



International Journal

For Research and Educational Development
المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

عدد خاص

بالمؤتمر الدولي الخامس
للتعليم في الوطن العربي:
مشكلات وحلول



المملكة العربية السعودية
جدة - فندق راديسون بلو السلام
8-10 شعبان 1446 هـ
7-9 فبراير 2025 م



Hello, Chatbot

Hello,
How can I help you?



المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

مجلة دولية علمية محكمة وفق
معايير النشر الدولي (ISI)
للمجلات العلمية المحكمة تعنى
بنشر البحوث والدراسات في مجال
العلوم التربوية وكل ما له صلة
بالعملية التربوية والتعليمية في
التعليم العام والتعليم الجامعي.

ISSN 1658-9580(Print)
ISSN 2961-404X(Online)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ)

المجادلة: ١١

تنويه: جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات المنشورة بالمجلة
تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي هيئة تحرير المجلة.



مجلة دورية – علمية – محكمة – ومصنفة دولياً
تُصدر أربعة أعداد في العام (يناير- أبريل- يوليو- أكتوبر)
تنشر المجلة البحوث والدراسات والأوراق العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو
الإنجليزية، التي تتميز بالأصالة والابتكار.

ترخيص نشر المجلات والدوريات العلمية رقم (76720)، ترخيص المجلة رقم (111489)

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً ودولياً في مختلف مجالات البحث
والتطوير التربوي.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في
مختلف فروع البحث والتطوير التربوي.

الأهداف:

- المساهمة في تطوير البحث التربوي وتطبيقاته من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً ودولياً.
- عرض التجارب العالمية وذلك من خلال ما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالبحث والتطوير التربوي.

جميع الحقوق محفوظة:

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من المشرف العام
أو رئيس التحرير، علماً بأن جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:
مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي - المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي
ص.ب: 26523 الطائف - المملكة العربية السعودية

هاتف وفاكس: 00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551

البريد الإلكتروني: IJERD@kefeac.com

kefeac.pub@gmail.com



هيئة تحرير المجلة

المشرف العام
د. عبد الرحمن محمد الزهراني
رئيس مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير
أ.د. مرضي غرم الله الزهراني
أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى

مدير التحرير
د. بدور خالد الصقعي
كلية التربية الأساسية - الكويت

أعضاء هيئة التحرير
أ.د. خالد عواض الثبتي
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. منصور بن عوض القحطاني
أستاذ القيادة التربوية والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. سامي بن فهد السنيدي
أستاذ المناهج التعليمية بجامعة القصيم

أ.م.د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم
أستاذ مشارك باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - مصر
أستاذ مشارك بجامعة نزوى بسلطنة عُمان (سابقاً)

د. ماجدة مصطفى عبد الرازق
أستاذ الإدارة التربوية المشارك بكليات الشرق العربي

د. رندة أحمد حريري
دكتورة فلسفة في التربية والجودة في التعليم العالي
أستاذ التربية المشارك بجامعة دار الحكمة

الهيئة الإستشارية

أ.د. محمد محمد أحمد الحربي
أستاذ القيادة والجودة الشاملة بجامعة طيبة

أ.د. علي ناصر آل زاهر السلاطين
أستاذ إدارة التعليم العالي والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. عبد الله محمد علي الزهراني
أستاذ التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة الباحة سابقاً

أ.د. ماهر إسماعيل صبري
أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بجامعة بنها
رئيس رابطة التربويين العرب

أ.د. سلطان غالب الديحاني
أستاذ القيادة والسياسيات التربوية بكلية التربية – جامعة الكويت

أ.د. حاكم موسي الحسنوي
أستاذ طرائق التدريس بالكلية التربوية المفتوحة – بغداد - العراق

أ.د. حنان عبد الجليل عبد الغفور نجم الدين
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بجامعة جدة

د. عبد الله بن صالح البوحنية
أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. بدر سالم البدراني
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد بجامعة طيبة

د. خالد صقر الدندني
دكتوراه الفلسفة في القيادة والتعلم المتقدم والخدمة في التعليم العالي
من جامعة كاردينال ستريتش ويسكونسون – الولايات المتحدة الأمريكية

مجالات النشر

الجوانب الفلسفية في البحوث العلمية.

الموهبة والإبداع.

تكنولوجيا وتقنيات التعليم.

التربية الخاصة وصعوبات التعليم.

رياض الأطفال والطفولة المبكرة.

الإعداد الأكاديمي والتطور المهني.

الروبوتات والذكاء الاصطناعي.

التعليم الأهلي والاجنبي
والمسارات الدولية.

مؤشرات أداء المؤسسات التعليمية.

إستراتيجيات تطوير المؤسسات
التربوية والتعليمية.

التميز الفردي والمؤسسي في
القطاعات التعليمية.

قضايا ومشكلات في التربية والتعليم.

النشر العلمي مفهومه ومتطلباته.

الاختراعات والتجارب العلمية.

دراسات علم المستقبل.

تصميم البحوث العلمية النوعية.

النقد والتحكيم العلمي.

المناهج وطرق التدريس.

الإدارة والقيادة التربوية.

القياس والتقويم التربوي.

استراتيجيات التدريس الذكية.

الاختبارات والتصنيفات الدولية.

التوجيه والإرشاد الطلابي.

الإشراف التربوي.

المجلة تقبل نشر جميع الأبحاث والدراسات ذات العلاقة
بالبحث والتطوير التربوي.

أخلاقيات وشروط النشر

تمهيد:

تصدر المجلة إصداراتها المتعددة للبحوث العلمية الأصلية المحكمة وفق معايير النشر الدولي للمجلات العلمية المحكمة (ISI). لذلك يجب أن يكون البحث المراد نشره أصيل، ومكتمل الأركان وفق أسس ومعايير البحث العلمي وضمن مجالات المجلة، ولم يسبق نشره من قبل، أو تم إرساله لمجلة أخرى للنشر حسب المعايير التالية:

أخلاقيات النشر العلمي:

