفهم المغلوط عنها.....

م٤- وهي الأنشطة التي يتم حلها من خلال الإنترنت، تعتمد على التفاعل بين الطالبات وتقدم لهن تغذية راجعة مباشرة.....

م٧- أنشطة تعليمية وتدريبات تعمل على من خلال الحاسوب والأنترنت من قراءة، وكتابة تقارير، والبحث في مواقع علمية على الأنترنت، تستطيع الطالبة من خلالها فهم المحتوى التعليمي للدرس.....

بعد إجراء المقابلات وتحليلها أصبح من الواضح لدى الباحثتان أن مفهوم الأنشطة التفاعلية الرقمية لدى المشاركات هو: مجموعة من الأنشطة التعليمية والمهمات الهادفة التي تعمل على الحاسوب والأنترنت يستطيع من خلالها المتعلم التعامل مع المقرر بصورة تفاعلية تمكنه من فهمه واستيعابه، واكتساب المفاهيم، واستنتاج التعميمات، وإتقان المهارات الواردة في المقرر، تتم من خلال أدوات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

متزامنة وغير متزامنة مصحوبة بالتغذية الراجعة، مصممةً وفقا لأهداف مادة الرياضيات.

ثانيا: أهمية توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات **بالنسبة للمعلمات**

يمكن تصنيف تصورات المعلمات لأهمية توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات بالنسبة للمعلمات في ثلاث فئات، هي:

- **الفئة الأولى:** ترى هذه الفئة - والتي مثلتها أربع معلمات (٥٧ %من المشاركات) - أن هناك أهمية كبيرة للأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس موضوعات مقرر الرياضيات بالنسبة للمعلمات، حيث يمكن لمعلمة الرياضيات أن تستخدمها وتوظفها في تدريسها. وتكمن أهمية توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية لمعلمة الرياضيات في توفير الوقت والجهد أثناء شرح المادة التعليمية ويسهل على المعلمة إيصال المفاهيم الرياضية للطالبة، وتساعد المعلمة في اختيار الأساليب الجيدة في التعليم ، وتجذب انتباه المتعلمين إلى موضوعات الرياضيات، بالتالي تحقق أهداف المقرر، كذلك تساعد المعلمة في كشف جوانب الضعف والقصور لدى فهم الطالبات وتتيح تقديم التغذية الراجعة لهن وأيضا يمكن للمعلمة مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات بتقديم المحتوى بصورة علمية منهجية وبأشكال متعددة ومتنوعة، بالإضافة إلى أن الأنشطة التفاعلية الرقمية من خلالها يمكن أن تضع المعلمة خطط علاجية لبطيئات التعلم وإثرائية لسريعات التعلم، وفيما يأتي اقتباسات لإجابات المعلمات في هذه الفئة:

م١- الأنشطة الرقمية التفاعلية توفر الجهد والوقت على المعلمة عند شرح مفهوم رياضي للطالبة فالطالبة تستوعب المفهوم من خلال عرضه بواسطة ....

م٣- تسهل الأنشطة التفاعلية الرقمية على المعلمة وضع خطط علاجية لمعالجة الضعيفات وإثرائية لطالبات المتميزات فمن خلال مثلا موقع الWordwall أضع نشاط للطالبات ومنها أكتشف الطالبة التي استوعبت المفهوم أو طريقة حل تدريب ما والطالبة المخفقة وتحتاج إلى إعادة تعلم.

م٥-تفعيل الأنشطة التفاعلية الرقمية في الدرس يؤدي إلى مراعاة الفروق الفردية بالتالي المعلمة هنا تحقق التعلم المتمايز فهذا نوع من تنويع الأساليب والاستراتيجيات الممتعة في الحصة الدراسية.

م٦-الأنشطة الرقمية التفاعلية تحبب الطالبات بالرياضيات وتجعلهن نشيطات متفاعلات وخصوصا إن طالبات اليوم يستمتعن بالتقنية بأنواعها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **الفئة الثانية:** ترى هذه الفئة – التي مثلتها معلمتان (٢٩ %من المشاركات) - أن للأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس موضوعات مقرر الرياضيات أهمية بالنسبة للمعلمات، ولكنها أهمية محدودة في بعض القضايا (مثل تقديم المعلومات وعرض الموضوعات)، ولا يمكن للمعلمة أن تعتمد عليها كلياً، وبالذات أثناء اللقاء المباشر بين الطالبة والمعلمة؛ لأن هذا الجانب مهم في تغطية المنحى المعنوي والوجداني للموضوع، وللعلاقة بين المعلمة والطالبة وفيما يأتي اقتباسات لإجابات المعلمات في هذه الفئة:

م٢- "لا يمكن الاعتماد عليه بشكل رئيسي في شرح المفهوم أو طريقة الحل الإجرائية ..... ولكن هي مفيدة في التأكيد على المفهوم أو للتحقق من صحة الإجابات، وجميلة في الأنشطة التي تتطلب تحدي ومنافسة بين الطالبات....."

م٤-"هناك بعض الدروس التي لا يصلح أن تفعل فيها الأنشطة التفاعلية الرقمية وخاصة الجبر وحل المعادلات والمتباينات وغيرها..... ولكنها مستحبة كنوع من تغيير الروتين والقضاء على الملل وتنشيط الطالبات....."

- **الفئة الثالثة:** ترى هذه الفئة – والتي مثلتها معلمة واحدة فقط (١٤ %من المشاركات) - أنه لا توجد للأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس موضوعات مقرر الرياضيات فائدة تذكر بالنسبة للمعلمة، بل على العكس من ذلك فقد أدت هذه الأنشطة التفاعلية الرقمية إلى تقليل مهارات المعلمة في تدريس مقرر الرياضيات، وإضعاف قدرة المعلمة وأساليبها في الإدارة الصفية. وفيما يأتي اقتباسات لإجابة المعلمة في هذه الفئة:

م٧ – "لا توجد لها أهمية بالنسبة للمعلمة حيث إن توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية يؤدي إلى ضياع وقت المعلمة وزيادة عبء في تصميم الأنشطة إلكترونياً، وقضت هذا النوع من الأنشطة على مهارات التدريس والإدارة الصفية للمعلمة حيث أصبحت بلا شخصية....."

ارتبطت هذه النتيجة بمستويات ثلاثة قدرتها معلمات الرياضيات لأهمية توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات بالنسبة للمعلمة، فالنسبة الأكبر منهن يعتقدن أن هنالك أهمية كبرى في توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية تعود على معلمة الرياضيات بفوائد عديدة كما أشير إليها أعلاه، ومنهن من تعتقد أن للأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس موضوعات مقرر الرياضيات أهمية محدودة بالنسبة للمعلمات، وأما الفئة الثالثة، وهي قليلة نسبياً، فلا يعتقدن بوجود أية فائدة للأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس موضوعات مقرر الرياضيات ، وهذه النتيجة ارتبطت ارتباطاً بالمعلمات أنفسهن من حيث فلسفاتهن واتجاهاتهن؛ إذ من الممكن أن

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تتأثر إجراءاتهن التدريسية بطبيعة آرائهن نحو توظيف لأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس موضوعات مقرر الرياضيات ، وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه شاهين وآخرون (٢٠١٩) أن هناك وجهات نظر إيجابية للمعلمين نحو توظيف الأنشطة التفاعلية والألعاب الرقمية وغالبا ما ينسجمون مع التكنولوجيا وتطبيقاتها ومستحدثاتها في التدريس، ودراسة آل مغني(2017) التي أشارت إلى أن مستوى إدراك معلمي الرياضيات لأهمية الأنشطة الرقمية جاء بدرجة كبيرة، وفي السياق نفسه أكدت دراسة عبدالمنعم(٢٠١٧)أهمية مؤامة معتقدات المعلمين وفلسفتهم التعليمية مع تفعيل وتوظيف الأنشطة التعليمية الرقمية في تدريس الرياضيات.

ثالثاً: أهمية توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات **بالنسبة للطالبات**

يمكن تصنيف تصورات المعلمات لأهمية توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات بالنسبة للطالبات في فئتين، هما :

- **الفئة الأولى:** ترى هذه الفئة – التي مثلتها خمس معلمات (٧١ %من المشاركات) - أن للأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات أهميةً كبيرةً تعود بالنفع على الطالبة تمثل في : أنها مناسبة لاستيعاب وتعلم المفاهيم المجردة والإجراءات والحقائق الرياضية ، وبالتالي معالجة المفاهيم البديلة وبناء معرفة صحيحة لدى الطالبة، وأيضا قدرة الأنشطة التفاعلية الرقمية على مراعاة الفروقات الفردية بين الطلبات وبهذا يتم إكساب المعارف والمهارات المتضمنة في الموقف لقدراتهن ومستوى استيعابهن وإمكانية التذكر لديهن، وكذلك خلق بيئة تعليمية مرحة محفزة ومشوقة من خلال استخدام الفيديو والصور، الرسومات، والوسائط، والبرمجيات وغيرها من المؤثرات البصرية والسمعية وتتميز أيضا بقدرتها على توظيف أكبر عدد من الحواس خلال العملية التعليمة الأمر الذي يساهم في بقاء أثر التعلم لمدة أطول والقدرة على التذكر بكفاءة أكثر، وكذلك تتيح الأنشطة التفاعلية الرقمية الفرص أمام الطالبة لاختيار وتجريب قدراتهن على الابتكار. كما تعزز هذه الأنشطة مهارات الطالبات التفاعلية مما يؤثر على كفاءة قدراتهن على التعبير والإبداع، وتساعد أيضا على المشاركة الإيجابية في التعلم بحيث تعطي فرصة للطالبة البحث والتقصي والاكتشاف وتنظيم المعلومات وصياغتها في بنية جديدة، بالإضافة إلى حصول الطالبة على تغذية راجعة فورية لأدائها وذلك كله يؤدي إلى رفع المستوى التحصيلي لدى الطالبات. وفيما يأتي اقتباسات لإجابات المعلمات في هذه الفئة:

م١- أهمية الأنشطة التفاعلية الرقمية في الحفاظ على مشاركة الطالبة وتكون إيجابيه في عملية التعليم وتساعدها على فهم الحقائق والمعلومات بصورة أعمق ومن خلالها

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الطالبة تبحث عن المعلومة بنفسها وتفسرها بكلماتها وبأسلوبها الخاصة وهذا ما رأيناه عندما كنا نفعل هذه الأنشطة في منصة مدرستي....
م٣-تتيح الأنشطة التفاعلية الرقمية الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية كما تتيح له التفاعل الإيجابي مع الموقف التعليمي وأيضا تربط أحيانا هذي الأنشطة بواقع حياة الطالبة وبالتالي تتعلم الطالبة ما يفيدها.....
م٥- كما أن الأنشطة التفاعلية الرقمية تساعد الطالبة على التعلم النشط، وتشجع الطالبة على البحث والتفاعل في أثناء عملية التعلم كذلك الطالبة من خلالها تبتكر حلول إبداعية لبعض المواقف التعليمية وخاصة في دروس الهندسة .....
م٦- تنمي الأنشطة التفاعلية الرقمية لدى الطالبة مهارات التفكير واتخاذ القرارات وخاصة عند توصلها للحل بنفسها وأيضا الطالبة تصحح الكثير من المفاهيم المغلوطة لديها وكان تطبيق الجيوجبرا مثال على ذلك ....
م٢-تطور الأنشطة التفاعلية الرقمية المهارات الأساسية والمهارات والاجتماعية والشخصية لدى الطالبة والمشاركة الإيجابية في الحصة .....

- **الفئة الثانية:** ترى هذه الفئة – والتي مثلتها معلمتان (٢٩ %من المشاركات) -، أن أهمية الأنشطة التفاعلية الرقمية للطالبة في دراستها لمقرر الرياضيات لا توازي الجوانب السلبية التي يمكن أن تقدمها لها مثل: إبعاد الطالبة عن أهداف الدرس، وتأثيرها على بعض المهارات الرياضية مثل الرسم والقياس وإجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات اللفظية وكذلك تؤثر على الخطوات الإجرائية لحل المسائل الرياضية، بالإضافة إلى أنها وسيلة لجذب انتباه الطالبة لفترة محددة حيث تصبح بعد ذلك مملة.

وفيما يأتي اقتباسات لإجابات المعلمات في هذه الفئة:
م٤-تعتبر الأنشطة التفاعلية الرقمية وسيلة جذب للطالبة، ولكن مع تكراراها تسبب الملل لديها.....
م٧- الأنشطة التفاعلية الرقمية لا تتناسب مع المهارات الرياضية مثل الرسم والحساب وإجراء العمليات، بل تجعل الطالبة معتمدة عليها بالتالي لا تطور من مهاراتها .

يمكن تفسير تقدير المعلمات المرتفع لأهمية توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات بالنسبة للطالبة في دراستها موضوعات الرياضيات إلى قناعتهن بأن هذا النوع من الأنشطة التعليمية يساعد الطالبات في التعلم ويعزز تحصيلهن، وهذا ما أكدته دراسة (دشيشة، الأنصاري،٢٠٢١) على أهمية وفاعلية استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في التحصيل الدراسي وأثرها الإيجابي في إكساب المفاهيم وأن لدى المعلمين توجهات إيجابية توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

في تدريس مقرر الرياضيات. ودراسة موكلى (٢٠١٨) التي أشارت إلى اتفاق المعلمين على مراعاة عناصر التشويق عند ممارسة النشاط الإلكتروني التفاعلي إلى إيمانهم بأن التقنية وسيلة تشويق رئيسة لجذب انتباه الطلاب تجاه أي درس أو نشاط، بينما أشارت دراسة Biber et al.(2021) إلى أن بعض المعلمين يعتقدون بأن الأنشطة التفاعلية الرقمية ليس لها أي تأثير على التطور المعرفي للطلاب وهذه النتيجة متفقة مع رأي المعلمات المشاركات في الفئة الثالثة.

رابعاً: ملاءمة الأنشطة التفاعلية الرقمية لمقررات الرياضيات

تنقسم المعلمات في تصوراتهن لملاءمة مقررات الرياضيات الحالية لتوظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية إلى فئتين هي:

- **الفئة الأولى:** ترى هذه الفئة- والتي مثلتها خمس معلمات (٧١ %من المشاركات) - أن المقررات الحالية للرياضيات جيدة تعتبر بيئة خصبة لتوظيف وتصميم واستخدام الأنشطة التفاعلية الرقمية، وكذلك توجد مواقع وبرامج حاسوبية كثيرة يمكن من خلالها بناء أنشطة تفاعلية وتفعيلها في تدريس مقرر الرياضيات. وترى هذه الفئة كذلك أن مشكلة ملاءمة الأنشطة التفاعلية الرقمية ليست في المقرر وإنما في المعلمة نفسها، وفيما يأتي اقتباسات لإجابات المعلمات في هذه الفئة:

م١- نعم مناسبة ولله الحمد فمقرر الرياضيات يحتوي على مفاهيم رياضية مجردة ونظريات رياضية متنوعة وحقائق ومشكلات رياضية متعددة لواقع الحياة يمكن تحقيق أهداف هذا المحتوى من خلال هذه الأنشطة التفاعلية الرقمية....

م٢- وخصوصا مع المفاهيم الهندسية ونظرياتها تحتاج إلى مثل هذا النوع من الأنشطة الإلكترونية التفاعلية بحيث تستطيع الطالبة تصور وإدراك المفهوم.

م٣- في أيام جائحة كورونا وتفعيل منصة مدرستي كنا نفعل هذه الأنشطة في الدرس وكانت مناسبة لجميع مقررات الرياضيات بلا استثناء سواء كانت الأنشطة في مرحلة التطبيق أو التقويم.

م٥- مناسبة للموضوعات الرياضية فلدينا الكثير من المفاهيم التي لا نستطيع شرحها نظريا .

م٦- موضوعات الرياضيات متنوعة وتوجد برامج تخدم الموضوعات الهندسية والجبرية وغيرها .

- **الفئة الثانية:** ترى هذه الفئة- والتي مثلتها معلمتين (٢٩ %من المشاركات) - أن موضوعات مقرر الرياضيات الحالية غير ملائمة لتوظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية، وأنها لا تزال بحاجة إلى تطوير وتعديل لما تتصف به من الجمود والحشو والتكرار، وهناك مهارات رياضية تحتاج إلى استخدام الورقة والقلم مثل الحسابات الرياضية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والحلول الإجرائية للمسائل الرياضية .وفيما يأتي اقتباسات لإجابات المعلمات في هذه الفئة:

م٤- مقررات الرياضيات غير مناسبة لأنها جامدة وطبيعتها تختلف عن المواد الأخرى .

م٧- لا بد من تغيير المقررات حتى تكون ملاءمة لتوظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية حيث إن هذه المقررات مصممة لأساليب التعلم العادية مثل استخدام الورقة والقلم للعمليات الحسابية والرسم كذلك.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التطورات التي تحدثها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سريعة جداً مما يستدعي سرعة الاستجابة من صانعي القرار التربوي وخاصة المعنيين بتطوير المناهج والمقررات الدراسية؛ حيث يتوجب عليهم مواكبة المستجدات التكنولوجية وتسخيرها لخدمة المناهج والمقررات الدراسية كما أوصت دراسة(الشهوان، النعيمي،٢٠١٨)بضرورة إعادة تصميم دليل المعلم المصاحب لكتب الرياضيات والعلوم بحيث يساعد المعلمات على تحسين أدائهن في تنفيذ طرائق واستراتيجيات التدريس الرقمية، ووضع نماذج لخطط التدريس في ضوء المعرفة الرقمية، وقد يعزى اعتقاد بعض المعلمات في عدم ملاءمة الأنشطة التفاعلية الرقمية لمقررات الرياضيات إلى نقص في خبرة حوسبة المناهج لدى بعضهن، حيث ترى الباحثتان أن حسن توظيف إمكانيات الحاسوب المتمثلة في الوسائط المتعددة والمواقع الإلكترونية وبرامج الحاسوب وتوفير خاصية التفاعلية يسهم إلى حد كبير في تطويع أي محتوى و مادة لعرضها بطريقة سهلة وأكثر جذباً.

خامسا: معوقات توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات

يمكن تصنيف المعوقات التي تراها المعلمات أن لها أثراً في توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات في خمس فئات كما يلي:

١- المعوقات المتعلقة بالمعلمة:

وتشمل الاتجاهات السلبية لبعض المعلمات نحو توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات خاصة المعلمات اللاتي لهن الأقدمية في التدريس، وضعف تأهيل المعلمات في تصميم واختيار الأنشطة التفاعلية الرقمية المناسبة للأهداف والمحتوى والفئة المستهدفة، كذلك تكليف المعلمات بمتطلبات ومهام خارج نطاق عملية التدريس أدى إلى انشغال المعلمات عن الاهتمام بتوظيف وتصميم واختيار الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات، وفيما يأتي اقتباسات لتعليقات المعلمات في هذه الفئة:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

م٣- زيادة العبء التدريس على المعلمات وكثرة المتطلبات التي ليس لها علاقة بالتدريس.
م٤- عدم وجود دورات خاصة بتصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية .

٢- المعوقات المتعلقة بالطالبة

وتشمل اتجاهات الطالبة السلبية نحو مقرر الرياضيات، عدم توفر الأنترنت وأجهزة الحاسوب والنقال لدى أغلب الطالبات وعدم إلمام جميع الطالبات بالمهارات التقنية التي تساعدها على التفاعل والانخراط في تنفيذ توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية عند دراستها لمقرر الرياضيات، وفيما يأتي اقتباسات لتعليقات المعلمات في هذه الفئة:
م٧-أغلب الطالبات لا يحبون مادة الرياضيات ولا يتفاعلن بالحصة مع الأنشطة والتدريبات .
م٢- الكثير من الطالبات لا يستطعن التعامل مع أجهزة الحاسوب والبرمجيات والمواقع .

٣- المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية

وتشتمل على رفض ما هو جديد (بالنسبة لكل من المعلم، والطالب، والمدير، وأولياء الأمور)، وكثرة عدد الطالبات بالفصل، وعدم وجود إمكانيات في المدارس مثل عدم توافر الأماكن والأجهزة التي يمكن تفعيل وتنفيذ الأنشطة التفاعلية الرقمية من خلالها في المدارس، كثرة أعداد الطالبات في الصف، وفيما يأتي اقتباسات لتعليقات المعلمات في هذه الفئة:
م٢- من المعوقات رفض مديرة المدرسة وكذلك أولياء الأمور ومن رأيهم أننا نشغل الطالبات عن الدرس.
م٥- المدارس غير مجهزة فمثلا لا يوجد لدينا معمل خاص بالرياضيات مثل معمل الحاسب حتى مركز مصادر التعلم مشترك لجميع المواد.

٤- المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية

والمتمثلة في طبيعة المقرر، وضعف شبكات الإنترنت في المدارس، وضعف التنسيق بين أمينة المصادر ومعلمة الرياضيات، وفيما يأتي اقتباسات لتعليقات المعلمات في هذه الفئة:
م٧- طبيعة المادة الدراسية تجعل من الصعب استخدام الحاسوب في التعليم ....
م٤- شبكة الإنترنت بطيئة ومعظم الأجهزة غير مربوطة بالأنترنت ولا نستطيع تحميل عليها برامج .

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المعوقات المتعلقة بالنظام التعليمي

وتشتمل على كثرة عدد الحصص الصفية المخصصة لمقرر الرياضيات، كثافة حجم المقرر وكبر حجم العبء التدريسي للمعلمة، وفيما يأتي اقتباسات لتعليقات المعلمات في هذه الفئة:

م٧- كثافة موضوعات المقرر و٤٥ دقيقة لا تكفي لعرض مفاهيم الدرس وحل التدريبات فكيف يمكن أني أفعل الأنشطة الرقمية ....

م٢- كثرة عدد الحصص الصفية لمقرر الرياضيات مقارنة بالمقررات الأخرى أحيانا تكون عدد الحصص لدي ٢٤ حصة ومنهجين .

من خلال عرض المعوقات الخمس، يبدو أنه بالإمكان اعتبارها معوقات رئيسة يمكن تصنيف كل منها ثانية إلى معوقات ثانوية كما يظهر في الجدول رقم (٢)

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية لتصورات المعلمات للمعوقات التي تحول دون توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات

المعوقات الرئيسية	المعوقات الثانوية	التكرارات	النسب
المعوقات المتعلقة بالمعلمة	١. الاتجاهات السلبية نحو توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية.	١	%١٤
	٢. ضعف تأهيل المعلمات في تصميم واختيار الأنشطة التفاعلية الرقمية	٣	%٤٣
	٣. تكليف المعلمات بمتطلبات ومهام خارج نطاق عملية التدريس	٥	%٧١
المعوقات المتعلقة بالطالبة	١. اتجاهات الطالبة السلبية نحو دراسة مقرر الرياضيات	٤	%٥٧
	٢. عدم توفر الأنترنت وأجهزة الحاسوب والنقال لدى الطالبات	٦	%٨٦
	٣. عدم إلمام الطالبات بالمهارات التقنية	٥	%٧١
المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	١. رفض ما هو جديد	٤	%٥٧
	٢. عدم وجود إمكانيات في المدارس	٦	%٨٦
	٣. كثرة عدد الطالبات بالفصل	٥	%٧١
المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية	١. طبيعة المقرر	٢	%٢٩
	٢. ضعف شبكات الإنترنت في المدارس	٥	%٧١
	٣. وضعف التنسيق بين أمينة المصادر ومعلمة الرياضيات	٤	%٥٧
المعوقات المتعلقة بالنظام التعليمي	١. كثرة عدد الحصص الصفية المخصصة لمقرر الرياضيات	٦	%٨٦
	٢. كثافة حجم المقرر وكبر حجم العبء التدريسي للمعلمة	٦	%٨٦

مما سبق، ترى الباحثتان أن المعوقات المتمثلة في عدم حماس بعض القائمين على العملية التعليمية التعلمية والنقص الحاد في عدد أجهزة الحواسيب وعدم تهيئة الظروف المناسبة لاستخدامها وقلة كفاية الوقت والعبء التدريسي الزائد على المعلمات تحول دون توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتتفق نتائج البحث الحالية كذلك مع ما أشار إليه الخليل (٢٠١٧) أن زمن الحصة وكثرة عدد الطلاب في الصف وعدم وجود جهاز حاسب لكل طالب من المعوقات المادية لاستخدام البرمجيات في تدريس الرياضيات، ودراسة موكلي (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن تدني استخدام المعلمين للأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تقويم الدرس بسبب عدم حصول طلابهم على التدريب الكافي لاستخدام للأنشطة الإلكترونية التفاعلية أثناء تنفيذ الدرس، و دراسة المغامسي(٢٠١٦) التي أشارت إلى أن الأساليب التقليدية في تدريس الرياضيات لا تزال موجودة وأن المعلمات لا يستخدمن التقنية بصورة دائمة لوجود معوقات تحول دون استخدامها، تعود إلى جهل بعض المعلمات باستخدام التقنيات الرقمية، وعدم توفر بيئة رقمية تدعم أساليب التدريس الحديثة، وعدم كفاية زمن الحصة الدراسية لاستخدام التقنية.

سادسا: رأي معلمات الرياضيات في برامج التدريب على الأنشطة التفاعلية الرقمية التي تقدمها وزارة التعليم

تنقسم معلمات الرياضيات في تقييمهن للدورات التدريبية في توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية التي تقدمها الوزارة والمتمثلة في دورات (الفيديو التفاعلي- تطبيقات قوقل- المدونات-تصميم الاختبار الإلكتروني ...)إلى ثلاث فئات على النحو الآتي:

- **الفئة الأولى:** ترى هذه الفئة- التي مثلتها معلمتان (٢٩ %من المشاركات) – أن هذه الدورات جيدة، وأنه يجب على معلمات الرياضيات الإقبال عليها، وذلك لاعتقادهن أن مثل هذه الدورات تساعدهن على تطبيق ما اكتسبوه من مهارات في العملية التعليمية، لتطوير مستوى مهاراتهن التدريسية .وفيما يأتي اقتباسات لتعليقات المعلمات في هذه الفئة:

م١-هي برامج جيدة وتخدم العملية التعليمية بشكل عام والرياضيات بشكل خاص ويجب أن تستمر وتتنوع .

م٣- هذه البرامج خطوة في الاتجاه الصحيح لمعلمات الرياضيات لمواكبة التطور العلمي.

- **الفئة الثانية:** ترى هذه الفئة- التي مثلتها ثلاث معلمات (٤٢ %من المشاركات) - أن هذه الدورات جيدة، ولكنها بحاجة إلى بعض التعديلات حتى تؤتي ثمارها بشكل كامل، وتقترح التعديلات الآتية:

١-أن تتصف الدورات بالخصوصية وتبتعد عن العمومية (يجب أن تكون قريبة من تخصص الرياضيات).

٢- أن يتم تجميع المعلمين في تخصص الرياضيات معاً في دورة واحدة حتى يتم تدريبهم كمجموعة واحدة من أجل تبادل الخبرات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣- أن يشرف على هذه الدورات مدربات مؤهلات في تصميم وتفعيل الأنشطة الرقمية التفاعلية من ذوي الاختصاص في الرياضيات.
٤-أن يكون التقويم في هذه الدورات حقيقياً، ويتصف بالجدية.
٥-أن تطبق هذه البرامج على المعلمات المستجدات مباشرة بعد التخرج، وقبل الخدمة.
٦-أن يتم متابعة المعلمات بعد إنهاء الدورة في المدارس لتطبيق ما تدربن عليه.
٧-أن تعرض في الدورات نماذج مرتبطة بتخصص الرياضيات.

وفيما يأتي اقتباسات لتعليقات المعلمات في هذه الفئة:

م٣- جيدة لجعل المعلمة على دراية بكيفية توظيف الأنشطة الرقمية التفاعلية ومجالاتها والدروس المناسبة لها، لكن الأمر يحتاج إلى متابعة ميدانية أكثر وتحتاج هذه الدورات إلى تطوير لمواكبة المستجدات ....

م٥- هي برامج جيدة وضرورية حتى تواكب معلمة الرياضيات جميع التطورات، ولكن المدربات غير مؤهلات في تصميم وتفعيل الأنشطة الرقمية التفاعلية بشكل عام ولا في تخصص في الرياضيات.....

م٦-يفضل لو قامت الوزارة بتدريب المعلمات على هذه البرامج بعد التخرج وقبل توظيفهن في المدارس.....

- **الفئة الثالثة:** ترى هذه الفئة- التي مثلتها معلمتان (٢٩ %من المشاركات) -أن هذه الدورات لا نفع منها في تأهيل المعلمات لتوظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية؛ وذلك للأسباب الآتية:

١- أن المدربات غير مؤهلات تأهيلاً جيداً.
٢- لا تواكب المستجدات الحديثة.
٣- تعتمد على الجانب النظري أكثر من العملي.
٤- أن أوقات التدريب غير مناسبة.
٥- أنّها لا تراعي عمل المعلمة المرهق خلال التدريس.
٦- التناقض بين مواضيع الدورات وأهدافها والواقع في المدارس.
٧- أنه لا فائدة منها لكل من الطالبة والمعلمة.

وفيما يأتي اقتباسات لتعليقات المعلمات في هذه الفئة:

م٤- كتجربة شخصية أجد أنها غالباً غير مجدية لعدة أسباب منها لعدم مناسبتها لواقعنا وطبيعة المادة وأوقاتها غير مناسبة وتسبب توقف للمقرر .....

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

م٧- لا تستفيد المعلمة ولا الطالبة من هذه البرامج لأن أغلبها نظرية وبرامجهم قديمة لا يوجد تطور بموضوعات التدريب وكذلك المدربات غير متخصصات بالتقنيات أو بمادة الرياضيات .....

مما سبق يتضح أن الانطباع السائد بين المعلمين والمعلمات حول جدوى برامج تدريب معلمات الرياضيات على تصميم وبناء واستخدام الأنشطة الرقمية التفاعلية هو أن هذه البرامج بشكل عام بحاجة إلى إعادة نظر. وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة الجاسر (٢٠١٩) أن توظيف الأنشطة الإلكترونية يحتاج إلى تدريب وممارسة من قبل المعلمات، وهذه الدورات المتخصصة غير متوفر لدى معظم المعلمات، أو أنها ضعيفة فلا تمكنهن من توظيف الأنشطة الإلكترونية في تدريسهن. كما قدمت دراسة Zuo et al. (2020) بعض الاقتراحات لتحسين عملية التدريس عبر الإنترنت، مثل: تطوير برامج التدريب لتحسين المهارات الفنية للمعلمين، بهدف مساعدة المعلمين على إعادة تشكيل، وتكييف أسلوبهم التدريسي وطريقة تفاعلهم مع الطلبة، ومع البيئة التعليمية عبر الإنترنت، ولإعطاء صورة ملخصة عن تصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية لتدريس مقرر الرياضيات، تم تنظيمها في الجدول رقم (٣) الذي يبين التكرارات والنسب المئوية لهذه التصورات في الفئات الخمس الرئيسة والفئات المنبثقة عنها.

جدول (٣): التكرارات والنسب المئوية لتصورات المعلمات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية لتدريس مقرر الرياضيات في الفئات الأربع الرئيسة والفئات الفرعية المنبثقة عنها

م	الفئة الرئيسية	الفئات الفرعية	التكرارات	النسبة
١	أهمية توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات بالنسبة للمعلمات	الفئة الأولى	٤	%٥٧
		الفئة الثانية	٢	%٢٩
		الفئة الثالثة	١	%١٤
٢	أهمية توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات بالنسبة للطالبات	الفئة الأولى	٥	%٧١
		الفئة الثانية	٢	%٢٩
٣	ملاءمة الأنشطة التفاعلية الرقمية لمقررات الرياضيات	الفئة الأولى	٥	%٧١
		الفئة الثانية	٢	%٢٩
٤	فائدة برامج التدريب على الأنشطة التفاعلية الرقمية التي تقدمها وزارة التعليم لمعلمات الرياضيات	الفئة الأولى	٢	%٢٩
		الفئة الثانية	٣	%٤٢
		الفئة الثالثة	٢	%٢٩

وترى الباحثتان أنّه يمكن أن يعزى تنوع إجابات المعلمات عن أسئلة المقابلة إلى الاختلاف في مستوياتهن الثقافية والمهنية والمهارية في توظيف الأنشطة التفاعلية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الرقمية والمهارات الحاسوبية، وإلى اختلاف مستويات تدريبهن في مجال الأنشطة التفاعلية الرقمية والمهارات التقنية، إضافة إلى أن بعض المعلمات لا يزلن مترددات في تحديد مفهوم الأنشطة التفاعلية الرقمية وأهميتها وفوائدها لعدم وجود نماذج مميزة أمامهن يستندن إليها في بناء أحكامهن. وهذا ينسجم مع ما أشارت إليه دراسة الجهني، والرحيلي (٢٠١٧) في ضرورة تعريف المعلمين بأهمية الأنشطة التفاعلية الرقمية وإسهامها في تحسين تحصيل الطلبة .كما أن هناك اختلافاً في وجهات النظر بسبب التجارب الخاصة بالمعلمات، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٩) من أن التعلم الرقمي أدى إلى تغير في آراء المعلمين ووجهات نظرهم في كثير من الأدوار والممارسات التعليمية. كما أن اهتمام بعض المعلمات في الميدان بتوظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية يعكس طبيعة برامج الإعداد والتدريب التي مررن بها.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج، فإن البحث الحالي يوصي بما يلي:

١- تشجيع معلمات الرياضيات مادياً ومعنوياً وتسخير الإمكانات والتسهيلات المتاحة لإثارة الدافعية لديهن لتوظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في العملية التعليمية التعلمية بطريقة أكثر فاعلية.

٢- نشر ثقافة استخدام لتوظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في العملية التعليمية وأهميتها في رفع التحصيل الدراسي للطالبات.

٣- إعادة النظر في برامج التدريب على الأنشطة التفاعلية الرقمية بحيث تخصص برامج مرتبطة بمعلمات الرياضيات في مجال الأنشطة التفاعلية الرقمية بمعنى أن تتصف الدورات بالخصوصية وتبتعد عن العمومية.

٤- الاهتمام بتجهيز معامل للرياضيات وتوفير أجهز الحاسب وإعداد بيئات تعلم إلكترونية بحيث يمكن للمعلمة والطالبة الاستفادة منها في توظيف وتفعيل الأنشطة التفاعلية الرقمية.

مقترحات البحث:

١) إجراء بحث نوعي لواقع توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات.

٢) إجراء بحث نوعي للعلاقة بين واقع توظيف معلمي الرياضيات الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات ومعتقداتهم نحوها.

٣) إجراء دراسات تقييمية مستمرة لتصورات معلمات الرياضيات لأهمية توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقررات الرياضيات، وذلك للتعرف على

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الصعوبات التي قد تؤثر في تغيير مثل هذه التصورات كلما تقدم المعلمات في سنوات الخبرة.

٤) إجراء دراسة تقويمية لواقع الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات للأنشطة التفاعلية الرقمية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مراجع البحث:

المراجع العربية:

أبو بكر، مي. (٢٠١٨). فاعلية تنوع الأنشطة التعليمية ببرامج الكمبيوتر التعليمية في تنمية الإدراك البصري لدى الطالب ذوي صعوبات التعلم. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، (٣٦)، ٣٢٥-٤٠٠.

أحمد، محمد. (٢٠١٧). المهارات اللازمة لإنتاج الدروس الإلكترونية التفاعلية متعددة الوسائط لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية*، ٢ (١٧٤)، ٤٨٧-٥٢٢.

الحميضي، خالد (٢٠٢٥). أثر اختلاف كثافة الأنشطة التفاعلية ببيئة تعلم إلكترونية على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي .*مجلة كلية التربية ببنها، ٣٦* (١٤١)، ١٦٩- ٢٢٤.

خليل، حنان. (٢٠١٨). أثر اختلاف أنماط تقديم التغذية الراجعة في نظام الإدارة التعليم التكيفي على تنمية مهارات إنتاج الأنشطة الإلكترونية لدى طلاب كلية التربية. *مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*، (٣٧)،٢١٥-٢٧٤.

الجاسر، عفاف. (٢٠١٩). توظيف ورضا معلمات اللغة الإنجليزية للأنشطة الإلكترونية في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية. *مجلة الفتح*، (٧٩)،١٣١-١٦١.

خليل، إبراهيم، وآل مسعد، أحمد. (٢٠١٧). المعيقات التي تواجه معلمي ومعلمات الرياضيات عند استخدام برمجية Sketchpad التفاعلية عند تدريس مواضيع الهندسة المضمنة في مقررات المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥* (٥)، ٨٣-٩٧.

دشيشه، حنين، والأنصاري، رفيدة. (٢٠٢١). بعنوان فاعلية دمج الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في بيئات التلعيب الرقمية في إكساب مفهوم العالقات اللونية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة. *المجلة العربية للتربية النوعية،٥* (١٩)،٢٣٩-٢٧٦.

الزهراني، عبد العزيز. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١١* (١)،١-٤٧

الصقرية، رابعة، والسالمي، محسن. (٢٠٢٠). أثر توظيف الأنشطة الإلكترونية ببيئة التعلم المدمج في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلامية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديهن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢١ (١)، ٣٣٩-٣٧٢.

العبد الكريم، راشد. (٢٠١٩). *البحث النوعي في التربية* (ط.٢). مكتبة الرشد.

موكلى، فهد. (٢٠١٨). مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري والمكاني لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*،٣ (١)،١٢٧-١٥٩.

العيسى، مسك. (٢٠١٧). فاعلية حقيبة تعليمية مبرمجة لتنمية مهارات معلمات التعليم الأساسي بسلطنة عمان على تصميم وإنتاج الدروس التفاعلية لمعلم الاحتياط من خلال بعض البرامج الإلكترونية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، ٣٣ (٣)، ٦٨-١١٠.

المناعي، عبد الله. (٢٠١٨). معايير تصميم مواد التعلم الإلكتروني التفاعلية وإنتاجها من وجهة نظر معلمي ومعلمات المواد الأساسية في مدارس قطر الثانوية المستقلة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ١٢ (٣). ٥٢٤-٥٣٨.

النعيمي، غادة، والشهوان، امتنان. (٢٠١٨). واقع استخدام المعلمات للمعرفة الرقمية في تدريس الرياضيات والعلوم الطبيعية ضمن سلسلة ماجروهيل بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٣ (٦)، ١٣-٣٦.

شاهين، حسان، البوريني، إيمان، المجالي، عرين، وإنشاصي، لبنا. (٢٠١٩). مستوى تأثير استخدام الألعاب والأنشطة الإلكترونية في تحسين الإدراك البصري لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في الأردن. *مجلة جامعة الخليل*، ١٦ (٢)،١-٣٨.

شلش، لميس. (٢٠١٨) أثر استخدام أنشطة إلكترونية تفاعلية في تعديل المفاهيم البديلة في موضوع الكسور العادية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. *مجلة العلوم التربوية*، ٤٥ (٣) ،٢٨٧ - ٣٠٠.

كدواني، لمياء. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام أنشطة تفاعلية إلكترونية لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة والتربية*،١٢ (٤٣) ،١٣٩ - ٢٠٨.

عبد المنعم، رانية. (٢٠١٧). فاعلية توظيف التعلم التجوال عبر الهواتف الذكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي ومهارة التواصل الإلكتروني لدى طلب كلية التربية في جامعة الأقصى بفلسطين. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*،١٧ (١)،٩٧-١١١.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع الأجنبية:

Alshuaifan, Asmaa. (2024). Effectiveness of a Gamification-Based Enrichment Program in Developing EFL Creative Writing Skills among the Intermediate School Students. *Journal of Educational and Psychological Research, 81*, 650-702.

Altikardes, E., & Koyunkaya, M. Y. (2020). Matematik temelli çeşitli teknoloji uygulamalarının lise öğrencilerinin katı cisim ve boyut konularındaki algılarına etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *39*(1), 40-68**.**

Ambarini, R., Setyaji, A., & Zahraini, D. A. (2018). Interactive Media in English for Math at Kindergarten: Supporting Learning, Language and Literacy with ICT. *Arab World English Journal (AWEJ)*,(4),227-241.

Aydogan Yenmez, A., & Gokce, S. (2019). Using the SAMR Model for evaluating technology-aided mathematics activities. *HAYEF. Journal of Education, 16*(2), 221–245.

Biber, S. K., Biber, M., & Erbay, H. N. (2022). Teachers' perceptions on technology-assisted mathematics teaching and interactive activities. *Education and Information Technologies*, *27*(5), 6913-6945

Bassam, I., & Yaser Abu, H. (2018). The efect of teaching mathematics using interactive video games on the ffth-grade students' achievement. *An-Najah University Journal for Research-B (Humanities), 31*(3), 471–492.

Boz, I., & Ozerbas, M. A. (2020). Opinions of primary school teachers about the use of technology in mathematics lessons. *Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal), 4*(2), 56–66.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Creswell, John W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. International Journal of Science and Mathematics Education 20(5),1-15.

Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches* (4th Ed.). SAGE Publications.

Lichtman, M. (2013). *"Qualitative research in education: A user's guide* (2nd ed.). Sage Publications.

Marban, M., & Mulenga, E. (2019). Pre-service primary teachers' teaching styles and attitudes towards the use of technology in mathematics classrooms. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 14*(2), 253–263.

Marshall, C., & Rossman, G. (2006*). Designing qualitative research* (4th ed.). Sage Publications.

Miller, L. R., Nelson, F. P., & Phillips, E. L. (2021). Exploring critical reflection in a virtual learning community in teacher education. *Reflective Practice*, *22*(3), 363-380.

Mohammedain M. (2021). Back Translation of Literary Texts and its Effectiveness in Developing Creative Writing Skills and Academic Self-Efficacy among English Department First Level Students. *Journal of the Faculty of Education, Port Said University, Issue* 36, 834-870.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000*). principles and Standards for School Mathematics*. NCTM.

Pandey, C., & Patnaik, S. (2014). Establishing reliability and validity in qualitative inquiry: A critical examination. *Jharkhand journal of development and management studies, 12*(1): 5743-5753

Onal, N., & Cakır, H. (2017). Ortaokul matematik ogretmenlerinin matematik ogretiminde bilisim teknolojileri

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

kullanimina iliskin gorusleri [Middle school mathematics teachers' views on using information technology in mathematics education. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 12*(1), 76–94.

Ozcakir, B., & Aydin, B. (2019). Efects of augmented reality experiences on technology integration self-efcacy of prospective mathematics teachers. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 10*(2), 314–335

Roni,L., &Muhammad,H. (2018).The Students Attitude Towards The Use Of Interactive Classroom Activities In Developing The Communicative Competence Of The Eleventh Grade Students Of SMA Kristen Barana. Jurnal Pendidikan PEPATUDZU,14 (2),143- 153.

Sun, L., & Tang, Y., & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. Nature Materials, 19(6), 687-697.

Yin, R. (2009). Case study research: Design and methods (4th Ed.). Sage Publications.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

The Degree of Awareness of the Dimensions of the Creative Economy among High School Female Students in Saudia Arabia

إعداد

أمنه معيوف معجب السلمي

Amna Mayouf Alsulami

التعليم العام – جدة ، باحثة ماجستير- جامعة جدة

د. منال حسن بن إبراهيم

Dr. Manal Hassan binibrahim

أستاذ مشارك، بقسم المناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية - جامعة جدة

Doi: 10.21608/ejev.2025.436356

استلام البحث : ١١ / ٣ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ٥ / ٥ / ٢٠٢٥

السلمي، أمنه معيوف معجب و إبراهيم، منال حسن (٢٠٢٥). درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٤٠١ -٤٢٦.

https://ejev.journals.ekb.eg

درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في مدينة جدة. وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي (المسحي)، وتكونت عينة البحث من طالبات المرحلة الثانوية المسار العلمي في مدينة جدة، والبالغ عددهنَّ (٦٠٨) طالبة، تمَّ اختيارهنَّ بالطريقة العشوائية الإلكترونية، وقد تمَّ تنفيذ البحث في بداية الفصل الثالث من العام الدراسي ١٤٤٥ه، ولتحقيق أهداف البحث تمَّ استخدام مقياس ليكارت الخماسي؛ لقياس درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي المتمثلة في: (البعد الفكري الثقافي، البعد الإبداعي، البعد الاقتصادي، البعد التكنولوجي، بعد الملكية الفكرية), وأوضحت نتائج البحث أنَّ درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة بأبعاد الاقتصاد الإبداعي بشكل عام عالية جدًا، وبمتوسط حسابي بلغت قيمته (٢٩٥,٢٣)، كما أظهرت نتائج البحث في الأبعاد المحددة للاقتصاد الإبداعي وهي: (البعد الفكري الثقافي، البعد الإبداعي، البعد الاقتصادي، البعد التكنولوجي، بعد الملكية الفكرية) جاءت بدرجة وعي عالية جدًا؛ حيث بلغت قيم المتوسطات للأبعاد على التوالي: (٥٢.١٩)، (٤٨.٠٠)، (٥٧.٢٠)، (٣٥.٤١)، (٤٩.٠٢)، (٥٣.٥٠). وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بالاقتصاد الإبداعي وتضمينه في المقررات التعليمية، وإقامة ندوات وورش عمل للطالبات ومعلمات العلوم وتعريفهنَّ بالاقتصاد الإبداعي، وكيفية تدريسه للطالبات، وتكليفهنَّ بمشروعات تنمي أبعاد الاقتصاد الإبداعي لديهنّ، وتوجيه أنظار معلمات العلوم ومشرفاته إلى ضرورة الاهتمام بأبعاد الاقتصاد الإبداعي عند تدريس العلوم.

الكلمات المفتاحية: التربية العلمية- الوعي- التعليم الثانوي- المنهج الوصفي.

Abstract:

The current research aimed to identify the degree of awareness of the dimensions of the creative economy among secondary school students of the scientific track in Jeddah. The research relied on the descriptive approach (survey) and the research sample represented secondary school students scientific path in the city of Jeddah, and their number reached (608) students were selected randomly electronic, and the research was

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

carried out at the beginning of the third semester of the academic year 1445 AH, and to achieve the objectives of the research was used Likart five-point scale to measure the degree of awareness of the dimensions of the creative economy represented in (the intellectual and cultural dimension, the creative dimension, the economic dimension, the technological dimension, the intellectual property dimension). The results of the research showed that the degree of awareness of secondary school students in the city of Jeddah of the dimensions of the creative economy in general is very high, with an arithmetic average of (295.23), and the results of the research showed in the specific dimensions of the creative economy in the current research, namely: (the intellectual and cultural dimension, the creative dimension, the economic dimension, the technological dimension, the intellectual property dimension) came with a "very high" degree of awareness, as the values of the averages of the dimensions respectively:)52.19) ،(48.00) ،(57.20) ،(35.41 ،( )49.02) ،(53.50.(In light of the results of the research, the researcher recommended the need to pay attention to the creative economy and include it in educational curricula, and to hold seminars and workshops for students and science teachers, introduce them to the creative economy and how to teach it to students, and assign them projects that develop the dimensions of the creative economy, and direct the attention of science teachers and science supervisors to the need to pay attention to the dimensions of the creative economy when teaching science.

Keywords: Science Education - Awareness - Secondary Education - Descriptive Research Method

مقدمة

يشهد العالم مزيدًا من الاهتمام بالإبداع والتطوير في جوانب الحياة المختلفة نتيجة للتطورات الهائلة، والتحديات التي تواجه المجتمعات؛ وضاعف هذا الاهتمام

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

الحاجة إلى تنمية القدرات الإنتاجية والعمليات الإبداعية لدى أفراد المجتمع، وتطوير مهاراتهم الإبداعية للتعامل مع التحديات والمشكلات التي تواجههم وإيجاد الحلول المثلى.

ومهارة الإبداع تصنف من مهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن تنميتها من خلال بيئات التعلم التي تشجع على طرح الكثير من الأسئلة، وتسهم في إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات الواقعية، وهذا يتطلب من المؤسسات التعليمية والتربويين تنمية الإبداع وتعزيزه في بيئة التعليم والاهتمام بالوعي العلمي؛ إذ إنَّه يعدُّ ضروريًا لتكوين الإبداع، مما يتطلب بذل المزيد من الجهد في تكوين الشخصية المبدعة وإعدادها، باعتبارها ثروة وطنية؛ لما يمكن أن تسهم فيه من ازدهار وتقدم وتحقيق التنمية المستدامة.

ولقد نال الموهوبون في المملكة العربية السعودية الاهتمام، وذلك من خلال البرنامج الوطني الذي يسعى للكشف عن الذين يملكون القدرات والمهارات الكامنة للموهبة والإبداع في صفوف التعليم العام؛ حيث إنَّ الاستثمار في مجال الموهبة والهواية والإبداع يمثل مجالًا مهمًا للتنمية المحلية، ومصدرًا للتنافسية في الاقتصاد الإبداعي.

ويعد الاقتصاد الإبداعي (Creative Economy) من النماذج الاقتصادية الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة باعتباره الاقتصاد الذي يركز على الإبداع، ويولد الثروة من خلال استغلال الملكية الفكرية، ويمثل أداة للتنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، ويختلف عن الاقتصادات الأخرى في أنَّه موجه لإنتاج السلع والخدمات وتوزيعها، والتي يمكن حماية محتواها الإبداعي والثقافي من خلال حقوق الملكية الفكرية، وفي الفترة الأخيرة أطلق عليه في منطقة البحر الكاريبي وأمريكا اللاتينية اسم (الاقتصاد البرتقالي) (زيدان، ٢٠٢٠).، وأشار الباحث جون هوكنز إلى مكونات الاقتصاد الحديث وهي الإبداع، الملكية الفكرية، رأس المال، الإدارة، الثروة، وجمع بينها ضمن إطار سمَّاه اقتصاد الإبداع (هوكنز، ٢٠١٠).، ووجد العلماء أنَّ الفكر الإبداعي الخلاق من أهم الأسباب المحققة للتطور والتقدم؛ ولذا تهتم به الدول المتقدمة في المجالات الإبداعية المتطورة التي وصلت إليها، واقتصاد الإبداع جاء ليضيف إلى الاقتصاد تفاعلاته الحيوية، ويؤدي إلى إيجاد مجالات وأنشطة اقتصادية حديثة (الخضيري،٢٠٠٩).

ولذلك نلحظ اهتمامًا دوليًا وإقليميًا ومحليًا بموضوع الاقتصاد الإبداعي، فقد تمَّ تناوله في العديد من المؤتمرات التي أكدت على أهميته، وأعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة أنَّ عام٢٠٢١ هو عام للاقتصاد الإبداعي، وذلك من أجل الوصول للتنمية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المستدامة في العالم، وهذا الإعلان يعد اعترافًا بأنَّ الاقتصاد الإبداعي أصبح في مقدمة الحلول التي يُفترض أن يعود العالم إليها لمواجهة المشكلات والصعوبات والتحديات، ومن هنا دعت اليونسكو قادة العالم وصُنّاع السياسات إلى الاضطلاع بمراجعة شاملة للسياسات المتعلقة بالتعليم والتوظيف والتكيف مع الملكية الفكرية والبيئة الرقمية، والسعي نحو اقتصاد إبداعي يتميز بالشمولية والازدهار، وركز المؤتمر العالمي للاقتصاد الإبداعي ٢٠٢١ على إطلاق قدرات التعليم، واعتبار الفصل الدراسي تجربة تفاعلية في المقام الأول، وأنَّ التعلم من أجل الفهم هو التحول الحقيقي المنشود، وتوظيف التعلم الإبداعي لحل المشكلات التي تواجه العالم، وذلك باستخدام أساليب واستراتيجيات حديثة؛ لربط المدرسة بالمجتمع (منظمة الأمم المتحدة،٢٠٢١).

وتمَّ عقد المؤتمر العالمي للاقتصاد الإبداعي ٢٠٢١ في دولة الامارات العربية المتحدة تحت شعار (إبداع شامل يصنع المستقبل)، وركز المؤتمر على تنمية المستقبل، وذلك من خلال الإبداع وتحفيز المبدعين وتمكينهم من المعرفة والعمل والإلهام، ومن محاور المؤتمر العمل على إطلاق قدرات التعليم، وزيادة استعداد الأنظمة التعليمية لتمكين الفرص، ومواجهة التحديات المستقبلية في قطاع الاقتصاد الإبداعي، وتم إطلاق البرنامج الاستراتيجي لتحويل دبي إلى عاصمة الاقتصاد الإبداعي في العالم (وزارة الثقافة والشباب، ٢٠٢١)، وأشارت العشيبات (٢٠٢٢) إلى أنَّ خطة التنمية الاقتصادية تهتم بخطة التنمية التربوية، وأنَّ هناك صلة بين الحاجات الاقتصادية والتعليمية، وذلك لأهمية رأس المال البشري، واستجابتها لأغراض التنمية الاقتصادية، ويعتبر التعليم المستمر للعقل عنصرًا أساسًا في صناعة الإبداع، وزيادة الإنتاج، ويعزز التقدم التكنولوجي وتقدم المجتمع، ويعد الاستثمار في التعليم أمرًا مهمًا؛ لتحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة، وهذا الأمر يتطلب التركيز على نوعية التعليم.

ويمثل التعليم أحد مظاهر الاقتصاد الإبداعي، ويعد عاملًا رئيسًا في تقديم المبدعين، والخدمات، والمنتجات الإبداعية، ومن أهم آليات دعم الاقتصاد الإبداعي والبحث العلمي، وحتى يتحقق الازدهار لهذا الاقتصاد، فنحن بحاجة إلى تحديث المبادئ والنظم التعليمية، ورفع جودة التعليم، وتبنّي التعليم الإبداعي؛ لمواكبة التغيرات التي نشهدها من مبتكرات علمية، وتكنولوجية، وأفكار اجتماعية (هارتلي،٢٠٠٧، ٣٦-٤٠).

كما اهتمت المملكة العربية السعودية بالاقتصاد الإبداعي، وذلك نتيجة لدوره في رفد الحركة الاقتصادية من خلال إطلاق عددٍ من المبادرات التي تهتم بتنمية الاقتصاد

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الإبداعي، وتحفيز الأجيال القادمة وتمكينهم من تحويل أفكارهم لليوم إلى واقع في الغد، والانطلاق نحو رؤى عالمية بمحتوى محلي (البواردي،٢٠٢١)، كما أفاد ٢٠%من الممارسين الإبداعيين في المملكة بأنَّه يجب اعتماد مسارات تعليمية للصناعات الإبداعية في التعليم العام (الملحم وآخرون، ٢٠١٨).

ونظرًا لأهمية الاقتصاد الإبداعي فقد أُجريت العديد من الدراسات التي تلقي الضوء على أهميته كدراسة: (الأنصاري، ٢٠١٨) التي هدفت إلى تعرف مدى وجود الاقتصاد الإبداعي في المملكة، والكشف عن مدى إسهام الصناعات الإبداعية في الاقتصاد الإبداعي، وأشارت النتائج إلى أنَّ نسبة 46% من الجهات التي تدعم الإبداع تقدم دعمًا على شكل برامج تدريبية فقط، وأشاروا إلى أنَّ هناك بعض الإجراءات الحكومية المعقدة تشكل أبرز التحديات والمعوقات للنهوض بالاقتصاد الإبداعي الذي يعد سمة رئيسة في رؤية المملكة ٢٠٣٠، وأمَّا دراسة بول وتوبكو(Boga,Topcu, 2020) فهدفت إلى تحديد موقع الاقتصاد الإبداعي في الاقتصاد العام، والكشف عن العلاقة بين الاقتصاد الإبداعي والمجالات الأخرى، كما سلطت الضوء على السياسات الاقتصادية، والمشاكل والتحديات التي تواجهه، ومن نتائج الدراسة أنَّ القطاع الإبداعي له تأثير إيجابي على الاقتصاد العام، ويتداخل مع جميع قطاعاته، وهناك حاجة إلى وضع المزيد من السياسات الحكومية، وإنشاء وزارات للاقتصاد الإبداعي من أجل تطوير قطاعاته الإبداعية وخاصة في مجال التعليم؛ لتحقيق التوقعات المرجوة من مخرجات الاقتصاد الإبداعي.، كما هدفت دراسة (إبراهيم، ٢٠٢٠) إلى تعرف المداخل التربوية لتحقيق الاقتصاد الإبداعي بين طلاب التعليم الجامعي النوعي في مصر، وأوضحت نتائجها ضعف تحقيق الاقتصاد الإبداعي لدى طلاب كليات التعليم النوعي؛ حيث إنَّ إجمالي تحقيق مداخل الاقتصاد الإبداعي كان ضعيفًا، ومن هنا تأتي أهمية العمل على وضع رؤية مستقبلية مقترحة لتحقيق الاقتصاد الإبداعي بين طلاب كليات التعليم النوعي في مصر، ودراسة (محمود وأحمد ،٢٠٢٢) التي هدفت إلى تعرف الأسس النظرية للاقتصاد الإبداعي، وتعرُف دور مدارس التعليم الثانوي الصناعي في تحقيق الاقتصاد الإبداعي، وأظهرت النتائج وجود قصور في دور المدرسة لتحقيق الاقتصاد الإبداعي من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، وتأثير ذلك على مخرجات التعليم، ومواكبته لسوق العمل، وهدفت دراسة ماليكوسا ويديا دارما (Malaikosa, Widyadharma, 2022) إلى دمج محتوى الاقتصاد الإبداعي في العملية التعليمية، وتشكيل المهارات الحياتية للمتعلمين، وغرس القيمة الإبداعية لديهم، وأظهرت النتائج أنَّه يجب التركيز على دمج قيم الاقتصاد الإبداعي ـ كالمسؤولية، الانضباط، القدرة التنافسية، القيادة، الأمانة، الثقة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بالنفس- وغرسها في المناهج من خلال تعليم المهارات الحياتية للطلاب كجزء رئيس من العملية التعليمية، كما أنَّ للمعلمين دورًا مهمًا في تزويد الطلاب بالتوجيه والتدريب والتشجيع والاعتماد على المهارات والخبرات والمواهب والإبداع كثروة فكرية من خلال الإجراءات الإبداعية والمبتكرة، وذلك لتنفيذ الأفكار الإبداعية وخلق السلع والخدمات، وأنَّه من الضروري تحسين جودة تعليم الاقتصاد الإبداعي من خلال الأنشطة الإبداعية والتعليمية المنهجية واللامنهجية.

ويتضح مما سبق عرضه أهمية الاقتصاد الإبداعي، وضرورة تنميته من خلال منهج تعليمي متكامل يعمل على تطوير العلوم، بهدف إعداد الطلاب والطالبات للحياة المعاصرة، والاهتمام بتنمية وعيهم بالاقتصاد الإبداعي، وتحفيز المبدعين لمواجهة المشكلات والتحديات، والعمل على استثمارهم وتحويل مواهبهم وإبداعاتهم إلى تدفق نقدي؛ ليسهموا في دعم الاقتصاد الإبداعي وتنميته وتحقيقه. لذلك ظهرت الحاجة للكشف عن درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية المسار العلمي في مدينة جدة.

مشكلة البحث

إنَّ التطورات السريعة التي تحدث على مستوى العالم اليوم تبين أهمية المؤسسات التعليمية لتحقيق التميز والإبداع، وذلك في ظل الاهتمام المتزايد بالاقتصاد الإبداعي باعتباره قطاعًا مستقبليًا واعدًا في المملكة العربية السعودية، ومن أسرع القطاعات نموًا في الاقتصاد الدولي، وأكثرها نشاطًا من حيث توفير فرص العمل الإنتاجية؛ وذلك لدوره المحرك في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، كما أنَّ من أهم الأسباب التي أدت إلى زيادة الاهتمام بالاقتصاد الإبداعي اليوم أكثر من أي وقت مضى هو التغييرات التي فرضتها جائحة كورونا، وذلك من خلال الإيمان بقدرة المبدعين على إحداث التغيير والتطوير، فأصبح مصطلح الاقتصاد الإبداعي من أكثر الموضوعات المطروحة اليوم على طاولة الاقتصاد، التي تلجأ إليها الدول للتغلب على الصعوبات والتحديات الاقتصادية، والقفز نحو مستقبل اقتصادي واعد، وذلك من خلال استغلال الطاقات في المجتمع (الشبلي، ٢٠٢٢).

إنَّ التحول إلى الاقتصاد الإبداعي يتم من خلال التعلم والتعليم عن طريق تفعيل دور المدارس والوسائل الإعلامية، وحتى ينهض هذا الاقتصاد يتطلب وجود منهج منظم للتعليم الثانوي يُركز على تطوير العلوم ومنهج التكنولوجيا والرياضيات والهندسة، وذلك لأنَّ التعليم بمثابة الإلزام في هذه الاقتصاديات (Taylor, 2014). ولتحقيق الاقتصاد الإبداعي بين الطلاب يتطلب ذلك وعيهم به، والإلمام بالمهارات والمعارف اللازمة لتحقيقه، والسعي لإكسابهم معلومات حوله؛ حتى تصبح لديهم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدافعية لممارسته وتحقيق هذا القطاع المهم من قطاعات الاقتصاد. (Oakley & Ward , 2018).

واستنادًا إلى العديد من المؤتمرات والتوصيات التي أكدت أهمية الاقتصاد الإبداعي؛ حيثُ أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة بأنَّ عام٢٠٢١ هو عام للاقتصاد الإبداعي، وذلك من أجل الوصول للتنمية المستدامة في العالم، ومواجهة المشكلات والصعوبات والتحديات الاقتصادية، وتهدف رؤية المملكة ٢٠٣٠ إلى تنويع الاقتصاد السعودي، وضمن هذه الرؤية يشغل الاقتصاد الإبداعي مكانة مهمة، حيث تسعى إلى تعزيز القطاع الإبداعي والثقافي كجزء من استراتيجيتها لتحقيق التنمية المستدامة، وإشارة إلى نتائج الدراسات التي أكدت على ضرورة الاهتمام بتحقيق الاقتصاد الإبداعي؛ حيث تناولت دور التعليم في تحقيق الاقتصاد الإبداعي، وكان أغلب هذه الدراسات أجنبية كدراسة دي اندريا (D ‘Andrea, 2012) التي أكدت أنَّ المناهج الدراسية المطورة لها دور بارز في تنمية الاقتصاد الإبداعي لدى أفراد المجتمع ، وكذلك دراسة ليو (Liu,2012) التي أكدت أنَّ تطوير التعليم المفتوح يوفر الموارد التعليمية، وهو يعتبر وسيلة عملية لتنمية الاقتصاد الإبداعي، ودراسة بول وتوبكو(Boga,Topcu, 2020) التي أشارت إلى أنَّ هناك حاجة إلى وضع المزيد من السياسات الحكومية، وإنشاء وزارات للاقتصاد الإبداعي من أجل تطوير قطاعاته الإبداعية وخاصة في مجال التعليم؛ لتحقيق التوقعات المرجوة من مخرجات الاقتصاد الإبداعي، وأشارت دراسة ماليكوسا ويديا دارما (Malaikosa & Widyadharma, 2022) إلى أنَّه يجب التركيز على دمج قيم الاقتصاد الإبداعي (كالمسؤولية، الانضباط، القدرة التنافسية، القيادة، الأمانة، الثقة بالنفس) وغرسها في المناهج من خلال تعليم المهارات الحياتية للطلاب، وبدأ الاهتمام بالاقتصاد الإبداعي في الدول العربية متأخرًا، ولحداثة مفهوم الاقتصاد الإبداعي فقد تم تناوله من بعض الباحثين وغالبيتهم من المجال الاقتصادي كدراسة (همت، ٢٠١٧) التي تناولت عوائد الصناعات الإبداعية، وإسهامها في خلق الفرص، ودورها في التنمية المستدامة، وتحقيق مكاسب اقتصادية، وفوائد اجتماعية وثقافية وسياسية، ودراسة (الأنصاري، ٢٠١٨) التي هدفت إلى تعرف مدى وجود الاقتصاد الإبداعي في المملكة، والكشف عن مدى إسهام الصناعات الإبداعية في الاقتصاد الإبداعي، في حين أنَّ دراسة (إبراهيم، ٢٠٢٠) ودراسة محمود وأحمد (٢٠٢٢) أشارتا إلى وجود تدنٍ وقصور في دور المدرسة لتحقيق الاقتصاد الإبداعي.

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بأهمية تحقيق الاقتصاد الإبداعي في المؤسسات التعليمية عربيًا وعالميًا فإنَّ الاستجابة لاتزال ضعيفة -وبحسب اطلاع

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الباحثة- تُوجد نُدرة في الدراسات العربية التي تناولت دور التعليم في تحقيق الاقتصاد الإبداعي. وبناءً على ما سبق؛ واستجابةً لنتائج الدراسات السابقة وتوصياتها تتضح الحاجة إلى ضرورة قياس درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي: **ما درجة مستوى الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

ما أبعاد الاقتصاد الإبداعي اللازم إكسابها لطالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي في مدينة جدة؟

ما درجة مستوى الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي في مدينة جدة؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى:

١) تعرف درجة تناول طالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي في مدينة جدة لأبعاد الاقتصاد الإبداعي.

٢) تعرف درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي في مدينة جدة بأبعاد الاقتصاد الإبداعي.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي في أنَّه:

١) يعد استجابة للعديد من المؤتمرات والدراسات التي نادت بضرورة الاهتمام بتحقيق الاقتصاد الإبداعي في المؤسسات التعليمية، وذلك لمواكبة عصر الاقتصاد الإبداعي الذي نعيشه اليوم.

٢) يتماشى مع الاتجاهات الحديثة في ميدان الاقتصاد الإبداعي.

٣) يواكب التطور العالمي في التحول إلى الاقتصاد القائم على الموهبة والإبداع.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- عينة من طالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي في مدينة جدة.
- تمت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثالث لعام ١٤٤٤-١٤٤٥ه.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- اقتصر مقياس الاقتصاد الإبداعي على قياس الأبعاد التالية: (البعد الفكري الثقافي – البعد الإبداعي – البعد الاقتصادي – البعد التكنولوجي – البعد الاجتماعي – بعد الملكية الفكرية)

مصطلحات البحث

الاقتصاد الإبداعي (Creative Economy):

عرَّفه الأنصاري (٢٠١٨، ١٩) بأنَّه: الأنشطة التي يكون مصدرها الإبداع الفردي والمهارة والموهبة، ولديها القدرة على جلب الثروة، وإيجاد فرص العمل، من خلال توليد الملكية الفكرية واستغلالها.

كما يعرفه (Taylor, 2014, 4) بأنَّه: خلق محركات النمو الجديدة وفرص العمل من خلال تقارب العلوم والتكنولوجيا مع الصناعة، والانصهار بين الثقافة والصناعة وازدهار الإبداع في الحدود ذاتها التي كانت تتخلل كل ذلك.

ويعرف الاقتصاد الإبداعي في تقرير الأونكتاد(UNCTAD) بأنَّه: العملية التي يتم فيها تحويل الأفكار الى أشياء ذات قيمة، أو هو استخدام الأفكار لإنتاج أفكار جديدة. (United Nations, 2010, 10)

وعرَّفه هوكنز (٢٠١٠، ٢٠) بأنَّه: المعاملات التجارية في المنتجات الإبداعية وتمثل العلوم جزءًا من الاقتصاد الإبداعي، وبالتحديد في مجالي البحث والتطوير، حيث إنَّه يتم حماية المنتجات بموجب قانون براءات الاختراع.، في حين عرَّفه الملحم، الزميع، الغامدي، والبادي (٢٠١٨، ٣٥) بأنَّه القدرة على ترجمة الموهبة والهواية أو الإبداع الشخصي إلى تدفقات مالية، والاعتماد على الحلول الإبداعية في حل المشكلات الاقتصادية.

وعرَّفه زيدان (٢٠٢٠) بأنَّه: الأنشطة الاقتصادية التي تجمع بين الموهبة والإبداع والتكنولوجيا والثقافة، وتحويل الأفكار الإبداعية إلى سلع وخدمات ثقافية، وسُمي بالاقتصاد البرتقالي.

ويُعرف إجرائيًا بأنَّه: العملية التي يتم من خلالها تحويل الأفكار الإبداعية لطالبات المرحلة الثانوية الى منتجات ذات قيمة.

من خلال التعريفات السابقة، يتضح أنَّ الاقتصاد الإبداعي يعتمد على الموهبة والإبداع والقدرة على تحويل الأفكار الإبداعية الى منتجات ذات قيمة محمية بموجب حقوق الملكية الفكرية وبراءات الاختراع تسهم في حل المشكلات وزيادة النمو الاقتصادي للمجتمع.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أبعاد الاقتصاد الإبداعي (Creative Economy Dimentions):

وتعرف إجرائيًا بأنَّها: المتطلبات اللازم إكسابها لطالبات المرحلة الثانوية؛ لتنمية الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي في ضوء التنور العلمي، ويتطلبها سوق العمل، وتمثلت في ستة أبعاد، هي: الفكري الثقافي، الإبداعي، الاقتصادي، التكنولوجي، الاجتماعي، الملكية الفكرية.

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث: اتبع هذا البحث المنهج الوصفي المسحي؛ نظرًا لمناسبته لطبيعة الدراسة، ولأنَّه الأنسب في تحقيق أهدافها التي تسعى إلى معرفة درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي والوعي بأبعاد التنور العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي بمدينة جدة؛ إذ إنَّ المنهج الوصفي المسحي هو: "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية عملية صحيحة، وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها" (المحمودي، ٢٠١٩).

مجتمع البحث: تمثل مجتمع البحث في جميع طالبات المرحلة الثانوية المسار العلمي في مدينة جدة والبالغ عددهنَّ (٦٠٣٦٦)، للعام الدراسي ١٤٤٤/١٤٤٥هـ، وفقًا لإحصائية إدارة التطوير والتحول في إدارة تعليم محافظة جدة.

عينة البحث: تمثلت عينة البحث في عينتين هما:

أ.العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (٣٠) طالبة في المرحلة الثانوية بمدينة جدة، وهي غير عينة البحث الأصلية؛ وذلك بغرض تقنين أداة الدراسة (مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي)، والتحقق من صدقها وثباتها.

ب.العينة الأصلية:

تكونت عينة البحث الأصلية من (٦٠٨) طالبة في المرحلة الثانوية بمدينة جدة خلال العام الدراسي ١٤٤٤/١٤٤٥ه، وتمَّ اختيارها باستخدام طريقة العينة العشوائية الإلكترونية المتاحة من خلال الاستجابة عن عبارات المقياس، وتحقيق أهداف البحث؛ إذ تمَّ توزيع الاستبانة عبر الرابط الإلكتروني على عدد كبير من أفراد العينة عبر مديرات المدارس الثانوية، وعلى الرغم من ذلك فإنَّه لم يجب على الاستبانة سوى (٦٠٨) طالبة. وتعني العينة التي تقوم بالاستجابة عن عبارات الاستبانة المصممة إلكترونيًا (جوجل فورم) من خلال الرابط المرسل إليهنَّ من قبل الباحثة عبر الإيميل الإلكتروني أو أحد تطبيقات الهواتف الذكية مثل: الواتساب أو التليجرام (البناء، ٢٠٢١).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أدوات البحث

تمَّ إعداد أداة البحث على النحو الآتي:

- **مقياس الاقتصاد الإبداعي:**

تمَّ إعداد المقياس من خلال الخطوات التالية:

١. تحديد الهدف منه، وهو قياس درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي في مدينة جدة.

٢. الرجوع إلى الدراسات السابقة والأدبيات، لبناء فقرات المقياس بما يتناسب مع البحث، ومنها: دراسة (الخضيري، ٢٠٠٩؛ هوكنز، ٢٠٢٠؛ دراسة الملحم وآخرون، ٢٠١٨؛ دراسة إبراهيم، ٢٠٢٠؛ دراسة Malaikosa, (Widyadharma, 2022

صدق مقياس الوعي بالاقتصاد الإبداعي:

يعد حساب صدق المقياس من الخطوات المهمة التي تمَّ القيام بها بعد إعداده، ويرى البناء (٢٠١٧، ١٧١) أنَّ الصدق هو قياس الأداة للسمة أو الظاهرة التي وضعت لقياسها، ولا تقيس غيرها، أو ظاهرة أخرى معها، ولكي يتم التأكد من أنَّ أداة البحث الحالي (المقياس) وضعت فعلًا لقياس أهدافه، وتمَّ التأكد من صدق المقياس باستخدام أسلوب الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وأسلوب صدق الاتساق الداخلي.

- **الصدق الظاهري لمقياس الوعي بالاقتصاد الإبداعي:**

بعد الانتهاء من إعداد المقياس وبناء عباراته تمَّ عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم والإرشاد النفسي في عدد من الجامعات السعودية والمصرية وفي إدارة تعليم النماص؛ وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول عبارات المقياس من حيث مدى ارتباط كل عبارة بالبعد المنتمية إليه، ومدى وضوح كل عبارة وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، والتعديلات المقترحة سواء بالإضافة أو الحذف، وبعد الحصول على النسخ المحكمة، تم تعديل بعض عبارات المقياس في ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم.

- **صدق الاتساق الداخلي لمقياس الوعي بالاقتصاد الإبداعي:**

تم التأكد من صدق المقياس أيضًا باستخدام صدق الاتساق الداخلي، وهو يعطي صورة عن مدى التناسق الموجود بين العبارات الموجودة داخل البعد، ومدى اتساق هذه العبارات مع البعد المنتمية إليه، وتم التأكد من توافر صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه؛ وذلك بعد تطبيق الأداة على

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة في المرحلة الثانوية بمدينة جدة غير عينة الدراسة الأصلية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١) معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

العبارة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: البعد الفكري الثقافي					
١	**٠.٥٤٠	٠.٠٠٢	٧	**٠.٨٧٠	٠.٠٠٠
٢	**٠.٥٨٨	٠.٠٠١	٨	**٠.٧٦٢	٠.٠٠٠
٣	**٠.٧١١	٠.٠٠٠	٩	**٠.٨٥٠	٠.٠٠٠
٤	**٠.٦٧٦	٠.٠٠٠	١٠	**٠.٨٦٥	٠.٠٠٠
٥	**٠.٨٥٠	٠.٠٠٠	١١	**٠.٧٦٤	٠.٠٠٠
٦	**٠.٨١١	٠.٠٠٠	١٢	**٠.٨٨٢	٠.٠٠٠
البعد الثاني: البعد الإبداعي					
١	**٠.٦٠٧	٠.٠٠٠	٧	**٠.٧٧٠	٠.٠٠٠
٢	**٠.٧٥٧	٠.٠٠٠	٨	**٠.٦٨٢	٠.٠٠٠
٣	**٠.٥٩٤	٠.٠٠٠	٩	**٠.٨٣٥	٠.٠٠٠
٤	**٠.٨٤٦	٠.٠٠٠	١٠	**٠.٨٠٢	٠.٠٠٠
٥	**٠.٩٠٧	٠.٠٠٠	١١	**٠.٨٥٨	٠.٠٠٠
٦	**٠.٨٣٤	٠.٠٠٠	———	———	———
البعد الثالث: البعد الاقتصادي					
١	**٠.٦٦٨	٠.٠٠٠	٨	**٠.٩٤٤	٠.٠٠٠
٢	**٠.٨٥٩	٠.٠٠٠	٩	**٠.٩١٢	٠.٠٠٠
٣	**٠.٨٣٤	٠.٠٠٠	١٠	**٠.٨٤٧	٠.٠٠٠
٤	**٠.٨٩٧	٠.٠٠٠	١١	**٠.٩١٣	٠.٠٠٠
٥	**٠.٨٣٢	٠.٠٠٠	١٢	**٠.٨٩٠	٠.٠٠٠
٦	**٠.٩١٧	٠.٠٠٠	١٣	**٠.٩٠٤	٠.٠٠٠
٧	**٠٨٣١	٠.٠٠٠	———	———	———
البعد الرابع: البعد التكنولوجي					
١	**٠.٨٢٨	٠.٠٠٠	٥	**٠.٨٠٩	٠.٠٠٠
٢	**٠.٩٠٢	٠.٠٠٠	٦	**٠.٨٨٩	٠.٠٠٠
٣	**٠.٩١٥	٠.٠٠٠	٧	**٠.٩١٦	٠.٠٠٠
٤	**٠.٨٤٨	٠.٠٠٠	٨	**٠.٨٩٢	٠.٠٠٠
البعد الخامس: **البعد الاجتماعي**					
١	**٠.٦٨٤	٠.٠٠٠	٧	**٠.٨٠٦	٠.٠٠٠
٢	**٠.٧٥٦	٠.٠٠٠	٨	**٠.٧٦٨	٠.٠٠٠

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العبارة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
٣	**٠.٧٧٨	٠.٠٠٠	٩	**٠.٨٣٣	٠.٠٠٠
٤	**٠.٧٦٧	٠.٠٠٠	١٠	**٠.٦٢٣	٠.٠٠٠
٥	**٠.٧٢٦	٠.٠٠٠	١١	**٠.٩٢٨	٠.٠٠٠
٦	**٠.٨٤٧	٠.٠٠٠	ـــــ	ـــــ	ـــــ
البعد السادس: **الملكية الفكرية**					
١	**٠.٧٨٦	٠.٠٠٠	٧	**٠.٨٤٠	٠.٠٠٠
٢	**٠.٨٦١	٠.٠٠٠	٨	**٠.٨٦١	٠.٠٠٠
٣	**٠.٩٣٦	٠.٠٠٠	٩	**٠.٨١٥	٠.٠٠٠
٤	**٠.٨٦٢	٠.٠٠٠	١٠	**٠.٨٠٦	٠.٠٠٠
٥	**٠.٦٦٤	٠.٠٠٠	١١	**٠.٨٢٦	٠.٠٠٠
٦	**٠.٨٠٤	٠.٠٠٠	١٢	**٠.٧٣٨	٠.٠٠٠

**علاقة الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١، *علاقة الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠٥.

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية إليه؛ وهذا يؤكد صدق تلك العبارات وتمتعها بدرجة عالية من الصدق.

نتائج البحث:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول ونصه: **ما أبعاد الاقتصاد الإبداعي اللازم إكسابها لطالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي في مدينة جدة؟**

تمَّ إعداد قائمة بأبعاد الاقتصاد الإبداعي، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، والكتب وتقارير المؤتمرات المرتبطة بموضوع البحث، وبناءً على ذلك حُددت أبعاد الاقتصاد الإبداعي في صورتها النهائية كما يلي:

- بناء مقياس أبعاد الاقتصاد الإبداعي، وقد اشتمل على (٦٧) فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسة هي:

١. البعد الأول: الفكري الثقافي.
٢. البعد الثاني: الإبداعي.
٣. البعد الثالث: الاقتصادي.
٤. البعد الرابع: التكنولوجي.
٥. البعد الخامس: الاجتماعي.
٦. البعد السادس: الملكية الفكرية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٢) عدد فقرات مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي

م	الأبعاد الرئيسة	الفقرات
١	البعد الفكري الثقافي	١٢
٢	البعد الإبداعي	١١
٣	البعد الاقتصادي	١٣
٤	البعد التكنولوجي	٨
٥	البعد الاجتماعي	١١
٦	الملكية الفكرية	١٢
جميع عبارات المقياس		٦٧

- وتم بناء مقياس الاقتصاد الإبداعي وفقًا لمقياس ليكارت ذي التدريج الخماسي، وتمَّ التعبير عن درجة موافقة أفراد عينة البحث على فقرات مقياس الاقتصاد الإبداعي.
- نتائج الإجابة على السؤال الثاني ونصه:
- **ما درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي في مدينة جدة؟**

وللإجابة عن السؤال السابق؛ تمَّ استخدام اختبار كولموجروف سميرنوف لعينة واحدة؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات وعي عينة الدراسة (طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة) بأبعاد الاقتصاد الإبداعي في كل بعد، وفي الدرجة الكلية للمقياس، والمتوسط الفرضي للبعد/للمقياس الناتج من حاصل ضرب عدد عبارات البعد/المقياس في (٣)؛ وتم استخدام اختبار كولموجروف سميرنوف أحد أساليب الإحصاء اللا معلمي؛ ؛ نظرًا لعدم تحقق شرط اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات، من خلال استخدام اختبار شابيرو ويلك Shapiro-Wilk Test والذي أظهر أنَّ البيانات غير موزعة بشكل طبيعي، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة لاختبار شابيرو (٠,٠٠٠) وهي أصغر من (٠,٠٥)؛ وهذا يعني أنَّ البيانات غير موزعة توزيعًا طبيعيًا ، والجدول (٣) يوضح نتيجة اختبار كولموجروف سميرنوف لعينة واحدة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٣) نتيجة اختبار كولموجروف سميرنوف لعينة واحدة لمعرفة دلالة درجة وعي عينة الدراسة بأبعاد الاقتصاد الإبداعي

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الفرضي	قيمة z	مستوى الدلالة	الترتيب	درجة الوعي
١	البعد الفكري الثقافي	52.19	8.68	%87	36	4.54	٠.٠٠٠	6	عالية جدًا
٢	البعد الإبداعي	48.00	8.40	%87.3	33	5	٠.٠٠٠	5	عالية جدًا
٣	البعد الاقتصادي	57.20	9.28	%88	39	5.24	٠.٠٠٠	4	عالية جدًا
٤	البعد التكنولوجي	35.41	6.11	%88.5	24	5.59	٠.٠٠٠	3	عالية جدًا
٥	البعد الاجتماعي	49.02	8.33	%89.1	33	5.83	٠.٠٠٠	2	عالية جدًا
٦	الملكية الفكرية	53.50	8.96	%89.2	36	5.80	٠.٠٠٠	1	عالية جدًا
	الدرجة الكلية للمقياس	295.23	44.07	%88.1	201	4.52	٠.٠٠٠	ــــــــ	عالية جدًا

يتبين من الجدول السابق فيما يتعلق بأبعاد المقياس ما يلي:

- بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس (٢٩٥.٢٣)، ووزن نسبي (٨٨.١%)، وأنَّ قيمة (z) بلغت (٤.٥٢) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)؛ إذ إنَّ قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات وعي طالبات المرحلة الثانوية بأبعاد الاقتصاد الإبداعي (٢٩٥.٢٣) والمتوسط الفرضي (٢٠١) لصالح متوسط درجات الطالبات؛ وهذا يعني أنَّ درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة بأبعاد الاقتصاد الإبداعي عالية جدًا.
- حصل البعد الأول (البعد الفكري الثقافي) على الترتيب السادس والأخير؛ بمتوسط حسابي (٥٢.١٩) ووزن نسبي (٨٧%)، وأنَّ قيمة (z) بلغت (٤.٥٤) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)؛ إذ إنَّ قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات وعي طالبات المرحلة الثانوية بالبعد الفكري الثقافي (٥٢.١٩) والمتوسط الفرضي (٣٦) لصالح متوسط درجات الطالبات؛ وهذا يعني أنَّ درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة بالبعد الفكري الثقافي عالية جدًا.
- حصل البعد الثاني (البعد الإبداعي) على الترتيب الخامس؛ بمتوسط حسابي (٤٨.٠٠) ووزن نسبي (٨٧.٣%)، وأنَّ قيمة (z) بلغت (٥) وهي دالة إحصائيًا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

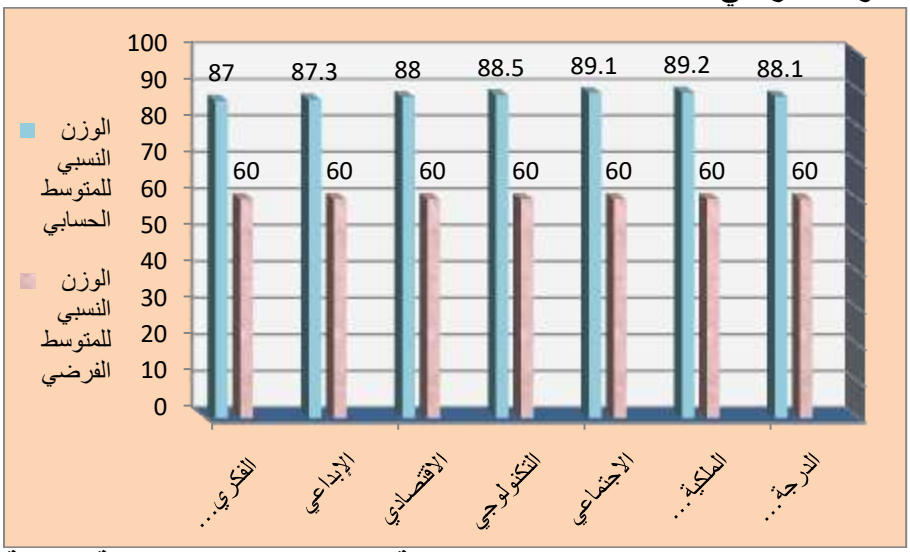
عند مستوى (٠.٠٥)؛ إذ إنَّ قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات وعي طالبات المرحلة الثانوية بالبعد الإبداعي (٤٨.٠٠) والمتوسط الفرضي (٣٣) لصالح متوسط درجات الطالبات؛ وهذا يعني أنَّ درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة بالبعد الإبداعي عالية جدًا.

- حصل البعد الثالث (البعد الاقتصادي) على الترتيب الرابع؛ بمتوسط حسابي (٥٧.٢٠) ووزن نسبي (٨٨%)، وأنَّ قيمة (z) بلغت (٥.٢٤) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)؛ إذ إنَّ قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات وعي طالبات المرحلة الثانوية بالبعد الاقتصادي (٥٧.٢٠) والمتوسط الفرضي (٣٩) لصالح متوسط درجات الطالبات؛ وهذا يعني أنَّ درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة بالبعد الاقتصادي عالية جدًا.
- حصل البعد الرابع (البعد التكنولوجي) على الترتيب الثالث؛ بمتوسط حسابي (٣٥.٤١) ووزن نسبي (٨٨.٥%)، وأنَّ قيمة (z) بلغت (٥.٥٩) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)؛ إذ إنَّ قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات وعي طالبات المرحلة الثانوية بالبعد التكنولوجي (٣٥.٤١) والمتوسط الفرضي (٢٤) لصالح متوسط درجات الطالبات؛ وهذا يعني أنَّ درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة بالبعد التكنولوجي عالية جدًا.
- حصل البعد الخامس (البعد الاجتماعي) على الترتيب الثاني؛ بمتوسط حسابي (٤٩.٠٢) ووزن نسبي (٨٩.١%)، وأنَّ قيمة (z) بلغت (٥.٨٣) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)؛ إذ إنَّ قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات وعي طالبات المرحلة الثانوية بالبعد الاجتماعي (٤٩.٠٢) والمتوسط الفرضي (٣٣) لصالح متوسط درجات الطالبات؛ وهذا يعني أنَّ درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة بالبعد الاجتماعي عالية جدا.
- حصل البعد السادس (الملكية الفكرية) على الترتيب الأول؛ بمتوسط حسابي (٥٣.٥٠) ووزن نسبي (٨٩.٢%)، وأنَّ قيمة (z) بلغت (٥.٨٠) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)؛ إذ إنَّ قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات وعي طالبات المرحلة الثانوية بالملكية الفكرية (٥٣.٥٠) والمتوسط الفرضي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

(٣٦) لصالح متوسط درجات الطالبات؛ وهذا يعني أنَّ درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة بالملكية الفكرية عالية جدًا.

والشكل (١) يوضح الوزن النسبي للمتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات المرحلة الثانوية حول درجة وعيهنَّ بأبعاد الاقتصاد الإبداعي مقارنة بالوزن النسبي للمتوسط الفرضي.



شكل (١): الوزن النسبي للمتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات المرحلة الثانوية حول درجة وعيهنَّ بأبعاد الاقتصاد الإبداعي مقارنة بالوزن النسبي للمتوسط الفرضي

يتضح من الشكل السابق أنَّ الوزن النسبي للمتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات المرحلة الثانوية حول درجة وعيهنَّ بأبعاد الاقتصاد الإبداعي في كل بعد على حدة وفي الدرجة الكلية للمقياس أكبر من الوزن النسبي للمتوسط الفرضي.

مناقشة نتائج البحث:

تشير نتائج البحث الحالي إلى أنَّ درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية المسار العلمي في مدينة جدة بأبعاد الاقتصاد الإبداعي بشكل عام عالية جدًا، وبمتوسط حسابي بلغت قيمته (٢٩٥.٢٣)، كما أظهرت نتائج البحث في الأبعاد المحددة للاقتصاد الإبداعي وهي:(البعد الفكري الثقافي، البعد الإبداعي، البعد الاقتصادي، البعد التكنولوجي، البعد الاجتماعي، بعد الملكية الفكرية) جاءت بدرجة وعي "عالية جدًا"؛ حيث بلغت قيم المتوسطات للأبعاد على التوالي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

(٥٢.١٩)، (٤٨.٠٠)، (٥٧.٢٠)، (٣٥.٤١)، (٤٩.٠٢)، (٥٣.٥٠). وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى الانفتاح للتطورات الحديثة ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مقررات العلوم من خلال الأنشطة الإثرائية التي تتيح للطالبات استخدام مصدر شبكة الإنترنت للبحث عن المعرفة والوصول إليها بأنفسهنَّ؛ الأمر الذي أتاح لهنَّ مساحة واسعة للابتكارات الإبداعية وتغذية الأفكار الإبداعية، وتشجيع الأفكار الجديدة، وهذا ما أكدته دراسة دي اندريا (D'Andera, 2012) فالمناهج الدراسية المطورة لها دور بارز في تنمية الاقتصاد الإبداعي لدى أفراد المجتمع، وكذلك دراسة ليو (Liu,2012) التي أكدت أنَّ تطوير التعليم المفتوح يوفر الموارد التعليمية، وهو يعد وسيلة عملية لتنمية الاقتصاد الإبداعي، وكذلك تفعيل دور المجتمع؛ حيث تمَّ إنشاء البرنامج الوطني لتعزيز المبادرات المجتمعية الذي يعمل على تأهيل الطالبات على كيفية عمل المبادرات التي تخضع لمعايير الإبداع والابتكار التي هي سمة العصر والتميز، وذلك من خلال الدورات التدريبية العملية من قبل المعلمات الأكفاء، ويهدف هذا البرنامج إلى تخريج جيل مبدع ومبادر قادر على تحمل المسؤولية الوطنية، ويعمل على إكساب الطالبات المهارات الأساسية للإسهام في تنمية المجتمع، وكذلك يتبنى المبادرات الواعدة والمميزة، ويوفر الدعم المادي لها، والمسابقات العلمية القائمة على التنافس في المجالات العلمية من خلال تقديم المشاريع العلمية الفردية، حيث تهدف إلى تمثيل المملكة في المحافل العالمية، وتنمية الإبداع لدى الطالبات، وإكسابهنَّ مهارات البحث العلمي، واكتشاف الملكات العلمية والمواهب لديهنَّ، وتوجيههنَّ للوصول إلى حلول إبداعية لمشكلات التنمية المستدامة، وتوعيتهنَّ بأهمية الأثر الاقتصادي للبحوث العلمية، وإمكانية تحويلها إلى نماذج قابلة للاستخدام، كالأولمبياد الوطني للإبداع العلمي الذي حقق على أرض الواقع إبداعًا وتميزًا على المستويين المحلي والعالمي بسواعد أبناء هذا الوطن وبناته عبر مشاريع علمية متميزة، وهذا الأولمبياد تنظمه وزارة التعليم ومؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، تطبيقًا لسياسة التعليم في المملكة على تشجيع روح البحث وتنمية التفكير العلمي، والاهتمام بالإنجازات العالمية في ميادين العلوم والمعرفة، كما يرجع السبب إلى تطوير مقررات العلوم بفروعها المختلفة من خلال ربط المعرفة بمتطلبات سوق العمل وحاجاته، وتقوم على استيعاب الموضوعات والقضايا العلمية المستجدة إلى جانب المستجدات التقنية منها على سبيل المثال لا الحصر: تلوث البيئة، مشكلات البيئة (تغير المناخ، ندرة المياه، التصحر، نقص الغذاء ...)، الطاقة الخضراء، التنمية المستدامة، بالإضافة إلى إبراز دور العلوم في تقدم البشرية التي تسهم في تنمية مهارات التعلم والابتكار(التفكير المنتج وحل المشكلات، ومهارات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التواصل والتعاون، ومهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات، وهذا ما أشار إليه آل عطية (٢٠١٥) إلى ضرورة تحقيق المنهج مجموعة من الوظائف لكي يسهم في تنمية الاقتصاد الإبداعي لدى المتعلمين، وتتمثل هذه الوظائف في تنمية المعارف العلمية لدى المتعلمين من خلال استيعاب المنهج للمستحدثات العلمية والمستجدات العالمية التي تؤدي دورًا بارزًا في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات، وتنمية مهارات البحث والاستقصاء، وتنمية مهارات التواصل والعمل ضمن فريق، وتنمية مهارة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من خلال توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، فضلًا عن تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين؛ للحفاظ على الموارد البيئية، كما أنَّ قيام المعلمات بممارسة أساليب التدريس الإبداعية يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية تشجع ثقافة الابتكار من خلال الاستجابة لحب الاستطلاع العلمي لدى الطالبات والذي يؤدي بدروه إلى تعزيز قدراتهنَّ على الاستكشاف، وبالتالي فإنَّ مناهج العلوم طُورت؛ بحيث تسهم في إعداد المتعلم المفكر والمثقف علميًا ليكون قادرًا على إنتاج المعرفة وتطبيقها في حل المشكلات الحياتية، كما قد يعود السبب أيضًا إلى إلمام معلمات العلوم بأبعاد الاقتصاد الإبداعي وقوة معتقداتهنَّ بأهميتها في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع؛ مما يؤثر بشكل إيجابي على ممارساتهنَّ التدريسية من خلال استخدام استراتيجيات حديثة في تدريس العلوم قائمة على المستحدثات التقنية، وتكليف الطالبات بأنشطة تعليمية في تدريس العلوم، كما أشارت دراسة ماليكوسا ويديا دارما (Malaikosa, Widyadharma, 2022) إلى ضرورة التركيز على دمج قيم الاقتصاد الإبداعي (كالمسؤولية، الانضباط، القدرة التنافسية، القيادة، الأمانة، الثقة بالنفس) وغرسها في المناهج من خلال تعليم المهارات الحياتية للطلاب، وكذلك دور المعلمين المهم في توجيه الطلاب وتدريبهم على استخدام المهارات والخبرات والإبداع لديهم، وتعارضت هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة إبراهيم (٢٠٢٠) التي أشارت إلى تدني تحقيق الاقتصاد الإبداعي بين طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسيوط وجامعة جنوب الوادي بمصر، وكذلك دراسة محمود وأحمد (٢٠٢٢) التي أشارت الى وجود قصور في دور المدرسة لتحقيق الاقتصاد الإبداعي من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، وتأثير ذلك على مخرجات التعليم، ومواكبته لسوق العمل.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

١) تضمين أبعاد الاقتصاد الإبداعي وقضاياها في مقررات العلوم وفق مدخل الوحدات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢) إقامة ندوات علمية وورش عمل لمعلمات العلوم وللطالبات وتعريفهنَّ بأهمية الاقتصاد الإبداعي وكيفية تدريسه وتنميته لدى الطالبات.
٣) توجيه أنظار معلمات العلوم ومشرفاته إلى ضرورة الاهتمام بأبعاد الاقتصاد الإبداعي عند تدريس العلوم.
٤) تكليف الطالبات بمشروعات تنمي أبعاد الاقتصاد الإبداعي ضمن المشروعات العلمية التي تنفذها الطالبات.

مقترحات البحث:

من خلال ما عرضه البحث من نتائج، وما قدمه من توصيات يمكن تقديم المقترحات التالية:

١) إجراء دراسات مماثلة في مراحل تعليمية مختلفة من أجل الحصول على رؤية أكثر وضوحًا في موضوع البحث.
٢) دراسة درجة توافر أبعاد الاقتصاد الإبداعي في محتوى كتب أحد فروع العلوم في المرحلة الثانوية.
٣) دراسة درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية.
٤) فاعلية وحدة دراسية مطورة في ضوء أبعاد الاقتصاد الإبداعي في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، خديجة. (٢٠٢٠). *المداخل التربوية لتحقيق الاقتصاد الإبداعي بين طلاب التعليم الجامعي النوعي: رؤية مستقبلية*. المجلة التربوية. (٧٧) ، ٣٦٣ - ٤٧٨.

آل عطية، عبد الله. (٢٠١٥). *تطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة رؤية مقترحة* [ورقة علمية]. اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، جامعة الملك سعود، ٧٣٢-٧٤٢.

الأنصاري، عبد الواحد. (٢٠١٨). الاقتصاد الإبداعي: سمة رئيسة في رؤية المملكة ٢٠٣٠. *مجلة مكاشفات*، ١(٣) ، ١٦-٢٠.

https://search.mandumah.com/Record/1145200

البناء، مأمون. (٢٠٢١). القياس والتقويم (ط.٣). مكتبة دمشق.

البواردي، فدوى، (٢٠٢١، أكتوبر ١٤)، الاقتصاد الإبداعي في المملكة – قطاع مستقبلي واعد، *صحيفة مال الإلكترونية*. https://maaal.com

الخضيري، محسن. (٢٠٠٩). *الاقتصاد الإبداعي: رؤية منهجية متكاملة للتعرف على عالم اقتصاديات الابتكار والإبداع والتطور الفاعل في عالمنا المعاصر*. إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

زيدان، أحمد. (٢٠٢٠). الصناعات الإبداعية والاقتصاد البرتقالي: Economia Naranja، *مجلة بوابة الأبحاث*، ٤(٣)، ١-٥.

Doi: 10.13140/RG.2.2.14961.71520

الشبلي، صفاء. (٢٠٢٢، يناير ٥)، الاقتصاد البرتقالي في المملكة العربية السعودية.. خطط واعدة لنمو مستدام، *صحيفة الرؤية الإلكترونية*.

https://www.alroeya.com

عبد العزيز، الملحم، الزميع، تركي، الغامدي، سعيد، والبادي، فهد. (٢٠١٨). *الاقتصاد الإبداعي في المملكة العربية السعودية*. مركز البحوث والتواصل المعرفي. https://crik.sa/317/

العشيبات، زينب. (٢٠٢٢). دور التعليم في تعزيز عناصر التنمية الاقتصادية. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، ٣(٧). https://www.hnjournal.net/3-7-12/

محمود، سيدة، وأحمد، فاطمة. (٢٠٢٢). استراتيجية مقترحة لتحقيق الاقتصاد الإبداعي بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي لمواكبة سوق العمل. كلية التربية. *مجلة العلوم التربوية*، (٥٢)، ١٥٨ - ٢٨٠.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المحمودي، محمد. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي (ط٣). دار الكتب.
منظمة الأمم المتحدة. (٢٠٢١)، *السنة الدولية للاقتصاد الإبداعي من أجل التنمية المستدامة*.
https://unctad.org/system/files/official-document/ditctsce2022d1_overview_ar.pdf
هارتلي، جون. (٢٠٠٧). *الصناعات الإبداعية- كيف تنتج الثقافة في عالم التكنولوجيا والعولمة* (بدر السيد سيلمان الرفاعي، مترجم) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٥).
همت، محمد. (٢٠١٧). *الصناعات الإبداعية وعائدتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على المجتمع: رؤية مستقبلية*. مجلة علوم الإنسان والمجتمع.
https://www.academia.edu.
هوكنز، جون. (٢٠١٠)، *اقتصاد الإبداع كيف يحول المبدعون الأفكار إلى مال* (أحمد حيدر، مترجم). الدار العربية للعلوم. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠١).
وزارة الثقافة والشباب. (٢٠٢١). *المؤتمر العالمي للاقتصاد الإبداعي ٢٠٢١*. الامارات العربية المتحدة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdulaziz, A., Al-Zumei, T., Al-Ghamdi, S., & Al-Badi, F. (2018). *The Creative Economy in Saudi Arabia (in Arabic).* Center for Research and Knowledge Communication. https://crik.sa/317/

Al-Ansari, A. (2018). The Creative Economy: A Key Feature of Vision 2030 *(in Arabic). Mukashafat Journal*, 1(3), 16–20. https://search.mandumah.com/Record/1145200

Al-Ashibat, Z. (2022). The Role of Education in Promoting Elements of Economic Development *(in Arabic). Journal of Humanities and Natural Sciences*, 3(7). https://www.hnjournal.net/3-7-12/

Al-Atiya, A. (2015). *Developing Curricula in Light of the Requirements of the Knowledge Society: A Proposed Vision (in Arabic).* [Scientific Paper]. The 15th Annual Meeting of the Saudi Society for Educational and Psychological

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Sciences (Justin), Education Development: Visions, Models, and Requirements, King Saud University, 732–742.

Al-Buwairidi, F. (2021, October 14). The Creative Economy in the Kingdom – A Promising Future Sector *(in Arabic). Maal Newspaper*. https://maaal.com.

Al-Shibli, S. (2022, January 5). The Orange Economy in Saudi Arabia: Promising Plans for Sustainable Growth *(in Arabic). Al-Roeya Newspaper*. https://www.alroeya.com.

Boga, S., Topcu, M. (2020). Creative Economy: A Literature Review on Relational Dimensions, Challanges, and Policy Implications. *Sciendo Global Economics*. 8(2),149-169. doi:10.2478/eoik-2020-0014

D' Andrea, M. (2012). the Ontario Curriculum in the Arts and the Creative Economy Agenda. *Arts Education Policy Review, 113*(2),80-88. https://doi.org/10.1080/10632913.2012.656499

Hemat, M. (2017). Creative Industries and Their Economic, Social, and Cultural Returns on Society: A Future Vision *(in Arabic). Journal of Human and Social Sciences*.
https://www.academia.edu.

Ibrahim, K. (2020). Educational Approaches to Achieve a Creative Economy Among Students of Specialized Higher Education: A Future Vision *(in Arabic). Educational Journal*, (77), 363-478.

Liu, T. (2012*), Open Education and the Creative Economy: Global perspectives and Comparative Analysis* {Doctoral dissertation, University of Illinois.
https://hdl.handle.net/2142/29677

Mahmoud, S., & Ahmed, F. (2022). A Proposed Strategy for Achieving a Creative Economy in Secondary Technical and

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Industrial Schools to Align with the Labor Market *(in Arabic). Journal of Educational Sciences*, (52), 158–280

Malaikosa, M., & Widyadharma, A. (2022). Curriculum and learning management: Integration of creative economy value to improve students' life skill. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, *12* (1), 76- 85. https:// doi.org/10.21831/jpv.v12i1.44253

Oakley, K., Ward, J. (2018, Nov). Creative Economy, Critical Perspectives. *Cultural Trends*, *27*(5), 311–312. https://doi.org/10.1080/09548963.2018.1534573

Taylor, F. (2015, Jun). Looking East: Education Reform and the Korean Creative Economy. *Educational Philosophy and theory*, 47(1), 1–9. https://doi.org/10.1080/00131857.2013.873198

United Nations. (2010). *Creative Economy Report 10*. https://unctad.org/system/files/official document/ditctab20103_en.pdf

Zeidan, A. (2020). Creative Industries and the Orange Economy: Economia Naranja *(in Arabic). Research Gate Journal*, 4(3), 1–5. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14961.71520.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

تطوير كفاءة العاملين في الإدارات التعليمية بالاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي

Improvement of Employees' Efficiency at Educational Administrations, with the Utilization of Artificial Intelligence (AI) Applications

إعداد

بيان أحمد فوزي خطيب

bayan Ahmed Fawzy Khatib

Doi: 10.21608/ejev.2025.436357

استلام البحث: ١١ / ٣ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ٥ / ٥ / ٢٠٢٥

خطيب، بيان أحمد فوزي (٢٠٢٥). تطوير كفاءة العاملين في الإدارات التعليمية بالاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٤٢٧ -٤٧٤.

https://ejev.journals.ekb.eg

تطوير كفاءة العاملين في الإدارات التعليمية بالاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الاستقصاء حول تطوير كفاءة العاملين في الإدارات التعليمية بالاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ وتكون مجتمع الدراسة من العاملين بالإدارات التعليمية في دولة قطر، واشتملت عينة الدراسة على (١٢٠) فردًا يمثلون مجتمع الدراسة؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة؛ وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج التي تضمنت الآتي: جاء في الترتيب الأول المحور الأول "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" وبدرجة (عالية)؛ جاء وجاء في الترتيب الثاني المحور الثالث "سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" وبدرجة (عالية)؛ جاء في الترتيب الأخير المحور الثاني: "متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" بدرجة استجابة (متوسطة)؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية تعزى إلى اختلاف متغيرات (الجنس – عدد سنوات الخبرة – المؤهل العلمي)؛ وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات التي تضمنت الآتي: ضرورة توفير البرمجيات والبرامج والتطبيقات التي يستطيع موظفي الإدارات التعليمية التعامل معها باحترافية؛ وتوفير برامج تدريبية شاملة للعاملين في الإدارات التعليمية تركز على مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها العملية في تحسين الأداء الإداري؛ وتطوير البنية التحتية التقنية في الإدارات التعليمية لضمان توافر الأنظمة الحديثة والبيئة التكنولوجية الملائمة لدعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

الكلمات المفتاحية: كفاءة العاملين – الإدارات التعليمية – تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

Abstract:

The present study aimed to investigate the development of employees' efficiency at educational departments by utilizing artificial intelligence applications. The population of the study consisted of employees at educational departments in the State of Qatar; the study sample included (120) individuals representing the population. The study adopted the analytical descriptive

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

approach, and questionnaire was used as the research instrument. The study arrived at a number of findings, which include the following: The first axis "The reality of using artificial intelligence applications in educational departments in the State of Qatar" ranked first and was rated (high); the third axis "Ways to achieve the requirements for using artificial intelligence applications in educational departments in the State of Qatar" ranked second and was rated (high); the second axis "Requirements for using artificial intelligence applications in educational administrations in the State of Qatar" ranked last and was rated (moderate); and there were no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the opinions of study sample members the questionnaire's axes and the total score as regards differences in variables (gender - years of experience - academic qualification). The study presented a number of recommendations, including the following: The necessity of providing software and applications that educational administration employees can use professionally; providing comprehensive training programs for employees in educational administrations that focus on the skills of using artificial intelligence applications and their practical applications in improving administrative performance; and developing the technical infrastructure in educational administrations to ensure the availability of modern systems and the appropriate technological environment to support artificial intelligence applications.

Keywords:
employees' efficiency - educational administrations - artificial intelligence applications.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

مقدمة:

يشهد العالم اليوم تطورات وتغيرات سريعة في كافة المجالات والميادين خاصة العلمية منها وذلك كنتيجة لثورة التكنولوجيا, ومع هذه المتغيرات أصبح لا بد على المؤسسات مواكبتها من أجل تحقيق أهدافها بطريقة متطورة وفاعلة, حيث تتعاظم معاني تحقيق الأهداف عندما تتضاءل الإمكانات المتاحة وتتسارع التطورات والتغيرات وذلك عند زيادة الاعتقاد بقدرة الموارد البشرية ودورها في إحداث التغير المرغوب فيه, لأن نجاح هذه المؤسسات مرتبط بنجاح أفرادها وكفاءتهم.

وفي ظل الحيثيات شملت توجهات المؤسسات مختلف جوانب العملية الإدارية مع التركيز بشكل أساسي على أبعاد متعلقة بإدارة الموارد البشرية وتنميتها وتعزيز تكنولوجيا المعلومات والتقنيات الحديثة كتقنية الذكاء الاصطناعي في أدائها, لذا فإن إدارة الموارد البشرية وتحسين كفاءة العاملين يأتي في المرتبة الأولى ضمن اهتمامات وأولويات الإدارة بشكل عام والإدارة التعليمية بشكل خاص, حيث إن رفع مستوى كفاءة العاملين يقود إلى تحسين ورفع الأداء المؤسسي وصولاً إلى تقديم الخدمة بشكل أسرع وبجودة عالية (قليل وهداجي, ٢٠٢٣).

وترجع أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العديد من المؤسسات التعليمية في تطوير النظام التقني والحصول على معلومات ذات قيمة تساعد في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية وتطوير الجدارات الوظيفية بها, مما يسهم في التفرد والتميز للمؤسسة والعاملين بها, أي إن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعمل على الحصول على أكبر فرص جديدة لتعزيز وتطوير كفاءة العاملين في الإدارات التعليمية (البحيري والعلياني, ٢٠٢٤).

وبالتالي يمكن القول مما سبق إن بعد التطورات التي حدثت في العالم أصبح من الضروري على المؤسسات التعليمية مواكبة هذه التغيرات من أجل الاستمرار بين المؤسسات الأخرى, حيث شملت توجهات المؤسسات مختلف جوانب العملية الإدارية مع التركيز بشكل كبير على الأبعاد المتعلقة بإدارة الموارد البشرية وتنميتها وتعزيز استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في أدائها, حيث تسعى المؤسسة بالمرتبة الأولى إلى تحسين مستوى كفاءة العاملين لديها الذي يؤدي بدوره إلى ارتفاع أداء المؤسسة في تقديم خدماتها.

مشكلة الدراسة:

من أبرز المظاهر التي تميز العصر الحالي الصعود السريع والكبير لتقنيات الذكاء الاصطناعي في شتى المجالات، ومنها مجال التعليم؛ ومن المتوقع أن يؤدي استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي إلى تحقيق العديد من الآثار الإيجابية في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المؤسسات التعليمية، ومنها الإدارات التعليمية؛ ومن أبرز الآثار المتوقع تولدها من خلال استخدام هذه التقنيات تعزيز كفاءة العاملين.

ومن الدراسات التي أشارت إلى الدور الواعد لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة العاملين في مجال العمل التربوي دراسة حمودة (٢٠٢٤)؛ فقد أشارت هذه الدراسة إلى أن استخدام هذه التقنيات مرتبط بتعزيز وتحسين أداء الإدارة التعليمية, وكفاءة المديرين في اتخاذ القرارات, وكفاءة العمليات الإدارية في المدارس.

وعلى الرغم من التفاؤل حول أثر استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة العاملين في المؤسسات التعليمية والتربوية، فإن تبني واستخدام هذه التقنيات في حد ذاته قد تكتنف تحديات معقدة؛ وقد تناولت بعض الدراسات تلك التحديات؛ ومن هذه الدراسات دراسة جايكايو وآخرين (Jaikaew et al., 2022) التي أشارت إلى أن النجاح في تبني واستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الإدارة في مجال العمل التربوي يتطلب توفر عدد كبير من المتطلبات، أهمها وهم إدارة الموارد، وإدارة العاملين، والإدارة الأكاديمية، والتخطيط، وإدارة قواعد البيانات، والإدارة العامة، وإدارة الميزانيات، وإدارة شؤون المتعلمين، وتعزيز الانضباط، والترقية والدعم، وتحديد الهيكل الإداري، ونظام ضمان الجودة التعليمية.

أما دراسة غوكين وآيديمير (Gocen & Aydemir, 2020) فقد تطرقت إلى عدد من الإشكاليات المحيطة بتبني واستخدام هذه التقنيات في سياقات العمل التربوي؛ ووفقًا لنتائج الدراسة، فإن مجيء هذه التقنيات إلى مجال العمل التربوي من المتوقع أن تصاحبه أوجه قصور ومخاطر تتضمن انتهاج الأفراد لأساليب التفكير الجامدة، وتبني القيم النفعية والبراغماتية بدلًا من القيم الإنسانية، والسيناريوهات السلبية المحتملة إذا تم تقييم وتصنيف الطلاب بالكامل بالاعتماد على نسبة الذكاء، وإلغاء الحاجة إلى التدخل البشري، واحتمالية فقدان السيطرة على التقنيات الذكية في التعليم (مثل مشكلات أمن البيانات)، والآثار السلبية المحتملة على العلاقات الاجتماعية.

ومن هنا تبرز المشكلة التي تسعى الدراسة الحالية إلى تناولها؛ فعلى الرغم من الإمكانات الواعدة لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير كفاءة العاملين في مختلف المؤسسات التعليمية والتربوية، ومنها الإدارات التعليمية، فإن نجاح تبني واستخدام هذه التقنيات محفوف بالتحديات والإشكالية المحتملة؛ ويمثل هذا التباين في نتائج الدراسات فجوة بحثية تسعى الدراسة الحالية إلى المساهمة في سدها؛ وفي سبيل ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على إمكانية تطوير كفاءة العاملين في الإدارات التعليمية بالاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويمكن إبراز مشكلة الدراسة الحالية من خلال التساؤل الرئيس التالي: (ما متطلبات تطوير كفاءة العاملين في الإدارات التعليمية بالاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي)؟ ويتفرع منه عدد من التساؤلات هي:

١- ما واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر؟

٢- ما متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر؟

٣- ما سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر؟

أهداف الدراسة:

١- الارتقاء بالعملية التعليمية والإدارية بمكاتب التعليم لما لها من دور مهم في تحقيق أهداف الإدارات المدرسية بقدر.

٢- التعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر.

٣- الكشف عن متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر.

٤- تحديد سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر.

٥- مواكبة التكنولوجيا الحديثة التي أثبتت كفاءة في المجال الإداري والتعليمي بالاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من اهمية الموضوع الذي تتناوله وهو سد متطلبات تطوير كفاءة العاملين في الإدارات التعليمية بالاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ ويمكن إبراز اهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً: الاهمية النظرية:

١- قد تساهم الدراسة الحالية في دراسة واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر وتعزيزه.

٢- قد تساهم الدراسة الحالية في زيادة اهتمام الجهات المنوطة بتوفير متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الادارات التعليمية بقطر.

٣- تأمل الباحثة بإثراء المكتبات العربية بالمزيد من الدراسات والأبحاث في هذا السياق لندرة الدراسات السابقة فيه –على حد علم الباحثة-.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- قد تساهم نتائج الدراسة الحالية في طرح التوصيات المناسبة التي تزيد من قدرة الإدارات التعليمية على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

٢- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية في لفت انتباه المسؤولين والمتخصصين لتقديم المزيد من الدورات التدريبية وورش العمل لموظفي الإدارات التعليمية بهدف إكسابهم مهارات التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس.

الفرضية الثانية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي.

مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

- **كفاءة العاملين:**

يمكن تعريف كفاءة العاملين على إنها: "الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة, بهدف زيادة حجم المخرجات مع تقليل حجم التالف والفاقد, فهي قدرة المؤسسات على تحقيق أكبر قدر من الأهداف المرغوبة والمطلوبة باستخدام أقل قدر من الموارد المتاحة" (الفل, ٢٠٢٤, ص. ٦٢).

وتعرف الباحثة كفاءة العاملين إجرائيًا على إنها: امتلاك المهارات والمعلومات اللازمة والضرورية لأداء المهام والأعمال من موظفي الإدارات التعليمية، فهي مزيج من المهارات والمعارف والخبرات المكتسبة التي يتم استخدامها في عملهم الإداري، لتحقيق الأهداف المنشودة.

- **الإدارات التعليمية:**

تعرف بأنها "مؤسسات تربوية مهمتها إدارة شئون التعليم على مستوى الإدارة الوسطى، تكون مسئولة أمام الإدارة العليا في تنفيذ السياسات والقوانين واللوائح والتعليمات الواردة لها" (المرسي, ٢٠٢٣, ص. ١٢٠٩).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتعرف الباحثة الإدارات التعليمية إجرائيًا على إنها: المكاتب المنوطة بقيادة التعليم في المراحل التعليمية والمدارس التابعة لها.

- **الذكاء الاصطناعي:**

يعرف بأنه "تقنية مبرمجة تهدف إلى تطوير الأنظمة والآلات التي يمكنها محاكاة العمليات الإدراكية البشرية مثل التعلم والتفكير" (الرقيبة, ٢٠٢٤, ص. ١٠٤).

ويرى البحيري والعلياني (٢٠٢٤, ص. ٣٥٧) إن الذكاء الاصطناعي أيضاً يعرف على إنه: "القدرة والعمل على التنمية في نظم المعلومات التكنولوجية التي تعتمد على الحاسوب والأدوات التي تكمل المهام التي يقوم بها والتي عادة ما تتطلب الذكاء الإنساني والتمكن من الوصول إلى استنتاجات منطقية".

كما يعرف الذكاء الاصطناعي إجرائيًا على إنه: القدرة والعمل على التنمية في نظم المعلومات التكنولوجية التي تعتمد على الحاسوب والأدوات التي تكمل المهام التي يقوم بها والتي عادة ما تتطلب الذكاء الإنساني، بمكاتب الإدارات التعليمية.

الإطار النظري للدراسة:

يعد الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم بمثابة محاكاة للذكاء البشري الإنساني، فيتم عن طريقه محاكاة خبرات المختصين في شتى المجالات، وإن كان يتفوق على العقل البشري أحيانًا إلا أنه يبقى تحت سيطرته وناقصًا مقارنة به, ويمكن استخدامه من أجل تطوير برامج تعمل على حل مختلف المشكلات التعليمية على وجه الخصوص, وتكون تلك البرامج قادرة على تنفيذ العديد من المهام المختلفة في وقت قصير, كما يعمل على تسهيل عمليتي التقييم والتقويم, فضلاً عن تعزيز وتطوير كفاءة العاملين.

وتتزايد أهمية الذكاء الاصطناعي بشكل خاص في الإدارات التعليمية لما يقدمه من حلول مبتكرة في تحسين أدائها, واتخاذ القرارات بدقة وسرعة, وتوفير الوقت والجهد في معالجة البيانات الضخمة, ويعد استخدام الذكاء الاصطناعي في الإدارة التعليمية خطوة متقدمة نحو بناء مؤسسات مستقبلية قادرة على المنافسة في ظل التحديات المتزايدة التي يفرضها الاقتصاد العالمي الرقمي, حيث إن الذكاء الاصطناعي يمكن المؤسسة من تنفيذ مهام كانت تتطلب في السابق قدرات بشرية مثل تحليل البيانات, كما يمكن الإدارات التعليمية من تعزيز كفاءة العاملين بها (الرقيبة, ٢٠٢٤).

ويأتي دور الإدارة التعليمية في الميدان التعليمي في نشر ثقافة استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لتعزيز كفاءة العاملين, ويتم ذلك من خلال إعطاء العاملين الدافع لاستخدامه, إذ إن تشجيع الإدارة التعليمية على استخدام العاملين

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وبرامجهم, يساعد على زيادة ثقافتهم بتكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة التي تؤهلهم للعمل بكفاءة, فعلى سبيل المثال, استخدام العاملين تقنية الواقع الافتراضي تمكنهم من تطوير مهارات اتخاذ القرارات من خلال تحمل المسئولية, فالواقع الافتراضي كجزء من تطبيقات الذكاء الاصطناعي يوفر لهم كل ما يحتاجوه من معرفة (الأنصاري وآخرون, ٢٠٢٣).

وبالتالي يمكن القول مما سبق إن الذكاء الاصطناعي يساعد في أتمته العديد من المهام الروتينية المتكررة, وإدارة المخزون, هذا التحرر من المهام الروتينية يمنح المديرين القدرة على التركيز على الجوانب الأكثر استراتيجية وإبداعًا في أعمالهم, بالإضافة إلى ذلك, يعزز الذكاء الاصطناعي من فعالية التواصل داخل المؤسسات, من خلال توفير منصات تفاعلية ذكية تدعم التواصل بين الأقسام المختلفة وتساهم في تحسين تدفق المعلومات, مما يعزز كفاءة العاملين.

أهمية تطوير كفاءة العاملين في الإدارات التعليمية:

عند الحديث عن أهمية تطوير كفاءة العاملين، من المهم الحديث عن أهمية التدريب؛ فالتدريب يعد من الأدوات التي تستطيع الإدارة في أي نوع من المؤسسات، ومنها الإدارات التعليمية، تطوير فاعلية الموارد البشرية؛ وينطوي التدريب على تطوير المهارات والمواقف المحددة الضرورية لأداء وظيفة أو مجموعة من الوظائف، وذلك لتعظيم إنتاجية الفرد وتعزيز الكفاءة التنظيمية العامة؛ ويساهم التدريب في تعزيز الفاعلية التنظيمية لأنه يمكن الموظفين من أداء واجباتهم ومسؤولياتهم بكفاءة؛ وتنبع كفاءة النظام التعليمي من القدرة على تحويل الموارد المستخدمة في عمليات التعليم والتعلم إلى منتجات مفيدة بمنافع بعيدة المدى؛ لذلك فإن توفير التدريب الكافي لتطوير كفاءة للعاملين بمجال العمل التربوي أمر في غاية الأهمية (Onikoyi, 2023).

لذلك أصبح تطوير كفاءة العاملين وتدريبهم عملية ضرورية في حياة الإدارات التعليمية باعتباره مشروع استثماري يساعد على تطوير كفاءة العامل والرفع من مستوى الأداء للعاملين والمساهمة في التحريك ومواكبة التطورات السريعة، حيث أصبح يقاس التطور ونجاح المؤسسات بمستوى مهارات وكفاءة مواردها البشرية, أكثر من عوامل الإنتاج الأخرى, وهذا ما يدفع المؤسسات إلى الاهتمام بنشاط التدريب واعتباره أفضل وسيلة لتحسين أداء العنصر البشري.

ومن الأسباب البارزة الأخرى لأهمية تطوير الأداء في الإدارات التعليمية أنه يؤدي إلى رفع مستويات الإنتاجية؛ وللإنتاجية أهميتها البالغة في المؤسسات التعليمية بوجه عام؛ فتبني فلسفة داعمة للإنتاجية يؤدي إلى تبني المؤسسة التعليمية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لأنماط تفكير أكثر تكلفًا واعتمادًا على الابتكار وترجمة ذلك في الاتصالات الداخلية داخل المؤسسة (Mirrezaei et al., 2018).

وتتضح أهمية تطوير كفاءة العاملين في الإدارات التعليمية من خلال (عبد الجليل, ٢٠٢٤):

١- إنجاز العمل بشكل أفضل كمًا ونوعًا, والذي ينتج عنه زيادة في إنتاجية المؤسسة التعليمية, مما يؤدي بالتالي إلى تخفيض تكاليف وتوفير الوقت والجهد.
٢- زيادة فرص تلبية وإشباع رغبات الأفراد وخدمات المؤسسة من خلال تحسين الخدمات باستمرار.
٣- استخدام التكنولوجيا الحديثة, حيث التدريب يساعد في تهيئة وتأهيل الأفراد العاملين على استخدام الآلات والمعدات الحديثة.
٤- تنمية المجتمع من خلال تنمية مهارات ومعلومات وقدرات الأفراد العاملين والجماعات في الاتصال والتعاون وإقامة علاقات إنسانية مساندة.

ومن الأسباب الأخرى لأهمية تطوير أداء العاملين في الإدارات التعليمية أن تطوير الأداء يساهم في إكساب المتدربين مهارات معلوماتية وأساليب إدارة حديثة تساعدهم على تحسين فاعلية أدائهم في التدريس والإدارة (Makori, 2018).

وبالتالي يمكن القول مما سبق إن تحسين أداء العاملين ورفع كفاءتهم هو أمر بالغ الأهمية لأي مؤسسة خاصة المؤسسة التعليمية التي تسعى لتحقيق النجاح والنمو المستدام, فالمؤسسات التي تتميز بموظفين ذوي أداء عالٍ تزداد إنتاجيتها، وتحقق نتائج أفضل، وتتمكن من الحفاظ على ميزة تنافسية قوية في سوق العمل, ويتم ذلك من خلال مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة، فيمكن للمؤسسات تعزيز مستوى الأداء وزيادة كفاءة العاملين, وتوفير الأساليب التي يمكن أن تساهم في تحقيق الأهداف بوضوح, والتدريب والتطوير المستمر, والتواصل الفعال داخل المؤسسة, وتحفيز الموظفين.

أهداف تطوير كفاءة العاملين في الإدارات التعليمية:

لا شك إن تطوير كفاءة العاملين لها أهداف تسعى الإدارات التعليمية من ورائها إلى زيادة قدرات الأفراد على الرقم الذاتي, وزيادة درجة التعاون بين الأفراد والجماعات الذين تربطهم علاقات العمل داخل المؤسسة التعليمية, بالإضافة إلى إرساء قواعد الثقة بين الأفراد المكونين للجماعة المتفرعة في المؤسسة وعلى جميع مستوياتها التنظيمية, حيث يمكن أن تتحقق مجموعة من الأهداف عبر عمليات تطوير أداء العاملين المستمرة والمتواصلة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتتشابه أهداف تطوير كفاءة العاملين بالإدارات التعليمية مع أهداف تطوير أداء الموظفين بوجه عام؛ وتهدف تدريب الموظفين الحكوميين، بمن فيهم، العاملون بالمؤسسات التعليمية العامة، إلى تحقيق الآتي (Susilowati et al., 2023):

١- تعزيز المواقف والروح الخدمية التي توجه الفرد نحو خدمة مصالح المجتمع المحلي والدولة والوطن.
٢- تنمية الكفايات الفنية والإدارية والقيادية.
٣- تعزيز كفاءة وفاعلية تطبيق المهام بروح التعاون والمسؤولية في ضوء طبيعة بيئة العمل والمنظمة.

ووفقًا، فإن تطوير كفاءة العاملين بالإدارات التعليمية، وبشكل خاص المعلمين، يهدف إلى خدمة ثلاثة أغراض رئيسية؛ وتتضمن هذه الأغراض كلًا من إكساب العاملين المعرفة والمهارات والمواقف الجديدة الضرورية للتكيف مع التغيرات الجديدة المقدمة في المناهج التعليمية، وإكسابهم المنهجيات والمهارات التدريسية الجديدة الضرورية لممارسة التدريس الفعال وأداء غيره كم الواجبات، وأخيرًا تحفيز العاملين (Kosgei, 2015).

وتبرز أهم أهداف تطوير كفاءة العاملين في الإدارات التعليمية في (رسمي وآخرون, ٢٠١٨):

١- تحسين الأداء الإداري للعاملين.
٢- رفع الروح المعنوية.
٣- زيادة قدرة المؤسسات التعليمية على التكيف مع البيئة.
٤- تحسين الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة.
٥- ضمان الاستقرار في مجالات عمل المؤسسة.
٦- تحقيق التكامل وتقليل الصراع بين أرجاء المؤسسة.

كما تبرز أهم أهداف عملية تطوير كفاءة العاملين في الإدارات التعليمية في تخطيط أداء الأفراد, ووضع أهداف بشكل ينتظم ويتفق مع الأهداف التنظيمية, ووضع توقعات الأداء, وقياس الأداء الحقيقي للشخص مقابل الأداء المرغوب, وتمييز أداء الأفراد وتوافر الأسس, وتحديد الاحتياجات التدريبية, وتحديد الأجور والمكافئات والتغيرات (علي, ٢٠٢٣).

ويرى بودبية والواهم (٢٠١٦) إن الإدارات التعليمية تسعى من وراء تطوير كفاءة العاملين إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من أهمها توجيه العمال الجدد أو تعريفهم بشتى أنواع النشاطات والوظائف المعطاة لهم وإرشادهم أو تعليمهم كيفية ونوعية الأداء المتوقع منهم, وتحسين مهارات العمال وزيادة قدراتهم ورفع مستوى

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أدائهم بما يطابق معايير الأداء المختلفة, وتهيئة العمال لشغل وظائف مستقبلية وتحضيرهم لمواجهة كافة التغيرات التكنولوجية, ودعم العمل الجماعي.

وبالتالي يمكن القول إن نظام تطوير كفاءة العاملين لا يخرج عن كونه امتداد لحلقات التطوير والتغيير الفعال والمستمر، حيث تحسين الكفاءة والاهتمام بعناصر الإنتاج يعد مدخل من مداخل التطوير التنظيمي، حيث تمتاز عملية تطوير الكفاءة بأنها عملية مستمرة لا تتوقف عند الحد الأدنى من مقاييس الكفاءة, بل تسعى إلى تحقيق الإبداع في الأداء الوظيفي, لذلك لا بد من توعية الإدارات التعليمية بأن نظام تطوير جودة كفاءة العاملين لا يعني رصد الأخطاء بل هو نظام مستمر لتحسين أدائهم بشكل دوري.

أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير كفاءة العاملين:

برزت الحاجة إلى تطوير أنظمة تعليمية قادرة على تلبية احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها الخاصة، وحيث يمثل التعليم جزءًا لا يتجزأ من هذا التوجه, وتأسيسًا على ذلك يمكن أن يؤدي الذكاء الاصطناعي دورًا حيويًا في تحقيق التعليم, ويبدو جليًا أن تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي ستعيد تشكيل جميع القطاعات في العالم المعاصر بما في ذلك القطاع التربوي, وكما هو معلوم أن الذكاء الاصطناعي مجال من مجالات الحاسب الآلي يقدم أنظمة قادرة على أداء مهام تحاكي الذكاء البشري.

وتنبع أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير كفاءة العاملين من قدرتها على إحداث التحولات في كيفية أداء مهام إدارة الموارد البشرية؛ ومن أبرز المهام التي يمكن تحسين مخرجات تطبيقها باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الاستقطاب والتدريب وتقييم الأداء (Kambur, 2021).

ويعد استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير كفاءة العاملين من المجالات التطبيقية المزدهرة في العالم المعاصر؛ فمن الممكن استخدام الذكاء الاصطناعي في إجراء عمليات التقييم الوظيفي وتقديم التغذية الراجعة حول أداء العاملين؛ وبالاستعانة بإمكانات مثل تحليل البيانات الضخمة والتعلم الذاتي، تستطيع تقنيات الذكاء الاصطناعي متابعة أنشطة العاملين أثناء العمل، وتقييم الأداء الوظيفي، وتوليد التوصيات حول التغييرات المطلوب إحداثها من أجل تعزيز كفاءة وإنتاجية العاملين (Tong et al., 2021).

ومن يمكن باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي أيضًا تعزيز كفاءة أداء العاملين بالإدارات التعليمية من خلال توفير الجهد المطلوب بذله لأداء المهام غير التدريسية؛ فهذه التقنيات قادرة على أتمتة مثل تلك المهام وأدائها بصورة تلقائية؛ من الأمثلة على تلك المهام متابعة تقدم وأداء الطلاب (Wang, 2020).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتعمل أنظمة الذكاء الاصطناعي على تطوير كفاءة المؤسسات، وتحسين مخرجاتها من خلال ارتباطها بالعديد من المهام، كتقويم وتطوير كفاءة أداء العاملين، ومساعدة الإدارة في عمليات اتخاذ القرار, بالإضافة إلى تحليل البيانات وقياسها من خلال مؤشرات الأداء والوصول إلى البيانات التي تعكس الأداء الفعلي للمؤسسات بشكل أكثر دقة وواقعية مقارنة بما يمكن إن يتوصل إليه استخدام الأنظمة التقليدية المعتمدة على الموارد البشرية (توفيق ومحمد, ٢٠٢٣) .

كما تتمثل أهمية الذكاء الاصطناعي في: المحافظة على الخبرات البشرية المتراكمة بنقلها للآلات الذكية, حيث يمكن للإنسان استخدام اللغة الطبيعية في التعامل مع الآلات عوضًا عن لغات البرمجة الحاسوبية مما يسهل استخدام الآلات, وتخفف الكثير من المخاطر والضغوطات النفسية, ويتم ذلك من توظيف التقنيات الحديثة للقيام بالأعمال الشاقة داخل الإدارة التعليمية, كما تسهم تلك الأنظمة الذكية صنع القرارات بدقة, فهذه الأنظمة تتمتع بالاستقلالية والدقة والموضوعية (السلمي, ٢٠١٧).

وتبرز أهمية الذكاء الاصطناعي أيضًا في تقليل الجهد البشري المبذول, حيث يؤثر على أدوار ومسؤوليات العاملين والقادة على مختلف المستويات, ويتم ذلك من خلال تحليل البيانات, وأتمته المهام الإدارية, ودعم التواصل مع المجتمع (المهدي, ٢٠٢٣).

ونظرًا للأهمية البالغة التي يتمتع بها الذكاء الاصطناعي أدى ذلك إلى ظهور العديد من أسباب الاهتمام به يمكن ذكر بعضها كالتالي (بلكحل ويحياوي, ٢٠٢٢):

١- **إنشاء قاعدة بيانات معرفية منظمة:** بحيث يتم تخزين المعلومات بشكل فعال حيث يتمكن العاملون في المؤسسات وخاصة العاملون في الإدارات التعليمية من الحصول على المعرفة.
٢- **المعلومات والمعرفة المرتبطة بالذكاء الاصطناعي:** حيث يمكن للمؤسسة من حماية المعرفة الخاصة بها من التسرب والضياع.
٣- **إنشاء آلية لا تكون خاضعة للمشاعر البشرية:** كالقلق أو التعب أو الإرهاق وخاصة عندما يتعلق الأمر بالأعمال المرهقة ذهنيًا.
٤- **إيجاد الحلول للمشكلات المعقدة:** تحليل هذه المشكلات ومعالجتها بشكل فعال.

وباستخدام الإمكانات الهائلة التي تتيحها تقنيات الذكاء الاصطناعي، يستطيع العاملون بالإدارات التعليمية الحصول على توصيات تخصصية تيسر عليهم تحقيق استدامة التعلم المستمر وإدارة حياتهم على نحو استباقي؛ ومن شأن ذلك أن يحفز بدوره إعداد وتحسين كيفية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في سبيل تحسين مستويات أداء وكفاءة العاملين عبر حياتهم المهنية (Al-Zyoud, 2020).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتوجد عدة تقنيات للذكاء الاصطناعي يمكن استخدامها للعمل على تعزيز كفاءة العاملين من خلال تقييم أدائهم؛ وتتضمن أبرز هذه التقنيات تلك الموضحة بالجدول التالي:

جدول (١) تقنيات للذكاء الاصطناعي يمكن استخدامها للعمل على تعزيز كفاءة العاملين

التقنية	دورها في تعزيز كفاءة العاملين
تحليل المشاعر	إن تحليل المشاعر مجال فرعي من ما يعرف بـ"الحوسبة العاطفية"، التي تتضمن دراسة كيفية تصور الأفراد لأشياء عديدة مثل الأحداث والمشكلات والمنتجات وغير ذلك؛ وعلى وجه أكثر تحديدًا، يحاول هذا المجال جمع المعلومات حول المعتقدات والمشاعر من خلال ملاحظة سلوك الأشخاص الذي يمكن توثيقه من خلال الكتابات وتعابير الوجه والصوت وحركات الجسم وغير ذلك من السلوكيات.
تنقيب النصوص	تعتمد هذه التقنية على استخلاص الأنماط المعقدة والمثيرة للاهتمام أو المعرفة من الوثائق النصية غير المنظمة.
تقنية المنطق الضبابي (Fuzzy Logic)	تستخدم المنظمات العديد من المعايير لتقييم العاملين، وهذه المعايير تجعل عملية التقييم أكثر تعقيدًا لأن لكل معيار توجيهات ومؤشرات خاصة به؛ ومنة خلال تقنية المنطق الضبابي، من الممكن النظر في العديد من العوامل وتطبيق أسلوب أكثر سهولة لإجراء عمليات حسابية مجموعة في ضوء المعايير المحددة، وهذا إجراء من الصعب القيام به بالأساليب التقليدية.
تصنيف المجموعات	أسلوب لتعلم الآلة يجمع بين التنبؤات من نماذج متعددة من أجل تحسين التنبؤ بالأداء؛ وتمثل كل مجموعة من خوارزميات التصنيف مُصَنِّفَات يتم الجمع بين استنتاجاتها المختلفة لاتخاذ القرار حيال مخرجات الأداء.
الشبكة العصبية الاصطناعية	تستطيع تقنية الشبكة العصبية الاصطناعية الوصول إلى نتائج أفضل في اكتشاف الأنماط والتعلم ومن التوصل إلى تقييمات دقيقة للأداء؛ ونمط عمل هذه التقنية مماثل لعمل الجهاز العصبي البشري، وبذلك فإن هذه التقنية قادرة على أداء مهام مثل التعلم من التجارب، والإسقاط على ظروف مماثلة، وتقييم الحالات التي تتحقق فيها نتائج أقل من المستوى المطلوب.
خوارزميات شجرة القرار	يمكن باستخدام خوارزميات شجرة القرار بناء نماذج شاملة لتقييم أداء العاملين؛ فباستخدام هذه الخوارزميات يمكن تصنيف المعلومات المتاحة وموازنتها؛ وبعد انتهاء إجراء العمليات الحسابية، يتم تطبيق عملية اتخاذ وتحديد القرار.

المصدر (Riaz & Ghanghas, 2024).

وبالتالي يمكن القول مما سبق إن للذكاء الاصطناعي وتطبيقاته دور مهم وواضح في تحسين وتطوير المجالات الحياتية كافة, وذلك من خلال تطوير الأنظمة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الحاسوبية, لتعمل بكفاءة فائقة تشبه كفاءة الإنسان الخبير, وقد بات الذكاء الاصطناعي باستخداماته وتطبيقاته المتنوعة كأحد العلوم التطبيقية عصب الحياة اليومية, يمس الجنس البشري في حاضره ومستقبله, فلم يصبح واقعًا ملموسًا فحسب, بل واقعًا لا غنى عنه في ظل التطور التقني الهائل الذي يشهده العالم اليوم.

أنواع تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تطوير كفاءة العاملين بالإدارات التعليمية:

يمكن تصنيف الذكاء الاصطناعي إلى عدة أنواع أخرى من أهمها: الذكاء الاصطناعي الخارق الذي يستخدم لوصف عملية تطوير الذكاء الاصطناعي إلى الدرجة التي تكون فيها قدرة الآلة الفكرية تفوق قدرة البشر في إنجاز بعض المهام, والذكاء الاصطناعي القوي وهو مصطلح يستخدم لوصف عملية تطوير الذكاء الاصطناعي إلى الدرجة التي تكون فيها قدرة الآلة الفكرية مساوية وظيفيًا للإنسان, والذكاء الاصطناعي الضعيف حيث لديه ذكاء محدد يحاكي السلوك الذكي في منطقة محددة, ومن الأمثلة عليها تطبيق "المساعد الشخصي الذكي" (بوبحة, ٢٠٢٢).

- **الذكاء الاصطناعي القوي:**

يعرف الذكاء الاصطناعي القوي باسم الذكاء العام الاصطناعي، وهو نوع من أنواع الذكاء الموجود في الآلات والأجهزة الذكية، ويمتاز الذكاء الاصطناعي القوي على أنه نوع من الذكاء الموجود في الآلة والتي يكسبها ذكاء عامًا مثل الإنسان, بحيث يستخدم هذا الذكاء في حل أي مشكلة, ومن أمثلة الأجهزة التي تتمتع بالذكاء الاصطناعي القوى: الروبوتات التي تستخدم لإنجاز مهام عديدة (حسن, ٢٠٢٣).

ويسمى الذكاء الاصطناعي القوي أيضًا بالتعلم الآلي الذي يمكن تطبيقه على مختلف المجالات ويمكن أن يربط بينها، والذي لديه القدرة على التطور والتعلم الذاتي من خلال ربط المجالات المختلفة بعضها البعض، ويتم استخدام الذكاء الاصطناعي الكامل أو القوى بشكل مترادف، بحيث يكون مرن مثل الذكاء البشري وغير مصمم لمشكلة أو مهمة محددة بل لديه القدرة على حل العديد من المشكلات (السيد, ٢٠٢٣).

ويشير عبد المجيد (٢٠٢٠) إنه سيكون بمقدور الذكاء الاصطناعي القوي إكمال أي مهمة يتم إسناده إليه، وليس مجرد مهمة فردية يتم تصميمها من أجلها، قد تكون تقنية AGI الناجحة آلة ذات براعة ومرونة من الدماغ البشري، فعلى سبيل المثال، إذا كانت تقنية الذكاء الاصطناعي التي تغلبت على كاسباروف في لعبة الشطرنج قادرة أيضًا على تحديد الوجوه في صورة ما، أو التفاعل مع أسئلة لفظية عشوائية، فسيتمكن الذكاء الاصطناعي العام أو القوي من تجاوز ذلك.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وبالتالي يمكن القول مما سبق إن الذكاء الاصطناعي القوي يتميز بالقدرة على جمع وتحليل المعلومات ومؤهل أيضًا لاتخاذ القرارات بشكل مستقل وذاتي مثل السيارات ذاتية القيادة، وبرامج المساعدة الذاتية والشخصية، وعمل تراكم خبرات من المواقف التي يكتسبها التي تؤهله لاتخاذ قرارات مستقلة وذاتية, ومن الامثلة على ذلك روبوتات الدردشة الفورية.

- **الذكاء الاصطناعي الضعيف:**

سمي بنظام الذكاء الاصطناعي المحدود أو الضعيف، لأنه من الأنظمة التي لا تمتلك ذكاءً عامًا، وإنما تمتلك ذكاءً محدودًا يحاكي الذكاء البشري في منطقة محددة، ولا يمكن له أن تقوم بمهمتها إذا تجاوزت منطقتها، أو خرجت عن القواعد التي فرضت عليها، ومن أمثلة هذه الآلات والبرمجيات: الروبوتات المبرمجة على العمل في المؤسسات لأداء مهام محددة ومعينة، وبرمجيات الكلام التلقائي (البرعي, ٢٠٢٢).

ويرى بوبحة (٢٠٢٢) إن أنظمة الذكاء الضيقة أو الضعيفة لديها محدد يحاكي السلوك الذكي في منطقة محددة، ومن الأمثلة عليها تطبيق "المساعد الشخصي الذكي" من شركة أبل، ويوظف الإنترنت كقاعدة بيانات قوية للإجابة على الأسئلة المنطوقة للمستخدمين، ولإجراء محادثة مع أشخاص فعليين, ولكنه يعمل بطريقة ضيقة جدًا محددة مسبقًا, ويكن إثبات ذلك من خلال النتائج الغير دقيقة التي تحصل عليها عند إجراء محادثات لم تتم برمجتها للاستجابة لها.

كما يشير غراب (٢٠٢٤) إن الذكاء الاصطناعي الضعيف أو الضيق يعتبر من أبسط أشكال الذكاء الاصطناعي حيث يقوم بمهام ووظائف محددة ومعينة في إطار نظام معين أو بيئة معينة ولا يستطيع القيام بأي من مهامه إذا خرج عن هذا الإطار وهو يعتبر رد فعل على مواقف معينة، كما يؤدي مهمة التعرف على الوجه, مثل روبوت "ديب بلو" وهو الروبوت الذي هزم بطل الشطرنج العالمي والحاسوب الذكي "واتسون"

- **الذكاء الاصطناعي الخارق:**

لقد تزايدت بحوث العلماء في هذا الاتجاه بعد التقدم العلمي الهائل في مجال الهندسة الوراثية، والثورة التكنولوجية التي حدثت في مجالي التكنولوجيا الحيوية, حيث يعمل العلماء منذ سنوات على إجراء هندسة عكسية ومسح شامل للمخ البشري باستخدام بلايين الماسحات أو النانويات متناهية الصغر التي تستطيع أن تتجول داخل الشعيرات الدموية لتمسح المخ البشري من الداخل, من أجل فك شفرة المخ, وفهم الدماغ البشري وطريقة عمله بما يحوجه من خلايا عصبية (البرعي, ٢٠٢٢).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويرى غراب (٢٠٢٤) إن الذكاء الاصطناعي الخارق هو الذي يسعى لمحاكاة البشر من خلال فهم الانفعالات والمشاعر وسلوكيات وتفاعلات البشر, كما يحاول التنبؤ بمشاعر الآخرين وردود أفعالهم للرد عليهم, فهي آلة فائقة الذكاء، كما يشير (عبد المجيد, ٢٠٢٠) إن الذكاء الاصطناعي الخارق هو فكرة يمكن تصنيفها على إنها أي برنامج كمبيوتر يكون أكثر ذكاء من أي إنسان, لا يعرف علماء الكمبيوتر حاليًا كيف قد تبدو تقنيات ASI لأن هذا المستوى من الذكاء الاصطناعي لم يتم الوصول إليه بعد, ولكن عند الوصول إلى ASI, يعتقد أن هذه التكنولوجيا ستتمكن من تحسين نفسها بشكل كبير, لتصبح أكثر ذكاء بشكل غير محدود من البشر.

وبالتالي يمكن القول مما سبق إن الذكاء الاصطناعي الخارق هو نماذج لا تزال تحت التجربة, وتسعى إلى محاكاة الإنسان, ويمكن التمييز بين نمطين أساسين فيه, الأول يحاول فهم الأفكار البشرية والانفعالات, التي تؤثر على سلوك البشر, ويملك قدرة محدودة على التفاعل الاجتماعي, أما الثاني فهو نموذج لنظرية العقل, حيث تستطيع هذه النماذج التعبير عن حالتها الداخلية, وأن تتنبأ بمشاعر الآخرين ومواقفهم, وتتفاعل معها, فهي الجيل المقبل من الآلات فائقة الذكاء, حيث يهدف إلى ابتكار أنظمة حاسوبية تفوق الذكاء الإنساني وتمتلك القدرة على تعلم وتطوير نفسها بشكل مستقل دون تدخل الإنسان.

المهارات الإدارية الواجب امتلاكها للاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم يتطلب مجموعة من المهارات والتنظيمات وعمليات التطوير والمواءمة، فيجب أن تقوم الإدارات التعليمية بتطوير سياساتها ومناهجها واستراتيجياتها لتكون متماشية مع معطيات الثورة الصناعية الحديثة فهذه الثورة كانت الشرارة التي أضاءت أمام التربويين أفاقًا جديدة لاستكشاف وتطوير ثقافة الذكاء الاصطناعي ودمجها نظريًا وعمليًا في مختلف مراحل التعليم، وإعادة النظر في بنية التعليم ومناهجه وأهدافه أصبحت ضرورة حتمية على الدول.

وتبرز أهم المهارات الإدارية الواجب امتلاكها للاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم في التعامل مع البرامج والآلات الذكية بفعالية، فالآلات الذكية يمكن أن تزيد بشكل كبير في أداء المؤسسة والمساعدة في دعم القرار والمحاكاة, والقدرة على اتخاذ القرارات بفعالية, وحل المشكلات والتفكير النقدي وغيرها من المهارات (الهنداوي وأحمد, ٢٠٢١).

- **مهارة حل المشكلات:**

تعتمد مهارة حل المشكلات على عمليات معقدة والتي تتمثل في التحويل والمعالجة، والتنظيم والتحويل، والتركيب والتقويم للمعلومات المماثلة في الموقف

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المشكل، في تفاعلها مع الخبرات والمعارف السابقة التي تشكل محتوى الذاكرة بهدف إنتاج الحل وتقويمه, وبما إن هذه الأخيرة ليست إلا عملية يمكن تعلمها وإجادتها بالممارسة والتدريب مما يتطلب أن يتمتع العامل القادر على حل المشكلات بجملة من الخصائص منها الاتجاهات الإيجابية نحو المواقف الصعبة والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها (بريك, ٢٠١٦).

وتتكون مهارة حل المشكلات من العديد من الأبعاد يمكن تصنيف أهمها في (غريب وآخرون, ٢٠٢٤):

١- **تحليل المشكلة:** وهي قدرة الفرد على إدراك الموقف المشكل وفهمه جيدًا (التحليل بشكل منطقي).
٢- **إجراءات المشكلة:** وهي قدرة الفرد على إنتاج أو انتقاء الحل المناسب للموقف المشكل (تطبيق عملي).
٣- **صياغة المشكلة:** وهي قدرة الفرد على تحديد نقاط القوة والضعف في الموقف الجديد بعد تطبيق الحل المناسب للمشكلة.

ويتطلب استخدام مهارة حل المشكلات عدد من الشروط يتمثل أهمها في: إن يكون العامل قادرًا على حل المشكلات التي تواجهه، ملمًا بالمبادئ والاستراتيجيات اللازمة لذلك، وأن يمتلك القدرة على تحديد الأهداف المرجوة من استخدام هذا الأسلوب, وأن تكون المشكلة من النوع الذي يثير اهتمام العامل ويتحدى قدراته, وأن تكون قابلة للحل ضمن قدرات العامل وإمكاناته (نعمان, ٢٠١٦).

وبالتالي يمكن القول مما سبق إن مهارات حل المشكلات من المهارات الأساسية التي ينبغي على الفرد تعلمها وإتقانها في العصر الراهن المتصف بالكثير من المتغيرات المتشابكة وهناك العديد من الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن اتباعها في حل المشكلات والتصدي لها، حيث يلاحظ إن بعض المشاكل قد لا تتطلب القيام بإجراء تحليلات إضافية في تلك المرحلة طالما أنه قد تم تحديدها بدقة وثبت إنها مجرد مشكلة عادلة ويمكن حلها بمجرد اتخاذ الحلول المناسبة والإجراءات الاعتيادية.

- **مهارة التفكير النقدي:**

يعد التفكير الناقد من الموضوعات المهمة والحيوية التي اهتمت بها التربية قديمًا وحديثًا, وذلك لما له من أهمية بالغة من تمكين الأفراد من مهارات في عملية التعلم والتعليم, إذ تتجلى جوانب هذه الأهمية في ميل التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية على تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد, إذ إن الهدف الأساسي من تعليم وتعلم التفكير الناقد هو تحسين مهارات التفكير لدى العاملين, والتي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تمكنهم بالتالي من النجاح في مختلف جوانب حياتهم, كما أن تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام يؤدي إلى توسيع آفاق العاملين المعرفية.

وتتميز مهارة التفكير الناقد بمجموعة من الخصائص يتمثل أهمها في (الشمري وآل رشيد, ٢٠٢١):

١- التفكير الناقد عملية ذهنية تتضمن مهارات متعددة.
٢- يمكن التدرب على مهارات التفكير الناقد الجزئية لتحقيق كفايته.
٣- التفكير الناقد نشاط إيجابي خلاق.
٤- التفكير الناقد عملية وليس نتاجًا فقط.
٥- يتغير التعبير عنه بتغير السياق الذي يظهر فيه.
٦- التفكير الناقد مهارة قابلة للتنمية.

وتبرز أهم الخصائص السلوكية للمفكر الناقد في تمحيص المعلومات ومحاكمتها منطقيًا وبدرجة عالية من العقلانية للوصول إلى الحقيقة, ولا يجادل في أمور لا يعرف عنها شيئًا, كما يتحمل مسئولياته أمام الجميع, ويحاول تجنب الأخطاء الشائعة في تحليل الأمور, ويبتعد عن الأحكام الذاتية على الأمور, ويستطيع أن يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة, ويحاول الفصل بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي, كما يتساءل عن كل شيء لا يفهمه ويأخذ في الاعتبار الجوانب المختلفة في الموضوع (عابدين, ٢٠٢٢).

وبالتالي يمكن القول مما سبق إن للتفكير الناقد أهمية كبيرة في مساعدة الفرد على مواجهة التغيرات السريعة التي يشهدها عالم اليوم، والتعامل مع المشكلات التي تتطلب مهارات التفكير المجرد، ومن خلال اكتساب القدرة على الاختيار الجيد, والقدرة على اتخاذ القرار التي تعتمد على قياس البدائل وتقويمها وهو جوهر التفكير الناقد.

- **مهارة اتخاذ القرار:**

تتجلى أهمية اتخاذ القرار في إن عملية اتخاذ القرارات عملية مستمرة في المجال الإداري فما هي إلا مجموعة مستمرة ومتنوعة من القرارات في مختلف الأقسام الموجودة كالتنظيم والإنتاج والتخطيط، كما تعد أداة المدير في عمله, حيث من خلالها يمكن ممارسة العمل الإداري داخل المؤسسات فيقرر ما يجب عمله ومتى يقوم به وأين يقوم به ومن يقوم به, حيث كلما زادت قدرة المدير على اتخاذ القرارات كلما زادت فعالية الأداء.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

فيتكون القرار من مجموعة من العناصر التي يجب تحديدها بدقة وتوضيح ترتيبها حتى يتم اتخاذ أو صنع القرار بما يحقق الهدف المنشود بأقل تكلفة ووقت ممكنين, وتتمثل المكونات في عدة نقاط وهي: (النوبي, ٢٠٢١)

١- توفر بدائل أي حلول بديلة (أكثر من واحد).
٢- توفر معيار للاختيار والموازنة والمفاضلة بين البدائل.
٣- تحديد الظروف البيئية التي يتم في ضوئها اختيار القرار.
٤- تحديد وقياس النتائج أو العائد من كل قرار وظرف.
٥- تحديد النموذج المستخدم لحساب العائد أو طريقة حساب النتيجة.

وتبرز أهم العوامل المؤثرة على اتخاذ القرارات في الاعتماد بالدرجة الأولى على الخبرات السابقة، وعدم الاهتمام من يتخذ القرار من مقاومة التغيير من قبل المرؤوسين، ومدى القبول أو الإقناع بالقرار من قبل المرؤوسين, والاعتماد على المركزية, والأهداف العاملة للمؤسسة الغير واضحة والدقيقة, والتطور التكنولوجي الكبير في المؤسسة ومعدلات النمو. (العطرة, ٢٠٢١)

وبالتالي يمكن القول مما سبق إن مرحلة اتخاذ القرار تعد من المهارات التي تلي مهارة حل المشكلات ولكنها في نفس الوقت مختلفة عنها، حيث إن من المنطقي والطبيعي للفرد بعد نجاحه في الوصول لحل لمشكلة ما إن يقوم باتخاذ القرار وتطبيق هذه الحلول في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة.

- **مهارة استخدام التكنولوجيا والتطبيقات:**

يتسم القرن الحادي والعشرون بالتغيرات المستمرة والتطورات السريعة المتلاحقة, والثورة العلمية والتقنية المتنامية والمذهلة, والتي أدت إلى تغير حتمية تطوير كفاءة العاملين بالاعتماد على التكنولوجيا والتقنيات الحديثة بما تملكه من قدرة على توفير بيئات إدارية تعلمية قوية ومرنة, وما تقدمه من وسائل لتوفير البيانات والمعلومات, كما أنها أصبحت متاحة لقطاع كبير من المجتمع, ومع التطور العلمي والتكنولوجي تحاول كل دولة جاهدة أن تعد أفرادها وتسلحهم بكل ما هو مستجد من أدوات حتى يمكنهم التفاعل بنجاح مع كافة المتغيرات والتحديات التي تطرأ على حياتهم الآتية والمستقبلية.

وتكمن أهمية مهارة استخدام التكنولوجيا والتطبيقات في (العليان, ٢٠١٩):

١- تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليته.
٢- حل المشكلات.
٣- مراعاة الفروق الفردين بين العاملين.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤- المساعدة في توفير فرصة للخبرات الحسية بشكل أقرب ما يكون إلى الخبرات الواقعية، فالوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم تعمل على توفير خبرات واقعية أو بديلة.
٥- استخدام مجموعة من الوسائل في الموقف التعلمي، وتوظيفها بشكل متكامل يعمل على توفير تعلم أعمق وأكبر أثرًا ويبقى زمنًا أطول.

وبالتالي يمكن القول مما سبق إن مهارة استخدام التكنولوجيا هي تلك المهارات التي تتعلق بالقدرة على توظيف التقنيات والتكنولوجيات المختلفة والأفكار المستحدثة واستخدامها في العملية التعليمية سواء في الجانب التقني "مهارات التعامل مع التقنيات من أجهزة ومواد وبرمجيات"، أو الجانب الشخصي "مهارات شخصية كالقدرة على العرض والتوضيح والتحليل والإدراك والتفسير"، أو الجانب التوظيفي "مهارات توظيف التكنولوجيا في التعليم، واختيار الجهاز والفكرة المستحدثة المناسبة، فهي مهارات تبدأ من إدراك مشكلات الواقع وتحديدها مروراً بالمهارات التحليلية، فمهارات التصميم والإنتاج.

- **مهارة تحليل البيانات الضخمة:**

إن العصر الحالي الآن ينتج بمعدلات عالية وصورة غير مسبوقة من حيث حجم البيانات وسرعة إنتاجها، وكل الدلائل والأبحاث العلمية لا تعطي مؤشر يدل على توقف أو تباطؤ هذا الإنتاج الغرير من البيانات، بل إن الجميع متفق على إن البيانات سوف تتزايد بسرعة فائقة مع مرور الوقت, وذلك أجبر المتخصصين في مجال المعلومات والحاسبات والاتصالات على البحث الدائم عن حلول جديدة ومبتكرة للتمكن من تخزين ومعالجة وتحليل وفهم هذه البيانات وبالتالي الاستفادة من كامل القيمة المرجوة.

حيث أكدت الكثير من الدراسات إن البيانات الضخمة تساهم في معرفة طرق جديدة لممارسة الأعمال، والإدارة, والحوكمة وطرق الرقابة, وفي هذا الشأن فقد فرضت طبيعة تلك البيانات الضخمة تحديثات كبيرة على طبيعة أعمال المؤسسات في مختلف المجالات وخاصة المجال التعليمي, حيث يمكن القول إن البيانات أصبحت مصدر قوة رئيسي لأي مجتمع قائم على المعرفة, بل أصبحت أهم مورد من موارد المؤسسات التعليمية, حيث البيانات الضخمة في حال إداراتها بشكل سليم وموضوعي تسهم إسهامًا مؤثرًا في التنمية التعليمية والاقتصادية والاجتماعية (آميرهم, ٢٠٢٠, ص. ١٥٣).

ويشير شطا ويوسف (٢٠٢٣) إن البيانات الضخمة قد أصبحت مصدرًا رئيسيًا لأي مجتمع قائم على المعرفة، بل أصبحت أهم مورد من موارد المؤسسات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التعليمية حيث تتميز بالحجم الكبير، والسرعة الفائقة، والتنوع الواضح، وتداولها الكبير والسريع، وقدرتها العالية على تحقيق رغبات أصحاب المصالح والمساهمة في صنع القرار، ومن ثم فإن إداراتها بشكل سليم وموضوعي يمكن أن يسهم إسهامًا مباشرًا في قياس وتقييم الأداء المالي والتشغيلي للمؤسسات.

وبالتالي يمكن القول مما سبق إنه نتيجة حتمية التطورات السريعة والمتلاحقة وتزايد التحدي المعلوماتي الذي اقترن بعوامل الوقت والجهد والتكلفة لمعالجة البيانات, أصبح النهج التقليدي لمعالجة البيانات وتحليلها والاستفادة منها أمر غير مقبول في الآونة الأخيرة, حيث مارست التطورات التكنولوجية دورًا أساسيًا في دفع المؤسسات نحو تغيير طريقة عملها وتبني ثقافة معلوماتية جديدة من شأنها تحسين جودة تقاريرها المالية وغير المالية التي تدعم رسم الخطط والسياسات وتعد أساس لتقييم الأداء وترشيد القرارات الإدارية والاستثمارية.

دور الإدارات التعليمية في تطبيق الذكاء الاصطناعي:

يتشارك النظام التعليمي في العالم مجموعة من تحديات التطورات التقنية والتكنولوجية المستمرة وثورة نظم المعلومات والاتصالات، هذه التحديات المتسارعة تجعل الميدان التعليمي يتبنى مبدأ المرونة والتكيف في استقطاب كل ما هو جديد متجاوزًا الحدود الجغرافية والثقافية إذ ساعدت ثورة المعلومات والاتصالات البشرية, والتوجه العالمي في التعليم نحو توظيف التكنولوجيا كتقنيات من شأنها دعم العملية التعليمية.

ومن أهم أدوار الإدارة التعليمية في تطبيق الذكاء الاصطناعي تتمثل في: توفير البنية التحتية والإمكانات المادية والشبكات اللازمة, وتأهيل وتنمية وتطوير الكفاءات العلمية والقدرات المحلية المتخصصة في مجال الذكاء الاصطناعي, وتدريب العاملين من خلال دورات متخصصة لتنمية المعرفة, والعمل على تطوير استخدام تقنية التعلم بالواقع الافتراضي للتماشي مع الذكاء الاصطناعي وخاصة مع شيوع وانتشار استخدامها في الفترة الأخيرة, والتوعية بأهمية التغيير ومواكبة تطورات العصر وتثقيف الجمهور وفئات المجتمع المختلفة بمفهوم وأهمية الذكاء الاصطناعي واستخداماته لتسهيل تبني هذه التقنية في عمل وتطوير الخدمات بالمؤسسات التعليمية (عبد السلام, ٢٠٢١, ص. ٤٢٣).

وتسعى الإدارات التعليمية إلى إدخال وتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم لما له دور كبيرًا في تسهيل معالجة المعلومات بشكل قريب من الأسلوب الإنساني في حل المشاكل، ومن خلال تنفيذ العديد من الأوامر في الوقت نفسه، وفهم طبيعة الذكاء الإنساني عن طريق عمل برامج للحاسب الآلي، بحيث تكون قادرة على محاكاة السلوك الإنساني الذي يتصف بالذكاء، وحل مشكلة المهام المكثفة للمعرفة, وتحسين

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التفاعل الاتصالي الإنساني, والإنساني الحاسوبي, والحاسوبي الحاسوبي (الزهراني والقرشي, ٢٠٢٢).

ويرى آل مداوي (٢٠٢٢) إن الإدارات التعليمية تعمل على تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم لما له أهمية كبيرة في:

٦- المحافظة على الخبرات البشرية المتراكمة بنقلها للآلات الذكية.
٧- يمكن للإنسان استخدام اللغة الطبيعية في التعامل مع الآلات عوضًا عن لغات البرمجة الحاسوبية، مما يجعل استخدام الآلات في متناول كل شرائح المجتمع.
٨- تخفف الآلات الذكية عن الإنسان الكثير من المخاطر والضغوطات النفسية، بتوظيف هذه الآلات للقيام بالأعمال الشاقة والخطرة التي تتسم بالتعقيد، وتحتاج إلى تركيز عقلي وحضور ذهني وقرارات حاسمة وسريعة لا تحتمل التأخير والخطأ.
٩- تسهم الأنظمة الذكية في المجالات التي يصنع فيها القرار، فهذه الانظمة تتمتع بالاستقلالية، والدقة، والموضوعية، وبالتالي تكون قراراتها بعيدة عن الخطأ والعنصرية والتدخلات الخارجية والداخلية.

وبالتالي يمكن القول مما سبق إن الإدارة التعليمية يمكن أن تكون من خلال نظم إلكترونية تعتمد على الذكاء الاصطناعي، مما يسهم في اتخاذ القرارات الإدارية الصحيحة، وتوزيع المهام على العاملين وفق قدراتهم واتجاهاتهم، واكتشاف عاملين ذات كفاءة عالية، وتوفير برامج خاصة لهم, وتقديم التغذية الراجعة لهم لمساعدتهم على اتخاذ القرارات المناسبة.

مميزات تطبيق الذكاء الاصطناعي في الإدارة التعليمية:

يتوافر للذكاء الاصطناعي الكثير من المزايا، يتمثل أهمها في قدرته على تحليل المشكلات بدقة ومواجهتها وتوفير المعلومات المناسبة تبعًا لموقف ما بما يحقق نتائجًا على مستوى عالٍ من الكفاءة، كما تساهم هذه الأنظمة على تسهيل عملية صنع القرار وتوفير الوقت اللازم للحوار والنقاش بشأن العديد من القضايا، ومن خلال التثبيت الصحيح لأنظمة الحاسب الآلي يمكن العمل على الوصول إلى الوجه المطلوب في الوقت المناسب مما يحقق الميزة التنافسية.

ولتطبيقات الذكاء الاصطناعي عديد من المميزات في الإدارة التعليمية، حيث يوفر استخدام تلك التطبيقات للعملية التعليمية المزايا التالية: مسايرة التوجهات الحديثة في العمليات التعليمية فيما يتعلق بدور العاملين، كما لها دور فعال في تحقيق الاندماج بين العاملين على المستوى الشخصي والأكاديمي والاجتماعي, وتوفير

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الوقت والجهد والمال, إذ تساعد العاملين في الحصول على المعلومات والمعارف بطريقة أسرع (طوهري, ٢٠٢٤).

وتبرز أهم مميزات تطبيق الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية في (حسن, ٢٠٢٣):

١- إنه جيد في الوظائف الموجهة نحو تفاصيل معينة.
٢- توفير الوقت المستهلك في تنفيذ المهام المليئة بالبيانات.
٣- تقديم نتائج متسقة.
٤- تقديم وكلاء افتراضيين مدعومين بالذكاء الاصطناعي.

ويتمثل أهم مميزات الذكاء الاصطناعي في الإدارة التعليمية أيضًا في توفير الوقت مقارنة بنظام التعليم العادي، كما يوفر العديد من الموارد للأشخاص، وتوفير الجلسات التفاعلية، حيث تعد التقنيات الحديثة مفيدة بالفعل، كمامكن الذكاء الاصطناعي لعمليات القبول والتسجيل أيضًا بداخل بيئات العمل (غانم, ٢٠٢٤, ص. ٣٦).

وبالتالي يمكن القول مما سبق إن الذكاء الاصطناعي يتميز بالقدرة على القيام بالحسابات المعقدة، ونقل المعلومات بكل سهولة وسرعة فائقة، فضلاً عن إمكانيته في تقليد السلوك الإنساني المتصف بالذكاء، مما يجعله أداء فاعلة في التعامل مع المشكلات التعليمية التي تواجه الإدارات التعليمية، وذلك من خلال قدرته على اتخاذ قرار في موقف ما, والعمل الدائم دون الشعور بالممل والتعب, مع ثبات قدرته على الإنتاج دون التأثر بالظروف المحيطة, وإمكانية القيام بالأعمال الاعتيادية الروتينية والأعمال التي تشكل خطرًا على الإنسان.

تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية:

يعد الذكاء الاصطناعي من التطبيقات الفعالة في الوقت الحاضر لتسهيلها عديد من الأمور الحياتية، إلا أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه توظيف تطبيقاته وتحقيق الاستفادة المثلى منه فيما يخص الجانب التربوي، وتتمثل أهمها في قلة الكوادر المدربة المتخصصة، وضعف البنية التحتية المتمثلة في الإنترنت، والاتصالات، والحواسيب، والبرمجيات، وإعادة تأهيل المدربين وتطوير مهاراتهم التقليدية، لتتلاءم مع تقنيات التعليم واستخدام الحاسوب، وضعف القدرة على تجديد المعارف.

وتتمثل أهم المخاطر المتوقعة لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في سوء استخدام البيانات والمراقبة في أنظمة معقدة مصممة لجني الأرباح أو لممارسة السلطة، وتقع معظم أدوات الذكاء الاصطناع أو ستقع في أيدى الشركات الهادفة، وخسارة الوظائف فسيطرة الذكاء الاصطناعي على فرص العمل ستزيد من

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الانقسامات وتؤدي إلى ثورات اجتماعية، وزيادة التبعية فتراجع مهارات الأفراد الإدراكية والاجتماعية والحياتية، إذا بينما يرى الكثيرون في الذكاء الاصطناعي فرصة لمضاعفة الإمكانات البشرية (عبد السلام, ٢٠٢١).

من بين التحديات التي تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي (بوبحة, ٢٠٢٢, ص. ٩٩):

١- **عدم وضوح المشكلة:** يحتاج الذكاء الاصطناعي إلى أهداف واضحة لتقديم نتائج مفيدة، وهذا يعتمد على تحديد المهام وتعريفها بطريقة واضحة.
٢- **نقص البيانات:** كثير من تطبيقات الذكاء الاصطناعي الموجودة اليوم تعتمد جودتها على توفر كميات كبيرة من البيانات، ولذلك أي نقص في كمية البيانات أو جودتها سيؤثر سلبًا في نتائج الذكاء الاصطناعي.
٣- **سهولة المشكلة:** بعض المشكلات قد لا تحتاج إلى الذكاء الاصطناعي لسهولتها واعتمادها على قواعد ومعادلات واضحة، ويمكن استخدام الطرق التقليدية والحسابات الإحصائية لحلها.
٤- **البيانات غير المنظمة:** تتطلب كثير من تطبيقات الذكاء الاصطناعي تجميع البيانات وتنظيمها وتخزينها بطريقة منهجية، وإتاحة الوصول إليها لتحقيق النتائج المرجوة.

ومن التحديات الأخرى التي قد تكتنف تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في الإدارة التعليمية احتمالية نشوء مواقف سلبية تجاهها؛ فالمواقف التي قد تنشأ لدى العاملين متباينة للغاية، ومنها ما هو سلبي؛ وتتباين هذه المواقف من حيث مدى إنجابيتها أو سلبيتها وأيضًا من حيث مدى احتكامها إلى العقل أو العاطفة؛ يقدم الشكل رقم (١) توضيحًا للأنواع المختلفة من المواقف التي قد يكونها العاملون تجاه تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي في مؤسساتهم.

وتوجد مخاطر أخرى محيطة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الإدارة التعليمية نابعة من احتمالية أنه قد يؤدي إلى التقليل من مقدار التفاعلات المباشرة وجهًا لوجه، وبشكل خاص في السياقات التعليمية، فاستخدام هذه التقنيات يتيح إمكانية التعلم في أي وقت وأي مكان؛ ومع ذلك، فإن التعلم المستقل قد يؤدي إلى إفقاد الطلاب التواصل الأكاديمي؛ وقد يؤدي ذلك إلى التقليل من حجم التفاعل الاجتماعي ونشوء مشكلة العزلة الاجتماعية، وبالتالي إضعاف درجة التماسك الاجتماعي في المجتمع المحلي على المدى البعيد (Al-Tkhayneh et al., 2023).

وبالتالي يمكن القول مما سبق إن من أبرز التحديات التي تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتمثل في عدم توافق البيانات المستخدمة في أنظمة الذكاء

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الاصطناعي مع الواقع بين جمع البيانات والمخرجات المتأتية من البرامج الذكية، ونقص التنوع في مجال بحوث الذكاء الاصطناعي وصناعته: تسود حالة من نقص التنوع في مجال البحث والتطوير في هذا الحقل التقني, ومحدودية الكفاءات التكنولوجية حيث إن الأشخاص القادرين على البحث وتطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي نادرون في الوقت الحالي مقارنة مع مجالات أخرى.

متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم:

في عالم لا يسير على وتيرة واحدة، سمته التغير والتطور في كل وقت، لم يعد غريبًا أن تكون هناك بعض الأجهزة والآلات التي تحاكي البشر في قدراتهم ومهاراتهم بل وأحيانًا تقوم بتخطيها، ولا سيما في مجال التعليم، حيث تسعى جميع الدول مؤخرًا إلى مواكبة التطورات الهائلة في هذا المجال، لإخراج جيل قادر على مواكبة تحديات العصر.

وقد تم الإجماع على الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في التعليم في خمسة مجالات وهي: الذكاء الاصطناعي لإدارة التعليم وتقديمه، والذكاء الاصطناعي لتمكين التدريس والمعلمين، والذكاء الاصطناعي لتقييم التعليم والتعليم، وتنمية القيم والمهارات اللازمة للحياة والعمل في عصر الذكاء الاصطناعي، والذكاء الاصطناعي لتقديم فرص التعلم مدى الحياة للجميع, وتستفيد أنظمة الذكاء الاصطناعي من تخصصات متعددة (الأحمدي والقحطاني, ٢٠٢٢).

ومع ذلك فإن تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم, فلا يمكن أن يتم بشكل عشوائي, فلا بد من توفير الإمكانيات والمتطلبات التي تتيح للمؤسسات الاستفادة والعمل من خلاله, ومن تلك المتطلبات: المتطلبات التنظيمية أو التشريعية والتي تعني مجموعة النظم والقوانين التي تتيح استخدام الذكاء الاصطناعي, وتهتم بتنظيم العمل والحفاظ على أمن المؤسسات, والمتطلبات البشرية والتي تشير إلى العامل البشري كالطلاب, أو المعلمين, أو الإداريين, والذين يملكون المهارات اللازمة للتعامل بتقنيات الذكاء الاصطناعي, بينما تمثل المتطلبات التقنية والفنية مدى توفر الخبراء (عبد الغني وآخرون, ٢٠٢٣).

ومن المتطلبات الأخرى بالغة الأهمية لضمان نجاح تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في السياقات التعليمية توفير كميات كافية من البيانات؛ فتوفر البيانات ضروري لتصميم خوارزميات الذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها في المؤسسات التعليمية؛ ومن المهم جمع البيانات من مختلف فئات أصحاب المصلحة الرئيسية المرتبطة بالعملية التعليمية، مثل الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور والعاملين بالمدرسة والمديرين ومديري المؤسسات التربوية الأخرى (Savaş, 2021).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وبالتالي يمكن القول مما سبق إن من أهم متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم:

١- ضرورة صياغة رؤية واضحة حول إدخال برامج الذكاء الاصطناعي للعاملين، وإعداد برامج تدريبية تعلم العاملين استخدام وإنشاء برامج الذكاء الاصطناعي.
٢- وضع استراتيجية عمل يجتمع في إعداداها كل من وزارة التربية والتعليم، ووزارة الاتصالات.
٣- وضع نماذج إرشادية للعاملين على إدخال نظام الذكاء الاصطناعي في التعليم
٤- تحديد أدوار كل المؤسسات المشاركة في إعداد الخطة، وتنفيذها.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة البحيري والعلياني (٢٠٢٤) إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة مدارس التعليم العام بمحافظة بيشة وآليات تطويره, وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديريات ووكيلات ومعلمات مدارس التعليم العام بمحافظة بيشة, واشتملت عينة الدراسة على (١٦٢) مديرة, و(٨٣) وكيلة, و(٣٦٣) معلمة من مجتمع الدراسة, وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة, واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة, وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية (التواصل, والتوجيه, واتخاذ القرار) في إدارة مدارس التعليم العام بمحافظة بيشة تعزى لمتغيرات (الوظيفة الحالية, والمرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة), وإن استجابات أفراد عينة البحث حول واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التواصل, وعملية التوجيه, وعملية اتخاذ القرار في إدارة مدارس التعليم العام بمحافظة بيشة جاءت بدرجة "متوسطة".

وتناولت دراسة نكيديشو وأوكونتا (Nkedishu & Okonta, 2024) آفاق استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في مستقبل المدارس الثانوية بولاية الدلتا بنيجيريا؛ وتكون مجتمع الدراسة من (٤٧٧) من مديري المدارس الثانوية الحكومية بولاية الدلتا بنيجيريا؛ واشتملت العينة النهائية على (١٩١) مديرًا؛ وتبنت الدراسة المنهج الكمي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة؛ وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، كان من أهمها الآتي: رأى أفراد عينة الدراسة بأنه من المتوقع أن يكون استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي مفيدًا للعملية التعليمية في المستقبل؛ كما أشار أفراد عينة الدراسة إلى أن استخدام هذه التقنيات قد تكتنفه إشكاليات أخلاقية متعلقة باحتمالية تأثير التحيزات على عمليات اتخاذ القرار.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وسعت دراسة الدعجة (٢٠٢٤) إلى استقصاء واقع استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في الأردن, وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين ومعلمات المدارس الحكومية الأردنية التابعة للواء ماركا, واشتملت عينة الدراسة على (٤٠٤) معلمًا ومعلمة من المدارس الحكومية الأردنية التابعة للواء ماركا, وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة, واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة للدراسة, وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود درجة متوسطة لاستخدام المعلمين في الأردن لتطبيق الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية التعلمية, وإن معوقات استخدام المعلمين في الأردن لتطبيق الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية التعلمية جاءت مرتفعة.

واستقصت دراسة حمودة (٢٠٢٤) عن تحليل إمكانيات استخدام الذكاء الاصطناعي والخرائط الذهنية في تحسين الإدارة التعليمية, وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة مصراتة, واشتملت عينة الدراسة على (٧٢) مديرًا من مدارس التعليم الأساسي في مدينة مصراتة, وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة, واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة للدراسة, وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استخدام الذكاء الاصطناعي والخرائط الذهنية في الإدارة التعليمية وتحسين الإدارة التعليمية, وكفاءة المديرين في اتخاذ القرارات, وكفاءة العمليات الإدارية في المدارس, وتبلغ درجة الارتباط بين استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي وكفاءة المديرين في اتخاذ القرارات (٠.٦٢) مشيرة إلى وجود علاقة متوسطة بينهم, وهناك أيضًا درجة ارتباط تبلغ (٠.٧٥) بين استخدام الذكاء الاصطناعي والخرائط الذهنية وكفاءة العمليات الإدارية في المدارس, مشيرة إلى وجود علاقة قوية بينهما.

كما هدفت دراسة غنيمي (٢٠٢٤) إلى تناول وتحليل مجموعة النواتج من العلاقة بين مدى توافر أبعاد إعادة هيكلة العمليات الإدارية (دعم الإدارة العليا, والتطوير في الهيكل التنظيمي, وتطوير القوى العاملة, وتوافر التطوير التكنولوجي) وتأثيرها على كفاءة أداء العاملين بعدد من الإدارات التعليمية, وتكون مجتمع الدراسة من جميع الإدارات التعليمية بمحافظة الشرقية, واشتملت عينة الدراسة على (٥٨١) إدارة تعليمية مقسمين (٤٥) إدارة عليا, و(٥٣٦) إدارة وسطى وإشرافية, وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة, واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة للدراسة, وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود تأثير إيجابي لدعم الإدارة العليا على كفاءة الأداء ككل, ووجود تأثير إيجابي للتطوير في الهيكل التنظيمي والقوى العاملة والتطور التكنولوجي على كفاءة الأداء ككل,

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ووجود اختلافات في آراء عينة الدراسة من موظفين حول تطبيق إعادة هيكلة العمليات الإدارية وفقًا للخصائص الديموغرافية (النوع, السن, المستوى الوظيفي, الخبرة).

وسعت دراسة سلومة وآخرون (٢٠٢٤) إلى تنمية أداء العاملين بإدارة المتابعة وتقويم الأداء بمديرية التربية والتعليم في محافظة الفيوم على ضوء أبعاد الريادة الاستراتيجية, وتكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات بمديرية التربية والتعليم بالفيوم ومديري ووكلاء إدارتها التعليمية ومديري وأعضاء إدارات المتابعة وتقويم الأداء ومديري وأعضاء المراحل التعليمية بمديرية التربية والتعليم وإداراتها التعليمية, واشتملت عينة الدراسة على (١٣٤) فردًا من مجتمع الدراسة, وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة, واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة للدراسة, وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: جاءت درجة تقدم قيادات إدارة المتابعة وتقويم الأداء الدعم المادي للمتابعين المبدعين بالدرجة المنخفضة, ضعف وجود خطط ريادية مما يعبر عن ضعف المهارات الريادية بإدارة المتابعة وتقويم الأداء, وضعف ممارسات الثقافة التي تدعو بإتاحة الفرصة للمتابعين لتطوير قدرات التفكير الريادي لديهم في مختلف المستويات الإدارية.

وهدفت دراسة جايكايو وآخرين (Jaikaew et al., 2022) إلى دراسة عوامل الحاجة إلى استخدام الذكاء الاصطناعي في الإدارة في المدارس الثانوية عالمية الطراز؛ وتكون مجتمع الدراسة من المديرين والوكلاء والمعلمين العاملين بخمس وأربعين من المدارس الثانوية عالمية الطراز التي استوفت معايير (ObecQA) في عام ٢٠١٨ بتايلاند؛ واشتملت عينة الدراسة على (٤٥٠) فردًا يمثلون المجتمع المستهدف؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة؛ وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج تضمنت الآتي: أن عوامل الحاجة إلى استخدام الذكاء الاصطناعي في الإدارة في المدارس الثانوية عالمية الطراز تتضمن ١٢ عاملًا، وهم إدارة الموارد، وإدارة العاملين، والإدارة الأكاديمية، والتخطيط، وإدارة قواعد البيانات، والإدارة العامة، وإدارة الميزانيات، وإدارة شؤون المتعلمين، وتعزيز الانضباط، والترقية والدعم، وتحديد الهيكل الإداري، ونظام ضمان الجودة التعليمية.

أما دراسة غوكين وآيديمير (Gocen & Aydemir, 2020) فقد سلطت الضوء على السيناريوهات المحتمل حدوثها عند وصول تقنيات الذكاء الاصطناعي إلى مجال التعليم بصورة متوسعة؛ واشتملت عينة الدراسة على (٥) من الأكاديميين المتخصصين في مجال العلوم التربوية، و(٥) من الخبراء القانونيين (محامون

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وقضاة) العاملين بالمحاكم، و(٤) من الخبراء الفنيين في مجال الذكاء الاصطناعي في المنظمات العامة والخاصة، و(٥) من المعلمين العاملين بالمدارس الحكومية، وكان سياق الدراسة هو تركيا؛ واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، وتم جمع البيانات من خلال المقابلات؛ وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها الآتي: أن أفراد عينة الدراسة توقعوا أن يعود مجيء تقنيات الذكاء الاصطناعي على العملية التعليمية بالفائدة؛ وأن مجيء هذه التقنيات من المتوقع أن تصاحبه أوجه قصور ومخاطر تتضمن انتهاج الأفراد لأساليب التفكير الجامدة، وتبني القيم النفعية والبراغماتية بدلًا من القيم الإنسانية، والسيناريوهات السلبية المحتملة إذا تم تقييم وتصنيف الطلاب بالكامل بالاعتماد على نسبة الذكاء، وإلغاء الحاجة إلى التدخل البشري، واحتمالية فقدان السيطرة على التقنيات الذكية في التعليم (مثل مشكلات أمن البيانات)، والآثار السلبية المحتملة على العلاقات الاجتماعية.

الاجراءات المنهجية للبحث

منهج الدراسة:

يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة .

مجتمع الدراسة وعينته

يشتمل مجتمع البحث الدراسة الحالي على العاملين بالإدارات التعليمية في دولة قطر، وقد حددت الباحثة عينة عشوائية منهم لتمثيل مجتمع الدراسة قوامها (١٢٠) فرد.

خصائص عينة البحث:

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

١- توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

جدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة وفقا للجنس

م	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
١	ذكر	68	%56.7
٢	انثى	52	%43.3
المجموع		**120**	**%100.0**

يتضح من الجدول رقم (١) أن نسبة (56.7%) من أفراد العينة ذكور، بينما نسبة (43.3%) من أفراد العينة إناث.

٢- توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول رقم (٣) توزيع أفراد العينة وفقا لعدد سنوات الخبرة

م	عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
١	أقل من ٥ سنوات	9	%7.5
٢	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	84	%70.0
٣	١٠ سنوات فأكثر	27	%22.5
المجموع		**120**	**%100.0**

يتضح من الجدول رقم (٣) أن نسبة (7.5%) من أفراد العينة لديهم خبرة لفترة أقل من ٥ سنوات، بينما نسبة (70.0%) من أفراد العينة لديهم خبرة لفترة من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، بينما نسبة (22.5%) من أفراد العينة لديهم خبرة لفترة من ١٠ سنوات فأكثر.

٣- توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

جدول رقم (٤) توزيع أفراد العينة وفقا للمؤهل العلمي

م	الرتبة الأكاديمية	التكرار	النسبة المئوية
١	بكالوريوس	67	%56
٢	ماجستير	37	%30.8
٣	دكتوراه	16	%13.2
المجموع		**120**	**%100.0**

يتضح من الجدول رقم (٤) أن نسبة (55.8%) من أفراد العينة حاصلين على مؤهل بكالوريوس، بينما نسبة (30.8%) من أفراد العينة حاصلين على مؤهل ماجستير، بينما نسبة (13.2%) من أفراد العينة حاصلين على مؤهل دكتوراه.

صدق أداة الدراسة:

١) صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث

أ) صدق الاتساق الداخلي لمحاور البحث

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقاً لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية (ن=٣٠)، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة كما يوضح نتائجها جدول رقم (٥) التالي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة

المحور الأول: "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"					
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	.559**	٥	.657**	٩	.720**
٢	.540**	٦	.708**	١٠	.865**
٣	.574**	٧	.821**		
٤	.904**	٨	.772**		
المحور الثاني: "متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"					
١	.637**	٥	.562**	٩	.776**
٢	.607**	٦	.687**	١٠	.814**
٣	.763**	٧	.711**		
٤	.842**	٨	.718**		
المحور الثالث: "سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"					
١	.575**	٥	.685**	٩	.725**
٢	.560**	٦	.692**	١٠	.857**
٣	.608**	٧	.862**		
٤	.825**	٨	.822**		

**** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)**

*** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)**

يتبين من جدول (٤) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية حيث تراوحت في المحور الأول: "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" بين (.540**-.904**)؛ بينما تراوحت معاملات الارتباط في المحور الثاني: "متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" بين (.562**-.842**)، بينما تراوحت في المحور الثالث: "سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" بين (.560**-.857**)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ب) الصدق البنائي العام لمحاور الاستبانة":

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

جدول رقم (٦) معاملات الارتباط بن الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط
١	**المحور الأول: "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"**	.954**
٢	**المحور الثاني: "متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"**	.946**
٣	**المحور الثالث: "سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"**	.958**

**** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)**

يتبين من الجدول رقم (٥) السابق أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (**946.-**958.)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة.

جدول رقم (٧) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
١	**المحور الأول: "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"**	10	.967
٢	**المحور الثاني: "متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"**	10	.976
٣	**المحور الثالث: "سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"**	10	.965
	المجموع	30	.972

يتضح من الجدول رقم (٧) السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (965.-976.) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة (972.)؛ وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عرض ومناقشة أسئلة الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة ثم ترتيب تلك المحاور ترتيب تنازلي بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (٨) التالي:

جدول رقم (٨) التكرارات والمتوسطات الحسابية لتوضيح "واقع ومتطلبات وسبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر "

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المحور	درجة الاستجابة
١	**المحور الأول: "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"**	4.10	.719	1	عالية
٣	**المحور الثالث: "سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"**	3.48	.711	3	عالية
٢	**المحور الثاني: "متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"**	3.01	.960	2	متوسطة
	الدرجة الكلية للاستبانة	3.53	.620	---	عالية

يتبين من الجدول رقم (٨) السابق أن "واقع ومتطلبات وسبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر " جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للاستبانة (3.53) بانحراف معياري بلغ (620.)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة بين (711.-960.) مما يدل تقارب أراء أفراد عينة الدراسة.

وجاء في الترتيب الأول المحور الأول: "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" بمتوسط حسابي بلغ (4.10)، وانحراف معياري بلغ (719.)، يليه في الترتيب الثاني المحور الثالث: "سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" بمتوسط حسابي بلغ (3.48)، وانحراف معياري بلغ (711.)، بينما جاء في الترتيب الأخير المحور الثاني: "متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" بمتوسط حسابي بلغ (3.01)، وانحراف معياري بلغ (960.).

وترى الباحثة أن حصول المحور الأول: "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" على درجة استجابة عالية من وجهة نظر أفراد العينة قد يعزى إلى أن قطر تسعى لتحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠ التي تركز

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

على بناء اقتصاد قائم على المعرفة، مما يتطلب دمج أحدث التقنيات، مثل الذكاء الاصطناعي، في جميع القطاعات، بما في ذلك التعليم والإدارة، والتوجه العالي من الدولة في التركيز بشكل كبير على تشجيع الابتكار في مجال التعليم وتوظيف التقنيات الحديثة لتحسين جودة الخدمات الإدارية والتعليمية، مما يدفع نحو الاعتماد الكبير على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وتختلف تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة البحيري والعلياني (٢٠٢٤) التي توصلت إلى أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التواصل، وعملية التوجيه، وعملية اتخاذ القرار في إدارة مدارس التعليم العام بمحافظة بيشة جاءت بدرجة "متوسطة".

كما ترى الباحثة أن حصول المحور الثاني: "متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" على درجة استجابة متوسطة قد يعزي إلى أنه على الرغم من التطور التكنولوجي في قطر، قد يكون هناك تفاوت في الوعي والمعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي بين العاملين في الإدارات التعليمية، وأن بعض الموظفين قد يفتقرون إلى الفهم الكامل للإمكانات التي تقدمها هذه التطبيقات أو كيفية توظيفها بشكل فعّال.

وقد يكون ذلك بسبب وجود فجوة في التدريب أو نقص في الكفاءات المؤهلة، فإن ذلك يؤدي إلى صعوبة الاستفادة الكاملة من هذه التطبيقات والتي تتطلب العديد من الإجراءات من أجل تحسين وتطوير الأداء الإداري لدى العاملين بالإدارات التعليمية بالاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة جايكايو وآخرين (Jaikaew et al., 2022) التي أكدت على وجود متطلبات تتمثل في عوامل الحاجة إلى استخدام الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية والإدارات المدرسية ومن أهمها، متطلبات تتعلق بإدارة الموارد، وإدارة العاملين، والتخطيط، وإدارة قواعد البيانات، والإدارة العامة، وإدارة الميزانيات، وتعزيز الانضباط، وتحديد الهيكل الإداري، ونظام ضمان الجودة التعليمية.

وترى الباحثة أن حصول المحور الثالث: "سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" على درجة استجابة عالية من وجهة نظر أفراد العينة قد يعزى إلى قناعة أغلب أفراد العينة بان هناك متطلبات يجب على المسؤولين والمختصين العمل على توفيها وسد الاحتياجات الخاصة بالإدارات التعليمية فيما يتعلق بتطبيق تلك المتطلبات وتحقيقها على أرض الواقع كاستقطاب الخبرات التقنية المؤهلة التي تعزز من استخدام تطبيقات الذكاء

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الاصطناعي بالإدارات التعليمية؛ والاعتماد على اللامركزية في ممارسة العمليات الإدارية بالإدارات التعليمية من خلال استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

عرض ومناقشة نتائج فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠..٠٥) حول محاور الاستبانة ودرجتها الكلية وفق متغير (الجنس)..

وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير (الجنس) قامت الباحثة بتطبيق اختبار (ت) "Independent Samples Test" لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لمتغير الجنس كما موضح في الجدول التالي رقم (٩).

جدول (٩) نتائج " اختبار ت " (Independent Samples Test) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
المحور الأول: "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"	ذكر	68	4.0779	.74710	118	-.499	.619	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	انثى	52	4.1442	.68611				
المحور الثاني: "متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"	ذكر	68	2.9529	.88663	118	-.809	.420	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	انثى	52	3.0962	1.05179				
المحور الثالث: "سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"	ذكر	68	3.4485	.61656	118	-.699	.486	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	انثى	52	3.5404	.82254				
الدرجة الكلية	ذكر	68	3.4931	.55271	118	-.877	.382	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	انثى	52	3.5936	.70160				

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (٨) ما يلي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الأول: "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" وفقاً لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الثاني: "متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" وفقاً لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الثالث: "سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" وفقاً لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس ؛ مما يدل على صحة الفرضية الأولى.

وترى الباحثة أن تلك النتيجة قد ترجع إلى أن أفراد العينة من الجنسين سواء الذكور أو الإناث يلمسون حرص الإدارات التعليمية على تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتسعى في ترسيخها كأحد مبادئ العمل الإداري رغم وجود الصعوبات التي تواجهها، وربما كان السبب في ذلك ايضا تقارب الأساليب الإدارية والإمكانات المادية والبشرية بين الإدارات التعليمية محل الدراسة؛ مما قارب بين إجاباتهم حول محاور الاستبانة ودرجتها الكلية.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير وفقا لمتغير (عدد سنوات الخبرة).

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار "تحليل التباين الأحادي"(One Way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير طبقاً (عدد **سنوات الخبرة**)؛ وكانت نتائج التحليل كما هو موضح بالجدول (١٠) التالي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الجدول رقم (١٠) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

المحور		مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	الدلالة	مستوي الدلالة
المحور الأول: "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"	بين المجموعات	.483	2	.241	.463	.631	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	61.052	117	.522	---		
	المجموع	61.535	119	---	---		
المحور الثاني: "متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"	بين المجموعات	3.350	2	1.675	1.843	.163	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	106.343	117	.909	---		
	المجموع	109.693	119	---	---		
المحور الثالث: "سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"	بين المجموعات	5.172	2	2.586	5.495	.128	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	55.052	117	.471	---		
	المجموع	60.224	119	---	---		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.967	2	.983	2.620	.097	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	43.903	117	.375	---		
	المجموع	45.870	119	---	---		

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (١٠)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الأول: "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الثاني: "متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الثالث: "سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة ؛ مما يدل على صحة الفرضية الثانية.

وترى الباحثة أن تلك النتيجة قد ترجع إلى أن أغلب أفراد العينة من العاملين

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

في الإدارات التعليمية، بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم، قد تعرضوا لتدريب موحد أو لبيئة عمل تعتمد نفس الأنظمة التقنية، مما جعل خبرتهم متقاربة في التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ مما قارب بين إجاباتهم حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة البحيري والعلياني (٢٠٢٤) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول واقع ومتطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمتغير (سنوات الخبرة).

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير وفقا لمتغير (المؤهل العلمي).

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار "تحليل التباين الأحادي"(One Way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير طبقاً (**المؤهل العلمي**)؛ وكانت نتائج التحليل كما هو موضح بالجدول (١١) التالي:

الجدول رقم (١١) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي

المحور		مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	الدلالة	مستوى الدلالة
المحور الأول: "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"	بين المجموعات	.276	2	.138	.263	.769	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	61.259	117	.524	---		
	المجموع	61.535	119	---	---		
المحور الثاني: "متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"	بين المجموعات	.143	2	.072	.077	.926	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	109.550	117	.936	---		
	المجموع	109.693	119	---	---		
المحور الثالث: "سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر"	بين المجموعات	.034	2	.017	.033	.968	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	60.190	117	.514	---		
	المجموع	60.224	119	---	---		

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدرجة الكلية	بين المجموعات	.023	2	.011	.029	.971	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	45.847	117	.392	---		
	المجموع	45.870	119	---	---		

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (١١)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الأول: "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الثاني: "متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الثالث: "سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي ؛ مما يدل على صحة الفرضية الثالثة.

وترى الباحثة أن تلك النتيجة قد ترجع إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعتمد بشكل أساسي على الكفاءة التقنية والقدرة على استخدام الأنظمة الرقمية، وليس على مستوى المؤهل العلمي.؛ بمعنى أن استخدام هذه التقنيات لا يتطلب معرفة أكاديمية متخصصة، بل يعتمد على التدريب العملي والمهارات المكتسبة.

وكذلك إذا كانت الإدارات التعليمية تقدم برامج تدريبية موحدة لجميع الموظفين، بغض النظر عن مستواهم التعليمي، فإن هذا يقلل من تأثير المؤهل العلمي على الفروقات في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

ملخص النتائج:

١- جاء في الترتيب الأول المحور الأول: "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" بمتوسط حسابي بلغ (4.10)، وانحراف معياري بلغ (719.) بدرجة استجابة (عالية).

٢- جاء في الترتيب الثاني المحور الثالث: "سبل تحقيق متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" بمتوسط حسابي بلغ (3.48)، وانحراف معياري بلغ (711.) بدرجة استجابة (عالية).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣- جاء في الترتيب الأخير المحور الثاني: "متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية بدولة قطر" بمتوسط حسابي بلغ (3.01)، وانحراف معياري بلغ (960.) بدرجة استجابة (متوسطة).

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس؛ مما يدل على صحة الفرضية الأولى.

٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة؛ مما يدل على صحة الفرضية الثانية.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي ؛ مما يدل على صحة الفرضية الثالثة.

توصيات الدراسة:

١- ضرورة توفير البرمجيات والبرامج والتطبيقات التي يستطيع موظفي الإدارات التعليمية التعامل معها باحترافية.

٢- توفير برامج تدريبية شاملة للعاملين في الإدارات التعليمية تركز على مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها العملية في تحسين الأداء الإداري.

٣- تطوير البنية التحتية التقنية في الإدارات التعليمية لضمان توافر الأنظمة الحديثة والبيئة التكنولوجية الملائمة لدعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

٤- تشجيع الإدارات التعليمية على دمج الذكاء الاصطناعي في العمليات الإدارية اليومية، مثل إدارة البيانات، متابعة الأداء، والتخطيط الاستراتيجي.

٥- منح حوافز مادية ومعنوية مناسبة تعمل على دعم وتشجيع الموظفين المتميزين والمبدعين في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارات التعليمية.

٦- إنشاء وحدات دعم تقني متخصصة في كل إدارة تعليمية لضمان تقديم المساعدة للعاملين في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وحل المشكلات التقنية.

٧- التعاون مع شركات التكنولوجيا الرائدة ومراكز البحث لتطوير تطبيقات ذكاء اصطناعي مخصصة تلبي احتياجات الإدارات التعليمية بشكل أفضل.

٨- إجراء دراسات دورية لتحليل احتياجات العاملين من المهارات التكنولوجية والعمل على تصميم برامج تدريبية تناسب تلك الاحتياجات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٩- تعزيز الوعي بأهمية الذكاء الاصطناعي بين العاملين من خلال ورش عمل ومبادرات داخلية تركز على الابتكار واستخدام التكنولوجيا في تحسين العمليات الإدارية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قائمة المراجع

الأحمدي, طلال حمد فرز, والقحطاني, خالد مريع. (٢٠٢٢). متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين بمنطقة المدينة المنورة التعليمية وفقًا لمعايير الأمن السيبراني. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية, ٣* (٧١), ٥٢٩-٥٧٩.

آل مداوي, عبير محفوظ محمد. (٢٠٢٢). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية, ٩* (٣), ١٣٨-١٧٠.

آميرهم, جيهان عادل. (٢٠٢٠). أثر تحليل البيانات الضخمة (Big Data) على الأداء المالي والتشغيلي في منظمات الاعمال (دراسة تطبيقية). *مجلة البحوث المالية والتجارية, ٢١* (٢), ١٥٠-٢٠٠.

الأنصاري, علي, والهرشاني, أنوار فاهد, وعوض, سارة علي. (٢٠٢٣). دور الإدارة المدرسية في تعزيز ثقافة الذكاء الاصطناعي لدى طلبة التعليم العام بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس,* (٤٧), ٢٦٣-٣٠٠.

البحيري, السيد السيد محمود, والعلياني, شريفة أحمد سحمان. (٢٠٢٤). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة مدارس التعليم العام بمحافظة بيشة وآليات تطويره. *مجلة التربية,* (٢٠٢), ٣٥٣-٣٨٩.

البرعي, أحمد سعد علي. (٢٠٢٢). تطبيقات الذكاء الاصطناعي والروبوت: من منظور الفقه الإسلامي. *مجلة دار الإفتاء المصرية,* (٤٨), ١٢-١٥٩.

بريك, نوال. (٢٠١٦). *أسلوب حل المشكلات وعلاقته بقلق المستقبل لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*. [رسالة ماجستير غير منشورة], جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

بلكحل, راضية, ويحياوي, عبدالقادر. (٢٠٢٢). *الذكاء الاصطناعي ودوره في تطوير الإدارة الإلكترونية*. [رسالة ماجستير غير منشورة], جامعة أحمد دراية أدرار- الجزائر.

بوبحة, سعاد. (٢٠٢٢). الذكاء الاصطناعي: تطبيقات وانعكاسات. *مجلة اقتصاد المال والأعمال, ٦* (٤), ٨٥-١٠٨.

بودبية, نوال, والواهم, نجوى. (٢٠١٦). *دور إدارة الموارد البشرية في تحسين أداء العاملين –دراسة حالة مؤسسة الخزف الصحي بالميلية –جيجل-*. [رسالة ماجستير غير منشورة], جامعة محمد الصديق بن يحي- جيجل-.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

توفيق, صلاح الدين محمد, ومحمد, فاطمة صلاح الدين رفعت. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي: مدخل لتعزيز التميز الأكاديمي في الجامعات المصرية: دراسة استشرافية. *مجلة العلوم التربوية, ٣١* (١), ١-٦٣.

حسن, محمد حسن جاد الله. (٢٠٢٣). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجهات الحكومية: دراسة تحليلية لهيئة الطرق والمواصلات بدولة الإمارات العربية. *المجلة المصرية لعلوم المعلومات, ١٠* (٢), ٦٤٦-٦٧٣.

حمودة, أم السعد أحمد. (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي والخرائط الذهنية في تحسين الإدارة التعليمية دراسة تحليلية عن مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة. *مجلة البحوث الأكاديمية,* (عدد خاص), ٦٠-٧٣.

الدعجة, طارق ممدوح. (٢٠٢٤). *واقع استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي chatgpt في العملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر المعلمين في الأردن.* [رسالة ماجستير غير منشورة], جامعة الشرق الأوسط.

رسمي, محمد محمد حسن, وسعود, وليد خالد فالح, وشعلان, عبد الحميد عبد الفتاح. (٢٠١٨). أساليب تطوير أداء العاملين بالمؤسسة التعليمية: دراسة تحليلية. *مجلة المعرفة التربوية, ٦* (١٢), ٦٠-٩١.

الرقيبة, عبد الله بن أحمد. (٢٠٢٤). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين كفاءة العمليات الإدارية. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية,* (٤٠), ١٠١-١١١.

الزهراني, علي محمد, والقرشي, عصام حسين ضيف الله. (٢٠٢٢). درجة استخدام إدارة مكتب التعليم بالطائف للذكاء الاصطناعي وعلاقته بالجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين: دراسة ميدانية بمكتب التعليم بالطائف. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية,* (١٠), ٦٥٦-٧١٤.

السلمي, عفاف سفر. (٢٠١٧). تطبيقات الذكاء الاصطناعي لاسترجاع المعلومات في جوجل. *مجلة دراسات المعلومات,* (١٩), ١٠٣-١٢٤.

سلومة, نادية فاروق محمود. (٢٠٢٤). تنمية أداء العاملين بإدارة المتابعة وتقويم الأداء بمديرية التربية والتعليم في محافظة الفيوم على ضوء أبعاد الريادة الاستراتيجية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية, ١٨* (١٠), ٢٢٢-٢٨٤.

السيد, آلاء محمد السيد عبده. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي بين كلا من التسويق الاصطناعي والإعلان الذكي. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية,* (٣٨), ٢٣٨-٢٦٧.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

شطا, ألفت عبد الحليم, ويوسف, مرفت أحمد. (٢٠٢٣). دور تحليلات البيانات الضخمة في تحسين كفاءة بطاقة الأداء المتوازن في البنوك التجارية المصرية: دراسة ميدانية. *مجلة البحوث المالية والتجارية*, ٢٤ (٤), ١١٥-١٨٧.

الشمري, عفاف عليوي سعد, وآل رشيد, هياء معجب مهدي. (٢٠٢١). ورقة بحثية بعنوان: التفكير الناقد. *المجلة العربية للنشر العلمي*, (٢٩), ٦٤٦-٦٦٨.

طوهري, علي أحمد يحيي. (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول لذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة القراءة والمعرفة*, (٢٧٠), ١٥-٣٠.

عابدين, تهاني هاشم خليل. (٢٠٢٢). تنمية التفكير الناقد للطفولة المبكرة كهدف عبر ثقافي للتربية المعاصرة. *المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة*, (١), ١-١٨.

عبد الجليل, نجاة أحمد فراج. (٢٠٢٤). تطوير أداء العاملين بمؤسسات التعليم العالي. *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية*, ٥ (٤), ١-١٢.

عبد السلام, ولاء محمد حسني. (٢٠٢١). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: المجالات, المتطلبات, المخاطر الأخلاقية. *مجلة كلية التربية*, ٣٦ (٤), ٣٨٥-٤٦٦.

عبد الغني, رباب رشاد حسين, والحربي, خلود عياد واصل, والشمري, نجوى محمد عبد الله, والرحيلي, نرجس سالم سلامة. (٢٠٢٣). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. *المجلة التربوية*, (١١٨), ١٩٤-٢٣٥.

عبد المجيد, ريم. (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وظاهرة الإرهاب. *مجلة شؤون دبلوماسية*, ٤ (٦,٧), ١٤٧-١٦٨.

العطرة, قاسمي. (٢٠٢١). *عملية اتخاذ القرار وأثرها على أداء العاملين في المؤسسة دراسة ميدانية للمؤسسة الجهوية للميزانية بورقلة*. [رسالة ماجستير غير منشورة], جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

علي, خالد محمد عبد الستار. (٢٠٢٣). دور جودة بيئة العمل الابتكارية كمتغير وسيط في العلاقة بين التحول الرقمي وتحسين أداء العاملين: دراسة تطبيقية على جامعة الفيوم. *مجلة الدراسات التجارية المعاصرة*, (١٥), ٤٨٢-٥٣٢.

العليان, نرجس قاسم مرزوق. (٢٠١٩). استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*, (٤٢), ٢٧١-٢٨٨.

غانم, تفيده سيد أحمد. (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي ومناهج التعليم المستدام: التطبيقات والتحديات. *المجلة التربوية الشاملة*, ٢ (٢), ٢٧-٤٠.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

غراب, سحر محمد إبراهيم. (٢٠٢٤). علاقة الذكاء الاصطناعي بعلم الأنثروبولوجيا: رؤية نظرية استشرافية. *مجلة كلية الآداب*, ١٦ (٢), ١٤٢٤-١٤٦٨.

غريب, صابر أحمد محمد حسن, وأحم, حجاج غانم, وسليمان, شيماء سيد. (٢٠٢٤). الخصائص السيكو مترية لمقياس موضوعي لمهارات حل المشكلات قائم على الصح والخطأ المتعدد (mtf). *مجلة التربية بقنا*, (٥٨), ٢٢٨-٢٥٥.

غنيمي, عبد الفتاح محمد حامد. (٢٠٢٤). إعادة هيكلة العمليات الإدارية وتأثيرها على كفاءة الأداء دراسة تطبيقية على الإدارات التعليمية بمحافظة الشرقية. *مجلة البحوث التجارية*, ٤٦ (٣), ٧٦١-٧٩٧.

الفل, عمرو علي سيد أحمد. (٢٠٢٤). فاعلية استخدام التدريب المصغر في إثراء كفاءة العاملين في الشركات العاملة في مجال السياحة بمحافظة البحر الأحمر. *مجلة القراءة والمعرفة*, (٢٦٩), ٥٣-٧٤.

قليل, هاشمية, وهداجي, مريم. (٢٠٢٣). *استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين أداء العاملين دراسة ميدانية بعض المؤسسات الاقتصادية والعمومية*. [رسالة ماجستير غير منشورة], جامعة أحمد درايعية أدرار.

المرسي, عماد حامد محمد. (٢٠٢٣). تطوير الإدارات التعليمية بمحافظة الدقهلية على ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠. *مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة*, (١٢١), ١٢٠٣-١٢٣٦.

المهدي, ياسر فتحي الهنداوي. (٢٠٢٣). التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي: اعتبارات ومتطلبات أساسية "١". *مجلة مستقبل التربية العربية*, ٣٠ (١٤٠), ١٦٣-١٧٠.

نعمان, رياض أحمد محمد. (٢٠١٦). *استخدام استراتيجية حل المشكلات إبداعيًا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس الأساسي وأثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الاستقرائي*. [رسالة ماجستير غير منشورة], جامعة الشرق الأوسط.

النوبي, مصطفى محمد عبدالفتاح. (٢٠٢١). مهارة اتخاذ القرار في طريقة العمل مع الجماعات. *مجلة جامعة أسوان للعلوم الإنسانية*, ١ (٢), ٨٨-١٠٦.

الهنداوي, أحمد عبد الفتاح حمدي, وأحمد, محمود مصطفى. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في تطوير الإدارة الجامعية "رؤية مقترحة". *مجلة التربية*, (١٩٢), ٤٧٨-٥١٣.

Al-Tkhayneh, K. M., Alghazo, E. M., & Tahat, D. (2023). The Advantages and Disadvantages of Using Artificial Intelligence in Education. *Journal of Educational and Social*

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Research, *7*(1), 105-117. https://doi.org/10.36941/jesr-2023-0094

Al-Zyoud, H. M. M. (2020). The role of artificial intelligence in teacher professional development. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(11B), 6263-6272. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082265

Gocen, A., & Aydemir, F. (2020). Artificial intelligence in education and schools. *Research on Education and Media*, *12*(1), 13-21. https://doi.org/10.2478/rem-2020-0003

Jaikaew, P., Suntawan, T., & Yafu, S. (2022). A Model of the Need for Artificial Intelligence Using on the Administration of World-Class Standard Secondary School. *Journal of Positive School Psychology*, *6*(4), 6417-6424.

Kambur, E. (2021). The effect of artifical intelligence on human resources employees. *Alanya Akademik Bakış*, *5*(3), 1479-1492.

Kosgei, K. K. (2015). Challenges facing staff development and training: A survey of secondary schools in Kericho County. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, *4*(2), 34-47.

Makori, F. M. (2018). *An Assessment of the Training Needs of Heads of Department of Secondary Schools for Effective School Administration in Kenya- A Case Study Of Kisii Central District* [Unpublished diploma thesis]. University of Nairobi.

Mirrezaei, S. H., Ayoubi, A., Mosallanejad, A., & Mousavifard, F. (2018). The effect of in-service training on employees' productivity in education and training organisation, Shiraz, Iran. *International Journal of Productivity and Quality Management, 24*(1), 134-142.

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

Nkedishu, V., & Okonta, V. (2024). Artificial intelligence and future of secondary education in delta state: Implications for educational administration. Journal of Asian Scientific Research, *14*(3), 277-288.

Onikoyi, O. A. (2023). Relevance of Staff Development in School Administration in Selected Senior Secondary Schools. *Indonesian Journal of Multidiciplinary Research*, *3*(2), 277-288.

Riaz, H., & Ghanghas, S. (2024). Artificial Intelligence in Employee Performance Evaluation and Its Managerial Implication. *Journal of Informatics Education and Research*, *4*(1), 299-307.

Savaş, S. (2021). Artificial intelligence and innovative applications in education: The case of Turkey. *Journal of Information Systems and Management Research*, *3*(1), 14-26.

Susilowati, E., Zainal, V. R., & Hakim, A. (2023). Analysis of the Effectiveness of Education and Training For Employees in Improving Performance in the Directorate General of Teachers and Educational Personnel of the Ministry of Education, Culture, Research and Technology. *Journal of Economics and Business UBS*, *12*(5), 3348-3357.

Tong, S., Jia, N., Luo, X., & Fang, Z. (2021). The Janus face of artificial intelligence feedback: Deployment versus disclosure effects on employee performance. *Strategic Management Journal*, *42*(9), 1600-1631. https://doi.org/10.1002/smj.3322

Wang, Y. (2020). *When Artificial Intelligence Meets Educational Leaders' Data-Informed Decision-Making: A Cautionary Tale*. Georgia State University.

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

استكشاف تصورات الطلبة للتعلم عبر الإنترنت: دراسة نوعية

Exploring students' perceptions of online learning: A qualitative study

إعداد

حازم محمد حسين العاروري — **Hazem M. Hussein Al-Arouri**

أدهم شريتح — **Adham Shriteh**

فداء مرار — **Fidaa Marar**

نفين محمد حماد — **Nafin M. Hammad**

طلبة دكتوراة المناهج وطرائق التدريس- جامعة القدس – كلية العلوم التربوية

أ.د/ بعاد الخالص

Prof. Baad Al-Khalis

استاذ المناهج والطفولة المبكرة - كلية العلوم التربوية – جامعة القدس

Doi: 10.21608/ejev.2025.436359

استلام البحث: ١٨ / ٤ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ٣ / ٦ / ٢٠٢٥

العاروري، حازم محمد حسين و شريتح، أدهمو مرار، فداء و حماد، نفين محمد و الخالص، بعاد (٢٠٢٥). استكشاف تصورات الطلبة للتعلم عبر الإنترنت: دراسة نوعية. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٤٧٥ -٥٠٠.

https://ejev.journals.ekb.eg

استكشاف تصورات الطلبة للتعلم عبر الإنترنت: دراسة نوعية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء حول تصورات الطلبة للتعلم عبر الإنترنت، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج النوعي بتوظيف أسلوب دراسة الحالة، واستعان الباحثان بأداتي الملاحظة والمقابلة في جمع البيانات والمعلومات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: إن تصورات الطالبات نحو التعليم الإلكتروني تتسم ببعض الإيجابيات منها: المرونة، وتوفير الوقت والتكاليف، وسهولة التواصل مع المعلم، وسهولة الوصول الى المعلومات، وأما التحديات فتمثلت في الانعزال، وقلة الدافعية نحو التعلم، وافتقار العمل الجماعي، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتواصل المباشر مع الطلبة، لفهم انطباعاتهم عند إحداث أي تغير، وخاصة عند قرار تحول التعليم إلكترونيًا، كذلك التوصل مع الطلبة لحل المشكلات التي يواجهونها أثناء هذا النوع من التعليم، وإعداد خطط دراسية مرنة قادرة على مواجهة التغيرات والمتطلبات الجديدة للطلاب. إلى جانب التدريب المستمر لجميع أطراف العملية التعليمية (طلاب معلمين، مدراء) على تقنيات التعليم الإلكتروني من خلال تصميم خطة وطنية مرنة تتناسب مع الظروف المحيطة مع اطلاعهم بشكل دوري على آخر تطورات التعليم، وتصميم خطط خاصة بالبيئة التعليمية الفلسطينية لتناسب التعليم الإلكتروني، وضع معايير للمناهج بحيث يسهم فيها الطالب والمعلم والخبراء في مختلف المجالات وتكون قابلة للتعديل الدوري، تعديل المنهاج بما يناسب التعليم الافتراضي، وإعادة النظر في طرق تقييم الطلبة .

الكلمات المفتاحية: تصورات الطلبة ، البحث النوعي، التعليم الالكتروني، دراسة الحالة

Abstract:

The study aimed to shed light on students' perceptions of online learning at the Second Atara Girls School (government) affiliated with the Birzeit Education Directorate. To achieve the research goal, the qualitative approach was used - a case study method. The researcher used observation and interview as a tool for collecting data and information. The study concluded There are a set of results, the most important of which is that female students' perceptions of e-learning are characterized by some positive aspects, the most important of which are flexibility, saving time and costs, ease of communication with the teacher,

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

and ease of access to information. However, it is fraught with challenges, the most important of which are isolation, lack of motivation towards learning, and lack of group work. The study presented several recommendations, paying attention to direct communication with students to understand their impressions when learning. Making any change, especially in moving them towards e-learning, moving towards face-to-face education as much as possible, communicating with students to solve the problems they face during e-learning, preparing flexible study plans capable of facing the changes and new requirements of students, continuous training for all parties to the educational process (students, teachers, principals) on e-learning techniques through a flexible national plan that suits the surrounding circumstances, while keeping them informed periodically of the latest educational developments, designing plans specific to the Palestinian educational environment to suit e-learning, setting standards for the curriculum in which the student, teacher, and experts in various fields contribute so that they are subject to periodic modification, modifying the curriculum to suit virtual education, and reconsidering the methods for evaluating students.

Keywords: student perceptions, qualitative research, e-learning, case study

المقدمة

يشهد العالم اليوم انفجارًا في المعلومات وتسارع في وتيرة التقدم التكنولوجي، ما أدى إلى دخولها شتى مجالات الحياة، وكذلك حدثت طفرة في طرق تبادل المعلومات وتوصيلها، وهذا يفرض علينا إعادة النظر في سياسات وخطط التدريس لتمكين المعلم والطالب من امتلاك مهارات جديدة، وتوأمة متطلبات هذا التغير والتقدم ليصبح التعلم عبر الإنترنت جزءًا لا يتجزأ من الحياة اليومية للطلاب في مختلف قنوات وطرق التعلم.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

وخاصة ما شهد التعليم في السنوات الأخيرة من تحولٍ كبيرٍ مع ظهور منصات التعلم عبر الإنترنت، وتسارع التحول نحو التعليم عبر الإنترنت بسبب عوامل مختلفة بما في ذلك التقدم التكنولوجي، وإمكانية الوصول، والجائحة العالمية الأخيرة. وقد لقد أدى تطور تكنولوجيا التعليم إلى إحداث تحول في التعليم ، حيث أصبح التعلم عبر الإنترنت وسيلة تدريس أساسية (لوغو، ٢٠٢٢). يعود ارتفاع وتيرة التعليم عبر الإنترنت إلى التغيرات في التركيبة السكانية للطلاب وارتفاع تكاليف التعليم. ولعل أهم هذه الأسباب هي جائحة (كوفيد-١٩) التي أدّت إلى تسريع استخدام منصات التعليم عبر الإنترنت، ما أظهر فعاليتها والتحديات التي تواجهها (المحاسيس وآخرون، ٢٠٢١).

وكي نتمكن من فهم هذا التحول كان لابد من جمع المعلومات وتحليلها للاستفادة من التجربة، وقد أجريت أبحاث عدة تركزت حول أثر التعليم عبر الإنترنت على نتائج الطلبة (لوغو، ٢٠٢٢)، ودراسات أخرى تناولت تصورات وآراء الطلبة، حيث بينت دراسة (Lemay et al, ٢٠٢١) أنّ آراء الطلبة تختلف حول التعلم عبر الإنترنت بناءً على عوامل عدة مثل: إستراتيجيات التعليم والمهارات التقنية وإدارة الوقت ومستويات التحفيز، ودراسة (Yang & Cornelius, ٢٠٠٥) حيث يرى الطلبة مرونة التعلم عبر الإنترنت، وقلة التكاليف، وتوفير الفرص الذاتية.

يعد استكشاف تصورات الطلبة للتعلم عبر الإنترنت أمرًا بالغ الأهمية، وذلك لتعزيز تصميم التعليم والتعلم الفعال، والتركيز على نجاح الطلبة، بحيث يمكّن المعلمين من استخدام تجارب الطلبة والموضوعات الرئيسة لاتخاذ قرارات مستنيرة، وتحسين جودة التعليم على المنصات الرقمية. كما خلصت دراسة (Curelaru et al., ٢٠٢٢) إلى فهم وجهات نظر الطلبة حول التعلم عبر الإنترنت لتحسين الممارسات التعليمية أثناء حالات الطوارئ وما بعدها.

ستحاول هذه الدراسة تقديم نظرة حول تصورات الطلبة للتعلم عبر الإنترنت، مع التركيز على تجاربهم وممارساتهم تجاه هذا النوع من التعليم.

مصطلحات الدراسة

التعليم الإلكتروني: عرّفه الموسى والمبارك (٢٠٠٥) بأنه "طريقة للتعليم باستخدام أدوات الاتصال الحديثة، والوسائط المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، كذلك بوابات الإنترنت أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

التعليم عبرالانترنت: يُعرف باسم التعلم الإلكتروني، ويتضمن مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية التي تستخدم التكنولوجيا الإلكترونية لتقديم التعليم خارج نطاق

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الفصول الدراسية التقليدية. فهو يوفر المرونة وإمكانية الوصول وإمكانية تجارب التعلم الشخصية(Pichler, Anderson, & McMillan, ٢٠١٠)

البحث النوعي: هو نوع من البحوث الاجتماعية التي تسعى إلى فهم وتفسير معنى تجارب الأشخاص ومواقفهم وسلوكياتهم، ويتضمن جمع وتحليل البيانات غير الرقمية مثل المقابلات والملاحظات والوثائق (Creswell, ٢٠١٨).

دراسة الحالة: هي دراسة متعمّقة لفرد أو مجموعة بحيث توفر فهمًا تفصيليًا ودقيقًا لموضوع ما، يسمح باستكشاف العلاقات المعقدة والعوامل السياقية. (Stake, R. E. (١٩٩٥)

تصورات الطلبة: تشير إلى معتقدات الطلبة ومواقفهم وفهمهم لخبراتهم التعليمية التي تؤثر على دوافعهم ومشاركتهم في عملية التعلم. (Schunk, D. H. (٢٠١٢)

المقابلة شبه المنظمة: هي نوع من المقابلات البحثية النوعية التي تتضمن مجموعة محددة مسبقًا من الأسئلة ولكنها تتيح المرونة لاستكشاف موضوعات أو مواضيع أخرى تظهر أثناء المحادثة (Patton, ٢٠٠٢).