- يهدف النشر العلمي إلى تقديم إضافات جديدة للعلم والمجتمع، وذلك من خلال الدراسات التي يقوم بها الباحثين، ويجب على الباحث العلمي أن يتقيد بأخلاقيات البحث العلمي ومن أهمها:
 - المصادقية: يجب على الباحث أن يقوم بنقل البيانات والمعلومات إلى بحثه بصدق وتجنب السرقة العلمية والأدبية (Plagiarism) وهو أن يقوم الباحث بنقل للمعلومات أو البيانات أو الأفكار من الكتب والمواقع والأبحاث دون ذكر المصدر أو المرجع المأخوذة منه ونسبها لنفسه دون وجه حق، وفي حالة اكتشاف الانتحال في البحث المقدم للنشر فإن لإدارة المجلة حق في اتخاذ الإجراءات المناسبة منها: رفض البحث وإشعار مؤسسة الباحث أو عمادة البحث العلمي التي يتبع لها واحتمال رفض أبحاثه المقدمة مستقبلاً للمجلة.
 - الالتزام بقواعد الاقتباس والتوثيق وأخلاقيات النشر والدقة في التوثيق والاستدلال بالمراجع ونسب الآراء إلى أصحابها ومؤلفيه.
 - عدم إعادة تدوير الأبحاث المنشورة مسبقاً دون الاستشهاد والإفصاح المناسب .
 - عدم تقديم البحث لأكثر من مجلة علمية للنشر ويجب رفعه بعد التأكد من الرغبة في النشر .
 - الالتزام بالقوانين والأنظمة التي وضعتها المؤسسات المنظمة للأبحاث العلمية خاصة في الأبحاث الممولة من عمادات البحث العلمي بالجامعات .
 - على الباحث إجراء التعديلات المطلوبة وفقاً لنتيجة التحكيم ومقترحات المحكمين، وفي حال عدم موافقته على الأخذ بالتعديلات المطلوبة؛ يجب عليه تقديم مبررات علمية لذلك وفي حالة عدم تقديمها، للمجلة الحق في اتخاذ ما تراه مناسب .
 - ان يلتزم الباحث بتدقيق البحث لغوياً بعد إجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين إن وجدت .
 - في حالة ثبت الإخلال بأخلاقيات النشر بعد نشر البحث في المجلة فإنه يتم سحبه من الموقع الإلكتروني للمجلة ويطبّع عليه عبارة (تم السحب) .

معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

- 1 - أن يتسم البحث بالأصالة والمنهجية العلمية والحدّثة في الموضوع والعرض.
- 2 - ألا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر إلى مجلة أخرى.
- 3 - أن يكون البحث مكتمل العناصر.
- 4 - مراعاة صحة اللغة وسلامة الأسلوب في البحث ويجب مراجعة البحث جيداً قبل إرساله.
- 5 - مطابقة البحث لتنسيقات البحوث المعتمدة في المجلة.
- 6 - أن لا يتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة.
- 7 - أن يكون البحث بإحدى اللغتين: (العربية، الإنجليزية).

عناصر البحث:

- 1 - العنوان الكامل للبحث باللغة العربية وترجمة له باللغة الإنجليزية.
- 2 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والمؤسسة التابع لها، واسم الدولة باللغتين العربية والإنجليزية والبريد الإلكتروني.
- 3 - مستخلص للبحث (عربي، إنجليزي) في حدود (400) كلمة للمستخلصين (لكل مستخلص 200 كلمة) حيث لا يزيد عدد أسطر المستخلص الواحد عن " 10 " أسطر بخط " 12 " Time New Roman للمستخلص العربي و " 12 " Calibri للمستخلص باللغة الإنجليزية.
- 4 - الكلمات المفتاحية من 3 - 6 كلمات باللغتين العربية والإنجليزية.
- 5 - المقدمة ويجب أن تتضمن: مشكلة البحث وأسئلته، وأهدافه، وأهميته وحدوده ومصطلحاته.
- 6 - الأطار النظري والدراسات السابقة.
- 7 - منهج البحث ويجب إيضاح المنهجية العلمية المتبعة في اعداد الدراسة مع ذكر المبررات لاختياره.
- 8 - نتائج البحث ومناقشتها ، التوصيات والمقترحات ، الخاتمة والمراجع.

تنسيقات البحث:

- 1 - ملف البحث يجب أن يكون ملف ميكروسوفت وورد (word.docs,.doc) غير محمي.
- 2 - يجب أن يكون البحث في صفحات مفردة وليست مدمجة بأعمدة في نفس الصفحة.
- 3 - لا تتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة ولا تقل عن 12 صفحة وأن تكون هوامش الصفحة عادية (أعلى وأسفل 254 سم وأيمن وأيسر 318 سم).
- 4 - تكتب المادة العلمية العربية بخط Time New Roman بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
- 5 - تكتب المادة العلمية الإنجليزية بخط Calibri بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
- 6 - ترتيب العناوين الرئيسية والفرعية ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
- 7 - ترتيب الجداول والأشكال والصور في البحث ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
- 8 - يجب استخدام نموذج موحد للمعادلات الرياضية في محتويات البحث.
- 9 - أن يلتزم الباحث باستخدام الأرقام (1،2،3..) سواء في متن البحث، أو في الجداول والأشكال أو في المراجع.
- 10 - يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، حتى آخر صفحة من صفحات البحث التي تتضمن المراجع.
- 11 - المراجع .

خطوات النشر:

- 1 - استلام البحث العلمي المراد نشره بالمجلة.
- 2 - الفحص الأولي لتنسيقات البحث ومطابقة شروط النشر في المجلة.
- 3 - إخطار الباحث بنتيجة الفحص الأولي خلال (10 أيام عمل) من استلام البحث.
- 4 - إرسال البحث الى المحكمين للتحكيم النهائي.
- 5 - إخطار الباحث بنتيجة التحكيم النهائي.
- 6 - إجراء التعديلات او الملاحظات أن وجدت بناءً على قرار اللجنة العلمية قبل النشر النهائي للبحث.
- 7 - استيفاء رسوم النشر، في حال قبول البحث للنشر.
- 8 - إصدار شهادة قبول نشر البحث في المجلة.
- 9 - نشر البحث في الإصدار القادم للمجلة والأولية في النشر حسب تاريخ الاستلام.

رسوم النشر:

تبلغ رسوم التحكيم والنشر في المجلة 400 دولار وتساوى 1500 ريال سعودي و يتم سداد الرسوم بعد القبول الأولي للبحث.

كلمة رئيس التحرير

الحمد لله وحده ، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه ،،، وبعد:
يعد التعليم حجر الأساس في بناء المجتمعات وتحقيق التنمية المستدامة ؛ إذ يسهم بدور كبير في تطوير المتعلمين ؛ وبناء شخصياتهم ، وصقل مواهبهم ، وإعدادهم للحياة ، والمشاركة الفاعلة في المجتمع ، ومع ما يشهده قطاع التعليم في الوطن العربي من متغيرات متسارعة طرأت على كافة جوانبه التربوية والتعليمية بات من الضروري مواكبة هذه التغيرات وملاحقة تلك المستجدات ، والبحث عن السبل التي يتم من خلالها إعداد الأفراد القادرين على مواجهة التحديات ومواكبة جميع المستجدات ، وامتلاك مهارات المستقبل بطرق علمية مستندة إلى نتائج الأبحاث والتجارب العلمية الرائدة.

ويتناول هذا العدد من المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي الخاص بالمؤتمر العلمي الدولي الخامس "التعليم في الوطن العربي مشكلات وحلول" العديد من الدراسات والأبحاث والتجارب والملصقات العلمية التي تهتم بالقضايا والمشكلات التي تواجه التعليم في الوطن العربي واقتراح الحلول الناجعة وفق أسس علمية ومعايير عالمية، وبذل معدوها جهدا كبيرا في إعدادها وإخراجها.