الملاحظة: هي طريقة بحث نوعية تتضمن المراقبة المنهجية وتسجيل السلوكيات والتفاعلات والظواهر الأخرى في البيئة الطبيعية.(Yin, 2016)

الدراسات السابقة

لعل أي إحداث أو تطور في العملية التعليمية يحدث بطريقة تدريجية ومتسلسة تعتمد على التجارب السابقة والبيئة التعليمية مع وجود خصوصية لكل بلد، بمعنى أنه من المهم الاستفادة من الخبرة الشخصية والاستعانة بخبرات أُخرى تساعدك في تطبيق أدوات الدراسة والتحليل، لذا سنناقش في هذا الفصل بعضًا من الدراسات السابقة للإفادة منها، ولتكون هذه الدراسة إضافة وتطويرًا في هذا المجال.

يهدف البحث الحالي إلى تحديد المشكلات التي تواجه تحقيق أهداف التعليم الإلكتروني خلال جائحة كوفيد-١٩، كما ويسلط الضوء على أهمية تحسين الظروف البيئية في تحسين الصحة، ويشير إلى أن الاعتماد المفرط على وسائل التواصل الاجتماعي يمكن أن يؤثر سلبًا على الصحة النفسية، كما يتناول موضوعات مختلفة مثل: العلاقات الاجتماعية والتواصل، ويستعرض أهمية التعليم والتطوير المهني في تحقيق النجاح، ويركّز على أهمية تصميم التعليم الفعال والتقييم البديل، وينصح بتبني أساليب تقييم متنوعة ومبتكرة، ويتحدث عن أهمية فهم الاختلافات بين الأجيال وتأثير الإعلام والأبحاث العلمية، إضافة إلى موضوع التعليم عن بعد وتأثير الثورة المعلوماتية على العملية التعليمية، وتقييم تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كوفيد-١٩ (طالب، ٢٠٢٢).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

حددت العديد من الدراسات الجوانب الإيجابية للتعلم عبر الإنترنت كما يراها الطلبة، فقد وجد الفواز (٢٠١٦) أن الطلبة أصبح لديهم مرونة وراحة في التعلم عبر الإنترنت، ما يسمح لهم بموازنة دراستهم مع الالتزامات الأخرى، وإمكانية الوصول إلى التعلم، وتمكين الطلبة من مشاركة مواقع متنوعة في التعليم.

يعد التعلم عبر الإنترنت وسيلة تعليمية محورية تلبي احتياجات الطلبة المختلفة، ومع قيام مؤسسات التعليم العالي بتوسيع التدريب عبر الإنترنت لتلبية الاتجاهات التكنولوجية المتطورة والمتطلبات المجتمعية، يظل فهم تصورات الطلبة وتجاربهم في التعليم عبر الإنترنت أمرًا حيويًا للتحسين المستمر للمنهجيات التعليمية وتطويرها (المحاسيس وآخرون، ٢٠٢١).

أظهرت الدراسة أن التعلم عبر الإنترنت يوفر القدرة على التكيف والراحة للطلاب، خاصة أولئك الذين لديهم التزامات عائلية واجتماعية (Sarkans ٢٠١٨). سلطت جائحة كوفيد-١٩ الضوء على الآثار الإيجابية والسلبية للتعلم عبر الإنترنت، وشددت على الحاجة إلى آليات اتصال ودعم فعالة. حيث يعدّ التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس أمرًا بالغ الأهمية للحفاظ على التحفيز والمشاركة في الصفوف الدراسية الافتراضية. (سليمان وآخرون، ٢٠٢٢)

تؤكد الدراسة على المرونة وإمكانية الوصول إلى التعلم الرقمي، مع تسليط الضوء أيضًا على أهمية التواصل الجيد بين المعلم والطالب في تعزيز تجربة التعلم عبر الإنترنت. (Cornelius, ٢٠٠٥)

تؤكد هذه الدراسات على الفوائد التي لا تعد ولا تحصى للتعلم عن بعد، بما في ذلك التوفير المالي، وتعزيز الكفاءة التكنولوجية، وزيادة التحفيز، ومرونة الجدولة، وزيادة المشاركة. ومن خلال الاعتراف بهذه المزايا ودمجها في الأساليب التعليمية، يمكن للمؤسسات تعزيز تنفيذ برامج التعلم عن بعد لتلبية الاحتياجات المتعددة للطلاب بشكل أفضل. (الكلاش وآخرون، ٢٠٢٢)

يقدم التعلم عبر الإنترنت العديد من المزايا للطلاب بما في ذلك المرونة وسهولة الوصول والراحة. ومع ذلك لا تزال هناك تحديات تتعلق بفرص التدريب العملي والتفاعل المحدود مع المعلمين والزملاء. من خلال فهم العوامل المتنوعة التي تؤثر في كيفية رؤية الطلبة للتعليم عن بعد، يمكن للمعلمين تصميم دوراتهم عبر الإنترنت لتلبية احتياجات المتعلمين وتوقعاتهم بشكل أفضل.

((Tomza and other,2023

على الرغم من هذه الميزات، إلا أنّ البحوث تشير إلى وجود تحديات مرتبطة بالتعلم عبر الإنترنت. حيث كشفت دراسة (Pichola, & other ٢٠٢٠) أنه لا يوجد

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تفاعل مباشر وهذا يعدّ مصدر قلق كبير، ما يؤدي إلى مشاعر العزلة وانخفاض الحافز.

تشمل العقبات التي يواجهها الطلبة في التعلم عن بعد قضايا مختلفة مثل تأخير الاتصالات، والحواجز التكنولوجية، وتحديات إمكانية الوصول، وصعوبات التكيف مع بيئات الإنترنت. تؤكد هذه التحديات على أهمية إنشاء أنظمة دعم قوية وتوفير الموارد اللازمة لتعزيز تجربة التعلم عن بعد الشاملة للطلاب. (Yi Yang,٢٠٠٥)

تهدف الدراسة إلى تقييم مدى فعالية التدريس باستخدام التعلم المتزامن مقارنة بالتعلم التقليدي من خلال استكشاف رضا الطلبة واهتماماتهم، وارتبطت تصورات الطلبة بتحديات الحضور وتحصيلهم والصعوبات التقنية. وتشير النتيجة الأكثر أهمية إلى أن التحول المفاجئ إلى التعلم عن بعد كان مدروساً بشكل جيد، حيث فضّل معظم الطلبة هذا النوع من التعليم، ويمكن التغلب على الصعوبات التقنية التي تمت مواجهتها عن طريق تسجيل الجلسات المتزامنة. (العامر وآخرون،٢٠٢١)

تهدف الدراسة الى قياس تصورات الطلبة للتعلم عن بعد، وأظهرت النتائج أن الطلبة راضون بشكل عام عن التعلم عن بعد والتقييم عبر الإنترنت، ولكن كانت لديهم مخاوف بشأن تعلم المهارات العملية، ويمكن استثمار التعليم عن بعد لتقديم المحاضرات النظرية للمناهج الدراسية، في حين يجب تقديم الجانب العملي وجاهيا، ومع ذلك، من المرجح أن تحتاج إلى مراجعة المناهج الدراسية، وتحسين البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات (تيم واخرون، ٢٠٢٢).

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من من الدراسات البحثية أن التعلم عن بعد يقدم عددًا كبيرًا من المزايا للطلاب، كما أن الطلبة ينظرون إليه بشكل إيجابي لفوائده مثل: قلة التكلفة وكفاءة الوقت وتقليل الجهد. علاوة على ذلك، تم تفضيل استخدام أدوات التعلم الإلكتروني على الأساليب التقليدية، مع تعزيز وضوح الصورة في الجلسات الافتراضية كميزة كبيرة لكل من الطلبة والمعلمين، ومرونة حضور الصفوف الدراسية الافتراضية من أيّ مكان، وتوافر المحاضرات المسجلة.

مع ذلك أظهرت الدراسات المعوقات التي يواجهها الطلبة، وتتمثل في تأخر التواصل رغم أنّ الدراسات أكدت على أهمية التواصل غير المتزامن، حيث يتيح لهم المزيد من الوقت لمعالجة المعلومات والمشاركة بالأنشطة، كما أنّ التعليقات الشخصية السريعة من المعلمين في غضون ٢٤ ساعة تحظى بتقدير كبير من قبل الطلبة، ما يؤكد على الدور الحاسم للدعم والتوجيه في الوقت المناسب.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

علاوة على ذلك، تشكل العوائق التكنولوجية تحديًا كبيرًا للطلاب المشاركين في التعلم عن بعد، كصعوبات الوصول إلى اتصالات إنترنت موثوقة، مما يعيق مشاركتهم في الجلسات والتقييمات المباشرة. ويؤدي عدم إمكانية الوصول المستمر إلى الإنترنت إلى إعاقة قدرتهم على تنزيل المواد وإرسال المهام والتفاعل على منصات الإنترنت. بالإضافة إلى ذلك، يواجه الطلبة عقبات في تأمين الترتيبات اللازمة للامتحانات واستخدام التكنولوجيا المساعدة بسبب قيود إمكانية الوصول.

بالإضافة الى ذلك، فإن غياب الاستجابات الفورية في الإعدادات عبر الإنترنت يسهم في التصورات السلبية بين الطلبة، إنّ الافتقار إلى التفاعلات وجهاً لوجه يجعل من الصعب على الطلبة تلقي تعليقات سريعة من المعلمين وطلب توضيحات بشأن المهام.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة النوعية إلى التعمق في تصورات الطلبة فيما يتعلق بالتعلم عبر الإنترنت، والسعي إلى فهم تجاربهم وتحدياتهم وتفضيلاتهم. كما تسعى إلى تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية للتعلم عبر الإنترنت كما يراها الطلبة، من خلال استكشاف هذه التصورات، و تساعد المعلمين وصانعي السياسات الحصول على رؤى لتعزيز فعالية التعليم عبر الإنترنت، ولتتمكن الدراسة من تحقيق هذه الأهداف ستجيب الدراسة على السؤال الرئيس:

- ما تصورات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما أهمية التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة؟
- ما التحديات التي يواجهها الطلبة في التعلم الإلكتروني؟
- ما انطباعات الطلبة حول التعلم الإلكتروني؟

مشكلة الدراسة

لقد أدى الانتقال المفاجئ إلى التعلم عبر الإنترنت نتيجة للوباء العالمي، أو ما يمرّ به الشعب الفلسطيني من أزمات مختلفة إلى ظهور عدد كبير من الإيجابيات والسلبيات. فهناك مجموعة رحّبت بهذا التغيير، كما واجه آخرون الانضباط الذاتي اللازم للنجاح في بيئة عبر الإنترنت. هذا التناقض يثير وجهات نظر الطلبة حول فعالية التعلم عبر الإنترنت والعناصر التي تؤثر على تجارب الطلبة في الصفوف الافتراضية.

من خلال جمع الملاحظات من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين تبين وجود مجموعة من المشكلات مثل: قلة التفاعل، وصعوبات الحفاظ على التركيز أثناء الحصص عبر الإنترنت، والتحديات التي تواجه المناقشات الافتراضية. وتؤكد

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

هذه العقبات ضرورة التوصل إلى فهم أكثر عمقا لكيفية رؤية الطلبة للتعليم عبر الإنترنت، وخاصة في ظل التحولات المفاجئة في أساليب التدريس.

علاوة على ذلك، فإن التناقضات في مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى الطلبة ومدى إلمامهم بمنصات التعلم عبر الإنترنت تؤكد مدى تعقيد التكيف مع التعليم الافتراضي. وتلعب عناصر مثل سهولة التعامل مع التكنولوجيا، وخصائص المعلمين، ودافعية الطلبة أدوارًا محورية في تشكيل كيفية إدراك الطلبة للتعلم عبر الإنترنت.

ونتيجة لذلك، تهدف هذه الدراسة إلى التعمق في مواقف الطلبة تجاه التعليم عبر الإنترنت ودراسة العقبات والآفاق التي يواجهونها في الصفوف الدراسية الافتراضية. ومن خلال فحص هذه العوامل من منظور نوعي تهدف إلى إلقاء الضوء على التفاصيل الدقيقة لتجارب الطلبة في بيئات التعلم عبر الإنترنت وتحديد المجالات الرئيسة للتعزيز والمساعدة.

أهمية الدراسة

إن استكشاف تصورات الطلبة حول التعليم عبر الإنترنت له أهمية كبيرة في إثراء الرحلة التعليمية في البيئات الافتراضية. ومع التحول نحو المنصات الرقمية في التعليم ، يعد فهم كيفية رؤية الطلبة لهذا النمط من التعلم وتفاعلهم معه أمرًا بالغ الأهمية. من خلال التعمق في وجهات نظر الطلبة، يمكن للمعلمين والإداريين جمع رؤى قيّمة لإنشاء دورات تدريبية أكثر تأثيرًا عبر الإنترنت ومصممة خصيصًا لتلبية احتياجات المتعلمين. وضرورة فهم تجارب المتعلمين لضمان توافق العروض التعليمية مع توقعاتهم. علاوة على ذلك، فإن استكشاف كيفية إدراك الطلبة للتعلم عبر الإنترنت يمكن أن يمهّد الطريق لتطوير إستراتيجيات تعزز الشعور بالانتماء للمجتمع بين المتعلمين الافتراضيين، وهو أمر ضروري لإنشاء جو تعليمي داعم.

وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضا من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة لوحظ أن معظمها ينصب على استكشاف تصورات المدراء أو المعلمين أو المشرفين والقليل منها يهتم بتصورات الطلبة، بالإضافة إلى أن معظم البحوث تعالج التعليم الإلكتروني بالاعتماد على المنهج الكمي وقليل منها اعتمد المنهج النوعي.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: تناولت الدراسة طالبات الصف العاشر في مدرسة حكومية

الحدود الزمنية : تم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٣

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الحدود الموضوعية: طبقت الدراسة من خلال الصفوف الافتراضية في مواضيع العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية للصف العاشر

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة، حيث يعدّ البحث النوعي أمرًا حيويًا للحصول على رؤى متعمقة من خلال استخدام أدوات المقابلات والملاحظات نتمكن من الحصول على فهم شامل لكيفية مشاركة الطلبة في الصفوف الدراسية الافتراضية، وتؤثر بيئة التعلم في التعليم عبر الإنترنت بشكل كبير على رضا الطلبة، علاوة على ذلك، تلعب سمات الطلبة مثل الكفاءة في الأدوات عبر الإنترنت، وقدرات إدارة الوقت، ومستويات التحفيز دورًا حاسمًا في تشكيل تصوراتهم للتعلم عبر الإنترنت..(Cornelius 2005)

يتضمن النهج المتبع في هذه الدراسة استخدام منهجية دراسة الحالة، وفقا لدراسةStake) ١٩٩٥) هناك ثلاثة أنواع من دراسات الحالة: الجوهرية، والأدواتية، والجماعية، وفي هذه الدراسة تم اختيار طريقة دراسة الحالة الأدواتية لاستكشاف وجهات نظر الطالبات حول التعلم عبر الإنترنت. تسمح هذه المنهجية بإجراء تحقيق مفصل في تصور الطالبات ووجهات نظرهم ضمن سياق التعلم عبر الإنترنت، بهدف إلقاء الضوء على التحديات والفرص التي يواجهها الطلبة المشاركون في التعليم عبر الإنترنت، خاصة خلال الفترات الصعبة.

مجتمع الدراسة (سياق الدراسة)

تقع هذه المدرسة في قرية تبعد ١٣كم إلى الشمال من مدينة رام الله، يسكنها حوالى ٣٠٠٠ نسمة (مركز الإحصاء الفلسطيني ٢٠١٢)، توجد مدرستان في القرية واحدة للذكور وأخرى للإناث، يوجد في المدرسة المراحل التعليمة الأساسية والثانوية من الصف الاول الى الثاني عشر، وعدد الطالبات ٣٠٦ طالبة حيث أجريت الدراسة على طالبات الصف العاشر ويبلغ عددهم ١٨، وتتراوح أعمارهن ١٥-١٦.عاما، وهذه الأعمار تنتمي إلى المرحلة الخامسة وفقا لأريكسون (نظرية إريك إريكسون في التطور النفسي الاجتماعي) (Erikson, ١٩٦٣) الذي يصف الهوية مقابل ارتباك الهوية، حيث تفضل هذه الفئة الاكتشاف والتجريب بأنفسهم وحب الاستطلاع والعناد والاعتزاز بالنفس، حيث يعمل معظم أهالي القرية بالتجارة والوظائف الحكومية، ويفصل المدرسة حاجز عسكري يمنع بعض الطلبة والمعلمين من الوصول إلي المدرسة ما يجعل التعليم الالكتروني ضروريًا في أغلب الأوقات وتحت هذه الظروف الصعبة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أدوات الدراسة وخطواتها

تم استخدام أداتين مناسبتين في جمع البيانات للوصول إلى تصورات الطلبة وهي المقابلة والملاحظة، وجاء اختيار الأدوات البحثية بناء على طبيعة المبحوثين وموضوع البحث، وكذلك بالاستناد إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، فمن خلال دمج المقابلات مع الملاحظات، تم التوصل إلى فهم شامل لمواقف الطلبة تجاه التعليم عبر الإنترنت. (Jumareng, ٢٠٢١).

تضمنت المقابلات مجموعة من الأسئلة المحددة سابقًا لضمان الاتساق بين المشاركين، وقد سهّل هذا النهج استكشافًا شاملاً للقاءات الطلبة ووجهات نظرهم فيما يتعلق بالتعليم عبر الإنترنت. وقد طُلب من المشاركين مشاركة أفكارهم حول التعلم عبر الإنترنت، وتسليط الضوء على الجوانب المفضلة لديهم من التجربة، ومناقشة كيف ساعدتهم في مساعيهم الأكاديمية.

تم جمع ملاحظات لحصص افتراضية لجميع محتوى الحصة من خلال حضور حصص متنوعة في جميع التخصصات ومن ثم بناء بطاقة ملاحظة.

صدق أدوات الدراسة

للتحقق من صدق المقابلة تم مراجعة محتوى الأسئلة من قبل ثلاث مشرفين تربويين وأربعة مديرين حاصلين على درجة الماجستير للتأكد من ملاءمتها للموضوع قيد الدراسة وقياسها للمتغيرات المُستهدفة والتأكد من وضوح الأسئلة وصياغتها بشكل يسهل الفهم على المبحوثين. ثم تجربة المقابلة مع عينة صغيرة تتكون من ٥ طلاب وتكرار المقابلة مع نفس المبحوثين مرتين للتأكد من سهولة الإجابة عليها وفعالية الأسئلة في استخراج المعلومات المطلوبة، تم تحليل إجابات المبحوثين ومقارنة إجاباتهم حيث تبين أن هناك تطابقًا إلى حد جيد جدا.

للتحقق من صدق أداة الملاحظة تم الاتفاق على بنودها، ثم حضور حصص مشتركة مع ثلاث مشرفين وأربعة مدراء للتأكد من وضوحها وسهولة استخدامها من قبل المُلاحظين، ومقارنة نتائج الملاحظة وبناء بطاقة تحليل النتائج ومقارنة نتائج الملاحظات لنفس السلوك.

تم تكرار الملاحظة مع نفس الصف مرتين لنفس السلوك ومقارنة النتائج حيث كان التقاطع بين الملاحظين جيد.

ثبات أدوات الدراسة

تم إعادة تطبيق أداة المقابلة على نفس المبحوثين مع تغيير المقابل في كل مرة بفارق أسبوع، ومقارنة النتائج حيث كانت نتائج الإعادة مُتناسقة بنسبة جيدة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

للتأكد من ثبات الملاحظة تم مقارنة نتائج ملاحظات مشرفين مختلفين لنفس السلوك حيث كانت نتائج المشرفين مُرتبطة بشكل إيجابي.

إجراءات الدراسة

١- تحديد المشكلة من خلال النقاش مع معلمين ومديري مدارس ومشرفين تربويين وطلاب، وكذلك من خلال الزيارات الإشرافية للحصص الافتراضية.
٢- البحث في موضوع المشكلة في الأدب التربوي والدراسات السابقة للوصول إلى طريقة البحث في هذه المشكلة
٣- وضع منهجية الدراسة (المنهج النوعي أسلوب دراسة الحالة) وبناء الأسئلة والأهداف .
٤- اختيار عينة الدراسة وطلبة دراسة الحالة.
٥- اختيار وبناء الأدوات المناسبة للقياس وطرق جمع البيانات.
٦- التحقق من ثبات ومصداقية أدوات الدراسة.
٧- جمع البيانات من خلال تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة.
٨- تنظيم البيانات وتحليلها.
٩- مناقشة البيانات في ضوء الأدب التربوي وسياق الدراسة للمبحوثين.
١٠- الخروج بتوصيات.
١١- إعادة التأمل في الممارسة.

خطوات تحليل البيانات

يُعد تحليل بيانات البحث النوعي رحلة استكشافية لفهم المعنى الكامن وراء البيانات الغنية بالكلمات، مثل المقابلات والملاحظات على عكس التحليل الكمي الذي يعتمد على الأرقام والإحصائيات، يركز التحليل النوعي على استخلاص الأفكار والقضايا والأنماط من خلال عملية تفسيرية شاملة. (Creswell, ٢٠١٨)

تم الاستعانة ببرنامج تحليل بيانات البحوث النوعية (MAXQAD) في هذا البحث تم ترتيب البيانات وتنظيمها حيث تم إنشاء مجلدات لكل فئة من البيانات، واستخدام برامج إدارة البيانات اكسل ثم قراءة البيانات بتمعن لفهم السياق العام والمحتوى الرئيس، وتدوين الملاحظات الأولية والأفكار التي تبرز أثناء القراءة.

الانتقال الى التشفير من خلال تقسيم البيانات إلى وحدات ذات معنى، كتابة رموز على وحدات البيانات لتمييزها وتصنيفها، إنشاء نظام ترميز يشرح معنى كل رمز .

استخدام التشفير في البحث عن الأنماط عن طريق مقارنة وحدات البيانات المشفرة للعثور على أوجه التشابه والاختلاف ثم ربط وحدات البيانات المشفرة ببعضها البعض لإنشاء فئات مفاهيمية (ثيمات).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

اخيرا تفسير النتائج من خلال ربط النتائج بسؤال البحث وأهدافه، ثم شرح معنى النتائج ودلالاتها، مراجعة النتائج من قبل باحثين آخرين أو المشاركين في الدراسة.

مناقشة نتائج البحث والتعقيب عليها

تتكون الدراسة من سؤال رئيس يتفرع عنه ثلاثة أسئلة، في هذا الجزء سأتناول نتائج كل سؤال، بحيث اعرض نتائج السؤال بناءً على الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، ومقارنة هذه الأدوات(المقابلة والملاحظة) مع بعضها البعض لمعرفة الأداة الأكثر مناسبة للوصول إلى نتائج مقبولة.

نظرة عامة على نتائج الدراسة

بشكل عام لاحظ الباحثان أن تصورات الطالبات للتعلم عبر الانترنت تميل نحو التعليم التقليدي بعد تطبيق الدراسة، حيث يظهر من خلال آرائهم تشتت في فهم المواد التعليمية، وبشكل خاص المواد العلمية الرياضيات والفيزياء والكيمياء، مع وجود بعض الفوائد التي لا بأس فيها في التعلم الإلكتروني، حيث يظهر **Error! Reference source not found.** نتائج الدراسة تصورات الطلبة للتعلم الإلكتروني، والتي قد تكون جوابًا لسؤال الدراسة الرئيس.

نتائج السؤال الأول ونقاشه:

سوف نعرض النتائج في هذا القسم بحيث نناقش كيف عملت أداتي (الملاحظة ، المقابلة) على الإجابة عن السؤال الفرعي:

ما الفوائد التي يراها الطلبة في التعلم الإلكتروني ؟

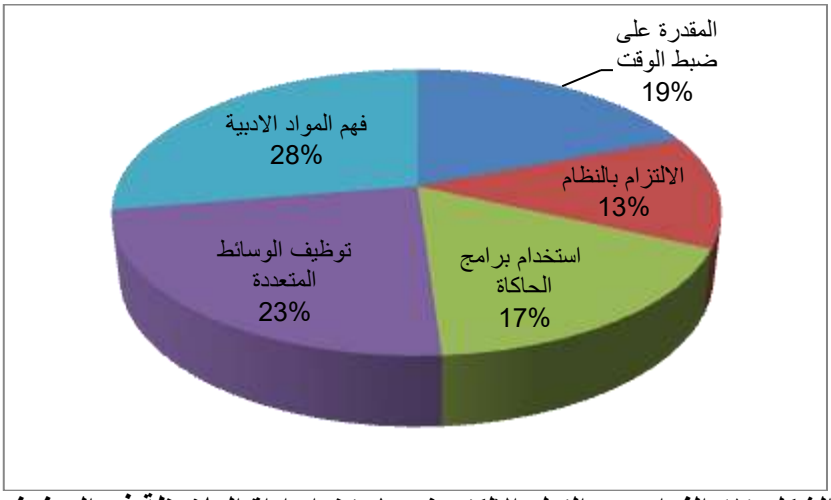
في هذا السؤال تم استكشاف آراء الطلبة في المميزات المرجوة من التعليم الالكتروني، وذلك اعتماداً على الدراسات السابقة التي قامت في البحث، ومن خلال هذا السؤال يمكن مراقبة مدى اقتناع الطلبة وتفاعلهم باستخدام أداتين اثنتين الملاحظة والمقابلة ، وستظهر في الأقسام الآتية النتائج لكل أداة.

الملاحظة

تُعد الملاحظة أداة قيّمة في البحث النوعي، حيث تسمح للباحثين بجمع بيانات غنية بالتفاصيل حول السلوكيات والتفاعلات في سياقاتها الطبيعية. تُقدم الملاحظة للباحثين فرصة لرصد الظواهر مباشرةً وفهمها بشكل أعمق. (Creswell, ٢٠١٨)

تم تحليل نتائج الملاحظة باستخدام برنامج (MAXQAD) حيث تم ترميز ما تم جمعه من ملاحظات و والوصول من خلالها إلى الموضوعات، والتي تظهر في الشكل (١)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456



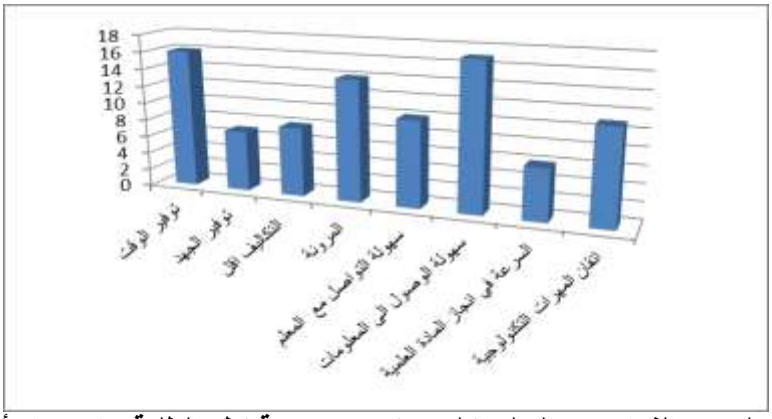
الشكل (١) الفوائد من التعلم الالكتروني باستخدام اداة الملاحظة في الصفوف الافتراضية

من خلال جمع الملاحظات لحضور حصص افتراضية وجد أن أهم النقاط التي تستطيع الطالبات الاستفادة منها: هي تمكنهم من استيعاب وفهم المواد الأدبية بطريقة جيدة كما يظهر في الشكل (١)، وفّر التعليم الإلكتروني تربة خصبة لاستخدام البرمجيات المحوسبة لعرضها خلال الحصة الافتراضية، وهذا يمكن ملاحظته خلال الحصص الافتراضية بشكل واضح، وملاحظة استجابة الطالبات الفاعلة من خلال تنفيذ هذه الأنشطة المتعلقة ببرامج المحاكاة و الوسائط المتعددة، وكذلك ساعد التعليم الالكتروني على ضبط الوقت خلال الحصة بحيث تستطيع المعلمة تقسيم أنشطة الحصة وفق ترتيب زمني مناسب بفاعلية من خلال ارتباط المنصات التعليمية بالزمن، مما مكّن الطالبات من الانتقال السلس بين أنشطة الحصة والاستفادة في تنظيم وقتهم خلالها، ويمكن القول أن التعليم الإكتروني مكّن الطلبة من الالتزام بالنظام بسبب توفر أدوات ملحقة بالمنصات التعليمية ساعدت المعلم والطالب على الانضباط خلال الحصة. وهذا يتوافق مع بعض نتائج دراسة (Cornelius, ٢٠٠٥) و (سليمان وآخرون، ٢٠٢٢) ،(الكلاش وآخرون، ٢٠٢٢)

المقابلة

تُقدم المقابلة للباحثين فرصة للاستماع مباشرةً إلى المشاركين وفهم وجهات نظرهم الفريدة من نوعها، وهذا ما قد لا يكون ممكنًا من خلال الأساليب البحثية الأخرى.(Creswell, ٢٠١٨)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456



الشكل (٢) الفوائد من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة باستخدام أداة المقابلة في الصفوف الافتراضية

أظهرت نتائج المقابلات مزايا التعلم الإلكتروني كما يراها الطلبة. وكان أحد أبرز النتائج هو سهولة الوصول إلى المعلومات كما يظهر في الشكل (٢)، والتي يوفرها التعلم الالكتروني، ما يسمح للطلاب بالدراسة بالسرعة التي تناسبهم، كما جاء في مقابلة أحد الطالبات " أصبحت أحصل على المعلومات الخاصة بالدرس بسهولة من الفيديوهات ومنصات التعليم المنتشرة على مواقع الإنترنت"، لذلك ينظر الطلبة إلى سهولة الوصول إلى المواد الدراسية والمشاركة في الصفوف الافتراضية على أنها فائدة كبيرة حيث عبّرت طالبة أخرى عن ذلك بعبارة " تعلم المهارات في أي مكان وزمان يتيح للطالب الوصول إلى مصادر تعليمية متنوعة وتفاعلية"

علاوة على ذلك، تجد الطالبات أن التعلم الإلكتروني يعمل على تحسين التفاعل بين الطالبة والمعلمة، حيث أعربت العديد من الطالبات عن رضاهم عن مستوى مشاركتهم مع معلمتهم خلال الجلسات عبر الإنترنت "استمتع بالتفاعل مع معلماتي ويمكنني تنظيم وقتي بشكل أفضل". واعتبر استخدام التكنولوجيا أداة لتسهيل التواصل بين الطلبة والمعلمين، مما يعزز تجربة التعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى ذلك، كان يُنظر إلى التعلم الإلكتروني على أنه أقل إرهاقًا مقارنة بالتعلم التقليدي، مما يؤكد أهمية خلق بيئة تعليمية داعمة عبر الإنترنت.

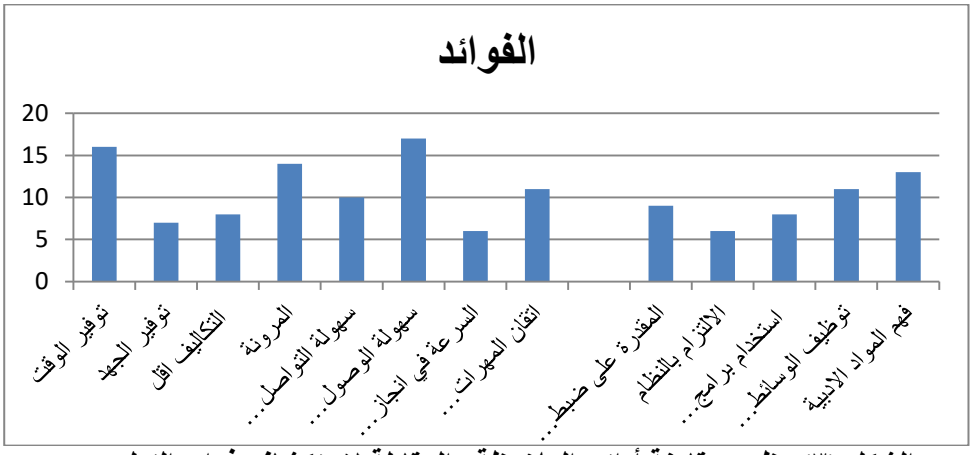
بشكل عام، سلطت الأفكار المستمدة من المقابلات الضوء على الفوائد العديدة للتعلم عن بعد ، بما في ذلك المرونة وتحسين التفاعل وتقليل التكاليف والزمن والجهد وتحسين المهارات التكنولوجية والوصول إلى الموارد التعليمية. تحمل هذه النتائج

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

آثارًا كبيرة على الممارسات التعليمية، وتؤكد على ضرورة الابتكار المستمر والتكيف في تقديم تعليم جيد من خلال منصات التعلم الالكتروني. وهذا ما تؤيده دراسة (تيم وآخرون، ٢٠٢٢) ، (العامر والحربي، ٢٠٢١)، (الفواز،٢٠١٦) ،(الكلاش وآخرون، ٢٠٢٢)

مقارنة الأداتين (الملاحظة والمقابلة)

في هذه الدراسة كما بيّنا سابقاً استخدمت أداتين هما (الملاحظات والمقابلات)، وتم اختيار هذه الأدوات بناءً على دراسات سابقة ومستوى الطلبة وإمكانيات طلاب الصف العاشر، ولعله من المناسب مقارنة هذه الأدوات والنظر إلى مدى تحقيقها لأهداف الدراسة.



الشكل (٣) يظهر مقارنة أداتي الملاحظة والمقابلة لاستكشاف فوائد التعلم الالكتروني

بتفحص الشكل (٣) نجد أن أداتي الملاحظة والمقابلة عملت بتناغم للكشف عن تصورات الطلبة، والكشف عن فوائد التعليم الالكتروني، فنجد أنّ نتائج الأداتين تقريبا تتطابق في بعض المواضع، مثل: الوقت والجانب التكنولوجي؛ لتكون الأداتان دليل إثبات لبعضها، وعملت الأداتين في الكشف عن نقاط لم تستطع الأداة الثانية من الوصول إليها، من هنا تبرز أهمية استخدام الأداتين لتعمل كل أدة بالإجابة عن السؤال الرئيس للبحث والسؤال الفرعي، كما ظهر في دراسة (طالب ،٢٠٢٢) بعض هذه الفوائد.

نتائج السؤال الثاني ونقاشه

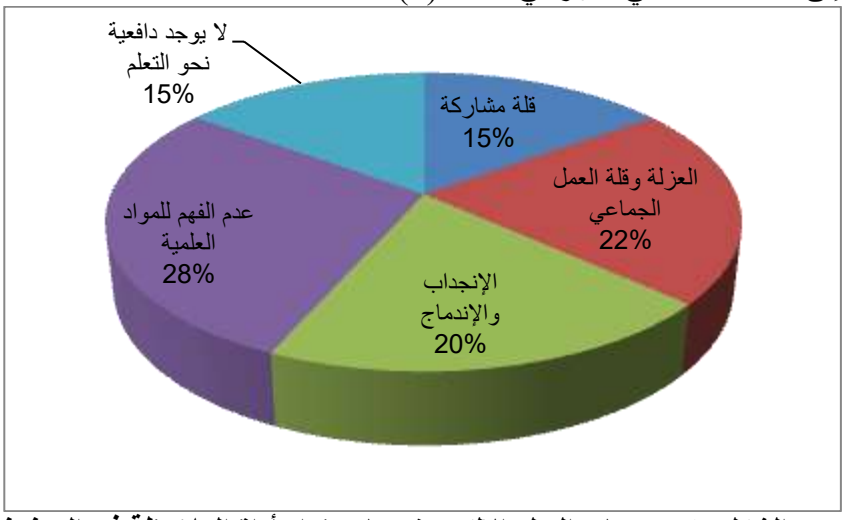
ما التحديات التي يواجهها الطلبة في التعلم الإلكتروني؟

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

من اجل التمكن من الإجابة عن هذا السؤال البحثي، تم تنفيذ أداتي الدراسة وسيتم عرض نتائج كل أداة ومناقشتها.

الملاحظة

من خلال حضور الحصص الافتراضية والاستعانة بمشرف تربوي آخر، توصلنا إلى الملاحظات التي تظهر في الشكل (٤).



الشكل (٤) تحديات التعلم الالكتروني باستخدام أداة الملاحظة في الصفوف الافتراضية

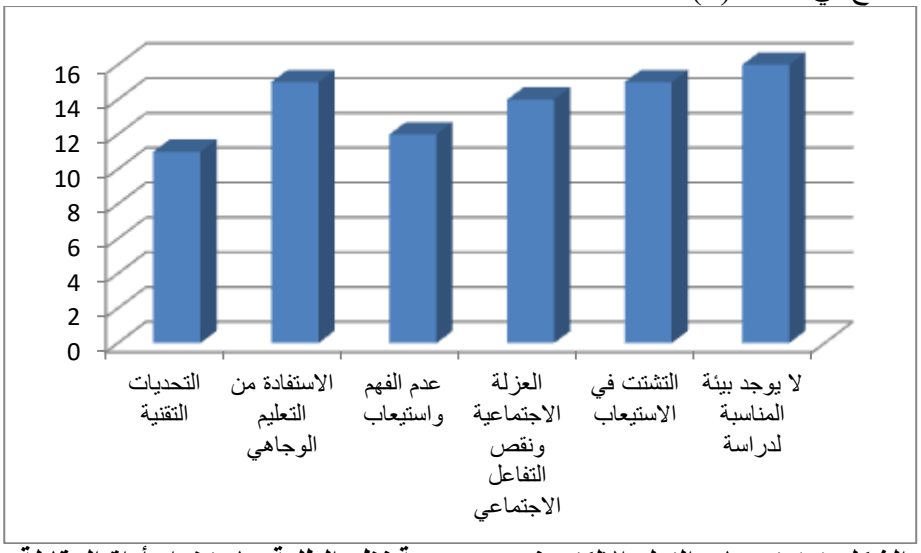
من خلال تفحص الشكل (٤) يظهر قلة فهم الطالبات للمواد العلمية مثل: الرياضيات والفيزياء والكيمياء، ويمكن تأكيد هذه الملاحظة من خلال طرح سؤال في نهاية الحصة يتعلق بما تم شرحه خلال الحصة ؛ حيث لم يستطيع إجابته إلا (١٠%) من الطالبات، وكذلك من خلال الاطلاع على سجل العلامات، ويلاحظ عدم تنفيذ انشطة جماعية، وهذا يؤكد مشكلة التواصل بين الطلبة والعمل ضمن فريق، ما يشعر الطلبة بالعزلة، ومن التحديات التي يواجها الطلبة خلال التعليم الالكتروني الدافعية نحو التعلم، والاندماج في العملية التعليمية حيث تظهر من خلال ملاحظة قلة الاهتمام في فعاليات الحصة الافتراضية، وهذ ما تم ملاحظته من قبل مشرفين آخرين، ونلاحظ انخفاض في المشاركة وهذا يظهر تحديًا في التعليم الإلكتروني، حيث كانت من أهم توصيات المشرف التربوي للمعلمة "التركيز على تعزيز فهم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الطلبة وتحفيزهم على المشاركة من خلال طرح الأسئلة التفكيرية وتوجيههم نحو استنتاجات معينة على سبيل المثال، "يمكن للمعلمين توجيه الطلبة للتفكير بشكل نقدي وتحفيزهم على تقديم الحلول الإبداعية للمشكلات المطروحة" كذلك "المشاركة الفعّالة خلال الحصص الدراسية، على سبيل المثال، يمكن رؤية هذا التفاعل من خلال طرح الأسئلة المحفزة التي تثير تفكير الطلبة وتشجعهم على المشاركة في النقاشات، بالإضافة إلى ذلك، يتم تحفيز الطلبة على حل الأمثلة والمشاركة في الأنشطة التفاعلية التي تعزز تفاعلهم مع المحتوى الدراسي"، وبعض هذه النتائج تظهر دراسة **(Pichola, & other 2020) (Tomza and other,2023)**

المقابلات

أجريت المقابلات مع الطالبات بمشاركة مديرة المدرسة وبعض المعلمات، وقد سجلن بعض الملاحظات التي ساعدت في ضبط المقابلات وتحليلها، تم تنظيم هذه النتائج في الشكل (٥).



الشكل (٥) تحديات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة باستخدام أداة المقابلة في الصفوف الافتراضية

أظهرت المقابلة بعض التحديات التي يواجهها الطلبة خلال التعليم الإلكتروني، وتتمثل في عدم تهيئة بيئة مناسبة للدراسة من حيث الهدوء، وتوفر التقنيات الجيدة، حيث حاولت بعض الطالبات التعبير عن ذلك قائلة: "لا يوجد عدد كافٍ من الأجهزة، ويقطع الإنترنت في أي لحظة أو الكهرباء، وإزعاج الأطفال في البيت " و " واستخدام التكنولوجيا بشكل مكثف يتأثر بشكل كبير بالأعطال التقنية ومشاكل

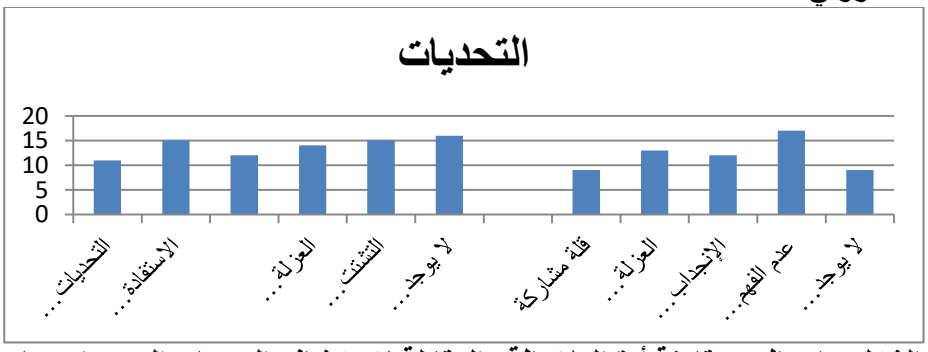
ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الاتصال بالإنترنت، وهذا يؤدي إلى تأخر في تقديم المهام الدراسية"، شعور الطالبات بعدم الاستفادة من التعلم الإلكتروني مقارنة بالتعلم الوجاهي، "لا أفضّل التعليم الإلكتروني لعدة أسباب أهمها: تراكم المواد الدراسية دون أخذ اختبارات فيها بشكل مستمر، مثل التعليم الوجاهي" وكذلك "التعليم الالكتروني بديل وليس اساسًا فلا يمكن أن استبداله بالتعليم الوجاهي"، يشعر الطالب بالتشتت وعدم التركيز مما يقلل استيعابه للدروس،"صعوبة التركيز بسبب وجود مشتتات غير موجودة داخل الغرفة الصفية" ، لعل مشكلة الانعزال والانقطاع عن العلاقات الاجتماعية من المشاكل البارزة في التعليم الالكتروني، كما ورد على لسان بعض الطالبات " له سلبيات وأهمها الانعزال عن الأهل والبيئة المدرسية".. وطالبة أخرى: "جيد لكن لا استطيع التحدث والتواصل مع زميلاتي كالمعتاد". وقد بينت دراسة (طالب ،٢٠٢٢) بعض هذه الجوانب.

أما المشاكل التقنية المختلفة فتضع الطالب في مشكلة لا يستطيع معها ردم هوة التواصل والتسلسل في فهم موضوعات الدروس"، عدم كفاءة شبكات الإنترنت بشكل كامل، ووجود تزعزع بتمديد الشبكات وبعض مشاكل انقطاع التيار الكهربائي، واختلاف قوة الإرسال من منطقة إلى أخرى"، يمكن وجود تطابق في بعض التحديات في كل من دراسة (الكلاش وآخرون، ٢٠٢٢)، (**Pichola, & other 2020) (Tomza and other,2023)**

مقارنة الأداتين (الملاحظة والمقابلة)

وهنا مقارنة الأدوات من حيث التحديات التي يواجهها الطلبة خلال التعليم الالكتروني



الشكل (٦) يظهر مقارنة أدة الملاحظة والمقابلة لاستكشاف التحديات التي يواجهها الطلبة للتعلم الالكتروني

استطاع الباحث الكشف عن التحديات التي يواجهها الطالب من خلال التكامل بين أداتي الملاحظة والمقابلة، للوصول إلى معظم جوانب المشكلة في المسألة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

البحثية، حيث يظهر الشكل (٦) هذه التحديات ونسبتها. وقد أشارت دراسة (طالب ، ٢٠٢٢) إلى هذه التحديات.

نتائج السؤال الثالث ونقاشه

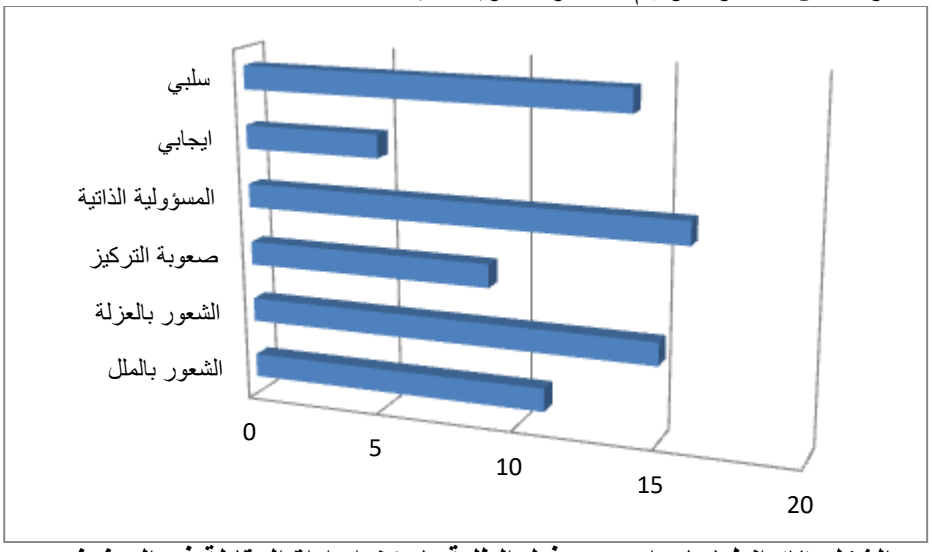
ما انطباعات الطلبة أثناء التعلم الإلكتروني؟

الملاحظة

لم نستطع من خلال هذه الأداة التوصل إلى انطباعات الطالبات وخاصة لقلة المشاركة بشكل عام وعدم استخدام الكاميرا اثناء الحصة الافتراضية، لاعتبارات تتعلق بالعادات والتقاليد، وعدم توفر مكان في البيت مخصص للدراسة عبر الصفوف الافتراضية، لذلك تم الاعتماد على أداة المقابلة.

المقابلة

ورد في الأدب التربوي أهمية المقابلة في البحث النوعي، لأنها تمكن الباحث من الاقتراب من المبحوث وفهم الظاهرة بطريقة دقيقة.



الشكل (٧) انطباعات او ردود فعل الطلبة باستخدام اداة المقابلة في الصفوف الافتراضية

تنويه كل ما ورد من اسماء في هذا النص هي اسماء مستعارة وتم ايراد الأسماء المستعارة لفهم ردود الأفعال بشكل واضح.

يظهرمن الشكل (٧) أنّ التعليم الإلكتروني ينمّي لدى الطالب المسؤولية الذاتية، ويمكن إثبات ذلك من عبارات بعض الطالبات "التعليم الالكتروني جيد، اشعرني بالمسؤولية للقيام بمهامي دون الحاجة لرقابة المعلم"، و "تنمية المهارات الشخصية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وزيادة القدرة على الانضباط الذاتي"، بالإضافة إلى تعزيز المسؤولية الذاتية تشعر مجموعة قليلة من الطالبات بإيجابية نحو التعلم الالكتروني، فقد ورد في مقابلة (مها) " أنه إيجابي بسبب التنوع في أساليب التدريس"، ولكن على النقيض من ردود الفعل الجيدة، هناك مجموعة من ردود الفعل السيئة؛ فشعور الطالبات بالعزلة يحتل نسبة كبيرة من إجابات الطالبات فمثلا تحدثت طالبة عن تجربتها للتعلم الإلكتروني "جيد لكن لا أستطيع التحدث والتواصل مع زميلاتي كالمعتاد" وتؤكد هذا الشعور زميلتها " له سلبيات واهمها الانعزال عن الأهل والبيئة المدرسية" وتعد ردة الفعل مشكلة كبيرة كما ورد في دراسة(Pichola, & other ٢٠٢٠)، قد تكون النصيب الأكبر للانطباعات السيئة عند الطالبات خلال حضور الحصص الافتراضية مثل الشعور بالملل حيث تحدثت الطالبة (سما) عن ذلك بقولها " أقوم بتتبع الحصة مع المعلمة لكن اشعر بالملل جدا فالدوام الوجاهي أفضل بكثير"، واحتلت إجابات الطلبة التي تشير الى سلبية التعليم الالكتروني مساحة لا بأس بها وهذا واضح في إجابة الطالبة (جنى) " لا أرى في التعليم الإلكتروني فائدة للمستقبل لجميع الفئات"، وهنا يستدعي النظر بالتمحيص لقضية الانتقال الى التعليم الإلكتروني. إشارة دراسة (طالب ،٢٠٢٢) إلى جوانب مشابهة كما نتج من هذه الدراسة.

الاستنتاج

نخلص من خلال هذه الدراسة إلى أن التعليم الكتروني يعمل على حل مشاكل الطلاب من وجهة نظرهم وأهمها؛ توفير الوقت، توفير الجهد و التكاليف، المرونة في التعلم التعليم، سهولة التواصل مع المعلم، سهولة الوصول اإى المعلومات، السرعة في إنجاز المادة العلمية، إتقان المهارات التكنولوجية، المقدرة على ضبط الوقت، الالتزام بالنظام، استخدام برامج المحاكاة، توظيف الوسائط المتعددة، فهم المواد الأدبية. إلا أنه يخلق لمجموعة من الطلبة المشكلات والتحديات، والتي تتلخص في التحديات التقنية، الاستفادة من التعليم الوجاهي، عدم الفهم واستيعاب ، العزلة الاجتماعية ونقص التفاعل الاجتماعي، التشتت في الاستيعاب، لا يوجد بيئة مناسبة للدراسة، قلة مشاركة، العزلة وقلة العمل الجماعي، الانجذاب والاندماج ، قلة فهم المواد العلمية، لا يوجد دافعية نحو التعلم، بالإضافة إلى أنّ التعليم الإلكتروني يخلق ردة فعل متضاربة مثل الشعور بالملل، الشعور بالعزلة، صعوبة التركيز.

التوصيات

استثمار التصورات الإيجابية للطلاب في وضع خطة فاعلة للتعليم الإلكتروني للاستفادة من هذه الإيجابيات وتدريب المعلمين عليها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١. وضع بدائل تستطيع التعامل مع سلبيات وتحديات التعليم الالكتروني، سواء في إستراتيجيات التعليم المتبعة أو طرق التواصل أو في المنهاج أو طرق التقويم.
٢. الاهتمام بالتواصل المباشر مع الطلبة لفهم انطباعاتهم عند إحداث أي تغيير، وخاصة في نقلهم نحو التعليم الالكتروني.
٣. الاتجاه نحو التعليم الوجاهي قدر الإمكان
٤. التواصل مع الطلبة لحل المشاكل التي يواجونها أثناء التعلم الالكتروني.
٥. إعداد خطط دراسية مرنة قادرة على مواجهة التغيرات و المتطلبات الجديدة للطلاب.
٦. التدريب المستمر لجميع أطراف العملية التعليمية (طلاب معلمين، مدراء) على تقنيات التعليم الإلكتروني عبر خطة وطنية مرنة تتناسب مع الظروف المحيطة، واطلاعهم بشكل دوري على آخر تطورات التعليم.
٧. تصميم خطط خاصة بالبيئة التعليمية الفلسطينية لتناسب التعليم الالكتروني.
٨. وضع معايير للمنهاج يسهم فيها الطالب والمعلم وخبراء في مختلف المجالات بحيث تكون قابلة للتعديل الدوري.
٩. تعديل المنهاج بما يناسب التعليم الافتراضي.
١٠. إعادة النظر في طرق تقييم الطلبة .

التأملات

التعليم عملية بناء متجددة لهذا تشعر أن هناك فجوة بينك وبين المتعلمين، تختلف هذه الفجوة من جيل إلى آخر من حيث سعة هذه الفجوة، وتتكون هذه الفجوة بسبب اختلاف الأجيال من حيث الظروف المحيطة وطبيعة هؤلاء المتعلمين، بالإضافة إلى التطور المتسارع في طريقة حياة الناس بسبب التطور التكنولوجي، ومن أجل ردم هذه الفجوة بين المعلم والطالب لابد للمعلم من أن يتفاعل مع كل جيل ويتعرف على البيئة والظروف المحيطة به، وما الظروف المناسبة للتعامل معه؟ وذلك من خلال تطوير المعلم لنفسه مما يتيح له التنوع في الأساليب التي تناسب كل جيل وظروفه، لكي يكون قادرًا على تطوير نفسه يجب أن يستمع باهتمام إلى طلابه ويحاول التواصل معهم لفهم ردة فعلهم نحو المتغيرات المتسارعة حولهم في جميع الجوانب وما يناسبهم او ما هي مناسبة لكل جيل متعاقب، وبناءً على هذا كانت هذه الدرسة لبنة مهمة في تطور النظرة نحو طريقة فهم الطلاب وفهم أثر المتغيرات عليهم، ولهذا من الضروري التواصل مع الطلبة، وردم الفجوة بين المعلم والطالب.

إعادة مراجعة ما مارسه المعلم من أنشطة مختلفة مع الطلبة خلال تنفيذ الدرس في الحصة الواحدة، أو مجموعة الحصص لموضوع تعليمي مهم جداً في التطور المهني للمعلم وبالتالي تطور الطلبة ، يمكن ذلك من خلال إعادة مسح

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لمجريات الحصة وكيف كان أداء الطلبة وأداء المعلم كذلك، وهكذا يمكن تصحيح الإخفاق من قبل أطراف العملية التعليمية، وتعزيز النجاح وتطويره، هذه العملية يمكن تنفيذها من خلال رصد التأملات بشكل مستمر في جميع مراحل التدريس، قبل الدخول في الدرس وخلاله وبعده، والتي سوف تساعد على التطوير والوصول إلى توصيات تساعد في مراحل أخرى خلال ممارسة التعليم، وقد تساعد معلمين آخرين أو دارسين.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قائمة المراجع والمصادر

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني نسخة محفوظة ١٣ أبريل ٢٠١٢

زكريا المحاسيس، خالد محسن، محمد عمر أمين. (٢٠٢١). تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة للتعلم عبر الإنترنت خلال أزمة كوفيد-١٩

السفياني، م. ب. ع. ب. ع.، و ياسين، ن. ب. ح. أ. (٢٠٠٨). أهمية واستخدام التعليم الالكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

شيرين سليمان، دعاء سلمان، غيداء أسامة جمال الدين. (٢٠٢٢). تصورات الطلبة للتعلم عبر الإنترنت في التعليم العالي خلال كوفيد-١٩: دراسة تجريبية لطلاب ماجستير إدارة الأعمال ودكتوراه إدارة الأعمال في مصر.

صفاء قلش، جواهر عبد الله العبدلي، علياء الدبلي، زهرة الناشري، آمنة خ المقادي، أريج حسن العبدلي، صديقة محمد حمزة. (٢٠٢٢). تصورات التعلم عن بعد لدى طلاب طب القنفذة خلال جائحة كوفيد-١٩

طالب ، خولة . (٢٠٢٢)، التعليم الإلكتروني في ظلّ انتشار جائحة كورونا – المنجزات والتحديات. مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية–457 ,(5)*29* , 484.

علي العامر، فواز الحربي. (٢٠٢١). يعمل التدريس المتزامن عن بعد للتدريب العملي في مجال الأشعة على تعزيز تعلم طلاب الطب ومشاركتهم.

الفواز، ع. (٢٠١٦). العوامل المؤثرة على رضا الطلبة عن التعلم عبر الإنترنت: دراسة حالة في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية لتطوير التعليم، ٤٣، ١١٥-١٢٢.

ياسين تيم، عامر المرابحة، عيد أبو حمزة، عبد الحليم ضيف الله. (٢٠٢٢). تصورات طلاب الطب حول التعلم عن بعد خلال جائحة كوفيد-١٩: دراسة مقطعية من البحرين.

الموسى و المبارك ، عبد الله بن عبد العزيز و أحمد بن عبد العزيز(٢٠٠٥ م)، التعليم الإلكتروني الأسس و التطبيقات ، الرياض : مكتبة العبيكان .

Lugo, G. L. (2022). *A Qualitative Case Study of Students' Perceptions of Their Experiences in Undergraduate Online Courses*. St. John's University (New York).

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Lemay, D. J., Bazelais, P., & Doleck, T. (2021). Transition to online learning during the COVID-19 pandemic. *Computers in human behavior reports*, *4*.١٠٠١٣٠ ,

Yang, Y., & Cornelius, L. F. (2004). Students' perceptions towards the quality of online education: A qualitative approach. *Association for Educational Communications and Technology*.

Curelaru, M., Curelaru, V., & Cristea, M. (2022). Students' perceptions of online learning during COVID-19 pandemic: A qualitative approach. *Sustainability*, *14*.٨١٣٨ ,(١٣)

Pichler, R., Anderson, J., & McMillan, H. (2010). Blended learning: Research perspectives and practical applications. John Wiley & Sons.

Creswell, J. W. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.

Stake, R. E. (1995). Case studies. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 236-250). Sage publications.

Schunk, D. H. (2012). Learning theories: From learning theories to classroom practice. Pearson.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative evaluation and research methods. Sage publications.

Yin, R. K. (2016). Qualitative research methodology: A practical guide for social scientists. Sage publications.

Pichola, P., Kaur, P., & Singh, N. (2020). Impact of COVID-19 on online learning: Challenges and opportunities**. International Journal of Educational Research, 125, 105932.

Kyong-Jee Kim, Shijuan Liu, Curtis J. Bonk. (2005). Online MBA students' perceptions of online learning: Benefits, challenges, and suggestions

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Ruth Murphy. (2024). Higher education students with disabilities' perceptions of emergency remote learning - exploring the benefits and barriers of e-learning. .

Meera Mather, Alena Sarkans. (2018). Student Perceptions of Online and Face-to-Face Learning

Batoul Senhaji-Tomza, Elizabeth Unni, Kimberly E. Ng, John M. Lonie. (2023). Pharmacy student perceptions of remote learning and wellness during the pandemic: Lessons learned from a metropolitan commuter

Yi Yang, Linda F. Cornelius. (2005). Students' Perceptions towards the Quality of Online Education: A Qualitative Approach

Stake ،R. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hasanuddin Jumareng, Edi Setiawan, Ihsan Abdul Patah, Mela Aryani, Asmuddin, Ruslan Abdul Gani. (2021). Online Learning and Platforms Favored in Physical Education Class during COVID-19 Era: Exploring Student'

Erikson, E. H. (1963). Identity and the life cycle. New York: Basic Books

Creswell, J. W. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.

Almahasees, Z., Mohsen, K., & Amin, M. O. (2021, May). Faculty's and students' perceptions of online learning during COVID-19. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 638470). Frontiers Media SA.

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

واقع توظيف معلمي العلوم لمنهجية ليبمان في الفلسفة (P4C)عند تدريس طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم

The reality of science teachers' use of Lipman's philosophy-to-concept (P4C) methodology when teaching primary school students from their perspectives

إعداد

ماجد محمد دلهام العمري

Majid Mohammad Dalham Al-Omari

طالب دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم - قسم التعليم والتعلم جامعة الملك خالد

أ.د/ راشد محمد راشد

Prof. Rashid Mohammad Rashid

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم - جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/ejev.2025.436360

استلام البحث: ١٥ / ٤ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ٣٠ / ٥ / ٢٠٢٥

العمري، ماجد محمد دلهام وراشد، راشد محمد (٢٠٢٥). واقع توظيف معلمي العلوم لمنهجية ليبمان في الفلسفة (P4C) عند تدريس طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٥٠١ ـ ٥٦٠.

https://ejev.journals.ekb.eg

واقع توظيف معلمي العلوم لمنهجية ليبمان في الفلسفة (P4C) عند تدريس طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف واقع توظيف معلمي العلوم لمنهجية ليبمان في الفلسفة (P4C) عند تدريس طلاب المرحلة الابتدائية، وتحديد مدى توافر المتطلبات الأساسية اللازمة لذلك، وتقديم تصور مقترح يسهم في تحسين جودة التعليم وتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب. تكونت عينة الدراسة من (٧٤) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية التابعة لمكتب تعليم الواحة بمدينة جدة. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق أداة الاستبانة المكونة من (٥٤) عبارة موزعة على ثمانية محاور. وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية في المحاور الثمانية وفقًا لتحليل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية : المحور الأول: المعلم بمتوسط (٢.٤، متوفر بدرجة كبيرة)، ولكن مع وجود تباين كبير. فنجد أن هناك قوة في مهارات تيسير الحوار (٢.٨)، يقابله ضعف شديد في المعرفة بالمنهجية (١.١، غير متوفر). المحور الثاني: الأنشطة والمواد التعليمية بمتوسط (١.٠٨، غير متوفر)، فهناك غياب شبه تام للمواد الداعمة. المحور الثالث: المناهج الدراسية بمتوسط (١.٣، غير متوفر)، بنتيجة لا تدعم التفكير الفلسفي. المحور الرابع: البيئة الصفية بمتوسط (١.٦، غير متوفر): فهناك تحديات كبيرة مثل: (أعداد الطلاب، المساحة، التكنولوجيا). المحور الخامس: دعم إدارة المدرسة بمتوسط (١.١، غير متوفر): أي غياب الدعم المؤسسي. المحور السادس: التدريب والتطوير المهني بمتوسط (١.٠٥، غير متوفر): فكان أدنى متوسط، مما يعني غياب تام للتدريب. المحور السابع: التقييم بمتوسط (١.٩، متوفر إلى حد ما): قوة في تقييم مهارات التفكير العليا (٢.٥)، وضعف في مشاركة الطلاب وأدوات التقويم البديلة (١.٦). المحور الثامن: الطلاب بمتوسط (١.٨، متوفر إلى حد ما): مشاركة جيدة في النقاش (٢.٥)، وضعف في التعبير، والحجج، والدافعية (١.٧). وقد ناقش الباحث هذه النتائج وعلى ضوئها وضع عددًا من التوصيات، من أهمها العمل على تصميم برامج تدريبية تستهدف رفع كفاءة معلمي العلوم في منهجية ليبمان، من حيث المعرفة النظرية والمهارات التطبيقية. وتضمين أنشطة الحوار الفلسفي والتساؤل ضمن المناهج الدراسية لمادة العلوم في المرحلة الابتدائية. وتهيئة بيئة صفية داعمة لمجتمع التساؤل، تقوم على احترام الرأي، وتنمية مهارات النقاش والتفكير النقدي. وإعادة النظر في أدوات التقييم بحيث تصبح أكثر انسجامًا مع طبيعة المهارات الفكرية التي تستهدفها منهجية P4C، وتبتعد عن الاقتصار على الأسئلة المباشرة والاختبارات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التقليدية. وتعزيز دور الإدارة المدرسية في دعم المعلمين وتحفيزهم على تبني استراتيجيات تدريس حديثة تعتمد على تنمية التفكير.

Abstract:

This study aimed to explore the reality of science teachers' implementation of Lipman's Philosophy for Children (P4C) methodology when teaching primary school students, to determine the extent to which the essential requirements for implementation are available, and to present a proposed framework that contributes to improving the quality of education and developing students' higher-order thinking skills. The study sample consisted of 74 male and female science teachers in primary schools affiliated with the Al-Waha Education Office in Jeddah. The study employed the descriptive analytical method, using a questionnaire consisting of 54 items distributed across eight axes. The study achieved the following results across the eight axes, based on the analysis of means and standard deviations:Axis 1: The Teacher – Average (2.4, largely available), but with significant variation. Strength was observed in dialogue facilitation skills (2.8), contrasted by a severe weakness in knowledge of the methodology (1.1, not available). Axis 2: Activities and Educational Materials – Average (1.08, not available), indicating an almost complete absence of supportive materials. Axis 3: Curriculum – Average (1.3, not available), with results not supporting philosophical thinking. Axis 4: Classroom Environment – Average (1.6, not available), reflecting major challenges such as student numbers, space, and technology.Axis 5: School Administration Support – Average (1.1, not available), indicating a lack of institutional support. Axis 6: Training and Professional Development – Average (1.05, not available), which was the lowest average, reflecting a complete absence of training. Axis 7: Assessment – Average

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

(1.9, somewhat available), showing strength in assessing higher-order thinking skills (2.5), but weakness in student participation and alternative assessment tools (1.6). Axis 8: Students – Average (1.8, somewhat available), with good participation in discussions (2.5), but weakness in expression, reasoning, and motivation (1.7). The researcher discussed these findings and, in light of them, proposed a number of recommendations, the most important of which are Designing training programs aimed at enhancing science teachers' competence in Lipman's methodology, in terms of both theoretical knowledge and practical skills. Incorporating philosophical dialogue and inquiry activities within the science curriculum at the primary level. Creating a supportive classroom environment for a community of inquiry, based on respect for opinion and the development of discussion and critical thinking skills. Reevaluating assessment tools to ensure they align more closely with the nature of the thinking skills targeted by the P4C methodology, moving beyond direct questioning and traditional tests. Strengthening the role of school leadership in supporting and motivating teachers to adopt modern teaching strategies focused on developing thinking.

المقدمة:

تتجلى أهمية النظريات التربوية كمنارات أساسية في مسيرة التعليم. فهي تتجاوز كونها مجرد أطر نظرية مجردة، لتصبح أدوات عملية تُنير درب المعلمين والممارسين في الميدان التربوي. تساهم هذه النظريات بشكل فعال في بناء مستقبل الأجيال. وذلك من خلال توجيه الممارسات التعليمية وتزويد المعلمين بالاستراتيجيات والأدوات الضرورية لإنشاء بيئات تعليمية مُحفزة وذات فاعلية عالية.

يكمن الدور الحيوي للنظريات التربوية في تعميق فهم طبيعة المتعلمين. فهي تساعد في استيعاب احتياجاتهم المتنوعة وقدراتهم الكامنة، مما يُمكّن المعلمين من تصميم مناهج تعليمية مُخصصة ومُناسبة لخصائص النمو في كل مرحلة عمرية (بوعزة وبن عدي، ٢٠١٥). بالإضافة إلى ذلك، تُسهم هذه النظريات في تحديد أهداف تعليمية واضحة وقابلة للقياس. كما توفر أساليب تقييم مُتنوعة لضمان تحقيق

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

هذه الأهداف المنشودة، الأمر الذي يرفع من مستوى فعالية وكفاءة العملية التعليمية برمتها (حمود، ٢٠١٥).

تتعدد أهداف النظريات التربوية لتشمل جوانب أساسية في العملية التعليمية. ففي المقام الأول، تسعى هذه النظريات إلى تحقيق فهم شامل وعميق للعملية التعليمية بكافة أبعادها. يشمل هذا الفهم دراسة متأنية لكل من المعلم والمتعلم، المنهج الدراسي، والبيئة الصفية، بالإضافة إلى تحليل العلاقات التفاعلية المعقدة التي تربط بين هذه العناصر المختلفة (السرحان وسحتوت، ٢٠١٣). كما تهدف النظريات التربوية إلى تطوير وتجويد الممارسات التدريسية. ويتحقق ذلك من خلال تزويد المعلمين بمجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التدريسية المبتكرة والفعالة. تستند هذه الاستراتيجيات إلى أحدث الأبحاث والدراسات المتخصصة في مجال التربية، مما يساهم بشكل مباشر في تحسين جودة مخرجات التعلم. وبالتالي، يتم تمكين المتعلمين من اكتساب المعارف، المهارات والقيم الضرورية التي تهيئهم لمواجهة تحديات المستقبل بكفاءة واقتدار (ديوي، ٢٠١٧).

علاوة على ذلك، تولي النظريات التربوية اهتمامًا خاصًا بتعزيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين. ويتم تحقيق هذا الهدف من خلال تشجيعهم على طرح الأسئلة، التحليل العميق للمعلومات، والوصول إلى استنتاجات منطقية. كما تعمل على تنمية قدراتهم في حل المشكلات المعقدة واتخاذ القرارات المستنيرة بناءً على تفكير واعٍ (زيادة والعجمي والعتيبي والجهني، ٢٠١٦). ولا يقتصر دور النظريات التربوية على الجانب المعرفي فحسب، بل يتعداه ليشمل بناء بيئة تعليمية مُحفزة وداعمة. تهدف هذه البيئة إلى تعزيز العلاقات الإيجابية والبناءة بين المعلمين والمتعلمين، وتوفير فرص متنوعة للتعبير عن الذات والمشاركة الفعالة في الأنشطة الصفية المختلفة. ينتج عن ذلك مناخ تعليمي إيجابي ومتكامل، يساهم في تعزيز النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين على كافة الأصعدة (سويد، ٢٠٠٧).

يُعد المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية. فهو بمثابة المترجم الأمين للنظريات التربوية، حيث يحولها إلى ممارسات صفية واقعية وملموسة داخل الفصل الدراسي. ولكي يضطلع المعلم بهذا الدور الحيوي بكفاءة عالية، لا بد أن يمتلك مجموعة من الكفاءات والمهارات الأساسية. يشمل ذلك ضرورة إلمامه الشامل بالنظريات التربوية المتنوعة وفهم الأسس الفلسفية التي تقوم عليها، بالإضافة إلى تطبيقاتها العملية في الميدان. كما يجب أن يكون المعلم قادرًا على تحليل وتقييم هذه النظريات بشكل موضوعي، واختيار الأنسب منها لتلبية احتياجات طلابه الفردية وخصائص المنهج الدراسي الذي يقوم بتدريسه (الشريف، ٢٠١٥).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويتطلب دور المعلم أيضًا أن يكون متمكنًا من تصميم وتنفيذ أنشطة تعليمية متنوعة ومبتكرة. يجب أن تعتمد هذه الأنشطة على المبادئ الأساسية للنظريات التربوية التي تم اختيارها وتطبيقها. بالإضافة إلى ذلك، من الضروري أن يكون المعلم حريصًا على التطوير المهني المستمر لذاته، ومتابعة أحدث التطورات والمستجدات في مجال التربية والتعليم بشكل عام (شيحة ويونس، ٢٠٠٩).

والأهم من كل ما سبق، ينبغي أن يكون المعلم مؤمنًا إيمانًا راسخًا بأهمية التفكير الفلسفي في تنمية قدرات طلابه الذهنية والمعرفية. يستلزم ذلك أن يكون المعلم مستعدًا لتبني منهجيات تدريس فعالة تشجع الطلاب على التساؤل المستمر، الاستكشاف الذاتي للمعلومات، والتفكير النقدي العميق في كل ما يتعلمونه. بهذه الصفات والكفاءات، يصبح المعلم قائدًا تربويًا مؤثرًا وفعالًا في إحداث التغيير الإيجابي في حياة طلابه (السيد وصياد، ٢٠١٤).

وتبرز منهجية ليبمان في الفلسفة (P4C) كإحدى المنهجيات التربوية الفعالة في تطوير مهارات التفكير المتنوعة. حيث تعتمد هذه بشكل أساسي على الحوار، والتساؤل، والتأمل كآليات محورية للتعلم، بهدف تمكين المتعلمين من اكتساب رؤية فلسفية للعالم. وتسعى (P4C) إلى تنمية قدراتهم في مجالات التفكير المختلفة، بالإضافة إلى قدرتهم على اتخاذ قرارات أخلاقية مستنيرة (حمزة، ٢٠١٧).

إن تطبيق منهجية فلسفة الأطفال لليبمان (P4C) يحمل آثارًا إيجابية شاملة على العملية التعليمية. فهي تؤثر إيجابًا في المعلم من خلال تطوير استراتيجيات التدريس، ومهارات الإنصات الفعال، والتسامح مع الآراء المختلفة. كما تعود بالنفع على الطالب من خلال اكتساب مهارات التفكير العليا، وتعزيز الثقة بالنفس، وتنمية الوعي الاجتماعي لديه (Gunes &Unal، ٢٠٢٤). ويمتد تأثير (P4C) ليشمل البيئة التعليمية عبر خلق بيئة صفية ديمقراطية وتعزيز الشعور بالانتماء للمجموعة، بالإضافة إلى المنهج الدراسي من خلال تحقيق تكامل المعرفة وتحفيز الاهتمام والشغف بالتعلم لدى الطلاب (Karadag &Demirtas، ٢٠١٨).

يمكن للمعلمين الاستفادة من منهجية ليبمان (P4C) بشكل خاص في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية. وذلك من خلال تحويل دروس العلوم إلى حلقات نقاش فلسفية تفاعلية، واستخدام القصص والحكايات الفلسفية الشيقة، وربط المفاهيم العلمية بواقع حياة الطلاب اليومية، وتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة العلمية المحفزة للتفكير، وتنمية مهارات البحث والاستقصاء العلمي لديهم. هذه الاستراتيجيات تجعل تدريس العلوم أكثر جاذبية وفاعلية بالنسبة للطلاب (Butnor، ٢٠٠٤).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتساهم منهجية ليبمان (P4C) بشكل فعال في تنمية مجموعة متنوعة من مهارات التفكير لدى الطلاب. تشمل هذه المهارات: التفكير النقدي، الإبداعي، التأملي، التعاوني، والمفاهيمي، بالإضافة إلى تعزيز مهارات التعليل والقدرات اللغوية لديهم.

وبالنظر إلى هذه الفوائد الجمة، يمكن القول إن تطبيق منهجية ليبمان (P4C) في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية يحقق مكاسب كبيرة لكل من الطلاب والمعلمين. ومع ذلك يظل مدى توظيف هذه النظرية في الواقع العملي أمرًا يحتاج إلى دراسة وتقييم. لذا يبرز تساؤل رئيسي يوجه هذا البحث: **ما هو واقع توظيف معلمي العلوم لمنهجية ليبمان في الفلسفة (P4C) عند تدريس طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم؟**

مشكلة الدراسة:

على الرغم من التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد على أهمية تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، والدعوات المتزايدة لدمج الفلسفة في التعليم، لا يزال تطبيق هذا التوجه يواجه تحديات كبيرة، خاصة في سياق تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية. حيث يواجه المعلمون وهم حجر الزاوية في العملية التعليمية، صعوبات في تكييف المفاهيم الفلسفية المجردة لتناسب القدرات الاستيعابية لطلاب هذه المرحلة، وفي إيجاد طرق لربط هذه المفاهيم بمحتوى العلوم بشكل منطقي وذي معنى (بصيرة، ٢٠٢٣). وتزداد هذه التحديات بروزا عند تطبيق مناهج محددة في الفلسفة للأطفال، كمنهجية ليبمان (P4C)، فهذه المنهجية تركز على بناء مجتمع تساؤل في الصف الدراسي، وتتطلب من المعلمين مهارات خاصة في تيسير الحوار الفلسفي، وتشجيع الطلاب على التفكير، وإدارة التفاعلات بينهم (أبو عجيلة، ٢٠٢٣).

وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات تبرز فجوة بحثية تتمثل في ندرة الدراسات التي استكشفت واقع تطبيق نظرية ليبمان (P4C) في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، فهناك دراسات تناولت تطبيق الفلسفة على طلاب المرحلة الثانوية كدراسة كلا من (عصفور، ٢٠١٤؛ مرزوق، ٢٠١٥؛ البدوي، ٢٠١٦)، ودراسات تناولت تطبيق الفلسفة بشكل عام دون تحديد لمنهجية معينة كدراسة (حميد، ٢٠١٧؛ شومان، ٢٠٢٠).

أما دراسة (حمزة، ٢٠٢٣) فركزت على المرحلة الابتدائية حيث اهتمت بقياس أثر الفلسفة على الطلاب، ولم تول اهتماما كافيا بتجربة المعلمين أنفسهم، وتصوراتهم، وتحدياتهم في تطبيق نظرية محددة كنظرية ليبمان (P4C)، كما أوصت بضرورة الاهتمام بتضمين مهارات الفلسفة في المناهج بشكل عام، وبالمناهج العلمية التطبيقية (كمقرر العلوم) بشكل خاص، وتدريب المعلمين على تطبيقها. كما أوصت

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

دراسة (الزهراني، ٢٠٢١) بتعميم تعليم مهارات الفلسفة في جميع مراحل التعليم العام.

يرى الباحث أن هناك نقصا في الدراسات التي تتناول تجربة معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في تطبيق هذه النظرية. حيث تسعى هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة البحثية من خلال استكشاف واقع توظيف معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لنظرية ليبمان (P4C) عند تدريسهم، والكشف عن العلاقة بين معرفتهم النظرية وممارساتهم الفعلية. وبيان مستوى توظيف المعلمين لهذه النظرية، وبالتالي العمل على تعزيز نقاط القوة في هذا التوظيف وتلاشي نقاط الضعف.

أسئلة الدراسة:

١) ما المتطلبات الأساسية واللازمة لتوظيف منهجية ليبمان في الفلسفة (P4C) بفاعلية عند تدريس العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية؟

٢) ما مدى توافر المتطلبات الأساسية واللازمة عند توظيف منهجية ليبمان في الفلسفة (P4C) عند تدريس العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية؟

٣) ما التصور المقترح لتوظيف منهجية ليبمان في الفلسفة (P4C) عند تدريس العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

بناء على الأسئلة البحثية، يمكن صياغة الأهداف التالية:

١. استقصاء وتحديد المتطلبات الأساسية واللازمة لتوظيف منهجية ليبمان (P4C) بفاعلية عند تدريس العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية.

٢. تقييم وتحليل مدى توافر المتطلبات الأساسية واللازمة - التي تم تحديدها في الهدف الأول - لتوظيف منهجية ليبمان (P4C) عند تدريس العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

٣. بناء تصور مقترح قد يساعد في تعزيز استخدام منهجية ليبمان (P4C) بفاعلية عند تدريس العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية، وذلك بالاستناد إلى نتائج الهدفين الأول والثاني.

أهمية الدراسة:

الأهمية التطبيقية:

١. يمكن أن تساعد نتائج الدراسة في تصميم وتطوير برامج تدريبية فعالة لمعلمي العلوم، تركز على فهم احتياجات المعلمين، وتحدياتهم، والجوانب التي تحتاج إلى تطوير فيما يتعلق بمعرفتهم وممارساتهم المتعلقة بي (P4C).

٢. قد تقدم الدراسة توصيات عملية، ومبنية على الأدلة لتحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم، بما يتماشى مع مبادئ (P4C) وأبعاد مجتمع التساؤل.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣. يمكن أن تساهم نتائج الدراسة في تطوير المناهج الدراسية للعلوم في المرحلة الابتدائية، بحيث تتضمن أنشطة، واستراتيجيات تدريسية مستوحاة من (P4C).
٤. قد تساهم الدراسة من خلال تحسين ممارسات المعلمين في تعزيز تعلم الطلاب، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وفهمهم العميق للمفاهيم العلمية، وحل المشكلات، ومهارات الحوار.
٥. من المتوقع أن يساهم تطبيق التصور المقترح في تحسين جودة تعليم العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية.

حدود الدراسة:

تتحدد حدود هذه الدراسة بالآتي:

- **الحدود البشرية :**تقتصر الدراسة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (٧٤) معلما ومعلمة من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمكتب تعليم الواحة بتعليم جدة، مع مراعاة التنوع في الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.
- **الحدود المكانية:** تقتصر هذه الدراسة على المدارس الابتدائية (الحكومية) بمدينة جدة.
- **الحدود الزمانية:** طُبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٦هـ / ٢٠٢٥م.
- **الحدود الموضوعية:** تتناول الدراسة واقع توظيف معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة لمنهجية ليبمان في الفلسفة (P4C) في تدريسهم، من وجهة نظرهم. وتشمل الدراسة جميع جوانب النظرية كما وردت في عنوان الدراسة.
- **حدود الأدوات:** تقتصر أدوات الدراسة على الاستبانة التي طورها الباحث.

مصطلحات الدراسة:

- **معلمو العلوم (إجرائيا):** هم المعلمون والمعلمات الذين يقومون بتدريس مادة العلوم في المدارس الابتدائية (الحكومية) بمدينة جدة، ولديهم مؤهلات علمية وتربوية وخبرة تؤهلهم لذلك.
- **منهجية ليبمان في الفلسفة (إجرائيا):** هي منهجية تعليمية طورها ماثيو ليبمان يهدف إلى تنمية التفكير الناقد والإبداعي والتعاوني والتأملي لدى الأطفال من خلال المناقشات الفلسفية المنظمة. والتي تعتمد على مفهوم مجتمع التساؤل الذي يشجع الطلاب على طرح الأسئلة بعد تعرضهم لمجموعة من المثيرات، والاستماع إلى وجهات نظر الآخرين، وبناء حجج منطقية، والوصول إلى استنتاجات خاصة بهم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **مجتمع التساؤل (إجرائيا):** هو بيئة تعليمية تفاعلية تشجع الطلاب على المشاركة في حوار فلسفي منظم. يتميز مجتمع التساؤل بالاحترام المتبادل، والاستماع النشط، والتفكير التعاوني، والبحث عن المعنى والفهم. بهدف تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، مثل التفكير الناقد والإبداعي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد منهجية ليبمان للفلسفة للأطفال (Philosophy for Children - P4C)، التي وضعها الفيلسوف الأمريكي ماثيو ليبمان في سبعينيات القرن الماضي، من أهم الطرق التربوية التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الاقد والإبداعي والتعاوني والتأملي لدى الأطفال. وتسعى هذه الطريقة إلى تشجيع الطلاب على التفكير في القضايا والأسئلة الأساسية التي تُثير فضولهم، وتنمية مهاراتهم في التحليل، والتقييم، وبناء الحجج المنطقية. وتؤكد منهجية ليبمان على أهمية بناء (مجتمع التساؤل) داخل الفصل الدراسي، حيث يتم تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة، ومناقشة الأفكار، وبناء الحجج المنطقية، واحترام وجهات نظر الآخرين.

يهدف هذا الإطار النظري إلى تقديم شرح مفصل لمنهجية ليبمان (P4C) مع التركيز على أبعاد مجتمع التساؤل، واستعراض الدراسات السابقة التي تناولت هذه المنهجية وتطبيقاتها في مختلف المجالات التعليمية، بالإضافة إلى مناقشة التحديات التي تواجه تطبيقها في سياق تعليم العلوم.

المحور الأول: أهمية النظريات التربوية وأهدافها:

تلعب النظريات التربوية دورًا حيويًا في فهم طبيعة المتعلم واحتياجاته وقدراته، وتساعد المعلمين على تصميم مناهج تعليمية تتناسب مع خصائص النمو المختلفة لكل مرحلة عمرية. كما أنها تسهم في تحديد الأهداف التعليمية الواضحة والقابلة للقياس، وتوفر أساليب تقييم متنوعة لضمان تحقيق هذه الأهداف.

وتهدف النظريات التربوية إلى تحقيق ما يلي (دوبة، ٢٠١٨):

- **فهم أعمق للعملية التعليمية:** من خلال تحليل مكونات العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المنهج، البيئة) والعلاقات التفاعلية بينها.
- **تطوير الممارسات التدريسية:** من خلال تزويد المعلمين باستراتيجيات تدريس مبتكرة وفعالة، تعتمد على أحدث البحوث والدراسات في مجال التربية.
- **تحسين مخرجات التعلم:** من خلال تمكين المتعلمين من اكتساب المعارف والمهارات والقيم التي تؤهلهم لمواجهة تحديات المستقبل والمساهمة الفاعلة في مجتمعاتهم.
- **تعزيز التفكير:** من خلال تشجيع المتعلمين على التساؤل والتحليل والاستنتاج، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **خلق بيئة تعليمية محفزة وداعمة:** من خلال تعزيز العلاقات الإيجابية بين المعلمين والمتعلمين، وتوفير فرص للتعبير عن الذات والمشاركة الفعالة في الأنشطة الصفية.

دور المعلم في الاستفادة من النظريات التربوية:

المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، فهو المترجم الأمين للنظريات التربوية إلى ممارسات صفية ملموسة. ولكي يتمكن المعلم من أداء هذا الدور بكفاءة، ينبغي عليه أن يكون (البغدادي، ٢٠١٤):

- ملما بالنظريات التربوية المختلفة، وفهم أسسها الفلسفية وتطبيقاتها العملية.
- قادرا على تحليل وتقييم هذه النظريات، واختيار ما يناسب منها احتياجات طلابه وخصائص المنهج الدراسي.
- متمكنا من تصميم وتنفيذ أنشطة تعليمية متنوعة، تعتمد على مبادئ النظريات التربوية المختارة.
- حريصا على تطوير ذاته المهنية، ومتابعة أحدث المستجدات في مجال التربية والتعليم.
- مؤمنا بأهمية التفكير الفلسفي في تنمية قدرات طلابه، ومستعدا لتبني منهجيات تدريس تشجع على التساؤل والاستكشاف والتفكير.

المحور الثاني: منهجية ليبمان (P4C):

من بين المنهجيات التربوية التي أثبتت فعاليتها في تطوير مهارات التفكير المختلفة، تبرز منهجية التفكير الفلسفي، التي تعتمد على الحوار والتساؤل والتأمل. وتهدف هذه المنهجية إلى تمكين المتعلمين من اكتساب رؤية فلسفية للعالم، وتنمية قدراتهم على التفكير واتخاذ القرارات. ومن أبرز منهجيات التفكير الفلسفي في مجال التعليم، تبرز منهجية فلسفة الأطفال (P4C) التي طورها الفيلسوف الأمريكي ماثيو ليبمان (Marzio، 2017). وتعتبر منهجية ليبمان (P4C) منهجية تربوية تهدف إلى إدخال التفكير الفلسفي في حياة الأطفال منذ مراحل التعليم المبكرة. وترتكز على تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة الفلسفية العميقة، ومناقشتها مع أقرانهم في بيئة صفية ديمقراطية (Balcı,& Eryılmaz، 2024).

نشأة منهجية ليبمان (P4C):

نشأت طريقة ليبمان (P4C) انطلاقًا من رغبته في إيجاد تعليم يساهم في بناء مجتمع ديمقراطي سليم، من خلال تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المواطنين، وتعزيز احترامهم لبعضهم البعض، وقدرتهم على التعايش معا. وقد لاحظ ليبمان أن الطلاب يركزون على حفظ المعلومات، واسترجاعها دون فهم حقيقي للمفاهيم أو

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

القدرة على تطبيقها في سياقات مختلفة، مما يضعف قدرتهم على التفكير الناقد، والمشاركة الفعالة في المجتمع. أراد ليبمان أن يقدم منهجا تعليميا بديلا يشجع الطلاب على التفكير الناقد والإبداعي، وينمي لديهم القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات (الخضور، ٢٠١٣).

جذور نظرية ليبمان في التقاليد التربوية:

تنتمي نظرية ليبمان (P4C) إلى التقاليد التربوية التي تؤكد على أهمية التفكير، والتأمل في العملية التعليمية. وتعود جذور هذه التقاليد إلى فلاسفة مثل سقراط، ومونتين، ولوكي، وجون ديوي. ويشير ليبمان إلى أن (P4C) تعتمد على نموذج معرفي بديل يركز على التفكير، ويخالف النموذج القياسي للممارسة التعليمية التقليدية (درويش، ٢٠٢٣). ويمكن تلخيص أبرز الفروق بين هذين النموذجين في الجدول التالي:

جدول رقم (١)

النموذج	المعرفة	دور المعلم	دور الطالب
النموذج القياسي	مكتسبة من الخارج	ملقن للمعلومات	مستقبل سلبي للمعلومات
نموذج ليبمان	مكتسبة من خلال التفكير	ميسر للحوار	مشارك فاعل في بناء المعرفة

أهداف منهجية ليبمان (P4C):

تهدف طريقة ليبمان (P4C) إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من أهمها (طوزي، ٢٠١٦):

- **تنمية مهارات التفكير:** تسعى إلى تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي والتعاوني لدى الطلاب. يتعلم الطلاب كيفية تحليل المعلومات، وتقييم الحجج، وبناء استنتاجات منطقية، وإيجاد حلول إبداعية للمشكلات.
- **تعزيز الفهم العميق:** تساعد الطلاب على فهم أعمق للمفاهيم والموضوعات التي يدرسونها، من خلال ربطها بحياتهم اليومية، وتجاربهم الشخصية.
- **تنمية مهارات التواصل:** تشجع الطلاب على التعبير عن أفكارهم بوضوح، والاستماع باحترام لآراء الآخرين، والمشاركة في حوارات بناءة.
- **بناء الشخصية المتكاملة:** تساهم في بناء شخصية الطالب المتكاملة، من خلال تعزيز ثقته بنفسه، وتنمية مهاراته الاجتماعية، وغرس قيم التسامح واحترام الآخرين.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **تعزيز الحوار من أجل التغيير:** تؤكد على أهمية الحوار من أجل التغيير، وهو حوار يسعى إلى إشراك الطلاب بعمق في مناقشة القضايا، وتحدي معتقداتهم، وتغييرها إذا لزم الأمر.

الأسس المنطقية لتطبيق (P4C):

تعتمد منهجية ليبمان (P4C) على مجموعة من الأسس المنطقية التي تبرر أهميتها في العملية التعليمية، من أهمها (الحضيف والحربي، ٢٠٢١):

- **الأساس الديمقراطي:** يؤمن ليبمان، مثل جون ديوي، بأن التعليم يساهم في بناء مجتمع ديمقراطي سليم، من خلال تنمية مهارات التفكير لدى المواطنين، وتعزيز احترامهم لبعضهم البعض، وقدرتهم على التعايش معا.
- **الأساس الاقتصادي:** يشير ليبمان إلى أن الأنظمة الاجتماعية، وخاصة الأنظمة الاقتصادية والإدارية والقانونية، أصبحت تعتمد بشكل متزايد على التفكير العقلاني. ولذلك، فإن تنمية مهارات التفكير العقلاني لدى الطلاب تساعدهم على النجاح في هذه الأنظمة، والمشاركة الفعالة في الحياة الاقتصادية.
- **حقوق الطفل في التفكير:** يؤكد ليبمان على أن الأطفال لديهم الحق في تنمية قدراتهم العقلية، مثل التفكير الناقد، والحكم السليم، والخيال، والتقدير. ويشير إلى أن تنمية هذه القدرات تساعد الأطفال على تحقيق إمكاناتهم، والمشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية.

مكونات طريقة ليبمان (P4C) ومبادئها الأساسية:

تتكون منهجية ليبمان (P4C) من مجموعة من المكونات الأساسية، من أهمها (ليبمان، ١٩٩٨؛ النشار، ٢٠١٨؛ الحضيف والحربي، ٢٠٢٣):

- **القصص الفلسفية:** تستخدم قصص ليبمان الفلسفية، مثل سلسلة هاري ستوتلماتر وليزا، كنقطة انطلاق للمناقشات الفلسفية في الصف. تتناول هذه القصص قضايا فلسفية أساسية بطريقة مبسطة ومشوقة للأطفال، وتثير لديهم تساؤلات فلسفية عميقة.
- **الصور والأسئلة:** بالإضافة إلى القصص، يمكن استخدام الصور كمحفزات للمناقشات الفلسفية. يمكن للمعلم عرض صورة على الطلاب، وطرح سؤال فلسفي مفتوح يتعلق بها، مثل: ماذا ترون في هذه الصورة؟ وما هي الأفكار التي تثيرها هذه الصورة لديكم؟ وما هي الأسئلة التي تريدون طرحها حول هذه الصورة؟
- **الأسئلة الفلسفية:** تشجع على طرح الأسئلة الفلسفية المفتوحة التي تحفز التفكير العميق لدى الطلاب. تتميز هذه الأسئلة بأنها لا تطلب إجابات محددة، بل تشجع الطلاب على البحث عن إجابات متعددة، وتبرير وجهات نظرهم. تساعد الأسئلة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المفتوحة على تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب، وتعزز فهمهم للمفاهيم والموضوعات التي يدرسونها.

- **الحوار الفلسفي:** يعد الحوار الفلسفي جوهر منهجية ليبمان. في هذا الحوار يتبادل الطلاب الأفكار، ويطرحون الأسئلة، ويقيمون الحجج، ويصلون إلى استنتاجات جماعية. ويؤكد ليبمان على أن التفكير هو نشاط حواري جماعي، وأن الحوار الفلسفي يساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم وقدراتهم.
- **المعلم:** يتحول دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى ميسر للحوار الفلسفي. يشجع المعلم الطلاب على التفكير بشكل مستقل، ويوجه الحوار دون فرض آرائه الخاصة. ويساعد المعلم الطلاب على تطوير مهاراتهم في طرح الأسئلة، والاستماع، وبناء الحجج، واحترام وجهات نظر الآخرين.
- **مهارات التعبير الشفوي:** تساهم في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطلاب، من خلال تشجيعهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح وثقة، وصياغة أفكارهم بعناية، وبناء حجج منطقية، والاستماع باهتمام لآراء الآخرين.
- **طريقة التعليم:** تركز على تعليم كيف، بعبارة أخرى تركز (P4C) على تعليم الطلاب كيفية التفكير، بدلا من تعليمهم الحقائق والمعلومات فقط. ويتم ذلك من خلال إشراك الطلاب في أنشطة تحفزهم على التفكير، مثل طرح الأسئلة، ومناقشة الأفكار، وحل المشكلات.
- **الجانب المرح:** يمكن للمعلمين استخدام الألعاب، والقصص، والأنشطة التفاعلية، لجعل عملية التعلم ممتعة، ومشوقة للطلاب. ويساعد ذلك على خلق بيئة تعليمية إيجابية تشجع الطلاب على المشاركة الفعالة.

كما يقوم برنامج فلسفة الأطفال (P4C) على عدة مبادئ أساسية، من أهمها (Figueiredo، 2022):

- **مجتمع التساؤل:** خلق بيئة صفية تشجع على التساؤل، والاستكشاف، وتبادل الأفكار.
- **الحوار الفلسفي:** استخدام الحوار كأداة رئيسية للتفكير والتعلم، من خلال الاستماع إلى الآخرين واحترام آرائهم.
- **التفكير الناقد والإبداعي:** تحليل وتقييم الأفكار والمعلومات، وتوليد أفكار جديدة ومبتكرة.
- **التعاون والتواصل:** العمل كفريق واحد لحل المشكلات واتخاذ القرارات.

مفهوم مجتمع التساؤل (التقصي):

يعد مفهوم مجتمع التساؤل (Community of Inquiry) حجر الزاوية في طريقة ليبمان (P4C). حيث يشير هذا المفهوم إلى بيئة تعليمية تعاونية، حيث يتم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة، ومشاركة الأفكار، والاستماع باحترام لآراء بعضهم البعض، وبناء الحجج المنطقية، والبحث عن إجابات جماعية. في مجتمع التساؤل يتحول دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى ميسر للحوار الفلسفي، حيث يشجع الطلاب على التفكير بشكل مستقل والوصول إلى استنتاجاتهم الخاصة.

دور المعلم في مجتمع التساؤل (التقصي):

مجتمع التساؤل هو بيئة تعليمية تعاونية، حيث يتشارك المتعلمون في استكشاف الأسئلة، والأفكار من خلال الحوار والتفكير الناقد. يشجع المشاركين على طرح الأسئلة، وتحليل الأدلة، وتبادل وجهات النظر في جو من الاحترام المتبادل. ويهدف هذا المجتمع إلى تنمية مهارات التفكير المختلفة، وتعزيز التعلم الذاتي، وتحويل المتعلمين من متلقين سلبيين إلى مشاركين نشطين في عملية التعلم (الخيروني، ٢٠٢١). ويعتبر تعليم التفكير الفلسفي أن الصف الدراسي يجب أن يتحول إلى مجتمع تساؤل. هذا المجتمع يتميز بالصداقة، والتعاون كعناصر إيجابية في بيئة التعلم، بدلاً من التنافسية التي تسود الفصول الدراسية التقليدية. فمن خصائص مجتمع التساؤل ما يلي (ليبمان، ٢٠٢٤):

- **الشمولية:** يمكن أن يكون المجتمع متنوعا، ولكن لا يتم استثناء أي فرد من أنشطة المجتمع دون سبب مقبول.
- **المشاركة:** يشجع المجتمع أفراده على المشاركة النشطة، وينظر إلى المجتمع ككل على أنه مخطط إدراكي يشبه الكتاب الذي يجذب القارئ للمشاركة.
- **الإدراك المشترك:** في حين أن الفرد قد ينخرط في التفكير التأملي بشكل فردي، فإن مجتمع التساؤل يتميز بالإدراك المشترك، حيث يشارك الأعضاء في نفس الأفعال العقلية بشكل جماعي، مثل طرح الأسئلة، الاعتراض على الافتراضات، وتقديم الأمثلة.
- **العلاقات المباشرة:** على الرغم من أن العلاقات المباشرة ليست أساسية، إلا أنها يمكن أن تكون مفيدة، حيث إن الوجوه تعبر عن معاني معقدة يتم تفسيرها من خلال الحوار والتفاعل.
- **التنقيب عن المعنى:** يسعى أفراد المجتمع بشكل حثيث لفهم واستخلاص المعنى من كل شيء، تمامًا كوحدات العناية المركزة التي تسعى لإنقاذ الحياة.
- **الشعور بالوحدة والتضامن الاجتماعي:** يميل الأطفال إلى التقارب الشديد مع بعضهم البعض، ويجب عدم اعتبار صداقاتهم تهديدًا لسلطة المعلم.
- **الحوار والتشاور:** تتضمن هذه الممارسة ملاحظة البدائل ودراسة الأسباب التي تدعم كل تعليل، ويتم وزن الأسباب والبدائل عند التحضير لإصدار حكم ما. يختلف

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الحوار عن الجدال في أن المتحاورين لا يحاولون بالضرورة إقناع الآخرين بوجهات نظرهم.

- **النمذجة**: تعتبر فصول أبطال القصة في برنامج تعليم التفكير الفلسفي نماذج للتساؤل الفلسفي للطلاب، وهذا يتعارض مع الطريقة التقليدية التي يعتبر فيها المعلم النموذج الوحيد للطلاب.
- **التفكير بالذات:** يجب تشجيع الطلاب على تكوين آرائهم الخاصة بناءً على أفكار بعضهم البعض، مع احترام آراء الآخرين دون الاستخفاف بها.
- **التحدي كإجراء:** يعتبر التحدي جزءًا طبيعيًا من التفاعل بين الأطفال، ولكن يجب توجيههم ليكون التحدي بناء وغير عنيف.

تأثير منهجية ليبمان (P4C) على المعلم والطالب والبيئة والمنهج:

إن تطبيق فلسفة الأطفال (P4C) لليبمان له تأثيرات إيجابية متعددة على مكونات العملية التعليمية، فهو يؤثر في:

أولا- على المعلم (الضبيب، ٢٠٢٢):

- **تغيير دور المعلم:** يتحول المعلم من كونه مصدراً وحيداً للمعلومات إلى ميسر يدير النقاشات ويحفز التفكير، ويصبح المعلم مشاركاً في رحلة الاستكشاف الفكري مع الطلاب، وليس مجرد قائد لها. هذا التحول يعيد تشكيل العلاقة بين المعلم والطالب ليصبحا شريكين في عملية البحث عن المعرفة، مما يعزز التفاعل الإيجابي ويخلق بيئة تعليمية أكثر ديمقراطية.
- **تطوير مهارات المعلم:** تساهم منهجية ليبمان في تطوير مهارات المعلم حيث يتعلم كيفية الإصغاء بعمق لأفكار الطلاب ومساعدتهم على تطويرها من خلال مهارات الاستماع الفعال، كما يكتسب القدرة على صياغة أسئلة مفتوحة تحفز التفكير العميق وتتجنب الإجابات السطحية. بالإضافة إلى ذلك، تدفع المنهجية المعلمين إلى التأمل المهني والتفكير في ممارساتهم التعليمية وتطويرها باستمرار، مما يجعلهم معلمين أكثر وعياً وتأهيلاً للتعامل مع متطلبات التربية الحديثة.
- **تغيير المنظور التربوي:** تؤدي منهجية ليبمان إلى تغيير جذري في المنظور التربوي للمعلم، حيث يبدأ برؤية الطلاب كمفكرين قادرين على المساهمة بأفكار قيمة وعميقة، وليس كمجرد متلقين سلبيين للمعرفة. كما يتحول اهتمام المعلم من التركيز على النتائج النهائية والدرجات إلى الاهتمام بعملية التفكير والاستدلال نفسها. هذا التحول في المنظور يؤسس لنموذج تعليمي أكثر احتراماً لقدرات الطلاب ويسمح بإطلاق طاقاتهم الفكرية الكامنة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثانيا: على الطالب (الكتاني، ٢٠٢٠):

- **تنمية مهارات التفكير:** تعمل منهجية ليبمان على تنمية مهارات التفكير المتنوعة لدى الطلاب، فهي تطور قدرتهم على التفكير النقدي من خلال تحليل الأفكار وتقييمها ومساءلتها، وتعزز التفكير الإبداعي بتشجيعهم على توليد أفكار جديدة والربط بين المفاهيم بطرق غير تقليدية. كما تنمي المنهجية التفكير التعاوني لديهم عبر تعزيز قدرتهم على بناء الأفكار مع الآخرين والاستماع لوجهات النظر المختلفة، وهذه المهارات مجتمعة تشكل أساساً متيناً للتعلم مدى الحياة والمشاركة الفعالة في المجتمع.
- **تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية:** تساهم منهجية ليبمان بشكل كبير في تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية للطلاب، فهي تعزز الذكاء العاطفي لديهم من خلال زيادة وعيهم بمشاعرهم الذاتية ومشاعر الآخرين، وتنمي قدرتهم على التعاطف وفهم وجهات نظر الآخرين واحترامها حتى عند الاختلاف معها. كما تعزز المنهجية ثقة الطلاب بأنفسهم وبقدراتهم الفكرية وبأهمية آرائهم، مما يساعدهم على المشاركة بفاعلية في الحوارات والنقاشات، ويمكنهم من بناء علاقات اجتماعية صحية قائمة على الاحترام المتبادل.
- **تغيير موقف الطالب من التعلم:** تؤدي منهجية ليبمان إلى تغيير جذري في موقف الطالب من عملية التعلم، حيث تنمي لديه الفضول المعرفي وحب الاستطلاع والرغبة المستمرة في المعرفة، مما يجعل التعلم عملية ممتعة ومستدامة. كما تعزز المنهجية شعور الطلاب بالمسؤولية عن تعلمهم وإحساسهم بملكيتهم لهذه العملية، فيتحولون من متلقين سلبيين إلى مشاركين نشطين في بناء معارفهم. بالإضافة إلى ذلك، تطور المنهجية المرونة الفكرية لدى الطلاب وقدرتهم على تغيير آرائهم في ضوء الأدلة الجديدة، وهي سمة أساسية للتفكير العلمي والفلسفي السليم.

ثالثا: على البيئة التعليمية (أحمد وآخرون، ٢٠٢٣):

- **إعادة تشكيل الفضاء المادي:** تتطلب منهجية ليبمان إعادة تشكيل الفضاء المادي للفصل الدراسي، حيث يتم ترتيب المقاعد بشكل دائري بدلاً من الصفوف التقليدية، مما يسهل التواصل البصري والحوار المباشر بين الطلاب ويعزز الشعور بالمساواة بينهم. كما تعمل المنهجية على خلق مساحات مخصصة للتفكير داخل الفصل، من خلال توفير بيئة مادية مريحة وهادئة تشجع على التأمل والتفكير العميق، وقد تتضمن هذه المساحات ركناً للقراءة أو منطقة للتأمل أو لوحات لعرض الأفكار، مما يعزز الإبداع والتفكير المستقل.
- **تغيير المناخ النفسي:** تعمل منهجية ليبمان على تغيير المناخ النفسي في الفصل، حيث تخلق بيئة آمنة للمخاطرة الفكرية يشعر فيها الطلاب بالأمان عند طرح الأسئلة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والأفكار غير التقليدية دون خوف من النقد أو السخرية. كما تؤسس المنهجية ثقافة الاحترام المتبادل من خلال وضع قواعد واضحة للحوار تضمن احترام جميع الآراء مهما كانت مختلفة. علاوة على ذلك، تحول المنهجية الفصل إلى مجتمع استقصاء حقيقي يتعاون أفراده في البحث عن المعنى وبناء المعرفة بشكل جماعي، مما يعزز الشعور بالانتماء والمسؤولية المشتركة عن التعلم.

- **تعزيز التفاعل الاجتماعي:** تسهم منهجية ليبمان في تعزيز التفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي من خلال تشجيع الحوار المتبادل بين الطلاب أنفسهم، وليس فقط بين المعلم والطلاب كما هو الحال في التعليم التقليدي. هذا النمط من التواصل يكسر الحواجز التقليدية ويخلق شبكة من العلاقات المعرفية بين جميع أفراد الفصل. كما تعزز المنهجية التعلم التعاوني والعمل الجماعي والتفكير المشترك، مما يساعد الطلاب على اكتساب مهارات العمل ضمن فريق والاستفادة من القدرات المتنوعة لزملائهم، وهي مهارات أساسية للنجاح في الحياة العملية والمجتمعية.

رابعا: على المنهج الدراسي (محمد وعبد الوهاب وحمزة، ٢٠٢٤؛ بصيرة، ٢٠٢٣):

- **إعادة تنظيم المحتوى:** تؤدي منهجية ليبمان إلى إعادة تنظيم المحتوى التعليمي بطريقة تتجاوز الحدود التقليدية بين المواد الدراسية، حيث تعمل على تحقيق التكامل بين مختلف المجالات المعرفية من خلال الأسئلة الفلسفية التي تربط بينها وتكشف عن العلاقات العميقة بين المعارف المختلفة. كما تركز المنهجية على المفاهيم الكبرى والأفكار المحورية بدلاً من الحقائق المجزأة والمعلومات المنفصلة، مما يساعد الطلاب على فهم البنية الأساسية للمعرفة وتطوير رؤية شمولية للعالم. هذا التنظيم الجديد للمحتوى يجعل التعلم أكثر عمقاً ومعنى ويساعد على الاحتفاظ بالمعرفة لفترات أطول.
- **تغيير طرق التقييم:** تحدث منهجية ليبمان تحولاً جذرياً في طرق التقييم المتبعة في النظام التعليمي، حيث تنتقل من التركيز على النتائج النهائية والإجابات الصحيحة إلى الاهتمام بتقييم عمليات التفكير نفسها وكيفية توصل الطلاب إلى الإجابات وجودة استدلالاتهم المنطقية. كما تشجع المنهجية الطلاب على التقييم الذاتي وتحمل مسؤولية تقييم تفكيرهم وتعلمهم، مما يطور لديهم مهارات التفكير ما وراء المعرفي ويعزز استقلاليتهم. بالإضافة إلى ذلك، تركز المنهجية على التغذية الراجعة النوعية والتعليقات التفصيلية التي تساعد على تطوير التفكير بدلاً من مجرد الدرجات والتقديرات الكمية، مما يوفر فرصاً حقيقية للتعلم والتحسين المستمر.
- **إدماج النصوص والمواد الفلسفية:** تتميز منهجية ليبمان بإدماج النصوص والمواد الفلسفية في المنهج الدراسي، حيث تستخدم القصص والروايات المصممة خصيصاً لإثارة التساؤلات الفلسفية التي تتناسب مع مستوى نمو الطلاب وخبراتهم. هذه

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

القصص تحتوي على حالات ومواقف تثير الفضول وتدفع للتفكير وتشجع على طرح الأسئلة العميقة حول قضايا مثل العدالة والحقيقة والجمال والصداقة وغيرها من المفاهيم الفلسفية. كما توظف المنهجية مجموعة واسعة ومتنوعة من المصادر مثل القصص والأفلام والصور والموسيقى والفنون كمحفزات للتفكير، مما يجعل التعلم أكثر متعة وإثارة للاهتمام ويناسب أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب.

فلسفة الأطفال (P4C) وتدريس العلوم في المرحلة الابتدائية:

يمكن للمعلم أن يستفيد من فلسفة الأطفال (P4C) في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية من خلال (شعبان، ٢٠١٣):

- تحويل دروس العلوم إلى حلقات نقاش فلسفية، فبدلا من تقديم المعلومات العلمية بشكل جاهز، يمكن للمعلم أن يطرح أسئلة مفتوحة تثير فضول الطلاب وتشجعهم على التفكير بأنفسهم.
- استخدام القصص والحكايات الفلسفية؛ حيث يمكن للمعلم أن يستخدم القصص والحكايات التي تتضمن مفاهيم علمية، ويطلب من الطلاب مناقشة هذه المفاهيم وتحليلها.
- ربط المفاهيم العلمية بواقع الطلاب؛ يمكن للمعلم أن يربط المفاهيم العلمية التي يتم تدريسها بحياة الطلاب اليومية، ويطلب منهم التفكير في كيفية تطبيق هذه المفاهيم في مواقف مختلفة.
- تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة العلمية؛ يجب على المعلم أن يشجع الطلاب على طرح الأسئلة حول الظواهر الطبيعية التي يشاهدونها، ومساعدتهم على البحث عن إجابات لهذه الأسئلة.
- تنمية مهارات البحث والاستقصاء؛ يمكن للمعلم أن يكلف الطلاب بإجراء تجارب علمية بسيطة، وجمع البيانات، وتحليلها، واستخلاص النتائج.

التحديات التي تواجه تطبيق (P4C) في تعليم العلوم:

على الرغم من فوائدها العديدة، تواجه منهجية ليبمان (P4C) بعض التحديات عند تطبيقها في سياق تعليم العلوم، من أهمها (العتيبي والزهراني، ٢٠٢٢؛ القحطاني والسالم، ٢٠٢٣):

- **مقاومة الطلاب**: قد يقاوم بعض الطلاب المشاركة في الحوار الفلسفي، خاصة إذا كانوا معتادين على أساليب التعليم التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين. يعود هذا إلى عوامل مثل الخوف من التعبير عن الآراء في بيئة جماعية، أو عدم الثقة في القدرات النقدية، أو الاعتياد على الإجابات المحددة بدلا من الاستكشاف

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المفتوح. بالإضافة إلى ذلك، قد تتعارض ثقافة الصف التقليدية - التي تشجع الامتثال بدلا من التساؤل - مع روح الحوار الفلسفي.

- **صعوبة الدمج مع المناهج القائمة**: قد يجد المعلمون صعوبة في دمج (P4C) مع مناهج العلوم القائمة، خاصة إذا كانت هذه المناهج محملة بالمحتوى، وتركز على تغطية أكبر قدر من المعلومات في زمن محدود. وتزداد هذه التحديات في الأنظمة التعليمية التي تعطي أولوية للتحضير للاختبارات المعيارية، والتي لا تقيس مهارات التفكير المختلفة بقدر ما تقيس استيعاب الحقائق العلمية. كما أن الطبيعة الهيكلية للمناهج قد لا تتيح مساحة كافية لدمج الحوارات الفلسفية دون التضحية بجزء من المحتوى العلمي.
- **نقص تدريب المعلمين**: يحتاج تطبيق (P4C) إلى تدريب خاص للمعلمين، حيث يتطلب منهم تغيير دورهم من ملقن للمعلومات إلى ميسر للحوار الفلسفي. غالبا لا تتضمن البرامج التدريبية التقليدية للمعلمين تطوير مهارات إدارة النقاشات المفتوحة، أو صياغة الأسئلة التحفيزية، أو التعامل مع آراء الطلاب المتنوعة. كما أن غياب الدعم المؤسسي المستمر لتدريب المعلمين يفاقم هذه المشكلة.
- **ضيق الوقت المدرسي**: تحتاج حوارات (P4C) إلى وقت طويل لضمان تفاعل هادف، وهو ما قد يتعارض مع الجداول الزمنية المكثفة لحصص العلوم، التي تركز على إنجاز التجارب العملية وتغطية المفاهيم الأساسية.
- **صعوبة التقييم**: تفتقر العديد من الأنظمة التعليمية إلى آليات تقييم تتناسب مع طبيعة(P4C) ، التي تعتمد على قياس مهارات التفكير المختلفة بدلا من حفظ المعلومات. هذا يضعف الحافز لدى بعض المعلمين لتبني النهج، خوفا من تأثيرها على درجات الطلاب في التقييمات التقليدية.
- **التحديات الثقافية والمؤسسية**: قد تواجه (P4C) مقاومة من قبل أولياء الأمور أو الإدارات التعليمية التي تفضل النهج التقليدي في تدريس العلوم، باعتباره أكثر وضوحا وقابلية للقياس. كما أن بعض البيئات التعليمية قد تفتقر إلى الموارد الداعمة، كالأدلة التطبيقية لدمج الفلسفة مع مواضيع علمية محددة.
- **التوازن بين الاستقصاء الفلسفي والمنهج العلمي**: قد يجد المعلمون صعوبة في الجمع بين تشجيع التساؤلات الفلسفية المفتوحة والالتزام بالدقة العلمية، خاصةً في مواضيع تحتاج إلى تفسيرات تعتمد على الأدلة التجريبية بشكل صارم.

هذه التحديات تتطلب تبني استراتيجيات شاملة، مثل تصميم مناهج مرنة، وتوفير تدريب مكثف للمعلمين، وإعادة النظر في سياسات التقييم، لضمان تحقيق الانسجام بين أهداف (P4C) وأهداف تعليم العلوم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدراسات السابقة:

دراسة (Aksoy & Ugra's, 2024): هدفت إلى استقصاء أثر نهج "الفلسفة للأطفال" (P4C)، باعتباره أحد أكثر الأساليب فعالية في تعزيز مهارات التفكير لدى الأطفال منذ الصغر، على اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية نحو العلوم وعلى مهاراتهم في حل المشكلات. تم تطبيق منهجية الفلسفة للأطفال على مدى ٧ أسابيع، بمعدل ٣ ساعات أسبوعيا، أي ٢١ ساعة إجمالية، بمشاركة مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة من طلاب الصف الرابع في إحدى المدارس الحكومية بمنطقة "هليلة" في محافظة شانلي أورفا. اعتمدت الدراسة نهج البحث المختلط، وتحديدا الاستقصاء التفسيري المتتابع. ففي البعد الكمي، استخدم التصميم شبه التجريبي بأسلوب الاختبار القبلي، والبعدي مع مجموعة ضابطة، بينما استند الجزء النوعي إلى دراسة الحالة للوقوف على تفاصيل البيانات بعمق. وأظهرت النتائج أن تطبيقات الفلسفة للأطفال أثرت إيجابيا على اتجاهات طلاب الصف الرابع نحو العلوم، وساعدتهم في تنمية مهارات حل المشكلات، مما يؤكد أهمية توظيف هذه المنهجية في تطوير العملية التعليمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

دراسة (Yurt Abakan & Batmaz, 2024): هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير برنامج «الفلسفة للأطفال P4C» على مواقف طلاب الصف الرابع الابتدائي تجاه القضايا الاجتماعية العلمية (ssi)، وميلهم إلى طرح الأسئلة. تم إجراء هذا البحث باستخدام تصميم شبه تجريبي، شمل ٤٨ طالبًا من مدرسة ابتدائية. تم تقسيم هؤلاء الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، تتكون كل منها من ٢٤ طالبًا، تم اختيارهم من خلال أخذ عينات الحالة الملائمة. لجمع البيانات، استخدم الباحثون مقياسين محددين: «مقياس موقف طرح الأسئلة» و «مقياس مواقف الأطفال تجاه القضايا الاجتماعية والعلمية». تم استخدام هذه الأدوات لقياس مواقف الطلاب قبل التدخل وبعده. وكشفت نتائج الدراسة أن كلا من فلسفة تدخل الأطفال، والتدخل التقليدي في القراءة أدت إلى تحسينات في مواقف الطلاب تجاه SSI وسلوكهم في طرح الأسئلة. ومع ذلك، لم تكن هذه التحسينات ذات دلالة إحصائية. على الرغم من ذلك، أظهر الطلاب في المجموعة التجريبية، الذين شاركوا في مناقشات حول SSI من خلال برنامج الفلسفة للأطفال، زيادة كبيرة في وعيهم بـ SSIs وميلهم إلى طرح الأسئلة مقارنة بتلك الموجودة في المجموعة الضابطة. ويشير هذا إلى أنه على الرغم من أن التأثير العام لم يكن مهما من الناحية الإحصائية، إلا أن نهج الفلسفة للأطفال قد يكون له تأثير مفيد على تعزيز مشاركة الطلاب في القضايا الاجتماعية والعلمية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

دراسة (Unal & Gunes, 2024): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء تأثير أنشطة الفلسفة للأطفال (P4C) على فهم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة للقواعد الأخلاقية والاجتماعية. وقد جرى تنفيذ تصميم شبه تجريبي من خلال منهجية بحث مختلطة، شملت ٤٨ طفلا، موزعين على مجموعتين: تجريبية وضابطة. جمعت البيانات الكمية عبر مقياس خاص بقياس مفاهيم مرحلة ما قبل المدرسة حول القواعد الأخلاقية والاجتماعية، بينما شملت البيانات النوعية الملاحظات والمقابلات والسجلات القصصية. أظهرت المجموعة التجريبية تحسنا واضحا في إدراكهم للقواعد الأخلاقية والاجتماعية بعد تطبيق أنشطة (P4C). كما لوحظت فروق معنوية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، تدل على نمو معرفي واجتماعي وعاطفي أفضل، وخاصة في المواقف الأخلاقية الداعمة للتسامح. عززت أنشطة الفلسفة للأطفال السلوكيات الإيجابية والفهم الأخلاقي لدى الأطفال، مما يعكس أهمية دمج الأنشطة الفلسفية في تعليم الطفولة المبكرة لتحقيق نمو متكامل.

دراسة (حمزة، ٢٠٢٣): تستهدف الدراسة إلى تقييم فعالية برنامج مصمم لتطوير مهارات التفكير الفلسفي، والميل نحو الفلسفة بين تلاميذ المدارس الابتدائية. شملت الدراسة ٤١ تلميذا وتلميذة من مدرسة ابتدائية. تم استخدام أداتين للبحث: اختبار مهارات التفكير الفلسفي، ومقياس الميل الفلسفي، وكلاهما تم إنشاؤه بواسطة الباحث. كشفت النتائج عن تحسينات ذات دلالة إحصائية في درجات التلاميذ في اختبار مهارات التفكير الفلسفي بعد البرنامج، مقارنة بدرجاتهم قبل البرنامج. وبالمثل، كانت هناك تحسينات كبيرة في درجات التلاميذ في برنامج ما بعد البرنامج على مقياس الميل الفلسفي. توضح هذه النتائج فعالية البرنامج المقترح، الذي يعتمد على نهج إنساني، في تعزيز مهارات التفكير الفلسفي والميل نحو الفلسفة بين تلاميذ المدارس الابتدائية.

دراسة (القحطاني والسالم، ٢٠٢٣): قامت هذه الدراسة باستقصاء المعوقات التي تحول دون إكساب الأطفال مهارات التفكير العليا، من وجهة نظر ميسّري التفكير الفلسفي في مؤسسة بصيرة، بالإضافة إلى رصد سبل التغلب على هذه المعوقات. اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي واستخدمتا الاستبانة أداةً للدراسة، وشملت العينة (٧٠) من الميسرين. وأظهرت النتائج أن المعوقات المتعلقة بتنمية مهارات التفكير الناقد، والتأملي، والإبداعي لدى الأطفال جاءت بدرجة متوسطة، في حين حاز محور سبل التغلب على هذه المعوقات درجة مرتفعة جدا من وجهة نظر أفراد العينة. كما أشارت التحليلات الإحصائية إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في الدرجة الكلية للاستبانة وفقا لمتغير المؤهل العلمي، لصالح حملة درجة الماجستير، في حين لم تظهر فروق دالة وفقا لمتغير عدد سنوات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الخبرة. أوصت الدراسة بضرورة تكثيف الجهود لتعزيز ممارسات تنمية مهارات التفكير العليا، عبر توفير البرامج التدريبية، والندوات، والمساقات العملية، وإيجاد سبل دعم متنوعة للمدربين، وتهيئة بيئات تعليمية محفزة. كما نوهت بأهمية التعاون مع كليات التربية؛ نظرا لأثره الإيجابي في رفع جودة الممارسة وتأهيل المتدربين بشكل أفضل.

دراسة (الحضيف والحربي، ٢٠٢٣): تستعرض هذه الدراسة ممارسة الفلسفة مع الأطفال من خلال الوقوف على واقعها الراهن والتحديات التي تواجهها، إضافةً إلى مقترحات التطوير من منظور الميسرين المدربين في مؤسسة بصيرة. وقد استُخدمت مقاربات البحث النوعي، بما في ذلك مقابلات مع الميسرين الذين أشرفوا على جلسات فلسفية للأطفال في الفئة العمرية ٦-١٢ عامًا، وتحليل التقارير والوثائق ذات العلاقة. تشير النتائج إلى صعوبة توفير أعداد كافية من الأطفال للمشاركة، مما يجعل الممارسة مقتصرة على الميسرين العاملين بالمدارس أو مراكز التدريب. كما تم رصد اختلافات بين الميسرين في تطبيق خطوات الجلسة الفلسفية العشر، إلى جانب ملاحظات تتعلق بأسئلة الأطفال وأشكال التفكير والحوار في الجلسات. ورغم العديد من المكاسب التي أُدرجت على مستويات الأطفال والميسرين والمجتمع، تطرّقت الدراسة إلى مجموعة من العقبات؛ منها ما يتصل بتأهيل الميسرين وإعداد الجلسات الفلسفية، ومنها ما يرتبط بالعوامل الخارجية. وفي ضوء ذلك، قُسِّمت اقتراحات التطوير إلى ثلاث مجالات رئيسية هي: تعريف الممارسة الفلسفية مع الأطفال، وتعزيز دور مؤسسة بصيرة، ودعم عمل الميسرين. وقد خلصت الدراسة إلى توصياتٍ محدّدة لمواجهة التحديات وتحسين تجربة الفلسفة مع الأطفال. منها تدريب الميسرين وإعادة التأهيل وضرورة توفير برامج تأهيل شاملة تضمن استيعاب الميسرين للخطوات العشر للجلسة الفلسفية وإتقان تطبيقها.

دراسة (الضبيب، ٢٠٢٢): تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب تدريس معلمي الفلسفة في الكويت، والكيفية التي تسهم فيها هذه الأساليب في تعريف الطلاب بالقيم وتحسين مهارات التفكير لديهم، إضافة إلى استكشاف دور المناقشات الفلسفية في تعزيز التواصل بين الطلاب والمعلمين. وقد شملت خمسة من معلمي الفلسفة ذوي الخبرة في الكويت، اختيروا نظرا لخبرتهم الواسعة، واعتمدت على منهجية البحث النوعي التي تعنى بفحص جودة النقاشات والتفاعلات في البيئة الصفية بدلا من الاكتفاء بالبيانات الكمية. وأظهرت النتائج أن المعلمين عملوا على تبسيط المواد الدراسية والاقتراب من اهتمامات الطلاب، ما سهل فهم المفاهيم الفلسفية. ونجحوا أيضا في إيجاد بيئة تفاعلية تشجع الطلاب على الحوار وتبادل الأفكار، حيث أتيح

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

للجميع فرصة المشاركة. وكشفت الدراسة أهمية اعتماد استراتيجيات حديثة تركز على تنمية التفكير النقدي، فلا يقتصر التعلم على الحفظ وحده، بل يمتد إلى التحليل والمناقشة وتطبيق المفاهيم على مواقف الحياة الواقعية. وأوصت الدراسة بزيادة المناقشات الفلسفية داخل الفصول الدراسية للتعمق في قضايا إنسانية، وأخلاقية تساعد الطلاب على التفكير بعمق وتطوير مهاراتهم العقلية. كما أكدت ضرورة توفير مساحة أكبر لحرية التعبير، بما يمكن الطلاب من طرح آرائهم المختلفة وتبني مواقف جديدة دون خوف من التقييم السلبي. وأشارت أخيرا إلى أهمية غرس ثقافة احترام الآراء المتعددة، من خلال الإنصات المتبادل والحوار البناء، لتحقيق تفاعل أكثر ثراء وانفتاحا في العملية التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولا: أوجه التشابه بين الدراسات:

١. **التركيز على تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات**:

اتفقت عدد من الدراسات على أهمية تعزيز التفكير الناقد، وحل المشكلات عبر إدماج الحوار الفلسفي، وأنشطة (P4C)، فعلى سبيل المثال، تؤكد دراسة (Aksoy & Ugra's, 2024) أثر الفلسفة للأطفال في تحسين مهارات حل المشكلات، واتجاهات الطلاب نحو العلوم، بينما تبرز دراسة (حمزة، ٢٠٢٣) تطورا في التفكير الفلسفي وميله لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. تشاركها هذا الطرح دراسة (Unal & Gunes, 2024) التي أبرزت دور أنشطة (P4C) في تنمية إدراك الأطفال للضوابط الأخلاقية والقواعد الاجتماعية. ورغم اختلاف نوعية المخرجات (أخلاقي واجتماعي بدلاً من علمي)، فإنها تتشابه في التأكيد على دور الحوار والتساؤل في رفع مستوى التفكير لدى الطفل.

٢. **استخدام المنهج شبه التجريبي أو المختلط**:

تجمع أغلب الدراسات على اتباع تصميم شبه تجريبي أو دمج المنهجين الكمي والنوعي لدراسة أثر (P4C)، فعلى سبيل المثال، اعتمدت دراسة (Yurt Abakan & Batmaz, 2024) تصميما شبه تجريبي لمقارنة مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، وكذلك الحال في دراسة (Aksoy &Ugra's, 2024)، ودراسة (Unal & Gunes, 2024). هذا النهج المشترك يعود إلى طبيعة الأبحاث التربوية التي يصعب فيها ضبط المتغيرات كافة، وتميل إلى فحص الأثر في بيئة واقعية، إضافة إلى جمع بيانات تفصيلية بالمقابلات والملاحظات كما في دراسة (الحضيف والحربي، ٢٠٢٣).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣. **الاهتمام بعنصر التدريب والبيئة الداعمة:**

تشير دراستي (القحطاني والسالم، ٢٠٢٣) و(الحضيف والحربي، ٢٠٢٣) بشكل واضح إلى أهمية تأهيل الميسرين وتهيئة المناخ التعليمي المناسب، وعلى الرغم من أن كليهما يتناول المعوقات أو التحديات الخاصة بتطبيق الفلسفة للأطفال، فإنهما يتفقان على أولوية التركيز على تدريب المعلمين والميسرين، وتهيئة الموارد الداعمة لذلك.

٤. **تأثير إيجابي إجمالي رغم تباين الدلالة الإحصائية:**

في جميع الدراسات تقريبا، توجد مؤشرات على فاعلية منهجية الفلسفة للأطفال، ولو بدرجات متفاوتة. حتى في دراسة (Yurt Abakan & Batmaz, 2024) التي لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا بين المجموعتين في بعض الجوانب، فإنها أظهرت ارتفاع وعي المجموعة التجريبية نحو القضايا الاجتماعية العلمية.

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين الدراسات:

١. **اختلاف المراحل العمرية والفئات المستهدفة:**

ركزت دراسة (Aksoy & Ugra's, 2024) على طلاب الصف الرابع الابتدائي في إحدى المدارس الحكومية بمنطقة شانلي أورفا، في حين استهدفت دراسة (Unal & Gunes, 2024)فئة ما قبل المدرسة (مرحلة الطفولة المبكرة). كما تناولت دراسة (الضبيب، ٢٠٢٢) معلمي الفلسفة في الكويت وطرق تدريسهم، وهي فئة مختلفة من حيث تركيزها على المعلمين أنفسهم. أما دراسة (حمزة، ٢٠٢٣) فشملت تلاميذ المرحلة الابتدائية (٤١ تلميذا وتلميذة)، واستهدفت قياس مهارات التفكير الفلسفي والميل إليه. في مقابل ذلك، بحثت دراسة (القحطاني والسالم، ٢٠٢٣) آراء الميسرين أنفسهم حول معوقات تنمية التفكير لدى الأطفال.

٢. **تنوع المتغيرات والمقاييس:**

ركزت دراسة (Aksoy & Ugra's, 2024) على الاتجاهات نحو العلوم وحل المشكلات، بينما دراسة (Yurt Abakan & Batmaz, 2024) اهتمت بالمواقف تجاه القضايا الاجتماعية العلمية (SSI) وميل الطلاب إلى طرح الأسئلة. من جهتها، اشتملت دراسة (Unal & Gunes, 2024) على مقياس خاص بالقواعد الأخلاقية والاجتماعية. بدورها تناولت دراسة (حمزة، ٢٠٢٣) تطوير مهارات التفكير الفلسفي والميل نحو الفلسفة باستخدام أداتين بحثيتين صممتا خصيصًا للدراسة، في حين ركزت دراستي (القحطاني والسالم، ٢٠٢٣) و(الحضيف والحربي، ٢٠٢٣) على معوقات تطبيق الفلسفة للأطفال، والممارسات الواقعية للميسرين. وأخيرا، عالجت

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

دراسة (الضبيب، ٢٠٢٢) أساليب تدريس الفلسفة لدى المعلمين، ودور المناقشات الفلسفية في تنمية التفكير لدى الطلاب.

٣. **مستوى الدلالة الإحصائية والتحليل:**

على الرغم من اعتماد التصاميم شبه التجريبية في معظم البحوث، تختلف نتائجها في مدى تحقق الدلالة الإحصائية. فمثلًا دراسة (Aksoy & Ugra's, 2024) ودراسة (حمزة، ٢٠٢٣) رصدتا تحسينات دالة إحصائيًا في اتجاهات الطلاب نحو العلوم والتفكير الفلسفي. بالمقابل دراسة (Yurt Abakan & Batmaz, 2024) أظهرت تحسينات لكنها لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية المطلوبة، ما يعكس اختلاف مدة التطبيق أو حجم العينة أو طبيعة الأداة.

٤. **السياق الثقافي والمؤسسي:**

تتنوع البيئات الثقافية في الدراسات كالتالي: (Aksoy & Ugra's, 2024؛ Yurt Abakan & Batmaz, 2024؛ Unal & Gunes, 2024) في تركيا، بينما (الضبيب، ٢٠٢٢) في الكويت، و(حمزة، ٢٠٢٣؛ القحطاني والسالم، ٢٠٢٣؛ الحضيف والحربي، ٢٠٢٣) في المملكة العربية السعودية. هذا التنوع السياقي يفسر إلى حد ما تباين النتائج على المستوى التطبيقي؛ لارتباط الفلسفة للأطفال بطبيعة الثقافة، وتقبل المجتمع المحلي لهذا النوع من الأنشطة الحوارية.

تبرز الدراسات السبع دورا مهما لمنهجية ليبمان في الفلسفة للأطفال (P4C) في تعزيز جوانب متنوعة من نمو الطلاب؛ تشمل التفكير الناقد، وحل المشكلات، والوعي الأخلاقي، والميل إلى طرح الأسئلة، والانخراط في حوار يلامس قضايا علمية، واجتماعية. ورغم تشاركها في التأكيد على الفاعلية الإجمالية لبرنامج (P4C)، فإنها تختلف في مدى تحقيق الدلالة الإحصائية، والمخرجات المستهدفة باختلاف الفئة العمرية والأدوات البحثية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، وذلك من خلال:

المنهج الوصفي: تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات من معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية، بهدف وصف واقع توظيفهم لمنهجية ليبمان في الفلسفة (P4C) من وجهة نظرهم. شمل ذلك تحليل استجاباتهم على مقياس ليكرت الثلاثي لتحديد مدى توافر المتطلبات الأساسية، وتقييم مستوى معرفتهم بالمنهجية.

المنهج التحليلي: تم مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة لتحليل المفاهيم النظرية المتعلقة بمنهجية ليبمان، وتحديد المتطلبات الأساسية اللازمة لتوظيفها بفاعلية. كما تم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تحليل نتائج الاستبانة ودمجها مع نتائج مراجعة الأدبيات لبناء تصور مقترح لتوظيف المنهجية في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية.

هذا المزيج بين المنهجين الوصفي والتحليلي مكن الباحث من الحصول على فهم شامل لواقع توظيف منهجية ليبمان، وتقديم تصور مقترح مدعوم بالأدلة النظرية والبيانات الميدانية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بمكتب تعليم الواحة بتعليم جدة. وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بشكل عشوائي من أفراد المجتمع الأصلي. وتطبيق الاستبانة عليهم.

جدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد العينة حسب النوع

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	٥١	%٦٨.٩
إناث	٢٣	%٣١.١
المجموع	٧٤	%١٠٠

جدول رقم (٣) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
١٠ سنوات وأقل	٨	%١٠.٨
أكثر من ١٠ سنوات	٦٦	%٨٩.٢
المجموع	٧٤	%١٠٠

جدول رقم (٤) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	٤٣	%٥٨.١
دراسات عليا	٣١	%٤١.٩
المجموع	٧٤	%١٠٠

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة موجهة لمعلمي العلوم، وذلك لمعرفة واقع توظيف معلمي العلوم لمنهجية ليبمان في الفلسفة (P4C) عند تدريس طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم. وبعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، وبعد استطلاع رأي عينة من المتخصصين في العلوم التربوية، وفي مجال تدريس العلوم. تم بناء الاستبانة، والتي تضمنت ثمان محاور: المحور الأول وهي المتطلبات الأساسية بالمعلم وتتضّمن (١٤) عبارة، والمحور الثاني يتضّمن (٦) عبارات خاصة بالمتطلبات الأساسية بالأنشطة والمواد التعليمية، والمحور الثالث يتضّمن (٥)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عبارات خاصة بالمتطلبات الأساسية بالمناهج الدراسية، والمحور الرابع يتضّمن (٥) عبارات خاصة بالمتطلبات الأساسية بالبيئة الصفية، والمحور الخامس يتضّمن (٥) عبارات خاصة بالمتطلبات الأساسية بالدعم الإداري، والمحور السادس يتضّمن (٥) عبارات خاصة بالمتطلبات الأساسية بالتدريب والتطوير المهني، والمحور السابع يتضّمن (٧) عبارات خاصة بالمتطلبات الأساسية بالتقييم، والمحور الثامن يتضّمن (٧) عبارات خاصة بالمتطلبات الأساسية بالطلاب، إذ تألفت الاستبانة من (٥٤) عبارة. واعتمد أسلوب التصحيح وفق مقياس ليكرت الثلاثي، وأعطيت الدرجات لكل فقرة من فقراتها على الشكل الآتي: متوفر بدرجة كبيرة: الدرجة (٣)، متوفر إلى حد ما: الدرجة (٢)، غير متوفر: الدرجة (١).

صدق الاستبانة:

الصدق الظاهري للاستبانة: تم عرض الاستبانة المكونة من (٨٦) عبارة والمقسمة على ٨ محاور، على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين، والمشرفين والمعلمين بمجال تدريس العلوم. حيث بلغ عددهم (٩) محكمين ومحكمات مختصين في هذا المجال، وبعد الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم، تم حذف (٣٢) عبارة، وتعديل بعضا من العبارات في المحاور الثمانية. عندها أصبح عدد عبارات الاستبانة النهائي (٥٤) عبارة.

الاتساق الداخلي للاستبانة: تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين المحور والفقرات التي تنتمي إليها، حيث تبين أن قيمة معامل الارتباط توضح وجود اتساق داخلي بين محاور أداة الدارسة والفقرات التي تنتمي إليها، حيث إن المحور الأول والفقرات التي تنتمي إليها كانت ذات ارتباط معنوي ودلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، حيث تراوح معامل الارتباط بين ٠.٤٣٥-٠.٨٥١، كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٥): معامل ارتباط بيرسون بين المحور الأول وعباراته

المحور الأول: المعلم		
رقم العبارة	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
١	0.705**	٠.٠٠٠
٢	0.603**	٠.٠٠٠
٣	0.805**	٠.٠٠٠
٤	0.688**	٠.٠٠٠
٥	0.516**	٠.٠٠٠
٦	0.620**	٠.٠٠٠
٧	0.435**	٠.٠٠٠
٨	0.759**	٠.٠٠٠

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٩	**0.708**	٠.٠٠٠
١٠	**0.720**	٠.٠٠٠
١١	**0.810**	٠.٠٠٠
١٢	**0.851**	٠.٠٠٠
١٣	**0.708**	٠.٠٠٠
١٤	**0.782**	٠.٠٠٠

كما أن الارتباط بين المحور الثاني وجميع فقراته كانت ذات ارتباط معنوي ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، حيث تراوح معامل الارتباط بين ٠.٥٩٧-٠.٨٠٤. كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٥): معامل ارتباط بيرسون بين المحور الثاني وعباراته

المحور الأول: الأنشطة والمواد التعليمية		
رقم العبارة	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
١	**0.723**	٠.٠٠٠
٢	**0.715**	٠.٠٠٠
٣	**0.804**	٠.٠٠٠
٤	**0.611**	٠.٠٠٠
٥	**0.602**	٠.٠٠٠
٦	**0.597**	٠.٠٠٠

في حين كان الارتباط بين المحور الثالث وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٧٧٧-٠.٩٣٤. كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٦): معامل ارتباط بيرسون بين المحور الثالث وعباراته

المحور الثالث: المناهج الدراسية		
رقم العبارة	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
١	**0.926**	٠.٠٠٠
٢	**0.910**	٠.٠٠٠
٣	**0.934**	٠.٠٠٠
٤	**0.777**	٠.٠٠٠
٥	**0.909**	٠.٠٠٠

في حين كان الارتباط بين المحور الرابع وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٤١٣-٠.٦٥٧. كما في الجدول التالي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول رقم (٧): معامل ارتباط بيرسون بين المحور الرابع وعباراته

المحور الرابع: البيئة الصفية		
رقم العبارة	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
١	0.436**	٠.٠٠٠
٢	0.574**	٠.٠٠٠
٣	0.413**	٠.٠٠٠
٤	0.657**	٠.٠٠٠
٥	0.493**	٠.٠٠٠

في حين كان الارتباط بين المحور الخامس وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٧٩٧-٠.٨٩٦. كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٨): معامل ارتباط بيرسون بين المحور الخامس وعباراته

المحور الخامس: إدارة المدرسة		
رقم العبارة	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
١	0.797**	٠.٠٠٠
٢	0.878**	٠.٠٠٠
٣	0.869**	٠.٠٠٠
٤	0.856**	٠.٠٠٠
٥	0.896**	٠.٠٠٠

في حين كان الارتباط بين المحور السادس وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٤٨٤-٠.٨٥٢. كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٩): معامل ارتباط بيرسون بين المحور السادس وعباراته

المحور السادس: التدريب والتطوير المهني		
رقم العبارة	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
١	0.484**	٠.٠٠٠
٢	0.711**	٠.٠٠٠
٣	0.801**	٠.٠٠٠
٤	0.842**	٠.٠٠٠
٥	0.852**	٠.٠٠٠

في حين كان الارتباط بين المحور السابع وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٤٩٥-٠.٨٩٣. كما في الجدول التالي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول رقم (١٠): معامل ارتباط بيرسون بين المحور السابع وعباراته

المحور السابع: التقييم		
رقم العبارة	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
١	**0.495**	٠.٠٠٠
٢	**0.641**	٠.٠٠٠
٣	**0.887**	٠.٠٠٠
٤	**0.818**	٠.٠٠٠
٥	**0.708**	٠.٠٠٠
٦	**0.893**	٠.٠٠٠
٧	**0.882**	٠.٠٠٠

في حين كان الارتباط بين المحور الثامن وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٤٥٦-٠.٩٣٢، كما في الجدول التالي:

جدول رقم (١١): معامل ارتباط بيرسون بين المحور الثامن وعباراته

المحور الثامن: الطلاب		
رقم العبارة	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
١	**0.618**	٠.٠٠٠
٢	**0.880**	٠.٠٠٠
٣	**0.856**	٠.٠٠٠
٤	**0.932**	٠.٠٠٠
٥	**0.456**	٠.٠٠٠
٦	**0.889**	٠.٠٠٠
٧	**0.928**	٠.٠٠٠

تم تحديد نقطة القطع ومحك معتمد مقسم إلى ثلاث مستويات في الدراسة. من خلال احتساب قيمة الفرق بين أعلى قيمة على تدريج المقياس (٣) وأقل قيمة على تدريج المقياس (١) مقسوماً على ثلاث مستويات (٢/٣) = ٠.٦٦ وبعد ذلك يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في التدرج للمقياس وهي (١) بهدف تحديد الحد الأعلى للفئة، وتحديد درجة الاستجابة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢) محكات اعتماد درجة استجابة أفراد العينة على عبارات محاور الدراسة

طول الفئة	درجة الاستجابة
١-١.٦٦	غير متوفر
١.٦٧-٢.٣٣	متوفر إلى حد ما
٢.٣٤-٣	متوفر بدرجة كبيرة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثبات الاستبانة:

قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلماً من خارج العينة الأصلية للبحث، وتم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، وتبين أن معامل الثبات للمحاور وعباراتها أكبر من (٠.٧) كما في الجدول (١٣). وهذا يؤكد أن أداة جمع البيانات تتمتع بثبات مرتفع ومقبول لغايات الدراسة الحالية، ويسمح بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الأساسية.

جدول (١٣) قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمحاور أداة الدراسة والدرجة الكلية

محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
المعلم	١٤	٠.٨٢٣
الأنشطة والمواد التعليمية	٦	٠.٧٦٨
المناهج الدراسية	٥	٠.٧٣١
البيئة الصفية	٥	٠.٨٠٢
إدارة المدرسة	٥	٠.٧٤٨
التدريب والتطوير المهني	٥	٠.٧٩٤
التقييم	٧	٠.٨٤١
الطلاب	٧	٠.٨١٢
الدرجة الكلية	٥٤	٠.٨٨٩

نتائج الدراسة:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول:

السؤال الأول: ما المتطلبات الأساسية واللازمة لتوظيف منهجية ليبمان في الفلسفة (P4C) بفاعلية عند تدريس العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل شامل للأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة. وقد مكّنني هذا التحليل من استخلاص المتطلبات الأساسية اللازمة لتوظيف هذه المنهجية بفاعلية في تدريس العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية، والتي تتجلى في تسعة محاور رئيسية:

جدول رقم (١٤) المحور الأول: المعلم

م	العبارة
1	أمتلك معرفة كافية بمنهجية ليبمان (P4C) وأسسها الفلسفية وكيفية تطبيقها في تدريس العلوم.
2	أستطيع تحويل موضوعات العلوم إلى أسئلة فلسفية تثير تفكير الطلاب.
3	أمتلك مهارات إدارة الحوار الفلسفي وتوجيه مجتمع الاستقصاء داخل الفصل.
4	أستطيع تهيئة بيئة صفية آمنة تشجع على طرح الأسئلة والتفكير النقدي والإبداعي.
5	أمتلك القدرة على الاستماع الفعال لأفكار الطلاب وتساؤلاتهم بصبر وتقبل.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

م	العبارة
6	أستطيع تحفيز الطلاب على التساؤل والاستقصاء وتقديم أدلة وتبريرات منطقية لآرائهم العلمية.
7	أتقبل الآراء المختلفة للطلاب وأحترم وجهات نظرهم المتنوعة.
8	أستطيع ربط المفاهيم العلمية بالقضايا الحياتية والأخلاقية والأسئلة الفلسفية.
9	أمتلك مهارات طرح الأسئلة المفتوحة التي تحفز التفكير العميق والفلسفي.
10	أستطيع تحويل الخطأ إلى فرصة للتعلم والتفكير.
11	أمتلك المرونة في تعديل خطط الدرس وفقاً لمسار الحوار الفلسفي.
12	أستطيع تقييم تفكير الطلاب الفلسفي في سياق تعلم العلوم.
13	أنا على علم ببعض التحديات الشائعة التي قد تواجه تطبيق (P4C) في سياق تعليم العلوم تحديدًا.
14	أتابع التطورات العلمية والفلسفية التي تساعدني على تطوير تدريسي.
15	أستطيع مساعدة الطلاب على اكتشاف العلاقات بين المفاهيم العلمية والفلسفية.

جدول رقم (١٥) المحور الثاني: الأنشطة والمواد التعليمية

م	العبارة
1	تتوفر قصص ونصوص علمية مناسبة لإثارة التساؤلات الفلسفية لدى الطلاب.
2	تتوفر كتب ومراجع متخصصة حول منهجية ليبمان في مكتبة المدرسة.
3	تتوفر مواد تعليمية تحفز الطلاب على الاستكشاف والتساؤل.
4	تتضمن أنشطة العلوم مواقف تثير الفضول وتساعد على طرح الأسئلة الفلسفية.
5	تتوفر أدلة إرشادية للمعلم تساعده على تطبيق منهجية ليبمان في دروس العلوم.
6	تتوفر أنشطة تعليمية تساعد على تنمية مهارات الاستدلال والاستنتاج.
7	تتنوع الأنشطة التعليمية بما يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
8	يتم توظيف التجارب العلمية كمدخل لإثارة التساؤلات الفلسفية.
9	تتوفر وسائل وتقنيات تعليمية تدعم الحوار والتفكير الفلسفي.
10	تتوفر نماذج لأنشطة وخطط دروس تطبق منهجية ليبمان في تدريس العلوم.
11	تتوفر مواد تقويمية مناسبة لتقييم مهارات التفكير الفلسفي لدى الطلاب.
12	تتوفر مصادر تعليمية إلكترونية تدعم استخدام منهجية ليبمان في تدريس العلوم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول رقم (١٦) (المحور الثالث: المناهج الدراسية)

م	العبارة
1	يحتوي منهج العلوم على موضوعات تثير التساؤلات الفلسفية لدى الطلاب.
2	يتيح المنهج مساحة كافية للمعلم لتطبيق منهجية ليبمان في التدريس.
3	يتضمن المنهج أهدافاً تتعلق بتنمية مهارات التفكير الفلسفي.
4	يراعي المنهج التكامل بين المعرفة العلمية والتفكير الفلسفي.
5	يسمح الوقت المخصص للمنهج بتطبيق حلقات المناقشة الفلسفية.
6	يشجع المنهج على ربط المفاهيم العلمية بالقضايا الأخلاقية والمجتمعية وحياة الطلاب اليومية.
7	يتضمن المنهج أسئلة مفتوحة تثير تفكير الطلاب وتأملاتهم.
8	يتيح المنهج فرصاً للحوار والنقاش حول القضايا العلمية.
9	يتضمن المنهج أنشطة تحفز التفكير التأملي والاستقصاء العلمي والفلسفي.
10	يراعي المنهج الأسئلة الوجودية التي يطرحها الطلاب حول الظواهر العلمية.
11	يمكن تكييف محتوى المنهج ليناسب تطبيق منهجية ليبمان.
12	يوفر المنهج مصادر تعلم متنوعة تثير التفكير والتساؤل.

جدول رقم (١٧) المحور الرابع: متطلبات تتعلق بالبيئة الصفية

م	العبارة
1	تتوفر بيئة صفية آمنة تسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم بحرية.
2	يمكن إعادة ترتيب المقاعد بشكل يسهل الحوار بين الطلاب (دائرة أو حرف U)
3	يسود الصف مناخ من الاحترام المتبادل بين الطلاب أثناء الحوار.
4	عدد الطلاب في الصف مناسب لإجراء حلقات الحوار الفلسفي.
5	تتوفر وسائل تكنولوجية داعمة لتطبيق منهجية ليبمان في الصف.
6	تتوفر مساحة كافية للأنشطة الاستكشافية المصاحبة للحوار الفلسفي.
7	يتم عرض أعمال وأفكار الطلاب بطريقة تشجع على التأمل والتفكير.
8	توفر المدرسة الوسائل التعليمية اللازمة لتطبيق منهجية ليبمان.
9	تشجع إدارة المدرسة على تطبيق أساليب تدريس غير تقليدية.
10	تتوفر في المدرسة مصادر تعلم متنوعة تدعم الاستقصاء العلمي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

م	العبارة
11	يتيح الجدول الدراسي وقتاً كافياً لتطبيق منهجية ليبمان في تدريس العلوم.
12	تدعم المدرسة توفير مواد قرائية وقصصية مرتبطة بالعلوم تثير التفكير.

جدول رقم (١٨) المحور الخامس: متطلبات تتعلق بالدعم الإداري

م	العبارة
1	تدعم إدارة المدرسة تطبيق منهجية ليبمان في تدريس العلوم.
2	توفر الإدارة الوقت الكافي للمعلم لتطبيق حلقات المناقشة الفلسفية.
3	تشجع الإدارة على تبادل الخبرات بين المعلمين حول تطبيق المنهجية.
4	تخصص الإدارة ميزانية لتوفير المواد اللازمة لتطبيق المنهجية.
5	تتبنى الإدارة سياسات تقييم تتناسب مع منهجية ليبمان.
6	تنظم الإدارة لقاءات مع أولياء الأمور لتعريفهم بمنهجية ليبمان وأهميتها.
7	تسمح الإدارة بتعديل الجدول الدراسي بما يتناسب مع متطلبات تطبيق المنهجية.

جدول رقم (١٩) المحور السادس: متطلبات تتعلق بالتدريب والتطوير المهني

م	العبارة
1	تتوفر برامج تدريبية للمعلمين على منهجية ليبمان وكيفية تطبيقها.
2	يتم تقديم نماذج تطبيقية لدروس علوم باستخدام منهجية ليبمان.
3	يتلقى المعلمون إشرافاً داعماً أثناء تطبيقهم للمنهجية.
4	يتم عقد لقاءات دورية لتبادل الخبرات بين المعلمين حول المنهجية.
5	تتوفر مصادر مهنية (كتب، مواقع) تساعد المعلم على فهم المنهجية.
6	يتلقى المعلمون تدريباً على كيفية طرح الأسئلة الفلسفية المناسبة.
7	تتاح للمعلمين فرص حضور دروس نموذجية لتطبيق منهجية ليبمان.
8	تتيح المدرسة فرصاً للمعلمين لحضور ورش عمل متعلقة بالتفكير الفلسفي.
9	يوجد مجتمع مهني داعم لتبادل الخبرات حول تطبيق منهجية ليبمان.
10	تشجع المدرسة على تكوين مجموعات تعلم مهنية بين معلمي العلوم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول رقم (٢٠) المحور السابع: متطلبات تتعلق بالتقييم

م	العبارة
1	تتوفر أدوات تقييم مناسبة لقياس نمو مهارات التفكير الفلسفي لدى الطلاب.
2	يتم تطبيق أساليب تقييم متنوعة تناسب منهجية ليبمان.
3	يشارك الطلاب في تقييم أدائهم في حلقات المناقشة الفلسفية.
4	يتم تكييف أساليب التقييم التقليدية لتناسب منهجية ليبمان.
5	يتم استخدام ملفات الإنجاز لمتابعة تطور تفكير الطلاب الفلسفي.
6	تركز أساليب التقييم على قياس مهارات الاستدلال والتفكير النقدي.
7	يسمح نظام التقويم المتبع بتقييم مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.
8	يتم تقييم قدرة الطلاب على طرح الأسئلة العلمية والفلسفية.
9	يشمل التقويم أنشطة تأملية يقوم فيها الطلاب بتقييم تعلمهم.
10	يتيح نظام التقويم المتبع تقييم عمل الطلاب في مجموعات الحوار.

جدول رقم (٢١) المحور الثامن: متطلبات تتعلق بمشاركة الأهل والمجتمع

م	العبارة
1	يتم تعريف أولياء الأمور بمنهجية ليبمان وأهميتها في تعليم العلوم.
2	يتم إشراك أولياء الأمور في أنشطة تدعم تطبيق المنهجية.
3	تتوفر نشرات توعوية للأهل حول كيفية دعم التفكير الفلسفي لدى أبنائهم.
4	يتم التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي لدعم تطبيق المنهجية.
5	يشارك خبراء من المجتمع المحلي في بعض حلقات المناقشة الفلسفية.
6	تتاح لأولياء الأمور فرصة حضور حصص تطبيقية للمنهجية.
7	يوجد تواصل مستمر مع أولياء الأمور حول تطور مهارات أبنائهم.
8	يتم إشراك أولياء الأمور في تقييم فاعلية تطبيق المنهجية.
9	تنظم المدرسة لقاءات توعوية لأولياء الأمور حول التفكير الفلسفي في العلوم.

جدول رقم (٢٢) المحور التاسع: متطلبات تتعلق بالطلاب

م	العبارة
1	يمتلك الطلاب مهارات الإصغاء واحترام آراء الآخرين.
2	يمتلك الطلاب القدرة على التعبير عن أفكارهم بوضوح.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

م	العبارة
3	يستطيع الطلاب طرح أسئلة تأملية حول الموضوعات العلمية.
4	يتقبل الطلاب فكرة وجود إجابات متعددة للسؤال الواحد.
5	يشارك الطلاب بفاعلية في حلقات النقاش الفلسفي.
6	يمتلك الطلاب دافعية للاستقصاء والبحث عن المعرفة.
7	يستطيع الطلاب ربط المفاهيم العلمية بواقعهم وحياتهم اليومية.
8	يمتلك الطلاب مهارات التفكير الناقد المناسبة لمستواهم العمري.

تتطلب منهجية ليبمان في الفلسفة للأطفال (P4C) مجموعة متكاملة من المتطلبات لتطبيقها بفاعلية في تدريس العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية. وتشمل هذه المتطلبات جوانب متعددة تتعلق بالمعلم، والأنشطة والمواد التعليمية، والمناهج الدراسية، والبيئة الصفية، والدعم الإداري، والتدريب والتطوير المهني، والتقييم، ومشاركة الأهل، والمجتمع، والطلاب. فتوفير هذه المتطلبات السابقة قد يسهم بشكل كبير في نجاح تطبيق منهجية ليبمان، وتحقيق أهدافها في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب من خلال مجتمع الاستقصاء، وتعميق فهمهم للمفاهيم العلمية، وتعزيز اتجاهاتهم الإيجابية نحو العلوم، وإثارة فضولهم العلمي، وتنمية قدراتهم على طرح الأسئلة وتكوين الاستدلالات، والحجج المنطقية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

السؤال الثاني: ما مدى توافر المتطلبات الأساسية واللازمة عند توظيف منهجية ليبمان في الفلسفة (P4C) عند تدريس العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية؟

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعرفة مدى توافر المتطلبات في المحاور الثمانية على النحو التالي:

جدول رقم (٢٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لتقديرات عينة الدراسة في المحور الأول: المعلم

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الدرجة	رتب العبارات تنازليا
١	أمتلك معرفة كافية بمنهجية ليبمان (P4C) وأسسها الفلسفية وكيفية تطبيقها في تدريس العلوم.	1.149	0.358	غير متوفر	ع٧
٢	أستطيع تحويل موضوعات العلوم إلى أسئلة فلسفية تثير تفكير الطلاب.	2.162	0.371	متوفر إلى حد ما	ع٥

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الدرجة	رتب العبارات تنازليا
٣	أمتلك مهارات إدارة الحوار الفلسفي وتوجيه مجتمع الاستقصاء داخل الفصل.	2.419	0.497	متوفر بدرجة كبيرة	ع٦
٤	أستطيع تهيئة بيئة صفية آمنة تشجع على طرح الأسئلة والتفكير الناقد والإبداعي.	2.905	0.295	متوفر بدرجة كبيرة	ع٤
٥	أمتلك القدرة على الاستماع الفعال لأفكار الطلاب وتساؤلاتهم الفلسفية بصبر وتقبل.	2.959	0.199	متوفر بدرجة كبيرة	ع٩
٦	أستطيع تحفيز الطلاب على التساؤل والاستقصاء وتقديم أدلة وتبريرات منطقية لآرائهم العلمية.	2.932	0.253	متوفر بدرجة كبيرة	ع١٣
٧	أتقبل الآراء المختلفة للطلاب وأحترم وجهات نظرهم المتنوعة.	2.973	0.163	متوفر بدرجة كبيرة	ع١٠
٨	أستطيع ربط المفاهيم العلمية بالقضايا الحياتية والأخلاقية والأسئلة الفلسفية.	2.338	0.476	متوفر إلى حد ما	ع١٤
٩	أمتلك مهارات طرح الأسئلة المفتوحة التي تحفز التفكير العميق والفلسفي.	2.892	0.313	متوفر بدرجة كبيرة	ع١١
١٠	أستطيع تحويل الخطأ إلى فرصة للتعلم والتفكير.	2.838	0.371	متوفر بدرجة كبيرة	ع٣
١١	أمتلك المرونة في تعديل خطط الدرس وفقاً لمسار الحوار الفلسفي.	2.459	0.502	متوفر بدرجة كبيرة	ع٨
١٢	لديّ علم ببعض التحديات الشائعة التي قد تواجه تطبيق (P4C) في سياق تعليم العلوم تحديدًا.	1.959	0.584	متوفر إلى حد ما	ع٢
١٣	أشجع الطلاب على التأمل في تعلمهم وتقديم أفكارهم الشخصية.	2.892	0.313	متوفر بدرجة كبيرة	ع١٢
١٤	أستطيع مساعدة الطلاب على اكتشاف العلاقات بين المفاهيم العلمية والفلسفية.	2.595	0.494	متوفر بدرجة كبيرة	ع١
العبارات ككل		2.462	0.687	متوفر بدرجة كبيرة	

يشير المتوسط الحسابي العام البالغ (٢.٤٦٢) إلى أن المتطلبات المتعلقة بالمعلم لتطبيق منهجية ليبمان (P4C) في تدريس العلوم "متوفرة بدرجة كبيرة". وهذا يعني أن المعلمين المشاركين في الدراسة يمتلكون قاعدة جيدة بشكل عام، مما يبشر بإمكانية تطبيق هذه المنهجية بنجاح. ومع ذلك، وبالنظر إلى التفاصيل، يظهر تباين واضح في درجة توافر المتطلبات الفردية؛ فبعضها متوفر بشكل كبير (بمتوسطات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تقترب من ٣)، والبعض الآخر بدرجة متوسطة ("متوفر إلى حد ما" بمتوسطات حول ٢)، بل إن أحدها يعتبر "غير متوفر" إطلاقًا (بمتوسط ١.١٤٩).

وتتجلى نقاط القوة لدى المعلمين في مجموعة من المهارات الأساسية لتطبيق منهجية ليبمان. **أولًا:** يبرز الاستماع الفعال وتقبل الآراء كأحد أبرز هذه الجوانب، حيث حصلت العبارتان (٥) و(٧) على أعلى متوسطات (٢.٩٥٩ و٢.٩٧٣ على التوالي) وبتقدير "متوفر بدرجة كبيرة"، مما يشير إلى قدرة عالية لدى المعلمين على الإنصات لأفكار الطلاب المتنوعة واحترامها. **ثانيًا:** يمتلك المعلمون مهارة تحفيز الطلاب على التساؤل وطرح الأسئلة، وتقديم البراهين والأدلة المنطقية لدعم أفكارهم، وهو ما يظهر في العبارة (٦) بمتوسط (٢.٩٣٢) وتقدير "متوفر بدرجة كبيرة". **ثالثًا:** يتمكن المعلمون من تهيئة بيئة صفية آمنة ومشجعة على التفكير النقدي، كما يتضح من العبارة (٤) بمتوسط (٢.٩٠٥) وتقدير "متوفر بدرجة كبيرة". **رابعًا:** يتقن المعلمون طرح الأسئلة المفتوحة التي تشجع على التفكير العميق، كما أنهم يشجعون الطلاب على التأمل في عملية تعلمهم، وهو ما تعكسه العبارتان (٩) و(١٣) بمتوسط (٢.٨٩٢) لكل منهما وتقدير "متوفر بدرجة كبيرة". **خامسًا:** يمتلك المعلمون القدرة على تحويل الأخطاء إلى فرص قيمة للتعلم، مما يعزز من بيئة التعلم الإيجابية (العبارة ١٠، متوسط ٢.٨٣٨، "متوفر بدرجة كبيرة"). **وأخيرًا:** يتمتع المعلمون بالقدرة على مساعدة الطلاب في اكتشاف الروابط بين المفاهيم العلمية والفلسفية (العبارة ١٤، متوسط ٢.٥٩٥، "متوفر بدرجة كبيرة")، بالإضافة إلى مرونتهم في تعديل خطط الدروس استجابة لمسار الحوار الفلسفي (العبارة ١١، متوسط ٢.٤٥٩، "متوفر بدرجة كبيرة").

وبالرغم من نقاط القوة العديدة، توجد **بعض الجوانب التي تحتاج إلى تطوير**: الجانب الأكثر أهمية والذي يحتاج إلى اهتمام فوري هو المعرفة الأساسية بمنهجية ليبمان (P4C) نفسها؛ إذ حصلت العبارة (١) على أدنى متوسط (١.١٤٩) وبتقدير "غير متوفر"، مما يشير إلى نقص كبير في فهم المعلمين لأسس هذه المنهجية وكيفية تطبيقها بشكل فعال في تدريس العلوم. كما أظهرت النتائج صعوبة يواجهها المعلمون في تحويل موضوعات العلوم إلى أسئلة فلسفية ذات مغزى (العبارة ٢، متوسط ٢.١٦٢، "متوفر إلى حد ما")، وهو أمر جوهري في منهجية ليبمان. علاوة على ذلك، يحتاج المعلمون إلى تطوير قدرتهم على ربط المفاهيم العلمية بالقضايا الحياتية والأخلاقية ذات الصلة (العبارة ٨، متوسط ٢.٣٣٨، "متوفر إلى حد ما")، مما يزيد من أهمية العلوم في حياة الطلاب. **وأخيرًا:** كشفت الدراسة عن أن المعلمين ليسوا على دراية كافية بالتحديات الشائعة التي قد تواجههم عند تطبيق هذه المنهجية (العبارة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١٢، متوسط ١.٩٥٩، "متوفر إلى حد ما")، مما يستدعي توفير تدريب خاص في هذا الجانب.

بناء على ما سبق يظهر المعلمون استعدادًا وقدرات جيدة في عدة جوانب تتعلق بتطبيق منهجية ليبمان، لكنهم بحاجة ماسة إلى تطوير معرفتهم النظرية والعملية بالمنهجية نفسها وكيفية دمجها بشكل فعال في تدريس العلوم.

جدول رقم (٢٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لتقديرات عينة الدراسة في المحور الثاني: الأنشطة والمواد التعليمية

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الدرجة	رتب العبارات تنازليا
١	تتوفر قصص ونصوص علمية مناسبة لإثارة التساؤلات الفلسفية لدى الطلاب.	1.040	0.212	غير متوفر	ع٣
٢	تتوفر مواد تعليمية تحفز الطلاب على الاستكشاف والتساؤل.	1.027	0.180	غير متوفر	ع١
٣	تتضمن أنشطة العلوم مواقف تثير الفضول وتساعد على طرح الأسئلة الفلسفية.	1.432	.507	غير متوفر	ع٢
٤	تتوفر أدلة إرشادية للمعلم تساعده على تطبيق منهجية ليبمان في دروس العلوم.	1.013	0.076	غير متوفر	ع٤
٥	تتوفر نماذج لأنشطة وخطط دروس تطبق منهجية ليبمان في تدريس العلوم.	1.013	0.076	غير متوفر	ع٥
٦	تتوفر مصادر تعليمية إلكترونية تدعم استخدام منهجية ليبمان في تدريس العلوم.	1.013	0.076	غير متوفر	ع٦
العبارات ككل		1.089	0.288	غير متوفر	

تكشف نتائج المحور الثاني عن نقص حاد وشامل في المصادر والمواد الداعمة اللازمة لتطبيق منهجية ليبمان (P4C) في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية. يظهر ذلك بوضوح في المتوسط الحسابي العام المنخفض جدًا لهذا المحور، والذي بلغ (١.٠٨٩)، وهو ما يقع ضمن فئة "غير متوفر". هذا النقص العام ليس مجرد قصور في جانب واحد، بل هو غياب شبه تام لجميع أشكال الدعم المادي والتعليمي الضروري، وهو ما تؤكده جميع العبارات الست في هذا المحور، والتي حصلت جميعها على تقدير "غير متوفر".

ويتجلى هذا النقص في عدة جوانب رئيسية. **أولًا:** فيما يتعلق بالقصص والنصوص العلمية المناسبة، يشير المتوسط الحسابي المتدني جدًا (١.٠٤٠) للعبارة (١) إلى أن المدارس تفتقر إلى نصوص وقصص علمية مصممة خصيصًا لإثارة التساؤلات الفلسفية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وهي أداة أساسية لتحفيز الحوار

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الفلسفي. **ثانيًا:** وعلى صعيد المواد التعليمية المحفزة للاستكشاف، يوضح المتوسط الحسابي (١.٠٢٧) للعبارة (٢) غياب المواد التي تشجع الطلاب على الاستكشاف والتساؤل بشكل عام، سواء كانت أدوات، ألعابًا، أو تجارب عملية. **ثالثًا:** أما بالنسبة للأنشطة المثيرة للفضول، فإن المتوسط الحسابي (١.٤٣٢) للعبارة (٣) يشير إلى أن الأنشطة العلمية المطبقة حاليًا لا تتضمن ما يكفي من المواقف التي تثير فضول الطلاب وتحفزهم على طرح الأسئلة الفلسفية العميقة. **رابعًا:** وفيما يخص الأدلة الإرشادية للمعلمين، يكشف المتوسط الحسابي (١.٠١٣) للعبارة (٤) عن عدم توفر أدلة تفصيلية تساعد المعلمين على تطبيق المنهجية بشكل صحيح وواثق. **خامسًا:** وعلى مستوى نماذج الأنشطة وخطط الدروس، يظهر المتوسط الحسابي (١.٠١٣) للعبارة (٥) غيابًا للنماذج العملية التي يمكن للمعلمين الاستفادة منها في تخطيط وتنفيذ دروس العلوم باستخدام منهجية ليبمان. **وأخيرًا:** فيما يتعلق بالمصادر التعليمية الإلكترونية، يؤكد المتوسط الحسابي (١.٠١٣) للعبارة (٦) على النقص في هذا النوع من المصادر، والتي يمكن أن تكون ذات قيمة كبيرة في دعم المنهجية في العصر الرقمي.

إن هذا النقص الشديد والمتعدد الأوجه في المواد والمصادر الداعمة يمثل عقبة كبيرة أمام أي محاولة جادة لتطبيق منهجية ليبمان في تدريس العلوم. فحتى مع وجود معلمين مدربين تدريبًا جيدًا، فإن غياب هذه الأدوات والموارد الأساسية يجعل من الصعب للغاية، إن لم يكن مستحيلًا، تفعيل المنهجية بشكل فعال داخل الفصول الدراسية. وبدون هذه الموارد، تتحول الرغبة في تطبيق المنهجية إلى مجرد فكرة نظرية يصعب تجسيدها على أرض الواقع.

جدول رقم (٢٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لتقديرات عينة الدراسة في المحور الثالث: المناهج الدراسية

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الدرجة	رتب العبارات تنازليا
١	يحتوي منهج العلوم على موضوعات تثير التساؤلات الفلسفية لدى الطلاب.	1.337	0.530	غير متوفر	ع٥
٢	يتيح المنهج مساحة كافية للمعلم لتطبيق منهجية ليبمان عند تدريس العلوم	1.297	0.566	غير متوفر	ع٣
٣	يتضمن المنهج أهدافاً تتعلق بمنهجية ليبمان ومهارات التفكير الفلسفي.	1.459	0.577	غير متوفر	ع١
٤	يسمح الوقت المخصص للمنهج بتطبيق حلقات	1.148	0.358	غير	ع٢

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الدرجة	رتب العبارات تنازليا
	المناقشة الفلسفية.			متوفر	
٥	يراعي المنهج الأسئلة الوجودية الفلسفية التي يطرحها الطلاب حول الظواهر العلمية.	1.500	0.579	غير متوفر	٤ع
العبارات ككل		1.348	0.541	غير متوفر	

يشير المتوسط الحسابي العام المنخفض جدا (١.٣٤٨) لهذا المحور إلى أن منهج العلوم الحالي في المرحلة الابتدائية "غير متوفر" به المتطلبات اللازمة لدعم تطبيق منهجية ليبمان (P4C). وهذا يعني أن المنهج، في صورته الحالية، لا يشجع ولا يسهل دمج التفكير الفلسفي في تدريس العلوم. فجميع العبارات الخمس ضمن هذا المحور حصلت على تقدير "غير متوفر"، مما يؤكد وجود مشكلة شاملة في تصميم المنهج.

يتضح عدم ملاءمة المنهج الحالي في عدة جوانب. **أولًا:** فيما يتعلق بمحتوى المنهج، يشير المتوسط الحسابي (١.٣٣٧) للعبارة (١) إلى أن منهج العلوم لا يحتوي على موضوعات كافية لإثارة التساؤلات الفلسفية لدى الطلاب. **ثانيًا:** وعلى صعيد المساحة المتاحة للمعلم، يوضح المتوسط الحسابي (١.٢٩٧) للعبارة (٢) أن المنهج لا يتيح للمعلم مساحة كافية من الحرية والمرونة لتطبيق منهجية ليبمان. **ثالثًا:** وفيما يخص أهداف المنهج، يكشف المتوسط الحسابي (١.٤٥٩) للعبارة (٣) عن غياب أهداف واضحة تتعلق بتنمية مهارات التفكير الفلسفي لدى الطلاب، وهو ما يتعارض مع جوهر منهجية ليبمان. **رابعًا:** أما بالنسبة للوقت المخصص، فإن المتوسط الحسابي (١.١٤٨) للعبارة (٤) يشير إلى أن الوقت المخصص لتدريس العلوم لا يسمح بتخصيص وقت كافٍ لتطبيق حلقات المناقشة الفلسفية، والتي تعتبر جزءًا أساسيًا من (P4C). **وأخيرًا:** وعلى مستوى مراعاة الأسئلة الوجودية، يظهر المتوسط الحسابي (١.٥٠٠) للعبارة (٥) أن المنهج لا يراعي الأسئلة الفلسفية العميقة التي قد يطرحها الطلاب حول الظواهر العلمية، مما يقلل من فرص إشراكهم في تفكير فلسفي حقيقي.

إن عدم ملاءمة منهج العلوم الحالي على هذا النحو يمثل عائقًا بنيويًا أمام تطبيق منهجية ليبمان. فهو لا يقتصر على نقص في الأنشطة والموارد، بل يمتد إلى صميم تصميم المنهج وأهدافه ومحتواه. وهذا يعني أن أي محاولة لتطبيق P4C ستكون محاولة "توفيقية" وغير فعالة ما لم يتم إجراء مراجعة شاملة للمنهج نفسه، بحيث يصبح أكثر انفتاحًا على التفكير الفلسفي وأكثر دعمًا لتطبيقه في تدريس العلوم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول رقم (٢٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لتقديرات عينة الدراسة في المحور الرابع: البيئة الصفية

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الدرجة	رتب العبارات تنازليا
١	يمكن إعادة ترتيب المقاعد بشكل يسهل الحوار بين الطلاب (دائرة أو حرف U)	2.310	0.542	متوفر إلى حد ما	ع١
٢	يسود الصف مناخ من الاحترام المتبادل بين الطلاب أثناء الحوار.	2.206	0.682	متوفر إلى حد ما	ع٢
٣	عدد الطلاب في الصف مناسب لإجراء حلقات الحوار الفلسفي.	1.244	0.431	غير متوفر	ع٣
٤	تتوفر وسائل تكنولوجية داعمة لتطبيق منهجية ليبمان في الصف.	1.221	0.413	غير متوفر	ع٤
٥	تتوفر مساحة كافية للأنشطة الاستكشافية المصاحبة للحوار الفلسفي.	1.165	0.373	غير متوفر	ع٥
العبارات ككل		1.629	0.745	غير متوفر	

تكشف نتائج المحور الرابع عن صورة مفصلة لواقع البيئة الصفية وتجهيزاتها فيما يتعلق بتطبيق منهجية ليبمان (P4C) في تدريس العلوم. فالمتوسط الحسابي العام لهذا المحور، والذي بلغ (١.٦٢٩)، يندرج تحت فئة "غير متوفر"، مما يشير إلى وجود تحديات عامة تعيق تطبيق المنهجية بفعالية. إلا أن هذا المتوسط العام يخفي وراءه تباينًا مهمًا عند النظر إلى كل عبارة على حدة، مما يستدعي تحليلًا أكثر تفصيلًا.

تبرز إمكانية إعادة ترتيب المقاعد لتسهيل الحوار كأحد الجوانب الإيجابية نسبيًا، حيث حصلت العبارة المتعلقة بهذا الجانب على متوسط حسابي (٢.٣١٠) وتقدير "متوفر إلى حد ما". هذا يعني أن بعض الفصول الدراسية تتمتع بمرونة في ترتيب المقاعد بشكل دائري أو على شكل حرفU ، وهو ما يعتبر أمرًا أساسيًا لتشجيع التفاعل والحوار بين الطلاب. وعلى نفس المنوال، يعكس مناخ الاحترام المتبادل بين الطلاب جانبًا إيجابيًا آخر، وإن كان بحاجة إلى مزيد من التعزيز. فالعبارة الخاصة بهذا الجانب حصلت على متوسط (٢.٢٠٦) وتقدير "متوفر إلى حد ما"، مما يشير إلى وجود أساس جيد من الاحترام، ولكنه يحتاج إلى دعم مستمر لضمان شعور جميع الطلاب بالأمان والثقة للتعبير عن آرائهم بحرية.

في المقابل، تسلط النتائج الضوء على تحديات كبيرة تعيق تطبيق المنهجية. يأتي في مقدمة هذه التحديات أعداد الطلاب الكبيرة في الصفوف الدراسية، وهو ما أكدته العبارة الخاصة بهذا الجانب بحصولها على متوسط (١.٢٤٤) وتقدير "غير متوفر".

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

هذه الأعداد الكبيرة تجعل من الصعب على المعلم إدارة الحوار الفلسفي بفعالية، وتضمن مشاركة جميع الطلاب. ويكشف نقص الوسائل التكنولوجية الداعمة عن تحد آخر، حيث حصلت العبارة المتعلقة بهذا الجانب على متوسط (١.٢٢١) وتقدير "غير متوفر". هذا الغياب للتكنولوجيا يحرم العملية التعليمية من أدوات ومصادر رقمية قيمة كان من الممكن أن تثري الحوار، وتجعله أكثر تفاعلية. وأخيرًا، تبرز محدودية المساحة المتاحة للأنشطة الاستكشافية كتحدٍ إضافي، وهو ما أكدته العبارة الخاصة بهذا الجانب بحصولها على متوسط (١.١٦٥) وتقدير "غير متوفر". هذه المحدودية في المساحة تقلل من فرص دمج الأنشطة العملية والتجارب في الحوار الفلسفي، مما يحد من إمكانية تعميق الفهم وتوسيع آفاق التفكير.

في حين توجد بعض المؤشرات الإيجابية في البيئة الصفية، إلا أن التحديات الكبيرة المتعلقة بأعداد الطلاب، والنقص في التجهيزات، ومحدودية المساحة، تضع قيودًا كبيرة على إمكانية تطبيق منهجية ليبمان بنجاح وفعالية في السياق الحالي.

جدول رقم (٢٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لتقديرات عينة الدراسة في المحور الخامس: دعم إدارة المدرسة

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الدرجة	رتب العبارات تنازليا
١	تدعم إدارة المدرسة تطبيق منهجية ليبمان في تدريس العلوم.	1.054	0.227	غير متوفر	ع٣
٢	تشجع الإدارة على تبادل الخبرات بين المعلمين حول تطبيق المنهجية.	1.081	0.274	غير متوفر	ع٥
٣	تخصص الإدارة ميزانية لتوفير المواد اللازمة لتطبيق المنهجية.	1.202	0.404	غير متوفر	ع٢
٤	تدعم المدرسة توفير مواد قرائية وقصصية مرتبطة بالعلوم تثير التفكير.	1.067	0.252	غير متوفر	ع٤
٥	تسمح الإدارة بتعديل الجدول الدراسي بما يتناسب مع متطلبات تطبيق المنهجية.	1.175	0.383	غير متوفر	ع١
العبارات ككل		1.116	0.315	غير متوفر	

تكشف نتائج المحور الخامس عن غياب شبه تام للدعم الإداري والمدرسي اللازم لتطبيق منهجية ليبمان (P4C) في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية. حيث تجلى ذلك بوضوح في المتوسط الحسابي العام لهذا المحور، والذي بلغ (١.١١٦)، وهو ما يندرج تحت فئة "غير متوفر". هذا الغياب للدعم لا يقتصر على جانب واحد، بل يشمل جوانب متعددة، كما يتضح من تحليل العبارات الفردية التي يتكون منها هذا المحور، والتي حصلت جميعها على تقدير "غير متوفر."

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

توضح **العبارة الأولى:** والتي تتعلق بدعم إدارة المدرسة لتطبيق المنهجية، أن هذا الدعم "غير متوفر"، بمتوسط حسابي بلغ (١.٠٥٤). هذا يعني أن الإدارة المدرسية، في معظم الحالات، لا تقدم الدعم اللازم للمعلمين لتطبيق هذه المنهجية، سواء كان ذلك الدعم معنويًا أو ماديًا. وعلى نفس المنوال، تكشف **العبارة الثانية:** الخاصة بتشجيع الإدارة على تبادل الخبرات بين المعلمين، عن غياب هذا التشجيع، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١.٠٨١) وبتقدير "غير متوفر". وهذا يشير إلى أن الإدارة لا تولي أهمية لتبادل الخبرات والمعرفة بين المعلمين فيما يتعلق بتطبيق منهجية ليبمان، مما يحد من فرص التعلم والتحسين المستمر. **أما العبارة الثالثة:** والتي تتعلق بتخصيص الإدارة لميزانية لتوفير المواد اللازمة، فتؤكد على نقص الدعم المادي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١.٢٠٢) وبتقدير "غير متوفر". هذا يعني أن المدارس لا تخصص الموارد المالية الكافية لتوفير المواد التعليمية والمصادر الداعمة التي يحتاجها المعلمون لتطبيق المنهجية بفعالية. وبالمثل، تشير **العبارة الرابعة:** الخاصة بدعم المدرسة لتوفير مواد قرائية وقصصية مرتبطة بالعلوم، إلى غياب هذا الدعم، بمتوسط حسابي (١.٠٦٧) وتقدير "غير متوفر". وهذا يقلل من فرص إثارة التفكير الفلسفي لدى الطلاب من خلال ربط العلوم بالقصص والروايات. وأخيرًا، تكشف **العبارة الخامسة:** والتي تتعلق بمرونة الجدول الدراسي، عن عدم سماح الإدارة بتعديل الجدول الدراسي بما يتناسب مع متطلبات تطبيق المنهجية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١.١٧٥) وبتقدير "غير متوفر". هذا يعني أن الإدارة لا تمنح المعلمين الوقت الكافي لتطبيق حلقات النقاش الفلسفي والأنشطة المصاحبة لها، مما يجعل من الصعب دمج المنهجية في العملية التعليمية.

وبشكل عام، فإن غياب الدعم الإداري والمدرسي الشامل، كما يتضح من هذه النتائج، يمثل عقبة رئيسية أمام تطبيق منهجية ليبمان في تدريس العلوم. فبدون هذا الدعم، يصبح من الصعب جدًا على المعلمين، حتى المتحمسين منهم، تطبيق المنهجية بنجاح وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

جدول رقم (٢٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لتقديرات عينة الدراسة في المحور السادس: التدريب والتطوير المهني

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الدرجة	رتب العبارات تنازليا
١	تتوفر برامج تدريبية للمعلمين على منهجية ليبمان وكيفية تطبيقها.	1.013	0.076	غير متوفر	ع٤
٢	يتم تقديم نماذج تطبيقية لدروس علوم باستخدام منهجية ليبمان.	1.027	0.139	غير متوفر	ع٥

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الدرجة	رتب العبارات تنازليا
٣	يتلقى المعلمون إشرافاً داعماً أثناء تطبيقهم للمنهجية.	1.040	0.180	غير متوفر	ع٣
٤	يتم عقد لقاءات دورية لتبادل الخبرات بين المعلمين حول المنهجية.	1.111	0.338	غير متوفر	ع٢
٥	يوجد مجتمع مهني داعم لتبادل الخبرات حول تطبيق منهجية ليبمان.	1.058	0.311	غير متوفر	ع١
العبارات ككل		1.050	0.212	غير متوفر	

تبرز النتائج السابقة غيابا شبه كامل للتدريب والإشراف والدعم المهني اللازم للمعلمين لتطبيق منهجية ليبمان (P4C) في تدريس العلوم. ويتضح ذلك من خلال المتوسط الحسابي العام لهذا المحور، والذي بلغ (١.٠٥٠)، وهو ما يقع ضمن فئة "غير متوفر". هذا النقص الشامل يمثل حلقة مفقودة في الجهود الرامية إلى تفعيل هذه المنهجية، حيث إن جميع العبارات المكونة لهذا المحور حصلت على تقدير "غير متوفر"، مما يستدعي تحليلًا مفصلًا لكل جانب.

تكشف **العبارة الأولى:** والمتعلقة بتوفر برامج تدريبية للمعلمين على منهجية ليبمان وكيفية تطبيقها، عن غياب هذه البرامج، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١.٠١٣) وبتقدير "غير متوفر". هذا يعني أن المعلمين لا يتلقون التدريب الكافي والضروري لفهم أسس المنهجية ومهارات تطبيقها في سياق تدريس العلوم. وبالمثل، تشير **العبارة الثانية:** الخاصة بتقديم نماذج تطبيقية لدروس علوم باستخدام المنهجية، إلى عدم توفر هذه النماذج، بمتوسط حسابي (١.٠٢٧) وتقدير "غير متوفر". وهذا يحرم المعلمين من رؤية أمثلة عملية لكيفية تطبيق المنهجية في سياقات واقعية، مما يزيد من صعوبة تطبيقها. أما **العبارة الثالثة:** والمتعلقة بتلقي المعلمين إشرافًا داعمًا أثناء تطبيقهم للمنهجية، فتكشف عن غياب هذا الإشراف، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١.٠٤٠) وبتقدير "غير متوفر". وهذا يعني أن المعلمين يتركون وحدهم في مواجهة تحديات تطبيق المنهجية دون الحصول على التوجيه والدعم اللازمين. وتؤكد **العبارة الرابعة:** الخاصة بعقد لقاءات دورية لتبادل الخبرات بين المعلمين حول المنهجية، على غياب هذه اللقاءات، بمتوسط حسابي (١.١١١) وتقدير "غير متوفر". وهذا يحرم المعلمين من فرصة ثمينة لتبادل الخبرات والأفكار والتحديات المتعلقة بتطبيق المنهجية، مما يحد من فرص التعلم والتحسين. وتكشف **العبارة الخامسة:** والمتعلقة بوجود مجتمع مهني داعم لتبادل الخبرات حول تطبيق منهجية ليبمان، عن غياب هذا المجتمع المهني، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١.٠٥٨) وبتقدير "غير متوفر". وهذا يعني أن

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المعلمين يفتقرون إلى بيئة مهنية داعمة تشجع على التعاون وتبادل الخبرات والممارسات الجيدة فيما يتعلق بتطبيق المنهجية.

ومما سبق يظهر أن هذا الغياب الشامل للتدريب والإشراف والدعم المهني يمثل عائقًا كبيرًا أمام تطبيق منهجية ليبمان. فبدون هذه العناصر الأساسية، يصبح من الصعب جدًا على المعلمين اكتساب المعرفة والمهارات والثقة اللازمة لتطبيق المنهجية بفعالية وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

جدول رقم (٢٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لتقديرات عينة الدراسة في المحور السابع: التقييم

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الدرجة	رتب العبارات تنازليا
١	يتم تطبيق أساليب تقييم متنوعة تناسب منهجية ليبمان.	2.303	0.621	متوفر إلى حد ما	ع٥
٢	يشارك الطلاب في تقييم أدائهم في حلقات المناقشة الفلسفية.	1.513	0.652	غير متوفر	ع١
٣	يتم تكييف أساليب التقييم التقليدية لتناسب منهجية ليبمان.	2.129	0.585	متوفر إلى حد ما	ع٦
٤	يتم استخدام ملفات الإنجاز لمتابعة تطور تفكير الطلاب الفلسفي.	1.473	0.512	غير متوفر	ع٣
٥	يسمح نظام التقويم المتبع بتقييم مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.	2.558	0.580	متوفر بشكل كبير	ع٧
٦	يتم تقييم قدرة الطلاب على طرح الأسئلة العلمية والفلسفية.	2.263	0.650	متوفر إلى حد ما	ع٢
٧	يتيح نظام التقويم المتبع تقييم عمل الطلاب في مجموعات الحوار.	1.674	0.763	متوفر إلى حد ما	ع٤
العبارات ككل		1.986	0.751	متوفر إلى حد ما	

تكشف نتائج "محور التقييم" عن صورة متباينة لواقع أساليب التقويم المستخدمة في سياق تطبيق منهجية ليبمان (P4C) في تدريس العلوم. فالمتوسط الحسابي العام لهذا المحور (١.٩٨٦) يقع ضمن فئة "متوفر إلى حد ما"، مما يشير إلى أن هناك بعض الجهود المبذولة لتكييف أساليب التقويم، ولكن هذه الجهود ليست كافية ولا شاملة. وبالنظر إلى تفاصيل العبارات، نجد تباينًا واضحًا في درجة التوفر، حيث يظهر بعض التقدم في جوانب معينة، بينما يغيب التقييم المناسب في جوانب أخرى.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تشير **العبارة الخامسة:** والتي تتعلق بسماح نظام التقويم المتبع بتقييم مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، إلى أن هذا الجانب "متوفر بشكل كبير" بمتوسط حسابي (٢.٥٥٨). هذا يعني أن النظام الحالي يركز، إلى حد ما، على تقييم مهارات التفكير العليا، وهو أمر إيجابي يتوافق مع أهداف منهجية ليبمان. ومع ذلك، فإن هذا التركيز لا يكفي وحده، بل يجب أن يكون مصحوبًا بأساليب تقويم متنوعة وشاملة. في المقابل، نجد أن **العبارة الأولى:** الخاصة بتطبيق أساليب تقييم متنوعة تناسب منهجية ليبمان، حصلت على تقدير "متوفر إلى حد ما" بمتوسط حسابي (٢.٣٠٣). هذا يشير إلى وجود بعض التنوع في أساليب التقويم، ولكنه ليس بالقدر الكافي الذي يلبي احتياجات المنهجية. وعلى نفس المنوال، حصلت **العبارة الثالثة:** والمتعلقة بتكييف أساليب التقييم التقليدية، على تقدير "متوفر إلى حد ما" بمتوسط حسابي (٢.١٢٩)، مما يعني أن هناك محاولات لتكييف الأساليب التقليدية، ولكن هذه المحاولات ليست كافية. أما **العبارة السادسة:** والتي تتعلق بتقييم قدرة الطلاب على طرح الأسئلة العلمية والفلسفية، فحصلت أيضًا على تقدير "متوفر إلى حد ما" بمتوسط حسابي (٢.٢٦٣). وهذا يشير إلى أن هذا الجانب الهام من جوانب المنهجية يحظى ببعض الاهتمام في التقييم، ولكنه يحتاج إلى مزيد من التركيز. والعبارة السابعة، الخاصة بتقييم عمل الطلاب في مجموعات الحوار، حصلت على تقدير "متوفر إلى حد ما" بمتوسط (١.٦٧٤). تكشف العبارتان الثانية والرابعة عن جوانب تعاني من نقص واضح في التقييم. **فالعبارة الثانية:** والمتعلقة بمشاركة الطلاب في تقييم أدائهم في حلقات المناقشة الفلسفية، حصلت على تقدير "غير متوفر" بمتوسط حسابي (١.٥١٣). وهذا يعني أن الطلاب لا يشاركون بشكل كافٍ في تقييم أدائهم، وهو أمر يتعارض مع مبادئ التقييم الذاتي والتقييم من قبل الأقران. وبالمثل، حصلت **العبارة الرابعة:** الخاصة باستخدام ملفات الإنجاز لمتابعة تطور تفكير الطلاب الفلسفي، على تقدير "غير متوفر" بمتوسط حسابي (١.٤٧٣)، مما يشير إلى غياب هذا النوع الهام من التقييم الذي يركز على تتبع تطور التفكير الفلسفي لدى الطلاب على المدى الطويل.

إن واقع أساليب التقويم، كما يتضح من هذه النتائج، يتسم بالتباين وعدم الاكتمال. وعلى الرغم من وجود بعض المؤشرات الإيجابية، مثل التركيز على تقييم مهارات التفكير العليا، إلا أن هناك حاجة ماسة إلى تطوير شامل لأساليب التقويم لتصبح أكثر ملاءمة لمنهجية ليبمان، وأكثر قدرة على تقييم مختلف جوانب التفكير والتعلم التي تعززها هذه المنهجية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول رقم (٣٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لتقديرات عينة الدراسة في المحور الثامن: الطلاب

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الدرجة	رتب العبارات تنازليا
١	يمتلك الطلاب مهارات الإصغاء واحترام آراء الآخرين.	1.674	0.627	متوفر إلى حد ما	ع٥
٢	يمتلك الطلاب القدرة على التعبير عن أفكارهم بوضوح.	1.593	0.760	غير متوفر	ع٣
٣	يستطيع الطلاب طرح أسئلة تأملية حول الموضوعات العلمية.	2.129	0.671	متوفر إلى حد ما	ع٤
٤	يتقبل الطلاب فكرة وجود إجابات متعددة للسؤال الواحد.	1.888	0.734	متوفر إلى حد ما	ع٧
٥	يشارك الطلاب بفاعلية في حلقات النقاش الفلسفي.	2.533	0.301	متوفر بشكل كبير	ع١
٦	يمتلك الطلاب دافعية للبحث عن المعرفة والدخول في مجتمعات التقصي.	1.607	0.621	غير متوفر	ع٦
٧	يمتلك الطلاب مهارات تفكير متنوعة مناسبة لمستواهم العمري.	1.754	0.662	متوفر إلى حد ما	ع٢
العبارات ككل		1.883	0.706	متوفر إلى حد ما	

تكشف نتائج المحور الأخير "الطلاب" عن واقع متباين فيما يتعلق بمهارات وسمات الطلاب اللازمة لتطبيق منهجية ليبمان (P4C) في تدريس العلوم. فالمتوسط الحسابي العام لهذا المحور (١.٨٨٣) يقع ضمن فئة "متوفر إلى حد ما"، مما يشير إلى أن الطلاب يمتلكون بعض المهارات والسمات الداعمة للمنهجية، ولكنهم يفتقرون إلى البعض الآخر. ويتضح هذا التباين بشكل أكبر عند تحليل العبارات الفردية التي يتكون منها هذا المحور.

تبرز **العبارة الخامسة:** والمتعلقة بمشاركة الطلاب بفاعلية في حلقات النقاش الفلسفي، كنقطة قوة واضحة، حيث حصلت على متوسط حسابي مرتفع (٢.٥٣٣) وتقدير "متوفر بشكل كبير". وهذا يشير إلى أن الطلاب، بشكل عام، يشاركون بنشاط وحماس في حلقات النقاش، وهو أمر مشجع ويعكس استعدادهم للانخراط في التفكير الفلسفي. في المقابل، نجد أن العبارات الأخرى تتراوح بين "متوفر إلى حد ما" و"غير متوفر". **فالعبارة الأولى:** الخاصة بامتلاك الطلاب لمهارات الإصغاء واحترام آراء الآخرين، حصلت على تقدير "متوفر إلى حد ما" بمتوسط حسابي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

(١.٦٧٤). وهذا يعني أن الطلاب يمتلكون هذه المهارات بشكل جزئي، ولكنهم بحاجة إلى مزيد من التدريب والتطوير لتعزيز قدرتهم على الاستماع بتركيز واحترام لوجهات النظر المختلفة. أما **العبارة الثالثة:** والمتعلقة بقدرة الطلاب على طرح أسئلة تأملية حول الموضوعات العلمية، فحصلت أيضًا على تقدير "متوفر إلى حد ما" بمتوسط حسابي (٢.١٢٩). وهذا يشير إلى أن الطلاب يمتلكون القدرة على طرح الأسئلة التأملية، ولكن هذه القدرة ليست متطورة بشكل كامل، وتحتاج إلى صقل وتنمية. وبالمثل، حصلت **العبارة الرابعة:** الخاصة بتقبل الطلاب لفكرة وجود إجابات متعددة للسؤال الواحد، على تقدير "متوفر إلى حد ما" بمتوسط حسابي (١.٨٨٨)، مما يعني أن الطلاب يتقبلون هذه الفكرة بشكل جزئي، ولكنهم قد يحتاجون إلى مزيد من التعرض للمواقف التي تتطلب منهم التعامل مع وجهات نظر متعددة. و**تكشف العبارة السابعة:** والمتعلقة بامتلاك الطلاب لمهارات تفكير متنوعة مناسبة لمستواهم العمري، عن توفر هذه المهارات "إلى حد ما" بمتوسط حسابي (١.٧٥٤). وهذا يشير إلى أن الطلاب يمتلكون قاعدة من مهارات التفكير، ولكن هذه القاعدة تحتاج إلى تعزيز وتوسيع لتشمل مهارات التفكير العليا والتفكير النقدي. وتُظهر العبارتان الثانية والسادسة جوانب تحتاج إلى تطوير أكبر. **فالعبارة الثانية:** الخاصة بامتلاك الطلاب القدرة على التعبير عن أفكارهم بوضوح، حصلت على تقدير "غير متوفر" بمتوسط حسابي (١.٥٩٣). وهذا يعني أن الطلاب يواجهون صعوبة في التعبير عن أفكارهم بشكل واضح ومنظم، وهو أمر يعوق مشاركتهم الفعالة في الحوار الفلسفي. وبالمثل، حصلت **العبارة السادسة:** والمتعلقة بامتلاك الطلاب دافعية للبحث عن المعرفة والدخول في مجتمعات التقصي، على تقدير "غير متوفر" بمتوسط حسابي (١.٦٠٧)، مما يشير إلى نقص في الدافعية الذاتية لدى الطلاب للبحث عن المعرفة والانخراط في التفكير النقدي.

إن واقع مهارات وسمات الطلاب، كما يتضح من هذه النتائج، يكشف عن وجود قاعدة جيدة تتمثل في المشاركة الفعالة في حلقات النقاش، ولكن هذه القاعدة تحتاج إلى تدعيم وتطوير في جوانب أخرى، خاصة فيما يتعلق بمهارات التعبير عن الأفكار، والدافعية للبحث عن المعرفة، ومهارات التفكير العليا.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتوظيف منهجية ليبمان في الفلسفة (P4C) عند تدريس العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم بناء هذا التصور المقترح والذي يهدف إلى تقديم إطار عملي يوضح كيفية دمج منهجية ليبمان في تدريس العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية، مع تحديد الآليات والتطبيقات الصفية التي تحقق ذلك بفاعلية، وتصميم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

درس نموذجي في ضوء هذه المنهجية، وقد تم بناء هذا التصور المقترح بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال، وبالاستفادة من النتائج التي تم التوصل إليها في إجابات السؤالين الأول والثاني من هذه الدراسة. ومن خلال تحليل هذه النتائج، تم بناء هذا التصور على النحو التالي:

أولًا: المبادئ الأساسية للتصور المقترح:

يعتمد هذا التصور على مجموعة من المبادئ التربوية لضمان دمج منهجية ليبمان في الفلسفة (P4C) في دروس العلوم بطريقة فعّالة وسلسة، وهي:

١. **التكامل بين الفلسفة والعلم**: يقدم التفكير الفلسفي كجزء من عملية البحث العلمي وليس كموضوع منفصل. ويتم إثارة أسئلة فلسفية حول الظواهر العلمية، بحيث تكون جزءًا من استقصاء الطلاب للموضوع.

٢. **دور المعلم كميسر للحوار الفلسفي والعلمي**: لا يقتصر دور المعلم على تقديم المعلومات العلمية، بل يتولى إدارة الحوار الفلسفي داخل الصف من خلال إثارة الأسئلة وتوجيه النقاش.

٣. **توفير بيئة تعليمية داعمة للحوار الفلسفي**: يساهم توفير مساحة آمنة للحوار والتساؤل في تشجيع الطلاب على التفكير النقدي والتعبير عن آرائهم بحرية.

٤. **استخدام استراتيجيات تدريس تفاعلية تعزز الاستقصاء الفلسفي**: يعتمد هذا التصور على مجتمع التساؤل الفلسفي كأداة رئيسية لتفعيل منهجية ليبمان، إلى جانب التجارب العلمية، والمشروعات البحثية، ولعب الأدوار، والدراسة المقارنة.

٥. **التدرج في تطبيق الفلسفة داخل دروس العلوم**: يبدأ المعلم بتقديم أسئلة فلسفية بسيطة تتعلق بالمفاهيم العلمية، ثم يتوسع تدريجيا نحو تحليل الأفكار العميقة، والتساؤلات الكبرى في العلوم.

ثانيًا: آلية توظيف منهجية ليبمان في تدريس العلوم:

١- تهيئة بيئة صفية داعمة للحوار الفلسفي: تنظيم الجلوس على شكل حلقة نقاشية لخلق مساحة تفاعلية تحفز الحوار. ووضع قواعد للحوار، مثل: الاستماع الجيد، عدم المقاطعة، دعم الآراء بالأدلة، تقبل تعدد وجهات النظر. وتوفير محفزات فلسفية مثل القصص العلمية، التجارب الجدلية، أو مقاطع فيديو تثير التساؤلات.

٢- تحديد القضايا والأسئلة الفلسفية في درس العلوم: اختيار موضوعات علمية ذات أبعاد فلسفية يمكن مناقشتها، مثل :

- **درس الفضاء والكواكب**: هل يمكن أن توجد حياة خارج الأرض؟

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **درس المادة والتغيرات الكيميائية**: هل يمكننا اعتبار المادة شيئا ثابتا أم أنها دائما في حالة تغير؟
- **درس الطاقة والتغيرات الفيزيائية**: هل يمكن أن تختفي الطاقة، أم أنها تتحول فقط؟

٣- استخدام مجتمع التساؤل الفلسفي في تدريس العلوم: يتكون هذا النموذج من أربع مراحل رئيسية، تبدأ بطرح تساؤل علمي وفلسفي، ثم يتم تحليل الأفكار، والتوصل إلى استنتاجات جديدة من خلال:

- **التحفيز والاستكشاف:** تقديم محفّز فلسفي (صورة، فيديو، قصة، تجربة علمية) تُثير تساؤلات حول المفهوم العلمي. وتوجيه الطلاب لصياغة أسئلة فلسفية نابعة من الموضوع العلمي المطروح.
- **الحوار والمناقشة:** يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات نقاش صغيرة تتبادل الآراء حول السؤال الفلسفي. ويشارك الطلاب في حوار فلسفي مفتوح، مع التوجيه المستمر من المعلم.
- **التحليل والاستدلال:** يطلب من الطلاب تحليل الأفكار المطروحة وتصنيفها وفق علاقتها بالموضوع العلمي. ويتم استنتاج المبادئ العلمية من خلال الحوار الفلسفي، مما يعزز فهم الطلاب للعلوم بشكل أعمق.
- **الاستنتاج والتطبيق:** يتم توجيه الطلاب لربط ما توصلوا إليه بمفاهيم علمية واقعية. ويطلب المعلم منهم تقديم ملخصات أو عروض توضح استنتاجاتهم الفلسفية والعلمية.

٤- استراتيجيات تدريسية لتعزيز منهجية ليبمان في تدريس العلوم:

الاستراتيجية	كيفية تطبيقها في درس العلوم
طرح الأسئلة المفتوحة	يطرح المعلم أسئلة تحفز التفكير مثل: كيف نعرف أن تجربة علمية معينة صحيحة؟
لعب الأدوار	يتم تمثيل مواقف علمية جدلية، ومناقشة أبعادها الفلسفية.
التعلم القائم على المشكلات	تقديم مشكلة علمية قابلة للنقاش الفلسفي، مثل هل يمكننا التحكم في المناخ؟
الدراسة المقارنة	مقارنة وجهات نظر العلماء عبر العصور حول مفهوم علمي معين (مثل الضوء بين نيوتن وآينشتاين).
التأمل الذاتي والكتابة النقدية	يكتب الطلاب تأملاتهم حول أسئلة فلسفية بعد نهاية كل درس علمي.
الحوار الدائري	يجلس الطلاب في حلقة ويتناقشون حول موضوع علمي من زوايا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الاستراتيجية	كيفية تطبيقها في درس العلوم
	مختلفة.
دراسة الحالات الواقعية	تحليل أحداث علمية جدلية مثل استنساخ الكائنات الحية من منظور فلسفي وأخلاقي.
الأنشطة الفكرية	أنشطة مثل "ماذا لو؟" لتشجيع الطلاب على استكشاف الاحتمالات العلمية والفلسفية.

ثالثًا: أدوات التقويم في التصور المقترح:

١. **دفاتر التساؤلات الفلسفية**: يدون الطلاب أسئلتهم واستنتاجاتهم بعد كل نقاش علمي فلسفي.
٢. **ملفات الإنجاز الفلسفي العلمي**: تضم كتابات الطلاب حول المفاهيم العلمية والتفكير الفلسفي المرتبط بها.
٣. **المشروعات البحثية**: تكليف الطلاب ببحث قضية علمية ذات بعد فلسفي، مثل: هل يمكن أن تتغير القوانين العلمية بمرور الزمن؟
٤. **تحليل الحوارات الصفية**: تقييم مدى قدرة الطلاب على بناء حجج منطقية خلال النقاشات الفلسفية العلمية.

رابعًا: التحديات المحتملة وآليات التغلب عليها:

التحدي	الحل المقترح
مقاومة بعض المعلمين للمنهجية الجديدة	تنظيم ورش تدريبية عملية حول كيفية توظيف الفلسفة في تدريس العلوم.
ضيق الوقت داخل الحصة الدراسية	تخصيص جزء من كل درس للأسئلة الفلسفية، أو دمجها في الأنشطة الصفية.
ضعف مشاركة بعض الطلاب	استخدام استراتيجيات تفاعلية مثل العمل الثنائي والمجموعات الصغيرة.
نقص الموارد الفلسفية في المدارس	إنشاء مكتبة موارد تحتوي على قصص علمية وأسئلة فلسفية داعمة.

يعد هذا التصور إطارا عمليا واضحا يساعد المعلمين على دمج الفلسفة مع تدريس العلوم بطريقة تحفز التفكير لدى الطلاب، وتوسع مداركهم العلمية والفلسفية. من خلال تطبيق مجتمع التساؤل الفلسفي، واستخدام محفزات وأسئلة فلسفية ضمن دروس العلوم؛ ليتم تحويل التعلم إلى عملية استكشافية ممتعة ومثرية، مما يجعل الطالب متعلما ناقدا، ومتسائلا، ومستكشفا للمعرفة بدلا من كونه متلقيا سلبيا. إن نجاح

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

هذا النموذج يعتمد على تدريب المعلمين، ودعم الإدارة المدرسية، وإعداد موارد مناسبة تسهل عملية التطبيق في الفصول الدراسية.

درس نموذجي في مقرر العلوم لطلاب الصف السادس الابتدائي

الموضوع: الفضاء والكواكب. **الصف:** السادس الابتدائي.

الأهداف التعليمية:

- أن يتعرف الطالب على مكونات النظام الشمسي الرئيسية.
- أن يصف الطالب حركة الكواكب حول الشمس.
- أن يذكر الطالب بعض الجهود العلمية للبحث عن حياة خارج الأرض.

أهداف تعليمية في ضوء منهجية ليبمان (P4C):

- أن يصوغ الطالب أسئلة فلسفية حول مفهوم الحياة، وإمكانية وجودها خارج كوكب الأرض.
- أن يشارك الطالب في حوار فلسفي محترم ومنظم حول الموضوع.
- أن يقدم الطالب أسبابا ومنطقا يدعم وجهة نظره.
- أن يستمع الطالب لوجهات نظر زملائه ويفكر فيها.

المحفز الفلسفي: عرض مقطع فيديو قصير، وصور تظهر اتساع الكون، وتنوع الكواكب، والمجرات البعيدة.

السؤال الفلسفي الرئيسي: هل يمكن أن توجد حياة في مكان آخر في الكون؟ وإذا وجدناها، كيف سنعرف أنها حياة؟

إجراءات سير الدرس:

المرحلة الأولى: التهيئة والمراجعة:

- يبدأ المعلم بمراجعة سريعة لمكونات النظام الشمسي التي تم دراستها سابقا (الشمس، الكواكب، الأقمار، الكويكبات).
- يطرح المعلم سؤالا مفتوحا: ما الذي يجعل كوكب الأرض مميزا بين جميع الكواكب الأخرى؟ (يهدف هذا السؤال لربط الدرس الحالي بالمعرفة السابقة للطلاب).

المرحلة الثانية: عرض المحفز الفلسفي:

- يعرض المعلم مقطع الفيديو القصير أو الصور المختارة على الطلاب.
- يوجه المعلم انتباه الطلاب إلى المناظر الطبيعية المتنوعة في الكون، ويسألهم: ما الذي يثير فضولكم أو تساؤلاتكم بعد مشاهدة هذا؟

المرحلة الثالثة: توليد الأسئلة الفلسفية:

- يطلب المعلم من الطلاب كتابة أي أسئلة تخطر ببالهم بعد مشاهدة المحفز، مع التركيز على الأسئلة التي تتجاوز الحقائق البسيطة وتدعو إلى التفكير العميق.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- يوجه المعلم الطلاب نحو التفكير في مفهوم (الحياة) نفسها: ما هي خصائصها؟ كيف تبدو؟ هل يجب أن تكون مشابهة للحياة على الأرض؟
- يقوم المعلم بتدوين بعض أسئلة الطلاب على السبورة.
- يقوم المعلم بتوجيه الطلاب لصياغة السؤال الفلسفي الرئيسي للدرس: هل يمكن أن توجد حياة في مكان آخر في الكون؟ وإذا وجدناها، كيف سنعرف أنها حياة؟

المرحلة الرابعة: مجتمع التساؤل الفلسفي:

- يجلس الطلاب والمعلم في حلقة نقاشية.
- يذكر المعلم الطلاب بقواعد الحوار المتفق عليها (الاستماع الجيد، احترام الرأي الآخر، تقديم الأسباب، عدم المقاطعة).
- يطرح المعلم السؤال الفلسفي الرئيسي: هل يمكن أن توجد حياة في مكان آخر في الكون؟ وإذا وجدناها، كيف سنعرف أنها حياة؟
- يدير المعلم الحوار بصفته ميسّرا، ويطرح أسئلة مفتوحة لتشجيع الطلاب على التفكير بعمق:
  - ماذا نعني بكلمة حياة؟ ما هي الخصائص التي تميز الكائنات الحية؟
  - هل يجب أن تكون الكائنات الحية الأخرى مشابهة لنا في الشكل والاحتياجات؟ لماذا أو لماذا لا؟
  - ما هي الأدلة التي قد تدل على وجود حياة خارج الأرض؟ (يذكر المعلم جهود العلماء في البحث عن الماء أو الغازات الحيوية).
  - إذا وجدنا كائنا حيا مختلفا تماما عن أي شيء نعرفه، كيف سنتأكد أنه حي؟
  - هل من المهم بالنسبة لنا أن نكتشف حياة أخرى في الكون؟ لماذا؟
  - ما هي التحديات التي قد تواجهنا عند محاولة التواصل مع كائنات حية أخرى؟
- يشجع المعلم الطلاب على بناء أفكارهم على أفكار زملائهم، وطلب التوضيح، وتقديم أمثلة لدعم آرائهم.
- يحرص المعلم على توزيع فرص الحديث بين الطلاب بالتساوي، وتشجيع الطلاب الخجولين على المشاركة.

المرحلة الخامسة: التأمل والتفكير الفردي:

- يطلب المعلم من الطلاب العودة إلى مقاعدهم وكتابة تأملاتهم الفردية في دفاترهم حول النقاش الذي دار.
- يوجه المعلم الطلاب للتركيز على النقاط التالية في تأملاتهم:
  - أكثر فكرة أثارت اهتمامك خلال النقاش.
  - سؤال ما زال عالقا في ذهنك ولم يتم الإجابة عليه بشكل كامل.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- كيف تغير تفكيرك حول الموضوع بعد النقاش.

المرحلة السادسة: الربط بالعلوم:

- يناقش المعلم مع الطلاب كيف ترتبط الأسئلة الفلسفية التي طرحوها بالبحث العلمي الجاري في مجال الفضاء.
- يذكر المعلم بعض المشاريع العلمية التي تهدف إلى البحث عن حياة خارج الأرض مثل مشروع (SETI).
- يؤكد المعلم على أن العلم والفلسفة يمكن أن يكملا بعضهما البعض في فهمنا للكون والحياة.

المرحلة السابعة: التقويم والختام:

- ملاحظة مشاركة الطلاب في الحوار الفلسفي ومدى احترامهم لآراء الآخرين.
- مراجعة تأملات الطلاب في دفاترهم لتقييم مدى فهمهم للمفاهيم وقدرتهم على ممارسة التفكير والاستقصاء.
- تكليف الطلاب بكتابة مقال قصير حول آرائهم حول إمكانية وجود حياة خارج الأرض.
- يختتم المعلم الدرس بشكر الطلاب على مشاركتهم الفعالة وتفكيرهم العميق.

ملاحظات للمعلم:

- يجب على المعلم أن يكون مستعدا لمجموعة متنوعة من الإجابات والآراء من الطلاب، وأن يشجعهم على التفكير خارج الصندوق.
- من المهم التأكيد على أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة في النقاشات الفلسفية، بل الهدف هو تطوير مهارات التفكير والاستدلال.
- يجب على المعلم أن يتدخل فقط لتوجيه النقاش والحفاظ على تركيزه، وليس لفرض رأيه أو تقديم إجابات جاهزة.
- يمكن تكييف هذا الدرس ليناسب الوقت المتاح والموارد المتاحة في المدرسة.

توصيات الدراسة:

١. تصميم وتطوير برامج تدريبية شاملة للمعلمين تغطي أسس منهجية ليبمان، ومهارات تحويل الموضوعات لأسئلة فلسفية، وإدارة الحوار، وربط العلوم بالحياة، وتصميم الدروس، واستخدام الموارد والتقويم البديل، والتعامل مع التحديات.

٢. يجب أن يمتلك المعلم معرفة عميقة بأسس P4C وتطبيقها العملي في تدريس العلوم، مع القدرة على تحويل موضوعات العلوم إلى أسئلة فلسفية وإدارة النقاش.

٣. تطوير موارد تعليمية متنوعة (قصص، أدوات، أدلة، مصادر إلكترونية) تدعم تطبيق P4C، وتكون مصممة خصيصًا للمرحلة الابتدائية ومحفزة للتفكير.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤. دمج مهارات التفكير الفلسفي في منهج العلوم، وإضافة موضوعات ذات صلة بالقضايا الحياتية، مع منح المعلمين المرونة الكافية لتكييف المنهجية.
٥. تهيئة بيئات صفية مرنة تشجع النقاش، وتعزيز ثقافة الاحترام، وإيجاد حلول لمشكلة الأعداد الكبيرة، وتوفير التجهيزات اللازمة.
٦. تقديم دعم إداري كامل للمعلمين (موارد، تشجيع، ميزانية)، وتوفير إشراف تربوي داعم، وتشجيع مجتمعات التعلم المهنية.
٧. تطبيق أساليب تقويم متنوعة وشاملة لتقييم مهارات التفكير الفلسفي، وإشراك الطلاب في عملية التقييم من خلال التقييم الذاتي، وتقييم الأقران.
٨. تنمية مهارات الطلاب في التعبير عن الأفكار بوضوح، مع تعزيز الدافعية للبحث عن المعرفة، وتطوير مهارات الاستماع، والتفكير.

مقترحات الدراسة:

١. إجراء دراسات بحثية معمقة لتقييم أثر تطبيق منهجية P4C على تحصيل الطلاب في مادة العلوم، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وتقييم فعالية البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، وإجراء دراسات مقارنة لتطبيق المنهجية في مواد دراسية أخرى، بالإضافة إلى دراسة تأثيرها على اتجاهات الطلاب نحو العلوم بشكل عام.
٢. تشكيل فرق بحثية مشتركة تضم معلمين وباحثين وخبراء تربويين لتطوير وتطبيق منهجية P4C في المدارس بشكل فعال، وعقد مؤتمرات وندوات وورش عمل دورية لتبادل الخبرات والأبحاث وأفضل الممارسات المتعلقة بتطبيق المنهجية.
٣. العمل على نشر الوعي بأهمية منهجية P4C وفوائدها المتعددة في أوساط المعلمين والإداريين وصناع القرار التربوي، وإعداد كتيبات ومواد تعريفية وأدلة إرشادية مبسطة بالمنهجية وتوزيعها على المدارس ونشرها عبر الإنترنت.
٤. تشجيع وتكوين مجتمعات تعلم مهنية خاصة بتطبيق منهجية (P4C) في تدريس العلوم، بحيث تضم معلمين من مختلف المدارس لتبادل الخبرات والتحديات والحلول، وتوفير الدعم المستمر لهم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع:

أبو عجيلة، نجاح. (٢٠٢٣). تعليم مهارات التفكير الفلسفي بين الآمال والتحديات. *مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية، ٣٤* (١٣٥)، ٤٨١-٥٢٣.

أحمد، أشرف نظمي؛ زيدان، محمد سعيد؛ العوضي، منير بسيوني؛ عزام، أمل محمد. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج إثرائي متعدد الوسائط لتنمية مهارات التفكير الفلسفي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١٤٠)، ٢٧٤ - ٣٢٩.

بصيرة، معهد. (٢٠٢٣). *التفكير الفلسفي لتطوير مناهج وأدوات التعليم والتعلم الحواري*. مدونة بصيرة.

البغدادي، نضال. (٢٠١٤). *التفلسف والتعليم ورهانات المستقبل*. دار نيبور للطباعة والنشر والتوزيع.

بوعزة، الطيب؛ وبن عدي، يوسف. (٢٠١٥). *في تدريس الفلسفة*. مؤمنون بلا حدود.

الحضيف، فهد بن صالح؛ والحربي، تركي فلاح. (٢٠٢١). الفلسفة مع الأطفال في نظرية ماثيو ليبمان: قراءة تحليلية. *مجلة العلوم التربوية، ٢٩* (٤)، ٣١١ - ٣٥٦.

الحضيف، فهد صالح؛ والحربي، تركي فلاح. (٢٠٢٣). واقع ممارسة الفلسفة مع الأطفال من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي لدى مؤسسة بصيرة. *مجلة العلوم التربوية - كلية التربية بقنا، ٥٤* (٥٤)، ١٦-٦١.

حمزة، ميساء محمد مصطفى. (٢٠١٧). أثر استخدام طريقة ليبمان في تدريس الفلسفة على تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوي. *كلية التربية، جامعة بنها، ١٤* (٩٠)، ١٤٠-٢٠٥.

حمزة، ميساء محمد. (٢٠٢٣). برنامج مقترح قائم على المدخل الإنساني لتنمية بعض مهارات التفكير الفلسفي والميل نحو التفلسف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١٤٠)، ١٣٧ - ١٩٦.

حمود، جمال. (٢٠١٥). تدريس الفلسفة في الوطن العربي بين مطالب التغيير ومصاعب الواقع. *مركز دراسات الوحدة العربية، ٣٧* (٤٣٢). ٤٤ - ٥٢.

الخضور، علي سلامة. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتعليم التفكير مبني على برنامج ليبمان في تحسين التفكير ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف. *مجلة التربية*، ٢ (١٥٥)، ٢٠١ - ٢٤٣.

الخيروني، عبد الحق. (٢٠٢١). دور الفلسفة في تكوين المعلمين. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*. ٢ (٩)، ١ – ١٢.

درويش، درويش حسن. (٢٠٢٣). *فلسفة التعليم المعاصر -تيارات فلسفية في التعليم-*. المركز الديمقراطي العربي.

دوبه، شريف الدين. (٢٠١٨). *مدخل إلى الفلسفة*. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

ديوي، جون. (٢٠١٧). *كيف نفكر*. (ت: محمد حرفوش). دار الفرقد.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الزهراني، عماد عباس عبد الله. (٢٠٢١). عوائد تعليم مهارات التفكير الفلسفي على قدرات وسمات الطلبة غير المعرفية وأنماطها: مراجعة وثائقية تحليلية. *المجلة السعودية للدراسات الفلسفية*، (١)، ١٧ - ٣٥.

زيادة، مصطفى؛ والعجمي، محمد؛ والعتيبي، بدر؛ والجهني، حنان. (٢٠١٦). الفكر التربوي مدارسه واتجاهات تطوره. *مكتبة الرشد*.

السرحان، هدى؛ وسحتوت، إيمان. (٢٠١٣). *الأسرة والطفولة*. مكتبة الرشد.

سويد، عبد المعطي. (٢٠٠٧). *المرشد في تعليم مهارات التفكير والفلسفة للأطفال*. دار الكتاب الجامعي.

السيد، علياء؛ وصياد، سامية. (٢٠١٤). فعالية الدمج بين استراتيجيتي "الحوار السقراطي" و "حوض السمك" في تدريس مقرر العلوم المتكاملة لتنمية مهارات التفكير الجدلي والاستعداد للأداء الاتصالي الفعال والاتجاه نحو تعلمه لدى الطالبة المعلمة. *المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٧* (٦). ٨١- ١٣٦.

الشريف، مها. (٢٠١٥). *دليلك إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال*. دوائر التعلم.

شعبان، وفاء. (٢٠١٤). هل يمكن تعليم الفلسفة للأطفال؟ *مجلة المحجة*، (٢٩). ٥٧ - ٦٦.

شيحة، عبد المجيد؛ ويونس، مجدي. (٢٠٠٩). *تطور الفكر التربوي عبر المسيرة الإنسانية*. دار الزهراء.

الضبيب، يوسف جاسم. (٢٠٢٢). الاستراتيجيات التدريسية لتنمية التفكير النقدي في ضوء الحوارات الفلسفية الصفية. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، (١٥)، ٢٥٢ - ٢٧٢.

طوزي، ميشيل. (٢٠١٦). فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة (ت: محمد الادريسي؛ رشيد المشهور). *مجلة نقد وتنوير*. (٤). ٣٢١-٣٤٣.

العتيبي، بدر؛ الزهراني، عماد. (٢٠٢٢). معوقات تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. *دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٩*، (٦). ١٣٢ – ١٤٧.

القحطاني، أماني؛ والسالم، وفاء. (٢٠٢٣). *معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة وسبل التغلب عليها*. (١٨)، ٩٩ – ١٥٨.

الكتاني، فاطمة الزهراء. (٢٠٢٠). الاستراتيجيات الميتا معرفية ومهارة الفهم في مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثانية بكالوريا بالمغرب. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. (١٠)، ١٣٥-١٦٠.

ليبمان، ماثيو. (١٩٩٨). *المدرسة وتربية الفكر* (ت: إبراهيم الشهابي). منشورات وزارة الثقافة.

ليبمان، ماثيو. (٢٠٠٩). *دور التفكير في العملية التعليمية* (ت: نهير نصر الله). دار الكتاب الجامعي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ليبمان، ماثيو. (٢٠٢٤). *تعليم التفكير الفلسفي: بضع افتراضات وتبعات* (ت: عبير حماد). مدونة بصيرة.

محمد، منال؛ عبد الوهاب، علي؛ حمزة، ميساء. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير الفلسفي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة بنها للعلوم الإنسانية*، ٣ (٥)، ١-٣٧.

النشار، مصطفى. (٢٠١٨). *التفكير الفلسفي: المبادئ المهارات وتطبيقاتها*. الدار المصرية اللبنانية.

Aksoy, M. & Ugra's, M. (2024). the effect of philosophy for children's (p4c) approach on primary school students' attitude towards science and problem-solving skills. journal of advanced education studies, 6(2), 1-26.