وفي هذا الصدد يطيب لنا أن نتقدم لهم بوافر الشكر والتقدير على جهودهم الرامية إلى تقويم التعليم وتطويره في ضوء نتائج البحث العلمي ، ويمتد الشكر والثناء لهيئة تحرير المجلة ، وفريق العمل الفني والإداري ، ولجان التحكيم والمراجعة التي لم تدخر جهدا في تصويب الأبحاث وتقويمها ، ومراجعتها ؛ لتخرج بالصورة المرجوة .وتجدد هيئة التحرير دعوتها للباحثين لتقديم أبحاثهم للنشر في المجلة ، كما تسعد بتلقي الآراء والمقترحات ، والملحوظات التي تسهم في تطويرها ، والارتقاء بها.

أ.د. مرضي بن غرم الله الزهراني

فهرس المحتويات

م	الاسم	عنوان البحث	رقم الصفحات
١.	د. بدرية بنت محمد عتيق الجعيد	منهجية التفكير التصميمي في التدريس لدى معلمات اللغة العربية بمكتب التعليم بغرب الطائف.	١٧-١
٢.	أ. بشرى بنت سند بن سالم الرويثي ^(١) د. إيمان بنت فهد بن فايز الشريف ^(٢)	فاعلية روبوت الدردشة Bot press المدعوم بنموذج ChatGPT في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة لدى طالبات الصف الأول ثانوي.	٣٣-١٨
٣.	أ. عنود هطيل معاشي الرويلي	دور البتر الانفعالي بين الأبناء في زيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن.	٥١-٣٤
٤.	أ. شبيخة بنت ناصر بن مسعود المشايخي	ممارسات معلمي العلوم في تطبيق التقييم التكويني: مراجعة منهجية للممارسات، والفاعلية، والتحديات.	٦٠-٥٢
٥.	أ.د. محمد عبد الله عسيري ^(١) أ. مرام جمعه الحجوري ^(٢)	تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الخبراء: دراسة استشرافية.	٧١-٦١
٦.	أ. نورا علي المعشني	مدى تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في بناء كفايات التدريس لمعلمي العلوم قبل الخدمة: مراجعة منهجية.	٨١-٧٢
٧.	أ. منابر مطير اللحاني ^(١) د. فيصل حويمد الشماسي ^(٢)	معوقات تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي من وجهة نظر الأكاديميين.	٩٣-٨٢
٨.	د. تركي بن حميد السلمي	فاعلية برنامج تدريبي في تحسين أداء معلمي الرياضيات في حل المسألة الرياضية وأثره على طلابهم: بحث إجرائي.	١٠٤-٩٤
٩.	أ.د. لمياء محمد إبراهيم ^(١) م.د. عبير سعيد محمد ^(٢) د. إستقلال عبد الوهاب الرقم ^(٣)	تأثير برنامج تعليمي - تدريبي باستخدام المستحدثات التكنولوجية على بعض المتغيرات البدنية والمهارية والفسولوجية لناشئات الكونغ فو.	١٢١-١٠٥
١٠.	أ. منى عبدالله احمد الجيزاني	مقترح لتحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمحافظة جدة (بنين - بنات).	١٣٦-١٢٢
١١.	د. نايف بن حجي العنزي	الذكاء الاصطناعي التوليدي وتحقيق نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية "اختبارات نافس أنموذجاً".	١٥٧-١٣٧
١٢.	د. أشواق محمد حسين الحسني ^(١) أ. هادي أحمد الشقيفي ^(٢)	إدارة المواهب المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة.	١٧٧-١٥٨
١٣.	أ. حصة محمد المطيري	درجة تصدي مديري المدارس للالزمة الاخلاقية وعلاقتها بتعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت.	١٩٢-١٧٨

٢١٠-١٩٣	التوسع في رياض الاطفال وفق مستهدفات رؤية ٢٠٣٠ بمنطقة عسير.	١٤. د. عبير صالح الصقر
٢٢٠-٢١١	ممارسات القيادة الفاعلة في دعم التنمية المهنية المستدامة في ضوء التمكين المدرسي.	١٥. أ. عبير فيصل إبراهيم خوج
٢٣٠-٢٢١	المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات وطرق علاجها.	١٦. أ. نورة دليغم العتيبي
٢٤٤-٢٣١	تطور استراتيجيات التعليم الالكتروني في الجامعات الجزائرية.	١٧. أ. دربالي وهيبه
٢٥٢-٢٤٥	استراتيجيات التدريس الذكية: الابتكارات والتحديات والتطبيقات في التعليم العربي.	١٨. أ. شيماء محمد علي هريدي
٢٦٣-٢٥٣	واقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم.	١٩. د. راضي الزويد
٢٧٤-٢٦٤	دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة.	٢٠. أ. زمردة عبد العزيز السماعيل
٢٨٦-٢٧٥	دور معايير التقويم والاعتماد المدرسي في تحسين جودة التعليم في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية.	٢١. أ. شيخه سعود سائر الشيباني
٢٩٦-٢٨٧	Predicting Obesity Rates in Children with Autism Spectrum Disorder Using Artificial Intelligence Algorithms: A Study on Physical Activity, Nutrition, and Sleep Habits.	٢٢. أ. امانى مساعد القثامي
٣١٧-٢٩٧	فاعلية برنامج قائم على الرسوم التوضيحية لتنمية مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لدى أطفال الروضة.	٢٣. أ. عائشة سليمان نايف الرحيلي الحربي
٣٤١-٣١٨	القيادة المرنة وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمدارس تعليم جازان.	٢٤. أ. فاطمة محمد يحيى الدرسي

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The methodology of design thinking in teaching among Arabic female-teachers at the Education Office in West Taif.

DR. BADRIAH MOHAMMED ATEEQ ALJUAID

Educational Supervisor at the Taif Education Department.

Email: badriah369.mj@gmail.com

منهجية التفكير التصميمي في التدريس لدى معلمات اللغة العربية بمكتب التعليم بغرب الطائف.

د. بدرية بنت محمد عتيق الجعيد

مشرفة تربوية بإدارة تعليم الطائف.

KEY WORDS:

Design thinking, methodology, Arabic language teachers, teaching.

الكلمات المفتاحية:

التفكير التصميمي، منهجية، معلمات اللغة العربية، التدريس.

ABSTRACT:

The study aims to identify the level of employment of Arabic language teachers for the methodology of design thinking in teaching, where the Arabic language teachers at the Education Office in West Taif were selected a random sample estimated at 158 for a study population of 271 following the descriptive analytical approach and using the questionnaire as a tool to collect information. The results of the study found that the level of employment of Arabic language teachers for the methodology of design thinking at different stages within the educational situation was low, as the percentage of empathy stage reached (40.6%).

The percentage of the problem definition stage was (35.1%), while the percentage of the test stage was (26.5%), and the percentage of the prototype stage was (26.4%), and the percentage of the idea generation stage was (25.6%), and it was found that there were differences at the level of significance (0.05) on the total degree of dimensions of the level of employment of Arabic language teachers for the design thinking methodology at different stages within the educational situation attributed to the variable of scientific qualification, in favor of the scientific qualification (master's). While there are no differences depending on the stage of teaching or years of experience.

The researcher recommended the need to adopt the design thinking methodology by Arabic language teachers in teaching practices, with the need to expand the scope of training on design thinking methodology inside and outside educational institutions, in addition to ensuring the creation of a supportive environment for attention to design thinking, in a way that enhances students' ability to innovate, working on designing study units that comply with the design thinking methodology and promote a culture of innovation in education, and striving to conduct research and scientific studies that measure the impact of design thinking methodology on the quality of outputs The educational process.

مستخلص البحث:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في التدريس، حيث أختيرت معلمات اللغة العربية في مكتب التعليم بغرب الطائف عينة عشوائية تُقدَّر بـ (١٥٨) لمجتمع دراسة يبلغ (٢٧١)، باتباع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في المراحل المختلفة داخل الموقف التعليمي كان منخفضاً، حيث بلغت نسبة مرحلة التعاطف (40.6%)، وبلغت نسبة مرحلة تعريف المشكلة (35.1%)، في حين بلغت نسبة مرحلة الاختبار (26.5%)، وبلغت نسبة مرحلة النموذج الأولي (26.4%)، أما نسبة مرحلة توليد الأفكار فبلغت (25.6%). وتبين وجود فروق عند مستوى الدلالة (0.05) على الدرجة الكلية لأبعاد مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في المراحل المختلفة داخل الموقف التعليمي، تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلمي؛ لصالح المؤهل العلمي (الماجستير)، بينما لا توجد فروق تبعاً لمرحلة التدريس أو سنوات الخبرة.

وأوصت الباحثة بضرورة تبني منهجية التفكير التصميمي من قبل معلمات اللغة العربية في الممارسات التدريسية، مع ضرورة توسيع نطاق التدريب على منهجية التفكير التصميمي داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، والحرص على إيجاد بيئة داعمة للاهتمام بالتفكير التصميمي؛ بما يُعزّز قدرة الطالبات على الابتكار، والعمل على تصميم وحدات دراسية تتوافق مع منهجية التفكير التصميمي وتُعزّز ثقافة الابتكار في التعليم، والسعي الجاد إلى إجراء البحوث والدراسات العلمية التي تقيس أثر منهجية التفكير التصميمي في جودة مخرجات العملية التعليمية.

أولاً: المقدمة:

يؤدي التعليم دوراً محورياً في إعداد جيل قادر على المنافسة والمساهمة في تحقيق مستهدفات الوزارة ورؤية المملكة ٢٠٣٠، وحتى تتمكن أي منظومة تعليمية من تحقيق ذلك في ظل التطورات المعاصرة الحديثة والتقدم التقني المتسارع؛ فيحتاج التعليم إلى طرق ابتكارية مستدامة لمواجهة العديد من التحديات المتغيرة ضمن متطلبات القرن الحالي.

واستجابة لهذه الحاجات؛ ظهرت عدة اتجاهات تعليمية حديثة تُعنى بتنمية المهارات المستهدفة، بوصفها إحدى عناصر الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام، عبر توظيف التفكير التصميمي؛ كونه منهجية علمية تُسهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، إلى جانب تقديم حلول ابتكارية في العملية التعليمية تواكب مستجدات العصر.

والفكر التصميمي من المنهجيات الحديثة المتوافقة مع التعلم القائم على المتعلم، وباستخدام هذه المنهجية تُعد المعلمة صانعة للتغيير في إطار منهجي تعليمي؛ وذلك بإكساب الطالبة عدة مهارات في التفكير التباعدي والتقاربي، وهما جوهر التفكير التصميمي.

كما يمكن توظيف التفكير التصميمي في تحسين الممارسات التدريسية؛ بما ينعكس إيجاباً على جودة مخرجات التعليم، باستثماره في تعزيز مهارات الطالبات، وتشجيعهن على الاستكشاف والتجريب من خلال عدة نماذج تساعدن على إيجاد حلول ابتكارية للمشكلات والتحديات التي تواجههن في بيئة تفاعلية جاذبة ومُشوّقة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

في ظل تبني وزارة التعليم للتوجيهات العالمية الحديثة في التدريس عبر مؤسساتها التعليمية، واستجابة للاهتمام العالمي لهذا النوع من التفكير، الذي عزّزه واقع الميدان التعليمي، وأظهر مدى الحاجة إلى منهجية تفكير قادرة على تنمية مهارات الطالبات في البحث والنقصي وحل المشكلات؛ ومن ثم خلق طالبة مفكرة ومُبدعة قادرة على المنافسة محلياً ودولياً.

وفي ظل الحاجة إلى منهجية تفكير ابتكاري تلبّي التوجّهات الحديثة في التعليم، وقصور التطبيق العملي لهذا النوع من التفكير في الميدان التعليمي؛ بدأ التفكير التصميمي يحظى باهتمام من قبل بعض الباحثين والدارسين، فظهرت الدراسات التي تؤكد أهمية تطبيق التفكير التصميمي، وفاعليته في رفع التحصيل الدراسي للطلبة، وزيادة تفاعلهم ومشاركاتهم خارج الصف وداخله، إلى جانب دوره في مساعدة المعلمات على مواجهة التحديات، وخلق بيئة تمكينية داعمة للطالبات.

وهذا ما أكّده بعض الدراسات كدراسة (الشايح، ٢٠٢٤م)، التي أكّدت دور التفكير التصميمي في إيجاد بيئة تنافسية إيجابية لتبادل المعلومات والأفكار، إلى جانب تشجيع المعلمات على إيجاد حلول مبتكرة في الممارسات التدريسية. كما أكّدت دراسة (العنزي والعمرى، ٢٠١٧م) مدى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي؛ لذا ارتأت ضرورة اعتماد البرنامج التدريبي القائم على التفكير التصميمي المُستخدَم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين.

ومن الدراسات التي أكّدت أهمية تنمية مهارات الابتكار - من خلال منهجية تعليمية فاعلة تركز على التفكير التصميمي- ما توصّل إليه (الحابش والسليمان، ٢٠٢٣م) بأن التفكير التصميمي أسهم في التشجيع على العمل الجماعي والابتكار والمسؤولية في اتخاذ القرارات، إلى جانب استخدامه إطاراً منهجياً في التدريس لإنتاج حلول ومشاريع إبداعية.