Butnor, A. (2004). Bringing P4C Into the Undergraduate Classroom. *Thinking: The journal of philosophy for children, 17*, 65-68.

Figueiredo, F. F. (2022). On the theoretical foundations of the 'Philosophy for Children' programme. *Journal of Philosophy of Education, 56* (2), 210-226.

Karadag, F., & Demirtaş, V.Y. (2018). The Effectiveness of The Philosophy with Children Curriculum on Critical Thinking Skills of Pre-School Children. *Education & Science. 43* (195), 1 – 22.

Marzio, D. M. (2017). Matthew Lipman's Model Theory of the Community of Inquiry. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis, 38* (1), 37 – 46.

Unal, U., & Gunes, G. (2024). The effect of Philosophy for Children (P4C) activities on the development of moral perception and social rules of preschool children. *Journal of Childhood, Education & Society, 5* (2), 238-255.

Yurt Bakan, E. & Batmaz, O. (2024). Primary School 4th Grade Students' Attitudes Toward Socioscientific Issues and Question Asking: Philosophy for Children. *Science Education International, 35* (3), 219–228.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أثر استراتيجية التعلم التبادلي في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في فلسطين

The effect of the reciprocal learning strategy on developing Arabic language skills among fourth-grade female students in Palestine

إعداد

رنا حميدان عبد العزيز الجعبة

Rana Hamedan Juba

جامعة القدس

Doi: 10.21608/ejev.2025.436361

استلام البحث: ٢ / ٢ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ١٢ / ٤ / ٢٠٢٥

الجعبة، رنا حميدان عبد العزيز (٢٠٢٥). أثر استراتيجية التعلم التبادلي في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في فلسطين. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٥٦١ ـ٥٨٨.

https://ejev.journals.ekb.eg

أثر استراتيجية التعلم التبادلي في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في فلسطين

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استراتيجية التعلم التبادلي في تنمية مهارات اللغة العربية لطالبات الصف الرابع الأساسي، وتكون أفراد عينة الدراسة من (٦٠) طالبة، وتم تعيين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) بالطريقة العشوائية، حيث تكونت عينة كل من المجموعة التجريبية والضابطة من (٣٠) طالبة، واستخدم المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار مهارات اللغة العربية، وتم التحقق من صدقه وثباته بالإجراءات العلمية المناسبة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المشترك (MANCOVA) لفحص دلالة الفروق الاحصائية، ومربع إيتا لقياس حجم أثر المتغير التجريبي، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات اللغة العربية على الدرجة الكلية، ومهارات (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) لصالح المجموعة التجريبية، وأن حجم الأثر لها في تنمية كل منها كبير، وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج قدمت عددا من التوصيات ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: التعلم التبادلي، مهارات اللغة العربية.

Abstract :

This study aimed to investigate the effectiveness of the reciprocal learning strategy in developing the Arabic language skills of fourth grade female students. The study sample consisted of (60) female students. The two study groups (experimental and control) were randomly assigned, where the sample of each of the experimental and control groups consisted of (30) female students. The experimental method with a quasi-experimental design was used. To achieve the study objective, an Arabic language skills test was prepared, and its validity and reliability were verified using appropriate scientific procedures. To answer the study questions, arithmetic means, standard deviations, and analysis of common variance (MANCOVA) were used to examine the significance of statistical differences,

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

and Eta square to measure the size of the effect of the experimental variable. The results of the study showed that the experimental group outperformed the control group in the post-application of the Arabic language skills test on the total score and skills (listening, speaking, reading and writing) in favor of the experimental group, and that the size of its effect in developing each of them was large. In light of the results reached by the researcher, she presented a number of related recommendations. Keywords: Reciprocal learning strategy.
Keywords: Reciprocal learning strategy, Arabic language skills.

المقدمة:

شهدت عمليات التعلم والتعليم عمليات تطوير مستمرة على مدار القرون بهدف تحسين نوعية التعليم، وتوظيف طرائق التدريس واستراتيجياته التي تظهر على الساحة التربوية، ويتم اختبارها سعيا إلى تنمية مهارات التفكير، وحل المشكلات، بهدف إنشاء جيل قادر على إنتاج المعرفة وليس نقلها، ويتطلب إعداد معلم قادر على القيام بعدة أدوار جديدة، من أهمها ساعدة المتعلم على اختيار أنسب الاستراتيجيات له، ومساعدته على ممارسة التفكير الناقد والابتكاري (Arends & Castle, 1991: 425) .

ولعلّ أبرز صور تدريس الإقران استراتيجية التعلم التبادلي، وهي من الاستراتيجيات التي يتعامل الطالب خلالها مع قرينه في الصف وينمي مهارته في الكتابة والقراءة وحل التمارين، وهذا هدف نسعى إلى تحقيقه من ضمن مجموعة من الأهداف التي تسعى هذه الاستراتيجية لتحقيقها. كما أن استراتيجية التعلم التبادلي تهدف إلى إحداث تغييرات في سلوك المتعلم وإكسابه المعلومات والمهارات والمعارف والاتجاهات والقيم المرغوبة، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف يجب على المعلم أن ينقل هذه المعارف والمعلومات بطريقة مشوقة تثير اهتمامه ورغبته وتدفعه إلى التعلم (Lubin, 2012).

وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس قيام تلميذ مقتدر بتدريس تلميذ آخر، أو من خلال مجموعات، وذلك تحت إشراف المعلم، حيث تعتمد على إقامة حوار بناء بين التلاميذ أنفسهم أو بين المعلم والتلاميذ، وهو ما يمكن له أن يحقق أهدافا أخرى كالثقة بالنفس وتكوين اتجاهات إيجابية وغيرها، كما أنها تعزز عمل التلاميذ معًا،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتدربهم على التعاون الذي أصبح من الضروريات الاجتماعية والتعليمية، فأفضل طريقة لتتعلم شيئًا أن تدرسه لشخص آخر، والعمل مع الآخرين يوفر فرصا للمناقشة والتساؤل وتقويم التعلم مع تغذية راجعة مباشرة (الحيالي وهندي، ٢٠١١)

مشكلة الدراسة:

يلاحظ أن هناك تدنيا وضعفا ملحوظا في تحصيل مهارات اللغة العربية، كدراسة محمد (٢٠٢٠)، لذلك من الضروري البحث عن استراتيجيات جديدة حديثة كاستراتيجية التعلم التبادلي التي تجعل من المتعلم مركزا لعملية التعلم لتبادله أدوار التلاميذ والمعلم، لذلك ارتأت الباحثة توظيف استراتيجية التعلم التبادلي في تدريس مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وتحديداً حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استراتيجية التعلم التبادلي في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي؟

أسئلة الدراسة: انبثق عن السؤال الرئيس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات مهارات اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير طريقة التدريس (التعلم التبادلي، الطريقة الاعتيادية)؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مهارة الاستماع لدى طالبات الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير طريقة التدريس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مهارة التحدث لدى طالبات الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير طريقة التدريس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مهارة القراءة لدى طالبات الصف الرابع تعزى لمتغير طريقة التدريس.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مهارة الكتابة لدى طالبات الصف الرابع تعزى لمتغير طريقة التدريس.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مهارات اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير طريقة التدريس (التعلم التبادلي، الطريقة الاعتيادية).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة بما يلي:

١- مساعدة معلمي اللغة العربية على كيفية تطبيق استراتيجية التعلم التبادلي ومعرفة أثرها في تنمية مهارات اللغة العربية وتقديم أنشطة مقترحة لتلك المهارات.

٢- مساعدة المختصين التربويين والقائمين على برامج إعداد المدرسين، تدريب المدرسين على استخدام استراتيجية التعلم التبادلي في التدريس، كذلك مساعدة واضعي ومطوري المناهج في تطوير مناهج اللغة العربية. فمن المتوقع أن تفتح الدراسة الحالية الباب أمام الباحثين للقيام بدراسات مماثلة.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى: استقصاء أثر استراتيجية التعلم التبادلي في تنمية مهارات اللغة العربية لطالبات الصف الرابع الأساسي في فلسطين. والوقوف على وجود فروق في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع حسب استراتيجيتي التدريس (الطريقة الاعتيادية\ التعلم التبادلي).

محددات الدراسة:

١- محددات بشرية: اقتصرت على طالبات الصف الرابع الأساسي.

٢- محددات مكانية: اقتصرت عينة الدراسة على شعبتين من مدرسة المنشر الأساسية للبنات.

٣- محددات زمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني عام ٢٠٢٤.

٤- محددات موضوعية: اقتصرت على الوحدة الثالثة (كن كالطيور) من كتاب اللغة العربية المقرر للفصل الدراسي الثاني للصف الرابع من المنهاج الفلسطيني، واستخدام استراتيجية التعلم التبادلي، واختبار مهارات اللغة العربية.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجيّة التعلم التبادلي:" مجموعة من إجراءات استراتيجية تعلمية فاعلية تعتمد على إقامة حوار بناء بين التلاميذ أنفسهم أو بين المعلم والتلاميذ حول نص مقروء من خلال مراحل: التنبؤ، وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص، بهدف تنمية مهارات اللغة العربية (الحيالي وهندي، ٢٠١١).

الإطار النظري:

إن من الضروري تنمية مهارات اللغة العربية؛ لأنها تمثل اللبنة الأساسية للتعليم وللسلوك في مجالات الحياة المختلفة. ويتطلب إتقان هذه المهارات ممارسة وتدربا وفق طرق واستراتيجيات تكفل للمتعلم التمكن من تلك المهارات والوصول به إلى المستوى المطلوب في استخدام اللغة وتوظيفها في الحياة، لذلك تم اختيار استراتيجية التعلم التبادلي وتوظيفها في تنمية تلك المهارات نظرا لأهميتها في تنمية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

القدرات العقلية والمواهب، فهناك الكثير من الطلبة لديهم مهارات إبداعية ومواهب يجب العمل على تنميتها وصقلها (عليان، ٢٠١٤).

تعريف استراتيجية التعلم التبادلي: وتعرف بالينكسار (Palincsar) التعليم التبادلي أنه عبارة عن أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته (Palincsar, 1986, p.١٩). وبهذا فإن التعليم التبادلي يعد نشاطاً تعليمياً يأخذ شكل حوار بين المعلمين والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته (زيتون ٢٠٠٣، :٢٢٣).

إن هذا الأسلوب في التعليم (التبادلي) يتلاءم تماماً مع إنسانية المتعلم، فهو يراعي منطلقات التعليم الإفرادي وأن المتعلم هو محور الاهتمام، ويساعد في بناء الشخصية، كما أنه يكون مفيداً لفئة معينة من المتعلمين لا تساعدهم الأساليب الأخرى، مثل: بطيء التعلم وذوي الصعوبات التعليمية، كما يصلح للطلبة العاديين. كما أن هذا الأسلوب يجعل المتعلم شريكاً في العملية التعليمية، إضافة الى أنه يراعي الفروق الفردية من مثل مراعاته لأنماط التعلم وأساليبه بين الطلبة فهناك ثلاثة أساليب وأنماط يتوزع الطلاب بينها، فمنهم من هو بصري التعلم eye oriented أو سمعي التعلم ear oriented أو ذوو النمط الحركي Kinetic إلى غير ذلك من الفروق الفردية بين المتعلمين. (المنظمة الإسلامية للتربية والعلم والثقافة، ٢٠٠٨: ١٥).

أهمية استراتيجية التعلم التبادلي:

- اكتشاف المواهب وتطويرها وتعزيز الحس الإبداعيّ، كمهارة الكتابة والقراءة وحل التمارين اللغوية.
- زرع بذور الثقة بالنّفس والشّجاعة وكسر حاجز الخوف، وتنمية حسّ التعاون والتّشارك، والتدريب على العمل الجماعي، وتعزيز روح التنافس مما ينعكس على المستوى التحصيلي.
- تعديل اتجاهات الطلبة وتعويدهم على الإبداع التفكير الابتكاريّ، وإكسابهم مهارة القيادة وتحمل المسؤولية، مما يساعدهم على مهارة إدارة الوقت والمناقشة والطلاقة والحوار (عطية، ٢٠٠٤).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

استراتيجيات التعلم التبادلي:

١. **التنبؤ**: يقصد به تخمين تربوي يعبر به الطالب عن توقعاته، لما يمكن أن يكون تحت هذا العنوان من أفكار، وما يمكن أن يعالجه الكاتب من قضايا، وتتطلب هذه الاستراتيجية من الطالب أن يطرح فروضاً معينة حول ما يمكن أن يقوله المؤلف في الموضوع كلما سار في قراءته خطوات معينة، وتعد هذه الفروض بعد ذلك بمثابة هدف يسعى الطالب لتحقيقه، سواء بتأكيد الفروض أو رفضها.

٢. **توليد الأسئلة (الاستفسار)**: ويقصد به قيام الطالب بطرح عدد من الأسئلة التي يشتقها من النص المتلقى، ومن أجل ذلك يلزم الطلاب أن يحددوا أولاً نوع المعلومات التي يودون الحصول عليها من الموضوع حتى تطرح الأسئلة حولها، تنمية قدراتهم على التمييز بين ما هو أساس يسأل عنه، وما هو ثانوي لا يؤثر كثيراً في تلقي الموضوع، وطرح الأسئلة ليس مسألة سهلة، إن طرح سؤال جيد يعني فهماً جيداً للمادة، وتمثلاً لها وقدرة على استثارة الآخرين للإجابة. ومن معايير التوليد الجيد للأسئلة أن تستثير الطلاب للإجابة، وأن تساعدهم على توليد أسئلة جديدة، فالسؤال الجيد يستثير سؤالاً جيداً آخر.

٣. **الاستيضاح**: ويقصد به تلك العملية التي يستجلي بها الطلاب أفكاراً معينة من الموضوع، أو قضايا معينة، أو توضيح كلماتٍ صعبة، أو مفاهيم مجردة يصعب إدراكها من الطلاب وفي هذه العملية يحاول الطلاب الوقوف على أسباب صعوبة فهم الموضوع وبلغة اصطلاحية يحاولون تحديد أسباب تدني فهم الموضوع، كأن تكون به كلمات صعبة أو جديدة، أو مفاهيم مجردة أو معلومات ناقصة إلى غير ذلك.

فالاستيضاح يعني: التقويم النقدي للمحتوى مما يعطي للطالب إحساساً بمعنى الموضوع، فعندما يلقي

الطالب أسئلة للاستيضاح، فهذا بالضرورة يعني أنه قد أصبح على دراية بالعوائق التي قد تسبب عدم فهمه كوجود مفاهيم غير مألوفة مثلاً (sun,2011).

٤. **التلخيص:** هو قيام الطالب بإعادة صياغة ما درسه موجزاً إياه وبلغته الخاصة، وهذا يدربه على تمثل المادة وتكثيفها، والتمكن من اختيار أهم ما ورد بها من أفكار وتحقيق التكامل بينها وبين ما سبق من أفكار، فقد يبدأ الطالب بتلخيص جملة طويلة في كلمة مثلاً أو كلمتين ثم تلخيص فقرة تتدرج في الطول ثم تلخيص النص كله، وأخيراً فإن التلخيص يساعد على تجميع الأفكار السابقة وتذكرها تمهيداً لاستقبال أفكار أخرى جديدة في فقرات أو نصوص قادمة (طعيمة، والناقة، ٢٠٠٨).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المبادئ التي يقوم عليها التدريس التبادلي

١. زيادة فهم الموضوع لدى الطلاب وذلك بإمدادهم بالاستراتيجيات اللازمة لمراقبة وفهم
وتركيب المعنى.

٢. إيجاد معلمين وطلاب مشاركين في مسؤولية التعلم الاستراتيجي مع الانتقال التدريجي لهذه المسؤولية من المعلم للطلاب خلال خطوات التدريس.

٣. تشجيع المعلم لطلابه على المشاركة في المناقشات.

٤. التأكيد على ان الطلاب تعلموا ضبط الحوار (Garderen, 2004).

خطوات التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التبادلي:

الخطوة الأولى: طريقة عرض المعلم: أهمية هذه الخطوة تتأتى من نمذجة الاستراتيجية التي سيقوم بها التلميذ فيما بعد، المحادثة تبعاً للمرحلة (٣، ٤)، حيث إن المعلم في هذه المرحلة يكون لديه المعرفة والمهارة، بينما التلميذ يكون غير قادر على تطبيق المهارات المعرفية.

الخطوة الثانية: تعلم التلميذ وتدريباته: إن دور المعلم يستمر كدور الخبير، حيث إن مشاركة التلاميذ تتزايد وتتطور، وممارستهم تكون موجهة.

الخطوة الثالثة: العلاقة بين المعلم ومجموعات التلاميذ: في هذه الخطوة يكون التركيز على المجموعات الصغيرة، وذلك في المحادثة عن الخطط الاستراتيجية، ويتم تشجيع التلاميذ ليكون لهم دور فعال أكثر من ذي قبل، ويأخذ التلاميذ دور القيادة، وفي هذه المرحلة يكون هناك تغيير في التعليمات، حيث يقبل التلاميذ المسئولية لتكوين الأسئلة، ومراجعة استخدام الاستراتيجيات السابقة (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص)، ويكون دور المدرس هو تدعيمه فقط.

الخطوة الرابعة: مجموعة التلاميذ: يخرج المدرس من المجموعات يتولى التلاميذ المهام كاملة، ويستمر تنفيذ التلاميذ لأدوارهم في الخطوة السابقة مع ن أخذ الدعم المتدرج في التضاؤل من زملائهم.

الخطوة الخامسة: التنظيم الذاتي: في هذه الخطوة يكون التلاميذ قد اتقنوا الخطوات السابقة، وليسوا بحاجة إلى أي دعم (الكبيسي، ٢٠١١).

مهارات اللغة العربية:

أولا: **الاستماع**: هو الإصغاء والانتباه إلى حديث مسموع أو نص مقروء، فهناك مواقف تستدعي ذلك، ويتم الاستماع بالإنصات والفهم وإدراك المسموع، مع مراعاة آداب الاستماع وملاحظة نبرات الصوت وطريقة الأداء اللفظي، وفي الاستماع تدريب على حسن الإصغاء، وحرص الذهن، ومتابعة المتكلم، وسعة الفهم،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والمشاركة المنظمة في المناقشات العادية التي تدور بين المتعلمين في مجالات الحياة المختلفة (العزاوي والهاشمي، ٢٠٠٥).

ثانيا: **التحدث**: هي مهارة لغوية تتطلب مواقف جماعية يتم فيها تلقي الأفكار أو تبادلها باستخدام الأصوات والأساليب التعبيرية اللغوية والإشارية، ويتوقف مستواها الفكري والتعبيري على مستوى المتحدث العلمي وطاقاته التعبيرية إضافة إلى موضوع الحديث (الإيماءات وتعبيرات الوجه ولغة الجسد المناسبة) للمقام، ملتزمين آداب الحديث (أبو عمشة، ٢٠١٧).

ثالثا: **القراءة**: هي أسلوب النشاط الفكري يمتاز بما فيه من عمليات الفهم (الإدراك) والربط والموازنة والاختبار والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار، ويأتي كله من خلال نقل الصورة المكتوبة للألفاظ إلى صورة منطوقة مسموعة أو غير مسموعة، والقراءة هي القدرة على حل الرموز وفهمها والتفاعل معها، واستثمار المقروء في مواجهة المشكلات التي تعترض القارئ، والانتفاع به في حياته عن طريق ترجمة الخبرات القرائية إلى سلوك (الحلاق، ٢٠١٠).

رابعا: **الكتابة**: هي تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة، اصطلح علماء اللغة على تسميتها حروفا هجائية، تنظم وفق أحكام اللغة وقوانينها في كلمات وجمل مترابطة. وهي ذات أثر جليل في الأغراض التعليمية لإكساب المتعلمين المهارات اللغوية والتجارب العلمية (خليلية، ٢٠١٦).

ويمثل الجدول (١) المهارات اللغوية للصف الرابع الأساسي.

المهارات اللغوية للصف الرابع الأساسي	
المهارة	**الاستماع**
	مؤشرات تحقيق المهارة الأساسية
فهم المسموع	اختبار عنوان مناسب للنص المسموع
	الإجابة عن الأسئلة التي توجه إليه حول النص المسموع
	إعادة حكاية قصة قصيرة مع مراعاة تسلل أحداثها وترابطها
	اكتشاف مفردات الكلمات الجديدة من خلال التضاد والترادف والسياق
وصف المشاهدات اليومية حكاية قصص ونوادر	**التحدث**
	التحدث بطلاقة عن مشاهداته وأفكاره بجمل مترابطة
	إعادة حكاية قصة قصيرة مع مراعاة تسلل أحداثها وترابطها
	القراءة
تشغيل آليات القراءة	قراءة النصوص قراءة جهرية متسمة بجودة الأداء وسلامة النطق وتلوين الصوت تبعا لأساليب المقروء

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تحليل مضمون النص المقروء	يستخلص الأفكار الرئيسة والفرعية من النص
	يقترح عناوين مناسبة للنص
	يحدد مغزى النص
إدراك الكلمات الجديدة واستراتيجيات الوصول لمعانيها	تصنيف الكلمات إلى: اسم، فعل، حرف
	تصنيف الكلمات إلى: المفرد، المثنى، الجمع
	معاني المفردات الجديدة من خلال التضاد والترادف والسياق
استدعاء التفاصيل واستنتاجها	يعيد صياغة النص المقروء في أسطر معدودة
	يتذكر الأسماء والأماكن والمحسوسات الواردة في النص
	يكتشف القيم الواردة في النص
	يستنتج مما يقرأ ما يدل على مشاعر وردت في النص
نقد النصوص المقروءة	يوضح رأيه في القيم التي تضمنها النص
	يكون رأيا فيما يقرأه من نصوص تعرف بنيتها
تذوق النصوص	يميز بين تعبير حقيقي وآخر خيالي
الأساليب اللغوية	تعرف ومحاكاة أسلوب النهي، النفي، النداء، الأمر
	الكتابة
رسم الحروف الهجائية، الكلمات،	كتابة الحروف المرتكزة على السطر والنازلة عنه كتابة صحيحة
	التفريق في الكتابة بين الروف المطموسة وغير المطموسة في خط النسخ
كتابة كلمات تحوي ظواهر إملائية	كتابة كلمات تحتوي على ألف تلفظ ولا تكتب
	كتابة كلمات تحوي همزتي الوصل والقطع
	رسم الكلمات المبدوءة بـ (ال) والمسبوقة بالباء والكاف والفاء
	رسم الهمزة المتطرفة
	توظيف علامات الترقيم
	التمييز بين التاء المربوطة والمبسوطة في الكتابة
الكتابة التعبيرية	كتابة قصة قصيرة استنادا إلى صور تعرض عليه
	كتابة نص من فقرتين رئيسيتين وجمل تفصيلية بسيطة
	كتابة بطاقة\ رسالة لأغراض متعددة
الأصناف اللغوية	تعرف وتمييز نوع الجمل (الاسمية والفعلية)
	تعرف وتصنيف الأفعال إلى: ماضي، مضارع، أمر
	تعرف وتمييز جمع التكسير، المذكر السالم، المؤنث السالم
	تعرف واستعمال الضمائر المنفصلة
	تعرف واستعمال أسماء الإشارة
	تعرف واستعمال الأسماء الموصولة
	تعرف واستعمال حروف الجر والأسماء المجرورة

(الدوسري، ٢٠٢٠: ٦)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدراسات السابقة:

سعت **دراسة (المساعيد، ٢٠٢٢)** للكشف عن أثر التعليم بأسلوب التعليم التبادلي على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في اللغة العربية، وتألفت عينة الدراسة من (١٤٠) طالب وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وتضم (٦٨) طالبا وطالبة، ومجموعة ضابطة وتضم (٧٢) طالبا وطالبة، وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر التعليم التبادلي على تحصيل الطلبة، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (التعليم التبادلي) ومستوى تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (المجموعة التقليدية)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، إلا أن النتائج لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحصيل حسب الجنس، كذلك أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين التعليم التبادلي والجنس. وبناء على هذه النتائج فقد قدمت بعض التوصيات حول هذا الموضوع.

هدفت **دراسة جبار (٢٠٢١)** إلى قياس فاعلية التدريس التبادلي في تحصيل مادة طرائق تدريس اللغة العربية وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة قسم اللغة العربية في جامعة بابل. ولتحقيق البحث وضعت الفرضيتين الصفريتين التي تفترض عدم وجود فرق ذي دلالة معنوية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي لمادة طرائق تدريس اللغة العربية ومهارات التفكير ما وراء المعرفة. واتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا الاختبار البعدي، وكانت عينة البحث قد تكونت من (٥٦) طالبا وطالبة وتقسموا إلى مجموعتين تجريبية وعددها (٢٨) طالبا وطالبة، درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي والضابطة وعددها (٢٨) طالبا وطالبة، درست بالطريقة الاعتيادية وتمت مكافئة المجموعتين في المتغيرات الدخيلة. وأعدت الباحثة أداتان، الأولى اختبار تحصيلي تكون من (٤٠) فقرة، وتم اجراء لكلاهما الصدق والثبات والتحليل الإحصائي لفقراتهما. وكان من نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي استخدم فيها استراتيجية التدريس التبادلي على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير ما وراء المعرفة.

هدفت **دراسة الفيفي (٢٠٢٠)** إلى التعرف على فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية التعلم التبادلي في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم لدى طالبات المرحلة الابتدائية .وقد استخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبي، وقد تم اختيار عينة قوامها (٥٠) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي في الابتدائية الثانية عشر بمحافظة الرس. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين (٢٥) طالبة عينة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تجريبية و(٢٥) طالبة عينة ضابطة، وتم بناء اختبار تحصيلي في وحدة "عمليات الحياة" من مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الأول، ومقياس الدافعية لتعلم العلوم. وقد أسفرت نتائج البحث إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابين لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي الاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابين لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية. كما وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي قبل وبعد التطبيق لصالح الاختبار البعدي. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الدافعية للتعلم قبل وبعد التطبيق لصالح الاختبار البعدي.

هدفت **دراسة محمد (٢٠٢٠)** التعرف إلى أثر استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل الدراسي بمادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الخامس الأدبي، يقتصر البحث الحالي على عينة من طلاب الصف الخامس الأدبي الصباحي في بغداد. بلغت العينة (٦٨) طالبا. تكونت عينة الدراسة من المدارس الإعدادية في بغداد. اختار الباحث اعدادية ثورة الحسين للبنين. تم استخدام شعبتين، الأولى تمثل المجموعة التجريبية والثانية المجموعة الضابطة. قام الباحث بمكافئة بين المجموعتين في المتغيرات (درجات مادة اللغة العربية لنصف السنة وتحصيل الوالدين). اعتمد الباحث اختبار التحصيل كأداة يتم تطبيقها في نهاية التجربة، وتوصل إلى ما يلي: إن استراتيجية التدريس التبادلي كانت ذا فاعلية في زيادة تحصيل مادة الأدب والنصوص، وفى حدود هذه الدراسة.

هدفت **دراسة الغامدي (٢٠١٩)** للتحقق من فاعلية استراتيجية التعليم التبادلي في تنمية الكفايات النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث في الدراسة المنهج شبه التجريبي حيث تم اختيار عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الأمير سلطان بمحافظة القنفذة بلغ قوامها (٥٠) طالباً، تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة (تدرس باستخدام الطريقة العادية) قوامها (٢٥) طالب، والمجموعة التجريبية (تدرس باستخدام التعليم التبادلي) قوامها (٢٥) طالب، وتم القياس باستخدام اختبار تحصيلي لقياس مهارات الكفاية النحوية، حيث تم التحقق من صدقه وثباته، ومن ثمَّ تطبيقه قبلياً وبعدياً على المجموعتين، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعديين لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لمفردات الاختبار التحصيلي لصالح القباس البعدي في اختبار

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مهارات الكفايات النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعديين لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) للدرجة الكلية لمفردات الاختبار التحصيلي لصالح القباس البعدي في اختبار الكفايات النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

هدفت **دراسة بشارات (٢٠١٧)** التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس العلوم على التحصيل العلمي، وبقاء أثر التعلم، وإثارة الدافعية لدى طلبة الصف السابع الأساس، تمّ استخدام المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي. حيث تمّ تطبيق أدوات الدراسة على عينة قصدية مؤلفة من (٧٠) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة بنات أبو ذر الغفاري الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم / طوباس وقد تمّ توزيع الطالبات عشوائياً على مجموعتين: المجموعة التجريبية التي تكونت من (٣٤) طالبة ودُرسّت باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، والمجموعة الضابطة التي تكونت من (٣٦) طالبة ودُرسّت بالطريقة الاعتيادية، تمّ إعداد أدوات الدراسة التي تكونت من اختبار تحصيلي، واستبانة لقياس دافعية الطلبة نحو العلوم، وتمّ التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها. كما تمّ إعداد دليل المعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار التحصيل العلمي البعدي يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار بقاء أثر التعلم يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطالبات على مقياس الدافعية نحو العلوم يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت **دراسة أبو سرحان (٢٠١٤)** إلى تقصي أثر استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة من (٢١) طالبا وطالبة موزعين على أربع شعب : شعبتين تجريبيتين ، وشعبتين ضابطتين من طلبة الصف التاسع من مديرية تربية الزرقاء الأولى للعام (٢٠١٣) وصمم الباحث أداة الدراسة المتمثلة في اختبار مهارات الاستماع الناقد المكون من (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس مهارات الاستماع الناقد. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعليم التبادلي، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار الاستماع الناقد

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

أجرى **ديوي وإيوي (Dewi & Ewi, 2013)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية تقنيات التدريس التبادلي في تحليل النصوص السردية، وتقصي المشاكل والصعوبات التي يواجهها الطلبة في فهم وتحليل النصوص من خلال (Technique Reciprocal Teaching \ RTT). واستخدم الباحثان منهجية البحث النوعي، حيث تم الحصول على البيانات عن طريق الملاحظة والمقابلة، وكان أفراد الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر في إندونيسيا، وتعرض أفراد الدراسة لاختبار قبلي، حيث كان متوسط أدائهم في الاختبار (٤٥.٦٧)، في حين كان متوسط أدائهم في الاختبار البعدي (٦٤.٦٥)، وخلصت الدراسة إلى أن (RTT) تزيد من قدرة الطلبة في فهم النصوص السردية وتحليلها.

قام صن (Sun, 2011) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر التدريس التبادلي باعتباره استراتيجية تعليمية في الوعي فوق المعرفي والكفاءة الذاتية، وفهم المقروء باللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٤) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي، في مدينة تايون. وأظهرت النتائج أن التدريس التبادلي استراتيجية فعالة في تحسين فهم المقروء، وتعمل على تمكين الطلبة من الوعي باستخدام الاستراتيجية.

كما أجرى **تشلبيني وتوماس (Chebaani & Tomas, 2011)** دراسة هدفت إلى تقصي أثر التعليم التبادلي والمتابعة الذاتية في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في إسبانيا، وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: درست المجموعة الأولى وفق استراتيجية التعليم التبادلي، ودرست المجموعة الثانية وفق استراتيجية التعليم التبادلي والمتابعة الذاتية، ودرت المجموعة الثالثة بالطريقة الاعتيادية. وأعدّ الباحث اختبارا لقياس الاستيعاب القرائي. وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعتين اللتين درستا بطريقة التعليم التبادلي، والتعليم التبادلي والمتابعة الذاتية، على المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت معظم الدراسات من حيث الهدف فاعلية استراتيجية التعلم التبادلي في تنمية مهارات اللغة العربية خليلية (٢٠٠٦)؛ دراسة أبو سرحان (٢٠١٤)؛ وبشارات(٢٠١٧)؛ الغامدي (٢٠١٩)؛ (Chebaani & Tomas, 2011)؛ المساعيد (٢٠٢٢)؛ محمد (٢٠٢٠)؛ الفيفي (٢٠٢٠)؛ معظم الدراسات اتبعت المنهج

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التجريبي ما عدا دراسة (Dewi & Ewi, 2013) فقد اتبعت المنهج النوعي. كانت معظم عينة الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية.
النتائج: اتفقت معظم الدراسات في نتيجتها على تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التعلم التبادلي على المجموعة الضابطة، أما في دراسة أبو سرحان (٢٠١٤) كانت النتيجة لصالح الطالبات.

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي في هذه الدراسة حيث تم تدريس الوحدة الثالثة (كُن كالطّيور) من كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي لمجموعتين: المجموعة التجريبية: شعبة إناث/ باستخدام استراتيجية التعلم التبادلي، والمجموعة الضابطة: شعبة إناث/ باستخدام الطريقة الاعتيادية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الرابع الأساسي، والملتحقين بمدارسهم خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٤). وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية من مجتمع الدراسة، وقد تكونت من (٦٠) طالبة من مدرسة المنشر الأساسية للبنات، مكونة من شعبتين من طلبة الصف الرابع الأساسي، وتم تعيين المجموعتين الضابطة والتجريبية عشوائياً، حيث تكونت كل منها من (٣٠) طالبة.

أدوات الدراسة:

اختبار المهارات اللغوية:

تم إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

١- **الهدف من الاختبار**: قياس مستوى مهارات اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي.

٢- **مصادر إعداد الاختبار:**

الإطار النظري والدراسات السابقة التي أجريت في مجال المهارات اللغوية، كدراسة جبار(٢٠٢١)، والفيفي (٢٠٢٠).

٣- **وصف الاختبار:**

مكوناته: يتكون هذا الاختبار من (٤٠) سؤالاً مقسم إلى أربعة مهارات أساسية:
القسم الأول: يقيس مهارة فهم المسموع، ويتكون من (٥) مهارات.
القسم الثاني: يقيس مهارة التحدث، ويتكون من (٢) مهارة.
القسم الثالث: يقيس مهارة فهم القراءة، ويتكون من (١٥) مهارة.
القسم الرابع: يقيس مهارة الكتابة، ويتكون من (١٨) مهارة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤- **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.

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

٦- **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).

الجدول (٢) معامل ارتباط بيرسون لمهارات اللغة العربية والدرجة الكلية

المهارات اللغوية	معامل الثبات
مهارة فهم المسموع	0.89
مهارات التحدث	0.84
مهارات فهم المقروء	0.85
مهارات الكتابة	0.82
الدرجة الكلية	0.91

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة معامل الثبات لمهارات اللغة العربية تراوحت (٠.٨٢-٠.٨٩) ومعامل الثبات للدرجة الكلية (٠.٩١)، وبذلك يتمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات، وهذا يشير إلى صلاحيته للتطبيق.

زمن الاختبار: تم حساب الزمن التقريبي للاختبار، حيث أنهت الطالبة الأولى الاختبار بعد مضي (50) دقيقة، والطالبة الأخيرة (60) دقيقة، وبذلك تم تحديد زمن الاختبار(55) دقيقة، وقد أدخل هذا الزمن ضمن تعليمات الاختبار.

الصورة النهائية للاختبار: في ضوء إجراءات التقنين التي اتبعت لاختبار المهارات اللغوية، أصبح الاختبار بصورته النهائية مكونًا من (٤٠) سؤالاً موزعة على المهارات الأربعة فهم المسموع، التحدث، فهم المقروء، الكتابة.

المتغيرات المستقلة هي: طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التبادلي/ الطريقة الاعتيادية).

تصحيح الاختبار: تم تقسيم كل من المهارات اللغة العربية على النحو الآتي: (فهم المسموع، التحدث، فهم المقروء، الكتابة): مهارة فهم المسموع، ويتكون من (٥)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مهارات. ومهارة التحدث، ويتكون من (٢) مهارة. ومهارة فهم القراءة، ويتكون من (١٥) مهارة. ومهارة الكتابة، ويتكون من (١٨) مهارة.

المتغيرات التابعة هي: درجة مهارات اللغة العربية 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 مهارات اللغة العربية.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون. وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA) والمتعدد (MANCOVA)، المتوسطات الحسابية المعدلة، الانحرافات المعيارية المعدلة.

الطريقة والاجراءات:

تم أخذ الموافقة من مكتب التربية والتعليم في الخليل للسماح بتطبيق الدراسة. وتحديد عينة الدراسة، وتم تعين المجموعة التجريبية والضابطة. ثم إعداد اختبار مهارات اللغة العربية بالرجوع إلى الدارسات السابقة وتطبيقه على عينة استطلاعية خارج حدود العينة من أجل تقنين الاختبار، وتطبيقه قبليا على المجوعة التجريبية والضابطة المكونة كل منها (٣٠) طالبة، ثم تطبيقه بعديا على المجموعة التجريبية والضابطة. وجمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية واستخراج النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها: نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات مهارات اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير طريقة التدريس (التعلم التبادلي، الطريقة الاعتيادية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف الرابع لأبعاد اختبار مهارات اللغة العربية القبلي والبعدي، كما في الجدول (٣).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على مهارات اللغة العربية القبلي والبعدي

	المجموعة	القبلي		البعدي	
المهارة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستماع	التجريبية	9.07	2.49	12.70	1.34
	الضابطة	8.47	2.46	8.97	1.86
	المجموع	8.77	2.47	10.83	2.47
التحدث	التجريبية	9.73	2.66	12.70	1.36
	الضابطة	9.07	1.59	9.17	1.70
	المجموع	9.40	2.20	10.93	2.35
القراءة	التجريبية	16.37	4.08	21.43	1.94
	الضابطة	17.67	3.96	18.10	3.53
	المجموع	17.02	4.04	19.77	3.29
الكتابة	التجريبية	26.77	7.03	37.17	5.16
	الضابطة	25.50	7.930	26.87	6.95
	المجموع	26.13	7.459	32.02	7.98

يلاحظ من الجدول (٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في أداء طالبات الصف الرابع في اختبار مهارات اللغة العربية البعدي. ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ولفحص صحة الفرضيات الصفرية الأربعة معا تم تطبيق تحليل التباين المتعدد (MANCOVA)، كما في الجدول (٤).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول(٤) تحليل التباين المتعدد (MANCOVA) لإيجاد دلالة الفروق في أداء الطالبات في اختبار مهارات اللغة العربية

المصدر	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية	مربع (η2) ايتا
الاستماع قبلي	الاستماع	5.17	1	5.17	2.58	.11	.04
	التحدث بعدي	2.37	1	2.37	1.38	.24	.02
	القراءة بعدي	11.43	1	11.43	2.38	.12	.04
	الكتابة بعدي	40.60	1	40.60	2.11	.15	.03
التحدث قبلي	الاستماع	8.22	1	8.22	4.10	.04	.07
	التحدث بعدي	2.68	1	2.68	1.56	.21	.02
	القراءة بعدي	.93	1	.93	.19	.66	.00
	الكتابة بعدي	12.51	1	12.51	.65	.42	.01
القراءة قبلي	الاستماع بعدي	3.69	1	3.69	1.84	.18	.03
	التحدث بعدي	5.14	1	5.14	3.01	.08	.05
	القراءة بعدي	87.24	1	87.24	18.21	.00	.25
	الكتابة بعدي	64.23	1	64.23	3.34	.07	.05
الكتابة قبلي	الاستماع بعدي	1.87	1	1.87	.93	.33	.01
	التحدث بعدي	.89	1	.89	.52	.47	.01
	القراءة بعدي	2.84	1	2.84	.59	.44	.01
	الكتابة بعدي	186.15	1	186.15	9.68	.003	.15
المجموعة	الاستماع بعدي	173.65	1	173.65	86.70	.000	.61
	التحدث بعدي	159.39	1	159.39	93.19	.000	.63
	القراءة بعدي	181.56	1	181.56	37.91	.000	.41
	الكتابة بعدي	1289.670	1	1289.67	67.08	.000	.55

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الخطأ	الاستماع بعدي	108.15	54	2.00			
	التحدث بعدي	92.35	54	1.71			
	القراءة بعدي	258.61	54	4.78			
	الكتابة بعدي	1038.175	٥٤	19.22			
المجمو	الاستماع	7404.000	60				
	التحدث بعدي	7498.000	60				
	القراءة بعدي	24082.00	60				
	الكتابة بعدي	65269.000	60				

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

تشير النتائج في الجدول (٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$):

*بلغت قيمة ف المحسوبة في مهارة الاستماع (86.70) وبمستوى دلالة (٠.٠٠)، وبلغ مربع إيتا (.61) أي أن ٦١.٦% من التباين في مهارة الاستماع لدى عينة الدراسة يعود إلى استراتيجية التعلم التبادلي.

* بلغت قيمة ف المحسوبة في مهارة التحدث (93.19) وبمستوى دلالة (٠.٠٠)، وبلغ مربع إيتا (.63) أي أن ٦٣.٣% من التباين في مهارة التحدث لدى عينة الدراسة يعود إلى استراتيجية التعلم التبادلي.

* بلغت قيمة ف المحسوبة في مهارة القراءة (37.91) وبمستوى دلالة (٠.٠٠)، وبلغ مربع إيتا (.41) أي أن ٤١.٢% من التباين في مهارة القراءة لدى عينة الدراسة يعود إلى استراتيجية التعلم التبادلي.

* بلغت قيمة ف المحسوبة في مهارة الكتابة (67.08) وبمستوى دلالة (٠.٠٠)، وبلغ مربع إيتا (.55) أي أن ٥٥.٤% من التباين في مهارة الكتابة لدى عينة الدراسة يعود إلى استراتيجية التعلم التبادلي.

ومن أجل معرفة لصالح من الفرق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات اللغة العربية، والجدول (٥) يبين ذلك.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٥) المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء الطالبات على اختبار مهارات اللغة العربية

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابى المعدل	الخطأ المعيارى
مهارة الاستماع	التجريبية	12.65	.26
	الضابطة	9.01	.26
مهارة التحدث	التجريبية	12.67	.24
	الضابطة	9.19	.24
مهارة القراءة	التجريبية	21.62	.41
	الضابطة	17.90	.41
مهارة الكتابة	التجريبية	36.97	.82
	الضابطة	27.06	.82

يلاحظ من الجدول(٥) أن المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة لأداء طالبات الصف الرابع الأساسي على اختبار مهارات اللغة العربية للمجموعة التجريبية في مهارة الاستماع(12.65) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (9.01)، وكان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في مهارة التحدث (12.67) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (9.19)، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في مهارة القراءة (21.62) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (17.90)، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في مهارة الكتابة (36.97) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (0)، وهذا يعني أن الفرق في أداء طالبات الصف الرابع على اختبار مهارات القراءة الإبداعية كان لصالح المجموعة التجريبية.

ولمعرفة فاعلية استراتيجية التعلم التبادلي في تنمية مهارات اللغة العربية ككل لدى طالبات الصف الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات على اختبار مهارات اللغة العربية ككل القبلي والبعدي، ويظهر ذلك في الجدول (٦).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على اختبار مهارات اللغة العربية القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	مهارة اللغة العربية القبلي		مهارة اللغة العربية البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٣٠	61.97	13.80	84.00	8.35
الضابطة	٣٠	60.70	12.86	63.10	11.25
المجموع	٦٠	61.33	13.24	73.55	14.40

يلاحظ من الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في أداء طالبات الصف الرابع على اختبار مهارات اللغة العربية البعدي، إذ حصلت المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التعلم التبادلي على متوسط حسابي بلغ (83.64) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية إذ بلغ (63.45)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الأحادي One Way ANCOVA، كما في الجدول (٧).

جدول (٧) تحليل التباين الأحادي (ANCOVA) لإيجاد دلالة الفروق في أداء الطالبات على اختبار مهارات اللغة العربية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا
مهارات اللغة العربيةhguvfdmقبل	3271.76	1	4911.95	76.96	.000	.575
طريقة التدريس	6098.63	1	4001.53	143.47	.000	.716
الخطأ	2422.93	57	3271.76			
المجموع	336823.00	60	6098.63			
الكلي المعدل	12246.85	59	42.50			

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

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأداء طالبات الصف الرابع على اختبار مهارات اللغة العربية البعدي تبعا لمتغير طريقة التدريس، استنادا إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (143.47) وبمستوى دلالة (٠.٠٠)، ولإيجاد حجم الأثر لمتغير طريقة التدريس، تم حساب مربع إيتا وبلغ (.71) أي أن (٧١.٦%) من التباين في أداء طالبات عينة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدراسة على اختبار مهارات اللغة العربية يعود إلى استراتيجية التعلم التبادلي. وهذا يعني أن حجم الأثر للمتغير المستقل/ استراتيجية التعلم التبادلي على مهارات اللغة العربية ككل كان كبيرا. ومن أجل معرفة لصالح مَنْ الفرق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات اللغة العربية البعدي والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء الطالبات على اختبار مهارات اللغة العربية ككل

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	83.64	١.١٩
الضابطة	63.45	١.١٩

يلاحظ من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي البعدي المعدل لأداء طالبات الصف الرابع على مقياس مهارات اللغة العربية للمجموعة التجريبية قد بلغ (83.64) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (63.45) وهذا يعني أن الفرق في أداء طالبات الصف الرابع على مقياس مهارات اللغة العربية كان لصالح المجموعة التجريبية التي دُرستْ باستخدام استراتيجية التعلم التبادلي.

تعزو الباحثة نتيجة تفوق المجموعة التجريبية التي دُرستْ باستخدام استراتيجية التعلم التبادلي على المجموعة الضابطة التي دُرستْ بالطريقة الاعتيادية على الدرجة الكلية لاختبار مهارات اللغة العربية وجميع مهاراتها، كما أن حجم الأثر للمتغير استراتيجية التعلم التبادلي على مهارات اللغة العربية ككل وجميع مهاراتها كان كبيرا بما يلي:

لقد أتاحت استراتيجية التعلم التبادلي فرصة تنمية مهارة الاستماع من خلال الكشف عن أنماط التعلم لدى الطالبات، وإبداء ما لديهن من قدرات سمعية في جو تسوده الراحة، والطمأنينة، والهدوء وربط خبراتهن السابقة بالجديدة، والوصول إلى حالة الاتزان المعرفي وإنتاج أفكار جديدة بناء على الأفكار والمعلومات المسموعة، كما وفرت فرصة لتنمية مهارة التحدث من خلال تشجيع الطالبات على تقديم عدد كبير من الأفكار المتعلقة بالدرس عن طريق الحوار والتساؤل والمناقشة،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وطرح الأفكار بلغتهم الخاصة وتلخيص الأفكار الرئيسة وطرحها على مجموعات التعاون واحترام الرأي الآخر، من أجل تطوير نمط التفكير والتعبير بلغة سليمة، وتحديد عناصر القصة من خلال صور المحادثة. وكذلك تشجيعهن على التجديد أو الانفراد بالأفكار، وزيادة قدرتهن على إنتاج استجابات تنفرد بالأصالة والجدة، كما أتاحت استراتيجية التعلم التبادلي فرصة تنمية مهارة القراءة، التي هي عملية استخراج المعاني من الرموز المكتوبة وليس مجرد عملية ميكانيكية لتلفظ أصوات هذه الرموز، وتعتمد القراءة على فك الرموز المكتوبة من خلال حاسة النظر، ويعمل النطق على تصديق الرؤيا التي تنقل هذه الرموز إلى العقل، حيث تدمج هذه الرموز البنية المعرفية للمتعلم وتصبح ذات معنى، ومن أهم مظاهر القراءة: السرعة والطلاقة في اللفظ والوصول إلى النطق الصحيح، والفهم وإدراك المعاني. كما وقد سهلت هذه الاستراتيجية مهارة الكتابة في فن التعبير عن المشاعر ووجهات النظر والأفكار وتحويلها إلى نص مكتوب، حيث من خلالها يمكن تحويل المعلومات والأفكار إلى نص مكتوب حتى يتم حفظها أو نشرها، فضلًا عن أنها تساعد على التواصل مع الأخرين، كما أنها تقوم تلك المهارة على التدريب والموهبة بالإضافة إلى الممارسة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفيفي (٢٠٢٠)، ودراسة جبار(٢٠٢١)، **واختلفت** مع دراسة تشلبيني وتوماس (٢٠١١).

التوصيات:

١. تنمية الوعي بأهمية تطبيق استراتيجية التعلم التبادلي في تنمية مهارات اللغة العربية وأساليب تطبيقها بحيث تشمل أطراف العملية التعليمية.

٢. ضرورة تضمين برامج تدريب المعلمين وتطويرهم بكيفية تصميم دروس تعليمية وفق استراتيجيات التعلم التبادلي.

٣. تشجيع معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية على استخدام استراتيجيات التعلم التبادلي في التدريس، وإجراء الاختبارات.

٤. ضرورة مراعاة مصممي المنهاج أنشطة استراتيجية التعلم التبادلي عند تصميم الوحدات التعليمية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع العربية:

أبو سرحان، عايد. (٢٠١٤). أثر استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٠ (٤)، ٤٤٥-٤٥٧.

أبو عمشة، خالد. (٢٠١٧). *الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق*، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة السعودية-الرياض.

بشارات، ميساء. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس العلوم على التحصيل العلمي، وبقاء أثر التعلم، وإثارة الدافعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي (رسالة *ماجستير غير منشورة)* جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين.

جبار، سهاد. (٢٠٢١). فاعلية التدريس التبادلي في تحصيل مادة طرائق تدريس اللغة العربية وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة قسم اللغة العربية في جامعة واسط بابل، *مجلة كلية التربية* ٢ (٤٤) ٣٣٩-٣٧٠.

حسين، بيداء. (٢٠١١). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، (رسالة *ماجستير غير منشورة)*، جامعة ديالي كلية التربية، الأصمعي.

الحلاق، علي. (٢٠١٠). *المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها*، المؤسسة الحديثة للكتاب، الطبعة الأولى.

الحيالي، احمد وهندي، عمار. (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة القراءة. *مجلة ابحاث كلية التربية*، كلية التربية، جامعة الموصل، ٢(١١) ١-٣٦.

خليلية، مراد. (٢٠١٦). أثر فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الاساسي بمادة النحو في اللغة العربية والدافعية نحو تعلمها في محافظة جنين، (*رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدوسري، منى. (٢٠٢٠). *المهارات الأساسية لمادة اللغة العربية*، إدارة الإشراف التربوي، قسم اللغة العربية، المملكة العربية السعودية.
زيتون، كمال. (٢٠٠٣). التدريس نماذجه ومهاراته، ط١، القاهرة، عالم الكتب، ٣٢.
عبد الواحد حميد الكبيسي. (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات، *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)* ١٩، (٢)، ص٦٨٧-٧٣١.
طعيمة احمد، والناقة كامل. (٢٠٠٨). *تدريب معلم الصف الواحد*، المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم.
العزاوي، فائزة محمد وعبد الرحمن الهاشمي. (٢٠٠٥). *تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي*. دار المناهج للنشر والتوزيع، العراق.
عطية، جمال سليمان. (٢٠٠٤). فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كلية التربية، جامعة عين شمس *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٩٦)، ٢٨-٣٠.
عليان، أحمد. (٢٠١٤). *المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها*، الطبعة الأول، الرياض: دار المسلم.
الغامدي، عبد المحسن. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية التعليم التبادلي في تنمية الكفايات النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٠٧* (٥) ٧٤١-٧٧٥.
الفيفي، هيا. (٢٠٢٠). فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية التعلم التبادلي في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم لدى طالبات المرحلة الابتدائية، *المجلة العربية للتربية النوعية، ٤* (١٥) ٣٣٧-٣٦٤.
لانا عرفه، أحمد المقدادي .(٢٠١٧). أثر برنامج تعليمي قائم على التدريس التبادلي في حل المسألة الرياضية ومهارات التفكير الناقدة في ضوي مستويات تحصيلهم، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،١٣
(٢)، ١٩٣-٢٠٨.
محمد، علاء. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل الدراسي بمادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الخامس الأدبي، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع التربوية*، ٥١، ١٤٣-١٦١.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المساعيد، أصلان. (٢٠٢٢). أثر التعليم التبادلي على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في اللغة العربية، (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، كلية العلوم التربوية، جامعة ال البيت، الأردن.

المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافية. ٢٠٠٨، ١٥-١٧.

www.isesco.org.ma/arabe/publications/taalim20%logha/p.plp/30-\10-2008.

المراجع الأجنبية:

Arends, R., & Castle, S. (1991*). Learning to teach* (Vol. 2). New York: McGraw-Hill.

- Chebaani, F. & Tomas, A. (2011). Reciprocal teaching and selfmonitoring of strategy use effects reading comprehension. *Psicothema*, *23*(1), 38-45.

- Dewi, P. & Ewi, R. (2013). The implementation of reciprocal technique in narrative text to increase the students reading comprehension. *Journal of U-JET, 7*(2), 118-140.

Garderen, D. V. (2004). Focus on inclusion reciprocal teaching as a comprehension strategy for understanding mathematical word problems. *Reading & Writing Quarterly*, *20*(2), 225-229.

Reading as thinking. Oak Drook,-:Palincsar, A.S. (1986). Reciprocal teaching. In teaching IL North Central Regional Educational laboratory. Pp. 19–20.

Lubin, I. A. & Ge, X. (2012). Investigating the Influences of a LEAPS Model on Pre-Service Teachers' Problem Solving Metacognition and Motivation in an Educational Technology

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Course. *Educational Technology Research and Development, 60*(2), 239-270.

Sun, L. (2011). *A Study of the Effects of Reciprocal Teaching as a Reading Strategy Instruction on Metacognitive Awareness*, Self-Efficacy and English Reading Comprehension of EFL Junior High School Students, 422

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

تصور مقترح لتطوير التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية

A proposed vision for developing administrative empowerment for secondary school teachers in light of the self-management approach

إعداد

د.سلمي عبد الله حمد الريش

Dr. Salma Abdullah Hamad Al-Rish

مديرة مدرسة بالمرحلة الثانوية بالكويت

Doi: 10.21608/ejev.2025.436362

استلام البحث: ٢ / ٢ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ١٢ / ٤ / ٢٠٢٥

الريش، سلمي عبد الله حمد (٢٠٢٥). تصور مقترح لتطوير التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٥٨٩ -٦٤٨.

https://ejev.journals.ekb.eg

تصور مقترح لتطوير التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية

المستخلص:

نظرا لندرة الدراسات التي تناولت وضع تصورات مقترحة لتطوير التمكين الإداري لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في كيف يمكن وضع تصور مقترح لتطوير التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية؟، وهدفت الدراسة إلي تقديم تصور مقترح لتطوير التمكين الإداري لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، وذلك من خلال:

١- التعرف على أهم الأسس الفكرية لمدخل الإدارة الذاتية في المدرسة الثانوية.
٢- تحديد ملامح التمكين الإداري لدى معلمات المرحلة الثانوية.
٣- التعرف على واقع التمكين الإداري لدى معلمات المرحلة الثانوية.
٤- التوصل إلى تصور مقترح لتطوير التمكين الإداري لدى معلمات المرحلة الثانوية. في ضوء مدخل الإدارة الذاتية.

تم جمع البيانات من الميدان بواسطة استبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية حجمها ٣٦٣ معلمة في المرحلة الثانوية بمحافظات الكويت. ومن أهم نتائج الدراسة الإجابة عن جميع تساؤلات الدراسة، وتقديم تصور مقترح لتطوير التمكين الإداري لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية.

الكلمات المفتاحية: التمكين، التمكين الإداري، الإدارة الذاتية.

ABSTRACT:

Due to the scarcity of studies that addressed the development of proposed visions for developing administrative empowerment among secondary school teachers in light of the self-management approach, the problem of the current study was represented in how to develop a proposed vision for developing administrative empowerment among secondary school teachers in light of the self-management approach?, The study aimed to present a proposed vision for developing administrative empowerment among secondary school teachers in light of the self-management approach, through:

1- Identifying the most important intellectual foundations of the self-management approach in secondary school.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

2- Determining the features of administrative empowerment among secondary school teachers.
3- Identifying the reality of administrative empowerment among secondary school teachers.
4- Reaching a proposed vision for developing administrative empowerment among secondary school teachers. In light of the self-management approach.

Data were collected from the field by a questionnaire that was applied to a random sample of 363 secondary school female teachers in the governorates of Kuwait. One of the most important results of the study is answering all the study questions, and presenting a proposed vision for developing administrative empowerment among secondary school teachers in light of the self-management approach.

Keywords : Empowerment, administrative empowerment, self-management.

مقدمة

يتوقف نجاح المدرسة الثانوية في تحقيق رسالتها على عوامل عديده يأتي في مقدمتها معلمات المرحلة الثانوية، لما لهم من دور بارز في تحقيق الأهداف التعليمية، حيث تمثل معلمات المرحلة الثانوية الفئة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية من خلال المساعدات التي تقدمها الإدارة المدرسية لها، وتقديم الخدمات التي تساعد الطلبة على التعلم رغبة في تحقيق النمو المتكامل، وذلك لنفع أنفسهم ومجتمعهم.

ويتطلب تفعيل دور معلمات المرحلة الثانوية في تطوير العملية التعليمية ، وتوجيه الطلبة وإعدادهم لمواكبة المتغيرات المعاصرة ، منح المعلمات الحرية في إدارة الصف ، وتمكينهم إداريا، حيث يعتبر التمكين الإداري من المداخل الإدارية التي تلجأ إليها الإدارات لتزويد المعلمات ببعض السلطات التي تتيح لهم القدرة على مزاولة الأنشطة والمسئوليات المدرسية ، والمشاركة في عملية صنع القرار المدرسي بما يؤدي إلى رفع مستوى الدافعية لدى المعلمات والطلبة، مما يدفعهم إلى مزيد من الإنجاز.(العتل، ٢٠١٩، ٤٣١)

إن الإنسان بالعصر الحالي يواجه تحديات متعددة، تفرض حتمية التحول من البناء الإداري الهرمي التقليدي إلى النمط الديمقراطي التشاركي الأكثر انفتاحًا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ومرونة ,ومن هذا المنطلق ظهر الاهتمام بضرورة تبني مفهوم التمكين Empowermentلما له من أثر فعال على تحسين الأداء ,وتحقيق الرضا الوظيفي , حيث يعتم د التمكين بالمؤسسة التعليمية بشكل رئيسي على إقامة وتكوين الثقة بين الإدارة والمعلمات وتحفيزهم ,ومشاركتهم في اتخاذ القرار ,وكسر الحدود الإدارية الداخلية بين الإدارة والمعلمات.

ويعتمد التمكين الإداري على إيجاد الثقة بين الإدارة والمعلمات والتي منها المعلمات، ومشاركتهم في اتخاذ القرار، وكسر الحدود الإدارية والتنظيمية الداخلية بين الإدارة والمعلمات ، والاهتمام بنظم تحفيز المعلمات وتوجيههم، وغرس مبدأ ديمقراطية الإدارة ، ودعم مفهوم العمل بروح الفريق، والاستثمار الأمثل للطاقات الكامن لدى المعلمات، وتحفزهم ذاتيا، وتحسين مدركاتهم بشأن قدرتهم على أداء أعمالهم، وزيادة الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لديهم.

وأكدت بعض الدراسات والبحوث على أهمية تطوير إدارة المدرسة الثانوية بدولة الكويت، والتي منها دراسة (العازمي، ٢٠١٣) التي حاولت تطوير الإدارة المدرسية بدولة الكويت من منظور استراتيجي وتحديد رؤية الإدارة المدرسية ورسالتها في المجتمع الكويتي في ضوء المستجدات التي يؤثر عليها، وتوصلت إلى أن عمليات التطوير تستند على تحقيق أهداف الإدارة المدرسية، وسيادة النمط الديمقراطي، ودعم نقاط القوة في العمل المدرسي.

والمعايش لواقع إدارة المدرسة الثانوي بدولة الكويت يجد أنها تعاني من مجموعة من الصعوبات والمشكلات التي تعيق العمل التربوي، مثل: ضعف أداء القيادات المدرسية، الفردية في اتخاذ القرارات، التمسك بالسلطة ، وعدم الوعي بالاتجاهات والأساليب الإدارية الحديثة، وزيادة عبء العمل الإداري وعدم التكيف الوظيفي للمعلمات، وضعف الإعداد المهني لهم، وقد تصبح عائقا في تحديد الأهداف المدرسية.(العتل، ٢٠١٩، ٤٣٢)

ويعتبر مدخل الإدارة الذاتية، إحدى الاتجاهات التربوية المعاصرة في الإدارة، الإدارة الذاتية ليست فقط إصلاح هيكلي أو إصلاح تعليمي ولكنها نظام تعليمي يهدف إلى التركيز على الإعداد والمساندة للمعلمات الذين يتم تدريبهم، وتركز على القيادات والمشرفين، والموارد المتاحة من كتب أو موارد تعليمية من خلال التنمية المهنية، وكذلك مشاركة الآباء والمجتمع. فالإدارة الذاتية اتجاه يقوم على تحقيق كفاية المدرسة وتحسين المجتمع. كما أن نظام الإدارة الذاتية للمدارس يتميز بوجود مستوى إداري لامركزي مستمداً من مستوى سلطة المدرسة لاتخاذ القرارات المرتبطة بتخصيص الموارد المختلفة التي تشمل: المعرفة، والتكنولوجيا، والأفراد والوقت، والتمويل.(الشوربجي، ٢٠١٥، ١٨٦)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

كما أنه عملية إعادة توزيع السلطة من خلال مدخل الإدارة الذاتية بإحداث المشاركة الجماعية من المعلمات والآباء وأفراد المجتمع المحلي في وضع سياسة المدرسة التعليمية، وصناعة القرارات التربوية على صعيد المدرسة. وصياغة وتسيير مهامها طبقا لظروف احتياجاتها، وبذلك يصبح أعضاء الإدارة المدرسية أكثر استقلالية وفعالية واستجابة ومسئولية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية والتنمية المهنية وتوزيع الموارد البشرية والمادية في المدرسة، وأكثر استقلالية ومسئولية في توظيف الموارد المتاحة لحل المشكلات وتفعيل الأنشطة التربوية الفاعلة لتطوير المدرسة على المدى البعيد. كما يوفر هذا المدخل المناخ الإبداعي اللازم من أجل المشاركة والتطوير والتحديث والتنمية المهنية المستديمة. في ظل مناخ من الثقة والديمقراطية والشفافية والمساءلة التعليمية التي تمتد لتشمل مستوى تحصيل التلميذ وأداء المعلم داخل المدرسة.

مشكلة الدراسة:

إن التخطيط لجودة أي نظام تعليمي وتربوي يتطلب قوى بشرية ذات كفاءة، ونعد تنمية الموارد البشرية محور التنمية الشاملة، لاسيما في العصر الحالي الذي يتطلب تنمية مهارات خاصة لمواجهة التحديات والمتطلبات الجديدة بما ينعكس إيجاباً على نمو الفرد والمجتمع .ويُعد تمكين المعلمات إداريا والإدارة الذاتية من الجوانب الهامة في إعدادهم للعمل، وذلك تماشياً مع ما تؤكده الأطر النظرية والدراسات السابقة من أن التمكين الإداري هو أهم المفاتيح الأساسية للقيادة الناجحة وهو ما اكدته العديد من الدراسات، والتي منها:

دراسة (سلمي، ٢٠٢٠، ٢٢٠) والتي أشارت إلى وجود مؤشرات قوية على ضعف توافر أبعاد تمكين المعلمات وظيفيًا ,وهى : صنع القرار والنمو المهني، والاستقلال الذاتي والكفاءة الذاتية والشعور بالاحترام على الرغم من أهميته في زيادة الإقبال على شغل الوظائف الإدارية بمدارسهم، مما يدعو إلى ضرورة إيجاد بدائل للتغلب على تلك المشكلات ,وتحسين مستوى التمكين الوظيفي للمعلمات؛ ومن ثم زيادة الإقبال على شغل الوظائف الإدارية بها.

كما **أظهرت دراسة (الجندي،٢٠١٧، ٤٧٤)** إلى وجود العديد من المشكلات في الإدارة المدرسية منها : انخفاض مستوى التدريب, وضعف التنمية المهنية , والقصور في التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس, ومركزية التخطيط , واتخاذ القرار ,وعدم الاهتمام بمبدأ التركيز للمستفيدين من الخدمات المدرسية ,وقصور أنشطة التحسين والتطوير , وضعف كفاءات تولى الإدارة المدرسية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ودراسة (أبو زنيط، ٢٠١٥) التي استهدفت إلى طرح الرؤية المستقبلية " المعيارية" للإدارة الذاتية في المؤسسات التعليمية ، تمهيدا لتقديم تصور مقترح لإدارة المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، التعرف على التحديات المجتمعية وانعكاساتها على إدارة المدارس الثانوية في فلسطين ، وتحليل واقع المدارس الثانوية الحكومية والمدارس المداره ذاتيا في فلسطين ، والتعرف على آراء الخبراء نحو التصور المستقبلي للإدارة الذاتية بالمدارس الثانوية في فلسطين، وتقديم تصور مقترح لإدارة المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين في ضوء مدخل الإدارة الذاتية.

كما استهدفت **دراسة (العازمي،٢٠١٥)** بناء استراتيجية لتطوير الإدارة المدرسية بالتعليم قبل الجامعي في دولة الكويت، والتعرف على واقع الإدارة المدرسية في دولة الكويت على ضوء الفكر التربوي المعاصر، ودراسة الاتجاهات العالمية للتطوير الإداري بمدارس التعليم قبل الجامعي، والوقوف على أهم المشكلات التي تواجه بيئة الإدارة المدرسية بالتعليم قبل الجامعي بالكويت من الواقع الميداني، ووضع ملامح الاستراتيجية المقترحة للإدارة المدرسية بالتعليم قبل الجامعي في دولة الكويت وآليات تنفيذها.

كما حاولت **دراسة هانج (Hung,2013)** توضيح أثر التمكين الإداري لدى المعلمات بالمدرسة الثانوية على الرضا الوظيفي لديهم في تايوان، وذلك من خلال توضيح العلاقة بين أبعاد التمكين الإداري وأبعاد الرضا الوظيفي، وبيان أثر بعض المتغيرات (العمر، المستوى العلمي، حجم المدرسة) على عملية التمكين، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق ذلك، وتوصلت لوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التمكين الإداري والرضا الوظيفي ، وعدم وجود أثر لبعض المتغيرات (العمر، المستوى العلمي، حجم المدرسة) على مستوى تمكين المعلمات في مدارسهم.

واستهدفت **دراسة (الريادي، ٢٠١٢)** التعرف على مستوى التمكين الإداري واتخاذ القرار لدى المشرفين التربويين بمدينة مكة المكرمة ، وتوضيح العلاقة بين التمكين الإداري والقدرة على اتخاذ القرار لديهم، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة عملية التمكين الإداري لدى المشرفين التربويين بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة كانت بدرجة عالية ما عدا بعد التحفيز الذاتي فكانت بدرجة متوسطة، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الإداري واتخاذ القرار لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في حين لمتغير سنوات الخبرة ، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التمكين الإداري والقدرة على اتخاذ القرار لدى المشرفين التربويين بمدينة مكة المكرمة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

كما أن الإدارة الذاتية الفاعلة للمعلم تنعكس إيجاباً على أدائه وإبداعه، حيث أشارت الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية ما بين التمكين الإداري للمعلمات والإدارة الذاتية، والتي منها : استهدفت **دراسة وشاح(Weshah.2012)** توضيح مفاهيم التمكين وتفويض السلطة لدى المعلمات كما يدركها المعلمات في المدارس الأردنية والاسترالية، واعتمدت على المنهج الوصفي في تحقيق أهدافها، وتوصلت إلى أنت مستوى التمكين وتفويض السلطة لدى المعلمات في المدارس الأردنية والاسترالية كان متوسطا، وهذا يوحي بالحاجة إلى وجود سياسة أكثر وضوحا فيما يتعلق بالتشريعات التوجيهات المدرسية لتفعيل عملية التمكين وتفويض السلطة في المدارس ، كما أن مستوى التمكين بأبعاده(صنع القرار، الاتصالات ، العلاقات الإنسانية، التنمية المهنية ، والاستقلال الذاتي)، وتفويض السلطة لدى المعلمات في المدارس الاسترالية أعلى من نظرائهم في المدارس الأردنية.

كما استهدفت دراسة (ميلندا وآخرون Melinda & et al.2005) الكشف عن العلاقة بين تمكين المعلمات والثقة الجماعية بين المعلمات وإدارة المدرسة، وذلك من خلال توضيح أثر العلاقة بين مدير المدرسة والمعلمات على مستوى الثقة التنظيمية ، واعتمدت على المنهج الوصفي في تحقيق أهدافها، وتوصلت النتائج إلى أن المعلمات الذين يشعرون بالتمكين في مواقع العمل يزداد لديهم مستوى الثقة في الإدارة المدرسية، كما أن المعلمات الذين يشعرون بأن عملهم ذو معنى واضح ، ويدركون استقلاليتهم في أداء مهامهم الوظيفية يشعرون بمزيد من الثقة المتبادلة مع مديري المدارس ، وأكدت على ضرورة أن يتبنى مديري المدارس بعض الاستراتيجيات التي تدعم مفاهيم وإدراكات المعلمات للتمكين، وتزيد مستوى الثقة التنظيمية لديهم، حيث يؤثر ذلك ايجابيا على مستوى أدائهم.

وهدفت دراسة (علوان، ٢٠١٩) بعنوان آليات تمكين المعلمات في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول إلى التعرف على الأسس النظرية؛ لتمكين المعلمات في المؤسسات التعليمية المعاصرة ,وقد استخدمت الباحثة المنهج المقارن الذى لا يقتصر على وصف الظاهرة ,وإنما يقوم بتحليلها وتفسيرها , وكان أهم ما توصلت إليه من النتائج ضرورة الاهتمام بتمكين المعلم من خلال المشاركة في صناعة القرار؛ بأن يعطى المعلم دورا في وضع السياسات داخل الوزارة وتنفيذها على أرض الواقع وأن يشترك في تكوين وبناء جماعات التعلم المهني على مستوى المدرسة بهدف تعزيز التنمية المهنية ,وأن يشترك المعلمون المتميزون في تصميم المناهج؛ وذلك من خلال تطبيق آليات جديدة لإعداد المعلم , وتوفير الإمكانيات والتسهيلات المادية التي تساعد على التعليم والتعلم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وهدفت دراسة (عبدالمنعم، ٢٠٢١) بعنوان التمكين الإداري ودوره في تحقيق الإبداع لدى المعلمات من وجهة نظرهم إلى التعرف على مدى تأثير أبعاد التمكين للمعلمات في تحقيق الإبداع الإداري ,والمتمثلة في تفويض الصلاحيات, والمشاركة في صنع القرار ,وتطبيق إدارة العمل كفريق ,ومنح الحرية في أداء العمل, وتحمل مسئولية النتائج ,وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ,كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها عدم العدالة الموضوعية في نظام الترقيات ,وضعف الاتصالات ,والمعلومات ,وأن تشكيل فرق العمل هو مصدر للتمكين الإداري للمعلمات.

ودراسة (Kefalidou., Nikolaos,2015) والتي هدفت إلى التوصل إلى تصورات المعلمات حول التمكين المهني , ودراسة معتقداتهم حول الرضا الوظيفي ,وعلاقته بالتمكين ,وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي كما استخدموا الاستبانة كأداة لجمع البيانات ,وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها :أن هناك علاقة إيجابية بين التمكين الإداري, والرضا الوظيفي للمعلمات ,وأن المعلمات يشعرون برضا أقل؛ عندما لا يعملون في مدرسة واحدة السبب الذي يؤدي إلى عدم استقرار البيئة المدرسية؛ مما يترتب عليه ضعف كفاءاتهم.

وهدفت دراسة (Balyer, Aydin; Ozcan, Kenan; Yildiz2017), Ali بعنوان تمكين المعلم وأدوار مديري المدارس إلى تحديد أدوار مديري المدارس في تمكين المعلمات بمدارسهم؛ حيث اعتبرت الدراسة أن تمكين المعلم تعتمد على استغلال مشاركته في تحديد الأهداف ,والسياسات المدرسية على النحو الذي استنتجته من خلال موقعهم وخبراتهم المهنية لتمكين المعلمات ,كما يمكن للمعلمات اكتشاف إمكاناتهم ,والقيود المفروضة عليهم ,وكذلك تطوير كفاءاتهم من خلال التنمية المهنية؛ وهذا ما يجعل تمكين المعلم قضية حاسمة .وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي مع تحليل البيانات؛ وفقًا لطريقة تحليل المحتوى ,بالإضافة لهذا قام الباحث باجراء مقابلات مع (٢٠) معلمًا خلال هذه الدراسة ,وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن المديرين قاموا بتمكين هؤلاء المعلمات من خلال توفير فرص المشاركة في صنع القرار ,وتحسين أوضاعهم ,وجعل المدارس أماكن أكثر جاذبية ,وبناء علاقات تعتمد على الثقة ,وخلق التواصل الجيد بين المعلمات ,ومع ذلك لم يتم دعم المسئولين بشكل يكفي تطويرهم للمهنة ,أو تطوير كفاياتهم الذاتية ,أو دعم استقلاليتهم , أو توظيفهم في بعض الأدوار الإدارية.

ودراسة (حلقان ٢٠١١) التي هدفت: دراسة الإدارة الذاتية للمدرسة في كل من كندا والولايات المتحدة الأمريكية، بهدف تحسين نظام الإدارة التعليمية في مصر من خلال الفهم العميق للمشكلات والتصدي لها، ومحاولة وضع الحلول المناسبة،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ومحاولة الإفادة من التجربة الكندية والأمريكية في وضع إجراءات مقترحة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية في المدرسة المصرية من خلال نتائج الدراسة المقارنة بما يتفق مع الواقع المصري، وفلسفته نحو الإصلاح. وتوصلت لمجموعة من النتائج، أهمها: أن التجربة الكندية والأمريكية في تطبيق مدخل الإدارة الذاتية أثبتت أن الإدارة الذاتية للمدرسة صورة من صور التحول نحو اللامركزية في إدارة التعليم والإصلاحات التعليمية والإدارية. وأن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية يؤدي إلى اتساع مساحة المشاركة المجتمعية في إدارة التعليم وصنع القرارات التعليمية على المستوى المدرسي. كما أوضحت أن المجالس المدرسية تعتبر هيئات ديمقراطية قادرة على تمثيل الآباء والأمهات وأعضاء المجتمع المحلي والمعلمات في اتخاذ القرارات التعليمية المحلية على المستوى المدرسي، وأن تشكيل المجالس المدرسية يتم عن طريق الانتخاب الحر المباشر لمعظم الأعضاء، وفي حالات أخرى يتم اختيار البعض بالتعيين.

ودراسة (السنباوي ٢٠١١) هدفت: تقييم أداء التجارب الدولية في تطبيق لامركزية التعليم. وتحليل الوضع الراهن وتداعيات المستقبل فيما يخص تطبيق لامركزية التعليم في مصر. وتحليل الإطار القانوني الذي يحيط بعملية تطبيق لامركزية التعليم في مصر. وتعرف أهم المشاكل التي تواجه التعليم في مصر عامة، وتلك التي تواجه تطبيق نظام لامركزية التعليم خاصة، ومقترحات التغلب عليها، وذلك في سبيل تطوير العملية التعليمية. وتعرف إلى أي حد أدت صياغة الخطة الاستراتيجية القومية إلى إعادة تشكيل التعليم الأساسي المصري بتعميم تجربة اللامركزية في مصر. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها: أن التحول إلى نظام اللامركزية المالية هو الخطوة الأولى في تطبيق لامركزية التعليم. وأن تعزيز الشفافية والمساءلة من أهم العناصر التي تضمن نجاح تطبيق نظام اللامركزية، لأن اللامركزية تقوم على تفويض الصلاحيات والمسئوليات، ومن ثم لا يمكن الاعتماد على الأخلاقيات وحدها، ولكن من الضروري رفع درجات الوعي بمصطلحات الشفافية والمساءلة (الرأسية والأفقية).

ودراسة (باندو Bando ٢٠١٠) هدفت: محاولة التعلم من خبرة المكسيك في الإدارة الذاتية. وتحديد كيف تؤثر الإدارة الذاتية للمدرسة على جودة التعليم. وتحديد ما إذا كانت دوافع الآباء تزيد من مساهماتهم التطوعية. وهل هذه الدوافع تختلف من المدارس الغنية عن الفقيرة. وتحديد ما إذا كانت الإدارة الذاتية وتوجيه الإنفاق إلى مجالس الآباء له تأثير على استثمار الآباء لمساهماتهم التطوعية ووقتهم أم لا. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها: أن تطبيق الإدارة الذاتية بالمدرسة يساعد في تحسين

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

كفاءة الإنفاق العام على التعليم؛ من خلال تحويل عملية صنع القرارات المتعلقة بالإنفاق؛ إلى المعلمات في المدرسة؛ مما يزيد من المساهمات التطوعية، ويرفع من جودة التعليم. كما أوضحت أن تطبيق الإدارة الذاتية يجعل الآباء لهم الحق في المشاركة في عملية اتخاذ القرار، ويزيد من محاسبة ومراقبة الآباء للعاملين بالمدرسة بطريقة أفضل، كما يجعل الآباء يفيدون المدرسة اجتماعياً واقتصادياً. وبيَّنت هذه الدراسة أيضاً أن الإدارة الذاتية هي أداة لتحسين نواتج التعلم؛ وأنها تخلق دافع لدى الآباء في المدارس الفقيرة لزيادة مساهماتهم التطوعية. وأن الدعم الناتج عن الإدارة الذاتية يستثمر في تحسينات البنية التحتية للمدرسة.

ودراسة (علي ٢٠٠٩) هدفت: تعرف مفهوم وأهداف وخصائص الإدارة الذاتية كمدخل إداري معاصر. وتحليل أبرز نماذج تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في بعض دول العالم ومصر للإفادة منها. والكشف عن أهم التحديات المعاصرة التي تؤدي إلى ضرورة التوجه إلى مدخل الإدارة الذاتية. ورصد واقع مدارس التعليم الثانوي الصناعي وملامح تطويرها في مصر. ومحاولة تفعيل الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الثانوي الصناعي بما يتفق والظروف الاقتصادية والاجتماعية في مصر. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها: أن هناك تحديات محلية وعالمية تدعو إلى ضرورة التوجه إلى مدخل الإدارة الذاتية. وبينت ندرة دعوة المجتمع المحلي والمدني للمشاركة الجادة في حل المشكلات التي تعوق تحقيق المدرسة الصناعية لأهدافها. كما توصلت إلى وجود خلل في تطبيق مبدأ اللامركزية نظراً لتأصيل المركزية في كل مجالات الإدارة التعليمية في مصر. وكثرة السلبيات التي تعوق إدارة المدرسة الثانوية الصناعية عن أهدافها ومنها البيروقراطية، وضعف مهارة الاتصال، وفقدان الشفافية.

ودراسة (المسيري ٢٠٠٩) هدفت: تحديد دواعي تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة في ضوء اتجاهات العصر واحتياجات المجتمع المصري من خلال الإدارة الذاتية. ورصد الواقع الحالي للإدارة في المدرسة الثانوية العامة في مصر والمشكلات التي تعوق تطويرها. وتعرف خبرات وتجارب بعض الدول المتقدمة في تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في المدراس الثانوية. ومن ثم محاولة تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن الإدارة المدرسية لا تستطيع اتخاذ بعض القرارات المدرسية دون الرجوع إلى وزارة التربية والتعليم أو المديرية أو الإدارة التعليمية. حيث تسود المركزية، كما بيَّنت غياب المشاركة المجتمعية في المنظومة التعليمية، وغياب قواعد البيانات الدقيقة على كافة المستويات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ودراسة (ماجانوفيتش Majhanovich ٢٠٠٨)هدفت مناقشة اللامركزية في التعليم عامة ثم ذكر أمثلة من وثائق اليونسكو عن اللامركزية خاصة الخبرة الكندية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها: أن اللامركزية توفر مدى كبير من الإتاحة والديمقراطية في نظام التعليم. وأن اللامركزية تنجح عندما توجد مشاركة فعالة من الأفراد الفقراء والمجتمعات المدنية المنظمة جيداً.

و دراسة (سليمان ٢٠٠٤) هدفت الارتقاء بكفاءة المدرسة الابتدائية من خلال تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، ومدى إفادة مصر منها. وتوصلت إلى نتائج منها: وجود قصور في تفويض السلطة واتخاذ القرار للمعلمات والمعلمات بالمدرسة، وأن السلطة تتركز في إدارة المدرسة المتمثلة في مدير المدرسة. وضعف استغلال القدرات الابتكارية لدى المعلمات والمعلمات بالمدرسة. وحجب المعلومات الخاصة بالقواعد والإجراءات مما يؤثر في روح الثقة بين المستويات الإدارية المختلفة وبين الأطراف المعنية بالتعليم. وأيضاً قصور وضعف واضح في قنوات الاتصال بين المدرسة والمجتمع المحيط مما يعرقل مشاركة الأطراف المعنية في رفع كفاءة وفعالية المدرسة. كما أشارت الدراسة إلى أن تطبيق الإدارة الذاتية بالمدرسة الابتدائية قد يؤدي إلى الارتقاء بأدائها من خلال: تأكيد تفويض السلطة للعاملين بالمدرسة. وإنشاء إدارة خاصة بالمعلومات في كل مدرسة. ومشاركة المعلمات في عملية صنع القرار.

باستقراء الدراسات التي تم عرضها في هذا المحور؛ يتبين أن بعض هذه الدراسات اتفق على وجود مشكلات إدارية في النظام التعليمي مثل المركزية والبيروقراطية، وضعف الاتصال، وضعف المشاركة المجتمعية، وهي مشكلات مشابهة للمشكلات الإدارية التي تواجه مجالس الأمناء بالمدارس باعتبارها جزء من النظام التعليمي. ومن هذه الدراسات دراسة (رزق)، ودراسة (علي)، ودراسة (المسيري)، ودراسة (العجمي)، ودراسة (سليمان).

واتفقت هذه الدراسات مع مجموعة أخرى من الدراسات على أهمية مدخل الإدارة الذاتية في التغلب على هذه المشكلات، مما يعزز التمكين الإداري لدى المعلمات. وهذه الدراسات هي دراسة (حلقان)، ودراسة (السنباوي)، ودراسة (باندو)، ودراسة (ماجانوفيتش) ولكن توجد ندرة في الدراسات التي تناولت وضع تصورات مقترحة لتطوير التمكين الإداري لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، وهو سيحاول الباحث تناوله في البحث الحالي.

وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال التالي :**كيف يمكن وضع تصور مقترح لتطوير التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية؟**

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والذي تتفرع منه الأسئلة الأتية:

١- ما الأسس النظرية للتمكين الإداري للمعلمات بالمرحلة الثانوية ؟
٢- ما أسس مدخل الإدارة الذاتية في المدرسة الثانوية؟
٣- ما واقع التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية؟
٤- ما التصور المقترح لتطوير التمكين الإداري لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقديم تصور مقترح لتطوير التمكين الإداري لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، وذلك من خلال:

١. التعرف على أهم الأسس الفكرية لمدخل الإدارة الذاتية في المدرسة الثانوية.
٢. تحديد ملامح التمكين الإداري لدى معلمات المرحلة الثانوية.
٣. التعرف على واقع التمكين الإداري لدى معلمات المرحلة الثانوية.
٤. التوصل إلى تصور مقترح لتطوير التمكين الإداري لدى معلمات المرحلة الثانوية. في ضوء مدخل الإدارة الذاتية.

أهمية البحث:

تنبع أهمية الدراسة من:

١- توضيح أهمية التمكين الإداري ,ومدى فاعليته في العملية التعليمية على معلمات المرحلة الثانوية.
٢- تشخيص واقع التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية.
٣- تقديم معلومات أكثر دقة عن مستوى التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية.
٤- وجود الدراسات المحلية والعالمية التي تناولت التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء كمدخل الإدارة الذاتية.
٥- من المأمول أن تعمل الدراسة على تطوير الكفاءات الإدارية للمعلمات بالمرحلة الثانوية من خلال تطوير الأساليب الإدارية التي يستخدمونها مما يساعد على تحقيق الأهداف المنوطة بهم على أكمل وجه ويتم ذلك باستخدام مدخل الإدارة الذاتية.
٦- قد تفيد الدراسة القائمين على العملية التعليمية (القيادات الإدارية– المديرين– المعلمات) وأعضاء المجتمع المحلي، من خلال تطبيق البدائل والآليات المقترحة وفقاً لمدخل الإدارة الذاتية؛ بما يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي في تحقيق أهدافه ، حيث يقوم على وصف الظاهرة محل الدراسة وتشخيصها ، وإلقاء الضوء على مختلف جوانبها، وجمع البيانات اللازمة عنها، مع فهمها وتحليلها من أجل الوصول إلى المبادئ والقوانين المتصلة بالظواهر والعمليات الاجتماعية الأساسية ، والتصرفات الإنسانية، وتحديد الممارسات السائدة، ومن ثم التحليل الدقيق الذي يقود الباحث إلى استخلاص العلاقات والاستنتاجات المتضمنة لمشكلة الدراسة.

أدوات البحث:

يعتمد البحث الحالي على الاستبانة بوصفها الأداة الرئيسة، وقد استهدفت التعرف على واقع ممارسة التمكين الإداري من قبل معلمات المرحلة الثانوية.

حدود البحث:

تتضمن حدود البحث ما يلي:

١- حدود موضوعية: حيث ركز على تقديم تصور مقترح لتطوير التمكين الإداري لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، من خلال تناول الأسس النظرية لمدخل الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية، وملامح التمكين الإداري لدة معلمات المرحلة الثانوية، وواقع ممارسة التمكين الإداري لدة معلمات المرحلة الثانوية، ومجموعة من الآليات المقترحة لتطوير التمكين الإداري لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية.

٢- حدود بشرية: عينة من معلمات المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

٣- حدود زمنية: تم تطبيق الدراسة الميدانية في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

مصطلحات البحث:

١- **التمكين الإداري:**

ويعرف إجرائيا بأنه: هو عملية الثقة المتبادلة بين معلمات المرحلة الثانوية ورؤسائها؛ لمنحها مزيدًا من الصلاحيات والتي من شأنها أن تدفع المعلمة إلى امتلاك. ,وإرادة نحو التغيير من خلال اكتساب العديد من المهارات , والخبرات , والمعلومات والاستعداد النفسي ,والكفاءة الذاتية ,التي تؤهلها إداريًا للمشاركة في صناعة القرار ,وحل المشكلات.

٢- **الإدارة الذاتية Self Management**:

وتعرف إجرائياً بأنها قيام معلمات المرحلة الثانوية بتسيير شئونه ذاتياً، في إطار من اللامركزية من خلال امتلاكهم سلطة صياغة المهام وتحديد مسئوليات الأعضاء واتخاذ القرارات بناء على موارد التنظيم واحتياجاته إلى جانب احتياجات المجتمع،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتنفيذ هذه القرارات وتقويمها، مع تحملهم جميعاً لمسئولية هذه الإجراءات مع إمكانية محاسبة كل منهم للآخر في إطار الأنشطة المشتركة فيما بينهم. على أن يتم ذلك من خلال التعاون في كل تنظيم على حدة بين أعضائه والتنسيق والاتصال بين هؤلاء الأعضاء والمشاركة في جميع الأعمال، وذلك في وجود إتاحة المعلومات مع توافر تفويض السلطات والصلاحيات من قائد الفريق إلى أعضائه.

خطوات البحث وإجراءاته:

المحور الأول التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية بدولة الكويت

يتناول هذا المحور : ماهية التمكين الإداري، وأهداف التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية، وأهمية التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية، وأبعاد التمكين الإداري المناسبة لمعلمات المرحلة الثانوية، وسبل تفعيلها في المؤسسات التعليمية. ويمكن تناول ذلك بشيء من التفصيل كالتالي:

١ـ ماهية التمكين الإداري

تَمكين فى **اللغة :**اسم مصدر للفعل مَكَّنَ ، ومَكُنَ الرجل عِندَ الناس : أي ارتفعَ شأنهُ وعَظُمَ عندهم أى :جعلتهُ أخلاقهُ يَمْكُنُ عند أهلهِ وعارفيه ، ويقال تَمْكِينْ المستأجر من العين المؤَجرة أى :تخويله السلطة عليها إما بالإقامة أو باستغلالها (مجمع اللغة بالقاهره ,المُعجَم الوسيط، ١٩٦٠) كما يعرف التمكين الإداري بأنه منح المعلمات حرية واسعة في اتخاذ القرارات من خلال توسيع نطاق تفويض السلطة , وزيادة المشاركة ,والتحفيز الذاتي ,وتأكيد أهمية العمل الجماعي وتطوير شخصية المعلمات ,وتنمية السلوك الإبداعي ,وتوفير البيئة المناسبة؛ لتفعيله في المؤسسات التربوية.(منى العنزي، ٢٠٢٠، ٦٣٤)، وعرفه الباحث إجرائيا من قبل في مصطلحات البحث.

٢ـ أهداف التمكين الإداري في المؤسسات التعليمية

هناك العديد من الأهداف للتمكين الإداري، لمعلمات المرحلة الثانوية، و منها :(محمد أحمد، ٢٠٢٢ ، ٧٢٥)

- يساعد التمكين الإداري على زيادة النفوذ الفعال للمعلمات وفرق العمل وإعطائهم المزيد من الحرية لإدارة مدارسهم والمعلمات وحرية الأداء لمهامهم.
- يركز التمكين على القدرات الفعلية للمعلمات في حل مشاكل العمل والصف والأزمات.
- يستهدف تمكين المعلمات من استغلال الكفاءة التي تكمن داخل الطلبة استغلالا كاملا.
- يجعل التمكين المعلمات مسؤولين عن نتائج أعمالهم وقراراتهم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أهمية التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية

تتمثل أهمية تفعيل التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية في: (محمد أحمد، ٢٠٢٢ ، ٧٢٧)

- تحقيق شعور الانتماء للمدرسة من قبل معلميها كمؤسسة اجتماعية وتنظيم فاعل في تعديل سلوك المعلمات المنتمين إليها وتحسين أدائهم باطراد.
- تحفيز وضمان ظهور المبادرات المدرسية المبدعة والرائدة، التي يمكن أن تمثل تجارب تربوية إبداعية يمكن احتذاؤها من قبل المدارس الأخرى
- تنمية القدرة على تحمل المسؤولية ، بما تعنيه من مهارة في صنع القرارات واتخاذها وتقويمها والقدرة على الدفاع عنها عند اللزوم.
- تحقيق مبدأ لامركزية التنظيمات التربوية، عن طريق تقليل المستويات الإدارية اللازمة لاتخاذ القرار التربوي، و بالتالي عدم إشغال القيادات التربوية العليا بالقضايا والمشكلات التربوية اليومية الشائكة.
- تحول المدرسة إلى منظمة متعلمة، تنبع منها المعرفة التربوية بقدر أكبر من المعرفة التربوية التي تفرض علبها من الخارج.
- تحقيق الذات لدى المعلمات في القيادة المدرسية، وما يشكله من حافز معنوي يقع في قمة الحاجات الإنسانية (نظرية ماسلو في الحاجات الإنسانية)

و يتضح مما سبق عرضه من أهمية التمكين الاداري للمعلمات بأنه يساعد علي دفع المعلمات نحو مواصلة التعلم والتدرب وتطوير الذات بشكل مستمر مما ينعكس بالإيجاب على المعلمات أنفسهن والمؤسسة التي يعملون بها وطلابهم.

أبعاد التمكين الإداري المناسبة للمعلمات، وسبل تفعيلها في المدارس الثانوية

ويمكن الإشارة إلى الأبعاد التي يتناولها مفهوم التمكين الإداري في المدارس وفقا لما يلي(العتيبي، ٢٠١٧، ٦٤٠)

- المشاركة في صياغة الأهداف واتخاذ القرارات: وهما بعدان مرتبطان ، إذ أن الموظف الذي يساهم في وضع الأهداف سيكون أكثر فاعلية في تنفيذها واتخاذ القرارات المناسبة لها.
- التوجه نحو اللامركزية والابتعاد عن المركزية: وها الأمر مرتبط بعملية التفويض التي يمنحها الرئيس للمرؤوس فكلما زاد التفويض الإداري كلما كان التوجه نحو اللامركزية.
- التدريب المرتبط بتنمية مهارات وقدرات المعلمات، وإكسابهم معارف جديدة لمواكبة التطورات الحديثة في شتى المجالات والميادين، وهذا البعد في الأساس عملية تطوير لشخصية المعلمات في المدرسة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- رفع المهارات في المؤسسات التعليمية لاسيما المدارس يحتاج لمزيد من التدريبات لما لهذا النوع من المؤسسات خصوصية تشعبية في نوعية القرات الإدارية التي تنشأ فيها، فالمعلمات بمختلف مستوياتهم لابد من زيادة تدريبهم على مهارات الاتصال وكيفية حل المشكلات وكيفية اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب.
- التحفيز المادي أو المعنوي الذي يعتبر الدافع الأساسي للحصول على أفضل ما لدى المعلمات من قدرات مهنية ؛ فهو يعزز روح المنافسة بين المعلمات النابع من زيادة ولائهم لمؤسساتهم.

مدخل الإدارة الذاتية ماهيته، فلسفته، أهدافه

يتطلب تحقيق الإدارة الرشيدة في المؤسسة التعليمية؛ ضمان الإدارة الذاتية والحكم المستقل، مع وجود مشاركة ديمقراطية تنافسية في صناعة القرار داخل المدرسة. فالمشاركة مسئولية اجتماعية يتم من خلالها التعاون وتعزيز التفاعل المتبادل بين الأفراد، ودعم جهود وموارد كافة قوى المجتمع ومؤسساته والتنسيق بينها، كما أنها تنمية لمجموعة من العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة والأسرة والمجتمع وبينهم، ضماناً لتحسين مستوى أداء المدرسة وجودة مخرجاتها. وفي هذا الإطار تبين الدراسة ماهية مدخل الإدارة الذاتية، وفلسفته، وأهدافه على النحو الآتي:

١ـ ماهية مدخل الإدارة الذاتية

يمكن توضيح المقصود بمدخل الإدارة الذاتية من خلال أربعة جوانب. الأول: ينظر إليه من منظور فردي أي إدارة الفرد لذاته. والثاني: يركز في تعريف هذا المدخل على المنظور الجماعي أي إدارة جماعة معينة أو فريق معين لنفسه ذاتياً. والثالث: يتناول هذا المدخل على أنه نظام. والرابع: يتناوله من حيث ارتباطه بالمسئولية. وذلك على النحو الآتي:

الجانب الأول: تعريف مدخل الإدارة الذاتية من منظور فردي: فكما ذكر (تيم، ٢٠٠٣، ١٧) أن "الإدارة الذاتية هي عملية الإفادة القصوى من وقتنا ومواهبنا لإنجاز أهداف ذات قيمة، اعتماداً على نظام قيمي صحيح". ويفسر هنا الإدارة الذاتية بأنها (عملية) حيث إنها أمر مستمر فهي ليست شيئاً يُفعل مرة واحدة أو بشكل عرضي. وأن الوقت والمواهب هي مصادر شخصية فريدة يستطيع الفرد أن يتعرف عليها ويديرها. وأن الأهداف ذات قيمة فهي تمثل النتائج والإنجازات التي خطط الفرد للوصول إليها.

فالجانب الثاني لتعريف مدخل الإدارة الذاتية من المنظور الجماعي توضحه التعريفات الآتية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

فهو مدخل صُمم لجمع أعضاء المجتمع والمدرسة في نفس الإطار للتحدث حول تحقيق أفضل استثمار لهم في التعليم؛ فهو يقوم على تيسيير العمل في المدرسة بأسلوب ديمقراطي سليم، من خلال إتاحة الفرصة أمام جميع المعنيين بأمور التعليم (المعلمات والإداريين، والآباء، وأعضاء المجتمع المحلي، والطلبة) للمشاركة الفعالة في العمل المدرسي. فهو أحد الإصلاحات المؤسسية حيث يوجه صنع القرار إلى مستوى المدرسة. وبتضمين الآباء والمجتمع في المدارس يتوقع من مدخل الإدارة الذاتية أن يحسن التعليم لأنه يتوقع أن تزيد المحاسبية والمراقبة لموظفي المدرسة. وتتطلب الإدارة الذاتية الحكم الذاتي للمدرسة، وإجراء تقييمات وتقديرات.(خليل، ٢٠٠٩، ١٦٣-١٦٤)

وفي ظل الإدارة الذاتية للمدرسة: تصبح المدرسة هي وحدة الحكم الذاتي الأساسية بل ولها القدرة على حل مشكلاتها الخاصة بها، وتقوم بتنمية التعاون واقتسام المسئوليات بين كافة المشاركين في الحياة المدرسية، كما تتمتع المدرسة بالاستقلالية المقرونة بالمساءلة، وتحدد قوام قوة العمل بها من المعلمات والإداريين والمعاونين، وتنهض المدرسة بمسئولية دعم العمل بروح الفريق والشعور بالملكية، وذلك بتقوية المشاركة داخل المدرسة وتعدد أنماطها. فالإدارة الذاتية هي "التحول الرسمي للهياكل التنظيمية، كصيغة من صيغ اللامركزية التي تشير إلى المدرسة على أنها الوحدة الأساسية للتحسين."(رزق، ٢٠١٢، ٦٧)

فهذا المدخل يشمل "توزيع الأعباء والمسئوليات بين كافة المعلمات، بجانب تبادل أدوار السلطة للمساهمة في حل مشكلات التلاميذ، وتحفيز المعلمات بالمدرسة نحو ضرورة تحسين قدراتهم، بتشجيعهم على تقديم أفكار مبتكرة ومبدعه نحو العملية التعليمية وبشكل يساهم في تحقيق وتلبية رغبات واحتياجات التلاميذ والطلبة".

أما **الجانب الثالث تناول من خلاله مجموعة من الباحثين مدخل الإدارة الذاتية على أنه نظام.** وتبين الدراسة وجهة النظر هذه في الآتي:

ويتكون مدخل الإدارة الذاتية كنظام متكامل من مدخلات وعمليات ومخرجات كالآتي: (علي، ٢٠١٠، ١١٥)

المدخلات الإدارية: وتتمثل في الأفراد المشتركين في الإدارة وهم أعضاء المدرسة من مدير ومعلمات وعاملي بالمدرسة. وما يتسمون به من خصائص وسمات شخصية. وما يتوافر لديهم من ثقافة واستعداد. بالإضافة إلى القيم والمعتقدات والمعايير السائدة في البيئة، والتي تمثل رأس المال الاجتماعي. هذا إلى جانب العلوم والمعارف والأساليب ومجالات تطبيق الإدارة، وتمثل أسس الإدارة الذاتية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والمعلومات المتصلة بالأوضاع والمواقف والأدوات والإمكانات والفرص والقيود التي تتم في إطار العمليات الادارية.

وبالنسبة للعمليات الادارية: فهي تشمل أنشطة البحث والدراسة والتحليل، وعمليات التخطيط والإعداد والتنسيق، وعمليات التنفيذ واتخاذ القرارات، وعمليات الرقابة والمتابعة. فمدخل الإدارة الذاتية يعد نوعاً من الإصلاح الإداري في مجال التعليم فهو يسعى لتحقيق الأهداف العامة والخاصة التي تخطط المدرسة لها في ضوء عملية التحليل البيئي، وتقويمها في ضوء عملية التنفيذ. وهو عملية تتضمن مجموعة من الأنشطة والآليات المخططة والمنظمة التي ينفذها كافة المعلمات بالمدرسة لتحسين العمليات التعليمية والتنظيمية لحل مشكلات المدرسة ولتفعيل دور المعلمات فيها من أجل أداء أفضل

أما المخرجات الإدارية: فهي الاستراتيجيات والخطط، والقرارات على كافة المستويات، والإنجازات المادية والمعنوية. والتقارير النهائية التي توضح موقف المدرسة سواء بالإيجاب أو السلب.

وبناء على ما سبق يتضح تعريف مدخل الإدارة الذاتية من اتجاهات مختلفة منها ما تناوله من منظور فردي، ومنها ما تناوله من منظور جماعي، ومنها ما تناوله على أنه نظام له مدخلات وعمليات ومخرجات. كما تبين ارتباط مدخل الإدارة الذاتية بالتمكين الإداري للمعلمات. وتَبين من هذه التعريفات أيضاً اعتماد مدخل الإدارة الذاتية على اللامركزية مثل تعريف كل من (علي)، و(المسيري). وهنا يوجد فرق بين الإدارة الذاتية واللامركزية. فالإدارة الذاتية هي قيام مجموعة من الأفراد بإدارة أنفسهم بأنفسهم، وهذا يتطلب استخدام اللامركزية، حيث تفويض السلطات والصلاحيات من الإدارة المركزية إلى هذه المجموعة، وتفويض قائد هذه المجموعة السلطات إلى أعضاء الفريق.

٢ـ فلسفة مدخل الإدارة الذاتية:

تمنح الإدارة الذاتية سلطة أكثر للمدارس من خلال عملية اتخاذ قرار ديمقراطي، يهدف إلى إصلاح نظام المدرسة ككل مما يؤدي إلى استقلال أكثر للمدرسة وحكم ذاتي مع زيادة المحاسبية على المستوى المدرسي. بالإضافة إلى تحديد المسئوليات وحق استخدام الموارد المتاحة والتصرف فيها. كما أن المشاركين في الإدارة قادرون على تحديد أوجه القصور والضعف في بيئة التعلم وسبل معالجة هذا القصور. والعمل كفريق لتبادل الخبرات والمهارات وتأكيد العمل الجماعي، والمهارات القيادية، والمشاركة الفعلية والفعالة في صنع واتخاذ القرارات لكافة المعنيين بالتعليم داخل وخارج المدرسة، وعلى جميع المستويات الادارية وتشمل جميع العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ومحاسبية وتقويم لتحقيق الأهداف ولضمان جودة القرار.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

حيث يتم تعزيز وتحسين معنويات الأفراد في المدرسة والمجتمع وبالتالي تحقيق التزامهم وولائهم.(عيسوي، ٢٠١١، ٤٦-٤٩) وبالتالي تحقيق التمكين الإداري للمعلمات وتعزيزها. كما تعمل على جودة عمليات التخطيط النابعة من بيئة العمل والقائمة على تحسين الأداء.

إن طريقة عمل هذا المدخل تسير وفق النظرية الديالكتيكية التي تعتمد على الجدل والنقاش والحوار، وهذا ما يحدث من خلال هذا المدخل بين الأطراف المهتمة بالعملية التعليمية. سواء مجالس الأمناء بالمدارس، وذلك حول قضايا وأمور التعليم ومشكلاته المختلفة وذلك وفقاً للفلسفة النقدية التي تعتمد على تحليل الموضوعات المختلفة وحلول المشكلات المطروحة، وذلك لتقويم هذه الحلول بصورة نقدية لتعرف إيجابيات وسلبيات أي منها لاختيار أفضل وأنسب هذه الحلول. كما يشمل هذا النقد وهذا الجدل بين أعضاء التنظيم الواحد الذي يدير نفسه ذاتياً محاولاً تعرف نقاط القوة ونقاط الضعف به، وموارده المتاحة، وذلك بهدف الوصول إلى الوضع الأفضل وإلى التجويد والتطوير. فهذه الفلسفة تؤمن بأن قدرات الإنسان غير محدودة، وأنه يستطيع دائما تغيير الواقع إلى الأفضل. كما أنها تتيح الفهم العلمي السليم وتحليل القضايا والمشكلات المختلفة.

بالإضافة إلى ذلك فإن هذه الطريقة النقدية إنما تفتح المجال للإبداع والابتكار والوصول إلى الحلول غير المألوفة لحل المشكلات المختلفة.

كما تجد الدراسة أن هذا المدخل يعتمد في الكثير من أموره على الفلسفة الواقعية في اهتمامها بالواقع ودراسته، لتعرف الإمكانات والموارد الفعلية لدى التنظيم وتعرف الموجود في هذا الوقع من فرص وتحديات، وبالتالي تحقق المدارس أهدافها من خلال هذا الواقع. كما أن الحلول للمشكلات المختلفة تكون منبثقة من الواقع وبمساعدة الإمكانات والموارد التي يوفرها الواقع.

ونظراً لأن محاولة تطبيق أي مدخل تتطلب معرفة الأهداف التي يهدف إليها، والتي إستدعت تطبيقه؛ فإن الأمر يتطلب توضيح أهداف مدخل الإدارة الذاتية كما يأتي:

٣- أهداف مدخل الإدارة الذاتية:

تتمثل أهداف هذا المدخل في وجود أهداف محددة وواضحة للمدرسة، وتوفر القيادة الإدارية الواعية والمناسبة لأداء المهام، وتوفير مدخلات جيدة، بجانب خلق بيئة مدرسية مشاركة ومشجعة على التطوير والتجويد ومدَربة على آلياته، والوقاية وحل المشكلات الناتجة مباشرة في ظل التوظيف الدقيق والذكي لتقنيات التعليم والتكنولوجيا التعليمية ووجود قاعدة بيانات يمكن استخدامها بصورة دورية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يهدف مدخل الإدارة الذاتية بالمدارس إلى زيادة كفاءة الإدارة وذلك من خلال هيكل تنظيمي غير مركزي، بجانب تعزيز دعم الرأي العام والثقة في المدارس. فهو يهدف إلى دعم وتعزيز سلطات الآباء والمعلمات في مجلس إدارة المدرسة، وتحسين كفاءة استخدام الموارد في الخدمة التعليمية؛ ويهدف هذا المدخل إلى ضمان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على مستوى المدرسة. وتحسين جودة العملية التدريسية والمهارات الإدارية، بما يضمن دعم مسئولية إدارة المدرسة ومجالسها نحو تجويد مخرجاتها من الطلبة. وذلك في ظل شمول برامج التنمية المهنية والإدارية كافة الكوادر العاملة بالمدرسة. وتدعيم الروابط والتفاعل والمشاركة بين فريق إدارة المدرسة والمعلمات وأولياء الأمور وكذا المهتمين بقضايا التعليم على صعيد المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، مما يتيح فرصة تحديد العوامل المسهمة في خفض الأداء بالمدرسة وتفسيرها بموضوعية كبيرة، ومن ثم صياغة مجموعة من الحلول الابتكارية للقضاء على هذه العوامل وبما يساهم في تطوير الأداء بالمدرسة وزيادة فعاليتها.(العجمي، ٢٠٠٥، ٥٦-٦٢)

هذا إلى جانب تغيير ثقافة المدرسة بشكل إيجابي يضمن هذا التفاعل البناء، ويتيح فرصة تبني أدواراً جديدة تدعم اللامركزية وتضمن مزيدا من العلاقات الإيجابية بين المنزل والمدرسة والمجتمع المحلي المحيط بها. وتوثيق الصلة بينهم بما يضمن تحقيق المشاركة المجتمعية في إدارة وتمويل العملية التعليمية. فهذا المدخل يهدف إلى تحقيق الربط بين الأنشطة التي تقدمها المدرسة ومتطلبات المجتمع المحيط بها، وتلبية احتياجاته.

بالإضافة إلى تهيئة البيئة المدرسية المجتمعية القائمة على المشاركة والالتزام، مما يزيد من الإحساس بالاقتدار والجدارة والشعور بالملكية والالتزام بين المشاركين، والقدرة الفائقة على الإنجاز. وتحسين عملية صنع القرار المدرسي. وتحفيز المعلمات فيها نحو حتمية التجويد والإصلاح التربوي، وربط الحوافز بمستويات أدائهم. فضلاً عن تطوير الرقابة الذاتية والمحاسبية والمساءلة التعليمية لكافة المعلمات داخل المدرسة، وحول استخدام الموارد، وذلك من خلال الاتفاق معاً على مواصفات الأداء الفعال. وإحداث تغيير جذري بنقل سلطات معينة من الإدارة التعليمية إلى مدير المدرسة. وضرورة الاهتمام ببيئة المعلم والمتعلم. وتحقيق استقلالية اتخاذ القرار. وتلبية احتياجات الطلبة والمعلمات وأولياء الأمور وفي ظل هذا المدخل فإن قائد المجلس يتحمل مسئولية توجيه التخطيط.(علي، ٢٠٠٩، ٧٩)

هذا إلى جانب أن هذا المدخل يهدف إلى زيادة وعي المعلمات بالتشريعات المنظمة لعملهم، وتفعيل تطبيق اللوائح المرتبطة بأساليب الثواب والعقاب حسب مستوى الأداء. وتفعيل دور أعضاء المدرسة من خلال تشجيعهم على العمل الجماعي، ورفع

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

روحهم المعنوية عن طريق توفير السلطة والحرية والمرونة والموارد، وذلك للنهوض باتخاذ الإجراءات السريعة والمناسبة، لحل المشكلات التعليمية الخاصة بالمدارس على نحو مستقل.

وتهدف الإدارة الذاتية إلى تحقيق التطوير والتميز الإيجابي في أداء كل من الطلبة والمعلمات، وتوفير نظم التغذية الراجعة لكل منهم بصفة مستمرة، بتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف. بجانب العمل على تطوير القدرات الإدارية والتنظيمية والمالية للمدرسة ككل.(المسيري، ٢٠٠٩، ٥١)

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن أهداف مدخل الإدارة الذاتية ترتكز على تحقيق كفاءة إدارة المدارس وبالتالي تعرف المشكلات التي تواجهها أثناء تحقيق المسئوليات التي تقع على عاتقها؛ مما يتطلب إشراك جميع المعلمات في التنظيم مع أفراد المجتمع الخارجي في مناقشة جميع الموضوعات والقضايا المتضمنة في مسئولياتها، وبالتالي المشاركة في اتخاذ القرار وإعطاء فرصة للإبداع والابتكار لتحقيق التميز وتحقيق الجودة وبالتالي تعزيز المسئولية الاجتماعية. وفي إطار تركيز الدراسة على مدخل الإدارة الذاتية؛ فإن الأمر يتطلب تناول المبررات التي دعت إلى استخدام هذا المدخل على النحو الآتي:

ثانياً: جوانب مبررات استخدام مدخل الإدارة الذاتية لتنظيمات رأس المال الاجتماعي بالتعليم قبل الجامعي

يمكن تناول هذه المبررات من خلال ثلاثة جوانب. الأول: هو ما تفرضه طبيعة التمكين الإداري للمعلمات أثناء تعاملهم مع تنظيمات رأس المال الاجتماعي (مجالس الأمناء والآباء والمعلمات- من ضرورة استخدامه؛ حيث إن لها طبيعة اجتماعية إدارية، ولها طبيعة ذاتية. كما تواجه إشكالية في تحقيق التوازن بين المركزية واللامركزية. والجانب الثاني: هو نشأة هذا المدخل. أما الجانب الثالث: فهو ما يتمتع به هذا المدخل من أهمية.

الجانب الأول: طبيعة التمكين الإداري للمعلمات أثناء تعاملهم مع تنظيمات رأس المال الاجتماعي:

والتي تبين أن مدخل الإدارة الذاتية هو الأنسب والأكثر ملائمة لها. حيث إن لها **طبيعة اجتماعية إدارية**. **فطبيعتها الاجتماعية** تنبثق من كونها تنظيمات أنشأها المجتمع لإشباع حاجاته وحل مشكلاته، والارتقاء والنهوض به. مما فرض على هذه التنظيمات مسئولية اجتماعية تجاه هذا المجتمع. والتي تعتبر الحاجة التعليمية من أهم حاجاته.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

فبالنسبة لمجالس الأمناء والآباء والمعلمات؛ فهي أحد تنظيمات رأس المال الاجتماعي المسئولة عن تحقيق الترابط بين المدرسة والمجتمع. فيقع عليها مسئولية تعليمية من خلال ما تقوم به من تيسير العملية التعليمية، والمساهمة في تحقيق الأهداف التعليمية للتوصل إلى جودة في المخرجات التعليمية التي تخدم المجتمع. كما يقع على هذه المجالس مسئولية اجتماعية من خلال ما تقوم به من حل مشكلات المجتمع الذي تتواجد فيه، بل ومناقشة قضاياه للارتقاء به. وفي هذا الإطار تظهر **الطبيعة الإدارية** لهذه المجالس. وهي طبيعة إدارية يغلب عليها **الطبيعة الذاتية**. حيث تدير هذه المجالس شئونها بنفسها طبقاً لظروفها وظروف مجتمعها وإمكاناتها. حيث تضم هذه المجالس أعضاء من هذا المجتمع الذي تتواجد فيه.

ومن هنا توجد **إشكالية في تحقيق التوازن بين اللامركزية والمركزية.** فكل من مجالس الأمناء والآباء والمعلمات؛ يكون عملها تبعاً ووفقاً لظروفها وإمكاناتها ومقدار ما يتوفر لديها من موارد إلى جانب ظروف المجتمع الذي تتواجد فيه. فطبيعة عمل كل منهم يحتم عليها اتباع اللامركزية في محاولتها لمواجهة وحل مشكلات معينة سواء بداخلها أو في المجتمع الذي تتواجد فيه. وبالرغم من ذلك فإن مجالس الأمناء أحياناً ما يعرقلها المركزية من الحكومة أو من المؤسسات التي تخضع لإشرافها. حيث تخضع مجالس الأمناء والآباء والمعلمات لإشراف وزارة التربية والتعليم. وهذا ما دعى إلى الاهتمام بمدخل الإدارة الذاتية كسبيل لحل هذه الإشكالية بين المركزية واللامركزية. حيث إن هذا المدخل يعتمد في تطبيقه على اللامركزية.

وهذا ما أكده (البيلاوي، ٢٠١٤، ٤٦) ؛ حيث بيَّن أنه من الضروري الانتقال النوعي من البنية البيروقراطية الجامدة السائدة في المدرسة المصرية، إلى بنية اجتماعية تتسم بعلاقات إنسانية مرنة داعمة، ومناخ اجتماعي ثقافي مفتوح في حجرة الدراسة والمدرسة، وأن تقوم هذه البنية على المشاركة المجتمعية، والمساءلة والشفافية، واللوائح والقواعد الواضحة، ودعم الممارسات الديموقراطية بين التلاميذ والمعلمات وأولياء الأمور، وهذا يتطلب الاتجاه إلى مزيد من اللامركزية، والاستقلال الذاتي لإدارة المدرسة.

واللامركزية Decentralization: تعبر عن تفويض الصلاحيات إلى المستويات الإدارية الأدنى في الهرم الإداري، أي إلى المرؤوسين الذين يتحملون مسئولية الممارسات الإدارية. وتشير إلى تحويل سلطة صنع القرار من الحكومة المركزية إلى قطاع التعليم على مستوى المحافظات أو إلى المدارس نفسها فيما يعرف بالإدارة الذاتية للمدرسة فهي تعبر عن تفويض السلطة للمدارس ومجالسها التي تتمثل في مدير المدرسة، والمعلمات، والآباء، وأعضاء المجتمع المحلي. ومشاركتهم في عملية صنع القرار، وتحمل مسئولية اتخاذها، ووضع الخطط التي تتناسب مع طبيعة ومهام

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المدرسة، والتوصل إلى حل للمشكلات التي تواجه المدارس، بما يتناسب مع الأهداف التي تحكم المجتمع. وذلك من خلال ما تتيحه من زيادة الكفاءة والمحاسبية والفعالية التنظيمة والثقافة التنظيمية الإيجابية. (القيس، ٢٠١٠، ١٠٩)

أي أن اللامركزية هي سبيل مجالس المدرسة لتحقيق مسئوليتها في إطار مسئوليتها تجاه المجتمع (المسئولية الاجتماعية). فهنا تتحمل هذه المجالس مسئولية اتخاذ القرارات التي تتعلق بالمناهج والأفراد والميزانية، وذلك من أجل توفير طرق التقويم، ووضع برامج تعليمية جديدة تؤدي إلى زيادة قدرة المدرسة على مقابلة الاحتياجات المحلية للمجتمع. ومعاملة المعلمات في المدرسة بالمرونة التي يحتاجونها، فهي تقوم على القيادة الإنسانية ومدى مساندة القائد للعاملين وتعزيزه للمشاركة، وتعتمد على العلاقات الإنسانية بين المديرين والمعلمات وبعضهم البعض. وذلك من أجل تحسين العملية التعليمية، والإفادة من مشاركة كل الجماعات المهتمة بالتعليم في عضوية المجالس وذلك من أجل خدمة المجتمع المدرسي.

واللامركزية لها أبعاد هي التقوية وتعني نقل السلطات وعملية صنع القرار إلى الآخرين، والثاني هو الإثراء ويعني إسناد المسئوليات والاختصاصات لهم، والثالث هو التمكين ويعني تخصيص موارد متناسبة مع عنصر الإثراء فهي أحد أساليب تنظيم العمل، حيث تُمنح الوحدات المختلفة قدراً كبيراً من الإدارة الذاتية، بحيث تصبح عملية اتخاذ القرارات والمسئولية أقرب إلى مواقع التنفيذ، وتظل الإدارة العليا محتفظة بتوجيه السياسة العامة لاتخاذ القرارات الرئيسة التي لها أثرها على التنظيم ككل.

فالإدارة التعليمية على كافة مستوياتها في حاجة إلى تبني سياسات إدارية وتنظيمية جديدة تسمح لها بحرية التعامل مع كافة الأطراف المعنية بأمور التعليم؛ بحيث تتشارك هذه المستويات الإدارية مع كل المهتمين بالتعليم في تنفيذ السياسات التعليمية. فكلما اقترب موقع صنع القرارات من موقع تنفيذها؛ كان أفضل، وذلك لتوافر المعلومات الدقيقة لصانعي القرار، وإدراكهم لجميع الظروف والعوامل التي تتأثر بها قراراتهم. كما أنهم لديهم معرفة وواقعية أكبر لإدارة شئون المدرسة. كما أن اللامركزية تهدف إلى استخدام الموارد المتاحة بصورة أفضل، وذلك بإتاحة فرصة صنع واتخاذ القرارات داخل المدرسة بهدف الارتقاء بها وفق الموارد المتاحة لها.

والإدارة الذاتية نمط إداري من أنماط اللامركزية أو صيغة من صيغها. تستند إليها وتناسب التنظيمات التي تعتمد في طبيعة عملها على اللامركزية مثل مجالس الأمناء والآباء والمعلمات. ففي هذه المجالس على المستوى الإجرائي يتم تفويض السلطات والصلاحيات إلى أعضاء المجلس لتيسير أداء المسئوليات التي تقع على عاتقها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وبالرغم من ذلك تعرقلها أحياناً **المركزية** والتي عرضتها الدراسة من خلال المعوقات التي تحول دون تحقيق هذه المجالس لمسئوليتها الاجتماعية؛ والتي تعتبر من أهم مبررات استخدام مدخل الإدارة الذاتية حيث إن أغلب هذه المعوقات إدارية.

وبتمعن النظر في نشأة وظهور مدخل الإدارة الذاتية في بعض الدول الأجنبية تتبين ضرورة استخدام هذا المدخل الذي ييسر من تحقيق التمكين الإداري للمعلمات.

الجانب الثاني: نشأة مدخل الإدارة الذاتية:

وكان بيتر دراكر Peter Drucker أول من نادى بأسلوب الإدارة الذاتية في كتابه (تطبيقات الإدارة عام ١٩٥٤م) حيث رأي أن المبدأ الوحيد الذي يحقق السلطة والمسئولية في نفس الوقت، ويعطي توجيهات لوحدة الرؤية الشاملة، ويدعم روح الفريق هو إدارة الذات، والرقابة الذاتية.(Drucker,1954,17)

وفي هذا المجال تتبين أهمية مدخل الإدارة الذاتية في أنه يحقق السلطة والمسئولية في نفس الوقت، حيث إن تفويض السلطة إلى الأفراد يشعرهم بالمسئولية، فضلاً عن أن هذا الموقف يفرض عليهم المسئولية. فأغلب الأفراد في هذه الحالة يكونوا مسئولين، مما يعطي الفرصة الأكبر لإنجاز وإتمام الأعمال المختلفة.

وكان الاتجاه نحو تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة، لكي تكون المدارس أكثر استجابة لاحتياجات مجتمعها، وتعزيز المساءلة. فاللجوء إلى تطبيق مدخل الإدارة الذاتية كان لزيادة الاتصال بين المدرسة ومجتمعها من خلال استجابتها وتنفيذها لاحتياجات هذا المجتمع.

ولقد لجأت كل من **كندا والولايات المتحدة الأمريكية** إلى الإدارة الذاتية كصورة من صور التحول نحو اللامركزية في إدارة التعليم والإصلاحات التعليمية والإدارية، وإعتبرت كل من هاتين الدولتين المجالس المدرسية هيئات ديمقراطية قادرة على تمثيل الآباء والأمهات وأعضاء المجتمع المحلي والمعلمات في اتخاذ القرارات التعليمية المحلية على المستوى المدرسي. وفي كندا تم الاهتمام بإنشاء المجالس المدرسية في عقد التسعينات من القرن العشرين.(عبد العزيز، ٢٠١٢)

وفي عام ١٩٨٧م سعت **نيوزيلندا** إلى استخدام هذا المدخل، لتخلق لنفسها مجتمعاً يشجع المشاركة المجتمعية، حيث تم تأكيد هذا المدخل في عام ١٩٨٩م، فتم إلغاء إدارة التعليم وحولت السلطات الإدارية بالمدارس إلى مجالس أمناء يختارهم ويشرف عليهم أولياء أمور الطلبة إلى جانب المدراء والمعلمات والمهتمين بالتعليم في كل مدرسة، ويتكون هذا المجلس من ٥ إلى ٩ أعضاء من المجتمع المحلي، يناط بهم مهمة صيانة المنشآت المدرسية ودفع راتب الناظر، وتنظيم أنشطة محلية لتنمية الموارد وتنظيم أنشطة تطوعية لأولياء الأمور.(الشوربجي، ٢٠١٥، ١٨٦)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مما سبق يتضح أن ظهور مدخل الإدارة الذاتية لم يكن حديثا ولكنه ظهر خلال النصف الثاني من القرن العشرين. فكان ظهورها في أربعينيات هذا القرن في بعض الدول، أما في مصر كان في الستينيات. كما اتضح أن الكثير من الدول اهتمت بهذا المدخل وسعت إلى تطبيقه في نظامها التعليمي. ولذلك تتناول الدراسة أهمية مدخل الإدارة الذاتية كأحد مبررات استخدامه في مجالس الأمناء.

الجانب الثالث: أهمية مدخل الإدارة الذاتية في تعزيز التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية

إن تكامل أدوار كل من الأفراد ومنظمات المجتمع يساعد على تحقيق المسئولية الاجتماعية بالتعليم. ولذلك يمكن تناول أهمية مدخل الإدارة الذاتية من خلال ثلاثة جوانب. الأول: هو أهمية هذا المدخل لأعضاء التنظيمات (كأفراد). والثاني: هو أهمية هذا المدخل للمؤسسات التعليمية (كتنظيمات). والثالث: هو أهمية هذا المدخل للمجتمع ككل.

١ـ أهمية مدخل الإدارة الذاتية لمعلمات المرحلة الثانوية:

إن المعلمات داخل المؤسسات التعليمية لكل منهم الحق في المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية، وبالتالي لكل منهم مسئولية حسب ما يملكه من سلطات ومعارف. فهذا المدخل يزود الأعضاء بالسلطة والآليات التي تمكنهم من حل المشكلات؛ من خلال الشعور بالاستقلال وحق التصرف وحرية الأداء.

إن استخدام المعلمات لمدخل الإدارة الذاتية يكون مفيد لهم على المستوى الفردي. توصلت دراسة (الشوربجي، ٢٠١٥، ١٨٦) إلى أن الإدارة الفعالة للذات تؤدي إلى توفير الوقت واستثماره، والإفادة من الفرص من خلاله. وحسن إدارة الذات يجعل الشخص ذا شخصية قوية وإيجابية وفاعلة بما يسهل وييسر له عملية إدارة الآخرين وقيادتهم بشكل سليم ومناسب. فهذا المدخل يسمح بحسن إدارة الوقت.

كما يعتبر مدخل الإدارة الذاتية مجال للتدبر والتفكر. فهو يساعد على حشد القوى المادية والمعنوية والعقلية، من خلال جمع المعلومات والتدريب وإعداد الخطط. كما أن مبدأ الشورى والمشاركة في اتخاذ القرار الذي يقوم عليه هذا المدخل يساعد على وضع الحلول والمقترحات للمشكلات. حيث يراعى التنوع والحق في إصدار قرارات متناسبة مع البيئة، الأمر الذي يشجع التطوير والتجويد بتقديم المقترحات البناءة. كما يؤدي إلى تحقيق رضا المعلمات، ويعمل على رفع الروح المعنوية لهم. وتحفيزهم ويفتح المجال لزيادة خبرة الأفراد والتعلم من خلال العمل. كما أن هذا المدخل يساعد على تنمية روح المنافسة لدى الأعضاء، وتنمية مهارة صنع القرار، وبالتالي تنمية قادة جدد.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

إن اللامركزية التي يقوم عليها مدخل الإدارة الذاتية والتي تتضمن توزيع السلطة (تحقيق ديمقراطية الإدارة من خلال تفويض الصلاحيات) تعمل على زيادة المشاركة. وبالتالي يتوزع العبء على جميع الأعضاء في المؤسسة التعليمية ككل مما يسمح بزيادة قنوات المشاركة الشعبية، ويشجع المرونة والتنافس فيما بين الأفراد؛ مما يعزز من تحقيق المسئولية الاجتماعية. وفي هذا الإطار تشير (الشوربجي، ٢٠١٥، ١٨٦) إلى أن تطبيق الإدارة الذاتية يعمل على زيادة قدرة الآباء على إحداث تغيير بالمدرسة، واشتراك المعلمات بصورة أكبر في إدارة المدرسة.

وهذا ما أكدته دراسة (فان وكونستاس Van& Constas,2011.74) فهذا المدخل يحسن الاتصالات غير الرسمية بين الأفراد في المؤسسة التعليمية. ويعتبر آلية لتحقيق التفاعل الاجتماعي والثقافي الإيجابي بين المدرسة والمجتمع. فمدخل الإدارة الذاتية يعمل على دعم للمزيد من علاقات العمل بين المدارس ومجتمعاتها مما يزيد من ارتباطهم مع بعضهم البعض عن طريق جعل القرارات تتخذ في نقطة أقرب لمكان تنفيذها، ضماناً لإدارة التعليم بفاعلية. مما يجعلها قرارات عالية الجودة يمكن تنفيذها بواسطة من لديهم المعرفة والدافعية الأكبر لإدارة شئون المدرسة.

فهذا المدخل يمنح المدرسة قدراً من الحرية في توظيف مدخلاتها بما يتفق وظروف المجتمع المحلي المحيط بها. وكما أشارت (عيسوى، ٢٠١١، ٢٦) ؛ فإن الإدارة الذاتية تجعل الفريق قادر على إدارة التغيير، وإدارة الجودة، وإدارة المعلومات، حيث أصبحت المدرسة جهة صنع واتخاذ القرارات وليس تنفيذها فقط.

فهذا المدخل يؤكد السعي إلى المبادرة الإدارية الذاتية، وتحقيق الانضباط الإداري، وترسيخ الشفافية داخل المؤسسة التعليمية، كما أنه ينمي المعارف ومهارات الاتصال الفعال، والعمل في فريق وتفويض السلطة، وبناء قياداته شبكياً وأفقياً لا هرمياً. كما يمثل هذا المدخل طاقة كامنة لحث المعلمات في المدرسة والمجتمع المحلي المحيط بها نحو الإصلاح التربوي لما يحثه من تنمية مهنية. ويوفر قادة جدد على كل المستويات مما يزيد من فعالية الإدارة. ويقدم هيكلاً مرناً يمكن المعلمات في المدرسة من الاستجابة لاحتياجات المجتمع. كما أن هذا المدخل يكفل للمدرسة مزيدا من الاستقلالية، ويساهم بدور فعال في ترشيد وتحسين كفاءة استخدام الموارد المادية، ومن ثم تفعيل المساءلة التعليمية مالية كانت أو إدارية أو فنية. فهذا المدخل يسمح بالإفادة القصوى من المباني والمعدات والأجهزة والإمكانات.

ثالثاً: مبادئ مدخل الإدارة الذاتية

والتي تتمثل في مبدأ الالتزام بأهداف المنظمة، ومبدأ مراعاة السياق الثقافي للمجتمع، ومبدأ اللامركزية، ومبدأ المشاركة، ومبدأ العلاقات الإنسانية (وجود رأس

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المال الاجتماعي)، ومبدأ الاتصال، ومبدأ الشفافية، ومبدأ التنمية المهنية والتمكين، ومبدأ المحاسبية، ومبدأ التغيير. وذلك كالآتي:

١- مبدأ الالتزام بأهداف المؤسسة التعليمية: فمدخل الإدارة الذاتية كمثل أي مدخل إداري يقوم على الالتزام بأهداف **المؤسسة التعليمية** والحرص على استقرارها. فمجالس الأمناء بالمدارس، تسعى لتحقيق أهداف المدرسة في إطار إمكاناتها وظروفها، وظروف المجتمع الذي توجد فيه. وهذا يتطلب تحديد الأولويات وتحقيق التوازن فيما بينها. إضافةً إلى الحافز الشخصي الذي يتضمن الطموح والدافعية للإنجاز؛ مع إعطاء الأولوية لأهداف (المجتمع والمدرسة) عن الطموح الشخصي. والعمل بجدية.

كما يتحقق هذا المبدأ أيضاً من خلال تنمية الوعي الذاتي الذي يتضمن وضوح الأهداف وتحديدها، ومعرفة مجالات القوة ومواطن الضعف الخاصة بالمجلس **وبالمؤسسة التعليمية** ككل. والسعي إلى استغلال الفرص وتحقيق المسئولية وبالتالي تحقيق الأهداف.

وهذه الأهداف تتضمن تحقيق حاجات المستفيدين. والمستفيدون هنا هم الطلبة وأولياء أمورهم والمجتمع ككل. فهذا المدخل يعمل على تحسين ظروف تعليم الطلبة، من خلال ربط الأنشطة غير الصفية كالمسابقات الرياضية وما يجب أن يصاحبها من بث الوعي بقيمة النظام والضبط والدقة في الأداء تحت أية ظروف، بالمناخ المدعم لعملية تعليم الطلبة، وذلك لتحقيق الحد الأقصى لتعليم وإنجاز الطلبة. وفي ظل شعور المعلمات بملكيتهم للمدرسة إثر مشاركتهم في إدارتها ذاتيا يتزايد حماسهم للتدريس، وحل كافة المشكلات التي يمكن أن تجابههم. هذا إلى جانب أن هذا المدخل يساعد من خلال المشاركة المجتمعية في تطوير محتوى المناهج لإنتاج تقنية عالية تخدم المجتمع. وهنا تتحقق الأهداف التعليمية والتي تعتبر من أهم أهداف المجتمع. وهذا يستدعي وجود المبدأ الآتي:

٢- مبدأ مراعاة السياق الثقافي للمجتمع: فعقائد الناس ووجهات نظرهم، وقيمهم وأحكامهم وخبراتهم تشكل أساس سلوكهم. وهنا حتى يتم استخدام مدخل الإدارة الذاتية بكفاءة؛ فمن المتطلب من المعلمات الالتزام بقيم المجتمع. كما يتطلب الأمر السلوك الأخلاقي والنزاهة التي تتضمن الصبر والصمود والتعبير عن وجهة النظر بصدق، والاعتراف بالأخطاء، وتحمل المسئولية خاصةً عن التصرفات الذاتية. ومن الضروري توافر ثقافة قيم العمل بما فيها من الالتزام بالمواعيد. هذا إلى جانب الالتزام بقيم الخدمة الاجتماعية التي تتضمن تأكيد حرية الأعضاء في التعبير عن

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أنفسهم وحقهم في المشاركة في اتخاذ القرارات. وهذا يفسح الطريق لظهور المبدأ الآتي:

٣- مبدأ اللامركزية: وهو يعتبر شكلاً من أشكال الحرية في التعبير عن الآراء ووجهات النظر يُمَكِّن المعلمات من المشاركة في إدارة شئون المدرسة بأنفسهم في ظل مناخ ديمقراطي. فهو يتضمن تحمل المسئولية لإدارة مجموعة من الأفراد بديمقراطية. كما يتضمن تبسيط الإجراءات الإدارية، ومن ثم تبسيط الجهود. ويجعل التنظيم قادر على التفويض في اتخاذ القرارات، والمشاركة في تحمل المسئولية، والسلطة التي تحميها. وتحقيق اللامركزية يساعد على القضاء على المركزية المعرقلة لسير العمل. وإيجاد أكثر من حل ومقترح للمشكلات المتكررة من أجل اختيار الأفضل منها. كما تعزز اللامركزية من صلة المدرسة بالمجتمع المحلي المحيط بها؛ ومن ثم تَكُون قاعدة المشاركة والمسئولية أكثر اتساعا. فهذا المبدأ يتضمن شقين الأول: هو الاستقلالية في صنع القرارات على مستوى المجلس. والثاني: هو المشاركة في صنع القرارات فيما بين المعلمات. وذلك من خلال ما يتيحه هذا المبدأ من تفويض.

فالتفويض يقصد به أن يمنح الرئيس بعض مرؤسيه ممن يثق فيهم القيام ببعض المسئوليات واتخاذ القرارات تحقيقاً لمبدأ اللامركزية في الإدارة. والتفويض هو التزام الفرد بأداء الواجبات التي يكلفه بها رئيسه ويمارس الصلاحيات اللازمة لأدائها، ويصبح مسئولاً أمام رئيسه عما قام به من أعمال. وبالتالي فهو عرضة للمساءلة من قبل الرئيس عن حسن استخدام السلطة، وعن إنجاز المهمة الموكولة إليه بموجب التفويض. فهو توزيع العمل على الأعضاء لغرض إنجازه. فالتفويض يتيح الحرية المطلقة في استخدام وتوزيع وتوظيف الموارد المالية وفقاً لحاجات المدرسة الخاصة وظروف البيئة المحلية.

ومن أهمية التفويض أنه يعمل على تعزيز القدرة على اتخاذ القرارات وسرعتها، ويساعد على حل المشكلات. ويخفض من العبء الناتج عن زيادة المسئوليات. ويعمل على رفع الروح المعنوية للأعضاء نتيجة شعورهم بالمشاركة الإيجابية، وبالتالي ظهور الأفكار الجديدة والحلول المبتكرة.

ويهدف التفويض إلى استخراج أفضل ما لدى الأعضاء من مهارات وقدرات، فيتعين عليهم اتخاذ القرار وإجراء التعديلات إذا ما استجدت أمور تستدعي ذلك. وهو ما يعني ضرورة إنشاء نظام يضمن التدفق السريع للمعلومات. وكلما زادت المعرفة كلما أصبح الأعضاء أكثر قدرة على إدارة شئون المؤسسة على نحو مستقل.

ومن هنا فإن المعلمات بالمدارس يتمتعن بالمرونة والتحرر من السلطة العامة؛ بما يتناسب مع ما تم تفويضه من مسئوليات مثل رسم خطط تحسين المدرسة، والتحكم في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ميزانيتها. والاستقلالية في التمويل وإدارة الأنشطة. الأمر الذي يتأتى من خلال المشاركة فيما بينهن، وفيما بين المدرسة والمجتمع الخارجي.

٤- **مبدأ المشاركة:** ويقوم على التعاون بين جميع الأفراد المهتمين بالعملية التعليمية سواء من المجتمع الداخلي للمدرسة (مدير المدرسة، والمعلمات، والطلبة، ...) أو من المجتمع المحلي الخارجي (الآباء، ورجال الأعمال ...). فيتم فتح مجال للحوار والمناقشة فيما بينهم، بما يعمل على تقريب وجهات النظر فيما بين المجتمع الداخلي والخارجي للمدرسة. وينظم هذا التعاون والمشاركة مجالس الأمناء والآباء والمعلمات بالمدارس والذي يضم ممثلين من هؤلاء الأطراف. فيتم تحديد الأدوار والمسئوليات ومنح صلاحيات لتنفيذ الأهداف.

والمشاركة لها أشكال منها تمثيل الأفراد في مؤسسات تعتمد على العضوية مثل الجمعيات الأهلية. أو في شكل انتخاب الممثلين سواء من مجالس الأمناء بالمدارس. أو المشاركة في تجميع البيانات وتقديمها في تقارير. وتظهر أيضاً المشاركة في الإفادة من المباني المدرسية في تدعيم الأنشطة الثقافية والرياضية للمجتمع المحلي. إضافةً إلى مشاركة الأطراف المختلفة بالموارد والأموال فيما يطلق عليه التمويل الذاتي الذي يستقل عن التمويل الحكومي. فضلاً عن المشاركة في صنع القرارات وحل المشكلات أولاً بأول في ضوء حاجات وإمكانات المدرسة ومواردها الذاتية. ومن هنا فإن صناعة القرار والمسئوليات تحتاج إلى تضافر جهود كل المشاركين.

وتظهر أهمية المشاركة في صناعة القرار في ما تحققه من فرصة عظيمة للتطبيق الناجح لمثل هذه القرارات، بالإضافة إلى بناء قدرات كافة المشاركين في صناعة القرار المدرسي، وتأهيلهم لتحمل المسئولية، ورفع مستويات الوعي بينهم بحقيقة المشكلات الاجتماعية والتعليمية والتي تستلزم ضرورة تكاتف الجهود والقدرات والموارد للتغلب على هذه المشكلات. ومن خلال مشاركة الطلبة في الأنشطة المختلفة؛ يتم إكسابهم المهارات وأنماط السلوك والقيم التي تخدم مجتمعهم. كما أن المشاركة في صنع القرار تعمل على التركيز على أهداف المدرسة، بجانب المراجعة المستمرة والمنتظمة لآليات تحقيق هذه الأهداف. والمشاركة في صناعة القرار يترتب عليها زيادة في المسئوليات والتي يصاحبها زيادة في مدى السلطة الممنوحة لهؤلاء المشاركين في صناعة القرارات.

وهذا يتوقف على قائد المدرسة وأن يكون ديمقراطياً تشاركيا يعمل من خلال الترغيب والحث والاستمالة وضرب المثل فيشجع على المبادأة المشاركة في صناعة القرارات التعليمية ويستشير الأعضاء ويأخذ بآرائهم ويفوض بكثير من سلطاته إليهم معتبراً ذلك وسيلة عملية لتدريبهم وتنمية قدراتهم. فالمسئولية جماعية في تحقيق

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أهداف التعليم. وهذا يتطلب تطوير نظام التعزيز والمكافآت للأعضاء على أدائهم وإنجازاتهم لتحقيقهم الأهداف التعليمية. وحتى تؤتي المشاركة ثمارها؛ فإن الأمر يتطلب توافر قدر لا بأس به من رأس المال الاجتماعي الشبكي.

٥- مبدأ العلاقات الإنسانية (وجود رأس المال الاجتماعي الشبكي): فالعلاقات الاجتماعية الإنسانية الإيجابية ضرورية في تكوين كل من مجلس الأمناء والآباء والمعلمات، فكل مجلس هو عبارة عن مجموعة من الأعضاء تربطهم مجموعة من الروابط والاهتمامات المشتركة وينظم عملهم مجموعة من القيم التي توجه سلوكهم. كما ينشأ بينهم علاقات تفاعل خلال فترة زمنية معينة بغية تحقيق أهداف مشتركة، مع وجود تنسيق بين جهود أعضاء المجلس، ووجود نوع من التوافق والتعاون في الاتجاهات بين الأعضاء. كما أن العلاقات الإنسانية الإيجابية الهادفة التي تبني على التقبل والتعاون والاحترام المتبادل والمسئولية المشتركة تعتبر الأساس للإدارة الديمقراطية. ومن ثم تحقيق المسئولية الاجتماعية. وهذه العلاقات من الضروري تكوينها داخل المجلس وخارجه في المنظمة، بل ومع أفراد المجتمع الخارجي. وذلك لأن أعضاء المجلس يتأثرون بكل من الأفراد أعضاء المنظمة، والهيكل التنظيمي للمنظمة، والبيئة الخارجية للمنظمة، والأهداف والمصالح. وهذه العلاقات تحتاج إلى إدارة فيما يطلق عليه إدارة العمل الجماعي.

فالقدرة على إدارة العمل الجماعي Teamwork competency Management مطلوبة لإنجاز المهام والمسئوليات، خاصةً في الجماعات الصغيرة مثل مجالس الأمناء ، ومن ثم تحقيق التمكين الإداري، حيث يوجد اعتماد متبادل فيما بين الأعضاء وبعضهم البعض. والقدرة على إدارة العمل الجماعي تتطلب وجود الثقة بالنفس وبالآخرين، والتي تعتبر طريق النجاح حيث تُكْتَسَب من خلال العلاقات مع الآخرين وتكمن في القيم والمعتقدات. كما تتطلب إدارة العمل الجماعي توافر ثقافة الحوار وثقافة وروح العمل الجماعي، وتوافر مهارات التفاوض، وحل الصراع، وإدارة الوقت، وتشخيص المشكلات وابتكار بدائل لحلها. وأن يكون رئيس المجلس ميسراً ومنسقاً وقائداً وخبيراً ومصدراً للمعلومات، وقائداً للتغيير ويستفيد من جماعية القرار. وخاصةً أثناء اجتماعات المجلس. وعلى رئيس مجلس الأمناء اجتذاب اهتمام أولياء الأمور والمعلمات حيث يجعل الكل مستعدون للاجتماع في جو من الثقة. وهذا كله يحدث من خلال الاتصال الجيد.

٦- مبدأ الاتصال: حيث يعتمد مدخل الإدارة الذاتية على إنشاء نظام واسع متطور للاتصالات واستخدام قنوات اتصال فعالة لتدفق المعلومات حتى يتثنى لأعضاء المجلس، بل وأعضاء المدرسة المعرفة بقرارات المجلس عن تنظيم المدرسة، وآدائها وإنجازاتها، وإنجازات المجلس. وحتى يتحقق مبدأ الاتصال فمن الضروري توافر

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مهارات الاتصال فيما بين أعضاء المجلس، إلى جانب وضوح الأهداف وتحديدها. بالإضافة إلى أن يكون الاتصال مفتوحاً فيما بين الأعضاء، وهذا يتحقق من خلال الشفافية.

٧- **مبدأ الشفافية:** وتعني العلنية في مناقشة الموضوعات، وحرية تداول المعلومات بشأن مفردات العمل. وإتاحتها ونشرها لأعضاء المجلس، وللعاملين بالمدرسة. حتى يكونوا على دراية تامة بمشكلات العمل. كما تشمل الكشف عن المعلومات الملائمة والكافية في الوقت المناسب، والشفافية تعني الوضوح الذي يؤدي إلى فهم اللوائح والسياسات، والتعليمات، مما ييسر من تطبيقها وتنفيذها، ومن ثم تحقيق الأهداف التعليمية، وبالتالي تحقيق المسئولية الاجتماعية. التي تحتاج أيضاً إلى تمكن أعضاء المجلس بل والمعلمات في المدرسة أو الجمعية الأهلية من آداء المهام والمسئوليات التي تقع على عاتقهم بفاعلية . وهذا يحدث من خلال المبدأ الآتي:

٨- **مبدأ التنمية المهنية والتمكين:** فالتمكين يعني توسيع قدرات أعضاء المجلس، وتحويلهم إلى عناصر ديناميكية فاعلة تتمتع بالقدرة على اتخاذ القرار، والتحليل والتعلم من خبرات الحياة والعمل، وتحمل المسئولية. والقدرة على الحصول على المعرفة عن المجلس وعن المدرسة، وتطبيق السلوكيات والأساليب. في ظل إتاحة الموارد، وإعطائهم سلطات حل المشكلات (التفويض)، وتنفيذ الحلول التي يتوصلون إليها (اللامركزية). ومشاركتهم في وضع أهداف المجلس وتنفيذها، وإتاحة المعلومات، وبناء الثقة من خلال المشاركة. وبالتالي دعم وتعزيز مسئوليتهم عن العملية التعليمية.

وحتى يتم تنمية قدرات أعضاء المجلس وتمكينهم؛ فإن الأمر يتطلب تنميتهم مهنياً، وتنمية بصيرتهم واستنتاجاتهم. والتنمية المهنية هي مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة والتي ينتج عنها زيادة وتحسين المعارف والمفاهيم والمهارات لدى الأعضاء وتنمية اتجاهاتهم وقدراتهم التي تمكنهم من تحملهم لمسئولياتهم. وتتضمن تحديد الاحتياجات التدريبية، بجانب مساهمة أفراد المجتمع المحلي في دعم وتمويل برامج التنمية المتواصلة، سواء لأعضاء المجلس، أو المعلمات بالمدرسة. وتوفير المراجع اللازمة للنمو المهني. بالإضافة إلى التدريب على مهارات استخدام التكنولوجيا المعاصرة في الإدارة. وذلك بهدف تنمية قدرات جميع المعلمات وتنميتهم مهنياً ومهارياً وفكرياً، وتدريبهم على عمليات صناعة القرارات التعاونية على أن يكون هذا التدريب وهذه التنمية مستمرة حتى يتم إكسابهم الخبرة التي تمكنهم من اتخاذ القرارات التعليمية. كما يتطلب الأمر تدريب أعضاء المجلس على التقويم الذاتي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والرقابة الذاتية من خلال استعراض الأخطاء كفرص للتعلم. وهذا ما يتضح من خلال المبدأ الآتي:

٩- مبدأ المحاسبية (المساءلة): فالمساءلة هي الوجه الثاني للمسئولية، فحتى تتحقق المسئولية الاجتماعية فمن الضروري أن تتم المحاسبية (المساءلة). فالمحاسبية تستخدم في تقويم الأداء، ويقصد بها المجال الذي يكون فيه الإدارة والمعلمات مسئولين أمام سلطة أعلى (سواء كانت تشريعية أو تنظيمية) عن أفعالهم ونتائج قراراتهم، كما تتضمن أيضاً أن يقدم الإدارة والمعلمات البراهين على أن البرامج التي تم اتباعها قد إتسقت مع الأهداف الموضوعة وأسهمت بفاعلية في تحقيقها. فهناك شقين للمساءلة، شق إيضاحي أو تفسيري، وآخر تبريري. فهي توجب تحديد ما تم إنجازه، والكشف عن مبررات الفشل في تحقيق الأهداف المخطط لها. وفيها يتم تحديد مسئولية كل فرد عن النهوض بأعمال ومهام بعينها، وكذا تحديد من سيقوم بمساءلته.

كما يقصد بالمحاسبية أيضاً قياس نتائج العملية التعليمية بطريقة مباشرة عن طريق استخدام معايير موضوعية في إطار نظام تعليمي يعتمد على تحقيق الأهداف، ويهتم بالفاعلية أكثر من اهتمامه بالكفاية في التعليم، حيث تهتم المحاسبية بجودة الآداء وتتجه نحو نتائج العملية التعليمية. وتتطلب المحاسبية وضع المعايير والأهداف القابلة لقياس الأداء المدرسي. وتقييم ومراقبة التقدم نحو تحقيق هذه الأهداف. واستخدام البيانات لتحديد مواطن القوة لزيادة تحسينها، ومواطن الضعف المراد تصحيحها. فتشمل المساءلة جانبين أن يتم أولاً تقييم العمل، ثم محاسبة القائمين عليه. وغالبا ما تكون المساءلة مرتبطة بمكافآة أو بعقوبة.

والمحاسبة لها أبعاد هي: الأول: هو المساءلة التقليدية وتعني التأكد من اتساق العمل مع القانون المعمول به، وأن عملية تنفيذ البرامج والأنشطة تسير وفق الخطة الموضوعة. والبعد الثاني: محاسبة تفويض السلطة وهي معرفة مدى تحقيق أعضاء المجلس لأدوارهم ومسئولياتهم في اتخاذ القرارات. والبعد الثالث: محاسبة مهنية وهي مدى التزام أفراد المدرسة مهنياً وإدارياً وتربوياً في تحقيق أهداف المدرسة ومشاركتهم في قيادة المدرسة. أما البعد الرابع: محاسبة مجتمعية ويتم فيها محاسبة المدرسة لما تم تحقيقه من مخرجات التعليم واعتبار حق المجتمع المحلي في معرفة مدى تحقيق المدرسة لأهدافها وما أنجزته. كما تعني التأكد من أن الأنشطة حققت المهام أو الغايات الموضوعة على الصعيد الاجتماعي. على أن يتم تأكيد البعدين الكمي والكيفي للعمل. وتكون هنا المساءلة من قبل المواطنين للقادة وذلك عن طريق المجتمع المدني، أو الأحزاب السياسية أو الاجتماعات العامة التي يشاركون فيها، وهذا ما يتم من خلال مجالس الأمناء والآباء والمعلمات بالمدارس، عندما يحاسبون المدرسة على مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

فالمسئولية مشتركة بين المجتمع والمدرسة بكافة أفرادها في تحقيق المدرسة رؤيتها ومحاولة تنفيذ رسالتها ومدى فهم الأدوار والمسئوليات الخاصة بكل فرد، ومنح المدرسة وقتاً لتنفيذ خطة التحسين ثم محاسبتها. سواء من قبل الإدارات التعليمية العليا أو من قبل مجالس الأمناء والآباء والمعلمات. حيث يكون النظر إلى إنجاز المنظمة على أنه منتج لعمل جماعي يجب أن ينسب إلى كل فريق العمل بأسره وليس إلى شخص بعينه، ويقتضي ذلك أن تنشط المسئولية الجماعية في تحمل الأخطاء ومحاولة تصويبها. فيتطلب الأمر وجوب المساءلة التعليمية الموضوعية الشاملة لكافة الأطراف المشاركة في العمل التعليمي.

ولكي تتم المساءلة يتم جمع المعلومات والتفسير والحوار وتحديد مساحة القبول العام. وتتم المساءلة على مستويين الأفقي والرأسي فالمساءلة الأفقية تقوم بها جهة أو شخص يتمتع بنفس القدر من المساواة مع الجهة التي تخضع للمساءلة، أما الرأسية تقوم بها جهة أو شخص يتمتع بسلطة ووضع متميز في مواجهة الجهة أو الشخص الذي يخضع للمساءلة. وفي حالة مجلس الأمناء بالمدارس فيخصع أعضاء هذا المجلس لمحاسبة ذاتية، حيث يقوم بإعداد التقارير الدورية التي يتم مناقشتها في اجتماعاته الدورية. ماعدا الأمور المالية التي يتم مراقبتها بواسطة المراقب المالي. فمجلس الأمناء والآباء والمعلمات يمارس رقابة مجتمعية على المدرسة، ويمارس رقابة ذاتية على نفسه. أما مجلس إدارة الجمعية الأهلية فيخضع لمحاسبة الجمعية العمومية للجمعية الأهلية. بجانب المحاسبة الذاتية التي يمارسها المجلس على نفسه. وفي كل الأحوال بعد أن تتم المحاسبة فإن الأمر يتطلب تغيير الأوضاع للأفضل.

١٠- مبدأ التغيير: فالإدارة الذاتية تتطلب تغييرات مستمرة في الإطار الهيكلي للمجلس. وفي المعرفة لدى صانعي القرار. وفي التشارك في المعلومات. وتتطلب تغيير في السلوكيات والممارسات التي تتطلب وقت من أعضاء المجلس للتكيف معها. وذلك إذا أثبتت المساءلة وجود قصور أو ضعف في أي من هذه الأمور. وذلك رغبةً في الوصول إلى الأفضل، والوصول إلى جودة الأداء بما يحقق أهداف هذه المجالس ومن ثم الأهداف التعليمية وبالتالي تحقيق المسئولية الاجتماعية.

وتأسيساً على ما سبق من تحديد المبادئ التي يقوم عليها مدخل الإدارة الذاتية؛ فإن هذه المبادئ لا تحقق الفائدة المرجوة منها (وهي تعزيز المسئولية الاجتماعية بالتعليم لتنظيمات رأس المال الاجتماعي المتمثلة في مجالس الأمناء والآباء والمعلمات) إلا إذا وضعت موضع التنفيذ. ومن هنا يعرض الفصل التالي (الدراسة الميدانية) واقع تحقيق مبادئ الإدارة الذاتية بتنظيمات رأس المال الاجتماعي (مجالس الأمناء

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بالمدارس) بالتعليم قبل الجامعي بمحافظة المنوفية. وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة الميدانية وهي بطاقة المقابلة، وباستخدام الملاحظة بالمعايشة.

المحور الرابع: واقع التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية بالكويت

يتناول هذا المحور إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها، من خلال تناوله لأهداف وأدوات الدراسة الميدانية، وعينة الدراسة، وصدق وثبات الأدوات، وعرض للمعالجة الإحصائية، ونتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها.

١. أهداف الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية إلى التعرف على واقع التمكين الاداري لمعلمات المرحلة الثانوية بالكويت من اجل الاستفادة من هذا الواقع في وضع تصور مقترح لتعزيز هذا التمكين وفق الادارة الذاتية.

٢. أداة الدراسة الميدانية:

في ضوء الهدف الذي تسعى إليه الدراسة الميدانية، تم استخدام استبانه للتعرف على آراء أفراد العينة حول واقع التمكين الاداري لمعلمات المرحلة الثانوية، ولقد تم بناء الاستبانه في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري. وتكونت الاستبانه من أربعة محاور وهي: تفويض السلطة والصلاحيات، المشاركة في اتخاذ القرارات، التحفيز الذاتي، جماعية العمل، واشتملت الاستبانة على (٢٨) عبارة موزعة على المحاور كما في الجدول التالي:

جدول (٥) محاور الاستبانة وعدد العبارات الموجودة بكل محور

المحور	موضوعه	عدد العبارات
الأول	تفويض السلطة والصلاحيات	٧
الثاني	المشاركة في اتخاذ القرارات	٧
الثالث	التحفيز الذاتي	٧
الرابع	جماعية العمل	٧
الاستبانة ككل		٢٨

٣. عينة الدراسة:

تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من معلمات المرحلة الثانوية بمحافظات الكويت، وقد تم توزيع (٥٠٠) استبانة على المعلمات ، ولم يرجع منها سوى (٣٦٣) استبانة فقط، ليصبح عدد العينة (٣٦٣) فقط

٤. **تقنين أداة الدراسة:** تم تقنين الأداة عن طريق حساب الصدق والثبات لها كما يلي:

(أ) صدق الاستبانة: وقد تم التأكد من الصدق باستخدام طريقتي صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **صدق المحكمين:**

لقد تم عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية بهدف التحقق من صدق العبارات، و لمعرفة مدى صدقها من حيث المحتوى، وللاسترشاد بآرائهم حول مدى سلامة صياغة العبارات وملائمتها للموضوع، وأيضا للتأكد من أن عبارات الاستبانة شاملة واضحة ومعبرة عن المجالات التي وضعت من أجلها، وانتمائها الى محاور الاستبانة الخمسة، وأسفرت الآراء عن إجراء بعض التعديلات، تلخصت في الآتي: تعديل صياغة بعض العبارات، حذف بعض العبارات، استبدال بعض الكلمات بكلمات أكثر بساطة، إضافة بعض العبارات، وبعد الاسترشاد بآراء المحكمين وإجراء أهم التعديلات التي اتفقوا عليها أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق.

- **صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:**

يوضح الجدول التالي قيم معاملات ارتباط كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها دال عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، وهو مؤشر لصدق الاستبانة.

جدول (٧) قيم معاملات ارتباط كل محور والاستبانة ككل

المحور	موضوعه	معامل الارتباط
الأول	تفويض السلطة والصلاحيات	٠.٨٨٩
الثاني	المشاركة في اتخاذ القرارات	٠.٩٣١
الثالث	التحفيز الذاتي	٠.٧٤٦
الرابع	جماعية العمل	٠.٩٣٥
	الاستبانة ككل	٠.٨١٥

حيث يتضح من بيانات الجدول السابق أن جميع قيم الارتباط دالة، وكانت أعلى قيمة ارتباط للمحور الرابع والتي بلغت (٠.٩٣٥)، كما بلغت أقل قيمة معامل ارتباط للمحور الثالث وهي (٠.٧٤٦)، بينما بلغت قيمة معامل الارتباط للاستبانة ككل (٠.٨١٥)، وجميع القيم دالة ومقبولة إحصائياً، مما يؤكد صدق الأداة وصلاحيتها للتطبيق.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح قيم معاملات ثبات كل محور من محاور الاستبانة، وكذلك الثبات الكلي الذي وصل إلى(٠.٨٢)، وهي قيمة مقبولة إحصائياً، وتؤكد على ارتفاع معدل ثبات الاستبانة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول(٨) قيم معاملات ثبات الاستبانة

المحور	موضوعه	معامل الثبات
الأول	تفويض السلطة والصلاحيات	٠.٧٦
الثاني	المشاركة في اتخاذ القرارات	٠.٨٧
الثالث	التحفيز الذاتي	٠.٦٢
الرابع	جماعية العمل	٠.٩٢
	الاستبانة ككل	٠.٨٢

يتضح من بيانات الجدول أن قيم معاملات الثبات دالة ومقبولة إحصائياً، وتتراوح بين (٠.٦٢ – ٠.٩٢) لمحاور الإستبانة الخمسة، وهذا يعنى أن الإستبانة في صورتها النهائية ثابتة وقابلة للتطبيق.

٥. المعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ البيانات تم معالجتها إحصائياً بواسطة برنامج (IBM SPSS, Version 22)، وتم حساب تكرارات استجابات الأفراد والنسب المئوية والوزن النسبي، ومقارنة النتائج بدرجات الجدول التالي لتحديد درجة الاستجابة.

جدول(٩) شدة ومدى الموافقة للعبارات

شدة الموافقة	مدى الموافقة	
	من	إلى
صغيرة	١	١.٦٦
متوسطة	١.٦٧	٢.٣٣
كبيرة	٢.٣٤	٣

وبالاعتماد على هذا الجدول وعلى ما ورد من نتائج في الدراسات العربية والأجنبية يمكن تحليل نتائج الدراسة الميدانية، وسيتم التعامل مع العينة ككل، وتفسير النتائج بالاعتماد على التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

المحور الأول: تفويض السلطة والصلاحيات

بعد حساب تكرارات استجابات أفراد العينة حول محور تفويض السلطة والصلاحيات والنسب المئوية والوزن النسبي، كانت النتائج كما في الجدول التالي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (١٠) استجابات أفراد العينة حول محور تفويض السلطة والصلاحيات

م	العبـــــــارة	موافق		الي حد ما		غير موافق		الوزن النسبي	درجة الاستجابة
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	تحدد المعلمة الأعمال التي يفوضها للطلاب شفويا.	258	71.1	92	25.3	13	3.6	٢.٦٧٥	كبيرة
٢	يمارس الطلبة السلطات التي تم تفويضها لهم أثناء أداء المهمات.	202	55.6	130	35.8	31	8.5	٢.٤٧١	كبيرة
٣	تتكافأ المهامات الإضافية التي تفوض للفرد مع الحوافز المعنوية المعطاة له.	169	46.6	144	39.7	50	13.8	٢.٣٢٨	متوسطة
٤	-تفوض المعلمة للطلاب المسئوليات والسلطات الكافية لإنجاز مهماتهم الدراسية.	176	48.5	132	36.4	55	15.2	٢.٣٣٣	متوسطة
٥	تفوض المعلمة السلطة الكافية للطلاب لاتخاذ القررات وحل المشكلات المتعلقة مهماتهم الدراسية.	177	48.8	131	36.1	55	15.2	٢.٣٣٦	متوسطة
٦	-تقوم المعلمة بمتابعة المهمات المفوضة للطلاب بصفة مستمرة.	193	53.2	127	35.0	43	11.8	٢.٤١٣	كبيرة
٧	-تراعي المعلمة ارتباط السلطة المفوضة بقدرات الطلبة.	192	52.9	123	33.9	48	13.2	٢.٣٩٧	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن العبارة رقم (١) والتي تنص على " تحدد المعلمة الأعمال التي يفوضها للطلاب شفويا." جاءت في الترتيب الأول، وتلتها العبارة رقم (٢) والتي تنص على " يمارس الطلبة السلطات التي تم تفويضها لهم أثناء أداء المهمات." في الترتيب الثاني، وجاءت العبارة رقم (٦) والتي تنص على " تقوم المعلمة بمتابعة المهمات المفوضة للطلاب بصفة مستمرة." في الترتيب الثالث، ويعني ذلك أن المعلمات يراعون ضرورة وجود ارتباط بين السلطة المفوضة وقدرات الطلبة المفوض إليهم المهمات، كما أنهم يتابعون المهمات التي تم تفويضها بصفة مستمرة، كما أنهم يعطون للطلبة بعض الصلاحيات التي تتناسب مع حجم المهمات المفوضة إليهم.

أما العبارة رقم (٧) والتي تنص على تفوض المعلمة السلطة الكافية للطلاب لاتخاذ القرارات وحل المشكلات المتعلقة مهماتهم الدراسية. في الترتيب السادس، وتلتها العبارة رقم (٤) والتي تنص على تفوض المعلمة للطلاب المسئوليات والسلطات الكافية لإنجاز مهماتهم الدراسية.. في الترتيب السابع والأخير، مما يدل على عدم تفويض بعض المعلمات السلطات الكافية للطلبة لاتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجههم أثناء القيام بالمهمات المفوضة إليهم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المحور الثاني: المشاركة في اتخاذ القرارات

بعد حساب تكرارات استجابات أفراد العينة حول محور المشاركة في اتخاذ القرارات والنسب المئوية والوزن النسبي، كانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١١) استجابات أفراد العينة حول محور المشاركة في اتخاذ القرارات

م	العبـــــــارة	موافق		الي حد ما		غير موافق		الوزن النسبي	درجة الاستجابة
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	تشرك المعلمة الطلبة في اتخاذ القرارات المدرسية.	195	53.7	120	33.1	48	13.2	٢.٤٠٥	كبيرة
٢	تشجع المعلمة الطلبة على طرح الحلول البديلة للمشكلات الدراسية و المدرسية.	198	54.5	109	30.0	56	15.4	٢.٣٩١	كبيرة
٣	تحرص المعلمة على تبليغ القرارات لجميع الطلبة بالمدرسة.	182	50.1	115	31.7	66	18.2	٢.٣٢٠	متوسطة
٤	تراعي المعلمة ردود الفعل للطلاب عن القرارات التي تتخذها.	99	27.3	59	16.3	205	56.5	١.٧٠٨	متوسطة
٥	تشرك المعلمة الطلبة في تقويم عملية تنفيذ القرار ومتابعته أثناء أداء المهمات الدراسية.	115	31.7	73	20.1	175	48.2	١.٨٣٥	متوسطة
٦	تحرص المعلمة على إشراك الطلبة في دراسة الأثار الناتجة عن قراراتها.	176	48.5	105	28.9	82	22.6	٢.٢٥٩	متوسطة
٧	تشرك المعلمة الطلبة في تحديد أهداف المدرسة وخططتها المستقبلية.	135	37.2	73	20.1	155	42.7	١.٩٤٥	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن العبارة رقم (١) والتي تنص على " تشرك المعلمة الطلبة في اتخاذ القرارات المدرسية." جاءت في الترتيب الأول، وتلتها العبارة رقم (٢) والتي تنص على " تشجع المعلمة الطلبة على طرح الحلول البديلة للمشكلات الدراسية و المدرسية " في الترتيب الثاني، وجاءت العبارة رقم (٦) والتي تنص على " تحرص المعلمة على إشراك الطلبة في دراسة الأثار الناتجة عن قراراتها " في الترتيب الثالث، ويعني ذلك أن المعلمات يراعون ضرورة إشراك الطلبة في اتخاذ القرارات، كما أنهم يشركونهم في تحديد أهداف المدرسة وخططها المستقبلية، ويبلغونهم بالقرارات فور اتخاذها، ناهيك عن إشراكهم في جمع المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات والسماح لهم بالتعبير عن آرائهم بحرية عند اتخاذ القرارات. .

أما العبارة رقم (٥) والتي تنص على تشرك المعلمة الطلبة في تقويم عملية تنفيذ القرار ومتابعته أثناء أداء المهمات الدراسية. في الترتيب السادس، وتلتها العبارة رقم (٤) والتي تنص على تراعي المعلمة ردود الفعل للطلاب عن القرارات التي تتخذها. في الترتيب السابع والأخير، مما يدل على عدم تشجيع المعلمات الطلبة على طرح

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الحلول البديلة للمشكلات المتعلقة بالمهمات التعليمية، أو إشراكهم في تقويم عملية تنفيذ القرار ومتابعته، ودراسة أثاره الإيجابية والسلبية على الأداء بوجه عام وأداء الطلبة بوجه خاص، ويرجع الباحث ذلك إلى: افتقاد بعض المعلمات لأساسيات الإدارة المدرسية الفعالة، وعدم إلمامهم بمهارات اتخاذ القرارات وكيفية تفعيل مشاركة الطلبة في صناعة واتخاذ القرارات التعليمية.

المحور الثالث: التحفيز الذاتي

بعد حساب تكرارات استجابات أفراد العينة حول محور التحفيز الذاتي والنسب المئوية والوزن النسبي، كانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١٢) استجابات أفراد العينة حول محور التحفيز الذاتي

م	العبـــــارة	موافق		الي حد ما		غير موافق		الوزن النسبي	درجة الاستجابة
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	تهتم المعلمة بكل ما هو جديد في مجال إدارة وتحفيز الطلبة.	240	66.1	81	22.3	42	11.6	٢.٥٤٥	كبيرة
٢	تحفز المعلمة الطلبة على المشاركة الفعالة في تحقيق أهداف المدرسة.	249	68.6	81	22.3	33	9.1	٢.٥٩٥	كبيرة
٣	تضع المعلمة نظام واضح لمكافأة المتميزين من الطلبة.	252	69.4	78	21.5	33	9.1	٢.٦٠٣	كبيرة
٤	تحرص المعلمة على تقدير جهود الطلبة التي يبذلونها في العمل.	249	68.6	72	19.8	42	11.6	٢.٥٧٠	كبيرة
٥	تعمل المعلمة على تطوير أدائهم بشكل مستمر.	291	80.2	55	15.2	17	4.7	٢.٧٥٥	كبيرة
٦	توفر المعلمة التسهيلات والموارد اللازمة لتحقيق الأداء المتميز.	299	82.4	52	14.3	12	3.3	٢.٧٩١	كبيرة
٧	تشجع المعلمة الطلبة والعاملين بالمدرسة على تحمل المسئولية الشخصية.	285	78.5	62	17.1	16	4.4	٢.٧٤١	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن العبارة رقم (٦) والتي تنص على " توفر المعلمة التسهيلات والموارد اللازمة لتحقيق الأداء المتميز." جاءت في الترتيب الأول، وتلتها العبارة رقم (٥) والتي تنص على " تعمل المعلمة على تطوير أدائهم بشكل مستمر " في الترتيب الثاني، وجاءت العبارة رقم (٧) والتي تنص على " تشجع المعلمة الطلبة والعاملين بالمدرسة على تحمل المسئولية الشخصية " في الترتيب الثالث، ويعني ذلك أن المعلمات يوفرون التسهيلات والموارد اللازمة لتحقيق الأداء المتميز، وتشجيع الطلبة على تحمل المسئولية، وتطوير أدائهم بشكل مستمر من خلال الثواب والعقاب . أما العبارة رقم (٤) والتي تنص على تحرص المعلمة على تقدير جهود الطلبة التي يبذلونها في العمل في الترتيب السادس، وتلتها العبارة رقم (١) والتي تنص على تهتم المعلمة بكل ما هو جديد في مجال إدارة وتحفيز الطلبة في الترتيب السابع والأخير،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مما يدل على عدم وضع المعلمات نظام واضح لمكافأة المتميزين من الطلبة، وعدم إلمامهم بالاتجاهات الحديثة في إدارة الأفراد وتحفيزهم ، ناهيك عن عدم حرصهم على تقدير جهود الطلبة أثناء أداء المهمات.

المحور الرابع: جماعية العمل

بعد حساب تكرارات استجابات أفراد العينة حول محور جماعية العمل والنسب المئوية والوزن النسبي، كانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١٣) استجابات أفراد العينة حول محور جماعية العمل

م	العبـــــــارة	موافق		الي حد ما		غير موافق		الوزن النسبي	درجة الاستجابة
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	تحرص المعلمة على تشجيع العمل الجماعي.	195	53.7	120	33.1	48	13.2	٢.٤٠٥	كبيرة
٢	تعمل المعلمة على بناء فرق عمل متعددة القدرات والكفاءات داخل المدرسة والفصل الدراسي.	198	54.5	109	30.0	56	15.4	٢.٣٩١	كبيرة
٣	تحاول المعلمة دعم عمليات الاتصال والتواصل بين الطلبة.	182	50.1	115	31.7	66	18.2	٢.٣٢٠	متوسطة
٤	تقوم المعلمة ببناء علاقات جيدة مع إدارة المدرسة والطلبة.	99	27.3	59	16.3	205	56.5	١.٧٠٨	متوسطة
٥	تحرص المعلمة على إدارة وبناء فرق العمل لمواجهة الأزمات.	115	31.7	73	20.1	175	48.2	١.٨٣٥	متوسطة
٦	تحرص المعلمة على توفير بيئة عمل مناسبة تدعم العمل الجماعي بين الطلبة.	176	48.5	105	28.9	82	22.6	٢.٢٥٩	متوسطة
٧	تشجع المعلمة مبادرات ومقترحات فرق العمل.	135	37.2	73	20.1	155	42.7	١.٩٤٥	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن العبارة رقم (١) والتي تنص على " تحرص المعلمة على تشجيع العمل الجماعي " جاءت في الترتيب الأول، وتلتها العبارة رقم (٢) والتي تنص على " تعمل المعلمة على بناء فرق عمل متعددة القدرات والكفاءات داخل المدرسة والفصل الدراسي " في الترتيب الثاني، وجاءت العبارة رقم (٣) والتي تنص على " تحاول المعلمة دعم عمليات الاتصال والتواصل بين الطلبة " في الترتيب الثالث، ويعني ذلك أن المعلمات يشجعن العمل الجماعي، ودعم عملية الاتصال والتواصل بين الطلبة وبناء علاقات جيدة مع الطلبة والمعلمات، وتوفير بيئة عمل مناسبة تدعم العمل الجماعي بين الطلبة .

أما العبارة رقم (٥) والتي تنص على " تحرص المعلمة على إدارة وبناء فرق العمل لمواجهة الأزمات " في الترتيب السادس، وتلتها العبارة رقم (٤) والتي تنص على تقوم المعلمة ببناء علاقات جيدة مع إدارة المدرسة والطلبة في الترتيب السابع

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والأخير، مما يدل على عدم تشجيع المعلمات إلى مبادرات ومقترحات فرق العمل وافتقادها إلى القدرة على إدارة وبناء فرق عمل متعددة الأنماط لتعلم الطلبة .

رابعاً: آليات مقترحة لتطوير إدارة مجالس الأمناء والآباء والمعلمات وفقاً لمدخل الإدارة الذاتية

إن مدخل الإدارة الذاتية لتطوير التمكين الإداري لمعلمات المرحلة الثانوية يشير إلى مشاركة كلٍ من المعلمات في تيسير كلٍ منهما لشئونه ذاتياً في جميع الوظائف الإدارية من تخطيط، وتنظيم وتنسيق، وتنفيذ، وتوجيه، ومتابعة ورقابة، وتقويم؛ في ضوء إمكاناته وموارده وظروفه على نحو مستقل. على أن تتم هذه المشاركة (التي تمثل أهم عناصر المسئولية الاجتماعية، وأهم المبادئ في مدخل الإدارة الذاتية كما سبق وأوضحت الدراسة) في هذه الوظائف الإدارية في إطار من (رأس المال الاجتماعي الشبكي) الذي يتمثل في جو من العلاقات الاجتماعية الإنسانية الإيجابية فيما بين أعضاء التنظيم، في ظل التعاون والثقة، والتماسك والاندماج، والالتزام بالقيم والمعايير الاجتماعية. وهذا أيضاً في إطار من التعاون والتكامل والتشارك بين التنظيمين، الذي يمثل أحدهما المدرسة، ويمثل الآخر المجتمع. وهذا ما يبين اجتماعية وفلسفة العملية التعليمية.

وفي هذا الإطار يتناول الباحث آليات كل من العمليات أو الوظائف الآتية: (التخطيط، والتنظيم والتنسيق، والتنفيذ، والتوجيه، والمتابعة والرقابة، والتقويم) على النحو الآتي:

١- آليات التخطيط Planning

التخطيط وظيفة إدارية تهتم بتوقع المستقبل وتحديد أفضل السبل لإنجاز الأهداف التنظيمية. ويتضمن إجراء تغييرات مقصودة تتم بواسطة الاستخدام الأمثل والواعي للإمكانات والموارد المادية والبشرية والتنظيمية ومن الضروري أن يكون واقعياً على أساس المتاح من هذه الموارد، وأن يكون شاملاً ومتكاملاً لمختلف الأنشطة ومن خلال تضافر الجهود الحكومية والذاتية، وأن يكون مرناً بحيث يعاد تشكيله في ضوء التجربة والتقييم. ويهدف التخطيط إلى تحقيق التميز أي القدرة على إنجاز نتائج غير مسبوقة يتفوق بها الفرد على نفسه وعلى الآخرين وأن يتحاشى قدر الإمكان التعرض للخطأ. وتتمثل آليات التخطيط التي يقوم بها كل من مجالس الأمناء بالمدارس في الإجراءات الآتية:

أ- تحديد فلسفة المجلس، ورسم السياسة العامة للمجلس، وتحديد القيم التي يعتمد عليها، وتحديد أهدافه بوضوح، ومن ثم وضع خطة سنوية محدد بها الأهداف والأنشطة للعام التالي. كما تتضمن الخطة تحديد احتياجات ومشكلات التنظيم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

(المدرسة) وموارده وأولوياته، حيث يتم محاسبة المجلس في ضوء هذه الخطة أمام الوزارة والمجتمع بشكل عام.

ب- تصميم فريق العمل (أعضاء المجلس)، على أن تتناسق قيمهم مع قيم المجلس والمنظمة ككل (المدرسة)، وخاصةً تنمية قيم الانتماء للمجتمع الصغير (المدرسة) والمجتمع الكبير بصفة عامة، وتحمل مسئولية تطويره. وتعريفهم بمسئوليات المجلس ككل، وتخصيص المهام والمسئوليات على أعضاء المجلس. وإيجاد نظم لتتبع أداء فريق العمل. على أن يتم السماح لأعضاء المجلس بتحديد أهداف العمل بأنفسهم في ضوء الأهداف العامة. وأن تكون أدوار ومسئوليات أعضاء المجلس واضحة؛ ويفهم كل عضو ما هو المتوقع منه. بالإضافة إلى توضيح كل من الأهداف ودور المنظمة في المجتمع والهيكل التنظيمي للعاملين.

ج- التخطيط يتطلب وضوح الرؤية والفهم السليم، ودراسة احتياجات الطلبة التعليمية واحتياجات كل من المدرسة والمجتمع بشكل عام ومشكلاتهم؛ وذلك من خلال القراءة الهادفة والمستمرة، والمناقشة والحوار وخاصة مع الطلاب الأكثر كفاءة، وتبادل الخبرات معهم. وأيضاً عن طريق الزيارات وعقد الاجتماعات، تدوين المسائل الأساسية التي يتم بحثها في الاجتماعات، والقرارات التي اتخذت، والمشكلات التي اكتشفت ولم يتم حلها وذلك في تقارير.

د- يتطلب التخطيط استخدام المعلومات والبيانات لفهم المشكلات وتقويم الحلول. الأمر الذي يتطلب توفير كافة المعلومات من خلال وجود قاعدة بيانات متجددة، وإعداد كتيبات إرشادية، وتوفير النشرات الدورية؛ على أن تشمل هذه المعلومات معالم التطوير والتحسين المستمرين التي يقوم بها المجلس، وما تم إنجازه، والتشريعات المنظمة للعمل المدرسي وقواعد الانضباط المعمول بها داخل المدرسة. كما تشمل بيانات عن المدراس ومنظمات المجتمع، وبيانات عن المعلمات بالتنظيم الذي يوجد به المجلس (المدرسة- الجمعية الأهلية) ومعرفة الأعداد وحصر العجز والزيادة، وبيانات عن الطلبة. كما تشمل المعلومات التي من شأنها أن تمكن التلاميذ وأولياء الأمور وكافة المهتمين بقضايا التعليم في المجتمع المحلي من المشاركة الفعالة في صناعة القرارات المدرسية، وبما يتيح لأعضاء المجلس الحرية والمرونة في اتخاذ القرارات وفق أسس وقواعد ثابته ووفق الظروف المحيطة بها، وحث الآباء على النهوض بدورهم المنشود في مجالس الآباء والمعلمات، وتحديدهم لمعوقات العملية التعليمية والإدارية وأوجه القصور والضعف والحد منها وإيجاد الحلول المثلى لها. وبما يفعِّل ويقدِّر الآراء البناءة للأطراف المشاركة. وقبل كل ذلك مشاركة جميع الأطراف في تجميع ووضع هذه المعلومات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

هـ- يتطلب الأمر السماح بتداول هذه المعلومات من خلال (الهاتف- الفاكس- البريد الالكتروني). فيما بين أعضاء المجلس، ومن ثم تحليلها ووضعها في تقارير. ومن الضروري اطلاع أعضاء المجلس على شبكة الإنترنت لتعرف آراء المتخصصين والمهتمين بقضايا التعليم المختلفة ولتعرف نتائج أبحاثهم وكذلك الاطلاع على ما انتهت إليه المؤتمرات المعنية بالمسائل التربوية والتعليمية المختلفة. وعقد مقارنة بين البيانات السابقة والحالية والمتوقعة. وهذا ما أكدته دراسة نجوى المسيري (٢٠٠٩).

و- بالنسبة للتخطيط للتفويض؛ فيتطلب التفويض الناجح تحديد المهام المطلوبة، واختيار الشخص المناسب للتفويض إليه، وبيان حدود الرقابة، ومراعاة تعادل السلطة والمسئولية. ويتطلب أيضا تحديد المحددات والضوابط التي يجب الالتزام بها عند التنفيذ للشخص الذي تم التفويض إليه، ويتم ترك مساحة مناسبه له ليفكر بنفسه، وتتاح له فرص الإبداع الشخصي والتعبير عن ذاته وإمكاناته، وكذلك منحه فرصة للتدريب العملي.

ز- بالنسبة للتمويل فيتطلب تدبير موارد إضافية لتنفيذ الخطة والأنشطة التي تتضمنها ولتمويل المدرسة. وتزويد المدارس بكل ما تحتاجه من خدمات وربطها بالبيئة المحيطة بها. وتعزيز عمليات الصيانة الدورية المنتظمة للبناء المدرسي. وبما يضمن فعالية المدرسة وتحسين أوضاع كافة المعلمات بها مادياً ومهنياً. فيكون التمويل عن طريق تخصيص ميزانية سنوية، ويكون التمويل ذاتي مقابل الخدمات التي تقدمها المدرسة للمجتمع، أو مساهمة من مؤسسات وشركات المجتمع. فهو قد يكون من خلال الحكومة بالإضافة إلى المصروفات الدراسية. وتقديم منح دراسية للتلاميذ المتفوقين وتقديم معونات مالية من المدرسة لأولياء الأمور. وتوفير نظام دفع المصروفات بالتقسيط. وتشجيع الجهود الذاتية الاختيارية لأفراد المجتمع ومؤسساته. التبرع ببناء مدارس جديدة تضمن تخفيف كثافة الفصول، وتحد من تعدد الفترات الدراسية. والمساهمة في منح المدرسة التمويل الكافي لإتاحة الفرص للإبداع والابتكار. تحديد بنود صرف الميزانية. وتحول المدرسة إلى وحدة إنتاجية لتكون مصدراً للدخل.

٢_ آليات التنظيم والتنسيق Organizing& Coordinating

التنظيم هو عملية أو وظيفة إدارية تشمل دمج الموارد البشرية والمادية، وتهدف إلى مساعدة الأعضاء على العمل بكفاءة وفي انسجام وتنسيق تام بما يساعد على تنفيذ المهام لتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية. ويتضمن تحديد المهام والأعمال المطلوب

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

القيام بها، وتحديد المسئولين عن تنفيذها والسلطات الممنوحة لهم أي يتضمن توصيف العمل؛ فيتم فيه تنظيم الجهد والابتعاد عن الفوضى والتوجه نحو الهدف.

أ- وفقاً لمدخل الإدارة الذاتية وتحقيقاً للمسئولية الاجتماعية؛ من الضروري أن يتم التنسيق بين المدارس المختلفة، وتنسيق الجهود بين وزارة التربية والتعليم، والجهود الحكومية والمحلية الأخرى، ونقابات المعلمات. وذلك على سبيل المثال للاتفاق على أسس توزيع المعلمات على المدارس بما يقضي على العجز والزيادة. وهذا التنسيق يتم من خلال جهود أعضاء مجالس الأمناء والآباء والمعلمات؛ التي تسعى إلى تكوين علاقات جيدة والقيام بمبادرات لمقابلة أفراد هذه الجهات المختلفة والمتخصصين من ذوي الخبرات لجذب مشاركتهم في تقديم بعض الخدمات والأنشطة وحل المشكلات التعليمية والنهوض بالتعليم.

ب- توطيد **الاتصال** بين المدرسة والمجتمع يتم عن طريق أمور عديدة منها: إعداد البرامج التثقيفية للآباء والأمهات، الاتصالات الشخصية، تخصيص يوم للخريجين ويوم للآباء، الزيارات المتبادلة، تنظيم اجتماعات دورية لأولياء الأمور، إشراك أولياء الأمور في بعض الأعمال المدرسية مثل: الإشراف على الدراسات المسائية، وتنظيم نقل الطلبة في الرحلات. وإنشاء قاعدة بيانات تربوية تتضمن نماذج للمشاركة المجتمعية. بالإضافة إلى إنشاء منتدى خاص للرد على التساؤلات والاستفسارات سواء من الطلبة أو أولياء الأمور أو المعلمات للتواصل بينهم ولضمان الشفافية والوضوح، وتبادل الأفكار. هذا إلى جانب إقامة حلقات نقاش أو اجتماعات مصغرة يتوافر لأعضائها والحضور قدر من الحرية في توجيه الأسئلة وإدارة الحوار والمشاركة في صنع القرار.

ج- من آليات التنظيم والتنسيق العمل على ترسيخ ثقافة المشاركة والعمل ضمن فريق بين أعضاء المجالس (الأمناء والآباء والمعلمات) وأيضاً كافة مؤسسات المجتمع المحلي المحيط، إلى جانب التصدي للثقافة التنظيمية المعوقة للمشاركة المجتمعية، والقائمة على رعاية المصالح الذاتية. حيث إنه من خلال المشاركة تتضافر الجهود والإمكانات والموارد والأفكار والخبرات وتبادل المعلومات فيما بين أعضاء مجلس الأمناء، وفيما بين أعضاء المجلسين، بما يسمح بتيسيير شئونهم، وبما يسمح بنمو العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الإيجابية بين هؤلاء الأعضاء؛ مما يساعد على نمو رأس المال الاجتماعي الشبكي الضروري لتعزيز وتحقيق المسئولية الاجتماعية. وترسيخ ثقافة المشاركة يتم من خلال تشجيع العمل الجماعي وتنمية العلاقات وإزالة المعوقات الاتصالية بين الأعضاء، إلى جانب إثراء وتنمية الوعي بأهمية العمل الجماعي بين الأطراف المشاركة، والقيم المرتبطة به؛ ليقوموا به برغبة منهم، وخلق الشعور بأهمية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جماعية القيادة فيما بين الأعضاء. وحثهم على المشاركة في جميع الوظائف الإدارية التي يقوم بها المجلس.

د- المشاركة تكون إما بالرأي أو جمع المعلومات أو الدراسة أو النقاش في كل جزئية في العمل المشترك والتي تحتاج إلى قرار. مع محاولة تشجيع الأعضاء على تقديم آرائهم في صورة مكتوبة، والتي تساعدهم على تنظيم أفكارهم وصياغتها في شكل منطقي، ومحاولة إيجاد علاقات منطقية بين المعلومات المتاحة، وهو ما يشيع مناخاً عقلانياً في صناعة القرار أولاً ثم تنفيذه. وقد تكون المشاركة من خلال تقديم الدعم المالي للمدرسة، والمشاركة في أنشطة المدرسة. بهدف الإفادة بما يتوافر من موارد وإمكانات في دعم العملية التعليمية.

ه- في إطار تنظيم وتنسيق جهود أعضاء مجالس الأمناء والآباء والمعلمات، وتنظيم في ضوء مدخل الإدارة الذاتية؛ فمن الضروري إيجاد بيئة مدعمة ومناخ ملائم لتطبيق الإدارة الذاتية، وهذا ما يتم من خلال بناء وتنمية مهارات الأعضاء بما يؤدي إلى تمكينهم، وتمتعهم بالكفاءات المطلوبة، وبحيث تكون هذه المهارات موجهة نحو العمل الجماعي؛ الذي يتضمن احترام جميع الأعضاء لبعضهم البعض ولقائدهم. وبالنسبة لرئيس المجلس عليه أن يكون قائد لمجموعة قادة، وأن يكون ميسر، ومنسق، ومتواصل، ومؤيد لباقي الأعضاء، ومن الضروري أن يكون هناك ارتباطاً بين أعضاء المجلس ككل وأهداف المجلس. وأن تتفق مهارات أعضاء المجلس مع الأعمال التي يقومون بها، وضرورة توافر عنصر الخبرة لنجاح أعضاء المجلس في أداء أدوارهم.

و- يتم تنمية هذه المهارات عن طريق تدريب الأعضاء وتأهيلهم لتحمل المسئوليات الجديدة؛ فيتم توفير برامج تدريب منظمة للارتقاء بمهاراتهم ومعارفهم، يقدم من خلالها التدريب والاستشارات والنصح لأعضاء المجالس لتحسين أدائهم، وتزويدهم بمبادئ القيادة الفاعلة، ومساعدتهم على المشاركة في اتخاذ القرار الجماعي واعتبار كل فرد قائداً في مهمته. وتأهيل المتطوعين للمشاركة في مشروعات تجويد الأداء المدرسي. على أن يتم الاستعانة بالخبراء الذين يساعدون على إطلاق القدرات المتنوعة للأعضاء وتفعيل طاقاتهم الكامنة، وإكسابهم مهارات التفكير النقدي، وتدريبهم على العصف الذهني، بالإضافة إلى التدريب على التفاعل والمشاركة فيما بينهم، والعمل بروح الفريق مع وجود الحوار.

ز- عقد ندوات وحلقات عمل للتعريف بالإدارة الذاتية وأهدافها، والنتائج الإيجابية لتطبيقها لضمان وصول هذا المفهوم إلى الأعضاء وزيادة حصيلتهم من

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المهارات والمعارف، وضرورة نشر القيم التنظيمية الإيجابية بين الأعضاء من خلال اطلاعهم على كافة المعلومات فيما يخص الأهداف والخطط مما يعمل على دعم الالتزام بالقيم والتوجهات التي يسعى المجلس إلى تحقيقها. وهنا يتم التأكد من فهم الأعضاء لأدوارهم ومهامهم. حيث يتطلب الأمر حسن توزيع السلطات والمسئوليات على أعضاء المجلس حتى يشعر كل عضو منهم بأنه مسئول، إلى جانب زيادة مساحة المسئولية والمساءلة، فالمناخ المتحرر المرن؛ يستتبعه بالضرورة تحديد المسئوليات حتى يمكن أن تتم المحاسبة.

ح- استكشاف الدوافع المؤدية لتحقيق أعلى مستويات الرضا لدى الأعضاء عن العضوية في المجلس، وبحث السبل التي تؤدي إلى إشباع هذه الدوافع؛ من خلال تقديم الحوافز المرتبطة بأداء أعضاء المجلس ككل، وبما يساعد على مكافأة العمل الجماعي الفعال، وبصفة خاصة معنوياً لأن هذا العمل يعتمد على التطوعية.

ط- تشجيع عملية تأهيل صف ثاني من القيادات، بحيث يتوافر من لديه القدرة على اتخاذ القرارات في حالة غياب رئيس المجلس أو نائبه، وبما يعطي فرصة للتغيير الذي يتغلب على رسوخ القيادات فترة طويلة.

ك- الاعتراف بغياب المعرفة بشأن أمر ما، حتى يصبح لدى العضو المزيد من الوقت للبحث في هذا الأمر. والاعتراف بالخطأ ومحاولة التعلم منه، والمبادرة لتصحيح أي خطأ يصدر من أي عضو من أعضاء المجلس. وضرورة هيمنة الشفافية والوضوح على أساليب العمل. وهذا من المفترض أن يتم في هذه المرحلة أي التنظيم والتنسيق حتى يمكن اختيار الشخص المناسب للمهمة المناسبة.

ل- الإدارة بأسلوب الفعل وليس بأسلوب رد الفعل. بالإضافة إلى الدمج والتكامل في الجهود بين المستويات الأفقية والرأسية في نفس الوقت. والتنسيق بين الأدوار. وإزالة الازدواجية في المسئوليات والسلطات فيما بين الأعضاء الطلاب. وعلى رئيس المجلس أن يقوم بتشجع الطلاب وأعضاء المجلس، وتنظيم الاجتماعات، ووضع جدول أعمال للمجلس.

م- من أهم آليات التنظيم والتنسيق لجهود أعضاء مجالس الأمناء والآباء والمعلمات، وفقاً لمدخل الإدارة الذاتية عقد الاجتماعات. وهذه الآلية لا تستخدم لهذه الوظيفة الإدارية فقط؛ وإنما يتم من خلال هذه الاجتماعات التخطيط، والتنظيم والتنسيق، والتوجيه، وبعض أعمال المتابعة والرقابة والتقويم. فالاجتماعات فرصة جيدة للتعلم وفرصة لتوجيه الأعضاء، وإعطاء الأعضاء الجدد خبرة سريعة. وتفعيل هذه الاجتماعات يتطلب الآتي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- حضور الاجتماعات بطريقة دورية وباستمرار.
- أخذ خلفية عن موضوعات الاجتماع قبل حضور الاجتماع من خلال جدول الأعمال المعد مسبقاً.
- دعوة أفراد من شأنهم المشاركة في حل المشكلات التعليمية وتعزيز مسئولية المجلس الاجتماعية مثل: المعلمات بالمدرسة الذين يمتلكون صورة أوضح للاحتياجات والمشكلات التعليمية- الخبراء المثقفون الذين يمتلكون الأفكار المبتكرة لحل هذه المشكلات- أفراد مجتمع (رجال أعمال ومسئولين) الذين ييسرون من حل هذه المشكلات سواء مادياً أو اجتماعياً من خلال تسهيل الحصول على موافقات لتنفيذ بعض الأنشطة. على أن يكون لديهم اتجاه إيجابي وفعال نحو المسئولية الاجتماعية للمجلس.
- ترحيب أعضاء المجلس وبصفة خاصة مدير المدرسة بهؤلاء الأفراد، وتقديرهم، وذلك لجذب اهتمامهم لتعزيز المسئولية الاجتماعية للمجلس.
- طرح الأسئلة والتوضيحات والاقتراحات من قبل الأعضاء أثناء الاجتماع.
- تحفيز رئيس المجلس لأعضائه على توليد الأفكار الجديدة القابلة للتطبيق.
- الإنصات للآخرين.
- الاعتراف بالأخطاء، وتحمل المسئولية.
- توفير المناخ الذي يسمح بالمناقشة والحوار وإبداء الرأي بطريقة ديمقراطية والمساعدة على اتخاذ القرارات المناسبة.
- إدارة وقت الاجتماع بشكل مفيد.

٣- آليات التنفيذ Execution

اعتمدت الدراسة على تعريف التنفيذ بأنه يتمثل في الأداء الفعلي وممارسة المهام والأنشطة المتفق عليها، سواء أكان ذلك من قِبل أعضاء المجلس (مجلس الأمناء والآباء والمعلمات)، أم من قبل الأطراف المشاركة لهذه المجالس (طلاب- معلمات- أولياء أمور- أفراد المجتمع). وهو يعني التحرك من المعرفة إلى العمل، مع تحمل العضو أو الفرد لمسئولية الفعل الذي يقوم به. ومن آليات التنفيذ:

أ- تفعيل آليات الممارسة العملية للديمقراطية وذلك بتعزيز ثقة الآباء والمهتمين بالقضايا التعليمية والمجتمعية بمكانة المدرسة؛ عن طريق الترحيب بهم، وإعطائهم الاهتمام الكافي الذي يُشعرهم بأهميتهم وتقدير المدرسة لهم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ب- مشاركة جميع الأعضاء والأطراف في اتخاذ القرارات لحل المشكلات المدرسية.
ج- تحقيق الشمولية والتكامل فيما بين موضوعات القرارات التي يتم اتخاذها في المجلس.
د- تيسير تفعيل القرارات التي تم اتخاذها.
ه- المبادرة، وأن يبدأ الفرد بالأهم فالمهم.
و- معالجة العادات التي تحبط من الفاعلية في الأداء، مثل التقصير في متابعة الإنجاز.
ز- التفكير أثناء التنفيذ في تحقيق المنفعة العامة وأن تكون الأولوية لخدمة العملية التعليمية.
ح- الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة بما يحقق أفضل النتائج.
ط- القيام بالأفعال دون انتظار مقابل لذلك؛ لأن عمل هذه المجالس يعتمد على التطوعية.
ي- أن تكون النتائج التي سيتم التوصل إليها ذات معنى ومرئية وإذا تيسر الأمر يمكن قياسها.
ك- حرية العمل، وتبادل الأدوار.
ل- السماح للأطراف المشاركة (الأعضاء) بتحديد مواعيد بداية الدراسة.
م- ضرورة تمركز القرارات حول التلميذ والمعلم، وذلك بالتركيز على مستوى أداء المعلمات وجودة المخرجات التعليمية (التلاميذ).
ن- قيام الطلبة بالمعسكرات الصيفية أو بأنشطة تخدم المجتمع.
س- تفعيل دور الطلبة في إدارة بعض الأنشطة الطلابية؛ كالرحلات والمعسكرات تحت إشراف المعلمات.
ع- الاهتمام بممارسة الأنشطة التي تساعد الطالب على تحمل المسئولية وإدارة المواقف المختلفة.
ف- اختيار المعلمون للمناهج التي يقومون بتدريسها ومدى صلاحيتها لاحتياجات الطلبة ومناسبتها للمرحلة العمرية ووفق ثقافة المجتمع المحلي والقيم التي تتناولها هذه المناهج. ومناقشة الآباء للمناهج التي تم اختيارها؛ مع عرض ما تم مناقشته على المتخصصين والخبراء في المناهج.
ص- تكامل الأداء فيما بين أعضاء المجلس والأفراد المشاركين.
ق- تنفيذ اللوائح والقواعد الخاصة بتنظيم العمل داخل المدرسة.
ر- استخدام أعضاء المجلس حق التعيين والاستغناء عن بعض الأفراد بالمدرسة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ش- التركيز على أهمية الدور القيادي لتيسير وتسهيل أداء الأدوار.
ت- تطبيق سياسة المرونة في أداء المهام بما يتوافق مع ظروف (المدرسة).
ث- تعميق العلاقة بين المدرسة والفئات المستنيرة داخل المجتمع المحلي المحيط بها؛ من خلال دعوتهم لإلقاء ندوات للطلاب والمعلمات بالمدرسة، واستشارتهم في حل المشكلات التعليمية.
خ- تنفيذ وحدة الأمر بحيث لا يكون هناك تضارب في القرارات التي تم اتخاذها.
ذ- ممارسة حق المجلس في تعيين المعلمات بالمدرسة حسب احتياجاتها. وحق الاعتراض على نقل مدرس (بصورة عقابية أو غيرها) طالما يحترم زملاءه ويتواصل معهم، ويلتزم بقواعد العمل السائدة في مدرسته. ومشاركة أولياء الأمور الفعلية في اختيار المعلمات القائمين على التعليم.
ض- منح أولياء الأمور الحق في المشاركة في بحث المشكلات التعليمية بالمدرسة وإبداء الرأي فيها من خلال مجلس الأمناء.
ظ- تفويض بعض الأعضاء أو أي من الأطراف المشاركة للقيام ببعض المسئوليات مع محاسبتهم بما يضمن تحقيق المرونة والحرية والاستقلالية في أداء المجلس.

٤- آليات التوجيه Directing

التوجيه عملية إدارية يقصد بها إصدار الإرشادات والتعليمات والتوجيهات لإرشاد وتحفيز المعلمات على تنفيذ الأعمال ووضعها محل التنفيذ حتى تتحقق الأهداف المنشودة. ويهدف التوجيه إلى تصحيح المسار وتجنب الممارسات غير الفعالة في أداء أعضاء المجلس؛ الأمر الذي يزيد من فعالية المجلس. ويتم التوجيه وفقاً لمدخل الإدارة الذاتية من خلال الآليات الآتية:

أ- أن يكون التوجيه مبيناً على الإرشاد وليس اصطيادا للأخطاء.
ب- تكوين رأس المال الاجتماعي الشبكي الذي تعتبره الدراسة الحالية من آليات التوجيه، وأيضاً من آليات باقي الوظائف الإدارية. حيث يتم تكوين علاقات جيدة وفعالة بين الأعضاء وبعضهم البعض، وبينهم وبين أفراد المجتمع الخارجي. فهذه العلاقات تسهل من فهم الأعضاء لبعضهم البعض؛ مما يتيح إفادتهم من إمكاناتهم وطاقاتهم في تحقيق مسئوليتهم الاجتماعية. وتنظيم هذه العلاقات يحتاج إلى ما يسمى بإدارة الشئون الاجتماعية التي تتطلب الآتي:

- مراعاة حقوق ومشاعر الأعضاء لبعضهم البعض وللأفراد المشاركين في تنفيذ أنشطة المجلس.
- أن تقوم هذه العلاقات على التعاون والاحترام.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- احترام القانون والقيم الأخلاقية.
- الحفاظ على العلاقات الإيجابية مع قادة المجتمع وحائزي القوة الاجتماعية سواء القادة الرسميين أو المتطوعين، والمؤسسات الاجتماعية.
- تغليب المصلحة الجماعية ومصلحة العملية التعليمية على المصالح الفردية.

ج- أن يراعي المساواة والشفافية والتسامح مع الجميع؛ تحقيقاً لرأس المال الاجتماعي الشبكي الذي يقوم على العلاقات الاجتماعية الإيجابية القائمة على القيم الإيجابية.

د- ولأن مدخل الإدارة الذاتية يعتمد على مشاركة جميع الأعضاء في الإدارة والتوجيه فمن آلياته أن يوجِه رئيس المجلس وأعضاؤه (مجلس الأمناء) بعضهم البعض إلى الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة؛ إضافةً إلى توجيه وإرشاد بعضهم البعض إلى استكشاف أي موارد غير ظاهرة ويمكن استغلالها.

ه- إعادة توجيه الموارد لتتناسب مع الأهداف المرجوة في المدرسة ومع الميزانية المخصصة لنشاط أو مجال معين.

و- مساعدة رئيس المجلس للأعضاء على التفكير الذاتي واتخاذ القرارات بتشجيعهم عند ظهور أي مبادرة أو فكرة مبتكرة من أي منهم.

ز- تنظيم مشاركة الأعضاء في إدارة شئون المجلس أو في تنفيذ المهام المتفق عليها.

ح- تعزيز رئيس المجلس للأعضاء عند قيامهم بسلوكيات تبين تحملهم للمسئولية الاجتماعية.

ط- وضع برامج تعزيز ومنح حوافز(بصفة خاصة المعنوية) لأعضاء المجلس أو أيٍّ من المشاركين لتحثهم على أداء العمل بكفاءة وفعالية وتشعرهم بأهمية دورهم وتجعلهم أكثر إيجابية ومسئولية عن النتائج.

ي- أن يتم التعزيز ومنح المكافآت والامتيازات للعناصر الجيدة فقط من أعضاء المجلس أو أيٍّ من المشاركين؛ حيث إن المساواة في المكافآت ليست دائماً حافزاً جيداً للعمل.

ك- أن يشكر الفرد الآخرين ويعترف بجهودهم وأفكارهم، وتقديرهم حيث يؤدي التشجيع إلى تفجير أفضل ما لدى الأفراد من طاقات كامنة.

ل- إكساب الأعضاء ثقتهم بأنفسهم وفي بعضهم البعض، وتعزيز قيم العمل الجماعي لديهم حتى يقومون بآليات الإدارة الذاتية بفاعلية مما يعزز المسئولية الاجتماعية لديهم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥- آليات المتابعة والرقابة Following Up& Controlling

اعتمدت الدراسة على تعريف المتابعة والرقابة على أنهما عمليتان إداريتان مرتبطتان يقصد بهما الإشراف على تنفيذ الأنشطة والمهام التي تم التخطيط والتنظيم لها، وتتطلب الاتصال الدائم بمجالات العمل والتأكد من أن الأعمال تسير كما خُطط لها وتحقق الأهداف المتفق عليها. وتتم المتابعة والرقابة من خلال الآليات الآتية:

أ- التحديد الدقيق لنظام الإشراف، واستخدام اللجان للدراسة؛ بما يسمح بمشاركة ودمج وتفعيل جهود جميع أعضاء المجلس في عملية المتابعة والرقابة.

ب- أن تكون عملية المتابعة والرقابة داخلية من قبل رئيس المجلس وأعضائه أو خارجية من قبل أفراد المجتمع أو الإدارة المحلية أو الإدارة والمديرية التعليمية.

ج- متابعة تحديد أولويات تنفيذ الأنشطة.

د-اكتشاف الأخطاء، وتحديد المسئولين عنها، واتخاذ الإجراءات لتصحيحها.

ه- إزالة المعوقات التي تعترض التنفيذ، وحل المشكلات المحتمل حدوثها.

و- فهم جوانب قوة ومواطن ضعف أعضاء المجلس واستخدام جوانب قوتهم لإنجاز المهام كفريق.

ز- المصارحة بحقائق الصراع والخلافات لتيسير سلوك التعاون والحفاظ على تحرك المجموعة نحو أهدافها.

ح- إعداد ودراسة التقارير الدورية عن الخدمات والأنشطة المنفذة والتي تحدد مدى التقدم في إنجازها.

ط-الشفافية وإتاحة نشر التقارير للأعضاء، والمعلمات بالمدرسة، وللمهتمين بالعملية التعليمية.

ي- الإشراف على ومراجعة الميزانية.

ك- أن تكون عملية المتابعة مستمرة.

ل- بالنسبة للجمعية الأهلية يتم متابعة مدى اتساع العضوية الفاعلة والنشطة بها.

م- تحديد مستوى المشاركة والحضور في اجتماعات المجلس، والذي يدل على مستوى فعالية ومشاركة الأعضاء في صنع توجهات المجلس ومن ثم التنظيم (المدرسة).

ن- متابعة مدى التغيير ومعدلاته في عضوية المجالس مما يدل على إتاحة الفرصة لتداول القيادة أمام أكبر عدد من الأفراد؛ وبما يفسح المجال للمبتكرين..

ع- تحديد حجم مشاركة الأعضاء في تخطيط وتنظيم وتنفيذ أنشطة المجلس.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٦_ آليات التقويم Evaluation

اعتمدت الدراسة على تعريف التقويم بأنه عملية إدارية يقصد بها تحديد مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف المتفق عليها، ومعرفة الإيجابيات والاستمرار فيها، والسلبيات وحلها أو الابتعاد عنها؛ ففيه يتم مقارنة النتائج بالأهداف المقررة. ويتطلب التقويم وجود الحد الأمثل من الخبرات ومن البيانات الحديثة. وتتمثل آلياته في الآتي:

أ- وضع معايير لتقييم الأنشطة والنتائج التي تم التخطيط لها؛ وتشتق هذه المعايير من الأهداف التي تم الاتفاق عليها مسبقاً.

ب- دراسة طبيعة العمليات التي يتم بواسطتها تحقيق الأهداف.

ج- تحديد مصادر التمويل التي تم الاستعانة بها.

د-تحديد مدى مراعاة التوقيت الزمني المحدد لتنفيذ النشاط والمحدد بالخطة.

ه- تحديد حجم وأعداد المستفيدين من تنفيذ كل نشاط.

و- تحديد معدل كفاءة القائمين بالعمل بالنسبة للمسئوليات المختلفة.

ز- تحديد المعوقات والاحتياجات التي واجهت الأعضاء أثناء تنفيذ الأنشطة.

ح- أن يتم التقويم بطريقة منظمة وموضوعية.

ط-أن يكون التقويم شامل لجميع الأنشطة التي تم التخطيط لها، وأن يكون شامل لكل أعضاء المجلس والأفراد المشاركين في تنفيذ الأنشطة.

ي- أن يكون التقويم على المستوى الفردي والجماعي؛ أي يكون التقويم لأداء كل عضو على حده، وللمجلس ككل، وللتنظيم (المدرسة) بصورة أكبر.

ك- أن يكون التقويم مستمر وبصورة منتظمة؛ بحيث يتم قياس الأداء أثناء تنفيذ النشاط، وفي نهاية تنفيذه لمعرفة النتائج ومعرفة جوانب القصور.

ل- تحديد العوامل المؤثرة على أداء أعضاء المجلس في ضوء البيئة المحيطة.

م- عمل تغذية راجعة ووضع خطة بديلة تواجه نواحي القصور.

ن- بناءً على نتائج التقويم يتم الإعداد لتيسيير سبل تعزيز وتطوير العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي.

س- إبداء التوصيات اللازمة لتحسين سير العمل واللازمة لإعداد خطط جديدة.

ع- الكشف عن حقيقة التأثير الناتج عن تنفيذ نشاط ما.

ف- الكشف عن حقيقة التغيير الاجتماعي والمعنوي الناتج عن تنفيذ نشاط ما.

ص- إجراء المجلس عملية تقويم للمدرسة التي يشرف عليها؛ من حيث تحديد الاحتياجات التعليمية والتدريبية للمدرسة والمعلمات بها، وتحديد وسائل التغلب عليها لتحسين الأداء المدرسي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ق- تحديد مستوى التلاميذ (التحصيل الدراسي) بالمدرسة التي يشرف عليها المجلس.

ر- تحديد مدى المشاركة في صناعة قرارات تحسين وتجويد المنظومة التعليمية بالمدرسة.

س- إعداد التقارير النهائية.

ت- أخذ آراء المستفيدين والمهتمين بالعملية التعليمية (طلاب- أولياء أمور- أفراد المجتمع) حول أداء المجلس لتحديد مدى رضاهم عن المجلس؛ والتأكد من مدى تحقيقه لأهدافه سواء التعليمية (النهوض بالعملية التعليمية) أو الاجتماعية (ما قدمه من خدمات للمجتمع). ومن ثم تحديد احتياجات ومتطلبات النهوض بأداء المجلس وتحقيقه لمسئولياته؛ وبالتالي ترتيب أولويات علاج هذه الاحتياجات.

ث- مقارنة معدلات الأداء عبر فترات زمنية مختلفة، أو بأداء المجالس بمدارس أو جمعيات أخرى بهدف التحسين المستمر لأدائها مما يشجع المبادرات الفردية والجماعية والتنافسية للمجلس.

خ- أن يقوم أعضاء المجلس بعمل تقويم ذاتي حيث يُقَوِّم كل عضو نفسه وأفعاله. بالإضافة إلى عمل تقويم ذاتي لمدى تحقيق المجلس لمسئوليته الاجتماعية (إنجازات المجلس)، وتقويم ذاتي لأداء أعضاء المجلس ككل (الأسلوب الإداري للمجلس)؛ بحيث يشمل هذا التقويم تحديد لنقاط القوة والضعف داخل المجلس، والفرص والتهديدات التي تفرضها البيئة الخارجية للمجلس. وبالتالي يحدد المجلس مدى نجاح عمل أعضائه بشكل جماعي، ومن ثم يصبح المجلس في عملية تعلم مستمر وتطوير تنظيمي دائم يزيد من فعاليته.

ذ- تنفيذ أساليب التعزيز الإيجابي أو السلبي من إثابة وجزاء على ما قام به أعضاء المجلس أو الأفراد المشاركين من أداءات.

ض- أن تتم تغييرات في أداء المجلس، وطريقة تنفيذ الأنشطة بناءً على نتائج عملية التقويم.

وترى الدراسة أن هذه الوظائف أو العمليات الإدارية الستة (التخطيط، والتنظيم والتنسيق، والتنفيذ، والتوجيه، والمتابعة والرقابة، والتقويم) ليست منفصلة عن بعضها البعض؛ وإنما تتداخل آلياتها في بعض الأحيان. وعلى سبيل المثال؛ فإن ما يقوم به أعضاء المجلس (مجلس الأمناء والآباء والمعلمات) في عملية التخطيط وجودة الآليات التي تم اتباعها في هذه العملية؛ يؤثر بالضرورة على جودة العمليات الإدارية التالية وبصفة خاصة عملية التنفيذ. كما أن ما يحدث في عملية التوجيه والمتابعة والتقويم يساعد في عملية التخطيط في المرة المقبلة حيث يتم مراعاة ما

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

واجه أعضاء المجلس من احتياجات ومعوقات أثناء آدائهم لمسئولياتهم وتنفيذهم لأنشطة المسئولية الاجتماعية. أيضاً فإن الجودة التي تمت بها آليات التوجيه، والمتابعة والرقابة تؤثر على النتائج النهائية التي تتوصل إليها عملية التقويم.

وفي هذا الإطار فإنه من الضروري أن تتم آليات الوظائف أو العمليات الإدارية الستة بمشاركة كل عضو من أعضاء المجلس وفقاً لمدخل الإدارة الذاتية، وبمعاونة الأفراد المتضمنين والمهتمين بالعملية التعليمية (طلاب- عاملين بالمدرسة- أولياء أمور- أفراد المجتمع). وفي إطار من رأس المال الاجتماعي الشبكي (الذي يتمثل في العلاقات الاجتماعية الإيجابية فيما بين الأعضاء، وبينهم وبين المعلمات بالمنظمة (المدرسة)، وفيما بينهم وبين أفراد المجتمع الخارجي) والذي يعزز تفعيل هذه الآليات؛ ومن ثم يؤدي إلى تفعيل هذه المجالس وتغلبها على معوقاتها، وبالتالي تعزيز المسئولية الاجتماعية بالتعليم قبل الجامعي.

خامساً: متطلبات تنفيذ الآليات المقترحة

يتطلب تنفيذ الآليات المقترحة السابقة ما يأتي:

١- الحاجة إلى تفعيل القرارات الوزارية.
٢- وضع خطط متكاملة لدعم المشاركة المجتمعية وخدمة المجتمع وذلك لتفعيل العلاقة التبادلية بين المدرسة والمجتمع.
٣- وضع معايير عامة ونوعية مختلفة كعلامات مرجعية فاصلة من أجل تقييم أداء العمل بالمجلس.
٤- إشراك الطلبة في تنفيذ الأنشطة التي تخدم بها المدرسة المجتمع.
٥- تبني برامج تدريبية لتحسين المهارات الإدارية والتكنولوجية لأعضاء المجالس.
٦- تزويد المدرسة أو الجمعية الأهلية بقاعدة بيانات مكتملة تضم بيانات عن المؤسسات المجتمعية وأفراد المجتمع التي يمكن أن يستفيد المجلس من مساهماتهم.
٧- توفير الاعتمادات اللازمة لتنفيذ أنشطة المجلس.

سادساً: صعوبات تنفيذ الآليات المقترحة ووسائل التغلب عليها

١- قلة كفاية الموارد اللازمة للتنفيذ. ويمكن التغلب عليها من خلال مرحلية تنفيذ الأنشطة بما يساعد على التغلب على نقص الموارد المالية، ووضع وتنفيذ خطة لتنمية الموارد الذاتية للمجلس.
٢- القصور في الإعداد والتهيئة الإدارية لأعضاء المجالس بما يعوق سير العمليات الإدارية في المجلس بكفاءة. ويمكن التغلب عليها من خلال عقد دورات تدريبية لهم في مجال الإدارة. واختيار الأعضاء ذوي الخبرات الإدارية. وخلق مناخ للتفكير الاستراتيجي بين أعضاء المجلس.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣- ندرة توافر ثقافة المسئولية الاجتماعية للأعضاء أو أطراف المشاركة. ويمكن التغلب عليها من خلال تنمية القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي.
٤- مقاومة الأعضاء أو أطراف المشاركة للتغيير. ويمكن التغلب عليها من خلال وضع نظام للتقييم والمتابعة يتصف بإجراءات واضحة ومعلنة، واتخاذ إجراءات تصحيحية عند وجود انحرافات في الأداء.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مراجع الدراسة

أبو زنيط، رولا. الإدارة الذاتية مدخل لتطوير إدارة المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين: دراسة مستقبلية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس. ٢٠١٥.

أحمد، محمد صبحي زكي. القيادة الموزعة وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى القيادات المدرسية بالتعليم قبل الجامعي في محافظة الفيوم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. جامعة الفيوم. كلية التربية. ع ١٦. مج ٩. ٢٠٢٢.

ارناؤوط ،احمد ابراهيم سلمى. تمكين المعلمين وظيفيا وعلاقته بدرجة الإقبال على شغل الوظائف الإدارية بالمدارس الثانوية العامة بشمال سيناء. مجلة الإدارة التربوية ,الجمعية المصرية للتربية المقارنة والدارة التعليمية ,العدد ٢٥. ٢٠٢٠.

البيلاوي، حسن حسين. فلسفة تطوير التعليم في مصر لتوسيع فرص الشباب وبناء قدراته للدخول إلى مجتمع المعرفة. مؤتمر التعليم ومستقبل مصر "رؤية واقعية وخطة عملية". كلية الأداب. جامعة القاهرة. ١-٢ ديمسبر ٢٠١٤.

الجندي، أحلام محمود حسين. تطوير إدارة المدارس الثانوية العامة في ضوء مدخل الدارة الذاتية في مصر. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. العدد ١ . مجلد ٨٥. ٢٠١٧.

الريادي، أمينه. التمكين الإداري لتدعيم القدرة على اتخاذ القرارات لدى المشرفين التربويين بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. ٢٠١٢.

السنباوي، مها عبد الحميد. لامركزية التعليم كمدخل لتطوير التعليم الأساسي مع دراسة الحالة المصرية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة العامة. كلية الاقتصاد والعلوم السياسية. جامعة القاهرة. ٢٠١١م.

الشوربجي، هند سيد أحمد علي. رأس المال الاجتماعي وتعزيز المسئولية الاجتماعية بالتعليم قبل الجامعي دراسة حالة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة.٢٠١٥.

العازمي، عايض. تطوير الإدارة المدرسية في التعليم العام بالكويت: منظور استراتيجي. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة. ٢٠١٣.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العازمي، محمد: استراتيجية مقترحة لتطوير الإدارة المدرسية بالتعليم قبل الجامعي في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة. ٢٠١٥.

العتل، أماني عيد فلاح.استخدام مدخل التمكين الإداري في تطوير إدارة المدرسة الثانوية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا - كلية التربية.مج٧٤. ع٢. ٢٠١٩.

العتيبي. غلباء. واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر. ١٧٣(٢).٢٠١٧.

العجمي، محمد حسنين. المشاركة المجتمعية لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية. مجلة كلية التربية. ع٥٨. ج١. كلية التربية. جامعة المنصورة. مايو ٢٠٠٥.

القيسي، هناء محمود. الإدارة التربوية. مبادئ- نظريات- اتجاهات حديثة. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. ٢٠١٠م. ١٤٣١ه.

المسيري، نجوى حسين. تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم أصول تربية. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة. ٢٠٠٩.

العنزي، منى عبدالله صالح ,معوقات التمكين الداري لمديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في ممارستهم لأدوارهم المهنية ,مجلة كلية التربية ,جامعة المنصورة , العدد١١٠ .٢٠٢٠

تيم، بول آر.. الإدارة الذاتية الناجحة. (ترجمة) بشير العيسوي. سلسلة التطوير الإداري. دار المعرفة للتنمية البشرية. الرياض. المملكة العربية السعودية. ١٤٢١ه- ٢٠٠٣م.

خليل، نبيل سعد. أنماط الإدارة التعليمية- أصولها- وتطبيقاتها. دار الفجر. القاهرة. ٢٠٠٩.

رزق، أيمن عثمان. دور اللامركزية في تطوير التعليم العام بمصر في ضوء الخبرات الدولية: دراسة تحليلية نقدية. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم أصول التربية. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة. ٢٠١٢م.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

سليمان، سعيد جميل. الارتقاء بكفاءة المدرسة الابتدائية في مصر من خلال الإدارة الذاتية للمدراء. دراسة في ضوء بعض الخبرات الأجنبية. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة. ٢٠٠٤.

عبد العزيز، عبد العاطي حلقان. دراسة مقارنة للإدارة الذاتية للمدرسة في كل من كندا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر. مجلة التربية. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. ٢٠١٢.

عبدالمنعم، ,إيمان محمود محمد التمكين الإداري ودوه في تحقيق الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظرهم ,مجلة الإدارة التربوية ,الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية,. العدد ٣٠. أبريل ٢٠٢١.

علوان، سهام احمد محمد. آليات تمكين المعلمين فى جمهورية مصر العربية فى ضوء خبرات بعض الدول. مجلة التربية المقارنة والدولية ,الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ,العدد٩ ٢٠١٨ .

علي، أحمد محمد. الإدارة الذاتية مدخل لتطوير مدارس التعليم الثانوي الصناعي في ضوء التحديات المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم أصول التربية. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس. ٢٠٠٩.

علي، ماهر أبو المعاطي. الاتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات الاجتماعية- أسس نظرية ونماذج تطبيقية. المكتب الجامعي الحديث. الاسكندرية. ٢٠١٠.

عيسوي، إيمان محمد. تطوير إدارة المدارس التجريبية الرسمية للغات في ضوء مدخل اللامركزية في جمهورية مصر العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة. ٢٠١١م.

مجمع اللغة العربية: المُعجَم الوسيط. صدر في القاهرة ١٣٧٩هـ/ ١٩٦٠م

Balyer, Aydin; Ozcan, Kenan; Yildiz, Ali: Teacher Empowerment: School Administrators' Roles, Eurasian Journal of Education Research, n70, 2017

Bando, Rosangela. The Effect of School Based Management on Parent Behavior and The Quality of Education in Mexico. A Dissertation of Doctor of Philosophy, University of California, Berkeley, Spring 2010.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Cheng, Yin Cheong & Chan, Man Tak. Implementation of SBM: A Multi- Perspective Analysis of The Case of Hong Kong. International Review of Education, Vol. 46, Issue 3-4, Kluwer Academic Publishers, Printed in Netherlands, 2000. Pp. 205-232.

Drucker, Peter. The Practice of Management. New York, Harper and Row, 1954>

Hung ,C: A Corrletion study between Junior High School Teacher Empowerment and Job Satisfaction in Kaohsiung Area of Taiwan ,Ph. dissertation , Taiwan,2013.

Kefalidou,F., Nikolaos, V.& Konstantions, P. :Some Aspects of professional Empowerment to Improve Job Satisfaction of Primary School Teachers'', American Journal of Educational research, Vol.3,Issuel 12, 2015 .

Majhanovich, Suzanne. Decentralization of Education: Promising Initiative or Problematic Notion?. Ph D., University of Western Ontario, Canada. Community Participation, Decentralization and Education to Democracy in The Mediterranean Area\ Countries, Edited By: Adly Faten, ASCHRD, 2008.

Melinda , J.& et al: Teacher- principal relationship: Exploring linkage: between Empowerment and interpersonal trust, Journal of Education

Administration. Vol.43,No.3,2005.

Van De Valk, Lawrence J.; Constas, Mark A.. A Methodological Review of Research on Leadership Development and Social Capital: Is There a Cause and Effect Relationship?. Adult

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Education Quarterly: A Journal of Research and Theory, Vol.61, No.1, Feb 2011. Pp73-90.