وكل هذا كان دافعاً إلى البحث في منهجية التفكير التصميمي بهذه الدراسة، ومعرفة مدى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في التدريس.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في التدريس؟ ومنها الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في المراحل الآتية: (مرحلة التعاطف- مرحلة تعريف المشكلة- مرحلة توليد الأفكار- مرحلة النموذج الأولي- مرحلة الاختبار) في التدريس؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسط تقديرات المعلمات على أداة الدراسة، والمتعلقة بمستوى توظيف منهجية التفكير التصميمي، تُعزى إلى (سنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي، ومرحلة التدريس)؟

أهداف الدراسة:

١. معرفة مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في المراحل الآتية: (مرحلة التعاطف- مرحلة تعريف المشكلة- مرحلة توليد الأفكار- مرحلة النموذج الأولي- مرحلة الاختبار) في التدريس؟
٢. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسط تقديرات المعلمات على أداة الدراسة، والمتعلقة بمستوى توظيف منهجية التفكير التصميمي، تُعزى إلى (سنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي، ومرحلة التدريس)؟

أهمية الدراسة:

١. تُعدّ هذه الدراسة استجابة للاتجاهات الحديثة التي دعت إلى استخدام التفكير التصميمي في العملية التعليمية.
٢. تُمثّل هذه الدراسة إطاراً منهجياً علمياً؛ لتوجيه أنظار المعلمين إلى استخدام التفكير التصميمي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعليمي.
٣. تُركّز هذه الدراسة على الممارسات التدريسية المبتكرة المُستدامة؛ لمواجهة التحديات في المؤسسات التعليمية من خلال التفكير التصميمي.
٤. تُشجّع هذه الدراسة البحوث المستقبلية؛ لاستثمار نماذج التفكير التصميمي في تطوير المناهج والبرامج والأنشطة.

حدود الدراسة:

- خضعت هذه الدراسة للحدود الآتية:
- الحدود الموضوعية:** اقتصر على معرفة مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في المراحل الآتية: (مرحلة التعاطف - مرحلة تعريف المشكلة - مرحلة توليد الأفكار - مرحلة النموذج الأولي - مرحلة الاختبار) داخل الموقف التعليمي.
- الحدود البشرية والمكانية:** اقتصر على هذه الدراسة على معلمات اللغة العربية في مكتب التعليم بغرب الطائف.
- الحدود الزمانية:** طُبِّقت الدراسة في الفصل الثاني لعام ١٤٤٦هـ.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:**التفكير التصميمي:**

قد يتبادر إلى ذهن القارئ أن كلمة التصميم في مصطلح (التفكير التصميمي) يُقصد بها: تصميم الجرافيك، أو تصميم هيكل هندسي أو منتج معين؛ ولكن التصميم هنا يُقصد به: تصميم الحلول للمشكلات والتحديات التي تواجه الإنسان، من خلال التفكير الابتكاري (هوارى والمعمار، ٢٠١٩م، ١٢).

ويعرّف بيكمان وباري التفكير التصميمي بأنه: عملية تطويرية للممارسات والأدوات التصميمية لابتكار منتجات حديثة وحلول عملية إبداعية لحلّ المشكلات، وتلبية حاجات المجتمع ورغباته (Beckman & Barry, 2007, 25-56).

في حين يعرفه بروان بأنه: منهجية ابتكارية تتمحور حول الإنسان، يُستخدم فيها أدوات المصمّم لتلبية احتياجات الناس، مع الاستفادة من الموارد التقنية المتاحة؛ التي تضمن نجاحه في المشاريع التجارية (Brown, 2009, 84-92).

ووصفه رازوق وشوت بأنه: إحدى المهارات التي تُستخدم في حلّ المشكلات وتطوير الأدوات والوسائل بطريقة مبتكرة، ويحتاجها الطلبة في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين (Razzouk & Shute, 2012, 330-348).

بينما أوضح هنريكسن وريتشاردسون أنه: الكيفية التي من خلالها يتعامل الطالب مع المناهج الدراسية والمهام والأنشطة التعليمية، وحلّ المشكلات بطرق ابتكارية واعدة في سياق التعلّم (Henriksen & Richardson, 2017, 140-135).

ومما سبق؛ يُستنتج أن التفكير التصميمي إستراتيجية تُوظف التفكير الإبداعي والنقدي لدى الطلبة؛ لتوليد أفكار ابتكارية لمواجهة التحديات؛ ومن ثمّ يمكن أن يُعرّف إجرائياً بأنه: إستراتيجية تعليمية تُسهم في خلق بيئة تعليمية تفاعلية لتنمية مهارات الطلبة، وإشراكهم في حلّ المشكلات والتحديات بطريقة مبتكرة ومستدامة وذات كفاءة؛ بما يلبي حاجاتهم، والمساهمة الفاعلة في الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

١. دراسة (الشايح، ٢٠٢٤)، بعنوان: (برنامج تدريبي قائم على مراحل التفكير التصميمي وأثره في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلمين).

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على مراحل التفكير التصميمي في تنمية الكفايات الرقمية لدى معلمات المرحلة الثانوية، وتوصّلت إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$)، بين متوسط درجات المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي في أداة البحث؛ لصالح التطبيق البعدي، ووجود أثر بدرجة كبيرة للبرنامج التدريبي القائم على مراحل التفكير التصميمي في تنمية جميع الكفايات الرقمية لدى معلمات المرحلة الثانوية.

٢. دراسة (الحابش والسليمان، ٢٠٢٣م)، بعنوان: (تصميم مُقترح لتطبيق نموذج التفكير التصميمي في بيئة التعلم المُدمج).

هدفت الدراسة إلى تصميم مُقترح لتطبيق نموذج التفكير التصميمي في بيئة التعلم المدمج، واستخدم الباحث المنهج الظاهراتي لتحقيق ذلك الهدف، وتمثّلت أداة الدراسة في مقابلة شبه منظمة؛ لإجراء المقابلة مع المشاركين من أعضاء هيئة التدريس والمعلمين العاملين في الميدان التعليمي بمحافظة جدة، وخلصت الدراسة إلى: بناء نموذج واضح المعالم والمكونات للتفكير التصميمي في بيئة التعلّم المُدمج، وتحديد ملامح تطبيقه في العملية التعليمية.

٣. دراسة (الزبيدي وبني خلف، ٢٠٢٠م)، بعنوان: (أثر تدريس وحدة تعليمية في العلوم قائمة على التفكير التصميمي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثامن في ضوء التفكير الشكلي).

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر تدريس وحدة تعليمية في العلوم، قائمة على التفكير التصميمي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثامن في ضوء التفكير الشكلي لديهن، باستخدام المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٦) طالبة، وطُبِّقت أداة الاختبار،

بينما تتميز عنها بأنها سلّطت الضوء على مستوى توظيف معلومات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في التدريس.

كما تمتاز الدراسة بكونها أولى الدراسات التي تناولت التفكير التصميمي في التدريس بمكتب التعليم في غرب الطائف، حيث لم يُعثر على دراسات أو أبحاث تناولت هذا الموضوع -في حدود علم الباحثة واطلاعها- ولعل هذه الدراسة أجريت في الوقت المناسب في ظل تمكين المدرسة، وتزامناً مع التوجيهات الحديثة التي تُعزّز ثقافة الابتكار المرتبطة بروية المملكة ٢٠٣٠.

ثالثاً: الإطار النظري:

فلسفة التفكير التصميمي في التعليم:

يعدُّ التفكير التصميمي من الاتجاهات الحديثة التي تُعزّز الابتكار في البيئة التعليمية، وقد ظهر في تعليم التفكير الإبداعي والنقدي، وهو منهجية تُستخدم في الكشف عن المشكلات المعقّدة، وإيجاد الحلول المبتكرة لها، حيث يُعنى التفكير التصميمي بمعرفة العمليات والطرق التي يستخدمها المصمّمون، وفهم آلية تعاملهم مع المشكلات في أثناء البحث عن الحلول، مع ضرورة التركيز على المستفيد، والحرص على تحقيق التوازن بين ما هو مرغوب من وجهة نظر المستفيدين وما هو ممكن تنفيذه وتطويره (Withell and Haigh, 2013, 14-17).

وقد دُمج التفكير التصميمي مع التعليم؛ لإيجاد حلول ابتكارية تعليمية وتكيفية بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين؛ إذ يُشجّع على التفكير خارج الصندوق؛ مما يُسهم في بناء ثقافة الابتكار، ويساعد على مواجهة التحديات بطريقة منهجية ابتكارية وإحداث تفكير جديد، فجوهر التفكير التصميمي أنه يعمل على تحويل الفكرة التي تقوم على التصميم؛ إلى طريقة تعتمد على التجربة والملاحظة والتطبيق لتحديد المشكلة؛ ومن ثم إيجاد حلول لها (Simon, 1996, 245-257).

ويُتيح التفكير عبر التصميم استثمار إبداعات الطلبة وابتكاراتهم، عن طريق التأمل الذاتي في بناء المعرفة، وتوليد الأفكار، مع تسليط الضوء على الجوانب والمعايير الأخلاقية للمعرفة والابتكار التي ترتبط بروح التعليم (kohl, 2015, 201-223).

ويُسهم تبني ثقافة الابتكار في البيئة التعليمية في إيجاد حلول تعليمية مبتكرة مرنة وفاعلة؛ تُلبّي احتياجات المعلمين والمتعلمين المختلفة بطريقة إبداعية مبتكرة؛ ومن ثم خلق بيئة تعليمية أكثر استجابة وتكيفاً مع التحديات والتغيرات المستمرة.

أهمية التفكير التصميمي:

١. العناية والتركيز على فهم احتياجات الفئة المستهدفة وتحقيق مُتطلباتها.

وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في درجة اكتساب المفاهيم الفيزيائية، تُعزى إلى إستراتيجية التدريس المبنية على التفكير التصميمي، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتطوير مناهج العلوم وفقاً لإستراتيجية التفكير التصميمي.

٤. دراسة (الناجي، ٢٠٢٠م)، بعنوان: (نموذج تطوير المنهج باستخدام التفكير التصميمي).

هدفت الدراسة إلى تحديد خطوات التفكير التصميمي، وإعداد أنموذج لتطوير المنهج باستخدام التفكير التصميمي، والتأكد من مناسبة النموذج وإمكانية تطبيقه في الواقع، واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وتوصّلت الدراسة إلى مناسبة خطوات النموذج وإجراءاته لتطوير المنهج بنسبه مرتفعة جداً قدرها (٩٩,٥٪)، وإمكانية تطبيقه في الواقع بنسبه مرتفعة جداً قدرها (٩٨,٣٪).

٥. دراسة (رزق، ٢٠١٨م)، بعنوان: (أثر إستراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة).

هدفت الدراسة إلى التّعرف على أثر استخدام إستراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، ومقياس الكفاءة الذاتية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) في تنمية الكفاءة الذاتية عند طالبات المرحلة المتوسطة في تدريس مادة الرياضيات؛ لصالح المجموعة التي درست بمدخل التفكير التصميمي.

٦. دراسة (العززي والعمرى، ٢٠١٧م)، بعنوان: (فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك).

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في مدينة تبوك، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واختبار تورنس للتفكير الإبداعي، وبرنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في دراستهما، وتوصّلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤ α) بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة؛ لصالح المجموعة التجريبية.

ومن الملاحظ أن معظم هذه الدراسات أجمعت على أثر وفاعلية تطبيق منهجية التفكير التصميمي في التعليم، ودوره في تحسين مُخرجات التعليم بشكل عام، وتشترك هذه الدراسة مع سابقتها في تناولها للتفكير التصميمي بوصفه منهجية ابتكارية بنماذج مختلفة، وفي بعض المُتغيّرات؛

- التفكير التكاملي: أي النظر إلى الأحداث بصورة كلية لا جزئية.

- الحرص على تعلّم مهارات التعاون والاتصال الفعّال مع الآخرين.

- استخدام المنطق في حلّ المشكلات Dunne (& Martin, 2006, 512-523).

وتكمن ممارسة التفكير التصميمي بالتعليم في الإيمان بقدرة الطالبة على الابتكار والإبداع.

نماذج التفكير التصميمي:

تُعدّ نماذج التفكير التصميمي وسيلة تُبيّن كيف يفكر المصمّمون ويقترحون حلولاً ابتكارية لمشكلاتهم؛ ليصبحوا فاعلين في إطار عمل موحد ابتكاري، وهذه النماذج هي:

١. نموذج التصميم المتمركز حول الإنسان:

وهو النموذج الذي وضعته وكالة التصميم (IDEO) عام ٢٠٠١، ويشمل ثلاث مراحل؛ وهي: الإلهام (Inspiration)، ثم الفكرة (Ideation) أو التّصوّر، ثم التنفيذ (Implementation)، مع تحديد الأنشطة الواجب العمل عليها في هذه المراحل. (Brow, 2009, 6-24).

٢. نموذج (HCD):

يرتكز هذا النموذج على ثلاثة محاور؛ وهي: السمع والابتكار والتنفيذ، ويعدّ هذا النموذج تطوّرًا للنموذج الذي وضعته وكالة التصميم (IDEO)، مع اعتماده على سبع عمليات، وهي: التعاطف، والتفأول، والثقة الإبداعية، والصناعة، والغموض، والتعلّم من الفشل (IDEO, 2015).

٣. نموذج ستانفورد (HPI Standford):

أسست جامعة (ستانفورد) في ولاية كاليفورنيا مدرسة التصميم، التي اهتمت بتوظيف إستراتيجية التفكير التصميمي بمراحل الخمس للعملية التعليمية التعلّمية على جميع مستوياتها؛ وهي: التعاطف، والتحديد، والتّصوّر وتوليد الأفكار، والنماذج الأولية، والاختبار. وبدعم من معهد هنري فورد للتعلّم؛ قدّمت جامعة (ستانفورد) العديد من البرامج للمعلمين لتفعيل هذه الإستراتيجية في الموقف التعليمي، مع نشر الأدلة التوضيحية لتطوير مهارات المعلمين والطلبة في التفكير التصميمي، وحثّ التربويين على تبني إستراتيجية التفكير التصميمي في ممارساتهم (d.school, 2016).