Weshah, H: The perception of Empowerment and Delegation of Authority by Teacher in Australian and Jordanian School : A Comparative Study ,European Journal of Social Sciences, 31(3),2012.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

أثر توظيف بعض أشكال أدب الطفل في التوعية من مخاطر الألعاب الالكترونية في مرحلة الطفولة المبكرة

The Effect of using some forms of children's literature to raise Awareness of the Dangers of Electronic Games in Early Childhood

إعداد

صالحه سليمان مشحن العنزي

ماجستير التربية في لطفولة المبكرة كلية التربية، جامعة حفر الباطن

د. سارة نبيل العرفج

أستاذ الطفولة المبكرة المساعد تخصص تقنيات التعلم، كلية التربية، جامعة حفر الباطن

Doi: 10.21608/ejev.2025.436363

استلام البحث: ٢ / ٢ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ١٢ / ٤ / ٢٠٢٥

العنزي، صالحه سليمان مشحن والعرفج، سارة نبيل (٢٠٢٥). أثر توظيف بعض أشكال أدب الطفل في التوعية من مخاطر الألعاب الالكترونية في مرحلة الطفولة المبكرة. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٦٤٩ - ٦٩٤.

https://ejev.journals.ekb.eg

أثر توظيف بعض أشكال أدب الطفل في التوعية من مخاطر الألعاب الالكترونية في مرحلة الطفولة المبكرة

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدي تأثير برنامج قائم على أثر توظيف بعض أشكال أدب الطفل في التوعية من مخاطر الألعاب الالكترونية في مرحلة الطفولة المبكرة. ولتحقيق هدف الدراسة الحالية تم استخدم المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث النهاية من (٦٠) طفل وطفلة وتم تقسيمهم إلى (٣٠) طفل وطفلة مجموعة ضابطة و (٣٠) طفل وطفلة مجموعة تجريبية من بالصف الأول الابتدائي من مدرسة الابتدائية الرابعة والستون بحفر الباطن بالمملكة العربية السعودية، وأعدت الباحثة مقياس مخاطر الألعاب الالكترونية المصور في الأبعاد التالية: (الصحية – الاجتماعية – السلوكية- التعليمية)، وأعدت البرنامج القائم على أثر توظيف بعض أشكال أدب الطفل كالقصص والأناشيد ومسرح الطفل، وبتحليل البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (<= ٠,٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مخاطر الألعاب الالكترونية (المصور) لصالح أطفال المجموعة التجريبية، كما أنه يوجد أثر دال إحصائيًا (حجم الأثر > ٠,٨٠) لتوظيف أشكال أدب الأطفال للأطفال في تنمية الوعي بمخاطر الألعاب الالكترونية، ذلك بالنسبة للمقياس ككل وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (<= ٠,٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الوعي بمخاطر الألعاب الالكترونية (المصور). مما يعني استمرارية وبقاء أثر البرنامج القائم على توظيف القصص والأناشيد والمسرح في تنمية الوعي بمخاطر الألعاب الالكترونية لدي الأطفال بالنسبة للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية. وتوصي الدراسة بضرورة تفعيل دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في التوعية بمخاطر الألعاب الالكترونية في العملية التعليمية للتعرف على المشكلات التي تواجه الطفل والعمل على إيجاد حلول فعالة لها.

كلمات مفتاحية: الألعاب الالكترونية، أدب الأطفال، الطفولة المبكرة.

Abstract:

The current research aims to investigate the impact of a program based on employing some forms of children's literature in raising awareness of the risks of electronic games during early childhood. To achieve this goal, an experimental method was

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

used. The final research sample consisted of 60 boys and girls, divided into 30 boys and girls in the control group and 30 boys and girls in the experimental group from the first grade of Elementary School No. 64 in Hafer Al-Batin, Saudi Arabia. The researcher prepared an illustrated scale for electronic game risks in the following dimensions: health, social, behavioral, and educational. The program was developed based on employing some forms of children's literature, such as stories and songs. By analyzing the data using appropriate statistical methods for the nature of the research, the study found statistically significant differences (at the level of <= 0.05) between the mean scores of children in the control and experimental groups in the post-application of the illustrated electronic game risk scale in favor of the experimental group. There was also a statistically significant effect (effect size > 0.80) of employing children's literature forms on raising awareness of electronic game risks, both for the overall scale and the sub-dimensions. However, there was no statistically significant difference (at the level of <= 0.05) between the mean scores of children in the experimental group in the post-follow-up and follow-up application of the illustrated awareness scale for electronic game risks. This indicates the continuity and persistence of the program's impact, which is based on employing stories and songs, in raising awareness of electronic game risks among kindergarten children, both for the overall scale and the sub-dimensions. The study recommends activating the role of social development institutions in raising awareness of electronic game risks in the educational process, identifying the problems faced by children, and working on effective solutions.

Keywords: Electronic Games, Children's Literature, Early Childhood.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

مقدمة واشكالية الدراسة:

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان؛ حيث يتم وضع الأسس الشخصية للفرد وتنمية القيم والاتجاهات، وفي هذه المرحلة يحتاج الأطفال إلى اللعب كحاجة أساسية في نمو قدراتهم العقلية والنفسية والبدنية؛ حيث يمنحهم اللعب متعة التسلية والترفيه والتفاعل الإنساني وتنشيط ملكات الخيال الإبداعي بجانب التخلص من الطاقة السلبية وتحقيق الاسترخاء ووسيلة للتعبير عن أنفسهم، وفهم العالم من حولهم (باشوشي، ٢٠٢٣). وفي الآونة الأخيرة اكتسبت الألعاب عبر الإنترنت اهتماما متزايداً، فهي تحظى بشعبية كبيرة بين جميع فئات المستخدمين عبر الإنترنت إذ تعد شكل من أشكال الترفيه كون أنها تحقق جزءاً كبيراً من المتعة، وهو ما يجعلها محل جذب واهتمام من قبل الأطفال (حمزة، ٢٠٢١).

وطبقاً لآخر الإحصائيات السعودية، والصادرة عن هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية في تقرير نتائج الدراسة المسحية لسوق منصات المحتوى الرقمي في المملكة العربية السعودية لعام ٢٠٢٢ أظهرت انتشار الألعاب الرقمية عبر الإنترنت لفئة الأطفال بنسبة ٩٩% وتحميل الألعاب المجانية بنسبة ٧٨.٤% واللعب المجاني المباشر عبر الإنترنت بنسبة ٧٠,٣% وتحميل الألعاب المدفوعة بنسبة ٨,٣% وتتنوع هذه الألعاب ما بين ألعاب الأكشن والحرب والمعارك المسلحة وألعاب المغامرات، وألعاب المحاكاة، كما أثبتت الإحصائيات أن متوسط الوقت اليومي المستغرق في اللعب عبر الأنترنت للأطفال هو ١:٥٤ ساعة، ومتوسط الأنفاق الشهري على الألعاب الإلكترونية ١٣٨ ريال سعودي (هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية، ٢٠٢٣).

وهذا الانتشار الهائل للألعاب الإلكترونية بين الأفراد والأطفال، أدى إلى ظهور العديد من الدراسات التي حاولت اكتشاف أثر الألعاب الإلكترونية على الطفل كدراسة عبد الرزاق، وشرارة (٢٠١٨) التي أكدت على فاعلية هذه الألعاب في تقديم فسحة من التسلية والترفيه وتنمية الذاكرة وسرعة التفكير، وأيضاً وسيلة للتعلم تشبع خيال الطفل، وتجعله أكثر إصرارا على النجاح والفوز وتحقيق الطموح، بالإضافة إلى دورها في جذب الأطفال وتنمية مهاراتهم المعرفية واللغوية والإبداعية، ودراسة الدهشان (٢٠٢١)، ودراسة صبطي (٢٠٢٠) إلا أن دراسة حسن (٢٠١٥) أشارت إلى أن مخاطر الألعاب الإلكترونية تبقى طاغية؛ حيث أن لها انعكاسات سلبية ونفسية واجتماعية وصحية، وسلوكية على الطفل، فهي تؤثر سلباً على إظهار السلوك العدواني لدي الطفل بتنمية نزعات عنف عدوانية واضطرابات سلوكية واضحة مثل، القلق والخوف والسلوك السلبي فيصبح الطفل شرساً فظاً لا يعير اهتمام للكبار، ولا يحترم ولا يقدر مشاعر الآخرين، وأن مضامين الألعاب الإلكترونية الحديثة تحمل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

داخلها شحنات تعصب وعنف وتحيز، وطبقية تُكرس الفرقة والتغريب وتبدد مشاعر المواطنة والانتماء بما يضعف معها تأثير البرامج والأنشطة التربوية؛ لذا يجب على الآباء والأمهات الانتباه إلى مدة استخدام أطفالهم للأجهزة الإلكترونية واختيار الألعاب المناسبة لعمرهم واهتماماتهم.

وبناءً على ذلك ظهرت العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى ضرورة توعية أولياء الأمور بمخاطر الألعاب الإلكترونية، وذلك من خلال البرامج التوعوية والحملات الإعلامية التي تستهدف الآباء والأمهات، وتزودهم بالمعلومات اللازمة حول مخاطر الألعاب الإلكترونية، وكيفية التعامل معها، كدراسة الزيودي (٢٠١٥) التي أكدت أنه من خلال التوعية يمكن الحد من مخاطر الألعاب الإلكترونية على الأطفال وضمان استخدامها بشكل آمن ومسؤول، ودراسة كل من: الحربي (٢٠٢٣) و دراسة حسان (٢٠٢٠) ودراسة عطية (٢٠١٩) التي أوصت بأهمية التوعية من مخاطر الألعاب الالكترونية في مرحلة الطفولة المبكرة باستخدام استراتيجيات واتجاهات حديثة.

وقد لمست الباحثة خلال عملها كمشرفة تربوية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية انتشار الأجهزة الذكية بين الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وعلى وجه الخصوص عندما انتقل التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، مما اضطر الآباء لتوفير الأجهزة الذكية والانترنت لمواصلة الدراسة، وبذلك أصبحت في متناول الأطفال كوسيلة أساسية للتعلم عن بعد والحصول على المعرفة من خلال التطبيقات التعليمية والدروس عبر الإنترنت، كما أنّ توافر الألعاب والتطبيقات الترفيهية على الأجهزة الذكية كوسيلة للترفيه والتسلية، والتواصل الاجتماعي؛ لتخفيف الشعور بالعزلة أثناء فترات العزل المنزلي، وطبقاً للإحصائية السعودية الصادرة عن هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية في تقرير الأفراد والأسر كانت نتائج دراسة مسح سوق الاتصالات وتقنية المعلومات في المملكة العربية السعودية عام ٢٠٢٠ امتلاك الأسر للأجهزة والهواتف الذكية عام ٢٠١٩ بنسبة ٩٦% وفي عام ٢٠٢٠ بنسبة ٩٩.٤% (هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية، ٢٠٢٣).

وعلى الرغم من أن غالبية الدراسات والأبحاث تناولت عملية التوعية الخاصة بالأمهات والمعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة؛ إلا أنها أهملت دراسة الدور الهام لتوعية الطفل في ذلك الشأن، وأيضاً ندرة الدراسات- في حدود علم الباحثة- التي تناولت توعية الأطفال بمخاطر التكنولوجيا بشكل عام، والألعاب الالكترونية بشكل خاص في مراحل التعليم المختلفة وخاصة مرحلة الطفولة المبكرة حيث أن معظم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع اقتصرت على المخاطر فقط دون التركيز

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

على وسائل التوعية التي منها استخدام أشكال أدب الطفل المختلفة، وبالتالي باتت الحاجة إلى التوعية من مخاطرها أمراً ملحاً، ليس على مستوى التوعية الخاصة بالأمهات والمعلمات؛ بل يشمل الأمر توعية الطفل نفسه من مخاطر تلك المشكلة وخاصة مخاطر الألعاب الالكترونية، والتي تعد أكثر شيوعاً بين الأطفال لما تحويه هذه الألعاب من محتوى عنف و إدمان، وتمييز عنصري ضار، مما يؤثر سلباً على نمو الأطفال وتطورهم، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة لدى الباحثة.

ويرجع اهتمام الباحثة بدراسة المشكلة الحالية إلى أنه من الضروري توفير أدلة قوية على أهمية توظيف أشكال أدب الطفل في التوعية من مخاطر الألعاب الإلكترونية على الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وأنّ الدراسة الحالية قد تسهم في تطوير برامج توعوية مبتكرة تستخدم أشكال أدب الطفل؛ لتعزيز سلوكيات صحية بديلة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، والحد من التأثيرات السلبية للألعاب الإلكترونية.

وبناء على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما **أثر توظيف بعض أشكال أدب الطفل في التوعية من مخاطر الألعاب الالكترونية في مرحلة الطفولة المبكرة؟**

أهداف الدراسة:

١- التعرف على إمكانية تنمية وعي الطفل بمخاطر الألعاب الإلكترونية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

٢- تصميم مقياس لقياس وعي الأطفال بمخاطر الألعاب الإلكترونية، وذلك من خلال تحديد المفاهيم والمهارات التي يجب أن يمتلكها الأطفال في هذه المرحلة العمرية.

٣- تصميم برنامج قائم على بعض أشكال أدب الطفل للتوعية من مخاطر الألعاب الإلكترونية، وذلك من خلال اختيار أشكال أدب الطفل المناسبة لهذه المهمة وتطويرها.

٤- قياس مدى فاعلية برنامج قائم على بعض أشكال أدب الطفل للتوعية من مخاطر الألعاب الإلكترونية في مرحلة الطفولة المبكرة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أنها تساهم في إثراء المعرفة العلمية حول إمكانية استخدام أدب الطفل في التوعية من مخاطر الألعاب الإلكترونية. وذلك من خلال دراسة تأثير بعض أشكال أدب الطفل على وعي الأطفال بمخاطر الألعاب الإلكترونية، وتنمية مهارات التفكير النقدي لديهم في مواجهة هذه المخاطر، وتعزيز سلوكيات الاستخدام الآمن للألعاب الإلكترونية لديهم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢. أهمية المرحلة العمرية ألا وهي مرحلة الطفولة المبكرة والتي تعد من أهم المراحل العمرية في بناء شخصية الطفل ونموه في مختلف الجوانب، وبناء على ذلك ترى الدراسة الحالية أن فزيادة وعي الأطفال في تلك الفئة يساهم في الحد من المخاطر المحتملة.
٣. تناول البحث موضوع " مخاطر الألعاب الإلكترونية" وهو من الموضوعات المهمة التي تجذب انتباه قطاعات مختلفة سواء كانت تعليمية أو أسرية والتي تؤثر بشكل فعال على الأطفال.
٤. تعد هذه الدراسة مهمة من الناحية النظرية لأنها تفتح مجالًا جديدًا للبحث والدراسة في مجال أدب الطفل، حيث يمكن أن تسهم في تطوير برامج توعوية فعالة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

الأهمية التطبيقية:

- يمكن أن تساهم الدراسة الحالية في تطوير برامج توعوية فعالة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة حول مخاطر الألعاب الإلكترونية. وذلك من خلال استخدام أدب الطفل كأداة تربوية وثقافية فعالة في هذا المجال.
- تعد هذه الدراسة مهمة من الناحية التطبيقية لأنها يمكن أن تساهم في حماية الأطفال من مخاطر الألعاب الإلكترونية، وتعزيز استخدامهم الآمن لها.
- تزويد المختصين والتربويين والمهتمين بمجال الطفولة المبكرة بأداة لقياس وعي الطفل بمخاطر الألعاب الإلكترونية.
- توعية المعلمات بأهمية التوظيف الفعال لأشكال أدب الطفل من أجل الحد من مخاطر الألعاب الإلكترونية.

مصطلحات الدراسة:

أدب الطفل: "هو كل ما يقدم للطفل من مادة أدبية أو علمية، بصورة مكتوبة أو منطوقة أو مرئية، تتوفر فيها معايير الأدب، وتراعي خصائص نموهم وحاجاتهم، وتتفق مع ميولهم واستعداداتهم، وتسهم في بناء المعرفة والثقافة، والعاطفة والقيمة، والسلوك والمهارة، وصولاً إلى بناء شخصية متزنة، تتأثر بالمجتمع الذي تعيش فيه، وتؤثر فيه إيجابيا" (الحافي، ٢٠٢٣، ٧٣).

والتعريف الإجرائي لأدب الطفل هو: استخدام بعض أشكال أدب الطفل (القصص والأناشيد ومسرح الطفل) الموجهة للأطفال في عملية التوعية من مخاطر الألعاب الإلكترونية وتعزيز سلوكيات صحية بديلة وتخفيف تأثيرات الألعاب الإلكترونية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الألعاب الإلكترونية: هي "الألعاب التي يتم استخدامها عبر الوسائط الإلكترونية سواء الهوائف المحمولة أو عبر الحاسب الآلي، ويمكن أن تتصل بالإنترنت، وتتيح تلك الألعاب اللعب بشكل منفرد أو بشكل ثنائي أو ضمن مجموعة من الأصدقاء" (محمود، والطنباري، ٢٠٢٣، ١٥).

والتعريف الإجرائي للألعاب الإلكترونية: الألعاب التي تعتمد على التكنولوجيا الإلكترونية، مثل الأجهزة المحمولة وأجهزة الكمبيوتر وأجهزة الألعاب المنزلية، وتشمل الألعاب الإلكترونية ألعاب الفيديو والألعاب التفاعلية والألعاب الرقمية والتطبيقات الإلكترونية التي تصمم خصيصًا للترفيه والتسلية والتي يشيع استخدامها بين الأطفال في الفئة العمرية ٣-٨ سنوات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: أدب الأطفال

إن المتتبع لأدب الأطفال يصل إلى حقيقة مفادها أن الحضارة الإنسانية قد سجلت للمصريين القدماء أنهم أول شعوب العالم القديم تناولاً لأدب الأطفال؛ حيث حفظوه على ورق البردي ومرسوما على المعابد والقصور والمقابر، و كذلك سجل التاريخ الإنساني أن الشعوب المجاورة للمصريين خصوصاً سكان وادي الرافدين، قد أخذت عنهم وتعلمت منهم ومنها القدماء الذين خلفوا تراثاً أدبياً رائعاً تميز بصدق العاطفة وحسن الأداء وجمال الصورة، وكذلك من يدقق في حقائق الواقع الأدبية المسجلة، يجد أن العرب في تاريخهم القديم لم يقلّوا عطاءً عن بقية الشعوب الأخرى في العالم المتحضر؛ بل نجدهم قد قدموا لأطفالهم من الأدب ما يفاخر به ويعتز؛ حيث الموروث الجم من الشعر الجميل الخفيف الذي يناسب أذواق الصغار وينسجم مع عقولهم ومداركهم، ويفرحهم ويدخل السعادة والبهجة إلى نفوسهم الغضة (العطار، ٢٠٢٠).

١. تعريف أدب الطفل:

يعد أدب الأطفال لوناً من الأدب على وجه العموم؛ إلا أنه يختص بشريحة عمرية لها خصوصيتها وعقليتها الخاصة التي ينبغي العناية بإعدادها ومراعاة خصائصها واحتياجاتها، وقد اختلف المهتمون بأدب الأطفال في تحديد ماهيته، ووصف طبيعته مما أدى إلى تعدد تعريفاته، وذلك لأن هذا الأدب عمل إبداعي بطبيعته كما أنه يختزل المفاهيم والقيم والطموحات المستقبلية، خاصة مع كونه أدباً ذا دلالة مستحدثة، فهو لم يتبلور في الأدب الحديث إلا في العقود الأربعة الأخيرة من القرن العشرين(العبرية، ٢٠١٨).

أدب الطفل أولا هو ذلك الأدب الذي يوفر للطفل مواد أدبية، أو علمية سواء بصورة مكتوبة أو منطوقة، أو مرئية، تتحلى بمعايير الأدب الجيد ومناسبة لخصائص نمو الأطفال ومتطلباتهم وتنسجم وميولهم واستعداداتهم، وتساعد في بناء المنظومة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المعرفية والثقافية والوجدانية والقيمية، والمهارية بهدف الوصول إلى بناء شخصية سوية، ومستقرة تتفاعل مع المجتمع الذي تتواجد فيه بشكل إيجابي(البصيص، ٢٠٢١).

وقد حصر زلط (٢٠١٥) أدب الطفل العربي في دائرتين هما دائر الشعر التي تتضمن أغاني الترقيص واللعب وأراجيز الألغاز والأناشيد والدراما الشعرية المبسطة، ودائرة النثر وتضمّ الحكايات القصصية المتنوعة، والحكاية الخرافية على ألسنة الحيوان والطير، والأمثال والأحاجي اللغوية التي يكتبها الكبار للصغار، في ضوء مراحلهم العمرية وخصائصهم النمائية.

وأيضاً ذكر زلط (١٩٩٨، ٨) تعريف آخر لأدب الطفل هو أنه: "نوع أدبي متجدّد في أدب أي لغة، وفي أدب لغتنا هو ذلك النوع المستحدث من جنس أدب الكبار (شعره، ونثره، وإرثه الشفاهي والمكتوب) فهو نوع أخص من جنس أعم يتوجه لمراحل الطفولة بحيث يرقى المؤلف بلغة الأطفال وخيالاتهم ومعارفهم واندماجهم في الحياة مع مراعاة الخصائص النمائية وتحقيق الأهداف، والوظائف التربوية والأخلاقية والفنية والجمالية، والترويحية فيما يقدّم للأطفال من نصوص الأنواع الأدبية".

ومن خلال المفاهيم السابقة يمكننا تعريف أدب الطفل بأنه: نوع من الفن الأدبي يشمل القصص والكتب والمجلات، والقصائد المؤلفة بشكل خاص للأطفال؛ حيث يتميز أدب الأطفال بخصائص تجعله مناسبًا لاحتياجات وقدرات الأطفال في مختلف مراحل النمو.

٢. أهمية أدب الأطفال:

للأدب أهمية كبيرة في حياة الأطفال، وتتضح أهميته من خلال تأثيره في تربية الطفل، وتكوين شخصيته، وتكوين اتجاهاته، وتنمية ذوقه الفني والأدبي، ويحقق أدب الأطفال الهادف سلسلة وظائف أهمها تأصيل القيم الخلقية والجمالية والتربوية، واللغوية، والثقافية المعرفية، كما يحقق مجموعة من الفوائد يمكن إجمالها فيما يلي: (الحوامدة، ٢٠١٤):

- تسلية وإمتاع الطفل.
- زيادة الحصيلة اللغوية لدى الطفل، وبالتالي تنمية قدراته اللغوية.
- تعريف الطفل بالبيئة التي يعيش فيها.
- تنمية شخصية الطفل من جميع الجوانب اجتماعياً، وعقلياً، وعاطفياً.
- تنمية قدرة الطفل على الانتباه والملاحظة والإصغاء.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- التعرف على الشخصيات الأدبية، والتاريخية، والدينية، والسياسية الهامة، والمشرفة.
- زيادة معارف الطفل، وإكسابه المعلومات العلمية، وتكوين ثقافة عامة لديه.
- تنمية قدرة الأطفال على التخيل وإطلاق طاقاتهم الإبداعية.

وأياً كان اختلاف الباحثين حول تعريف أدب الأطفال، فإنهم يتفقون على أهميته التي تأتي من حيث كونه يمثل: "دعامة رئيسية في تكوين شخصيات الأطفال عن طريق إسهامه في نموهم العقلي والنفسي والاجتماعي والعاطفي، واللغوي وتطوير مداركهم وإغناء حياتهم بالثقافة التي نسميها ثقافة الطفل، وتوسيع نظرتهم إلى الحياة وإرهاف إحساساتهم وإطلاق خيالاتهم المنشئة، وهو ما يشمل تسلية الطفل، وتعريفه ببيئته، وتعريفه بأفكار وآراء الكبار، وتنمية مهاراته اللغوية، وتفاعله مع بيئته، إلى جانب الإسهام في نموه الاجتماعي والعقلي والعاطفي، ومن ثم تأتي أهمية أدب الطفل من طبيعته القائمة على المتعة والتسلية والمعرفة التي يحملها في صورة خيال يساعد على تنمية الطفل في جوانب عديدة، ويؤدي به إلى الصحة النفسية، والتعامل السوي مع الآخرين، نتيجة لما يكتسبه الطفل من خبرات ومعارف.

٣. معايير أدب الأطفال:

من خلال الاطلاع على الدراسات والكتابات السابقة في مجال أدب الأطفال، يمكن تحديد مجموعة من المعايير الواجب توافرها فيما يقدم للأطفال من أدب أبرزها، أحمد (٢٠٢٢)، وهي ما يلي:

✓ أن يكون مرتبطاً بالمنهج الإسلامي، وبعيدا عن الانحرافات العقيدية، حتى لا يشوش عقل الطفل وتفكيره، ويدخله في العديد من المتاهات الفكرية والعقيدية.

✓ أن يكون من ضمن أهدافه تعليم الطفل، وإثراء حصيلته اللغوية، وتزويده بالمعلومات القيمة التي تدفع بهم إلى التفكير حتى يتمكنوا من مواكبة المستحدثات التي يواجهونها في حياتهم في ظل التطور العلمي والتكنولوجي والحضاري.

✓ أن يلبى احتياجات الطفل، ويسهم في تنمية شخصيته من جميع الجوانب الاجتماعية، النفسية، الثقافية، العلمية.

✓ أن يراعي البيئة التي يعيش فيها الطفل، ويقوى اعتزاز الطفل بدينه ووطنه ويعرفه بالقيم الإنسانية والحضارية الخالدة للأمة العربية الإسلامية، فكل بيئة لها ثقافتها وعاداتها وتقاليدها التي يجب غرسها في نفوس الأطفال منذ الصغر.

✓ أن يتوفر فيه عنصر الإثارة والتشويق، لكي ينجذب إليه الطفل ويقبل عليه.

✓ أن يتناسب مع خصائص المرحلة العمرية للأطفال، واستخدام لغة بسيطة وسهلة، ليصل إليهم بسهولة ويسر.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- ✓ أن يسهم في إكساب الطفل القيم والأخلاق الرفيعة، وذلك من خلال انتصار الخير على الشر.
- ✓ تجنب الإطالة بقدر الإمكان دون الإخلال بالشكل والمضمون، حيث إن الطفل في هذه المرحلة سريع الملل.
- ✓ أن يشتمل على قدر من الخيال بما يتناسب مع قدرات الطفل العقلية والذهنية.
- ✓ أن يربط الطفل بالواقع المحيط.
- ✓ أن يبتعد أدب الأطفال عن تخويف الطفل وترهيبه، حتى لا يؤثر ذلك على نفسية الطفل ووجدانه.
- ✓ أن يربط الحاضر بالماضي ولا يقطع الصلة بينهما، فالماضي ملئ بالأحداث العظيمة التي يجب تعريف الطفل بها، وتشجيعه على أن يفتخر بماضي وطنه وأجداده المشرق.

ومما سبق ذكره، ترى الدراسة الحالية أن معايير أدب الطفل تظهر في الالتزام بالمنهج الإسلامي، وتجنب الانحرافات العقائدية، وتعزيز التعليم وتنمية مهارات الطفل وتزويده بالمعرفة القيمة ويجب أن يراعي الأدب احتياجات الطفل وتطوير شخصيته بجوانبها المتعددة، مع التركيز على القيم الإنسانية والحضارية، وينبغي أن يكون الأدب محفزًا ومشوقًا للطفل، ويتناسب مع مرحلة نموه ويستخدم لغة بسيطة ويساهم الأدب في تعزيز القيم الإيجابية والأخلاقية ويتضمن عناصر من الخيال المناسبة، كما يجب أن يربط الأدب الحاضر بالماضي؛ لتعزيز فخر الطفل بأصوله.

٤. أهداف تدريس أدب الأطفال:

تقسم أهداف تدريس أدب الأطفال إلى أهداف لغوية، وأهداف تربوية، وأهداف جمالية، أمَّا اللغوية فتتمثل في تنمية مهارات وثروات الطلبة، وإثراء خيالهم، والتعرف إلى الأجناس الأدبية، وتنمية القدرة التعبيرية والطلاقة اللفظية، والسلاسة في الحديث، وتتمثل أيضًا بالمهارات المتوقع امتلاكها من الطالب والقيم المتوقع اكتسابها بعد مرور الطالب بالخبرات التعليمية اللغوية المحددة. ويتم تحقيق هذه الأهداف بالاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة، وبتعليم الأنماط اللغوية.

أمَّا الأهداف الجمالية فتُعنى بإدراك العلاقات بين مكونات العمل الأدبي، والترابط فيما بينها وعدم النظر إلى مكون من مكونات النص الأدبي بشكل منفرد وقائم بذاته؛ بل ينظر إليه في ضوء سياقه في البناء المتكامل للنص، وتعد التربية الجمالية نشاطا لكي يهدف إلى تنمية الإنسان في جميع مراحل حياته مستمتعا بقدرات خاصة تمكنه من تذوق القيم الكامنة في الحياة، وتكسبه القدرة على التعبير الجمالي، وهناك التذوق الجمالي الذي يتم فيه تحفيز الطلبة إلى تذوق الجمال وفقا لمثيرات الذائقة الجمالية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المتعلقة بالدوافع والانفعالات، ودفع الطلبة نحو قراءة الجمال في كل شيء كالسلوك والقول والأشياء الأخرى (أبو دية، ٢٠١٧).

أشكال أدب الطفل

أولاً: القصص: القصة وسيلة من وسائل التعبير، وتعد في مقدمة الفنون الأدبية التي يعبر فيها الكاتب عما يجول بخاطره ويشغل باله، وتأتي أيضا استجابة للحياة والمجتمع، وبالنسبة للأطفال فإنها تعتبر اللون الأدبي المحبب، وهي تتنوع بتنوع المواضيع التي تتناولها أو الفكرة التي تعالجها، والحقيقة أني وجدت جل الدارسين لهذا الفن يجمعون بين الفكرة والموضوع كمصطلح واحد لإبراز أنواع القصص، ويؤكدون أنه من الأولويات اللازمة لكتابة قصة ناجحة للأطفال، وعنصر من عناصر القصة ومقوماتها الأساسية فموضوع القصة هو فكرتها الأساسية التي تدير حوادث القصة في إطارها، ويمكن أن يكون الموضوع عاماً، كالصداقة أو الشجاعة مثلاً، ويمكن أن يكون دقيقا أو محدداً اختاره المؤلف لأهميته أو قيمته عند القارئ، ويشكل حسن اختيار الموضوع الخطوة الأولى في نجاح أي عمل قصصي، ومن ثم فإن الموضوعات التي يمكن أن تعالجها القصة بصفة عامة؛ حيث يجب أن تكون مدروسة ومحددة وبسيطة، وغير محددة، إلا بالنسبة للأطفال فيجب أن توافق ميولهم واهتماماتهم، وترتبط بخبراتهم (أحمد،٢٠٢٠).

- **عناصر القصة:**

✓ **الفكرة:** وهي أول خطوة تُتخذ بعين الاعتبار، فلابدّ من فكرة مناسبة تجري حولها الأحداث، كما يجب أن تكون واضحة بسيطة، ولها مغزى وقيمة وأهدافا تعليمية.

✓ **الحبكة:** وهي العنصر المهم في توتير الأحداث وتبيين الصراعات القائمة بين الشخوص في القصة، فهي بمثابة المحرك الذي يقوم على إثارة الأزمات وتوضيح طرق الحل والوصول غلى النهايات فلا يتم هذا إلا بحبكة مرسومة بكل دقة وتسلسل.

✓ **الشخصيات:** وهي التي تقوم بالأحداث والوقائع ومختلف التصرفات للوصول إلى الحلول والنهايات.

✓ **الزمان والمكان:** وهما العنصران اللذان يدلان على الفترة الزمنية والبعد المكاني الذي تجري فيه أحداث القصة، فمن خلال هذه العناصر مجتمعة يمكن بناء قصة قصيرة يمنك للطفل أن يعي محتواها المعرفي ومغزاها التعليمي(بوزيدي، ٢٠٢٠).

ثانياً: الأناشيد: تعتبر الأناشيد من أهم الفنون التي يستجيب لها الأطفال في مراحل العمر المبكرة من حياتهم؛ لأنها تساعدهم على الكلام، ولأنهم يميلون إلى التنغيم والإيقاع ميلاً فطرياً، وهي تستخدم في عملية التدريس في الروضة والمدرسة لما لها من أهداف كثيرة، ومن هذه الأهداف أنها تبعث السرور في نفوس الأطفال وتجدد نشاطهم، وتثير حماسهم كما أنها وسيله فعالة في علاج الأطفال الخجولين الذين

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يتهيبون النطق بشكل منفرد، لأن الأناشيد تجعل مثل هؤلاء الأطفال يشاركون زملاءهم في جميع الأنشطة، بالإضافة إلى أنها تقوى شخصياتهم (الراشد،٢٠١٦).

- **أنواع الأناشيد:** قسم علي (٢٠٢٠) الأناشيد أو أغاني الأطفال إلى قسمين، هما: قسم يُغنى للطفل، وقسم آخر يغنيه الطفل بنفسه، وتتميز أناشيد الأطفال بالبساطة وباستخدام صيغ موسيقية سهلة وتتسم بالخيال في كلماتها، وتقدم هذه الأناشيد بشكل فردي أو جماعي أو بشكل حوار بين اثنين، وتكون بلغة واضحة وبسيطة، ويكون لكل نشيد فكرة أو قصة يرويها، ويهدف كل نشيد إلى تغذية تفكير الطفل بأفكار جديدة، أو تربية الطفل وجدانياً، وإن للأناشيد أهداف عدة يمكن من خلالها إيصالها إلى الأطفال في سن مبكرة، وهذه الأهداف كثيرة نذكر فيها:

✓ تنمية حب التنغيم والإنشاد عند الطفل وتذوق الشعر.
✓ تنمية قدرة الطفل على استخدام صوته.
✓ تهيئة الفرصة للأطفال للتعبير عن أنفسهم.
✓ المساهمة في تخليص الطفل من التمركز حول ذاته.
✓ مساعدة الطفل على التكيف مع الظروف التي يمر بها.
✓ ترغب الأطفال في اكتساب المهارات التعليمية عن طريق الأناشيد.
✓ تنمية الذوق والحس الأدبي لدى الأطفال وجعلهم يشعرون بالمعاني الجميلة ويتعودون سماع العبارات الأدبية المسجوعة (الطائي،٢٠١٩).

ثالثاً: مسرح الطفل: المسرح من الأساليب التربوية التي تعمل على تحفيز وتوسيع نطاق التعلم في مرحلة رياض الأطفال. خاصة عند استخدام الدراما الإبداعية وهي تلك طرق التعبير التي تكون حقيقية أو خيالية يتم عرض الأحداث والمخلوقات والأشياء والظواهر والعلاقات من خلال لعب الأدوار والمواقف ضمن التعليم ما قبل المدرسة (Kržišnik, et al. 2011). فهو "فن تمثيلي ودرامي أي شكه عروض مسرحية لقصص الأطفال وتتميز هذه العروض بعناصر الجذب والتشويق وتستخدم الأقنعة والعرائس القفازية وعرائس العصا والتمثيل الدرامي البشري وتقدمها المعلمة بالاشتراك مع الأطفال" (رجب، ٢٠٢١، ١٣٩٥).

وأوضح Dashr (2024) أن المسرح له تأثير كبير على شخصيات الأطفال، فضلا عن دوره كأداة أداة تربوية وثقافية في إشراك الأطفال من خلال أداء الممثل والتنوع في تجسيد الشخصيات المسرحية من خلال الأداء الجسدي، الصوتي التفاعل، والأغاني التي تدعو للمتعة والترفيه. ومن هنا يمكننا القول بأن المسرح أداة مهمة لإكساب مهارات ومعارف وقيم متعددة، فضلا عن توفير مساحة آمنة التعبير عن مشاعرهم العميقة ومكنوناتهم العاطفية، مما يعزز من نموهم الشخصي والفكري.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **أهمية مسرح الطفل:**

✓ مساعدة الطفل على تعزيز قدراته في التذكير والتخيل وإدراك الواقع بما يشمل جوانبه الإيجابية والسلبية فيعمل على تأكيد وتدعيم الإيجابيات ومعالجة السلبيات.
✓ وسيلة فعالة لتوفير فرص الاستقلالية، وتحمل المسؤولية والشجاعة للطفل وخاصة عندما يقوم هو بالتمثيل أمام الجمهور فتنمو ثقته بنفسه ويصبح أكثر قدوة على تحمل المسؤولية.
✓ يساهم في مساعدة الأسرة والروضة في اكتشاف مواهب الأطفال ورعايتها وتدريبها والوصول بها إلى أفضل مستوى.
✓ يساعد على تفريغ المشاعر والتوترات والانفعالات السلبية التي قد يعاني منها الطفل.
✓ تدريب الطفل على الحوار واحترام الرأي الآخر ويشبع فضول الأطفال وحب استطلاعهم والإجابة عن تساؤلاتهم واستفساراتهم بطريقة جذابة وممتعة.
✓ يعود الطفل فن الإلقاء والنطق السليم والتواصل مع الآخرين.
✓ يمد الطفل بتجارب جديدة حية مجسدة أمامهم تحفزهم إلى التطلع نحو تجارب أخرى لتوسيع آفاقهم وزيادة خبراتهم.
✓ وسيلة لتبصير الأطفال بمشكلات مجتمعهم وأخطارها وكيفية التغلب على تلك المشكلات والإسهام في حلها.
✓ يساعد على تربية الوجدان لدى الأطفال وتهذيب نفوسهم وإقناعهم وإدخال السرور إلى حياتهم.
✓ يزيد من ثروة الأطفال اللغوية وتدريبهم على حسن الإنصات وآداب الاستماع.
✓ يساعد على تنمية حب العمل واحترامه وتقدير العاملين وعدم التقليل من شأن مهنة من المهن وخاصة العمل اليدوي.
✓ يبعث في الطفل النشاط والحيوية والحركة ويساعد على تثقيف الطفل علميا وسياسيا وخلقيا وتاريخيا وجغرافيا (نجلاء،٢٠١٣).

ومن هنا يمكننا القول بأن المسرح يلعب دورا حيويا في تنمية الأطفال بشكل عام إذ يعزز قدراتهم على التعبير والتواصل ويفتح أمامهم آفاقا جديدة للإبداع والتخيل من خلال التمثيل والمشاركة في الأنشطة المسرحية، يكتسب الأطفال مهارات الحوار واحترام آراء الآخرين، كما يطورون الثقة بالنفس والاستقلالية وتحمل المسؤولية، ويتيح لهم فرصة استكشاف مشاعرهم والتعبير عنها بطريقة آمنة وممتعة، مما يعزز من نموهم العاطفي والاجتماعي، ويشبع فضولهم وحب الاستطلاع لديهم بطرق مبتكرة وجذابة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثانياً: مخاطر الألعاب الالكترونية

كان القرن العشرين هو قرن العلم والتكنولوجيا، وقد تحققت له هذه الخاصية بما تحقق فيه من إنجازات علمية وتكنولوجية قد فاقت ما أنجزته البشرية في القرون السابقة مجتمعة، وقد كانت الثورة الرقمية من أهم الإنجازات العلمية التي تحققت في ذلك القرن وتطورت بشكل مذهل في الحقبة الأخيرة منه بشكل خاص، من خلال تطور أنظمة الاتصالات التفاعلية، متمثلة في شبكة المعلومات الإنترنت والأجهزة المسموعة والمرئية التي في طريقها لأن تصبح تفاعلية بالشكل المكتمل، ولقد أدى انتشار الكمبيوتر وألعاب الفيديو والإنترنت في السنوات الأخيرة إلى بروز دورها بوضوح في حياة الأطفال؛ حيث تجذب الألعاب الإلكترونية في العالم الافتراضي الأطفال، وتأسرهم بسهولة وسرعة فائقة، ورغم الإيجابيات في جوانب عديدة إلا أن ثمة انعكاسات سلبية نفسية واجتماعية وصحية على الطفل مما يتطلب مراعاة خاصة، فقضاء ساعات طويلة أمام الهواتف الذكية وألعاب الإنترنت دون مراقبة من الأسرة يزيد مخاطر الانطوائية والعدوانية والعزلة عند الأطفال وتتطور لأمراض نفسية (صبطي،٢٠٢٠)، ومخاطر اجتماعية عالية يتعرض إليها المشاركون في تلك الألعاب، ولذا لابد من توعية الآباء والمعلمين من أهمية مراقبة استخدام الطفل لتلك الألعاب، من أجل منع الاستخدام غير المناسب أو المفرط Oliveira, et al.,2017).

١ـ تعريف الألعاب الالكترونية:

من أكثر الألعاب شيوعاً في هذا العصر، وتسمى أحيانا وتعتبر ألعاب الفيديو أو ألعاب الحاسب الآلي وتوجد أيضا على التابلت أو الموبيل أو أي جهاز الكتروني، وهي تثير الجميع ويشغف بها الشباب والأطفال في مختلف الأعمار، وأحيانا أخرى الكبار، وتختلف هذه الألعاب من حيث الأنواع والأهداف، ولكنها تجتمع في عرض الأحداث على الشاشة، ودور اللاعب هو التحكم في مجريات هذه الأحداث (عبد السيد،٢٠١٩).

ومن خلال المفاهيم السابقة يمكننا تعريف الألعاب الإلكترونية بأنها: ألعاب تُلعب على أجهزة إلكترونية مثل أجهزة الكمبيوتر والأجهزة المحمولة وأجهزة الألعاب المنزلية مثل البلايستيشن والإكس بوكس وغيرها.

٢ـ مكونات الألعاب الإلكترونية:

- **الجرافيك:** أي الصورة والمؤثرات البصرية التي تقدمها هذه الصور، سواء كانت ثلاثية الأبعاد أو ملء الشاشة أو أي شيء يراه اللاعب.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **الصوت:** ويشمل الموسيقى والمؤثرات الصوتية التي يتم تشغيلها أثناء اللعب، بما ذلك موسيقى البداية والنهاية، والأغاني، والمؤثرات الصوتية في البيئية المحيطة بأجواء اللعبة.
- **الواجهة:** ويقصد بها الواجهة التي يستخدمها اللاعب، ويحدث تفاعل بينه وبينها، ويشمل ذلك الاختيار بين استخدام الماوس أو لوحة المفاتيح أو ذراع اللعبة، كما يشمل الجرافيك الذي يختاره اللاعب، وفتح أو إغلاق الموسيقى من أنظمة القوائم، ونظام التحكم في اللعبة وخيارات اللعبة المتعددة.
- **القصة:** وتشمل الخلفية والتوضيحات قبل بدء اللعبة وكل المعلومات التي يصل إليها اللاعب أثناء القصة أو عند الفوز أو أي معلومات يتعلمها من شخصيات اللعبة(حجازي، ٢٠١٨).

٣- خصائص الألعاب الإلكترونية:

أما من ناحية خصائص الألعاب الإلكترونية التي تتميز بها فلا يمكن حصرها في كونها مجرد جهاز ينقل للطفل معلومات؛ بل إن الألعاب الإلكترونية تساعد على تنمية جميع الجوانب لدى الطفل مثل: الجوانب النفسية والوجدانية والاجتماعية، والثقافية من قِبل من يمارسونها وتنمية التحدي والاندماج الذي يظهره اللاعب في مواجهة مواقف الألعاب الإلكترونية، وللألعاب الإلكترونية مجموعة من الخصائص أشارت إليها (إسماعيل،٢٠٢٢) فيما يلي:

- **التفاعلية:** أي قدرة الطفل على التفاعل مع الألعاب من خلال الحاسب الآلي، وأن الألعاب الإلكترونية جوهرها التفاعل الذي يتم من خلاله عرض المعلومات من خلال وسائط متعددة تعمل في وقت واحد مع بعضها البعض، وأيضًا تستخدم في تحليل البيانات والتفاعل معها.
- **المرونة:** حيث يمكن التحكم في الوسائط المتعددة وإجراء التعديلات عليها مثل: (الحذف– الإضافة- التغيير) سواء في (التصميم- الإنتاج)، وذلك عند الحاجة.
- **الرقمنة:** وهي عبارة عن تحويل الصوت والفيديو والصور من الشكل النظري بما يعرف بنظام Analog إلى الشكل الرقمي بما يعرف Digitization والذي يساعد على إمكانية تخزين ومعالجة الوسائط المختلفة باستخدام الحاسب الآلي.
- **التزامن:** يتم عرض عناصر متنوعة ما بين صوت وصورة على شاشة الحاسب الآلي، وقد تظهر في نفس التوقيت أو في أوقات متفرقة، وهذا يعني التزامن في عرض المثيرات بمعنى التوافق بين الأحداث المتنوعة على شاشة واحدة.

بناءً على ما سبق يتضح أن: الألعاب الإلكترونية تتميز بالمشاركة الإيجابية الفعالة، وتطوير المهارات الحركية الدقيقة وتحفيز التفكير الاستراتيجي، وهذه المميزات التي تجلبها الألعاب الإلكترونية، فإنها تساهم بشكل فعال في تنمية خصائص طفل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الروضة؛ حيث تشجعهم على التفاعل والتعاون مع الآخرين، وتساعدهم على تحسين التنسيق بين اليد والعين من خلال الأنشطة التي تتطلب دقة حركية، وتدعم تطوير مهارات حل المشكلات والتخطيط من خلال الألغاز والتحديات التي تتطلب التفكير النقدي والإبداعي.

٤ـ أهمية الألعاب الإلكترونية:

أدى انتشار الكمبيوتر وألعاب الفيديو والإنترنت في السنوات الأخيرة إلى بروز دورها بوضوح في حياة الأطفال؛ حيث باتوا يفضلونها، واعتادوا ممارستها لتطغى وتفرض نفسها عليهم، بحيث أننا نستطيع القول إنها أصبحت جزءا من نمط حياتهم اليومية(العطار،٢٠٢٣).

٥ـ مخاطر الألعاب الإلكترونية:

في دراسة رزوق (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف إشكالية إدمان الطفل على الألعاب الإلكترونية، وتحولها من أحد الأنشطة الترفيهية التي يمارسها الطفل في أوقات فراغه إلى أداة خطيرة تؤثر على سلوكياته وتعمل على تنميطها وكذا تغيير مبادئه التربوية، وذلك بدراسة عينة من الأطفال المتمدرسين بعينة من ابتدائيات ولاية قسنطينة، واللذين تتراوح أعمارهم بين ٨ و١٢ سنة. وكان أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن للأسرة دور الأسرة مهم في توجيه وتقنين إقبال الطفل على الألعاب الإلكترونية، كما سلطت الضوء على واقع الانتشار الواسع لهذا النوع من الألعاب في وسط الأطفال، والتأثير السلبي الذي باتت تخلفه على الطفل في جميع مناحي حياته، النفسية، الجسدية، الاجتماعية وحتى الصحية. ومن هذا المنطلق، ظهرت بعض الدراسات كدراسة إبراهيم (٢٠١٦) التي لخصت أسباب تعلق الأطفال بالألعاب الإلكترونية بالآتي:

✓ **السيطرة على الذات:** إن الأسباب الكامنة وراء تعلق الأطفال بالألعاب الإلكترونية والفيديو؛ هي الأسباب نفسها الكامنة وراء ممارسة أية لعبة، حيث يمثل إطار اللعبة جزءا من النشاط الاجتماعي، ويسعى الطفل من خلاله إلى السيطرة على ذاته وعلى العالم.

✓ **عامل جذب للأطفال:** إن الألعاب الإلكترونية بمخلف أشكالها وأنواعها تجذب الأطفال بما توحيه من معارك حقيقية، أو توهمهم دخول عصور ما قبل التاريخ، مثل قتال الديناصورات والفضاء، كما أن الرسوم، والألوان، والخيال، والمغامرة.

✓ **التماثل مع الأبطال:** تشكل الألعاب الإلكترونية بالنسبة للطفل إطارا يتمثل فيه بطلاً يتحرك وينتقل، ويعدل سلوكه، والطفل يندمج مع البطل، وان التداخل والتكامل اللذين توفرهما لعبة الفيديو، يسهمان في تعلق الأطفال بهذه العاب، وتوفر للطفل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

إمكان التماثل مع الأبطال من خلال تعرضها لعقبات كالألغام والمتفجرات والعوائق الطبيعية التي يتوجب على بطل اللعبة التعامل معها.

✓ **عالم وهمي:** الألعاب الإلكترونية للأطفال تخلق عالماً وهمياً بعيدا عن العالم اليومي، ولكنه محدد في الزمان والمكان، ويمثل موقعا ماديا وأحداثا توفر له إمكانية تمثيل ذاته في إطار ما من خلال اندماجه وتمثله لبطل معين، يحقق ذاته من خلال محاولته السيطرة على هذا العالم الوهمي.

✓ **نقطة تركيز:** إن أفكار الألعاب الإلكترونية وموضوعاتها منوعة؛ إذ تقدم أحيانا سباقاً للسيارات، يتعود الطفل من خلاله على التركيز، وتجنب الحواجز والقيادة إلى حد ما، أو تقدم ألعاباً للخيال العلمي في الفضاء، أو تقدم شخصية بطل خارق على نمط «السوبرمان» يقارع الأشرار، ويتغلب على المصاعب.

ثالثـاً: أثـر توظيـف بعـض أشـكال أدب الطفـل فـي التوعيـة مـن مخـاطر الألعـاب الالكترونية.

تعيش مجتمعاتنا اليوم في عصر التكنولوجيا الرقمية، حيث أصبحت الألعاب الإلكترونية جزءاً لا يتجزأ من حياة الأطفال والشبان، وكانت الألعاب الإلكترونية من أبرز أدوات التكنولوجيا انتشارا في مجتمعنا، ولا يكاد يخلو منها أي بيت في الوطن العربي، وهي من أكثر الألعاب شيوعاً في هذا العصر، وتسمى أحيانا ألعاب الفيديو جيم، أو ألعاب الحاسب الآلي وكلها تجتمع في عرض أحداث على الشاشة، وتمكين اللاعب من التحكم في مجريات هذه الأحداث فيما يعرف بالعلاقة التفاعلية (السمرة،٢٠١٨).

نتيجة لذلك، كان لابد من البحث عن طرق متنوعة للتوعية من مخاطر الألعاب الالكترونية، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، باعتبارها من أهم فترات الحياة وأكثرها تأثيرًا في بناء شخصيه الطفل، ففي هذه الفترة يكتسب الطفل عاداته وسلوكه الاجتماعي واتجاهاته ومواقفه، كما أنه يكون أكثر استجابة لتعديل السلوك في اتجاه النمو السليم بالإضافة إلى كونه أكثر قدره على اكتساب المهارات المختلفة التي تساعده على التكيف وإعمال الذات والخروج من المألوف (الغامدي، ٢٠١٠). ومن هنا انطلقت الدراسة الحالية لإيجاد وسيلة تعليمية جيدة لتوعية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة بطريقة جاذبة وممتعة.

ويتضح مما سبق أن أدب الطفل بما يشمله من قصص وأناشيد ومسرح يعد أسلوبًا تعليميًا فعالاً في الحد من مخاطر الإنترنت والألعاب الإلكترونية، فالقصص الإيجابية والأناشيد الهادفة والمسرح الهادف ذي المحتوى الفعال يخلق جوًا من الإثارة والمتعة للأطفال ويكتسب من خلالها القيم الأخلاقية والسلوكية التي تجعله يتجنب مخاطر الألعاب الإلكترونية، كما أشارت نتائج الدراسة التي أجراها

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Garcia وآخرون (٢٠٢١) إلى أن تضمين قصص وقصائد تحكي قصصًا مصحوبة برسائل توعية حول استخدام الألعاب الإلكترونية بشكل متوازن يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي على وعي الأطفال وسلوكهم تجاه هذه الألعاب. بحيث يمكن للأطفال أن يتعلموا المخاطر المحتملة ويطوروا مهارات اتخاذ القرارات السليمة عند تعاملهم مع الألعاب الإلكترونية.

منهجية الدراسة:

أولًا منهج الدراسة:

اعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة .

ثانياً: عينة الدراسة:

١- العينة الاستطلاعية: تهدف العينة الاستطلاعية إلى التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (الصدق – الثبات) تكونت العينة الاستطلاعية من (٣٠) طفل وطفلة من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بالصف الأول الابتدائي من مدرسة الابتدائية الرابعة والستون بحفر الباطن بالمملكة العربية السعودية.

٢- العينة الأساسية: تكونت العينة الأساسية للبحث من (٦٠) طفل وطفلة من أطفال الصف الأول ابتدائي في المرحلة العمرية من (٥- ٧) سنوات بمتوسط عمري وانجراف معياري (متوسطي عمري٦ ±٠,٨٦)، تم تقسيمهم إلى (٣٠) طفل وطفلة مجموعة ضابطة و(٣٠) طفل وطفلة مجموعة تجريبية بمدرسة الابتدائية الرابعة والستون بحفر الباطن بالمملكة العربية السعودية.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

- **مقياس مخاطر الألعاب الالكترونية (إعداد الباحثة)**
- **الهدف من المقياس**: يهدف مقياس مخاطر الألعاب الإلكترونية إلى الحصول على أداة موضوعية مقننة على درجة مقبولة من الثبات والصدق، وذلك لاستخدامها في التعرف على درجة معرفة الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة بمخاطر الألعاب الإلكترونية (الصحية – الاجتماعية- السلوكية- التعليمية) والمشار إليها بهذا البحث بهدف التعرف على بعض مخاطر الألعاب الإلكترونية.
- **وصف المقياس**: لبناء هذا المقياس اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات والبحوث العربية تناولت مخاطر الألعاب الالكترونية مثل دراسة حسن (٢٠١٥) ودراسة قاسمي (٢٠٢٣) ودراسة الأسمري (٢٠٢٢) ودراسة خليفة (٢٠١٦) ودراسة الصبان (٢٠٢١) ودراسة فتح الله (٢٠١٣) ودراسة قويدر (٢٠١١) ودراسة العريفي (٢٠١٥) ودراسة عنو (٢٠١٥) ودراسة Daniel &Victoria (٢٠١٦)، حيث أطلعت الباحثة على الأدوات والمقاييس الخاصة بتلك الدراسات لقياس مخاطر

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الألعاب الالكترونية، ويتكون المقياس من (٤٠) مفردة تم توزيعها على أربعة محاور، وقد تضمن المحور الأول (١٤) مفردات صممت جميعها لقياس المفاهيم المرتبطة بالمخاطر الصحية للألعاب الإلكترونية، أما المحور الثاني قد تضمن (١٢) مفردات استهدفت جميعها قياس المفاهيم المرتبطة بالمخاطر الاجتماعية للألعاب الإلكترونية، أما المحور الثالث قد تضمن (٨) مفردات استهدفت جميعها قياس المفاهيم المرتبطة بالمخاطر السلوكية للألعاب الإلكترونية، أما المحور الرابع قد تضمن (٦) مفردات استهدفت جميعها قياس المفاهيم المرتبطة بالمخاطر التعليمية للألعاب الإلكترونية، ومن ثم فقد بلغ العدد الكلي لمفردات المقياس (٤٠) مفردة، وقد صيغت مفردات المقياس المصورة في أربع محاور بعبارات لفظية سهلة وبسيطة ترتبط بقياس المخاطر الصحية والاجتماعية والسلوكية والتعليمية للألعاب الإلكترونية المشار إليها سابقاً.

جدول رقم (١) عدد المفردات المُخصصة لكل بعد من أبعاد مقياس أبعاد مقياس المخاطر الصحية والاجتماعية للألعاب الإلكترونية

الأبعاد	عدد المفردات
المعارف المرتبطة بالمخاطر الصحية.	١٤
المعارف المرتبطة بالمخاطر الاجتماعية.	١٢
المعارف المرتبطة بالمخاطر السلوكية.	٨
المعارف المرتبطة بالمخاطر التعليمية.	٦
المجموع	٤٠

- **صدق المقياس:**

صدق المحكمين: صدق الخبراء وصدق لاوشي: قامت الباحثة بحساب صدق مقياس مخاطر الألعاب الإلكترونية باستخدام صدق الخبراء وصدق لاوشي؛ حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) أساتذة من أساتذة الطفولة المبكرة وعلم نفس الطفل وأدب الطفل ومناهج الطفل بالجامعات السعودية والعربية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس مخاطر الألعاب الإلكترونية لدى عينة من الأطفال وقد قامت الباحثة بحساب نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات المقياس كما قامت الباحثة بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي لكل مفردة من مفردات المقياس كما قامت الباحثة بحساب صدق المحتوي باستخدام معادلة لاوشي (Lawashe) لحساب نسبة صدق المحتوي Content Validity Ratio (CVR) لكل مفردة من مفردات مخاطر الألعاب الالكترونية .(In Johnston,Wilkinson,2009-P5) ويوضح الجدول

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

رقم (٢) نسب اتفاق الخبراء ومعامل صدق ولاشي لمفردات مقياس مخاطر الألعاب الالكترونية.

جدول (٢) نسب اتفاق الخبراء ومعامل صدق لاوشي لمفردات مقياس مخاطر الألعاب الإلكترونية (ن=١٠)

م	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق%	معامل صدق لاوشي	القرار المتعلق بالمفردة	م	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق%	معامل صدق لاوشي	القرار المتعلق بالمفردة
1	10	100	1	تقبل	21	10	100	1	تقبل
2	9	90	0.8	تعدل وتقبل	22	10	100	1	تقبل
3	10	100	1	تقبل	23	10	100	1	تقبل
4	10	100	1	تقبل	24	9	90	0.8	تعدل وتقبل
5	10	100	1	تقبل	25	10	100	1	تقبل
6	9	90	0.8	تعدل وتقبل	26	10	100	1	تقبل
7	9	90	0.8	تعدل وتقبل	27	10	100	1	تقبل
8	10	100	1	تقبل	28	10	100	1	تقبل
9	10	100	1	تقبل	29	10	100	1	تقبل
10	10	100	1	تقبل	30	9	90	0.8	تعدل وتقبل
11	10	100	1	تقبل	31	10	100	1	تقبل
12	9	90	0.8	تعدل وتقبل	32	10	100	1	تقبل
13	9	90	0.8	تعدل وتقبل	33	10	100	1	تقبل
14	10	100	1	تقبل	34	9	90	0.8	تعدل وتقبل
15	10	100	1	تقبل	35	10	100	1	تقبل
16	10	100	1	تقبل	36	10	100	1	تقبل
17	8	80	0.6	تعدل وتقبل	37	10	100	1	تقبل
18	10	100	1	تقبل	38	8	80	0.6	تعدل وتقبل
19	10	100	1	تقبل	39	9	90	0.8	تعدل وتقبل
20	9	90	0.8	تعدل وتقبل	40	9	90	0.8	تعدل وتقبل
متوسط النسبة الكلية للاتفاق على المقياس					96.25%				
متوسط نسبة صدق لاوشي للمقياس ككل					0.925				

يتضح من الجدول (٢) أن نسبة الاتفاق بين آراء السادة المحكمين بنسبة (٨٠-١٠٠%) على إمكانية تطبيق عبارات المقياس على أفراد عينة البحث. ولقد اتفقت آراء السادة المحكمين بنسبة 96.25% على إمكانية تطبيق عبارات المقياس على أفراد عينة البحث وتم وتعديل بعض العبارات وذلك ليناسب المرحلة العمرية، ثم أعيد

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عرضها على بعض المحكمين السابقين لإبداء الرأي والتعديلات النهائية. ويوضح جدول رقم (٣) الصورة النهائية للمقياس.

جدول (٣) عدد المفردات المخصصة لكل بعد من أبعاد المقياس في صورته النهائية

م	الأبعاد	عدد المفردات
١	المعارف المرتبطة بالمخاطر الصحية	١٤
٢	المعارف المرتبطة بالمخاطر الاجتماعية	١٢
٣	المعارف المرتبطة بالمخاطر السلوكية	٨
٤	المعارف المرتبطة بالمخاطر التعليمية	٦
المجموع الكلى		٤٠

-**الصدق العاملي:** يسعى الصدق العاملي إلى تحديد المتغيرات الكامنة (العامل) التي توضح نمط الارتباطات بين العديد من المتغيرات، ويستخدم للحد من كثرة البيانات وتلخيصها لتحديد عدد قليل من العوامل التي تفسر التباين الملاحظ في عدد أكبر بكثير من المتغيرات ولحساب الصدق العاملي استخدمت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس.

- **ثبات الاختبار:**

✓ **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفاكرونباخ ويوضح الجدول (٤) معاملات ثبات المقياس والأبعاد الفرعية:

جدول (٤) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفاكرونباخ لكل مفردة والمقياس ككل(ن=٦٠)

م	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة	م	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة	م	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة
1	0.860	15	0.858	28	0.859
2	0.863	16	0.860	29	0.860
3	0.860	17	0.861	30	0.858
4	0.864	18	0.858	31	0.861
5	0.857	19	0.864	32	0.858
6	0.860	20	0.859	33	0.864
7	0.862	21	0.860	34	0.862
8	0.859	22	0.859	35	0.861
9	0.862	23	0.858	36	0.858
10	0.857	24	0.863	37	0.858
11	0.859	25	0.859	38	0.863
12	0.861	26	0.860	39	0.867
13	0.861	27	0.861	40	0.858
14	0.866				
معامل ثبات المقياس ككل					0.863

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وإذا كان معامل الثبات بطريقة ألفا لكل مفردة من مفردات القياس أقل من ألفاكرونباخ للمقياس ككل، فهذا يعني أن المفردة مهمة وغيابها عن المقياس يؤثر سلبا على معامل ثباته ويتضح من الجدول السابق أن مفردات مقياس مخاطر الألعاب الالكترونية يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل وهي (٠.٨٦٣).

- **معامل ثبات إعادة التطبيق:** قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس مخاطر الألعاب الالكترونية باستخدام طريقة إعادة التطبيق للمقياس ككل (٠.٨٦٢) وهو معامل ثبات دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ومما سبق من خلال حساب ثبات مقياس مخاطر الألعاب الالكترونية بطريقتي ألفا كرونباخ وحساب معامل إعادة التطبيق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفع من الثبات، مما يشر إلى إمكانية استخدمه في البحث الحالي، والوثوق في النتائج التي سيسفر عنها البحث.

تصحيح الاختبار: تم التصحيح مقياس مخاطر الألعاب الإلكترونية بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وعليه تبلغ النهاية العظمى للمقياس (٤٠) درجة في حين تبلغ النهاية الصغرى (صفر) درجة وهذا يشير إلى أن ارتفاع درجة الطفل على المقياس يعبر عن درجة وعيه بمخاطر الألعاب الالكترونية في أبعاد المقياس الحالي.

جدول (٥)الدرجات المستحقة عند تصحيح مقياس مخاطر الألعاب الإلكترونية

المتغيرات	الإجابة		
	موقف إيجابي	موقف سلبي	موقف سلبي
السؤال	١	٠	٠
النهائية العظمى للمقياس	٤٠		
النهائية الصغرى للمقياس	٠		

اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (تقنين عماد أحمد حسن، ٢٠١٦)

✓ **الهدف من الاختبار**: يهدف هذا الاختبار إلى قياس نسبة الذكاء العام للأفراد بعمر زمني (٥.٥ – ٦) سنة

✓ **وصف الاختبار**: يتكون الاختبار من (٣٦) بنداً موزعاً على ثلاثة أقسام ويشتمل كلاً منها على ١٢ بند ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين، أسفله ٦ أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي ويبلغ زمن الإجابة ١٤ دقيقة فقط.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

✓ **صدق الاختبار**: قام مقنن الاختبار بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأطفال في الاختبار وتراوحت بين (٠.٤٩- ٠.٦١) كما تم حساب معاملات الارتباط بين أقسام الاختبار والدرجة الكلية بين (٠.٧٨- ٠.٨٥) وجميع المعاملات دالة إحصائيا.
✓ **ثبات الاختبار**: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام الفاكرونباخ حيث بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (٠.٨٨٥)
✓ معامل ثبات إعادة التطبيق: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام إعادة التطبيق حيث بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (٠.٧٩٤) وعليه يتمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من الثبات.

مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي (تقنين / عبد العزيز الشخص ٢٠٠٦)

✓ **الهدف من المقياس**: يهدف هذا الاختبار إلى قياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي
✓ **وصف المقياس**: يتكون هذا المقياس من ثلاث متغيرات أساسية هي وظيفة الأب ومستوى تعليم الأم ودخل الفرد في الشهر، وتم وضع تسعة مستويات لوظيفة الأب وسبعة مستويات لتعليم الأم وعشرة مستويات لدخل الفرد في الشهر.
✓ **تصحيح المقياس**: تحويل البيانات الخاصة بالمؤشرات للأسر لتقديرات رقمية من خلال إعطائها درجات تساوي الرقم الموجود به واستخراج معاملات الارتباط البينية بين المتغيرات المستخدمة في تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسر. يوضح جدول رقم (٦) بيان المستويات الاجتماعية- الاقتصادية ومدى الدرجات الخاصة بكل منها.

جدول رقم (٦) بيان المستويات الاجتماعية- الاقتصادية ومدى الدرجات الخاصة بكل منها

المستوى	مدى الدرجات
منخفض جدًا	١٢-٢٠
منخفض	٢١-٢٩
دون المتوسط	٣٠-٤٢
متوسط	٤٣-٦٠
فوق المتوسط	٦١-٧١
مرتفع	٧٢-٨٤
مرتفع جدًا	٨٥-٩٧

برنامج أدب الطفل لتنمية الوعي بمخاطر الألعاب الالكترونية (إعداد الباحثة) :

أسس بناء البرنامج: يقوم هذا البرنامج على أساس توعية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة بمخاطر الألعاب الإلكترونية من خلال بعض أشكال الأدب (القصص والأناشيد ومسرح الطفل)، ويراعي أن يمتاز البرنامج بالتنوع والبساطة، مع مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، وتقديم خبرات البرنامج بشكل متكامل ومترابط وتقديم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

خبرات متنوعة، مع مراعاة حاجات الطلبة ومتطلباتهم، ووضوح الأهداف وقابليتها للقياس، ومناسبة البرنامج لخصائص نمو الأطفال، وأن محتوى جلسات البرنامج صحيح علمياً ويسعى لتحقيق أهداف البرنامج، واختيار وسائل تعليمية مناسبة تسهم في تحقيق أهداف البرنامج، واستخدام أساليب تقويم مناسبة.

- **أهداف البرنامج:**

– **الهدف العام للبرنامج**: يهدف البرنامج المقترح إلى توعية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من مخاطر الألعاب الإلكترونية التالية:

✓ المخاطر الصحية للألعاب الإلكترونية.
✓ المخاطر الاجتماعية للألعاب الإلكترونية.
✓ المخاطر السلوكية للألعاب الإلكترونية.
✓ المخاطر التعليمية للألعاب الإلكترونية

– **الأهداف الإجرائية**: يفترض بعد إتمام البرنامج أن ينمو وعي الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة بمخاطر الألعاب الإلكترونية المرتبطة بالمحاور التالية:

المحور الأول: الوعي بالمخاطر الصحية للألعاب الإلكترونية.

- أن يتجنب الطفل تناول الوجبات السريعة أثناء ممارسه الألعاب الإلكترونية.
- أن يتجنب الطفل السهر المتواصل في ممارسه الألعاب الإلكترونية.
- أن يحدد الطفل أضرار وهج شاشات الألعاب الإلكترونية على العين.
- أن يتعرف الطفل على أضرار الجلوس بوضعيات خاطئة لممارسه الألعاب.
- أن يحدد الطفل على ضرر عدم الراحة أثناء اللعب المتواصل.
- أن يشرب الطفل الماء بشكل مستمر عند ممارسه الألعاب الإلكترونية.
- أن يتجنب الطفل عدم قضاء حاجته عند ممارسه الألعاب الإلكترونية.
- أن يحدد الطفل ضرر الصوت العالي الصادر من الألعاب الإلكترونية على حاسة السمع.
- أن يوضح الطفل خطورة الحركة السريعة للعين أثناء ممارسه الألعاب الإلكترونية.
- أن يتعرف الطفل على ضرر الضغط المستمر على أزارير اللعبة.
- أن يتجنب الطفل ممارسة الألعاب الإلكترونية لفترة طويلة ليلا.
- أن يحافظ الطفل على النظافة الشخصية عند ممارسه الألعاب الإلكترونية.
- أن يتعرف الطفل على الوضعية الصحيحة للجلوس أثناء ممارسه الألعاب الإلكترونية.
- أن يحدد الطفل عدد الساعات المناسبة للعب الألعاب الإلكترونية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المحور الثاني: الوعي بالمخاطر الاجتماعية للألعاب الإلكترونية.

- أن يتجنب الطفل اللعب بالألعاب الالكترونية أثناء تناول الطعام مع الأسرة.
- أن يطلب الطفل المساعدة من والديه عندما تواجه مشكلة أثناء اللعب.
- أن يهنئ الطفل صديقة عند الفوز باللعبة.
- أن يشارك الطفل في المناسبات الاجتماعية للعائلة.
- أن يساعد الطفل الوالدين في الأعمال المنزلية.
- أن يساهم الطفل في الأعمال التطوعية.
- أن يشارك الطفل اللعب مع الأصدقاء خارج المنزل.
- أن يحترم الطفل أصدقاؤه أثناء ممارسة الألعاب الالكترونية.
- أن يحل الطفل النزاعات بين الأصدقاء بشكل سلمي.
- أن يستمع الطفل للوالدين عند التحدث.
- أن يحترم الطفل أدوار الآخرين أثناء العب.
- أن يتعرف الطفل على خطورة الألعاب الإلكترونية على عادات وتقاليد المجتمع.

المحور الثالث: الوعي بالمخاطر السلوكية للألعاب الإلكترونية.

- أن يتعرف الطفل على تأثير ممارسة الألعاب العنيفة على شخصيته.
- أن يتعرف الطفل على ضرر اللعب المفرط في الألعاب الإلكترونية.
- أن يلتزم الطفل بالهدوء أثناء انقطاع الاتصال أثناء اللعب.
- أن يحترم الطفل قرارات الوالدين عند حاجته للمال لإكمال اللعبة.
- أن يتعرف الطفل على سلوكيات التنمر داخل غرف الدردشة في العاب الإلكترونية.
- أن يتجنب الطفل الغضب أثناء ممارسة الألعاب الالكترونية.
- أن يتجنب الطفل الألفاظ البذيئة أثناء ممارسة الألعاب الالكترونية.
- أن يبتعد الطفل عن الأنانية أثناء ممارسة الألعاب الالكترونية مع أصدقاؤه.

المحور الرابع: الوعي بالمخاطر التعليمية للألعاب الإلكترونية.

- أن يحدد الطفل ضرر السهر لممارسة الألعاب الإلكترونية على حضوره الصباحي للمدرسة
- أن يعرف الطفل تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على الواجبات المدرسية
- أن يعرف الطفل ضرر الألعاب الإلكترونية على تحصيله الدراسي
- أن يميز الطفل أضرار ممارسة الألعاب الإلكترونية طوال الليل على التركيز.
- أن يميز الطفل تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية طوال الليل على الانضباط المدرسي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- أن يوضح الطفل ضرر السهر المتواصل على الألعاب الإلكترونية في مشاركته الصفية.

- **الإطار التجريبي للبرنامج**:

- **المحتوى الزمني**: يحتوي البرنامج على (٣٩جلسة)، وتم تطبيق اللقاءات في مدة (شهرين) بمعدل خمس أيام أسبوعًيا لمدة (٤٥دقيقة) في اليوم الواحد، تقسم الجلسة إلى ثلاثة أقسام زمنية متساوية كل منها (١٥ دقيقة).

- **المحتوى المكاني**: تم تطبيق البرنامج على أطفال مدرسة الابتدائية الرابعة والستون بمحافظة حفر الباطن، وتُقدم الجلسات في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٥ه.

- **المحتوى الإجرائي**: يحتوي البرنامج على جلسات للبرامج القصص والأناشيد ومسرح الطفل التسجيلية المنشورة عبر اليوتيوب.

– **الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج**: استخدم البرنامج المقترح الطرق والأساليب التربوية التالية (الحوار والمناقشة – التعلم التعاوني- العصف الذهني – التعلم باستخدام الحواس- تمثيل الأدوار – التعلم بالملاحظة- التعلم النشط – الدراما والمسرح).

- **صدق البرنامج:** قامت الباحثة بعرض البرنامج القائم على توظيف بعض أشكال أدب الأطفال في تنمية الوعي بمخاطر الألعاب الالكترونية لمرحلة الطفولة المبكرة في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة والمتخصصين في مجال الطفولة، والتربية وعلم النفس، مصحوبا بمقدمة تمهيدية للتعرف البرنامج وأهداف ولأسس المعتمد عليها والفنيات المستخدمة والمدة الزمنية والمراحل الإجرائية للقاءات البرنامج بهدف التأكد من صلاحيته وصدق بناءه وقدرته على تنمية الوعي بمخاطر الألعاب الالكترونية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة من خلال توظيف بعض أشكال أدب الأطفال. ولقد استفادت الباحثة من آرائهم وتعديلاتهم فيما يختص البرنامج وفنياته، وفيما يلي يوضح جدول رقم (٧) نسب اتفاق السادة الخبراء على البرنامج القائم على توظيف بعض أشكال أدب الأطفال في تنمية قيمة الوعي بمخاطر الألعاب الالكترونية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٧) نسب اتفاق الخبراء على البرنامج القائم على توظيف أدب الأطفال (ن = ١٠)

م	معايير الحكم	مرات الاتفاق	مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق	معامل الاختلاف*
١	وضوح أهداف البرنامج.	10	0	100	%٨.٧٣
٢	الترابط بين أهداف البرنامج ومحتواه.	10	0	100	
٣	التسلسل المنطقي لمحتوي البرنامج.	9	1	90	
٤	الترابط بين جلسات البرنامج.	10	0	100	
٥	كفاية المدة الزمنية المخطط لها.	9	1	90	
٦	فعالية الاستراتيجيات التدريسية ومدي ارتباطها بأهداف البرنامج.	9	1	90	
٧	فعالية الوسائل المستخدمة ومدي ارتباطها بأهداف البرنامج.	10	0	100	
٨	فعالية الأنشطة المختلفة ومدي ارتباطها بأهداف البرنامج.	10	0	100	
٩	التكامل بين الأنشطة المختلفة داخل البرنامج.	9	1	90	
١٠	كفاية وملائمة أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.	10	0	100	
	النسبة الكلية للاتفاق على البرنامج			96%	

يتضح من جدول (٧) أن نسبة الاتفاق الكلية للسادة الخبراء على صلاحية البرنامج (٩٦%) وهي نسبة مرتفعة. في حين بلغ معامل الاختلاف Coefficient Of Variation (CV) بين السادة الخبراء على صلاحية البرنامج القائم على استخدام السبورة التفاعلية (٨.٧٣%) وهي قيمة معامل اختلاف منخفضة جداً. ويشير ذلك إلى صلاحية البرنامج والوثوق في النتاج التي سيسفر عنها البحث.

خامساً: التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث قبلياً: للتأكد من مدى تحقق التكافؤ بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد مخاطر الألعاب الالكترونية، استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات غير المترابطة:

جدول (٨) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد المقياس، ومجموعها الكلي(ن=٦٠)

المتغيرات	المجموعة التجريبية (ن=٣٠)		المجموعة الضابطة (ن=٣٠)		دلالة الفروق	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المخاطر الصحية	9.867	1.257	9.767	1.281	0.053	غير دالة
المخاطر الاجتماعية	7.467	0.973	7.367	0.999	0.393	غير دالة
المخاطر السلوكية	4.667	0.758	4.567	0.626	0.557	غير دالة
المخاطر التعليمية	3.667	0.661	3.533	0.681	0.769	غير دالة
المجموع الكلي	25.667	3.189	25.233	3.295	0.232	غير دالة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يتضح من الجدول (٨) السابق تقارب قيم المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مخاطر الألعاب الالكترونية (المصور) حيث قيمة " ت " المحسوبة بالنسبة للمخاطر الصحية (٠.٠٥٣)، في حين بلغت قيمة "ت" للمخاطر الاجتماعية (٠.٣٩٣)، وجاءت قيمة "ت" للمخاطر السلوكية (٠.٥٥٧)، وكانت قيمة "ت" للمخاطر التعليمية (٠.٧٦٩)، وبلغت قيمة "ت" لإجمالي المقياس (٠.٢٣٢) وكلها قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي: ذلك ما يعني تكافؤ مجموعتي البحث قبليا وأن ما قد يظهر بينهما من فروق في التطبيق البعدي يمكن إرجاعها إلى أثر اختلاف المعالجة التوعوية واستخدام البرنامج الحالي.

– **التكافؤ في الذكاء:** للتأكد من مدي تحقق التكافؤ بين متوسطي درجات الأطفال التجريبية والضابطة في القياس القبلي للذكاء استخدمت الباحثة اختبار " ت" T-test للمجموعات غير المرتبطة ويوضحها جدول رقم (٩).

جدول (٩) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للذكاء ن =٦٠

المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		دلالة الفروق	
	م	ع	م	ع	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
الذكاء	101.95	4.07	101.22	4.83	1.126	غير دالة

يلاحظ من جدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للذكاء، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (١.١٢٦) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠٥).

– **التكافؤ في المستوي الاجتماعي والاقتصادي:** للتأكد من مدي تحقق التكافؤ بين متوسطي درجات الأطفال التجريبية والضابطة في القياس القبلي المستوي الاجتماعي والاقتصادي استخدمت الباحثة اختبار " ت" T-test للمجموعات غير المرتبطة ويوضحها جدول رقم (١٠).

جدول (١٠) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي المستوي الاجتماعي والاقتصادي ن =٦٠

المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		دلالة الفروق	
	م	ع	م	ع	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
المستوي الاجتماعي والاقتصادي	59.11	3.28	58.76	3.99	1.489	غير دالة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يلاحظ من جدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي المستوي الاجتماعي والاقتصادي، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (١.٤٨٩) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠٥).

من العرض السابق يتضح لنا التكافؤ بين المجموعتين التجريبية الضابطة في القياس القبلي لـ(مخاطر الألعاب الالكترونية) وكلاً من (الذكاء- المستوي الاجتماعي والاقتصادي)؛ وعليه يمكن إرجاع الفروق في القياس البعدي لـ (مخاطر الألعاب الالكترونية) بين المجموعتين التجريبية الضابطة في إن وُجدت لأثر المتغير المستقل وهو البرنامج القائم على توظيف بعض أشكال أدب الأطفال.

نتائج الدراسة:

اختبار صحة الفرض الأول:

ينص على أنه " توجد فروق يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي بمخاطر الألعاب الالكترونية لصالح أطفال المجموعة التجريبية." ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ت للمجموعات غير المترابطة لحساب دلالة الفروق لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأبعاد مقياس مخاطر الألعاب الالكترونية والدرجة الكلية للمقياس كما قامت بحساب حجم التأثير مربع ايتا للتعرف على حجم تأثير البرنامج في تعزيز التوعية بمخاطر الألعاب الالكترونية لدى أطفال المجموعة التجريبية والضابطة

جدول (١١) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد المقياس ومجموعها الكلي

المتغيرات	المجموعة التجريبية (ن=٣٠)		المجموعة الضابطة (ن=٣٠)		دلالة الفروق		حجم التأثير	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
المخاطر الصحية	12.867	1.008	9.833	2.283	2.260	0.01	0.883	مرتفع
المخاطر الاجتماعية	11.033	0.850	7.400	1.070	14.561	0.01	0.521	مرتفع
المخاطر السلوكية	7.133	0.819	4.667	0.758	12.104	0.01	0.699	مرتفع
المخاطر التعليمية	5.500	0.630	3.567	0.679	11.436	0.01	0.833	مرتفع
المجموع الكلي	36.533	1.613	25.467	7.272	8.138	0.01	0.724	مرتفع

يلاحظ من جدول (١١) أنه:

بلغ حجم التأثير لدي أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة في بعد المعارف المرتبطة بالمخاطر الصحية هو(٠.٨٨٣) وهو حجم تأثير مرتفع أي أن نسبة المعارف المرتبطة بالمخاطر الصحية والتي ترجع للبرنامج القائم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

هي (٨٨.٣%)، بلغ حجم التأثير لدي أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة في المعارف المرتبطة بالمخاطر الاجتماعية هو(٠.٥٢١) وهو حجم تأثير مرتفع أي أن نسبة المعارف المرتبطة بالمخاطر الاجتماعية والتي ترجع للبرنامج القائم هي(٥٢.١%)، وبلغ حجم التأثير لدي أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة في المعارف المرتبطة بالمخاطر السلوكية هو(٠.٦٩٩)وهو حجم تأثير مرتفع أي أن نسبة المعارف المرتبطة بالمخاطر السلوكية والتي ترجع للبرنامج القائم هي(٦٩.٩%)، وبلغ حجم التأثير لدي أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة للمجموع الكلي هو(٠.٧٢٤)، وهو حجم تأثير مرتفع أي أن نسبة المعارف المرتبطة بالمقياس والتي ترجع للبرنامج القائم هي(٧٢.٤%)، وبالتالي يتم قبول الفرض الأول الذي يعني وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (<= ٠,٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مخاطر الألعاب الالكترونية (المصور) لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مساهمة استخدام أدب الطفل المتمثل في قصص جاذبة وأناشيد محمسة في توعية الطفل من مخاطر الألعاب الالكترونية، وهذا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الأسمري (٢٠٢٢) إلى أن هناك مخاطر لممارسة الألعاب الالكترونية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، منها تقليد الأطفال لبعض شخصيات الألعاب الإلكترونية، وهذا يعكس أثرًا سلبيًا على سلوك الطفل من خلال استخدامه لهذه الألعاب. وأوضحت نتائجها أثر البرنامج المستخدم في تلخيص الطفل من تلك المخاطر والعادات الاجتماعية المختلفة عن مجتمعنا الإسلامي وهذا هو ما توصلت إليه الدراسة الحالية من وجود مخاطر لاستخدام الأطفال للألعاب الالكترونية وتم معالجتها لدى الطفل باستخدام البرنامج المصمم من قبل الباحثة الذي أوضح فروق ذات دلال إحصائية بين المجموعتين (التجريبية – الضابطة) لصالح المجموعة التجريبية الخاضعة للبرنامج مما يدل على فعالية البرنامج المعد من قبل الباحثة.

ونتيجة لذلك يرى البحث الحالي أن أدب الطفل المتمثل في (القصص والأناشيد ومسرح الطفل) قد يلعب دورا كبيرا في التوعية والتحسين من مخاطر الألعاب الإلكترونية على الأطفال، حيث من المؤكد أن يكون له تأثير إيجابي في نقل رسائل توعية وتحفيزية، تساهم في توجيه سلوكيات الأطفال نحو استخدام آمن ومسئول للألعاب الإلكترونية. وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية حيث ركزت على استخدام إلى الجانب التوعوي المباشر لدى الأطفال في سن الروضة، وذلك من خلال

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

توظيف أشكال أدب الطفل كوسيلة فعالة لنقل المفاهيم والقيم الخاصة بالتوعية من مخاطر الألعاب الإلكترونية بشكل مبسط وملائم لعقولهم الصغيرة وتوصلت الدراسة إل فعالية تلك الأنشطة المقدمة للطفل من خلال مقارنة نتائج المجموعتين بعد التطبيق البعدي. فتقديم المعلومات بشكل مبسط وممتع يعزز فهم الأطفال ويعزز الوعي بأهمية الاعتدال والتحكم في استخدام الألعاب الإلكترونية.

اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص على أنه " توجد فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لوعي الأطفال بمخاطر الألعاب الإلكترونية ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ت للمجموعات المترابطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد المقياس ومجموعها الكلي، كما قامت بحساب حجم التأثير مربع ايتا للتعرف على حجم تأثير البرنامج في تعزيز التوعية بمخاطر الألعاب الالكترونية لدى أطفال المجموعة التجريبية .

جدول (١٢) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمقياس ومجموعها الكلي (ن=٣٠)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		دلالة الفروق		حجم التأثير	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
المخاطر الصحية	9.867	1.257	12.867	1.008	2.327	0.010	0.592	مرتفع
المخاطر الاجتماعية	7.467	0.973	11.033	0.850	13.654	0.010	0.775	مرتفع
المخاطر السلوكية	4.667	0.758	7.133	0.819	13.403	0.010	0.846	مرتفع
المخاطر التعليمية	3.667	0.661	5.500	0.630	12.687	0.010	0.648	مرتفع
المجموع الكلي	25.667	7.189	36.533	1.613	8.401	0.010	0.588	مرتفع

يلاحظ من الجدول (١٢) أنه:

بلغ حجم التأثير لدي أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة في بعد المعارف المرتبطة بالمخاطر الصحية هو(٠.٥٩٢) وهو حجم تأثير مرتفع أي أن نسبة المعارف المرتبطة بالمخاطر الصحية والتي ترجع للبرنامج القائم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

هي (٥٩.٢%)، وبلغ حجم التأثير لدي أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة في بعد المعارف المرتبطة بالمخاطر الاجتماعية هو(٠.٧٧٥) وهو حجم تأثير مرتفع أي أن نسبة المخاطر المرتبطة بالناحية الاجتماعية والتي ترجع للبرنامج القائم هي(٧٧.٥%)،وبلغ حجم التأثير لدي أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة في بعد المعارف المرتبطة بالمخاطر السلوكية هو(٠.٨٤٦) وهو حجم تأثير مرتفع أي أن نسبة المعارف المرتبطة بالمخاطر السلوكية والتي ترجع للبرنامج القائم هي(٨٤.٦%)، وبلغ حجم التأثير لدي أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة في بعد المعارف المرتبطة بالمخاطر الاجتماعية هو(٠.٦٤٨) وهو حجم تأثير مرتفع أي أن نسبة المعارف المرتبطة بالمخاطر الاجتماعية والتي ترجع للبرنامج القائم هي(٦٤.٨%)، وبلغ حجم التأثير لدي أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة للمجموع الكلي هو(٠.٥٨٨) وهو حجم تأثير مرتفع أي أن نسبة مخاطر الألعاب الالكترونية والتي ترجع للبرنامج القائم هي(٥٨.٨%).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة كدراسة Daniel & Victoria (2016) ودراسة الخليفة (٢٠١٦) ودراسة الصبان (٢٠٢١) ودراسة رزوق (٢٠٢٠) ودراسة الأسمري (٢٠٢٢) ودراسة قبلي (٢٠٢٣) التي استخدمت طرق متنوعة للتوعية من مخاطر الألعاب الالكترونية، ومحاولة إيجاد الحلول التي تجنب الطفل مخاطر الألعاب الكترونية . فلقد أوصت هذه الدراسات بأنه ينبغي على التربويين وأولياء الأمور الإحاطة بأهم الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية للألعاب الإلكترونية وذلك بهدف العمل على تعزيز الجوانب الإيجابية والحد من أثار الجوانب السلبية، وهنا قد تلعب برامج التوعية دور كبير في ذلك.

كما اتفقت أيضاً مع دراسة جيناد (٢٠٢١) التي أجريت للكشف عن بعض البدائل الترفيهية للألعاب الإلكترونية وتوصلت إلى ضرورة إيجاد بعض البدائل الترفيهية للألعاب الإلكترونية وفي نفس الوقت تكون تحفيزية تشجيعية لنماء عقل الطفل واكتسابه شخصية قوية، ومتوقعه في شبكة اجتماعية تليق والمحيط الذي يعيش فيه حيث أثبتت نتائج الدراسة الحالية والتي استخدمت المنهج التجريبي عن طريق برامج قائم على بعض أشكال أدب الأطفال لتوعية الطفل بخطورة الألعاب الالكترونية لحمايتهم والحفاظ على طريقة نموهم بشكل سليم حيث أظهرت نتائج الدراسة الحالية تحسين في درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بدرجاتهم قبل تطبيق البرنامج فوجدت الباحثة تحسن في درجات المجموعة التجريبية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلى فعالية البرنامج وأنشطتها المخططة ومناسبتها لطبيعية عينة البحث،

اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص على أنه لا توجد فروق " لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس وعي الأطفال بمخاطر الألعاب الالكترونية ومجموعها الكلي". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ت للمجموعات المترابطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد المقياس ومجموعها الكلي.

جدول (١٣) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمقياس ومجموعها الكلي (ن=٣٠)

المتغيرات	القياس البعدي		القياس التتبعي		دلالة الفروق	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المخاطر الصحية	12.867	1.008	12.833	1.020	0.960	غير دالة
المخاطر الاجتماعية	11.033	0.850	10.967	0.850	1.439	غير دالة
المخاطر السلوكية	7.133	0.819	7.100	0.845	1.000	غير دالة
المخاطر التعليمية	5.500	0.630	5.433	0.626	1.439	غير دالة
المجموع الكلي	36.533	1.613	36.333	1.729	1.693	غير دالة

يلاحظ من الجدول (١٣) أنه:

- لا توجد فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لبعد المعارف المرتبطة بالمخاطر الصحية حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٩٦٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

-لا توجد فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لبعد المعارف المرتبطة بالمخاطر الاجتماعية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.٤٣٩) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

-لا توجد فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لبعد المعارف المرتبطة بالمخاطر السلوكية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.٠٠٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

-لا توجد فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لبعد المعارف المرتبطة بالمخاطر التعليمية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.٤٣٩) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

-لا توجد فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمجموع الكلي لأبعاد المقياس حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.٦٩٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتفق ماسبق مع ما توصلت إليه دراسة شحاتة (٢٠١٤)، ودراسة زلط (٢٠١٥)، ودراسة خالد (٢٠٢٠) حيث أثبتت أن أشكال أدب الطفل له من تأثير كبير كوسيلة فعّالة في العملية التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة، وبقاء أثر البرامج المستخدمة فعال واتضح ذلك من خلال مقارنة درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي ونتيجة لذلك تري الباحثة أن أدب الطفل المتمثل في القصص والأناشيد يلعب دورا كبيرا في التوعية والتحسين من مخاطر الألعاب الإلكترونية على الأطفال، وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة الحالية من بقاء أثر البرنامج لدى المجموعة التجريبية مما يدل ذلك على فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية والمعتد على توظيف أشكال أدب الأطفال في توعيتهم بمخاطر الألعاب الالكترونية .

وتتفق مع دراسة Elsayed (2021) التي أكدت على أن الأطفال من بين الفئات الاجتماعية الأكثر تضرراً من الألعاب الالكترونية بسبب الإفراط في استخدامها خصوصاً مع ظروف جائحة كوفيد-١٩ حيث أوجد زيادة في المخاطر الاجتماعية والنفسية والسلوكية والصحية على الأطفال، ولكن اختلفت الدراسة الحالية مع نسبة المخاطر التي توصلت لها الدراسة فلقد حصلت على المرتبة الأولى "المخاطر السلوكية" بنسبة ٩١.١٥%، تليها المرتبة الثانية "المخاطر الاجتماعية" بنسبة ٨٥.٥%، ثم جاءت في المركز الثالث "المخاطر النفسية" بنسبة ٨٠.٩١%، وأخيراً في المركز الرابع ""المخاطر الصحية" بنسبة ٦٤.٢٨%.

التعليق العام على نتائج الدراسة ومناقشتها:

أظهرت نتائج البحث الحالي أن هناك أثراً إيجابياً للبرنامج القائم على استخدام بعض أشكال أدب الأطفال في التوعية بمخاطر الألعاب الالكترونية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للمجموعة التجريبية لمتغير مخاطر الألعاب الالكترونية (الصحة والاجتماعية والسلوكية والتعليمية)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الطريقة التي استخدمتها في توعية الأطفال بتلك المخاطر وذلك عن طريق توظيف الأناشيد والقصص ومسرح

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الطفل مستخدمة في ذلك مقاطع الفيديو وذلك عبر قناة صممتها الباحثة على اليوتيوب ليسهل مشاهدة الأطفال لتلك المحتوي التربوي التعليمي الهادف إلى رفع مستوي وعي الطفل بالمخاطر الناجمة عن ممارسة تلك الألعاب بشكل مفرط. تميزت الأنشطة والأناشيد والقصص بالمحتوي التربوي الهادف والمصمم بشكل جذاب وممتع فجاءت القصص بإحداث مشوقة تجذب انتباه الطفل وتعمل على زيادة دافعية الطفل في مشاهدة تلك القصص والأناشيد والمسرحيات المعروضة عليه والتي يشارك فيها عبر مقاطع اليوتيوب والمعتمدة على جذب وتشويق الطفل من خلال المؤثرات المختلفة المصاحبة بالصوت، والصورة، والحركة، واللون، ولقطات الفيديو، و الرسوم المتحركة، وما يوفره قدر من الانسجام بين المكونات السمعية والبصرية التي تعمل على جذب انتباه الأطفال وزيادة مشاركتهم وتفاعلهم، فالمشاهد القصصية والمسرحية المحتوية على شخصيات كرتونية تساهم بشكل كبير في نقل الرسالة التربوية التي هدف إليها محتوي البرنامج الحالي للأطفال وبشكل غير مباشر وأكثر جاذبية، كما أن المناقشات التي أجريت مع الأطفال حول المحتوي المقدم في البرنامج الحالي قد ساهم في مشاركتهم الإيجابية ورفع مستوي وعيهم بمخاطر الألعاب الالكترونية إذا تم الإفراط فيها فلقد تم إيصال الفكرة للطفل بشكل محبب وغير ممل .

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة كدراسة شحاتة (٢٠١٤)، ودراسة زلط (٢٠١٥)، ودراسة خالد (٢٠٢٠) التي أكدت وجود فعالية للبرامج التي تقوم على توظيف أشكال أدب الأطفال في التوعية بمخاطر الألعاب الالكترونية، حيث تعتبر الأنشطة الموجهة والمخطط لها والمعتمدة على القصص والأناشيد من أكثر البرامج فعالية في توعية الأطفال بمخاطر الألعاب الالكترونية لأنها مناسبة لعمر واحتياج الأطفال. حيث إن أدب الأطفال يعتبر من الوسائل المهمة في حياة الطفل التي هي أساس مستقبل المجتمع كله، وعليه يقوم البناء العقلي والنفسي والعاطفي للإنسان، كما أن له دورا ثقافيا يتمثل في إكساب الطفل القيم والاتجاهات والسلوكيات السليمة، بالإضافة إلى تنمية العمليات المعرفية المتمثلة في التفكير والتخيل والتحليل، كما أن لأدب الطفل دورا مهما في توعية وتثقيف الطفل في العديد من القضايا والتي من بينها مخاطر الألعاب الالكترونية.

كما ترجع الباحثة فعالية البرنامج إلى التنوع في أشكال أدب الطفل المستخدمة المتمثل في القصص والأناشيد والمسرحيات قد يلعب دورا كبيرا في كوسيلة فعّالة التوعية والتحسين من مخاطر الألعاب الإلكترونية على الأطفال. وبذلك جاءت متفقة مع الدراسات السابقة كدراسة شحاتة (٢٠١٤)، ودراسة زلط (٢٠١٥)، ودراسة خالد (٢٠٢٠) ودراسة عثمان (٢٠١٨) ودراسة روزق (٢٠٢٠) ودراسة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأسمري (٢٠٢٢) ودراسة قبلي (٢٠٢٣)، فاحتواء تلك المقاطع على المحتوي الثقافي التوعوي والمقدم للأطفال كان مبسط وهادف بحث استطاع الطفل فهم المقصود منه وكذلك فهم واستيعاب ما هدفت إليها الباحثة. وبالإضافة اعتماد التغذية الراجعة والنمذجة الذاتية بالشخصيات المقدمة عن طريق المقاطع وأيضاً الأناشيد التي تركت في الطفل أثر مستمر لسهولة حفظها بحيث جاءت موجهة وكلماتها سهلة الحفظ وأيضاً يسهل فهم معانيها. وتم مناقشة الأطفال في تلك المحتوي لتقدم تغذية راجعة لهم والتفرقة بين السلوك المناسب المحبب ممارسته والسلوك وغير المناسب الذي لابد من التخلي عنه.

كما تعزو الباحثة النتيجة إلى لقاءات البرنامج التي تتناسب مع خصائص الأطفال وفقا للأهداف المحددة بالبرنامج والتي اتسمت بالبساطة والوضوح والتنظيم الجيد والعرض بطريقة شيقة فضلا عن تنوع الأنشطة المصاحبة وتكاملها بطريقة تساعد الطفل على التعبير عن انفعالاتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم مثل الأنشطة الفنية الغنائية قصصية التمثيلة الحركية العقلية الاجتماعية التي اتسمت بالموضوعية والتشويق وقد أدت إلى مساعدة الأطفال على تطوير الإبداع واللياقة البدنية والتفكير النقدي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال، كما أن التنوع في استخدام الاستراتيجيات مثل العصف الذهني والتعلم باللعب والتعلم التعاوني والحوار والمناقشة والتعليم بمجموعات صغيرة والخبرة المباشرة والألعاب التفاعلية)، بالإضافة إلى ما اعتمدته عليه الباحثة من أدوات وتقنيات حديثة مثل المجسمات البطاقات والصور والقصص بأنواعها سواء كانت مصورة رقمية شفوية والأناشيد بأشكالها والمسرح، كما أن استمرار عملية التقويم حيث كانت الباحثة تقوم بعملية التقويم بأساليب متنوعة مثل :(التقويم المعتمد على الملاحظة المباشرة - التقويم المعتمد على الأداء – التقويم الذاتي) ومراقبة كيفية تفاعل الأطفال مع الأنشطة و القصص والمسرحيات التفاعلية وتقييم مشاركتهم واهتماماتهم، وباستخدام هذه الأساليب المتنوعة للتقويم يمكن تقييم فعالية البرنامج بشكل شامل ودقيق، ولهذا كان البرنامج وسيطا تربويا مهما ومدخلا أساسيا لتوعية من مخاطر الألعاب الإلكترونية نظرا لما قدمه من أنشطة متنوعة تساعد الأطفال على التعلم بشكل أفضل يتناسب مع متطلبات ومستحدثات العصر.

كما ترجع الباحثة ذلك التقدم الملحوظ للمجموعة التجريبية في القياس البعدي يرجع إلى أشكال أدب الطفل المستخدمة التي تتيح للأطفال إنشاء ارتباط عاطفي مع الشخصيات والمواقف مما يجعل الرسائل التي تقدمها أكثر تأثيرا عندما يتعاطف الأطفال مع الشخصيات ويتفاعلون مع أحداث القصة يصبحون أكثر استعدادا لاستيعاب القيم والمفاهيم المقدمة كالقصص التفاعلية التي تسمح للأطفال بالمشاركة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

في الأحداث واتخاذ القرارات تؤثر على القصة وتعزز التعلم النشط وتعمق فهمهم للرسائل التوعوية، أما الأناشيد الموسيقية والحركية التي تجعل التعلم ممتعا وسهل الحفظ حيث أنها تجذب انتباه الأطفال من خلال النغمات والإيقاعات مما يعزز استيعاب المفاهيم المعقدة بطرق بسيطة وممتعة. والأناشيد المتكررة تساعد الأطفال على تذكر المعلومات بسهولة وترسيخها في أذهانهم شغل، وأخيرا المسرح يقدم تجربة تعليمية غنية من خلال التمثيل الحي والتفاعل المباشر والمسرحيات التفاعلية تشجع الأطفال على المشاركة الفعلية في العروض مما يعزز الفهم من خلال الأداء العملي مشاهدة العروض المسرحية التي تتناول موضوعات متعلقة بمخاطر الألعاب الإلكترونية مساعدي الأطفال على استيعاب الرسائل بشكل أفضل من خلال التجسيد البصري والسمعي.

وتؤكد نتائج الدراسة الحالية على أهمية التوعية للحد من مخاطر الألعاب الإلكترونية على الأطفال وضمان استخدامها بشكل آمن، (الزيودي، ٢٠١٥). خاصة منذ السنوات الأولى حيث ان الأطفال أكثر تعرضًا للفضاء الإلكتروني والإنترنت ولذا فهم أكثر عرضة للتهديدات من أي من الأجيال السابقة، ولذا وجب تثقيفهم للتقليل من تلك المخاطر باستخدام البرامج والأنشطة التي تناسب طبيعة الأطفال في تلك المرحلة العمرية (Allers, et al., 2021). والذي يمكن تحقيقه من خلال استخدام برامج ذات طبيعة تتناسب مع الخصائص النمائية للأطفال في تلك المرحلة العمرية المبكرة، كما في البرنامج الحالي الذي اعتمد على بعض من ألوان أدب الأطفال المحببة إلى نفوسهم فاستماع الطفل للأناشيد ومشاهدة القصص والمسرحيات القريبة منه تجعله يدرك الهدف الحقيقي من المحتوي المعروض عليه. مما يشير ذلك إلى فعالية البرنامج حيث جاءت درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في استقرار واستمرار بعد فترة من تطبيقه قد يكون ذلك راجعاً إلى تفهم الأطفال لمحتوي البرنامج، وأيضاً حرص المعلمات والأمهات على الحفاظ على نتيجة البرنامج الإيجابية من حيث تغير سلوكيات الأطفال إلى الأفضل في ممارسة الألعاب الالكترونية من حيث وقتها وأنواعها، وكلها أمور ساعدت في رفع مستوي وعي أطفالهن بمخاطر الألعاب الالكترونية.

توصيات الدراسة

وبناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

١. وضع مادة دراسية عملية لمساعدة الأطفال على تنمية وعيهم بمخاطر الألعاب الالكترونية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢. تفعيل دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في التوعية بمخاطر الألعاب الالكترونية في العملية التعليمية للتعرف على المشكلات التي تواجه الطفل والعمل على إيجاد حلول فعالة لها.
٣. العمل على تثقيف الطفل بالألعاب الالكترونية ومخاطرها وكيفية حماية أنفسهم منها.
٤. استخدام أساليب حديثة للمساهمة في تنمية الشعور بمخاطر الألعاب الالكترونية.
٥. تدريب المعلمين والمعلمات على توظيف أساليب التدريس الحديثة للتعرف على المشكلات التي تواجه الأطفال ووضع حلول عملية لها.
٦. ابتكار أساليب جديدة ومشوقة لقضاء وقت فراغ الطفل عليها بدلاً من قضاء معظم وقته على الألعاب الالكترونية.
٧. تعليم الأطفال الأمان الرقمي والسلوكيات المسؤولة من خلال تثقيف الطفل حول الأمن السيبراني وتأثير الألعاب الكترونية عليهم

البحوث المقترحة

- اتجاهات المعلمات حول استخدام أنشطة تنافس الألعاب الالكترونية في جذب انتباه الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة.
- الألعاب الإليكترونية وتأثيرها على سلوك الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة.
- فاعلية برنامج إرشادي تدريبي للوالدين لتنمية وعيهم بمخاطر الألعاب الالكترونية لدي الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.
- الألعاب الالكترونية العنيفة وعلاقتها بسلوكيات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.
- الألعاب الالكترونية وأثرها على الصحة النفسية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة.
- السمنة وعلاقتها بالألعاب الإلكترونية في مرحلة الطفولة المبكرة.
- تأثير الألعاب الإلكترونية على المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي في مرحلة الطفولة المبكرة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، نداء سليم ابراهيم، والحيلة، محمد محمود عبد الرحمن. (٢٠١٦). *إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفال الفئة العمرية (٣-٦) سنوات وسلبياتها من وجهة نظر الأمهات ومعلمات رياض الأطفال* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.

أبو بكر، منى محمود عبد اللطيف. (٢٠١٧). *تصور مقترح لمواجهة إدمان الألعاب الإلكترونية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية على ضوء خبرتي كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية*. مجلة التربية المقارنة والدولية، س٣, ع٧، ٣٠٥- ٣٩٧.

أبو دية، هناء. (٢٠١٧). *مهارات التدريس*. استرجعت ٤ ديسمبر٢٠٢٣ من موقع:

أحمد، زلط (١٩٩٧). *أدب الطفولة، أصوله ومفاهيمه رؤى تراثية*، ط٤، الشركة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة .

أحمد، آية السيد شاكر حافظ، علي، أحمد على محمد، غبور، وليد محمد، والزيني، محمد راضي محمد. (٢٠٢٢). *اسمات الأسلوبية في لغة أدب الطفل لكامل كيلاني* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بور سعيد، بورسعيد.

أحمد، خالد أحمد محمود. (٢٠٢٠). *سمات وشكل ومحتوى أدب الطفل في شمال إفريقيا: الجزائر نموذجا*. مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، ع٤، ٧٥- ١٠٦.

أحمد، نجلاء محمد علي .(٢٠١٣) .مسرح ودراما الطفل، دار الجامعة الحديثة، الإسكندرية .

أحمد، يمنى سمير عبد الوهاب.(٢٠٢٢). *برنامج إلكتروني مقترح قائم على بعض روائع أدب الطفل لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى الأطفال*. مجلة التربية وثقافة الطفل. مج(٢١).ع١:١-٤٣.

إسماعيل، جهاد إبراهيم أحمد إبراهيم، أحمد، دعاء محمد، ومحمود، خالد صلاح حنفي. (٢٠٢٢). *الألعاب الإلكترونية: رؤية مقترحة لتوعية الوالدين بدورهما في تحصين أطفالهما ضد مخاطرها* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإسكندرية، الإسكندرية.

الأسمري، رغد عبد الله محمد، وعمر، زليخة شريف حسين. (٢٠٢٢). *تأثير الألعاب الإلكترونية على سلوك الأطفال ٤-٦ سنوات من وجهة نظر الأمهات في محافظة حفر الباطن* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة حفر الباطن، حفر الباطن.

باشوشي (٢٠٢٣). *تأثير الألعاب الإلكترونية على الطفل – بين الفوائد والأضرار*، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (ص، ص١٧٧-١٨٨).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

البصيص، علي عبد الله لفا، والبري، قاسم نواف. (٢٠٢١). *درجة مراعاة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن لأهداف تدريس أدب الأطفال من وجهة نظر معملي المرحلة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.

بوزيدي، محمد، وسماعين، محمد. (٢٠٢٠). *التجليات الفنية والقيم التعليمية والتربوية في أدب الأطفال*. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، ع١٩، ٤٢- ٥٣.

الجدي، عبده علي محمد. (٢٠٢٣). *الآثار الجنائية والاجتماعية للألعاب الإلكترونية*: دراسة فقهية قانونية مقارنة في ضوء القانون السعودي والشريعة الإسلامية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج٧, ع٦، ٨٨- ١١٥.

جناد، إبراهيم. (٢٠٢١). *ظاهرة الألعاب الإلكترونية وآثارها على مرتاديها من الأطفال*. مجلة الحوار الثقافي، مج١٠, ع١، ١٩- .

الحافي، نوال لفا سعد. (٢٠٢٣). *معايير أدب الطفل في اللغة العربية: دراسة تجريبية*. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، ع٢٣، ٦٩- ١٠٢.

الحبشي، نجلاء محمود محمد. (٢٠٢١). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية وعلاقتها بإدمان الألعاب الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الابتدائية بمدينة الباحة في ظل جائحة كورونا*. مجلة التربية الخاصة، ع٣٦، ١- ٤٢.

حجازي، آندي محمد حسن محمد. (٢٠٢٠). *دور الألعاب الالكترونية في نمو الطفل وتعلمه*. مجلة الطفولة العربية، مج ١١, ع ٤٣، ٦٦- ١٠١.

حجازي، نهاد فتحي سليمان. (٢٠١٨): *الألعاب الإلكترونية وتأثيرها على الأطفال*. القاهرة : دار العلوم للنشر.

الحربي، سارة سعود. (٢٠٢٣). أثر الألعاب الإلكترونية على سلوك العنف لدى الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، ع٢٤، ٦٩- ٨٨.

حسان، عايدة حمادة محمد. (٢٠٢٠). *إدمان الأطفال لألعاب التسلية الإلكترونية وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لديهم*: دراسة من منظور الممارسة العامة. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، ع٢٠، ١٠٨٨- ١١١٨.

حسن، عبد الناصر راضي محمد. (٢٠١٥). *القيم المتضمنة للمواطنة في الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالإرهاب الإلكتروني*. الثقافة والتنمية، س١٦, ع٩٦، ٣٣٣- ٣٨٠.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

حمزة، (٢٠٢١). *هجرة الأطفال والمراهقين إلى العالم الافتراضي ومساهمة تجربة التدفق النفسي في الإدمان على الألعاب الالكترونية*، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مج٣٧، ع١، ٩.
الحوامدة، محمد فؤاد (٢٠١٤): أدب الأطفال فن وطفولة، الأردن: دار الفكر.
الخليفة، هند خالد. (٢٠١٦). *أنماط استخدام ألعاب الإنترنت الإلكترونية وآثارها: دراسة على عينة من الأطفال الذكور في المجتمع السعودي*. مجلة الاجتماعية، ع١١، ١٧- ٦٢.
الدهشان، جمال علي خليل، وسويلم، محمد محمد غنيم. (٢٠٢١). *مخاطر إدمان الأطفال للألعاب الإلكترونية القتالية وأساليب مواجهتها*: دراسة ميدانية. العلوم التربوية، مج٢٩, ع١، ١- ٥٧.
الراشد، مضاوي عبد الرحمن. (٢٠١٦). *فـاعلية برنامج مقترح باستخدام القصص والأناشيد الإلكترونية في تنمية القيم الأخلاقية لطفل الروضة*. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج٥, ع١٢، ٢٥٠- ٢٦٨.
رجب، يوسف محمد كمال يوسف. ٢٠٢١. فاعلية استخدام مسرح الطفل في تنمية مهارتي : التواصل اللفظي، إقامة علاقات طيبة مع الآخرين لدى الأطفال. بحوث و دراسات الطفولة،مج. ٣، ع. ٥، ص ١٣٨٩-١٤٢٢.
رزيوق، ليليا. (٢٠٢٠). *إشكالية إدمان الألعاب الإلكترونية لدي الطفل*: دراسة ميدانية على عينة من الأطفال المتمدرسين بولاية قسنطينة. مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية، ع٦، ٥٨ – ٧٠
رياض، موفق (٢٠١٤). *أدب الأطفال العربي: واقع وتحديات. الجامعة الأردنية*، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. ٤١(١).
زلط، أحمد(١٩٩٨). *أدب الطفل العربي دراسة في التأصيل والتحليل*، ط١، دار هبة النيل للنشر والتوزيع، القاهرة.
الزيودي، ماجد محمد. (٢٠١٥). *الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلمو أولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة*. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، س١٠, ع١، ١٥- ٣٢.
السمرة، بسنت محمد حسن. (٢٠١٨). *أثر الإفراط في استخدام الألعاب الإلكترونية على بعض السمات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الرياضيين وغير الرياضيين*. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، ع٤٧, ج٣، ٢٣٩- ٢٦٣.
سيد مجاهد, هيام. (٢٠٢٣). توظيف أغنية الطفل المصري لنشر التوعية بمخاطر جرائم الإنترنت. المجلة العلمية لعلوم التربية النوعية, ١٨(١٨), ١١٢٧-١١٥٩.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

شحاتة، حسن(٢٠١٤). *أدب الطفل العربي دراسات وبحوث*، ط٢، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .

شرقي، حورية وسعدات، فضيلة ومعامير، نريمان.(٢٠٢٢). *خصائص النمو المعرفي عند طفل الروضة*. مجلة بحث وتربية مج. ١٢، ع. ٢، ص ٥٠-٦٦.

الشناوي، مروه محمود ومشعل، مروه توفيق (١ ٢٠٢ م). *تنمية المفاهيم والمهارات اللغوية في مرحلة الطفولة المبكرة*. ط١. الدمام. مكتبة المتنبي.

شنوفي، ميلود. (٢٠١٥). *أدب الطفل: مفاهيم وأهداف*. دراسات أدبية، ع١٨، ٦١-٦٦.

الشوابكة، مازن علي، وصومان، أحمد إبراهيم رشيد. (٢٠١٨). *فاعلية برنامج قائم على أدب الأطفال في تنمية الوعي الثقافي لدى الأطفال* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الاسراء الخاصة، عمان.

الصبان، عبير محمد، الشخص، فاطمة عدنان، الشريف، امنية عبد القادر، والعتيبي، ضحى. (٢٠٢١). *تأثير الألعاب الإلكترونية على الأبناء من جهة نظر الوالدين*. مجلة بحوث التربية النوعية، ع٦٢، ١٩١- ٢٠٧.

صبطي، عبيدة أحمد، ميلود، مراد، وبخوش، وليد عبد العزيز. (٢٠٢٠). *مخاطر الألعاب الإلكترونية على الطفل*. المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، مج٢, ع٣، ٦١- ٨٠.

الطائي، جابر كاظم محمد. (٢٠١٩). *الأناشيد في رياض الأطفال*. مجلة الكلية الإسلامية الجامعة، ع٥٤، ٦٨٩- ٧٠٠.

عايد، بشار. (٢٠١٧). *الألعاب الإلكترونية*. الجنادرية للنشر والتوزيع.

عبد الرزاق، سعيد، وشرارة، حياة. (٢٠١٨). *الألعاب الإلكترونية والأطفال*: قراءة في الإيجابيات والسلبيات. مجلة سوسيولوجيا للدراسات والبحوث الاجتماعية، ع٤، ٢١٢- ٢٢٧.

عبد السيد، منال أنور سيد. (٢٠١٩). *برنامج قائم على التربية الأمانية لتنمية الوعي التكنولوجي بمخاطر الألعاب الإلكترونية لدى طفل الروضة*. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، ع٩، ٤٦- ١٠٨.

العبرية، زهرة بنت مهنا بن ناصر، والمنذرية، ريا بنت سالم بن سعيد. (٢٠١٨). *درجة توافر معايير أدب الطفل في دروس القراءة بكتاب (أحب لغتي) للصف الثالث الأساسي بسلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العريفي، عبد الله (٢٠١٥). *خطر الألعاب الإلكترونية على الأبناء*. القادم أسوأ. جريدة الرياض، السبت، (٢٧) يونيو.

العطار، سارة محمود محمد، عليوة، سهام علي عبد الغفار، و بظاظو، أنسام مصطفى. (٢٠٢٣). *الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بأنماط التواصل لدى طفل الروضة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة كفر الشيخ، كفر الشيخ.

العطار، محمد محمود. (٢٠٢٠). *أدب الطفل العربي: رؤية تحليلية معاصرة*. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، ع١٤، ٢٧٥- ٣١١.

العطار، محمد محمود. (٢٠٢٣). *الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي عند الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة:* دراسة نظرية. المجلة العربية للتربية النوعية، ع٢٧، ٢٧٩- ٣٢٤.

العطار، محمد محمود. (٢٠٢٣). *دور المسرح في تنمية شخصية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة: المسرح السعودي أنموذجا*. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، ع٢٤، ٥٣٣- ٥٨٤.

عطيه، سميحه محمد علي. (٢٠١٩). *برنامج قائم على الإرشاد بالواقع لعينة من أولياء الأمور الأطفال في الروضة للتوعية بآثار ممارسة الألعاب الإلكترونية على سلوك أطفالهم*. مجلة دراسات الطفولة، مج٢٢, ع٨٤، ١- ١٤.

على، ألطاف ياسين خضر. (٢٠٢٠). *توظيف الأناشيد في رياض الأطفال لمواجهة الإرهاب الاجتماعي*. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ع٦، ١١٦- ١٣٠.

عمر، حسام سمير. (٢٠٢١). *الرقمنة والطفل: المخاطر المحتملة وآليات الحماية*. مجلة خطوة، ع٤٢، ٢٦- ٢٩.

عنو، عزيزة. (٢٠١٥). *آثار الألعاب الإلكترونية على الخصائص النفسية السلوكية لدى الطفل*. حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، ع١١، ٢١٥- ٢٤٣.

الفنجري، حسن عبد الفتاح حسن، المحلاوي، غادة محمد سامي، وعبد الفتاح، مروة سعيد السيد. (٢٠١٩). *فاعلية برنامج أنشطة في أدب الطفل لتنمية السمات الاجتماعية للأطفال الصم*. المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية، ع٨، ٢٣- ٤٦.

فوزي، محمد (٢٠١٤). *أدب الأطفال الرحلة والتطور*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قاسمي، إكرام، وعداد، وسام. (٢٠٢٣). *التربية الإعلامية كآلية لحماية الأطفال من مخاطر الألعاب الإلكترونية في المؤسسات التربوية*. مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، مج٨, ع١، ٢٦١- ٢٦٩.

قبلي، محمد. (٢٠٢٣). *تأثيرات الألعاب الإلكترونية على الأطفال: التجليات وآليات الحماية:* دراسة على ضوء أحكام القانون الدولي والقوانين الوطنية المقارنة. مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية، ع٤٦، ٢٤- ٤٣.

محمد، ميار أحمد عبد الجواد، حسين، كمال الدين حسين محمد، النكلاوي، شوق عبادة أحمد، والصاوي، إبراهيم زكي أحمد. (٢٠٢٠). *فاعلية بعض أشكال أدب الطفل في تحسين صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مطروح، مرسى مطروح.

محمود، أسماء محمود الدسوقي، الطنباري، فاتن عبد الرحمن، وعبد المطلب، نادر محمد علي. (٢٠٢٣). *أشكال الألعاب الإلكترونية للأطفال وعلاقتها بتفاعليتهم*. مجلة دراسات الطفولة، مج٢٦, ع٩٩، ١٣- ١٧.

محمود، خالد صلاح حنفي. (٢٠١٨). *الطفل العربي والألعاب الإلكترونية القاتلة*: دراسة تحليلية. مجلة الطفولة والتنمية، ع٣٢، ٢١- ٥٤.

الهاجرى، عبد الله محمد كليفيخ، والمجالي، قبلان عبد القادر مبارك. (٢٠١٩). *ظاهرة الألعاب الإلكترونية في الأجهزة الحديثة وأثرها علي الانحراف السلوكي لدي الأطفال* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.

هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية. (٢٠٢٣, أكتوبر ٢١). هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية.Retrieved from https://www.cst.gov.sa. / (cst.gov.sa)

Allers, J., Drevin, G. R., Snyman, D. P., Kruger, H. A., & Drevin, L. (2021, June). Children's awareness of digital wellness: a serious games approach. In IFIP World Conference on Information Security Education (pp. 95-110). Cham: Springer International Publishing

Daniel, S & Klimek, v (2016): Just Five more Minutes Please: Electronic media Use, Sleep and Behavior in young Children, Early Child Development and Care, V.186, n6, P.P981-1000.

Dashr, A. P. H. S. (2024). Diversity of Actor Performance in Children's Theater. The Arab Gulf, 52(1).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Elsayed, W. (2021). Covid-19 pandemic and its impact on increasing the risks of children's addiction to electronic games from a social work perspective. Heliyon, 7(12).

Garcia, A., et al. (2021). The Impact of Children's Literature on Electronic Gaming Awareness in Early Childhood. Journal of Child Psychology, 10(3), 215-229

Kržišnik, A. et al. (2011): "Gledališka umetnost". In: Bucik, N. et al. (eds.). Kulturno-umetnostna vzgoja. Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol. Ljubljana: MŠŠ in ZRSS

Oliveira, M. P. M. T. D., Cintra, L. A. D., Bedoian, G., Nascimento, R. D., Ferré, R. R., & Silva, M. T. A. (2017). Use of internet and electronic games by adolescents at high social risk. Trends in Psychology, 25, 1167-1183.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

البنية النحوية في الحكايات الشعبية العُمانية: دراسة تحليلية في ضوء اللهجة المحلية والتراث اللغوي

The Grammatical Structure of Omani Folktales: An Analytical Study in Light of the Local Dialect and Linguistic Heritage

إعداد

د. عبد الله بن محمد بن حمود التوبي

Dr. Abdullah Mohammed Hamoud Al-Tobi

أستاذ الدراسات اللغوية المساعد- جامعة الشرقية

Doi: 10.21608/ejev.2025.436364

استلام البحث: ١٥ / ١ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ١٦ / ٣ / ٢٠٢٥

التوبي، عبد الله بن محمد بن حمود (٢٠٢٥). البنية النحوية في الحكايات الشعبية العُمانية: دراسة تحليلية في ضوء اللهجة المحلية والتراث اللغوي. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٦٩٥ - ٧٣٢.

https://ejev.journals.ekb.eg

البنية النحوية في الحكايات الشعبية العُمانية: دراسة تحليلية في ضوء اللهجة المحلية والتراث اللغوي

المستخلص:

تُعدُّ البنية النحوية في الحكايات الشعبية العُمانية موضوعًا خصبًا للدراسة اللغوية، حيث تعكس هذه الحكايات التراث الشفاهي العُماني، وتبرز خصائص نحوية وصرفية ودلالية تميز اللهجات العُمانية عن اللغة العربية الفصحى. يهدف هذا البحث إلى دراسة البنية النحوية للحكايات الشعبية العُمانية من خلال تحليل نصوص مختارة من حكايات عُمانية، وذلك بهدف التعرف على الظواهر النحوية المستخدمة، ومدى تأثرها باللهجة العُمانية، ومدى تقاطعها أو تباعدها عن القواعد النحوية الفصيحة. كما يسعى البحث إلى إبراز دور التراكيب النحوية في تشكيل البناء السردي للحكايات وتأثيرها في المتلقي. يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يتم جمع النصوص وتحليلها وفق القواعد النحوية، مع تسليط الضوء على الظواهر النحوية البارزة، مثل التقديم والتأخير، الحذف والذكر، التعريف والتنكير، الحصر والقصر، والفصل والوصل. وتكمن أهمية البحث في كونه يساهم في توثيق وتحليل الحكايات الشعبية العُمانية باعتبارها جزءًا من التراث اللغوي والثقافي، ويوفر رؤية أكاديمية لدراسة العلاقة بين النحو العربي واللهجات المحلية في النصوص التراثية.

الكلمات المفتاحية: البنية النحوية، الحكايات الشعبية، التراث العُماني، اللغة العربية، اللهجة العُمانية.

Abstract:

The grammatical structure of Omani folktales is a fertile subject for linguistic study, as these tales reflect Omani oral heritage and highlight grammatical, morphological, and semantic characteristics that distinguish Omani dialects from Standard Arabic. This research aims to study the grammatical structure of Omani folktales by analyzing selected texts from Omani tales. The aim is to identify the grammatical phenomena used, the extent to which they are influenced by the Omani dialect, and the extent to which they overlap or diverge from standard grammatical rules. The research also seeks to highlight the role of grammatical structures in shaping the narrative structure of the tales and their impact on the recipient. The research relies on a descriptive-analytical approach, where texts are collected and

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

analyzed according to grammatical rules, highlighting prominent grammatical phenomena, such as introjection and deletion, definiteness and indefiniteness, restriction and limitation, and separation and connection. The importance of the research lies in its contribution to documenting and analyzing Omani folk tales as part of the linguistic and cultural heritage, and provides an academic perspective for studying the relationship between Arabic grammar and local dialects in heritage texts.

Keywords: grammatical structure, folk tales, Omani heritage, Arabic language, Omani dialect.

المقدمة:

السرد الشعبي هو أحد أهم أشكال التعبير الثقافي والتراثي، إذ يعكس تجارب المجتمع وقيمه ومعتقداته. ويتميز بتنوع موارده وتجلياته، حيث يعتمد على الحكايات والأساطير والأمثال والأغاني الشعبية وغيرها من الأشكال التعبيرية التي تنتقل شفهيًا عبر الأجيال[١].

تُعدُّ الحكايات الشعبية من أهم أشكال الأدب الشفوي التي توارثتها الأجيال عبر العصور، حيث تعكس تجارب المجتمعات وقيمها ومعتقداتها. وتلعب هذه الحكايات دورًا أساسيًا في حفظ الهوية الثقافية ونقل المعرفة الشعبية، بالإضافة إلى دورها في الترفيه والتعليم[٢]. كما أنها تسهم في تشكيل الوعي الجمعي من خلال استعراضها للمواقف الحياتية بأسلوب سردي مشوّق[٣]. ومن بين العناصر المهمة التي يمكن دراستها في الحكايات الشعبية، تأتي البنية النحوية التي تشكل الهيكل الأساسي للجملة وتحدد طرق التعبير عن المعاني المختلفة. ويُلاحظ أن هذه البنية تتأثر بعدة عوامل، منها طبيعة اللهجة المستخدمة، وطريقة سرد الأحداث، والتراكيب النحوية التي تتكرر في هذه النصوص. يهدف هذا البحث إلى دراسة البنية النحوية في الحكايات الشعبية العمانية من خلال تحليل مجموعة مختارة من النصوص "حكايات عمانية"، وذلك

---

[١] عمر بوفاس: ملامح السرد في النص الشعري القديم، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة، الجزائر ٢٠٠٧ -٢٠٠٨، ص ٣٥.

[٢] محمد سعيدي: الأدب الشعبي بين النظرية والتطبيق، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ٩٩٨، ص٥٨.

٣ منصور بويش: السرد الشعبي في التراث العربي التشكل والأنواع، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، العدد الخامس عشر ٢٠١٥، ص ٧ -١٨.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

للكشف عن الخصائص النحوية التي تميز هذا النوع من الأدب الشعبي. كما يسعى البحث إلى التعرف على مدى تأثير اللهجة العمانية في تشكيل التراكيب النحوية للحكايات، ومدى تقاربها أو تباعدها عن القواعد النحوية الفصيحة. وسيتم التركيز في هذا البحث على تحليل الجمل من حيث نوعها (اسمية أو فعلية)، والتراكيب المستخدمة فيها، بالإضافة إلى دراسة الأدوات النحوية التي تسهم في بناء المعاني داخل النصوص. كما سيتم تسليط الضوء على دور البنية النحوية في تعزيز الجمالية السردية للحكايات ومدى مساهمتها في التأثير على المتلقي.

مشكلة الدراسة

تعد الحكايات الشعبية العمانية جزءًا من التراث الثقافي واللغوي، وهي تزخر بأنماط لغوية متنوعة تستحق الدراسة والتحليل. ومع ذلك، فإن البنية النحوية لهذه الحكايات لم تحظَ بالاهتمام الكافي في الدراسات اللغوية، مما يطرح تساؤلات حول الخصائص النحوية التي تميزها، ومدى تأثرها باللهجة العمانية، وعلاقتها بالقواعد النحوية الفصيحة. لذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن الخصائص النحوية للحكايات الشعبية العمانية، وتحليل أنماط التراكيب اللغوية المستخدمة فيها، ومدى تأثير اللهجة المحلية على بنية الجملة. كما تسعى الدراسة للإجابة على التساؤلات الآتية:

- ما هي أبرز الخصائص النحوية التي تتميز بها الحكايات الشعبية العمانية؟
- كيف تؤثر اللهجة العمانية في تشكيل البنية النحوية للحكايات الشعبية؟
- إلى أي مدى تتقاطع البنية النحوية لهذه الحكايات مع قواعد النحو العربي الفصيح؟
- ما أثر التراكيب النحوية المستخدمة في تعزيز الجمالية السردية للحكايات الشعبية؟

تهدف هذه الدراسة إلى سد الفجوة البحثية في هذا المجال، وتسليط الضوء على البنية النحوية للحكايات الشعبية العمانية بوصفها جزءًا من التراث اللغوي والثقافي.

فرضيات الدراسة:

تفترض هذه الدراسة ما يلي:

١. تتميز الحكايات الشعبية العمانية ببنية نحوية خاصة تتجلى في تكرار أنماط معينة من التراكيب النحوية.

٢. تؤثر اللهجة العمانية على البنية النحوية للحكايات الشعبية، مما يؤدي إلى ظهور بعض الاختلافات عن القواعد النحوية الفصيحة.

٣. هناك تقاطع بين البنية النحوية للحكايات الشعبية العمانية والنحو العربي الفصيح، مع وجود بعض الخصوصيات النحوية التي تعكس الطابع المحلي.

٤. تلعب التراكيب النحوية المستخدمة في الحكايات الشعبية دورًا مهمًا في إبراز المعاني السردية وتوضيح الأحداث داخل النصوص.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥. تسهم الظواهر النحوية مثل التقديم والتأخير، والحذف والذكر، والتعريف والتنكير، والفصل والوصل، في إضفاء طابع جمالي وسردي مميز على الحكايات الشعبية العمانية.

٦. يمكن تحليل البنية النحوية للحكايات الشعبية العمانية وفق منهج وصفي تحليلي يساعد في الكشف عن خصائصها النحوية ودورها في تشكيل الأسلوب السردي لهذه الحكايات. تهدف هذه الفرضيات إلى توجيه البحث نحو فهم أعمق للبنية النحوية للحكايات الشعبية العمانية ومدى ارتباطها بالنحو العربي الفصيح، مع التركيز على تأثير اللهجة المحلية في تشكيل هذه البنية.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من عدة جوانب لغوية وثقافية، حيث تسلط الضوء على البنية النحوية للحكايات الشعبية العمانية، والتي تمثل جزءًا مهمًا من التراث الأدبي الشفوي. وتتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

١- الأهمية اللغوية:

- تسهم الدراسة في فهم الخصائص النحوية للحكايات الشعبية العمانية، مما يساعد في توثيق وتحليل التراكيب اللغوية المستخدمة في هذا النوع من الأدب.
- تساعد في الكشف عن مدى تأثير اللهجة العمانية على البنية النحوية للحكايات الشعبية، مما يثري الدراسات اللغوية الخاصة باللهجات العربية.
- تسهم في رصد أوجه التشابه والاختلاف بين التراكيب النحوية في الحكايات الشعبية والنحو العربي الفصيح.

٢- الأهمية الثقافية والتراثية:

- تبرز الدراسة دور الحكايات الشعبية في حفظ الهوية الثقافية والتراث اللغوي للمجتمع العماني.
- توضح كيفية توظيف البنية النحوية في نقل القيم والتقاليد من جيل إلى آخر من خلال السرد الشعبي.
- تساهم في توثيق وتحليل النصوص التراثية العمانية من منظور نحوي، مما يدعم جهود الحفاظ على الموروث الثقافي.

٣- الأهمية الأكاديمية والعلمية:

- توفر الدراسة مادة علمية قيمة للباحثين المهتمين باللغويات التطبيقية، والدراسات النحوية، وتحليل النصوص التراثية.
- تقدم نموذجًا لدراسة البنية النحوية في الحكايات الشعبية، يمكن أن يُستفاد منه في تحليل نصوص تراثية أخرى من مختلف البيئات العربية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

• تعزز الفهم الأكاديمي لأثر البنية النحوية على السرد الشعبي، مما يمكن أن يسهم في تطوير مناهج تعليمية تهتم بدراسة اللغة في سياقاتها الطبيعية. وبذلك، فإن هذه الدراسة لا تقتصر على التحليل اللغوي فحسب، بل تمتد لتشمل أبعادًا ثقافية وأكاديمية تساهم في إثراء المعرفة بالحكايات الشعبية العمانية وتقديمها في إطار لغوي وعلمي متكامل.

منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لدراسة البنية النحوية في الحكايات الشعبية العمانية من خلال تحليل النصوص الواردة في كتاب "حكايات عمانية". ويعتمد هذا المنهج على الوصف الدقيق للظواهر النحوية في الحكايات الشعبية، ثم تحليلها وفق القواعد النحوية العربية، مع الأخذ في الاعتبار تأثير اللهجة العمانية على هذه التراكيب.

خطوات البحث المنهجي:

١- جمع البيانات:

• اختيار مجموعة من الحكايات الشعبية العمانية.

• تصنيف الحكايات المختارة وفق معايير تضمن تمثيلًا متنوعًا للبنية النحوية في السرد الشعبي.

٢- التحليل اللغوي:

• دراسة الجمل المستخدمة في الحكايات الشعبية وتصنيفها إلى جمل اسمية وفعلية.

• تحليل التراكيب النحوية المستخدمة، مثل التقديم والتأخير، الحذف والذكر، التعريف والتنكير، الحصر والقصر، والفصل والوصل.

• تحليل أدوات الربط المستخدمة بين الجمل ودورها في تشكيل تسلسل الأحداث السردية.

٣- دراسة تأثير اللهجة العمانية:

• مقارنة التراكيب النحوية في الحكايات الشعبية بالقواعد النحوية الفصيحة.

• التعرف على مدى تأثر الحكايات باللهجة العمانية، ورصد الفروق النحوية بين الفصحى واللهجة المحلية.

٤- مقارنة النتائج بالدراسات السابقة:

• مقارنة نتائج التحليل اللغوي بما ورد في الدراسات السابقة حول البنية النحوية في الحكايات الشعبية العربية.

• استخلاص أوجه التشابه والاختلاف بين الحكايات العمانية وغيرها من الحكايات الشعبية العربية من منظور نحوي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥- صياغة النتائج والتوصيات:

- عرض أبرز النتائج المتعلقة بالبنية النحوية للحكايات الشعبية العمانية.
- تقديم توصيات لمزيد من الدراسات حول التأثير المتبادل بين النحو الفصيح واللهجات في النصوص التراثية.

أدوات البحث:

- تحليل نصوص الحكايات الشعبية باستخدام الأساليب النحوية التقليدية.
- مراجعة المصادر النحوية والمعاجم اللغوية لفهم الظواهر اللغوية في سياقها الصحيح.
- الاستفادة من الدراسات السابقة المتعلقة بالحكايات الشعبية واللهجات العربية في المقارنة والتحليل.

بهذه المنهجية، يسعى البحث إلى تقديم دراسة دقيقة وشاملة للبنية النحوية للحكايات الشعبية العمانية، بما يسهم في إثراء الدراسات اللغوية والنحوية المتعلقة بالأدب الشعبي والتراث اللغوي العربي.

أهداف الدراسة:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تركز على تحليل البنية النحوية للحكايات الشعبية العمانية وفهم أثرها على السرد الشعبي. وتتمثل هذه الأهداف فيما يلي:

١- تحليل البنية النحوية للحكايات الشعبية العمانية من خلال دراسة التراكيب النحوية المستخدمة في نصوص مختارة من كتاب "حكايات عمانية".

٢- رصد أبرز الظواهر النحوية في الحكايات الشعبية العمانية، مثل التقديم والتأخير، الحذف والذكر، التعريف والتنكير، الحصر والقصر، والفصل والوصل.

٣- التعرف على مدى تأثير اللهجة العمانية على بنية الجملة في الحكايات الشعبية، ومدى تقاربها أو تباعدها عن القواعد النحوية الفصيحة.

٤- دراسة دور التراكيب النحوية في تشكيل البنية السردية والجمالية للحكايات الشعبية، ومدى تأثيرها على تتابع الأحداث وترابط النصوص.

٥- إبراز العلاقة بين اللغة الفصيحة واللهجات المحلية في الحكايات الشعبية العمانية، من خلال مقارنة التراكيب النحوية المستخدمة في الحكايات مع القواعد النحوية التقليدية.

٦- تقديم رؤية أكاديمية حول التحليل النحوي للأدب الشعبي، تسهم في إثراء الدراسات اللغوية المهتمة بالتراث الشفوي والنصوص الشعبية.

٧- المساهمة في توثيق وتحليل التراث اللغوي العماني من خلال دراسة حكاياته

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الشعبية كنموذج يعكس الخصائص اللغوية والثقافية للمجتمع العماني.

الدراسات السابقة:

١- **البنية التصورية في الحكاية الشعبية العمانية: دراسة لسانية** هي مقالة علمية نُشرت في مجلة كلية دار العلوم، المجلد ٤١، العدد ١٥١، في يوليو ٢٠٢٤، من الصفحة ٨٧ إلى ١١٤. أعدّ الدراسة الدكتور زاهر بن مرهون بن خصيف الداودي، أستاذ مشارك في اللسانيات بقسم اللغة العربية في كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس. تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف كيفية تشكّل المعاني في الحكايات الشعبية العمانية، باعتبارها معرفة ذهنية مشتركة داخل المجتمع. تُظهر الحكايات الشعبية في عمان مفاهيم تصورية تعكس رؤية منتجي النصوص للعالم وطرق تفكيرهم. تُعدّ هذه الحكايات نتاجًا فكريًا طوّرته الشعوب عبر تاريخها الطويل، موصوفةً بعض الجوانب من الحياة الإنسانية والأحداث المرتبطة بها.

٢- **الحكايات الشعبية العمانية ودلالتها الاجتماعية والثقافية: دراسة أنثروبولوجية** هي دراسة أعدتها الباحثة عايدة فؤاد عبد الفتاح النبلاوي، ونُشرت في مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، المجلد ٧، العدد ٢، في أغسطس ٢٠١٦، من الصفحة ٣٤٧ إلى ٣٧١. تهدف هذه الدراسة إلى تقديم قراءة أنثروبولوجية لبعض الحكايات الشعبية العمانية، ومناقشتها في ضوء ماهية الحكاية الشعبية، وأبعادها المنهجية، وخصائصها وأنواعها، مع محاولة تصنيفها. تتمحور مشكلة الدراسة حول الدلالات الاجتماعية والثقافية المهمة التي تكشف عنها محتويات الحكايات الشعبية، ودورها في دعم منظومة القيم والمعايير الثقافية، واستمرارية الموروث الشعبي. اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، مستخدمةً المدخل الأنثروبولوجي وأدواته في الدراسة الميدانية. تم اختيار ولاية بهلاء بمحافظة الداخلية كمجتمع للدراسة. خلصت النتائج إلى أن مضمون الحكايات الشعبية يكشف عن مجموعة من العادات والتقاليد المتوارثة، وأن لها دورًا حيويًا في دعم نسق القيم والعادات والتقاليد والمعايير الثقافية، وضمان استمرارية الموروث الشعبي. على الرغم من التحديات التي تفرضها متغيرات العصر الحديث، إلا أن هناك مظاهر جديدة لاستحضار الحكاية الشعبية في الساحة الثقافية والفنية.

٣- **الحكاية الخرافية والشعبية العمانية: دراسة في الشكل والمحتوى لنموذجين** تُعَدُّ دراسة "الحكاية الخرافية والشعبية العُمانية: دراسة في الشكل والمحتوى لنموذجين" من الأعمال البحثية البارزة التي تناولت الأدب الشعبي العُماني. قدمتها الباحثة آسية بنت ناصر بن سيف البوعلي، ونُشرت في مجلة "الفنون الشعبية" في العدد ٧٠، الصادر في أبريل ٢٠٠٦. تهدف الدراسة إلى تحليل شكل ومحتوى نموذجين من القصص الشعبي العُماني: الحكاية الخرافية والحكاية الشعبية. تسعى الباحثة من خلال

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

هذا التحليل إلى فهم مدى تمثيل هذه الحكايات لثقافة المجتمع العُماني، وكيف تعكس معتقداته وفلسفته، بالإضافة إلى دورها في تحقيق ما يعجز الواقع عن تحقيقه. اعتمدت الباحثة في منهجها على التحليل البنائي للحكايات وفقًا لنظرية فلاديمير بروب، التي تركز على الوحدات الوظيفية في الحكايات. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: اختلاف طبيعة الصراع وسمات البطل بين الحكاية الخرافية والحكاية الشعبية. تشابه استخدام الرموز والزمان والمكان والوحدات الوظيفية في النوعين. تُعَدُّ هذه الدراسة مرجعًا مهمًا لفهم خصائص الأدب الشعبي العُماني وتنوعه، وتسلط الضوء على دور الحكايات في نقل القيم والتقاليد الثقافية عبر الأجيال.

٤- **السياق في الحكاية الشعبية العمانية من منظور (فرانسواز أرمنيكو)** هي رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، ٢٠١٨ قدمها الباحثة محفوظة بنت خلفان بن خميس الكندية، تناولت تحليل الحكايات الشعبية العمانية من منظور نظرية السياق التي اقترحتها الباحثة الفرنسية فرانسواز أرمنيكو. تُركِّز هذه الدراسة على فهم كيفية تأثير السياق الاجتماعي والثقافي على بناء وتفسير الحكايات الشعبية العمانية، وكيفية انعكاس هذه الحكايات للواقع الاجتماعي والثقافي في عمان. تُعَدُّ هذه الدراسة مرجعًا مهمًا لفهم العلاقة بين السياق الثقافي والحكايات الشعبية في عمان، وتسلط الضوء على دور الحكايات في نقل القيم والتقاليد عبر الأجيال.

٥- **الحكاية الشعبية العُمانية والهندية: دراسة** مقارنة قدمتها الباحثة أمامه بنت مصطفى اللواتية، نشرت هذه الدراسة في مجلة التفافة الشعبية العدد ٥٣، المجلد ١٤، العدد ٥٢، ٢٠٢١م، هدفت الدراسة إلى تحليل ومقارنة الأدب الشعبي في عمان والهند من حيث الشكل والمحتوى والوظيفة الاجتماعية. الحكايات الشعبية في كل من عمان والهند تمثل جزءًا كبيرًا من التراث الثقافي للشعبين، وتُستخدم لنقل القيم والأخلاقيات والتقاليد عبر الأجيال. وبالرغم من الفروق الثقافية والجغرافية.

٦- **الحكاية الشعبية العربية** يُعد كتاب "الحكاية الشعبية العربية" لشوقي عبد الحكيم، الصادر في بيروت عن دار ابن خلدون عام ١٩٨٠، من الأعمال البارزة التي تناولت التراث السردي الشعبي في العالم العربي. يتناول الكتاب دراسة متعمقة للحكاية الشعبية العربية، حيث يبحث في أصولها، تطورها، ودورها في تشكيل المجتمعات العربية. كما يناقش الخصائص الرئيسية لهذه الحكايات، مثل بنائها السردي، شخصياتها، والموضوعات المتكررة فيها. بالإضافة إلى ذلك، يعرض الكتاب نماذج متنوعة من الحكايات الشعبية المنتشرة في مختلف أنحاء العالم العربي، ويربطها

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بالعادات والتقاليد العربية، مبرزًا كيف تعكس هذه الحكايات القيم الاجتماعية والثقافية السائدة. تأتي أهمية الكتاب كونه مرجعًا أساسيًا في دراسة الفولكلور العربي وتحليل القصص الشعبية التي تشكل جزءًا لا يتجزأ من الهوية الثقافية العربية. كما يقدم رؤية ثاقبة حول كيفية انتقال هذه الحكايات شفهيًا عبر الأجيال، ودورها في حفظ التراث العربي. فضلًا عن ذلك، يكشف الكتاب عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحكايات الشعبية في الدول العربية، مما يعكس الثراء والتنوع الثقافي في المنطقة.

هيكل الدراسة:

قُسّمت الدراسة إلى مبحثين رئيسيين: خُصص الأول للإطار النظري، ويتناول تعريف الحكاية الشعبية وأهميتها في الثقافة العمانية، ومفهوم البنية النحوية وأهم عناصرها، ودور اللهجات المحلية في تشكيل البنية النحوية للحكايات الشعبية. بينما خُصص الثاني للإطار التطبيقي، يدرس الظواهر النحوية في الحكايات الشعبية العُمانية، مثل: التقديم والتأخير-الحذف والذكر-التعريف والتنكير-الحصر والقص - الفصل والوصل.

المبحث الأول: المفاهيم والمصطلحات.

مفهوم البنية النحوية

البنية لغة مشتقة من البناء والبناء كما يقول ابن فارس (٣٩٥ه): "ضم الشيء بعضه إلى بعض"[٤] وقال الزبيدي (ت ١٢٠٥ه)[٥] "يقال: بناه يبنيه بَنياً وبِناء وبُنياناً وبِنْيَة وبِناية... والبنية بالضم والكسر ما بَنَيْتَه: والجمع بني وبُنى، يقال بُنْيةُ وبُنى، وبِنْيَةُ وبِنًى"

تُعرَّف البنية النحوية على أنها النظام الذي يحكم تركيب الجمل والكلمات داخل اللغة، ويحدد العلاقات بين مكوناتها لضمان وضوح المعنى ودقته. وتعتمد البنية النحوية في اللغة العربية على مجموعة من القواعد التي تنظم الوظائف النحوية مثل الإعراب، والتركيب، والربط بين الجمل، والتقديم والتأخير، وغيرها من الظواهر النحوية.

البنية التركيبية هي نظام قواعدي يحدد العلاقات بين العناصر اللغوية ضمن نسق متكامل، بحيث تُشكّل جملة مفيدة أو متتالية من الكلمات المنتظمة في الترتيب

---

[٤] ابن فارس (أبو الحسن أحمد): مقايس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، ط١، دمشق،٢٠٢/١٩٧٩،٠١.

٥ الزبيدي (محمد مرتضى): تاج العروس من جوهر القاموس، تحقيق مصطفى حجازي، راجعه محمد حماسة عبد اللطيف، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ط١، الكويت،٥١٦/٢٠٠١،٧٣-٥١٧

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والمعنى[٦]. يُعرَّف التركيب عند النحاة بأنه ربط كلمة بأخرى لتكوين مركبٍ تام الدلالة، ويُميّز النحاة بين: المركب: ما تدل أجزاؤه على معنى الكل (مثل الجملة). المفرد: ما لا تدل أجزاؤه على معناه (مثل الكلمة المنفردة)[٧]. من جهة أخرى، يرى عبد القاهر الجرجاني أن البنية النحوية تقوم على العلاقات الوظيفية بين عناصر الكلام، مثل: تحديد دور الكلمات (فاعل، مفعول به، صفة، حال...). استخدام أدوات النفي أو الاستفهام. ربط الجمل ببعضها عبر حروف الشرط أو العطف[٨]. وفي سياق الحكايات الشعبية، تظهر البنية النحوية متأثرة بالسمات الشفاهية والسياق الثقافي، مما يميزها عن الأساليب النحوية المستخدمة في اللغة العربية الفصحى. ومن هنا تأتي أهمية دراسة البنية النحوية في الحكايات الشعبية العُمانية، لفهم كيف تعكس هذه النصوص التراثية طبيعة اللغة المستعملة في المجتمع العُماني.

مفهوم الحكاية الشعبية:

الحكاية الشعبية هي قصة شفوية متوارثة بين الأجيال، تعبّر عن ثقافة المجتمع وقيمه ومعتقداته. وغالبًا ما تتسم هذه الحكايات ببنية سردية بسيطة، تتنوع بين القصص الخرافية والأسطورية والتاريخية، وتعتمد على عناصر مثل الشخصيات النمطية، والحبكة المتكررة، والأساليب اللغوية التي تعكس الهوية اللغوية للمجتمع[٩]. يرى بعض الدارسين أنها نتاج مشترك للسرد الشفهي، تعبر عن شخصية الجماعة وتجمع بين الخيال، العجائب، والجماليات ذات التأثير النفسي والاجتماعي[١٠]. تتميز الحكاية الشعبية بأنها: تستند إلى الواقع الاجتماعي والسياسي. تعبر عن آراء الشعب ومعاناته. مجهولة المؤلف، تنتقل شفهيًا وتخضع للإضافة والحذف. تهدف إلى ترسيخ القيم والعلاقات الاجتماعية. أما الحكاية الخرافية، فهي نوع من السرد الشعبي القديم، يعتمد على عناصر سحرية وخيالية، وتُروى غالبًا على لسان الحيوانات أو الكائنات

---

٦ ينظر: بعداش علي: خصائص البنى التركيبية للخطاب النبوي الشريف في صحيح مسلم - مقاربة تداولية -مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم اللغة والادب العربيي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد لمين دباغين سطيف٢، ٢٠٠٦، ص١٣.

٧ ينظر: علي محمود نشأت: التوجيه النحوي وأثره في دلالة الحديث النبوي الشريف، دراسة في الصحيحين، المكتبة العصرية، ط١، بيروت، ٢٠١١، ص٢٢٧.

٨ الجرجاني عبد القاهر: دلائل الإعجاز، تحقيق محمود رضوان الداية، وفايز الداية، دار الفكر، ط١، دمشق ،٢٠٠٧، ص١٠١.

٩ نبيلة إبراهيم، أشكال التعبير في الأدب الشعبي، دار نهضة مصر، القاهرة، ص.91/92 :

١٠ محمد فخر الدين، الحكاية الشعبية المغربية، المغرب، دار نشر المعرفة، ط: ٢٠١٣، ص: ٢٢/٢١.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الخارقة. تتميز بطابعها الرمزي وتعكس رغبات الإنسان وتصور الخير يُكافأ والشر يُعاقب. كما أنها لا تتقيد بزمان أو مكان، وتدور أحداثها في عوالم سحرية تضم الجن، الغيلان، والساحرات. الفرق بين الحكاية الشعبية والخرافية: الحكاية الشعبية تعكس العلاقات الاجتماعية الواقعية، بينما الخرافية تركز على العوالم الخيالية. أبطال الحكاية الشعبية شخصيات عادية تلجأ إلى الحيلة والفطنة، في حين أن أبطال الحكاية الخرافية يكونون في عالم غير واقعي. بنية الحكاية الشعبية بسيطة ومتسلسلة منطقيًا، بينما الخرافية تتميز بتعقيدها وعدم التزامها بتسلسل زمني أو مكاني محدد.

نشأة الحكايات الشعبية العُمانية

تُعد الحكايات الشعبية جزءًا مهمًا من التراث العُماني، حيث كانت تُنقل شفهيًّا من جيل إلى جيل لتعكس القيم والعادات والمعتقدات السائدة في المجتمع. وقد ساهمت العوامل الجغرافية والثقافية والاجتماعية في تشكيل مضمون هذه الحكايات، مما جعلها تتسم بخصائص لغوية خاصة تختلف عن اللغة الفصحى المعتمدة في الكتابة الأدبية والرسمية.

الخصائص اللغوية للحكايات الشعبية العُمانية

تتميز الحكايات الشعبية العُمانية بعدد من الخصائص اللغوية التي تجعلها مادة ثرية للدراسة النحوية، ومن أبرز هذه الخصائص: استخدام التراكيب النحوية البسيطة والمباشرة، نظرًا للطابع الشفاهي للحكايات. انتشار ظواهر نحوية خاصة باللهجة العُمانية، مثل الاختلاف في استخدام أدوات التعريف والتنكير، وصيغ الجمع والتصغير. الاعتماد على التكرار والأسلوب الإيقاعي لتعزيز الحفظ والتأثير السمعي. توظيف التقديم والتأخير كوسيلة لتأكيد المعنى أو تحقيق عنصر التشويق في السرد. استخدام الجمل الاعتراضية والجمل المترابطة بأسلوب ينسجم مع طبيعة الرواية الشفهية.

العلاقة بين النحو العربي واللهجة العُمانية في الحكايات الشعبية

تُعدُّ العلاقة بين النحو العربي الفصيح واللهجات المحلية في النصوص التراثية علاقة متداخلة ومعقدة، حيث تعكس هذه النصوص طبيعة اللغة المستخدمة في المجتمع وتأثيراتها التاريخية والثقافية[١١].

تظهر في الحكايات الشعبية العُمانية العديد من السمات النحوية التي تتقاطع مع قواعد اللغة العربية الفصحى، لكنها في الوقت نفسه تتأثر باللهجة العُمانية، مما يؤدي إلى تكوين أسلوب لغوي فريد. ومن أبرز أوجه هذه العلاقة:

[١١] محمد شفيع الدين، اللهجات العربية وعلاقتها باللغة العربية الفصحى: دراسة لغوية، الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ، المجلد الرابع، ديسمبر ٢٠٠٧م، ص٩٦-٧٥.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **تأثير اللهجات المحلية على البنية النحوية في النصوص التراثية:** تختلف النصوص التراثية في مدى اقترابها من النحو العربي الفصيح، حيث تُستخدم التراكيب الفصيحة جنبًا إلى جنب مع أنماط نحوية مستمدة من اللهجات المحلية. بعض الظواهر النحوية مثل التقديم والتأخير، الحذف، والتكرار تظهر بشكل أكبر في اللهجات، مما يجعلها أكثر انسجامًا مع طبيعة السرد الشفهي في التراث. الاختلاف في الإعراب والتراكيب: في كثير من الحكايات الشعبية، تُستخدم تراكيب نحوية تخالف القواعد الفصيحة، مثل حذف حروف العلة، وإبدال الحركات، أو استخدام تراكيب جمليه مبسطة لتسهيل الفهم والتداول الشفوي[١٢].
- **التأثير الصوتي والصرفي**: يظهر الاختلاف في تصريف بعض الكلمات، واستخدام صيغ لغوية خاصة تميز اللهجة العُمانية.
- **التركيب النحوي**: تختلف بعض أنماط الجملة بين الفصحى واللهجة العُمانية، مثل ترتيب الفاعل والمفعول به، واستخدام الضمائر وأدوات الربط.
- **التداخل بين الفصحى واللهجة**: تعتمد الحكايات الشعبية على الفصحى في السرد بينما قد تُستخدم اللهجة المحلية في الحوارات، مما يخلق توازنًا بين الرسمية والطابع الشعبي. في بعض الأحيان، تجمع الحكايات بين الفصحى والعامية في سياق واحد، مما يُعزز من وضوح القصة ويجعلها أكثر قربًا من الجمهور. يتيح هذا المزج للنصوص التراثية الاحتفاظ بالطابع الأدبي للنحو العربي، مع توفير مرونة تواصلية عبر استخدام اللهجات المحلية، مما يعكس طبيعة التواصل اللغوي في المجتمع العُماني.

إن العلاقة بين النحو العربي واللهجات المحلية في النصوص التراثية ليست علاقة تنافر، بل تكامل وتفاعل. فبينما تحافظ النصوص التراثية على الإطار العام للنحو العربي، فإنها تستعين باللهجات المحلية لتقريب المعاني، وتعزيز الجانب الشفوي، وإضفاء طابع شعبي على السرد. ولذلك، فإن دراسة هذه العلاقة تساعد في فهم آليات تطور اللغة، ودورها في توثيق التراث الثقافي واللغوي للأمم.

[١٢] ليلى برجس محمد أبو الغنم، أثر تعدد اللهجات العربية في النحو العربي رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن،٢٠٠٣.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الفروق بين الفصحى واللهجات في النصوص التراثية

الجانب	النحو العربي الفصيح	اللهجات المحلية في النصوص التراثية
الإعراب	يعتمد على الحركات الإعرابية (رفع، نصب، جر)	غالبًا ما يتم تجاهل الحركات الإعرابية أو تبسيطها
تركيب الجملة	جملة فعلية أو اسمية وفق القواعد النحوية	مرونة أكبر، وقد تتغير مواقع الفاعل والمفعول
الأدوات النحوية	استخدام دقيق لأدوات التوكيد، الشرط، الاستفهام	يتم تقليل استخدام بعض الأدوات أو استبدالها
التكرار والتوكيد	موجود ولكن بشكل مقنن	أكثر شيوعًا في الحكايات لتعزيز التأثير السردي
الحذف والتقدير	وفق قواعد محددة	أكثر انتشارًا لتبسيط الجمل

مفهوم الحذف والذكر

يُعد الحذف والذكر من الظواهر النحوية المهمة التي تسهم في تحقيق البلاغة والإيجاز أو التوكيد والإيضاح في اللغة العربية. فالحذف هو إسقاط عنصر من الجملة يمكن فهمه من السياق، بينما الذكر هو التصريح بالعناصر النحوية لزيادة الإيضاح أو التأكيد.

الحذف: هو حذف أحد مكونات الجملة دون أن يؤثر ذلك على المعنى، ويتم اللجوء إليه لتحقيق أغراض بلاغية، مثل الاختصار، أو سرعة الإيقاع في السرد، أو الإثارة والتشويق.

الذكر: هو التصريح بجميع عناصر الجملة، ويستخدم عندما يكون هناك حاجة لتوضيح المعنى بشكل كامل، أو للتأكيد على عنصر معين في الجملة.

الحذف في الحكايات الشعبية العُمانية

يظهر الحذف في الحكايات الشعبية العُمانية بشكل واضح، نظرًا للطابع الشفهي لهذه الحكايات، حيث يساهم في تسريع السرد وجذب انتباه المستمعين. ومن أبرز أنواع الحذف المستخدمة:

- **حذف المبتدأ**، يحدث الحذف عندما يكون المبتدأ مفهومًا من السياق، كما في بعض الجمل التي يُفتتح بها السرد، مثل: "وكانت بنت السلطان..." دون الحاجة لذكر "القصة تحكي أن بنت السلطان..."
- حذف الخبر يتم حذف الخبر عندما يكون المستمع قادرًا على استنتاجه من السياق، مثل: "والرجل في السوق" ← (أي: موجود في السوق)
- **حذف الفعلن** يتم حذف الفعل عندما يكون مفهومًا ضمنيًّا، مثل: "ثم إلى البيت" (أي: ذهب إلى البيت). "وأمست في حال عجيب!" (أي: أمست المرأة في حال عجيب).
- **حذف المفعول به**، يحدث عندما يكون الفعل متعديًا ولكن لا يُذكر المفعول به لأنه

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مفهوم من السياق، مثل: "أعطاها" دون الحاجة لذكر ما أعطاها إن كان واضحًا في القصة.

- **حذف أداة الشرط أو جواب الشرط،** في بعض الأحيان يتم حذف أداة الشرط أو جوابها اختصارًا، مثل: "إن دخلت الدار، مرحبًا بك!" (أي: إن دخلت الدار فأنت مرحب بك).

الذكر في الحكايات الشعبية العُمانية

يستخدم الذكر في الحكايات الشعبية العُمانية لتحقيق أغراض بلاغية مختلفة، مثل التوكيد، أو التشويق، أو توضيح العلاقات النحوية بين الكلمات. ومن أبرز أنواعه:

- **ذكر الضمائر للتوكيد** في بعض الأحيان يتم ذكر الضمير رغم إمكانية الاستغناء عنه، وذلك للتأكيد على الفاعل أو المفعول به، مثل: "هو السلطان الذي حكم البلاد" "إياك أقصد، وإياك أطلب"
- **ذكر الفعل** رغم إمكانية حذفه أحيانًا يُذكر الفعل رغم إمكانية فهمه من السياق، وذلك للتأكيد أو لإضفاء إيقاع خاص على الحكاية، مثل: "ذهب، ثم عاد، ثم ذهب ثانيةً!"
- **ذكر الأسماء** مع وجود الضمائر في بعض المواضع، يتم ذكر الاسم رغم وجود ضمير يعود عليه، وذلك للتوكيد أو تجنب الالتباس، مثل: "جاءت فاطمة، وفاطمة كانت سعيدة" (بدلًا من "جاءت فاطمة، وكانت سعيدة").
- **ذكر أداة الشرط وجوابها** بوضوح في بعض الحكايات يتم ذكر أدوات الشرط وجوابها بشكل صريح رغم إمكانية حذف أحدهما، وذلك للتأكيد، مثل: "إذا ساعدت الناس، فالله يساعدك."

مفهوم التقديم والتأخير:

يُعد التقديم والتأخير من الظواهر النحوية المهمة في اللغة العربية، حيث يتم تغيير الترتيب الطبيعي لعناصر الجملة بغرض تحقيق أغراض بلاغية مثل التوكيد، والتشويق، والإيقاع الموسيقي، والتناسب مع طبيعة السرد.

التقديم كما ذكره ابن منظور (ت٧١٢ه) في لسان العرب "يقال القدم والقدمة السابقة في الأمر، وتقدم كقدم، وقدم كاستقدم"[١٣]، ويعرفه الزمخشري (ت٥٣٨ه) في أساس البلاغة قائلاً " يقال تقدمه، وتقدم عليه واستقدم وقدمته وأقدمته، فقدم بمعنى تقدم ومنه مقدمة الجيش للجماعة المتقدمة والاقدام في الحرب"[١٤]. التقديم هو وضع عنصر نحوي في غير موضعه الأصلي في الجملة، والتأخير هو تأخير العنصر عن

[١٣] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بريوت، ط ١، ٢٠٠٠م، ص٤٧.
[١٤] الزمخشري، أساس البالغة، المكتبة العصرية، بريوت، ٢٠٠٥، ص ٦٦٧.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

موقعه الأصلي، ويتم ذلك لغايات بلاغية أو جمالية. وقد ذكر في معجم الوسيط: " أخر: تأخر والشيء جعله بعد موضعه والميعاد أجله تأخر عنه، جاء بعده، وتقهقر عنه ولم يصل إليه "[١٥]

تتبع الجملة العربية في الأصل ترتيبًا نحويًا معينًا: في الجملة الفعلية: يبدأ الترتيب بـ (فعل + فاعل + مفعول به). في الجملة الاسمية: يبدأ الترتيب بـ (مبتدأ + خبر).

التقديم والتأخير في الحكايات الشعبية العُمانية:

تظهر ظاهرة التقديم والتأخير بشكل واضح في الحكايات الشعبية العُمانية، حيث تُستخدم لإضفاء تأثير تعبيري خاص، ومن أبرز أنماطها:

- **تقديم الخبر على المبتدأ** يحدث هذا التقديم عندما يكون الغرض التشويق أو التوكيد أو تحقيق الانسجام مع السياق السردي، مثل: "في ليلة مظلمة، كان السلطان جالسًا في قصره." الترتيب الأصلي: "كان السلطان جالسًا في قصره في ليلة مظلمة." سبب التقديم: التشويق وإبراز الظرف المكاني.
- **تقديم المفعول به على الفعل والفاعل** يتم تقديم المفعول به لأغراض التوكيد أو إبراز أهميته في الجملة، مثل: "إياك قصدتُ، وإليك أتيتُ." الترتيب الأصلي: "قصدتُ إياك، وأتيتُ إليك." سبب التقديم: التوكيد على الشخص المخاطب.
- **تقديم المعمولات على الفعل** في بعض المواضع، يتم تقديم شبه الجملة على الفعل لأغراض بلاغية، مثل: "في الغابة كان يعيش أسدٌ ضخم." الترتيب الأصلي: "كان يعيش أسدٌ ضخم في الغابة." سبب التقديم: التشويق والتركيز على المكان.
- **تقديم الفاعل على الفعل** في الجملة الفعلية يحدث ذلك أحيانًا عندما يكون الفاعل نكرة ويراد إبرازه، مثل: "رجلٌ شجاع وقف أمام الحاكم." الترتيب الأصلي: "وقف رجلٌ شجاع أمام الحاكم." سبب التقديم: إبراز صفة "الشجاعة" في سياق الحكاية.
- **تقديم أدوات الشرط** على الجمل التابعة يتم تقديم أدوات الشرط لإضفاء وقع درامي وتشويقي على الحكاية، مثل: "إن كنتَ تريد الحقيقة، فاستمع جيدًا!" الترتيب الأصلي: "استمع جيدًا إن كنتَ تريد الحقيقة." سبب التقديم: جذب انتباه المستمع وتحفيزه للاستماع.

التأخير في الحكايات الشعبية العُمانية:

- **تأخير الفاعل عن الفعل** يحدث عندما يكون الفاعل نكرة أو عندما يكون التأخير أنسب لسياق الحكاية، مثل: "قال الملك للوزير كلامًا غريبًا." الترتيب الأصلي: "قال كلامًا غريبًا الملك للوزير." سبب التأخير: الحفاظ على التناسق السردي.
- **تأخير الجار والمجرور وشبه الجملة** يحدث عندما يكون التأخير أكثر انسجامًا مع

[١٥] إبراهيم مصطفى وآخرون، معجم الوسيط، ص٨.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

إيقاع القصة، مثل: "أعطى السلطان الجائزة لأشجع فارس في القبيلة." الترتيب الأصلي: "أعطى الجائزة لأشجع فارس في القبيلة السلطان." سبب التأخير: جعل السلطان في نهاية الجملة لخلق وقع درامي.

- **تأخير الحال عن صاحبه** يحدث ذلك أحيانًا عندما يكون السياق السردي يتطلب تأخير الوصف، مثل: "دخل الرجل إلى القصر مسرعًا." الترتيب الأصلي: "دخل مسرعًا الرجل إلى القصر." سبب التأخير: جعل "مسرعًا" في النهاية ليُحدث تأثيرًا سرديًا أقوى.

مفهوم الحصر والقصّ.

الحصر هو تخصيص الحكم أو القصر على عنصر معين، بحيث لا يتعداه إلى غيره، ويُستخدم في اللغة العربية لتحقيق أغراض بلاغية مثل التوكيد، والنفي، والإيضاح. ومن أدوات الحصر الشائعة:

- إنما: مثل: "إنما السلطان عادلٌ." (أي أن العدل مقصور على السلطان).
- النفي والاستثناء (ما... إلا، لا... إلا): مثل: "لا يخاف الوحوش إلا الشجاع."
- التقديم والتأخير: مثل: "إليك أوجه الكلام."
- استخدام أدوات التوكيد مثل: "هو وحده الذي يعلم الحقيقة."

القصّ هو السرد الحكائي للأحداث بطريقة متسلسلة ومترابطة، ويُعد عنصرًا أساسيًا في الحكايات الشعبية العُمانية، حيث يعتمد على استخدام أساليب نحوية وبلاغية تعزز من جماليات السرد، مثل الحصر، والتكرار، والإيقاع اللغوي، والتقديم والتأخير.

الحصر في الحكايات الشعبية العُمانية

تُستخدم أساليب الحصر بكثرة في الحكايات الشعبية العُمانية لإبراز صفات الشخصيات، وتحديد الأحداث، وإضفاء عنصر التشويق، ومن أبرز مظاهره:

- **الحصر باستخدام "إنما"** يُستخدم الحصر بـ "إنما" لتحديد معنى معين في القصة، مثل: "إنما الساحر هو من يملك القوة الحقيقية." الهدف: توضيح أن القوة الحقيقية مقصورة على الساحر.
- **الحصر بالنفي والاستثناء** "لم يكن في القرية إلا شيخٌ حكيمٌ يعرف الحلول." الهدف: حصر الحكمة في الشيخ الحكيم دون غيره.
- **الحصر بالتقديم والتأخير** "للملك وحده يُرفع الأمر." الهدف: تأكيد أن الملك هو الجهة الوحيدة التي يُرفع إليها الأمر.
- **الحصر باستخدام أدوات التوكيد** "هو البطل الحقيقي الذي واجه المارد." الهدف: حصر البطولة في هذه الشخصية بالتحديد.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

القص في الحكايات الشعبية العُمانية

- أسلوب السرد وتسلسل الأحداث يعتمد القص في الحكايات الشعبية العُمانية على البناء التدريجي للأحداث، حيث تبدأ القصة غالبًا بجملة افتتاحية تقليدية مثل: "كان يا ما كان، في قديم الزمان..." ثم تتطور الأحداث وصولًا إلى الذروة، يليها الحل أو العبرة النهائية.
- استخدام أساليب التكرار لتعزيز السرد التكرار أسلوب شائع في القص الشعبي، مثل: "طرق الباب مرة، ثم ثانية، ثم ثالثة..." الهدف: خلق توتر وتشويق.
- توظيف الحوارات لزيادة التشويق تستخدم الحوارات في القص لإبراز شخصيات القصة، مثل: "قال الملك: من يستطيع حل هذا اللغز؟ فرد الحكيم: الحل بسيط يا مولاي..."
- المزج بين الفصحى والعامية تُستخدم الفصحى غالبًا في السرد، بينما قد تظهر اللهجة العُمانية في الحوارات، مما يعكس طبيعة الحكاية الشفاهية.

مفهوم الفصل والوصل

الفصل هو عدم استخدام أدوات الربط بين الجمل، مما يجعلها مستقلة عن بعضها البعض. يُستخدم الفصل في اللغة العربية لتحقيق أغراض بلاغية مثل الإيجاز، والتوكيد، وإبراز المعاني، وإضفاء الإيقاع السريع على النصوص.

الوصل هو استخدام أدوات الربط مثل (الواو، الفاء، ثم، أو، حتى، إذ، لأن، لكن...) بين الجمل والأفكار لتوضيح العلاقات بينها. ويُستخدم الوصل لتحقيق الاتساق والتماسك في النصوص، وللتعبير عن التعاقب أو التلازم أو التفسير.

الفصل والوصل في الحكايات الشعبية العُمانية

الفصل في الحكايات الشعبية العُمانية يُستخدم الفصل بكثرة في الحكايات الشعبية العُمانية، خاصة في المواقف التي تحتاج إلى التشويق أو التأكيد، ومن أبرز مظاهره:

- الفصل بين الجمل لإبراز كل جملة على حدة "دخلت المرأة العجوز. نظرت حولها. لم تجد أحدًا. ارتبكت." الهدف: خلق إيقاع سريع يعكس التوتر والقلق.
- الفصل بين الجمل لإضفاء الإيجاز والقوة "عاد البطل. واجه الوحش. انتصر." الهدف: إبراز الأحداث بشكل متتابع ومثير.
- الفصل في الحوارات لزيادة التشويق "قال الشيخ: الحل عندي. سكت الجميع. انتظروا جوابه." الهدف: جعل المتلقي يشعر بترقب الحدث القادم.

الوصل في الحكايات الشعبية العُمانية يُستخدم الوصل عند الحاجة إلى ربط الأحداث وتوضيح العلاقة بينها، ومن أبرز مظاهره:

- الوصل بحرف العطف "الواو" للتعبير عن التسلسل "خرج الصياد من بيته، وسار طويلًا، ثم وجد كهفًا، فدخله." الهدف: إبراز التسلسل الزمني للأحداث.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- الوصل بحرف العطف "الفاء" للدلالة على التعقيب السريع "سمع صوتًا في الغابة، فاقترب بحذر." الهدف: توضيح سرعة تتابع الأحداث.
- الوصل بـ "لكن" لإبراز التناقض "حاول الأمير الهروب، لكن الحراس كانوا يقظين." الهدف: إبراز التعارض بين الجملتين.
- الوصل بـ "لأن" لتوضيح السبب "لم يفتح الباب، لأنه كان مغلقًا بالسحر." الهدف: تفسير السبب للمتلقي.

أهمية الفصل والوصل في الحكايات الشعبية العُمانية

- الفصل لتعزيز التشويق والإيقاع السريع، الحكايات الشعبية العُمانية تعتمد على الأسلوب الشفهي، مما يجعل الفصل أسلوبًا فعالًا لشد انتباه المستمعين، خاصة عند سرد الأحداث السريعة أو المواقف المثيرة.
- الوصل لتحقيق التماسك والوضوح تحتاج الحكايات إلى الوصل عند شرح الأسباب، أو تسلسل الأحداث، أو تقديم تفاصيل إضافية، مما يساعد في إيصال المعنى بسلاسة.
- المزج بين الفصل والوصل لتحقيق التوازن السردي تتميز الحكايات العُمانية بالمزج بين الفصل والوصل وفقًا لسياق القصة، فالفصل يُستخدم عند الحاجة إلى الإثارة والتشويق، بينما يُستخدم الوصل عند الحاجة إلى توضيح الأحداث والعلاقات المنطقية بينها.

المبحث الثاني:

يركز هذا الجزء من البحث على تحليل بعض النماذج من كتاب حكايات عُمانية لاستخراج الظواهر النحوية المدروسة (التقديم والتأخير، الحذف والذكر، الحصر والقص، والفصل والوصل). سيتم تحليل هذه الظواهر من خلال دراسة نماذج مختارة من الحكايات، وبيان دورها في إبراز المعاني وتوضيح البناء اللغوي للحكاية.

الحكاية الأولى: حكاية الثعلب والحمار

نص الحكاية:

يروى أن ثعلبا كان يعيش وسط جماعته من الثعالب عيشة عيشة رغدة في منطقة صحراوية ، في موسم من مواسم الصيف جاءت الحرارة شديدة ونضب على أثرها الغذاء وكادت أن تحدث مجاعة وتهلك كل الثعالب، ولذلك قرر هذا الثعلب أن يهاجر الى منطقة أخرى لعله يجد عيشة أفضل، وذات ليلة خرج تحت جنح الظلام يقطع الطرقات باحثا عن الموضع الجديد الذي يريده، في أثناء مرور بإحدى القرى قابله حمار ضعيف وهزيل ومعتل، وسأل الحمار الثعلب إلى أين هو ذاهب، فرد عليه الثعلب بأنه ذاهب إلى مكان بعيد، فطلب منه الحمار أن يذهب معه ربما هو الأخر

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يجد الغذاء الذي يرد له عافيته، ووافق الثعلب واصطحبا بعضهما البعض وقطعا مسافة طويلة حتى وصلا إلى مشارف قرية غنية ببساتينها وأعشابها الكثيرة فطمع الاثنان في الإقامة بالقرب منها، وبالفعل أقاما هناك لفترة من الزمن.

ولكن لم تكن الحياة دائما سهلة ميسرة ذلك أنه في يوم من الأيام علم الثعلب المكار أن هناك ذئبا كبيرا قويا قد جاء إلى القرية ، فاضطرب الثعلب وخاف من أن تضيع عليه هذه العيشة الهنيئة، فأخذ يفكر في حيلة يتخلص بها من الذئب مصدر القلق ولو على حساب صديقه الحمار، وذهب للحمار وأخبره بأن هناك ذئبا شرسا موجودا في القرية وأننا في خطر وعلينا أن نعيش في هدوء بعيدا عن أعين هذا الذئب ، وطلب من الحمار بأن لا ينهق بعد الأكل ، بالرغم من أنه يعلم أن الحمير من الضروري أن تنهق بعد الشعور بالشبع، فشعر الحمار بأمانة وحرص صديقة الثعلب عليه وقال: إنه أمر يسير للغاية ولا يتطلب عناء كثير، وظل الثعلب يراقبه كل يوم منتظرا من أنه ينهق.

ومرت الأيام وعاد الحمار إلى طبيعته وشعر بالشبع ذات يوم فطلب من صديقه الثعلب أن يسمح له بذلك، ولكن رفض الثعلب محذرا إياه من أن العاقبة ستكون وخيمة فالذئب سيحضر وسيأكلك، ولكن أصر الحمار لحاجته لأن ينهق، ولم يكن أمام الثعلب إلا أن يوافقه على طلبه ولكن شرط عليه أن يمهله ثلاثة أيام حتى يعطيه موافقته النهائية.

وفي خلال الثلاثة أيام هذه كان الثعلب قد حفر دهليزا في الأرض يتسع بشكل كبير عند الفوهة وفي الوسط وحتى نهايته، وفي نهايته حفر مخرجا للخارج لا يتسع إلا لجسمه هو فقط، ثم الدى على صديقه الحمار وقال له: يمكنك الآن أن تنهق كما تريد، وعلى الفور نهق الحمار بصوت عالي وكأنه يريد أن يعوض ما فاته، ولم تمضي لحظات إلا ووجد الاثنان الذئب قادما وفي عيناه الغضب والشر، وتوجه للحمار وسأله عن من أحضره إلى هنا، فأجاب الذئب بأنه هذا الثعلب، وفي لمح البصر هجم الذئب على الحمار وأرداه قتيلا ليكون وجبة شهية له في وقت آخر، ولم يكتفي بذلك بل توجه للثعلب وأرداه هو الآخر ليكون وجبة أخرى، زلكن هذه المرة لم تكن بسهولة الأولى ذلك أن الثعلب عندما شعر بنية الذئب فر هاربا إلى الدهليز الذي كان قد حفره من قبل، ودخل فيه، فاغتاظ الذئب وتبعه إلى الدهليز ودخل وراءه مسرعا ذلك أنه وجده يتسع لجسمه، وكن عندما وصل إلى نهايته لم يستطع المرور فيه وحشر جسده ولم يستطع العودة أو المرور من الفتحة الأخرى، أما الثعلب المكار فقد مر منها بسهولة ونجا من انياب الذئب، وهكذا تخلص الثعلب من الحمار والذئب معا.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التحليل:

تكشف حكاية "الثعلب والحمار" عن الاستخدام البارع للظواهر النحوية في السرد الشعبي العُماني، حيث يُستخدم التقديم والتأخير لخلق التشويق، والحذف والذكر لتكثيف الأحداث، والحصر والقص لإبراز النقاط المهمة، والفصل والوصل لتنظيم النص وفق إيقاع مناسب للقصة. هذه الأساليب تجعل الحكاية أكثر تشويقًا وإثارة، مما يسهم في ترسيخها في الذاكرة الشعبية.

التقديم والتأخير في الحكاية:

- تقديم الخبر على المبتدأ "في موسم من مواسم الصيف جاءت الحرارة شديدة." تم تقديم الجار والمجرور "في موسم من مواسم الصيف" على المبتدأ والخبر "الحرارة شديدة" بهدف التمهيد للأحداث وإعطاء القارئ خلفية زمنية.
- تقديم المفعول به على الفاعل والفعل "ذلك أنه في يوم من الأيام علم الثعلب المكار أن هناك ذئبًا كبيرًا قويًا قد جاء إلى القرية." تقديم الظرف "في يوم من الأيام" ثم المفعول به "ذلك" قبل الفعل "علم" يهدف إلى التشويق وإبراز أهمية الحدث.

. الحذف والذكر في الحكاية:

- الحذف لزيادة التشويق "ولم تمضِ لحظات إلا ووجد الاثنان الذئب قادمًا وفي عينيه الغضب والشر." تم حذف الفاعل "الحمار والثعلب" في الجملة الثانية للتركيز على المفاجأة ودخول الذئب المفاجئ.
- الذكر لتحقيق التوكيد والتوضيح "وأرداه قتيلاً ليكون وجبة شهية له في وقت آخر." ذكر الهدف من قتل الحمار وهو "ليكون وجبة شهية" يوضح سبب الحدث ويعمّق أثره في القارئ.

الحصر والقص في الحكاية:

- الحصر باستخدام "إلا" "لم يكن أمام الثعلب إلا أن يوافقه على طلبه." يُستخدم الحصر هنا لإبراز أن الثعلب لم يكن لديه أي خيار سوى الموافقة، مما يزيد من توتر الموقف.
- الحصر بالنفي والاستثناء "لم يستطع المرور فيه وحُشر جسده، ولم يستطع العودة أو المرور من الفتحة الأخرى." يُستخدم التكرار السلبي "لم يستطع" مع الاستثناء لإبراز معاناة الذئب وشدة المأزق الذي وقع فيه.

الفصل والوصل في الحكاية:

- الفصل لتحقيق الإثارة والتشويق "وفي لمح البصر هجم الذئب على الحمار وأرداه قتيلاً ليكون وجبة شهية له في وقت آخر. ولم يكتفِ بذلك بل توجه للثعلب وأرداه هو الآخر ليكون وجبة أخرى." الجمل القصيرة المنفصلة تعطي إحساسًا بسرعة الأحداث

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتشويق القارئ لمعرفة ما سيحدث بعد ذلك.

• الوصل لتحقيق الترابط والتسلسل "ولكن هذه المرة لم تكن بسهولة الأولى، ذلك أن الثعلب عندما شعر بنية الذئب فر هاربًا إلى الدهليز الذي كان قد حفره من قبل." الربط باستخدام "ذلك أن" يوضح العلاقة السببية بين الحدثين، مما يسهم في التماسك السردي.

الخصائص النحوية المميزة في حكاية "الثعلب والحمار" ودلالاتها:

تتميز الحكايات الشعبية بأسلوب نحوي خاص يختلف عن الأساليب الرسمية والأدبية، حيث تعكس طبيعة اللغة المحكية والبنية السردية التقليدية. تتميز الحكايات الشعبية بأسلوب نحوي خاص يختلف عن الأساليب الرسمية والأدبية، حيث تعكس طبيعة اللغة المحكية والبنية السردية التقليدية.

تتجلى في حكاية الثعلب والحمار خصائص نحوية عديدة مثل الجمل الفعلية، التقديم والتأخير، الحذف، الحصر، الفصل والوصل، الجمل الشرطية، واللغة البسيطة. كل هذه العناصر النحوية تساهم في تحقيق الأهداف السردية للحكاية، حيث تزيد من التشويق، تسلسل الأحداث، إبراز الصراعات، وجعل القصة سهلة الحفظ والتناقل، مما يعكس روح التراث الشفوي العُماني. يمكن رصد عدة خصائص نحوية مميزة، لكل منها دلالة تعكس طبيعة السرد الشعبي، منها:

• **استخدام الجمل الفعلية بشكل مكثف** مثال: "قرر هذا الثعلب أن يهاجر إلى منطقة أخرى لعله يجد عيشة أفضل." الدلالة: التركيز على الحدث والحركة، مما يعكس الطبيعة الديناميكية للحكاية. الجملة الفعلية تناسب السرد القصصي لأنها تحافظ على تسلسل الأحداث وتشويق المستمع.

• **الاعتماد على أسلوب التقديم والتأخير** مثال: "في موسم من مواسم الصيف جاءت الحرارة شديدة." الدلالة: تقديم الظرف "في موسم من مواسم الصيف" يهيئ القارئ أو المستمع لمتابعة القصة بتسلسل منطقي. يساهم في إبراز عناصر معينة من القصة وإعطائها أهمية خاصة.

• **كثرة استخدام الحذف** مثال: "لم تمضِ لحظات إلا ووجد الاثنان الذئب قادمًا." الدلالة: الحذف يسرّع وتيرة السرد ويخلق جوًا من الإثارة والتشويق. يترك مساحة لتخيل الأحداث، مما يجعل القصة أكثر جاذبية.

• **استخدام الحصر والتوكيد** مثال: "لم يكن أمام الثعلب إلا أن يوافقه على طلبه." الدلالة: يُستخدم الحصر لإبراز عدم وجود خيار آخر أمام الشخصيات، مما يزيد من الدراما في القصة. يعكس الصراع الداخلي بين الشخصيات ويعزز عنصر المفاجأة.

• **الجمع بين الفصل والوصل** لتحقيق التوازن السردي مثال على الفصل: "اقترب الثعلب. رأى الحمار. سأله: إلى أين تذهب؟" مثال على الوصل: "ولكن لم تكن الحياة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

دائمًا سهلة ميسرة ذلك أنه في يوم من الأيام علم الثعلب بقدوم الذئب." الدلالة: الفصل يخلق إيقاعًا سريعًا، مما يجعل القارئ أو المستمع يشعر بالترقب. الوصل يسهم في انسجام الأحداث وترابطها، مما يسهل على المتلقي تتبع تطور القصة.

- **توظيف الجمل الشرطية** لخلق التشويق مثال: "إذا نهقت، سيأتي الذئب وسيفترسك." الدلالة: يضيف عنصر الترقب والانتظار، مما يزيد من شد الانتباه إلى الأحداث القادمة. يعكس فكرة السبب والنتيجة، وهو عنصر أساسي في الحكايات الشعبية.
- **استخدام اللغة البسيطة والتعبيرات الشفهية** مثال: "قال الحمار: إنه أمر يسير للغاية ولا يتطلب عناءً كثيرًا." الدلالة: استخدام لغة سهلة الفهم يعكس طبيعة الحكايات الشعبية التي تهدف إلى التسلية والتعليم. يجعل القصة قريبة من عامة الناس ويسهل تناقلها عبر الأجيال.

التحليل الاحصائي للقصة:

للقيام بتحليل إحصائي للحكاية، سنعتمد على دراسة توزيع الظواهر النحوية مثل: نسبة الجمل الفعلية إلى الجمل الاسمية تكرار ظواهر التقديم والتأخير تكرار أدوات الحصر والتوكيد استخدام أدوات الربط (الفصل والوصل).

العنصر النحوي	العدد	الملاحظة
الجمل الفعلية	١٢	النص يركز أكثر على الوصف بدلًا من السرد الحركي
الجمل الاسمية	٥١	هيمنتها تدل على طابع وصفي وتأملي في القصة.
نسبة الجمل الفعلية الى الاسمية	٠.٢٤	أي أن النص يعتمد بشكل أكبر على الجمل الاسمية، مما يمنحه طابعًا وصفيًا أكثر من كونه سرديًا ديناميكيًا
أدوات الحصر والتوكيد	١٣	مثل: (إنما، إلا، قد، هو، لم، ليس، إن، لكن). تؤكد على معاني معينة وتعزز التأثير البلاغي.
أدوات الوصل	٥	مثل: (و، ثم، لكن، ف، لأن). تساعد في ترابط الأحداث وسلاسة السرد.
أماكن الفصل	٤	مما يشير إلى استخدام محدود للفصل بين الجمل، حيث يتم التركيز أكثر على الوصل والتتابع السردي.

الاستنتاجات:

- النص يميل إلى الأسلوب الوصفي بسبب كثرة الجمل الاسمية.
- يستخدم التوكيد والحصر بكثرة، مما يعزز من قوة السرد والإقناع.
- يعتمد النص بشكل معتدل على الوصل، مما يساعد في إبقاء القصة متماسكة.
- قلة الفصل تدل على أن النص يتدفق بسلاسة دون انقطاع مفاجئ، مما يجعل القارئ يتابع الأحداث بسهولة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الحكاية الثانية: حكاية الرجل الجبان

نص الحكاية:

(يحكى أن رجلا عرف عنه بين الناس أنه جبان فأراد أن يبين لهم ولنفسه أنه بطل وليس بجبان، فقام بشراء سيف من النوع الشديد الحاد وكتب عليه أنه قتل ألف رجل وأسر ألف أخر ، وأخذ في عرضه على جيرانه وأصدقائه على أمل أن يصدقوه وتمحي عنه هذه الصفة السيئة ، ولم تمر فترة على شراءه السيف حتى تعرض لضائقة مالية كبيرة اضطر على أثرها أن يغادر البلدة حاملا سيفه وبعض من متاعه لعله يجد رزقه في مكان أخر ، وأثناء تجواله في مختلف البلاد وصل إلى بلدة كانت تتعرض بصفة دورية لغارات من قبل سبعة لصوص لهم من السطوة والجبروت الكثير، وقد حاول أهل البلدة منعهم وصدهم مرات ومرات ولكن لم يستطيعوا، وكان هؤلاء اللصوص يستولون بالقوة على ممتلكات الأهالي من مزروعات وحيوانات ويصيبونهم وأولادهم ونساءهم بالخوف والرعب.

وبعد أن دخل الرجل الجبان هذه البلدة ورآه أهلها وقرءوا ما كتبه على سيفه اجتمعوا ذات يوم وقرروا أن يستفيدوا منه ومن شجاعته التي قتل بها ألف رجل وأسر ألفا آخر كما هو مكتوب على سيفه، واقترحوا عليه أن يأتي به إلى القصر ويطلب منه القضاء على هؤلاء اللصوص السبعة، وفي التو نودي على الرجل وأخبره الحاكم بما يريد، ولم يكن هذا الرجل بتصور أنه سيوضع في مثل هذا الموقف أبدا، فأخذ يفكر مليا ولم تكن لديه إجابة، ولذلك ظن الحاكم أنه يريد مقابلا أو مكافأة لهذا العمل فأخبره بأنه سيزوجه ابنته إذا ما نجح في القضاء على هؤلاء اللصوص قضاء تام، ولم يكن أمام الرجل الآن إلا الموافقة فوافق وانصرف الجميع من القصر.

وبعد الخروج من القصر ذهب الجميع إلى منازلهم فيما عدا الرجل الجبان الدي لم يتوانى لحظة في العدول عن موافقته التي انتزعت منه في غفلة وقرر الهرب من هذه البلدة حتى لا يفضح أمره وقد ينال عقابه، وبعد أن تجاوز حدود البلدة بقليل كان الليل قد أسدل ستائره ووجد شجرة كبيرة فصعد عليها ليختبئ عليها بعيدا عن اعين أهل البلدة وفي نفس الوقت من تلك الليلة كان السبعة لصوص قد علموا بوجود رجل لا يقهر قد دخل البلدة وأنه ينوي القضاء عليهم بتشجيع من أهل البلدة، وعندئذ قرروا الاجتماع لدراسة ماذا هم بفاعلين معه، ويشاء القدر أن يكون اجتماعهم هذا تحت نفس الشجرة التي اختارها الرجل الجبان، وعندما تجمع اللصوص كتم الرجل أنفاسه وهو مختبئ فوق الشجرة ليسمع ما يدور بينهم، وسمعهم يقولون أن هذا الرجل قوي للغاية ولن نستطيع القضاء عليه وإنه من الأفضل لنا أن نستسلم له دون مقاومة ضمانا على الأقل لحياتنا، وعندما سمع الجبان هذا الحديث انتهز حالة ضعفهم هذه وبسرعة قفز عليهم من أعلى الشجرة شاهرا سيفه وطلب منهم الاستسلام على الفور مذكرا إياهم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بأنه هو ذلك الرجل الذي كنتم تتحدثون عنه، وطلب منهم أن يقيدوا أيدي بعضهم البعض ففعلوا، وعندئذ أخذهم جميعا إلى قصر الحاكم وسط بهجة وفرحة الأهالي، وقام الحاكم بسجنهم وأوفى بوعده للرجل بأن زوجه ابنته، وعاش الرجل الذي كان جبانا بطلا تحكى عنه روايات الشجاعة والبطولة والإقدام).

التحليل النحوي للقصة:

التقديم والتأخير في الحكاية

- تقديم المفعول به على الفعل والفاعل "لم يكن أمام الرجل الآن إلا الموافقة فوافق وانصرف الجميع من القصر." تقديم شبه الجملة "أمام الرجل" على الفعل "لم يكن" يعكس عدم وجود خيار آخر للرجل، مما يزيد من درامية الموقف.
- تقديم الجار والمجرور على الجملة الفعلية "في نفس الوقت من تلك الليلة كان السبعة لصوص قد علموا بوجود رجل لا يقهر." تقديم الظرف "في نفس الوقت من تلك الليلة" على الجملة الفعلية يهدف إلى التركيز على التوقيت الزمني الحاسم في القصة.

الحذف والذكر في الحكاية

- الحذف لتحقيق التشويق "وعندئذ قرروا الاجتماع لدراسة ماذا هم بفاعلين معه." حذف الجواب الصريح للشرط يترك المجال للخيال، مما يزيد من التشويق والإثارة.
- الذكر لتحقيق التوكيد والتوضيح "وقام الحاكم بسجنهم وأوفى بوعده للرجل بأن زوجه ابنته." ذكر الحدثين "سجنهم" و"زوجه ابنته" يعزز من النهاية السعيدة ويوضح تنفيذ الوعود بشكل صريح.

الحصر والقصر في الحكاية

- الحصر باستخدام النفي والاستثناء "لم يكن أمام الرجل الآن إلا الموافقة." استخدام "لم يكن... إلا" لحصر الخيار الوحيد المتاح للرجل، مما يبرز حالته الاضطرارية ويعزز الجانب الدرامي.
- الحصر باستخدام التوكيد "وهو ذلك الرجل الذي كنتم تتحدثون عنه." استخدام "ذلك" في الإشارة إلى نفسه يضفي قوة على كلامه، ويزيد من تأثير الموقف على اللصوص.

الفصل والوصل في الحكاية

- الفصل لخلق التوتر "وبعد الخروج من القصر ذهب الجميع إلى منازلهم. فيما عدا الرجل الجبان. لم يتوانَ لحظة في العدول عن موافقته." الفصل بين الجمل يعزز عنصر التوتر، ويظهر الصراع النفسي لدى الرجل.
- الوصل لتحقيق تسلسل الأحداث "ووجد شجرة كبيرة فصعد عليها ليختبئ بعيدا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عن أعين أهل البلدة، وفي نفس الوقت كان اللصوص يجتمعون تحتها." الربط بين الحدثين باستخدام "فـ" و"وفي نفس الوقت" يسهم في الحفاظ على تسلسل القصة وتشابك أحداثها.

الجمل الاسمية والفعلية:

الجمل الاسمية (تبدأ باسم): مثال: "رَجُلًا عُرِفَ عَنْهُ بَيْنَ النَّاسِ أَنَّهُ جَبَانٌ". رَجُلًا: مفعول به منصوب (في جملة فعلية محذوفة: "يُحْكَى أَنَّ"). جَبَانٌ: خبر "أَنَّ" مرفوع. دَورُهَا: تُعرِّف الشخصية وتُثَبِّت صفتها (الجُبن).

الجمل الفعلية (تبدأ بفعل):

مثال: "قَامَ بِشِرَاءِ سَيْفٍ". قَامَ: فعل ماضٍ مبني على الفتح. السَّيْفِ: اسم مجرور بـ"بِ". دَورُهَا: تَحْكِي الأحداث المُتَسَلْسِلَة (الشراء، الهروب، المواجهة).

الصفات والنعوت:

مثال: "سَيْفٍ مِنَ النَّوْعِ الشَّدِيدِ الحَادِّ". الشَّدِيدِ: نعت لـ "النَّوْعِ" مجرور. الحَادِّ: نعت ثانٍ مُؤَكِّدٌ لصفة السيف. تفسير: تُضفي التفاصيلَ على الأجسام (السيف) لتعظيم وَهْمِ البطولة.

الجمل الشرطية والتعليلية:

مثال: "إِذَا سَمِعَ الرَّجُلُ صَوْتًا، خَافَ وَهَرَبَ" (شرطية). مثال: "لَمْ يَكُنْ أَمَامَ الرَّجُلِ إِلَّا المُوَافَقَةُ" (تعليلية). لَمْ: حرف نفي. يَكُنْ: فعل مضارع ناقص مجزوم. دَورُهَا: تُبْرِزُ حَصْرَ الخِيَارَات أمام الشخصية (الإجبار على الموافقة).

أسلوب الحال والتمني:

مثال: "وَصَلَ إِلَى بَلْدَةٍ تَتَعَرَّضُ لِغَارَاتٍ... وَهُمْ مُرْتَعِبُونَ". مُرْتَعِبُونَ: حال منصوب (يصف حالة الأهالي). مثال: "لَعَلَّهُ يَجِدُ رِزْقًا". لَعَلَّ: أداة ترجي. دَورُهَا: تَعْكِيسُ دَوَافِعِ الشَّخْصِيَّةِ (الأمل في الهروب من الفقر).

الأفعال المبنية للمجهول:

مثال: "قُرِئَ مَا كَتَبَهُ عَلَى سَيْفِهِ". قُرِئَ: فعل ماضٍ مبني للمجهول. دَورُهَا: إِبْهَامُ الفَاعِلِ (أهل البلدة) لِتَرْكِيزِ الانْتِبَاهِ عَلَى الفِعْلِ (قراءة الكتابة).

أسلوب النداء والاستفهام:

مثال: "يَا هَؤُلَاءِ، اسْتَسْلِمُوا!". يَا: أداة نداء. دَورُهَا: تَعْزِيزُ حَدَثِ المُوَاجَهَةِ (الرجل يُصْدِرُ أَمْرًا للصوص).

الجمل المنفية:

مثال: "لَمْ يَكُنْ هَذَا الرَّجُلُ يَتَصَوَّرُ أَنَّهُ سَيُوضَعُ فِي مِثْلِ هَذَا المَوْقِفِ". لَمْ: حرف نفي جازم. يَتَصَوَّرُ: فعل مضارع مجزوم. دَورُهَا: تَوْضِيحُ مُفَاجَأَةِ الشَّخْصِيَّةِ وَعَدَمِ اسْتِعْدَادِهَا.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الجمل المعطوفة:
مثال: "فَوَافَقَ وَانْصَرَفَ الجَمِيعُ". الواو: حرف عطف. دَورُهَا: رَبْطُ الأَفْعَالِ المُتَتَالِيَةِ (الموافقة ثم الانصراف).
المفعول المطلق والمفعول لأجله:
مثال: "هَرَبَ هُرُوبَ الجُبَنَاءِ" (مفعول مطلق). هُرُوبَ: مفعول مطلق منصوب. مثال: "صَعِدَ لِيَخْتَبِئَ" (المفعول لأجله). لِيَخْتَبِئَ: لام التعليل + فعل مضارع منصوب. دَورُهَا: تَوْضِيحُ سَبَبِ الفِعْلِ (الصعود للاختباء).
أسلوب التعجب والمدح:
مثال: "مَا أَشْجَعَكَ!" (غير مذكور بالنص، لكن النهاية تُوحي به). دَورُهَا: تَعْكِيسُ تَغَيُّرِ صُورَةِ الرَّجُلِ مِنْ جَبَانٍ إِلَى بَطَلٍ.
الانزياح النحوي:
تَغَلُّبُ الجمل الفعلية السريعة (فعل + فاعل + مفعول) في مشاهد الحركة (مثل: "قَفَزَ عَلَيْهِمْ"، "أَخَذَهُمْ"). الجمل الاسمية الطويلة في الوصف (مثل: "سَيْفٌ مِنَ النَّوْعِ...") لِتَرْسِيخِ التَّفَاصِيلِ. التناغم بين النحو والمعنى: استخدام النفي ("لَمْ يَكُنْ"، "لَمْ يَسْتَطِيعُوا") لِتَعْكِيسِ العَجْزِ. الجمل الشرطية ("إِذَا سَمِعَ...") لِربطِ السَّبَبِ بِالنَّتِيجَةِ. الحال ("مُتَجَمِّدًا"، "مُرْتَعِبِينَ") لِوَصْفِ الحَالَاتِ النَّفْسِيَّةِ.
البنية النحوية للقصة تَمْزُجُ بَيْنَ:
البساطة: في الجمل القصيرة لنقل الأحداث السريعة.
التفصيل: في الجمل الطويلة لوصف الشخصيات والمواقف.
التناقض: بين الجمل المنفية (نفي الشجاعة) والجمل الفعلية الحاسمة (المواجهة) لِخَلْقِ مُفَارَقَةٍ درامية. هذا التنوع يخدم تطوُّرَ الحَبْكَةِ مِنْ جُبْنٍ إِلَى بَطُولَةٍ، مُعَزِّزًا بِالأُسْلُوبِ التَّرْكِيبِيِّ الذي يَجْمَعُ بَيْنَ الوَصْفِ وَالحَرَكَةِ.
الدلالات النحوية للحكاية
- الاعتماد على الجمل الفعلية أكثر من الجمل الاسمية يدل على سرعة تطور الأحداث ووجود حبكة ديناميكية.
- كثرة استخدام أدوات الحصر والتوكيد تعكس الصراع النفسي الذي يعيشه الرجل الجبان، وتبرز أهمية تحوله إلى بطل.
- توظيف الفصل والوصل يجعل القصة أكثر تشويقًا من خلال موازنة تدفق السرد والتوقف عند اللحظات المهمة.
- استخدام التقديم والتأخير يسهم في إبراز المعاني المهمة وجذب انتباه القارئ إلى العناصر الجوهرية في القصة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التحليل الاحصائي للحكاية:

العنصر النحوي	العدد	الملاحظة
الجمل الفعلية	١٣	النص يركز على الحركية والسرد الديناميكي
الجمل الاسمية	٢٥	تدل على وجود مقاطع وصفية وسردية ثابتة
نسبة الجمل الفعلية الى الاسمية	٠.٥٢	توازن بين السرد الحركي والوصف الثابت
أدوات الحصر والتوكيد	٦	تعزز من وضوح المواقف وإبراز الأحداث المهمة
أدوات الوصل	٢	الربط بين الجمل قليل، مما يجعل الأحداث أكثر حدة
أماكن الفصل	٤	الفصل محدود، مما يعزز ترابط القصة وانسيابيتها.

الاستنتاج:

- القصة تميل إلى السرد الحركي لكنها تحتوي على بعض الأوصاف.
- قلة أدوات الوصل تشير إلى إيقاع سريع ومتتابع للأحداث، مما يجعل القصة مشوقة.
- استخدام الحصر والتوكيد يدعم بناء شخصية الرجل الجبان وتحوله التدريجي إلى بطل.
- الفصل معتدل، مما يساعد على تنظيم الأحداث بشكل واضح ومتتابع دون إرباك القارئ

الحكاية الثالثة: حكاية بن مقرب

نص الحكاية:

بن مقرب أو بن مجرب هو اسم بطل حكايتنا، ومع أن الحكاية من الحكايات العمانية إلا أنها مرتبطة بدولة خليجه أخرى، هي المملكة العربية السعودية، وبالذات منطقة الإحساء (المنطقة الشرقية).

تبدأ الحكاية كما يرويها الآباء عندنا من منطقة الاحساء، ولا تحدد الحكاية قرية بدأتها أو مدينة أو أي اسم آخر، يقال إن قرية هناك بها نهر صغير (فلج) تعيش بها القبيلة التي ينتمي اليها بم قرب.

يحدث خلاف بين أعيان القبيلة وبين والد بن مقرب-وفي روايات آخري، مع بن مقرب ذاته-الذي مات في ظروف غامضة، ويقوم بن مقرب بالانتقام (الثأر) لوالده أو لسبب قوي أخر، فيقرر أن يكيل العذاب أو الجزاء لكبار أهل قريته.

يبدأ بن مقرب في بناء قصر ضخم، وضع أساسه من الملح، ثم أقامه بالحصى والطين، وبعد اكتمال البناء، دعى شيوخ القرية وكبار مسؤوليها – وفي بعض الروايات كل القرية من قبيلة واحدة، هي التي ينتمي اليها بن مقرب، دعاهم لحضور حفل غذاء كبير بعد أن تظاهر باحترامهم وأقنعهم بتصرفاته، لبى الشيوخ دعوة بن مقرب، واخذوا يتوافدون على قصره.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

من الظريف أن الرواية تذكر أن بن مقرب وضع حارسا على الباب واعطاه أمراً بالسماح للوافدين بالدخول، وعدم السماح لأي داخل بالخروج، وكانت أوعية الطبخ خارج القصر، أي أن الخدم كانوا يطبخون الغذاء في الخارج .... وقد نشأت على هذه الرواية أمثال عمانية كثيرة منها: -

دخول دخول .... خروج ليس.

عزيمة[١٦] بن مقرب ما تقصر عن بادي (يكنى به عن شدة الكرم).

عزيمة بن مقرب ما تقصر عن أحد (يكنى به عن شدة الكرم).

عن يقولون عزيمة بن مقرب ما تبد[١٧] الغريب.

اغرف غرفة ولا تزيد (كناية عن خطورة كامنة في الطعام).

طيوي .... يا نفس طيبي (للدلالة على جمال قرية طيوي).

يقال إنه أثناء الطبخ مر بدوي فرأى الناس يدخلون، فسأل البواب عن سبب توافد هؤلاء ....

البدوي: ويش عندكم يا اللخو[١٨]، ويش[١٩] عندكم عزومه؟

الحارس: يا بدوي دخول دخول ... خروج ليس.

فتشكك البدوي من الأمر فقال ....

البدوي: أقدر ادخل؟

الحارس: دخول دخول ... خروج ليس.

فهم البدوي بإن الدخول ممكن والخروج غير ممكن فسأل ليتأكد....

البدوي: الغدا متى؟

الحارس: اغرف غرفه ... ولا تزيد.

فأخذ البدوي ما تيسر من الطباخين ومضى

يذكر ان بن مقرب طلب من أهل القرية إحالة النهر نحو بيته لإظهار مقام الضيافة في أحسن وجه وتم ذلك، تم بدأ الخدم والحشم ينقلون الطعام إلى الموائد، وعندما انهمك الشيوخ واعيان البلاد في الأكل حول بن مقرب مياه النهر إلى أساس بيته، الذي كان أساسه ملحاً فتصدع البيت وبدأ ينهار، عند ذلك قام الحارس بإغلاق الباب ومنع الحراس الخروج فتساقط البيت على رؤوس الرؤوس فماتوا.

---

[١٦] عزبمه: عزومة

[١٧] تبد: تكفي

[١٨] اللخو: يا أخي

[١٩] ويش: ماذا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بعد هدا الحدث أدرك بن مقرب أن بقاءه في القرية مستحيل، وأن الثارات أحدقت به من كل زاوية، خصوصاً من الأعيان الذين تخلفوا عن العزومة، فقرر الفرار. خرج بن مقرب خفية من القرية، وأخذ معه ابنته وخادمه وناقته واتجه الى عمان باحثا عن البعد والأمان، فقطع الصحراء الطويلة القاحلة، حتى وصل بعد عدة شهور إلى ارض عُمان الخضراء، ليحاول الاستقرار مع من يتق بهم من السكان في آآمن مكان.

دخل بن مقرب عُمان من جهة منطقة الظاهرة، وانتقل في قراها تم استمر في الاتجاه شرقا وانتقل الى المنطقة الداخلية والتي تدعى عمان الداخل. كذلك استمر في الانتقال من قرية إلى أخرى وباتجاه الشرق أيضا، ومن الطريف أنه مر على وادي بني رواحه، وكان ينوي الذهاب الى سمائل واراد أن يقضي القيلولة في ظل أشجار الوادي، مما يدل على ان بن مقرب مر بالوادي صيفا، وكان اسم القرية التي سيقيل عندها ين مقرب قرية وبال. بن مقرب: ويش اسم هذي البلاد؟

الدليل: وبال.

بن مقرب: ويش قدامنا؟

الدليل: سيجاء[٢٠] لكنها بعيدة.

بن مقرب: ويش اسم البلاد اللي[٢١] رحنا عنها؟

الدليل: وصاد

بن مقرب: نرجع نبات[٢٢] في وصاد[٢٣]

الدليل: هذا المكان جميل، حمو[٢٤] نرجع؟

بن مقرب: حاشاي... لا يقولون بن مقرب بات وبال ... نرجع أحسن يقولون بات وصاد ولا بات وبال.

رجع بن مقرب وموكبه الى وصاد للمبيت رغم ان ذلك كلفه الرجوع الى الوراء لو الى ساعة من الوقت.

ينتقل بعد ذلك بن مقرب الى سمائل حيث لا يستقر به المقام، فيتجه منها الى وادي الطايين فيقتحم الجبال التي بين الطايين الى منطقة قريات ملتزما خطه في السير شرقا، وكذلك لا يستقر به المقام فرحل عنها شرقا، حتى وصل قرية طيوي وحيدا على ناقته.

---

[٢٠] سيجاء: اسم قرية

[٢١] اللي: الذي

[٢٢] نبات: من المبيت

[٢٣] وصاد: اسم قرية

[٢٤] حمو: لماذا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يذكر انه وصل طيوي منفردا وكان قد خرج من داره مع ابنته وخادمه، وتدل احداث القصة وكذلك تسرد أن بن مقرب مر على واد به ماء، وكان هو والخادم مرتجلين وكانت ابنته ممتطية الناقة وعندما خاضت الناقة ماء الوادي توقفت لسبب ما. فقالت لها ابنة بن مقرب: خوضي ... آينه الخواضة. فطعن بن مقرب في قولها، وظن ان ابنته تقصد نفسها ووسوس له الشيطان في قول ابنته فما كان منه الا أن قتلها، وهناك ثلاثة أماكن نستطيع أن نعتبرها موقعا لهذه الحادثة وادي ضنك في الظاهرة، وادي سمائل في الداخلية، أو وادي الطايين-عند غبرة طام في الشرقية وذلك لاحتمال وفرة الماء العميق والجارف بهذه الأماكن، وفي العهود الخصبة نستطيع ضم وادي السليف من الظاهرة ووادي بهلا ووادي الأبيض بنزاوي وكذلك وادي بني رواحة من الداخلية. يذكر كذلك انه بعد أن قتل ابنته سار مع خادمه، وكذلك حدث بينهما خلاف فقتله، لذا وصل إلى طيوي وحيدا. ترك بن مقرب ناقته لترعى من الأعشاب، وذهب هو إلى سوق طيوي ليشتري بعض حاجاته، وعندما عاد من السوق، شاهد رجلا بخرج ناقته (ناقة بن مقرب) من مزرعة برسيم ويدخلها في مزرعة برسيم أخرى فسأله بن مقرب: ليس[٢٥] أخرجت الناقة من ذيك[٢٦] المزرعة وأخديتها الى المزرعة الثانية؟

الرجل: هذي[٢٧]ناقة غريبة ... دخلت مزرعة جاري، أنا أخرجتها من مزرعته وادخلتها مزرعتي حتى ما تأكل من مزرعته لأن الجار له حق الحماية بالجيرة.

بن مقرب: انتو[٢٨] تحمون اللي يجاوركم ... تحمون ضيفكم؟

الرجل: نعم ... احنا[٢٩] نجير المستجير ونقدر الغريب، واللي يساكنا[٣٠] يكون منا

بن مقرب: ويش اسم هذي البلاد؟

الرجل: طيوي

بن مقرب: طيوي؟ ... يا نفس طيبي

قرر بن مقرب العيش في هذه القرية، فأنفق كل ما لديه من مال في التجارة فأثرى وصار من كبار أهل القرية، فكان له قصوره ومزارعه وعقاراته وخدمه الخاص وحشمه، الا أن شبح ثأر أبناء قريته التي فر منها ظل يراوده، ويؤرق منامه، وكان يثق بأنهم لن يصلوا إليه وهو حي حيث أصبح عنده قوم أكثر منهم وأموال وقوة، لكنه ظن انهم لا محالة

---

[٢٥] ليس: لماذا

[٢٦] ذيك: تلك

[٢٧] هذي: هذه

[٢٨] انتو: أنتم

[٢٩] احنا: نحن

[٣٠] يساكنا: يسكن معنا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قادمون، وحيث أن بن مقرب أمسى كبيراً، فقد قرر أن يدفن (يقبر) في كهف متكون على صفحة جبل لا يصل اليه مخلوق، فليس له سبيل من الأرض ولا طريق إليه من الأعلى، فبنى درجاً (سُلماً) من الأرض إلى الكهف، وحفر لنفسه قيرا فيه تم جعل في كل درجة من السلم قطعة صغيرة من الدهب، تم أوصى خدمه وحشمه بأن يدفنونه في قبره داخل الكهف، وبعد دفنه يقومون بتحطيم السلم، و أخذ الذهب منه كجائزة لهم. اتخذ بن مقرب هذه الفكرة معتقدا أنه لو مات وجاء قومه ألي طيوي يبحتون عنه، ووجدوه ميتا فربما يعبثون بقبره، وفي الكهف لن يتمكنوا من الوصول اليه، كما اتخذ بن مقرب عدة احتياطات لضمان دفن جثته، منها انه أغدق المال على كبار أهل القرية وعلى الخدم، ووسع دائرة أصدقائه، وذات يوم مات بن مقرب، فقرر خدمه عدم الطلوع به بطول هدا السلم الى الكهف العالي، وتوفير التعب

فمن الأسهل دفنه في أي مكان، فتسارعوا الى الدرج (السلم) يكسرون درجاته ويستخرجون الذهب، لكن بن مقرب كان بتظاهر بالموت وليس ميتاً، إذ قام من موته وراح ينظر إليهم وهم يكسرون درجات السلم، فزجرهم فخجلوا مما فعلوا وأقسموا له بالإبرار، تأكد بن مقرب بأنه لو مات سيدفن في الكهف واطمأن لذلك. مات بن مقرب وهذه المرة كان صادقا في موته، كما كان أولياء الامر صادقين في دفنه، حيث أخذوه الى قبره في الكهف، واقبروه هناك، تم نزلوا وحطموا السلم درجة درجة، واستخرجوا أجرهم، ولم يبقوا من السلم أثر. كان الثائرون (من ثأر) يبحثون عن بن مقرب، فساروا من قريتهم بالأحساء متجهين وجهته سالكين الطريق الذي مر به عند فراره من قريته، وكلما سألوا عنه قيل لهم خرج إلى قرية كذا، وسمعنا انه في مكان كذا ... حتى وصلوا قرية طيوي، فسألو عن بن مقرب، وكان الناس على علم بأن أناساً سيسألون عن بن مقرب، فأجابوهم بكل فتور: بن مقرب في ذاك الغار.

كان الثائرون قد اقسموا أن يقطعوه حتى الموت إن وجوده حيا، وأن ينبشوا قيره ويمزقون جثته، ويدقون عظامه إن وجدوه ميتاً، ويدوسون جثته بسنابك الخيل حتى يصبح كالتراب، لكنهم عندما رأوا الكهف، وتأكدوا من أن قبره فيه، وعلموا أن الوصول الى القبر مستحيل، ذهبوا الى أعلى الجبل وأنزلوا بالحبال خيلاً داخل الكهف لتدوس القبر وتموت في الكهف فوق القبر، وهكذا انتهت قصة بن مقرب وظل اسم بن مقرب مقترنا بقرية طيوي وقصته مرتبطة بعُمان، وهده القصة تدل على مدى الارتباط الوثيق بين أبناء الخليج.

التحليل النحوي للحكاية:

الحكاية تعتمد على أسلوب السرد التقليدي الذي يجمع بين الفصحى والعامية، ويتخللها حوار مباشر بين الشخصيات. فيما يلي بعض الجوانب النحوية التي يمكن ملاحظتها:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **البنية النحوية العامة**

✓ الزمن السردي: اعتمد السرد على الفعل الماضي (مثل: "بنى قصراً"، "قرر الفرار")، مما يعكس طبيعة الحكايات الشعبية التي تُروى كأحداث منتهية، تُضفي طابعًا تاريخيًا أو تراثيًا.

مثال: "يبدأ بن مقرب في بناء قصر ضخم..." (استخدام المضارع هنا لإضفاء الحيوية على السرد).

تعتمد الحكاية على السرد القصصي، حيث يتم تقديم الأحداث بترتيب زمني متتابع، من بداية القصة في الإحساء إلى انتقال بطلها "بن مقرب" إلى عمان. تخلل السرد حوارات مباشرة، مثل الحوار بين بن مقرب والدليل، مما يضفي طابعًا واقعيًا ويقرب القارئ من الأحداث.

✓ الجمل المركبة: سادت الجمل الطويلة المركبة باستخدام أدوات الربط مثل "ثم"، "فـ"، "حتى"، مما يعكس تسلسل الأحداث المتشابكة: مثال: "خرج بن مقرب خفية... وأخذ معه ابنته... واتجه إلى عُمان... حتى وصل بعد عدة شهور".

✓ •الحوار والاستفهام: استخدام أدوات الاستفهام مثل "ويش" (ماذا) و"ليش" (لماذا) في الحوارات يعكس اللهجة الخليجية (عُمانية/سعودية): مثال: "البدوي: ويش عندكم يا اللخو، ويش عندكم عزومه؟".

- **المفردات اللهجية:**

✓ "عزومة" (دعوة للطعام)، "تبد" (تكفي)، "اللخو" (يا أخي) تعكس الثقافة المحلية وتربط القارئ بالبيئة الخليجية.

✓ "ويش" (بدل "ماذا") و"انتو" (أنتم) لهجة الأحساء وعُمان.

- **الأمثال الشعبية:**

✓ "دخول دخول ... خروج ليس": بنية نحوية مختصرة (جملة اسمية) تُعبِّر عن حتمية المصير.

✓ "عزيمة بن مقرب ما تقصر عن أحد": استخدام النفي "ما" مع الفعل "تقصر" (لا تقصِّر) تأكيد على الكرم الأسطوري.

الدلالات الرمزية والأسلوبية

✓ الرمزية في البناء:

✓ القصر المُقام على الملح: رمز للخداع والزوال، حيث ينهار القصر بذوبان الملح، مما يعكس فكرة الانتقام المؤقت والعقاب الإلهي.

✓ الكهف والسلالم الذهبية: رمز للهروب من الماضي والبحث عن الخلود، لكن تحطيم السلالم يُشير إلى فشل محاولات الهروب من المصير.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التكرار:
✓ تكرار "دخول دخول" في حوار الحارس يُؤكِّد على فخّ محكم لا مفر منه.
✓ تكرار "شرقًا" في رحلة الهروب يُشير إلى البحث الدائم عن الأمان الذي لا يُدرك.
الطباق:
✓ "دخول" عكس "خروج ليس": تعكس فكرة الاحتجاز والقدَر المحتوم ليؤكد المعنى التحذيري للحكاية.

التراكيب النحوية

- **الجمل الفعلية والاسمية:**

✓ الحكاية تعتمد بشكل أساسي على الجمل الفعلية، مما يعكس طابعها السردي الحركي، مثل: "تبدأ الحكاية كما يرويها الآباء..." "يحدث خلاف بين أعيان القبيلة..." "قرر بن مقرب الفرار..." "يبدأ بن مقرب في بناء قصر ضخم..." "خرج بن مقرب خفية من القرية..."

- كما توجد الجمل الاسمية التي تضفي استقرارًا على الوصف والسياقات العامة، مثل: "ظل اسم بن مقرب مقترنا بقرية طيوي

- **الجملة الاعتراضية:**

✓ "يقال إن قرية هناك بها نهر صغير (فلج)..." استخدام القوسين لتوضيح المصطلح المحلي ("فلج") يعكس الجمع بين العامية والفصحى.

- **النداء والمنادى:**

✓ "طيوي ... يا نفس طيبي" نداء مجازي يعبر عن الارتباط العاطفي بالمكان.

- **الاستعارة المكنية:**

✓ "شبح ثأر ... ظل يراوده" شبح كناية عن الذنب أو الخوف من العقاب.

- **استخدام أدوات الربط:**

✓ استخدمت القصة أدوات ربط زمني مثل: "ثم"، "بعد ذلك"، "يذكر أنه"، مما يساعد على تسلسل الأحداث.
✓ استخدمت أيضًا أدوات ربط سببية مثل: "لذا"، "لأن"، "لذلك"، لتوضيح العلاقة بين الأفعال والنتائج.

الأسلوب الوصفي والتصويري:

استخدام الأوصاف مثل "الصحراء الطويلة القاحلة" و"أرض عمان الخضراء" يساعد في إبراز التباين بين الأماكن وتحقيق التأثير البصري في النص.

الدلالات الثقافية والاجتماعية:

- الثأر والكرم: تجسيد قيم المجتمع الخليجي في الثأر (الانتقام لوالده) مقابل الكرم (عزيمة بن مقرب)، مما يعكس التناقض بين الشرف والعنف. تقوم القصة على فكرة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الثأر كرد فعل على الظلم، وهو عنصر متجذر في الثقافة القبلية. يقرر بن مقرب الانتقام بأسلوب ذكي عبر خداع أعيان قريته وإهلاكهم داخل القصر، مما يبرز البعد التخطيطي في الانتقام.

- الهجرة والانتماء: رحلة بن مقرب من الأحساء إلى عُمان ترمز إلى البحث عن الهوية والاستقرار، واندماج المهاجر في المجتمع الجديد (كما في حماية الجار في طيوي).
- العقاب الجماعي: انهيار القصر على الشيوخ يُعبِّر عن فكرة العدالة الشعبية، حيث يُعاقب الظالمون بذات طريقتهم (الخداع).

تحمل حكاية "بن مقرب" دلالات عميقة تعكس القيم الاجتماعية والتاريخية للبيئة الخليجية. كما أن بنيتها النحوية، التي تجمع بين السرد والحوار والتكرار، تجعلها سهلة التذكر والنقل عبر الأجيال، مما يعزز مكانتها في التراث الشعبي العماني والخليجي.

التحليل الاحصائي الرقمي للحكاية:

المعيار	العدد	الملاحظات والدلالات
عدد الجمل الفعلية	١٤٩	يشير إلى الطابع السردي القوي، حيث تعتمد الحكاية على الأفعال والحركة.
عدد الجمل الاسمية	٤٤	تعكس الوصف والثبات، وتُستخدم غالبًا في توضيح الحقائق أو تقديم الشخصيات.
النسبة بين الفعلية والاسمية	٧٧% جمل فعلية -٢٣% جمل اسمية	تبرز الطابع الحركي للحكاية، حيث تركز على تطور الأحداث بدلاً من الوصف الثابت.
أكثر الكلمات تكرارًا	بن (٥٠)، من (٣٩)، في (٣٣)، مقرب (٣٢)، أن (١٨)، إلى (١٥)، على (١٣)، عن (١٢)، قرية (١٠)	كثرة تكرار "بن مقرب" تعكس مركزية الشخصية، بينما الكلمات الأخرى تعزز الطابع الجغرافي والسردي.
أدوات الربط والوصل الأكثر استخدامًا	كما (٣)، حيث (٣)، إلا (١)، ثم (١)، لأن (١)، لكن (١)، إذ (١)، عندما (١)	يشير قلة استخدام أدوات الربط إلى سرد مباشر يعتمد على التسلسل الزمني أكثر من التفسير.
أدوات القصر والتوكيد الأكثر استخدامًا	حتى (٦)، لا (٥)، قد (٢)، إلا (١)	استخدام "حتى" و"لا" بكثرة يعكس التأكيد على الحتمية والمبالغة في السرد.

الاستنتاجات

- الحكاية تمزج بين السرد النثري واللغة الشعبية، مما يجعلها سهلة التداول شفهيًا.
- البنية النحوية تعكس طبيعة الحكاية التراثية، حيث تكثر الجمل الفعلية وأسلوب

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الحكي المتسلسل.