٤. نموذج بوتسدام (HPI Potsdam):

وهو نموذج طوّر في جامعة بوتسدام، يشمل ست مراحل؛ وهي: الفهم، والملاحظة، ووجهات النظر، والفكرة، والنموذج الأولي، والاختبار (المطيعي، ٢٠٢١م، ٤٢٢).

٢. التشجيع على تقديم حلول إبداعية خارجة عن المألوف في مواجهة التحديات.

٣. بناء ثقافة المرونة والتكيف مع المتغيّرات.

٤. يُعزّز مبدأ التعاون والعمل الجماعي.

٥. يُتيح حرية التعبير عن الأفكار والمشاعر بصورة أكثر ابتكاراً وفاعلية.

٦. يُساعد على الشعور بالاستقلالية، والقدرة على اتخاذ القرارات (Lokwod Bapqi, 2018, 36-68).

مميزات التفكير التصميمي:

١. إنشاء حلول مبتكرة مستدامة واقعية قابلة للتطبيق.

٢. تحقيق التوازن بين المشكلة والحلّ الذي طوّر.

٣. التّكامل الموجّه، حيث يساعد على التفكير في ثلاثة عوامل في آن واحد؛ وهي: المشكلة، والموارد المتاحة، والتحديات والصعوبات.

٤. التوجّه المزدوج، حيث يُشجّع على تنمية التفكير التباعدي والتقاربي.

٥. التوجّه بالنموذج الأولي: أي التعبير عن الأفكار بطريقة ملموسة؛ مما يجعل الأفكار أكثر إقناعاً، ويزيد من القدرة على رؤية أبعاد المشكلة بشكل أكثر وضوحاً (عيد، ٢٠٢١، ١٥٩٧).

مبادئ التفكير التصميمي:

هناك مبادئ للتفكير يعمل من خلالها التفكير التصميمي؛ وهي:

١- التعلّم من الفشل: في أثناء عملية التفكير التصميمي ليست كل التجارب المطروحة مُجدية؛ بل إنها مُعرّضة للفشل.

٢- التعاطف: يقوم التفكير التصميمي على الإحساس بالآخرين، وتفهم احتياجاتهم ورغباتهم.

٣- الثقة الإبداعية: أي أن كل شخص يملك القدرة على الإبداع وتصميم حلول إبداعية مناسبة.

٤- الغموض: يبدأ التفكير التصميمي في البحث عن حلّ للمشاكل التي لا يُعرف لها حلّ.

٥- التفأول والإيجابية: يُقصد به تبني جميع الاحتمالات في أثناء عملية التفكير التصميمي.

٦- التكرار: التفكير التصميمي منهجية تكرارية في حلّ المشكلات من أجل التحسين والتطوير.

٧- التجريب: يعتمد التجريب في التفكير التصميمي على الحدس (هواري، المعمار، ٢٠١٩، ١٥-١٦).

أسلوب المصمّم في التفكير:

يُسهّم التفكير التصميمي في تكوين بيئة مدرسية مُثيرة تُعزّز مهارات التفكير، والارتقاء بأداء الطلبة، من خلال التفكير الإبداعي والناقد، مع إكسابهم أسلوب المصمّم في التفكير، حيث يُركّز هذا الأسلوب على عدة مهارات، منها:

٥. النموذج الماسي المزدوج:

هو نموذج طُوّر من خلال مجلس التصميم البريطاني عام ٢٠٠٤، ويتكوّن من أربع مراحل؛ وهي: الاكتشاف، والتحديد، والتطوير، والتسليم.

-ويتكوّن من جانبين، الأول: خاص بمساحة العمل على المشكلة، ويتضمّن: اكتشاف المشاكل والفرص المتاحة، إلى جانب جمع المعلومات المتعلّقة بالمشكلة، والفرص وتحليلها؛ بما يُسهم في حلّ تلك المشاكل بفاعلية.

والثاني: خاص بمساحة العمل على إيجاد الحلول، ويتضمّن تطوير الأفكار والحلول، وبناء نموذج أولي مع اختبارها؛ للتحسين بشكل مستمر، ثم يتم نشر تلك الحلول بأشكال مختلفة تناسب المستفيد، واختبارها بشكل نهائي؛ للتأكد من مدى تحقيق الأهداف المنشودة منها (Gronman & Lindfors, 2021, 225-235).

٦. نموذج خدمات التفكير التصميمي:

يتكوّن هذا النموذج من أربع مراحل؛ وهي: الاكتشاف، والإبداع، والتأمل، والتنفيذ (المطيعي، ٢٠٢١م، ٤٢٣).

٧. نموذج ست المراحل المتطور:

يتكوّن هذا النموذج من ست مراحل؛ وهي: النشأة، والتعاطف، والتجريب، والتفصيل، والتحليل، والعرض، والتמיד. وقد طور بوصفه جزءاً من مشروع (D-THINK) (المطيعي، ٢٠٢١م، ٤٢٣).

وترى الباحثة إمكانية مزج أكثر من نموذج مع بعض، وعلى سبيل المثال، فإن النموذج الماسي المزدوج يمكن مزجه مع نموذج بوتسدام، حيث تدخل مرحلة الفهم والملاحظة والتعرّف على وجهة النظر في مساحة العمل على تحليل المشكلة، في حين تدخل مرحلة توليد الأفكار والنموذج الأولي واختبارها ضمن مساحة العمل على إيجاد الحلول.

وقد ارتأت الباحثة توظيف نموذج ستانفورد في الدراسة الحالية؛ لشموليته ووضوحه ومرونته؛ كونه أكثر قابلية للفهم والتطبيق من قبل المعلمات والطالبات، ولا يعني هذا عدم فعالية بقية النماذج، بل إن الخصائص التي يميّز بها التفكير التصميمي تجعل من نماذجه أداة فاعلة في حلّ المشكلات بطرق ابتكارية؛ كونه يميّز بالتركرارية، وتعدّد التخصصات، والتمركز على الإنسان.

مراحل التفكير التصميمي لنموذج ستانفورد:

يمر التفكير التصميمي في نموذج ستانفورد بعدة مراحل؛ يمكن تلخيصها كالآتي:

١. التعاطف (Empathy):

يعدّ أول مرحلة من مراحل التفكير التصميمي في فهم شعور الفئة المستهدفة - المقصود بهم الطلبة في الدراسة الحالية - وفهم التحديات التي يواجهونها من خلال التعايش معهم.

ومن الأدوات المعينة على ذلك: الملاحظات، والمقابلات، وخرائط التعاطف، ومجموعات التركيز.