- وجود الأمثال الشعبية يعكس الوعي الثقافي والاجتماعي للبيئة التي نشأت فيها الحكاية.
- استخدام الحوار بأسلوب مباشر يعزز الإثارة ويقرب القصة إلى المستمعين.
- أسلوب الحكاية يميل إلى السرعة في السرد مع قلة الروابط، مما يجعلها أقرب إلى الحكايات الشفوية التقليدية.
- استخدام القصر والتوكيد يشير إلى أن النص يسعى لإبراز القرارات الحاسمة للبطل مثل القتل والفرار.
- الطابع الجغرافي واضح، حيث تتكرر أسماء الأماكن بشكل يعكس أهمية الانتقال والهروب في القصة.

الخاتمة

تناول هذا البحث دراسة البنية النحوية في الحكايات الشعبية العُمانية، حيث تم تحليل مجموعة من النصوص لتسليط الضوء على الخصائص النحوية التي تميز هذا اللون الأدبي. أظهرت الدراسة أن الحكايات الشعبية العُمانية تتميز بأسلوب سردي غني بالظواهر النحوية مثل التقديم والتأخير، الحذف والذكر، الحصر والقص، والفصل والوصل، مما يعكس طبيعة اللغة المحكية وتأثير اللهجة العُمانية في تشكيل التراكيب النحوية. كما تبين أن البنية النحوية لهذه الحكايات تلعب دورًا مهمًا في تعزيز الجمالية السردية وزيادة تأثير النصوص على المتلقي، وهو ما يؤكد أهمية دراسة هذه النصوص التراثية لفهم العلاقة بين اللغة الفصحى واللهجات المحلية.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، نوصي بما يلي:

- توسيع نطاق الدراسات النحوية حول الأدب الشعبي: يوصى بإجراء مزيد من الدراسات حول البنية النحوية في الحكايات الشعبية من مختلف المناطق العربية، للمقارنة بين التراكيب اللغوية وتأثير اللهجات المحلية على السرد الشعبي.
- توثيق الحكايات الشعبية العُمانية: نظرًا لقيمتها التراثية، ينبغي جمع وتوثيق الحكايات الشعبية العُمانية في أرشيف رقمي، مع تحليلها لغويًا للحفاظ على خصائصها النحوية والسردية.
- إدراج الأدب الشعبي في المناهج التعليمية: يمكن الاستفادة من الحكايات الشعبية كنصوص تعليمية في مقررات اللغة العربية، مما يساعد في تعزيز فهم الطلاب للبنية النحوية بطريقة شيقة وسهلة الفهم.
- دراسة التأثير المتبادل بين الفصحى واللهجات المحلية: يوصى بإجراء دراسات معمقة حول مدى تأثر اللغة الفصحى باللهجات العُمانية في الحكايات الشعبية، وتأثير

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ذلك على تطور اللغة العربية بشكل عام.

- تحليل الحكايات الشعبية من منظور متعدد التخصصات: بالإضافة إلى التحليل اللغوي، يمكن دراسة هذه الحكايات من منظور أنثروبولوجي وثقافي لفهم دورها في تشكيل الهوية الثقافية للمجتمع العُماني.
- إقامة ورش عمل ومؤتمرات علمية: لتعزيز البحث في مجال الحكايات الشعبية العُمانية، يُفضل تنظيم فعاليات أكاديمية تجمع بين الباحثين في اللغويات والتراث الشعبي لمناقشة آليات الحفاظ على هذا النوع من الأدب.

بهذه التوصيات، نأمل أن تساهم هذه الدراسة في إثراء البحث اللغوي حول الحكايات الشعبية العُمانية، وتعزيز الاهتمام بدراسة التراث اللغوي والثقافي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع

إبراهيم مصطفى وآخرون، معجم الوسيط، ص٨.

ابن فارس (أبو الحسن أحمد): مقايس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، ط١، دمشق،٠١،١٩٧٩/٢٠٢.

ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بريوت، ط ١، ٢٠٠٠م، ص٤٧.

بعداش علي: خصائص البنى التركيبية للخطاب النبوي الشريف في صحيح مسلم - مقاربة تداولية -مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم اللغة والادب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد لمين دباغين سطيف٢،٢٠٠٦، ص١٣.

الجرجاني عبد القاهر: دلائل الإعجاز، تحقيق محمود رضوان الداية، وفايز الداية، دار الفكر، ط١، دمشق ،٢٠٠٧، ص١٠١.

الزبيدي (محمد مرتضى): تاج العروس من جوهر القاموس، تحقيق مصطفى حجازي، راجعه محمد حماسة عبد اللطيف، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ط١، الكويت،٧٣،٢٠٠١/٥١٦-٥١٧

الزمخشري، أساس البالغة، المكتبة العصرية، بريوت، ٢٠٠٥، ص ٦٦٧.

علي محمود نشأت: التوجيه النحوي وأثره في دلالة الحديث النبوي الشريف، دراسة في الصحيحين، المكتبة العصرية، ط١، بيروت، ٢٠١١، ص٢٢٧.

عمر بوفاس: ملامح السرد في النص الشعري القديم، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة، الجزائر ٢٠٠٧ -٢٠٠٨، ص ٣٥.

ليلى برجس محمد أبو الغنم، أثر تعدد اللهجات العربية في النحو العربي رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن،٢٠٠٣.

محمد سعيدي: الأدب الشعبي بين النظرية والتطبيق، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ٩٩٨، ص٥٨.

محمد شفيع الدين، اللهجات العربية وعلاقتها باللغة العربية الفصحى: دراسة لغوية، الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ، المجلد الرابع، ديسمبر ٢٠٠٧م، ص٩٦-٧٥.

محمد فخر الدين، الحكاية الشعبية المغربية، المغرب، دار نشر المعرفة، ط: ٢٠١٣، ص: ٢٢/٢١.

منصور بويش: السرد الشعبي في التراث العربي التشكل والأنواع، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، العدد الخامس عشر ٢٠١٥، ص ٧ -١٨.

نبيلة إبراهيم، أشكال التعبير في الأدب الشعبي، دار نهضة مصر، القاهرة، ص.91/92 :

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أدوار حوكمة الذكاء الاصطناعي في تعزيز سلوكيات القيادة الأصيلة بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان

The Role of Artificial Intelligence Governance in Promoting Authentic Leadership Behaviors in Higher Education Institutions in the Sultanate of Oman

إعداد

علي سعيد سليم المطري

Ali Saeed Salim Al-Matari

طالب دكتوراه بكلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس- الرباط. مركز اللغات والدراسات التأسيسية- جامعة الشرقية- سلطنة عمان

صفاء الشرقاوي السلامي

Safaa Al-Sharqawi Al-Salami

كلية علوم التربية- جامعة محمد الخامس- الرباط- المملكة المغربية

Doi: 10.21608/ejev.2025.436365

استلام البحث: ٢٢ / ٣ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ١٦ / ٥ / ٢٠٢٥

المطري، علي سعيد سليم و السلامي، صفاء الشرقاوي (٢٠٢٥). أدوار حوكمة الذكاء الاصطناعي في تعزيز سلوكيات القيادة الأصيلة بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٧٣٣ - ٧٩٢.

https://ejev.journals.ekb.eg

أدوار حوكمة الذكاء الاصطناعي في تعزيز سلوكيات القيادة الأصيلة بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل دور حوكمة الذكاء الاصطناعي في تعزيز سلوكيات القيادة الأصيلة، من خلال تسليط الضوء على الآليات التي تساهم في تعزيز الشفافية والأخلاق واتخاذ القرارات المستنيرة داخل المنظمات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي، حيث تم جمع البيانات من خلال مقابلات فردية ل (٧) من الأكاديميين الممارسين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، من خمس جامعات عمانية خاصة. أظهرت النتائج :أن حوكمة الذكاء الاصطناعي تلعب دورًا محوريًا في تعزيز سلوكيات القيادة الأصيلة داخل المنظمات، من خلال ترسيخ قيم الشفافية، النزاهة، المساءلة، والعدالة. وأن الذكاء الاصطناعي يُستخدم بشكل واسع في المؤسسات الأكاديمية لتحليل البيانات، دعم اتخاذ القرار، وتخصيص المحتوى التعليمي. ومع ذلك، أشار ٦٠% من المشاركين إلى غياب سياسات حوكمة واضحة أو لجان متخصصة لتنظيم استخدام الذكاء الاصطناعي. وأكد ٨٥% من المشاركين أن حوكمة الذكاء الاصطناعي تسهم في تعزيز الشفافية، دعم المساءلة الأخلاقية، وتقليل التحيز في اتخاذ القرارات الأكاديمية. أبرزت الدراسة عدة تحديات تواجه تنفيذ حوكمة الذكاء الاصطناعي، منها مقاومة التغيير، نقص الموارد/التمويل، الفجوة المعرفية/نقص التدريب، التحديات القانونية/الأخلاقية، التحيز في الخوارزميات/ البيانات، التطور التكنولوجي السريع، الخصوصية والأمان، والاختلافات الثقافية بين الأقسام. بناءً على النتائج، قدم الباحثان توصيات إجرائية تشمل تطوير سياسات حوكمة واضحة ومستقلة، إنشاء لجان حوكمة متخصصة، تعزيز الشفافية والعدالة في اتخاذ القرارات، توفير برامج تدريبية مستمرة للقادة الأكاديميين، إنشاء آليات لمراجعة وتقييم دوري للإطارات الحاكمة، تعزيز التعاون بين المؤسسات الأكاديمية، وإشراك المجتمع الأكاديمي في صنع القرار. تهدف هذه التوصيات إلى تحسين ممارسات القيادة في مؤسسات التعليم العالي، دعم صناع القرار، تعزيز الكفاءة المؤسسية، تطوير استراتيجيات التدريب والتطوير المهني، وتعزيز تنافسية مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان.

الكلمات المفتاحية: الحوكمة، الذكاء الاصطناعي، سلوكيات القيادة الأصيلة، مؤسسات التعليم العالي، سلطنة عمان

Abstract:

This study aims to analyze the role of AI governance in promoting authentic leadership behaviors, by highlighting the

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

mechanisms that contribute to enhancing transparency, ethics and informed decision-making within organizations. The study used the qualitative descriptive approach, where data was collected through individual interviews of (7) academics practicing the applications of artificial intelligence in education, from five Omani private universities. The results showed that AI governance plays a pivotal role in promoting authentic leadership behaviors within organizations, by instilling the values of transparency, integrity, accountability, and justice. Artificial intelligence is widely used in academic institutions for data analysis, decision-making support, and personalization of educational content. However, 60% of respondents cited the absence of clear governance policies or specialized committees to regulate the use of AI. 85% of respondents said that AI governance contributes to enhancing transparency, supporting ethical accountability, and reducing bias in academic decision-making. The study highlighted several challenges facing the implementation of AI governance, including resistance to change, lack of resources/funding, knowledge gap/lack of training, legal/ethical challenges, algorithm/data bias, rapid technological development, privacy and security, and cultural differences between departments. Based on the findings, the researchers made procedural recommendations that include developing clear and independent governance policies, establishing specialized governance committees, enhancing transparency and fairness in decision-making, providing continuous training programs for academic leaders, establishing mechanisms for periodic review and evaluation of governing frameworks, enhancing cooperation between academic institutions, and involving the academic community in decision-making. These recommendations aim to improve leadership

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

practices in higher education institutions, support decision-makers, enhance institutional efficiency, develop training and professional development strategies, and enhance the competitiveness of higher education institutions in the Sultanate of Oman.

Keywords: Governance, Artificial Intelligence, Authentic Leadership Behaviors, Higher Education Institutions, Oman.

المقدمة:

شهدت مؤسسات التعليم العالي تطورات متسارعة في تبني الذكاء الاصطناعي لتعزيز العمليات الإدارية والتعليمية، مما أدى إلى ظهور تحديات تتعلق بالحوكمة والأخلاقيات. يشير مفهوم حوكمة الذكاء الاصطناعي إلى مجموعة من السياسات والإجراءات المصممة لضمان الاستخدام المسؤول لهذه التكنولوجيا، مع مراعاة الشفافية، النزاهة، والمسؤولية .(United Nations, 2023) في هذا السياق، أصبحت القيادة الأصيلة عاملاً أساسيًا في بناء بيئة عمل قائمة على الثقة، حيث تساهم في تعزيز الشفافية، التفاعل الإيجابي، واتخاذ القرارات المستنيرة ,Alotaibi) .(2021ومن هذا المنطلق، فإن الجمع بين الحوكمة الفعالة والقيادة الأصيلة يمكن أن يضمن تحقيق أقصى استفادة من الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم العالي مع تقليل المخاطر المحتملة.

وتُظهر الدراسات الحديثة دور الذكاء الاصطناعي في تحسين الكفاءة التشغيلية لمؤسسات التعليم العالي. فقد أشارت دراسة مريم وآخرون ,.Mariam et al) (2024إلى أن دمج الذكاء الاصطناعي في الحوكمة يعزز عملية اتخاذ القرار، لكنه يثير تحديات تتعلق بحماية البيانات والعدالة في صنع القرار. كما أكدت دراسة وانج وآخرون (Wang et al., 2021) أن الجامعات البحثية الأمريكية تعتمد على تقسيم واضح للسلطة مدعومًا بأنظمة الذكاء الاصطناعي لتحسين عملية التواصل الأكاديمي. وفي السياق ذاته، بينت دراسة الزهراني والأسمري & Al-Zahrani) (Alasmari, 2024أن هناك مواقف إيجابية تجاه الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي السعودي، لكنه يتطلب إرشادات أخلاقية واضحة لمعالجة مخاوف الخصوصية والتحيز.

من ناحية أخرى، يؤثر الذكاء الاصطناعي على تجربة التعلم والتدريس، فقد أظهرت دراسة وانج وآخرون (Wang et al., 2024) أن الطلاب الجامعيين الصينيين أبدوا مواقف إيجابية تجاه الذكاء الاصطناعي التوليدي، لكنه أثار مخاوف بشأن الاعتماد المفرط عليه، مما يستلزم تطوير استراتيجيات توازن بين الفائدة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والتحديات. أما دراسة تشان (Chan, 2023) فقد حددت ثلاثة أبعاد رئيسية لسياسات التعليم البيئي للذكاء الاصطناعي، وهي: البعد التربوي، الحوكمة، والتشغيل، مما يؤكد على الحاجة إلى تطوير سياسات واضحة تعزز الاستخدام المسؤول لهذه التكنولوجيا.

وعلى الرغم من الفوائد الكبيرة للذكاء الاصطناعي في تحسين العمليات الأكاديمية والإدارية، فإن هناك تحديات تتعلق بحوكمته، خاصة في ظل غياب معايير واضحة لاستخدامه في التعليم العالي ، كذلك كيفية ضمان استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل مسؤول، بحيث يعزز سلوكيات القيادة الأصيلة بدلاً من تقويضها . وتسعى الدراسة إلى تحليل دور حوكمة الذكاء الاصطناعي في تعزيز سلوكيات القيادة الأصيلة من خلال تسليط الضوء على الآليات التي تساهم في تعزيز الشفافية والأخلاق واتخاذ القرارات المستنيرة دلخل المنظمات .

مشكلة الدراسة:

أصبح الذكاء الاصطناعي جزءًا أساسيًا من مؤسسات التعليم العالي، حيث يسهم في تحسين العمليات الإدارية والتعليمية، وتعزيز صنع القرار المستند إلى البيانات. ومع ذلك، فإن الاستخدام المتزايد لهذه التكنولوجيا يثير تساؤلات حول كيفية تنظيمها بشكل مسؤول يضمن الشفافية، النزاهة، والأمان .(United Nations, 2023) فبينما يُظهر الذكاء الاصطناعي إمكانات كبيرة في تعزيز التعلم وتحسين بيئة البحث الأكاديمي(Kuleto et al., 2021) ، لا تزال هناك مخاوف تتعلق بحوكمة هذه التقنية، لا سيما فيما يتعلق بتأثيرها على سلوكيات القيادة الأصيلة في المؤسسات الأكاديمية.

وأظهرت الدراسات الحديثة أن حوكمة الذكاء الاصطناعي تساهم في تطوير السياسات والإجراءات التي تضمن استخدامه بشكل مسؤول وأخلاقي، مما يعزز الثقة في المؤسسات الأكاديمية (Bremmer & Suleyman, 2023) .وقد أشارت دراسة بكر وعبدالعزيز (2023) إلى أن الحوكمة تتضمن تقديم برامج تدريبية للعاملين، مما يساعد على تطوير مهاراتهم القيادية وتعزيز سلوكيات القيادة الأصيلة. ومع ذلك، لا تزال هناك فجوة بحثية واضحة حول كيفية تأثير هذه الحوكمة على ديناميكيات القيادة في مؤسسات التعليم العالي، خاصةً في السياق العماني.

واستنادًا إلى الفجوات البحثية ، تسعى هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوات من خلال تحليل العلاقة بين حوكمة الذكاء الاصطناعي وسلوكيات القيادة الأصيلة في مؤسسات التعليم العالي الخاصة بسلطنة عمان .وذلك عبر:استكشاف تأثير سياسات حوكمة الذكاء الاصطناعي على ديناميكيات القيادة الأكاديمية.تقديم حلول عملية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لتعزيز سلوكيات القيادة الأصيلة في ظل الاعتماد المتزايد على الذكاء الاصطناعي.اقتراح أطر حوكمة متكاملة تساعد في تنظيم إدماج الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي بطريقة تعزز الشفافية، الأخلاق، والفعالية المؤسسية.

من هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: **ما أدوار حوكمة الذكاء الأصطناعي في تعزيز سلوكيات القيادة الأصيلة بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان؟**

أهداف الدراسة:

١. الكشف عن واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في المؤسسات الأكاديمية، والسياسات والأطر الحاكمة لإدارة استخدامة.
٢. الكشف عن مدى فهم الأكاديمين لمفهوم سلوكيات القيادة الأصيلة في سياق التعليم العالي.
٣. التعرف على دور حوكمة الذكاء الاصطناعي في دعم القادة الأكاديميين على اتخاذ قرارات أكثر شفافية وأخلاقية.
٤. التعرف على السياسات أو الإطارات الحاكمة المحددة الضرورية لضمان استخدام الذكاء الاصطناعي بطريقة تعزز سلوكيات القيادة الأصيلة.
٥. التعرف على التجارب الايجابية والسلبية حول تأثير الذكاء الاصطناعي على القيادة في مؤسسات التعليم العالي.
٦. الكشف عن التحديات الرئيسية في تنفيذ حوكمة الذكاء الاصطناعي لدعم سلوكيات القيادة الأصيلة في التعليم العالي.

أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية:

١. إثراء المعرفة العلمية :تسهم هذه الدراسة في توسيع الإطار النظري حول حوكمة الذكاء الاصطناعي ودورها في سلوكيات تعزيز القيادة الأصيلة، مما يضيف إلى الأدبيات الأكاديمية في هذا المجال.

٢. ربط الذكاء الاصطناعي بالقيادة الأصيلة :تبرز الدراسة العلاقة بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي وسلوكيات القيادة الأصيلة، وهو موضوع لم يُبحث بعمق كافٍ في السياقات التعليمية.

٣. المساهمة في دراسات الحوكمة :تقدم الدراسة نموذجًا لفهم أدوار حوكمة الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم العالي، مما يسهم في تطوير نماذج حوكمة حديثة تتناسب مع التطورات التكنولوجية.

٤. إثراء البحوث الإدارية والتعليمية :توفر الدراسة مرجعًا للباحثين المهتمين بالإدارة التعليمية والقيادة، وتسهم في تعزيز مفاهيم القيادة الأصيلة في المؤسسات الأكاديمية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأهمية التطبيقية:

١. تحسين ممارسات القيادة في مؤسسات التعليم العالي :تتيح نتائج الدراسة لقادة الجامعات والكليات في سلطنة عمان الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز سلوكيات القيادة الأصيلة، مما ينعكس على الأداء المؤسسي.

٢. دعم صناع القرار :توفر الدراسة توصيات عملية يمكن استخدامها من قبل مسؤولي التعليم العالي لتطوير سياسات حوكمة الذكاء الاصطناعي وتحقيق التوازن بين الابتكار والمسؤولية الأخلاقية.

٣. تعزيز الكفاءة المؤسسية :يمكن أن تساعد نتائج الدراسة في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحسين الشفافية، وتعزيز الثقة داخل المؤسسات الأكاديمية، ودعم عملية اتخاذ القرار.

٤. تطوير استراتيجيات التدريب والتطوير المهني :تسهم الدراسة في تحديد المهارات القيادية المطلوبة للقيادة الأصيلة في بيئة تعتمد على الذكاء الاصطناعي، مما يساعد في تصميم برامج تدريبية أكثر فعالية.

٥. تعزيز تنافسية مؤسسات التعليم العالي :من خلال تطبيق مبادئ حوكمة الذكاء الاصطناعي، يمكن للمؤسسات التعليمية في سلطنة عمان تحسين سمعتها الأكاديمية وزيادة قدرتها على الابتكار والتكيف مع التغيرات العالمية.

مصطلحات الدراسة:

حوكمة الذكاء الاصطناعي: يعرفة جانسين(Janssen,2025) بأنه: نظام اجتماعي تكنولوجي يتطور مع بيئته. يؤكد هذا المنظور على الحاجة إلى آليات حوكمة تراعي القيم التنظيمية والمجتمعية بأكمله.

وتعرف إجرائيا: بأنها نظام من القواعد والممارسات والعمليات والأدوات التكنولوجية المستخدمة لضمان استخدام المنظمة لتقنيات الذكاء الاصطناعي وفق مبادئ (الشفافية، والمساءلة، الانصاف، المؤثوقية، الخصوصية، الابتكار وغيرها...) بما يتماشى مع استراتيجيات المنظمة وأهدافها وقيمها؛ وتلبية المتطلبات القانونية؛ وتلبية مبادئ الذكاء الاصطناعي الأخلاقية التي تتبعها المنظمة.

القيادة الأصيلة:

تعريف حديث للقيادة الأصيلة: يعرفها بايتون وآخرون(Peyton et al.,2023) بأنها مجموعة من الإجراءات المتوافقة أخلاقياً والشفافة والصادقة والمحايدة في صنع القرار.

وتعرف إجرائيا: بأنها ممارسات يقوم بها قائد المؤسسة من منطلق وعيه بذاته وبالأخرين ، ويعمل من جهة طبقاً لقيمه، وقناعاته، ومصداقيته، ومن جهة ثانية يدعم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وجات النظر المختلفة ويتفاعل بشفافية ، ومعالجة متوازنة للمعلومات، وبمنظور أخلاقي.

سلوكيات القيادة الأصيلة: تعرف إجرائياً بأنها مجموعة من السلوكيات يمارسها القائد تتضمن أربع سلوكيات هي: الوعي الذاتي، المنظور الأخلاقي الداخلي، المعالجة المتوازنة للمعلومات، الشفافية في العلاقات.

منهجية الدراسة:

المنهج: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي النوعي.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الجامعات العمانية الخاصة التي تتضمن أكاديمين مهتمين بتطبيقات بالذكاء الاصطناعي والتي تمنح شهادة البكالوريوس في تخصص الذكاء الاصطناعي والبالغ عددها (٥)،أما عينة الدراسة القصدية (Purposeful) وليست عشوائية، وتعتبر العينة المثالية وفق التوجه النوعي حيث يري كريسويل(٢٠١٩) ، أن هذا التصميم لا يتجاوز في عدد عينة الدراسة ١٠ أشخاص ، حيث تضمنت العينة الأولية (١٠) أكاديمين ممارسين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ، ونظرا لضيق فترة التطبيق قفقد واجه الباحثان صعوبه في إجراء (١٠) مقابلات ، فأصبحت (٧) مقابلات.

أداة جمع البيانات: اعتمد الدراسة على المقابلات شبة المقننة(Semi-Structure Interview) لجمع البيانات؛ فهي الأبرز بين أدوات البحث المستخدمة لإيجاد وتجميع البيانات في أغلب الدراسات من عينة الدراسة مباشرة، فضلا عن تحقيقها الأهداف والإجابة عن أسئلة الدراسة البحثية مباشرة. تتضمن المقابلات أسئلة قليلة العدد مفتوحة بشكل عام، بهدف استنباط آراء وأفكار المشاركين في ضوؤ أهداف الدراسة الحالية وأسئلتها، تشتمل المقابلات جملة من الأسئلة ذات العلاقة بموضوع الدراسة؛ مع إمكان الحذف والإضافة في الأسئلة وفقاً لغرض الدراسة وسير المقابلة مع المبحوثين للوقوف على ما تم إنجازة وما سينجز في المستقبل في المؤسسات الأكاديمية الخاصة في ظل التوجه العالمي نحو استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، أي أن الباحثان يعدان نسخة مبدئية يقومون لاحقا بتعديلها وتطويرها خلال المقابلات اعتماداً على إجابات المبحوثين.

الدراسات السابقة والإطار النظري

الدراسات السابقة:

دور حوكمة الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول(١) دراسات سابقة عن دور حوكمة الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي

الدراسة	العنوان	النتائج
(Al-Omari et al., 2025)	الأطر الأخلاقية والحوكمة لدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي: تعزيز التعلم الشخصي والامتثال القانوني	يعزز الذكاء الاصطناعي التعلم الشخصي والكفاءة التشغيلية، مما يتطلب أطرًا أخلاقية وقانونية لضمان تكامله المسؤول.
(Lamberti, 2024)	إطار عمل سياسة الذكاء الاصطناعي للمؤسسات	الحاجة إلى سياسات ذكاء اصطناعي تركز على الشفافية، قابلية التفسير، والتوازن الأخلاقي، بالإضافة إلى مراعاة التأثير البيئي واستخدام تقنيات موفرة للطاقة.
(Oh & Sanfilipo, 2024)	حوكمة الجامعات من أجل الذكاء الاصطناعي المسؤول	ضرورة تقييم أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتعزيز النزاهة الأكاديمية، وتقديم سياسات تضمن الاستخدام المسؤول في الجامعات.
(Selvaratnam & Leichtweis, 2024)	حوكمة الذكاء الاصطناعي والبيانات في التعليم العالي في أستراليا ونيوزيلندا	لا تزال سياسات حوكمة الذكاء الاصطناعي في مراحلها الأولى، وهناك حاجة لدراسات أعمق حول التأثيرات الأخلاقية والسلامة النفسية.
(GADMI & Bendarkawi, 2024)	دمج الذكاء الاصطناعي في أنظمة التعليم وتأثيره على الحوكمة	يساهم الذكاء الاصطناعي في تحسين صنع القرار وأتمتة العمليات الإدارية، لكنه يواجه تحديات مثل حماية البيانات وديناميكيات القوة داخل المؤسسات.
(Mahrishi & Siddiqui, 2024)	المبادرات العالمية نحو الأطر التنظيمية للذكاء الاصطناعي في التعليم العالي	لا يمكن تحقيق الاستخدام الأمثل للذكاء الاصطناعي إلا عبر الشفافية والتوازن الأخلاقي، مع الحاجة إلى معايير تنظيمية واضحة.
(Ghimire & Edwards, 2024)	من المبادئ التوجيهية إلى الحوكمة: دراسة سياسات الذكاء الاصطناعي في التعليم	هناك حاجة لإطار سياسي مرن لحماية المستخدمين وتقليل مخاطر مثل الانتحال، مع تركيز على شفافية الأنظمة.
(Sudhir, 2024)	أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في إدارة التعليم العالي	تؤكد الدراسة على أهمية الخصوصية، تقليل التحيز، الشفافية، والمساءلة لضمان استخدام أخلاقي وفعال للذكاء الاصطناعي.
(Sistla, 2024)	الذكاء الاصطناعي مع النزاهة: ضرورة حوكمة الذكاء الاصطناعي المسؤولة	تبرز الدراسة أهمية الشفافية، المساءلة، والإنصاف في تطوير أنظمة ذكاء اصطناعي مسؤولة وأخلاقية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدراسة	العنوان	النتائج
(Mariam et al., 2024)	دمج الذكاء الاصطناعي في النظم التعليمية وتأثيره على الحوكمة	يحسن الذكاء الاصطناعي الحوكمة والكفاءة، لكنه يواجه تحديات تتعلق بحماية البيانات والمخاوف الأخلاقية، مما يستلزم إطار حوكمة شفاف ومسؤول.
(Lee et al., 2024)	تأثير الذكاء الاصطناعي على التعليم العالي في أستراليا	هناك غموض حول أفضل ممارسات استخدام الذكاء الاصطناعي، مع مخاوف بشأن النزاهة الأكاديمية، مما يستلزم مزيدًا من الدعم المؤسسي.
(Al-Zahrani & Alasmari, 2024)	تأثير الذكاء الاصطناعي على التعليم العالي في السعودية	يدرك أصحاب المصلحة إمكانات الذكاء الاصطناعي في تعزيز التعلم، لكنهم يطالبون بإرشادات واضحة لمعالجة قضايا الخصوصية والتحيز.
(Wang et al., 2024)	تجارب الطلاب مع الذكاء الاصطناعي في التعلم الشخصي بالصين	الذكاء الاصطناعي يعزز دافعية الطلاب ومهاراتهم، لكن هناك مخاوف من الاعتماد المفرط، مما يستلزم تدريبًا أفضل للمعلمين.
(Chan, 2023)	تطوير سياسة تعليمية للذكاء الاصطناعي في التعليم العالي	الحاجة إلى إطار سياسي يعالج التأثيرات التعليمية والأخلاقية والتنظيمية لدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي.

*** الجدول من إعداد الباحثان.**

تشير الدراسات السابقة في الجدول(١) إلى أن حوكمة الذكاء الاصطناعي تلعب دورًا حيويًا في تعزيز سلوكيات القيادة الأصيلة داخل مؤسسات التعليم العالي، حيث تساهم في تحسين الشفافية، المساءلة، واتخاذ القرار المستند إلى البيانات مثل دراسة (Al-Omari et al., 2025 ;GADMI & Bendarkawi, 2024).وقد ركزت الأبحاث على أطر الحوكمة الأخلاقية والقانونية (Lamberti, 2024)، وتأثير الذكاء الاصطناعي على النزاهة الأكاديمية (Oh & Sanfilipo,2 2024)، بالإضافة إلى التحديات المرتبطة بالخصوصية والتحيز (Sudhir, 2024; Al-Zahrani & Alasmari, 2024).استهدفت هذه الدراسات مجتمعات أكاديمية متنوعة، شملت القادة الجامعيين، أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، واستخدمت أدوات بحثية متعددة مثل تحليل السياسات(Chan, 2023) ، الاستبيانات (Wang et al., 2024)، والمقابلات النوعية (Lee et al., 2024). وعلى الرغم من أن معظم الدراسات تناولت سياقات عالمية مثل الولايات المتحدة، أوروبا، والصين، إلا أن هناك فجوة بحثية تتعلق بكيفية تكامل الذكاء الاصطناعي مع بيئات التعليم العالي في دول الخليج العربي، ومنها سلطنة عمان

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

دور حوكمة الذكاء الاصطناعي في تعزيز سلوكيات القيادة الأصيلة في مؤسسات التعليم العالي

جدول(٢) دراسات سابقة عن دور حوكمة الذكاء الاصطناعي في تعزيز سلوكيات القيادة الأصيلة في مؤسسات التعليم العالي

الدراسة	العنوان	النتائج
(Wu et al.,2024)	حوكمة الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي: دراسات حالة للتوجيه في جامعات العشر الكبرى	تتبنى المؤسسات هياكل حوكمة متعددة الوحدات للإشراف على تنفيذ الذكاء الاصطناعي ، مما يضمن تضمين وجهات نظر متنوعة في صنع القرار. طورت الجامعات الرائدة إرشادات شاملة مبادئ توجيهية وأفضل الممارسات لاستخدام الذكاء الاصطناعي ، والتي تعمل كأساس للممارسات المسؤولة والاعتبارات الأخلاقية.
(Khawaja, 2024)	استكشاف نماذج فعّالة للقيادة في عصر الذكاء الاصطناعي داخل مؤسسات التعليم العالي الخاصة في إنجلترا	يمكن أن يسهل الذكاء الاصطناعي مناهج التدريس الشخصية ، مما يسمح للقادة بتلبية احتياجات الطلاب بشكل أفضل وتحسين المشاركة. تشكل إمكانية الذكاء الاصطناعي لتقويض النزاهة الأكاديمية تحديات كبيرة ، مما يستلزم حوكمة قوية للتخفيف من المخاطر
(Urmeneta, 2023)	تأملات حول التحول في الذكاء الاصطناعي: الاستخدام المسؤول ودور المتخصصين في البحث المؤسسي والفعالية المؤسسية	تبني نهج حوكمة متعدد التخصصات يشمل أصحاب المصلحة المؤسسيين من خلال فحص تبني التكنولوجيا الأكاديمية في الماضي. ويسلط الضوء على الدور الاستراتيجي الذي يمكن أن يلعبه محترفو البحث المؤسسي والفعالية المؤسسية في التعامل مع تعقيدات الذكاء الاصطناعي. اقتراحات محددة لمتخصصي علاقات المستثمرين لتبني دور أخلاقيات الذكاء الاصطناعي : التطوير المستمر لمحو الأمية في مجال الذكاء الاصطناعي ، وضمان النشر الأخلاقي ، ودعم الخصوصية والسرية ، والتخفيف من التحيز ، وفرض المساءلة ، ومناصرة الذكاء الاصطناعي القابل للتفسير ، ودمج وجهات نظر الطلاب ، وتطوير سياسات الذكاء الاصطناعي المؤسسية .التأكيد على أن الخبرة البحثية والتزامها الأخلاقي والإيمان بالحكم البشري تجهز المجال للتكيف مع عصر الذكاء الاصطناعي والقيادة فيه .من خلال القيام بدور نشط ، يمكن لعلاقات المستثمرين تشكيل تأثير التكنولوجيا لصالح التعليم العالي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

(Mousa, 2024)	ديناميكيات القيادة في التعليم العالي: نموذج متكامل يستكشف دور معرفة الذكاء الاصطناعي والجنس في الصين	وجدت أن عمليات صنع القرار المستندة إلى الذكاء الاصطناعي تؤثر بشكل كبير على القيادة، بوساطة معرفة الذكاء الاصطناعي، وتخفيف تأثيرها من خلال جائحة كوفيد-١٩، مع ما يترتب على ذلك من آثار على السياسات والاستراتيجيات المؤسسية.
(Siroya et al.,2024)	دور الذكاء الاصطناعي التوليدي في المساءلة والشفافية والحوكمة في التعليم العالي	يؤثر الذكاء الاصطناعي التوليدي بشكل إيجابي على المساءلة والشفافية والحوكمة في التعليم العالي ، مما يعزز الفعالية المؤسسية وتنفيذ السياسات.

***الجدول من إعداد الباحثان.**

تظهر الدراسات في الجدول(٢) وجود دور محوري للذكاء الاصطناعي في تحسين الحوكمة والشفافية داخل مؤسسات التعليم العالي، حيث أظهرت دراسة (Wu et al., 2024) أن الجامعات الرائدة تتبنى هياكل حوكمة متعددة الوحدات لتعزيز التنوع في صنع القرار، بينما ركزت دراسة (Khawaja, 2024) على تأثير الذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم الشخصي، مع الإشارة إلى تحديات النزاهة الأكاديمية التي تستلزم حوكمة قوية. من جهة أخرى، تناولت دراسة(Mousa, 2024) ديناميكيات القيادة في الصين، موضحةً أن عمليات صنع القرار المدعومة بالذكاء الاصطناعي تتأثر بمعرفة القادة بهذه التقنية، مع تخفيف هذا التأثير بسبب جائحة كوفيد-١٩. أما دراسة (Siroya et al., 2024) فقد أكدت أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يعزز المساءلة والشفافية، مما يسهم في تحسين فعالية تنفيذ السياسات.

الذكاء الاصطناعي والقيادة

جدول(٣) دراسات سابقة عن الذكاء الاصطناعي والقيادة

الدراسة	العنوان	النتائج
(Fousiani et al., 2024)	العوامل التنظيمية المؤثرة على قبول الذكاء الاصطناعي	أظهرت الدراسة أن المناخ التنظيمي التنافسي يعزز استخدام الذكاء الاصطناعي بين الموظفين، كما يتأثر قبولهم للتقنية بتفسير القادة لسلطتهم؛ حيث يكون التفسير على أنه مسؤولية أفضل من اعتباره فرصة.
(Divya et al., 2024)	تأثير القيادة على مشاركة الموظفين في ظل التقدم التكنولوجي	تبين أن الذكاء الاصطناعي يؤثر إيجابيًا على مستويات مشاركة الموظفين، رغم أن التأثير غير المباشر كان سلبيًا بعض الشيء.
(Tungol, 2024)	استخدام قادة الشركات الصغيرة للذكاء الاصطناعي في الإدارة	وجد الباحثون أن قادة الشركات الصغيرة يستخدمون مزيجًا من أساليب القيادة (التحويلية، المعاملاتية، وعدم التدخل) لاستغلال الذكاء الاصطناعي؛ وكانت سلوكيات القيادة التحويلية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدراسة	العنوان	النتائج
		(مثل التحفيز الفكري والاعتبار الفردي) هي الأكثر فاعلية.
(Al-Hinaai et al., 2024)	نضج الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي	كشفت الدراسة أن مؤسسات التعليم العالي لا تزال في مراحلها الأولى من تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي رغم وجود وعي متزايد بتطوراته.
(Aldighrir, 2024)	تأثير الذكاء الاصطناعي على صنع القرار في التعليم	أظهر التحليل أن تقنيات الذكاء الاصطناعي تعزز من أساليب اتخاذ القرار العقلانية والحدسية، بينما تقلل من الأساليب التجنبية والعفوية.
(Abu Shaqra, 2024)	دور الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات القيادية الأكاديمية	أظهرت الدراسة أن للذكاء الاصطناعي تأثيرًا متوسطًا في تعزيز المهارات القيادية لدى القيادات الأكاديمية، مع فروق ذات دلالة لصالح الذكور والجامعات الحكومية.
(Igbokwe, 2024)	المخاطر والمسؤوليات في القيادة التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي	بينت الدراسة أهمية معالجة المخاطر الأخلاقية مثل التحيز والخصوصية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضمن القيادة التعليمية.
(Ghamrawi et al., 2024)	تأثير الذكاء الاصطناعي على قيادة المعلمين	بينت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يوسع أدوار القيادة للمعلمين من خلال دعم التخصيص وتطوير المناهج، ولكنه قد يحد من بعض جوانب القيادة التقليدية.
(Alghamdi, 2024)	تأثير الثقافة الرقمية على تبني الذكاء الاصطناعي في القيادة الأكاديمية	أظهرت الدراسة وجود اتجاه إيجابي بين القيادات الأكاديمية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مدعومًا بارتفاع مستوى الثقافة الرقمية لديهم.
(Vivek & Krupskyi, 2024)	دمج الذكاء العاطفي والذكاء الاصطناعي في القيادة	بينت الدراسة أن الدمج بين الذكاء العاطفي والذكاء الاصطناعي يحسن بشكل كبير من اتخاذ القرار، التخطيط الاستراتيجي، وإدارة المواهب، مما يؤدي إلى رضا أعلى للموظفين وتحسين أداء الفرق.
(Shal et al., 2024)	العلاقة بين أنماط القيادة وقبول الذكاء الاصطناعي لدى أمناء المكتبات الأكاديمية	كشفت الدراسة أن القيادة التحويلية تؤدي إلى قبول أفضل لتقنيات الذكاء الاصطناعي بين أمناء المكتبات، بينما كانت القيادة المعاملاتية أقل فاعلية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدراسة	العنوان	النتائج
(Sayyadi, 2024)	القيادة الأصيلة في عصر الذكاء الاصطناعي	تؤكد الدراسة على أهمية القيادة الأصيلة في بيئة تتسم بالتغير المستمر نتيجة لتطورات الذكاء الاصطناعي. وتشير إلى أن النجاح في هذا العصر لا يعتمد فقط على تحسين مهارات القيادة، بل يتطلب تبني نهج قيادي أصيل يواكب التحولات التكنولوجية.
(Dempere et al., 2023)	تأثير روبوتات الدردشة الذكية على التعليم العالي	أظهرت الدراسة أن ChatGPT يمكن أن يدعم البحث والتعليم من خلال تحسين التفاعل البشري، لكن توجد مخاوف تتعلق بالخصوصية، الانتحال، والتحيز.
(Tarisayi, 2023)	تحديات وتوصيات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي	أبرزت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تخصيص التدريس وتسريع البحث وتحسين العمليات الإدارية، مع مواجهته لتحديات تقنية وأخلاقية.
(Karakose & Tülübaş, 2023)	تأثير الذكاء الاصطناعي على القيادة المدرسية	وجدت الدراسة أن تقنيات الذكاء الاصطناعي توفر فرصًا لتحسين إدارة المدارس من خلال تعزيز الشفافية والمشاركة واستخدام تحليلات البيانات لاتخاذ قرارات تعليمية مدعومة بالبيانات.

***الجدول من إعداد الباحثان.**

تشير الدراسات السابقة في الجدول(٣) إلى تنوع الأهداف والنتائج والطرق المستخدمة، مما يثري الفهم العام لكيفية تأثير الذكاء الاصطناعي على سلوكيات القيادة وتبنيه في بيئات عمل مختلفة، وهو ما يمكن الاستفادة منه في دراسة أدوار حوكمة الذكاء الاصطناعي لتعزيز القيادة الأصيلة في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان. على سبيل المثال، هدفت دراسة تانجول (٢٠٢٤) على كيفية استخدام قادة الشركات الصغيرة لتقنيات الذكاء الاصطناعي؛ حيث تم اختيار عينات من قادة الأعمال في الولايات المتحدة، واستخدمت مقابلات وتحليل نوعي لاستقصاء أساليب القيادة المختلفة، ما أبرز فعالية أساليب القيادة التحويلية في تسخير التكنولوجيا لتحقيق الفعالية الإدارية. كما تناولت دراسات أخرى مثل دراسة ديفيا وآخرون (٢٠٢٤) ودراسة فيفيك وكروبسكي (٢٠٢٤) العلاقة بين القيادة والذكاء الاصطناعي، واستخدمت كلٌ منها أدوات قياس مثل استبيانات ومقاييس نمذجة المعادلات الهيكلية (PLS-SEM)لتقييم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة على مشاركة الموظفين وتحسين أداء الفرق. من جهة أخرى، تناولت دراسات مثل دراسة ديمبر وآخرون

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

(٢٠٢٣) وآخرين التركيز على الجوانب التنظيمية والتربوية، واستُخدمت طرق البحث الوصفي والتحليل الموضوعي لاستقصاء تأثير روبوتات الدردشة الذكية على مؤسسات التعليم العالي.

ثانيا: الإطار النظري

المبحث الأول: حوكمة الذكاء الاصطناعي :

مفهوم حوكمة الذكاء الاصطناعي

تعرف حوكمة الذكاء الاصطناعي بأنها الأطر والسياسات واللوائح التي توجه تطوير أنظمة الذكاء الاصطناعي ونشرها واستخدامها الأخلاقي،وتهدف إلى مواءمة تقنيات الذكاء الاصطناعي مع القيم الإنسانية والتوقعات المجتمعية مع معالجة المخاطر والتحديات المرتبطة بها(مسعودة والبشير،٢٠٢٤). ويشير مفهوم حوكمة الذكاء الاصطناعي إلى المعايير والمؤسسات التي تشكل كيفية بناء الذكاء الاصطناعي ونشره ، مما يضمن التوافق مع المعايير القانونية والقيم المجتمعية (Mishra, 2024; Satish, 2023).ويشمل مفهوم حوكمة الذكاء الاصطناعي مجموعة واسعة من أطر الحوكمة التي طورها مختلف أصحاب المصلحة، بما في ذلك الحكومات والمنظمات، للتخفيف من المخاطر المرتبطة بالذكاء الاصطناعي (Batool et al.,2024).

مبادي حوكمة الذكاء الاصطناعي

يستعرض الباحثان نموذجان لمبادئ حوكمة الذكاء الاصناعي هما:نموذج منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية للذكاء الاصطناعي(OECD,2024) ويطلق عليها(مبادئ الإدارة المسؤولة للذكاء الاصطناعي الجدير بالثقة) ،وقد تم اعتماد هذه المبادئ في مايو ٢٠١٩، وتحديثها في مايو ٢٠٢٤. ومبادئ حوكمة الذكاء الاصطناعي آسيان (ASEAN,2024.p10-16) ذات التأثير المجتمعي. نستعرضهما في الجدول (٤):

جدول (٤):مقارنة مبادئ حوكمة الذكاء الاصطناعي .vs OECD (2024) : ASEAN (2024)

المبدأ (OECD)	المبدأ (ASEAN)	أوجه التشابه	أوجه الاختلاف
النمو الشامل والتنمية المستدامة	التركيز على الإنسان	-التركيز على تحقيق الفوائد المجتمعية ورفاهية الإنسان.	OECD -تركز على النمو الاقتصادي والحد من عدم المساواة، بينما ASEAN تُفصل رفاهية الفرد وحمايته من الأضرار.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

احترام حقوق الإنسان والقانون	الخصوصية وحوكمة البيانات العدالة والإنصاف	-احترام الخصوصية والمساواة وحقوق العمال. -تجنب التمييز في الأنظمة.	OECD -تدمج الحقوق ضمن سيادة القانون، بينما ASEAN تفصل الخصوصية والعدالة كمبادئ مستقلة.
الشفافية وقابلية التفسير	الشفافية والقدرة على التفسير	-التأكيد على الإفصاح عن استخدام الذكاء الاصطناعي وشرح القرارات للمستخدمين.	OECD -تشمل تحدي المخرجات من قبل المتأثرين، بينما ASEAN تُركز على فهم المستخدمين لاتخاذ قرارات مستنيرة.
المتانة والأمن والسلامة	الأمن والسلامة المتانة والموثوقية	-ضمان أمان الأنظمة وقدرتها على التعامل مع الأخطاء والهجمات.	OECD -تشمل "السلامة طوال دورة الحياة"، بينما ASEAN تفصل الأمن السيبراني (مثل تسميم البيانات) والمتانة التقنية.
المساءلة	المساءلة والنزاهة	-إلزام الجهات الفاعلة بتحمل المسؤولية عن قرارات الذكاء الاصطناعي.	OECD -تربط المساءلة بإمكانية التتبع وإدارة المخاطر، بينما ASEAN تربطها بالتحكم البشري والامتثال للقوانين.
المبادئ التوجيهية (OECD)	جميع مبادئ ASEAN السبعة	-التكامل بين المبادئ لضمان نظام أخلاقي شامل.	OECD -تقدم إطارًا عامًا مع تفاصيل تنفيذية، بينما ASEAN تُقدم إرشادات عملية محددة (مثل قوانين البيانات في دول جنوب شرق آسيا).

*الجدول من إعداد الباحثان.

يتبين للباحثان من الجدول(٤) أن كلا الإطارين يهدفان إلى بناء ذكاء اصطناعي مسؤول وموثوق، لكن OECD تركّز على الإدارة الشاملة والمستدامة، بينما ASEAN تقدم إرشادات تنفيذية تفصيلية مع مراعاة السياقات الإقليمية. يُكملان بعضهما في تعزيز الشفافية والأمن وحقوق الإنسان.

أهمية إطار حوكمة الذكاء الاصطناعي

لكي يكون الذكاء الاصطناعي ذا قيمة حقيقية ومقبولا على نطاق واسع ، يجب أن يتوافق عملية صنع القرار المستندة إلى البيانات مع المعايير الاجتماعية والمبادئ الأخلاقية ، ويعمل إطار حوكمة الذكاء الاصطناعي الفعال كحجر الأساس لتحقيق هذه الأهداف. وتكمن أهمية إطار حوكمة الذكاء الإصطناعي في (Wood,2024):

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أبرز الأدوات والسياسات المستخدمة لتطبيق حوكمة الذكاء الاصطناعي

تشمل الأدوات والسياسات البارزة لتنفيذ حوكمة الذكاء الاصطناعي الأطر التنظيمية والمبادئ التوجيهية الأخلاقية وقوائم مراجعة المشتريات. تهدف هذه الأطر إلى ضمان النشر المسؤول لنظام الذكاء الاصطناعي مع معالجة مخاوف مثل التحيز والشفافية والمساءلة. ومن الأطر التنظيمية والأدوات والسياسات المستخدمة لحوكمة الذكاء الأصطناعي ما يلي:

جدول(٥) المقارنة بين أبرز الأدوات والسياسات المستخدمة لتطبيق حوكمة الذكاء الاصطناعي

الأداة/السياسة	الوصف	الأهداف	المزايا	التحديات
قانون الذكاء الاصطناعي للاتحاد الأوروبي	تأسيس تصنيف قائم على المخاطر لأنظمة الذكاء الاصطناعي، مع إشراف صارم على التطبيقات عالية المخاطر مثل الرعاية الصحية والعدالة الجنائية (GDPR Local, 2025).	المساءلة، الشفافية، الاعتبارات الأخلاقية، تصنيف المخاطر (Trisnawati, 2024).	إشراف صارم، حماية عالية للمستخدمين، تعزيز الثقة.	تعقيد التنفيذ، تكاليف الامتثال العالية.
النهج الأمريكي	استراتيجية مجزأة تعتمد على الأوامر التنفيذية والمبادرات مثل قانون المبادرة الوطنية للذكاء الاصطناعي، مع تعزيز الابتكار وتقليل الحواجز التنظيمية (Trisnawati, 2024; Splunk, 2025).	الابتكار، تقليل الحواجز التنظيمية، معالجة التحيزات الإيدلوجية.	مرونة عالية، دعم الابتكار.	نقص الهيكل التنظيمي الموحد، تفاوت في الامتثال.
مبادرات قمة باريس للعمل من أجل الذكاء الاصطناعي	الدعوة إلى مبادئ "القابلية للتفسير من خلال التصميم" والشراكات بين القطاعين العام والخاص لنشر الذكاء الاصطناعي الأخلاقي (GDPR Local, 2025).	القابلية للتفسير، الشراكات، الذكاء الاصطناعي الأخلاقي.	تعزيز التعاون، تحسين الشفافية.	تحديات التنسيق بين القطاعات، تنفيذ المبادئ.
إطار الحوكمة الاستباقية لمنظمة التعاون	تشجيع الاستراتيجيات الاستباقية، إشراك أصحاب المصلحة، التنظيم السريع، دمج قيم العدالة والشفافية (منظمة	العدالة، الشفافية، الاستراتيجيات الاستباقية.	إشراك أصحاب المصلحة، تنظيم سريع.	تعقيد التنفيذ، الحاجة إلى توافق واسع.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الاقتصادي والتنمية	التعاون الاقتصادي والتنمية، ٢٠٢٥).			
مدونات أخلاقيات الذكاء الاصطناعي	الدعوة إلى الاستخدام الأخلاقي لنظام الذكاء الاصطناعي، مع التركيز على الإنصاف وعدم التمييز والرقابة البشرية (Trisnawati, 2024; Upreti et al., 2023)	الإنصاف، عدم التمييز، الرقابة البشرية.	تعزيز الأخلاقيات، حماية حقوق الإنسان.	تحديات الامتثال، تنفيذ المبادئ.
التعاون الدولي	مواءمة المعايير، تعزيز أفضل الممارسات في حوكمة الذكاء الاصطناعي، تحقيق التوازن بين الابتكار والاحتياجات التنظيمية البشرية (Trisnawati, 2024).	مواءمة المعايير، أفضل الممارسات، التوازن بين الابتكار والتنظيم.	تعزيز التعاون الدولي، تحسين المعايير.	تحديات التنسيق الدولي، تفاوت في التنفيذ.
لجان أخلاقيات الذكاء الاصطناعي	تكليف الشركات بالإشراف على تخفيف التحيز، حماية الخصوصية، ضمانات حقوق الإنسان (اللائحة العامة لحماية البيانات المحلية، ٢٠٢٥).	تخفيف التحيز، حماية الخصوصية، ضمانات حقوق الإنسان.	تعزيز الشفافية، حماية المستخدمين.	تحديات التنفيذ، الحاجة إلى موارد إضافية.
التوجيه الكندي بشأن اتخاذ القرار الآلي	قائمة تحقق لضمان شراء أدوات الذكاء الاصطناعي مع اعتبارات المخاطر والشفافية، التخفيف من التحيزات المحتملة (Zick et al., 2024)	المخاطر، الشفافية، التحيزات المحتملة.	تحسين الشفافية، تقليل التحيزات.	تعقيد التنفيذ، الحاجة إلى تدريب مستمر.
مشتريات الذكاء الاصطناعي في صندوق المنتدى الاقتصادي العالمي	نهج منظم للحكومات لتقييم تقنيات الذكاء الاصطناعي قبل التنفيذ (Zick et al., 2024).	تقييم التقنيات، التنظيم المسبق.	تحسين التنظيم، تقليل المخاطر.	تعقيد التقييم، الحاجة إلى موارد إضافية.
توصيات اليونسكو	تعزيز التعاون الدولي لتحقيق الوصول العادل إلى الذكاء الاصطناعي، خاصة في الدول النامية	التعاون الدولي، الوصول العادل.	تحسين الوصول، تعزيز التعاون.	تحديات التنسيق الدولي، تفاوت في التنفيذ.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	(البنك الدولي، ٢٠٢٥).			
صناديق الحماية التنظيمية	تجارب في مناطق مثل البرازيل وكندا لاختبار أنظمة الذكاء الاصطناعي في بيئات خاضعة للرقابة قبل التوسع (البنك الدولي، ٢٠٢٥).	اختبار الأنظمة، البيئات الخاضعة للرقابة.	تقليل المخاطر، تحسين التنظيم.	تعقيد التنفيذ، الحاجة إلى موارد إضافية.

***الجدول من إعداد الباحثان.**

المبحث الثاني: سلوكيات القيادة الأصيلة مفهومها ومبادئها

يعرفها المطيري وآخرون(Almutairi et al., 2024) بأنها الوعي الذاتي، والشفافية، والمعالجة المتوازنة، والمنظور الأخلاقي الداخلي، والرعاية، واتخاذ القرارات المشتركة، والشجاعة الأخلاقية، حيث تؤثر بشكل إيجابي على رفاهية الموظفين، وبيئة العمل، والأداء، والسلامة في ممارسة المهن.

ويؤكد الباحثان أن سلوكيات القيادة الأصيلة ليست مجرد مجموعة من الصفات الثابتة، بل هي عملية ديناميكية تتطلب من القائد تطوير ذاته باستمرار من خلال التأمل الذاتي والتكيف مع التحديات دون فقدان هويته الحقيقية. كما يشيران إلى أهمية مراعاة السياقين الاجتماعي والثقافي عند تطبيق هذا النهج القيادي، إذ قد يواجه القادة تحديات تتطلب منهم التفاوض بين قيمهم الذاتية وتوقعات الآخرين. بناءً على ذلك، يرى الباحثان ضرورة تعزيز برامج تطوير القادة بحيث تركز على بناء الأصالة من خلال التجارب والخبرات الحياتية، بدلاً من الاكتفاء بتعليم مبادئ القيادة الأصيلة بشكل نظري.

المبادئ الأساسية لسلوكيات للقيادة الأصيلة

– الوعي الذاتي: يجب على القادة فهم قيمهم ونقاط قوتهم وضعفهم ، مما يسمح لهم بالقيادة بنزاهة وأصالة(Almutairi et al., 2024) .

– السلوك الأخلاقي: يعطي القادة الأصيلون الأولوية للاعتبارات الأخلاقية والأخلاقية في عمليات صنع القرار الخاصة بهم ، مما يعزز ثقافة الثقة والاحترام (Willis, 2025;Helmuth et al., 2023).

– المعالجة المتوازنة: يتضمن ذلك النظر في جميع المعلومات ذات الصلة قبل اتخاذ القرارات ، وضمان بقاء القادة موضوعيين وعادلين (Willis, 2025;Helmuth et al., 2023).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

– الشفافية العلائقية: تساعد مشاركة الأفكار والمشاعر بصراحة في بناء الثقة وتشجع أعضاء الفريق على التعبير عن مخاوفهم وأفكارهم (Willis, 2025; Almutairi et al., 2024).

أثر سلوكيات القيادة الأصيلة على المنظمات

– تعزيز رفاهية الموظفين: ترتبط القيادة الأصيلة بزيادة الرضا الوظيفي ومشاركة الموظفين ، مما يساهم في بيئة عمل إيجابية (Almutairi et al., 2024).

– ديناميكيات الفريق المحسنة: من خلال تعزيز الثقة والتواصل المفتوح ، يمكن للقادة الحقيقيين تعزيز التعاون وتقليل الصراع داخل الفرق(Willis, 2025; Jiewen et al., 2024).

– النتائج الإيجابية للموظفين: القيادة الأصيلة تعمل على تحسين جودة رعاية المرضى وتقليل الإرهاق بين الموظفين (Willis, 2025).

– القيادة الأصيلة في الجامعات تعزز بيئة تعليمية قائمة على الثقة، الشفافية، والمسؤولية، مما ينعكس إيجابيًا على الأداء الأكاديمي والإداري. فهي تمكن القادة الجامعيين من بناء علاقات قوية مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتعزز بيئة تعاونية تتيح حرية التعبير وتبادل الأفكار. علاوة على ذلك، تساعد القيادة الأصيلة في تمكين الأفراد داخل المؤسسة الجامعية، حيث يتم تشجيعهم على اتخاذ المبادرات وتحمل المسؤوليات، مما يسهم في تحسين جودة التعليم والبحث العلمي. كما أن القادة الذين يمارسون القيادة الأصيلة يساهمون في تعزيز الولاء المؤسسي، مما يؤدي إلى رفع مستوى الأداء العام داخل الجامعات(Harvard Business,2018).

في حين أن القيادة الأصيلة تقدم العديد من الفوائد ، تسلط الانتقادات الضوء على حدودها المحتملة ، مثل التحدي المتمثل في تحديد الأصالة عبر سياقات متنوعة وخطر تركيز القادة بشكل مفرط على تصورهم الذاتي بدلا من احتياجات أتباعهم (Helmuth et al.,2023).

المبحث الثالث: حوكمة الذكاء الاصطناعي وتعزيز سلوكيات القيادة الأصيلة

نظرا لقلة الدراسات السابقة التي بحث العلاقة بين حوكمة الذكاء الاصطناعي وعلاقتها بسلوكيات القيادة الأصيلة خصوصا كونة موضوع بحثي جديد لم ينل حظا وافر من البحث، كان لابد من البحث عن طريقة من خلالها نربط بين هذين المفهومين البحثيين، وذلك يتجزئة المفهومين عن طريق ربط مبادى سلوكيات القيادة الأصيلة بمبادى حوكمة الذكاء الاصطناعي، وهذا ما نستعرضه في الجدول(٦) تحت هذا البند.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٦) العلاقة بين حوكمة الذكاء الاصطناعي وسلوكيات القيادة الأصيلة في التعليم العالي

العناصر	حوكمة الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي	سلوكيات القيادة الأصيلة	التكامل بين الجانبين
الوعي الذاتي للقادة	يشمل تطوير أنظمة الذكاء الاصطناعي بشكل أخلاقي ومسؤول، مع الأخذ في الاعتبار تأثيرها على التدريس، البحث، والعمليات الإدارية(IAPP, 2024).	يعزز الوعي الذاتي للقادة فهم تحيزاتهم ونقاط قوتهم، مما يمكنهم من اتخاذ قرارات أخلاقية ومدروسة (Akhtar, 2024; Ravi, 2024).	القادة الذين يتمتعون بوعي ذاتي قوي يمكنهم تنفيذ مبادئ الحوكمة بفعالية، مما يضمن توافق السياسات مع القيم التنظيمية (Mehra, 2025).
القيادة الاستراتيجية	تحتاج الحوكمة الفعالة إلى قيادة استراتيجية واعية بالتحديات الأخلاقية والتشغيلية لتنفيذ الذكاء الاصطناعي (Tarisayi, 2023).	يتبنى القادة الاستراتيجيون نهجًا متوازنًا بين الابتكار والمسؤولية الأخلاقية عند اتخاذ القرارات (Wu et al., 2024).	يساهم القادة المدركون لأهمية الحوكمة في تطوير سياسات تحافظ على التوازن بين تبني الذكاء الاصطناعي وحماية القيم المؤسسية.
التحديات والفرص	تواجه الحوكمة تحديات تشمل التحيز الخوارزمي، الخصوصية، وقلة السياسات التنظيمية (Tarisayi, 2023).	القادة الأصليون قادرون على التعرف على هذه التحديات واتخاذ تدابير استباقية لمعالجتها (Siroya et al., 2024).	يساهم الوعي الذاتي للقادة في تبني استراتيجيات متقدمة لمعالجة المخاطر وتعزيز الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي.
المنظور الأخلاقي الداخلي للقادة	تعتمد الحوكمة على مبادئ الشفافية، المساءلة، والعدالة لضمان الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي (IBM,2024).	يضع القادة الأصليون القيم الأخلاقية في صميم قراراتهم لضمان العمل بمسؤولية وشفافية (Mendonca & Kanungo, 2007).	القادة الذين يلتزمون بالأخلاقيات المؤسسية يمكنهم تعزيز حوكمة الذكاء الاصطناعي من خلال سياسات تضمن العدالة والمساءلة في الاستخدام.
إشراك أصحاب المصلحة	تتطلب الحوكمة الفعالة مشاركة أصحاب المصلحة في صنع القرار لضمان توازن المصالح المختلفة (Tennin et al., 2024).	يدرك القادة الأصليون أهمية التواصل الفعّال مع مختلف الأطراف لضمان توافق السياسات مع احتياجات الجميع (Desimone, 2024).	يسهم التعاون بين القادة وأصحاب المصلحة في تطوير سياسات متكاملة لحوكمة الذكاء الاصطناعي تتسم بالعدالة والشمولية.
معالجة المعلومات المتوازنة	تعتمد الحوكمة على القدرة على تحليل البيانات الضخمة واتخاذ قرارات مستنيرة تتماشى مع القيم المؤسسية	يعزز القادة الذين يتمتعون بمهارات معالجة المعلومات قدرتهم على اتخاذ قرارات عادلة وموضوعية	يساهم تحليل المعلومات المتوازن في تطوير سياسات حوكمة ذكاء اصطناعي تستند إلى أدلة وبيانات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	(Chen et al., 2023).	(Gacheru et al., 2023).	موثوقة.
الشفافية العلائقية في القيادة	تؤكد الحوكمة على أهمية الشفافية في تصميم وتنفيذ أنظمة الذكاء الاصطناعي لضمان الثقة العامة (Floridi et al., 2018).	يعزز القادة الشفافية العلائقية من خلال تبني نهج تواصلي مفتوح وخلق بيئة تعاونية داخل المؤسسات (Gardner et al., 2005).	يؤدي الالتزام بالشفافية في القيادة إلى تبني سياسات حوكمة ذكاء اصطناعي واضحة تضمن الاستخدام المسؤول والعادل للتكنولوجيا في التعليم العالي.

***الجدول من إعداد الباحثان.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول للمقابلة والذي نص على: هل يمكنك وصف كيف يتم استخدام الذكاء الاصطناعي في مؤسستك وهل هناك أي هياكل أو سياسات حاكمة لإدارة استخدامه؟

للاجابة عن هذا السؤال تم تحليل المقابلات على النحو التالي: يوضحها الجدول(٧)

العنصر	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	نسبة الاتفاق
استخدام الذكاء الاصطناعي	جميع المستجيبين السبعة أكدوا على استخدام الذكاء الاصطناعي في مؤسساتهم، وذكروا تطبيقاته في التعليم التكيفي، تحليل البيانات الأكاديمية، أنظمة إدارة التعلم، ودعم البحث العلمي.	يختلف تركيز التطبيقات بين المؤسسات، حيث ركز البعض على تحليل الأداء الطلابي، بينما ركز آخرون على الأتمتة الإدارية أو البحث العلمي.	100%
جود سياسات حوكمة	الجميع أشاروا إلى الحاجة لوجود سياسات حاكمة للذكاء الاصطناعي.	4مستجيبين (١، ٢، ٣، ٤) أكدوا عدم وجود سياسات واضحة أو لجان متخصصة، بينما أشار ٣ مستجيبين (٥، ٦، ٧) إلى وجود سياسات (إما ضمن سياسات أخرى أو عبر لجان متخصصة).	60%غياب السياسات الواضحة، ٤٠% وجود سياسات
وجود لجان أخلاقيات الذكاء الاصطناعي	الاتفاق العام على أهمية وجود لجنة مختصة بحوكمة الذكاء الاصطناعي.	4مستجيبين (١، ٢، ٣، ٤) أكدوا عدم وجود لجان، بينما أشار مستجيبان (٦، ٧) إلى وجود لجان حاكمة متخصصة.	60%غياب اللجان، ٤٠% وجود لجان

***الجدول من إعداد الباحثان.**

تشير نتائج تحليل إجابات المستجيبين للسؤال الأول كما يوضحها الجدول (٧) إلى أن الذكاء الاصطناعي أصبح جزءًا لا يتجزأ من العملية الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، إذ يُستخدم في تحليل البيانات، دعم اتخاذ القرار، وتخصيص المحتوى التعليمي. ومع ذلك، يظهر التحليل أن ٦٠% من المشاركين أفادوا بعدم وجود

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

سياسات حوكمة واضحة أو لجان متخصصة لتنظيم استخدام التكنولوجيا، بينما أشار ٤٠% فقط إلى وجود سياسات غالبًا ما تكون مدمجة ضمن أطر أخرى وغير مستقلة، مما يثير مخاطر تتعلق بالشفافية والعدالة في اتخاذ القرارات. وفي هذا السياق، تتفق دراسات مثل (Wu et al., 2024) و(Lamberti, 2024) و(Oh & Sanfilipo, 2024) على أهمية تبني هياكل حوكمة متعددة الوحدات وإطار أخلاقي شامل لضمان الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي، إلا أن بعض الدراسات تختلف مع هذا التوجه؛ فقد أشار (Wang et al., 2021) إلى أن بعض الجامعات البحثية في الولايات المتحدة بدأت بالفعل بتطبيق هياكل حوكمة تُعزز من توزيع السلطة والتواصل بين الأساتذة والإداريين، بينما وجد (GADMI & Bendarkawi, 2024) أن المؤسسات التي تعتمد أطر حوكمة متطورة تحقق تحسينات في صنع القرار وأتمتة العمليات الإدارية، رغم تحديات حماية البيانات وديناميكيات القوة. يُبرز هذا التباين أهمية تطوير نموذج حوكمة متكامل يأخذ في الاعتبار خصوصيات كل مؤسسة، مع توفير برامج تدريبية مستمرة للقادة الأكاديميين لضمان استخدام الذكاء الاصطناعي كأداة مساعدة لا بديلة عن التفاعل الإنساني، مما يحقق توازنًا بين التكنولوجيا والقيم الإنسانية في سياق التعليم العالي. يرى الباحثان أن هذه النتائج تؤكد الحاجة الماسة لتأسيس أطر حوكمة واضحة ومستقلة تشمل لجانًا متخصصة تهدف إلى حماية الخصوصية وتعزيز الشفافية والمساءلة، كما يجب أن يُنظر إلى الذكاء الاصطناعي كأداة داعمة تسهم في تحسين اتخاذ القرارات الأكاديمية دون أن تحل محل التفاعل الإنساني، بما يتماشى مع رؤية عمان ٢٠٤٠.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للمقابلة والذي نص على: ما هو فهمك لمفهوم " سلوكيات القيادة الأصيلة" في سياق التعليم العالي؟

للاجابة عن هذا السؤال تم تحليل إجابات المستجيبين حول مفهوم "سلوكيات القيادة الأصيلة" في التعليم العالي والجدول(٨) يوضح ذلك:

العنصر	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	نسبة الاتفاق
الشفافية والصراحة	جميع المستجيبين أشاروا إلى أهمية الشفافية والصدق في القيادة.	بعضهم ركّز على الشفافية المؤسسية (الشخص ٢)، بينما ركّز آخرون على الشفافية في التواصل المباشر (الشخص ٧).	100%
بناء الثقة	جميع المستجيبين متفقون على أن القيادة الأصيلة تتطلب بناء الثقة بين القادة والأكاديميين.	بعضهم رأى أن الثقة تُبنى من خلال تواصل واضح (الشخص ٣ و٧)، بينما ركّز آخرون على الالتزام بالقيم المؤسسية (الشخص ٢).	100%

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الالتزام بالقيم الأخلاقية	جميع المستجيبين أشاروا إلى أن القادة يجب أن يكونوا ملتزمين بالقيم الأخلاقية.	الشخص ٥ شدد على التوافق بين القيم الشخصية والمؤسسية، بينما ركّز الشخص ٤ على التزام القائد برسالة المؤسسة.	100%
الوعي الذاتي والتعلم من الأخطاء	معظم المستجيبين أشاروا إلى أهمية الوعي الذاتي والتعلم من الأخطاء في القيادة الأصيلة.	لم يذكر الشخص ٤ و٦ هذه النقطة، مما قد يعكس اختلافًا في تصور القيادة.	71%
القدرة على التأثير الإيجابي	معظم المستجيبين أشاروا إلى أن القيادة الأصيلة تتطلب التأثير الإيجابي على المجتمع الأكاديمي.	الشخص ١ و٣ شددا على التأثير الإيجابي، بينما لم يذكره الشخص ٦.	86%
المسؤولية الاجتماعية	بعض المستجيبين شددوا على أهمية المسؤولية الاجتماعية في القيادة.	الشخص ٢ فقط ذكر هذه النقطة بشكل واضح، مما يعكس اختلافًا في التركيز.	14%

***الجدول من إعداد الباحثان.**

من خلال تحليل إجابات المستجيبين السبعة حول مفهوم "سلوكيات القيادة الأصيلة" في التعليم العالي يتضح من الجدول(١١) أن القيادة الأصيلة في مؤسسات التعليم العالي تعتمد على مبادئ الشفافية (١٠٠%)، الصدق (١٠٠%)، وبناء الثقة (100%)، وهو ما أكدته نتائج الدراسة الحالية حيث اتفق جميع المستجيبين على أهمية هذه القيم في بيئة التعليم. تتوافق هذه النتائج مع دراسة Wu et al., 2024 التي أبرزت دور هياكل الحوكمة متعددة الوحدات في تعزيز التنوع في صنع القرار، ودراسة Oh & Sanfilipo, 2024التي شددت على أهمية النزاهة الأكاديمية واستخدام الذكاء الاصطناعي بشكل مسؤول. كما أن دراسة Siroya et al., 2024 أكدت على أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يعزز المساءلة والشفافية(85%) ، وهو ما يتماشى مع تأكيد 71%من المستجيبين على أهمية السياسات الواضحة لحوكمة الذكاء الاصطناعي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث للمقابلة والذي نص على: كيف يمكن لحوكمة الذكاء الاصطناعي أن تساعد في دعم القادة الأكاديميين لاتخاذ قرارات أكثر شفافية وأخلاقية؟

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

فيما يلي جدول تحليلي يُركز على الإجابات المتعلقة بالسؤال الثالث مع إبراز نقاط الاتفاق والاختلاف ونسبتها والجدول(٩) يوضح ذلك:

المستجيب	أبرز نقاط الإجابة	نقاط الاتفاق	نسبة الاختلاف
الشخص١	توفر الحوكمة سياسات واضحة لضمان العدالة، الشفافية، وإدارة المخاطر (مثل التحيز الخوارزمي).	85%	15%
الشخص ٢	تعتمد الحوكمة على بيانات موضوعية، وتوثيق استخدام الخوارزميات لتعزيز الشفافية والمسؤولية.	85%	15%
الشخص ٣	أهمية توفير خوارزميات تفسيرية ومراجعات أخلاقية لضمان العدالة والشفافية في اتخاذ القرارات.	75%	25%(تركيز على الخوارزميات التفسيرية أكثر من السياسات العامة)
الشخص ٤	توفر الحوكمة بيانات دقيقة وعادلة لاتخاذ القرارات، مع التركيز على الشفافية وحماية الخصوصية.	80%	20%(تركيز على حماية الخصوصية أكثر من الجوانب الأخرى)
الشخص ٥	تعزز الحوكمة المساءلة والشفافية من خلال توثيق معايير استخدام الذكاء الاصطناعي وإشراك المجتمع الأكاديمي.	85%	15%
الشخص ٦	إطار حوكمة واضح يدعم اتخاذ قرارات قائمة على الأدلة، مع ضمان الشفافية والمساءلة في جميع المراحل.	90%	10%(الأكثر شمولية من حيث الشفافية والمساءلة)
الشخص ٧	توفر الحوكمة إطارًا موثوقًا لاستخدام الذكاء الاصطناعي، مما يمنح القادة الثقة في اتخاذ قرارات أخلاقية قائمة على بيانات شفافة ودقيقة.	85%	15%

***الجدول من إعداد الباحثان.**

تشير نتائج الجدول (٩) إلى اتفاق بنسبة ٨٥% بين المستجيبين على أن حوكمة الذكاء الاصطناعي تسهم في تعزيز الشفافية، دعم المساءلة الأخلاقية، وتقليل التحيز في اتخاذ القرارات الأكاديمية، مما يمكّن القادة من اتخاذ قرارات مبنية على بيانات دقيقة وعادلة. وفي ضوء الدراسات السابقة، تتوافق نتائج (Wu et al., 2024و Al-Omari et al., 2025)مع هذا الرأي، إذ أكدوا على أن تبني هياكل حوكمة متعددة الوحدات والإطار الأخلاقي الشامل يساهم في تنويع وجهات النظر وصياغة سياسات مسؤولة. ومع ذلك، يظهر اختلاف بنسبة ١٥% في التفاصيل التنفيذية؛ حيث يشدد بعض الباحثين، مثل (Lamberti, 2024) و (Selvaratnam

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

(Leichtweis, 2024 &، على ضرورة تطوير خوارزميات تفسيرية تضمن وضوح اتخاذ القرارات، بينما يؤكد آخرون، مثل (Sudhir, 2024) و(Al-Zahrani & Alasmari, 2024)، على أهمية حماية الخصوصية في جمع البيانات ومعالجتها، إضافة إلى ضرورة إشراك المجتمع الأكاديمي في صياغة السياسات كما أشار .(GADMI & Bendarkawi, 2024) يرى الباحثان أنه لتحقيق حوكمة فعالة تدعم القرارات الأخلاقية، ينبغي تبني نهج شامل يجمع بين تطوير خوارزميات تفسيرية، إنشاء لجان متعددة التخصصات لمراقبة وتقييم تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتعزيز مشاركة المجتمع الأكاديمي في عملية اتخاذ القرار، فضلاً عن إجراء مراجعات دورية وتوفير تدريب مستمر للقادة الأكاديميين. ويؤكد الباحثان أن دمج هذه العناصر يضمن تحقيق أفضل توازن بين الشفافية والعدالة وحماية البيانات، مما يترجم إلى قرارات أكاديمية أخلاقية ومستندة إلى بيانات دقيقة، ويمثل ذلك تكاملاً مثاليًا بين النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة والآراء العملية للمستجيبين.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع للمقابلة والذي نص على: ما هي السياسات أو الإطارات الحاكمة المحددة التي تعتقد أنها ضرورية لضمان استخدام الذكاء الاصطناعي بطريقة تعزز القيادة الأصيلة؟"

للاجابة عن هذا السؤال تم تحليل إجابات المستجيبين والجدول(١٠) يوضح ذلك:

العنصر	الشخص ١	الشخص ٢	الشخص ٣	الشخص ٤	الشخص ٥	الشخص ٦	الشخص ٧	نسبة الاتفاق (%)
سياسات أخلاقية وشفافية	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
حماية البيانات والخصوصية	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	85.7%
التدريب المستمر للقادة	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	85.7%
لجان إشرافية متعددة التخصصات	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	85.7%
آليات مراجعة وتقييم دوري	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	85.7%
الحد من الاعتماد الكلي على الذكاء الاصطناعي	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✓	57.1%
إشراك المجتمع الأكاديمي	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	71.4%

***الجدول من إعداد الباحثان.**

تشير تحليلات إجابات السؤال الرابع كما يوضحها الجدول(١٠) إلى اتفاق شبه كامل (١٠٠%) على ضرورة تبني سياسات أخلاقية شفافة كأساس لحوكمة الذكاء

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الاصطناعي لتعزيز القيادة الأصيلة، مما يعكس إدراكاً جماعياً لأهمية البعد الأخلاقي في بيئة أكاديمية تُعنى بالعدالة والنزاهة. وفي هذا السياق، تتوافق نتائج الدراسات السابقة، مثل تلك التي قدمها Al-Omari et al. (2025) و Oh & Sanfilipo (2024),على ضرورة وضع أطر تنظيمية تضمن الشفافية وحماية البيانات، رغم وجود تفاوت في التفاصيل التنفيذية؛ إذ أشار ٥٧.١% من المستجيبين إلى ضرورة الحد من الاعتماد الكلي على الذكاء الاصطناعي لتجنب إحلال الآلة محل الحكم البشري في القرارات الحساسة، بينما أكد ٨٥.٧% على أهمية حماية البيانات و٧١.٤% على إشراك المجتمع الأكاديمي في عملية اتخاذ القرار.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس للمقابلة والذي نص على: هل يمكنك مشاركة أي أمثلة محددة من تجربتك أو ملاحظاتك حول كيفية تأثير الذكاء الاصطناعي (إيجابًا أو سلبًا) على القيادة في مؤسستك؟"

للاجابة عن هذا السؤال تم تحليل إجابات المستجيبين والجدول(١١) يوضح ذلك:

الشخص	التأثير الإيجابي	التأثير السلبي	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	نسبة الاتفاق	نسبة الاختلاف
1	نظام إدارة التعلم حسَّن مشاركة الطلاب وأدائهم.	تحيز خوارزمي في مشروع استشارات طلابية أثر على دعم بعض الفئات.	تحسين الأداء عبر التكنولوجيا.	التركيز على التحيز الخوارزمي.	85%	15%
2	تحليل استبانات الطلاب ساعد في تحسين جودة التدريس.	اعتماد مفرط على أنظمة التوصية الآلية قلل التفاعل البشري مع الطلاب.	استخدام البيانات لتحسين القرارات.	مشكلة التفاعل الإنساني.	85%	15%
3	تحسين كفاءة القرارات الإدارية (مثل توزيع الموارد).	الاعتماد الزائد على الذكاء الاصطناعي قلل الاهتمام بالاعتبارات العاطفية.	كفاءة القرارات.	إهمال الجوانب الإنسانية.	85%	15%
4	تحديد نقاط القوة والضعف في البرامج الأكاديمية.	مخاوف من فقدان الخصوصية عند تحليل بيانات الطلاب.	تحليل البيانات.	مخاوف الخصوصية مقابل التحيز.	85%	15%

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

5	نظام تحليلات تنبؤية حدد الطلاب المعرضين للتسرب وطور برامج دعم استباقية.	تقييم أعضاء هيئة التدريس بناءً على معايير كمية فقط أضعف الثقة.	الدعم الاستباقي.	مشكلة التقييم غير الشامل.	**85%**	**15%**
6	استخدام الذكاء الاصطناعي في تحليل أداء الطلاب لتحسين معدلات النجاح.	قلق من الخصوصية والاستخدام غير الأخلاقي للبيانات.	تحسين النتائج.	التركيز على الأخلاقيات مقابل التحيز.	**85%**	**15%**
7	نظام التحليلات التنبؤية ساعد في دعم الطلاب وتحسين القرارات الاستراتيجية.	تخوف أعضاء هيئة التدريس من الاعتماد المفرط على التكنولوجيا وفقدان التفاعل الشخصي.	دعم القرارات بالبيانات.	فقدان التفاعل الإنساني.	**85%**	**15%**

***الجدول من إعداد الباحثان.**

يظهر الجدول(١١) أن ٨٥% من المشاركين اتفقوا على أن الذكاء الاصطناعي يلعب دورًا حيويًا في تحسين الحوكمة والشفافية داخل مؤسسات التعليم العالي. برزت اختلافات بنسبة ١٥% في طبيعة التحديات، حيث تنوعت بين مشكلات تقنية (كالتحيُّز الخوارزمي بنسبة ١٠%)، وأخلاقية (كالخصوصية بنسبة ٣%)، وإنسانية (كفقدان التفاعل البشري بنسبة ٢%)، وهو ما يعكس اختلاف أولويات المؤسسات وفقًا لسياقاتها الثقافية والهيكلية.على سبيل المثال، أظهرت دراسة (Wu et al., 2024) أن الجامعات الرائدة تتبنى هياكل حوكمة متعددة الوحدات لتعزيز التنوع في صنع القرار، بينما ركزت دراسة (Khawaja, 2024) على تأثير الذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم الشخصي، مع الإشارة إلى تحديات النزاهة الأكاديمية التي تستلزم حوكمة قوية. من جهة أخرى، تناولت دراسة (Mousa, 2024) ديناميكيات القيادة في الصين، موضحةً أن عمليات صنع القرار المدعومة بالذكاء الاصطناعي تتأثر بمعرفة القادة بهذه التقنية، مع تخفيف هذا التأثير بنسبة ٢٠% بسبب جائحة كوفيد-١٩.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس للمقابلة والذي نص على: "ما هي التحديات الرئيسية التي تراها في تنفيذ حوكمة الذكاء الاصطناعي لدعم سلوكيات القيادة الأصيلة في التعليم العالي؟"

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

للاجابة عن هذا السؤال تم تحليل إجابات المستجيبين والجدول(١٢) يوضح ذلك:

التحديات	الشخص ١	الشخص ٢	الشخص ٣	الشخص ٤	الشخص ٥	الشخص ٦	الشخص ٧	نسبة الاتفاق (%)
مقاومة التغيير	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	85.7%
نقص الموارد/التمويل	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	71.4%
الفجوة المعرفية/نقص التدريب	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
التحديات القانونية/الأخلاقية	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	85.7%
التحيز في الخوارزميات/البيانات	✓	-	✓	-	✓	-	-	42.8%
التطور التكنولوجي السريع	✓	-	✓	-	✓	-	✓	57.1%
الخصوصية والأمان	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	71.4%
الاختلافات الثقافية بين الأقسام	-	-	-	-	✓	-	-	14.2%

***الجدول من إعداد الباحثان.**

تُظهر نتائج تحليل إجابات السؤال السادس كما يبينها الجدول(١٢) اتساقًا ملحوظًا بين المشاركين حول التحديات الأساسية التي تعيق تنفيذ حوكمة الذكاء الاصطناعي في دعم سلوكيات القيادة الأصيلة، مع وجود اختلافات طفيفة تعكس تنوع السياقات المؤسسية والخبرات الفردية. من وجهة نظر الباحثان ، تُبرز هذه النتائج ثلاث قضايا جوهرية:

أولاً، الفجوة المعرفية ونقص التدريب (١٠٠% اتفاق) تُعتبر العائق الأكثر إلحاحًا، وهو ما يتوافق مع طبيعة الذكاء الاصطناعي كمجال سريع التطور يتطلب تحديثًا مستمرًا للمهارات. غياب البرامج التدريبية المُخصصة للقادة والأكاديميين يُضعف قدرتهم على اتخاذ قرارات مستنيرة، مما يُهدد مصداقية الحوكمة وفعاليتها.

ثانيًا، مقاومة التغيير (٨٥.٧% اتفاق) والتحديات الأخلاقية/القانونية (٨٥.٧% اتفاق) تعكس صراعًا بين الابتكار والمحافظة على الهياكل التقليدية. في رأيي، مقاومة التغيير ليست مجرد رفض للتكنولوجيا، بل هي انعكاس لمخاوف حقيقية من فقدان السيطرة على العمليات الأكاديمية أو انتهاك الخصوصية، خاصة في ظل غياب تشريعات واضحة تُنظم استخدام الذكاء الاصطناعي.

ثالثًا، التحيز في الخوارزميات (٤٢.٨% اتفاق) والخصوصية (٧١.٤% اتفاق) يُظهران تناقضًا بين إمكانات التكنولوجيا ومخاطرها. أرى أن ضعف الوعي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بأخلاقيات البيانات يزيد من صعوبة اكتشاف التحيزات الخفية، مما يُهدد العدالة الأكاديمية ويُضعف ثقة المجتمع في القيادة.

أما الاختلاف في ذكر التطور التكنولوجي السريع (٥٧.١% اتفاق) والاختلافات الثقافية بين الأقسام (١٤.٢% اتفاق)، فيعكس تباينًا في أولويات المؤسسات. فبعضها يركز على مواكبة التكنولوجيا، بينما يُعاني آخرون من انقسامات داخلية تعيق تبني سياسات موحدة.

ويرى الباحثان أن في ظل هذه التحديات، أن نجاح حوكمة الذكاء الاصطناعي يرتبط بقدرة المؤسسات على تحقيق توازن بين الابتكار والقيم الإنسانية. لا يكفي تطوير سياسات تقنية بحتة، بل يجب دمجها ببرامج توعوية تُعزز "الثقافة الرقمية الأخلاقية" بين جميع أصحاب المصلحة. كما أن إشراك المجتمع الأكاديمي في صنع القرار—من خلال حوارات مفتوحة ولجان تشاركية—سيُقلل من مقاومة التغيير ويُعزز الشفافية، مما يدعم القيادة الأصيلة في تحقيق أهدافها الاستراتيجية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع للمقابلة والذي نص على: " "كيف يمكن أن تساعد الحوكمة الفعالة للذكاء الاصطناعي في بناء الثقة بين القادة الأكاديميين ومجتمع التعليم الأكاديمي؟"

للاجابة عن هذا السؤال تم تحليل إجابات المستجيبين والجدول(١٣) يوضح ذلك:

الشخص	أبرز النقاط في الإجابة	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف
1	-تعزيز الشفافية. -ضمان الاستخدام الأخلاقي. -توفير آليات مساءلة (التدقيق الدوري).	الشفافية(100%) المساءلة(71%)	التدقيق الدوري (14%)
2	-نشر تقارير دورية. -إشراك المجتمع في تصميم السياسات. -رفض الممارسات التمييزية.	المشاركة المجتمعية (86%) الشفافية(100%)	رفض التمييز(14%)
3	-أنظمة تفسيرية للقرارات. -دمج العنصر البشري. -إتاحة البيانات للمراجعة.	العنصر البشري(43%) الشفافية(100%)	مراجعة البيانات (14%)
4	-ضمان الشفافية والمساءلة. -إشراك أصحاب المصلحة. -توفير قنوات تواصل.	التواصل(57%) المساءلة(71%)	قنوات تواصل(14%)
5	-الشفافية المؤسسية عبر تقارير. -المشاركة الشاملة. -التقييم المستمر والتحسين.	التقييم المستمر(29%) المشاركة(86%)	التحسين المستمر (14%)
6	-ضمان الشفافية في السياسات.	آليات الاعتراض(14%)	آليات الاعتراض

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	-إشراك المجتمع. -توفير آليات للاعتراض على القرارات.	الشفافية(100%)	(14%)
7	-إطار عمل قائم على بيانات موثوقة. -التدريب على الاستخدام الأخلاقي. -مشاركة المجتمع في القرارات.	التدريب(29%) المشاركة(86%)	البيانات الموثوقة (14%)

***الجدول من إعداد الباحثان.**

يظهر الجدول(١٣) تحليل إجابات الأشخاص السبعة إجماعًا واضحًا على أن الحوكمة الفعالة للذكاء الاصطناعي تُعَد ركيزةً أساسية لتعزيز الثقة بين القادة الأكاديميين ومجتمع التعليم، من خلال ثلاثة مبادئ رئيسية: الشفافية (١٠٠%)، المشاركة المجتمعية (٨٦%)، والمساءلة (٧١%). تتفق الدراسات السابقة على أهمية هذه المبادئ لضمان الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي وتعزيز الثقة في القيادة الأكاديمية. على سبيل المثال، أكدت دراسة (Wu et al., 2024) أن الجامعات الرائدة تتبنى هياكل حوكمة متعددة الوحدات لتعزيز التنوع في صنع القرار، بينما ركزت دراسة (Khawaja, 2024) على تأثير الذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم الشخصي، مع الإشارة إلى تحديات النزاهة الأكاديمية التي تستلزم حوكمة قوية. من جهة أخرى، تناولت دراسة (Mousa, 2024) ديناميكيات القيادة في الصين، موضحةً أن عمليات صنع القرار المدعومة بالذكاء الاصطناعي تتأثر بمعرفة القادة بهذه التقنية، مع تخفيف هذا التأثير بسبب جائحة كوفيد-١٩. أما دراسة (Siroya et al., 2024)فقد أكدت أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يعزز المساءلة والشفافية، مما يسهم في تحسين فعالية تنفيذ السياسات. وسلطت دراسة (Urmeneta, 2023) الضوء على ضرورة تبني نهج متعدد التخصصات يدمج الخبراء المؤسسيين لضمان استخدام مسؤول للذكاء الاصطناعي، بينما ركزت دراسة (Sayyadi, 2024) على أهمية القيادة الأصيلة في عصر الذكاء الاصطناعي، مؤكدةً الحاجة إلى إعادة تشكيل أساليب القيادة لتكون أكثر تكيفًا مع التطورات التكنولوجية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن للمقابلة والذي نص على: " " هل تعتقد أن هناك توازنًا يمكن تحقيقه بين التكنولوجيا والجوانب الإنسانية للقيادة الأصيلة؟ إذا كان الأمر كذلك، فكيف يمكن تحقيق ذلك التوازن؟""

للاجابة عن هذا السؤال تم تحليل إجابات المستجيبين والجدول(١٤) يوضح ذلك:

الشخص	الآليات المُقترحة	نقاط الاتفاق مع الآخرين	نقاط الاختلاف	نسبة الاتفاق	نسبة الاختلاف
1	-استخدام الذكاء	يتفق مع ٦ أشخاص في	التركيز على	85%(آلية	14%

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	الاصطناعي كأداة داعمة. -الحفاظ على التواصل الشخصي.	"التكنولوجيا الداعمة " (85%). يتفق مع ٣ أشخاص في "التواصل المباشر " (42%).	"التواصل المباشر" كأولوية.	85%(آلية رئيسية) 42%(آلية ثانوية)	
2	-دمج الذكاء الاصطناعي كأداة مساعدة. -تعزيز الذكاء العاطفي.	يتفق مع ٦ أشخاص في "التكنولوجيا الداعمة " (85%).	التركيز على "الذكاء العاطفي" كمفهوم فريد.	85%	14%
3	-اعتماد الذكاء الاصطناعي كمساند. -تدريب القادة على الجمع بين التكنولوجيا والبعد الإنساني.	يتفق مع ٦ أشخاص في "التكنولوجيا الداعمة " (85%). يتفق مع ٥ أشخاص في "التدريب.(71%) "	اقتراح "التدريب" كآلية عملية.	85% + 71%	14%
4	-استخدام التكنولوجيا لتعزيز القدرات الإنسانية. -التركيز على القيم الأخلاقية.	يتفق مع ٥ أشخاص في "التكنولوجيا الداعمة " (71%).	التركيز على "القيم الأخلاقية" كمحور أساسي.	71%	14%
5	-تصميم أنظمة "الإنسان في الحلقة." -التقييم المستمر للتوازن.	يتفق مع ٤ أشخاص في "التقييم المستمر.(57%) "	إدخال مفهوم "الإنسان في الحلقة" كآلية تقنية فريدة.	57%	14%
6	-استخدام التكنولوجيا لتعزيز التفاعل الإنساني. -تدريب القادة على المهارات الإنسانية.	يتفق مع ٥ أشخاص في "التدريب.(71%) " يتفق مع ٣ أشخاص في "التفاعل الإنساني.(42%) "	ربط التوازن بـ "التفاعل الإنساني المباشر."	71% + 42%	14%
7	-اعتماد الذكاء الاصطناعي كأداة مساعدة. -الحفاظ على اللقاءات المباشرة.	يتفق مع ٦ أشخاص في "التكنولوجيا الداعمة " (85%). يتفق مع ٣ أشخاص في "التواصل المباشر " (42%).	التأكيد على "اللقاءات المباشرة" كضمانة للتوازن.	85% + 42%	14%

***الجدول من إعداد الباحثان.**

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يتضح من الجدول(١٤) من خلال تحليل إجابات الأشخاص السبعة، الباحثان يرون أن التوازن بين التكنولوجيا والجوانب الإنسانية في القيادة الأصيلة ليس ممكنًا فحسب، بل ضروريًا لضمان استدامة العمل الأكاديمي .فالاتفاق التام (١٠٠%) بين المستجيبين يعكس إدراكًا جماعيًا لأهمية الحفاظ على القيم الإنسانية كأساس للقيادة، حتى في ظل التطور التكنولوجي المتسارع.

لكن هذا التوافق لا يخفي التحديات العملية في التنفيذ. فبينما اتفق ٨٥% على ضرورة استخدام التكنولوجيا كأداة داعمة، اختلفت الآليات المقترحة لتحقيق ذلك بشكل لافت. على سبيل المثال، اقتراح أنظمة "الإنسان في الحلقة" (الشخص ٥) يُمثل حلًا تقنيًا متقدمًا، لكنه يتطلب بنية تحتية قد لا تكون متاحة لجميع المؤسسات. في المقابل، التركيز على "التدريب" (٧١%) أو "الذكاء العاطفي" (الشخص ٢) يبدو أكثر شمولية، لكنه يعتمد على استثمارات طويلة المدى في تطوير الكوادر.

من وجهة نظر الباحثان، الفجوة الأبرز تكمن في غياب معايير قابلة للقياس لتقييم هذا التوازن. فمعظم الآليات ركزت على الجانب النظري دون اقتراح مؤشرات أداء محددة (كعدد اللقاءات المباشرة بين القادة والطلاب، أو نسبة القرارات التي تخضع لمراجعة بشرية). هذا يُضعف القدرة على مراقبة التقدم أو تعديل السياسات بشكل استباقي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال التاسع للمقابلة والذي نص على: " ما هي التوصيات التي تقترحها لتطوير إطارات حوكمة الذكاء الاصطناعي التي تعزز سلوكيات القيادة الأصيلة في التعليم العالي؟"

للاجابة عن هذا السؤال تم تحليل إجابات المستجيبين والجدول(١٥) يوضح ذلك:

التوصيات الرئيسية	الأشخاص الذين ذكروها	نسبة الاتفاق (%)	الاختلافات/التفاصيل الإضافية
إنشاء لجان إشراف متعددة التخصصات	الشخص ١، ٣، ٥، ٦، ٧	71%	-الشخص ٥: تشمل ممثلين من الطلاب. -الشخص ٧: تضم خبراء من مجالات مختلفة (القانون، الأخلاق).
التدريب المستمر للقادة والموظفين	الشخص ١، ٤، ٥، ٦، ٧	71%	-الشخص ٦: تدريب على "الثقافة الرقمية." -الشخص ٧: تدريب على المهارات الإنسانية.
وضوح السياسات (الخصوصية، الشفافية)	الشخص ١، ٢، ٤، ٦، ٧	71%	-الشخص ٢: سياسات "تقييم أخلاقي مستمر." -الشخص ٤: حماية الملكية الفكرية.
المراجعة والتقييم	الشخص ١، ٣،	57%	-الشخص ٥: تحديث الإطارات بانتظام.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدوري للإطارات	٥، ٧		-الشخص ٧: آليات للطعن في القرارات.
تعزيز الشفافية الخوارزمية	الشخص ٣، ٥، ٧	43%	-الشخص ٣: خوارزميات تفسيرية. -الشخص ٥: نشر تقارير دورية.
التعاون بين المؤسسات الأكاديمية	الشخص ٢، ٥، ٦	43%	-الشخص ٢: شبكة وطنية لتبادل الممارسات. -الشخص ٦: تبادل الخبرات الدولية.
إشراك المجتمع الأكاديمي في صنع القرار	الشخص ٥، ٦، ٧	43%	-الشخص ٧: مشاركة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. -الشخص ٥: لجان استشارية.
دمج الذكاء الاصطناعي في التخطيط الاستراتيجي	الشخص ٥، ٧	29%	-الشخص ٥: ربط الاستراتيجيات بالمؤسسة. -الشخص ٧: تجنب المبادرات المنعزلة.

***الجدول من إعداد الباحثان.**

تظهرنتائج تحليل إجابات المستجيبين السبعة في الجدول(١٥) اتساقًا ملحوظًا حول الحاجة إلى إطارات حوكمة قوية للذكاء الاصطناعي لتعزيز سلوكيات القيادة الأصيلة في التعليم العالي، مع تركيز مشترك على ثلاثة محاور رئيسية :التدريب، الشفافية، والهياكل الإشرافية المتعددة التخصصات .حيث اتفق 71%من المشاركين (٥ من أصل ٧) على ضرورة تدريب القادة والموظفين لفهم الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته، مع اختلافات في التفاصيل؛ فبينما ركز 43%(٣ أشخاص) على المهارات الرقمية، أكد 29%(شخصان) على أهمية المهارات الإنسانية كالتعاطف والذكاء العاطفي. كما اتفق 71%على أن الشفافية في الخوارزميات وحماية البيانات هي ركيزة أساسية لبناء الثقة، مع إضافات فريدة مثل سياسات "التقييم الأخلاقي المستمر"ُكرت بنسبة (29%)أو حماية الملكية الفكرية (شخص واحد).

التوصيات

يقترح الباحثان مجموعة من التوصيات الإجرائية بناءاً على نتائج الدراسة :

١.تطوير سياسات حوكمة واضحة ومستقلة

- **إنشاء لجان حوكمة متعددة التخصصات** :تضم ممثلين من مختلف الأقسام الأكاديمية والإدارية لضمان تنوع وجهات النظر وتكاملها.
- **وضع سياسات شفافة لحوكمة الذكاء الاصطناعي** :تشمل حماية البيانات، الشفافية في استخدام الخوارزميات، وآليات مراجعة دورية للقرارات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **تأسيس لجان أخلاقيات مستقلة** :لمراقبة تطبيقات الذكاء الاصطناعي وضمان الالتزام بالمعايير الأخلاقية.

٢. تعزيز التدريب المستمر للقادة الأكاديميين

- **برامج تدريبية متكاملة** :تشمل التدريب على المهارات الرقمية والأخلاقية، بالإضافة إلى تعزيز الذكاء العاطفي والقيادة الأصيلة.
- **ورش عمل دورية** :لتحديث المعرفة حول التطورات التكنولوجية وأفضل الممارسات في استخدام الذكاء الاصطناعي.
- **تدريب على استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل مسؤول** :لضمان أن القادة الأكاديميين قادرون على اتخاذ قرارات مستنيرة ومبنية على بيانات دقيقة.

٣. إشراك المجتمع الأكاديمي في صنع القرار

- **حوارات مفتوحة** :بين القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب لمناقشة سياسات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها.
- **لجان استشارية** :تضم ممثلين من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لضمان مشاركة واسعة في عملية صنع القرار.
- **استطلاعات رأي دورية** :لجمع آراء المجتمع الأكاديمي حول تأثير الذكاء الاصطناعي على العملية التعليمية والقيادية.

٤. تعزيز الشفافية والمساءلة

- **نشر تقارير دورية** :حول استخدام الذكاء الاصطناعي ونتائج تطبيقاته في المؤسسات الأكاديمية.
- **آليات مراجعة وتقييم مستمرة** :لضمان أن القرارات المدعومة بالذكاء الاصطناعي تتوافق مع القيم الأكاديمية والأخلاقية.
- **إفصاح شامل عن استخدام الذكاء الاصطناعي** :لضمان وضوح العمليات وتجنب التحيز في القرارات.

٥. تطوير نماذج حوكمة مرنة

- **تجريب نماذج حوكمة في بيئات محكمة** :لاختبار فعالية السياسات قبل تطبيقها على نطاق واسع.
- **تحديث الإطارات بانتظام** :لمواكبة التطورات التكنولوجية وضمان أن السياسات تظل فعالة ومناسبة.
- **مؤشرات أداء واضحة** :لقياس تأثير السياسات على جودة التعليم والقيادة الأصيلة.

٦. تعزيز التعاون بين المؤسسات الأكاديمية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **شبكات وطنية ودولية** :لتبادل أفضل الممارسات والخبرات في حوكمة الذكاء الاصطناعي.
- **مشاريع بحثية مشتركة** :لتطوير حلول مبتكرة ومبنية على الأدلة لتحديات حوكمة الذكاء الاصطناعي.
- **مؤتمرات وندوات** :لتعزيز الحوار والتعاون بين المؤسسات الأكاديمية حول أفضل الطرق لاستخدام الذكاء الاصطناعي بشكل مسؤول.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع:

بكر، عبد الجواد السيد، وعبد العزيز، محمود إبراهيم. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي: سياسات وتطبيقات عالمية. دار المنظومة.

السعدي، زكية بنت علي بن عبدالله.(٢٠٢٤). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

المطري، علي بن سعيد بن سليم، وآخرون. (٢٠٢٤). سلوكيات القيادة الأصيلة وعلاقتها بتعزيز الحوكمة لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان. المجلة العربية للتربية النوعية.

مسعود، توامدية & البشير، عمارة. (٢٠٢٤). حوكمة الذكاء الاصطناعي كآلية لتعزيز التعليم الإلكتروني.

schneider, J., Abraham, R., Meske, c., & Vom Broke, J. (2022). Artificial Intelligence Governance For Businesses. Information Systems Management, pp. 1-22.

Sistla, Swetha. (2024). AI with Integrity: The Necessity of Responsible AI Governance. 3(5):1-3. doi: 10.47363/jaicc/2024(3)e180

Satish,OrugantiSai,. (2023). AI Governance. C2S1-C2N*. doi: 10.1093/oxfordhb/9780197579329.013.2

Batool, Amna., Didar, Zowghi., Muneera, Bano. (2024). AI Governance: A Systematic Literature Review. doi: 10.21203/rs.3.rs-4784792/v1

European Commission. (2023). AI in Education: Challenges and Opportunities. Brussels: European Commission.

Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., ... & Schafer, B. (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. Minds and Machines, 28(4), 689–707.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

UNESCO. (2021). Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development. Paris: UNESCO Publishing.

"Desimone, L. M. (2024). Ethical Leadership in the Age of AI.

IBM. (2024). What is AI Governance?

Mendonca, M., & Kanungo, R. N. (2007). Ethical Leadership.

Tennin, et al. (2024). Engaging Stakeholders and Employees.

Yadav-Ranjan, R. (2025). AI Governance: The CEO's Ethical Imperative In 2025."

European Commission. (2023). AI in Education: Challenges and Opportunities. Brussels: European Commission.

Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., ... & Schafer, B. (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. Minds and Machines, 28(4), 689–707.

UNESCO. (2021). Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development. Paris: UNESCO Publishing.

"Desimone, L. M. (2024). Ethical Leadership in the Age of AI.

IBM. (2024). What is AI Governance?

Mendonca, M., & Kanungo, R. N. (2007). Ethical Leadership.

Tennin, et al. (2024). Engaging Stakeholders and Employees.

Yadav-Ranjan, R. (2025). AI Governance: The CEO's Ethical Imperative In 2025."

Alghamdi, A. (2024). Academic leaders’ attitudes toward artificial intelligence

Tiago, Inês Rodrigues.(2021). The influence of artificial intelligence leadership on employee ethical decision-making. MSc in Management with Specialization in Strategy & Entrepreneurship, at the Universidade Católica Portuguesa, 7th April 2021.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Colleen Flaherty & Doug Lederman. (2024). 2024 Survey of Campus Chief Technology/Information Officers. Survey by inside Higher Ed and Hanover Research. file:///C:/Users/ali.almatari/Downloads/2024-IHE-CTO-CIO-Survey-Final___1.pdf

Alghamdi, A. (2024). Academic leaders' attitudes toward artificial intelligence

Dempere J, Modugu K, Hesham A and Ramasamy LK (2023) The impact of ChatGPT on higher education. Front. Educ. 8:1206936. doi: 10.3389/feduc.2023.1206936

Tiago, Inês Rodrigues.(2021). The influence of artificial intelligence leadership on employee ethical decision-making. MSc in Management with Specialization in Strategy & Entrepreneurship, at the Universidade Católica Portuguesa, 7th April 2021.

Criswell, J. (2019). Quantitative, qualitative, and mixed research design (Abdul Mohsen Ayed Al-Qahtani, translator). Dar Al Messila for Publishing and Distribution (original work published in 2014).

Harvard Business Review Press. (2018). Authentic leadership. Harvard Business School Publishing.

Tungol, Jobert F.(2024). Strategic Leadership: Effective Utilization of Artificial Intelligence Technologies in Small Business Management. Concordia University Chicago ProQuest Dissertations & Theses, 2024. 31484803.

Zhang, Jiumei., Weiqiang, Li., Liping, Wang. (2024). Exploring the Governance of Artificial Intelligence Ethics: Current Issues and Challenges. International Journal of Global Economics and Management, 4(2):59-64. doi: 10.62051/ijgem.v4n2.08

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Mäntymäki, M., Minkkinen, M., Birkstedt, T. et al. Defining organizational AI governance. AI Ethics 2, 603–609 (2022). https://doi.org/10.1007/s43681-022-00143-x

Eitel-Porter, R.: Beyond the promise: implementing ethical AI. AI Ethics 1, 73–80 (2021). https://doi.org/10.1007/s43681-020-00011-6

Schaeffer, D. M., Coombs, L., Luckett, J., Marin, M., & Olson, P. (2024). Risks of AI Applications Used in Higher Education. Electronic Journal of E-Learning, 22(6), 60–65. https://doi.org/10.34190/ejel.22.6.3457

Gacheru, W., Karimi, J., & Kangu, M. (2023). Influence of Leader's Balanced Processing on Employee Commitment in Agencies Implementing Public Financial Management Reforms in Kenya. The University Journal, 5(2), 66-81.

GADMI, M., LOULID, A., & Bendarkawi, Z. (2024). The integration of artificial intelligence (ai) into education systems and its impact on the governance of higher education institutions. International Journal of Professional Business Review, 9(12), e05176. https://doi.org/10.26668/businessreview/2024.v9i12.5176

Atkinson-Toal, A., & Guo, C. (2024). Generative Artificial Intelligence (AI) Education Policies of UK Universities. Deleted Journal, 2, 70–94. https://doi.org/10.62512/etlhe.20

Gao, X. (2024). Talent Shortages in AI Governance: A Comparative Analysis. Journal of Technology Management, 30(2), 1–15.

Makoni, M. (2022). AI Governance in South African Higher Education: Challenges and Opportunities. Journal of African Higher Education, 20(1), 12–25.

Smith, J., & Jones, R. (2025). Leadership ethics in higher education: Navigating technology integration challenges. Journal of Educational Leadership, 32(1), 45–60.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Selvaratnam, R., & Venaruzzo, L. (2024). Human-centered Approach to the Governance of AI in Higher Education. Journal of Ethics in Higher Education, 5, 79–102. https://doi.org/10.26034/fr.jehe.2024.6864

Al-Omari, O., Alyousef, A., Fati, S., Shannaq, F., & Omari, A. (2025). Governance and Ethical Frameworks for AI Integration in Higher Education: Enhancing Personalized Learning and Legal Compliance. Journal of Ecohumanism, 4(2), 80-86.

Atkinson-Toal, A., & Guo, C. (2024). Generative Artificial Intelligence (AI) Education Policies of UK Universities. Deleted Journal, 2, 70–94. https://doi.org/10.62512/etlhe.20

Uluturk, B., Yilmaz Altuntas, E., & Hürmeriç, P. (2024). Authentic leadership, motivating language, psychological empowerment, and work engagement: A serial mediation model. International Journal of Business Communication, 1–30. https://doi.org/10.1177/23294884231223521

Peyton, T., Gip, H., Pasamehmetoglu, A., & Guchait, P. (2023). How authentic leadership cultivates trust and desirable workplace behaviours in hotels: Commitment and leader-follower value congruence matters. Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism, 22(4), 534–561. https://doi.org/10.1080/15332845.2023.2207987

Karakose, T., & Tülübaş, T.(2024). School Leadership and Management in the Age of Artificial Intelligence (AI): Recent Developments and Future Prospects.Educational Process: International Journal, 13(1): 7-14.

applications in leadership work in light of the diffusion of innovation theory: The impact of possession of digital literacy, Journal of Educational Leadership and Policy Studies, 8(1)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Igbokwe, I.C. (2024). Artificial Intelligence in Educational Leadership: Risks and Responsibilities. European Journal of Arts, Humanities and Social Sciences, 1(6), 3-10. DOI: 10.59324/ejahss.2024.1(6). 01

Zouhaier, S. (2023). The impact of Artificial intelligence on higher education: An empirical study. European Journal of Educational Sciences, 10(1), 17-33.

Samiya Al-Hinaai, Khalfan Al-Hijji, & Faten Hamad. (2024). Artificial Intelligence Maturity Assessment in Leadership at Higher Education: A Case Study. Journal of Techno-Social, 16(1), 114-123. https://penerbit.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTS/article/view/17472

The Role Of Artificial Intelligence In Enhancing The Leadership Skills Of Academic Leaders In Public and Private Universities In The Northern Region From The Point Of View Of Faculty Members. (2023). Journal of Namibian Studies : History Politics Culture, 37, 290-320. https://doi.org/10.59670/jns.v37i.4833

Shal, T., Ghamrawi, N., Naccache & Naccache,H.(2024). Leadership styles and AI acceptance in academic libraries in higher education. The Journal of Academic Librarianship.50(2). https://doi.org/10.1016/j.acalib.2024.102849

Shal, T., Ghamrawi, N., Naccache & Naccache,H.(2024). Leadership styles and AI acceptance in academic libraries in higher education. The Journal of AcademicLibrarianship.50(2). https://doi.org/10.1016/j.acalib.2024.102849

Vivek, R., & Krupskyi, O. P. (2024). EI & AI In Leadership and How It Can Affect Future Leaders. European Journal of

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Management Issues, 32(3), 174-182. https://doi.org/10.15421/192415.

Alotaibi, S. M. (2021). Authentic leadership and creativity: The mediating role of thriving at work. Islamic University Journal of Economic and Administrative Studies, 29(2), 131-152.

Uluturk, B., Yilmaz Altuntas, E., & Hürmeriç, P. (2024). Authentic leadership, motivating language, psychological empowerment, and work engagement: A serial mediation model. International Journal of Business Communication, 1–30. https://doi.org/10.1177/23294884231223521

Peyton, T., Gip, H., Pasamehmetoglu, A., & Guchait, P. (2023). How authentic leadership cultivates trust and desirable workplace behaviours in hotels: Commitment and leader-follower value congruence matters. Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism, 22(4), 534–561. https://doi.org/10.1080/15332845.2023.2207987

Karakose, T., & Tülübaş, T.(2024). School Leadership and Management in the Age of Artificial Intelligence (AI): Recent Developments and Future Prospects.Educational Process: International Journal, 13(1): 7-14.

applications in leadership work in light of the diffusion of innovation theory: The impact of possession of digital literacy, Journal of Educational Leadership and Policy Studies, 8(1)

Igbokwe, I.C. (2024). Artificial Intelligence in Educational Leadership: Risks and Responsibilities. European Journal of Arts, Humanities and Social Sciences, 1(6), 3-10. DOI: 10.59324/ejahss.2024.1(6). 01

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Zouhaier, S. (2023). The impact of Artificial intelligence on higher education: An empirical study. European Journal of Educational Sciences, 10(1), 17-33.

Samiya Al-Hinaai, Khalfan Al-Hijji, & Faten Hamad. (2024). Artificial Intelligence Maturity Assessment in Leadership at Higher Education: A Case Study. Journal of Techno-Social, 16(1), 114-123. https://penerbit.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTS/article/view/17472

The Role Of Artificial Intelligence In Enhancing The Leadership Skills Of Academic Leaders In Public and Private Universities In The Northern Region From The Point Of View Of Faculty Members. (2023). Journal of Namibian Studies : History Politics Culture, 37, 290-320. https://doi.org/10.59670/jns.v37i.4833

Shal, T., Ghamrawi, N., Naccache & Naccache,H.(2024). Leadership styles and AI acceptance in academic libraries in higher education. The Journal of Academic Librarianship.50(2). https://doi.org/10.1016/j.acalib.2024.102849

Shal, T., Ghamrawi, N., Naccache & Naccache,H.(2024). Leadership styles and AI acceptance in academic libraries in higher education. The Journal of AcademicLibrarianship.50(2). https://doi.org/10.1016/j.acalib.2024.102849

Vivek, R., & Krupskyi, O. P. (2024). EI & AI In Leadership and How It Can Affect Future Leaders. European Journal of Management Issues, 32(3), 174-182. https://doi.org/10.15421/192415.

Meng Hao, Weifeng Lv and Bowen Du.(2022). The Influence Mechanism of Authentic Leadership in Artificial Intelligence Team on Employees' Performance. Journal of

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Physics: Conference Series. 1438 (2020) 012022. doi:10.1088/1742-6596/1438/1/012022.

Mariam, G., Adil, L., & Zakaria, B. (2024). THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) INTO EDUCATION SYSTEMS AND ITS IMPACT ON THE GOVERNANCE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. International Journal of Professional Business Review, 9(12), e05176. https://doi.org/10.26668/businessreview/2024.v9i12.5176

Budianto, S., Rahadian, D., & Yunita, I. (2025). The Emerging Landscape of AI-Powered Leadership: Transforming Roles and Organizations. Journal of Lifestyle and SDGs Review, 5(2), e04139. https://doi.org/10.47172/2965-730x.sdgsreview.v5.n02.pe04139

Almutairi, M., Timmins, F., Wise, P. Y., Stokes, D., & Alharbi, T. (2024). Authentic Leadership—A Concept Analysis. Journal of Advanced Nursing. https://doi.org/10.1111/jan.16496

Helmuth, C. A., Cole, M. S., & Vendette, S. (2023). Actions are authentic, but are leaders? A reconceptualization of authenticity and leadership practice. Journal of Organizational Behavior. https://doi.org/10.1002/job.2723

−Xie, J., Ahmad, J., & LU, X. (2024). Authentic Leadership; Origins and Foundations: A Review of Literature. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 13(3). https://doi.org/10.6007/ijarped/v13-i3/21881

Meduri, Karthik, Srikar, Podicheti., Snehal, Satish., Pawan, Whig. (2024). Accountability and Transparency Ensuring Responsible AI Development. Advances in human and

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

social aspects of technology book series, 83-102. doi: 10.4018/979-8-3693-4147-6.ch004

IBM. (2024). What Is AI Transparency? Retrieved from https://www.ibm.com/think/topics/ai-transparency

Kebritchi ,Mansureh. (2024). The Implications of AI in Higher Education. Retrieved from https://evolllution.com/the-implications-of-ai-in-higher-education

Sharma, R. (2024). AI Governance. In: AI and the Boardroom. Apress, Berkeley, CA. https://doi.org/10.1007/979-8-8688-0796-1_2

Mishra, A. (2024). Scalable AI Governance and Ethics. In: Scalable AI and Design Patterns. Apress, Berkeley, CA. https://doi.org/10.1007/979-8-8688-0158-7_9

Butcher, J., Beridze, I.: What is the state of artificial intelligence governance globally? RUSI J. 164, 88–96 (2019). https://doi.org/10.1080/03071847.2019.1694260

Floridi, L.: Soft ethics, the governance of the digital and the general data protection regulation. Phil. Trans. R. Soc. A 376, 20180081 (2018). https://doi.org/10.1098/rsta.2018.0081

Gahnberg, C.: What rules? Framing the governance of artificial agency. Policy Soc. 40, 194–210 (2021). https://doi.org/10.1080/14494035.2021.1929729

Kaplan, A., Haenlein, M.: Siri, Siri, in my hand: who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. Bus. Horiz. 62, 15–25 (2019). https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.004

Hickman, E., Petrin, M.: Trustworthy AI and corporate governance: the EU's ethics guidelines for trustworthy artificial intelligence from a company law perspective. Eur. Bus. Org. Law Rev. 22, 593–625 (2021). https://doi.org/10.1007/s40804-021-00224-0

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Sahut, J.-M., Dana, L.-P., Teulon, F.: Corporate governance and financing of young technological firms: a review and introduction. Technol. Forecast. Soc. Chang. 163, 120425 (2021). https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120425

Schneider, A., Wickert, C., Marti, E.: Reducing complexity by creating complexity: a systems theory perspective on how organizations respond to their environments. J. Manag. Stud. 54, 182–208 (2017). https://doi.org/10.1111/joms.12206

Harjoto, M.A., Jo, H.: Corporate governance and CSR nexus. J. Bus. Ethics 100, 45–67 (2011). https://doi.org/10.1007/s10551-011-0772-6

Abraham, R., Schneider, J., vom Brocke, J.: Data governance: a conceptual framework, structured review, and research agenda. Int. J. Inf. Manag. 49, 424–438 (2019). https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.07.008

Jun, [Jayce] Lye Jia. (2023). The 12 Core Principles of AI Governance. Retrieved from https://www.linkedin.com/pulse/12-core-principles-ai-governance-lye-jia-jun/

Wood, D. (2024). 9 Principles of an AI Governance Framework. Retrieved from https://dualitytech.com/blog/ai-governance-framework/

Altan. (June 21st, 2024). 6 Essential AI Governance Principles for Responsible and Ethical AI Use Retrieved from https://atlan.com/know/ai-readiness/ai-governance-principles/#what-are-ai-governance-principles

Abdurohman, N. R. (2025). Artificial Intellegent In Higher Education: Opportunities and Challenges. Eurasian Science Review., 2(Special Issue), 1683–1695. https://doi.org/10.63034/esr-334

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

BigID. (2024). AI Governance Best Practices. https://bigid.com/blog/what-is-ai-governance/

Domo. (2025). Top 8 AI Governance Platforms for 2025. https://www.domo.com/learn/article/ai-governance-tools

GDPR Local. (2025). Top 5 AI Governance Trends for 2025. https://gdprlocal.com/top-5-ai-governance-trends-for-2025

IBM. (2024). What is AI Governance? https://www.ibm.com/think/topics/ai-governance

Splunk. (2025). AI Governance in 2025. https://www.splunk.com/en_us/blog/learn/ai-governance.html

World Bank. (2025). Global Trends in AI Governance. https://documents1.worldbank.org/curated/en/099120224205026271/pdf/P1786161ad76ca0ae1ba3b1558ca4ff88ba.pdf

Chen, J., Chen, Y. X., Cheng, X., Liu, J., Wang, Y. M., & Li, Y. (2023). Optimization Study of Higher Education Data Governance in the Era of AI. https://doi.org/10.1145/3660043.3660169

Channell,M.(December 7, 2021). A Complete Guide to Authentic Leadership. Revied https://www.tsw.co.uk/blog/leadership-and-management/authentic-leadership/

Manda, V. K., Christy, V., & Jitta, M. R. (2024). Ethical AI and Decision-Making in Management Leadership. Advances in Human and Social Aspects of Technology Book Series, 197–226. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-4147-6.ch009

Kumar, S. (2024). Ethical Leadership in the Age of AI. Advances in Computational Intelligence and Robotics Book Series, 265–290. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9173-0.ch010

Akhtar, R. (2024). How AI Can Help You Become A Self-Aware Leader. Forbes. Retrieved

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

from https://www.forbes.com/sites/reeceakhtar/2024/07/03/how-ai-can-help-you-become-a-self-aware-leader/

Ravi, P. (2024). Harnessing AI for Improved Self-Awareness in Leadership. LinkedIn. Retrieved from https://www.linkedin.com/pulse/harnessing-ai-improved-self-awareness-leadership-prakash-ravi-drhtc

Mehra, V. (2025). AI Leadership: 10 Ways AI is Transforming Governance in 2025. LinkedIn. Retrieved from https://www.linkedin.com/pulse/ai-leadership-revolution-10-ways-changing-governance-2025-mehra-v3imc

IAPP. (2024). Artificial Intelligence Governance Professional. Retrieved from https://iapp.org/certify/aigp/

Sounding Board. (2024). 5 Challenges AI Brings to Leadership. Retrieved from https://www.soundingboardinc.com/blog/5-challenges-ai-brings-leadership/

Siroya, H., Dadhich, M., &, K. (2024). Role of Generative Artificial Intelligence (AI) in Accountability, Transparency, and Governance in Higher Education (pp. 313–321). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2440-0.ch017

Tarisayi, K. S. (2023). Strategic leadership for responsible artificial intelligence adoption in higher education. https://doi.org/10.55056/cte.616

Wu, C., Zhang, H., & Carroll, J. M. (2024). AI Governance in Higher Education: Case Studies of Guidance at Big Ten Universities. Future Internet, 16(10), 354. https://doi.org/10.3390/fi16100354

Bryant,A.Unleashing Human Potential with Self-leadership in the Age of AI. (Aug 31, 2024). Retrieved from https://www.selfleadership.com/blog/human-potential-self-leadership-ai

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Abdurohman, N. R. (2025). Artificial Intellegent In Higher Education: Opportunities and Challenges. Eurasian Science Review., 2(Special Issue), 1683–1695. https://doi.org/10.63034/esr-334

BigID. (2024). AI Governance Best Practices. https://bigid.com/blog/what-is-ai-governance/

Domo. (2025). Top 8 AI Governance Platforms for 2025. https://www.domo.com/learn/article/ai-governance-tools

GDPR Local. (2025). Top 5 AI Governance Trends for 2025. https://gdprlocal.com/top-5-ai-governance-trends-for-2025

IBM. (2024). What is AI Governance? https://www.ibm.com/think/topics/ai-governance

OECD. (2025). Steering AI's Future: Strategies for Anticipatory Governance. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025

Splunk. (2025). AI Governance in 2025. https://www.splunk.com/en_us/blog/learn/ai-governance.html

World Bank. (2025). Global Trends in AI Governance. https://documents1.worldbank.org/curated/en/099120224205026271/pdf/P1786161ad76ca0ae1ba3b1558ca4ff88ba.pdf

Chen, J., Chen, Y. X., Cheng, X., Liu, J., Wang, Y. M., & Li, Y. (2023). Optimization Study of Higher Education Data Governance in the Era of AI. https://doi.org/10.1145/3660043.3660169

Channell,M.(December 7, 2021). A Complete Guide to Authentic Leadership. Revied https://www.tsw.co.uk/blog/leadership-and-management/authentic-leadership/

Manda, V. K., Christy, V., & Jitta, M. R. (2024). Ethical AI and Decision-Making in Management Leadership. Advances in

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Human and Social Aspects of Technology Book Series, 197–226. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-4147-6.ch009

Kumar, S. (2024). Ethical Leadership in the Age of AI. Advances in Computational Intelligence and Robotics Book Series, 265–290. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9173-0.ch010

Akhtar, R. (2024). How AI Can Help You Become A Self-Aware Leader. Forbes. Retrieved from https://www.forbes.com/sites/reeceakhtar/2024/07/03/how-ai-can-help-you-become-a-self-aware-leader/

Ravi, P. (2024). Harnessing AI for Improved Self-Awareness in Leadership. LinkedIn. Retrieved from https://www.linkedin.com/pulse/harnessing-ai-improved-self-awareness-leadership-prakash-ravi-drhtc

Mehra, V. (2025). AI Leadership: 10 Ways AI is Transforming Governance in 2025. LinkedIn. Retrieved from https://www.linkedin.com/pulse/ai-leadership-revolution-10-ways-changing-governance-2025-mehra-v3imc

IAPP. (2024). Artificial Intelligence Governance Professional. Retrieved from https://iapp.org/certify/aigp/

Sounding Board. (2024). 5 Challenges AI Brings to Leadership. Retrieved from https://www.soundingboardinc.com/blog/5-challenges-ai-brings-leadership/

Tarisayi, K. S. (2023). Strategic leadership for responsible artificial intelligence adoption in higher education. https://doi.org/10.55056/cte.616

Wu, C., Zhang, H., & Carroll, J. M. (2024). AI Governance in Higher Education: Case Studies of Guidance at Big Ten Universities. Future Internet, 16(10), 354. https://doi.org/10.3390/fi16100354

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Bryant,A.Unleashing Human Potential with Self-leadership in the Age of AI. (Aug 31, 2024). Retrieved from https://www.selfleadership.com/blog/human-potential-self-leadership-ai

Janssen, M. (2025). Responsible governance of generative AI: conceptualizing GenAI as complex adaptive systems. Policy and Society. https://doi.org/10.1093/polsoc/puae040

Durrah, O., Charbatji, O., Chaudhary, M., & Alsubaey, F. (2024). Authentic Leadership Behaviors and Thriving at Work: Empirical Evidence From The Information Technology Industry in Australia. Psychological Reports, 127(4), 1911-1940. https://doi.org/10.1177/00332941221144601

Wu, C., Zhang, H., & Carroll, J. M. (2024). AI Governance in Higher Education: Case Studies of Guidance at Big Ten Universities. Future Internet, 16(10), 354. https://doi.org/10.3390/fi16100354

Chan, C.K.Y. A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. Int J Educ Technol High Educ 20, 38 (2023). https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3

Ifenthaler, D., Majumdar, R., Gorissen, P. et al. Artificial Intelligence in Education: Implications for Policymakers, Researchers, and Practitioners. Tech Know Learn 29, 1693–1710 (2024). https://doi.org/10.1007/s10758-024-09747-0

https://doi.org/10.22521/edupij.2024.131.1

Ghamrawi, N., Shal, T. & Ghamrawi, N.A. Exploring the impact of AI on teacher leadership: regressing or expanding?. Educ Inf Technol 29, 8415–8433 (2024). https://doi.org/10.1007/s10639-023-12174-w

Kuleto, V., Ilić, M., Dumangiu, M., Ranković, M., Martins, O. M. D., Păun, D., & Mihoreanu, L. (2021). Exploring

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Opportunities and Challenges of Artificial Intelligence and Machine Learning in Higher Education Institutions. Sustainability, 13(18), 10424. https://doi.org/10.3390/su131810424

Tarisayi, K.S., 2024. Strategic leadership for responsible artificial intelligence adoption in higher education. CTE Workshop Proceedings [Online], 11, pp.4–14. Available from: https://doi.org/10.55056/cte.616

Fousiani, K., Michelakis, G., Minnigh, P. A., & De Jonge, K. M. M. (2024). Competitive organizational climate and artificial intelligence (AI) acceptance: the moderating role of leaders' power construal. Frontiers in psychology, 15, 1359164. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1359164

Aldighrir, W.M. Impact of AI ethics on school administrators' decision-making: the role of sustainable leadership behaviors and diversity management skills. Curr Psychol 43, 32451–32469 (2024). https://doi.org/10.1007/s12144-024-06862-0

Divya, D., Jain, R., Chetty, P., Siwach, V. and Mathur, A. (2024), "The mediating effect of leadership in artificial intelligence success for employee-engagement", Management Decision, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/MD-01-2024-0213

United Nations. (2023). AI governance: Ensuring responsible and ethical use of artificial intelligence. Retrieved from UN Report.

Bremmer, I., & Suleyman, M. (2023). Building blocks for AI governance. International Monetary Fund. Retrieved from IMF.

Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

leadership. The Leadership Quarterly, 16(3), 315-338. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001

Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. The Leadership Quarterly, 16(3), 343-372. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.003

Wang, Ruishu, Li, Jiannan, Shi, Wanbing, Li, Xin, Application of Artificial Intelligence Techniques in Operating Mode of Professors' Academic Governance in American Research Universities, Wireless Communications and Mobile Computing, 2021, 3415125, 7 pages, 2021. https://doi.org/10.1155/2021/3415125

Nguyen,NHI. (2023). AI in higher education: 8 key strategies for institutional leaders Retrieved from https://feedbackfruits.com/blog/ai-in-higher-education-8-key-strategies-for-institutional-leaders#8-things-institutional-leaders-need-to-consider-when-embracing-ai

Petrat, D. (2022). Attitude Towards Artificial Intelligence in a Leadership Role. In: Black, N.L., Neumann, W.P., Noy, I. (eds) Proceedings of the 21st Congress of the International Ergonomics Association (IEA 2021). IEA 2021. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 223. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74614-8_100

Janssen, M. (2025). Responsible governance of generative AI: conceptualizing GenAI as complex adaptive systems. Policy and Society. https://doi.org/10.1093/polsoc/puae040

Durrah, O., Charbatji, O., Chaudhary, M., & Alsubaey, F. (2024). Authentic Leadership Behaviors and Thriving at Work: Empirical Evidence From The Information Technology Industry in Australia. Psychological Reports,

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

127(4), 1911-1940. https://doi.org/10.1177/00332941221144601

Wu, C., Zhang, H., & Carroll, J. M. (2024). AI Governance in Higher Education: Case Studies of Guidance at Big Ten Universities. Future Internet, 16(10), 354. https://doi.org/10.3390/fi16100354

Ifenthaler, D., Majumdar, R., Gorissen, P. et al. Artificial Intelligence in Education: Implications for Policymakers, Researchers, and Practitioners. Tech Know Learn 29, 1693–1710 (2024). https://doi.org/10.1007/s10758-024-09747-0

https://doi.org/10.22521/edupij.2024.131.1

Ghamrawi, N., Shal, T. & Ghamrawi, N.A. Exploring the impact of AI on teacher leadership: regressing or expanding?. Educ Inf Technol 29, 8415–8433 (2024). https://doi.org/10.1007/s10639-023-12174-w

Tarisayi, K.S., 2024. Strategic leadership for responsible artificial intelligence adoption in higher education. CTE Workshop Proceedings [Online], 11, pp.4–14. Available from: https://doi.org/10.55056/cte.616

Fousiani, K., Michelakis, G., Minnigh, P. A., & De Jonge, K. M. M. (2024). Competitive organizational climate and artificial intelligence (AI) acceptance: the moderating role of leaders' power construal. Frontiers in psychology, 15, 1359164. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1359164

Aldighrir, W.M. Impact of AI ethics on school administrators' decision-making: the role of sustainable leadership behaviors and diversity management skills. Curr Psychol 43, 32451–32469 (2024). https://doi.org/10.1007/s12144-024-06862-0

Divya, D., Jain, R., Chetty, P., Siwach, V. and Mathur, A. (2024), "The mediating effect of leadership in artificial intelligence success for employee-engagement",

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Management Decision, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/MD-01-2024-0213

Daniel Lee, Matthew Arnold, Amit Srivastava, Katrina Plastow, Peter Strelan, Florian Ploeckl, Dimitra Lekkas, Edward Palmer. (2024). The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives. Computers and Education: Artificial Intelligence,6,2024, 100221.https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221

Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. The Leadership Quarterly, 16(3), 315-338. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001

Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. The Leadership Quarterly, 16(3), 343-372. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.003

Wang, Ruishu, Li, Jiannan, Shi, Wanbing, Li, Xin, Application of Artificial Intelligence Techniques in Operating Mode of Professors' Academic Governance in American Research Universities, Wireless Communications and Mobile Computing, 2021, 3415125, 7 pages, 2021. https://doi.org/10.1155/2021/3415125

Nguyen,NHI. (2023). AI in higher education: 8 key strategies for institutional leaders Retrieved from https://feedbackfruits.com/blog/ai-in-higher-education-8-key-strategies-for-institutional-leaders#8-things-institutional-leaders-need-to-consider-when-embracing-ai

Petrat, D. (2022). Attitude Towards Artificial Intelligence in a Leadership Role. In: Black, N.L., Neumann, W.P., Noy, I. (eds) Proceedings of the 21st Congress of the International

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Ergonomics Association (IEA 2021). IEA 2021. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 223. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74614-8_100

"OECD, (2024). Recommendation of the Council on Artificial Intelligence, OECD/LEGAL/0449

Takase, k.,Edmondson.,D,.(2024).APAC AI Governance Principles and Regulatory Landscape Overview: Insight. Retrieved from

https://www.bakermckenzie.com/en/insight/publications/resources/apac-ai-governance-principles"

Chesterman, S., Gao, Y., Hahn, J., & Sticher, V. (2024). The Evolution of AI Governance. IEEE Computer, 27 August 2024. doi:10.1109/MC.2024.3381215. Available at: https://doi.org/10.1109/MC.2024.3381215.

ASEAN. (2024). ASEAN Guide on AI Governance and Ethics. Retrieved from

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://asean.org/wp-content/uploads/2024/02/ASEAN-Guide-on-AI-Governance-and-Ethics_beautified_201223_v2.pdf

Wang, X., Xu, X., Zhang, Y. et al. Exploring the impact of artificial intelligence application in personalized learning environments: thematic analysis of undergraduates' perceptions in China. Humanit Soc Sci Commun 11, 1644 (2024). https://doi.org/10.1057/s41599-024-04168-x

Kelly, L. (2023). Artificial Intelligence and Authentic Leadership. In: Mindfulness for Authentic Leadership. Palgrave Studies in Workplace Spirituality and Fulfillment. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-34677-4_14

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Subrahmanyam, S. (2025). AI-Driven Leadership in the Modern Era for Revolutionizing Next-Generation Strategies. Advances in Logistics, Operations, and Management Science Book Series, 61–86. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7175-6.ch003

Wisdom, I. (2024). AI-Augmented Leadership: Enhancing Human Decision-Making. 06(12), 582–585. https://doi.org/10.35629/5252-0612582585

Mudunuri, L. N. R., Hullurappa, M., Vemula, V. R., & Selvakumar, P. (2024). AI-Powered Leadership. Advances in Business Strategy and Competitive Advantage Book Series, 127–152. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-8442-8.ch006

Patil, R., Rawandale, S. A., Yadav, G. B., & Kadam, P. (2025). Leveraging Machine Learning and Neural Networks for Enhanced Communication in Leadership. Advances in Logistics, Operations, and Management Science Book Series, 247–284. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7175-6.ch011

Turman, N. T. (2024). Authentic leadership: Centering context to critically examine authenticity. New Directions for Student Leadership, 2023, 85–95. https://doi.org/10.1002/yd.20583

Willis, S. (2025). Authentic nursing leadership. Nursing Management, 56(1), 7. https://doi.org/10.1097/nmg.0000000000000211

"Braun, Virginia and Clarke, Victoria.(2006) Using thematic analysis in psychology. Qualitative Re-search in Psychology, 3 (2). pp. 77-101". Qualitative Research in Psychology isavailable online at:

http://www.informaworld.com/smpp/content˜db=all˜content=a795127197˜frm=titlelink.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

(PDF) Using thematic analysis in psychology. Available from: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology#fullTextFileContent [accessed Mar 16 2025**]."**

Sarwar Khawaja. Exploring Effective Models of Leadership in the Age of AI within Private Higher Education Institutions in England. ScienceOpen Posters. 2024. DOI: 10.14293/P2199-8442.1.SOP-.PDAXJM.v2

Lamberti, W. F. (2024). Artificial Intelligence Policy Framework for Institutions. Retrieved from https://arxiv.org/abs/2412.02834

Mahrishi, M., Abbas, A., & Siddiqui, M. K. (2024). Global initiatives towards regulatory frameworks for artificial intelligence (AI) in higher education. Digital Government: Research and Practice.

Mousa, K. M. (2024). Leadership Dynamics in Higher Education: An Integrated Model Exploring the Role of AI-Literacy, and Gender in the China.

Oh, S. H., & Sanfilippo, M. (2024, October). University Governance for Responsible AI. In Proceedings of the ALISE Annual Conference.

Sayyadi, M. (2024). You Need Authentic Leadership in the AI Age, Here's Why. Muma Business Review, 8, 79-86.

Urmeneta, M. (2023). Reflections on the Artificial Intelligence Transformation: Responsible Use and the Role of Institutional Research and Institutional Effectiveness Professionals. The AIR Professional File, Fall 2023. Article 164. Association for Institutional Research.

Wang, R., Li, J., Shi, W., & Li, X. (2021). Application of artificial intelligence techniques in operating mode of professors' academic governance in american research

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

universities. Wireless Communications and Mobile Computing, 2021(1), 3415125.

Wang, X., Xu, X., Zhang, Y., Hao, S., & Jie, W. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence application in personalized learning environments: thematic analysis of undergraduates' perceptions in China. Humanities and Social Sciences Communications, 11(1), 1-10.

Wu, Jianping, Chaochao Chen, Jiahuo Jin, and Wu. Chunming. 2024. Research on the application of government big data platform based on federated learning (Jiyu Lianbang Xuexi De Zhengwu Dashuju Pingtai Yingyong Yanjiu联邦学习的政务大数据平台应用研究基于). Big Data (Dashuju) 10: 40–54.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختبارات PISA

Secondary School Teachers' Perceptions of the Challenges of Teaching Higher-Order Thinking Skills in Light of PISA Requirements

إعداد

عليا احمد يحي آل حمود الشمراني

Aliya Ahmed Yahya Al Hamoud Al Shamrani

مشرفة تربوية - الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة

Doi: 10.21608/ejev.2025.436366

استلام البحث: ٢٥ / ٣ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ١٨ / ٥ / ٢٠٢٥

الشمراني، عليا احمد يحي آل حمود (٢٠٢٥). تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختباراتPISA . ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٧٩٣ - ٨٢٢.

https://ejev.journals.ekb.eg

تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختباراتPISA

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف إلى تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختباراتPISA . استندت الدراسة إلى المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة مكونة من (٣٢) فقرة توزعت على ثلاث مجالات ، تم تطبيقها على عينة مكونة من ٤٦ معلمة في تخصصات اللغة العربية والعلوم والرياضات. وأظهرت النتائج أن متوسط تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول التحديات التي تواجه تدريس مهارات التفكير العليا كان مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الكلي (٤.١٦). وقد جاء بُعد "التحديات المرتبطة بالبيئة المدرسية والنظام التعليمي" في المرتبة الأولى بمتوسط (٤.٣٨)، ومن أبرزها كثافة المناهج وضعف مواءمتها لمهارات التفكير العليا، إلى جانب محدودية أدوات التقييم الداعمة لهذه المهارات. تلاه بُعد "التحديات المرتبطة بالمعلم" بمتوسط (٤.٢٦)، ومن أبرزها نقص التدريب المتخصص وضعف الإلمام بمعايير اختبارات **PISA**. أما بُعد "التحديات المرتبطة بالطالب" فجاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣.٨٤)، وتمثلت أبرزها في ضعف الدافعية واعتماد أسلوب التلقين وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية تركز على استراتيجيات تدريس التفكير، وإعادة بناء المناهج لتضمين المهارات العليا بوضوح، وتحديث أساليب التقويم بما يتواءم مع متطلباتPISA ، وتوفير بيئات صفية تعزز التعلم النشط والتفكير التحليلي.

الكلمات المفتاحية: تصورات، تحديات تدريس مهارات التفكير العليا، متطلبات اختباراتPISA ، معلمات المرحلة الثانوية

Abstract:

The study aimed to explore secondary school female teachers' perceptions regarding the challenges of teaching higher-order thinking skills in light of PISA assessment requirements. The research adopted a descriptive-analytical approach and utilized a questionnaire consisting of 32 items distributed across three domains. The questionnaire was administered to a sample of 46 female teachers specializing in Arabic language, science, and mathematics.The results revealed that the overall mean of teachers' perceptions concerning the

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

challenges of teaching higher-order thinking skills was high, with a total average of 4.16. The domain of "challenges related to the school environment and educational system" ranked first with a mean of 4.38, notably including overloaded curricula, misalignment with higher-order thinking skills, and limited assessment tools that support such skills. This was followed by the domain of "challenges related to the teacher" with a mean of 4.26, including insufficient specialized training and a lack of familiarity with PISA standards. Lastly, the "challenges related to students" domain came in third, with a mean of 3.84, where key challenges included low motivation and reliance on rote learning**.**The study recommended the development of training programs focused on thinking-based teaching strategies, restructuring curricula to explicitly incorporate higher-order thinking skills, updating assessment methods to align with PISA requirements, and creating classroom environments that foster active learning and analytical thinking**.**

Keywords: Perceptions, Challenges of Teaching Higher-Order Thinking Skills, PISA Requirements, Secondary School Female Teachers

المقدمة

يُعد التعليم حجر الزاوية في تحقيق التنمية المستدامة وتعزيز القدرة التنافسية العالمية، وهو ما تجسده رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي تهدف إلى بناء جيل قادر على مواجهة تحديات العصر. وتبرز مهارات التفكير العليا، مثل التحليل وحل المشكلات، كعنصر أساسي لتمكين الطلبة من التكيف مع التغيرات المتسارعة. يشهد التعليم في القرن الحادي والعشرين تحولات جذرية مدفوعة بالتقدم العلمي والتكنولوجي والاقتصادي، مما يتطلب إعادة صياغة الأساليب التعليمية لتتماشى مع متطلبات العصر. في هذا السياق، برزت مهارات التفكير العليا - مثل التحليل، النقد، وحل المشكلات - كركيزة أساسية لتأهيل الطلبة لفهم العالم المعقد واتخاذ قرارات سليمة. ولم يعد التعليم يقتصر على نقل المعرفة، بل يركز على تمكين الطلبة من توظيفها في سياقات حياتية واقعية (Care, Griffin, & McGaw, 2019)**.**

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

تُعد مهارات التفكير العليا مؤشرًا رئيسيًا لجاهزية الطلبة للمنافسة في سوق العمل العالمي، وتبرز أهميتها في اختبارات دولية مثل برنامج تقييم الطلبة الدولي (**PISA**)، الذي تنظمه منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. يقيس **PISA** قدرة الطلبة على تطبيق المعرفة في الرياضيات، القراءة، والعلوم لحل مشكلات عملية (OECD, **2019**). وقد شاركت المملكة العربية السعودية في هذه الاختبارات منذ سنوات، لكن النتائج تُظهر تحديات مستمرة في تحقيق المعايير الدولية.

ووفقًا لتقرير **PISA 2022**، بلغت نسبة الطلبة السعوديين الذين وصلوا إلى المستوى ٢ أو أعلى في الرياضيات ٣٠% فقط، مقارنة بمتوسط OECD البالغ ٦٩%. في القراءة، وصلت النسبة إلى ٣٧% مقابل ٧٤% عالميًا، وفي العلوم ٣٨% مقابل ٧٦% (OECD, 2023). مقارنة بنتائج ٢٠١٨، تحسن الأداء في الرياضيات، حيث تضيّق الفارق بين الطلبة ذوي الأداء العالي والمنخفض بفضل تحسن أداء الطلبة الأضعف. لكن القراءة شهدت تراجعًا، بينما بقي الأداء في العلوم ثابتًا، حيث أظهرت نتائج ٢٠١٨ أن ٦٢% من الطلبة كانوا دون المستوى ٢ في الثقافة العلمية (OECD, 2019). تكاد تكون نسبة الطلبة المتفوقين (المستوى ٥ أو ٦) معدومة في جميع المجالات، مقارنة بمتوسطات OECD (٩% في الرياضيات، ٧% في القراءة والعلوم).

تُبرز هذه النتائج الحاجة الملحة إلى تعزيز مهارات التفكير العليا، خاصة في العلوم، حيث يواجه الطلبة صعوبات في تفسير الظواهر العلمية واستنباط النتائج. وقد تناولت دراسات سابقة واقع تدريس هذه المهارات في المملكة، فأشارت بعضها إلى ممارسات تدريسية مرتفعة نسبيًا (الرشيد، ٢٠١٥؛ الشمراني والحربي، ٢٠١٧)، بينما أكدت أخرى وجود قصور في التخطيط التربوي، إدارة الحصة، والتقويم البنائي (السلامات والشهري، ٢٠١٦؛ آل كاسي والأحمري، ٢٠١٩). كما حددت دراسات تحديات مثل كثافة المناهج، ضيق الوقت، ونقص التدريب المهني المتخصص (Djudin, 2020).

في ضوء ذلك، يهدف البحث إلى استكشاف تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختبارات**PISA** .

مشكلة البحث:

تسعى المملكة العربية السعودية إلى تطوير منظومتها التعليمية لتحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠، من خلال إعداد جيل يمتلك مهارات التفكير العليا اللازمة للمنافسة في الاقتصاد المعرفي. ومع ذلك، كشفت نتائج اختبار **PISA** لعام ٢٠٢٢ عن أداء الطلاب السعوديين دون المتوسط العالمي في القراءة والرياضيات والعلوم، مع نسبة ضئيلة من الطلاب الذين بلغوا مستويات الأداء العليا .(OECD, 2023)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تُعزى هذه الفجوة إلى تحديات بنيوية تشمل: الاعتماد على أساليب تدريس تقليدية تركز على الحفظ والتلقين، محدودية التدريب المهني للمعلمين في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحليلي، كثافة المناهج الدراسية، وضعف أدوات التقويم في قياس التفكير العالي. كما تتفاقم هذه التحديات بعوامل أخرى مثل تأثيرات جائحة كوفيد-١٩، محدودية البنية التحتية التعليمية، والثقافة المجتمعية التي تعطي الأولوية للدرجات على اكتساب المهارات.

في هذا السياق، تكتسب تصورات معلمات المرحلة الثانوية أهمية كبيرة، كونها تمثل العنصر الأساسي في تنفيذ السياسات التعليمية. فاستكشاف التحديات التي يوجهنها في تدريس مهارات التفكير العليا (كالتحليل، وحل المشكلات، والاستنتاج) يمكن أن يكشف عن العوائق العملية التي تعيق تحقيق متطلبات اختبار**PISA** ، ويسهم في سد الفجوة بين التوجهات التعليمية الرسمية وواقع الفصول الدراسية.

لذا، تتمحور مشكلة الدراسة حول التساؤل الرئيس التالي **:ما تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختبارات**PISA ؟

أسئلة البحث

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية**:**

١. ما تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختباراتPISA ؟

٢. ما تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختباراتPISA ؟

٣. ما تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب في تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختبارات**PISA** ؟

٤. ما تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالبيئة المدرسية والنظام التعليمي في تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختبارات**PISA** ؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى ما يلي**:**

١. ما تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختبارات **PISA؟**

٢. ما تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختبارات **PISA؟**

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣. ما تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب في تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختبارات **PISA**؟
٤. ما تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالبيئة المدرسية والنظام التعليمي في تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختبارات **PISA**؟

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث في: -

يُعد هذا البحث ذات أهمية نظرية وتطبيقية متعددة الأبعاد. فعلى الصعيد النظري، تسهم في إثراء الأدبيات التربوية من خلال توسيع دائرة المعرفة المتعلقة بتدريس مهارات التفكير العليا، خاصة في ظل التركيز العالمي على الاختبارات الدولية مثل اختبار **PISA**، الذي أصبح أحد المعايير المعتمدة في تقييم جودة الأنظمة التعليمية. كما تُبرز الدراسة تصورات المعلمات بوصفهن عنصرًا محوريًا في العملية التعليمية، مما يسهم في تعميق الفهم بالتحديات التي تواجههن أثناء سعيهن لتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالبات. كذلك، تُوفّر الدراسة إطارًا مرجعيًا علميًا يمكن أن يستفيد منه الباحثون والمهتمون بتطوير المناهج الدراسية وتقييم الأداء المدرسي بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

أما من الناحية التطبيقية، فإن نتائج البحث تُقدم بيانات قابلة للتطبيق يمكن أن يستفيد منها متخذو القرار، خصوصًا فيما يتعلق بوضع السياسات التعليمية وتطوير المناهج بما يعالج العوائق التي تعترض تعليم مهارات التفكير العليا. وتُعد هذه النتائج مرجعًا مهمًا للجهات المعنية بالتأهيل والتدريب التربوي، حيث تساعد في تصميم برامج تدريبية تستجيب لاحتياجات المعلمات الفعلية، لا سيما في ظل ما تفرضه اختبارات **PISA** من متطلبات حديثة. ومن جهة أخرى، تسلط الدراسة الضوء على مجموعة من العوامل المدرسية والاجتماعية والثقافية المؤثرة في تعليم التفكير، مما يساهم في تحسين البيئة التعليمية وتوفير مناخ داعم لنمو هذه المهارات لدى الطالبات. وبهذا، فإن الدراسة تدعم توجهات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في تطوير التعليم ورفع جودة مخرجاته بما يتوافق مع المعايير

حدود البحث

اقتصر هذا البحث على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: يركز البحث على تصورات معلمات المرحلة الثانوية في مدينة جدة حول التحديات التي يواجهن في تدريس مهارات التفكير العليا المرتبطة باختبارات**PISA** .

الحدود المكانية والبشرية :ينحصر البحث في المدرسة الثانوية الرابعة بعد المائة والثانوية السادسة والخمسون في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الحدود الزمانية :أُجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م.

مصطلحات البحث

مهارات التفكير العليا:

يُقصد بها في هذه البحث المهارات العقلية المتقدمة التي تتطلب مستويات تحليلية وتقييمية وتركيبية أعلى من مجرد التذكر والفهم، وتشمل على وجه التحديد مهارات مثل: التفكير الناقد، وحل المشكلات، والاستنتاج، واتخاذ القرار. وتُقاس بمدى إدراك المعلمات لأهمية هذه المهارات، ودرجة ممارستهن لاستراتيجيات تعليمية تعززها.

اختبارات PISA :

هي اختبارات عالمية تنظمها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) كل ثلاث سنوات لقياس مدى قدرة الطلاب في سن ١٥ عامًا على توظيف المعرفة والمهارات في القراءة والرياضيات والعلوم في مواقف حياتية. ويُقصد بها في هذه الدراسة الاختبارات التي أُجريت في دورة عام ٢٠٢٢، والاستعداد للمشاركة في الدورة القادمة عام ٢٠٢٥.

التصورات **:**تُعرف في هذا البحث بأنها القناعات والمفاهيم والآراء التي تُكوّنها المعلمات تجاه طبيعة مهارات التفكير العليا، وأهمية تدريسها، والعوامل التي تعيق أو تدعم ممارستها داخل البيئة الصفية، كما تم قياسها من خلال الاستبانة.

معلمات المرحلة الثانوية **:**يُقصد بهن المعلمات اللاتي يقمن بتدريس الطالبات في الصفوف من الأول إلى الثالث الثانوي (المرحلة الثانوية) في المدارس الحكومية بمدينة جدة خلال العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

الإطار النظري

تُعد مهارات التفكير العليا من العمليات العقلية المتقدمة التي تتجاوز التذكر البسيط، حيث تمثل مستوى مركبًا من النشاط الذهني يشمل التحليل، والتقويم، والإبداع، وحل المشكلات. وقد عرّفها جروان (٢٠١٥، ص ٤٠) بأنها "عملية عقلية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها"، مشيرًا إلى أنها تتضمن الإدراك، والخبرة السابقة، والحدس، والمعالجة الواعية، بما يكسب الفرد فهماً أعمق ومعنىً للتجربة.

تُعرف مهارات التفكير العليا بأنها مجموعة من العمليات المعرفية المتقدمة التي تتجاوز حدود الحفظ والتذكر، وتركّز على التحليل، والتقويم، والإبداع، واتخاذ

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

القرار، في مواقف تعليمية وحياتية متنوعة. وتمثل هذه المهارات مستوى مركبًا من النشاط الذهني الذي يعزز قدرة الفرد على التفكير المتعمق والفهم المعزز للخبرات المختلفة.

وقد تنوعت تعريفات الباحثين لهذه المهارات تبعًا لاختلاف توجهاتهم النظرية. فبحسب روبرتسون (Robertson, 2005, p.16)، تُعد مهارات التفكير العليا "عمليات معرفية وأداءات ذهنية تتطلب مشاركة جادة في اتخاذ القرار، سواء استنادًا إلى ما يتم أداؤه أو اعتقاده". ويرى أنها تشمل أنماطًا متعددة من التفكير، مثل التفكير الناقد، والإبداعي، والبنائي، وترتبط ارتباطًا وثيقًا بتصنيف بلوم للمجالات المعرفية العليا.

أما جروان (٢٠١٥، ص ٤٠)، فيُعرّف مهارات التفكير العليا بأنها "عملية عقلية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها". ويشير إلى أنها تتضمن مجموعة من العناصر المعرفية مثل الإدراك، والخبرة السابقة، والحدس، والمعالجة الواعية، مما يتيح للفرد فهماً أعمق ومعنى أوسع للتجربة التي يمر بها.

وفقًا لتصنيف بلوم المعدل، تمثل مهارات التفكير العليا جميع الأنشطة العقلية التي تقع في المستويات العليا من هرم بلوم، مثل: التحليل، والتركيب، والتقويم، والإبداع. وهذه المهارات تتطلب معالجة معلومات معقدة، القدرة على التفكير النقدي والابتكار، وحل المشكلات بطرق إبداعية.

ويؤكد جروان(٢٠١٥) على أن هذه المهارات لا تنمو تلقائيًا، بل تتطلب تدريبًا وتوجيهًا ممنهجًا، لما لها من دور جوهري في تعزيز التفكير النقدي والإبداعي، واتخاذ القرار، وتحقيق النجاح الأكاديمي والحياتي. كما أن إدماجها في التعليم يسهم في تنمية الاستقلالية الفكرية لدى المتعلمين، ويدعم بناء مجتمع معرفي قادر على التفاعل الواعي مع التحديات المعاصرة.

وتُعد مهارات التفكير العليا أساسية في المرحلة الثانوية لتمكين الطلاب من مواجهة التحديات الأكاديمية والحياتية، مثل تحليل المعلومات واتخاذ قرارات مستنيرة. يوضح الديب (٢٠٢٠) أن استراتيجيات التعلم النشط تُحسن التحصيل الأكاديمي وتُنمي مهارات التفكير التطبيقي، مما يُعد الطلاب للتعليم العالي وسوق العمل. ويُضيف الكبيسي (٢٠١٤) أن تنمية هذه المهارات تُعزز الاستقلالية الفكرية من خلال تشجيع الطلاب على التفكير النقدي وحل المشكلات بشكل إبداعي.

وتواجه معلمات المرحلة الثانوية عددًا من التحديات التي تعيق تدريس مهارات التفكير العليا المرتبطة باختباراتPISA ، والتي تنعكس سلبًا على فاعلية العملية التعليمية. من أبرز هذه التحديات نقص التدريب المتخصص، حيث تفتقر

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العديد من المعلمات إلى برامج مهنية تركز على تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، مما يحد من قدرتهن على تطبيق استراتيجيات تعليمية فعالة في هذا المجال (ناصف، ٢٠١٨). كما تشكل ضغوط المناهج الدراسية عائقًا إضافيًا، إذ تؤدي كثافة المحتوى واعتماده الكبير على الحفظ إلى تقليص فرص إدماج أنشطة تُعزز التفكير التحليلي والتقويمي لدى الطالبات (آل كاسي والأحمري، ٢٠١٩). ويضاف إلى ذلك ضعف البنية التحتية في بعض المدارس، مثل نقص المختبرات والتقنيات التعليمية، ما يقلل من فرص التعلم النشط والتطبيقي .(OECD, 2023) كذلك، تمثل العوائق الاجتماعية والثقافية تحديًا لا يُستهان به، حيث يسود التركيز على تحصيل الدرجات أكثر من تحقيق الفهم العميق، إلى جانب تأثير الفروق الاجتماعية التي تحد من فاعلية التعليم التحليلي لدى بعض الفئات (ناصف، ٢٠١٨).

وتُعد اختبارات **PISA**(برنامج التقييم الدولي للطلاب) أداة قياس مهمة يتم استخدامها لتقييم نظام التعليم في العديد من الدول عبر العالم وتعددت تعريفات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة**(PISA)** ، ومن أبرزها: أنه يهدف إلى تحديد قدرة الطلبة في عمر (١٥) سنة على استخدام المهارات الأساسية في الرياضيات والعلوم والقرائية للمشاركة الفعالة في المجتمع. وتشرف على تنظيم البرنامج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2019) .

يقيّم اختبار **PISA** ثلاثة مجالات رئيسة: القرائية، وتركز على فهم النصوص واستخدامها في الحياة اليومية؛ الرياضيات، وتقيس قدرة الطلبة على حل المشكلات وتطبيق المفاهيم في سياقات حياتية؛ والعلوم، وتهدف إلى تقييم الفهم العلمي والتفكير النقدي في القضايا العلمية الواقعية(OECD, 2019) .

ويهدف اختبار **PISA** إلى تقييم كفاءة الأنظمة التعليمية عالميًّا من خلال قياس مهارات الطلبة التطبيقية في مواقف الحياة الواقعية، مع التركيز على التفكير النقدي(OECD, 2019) ، وتوفير بيانات مقارنة دولية تساعد في تطوير السياسات التعليمية(OECD, 2023) ، والكشف عن الفجوات الاجتماعية والاقتصادية في التعليم(OECD, 2023) ، وتشجيع الابتكار في أساليب التدريس ,OECD) . 2019)

ويتضمن اختبار **PISA** أنماطًا متنوعة من الأسئلة لتقييم التفكير النقدي وتطبيق المعرفة، منها: أسئلة متعددة الاختيارات التي تتطلب اختيار الإجابة الأنسب (OECD, 2019)، وأسئلة قصيرة لشرح رأي أو تفسير علمي(OECD, 2019) ، وأسئلة مفتوحة تستدعي تحليلاً أو تفسيرًا معمقًا(OECD, 2023) ، وأخرى مبنية على سيناريوهات واقعية تتطلب تحليلًا واتخاذ قرارات.(OECD, 2019)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتصمم اختبارات **PISA** لقياس مهارات التفكير العليا، حيث تتطلب من الطلاب تحليل البيانات، تقييم الحجج، وتوليد حلول إبداعية. على سبيل المثال، تتطلب أسئلة العلوم في **PISA** تصميم تجارب أو تقييم فرضيات، وهي مهارات تتماشى مع مستويات التحليل والإبداع في تصنيف بلوم. هذا التركيز يجعل **PISA** أداة مهمة لتقييم مدى نجاح الأنظمة التعليمية في تعزيز مهارات التفكير العليا (مصطفى، ٢٠١٧).

تعرف التصورات التعليمية هي المعتقدات والافتراضات التي يحملها المعلمون حول التعليم والتعلم، وتؤثر على اختياراتهم التربوية وممارساتهم الصفية. تُعد هذه التصورات حاسمة لأنها تحدد كيفية تصميم المعلمات للدروس وتفاعلهن مع الطلاب. في السياق العربي، قد تكون التصورات التقليدية التي تُركز على الحفظ عائقًا أمام دمج مهارات التفكير العليا (**Gashan,2015**).

ويشير الأنصاري(٢٠٢٣) إلى أن تصورات المعلمات تؤثر على ممارسات تدريس التفكير. فالمعلمات اللواتي يمتلكن تصورات إيجابية حول أهمية مهارات التفكير العليا يميلون إلى دمج أنشطة تحفز التفكير الناقد والإبداعي في دروسهن، مثل مناقشات مفتوحة أو مشاريع تحليلية. على العكس، التصورات التقليدية التي تُركز على الحفظ قد تعيق تدريس هذه المهارات، حيث قد تُفضل المعلمات الاعتماد على الشرح المباشر والاختبارات التقليدية

وفي ضوء التوجهات العالمية نحو تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، برزت اختبارات **PISA** كمقياس دولي يُركّز على هذه المهارات في مجالات الرياضيات والقراءة والعلوم. وتعد تصورات المعلمات في المرحلة الثانوية عاملًا محوريًا في نجاح تطبيق هذه المهارات داخل الصف الدراسي. وقد تناولت الدراسات السابقة هذا الموضوع من عدة زوايا، منها: فقد أجرى المالكي **(2022)** دراسة هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية برنامج تدريبي في تطوير ممارسات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بجدة في استخدام استراتيجيات تدريس مهارات التفكير العليا، مثل **:**حل المشكلات، التساؤل الذاتي، وحل المسائل الرياضية **.** وباستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة من ٣٠ معلمًا، أظهرت النتائج تحسنًا دالًا إحصائيًا بعد التدريب، مما يؤكد فاعلية البرنامج. وأوصت الدراسة بتكثيف البرامج التدريبية وتخفيف العبء التدريسي لتمكين المعلمين من تطبيق هذه المهارات.

وهدفت دراسة راشد وآخرون**(** ٢٠٢٢**)** دراسة هدفت إلى استكشاف مدى فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تطوير مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في سلطنة عمان. وقد استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي بتصميم قبلي– بعدي شمل مجموعتين:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تجريبية وضابطة. تكونت العينة من ٥٩٨ طالبًا وطالبة من محافظة ظفار. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية بفروق دالة إحصائيًا في جميع مهارات التفكير الإبداعي الفرعية، مما يدل على فعالية البرنامج. وأوصت الدراسة بتعميم البرنامج وتدريب المعلمين على تطبيق التعلم النشط في تدريس العلوم.

وسعت دراسة الانصاري(٢٠٢٣) إلى الكشف عن مدى الاستعداد التربوي لدى معلمي وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للتدريس وفق مسار التفكير الناقد. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٧٣٣) معلمًا ومعلمة من إدارات التعليم في مكة، جدة، الطائف، الباحة، عسير، جازان، ونجران. استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة رئيسية، والتي اشتملت على ثلاثة محاور رئيسة. وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها بعرضها على عدد من المحكمين المختصين. وأظهرت النتائج أن معلمي وزارة التعليم يتمتعون بدرجة عالية من الجاهزية التربوية والوعي بتطبيق مسار التفكير الناقد، ويملكون فهمًا جيدًا للسمات والمهارات والآثار التربوية المترتبة على تطبيق هذا المسار. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات مستقبلية تتناول التحديات التي تواجه تطبيق مسار التفكير الناقد، بالإضافة إلى استقصاء آراء المعلمين والطلاب حول فعاليته ومميزاته

وأشارت دراسة **OECD** (٢٠٢٣) إلى أن المملكة العربية السعودية سجلت نتائج أقل من المتوسط العالمي في اختبارات **PISA 2022**، حيث حصل الطلاب السعوديون على ٣٨٩ نقطة في الرياضيات مقابل متوسط ٤٧٢ نقطة لدول **OECD**، و٣٨٣ نقطة في القراءة مقارنة بمتوسط ٤٧٦ نقطة، و٣٩٠ نقطة في العلوم مقابل متوسط ٤٨٥ نقطة. كما أظهرت النتائج أن ٣٠% فقط من الطلاب تمكنوا من بلوغ المستوى الأدنى من الكفاءة في الرياضيات، في حين أن نسبة الطلاب الذين حققوا المستويات العليا (المستوى ٥ أو ٦) كانت شبه معدومة. وتعكس هذه النتائج بوضوح الحاجة المُلِحّة إلى تحسين تدريس مهارات التفكير العليا، وهو ما يمثل أحد التحديات البارزة التي تواجهها معلمات المرحلة الثانوية في مدينة جدة.

وهدفت دراسة القحطاني والسيد (٢٠٢٣).) إلى التعرف إلى درجة امتلاك معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير المستقبلي في ضوء أبعاد اختبار **PISA** في مادتي الرياضيات واللغة العربية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبّقت أداة الاستبانة على عينة مكوّنة من ٩٨ معلمًا ومعلمة في محافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية. تناولت الدراسة خمسة أبعاد رئيسة للتفكير المستقبلي: التخطيط للمستقبل، التنبؤ، التخيل، حل المشكلات المستقبلية، وتقييم منظور المستقبل. أظهرت النتائج أن المعلمين يمتلكون المهارات بدرجة مرتفعة نسبيًا. كما

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي الرياضيات في معظم الأبعاد، باستثناء "تقييم منظور المستقبل.

وهدفت دراسة عبيدة (**2017**) تهدف هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية نموذج تدريس قائم على أنشطة **PISA** في تنمية مكوت البراعة الرياضية والعلاقة الارتباطية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار البراعة الرياضية ومقياس الثقة الرياضية وقد توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار البراعة الرياضية ومقياس الثقة الرياضية للمجموعة التجريبية التي درست نموذج تدريسي نشطة **PISA** وفاعلية النموذج التدريسي القائم على أنشطة**PISA** في تنمية البراعة والثقة الرياضية لدى طلبة الصف الأول الثانوي .

وأجرى دراسة موسى (**2021**) دراسة هدفت التعرف إلى مهارات اختبار **PISA**العلمية ومدى تضمينها في كتب "العلوم والحياة" للصف التاسع، بالإضافة إلى قياس مستوى اكتساب طلبة الصف التاسع (ممن يبلغون ١٥ عامًا) لهذه المهارات، وفهمهم لمتطلبات استشراف المستقبل، كما سعت إلى الكشف عن العلاقة بين تضمين المهارات ومستوى الاكتساب. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأنواعه التحليلي والمسحي والعلائقي، وطبّقت أدواتها على عينة عشوائية مكونة من ٣٦٠ طالبًا وطالبة. وشملت أدوات التحليل: المتوسطات الحسابية، التكرارات، النسب المئوية، واختبارات "ت" ومعاملات الارتباط والانحدار. أظهرت النتائج أن هناك قصورًا نسبيًا في تضمين كتب العلوم لمهارات**PISA** ، مقابل تفاوت في مستوى اكتساب الطلاب لها. كما وُجدت علاقة دالة إحصائيًا بين درجة تضمين المهارات ومستوى اكتساب الطلبة لها.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن هناك اهتمامًا متزايدًا في الأدبيات التربوية بتطوير مهارات التفكير العليا لدى المعلمين والطلبة، خصوصًا في ضوء متطلبات اختبارات **PISA**، إلا أن هذا الاهتمام تفاوت من حيث الأهداف، والفئات المستهدفة، والبيئات التعليمية. فقد ركزت بعض الدراسات مثل دراسة المالكي (٢٠٢٢) على تطوير مهارات معلمي الرياضيات من خلال برامج تدريبية محددة، وأكدت النتائج على أهمية التدريب المهني المتخصص في رفع كفاءة المعلمين في استخدام استراتيجيات التفكير العليا. وتكامل هذا التوجه مع ما قدمته دراسة راشد وآخرين (٢٠٢٢)، التي طبقت برنامجًا تعليميًا قائمًا على التعلم النشط وبيّنت أثره الفعّال في تطوير التفكير الإبداعي لدى الطلبة، مما يشير إلى دور البيئة الصفية التفاعلية في تنمية هذه المهارات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

من ناحية أخرى، قدمت دراسة الأنصاري (٢٠٢٣) منظورًا موسّعًا حول الاستعداد التربوي للمعلمين لتطبيق مسارات التفكير الناقد، وهو ما يسلّط الضوء على البعد المعرفي والتوجهي لدى المعلم، وليس فقط الجانب المهاري، وأشارت إلى ارتفاع مستويات الجاهزية النظرية مقابل الحاجة إلى استكشاف التحديات العملية في التطبيق. كما كشفت دراسة القحطاني والسيد (٢٠٢٣) عن امتلاك المعلمين لمهارات التفكير المستقبلي بدرجة مرتفعة نسبيًا، مع فروق دالة لصالح معلمي الرياضيات، مما يشير إلى وجود فروقات تخصصية في مستوى امتلاك هذه المهارات قد تؤثر على تفعيلها داخل الصف.

أما دراسة عبيدة (٢٠١٧) ودراسة موسى (٢٠٢١)، فقد تناولتا بشكل مباشر العلاقة بين أنشطة **PISA** وتطوير الكفايات الرياضية والعلمية لدى الطلبة، وكشفتا عن وجود علاقة ارتباطية بين تبني نموذج **PISA** في التدريس وتعزيز الثقة والكفاءة، لكنها في الوقت ذاته أبرزت قصورًا في تضمين المهارات في المناهج الدراسية، وهو ما يؤثر على مستوى اكتساب الطلاب لها.

وتُعد نتائج دراسة **OECD** (٢٠٢٣) دليلاً عمليًا على محدودية الأثر الحالي للجهود التعليمية في المملكة العربية السعودية على مستوى الأداء الدولي في اختبارات **PISA**، مما يبرز الحاجة إلى إعادة النظر في أساليب التدريس، والمناهج، وبرامج التنمية المهنية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد الأطر النظرية والمفاهيم المتعلقة بمهارات التفكير العليا واستراتيجيات تدريسها، والتعرف على أبرز التحديات التي تواجه المعلمين في تفعيل هذه المهارات داخل البيئة الصفية، كما استفادت من الأدوات والمنهجيات المستخدمة في الدراسات السابقة لبناء الأداة البحثية واختيار المنهج المناسب.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تركيزها على معلمات المرحلة الثانوية في مدينة جدة تحديدًا، وربطها بين نتائج اختبارات **PISA** والتحديات التعليمية في السياق المحلي، إلى جانب سعيها لتقديم توصيات عملية مبنية على واقع ميداني لم يُتناول بعمق في الدراسات السابقة.

منهجية البحث

استخدم البحث المنهج الوصفي لمناسبته وأهداف الدراسة وذلك بتصميم استبانة لجمع البيانات لقياس تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختبارات**PISA**

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مجتمع البحث والعينة

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمحافظة جدة، وتم تطبيق البحث على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٤٥) معلمة. وفيما يلي الوصف الإحصائي لعينة البحث:

الجدول (١): توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغيرات البحث

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية (%)
مستوى البحث	بكالوريوس	٣٤	**%80.0**
	دراسات عليا	١١	**%20.0**
التخصص الأكاديمي	اللغة العربية	٨	**%6.0**
	العلوم	٢٦	**%37.0**
	الرياضيات	١١	**%30.0**
مجموع العينة		**100**	**100.0**

أداة البحث

بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة من قبل الباحثة لقياس تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا من وجهة نظرهن. وتكونت الاستبانة من (٣٢) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية متمثلة في:

البُعد الأول: تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالمعلم ويشمل على (١٢) فقرة.

البُعد الثاني: تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب ويشمل (١٢) فقرة.

البُعد الثالث: تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالبيئة المدرسية والنظام ويشمل (٨) فقرات.

يستجيب المفحوص على فقرات الاستبانة من خلال اختيار إحدى الخيارات وفق نظام ليكرت الخماسي البدائل لقياس فوائد وتصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب من وجهة نظرهن وتتمثل بـ (أتفق بشدة/ أتفق / محايد/ لا أتفق/ لا أتفق بشدة)، وفيما يلي عرض للأداة، والإجراءات التي اتبعها الباحث للتحقق من صدقها وثباتها:

القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف البحث، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

القسم الثاني: يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي على النحو الآتي: (المؤهل العلمي – التخصص الأكاديمي).
القسم الثالث: يتكون هذا القسم من (٣٢) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد.
تصحيح الاستبانة:
تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة البحث بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (أتفق بشدة/ أتفق / محايد/ لا أتفق/ لا أتفق بشدة) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد الاستبانة التالي لأغراض تحليل النتائج.

صدق أداة البحث

ويعني التأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، إضافةً إلى شموليتها لكل العناصر التي تساعد على تحليل نتائجها، ووضوح عباراتها، وارتباطها بكل بعد من الأبعاد الثلاثة، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة البحث من خلال:

الصدق الظاهري لأداة البحث (صدق المحكِّمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين، وطلب الباحث من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى ارتباط كل عبارة ببعدها، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للاستبانة، وبعد استرداد المقاييس، قامت الباحثة باعتماد الفقرات التي أجمع (٨٠%) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، أو التعديل عليها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، وإخراج الاستبانة بالصورة النهائية.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٣٢) من معلمات المرحلة الثانوية وجميعهم من خارج عينة البحث الأساسية، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون **(Pearson's Correlation Coefficient)**؛ وذلك بهدف التعرف إلى درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا في المطلوبة في اختبارات بيزا من وجهة نظرهن				
البُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
البُعد الأول: تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالمعلم	١	**0.36***	٧	**0.61****
	٢	**0.456****	٨	**0.57****
	٣	**0.41***	٩	**0.63****
	٤	**0.51****	١٠	**0.37***
	٥	**0.601****	١١	**0.41***
	٦	**0.46****	١٢	**0.61****
البُعد الثاني: تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب	١	**0.57****	٧	**0.55****
	٢	**0.60****	٨	**0.57****
	٣	**0.356***	٩	**0.58****
	٤	**0.68****	١٠	**0.53****
	٥	**0.41***	١١	**0.55****
	٦	**0.38***	١٢	**0.33***
البُعد الثالث: تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالبيئة المدرسية والنظام	١	**0.75****	٥	**0.62****
	٢	**0.65****	٦	**0.60****
	٣	**0.452****	٧	**0.59****
	٤	**0.41***	٨	**0.52****

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة البحث:

تم التأكد من ثبات أداة البحث من خلال استخدام طريقة التجزئة النصفية، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (**Cronbach's Alpha (α)**)، ويوضح الجدول رقم (٣) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة وللدرجة الكلية للاستبانة. جدول رقم (٣) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول رقم (٣) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

البُعد	معامل ألفا
البُعد الأول: تصورات المعلمات حول التحديات لمرتبطة بالمعلم	٠.٨٩
البُعد الثاني: تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب	٠.٨٩
البُعد الثالث: تصورات المعلمات حول التحديات لمرتبطة بالبيئة المدرسية والنظام	٠.٨٤
الثبات العام	٠.٨٨

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (٠.٨٨)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل بُعد من أبعاد الاستبانة.

الصورة النهائية لأداة البحث

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٣٢) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، البُعد الأول وهو متعلق بـ (: تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالمعلم) واشتمل على (١٢) فقرة، البُعد الثاني وهو متعلق بـ (تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب) واشتمل على (١٢) فقرة، البُعد الثالث وهو متعلق بـ (تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالبيئة المدرسية والنظام) واشتمل على (٨) فقرات.

المحك المعتمد في أداة البحث:

لتحديد المحك المعتمد في البحث تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي، من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (٥-١ = ٤)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٥/٤ = ٠.٨٠)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة على أقل قيمة في المقياس بداية المقياس وهي واحد صحيح لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول (٤) الذي يوضح تصنيف مستويات فوائد وتصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب من وجهة نظرهن.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٤): المحك المعتمد في البحث (المقياس)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	أتفق بشدة (بدرجة كبيرة جدًا)	أكبر من ٤.٢٠	٥.٠٠
٢	موافق (بدرجة كبيرة)	أكبر من ٣.٤٠	٤.٢٠
٣	محايد (بدرجة متوسطة)	أكبر من ٢.٦٠	٣.٤٠
٤	لا أتفق (بدرجة قليلة)	أكبر من ١.٨٠	٢.٦٠
٥	لا أتفق بشدة (بدرجة قليلة جدًا)	١.٠٠	١.٨٠

إجراءات تطبيق أداة البحث

- بعد الانتهاء من كافة التعديلات والتأكد من صلاحية الاستبانة للتطبيق، قام الباحث بتطبيقها ميدانيًا باتباع الخطوات الآتية:
- تم إعداد أداة البحث، عن طريق الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة.
- التحقق من صدق أداة البحث عن طريق عرضها على عدد من المحكمين المختصين وتم إجراء التعديلات اللازمة، وإخراج الأداة بصورتها النهائية.
- تم التأكد من ثبات أداة البحث عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية.
- توزيع الاستبانة على عينة البحث بحيث تُعطى الاستبانة من خلال رابط الكتروني.
- جمع الردود على الاستبانات بعد تعبئتها، وقد بلغ عددها (٤٥) رد.
- مراجعة نتائج الاستبانة للتأكد من مدى صلاحيتها للتحليل الإحصائي.
- تحليلها إحصائيًا باستخدام برنامج **(SPSS)**.
- التوصل إلى النتائج ومناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة.
- وضع عدد من التوصيات ومقترحات للدراسات مستقبلية.

المعالجات الإحصائية

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **"SPSS"** والمعروفة بـ **Statistics Package For Social Science** باستخدام الحاسوب، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضيات الدراسة وذلك بالطرق الإحصائية التالية**:**

- المتوسط الحسابي الموزون **"Weighted Mean"**؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة البحث على كل عبارة من عبارات الأبعاد، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- المتوسط الحسابي **"Mean"**؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة البحث عن الأبعاد الرئيسة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- الانحراف المعياري "**Standard Deviation**"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة البحث لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث، ولكل بُعد من الأبعاد الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

نتائج البحث وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينصَّ علىَ: ما " تصورات معلمات المرحلة الثانوية تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا **وفق متطلبات اختبارات** PISA ؟

للتعرف على تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا من وجهة نظرهن، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات أداة الدراسة وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٥) استجابات أفراد عينة البحث حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا وفق متطلبات اختبارات PISA

رقم البُعد	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالمعلم	**4.26**	**0. 60**	كبيرة	٢
٤	تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب	**3.84**	**0.83**	كبيرة	٣
2	تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالبيئة المدرسية والنظام	**4.38**	**0.69**	كبيرة	١
	الدرجة الكلية	**4.16**	**0.58**		

يتضح من خلال النتائج أن مستوى ا تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول تحديات تدريس مهارات التفكير العليا كانت بمتوسط (٤.١٦)، أي بدرجة كبيرة، وتبين من النتائج أن بُعد (تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالبيئة المدرسية والنظام) جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤.٣٨)، وبدرجة كبيرة ، يليه بُعد (تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالمعلم) بمتوسط (٤.٢٦)، وهو بدرجة كبيرة ، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد (تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب) بمتوسط (٣.٨٤)، وهو أيضًا بدرجة كبيرة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى نقص التدريب المهني المتخصص للمعلمات في تطبيق مهارات التفكير العليا وضيق الوقت بسبب كثافة المناهج، وهذا يتفق مع ما

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أكدت عليه دراسة ناصف **(2018)** التي أشارت إلى أن اختبارات **PISA** تكشف عن تحديات في جودة التعليم، بما في ذلك نقص التدريب المهني للمعلمين في تطبيق استراتيجيات تعليمية متقدمة مثل التفكير النقدي وحل المشكلات وهذا يدعم التحدي الأول حول نقص المعرفة بمهارات التفكير العليا. كم أكد آل كاسي والأحمري **(2019)** أن كثافة المناهج وتركيزها على الحفظ يحد من قدرة المعلمات على تصميم أنشطة تعليمية تدعم التفكير التحليلي والإبداعي وهذا يفسر الصعوبة في تصميم الأنشطة والضغط الزمني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالمعلم من وجهة نظر نظرهن؟

للتعرف على تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالمعلمين من وجهة نظرهن ، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد (تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالمعلم)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٦) استجابات أفراد عينة البحث حول تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالمعلم

م	العبارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	المستوى		
١	لا أمتلك معرفة كافية بمهارات التفكير العليا المطلوبة في اختبارات بيزا.	٤.٤٣	كبيرة جدًا	٠.٨٣٢	١
٢	لم أتلقّ تدريبًا متخصصًا في تدريس مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.	٤.٢٥	كبيرة جدًا	٠.٩٦٨	٧
٣	أجد صعوبة في تصميم أنشطة صفية تدعم التفكير التحليلي والإبداعي.	٤.٣٩	كبيرة جدًا	٠.٨٠٣	٢
٤	لا أشعر بالثقة الكافية في قدرتي على تدريس مهارات التفكير العليا.	٤.٣٢	كبيرة جدًا	٠.٩٧٣	٥
٥	أواجه صعوبة في دمج مهارات التفكير العليا ضمن خطة الدرس اليومية.	٤.٣	كبيرة جدًا	٠.٩٩	٦
٦	لا أجد مراجع كافية أو أدلة معلم تدعمني في هذا المجال.	٤.١٨	كبيرة	١.٠٠٩	٩
٧	لا أمتلك خلفية كافية عن طبيعة اختبارات بيزا ومجالاتها.	٤.٣٢	كبيرة جدًا	٠.٩٦٣	٤
٨	أشعر بالحيرة في كيفية تقويم أداء الطالبات في مهارات التفكير العليا.	٤.١٦	كبيرة	١.١١٧	١٠

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

م	العبارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	المستوى		
٩	أفتقر إلى استراتيجيات تدريس عملية تساعد في تعزيز التفكير الناقد.	٤.٠٦	كبيرة	١.١٥٣	١٢
١٠	أجد صعوبة في تحقيق التوازن بين تدريس المنهج وتدريس مهارات التفكير.	٤.١٩	كبيرة	٠.٩٩٢	٨
١١	يستهلك تدريس مهارات التفكير العليا وقتًا كبيرًا من الحصة الدراسية.	٤.٣٦	كبيرة جدًا	٠.٩٣٨	٣
١٢	لا أجد دعمًا مهنيًا كافيًا من المشرفات أو الزميلات في هذا المجال.	٤.١٥	كبيرة	١.٠٠٩	١١
	الدرجة الكلية للبُعد	**٤.٢٦**	**كبيرة جدًا**	**٠.٦٠**	

يتضح في الجدول (٦) أن مستوى تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالمعلم من وجهة نظرهن بلغ بمتوسط حسابي (٤.٢٦)، وهو بدرجة كبيرة جدًا حسب المعيار المستخدم في الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٦) أن معظم عبارات بُعد تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالمعلم كانت بدرجة كبيرة جدًا وتم ترتيب أعلى ثلاث عبارات تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل بالآتي:

- جاءت العبارة رقم (١) وهي: " لا أمتلك معرفة كافية بمهارات التفكير العليا المطلوبة وفق متطلبات اختبارات **.PISA**. " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٤٣) وهي بدرجة كبيرة جدًا.
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: " أجد صعوبة في تصميم أنشطة صفية تدعم التفكير التحليلي والإبداعي." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٣٩) وهي بدرجة كبيرة جدا.
- جاءت العبارة رقم (١١) وهي: " يستهلك تدريس مهارات التفكير العليا وقتًا كبيرًا من الحصة الدراسية.." بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٣٦) وهي بدرجة كبيرة جدا.
- ويتضح من النتائج في الجدول (٦) أن أقل عبارات بُعد تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالمعلم تتمثل في العبارة رقم (١٢)، وقد كانت بدرجة كبيرة وهي: " لا أجد دعمًا مهنيًا كافيًا من المشرفات أو الزميلات في هذا المجال..." بالمرتبة الاخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١٥).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة العبارة رقم (٩) وهي: " أفتقر إلى استراتيجيات تدريس عملية تساعد في تعزيز التفكير الناقد." بمتوسط (٤.٠٦)، وهي بدرجة كبيرة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى عدد من التحديات التي تواجهها المعلمات، من أبرزها نقص التدريب المهني المتخصص في تطبيق مهارات التفكير العليا، بالإضافة إلى ضيق الوقت الناجم عن كثافة المناهج الدراسية. وتشير الأدبيات التربوية إلى دعم هذه التفسيرات؛ حيث أوضح ناصف (٢٠١٨) أن اختبارات **PISA** تكشف عن تحديات جوهرية في جودة التعليم، من أبرزها عدم كفاية تدريب المعلمين على تطبيق استراتيجيات تعليمية متقدمة كالتفكير النقدي وحل المشكلات (ص ٧٥)، مما يفسر محدودية المعرفة بمهارات التفكير العليا لدى المعلمات. كما أشار آل كاسي والأحمري (٢٠١٩) إلى أن تركيز المناهج على الحفظ والإلقاء، إلى جانب كثافتها، يحد من قدرة المعلمات على تصميم أنشطة تعليمية تعزز التفكير التحليلي والإبداعي، ويزيد من الضغوط الزمنية أثناء الحصة الدراسية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب من وجهة نظرهن ؟

للتعرف على تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب من وجهة نظرهن ، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد (تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٧) استجابات أفراد عينة البحث حول تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب

م	العبارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	المستوى		
١	تميل الطالبات إلى الحفظ والتلقين أكثر من التفكير والتحليل.	**4.11**	كبيرة	**1.1**	٢
٢	لا تظهر الطالبات دافعية لتعلم مهارات التفكير العليا.	**4.15**	كبيرة	**0.947**	١
٣	تواجه الطالبات صعوبة في فهم المشكلات المعقدة أو المفتوحة.	**3.71**	كبيرة	**1.2**	٩
٤	تفتقر الطالبات إلى المهارات الأساسية التي تؤهلهن للتفكير الناقد.	**3.89**	كبيرة	**1.145**	٦
٥	لا تستجيب الطالبات بشكل جيد للأسئلة المفتوحة أو التقييمات التحليلية.	**3.73**	كبيرة	**1.262**	٨

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

م	العبارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	المستوى		
٦	تفضّل الطالبات الطرق التقليدية على التعلم القائم على المشكلات.	**3.42**	كبيرة	**1.249**	١٢
٧	تواجه الطالبات صعوبة في العمل الجماعي والتعلم التعاوني.	**3.56**	كبيرة	**1.366**	١١
٨	تغيب عن الطالبات مهارة الربط بين المعرفة النظرية والتطبيق الواقعي.	**3.71**	كبيرة	**1.358**	١٠
٩	لا تبدي الطالبات اهتمامًا بالمحتوى المرتبط باختبارات بيزا.	**3.81**	كبيرة	**1.22**	٧
١٠	تشعر الطالبات بالارتباك عند مواجهة مواقف تتطلب تفكيرًا مرنًا أو إبداعيًا.	**3.92**	كبيرة	**1.169**	٥
١١	تواجه الطالبات صعوبة في التعبير عن أفكارهن وتحليلها كتابيًا.	**4.03**	كبيرة	**1.049**	٤
١٢	يوجد تفاوت كبير بين الطالبات في القدرة على ممارسة مهارات التفكير العليا.	**4.08**	كبيرة	**1.061**	٣
	الدرجة الكلية للبُعد	3.8433	**كبيرة**	.83226	-

يتضح في الجدول (٧) أن مستوى تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب من وجهة نظرهن بلغ بمتوسط حسابي (٣.٨٤٣٣)، وهو بدرجة كبيرة.

ويتضح من النتائج أن جميع عبارات بُعد تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب كانت بدرجة كبيرة وتم ترتيب أعلى ثلاث عبارات تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل بالآتي:

- جاءت العبارة رقم (٢) وهي: " لا تظهر الطالبات دافعية لتعلم مهارات التفكير العليا." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١٥) وهي بدرجة كبيرة.
- جاءت العبارة رقم (١) وهي: " تميل الطالبات إلى الحفظ والتلقين أكثر من التفكير والتحليل." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١١) وهي بدرجة كبيرة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- جاءت العبارة رقم (١٢) وهي: " يوجد تفاوت كبير بين الطالبات في القدرة على ممارسة مهارات التفكير العليا.." بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٠٨) وهي بدرجة كبيرة.
- ويتضح من النتائج في الجدول (٦) أن أقل عبارات بُعد تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالطالب تتمثل في العبارة رقم (٦)، وقد كانت بدرجة كبيرة وهي: " تفضّل الطالبات الطرق التقليدية على التعلم القائم على المشكلات.." بالمرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٤٢).
- وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة العبارة رقم (٧) وهي: " تواجه الطالبات صعوبة في العمل الجماعي والتعلم التعاوني.." بمتوسط (٤.٥٦)، وهي بدرجة كبيرة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل المرتبطة بالسياق التعليمي، من أبرزها الثقافة التعليمية التي تُعزز أساليب الحفظ والتلقين، وضعف دافعية الطالبات الناتجة عن الاعتماد على أساليب التدريس التقليدية، إلى جانب الفروق الفردية بين الطالبات. وقد دعمت الأدبيات التربوية هذه التفسيرات؛ حيث أشار **(Gashan ,2015)** إلى أن التصورات التقليدية السائدة لدى المعلمين والطلاب في السياق السعودي، والتي تركز على الحفظ أكثر من التفكير النقدي، تسهم في انخفاض دافعية الطلاب نحو تعلم مهارات التفكير العليا (ص ٣٠)، مما يعزز من فهم العاملين الأول والثاني. كما أكدت الرشيد (٢٠١٥) أن اعتماد المعلمات على الممارسات التدريسية التقليدية، إلى جانب قلة الأنشطة المحفزة للتفكير التحليلي، يؤدي إلى ميل الطالبات إلى الحفظ والتلقين، على حساب تنمية مهارات التفكير العليا.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على: ما تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالبيئة المدرسية والنظام؟

للتعرف على تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالبيئة المدرسية والنظام، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات بُعد (حول التحديات المرتبطة بالبيئة المدرسية والنظام)، وجاءت النتائج كما يلي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول رقم (٨) استجابات أفراد عينة البحث حول تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة حول التحديات المرتبطة بالبيئة المدرسية والنظام

م	العبارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	المستوى		
١	لا تتوفر في المدرسة مصادر تعليمية تدعم تدريس مهارات التفكير العليا.	٤.٣٤	كبيرة جدًا	٠.٩٢٤	٤
٢	الجدول الدراسي لا يمنح وقتًا كافيًا لتفعيل مهارات التفكير في الصف.	٤.٢٧	كبيرة جدًا	٠.٨٦٣	٦
٣	يركّز التقييم المدرسي على الحفظ أكثر من التركيز على مهارات التفكير.	٤.٢٥	كبيرة جدًا	٠.٩٧٨	٧
٤	لا تتضمن المناهج الدراسية بوضوح مهارات التفكير العليا المطلوبة في بيزا.	٤.٣٩	كبيرة جدًا	٠.٨٧٥	٢
٥	لا يتم تقديم برامج تطوير مهني مستمرة في هذا المجال.	٤.٣	كبيرة جدًا	٠.٩١٦	٥
٦	البيئة الصفية لا تشجع على النقاش والتفكير التعاوني.	٤.٢٣	كبيرة جدًا	٠.٩٣	٨
٧	يوجد ضعف في دعم إدارة المدرسة لممارسات تعليم التفكير الناقد.	٤.٣٨	كبيرة جدًا	٠.٩٤	٣
٨	ثقافة المدرسة تميل إلى الإنجاز السريع أكثر من بناء التفكير العميق.	٤.٤٦	كبيرة جدًا	٠.٨٠٩	١
الدرجة الكلية للبُعد		**٤.٣٢**	**كبيرة جدًا**	**0.69**	-

يتضح في الجدول (٨) أن مستوى تصورات المعلمات حول التحديات المرتبطة بالبيئة المدرسية والنظام بلغ بمتوسط حسابي (٤.٣٢)، وهو بدرجة كبيرة جدًا حسب المعيار المستخدم في الدراسة.

ويتضح من النتائج أن جميع عبارات بُعد التحديات المرتبطة بالبيئة المدرسية والنظام كانت بدرجة كبيرة جدًا وتم ترتيب أعلى ثلاث عبارات تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل بالآتي:

- جاءت العبارة رقم (٨) وهي: " ثقافة المدرسة تميل إلى الإنجاز السريع أكثر من بناء التفكير العميق " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٤٦) وهي بدرجة كبيرة جدًا.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- جاءت العبارة رقم (٤) وهي: " لا تتضمن المناهج الدراسية بوضوح مهارات التفكير العليا المطلوبة في بيزا." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٣٩) وهي بدرجة كبيرة جدًا.
- جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "الحرص على عدم تأثير استخدام برامج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي على مهارات المتعلمين." بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٣٨) وهي بدرجة كبيرة جدًا.
- ويتضح من النتائج في الجدول (٧) أن أقل عبارات بُعد المقترحات والتوصيات لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي تتمثل في العبارة رقم (٦)، وقد كانت بدرجة كبيرة جدًا وهي: " البيئة الصفية لا تشجع على النقاش والتفكير التعاوني.." بالمرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٢٣).
- وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة العبارة رقم (٣) وهي: " يركّز التقييم المدرسي على الحفظ أكثر من التركيز على مهارات التفكير.." بمتوسط (٤.٢٥)، وهي بدرجة كبيرة جدًا.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الإنجازات الأكاديمية قصيرة المدى، وعدم دمج مهارات التفكير العليا بشكل واضح ومنهجي في المناهج الدراسية، بالإضافة إلى اعتماد أنظمة التقويم على قياس الحفظ والاسترجاع بدلاً من التقييم التحليلي المعمق. وتدعم الدراسات الحديثة هذه التحديات؛ حيث أشار تقرير **PISA 2022** الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية **(OECD, 2023)** إلى أن تدني الأداء في المملكة العربية السعودية يرتبط بمناهج تُركز على المحتوى الأكاديمي التقليدي على حساب مهارات التفكير العليا، مما يعزز من فهم التحدي المتعلق بضعف إدماج هذه المهارات في المناهج **(OECD, 2023, Country Notes – Saudi Arabia).** كما أكدت القحطاني والسيد (٢٠٢٣) أن غياب التكامل بين مهارات التفكير العليا ومحتوى المناهج يشكّل عائقًا جوهريًا أمام تطوير أداء الطلبة في اختبارات مثل **PISA** ، مما يسلط الضوء مجددًا على التحدي المتعلق بعدم وضوح هذه المهارات في المناهج التعليمية.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

- تصميم برامج تدريبية متخصصة لتنمية معارف ومهارات معلمات المرحلة الثانوية في تدريس مهارات التفكير العليا، بما يتوافق مع متطلبات اختبارات **PISA.**

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- إدراج استراتيجيات تدريس التفكير الناقد والإبداعي ضمن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، لضمان جاهزيتهم لتدريس مهارات التفكير العليا بفاعلية.
- توفير أدلة تعليمية وأدوات تقويم واضحة تساعد المعلمات في تخطيط الدروس وقياس نواتج تعلم مهارات التفكير العليا.
- إعادة النظر في كثافة المناهج الدراسية وتقليص التركيز على الحفظ والتلقين، بما يتيح وقتًا كافيًا لتوظيف أنشطة تعليمية محفزة للتفكير التحليلي والإبداعي.
- تعزيز الدعم المهني والتربوي من قبل المشرفات التربويات والزميلات في مجال تدريس مهارات التفكير العليا، من خلال اللقاءات الدورية وورش العمل التعاونية.
- زيادة وعي المعلمات باختبارات **PISA** من حيث أهدافها ومجالاتها ومتطلباتها، لما لها من دور في تحسين جودة التعليم ومخرجاته.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع العربية:

الكبيسي، عبد الواحد. (٢٠١٤). *تنمية التفكير بأساليب مشوقة*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

آل كاسي، فاطمة ، والأحمري، مريم. (٢٠١٩). درجة ممارسة معلمات العلوم لمهارات التدريس الفعّال في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة السعودية للعلوم التربوية، ٣١* (٢)، ٢٠١-٢٣٠.

الأنصاري، أريج بنت إبراهيم بن أحمد. (٢٠٢٣). مدى الاستعداد التربوي لمعلمي وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للتدريس بمسار التفكير الناقد: دراسة ميدانية. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ٥*(٣)، ٢٤٢–٢٨١. جامعة ذمار - كلية الآداب.

جروان، فتحي عبد الرحمن(**2015**). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. عمان- دار الفكر العربي

دليل المعلم للدراسات والاختبارات الدولية (**2018**) *مفاهيم ونماذج* – القراءة ، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم

الديب، ماجد حمد. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تنمية كل من التحصيل ومهارات تدريس الرياضيات لدى عينة من طالبات كلية التربية واتجاهاتهن نحوها. *المجلة التربوية، ٣٤* (١٣٤-٢)، ١٣٩–١٨١.

رائد، أحمد، عبد الرشيد، نجلاء، البارمي، يوسف، السعيد، أحمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*.

الرشيد، سارة بنت عبد الله. (٢٠١٥). *الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التفكير العلمي في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

الرشيد، نورة بنت محمد **.(2015)** .معوقات استخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض .*المجلة التربوية، جامعة الكويت*، ١١٢ ، ١٠٣–١٣٤.

السلامات، نورة بنت محمد، والشهري، نوال بنت سعيد. (٢٠١٦). درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية لمعايير المعلم المهنية في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الطائف للعلوم التربوية، ١* (١)، ١١١-١٤٢.

سيد شرف الدين؛ زين عبد الرازق؛ روسني سماح (أكتوبر **2018**) أثر دمج مهارات التفكير الناقد في مقرر القراءة في تحسن أداء طلاب قطر وفق متطلبات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

اختبارات **PISA**، بحث مقدم في *المؤتمر الدولي الثاني عشر للغة والآداب والثقافة والتعليم*

السيد، رانيا مدحت أحمد. (٢٠٢٣). تصور مقترح قائم على معايير الاختبارات الدولية في تنمية مهارات تدريس القراءة التحليلية النقدية لدى معلمي اللغة العربية لمرحلة الثانوية: أنموذجًا. في *المجلس الدولي للغة العربية (تحرير)، وقائع المؤتمر الدولي التاسع للغة العربية*

الشمراني، سعيد بن محمد عبد الله، &الحربي، فهد بن عوض. (٢٠١٧). مستوى توافر المعايير المهنية التخصصية لدى معلمي الأحياء في المملكة العربية السعودية: من وجهة نظر مشرفيهم التربويين .*مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ١١ **(2)**، ٣٧٠ **.389**–سلطنة عُمان

العمري، فهد بن عبد الرحمن **.(2023)** .تحليل محتوى مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير العليا .*مجلة العلوم التربوية*، ٣٥(٢)، ٥٥ـ٧٨.

العمري، محمد بن عبد الله. (٢٠٢٣). تقييم مهارات التفكير العليا في التعليم الثانوي السعودي: تحليل أداء الطلاب في اختبارات **PISA 2022**. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٧(٢)، ٤٥-٦٨.

المالكي، عبدالملك. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية ممارسات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لاستراتيجيات تدريس مهارات التفكير العليا بمحافظة جدة .مجلة تربويات الرياضيات، ٢٥**(6)**، ٤٣–**70**.

المالكي، فاطمة بنت عبد الله **.(2022)** .*أثر استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض* .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

موسى ،دعاء. (**2021**) *مهارات اختبار **PISA** في كتب العلوم ومستوى اكتسابها وعلاقتها بفهم متطلبات استشراف المستقبل لدى طلاب الصف التاسع لمحافظات الجنوبية بفلسطين*، ماجستير، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

ناصر السيد عبد الحميد عبيدة (**2017**) فاعلية نموذج تدريس قائم على أنشطة **PISA** في تنمية مكوت البراعة الرياضية والثقة الرياضية لدى طلبة الصف الأول الثانوي، *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، جامعة عين شمس، كلية التربية، ع **219**، ص ص **16- 70**

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

ناصف، محمد احمد. (٢٠١٨). اختبارات **PISA** ودورها في تحسين جودة التعليم: رؤية تحليلية. مجلة دراسات في التعليم والعلوم الإنسانية**.** *مجلة دراسات في التعليم والعلوم الإنسانية*، ١٠**(1)**، ٦٥-٨٤

المراجع الأجنبية:

Care, E., Griffin, P., & McGaw, B. (2019). *Assessment and teaching of 21st century skills*: Methods and approach. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20798-4

Hariri Djudin, T. (2020). Teachers' ability in higher-order thinking skill questions. *Journal of Physics: Conference Series, 1567*(3), 032008.

Gashan, A. K. (2015). Exploring Saudi pre-service teachers' knowledge of critical thinking skills and their teaching perceptions. International Journal of Education and Literacy Studies, 3(2), 26–34. Retrieved from https://journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/1469

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). PISA 2018 results: What students know and can do (Vol. I). OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *PISA 2022 results: Country notes – Saudi Arabia*

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing.*

Robertson, Charles L. (2005). *Development and transfer of higher order thinking skills in pilots*. Unpublished Dissertation, Capella University**.**

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

التدريب من تحليل الاحتياجات الي قياس الأثر

From Needs Analysis to Impact Measurement

إعداد

د. عماد كساب

Emad Kassab

Doi: 10.21608/ejev.2025.436367

استلام البحث: ٢٦ / ٣ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ١٤ / ٥ / ٢٠٢٥

كساب، عماد (٢٠٢٥). التدريب من تحليل الاحتياجات الي قياس الأثر. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٨٢٣ - ٨٧٢.

https://ejev.journals.ekb.eg

التدريب من تحليل الاحتياجات الي قياس الأثر

المستخلص:

في ظل المتغيرات المتسارعة، تبرز أهمية تطوير الموارد البشرية لمواكبة هذه التحولات، حيث يساعد التدريب على إحداث تغييرات ذهنية وسلوكية وفنية للتفاعل بفاعلية والتكيف مع مستجدات الحياة. يمثل التدريب مدخلاً أساسيًا لإثراء الشخصية وتطوير الأداء الفردي والجماعي، وقد استدعت التطورات الكبيرة في تطبيقات الموارد البشرية إعادة النظر في الجوانب التنظيمية لضمان التطوير المستمر والاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات. ويُعدّ التدريب مدخلاً حيوياً لتنمية وتأهيل الموارد البشرية، ويقابل حاجات الأداء الفعال، مع ضرورة الربط بين المسارين الوظيفي والتدريبي لتحقيق الأثر الإيجابي المطلوب. ويظهر هنا الارتباط الوثيق بتحديد الاحتياجات التدريبية، حيث أن أي قصور في تقديرها يؤثر سلبًا على أهداف ومخرجات التدريب وجودته. وتُعتبر مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية جوهر العملية التدريبية وأساسها الذي تقوم عليه كافة دعائمها، إلا أن بعض المسؤولين قد يغفلون أهميتها بسبب تعقيدها وتكاليفها، أو خوفًا من عدم تحقيق التدريب لتغيير مستمر في كفاءة الموظفين والحفاظ على صحتهم النفسية. كما أن قياس أثر التدريب بالغ الأهمية لتقييم العائد على الاستثمار فيه. ويتناول البحث مفاهيم المنظمات والموارد البشرية، وأنواع وأساليب ومبادئ التدريب، وأسس وأبعاد العملية التدريبية، ومفهوم وأهمية ومصادر وطرق تحديد الاحتياجات التدريبية، ونموذج تطبيقي لتحديد الاحتياجات في السعودية، وتقييم التدريب وأهدافه وطرق تقييمه، ونماذج قياس أثر الاستثمار في التدريب. نأمل أن يكون هذا العمل عونًا للعاملين في هذا المجال.

Abstract:

In the face of rapid changes, the importance of developing human resources to keep pace with these transformations becomes prominent. Training helps bring about mental, behavioral, and technical changes to interact effectively and adapt to life's developments. Training represents a fundamental approach to enriching personality and improving individual and collective performance. The significant advancements in human resources applications have necessitated a re-evaluation of existing organizational aspects to ensure continuous development and the optimal use of information technology. Training is a vital approach for developing and qualifying human

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

resources, meeting the needs of effective performance, with the necessity of linking the career and training paths to achieve the desired positive impact. The close connection with identifying training needs becomes evident here, as any deficiency in their assessment negatively affects the objectives and outcomes of training and its quality. The stage of identifying training needs is considered the core of the training process and its foundation upon which all its pillars rest. However, some officials may overlook its importance due to its complexity and costs, or out of fear of training failing to bring about continuous change in employee efficiency and maintaining their psychological well-being. Furthermore, measuring the impact of training is crucial for evaluating the return on investment in it.

تمهيد:

تُعد تنمية الموارد البشرية حجر الزاوية في تحقيق التطوير المؤسسي وتحسين الأداء العام للمنظمات، سواء في القطاع الحكومي أو الخاص أو غير الربحي. ومن أبرز أدوات هذا التطوير العملية التدريبية، التي تهدف إلى تعزيز المهارات وبناء القدرات الوظيفية بما يتوافق مع الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة. وتأتي خطوة تحديد الاحتياجات التدريبية كمرحلة محورية في تصميم البرامج التدريبية، فهي التي تضمن أن تكون التدريبات موجهة فعليًا لسد فجوات الأداء وتحقيق القيمة المضافة. كما أن متابعة وتقييم التدريب بعد تنفيذه يساهم في تعزيز جودة العملية التدريبية وتحسين عائد الاستثمار فيها. وفي هذا السياق، يتناول هذا البحث المفاهيم والمناهج والأدوات المتعلقة بتحديد الاحتياجات التدريبية، إضافة إلى نموذج تطبيقي يساعد في إجراء هذه العملية باحترافية، ويستعرض أيضًا آليات تقييم العملية التدريبية لضمان فاعليتها وكفاءتها.

أهداف البحث:

١. توضيح المفهوم الشامل للاحتياجات التدريبية وأهميتها في تحسين أداء الأفراد والمنظمات.
٢. التعرف على المصادر والمناهج المختلفة لتحديد الاحتياجات التدريبية.
٣. تقديم نموذج تطبيقي يوضح خطوات تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل عملي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤. تحليل طرق وأساليب تقييم العملية التدريبية بما يشمل المدرب والمحتوى والبيئة التدريبية.
٥. إبراز أهمية المتابعة والتقييم لضمان جودة التدريب وتحقيق أهدافه الاستراتيجية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية هذا البحث في تقديم إطار متكامل لفهم الاحتياجات التدريبية من منظور علمي وتطبيقي، يساعد العاملين في مجال تنمية الموارد البشرية على تصميم برامج تدريبية فعالة وموجهة. كما يسهم البحث في رفع كفاءة العمليات التدريبية وتحقيق أفضل استفادة ممكنة من الموارد المتاحة، مما ينعكس بشكل مباشر على أداء الأفراد والمؤسسات. بالإضافة إلى ذلك، يُمثل هذا البحث مرجعًا مهمًا للباحثين والممارسين في مجال التدريب الإداري والمؤسسي.

مشكلة البحث:

تعاني العديد من الجهات من ضعف أثر البرامج التدريبية، ويرجع ذلك في الغالب إلى عدم تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة، أو الاعتماد على انطباعات غير منهجية، أو غياب تقييم فعلي لنتائج التدريب. ومن هنا تنطلق مشكلة هذا البحث التي تتمثل في" :كيف يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل علمي منهجي يضمن توجيه العملية التدريبية نحو الأهداف المرجوة؟ وكيف يمكن تقييم التدريب لضمان فاعليته وتحقيق عائد ملموس منه؟"

مفهوم الاحتياجات التدريبية

يعرف الاحتياج لغة بأنه الافتقار والنقص، والحاجة تعني القصور عن المبلغ المطلوب والاحتياج هو ما يطلبه الشيء لاستكمال نقص أو قصور فيه أما الاحتياجات التدريبية فيعرفها درويش وتكلا بأنها: 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 هذا ويعرف البعض الاحتياج التدريبي بأنه التفاوت بين ما هو كائن وما يجب أن يكون. وللوصول إلى تحديد الاحتياجات التدريبية فانه يجب أن نحدد السلوك أو الأداء المراد تغييره أو تطويره، والسلوك أو الأداء المستهدف بعد التدريب، ويلاحظ أن الاختلاف أو الفرق بين السلوك أو الأداء المستهدف هو الأساس لمعرفة درجة الاحتياج التدريبي الذي نسعى للوصول أليه

وهناك من يعرف الاحتياجات التدريبية بأنها جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين في منظمة ما – لأي سبب من الأسباب والتي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء العاملين بما يعمل على تحسين هذا الأداء

ويمكن الخروج من المفاهيم المختلفة للاحتياجات التدريبية بالآتي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- إنها معلومات واتجاهات ومهارات وقدرات معينه فنية أو سلوكية يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها.
- إنها تمثل نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية، حالية أو محتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو مشكلات محددة يراد حلها
- إنها عملية مستمرة غير منتهية وذلك نتيجة للتغييرات التنظيمية أو التكنولوجية أو الإنسانية أو بسبب الترقيات أو التنقلات، التوسعات، عمليات التطوير، أو بسبب بعض المشكلات غير المتوقعة وغيرها من الظروف التي تتطلب إعداداً وتدريباً ملائماً ومستمراً لمواجهتها.
- إنها توفر ما يمكن تسميته باستمرارية النضج والتقويم الذاتي، فتحديد الاحتياجات التدريبية يسمح بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل.
- إنها بوجه عام أهداف للتدريب تسعى المنظمة إلى تحقيقها، فالتدريب لا يكون إلا إذا كانت هناك احتياجات تدريبية.

وبما أن المهمة الأساسية للتدريب هي توفير برامج لتنمية الموارد البشرية. ولضمان تقديم هذه البرامج في الوقت المناسب لذا يجب أن يتم تخطيط وتنفيذ العديد من الأنشطة المهمة ضمن عمليات التدريب والتطوير. ومن أهم هذه الأنشطة تحديد الاحتياجات. وتعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لنجاح البرامج التدريبية، وذلك لأن تحديد الاحتياجات التدريبية يتطلب ما يلي

- تحديد الأفراد المطلوب تدريبهم ونوع التدريب المطلوب ومدة البرامج والنتائج المتوقعة منهم.
- يحدد للتدريب أهدافه بدقة، كما يتقرر في ضوئها تصميم محتوى البرامج التدريبية، والوسائل المستخدمة في التدريب واختيار المتدربين، وكذلك تقييم برامج التدريب.
- يساهم في تحديد المسافة بين المستوى الذي يكون عليه المتدرب قبل بدء التدريب، والمستوى الذي نأمل وصوله إليه عند نهايته، إذ إن تقدير الاحتياجات التدريبية وقياسها قياسا علميا هو الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويده للمتدربين كماً وكيفاً من المعلومات والاتجاهات والخبرات الهادفة إلى إحداث التطوير ورفع الكفاءة المهنية.
- يساعد في تشخيص مشكلة ما، ويساعد على عملية التخطيط لحلها، ويبين مدى استحقاقية برامج التدريب من عدمها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- يسهم في تخفيض النفقات والتقليل من الإهدار من خلال تحقيق أهداف التطوير بصورة شاملة، ورفع معدل كفاءة الأداء والحصول على مستوى أعلى من إنتاجية العمل التي يتم تحقيقها عن طريق التدريب.

إضافة إلى ذلك فإن المعلومات التي يتم الحصول عليها في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يمكن أن تستخدم في عملية التنبؤ بالاحتياجات التدريبية المستقبلية.

وعلى الرغم من كثرة الحديث عن الاحتياجات التدريبية، فان ذلك لم يقابله – للأسف – القدر الذي تستحقه من الاهتمام والجدية في التنفيذ، فعندما سئل كل من "بلاك وموتن" Blake & Mouton عن أهم القضايا الخلافية في مجال تنمية الموارد البشرية أجابا إلى أن الاستجابة إلى الاحتياجات على أساس مجرد الإحساس والشعور وليس على أساس الاحتياجات الفعلية هي المشكلة الأولى التي تواجه المتخصصين في مجال التدريب والتطوير. ولقد صاغ هوفمان Hoffman ذلك بشكل قاطع عندما ذكر أنه قد تم تصميم معظم البرامج التدريبية بدون تحديد للاحتياجات الفعلية

هذا وقد أشار كل من جون مارشال وساره كالدويل Marshall & Caldwell إلى أن مشاركة المتدربين في تحديد احتياجاتهم التدريبية إنما يؤدي إلى إقبالهم بحماس على حضور الدورات التدريبية وذلك لاتفاق احتياجاتهم التدريبية الحقيقية مع أهدافها ومضمونها ويرى إدجار دال Dale أن تبنى المتدربين لأهداف الدورات التدريبية التي سيحضرونها واشتراكهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية يسهم بالفعل في القضاء على السلبيات التي قد تعترض عقدها. هذا فضلا عن أن المتدربين الذين يشاركون في تحديد احتياجاتهم التدريبية إنما يصبحون أكثر مقدرة على النقد الذاتي، ومعرفة لطاقتهم المهنية، ويستفسرون عن كل عمل يقومون به

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية وذلك للأسباب التالية

أ- إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وأهمها عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم محتوي البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييم البرنامج التدريبي. فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشرا يوجه التدريب توجيها صحيحا في تلك العمليات الفرعية.

ب- يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على الأداء الحسن، والهدف الأساسي من التدريب.

ت- يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ث- في غياب تحديد الاحتياجات التدريبية أو تحديدها بشكل غير دقيق، إضاعة الجهد والوقت والمال.

ونظرا لكون عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ليس عملا سهلا كما يظن البعض، فهو عمل مسحي منظم يكون في العادة عبارة عن جهد تعاوني جماعي تضطلع به كافة أجهزة المنظمة بغية معاينة وفحص الفجوة ما بين أهداف محددة ووضع قائم فعلا، ويكون هذا الجهد في صورة برنامج منظم أساسه وغرضه تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والتي تنبع من احتياجهم الفعلي في الجوانب التي يشعرون بنقص في معرفتهم أو إتقانهم لها. فانه قد يشترك في تحديدها عدد من الجهات ذات العلاقة وفقا لمستوى وموقع المتدربين المستهدفين، وتبعا للهدف العام المراد تحقيقه.

مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:

فانه يمكن لجهة واحدة أو أكثر من الجهات التالية الإسهام في تحديد الاحتياجات التدريبية

أ- المتدرب لأنه الشخص الوحيد الذي يشعر بجوانب القصور لديه أكثر من غيره.

ب- الرئيس المباشر الذي يشرف على المتدرب المراد تحديد احتياجاته التدريبية.

ت- اختصاصي التدريب وهو الشخص المتفرغ لشؤون التدريب الفنية والذي تقع على عاتقه مسؤوليات تحديد الاحتياجات التدريبية.

ث- الخبير المتخصص والمستشار وهو الشخص الذي ينتمي إلى هيئه تدريبية أو استشارية مستقلة متخصصة في التدريب وتحديد احتياجه.

ج- الإدارة العليا (المحلية أو المركزية) وذلك بحكم إشرافها العام على المتدرب، ووجود التقارير الدورية لديها عنه طول فترة عمله في موقعه التابع لها.

ح- مراكز التدريب المختصة وهي التي تعتبر بمثابة بيوت الخبرة المتخصصة، والتي تمتلك من الخبرات الطويلة والتقنيات والطرق المسحية ما يؤهلها للعب دور بارز ومؤثر في شؤون التدريب.

ولكن لا يمكن لأي جهة من هذه الجهات تحديد الاحتياجات التدريبية دون وجود الطرف المباشر وهو المتدرب، وإلا أصبح هدف البرنامج التدريبي المبني على هذا التحديد غير مفهوم تماما عنده، وأصبح محتوى البرنامج لا يمس الحاجات الحقيقية له بالصورة الكافية مما يقلل إن لم يفقد قيمته، ولا يمكن للقائمين عليه التأكد فيما بعد من مدى تحقيق أهدافه.

تصنيف الاحتياجات التدريبية:

هناك عدة طرق لتصنيف الاحتياجات التدريبية منها

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١-تصنيفها حسب الهدف، أي تصنيفها إلى
أ- احتياجات عادية لتحسين أداء الأفراد، مثل دورات المدرسين المعينين حديثا في أصول التدريس أو في الأساليب التربوية.
ب- احتياجات تشغيلية لرفع كفاءة العمل مثل الدورات المتعلقة بكيفية استخدام نظام إداري جديد أو طريقة عمل جديدة.
ت- احتياجات تطويرية لزيادة فعالية المنظمة، مثل دورات إعداد كوادر متكاملة لتشغيل وحدة فنية، أو تخصيص منح للراغبين في العمل مستقبلا في المنظمة أو العاملين حاليا بهدف تأمين الحصول على كوادر ماهرة مستقبلا حسب خطة الاحتياجات من الكوادر.
٢-تصنيفها حسب الفترة الزمنية، أي تصنيفها إلى: -
أ- احتياجات عاجلة (آنية-غير مخططة).
ب- احتياجات قريبة المدى (مخططة).
ت- احتياجات مستقبلية (تطويرية /خطة بعيدة المدى).
٣-تصنيفها حسب حجم التدريب أو كثافته، أي تصنيفها إلى: -
أ- احتياجات فردية.
ب- احتياجات جماعية.
٤-تصنيفها حسب طريقة التدريب أو أسلوبه، أي تصنيفها إلى: -
أ- احتياجات لتدريب عملي في الموقع / تطبيقي.
ب- احتياجات لتدريب معرفي في قاعات /نظري.
٥-تصنيفها حسب مكان التدريب أو جهته، أي تصنيفها إلى: -
أ- احتياجات تدريبية أثناء العمل اعتماد على الخبرات الداخلية.
ب- احتياجات تدريبية خارج العمل اعتمادا على مراكز وهيئات تدريبية أو مؤسسات مماثلة.

مستويات الاحتياجات التدريبية

ويمكن النظر إلى مستويات الاحتياجات التدريبية وأصنافها من حيث
أ- مستوى الأفراد: وهذه هي نقطة البداية في عملية تحديد الاحتياجات. فلكل موظف حاجات فريدة ترتبط بنوع وظيفته وطبيعتها، وخلفيته العلمية والثقافية، وخبراته العملية وشخصيته. وان التركيز على الاحتياجات التدريبية للأفراد يجعل من الممكن وضع برنامج تدريبي يلبي تلك الحاجات، كما يسهل تحقيق نتائج يأملها ويدركها الأفراد أصحاب العلاقة.
ب- مستوى الجماعات: وهنا تتعلق الحاجات بمجموعة من مديرين ومسئولين أو مشرفين لهم حاجات تدريبية مشتركة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ت- مستوى التنظيم: إن الأفراد والجماعات يعملون في تنظيم، ومن هنا فان المنظمات قد تجمع الحاجات الفردية وحاجات الجماعات وتصمم برامج تدريبية وفق الموارد المتاحة للتوفيق بين حاجات الأفراد والجماعات من جهة، وحاجات التنظيم ككل من جهة أخرى. وكذلك فان المسئولين في المنظمات قد يحددون الحاجات التدريبية لمعالجة مشكلات تتعلق بالتنظيم مثل ثقافة المنظمة، وقيم العاملين فيها، وعلاقاتهم الإنسانية، وأساليب الاتصالات واتخاذ القرار بها، وبالتالي يصممون برامج تدريبية تعالج تلك المشكلات وينضم إليها عاملون في المنظمة ومن مستوى إداري أو عدة مستويات.

ث- مستوى الوطن (القطر): وهنا تجري مسوحا عامة على مستوى الوطن فتحدد الاحتياجات التدريبية في جميع القطاعات الإنتاجية والخدمية. تمهيدا لوضع برامج تدريبية عامة للعاملين في تلك القطاعات. وقد يأخذ تحديد الاحتياجات التدريبية هنا شكل المديرين في القطر أو مديري التسويق في جميع الوزارات العامة.

ج- مستوى الأقاليم: وهنا يجري تحديد الاحتياجات التدريبية لقطاع إنتاجي أو مديرين من عدة أقطار يضمهم إقليم جغرافي واحد يجمع بين أقطاره خصائص ثقافية أو سياسية أو اقتصادية مشتركة.

ح- مستوى العالم (المستوى الدولي): نتيجة لتشابك العالم وترابط أجزائه بسبب ثورة المواصلات والاتصالات، ونشوء أسواق عالمية، فأنه قد تحدد الاحتياجات لفئة معينة من المديرين أو القطاعات الإنتاجية، أو لمعالجة مشكلات ذات طابع دولي مثل الفقر أو الإسكان أو تلوث البيئة. وقد تسهم المنظمات الدولية إسهاما واضحا في مثل تلك العملية.

إن تناول الاحتياجات التدريبية أيا كانت مداخلة، فانه ينصب على كيفية التوصل بصورة موضوعية ودقيقة إلى حجم الاحتياجات التدريبية المطلوبة ونوعها.

- **طرق تحديد الاحتياجات التدريبية**

انطلاقا من المعارف النظرية التي تعمقت في دراسة التنظيمات والتي كان لها دور كبير في تطورها نذكر منها اسهامات ميشيل كروز التي ركزت علي دراسة التحليل الاستراتيجي في التنظيمات ودراستنا في هذا الكتاب تقوم علي تحليل مبادئ هذه النظرية وترجمتها الي بدائل تساعد في تحديد الاحتياجات التدريبية للتنظيمات ومن بين هذه النقاط التي سنركز عليها هي منطقة الشك (مناطق الظل) حيث انه في كل التنظيمات لا تبالي في قياس مدة الإنجاز لمهام معينة أي انه في عملية الصيانة مثلا لا يتم تحديد فترة صيانة الأعطال للمعدات والأجهزة مع غياب الرقابة علي العمال من طرف المسؤول المشرف عليهم مما يؤدي الي زيادة حجم الفجوة وتذبذب

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أداء التنظيم وهذا ما يسميه كرويه بمنطقة الظل او الارتياب والفاعل الاستراتيجي هو الذي يحاول الاستحواذ عليها او التحكم فيها ليمارس نوعا من الضغوط علي المرؤوسين فهي مورد هام يتخذه الفاعل ليمارس فيه التحرك ضمن هامش الحرية لذلك فان الكل يرتكز علي منطقة الظل المراقبة من طرف الفاعلين فمن يتحكم فيها بقوة مقابل الاخرين اذ يجعلها غير مرتقبة لديهم بواسطة كفاءاتهم ومع معارفهم لقواعد العمل كل واحد من الفاعلين يستغل منطقة الظل بغية تحقيق هامش من الاستقلالية والوصول الي أهدافه الاستراتيجية وبالتالي علينا معرفة واستهداف الفاعلين داخل التنظيم ومعرفة أهدافهم وحجم ما لديهم من سلطة داخل مجموعات العمل والفاعل الأكثر تحكما في مناطق الظل بواسطة كفاءاته وشبكة علاقاته الاتصالية يستطيع ان يتنبأ بحدوثها ومن ثم فانه يتوفر علي اكبر مصدر للسلطة ومن هنا تصبح سلوكياته غير مقدرة إذن يتبين ان مناطق الشك موجودة في جميع المستويات وتتداول مع استقلالية الفاعل وتلازمها لحد بعيد الي جانب ذلك يمكن القول بان الاتصال جد مهم في العملية من خلال ابراز وظائفه فالاتصال يكون وظيفة تحفيزية حسب وجهة نظر جارد لير jardillier بالمعني الذي تؤدي فيه الي تحسين العلاقات الاجتماعية من ناحية والي ما تنتجه من اقتراحات وحلول تقنية فيما يخص نشاط العاملين اما الوظيفة الثانية يمكن ان تكون فقط الي تجنيد الموارد البشرية حسب البعض والي الحفاظ علي العلاقات المباشرة في الأنشطة الإنتاجية والباحث كيسر يري بان فقر الاتصالات الاجتماعية نتيجة تصور بعض مراكز العمل بمعزل عن العمل في حد ذاته يؤدي الي نقص فاعلية النسق وتظهر الحاجة للتكوين من خلال ثلاث مستويات هامة من خلال القيام بتحليل المنظمة أولا والمهام ثانيا وأخيرا تحليل احتياجات العاملين.

أولا: تحليل المنظمة

لما كانت استراتيجية التدريب مرتبطة بالاستراتيجيات الأخرى في المنظمة وتساهم في تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية عالية كان لابد من قيام إدارة الموارد البشرية بإجراء تحليل لأهداف المنظمة ومواردها وخططها والمراحل الزمنية اللازمة لبلوغ تلك الأهداف ومدي فاعلية الموارد المتاحة في تحقيق الأهداف وبإمكان الإدارة الاستعانة بعدة مؤشرات كمعدلات الإنتاجية وتكلفة العمل والغياب والتأخير ودوران العمالة والحوادث والمناخ التنظيمي ومعنوية العاملين حيث تلقي هذه المؤشرات ضوء علي احتياجات التدريب كما ان هذا التحليل يساعد في تحديد الاطار العام لمحتوي واتجاهات واسبقيات ومواقع التدريب كما يتطلب التنظيم فحصا وتشخيصا لجميع العوامل التنظيمية كثقافة المنظمة ورسالتها وهيكلها التنظيمي اذ ان كل عامل من هذه العوامل يساعد في تحديد الحاجات التنظيمية أي يحدد ويضمن

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الحاجة الي التدريب في كل مجال من نشاطات المنظمة والتدريب ليس هدفا في حد ذاته بقدر ما هو وسيلة لزيادة فاعلية الأداء التنظيمي لذلك فان نقطة البدء في تقدير احتياجات التدريب تتمثل في دراسة مؤشرات الأداء التنظيمي والتي يمكن حصرها في كفاءة الإنجاز أي معدلات الإنتاجية الربحية تكلفة المواد وبدراسة هذه المؤشرات من حيث اتجاهها وعلاقتها ببعضها البعض وعلاقتها بأهداف المؤسسة يمكن استخلاص استنتاجات عن مدي الاحتياج الي تنمية الأداء التنظيمي وتحليل المنظمة او التنظيم يتضمن النقاط الاتية.:

أ- دراسة الأهداف الحالية للمنظمة

ب- تبرز أهمية الأهداف الحالية بالنسبة للمنظمة في انها تعد أساس وسبب وجود واستمرار المنظمة طالما بقيت هذه الأهداف ملبية لبعض حاجات البيئة والمجتمع هذا من ناحية ومن ناحية اخري فان تحديد الأهداف واستيعابها وفهمها من قبل العاملين يساعد أكثر في العمل على تحقيقها وربطها بأهدافهم الخاصة وهذه الأهداف التي توجد من اجلها المنظمة توضع في إطار رسمي للمنظمة ويسمي هذا الإطار برسالة المنظمة

ت- دراسة تطور المنظمة

تنصب دراسة تطور المنظمة من حيث الأهداف والموارد وأساليب العمل والإنتاج والأسواق في الماضي كذلك دراسة الأهداف المستقبلية والمشاريع المستهدف تنفيذها، الأسواق الجديدة التي تنوي المنظمة دخولها، أساليب العمل التي تتبعها المنظمات المماثلة لعمل المنظمة. ان الغاية من هذه الدراسة هي محاولة التنبؤ بمسيرة المنظمة المستقبلية وبالتالي تحديد الاتجاهات العامة للاحتياجات التدريبية وطبيعتها ومواقعها وبالتالي فالمنظمة مجبرة حتي تبقي مسايرة للتوترات ان تركز اهتمامها علي هذه النقطة الهامة حيث من خلال هذه الأخيرة تستطيع المنظمة ان تعرف وضعها في الماضي وفي الوقت الحالي كما انها يتاح لها معرفة أوجه الاختلاف بين الوضعيتين فان تطور نظام عملها للأحسن هذا يدل علي انها ستواصل علي هذا الدرب حتي تبقي محافظة علي نموها ومكانتها في السوق اما اذا كانت لا تثبت اختلافا كبيرا بين الوضعيتين فأنها مجبرة علي التحرك والعمل علي معرفة سبب هذا الركود وان تعمل علي إعادة هيكلة مصالحها وهياكلها التنظيمية اما بالتدريب لصالح مواردها البشرية واما بمعرفة أسباب هذا الركود الذي يعيق نمو وتطور المنظمة في الاتجاه الصحيح مع الاخذ بعين الاعتبار اهداف وسبب وجود المنظمة حتي لا تضيع مكانتها الحالية في السوق.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ث- تحليل الهيكل التنظيمي

يعتمد هذا التحليل على تحديد ومعرفة كل اقسام وهياكل المنظمة الرئيسية والفرعية التي تتكون منها المنظمة وفق اختصاصاتها وحجمها من حيث النشاط الممارس وأساليب الاتصال المعتمدة والصلاحيات الممنوحة لإنجاز الاعمال ومدي وملاءمتها لذلك ومدي ممارسة الصلاحيات الحالية، ان تحليل الهيكل التنظيمي للمنظمة وأهدافها الحالية تستدعي أيضا دراسة سياسات المنظمة المعتمدة في مختلف المجالات، وكذلك النظم واللوائح والتعليمات التي تحكم ذلك ومدي تفهم العاملين لها ومساهمتهم في وضعها وصياغتها والايمان بها كما بينت العديد من الدراسات علي ان الهيكل التنظيمي يتأثر بعدة عوامل لذلك يجدر تحليله للتحديد المناسب لاحتياجات التدريبية نذكر منها حجم المنظمة ودرجة التخصص والقدرات البشرية المطلوبة والتكنولوجيا ونطاق الاشراف والبيئة الخارجية والفلسفة الإدارية حيث هذه العوامل تساعد علي التصميم الجيد للهيكل او الخريطة التنظيمية المعتمدة يساعد علي تطور نشاط المنظمة ، هل يسهل مسارها هل الهيكل التنظيمي مبني علي أساس علمي هل متسلسل حسب الأولويات التنظيمية هل المناصب المدرجة في الهيكل التنظيمي مدروسة حسب الشهادات هل مهام الوظائف تتوافق مع نشاطات المنظمة كل هذه النقاط لابد من التعرض لها خلال عملية التحليل حتي تستطيع المنظمة بناء هيكل تنظيمي متوازن وصلب قادر علي دعم النشاط الرئيسي للمنظمة .

ثانيا: تحليل المهام

فيمثل دراسة الوظائف المتواجدة في المنظمة من حيث المسؤوليات والاعباء لتحديد التدريب المطلوب لكل وظيفة وتحديد المعارف والمهارات المطلوبة لإنجاز الوظيفة بفاعلية وبهدف تحليل المهام الي تحديد نوع المهارات والمعلومات والاتجاهات المطلوبة لإنجاز العمل والمعايير التي تقاس بها تحصيل الفرد لهذه المتطلبات ويتم ذلك من خلال وضع مواصفات شاغل المنصب او الوظيفة واهداف الوظيفة ومعدلات الأداء وهكذا من خلال هذه الطريقة نستطيع الإجابة على السؤال التالي: ما نوع التدريب المطلوب من حيث المهارات والمعلومات والاتجاهات؟

كما يتم معرفة حاجات التدريب من خلال هذا المستوي عن طريق المقارنة بين نتائج الوظائف وما تحتاجه من مواصفات لأدائها بشكل كفؤ وبين المواصفات المتوفرة لدي شاغليها فعنما تكون مواصفات الشاغلين اقل مما هو مطلوب لأدائها معني ذلك وجود فجوة وحجة للتدريب والتنمية في حالة حدوث فجوة بين الطرفين فهذا يتطلب تعديل في مواصفات الوظيفة قصد سد الفجوة او التقليل من حجمها حتي يتسنى لشاغلها أداء مهامه علي احسن وجه او محاولة التقريب بين مواصفات الوظيفة وشاغلها اما اذا كان شاغل هذه الوظيفة لا يتحلى بالمواصفات المطلوبة فلا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بد من تكوينه لشغل هذه الوظيفة وفق المواصفات المطلوبة او تغييره بفرد اخر يملك المواصفات المطلوبة لأداء او شغل هذه الوظيفة والهدف من تحليل المهام تعريف العاملين لمهامهم المطلوبة ومسؤولياتهم اتجاه المنظمة بما يمكنهم من أداء أعمالهم علي نحو سليم ومن ثم تحديد نوع المعلومات والمهارات التي تلزمهم وبذلك يساعد تحليل المهام علي الحصول علي تصور متكامل عن جوانب القصور في انجاز المهام او الأدوار الوظيفية من خلال المقارنة بين المعايير المحددة للأداء وبين الإنجاز الفعلي

ومن بين المعايير التي يعتمد عليها في تحليل المهام:

أ- وصف الوظائف: ان اعداد وصف للوظيفة يتطلب تحليلا كاملا لطبيعة كل واجب وهذا يفترض اعداد وثيقة مكتوبة تتضمن وصفا دقيقا لكل من واجبات ومسؤوليات ومتطلبات الوظيفة حيث ان عدم الوضوح في الوصف يؤدي الي عدم الوضوح في الاحتياجات والوصف الوظيفي لابد ان يشمل علي اسم الوظيفة علي شرط ان يكون اسم الوظيفة مدرج ضمن الهيكل التنظيمي أي لا تكون عشوائية كذلك يوضع الغرض او الغاية من هذه الوظيفة والواجبات الأساسية لها وحدود السلطة واطرافها في الهيكل التنظيمي وعادة يكون وصف الوظيفة مصاحبا لمواصفاتها الذي يعني تحديد ومعرفة المعلومات والسلوك والمهارات الواجب توافرها في شاغل الوظيفة والاهمية من هذا النوع من الوصف والتحديد عادة تكمن في التغلب علي نقاط الضعف في شاغل الوظيفة وتمهيدا لتأهيله للقيام بأعبائها علي اكمل وجه

ب- تحديد الأهداف: بعد ان يتم وصف الوظيفة وتحديد مواصفتها نأتي الي مرحلة اخري تسمي اهداف العمل على المستوي الفردي بحيث يطلب من كل فرد ان يقوم بتحديد أهدافه المتعلقة بالوظيفة التي يشغلها والتي يطمح الي تحقيقها على شرط ان لا تتعدد هذه الأهداف حتى يستطيع الفرد التوفيق بين مهامه والاهداف المرجو تحقيقها ومنه يقوم الفرد العامل بالتعاون مع مسؤوله المباشر بتحليل الفوارق والاختلافات بين الإنجازات والاهداف مع تحديد الفجوات الواجد تغطيتها عن طريق التدريب

ثالثا: تحليل خصائص الفرد

فيحدد حاجة الافراد للتكوين عن طريق قياس أدائهم ومردودهم في العمل وعن طريق تحديد الانحرافات المحتملة بين أداء كل فرد وتوقعات المنظمة أي المحبذة ان تحليل الفرد يعد من اهم الطرق المستخدمة في تحديد الاحتياجات التدريبية اذ انه المدخل الاستراتيجي الذي لابد من الاعتناء به والاهتمام بخطورته لما له من ثقل في تحريك العملية الإنتاجية اما هذا التحليل يجب ان يستند الي أسس موضوعية داخل الفرد كالمستوي التعليمي ومدة الخبرة والمستوي الوظيفي ونوعية الاعمال التي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يمارسها ودوافعه وميوله يتطلب تحديد الاحتياجات التدريبة توضيح الأهداف الخاصة بالبرنامج التدريبي ولابد ان تكون هذه الأهداف دقيقة وواضحة ومفهومة من قبل جميع الافراد العاملين إضافة الي إمكانية تنفيذها من قبلهم أي لابد ان تكون هذه الأهداف قابلة للإنجاز.

يعد هذا المستوي هاما وغنيا لكونه يزودنا بمعلومات واضحة ودقيقة حيث ان هذا المستوي يبين لنا من يحتاج من الموارد البشرية في المنظمة الي تكوين وتنمية سواء لعلاج نقاط ضعفة او تدعيم جوانب القوة لديه ولتطوير أدائه الحالي وتحسينه في المستقبل كما انه يمكن تحريك طاقة الفرد من معارف مكتسبة مسبقا الي زيادة معارف جديدة وهذا كله من خلال تحليل خصائص الفرد لمكونات كفاءته وهذا يتم من خلال برامج التدريب التي ستوضع لاحقا في اطار تنمية الموارد البشرية والشيء الذي يميز هذا المستوي هو انه يعتمد علي تحليل أداء الافراد من خلال تحديد نقاط القوة والضعف في أداء مهامه وهذا بحد ذاته يساعد كثيرا في معرفة وتحديد طبيعة الحاجات التدريبية والتنموية للأفراد.

وفي نفس السياق يمكن أيضا تحديد الافراد الذين هم بحاجة ماسة الي تنمية قدراتهم بالتدريب ومجالات تلك التنمية وفي هذه الخطوة يتم قياس استعداد الافراد وقدراتهم الحالية في مجال القدرات المطلوبة للعمل من خلال تحديد جوانب الأداء التي بها نقص لكن الفرد يملك القدرات اللازمة لها عندئذ لا تكون هناك حاجة الي تكوين وينبغي توجيه الدراسة نحو الجوانب الدافعية للفرد او بحث ظروف العمل والعوامل الخارجية المحددة للأداء جوانب الأداء التي بها نقص ولا يملك الفرد القدرات والمهارات والمعلومات اللازمة لها كما لا يملك الاستعدادات التي تمكنه من اكتساب هذه القدرات في هذه الحالة لا يمكن سد العجز بتدريب الفرد لاته لا يملك الاستعدادات اللازمة لذلك.

جوانب الأداء التي بها نقص ولا يملك الفرد القدرات اللازمة لها لكنه يملك الاستعدادات التي تمكنه من اكتساب تلك القدرات عندئذ فقط تكون هناك جدوى من التدريب حيث تشير الاستعدادات الي إمكانية تنمية قدرات الفرد اللازمة لرفع مستوي الأداء ومنه يبقي التحقق من مدي رغبة الفرد في تحسين أدائه وفي تنمية قدراته فهذه الرغبة لا تتوفر في كل الافراد العاملين الذين ينمي التدريب من أدائهم.

ويهدف تحليل خصائص الفرد الي التعرف علي نوع المعلومات والمهارات ولاتجاهات التي تلزم شاغل الوظيفة لكي يطور أدائه ويرفع انتاجيته ويشبع دوافعه الوظيفية والشخصية ويقوم مسؤول التدريب بدراسة الاتي:

- المواصفات الوظيفية للفرد كمؤهلاته وخبراته ومهاراته

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- الخصائص الشخصية التي يتمتع بها الفرد كدوافعه واتجاهاته للتعلم وحاجاته التي يطمع في اشباعها

كما ان هناك طرق اخري لتحديد الاحتياجات التدريبية بالنسبة للفرد ومن بينها

- الملاحظة وذلك بمراقبة العمال وتلقي جوانب الضعف والقوة في أداء الفرد من خلال سلوكه وانضباطه في مركز عمله
- الاستماع المستمر للأفراد العاملين واجراء مناقشات حول وضعية العمل والظروف المحيطة وتلقي اقتراحاتهم وشكاويهم لمعرفة ما يحتاجونه من دورات تكوينية تساعدهم علي القيام بمهامهم بطريقة افضل ومن مزايا هذه الطرية انه يتاح فيها للفرد ان يظهر نواحي الضعف في مقدرته مما يمكن الإدارة من معالجة ذلك بالتدريب ومن عيوبها ان بعض الافراد العاملين يحاولون استغلال هذه الوضعية للحصول علي دورات تكوينية كما ان نتائج تقييم الأداء تمثل مصدر هاما وغنيا يزودنا بمعلومات واضحة تبين لنا من يحتاج من الافراد في المنظمة الي تدريب وتنمية سواء لعلاج نقاط ضعفة او تدعيم جوانب القوة لدية لتطوير اداءه الحالي

الفصل الثاني: نموذج تطبيقي لتحديد الاحتياجات التدريبية

- ابعاد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية
- مناهج تحديد الاحتياجات التدريبية
- أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية
- نموذج عملي لتحديد الاحتياجات التدريبية

مفهوم تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتعدد أبعاد مفهوم الاحتياجات التدريبية فهي تتضمن ما يلي: -

١- المشكلات التي ترغب المنظمة في حلها عم طريق التدريب.

٢- جملة التغيرات المطلوب احداثها من معارف ومهارات واتجاهات العاملين للتغلب على مشكلات العمل.

٣- نواحي الضعف والقصور المحتملة في قدرات العاملين أو معارفهم أو اتجاهاتهم.

٤- الأهداف التدريبية التي تسعى المنظمة لتحقيقها في سبيل تحقيق أهداف أكر للمنظمة.

٥- المعارف أو الاتجاهات أو القدرات الفنية أو السلوكية المراد تغييرها أو تعديلها أو تنميتها إما بسبب تغيرات تنظيمية أو تكنولوجية أو إنسانية أو بسبب ترقيات أو تنقلات لمقابلة توسعات ونواحي تطوير معينة أو حل مشكلات متوقعة إلى غير ذلك من الظروف التي تتطلب إعداداً ملائماً لمواجهتها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٦- مجموع التغيرات المطلوب احداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه السلوكي واتجاهاته لجعله قادراً على القيام بمهام وظيفته بكفاءة أعلى.
٧- وهكذا نرى أن مفهوم الاحتياجات لا تخرج عم كونه الفرق بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون عليه المستوى الوظيفي للفرد حتى يكون قادراً على المساهمة في حل مشكلات منظمته في الحاضر والمستقبل.

أبعاد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتضمن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية مجموعة من الأبعاد تعطي صورة واقعية عن الاحتياج التدريبي وهي:

أولاً: البعد التنظيمي:

يمثل هذا البعد تحديد الموقع التنظيمي (الإدارة أو القيم) الذي يبدو فيه الحاجة إلى التدريب، ويتضمن ذلك ما يلي:

١) **تحليل الهيكل التنظيمي:**

أي دراسة الهيكل التنظيمي الحالي والتعرف على أي تغييرات يحتمل حدوثها عليه من حيث:

- استحداث وظائف جديدة.
- تعديل واجبات ومسئوليات بعض الوظائف.
- خلق وحدات تنظيمية جديدة وانشاء فروع أخرى.
- استحداث أنشطة جديدة أو توقف بعض الأنشطة القائمة.

٢) تحليل المناخ التنظيمي:

يتضمن هذا الجانب ما يلي:

- قياس معدلات شكاوى العاملين.
- قياس معدلات دوران العمل.
- قياس معدلات الغياب والتأخير.
- قياس معدلات الحوادث وإصابات العمل؟
- قياس الحالة المعنوية من خلال استقراءات الاتجاهات.

ثانياً: البعد الوظيفي:

يمثل هذا البعد تحديد الأعمال والوظائف التي تحتاج للتدريب وأنواع التدريب المطلوبة لها.

وعادة ما يتم الحصول على هذه المعلومات عن طريق دراسة قوائم توصيف الوظائف، التي تشمل كل مهام وواجبات الوظيفة والمواصفات الواجب توافرها في شاغل الوظيفة ... ومن خلال هذه الدراسة يمكن الخروج ببعض المؤشرات التدريبية وهي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- اختلاف مهارات وقدرات العاملين عن متطلبات الوظائف.
- عدم تناسب التأهيل العلمي أو الخبرة العملية لبعض الأفراد عن متطلبات شغل الوظائف.
- اختلاف أنماط السلوك الفعلي عن الأنماط المرغوب فيها.
- ضعف الأداء الفعلي لبعض العاملين مقارناً بمعايير الأداء كما تحددها معدلات الأداء المستهدفة.

ثالثاً: البعد البشري:

يتعلق هذا البعد بتحديد الأفراد الذين تدو الحاجة إلى تدريبهم أو بمعنى آخر تحديد من الذي يحتاج إلى تدريب؟ ويمكن الوصول إلى ذلك من خلال ما يلي:

- نتائج تقييم الأداء.
- ملاحظات الرؤساء المباشرين.
- آراء العاملين أنفسهم.
- نواحي الضعف والقصور في أداء الفرد.

مناهج تحديد الاحتياجات التدريبية:

١- **المنهج العاطفي**:

يتم فيه تحديد الاحتياجات على أساس التقليد والمسايرة لما تقوم به المنظمات الأخرى وتمشيا مع ما يحدث في المجتمع كهدف إعلامي لتحسين صورة المنظمة.

٢- **منهج الخبرة**:

وتختص بتحديد الاحتياجات اعتمادا على الخبرة السابقة لمسئولي التدريب في ممارسة مهامهم التدريبية.

٣- **المنهج العلمي**:

ويعتمد على الحث العلمي المبني على تحليل نتائج الأعمال وحصر نواحي الضعف والقصور في الأداء الحالي واقتراح أساليب التدريب الملائمة.

٤- **المنهج المتكامل:**

وهو يجمع بين الأسلوب العلمي والعملي لتحديد الاحتياجات باستخدام أساليب الملاحظة والمقابلة والاستقصاء وتحليل العمل بغرض الوصول إلى الاحتياجات الحقيقية.

ادوات تحديد الاحتياجات التدريبية:

تستخدم مجموعة من أساليب لجميع المعلومات التي يتم في ضوئها تحديد الاحتياجات التدريبية، ويمكن استخدام احداها فقط، كما يمكن أيضا الجمع بينها في أحيان أخري وهي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أولاً: الملاحظة
ثانياً: المقابلة.
ثالثاً: الاستقصاء
رابعاً: دراسة التقارير والمستندات

أولاً: الملاحظة:

تعتمد هذه الطريقة على المشاهدة الطبيعية لشاغل الوظيفة من حيث طبيعة ومكان العمل – عدد العاملين – المحيط المادي للعمل (الآلات – تنظيم مكان العمل – حجم المكان) – طبيعة النشاط.

وتتنوع لملاحظة من الزيارات العادية غير الرسمية إلى زيارات يستعمل فيها أدوات ووسائل معقدة لإجراء وتوثيق الملاحظة.

وتبرز أهمية الملاحظة في حالة بعض العاملين من غير أو ذي مستوى منخفض من التعليم، كما أنها وسيلة يمكن استخدامها لاستكمال المعلومات المستسقاة من المقابلة والاستقصاء.

وللوصول إلى ملاحظة فعالة ننصح بالاقتراحات التالية:

١- حدد مسبقا العناصر أو الأشخاص المرغوب ملاحظتهم.
٢- أخطر مسبقا ميعاد وعرض الزيادة على أن يكون مناسباً لظروف شاغل الوظيفة المراد ملاحظته.
٣- لا تشكل عائقاً لانسيا العمل في المكان الملاحظ عند إجراء الملاحظة.
٤- دون ملاحظاتك المناسبة كلما كان ذلك ضرورياً دون أن تعطي انطباعاً بأنك تتجسس على الفرد أو أنك تبحث عن أخطاء.
٥- اطلع الشخص الملاحظ على نتائج ملاحظتك لتحظى بثقته.
٦- اختبر صحة المعلومات والنتائج التي توصلت إليها من الملاحظة بمقارنتها بما توصلت إليه من مصادر جمع البيانات الأخرى.

وتمتاز هذه الطريقة بما يلي:

١- يمكن تسجيل الظواهر والمشاهدات على الطبيعة.
٢- استبعاد المؤشرات الذاتية من جانب شاغل الوظيفة لأنها تعتمد على الواقع.
٣- وجود الشخص الملاحظ في مكان عمله قد ينشط ذاكرته وقد يقيدنا في الحصول على بيانات تعتمد على ذاكرته.

ولكن يعاب عليها:

١- ارتفاع تكلفتها بجانب الوقت والجهد.
٢- تحتاج إلى تدريب ومران القائم بها.
٣- إذا شعر الفرد أنه تحت الملاحظة قد يغير من تصرفه.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤- الملاحظة قد لا تفيد عندما تكون العناصر الملاحظة والموجودة في مكان العمل عديدة.

ثانياً: المقابلة:

هي التي تكون بين مسئول تحديد الاحتياجات التدريبية (المحاور) والفرد شاغل الوظيفة، حيث يقدم المسئول نفسه للأخير ويتحدث معه ويطلب منه التعاون، ثم يحصل منه على البيانات والمعلومات المطلوبة.

أنواع المقابلات:

توجد أنواع مختلفة من المقابلات تتمثل فيما يلي:

١- المقابلة الشخصية:

وهي التي تكون بين المسئول والموظف يتم إجراء المقابلة إما بشكل نمطي أو شكل غير نمطي (متعمق) وبالتالي يكون لدينا نوعين من المقابلة الشخصية هما:

أ- **مقابلة نمطية**:

وهي التي تتم باستخدام قائمة أسئلة نمطية توجه إلى كل الموظفين بنفس الطريقة، ويطلق عليها أيضاً مقابلة موجهة لالتزام المقابل أسئلة موحدة في كل مرة لتركيزه على استكشاف نقطة أو رأي معين محدد سلفاً.

ب- مقابلة متعمقة:

وهي لا تعتمد على قائمة أسئلة نمطية بل تعتمد على عناصر أساسية يراد إثارتها ومناقشتها مع المستفيد مثل: طبيعة العمل – الواجبات والاختصاصات – المسئوليات – مشكلات واختناقات العمل التي تعوق الأداء.

ومن الممكن أن يوجه المقابل السؤال إلى الموظف بطريقة تختلف عن طريقة توجيه السؤال إلى موظف آخر ولذلك تسمي أيضاً بالمقابلة غير المواجهة وتحتاج إلى مقابلين على درجة عالية من المهارة تتوافر فيهم مهارات الاتصال الشخصي من تحدث وانصات.

٢- **المقابلة الجماعية**:

وتتم بين مقابل واحد وعدد من الموظفين يتراوح عددهم غالباً ما بين خمسة موظفين إلى ثلاثين موظف ويتولى المقابلة إدارة المناقشة بين الموظفين، ويمكنه الاستعانة بجهاز تسجيل للمناقشة مع تعريف الموظفين بذلك حتى لا يظنوا السوء، ولا توجد قائمة أسئلة نمطية في هذا النوع من المقابلات.

وتستخدم هذه الطريقة في حالة الانطباعات والاتجاهات عن التدريب وفوائده ومخرجاته.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وعلى الرغم من أهمية هذا النوع إلا أن آراء المستفيدين قد تتحيز لآراء عدد محدود منهم، كما أن هناك احتمال السيطرة على المناقشات من جان عدد محدود من الموظفين مع اكتفاء البعض الآخر بالاستماع دون المشاركة في المناقشة.

٣- **المقابلة بالتليفون:**

تقتضي هذه الطريقة (استعمال التليفون) كوسيلة اتصال بين المسئول والموظف.

وتحقق هذه الطريقة المزايا التالية:

١- أسرع الطرق في الحصول على البيانات المطلوبة.
٢- تكلفة المكالمة التليفونية أقل من تكلفة المقابلة الشخصية.
٣- تمكن من معرفة آراء الموظف فوراً.
٤- سهولة الاتصال بعدد كبير من الأفراد.
٥- تمكن من مراجعة صحة بعض البيانات التي جمعت عن طريق المقابلة الشخصية في وقت سابق.

ولكن تنطوي على بعض العيوب وهي:

١- لا تمكن من ملاحظة شعور رد فعل الموظف.
٢- فترة المكالمة قصيرة قد لا تسمح بالحصول على كافة المعلومات.

الإعداد للمقابلة:

الإعداد الجيد للمقابلة يساعدك على الحصول على المعلومات المهمة التي ترغب فيها في سرعة ويسر موفراً وقتك وقت شاغل الوظيفة علاوة على ذلك إجراء المقابلة بطريقة منظمة تبعث إلى احترام شاغل الوظيفة لك وإلى ثقته فيك وعلى ذلك ننصح بإتباع الآتي:

١- اجمع معلومات كافية قبل المقابلة عن شاغل الوظيفة والمراد إجراء المقابلة معه من حيث:

- طبيعة عمله.
- مسئولياته.
- مستواه الوظيفي.
- طبيعة المشكلات التي تواجه عمله.

٢- حدد لنفسك خطة لإجراء المقابلة تحوي الهدف منها، ونوع المعلومات والبيانات التي ترغب في الحصول عليها، كيفية بدء المقابلة، طريقة إدارة المناقشة، ونوع الأسئلة التي ستوظفها في المناقشة، ونوع المقابلة الأكثر مناسبة للموقف.

٣- حدد لنفسك إطار أو هيكل عام لسير المناقشة يحوي الأسئلة التي تزمع اثارتها ويستحسن أن يكون ذلك الإطار مكتوباً.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤- حدد ميعاد مسبق للمقابلة ويجب أن يكون الميعاد مناسباً لشاغل الوظيفة المرتقب حتى لا تعطل عمله وحتى يكون تعاونه كاملاً.
٥- من الجائز أن تخطر شاغل الوظيفة مسبقاً بالأسئلة التي ستتناولها في المقابلة حتى يمكنه إعداد نفسه للإجابة على اسئلتك إذا كان ذلك مناسباً لظروفه الشخصية.

أنواع الأسئلة:

للأسئلة دور أساسي في المقابلة وفى الحصول على المعلومات من المستفيدين، لذلك يجب معرفة كيف تسأل السؤال المناسب وكيف تحصل على الإجابة المناسبة وكيف توظف السؤال. وهناك عدة أنواع من الأسئلة:

١- الأسئلة ذات الإجابات المفتوحة

هي تلك الأسئلة العامة التي يقوم المسئول باستخدامها لإتاحة الفرصة للموظف للتعبير عن نفسه وعن آرائه وسماته الشخصية، التي يمكن منها كشف اتجاهاته. ويمكن لزيادة فائدة هذا النوع من الأسئلة على الأخص بتكملته أو إثارة رغبته في الاستمرار في الإجابة بتوظيف فترة سكون قصيرة بعد إنهاء الموظف لإجابته الأولية على سؤالك، وقد يكون مفيداً أيضاً إضافة على فترة السكون هز الرأس بإيماء بسيط مع تعليق مسط مثل (جميل، عظيم، تمام. الخ).

كذلك يمكن توظيف وسيلة أخرى من وسائل تشجيع الموظف على الكلام هي أن تنطق في عبارة بسيطة ملخصاً لما ذكره الموظف بالضبط حيث يؤدي ذلك إلى أن يرد عليك الموظف بالاستمرار في حديثه لتوضيح وجهة نظره. ولكن في هذه الحالة الأخيرة يجب ألا تتحدث أكثر من اللازم ويجب أن يكون الملخص الذي أوردته صغيراً مبسطاً مطابقاً في المعنى لما ذكره الموظف ولا يحتوي على معاني إضافية لم يوردها الشخص المقابل في رده.

٢- الأسئلة ذات النهاية المحددة:

هي تلك الأسئلة التي لا يملك الموظف إلا الإجابة عليها بنعم أو لا فقط، ويساعد هذا النوع من الأسئلة على اختصار الوقت والجهد.

٣- أسئلة مراجعة وتحقيق:

هي تلك الأسئلة التي يستخدمها المسئول الذكي في حالة شكه في إحدى الإجابات أو لقياس درجة الصدق في سؤال ساق، فيلجأ إلى طرح السؤال بطريقة أخرى بعد مضي فترة من الوقت أو تجزئة السؤال إلى عنصر وطرحه مرة أخرى بأساليب متنوعة فمثلاً. قد تلاحظ من خلال المقابلة أن لديه مشكلات في التعامل مع رئيسه، فإذا سألته ما هي أسباب ذلك؟ قد يبادر بالإجابة أن رئيسه متعنت أو متسلط،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

فيمكن في هذه الحالة صياغة السؤال بطريقة أخرى وطرحه في وقت لاحق مثل (ما الذي تقترحه لجعل رئيسك أكثر فعالية؟) .

٤- الأسئلة المباشرة:

هي التي توجه في المقابلة الجماعية لشخص معين لتحفيزه على المشاركة في المناقشة إذا كان لا يساهم فيها (يا أبو عبد الرحمن نود أن نسمع رأيك في هذا الموضوع).

٥- الأسئلة الموجهة للمجموعة ككل:

هي التي توجه في المقابلة الجماعية للجماعة ككل ويمكن استعمال هذا النوع بذكاء لمنع شخص معين من المجموعة من السيطرة على المناقشة أو لمنع البعد بالمناقشة عن موضوع المقابلة مثل أن يسأل المسئول (أسف لمقاطعتكم يا جماعة أو أسف لمقاطعتك يا فلان إحنا عاجزين نعرف رأي الجماعة في هذا الموضوع؟) .

كيفية إجراء المقابلة:

١- التزام بخطة وهيكل المقابلة السابق إعداده بصفة أساسية إلا إذا كان ذلك يؤدي إلى جمود وعدم فاعلية المناقشة.

٢- أن السؤال الأول أو الأسئلة الأولي يكون هدفها تحفيز المقابل على التحدث والاسترسال في الإجابة، ولذا من الأفضل أن تكون الأسئلة الأولي ذات إجابات واسعة ومن النوع ذي الإجابات المفتوحة، ولكن بمرور الوقت أثناء المقابلة تصبح الأسئلة أكثر تحديداً.

٣- كذلك يجب استعمال الأسئلة التي يكون الهدف منها الحصول على حقائق بالإضافة إلى الأسئلة التي يكون الهدف منها السؤال عن رأي الفرد في مواضيع مثل رأيه في ظروف العمل، الأساليب المستخدمة ... الخ.

٤- من الممكن لمسئول التدريب أن يؤيد المعلومات التي استقاها من الإجابات على الأسئلة ما يلاحظه في مكان العمل أثناء المقابلة.

٥- يجب على مسئول التدريب بعد توجيه السؤال أن ينصت كلية إلى إجابات الموظف ولا يشغل نفسه مثلاً باللعب في سلسلة المفاتيح أو ما شابه ذلك حتى يتفهم الإجابات جيداً. كذلك يجب عليه ألا يتكلم طوال أو معظم الوقت حيث أن المقابلة الناجحة هي التي يتكلم فيها الموظف كثيراً موضحاً معلوماته وآرائه.

٦- على المقابل أن يقوم بتسجيل كافة البيانات التي أدلى بها شاغل الوظيفة أثناء المقابلة، وقد يكون ذلك سهلا في حالة المقابلة النمطية، بينما يبدو صعباً ويحتاج لمهارة من مسئول التدريب في حالات المقابلة المتعمقة والجماعية. ولكن يجب أن يلاحظ أن تدوين كل كلمة يذكرها الموظف تجعل المسئول لا يركز في مضمون الإجابات ويؤثر بالضرورة على مناسبة ودقة الأسئلة التالية، علاوة على ذلك فإن

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التدوين التفصيلي لإجابات الموظف قد يسير شكوكه ومخاوفه وتجعله أقل تعاوناً. ولذا من الأفضل تدون النقاط والأفكار الرئيسية مما يتيح الفرصة لمسئول التدريب تتبع وفهم الأفكار الواردة بإجابات شاغل الوظيفة. وقد يستعان في تدوين المقابلة مثلاً ببعض الجداول، أو الرسوم التوضيحية لخطوات العمل ... إلخ.

٧- في نهاية المقابلة من المفيد جداً أن يلخص المسئول شفوياً لشاغل الوظيفة النقاط والآراء المستخلصة من المقابلة، ويؤكد الاتفاقات بالنسبة للنقاط المهمة أو المواضيع التي كانت مثار خلاف.

٨- بعد إنهاء المقابلة يجب على المسئول أن يوثقها في شكل تقارير أو في شكل أسئلة وأجوبة ولكن ليس بالضرورة تدوين المقابلة حرفياً. فيكفي النقاط الهامة مع حذف الأحاديث والأسئلة ذات طابع المجاملة والتي لا يترتب عليها نتائج ويلاحظ أن هذا التدوين اللاحق للمقابلة يساعد المسئول على معرفة النقاط المهمة التي أغفلتها المقابلة والتي تحتاج إلى مقابلة أخرى أو الحصول عليها من مصدر آخر.

٩- حلل الإجابات للحصول على نتائج أو مؤشرات تفييدك في معرفة مشاكل عامة.

١٠-بعد المقابلة قيم نفسك. هل كنت ناجحاً في المقابلة بالقياس إلى الغرض والأهداف التي وضعتها عند الإعداد للمقابلة؟ هل المعلومات التي حصلت عليها دقيقة موضوعية؟ هل أمكنك معرفة ما يدور في ذهن الموظف من أفكار وأهداف وإن لم يبديها لك صراحة؟

الأخطاء الشائعة في المقابلات:

١- عدم الإنصات الحقيقي للموظف.

٢- التحدث أكثر من اللازم أثناء المقابلة من قبل مسئول التدريب.

٣- استعمال أسئلة ايحائية تقود الموظف لإجابة معينة يرغبها المسئول.

٤- قد يقتنع المسئول بالمعلومات والحقائق السطحية دون إدراك أو فهم الأسباب الحقيقة والخفية.

٥- إثارة جو من القلق وعدم الاطمئنان لدي الموظف.

مزايا المقابلة الشخصية:

١- تمكن المقابل من شرح هدف المقابلة.

٢- ارتفاع نسبة الإجابات والبيانات حيث تتيح لمسئول التدريب تذليل الصعوبات لدي الموظف عند الإجابة على بعض الأسئلة.

٣- المقابلة وسيلة جمع بيانات تنمي الاتصال الشخصي مع الموظفين وتزيد من فرص تفاهم الطرفين وتقبلهما لبعضهما.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤- تمكن المقابلة من ملاحظة الاتصالات غير اللفظية (حركات الجسم) أثناء الإجابة، ومكان العمل.
٥- تمكن من تسجيل الإجابات بشكل واضح منظم مما يسهل عملية تفريغ وتوي البيانات.
٦- طريقة فعالة لجمع البيانات ممن لا يعرفون القراءة أو الكتابة أو يجدون صعوبة في صياغة عباراتهم كتابة.

مشكلات المقابلة:

١- تتطلب تكلفة وجهد ووقت أكبر في حالة تعدد وتنوع الوظائف.
٢- قد يتم إجرائها في وقت لا يناسب الموظف مما يترتب عليه عدم الحصول على البيانات المطلوبة بالقدر الكافي من الدقة والتفاصيل.
٣- مخرجات المقابلة قد يصعب تبويبها وتحليلها.
٤- قلة خبرة المقابلة تؤثر تأثيراً سلياً على النتائج المستخلصة من المقابلة.
٥- قد تؤدي المقابلة أن يصبح المقابل غير محايد ويندمج في مشاكل المقابلة.
٦- تتطلب من مسئول التدريب معرفة سابقة بطبيعة عمل الموظف حتى تكون الأسئلة موضوعية وذات مغزى.

ثالثاً: الاستقصاء:

وسيلة منخفضة التكاليف لمسح وجمع بيانات ومعلومات من مجموعة كبيرة من الأشخاص (شاغلوا الوظائف). هي عبارة عن قائمة مكتوبة تحتوي على مجموعة من الأسئلة الموجهة إلى المستقصي منهم بغرض الحصول على إجابات مكتوبة عليها.

أنواع الاستقصاءان:

١- استقصاء الحقائق:

حيث يتم سؤال الموظفين عن حقائق معينة مثل: وجات لوظيفة – مسئولياتها – الأساليب المستخدمة في العمل – ويعتبر هذا النوع من الاستقصاءات أسهل الأنواع عند تسجيل المعلومات وتحليلها نظراً لاعتماده على حقائق ملموسة وليس وجهات نظر تختلف من موظف لآخر.

٢- استقصاء الرأي:

ويتعلق بالتعرف على اتجاهات الموظفين وفهمهما ووجهات نظرهم فيما يتعلق بمشكلات العمل التي تعوق الأداء – مقترحاتهم وآرائهم لتطوير العمل وحل المشكلات ... الخ.

شكل وتصميم الاستقصاء:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١- من الممكن إرسال أو ارفاق خطاب أو مذكرة بالاستقصاء لتوضيح الغرض، والهدف منه، وضرورته لرفع الشكوك، وازاحة أي مفاهيم خاطئة تكون لدى المستقصي منهم (الموظفين).
٢- يجب أن يكون الشكل العام للاستقصاء جيداً. فمثلاً يستعمل خط واحد كبير في كتابته ومن الأفضل أن تكون تعليمات ملء الاستقصاء بخط معين والأسئلة من نوع آخر من الخط والمقاس، وكذلك يجب أن تكون الصفحة بها فراغات مناسبة بين الأسئلة وبعضها وبين التعليمات والأسئلة حتى يمكن للقارئ قراءتها وملئها بسهولة.
٣- يجب أن تجمع الأسئلة التي من نوع واحد أو متعلقة موضوع أو نقطة واحدة مع بعضها لتسهيل انسياب أفكار القارئ وعند الانتقال من نقطة إلى أخرى نفضل وضع عبارة انتقالية لتهيئة القارئ للفكرة الجديدة. كقاعدة عامة لا يقسم سؤال واحد في صفحتين قدر الإمكان.
٤- تحديد طول الاستقصاء يعتمد بصفة أساسية على أهمية الموضوع ووضوحه للقارئ فمثلاً إذا كان موضوع الاستقصاء مهماً للشخص المستقصي منه فإنه قد لا يشعر بالملل إذا طال الاستقصاء وكان لعدة صفحات أما إذا كان غير واضح الغرض منه أو غير مهماً للمستقصي منه فإنه من الجائز أن يشعر بالملل إذا كان الاستقصاء طويلاً وسريعاً وقد يبدأ في الإجابة بطريقة غير متعاونة.
٥- من الجائز أن يوقع أو لا يوقع المستقصي منه على الاستقصاء، وعادة عدم التوقيع يدعو إلى ثقة أكبر في المعلومات المستخلصة عن المواضيع الخلافية، ولكن من جهة أخرى التوقيع على الاستقصاء يساعد على تتبع المستقصي منهم بإيضاحات أو بوسيلة أخرى من وسائل جمع البيانات إذا كانت إجاباتهم غير واضحة أو تتم على عدم الاهتمام.
٦- يجب أن يكون شكل وتصميم الاستقصاء بطريقة تساعد على تحليل البيانات وتقييمها.

اختيار كلمات السؤال:

يجب أن يكون اختيار كلمات السؤال يؤدي على تحفيز وتشجيع ومساعدة المستقصي منه على إعطاء إجابة دقيقة والاختيار الجيد للكلمات يؤدي إلى منع المشاكل المتعلقة بالاتصالات غير الجيدة على الوجه التالي:
١- يجب عدم استعمال الاصطلاحات غير المعروفة للمستقصي منه.
٢- يجب عدم استعمال الكلمات غير الواضحة المعنى مثل (عموماً، عادة، غالباً ... الخ) حيث أن هذه الكلمات ليست محددة المعني وقد يختلط معناها مع بعضهما.
٣- يجب ألا يكون الغرض من سؤال واحد معرفة أكثر من موضوع أو فكرة واحدة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤- من الممكن تنشيط ذاكرة المستقصي منه وذلك بذكر المكونات الجزئية الخاصة موضوع معين بدلاً من ذكر الموضوع الكلي فقط، ذلك أن المستقصي منه قد ينسي أحد أو كل جزئيات الموضوع الكلي ويعطي إجابة ناقصة.

٥- يجب ألا تستعمل الأسئلة الايحائية التي تقود المستقصي منه إلى الإجابة التي يريدها أو يفضلها معد الاستقصاء.

اختبار الاستقصاء:

قبل استعمال الاستقصاء مع المستقصي منهم يستحسن اختباره عن طريق اعطاؤه لعينة تمثلهم، وإذا لم يتيسر ذلك يمكن عرضه على زميل أو عدد من الزملاء لمواجعه واختباره بمعرفتهم.

مزايا الاستقصاء:

١- الاستقصاءات وسيلة غير مكلفة في اعدادها واستعمالها.
٢- البيانات المستخلصة يسهل تبويبها.
٣- يمكن المحافظة على سرية وخصوصية البيانات والحقائق المستقصي عنها.
٤- لا يحتاج إلى تدريب مكثف لمعد الاستقصاء.
٥- توافر نماذج استقراءات ووسائل تحليل نمطية لمعرفة الآراء والاتجاهات والاهتمامات.

عيوب الاستقصاء:

١- صعوبة تصميم الاستقصاء الجيد.
٢- يمكن لعدة أفراد قراءة وفهم كلمات السؤال الواحد بطريقة مختلفة.
٣- الاستقصاءات وسيلة غير شخصية لجمع البيانات بمعنى أنها تفتقد إلى الاتصالات الشخصي.
٤- الاستقصاءات في غالب الأحيان وسيلة اتصالات في اتجاه واحد.
٥- من الممكن لمستعمل الاستقصاء أن يفقد أو يصل الطريق عن أسباب المشكلة أو الموضوع الرئيسي نظراً لتباين الإجابات الناتجة عن اختلاف فهم المستقصي منهم للأسئلة.
٦- من الممكن أن يؤدي قلة نسبة الإجابة على الأسئلة باستمارة الاستقصاء إلى انعدام قيمة المعلومة المستسقاة منه.

رابعاً دراسة التقارير والمستندات:

تتوافر في المنظمات المختلفة الهديد من المستندات والوثائق التي تساعد في تحديد الاحتياجات التدريبية، وتمتاز هذه التقارير والمستندات بأنها توفر المعلومات بشكل سريع دون حاجة إلى جمعها بالأساليب الساق عرضها وتتمثل فيما يلي:

- بطاقات وصف الوظيفة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- نموذج تحليل الوظيفة.
- تقارير الكفاءة الدورية.
- دليل الإجراءات.

ونورد فيما يلي نماذج توضح استمارة جمع معلومات عن الوظائف وتحليل الوظيفة وتقرير تقييم الأداء وكيفية استخدامها في تحديد الاحتياجات التدريبية.

تمرين عملي

اجراء مقابلة مع أحد الموظفين لتحديد الاحتياجات التدريبية:

يعمل أحمد عبد الرحمن اخصائي شئون موظفين بإدارة شئون الموظفين التابعة لإدارة الموارد البشرية في شركة ريموك لصناعة وتوزيع دهانات الحائط.

- صمم مقابلة شخصية معه تتضمن إطار عام يوضح ما يلي:
  - طبيعة العمل.
  - الواجبات والاختصاصات.
  - المسئوليات.
  - علاقة الوظيفة الوظائف الأخرى.
  - الظروف التي تؤدي فيها الوظيفة.
  - التبعية التنظيمية للوظيفة.
  - مواصفات شغل الوظيفة.
- الاستفادة بالمعلومات التي تم الحصول عليها من المقابلة في تحديد الاحتياجات التدريبية.
- **نموذج عملي لتحديد الاحتياجات التدريبية**

ونعرض في هذا النموذج أحد الدراسات التي قمنا بها لتحديد الاحتياجات التدريبية في إحدى المنظمات السعودية وسنعرض لكم تفاصيل العملية وكذلك نتائج العملية

أولا خطة تحليل الاحتياجات التدريبة

من المهم واللازم ان يتم عمل خطة للمشروع لتوضيح كافة الإجراءات التي ستتم وذلك بنوع من التفصيل ويكون الهدف من الخطة ان يعلم الموظف والمدير وإدارة الموارد البشرية على الإجراءات والمخرجات المتوقعة من العملية والتي هي تطبيق عملي لكل ما عرضناه في الفصول السابقة واليك عزيزي القارئ نموذج لخطة تحديد الاحتياجات التدريبة :

أولا: خطة المشروع

ثانيا: مراحل التنفيذ

ثالثا: مخرجات المشروع

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الخطة الزمنية لتحديد الاحتياجات التدريبية

م رحلة	الأهداف	الوسائل	الاجراءا ت	م ستفيد	م نفذ	سبتمبر				أكتوبر				نوفمبر			
الاعداد	اعداد نماذج التحليل واعتمادها	نماذج التحليل لكل م راحل	☐- اعداد نموذج التحليل من م دير	م شروع	عماد												
			☐- اعداد نموذج التحليل من م وظف														
			☐- اعداد نموذج تحليل م شكلات														
			☐- اعداد نموذج الدليل والتقرير														
			☐- ترجمة الأوصاف الوظيفية الى جدارا ت		م.مجدي د.عماد												
	اعتماد الخطة والجدول الزمني	الاجتماع	اجتماع مدير الإدارة لعرض الخطة وابلاغ الجدول الزمني		م.مجدي د.عماد												
التنفيذ	رفع الاحتياج التدريبي من خلال مدير الإدارة	تعبئة نموذج م دير لجميع الوظائف	تحديد الجدارات م طلوبةلكل وظيفه وو ضعها في نموذج الرفع	موظفي الإدارة	م.مجدي د.عماد												
			إجتماع مع مديري الإدارة لتوضيح الرؤية عن نموذج م وظفين مع ملئ النموذج	موظفي الإدارة	م.مجدي د.عماد												
			مناقشة مدير الإدارة في نتائج القياس	موظفي الإدارة	م.مجدي د.عماد												
	رفع الاحتياج التدريبي من خلال العاملين	تعبئة نموذج م وظف	تحديد الجدارات م طلوبةلكل وظيفه وو ضعها في نموذج الرفع	موظفي الإدارة	م.مجدي د.عماد												
			إجتماع مع موظفي الادارة لشرح الية القياس	موظفي الإدارة	م.مجدي د.عماد												
			توزيع النموذج على موظفي الادارة وام ساعدة في تعبئته	موظفي الإدارة	م.مجدي د.عماد												
	رفع الاحتياج من خلال نقاط التماس	تعبئة نموذج الطرف الثالث	تحديد العضو الثالث الذي يقوم بالقياس وشرح الالية له	الإدارة	م.مجدي د.عماد												
			تعبئة النموذج من الطرف الثالث لم وظفي الادارة	الإدارة	م.مجدي د.عماد												
	رفع الاحتياج التدريبي من خلال ما تم رصده وتحليل م شكلات وبيئة العمل	تعبئة نماذج م شكلات والم لاحظة	اجتماع مع صاحب الصلاحية لتحليل م شكلات	الإدارة	م.مجدي د.عماد												
			تعبئة نموذج م لاحظة من خلال م قابلات الشخصية	الإدارة	م.مجدي د.عماد												
			تحليل بنية العمل	الإدارة	م.مجدي د.عماد												
التحليل والنتائج	تحليل الاحتياجات وتحديد أولوياتها	تحليل الاستبيانات والنماذج والاستقصاء ور صد الأولويات	نموذجكل موظف	إدارة التدريب	م.مجدي د.عماد												
			تحديد التدريب الحرج والم طلوب والمكافئ	إدارة التدريب	م.مجدي د.عماد												
			تجميع نتائج البياناتكل موظف	إدارة التدريب	م.مجدي د.عماد												
			تحديد الأولويات	إدارة التدريب	م.مجدي د.عماد												
			تقسيم المجموعات وفقا لاحتياجات التدريب	إدارة التدريب	م.مجدي د.عماد												
			قائمة باسماء م وظفين والاحتياجات الخاصة بهم في الشركة	إدارة التدريب	م.مجدي د.عماد												
التقرير	بيان نتائج المشروع		اعداد وتنفيذ برنامج الاتمتة	الإدارة	كلاسيرا												
			اعداد تقرير م شروع	إدارة التدريب	م.مجدي د.عماد												
			اعداد دليل الاحتياجات في الشركة	إدارة التدريب	م.مجدي د.عماد												

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ملاحظات على الخطة

وتتكون الخطة من المراحل والاهداف والوسائل والإجراءات والجدول الزمني والمنفذ والملاحظات

المرحلة الاولي: الاعداد

مرحلة الاعداد للمشروع وهي المرحلة التي يتم فيها تجميع البيانات والمعلومات وتحضير النماذج والاستبيانات الخاصة بالمشروع وبها مجموعة من الإجراءات وهي اعداد نموذج التحليل للموظف ونموذج التحليل للوظيفة ونموذج تحليل المشكلات وبيئة العمل ونموذج تحليل نقاط التماس مع الإدارات الأخرى

والمرحلة الثانية وهي مرحلة التنفيذ

والتي يتم فيها تعبية الاستبيانات من قبل المدير ومن الموظف ومن قبل زميل في نفس المستوي الإداري وكذلك القياس من طرف رابع وهو أحد المستفيدين سواء كان عميل او مدير إدارة اخري او مورد او غيره وهو ما يحدده مدير التدريب حتى يتم القياس بدرجة ٣٦٠

وفي هذه المرحلة يتم الاتي

١- التحليل للوظيفة من طرف مدير التدريب او مدير المورد البشرية ويقوم بترجمة المهام الوظيفية الي جدارات بحيث ان التطور في مستوي الجدارات ينعكس على مستوي الأداء للمهام الموجودة في الوصف الوظيفي

وهذا ما يعرف بتحليل الوظيفة وكذلك يقوم بتحليل وتحديد بعض المهارات والسمات المتطلبة للوظيفة والتي ربما لا تكون موجودة في الوصف الوظيفي

٢- تحليل أداء الموظف وذلك بقياس مستوي الموظف في الجدارات المتطلبة للوظيفة وكذلك قياس مستوي السمات المتطلبة للوظيفة وهذا ما يعرف بتحليل الموظف

٣- تحليل المشكلات وبيئة العمل ويتم من خلاله بحث أسباب المشكلات المتعلقة بالبيئة وبالموظفين وعلاقات العاملين

المرحلة الثالثة: التحليل

ويتم فيها تحليل البيانات المجمعة والمقارنة وعمل الموائمة بين تحليل الموظف وتحليل الوظيفة وتحليل بيئة العمل ومن خلال هذه العملية تظهر لنا درجة الاحتياج في كل جدارة او سمة متطلبة للوظيفة ويكون النتائج اما الاحتياج بشكل حرج او مطلوب او يكون كافي والمعيار في ذلك هو درجة التفاوت بين المستوي المطلوب من الجدارة للوظيفة ومستوي الجدارة عند الموظف

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الجدارة	نوعها	المستوي الوظيفة	مستوي الموظف	درجة الاحتياج
العمل الجماعي	ادارية	٩	٨	كافي
تحليل القوائم المالية	فنية	١٠	٦.٥	حرج
العمل تحت ضغط	شخصية	٨	٦	مطلوب

المرحلة الرابعة: التقرير

وفيها يتم عرض تقارير الاحتياجات وبيان بنوعية الاحتياج وأسماء الموظفين والدورات الخاصة بكل جدارة.

نماذج التحليل:

نموذج تحليل الاحتياج

الاسم			الرقم الوظيفي				تعذير المباشر					
الادارة			الوظيفة			مشرف	تاريخ التحليل					
المعيار	المؤشرات	الوزن	الجدارات والممارسات	دليل الجدارات من	دليل الجدارات الى	التقدير الموظف	التقدير المدير	التقدير الطرف الثالث	المتوسط	حالة الاحتياج
الانجاز والفاعلية	المهارة المهنية	40%	الارشفة	0	10				#DIV/0!	
			Business Writing	0	10				#DIV/0!	
			ادارة الوقت	0	10				#DIV/0!	
			ترتيب الأولويات	0	10				#DIV/0!	
			الحاسب الالي	0	10				#DIV/0!	
			التواصل	0	10				#DIV/0!	
			اللغة	0	10				#DIV/0!	
			العرض والتقديم	0	10				#DIV/0!	
			المتابعة	0	10				#DIV/0!	
			مهارات ادعم الفني وخدمة العملاء	0	10				#DIV/0!	
			مهارات رضى العملاء Customer Care	0	10				#DIV/0!	
	سرعة الانجاز	7%	يتأخر دائما في انجاز عملة في المدة المقررة	1	3				#DIV/0!	
			يتأخر احيانا في انجاز عملة في المدة المقررة	4	6					
			ينجز عملة في المدة المقررة	7	8					
			ينجز عملة في اقل وقت ممكن	9	10					
	الفاعلية	7%	ينجز اعماله ولا يتحقق الهدف منها	1	1				#DIV/0!	
			ينجز اعماله ويتحقق الهدف منها	5	8					
			ينجز اعماله بجودة عالية ويتحقق الهدف منها	9	10					
القدرات الشخصية	التركيز والنظام	4%	لا يهتم بالترتيب في العمل	1	4				#DIV/0!	
			يهتم بالترتيب والنظام في بعض نواحي العمل	5	8					
			شديد التمسك بالترتيب والنظام في العمل	9	10					
	ادارة الاولويات	4%	يمارس العمل دون ترتيب لأولوياته	1	4				#DIV/0!	
			يمارس العمل وفق ترتيب أولوياته احيانا	5	8					
			ينجز اعماله بما يوافق ترتيب الأولويات	9	10					
	تحمل المسؤلية	4%	لايتحمل مسؤلياته ويحاول ولا يعترف بالخطأ	1	4				#DIV/0!	
			يتحمل مسؤلية قراراته ولا يعترف بالخطأ	5	8					
			يتحمل مسؤلية قراراته وليه الشجاعة الادبية للاعتراف بالخطأ	9	10					
	التعاون مع الغير	4%	لا يفضل التعاون مع الغير في انجاز مهامه	1	4				#DIV/0!	
			يتعاون مع الغير في انجاز عملهم إذا طلب منه ذلك	5	8					
			يبادر بالتعاون مع الاخرين لانجاز الأعمال بطريقة أفضل وقادر على توليد مستوى عالي من الانارة الحماس لدى الاخرين	9	10					
	المبادرة	5%	ينتظر توجيه المدير لانجاز الاعمال وداتم البحث عن المسببات .	1	4				#DIV/0!	
			يحتي مواجهه مشكلات العمل بعفوية ويطلب من الغير المساعدة لحلها .	5	8					
			يأخذ المبادرة بإسمرار لتحقيق افضل النتائج دون انتظار المشكلات	9	10					
	القدرة على تطوير الذات	5%	لا يحاول تنمية مهاراته بالدراسة والإطلاع والسؤال للغير والزملاء .	1	4				#DIV/0!	
			يظهر أحيانا الاهتمام بالأساليب والأدوات والتقنيات الجديدة في مجال خبراته .	5	8					
			يحلل أداءه ويتخذ إجراءات على الغدي القريب لتحسين أداءه في وظيفته الحالية	9	10					
	الابداع والابتكار	5%	تقليدي لا يحاول ابتكار الأساليب التي تحسن أداءه .	1	4				#DIV/0!	
			يحاول أحيانا ابتكار الأساليب التي تحسن أداءه .	5	8					
			غير تقليدي يولد الخيارات والحلول عند مواجهة المشكلات أو التحديات work smarter not harder	9	10					
الالتزام والانضباط	يتقبل التوجيه من رؤساءه بمرونة	3%	يقبل التوجيه من الرؤساء بتمعض	1	4				#DIV/0!	
			يقبل التوجيه من رئيسه المباشر فقط	5	8					
			يقبل التوجيه من كل الرؤساء بسهولة	9	10					
	الالتزام بالوائح والنظم	3%	لا يلتزم أحيانا بالنظم والتعليمات	1	4				#DIV/0!	
			يلتزم بالنظم واللوائح	5	8					
			هو قدوة في الالتزام بالنظم واللوائح	9	10					
	الانتظام في مواعيد العمل	3%	نسبة التأخير أعلى من ساعة شهريا والغياب أكثر من يوم شهريا	1	4				#DIV/0!	
			نسبة التأخير أقل من ساعة شهريا والغياب أقل من يوم شهريا	5	8					
			لا يوجد نسبة تأخير والغياب أقل من نصف يوم شهريا	9	10					
	الولاء للشركة	3%	تبني ضعيف لرؤية الشركة تتمثل في نقل الشائعات والقرار حرفي بساعات العمل	1	4				#DIV/0!	
			تتساوى عنده مصلحته ومصلحة الشركة على السواء	5	8					
			يتبنى رؤية الشركة ويعمل على رد الشائعات وردها لأصحاب القرار فيها ويشيع جو من الإيجابية والتشارك	9	10					
	الالتزام بالزي وحسن المظهر	3%	لا يهتم بمظهره العام ولا يلتزم احيانا بالزي الرسمي	1	4				#DIV/0!	
			يهتم بمظهره العام ويألزي في بعض الأحيان	5	8					
			يهتم بمظهره العام دائما بما يتفق بمركزه وطبيعة عمله وسنه	9	10					

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

شرح النموذج:

وهذا هو النموذج الأساسي في عملية تحليل الاحتياجات وفكرة النموذج هي تحديد الجدارات المتطلبة للوظيفة من واقع الوصف الوظيفي وتحديد المستوي المتطلب منها لكل وظيفة وكذلك تحديد مستوي تمكن الموظف من هذه الجدارات والسمات ويحتوي النموذج على ثلاث معايير أولها الإنجاز والفاعلية والتي تنقسم الي ثلاث مؤشرات هي المهارة المهنية وسرعة الإنجاز والفاعلية ويتم قياسها كما هو موضح بالشكل السابق.

المعيار الثاني هو القدرات الشخصية والتي تنقسم الي الترتيب والنظام وإدارة الاولويات وتحمل المسؤولية والتعاون مع الغير وجدير بالذكر انه تم تحديد ممارسات لكل مؤشر ووضع مقياس متدرج لكل ممارسة.

المعيار الثالث وهو الخاص بالانضباط والالتزام وينقسم الي تقبل التوجيه من الرؤساء والالتزام بالنظم واللوائح والانتظام في مواعيد العمل ودرجة الولاء للمنظمة والمظهر العام للموظف. ومما تجدر الإشارة اليه انه في تحليل الوظائف القيادية يتم إضافة معيار رابع خاص بالمهارات القيادية كما هو موضح في الجدول ادناه ويكون في هذا المعيار مؤشرات مثل تفويض السلطة واتخاذ القرار والتخطيط والتحفيز والمتابعة.

وبعد اجراء عملية التحليل من المستشار او من مدير التدريب تكون النتائج كالتالي

١- كشف الدورات وبه البرامج المتطلبة لكل موظف على حده

٢- كشف الموظفين وفيه كل موظف وما هي الدورات والبرامج المتطلبة له وفي الحالتين يظهر درجة الاحتياج من كل مهارة بحالتها الثلاثة الحرج والمطلوب والكافي كما في النماذج التالية

كود البرنامج	البرامج اسم البرنامج	اولوية الاحتياج	الادارة	الوظيفة
A001	ادارة الازمات	حرج	الادارة المالية	محاسب
A002	ادارة الجودة الشاملة	كاف	وحدة التخطيط والتطوير	التخطيط والتطوير
A003	ادارة ما في الوقت وترتيب الاولويات	كاف	الادارة المالية	مسؤول الصندوق
A003	ادارة ما في الوقت وترتيب الاولويات	كاف	الادارة المالية	محاسب
A003	ادارة ما في الوقت وترتيب	كاف	القسم النسائي	موظفة ادارية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

كود البرنامج	البرامج اسم البرنامج	اولوية الاحتياج	الادارة	الوظيفة
	الاولويات		بجدة	
A003	ادارة ما في الوقت وترتيب الاولويات	كاف	الادارة المالية	محاسب
A003	ادارة ما في الوقت وترتيب الاولويات	حرج	ادارة المكاتب الخارجية	سكرتير
A003	ادارة ما في الوقت وترتيب الاولويات	مطلوب	مكاتب النواب	سكرتير
A003	ادارة ما في الوقت وترتيب الاولويات	مطلوب	الادارة المالية	محاسب
A003	ادارة ما في الوقت وترتيب الاولويات	مطلوب	ادارة البرامج التعليمية	سكرتير
A003	ادارة ما في الوقت وترتيب الاولويات	مطلوب	ادارة الموارد والعلاقات	رئيس قسم علاقات المحسنين
A003	ادارة ما في الوقت وترتيب الاولويات	حرج	ادارة المكاتب الخارجية	سكرتير
A003	ادارة ما في الوقت وترتيب الاولويات	مطلوب	ادارة البرامج الداخلية	سكرتير
A003	ادارة ما في الوقت وترتيب الاولويات	كاف	الادارة المالية	محاسب
A003	ادارة ما في الوقت وترتيب الاولويات	كاف	ادارة الشؤون الادارية	مندوب مشتريات
A003	ادارة ما في الوقت وترتيب الاولويات	مطلوب	ادارة الشؤون الادارية	موظف العلاقات الحكومية

وكما تشاهد في الجداول السابقة فان النتائج تظهر اما باسم الموظف او تظهر بالبرنامج وفي كلا الحالتين تظهر معنا درجة الاحتياج للتدريب على المهارة وفي غالب الأحيان يقوم مدير التدريب بعمل خطة تدريب للمهارات الحرجة فقط ثم المهارات المطلوبة اما الكافي فلا يتم التدريب عليه لأنه بمثابة اهدار للوقت والمال.

تقييم العملية التدريبية

مفهوم المتابعة والتقييم:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يجب أن يكون للتدريب أهداف ونتائج تبرر الجهود التي تبذل فيه والأموال التي تنفق عليه لذلك ينبغي متابعته وتقييمه، وتعرف المتابعة بأنها عملية مستمرة يقصد بها التأكد من أن خطة التدريب يتم تنفيذها بدقة دون انحراف لتحقيق الهدف النهائي مع التدخل في التنفيذ لإزالة أي معوقات قد تعترض سير الخطة في طريقها المرسوم لتحقيق الهدف النهائي وقد يكون التدخل أحياناً للتعديل والتطوير في الإجراءات التنفيذية لتحقيق الهدف النهائي وعملية المتابعة تخدم عملية التقييم وتتم لصالحها.

يقصد بتقييم التدريب معرفة مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المحددة وإبراز نواحي القوة لتدعيمها ونواحي الضعف للتغلب عليها أو العمل على تلافيها في البرامج المقبلة حتى يمكن تطوير التدريب وزيادة فاعليته بصفة مستمرة.

ويساعد تقييم برامج التدريب على الاجابة على الأسئلة الآتية:

١- هل الإنفاق على التدريب يؤدي إلى تحقيق النتائج التي ترجوها الإدارة؟

٢- ما هي التحسينات التي يمكن ادخالها على نشاط التدريب لزيادة فاعليته؟

٣- هل يفيد التدريب المستخدم فعلاً في علاج المشكلة أم أن هناك أنواعاً أخرى من العلاج تكون أكثر كفاءة؟

أهداف تقييم ومتابعة التدريب:

يمكن تحديد أهداف تقييم ومتابعة التدريب في الآتي

أولاً: التأكد من نجاح البرامج التدريبية في تحقيق أهدافها سواء من حيث التخطيط أو التنفيذ ، فقد يظهر أن جانباً كبيراً من نشاط التدريب مجرد اجراء شكلي ويتم التقليد للاتجاه العام المنادي بضرورة التدريب ، وبالتالي تحدد الميزانيات التدريبية على أساس تصميم عدة برامج خلال السنة ثم يتم تنفيذها بطريقة شكلية مكلفة بغض النظر عن الحاجة إليها ، كما قد يتم تدريب عدد معين من العاملين خلال السنة دون التركيز على البرامج التي يستفيدون منها ومن أسباب ذلك أيضاً أن بعض البرامج تصمم بواسطة أشخاص علميين ولكن تنقصهم الخبرة العملية كما أن بعض البرامج تصمم لتناول مشاكل معينة قد تعالج بطريقة سطحية بالإضافة إلى أن بعض البرامج قد تعتمد كلية على المواضيع الوصفية أكثر من اعتمادها على الحالات المأخوذة من الحياة العلمية ، كما أن بعض البرامج تقدم فيها موضوعات فنية لا يمكن تطبيقها في المستقبل القريب مما يؤدي إلى عدم اهتمام المتدرب ، وهذا يوضح ضرورة الحاجة إلى التقييم لإعادة النظر في برامج التدريب واستبعاد غير الصالح منها وإضافة ما تدعو الحاجة إليه .

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثانياً : كما أن من أهداف التقييم والمتابعة معرفة مدي تحقيق البرامج لأهدافها بالنسبة للمتدربين ويتطلب ذلك التحقق من سلامة تحديد الشروط الخاصة بالمتدربين وملاءمتها للهدف من التدريب وأن الجهات قد وافقت في ترشيحهم وأن الأجهزة التدريبية قد وفقت في اختيارهم ، كما أنها تقوم بمتابعة المدربين بعد عودتهم للتأكد من أنهم قد طبقوا ما تدربوا عليه في البرامج التدريبية وأن كان ذلك يصعب تنفيذه وخاصة فيما يتعلق بالتأكد من تنفيذ العاملين للأساليب التي دربوا عليها ، إما لأن الظروف والعوامل البيئية والاجتماعية غير مناسبة لتنفيذ ما تدربوا عليه ، أو أن رؤسائهم ما زالوا يتصرفون بالطريقة التقليدية ، وبذلك تقل الفائدة المرجوة من التدريب .

ثالثاً: التأكد باستمرار من أن المتدربين مازالوا متحمسين لتطبيق ما تدربوا عليه، فقد يتضح بعد فترة من عودة المتدرب إلى عمله أنه يفقد الأمل في تطوير أساليب العمل، وذلك بعد أن يواجه الصعوبات سواء كانت مشاكل عملية في مجال العمل أو مشاكل من بعض الرؤساء لا يميلون إلى التطوير في العمل.

رابعاَ: التأكد من كفاءة المدربين من حيث تخصصهم وخبرتهم وقدرتهم على التدريب.

أبعاد عملية التقييم:

- تقييم الانطباعات.
- تقييم التعلم.
- تقييم التغير في الأداء.
- تقييم النتائج (بالنسبة للمنظمة).

أ. تقييم الانطباعات

- هو محاولة التعرف على مدى تقبل الدارسين للبرنامج التدريبي الذي حضروه وبذلك لا يدخل في هذه المرحلة من التقييم قياس أي تعلم حادث لدى المتدربين ولكنه يتناول مشاعرهم قبل هذا البرنامج وما تم فيه فحسب.
- بالرغم من أن هذه المرحلة لا تقيم التعلم الحادث إلا أن لها أهميتها من حيث كونها الأرضية التي تمهد لحدوث التعلم فيه فإذا كانت انطباعات المتدربين واتجاهاتهم نحو البرنامج وما فيه إيجابية ففرصة حدوث التعلم كبيرة والعكس بالعكس.
- حتى يتسنى تقييم الانطباعات يجب مراعاة ما يلي:

١. تحديد المراد تقيمه فقد تكون المادة التدريبية أو الطريقة التي اتبعها المدرب أو وقت انعقاد البرنامج أو مكانه أو الإقامة أو التسهيلات المتوفرة أو بعض ذلك أو كله معاً.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢. تصميم استمارة للتعرف على آراء الدارسين في النواحي السابقة بحيث ينصب كل سؤال على شيء واحد ويكون التصميم بحيث يسهل وضع النتائج في صورة كمية وجدولتها.
٣. ضماناً لصدق الاستجابات تجعل بدون أسماء إلا في حالات خاصة والتي لا تؤثر فيها ذلك إذا أريد فيها الرجوع إلى أصحاب تلك الإجابات وبمحض اختيارهم.
٤. تهيئ للمستجيب فرص ابداء رايه فيما يرد فيه من أسئلة وكذلك مقترحاته لتطوير البرنامج وزيادة فائدته في صورة سؤالين اخرين منفصلين مفتوحين.
٥. قد تصمم الاستمارة لتعطي بعد كل حلقة دراسية أو أسبوعية أو في نهاية البرنامج.
٦. يجب أن يراعي بجانب رأي الدارسين رأي المختصين كمدير التدريب أو مدير البرنامج أو غيرهما ممن يحضرون البرنامج مع الدارسين وذلك وفقاً لاستمارات خاصة.
٧. ليس من الضروري أن تكون الانطباعات جميعاً إيجابية أو سلبية وراجعة إلى البرنامج التدريبي فقط فكثيراً ما تتدخل في ذلك عوامل أخرى خارجية.

ب. تقييم التعلم:

إن الانطباع الجيد لدى المتدرب لا يعني حدوث التعلم من محاضر تحدث كثيراً وبأسلوب شيق ولكنه لم يقل شيئاً وإنما يقوله بطريقة جيدة.

- ويقصد بالتعلم المراد تقييمه في هذه المرحلة أن يكون المتدرب قد حصل على المعرفة أو اكتسب مهارة أو عدل اتجاها معيناً من خلال الخبرة المخططة التي تعرض لها بحضوره ذلك البرنامج وليس بطريقة عفوية ولأسباب لم تكن في الحسبان.
- يتمني قياس التعلم الحادث على أساس قياس كمي موضوعي قبل البرنامج وبعده لكل متدرب في المجالات المنتظر حدوث التعلم فيها ومن الضروري أن يغطي الاختبار جميع النقاط التي يتناولها البرنامج حيث يكون نتائجه صادقة وتختار طرق القياس المناسبة لكل تعلم.
- يمكن أن يعاد الاختبار أو صورة منه على المتدرب بعد ستة أشهر من البرنامج وذلك لقياس مقدار التعلم المحتفظ به.
- يمكن أن تجري مقارنة المجموعة التدريبية التي حضرت البرنامج التدريبي وأجري عليها الاختبار بمجموعة أخرى ضابطة.
- في جميع الحالات تحلل نتائج الاختبارات تحليلا إحصائياً يعتمد على معاملات الارتباط ودرجات مجموعات أخرى ضابطة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- في جميع الحالات تحلل نتائج الاختبارات تحليلا احصائياً يعتمد على معاملات الارتباط ودرجات الثقة مع مقارنة النتائج ومدى دلالتها.
- ليس من الضروري أن يكون التعلم الحادث كله راجع إلى البرنامج التدريبي فقط فكثيراً ما تتدخل عوامل أخرى خارجية.

ج. تقييم التغير في الأداء:

- هناك فرق دائماً بين تحصيل المعرفة واكتساب المهارة وتغيير الاتجاه وبين الممارسة الفعلية لذلك كله في الحياة العملية أي في السلوك التنظيمي للمتدرب نتيجة لحضوره برنامجاً تدريبياً.
- لذلك وللتعرف على هذا التغير الحادث ومقداره أن وجد لابد من قياس الأداء الفعلي للفرد قبل وبعد البرنامج التدريبي وذلك من وجهة نظر المتدرب نفسه، رئيسه ورؤسائه، مرؤوسيه، زملائه.
- يقاس التغير في الأداء بعد عودة الفرد من البرنامج التدريبي إلى عمله وانقضاء ثلاثة أشهر تقريباً حيث تعتبر هذه الفترة كافية لقيامه بالعمل الذي يظهر التغير الحادث في أدائه إن وجد.
- يمكن أيضاً في هذا التقييم استخدام مجموعة ضابطة حيث قد يرجع التغير في الأداء على عوامل طرأت في الشركة وأثرت في أداء العاملين ككل وليس نتيجة للبرنامج التدريبي ذاته.

د. تقييم النتائج (بالنسبة للمنظمة):

هناك أمثلة كثيرة للنتائج التي يمكن أن تعود على المنظمة نتيجة التدريب والتي يمكن استخدامها في تقييم نتائج التدريب منها: -

- ارتفاع الإنتاجية.
- انخفاض التكلفة.
- زيادة العائد.
- انخفاض معدل الدوران.
- نقص الشكاوى.
- ارتفاع الروح المعنوية.
- زيادة الربحية.
- انخفاض الحوادث.

- لذلك يجب أن تقاس هذه المؤشرات قبل وبعد البرنامج التدريبي بوقت كاف لحدوث انتقال أثر التدريب.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- ولكن السؤال كم من هذه النتائج يعود فعلاً الى التدريب وليس الى عوامل أخرى متداخلة سواء كانت تلد العوامل في الشركة أو السوق أو المجتمع المحلي أو الكبير ولليس للمتدرب دخل فيها؟
- كم من هذه العوامل قد عادل أثر التدريب وربما حدثت نتائج أسوأ لو لم يحدث التدريب؟

طرق تقييم التدريب:

توجد عدة طرق تستخدم في تقييم التدريب ومن أهمها ما يلي: -

١- الامتحانات.
٢- نسبة الحضور كمقياس لنجاح البرنامج التدريبي.
٣- استقصاء الآراء.
٤- تقييم التدريب بواسطة رؤساء عمل المتدربين.
٥- تقارير تقييم الأداء.
٦- التجربة.
٧- المؤشرات.
٨- إعداد البحوث.

وفيما يلي شرح للطرق السابقة:

١- الامتحانات:

تعتبر الامتحانات وسيلة مألوفة لقياس التدريب ويطلق عليها أحياناً الاختبارات، والامتحانات هي مجموعة من الأمثلة قد تكون شفوية أو تحريرية تعطي للمتدربين، وعن طريق إجاباتهم يمكن معرفة مقدار ما حصلوه من المعارف، وتنحصر ميزة الاختبارات في أنها تكشف عن معرفة المتدرب وإلمامه بموضوع التدريب.

ولكن يعاب على هذه الطريقة أن المتدربين يظهرون استيعابهم وفهمهم للمعلومات التي حصلوا عليها، ولكن من الصعب تكشف الامتحانات عن استعداد المتدرب لتطبيق ما تدرب عليه في ميدان العمل فليس المهم في برنامج تدريبي أن تختبر المتدربين لمعرفة مقدار ما ألموا به من نظم العمل، بل المهم أن نعرف مقدار ما استطاعوا تطبيقه في عملهم بعد عودتهم من التدريب.

٢- نسبة الحضور كمقياس لنجاح البرنامج التدريبي:

أن من أهم مبادئ التدريب الناجح أن يبني على أساس احتياجاتهم واهتمامهم فإذا لم تعمل على إثارة اهتمامهم بالتدريب إلى الدرجة التي تجعلهم يشاركون إيجابياً في النشاط التدريبي فإن المجهود في مثل هذه الحالة قد لا يكون مجدياً، ولذا فقد تتخذ

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

نسبة الحضور أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي دليلاً على زيادة الاهتمام بالتدريب من ناحية المتدربين وشعورهم بالحاجة إليه واستعدادهم لبذل الجهد في سبيل تحصيل الخبرة المطلوبة.

فإذا بدا برنامج تدريبي الحضور فيه اختياري بنسبة حضور مقدارها ٥٠% ثم أخذت هذه النسبة تتزايد حتى وصلت إلى ٨٠% أو أكثر واستمرت هذه الزيادة حتى نهايته فقد يكون ذلك دليل على استمرار الرغبة لدى المتدربين، وشعورهم بالحاجة إليه والاستفادة منه، دليلاً على نجاحه، وقد تنقص هذه النسبة إلى ١٥% أو اقل وقد يكون هذا دليلاً على قلة المستفيدين منه.

ومع ذلك يجب أن نتريث في الحكم على هذا البرنامج، وأن نحلل العوامل التي أدت إلى عدم تحقيقه لأغراضه فربما وقعت المسؤولية على المدربين أو نظام العمل التنفيذي للبرنامج التدريبي، أو أن البرنامج نفسه غير مناسب سوى لهذه النسبة الضئيلة من الموظفين.

وعلى هذا يمكن اعتبار نسبة الحضور زيادة أو نقصاً طريقة من طرق التقييم على أن نحلل العوامل التي أدت إلي زيادة نسبة الحضور والعوامل الأخرى التي أدت إلى النقص في نسبته للتعرف على مواطن الضعف والقوة في البرنامج.

٣- استقصاء الآراء:

وتشمل هذه الطريقة تقييم المتدرب للبرنامج التدريبي أثناء البرنامج أو فور انتهائه مباشرة أو بعد فترة معينة من انتهائه.

وفى هذه الطريقة يتم توزيع استمارات الاستقصاء على المتدربين الذين التحقوا بالبرنامج لمعرفة آرائهم فيه للوقوف على مدي فاعلية برامج التدريب فيذكر المتدرب رايه في البرنامج من حيث موضوعاته وطريقة تنفيذه والمدربين فيه والفائدة التي عادت عليه وملاحظاته العامة.

ويجب ألا يكتفي عند إعداد أسئلة الاستقصاء بأخذ الرأي عن فائدة البرنامج التدريبي أو عدم جدواه بل لابد أن تؤدي على التعرف على نواحي الضعف والقوة في كل جزء من أجزاء البرنامج وأخذ رأي المتدربين في وسائل تحسين كل جزء من أجزائه وبهذا يمكن أن يحقق الاستقصاء أهدافه.

والعيب الرئيسي لهذه الطريقة هو تحيز المتدرب فيعطي تقديراً حسناً للبرنامج التدريبي، كما قد يكون صادقاً في تقديره وأنه استفاد بالبرنامج التدريبي.

وأرى أن أسلوب الاستقصاء يعتبر أسرع وأسهل الطرق في تقييم برامج التدريب ويمكن الحصول على نتائج معقولة إلى حد ما بل أنه يمكن الحصول على نتائج طيبة إذا تم تصميم هذه القوائم بشكل جيد.

على أن تتضمن ذه الاستقصاءات أسئلة حول النواحي الآتية:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١- المادة العلمية المقدمة في البرنامج.
٢- طرق التدريب ووسائل الايضاح.
٣- الموضوعات التي استفاد منها المتدربون والتي لم يستفيدوا منها.
٤- الموضوعات التي تتصل بطبيعة عمل المتدربين والموضوعات التي لا داعي لها.
٥- عنصر الوقت ومدى كفايته لتغطية مواد البرنامج.
٦- المدربون ومدى قدرتهم على التدريب.
٧- العلاقات الإنسانية بين المتدربين، وبينهم وبن المدرب.

وعلى المسؤولين عن التدريب جمع كل هذه البيانات وحليلها علمياً حتى يمكن الاستفادة منها في تخطيط وتنفيذ البرامج.

٤- تقييم التدريب بواسطة رؤساء عمل المتدربين:

لا شك أن الرجوع إلى الرئيس المباشر بعد عودة المتدرب إلى عمله لمعرفة أثر التدريب على كفايته في العمل يعتبر من الطرق الواجبة لتقييم آثار التدريب ، وذلك لأن قيمة التدريب تتضح من أداء الموظف لعمله بعد تقبله التدريب كما أن الرؤساء في العمل أكثر حساسية وإدراكاً لنواحي الضعف في العمل ومعرفة أثر التدريب في رفع مستوى الأداء وقد يستطيع هؤلاء أيضاً أن يستعينوا بجانب إدراكهم لمستوى الأداء بملاحظة نقصان أو زيادة الإنتاج ومدى هذه الزيادة وأن يتابعوا الشكاوي التي تصلهم عن نتائج العمل من التدريب ودرجة اقلال الجزاء على المتدربين وغير ذلك من الوسائل التي تمكنهم من تقييم أثر التدريب .

٥- تقرير تقييم الأداء:

تعتبر تقارير تقييم الأداء من الطرق الهامة لتقييم التدريب حيث يكتب الرؤساء المباشرون تقارير تقييم الأداء عن مرؤوسيهم عن فترة زمنية معينة وتعتبر هذه التقارير مصدراً لمعلومات لا باس بها عن سلوك الفرد وعلاقاته وأدائه بهذه التقارير قبل تنفيذ برنامج التدريب ، وبعد الانتهاء من البرنامج لمعرفة مدى تقدم المتدربين أو تغيرهم في العمل والأداء والعلاقات من وجهة نظر رؤسائهم ، إلا أنه يجب الحذر عند قراءة تقارير تقييم الأداء وعدم الاعتماد عليها وحدها ويفضل الاستعانة بطرق أخرى معها لأن تقييم الأداء يشوبه بعض المشكلات منها التحيز الشخصي وأخطاء الهالة .... الخ.

٦- التجربة:

في هذه الطريق يمكن اختيار مجموعتين من العاملين متشابهتين في التعليم والمهارة والخبرة والأداء ومتشابهتين ايضاً في نوع العمل الذي يؤديه، وظروف

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العمل والأدوات والمعدات المتاحة لهم ويتم تقييم العاملين في المجموعتين على أساس عوامل محددة كجودة الإنتاج مثلاً وتعطى المجموعة الأولى من العاملين (المجموعة التجريبية) برنامج تدريبي معين أما المجموعة الثانية من العاملين (المجموعة الرقابية) فلا تعطى أي تدريب.

وبعد انتهاء البرنامج التدريبي يتم تقييم العاملين في المجموعتين على اسا نفس العوامل التي قيمت عليها قبل إعطاء البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية، وتقارن نتائج التقييم بين المجموعتين، ليتم التعرف على الفروق التي أحدثها البرنامج التدريبي.

٧- المؤشرات:

هناك العديد من المؤشرات لقياس أداء العاملين ويستطيع مسئول التدريب أن يجمع هذه المؤشرات قبل تنفيذ البرنامج التدريبي وبعده ويقارن اتجاهاتها من حيث الارتفاع أو الانخفاض أو التذبذب ومن هذه المؤشرات ما يلي:

أ. إنتاجية العاملين:

إنتاجية العامل الواحد = كمية الإنتاج السنوية ÷ عدد العاملين.

إنتاجية ساعة العمل = كمية الإنتاج ÷ عدد ساعات العمل.

وعدد ساعات العمل السنوية = (عدد العاملين × ساعات العمل اليومي × عدد أيام العمل الفعلية في السنة) + مجموع الساعات الإضافية إذا وجدة ساعات إضافية يعملها العاملون بالمنظمة.

ويمكن حساب الإنتاجية على أساس كمية الإنتاج أو قيمة الإنتاج ويقيس هذا المعدل مدى كفاءة العاملين، وكلما أرتفع هذا المعدل كلما دل ذلك على ارتفاع كفاءة العاملين.

ب. معدل دوران العمل.

$$\text{معدل دوران العمل} = \frac{\text{عدد العاملين الذين تركوا العمل بإرادتهم}}{\text{متوسط عدد العاملين}} \times ١٠٠$$

$$\text{متوسط عدد العاملين} = \frac{\text{عدد العاملين أول الفترة + عدد العاملين آخر الفترة}}{٢}$$

ويقيس هذا المعدل نسبة الأفراد الذين يتركون العمل سنوياً وانخفاض هذه لمعدل يدل على مدى استقرار الأفراد في أعمالهم.

ج. معدل الغياب:

معدل الغياب = عدد الساعات المفقودة بسبب الغياب ÷ عدد ساعات العمل الفعلية × ١٠٠

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويقيس هذا المعدل الروح المعنوية للعاملين والعلاقات الإنسانية داخل المنظمة وانخفاض هذه النسبة يدل على ارتفاع الروح المعنوية وحسن العلاقات داخل العمل.

د. معدل الجزاء:

$$\text{معدل الجزاءات} = \frac{\text{عدد الجزاءات}}{\text{عدد العاملين}} \times ١٠٠$$

كلما قل هذا المعدل كلما دل على ارتفاع وعي العاملين وكفاءة الرؤساء في علاج المشاكل التي تحدث داخل العمل.

ه. معدل تعدد وشدة الاصابات:

$$\text{معدل تعدد الإصابات} = \frac{\text{عدد الاصابات}}{\text{عدد ساعات التشغيل}} \times \text{مليون}$$

$$\text{معدل شدة الإصابات} = \frac{\text{عدد ساعات العمل المفقودة نتيجة الاصابات}}{\text{عدد ساعات التشغيل}} \times \text{مليون}$$

يقيس هذا المعدل معدل حدون الإصابات ومعدل الخسائر الناتجة عنها وانخفاض هذا المعدل يدل على مدى الفائدة والنتائج المحققة من التدريب ويتطلب الأمر لحساب المؤشرات السابقة وجود نظام دقيق ليسجل البيانات المطلوبة ويمكن لمسئول التدريب مقارنة المؤشرات بين الأقسام والإدارات المختلفة، وبين مجموعات من العاملين الذين يتدربون في برنامج معين والذين لا يتدربون.

ويمكن مقارنة المؤشرات السابقة لمجموعة من العاملين قبل تنفيذ البرنامج التدريبي وبعده.

٨- إعداد البحوث:

تعتبر البحوث التي يتقدم بها المتدربون وسيلة من وسائل تقييمهم كما تعتبر وسيلة ناجحة في التقييم، إذ أنها تتميز بعدة صفات من أهمها:

أ. تترك الحرية للمتدرب في اختيار البحث أو الحالة أو الموضوع الذي يمثل اهتماماً حقيقاً له.

ب. لا يشعر المتدرب أثناء كتابته للبحث أو الحالة أو الموضوع بالحساسية التي يمكن أن يشعر بها في سائر الاختبارات الأخرى.

ج. تجعل المتدرب يقوم بدور إجابي أثناء التدريب.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

د. تعتبر وسيلة للكشف علن قدرات المتدرب واستعداداته إلى جانب معلوماته وخبراته.
وينبغي مناقشة البحوث التي يتقدم بها المتدربون ومن خلال هذه المناقشة يمكن تقييم كل متدرب.

الفصل الرابع: قياس العائد على الاستثمار في التدريب

- **قياس العائد على الاستثمار في التدريب نموذج كريك باتريك**
- **نماذج التقييم**
- **قياس العائد على الاستثمار في التدريب نموذج كريك باتريك**

نماذج تقويم النشاط التدريبي
▪ظهرت نماذج عديدة لتقييم التدريب منذ خمسينيات القرن الماضي، ولا يمكن الجزم بفعالية أي نموذج على غيره. ونماذج تقييم التدريب تنقسم في مجملها إلى قسمين رئيسيين:
▪وضع دونالد كيرك باتريك نموذج أولي لتقييم التدريب في خمسينيات القرن الماضي ونشره في كتابه الذي يحمل العنوان ذاته، وبنى النموذج على الشكل الهرمي، وحسب النماذج التي كانت سائدة في منتصف القرن الماضي مثل هرم الحاجات الإنسانية لإبراهام ما سلو.
▪ويتلخص نموذج كيرك باتريك في أنه قسّم التدريب إلى أربعة مستويات تفسر الحاجات التدريبية التي يبتغي من أجلها التدريب وهي: ردود الفعل التعلم، السلوك، النتائج. وأضاف إلى تلك المستويات المعايير التي يتم تقديم تقييم البرنامج التدريبي عليها. أما هذه المستويات ا لأربعة فهي:

١- ردة الفعل Reaction

▪المقصود به قياس مدى رضا المتدربين من خلال مشاركتهم في البرنامج التدريبي ويكو ن في هيئة استبيان عام يقدّ م للمتدرب في آخر البرنامج التدريبي مباشرة، ويسميه بعضهم الصفحة ال سعيدةHappy Sheet)) أو صفحة الابتسامة Smile Sheet)) لأنها تقيس مدى رضا المتدربين عن البرنامج ويقيس ردة الفعل العامة للمتدربين نحو البرنامج التدريبي بصورة شاملة، ويسمى هذا المستو ى بـ "التفاعلInteraction))"، وأهم المعايير التي يتب ما لسؤال عنها هي:
▪الجو العام للتدريب من سعة القاعة والبيئة المحيطة ومدى توفر وجودة الوجبات والمشروبات وما يماثلها.
▪المدرب من حيث تمكنه من إيصال المعلومة وكيفية تعامله مع الأدوات التدريبية والتكنولوجيا الحديثة في تقديم التدريب والأسلوب العام في التقديم وهكذا.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

▪المادة العلمية المعروضة من حيث سهولة استيعابها ومدى توافقها
مع الأهداف العامة لعقد البرنامج وما إذا كانت قد أكسبت المتدربين شيئا جديد او ما إلى هنالك.

٢- التعلم Learning

▪والمقصود هو قياس ما تحصل عليه المتدرب خلال حضوره
البرنامج من علم والذي يتمثل في أية معارف أو مهارات أو سلوكياتKnowledge، Skills،Attitudes-KSA))، هو قياس مقدار التعلم الذي حدث للمتدرب من أثر المشاركة في البرنامج
التدريبي. وير ى باتريك أن هذا المستو ى هو التالي للمستو ى السابق لأنه أصعب من حيث القياس وإعداد الآليات الخاصة بالتقييم والطريقة المثلى لقياس مدى التعلم هو من خلال اختبارات مركزة ويراعى في تصميمها مناهج وأسس علمية، وتكون هذه الاختبارات
بعد البرنامج مباشرة ويتم قياس الاستيعاب العام بعد رجوع المتدرب إلى مزاولة عمله.

إرشادات لتقييم التعلم

▪استخدام مجموعة المراقبة) الضابطة (إذا كان ذلك ممكنا.
▪تقييم المعارف والمهارات والمواقف) الاتجاهات (قبل وبعد البرنامج.
▪استخدام قلم الرصاص وور ق الاختبارات لقياس المعرفة.
▪استخدام اختبارات الأداء لقياس المهارة.
▪استخدام نتائج التقييم لاتخاذ إجراءات مناسبة للتطوير.

٣- **السلوك** Behavior

▪والمقصود هو سلوك المتدربين من حيث تقبلهم للتغيير وتبنّيهم لتطبق
المفاهيم أو المهارات أو الاتجاهات الجديدة والتطويرية التي تم التدريب
حولها ومدى قدرة المتدرب على نقل ما تعلمه إلى محيط عمله. لأنها الهدف من تعلم كيفية ترجمة تلك الاستفادة في واقع العمل.
▪وير ى باتريك أن هذا المستو ى يمكن قياسه بأدوات وطر ق عدة مثل
استخدام المسوحات الاستبيانية للسلوك والمقابلات الشخصية سواء مع المتدرب أو المتأثرين في التعامل معه في نطاق عمله) الرؤساء – العملاء –الزملاء (.
▪وتتم هذه العملية بعد انتهاء البرنامج التدريبي حتى يتسنى للمتدرب استلهام الكيفية الصحيحة لتطبيق ما تم تعلمه.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

▪ويقاس بعد ذلك إحصائيا للحصو ل على معلومات وإيجاد مقارنات قبل وبعد التدريب.

إرشادات تطبيق معايير السلوك

▪استخدام مجموعة المراقبة) الضابطة (إذا كان ذلك ممكنا.
▪إعطاء وقت كافي لإحداث التغيير في السلوك والتطبيقات لتأخذ مكانها.
▪تقييم قبل وبعد البرامج إذا كانت ذلك عمليا.
▪الدراسة الاستقصائية و/أو مقابلة واحدة أكثر مع كل مما يلي:
المتدربين، المشرفين، أي شخص يمكن أن يلاحظ سلوك المتدربين.
▪تكرار التقييم في الوقت المناسب.
▪النظر في التكاليف مقابل الفوائد.
مثال: على إجراء مسح لقياس السلوك:
الهدف من هذه الاستبانة هو معرفة إلى أي مدى يقوم المشاركين في برنامج القيادة بتطبيق المبادئ والأساليب التي تعلموها من البرنامج في موقع العمل.
ضع دائرة على الإجابة التي تعتقد أنها تمثل الإجابة الصحيحة من وجهة نظرك.

٤- **النتائج** Results

▪المقصود هو قياس النجاحات التي انعكست من خلال نجاح
التقييم في المستويات الثلاث السابقة بالمنظمة وهل حققت المنظمة نتائج للمؤسسة من خلال إيفاد المتدربين للتدريب، ويعد هذا المستو ى هو أساس التدريب.
▪وير ى باتريك أن كيفية قياس النتائج المترتبة على التدريب يجب أن يعطى أهمية ويعد المحصلة النهائية لنجاح المستويات الثلاثة السابقة.
▪لذا فالصعوبة فيه أكبر من المستويات السابقة من حيث كيفية التقييم وعمقه. وتتأثر هذه النتائج بنوع التدريب وطبيعة عمل
المتدربين والمستويات الوظيفية لهم وغيرها من الخصائص، ويمكن فهم النتائج وكيفية قياسها من خلال طرح الأسئلة التالية:
▪ وتوجد مؤشرات تدل على أن البرنامج حقق أثر تدريبي للمشاركين
على مستويين، الأول الأداء العام للمنظمة KPIS) الأهداف الاستراتيجية للعمل بالمنظمة (، والثاني العائد على ا ل استثمارROI) الأفراد من خلال تطويرKSA (.
ومثال ذلك:
مؤشرات أداء) نتائج غير ملموسة (مؤشرات أداء) نتائج ملموسة (**إرشادات لتقييم نتائج الأعمال)**
- مؤشرات تقييم النتائج
-الرضا الوظيفي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

-العلاقات في العمل
-فعالية الاتصال
-معدل ضغط العمل
-الجودة في اتخاذ القرار
-مدة التوقف
-قيمة المبيعات
-عدد الوحدات المنتجة
-مؤشر رضا العملاء
-مدة الاستجابة لطلب العملاء
-عدد الحوادث في العمل
-استخدام المجموعات الضابطة
-أعطي وقت لتحقيق النتائج
-قياس قبل وبعد البرنامج
-أعد التقييم خلال فترات
-خذ بعين الاعتبار المنافع مقابل التكاليف.
-الإنتاجية
-الجودة
-مدة الاستجابة لطلبات العملاء
-رقابة الكلفة
-رضا العاملين
-رضا العملاء

▪وقد أضافت لاحقا الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (American Society for training and Development ASTD) مستوى خامسا وهو قياس العائد من الاستثمار في التدريب Training Return on Investment – TROI)) والذي يعنى بقياس المحصلة العامة لاستثمار المؤسسة في التدريب من حيث العوائد عليها بصيغة مالية.

مميزات وخصائص نموذج كيرك باتريك:

١.ارتفاع درجة الصعوبة في تطبيق التقييم كلما انتقلنا من مستوى إلى آخر لتعدد أشكال وطر ق وأساليب التقييم المتاحة.

٢.درجة الاستخدامية من حيث القائمين على عملية التقييم تقل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

كلما ارتفعنا من مستو ى إلى آخر وذلك لعامل الجهد والتكلفة. وفي دراسة أصدرتها الجمعية الأمريكية للتدريب وال تطويرASTD)) مفادها أن ٤٥% من المؤسسة التي شاركت في الدراسة تكتفي بالتقييم المتمثل في المستوى الأول من نموذج كيرك باتريك.

نموذج باركر Parker

▪ قدم تي باركر في كتابه الذي أصدره في عام ١٩٧٣ بوضع نموذج
يماثل نموذج كيرك باتريك إلى حد كبير ولكنه أضاف إليه البعد الخاص بالأداء الجماعي، والمستويات التي حددها بالآتي:

١- رضا المشاركين Participants satisfaction
وفيه يتم تقييم ردود فعل من حيث مستو ى رضا المشارك عن
البرنامج التدريبي من خلال محتويات البرنامج وطرق وأساليب التدريب وغيرها.
فهو يحاكي المستو ى الأول في نموذج كيرك باتريك ويتم هنا استخدام أسلوب الاستبانة المعتادة أو المقابلة الشخصية لقياس هذا المستو ى.

٢- المعرفة المكتسبة Knowledge gainer
يكشف هذا المستو ى المعارف والمهارات التي اكتسبها المشارك من خلال البرنامج التدريبي، حيث أن هذا التقييم يقرر نوعية الحقائق والأساليب أو المهارات التي استوعبها المشارك وذلك عن طريق إجراء اختبار للمعلومات قبل وبعد البرنامج لقياس الفارق في المعرفة المكتسبة.
وهذا المستوى الذي يماثل المستو ى الثاني في نموذج كيرك باتريك.

٣- **الأداء الوظيفي** Job performance
▪يتعلق هذا المستو ى بتقييم تحسن الأداء الوظيفي للمشارك في
البرنامج التدريبي من خلال عدد من المؤشرات الخاصة منها تاريخ
العمل ونوعيته والتوقيت وتوفير النفقات والتغييرات الحاصلة في السلوك وغيرها.
▪ويبين باركر أن أسلوب الملاحظة والمعاينة الدقيقة للسلوك
ولمؤشرات الأداء تمكن من تقييم التدريب في هذا المستوى بشكل كبير.

٤- أداء المجموعة Group performance

▪يهتم هذا المستو ى بتقييم أثر التدريب على المجموعة أي
المجموعة الوظيفية وعلى المنظمة بصورة أشمل، وهذا المستو ى
يصعب تطبيقه لبعض العوامل التي تؤثر في المجموعة ذاتها شخصية كانت أم عملية.

نموذج هامبلين

▪وضع هامبلين في عام ١٩٧٤ نموذج ا على غرار المستويات التي
وضعها كيرك باتريك ولكنه جعلها في خمس مستويات وليست أربعة وهي التالية:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١- ردود الفعل Reaction

▪وفيه يتم تقييم ردود فعل المتدرب نحو التدريب الذي تلقاه، وهذا المستوى يحاكي مستو ى التقييم الأول لدى كيرك باتريك ولكن الفر ق أن هامبلين أشار إلى إجراء التقييم أثناء البرنامج وبعده مباشرة وفي وقت لاحق.

٢- التعلم Learning

▪وفيه يتم تقييم للتطور الذي تحصل عليه المتدرب من حيث المعارف والمهارات والاتجاهات، وهذا المستو ى كذلك يحاكي مستو ى التقييم الثاني لدى كيرك باتريك ولكن هامبلين يبين أنه يمكن القيام بتقييم التعلم قبل وبعد البرنامج.

٣- السلوك الوظيفي Job Behavior

▪وفيه يتم تقييم لدى تأثير التدريب على المتدرب من خلال أداءه الوظيفي ومدى تغييره نتيجة للتدريب المتحصل.

▪وبمعنى آخر، قياس مدى قدرة المتدربين على تطبيق ما تعلمة وترجمته إلى سلوك في بيئة أعمالهم.

▪ويؤكد هامبلين على ضرورة إجراء تقييم السلوك الوظيفي قبل وبعد البرنامج.

٤- الأداء التنظيمي Organization performance

▪وفيه يتم قياس مدى تأثير التدريب على الجهة التي يتبع لها المتدرب أو مجموعته وتحليل أية منافع متحصلة جراء ذلك وخصم التكاليف منها للتأكد من مدى المصداقية في جدواها.

▪وهو يعنى بقياس التغييرات التي أحدثها التدريب على الأداء التنظيمي بصورة شاملة.

٥- القيم النهائية End Results

▪والمقصود هنا هو إلى أي مدى تأثرت الربحية أو استمرارية المنظمة أو المؤسسة جراء تفعيل التدريب. ويقصد به كذلك النتائج الأخر ى التي لم يتم قياسها من خلال مستويات التقييم السابقة مثل القيمة الاجتماعية للتدريب أو مدى إسهام التدريب في إسعاد المتدربين وتحقيق أهدافهم الشخصية.

▪وهذا المستوى يصعب قياسه لوجود العديد من العوامل الأخرى التي تتداخل مع التدريب في تحديد هذا المستو ى.

نموذج وورد ويبرد وراكهام (CIRO)

▪يعد النموذج الذي وضعه كل منWar وBird وRackham في عام ١٩٧٩ من النماذج الشائعة التي تبنت الشمولية في التقييم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وذلك بالنظر على تقييم التدريب على أنها عملية متكاملة وأطلق عليها اسمCIRO.

مستويات التقييم لديKirk Patrick:

•قياس مستوى ردة الفعل.
•قياس مستو ى التعلم.
•قياس مستوى التطبيق أو التغيير في سلوكيات العمل.
•قياس الأثر النهائي) النتائج (.

الهدف الأساليب والأدوات المقترحة مستوى التقييم

•يعطينا تغذية راجعة تساعد على تقييم البرنامج ومضمونه وعلى تطوير اقتراحات لتطوير الوضع مستقبلا.
•تعطي للمتدربين معلومات ومؤشرا أن المدرب موجود لمساعدتهم على أداء عملهم بشكل أفضل، فإذا لم تقم إدارات التدريب بهذا التقييم وكأنها تقو ل للمتدربين نحن نعرف ما تريدون ولكن نحن فقط نقر ر ما تريدونه.
•إن التقييم الأول يعطينا معلومات كمية يمكن استعمالها لتأسيس معايير لتطوير أداء الموظفين في المستقبل.
•إن هذا النوع من التقييم يسهل القيام به ومعظم المدربين وإدارات التدريب تكتفي به.
•مدخلات شفوية من المتدربين
•استمارات لقياس ردة فعل المتدربين توزع في نهاية البرنامج التدريبي ولا يتم ذكر أسماء المتدربين على الاستمارة
•مقابلات مع عينة من المتدربين خلال أيام التدريب
•تغذية راجعة من المشرفين على التدريب

خاتمة:

في ضوء ما تم عرضه ومناقشته في فصول هذا البحث، يتبيّن أن تحديد الاحتياجات التدريبية يمثل خطوة أساسية لضمان فعالية البرامج التدريبية، ويُعد المدخل الرئيس لبناء خطط تدريبية واقعية ومرتبطة فعليًا بالأداء المؤسسي. كما أن اتباع منهجية واضحة في عملية التحديد يضمن توجيه الموارد التدريبية نحو سد الفجوات الحقيقية في الكفاءات. ومن جهة أخرى، فإن تقييم العملية التدريبية لا يقل أهمية، إذ إنه يُسهم في قياس مدى تحقيق أهداف التدريب وفاعلية المدرب والمحتوى والبيئة التدريبية. وقد أظهر البحث أن التكامل بين مرحلتي تحديد الاحتياج والتقييم يمكّن المؤسسات من بناء ثقافة تدريبية قائمة على التحسين المستمر. وعليه، توصي الدراسة بضرورة اعتماد نماذج تطبيقية في تحديد الاحتياجات، وتفعيل أدوات التقييم بعد التدريب لضمان الجودة والنتائج.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع

ابراهيم القعيد أ.د سالم بن سعيد القحطاني. (١٤٢٧). معايير تقييم التدريب الاداري لدي الجمعية السعودية للادارة. الرياض: الجمعية السعودية للادارة.

احمد ماهر. (٢٠٠٤). ادارة الموارد البشرية. القاهرة: الدار الجامعة.

اصدارات بمك. (٢٠٠٥). المدرب مبدعا. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للادارة.

المعهد العربي للتخطيط. (بلا تاريخ). نماذج تقويم النشاط التدريبي. الكويت: https://www.arab-api.org/images/training/programs/1/2019/622_P19006-9.pdf.

المنظمة العربية للتنمية الزراعية. (٢٠٠٧). اسس ومعايير تحديد الاحتياجات التدريبية وتقييم النشاط التدريبي. الخرطوم.

بخوش الصديق. (٢٠١٥). تحديد الاحتياجات التدريبية وانعاسة علي تنمية الموارد البشرية. الجزائر: جامعة تبسة.

جاري ديسلر. (٢٠١٢). ادارة الموارد البشرية . المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر.

عبدالبارئ درة، زهير نعيم الصباغ. (٢٠٠٨). ادارة الموارد البشرية في القرن ٢١ منحي نظمي. الاردن: دار وائل للنشر .

كمال يونس. (بلا تاريخ). المؤتمر العربي الاول للتدريب وتنمية الموارد البشرية رؤية مستقبلية. تحديد الاحتياجات التدريبية.

محمد زويل واخرون. (٢٠٠٠). موسوعة التدريب الشاملة. القاهرة.

رداح الخطيب. (١٩٩٥). تحديد الاحتياجات التدريبية. اسيوط: مجلة كلية التربية جامعة اسيوط العدد ٢٦.

عبدالحميد المغربي. (٢٠٠٩). الاتجاهات الحديثة في دراسات وممارسات ادارة الموارد البشرية. مصر: المكتبة العصرية.

عبدالرحمن توفيق. (٢٠٠٧). مهارات اخصائي التدريب. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للادارة.

فهد يوسف الفضالة. (٢٠٠٥). تحديد الاحتياجات التدريبية ودورها في تخطيط المسار الوظيفي في المؤسسات الحكومية بدولة الكويت دراسة ميدانية. الكويت: حوليات الاداب والعلوم الاجتماعية.

محمد حامد حسنين. (١٩٨٧). تحديد الاحتياجات التدريبيةفي القطاع العام الاردني ودور معهد الادارة العامة في تليبتها. عمان: رسالة ماجستير كلية التربية الجامعة الاردنية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

محمد حربي حسن واخرون. (١٩٩٠). المدخل النظمي كاسلوب شامل ومرن لتحديد الاحتياجات التدريبية . المجلة العربية للادارة المجلد العاشر العدد الاول.
محمد حسن السباع. (بلا تاريخ). تجربة مملكة البحرين في تحليل الاحتياجات التدريبية من خلال تطبيق التميز الاوربي للجودة في المؤسسات. البحرين.
محمود السيد. (٢٠٠٨). الاتجاهات المعاصرة في تحديد الاحتياجات التدريبية. مصر: المنظمة العربية للتنمية الادارية.
محمود محمد السيد واخرون. (٢٠٠٢). ادارة الافراد والعلاقات الانسانية. القاهرة: الدار الهندسية.
هشام الطالب. (١٩٩٥). دليل التدريب القيادي. عمان: المعهد العالمي للفكر الانساني.
هيام نجيب شريدة. (١٩٩٤). الاحتياجات التدريبية للعاملين في جامعة اليرموك- دراسات تربوية المجلد التاسع. القاهرة: رابطة التربية الحديثة.
وليم تريس. (١٩٩٠). تصميم نظم التدريب والتطوير ترجمة سعد الجبالي مراجعة سعيد علي الشواف. المملكة العربية السعودية: معهد الادارة العامة.
ياسر عبدالوهاب. (٢٠٠٨). اسس وطرق تحديد الاحتياجات التدريبية. القاهرة: الملتقي الاستشاري(الاتجاهات الحديثة في تحديد الاحتياجات التديبية وعلاقتها بالمسار الوظيفي بالمنظمات .

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

استقصاء تجارب المعلمين الجدد وتحدياتهم في التدريس

(دراسة حالة)

Investigating the experiences and challenges of new teachers in teaching (a case study)

إعداد

فداء ماهر مرار
Fidaa Maher Marar

نفين محمد حماد
Nafin M. Hammad

حازم محمد عاروري
Hazem M. Arori

أدهم محمد شريتح
Adham M. Shriteh

طلبة دكتوراة المناهج وطرائق التدريس - جامعة القدس

أ.د/ بعاد الخالص
Prof. Baad Al-Khalis

أستاذ المناهج والطفولة المبكرة في كلية العلوم التربوية ومديرة معهد الطفل - جامعة القدس

Doi: 10.21608/ejev.2025.436368

استلام البحث: ٢٦ / ٣ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ١٤ / ٥ / ٢٠٢٥

مرار، فداء ماهر و حماد، نفين محمد و عاروري، حازم محمد و شريتح، أدهم محمد و الخالص، بعاد (٢٠٢٥). استقصاء تجارب المعلمين الجدد وتحدياتهم في التدريس (دراسة حالة). ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٨٧٣ - ٩٠٤.

https://ejev.journals.ekb.eg

استقصاء تجارب المعلمين الجدد وتحدياتهم في التدريس (دراسة حالة)

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة الموسومة بـ (استقصاء تجارب المعلمين الجدد وتحدياتهم في التدريس) إلى كشف تجارب المعلمين الجدد والتحديات التي يواجهونها في التدريس في مدارس مديرية بيرزيت، وسعت إلى تبصّر أهمية دراسة تجارب المعلمين الجدد وتأثيرها في رفع الكفاءة المهنية للمعلمين لخدمة العملية التعليمية التعلمية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة دراسة الحالة كمنهج نوعي للإجابة عن أسئلة البحث، موظفة في عملية جمع البيانات أدوات عدة منها: المقابلة الفردية المعمقة لثلاثة معلمين جدد، إلى جانب بطاقة الملاحظة أثناء حضور حصص المعلمين الجدد خلال العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)، وتحليل السجلات ومذكرات التحضير. وبعد تحليل البيانات النوعية وفقًا للطريقة الاستقرائية، أشارت النتائج إلى أنّ الدراسة استطاعت تجسيد شخصية المعلم الجديد الذي يعبّر عما يدور في ذهنه في بداية عمله المهنيّ، متكئًا على الخبرة الجامعية، شاعرًا بالحاضر، مستشرفًا للمستقبل، فهو يقدم تجربةً تضمّ في ثناياها رؤى متعددة، أولاها- صدمة الواقع والتي حضرت في ثلاثة أشكال: الفجوة بين النظرية والتطبيق، التكيف والتعلم، الثقة، وثانيتها- رحلة ملهمة والتي جاءت في جانبين اثنين: خطوات أولى في تحقيق النجاح، وعلى طريق النجاح، وثالثتها الانفتاح؛ انفتاح العقول، وانفتاح التواصل، وانفتاح المعرفة، والانفتاح رحلة مستمرة، ورابعتها قصة نجاح والتي جاءت في جانبين؛ اصنع من التحديات نجاحًا لافتًا، وتحقيق التغيير. كما أظهرت النتائج انعكاس هذه التجارب والرؤى على التحديات التي تواجه المعلمين الجدد في التدريس، أولاها- التكيف مع البيئة المدرسية، وجاء هذا التحدي في جانب الاغتراب الذي برز بشكل لافت في مقابلات المعلمين، وجانبي الوحدة والتواصل، وثانيتها التخطيط، متناولًا المراحل التعليمية المتنوعة، والتعلم الوجاهي والافتراضي، وإدارة الوقت، وثالثتها الإدارة الصفية، ورابعتها التقييم والتغذية الراجعة التي تشكل مجموعها تحديًا يواجه المعلمين الجدد في بداية عملهم المهنيّ. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والتي تضمن وضع برامج دعم وتدريب للمعلمين الجدد قبل الخدمة وأثنائها، وتحديثها تبعًا لاحتياجاتهم التدريبية، كذلك تنظيم أنشطة تفاعلية تسهم في تعزيز الصلة بين المعلمين، وتقديم الإرشاد المستمر لتعريفهم بالنظام التربوي.

الكلمات المفتاحية: استقصاء، تجارب، المعلمون الجدد، التحديات

Abstract:

This study, entitled (Investigating the Experiences of New Teachers and Their Challenges in Teaching), aims to reveal the

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

experiences of new teachers and the challenges they face in teaching in schools in the Birzeit District. It sought to gain insight into the importance of studying the experiences of new teachers and their impact on raising the professional competence of teachers to serve the educational learning process, and to achieve this goal. The researcher used the case study as a qualitative approach to answer the research questions, using several tools in the data collection process, including: an in-depth individual interview for three new teachers, an observation card while attending the new teachers' classes during the academic year (2023-2024), and analysis of records and preparation notes. After analyzing the qualitative data according to the inductive method, the results indicated that the study was able to embody the personality of the new teacher who expresses what is on his mind at the beginning of his professional work, relying on university experience, feeling the present, anticipating the future, as he presents an experience that includes within it multiple visions, the first of which is - Reality shock, which came in three forms: the gap between theory and practice, adaptation and learning, and confidence, and the second - an inspiring journey, which came in two aspects: first steps in achieving success, on the path to success, and the third was openness; Openness of minds, openness of communication, openness of knowledge, and openness is a continuous journey, the fourth of which is a success story, which came in two aspects: Make challenges a remarkable success and achieve change.The results also showed the reflection of these experiences and visions on the challenges facing new teachers in teaching, the first of which is adapting to the school environment. This challenge came in the aspect of alienation, which appeared remarkably in the teachers' interviews, and the

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

aspects of unity and communication, and the second is planning, covering the various educational stages that the teachers deal with. It includes the new teacher, in-person and virtual learning, time management, the third is classroom management, and the fourth is evaluation and feedback, all of which constitute a challenge facing new teachers. The study concluded with a set of recommendations, which include developing support and training programs for new teachers before and during service, and updating them according to their training needs, as well as organizing interactive activities that contribute to strengthening the relationship between teachers, and providing continuous guidance to familiarize them with the educational system.

Keywords: investigation, experiences, new teachers, challenges

المقدمة

كرّس كثيرٌ من التربويين جل جهدهم في الحديث عن قضايا التعليم، ولا شكّ أنّ التعليم في بلادنا في سيرورته المعمّرة قد قُذفَ وما زال بأصنافٍ من المثالب، وما باعثها إلا أحد اثنين: قصورٌ في النظر وعلةٌ في الفكر، أو تقليدٌ أعمى لأنظمة التعليم العالمية، لينشأ معوقٌ لدورِ النظام في الحفاظ على جودة التعليم في فلسطين، ومن جائرٍ بالشّكوى من نظام التعليم الحديث، إلى من جنحَ إلى حشو أدمغة الطلبة بالمحتوى العلميّ زعمًا بأنّه يجدُ في ذلك ضالّته المنشودة، فلا يكادُ يجد المعلمُ في جعبته إلا حِصصًا تقليدية، وكأنّ التعليمَ عنده أُقعدَ إلى هذا الحدّ، وكأنّ علوم التربية التي استقاها لم يجد ضالته إلا باسترفادِ طريقة تدريس واحدة لينشأ بعد هذا معوّق جديد وهو التركيز على الكمّ لا الكيف، وقد كرّس كثيرٌ من التربويين جلّ جهدهم في تأهيل المعلمين، ولا شكّ أنّ الخطوات التي سعى إليها هؤلاء التربويين هي ما حفّزت قسم التعليم المدرسي في مديريات التربية والتعليم، الذي يُعرف بشدة اهتمامه بالمعلمين عامة والجدد خاصةً، والجهر باحتياجاتهم؛ للارتقاء بالنظام التعليمي في فلسطين.

وإذا كان هذا البحث قد اختار عنوان "استقصاء تجارب المعلمين الجدد وتحدياتهم في التدريس"؛ فلأنّ علّة ذلك تعود بالأساس إلى الرؤية السياسية التي كانت وما تزال منبعًا لأيدولوجية تغلغلت في وجدان المعلمين، وتمثلت واقعًا في أكثر

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تجاربهم التدريسية، ساهمت في خلق التحديات بأشكالها كافة، بما أرسته من صراعٍ أيدولوجيّ انسحب حتى على تجارب المعلمين بعامة والمعلمين الجدد بخاصة.

وأما سبب اختيار المعلمين الجدد فيعود لأسباب عدّة منها: امتلاك هذه الفئة من المعلمين لرؤى محددة الاتجاه، وقد ظهرت في ثنايا كتاباتهم التأملية في دورة التهيئة للمعلمين الجدد، أيضًا الرغبة في إبراز تجربة المعلمين الجدد التي لم تأخذ ما تستحقه في الساحة البحثية، على الرغم من أنّ هذه التجربة جديرة بالدرس والعناية، إضافة إلى كونهم أساس بناء الأجيال القادمة تربية وعلمًا، لذا وجدتُ هذه الفئة من المعلمين وثيقة أمينة لكل ما يتلجلج في التعليم من أفكار ورؤى، هذه الأسباب دفعتني إلى البحث في هذا الموضوع، وقبل هذا هي رغبة كامنةٌ في نفسي، مُذ يممتُ وجهي تلقاء الإشراف التربوي في مديرية بيرزيت، والنظر إليه بأكثر من زاوية، وبخاصة تجربة المعلمين الجدد في التدريس، لذا حاولتُ أن أتخذ من المنهج النوعي قاربًا أخوض من خلاله تجارب المعلمين الجدد في التدريس، ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة في البحث عن تجارب المعلمين الجدد وتحدياتهم في التدريس.

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء تجارب المعلمين الجدد في التدريس، وأثر هذه التجارب في التحديات التي تواجه المعلم الجديد، إذ تمثل هذه التجارب بعدًا مهمًا من أبعاد العملية التعليمية الإبداعية إذ تمثل هذه التجارب الفضاء الذي يدور فيه المعلم، إلا أنّ الملاحظ على كثير من الدراسات العربية قلة اهتمامها بتجارب المعلمين الجدد وأثرها في نشوء التحديات التي تقف حائلًا بين المعلم وطلابه.

ومن هذا المنظور جاء هذا البحث بدافع الرغبة في السعي إلى أن يكون دراسةً في التجربة والتحديات في عصرٍ يشهدُ حقيقة ما يجري من تراجع تربوي وتعليمي، متخذًا تجربة المعلمين الجدد حقلًا تطبيقيًا، يتلمس العلاقة الجدلية القائمة بين تجربة المعلم الجديد في التدريس، وبين التحديات المشكلة لهذا التراجع التعليمي، وهذا عن طريق تحليل مقابلات المعلمين، لذا كان لزامًا على هذه الدراسة أن تسير في الحقل التربوي للمعلمين الجدد بمنظورين: منظور التجارب، ومنظور التحديات، وتبحث في مدى التناغم بينهما.

وتتمثلُ أهميّة هذه الدراسة في سعيها إلى كشف تجارب المعلمين الجدد والتحديات التي تواجههم في عصرٍ يشهدُ حقيقة ما يجري من تراجع تربوي وتعليمي، ولافتقار البيئة التربوية الفلسطينية لمثل هذه الدراسات التي تُعنى بتجارب المعلمين الجدد، وبيان أهميتها للمعلمين في سبيل تطوير أساليبهم التعليمية الذي يراعي جميع الفئات الطلابية، كذلك لفت أنظار القيادات التربوية والإدارية لتبصّر أهمية دراسة تجارب المعلمين الجدد وتأثيرها في رفع الكفاءة المهنية للمعلمين لخدمة العملية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التعليمية التعلمية، من خلال تطبيق الإجراءات المناسبة، وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد؛ من أجل ملاءمة دورة التهيئة المقدمة لواقع عملية التدريس التي تؤثر إيجابًا على رفع كفاياتهم المهنية وتطويرها. إضافة إلى إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الأخذ باقتراحات المعلمين الجدد؛ لتقديم تعديلات على تجارب المعلمين في التدريس لزيادة فاعليتها وكفاءتها.

وقد انطلقتُ في البحث وعيني على تساؤلين في صميم ما أنا بصدده:

- ما التجارب التي خاضها المعلمون الجدد في بداية عملهم المهْنيّ؟
- ما التحديات التي واجهت المعلمين الجدد في بداية عملهم المهْنيّ؟

وللإجابة عن التساؤليْن السّابقيْن حدّدَت الباحثة حدودًا أربعة للدراسة تمثلت في:

١. الحدُّ الموضوعي: استقصاء تجارب المعلمين الجدد والتحديات التي يواجهونها في التدريس.

٢.الحدُّ الزماني: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

٣.الحدُّ المكاني: مدارس الحكومة في مديرية بيرزيت.

٤.الحدُّ البشري:المعلمون الجدد في مدارس مديرية بيرزيت.

والباحثة في دراستها هذه تحاولُ البحث عن الفضاء الذي يحيطُ بالمعلم، فإذا كانت الصورة من حوله مضطربة اضطرب أداؤه واحتوته التحديات، وتجارب المعلم أشكال عدّة تتداخل بعضها ببعض، وبالتالي سينحصر البحث في تناوله لتجربة المعلمين الجدد في أربعة مصطلحات هي:

الاستقصاء: يشير مفهوم الاستقصاء إلى فهم تجارب المعلمين وخبراتهم في التدريس، من خلال جمع البيانات وتحليلها حول الممارسات الصفية والتحديات التي يواجهونها، وكيفية التعامل مع هذه التحديات؛ بهدف تحسين مهارات المعلمين وتطوير قدراتهم.

التجارب: تشير إلى الممارسات التدريسية والخبرات التي يقوم بها المعلمون في تنفيذ الإستراتيجيات والأنشطة داخل الحجرة الصفية.

المعلم الجديد: هو المعلم الذي لم يمضِ على تعيينه سوى عامٍ دراسي واحد أو عامين في المدارس الحكومية.

التحديات: هي العقبات التي تواجه المعلمين الجدد أثناء ممارساتهم التدريسية وتحول دون تحقيق الأهداف المرجوة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الخلفية النظرية:

نظام التعليم

من البديهيّ أنّ للتعليمِ نظامًا بنيويًا، يشفُّ عن مقدّرات الدولة وقوتها، وأنّ هذا النّظام يأتلف من مكونات ثلاثة وهي المدخلات، والعمليات، والمخرجات(تمام،٢٠٠٠)، وأنّ كلَّ مكوّن من تلكم المكونات يفضي إلى معنى قائم برأسه، وباستجماع تلكم المكونات يغدو الناتج النظام البنيوي للتعليم، واللافتُ في هذا النظام رغم النجاحات، باتَ الضعف ينخرُ جسده، رغم الخطط الهادفة لتطوير جودة التعليم، فمنها ما نفّذ لتطوير أداء المعلمين مهنيًا في المرحلة الجامعية، من خلال طرح مساقاتٍ جديدة حول طرائق التدريس، وعقد الورش والدورات التدريبية، وإدخال الأساليب والوسائل التكنولوجية إلى حجرة الصف، إلى جانب الاستفادة من الاختبارات الدولية، فهذا النظام التربوي رغم ما يمثل حداثة التعليم الجديد للطلبة إلا أنه يتصادم بالواقع الذي نعيش نفسيًّا واجتماعيًا.

إنّ هذا المبحث؛ أعني نظام التعليم، قد أتى عليه أهله قبلًا، وفسروا الباعث على شيوع تحديات نظام التعليم الفلسطيني بدراساتٍ حمّالة لدلالاتٍ ونتائج تفارق الرؤيا العريضة المأمولة لخطة المناهج الفلسطينية، وتجلّى ذلك في دراسة فتيحة (٢٠٠٩) الذي خلصَ إلى أنّ التحديات التي تواجه نظام التعليم الفلسطيني كما يراها القادة التربويون تحديات أولية لها عُلاقة بتأهيل المعلمين، وتوفير الاحتياجات الأساسية مثل تخفيف اكتظاظ الطلاب داخل الصفوف، وترميم المباني، وتقييم المناهج، وتدني معدلات الالتحاق بمهنة التعليم ، ويعزو ذلك إلى سياسات الإهمال المتعمد التي ما زالت تمارسها سلطات الاحتلال حتى الآن، والتي تنقضّ على الإنجازات المحققة هدمًا وتدميرًا، وتفرضُ أزماتٍ وظروف طارئة تعيق إنجاز أي خططٍ تطويرية.

والحقّ إنّ نظام التعليم في فلسطين محكومٌ بعدة عوامل، فالمعوقات ليست جلّها داخل أسوار المدرسة، بل هناك مستوى أعمق وأدلّ وهو المستوى السياسي، فالنظام التعليمي هو نتاج جهد الربط بين السياسة التعليمية والسياسة التنموية، فالتربية والتعليم عاملان أساسيان في تطوير التنمية المجتمعية (إبراهيم، ٢٠٠٣)، فإذا لم يتدخل النظام السياسي ويوجه مؤسسات التعليم نحو الأهداف التنموية التي وضعها لنهضة البلاد فلن تحدثَ التنمية، وبالتالي لن يتطور التعليم؛ لأنّ النظام السياسي لم يتدخل به ويربطه بالأهداف التنموية، ولم يوجهه تجاه نهضة البلاد، بل تركه ناقصًا غير موجه، لا يخدم إلا أهدافًا تعليمية محدودة الأفق، لا أهدافًا تنموية إستراتيجية، والحقّ أنّ هذا المبدأ هو أحد المبادئ الخمسة التي تقوم عليها إستراتيجية التربية لخطة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المناهج الفلسطينية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧). فاليابان تقدّمت اقتصاديًا عندما وجّه النظام السياسي أنظاره إلى النظام التعليمي فيها نحو المدارس الصناعية وكليات الهندسة؛ للنهوض بالاقتصاد (الحضيف، ٢٠٢٢)، وكذلك كوريا الجنوبية التي خرجت من الاحتلال الياباني مدمرة بالكامل، ما وصلوا إليه من تقدم إلا لدقّة مداركهم، وافتتاح مدارس صناعية أكثر من المدارس العادية (بوطيبة،٢٠٠٩)، وفي ألمانيا الأمر نفسه إذ وجّهت المدارس نحو إعداد مهندسين ينهضون بالدولة الممزقة بين الدول المنتصرة (مصطفى، ٢٠٠٣).

وإذا كان ذلك كذلك؛ أعني أنّ للدول المتقدمة حاجاتٍ تنموية يتعارفون عليها؛ فوجبَ على من أراد إصلاحًا، ويشعرُ بالغيرة على النظام التعليمي في فلسطين، أن يتبصّر الحاجات التنموية أولًا؛ ذلك أنّ هذا التبصر إنما هو من الأدوات الأولى التي يُستعان بها في إصلاح نظام التعليم، فتصبح المدرسة مستودعًا أمينًا لحاجات البلاد التنموية المستدامة، وجامعًا لشتى المعارف الناهضة بالفكر الإنساني، لذا وجبَ تداول أهمية برنامج تطوير المعلمين وتأهيلهم، برفع نوعية الطلبة الجامعيين الملتحقين به؛ تلبيةً لمتطلبات النهضة الاقتصادية، كي لا يمسي التعليمُ في فلسطين غريبًا،لبعده عن جوهر الإنتاج وفنونه. كذلك تحديد الاحتياجات التنموية، وأولى هذه الحاجات هي المرتبطة بالمحافظة على الموروث الأخلاقي والعادات والتقاليد والثقافة العربية، وهذا يفضي إلى كتابةِ مصنفٍ قائم برأسه، ألا وهو مفهوم تعليم النظام.

تعليمُ النظام

أمّا تعليمُ النظام فهو الانعكاس الحقيقي لمنظومة البنية التعليمية، فهي تشيرُ إلى العملية التي يخضع لها الطالب لاكتساب المعرفة وتطوير المهارات داخل هذا النظام، وهنا تأتي عناصر العملية التعليمية لتعكس نسق النظام التربوي التعليميّ، فانتظام المعلمين يرتبط بشكل وثيق بانتظام التعليم، وتوازن الطالب واستقراره يؤثران على الاستقرار العام في المجتمع، إذ إنّ تحقيق التوازن الشخصي والاستدامة في حياة الطالب يمكن أن يلعب دورًا في بناء مجتمعات أكثر استدامة واستقرارًا. فكلما اعتنى المعلم بتحقيق التوازن في تعليم طلبته، فإن ذلك يسهم في خلق مجتمعات أكثر تناغمًا واستدامةً.

ويورد (الدعفس، ٢٠٢٣) في دراسته إلى سعي الحكومة السنغافورية في استغلال رأس مالها البشريّ؛ وما باعثها إلا لخلق قدرات تنافسية عالمية بتركيزها الجادّ على التنمية البشرية؛ لتحسين خصائص سكانيها بالتنظيم والتعليم والتدريب، من أجل تكوين الشخصية المسؤولة المحافظة على الجذور الثقافية، ومن العوامل التي شكلت إصلاحًا في نظام التعليم في سينغافورة: التطوير المهني للمعلمين ورفع

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أجورهم، ومنح مديري المدراس مزيدًا من الاستقلالية في ابتكار أساليب تعليمية تتلاءم مع بيئة مدارسهم، وتقسيم المدارس إلى مجموعات يشرف عليها مختصون؛ كي تتعلم بشكلٍ احترافيّ من بعضها البعض.

وللمدرسة دور كبير في هذا المجال حيث يقوم المعلم بتحقيق الأهداف التربوية التي رسمها المجتمع، فهو رأس التغيير في المنظومة التربوية. والمعلم المؤهل أكاديميًا وتربويًا ولديه الخبرة يكون أقدر من غيره على تحقيق الأهداف (أبو كشك، ٢٠١٣).

فيعمل التدريب المستمر للمعلم على رفع قدراته ومهاراته ومستواه التحصيلي نظرياً وعملياً، فكلما دُرّب المعلم التدريب الصحيح وأعطي مفاهيم جديدة تفيده في مهنته أصبح عطاؤه مثمرًا ذا نتيجة ومرود حسن على الطلاب (الترتوري؛ القضاة، ٢٠٠٦).

فللمعلم رسالة وتأثير هي الأبلغ والأجدى، فهو الذي يشكل العقول والثقافات ويحدد القيم والتوجهات ويرسم إطارَ مستقبل الأمة (دعمس، ٢٠٠٩). ومن هذا المنطلق يجب الاهتمام بالمعلمين الجدد وبرامج تدريبهم لتأهيلهم للدور الذي يشغلونه وتعريفهم بواجباتهم المهنية في المحيط المدرسي، ومتطلبات المهنة فنيًا ومهنيًا لجعلهم أكثر تكيفًا مع المناخ التربوي والبيئة المحيطة بالمدرسة (شعبان، ٢٠١٨).

أهمية تدريب المعلمين الجدد

تتضح أهمية التدريب للمعلمين الجدد من خلال عدة جوانب؛ فهو يساعد على تمكين المعلمين من القيام بمهامهم المتجددة والمتطورة بكفاءة أفضل، إضافة إلى تمكين المعلمين الجدد من مواكبة المستجدات العالمية في التعليم، كما أنه يساعد المعلمين على تحقيق ذواتهم، ويشعرهم بأنهم أصبحوا على درجة من التميز، فالتدريب التربوي وسيلة جيدة لتغيير الاتجاهات السلبية نحو التجديد في المهنة، وبناء اتجاهات إيجابية(حسونة، ٢٠١٤)، كما أنه يبدد الصعوبات التي تواجه المعلمين الجدد في تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.

تحديات التدريب للمعلمين الجدد

تواجه عملية تدريب المعلمين العديد من التحديات التي تقلل من فاعليتها في تأهيل المعلمين الجدد، الأمر الذي يحول دون تحقيق الأهداف المنشودة للتدريب المعطى، منها؛ الوقت المختار لا يناسب المعلم للتدريب، إضافة إلى الأعباء الجديدة التي تضاف إلى المعلم من خلال ما يطلبه المدرب من تدريبات وما شابه، كما أن المكان المختار للتدريب قد يكون غير مناسب وبالتالي يحول دون تحقيق الأهداف المرجوة للتدريب. وقد تكون الطريقة المستخدمة أثناء التدريب مملة، أو تحملُ سمة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العشوائية، وبالتالي يصبح التدريب غير مجدٍ للمعلم، ويمكن القول أنّ المعلم نفسه قد يكون سببا في عدم تحقيق الأهداف المرجوة، من خلال اللامبالاة التي يظهرها البعض من المعلمين، أو رفض التدريب وعدم الاقتناع به. ولزيادة فاعلية الدورات التدريبية للمعلمين ينبغي أن يكون التدريب قائما على أساس تغيير أسلوب الأداء والسلوك والتفكير للأفضل، ومتابعة المتدربين بعد عودتهم لأعمالهم وذلك لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم جراء تطبيق ما تدربوا عليه، وأن ينظر للتدريب على أنه عملية أو نشاط مستمر، وأن يكون التدريب قائما على أساس احتياجات العمل والمعلمين من المهارات والقدرات(محمد؛حوالة،٢٠٠٥).

ولدراسة تجارب المعلمين الجدد وتحدياتهم في التدريس، قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات من الدراسات التربوية التي تناولت هذا الموضوع، وتم تقسيمها إلى محورين اثنين، أولاها- دراسات عربية تناولت احتياجات المعلمين الجدد، وثانيتُها- دراسات أجنبية تناولت تحديات تطبيق المعلمين الجدد لأدوات التقويم.

ومن الدراسات التي أولت عناية بدراسة واقع المعلمين دراسة العباينة(٢٠١٢) التي هدفت إلى تحديد الحاجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في إقليم شمال الأردن، ممن يدرسون المباحث العلمية في المرحلة الثانوية، تم الاستعانة باستبانة من (٢٧) فقرةً تصفُ كل منها حاجة محتملة لمعلمي العلوم الجدد، وكشفت نتائج التحليل وجود (١٧) حاجة مهنية لمعلمي العلوم الجدد بدرجة كبيرة، وتتمثل في إجراء التجارب، والعروض المخبرية، وبناء الاختبارات التقويمية للطلبة، التحضير اليومي للحصص، وإتقان إستراتيجية المجموعات في التدريس، وتوفير الوقت اللازم لتحضير الحصص، إضافةً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي العلوم لحاجاتهم المهنية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، والمبحث الذي يدرسه المعلم لصالح معلمي الأحياء، ولا توجد فروق دالة لمتغير المؤهل، ولتفاعل المتغيرات.

وهدفت دراسة أبو سمرة و معمر(٢٠١٣) إلى التعرف إلى دور الإشراف التربوي في دعم المعلم الجديد في فلسطين، كما يرى المعلمون الجدد ذلك، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الجدد، والبالغ عددهم (١٥٩٠) معلمًا، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من (٢٩٦) معلمًا، وقام الباحثان بتطوير استبانة موزعة على ستة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ دور الإشراف التربوي في فلسطين في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد أنفسهم كانت بدرجة متوسطة، وأنّ دعم مدير المدرسة والمشرف التربوي كان أعلى من دعم الأقران، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية ولصالح المنطقة الشمالية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أمّا دراسة محمد (٢٠٢١) فهدفت إلى التعرف إلى الأسس النظرية للتنشئة التنظيمية وأهم أبعادها، والتعرف إلى أبعاد التنشئة التنظيمية للمعلمين الجدد في كندا، والتوصل إلى بعض الإجراءات المقترحة التي من شأنها تفعيل أساليب التنشئة التنظيمية للمعلمين الجدد في مصر، استخدم الباحث المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أنّ هناك جهود مبذولة في سبيل تحقيق التنشئة التنظيمية للمعلمين الجدد في مصر، إلا أنّ الواقع يشير إلى العديد من التحديات، ومنها عدم كفاية الإرشاد والدعم المنظم لفهم طبيعة الوظيفة في بداية عملهم، كذلك قلة الدعم المقدم من زملاء العمل القدامى، كما أنّ التوقعات المستقبلية والتي تتعلق بالحصول على أجور ومكافآت لا تحظى بالقبول، حيث أنّ الأجور التي يتقاضونها لا تلبي الاحتياجات الأساسية لهم، والحصول على ترقيات في العمل لا يرافقه زيادة في الأجر تتناسب مع حجم الأعباء والمسؤوليات الموكلة إليهم.

هدفت دراسة حبنجر ومسعد (٢٠٢٣) إلى تقصي دور برنامج المرافقة وانعكاسه على تكيف المعلم الجديد في وظيفته وتحسين أدائه في قسميّ الروضة والابتدائي في ثلاث مدارس في بيروت، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج النوعي، واستعانت بأداتي المقابلة الفردية والجماعية، إضافة إلى بطاقة الملاحظة، وبعد تحليل البيانات وفق الطريقة الاستقرائية، أشارت النتائج إلى وضوح أهداف البرنامج للمشاركين في الدراسة، من حيث دعم المعلم الجديد وتوجيهه خلال عامه الأول، كذلك توصلت الدراسة إلى أنّ دور المرافق مهم جدًا في تيسير عملية المرافقة وجعلها أكثر فعالية من خلال علاقة مبنية على الثقة والاحترام بين الطرفين، واقترح الباحثان ترك حرية اختيار المعلم الجديد للمرافق الذي يناسبه، وتطبيق برنامج مرافقة المعلم الجديد في جميع المدارس اللبنانية الرسمية والخاصة، وتوزيع دليل إرشادي على المعلمين ليكون مرجعًا لهم، وتخصيص مكافأة للمرافقين تشجيعًا لهم.

ومن الدراسات التي تناولت تحديات تطبيق التقويم؛ دراسة (Barrientos., López, Lorente,٢٠٢٢)، التي هدفت إلى التعرف إلى صعوبات تطبيق التقويم الواقعي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتصميم أداة مقابلة، وخلصت إلى أن هناك صعوبات تتعلق بالتنظيم التدريسي وبالوقت المخصص للمهمات الأدائية.

وهدفت دراسة (Murphy, Fox & Hughes ,٢٠١٧) إلى مراجعة الأدبيات المتعلقة بفوائد وتحديات تطبيق التقييم الواقعي عند المعلمين الجدد، وخلصت النتائج أن هناك تحديات تتعلق بالأعداد الكبيرة في الصفوف الدراسية، وأن التقويم الواقعي بحاجة إلى الوقت والتكلفة الكبيرة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وهدفت دراسة ((Alotaibi,2021 إلى معرفة معوقات تطبيق التقويم الحقيقي من وجهة نظر معلمي الرياضيات الجدد، وكانت النتائج أن أهم عائق يواجه المعلمين الجدد هو الحاجة إلى أدوات تقويم بديلة لتكون مهيمنة بشكل كبير على حل المعادلات الرياضية.

تعقيب على الدراسات السابقة

أجريت الكثير من الدراسات حول تحديات المعلمين الجدد في التدريس، مثل دراسة (العباينة، ٢٠١٢)، التي كشفت نتائج التحليل وجود (١٧) حاجة مهنية لمعلمي العلوم الجدد، بينما أشارت دراسة محمد (٢٠٢١) إلى وجود جملة من التحديات التي تواجه المعلمين في بداية مسيرتهم المهنية، ودراسات كثيرة تناولت معوقات تطبيق التقويم النوعي، واستخدمت الدراسات السابقة مناهج كمية عدا دراسة حبنجر ومسعد (٢٠٢٣)؛ مما يحد من فهم التجارب الشخصية للمعلمين الجدد في التدريس، وهذه الدراسة ستسدّ تلك الثغرات باستخدام المنهج النوعي، وموضع هذه الدراسة قائمٌ على دراسة الحالة ملحظ له خطره في تلقي الوصف الدقيق عن حالة الفرد، والوقوف على مقاصده وتعابيره، كذلك أجريت معظم الدراسات في الدول الغربية والقليل منها دراسات عربية، وستركز هذه الدراسة على سياق ثقافي فلسطيني، وستضيف قيمة جديدة ومعرفة أعمق في البحث في تجارب المعلمين الجدد وأثرها في نشوء التحديات التي تقف حائلًا بين المعلم وطلابه.

منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة أسلوب البحث الكيفي، وموضع هذه الدراسة قائمٌ على دراسة الحالة ملحظ له خطره في تلقي الوصف الدقيق عن حالة الفرد، والوقوف على مقاصده وتعابيره، وقد أخذنا شغفنا الفطريّ للمعرفة إلى البحث والاستقصاء؛ لاستكشاف الجوانب المتعلقة بتلك الحالة، فالمعرفة يصنعها البشر أثناء تفاعلهم مع العالم، ويقدم كريسول(٢٠١٨) تعريفًا للنظرية البنائية، في سعي الأفراد إلى فهم العالم الذين يعيشون ويعملون فيه، إنهم يطورون معاني ذاتية لتجاربهم، معاني موجهة نحو أشياء معينة، وهذه المعاني متعددة ومتنوعة، مما يدفع الباحث إلى البحث عن تعقيد وجهات النظر بدلًا من حصر المعاني في فئات أو أفكار قليلة، فالهدف من البحث الاعتماد على آراء المشاركين حول الموقف، وتتشكل هذه المعاني من خلال التفاعل مع الآخرين، ومن المعايير التاريخية والثقافية التي تعمل في حياة الأفراد، فبدلًا من البدء بنظرية (الوضعية)، يقوم الباحثون بتوليد نظرية بشكل استقرائي، لذا يعد هذا المنهج هو الأنسب للدراسة الحالية.

وتستندُ دراسة الحالة إلى التحليل التنظيمي والبرهنة والمنطق في اقتراح التشخيص الجيد والتحليل المناسب والقرار السليم لوضعية ما؛ من أجل إيجاد الحلول

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ومعالجة المشكلات (أبو أسعد، ٢٠١٦). وقد عرفها الرشيدي (٢٠١٧) بأنها الدراسة المكثفة لوحدة متكاملة، قد تكون فردًا واحدًا، أو مجموعةً من الأفراد، أو مؤسسة، أو كيانًا مستقلًا، بشرط أن يكون لهذه الوحدة حدودًا مكانية، وزمانية، وموضوعية، لا يتجاوزها الباحث؛ لخلق فهم أعمق، وأكثر تفصيلًا لعدد من الخصائص المميزة لتلك الوحدة المقصودة، وتُصنّف ضمن نوعين رئيسين هما: دراسة الحالة التاريخية، ودراسة الحالة الإثنوغرافية، بتقديم وصفٍ للحالة وفكرتها بحيث تكون وحدة التحليل حالة واحدة (دراسة داخل الموقع)، أو حالات متعددة (دراسة متعددة المواقع) (Creswell;Poth, ٢٠١٩).

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من المعلمين الجدد في مدارس مديرية بيرزيت، والبالغ عددهم (٤٦) معلمًا ومعلمة في العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

المشاركون: لقد تمَّ اختيار عينة قصدية تكونت من ثلاثة معلمين واختارت الباحثة العينة القصدية؛ لأخذها بعين الاعتبار تنوع أماكن عمل المشاركين، وتنوع الصفوف الدراسية التي يدرسها كل معلم؛ لخدمة أهداف الدراسة، والجدول الآتي يوضح خصائص المشاركين:

جدول رقم (١) خصائص المشاركين

المعلم (رمز)	التخصص	الصف الذي يدرسه المعلم
(ب)	بكالوريوس لغة عربية	الخامس
(ز)	بكالوريوس رياضيات	السابع
(ف)	بكالوريوس مرحلة أساسية	الثاني

سياق الحالة

وفي سيرورة استشراف مفهوم دراسة الحالة ينضافُ إليها معلمٌ له دوره في الكشف عن مقاصد الحالة المدروسة، ألا وهو السياق البِنيوي أعني - الدّلالة الزمانية والمكانية، وهذا المَعلم يوجّهُ دراسة الحالة المبحوثة كما يوجه المقود السيارة؛ ذلك أنّه لا يستقيمُ أن تتصور أحداث الحالة دون أن يكون لها سياق زمكاني يلفّها.

المعلم (ز) هو معلم الرياضيات في مدرسة ثانوية، في الثلاثينات من عمره، بدأ حياته المهنية كمعلم لديه الحماسة لإحداث الفارق المرجو في حياة الطلاب، وتعد التجربة الأولى له في التعليم رسميًا بعد التخرج، تتكون البيئة الصفية من طلاب ذوي خلفيات اجتماعية وثقافية متنوعة، وعددهم (٣٠) طالبًا، وتنوع في المستوى التحصيلي للطلاب، علاوة على وجود طلاب يعانون من صعوبات في التعلم، ما يجعل تلبية احتياجاتهم تحديًا كبيرًا، الفصل الدراسي مشجع على التعليم، ومجهز بجهاز عرض ضوئي، بلغ عددُ طلاب المدرسة هذا العام الدراسي حوالي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

(٣٤٢)طالبًا من الفئة العمرية (١٥-١٨) سنةً، تضمُّ المدرسة طاقمًا مكونًا من مدير المدرسة والنائب و(٢٥) معلمًا.

أمّا المعلمة (ب) فهي معلمة لغة عربية حديثة التخرج، تحملُ بيدها حقيبة الكتب، وتعشقُ اللغة العربية بكل مهاراتها وآدابها، تتميزُ بشخصيتها الحيوية، تقع المدرسة في قلب المدينة، ذات مبنى جميل مرتفع على ثلاثة طوابق، تقدم خدمة التعليم لطلبة المرحلة الأساسية العليا (من الخامس إلى التاسع)، صف المعلمة واسع ومجهز بالسبورة الذكية وأجهزة العرض، يطل على الساحة الأمامية، وتتوزع المقاعد والطاولات بشكل دائري، تتعامل مع طلبة (ذكور وإناث) بحكمة ومرونة، وعددهم (٢٨) طالبًا، بلغ عددُ طلبة المدرسة هذا العام الدراسي حوالي (٥٤٢)طالبًا من الفئة العمرية (١١- ١٥) سنةً، تضمُّ المدرسة طاقمًا مكونًا من مديرة المدرسة والنائبة و(٣٠) معلمةً.

والمعلمة (ف) معلمة للمرحلة الأساسية (من الأول إلى الرابع)، حديثة التخرج، وتملك شغفًا كبيرًا لتعليم الأطفال، تقع مدرستها في قرية صغيرة، مكونة من ثلاثة طوابق، صغيرة وغير مجهزة بالتقنيات الحديثة، تتنوع أعمار الطلبة من (٦-١٠) سنوات، وعددهم (١٦) طالبًا، والجدران مزينة بلوحات تعليمية، يتوزع الطلبة على شكل مجموعات لتسهيل العمل التعاوني، تبعد المدرسة عن بيتها قرابة الساعة، تبدي إدارة المدرسة تعاونًا، وتضم طاقمًا مكونًا من (٢٠) معلمة.

أدوات الدراسة: أفادت الدراسة من أدوات عدة منها:

أولا-المقابلة: جمعت الباحثة البيانات من خلال مقابلة المعلمين الجدد في مدارس بيرزيت، وهذه الأداة تقيس تجارب المعلمين الجدد والتحديات التي يواجهونها في التدريس، حيث سألت الباحثة أسئلة محددة ومنظمة للمشاركين، واشتملت المقابلة على سبعة أسئلة للإجابة عن سؤالي الدراسة الرئيسين.

موثوقية الأداة

للتأكد من موثوقية الأداة، فقد تم عرض الأداة على أربعة محكّمين، حيث طُلب منهم إبداء رأيهم بوضوح الصياغة اللغوية، ومدى ملائمة الفقرات للأهداف، حيث أجريت التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظاتهم.

اعتمادية الأداة

تم التأكد من اعتمادية الأداة من خلال اتباع الباحثة طريقة الثبات عبر الأفراد؛ حيث قامت بتحليل نتائج المقابلات وتدريب باحث آخر على تحليل نتائج المقابلة، ثم تمّ حساب الاعتمادية باستخدام معادلة هوليستي كالآتي:

$$CR=\frac{2M}{N1+N2}$$

حيث:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وكانت نتائج الاعتمادية كما في الجدول الآتي:

جدول رقم(٢) معامل الثبات عبر الأفراد عند تحليل إجابات أسئلة المقابلة حسب معادلة هوليستي

	عدد الفقرات عند المحلل الأول	عدد الفقرات عند المحلل الثاني	الفقرات التي تم الاتفاق عليها	الفقرات التي لم يتم الاتفاق عليها	نسبة الثبات
أسئلة المقابلة	16	17	16	1	97%

يتضح من الجدول أن نسبة الاعتمادية للأداة تساوي (٩٧%)، وهي نسبة ممتازة تفي بالغرض.

آلية جمع البيانات

قامت الباحثة بإجراء مقابلات هاتفية مع المعلمين والمعلمات الجدد بما يناسب وقت المشاركين، وطلبت الإذن منهم بتسجيل المقابلة صوتيًا وتفريغها على ورق، وتسجيلُ الملحوظات.

تحليل البيانات

تم استخدام الطريقة الكيفية ومنهج التحليل الموضوعي(Thematic Analysis)، من خلال تسجيل المقابلات ومن ثم تحويلها إلى نصوص مكتوبة، وقراءتها بدقة، واستخدام الترميز للكلمات ذات الدلالات الوصفية وتصنيفها من حيث التشابه، والاختلاف، والتكرار، والتسلسل، في تصنيفات رئيسة وفرعية، للخروج بمحاور تتعلق بأسئلة الدراسة، ومن ثم دعم النتائج بالاقتباسات.

ثانيًا- الملاحظة المباشرة: أجرت الباحثة ملاحظة بالمعايشة للمعلمين الجدد، وتعد من أهم الوسائل في الكشف عن التجارب الحقيقية للمعلمين داخل غرفة الصف، لذا تم زيارة المدارس الثلاث قبل عملية الملاحظة؛ للتعرف إلى مديري المدارس والتنسيق المسبق معهم لحضور الحصص الصفية والتعرف إلى المعلمين المشاركين في الدراسة، وتهيئة جو من الألفة والقبول لدى المعلم المشارك، فضلا عن تسجيل الملاحظات أثناء حضور الحصة الصفية، بعد استئذان المعلم قبل حضور الحصة، و تم حضور (٣) حصص صفية وافتراضية لكل معلم ومعلمة وتسجيلها، وتجميع هذه الحصص في ملف واحد والاحتفاظ بها. وذلك لرصد تجارب المعلمين الجدد وتحدياتهم في التدريس.

بطاقة الملاحظة

أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة للكشف عن تجارب المعلمين الجدد وتحدياتهم في التدريس، وتكونت من(٢٠) فقرة موزعة على أنموذج الحصة الصفية. وتم إعداد البطاقة اللازمة بالاطلاع على الأدب التربوي المرتبط بخبرات المعلمين الجدد.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الصدق والموثوقية

للتأكد من موثوقية الأداة، فقد تم عرض الأداة على مجموعة من المشرفين التربويين والمتخصصين، وذلك للتأكد من درجة ملائمة بطاقة الملاحظة لهدف الدراسة، ومدى صدقها في الكشف عن تجارب المعلمين المشاركين في الدراسة، وبعد رصد ملاحظاتهم أجريت التعديلات التي أجمع عليها، وتم إرسال الملاحظة بالصورة النهائية للمحكمين، وتمت الموافقة عليها بشكلها النهائي.

موثوقية التحليل

للتحقق من موثوقية التحليل، تم الاستعانة بتحليل باحثة أخرى، من خلال تحليل الحصص المسجلة التي تم تحليلها من قبل الباحثة، ومن ثم التحقق من موثوقية التحليل. ورصد عدد مرات الاتفاق ومرات الاختلاف بين الباحثة الأولى والثانية، وحساب درجة التشابه بينهما حول تجارب المعلمين الجدد، باستخدام معادلة كوبر(Cooper,١٩٧٤).

وجاءت نسبة التشابه بين الباحثتين (٩٠%)،وهي قيمة مقبولة لإجراء هذه الدراسة. وتم حساب معامل ثبات المحللين حيث استعانت الباحثة بزميل وزميلة من طلبة الدكتوراة، وتم تحليل حصة من الحصص المشاهدة من غير عينة الدراسة مع الزملاء لتحقق الفهم المشترك والتوافق مع الزملاء، ومن ثم تم تحليل عينة الزميل بصورة مستقلة وحساب معامل اتفاق المحللين باستخدام معادلة كوبر(Cooper, ١٩٧٤) ووجدت قيمته (٨٩%)، وتعد هذه القيم مقبولة لإجراء الدراسة .

ثالثا- أداة تحليل الوثائق: تعد الوثائق مصدرًا مهمًا في جمع البيانات، من خلالها تؤكد أو تنفي مصداقية البيانات المجموعة من مصادر أخرى، وقد حللت الباحثة الخطط الفصلية واليومية للحصص التي تمت مشاهدتها عند المشاركين في الدراسة تحليلا وصفيا، للتعرف إلى النتاجات التعلمية والتنفيذ والأنشطة والإستراتيجيات المستخدمة وآلية التقويم؛ والتعرف إلى الخطط الإثرائية والعلاجية، وتم تصوير خطط المعلم اليومية للدرس ومقارنتها بالحصص المزورة.

موثوقية تحليل الوثائق: حيث حللت وثائق معلمة جديدة، وأعيد تحليلها بعد أسبوعين، وحسب معامل الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة كوبر (Cooper, ١٩٧٤) ووجدت قيمته (٩٦%)، وهي نسبة مقبولة.

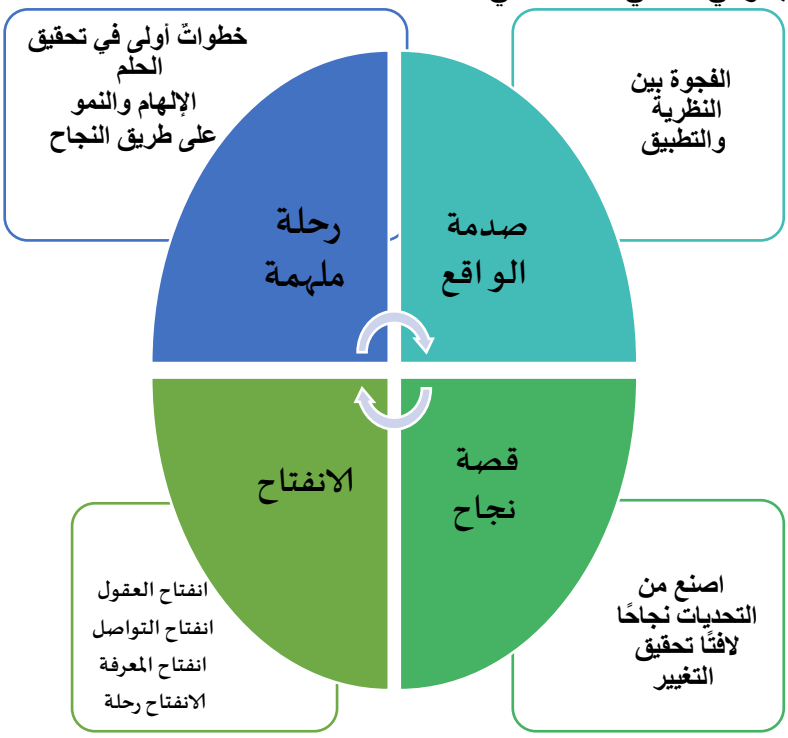
تحققت الباحثة من صدق النتائج بتوظيف الإستراتيجية التعددية (التثليث) في جمع البيانات من مصادر مختلفة، والمقارنة بينها؛ للتأكد من وصف ما تم عرضه على أرض الواقع، كما قامت الباحثة بإعادة البيانات إلى المشاركين؛ لتأكيدها أو نفيها، كذلك عرض النتائج على باحث آخر وعضو هيئة تدريس تأكيدًا على واقعيتها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

النتائج والمناقشة

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينصّ على: ما التجارب التي خاضها المعلمون الجدد في بداية عملهم المهْنيّ؟

تتأثر تجربة المعلم الجديد بالواقع الذي يعيشُ فيه، ولكنه يطمحُ ليستشرف المستقبل، فقد اصطبغت تجارب المعلمين الجدد بكل ما يحمله الواقع من رؤى ثقافية وسياسية واجتماعية، ومن الظاهر في تحليل المقابلات والملاحظات وسجل التحضير للمعلمين أنّ هناك تجارب متداخلة، وتمّ استجماع ثيمات من التجارب الرئيسة والفرعية وهي كما في الشكل الآتي:



الشكل (١) موضوعات التجارب الرئيسة والفرعية التي خاضها المعلمون الجدد في بداية عملهم المهنيّ

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

صدمة الواقع

الفجوة بين النظرية والتطبيق

وأظهرت مقابلات المعلمين الجدد الفجوة الكبيرة بين النظريات التي تعلموها في الجامعات وبين واقع المدارس، وتعدّ هذه الظاهرة من أكثر الظواهر حضورًا عند المعلمين الجدد، باعتبارها مصدرًا أساسيًا يتسنّم ذروة الرؤى المتشبعة بحب التعلم، فيقول المعلم (ز):جئتُ وكلي أملٌ في إلهام طلابي، وسرعان ما لاحظتُ تهكمًا ونظرات لا مبالية من الطلاب أولًا وزملائي المعلمين ثانيًا"، وتضيف المعلمة (ب) وجدتُ صعوبةً في تطبيق ما تعلمته نظريًا في الجامعة وسط فوضى الطلاب وقلة انتباههم. أما المعلمة (ف) فتقول: "عانيتُ بداية من نظام التعليم المدمج في المدرسة، فهناك طلاب دائمو التغيب، ويواجهون صعوباتٍ في المتابعة، كنتُ أشعرُ بالإحباط لأني لم أستطعْ لفت انتباههم لأهمية تعلم اللغة العربية.

التكيف والتعلم

أدرك المعلمون الجدد أنهم بحاجة إلى التكيف مع الواقع الجديد بدلًا من البقاء تحت تأثير صدمة واقع المدارس، فتقول المعلمة (ب) بدأتُ أبحثُ عن طرائق تمثلُ حلولًا واقعية لمشكلات الطلاب، فتقول:" اتخذتُ من مواقع التواصل الاجتماعي جسرًا لاستمرارية التواصل بيني وبين الطلاب؛ لدعم تعلمهم ومتابعتهم، أما المعلم (ز) يقول: بدأتُ بزيارة الطالب (م) في منزله وتحدثتُ معه محاولًا فهم السبب وراء سلوكه العدوانيّ، فاكتشفتُ أنّه يعاني من ظروف اجتماعية سيئة أثرت في سلوكه وتحصيله، والمعلمة (ف) تقول: اتخذتُ من دورة التهيئة للمعلم الجديد خطوةً عمليةً في التعامل مع واقع الطلبة، فاتخذتُ بعض الإستراتيجيات التي كانت عونًا لي في حل مشكلات واقعية تواجه الطلاب، فأدركت أنّ التعليم ليس نقلًا للمعرفة فحسب، بل هو بناء للعلاقات الإنسانية، وفهم لاحتياجات المتعلمين.

إعادة الثقة

مع تجربة الصدمة التي عاشها المعلمون الجدد بدايةً إلا أنّها كانت خير معُين لهم في بناء ثقتهم من جديد، والتفكير بحلول خلّاقة لأجل التكيف مع الواقع المتغير، فيقول المعلم (ز) مع تجربتي الأولى في التعليم أصبحتُ أكثر نضجًا وعقلانيّة، فقد تعلمتُ الكثير، وأدركتُ أنّ الفجوة بين النظرية والتطبيق يمكن تجاوزها بالتكيف والتعلم، أما المعلمة (ب) فتقول: "أدركتُ أهمية النظريات إلا أنّها تحتاج إلى أن تكون مرنة وتتكيف أكثر مع الواقع، فمع التدريب الجادّ أعدتُ ثقتي بنفسي، لأجل تحقيق الحلم الذي كان يراودني منذ أن يممتُ وجهي تلقاء الدراسة في كلية العلوم التربوية، أما المعلمة (ف) فأخذت بنصائح مشرفتها التي كانت خير عونٍ لها في صغير الأمر

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وكبيره، فتقول:"لقد حُفرتُ نصائح المشرفة في الصدور قبل السطور، نصائحها جعلتني أفكر بأن أكون مثلها يومًا ما".

وتعد ظاهرة صدمة المعلمين في بداية عملهم الوظيفيّ شائعةً بينهم، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى افتقارهم للخبرات المهنية التعليمية والإدارية، فيجدون صعوبةً في تحمل ضغط العمل ، ويقفون وجاه متطلباتٍ كثيرة تؤثر على صحتهم النفسية قبل الجسدية، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة العباينة(٢٠١٢)، وترى الباحثة أنّ النظام لا يكونُ إلا بالتعليمِ ومع التعليم، وتعليم النظام قد يكون من معوقات نظام التعليم في فلسطين-إذا لم يؤخذ بتلابيبه- إذ إنّ شيوع السلوكات الهجينة قد تؤثر في بنية النظام التعليمي وتفرّده، فتعليم المعلمين والمتعلمين الثقة، والتكيف، ومعاني الحرية، واحترام النظام، والاعتزاز بالهوية، وغرس القيم الإنسانية كالوفاء والإيثار قبل التعليم، وإتقان العمل، سيحدِثُ استدامةً مرجوةً لا تعليمًا آنيًا اعتباطيًا.

رحلة ملهمة

رحلة التعليم هي العنصر الفاعل في تمييز تجارب المعلمين، وقد عبّر عنها المعلمون الجدد بالتجربة الغنية الملهمة في البيئة المدرسية الجديدة، فقد كانت تشكلُ تجربةً مليئةً بالشغف، وهذا يمثل ثيم رحلة ملهمة مليئة بالفرص في تعلم معلومات ومهارات جديدة.

اليوم الأول: خطوات أولى في تحقيق الحلم

يدخلُ المعلم الجديد صفه الدراسيّ، وعيون طلبته تتلقفه يمنةً ويسرةً، وقلبه يخفقُ بثقل حمل المسؤولية التي ستلقى على كاهله، تخيّل المعلم (ز) أنموذج حصة معلمه المفعمة بالنشاط، وتذكر كلمات معلمه الملهم له: "تذكر بأنّ المعلم الجيد هو الذي يرى في كل طالب إبداعًا لا حدود له"، بدأ حصته بالتعريف عن شخصه، وقصّ لهم حكاية حبه للتعليم وحبه للرياضيات، فيقول: اللحظة الأولى مع الطلبة هي مفتاح الثقة والمحبة بيني وبينهم، في حين وصفت المعلمة (ب) استعدادها لدخول الصف الأول، فقد كان حلمها الذي راودها في كل حين، تذكرت كلمات معلمها لها:" التعليم هو أعظم هدية يمكن تقديمها للعالم بأسره"، بتلك الكلمات انطلقت المعلمة بابتسامة رأت انعكاسها على طلبتها.

الإلهام والنمو

مع الأيام بدأت تظهر تحديات الطلاب الذين يواجهون صعوباتٍ في التركيز والتفاعل ، فكانت تجربة المعلم الأولى لطفلٍ يجلس في الغرفة الصفية يتجنبُ المشاركة الصفية أو حتى النظر إلى السبورة، وعندما رفع الطالب (ل) يده للإجابة، شعر المعلم بانتصارٍ له، يقول المعلم (ز) في هذا الصدد:" تعلمتُ الكثير من طلبتي،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

كانوا بالنسبة لي مرآةً تعكسُ قدراتي ومواطن ضعفي، وآمنتُ أنّ لكل طالب طريقةً في التعلم". أما المعلمة (ب) فقالت: تعلمتُ من طلبتي الصبر، وبدأتُ أرى التعليم رحلةً ملهمة ونامية، وأضافت المعلمة (ف):" خصصتُ وقت الاستراحة للتحدث بلطف مع الطلبة الذين لا يبدون اهتمامًا بالحصة؛ لأجل كسب ثقتهم وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة".

على طريق النجاح

أدرك المعلمون الجدد أنّ طريق النجاح يحتاجُ إلى الأناة والهداية والتعقل، وأنّ طعم النجاح لا يأتي إلا بالصبر والاجتهاد، فكم كانت لذة الفخر التي شعروا بها عندما أصبحوا أكثر ثقةً وإقبالاً على التعلم، يقول المعلم(ز):"الرحلة قد بدأت لتوّ، وهو في بداية مسيرة طويلة مليئة بالتحديات والفرص"، وأدركت المعلمة (ب) أن التعليم هو رسالةٌ تتطلبُ الإيمان والشغف والكثير من الصّبر، فتقول:"سأحاولُ جاهدةً أن أكونَ المعلمة التي ستترك أثرًا جميلاً في قلوب طلبتها إلى الأبد، أما المعلمة (ف) فكان عامها الأول ملهمًا لها بطريقة لم تتوقعها قبلًا، ولسانُ حالها يقول:"سيحملُ كلّ عامٍ معه مغامراتٍ جديدة، وفرصًا جديدة لأكتشف نفسي وطلبتي، واضعةً نصب عينيّ أن أكون المعلمة الملهمة التي لا تُنسى".

قصة نجاح

اصنع من التحديات نجاحًا لافتًا

ولمّا كانَ المعلمُ الجديد يتطلّعُ إلى مخرجاتٍ تعليمية عالية المستوى، فلم تظهر نتائج الأداء ظهورًا مفاجئًا، فالرحلة تعوزها وسيلة، فكان التدريب على المعرفة الرقمية مِفتاحَ التغيير من التعليم التقليدي إلى التعلم الرقمي الحديث، ومن تلبية متطلبات الحاضر إلى تنمية المهارات وضرورات المستقبل. ذاك شعار المعلم (ز) الذي واجه التحديات بنفسه، ووجد نفسه يكافح لجذب انتباه الطلاب ورفع تحصيلهم، فبدأ بالبحث عن أساليب فعالة وتقنيات تفاعلية ومشاريع صغيرة لتطوير مهارات الطلاب، خاصة في ظل الظروف التي شهدها في سنته الأولى وفرض نظام التعليم المدمج، فيقول:"كانت قناة اليوتيوب مفتاحًا لي للدخول في عالم التقنيات الحاسوبية، فنهلتُ منها برامج وتطبيقات تكنولوجية كأمثال (padlet, linovo ,quiziz, google form) أفدتُ منها في الشرح والتقييم.

تحقيق التغيير

بدأت جهود المعلم (ز) تظهر على طلابه بعد أن وظّف الأنشطة التكنولوجية لشرح المفاهيم الرياضية، وأصبح الطالب (ع) أكثر ثقة بنفسه، ومن خلال ملاحظة الحصص الوجاهية والافتراضية، تبيّن تحول صفوف المعلم (ز) إلى بيئة تعليمية تفاعلية قوامها الطالب بتحفيز ودعم من المعلم، وأصبح الطلاب يأتون إلى المدرسة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بدافعية كبيرة، ونسمع صدى حبهم لمعلمهم في الوقت المستقطع من الحصة –عند محادثة المشرف للطلاب.

وترى الباحثة أنّ هذا التدريب أسهم في الانفتاح على مجموعة من البرامج الرقمية التي يسّرت للمعلم والطلبة سبل التعامل مع المعرفة المختلفة، وبذلك تمّ التركيز على ما يتمّ استلامه لا تسليمه أي استبدال مصطلح "التعليم" بـ"التعلم"، والمشاركة الأولى له في معرض العلوم والتكنولوجيا، وفي هذا الصدد يتتحدث المعلم (ز):"كانت تلك المشاركة الأولى لنا في المعرض، استعنت بمؤسسة النيزك في بيرزيت، ومتحف الرياضيات في جامعة القدس أبو ديس، فتعلمتُ منهم كيف نبدأ المشروع، وكيف نصمم لوحة التعريف به"، بحيث وضعَ للمتعلم دورًا أكثر نشاطًا وتفاعلًا، وأصبح المعلم موجهًا ومشيرًا إلى المكان الذي يمكن للمتعلم الوصول إليه، وبالتالي ساعد هذا المشروع في توجيه الطالب إلى طرق التعلم المستقبلية، وطرح الأسئلة بدلًا من طلب الإجابات. إضافة إلى ربط المنهاج الدراسي بالتكنولوجيا؛ كالاعتماد على منصات علمية عالمية، وبرامج تخدمُ إطاريّ التقويم والتقييم.

وفي تجربة المعلمة (ف) تروي بداية التحديات التكنولوجية التي واجهتها في الشهور الأولى في تطبيق التعليم المدمج، والطلب من مشرفي اللغة العربية تزويدها بتطبيقات تفاعلية تعينها في الفهم والإفهام، فكان تطبيق النيربود في التعلم عن بعد مفتاحًا لها في تصميم دروس محوسبة مكتملة البناء والعناصر، وأثناء حضور حصصها ، والاطلاع على مذكرتي التحضير والعلامات يظهر بشكلٍ لافت تغيير اتجاهات طلابها والتأثير في تحصيلهم الأكاديمي، فتقول:"أشعر الآن بأني شخصٌ جديد بأفكارٍ جديدة، أصبح الطلاب يحبونني وينتظرون الألعاب التفاعلية كل حصة".

وتعزو الباحثة هذه التجارب إلى أهمية الإشراف الجيد والثقافة المدرسية، فهما الأساس في تحويل موارد المدرسة المحدودة إلى نبعٍ جارٍ لا ينضب، من خلال تفجير الطاقات الكامنة في نفوس طلابها حتى غدت تنافس وتشارك على مستوى المديرية. وتحقيق ذلك ليس بالأمر الهيّن، فهو بحاجة إلى إرادة صُلبة، وعزم لا يلين بضرورة التغيير والانفتاح على العوالم الرقمية التي كانت بمثابة الشرارة للتغيير الهادف، كالتجربة السنغافورية في التعليم.

أمّا المعلمة (ب) فقد عملت على تزويد طلبتها مهاراتٍ حياتية، بإطلاق مبادرة "المواطنة الرقمية" وتعلم آداب السلوك للتواصل عبر الإنترنت، كمشاهدة مواقع الويب المناسبة للعمر، والتواصل مع الآخرين بطريقة مهذبة، واحترام آراء الآخرين. وظهور مواهب وقدرات طلابية عالية، وتطور المهارات (القراءة، الكتابة،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التكنولوجيا الوظيفية)، لتنمية أهداف التنمية المستدامة، الأمر الذي عزّز زيادة الدافعية لديهنّ من أجل التقدم في التحصيل الأكاديمي.

وترى الباحثة أنّ الارتقاء بالسياسة التنموية لا تركز على العلوم والتكنولوجيا فحسب، فقد أولت أهميةً عظمى للتربية الخُلقية والانضباط، لاسيما تسخير المنهاج في التنمية الخُلقية لطلبة المرحلة الأساسية، وهنا تكمن أكبر مشاكل النظم التعليمية في الوطن العربي، فقد باتت المدارس تخرج جيلا لا علاقة له بالثقافة أو القيم أو الاخلاق العربية. فالتعليم في كوريا الجنوبية يستمد قوته من "الكونفوشيوسية" التي تؤمن بأنّ التنمية من خلال التعليم، وغرس الأخلاق في الإنسان يمثلُ السبيلَ إلى بناء المجتمع المثالي(بوطيبة، ٢٠٠٩)، فتعلم النظام هو سبب التحصيل المعرفي عند الطلبة الكوريين، رغم أنّ هذه التعاليم مستمدة من إنسانٍ حكيم، وما أحوجنا في بلادنا إلى تعليم القيم الإسلاميّة! وأضاف حسن(٢٠٠٤) أنّ أي تراخ في أداء رسالة ومؤسسات إنتاج القيم لا يقابله إلا توغل مخطط ومنظم لقيم العولمة ومرجعياتها التربوية.

الانفتاح

إنّ أكثر ما يشد الانتباه في مقابلة المعلمين الجدد هو تعمّد المشاركين استخدام ألفاظ دالة على الانفتاح على المعرفة والثقافة والعوالم التي من حولهم، أعطت للباحث بالًا وذهنًا صافيًا يخلو من التعقيد حتى يتمكن من التعمّق في دلالة هذه الألفاظ، وقد لاءم المشاركون عباراتهم مع مشاعرهم، ليفصح لفظ الانفتاح بتجربة غنية، فخرج الجو العام في هذه المقابلة متمثلًا في مشاعر انفتاح العقول، وانفتاح المعرفة، وانفتاح التواصل، والانفتاح عملية مستمرة.

تحدث المعلم (ز) عن التغيرات التي لاحظها في طلبته فقال:"مع الأيام الدراسية أصبح الطلاب يظهرون انفتاحًا على المعرفة، وأكثر تقبلًا للاختلاف، وأدركوا أنّ العالمَ مليء بالمعرفة، وما على الطالب النّهم إلا أن يبحر في عوالمها المختلفة"، أما معلمة اللغة العربية (ب) تقول:"إنّ أمتنا العربية في أشدّ الحاجة اليوم للقراءة والبحث والاطلاع؛ للانفتاح على العالم فكريًا وثقافيًا وعلميًا وسياسيًا واجتماعيًا، نحتاجُ إلى تغذية عقولنا بنهر المعرفة من خلال توسيع مدارك الطلبة بالقراءة وتخصيص وقتٍ لها". فقد شجعت المعلمة طلبتها على القراءة والمشاركة في مسابقة تحدي القراءة، بدايةً بتوظيف مكتبة صفية، وتشجيعهم على الاستعارة من مكتبة المدرسة، وكانت تستثمر هذه المهارة في تقييم طلبتها بما يعرف بالتقويم النوعي، موظفةً سلالم التقدير الذي يوضح معايير القرائية والفهم القرائي للنصوص.

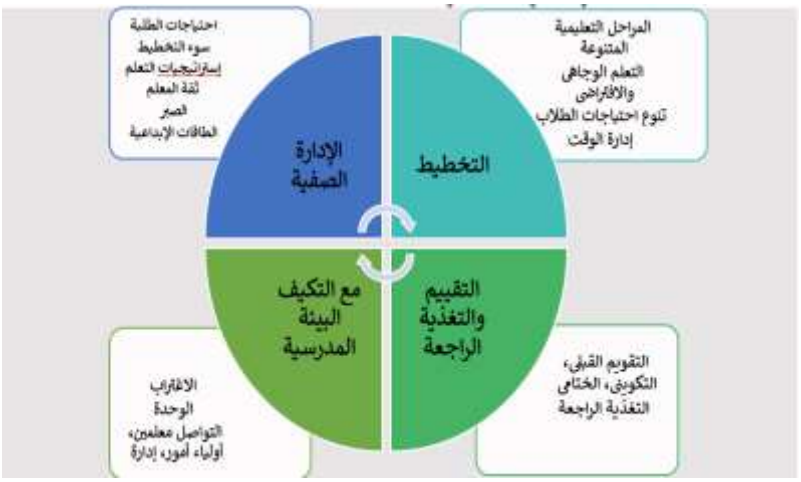
ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تحدثت المعلمة (ف) عن تجربة انفتاح المعرفة والثقافات بين المعلمين، فتقول:"لقد كنت أتردد من سؤال زميلاتي إزاء فكرةٍ أو تطوير أسلوبٍ دراسيّ ما، ولكن أدركتُ أنّ العمل التعاوني سبيلٌ لتبادل الأفكار، وتطوير أساليب تعليمية مبتكرة".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية تفعيل لجان المباحث في المدرسة، ودورها في تقديم التعاون في تنفيذ المشاريع المدرسية، وتفعيل الزيارات التبادلية بين المعلمين للاطلاع على سير خطوات الدرس، كذلك إضافة المعلمين الجدد إلى مجموعة عبر مواقع التواصل الاجتماعي ليتسنى لهم تبادل الخبرات وسؤال المشرفين والأقران عما يواجههم من تحديات، هذا الانفتاح في التواصل بين المعلمين أنفسهم وبين المشرفين لإيمانهم المطلق برسالة بناء جيل واعٍ ومنفتح على العالم بتوعية حاملي هذه الرسالة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدعفس، ٢٠٢٣).

السؤال الثاني: ما التحديات التي واجهت المعلمين الجدد في بداية عملهم المهْنيّ؟

لعلّ هذه المسألة تستدعي ملحظًا مضمونه أنّ مهنة التعليم لا تُكتسبُ اكتسابًا فطريًا، بل بالتعلم، وما زالَ المعلمُ محتاجًا إلى مَن يأخذُ بيده إلى طرائق الإبانة عن مجهولٍ يعترضُ سبيله. ومن الظاهر في تحليل المقابلات والملاحظات وسجل التحضير للمعلمين أنّ هناك تحدياتٍ متداخلة، وتمّ استجماع ثيمات من التحديات الرئيسة والفرعية، وهي كما في الشكل الآتي:



الشكل (٢) الموضوعات الرئيسة والفرعية لتحديات المعلمين الجدد في بداية عملهم المهنيّ

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التكيف مع البيئة المدرسية

الاغتراب

وتبيّن أنّ تحدي التواصل هو العنصر الفاعل في تمييز هذه التحديات، وقد عبّر المعلمون الجدد عن صعوبة التكيّف والتواصل مع البيئة المدرسية الجديدة، فقد كانت تشكلُ تحديًا كبيرًا يؤرّقهم، وهذا يمثل ثيم الاغتراب الذي يشكل جزءًا كبيرًا من رؤيتهم ، ويُعرّف مفهوم الاغتراب بأنه ما يختلج داخل النفس فيثير فيها مجموع أحاسيس تظهرُ في سلوك الشخص (رجب، ١٩٧٨) وتقول المعلمة (ب) في هذا الصدد: كان التكيف مع البيئة المدرسية الجديدة تحديًا لا يُستهان به، استغرق الأمرُ أشهرًا لفهم سياسات التواصل وإجراءات التعامل، فقد عانيْتُ من العزلة بداية عملي، وواجهتُ تحديًا في الاندماج مع الزملاء في الهيئتين الإدارية والتدريسية، واغترابًا مع ثقافة الطلبة في البيئة المدرسية. وقد شكّل تحدي التواصل مع أولياء الأمور وبناء علاقات إيجابية معهم؛ لتقديم معلومات دقيقة عن تقدّم أبنائهم هاجسًا استوقفَ المعلمين الجدد، يقول المعلم (ز): كانت أعين أولياء الأمور تتجه نحونا، يحاولون تصيّد الهفواتِ، ويفضلون المعلمين ذوي الخبرة في تنشئة أبنائهم وتعليمهم، فقد كان التعامل معهم في البداية صعبًا، خاصةً في مناقشة مستوى أبنائهم وتطور مهاراتهم. وتضيف المعلمة (ف): كان من الصعب فهم سياسات المدرسة وإجراءاتها، خاصةً أن المجتمع القروي في فلسطين يختلفُ بعاداته وثقافته من بيئةٍ إلى أخرى، لكن مع الوقت بدأت أعتادُ الصورة المضطربة بعد أن احتواني الحزنُ.

ونلحظُ من مقابلات المعلمين تكرارهم للفظة (وحدي) التي لازمتهم في الأيام والأسابيع الأولى من العمل فتقول المعلمة (ب): شعرتُ بالوحدة بشكل كبير، ولا يوجد من يساعدني في تلبية ما أحتاجه في تعليم طلبتي، وكان عليّ أن أتعلمَ كلّ شيء بنفسي فكنت وحدي رغم وجود العديد حولي. وتضيف المعلمة (ف): في الأسابيع الأولى شعرتُ بحدّة الوحدة، فقد كان هناك الكثير من المعلمين والطلبة الذين لم أتعرّف عليهم بعد، وكان الضغط يلف بي من كل صوب، تارةً فهم النظام الجديد، وأخرى طرائق التدريس المتبعة، وصعوبة التكيف مع التحديات التي واجهتني في البداية جعلت الأمور أكثر صعوبةً.

وتعزو الباحثة هذا الشعور المتنامي بالاغتراب داخل أعماق المعلم الجديد إلى رؤيته المتبصّرة للوضع الذي يعيشه من حوله، والذي يكون في أغلب الأحيان لا يوافق طموحه، فحالة الحزن والكآبة التي أصابت المعلمين القدامى خاصة في ظل حقيقة ما يجري في الشارع الفلسطيني، انعكسَ على شعور المعلمين الجدد بالفشل والانكسار؛ لحدوث تصادم بين الشخصية التي اختارها المعلم الجديد لنفسه وبين الواقع الذي يعيشه. فكلا المعلم والطالب يفيءُ إلى مرجعٍ نظاميّ مشترك، فينشأ

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التواصل بينهما وفاءً لهذا الاشتراك، وليسَ النظامُ مبنيًا على العلم بالمنهاج فقط، فهذا لا يؤلف نظامًا البتة، ولا يشكلُ تواصلًا فعّالًا، فإذا كانت الصورة حول المعلم الجديد مضطربة اضطرب شعوره واحتواه الحزن، فشعور المعلم بدايةً بافتقاد العلاقات مع المعلمين الآخرين، والإحساس بالخيبة بعد أن كان يراوده حلم التغيير يقود إلى الوحشة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو سمرة و معمر(٢٠١٣).

رؤيا التخطيط

ظلّت المقابلة الشفوية متنفسًا لكل ما يختلجُ في نفس المعلم، فينظمُ مفرداته ويعبّر عنها بما يختزلُ في داخله من مستجدّات للرؤى التي تسيطرُ عليه، وكلما كانت كلماته أكثر عمقًا وحساسيةً كانت أقدر على كشف التحديات التي تعوق ممارساته التعليمية، ومنها حديثه عن تحدي تخطيط الدروس بفاعلية تنظم معها المحتوى، وتلبي أهداف التعليم، وتتناسب مع وقت الحصة، يقول المعلم (ز): أحاولُ دائمًا تحضير الدروس بدقّة، ولكن أحيانًا أشعر أنّ الوقت لا يكفي لتغطية كل المعلومات المهمة. وقد لوحظَ أثناء مشاهدة الحصص أنّ المعلم يبذلُ جهدًا في التخطيط لدروسه، فيكتبُ على السبورة الأهداف، موظفًا وسائل إيضاحية متنوعة، إلا أنّ هناك تباينًا فيما نقرأه في دفتر التحضير، فيختزل فيه بعض الأهداف تاركًا تنظيم المحتوى وتقسيمه إلى وسائل وأنشطة، فيغيبُ معه تحقيق الأهداف، ويضيعُ زمن التعلم. في حين هناك من يبذلُ جهدًا في تحضير المحتوى كتابيًا بجدّية، لكنّ تنفيذها داخل الصف الدراسي كان أمرًا مختلفًا، فتقول المعلمة (ب)كنتُ أضعُ خطة ذهنية وكتابية لكل درس، لكن عند التنفيذ أجدُ نفسي أني قد عدلتُ عن خطتي بسبب الظروف الطارئة غير المتوقعة". وقد لوحظ أثناء حضور الحصص الوجاهية والافتراضية للمعلمة أنها كانت تواجه صعوبةً في الحفاظ على تسلسل الشرح؛ بسبب تشتت انتباه الطلاب، وانصراف ذهنهم عن الاستماع والتفاعل مع معلمتهم، إضافةً إلى اختلاف مستوياتهم الأكاديمية، وأضافت المعلمة (ف): أجد نفسي غير مستعدة لتخطيط عدة دروس لصفوف متنوعة في اليوم نفسه، مما أثر في ثقتي بنفسي أمام طلبتي؛ لأني لا أكونُ على دراية مطلقة بمحتوى كل نص، فتكثرُ فيها العشوائية، وفقدان التوازن في محتوى الدرس.

وترى الباحثة أنّ التخطيط هو رؤيا بالدرجة الأولى، وتمثل هذه الرؤيا نفاذ المعلم ببصيرته وخبرته إلى تنظيم المعلم لدروسه بشكل فاعل، فيكشف النقاب عن أهداف الحصة ومحتواها وما فيها من معانٍ وأشكال، ويكشفُ هذا التحدي جدلية المعلم المنظم والعشوائي، والحلم والواقع، فالمعلم الجديد لديه رؤيا يقدمها لطلابه، وهي بانتظار من يساعده في توجيه جهوده نحو تحقيق تعلمٍ ذي معنى، فالمعلم يعي حقيقة الواقع الذي يعيشُ فيه وطلبته، ويحسّ بمتغيراته، وعليه أن يوظّف ثقافته

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتخطيطه بما يناسبُ هذا التغيير، وما يفيد المرحلة التعليمية بمهاراتها الحياتية والأكاديمية اللازمة لها، وبما يلبي احتياجات الطلبة جميعهم، وما يناسب التعلم الوجاهي والافتراضي من إستراتيجيات مرنة ومتكاملة، كي لا يشكو المعلم وطلبته غربةً واغترابًا في التعليم الافتراضي الذي أصبح جزءًا استكماليًا لا يُمكن الاستغناء عنه؛ نظرًا للحالة السياسية التي تشهدها البلاد، وفرضت مثل هذا النوع من التعليم، وعملية التعليم تظلُّ بحاجةٍ أبدًا إلى تخطيط مستمر، والتخطيط لا يحده دفتر ولا أقلام، بل ما يزالُ المعلم باحثًا ومطورًا وكاشفًا نظرًا لما نشهده من تغير انسحب حتى على حياة الطلاب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حبنجر ومسعد (٢٠٢٣) التي ترى أهمية مرافقة المعلم الجديد في توظيف ثقافته وتخطيط حصته بفاعلية.

الإدارة الصفية

وأظهرت مقابلات المعلمين الجدد غلبة التحديات التي تواجههم في إدارة الصف، وتعدّ هذه الظاهرة من أكثر الظواهر حضورًا عند المعلمين عامةً، والجدد خاصةً، باعتبارها مصدرًا أساسيًا يتسنّم ذروة تنظيم الحصة وتخطيطها بعناية ابتداءً من التمهيد والتقديم المنظم، وانتهاءً بقفل الحصة، تقول المعلمة (ب): في هذا الصدد: أعاني من صعوبةٍ في فرض النظام،والحفاظ على انضباط الطلاب داخل الصف، وهذا أشعرني بهواني أمام طلبتي وزملائي المعلمين، فلم أكن على دراية بالإستراتيجيات الواجب توظيفها في التعامل مع الفئات المختلفة للطلبة، لا سيما ذوي الاحتياج الخاص، وقد لوحظ أنّ هذه المعلمة تجدُ صعوبةً في التعامل مع بعض السلوكيات داخل الصف، ما أدى إلى تباطؤ سير الدرس، وصرف انتباه الطلاب إلى خلق حالة الفوضى التي تفقد المعلمة السيطرة على إدارتها للصف. وتضيف المعلمة (ف): لقد خلق هذا التحدي تراجعًا ملحوظًا في الدافعية والأداء، فلم يعد الطلاب يلتزمون بتنفيذ الأنشطة والمهمات الموكلة إليهم، فشعرتُ بالإحباط لأنني لم أتمكن من تحقيق التعلم المرجو، ويصف المعلم (ز) طلبته بأنّ بعضهم يميل إلى التمرد، وافتعال المشكلات لا سيما الذكور الذين يتفاوتون في مستويات اهتماماتهم وتحصيلهم.

وقد لوحظ من خلال المشاهدات الصفية حالة الفوضى السائدة داخل الصف، مما أثر على جودة التعليم والتفاعل الصفي، وعند تكرار حضور الحصص للمعلم على فترات زمنية متقاربة، يظهر أهمية الدعم والمساندة التي قُدمت للمعلمين الجدد، من خلال فهم احتياجات الطلبة المختلفة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو سمرة و معمر(٢٠١٣)، التي ترى أهمية الإشراف التربوي في تطوير إستراتيجيات ملائمة تلبي تلك الاحتياجات، وتعزو الباحثة نشوء هذا التحدي إلى ندرة تدريب المعلمين الجدد على مهارات تنظيم الإدارة الصفية، فينص جل الاهتمام على النواحي الأكاديمية وتطبيق المحتوى التعليمي، وتمت مناقشة المعلمين بأهمية وضع لافتة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قواعد السلوك الصفية، والالتزام بتطبيقها بحزم ومرونة، وتوظيف التعزيز الإيجابي بأنواعه يكون فعّالا في تحفيز السلوك الجيّد، والعناية بالتخطيط للدرس وتوظيف الأدوات والأنشطة المعينة للتعلم ستخلق جوًا صفيًا يسوده الهدوء والتفاعل المنظم، وتحقيق الأهداف المرجوة. وأسلوب المعلم بما فيها من إبداع وتجدد، وطاقات إبداعية تصل بين المعلم والطالب، بحيث يستطيع التأثير عليه بشكل مباشر، مستثمرًا طاقة الطالب لتعبّر عن تجربة فريدة، دون أن يضعها في قوالب فكرية جامدة، وسرعان ما يكون المعلم لافتًا لتلاميذه عندما يكون لديه مهارة في ربط المحتوى باهتمامات الطالب، موائمًا بين الدرس وإثرائه، لا سيما الاقتباسات التي تمثل تعلمًا مستدامًا، وقيمًا تربوية تشكل معها رؤيا التغيير للعوالم من حوله.

التقييم والتقويم

وتكشفُ أدوات الدراسة عن طرائق يستخدمها المعلم في بناء درسه، وهي تقنيتا التقييم والتقويم، إذ أسهم هذا المفهومان في التعبير عن مستوى تحصيل الطالب وتطور مهاراته، وقد أفرد المعلمون الجدد سطورًا في هذا الجانب من التحديات، فتقول المعلمة (ب): أجد صعوبةً في تقييم الطالبات وتقويمهم بطريقة فاعلة، نظرًا لتفاوت مستوياتهم. وقد لوحظ في المشاهدة الصفية أنّ المعلمين الجدد لا يتمكنون من تقديم تغذية راجعة للطلبة بشكل منظم، الأمر الذي يؤدي إلى تراجع أدائهم ومهاراتهم. وتضيف المعلمة (ف): حاولتُ أن أكون أكثر دقةً وعدلًا في تقييم الطلبة، لكني وجدتُ نفسي أمام عدد كبير من الطلبة وبمستويات مختلفة، وقد لوحظ أن المعلمة قد بذلت جهدًا في تقديم تغذية راجعة لطلبتها، لكنها تعاني من تحدي إدارة وقت الحصة بسبب الأعداد الكبيرة للطلبة. في حين وجدنا المعلم (ز) أعطى كلّ طالبٍ ملحوظات فردية، فعرفهم على نقاط قوتهم وضعفهم، وساعدهم في تحسينها، فتجد لسان حاله ينطق بقوله: أحبُّ تقديم التغذية الراجعة لطلابي بشكل سريع، فهم أحوج إلى أن يعرفوا نقاط قوتهم وضعفهم، فلا خير في تقييم يأتي بعد فترة زمنية للطالب، لا يدري ما يقوّم ما اعوجّ منه. وعند رؤية أعمال المعلم التقويمية في السجلات التي يحتفظُ بها رأيناه بعيدًا كل البعد عن جوهر التقويم.

التقويم النوعي

من خلال مراجعة سجلات المعلمين الجدد، ومناقشتهم في معايير تقييم التقويم النوعي، وجدنا أنّ المعلمَ غيرُ مبالٍ بهذا النوع من التقويم؛ لعدم جدوى اقتناع زملائه القدامى به، إذ إنّه مهما حرصَ على تطبيق الأسس والمعايير اللازمة لإتمام موضوعية التقويم إلا أنه يجد نفسه أمام مفترق طرق لضبابية مفهوم التقويم النوعي، فنراه يعود إلى الاختبارات ظنًا منه أنّها الطريق الأسلم والأنجع للخروج من هذا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المفترق، وفق ما أفادت به المعلمة (ب) :إنّ" الاختبارات عادلة في وضع العلامة للطالبات، وأسهل للمعلمات في عملية التقويم؛ وذلك لعدم معرفتنا بالأسس الصحيحة للتقويم الأصيل".

إضافةً إلى عدم التحاق المعلمين بدوراتٍ تدريبيةٍ تعرفهم بالتقويم النوعي وأسسه وكيفية تطبيقه الأمر الذي أدى إلى قلة موضوعية المعلم في وضع العلامات الخاصة بهذا النوع من التقويم، وفق ما أفادت به المعلمة (ف) أن " عدم وجود دورات مخصصة تسلط الضوء على التقويم النوعي أدى إلى الاعتباطية والعشوائية والتحيز الشخصي في وضع علامات التقويم النوعي".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إغفال قسم الإشراف أهمية تدريب المعلمين على تطبيق التقويم النوعي، لذا يقع على عاتق مديرية التربية والتعليم تنظيم دورات تدريبية عاجلة تشرح مضامين وآليات التقويم الأصيل بسبب حاجة المعلمين الملحة في فهم التقويم النوعي وآليات تطبيقه، وبالتالي يلقى التقويم النوعي اهتمامًا أوسع وأكبر من قبل المعلمين والمديرين والطلاب وأولياء أمورهم إلى درجة الإبداع والابتكار في تطبيق هذا النوع من التقويم. إضافةً إلى كثرة الأعباء الملقاة على كاهل المعلمين، فيتعامل بعض المعلمين مع هذا النوع من التقويم كمهمة فضْلة لا فائدة لها.

كما أظهرت النتائج أن جل اهتمام أولياء الأمور ينصب على تحصيل أبنائهم لا على الإنجاز والقدرة على الابتكار، متسلحين بذريعةٍ أن الطالب يشارك في الحصة ويؤدي واجباته البيتية والصفية بإتقان، وفق ما أفاد به المعلم (ز) " لا يهتم ولي الأمر سوى بمقدار العلامة دون النظر إلى كيفية حصوله عليها وإذا كان يستحقها أم لا".

إضافة إلى تذمر أولياء الأمور من كثرة المشاريع التي تطلب من أبنائهم، فالطالب ملزم بإنجاز مشروع لكل مبحث دراسي وقد يصل إلى ثمانية مشاريع على الأقل في الفصل الدراسيّ الواحد، وفق ما أفادت به المعلمة(ف) " إذا أعطينا الطالب مشروعا أو عملاً لتعزيز المنهاج و إثرائه نجد جُلّ أولياء الأمور في حالة صراعٍ مع الهيئتين الإدارية والتدريسية بحجة أن ذلك يثني أبناءهم عن الدراسة والتركيز فيها.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضبابية وعي أولياء الأمور لمفهوم التقويم النوعي، خاصة أنه من الأمور المستحدثة في التعليم، ولم يُطرق بحثًا ولا تدريبًا لتوعية الطلاب بأهميته وطرائق تطبيقه، إضافةً إلى التغير الدوري في توزيع نسب العلامات الفصلية والنهائية، قاد أولياء الأمور إلى عدم الاهتمام به، والتعامل معه كنشاط اعتيادي بسيط، لا تظهر فيه شخصية الطالب المستقل والاجتماعي والمبتكر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة دحلان(Barrientos., López, Lorente,2022)،التي أظهرت نتائجها أن من أهم الصعوبات التي تواجه المعلم في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تطبيق التقويم الأصيل عزوف أولياء الأمور عن متابعة أبنائهم أثناء تنفيذهم للأنشطة التقويمية، واعتماد الطلبة على الوالدين أو جهات أخرى في إنجاز أنشطة التقويم البيتية.

مستصفى ما سبق أنّ الدراسة استطاعت تجسيد شخصية المعلم الجديد الذي يعبّر عما يدور في ذهنه في بداية عمله المهنيّ، متكئًا على الخبرة الجامعية، شاعرًا بالحاضر، مستشرفًا للمستقبل، فهو يقدم تجربةً تضمّ في ثناياها رؤى متعددة، أولاها- صدمة الواقع، ورحلة ملهمة، والانفتاح، وقصة نجاح، كما أظهرت النتائج انعكاس هذه التجارب والرؤى على التحديات التي تواجه المعلمين الجدد في التدريس، أولاها- التكيف مع البيئة المدرسية، وجاء هذا التحدي في جانب الاغتراب الذي برز بشكل لافت في مقابلات المعلمين، وجانبي الوحدة والتواصل، وثانيتها التخطيط، وثالثتها الإدارة الصفية، ورابعتها التقييم والتغذية الراجعة التي تشكل مجموعها تحديًا يواجه المعلمين الجدد في بداية عملهم المهنيّ.

توصي الدراسة بوضع برامج دعم وتدريب للمعلمين الجدد قبل الخدمة وأثنائها، وتحديثها تبعًا لاحتياجاتهم التدريبية، كذلك تنظيم أنشطة تفاعلية تسهم في تعزيز الصلة بين المعلمبن، وتخصيص مرشدين داعمين للمعلمين ولتعريفهم بالنظام التربوي. تشجيع المعلمين القدامى على تدريب المعلمين الجدد ومشاركتهم خبراتهم، توفير حوافز مادية ومعنوية للمعلمين الجدد لتشجيعهم وتحفيزهم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثبت المراجع

إبراهيم، مجدي عزيز(٢٠٠٣). تنظيمات حديثة للمناهج التربوية. مكتبة الأنجلو المصرية.

بوطيبة، فيصل(٢٠٠٩). تحديات إصلاح التعليم العربي دروس مستفادة من تجربة كوبا. مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، مج ١٦، ع٦٠.

تمام، إسماعيل تمام(٢٠٠٠). آفاق جديدة في تطوير مناهج التعليم. دار الهدى للنشر.

حسن، محمد(٢٠٠٤).الجودة الشاملة في التعلم الأسباب والمتطلبات والتحديات والعقبات. مجلة التربية، ع٣١

الحضيف، فهد بن صالح(٢٠٢٢).نظام التعليم العالي في اليابان وأوجه الاستفادة منه لمواجهة بعض التحديات في جامعات المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٦، ع١١.

حبنجر، ربا احمد، ومسعد، ريتا ناصر(٢٠٢٣). دور برنامج مرافقة المعلم الجديد في عملية التكيف الوظيفي في إحدى المؤسسات التربوية في بيروت (دراسة ثلاث حالات)، المجلة الدولية لنشر البحوث، .(42)4

حسونة،نورة(٢٠١٤).فاعلية برنامج تدريب المعلمين الجدد في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية والصعوبات التي يواجهونها أثناء التدريب من وجهة نظر المعلمين المساندين والمعلمين المتدربين والمشرفين.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الدعفس، مريم بنت عبد العزيز(٢٠٢٣). نظام التعليم في سينغافورة والمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، ع٧٢.

فتيحة، أحمد محمود(٢٠٠٩). التحديات التي تواجه نظام التربية في فلسطين. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع٣٣، ج١

مصطفى، أميمة حلمي(٢٠٠٣). نظام التعليم في ألمانيا، جامعة المنوفية، مج١٨، ع١.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٧).الخطة الخمسية الثانية ٢٠٠٧-٢٠١١. رام الله، فلسطين.

فتيحة، أحمد محمود(٢٠٠٩). التحديات التي تواجه نظام التربية في فلسطين. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع٣٣، ج١

يوسف، عبد القادر(١٩٨٩). تعليم الفلسطينيين ماضيًا وحاضرًا ومستقبلًا. دار الجليل للنشر، ط١.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أبو سمرة، محمود ومعمر، مجدي(٢٠١٣). دور الإشراف التربوي في دعم المعلم الجديد في فلسطين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، .27(2)
الترتوري، محمد؛القضاة، محمد(٢٠٠٦).المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة. عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
السيد،أسامة؛الجمل،عباس(٢٠١٦).التدريب والتنمية المهنية المستدامة. الأردن، عمان: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.
أبو أسعد، أحمد والنوري، سلطان(٢٠١٦). دراسة الحالة في إطارٍ جديد (علم النفس، علم الاجتماع، التربية الخاصة، الإرشاد النفسي).ط١، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان.
رجب، محمود(١٩٧٨). الاغتراب، ج١، منشأة المعارف، الإسكندرية.
الرشيدي، غازي عنيزان(٢٠١٧). البحث النوعي في التربية. ط١، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت.
عباينة، صالح أحمد أمين(٢٠١٢).الحاجات المهنية الأساسية لمعلمي العلوم الجدد في إقليم شمال الاردن كما يرونها.المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٢٦(١٠٤).
أبو سمرة، محمود أحمد، ومعمر، مجدي(٢٠١٣). دور الإشراف التربوي في دعم المعلم الجديد في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح الوطنية، ٢٧(٢).
محمد، نسمة عبد الرسول عبد البر(٢٠٢١).التنشئة التنظيمية للمعلمين الجدد في كل من كندا وجمهورية مصر العربية(دراسة مقارنة)، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ع٤، ج٢.
Creswell,john; Poth,Cheryl(2019). Qualitative Inquiry Research Design
تصميم دراسة البحث النوعي، دراسة معمقة في خمسة أساليب. ترجمة أحمد محمود الثوابية، ط١، دار الفكر: عمان.
Alotaibi, S. S. R. (2021). Alternative Assessment Strategies and the Obstacles of their Application in Intermediate and Secondary Mathematics Courses in Hail City. *Ilkogretim Online*, *20*(3)
Barrientos Hernán, E. J., López-Pastor, V. M., Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2022). Challenges with using formative and

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

authentic assessment in physical education teaching from experienced teachers' perspectives. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 1-18.

Cooper,J(1974).Measuring and analysis behavioural techniques. Columbs, Ohio,Charis.Emorit.

Murphy, V., Fox, J., Freeman, S., & Hughes, N. (2017). "Keeping it Real": A review of the benefits, challenges and steps towards implementing authentic assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, *9*(3).

Robson, C. (2011). Real world research (3rd ed.). Chichester, England: Wiley.

Wellington, J. (2015). Educational research: Contemporary issues and

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية

A proposed vision for developing teacher preparation programs in colleges of education in light of international standards

إعداد

نورة بنت محمد الجربوع

Noura Mohammed Al-Jarbou

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Doi: 10.21608/ejev.2025.436370

استلام البحث: ٣ / ٤ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ٢٩ / ٥ / ٢٠٢٥

الجربوع، نورة بنت محمد (٢٠٢٥). التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٩٠٥ - ٩٢٨.

https://ejev.journals.ekb.eg

التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى تقديم تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء المعايير العالمية، مع التركيز على تحسين جودة الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلمين. تسعى الدراسة إلى تحديد المعايير العالمية الواجب توافرها في ثلاثة مجالات رئيسية: قبول الطلبة بكليات التربية، ونظام الدراسة وبرامجها، والتربية العملية. كما تهدف إلى تقديم توصيات لتطوير هذه البرامج بما يتوافق مع أفضل الممارسات الدولية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحليل الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع البحث، وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات والنظم العالمية في إعداد المعلم. تمثلت عينة البحث في تجارب دول متقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا، ألمانيا، المملكة المتحدة، واليابان، حيث تم تحليل سياسات القبول، ونظم الدراسة، وبرامج التربية العملية في هذه الدول. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج مهمة، منها ضرورة تطبيق معايير جودة شاملة في كليات التربية، واعتماد سياسات قبول أكثر دقة لاختيار الطلبة الأكفاء، وتطوير برامج التربية العملية لضمان تدريب عملي مكثف وفعال. كما أوصت الدراسة بزيادة سنوات الإعداد إلى خمس سنوات، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في البرامج التعليمية، وتعزيز التعلم الذاتي والمشاركة المجتمعية في إعداد المعلمين. وخلص البحث إلى أن تطوير برامج إعداد المعلم وفقًا للمعايير العالمية سيسهم في رفع كفاءة المعلمين، وتحسين جودة التعليم، وبالتالي تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع.

Abstract :

This research aims to propose a vision for developing teacher preparation programs in colleges of education in light of global standards, with a focus on improving the quality of academic and professional teacher training. The study seeks to identify the global standards that should be met in three key areas: student admission to education colleges, study systems and programs, and practical training (field experience). It also aims to provide recommendations for developing these programs in line with best international practices. The study adopted a descriptive approach to analyze relevant Arabic and international

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

literature and previous studies on the topic, in order to identify the latest global trends and systems in teacher preparation. The research sample included the experiences of advanced countries such as the United States, France, Germany, the United Kingdom, and Japan, analyzing their admission policies, study systems, and practical training programs. The study reached several important findings, including the necessity of applying comprehensive quality standards in education colleges, adopting more precise admission policies to select qualified candidates, and developing practical training programs to ensure intensive and effective field experience. The study also recommended extending the preparation period to five years, integrating modern technology into educational programs, and promoting self-learning and community participation in teacher preparation.
The research concluded that developing teacher preparation programs in accordance with global standards would enhance teacher efficiency, improve education quality, and ultimately contribute to comprehensive societal development.

المقدمة:

إن مهنة التعليم من أقدس المهن وأعظمها، لأنها مهنة الأنبياء، وقد حضَّ الإسلام عليها من خلال تأكيد الرسول ﷺ بقوله: (خيركم من تعلم القرآن وعلمه)، فهي أم المهن لاحتياج جميع المهن لمعلمين يقومون بالجانب التعليمي، وتكتسب مهنة التعليم أهميتها نظراً للأدوار التي يقوم بها المعلم من عملية تعليم وتثقيف وتوجيه وبناء الأفراد وتهيئتهم للقيام بعمليات التنمية البشرية الشاملة للمجتمع.

وقد تطورت مهنة التعليم وطرائقها وأساليبها لتتلاءم مع التطورات الحديثة في المعرفة العلمية والتكنولوجيا والأهداف التربوية المطلوبة، حتى أصبح الاهتمام بالتعليم ونموه وتقدمه والفائدة العائدة منه على تقدم المجتمع والفرد من أحد المعايير التي تُميز المجتمعات المتقدمة، والنامية، والمتخلفة، وبالتالي برزت مرتبة المعلم في منظومة التعليم لكونه أحد الدعائم المهمة لتطوير وتقدم التعليم في الدول، وزاد الاهتمام بعمليات اختيار المعلم وإعداده علميًا وتربويًا للقيام بأدواره ووظائفه المطلوبة منه في العملية التعليمية، الأمر الذي يؤكد ضرورة توفر العديد من الكفايات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الإدارية، والفنية، والاجتماعية المختلفة، والتي تساعده للقيام بهذا الدور المطلوب (Houston, & Hood, 2017)

وتتطلب عمليات الاختيار والإعداد للمعلمين توافر العديد من المعايير الشخصية، والمهنية، والثقافية، والاجتماعية لدى المعلمين من أجل القيام بدورهم التربوي والعلمي المطلوب، وقد مرَّ إعداد المعلم بمراحل مختلفة على المستوى العربي والدولي، بناءً على التطور في مراحل التعليم في هذه الدول ابتداءً من ممارسة عملية التعليم بالمرحلة الثانوية، ثم إنشاء معاهد المعلمين، للقيام بعمليات التأهيل والتدريب إلى قيام الجامعات بعمليات التأهيل والتدريب من خلال كليات التربية التي تقوم بإعداد المعلمين وتدريبهم قبل ممارسة المهنة، وأصبحت عمليات التعليم لها أصولها وقواعدها ومناهجها التي ارتبطت بنظريات التعليم والتعلم الحديثة، وكذلك تطورت طرق وأساليب التدريس المختلفة والتي تراعي حاجات الطلاب، والفروق الفردية لديهم، واستخدام أساليب التقويم التي تناسب مدخلات وعمليات العملية التعليمية وفق توافر مجموعة من المعايير الدولية التي تحدد آلية اختيار وإعداد المعلمين وفق المواصفات المطلوبة التي تتلاءم مع عملية تطوير التعليم (وهبة، ٢٠١٧).

مشكلة الدراسة: تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:**ما التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية؟**

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما المعايير العالمية التي يجب توافرها لقبول الطلبة بكليات التربية؟

٢- ما هي المعايير العالمية التي يجب توافرها لنظام الدراسة في برامج كليات التربية؟

٣- ما هي المعايير العالمية التي يجب توافرها في برامج التربية العملية بكليات التربية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على المعايير العالمية اللازمة لإعداد معلم التربية في المجالات الآتية:

- المعايير العالمية التي يحب توافرها لقبول الطلبة بكليات التربية.
- المعايير العالمية التي يجب توافرها لنظام الدراسة في برامج كليات التربية.
- المعايير العالمية التي يجب توافرها في برامج التربية العملية بكليات التربية.
- تقديم تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أهمية الدراسة:

من منطلق الاهتمام المتزايد بأهمية إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، وفي ضوء ما يشهده العالم من تطور متزايد ومتنامي في الاتجاهات العلمية، وما يتبع ذلك من اهتمام متزايد بإعداد المعلم، جاءت هذه الدراسة للتعرف على المعايير العالمية في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، ورصدها وتحليلها وتصنيفها والإفادة منها في برامج إعداد المعلم وتدريبه في مراحل التعليم العام، كما تسهم هذه الدراسة في تقديم بعض التصورات التي يمكن أن يستفيد منها المسؤولين التربويين لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه وفقًا للمعايير العالمية.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي، حيث سيتم وصف أدبيات الدراسات السابقة العربية والأجنبية (المتعلقة بموضوع الدراسة) وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنيا.

مصطلحات الدراسة:

الإعداد: هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعًا للمرحلة التي يعد فيها المعلم، وكذلك تبعًا لنوع التعليم، وبهذا يُعَد الطالب المعلم ثقافيًا وعلميًا وتربويًا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة (علي، ٢٠٠٢).

المعايير: هي جمع كلمة معيار وهو ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، والمعيار أو العيار لغة يعني معايرة الشيء أو هو كيان مادي بتقدير دقيق لا يختلف رأي الناس فيه وقد انتقل هذا المفهوم حديثاً ليستخدم في المجال التربوي (اللقاني، والجمل، ٢٠٠٣).

أما المعايير اصطلاحًا: فتعرف بأنها محصلة الكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها تعرف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام عن الشيء الذي تقوم به (نصر، ٢٠٠٨).

وتعرف المعايير وفقًا لإجراءات البحث الحالي على أنها: مجموعة البنود أو الشروط أو المواصفات التي سوف يقوم الباحث ببنائها تأسيسا على معايير عالمية، يتم في ضوئها تطوير برامج إعداد المعلمين بكليات التربية (Kretschmar & Zeichner, 2019).

أما المعايير العالمية: فهي مجموعة المعايير الأساسية التي تستخدم في كثير من بلدان العالم لإعداد المعلم بكليات التربية (Williams, & Sembiante, 2022).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الإطار النظري

أولًا: المعايير العالمية لقبول الطلبة بكليات التربية:

يتوقف نجاح نظم الجودة الشاملة لإعداد المعلم على جودة العناصر البشرية المرشحة للالتحاق بالمهنة وممارستها، الأمر الذي يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية، وهذا يتطلب تشكيل فريق من المراكز العلمية لإعداد قائمة بالمواصفات المطلوبة التي تمثل كفاءات معلم الغد، والتي يتم في ضوئها عمليات تقويم الطلبة الراغبين في الالتحاق بالمهنة، ومن ثم يسهل انتقاء النسبة المحددة للقبول في ضوء العناصر الآتية: (عوض الله، الملاحي، والخميسي،٢٠١٩).

أ - تحديد جوانب شخصية معلم الغد:

يمكن تحديدها من خلال مقابلة شخصية مقننة وأن تكون بصورة موضوعية وليست شكلية، في ضوء أدوات ومقاييس ذات معايير صادقة وثابتة في زمن محدد، وذلك لتحديد السمات الأولية للتكوين المهني الممثلة في السمات الشخصية، وميول الطالب نحو المهنة، والعمل مع طلبة المراحل التعليمية المختلفة وكذلك اللياقة الجسمية والصحية والنفسية.

ب- المستوى الخلقي والاجتماعي:

وهذا يتطلب من المسؤولين سرعة البت في إعداد أو إعادة تقويم معايير الاختبارات، لتحري درجة الدقة والموضوعية في الاختبارات الشخصية والميول المهنية، واختبارات القدرات والاستعدادات المختلفة، واختبارات اللياقة البدنية والصحية.

ج- تحديد المستوى التحصيلي التعليمي الفعلي:

وهذا يتطلب من أساتذة التخصص بكليات الإعداد التحقق من مستويات ونسب نجاح الطلبة في مواد التخصص التي يرغب الطالب في الالتحاق ببرامجها، وإعداد، وعقد اختبارات تحصيلية تحريرية وشفهية داخل الجامعة وقبل القبول.

د - العمليات الإدارية العامة لضمان صلاحية شروط القبول:

وتعتمد هذه على مدى توفير كل طالب لمستندات شهادة النجاح في الثانوية العامة، وخطاب القبول من عمادة القبول والتسجيل، وشهادة اجتياز اختبارات اللياقة الشخصية والمهنية من لجنة الانتقاء بالكلية، وشهادة اجتياز الاختبار التحصيلي والشفهي في مادة التخصص الذي يعقده أساتذة الكلية في مجالات التخصص المختلفة، وشهادة طبية تفيد خلوة من الأمراض الجسدية والنفسية، وشهادة تفيد مدى قدرته على استخدام لغته الأم بطلاقه وبدون أخطاء بجانب أية لغة أجنبية أخرى، وضرورة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

استيفاء برنامج الإعداد المقررة وفق شروط تمليها الكلية لضمان جدية استمرارية الطالب.

أما بالنسبة لسياسة القبول بين كليات الإعداد في العالم فقد تعددت أساليبها على النحو الآتي: (Keengwe & Kang, 2012)؛ (Nguyen, 2018)

١- سياسة القبول في الولايات المتحدة الأمريكية:

يتم قبول الطلبة في كليات الإعداد وفقًا لمتطلبات معينة حيث يجب على الطلبة الذين أكملوا عامين دراسيين بالكلية ويرغبون في التقديم لبرامج التدريس والعمل في المهنة أن يحرروا استمارة للالتحاق في برامج إعداد المعلم قبل بداية الدراسة بأربعة أسابيع، كما يجب عليهم تقديم شهادة طبية تفيد خلوهم من الأمراض المعدية والنفسية، والتوقيع على عقد مبرم مع عميد الكلية بالتزامهم باستكمال المناهج المقررة، واستيفاء متطلبات دراسة مقررات التوجيه المهني والتربوي، يشترط حصول الطالب على تقدير لا يقل عن (٢.٥ من ٤) وفقًا لعدد ساعات المواد التخصصية والثانوية، كما يشترط حصول الطالب على تقدير مقبول أو أكثر في المقررات التي تم دراستها، مثل: (طرق التدريس- التربية الخاصة- المواد التخصصية).

٢- سياسة القبول في فرنسا:

تتطلب اختيار أفضل العناصر قبل الموافقة على قبول الطالب في برامج الإعداد، وذلك باستخدام عدة أساليب منها: اجتياز امتحان الجدارة المدرسية، وعقد اختبارات شخصية لتحديد مدى استعداده للعمل في المهنة، وتعرف مدى حبه وميله للتعامل مع الأطفال بمختلف مراحلهم العمرية، والتأكد من أن هناك عددًا من المواصفات يجب أن تتوافر في معلم المستقبل، وأن هذه المواصفات من المفترض أن تتوافر في هذا الطالب قبل الالتحاق ببرنامج الإعداد، ويتم اختبار الطالب للالتحاق بالمعاهد العالية لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية بعد حصوله على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية أو ما يعادلها، وفي نظام القبول الخاص لتأهيل الطالب للمرحلة الثانوية يتم بعد حصول الطالب على درجة البكالوريا ثم الالتحاق بالجامعة لمدة ثلاث سنوات، أو لمدة أربع سنوات، وبحصوله على شهادات القدرة على التعليم في المرحلة الثانوية، وشهادة القدرة على التعليم في المعاهد التقنية، وشهادة القدرة على التعليم في المعاهد الرياضية.

٣- سياسة القبول في ألمانيا:

يشترط لقبول الطلاب في كليات التربية في ألمانيا الحصول على شهادة إتمام المرحلة الثانوية واجتياز امتحان للالتحاق بمعاهد تدريب المعلمين بعد أن يمضي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الطالب أربع سنوات في المرحلة الأولى، وتسع سنوات في المرحلة الثانوية، وبعدها يُسمح له بالالتحاق بالجامعة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى.

٤- سياسة القبول في المملكة المتحدة:

يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية الحصول على الدرجة الجامعية الأولى المستوى الرفيع، والنجاح في مادتين بشرط أن يحصل على مستوى جيد، والنجاح في ثلاث مواد من امتحان (GCSE) أو أكثر أو ما يعادلها، كما يشترط أن تكون اللغة الإنجليزية والرياضيات من المواد المختارة للتقدم للامتحان. (GCSE).
أما بالنسبة للالتحاق ببرنامج إعداد المعلم PGCE فيشترط الحصول على درجة جامعية أو ما يعادلها، والمرور بعدد من الاختبارات التحريرية والشفهية والصحية لتقويم واختبار صلاحيته لمهنة التعليم، على أن يقوم بعمليات الاختيار والتقويم معلمون ذوو خبرة.

٥- سياسة القبول في اليابان:

وضع مجلس التعليم شروطاً لعمليات انتقاء وقبول الطلبة في مهنة الإعداد حيث اشترط الحصول على درجة جامعية، وأن يجتاز اختبار التأهيل للتدريس، وأن يدرس سنة إضافية بعد التعليم الجامعي، أو يحصل على درجة الماجستير، وذلك لمن يريد التدريس في المرحلة الثانوية.

ثانيًا: المعايير العالمية لنظام الدراسة وبرامجها بكليات التربية:

إن برامج إعداد المعلمين في أي بلد من بلدان العالم تؤثر في نوعية التربية في ذلك البلد، حيث تعتمد كفاءة المعلمين إلى حد كبير على البرامج التي تعد لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم، فإذا كانت البرامج جيدة فإن التربية تكون فعالة، وقد أصبح إعداد المعلم من أبرز القضايا التي أثارت اهتمام الميدان التربوي، والتي تدعو في أغلبها إلى ضرورة بذل جهود أكثر إيجابية للاهتمام ببرامج إعداد المعلم والارتقاء بمهنته، باعتباره الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره، وطرحت الاقتراحات والتوصيات والمشاريع عبر الدراسات والمؤتمرات لإحداث الإصلاح والتطوير المأمول في نظم إعداد المعلم بكليات التربية، وقد شملت مجالات التطوير والتجديد ما يأتي: (المنتصر،٢٠٢٢)؛ (Chong & Cheah, 2009)؛ (Starkey, 2020).

١- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات:

ظهر هذا الاتجاه نتيجة القصور في إعداد المعلم، وما أدت إليه المتغيرات العالمية من ظهور مصادر جديدة، ومتنوعة، وأساليب جديدة للتدريس، ويمثل هذا الاتجاه تطورًا لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، ولا تعطى عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وقد بدأ هذا الاتجاه تطوير أهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، ولا تعطى عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم. أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة. وقد بدأ هذا الاتجاه في السبعينات من القرن العشرين، وتتلخص الفكرة الرئيسية له في أن كفاءة المعلم وأداءه، وتدريبه قبل وأثناء الخدمة هو الأساس، حيث إن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية، والتي إذا أجادها الطالب المعلم داخل كليات التربية زاد احتمال أن يصبح معلما ناجحا حينما يقرر بأن هذا الاتجاه في الإعداد يؤدى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى رفع مستوى مهارات المعلم، فالبرامج التي تعد الطلاب المعلمين داخل كليات التربية على أساس المهارات تهتم اهتمامًا خاصًا بإكسابهم مهارات التدريس، على اعتبار أن التدريس الناجح ما هو إلا سلسلة من المهارات يستطيع أن يؤديها المعلم الجيد والمعلم غير الجيد.

ومن الشروط التي ينبغي توافرها في إعداد البرامج القائمة في ضوء هذا الاتجاه، لكي ينجح في إعداد المعلمين وتدريبهم وتتمثل في الآتي:

- إقامة شراكة بين كليات إعداد المعلم والمدارس والهيئات المهنية المختلفة للتعرف على أهداف هذه المدارس والهيئات وتحديد المهارات التدريسية اللازمة لتحقيقها داخل برامج الإعداد.
- الربط بين برامج الإعداد داخل كليات التربية، وبرامج التدريب أثناء الخدمة.
- الربط بين الجانب النظري للبرامج، والتدريب الميداني داخل المدارس.
- تحديد معايير لتقويم مدى فاعلية ومدى ما يحرزه الطالب المعلم من تقدم.

٢- تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية:

أوصت نتائج الدراسات والأبحاث والمؤتمرات التي اهتمت بتطوير التعليم الجامعي بتبني الاتجاه إلى جودة التعليم، وهو أحد المداخل المتميزة لإحداث التطوير وفقا للمتغيرات المحلية والعالمية، وتعرف الجودة الشاملة بأنها " أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنظمة التعليمية ومستوياتها ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعلم في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير (Total Quality) وتشير الجودة الشاملة والإجراءات والمواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، ويهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتوفر الجودة الشاملة أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣- الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية:

يشهد التعليم الجامعي على الصعيد العالمي محاولات جادة لتطويره وتحديثه من خلال نظام الاعتماد الأكاديمي الذي أصبح أمرا ملحًا باعتباره الأساس المناسب لعمليات الإصلاح والتطوير، وأصبحت بداية الإصلاح أو التطوير لكليات التربية تبدأ من توجهها للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها، ويقصد به الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة أو برنامج تعليمي في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي أو الإقليمي، حيث يسهم الاعتماد الأكاديمي بصورة ملموسة في تحقيق كفاءة الكلية من الناحيتين الإدارية والأكاديمية لضمان جودتها واستمرار تحسين العمل بها، وذلك من أجل إعداد خريجين متميزين يتقنون المهنة، كما يعزز سمعة الجامعة أو الكلية، وتهتم به كثير من الشركات والمؤسسات باعتباره مؤشرا جيدًا على نوعية الجامعة وجودة برامجها.

وقد حددت عدد من الدراسات أهداف الاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين في:

- تقويم نوعية برامج إعداد المعلمين بصورة دورية مستمرة من قبل جهة علمية محددة.
- تخطي الفجوة بين خريجي كليات التربية في الدولة الواحدة من حيث المهارات، والمعارف العلمية، وسهولة معادلة الساعات المعتمدة عند انتقال الطالب من كلية إلى أخرى.
- التأكد من تحقيق كليات التربية الحد الأدنى من المتطلبات الضرورية لضمان نوعية جيدة من الخريجين.
- تحديد معايير لإصدار الشهادات والرخص لممارسة مهنة التدريس.
- تشجيع كليات التربية على التطوير المستمر من خلال التقويم الذاتي، والقيام بمراجعة دورية لبرامجها وإمكاناتها البشرية والمادية.
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تطوير وتحديث برامج كليات التربية.

ويتطلب تطبيق مبادئ ومعايير الاعتماد الأكاديمي توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذها والإشراف عليها، وإعادة النظر في البرامج الأكاديمية للكلية وتحسينها في ضوء متطلبات الميدان التربوي، وتوفير معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعنية بأهداف البرامج التي تقدمها الجامعة أو الكلية.

٤- تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات إعداد المعلم:

ظهرت العديد من طرق التدريس الحديثة التي يجب على كليات التربية الأخذ بها عند إعداد المعلم ومن هذه الطرق على سبيل المثال لا الحصر: العصف

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الـذهني، التـدريس المصـغر، العـروض العمليـة، لعـب الأدوار، الـتعلم التعـاوني، الزيـارات الميدانيـة، ورش العمـل وغيرهـا، وتحقيـق ذلـك يتطلـب الاهتمـام بالتنميـة المهنية المستمرة لأعضاء هيئـة التـدريس لتطـوير مهـاراتهم التدريسية وتـدريبهم علـى استخدام الطرق الحديثة في التدريس وتوجيه برامج التنمية المهنية إلى هذا الغرض، وتـدريبهم كـذلك علـى اسـتخدام التقنيـة الحديثـة كالحاسـوب والانترنـت ووسـائط الـتعلم المتنوعة مما يساعد على أن يتعلم الطلبة المعلمون بـالطرائق والأساليب التي يتوقع منهم استخدامها مع طلابهم في المستقبل، كما يتطلب أن يكون استخدام طرق التدريس الحديثة والتقنيات المتنوعة محور أساسي من محاور تقويم عضو هيئة التدريس.

٥- توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية:

يعد استخدام التقنيات الحديثة كوسائل تعليمية والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني، من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم حيث اعتمدت العديد من الدول المتقدمة على الوسائط التقنية الحديثة، وشبكة الانترنت والحاسوب، لتنفيذ برامج إعداد المعلم، وينعكس هذا الأمر على أداء المعلم ويجعل عملية إعداده أكثر سهولة، كما يشجع المعلم على التدريس بطرق وأساليب حديثة باستخدام التقنية، وينمي لديه القدرة على التعلم الذاتي، ويمكن توظيف التكنولوجيا في كليات التربية من خلال تقديم المقررات بما في ذلك الفيديو والصوتيات على شكل مواد على الإنترنت كما يمكن إدارة حلقات النقاش والواجبات المنزلية من خلال مجموعات النقاش عن طريق برامج الاتصال المباشر والبريد الالكتروني.

ويتطلب توظيف التكنولوجيا في برامج إعداد المعلم عدد من المتطلبات والتي تـوافرت فـي دول الخبـرات الأجنبيـة والتـي تتمثـل الاسـتعانة بالمتخصصـين فـي التكنولوجيـا، والبرمجيـات، ومصـممي البـرامج لتنفيـذ المـادة العلميـة بصـورة جذابـة وأكاديمية ونقلها على مواقع خاصة في الشبكة العالمية العنكبوتية، ووجود بنية تحتية تكنولوجية لاستخدام مختلف وسائط التعلم مثل شبكات الاتصالات المتقدمة، وشبكات البث الإذاعي والمرئي وغيرها من التجهيزات التكنولوجية، وتنمية مهارات استخدام التكنولوجيا والبرمجيات المستخدمة في التعامل مع المادة العلمية المقروءة والمرئية والمسموعة لدى كل من الطالب المعلم وعضو هيئة التدريس، ولتحقيق الاستفادة القصوى من توظيف التقنية والتعليم الالكتروني يتطلب ذلك أن تضع برامج الإعداد في عين الاعتبار ضرورة تدريب المعلمين على استخدام الوسائط التقنية المتعددة، واستخدام شبكة الانترنت بفعالية.

٦- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يعد أسلوب النظم من المعالم البارزة للحضارة الحديثة ويستند إلى نظرية النظم العامة المطبقة في التفكير والتخطيط والبحث العلمي، وأسلوب النظم مدخل في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى فعالية عالية، وإتقان راق بأقل كلفة ممكنة وقد جاء هذا الأسلوب استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي، ويتعامل مع أي ظاهرة أو نشاط تعليمي ويشكل نظامًا متكاملا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام، ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقا لخطة مرسومة.

٧- المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم:

تهتم عدد من الجامعات العالمية بمشاركة جهات من داخل المدرسة وخارجها كالمعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور في وضع خطط برامج إعداد المعلم، حيث أصبحت هذه الجهات وخاصة أولياء الأمور عنصرًا حيويًا في بناء برامج إعداد المعلم، وتصميمها ويرجع الاتجاه المطالب بضرورة تبني مبدأ المشاركة في برامج إعداد المعلم إلى أهمية هذه الجهات وإدراكهم لاحتياجات الطلبة والمجتمع الخارجي كما طالبت العديد من المؤتمرات والدراسات أن تنتفع كليات إعداد المعلم من الخبرات الميدانية للمعلمين لتطوير وتحسين ممارساتها وأنشطتها وبرامجها وتقوم بإجراء التعديلات على برامج الكلية في ضوء احتياجات المعلمين الفعلية في الميدان.

ويجب تبني فكرة مدارس التطوير المهني في مدارس حكومية يتم اختيارها بحيث يتم التنسيق بين هذه المدارس والجامعة أو الكلية، وعمل مشاركة معها لتطوير برامج تعليم جيدة لإعداد المعلمين، وهذه الفكرة نادت بها مجموعة وهي عبارة عن اتحاد لحوالي مائة جامعة في الولايات المتحدة Holmes Group تشتمل على برامج لإعداد المعلمين حيث نادت بضرورة مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع، وتضمين برامج إعداد المعلمين الكفايات التربوية والتعليمية في ضوء المستجدات التربوية وهذا يتطلب مراجعة دورية للمقررات، والمناهج الدراسية، ومراجعة الخطط التدريسية، في كل قسم من أقسام الجامعة مرة على الأقل كل عامين دراسيين، وتطوير هذه الخطط بما يطرأ من مستجدات علمية، بحيث تكون هذه الخطط مرنه، وقابلة للتطوير، وليست جامدة فما كان يصلح للتدريس قبل خمس سنوات مثلا لا يمكن أن يظل صالحا إلى ما لا نهاية، ومن هنا تأتي ضرورة مراجعة الخطط التدريسية وملاءمتها مع التطورات العلمية الحاصلة محليًا وعربيًا وعالميًا.

٨- مسؤولية كليات التربية في متابعة خريجيها:

يجب أن تظل كليات إعداد المعلمين على صلة مستمرة بخريجيها حتى تكون على علم بمدى فاعليتها كمؤسسات لإعداد المعلم، حيث تشير المنظمة العربية للتربية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والثقافة والعلوم في أحد تقاريرها، أن كليات إعداد المعلمين يجب أن تقدم دراسات لمتابعة المعلمين الجدد متعاونة مع الأجهزة المعنية بعد التحاقهم بالخدمة، لمعرفة مدى كفاية برامج الإعداد والتعرف على ما يواجه المعلمين الجدد من مشكلات، وما يعترضهم من معوقات واستخدام مثل هذه الدراسات أساسًا لتحسين برامج الإعداد والتخطيط لبرامج التدريب معًا.

٩- توحيد الجهة المسؤولية عن إعداد المعلم:

لابد من توحيد جهة المسئولية عن إعداد المعلم لتتولى الجامعات ممثلة بكليات التربية فيها المسئولية الكاملة، وذلك لضمان مستوى الإعداد ونوعيته وتوحيد الأهداف، وفي حالة عدم القدرة على توحيد جهة المسئولية، لا بد من التنسيق بين كليات إعداد المعلم والتعاون في وضع معايير موحدة لبرامج الإعداد، وهذا ما تتبناه العديد من الدول الأجنبية.

١٠- الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم:

تعتمد برامج إعداد المعلم في العديد من الدول الأجنبية على مبدأ التعلم الذاتي حيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية ويقوم بالعبء الأكبر بالبحث والدراسة، وهذا الاتجاه في تزايد نظرًا للتطور التكنولوجي، وظهور الشبكة العنكبوتية، وذلك يتطلب تعليم الطلبة كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم من خلال شبكة الانترنت والكتب والأفلام التعليمية، والهدف من ذلك هو تنمية القدرة على التعلم الذاتي بحيث يصبح أسلوب حياة، ويحقق لهم التنمية المهنية المستمرة مدى الحياة مما يمكنهم من التعليم المستمر، واستقصاء المعلومات من مصادرها المختلفة ،وتوظيفها في التدريس.

١١- الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة:

في ظل عصر العولمة أصبح إعداد المعلم للتعامل مع الثقافات المتعددة ضرورة ملحة على نظم الإعداد، وقد أدركت مؤسسات إعداد المعلم في العديد من الدول أهمية هذا الأمر، واهتمت بالإعداد الثقافي للمعلم، وتضمن ذلك تعليم اللغات المختلفة، والانفتاح على العالم في تخصصات مثل الجغرافيا واللغات ودراسة الأدب من دول مختلفة وغيرها من الأدوات التي تحقق الإعداد الثقافي.

١٢- الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد:

تؤكد جميع الاتجاهات أن برنامج الإعداد ينبغي أن يقع في خمس سنوات بدلًا من أربع سنوات، وذلك من خلال إضافة سنة خامسة؛ لتكون بمثابة ممارسة المهنة في ميدان التعليم بشكل متكامل، ثم يخضع إلى أنظمة تقويمية وبموجبها يحصل الطالب المعلم على شهادة ممارسة المهنة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١٣- توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية:

الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية لتطوير برامج الإعداد ونظم الدراسة بكليات التربية، وتوجيه الدراسات التي تقدم لدرجات الماجستير والدكتوراه في مجال تطوير برامج كليات التربية والعمل على توجيه خطط البحوث لنيل الدرجة نحو هذا الهدف، وأن تكون هذه البحوث والدراسات الموجهة لتطوير كليات التربية إحدى المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين، بل ويجب أن تكون هذه الدراسات عنصرًا أساسيًا ضمن العناصر التي تبنى عليها برامج الإعداد في كليات التربية.

١٤- الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم:

تطالب توصيات المؤتمرات والدراسات بضرورة الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم؛ للاستفادة من ذلك في تطوير كليات التربية ومواكبتها لما هو معمول به في هذه الدول، لذا تم استعراض بشكل عام برامج ونظم الدراسة في الجامعات العالمية في كل من: الولايات المتحدة الأمريكية- فرنسا- ألمانيا- بريطانيا- السويد- اليابان- ماليزيا باعتبار أنها من الدول المتقدمة تربويًا والتي تواكب آخر المستجدات والتطورات، ويوجد فيها تنوع واختلاف فيما يخص نظم إعداد المعلم في كل منها مما يوفر بدائل للاختيار.

ثالثًا: المعايير العالمية في برامج التربية العملية بكليات التربية:

تعد التربية العملية عصب الإعداد التربوي، فمن خلالها يمارس المعلم دوره، ويختبر قدراته ويتأكد من حسن أدائه لمهاراته، وهي الاختبار الصادق لمدى استيعاب الطالب المعلم لما درسه من مقررات أكاديمية ونفسية، فالجانب النظري لا يصنع المعلم، فلا بد من تدريب عملي على أرض الواقع، وتعرف التربية العملية والتي يطلق عليها أحيانا التدريب الميداني بأنها: تدريب على الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في مدارس المرحلة التي يعد الطالب المعلم للتدريس بها تحت توجيه وإشراف المسؤولين (مصطفى، ٢٠١٨).

وانطلاقا من أهمية التربية العملية والخبرات الميدانية على كل المستويات نستعرض النظام المعمول لبرنامج التربية العملية في بعض الجامعات العالمية، فمن خلال الاطلاع على برامج التربية العملية على مستوى كليات التربية عالميًا في كل من: (الولايات المتحدة الأمريكية- فرنسا- ألمانيا - بريطانيا- السويد- اليابان- ماليزيا) يمكننا الخروج بمجموعة من البدائل كخلاصة للخصائص الأساسية التي تميز هذا البرنامج وفقا لما يأتي: (رمضان، ٢٠١١، أحمد، ٢٠٠٧، Starkey, 2020، Whitford & Katsiyannis, 2018)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أولا: التمهيد للتربية العملية:

أكدت نتائج التجارب العالمية الناجحة في سياسة إعداد المعلم مهنياً أنه يمكن تحقيق أقصى استفادة من برامج التربية العملية بإتباع الآتي:

- تحقيق الاندماج بين مقرري طرق التدريس والتربية العملية في بنية واحدة متكاملة.
- التأكيد على وجود أكثر من مقرر لطرق التدريس، توزع على أعوام الدراسة الأربعة اعتبارًا من السنة الدراسية الثانية.
- التمهيد لبرامج التربية العملية بعدد من المقررات التربوية الأساسية، والتي من دون النجاح فيها لا يسمح للطالب بالنزول إلى حقل التربية العملية مثل مقررات: علم النفس التربوي، والتوجيه والإرشاد النفسي، وأصول التربية، والمناهج وطرق التدريس، والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، والإدارة التربوية.

ثانيًا: الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية:

أُثير جدال حول الفترة المخصصة للتربية العملية والإعداد المهني للمعلم وكان من نتيجة ذلك ظهور عدة اقتراحات وبرامج، لذا نجد اختلاف في الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية من جامعة إلى أخرى، حيث نجد أن بعض الدول تخصص فصلاً دراسيًا، في حين أن دول أخرى تخصص للتربية العملية عامًا دراسيًا كاملا، وبشكل عام تفيد المعدلات العالمية زيادة ملحوظة في مدة التربية العملية.

ثالثًا: نظام توزيع التربية العملية على سنوات الدراسة:

أكدت برامج إعداد المعلم في الجامعات العالمية على أهمية بدء التربية العملية بالتدريج، من السنة الأولى بالجامعة حتى سنة التخرج، مع اختلاف الوزن النسبي للأيام المخصصة للأنشطة المختلفة للتربية العملية مثل المشاهدة والتدريب الموزع والمكثف وفقا للبدائل الآتية:

البديل الأول: نظام توزيع التربية العملية على فترات منظمة على النحو الآتي:

- **الفترة الأولى:** فترة تهيئة داخل الكلية، لتدريب الطلبة على مهارات صياغة الأهداف، وتخطيط الدروس، وإنتاج الوسائل التعليمية، وبناء أدوات التقويم، والتدريس المصغر، والزيارات الميدانية.
- **الفترة الثانية:** تتم داخل المدارس وتقتصر على الملاحظة لمعلم الفصل الأساسي في أساليب إعداد وتدريس المادة العلمية، والأنشطة اليومية لتصحيح الواجبات المنزلية ورصيد الغياب، ويمكن مشاركة الطالب لمعلم الفصل.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **الفترة الثالثة:** وفيها يتحمل الطالب مسؤولية التدريس بنفسه، فيقوم بتدريس درسا كاملا أو جزءًا منه تحت إشراف المشرف، وحضور زملائه، وتستمر لفترة مناسبة يحددها المشرف.
- **الفترة الرابعة:** وفيها يتحمل المسؤولية الكاملة في التدريس لعدد من الحصص منفردا.

البديل الثاني: وهو قريب من البديل الأول، ولكن يتم على مرحلتين فقط:

- **المرحلة الأولى:** تتم داخل الكلية وتهدف إلى إكساب الطلبة مهارات التدريس، كتخطيط الدرس وإنتاج الوسائل التعليمية وغيرها، وتستخدم في هذه المرحلة أساليب متنوعة مثل التدريس المصغر، والتدريبات العملية في معامل طرق التدريس والزيارات الميدانية للمدارس.
- **المرحلة الثانية:** وفيها يتم تدريب الطلاب على ممارسة التدريس في المدارس، وقد اختلفت في الجامعات العالمية حول المدة المخصصة ووقت التربية العملية، إلا أنها لا تخرج عن تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس خلال الفصل الأول من السنة الرابعة، أو تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس لمدة شهر واحد في كل من السنتين الثالثة والرابعة، باعتبار السنة الأولى لعمل المعلم بعد الحصول على البكالوريوس بمثابة سنة تدريبية يمارس فيها المعلم عمله بأجر كامل تحت إشراف الكلية التي تخرج منها.

البديل الثالث: إضافة سنة خامسة "تخصص بأكملها" للتربية العملية وتسير كالآتي:

- يسكن الخريجون في مدارس تعليمية على غرار المستشفيات التعليمية للقيام بالتدريس تحت إشراف الإدارة التعليمية والمدرسة المتعاونة، ويطلق عليه اسم (معلم امتياز) أو (مدرس مساعد).
- يكون نصاب المعلم الطالب نصف نصاب المعلم الأصلي، ولكن عليه أن يشارك مشاركة كاملة في الأنشطة المدرسية ويلتزم بكافة قوانين المدرسة.
- يمكن أن يقضي المعلم فترة معينة مع أول أسبوعين في العام الدراسي كفترة تمهيدية للمشاهدة أو التدريس بحضور المدرس الأول أو من له خبرة كبيرة في ذلك المجال.
- يتقاضى المعلم أجرًا خلال هذا العام.
- زيارة هيئة التدريس بالكليات كزيارات إشرافيه على المعلم.
- تقويم المعلم يتم في نهاية العام من لجنة مكونة من أساتذة الكليات والمتخصصين بوزارة التربية وإدارة المدرسة يحصل بعدها على شهادة صلاحية للتدريس.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- أما بالنسبة لأصحاب النظام التتابعي فيترك لهم فصل دراسي كامل، وبعض الدول تفضل عاما دراسيا كاملا.

نتائج الدراسة:

أولا: التصور المقترح للمعايير التي يجب توافرها لقبول الطلبة بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية.

أ- الأهداف:

- انتقاء أفضل المتقدمين وأكثرهم استعدادًا لممارسة مهنة التدريس.
- تنويع وسائل الكشف عن السمات الشخصية للمتقدمين وقدراتهم ومهاراتهم.
- توفير قدر ملائم من الشمول والموضوعية لوسائل الاختيار وآليات القبول.
- اجتذاب أفضل العناصر خلقًا وذكاءً وعلمًا ومهارة لمهنة التدريس.

ب-الإجراءات: يتم تحديد مواصفات معلم المستقبل من خلال:

- الإيمان الراسخ بعقيدة الإسلام إيمانًا يتجسد في كل تصرفاته وأفعاله كي يقتدي به.
- الإخلاص وتقوى الله في السر والعلن التي تجعل من ضميره رقيبًا داخليًا على عمله.
- امتلاك قاعدة علمية معرفية صلبة.
- التمتع بشخصية قيادية مؤثرة.
- ذو مهارة عالية في الاتصال والتواصل مع الآخرين.
- لديه القدرة على أن يطور نفسه بنفسه.

ج- تفعيل دور المقابلة الشخصية في اختيار معلم المستقبل:

وذلك بأن تنفذ المقابلات الشخصية في ضوء إجراءات ومعايير محددة، وواضحة، يتفق عليها أولئك الذين يجرون المقابلة الشخصية، وعمومًا تستطيع لجنة المقابلة الشخصية الحكم على شخصية الطالب المتقدم من خلال الحس، والخبرة التربوية لأعضائها، وعلى وجه الخصوص تنظر لجنة المقابلات الشخصية في تحقق السمات الشخصية الآتية في المتقدم:

- وضوح مخارج الحروف والألفاظ، بما لا يحتمل اللبس في فهمها.
- قدرة المتقدم على عرض أفكاره بصورة واضحة.
- تناسق وترابط الأفكار التي يعرضها المتقدم.
- الحضور الشخصي للمتقدم، وثقته بنفسه، وعدم تردده في طرح آرائه الخاصة.
- سلامة حواس وبنية جسم المتقدم، بما لا يعيقه عن التدريس الفعال.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- القدرات القيادية (القدرة على تصور الأهداف البعيدة، وصنع القرارات المناسبة، وتحمل المسؤولية، وتوجيه الآخرين).
- المرونة (القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة، والتصرف حسب ما يفرضه الحدث أو الموقف، والتأقلم مع مستجدات الموقف والتسامح واستيعاب الآخرين، وتفهم دوافعهم)
- المظهر العام (في الغالب توجد علاقة إيجابية بين المظهر العام للفرد، ونمط شخصيته فالشخصية المتزنة المنضبطة تتناغم مع مظهر نظيف).
- القدرة على التواصل مع الآخرين (يجب أن يمتلك معلم المستقبل القدرة على إيصال أفكاره وآرائه للآخرين بوضوح تام، كما يجب أن يكون متمكنا في استقبال وتحليل وفهم ما يصله من رسائل من الآخرين.
- الكاريزما (قدرة المعلم على التأثير على الطلاب، وجعلهم يتعلقون به ويحبونه وينفذون توجيهاته عن طواعية).

د- التأكيد على برامج التربية المهنية:

تقدم بعض النظم التعليمية ضمن برامجها الدراسية في التعليم العام ما يسمى بالتربية المهنية، ويهدف مقرر التربية المهنية إلى تعريف الطلاب بالفرص والمجالات الوظيفية المهنية المستقبلية المتاحة لهم في السوق، كما يهدف أيضًا إلى تعريف الطلاب بالمهارات والقدرات التي تتطلبها تلك المهن، وإضافة لما سبق، يتم في هذا المقرر تعريض الطلاب إلى أهم المبادئ والقيم الأخلاقية، والضوابط السلوكية، التي يجب أن تحكم الأداء في المهن المختلفة، مثل إتقان الأداء، حب الانتماء، احترام الوقت، حسن التعامل مع الآخرين، واحترام وجهات نظرهم والأمانة والصدق في العمل.

ثانيًا: التصور المقترح للمعايير التي يجب توافرها لنظام الدراسة بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية:

- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات.
- تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية.
- الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية.
- تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبها في كليات إعداد المعلم.
- توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم.
- الاطمئنان إلى جودة الخريج قبل تعيينه بشكل دائم.
- الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمعلم.
- تفريد التعليم في كليات إعداد المعلم.
- المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج اعداد المعلم.
- مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع.
- مسؤولية كليات التربية في متابعة خريجيها.
- توحيد الجهة المسؤولة عن إعداد المعلم.
- الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم.
- الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة.
- الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد.
- توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية.
- الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم.

ثالثًا: التصور المقترح للمعايير التي يجب توافرها لبرامج التربية العملية بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية:

١- إطالة مدة برنامج التربية العملية بحيث يبدأ مع المستوى الثالث، وتخصيص فترة زمنية كافية للتطبيق العملي وليكن فصل دراسي كامل (ثلاثة أشهر) للتربية العملية المتصلة أو الأخذ بنظام السنة أسوة بسنة الامتياز لطلاب كليات الطب).

٢- أن يكون الانتقال من مقاعد الدراسة إلى ممارسة مهنة التعليم متدرجًا بحيث يبدأ الطالب بالمشاهدة لفترة محدودة، ومن ثم المزاوجة بين الدراسة والتدريس لمدة لا تتجاوز أسبوعين، وفي نهاية المطاف يتولى الطالب مسؤولية التدريس كاملة لمدة فصل دراسي.

٣- تعريف مشرفي التربية الميدانية بأفضل أساليب الإشراف على طلاب التربية العملية.

٤- اختيار أحد الكتب العلمية المتميزة في المجال وترجمته إلى العربية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥- اختيار مجموعة من مدارس التعليم العام تقدم من خلالها كليات المعلمين للطلاب المتدربين وللمعلمين أفضل أساليب التدريب المهني، وتسمى تلك المدارس بمدارس الكليات.
٦- تخصيص ميزانية مستقلة للتربية العملية من قبل إدارات الجامعات.
٧- إنشاء قسم خاص للتربية العملية داخل كليات التربية كباقي الأقسام الأخرى الموجودة في الكليات.
٨- ضرورة وجود تنسيق بين مسؤولي وزارة التربية ومكاتبها وكليات التربية، وذلك بهدف تذليل الصعوبات التي تواجه طلاب التربية العملية في المدارس.
٩- إلزام الموجهين التربويين بالتعاون والإشراف على طلاب التربية العملية في المدارس.
١٠- تخصيص مكافأة سنوية لمديري المدارس ووكلائهم وأيضاً للموجهين.

توصيات الدراسة:

١. الوقوف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم، والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف إمكانيات نظام التعليم في بلادنا.
٢. ضرورة تخطيط إعداد المعلم كمًا ونوعًا على أسس علمية سليمة، بدءًا من رسم استراتيجية إعداده إلى التحليل الوصفي إلى مستوى عملية الإعداد نفسها في النواحي العلمية والثقافية.
٣. أن يكون انطلاق عمليات تطوير كليات التربية من خلال لجان وفرق عمل بوزارة التعليم العالي، لتطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات إعداد المعلم، لتشمل كافة المجالات المرتبطة بالعملية التربوية وضمان تحقيقها واستمرارها، وهذا يتطلب إدراك هذه اللجان لمفهوم الجودة الشاملة ومعايير تطبيقها في التعليم العالي.
٤. الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني في إعداد المعلم، وتطبيق التقنية الحديثة من خلال الاستعانة بالمتخصصين، والبرمجيات، ومصممي البرامج، لتنفيذ المادة العلمية، ونقلها على شبكة الانترنت، وتوفيرها في صورة وسائط سمعية، ومرئية، وأن تتوفر مهارات استخدام التكنولوجيا، والتعامل معها.
٥. إعادة النظر في نظام اختيار وانتقاء طلبة كلية التربية من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٦. الأخذ بنظام الإعداد المتكامل للمعلم، بحيث يعد أكاديميًا، ومهنيًا، داخل كلية التربية خلال خمس سنوات.
٧. تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في مدارسهم وذلك عن طريق الموجّهين، والقنوات التلفزيونية التعليمية، واعتبار المدرسة البيئة الطبيعية للممارسة المهنية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أحمد، دينا علي. (٢٠٠٧). **الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

رمضان، عبد الناصر أنيس عبد الوهاب. (٢٠١١). **تطوير برامج اعداد المعلم بمصر والعالم العربي: رؤية أكاديمية اقتصادية ذات عائد اجتماعي** .*المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس - الدولي الثالث - تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة*، مج ٢ ، ٦٤٠– ٦٤٦.

علي، راشد. (٢٠٠٢). **خصائص المعلم العصري وأدواره الاشراف عليه، تدريبه**. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

عوض الله، نبيلة عبد الخالق والملاحي، وفاء مجيد والخميسي، السيد سلامة إبراهيم. (٢٠١٩). **تطوير برامج إعداد المعلم المصري في ضوء بعض المؤشرات العالمية** .*الثقافة والتنمية*، *س١٩*، *ع١٣٩* ، ٦١ – ٩٠.

اللقاني، أحمد والجمل، علي (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

محمد، سحر محمد علي ومحمود، يوسف سيد وأحمد، علا عبد الرحيم. (٢٠١٧). اعتماد برامج إعداد المعلم: تحديات وخيارات .***مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية***، *ع١*، *ج١* ، ٢٤١– ٢٧٦.

محمد، محمد ماهر الحمار. (٢٠٢٢). **تطوير نظم إعداد المعلم في السعودية ومصر**: دراسة مقارنة .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *ع١٤٢* ، ٢٣– ٤٤.

محمود، يوسف سيد. (٢٠٠٨). أبعاد متطلبة في برامج اعداد المعلم: دراسة تحليلية .***مجلة رابطة التربية الحديثة***، مج ٢، ع ٤، ٢٨٧– ٣٢٢.

مصطفى، أحمد السيد عبد الحميد. (٢٠١٨). تطوير برامج إعداد المعلم في بعض البلدان العربية .***المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية***، *مج١* ، *ع٢* ، ١٩١– ٢١١.

المنتصر، قائد حسين علي. (٢٠٢٢). تطوير نظام إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية في ضوء التجربة الماليزية: دراسة تحليلية مقارنة .***مجلة المهرة للعلوم الإنسانية***، *ع١٣* ، ٣٠٤– ٣٥٦.

نصر، محمد علي أحمد. (٢٠٠٨). **تطوير برامج إعداد معلم تعليم الكبار بتوفير معايير الجودة .المؤتمر السنوي السادس** - *تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة*، مج ١ ، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومركز تعليم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الكبار - جامعة عين شمس والروتاري الدولي - المنطقة ٢٤٥٠ - مصر، ٢٤٨ - ٢٥٨.

وهبة، عماد صموئيل. (٢٠١٧). تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم في مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠ م .***مجلة كلية التربية***، مج٢٨، ع١١٠، ١٧٨– ٢٨٣.

ثانيًا المراجع الأجنبية:

Chong, S., & Cheah, H. M. (2009). A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programmes. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *34*(3), 1-17.

Foulger, T. S., Wetzel, K., & Buss, R. R. (2019). Moving toward a technology infusion approach: Considerations for teacher preparation programs. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *35*(2), 79-91.

Houston, D., & Hood, C. (2017). University teacher preparation programmes as a quality enhancement mechanism: evaluating impact beyond individual teachers' practice. *Quality in Higher education*, *23*(1), 65-78.

Keengwe, J., & Kang, J. J. (2012). Blended learning in teacher preparation programs: A literature review. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, *8*(2), 81-93.

Kretchmar, K., & Zeichner, K. (2019). Teacher prep 3.0: A vision for teacher education to impact social transformation. In *Poverty Discourses in Teacher Education* (pp. 44-60). Routledge.

Nguyen, H. (2018). Teacher preparation programs in the United States. *International Journal of Progressive Education*, *14*(3), 76-92.

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, *50*(1), 37-56.

Whitford, D. K., Zhang, D., & Katsiyannis, A. (2018). Traditional vs. alternative teacher preparation programs: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, *27*, 671-685.

Williams, L., & Sembiante, S. F. (2022). Experiential learning in US undergraduate teacher preparation programs: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, *112*, 103630.

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

تحليل محتوى كتاب الرياضيات الفلسطيني للصف السابع الأساسي في ضوء مستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي

Content Analysis of the Palestinian Mathematics Textbook for the Seventh Grade in Light of Van Hiele's Levels of Geometric Thinking

إعداد

نفين محمد حماد — **Neven M. Hammad**

فداء مرار — **Fida Marar**

حازم العاروري — **Hazem Al-Arouri**

أدهم شريتح — **Adham Shriteh**

طلبة دكتوراة المناهج وطرائق التدريس - جامعة القدس – كلية العلوم التربوية

د. إيناس عارف ناصر

جامعة القدس – كلية العلوم التربوية

Dr. Enas Aref Nasser

Doi: 10.21608/ejev.2025.436371

استلام البحث: ٥ / ٤ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ٢ / ٦ / ٢٠٢٥

حماد، نفين محمد و مرار، فداء و العاروري، حازم و شريتح، أدهم و ناصر، إيناس عارف (٢٠٢٥). تحليل محتوى كتاب الرياضيات الفلسطيني للصف السابع الأساسي في ضوء مستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٩٢٩ - ٩٤٨.

https://ejev.journals.ekb.eg

تحليل محتوى كتاب الرياضيات الفلسطيني للصف السابع الأساسي في ضوء مستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي

المستخلص:

لأنّ عملية تطوير المنهاج عملية مستمرة، وبسبب طبيعة الرياضيات البنيوية، ومن أجل فحص الترابط الأفقي والعمودي لمحاور الرياضيات، ومن ضمنها محور الهندسة، فمن الجيد الرجوع إلى الخطوط العريضة، والكتب المدرسية؛ لبناء تسلسل أفقي وعموديّ لهذا المحور المهمّ؛ لكي يتمكن طلبتنا من إتقان المهارات الأساسية وَفق نظريات تربوية تهتمّ بهذا الجانب، مثل أنموذج (فان هيل). يتطلب تعلّم الرياضيات واستخدامها التمكن من المهارات الرياضية من خلال الممارسة والتَّكرار والتدريب، وقد بيّنت النتائج أنّ محتوى وَحدات الهندسة تتناسب مع المستوى العمري والعقلي للطلبة، وحقّقت المستوى المطلوب من مستويات (فان هيل)، ولكي تترسّخ المفاهيم ترسّخاً أعمق، من الجيد إثراء المحتوى بالأنشطة التي تحتوي المثال واللامثال، ويوصي الباحث بمزيد من الدراسات التي تُعنى بالبناء الرياضي، مثل التتابع الأفقي والعمودي لمحاور الرياضيات. كما يقترح الباحث تقديم أدوات تقويم للمعلم في أدلة المعلمين؛ لكي تكون معينة لهم في مراقبة تطور الطلبة.

Abstract:

Because the process of developing the curriculum is an ongoing process, and because of the nature of structural mathematics, and in order to check the horizontal and vertical sequence in math domains especially geometric domain ,it is good to refer to the outlines and textbooks to build a horizontal and vertical sequence of this important domain so that our students can master the basic skills according to educational theories interested in this aspect such as the van Hiele model. Learning mathematics and using it requires mastery of mathematical skills through practice, drill and training. The results showed that the content of the geometry units matches the age and mental level of the students, and achieved the required level of Van Hiele levels. In order for concepts to take root deeper, it's good to enrich the content with activities that contain examples and non-examples, and the researcher recommends further studies that are related to mathematical construction such

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

as horizontal and vertical sequences of mathematics domains. The researcher also suggests providing assessment teachers tools in teachers' manuals to help them in monitoring the development of students.

المقدمة:

تمثّل المناهج الدراسية نظاماً فرعياً من أنظمة التربية، فهي التي تترجم الفلسفة التربوية إلى إجراءات وأساليب تمكّننا من مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، وحريّ بنا في فلسطين أن نواكب التطورات في مناهج الرياضيات؛ لكي نستطيع مواكبة التقدم العالمي.

للكتاب المدرسي مكانة مركزية في منهاج الرياضيات، حيثُ يُعدّ المرجع الرئيس للطالب والمعلم في النظام التربوي السائد في معظم دول العالم، ومنها فلسطين، فهو مصدرٌ قيمٌ لمساعدة المعلم في تدريس الرياضيات، ومساعدة الطالب في تعلّمها؛ كونه مصدراً رئيساً لمعرفة الرياضيات، ويساعد على تنظيم الموضوعات الرياضية وترتيبها في هرميات تدريسية مناسبة.

وقد تضمّنت الكتب المدرسية الفلسطينية للرياضيات مجالات المحتوى الآتية:

١- **الأعداد والعمليات عليها**: حيث يُتوقَّع من الطلبة التمكُّن من: إدراك مفاهيم الأعداد، ونظام الأعداد العشري والقيم المنزلية، وطرق تمثيل الأعداد، والأعداد الحقيقية، والعلاقة بين العمليات الحسابية، والحساب بدقة وإتقان، وعملية التقدير، واحتوى هذا المجال كذلك على مجموعة الأعداد المركّبة، والعديد من المفاهيم والإجراءات المرتّبطة به.

٢- **الهندسة والقياس:** حيث يُتوقّع من الطلبة إدراك خواصّ الأشكال المستوية والمجّسمات، وتطبيق البنى الرياضية المتعلقة بالتحويلات الهندسية، وتعيين الإحداثيات الديكارتية، واستخدام طرق البرهان؛ لنمذجة المسائل الهندسية، واستخدام أدوات القياس المناسبة؛ لتحديد القياسات المختلفة، وتدعيم استخدام التكنولوجيا في تعليم الهندسة.

٣- **الجبر:** حيث يُتوقّع من الطلبة فهم المجموعات، والبنى الرياضية باستخدام الرموز الجبرية، وتحليل المواقف الرياضية ضمن السياقات المختلفة، وفهم الأنماط والعلاقات، والمتتاليات والمتسلسلات، والمصفوفات والاقترانات، إضافة إلى التفاضل والتكامل.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤- **الإحصاء والاحتمال**: حيث يُتوقَّع من الطلبة صياغة الأسئلة حول البيانات وتفسيرها، وجمع البيانات وتنظيمها، واختيار الطرق الإحصائية المناسبة لمعالجتها، وفهم أساسيات الاحتمالات وقوانينها المختلفة.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم وحدتَي الهندسة الواردة في كتاب الصف السابع في ضوء مستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي من خلال تحليل المحتوى، كما تهدف إلى إبراز دور الكتاب المدرسي ومدى تضمينه للنظريات التربوية الحديثة.

الإطار النظري:

الهندسة: هي دراسة العلاقات في الفراغ، حيث يتعلّم الأطفال تصنيف الأشكال في المرحلة الابتدائية، ثمّ تحليل الأشكال، والربط بينها في المرحلة الإعدادية، وصولاً إلى التجريد والبرهان في المرحلة الثانوية.

أمّا المعرفة الحدسية الهندسية فهي نوع من مهارة التخيل التي تتيح إنتاج الأشكال وتصوّرها في الدماغ، وتساعد على حلّ مسائل جبرية وهندسية من خلال الاستدلال والتخيل. إنّ القدرة على تصور الشكل دماغياً، ورؤية العناصر المختلفة له، والربط المناسب بينها، يساعد على عمل التحليل المناسب للشكل. ولتقوية مهارة العين الهندسية عند حلّ المسائل الصعبة، يرى الطالب الخواصّ الهندسية والعلاقات المختلفة من الشكل التي تعمل على تقوية التفكير الرياضي (إبراهيم، ٢٠١٧).

ومن أجل انتقال الطلبة من اكتساب المعرفة إلى مرحلة اكتشافها، حدّدت الوثيقة الوطنية للرياضيات نتاجات للتعلّم، وهي خصائص عامّة يكتسبها المتعلّم، وتتمحور ضمن مجالات ثلاثة، هي:

نتاجات عامة: وهي مهارات الفنون العقلية (نتاجات القدرات العقلية العليا والتفكير): البحث، والتحليل، وحلّ المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، ... إلخ.

نتاجات عائلة التخصص: حيث تنتمي الرياضيات للمباحث العلمية، ومن نتاجات عائلة التخصص: البحث العلمي، والتفكير العلمي والمنطقي، والمنهجية التحليلية.

نتاجات التخصص: وهي نتاجات تعلّم مادة الرياضيات.

نتاجات تعلم الرياضيات:

- امتلاك مهارات التفكير العليا، وحلّ المشكلات، والاستقراء، والاستنتاج، والاستدلال المنطقي.
- نمو مهارة فهم المقروء في حلّ المشكلات من خلال تطبيقات وسياقات حياتية.
- نمو مهارات التقصي، والدقة العلمية، وحبّ المعرفة.
- تطبيق الأسلوب العلمي في قراءة الفرضيات والظواهر، وتفسيرها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- تنمية الحسّ العددي، والحسّ الفراغي عند الطالب.
- توظيف المبادئ الأساسية في الإحصاء والاحتمال في سياقات حياتية.
- توظيف أدوات القياس ووحداته؛ لاكتساب مهارات القياس، وفهم العلاقات بين وحدات القياس والتحويل
- فيما بينها.
- امتلاك مهارات إجراء العمليات الأربع على الأعداد الطبيعية والكسور (الوثيقة الوطنية، ٢٠١٦).

تُعَدّ الرياضيات جزءاً مهماً من المناهج التعليمية؛ لأهميتها في اتخاذ قرارات في مجالات الحياة المختلفة، ولأنّ تعلّم الرياضيات وتعليمها من العناصر المهمة في العملية التعليمية؛ حيث يهدف إلى انخراط الطلبة في الحياة من خلال اكتساب المهارات، وإعدادهم للانخراط في سوق العمل. وتتضمّن الرياضيات إيصال المفاهيم والأفكار الرياضية، وحلّ المشكلات، والتحري عنها وتمثيلها (Sinay & Nahornick, 2016).

وليكون الطالب حالّاً ماهراً للمسائل الهندسية (لديه حدس هندسي)، من المهم أن يتوفّر فيه:

- خَلْق الأشكال الهندسية في الدماغ وتصوّرها (جعل الطالب على ألفة بالبناء الهندسي والرسوم).
- إدراك الخواصّ الهندسية (توجيه الطالب لاكتشاف الحقائق الهندسية).
- ربط هذه الصور بالأطر والنظريات الهندسية (تطبيق النظرية على مسائل عملية).
- تقرير أين ستبدأ بحلّ المسألة الهندسة، وكيف (العمل التجريبي يقود إلى تبرير الحقائق الهندسية) (عثمان، ١٩٩٧).

تتنوّع المفاهيم الخاطئة عند المعلّمين والطلبة على حد سواء، فكثير منهم يعتقد أنّ الحلّ هو البرهان إذا كان مطبَّقاً لتقليد رياضي معين، أو إذا قُدِّمَ بوساطة خبير رياضي (weber,2003).

من الصعب على الطلبة التعرّف إلى الخواصّ الهندسية بالحدس وحده، فمن الجيد أيضاً عمل تمارين منوّعة؛ لكي تترسّخ هذه الخواصّ (الخواصّ التي يحملها المربّع، وعلاقتها مع الخواصّ التي يحملها متوازي الأضلاع)، ويمكن استخدام الأدوات الهندسية المناسبة؛ فما يساعد الطالب على حلّ المسألة ليس المنطق وحده، بل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الممارسة، كما أنّ توفّر تمثيلات للمفاهيم الرياضية، وتنوّعها يساعد على حلّ المسألة (حمد، ٢٠١٧).

ومن خلال تحليل محتوى وحدات الهندسة في كتب الرياضيات المدرسية للصفوف: الرابع، والخامس، والسادس في التعليم الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية، أظهرت النتائج أنّ الكتب اهتمّت بالمحتوى الرياضي، كأساس معرفي، دون الأخذ بعين الاعتبار ما يواجه الطالب من مشكلات في حياته اليومية، وأنّ محتوى الرياضيات لا يهتمّ بتنمية التفكير أو جوانب التقدم العلمي والتكنولوجي (الجراح، ٢٠١٤).

يساعد الاهتمام بمعايير العمليات، وليس فقط المحتوى الرياضي على بناء منهاج يلبّي حاجات الطلبة، ويجعلهم على ألفة بالسياقات الحياتية بما ينمّي لديهم مهارات التفكير الناقد (الزعبي والعبيدان، ٢٠١٤).

إنّ المفكّر الحدسي يعطي الإجابة دون الاهتمام بكيفية الوصول لها، فقد تكون صحيحة أو خاطئة بناء على خبرته السابقة، ولكي نبني حدساً يتوافق مع التفكير التحليلي لدى الأطفال، من الجيد بناء الذخيرة السابقة للطفل بناءً سليماً؛ لكي تكون الخطوات التي يجريها مناسبة، وتكون عاملاً مهما عند دراسته للبرهان، وبهذا فإنّ التعليم عملية ليست متصلة، بل هناك قفزات في منحى التعلّم؛ ما يعني وجود مستويات تفكير منفصلة ومختلفة، وهذا ينطبق على الهندسة، حيث يوجَد مستويات مختلفة الخصائص في التفكير الهندسي.

من هنا جاء العالمان (فان هيل) ووضعا عدّة **مستويات للتفكير الهندسي** التي تبيّن للمعلّمين ضرورة مرور طلبتهم خلال مستويات تفكير دنيا، وصولاً إلى مستويات التفكير العليا؛ لذا يقع على عاتق المعلّمين تطوير فهمهم للموضوعات الهندسية؛ ليستطيعوا إيصال المفاهيم الهندسية إيصالاً مناسباً للطلبة.

١- **المستوى الأول: النظري أو الإدراك (التصوّر):** يبدأ هذا المستوى بالتفكير غير اللفظي، حيث يتعرف الطلبة إلى الأشكال الهندسية الأساسية البسيطة من خلال مظهرها دون إدراك لخواصّها، ودون التعرّض إلى أجزائها أو خصائصها، كذلك لا يدرك الطلبة العلاقة بين مكوّنات الشكل الواحد، أو العلاقة بين الأشكال الهندسية المختلفة.

مثال: يستطيع المتعلم تمييز المربّع والمستطيل وتسميتهما، وغيرهما من الأشكال، ولكنّه لا يدرك أوجه الاختلاف بين المستطيل والمربّع.

ويناسب هذا المستوى الأطفال من (٣-٦) أعوام، ويمكن للمتعلّم فيه القيام بالأنشطة الآتية:

- التعرّف إلى شكل هندسي من بين مجموعة من الأشكال الهندسية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- إعطاء الاسم الصحيح لشكل هندسي معين.
- عمل بعض الأشكال الهندسية البسيطة، كرسم مثلّث من دون استخدام أدوات هندسية.

٢- **المستوى الثاني: التحليل:** في هذه المستوى يستطيع الطلبة تحليل الأجزاء المُكَوّنة للشكل، حيث يسمّونها بأسمائها، كذلك يتمكّنون من الحكم على الأشكال من خلال خصائصها دون إعطاء تعريف وافٍ لها، كما لا يستطيعون ربط الأشكال بعضها مع بعض، مثل: يدرك الطالب أنّ الأضلاع المتقابلة في كلّ من المستطيل ومتوازي الأضلاع متطابقة، ولكنّه لا يصل إلى استنتاج أنّ المستطيل هو متوازي أضلاع.

وهذا المستوى يلائم طلبة المرحلة الابتدائية، ويمكن للمتعلّم في هذا المستوى القيام بالنشاط الآتي:

تحليل الشكل الأكبر إلى أجزائه، أو مكوناته، **مثل:** التعرّف إلى المثلّث أ ب جـ كجزء من متوازي الأضلاع أ ب جـ د المرسوم أمامه.

٣- **المستوى الثالث: الترتيب (الاستدلال غير الشكلي):** يستطيع الطالب فهم الترتيب المنطقي لخصائص الأشكال، فيضع تعريفات مجردة لها، مثل المربّع، والمستطيل، والمثلّث المتساوي الأضلاع، ويستخدم هذه التعريفات؛ لتبرير العلاقات، مثل تفسير لماذا يجب أن يكون مجموع قياسات زوايا المثلّث تساوي ١٨٠ °، ويربط بين خصائص الأشكال المختلفة، ويتمكّن من استيعاب كيف أنّ صفة أو خاصية نبعت من أخرى، لكن دون القدرة على برهان ذلك، كما أنّه لا يستطيع فهم قواعد المسلّمات، ولا يرى الارتباطات المنطقية بين الجمل الرياضية. فمثلاً: يعي المتعلّم تعريفات المربّع والمستطيل، ويستنتج أنّ المربّع هو مستطيل، لكنّه لا يستطيع إعطاء التفسير لماذا أقطاره متساوية.

وهذا المستوى يلائم الصفوف السابع إلى التاسع، ويمكن للمتعلّم القيام بالأنشطة الآتية:

- صياغة تعريفات للمفاهيم الهندسية في ضوء خواصّها، **مثل**: يتعرّف الطالب إلى المثلّث المتساوي الأضلاع بأنّه مثلّث قياسات زواياه الداخلية متساوية.
- التعرّف إلى الخواصّ الكامنة؛ للتمييز بين المفاهيم الهندسية، **مثل**: التعرّف إلى أنّ الخاصية التي تميّز المستطيل عن متوازي الأضلاع هي أنّ زواياه الأربع قوائم.
- التعبير الرمزي عن العلاقات الرياضية، **مثل:** المربّع مستطيل؛ لأنّه يحقّق جميع خواصّ المستطيل.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- اكتشاف خاصية جديدة لشكل معين عن طريق الاستنتاج، **مثل:** اكتشاف أنّ مجموع قياسات الزوايا الداخلية لأيّ شكل رباعي تساوي ٣٦٠ ° من خلال تقسيم الشكل الرباعي إلى مثلّثين، ومعرفة أنّ مجموع قياس زوايا المثلّث تساوي ١٨٠ °.
- استكمال برهان استنتاجي لمشكلة هندسية، **مثل:** برهان أنّ "قياس زاويتَي القاعدة في المثلّث المتساوي الساقين متساويتان".

٤- **المستوى الرابع: الاستنتاج (الاستدلال الشكلي):** في هذا المستوى يصل الطالب إلى فهم المعنى الجوهري للاستنتاج؛ أي أنّه يتفهّم مدى أهمية وجود المسلّمات، والمصطلحات الأساسية، والتعريفات، والبديهيات، والبراهين. وتتطوّر لديه القدرة على كتابة التعريف بصور مختلفة، والبرهنة بطرق مختلفة، كذلك يتمكّن من رؤية الاحتمالات المختلفة؛ لبناء استنتاج يعتمد على المقدمات المنطقية المختلفة، لذلك نستطيع على سبيل المثال أن نطلب منه أن يعطينا ثلاثة تعريفات لشكل هندسي مُعين، أو أيّ شكل يخطر في باله، دون تحديد ذلك ، (مثل: ثلاثة تعريفات لمتوازي الأضلاع).

ويصنف هذا المستوى كهدف عامّ للهندسة في الرياضيات الثانوية، ويمكن للمتعلّم هنا القيام بالأنشطة الآتية:

- إدراك تكافؤ التعريفات المختلفة للمفهوم الهندسي، **مثل:** إدراك الطالب أنّ كلّ ما يأتي يمثّل تعريفاً للمربّع:

- شكل رباعي أضلاعه متساوية في الطول، وزواياه الأربع قوائم.
- متوازي أضلاع أضلاعه متساوية في الطول، وقطراه متعامدان ومتساويان.
- مستطيل أضلاعه متساوية في الطول.

- رسم مسألة معطاة رسماً صحيحاً.
- التعرّف إلى ما هو معطى، وما هو مطلوب.
- يظهر بوضوح المفاهيم: التعريف، والنظرية، والمسلّمة، **مثل:**

- كلّ نقطتين تعيّنان خطاً مستقيماً. (مسلّمة)
- كلّ قطعة مستقيمة لها فقط نقطة منتصف. (نظرية)
- نقطة المنتصف تقطع القطعة المستقيمة إلى جزأين متساويين. (تعريف)

- تحديد العمل إن وُجِدَ في مسألة معطاة.
- كتابة البرهان كاملاً؛ لإثبات المطلوب في مسألة معطاة.
- استنتاج نتائج صحيحة من مقدّمات، أو معلومات معطاة، **مثل:** إذا علم الطالب أنّ " كلّ المربّعات مستطيلات" و" كلّ المستطيلات متوازيات أضلاع"، فإنّه يستنتج أنّ "كلّ المربّعات متوازيات أضلاع".

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥- **المستوى الخامس: التجريد (الاستدلال المجرد الكامل):** يفهم المتعلّم في هذا المستوى الأنظمة المختلفة للبرهان في مستوى عالٍ من التجريد، ويتميّز بالقدرة على استخدام المنطق الصوري في البرهان، وفهم دور البرهان غير المباشر.
ويمكن للمتعلّم في هذا المستوى القيام بالأنشطة الآتية:

- يتعامل مع الرموز المجردة طبقاً لقوانين المنطق الشكلي.
- يفهم البرهان غير المباشر، ويستخدمه في الهندسة.
- يتمكّن من استنتاج بعض النظريات من مختلف المسلمات الهندسية وإثباتها (الرفاعي، ٢٠١٨).

ميزات مستويات التفكير الهندسي لـ (فان هيل):

- تتمتّع مستويات (فان هيل) بالطبيعة الهرمية.
- ما يُعَدّ غامضاً في مستوى يصبح واضحاً في المستوى الذي يليه.
- من الصعب أن يفهم الطالب المادة التعليمية التي تُعَدّ أعلى من مستواه.
- يعتمد التقدّم من مستوى إلى المستوى الذي يليه على الخبرة التعليمية، وليس على العمر، أو النضج.

ويركّز نموذج (فان هيل) على أهمية عملية التعليم والتعلّم، حيث يرى أنّ نمو مستوى الفهم الهندسي وتطوره من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى يُعَدّ نتيجة لطريقة التدريس الفاعلة والتوجيه المناسب (محمد، ٢٠١٥).
وبناءً على ما سبق، يرى الباحث تطبيق المثال الآتي: **تدريس الهرم الرباعي القائم.**
لاحظ أنّ هناك مجموعة من الخطوات يمرّ بها الطالب حتى يمكنه التعرّف إلى الهرم الرباعي القائم:

- **الإدراك (الخبرة الحسية):**

– عرض مجموعة من الأشكال الهندسية البلاستيكية الملونة (كلّ شكل يمثّل هرماً)، ويطلب من الطلبة أن يمسكوها بأيديهم، ويلاحظوها جيداً، ويتأمّلوها.
– ذكر اسم الشكل (هرم)، والإشارة إلى الهرم الأحمر، أو الأزرق، أو الأخضر؛ لتجنيب الطلبة ربط الاسم أو الشكل باللون.

التمييز:

– عرض مجموعة من الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد، الذي يمثّل كلّ شكل منها هرماً، وجعل الطلبة يلاحظون القاعدة والجوانب.

التجريد:

– بعد المناقشة يتوصّل الطلبة إلى أنّ الهرم هو شكل هندسي يتكوّن من قاعدة، وجوانب، وحوافّ، ورأس.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التكامل:

– عرض مجموعة من الأشكال الهندسية، وتكليف الطلبة أن يحدّدوا الهرم من هذه المجموعة.

– عرض مجموعة من الأشكال الهندسية، وتكليف الطلبة أن يحدّدوا الأشكال التي ليست أهرامات.

الاستنتاج:

- عرض مجموعة من الأهرامات الرباعية المختلفة، وتكليف الطلبة تحديد الهرم الرباعي القائم، حتى يصلوا إلى التعميم (تعريف الهرم الرباعي القائم).

- رسم شبكة للهرم الرباعي القائم.

- قصّ الشبكة، وطيّها؛ لتكوين الهرم.

مشكلة الدراسة:

يعاني الطلبة من ضعف عامّ في الرياضيات عموماً، وفي محور الهندسة خصوصاً، ويُعزى ذلك لعدّة عوامل، منها: الكفايات المهنية للمعلّمين، وعدم قدرة الطلبة على تخيّل التمثيلات، وكيفية الانتقال من الأشكال ثنائية الأبعاد إلى الأشكال ثلاثية الأبعاد. وحُدِّدت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: ما مدى تحقّق مستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي في كتاب الرياضيات الفلسطيني للصف السابع الأساسي؟

وتفرّع عنه السؤال الآتي:

ما مدى تحقّق المهارات الأساسية الهندسية لمستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي في كتاب الصف السابع؟

أهمية الدراسة:

كثيرة هي الدراسات التي تُعنى بتحليل المحتوى، وكان معظمها يتركّز حول تحليل محتوى كتب الرياضيات في ضوء معايير المجلس القومي لمعلّمي الرياضيات (NCTM)، واستجابةً للاتجاهات العالمية، والتوصيات الدولية التي تدعو إلى التحليل والتقويم المستمر للمناهج؛ بهدف تطويرها وتحسينها (سليمان، ٢٠١٢؛ NCTM,2000)، تأتي هذه الدراسة كي تُبرز جانباً مهماً في محور الهندسة، له علاقة بالتدرج المعرفي للطلبة ضمن مستويات هرمية، والتي تعرَف بمستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي.

حدود الدراسة:

- الوَحدتان الثانية والسابعة المتعلقتان بالهندسة من كتاب الصف السابع.

- كتاب الرياضيات الفلسطيني للصف السابع الأساسي المُطبّق في العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م بجزأيه.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التعريفات الإجرائية:

التحليل اصطلاحاً: هو تفصيل الأشياء الكلية وتجزئتها؛ بإرجاعها إلى عناصرها الأصلية الرئيسة (أبو زينة، ٢٠٠٣).

تحليل المحتوى: هو أسلوب يستخدمه الباحث من أجل وصف المحتوى الظاهر والمضمون وصفاً كميّاً وموضوعيّاً، بحيث تتمّ عملية التحليل بصورة منظمة، ووَفق أسس منهجية. ويُستخدَم تحليل المحتوى في تقويم المناهج؛ لتطويرها، ويعتمد على تحديد أهداف وحدة التحليل؛ للتوصل إلى مدى شيوع ظاهرة، أو أحد المفاهيم، أو فكرة، أو أكثر (ياسين، ٢٠١٢؛ الرمامنة، أبو لوم الحياصات والكريمين، ٢٠١٥).

وتعرّف الباحثتان تحليل المحتوى إجرائياً بأنّه الأسلوب الذي يهدف إلى إعطاء وصف كمّي وموضوعي لمحتوى كتاب الصف السابع، واعتماد الفكرة كوحدة تحليل، والبحث عن توفّر المؤشرات المنبثقة من مستويات (فان هيل) لكلّ فكرة.

المعرفة الهندسية الحدسية: هي نوع من مهارة التخيل التي تتيح إنتاج الأشكال وتصوّرها في الدماغ، وتساعد على حلّ مسائل جبرية وهندسية من خلال المرور بمستويات (فان هيل).

مستويات (فان هيل): للتفكير الهندسي خصائص؛ بسبب أنّ التعليم عملية ليست متصلة، ولوجود قفزات في منحى التعلّم؛ ما يؤدي إلى وجود مستويات تفكير منفصلة ومختلفة، وقد قسّمها العالمان إلى خمس مستويات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اتّبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل محتوى وحدات الهندسة، حيث اشتقتّ المهارات الأساسية من خلال تحليل الأهداف السلوكية ضمن مستويات المعرفة، والتطبيق، والاستدلال، ثمّ رُصدت مؤشرات المحتوى الخاصة بمستويات (فان هيل)؛ لمعرفة المحددات الخاصة ولأيّ مستوى تتبع، كما يوضّح الجدول (١-١) الآتي:

الجدول (١): رصد المهارات الأساسية الهندسية

المحور	الدرس	المهارة الأساسية	المحتوى التعليمي الذي يصف المهارة	الصفحة/ات
الهندسة الجزء الأول	المستوى الديكارتي	تمثيل المستوى من خلال خطَّي أعداد متعامدة	نشاط (١)	٣٧
		تعيين نقاط في المستوى	نشاط (٢+٣) سؤال (٢+٤)	٣٨ ٣٩
		تحديد موقع نقطة	نشاط (٤+٥) سؤال (١+٣)	٣٨ ٣٩

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	الانعكاس والانسحاب	انعكاس نقطة في محور س	نشاط (٢+٣) سؤال (١+٣+٤+٨)	٤١-٤٢ ٤٥
		انعكاس نقطة في محور ص	نشاط (١+٣) سؤال (٣+٣+٤+٥)	٤٠-٤١ ٤٥
		انسحاب نقطة في المستوى	نشاط (٤+٥) سؤال (٨)	٤٢-٤٣ ٤٥
	متوازي المستطيلات	الشكل العامّ والمكونات	نشاط (١+٢)	٤٦
		المِساحة والحجم	نشاط (٣+٤+٥) سؤال (١+٢+٣)	٤٧ ٤٨
	الهرم الرباعي	الشكل العامّ	نشاط (١+٢) سؤال (٢+٣)	٤٩ ٥٢
		عناصر الهرم	نشاط (٣+٤+٥) سؤال (١)	٥٠ ٥٢
		المِساحة والحجم	نشاط (١+٢+٣+٤+٥) نشاط (١+٢+٣) سؤال (١+٢+٣+٤) سؤال (١+٢+٣+٤+٥)	٥٤ ٥٥ ٥٦-٥٧ ٥٨
	الزوايا الناتجة من تقاطع مستقيمين	أنواع الزوايا الناتجة: المتكاملة المتقابلة بالرأس المتتامّة	نشاط (١-٥) الأسئلة (١-٤) نشاط (١-٣) الأسئلة (١-٥)	٦٥-٦٦ ٦٨ ٦٩-٧٠ ٧١
	الزوايا الناتجة من تقاطع مستقيمين مع ثالث	تساوي القياسات في الزوايا: التبادل التناظر التحالف	نشاط (١-٦) الأسئلة (١-٣)	٧٢-٧٥ ٧٩
		العلاقة بين قياسات الزوايا والمستقيمات	نشاط (٧-١٢) سؤال ٣	٧٥-٧٨ ٧٩
	الزوايا الداخلية والخارجية للمضلّع	المضلّع المنتظم	نشاط (١-٧) الأسئلة (١-٤)	٨٠-٨٤ ٨٥

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	المنتظم			
		مجموع قياسات الزوايا الداخلية والخارجية	نشاط (١-٤) الأسئلة (١-٤)	٨٦-٨٨ ٨٩

مجتمع الدراسة:

كتاب الرياضيات للصف السابع المُطبَّق في المدارس الفلسطينية في العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م، بجزأيه

أداة الدراسة:

بناء جدول يبيّن المهارات الأساسية الواردة في وحدتَي الهندسة كما في جدول (١-١)، من خلال وصف المحتوى التعليمي، ومدى تحقّق هذه المهارات لمستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تضمين وحدتَي الهندسة في كتاب الرياضيات للصف السابع على مستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي، ومدى انعكاسها في المحتوى التعليمي؛ بهدف عمليات تطوير المنهاج، ومن أجل الإجابة عن سؤال الدراسة، بنت الباحثتان أداة التحليل، ثمّ تمّ حساب عدد المهارات الأساسية المتضمنة في الوحدتين، ثمّ حساب النسبة المئوية لتضمن المستوى المطلوب، حيث اعتمدت الباحثتان على أنّ هذه الفئة يتوجّب عليها الوصول إلى المستوى الثالث (التحليل). ويبيّن الجدول الآتي مؤشر كلّ مهارة أساسية:

المهارة الأساسية	المؤشر	المستوى
تمثيل المستوى من خلال خطّي أعداد متعامدة	تحليل الشكل إلى أجزائه	التحليل
انعكاس نقطة في محور س	الحكم على الشكل من خلال الخواصّ	
انعكاس نقطة في محور ص	الحكم على الشكل من خلال الخواصّ	
المضلّع المنتظم	تحليل الشكل إلى أجزائه	
تعيين نقاط في المستوى	اكتشاف خاصية جديدة	الترتيب
تحديد موقع نقطة	صياغة تعريف للمفهوم	
انسحاب نقطة في المستوى	اكتشاف خاصية جديدة	
الشكل العامّ، والمكونات لمتوازي المستطيلات	التعرّف إلى الخواصّ الكامنة	
المِساحة والحجم لمتوازي المستطيلات	التعبير الرمزي عن العلاقات الرياضية	
الشكل العامّ للهرم	التعرّف إلى الخواصّ الكامنة	

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عناصر الهرم	اكتشاف خاصية جديدة	
المِساحة والحجم للهرم	التعبير الرمزي عن العلاقات الرياضية	
أنواع الزوايا الناتجة: المتكاملة المتقابلة بالرأس المتتامّة	التعبير الرمزي عن العلاقات الرياضية التعرّف إلى الخواصّ الكامنة	
تساوي القياسات في الزوايا: التبادل التناظر التحالف	اكتشاف خاصية جديدة تكملة برهان استنتاجي	
العلاقة بين قياسات الزوايا والمستقيمات	التعبير الرمزي عن العلاقات الرياضية	
مجموع قياسات الزوايا الداخلية والخارجية	اكتشاف خاصية جديدة تكملة برهان استنتاجي	

وفيما يأتي تحليل تفصيلي للنتائج:

نتائج تحليل كتاب الجزء الأول:

بيّنت النتائج أنّ تمثيل المستوى من خلال خطَّي أعداد متعامدة يُعبِّر عن تحليل الشكل إلى أجزائه، وهذا يأتي ضمن المستوى الثاني (التحليل) من مستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي، أمّا تعيين نقطة في المستوى فقد جاء ضمن المستوى الثالث (الترتيب)، حيث يُعبِّر عن اكتشاف خاصية جديدة، وكان تحديد موقع نقطة ضمن المستوى الثالث (الترتيب)، حيث يُعبّر عن صياغة تعريف للمفهوم.

وبيّنت النتائج أنّ الانعكاس في محورَي السينات والصادات قد جاء ضمن المستوى الثاني (التحليل)، ويُعبِّر عن الحكم على الشكل من خلال الخواصّ، أمّا الانسحاب فجاء ضمن المستوى الثالث (الترتيب)، حيث يُعبّر عن اكتشاف خاصية جديدة.

وبيّنت النتائج كذلك أنّ الشكل العامّ والمكونات لمتوازي المستطيلات كان ضمن المستوى الثالث (الترتيب)، ويُعبّر عن ذلك من خلال التعرّف إلى الخواصّ الكامنة للشكل، وفيما يتعلق بالمِساحة الجانبية والكلية والحجم لمتوازي المستطيلات فكانت ضمن المستوى الثالث (الترتيب)، ويُعبّر عن ذلك من خلال التعبير الرمزي عن العلاقات الرياضية.

كما بينت النتائج أيضاً أنّ الشكل العامّ، وعناصر الهرم، ومساحته الجانبية والكلية جاءت ضمن المستوى الثالث (الترتيب)، حيث إنّ الشكل العامّ يُعبّر عنه من خلال الخواصّ الكامنة للشكل، وعناصر الهرم يُعبَّر عنها من خلال اكتشاف خواصّ جديدة، أمّا المِساحة والحجم فيُعبَّر عنهما من خلال التعبير الرمزي عن العلاقات الرياضية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

نتائج تحليل كتاب الجزء الثاني:

بينت النتائج أنّ أنواع الزوايا الناتجة من تقاطع مستقيمين (المتكاملة، والمتقابلة بالرأس، والمتتامّة) قد حقّقت المستوى الثالث (الترتيب) من خلال التعبير الرمزي عن العلاقات الرياضية، والتعرّف إلى الخواصّ الكامنة.

وبينت النتائج كذلك أنّ أنواع الزوايا الناتجة من تقاطع مستقيمين مع مستقيم ثالث قد حقّقت المستوى الثالث (الترتيب) من خلال اكتشاف خاصية جديدة، ومن خلال تكملة برهان استنتاجي، وفيما يتعلق بقياسات الزوايا فقد حقّق المستوى الثالث (الترتيب) من خلال التعبير الرمزي عن العلاقات الرياضية.

وبيّنت النتائج أيضاً أنّ زوايا المضلّع المنتظم الداخلية والخارجية قد حقّقت المستوى الثاني (التحليل) من خلال تحليل الشكل إلى أجزائه، وأخيراً حقّق مجموع الزوايا المستوى الثالث (الترتيب) من خلال اكتشاف خاصية جديدة، ومن خلال تكملة برهان استنتاجي. ويبيّن الجدول الآتي المهارات الأساسية مع المستوى الذي يحقّقه كلّ هدف:

الوحدة	الدرس	المهارة الأساسية	مستوى (فان هيل)
السابعة	المستوى الديكارتي	تمثيل المستوى من خلال خطّي أعداد متعامدة	التحليل (٢)
		تعيين نقاط على المستوى	الترتيب (٣)
		تحديد موقع نقطة	الترتيب (٣)
	الانعكاس والانسحاب	انعكاس نقطة في محور السينات	التحليل (٢)
		انعكاس نقطة في محور الصادات	التحليل (٢)
		انسحاب نقطة في المستوى الديكارتي	الترتيب (٣)
	متوازي المستطيلات	الشكل العامّ والمكونات	الترتيب (٣)
		المِساحة والحجم	الترتيب (٣)
	الهرم الرباعي	الشكل العام للهرم	الترتيب (٣)
		عناصر الهرم	الترتيب (٣)
		شبكة الهرم	الترتيب (٣)
	الزوايا الناتجة من تقاطع مستقيمين	أنواع الزوايا الناتجة: المتكاملة المتقابلة بالرأس المتتامّة	الترتيب (٣)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	الزوايا الناتجة من تقاطع مستقيمين مع مستقيم ثالث	تساوي القياسات في الزوايا: التبادل التناظر التحالف	الترتيب (٣)
		العلاقة بين قياسات الزوايا والمستقيمات	الترتيب (٣)
المجموع	**الزوايا الداخلية والخارجية للمضلّع**	المضلّع المنتظم	التحليل (٢)
		مجموع قياسات الزوايا الداخلية والخارجية	الترتيب (٣)
		١٦	

نتائج التحليل:

عند استعراض التحليل للمفاهيم الأساسية الواردة في وحدتَي الهندسة لكتاب الصف السابع الأساسي، يُلاحَظ تحقّق المستوى الثالث (التحليل) من مستويات (فان هيل) الهندسية بنسبة ٧٥٪؛ أي (١٢ مهارة من أصل ١٦)، وأنّ تحقّق المستوى الثاني (الترتيب) كان بنسبة ٢٥٪؛ أي (٤ مهارات من أصل ١٦). ولكي يتمّ الانتقال من المستوى الثاني إلى المستوى الثالث يتوجّب تدعيم المفاهيم من خلال الأنشطة التي تحتوي على المثال واللامثال، والعمل اليدوي أحيانا كالقصّ. والخلاصة أنّ ما عُرِضَ في الوحدتَيْن ينسجم مع المستوى العمري والعقلي لطلبة هذا الصف.

التوصيات:

- عمل دراسة؛ لمعرفة التتابع الأفقي والعمودي لمحور الهندسة في الكتب المدرسية.
- عمل دراسة؛ لمعرفة التتابع الأفقي والعمودي لمحور الأعداد والعمليات عليها في الكتب المدرسية.
- عمل دراسة لمعرفة التتابع الأفقي والعمودي لمحور الاحصاء والاحتمالات في الكتب المدرسية.
- عمل دراسة؛ لمعرفة التتابع الأفقي والعمودي لمحور الجبر في الكتب المدرسية.
- عمل دراسة مقارنة بين محتوى الكتب الفلسطينية ومحتويات الكتب المدرسية في سنغافورة.
- تفعيل أدوات التقويم النوعية الموجودة في الكتب المدرسية.
- عقد دورات تدريبية للمعلّمين (الجدد)؛ لتعريفهم بماهيّة بناء المنهاج.

المقترحات:

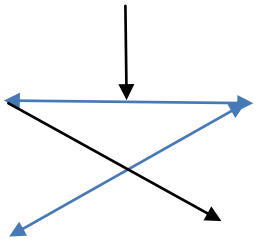
– يمكن بناء نموذج تقويم يوضّح الخطوات المتسلسلة عند عرض مفهوم هندسي، مثل المستوى الديكارتي.

– يمكن تصوّر كيفية سير المعلّم في العرض، مع تحديد أنشطة كلّ من المعلّم والمتعلّم كما يأتي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المرحلة	أنشطة المعلّم ومعالجاته	أنشطة المتعلّم ومعالجاته	أسلوب العمل والتوجيه
١- الخبرات السابقة	رسم خط أعداد	تعيين موقع لأعداد موجبة وأخرى سالبة	العمل الفردي، ثمّ المناقشة
٢- التمثيل الرياضي	رسم خطَّي أعداد متعامدين يمثّلان المستوى الديكارتي	المناقشة: تمثيل النقطة كزوج مرتّب على المستوى الديكارتي	يفكّر الطلبة فردياً، ثمّ يُنظَّم العمل داخل مجموعات
٣- المناقشة	يبدأ المعلّم بإعطاء بعض التوجيهات؛ لإثراء المناقشة بين الطلبة، وللوصول إلى أهمية الهندسة كأحد فروع الرياضيات، ومجالاته: موقع النقطة (٣،٥)، (-٤، ١)، (-٢، -٦) ...	يتناقش الطلبة حول مفهوم الأرباع، وإشارة الإحداثي السيني، والصادي	المناقشة داخل المجموعات، أو المناقشة مع المعلّم
٤- التواصل	يبدأ المعلّم بتنظيم المناقشة الجماعية لكلّ الطلبة.	يتعلّم الطلبة في هذه المرحلة الاستماع، والمناقشة، والكتابة	مناقشات جماعية
٥- الترابط	ذكر بعض النماذج والأمثلة التي يُستخدَم فيها المستوى الديكارتي	**الأمثلة المتوقعة:** مواقع أثرية، وطرق، ... إلخ	مناقشة فردية بمساعدة المعلّم
٦- الأداء	تحديد بعض التطبيقات الأخرى للمستوى الديكارتي	**الإجابات المتوقعة:** رسم الخرائط، ومخططات البناء	العمل فردياً

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٧- تقييم الأداء	ملاحظة الفرق بين الشكلين من حيث الخصائص: 	**الإجابات المتوقعة:** الأول: خطًّا أعداد متعامدة، مستوى ديكارتي الثاني: علاقة بين زوايا	ملاحظة أداء الطلبة، وتصنيفهم وَفق مستوياتهم

التأملات:

في مرحلة مناقشة النتائج، اعتمد الباحث لوصف النسب المئوية مقياس خاصّ بهذه الدراسة؛ من أجل الحكم على النسب المئوية للمؤشرات والمعايير الرئيسة، ورصد في هذه المرحلة المعايير الرئيسة والمؤشرات المتضمنة في كلّ مستوى تضمّنها كتاب الصف السابع، وعند العودة إلى تحليل المحتوى، اعتمد الفكرة الرئيسة كوحدة تحليل (المهارة الأساسية)، ثمّ رصد المؤشرات المتبقية من مستويات (فان هيل). وقد توجد هناك طرق أخرى للتحليل، لكنّ الباحث اعتمد هذه الطريقة، وقد يوجَد اختلاف في النتائج إذا استُخدِم منحى آخر للتحليل.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

إبراهيم، هاشم إبراهيم (٢٠١٧م). **توزع مستويات (فان هيل) للتفكير الهندسي عند الطلبة على معلّمي الصف في التعليم النظامي والتعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق (دراسة تحليلية)**. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.

أبو زينة، فريد كامل (٢٠٠٣). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها**. الكويت: دار الفلاح.

الجراح، ضياء(٢٠١٤م). **تحليل محتوى وحدات الهندسة في كتب رياضيات الصفوف (الرابع، الخامس، السادس) من التعليم الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء بعض المعايير العالمية والعربية، بحث مقدّم في المؤتمر العلمي الثالث والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس- تطوير المناهج، رؤى وتوجّهات**، مصر، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عمان العربية، عمان.

حمد، ديما(٢٠١٧م). **أثر تدريس وحدة مطوّرة في التحويلات الهندسية بالاستناد إلى التمثيلات المتعددة على تحصيل طلبة الصف التاسع وتفسيراتهم لإجراءات التحويل الهندسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت، فلسطين.

الرفاعي، أحمد محمد رجائي (٢٠١٨م)**. توظيف أنشطة قائمة على نموذج (فان هيل) لتنمية الفهم الهندسي والاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**. المجلة التربوية، ع٢١، السعودية.

الرمامنة، عصري، أبو لوم، خالد، الحياصات، محمد، الكريمين، رائد. (٢٠١٥م). **تحليل محتوى القياس وَفق معايير NCTM الخاصة بالعمليات الرياضية في كتب رياضيات المرحلة الأساسية من الصف الأول إلى الصف الرابع في الأردن**، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٥ (٢).

الزعبي، علي، العبيدان، عبد الله (٢٠١٤م). **تحليل كتاب الرياضيات للصف الرابع في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير NCTM**، دراسات العلوم التربوية، ٤١ (١)، ٣١٧-٣٣٢.

سليمان، أمينة (٢٠١٢م). **مقارنة محتوى كتاب الرياضيات الفلسطيني مع الإسرائيلي للصف الثامن الأساسي ومعرفة مدى توفّر معايير (NCTM) في محتوى الكتاب الفلسطيني**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عثمان، صلاح (١٩٩٧م). **الاتصال الرياضي من الأبعاد الهندسية إلى الأعداد،** منشاة المعارف، الإسكندرية،

محمد، ميرفت محمود (٢٠١٥). مصادر تطوير تعليم الرياضيات، مركز ديبونو لتعليم التفكير، بغداد، العراق.

مركز تطوير المناهج (٢٠١٦م). وثيقة الرياضيات. رام الله، فلسطين. مصر.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠١٦م). **كتاب رياضيات الصف السابع ج١ (ط٢)،** رام الله، فلسطين: مطبعة الأيام.

وزارة التربية والتعليم العالي(٢٠١٦م). **كتاب رياضيات الصف السابع ج٢ (ط٢)،** رام الله، فلسطين: مطبعة الأيام.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

Sinay, E., & Nahornick, A. (2016). **Teaching and learning mathematics research series l: Effective instructional strategies**. (Research Report No. 16/17-08). Toronto, Ontario, Canada: Toronto District School Board.

Weber,K.,(2003), **Students difficulties with proof,The mathematical association of America**:MAA online, available at:htoo:// www.maa.org/t_and_1/sampler/rs_8.htm.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات لتنمية التفكير الرياضي في المدارس الثانوية : دراسة نوعية

Teaching Practices of High School Mathematics Teachers for Developing Mathematical Thinking: A Qualitative Study

إعداد

نفين محمد سعيد حماد — **Nevin M. S. Hammad**

حازم العاروري — **Hazem Al-Arouri**

أدهم شريتح — **Adham Shriteh**

فداء مرار — **Fidaa Marar**

طلبة دكتوراة المناهج وطرائق التدريس- جامعة القدس

د. بعاد الخالص

Dr. Baad Al-Khalis

جامعة القدس – كلية العلوم التربوية

Doi: 10.21608/ejev.2025.436372

استلام البحث: ٥ / ٤ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ٢ / ٦ / ٢٠٢٥

حماد، نفين محمد سعيد والعاروري، حازم وشريتح، أدهم و ومرار، فداء والخالص، بعاد (٢٠٢٥). الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات لتنمية التفكير الرياضي في المدارس الثانوية:دراسة نوعية. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٩٤٩ - ٩٧٨.

https://ejev.journals.ekb.eg

الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات لتنمية التفكير الرياضي في المدارس الثانوية : دراسة نوعية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشـف عـن الممارسـات التدريسـية لمعلمـي الرياضـيات في المدارس الثانوية لتنمية التفكير الرياضي. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة دراسة الحالة كمنهج نوعي لملاءمته لغايات الدراسة، واشترك في الدراسة ثلاثة من معلمي الرياضيات تم اختيارهم قصديا، وتم الاعتماد على ثلاث أدوات لجمع البيانات؛ وهي: الملاحظة، والمقابلات، والسجلات والوثائق. وأظهرت النتائج التزام جميع المعلمين في التخطيط اليومي، ولكن اقتصرت مذكرة التحضير اليومية على تحضير خطوات أساسية مطلوبة دون توضيح كيفية إبراز تخطيط المعلم للتفكير الرياضي. أما في مجال التنفيذ تم استخدام العديد من الاستراتيجيات التي تسهم في تنمية التفكير الرياضي مثل: استخدام استراتيجية التعلم البنائي وحل المشكلات. واهتم البعض باستخدام مواقع للتطبيقات التفاعلية مثل: برنامج النيربود(Nearpod) وغيرها من البرامج والتطبيقات. أمّا في مجال التقويم فكلّ المعلمين المشاركين بالدراسة أكدوا اعتماد الاختبار كأداة تقويمية أساسية . و في ضوء النتائج أوصت الدراسة بالأمور الآتية: اهتمام قسم المناهج بإضافة تمارين و مسائل تنمي التفكير الرياضي لدى الطلبة . وإجراء أبحاث نوعية لمعرفة معتقدات معلمي الرياضيات وممارساتهم حول التفكير الإبداعي و السابروالرياضي . وتفعيل دور المشرف التربوي بمتابعة ممارسات المعلمين في تنمية التفكير الرياضي. وتدريب المعلمين قبل الخدمة و أثنائها على مهارات التفكير الرياضي.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية؛ معلمي الرياضيات؛ المدارس الثانوية في مديرية بيرزيت؛ التفكير الرياضي؛ دراسة نوعية.

Abstract:

The study aimed to explore the teaching practices of mathematics teachers in secondary schools for developing mathematical thinking. To achieve this goal, the researcher adopted a case study approach as a qualitative research method due to its suitability for the study's objectives. Three mathematics teachers were purposefully selected to participate in the study. Three data collection tools were used: observation, interviews, and records and documents. The results revealed that all teachers were committed to daily lesson planning. However,

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

the daily preparation notes were limited to outlining essential required steps without explicitly demonstrating how teachers planned to foster mathematical thinking. In terms of implementation, various strategies contributing to the development of mathematical thinking were employed, such as the use of constructivist learning strategies and problem-solving approaches. Some teachers also utilized interactive application platforms, such as the Nearpod program and other digital tools. Regarding assessment, all participating teachers emphasized that tests were their primary assessment tool. Based on the findings, the study recommended the following: Curriculum departments should incorporate exercises and problems that enhance students' mathematical thinking. Conducting qualitative research to explore mathematics teachers' beliefs and practices regarding creative and mathematical thinking. Strengthening the role of educational supervisors in monitoring teachers' practices in developing mathematical thinking. Providing pre-service and in-service training for teachers on mathematical thinking skills.

Keywords: Teaching practices; Mathematics teachers; Secondary schools in Birzeit Directorate; Mathematical thinking; Qualitative study.

المقدمة:

إنّ التعليمَ مرآةٌ النظام الذي هو صبغةٌ فارقة، وعلامةٌ دالّة مميزة لصلاح الإطار الهيكليّ والتنظيميّ للتعليم، وقد جعل الحقُّ – تبارك وتعالى- أنْ يكونَ التعليمُ سمةً العقلاء، وميراثَ الأنبياء، به تحدّى أهل اللددِ والفصاحة. وتمثل المدرسة البيئة الحاضنة لتعلم الطفل وتعليمه ليكون منفتحًا على العالم الخارجي، وعلى كل التغيرات والتطورات الحاصلة فيه، فالمهارات الحياتية هي جزءٌ مهم من حياة طلابنا؛ كون العالم أصبح وحدة واحدة، كلّ جزءٍ فيه يؤثر بالآخر ويتأثر فيه، فمن الأهمية بمكان أن ننقل الخبرات للطلبة لتوسيع آفاقهم ومداركهم، ولتنعكس مهارات الحياة على سلوكيات الطلبة ومناهج الدراسة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتمثّل المناهج الدراسية نظاماً فرعياً من أنظمة التربية، فهي التي تترجم الفلسفة التربوية إلى إجراءات وأساليب تمكّننا من مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، ويذكر اللقاني (٢٠١٣) أنّ عملية اكتساب المهارات الحياتية من نواتج التعلم المهمة المرغوب فيها من خلال أي منهج يُقدم للمتعلمين في أي مرحلة دراسية، ومرجع ذلك أنّ التربية في جوهرها معنية بأمر اكتساب المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات التي تؤهل المتعلم لمعايشة كل الناس والتعامل مع المؤسسات الاجتماعية، والتفاعل معها بشكل يؤدي إلى التكيف والقدرة على العمل والمشاركة في عملية التنمية الاقتصادية.

وحريّ بنا في فلسطين أن نواكب التطورات في المناهج عامة، ومنهاج الرياضيات خاصة؛ لخلق مواطن عالمي على علم ودراية بجوانب الحياة المختلفة، وللكتاب المدرسي مكانة مركزية في منهاج الرياضيات، حيثُ يُعدّ المرجع الرئيس للطالب والمعلم في النظام التربوي السائد في معظم دول العالم، ومنها فلسطين، فهو مصدرٌ قيمٌ لمساعدة المعلم في تدريس الرياضيات، ومساعدة الطالب في تعلّمها؛ كونه مصدراً رئيساً لمعرفة الرياضيات، ويساعد على تنظيم الموضوعات الرياضية وترتيبها في هرميات تدريسية مناسبة.

هدف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المدارس الثانوية لتنمية التفكير الرياضي.

مشكلة الدراسة:

إنّ استكشاف ممارسات معلمي الرياضيات في تنمية التفكير الرياضي من البحوث الجديرة بالبحث والدراسة ويعود ذلك لسببين: أولهما معاناة الطلبة من ضعف عامّ في الرياضيات عموماً، وفي التطبيقات الحياتية و مهارات التفكير الرياضي وحل المشكلات والتي تتضمن مهارات تفكير عليا بشكل خاص، ويُعزى ذلك لعدّة عوامل، منها: الكفايات المهنية للمعلّمين، وعدم قدرة الطلبة على التحليل والتبسيط والربط بين عناصر المحتوى المراد بشكل جيد، وثانيهما خبرة الباحثتين في التعليم الأساسي والثانوي، ومعايشتهم للميدان التربوي طلبة ومعلمين، والشعور بأهمية تدريب المتعلمين على التفكير الرياضي وإعدادهم لحياة متجددة متطورة، ومن هذا المنظور تبلورت مشكلة الدراسة بالوقوف على تقصي ممارسات معلمي الرياضيات لتنمية التفكير الرياضي.

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المدارس الثانوية لتنمية التفكير الرياضي، وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما الممارسات التدريسية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لمعلمي الرياضيات في المدارس الثانوية لتنمية التفكير الرياضي، ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١) ما الممارسات التدريسية الموظفة من قبل المعلمين في المدارس الثانوية في مجال التخطيط لتنمية التفكير الرياضي؟

٢ ما الممارسات التدريسية الموظفة من قبل المعلمين في المدارس الثانوية في مجال التنفيذ لتنمية التفكير الرياضي ؟

٣) ما الممارسات التدريسية الموظفة من قبل المعلمين في المدارس الثانوية في مجال التقويم لتنمية التفكير الرياضي ؟

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة في تناولها موضوعًا حيويًا ومهمًا في الميدان التربوي، ألا وهو التفكير الرياضي؛ وذلك مسايرة للاتجاهات العالمية في العناية بالاستراتيجيات المثيرة للتفكير العميق، واستجابة للتوجهات الحديثة التي أولت الرياضيات أهمية كبيرة لدورها البارز في تنمية تفكير المتعلمين وقدرتهم على حل المشكلات. وتكتسب هذه الدارسة أهميتها من جانبين: النظري والتطبيقي، فقد تفيد نتائج هذه الدارسة في تحسين برامج إعداد معلمي الرياضيات قبل الخدمة وأثنائها في تطوير مهارة التفكير الرياضي، والتعرف إلى حاجاتهم التدريبية وتلبيتها بما ينعكس إيجابًا على تنمية تفكير الطلبة الرياضي، كما قد تفيد نتائج هذه الدراسة في توجيه القادة التربويين في فلسطين نحو مدارس متميزة، وقد تكشف هذه الدراسة عن ممارسات تدريسية يستفيد منها معلمو الرياضيات في جميع المراحل.

حدود الدراسة

الحدود البشرية والمكانية والزمانية: تم اختيار (٣) معلمين من معلمي الرياضيات ممن أبدوا الرغبة في المشاركة في هذه الدراسة، من المدارس الثانوية في مديرية بيرزيت في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(٢٠٢٣-٢٠٢٤).

التعريفات الإجرائية:

الممارسة التدريسية: هي جميع السلوكات و الأفعال و الطرائق و الأساليب الموجهة نحو تنكية التفكير الرياضي للطلبة من خلال: التخطيط، والتنفيذ والتقويم.

المدارس الثانوية: هي مدارس تابعة لوزارة التربية والتعليم تختار معلميها وطلبتها وفق معايير وشروط محددة بعد إجراء اختبارات مقابلات معينة وهي المدارس التابعة لمنطقة بيرزيت و التي تشتمل على الصفوف من الخامس إلى الثاني عشر .

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

دراسة الحالة: يعدّ منهج دراسة الحالة أحد مناهج البحث النوعي، وببساطة تستخدم دراسة الحالة أكثر ما يمكن من مصادر البيانات للتقصّي المنهجي للأفراد، أو المجموعات، أو التنظيمات، أو الأحداث. وتجري دارسات الحالة عندما يكون الباحث بحاجة إلى فهم ظاهرة أو شرحها.

يطلق على البحوث الكيفية بحوث دارسة الحالة لأنها تركز على الحالات، وليس معنى ذلك أن

دراسة الحالة تندرج تحت البحوث الكيفية، فهناك دراسات الحالة التي تعدّ جزءًا من البحوث الكمية نظرا لاستخدامها أساليب ووسائل تنتمي للبحوث الكمية.

التفكير الرياضي: العمليات العقلية الأساسية في حل المشاكل والمسائل المتعلقة بالرياضيات. يعتمد التفكير الرياضي على استخدام المعارف والمهارات الرياضية، و تتطلب استخدام الاستدلال والتعبير بالرموز. يتميز التفكير الرياضي عن أنواع التفكير الأخرى بقدرته على فهم العلاقات والأنماط الرياضية واستخدام الخيال والابتكار.

الأدب التربوي والدراسات السابقة

يعدّ منهاج الرياضيات من أهم المناهج التربوية التي تحظى باهتمام كبير محليًا وعالميًا، لذا نلحظُ أنّ أهم أهداف تدريس الرياضيات تتمثل في زيادة الفرصة أمام الطلاب لممارسة طرائق التفكير السليم.حيث يعد منهاج الرياضيات من أكثر المناهج المدرسية ارتباطًا بمحيط الطالب وبيئته إن استطاع المعلم أن يأخذ بأفانين التعليم وأساليبه، آخذًا الجانب التطبيقي في هذا المنهاج وتقديمه للطلبة بشكلٍ ماتع، مما يسهمُ بشكلٍ كبير في تنمية المهارات الحياتية لديه.

وقد تضمّنت الكتب المدرسية الفلسطينية للرياضيات مجالات المحتوى الآتية:

١- الأعداد والعمليات عليها: حيث يُتوقَّع من الطلبة التمكُّن من: إدراك مفاهيم الأعداد، ونظام الأعداد العشرية والقيم المنزلية، وطرق تمثيل الأعداد، والأعداد الحقيقية، والعلاقة بين العمليات الحسابية، والحساب بدقة وإتقان، وعملية التقدير، واحتوى هذا المجال كذلك على مجموعة الأعداد المركّبة، والعديد من المفاهيم والإجراءات المرتّبطة به.

٢- الهندسة والقياس: حيث يُتوقّع من الطلبة إدراك خواصّ الأشكال المستوية والمجّسمات، وتطبيق البنى الرياضية المتعلقة بالتحويلات الهندسية، وتعيين الإحداثيات الديكارتية، واستخدام طرق البرهان؛ لنمذجة المسائل الهندسية، واستخدام أدوات القياس المناسبة؛ لتحديد القياسات المختلفة، وتدعيم استخدام التكنولوجيا في تعليم الهندسة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣- الجبر: حيث يُتوقّع من الطلبة فهم المجموعات، والبنى الرياضية باستخدام الرموز الجبرية، وتحليل المواقف الرياضية ضمن السياقات المختلفة، وفهم الأنماط والعلاقات، والمتتاليات والمتسلسلات، والمصفوفات والاقترانات، إضافة إلى التفاضل والتكامل.

٤- الإحصاء والاحتمال: حيث يُتوقَّع من الطلبة صياغة الأسئلة حول البيانات وتفسيرها، وجمع البيانات وتنظيمها، واختيار الطرق الإحصائية المناسبة لمعالجتها، وفهم أساسيات الاحتمالات وقوانينها المختلفة.

الرياضيات والحياة

نتاجات تعلم الرياضيات تشير إلى المخرجات المرجو تحقيقها من تعليم هذا المبحث، والتي تشمل المهارات المعرفية التي يجب أن يكتسبها الطلبة من خلال دراستهم لمادة الرياضيات؛ بهدف إعداد طلبة يواجهون التحديات الأكاديمية التي تواجههم بتوظيف المهارات الحياتية، أي من خلال تحقيق التناغم بين العلم والحياة، ومن أهم هذه النتاجات:

- نتاجات عامة**:** وهي مهارات الفنون العقلية (نتاجات القدرات العقلية العليا والتفكير): البحث، والتحليل، وحلّ المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، ... إلخ.
- نتاجات عائلة التخصص: حيث تنتمي الرياضيات للمباحث العلمية، ومن نتاجات عائلة التخصص: البحث العلمي، والتفكير العلمي والمنطقي، والمنهجية التحليلية.
- نتاجات التخصص: وهي نتاجات تعلّم مادة الرياضيات.
- نتاجات تعلم الرياضيات**:**

- امتلاك مهارات التفكير العليا، وحلّ المشكلات، والاستقراء، والاستنتاج، والاستدلال المنطقي.
- نمو مهارة فهم المقروء في حلّ المشكلات من خلال تطبيقات وسياقات حياتية.
- نمو مهارات التقصي، والدقة العلمية، وحبّ المعرفة.
- تطبيق الأسلوب العلمي في قراءة الفرضيات والظواهر، وتفسيرها.
- تنمية الحسّ العددي، والحسّ الفراغي عند الطالب.
- توظيف المبادئ الأساسية في الإحصاء والاحتمال في سياقات حياتية.
- توظيف أدوات القياس ووحداته؛ لاكتساب مهارات القياس، وفهم العلاقات بين وحدات القياس والتحويل فيما بينها.
- امتلاك مهارات إجراء العمليات الأربع على الأعداد الطبيعية والكسور(الوثيقة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الوطنية، ٢٠١٦).

تُعَدّ الرياضيات جزءاً مهماً من المناهج التعليمية؛ لأهميتها في اتخاذ قرارات في مجالات الحياة المختلفة، ولأنّ تعلّم الرياضيات وتعليمها من العناصر المهمة في العملية التعليمية؛ حيث يهدف إلى انخراط الطلبة في الحياة من خلال اكتساب المهارات، وإعدادهم للانخراط في سوق العمل. وتتضمّن الرياضيات إيصال المفاهيم والأفكار الرياضية، وحلّ المشكلات، والتحري عنها وتمثيلها (Sinay, Nahornick, 2016).

يساعد الاهتمام بمعايير العمليات، وليس فقط المحتوى الرياضي على بناء منهاج يلبّي حاجات الطلبة، ويجعلهم على ألفة بالسياقات الحياتية بما ينمّي لديهم مهارات التفكير الناقد(الزعبي والعبيدان، ٢٠١٤).

إنّ المفكّر الحدسي يعطي الإجابة دون الاهتمام بكيفية الوصول لها، فقد تكون صحيحة أو خاطئة بناء على خبرته السابقة، ولكي نبني حدساً يتوافق مع التفكير التحليلي لدى الأطفال، من الجيد بناء الذخيرة السابقة للطفل بناءً سليماً؛ لكي تكون الخطوات التي يجريها مناسبة، وتكون عاملاً مهما عند دراسته للبرهان، وبهذا فإنّ التعليم عملية ليست متصلة، بل هناك قفزات في منحى التعلّم؛ ما يعني وجود مستويات تفكير منفصلة ومختلفة، وهذا ينطبق على الهندسة، حيث يوجَد مستويات مختلفة الخصائص في التفكير الهندسي.

عرّف Devlin(٢٠٠٠) التفكير الرياضي بأنه القدرة على فهم المفاهيم الرياضية وتطبيقها في مواقف مختلفة، بما في ذلك القدرة على التفكير النقدي والمنطقي.

كما تعرفه رشا إبراهيم، وحجاج، وأمين (٢٠١٧) بأنه " ذلك النـوع من التفكير الذي يتطلب الاستنتاج والتفكير العميق في الأفكار الرياضية التي تكون غير متاحة لنا بصفة كلية من خلال حواسنا الخمسة.

وقد أكد الدهش(٢٠١٠) أن مناهج الرياضيات في معظم دول العالم اهتمت اهتماماً كبيراً بتنمية التفكير الرياضي لدى الطلاب واكتسابهم طريقة تعلم تساعدهم في بناء رياضي سليم، ولهذا نادت المعايير التي أصدرها المركز الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية بضرورة إكساب المتعلمين مجموعة من المعارف والمهارات المتمثلة في معيار التفكير الرياضي والبرهان بدءاً من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر.

وقد ازداد الاهتمام بالتفكير الرياضي ليصبح من أهم أهداف تدريس الرياضيات ليمثل المعيار الأول من معايير تعليم الرياضيات حيث يركز على تعليم الطـلاب كيـف يفكرون من خلال تطبيق الطالب المهارات الرياضية المختلفة في حل المسائل الرياضية المألوفة وغير المألوفة(المولى، ٢٠٠٩).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مهارات التفكير الرياضي:

هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الرياضي منها:

-العمليات المعرفية الأساسية: وتتضمن الملاحظة، المقارنة، الاستنتاج، الاستقراء، التعميم، فرض الفروض، الاستدلال.

-العمليات المعرفية العليا: وتتضمن حل المشكلات، إصدار الأحكام، التفكير الناقد، التفكير الابتكاري.

- عمليات ما وراء المعرفة: وهي التفكير من أجل التفكير(الدهش، ٢٠١٠)

- مهارات حل المشكلة: وتشمل استخدام استراتيجيات حل المشكلة، واستكشاف المداخل والحلول المتعددة.

ويذكر المولى(٢٠٠٩) عدة تعريفات منها: أنّ الاستقراء: يقصد به الوصول إلى نتيجة ما من بعض المشاهدات أو الملاحظات أو الأمثلة الخاصة.

الاستدلال: استنتاج ناضج ولازم لإثبات صحة عبارة أو نظرية أو قانون، ويمكن التعبير عنه في تتابع من العبارات المركبة التي ترتبط بروابط منطقية، بحيث تكون كل عبارة هي الأساس لصحة العبارة التالية.

القياس: ويتمثل في مطابقة موقف جديد بموقف سابق ثبت صحته، أو قبول قضية ما قياسا على صحة قضية أخرى مشابهة

التعميم: استنتاج يمكن مقارنته بالاستنتاج الذي هو أساس العلوم الفيزيقية. وبمعنى آخر، تكون صحة الاستنتاجات الرياضية لها نفس طبيعة تعميمات التجارب في العلوم المعملية.

الاستنباط أو الاستنتاج: يقصد به الوصول إلى نتيجة خاصة اعتماداً على مبدأ عام، أو هو تطبيق القاعدة العامة على حالة خاصة من الحالات التي تنطبق عليها القاعدة.

التعبير بالرموز: يقصد به استخدام الرموز للتعبير عن الأفكار الرياضية أو المعطيات اللفظية.

إدراك العلاقات: يقصد بها القدرة على استخلاص علاقات أو معلومات جديدة لم يسبق دراستها، ولكن أمكن التنبؤ بها من العلاقات والمعلومات المعطاة.

البرهان الرياضي: يقصد به الدليل أو الحجة لبيان أنّ صحة عبارة ما تنبع من صحة عبارات سابقة لها، أو هو سلسلة من العبارات لبيان صحة نتيجة ما عن طريق الاستدلال والمنطق وتقديم الدليل استناداً إلى نظرية أو مسلّمة سابقة، أو هو عبارة عن معالجة لفظية أو رمزية تتمثل في تتابع من العبارات بحيث تستنبط كل عبارة من سابقتها استناداً إلى شواهد معترف بصحتها واستنباطاً بأساليب يقرها المنطق.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تدريس مهارات التفكير الرياضي، وتتم على النحو الآتي:

-أن يستخدم المعلم منهجية إلقاء الأسئلة على الطلاب التي تساعدهم على التفكير في الحل على أساس صحيح، فيطرح على نفسه نماذج من الأسئلة؛ مثل: من أين أبدأ ؟ ماذا أفعل؟ ما المردودات التربوية لأساليب التدريس التي أتبعها؟ وتحدد إجابة السؤال الأول نقطة البدء والانطلاق في عملية التفكير، وتحدد إجابة السؤال الثاني الخطة التي يتم إتباعها في التفكير، وتحدد إجابة السؤال الثالث أساليب التقويم التي يجب تطبيقها لمعرفة نتائج التفكير بالنسبة لحلول المسائل والمشكلات، حيث تتضمن الأساليب أسئلة: المقارنة والعلاقية والتفسيرية والاستقرائية والاستنباطية.

-أن يستخدم المعلم استراتيجيات تدريس متنوعة، كأن يستخدم استراتيجية الاستقراء عندما يتطلب الموقف التدريسي الوصول إلى تعميمات (قاعدة، نظرية، قانون)، أو يستخدم إستراتيجية القياس للتفكير في حالات خاصة (حل المسائل والتمارين) المهم هنا أن تكون الإستراتيجية المستخدمة مناسبة لمرحلة نمو الطالب، ليستطيع أن يفهم ويدرك ما يقوله المعلم.

-أن يتيح المعلم الفرص المناسبة ليصف الطالب الخطوات التي قام بها، والتي تعبّر عن مسارات تفكيره الرياضي، وبذلك يستطيع المعلم أن يتتبع هذه المسارات، ويصححها كلما استدعى الموقف التعليمي ذلك.

-أن ترتبط الألفاظ والتعبيرات المتداولة في الموقف التدريسي بمهارات التفكير وعملياته، وأن تناسب حصيلة المتعلم اللغوية، وأن تثير دوافع المتعلم الكامنة، وأن تعبّر عن شخصية المعلم السوية المهذبة.

-أن تهتم أساليب التقويم التي يطبقها المعلم بعمليات التفكير التي يقوم بها المتعلم، وأحيانا تتحداها قليلا لتصل إلى المستويات الأولى للعمليات التفكيرية العليا.

-أن يوفر المعلم الفرص المواتية، التي يستطيع عن طريقها قياس قدرة الطالب على التفاعل مع زملائه الآخرين، ومع مواقف التدريس الجديدة.

هذا وقد حددت الباحثة مهارات التفكير الرياضي في هذا البحث على النحو الآتي:(الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، المنطق الشكلي، البرهان الرياضي) (الخطيب،٢٠٠٩)

وهدفت **دراسة السلمي** (٢٠٢٣) إلى التعرف إلى مستوى ممارسة معلمي و معلمات الرياضيات لأساليب تنمية التفكير السابر لدى طلبتهم من وجهة نظر مشرفيهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٢٣) مشرفا تربويا و (٢٠) مشرفة تربوية. و أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة معلمي ومعلمات الرياضيات لأساليب تنمية التفكير السابر لدى طلابهم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جاءت ضعيفة، و أوصت الدراسة بتبني التفكير السابر كنموذج تدريسي، و تدريب معلمي و معلمات الرياضيات على مهاراته وآليات تنفيذه.

وهدفت دراسة **زغير والشرع(٢٠٢١)** إلى التعرف إلى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. حيث تمت ملاحظة (٢٢) معلمًا بواقع ست حصص لكل معلم وحللت وثائقهم. وقد أظهرت النتائج: أن تخطيط المعلمين تمحور بدرجة كبيرة حول النتاجات المعرفية ضمن المستويات (المعرفة والفهم والتطبيق). وقلما وجدت نتاجات تراعي المقدرات العقلية العليا، والنتاجات الوجدانية والنفس حركية في خططهم. وأن معظم الممارسات التدريسية في الغرفة الصفية تمحورت حول المعلم، ومنها: استخدام استراتيجية التدريس المباشر بشكل كبير، وقلما استخدمت حل المشكلات أو العصف الذهني لإثارة تفكير الطلبة. وفي مجال التفكير الرياضي أظهرت النتائج أن (٢٠%) من المشاركين راعوا الفروق الفردية بين الطلبة وعملوا على تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الطلبة. وأظهرت النتائج كذلك تركيز معظم المشاركين على استراتيجيات التقويم الاعتيادي "استراتيجية الورقة والقلم" والتي تقوم على الاختبارات وحل تمارين الكتاب، وقلما استخدم المشاركون التقويم الواقعي.

وهدفت دراسة عودة(٢٠١٦) إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الرياضي وعلاقتها بالمعتقدات نحو الرياضيات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية من التخصصين الرياضيات و أساليب تدريس الرياضيات وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) طالبا وطالبة من تخصصي الرياضيات وأساليب التدريس وتم الاختيار بطريقة العينة القصدية، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تفكير رياضي ومقياس لقياس المعتقدات نحو الرياضيات. وأوصت الباحثة بناء على النتائج بضرورة تركيز مناهج الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الرياضي وغرس المفاهيم الرياضية بشكل أدق، وعلى المعلمين تنمية المعتقدات الصحيحة نحو الرياضيات لدى الطلبة لتكوين اتجاهات أكثر ايجابية لديهم نحو تعلم الرياضيات.

وهدفت دراسة يماني(٢٠١٦)إلى الكشف عن واقع استخدام معلمات الرياضيات أساليب التعلم الحقيقي بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، والتعرف إلى أساليب التعلم الحقيقي وأهمية استخدامه، والتعرف إلى درجة استخدام أساليب التعلم الحقيقي بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات، واستخدمت المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من (٥٥٢) معلمة رياضيات في المدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة تم اختيار (١٥٧) منهم بطريقة العشوائية الطبقية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المتوسط الحسابي لمحور أهمية التعلم الحقيقي بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة جاء بدرجة كبيرة، وأنّ المتوسط الحسابي أسلوب التقويم الحقيقي وأسلوب الحوار والتفاعل الاجتماعي و أسلوب الأسئلة المفتوحة وأسلوب لعب الأدوار وأسلوب الأنشطة الواقعية جاء بدرجة كبيرة أما أسلوب المشروع في تدريس الرياضيات لمدارس البنات بمكة المكرمة فجاء بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة على تشجيع معلمات الرياضيات على استخدام أساليب التعلم الحقيقي في تدريس الرياضيات، لما لها من أثر تربوي فعال في تنمية مهارات التعلم الحقيقي، ولما لها من أثر إيجابي على مستوى التحصيل والفهم ومما سيزيد دافعية الطلبة نحو التعلم، وضرورة تدريبهم على استخدام أساليب التعلم الحقيقي التي أثبتت الدراسة أهميتها.

وهدفت دراسة صبح(٢٠١٤)إلى التعرف على أثر توظيف أنماط التفكير الرياضي على تحصيل و اتجاهات طلبة الصف الثامن الأساسي في الرياضيات و أوضحت النتائج فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات التفكير الناقد و البصري و الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الباحثة في ضوء النتائج على أهمية التركيز على تدريب الطلبة على توظيف مهارة التبرير في عملية التعلم و محاولة اقناع الاخرين بصحة اجابته و ضرورة تركيز مناهج الرياضيات في المرحلة الاساسية على تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الطلبة .

وهدفت **دراسة الريحان**(٢٠١١) إلى معرفة أثر استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل الطلاب الصف الخامس العلمي وتنمية تفكيرهم الرياضي في العراق، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين في تنمية الاستنتاج و الاستقراء و التعميم ، وأظهرت أيضا عدم وجود فروق في تنمية مهارة التعبير بالرموز والبرهان الرياضي.

وهدفت **دراسة عبد الهادي**(٢٠١٤) إلى التعرف إلى أثر برنامج قائم على المدخل الجمالي في الرياضيات لتنمية التفكير الرياضي ومهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في اختبار التفكير الابتكاري، ومهاراته المختلفة، لصالح طلاب المجموعة التجريبية .وأوصت الدراسة بأهمية تنمية التفكير الرياضي .

وهدفت **دراسة الرباط** (٢٠١٣) إلى الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على أنشطة الرياضيات الحياتية لتنمية مهارات عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمحافظة القليوبية بمصر، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية بوجه عام ومهاراته بوجه خاص لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وهدفت دراسة Alberta (2002) إلى إعداد تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية والصحية في منظومة المنهج التعليمي لأطفال الروضة حتى الصف التاسع في مدارس كندا، ويشمل التعرف على السلوكات والتفاعلات والقرارات والعادات التي يتخذها التلميذ في الحياة اليومية، وتوصلت الدراسة إلى ثلاث نتائج عامة تجسّد الأساس للمهارات الحياتية الصحية هي: تعزيز دافعية الطالب للحفاظ على الصحة، واستخدام البنى المعرفية لاكتشاف قواعد الحياة، والعقبات التي تقف وجاههم في الحياة، وأوصت الباحثة بتعزيز الدافعية لدى الطلاب للحفاظ على السلامة والصحة، وكذلك أوصت باستخدام مهارات التفكير النقدي والتخطيط وتحديد الأهداف.

التعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة ممارسات المعلمين و المعلمات و التفكير الرياضي من جوانب متعددة، فبعضها عمل على اقتراح برنامج تدريبي لتنمية التفكير الرياضي مثل دراسة عبد الهادي(٢٠١٤) ودراسة الرباط (٢٠١٣). وبعضها نحا نحو تقصي ممارسات المعلمين كدراسة السلمي(٢٠٢٣) ودراسة زغير والشرع(٢٠٢١) ودراسة يماني(٢٠١٦) وأخرى تناولت التفكير الرياضي وعلاقته بالتحصيل والاتجاهات مثل دراسة عودة(٢٠١٦)، وصبح(٢٠١٤) وأخيرًا دراسات اقترحت تصورًا للمهارات الحياتية و التي لها دور كبير في تنمية التفكير الرياضي كدراسة (Alberta 2002).

ومن خلال نتائج الدراسات السابقة يتضح بشكل لافت أهمية تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة؛ أملًا بتتحسين جودة التعليم، وأكدت الدراسات بعض جوانب القصور في ضعف القدرة على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة، ولاحظت الباحثة قلة الدراسات النوعية التي تناولت ممارسات معلمي الرياضيات في تنمية التفكير الرياضي، وجلها تركز على حل المسألة أو معايير المهارات الحياتية، وهذا ما سعت إليه هذه الدراسة في السعي إلى أن تكون دراسة نوعية تناولت ممارسات معلمي الرياضيات في تنمية التفكير الرياضي، إلى جانب توظيف أداة الملاحظة للمعلم للوقوف على ممارساته التدريسية داخل حجرة الصف، واقتراح قائمة بأهم الممارسات اللازمة لتنمية التفكير الرياضي، **وهذا ما ستضيفه الدراسة**.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

نهجت هذه الدراسة أسلوب دراسة الحالة كمنهج نوعي، وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة في الكشف عن واقع الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المدارس الثانوية في مديرية بيرزيت. وتستندُ دراسة الحالة إلى التحليل التنظيمي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والبرهنة والمنطق والتركيب في اقتراح التشخيص الجيد والتحليل المناسب والقرار السليم لوضعية ما؛ من أجل إيجاد الحلول ومعالجة المشكلات (أبو أسعد، ٢٠١٦). وقد عرفها الرشيدي (٢٠١٧) بأنها الدراسة المكثفة لوحدة متكاملة، قد تكون فردًا واحدًا، أو مجموعةً من الأفراد، أو مؤسسة، أو كيانًا مستقلًا.

المشاركون في الدراسة

اختير المشاركون في هذه الدراسة قصديا من معلمي الرياضيات ومعلماتها الذين أبدوا الرغبة والتعاون في هذه الدراسة وقد بلغ عددهم (٣) معلمين من مدارس مديرية بيرزيت. وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(٢٠٢٣-٢٠٢٤)، ويبين الجدول(١) توزيع المشاركين في الدراسة على المدارس المعنية وجنس المعلم والاسم المستعار.

جدول (١): المشاركون في الدراسة

الاسم المستعار	الجنس	الصفوف التي يدرسها	الصفوف الافتراضية
جهاد	ذكر	١٠-١٢ حصص وجاهية لطلبته	الصف السادس لطلبة قطاع غزة +٨+٩+١٠+١١+١٢
لمياء	أنثى	٥+٦+٧+١١	٥+٦+٧+١١
هدى	أنثى	٥+٦+٧	٥+٦+٧

سياق الحالة الأولى: جهاد هو معلم رياضيات في قرية من قرى مديرية بيرزيت، في الثلاثين من عمره، ولديه (١٠) سنوات خبرة في مجال تدريس الرياضيات، يعمل في مدرسة ذكور ثانوية، كان المعلم أحد الأفراد الفاعلين في مشروع ستيم (STEAM) وهو نهج تعليمي متعدد التخصصات يدمج العلوم (Science)، والتكنولوجيا (Technology)، والهندسة (Engineering)، والفنون (Arts)، والرياضيات (Mathematics). يهدف هذا النهج إلى تعزيز الابتكار والإبداع والتفكير النقدي لدى الطلاب من خلال دمج هذه المجالات المختلفة في بيئة تعلم متكاملة. والذي يركز على مهارات التفكير العليا وربط الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا في وسيلة أو مشروع معين. يعدّ مشروع (STEAM) من المناهج التعليمية المبتكرة التي تسهم في تطوير التعليم وتحسين مخرجاته من خلال ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي والابتكار.

هذه المدرسة من المدارس الثانوية التي يعاني معلموها من الطلبة لأسباب مختلفة، لكن عند زيارتي الأولى للمدرسة دخلت المدرسة وأحمل الكثير من المعلومات السلبية عنها، وكانت المفاجأة الأولى عند دخول المدرسة برؤية النظام

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الذي يخيّم في المدرسة، رغم أنّ عدد طلبتها (٢٥٠) طالبًا، فقد كان الهدوء سيد الموقف، يسود الهدوء والنظام والتعاون، فإدارة جديدة للمدرسة قلبت المدرسة.

ورغم أنّ طبيعة الدوام حاليا في فلسطين هو خليط بين الدوام الوجاهي والافتراضي (عن بعد) لكن رفض معلمو هذه المدرسة الدوام عن بعد وأصروا على الحضور يوميا إلى المدرسة، فالطلبة يداومون يوميا في المدرسة من بداية الحرب، تشعر أنهم خليه نحل، وهذا من أسباب نجاح الإدارة الجديدة في المدرسة، فالمدير داعم ومشجع للمعلمين.

مدرسة قديمة حديثة، جزء من الصفوف مباني قديمة تشعر بالراحة والأمان والصفوف الأخرى صفوف حديثة مجهزة بكل الوسائل والمعدات، فالصفوف يوجد بها لوح ذكي، و جهاز عرض مرافق والمعلم يعرض باستخدام الجوال.أما بالنسبة للغرف الصفية فهي غرف نظيفة مرتبة معدة بالعديد من الوسائل اللازمة في حصص الرياضيات، يوجد بها جهاز عرض أو لوح ذكي، وتتراوح أعداد الطلبة بين (٢٥-٣٠) طالبًا، ومساحة الصفوف مناسبة للعدد .

سياق الحالة الثانية: لمياء معلمة جديدة في إحدى مدارس الذكور الثانوية في مديرية بيرزيت، وهي في العشرين من عمرها، خبرتها قليلة ومحدودة في المدارس كمعلمة أصيلة، ولكنها عملت كمعلمه بديلة في مدارس أخرى وفي مديريات مختلفة، يحترمها طلبتها، وتحاول تطوير مهاراتها، فقد اشتركت بالعديد من الدورات التخصصية مثل دورات: جيوجبرا (*GeoGebra*)، وبرنامج الماث تايب (MathType)، وفي دورة أخرى أتقنت برامج النيربود(Nearpod)، والبادلت(Padlet)، والكويزز(Quizizz)، واستخدمتهم بالحصص الصفية والمواقف في الحصص الافتراضية، واتضح ذلك من خلال المشاهدات الصفية وكذلك بالمواقف التعليمية في الحصص الافتراضية.

تعمل في مدرسة مغلقة بشكل كامل فأنت تدخل إلى المدرسة كأنك تدخل بيتًا، تتكون مكون من ثلاثة طوابق، هذه المدرسة من المدارس البسيطة لا يتوفر فيها كل الوسائل والأجهزة المتطورة، تضم المدرسة الصفوف من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر الفرع الأدبي، وتتراوح أعداد الطلبة في الصفوف بين(٢٥-٣٥) طالبًا في الصف.

سياق الحالة الثالثة : هدى معلمة في مدرسة ذكور، خبرتها في التدريس (٢٥) عامًا، بلغ عدد الطلبة في المدرسة (٣٠٠) طالبًا ، معلمة تقليدية لا تستخدم الإستراتيجيات الحديثة في الحصص الصفية، هذه المعلمة من المعلمات اللواتي تدربن في مشروع جايكا الياباني، والذي يهتم بالعديد من الجوانب منها السبورة والأسئلة ومستوياتها

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وأنواعها والأنشطة التفاعلية والملاحظة وحلقات التعلم، تركز المعلمة على ترتيب السبورة بنفس الآلية المتفق عليها في المشروع السابق ذكره.
هذه المدرسة تتكون من طابقين و نظامها نظام مغلق، فعند الدخول إلى المدرسة تشاهد ساحة كبيرة و ممتدة، وعند الدخول إلى المبنى المغلق، تبدأ بغرفة الإدارة وتتوزع بعد ذلك الصفوف المختلفة، في الطابق الأول هناك غرفة للمعلمين، وغرفة للمعلمات، وغرفة المدير، وقاعة تابعة للمدرسة مجهزة، وهناك في وسط الساحة في الطابق الأول زاوية تراثية جميلة تعبّر عن التراث الفلسطيني، ويوجد في الطابق الأول فقط صفين من الصفوف الأكبر، وما تبقى في الطابق الثاني .
أدوات الدراسة: راجعت الباحثة الأدب التربوي والدراسات السابقة لتطوير أدوات الدراسة، لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وفيما يلي توضيح لأدوات الدراسة.
أولا- الملاحظة المباشرة (المشاهدات): بالمعايشة أجرت الباحثة ملاحظة بالمعايشة لمعلمي الرياضيات؛ لتبصر ممارساتهم التدريسية في تعليم الرياضيات لتنمية التفكير الرياضي، وتعد الملاحظة بالمعايشة الفعلية للموقف الصفي من أهم الوسائل في الكشف عن الممارسات الحقيقية للمعلمين داخل غرفة الصف، لذا تم زيارة المدارس الثلاث قبل عملية الملاحظة؛ للتعرف إلى مديري المدارس والتنسيق المسبق معهم لحضور الحصص الصفية والتعرف إلى المعلمين والمعلمات المشاركين في الدراسة، وتهيئة جو من الألفة والقبول لدى المعلم المشارك، فضلا عن تسجيل الملاحظات في أثناء حضور الحصة الصفية، بعد استئذان المعلم قبل حضور الحصة، وقد تم حضور (٣) حصص صفية لكل معلم ومعلمة دون التأثير في الجدول المدرسي، وجدول المعلم المشارك. ودونت الملاحظات أولا بأول، وتم حضور مجموعة من الحصص عبر منصة تيمز وتم تسجيلها، وتجميع هذه الحصص في ملف واحد والاحتفاظ بها. و تدوين ملاحظات أكثر من مرة ثم فرغت كتابة باللغة المحكية، وذلك لرصد ممارسات معلمي الرياضيات في تدريس الطلبة مهارة التفكير الرياضي، ومن ثم تصنيفها إلى ممارسات تتعلق بالمجالات: التخطيط، والتنفيذ، وتنمية مهارات التفكير، والتقويم.

بطاقة الملاحظة

أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة للكشف عن الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الرياضي، وتكونت من(٢٠) فقرة موزعة على كل من مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقويم. و بنيت هذه البطاقة وفق الخطوات محددة وهي تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة. وهدفت هذه البطاقة إلى الكشف عن ممارسات معلمي الرياضيات في تنمية التفكير الرياضي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتم إعداد البطاقة اللازمة بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بممارسات المعلمين. وتم تصنيف الأبعاد الأساسية وهي التخطيط والتفكير الرياضي والتقويم. وشملت البطاقة (٢٠) مؤشرًا يمكن ملاحظته في أداء المعلمين.

الصدق والموثوقية

صدق بطاقة الملاحظة تم التحقق من الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين من المشرفين التربويين والمتخصصين في التربية، ومتخصصين في المناهج، وذلك للتأكد من درجة ملائمة بطاقة الملاحظة للغرض الذي وضعت أجله، ومدى صدقها في الكشف عن ممارسات المعلمين المشاركين في الدراسة، وبعد رصد ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات التي أجمع عليها، وأخذت الملاحظات وبناء عليه عدلت بعض الفقرات لغويا وحذف أخرى للوصول إلى بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية، وتم ارسال الملاحظة بالصورة النهائية للمحكمين وتم الموافقة عليها بصورتها النهائية.

موثوقية التحليل

للتحقق من موثوقية (ثبات) التحليل، تم حساب التحليل من خلال باحث آخر من قطاع غزة، إذ قام بتحليل الحصص المسجلة التي تم تحليلها من قبل الباحثة، ومن ثم التحقق من موثوقية التحليل المستخدم عن طريق حساب اتفاق الملاحظين. ورصد عدد مرات الاتفاق ومرات الاختلاف بين الباحثة الأول والثاني، وحساب درجة التوافق بينهما حول الممارسات التدريسية، وذلك باستخدام معادلة كوبر(Cooper,١٩٧٤).

$$\text{معامل ثبات الملاحظين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times ١٠٠\%}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

وقد بلغ متوسط نسب التوافق بين الأول والثاني على المجالات الثالثة لبطاقة الملاحظة ٩٠.٩% وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة. وتم حساب معامل ثبات المحللين حيث استعانت الباحثة بزميل وزميلة من طلبة الدكتوراه، وتم تحليل حصة من الحصص المشاهدة من غير عينه الدراسة مع الزملاء لتحقق الفهم المشترك والتوافق مع الزملاء، ومن ثم تم تحليل عينة الزميل بصورة مستقلة وحسب معامل اتفاق المحللين باستخدام معادلة كوبر(Cooper, 1974) ووجدت قيمته ٨٩.٥% وتعد هذه القيم مقبولة لإجراء الدراسة .

المقابلات الشخصية: طورت الباحثة أداة مقابل شبه مقننة للمقابلات الشخصية للأفراد المشاركين في الدراسة، للتعمق في فهم ممارساتهم في تنمية التفكير الرياضي، شملت المقابلة (٥) أسئلة من نوع الأسئلة المفتوحة التي تسمح للمشارك

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بالخوض في التجربة والاجابة بإسهاب وكذلك تسمح للباحث في طرح أسئلة سابرة للتعمق في الفهم والكشف عن هذه الممارسات.

وتمت المقابلات هاتفيا من خلال الاتصال على الواتساب بعد الاتفاق مع المشاركين على وقت يناسب كل منهم، وطلبت الباحثة الإذن من المعلمين بتسجيل تلك المقابلة صوتيا، وفرغت كتابة على الورق بعد المقابلة مباشرة باللهجة المحكية، وتم قراءتها قراءة أولية لترميزها واعادة قراءتها أكثر من مرة لإعادة ترميزها.

صدق المقابلات: تم التحقق من الصدق الظاهري للمقابلة شبه المقننه عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين من المشرفين التربويين والمتخصصين في التربية، ومتخصصين في المناهج، وذلك للتأكد من درجة ملائمة بطاقة الملاحظة للغرض الذي وضعت أجله، ومدى صدقها في الكشف عن ممارسات المعلمين المشاركين في الدراسة، وبعد رصد ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات التي أجمع عليها، وتم الأخذ بالتعديلات التي أجمع عليها (٨٥%) أو أكثر من المحكمين، وأخذت الملاحظات وبناء عليه عدلت بعض الفقرات لغويا وحذفت أخرى للوصول إلى المقابلة بصورتها النهائية وتم إرسال أسئلة المقابلة بالصورة النهائية للمحكمين والموافقة عليها بصورتها النهائية .

ثبات تحليل المقابلات :

تم التحقق من ثبات التحليل بطريقتين والشكل الآتي يبين هذه الطرق:

الطريقة الأولى: ثبات الاستقراء؛ حيث حللت مقابلة و أعيد تحليلها بعد أسبوعين و حسب معامل الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة كوبر (Cooper, 1974) ووجدت قيمته ٩٢%.

ثبات الاستقرار

الثبات عبر المحللين

أما الطريقة الثانية فكانت الثبات عبر المحللين، حيث تم الاستعانة بزميل من مشرفي الرياضيات في مديرية رفح، وأطلع الزميل على مقابلة غير مفرغة وتم مناقشة تحليل المقابلة من غير عينه الثبات للإجابة عن تساؤلاته لتحقيق الفهم المشترك، ومن ثم حلل الزميل بصورة مستقلة المقابلة، وحسب معامل اتفاق المحللين (Cooper, 1974) ووجدت قيمته ٨٦%.

ثالثا: **أداة تحليل الوثائق**: تعد الوثائق مصدر مهم لجمع البيانات في البحث النوعي يمكن الحصول على ما يؤكد أو ينفي مصداقية البيانات المجموعة من مصادر أخرى، وقد حللت الباحثة الخطط الفصلية واليومية للحصص التي تمت مشاهدتها عند المشاركين في الدراسة تحليلا وصفيا، للتعرف إلى النتاجات التعلمية وطبيعة التخطيط والتنفيذ والأنشطة والإستراتيجيات المستخدمة وآلية التقويم؛ والتعرف إلى

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الخطط الإثرائية والعلاجية وما أعد المعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الطلبة ومدى اتساق الخطط، وتم تصوير خطط المعلم اليومية للدرس ومقارنته بالحصص التي تمت مشاهدتها.

موثوقية تحليل الوثائق: حيث حللت وثائق معلم من المشاركين وأعيد تحليلها بعد أسبوعين، وحسب معامل الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة كوبر (Cooper, 1974) ووجدت قيمته (٩٧%).

صدق النتائج

يشير ماكميلان وشوماجر (Shumcher & McMillon, ٢٠٠١) إلى أن صدق التصميم النوعي يعني لأي درجة كانت التفسيرات لها معنى بين المشاركين والباحث. وقد تحققت الباحثة من الصدق باستخدام **الصدق الوصفي** الذي يشير إلى الدقة الواقعية للملاحظ وأن كل ما تم عرضه يحدث فعًلا على أرض الواقع باستخدام إستراتيجية التثليث في جمع البيانات والمعلومات من مصادر مختلفة ومتنوعة؛ و خدمت بطاقة الملاحظة، والمشاهدات الصفية المباشرة من خلال تدوين الملاحظات على سجل خاص، وتم تسجيل الحصص من خلال منصة تيمز وتم إجراء المقارنة بين بطاقة الملاحظة و السجل و الحصص المسجلة للتأكد من صدق الملاحظات.

الصدق التأويلي أو التفسيري: ويشير الى الدقة في تمثيل الظاهرة المدروسة كما يتصورها المبحوثون أنفسهم، ويعتمد على مقدرة الباحث على الفهم الدقيق للآراء والأفكار ومعايشة الظاهرة ووصفها كما يراها المشاركون (AL- Najjar et al,2013)، واستخدمت إستراتيجية المشاركة الاسترجاعية للمبحوثين، وتتمثل في اطلاع المشاركين على البيانات والمعلومات التي تم جمعها، واطلاعهم على ما تم التوصل إليه من التفسيرات والتأويلات التي أولتها الباحثة ليؤكدها المشاركون أو ينفوها، وقذ أبدى المبحوثون تلك التفسيرات والتأويل الذي وصلت إليه الباحثة.

مراجعة الزميل :(Review Peer) ويشير إلى تقديم البحث لزميل آخر لمناقشته ومراجعته معه (Naseralla,٢٠١٦) ، فقد قامت الباحثة بعرض النتائج على عضو هيئة تدريس في تخصص المناهج لمراجعته ومناقشة ما تم التوصل إليه من تفسيرات للتأكد من واقعيتها.

نتائج الدراسة و مناقشتها

فيما يأتي عرض نتائج الدراسة حسب تسلسل أسئلتها .

النتائج المتعلقة في السؤال الأول ما الممارسات التدريسية الموظفة من قبل المعلمين في المدارس الثانوية في مجال التخطيط لتنمية التفكير الرياضي؟

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أظهر تحليل المقابلات والمشاهدات وبطاقة الملاحظة والوثائق وسجلات الخطط اليومية للمعلمين المشاركين في هذه الدراسة التزام المعلمين بالتحضير والتخطيط للحصة من خلال نوعين من التحضير: نوع إجباري وهو بنظرهم غير مفيد، وهذا التخطيط اليومي للتدريس، وتشتمل الخطط على العناصر الأساسية للخطة، و يُعزى ذلك إلى السماح للمعلم بإحضار الخطة اليومية مطبوعة و جاهزة وممكن أن تكون من إعداد معلمين آخرين. وبالتالي اقتصر دور المعلم إما على طباعة الخطة أو إضافة ملاحظات صغيرة، وتشتمل هذه الخطط فقط على الأهداف والمحتوى والتقويم والتاريخ وعدد الحصص فقط. ولكن من أجل متابعة المشرف التربوي أثناء زيارة المعلم، وتحضير ذاتي آخر يساعد المعلم على تحديد كل خطواته اللازمة؛ كي ينهض بالطالب وينمي التفكير الرياضي لديه. وقد اتفق المشاركون في الدراسة على طريقة التحضير من خلال دفتر التحضير المشترك بينهم جميعا. ولكن كان هناك اختلاف واضح وكبير في التخطيط الذهني لتنمية التفكير الرياضي فقد اتضح أن كل من المعلم جهاد والمعلمة لمياء يركزون على أهمية التأمل الذاتي، فالتأمل يساعد بالتخطيط الجيد للحصة ويساعد أيضا في تطوير مهارات التفكير الرياضي. وقد اتفقت أقوال المشاركين بالمقابلة وممارساتهم خلال الحصة الصفية، واتفقت كذلك مع سجلات الخطط الصفية والسجلات الأخرى منها العلامات .

فقد قال المعلم (جهاد): أن التحضير هو خطوة روتينية وغير جدية، والتحضير المكتوب على دفتر التحضير يشمل فقط العناصر الأساسية مثل تحديد الأهداف والإستراتيجيات والتقويم وملاحظات أخرى بسيطة، لكنني أحضر بشكل أكبر من خلال سؤال أطرحه على نفسي دائما: كيف أنمّي التفكير الرياضي لدى طلبتي و كيف أنتقل بهم إلى أعلى مستويات المعرفة ومن هنا تبدأ رحلتي بالتحضير المكتوب مرةً والذهني في مراتٍ أخرى.

بعد خطوة التفكير والغوص في بحر العلم و الرياضيات أبدأ أحدد ما الاستراتيجية المناسبة لتنمية التفكير؟ وهل أركز على إحدى إستراتيجيات التعليم أم استراتيجيات التعلم؟ وأبدأ أحدد أولا الأهداف من الحصة الصفية، ويتبع ذلك الاستراتيجية المتبعة، آخيرا التقويم المرافق لتلك الاستراتيجية.

أما بالنسبة للمعلمة الجديدة لمياء فقد أوضحت أن التحضير واجب عمله و تحضيره ولكن وصرحت بما أنني جديدة في الميدان فإنني أحضر على دفتر التحضير النقاط و العناصر الأساسية المطلوبة من المعلم و أحاول جاهدة بما أنني معلمة رياضيات في مدرسة ذكور على تغيير نمط تفكير الطلبة و كذلك اتجاهاتهم نحو الرياضيات وتعليمه، وقد وضحت للطلبة أن الرياضيات مادة فهم وليست مادة حفظ، فيجب علينا التذكر والفهم والتطبيق ولكن يجب علينا أن نصل إلى أعلى المهارات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وهي التقويم والتحليل وبالتالي ننمي التفكير الرياضي، لذلك عندما بدأت بالتخطيط لتدريس الطلبة الرياضيات حددت واتفقت مع الطلبة أننا سنغير مفهوم واتجاهات الرياضيات وتعلمه من خلال تغيير النمط بشكل كامل. هكذا بدأت أخطط كيف أطور وأنمي قدرات الطلبة في مهارة التفكير الرياضي، ومن هنا بدأت أخطط كيف أبدأ الحصة كيف أمهد؟ ماذا أستخدم؟ أحدد ما الاستراتيجية المناسبة لطلبتي والموضوع ومن ثم أحدد ما طبيعة التقويم الذي يمكن إجراؤه أهو اختبار وأسئلة أم مشروع أم ماذا؟

أما بالنسبة للمعلمه هدى التي عينت منذ (٢٠)عامًا فقد قالت: إن التخطيط للحصة انا أعدّه من مواقع الانترنت ولا انظر إليه إلا عند زيارة المشرف التربوي، ولم أفكر طوال فترة خدمتي كمعلمه مدرسة بكيفية تنمية التفكير الرياضي لديهم، فأنا التزم بالكتاب المقرر وأحاول جاهدة أن أنهي المقرر خلال الفترة المطلوبة وأنّ الجيل هذا لا يساعدنا فقد قالت: (أسئلة الكتاب مابرضوا يحلوهم فكيف بدي أنمي تفكيرهم الرياضي إذا هم مابساعدوا).

وبدا واضحًا في خططهم اليومية وحصصهم اتساق الأنشطة التعليمية مع نتاجات التعلم لدى معظم المشاركين، إلا أن نتاجات التعلم اقتصرت على الجانب المعرفي، وعلى مستويات بلوم الثلاثة الأولى وهي المعرفة والفهم والتطبيق، وخلت من المجالين الانفعالي والمهاري.

لكن المعلم جهاد كان يوضح في أكثر من خطة وأكثر من حصة أن نتاجات التعلم يجب أن تكون من مهارات التفكير العليا، فقد ربط بشكل جميل الرياضيات مع العلوم والتكنولوجيا وأعد وسائل تعليمية مناسبة باستخدام المجسات، وباستخدام لغات البرمجة المختلفة وربطها في مادة الرياضيات، و قد لوحظ أن الطالب هو محور العملية في ذلك الوقت، فالطالب يكون طالبًا بنائيًا يبني معرفته بنفسه في هذه اللحظة. وهذا كان مدرجًا في التخطيط للحصة تحت بند وسائل وإستراتيجيات.

و النتائج تم التوصل إفي مجال التخطيط تتفق بشكل كبير مع الدراسات الأخرى منها دراسة زغير والشرع(٢٠٢١) في أن تخطيط المعلمين تتمحور بدرجة كبيرة حول النتاجات المعرفية ضمن المعرفة والتطبيق والفهم.

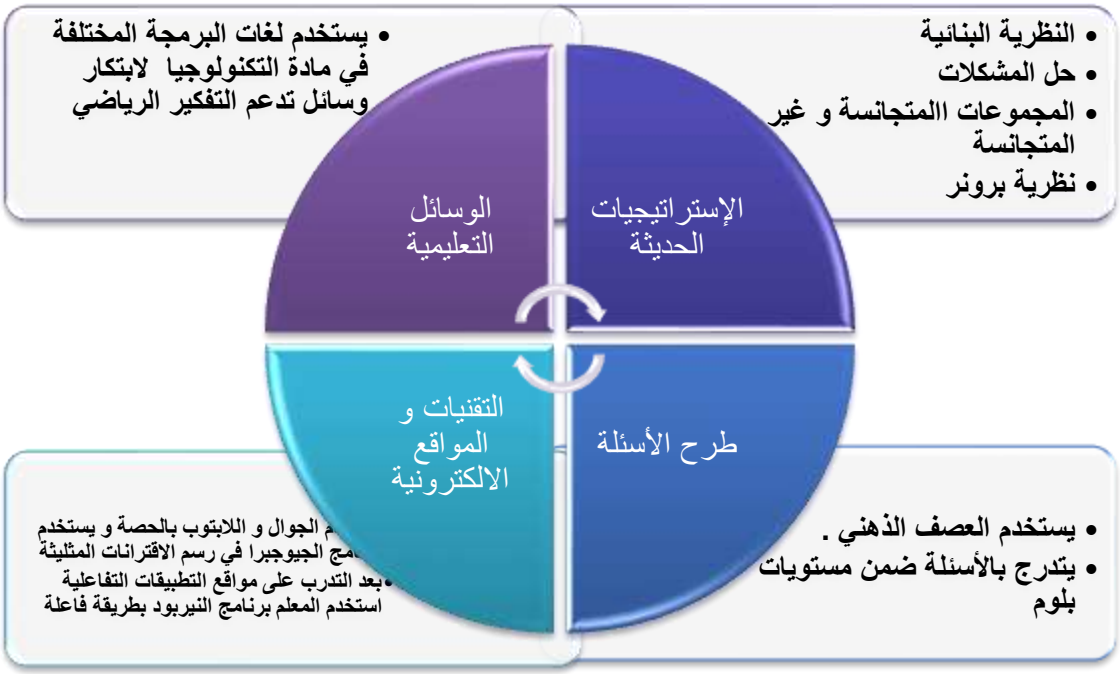
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما الممارسات التدريسية الموظفة من قبل المعلمين في المدارس الثانوية في مجال التنفيذ لتنمية التفكير الرياضي ؟

أظهر تحليل المقابلات والمشاهدات وبطاقة الملاحظة والوثائق وسجلات الخطط اليومية للمعلمين المشاركين في هذه الدراسة، أن هناك العديد من الممارسات المختلفة التي يمارسها المعلمون لتنمية التفكير العلمي، فاستراتيجيات التدريس

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المختلفة تساعد في التفكير الرياضي لدى الطلبة، فالمعلم الذي يستخدم استراتيجيات تدريس حديثة تعتمد على أن الطالب محور العملية التعليمية التعليمية يساعد الطلبة على النمو الفكري، ويشجع الطلبة على التفكير الرياضي، وهناك العديد من الأمثلة على الاستراتيجيات المختلفة المساعدة في تأهيل الطلبة النظرية البنائية وهي من أهم نظريات التعلم، والتي عرفت التعلم بأنه عملية نشطة لبناء المعرفة، وهو عملية بحث يقوم فيها المتعلم على إيجاد علاقة بين الجديد الذي صادفه وبين ما كان لديه من مفاهيم.

لذلك فالمعلم الذي يستخدم إستراتيجية التفكير والتعلم الإبداعي والتعلم السابر كلها تدعم المعلم في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبته. إنّ استخدام المعلم لاستراتيجية العصف الذهني والتدرج مع الطلبة في حل المشكلات الرياضية يساعد بشكل كبير في تنمية التفكير الرياضي. ومن خلال الملاحظة الصفية للمعلمين المشاركين في الدراسة فكانت هناك العديد من الممارسات المستخدمة لتنمية التفكير الرياضي والأشكال الآتية توضح هذه الممارسات بالتفصيل لكل معلم:



الشكل (٢): ممارسات المعلم جهاد في تنمية التفكير الرياضي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

حاول المعلم جهاد تنمية التفكير الرياضي لدى طلبته من خلال إستراتيجيات التعلم والتعليم الحديثة في التعليم فقد أكد المعلم على استخدم استراتيجيات حديثة تساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم وتطوير التفكير النقدي والابداعي والرياضي، "فأنا عندما اشرح لطلابي باستخدام النظرية البنائية فإنني أحاول أن يقوم الطلبة باستنتاج المطلوب و ليس العكس، فأنا إذا أعطيت المعلومة جاهزة فأنا قتلت العقل وأوقفت نمو مهارات العقل، ولكنني أحاول أنا أخذ النتائج من الطلبة، وأحاول أن يستنبط الطلبة النتيجة المطلوبة باستخدام الاستنتاج والاستقراء والاستنباط ، والطالب إذا فكر واستنتج فإنه لا ينسى المعلومة، وسيستدعيها وقت الحاجة لربط ما تم تعلمه بالمعلومات الجديدة".

حاول هذا المعلم تطوير مهارات التفكير الرياضي لدى طلبته بالعديد من الطرائق، وركز على أهمية الاستراتيجية والسؤال والوسائل المستخدمة والتطبيقات التفاعلية المهمة في جعل الحصة حصة فاعلة للطالب.

من ملاحظتي لهذا المعلم فقد حاول تطوير التفكير الرياضي من خلال ممارسات كثيرة بالحصة الصفية، وهذا يتفق مع العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية الاستراتيجيات المستخدمة في الحصة الصفية؛ لتنمية التفكير، ومن هذه الدراسات دراسة عبد الهادي(٢٠١٤).

أما بالنسبة للحالة الثانية: (لمياء)

المعلمة لمياء حاولت تطوير و تنمية التفكير الرياضي لدى طلبتها من خلال إستراتيجيات التعليم الحديثة في التعليم، و لكن المعلمة جديدة و ليس لديها الخبرة الكافية في الإستراتيجيات الداعمة لتنمية التفكير الرياضي، فمن خلال الملاحظة الصفية فإن ممارسات المعلمة في الحصة الصفية والتي تنمي التفكير كانت قليلة وضعيفة، فالمعلمة تحاول استخدام العديد من المواقع والتطبيقات التفاعلية لكي يكون الطالب له دور فاعل في الحصة الصفية أو الموقف التعليمي عبر حصة تيمز مثل: برامج البادلت والنيربود والجيوجبرا، ولكن بسبب قلة الخبرة فإنّ المعلمة صحيح تستخدم البرامج لكن لا تستفيد منها في تنمية التفكير الرياضي.

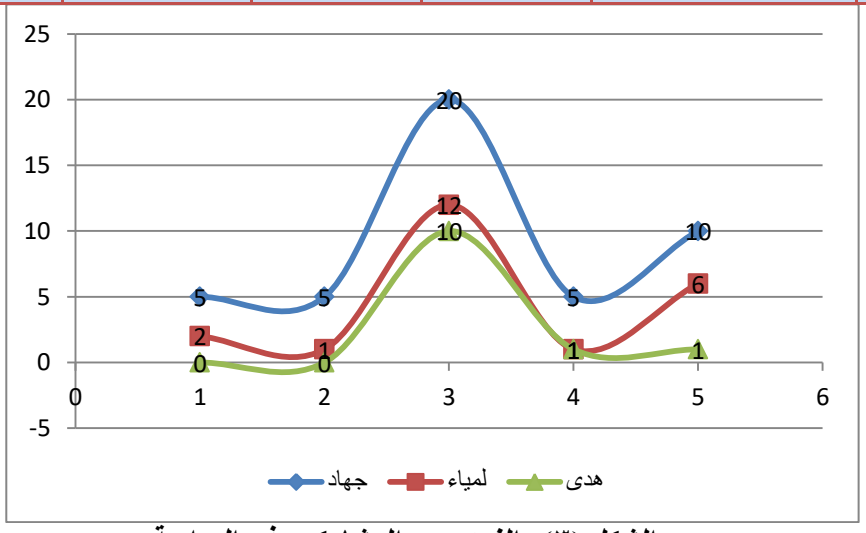
أما بالنسبة للمعلمة هدى فإن الممارسات كانت معدومة، فالمعلمة لا تستخدم الأساليب الحديثة في التدريس وتعتمد فقط على السبورة والأقلام، وعندما تطرح موضوعًا معينًا فإنها تعطي المعلمة جاهزة للطلبة، وبالتالي فهي لا تساعد على تنمية مهارات التفكير الرياضي، وقد قالت: "أنا بعطي المعلومة و يدوب ينجحوا، إذا لفيت ودورت معهم بالشرح ماراح يجاوبوا شي"، لذلك فالمعلمة ترفض فكرة التطوير والتغيير وتعتمد على التعليم التلقيني، في نظام التعليم المعتمد لديها أن المعلم هو

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

محور العملية التعليمية وليس الطالب. والجدول (٢) الآتي يوضح الفرق بين المشاركين في الدراسة:

جدول (٢): الفرق بين المشاركين في الدراسة

المعلم	استخدام استراتيجيات حديثة في الحصص	استخدام المجموعات	اجابات الطلبة	طرح الطلبة أسئلة استفسارية	توظيف التكنولوجيا
جهاد	5	5	20	5	10
لمياء	2	1	12	1	6
هدى	0	0	10	1	1



الشكل (٣): الفرق بين المشاركين في الدراسة

مما سبق يتضح أن ممارسات معلمي الرياضيات في مديرية بيرزيت في تنمية التفكير الرياضي كانت ضعيفة ومحدودة، وهذا يعود لأسباب كثيرة منها ضعف تركيز المنهاج الفلسطيني على جوانب التفكير وأخص التفكير الرياضي. و كذلك لضعف تأهيل المعلمين قبل وأثناء الخدمة، و هذا يسبب عدم دراية كافية بكيفية تنمية التفكير الرياضي وضعف أداء المعلمين بهذا الجانب، كذلك تعزى النتيجة السابقة لضعف دور المشرف التربوي في تأهيل المعلم لمثل هذه الجوانب الهامة في تنمية تفكير الطلبة. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة السلمي(٢٠٢٣) و التي تؤكد أن مستوى ممارسة معلمي ومعلمات الرياضيات لأساليب تنمية التفكير السابر جاءت ضعيفة. واتفقت أيضا مع دراسة زغير والشرع(٢٠٢١) في أن معظم الممارسات التدريسية في الغرف الصفية تمحورت حول المعلم . و اتفقت كذلك مع دراسة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يماني(٢٠١٦) في قلة استخدام أساليب التعلم الحقيقي في تدريس الرياضيات و هذا يؤدي إلى ضعف في مهارات التفكير الرياضي .

النتائج المتعلقة في السؤال الثالث: ما الممارسات التدريسية الموظفة من قبل المعلمين في المدارس الثانوية في مجال التقويم لتنمية التفكير الرياضي ؟

من خلال تحليل البيانات وتحليل كل من المشاهدات والمقابلات والسجلات فقد اتضح أن ممارسات معلمي الرياضيات في مجال التقويم لتنمية التفكير الرياضي أتت بدرجات متفاوتة فمنهم من استخدم التقويم الواقعي ومنهم من استخدم التقويم المعتمد وهو الاختبار الصفي أو الاختبار المعدّ باستخدام برنامج اوفيس (٣٦٥)، أو باستخدام الجوجل فورم. لذلك اعتبر أن التقويم المعتمد كان تقويمًا تقليديًا يقيس فقط قدرات الطالب الاساسية ضمن المهارات الأساسية ولا يقيس مهارات التفكير العليا . والآن سنأتي لتفسير كل أنواع التقويم المستخدمة.

أولا- التقويم التكويني فمعظم المشاركين بالدراسة استخدم طرح الأسئلة المباشرة ضمن المستويات (تذكر، فهم، تطبيق)، ولم يتطرقوا في التقويم التكويني إلى مستويات التفكير العليا ومن هذه الاسئلة، كطرح المعلم جهاد (ما قانون جاهـ ؟ ما السعة ؟ ما الدورة .....)، أما المعلمة لمياء فسألت:(ماطرق كتابة النسبة المئوية ....)، أما المعلمة هدى فأسئلتها: (ما المجموعة الخالية؟ اكتب المجموعة بذكر الصفة المميزة؟). والشكل الآتي يبين عدد الأسئلة المطروحة لكل معلم خلال التقويم التكويني.



الشكل (٤): عدد الأسئلة المطروحة لكل معلم خلال التقويم التكويني.

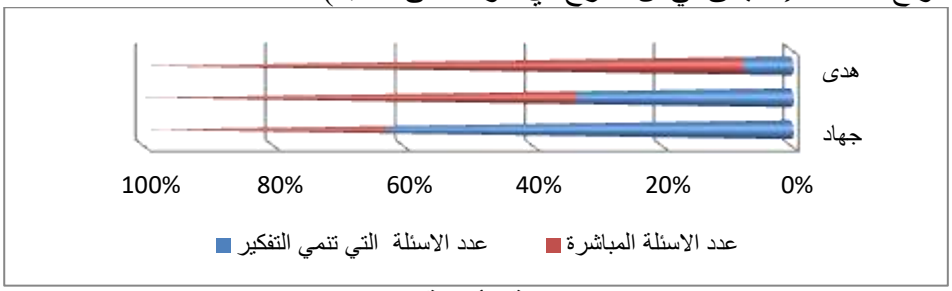
أما بالنسبة للتقويم الختامي في الحصة الصفية فكان عن طريق طرح أسئلة مباشرة و أخرى من مستويات التفكير العليا، ولكن كانت بشكل عام محدودة نوعا ما. فالمعلم جهاد طرح العديد من الأسئلة من مستويات التفكير العليا في الحصص الصفية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أو في الحصص الافتراضية عن بعد، ويعود ذلك للتدريب الذي تعرض له المعلم في مشروع ستيم بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم وجامعة القدس. أما بالنسبة للمعلمة لمياء فكانت عدد الأسئلة من مستويات التفكير العليا (٣) أسئلة فقط.

أما المعلمة هدى طرحت سؤالًا واحد فقط ضمن المستويات العليا للتفكير .

و في المقابلات مع المشاركين فقد وضح المعلم جهاد أهمية الأسئلة في ترتيب أفكار ومعلومات الطلبة، ويجب أن نقيس قدرات الطلبة في جميع المجالات وجميع المستويات (أنا كمعلم رياضيات يجب أن أنمّي قدرات الطلبة في التفكير الرياضي، ولا يجب أن تقتصر الأمثلة والأسئلة على مستويات التفكير الأساسية ويجب أن نطور قدرات طلابنا و بما أنني أشرح كل شيء وأعوّد الطلبة على جميع أنواع الأسئلة فإنه يحق لي أن أطرح أي سؤال على الطلبة).



الشكل (٥): نسبة الأسئلة ومستوياتها

و أخيرا استخدم بعض المعلمين التقويم الواقعي والمشاريع والتي تنمي قدرات الطلبة في التفكير الرياضي، فقد استخدم المعلم جهاد البرمجة في تدريب الطلبة على مهارات التفكير العليا، فقد صمم الطلبة العديد من الوسائل المختلفة الداعمة في مادة الرياضيات بربط التكنولوجيا والرياضيات في وسيلة واحدة .

أما بالنسبة للمعلمة لمياء فقد حاولت مرة واحدة استخدام التقويم الواقعي والمشاريع و صرحت: "لا فائدة من هذه المشاريع وهي مضيعة الوقت للطالب وللمعلم. أما المعلمة هدى فقد وضحت:"لا أطلب من الطلبة حل المشاريع فهذه المشاريع حكي فاضي، يكفي حل الطلبة لتمارين عامة ولا داعي للتدريب العملي هاي المادة رياضيات و ليست مادة بحث".

يتضح مما سبق أن المشاركين في الدراسة كانت ممارساتهم محدودة وضعيفة في مجال التقويم و هذا يتفق مع العديد من الدراسات منها دراسة زغير والشرع التي أكدت على نتيجة أن النتاجات المعرفية ضمن المستويات المعرفة والفهم و التطبيق هي الدارجة في المدارس وأن المعلمين فقط يستخدمون التقويم الاعتيادي الذي يعتمد فقط على الورقة والقلم، و هذا يتفق مع النتائج التي توصلنا لها في هذه

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدراسة، واتفقت أيضا مع دراسة يماني(٢٠١٦) حيث أظهرت النتائج أن المعلمين لم يمارسوا أسلوب المشروع في الرياضيات في مدارس الإناث كانت بنسبة متوسطة.

تعقيب على نتائج الدراسة : اتفقت نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة المطروحة والتي تم نقاشها في الدارسة على أهمية ممارسات معلمي الرياضيات في تنمية التفكير الرياضي.

و في ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بالأمور الآتية:

١) اهتمام قسم المناهج بإضافة تمارين ومسائل تنمي التفكير الرياضي لدى الطلبة.

٢) إجراء أبحاث نوعية لمعرفة معتقدات وممارسات معلمي الرياضيات حول التفكير الإبداعي والسابر، والرياضي.

٣) تفعيل دور المشرف التربوي بمتابعة ممارسات المعلمين في تنمية التفكير الرياضي.

٤) تدريب المعلمين قبل الخدمة و أثنائها على مهارات التفكير الرياضي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع

الخطيب، خالد محمد (٢٠٠٩).**الرياضيات المدرسية: مناهجها، تدريسها، والتفكير، الرياضي**، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع

الدهش ، عبدالله أحمد عبدالعزيز(٢٠١٠). فاعلية برنامج للأنشطة التعليمية قائم على نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس منطقة الرياض ، **الجلة التربوية** ، كلية التربية بجامعة عين شمس ، القاهرة ، العدد(٣٤) الجزء (٢) .

أبو أسعد، أحمد والنوري، سلطان(٢٠١٦). **دراسة الحالة في إطارٍ جديد** (علم النفس، علم الاجتماع، التربية الخاصة، الإرشاد النفسي).ط١، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان.

الرشيدي، غازي عنيزان(٢٠١٧). **البحث النوعي في التربية**. ط١، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت.

الريحان، حسين عبيد (٢٠١١). **تدريس الرياضيات وفقاً للتعلم النشط وأثره في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي وتنمية تفكيرهم الرياضي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، كلية التربية، الرباط.

بهيرة شفيق إبراهيم. (٣٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة الرياضيات الحياتية في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، **مجلة التربية العلمية**، مصر، مج ،١٦ ع١

المولى، حميد مجيد (٢٠٠٩). **التفكير والحدس**، دمشق: دار الينابيع.

الزعبي، علي محمد علي والعبيدان، عبد الله محمد(٢٠١٤). ت**حليل كتاب الرياضيات للصف الرابع في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NCTM)**، دراسات العلوم التربوية، ٤١(١).

السلمي، تركي بن حميد سعيدان. (٢٠٢٣). **مستوى ممارسة معلمي ومعلمات الرياضيات لأساليب تنمية التفكير السابر. أبحاث المؤتمر الثامن لتعليم وتعلم الرياضيات: تعليم وتعلم الرياضيات في ضوء المتغيرات الدولية - بحوث وتجارب متميزة ورؤى مستقبلية**، جدة، جامعة الأعمال والتكنولوجيا.

اللقاني، أحمد حسين(٢٠١٣). **المناهج بين النظرية والتطبيق**. ط٤، عالم الكتب، القاهرة.

المولى، أحمد (٢٠٠٩). استخدام إجراءات إدارة الذات مع بعض فئات ذوى الاحتياجات الخاصة. **مجلة كلية التربية**، جامعة عبن شمس، العدد الثالث والثلاثون.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

اليماني،ريم.(٢٠١٦). **آراء معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في أهمية استخدام أساليب تنمية مهارات التعلم الحقيقي بمدينة مكة المكرمة Primary School Mathematics Teachers Views on the Significance of Using Techniques of Developing Authentic Learning Skills in the City of Makkah Al-Mukarramah**.جامعة الأزهر. مصر

رشا إبراهيم، وحجاج، وأمين (٢٠١٧).أثر التعلم الحقيقي في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر.

زغير، رهام نصار أحمد، و الشرع، إبراهيم أحمد حسين. (٢٠٢١). الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز: دراسة نوعية.**المجلة التربوية الأردنية**، مج,٦ ع،٣

صبح، وجيهة (٢٠١٤). **أثر توظيف أنماط التفكير الرياضي على تحصيل و اتجاهات طلبة الصف الثامن في الرياضيات في المدارس الحكوكية في محافظة نابلس**. نابلس. جامعة النجاح.

وثيقة الاطار العام للمناهج الفلسطينية المطورة،٢٠١٦، رام الله. فلسطين

عودة، هديل(٢٠١٦). **مهارات التفكير الرياضي و علاقتها بالمعتقدات نحو الرياضيات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية من التخصصين: الرياضيات و أساليب تدريس الرياضيات**. نابلس، جامعة النجاح.

Alberta Learning(2002).Health and life skills kindergarten to grade 9 programe rational and philosophy.**Journal of education research**, 89(3).

A- Najjar, F. Najjar,N .& Zubi. M(2013).Scientific research methods applied perspective .Amman: **Dar Hamed Publishing and Distribution**.

-Cooper,J(1974).**Measuring and analysis behavioural techniques**. Columbs, Ohio,Charis.Emorit.

Devlin, K.(2000). The Language of Mathematics: Making the Invisible Visible. **Henry Holt and Company**

Sinay & Nahornick,(2016). **Teaching & learning mathematics research series l: Effictive instructional strategies. Toronto district school board**.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

McMillan, J & Schumacher .s.(2001) **Research in education A. Conceptual introduction**. New York Longman Ministry of education

Naseralla.O.(2016). **Research methods and applications Amman**: Wael Dar. UNRWA Annual Report(2015)School based teacher development.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في الذكاء الأخلاقي لدى طلاب السنة التحضيرية

The differences between high and low academic procrastination in moral intelligence among preparatory year students

إعداد

د. هيثم محمد عبد الخالق أحمد حجاج

Dr. Haitham Mohamed Abdel-Khalek Ahmed Hagag

Doi: 10.21608/ejev.2025.436374

استلام البحث: ٥ / ٤ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ٢ / ٦ / ٢٠٢٥

حجاج، هيثم محمد عبد الخالق أحمد (٢٠٢٥). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في الذكاء الأخلاقي لدى طلاب السنة التحضيرية. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ٩٧٩ - ١٠٠٦.

https://ejev.journals.ekb.eg

الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في الذكاء الأخلاقي لدى طلاب السنة التحضيرية

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الفروق بين طلبة السنة التحضيرية مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في الذكاء الأخلاقي، وكذلك التعرف على الفروق بينهم في أبعاد الذكاء الأخلاقي وفقا لاختلاف الجنس، وكذلك التعرف على الفروق في التسويف الأكاديمي وفقا لاختلاف الجنس (ذكور/ إناث)، وذلك على عينة مكونة من ١٥٤ طالبًا وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في الذكاء الأخلاقي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الذكاء الأخلاقي وفقا لمتغير الجنس، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس التسويف الأكاديمي لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي – الذكاء الأخلاقي.

Abstract:

The current research aims to identify the differences between preparatory year students with high and low academic procrastination in moral intelligence, as well as to identify the differences between them in the dimensions of moral intelligence according to the difference of gender, as well as to identify the differences in academic procrastination according to the difference of gender (male / female), The researcher used the descriptive comparative approach. The results resulted in no statistically significant differences between high and low academic procrastination in moral intelligence, as well as no statistically significant differences between the mean scores of the study sample in the moral intelligence scale according to the gender variable, while there were statistically significant differences between the averages of the sample in the academic procrastination scale in favor of males.

Keywords: academic procrastination - moral intelligence.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

المقدمة:

يعد تناول المتغيرات التي تتناول الجوانب الأخلاقية لدى الطلبة من الأمور الهامة، خاصة إذا كانت هذه المتغيرات لا تشمل الجوانب الأخلاقية في شكلها الانفعالي فحسب، بل تتضمن ربط بين الجوانب المعرفية والانفعالية، فالعقل يوجه الانفعال إلى الطريق السليم، ويبعده عن أي انحراف قد يكون نتيجة التعاطف المجرد، ويعد الذكاء الأخلاقي واحدة من تلك المتغيرات.

كما يعد الذكاء الأخلاقي من السمات المرغوبة لدى البشر في مختلف البلدان، فمع هذا الذكاءِ يشعر الإنسان بالراحة والفخر لخدمة الآخرين، ولا يشعر بالوحدة والإثارة إطلاقا، فهو فضيلة نبوية وحثت عليه جميعُ الدياناتِ الإلهية واهتمت به اهتمامًا كبيرًا، وعدم إعطاء أهمية لدراسة الذكاء الأخلاقي قد يسبب العديد من الأمراض الاجتماعية مثل الفساد والتعصب وعدم الاحترام ونفاد الصبر (Arif, Din, & Saleem, 2020) .

وعرفتها بوربا (Borba, 2001) بأنها القدرة على فهم الصواب من الخطأ، وهو ما يعني وجود قناعات أخلاقية قوية والتصرف بناء على هذه القناعات حتى يتصرف الفرد بطريقة صحيحة ومشرفة، بينما يرى محمود (٢٠١٦) الذكاء الأخلاقي بأنه "هو القدرة على فعل الصواب بطريقة أخلاقية دون التعرض لآثار سلبية تؤدي إلى ضرر يقع على الفرد ذاته أو يقع على الآخرين" (ص. ٧٤).

وعند الحديث عن أهمية الذكاء الأخلاقي نجد هناك العديد من الدراسات التي تناولت تأثير الذكاء الأخلاقي على في زيادة التحسن بمتغيرات إيجابية أو الحد من متغيرات ما سلبية أو علاقة الذكاء الأخلاقي بمتغيرات ما تتسم بالمنحى الإيجابي، ومن هذه الدراسات تلك الدراسة التي قام بها أكبريلاك وآخرون (Akbarilakeh et al., 2020) والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والقدرة على إدارة الصراعات، وذلك على عينة مكونة من ٢٤٥ طالبا، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الأخلاقي والقدرة على إدارة حل النزاعات، كما أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مقدار الذكاء الأخلاقي وفقا للعمر والجنس وعدد الأطفال والحالة الزوجية والمستوى التعليمي.

كما كان للذكاء الأخلاقي دورا هاما في تعزيز مهارات الاتصال وهو ما ظهر في نتائج الدراسة التي قام بها أرشيها وتلاري ونوغاني وجوياغ ولاريجاني (Arshiha, Talari, Noghani, Goyaghaj, & Larijani, ٢٠١٦) وكان الهدف منها التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات الاتصال والذكاء الأخلاقي لدى ٢٠٤ طالبا جامعي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الأخلاقي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ومهارات الاتصال، وكذلك كان مستوى الذكاء الأخلاقي ومهارات الاتصال لدى الطلبة متوسطا.

كما كان لتعزيز الذكاء الأخلاقي دورا مهما في تعزيز الالتزام التنظيمي وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة خسرواني وخسرواني وبرهاني ومحسنبور (Khosravani, Khosravani, Borhani, & Mohsenpour, 2020)حيث كان الهدف منها تحديد العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والالتزام التنظيمي، وذلك على عينة مكونة من ١٧٦ ممرضة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء الأخلاقي والالتزام التنظيمي.

وتأكيدا على تلك المتغيرات الإيجابية يؤكد مرتضى (٢٠٢٠) أن توافر الذكاء الأخلاقي بقدر مناسب فأنه يساعد المراهق على زيادة الثقة بالنفس والإرادة والدافعية والتصدي للصعوبات والمشكلات التي تواجهه في حياته، فالقيم الأخلاقية والوازع الديني لدى المراهقين يعتبر من الوسائل الدافعية للنجاح في الحياة (ص.٣٤٤).

أما في جانب تأثير الذكاء الأخلاقي على بعض المتغيرات السلبية، أكدت نتائج الدراسة التي قام بها نعيمي وجولشاني (Naeimi & Golshani,2019) أن تدريب الطلبة على الذكاء الأخلاقي يمكن أن يكون فعالا في الحد من القلق، حيث أن القلق هو أحد أكثر الاضطرابات النفسية شيوعا وسلبا في التأثير على الوظائف المعرفية.

هذا فيما يتعلق بالحديث عن أهمية الذكاء الأخلاقي أما فيما يتعلق بأبعاد الذكاء الأخلاقي نجد أن الدراسة التي قام بها توبراك وكاراكوس (Toprak & Karakus, 2018) أظهرت نتائج التحليل العاملي لبناء مؤشر للكفاء الأخلاقية أن أبعاد الذكاء الأخلاقي هي النزاهة والمسؤولية والتسامح والتعاطف، وكما أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائية لصالح المعلمات في أبعاد النزاهة والتسامح، وذلك على عينة مكونة من ٧٧٣ معلما.

بينما أكدت بوربا (Borba, 2001) على وجود سبعة أبعاد للذكاء الأخلاقي هما:

- التعاطف: وبعني التعرف على مخاوف الآخرين والشعور بها.
- الضمير: معرفة الطريقة الصحيحة والمناسبة لعمل ما والتصرف وفقا لها.
- التحكم الذاتي: تنظيم الأفكار والأفعال مما يساعد على السيطرة على الضغوط الداخلية والخارجية والتصرف بالطريقة التي تعرف وتشعر أنها صحيحة.
- الاحترام: إظهار تقدير الآخرين من خلال معاملتهم بطريقة مهذبة.
- اللطف: إظهار القلق بشأن رفاهية ومشاعر الآخرين.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- التسامح: احترام كرامة وحقوق جميع الأشخاص حتى المعتقدات والسلوكيات التي قد نختلف معها.
- العدل: وتعني اختيار الانفتاح والعمل بطريقة عادلة ونزيهة.

أما فيما يتعلق بالمراهقين فيؤكد براسيتياوان وباردا Prasetiawan & (Barida, 2018) على أن المراهقين يحتاجون إلى جودة أخلاقية عالية ليكونوا ناجحين في حياتهم الشخصية والتعليمية، ويمكن اعتبار أولئك الذين يتمتعون بروح معنوية عالية أفرادا أذكياء.

خاصة وإذا كنا نتحدث عن هذه المرحلة العمرية التي يترتب فيها عن فقدان هذه الجودة الأخلاقية العديد من المشكلات أو جوانب القصور وبعضها يتعلق بالنواحي الحياتية والبعض الآخر يرتبط بالجوانب الدراسية، وإحدى هذه المشكلات ما يظهر في التأخير المتعمد لبعض المهام الدراسية من قبل الطلبة أو ما يسمى بالتسويف الأكاديمي.

ويمكن وصف التسويف الأكاديمي بأنه تأخر إكمال المهام الأكاديمية، وهذا السلوك منتشر بين الطلبة من مختلف المستويات والثقافات، كما أنه يعد مشكلة متعددة الجوانب، تتضمن مجموعة من الأبعاد المعرفية والسلوكية والدافعية، وللتعامل مع التسويف الأكاديمي بشكل كامل يجب فحص كل بعد من هذه الأبعاد بمفردها (Khonig, Banadig, Bastam, 2019؛ Fulano, Magalhães, Núñez, Marcuzzo, & Rosário, 2020)

وعرفه فويرتيس وخوسيه ونيم سينغ وروبيو وودي غوزمان (Fuertes, Jose, Nem Singh, Rubio & de Guzman, 2019) بأنه الميل لتأجيل أو تأخير المهام المزعجة أو تلك التي يصعب القيام بها، على الرغم من أنها ضروري لتحقيق الأهداف وعلى الرغم من معرفة النتائج السلبية الناتجة عن هذا التأجيل.

ويعرفه وانج وآخرون (Wang et al., 2017)بأنه التأخير المتعمد للمتعلم في إكمال المهام المرتبطة بالنواحي الأكاديمية بدون أسباب شخصية مقنعة أو أسباب خارجية لا يمكن التغلب عليها، على الرغم من الوعي بالنتائج السلبية لذلك

وعند الحديث عن أسباب التسويف الأكاديمي نجد أن هناك العديد من الأسباب التي أشارت إليها الدراسات والبحوث، حيث كان عدم الارتباط المدرسي سببا في التسويف الأكاديمي، فقد أشارت نتائج الدراسة التي قام بها سكريكلي وأيزن (Cıkrıkçı & Erzen, 2020) إلى وجود ارتباطات بين التعلق بالمدرسة والتسويف الأكاديمي والرضا عن الحياة، وذلك على عينة مكونة من ٣٢٤ مراهق، في دراسة كان الهدف منها التحقق من الارتباط بين التعلق المدرسي والتسويف

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأكاديمي والرضا عن الحياة وتأثير التسويف الأكاديمي كوسيط، وأوضحت النتائج أيضا أن التسويف الأكاديمي توسط العلاقة بين الارتباط المدرسي والرضا عن الحياة بالإضافة إلى تأثير غير مباشر على الرضا عن الحياة عبر التسويف الأكاديمي، وأظهرت أيضا أن الارتباط المدرسي يسهم في الحد من التسويف الأكاديمي وزيادة الرضا عن الحياة.

وكذلك كانت هناك علاقة ارتباطية عكسية بين الكفاءة الذاتية والتسويف الأكاديمي على الرغم من مكون هذا الارتباط ضعيف، وذلك في الدراسة التي قام بها أرياس شافيز وراموس كويزبي وفيلالبا كوندوري وكانغالايا سيفيلانو (Arias-Chavez, Ramos-Quispe, Villalba-Condori, & Cangalaya-Sevillano, 2020) حيث كان الهدف منها تحديد العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتسويف الأكاديمي لدى عينة مكونة من ٧١٢ طالب جامعي.

إضافة إلى ذلك كان مستوى الإجهاد عامل مؤثرا في التسويف الأكاديمي وذلك في الدراسة التي قامت بها موليانى وآخرون (Muliani et al., 2020) وكان هدفها التعرف على العلاقة بين مستوى الإجهاد والتسويف الأكاديمي بين طلاب التمريض الجدد، وذلك على عينة مكونة من ١٤٥ طالبا، وأسفرت النتائج أن معظم الطلبة لديهم مستوى معتدل من التسويف والإجهاد، وان هناك علاقة ارتباطية قوية بين مستوى الإجهاد والتسويف الأكاديمي.

وقد يرتبط التسويف الأكاديمي بأوقات محددة، كما يظهر في الدراسة التي قام بها بلقيس ودورو ووبولوس(Balkis, Duru, & Bulus, 2013) حيث يشير إلى أن سلوكيات التسويف الأكاديمي يرتبط بتفضيلات وقت الطلبة للتحضير للامتحانات، ومن المتوقع أن الطلبة الذين لديهم مستويات أعلى من التسويف الأكاديمي قد يفضلون البدء في الاستعداد للامتحانات في الليلة السابقة، في المقابل قد يفضل الطلبة الذين لديهم مستويات أقل من التسويف الأكاديمي بدء الدراسة للاختبارات قبل شهر أو يدرسون بشكل يومي.

كما أن عدم قدرة بعض الطلبة على التعامل مع المشكلات بشكل جيد سببا في حدوث التسويف الأكاديمي، وهو ما هدفت دراسة يورتسيف ودوغان) Yurtseven & Dogan, 2019) إلى التعرف عليه حيث هدفت إلى معرفة تأثير مهارة حل المشكلات كمهارة معرفية والدافعية الأكاديمية على سلوكيات التسويف لدى ٥٠٩ طالب جامعي، وتوصلت النتائج إلى حل المشكلات كان له تأثير قوي على التسويف الأكاديمي، وكذلك كان التسويف الأكاديمي مرتبط بمهارة حل المشكلات، كما كان لحل المشكلات تأثير غير مباشر على التسويف الأكاديمي عبر الدافعية الأكاديمية ويقدم منظورا جديدا في التعامل مع سلوك التسويف الأكاديمي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وواحدة من أهم هذه العوامل التي تؤثر على التسويف الأكاديمي هو التنقل من مرحلة دراسية إلى أخرى تختلف في الكثير من التفاصيل عن تلك التي تعود عليها الطالب في الدراسة الثانوية، فطبيعة السنة التحضيرية تفرض عليه دواما مختلفا في عدد الساعات، وفي طبيعة المقررات الدراسية، بالإضافة إلى التنوع في الأساليب التدريسية المستخدمة والتي يغلب عليها الجانب التدريبي، وما ينتج عن ذلك من اختلاف في أساليب التقييم، وقد يساهم كل ذلك في ظهور بعض من سلوكيات التسويف لدى الطلبة.

مشكلة البحث:

ويؤكد ألتان (Altan, 2017) على أنه لا يمكن تربية أفراد يتمتعون بفضائل عالية، ولديهم مستوى جيد من الاحترام وحقوق الإنسان ويعرفون ضوابط التعبير عن آرائهم، لا يمكن أن يكون ذلك من خلال الاهتمام بالذكاء اللغوي والرياضي فقط، بل يجب الاهتمام بالذكاء الأخلاقي كغيره من أنواع الذكاءات الأخرى.

فالذكاء الأخلاقي هو القدرة الأخلاقية الفردية التي تنطوي على عامل عاطفي ومعرفي، ثم يلي ذلك الفعل بناء على أساس القيم التي يمكن تطبيقها في الحياة، ويتكون الذكاء من سبعة جوانب وهي التعاطف والضمير وضبط النفس والاحترام واللطف والتسامح والإنصاف، ويمكن للمراهقين تطوير هذه الجوانب بدءا من القيمة الأولى حتى الثالثة، وبعد الانتهاء من القيم الثلاثة الأولى يمكن تطوير القيم الأخرى(Prasetiawan & Barida, 2018) .

كما أن الذكاء الأخلاقي كمفهوم يمكن أن يكون أداة فعالة لحل الكثير من المشكلات الأخلاقية الناشئة عن اتخاذ القرار في مجال الإدارة في عصر الاستخدام الواسع الانتشار للذكاء الاصطناعي، كما أنه ضروري للنجاح التنظيمي والشخصي المستمر، وكذلك عنصر مهم في خلق الكفاءة والجودة لتوفير الرعاية النفسية (skandari, 2019 ؛Khoniq & Hassani, 2018 ؛Szulczewski, 2019).

إضافة إلى ذلك يؤكد عسل (Asl, 2019) إلى أن الذكاء الأخلاقي هو أحد أهم العوامل التي يمكن أن تزيد من الفعالية والكفاءة، وهما العاملان المهمان اللذان تسعى كل منظمة تربوية إلى الحفاظ عليهما وتحقيقهما بعيدا عن الفوضى، وبشكل عام عندما يرغب الباحثون في تعزيز الذكاء الأخلاقي فإنهم يدرسون آثاره على القضايا ذات الصلة مثل الفعالية التعليمية.

وعلى الرغم مما ذكر يؤكد كلاركن (Clarken, 2009) أن الذكاء الأخلاقي هو أحدث وأقل في الدراسات من الذكاءات المعرفية والعاطفية والاجتماعية الأكثر رسوخا، على الرغم من أن لديه إمكانات كبيرة لتحسين فهمنا للتعلم والسلوك،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

فهو يشير إلى القدرة على تطبيق المبادئ الأخلاقية على الأهداف والقيم والأفعال الشخصية، حيث أنه يتكون من ثلاث كفاءات تتعلق بالنزاهة، وثلاث تتعلق بالمسؤولية، واثنان للتسامح، وواحدة للتعاطف.

ولا شك أن الاستثمار الجيد لمثل هذه الكفاءات قد يكون مدخلا جيدا للتعامل مع الصعوبات التي يواجهها الطالب الجامعي في بداية حياته الجامعة خاصة بالسنة التحضيرية، حيث يجد الطالب أمامه الكثير من المهام التي لم يكن معتادا عليها قبل ذلك سواء في الجانب الكمي والكيفي، وهو ما قد يؤدي به إلى تأجيل بعض المهام أو تركها.

وهذا ما يؤكد عليه موليانى وإمام ودنديوان Muliani, Imam, & (Dendiawan, 2020) حيث يشير إلى أن الطالب يتعرض في الجامعة لعملية انتقال معقدة من حياة طالب المدرسة الثانوية إلى طالب الجامعة، لذلك فهم في حاجة إلى التكيف مع التحديات الأكاديمية التي تواجههم أثناء الدراسة الجامعية، ممثلة في الواجبات وإدارة الوقت والتقييم الأكاديمي، وهذا يتسبب في حدوث ضغوطات على الطلبة تقودهم إلى تأجيل المهام أو ما يسمى بالتسويف الأكاديمي، ويمكن للجامعة أن تساعد الطلبة على تقليل ذلك من خلال التوجيه وإعطاء الحافز وذلك لتقليل العبء على الطلبة الجدد.

إضافة إلى ذلك فإن التسويف الأكاديمي كسلوك غير منطقي يتمثل في التأخر الطوعي للمهام يعد ظاهرة شائعة بين طلاب الجامعات ويرتبط بالعديد من المتغيرات في الشخصية والسلوك، وهو مصدر للكثير من الصراعات الأكاديمية بين طلاب الجامعات، كما أن الميول للتسويف متغيرة، ولكن الآليات الكامنة وراء التدخلات الناجحة لتقليل من التسويف ليست مفهومة بالكامل (Moslemi et al., 2020؛ Hensley & Munn, 2020)

ويدعم هذا المعنى ما أشار إليه ليتفينوفا وكوكورين وإيكيموفا وكوتينيفا وبوزنياكوف (Litvinov, Kokoris, Kimora, Kootenai, & Pozdnyakov, 2020)حيث أن تأجيل المهام إلى وقت لاحق غالبا ما يصاحبه انخفاض في المكانة الأكاديمية، وعصبية شديدة، وقد يشكل ذلك عقدة نقص لدى الطالب، إضافة إلى مشاكل في التفاعل مع الآخرين، وهو ما يؤدي إلى خفض الرضا عن العلاقات الشخصية خاصة وأن غالبية الطلبة المسوفين لا ينكرون تأجيل استكمالهم للمهام الأكاديمية.

لذلك فقد وجهت عدد من الدراسات إلى الربط بين التسويف الأكاديمي والمتغيرات المرتبطة بعلم النفس الإيجابي سواء في محاولة لمعرفة العلاقة القائمة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بينهما أو إمكانية التنبؤ بسلوك التسويف الأكاديمي، ومعرفة الفروق التي تتعلق بين مرتفعي ومنخفضي التسويف في هذه المتغيرات.

هو ما ظهر في الدراسة التي قام به براندو غاريدو وآخرون (Brando-Garrido et al., 2020) حيث كان هدفها التعرف على الدور الذي تلعبه المتغيرات المرتبطة بعلم النفس الإيجابي في التقليل من سلوكيات التسويف، حيت أشارت نتائجها إلى الدور التنبئي للكفاءة المدركة في التسويف الأكاديمي، وذلك في دراسة كان الهدف منها دراسة الدور الذي يقوم به كل من الكفاءة المدركة والمرونة التكيفية واحترام الذات والكفاءة الذاتية كعوامل للحماية من التسويف الأكاديمي، وذلك على عينة مكونة من ٢٣٧ من الطلبة.

كما تناولت مجموعة من الدراسات الذكاء الأخلاقي والتسويف الأكاديمي كدراسة ناريماني وآخرون (Narimani et al., 2017) والتي هدفت إلى التحقق من دور الذكاء الأخلاقي وإدراك المخاطر من التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي والتسويف، وذلك على عينة مكونة من ١٢٠ طالبا، وأظهرت نتيجة تحليل الانحدار أن مكونات الذكاء الأخلاقي وإدراك الخطر فسرت ٤٩.٧٩% من التباين الكلي للتسويف، و٥.٤٨ % من التباين الكلي للاحتراق وأنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي والاحتراق عن طريق الذكاء الأخلاقي.

وكذلك الدراسة التي قام بها خونيغ وآخرون (Khonig et al., 2019) وكان هدفها التعرف على دور الذكاء الأخلاقي وإدمان الهواتف المحمولة في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي وتكونت عينة الدراسة من ٣٥٧ طالب جامعي، وأظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي بين الذكاء الأخلاقي والتسويف الأكاديمي، وكذلك كان هناك ارتباط إيجابي كبير بين إدمان الهاتف الجوال والتسويف الأكاديمي للطلاب، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار أن الذكاء الأخلاقي وإدمان الهواتف يمكن أن يتنبأ بالتسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة إلياس (Elias, 2020) إلى التعرف على تأثير التسويف الأكاديمي كمتغير شخصي يؤثر على تصورات طلاب كلية إدارة الأعمال لأخلاقيات الغش، وذلك على عينة مكونة من ٣٧٠ طالبا، واظهرت النتائج أن المسوفين المنخفضين كانوا أكثر ميلا إلى النظر إلى إجراءات الغش على أنها غير أخلاقية من ذوي التسويف المرتفع، كما كان لدى الطلبة ذوي التسويف المنخفض أداء أكاديمي عالي.

كما اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت الذكاء الأخلاقي في نتائج الفروق بين الذكور والإناث حيث لم تكن هناك فروق بين الذكور والإناث في دراسة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Akbarilakeh, Lili, Yazdani, Afshar, & Moraveji, 2020)؛ أبوبكر، ٢٠١٩)، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية في دراسة كل من (Olusola & Ajayi, 2015؛ الخفاف، ٢٠١٧؛ أبوعواد، ٢٠١١؛ مؤمني، ٢٠١٥).

وكذلك الحال في التسويف الأكاديمي كانت هناك فروق في الدراسات التي قام بها كل من (عبد اللاه، ٢٠١٩؛ Akdemir, 2019؛ Elias, 2020؛ Moslemi et al., 2020) وكانت تلك الفروق لصالح الذكور، بينما لم تكن هناك فروق في الدراسات التي قام بها (Yousef, 2020؛ الربعة ومقابلة، ٢٠١٩).

لذلك لا توجد – في حدود علم الباحث- دراسة عربية تناولت متغيري الذكاء الأخلاقي والتسويف الأكاديمي خاصة لطلبة السنة التحضيرية، فضلا عن تناول الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في الذكاء الأخلاقي، فقد ركزت الدراسات التي تناولت الذكاء الأخلاقي مستقلا أو التسويف الأكاديمي مستقلا على مراحل عمرية متنوعة كالجامعة أو المرحلة الثانوية أو المرحلة المتوسطة.

وفي ضوء ذلك يمكن للباحث صياغة مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما الفروق بين طلبة السنة التحضيرية مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في أبعاد الذكاء الأخلاقي (التمثل العاطفي- الضمير- ضبط النفس- اللطف والاحترام- التسامح- العدل- الدرجة الكلية).
٢. ما الفروق بين طلبة السنة التحضيرية في أبعاد الذكاء الأخلاقي (التمثل العاطفي- الضمير- ضبط النفس- اللطف والاحترام- التسامح- العدل- الدرجة الكلية) وفقا لاختلاف الجنس (ذكور/ إناث)؟
٣. ما الفروق بين طلبة السنة التحضيرية في التسويف الأكاديمي وفقا لاختلاف الجنس (ذكور/ إناث)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي: -

التعرف على الفروق بين طلبة السنة التحضيرية مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في أبعاد الذكاء الأخلاقي.

التعرف على الفروق بين طلبة السنة التحضيرية في أبعاد الذكاء الأخلاقي وفقا لاختلاف الجنس (ذكور/ إناث).

التعرف على الفروق بين طلبة السنة التحضيرية في التسويف الأكاديمي وفقا لاختلاف الجنس (ذكور/ إناث).

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١- تناول متغير التسويف الأكاديمي كمتغير له جوانب سلبية، ومتغير الذكاء الأخلاقي كمتغير له جوانب إيجابية، تمكن من استبصار نواحي القوة والضعف التي توجد لدى الطلبة.
٢- إلقاء الضوء لدى الطلبة على مفاهيم قد لا تكون منتشرة بينهم، مما يجعلهم أكثر وعيا بذواتهم خاصة في مرحلة دراسية هم يحتاجون فيها إلى ذلك وهي السنة التحضيرية.
٣- كما أن للبحث أهمية تطبيقية تتمثل في تقديم معلومات لإدارة السنة التحضيرية للاهتمام بتوفير بيانات منظمة لطلاب مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي وكذلك في الذكاء الأخلاقي، وأيضا توافر الفروق بين المسوفين في الذكاء الأخلاقي وما يتبع ذلك من إجراءات علاجية ووقائية.

حدود البحث:

الحد الزماني: أُجْرِي البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م
الحد المكاني: أُجْرِي في عمادة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية برفحاء.
الحد البشري: أُجْرِي البحث على (١٥٤) طالب وطالبة بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية-فرع رفحاء.

مصطلحات البحث:

الذكاء الأخلاقي: عرفه أبوعواد (٢٠١١) بأنه القدرة على التمييز بين الصح والخطأ، ويشمل على التعاطف والضمير والرقابة الذاتية والاحترام واللطف والتسامح والعدل.
ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل بها الطالب على مقياس الذكاء الأخلاقي، إعداد أبوعواد (٢٠١١).
التسويف الأكاديمي: عرفه أبوازريق (٢٠١٢) أنه "تأجيل الطالب لمهماته الأكاديمية لدرجة معاناة الكدر والضيق بسبب هذا التأخير والعجز عن القيام بهذه المهمات في الوقت المحدد"(ص.٢٧).
ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل بها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي، إعداد أبوازريق (٢٠١٢).

فروض البحث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة السنة التحضيرية مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في الذكاء الأخلاقي (التمثل العاطفي- الضمير- ضبط النفس- اللطف والاحترام- التسامح- العدل- الدرجة الكلية).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة السنة التحضيرية في الذكاء الأخلاقي (التمثل العاطفي- الضمير- ضبط النفس- اللطف والاحترام- التسامح- العدل- الدرجة الكلية) وفقا لاختلاف الجنس (ذكور/ إناث).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة السنة التحضيرية في التسويف الأكاديمي وفقا لاختلاف الجنس (ذكور/ إناث).

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث:

تطلبت طبيعة المشكلة استخدام المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث الحالي.

ثانيًا: عينة البحث:

عينة ضبط الأدوات: تَكَوَّنت العينة من (٦٠) طالبًا من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية – فرع رفحاء من الذكور والإناث (٤٠ من الإناث، ٢٠ من الذكور)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وذلك بهدف تقنين الأدوات المستخدمة متمثلة في مقياسي الذكاء الأخلاقي والتسويف الأكاديمي.

العينة الأساسية: أُجْرِي البحث على عينة مكونة من ١٥٤ طالبًا وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية – فرع رفحاء (٦٩ طالبًا، ٨٥ طالبةٍ)، كما يظهر من الجدول (١) وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من إجمالي ٣٣٥ طالب وطالبة (٩٠ طالب،٢٤٥ طالبة)، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠ م.

جدول (١) العينة الأساسية للبحث وفقا لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي

الجنس	العدد	مستوى التحصيل الدراسي	العدد
ذكور	٦٩	منخفض التسويف الأكاديمي	٦٧
إناث	٨٥	مرتفع التسويف الأكاديمي	٨٧

ثالثًا: أدوات البحث:

مقياس الذكاء الأخلاقي، إعداد أبوعواد (٢٠١١): وقامت بتطويره الصمادي (٢٠١٩)، وهو موزع على (٧) أبعاد هي التمثل العاطفي والضمير والتحكم الذاتي والاحترام واللطف والتسامح والعدل، وتكون المقياس بعد تقنين من ٣٥، وتم استخدام مقياس ليكرت خماسي في تصحيح استجابات الطلبة، وتعطى هذه الاستجابات درجات من (٥-١) على التوالي، وقد قام معد المقياس ومطوره من التأكد من صدق المقياس وثباته.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وفيما يلي حساب الخصائص السيكومترية في البحث الحالي، وذلك بعد تطبيق المقياس على (٦٠) طالبًا وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية - فرع رفحاء.

التجانس الداخلي للمقياس: قام الباحث باستخدام التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين البعد والفقرات التي تنتمي لهذا البعد، وكانت النتائج كما تظهر في الجدول (٢) تدل على وجود ارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠.٠١)، عدا الفقرات ٢، ٧ فكانت عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وذلك فيما يتعلق بمعامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك دلت النتائج على وجود ارتباط بين الفقرات الفرعية والبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالتالي يمكن اعتبار المقياس على درجة عالية من التجانس الداخلي.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي

الفقرة	معامل الارتباط		الفقرة	معامل الارتباط		الفقرة	معامل الارتباط	
	الدرجة الكلية	البعد		الدرجة الكلية	البعد		الدرجة الكلية	البعد
١	**٠.٣٦٨	**٠.٦٧٦	١٣	**٠.٥٣٤	**٠.٧٩٠	٢٥	**٠.٤٩٦	**٠.٧٠٧
٢	*٠.٣١٠	**٠.٦٥٨	١٤	**٠.٦٩٧	**٠.٨٠٨	٢٦	**٠.٥٧٩	**٠.٦١٢
٣	**٠.٥٤٦	**٠.٥٥٦	١٥	**٠.٥١٢	**٠.٧٩٤	٢٧	**٠.٦٨٢	**٠.٦٧٧
٤	**٠.٦٥٦	**٠.٧١٢	١٦	**٠.٤٨٥	**٠.٦٠٧	٢٨	**٠.٦٢٢	**٠.٧٨٩
٥	**٠.٧١١	**٠.٧٤٨	١٧	**٠.٦٩٩	**٠.٧٥٦	٢٩	**٠.٦٦٢	**٠.٨١٤
٦	**٠.٣٣٨	**٠.٤١٨	١٨	**٠.٦١٦	**٠.٦٦٥	٣٠	**٠.٧٢١	**٠.٧٨٤
٧	*٠.٣٢٥	**٠.٥٩٨	١٩	**٠.٥٤٢	**٠.٥٩٨	٣١	**٠.٦٠٩	**٠.٧١٦
٨	**٠.٤٢٥	**٠.٦٥٢	٢٠	**٠.٦٢٦	**٠.٦٧٤	٣٢	**٠.٤٩٧	**٠.٧٣٥
٩	**٠.٤٧٧	**٠.٦٨٤	٢١	**٠.٥١٦	**٠.٧٤٧	٣٣	**٠.٦٨٨	**٠.٣٥٨
١٠	**٠.٤٩٢	**٠.٦١٦	٢٢	**٠.٥٤٩	**٠.٦٧٩	٣٤	**٠.٦٣٣	**٠.٤٦٥
١١	**٠.٦١٣	**٠.٦٤٧	٢٣	**٠.٥٥٩	**٠.٧٣٣	٣٥	**٠.٧٥٦	**٠.٤٤٥
١٢	**٠.٥٩٨	**٠.٥٦٦	٢٤	**٠.٤٠٥	**٠.٦٦٣	٣٦	**٠.٦٢٨	**٠.٦٨٦

وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت النتائج كما هو موضوح بجدول (٣) وجود ارتباط بين الأبعاد الفرعية والمقياس ككل عند مستوى دلالة (٠.٠١).

جدول (٣) معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة للمقياس الذكاء الأخلاقي

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
التمثل العاطفي	**٠.٧٥١	ضبط النفس	**٠.٧٦٥	التسامح	**٠.٨٦٨
الضمير	**٠.٧٧٢	اللطف والاحترام	**٠.٨٢٠	العدل	**٠.٨٠٩

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثبات المقياس: تَمَّ التأكد من معامل ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا – كرونباخ Coronpach- Alpha، وذلك للأبعاد الفرعية وللمقياس ككل كما هو موضوح بالجدول (٤)، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٧٤٧- ٠.٨٠٠) وهي معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، ويتضح من ذلك أن معامل الثبات مرتفع.

جدول (٤) معامل الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي

البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات
التمثل العاطفي	٠.٧٥٢	ضبط النفس	٠.٧٩٢	التسامح	٠.٧٩١
الضمير	٠.٧٤٧	اللطف والاحترام	٠.٧٦١	العدل	٠.٨٠٠
الدرجة الكلية	٠.٧٤٧				

صدق المقياس: استخدم الباحث الصدق التلازمي (صدق المحك)، حيث تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة ضبط الأدوات على المقياس الحالي، ودرجاتهم على مقياس الذكاء الأخلاقي، إعداد العنبر (٢٠١٩) كمحك خارجي، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٩٩) وهي قيمة مرتفعة مما يدل على صدق المقياس الحالي.

مقياس التسويف الأكاديمي، إعداد أبوازريق (٢٠١٢): يتكون المقياس من١٥ فقرة بحيث يمثل الرقم (١) تنطبق بدرجة منخفضة جدا، والرقم (٢) تنطبق بدرجة منخفضة، والرقم (٣) تنطبق بدرجة متوسطة، والرقم (٤) تنطبق بدرجة عالية، والرقم (٥) تنطبق بدرجة عالية جدا، ويقيس المقياس مدى تأجيل الطالب لواجباته ومهماته الدراسية، وتأكد معد المقياس من صدق المحتوى وصدق البناء والثبات.

وفيما يلي حساب الخصائص السيكومترية في البحث الحالي، وذلك بعد تطبيق المقياس على (٦٠) طالبًا وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية - فرع رفحاء.

التجانس الداخلي للمقياس: قام الباحث باستخدام التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما تظهر في الجدول (٥) تدل على وجود ارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالتالي يمكن اعتبار المقياس على درجة عالية من التجانس الداخلي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٤٢	٦	**٠.٤٤٨	١١	**٠.٧٥٥
٢	**٠.٥١٦	٧	**٠.٦٩٢	١٢	**٠.٨٥٣
٣	**٠.٨١٩	٨	*٠.٢٩٨	١٣	**٠.٨٠٤
٤	**٠.٤٨٦	٩	**٠.٧٣١	١٤	**٠.٦٨٠
٥	**٠.٧٥٧	١٠	**٠.٧٧٩	١٥	*٠.٣٢٢

ثبات المقياس: تَمَّ التأكد من معامل ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا – كرونباخ Coronpach- Alpha، وذلك للمقياس ككل، وكان قيمة معامل الثبات ٠.٧٦٠، وهي قيمة مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

صدق المقياس: استخدم الباحث الصدق التلازمي (صدق المحك)، حيث تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة ضبط الأدوات على المقياس الحالي، ودرجاتهم على مقياس التسويف الأكاديمي، إعداد عبود (٢٠١٦) كمحك خارجي، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٤٣) وهي قيمة مرتفعة مما يدل على صدق المقياس الحالي.

نتائج البحث ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أن " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة السنة التحضيرية مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في الذكاء الأخلاقي (التمثل العاطفي- الضمير- ضبط النفس- اللطف والاحترام- التسامح- العدل- الدرجة الكلية)"، وللتحقق من صحة الفرض التالي استخدم الباحث اختبار (ت) في حالة عينتين مستقلتين Independent Samples T-test وذلك للتعرف على مدى تأثير الاختلاف في التسويف الأكاديمي على استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الأخلاقي.

جدول (٦) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين منخفضي ومرتفعي التسويف الأكاديمي على مقياس الذكاء الأخلاقي

الأبعاد	مصدر التباين	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
التمثيل العاطفي	منخفضي التسويف	٦٧	٢٤.١٠٤	٤.٧٣٢	١.٧٤٦	١٥٢	٠.٠٨٣	غير دال
	مرتفعي التسويف	٨٧	٢٥.٣٣٣	٣.٩٩٣				
الضمير	منخفضي التسويف	٦٧	٢٤.٣٢٨	٤.٦٤٩	١.٠٧٩	١٥٢	٠.٢٨٢	غير دال
	مرتفعي التسويف	٨٧	٢٥.٠٦٩	٣.٨٦٠				
ضبط النفس	منخفضي التسويف	٦٧	٢١.٠٠٠	٣.٨١٣	٠.٥٣٩	١٥٢	٠.٥٩١	غير دال
	مرتفعي التسويف	٨٧	٢٠.٦٦٦	٣.٧٩٦				

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

اللطف والاحترام	منخفضي التسويف	٦٧	٤٠.٥٦٧	٥.٧٤٧	١.٦٠٠	١٥٢	٠.١١٢	غير دال
	مرتفعي التسويف	٨٧	٣٩.٠٣٤	٦.٠٠٤				
التسامح	منخفضي التسويف	٦٧	١٩.٤٤٧	٤.٣٥٢	١.٤٣٥	١٥٢	٠.١٥٣	غير دال
	مرتفعي التسويف	٨٧	٢٠.٤٣٦	٤.١٥٠				
العدل	منخفضي التسويف	٦٧	١٩.٦٧١	٤.٣٥٢	١.٨٣٦	١٥٢	٠.٠٦٨	غير دال
	مرتفعي التسويف	٨٧	٢٠.٨٩٦	٤.٠٦٠				
الدرجة الكلية	منخفضي التسويف	٦٧	١٤٩.١١٩	٢٢.٨٥١	٠.٦٣٢	١٥٢	٠.٥٢٩	غير دال
	مرتفعي التسويف	٨٧	١٥١.٤٣٦	٢٢.٣٥٧				

يوضح الجدول (٦) أن قيم (ت) لدلالة الفروق بين منخفضي ومرتفعي التسويف الأكاديمي على مقياس الذكاء الأخلاقي وأبعاده الفرعية (التمثيل العاطفي- الضمير- ضبط النفس-اللطف والاحترام-التسامح-العدل) تراوحت ما بين (٠.٥٣٩- ٤.٧٢٠) ومستويات الدلالة تراوحت ما بين (٠.٠٦٨- ٠.١٧٢) وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، (٠.٠١) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة السنة التحضيرية مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي في الذكاء الأخلاقي (التمثل العاطفي- الضمير- ضبط النفس- اللطف والاحترام- التسامح- العدل- الدرجة الكلية)، مما يشير إلى عدم تحقق الفرض الأول.

ويمكن لنا أن نفسر هذه النتيجة في ضوء فهمنا لمفهوم الذكاء الأخلاقي، والذي في مجمله يشير إلى القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، وهو غير ملزم في الكثير من الأحيان بالفعل، فعلمنا عن شيء ما أنه خاطئ لا يعني أننا لا نقوم به، وهكذا الحال عند الطلبة، علمهم بأن التسويف الأكاديمي له أضرار سلبية لا يلزمهم بعدم الوقوع فيه، وهو ما يظهر في تناول الكثير من الباحثين (عبد اللاه، ٢٠١٩؛ Fuertes et al., 2019؛ Wang et al., 2017) حيث أكدوا على أن التسويف الأكاديمي بأنه يتم بشكل عمدي.

وكذلك قد يعبر مفهوم الذكاء الأخلاقي على معتقد ما قد يكون بالبنية المعرفية للفرد، لكن لا يستطيع القيام به، حيث يعلم أنه ارتكب خطأ ما، أو تجاوز عن أمر ما، وهو يجعل لبعد الضمير عملا في هذا الجانب، وهو ما يشعر به الطالب عند قيامه بالتسويف الأكاديمي، وهذا ما أكد عليه كل من (أبوازريق، ٢٠١٢؛ Quispe-Bendezú et al., 2020 ؛ Yousef, 2020) حيث يتسبب التسويف الأكاديمي في التوتر والشعور بالذنب بسبب تأجيل المهام عن الوقت المحدد، وهو ما ينفي الفكرة التي قد تكون سائدة بأن الطلبة ذوي التسويف المرتفع قد يكون لديهم مستوى منخفض من الذكاء الأخلاقي.

كما أن بعضا من أعمال التسويف قد تكون بسبب الرغبة في الانتهاء من المهام المطلوبة على أكمل وجه وهو ما يتناسب مع مبادئ الذكاء الأخلاقي وهو ما يظهر لنا في بعد الكمالية، حيث أن بعض الطلبة المسوفين يؤجلون المهم رغبة منهم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

في ظهور المهمة بشكل مثالي، وهذا يتفق مع ما أكد عليه أكدمير (Akdemir, 2019) حيث أشار إلى أن جودة المهمة الأكاديمية أحد الأبعاد الأساسية للتسويف الأكاديمي.

كما أن التسويف الأكاديمي قد يرتبط ببعض أخلاقي كون الطلبة المسوفين غالبا ما لا ينكرون أنهم بالفعل أجلوا بعض المهام المطلوبة منها، أي أنهم لما يمارسوا ما يخالف أسس الذكاء الأخلاقي، وذلك بصرف النظر عن السبب وراء التسويف، وهذا يتفق مع ما أشار إليه ليتفينوفا وآخرون (Litvinov et al., 2020)من أن معظم الطلبة المسوفين لا ينكرون تأجيل استكمالهم للمهام الأكاديمية.

ويتفق مع ذلك أيضا نتيجة الدراسة التي قام بها كل من (Narimani et al., 2017؛ Khonig et al., 2019)حيث أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي عن طريق الذكاء الأخلاقي.

إضافة إلى ذلك أن هناك عوامل متعددة تؤثر على التسويف الأكاديمي قد لا يكون منها الذكاء الأخلاقي، فهناك عدم الإدارة الجيدة للوقت، وتغيير نظام الدراسة، وطبيعة المواد الدراسية وطرق التدريس المستخدمة والدافعية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Muliani et al., 2020؛ Narimani et al., 2017 ؛ عبود، ٢٠١٦).

لاختبار صحة الفرض الثاني" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة السنة التحضيرية في الذكاء الأخلاقي (التمثل العاطفي- الضمير- ضبط النفس- اللطف والاحترام- التسامح- العدل- الدرجة الكلية) وفقا لاختلاف الجنس (ذكور/ إناث)، وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) في حالة عينتين مستقلتين Independent Samples T-test وذلك للتعرف على مدى تأثير الاختلاف في الجنس على استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الأخلاقي.

جدول (٧) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الذكاء الأخلاقي

الأبعاد	مصدر التباين	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
التمثيل العاطفي	ذكور	٦٩	٢٥.٤٦٣	٣.٦٩٥	١.٧٦٣	١٥٢	٠.٨٠٨	
	إناث	٨٥	٢٤.٢٥٨	٤.٧٨٣				
الضمير	ذكور	٦٩	٢٥.٤٣٤	٣.٦٧٢	١.٨٧٧	١٥٢	٠.٠٦٨	
	إناث	٨٥	٢٤.١٨٨	٤.٥٦٨				
ضبط النفس	ذكور	٦٩	٢٠.٩٤٢	٣.٧٨٤	٠.٣٨٣	١٥٢	٠.٧٠٢	
	إناث	٨٥	٢٠.٧٠٥	٣.٨٢٢				
اللطف والاحترام	ذكور	٦٩	٣٩.٨٥٥	٥.١٢٨	٠.٢٩٧	١٥٢	٠.٧٧٣	
	إناث	٨٥	٣٩.٥٧٦	٦.٥٢٧				
التسامح	ذكور	٦٩	٢٠.٥٧٩	٣.٧٧٤	١.٥١٣	١٥٢	٠.٣٢	

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	إناث	٨٥	١٩.٥٤١	٤.٥٧٦			
العدل	ذكور	٦٩	٢١.٣٤٧	٣.٣٩٤	٢.٧٩٥	١٥٢	٠.٠٠٧
	إناث	٨٥	١٩.٥٦٤	٤.٥١٥			
الدرجة الكلية	ذكور	٦٩	١٥٣.٦٢٣	١٩.٨٦٥	١.٥٩٣	١٥٢	٠.١١٣
	إناث	٨٥	١٤٧.٨٣٥	٢٤.٢٨٦			

يوضح الجدول (٧) أن قيم (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الذكاء الأخلاقي وأبعاده الفرعية (التمثيل العاطفي- الضمير- ضبط النفس- اللطف والاحترام-التسامح-العدل-الدرجة الكلية) تراوحت ما بين (٠.٣٨٣- ٢.٧٦٥) ومستويات الدلالة تراوحت ما بين (٠.٨٠٨- ٠.٠٠٧) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الذكاء الأخلاقي (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية) وفقا لمتغير الجنس.

ويمكن أن نفسر هذه النتيجة في ضوء فهمنا لطبيعة مجتمع البحث وهم طلاب السنة التحضيرية جامعة الحدود الشمالية برفحاء، وهو مجتمع صغير إلى حد ما يتشابه أفراده في الكثير من الصفات الشخصية والعادات الاجتماعية، وذلك لتقارب القبلي بين أفراده، مما يجعل الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للذكاء الأخلاقية لم تظهر بينهما إلا فروق بسيطة لم تصل إلى درجة الدلالة ما بين الذكور والإناث.

وهذا ما يوضح لنا أن الذكاء الأخلاقي يرتبط عادة بعادات وتقاليد المجتمع الذي يوجد فيه، وهو ما يجعل جميع أفراده يخضعون لمظلة واحدة من القيم يتشابه أفراده ذكورا وإناثا في التمثيل العاطفي والضمير واللطف والتسامح والعدل وضبط النفس، إذا أن هذه الأبعاد التي تمثل للذكاء الأخلاقي من الصعب فصلها عن قيم المجتمع، وهذا يتفق مع ما ذكره المذكوري (٢٠١٧) حيث يشير إلى أن الذكاء الأخلاقي يرتبط بقيم المجتمع وعاداته وتقاليده.

كذلك فإن فهمنا لطبيعة الذكاء الأخلاقي كونه قدرة فردية يتحمل الفرد ما ينتج عنها من التمييز بين الصواب والخطأ، وهو ما قد يكون موجود عن الذكور والإناث على حد السواء، إذا منطقيا لا فرق بينهما في هذا التمييز، فلا يوجد منطق يبين لنا أن مخالفة حكم أو قانون معين يرتبط بالذكور دون الإناث أو العكس، وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه أولوسولا وأجايي (Olusola, & Ajayi, 2015) حيث يشير إلى الذكاء الأخلاقي قدرة فردية تمكنا من التمييز بين الصواب والخطأ وذلك بناء على قناعات أخلاقية قوية.

ويتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة أكبريلاك وآخرون (Akbarilakeh et al., 2020) حيث لم تكن هناك فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الأخلاقي، وكذلك دراسة أبوبكر (٢٠١٩) حيث لم تكن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعدي التسامح والتعاطف، في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

حين كانت هناك فروق بين متوسطي الذكور والإناث في العطف والضمير والعدل والاحترام والدرجة الكلية لصالح الإناث.

وكذلك تتفق جزئيا مع نتائج الدراسة التي توصلت إليها توبراك وكاراكوس (Toprak & Karakus, 2018)حيث لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وبعدي النزاهة والمسؤولية، بينما كانت هناك فروق في بعدي التسامح والتعاطف.

وتختلف نتيجة هذا الفرض ما توصلت إليه دراسة الخفاف (٢٠١٧) حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، بينما كانت الفروق لصالح الإناث في الدراسة التي قام بها كل من (أبوعواد، ٢٠١١؛ Olusola & Ajayi, 2015).

وكذلك تختلف مع دراسة مؤمني (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي وفي درجات الأبعاد (الضمير، الاحترام، اللطف، التسامح، العدل) تعزى للجنس ولصالح الطالبات، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على بعدي (التعاطف والتحكم الذاتي) تعزى للجنس.

لاختبار صحة الفرض الثالث " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة السنة التحضيرية في التسويف الأكاديمي وفقا لاختلاف الجنس (ذكور/ إناث)"، وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) في حالة عينتين مستقلتين Independent Samples T-test وذلك للتعرف على مدى تأثير الاختلاف في الجنس على استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي.

جدول (٨) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس التسويف الأكاديمي

الأبعاد	مصدر التباين	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
التسويف	ذكور	٦٩	٤٨.٣٧٦	١٠.٠٦٠	٣.٧٦٨	١٥٢	٠.٠٠٠	
	إناث	٨٥	٤١.٧٤١	١١.٤٧٧				

يوضح الجدول (٨) أن قيم (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس التسويف الأكاديمي كانت ٣.٧٦٨، عند مستوى الدلالة ٠.٠٠٠ وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس التسويف الأكاديمي وفقا لمتغير الجنس وكانت هذه الفروق لصالح الذكور.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يمكن تفسير هذا النتيجة في ضوء فهمنا لطبيعة مدى استجابة الذكور والإناث في الاستجابة للمهام المطلوبة منها من قبل المعلمين، حيث أن الإناث عادة ما يظهرن استجابة سريعة لهذه المهام، وفي الانتهاء لها، كما أن الذكور عادة ما يضعن مجموعة من الأسباب التي قد تحول بين استجابتهم السريعة لأداء المهام المطلوبة منهم.

كما أن التعامل مع طبيعة الفروق ما بين الذكور والإناث تخضع لنفس مبادئ التسويف الأكاديمي، كونه مشكلة ذات جوانب متعددة، وهذه الجوانب كثير ما تتداخل وتتشابك مع بعضها البعض، والتي منها مدى الارتباط بالأقران، والأهداف المستقبلية والدافعية للإنجاز، وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه (Khonig et al., 2019؛ Fulano et al., 2020) من أن التسويف الأكاديمي يتضمن مجموعة من الأبعاد المعرفية والسلوكية.

كما أن طبيعة الفروق بين الذكور والإناث تظهر لنا أن تأثير الأقران لدى الذكور أكثر، حيث قد يكون الأقران سببا في التسويف الأكاديمي، حيث أن الذكور يميلون إلى مساعدة زملائهم في الأمور الخارجية أكثر من الإناث، مما يسبب في تأجيل المهام المطلوبة منهم، وهوما ذكره عبود (٢٠١٦) من أن ضغط الأقران من العوامل الخارجية التي ترتبط بالتسويف الأكاديمي.

كما أن طبيعة مجتمع البحث تشير إلى أن الذكور قد يكون أكثر في المهام المطلوبة منهم من الإناث، مما يجعلهم أحيانا يؤخرون بعض المهام لأداء مهام أخرى قد يرون أنها الأهم في الوقت الحالي، حيث أن الارتباطات والمهام العائلية في مجتمع البحث أكثر لدى الذكور منه لدى الإناث، وهو يتفق مع أشار إليه ويستغيت وآخرون (Westgate, Wormington, Oleson, 2017)تحت مسمى التسويف الأكاديمي غير المنتج حيث يقوم الطالب بمهام لا ترتبط بالصف الدراسي مثل بعض الأعمال المنزلية أو دفع الفواتير.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة كل من (عبداللاه، ٢٠١٩؛ Akdemir, 2019؛ Elias, 2020؛ Moslemi et al., 2020) حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وكانت تلك الفرق لصالح الإناث.

في حين تختلف مع ما توصل إليه كل من (Yousef, 2020؛ الربعة ومقابلة، ٢٠١٩) حيث لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ما بين الذكور والإناث.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التوصيات:

دراسات مستقبلية:

١- عمل دراسات عن الفروق بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الأخلاقي في التسويف الأكاديمي لدى طلاب السنة التحضيرية.

٢- عمل دراسات عن إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي والطفو الأكاديمي عبر الذكاء الأخلاقي لدى طلاب السنة التحضيرية.

مقترحات تنفيذية:

١- توافر مقاييس تخص الذكاء الأخلاقي والتسويف الأكاديمي لدى الإرشاد الطلابي تسمح للطلاب معرفة مستوى الذكاء الأخلاقي لديهم.

٢- تضمين مقررات تطوير الذات بعمادة السنة التحضيرية على جلسات تدريبية تشمل الذكاء الأخلاقي وتدريبات تعمل على تنميته، والتسويف الأكاديمي وتدريبات تعمل على التقليل منه.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبوازريق، محمد محمود عيسى .(2012) *أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الصف العاشر* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

أبوبكر، أحمد سمير صديق. (٢٠١٩). الذكاء الأخلاقي كمنبئ بجودة الصداقة لدى طلبة جامعة المنيا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢٠ (٢)، ٥٨١ - ٦١٥.

أبوعواد، سعدية موسى محمد. (٢٠١١). *الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسلوك الاجتماعي المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

الجاجي، رجاء محمد ديب؛ الحدابي، داود عبد الملك؛ والحمادي، عبد الله عثمان. (٢٠١٨). بناء مقياس الذكاء الأخلاقي وفق مستويات الحكم الأخلاقي للطلبة الجامعيين. *المجلة الدولية لتنمية المواهب، ٩* (١٦)، ١٤١-١٧٠.
https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

الخفاف، إيمان عباس علي. (٢٠١٧). تطور الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال بعمر (٥-٦-٧) سنة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٥* (٢)، ١٣٤-١٦٠.

الربعة، يوسف أحمد سالم؛ ومقابلة، نصر يوسف مصطفى. (٢٠١٩). القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة الوقت والمعتقدات ما وراء المعرفية بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧* (٢)، ٤٣٠ - ٤٦١.

الصمادي، ولاء زايد .(2019) *القدرة التنبؤية للهوية الأخلاقية والذكاء الأخلاقي بالسلوك الأخلاقي* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/989576

عبداللاه، سحر محمود محمد. (٢٠١٩). إسهام كل من الكمالية الأكاديمية والمستوى التحصيلي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة سوهاج. *مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية، ٣٤* (٣)، ٩٤ - ١٣٥.

عبود، محمد. (٢٠١٦). العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية في الأردن .*مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، ٣٠(٣)، ٦٤١ -٦٦٢.

العنبر، عبد الحميد سليمان محمود .(2019) *أثر الذكاء الأخلاقي على سمعة الجامعات الأردنية الخاصة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

محمود، سماح محمود إبراهيم. (٢٠١٦). النمذجة البنائية للعلاقات بين الحكمة والذكاء الأخلاقي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الجامعية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٧٦، ٦٩- ١٠٩.

المذكوري، سميرة علي حسن. (٢٠١٧). البيئة الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى الطفل الكويتي: دراسة مقارنة بين الجنسين *بحوث في التربية النوعية*، ٢٩، ٢٢٨ .258 -

مرتضى، هدى محمد الجابر. (٢٠٢٠). المشكلات السلوكية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى المراهقين. *دراسات تربوية ونفسية*، ٣٥ (١٠٧). ٣٣٩-٣٩٧.

مؤمني، عبد اللطيف عبد الكريم. (٢٠١٥). مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيري الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الأغوار الشمالية في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١١ (١) .١٧ -٣٠.

المراجع الأجنبية:

Akbarilakeh, M., Lili, M. M., Yazdani, S., Afshar, L., & Moraveji, A. (2020). *Relationship of academic procrastination with perceived competence, coping, self-esteem and self-efficacy in nursing students*. Enfermería Clínica (English Edition). https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.enfcle.2019.07.013

Akdemir, O. (2019). Academic Procrastination Behaviors of Preservice Teachers in Turkish Context. *World Journal of Education.9* (2). 13-21.

Altan, M. Z. (2017). Moral Intelligence for More Diverse and Democratic World. *Online Submission*, *3*(3), 197–209.

Arias-Chávez, D., Ramos-Quispe, T., Villalba-Condori, K., & Cangalaya-Sevillano, L. (2020). Self-Efficacy and Academic Procrastination: A Study Conducted in University Students of Metropolitan Lima, International Journal of Innovation, *Creativity and Change*, *11*(10), 374-390.

Arif, A. H., Din, M., & Saleem, Z. (2019). Exploring Gender Differences in Moral Intelligence and its Effects on the

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Learning Outcomes of Second Year College Students. *Global Regional Review, IV* (III). 360-366. URL: http://dx.doi.org/10.31703/grr.

Arshiha, M., Talari, K., Noghani, F., Goyaghaj, N., & Lurianic. T. (2016). The Relationship between moral intelligence and communication skills among nursing students. *Medical Ethics and History of Medicine. 9*(3).44-54.

Asl, H. N. (2019). A Literature Review on the Implications of Moral Intelligence and Educational Effectiveness in the Area of Educational Management; Are They Interrelated. *JMDMA, 1*(3), 85-89.

Balkis, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: A structural model. *European Journal of Psychology of Education*, *28*(3), 825-839. doi:http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10212-012-0142-5.

Borba, M. (2001). *The systematic plane to building moral intelligence*. An available from: http://www.micheleborba.com/

Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, J. T., Gómez-Romero, M. J., & Tomás-Sábado, J. (2020). *Relationship of academic procrastination with perceived competence, coping, self-esteem and self-efficacy in nursing students. Enfermería Clínica* (English Edition). https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.enfcle.2019.07.013

Cıkrıkçı, Ö. & Erzen, E. (2020). Academic Procrastination, School Attachment, and Life Satisfaction: A Mediation Model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior*

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

Therapy, 1-18. https://doi.org/10.1007/s10942-020-00336-5.

Clarken, R. H. (2009). *Moral Intelligence in the Schools. In Online Submission. Online Submission*. Paper presented at the Annual Meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters (Detroit, MI, Mar 20, 2009).

Elias, R. Z. (2020). Procrastination and Its Relationship with Business Students' Cheating Perceptions. *American Journal of Business Education (AJBE)*, *13*(1), 1-8

Fuertes, M. C. M., Jose, B. M. D., Nem Singh, M. A. A., Rubio, P. E. P., & de Guzman, A. B. (2019). The moderating effects of information overload and academic procrastination on the information avoidance behavior among Filipino undergraduate thesis writers. *Journal of Librarianship and Information Science*.1-19. https://doi.org/10.1177/0961000619871608

Fulano, C., Magalhães, P., Núñez, J. C., Marcuzzo, S., & Rosário, P. (2020). As the twig is bent, so is the tree inclined: Lack of prior knowledge as a driver of academic procrastination. *International Journal of School and Educational Psychology*.1-13. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/21683603.2020.1719945

Hensley, L. C., & Munn, K. J. (2020). The power of writing about procrastination: journaling as a tool for change. *Journal of Further and Higher Education*. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/0309877X.2019.1702154

Khonig, A., A, Banadig, K, H, Bastam, A., R (2019). Survey of the Role of Moral Intelligence and Cell Phone Addiction in Academic Procrastination of Students. *Education Strategies in Medical Sciences*, *11*(5), 76-83

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

Khoniq, A. Sh., & Hassani, A. (2018). Distinguish students with high and low moral intelligence based on social intelligence and high-risk behaviors. *Quarterly Journal of Medical Ethics, 11* (42), 35–46.

Khosravani, M., Khosravani, M., Borhani, f., and Mohsenpour, m. (2020).The relationship between moral intelligence and organizational commitment of nurses. *Clinical Ethics, 0*(0), 1-6. Article reuse guidelines: sagepub.com/journals-permissions DOI: 10.1177/1477750920908008 journals.sagepub.com/home/cet.

Litvinov, A., Kokoris, A., Kimora, V., Kootenai, A., & Pozdnyakov, V. (2020). Procrastination as a Threat to the Psychological Security of the Educational Environment. *Behavioral Sciences, 10*(1), 1-10.

Moslemi, Z., Ghomi, M., & Mohammadi, D. (2020). The relationship between personality dimensions (neuroticism, conscientiousness) and Self-esteem with Academic procrastination among students at Qom University of Medical Sciences. *Development Strategies in Medical Education, 7*(1), 5-16

Muliani, R., Imam, H., & Dendiawan, E. (2020). Relationship between Stress Level and Academic Procrastination among New Nursing Students. *The Malaysian Journal of Nursing, 11*(3), 63-67.

Naeimi, L., & Golshani, F. (2019). Effectiveness of Moral Intelligence Training on Cognitive Distortions in Patients with General Anxiety Disorder. *SALAMAT IJTIMAI (Community Health), 6*(4), 389-396

Narimani, M & Mohammadi, G & Rad, N & Mohammadi bytamar, J. (2017). The role of moral intelligence and risk perception in predicting students' academic burnout and

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

procrastination. *Journal of school psychology*. 6. 124-145. 10.22098/jsp.2017.571

Olusola, O. I., & Ajayi, O. S. (2015). Moral Intelligence: An Antidote to Examination Malpractices in Nigerian Schools. *Universal Journal of Educational Research, 3*(2), 32–38.

Prasetiawan, H., & Barida, M. (2018). *The profile of adolescent' moral intelligence and practical solution to its improvement efforts*. Les Ulis: EDP Sciences. doi:http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1051/shsconf/20184200121

Quispe-Bendezú, L. E., Araujo-Castillo, R. L., García-Tejada, J. E., García-Tejada, Y., Sprock, A. S., & Villalba-Condori, K. O. (2020). Relationship between Academic Procrastination and Attributions of Achievement Motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(1), 188-205.

Skandari, N., Golaghaie, F., Aghabarary, M., Dinmohammadi, M., Koohestani, H., Didehdar, M., ... & Abbasi, M. (2019). Explaining the relationship between moral intelligence and professional self-concept with the competency of nursing students in providing spiritual care to promote nursing education. *Journal of Education and Health Promotion*, 8, 1-6. DOI: 10.4103/jehp.jehp_105_19

Szulczewski, G. (2019). Artificial intelligence and moral intelligence. Introduction to cybernetics. *Annales. Ethics in Economic Life*, *22* (3), 19-31. http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.18778/1899-2226.22.3.02

Toprak, M., & Karakus, M. (2018). Teachers' moral intelligence: A scale adaptation into Turkish and preliminary

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

evidence. *European Journal of Educational Research, 7*(4), 901-911.

Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L.-W., Liu, X.-P., & Chen, Y.-F. (2017). Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive–Behavioral Therapy as Treatments for Academic Procrastination: A Randomized Controlled Group Session. *Research on Social Work Practice, 27*(1), 48–58. https://doi.org/10.1177/1049731515577890

Westgate, E. C., Wormington, S. V., Oleson, K. C., & Lindgren, K. P. (2017). Productive procrastination: Academic procrastination style predicts academic and alcohol outcomes. *Journal of Applied Social Psychology, 47*(3), 124-135. doi:http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/jasp.12417.

Yousef, A. M. I. (2020). Future Time Perspective in its Relationship to Academic Tasks Procrastination for Secondary Stage Students. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology, 6*(1), 81-113.

Yurtseven, N., & Doğan, S. (2019). Structural relationships among academic procrastination, academic motivation, and problem solving skill in prep class college students. *Pegem Journal of Education and Instruction, 9*(3), 849-876. doi:http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.14527/pegegog.2019.027

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

مستقبل التعليم في ضوء الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته - الفرص والتحديات

The Future of Education in Light of Artificial Intelligence and Its Applications - Opportunities and Challenges

إعداد

وردة غرمان عثمان العمري

Worda Gharman Othman Al-Omari

قسم تقنيات التعليم ،كلية التربية ، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة ، المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/ejev.2025.436375

استلام البحث: ٥ / ٤ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ٢ / ٦ / ٢٠٢٥

العمري، وردة غرمان عثمان (٢٠٢٥). مستقبل التعليم في ضوء الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته - الفرص والتحديات. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ١٠٠٧ - ١٠٢٠.

https://ejev.journals.ekb.eg

مستقبل التعليم في ضوء الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته - الفرص والتحديات

المستخلص:

في ظل النمو السريع في مجال الذكاء الاصطناعي وتزايد التطبيقات الناتجة عنه لاسيما في مجال التعليم والتعلم وكثرة الحديث حول مستقبل هذا المجال، ومن خلال القراءة المستفيضة لأبرز الدراسات السابقة حول موضوع الذكاء الاصطناعي واستخداماته في مجال التعليم يلخص هذا المقال أبرز المحاور التي توضح دور الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التشكيل المستقبلي للمنظومة التعليمية، والفرص الجوهرية للاستفادة منه وكيفية توظيف تطبيقاته بشكل فعال في العملية التعليمية ، كما يوضح أبرز التحديات والمخاوف الأخلاقية حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته ، كما يتناول المقال عدد من المقترحات لزيادة الاستفادة من تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل أفضل في العملية التعليمية، بالإضافة إلى بعض الارشادات اللازمة لتحسين تجربة المستخدم لهذه الأدوات، وتقليل من السلبيات الناجمة عن سوء الاستخدام لأدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي – مستقبل التعليم – تحديات الذكاء الاصطناعي

Abstract:

In light of the rapid growth in the field of artificial intelligence and the increasing applications resulting from it, especially in the field of education and learning, and the frequent talk about the future of this field, and through extensive reading of the most prominent previous studies on the subject of artificial intelligence and its uses in the field of education, this article summarizes the most prominent axes that clarify the role of artificial intelligence and its applications in the future formation of the educational system, the essential opportunities to benefit from it and how to employ its applications effectively in the educational process, as well as clarifying the most prominent challenges and ethical concerns about the use of artificial intelligence tools and applications. The article also addressed a number of proposals that could contribute to increasing the benefit from artificial intelligence tools in education and learning, in addition to some necessary guidelines to improve the

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

user experience of these tools, and reduce the negatives resulting from the misuse of artificial intelligence tools and applications in the educational process.

Keywords: Artificial Intelligence – Future of Education – Challenges of Artificial Intelligence

مقدمة:

يشهدُ العالم في السنوات الأخيرة تسارعاً مذهلاً فيما تنتجه التكنولوجيا الحديثة لاسيما في مجال الذكاء الاصطناعي؛ فقد أصبح تأثيره واضحاً وملموساً لدى الجميع في أنواع المجالات المختلفة. ويعد مجال التعليم والبحث العلمي من أبرز المجالات التي حظيت بالكثير من أدوات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته؛ حيث أصبح هناك فيضاً واسعاً من الوسائل والبرامج الذكية التي تزداد يوماً بعد يوم لدعم عملية التعليم والتعلم سواءً كان ذاتياً أو غير ذاتياً فردياً أو جماعياً مجانياً أو بمقابل مالي. كما أدى هذا التسارع المطرد إلى ازدياد التطور في الأنظمة الذكية في حد ذاتها من خلال التقدم فيما يسمى بالتعلم العميق والتي نشأ عنها الذكاء الاصطناعي التوليدي القائم في أصله على المحتوى الرقمي الذي ينمو من خلال زيادة الاستخدام للأدوات والوسائل الرقمية على اختلاف أنواعها.

ونتيجة لذلك أصبح هناك علاقة قوية بين المحتوى الرقمي ومنتجات الذكاء الاصطناعي التوليدية؛ مما انعكس بدوره على الممارسات التعليمية وأحدث تأثيراً واسعاً في المجال التعليمي متزامنا بظهور العديد من المصطلحات العلمية التي أصبحت شائعة الاستخدام كالذكاء الاصطناعي Artificial intelligence والتعلم الآلي Machine Learning والتعلم العميق Deep knowledge الذكاء التوليدي Generative Artificial Intelligence ومعالجة اللغة الطبيعية NLP وغيرها؛ بل ظهر ما يعرف بأُمية الذكاء الاصطناعي لمن لا يلم بالمعارف الأساسية في مجال الذكاء الاصطناعي وكيفية التعامل معه؛ (Wu, 2023)؛ مما يوحي بتغيير جوهري ونقلة نوعية في الشكل المستقبلي للعملية التعليمية، تُشكل من خلالها الأنظمة التعليمية القادمة، وتُحدد الخطط وتُنشئ البرامج بشكل جديد، مما يستدعي النظر من قبل التربويين والباحثين وصناع القرار إلى ضرورة الإسهام في بلورة الاطار المستقبلي للتعليم في ضوء تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بما يناسب حاجة المجتمعات وثقافتها ويضع في الحسبان الأولويات الوطنية والاقتصادية والاجتماعية التي يجب مراعاتها في الأنظمة التعليمية الحديثة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ولعلنا في هذا المقال نلقي الضوء على بعض المحاور المهمة عن دور الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التشكيل المستقبلي للمنظومة التعليمية، والفرص الجوهرية للاستفادة منه، وتحديد أبرز التحديات في ذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات السابقة التي تناولت هذا الموضوع واستقصاء ما طرحه الباحثين حول هذا الموضوع؛ بالإضافة الى رؤية الباحثة ومقترحاتها حول مستقبل التعليم في ضوء تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

الفرص الجوهرية للاستفادة من تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تطوير المنظومة التعليمية:

تساعد نماذج الذكاء الاصطناعي بما تمتلكه من إمكانيات هائلة في العمل على اصلاح المعايير التعليمية الحالية من خلال فتح باب المناقشات والتشاور بين مختلف أطراف العملية التعليمية؛ للتمكن من السير خطوة متقدمة للأمام في مسار تشكيل التعليم الحديث؛ الذي يتطلب مناسبته لجميع الفئات والأعمار، وعدم تقييده في قوالب محددة بالإضافة لمراعاته لمستجدات العصر والظروف الطارئة. كما تمثل بعض تقنيات الذكاء الاصطناعي على سبيل المثال، الشات جي بي تي ChatGPT على سبيل المثال وسيلة مهمة جداً في عمليات أتمتة الأنظمة، ومن ثم تطوير عمليات التصنيف والتحليل والتنبؤ وتتبع الأداء، مما يعطي قيمة وفعالية كبيرة لهذه الأدوات بحيث يمكن الاستفادة منها في الكثير من الجوانب، ومنها(Halaweh, 2023):

- تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين من خلال تتبع أدائهم في المهام المختلفة، وبناءً على ذلك يمكن للمعلمين المساعدة في تكييف التقارير وتقديم الملاحظات المناسبة للطلبة.
- تصنيف المقالات والبحوث والدراسات الأكاديمية، وتحليلها، وإيجاد مصادرها، وتقديم الاقتراحات، والتنبؤ بدراسات أخرى وفق النتائج السابقة؛ كل ذلك بشكل أسهل وأدق وأسرع من الأدوات التقليدية.
- تحديد المجالات التي يواجه فيها المتعلمين صعوبات معينة ومن ثم العمل على تخصيص عملية التعلم والمساعدة في انشاء الدورات التعليمية والبرامج المناسبة وفق ذلك.
- الاستفادة من عملية التصنيف في تقييم الطلبة وتصحيح الإجابات عبر تقنيات المصحح الآلي الذي يختصر الكثير من الجهد والوقت في عملية التصحيح، كما يمكن الاستفادة منه أيضاً كمصحح تقائي اثناء عملية التعلم الذاتي وبالتالي فانه يعمل كمساعد تعليمي للطلبة.
- الاستفادة من أدوات الذكاء الاصطناعي في تخفيف العبء على المعلمين في المستقبل ونقل المهام الإدارية والروتينية لهذه التطبيقات والبرامج الذكية، ومن ثم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

توجيه الاهتمام والتركيز على دعم وتحفيز الطلبة وصياغة الخطط المبتكرة للدروس والأنشطة وتقديم الدعم والتوجيه للطلبة والتطوير المهني للمعلم نفسه؛ مما يعزز دور الطلبة وينعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية.

من ناحية أخرى، تتعدى أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي مجال التصنيف والتقييم لتشكل أهمية أخرى كبيرة في مجال الترجمة حيث تزدهر فيها ترجمة العلوم والمعارف بشكل جديد يمثل نقلة نوعية يمكن من خلالها أن تتاح المعلومات والمعارف والدورات التعليمية بشتى أنواع اللغات الحية وعرضها بشكل فوري في الوقت ذاته؛ كما ستتطور طرق عرض المحتوى باللغات المختلفة بنمط وأسلوب ذكي ينبئ بمستقبلٍ واعدا في هذا المجال ؛ مما يعزز عملية التعلم عبر مختلف البلاد والثقافات ويتجاوز تحديات الترجمة في الماضي ، ويخلق بيئات تعليمية تكيفية جديدة تتسم بالفاعلية والتعددية وقابلة للتحسين المستمر مما قد يخلق ثورة في تجارب التعلم كنتيجة للدقة العالية في الترجمة وتقديم المحتوى التعليمي بصورة فعالة وسريعة ومتعددة اللغات وقابلة للوصول لمختلف فئات المتعلمين وأكثرهم تنوعاً؛ وبالتالي توفير بيئات تعليمية حديثة أكثر قابلية واستجابة وتكيفاً لحاجات المتعلم العصري(Williamson & Eynon, 2020).

بالإضافة إلى ما سبق يمكن الاستفادة من برامج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تخصيص عملية التعلم أو ما يعرف بتفريد التعلم؛ بمعنى تكييف المناهج التعليمية والدورات التدريبية لتناسب احتياجات كل فرد وتقدمه؛ وقد أشارت العديد من التجارب إلى نجاح هذا التوجه التعليمي في عدد من المجالات كالتدريب الطبي، علوم الحاسب، والرياضيات وغيرها(Wu, 2023). من هنا يمكن للذكاء الاصطناعي أن يقدم نهجا تربوياً مخصصاً مصمما بدقة لاستيعاب أنماط التعلم الفردية وتخصيص تجارب المتعلم بما يناسب احتياجاته.

كما تشير الأبحاث أن أدوات الذكاء الاصطناعي أصبحت قادرة على إعادة إنتاج الأنماط الفنية وابتكار تعبيرات فنية فريدة وابداعية في مجال تعليم الفنون بأنواعها كتأليف الموسيقى وكتابة الشعر وسرد الروايات وغيرها؛ فيما أصبح ملاحظاً أن الأعمال المنتجة بواسطة الذكاء الاصطناعي أصبحت متطورة للغاية إلى الدرجة التي يصعب على المتلقي التمييز بينها وبين ما ينتجه الانسان العادي باستخدام التكنولوجيا التقليدية، وعلى الرغم من هذا الابداع الهائل القائم على الذكاء الاصطناعي فانه لم تحقيقه بشكل واضح وكافي في المجال التعليمي وتكييف المناهج وتنفيذه في عملية التدريس. مما يشير الى أهمية السعي للكشف عن سبل استغلال هذه المقومات في برامج وأدوات الذكاء الاصطناعي وتكييفها في العملية التعليمية بما

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يساعد على تشجيع الابتكار والإبداع لدى المتعلمين في ضوء تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي والمستجدات التعليمية واحتياجات المتعلم في العصر الحديث (L. Chen et al., 2020).

التوظيف الفعال لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في العملية التربوية:

مما لاشك فيه أن مسار التطور في استخدام الذكاء الاصطناعي بأدواته ووسائله المتنوعة تمضي قدمًا وبشكل متسارع لا فيه مجال للعودة الى الخلف ولعل روبوتي صوفيا ويوكي كانتا مثالين واضحين على إمكانية تطبيق تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بشكل فعال في التعليم (McGowan et al., 2023) ، و توظيفها بما يضمن الاستفادة القصوى من أدوات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، ومن هنا يمكن الإشارة الى بعض الإجراءات التي يمكنها تفعيل الاستفادة من هذه التكنولوجيا الهائلة بما يحقق الأهداف التعليمية بطرق حديثة ومتطورة ومواكبة لمعطيات التكنولوجيا الحالية:

- إعادة صياغة الأهداف التعليمية والتربوية بأسلوب رقمي يتضمن إمكانية تحقيقها في بيئات تعليمية مختلفة سواء كانت البيئة رقمية أو صفية أو قائمة على أدوات ذكية أو مزيج منهم؛ وتتطلب هذه الاجراءات تظافر الجهود بين أطراف العملية التعليمية والمهتمين بتطوير المناهج التربوية بأسلوب عصري.
- تصميم مناهج للذكاء الاصطناعي تتضمن مهارات مرتبطة بمجالات الذكاء الاصطناعي وبالمهن المستقبلية المناسبة لهذه المجالات، واجراء بحوث أكثر منهجية حول المناهج التربوية للتعليم الخاص بالذكاء الاصطناعي مما يساهم بشكل كبير في تطوير هذا المجال والاستفادة منه(Lim et al., 2023)

ويضيف (Jamalova et al., 2022) إلى ذلك بعض الإرشادات المهمة لضمان تفعيل الاستفادة من نماذج الذكاء الاصطناعي منها:

- رسم خطة واضحة للمعلمين تتضمن دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في عملية التدريس وتحضير الأنشطة ومتابعة الطلبة وتقييمهم واعداد الاختبارات والمهام وغيرها.
- إعطاء دورات تدريبية خاصة للمعلمين تتضمن تطوير مهاراتهم الرقمية واستخدام البرامج والمنصات الذكية في عملية التدريس واجراء تقييم دوري للمعلمين للتأكد من مستوى الفجوة الرقمية في استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.
- تقديم الدروس التعليمية بطابع حديث والتخلص من عملية الجمود في استخدام الأساليب التقليدية في تحقيق الأهداف التعليمية.

بالإضافة إلى ذلك؛ فإن توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تتبع أداء الطلبة وتزويدهم بالملاحظات الفورية يؤدي إلى دعم تعلم الطلبة بشكل فعال من خلال

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

استخدام عناصر تحفيزية ذكية تتفاعل مع المتعلم في الوقت الفعلي لأداء المهمة كالتعبيرات التحفيزية وأسلوب النقاط والارتقاء والتلميحات وغيرها؛ مما يساعد على التقدم في مسار ممتع يزيد من دافعية المتعلمين ورضاهم عن عملية التعلم ويساعدهم على بقاء أثر التعلم أقصى مدة ممكنة (C. M. Chen et al., 2021). كذلك تساعد أتمته الأعمال الإدارية المعلمين باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تخصيص المعلمين المزيد من الوقت في توجيه الطلبة وارشادهم وتنمية المهارات الاجتماعية والأنشطة التعاونية لديهم وبالتالي تحقيق تجارب تعليمية ممتعة وموجهة (Taheri Khosroshahi, 2024).

كما يتضمن التوظيف الفعال لبرامج الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمة الاهتمام بدور الطالب ومساهمته الفعالة في عملية التعلم؛ على سبيل المثال: اشراك الطلبة في الأنشطة التعليمية كإنشاء العروض التقديمية الذكية والتفاعل الإيجابي وكتابة المحتوى واستخدام البرامج الذكية في إتمام المهام تحت اشراف وتوجيه المعلم مما يساعد في تغذية عملية التعلم الذاتي لديهم وتحمل المسؤولية في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي دون الاعتماد الكامل عليها في انجاز المهام.

دور المعلم والمؤسسة التعليمية في مواكبة مستجدات الذكاء الاصطناعي في التعليم ومواجهة التحديات:

يؤدي المعلم دوراً مهماً في تفعيل استخدام برامج وأدوات الذكاء الاصطناعي في التدريس من خلال الإمكانات والفرص التي تقدمها هذه الأدوات والتي تمت الإشارة اليها فيما سبق؛ ولكن تجدر الإشارة إلى أنه ينبغي للمعلم الحفاظ في الوقت ذاته على تنمية المهارات الضرورية للطلبة كمهارات التحليل والتفكير وحل المشكلات وغيرها، وذلك من خلال تفعيل استراتيجيات تعليمية بديلة تتضمن أداء مهام غير رقمية يتم فيها صقل شخصية المتعلم وتطوير مهاراته كالمقابلات والقاء العروض الشفهية وشرح كيفية أداء المهام واستنتاج الحلول لمشكلات مقترحة في اللقاءات الصفية وبناء النماذج في الحصص اللاصفية وتشجيع الأعمال الورقية وغيرها الكثير؛ وعدم الاكتفاء بإرسال المهام واستلامها بشكل رقمي لا يكشف عن مستوى الطالب الفعلي و المهارات التي ينبغي أن يمتلكها في المراحل الدراسية المختلفة.

من هنا يمكن القول بأن الإمكانيات التي تتيحها تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لاسيما في المراحل التعليمية المبكرة من التعرف على برامج الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته واتقان مهاراته تساعد في تعزيز التعليم ومساعدة المعلم بصورة كبيرة ومذهلة، ولكن ينبغي للمعلم التوازن في استخدامها؛ بما يكمل عمل المعلمين وتحديد

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

النطاق الذي يمكن من خلاله توزيع الأدوار بين الانسان (المعلمين) والآلة وليس استبدالهم، فلا غنى عن المعلم بأي حال من الأحوال لاسيما في ظل اختلاف الثقافات وتباين الأهداف في المؤسسات والقطاعات التعليمية حسب متغيرات أخرى متعددة(Su & Zhong, 2022).

وتوضيحاً لما تم ذكره، ينبغي على المؤسسات التعليمية ومراكز اتخاذ القرار في القطاع التعليمي تبني سياسات واضحة في محاربة الانتحال العلمي والغش الأكاديمي من خلال توفير أدوات وبرامج قائمة على الذكاء الاصطناعي للكشف عن الانتحال. كما ينبغي الاهتمام بتثقيف المعلمين وتدريبهم على الاستخدام الأمثل والمتوازن لأدوات الذكاء الاصطناعي للتمكن من توجيه الطلبة وارشادهم بالطرق الصحيحة لاستخدام هذه الأدوات والوسائل الذكية بما لا يخل بالأمانة العلمية ويضمن استمرار تقدم الطلبة علمياً وسلوكياً. كما ينبغي نشر الوعي بأهمية التطوير الذاتي لجميع منسوبي المؤسسات التعليمية للإلمام بمستجدات التكنولوجيا ومواكبة متطلباتها في عملية التدريس وإدارة العملية التعليمة من أجل ضمان الاستخدام المقبول لها من ناحية المعلمين والطلبة والكوادر الإدارية وبما ينعكس بآثار إيجابية على العملية التربوية بشكل عام (الحكمي ومضوي، ٢٠٢٣).

من ناحية أخرى، يجب على المتخصصين والتربويين توضيح الآثار السلبية الناتجة عن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي دون وجود وعي كافي بمدى صحة ودقة المعلومات التي تقدمها هذه الأدوات وأساليب طرحها العلمي للمواضيع؛ إذ إن هناك الكثير من الجوانب الكثيرة التي تخفى عن الكثير من المستخدمين سواء المعلمين أو الباحثين أو الطلبة عند استخدامهم لأدوات الذكاء الاصطناعي منها على سبيل المثال: الاعتماد على معلومات جزئية وتقديم المواضيع في اطار هذه المعلومات دون الاعتبار للقيود التي منعت وصول هذه الأدوات للمعلومات والبيانات بشكل كامل، مما يعكس صورة مضللة ومعلومات مجتزأة قد تتسبب في كم هائل من الضبابية وعدم اليقين في تناول المواضيع وأداء المهام التعليمية، ومن هنا يجب توجيه المتعلمين والباحثين إلى أهمية الوصول إلى المعلومات الموثوقة من خلال المراجع العلمية والمكتبات الجامعية والمقالات والكتب المدرسية. مع التأكيد المستمر على أهمية النزاهة العلمية والأمانة في نقل وتلقي العلوم وأثر ذلك على مستقبل الطلبة والمجتمع وتوضيح عواقب الاهمال العلمي والسرقة الأكاديمية والوضوح في تناول العقوبات جراء عدم الالتزام بالضوابط العلمية والأخلاقية في مجال استخدام الأدوات الرقمية وتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي. وقد أشار العديد من الباحثين (Adams et al, 2023; Gagne, 2023; Ayanwale et al, 2022; Johanes and Thille, 2019) الى أهمية التركيز على المبادئ الأخلاقية لتطبيق

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الذكاء الاصطناعي في التعليم ، وانشاء إطار تنظيمي يتضمن تطبيق هذه المبادئ الأخلاقية وتكوين نموذج مرجعي يستفيد منه الطلبة والمعلمين.

تحديات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي:

يعتمد التعليم في جوهره على نقل العلوم والمعارف بين الأشخاص عن طريق التواصل الانساني بشكل مباشر أو غير مباشر ويتضمن ذلك تفاعلات اجتماعية واسعة تتطلب مهارات تواصل متعددة وهذا مالا يمكن للآلات بشكل عام أن توفره في المناخ التعليمي، فالقدرة على نقل المشاعر والاحاسيس وارتباطها بنقل المعرفة والاستفادة كانت ولا تزال مهمة المعلم ورسالته الإنسانية، لذا فالتكنولوجيا تعد مساعد للمعلم وليست بديل يوفر التجربة التعليمية المتكاملة للمتعلمين، لذا ربما يكون التحدي الأبرز الذي يكمن في التعليم القائم على استخدام الذكاء الاصطناعي بمفرده واقصاء دور المعلم أو تهميشه؛ لذا لابد من سن سياسات واضحة وخطط استراتيجية عميقة تحدد الدور الذي يؤديه المعلم بشكل تكاملي في منظومة تعليمية حديثة مرتكزة على التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في توجه حديث لتحقيق الأهداف التربوية بما يناسب معطيات العصر الحالي.

وتوضيحاً لما سبق، لا تعد التكنولوجيا بشكل عام بما فيها تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأدوات التواصل الاجتماعي محايدة تماما بشأن الأيدولوجيات والمعتقدات إذ إنها تتبنى وجهات نظر عالمية وتغض الطرف عن وجهات أخرى، كما تعكس طرق معينة للتفكير والمعرفة وتعطي امتيازات لبعض السياسات التعليمية أو الاجتماعية والثقافية؛ مما يجعلها تتحكم بشكل أو بآخر باتجاهات الرأي العام دون وجود وعي كافي من المتلقين عن أولوياتهم في التعلم والطرق المناسبة لهم بناء على ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية ومعطياتهم الثقافية (Shah, 2023).

وبالنسبة للطلبة تتضمن تحديات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي سوء الاستخدام لهذه التطبيقات في أداء المهام الأكاديمية دون بذل مجهود في أداء هذه المهام؛ مما ينعكس بشكل سلبي على تطوير المهارات المهمة لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة، وتعزيز الكسل بين الطلبة في أداء المهمات والواجبات، وعدم الحرص على تخصيص الأوقات الكافية لحل الواجبات وأداء المهام والاكتفاء بالخدمات السريعة والمختصرة التي تقدمها تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى المهارات التحليلية لديهم وعدم الاهتمام بتنمية العديد من المهارات الأساسية لديهم نتيجة الحصول على المطلوب بجهد أقل وسرعة أكبر لاسيما اذا رافق ذلك نقص التوجيه والإرشاد من المعلمين وأولياء الأمور، كما أشارت العنزي والعبيكان (٢٠٢٤)؛ الى أهمية نشر الوعي بين الطلبة وكذلك

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

للمعلمين وأولياء الأمور لتثقيفهم بمزايا وسلبيات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم وتوضيح ذلك بما يضمن تعزيز الاستفادة من هذه الأدوات بطريقة آمنه ومناسبة للأغراض التعليمية.

بالإضافة الى ما سبق فإن هناك أيضا تحديات تتعلق بأساليب التقييم الحالية إذ تظهر الأبحاث الحاجة إلى تصميم أساليب تقييم حديثة ومناسبة للتطور الحاصل في المجال التعليمي واستخدام أساليب أكثر فعالية لتعزيز نتائج التعلم، وتتجاوز الاستراتيجيات التقليدية في تقييم مخرجات تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي (C. M. Chen et al., 2021).

كما أن الخدمات التي تقدمها النماذج التوليدية للذكاء الاصطناعي قد تحمل في حد ذاتها عدد من التحديات منها الافتقار إلى فهم حقيقي للمفاهيم نظرا لطبيعة عملها القائم على تحليل الأنماط الإحصائية لبيانات تم تدريبها مسبقاً؛ وهذا يؤدي إلى عدم القدرة على تقديم تفسيرات دقيقة لاحتياجات الطلبة الفريدة أو توضيح المفاهيم الخاطئة. يُضاف إلى ذلك الآثار السلبية الناتجة عن تغير الاستراتيجيات التدريسية وعدم وضوح الخطط التعليمية للمعلمين والطلبة مما يؤدي الى انخفاض جودة الأنشطة التعليمية التفاعلية والمباشرة وتعزيز الكسل بين أعضاء الكادر التعليمي.

من ناحية أخرى، تمثل مخاوف الخصوصية واختراق البيانات الشخصية للطلبة خطر كبير لوصول غير المصرح لهم وإساءة استخدام تلك البيانات لأغراض غير مشروعة قد تهدد أمن وسلامة الطلبة لاسيما الأطفال والمراهقين منهم مع عدم وجود ضمان أكيد لحماية بيانات المستخدمين في فضاء المعلومات الواسع (Selwyn, 2022).

مقترحات للاستفادة من أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي:

بعد الاطلاع والقراءة المستفيضة للأدبيات السابقة في مجال استخدامات الذكاء الاصطناعي، فقد نتج عنه عدد من المقترحات التي يمكن من خلالها الاستفادة من أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي منها:

- المساهمة في تنويع أنظمة المعرفة ومصادر المعلومات لدينا حتى لا نقع ضحية الاحتكار وهيمنة نماذج محددة من أنظمة الذكاء الاصطناعي على مصادر المعرفة وطرق الحصول عليها لاسيما مع التطور المتجدد في أنظمة الذكاء الاصطناعي، والأخذ بعين الاعتبار بتوصيات الباحثين والفلاسفة بأهمية الموءامة بين القيم الإنسانية البشرية وتراثها الثقافي وبين الذكاء الاصطناعي المستند إلى الآلآت بمعناها المادي البحت المفتقر إلى الفهم الحقيقي للجانب الإنساني والاجتماعي.
- محاولة دمج الأدوات الذكية في الهياكل التعليمية الحديثة وقبول مساعدة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الخطط التعليمية بدلاً من الرفض التام والحظر المؤقت لها،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأمر الذي قد يسبب ردة فعل عكسية على غرار منتجات الثورات التكنولوجية السابقة التي أدى استبعادها إلى تأخر في مسيرة التقدم العلمي والحضاري في العالم العربي على سبيل المثال: عدم استغلال وسائل التواصل الاجتماعي في بداية ظهورها في العملية التعليمية ومنع استخدام الطلبة للأجهزة الذكية كالجوالات والآيباد في الأنشطة الصفية واللاصفية في المدارس وغيرها، فالموضوع يمثل مسألة وقت حتى يكون متاحا للجميع دون إمكانية التحكم في ذلك من جهات محددة ولعل وسائل التواصل الاجتماعي وانتشارها يوضح هذه الفكرة، والتعامل مع وجودها كواقع يجب الاستفادة منه وتكييفه لتحقيق أهداف تعليمية وتربوية سامية مع العمل على الحد من الآثار السلبية لذلك ومواجهة التحديات بفهم جيد لها وايجاد الحلول المنطقي (Shah, 2023).

- إعادة التفكير في أساليب التقييم الحالية كخطوة في طريقة اصلاح متكاملة للمنظومة التعليمية لمواكبة تأثيرات الذكاء الاصطناعي من خلال ابتكار أساليب حديثة تساعد المعلمين في تقييم المتعلمين في مهارات مختلفة تناسب الاحتياجات التعليمية المستجدة لهم لتعزيز نتائج التعلم.
- تعزيز مشاركة الطلبة في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته وتنمية مهارتهم الرقمية المرتبطة بمجالات الذكاء الاصطناعي والعمل على اعدادهم بالمهارات اللازمة لمستقبل تهيمن عليه أنظمة التعلم الذكي وبرامج الذكاء الاصطناعي، لذا فإن دمج المشاركة الفعالة للطلبة باستخدام التطبيقات في أداء المهام واستكشاف المعارف بتوجيه المعلم تعد خطوة مهمة وتنمي لدى الطلبة الاستخدام السليم لهذه التكنولوجيا. كما أنه وبعيداً عن حدود الفصول الدراسية ينبغي علينا مواجهة ومعالجة التأثير المحتمل للذكاء الاصطناعي على مستقبل الجيل الجديد في ظل الفجوة الرقمية الحالية، حيث لا يمكن أن يتصور الطلبة الحاليين أنفسهم في المستقبل في وضع تنافسي غير متناسب في سوق العمل مقارنة بأقرانهم الذين يتمتعون بخبرة عملية واسعة النطاق في التعامل مع هذه الأدوات. لذلك، يصبح من الأهمية بمكان إنشاء إطار تعليمي متكامل يستخدم الأدوات الذكية ويوظفها لصالح الطلبة والمنظمة التعليمية بشكل عام.

من ناحية أخرى، تتطلب معالجة الفجوة الرقمية الحالية مشاركة جميع أطراف العملية التعليمية ويتطلب ذلك التنقل بين عدة أبعاد معقدة، ومن أهم هذه الأبعاد تحديد استراتيجيات فعّالة لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لإثراء التجارب التعليمية وتصميم وحدات تدريبية مخصصة تستوعب كل من المعلمين والطلاب، بهدف توضيح فوائد أدوات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم والتعلم، وتضمين

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

برامج تدريب المعلمين سواء أثناء الخدمة أو قبل الخدمة لضمان تهيئة معلمي الجيل الجديد بالمعرفة والمهارات اللازمة لاستخدام هذه التقنيات على النحو الأمثل في فصولهم الدراسية، وسن القوانين والتشريعات المناسبة لأخلاقيات استخدام برامج الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، ووضع الخطط المستقبلية الواضحة لأهداف التعلم في ضوء تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، واستحداث المناهج المناسبة لها، وتنمية مهارات جديدة لدى الطلبة انطلاقا من احتياجاتهم وأهداف التعلم الذكي.

ولكي تتبنى المؤسسات التعليمية أسلوب التعلم الذكي ينبغي عليها أولاً أن تتخلص من القيود التعليمية الماضية التي تعيق الاستفادة التامة من عملية التعلم في المؤسسة التعليمية منها على سبيل المثال: اهدار الوقت والجهد في المطبوعات الورقية و عدم تفعيل الخدمات الإلكترونية المطورة والمحسنة وعدم الاستفادة من المنصات التعليمية الالكترونية وخدماتها المتعددة و استخدام أساليب تقييم تقليدية غير مناسبة لأهداف المنظومة التعليمية في العصر الحالي، بالإضافة إلى نقص الكوادر الفنية المدربة جيدا للتعامل مع المشكلات الفنية والالكترونية.

الخاتمة:

تلخيصاً لما سبق؛ يمكن القول بأنه: (يجب التعامل بذكاء في التعامل مع أنظمة الذكاء الاصطناعي) حيث أصبح من الواضح أن أنظمتنا التعليمية تمر بفترات انتقالية وتحديات حقيقة يجب التعامل معها بجدية وخطط مستقبليه واضحة ، كما ينبغي عليها التخلص من القيود التعليمية التقليدية وتمكين الاستفادة من أنظمة الذكاء الاصطناعي بتوجيه واشراف وتشريعات واضحة لجميع العاملين في المؤسسات التعليمية و ينبغي أيضاً الحرص على تنمية قدرات ومهارات جديدة لدى المتعلمين تتناسب مع التطور المتسارع في عالم الذكاء الاصطناعي من خلال تطوير قدرات وكفاءات جديدة تستشرف المستقبل لمساعدة الطلبة وتهيئتهم في عالم جديد يتحتم على البشر التعايش فيه مع ذكاء الآلات وربما هيمنتها على مصادر العلم والمعرفة، لذا ينبغي التفكير بجدية في كيفية التعامل مع منتجات هذا المجال الواسع والمستجد في عالم الذكاء الاصطناعي للاستفادة منها وتوظيفها في خدمة الانسان وتسخيرها لتكون أدوات نافعة في نقل العلوم والمعارف لخدمة التراث الثقافي والمعرفي للإنسان والبشرية واستكشاف طرق ناجحة لدمج هذه البرامج والأدوات في الأنظمة التعليمية لتعزيز عملية التعلم وتحقيق الأهداف التربوية بأسلوب تربوي مرن يناسب احتياجات الطلبة في العصر الحالي ومستجدات التكنولوجيا الحديثة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع:

Al-Anzi, Maryam and Al-Obeikan, Reem (2024). Artificial Intelligence in Education: A Systematic Review, Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 8(39), 451- 472.

Al-Hakami, Rana and Madawi Muslim (2023). The Reality of Artificial Intelligence Applications in Public Education in the Kingdom of Saudi Arabia. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(13), 33- 76.

Chen, C. M., Wang, J. Y., & Hsu, L. C. (2021). An interactive test dashboard with diagnosis and feedback mechanisms to facilitate learning performance. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*(February), 100015. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100015

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, *8*, 75264–75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, *15*(2). https://doi.org/10.30935/cedtech/13036

Jamalova, G., Aymatova, F., & Ikromov, S. (2022). The state-of-the-art applications of artificial intelligence in distance education: a systematic mapping study. *Proceedings of the 6th International Conference on Future Networks & Distributed Systems*, 600–606.

Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *International Journal of Management Education*, *21*(2), 100790. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

McGowan, A., Gui, Y., Dobbs, M., Shuster, S., Cotter, M., Selloni, A., Goodman, M., Srivastava, A., Cecchi, G. A., & Corcoran, C. M. (2023). ChatGPT and Bard exhibit spontaneous citation fabrication during psychiatry literature search. *Psychiatry Research*, 115334.

Selwyn, N. (2022). The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education*, *57*(4), 620–631. https://doi.org/10.1111/ejed.12532

Shah, C. (2023). *Generative AI and the Future of Information Access*. *July*, 3–3. https://doi.org/10.1145/3583780.3615317

Su, J., & Zhong, Y. (2022). Artificial Intelligence (AI) in early childhood education: Curriculum design and future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*(February), 100072. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100072

Taheri Khosroshahi, F. (2024). *The Future of Project Management: Embracing artificial intelligence for enhanced efficiency, data-driven decision-making, and collaborative teamwork*.

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, *45*(3), 223–235. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995

Wu, Y. (2023). Integrating Generative AI in Education: How ChatGPT Brings Challenges for Future Learning and Teaching. *Journal of Advanced Research in Education*, *2*(4), 6–10. https://doi.org/10.56397/jare.2023.07.02

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

تحديات تدريس مادة اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية في محافظة حفر الباطن

Challenges of Teaching English in Primary Grades at Elementary Schools in Hafr al-Batin Governorate

إعداد

وفاء بنت ضحوي بن عوض المطيري

Wafaa Dahwi Awad Al-Mutairi

قسم المناهج وطرق التدريس العامة - كلية التربية - جامعة حفر الباطن

Doi: 10.21608/ejev.2025.436376

استلام البحث: ٨ / ٥ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ٢٠ / ٦ / ٢٠٢٥

المطيري، وفاء ضحوي عوض (٢٠٢٥). تحديات تدريس مادة اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية في محافظة حفر الباطن. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ١٠٢١ - ١٠٧٤.

https://ejev.journals.ekb.eg

تحديات تدريس مادة اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية في محافظة حفر الباطن

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تحديات تدريس مادة اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية في محافظة حفر الباطن. تمثلت هذه التحديات في أربعة محاور تناولت المعلمة، والتلميذة، والمحتوى الدراسي، وطرق التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي. وتمثلت أداة الدراسة في استبانةٍ تم توزيعها على عينة من (٨٠) معلمة. كما قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لتحليل البيانات. توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، وأهمها:

١)أظهرت النتائج أن التحديات المتعلقة بـ (التلميذة- المعلمة- المحتوى الدراسي- طرق التدريس) قد جاءت بدرجة عالية.

٢)أظهرت النتائج أن التحديات المتعلقة بالتلميذة قد جاءت في المرتبة الأولى، تليها التحديات المتعلقة بالمعلمة. وقد جاءت التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي بالمرتبة الثالثة، وأخيراً التحديات المتعلقة بطرق التدريس.

٣)أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن، حول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي.

٤)أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $a \leq (0,05)$ بين متوسط استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية المتعلقة بالمحتوى الدراسي، لصالح المعلمات ذوات سنوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات.

٥)أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية (التحديات المتعلقة بالمعلمة- التحديات المتعلقة بالتلميذة) تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

كلمات مفتاحية: تحديات، اللغة الإنجليزية، الصفوف الأولية، المرحلة الابتدائية.

Abstract

The study aimed at identifying the challenges of teaching English in the primary grades at elementary schools in Hafr Al-Batin Governorate. These challenges were represented in four domains that related to the teacher, the pupil, the content and

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

teaching methods. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive approach, and the study tool consisted of a questionnaire that was distributed to a sample of (80) female teachers. The researcher also used the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) to analyze the data. The study reached several results, the most important are:

1) The results showed that the challenges related to (Pupil - Teacher - Content - Teaching Methods) came to a high degree.

2) The results showed that the challenges related to the Pupil came first, then the challenges related to the teacher. After that the challenges related to the content came at the third place. Finally, the challenges related to teaching methods.

3) The results showed that there are no statistically significant differences between the average responses of English language teachers in Hafr Al-Batin regarding the challenges of teaching English in the primary grades due to the variable of experience and academic qualification.

4) The results showed that there are statistically significant differences at significance level ($a \leq 0.05$) between the average responses of English language teachers in Hafr Al-Batin about the challenges of teaching English in the primary grades related to the content for teachers with years of experience less than 10 years.

5) The results showed that there are no statistically significant differences between the average responses of English language teachers in Hafr Al-Batin about the challenges of teaching English in the primary grades (challenges related to the teacher - the challenges related to the pupil) due to the variable of training courses.

Keywords: Challenges, English language, Primary classes, Elementary stage.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

مقدمة:

مر نظام التعليم في المملكة العربية السعودية بكثير من المراحل حتى وصل إلى ما هو عليه اليوم من تقدم، وأصبح على درجة كبيرة من التطور كفيلة بمسايرة البناء والنهوض الذي تشهده المملكة والمنطقة والعالم أجمع. وتولي الدولة اهتمامًا كبيرًا في مجال التعليم، وتم وضع خطط مدروسة بدقة عالية من قبل المسؤولين من أجل النهوض بالتعليم وتطوره؛ حتى يواكب أنظمة التعليم المتطورة في العالم.

تعد اللغة الإنجليزية هي صاحبة الاهتمام على المستوى العالمي، فهي اللغة الأكثر انتشارًا واستخدامًا في العالم. حيث تعد لغة الاتصال والتفاهم بين كثير من البلدان، فهي لغة المؤتمرات والملتقيات السياسية والعلمية، ولغة النشر والبحث العلمي في كثير من المجالات وخصوصًا التقنية، ولغة التجارة والاقتصاد وغيرها (الحازمي، ١٤٢٦). ومن هذا المنطلق فقد أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا بالغًا في تعليم اللغة الانجليزية لأبنائها. وسعت إلى تطوير وتعزيز التعليم؛ من أجل بناء جيل واعد يمتلك ثقافات متنوعة ومرتكزة على تعليم راسخ. وقد رسمت المملكة من خلال رؤية ٢٠٣٠ انطلاقة جديدة إلى التميز والرقي في تطوير التعليم عبر شتى مراحله ومختلف مناهجه وطرقه.

وفي ضوء ذلك، فإن مناهج اللغة الإنجليزية في العقدين الماضيين، كما وضحت المطيري (٢٠٢٠)، قد مرت بعدد من التحولات والتطورات، سواء على مستوى القرارات أم الإجراءات أم التعاقد مع الشركات العالمية. حيث كانت البداية مقتصرة على المرحلتين: المتوسطة والثانوية، حتى صدر قرار مجلس الوزراء ٢٧/ ٦ / ١٤٢٤ القاضي بتدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية. وتنفيذًا لهذا القرار بدأت الوزارة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية لطلاب الصف السادس الابتدائي ابتداءً من عام ١٤٢٦-١٤٢٥. ثم صدر قرار مجلس الوزراء رقم (١٦٠) وتاريخ ٢٨ / ٥ / ١٤٣٢، القاضي بتدريس مادة اللغة الإنجليزية كمادة أساسية ابتداءً من الصف الرابع الابتدائي بشكل تدريجي، وذلك مع بداية العام ١٤٣٣-١٤٣٢. لذا أطلقت وزارة التربية والتعليم (آنذاك) ممثلةً في الإدارة العامة للمناهج ووكالة الوزارة للتخطيط والتطوير (مشروع تطوير مناهج اللغة الإنجليزية). واستكمالا للخطوات والمشاريع التطويرية السابقة، فقد اعتمدت وزارة التعليم تدريس اللغة الإنجليزية من الصف الأول الابتدائي ابتداء من العام الحالي ١٤٤٣هـ. ومما لا شك فيه أن هذا القرار يواجه العديد من التحديات حتى يتم تطبيقه على الوجه الأكمل.

وبطبيعة الحال، يعتبر موضوع تدريس لغة ثانية منذ مراحل الطفولة المبكرة من أبرز المواضيع التي شغلت علماء اللغة الاجتماعيين والمهتمين بنظريات اكتساب اللغة (Language Acquisition Theories) منذ سنوات، ناقشوا فيها فوائد

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وسلبيات تعليم الطفل منذ سنوات مبكرة لغة ثانية. وتعتبر " المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعهم وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات" (عبد الرحمن ،١٩٩٨، ص٢١). ومما لا يدع مجالًا للشك، فقد أكدت بعض الدراسات، كدراسة Castantioo (1990)، ضرورة تعلم هذه اللغة ومواكبة التقنية الحديثة، وأن المتعلم في مرحلة الطفولة يستطيع دراسة اللغة الأجنبية جنبًا إلى جنب مع دراسة اللغة الأم (المطيري، ٢٠١٠). وتمثل مرحلة الصفوف الأولية القاعدة الأساسية التي تقوم عليها مراحل التعليم اللاحقة، فقد لاقت هذه المرحلة اهتمامًا من الفلاسفة والمربيين على مر التاريخ؛ إذ يكتسب فيها الطفل قدرًا من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تؤثر تأثيرًا عميقًا في كثير من جوانب شخصيته، وتتشكل فيها عادات التفكير والسلوك لديه (العمري وآخرون، ٢٠١٦).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد اللغة الإنجليزية لغة اتصال بين العديد من دول العالم؛ فهي لغة عالمية تستخدمها معظم الدول وتدرسها ضمن برامجها التعليمية، ولقد زاد الاهتمام بها؛ نتيجة للتقدم والتطور التكنولوجي. وما يرتبط بذلك من تغيرات شملت جميع مناحي الحياة الاجتماعية، وفرضت احتياجات متعددة جعلت من هذه اللغة وسيلة ضرورية لتلبية متطلبات هذا العصر ومواكبة تطوراته. لذا فقد أولت حكومة المملكة العربية السعودية اهتمامًا واضحًا بتعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها في جميع المراحل التعليمية. وأنفقت المبالغ لتوفير أفضل الطرائق وأنجحها لتعليم هذه اللغة. وهيأت كافة الإمكانيات من معلمين، ومقررات دراسية، ووسائل تعليمية، وتجهيزات، ومختبرات؛ وعملت على تطوير مستوى أداء معلمي اللغة الإنجليزية عن طريق إقامة دورات تدريبية لهم بين الحين والآخر. وقد قامت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية باعتماد خطة جديدة لتدريس مادة اللغة الإنجليزية في العام الحالي في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية، وذلك ابتداء من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

وتتضح مشكلة البحث في إحساس الباحثة بالمشكلة، حيث تعمل كمشرفة تربوية لمادة اللغة الإنجليزية. وأكدت ذلك من خلال إجراء دراسة استطلاعية مع عدد من معلمات اللغة الإنجليزية للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، حيث أكدنَ جميعهن وجود تحديات تواجه تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية. وانطلاقًا من المبررات السابقة، ولقلة الدراسات -على حد علم الباحثة- التي اهتمت بمعرفة التحديات التي تواجه تدريس مادة اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية بالمرحلة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الابتدائية؛ فإن وجود هذه الأسباب مجتمعة دعت إلى القيام بهذه الدراسة. **وفي ضوء ما سبق، تتبلور مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:**

١. ما التحديات التي تواجه تدريس مادة اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية في حفر الباطن؟

٢. هل تختلف تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية باختلاف خصائص معلماتها (الخبرة- المؤهل العلمي– الدورات التدريبية)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

أ-الأهمية النظرية:

١- استمدت الدراسة الحالية أهميتها من أهمية تعلم اللغة الإنجليزية، والحرص على الاستفادة بقدر الإمكان من هذه اللغة وإمكانياتها.

٢- بيان أهمية تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، والتي تعد مرحلة التعليم الأساسي والقاعدة التي تقوم عليها مراحل التعليم اللاحقة.

ب-الأهمية التطبيقية:

١- المساعدة في تحديد أهم التحديات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تدريس المقرر للصفوف الأولية.

٢- توجيه نظر مخططي ومطوري مناهج اللغة الإنجليزية إلى أهمية تصميم منهج مناسب للصفوف الأولية يراعي خصائص واحتياجات التلاميذ في هذه المرحلة.

٣-المساهمة في تحقيق أهداف مقرر اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من خلال التعرف على التحديات التي قد تعيق تحقيق هذه الأهداف ومحاولة معالجتها أو والحد منها.

٤- من المتوقع إفادة القائمين على برامج إعداد معلمة اللغة الإنجليزية في معرفة أهم التحديات التي تواجه المعلمة من أجل إعدادها لمواجهة هذه التحديات.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

١. التعرف على التحديات التي تواجه تدريس مادة اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية في حفر الباطن.

٢. التعرف على دور متغيرات الخبرة- المؤهل العلمي- الدورات التدريبية، في التحديات التي تواجه تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مصطلحات الدراسة:

التحديات: تعرف التحديات بأنها: "الوضع الذي يمثل وجوده أو عدم وجوده تهديدًا أو إضعافًا، أوّ تشويهًا كليًا أو جزئيًا، دائمًا كان أو مؤقتًا، لوجود وضع آخر يراد له الثبات والقوة والاستمرار" (العتيبي، ٢٠١١، ص١١).

كما يعرف التحدي بأنه: "أزمة تنجم عن شيء جديد، ويأخذ صفة المعاصرة إلى حين ظهور غيره، يولد الحاجة لدى المجتمع، الذي يندفع بها نحو التغلب عليه، ويتطلب تغييرًا شاملًا في شتى مناحي الحياة" (محمد كتش، ١٤٢٢، ص٤٠).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: كافة العوائق والصعوبات التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية عند تدريس مادة اللغة الإنجليزية، المتعلقة بالمعلمة أو التلميذة أو المحتوى الدراسي أو طرق التدريس، وتم قياسها من خلال استجابات معلمات اللغة الإنجليزية على الأداة التي تم بناؤها لغرض الدراسة.

الصفوف الأولية: تعرف الصفوف الأولية بأنها: "جزء من مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي في المملكة العربية السعودية، تبدأ من الصف الأول وتنتهي بالصف الثالث" (الزايدي،٢٠١٣، ص٧).

ويمكن تعريف الصفوف الأولية إجرائيًا بأنها: السنوات الثلاث الأولى من دخول الطالبة المدرسة (الصف الأول والثاني والثالث) من المرحلة الابتدائية، واللاتي تتراوح أعمارهن بين الست سنوات والتسع سنوات، وتم تطبيق قرار تدريس اللغة الإنجليزية عليهن.

أدبيات الدراسة

المحور الأول: الإطار النظري

أولًا: أهمية اللغة الإنجليزية

تتمثل أهمية دراسة اللغة الأجنبية بشكل عام، والإنجليزية بشكل خاص في أنها تؤدي إلى الانفتاح على الثقافات المختلفة. في عام (٢٠٠٥) شاركت (١٤٦) دولة في مؤتمر لليونسكو، وأكدوا في ميثاقهم الدولي أهمية تعدد اللغة، أي أهمية تعلم أكثر من لغة أجنبية، مما يؤدي إلى تنوع الثقافات في العالم؛ مما يجعل الإنسان أكثر وعيًا بثقافته وهويته الوطنية. وكذلك فإن تعلم اللغات الأجنبية يساعد في التواصل بين الناس، وزيادة فهمهم لبعضهم بعضا، وبالتالي خلق عالم أفضل. أما من ناحية شخصية فإن تحدث لغة أجنبية يزيد من كفاءة وميزات الشخص المهنية (العكر، ٢٠١٠). وتعد اللغة الإنجليزية اللغة العالمية، بمعنى أنها إحدى متطلبات الحصول على المعرفة الكونية، كما أنها الأداة الرئيسة للتعبير عن الذات والمشاركة في مسيرة العولمة، والاستفادة من ثورة المعلومات، والبحث الذي يتقدم بخطى عملاقة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وخصوصًا في المجالات الحديثة (الردادي، ٢٠٠٨).

وتتلخص أهمية اللغة الإنجليزية بأنها تمثل لغة العصر الحديث، وأنها اللغة الأولى الأوسع انتشارا في العالم، وأنها لغة العلوم والتكنولوجيا والبحث العلمي، وأنها لغة الاقتصاد والتجارة الإلكترونية والطيران والسياحة والسفر، وأنها لغة الكمبيوتر والدراسة في معظم الجامعات والمعاهد العليا (الضمور، ٢٠١٣). ولما كانت اللغة الإنجليزية هي أكثر اللغات شيوعًا، غدا من الضروري تعلمها وتعليمها لتيسير التواصل بين الأفراد والمجتمعات من الثقافات المختلفة؛ لكونها وسيطًا عالميًا للتعبير والتفاهم. كما أن توفر الكتب والملفات والمراجع على اختلاف مجالاتها وتخصصاتها باللغة الإنجليزية أدى إلى زيادة الوعي، وزيادة التشجيع على تعلمها وتعليمها؛ من أجل نقل تلك المؤلفات وترجمتها (حلبي، ٢٠١٥).

لا شك أن اللغة الإنجليزية اكتسبت الكثير من الأهمية في الآونة الأخيرة بفعل اهتمام العالم بالتكنولوجيا والعولمة، وهو ما جعل إتقانها أحد أهم المهارات الحياتية التي لا غنى عنها. وينطبق هذا على الأطفال بشكل كبير وخاصة في مراحل التعليم الأساسية. حيث يعد إتقان هذه اللغة كلغة ثانية هدفًا يسعى له الكثير من الآباء لأبنائهم؛ لكي يتمكنوا من مواكبة التطور الذي يشهده العالم من حولنا. وذلك كون اللغة الإنجليزية هي اللغة الرسمية الأولى في أغلب دول العالم المتقدم (الجدعاني، ٢٠١٩).

ويعد تحديد السن المناسبة لبدء تعليم اللغة الثانية من القضايا الحساسة الشائكة التي يواجهها أصحاب القرار في وزارات التربية والتعليم في مختلف أنحاء العالم. ويزداد هذا الحرج مع ازدياد الحاجة لتعلم لغة ثانية، وبالأخص اللغة الإنجليزية التي تجمع لها عدد من الظروف لتكون أهم جسور نقل المعرفة في العصر الحالي. حيث تأتي في مقدمة اللغات التي لا غنى عن تعلمها سواء في المجالات العامة أم التخصصات الدقيقة. حيث غدت لغة العلم والطب وغيرها، وأضحت إجادتها من المهارات الحتمية لكل من أراد أن يطلع على الجديد من هذه المجالات في مصدره الأصلي (الدامغ، ٢٠١١).

وذكر المطيري (٢٠١٠) أن المؤيدين لتدريس اللغة الإنجليزية في سن مبكرة يستندون إلى الكثير من الأدلة والآراء التي كان من أبرزها الآتي:

١. إن تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال الصغار أسهل من تعلم الكبار لها.
٢. إنه مع زيادة العمر تنقص المقدرة على تعلم اللغة واكتسابها.
٣. إن الأطفال قادرون على إخراج الأصوات بالمحاكاة والتقليد دون صعوبة.
٤. مستوى البراعة اللغوية لدى الأطفال مرتفع.
٥. يتمتع الأطفال بالثقة بالنفس والحماس، ولا يشعرون بالخوف من الوقوع في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أخطاء لغوية عند التحدث بالإنجليزية كلغة أجنبية.

٦. مرونة الدماغ قبل سن البلوغ تمكّن الأطفال ليس فقط من اكتسابهم اللغة الأم (الأولى) بل أيضًا اكتساب لغة ثانية.

إضافة إلى ذلك يشير العنزي (٢٠٠٩) إلى أن أهمية تعلم اللغة في الصفوف الأولية تعد بصفة عامة الركيزة الأساسية. حيث إن هذه المرحلة تعد مرحلة حاسمة وحرجة في حياة التلميذ العلمية والتربوية والسلوكية، ما ينعكس بدروه على المستويات والمراحل التعليمية التالية. كما تعد هذه المرحلة اللبنة الأولى في تهيئة الفرصة لنمو الاستعدادات والقدرات بصورة صحيحة، وكذلك تعد مرحلة استثمارية طويلة الأجل.

ثانيًا: أسباب تعلم اللغة الإنجليزية

ذكر فانثير Vanthier (2009) في (حلبي، ٢٠١٥) أن هناك عدة أسباب تخلق الرغبة بتعليم الأطفال لغة أجنبية كاللغة الإنجليزية:

١. حتى ينفتح الطفل على العالم: لأن العالم يوجد فيه الكثير من اللغات التي تساعد على التواصل الإنساني، وبالتالي فإن اللغات سواء كانت اللغة الأم أم اللغة الأجنبية ستمكنه من أن يتواصل مع العالم.

٢. إن تعليم الطفل لغة أجنبية سوف يساعده على الاتصال بالآخرين؛ لأنه سوف يتعلم اللغة في وظائفها الأصلية في الحياة. فهو يروي ويسأل ويجيب ويعطي تعليمات في سياقات مختلفة في الحياة، وبالتالي فإن هذه اللغة تمكنه من التصرف مع الآخرين، وتساعده على التواصل الشفوي والكتابي.

٣. تطوير إدراك ما وراء اللغة للطفل: إن الطفل الذي يتعلم لغة أجنبية يصبح لديه تقبل للاتصال بطرق لغوية جديدة. وبالتالي من أجل تطوير لغته فإن الطفل يجب أن يتعود على الإحساس والتفكير بلغته الأم أولًا، ثم بعد ذلك مقارنتها باللغة المتعلمة.

بناء على ما سبق يتضح أن أهمية تعليم اللغة الإنجليزية في سن مبكرة يعود إلى أهمية تعلم اللغة الإنجليزية نفسها، فضلًا عن أنها لغة العالم، واكتسابها في مراحل متقدمة من العمر يساعد على التعاطي معها مستقبلًا.

ثالثًا: الطرق الشائعة لتدريس اللغة الإنجليزية

لتدريس اللغة الإنجليزية طرق وأساليب متعددة، إذ يمكن اعتبار طريقة التدريس الخاصة باللغة الإنجليزية كخطة شاملة لتنظيم وعرض مادة اللغة الإنجليزية، معتمدة على استخدام الأسلوب المناسب لخصائص نمو الطلاب. كما تعتبر أيضًا طريقة إجرائية تساعد في عملية التدريس. وقد عرف طه (٢٠١٠) طريقة التدريس العامة بأنها مجموعة من الخطوات والإجراءات المقصودة التي يؤديها المعلم مع تلاميذه؛ لتحقيق أهداف تعليمية معينة بأيسر السبل وأقل الوقت

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والنفقات. وتتضمن العديد من الأنشطة والأساليب المختلفة. وقد تستخدم لتقديم درس أو موضوع على الأكثر، وهي غالبًا تطبيق لأحدى النظريات التربوية أو النفسية. هذا وأكد عقل (٢٠٠٢) أن اختيار المعلم لطريقة التدريس المناسبة لتدريس الموضوع له أثر كبير في تحقيق الأهداف التعليمية. كما تختلف طرق التدريس باختلاف المواضيع المراد تناولها. وفيما يخص تعليم اللغة الإنجليزية فقد أثبتت بعض الطرق جدواها، ومنها على سبيل المثال: طريقة لعب الأدوار، طريقة المواقف التعليمية، الطريقة الحوارية، وطريقة المجموعات الصغيرة التي تجعل من المتعلم مركز عملية التعلم.

أشار Breitenstein (1973) إلى ضرورة استخدام طرق تدريس تتناسب مع سن التلاميذ عند تعليم اللغة الأجنبية للأطفال. فكلما كان التلميذ أصغر، ينبغي أن تكون طريقة التدريس أكثر مباشرة، وأن تعتمد على مواقف محسوسة. وتلبي حاجة الطفل إلى اللعب والتقليد، أما الراشدون فيحتاجون إلى فهم ما يتعلمونه. وسواء تعلم الطفل اللغة الأجنبية في بلده أو في الخارج، ينبغي أن يسير التدريب والتعزيز جنبًا إلى جنب في جميع الأوقات.

ومن أهم خصائص طريقة التدريس الجيدة ما يأتي:

استخدام المراجع والمصادر والأفلام والبرامج الحاسوبية والنماذج والصحف والمجلات وسواها، وتوظيف الأجهزة السمعية والمرئية المتوافرة والمختبرات بأنواعها. مراعاة الطريقة للأسس النفسية للمتعلم، وتحفيزها للطلاب وتعويدهم الانضباط الذاتي. كما أنها تمتاز بمراعاة الصحة الجسمية والعقلية والوجدانية للمتعلمين. واهتمامها بالمجالات الثلاثة: المعرفي والوجداني والنفسحركي. كما تركز على مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين وذلك من خلال تنويع الأهداف والمهمات والتقويم. وتنمية العلاقات الجيدة بين المتعلمين، وتشجيعهم على العمل التعاوني والتواصل السليم. وتهتم أيضًا بتنمية القدرة على التفكير الإبداعي كالبحث والتحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات. كما أن الطريقة الجيدة تراعي تبسيط الخبرات للمتعلمين، والإكثار من الأمثلة والأدلة والتدريبات. وتراعي طريقة البحث والتفكير الخاصة بكل مادة، وتعين على غرس المهارات الاجتماعية. وتحث على التواصل السليم وتبادل الأفكار والتعاون والتشارك في اتخاذ القرارات وحل المشكلات (خليل، ٢٠٠٦).

ونظرًا لكثرة الطرق والأساليب لتدريس اللغة الإنجليزية؛ سيتم التطرق لأكثرها شيوعًا وتتمثل في الآتي:

١. **طريقة القواعد والترجمة التقليدية:**

وتعد من أقدم الطرق التي استخدمت في تدريس اللغات الأجنبية، لذا فهي تعرف بالطريقة القديمة. وهذه الطريقة لا تركز على التخاطب، بل تعطي الأهمية للترجمة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والقراءة والكتابة. وتستخدم اللغة الأم بإفراط في شرح معاني كلمات وتراكيب اللغة الأجنبية. تهتم هذه الطريقة بحفظ القواعد المكتوبة بلغة التلاميذ، وتشجعهم على حفظ الكلمات وتعريفات أجزاء الكلام. كما أن هذه الطريقة تهدف إلى ترجمة نصوص مختارة من اللغة الأجنبية إلى لغة التلاميذ الأم مستعينين بالقواميس ثنائية اللغة. ويذكر أن هذه الطريقة قد أكدت على مهارة القراءة، وأهمية تدريس القواعد باعتبارها وسيلة مساعدة للقراءة من أجل الفهم. لذا تعرضت هذه الطريقة لانتقادات، ومنها: إهمالها لمهارتي: الاستماع والمحادثة، تركيزها على تدريس القواعد للغة الهدف، التركيز على حفظ المفردات في قوائم طويلة (كحول وغربي،٢٠١٨).

٢. **الطريقة السمعية الشفهية:**

وترى هذه الطريقة أن الكلام هو اللغة بينما الكتابة شيء ثانوي، مما يوجب لتعلم اللغة الأجنبية البدء بتعلم الاستماع، فالتخاطب، ثم القراءة، والكتابة بالترتيب. وظهرت هذه الطريقة نتيجةً لعدم جدوى طريقة القواعد والترجمة المباشرة، إضافة إلى التطور الذي حصل لعلم اللغة الوصفي. وتمتاز هذه الطريقة بأنها تهتم بمهارتي: الاستماع والتحدث، من أجل التواصل مع الآخرين أكثر من مهارتي: القراءة والتحدث. كما تركز على النطق السليم من خلال استخدام معامل اللغة، وتسمح للمعلمة باستخدام اللغة الأم ولكن بحدود. ويجب عدم استخدام الترجمة؛ لأنها تضر بتعلم اللغة الأجنبية. ومن الانتقادات التي وجهت لها أن الكلام ليس الشكل الوحيد للغة، لأن هذه الطريقة تركز على مهارة التحدث أكثر من غيرها من المهارات. كما انتقدت لأن تعلم اللغة لا يتم وفق ترتيب محدد للمهارات كما يتم خلال هذه الطريقة (البخاري،٢٠٠٨).

٣. **الطريقة الطبيعية:**

وتركز على تدريس المهارات اللغوية حسب ترتيبها الطبيعي، فتبدأ بالاستماع، ثم التحدث، ثم القراءة، وأخيرًا الكتابة؛ ولذا سميت بالطبيعية. وقد وصفت هذه الطريقة بأنها تهتم كثيرًا بإكساب الطلبة مهارات الاتصال اللغوي، وتدعو إلى عدم تصحيح أخطائهم الشفوية. وهناك تشابه بين هذه الطريقة والطريقة المباشرة من حيث استخدام الوسائل التعليمية البسيطة المتوافرة داخل الفصل، مع التركيز على المناقشة التي تكسب الطلاب النطق الصحيح للكلمات الجديدة والجمل المختلفة (البخاري، ٢٠٠٨).

٤. **طريقة الاتصال اللغوي:**

وهي طريقة تتيح للتلاميذ استخدام اللغة بأنفسهم بهدف إكسابهم مهارات الاتصال اللغوي، وذلك من خلال مزاولة الأنشطة اللغوية المختلفة، مع التركيز على

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مهارات الفهم التي تساعد على نقل أو ترجمة المعلومات إلى الآخرين. ومن أهم سمات هذه الطريقة أنها تؤكد على أهمية مهارة الاتصال، أي القدرة على استخدام اللغة من البداية، كما تركز على الفهم وخاصة الاستماع من أجل الفهم، ويتم شرح قواعد اللغة باستخدام الطريقة الاستدلالية (المطيري،٢٠١٠).

٥. **الطريقة الإدراكية المعرفية:**

وتعتمد على الاستنتاج الذاتي للقاعدة، وتتخذ ذلك وسيلة لتعليم اللغة، وهذه الطريقة تركز في بداية التدريس على المهارات اللغوية وخاصةً المهارات الشفوية، وتحاول إكساب التلاميذ هذه المهارات من خلال المناقشة مع بعضهم البعض، وتهتم كثيرًا بالقواعد النحوية، وتتخذ أسلوب الاستنتاج وسيلةً لتعلمها. تركز هذه الطريقة على الاختلاف اللغوي بين لغة التلميذة واللغة الأجنبية. ومن أبرز سمات هذه الطريقة تجنبها لأسلوب الحفظ في تعليم اللغة واهتمامها بالنطق اهتمامًا كبيرًا، وتستخدم طريقة الاستقراء كوسيلة مساعدة لتعليم اللغة. ويقتصر دور المعلمة فيها على تيسير عملية تعلم اللغة وتعليمها (الباشا،٢٠١٠).

٦. **الطريقة الانتقائية:** وسميت هذه الطريقة بالانتقائية لكونها تركز على الجوانب الفعالة في الطرق السابقة، وتتجنب الجوانب السلبية. ويرى أصحاب هذه الطريقة أن الطرق السابقة لتدريس اللغة الإنجليزية ليست صحيحة على الإطلاق، وليست مخطئة على الإطلاق، ولكنها تكمل بعضها البعض. وقد وصفت هذه الطريقة بأنها تشجع المعلمين على استخدام الأساليب المختلفة في موقف تعليمي معين من أجل تحقيق أهداف سلوكية معينة (كحول وغربي،٢٠١٨). ويتضح من خلال ما سبق أن الطريقة الانتقائية هي الطريقة التي شخصت فعلًا ما ينبغي أن يكون عليه الوضع في تدريس اللغة الإنجليزية، فليس هناك طريقة تدريس صحيحة محضة، وليست خاطئة في ذات الوقت، وإنما يُعتمد على الموقف التعليمي التعلمي، إضافة إلى ضرورة التنوع في توظيف هذه الطرق؛ من أجل جذب انتباه التلميذات، وتحبيب المادة الدراسية إليهن.

رابعًا: معوقات تعلم اللغة الإنجليزية وتعليمها

يواجه تعلم اللغة الإنجليزية وتعليمها العديد من المعوقات التي تحول دون ذلك. ومن أبرز تلك المعوقات هي المعوقات النفسية التي تخص طبيعة النفس البشرية، ويدخل في نطاقها النظرة المسبقة نحو اللغة الإنجليزية، والمفاهيم الخاطئة حول تعلم اللغة الأجنبية. ثم المعوقات الإدارية التي تتمثل في نقص المال، والإدارة التي تعوق تعلم اللغة الإنجليزية وتعميمها من خلال الخطط الناقصة وغير الفعالة. كما تشمل المعلمين المؤهلين والمدربين، والوسائل التعليمية اللازمة لإنجاح عملية تعلمها وتعليمها. وكذلك المعوقات الفنية التي تشتمل على جوانب النقص في المنهاج، والجوانب المتعلقة باللغة نفسها واختلافاتها عن اللغة الأم. ومعوقات النظام التربوي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العام، والتي تتمثل في عدم وضوح الأهداف لدى المعلم والمتعلم وأولياء الأمور. ووجود أعباء دراسية وأنشطة لا منهجية تثقل على المعلم، وتحد من دوره في إنجاز الأهداف المرسومة. وطرق التدريس التقليدية التي لا تتلاءم مع مفهوم وطبيعة التعلم المعاصر، وفقدان الدافعية لدى المتعلمين، وعدم انتباههم بسبب الملل أو النفور، وقلة فهمهم للتمارين والأنشطة (الخالدي، ٢٠٠٨).

وفي التالي ذكرُ بعض تحديات تدريس اللغة الإنجليزية، وذلك بحسب المجالات التي تم تناولها في الاستبانة الموجهة لمعلمات اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية:

التحديات المتعلقة بالمعلمة:

يرى السكني (٢٠١١) أن المعلم جزءٌ من مجموعة أجزاء في المنظومة التعليمية، وهو الشخص المعني بتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وكلما كانت علاقة هذا الجزء بالكل علاقة تفاهم وتعاون كان العمل الجماعي له خاصية مميزة في المجتمع التعليمي في المدرسة. ويُتوقع أن يؤدي المهام التعليمية بفاعلية أكثر، مما ينعكس إيجابيًا على تعلم التلاميذ. إلا أن من المشكلات التي تواجه المعلمين لتحقيق تلك الفاعلية، أن معلمي اللغة الإنجليزية بحاجة إلى دورات تدريبية بخصوص منهاج اللغة الإنجليزية. بالإضافة إلى كثرة الأعباء الملقاة على عواتقهم كتحضير الدروس لأكثر من صف، ومتابعة كل تلميذ، ومتابعة الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ، كلها تحتاج إلى جهد كبير. وأوضح Makay (2002) أن من الصعوبات التي تواجه المعلم في تدريس اللغة الإنجليزية هي اعتماد معظم معلمي اللغة الإنجليزية على الطريقة الإلقائية في التدريس.

أشار Wiriyachitra (2002) إلى الصعوبات التي قد يواجهها المعلم عند تدريس منهج اللغة الإنجليزية فيما يأتي:

١- الصعوبات المتعلقة بتدريب المعلم أثناء الخدمة ونموه الذاتي، وتشتمل هذه الصعوبات على: قلة برامج التدريب أثناء الخدمة، وقصر مدة الدورات التدريبية التي تعقد أثناء العام الدراسي، وضعف الارتباط بين برامج التدريب والتدريس.

٢- الصعوبات المتمثلة بصياغة الأهداف التعليمية والتخطيط اليومي والسنوي، وتشتمل على: عدم التفريق بين الأهداف العامة والأهداف اليومية، وعدم تحليل الهدف العام إلى مجموعة من الأهداف التعليمية.

٣- الصعوبات المتعلقة بتقويم التلاميذ، وتتضمن هذه الصعوبات: عدم ربط التقويم بالأهداف التعليمية، وعدم تصميم تقويم يتناول جميع جوانب التعلم، وعدم ربط التقويم بالأساليب والوسائل والأنشطة المتبعة لتحقيق الأهداف.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وأخيرًا، أوضح Behraam et al. (2015) أن صعوبات تدريس اللغة الإنجليزية تتمثل في: الافتقار لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية على أساليب تدريس اللغة الإنجليزية، وتدني تدريب المعلمين على المنهجيات المعاصرة لتدريس اللغة الإنجليزية.

التحديات المتعلقة بالمحتوى:

المنهج الدراسي هو أحد جوانب العملية التعليمية الضرورية في المدرسة، وأحد أهم محاور العملية التعليمية، وعلاقة المعلم بالمنهج علاقة مباشرة وقوية ومؤثرة؛ لذا فإنه من الضروري أن يكون المعلم متفهمًا لهذا المنهج، وراضيًا عنه، ومتفاعلًا معه، وقادرًا على تحقيق الأهداف المرسومة له (حلبي، ٢٠١٥). وقد يواجه المعلم أحيانًا بعض المشكلات في المنهج الدراسي الذي يقوم بتدريسه، مثل: كثافة المنهج، وطول المقرر الدراسي، وصعوبة المادة العلمية، وعدم ملاءمتها لمستوى المتعلمين، وقلة الحصص المخصصة للمادة الدراسية، وتدني توفر الوسائل التعليمية المعينة، ونفور التلاميذ من المادة وعدم إقبالهم عليها، وأيضًا جمود المناهج وعدم مواكبتها لما يستجد من تطورات وابتكارات، وعدم إشراك المعلم في نقد المناهج وتطويرها (أبو الوفا، ٢٠١١).

وبيّن Wiriyachitra (2002) أن من الصعوبات التي تواجه تدريس اللغة الإنجليزية، والمتعلقة بأساليب التدريس تتمثل في: عدم التنويع في أساليب التدريس في الحصة الواحدة حسب حاجة التلاميذ، وعدم وضع خطط علاجية للتلاميذ الضعفاء، وعدم تنمية أسلوب التفكير العلمي لدى التلاميذ. فيما لخص Adelabu (2013) الصعوبات المتعلقة بتدريس منهج اللغة الإنجليزية في الآتي:

١- صعوبات محتوى الكتاب المدرسي للغة الإنجليزية.
٢- عدم توفر التكنولوجيا السمعية والبصرية في تدريس اللغة الإنجليزية.
٣- عدم كفاية المصادر الداعمة لتدريس اللغة الإنجليزية.

التحديات المتعلقة بطرق التدريس:

قد يعترض المعلمات أثناء تدريسهن اللغة الإنجليزية بعض التحديات المتعلقة بطرق التدريس، حيث أورد الضبعات (٢٠٠٩) بعضًا من هذه التحديات، ومنها: عدم توفر الإمكانيات اللازمة في المدرسة، وعدم تقبل بعض طرق التدريس الحديثة، بالإضافة إلى الوقت المخصص لتدريس المنهج، وعدم توفر الوسائل التعليمية التي تناسب المنهج، كذلك عدم معرفة المعلم بخصائص المتعلمين الذين يقوم بتدريسهم.

كما أشار Hindi (2012) إلى مجموعة من الصعوبات المتعلقة في تدريس منهج اللغة الإنجليزية، وهي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١- اعتياد المعلمات على اتباع الطرق التقليدية في التدريس، وهن بحاجة إلى دورات تدريبية في طريقة تدريس لغة التواصل والحوار.
٢- الوقت المخصص للدرس غير كافٍ لأداء فعاليات متنوعة.
٣- عدم كفاية الوسائل التعليمية لتحقيق أجواء تعليمية جيدة.

التحديات المتعلقة بالمتعلمين:

يعد المتعلم عاملًا مؤثرًا في مجرى العملية التعليمية، كما أنه يعد عاملًا مؤثرًا في أداء المعلم. بمعنى أن المعلم في أدائه التدريسي يتأثر بطبيعة المتعلم وخصائصه، فذلك المتعلم جاء من بيئة ليس لها ثقافة معينة، كما أنه رُبي على نحو أو آخر، ومن خلال ذلك اكتسب العديد من المعارف والمفاهيم والاتجاهات والقيم. بالإضافة إلى عدد من العادات والمهارات وغير ذلك من سلوكه الاجتماعي. وعليه فإن تدريس اللغة الإنجليزية يواجه بعض التحديات المتعلقة بالمتعلمين، ومنها كما تراها حلبي (٢٠١٥) ما يأتي:

١. تكدس التلاميذ في الفصول، مما يعيق تطبيق جميع الأنشطة التعليمية التعلمية.
٢. صعوبة متابعة كل متعلم على حدة، وخاصة في مختبر الحاسوب، فضلًا عن محدودية الأجهزة في بعض المختبرات.
٣. محدودية الوسائل المساعدة لتدريس اللغة، الأمر الذي يصعب معه تطبيق كافة المهارات المختلفة.

وذكر Hindi (2012) أن من الصعوبات المتعلقة بالمتعلمين عند تدريس اللغة الإنجليزية: استخدامهم للغة الأم بشكل مستمر أثناء عملية التدريس، وكذلك عدم رغبتهم في التحدث باللغة الإنجليزية؛ لخوفهم من ارتكاب الأخطاء. ولما كان دور التلميذ في العملية التعليمية دورًا محوريًا، فقد أشار قطامي (٢٠٠٠) إلى أن المشكلات التي تواجهه في تعلم اللغة قد تعود أسبابها إليه نفسه، من حيث رغبته، ودافعيته، ومستوى قدراته العقلية. إذ إن توفر هذه العوامل مجتمعة لدى التلميذ تعمل على إحداث تعلم أفضل، وخصوصًا إذا ما كان المعلم قادرًا على تهيئة بيئة تعلم نشطة لإكساب التلميذ المهارات التي يسعى من أجل الحصول عليها.

ويضيف أبو عثمان ويس (٢٠١٩) أن تعلم اللغات الأجنبية عامة، والإنجليزية خاصة أثبت فشله في المدارس النظامية إلى حد كبير في معظم بلدان العالم. وذلك لأن المشكلة لا تكمن في المادة الدراسية، ولا في الطالب، ولا في المعلم، ولا في طريقة التدريس، ولا في ظروف التعليم، ولا في اللغة نفسها، ولا في المحيط الاجتماعي الذي تجري فيه العملية التعليمية. ولكنه نتيجةٌ لوضعٍ تترابط فيه هذه العوامل جميعها وتتشابك تشابكًا شديدًا، لا يمكن فكه بالنظر إلى الأمور الحسية فقط.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بل إن ذلك يستدعي سبر الأغوار، سواء كانت أغوار اللغة نفسها، أم أغوار العقل البشري أم النفس الإنسانية، أم العمليات العقلية والنفسية المختلفة. ولا بد من النظر إلى اللغة ذاتها التي أمضى لغويو العالم القرون الطويلة في دراستها وتحليلها وتركيبها.

يتضح من خلال ما سبق أن من التحديات التي تزيد في تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية هي المهام المنوطة بالمعلمات، فدورهن لا يقتصر على نقل المعلومات والمعارف وأساسيات اللغة، أو إنهاء المقرر نهاية العام الدراسي، بل هن راعيات لنمو التلميذات، وضابطات للصف، وقدوة حسنة للمتعلمات، وناقلات لعادات وتقاليد المجتمع الحسنة، ومتعاونات مع أسرة المدرسة والمجتمع المحيط من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة منهن، وتلك المسؤوليات تحتاج إلى العديد من الصفات التي يجب توافرها في معلمة اللغة الإنجليزية للصفوف الأولية.

نستخلص بناءً على ما سبق أن مواجهة تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية يمكن من خلال: اكتساب الحد الأدنى من الكلمات والمفردات نظرًا لأهمية الرصيد اللغوي في تعلم اللغة، إضافة إلى ضرورة اتباع المعلمات لنظريات التعلم الحديثة التي تركز على التلميذات، وأنهن محور العملية التعليمية، ولسن عبارة عن مستمعات سلبيات، وتشجيعهن على استغلال الأوقات في تعلم مفردات جديدة، وتوظيفها في سياقات حقيقية.

خامسًا: تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية

لقد أدركت وزارة التعليم أهمية تدريس اللغة الإنجليزية، فمنذ العام (١٣٥٩هـ) والمملكة العربية السعودية، ممثلةً في وزارة التعليم (المعارف سابقًا) بإداراتها المختلفة، تسعى جاهدةً لتعليم اللغة الإنجليزية لأبناء هذا الوطن، وإكسابهم المهارات الأساسية لها (الثبيتي، ٢٠١٥). حيث جاء في المادة (٥٠) من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية "ضرورة تزويد الطلاب بلغة أخرى من اللغات الحية على الأقل، بجانب لغتهم الأصلية؛ للتزوّد من العلوم والمعارف، والفنون والابتكارات النافعة، والعمل على نقل علومنا ومعارفنا إلى المجتمعات الأخرى، وإسهامًا في نشر الإسلام، وخدمة الإنسانية" (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥).

كما أدركت المملكة العربية السعودية حقيقة أهمية تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، عندما اعتمدت تدريسها في الصف السادس من المرحلة الابتدائية بواقع حصتين أسبوعيًا، بوصفها مادة دراسية أساسية ينطبق عليها ما ينطبق على المواد الدراسية الأخرى، ابتداءً من العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ إنفاذًا لقرار مجلس الوزراء الموقر رقم ٧/ ب ٣٤٠٤٦ وتاريخ ١٤٢٤/٧/١٤هـ، وذلك بعد تجربة تدريسها في المرحلة المتوسطة والثانوية (الصاعدي، ٢٠١٢). ثم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قرر مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة في ١٤٣٢/٥/٢٧هـ تدريس اللغة الإنجليزية بدءًا من الصف الرابع من المرحلة الابتدائية (بنين وبنات) كمادة أساسية، وذلك ابتداءً من العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ، لذا أطلقت وزارة التعليم ممثلة في الإدارة العامة للمناهج ووكالة الوزارة للتخطيط والتطوير (مشروع تطوير مناهج اللغة الإنجليزية).

تمر المملكة العربية السعودية اليوم بمنعطف تاريخي مهم، فلا يبدو لها مستقبل مشرق في القرن الحادي والعشرين إلا بنظام تعليمي متطور وحديث. قادر على تحقيق تنمية علمية واجتماعية واقتصادية حقيقية، من خلال إنتاج أجيال مستنيرة متمكنة قادرة على العطاء والإنتاج والمنافسة. ولعل تحقيق هذا الحلم، وهذا النظام، هو بحاجة إلى عملية جراحية عاجلة وعميقة لمفاصل النظام التعليمي، وأسسه، ومرتكزاته التي يقوم عليها (العيسى، ٢٠٠٩، ص٢٠). لذا تهتم المملكة العربية السعودية بالتعليم وتطويره ليواكب مستجدات العصر، "بما يحافظ على القيم الروحية والأخلاق النبيلة في ظل وإطار ديننا الإسلامي الحنيف" (السلوم، ١٩٩١، ص٢١). كما تحرص المملكة العربية السعودية على تطوير التعليم العام من خلال وضع خطط التطوير، بما يرقى إلى مستوى طموح المملكة. ويوازي ما تحقق لها بفضل رعاية خطط التنمية المباركة (الزيد، ١٩٩٠، ص٢٩٧). وما تهدف إليه الرؤية الوطنية "رؤية السعودية ٢٠٣٠" لتطوير التعليم، وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية.

ويشكل النظام التعليمي محورًا أساسيًا من محاور التنمية، حيث يرتبط أثر التعليم بتحقيق تطلعات الأفراد واحتياجاتهم التعليمية، وفي الوقت نفسه يرتبط وبشكل مباشر باحتياجات المجتمع وتطوره في المجالات الإنتاجية. لذا أهتم التربويون بالتخطيط لمستقبل التعليم من خلال وضع عدة إجراءات وخطط تنفيذية. وتكمن أهمية التخطيط لمستقبل التعليم انطلاقًا من التغيرات والتطورات العصرية، وهذا يتطلب رؤى ومقترحات منهجية تستجيب للمتغيرات الحديثة، وتراعي البيئة المحيطة (الشمشيري وآخرون، ١٤٣٩، ص١١).

وبناءً على الرؤية الوطنية ٢٠٣٠م، فإن وزارة التعليم شكلت فريق عمل يشرف على تنفيذ كل ما يتعلق بالتعليم في رؤية السعودية ٢٠٣٠، بمشاركة الجامعات وإدارات التعليم؛ ليتحقق الهدف المنشود منها، وتحقيق رغبة القيادة في تنمية مستدامة (العيسى، ١٤٣٧هـ، ص٣). واستكمالًا للخطوات والمشاريع التطويرية، بدأت وزارة التعليم بتدريس اللغة الإنجليزية من الصف الأول الابتدائي في الفصل الأول من العام الدراسي الحالي ١٤٤٣هـ. وفق الخطط الدراسية الجديدة؛ بهدف تحسين مخرجات التعليم، وتنمية قدرات الطلاب والطالبات في وقت مبكر، وإعدادهم للمستقبل، بما يحقق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠. وتشمل المقررات الجديدة تدريس منهج اللغة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الإنجليزية بطريقة تنمي المعرفة والاستكشاف وصقل المهارات اللغوية في سن مبكرة، بداية من الصف الأول الابتدائي.

أقرت وزارة التعليم تطبيق اللغة الإنجليزية على طلاب وطالبات الصف الأول الابتدائي؛ لمواكبة متطلبات المرحلة، وتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، والإعداد لسوق العمل الذي يتطلب إتقان اللغة الإنجليزية. لا سيما مع انفتاح سوق العمل في المملكة وتعدد الفرص، وكذلك دخول العديد من القطاعات العالمية التي تحتاج قدرات بشرية وطنية مؤهلة بكل مهارات المستقبل ولغات العصر. وتهدف وزارة التعليم إلى تحسين مستويات الطلبة في اللغة الإنجليزية تحدثًا وقراءةً وكتابةً، وتهيئتهم لمرحلة ما بعد الثانوية العامة. وكذلك تأهيلهم للقبول في الجامعات المحلية والعالمية، ومواكبة أفضل الممارسات التعليمية. إضافة إلى سد الفجوة الحاصلة في المهارات الأساسية بين متطلبات الدراسة الأكاديمية وحاجات سوق العمل. ويدعم قرار وزارة التعليم رغبة الطلبة وأسرهم في تدريس أبنائهم مهارات اللغة الإنجليزية منذ وقت مبكر، وتعزيز قدراتهم في اللغة الإنجليزية. كما يساعد في تأسيس جيل جديد مؤهل بكل العلوم والمعارف واللغات التي يستشرف بها المستقبل الواعد؛ ليسهم في خدمة وطنه في أي موقع بعد تخرجه. وكذلك دعم الخطط التطويرية التي تنفذها الوزارة ليتواكب التعليم مع برنامج تنمية القدرات البشرية ومستهدفات رؤية المملكة (وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

سادسًا: أهداف تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تنص على أن الهدف الأساسي من تعلم اللغة الأجنبية، وسبب إقرار اللغة الإنجليزية في قطاع التعليم العام، يرمي إلى تمكين الطلاب من إتقان المهارات والقدرات اللغوية، وإيجاد عنصر الاهتمام العلمي لديهم. والتعرف على حضارات الأمم وأسباب رقيها، والاستفادة منها في بناء التقدم الحضاري، مسترشدين بتعاليم الدين الحنيف (الجمهور، ٢٠٠٢). وعلى صعيد المرحلة الابتدائية فقد حددت وزارة التعليم أهداف تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية بعد قرار تدريسها، وذلك في عام (١٤٢٤هـ)، على النحو الآتي (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥هـ):

١. تعلم أسس اللغة الإنجليزية التي سوف تمثل الأساس للتمكن منها في المستقبل.
٢. استخدام التراكيب الأساسية للجمل الإنجليزية.
٣. تعلم المفردات الأساسية المقررة لهذه المرحلة.
٤. استماع وفهم اللغة الإنجليزية المبسطة.
٥. تمكن التلاميذ من التعبير شفهيًا عن أنفسهم باستخدام اللغة الإنجليزية المبسطة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٦. قراءة وفهم مواضيع اللغة الإنجليزية المكتوبة بلغة مبسطة.
٧. كتابة جمل مبسطة موجهة باللغة الإنجليزية.
٨. الاستفادة من مكانة اللغة الإنجليزية كلغة عالمية للاتصال، من أجل تقدم الدين الإسلامي وحضارة الأمة المسلمة، والإنجازات الحضارية التي قدمها المسلمون للأمم الأخرى.
٩. الاستفادة من مكانة اللغة الإنجليزية كلغة عالمية للاتصال في الاستفادة من إنجازات الحضارات الأخرـ بما يتفق مع الدين الإسلامي.

سابعًا: خصائص المتعلمين في الصفوف الأولية

لقد ذكر المطيري (٢٠١٠) بعض الأنشطة التي تساعد على تحقيق خصائص تلميذ المرحلة الابتدائية، وهي كالآتي:

١. تكوين الاتجاهات والعادات الصحية نحو الصحة الجسمية والعقلية، وذلك لتكوين إنسان صحي وعقلي؛ ليتمكن منذ طفولته من أن ينمو نموًا صحيحًا جسميًا وعضليًا وعقليًا وانفعاليًا.
٢. تكوين مفاهيم صحيحة عند التلميذ عن المجتمع والأسرة، عن الحق والواجب، عن المسؤولية والنظام والمساواة، وما إلى ذلك من القيم التي هو في حاجة لاكتسابها؛ لتوجيه سلوكه نحو التفاعل الاجتماعي الناجح والتوافق المفيد المثمر له.
٣. العمل على اتصال التلميذ اتصالًا مباشرًا بالعالم الخارجي، بحيث يقدم له من هذا العالم ما يثيره وما يستهويه.
٤. تكوين اتجاهات إيجابية نحو الجماعة، ونحو العمل، وفهم الدور الوظيفي في المجتمع لكل منهما، ودعم فكرة التعاون وممارسته في شكل إيجابي مثمر، وتنمية الروح الجماعية وتقديرها، واحترام العمل ودوره الاجتماعي في خدمة الأفراد والمجتمع.
٥. العمل على تنمية شخصية التلميذ وتكاملها وتوازنها، بحيث تكون شخصية اجتماعية ذات تأثير وفاعلية في الإطار الاجتماعي المحيط به.
٦. مساعدة التلميذ في إعلاء دوافعه والسيطرة عليها، وتكوين ما يسمى بالضمير الخلقي عنده.
٧. توجيه ميوله وتنميته بحيث يكون أكثر ملاءمة لحياة المجتمع الذي ينتمي إليه، وذلك عن طريق النشاط الحر.

من جانب آخر، ذكر سعادة وإبراهيم (٢٠١٤) أن العملية التربوية في المدرسة الابتدائية في القرن الحادي والعشرين لم تعد تُعنى فقط بمهنة توصيل المعلومات والمعارف إلى ذهن التلميذ، ولكن ينبغي أن ترمي إلى إعداده إعدادًا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

متكاملًا علميًا وعمليًا وجسميًا وعقليًا وخلقيًا واجتماعيًا، بحيث يكون هذا الإعداد عونًا له على التمسك بدينه ومواجهة متطلبات الحياة في أيامه المقبلة. إلا أن لهذا التلميذ مجموعةً من الخصائص التي تميزه عن غيره من المتعلمين، ومنها الآتي:

١. لديه القدرة على التفكير بصورة أوضح مما كان عليه قبل المدرسة، ولكنه في بداية المرحلة يكون محدود الانتباه والتركيز.

٢. ذاكرة التلميذ في نمو مطرد من حيث قدرته على الاستيعاب والفهم وحل المشكلات، ويستطيع كذلك أن يدرك الأشياء.

٣. لديه القدرة على إدراك العلاقات المكانية والزمانية والتشابه والتضاد، وتنمو قدرته على إدراك هذه العلاقات في أثناء دراسته بالمرحلة.

٤. أنه في نمو مستمر حركيًا وعضليًا، بحيث يستطيع القبض على الأشياء بدقة وقوة.

٥. يميل إلى الاهتمام بالعالم الخارجي، والتعرف على كثير مما يجري من حوله.

ثامنًا: متطلبات تنفيذ أهداف تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية

تعتبر الصفوف الثلاثة الأولى مرحلة مهمة من مراحل بناء اللغة واكتسابها، ويستوجب هذا الاهتمام تعليم تلاميذ هذه المرحلة مهارات اللغة بأسس سليمة. ولما كانت اللغة الإنجليزية تلعب دورًا مهمًا في الحياة المعاصرة؛ فقد جعلت معظم المؤسسات التربوية تعليم هذه اللغة باعتبارها لغة أجنبية من المواضيع المنهجية الأساسية لتلاميذ المرحلة الأساسية الأولى. لذا أصبح لزامًا أن يختار المعلم الطريقة التي يبدأ بها تدريس مادة اللغة الإنجليزية بعناية فائقة، وأن يتأكد أن جميع التلاميذ يكتسبون تعلمها بطريقة صحيحة. وذلك من خلال ملاحظة كتابتهم للكلمات بطريقة تخلو من الأخطاء، وقراءة ما يكتب، وأن يتمكن التلميذ من المحادثة واستيعاب ما يصغي له بصورة سليمة (العمري، ٢٠٠٩). وبما أن تعلم اللغة في الصفوف الثلاثة الأولى يعتبر ركيزة أساسية للتعليم في الصفوف التي تليها، إذ إن إجادة التلاميذ لتعلم اللغة في سنوات مبكرة من حياتهم الدراسية يساعدهم على التعلم في مراحل الدراسة اللاحقة. وبناء على أساس أن اللغة هي الوسيلة الرئيسة للاتصال الذي يعتبر التعليم شكلًا من أشكاله؛ لذا فإن تعليم اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الأولى يعتبر واحدًا من الأهداف الرئيسة للأنظمة التربوية في معظم دول العالم غير الناطقة بهذه اللغة، وخصوصًا في دول العالم العربي (Baniabdelrhman, 2003).

ويشير الأدب التربوي إلى أن اللغة التي يكتسبها التلاميذ في سنوات الدراسة الأولى من المرحلة الابتدائية تشكل حجر الزاوية الذي يبنى عليه تعلمهم اللغوي فيما بعد (قطامي، ٢٠٠٠). إذ أن تعلم اللغة يعتبر من الأساسيات التي تهتم بها

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأنظمة التربوية المختلفة، على اعتبار أنها أداة اكتساب العلم والمعرفة. وقد يذهب البعض لاعتبارها شرطًا للتعلم، وبدون إجادتها لا يمكن أن يصل تعلم الأفراد إلى المستوى المنشود (بهنساوي، ١٩٩٣). وعلى أية حال، فإن تعلم اللغة بشكل عام لا يختلف كثيرًا عن تعلم المواد الأخرى، من حيث وجود بعض الصعوبات التي تواجه التلاميذ في اكتساب أساسياته، ومهاراته المختلفة. وقد تعود هذه الصعوبات إلى عوامل تتعلق بالمتعلم نفسه وأحيانًا بالمادة التعليمية، وكذلك بأسلوب تقديم وعرض المعلم للمعلومة (خرما وحجاج، ١٩٨٨).

تنفذ أهداف تدريس اللغة الإنجليزية بالصفوف الأولية بالعديد من الأساليب، ولعل أبرزها تلك التي أوردها الزبير (٢٠١١)، والمتمثلة في الآتي:

١. التخطيط وإعداد الدرس إعدادًا جيدًا، مع وضع خطة دقيقة لكل حصة دراسية.
٢. اختيار وتنظيم المادة الدراسية، والخبرات والأنشطة في ضوء احتياجات وقدرات ومستوى تحصيل التلاميذ، مع ارتباطها بالأهداف.
٣. اختيار طرق تدريس متنوعة ومرنة، واستخدام الطرق الحديثة التي تثير اهتمام التلاميذ وتحفزهم على العمل والمشاركة النشطة في عملية التعليم وتشجيعهم على التعلم الذاتي.
٤. توفير وسائل تعليمية سمعية وبصرية مختلفة، واستخدامها بطرق فعالة؛ لما لها من دور مهم في توضيح المادة، وسهولة وسرعة إيصالها لأذهان التلاميذ.
٥. مكتبة توفر مختلف أنواع الكتب والمراجع والمجلات والدوريات وغيرها؛ للاستفادة منها في إثراء المادة العلمية.
٦. اختيار وسائل التقويم المناسبة لتقويم التلاميذ نحو الأهداف المنشودة والحكم على مدى تحقيق الأهداف، مع توفير تغذية راجعة لتحسين عملية التعلم، ولذلك يجب مساعدة التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي.
٧. تنفيذ كل ذلك بمستوى من المرونة بما يمكن المعلم من استيعاب مستجدات الموقف التعليمي.
٨. توفير بيئة تعليمية صفية جيدة ومريحة، مثل: تنظيم الصف الدراسي، والإضاءة، والتهوية وغيرها.
٩. الإلمام الواسع والتمكن من المادة الدراسية ومهاراتها من حيث الكم والكيف.
١٠. إتقان مهارة إدارة الصف.
١١. الاهتمام بتنمية روح البحث لدى التلاميذ وتدريبهم على طرق تحليل المعلومات وتفسيرها والخروج بأفكار جديدة، مع تشجيع القراءة الحرة للقصص والموضوعات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١٢. الاهتمام بالأنشطة اللغوية المناسبة بالمدرسة، وتشجيع التلاميذ على الانتساب للجماعات المختلفة كجماعة الصحافة وغيرها.
١٣. توسيع مدارك التلاميذ عن طريق الرحلات والزيارات الميدانية، وتشجيعهم على التعبير عما شاهدوه كتابةً أو ألفاظًا أو محادثة بلغة إنجليزية سليمة.
١٤. غرس حب اللغة الإنجليزية في نفوس التلاميذ، وتوعيتهم بأهميتها كلغة ضرورية ووسيلة لكثير من فروع المعرفة.

الدراسات السابقة

أجرى آل الحسن (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بمحافظة محايل عسير، المتعلقة بكلٍ من: (المعلم، الطالب، الكتاب المدرسي، استخدام التقنيات الحديثة، إدارة المدرسة، الإشراف التربوي). تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بمحافظة محايل عسير، والبالغ عددهم (٦٤) معلمًا. وأفرزت الدراسة العديد من النتائج، ومنها: إن أبرز المشكلات التي تواجه أداء معلمي اللغة الإنجليزية هي على التوالي: التحديات التي تتعلق بالطالب، تليها التحديات التي تتعلق بالكتاب المدرسي واستخدام التقنيات الحديثة، ثم يليها التحديات المتعلقة بأداء المعلم، يليها التحديات المتعلقة بالإشراف التربوي، وتأتي في المرتبة الأخيرة التحديات المتعلقة بإدارة المدرسة. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير عدد سنوات الخدمة على بقية المحاور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير نوع المؤهل والدورات التدريبية على متوسط أفراد مجتمع الدراسة. ركزت هذه الدراسة على بالمرحلة الثانوية. على أي حال على الرغم ان دراسة ال حسن قد ركزت على محاور عدة في المشكلات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية إلا انها استهدفت فقط معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية دون غيرهم من معلمي المراحل الأخرى والذين قد تكون استجاباتهم لهذه المشكلات مختلفة عن زملاؤهم. بينما استهدفت الدراسة الحالية معلمات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية؛ وذلك لحداثة قرار تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية.

وسعت دراسة الضمور (٢٠١٣) إلى التعرف على مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الصف الأول الثانوي في تربية الكرك من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق هدف الدراسة تم الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي. كما تم الاستعانة باستبانة وزعت على (٦٠) معلمًا من معلمي اللغة الإنجليزية في مديرات الكرك. وتوصلت إلى العديد من النتائج، ومنها: إن مستوى حدة مشكلات تدريس اللغة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الإنجليزية التي تواجه طلبة الصف الأول الثانوي مرتفعة ككل، حيث كانت على التوالي (مشكلات متعلقة بالطلبة، ومشكلات متعلقة بالمقرر) وكلها بدرجة مرتفعة، والمشكلات المتعلقة بالمعلم كانت بدرجة متوسطة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في المشكلات التي تواجه تدريس اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير جنس المعلم، في حين توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح (٥-١٠ سنوات) و(١٠ سنوات فأكثر)، وفي متغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، ودبلوم الدراسات العليا. وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لمعلمي الصف الأول الثانوي ومعلماته؛ لتعريفهم بالاتجاهات الحديثة في تدريس الطلبة، ومعرفة مشكلاتهم واحتياجاتهم ومتطلباتهم في مقرر اللغة الإنجليزية.تناولت هذه الدراسة مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الصف الأول الثانوي في المملكة الأردنية الهاشمية وهي بيئة مختلفة عن بيئة المملكة العربية السعودية التي تناولتها الدراسة الحالية. كما تناولت دراسة الضمور محاور عدة للمشكلات التي تواجه طلاب الصف الأول ثانوي، إلا أنها لم تتناول محور المشكلات المتعلقة بطرق التدريس، وهو ما تناولته الدراسة الحالية.

وتناولت دراسة حلبي (٢٠١٥) المشكلات التي يواجهها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تدريس اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية نابلس الحكومية، والكشف عن الفروق الإحصائية تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، جامعة التخرج، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية، وموقع المدرسة). وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تم تصميم استبانة كأداة لجمع البيانات، تم تطبيقها على (٢١٢) معلم ومعلمة لغة إنجليزية. وتم التوصل إلى النتائج الآتية: إن المجالات التي تقيس درجة المشكلات التي يواجهها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تدريس اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية نابلس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كانت تقديراتها تتراوح بين مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة، وجاءت الدرجة الكلية ذات تقدير متوسط. أما ترتيب مجالات الدراسة فقد جاء تنازليًا على النحو الآتي: المشكلات المتعلقة بالمتعلمين أولًا، ثم المشكلات المتعلقة بالمجتمع ثانيًا وكلاهما بتقدير مرتفع، ثم تلاهما بتقدير متوسط كلٌ من: المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، ومشكلات متعلقة بإعداد المعلمين، ومشكلات متعلقة بالمناهج والمحتوى، ومشكلات متعلقة بطرائق التدريس، وأخيرًا جاء مجال المشكلات المتعلقة بالمعلم، والمشكلات المتعلقة بالأهداف، والمشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي بتقدير منخفض. وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة اهتمام المسؤولين بتطوير برامج إعداد المعلم، واعطائه الدورات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المطلوبة المناسبة للواقع التعليمي. على أي حال فقد تناولت هذه الدراسة المشكلات التي يواجهها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تدريس اللغة الإنجليزية في فلسطين، إلا أن الدراسة الحالية تناولت تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية. وهو ما يميز الدراسة الحالية لأنها ذات صلة مباشرة بواقع التعليم بالمملكة، مما قد يسهم في تقديم مقترحات مفيدة تلامس هذا الواقع.

وأجرت أبو صلاح (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة صعوبات تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية التي تواجه طلبة الصفوف الأساسية (من الصف الرابع إلى السادس الأساسي) من وجهة نظر معلميهم في مدينة عمان بالأردن. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، طبقت على عينة شملت (٣١٥) من معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، ومن أبرزها: أن درجة صعوبات تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية جاءت بدرجة مرتفعة، هذا بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السلطة المشرفة، ولصالح المدارس الحكومية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي ولصالح الصف الرابع الأساسي. هدفت هذه الدراسة التعرف على درجة صعوبات تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية التي تواجه طلبة الصفوف الأساسية العليا. بينما تناولت الدراسة الحالية الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية. كما اقتصرت دراسة أبو صلاح على صعوبات تعلم مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية بالصفوف العليا، بينما تناولت الدراسة الحالية تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية من عدة محاور وليس محور واحد فقط.

وسعت دراسة الزهراني (٢٠٢٠) إلى تقييم تجربة تدريس اللغة الإنجليزية للصف الثاني الابتدائي من وجهة نظر المشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات وأولياء الأمور والتلاميذ في محافظة الطائف. ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، تم تطبيقها على عينة شملت (٣١٨) من مشرفي ومشرفات اللغة الإنجليزية ومعلماتها، وأولياء الأمور، والتلاميذ. وأشارت النتائج إلى تحقيق جميع المجالات لدرجة عالية، عدا مجال سلبيات تدريس اللغة الإنجليزية من الصف الثاني الابتدائي؛ فقد حققت درجة متوسطة. كما دلت النتائج على عدم وجود فروق في تقدير درجة التقييم وفق العمر الزمني، إلا أنها جاءت دالة وفق النوع الاجتماعي في اتجاه الإناث. وأوصت الدراسة بضرورة تعميم تدريس اللغة الإنجليزية من الصف الثاني الابتدائي في المدارس كافة، والاهتمام الجاد بتدريب معلمي اللغة الإنجليزية ليكونوا مؤهلين لتدريس هذه المرحلة. ركزت هذه

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدراسة على تقييم تجربة تدريس اللغة الإنجليزية للصف الثاني الابتدائي، بينما تناولت الدراسة الحالية التحديات التي تواجه تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية ككل.

دراسة العريفي (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تشخيص الصعوبات التي تواجه تدريس مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والحلول المقترحة لها في محافظة القويعية. ولتحقيق هدف الدراسة تم توظيف المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم استبانة تم توزيعها على (٨٨) معلمة لغة إنجليزية. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، ومن أهمها: أن الصعوبات التي تواجه تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية بمحافظة القويعية تتضمن أربعة عناصر، وهي: صعوبات متعلقة بالبيئة التعليمية حيث جاءت بدرجة عالية، والصعوبات المتعلقة بالمقرر الدراسي، وطرق التدريس، والمعلمة جاءت بدرجة متوسطة. كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات، ومن تلك المقترحات: توفير معامل خاصة باللغة الإنجليزية في كل مدرسة، وتدريب المعلمات على التعامل معها، وزيادة عدد الحصص الأسبوعية إلى خمس حصص. وأوصت الدراسة بضرورة تركيز معلمات اللغة الإنجليزية على الجانب التطبيقي للغة، وعدم الاكتفاء بالجانب النظري، وتوفير دورات تدريبية لمعلمات اللغة الإنجليزية مع مراعاة التوقيت الجيد لانعقادها. تناولت دراسة العريفي تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية عامة، بينما تميزت الدراسة الحالية بتناول تحديات تدريسها في الصفوف الأولية خاصة. حيث إن قرار تدريسها كان حديثًا، لذا تعتبر الدراسة الحالية -على حد علم الباحثة- من أوائل الدراسات التي ناقشت التحديات لهذه العينة.

سعت دراسة Hong, Heather and Wendy (2015) إلى التعرف على العوامل التي تؤثر على فعالية تدريس تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) في التعليم العالي الفيتنامي من وجهة نظر المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي كمنهج للدراسة، وأجريت المقابلات شبه المنظمة وجهًا لوجه مع (١٢) معلمًا من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في مدينة هوشي بالجامعة التكنولوجية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، ومن أبرزها: أن هناك عوامل إيجابية وأخرى سلبية تؤثر على جودة التدريس. ومن العوامل الإيجابية أن منهج الدراسة حديث، وتوظيف طرق تدريس حديثة، ووجود مرافق تعليمية كافية. ومع ذلك، لا يزال هناك الكثير من العوامل السلبية التي تعيق فعالية تدريس اللغة الإنجليزية وتعلمها، ومنها: عدم كفاية الوقت لموضوعات اللغة الإنجليزية، ونقص عنصر التحدث في الاختبارات والامتحانات، كما أن قدرات الطلاب غير متكافئة في اللغة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الإنجليزية، إضافة إلى أن أحجام الفصول كبيرة جدًا. وأوصت الدراسة بضرورة التوازن بين الربح المالي وجودة التعليم، ومنح المزيد من الاستقلال للمعلمين والطلاب في التدريس والتعلم، وضرورة توظيف اختبارات تحديد المستوى. ركزت هذه الدراسة على التعرف على العوامل التي تؤثر على فعالية تدريس تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) في التعليم العالي. في حين تميزت الدراسة الحالية باستهدافها لمعرفة التحديات التي تواجه تدريس اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الأولية وتصنيف تلك التحديات في أربعة محاور: المتعلقة بالمعلمة، التلميذة، المحتوى الدراسي، وطرق التدريس.

هدفت دراسة N. P. R. Listyariani1, L. P. Artini1 N. N. Padmadewi (2018) إلى التعرف على وجهة نظر المعلمين حول تدريس اللغة الإنجليزية للمتعلمين الصغار وتنفيذه والمشكلات التي تواجههم في تدريس اللغة الإنجليزية في الفصل في المدارس الابتدائية الحكومية في إندونيسيا، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط الوصفي النوعي كمنهج للدراسة. ووظفت الاستبانة، مقاييس التصنيف، أوراق الملاحظات والمقابلة كأدوات لجمع البيانات. وتم التطبيق على (٣) معلمين في المرحلة الابتدائية. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، ومنها: أن المعلمين أعطوا تصورات إيجابية بقوة حول تدريس اللغة الإنجليزية للمتعلمين الصغار. وأن من المشكلات الرئيسة التي يواجهها المعلمون في تدريس اللغة الإنجليزية: الصعوبة في تعليم النطق للطلاب، مصادر تعليمية محدودة، وقت محدود لتحضير الدرس، وعدم وجود أنشطة تعلم مختلفة. هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مشكلات تدريس اللغة الانجليزية للمتعلمين الصغار في اندونيسيا باستخدامها للمنهج المختلط الوصفي النوعي كمنهج للدراسة. بينما تميزت الدراسة الحالية بتناولها التحديات التي تواجه تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية باستخدام المنهج الوصفي المسحي. كما صنفت التحديات في أربعة محاور: المتعلقة بالمعلمة، التلميذة، المحتوى الدراسي، وطرق التدريس.

هدفت دراسة Tanzin (2018) إلى التحقيق في القضايا الحيوية المتعلقة بتدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ووظفت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وشملت عينة الدراسة (١٣٣) طالبًا وطالبة من أقسام الكيمياء والرياضيات في جامعة الملك خالد وبكلية العلوم والآداب في سراة عبيدة، وحوالي (١٨) معلمًا من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في كليات مختلفة بجامعة الملك خالد، وخمسة معلمين من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في مدارس سراة عبيدة وخميس مشيط وأبها. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، ومنها: أن تدريس اللغة الإنجليزية يواجه الكثير من

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المشكلات، ومنها: تأثير اللغة الأم، وقلة التعرض للغة الإنجليزية في الحياة اليومية، والموقف تجاه تدريس اللغة الإنجليزية وتعلمها، والافتقار إلى الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتسجيل عدد كبير من الطلاب في فصول اللغة الإنجليزية، وعدم وجود بيئة تعليمية فعالة. وأوصت الدراسة بإدخال اللغة الإنجليزية منذ بداية المرحلة الابتدائية، وتوظيف الاستراتيجيات الحديثة في تدريس اللغة الإنجليزية، واختيار الكتب المدرسية المناسبة. على الرغم من تناول دراسة Tanzin تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية بشكل عام، واستهدفت عينات مختلفة من طلبة دراسات عليا ومعلمين. إلا أن الدراسة الحالية تميزت بتناول التحديات التي تواجه تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية بشكل خاص، واستهدفت معلمات تلك الصفوف عينة لها. حيث إن قرار تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الاولية كان حديثًا؛ لذا تعتبر الدراسة الحالية -على حد علم الباحثة- من أوائل الدراسات التي ناقشت التحديات لهذه العينة.

التعقيب على الدراسات السابقة

فيما يأتي تعقيبٌ على الدراسات السابقة من حيث نقاط الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية على مجموعة من المستويات، وهي: الهدف، والمنهجية، والأدوات، مجتمع الدراسة وعينتها، وبيئة الدارسة؛ وذلك على النحو الآتي:

- من حيث الهدف: تشابهت الدراسة الحالية من حيث الهدف مع أغلب الدراسات السابقة ضمنيًا أو جزئيًا، حيث اتفقت مع دراسة كل من (آل الحسن ،٢٠١٢؛ الضمور، ٢٠١٣؛ حلبي،٢٠١٥؛ العريفي،٢٠٢٠؛ N. P. R. Listyariani1, L. (2018) P. Artini1 N. N. Padmadewi) بتناولها لمشكلات التي تواجه تدريس اللغة الإنجليزية، بينما اتفقت جزئياً مع دراسة Hong, Heather and Wendy (2015) التي سعت إلى التعرف على العوامل التي تؤثر على فعالية تدريس تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL)، واختلفت مع دراسة أبو صلاح (٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على درجة التعرف صعوبات تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية التي تواجه طلبة الصفوف الأساسية. وكذلك دراسة تنزاين Tanzin (2018) التي هدفت إلى التحقيق في القضايا الحيوية المتعلقة بتدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية. واتفقت ضمنياً مع دراسة الزهراني (٢٠٢٠) التي سعت إلى تقييم تجربة تدريس اللغة الإنجليزية للصف الثاني الابتدائي من وجهة نظر المشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات وأولياء الأمور والتلاميذ في محافظة الطائف.

- من حيث المنهجية: تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اتباعها المنهج الوصفي المسحي، وذلك كدراسة كلٍ من: (آل الحسن، ٢٠١٢؛ الزهراني،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢٠٢٠؛ العريفي، ٢٠٢٠؛ Tanzin, 2018). في حين تختلف عن دراسات (أبو صلاح، ٢٠١٧؛ حلبي، ٢٠١٥؛ الضمور، ٢٠١٣) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة (Hong et al., 2015) التي استخدمت المنهج النوعي دراسة حالة، ودراسة N. P. R. Listyariani1, L. P. Artini1 N. N. Padmadewi (2018) التي استخدمت المنهج المختلط الوصفي النوعي.

– من حيث الأدوات: تتفق الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في استخدامها الاستبانة كأداة للدراسة، ما عدا دراسة Hong et al. (2015) التي استخدمت المقابلات شبه المنظمة.

– من حيث مجتمع الدراسة وعينتها: تتفق الدراسة الحالية من حيث عينة الدراسة التي تمثلت في معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية مع دراسة كلٍ من: (أبو صلاح، ٢٠١٧؛ حلبي، ٢٠١٥؛ العريفي ٢٠٢٠؛ N. P. R. Listyariani1, L. P. Artini1 N. N. Padmadewi, 2018). بينما اختلفت عينات الدراسات السابقة الأخرى، مثل دراسة: (آل الحسن، ٢٠١٢؛ الضمور، ٢٠١٣) التي طُبقت على معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية، ودراسة Hong et al. (2015) على معلمي اللغة الإنجليزية في التعليم العالي، ودراسة Tanzin (2018) على طلبة الكيمياء بجامعة الملك خالد، ودراسة الزهراني (٢٠٢٠) على المشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات وأولياء الأمور والتلاميذ.

– من حيث بيئة الدراسة: تتفق الدراسة الحالية من حيث إجرائها في البيئة السعودية مع دراسات كلٍ من: (آل الحسن، ٢٠١٢؛ الزهراني، ٢٠٢٠؛ العريفي، ٢٠٢٠؛ Tanzin, 2018). في حين اختلفت عن دراستي: (أبو صلاح، ٢٠١٧؛ الضمور، ٢٠١٣) اللتين أجريتا في الأردن، ودراسة حلبي (٢٠١٥) التي أجريت في فلسطين، ودراسة Hong et al. (2015) التي أجريت في فيتنام، ودراسة N. P. R. Listyariani1, L. P. Artini1 N. N. Padmadewi (2018) التي أجريت في إندونيسيا.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تفردت الدراسة بتناول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية بالصفوف الأولية بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمات.
- تعد الدراسة الحالية من الدراسات قليلة التناول -حسب علم الباحثة- لتحديات تدريس مادة اللغة الإنجليزية للصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمحافظة حفر الباطن.
- انفراد الدراسة الحالية بمجتمعها، والذي يمثل معلمات اللغة الإنجليزية بالصفوف

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأولية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة حفر الباطن.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في عدة نقاط، ومنها:

- دعم الإطار النظري وتعزيزه ببعض الأفكار المناسبة.
- تحديد أداة الدراسة بمجالاتها وفقراتها.
- فهم موضوع الدراسة بشكل مُعمّق، مما مكّن الباحثة من تحديد الفجوة البحثية الخاصة بالدراسة الحالية.
- فهم النتائج، وتحليلها في ضوء مقارنة ذلك مع نتائج الدراسات السابقة.

وبناءً على ما ورد، لا تنفي الباحثة أهمية دور الدراسات السابقة في تعزيز الدراسة الحالية، وإنضاج مساراتها، وإثراء جوانبها عامة، على الرغم من وجود اختلاف في الأهداف أو الأدوات أو الأساليب. وإن تنوع الدراسات السابقة وتناولها جوانب كثيرة تتعلق بالبحث الحالي، قد أكسب الباحثة سعة في الاطلاع على كل جوانب العملية التدريسية، ومشكلاتها، وتحدياتها، ومعوقاتها، وصعوباتها.

ولا بد من الإشارة إلى أن تكامل نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة يعني مزيدًا من تراكم الخبرات، الأمر الذي قد يساعد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في معرفة الإيجابيات والسلبيات المتعلقة بتدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية واتخاذ قرارات مناسبة. كما تأمل الباحثة أن تشكل النتائج التي توصلت إليها في الدراسة الحالية والتي توصل إليها الباحثون في الدراسات السابقة أرضيةً صلبة وبناءً متماسكًا لتقوية تدريس اللغة الإنجليزية في الوقت الحالي.

إجراءات الدراسة الميدانية

أولًا: منهج الدراسة

المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي المسحي. لكونه يهتم بـ "دراسة الواقع أو الظاهرة موضوع البحث، أو الدراسة كما هي في واقعها.

ثانيًا: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، في المدارس الحكومية والأهلية في محافظة حفر الباطن، والبالغ عددهن (١٠٣) معلمات، وهي تمثل كافة مجتمع الدراسة، وسيتم التطبيق على كامل المجتمع باستخدام أسلوب الحصر الشامل.

ثالثًا: عينة الدراسة

بلغت عينة الدراسة (٨٠) معلمةً من معلمات اللغة الإنجليزية بالصفوف الأولية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بالمرحلة الابتدائية في حفر الباطن، من مجتمع بلغ (١٠٣) معلمات، أي بنسبة (٧٧.٦٧%). ويمكن توضيح توصيف العينة حسب سنوات الخدمة، والمؤهل التعليمي، والدورات التدريبية من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة مجتمع الدراسة لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية بمحافظة حفر الباطن وفقا لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية

المتغير	تقسيم العينة وفق المتغير	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	63	78.75%
	دراسات عليا	17	21.25%
الإجمالي		80	100%
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	27	33.75%
	١٠ سنوات فأكثر	53	66.25%
الإجمالي		80	100%
الدورات التدريبية	لا يوجد	33	41,25%
	أقل من ثلاث دورات	26	32,5%
	ثلاث دورات فأكثر	21	26,25%
الإجمالي		80	100%

من الجدول السابق: يتضح أن (٣٣.٧٥%) من عينة الدراسة خبراتهن أقل من ١٠ سنوات، و(٦٦.٢٥%) من عينة الدراسة خبراتهن ١٠ سنوات فأكثر، و(٧٨.٧٥%) من عينة الدراسة حاصلات على مؤهل البكالوريوس، و(٢١.٢٥%) حاصلات على دراسات عليا. وأن (٤١.٢٥%) لم يحصلن على دورات، و(٣٢.٥%) من عينة الدراسة حاصلات على أقل من ثلاث دورات، و(٢٦.٢٥%) من عينة الدراسة حاصلات على ثلاث دورات فأكثر.

رابعًا: أداة الدراسة وتقنينها

وفي ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها، اعتمدت الباحثة الاستبانةَ كأداة رئيسة للحصول على استجابات أفراد العينة، حيث تعتبر الاستبانة الأداة الرئيسة الملائمة والمناسبة للدراسة الميدانية للحصول على المعلومات والبيانات التي جرى تعبئتها من قبل المستجيبين من أفراد العينة. وقد تم إعداد الاستبانة الحالية وفق عدد من الخطوات، وهي كالآتي:

١. قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة التي تفيدها في هذا الشأن، وذلك بعد التأصيل النظري للدراسة الحالية.

٢. في ضوء التأصيل النظري للدراسة والاطلاع على الدراسات السابقة التي تفيدها، حددت الباحثة أجزاء الاستبانة:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الجزء الأول: وشمل المعلومات الأولية (عن المعلمة التي قامت بتعبئة الاستبانة)، وهي: سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في مجال تدريس الصفوف الأولية.

الجزء الثاني: واشتمل على (٣١) فقرةً، موزعة في أربعة مجالات:

- المجال الأول: التحديات المتعلقة بالمعلمة.
- المجال الثاني: التحديات المتعلقة بالتلميذة.
- المجال الثالث: التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي.
- المجال الرابع: التحديات المتعلقة بطرق التدريس.

صدق أداة الدراسة:

أ- الصدق الظاهري (صدق المُحكِّمين):

للتَّأكد من صدق محتوى أداة البحث، والتأكد من أنها تخدم أهدافه؛ قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية -ملحق رقم (١) - على مجموعة من المحكمين -ويوضح الملحق رقم (٢) أسماء المحكمين- لمعرفة آرائهم فيما حوته الاستبانة من محاور وفقرات، وتحديد مدى ارتباطها بالقضية التي تعالجها الدراسة. وقد قامت الباحثة بدراسة الملاحظات التي وجهها المحكمون، واقتراحاتهم، وأجريت التعديلات في ضوء توصياتهم وآرائهم مثل: تعديل محتوى بعض الفقرات، وتعديل بعض الفقرات، وحذف بعضها نهائيًا، وإضافة بعضها، وتصحيح صياغة البعض وإعادة جدولتها. على سبيل المثال: تم إعادة صياغة العبارة (عدم مناسبة اوقات انعقاد الدورات التدريبية المتعلقة بتدريس اللغة الإنجليزية للصفوف الاولية مع أوقات المعلمات) في محور التحديات المتعلقة بالمعلمة لتصبح عبارة (اوقات انعقاد الدورات التدريبية المتعلقة بتدريس اللغة الإنجليزية لا تلائم أوقات المعلمات). كما تم حذف عبارة (اهتمام التلميذة في تعلم المحادثة في اللغة الإنجليزية أكثر من غيرها من المهارات الأخرى) في محور التحديات المتعلقة بالتلميذة.

ب-صدق الاتساق الداخلي:

وتم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بعد تطبيقها على عينة عشوائية عددها (١٥) من غير عينة الدراسة، وذلك من خلال:

•ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٢) قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه

المجالات	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المجالات	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المجال الأول: التحديات المتعلقة بالمعلمة	١	٠.٦٧	٠.٠١	المجال الثالث: التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي	١٧	٠.٧٤٣	٠.٠١
	٢	٠.٨١٩	٠.٠١		١٨	٠.٨١٦	٠.٠١
	٣	٠.٨٣٩	٠.٠١		١٩	٠.٧٤٨	٠.٠١
	٤	٠.٥٩٦	٠.٠٥		٢٠	٠.٩٥٢	٠.٠١
	٥	٠.٨٠٣	٠.٠١		٢١	٠.٦١٢	٠.٠٥
	٦	٠.٩٠١	٠.٠١		٢٢	٠.٨١٥	٠.٠١
	٧	٠.٨٦	٠.٠١	المجال الرابع: التحديات المتعلقة بطرق التدريس	٢٣	٠.٦٢٣	٠.٠٥
	٨	٠.٨٣١	٠.٠١		٢٤	٠.٥٨	٠.٠٥
	٩	٠.٨٠١	٠.٠١		٢٥	٠.٦٢	٠.٠٥
المجال الثاني: التحديات المتعلقة بالتلميذة	١٠	٠.٨٣٤	٠.٠١		٢٦	٠.٩٥٢	٠.٠١
	١١	٠.٦٩٤	٠.٠١		٢٧	٠.٦٦٣	٠.٠١
	١٢	٠.٥٤	٠.٠٥		٢٨	٠.٩٠٧	٠.٠١
	١٣	٠.٧٦٦	٠.٠١		٢٩	٠.٧٣٧	٠.٠١
	١٤	٠.٨٨٤	٠.٠١		٣٠	٠.٩٤	٠.٠١
	١٥	٠.٨١٤	٠.٠١		٣١	٠.٧٨٧	٠.٠١
	١٦	٠.٧٢	٠.٠١				

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، و(٠.٠١)، مما يدل على قوة العلاقة بين درجة مفردات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه.

ارتباط درجة كل مجال بالدرجة الكلية للاستبيان: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

جدول (٣) قيم معاملات ارتباط درجة كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة، ومستوى الدلالة

المجالات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المجال الأول: التحديات المتعلقة بالمعلمة.	٠.٩٥٩	دال عند مستوى ٠.٠١
المجال الثاني: التحديات المتعلقة بالتلميذة.	٠.٨٧	
المجال الثالث: التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي.	٠.٩٤٤	
المجال الرابع: التحديات المتعلقة بطرق التدريس.	٠.٩٦٩	

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية لها، جاءت دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يؤكد الاتساق التكويني للاستبانة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات الاستبانة بتطبيقها على عينة قوامها (١٥) فردًا من خارج عينة البحث، باستخدام (ألفا كرونباخ)، وذلك بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS) V.22، من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ للمحاور وللاستبانة ككل، وهو ما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (٤) قيم معاملات الثبات "ألفا" للمجالات والاستبانة ككل

المجالات	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا
المجال الأول: التحديات المتعلقة بالمعلمة.	٩	٠.٩
المجال الثاني: التحديات المتعلقة بالتلميذة.	٧	٠.٨٧
المجال الثالث: التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي.	٦	٠.٨٧٥
المجال الرابع: التحديات المتعلقة بطرق التدريس.	٩	٠.٩٠٩
الاستبانة ككل	٣١	٠.٩٦٨

من الجدول السابق: يتضح أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات، حيث جاءت قيمة معامل ثبات ألفا للاستبانة ككل = (٠.٩٦٨)، كما جاءت معاملات الثبات للمحاور في المدى من (٠.٨٧ – ٠.٩٦٧)، مما يدل على ثبات الاستبانة.

وتم حساب معامل الصدق الذاتي للاستبانة من خلال المعادلة:

الثبات√ = الصدق، ومن ثم صدق الاستبانة = (٠.٩٨٤)، مما يدل على أن الاستبانة على درجة عالية من الصدق والثبات.

تصحيح أداة الدراسة:

تم تصميم أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، بحيث توزع الاستبانة على عينة الدراسة، وفي مقابل كل عبارة من عبارات الاستبانة يوجد خمس إجابات لتحديد مستوى الاستجابة، وهذه الإجابات تعوض عنها أوزان رقمية تمثل درجة الإجابة على العبارة يستفاد منها في التعبير عن مستوى انخفاض أو ارتفاع الاستجابة على عبارات وبنود الاستبانة، ويوضح الجدول (٥) ذلك:

جدول (٥) تصحيح أداة الدراسة بخمس درجات وفق مقياس ليكرت للاستجابة

الإجابة	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ويتضح من الجدول السابق أنه عندما تنخفض الدرجة الممنوحة للإجابة فإنه تزيد درجة الرفض عليها، فيلاحظ هنا أن العبارة التي يجاب عليها بعالية جدًا تأخذ الدرجة (٥)، والعبارة التي يجاب عليها بعالية تأخذ الدرجة (٤)، والعبارة التي يجاب عليها بمتوسطة تأخذ الدرجة (٣)، والعبارة التي يجاب عليها بمنخفضة تأخذ

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدرجة (٢)، وأخيرًا العبارة التي يجاب عليها بمنخفضة جدًا تأخذ الدرجة (١)، وذلك حتى يتم تحديد مستوى الاستجابة لكل عبارة من عبارات الاستبانة.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم الاعتماد بشكل أساسي على استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS) V.22 في حساب التكرارات المقابلة لكل عبارة موزعة على تكرارات الاستجابات (عالية جدًا- عالية- متوسطة- منخفضة- منخفضة جدًا)، والنسب المئوية لهذه التكرارات، وقيمة كا٢ ومستوى دلالتها، والأوزان النسبية، والترتيب.

حساب الوزن النسبي لفقرات الاستبانة:

أعطيت موازين رقمية لمستوى الاستجابة كما يأتي:

عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
٥	٤	٣	٢	١

وتم حساب الوزن النسبي، أي درجة الموافقة، على كل عبارة من المعادلة الآتية:

- **التقدير الرقمي** = ك١ × ٥ + ك٢ × ٤ + ك٣ × ٣ + ك٤ x ٢ + ك٥ x١
- تم تفسير النتائج اعتمادًا على قيمة المتوسط الحسابي، حيث تم تحديد معيار للحكم عند مناقشة نتائج الجداول وتفسيرها، وذلك على النحو الآتي:

المدى = (أكبر قيمة لفئات الإجابة – أقل قيمة لفئات الإجابة) = ٥ – ١ = ٤

عدد الفئات = ٥

طول الفئة = المدى / عدد الفئات = ٤ / ٥ = ٠.٨٠، وقد استخدم المعيار (٠.٨٠) عند مناقشة نتائج الجداول وتفسيرها، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٦) معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لتحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية في حفر الباطن

م	المتوسط الحسابي		درجة التوافر
	من	إلى	
١	١	١.٨	منخفضة جدًا
٢	أكبر من ١.٨	٢.٦	منخفضة
٣	أكبر من ٢.٦	٣.٤	متوسطة
٤	أكبر من ٣.٤	٤.٢	عالية
٥	أكبر من ٤.٢	٥	عالية جدًا

- تم حساب قيمة كا٢ لحسن المطابقة لكل مفردة؛ وذلك للكشف عن الفروق في اختيارات أفراد العينة لبدائل الاستجابة الخمسة (عالية جدًا- عالية- متوسطة- منخفضة- منخفضة جدًا).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات الدراسة لكل عبارة من العبارات عن وسطها الحسابي، إلى جانب المجالات الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation): للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach`s Alpha): للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- اختبار "ت" (T-test): لتحديد الفروق في تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية في حفر الباطن حسب متغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.
- اختبار "تحليل التباين أحادي الاتجاه" (One-Way-ANOVA): لتحديد الفروق في تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية في حفر الباطن حسب متغير الدورات التدريبية.

نتائج الدراسة الميدانية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قامت الباحثة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والأوزان النسبية، والترتيب، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، وكا٢ لفقرات الاستبانة؛ للوقوف على تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في حفر الباطن، وجاءت النتائج كما يأتي:

نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الأول ومناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على الآتي: ما التحديات التي تواجه تدريس مادة اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية في حفر الباطن؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم عرض استجابات معلمات اللغة الإنجليزية حول التحديات التي تواجه تدريس مادة اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية في حفر الباطن، من خلال عرض النسب المئوية، والتكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية للفقرات، وقيم كا٢، ومستوى دلالتها، ويتضح ذلك من خلال الجداول الآتية:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكا٢ لاستجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول التحديات المتعلقة بالمعلمة (ن = ٨٠)

الفقرات		الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا							
١	ت	١٨	٢١	٢٢	١٣	٦	٣.٤	١.٢٢	%٦٨	عالية	٤	١٠.٨٨	٠.٠١
	%	٢٢.٥	٢٦.٢٥	٢٧.٥	١٦.٢٥	٧.٥							
٢	ت	٧	١٦	٢٧	٢٢	٨	٢.٩	١.١١	%٥٨	متوسطة	٩	١٨.٨٨	٠.٠١
	%	٨.٧٥	٢٠	٢٣.٧٥	٢٧.٥	١٠							
٣	ت	٥٧	١٨	٣	٢	٠	٤.٦٣	٠.٦٨٢	%٩٢.٦	عالية جدًا	١	٩٩.٣	٠.٠١
	%	٧١.٢٥	٢٢.٥	٣.٧٥	٢.٥	٠							
٤	ت	٦	٢٩	٣٢	١٢	١	٣.٣٤	٠.٨٧١	%٦٦.٨	متوسطة	٦	٤٧.٨٨	٠.٠١
	%	٧.٥	٣٦.٢٥	٤٠	١٥	١.٢٥							
٥	ت	١١	١٤	٤٥	١٠	٠	٣.٣٣	٠.٨٦٨	%٦٦.٦	متوسطة	٧	٤٢.١	٠.٠١
	%	١٣.٧٥	١٧.٥	٥٦.٢٥	١٢.٥	٠							
٦	ت	٧	٢١	٣٦	١٢	٤	٣.١٩	٠.٩٦٩	%٦٣.٨	متوسطة	٨	٤١.٦٣	٠.٠١
	%	٨.٧٥	٢٦.٢٥	٤٥	١٥	٥							
٧	ت	٩	٢٢	٤٠	٦	٣	٣.٣٥	٠.٩١٥	%٦٧	متوسطة	٥	٥٨.١٣	٠.٠١
	%	١١.٢٥	٢٧.٥	٥٠	٧.٥	٣.٧٥							
٨	ت	١٢	٣٠	٢٧	١٠	١	٣.٥٣	٠.٩٤١	%٧٠.٦	عالية	٣	٣٧.١٣	٠.٠١
	%	١٥	٣٧.٥	٣٣.٧٥	١٢.٥	١.٢٥							
٩	ت	٤٥	١٣	١٣	٦	٣	٤.١٤	١.١٧	%٨٢.٨	عالية	٢	٧٠.٥	٠.٠١
	%	٥٦.٢٥	١٦.٢٥	١٦.٢٥	٧.٥	٣.٧٥							

يتضح من الجدول السابق أنه: جاءت استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول التحديات المتعلقة بالمعلمة ما بين **(متوسطة، وعالية، وعالية جدًا)**، حيث بلغ المتوسط الحسابي ما بين **(٢,٩ إلى ٤,٦٣)**، إذ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول التحديات المتعلقة بالمعلمة في الفقرة (٣) "كثرة الأعباء التدريسية والإدارية المطلوبة من المعلمة" **،لصالح البديل (عالية جدًا)**،والفقرة (٩) "إسناد تدريس مواد أخرى بالإضافة لتدريس اللغة الإنجليزية"، **لصالح البديل (عالية).** وباقي الفقرات لصالح البديل **(متوسطة)**، حيث جاءت قيم (كا٢) دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

وجاءت الفقرة رقم (٣) **"كثرة الأعباء التدريسية والإدارية المطلوبة من**

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المعلمة" في المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها **(٤.٦٣)**، وبدرجة توافر (**عالية جدًا**). وجاءت الفقرة رقم (٩) **"إسناد تدريس مواد أخرى بالإضافة لتدريس اللغة الإنجليزية"** في المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها **(٤.١٤)**، وبدرجة توافر (**عالية**). وجاءت الفقرة رقم (٦) **"قلة إلمام المعلمة بخصائص النمو لمرحلة الصفوف الأولية"** في المرتبة الثامنة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها **(٣.١٩)**، وبدرجة توافر (**متوسطة**). وجاءت الفقرة رقم (٢) **"ضعف تمكن المعلمة من مهارات تدريس اللغة الإنجليزية"** في المرتبة التاسعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها **(٢.٩)**، وبدرجة توافر (**متوسطة**).

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من: آل حسن (٢٠١٢)، حلبي (٢٠١٥)، الضمور (٢٠١٣)، والعريفي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن درجة الصعوبات المتعلقة بالمعلم كانت عالية.

قد تعود هذه النتيجة إلى كثرة المهام المكلفة بها معلمة المرحلة الابتدائية؛ لقلة نصابها التدريسي في مادة اللغة الإنجليزية، فيتم إسناد مهام إدارية لها كالتوجيه الطلابي أو النشاط المدرسي. وأوضحت عبارات الاستبانة ذلك حيث جاءت العبارة "كثرة الأعباء التدريسية والإدارية المطلوبة من المعلمة" بدرجة عالية جداً، مما يبرر كونها تحديات تواجه المعلمة عند تدريس اللغة الإنجليزية. كما قد تعزى النتيجة إلى أنه في المرحلة الابتدائية لا يشترط التخصص لتدريس بعض المواد، فيتم إسناد تدريس مواد أخرى لمعلمة اللغة الإنجليزية لإكمال نصابها من الحصص الأسبوعية، ولسد العجز بالمناهج الأخرى. وقد تكون أوقات الدورات التدريبية في وقت الدوام الرسمي، ولحرص المعلمة على التمشي مع الخطة الزمنية للمنهج لذا ترى أن الوقت غير مناسب لها؛ فلا تلتحق بها، وهذا ما أشارت إليه دراسة العريفي (٢٠٢٠).

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكا٢ لاستجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول التحديات المتعلقة بالتلميذة (ن = ٨٠)

الفقرات		الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	ضئيلة	ضئيلة جدًا							
١٠	ت	٤٧	٢٤	٩	٠	٠	٤.٤٨	٠.٦٩٣	%٨٩.٦	عالية جدًا	١	٢٧.٤٨	٠.٠١
	%	٥٨.٧٥	٣٠	١١.٢٥	٠	٠							
١١	ت	١٩	٢١	٣١	٨	١	٣.٦١	١	%٧٢.٢	عالية	٧	٣٤.٢٥	٠.٠١
	%	٢٣.٧٥	٢٦.٢٥	٣٨.٧٥	١٠	١.٢٥							
١٢	ت	١٨	٣٠	٢٢	٩	١	٣.٦٩	٠.٩٨٨	%٧٣.٨	عالية	٦	٣١.٨٨	٠.٠١
	%	٢٢.٥	٣٧.٥	٢٧.٥	١١.٢٥	١.٢٥							

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الفقرات		الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا							
١٣	ت	٤٥	١٩	١٢	٣	١	٤.٣	٠.٩٤٧	%٨٦	عالية جدًا	٢	٧٨.٧٥	٠.٠١
	%	٥٦.٢٥	٢٣.٧٥	١٥	٣.٧٥	١.٢٥							
١٤	ت	٢٦	٣٤	٢٠	٠	٠	٤.٠٨	٠.٧٥٩	%٨١.٦	عالية	٤	٣.٧	غير دالة
	%	٣٢.٥	٤٢.٥	٢٥	٠	٠							
١٥	ت	٢٧	٣٩	١٢	٢	٠	٤.١٤	٠.٧٥٩	%٨٢.٨	عالية	٣	٣٩.٩	٠.٠١
	%	٣٣.٧٥	٤٨.٧٥	١٥	٢.٥	٠							
١٦	ت	١٧	٣٦	٢١	٦	٠	٣.٨	٠.٨٦٣	%٧٦	عالية	٥	٢٣.١	٠.٠١
	%	٢١.٢٥	٤٥	٢٦.٢٥	٧.٥	٠							

يتضح من الجدول السابق أنه: جاءت استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول التحديات المتعلقة بالتلميذة ما بين **(عالية وعالية جدًا)**، حيث بلغ المتوسط الحسابي ما بين **(٣,٦١ إلى ٤,٤٨)**، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول التحديات المتعلقة بالتلميذة في الفقرة (١٠) "كثرة أعداد التلميذات في الصف الواحد"، والفقرة (١٣) " قلة ممارسة اللغة الإنجليزية خارج الصف الدراسي "، **لصالح البديل (عالية جدًا)**، وفي الفقرة (١١) "ضعف الدافعية لدى بعض التلميذات لتعلم اللغة الإنجليزية" **لصالح البديل (عالية)**. وباقي الفقرات **لصالح البديل (عالية)**. حيث جاءت قيم (كا٢) دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، ما عدا الفقرة رقم (١٤)" ضعف متابعة الاسرة للتلميذة دراسياً" فلا يوجد بها فروق.

وجاءت الفقرة رقم (١٠) **"كثرة أعداد التلميذات في الصف الواحد"** في المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها **(٤.٤٨)**، وبدرجة توافر **(عالية جدًا)**. وجاءت الفقرة رقم (١٣) **" قلة ممارسة اللغة الإنجليزية خارج الصف الدراسي "** في المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤.٣٨)، وبدرجة توافر (عالية جدًا). وجاءت الفقرة رقم (١١) **"ضعف الدافعية لدى بعض التلميذات لتعلم اللغة الإنجليزية"** في المرتبة الأخيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها **(٣.٦١)**، وبدرجة توافر **(عالية)**.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كلٍ من: آل حسن (٢٠١٢)، حلبي (٢٠١٥)، الضمور (٢٠١٣)، العريفي (٢٠٢٠)، Hong et al. (2015)، و(2018) Tanzin، حيث جاءت الصعوبات المتعلقة بالمتعلمين بدرجة عالية.

وتعزى هذه النتيجة إلى كثرة أعداد التلاميذ في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية، مما يشكل تحديًا لدى التلميذة كما أشارت الى ذلك دراسة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

(حلبي،٢٠١٥). ويعزز نتيجة ضعف الدافعية لدى بعض التلميذات لتعلم اللغة الإنجليزية، وقلة ممارسة اللغة خارج الصف الدراسي، ما أشار إليه قطامي (٢٠٠٠) بأن المشكلات التي تواجه المتعلمين في تعلم اللغة قد تعود أسبابها إليه نفسه، من حيث رغبته، ودافعيته، ومستوى قدراته العقلية.

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكا٢ لاستجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي (ن = ٨٠)

الفقرات		الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا							
١٧	ت	١٢	٢٥	٢٩	١١	٣	٣.٤	١.٠٣	٦٨ %	عالية	٤	٢٨.٨	٠.٠١
	%	١٥	٣١.٢٥	٣٦.٢٥	١٣.٧٥	٣.٧٥							
١٨	ت	١٣	٢٨	٣٢	٥	٢	٣.٥٦	٠.٩٢٦	٧١.٢ %	عالية	٢	٤٥.٤	٠.٠١
	%	١٦.٢٥	٣٥	٤٠	٦.٢٥	٢.٥							
١٩	ت	١٢	١٦	٣٩	١٠	٣	٣.٣	٠.٩٩٩	٦٦ %	متوسطة	٦	٤٦.٩	٠.٠١
	%	١٥	٢٠	٤٨.٧٥	١٢.٥	٣.٧٥							
٢٠	ت	٣١	٢٦	١٥	٦	٢	٣.٩٨	١.٠٦	٧٩.٦ %	عالية	١	٣٨.٩	٠.٠١
	%	٣٨.٧٥	٣٢.٥	١٨.٧٥	٧.٥	٢.٥							
٢١	ت	١٢	٢٠	٤١	٦	١	٣.٤٥	٠.٨٨٤	٦٩ %	عالية	٣	٦١.٤	٠.٠١
	%	١٥	٢٥	٥١.٢٥	٧.٥	١.٢٥							
٢٢	ت	٨	٢٧	٣٣	٨	٤	٣.٣٧	٠.٩٣٦	٦٧.٤ %	متوسطة	٥	٤٤.٧	٠.٠١
	%	١٠	٣٣.٧٥	٤١.٢٥	١٠	٥							

يتضح من الجدول السابق أنه: جاءت استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي ما بين **(متوسطة وعالية)**، بمتوسط حسابي ما بين **(٣,٣ إلى ٣,٩٨)**، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول التحديات المتعلقة بالتلميذة في الفقرة (٢٠) "قلة كفاية الحصص الدراسية الأسبوعية للمحتوى"، **لصالح البديل (عالية)**. وباقي الفقرات الصالح البديل **(متوسطة)**، حيث جاءت قيم (كا٢) دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

وجاءت الفقرة رقم (٢٠) **"قلة كفاية الحصص الدراسية الأسبوعية للمحتوى"** في المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها **(٣.٩٨)**، وبدرجة توافر **(عالية)**. وجاءت الفقرة رقم (١٩) **"لا يساعد المحتوى معلمة اللغة**

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الإنجليزية على الإبداع" في المرتبة الأخيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها **(٣.٣)**، وبدرجة توافر (**متوسطة**).

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كلٍ من: آل حسن (٢٠١٢)، حلبي (٢٠١٥)، الضمور (٢٠١٣)، العريفي (٢٠٢٠)، Hong et al. (2015)، ودراسة Tanzin (2018) من حيث درجة الصعوبات المتعلقة بالمحتوى الدراسي، حيث جاءت بدرجة عالية.

وقد تفسر هذه النتيجة بأن عدد الحصص للصفوف الأولية هو حصتان بالأسبوع، مما يجعل المعلمة في كثير من الأحيان تركز على مهارات معينة على حساب مهارات أخرى. وتعتبر قلة كفاية الحصص من المعوقات الفنية التي ذكرها (الصغير،٢٠٠٧).

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكا٢ لاستجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول التحديات المتعلقة بطرق التدريس (ن = ٨٠)

الفقرات		الاستجابات					المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الترتيب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا							
٢٣	ت	٦	٢٤	٣٣	١٦	١	٣.٢٣	٠.٩	%٦٤.٦	متوسطة	٦	٤٢.٣٨	٠.٠١
	%	٧.٥	٣٠	٤١.٢٥	٢٠	١.٢٥							
٢٤	ت	٧	٢٠	٣٤	١٥	٤	٣.١٤	٠.٩٩	%٦٢.٨	متوسطة	٨	٣٥.٣٨	٠.٠١
	%	٨.٧٥	٢٥	٤٢.٥	١٨.٧٥	٥							
٢٥	ت	٣٢	٢٣	١٧	٨	٠	٣.٩٩	١.٠١٣	%٧٩.٨	عالية	١	١٥.٣	٠.٠١
	%	٤٠	٢٨.٧٥	٢١.٢٥	١٠	٠							
٢٦	ت	٣١	١٨	١٧	١٢	٢	٣.٨	١.١٨٤	%٧٦	عالية	٢	٢٧.٦٣	٠.٠١
	%	٣٨.٧٥	٢٢.٥	٢١.٢٥	١٥	٢.٥							
٢٧	ت	٩	١٨	٤٥	٥	٣	٣.٣١	٠.٨٩٤	%٦٦.٢	متوسطة	٤	٧٤	٠.٠١
	%	١١.٢٥	٢٢.٥	٥٦.٢٥	٦.٢٥	٣.٧٥							
٢٨	ت	٧	٢٨	٣٠	١٢	٣	٣.٣	٠.٩٦	%٦٦	متوسطة	٥	٣٧.٨٨	٠.٠١
	%	٨.٧٥	٣٥	٣٧.٥	١٥	٣.٧٥							
٢٩	ت	٦	٢٦	٣٠	١٥	٣	٣.٢١	٠.٩٦٤	%٦٤.٢	متوسطة	٧	٣٥.٣٨	٠.٠١
	%	٧.٥	٣٢.٥	٣٧.٥	١٨.٧٥	٣.٧٥							
٣٠	ت	٧	١٧	٣٧	١٧	٢	٣.١٣	٠.٩٣٣	%٦٢.٦	متوسطة	٩	٤٥	٠.٠١
	%	٨.٧٥	٢١.٢٥	٤٦.٢٥	٢١.٢٥	٢.٥							
٣١	ت	١٩	٢٩	٢٣	٧	٢	٣.٧	١.٠١	%٧٤	عالية	٣	٣١.٥	٠.٠١
	%	٢٣.٧٥	٣٦.٢٥	٢٨.٧٥	٨.٧٥	٢.٥							

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يتضح من الجدول السابق أنه: جاءت استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول التحديات المتعلقة بطرق التدريس ما بين **(متوسطة وعالية)**، بوزن نسبي ما بين (**٥٨% إلى ٩٢.٦%**)، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول التحديات المتعلقة بالمعلمة في الفقرة (٢٥) "قلة توافر الوسائل والتجهيزات التعليمية المناسبة لتدريس اللغة الإنجليزية"، والفقرة (٢٦) "زمن الحصة لا يسمح باستخدام بعض الطرق الفعالة في تدريس اللغة الانجليزية" **لصالح البديل (عالية)**. وفي الفقرة رقم (٣١) لصالح البديل **(عالية)**، وباقي الفقرات لصالح البديل **(متوسطة)**، حيث جاءت قيم (كا٢) دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

وجاءت الفقرة رقم (٢٥) **"قلة توافر الوسائل والتجهيزات التعليمية المناسبة لتدريس اللغة الإنجليزية"** في المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها **(٣.٩٩)**، وبدرجة توافر (**عالية جدًا**). وجاءت الفقرة رقم (٢٦) **"زمن الحصة لا يسمح باستخدام بعض الطرق الفعالة في تدريس اللغة الانجليزية"** في المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها **(٣.٨)**، وبدرجة توافر (**عالية جدًا**). وجاءت الفقرة رقم (٢٤) **"قلة استخدام المعلمة لطرق تدريس تشجع التلميذات على التطبيق"** في المرتبة الثامنة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها **(٣.١٤)**، وبدرجة توافر (**متوسطة**). وجاءت الفقرة رقم (٣٠) **"قلة ربط المعلمة للغة الإنجليزية بواقع التلميذات الحقيقي"** في المرتبة التاسعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها **(٣.١٣)**، وبدرجة توافر (**متوسطة**).

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كلٍ من: آل حسن (٢٠١٢)، حلبي (٢٠١٥)، الضمور (٢٠١٣)، والعريفي (٢٠٢٠) من حيث إشارتها إلى أن الصعوبات المتعلقة بطرق التدريس جاءت بدرجة عالية.

وتعزى هذه النتيجة إلى قلة توافر وسائل وتجهيزات تعليمية مناسبة لتدريس اللغة الإنجليزية في أغلبية المدارس الابتدائية. ويعتبر تحدياً يواجه تدريس اللغة الإنجليزية كما ذكره (Adelabu,2013). وأيضًا يستلزم تدريس مادة اللغة الإنجليزية تطبيق مهاراتها الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة) خلال الحصة الدراسية؛ لذا قد تحتاج المعلمة لأكثر من (٤٥) دقيقة لما تواجهه من تحديات مع تلميذات الصفوف الأولية مثل كثرة الأعداد والخصائص العمرية لهن (الصغير،٢٠٠٧). وقد يعود ذلك إلى أن زمن الحصة لا يسمح للمعلمة بتنفيذ أنشطة لا صفية، أو بسبب تفضيل بعض المعلمات لاستخدام الطرق التقليدية في تدريس مادة اللغة الإنجليزية (العريفي،٢٠٢٠).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في حفر الباطن (ن = ٨٠)

التحديات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الترتيب
التحديات المتعلقة بالمعلمة	٣.٥٣	٠.٥٤	%٧٠.٦	عالية	٢
التحديات المتعلقة بالتلميذة	٤.٠١	٠.٥٣٣	%٨٠.٢	عالية	١
التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي	٣.٥١	٠.٦٨٨	%٧٠.٢	عالية	٣
التحديات المتعلقة بطرق التدريس	٣.٤٢	٠.٦٨٥	%٦٨.٤	عالية	٤

يتضح من الجدول السابق أنه: جاءت التحديات المتعلقة بالتلميذة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ **(٤.٠١)**، ودرجة توافر **(عالية)**، وجاءت التحديات المتعلقة بالمعلمة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ **(٣.٥٣)**، ودرجة توافر **(عالية)**، وجاءت التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ **(٣.٥١)**، ودرجة توافر **(عالية)**، وجاءت التحديات المتعلقة بطرق التدريس في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ **(٣.٤٢)**، ودرجة توافر **(عالية)**.

نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على الآتي: هل تختلف تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية باختلاف خصائص معلماتها (الخبرة- المؤهل العلمي- الدورات التدريبية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار "ت" للفروق بين متوسطي استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن، حول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية التي تعزى لمتغير الخبرة، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (١٢) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية تعزى لمتغير الخبرة

تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية	الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
التحديات المتعلقة بالمعلمة	أقل من ١٠ سنوات	٢٧	٣١.٩٦	٥.٤٦	٠.٢٢٩	٠.٨٢	غير دالة
	١٠ سنوات أكثر	٥٣	٣١.٧٠	٤.٥٨٥			
التحديات المتعلقة بالتلميذة	أقل من ١٠ سنوات	٢٧	٢٨.٧٨	٣.٩٣٥	١.١٨٤	٠.٢٤	غير دالة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية	الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
	١٠ سنوات أكثر	٥٣	٢٧.٧٤	٣.٦١٢			
التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي	أقل من ١٠ سنوات	٢٧	٢٢.٣	٤.٣٠٤	١.٩٨٩	٠.٠٥	دالة
	١٠ سنوات أكثر	٥٣	٢٠.٣٨	٣.٩١٧			
التحديات المتعلقة بطرق التدريس	أقل من ١٠ سنوات	٢٧	٣٢.٣٠	٦.١١٩	١.٥٦٥	٠.١٢٢	غير دالة
	١٠ سنوات أكثر	٥٣	٣٠.٠٤	٦.٠٩٨			
الدرجة الكلية للتحديات	أقل من ١٠ سنوات	٢٧	١١٥.٣٣	١٧.٢٤٩	١.٦٢٢	٠.١٠٩	غير دالة
	١٠ سنوات أكثر	٥٣	١٠٩.٥٦	١٣.٧٣٢			

من الجدول السابق يتضح أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية التي تعزى لمتغير الخبرة، حيث جاءت قيم "ت" غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، عدا التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية المتعلقة بالمحتوى الدراسي، وذلك لصالح المعلمات ذوات سنوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كلٍ من: آل حسن (٢٠١٢)، حلبي (٢٠١٥)، الضمور (٢٠١٣) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة. وتختلف عن النتائج التي توصلت إليها دراسة الضمور (٢٠١٣) التي ترى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور المقرر والطالب تعزى لمتغير الخبرة.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أن للخبرة والممارسة دورًا في إدراك التحديات التي تواجه تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية، حيث إن المعلمات ذوات الخبرة الأعلى قادرات على الإحاطة والإلمام بالتحديات المتعلقة بالمحتوى بصورة أفضل وأمثل من ذوات الخبرة الأقل(الباشا،٢٠١٠). وتعزى نتيجة عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة، إلى أن الخبرة لا تغير من النمط المألوف لمعلمات اللغة الإنجليزية في تدريس هذه المادة، كما أن معظم المعلمات يخضعن لنفس الظروف، وكذلك تميل الأغلبية منهن إلى تطبيق تعليمات الوزارة بنفس المستوى، بغض النظر عن سنوات الخبرة(حلبي،٢٠١٥).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فقد تمت الإجابة عليه من خلال استخدام اختبار "ت" للفروق بين متوسطي استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن، حول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (١٣) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية	المؤهل العلمي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
التحديات المتعلقة بالمعلمة	بكالوريوس	٦٣	٣٢.٠٣	٥.٢٢١	٠.٨٦٣	٠.٣٩١	غير دالة
	دراسات عليا	١٧	٣٠.٨٨	٣.١٨			
التحديات المتعلقة بالتلميذة	بكالوريوس	٦٣	٢٧.٩٢	٣.٦٠٧	٠.٧٦٨	٠.٤٤٥	غير دالة
	دراسات عليا	١٧	٢٨.٧١	٤.٢٢٤			
التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي	بكالوريوس	٦٣	٢٠.٩٤	٤.٠٦	٠.٤٣١	٠.٦٦٧	غير دالة
	دراسات عليا	١٧	٢١.٤٤	٤.٥٠١			
التحديات المتعلقة بطرق التدريس	بكالوريوس	٦٣	٣٠.٧٦	٦.٢٧٣	٠.١٠٦	٠.٩١٦	غير دالة
	دراسات عليا	١٧	٣٠.٩٤	٥.٩١			
الدرجة الكلية للتحديات	بكالوريوس	٦٣	١١١.٦٥	١٥.٢٣٢	٠.١٣٨	٠.٨٩١	غير دالة
	دراسات عليا	١٧	١١١.٠٦	١٥.٣٩٩			

من الجدول السابق يتضح أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث جاءت قيم "ت" غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراستي كلٍ من: آل حسن (٢٠١٢) وحلبي (٢٠١٥) اللتين تريان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

في حين تختلف هذه النتيجة عن النتائج التي توصلت إليها دراسة الضمور (٢٠١٣)، حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تدريس الصفوف الأولية لا يحتاج إلى أكثر من مؤهل بكالوريوس، وبالتالي فإن الذي يحمل درجة الماجستير أو أعلى يعتقد أنه

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يتقن تدريس المادة بسهولة (حلبي،٢٠١٥).

وبالنسبة لمتغير الدورات التدريبية فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن، حول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية التي تعزى لمتغير الدورات التدريبية، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية تعزى لمتغير الدورات التدريبية

تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
التحديات المتعلقة بالمعلمة	بين المجموعات	١٢٠.٣٦٩	٢	٦٠.١٨٤	٢.٦٥	٠.٠٧٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٤٩.٠١٩	٧٧	٢٢.٧١٥			
	الدرجة الكلية	١٨٦٩.٣٨٧	٧٩				
التحديات المتعلقة بالتلميذة	بين المجموعات	٤٩.٤٨٦	٢	٢٤.٧٤٣	١.٨١٣	٠.١٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٥٠.٩٠١	٧٧	١٣.٦٤٨			
	الدرجة الكلية	١١٠٠.٣٨٧	٧٩				
التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي	بين المجموعات	١٢٧.٧١٩	٢	٦٣.٨٥٩	٤.٠٤	٠.٠٢١	دالة
	داخل المجموعات	١٢٠١.١٦٧	٧٧	١٥.٨٠٥			
	الدرجة الكلية	١٣٢٨.٨٨٦	٧٩				
التحديات المتعلقة بطرق التدريس	بين المجموعات	٣٧٩.٥٧٩	٢	١٨٩.٧٩	٥.٥٧٩	٠.٠٠٥	دالة
	داخل المجموعات	٢٦١٩.٢٢١	٧٧	٣٤.٠١٦			
	الدرجة الكلية	٢٩٩٨.٨	٧٩				
الدرجة الكلية للتحديات	بين المجموعات	٢٣٠٦.٣٥٥	٢	١١٥٣.١٧٨	٥.٦٠٤	٠.٠٠٥	دالة
	داخل المجموعات	١٥٦٣٩.٣١٦	٧٧	٢٠٥.٧٨			
	الدرجة الكلية	١٧٩٤٥.٦٧١	٧٩				

من الجدول السابق: يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية (التحديات المتعلقة بالمعلمة- التحديات المتعلقة بالتلميذة) التي تعزى لمتغير الدورات التدريبية، حيث جاءت قيم "ف" غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥). بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية (التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي- التحديات المتعلقة بطرق التدريس- الدرجة الكلية للتحديات) تعزى لمتغير الدورات التدريبية، حيث جاءت قيم ف دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة آل حسن (٢٠١٢). وتختلف

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

هذه النتيجة عن النتائج التي توصلت إليها دراسة حلبي (٢٠١٥) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات في مجال المشكلات التي تتعلق بالمعلم.

ويعزى ذلك ربما إلى تأثير الإعداد الأكاديمي على مستوى امتلاك المعلمة للكفايات الأساسية اللازمة للتدريس، والتعامل مع المتعلمين (آل حسن،٢٠١٢). وقد تعود هذه النتيجة إلى حداثة قرار تدريس مادة اللغة الإنجليزية للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية. وكذلك قلة إلمام المعلمة بطرق التدريس الملائمة للتلميذات في هذه المرحلة (حلبي،٢٠١٥).

وتم استخدام اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول (التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي- التحديات المتعلقة بطرق التدريس- الدرجة الكلية للتحديات) حسب متغير الدورات التدريبية، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٥) قيم شيفيه لاتجاه فروق متوسطات استجابات معلمات اللغة الإنجليزية في محافظة حفر الباطن حول تحديات تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية (التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي- التحديات المتعلقة بطرق التدريس- الدرجة الكلية للتحديات) حسب متغير الدورات التدريبية

تحديات تدريس مادة اللغة الإنجليزية للصفوف الأولية	الدورات التدريبية	المتوسط	فروق المتوسطات		
			لا يوجد	أقل من ثلاث دورات	ثلاث دورات فأكثر
التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي	لا يوجد	٢٢.٣٩			
	أقل من ثلاث دورات	٢٠.٦٩	١.٧		
	ثلاث دورات فأكثر	١٩.٢٥	٣.١٤*	١.٤٤	
التحديات المتعلقة بطرق التدريس	لا يوجد	٣٣.٣٦			
	أقل من ثلاث دورات	٢٨.٥٨	٤.٧٩*		
	ثلاث دورات فأكثر	٢٩.٥٢	٣.٨٤	٠.٩٥	
الدرجة الكلية للتحديات	لا يوجد	١١٧.٩١			
	أقل من ثلاث دورات	١٠٦.٨١	١١.١*		
	ثلاث دورات فأكثر	١٠٧.١٥	١٠.٨*	٠.٣٤	

من الجدول السابق يتضح أنه: بالنسبة للتحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، بين استجابات المعلمات الحاصلات على (ثلاث دورات فأكثر) وغير الحاصلات على دورات تدريبية، لصالح غير الحاصلات على دورات تدريبية (المتوسط الأكبر= ٢٢.٣٩).

بالنسبة للتحديات المتعلقة بطرق التدريس: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، بين استجابات المعلمات الحاصلات على (أقل من ثلاث دورات)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وغير الحاصلات على دورات تدريبية لصالح غير الحاصلات على دورات تدريبية (المتوسط الأكبر= ٣٣.٣٦).

بالنسبة للدرجة الكلية للتحديات: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، بين استجابات المعلمات الحاصلات على (أقل من ثلاث دورات) وغير الحاصلات على دورات تدريبية لصالح غير الحاصلات على دورات تدريبية (المتوسط الأكبر= ١١٧.٩١). ويوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، بين استجابات المعلمات الحاصلات على (ثلاث دورات فأكثر) وغير الحاصلات على دورات تدريبية لصالح غير الحاصلات على دورات تدريبية (المتوسط الأكبر= ١١٧.٩١).

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الباحثة، فإنها توصي بما يأتي:

١. توصية مديرات المدارس قدر الإمكان بعدم إسناد تدريس مواد أخرى غير مادة اللغة الإنجليزية لمعلمة اللغة الإنجليزية.
٢. تكثيف الدورات التدريبية لتأهيل المعلمات لتدريس منهج اللغة الإنجليزية للصفوف الأولية المقدمة من قبل الإشراف التربوي أو أي جهة معتمدة، والتركيز على نموهن المهني؛ من أجل رفع مستوى تحصيل التلاميذ، واعتبارها شرطًا أساسيًا لاختيار تدريس تلك المرحلة.
٣. التوسع في البرامج التدريبية المتعلقة بأساليب وطرق التدريس المقدمة لمعلمات اللغة الإنجليزية من خلال تطوير أدائهن، والاستفادة من خبرات وإبداعات المتميزات منهن، والحرص على ملاءمة أوقات انعقاد الدورات التدريبية مع أوقات المعلمات.
٤. توفير الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة اللازمة لتدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية؛ لتوسيع إدراك الطلبة وترغيبهم في تعلم اللغة الإنجليزية والإقبال عليها.
٥. توعية الأهالي بأهمية مادة اللغة الإنجليزية بوسائل التواصل المتنوعة واللقاءات، وضرورة التعاون مع المدرسة في تحفيز أبنائهم وإثارة دافعيتهم لتعلم اللغة الإنجليزية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مقترحات لدراسات مستقبلية:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الباحثة، فإنها تقترح ما يأتي:

١. إجراء دراسة لتقويم مقرر اللغة الإنجليزية للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.
٢. إجراء دراسة للتعرف على أثر محتوى كتب اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الأولية على تنمية مهارات اللغة الأربع لديهم.
٣. عمل دراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة الإنجليزية بالصفوف الأولية في حفر الباطن من وجهة نظر معلماتها.
٤. إجراء دراسة لقياس اتجاهات الطلبة والمعلمين حول تعليم اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قائمة المراجع

أبو الضبعات، زكريا. (٢٠٠٩). *إعداد وتأهيل المعلمين الأسس التربوية والنفسية*. الأردن، عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

أبو الوفا، منال. (٢٠١١، مايو،٨). *المشكلات التي يواجهها المعلم وتأثيراتها المحتملة*. *مجلة البيان، دولة الإمارات العربية المتحدة*. مسترجع من الرابط https://albayan.ae

أبو صلاح، آناء يوسف صلاح. (٢٠١٧). *صعوبات تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية التي تواجه طلبة الصفوف الأساسية (٤-٦) من وجهة نظر معلميهم في العاصمة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

أبو عثمان، رحاب سالم علي؛ ويس، محمد عمر محمد. (٢٠١٩). *استخدام الوسيلة التعليمة في تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بمحلية كرري*. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (١٠)، ١-٢٨.

آل الحسن، محمد. (٢٠١٢). *المشكلات التي تواجه أداء معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بمحافظة محايل عسير* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

الباشا، علي حسين. (٢٠١٠). *التحديات التي تواجه تدريس اللغة الإنجليزية بالتعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية دراسة تحليلية تقويمية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

البخاري، إيمان. (٢٠٠٨). *أهمية استخدام مواقع تعليم اللغة الإنجليزية على شبكة الإنترنت في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث من وجهة نظر معلمات ومشرفات المرحلة الثانوية بمدينة جدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

البشري، جميل خلف. (٢٠٢١). *التحديات التي يواجهها طلاب المرحلة الثانوية في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية دراسة حالة للمدارس المستقلة في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٢١)، ١٤١-١٦٤.

بهنساوي، حسام. (١٩٩٣). *لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث*. جمهورية مصر العربية، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

الثبيتي، سلطان بن سليم بن سالم. (٢٠١٥). *معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة الطائف* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الجدعاني، سماح. (2019/02/28). *أهمية تعلم اللغة الإنجليزية للأطفال منذ الصغر*. مدونة تعليم جديد الإلكترونية. تم الاسترجاع من موقع https://www.new-educ.com

الجمهور، عبد الرحمن. (٢٠٠٢). *في أي مرحلة عمرية تدرس اللغة الإنجليزية*. *مجلة المعرفة*، (٨٦).

الحارثي، أحمد بن خلف بن أحمد. (٢٠١٣). *صعوبات تواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة الإنجليزية بمدينة مكة المكرمة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

الحازمي، سلطان. (١٤٢٦). *تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية*، دراسة استطلاعية. *حولية كلية المعلمين في أبها*، (٧).

حلبي، تمارا مشهور صايل. (٢٠١٥). *المشكلات التي يواجهها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تدريس اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية نابلس الحكومية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فبسطين.

الخالدي، تركي. (٢٠٠٨). *أهمية اللغة الإنجليزية وضرورة تعلمها*. مسترجع من الرابط https://mnwat.net/wm/f39-5.html

خرما، نايف؛ وحجاج، علي. (١٩٨٨). *اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب*، جامعة الكويت، ٩-٢٨.

خليل، محمد. (٢٠٠٦). *المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهمات التعليم الأساسية*. ط١، الأردن، عمان: دار مجدلاوي.

الدامغ، خالد بن عبد العزيز. (٢٠١١). *السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي*. مجلة جامعة دمشق، ٢٧(١-٢)، ٧٥٣- ٨١١.

الردادي، ماجد. (٢٠٠٨). *واقع استخدام معلمي ومشرفي اللغة الإنجليزية لمصادر الاطلاع الخارجي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الزايدي، مسفر بن عواض (٢٠١٣). *واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف*. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

الزبير، حافظ مبلول عبد الله. (٢٠١١). *الكفايات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة الإنجليزية بمرحلة الأساس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين وأسس استخدام المهارات في التحصيل الدراسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، الزعيم الأزهري، السودان.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الزهراني، صالح بن جمعان. (٢٠٢٠). *تقييم تجربة تدريس اللغة الإنجليزية للصف الثاني الابتدائي من وجهة نظر المشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات وأولياء الأمور والتلاميذ في محافظة الطائف*. سياقات اللغة والدراسات البينية: Natural Sciences Publishing، ٥(١)، ٣٢ - ٦٠.

الزيد، عبد الله. (١٩٩٠). *التعليم في المملكة العربية السعودية أنموذج مختلف*. الرياض: الدار السعودية للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت؛ وإبراهيم، عبد الله. (٢٠١٤). *المنهج المدرسي المعاصر*. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السكني، هبة. (٢٠١١). *مشكلات المعلمات في مدارس الذكور بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية، غزة.

السلوم، محمد إبراهيم. (١٩٩١). *تاريخ الحركة التعليمية في المملكة العربية السعودية*. الرياض.

الشمشيري، أحمد وآخرون. (١٤٣٩هـ). *مبادئ إدارة الأعمال (الأساسيات والاتجاهات الحديثة)*. الرياض: مكتبة العبيكان.

الصاعدي، بثينة عابد عبد الله. (٢٠١٢). واقع تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

الصغير، خالد. (٢٠٠٧، مارس،٣). *معوقات تعليم اللغة الإنجليزية في المملكة. جريدة الجزيرة الالكترونية*. تم الاسترجاع من موقع https://www.al-jazirah.com/2007/20070303/ar2.htm

الضمور، سامي حامد عابد. (٢٠١٣). *مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الأول الثانوي في مديريات تربية الكرك من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

طه، محمود. (٢٠١٠). *المدخل إلى تدريس رؤية القرن الجديد*. حائل: دار الاندلس للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، سليمان. (١٩٩٨). *نظام وسياسة التعليم في المملكة*. ط٢، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

العتيبي، عهود. (٢٠١١). *التحديات التي تواجه المعلمات في استخدام الوسائل المتعددة لتنمية مكتسبات المواد الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

السعودية.
العريفي، رحاب بنت سعود بن سعد. (٢٠٢٠). *الصعوبات التي تواجه تدريس مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والحلول المقترحة لها في محافظة القويعية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، دون عدد، ١١٧- ١٤٨.
عطوي، جودت عزت. (٢٠٠٠) أساليب البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية، دار الثقافة والدار العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
عقل، فواز. (١٩٨٦). *مشاكل تعليم اللغة الإنجليزية*. رسالة النجاح، (٤٥-٤٦)، نيسان-أيار ١٩٨٦.
عقل، فواز. (٢٠٠٢). *التدريس الفعال لدى معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في مدينة نابلس*، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، المجلد ١٦(٢)، ص٤٤٤.
العكر، منار. (٢٠١٠). *صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
العمري، خالد؛ وعبد الرحمن، عبد الله. (٢٠٠٩). *المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الأولى في تعلم اللغة الإنجليزية في الأردن. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، جامعة الملك سعود، ٢١ (١)، ٩٩- ١٣٠.
العنزي، سالم بن مزلوه بن مطر. (٢٠٢٠). *المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين للدراسة بمعاهد اللغة الإنجليزية في بريطانيا من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (٤)، ٤٧٣- ٥٣٧.
العنزي، لافي. (٢٠٠٩). *مشكلات تدريس مقرر العلوم في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة في مدينة عرعر* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى بمكة المكرمة.
العيسى، أحمد. (١٤٣٧هـ). *تعليمنا إلى أين؟* مجلة المعرفة السعودية، الرياض، (٢٤٧)، إبريل ٢٠١٦ رجب ١٤٣٧ه.
العيسى، أحمد. (٢٠٠٩). *إصلاح التعليم في السعودية*. لبنان، بيروت: دار الساقي.
قادري، حليمة. (٢٠١٨). *صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الأساتذة والأولياء*. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٤٨)، ٥١- ٣٩.
قطامي، يوسف. (٢٠٠٠). *نمو الطفل المعرفي واللغوي*. الأردن، عمان: الأهلية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

للنشر والتوزيع.
كحول، شفيقة؛ وغربي، صباح. (٢٠١٨). *مقاربات نظرية حول طرق تدريس اللغات الأجنبية: اللغة الإنجليزية أنموذجًا*. مجلة دفاتر المخبر بجامعة محمد خيضر بسكرة، (٢٠)، ٣٦- ٥٤.
محمد كتش. (١٤٢٢هـ). *العالم العربي على صفيح ساخن، دراسة للمنظور التربوي لإشكالية الأصالة والمعاصرة*. مركز الكتاب.
المطيري، دلال. (٢٠٢٠، أكتوبر ٧). *تعليم الإنجليزية يبدأ من الصفوف الأولية.. قرار منتظر منذ عقد*. جريدة مكة *الإلكترونية*. تم الاسترجاع من موقع https://makkahnewspaper.com/article/1521564/
المطيري، متعب. (٢٠١٠). *المشكلات التدريسية لمعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة المهد* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى بمكة المكرمة.
وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٥ه). *الإطار المنظم لتدريس مادة اللغة الإنجليزية في المدارس الأهلية، إدارة التعليم الموازي، التعليم الأهلي، مكة المكرمة*.
وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٥). *وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.
وزارة التعليم. (٢٠٢٢). *برنامج تنمية القدرات البشرية*. تم الاسترجاع بتاريخ أبريل٢٠، ٢٠٢٢ من موقع https://moe.gov.sa.
Adelabu, Bola. (2013). Constraints of English Language Teaching and Learning in Benue State Secondary Schools. International Journal of Innovative Research & Development, 2(8): 396-401.
Baniabdelrahman, Abdallah, "The effectiveness of the English Language/field teacher preparation program at Yarmouk University in Jordan as perceived by its students", Ph. D Dissertation University of Arkansas, USA. pp115-125,2003.
Behraam, S; ul-Hassan, M; Perveen, S & Nadeem, M. (2015). Difficulties of Teaching English at primary Level in Rural Areas of Pakistan. International Journal of Information Research and Review, 2 (4): 646-648.
Breitenstein, Pieter H. (1973). Native language and foreign

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

language teaching. Levende Talen, 303, 554-558.
Dekeyser, R. (2006). Foreign language instruction implementing the best teaching methods, American Educational research association, 4, (1): 21- 32.
Hindi, Nada, (2012). Problems Faced by Iraqi English Language Teachers in Managing Communicative Language Classroom in Primary Schools. AL-Faith Journal,48:1-22.
Hong Thi Nguyen1, Heather Fehring1 & Wendy Warren1. (2015). EFL Teaching and Learning at a Vietnamese University: What Do Teachers Say, English Language Teaching, 8(1), 31-43.
MaKay. S. (2002). Teaching English as International Language. Oxford University Press.
Mayora, C. (2006). Integrating multimedia technology in a high school EFL program, English Teaching Forum, 44(3): 68-112.
N. P. R. Listyariani1, L. P. Artini1&N. N. Padmadewi2. (2018). Teachers' Perceptions of Teaching English for Young Learners and The Implementation in Public Primary Schools in Jembrana Sub-District, JPBII, Vol. 6 No. 2.
Tanzin, Ara A. (2018). Teaching English as a Foreign Language in Saudi Arabia: Struggles and Strategies, International Journal of English Language Education, 6(1), 133-154.
Vanthier,Helene.(2009).L`enseignment aux enfants en classe de langue".CLE international,Paris.
Wiriyachitra, A. (2002). English-language teaching and learning in Thailand in this decade. Thai TESOL Focus, 15(1):4-9.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

فاعلية نموذج التعليم بالاستقصاء في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن

The Effectiveness of the Inquiry-Based Learning Model in Developing Higher-Level Thinking Skills among Eighth-Grade Students

إعداد

ادهم محمد علي شريتح
Adham M. Ali Shriteh

حازم محمد حسين العاروري
Hazem M. Hussein Al-Arouri

نفين محمد سعيد حماد
Nafin M. Saeed Hammad

فداء مرار
Fidaa Marar

جامعة القدس – كلية العلوم التربوية

أ.د/ بعاد الخالص
Prof. Baad Al-Khalis

أستاذ المناهج والطفولة المبكرة، مديرة معهد الطفل جامعة القدس

Doi: 10.21608/ejev.2025.437411

استلام البحث: ٨ / ٣ / ٢٠٢٥

قبول النشـــــر: ٢٠ / ٥ / ٢٠٢٥

شريتح، ادهم محمد علي و العاروري، حازم محمد حسين و حماد، نفين محمد سعيد و مرار، فداء و الخالص، بعاد (٢٠٢٥). فاعلية نموذج التعليم بالاستقصاء في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٧)، ١٠٧٥ - ١٠٩٦.

https://ejev.journals.ekb.eg

فاعلية نموذج التعليم بالاستقصاء في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فعالية نموذج مستند إلى الاستقصاء في تطوير مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الثامن الاساسي في فلسطين ، طبق الباحثان المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا من الصف الثامن الاساسي بمحافظة الخليل . حيث قسمت العينة لمجموعتين مجموعة تجريبية (٣٠) طالبا درست بواسطة نموذج الاستقصاء ومجموعة ضابطة (٣٠) طالبا درست بالطريقة الاعتيادية. استخدمت الدراسة استبيان مهارت التفكير العليا المكون من (15) فقرة تقيس ستة أبعاد وهي: (التحليل، التقييم، الإبداع، الاستنتاج، التصنيف، وحل المشكلات) في حلها والاختبار التحصيلي وتم تطبيق أدوات البحث قبليًا على المجموعتين ثم تنفيذ تجربة البحث حيث درست المجموعة التجريبية بنموذج مستند إلى الاستقصاء وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$) تعزى لطريقة التدريس على مقياس مهارات التفكير العليا (التحليل، التقييم، الإبداع، الاستنتاج، التصنيف، وحل المشكلات). أن نموذج الاستقصاء الموجه يعمل على زيادة مهارت التفكير العليا لدى الطلاب واندماجهم في العملية التعليمة وكذلك زيادة التحصيل الأكاديمي لديهم بشكل ملحوظ , وقد طورت لديهم مهارات التفكير العليا من التحليل، التقييم، الإبداع، الاستنتاج، التصنيف، وحل المشكلات وأصبح الطلاب قادرين على تصميم تجاربهم بأنفسهم بعد اجراء استراتيجية الاستقصاء الموجه .

كلمات مفتاحيه : فاعلية الاستقصاء الموجه، وحدة الطاقة الميكانيكية، مهارات التفكير العليا.

Abstract

The current research aimed to uncover the effectiveness of an inquiry-based model in developing higher-order thinking skills among eighth-grade students in Palestine. The researchers applied the experimental method, where the study sample consisted of (60) eighth-grade students from Hebron Governorate. The sample was divided into two groups: an experimental group of (30) students who studied using the inquiry model and a control group of (30) students who studied using conventional methods. The study utilized a higher-order

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

thinking skills questionnaire consisting of (15) items measuring six dimensions: (analysis, evaluation, creativity, inference, classification, and problem-solving) in its resolution and the achievement test. Research tools were implemented preemptively on both groups before conducting the research experiment, where the experimental group studied using the inquiry-based model. The results showed statistically significant differences at the significance level ($0.05\geq\alpha$) attributed to the teaching method on the scale of higher-order thinking skills (analysis, evaluation, creativity, inference, classification, and problem-solving). The guided inquiry model increases students' higher-order thinking skills and their engagement in the learning process, as well as significantly improves their academic achievement. They developed higher-order thinking skills in analysis, evaluation, creativity, inference, classification, and problem-solving, and students became capable of designing their experiments independently after implementing the guided inquiry strategy.

Keywords: a strategy guide inquiry , Mechanical energy, higher-order thinking skills.

المقدمة :

لا يخفى على احد اننا نعيش في عصر تتسارع فيه العلوم والاكتشافات وكما يقول كل (Fischer.,et al 2011) من اجل التعامل مع عالم سريع التغير يجب ان ينظر إلى مهارات التفكير العليا على انها عنصر حاسم ومهم للأشخاص المتعلمين . ان الاسلوب التقليدي المتبع في التعليم اصبح معيقاً لتطور التعليم وقد اكد على ذلك (Mannil, 2012) اصبح الاسلوب التقليدي يعيق البناء الاجتماعي للمعرفة حيث انه يقلل بشكل كبير التفاعلات المتمحورة حول الطالب وهذا قد يكون ضاراً بإكساب الطالب مهارات القرن ٢١ لان تطوير مهارات التفكير العليا والتعلم تتطلب زيادة في النشاط التربوي المعتمد على المناقشة والحوار والجدال .

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لذلك كان لا بد من البحث عن استراتيجيات تعمل على تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلاب , ومن هذه الاستراتيجيات الاستقصاء , حيث ان الاستقصاء يعمل على يعزز ويطور مهارات التفكير العليا في التعلم .

ظهرت العديد من الاستراتيجيات و النماذج التدريسية الاستقصائية الحديثة ومن هذه النماذج نموذج باير Beyer نموذج جار وليمك Jarolemik ، و نموذج الاستقصاء الخماسي 5E'S Learning, نموذج سوشمان Suchman ، Eisenkraft نموذج أيزنكرافت, Model نموذج ما سيلاس Massialas ، نموذج الاستقصاء السيرافين Seraphin inquiry Model ، نموذج الاستقصاء الثماني 8WS للامب Lamp ، حيث اكد هذا النموذج على تحويل محور العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم والتركيز على ممارسة عمليات الاستقصاء ومهاراته .و قد عرفه لامب (٢٠٠٥ (Lampبأنه أداة للتفاعل بين المعلم والمتعلم من خلال إثارة المعلم الطالب ودفعه للتعلم، وذلك من خلال عرض مجموعة من الظواهر العلمية المتناقصة التي تتحدى تفير المتعلم وقدرته على الملاحظة والحوار للوصول الى المفهوم الصحيح .

ويعتبر الاستقصاء بأنواعه وبالتحديد الاستقصاء الموجه من الاستراتيجيات الحديثة المستخدمة في التعليم وخصوصا في تدريس العلوم ، حيث أثبتت العديد من الدراسات أن طريقة الاستقصاء ذات تأثير إيجابي على ميول واتجاهات الطلبة ، حيث إنها تزيد من فعالية استيعاب الطلبة للمفاهيم العلمية أكثر من أقرانهم الذين تم استخدام طرق تدريس التقليدية وانها تزيد من فرص الانتباه والإدراك والانشغال في المهمة من خلال مهارات المشاهدة، الوصف والقياس وتعمل تطور مهارات التفكير العليا وتعمل على زيادة الدافعية وايضا على سهولة استرجاع المعلومات بكل يسر وسهولة. وهذا ما اكد هانسون (Hanson, ٢٠٠٦) ان الطلاب الذين يتعلمون بالاستقصاء الموجه تكون حصصهم اكثر نشاطاً من الأسلوب التقليدي وهذا ما يطمح له أي معلم .

بناء على ما سبق لدى الباحث ان هناك حاجة محله لدراسة واقع تدريس العلوم في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في دولة فلسطين ودراسة مدى استخدام معلمي العلوم لطريقة الاستقصاء في تدريس العلوم ، ومحاولة تعرف ما يواجههم من صعوبات وعقبات عند تطبيقها، حيث إن إتقانهم للطرائق والاستراتيجيات التدريسية التي تساعدهم على أداء مسؤولياتهم هو مطلب أساسي لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بفعالية وإتقان .

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة في الوقوف على فاعلية نموذج مستند إلى الاستقصاء في تطوير مهارة التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن في فلسطين لمادة العلوم وهذا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ماشجع الباحث على دراسة فاعلية نموذج التعليم بالاستقصاء في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن؟

سؤال الدارسة :

تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي :

ما فاعلية نموذج التعليم بالاستقصاء في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن ؟

فرضية الدراسة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تُعزى إلى أنموذج التعليم (الاستقصاء، الاعتيادي).

اهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة الى تحقيق ما يلي :

تسعى هذه الدراسة الى الكشف عن مدى تمكن طلبة الصف الثامن من المرحلة الاساسية من التعلم بطريقة الاستقاء الموجه وتبيان فاعلية طريقة الاستقصاء الموجه على الطلبة في تطوير مهارات التفكير العليا

أهمية البحث :

الاهمية النظرية :

تكمن اهمية الدراسة في انها من الدراسات القليلة في البيئة التعليمية الفلسطينية والتي تحاول استكشاف فاعلية نموذج التعليم بالاستقصاء في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن

الاهمية العلمية :

يمكن ان تكون هذه الدراسة خطوة بدائية في معالجة المشكلات التي تواجه معلمي العلوم في الغرف الصفية وتطوير برامج وخطط وعمليات من شانها تساعد في تحقيق اعلى درجات الفاعلية والاستفادة من فاعلية نموذج التعليم بالاستقصاء المقترح في هذه الدراسة .

تبرز طريقة الاستقصاء كأداة مهمة، خاصة في تدريس العلوم في المدارس ، حيث تزايدت الحاجة لتحديث أساليب التدريس لتكون أكثر فعالية في تحفيز الطلاب على استخدام مهارات التفكير العليا. يهدف ذلك إلى تنمية مهاراتهم وصقلها، مما يساعدهم على تحقيق مستويات عالية من التحصيل العلمي. لذا، من المتوقع أن تسلط هذه

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدراسة الضوء على أهمية تعزيز الخلفية المعرفية والمهارات لدى المتعلمين وتحسين اداء المعلم وتعمل على تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلم .

كما يمكن لهده الدراسة الدفع باتجاه التعلم بالاستقصاء الموجه وتطوير نماذج اخرى متعلقة بها والاستفادة في تطوير تعليم العلوم لجميع المراحل الدراسية .

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاجرائية :

الاستقصاء الموجه : عرفه القواسمي وابو غزالة (٢٠١٣) : بانه احد اشكال العملية التعليمية التي يكون المعلم فيها الموجه والميسر للمتعلم , ويترك فيها المتعلم بتحديد خطوات العمل وتمكينهم من استعمال عمليات التعلم المتنوعة من ملاحظات وتحديد المتغيرات وضبطها وتقييمها .

مهارات التفكير العليا: عرفها العتوم (٢٠٠٩) بأنها مهارات تتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للنشاطات الذهنية من خلال البنية المعرفية ، ويحدث هذا عندما يقوم الشخص بتفسير المعلومات وتحليلها ومعالجتها للإجابة عن السؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلها باستخدام مهارات التفكير الدنيا، وتتطلب إصدار حكم وتقديم رأي واستخدام معايير ومحكات متعددة للوصول إلى نتيجة.

وحدة الطاقة الميكانيكية :

وهي احدى وحدات العلوم في المقرر الدراسي للصف الثامن من المنهاج الفلسطيني المقرر

الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة:

مهارات التفكير العليا

اشار جون ديوي في عام ١٩٢٠ في كتابة (How we Think) الى اهمية التفكير والحاجة الى تنمية مهارات التفكير وكانت بداية ظهورها في القرن العشرون . (Martin,1992.pp30).وتعد مهارات التفكير العليا من اهم الاهداف التي يقوم عليها برنامج التفكير وظهر ذلك من خلال تصنيف بلوم الذي وضع ست مستويات تزداد تدريجيا في تعقيدها ويرتفع مستواها من اسفل لأعلى وحدد مهارات التفكير العليا في التحليل, والتركيب والتقييم (Reis,1997). ؛ وقد شدد كل من ليفيس واورنستن (levince & Ornsttien ,1993) على ضرورة تبني المدارس لمهارات التفكير العليا وذلك من اجل الوصول الى الهدف المنشود في العملية التعليمية

الاستقصاء:

الاستقصاء شكل من أشكال التعلم الموجه ذاتيا – LearningSelf Directed والذى فيه يتحمل الطلاب مزيدا من المسئولية. ويرى بعض الباحثين أن هذا النوع من الاستقصاء يناسب التعليم من خلال مناهج دراسية محددة، وربما من خلال السعي الدائم للانتقال من الأساليب التقليدية إلى أساليب تعتمد على المتعلم،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ففهي مرحلة تجمع بين الاساليب الحديثه والتقليديه ، فبدلاً من أن نضع الطالب في مواقف لم يعتدها ولم يخبرها من قبل، فإننا نهيئه لما يجب أن يكون عليه مستقبلاً. وهناك نماذج متعددة تشرح الاستقصاء المبني منها نموذج ساشمان Suchman الذي يشتمل على الخطوات الآتية (حسن زيتون، ٢٠٠٢):

١- تحديد المشكلة.
٢- تحديد الفروض الممكنة لحل المشكلة.
٣- جمع المعلومات اللازمة لاختبار الفروض وحل المشكلة.
٤-مراجعة الفروض.
٥- تكرار الخطوات

خطوات التعلم بالاستقصاء ؟

- عرض موقف (أو أسئلة) يثير ذهن الطلبة .
- حث الطلبة على تكوين فرضيات تنجح في تفسير الموقف المثير
- مناقشة الفرضيات التي يقدمها الطلبة .
- حث الطلبة على تقديم فرضيات جديدة .
- اختبار صحة الافتراض .
- حث الطلبة على صياغة المفهوم الذي نتج من دورات الاستفسار السابقة , أو صياغة التعميمات أو القوانين والنظريات الممكنة ذات العلاقة .

-إتاحة الفرصة للطلبة لنقل المفهوم أو التعميم المتوصل إليه لمواقف جديدة أخرى

استراتيجية التعلم بالاستقصاء وتدريس العلوم

تعد استراتيجية التعلم من خلال الاستقصاء من أكثر أساليب التدريس فعالية في تعزيز مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، (**Odegaard, Haug, Mork, & Sørvik) 2014**، لأنها توفر فرصاً للطالب لممارسة عمليات التعلم التي تتضمنها الطريقة العلمية في البحث والتفكير. فيتخذ الطالب في هذه الاستراتيجية سلوك العلماء في سعيهم للمعرفة والوصول إلى النتائج، حيث يقوم بتحديد المشكلة، وصياغة الفرضيات، وجمع المعلومات ذات الصلة، واختبار صحة فرضياته، والوصول إلى الحل المناسب. لذلك ان الهدف الرئيسي من الاستقصاء هو إتاحة الفرصة للطلبة للعثور على إجابات لأسئلتهم حول ما يدرسون أو يراقبون، مما يؤدي إلى تنمية مهاراتهم المختلفة في الاستقصاء. وبالتالي، فإن جوهر التعلم باستخدام طريقة الاستقصاء يعتمد على الأنشطة التي تعزز تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض وإيجابيتهم مع الأنشطة التي يوفرها المعلم لفحص مفهوم معين، حيث يسعى الطالب أثناء استخدام هذه الطريقة إلى البحث عن الحقيقة، أو المعلومات، أو المعرفة. يجدر

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بالذكر أن دراسة الأدبيات التربوية أظهرت أن العديد من المختصين يستخدمون مصطلحي التدريس بالاستقصاء أو بالاكتشاف كأنهما متساويين، حيث يتضح من الأدب التربوي بشكل عام أنهما توأمان ووجهان للعملة نفسها، إلا أن الاكتشاف يعد جانباً من عملية الاستقصاء حيث يقوم المتعلم بتنفيذ العمليات بغرض الاكتشاف.

الدراسات السابقة

اجرى لوري (Lori ,2002) دراسة هدفت الى معرفة اثر استخدام استراتيجيات تابا في تنمية بعض مهارات التفكير العليا (التحليل , التركيب , التقويم) لدى طالبات الصف الثالث ثانوي واختيرت عينة مكونه من (١٩) طالبة في المجموعة التجريبية و(٢٠) طالبة من المجموعة الضابطة ,واستخدك اختبار جهاز كارولين كلامات لقياس مهارات التفكير العليا قبل وبعد استخدام استراتيجيات تابا مع المجموعة التجريبية , وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال احصائيا بيم اداء طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية تابا .

وفي دراسة قطيط (قطيط ٢٠٠٥) التي هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر أسلوب تنظيم محتوى مادة الفيزياء و التدريس وفق طريقتي حل المشكلات و الاستقصاء الموجه في اكتساب المفاهيم و مهارات التفكير العليا حيث تكونت عينة الدراسة من (١٤٩) طالبا, اختيروا قصديا من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرستين للذكور من مدارس مديرية تربية عمان الثالثة, توزعوا في أربع شعب, ثلاث منها في مدرسة سعد بن أبي وقاص الأساسية للبنين, و واحدة في مدرسة عبد الله بن عمر الأساسية للبنين العليا لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن.و قد سعت الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة التالية : - هل يختلف اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي باختلاف أسلوب تنظيم المحتوى (المحتوى المنظم, الكتاب المدرسي) ؟ - هل يختلف اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي باختلاف طريقة التدريس (حل المشكلات, الاستقصاء الموجه) ؟ - هل هناك أثر للتفاعل بين طريقة التدريس و أسلوب تنظيم المحتوى في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي ؟ - هل يختلف اكتساب مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف التاسع الأساسي باختلاف أسلوب تنظيم المحتوى (المحتوى المنظم, الكتاب المدرسي) ؟ - هل يختلف اكتساب مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف التاسع الأساسي باختلاف طريقة التدريس (حل المشكلات, الاستقصاء الموجه) ؟ - هل هناك أثر للتفاعل بين طريقة التدريس و أسلوب تنظيم المحتوى في اكتساب مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف التاسع الأساسي ؟ و للإجابة عن أسئلة الدراسة, و اختبار فرضياتها تم جمع بيانات الدراسة باستخدام

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

اختبارين : اختبار المفاهيم الفيزيائية في وحدة قوانين نيوتن في الحركة من كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي, و اختبار مهارات التفكير العليا. و تم التأكد من صدق المحتوى لكل منهما, و حساب معامل الثبات لكل منهما, فبلغ معامل ثبات اختبار المفاهيم الفيزيائية (٠.٨٢), و معامل ثبات اختبار مهارات التفكير العليا (٠.٨١).

وفي دراسة ابو قمر (ابو قمر ,١٩٩٦) التي هدفت الى معرفة اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن لمادة العلوم وعلى اتجاهاتهم نحوها. تألفت عينة الدراسة من (١٨٩) طالبا وطالبة في أربع شعب صفية وفي مدرستين أحداهما للذكور والأخرى للإناث وكان مجموع الطلبة الذكور (٩٢) طالبا ومجموع الطالبات (٩٧) طالبة. قسم كل منهما عشوائيا على مجموعتين تجريبية درست بطريقة الاستقصاء الموجه وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. قام الباحث بتدريس المجموعات كافة في وحدة من كتاب العلوم لمدة (١٦) حصة، وأعد االختباريين الأول اختبار المفاهيم العلمية والثاني مقياس الاتجاهات نحو العلوم كما وطبق الاختبارين قبل وبعد التجربة. وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة (ذكور وإناث) من المجموعة التجريبية والطلبة (ذكور وإناث) من المجموعة الضابطة في تحصيلهم للمفاهيم العلمية ولصالح المجموعة التجريبية، كما وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (الذكور) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (الإناث) في تحصيلهم للمفاهيم العلمية مما يؤكد انه لا يوجد اثر للجنس في تحصيل المفاهيم العلمية في هذه الدراسة.

اما دراسة العبيدي (العبيدي ,٢٠٠٥) التي هدفت إلى معرفة اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه في اكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة. اختيار الباحث مدرسة مصطفى جواد الابتدائية للبنين الواقعة في قضاء الخالص بمحافظة ديالى بصورة قصدية ميدانا للتجربة، تكونت عينة البحث من (٦٠) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي موزعين على شعبتين (أ)، (ب)، واختيرت شعبة (ب) عشوائيا مجموعةً تجريبيةً تكونت من (٣٠) تلميذا تم تدريسها بطريقة الاستقصاء الموجه، وشعبة (أ) مجموعةً ضابطة وتكونت من (٣٠) تلميذا أيضا تم تدريسها بطريقة التدريس الاعتيادية، تم أجراء التكافؤ بين أفراد المجموعتين في متغيرات (التحصيل الدراسي السابق، العمر الزمني بالأشهر، الذكاء).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وأعد الباحث اختبارا لاكتساب المفاهيم العلمية التي حددت بـ (٢٢) مفهوما علميا وبواقع ثلاث فقرات اختباريةة لكل مفهوم من نوع الاختبار من متعدد وبأربعة بدائل تقيس جوانب محددة لاكتساب تلك المفاهيم والتي تمثل (التعريف، التمييز، التطبيق)، تم ايجاد الصدق الظاهري وصدق المحتوى ومعامل السهولة والقوة التمييزية وفاعلية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات لاختبار، كما أوجد ثباته باستخدام معادلة (كيودر ريتشاردسون – ٢٠) فبلغ (٨٧ر٠)، طبق الاختبار في نهاية التجربة، وحللت النتائج احصائيا باستخدام (**t – Test**) لعينتين مستقلتين لمعرفة اكتساب المفاهيم العلمية. أظهرت النتائج تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم العلمية.

أظهرت دراسات السابقة التي هدفت إلى بيان أثر طريقة الاستقصاء الموجه في تحصيل واكتساب المفاهيم العلمية والمتمثلة بدراستي كل من (قطيط ,٢٠٠٥) (ابو قمر، ١٩٩٦) و(العبيدي، ٢٠٠٥)، إن لطريقة الاستقصاء الموجه أثر ذو دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب واكتسابهم للمفاهيم العلمية، أما دراسة لوري التي هدفت الى معرفة اثر استخدام استراتيجيات تابا في تنمية بعض مهارات التفكير العليا فكانت لصالح المجموعة التجريبية

منهجية البحث :

تم استخدام المنهج التجريبي، لملاءمته لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في قياس فاعلية نموذج التعليم بالاستقصاء في مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن.

متغيرات الدراسة :

- المتغير المستقل: تمثل في نموذج التعليم ولها مستويان: (نموذج الاستقصاء, الطريقة الاعتيادية).
- المتغير التابع: اشتملت الدراسة على متغير تابع واحد يتمثل في: تنمية مهارات التفكير العليا.

مجتمع الدّراسة:

- تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة الخليل خلال العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ والبالغ عددهم (٣٨٥١) طالبا .

حدود الدّراسة ومحدداتها :

- الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية باستخدام نموذج الاستقصاء ومهارات التفكير العليا في وحدة الطاقة في العلوم .
- الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة على طلبة الصف الثامن الأساسي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- الحدود المكانية: تم اجراء الدراسة في مدرسة ذكور الريحية الثانوية، في محافظة الخليل في فلسطين

-الحدود الزمنية : الفصل الدراسي الاول ٢٠٢٣-٢٠٢٤

عيّنة الدّراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة الصف الثامن الأساسي في منطقة الخليل حيث تم اختيار صفين من صفوف مدرسة ذكور الريحية الثانوية , في بلدة الريحية حيث طبق الباحثان المادة التعليمية من خلال معلم العلوم في المدرسة، صف كمجموعة تجريبية درس باستخدام نموذج الاستقصاء بلغ عددها (٣٠) طالبا، وصف كمجموعة ضابطة درس بالطريقة الاعتيادية وبلغ عددها (٣٠) طالب، وبهدف التأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة قبل البدء بالمعالجة تم الحصول على درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المهارات قبليا , وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل مجموعة من مجموعتي الدراسة وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الاتي :

جدول١ المتوسطات الحسابية والانحرافات النعيارية لطلبة الصف الثامن في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مقياس مهارات التفكير العليا

المهارة	مجموعة التطبيق	اختبار ت			ت المحسوبة	الدلالة
		عدد افراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحليل	ضابطة	٣٠	2.20	1.37	0.779	لا يوجد فرق دال احصائيا
	تجريبية	٣٠	2.60	2.47		
التقييم	ضابطة	٣٠	0.54	0.66	0.857	لا يوجد فرق دال احصائيا
	تجريبية	٣٠	0.40	0.74		
الابداع	ضابطة	٣٠	0.06	0.24	0.723	لا يوجد فرق دال احصائيا
	تجريبية	٣٠	0.11	0.40		
الاستنتاج	ضابطة	٣٠	0.26	0.61	0.172	لا يوجد فرق دال احصائيا
	تجريبية	٣٠	0.23	0.77		
التصنيف	ضابطة	٣٠	3.06	3.18	0.433	لا يوجد فرق دال احصائيا
	تجريبية	٣٠	3.34	2.26		
حل المشكلات	ضابطة	٣٠	2.01	3.37	0.428	لا يوجد فرق دال احصائيا
	تجريبية	٣٠	2.44	2.04		

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تضح من الجدول(١) أنَّ قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في درجاتهم في وحدة الطاقة الميكانيكية قبل البدء بتطبيق الدراسة. وبناء على ذلك تم تدريس طلبة المجموعة التجريبية دروس وحدة (الطاقة الميكانيكية) وفقاً لنموذج الاستقصاء ، أما المجموعة الضابطة درست دروس الوحدة بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة:

لتحقيق اغراض الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث اختبارا لقياس مهارات التفكير العليا في وحدة الطاقة الميكانيكية(طاقة الحركة ,طاقة الوضع ,قانون حفظ الطاقة) من مقرر العلوم للصف الثامن الاساسي . وقد طبق كل من الاختبار في العلوم قبل البدء بتدريس الوحدة الدراسية المشار اليها وبعد الانتهاء من تدريسها مباشرتا .

مقياس مهارات التفكير العليا

تم تطوير مقياس مهارات التفكير العليا بالاعتماد على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة نشوان , و قمر . يهدف هذا المقياس إلى تقييم مستوى مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن ، ويشمل قياس مهارات التحليل، التقييم، الإبداع، الاستنتاج، التصنيف، وحل المشكلات. ،

المهارة	متقدم(3)	متوسط(2)	مبتدئ(1)
التحليل	تفكيك المعلومات بدقة وربطها بعلاقات واضحة باستخدام أمثلة من الواقع.	تفكيك المعلومات بشكل جزئي أو غير مكتمل مع بعض الأخطاء.	صعوبة في تحليل المعلومات أو الربط بين عناصرها.
التقييم	تقديم أحكام مدعومة بأدلة قوية ومنطقية.	تقديم أحكام بأدلة ضعيفة أو غير مكتملة.	تقديم أحكام غير مدعومة أو خاطئة.
الإبداع	اقتراح أفكار مبتكرة وقابلة للتطبيق مع تفسير واضح.	اقتراح أفكار مبتكرة لكنها غير مكتملة أو تفتقر للتوضيح.	صعوبة في تقديم أفكار جديدة أو الاعتماد على أفكار تقليدية.
الاستنتاج	استنتاج دقيق وواضح بناءً على الأدلة وتحليل منطقي.	استنتاجات صحيحة جزئيًا لكنها تفتقر للتفصيل.	استنتاجات خاطئة أو تفتقر للأدلة.
التصنيف	تصنيف العناصر بدقة وبناءً على معايير واضحة ومفهومة.	تصنيف جزئي أو غير دقيق لبعض العناصر.	صعوبة في تصنيف العناصر أو استخدام معايير خاطئة.
حل المشكلات	تقديم حلول عملية وفعالة مدعومة بالمفاهيم العلمية.	تقديم حلول جزئية أو غير مدعومة علميًا بشكل كافٍ.	صعوبة في اقتراح حلول مناسبة أو علم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

صدق المقياس:

بهدف التحقق من صدق مقياس مهارات التفكير العليا ، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق تدريسها ,و التربوي العاملين في الجامعات الفلسطينية وعددهم (٦) محكمين، بهدف التحقق من الصدق الظاهري، وتم الأخذ بملاحظتهم بعين الاعتبار، وتم الإجماع على صلاحية فقرات الاختبار لما أعدت لقياسه.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات مقياس مهارات التفكير العليا تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، ومن مجتمع الدراسة، قوامها (٢٥) طالبا، وتم استخراج قيمة معامل الثبات للمقياس من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، كما تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق واحتساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، ويوضح الجدول الآتي معاملات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ ومعامل ارتباط بيرسون لمقياس مهارات التفكير العليا :

جدول (٢) معاملات ثبات كرونباخ ألفا ومعامل ارتباط بيرسون

	المهارة	كرونباخ ألفا	معامل ارتباط بيرسون
١	التحليل	0.89	0.87
٢	التقييم	0.90	0.85
٣	إبداع	0.88	0.85
٤	الاستنتاج	0.93	0.88
٥	التصنيف	0.88	0.85
٦	حل المشكلات	0.87	0.86

المادة التعليمية:

تم إعداد دروس وحدة الطاقة الميكانيكية(طاقة الحركة ,طاقة الوضع ,قانون حفظ الطاقة) وكانت مدة التطبيق شهر كامل بواقع اربع حصص اسبوعيا وفق نموذج الاستقصاء, وذلك بعد إجراء عملية تحليل محتويات الوحدة وفق الأهداف والتعميمات والمفاهيم، والتي تم إعدادها من خلال الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بنموذج الاستقصاء، مراحله وخطواته، كما تم الاستعانة بدليل المعلم للصف الثامن الأساسي ومراجعة بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والاستفادة من أدواتها. وبعد الانتهاء من إعداد الوحدة التعليمية، تمَّ عرضها على مجموعة من المحكمين التربويين من أساتذة العلوم وأساليب تدريسها وعددهم (٦)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تربويا، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم العلمية والتربوية حول محتوى المادة التعليمية، حيث طلب منهم إبداء الرأي في البنود الآتية: سلامة صياغة النتاجات التعلمية من الناحية التربوية، توزيع وقت الحصص الدراسية، تصميم الدروس وفق مراحل نموذج الاستقصاء، وقد تمَّ الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم.

تصميم الدراسة :

المخطط التالي يوضح تصميم الدراسة.

EG Q1× Q1

CG O1 -O1

حيث يشير**EG** إلى المجموعة التجريبية، و**CG** إلى المجموعة الضابطة، و**Q1** إلى مقياس مهارات التفكير العليا ، :و× تشير للمعالجة التجريبية وتشير إلى الطريقة الاعتيادية.

إجراءات الدراسة :

- تم تحديد مجتمع الدراسة الذي يتكون من جميع طلبة الصف الثامن الأساسي بمنطقة الخليل في فلسطين والبالغ عددهم (٣٨٥١) طالبا.
- إعداد أدوات الدراسة والمادة التعليمية.
- التحقق من ملائمة النموذج التدريسي بعرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين وعددهم (٦) محكمين.
- إيجاد صدق أدوات الدراسة والمادة التعليمية بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين من أساتذة الجامعات الفلسطينية والتربويون ، بهدف التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة (مقياس مهارات التفكير العليا).
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم – جنوب الخليل.
- تحديد العينة، عينة عشوائية من طلبة المرحلة الأساسية في منطقة الخليل .
- تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على العينة التي تم تحديدها، كما تم التحقق من تكافؤ المجموعات، وتم تحديد أوقات تطبيق الدراسة، بما يتلاءم مع ظروف المدرسة والباحثان وعينة الدراسة.
- تحليل البيانات إحصائياً .
- مناقشة نتائج الدراسة.
- تقديم التوصيات والمقترحات بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج.

نتائج الدراسة :

ما فاعلية نموذج التعليم بالاستقصاء في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن؟

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تم الإجابة على هذا السؤال باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لطلبة الصف الثامن الاساسي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول(٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات النعيارية لطلبة الصف الثامن في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مقياس مهارات التفكير العليا تبعاً لطريقة التدريس حسب المجموعة (نموذج التدريس).

المهارة	مجموعة التطبيق	عدد افراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	قيمة sig
التحليل	ضابطة	٣٠	3.51	4.13	8.399	0.001
	تجريبية	٣٠	9.94	.75		
التقييم	ضابطة	٣٠	2.40	2.25	6.088	0.001
	تجريبية	٣٠	4.77	0.42		
الابداع	ضابطة	٣٠	1.66	1.92	7.428	0.001
	تجريبية	٣٠	4.29	.83		
الاستنتاج	ضابطة	٣٠	3.23	4.77	11.442	0.001
	تجريبية	٣٠	14.83	3.64		
التصنيف	ضابطة	٣٠	10.80	12.04	10.288	0.001
	تجريبية	٣٠	33.37	4.86		
حل المشكلات	ضابطة	٣٠	1.32	1.92	7.428	0.001
	تجريبية	٣٠	3.29	1.83		

من خلال الاطلاع على الجدول (٣) يتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين طلاب الصف الثامن الاساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمهارات التفكير العليا ولمعرفة الدلالة الاحصائية لهذه الفروق يم اجراء اختبار تحليل التباين المتعدد كما في الجدول (٤).

الجدول (٤) الاختبار المتعدد لمهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الثامن الاساسي

المتغير المستقل	احصائي الاختبار	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
نموذج التعليم بالاستقصاء	٠.٥٢٣	٥.٨٥	٠,٠٠

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يبين الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في المتوسطات الحسابية لدى طلاب الصف الثامن الاساسي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار مهارات التفكير العليا . ولمعرفة مصدر هذه الفروق جرى تحليل التباين الاحادي المتعدد المشترك (**MANCOVA**) في التطبيق البعدي لمهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الثامن الاساسي كما في الجدول (٥).

الجدول (٥): تحليل التباين الاحادي المتعدد المشترك (MANCOVA) للمتوسطات الحسابية لدى طلاب الصف الثامن الاساسي في التطبيق البعدي لمهارات التفكير العليا

المصدر	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية	مربع ايتا
القياس القبلي	التحليل	٠.٠٠٣	١	٠.٠٠٣	٠.٠٠٠	٠.٩٨٦	٠.٠٠٠
	التقييم	٢.٦٢٢	١	٢.٦٢٢	٠.٢٦١	٠.٦١١	٠.٠٠٥
	إبداع	٠.٤٤٢	١	٠.٤٤٢	٠.٠٥٨	٠.٨١٠	٠.٠٠١
	الاستنتاج	٠.٠٥٢	١	٠.٠٥٢	٠.٠٠٥	٠.٩٤٢	٠.٠٠٠
	التصنيف	٣.٦٦٦	١	٣.٦٦٦	٠.٤٤٧	٠.٥٠٤	٠.٠٠٨
	حل المشكلات	١.٣٣٣	١	١.٣٣٣	٠.١٤٤	٠.٦٣٢	٠.٠٠٦
البرنامج التدريبي	التحليل	١٠٠.٥٥٠	١	١٠٠.٥٥	١٢.٦٥٦	٠.٠٠١	٠.١٧٨
	التقييم	١٠٨.٠٨	١	١٠٨.٠٨	١٠.٨١١	٠.٠٠٢	٠.١٦٠
	إبداع	١٩٢.٥٧٦	١	١٩٢.٥٧٦	٢٥.٥٤٢	٠.٠٠٠	٠.٣٠٧
	الاستنتاج	٧٧.٩٨٩	١	٧٧.٩٨٩	٨.٦٥٢	٠.٠٠٦	٠.١٣١
	التصنيف	١٠٠.٥٦٠	١	١٠٠.٦٥	١١.٨٧٠	٠.٠٠١	٠.١٧٨
	حل المشكلات	١٠٥.٠٢٠	١	١٠٥.٠٢٠	١١.٨٢٨	٠.٠٠٤	٠.١٢٣
الخطا	التحليل	٤٨٢.٨٧٨	٥٧	٨.٦٥٦			
	التقييم	٥٧٨.٨٩٠	٥٧	٩.٩٨٩			
	إبداع	٤٢٣.٩٩٠	٥٧	٧.٨٩٨			
	الاستنتاج	٤٦٧.٨٩٧	٥٧	٨.٧٦٥			
	التصنيف	٥٤٣.٣٥٧	٥٧	٩.٦٧٨			
	حل المشكلات	٥٧٦.٣٤٢	٥٧	٩.٧٤٣			
الكلي	التحليل	٥٦٤.٨٤٧	٦٢				
	التقييم	٤٥٦.٧٦٤	٦٢				
	إبداع	٥٩٣.٤٣٥	٦٢				

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	الاستنتاج	٤٩٩.٦٥٤	٦٢				
	التصنيف	٥٢٣.٩٨٤	٦٢				
	حل المشكلات	٥٠٢.٦٤٢	٦٢				

دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

يتبين من الجدول (٥) ان قيمة ف لمهارة التحليل قذ بلغت (١٢.٦٥٦) بدلالة إحصائية مقدارها (٠.٠٠١) .وان قيمة ف لمهارة التقييم قذ بلغت (١٠.٨١١) بدلالة إحصائية مقدارها (٠.٠٠٢) ,وان قيمة ف لمهارة الابداع قذ بلغت (٢٥.٥٤٢) بدلالة إحصائية مقدارها (٠.٠٠٠),و ان قيمة ف لمهارة الاستنتاج قذ بلغت (٨.٦٥٢) بدلالة إحصائية مقدارها (٠.٠٠٦) , وان قيمة ف لمهارة التصنيف قذ بلغت (١١.٨٧٠) بدلالة إحصائية مقدارها (٠.٠٠١) , وان قيمة ف لمهارة حل المشكلات قذ بلغت (١١.٨٢٨) بدلالة إحصائية مقدارها (٠.٠٠٤) , وجميع هذه القيم هي قيم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) أي انه يوجد فروق ذات دلالة احصائيا في المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الثامن بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي قد تعزى الى لنموذج الاستقصاء . ولمعرفة لصالح أي مجموعة - التجريبية والضابطة – تتجه هذه الفروق ؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لمهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الثامن بين المجموعه التجريبية والضابطة كما في الجدول (٦)

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية المعدلة لمهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الثامن

المجالات	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التحليل	التجريبية	٣.٥٠	٠.٥١
	الضابطة	٩.٩٥	٠.٥٠
التقييم	التجريبية	٢.٤١	٠.٥٣
	الضابطة	٤.٧4	٠.٥٠
الابداع	التجريبية	١.٦٥	٠.٥٢
	الضابطة	٤.٤٠	٠.٥٠
الاستنتاج	التجريبية	٣.٣٣	٠.٥١
	الضابطة	١٤.٨٢	٠.٥٠
التصنيف	التجريبية	10.80	٠.٥٢
	الضابطة	33.37	٠.٥٠
حل المشكلات	التجريبية	١.٣٣	٠.٥٣
	الضابطة	3.29	٠.٥١

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يبين الجدول رقم (٦) ان المتوسطات الحسابية المعدلة لمهارة التفكير العليا جاءت جميعها لصالح المجموعة التجريبية , حيث كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية اعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجوعة الضابطة على جميع مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الثامن الاساسي .

أي انه يوجد اثر ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) لنموذج الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير العليا .

وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج الدراستى التي كشفت اثر نموذج الاستقاء في تنمية مهارات التفكير العليا ، كدراسة عبد العزيز (٢٠٠٢) الفهيدي (٢٠١١) رمضان (٢٠١٣). الحكيمي واخرون (٢٠٠٠)قطيط وسلامة (٢٠٠٥) مريان ورمضان (٢٠٠٥) الضبيبان. (١٩٩٤) اما الاجنبية فتمثلت **في** Eick, C. J., & Reed, C. J. (2002). Areepattamannil, S. (2012) Hanson, D. M. (2006). Kelly, C. A. (1999)، والعديد من الدراسات الاخرى

التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بما يلي:

١. تبني نموذج الاستقصاء في تنمية وتحسين التفكير.
٢. الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العليا لما لها من أهمية في تنظيم العمليات العقلية لدى الطالب بشكل يوصله إلى الفهم الصحيح في للعلوم .
٣. تضمين كتاب العلوم لمهارات التفكير العليا لما لها أهمية في تنظيم وتحصيل المعرفة وتطبيقها.
٤. إعداد مناهج العلوم في ضوء الاستراتيجيات التدريس البنائية كنموذج الاستقصاء
٥. إجراء المزيد من البحوث العلمية التي تتناول نموذج الاستقصاء في موضوعات علمية مختلفة.
٦. إجراء المزيد من البحوث العلمية التي تتناول نموذج الاستقصاء مع متغيرات تابعة أخرى.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قائمة المراجع

المراجع العربية

عبد العزيز، نجوى (٢٠٠٢). فعالية تدريس وحدة مقترحة بالاسلوب الاستقصائي على تنمية القدرة على التفكير الابداعي في مادة العلوم لتلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الاساسي. *مجلة التربية العلمية* ، الصفحات ٣٧-٦٥.

الفهيدي، هذال . (٢٠١١). طريقة تدريس العلوم بالاستقصاء. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، الصفحات ٣١٥-٣٣١.

رمضان، حياة. (٢٠١٣). أثر نموذج التعلم الاستقصائي (I'so) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمي وطبيعة العلم في مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)* ، الصفحات ١٣-٥٧.

الحكيمي، وليد .حزام .نصر. (٢٠٠٠). أثر إستخدام طريقة الإستقصاء الموجه على تحصيل المفاهيم البيولوجية والإحتفاظ بالمعرفة العلمية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي علمي بمدينة عدن.

قطيط، غسان.سلامة , عادل. (٢٠٠٥) . أثر أسلوب تنظيم محتوى مادة الفيزياء والتدريس وفق طريقتي حل المشكلات والاستقصاء الموجه في اكتساب المفاهيم و مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن .

مريان، سلامة . رمضان ,عبد الله (٢٠٠٥) . فعالية استخدام استراتيجيتي الإستقصاء الموجه و الإستقصاء الموجه المعزز بالحاسوب في تدريس الرياضيات في التحصيل و تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن.

الضبيبان، صالح . (١٩٩٤). فعالية استخدام المدخل الاستقصائي لتدريس العلوم في تنمية مهارات الاستقصاء لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية ، الصفحات ٩-٤٢.

أبو قمر، باسم . (١٩٩٦)أثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه على تحصيل طلبة الصف الثامن الاساسي لمادة العلوم وعلى اتجاهاتهم نحوها .

العبيدي، ثائر سلمان طامي (٢٠٠٥)، اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه في اكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة، كلية التربية الاساسية، جامعة ديالى، (رسالة ماجستير غير منشورة).

المراجع الاجنبية

Eick, C. J., & Reed, C. J. (2002). What makes an inquiry-oriented science teacher? The influence of learning

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

histories on student teacher role identity and practice. *Science Education*, *86*(3), 401-416.

Fischer, C., Bol, L., & Pribesh, S. (2011). An investigation of higher-order thinking skills in smaller learning community social studies classrooms.*American Secondary Education*, *39*(2), 5.

Areepattamannil, S. (2012). Effects of inquiry-based science instruction on science achievement and interest in science: Evidence from Qatar. *The Journal of Educational Research*, *105*(2), 134-146. Retrieved from http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.2010.533717

Hanson, D. M. (2006). *Instructor's guide to process-oriented guided-inquiry learning*. Lisle, IL: Pacific Crest. Retrieved from http://www.pogil.org/uploads/media_items/pogil-instructor-s-guide-1.original.pdf

Löfgren, R., Schoultz, J., Hultman, G., & Björklund, L. (2013). EXPLORATORY TALK IN SCIENCE EDUCATION: INQUIRY-BASED LEARNING AND COMMUNICATIVE APPROACH IN PRIMARY SCHOOL. Journal of Baltic Science Education, Journal of Baltic Science Education, 12(4). presented at the December/2013. Retrieved from http://journals.indexcopernicus.com/abstracted.php?level=5&icid=1067195

Kelly, C. A. (1999). Gender and Inquiry: an investigation into identifying and defining the role of inquiry in higher-order thinking. *European journal of teacher education*, *22*(1), 101-114. Retrieved from http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0261976990220108#.VmrtFrgrLIU

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Tatar, N. (2012). INQUIRY-BASED SCIENCE LABORATORIES: AN ANALYSIS OF PRESERVICE TEACHERS'BELIEFS ABOUT LEARNING SCIENCE THROUGH INQUIRY AND THEIR PERFORMANCES. *Journal of Baltic Science Education*, *11*(3). Retrieved from http://journals.indexcopernicus.com/abstracted.php?level=5&icid=1010410

Saunders-Stewart, K. S., Gyles, P. D., & Shore, B. M. (2012). Student Outcomes in Inquiry Instruction A Literature-Derived Inventory. *Journal of advanced academics*, *23*(1), 5-31. Retrieved from http://connection.ebscohost.com/c/articles/76247547/student-outcomes-inquiry-instruction-literature-derived-inventory

Zion, M., & Mendelovici, R. (2012). Moving from Structured to Open Inquiry: Challenges and Limits. *Science Education International*, *23*(4), 383-399. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001631.pdf

Smith, T. M., Desimone, L. M., Zeidner, T. L., Dunn, A. C., Bhatt, M., & Rumyantseva, N. L. (2007). Inquiry-oriented instruction in science: Who teaches that way?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *29*(3), 169-199. Retrieved from http://epa.sagepub.com/content/29/3/169

Kilinc, A. (2007). The Opinions of Turkish Highschool Pupils on Inquiry Based Laboratory Activities. *Online Submission*, *6*(4). Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499653.pdf

Suen, M. H. (2004). Teaching about science teaching and learning through an experimental inquiry approach. *Australian journal of education*, *48*(2), 182-198.

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

Retrieved from http://aed.sagepub.com/content/48/2/182.short

John J. Farrell, R. S. (1999). A Guided-Inquiry General Chemistry Course. *Journal of Chemical Education* , pp. 76-560. Retrieved from http://pubs.acs.org/doi/abs/10.1021/ed076p570

Preus, B. (2012). Authentic instruction for 21st century learning: Higher order thinking in an inclusive school. *American Secondary Education*, *40*(3), 59. Retrieved from http://search.proquest.com/openview/20e9d3b5960516e64cb37cdc8312e745/1?pq-origsite=gscholar

Lori, A. A. (1999). The effect of Taba's questioning strategies on the higher cognitive processes of Bahraini academically gifted students. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona, Tucson.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*