٢. تحديد المشكلة (Define):

يبدأ هنا تحديد المشكلة الحقيقية لدى الفئة المُستهدفة؛ لتبدأ مساحة تحديد المشكلة في التطوّر عبر فهم التحديات التي تواجههم من عدة منظورات. ومن الأدوات التي تساعد على تحديد المشكلة: تحديد السبب الجذري، وطرح الأسئلة الكيفية، ورسم الخرائط الإجرائية، وتحليل معالجة المعلومات، وتحليل المهام.

٣. توليد الأفكار (Ideat):

تصوّر الأفكار أو توليدها من المراحل المهمة في التفكير التصميمي، ومشاركة الفئة المُستهدفة في توليد الأفكار من الأمور المهمة، مع الأخذ في الحسبان إيجاد مساحة آمنة لتوليد أكبر عدد من الأفكار؛ بما يعني مزيداً من الحلول المُقترحة، مع تأجيل إصدار الأحكام عليها. ومن أدواته: العصف الذهني بصوره المختلفة، والخرائط الذهنية.

٤. النموذج الأولي (Protoype):

يأتي بعد وضع عدة أفكار وحلول مبتكرة واختيار أفضلها؛ إعداد نموذج ملموس للحلّ أو للفكرة المُقترحة بوصفه نموذجاً أولياً، وقد يأخذ النموذج الأولي عدة أشكال: مجسمات أو مسودات أولية، أو قصصاً أو رسوماً تخطيطية؛ وهنا يجب تعلّم الطلبة أن فشل النموذج هو طريق لوجود حلّ أفضل.

٥. التجربة (Test):

وهذه المرحلة هي الأخيرة في التفكير التصميمي، وفيها يُنقل من التخطيط والإعداد للنموذج الأولي إلى التجربة والتنفيذ، بحيث يكون قابلاً للمشاركة مع الآخرين، والحصول على التغذية الراجعة؛ لتحسين النموذج وتطويره، ومن ثمّ تنفيذه على أرض الواقع.

وفي هذا السياق، من المهم الإشارة إلى أن مراحل التفكير التصميمي تعدّ عملية غير خطية قابلة للتكرار: أي يمكن الرجوع إلى مرحلة سابقة أو أكثر للمراجعة والتعديل (Shively, Stith&Rubenstein, 2018, 149-158).

ومن الملاحظ عند تطبيق مراحل التفكير التصميمي في التدريس؛ أنه يحكمها أربعة أنماط من التفكير؛ وهي: التفكير المتمحور حول الطالب، ونمط التفكير التعاوني، ونمط التفكير المتفائل، ونمط التفكير التجريبي (IDEO, 2015).

التفكير التصميمي في سياق التعليم:

التفكير التصميمي من أبرز الإستراتيجيات التي يحتاج إليها المعلم؛ لتقديم حلول إبداعية ابتكارية تلبي احتياج الطلبة، إلى جانب دورها في تطوير مَلَكَات التعلّم لديهم؛ وبناء على ذلك يمكن تطبيقه على التحديات التي تواجه الطلبة في الموقف التعليمي، أو على التحديات التي تواجه المعلم في البيئة المدرسية أو في أثناء الممارسات التدريسية.

ويُعدّ التفكير التصميمي نهجًا مُتفردًا بفاعليته يمكن تطبيقه في مجالات متنوعة - سواء في تطوير المناهج، أو تحسين البيئات التعليمية، أو تصميم الأدوات التعليمية- بهدف تحسين جودة العملية التعليمية.

رابعاً: منهجية البحث وإجراءاته:

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف البحث، الذي بواسطته أُستعرض الإطار النظري لمنهجية التفكير التصميمي، وعرض أبرز الأدبيات والجهود العلمية المُتعلّقة بها، إلى جانب تحليل نتائج الاستبانة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمات اللغة العربية بمكتب التعليم في غرب الطائف للتعليم العام، والبالغ عددهنّ (٢٧١) معلمة، وأُستخدمت العينة العشوائية حيث حُصل على عينة بلغ عددها (١٥٨) معلمة.

خصائص أفراد الدراسة: يشمل هذا الجزء المُتغيّرات المُستقلّة المُتعلّقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة، ممثلة في: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومرحلة التدريس)، وفي ضوء هذه المُتغيّرات يمكن تحديد خصائص أفراد الدراسة كالآتي:

١. المؤهل العلمي:

جدول رقم (١): التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
دبلوم	22	14%
بكالوريوس	126	79.7%
ماجستير	10	6.3%
المجموع	158	100%

يوضّح الجدول رقم (١) التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفق المؤهل العلمي، فغالبية أفراد عينة الدراسة كنّ من حملة الشهادة الجامعية (بكالوريوس)، حيث بلغ عددهنّ (١٢٦) فرداً، ويُمثّلن (٧٩,٧٪) من العينة الكلية، بينما تضمّنت العينة (٢٢) فرداً بنسبة (١٤٪) من حملة شهادة الدبلوم، وكان (١٠) أفراد بنسبة (٦,٣٪) من حملة شهادة الماجستير؛ ويدلّ هذا على أن أفراد العينة لهنّ تأهيل علمي يُمكنهنّ من تكوين خبرة عن موضوع الدراسة.

٢. مرحلة التدريس:

جدول رقم (٢): التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق مُتغيّر مرحلة التدريس.

مرحلة التدريس	العدد	النسبة المئوية
ابتدائي	84	53.2%
متوسط	40	25.3%
ثانوي	34	21.5%
المجموع	١٥٨	١٠٠٪

والتعرّف على احتياجات الطالبات، وفهم الصعوبات التي تواجههنّ، وما الذي يُثير اهتمامهنّ؛ لتبدأ المعلمة بتحديد المشكلة التعليمية التي يواجهنها، عبر جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن تلك المشكلة، وصياغتها بعبارة واضحة محددة، ثم تبدأ المعلمة في التفكير بطرق مبتكرة لحلّ هذه المشكلة، وذلك بتنظيم جلسات عصف ذهني مع الطالبات؛ لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار - دون النظر إلى كفاءتها- ويمكن مشاركة المعلمات في مثل هذه الجلسات.

وفي هذه المرحلة يُكتفى بطرح الأفكار وتدوينها فقط دون الخوف من طرح أفكار جديدة أو إبداعية، وبعدها تُختار بعض الأفكار المناسبة لاحتياج الطالبات وتحويلها إلى نماذج أولية قابلة للتطبيق؛ تبدأ بعدها مرحلة تقييم النموذج وذلك بعد تجربته، ومراقبة كيفية تفاعل الطالبات معه، والاستفادة من التغذية الراجعة حياله - سواء أكان من قبل الطالبات أو المعلمات- لتحسين النموذج وتعديله. وتُكرّر هذه العملية حتى تصل المعلمة إلى الحل الأمثل، وبعدها يُعمّم على نطاق أوسع في الفصول الدراسية بمشاركة بقية المعلمات، والتفكير في كيفية تطبيق هذا الحل في سياقات تعليمية أخرى. وفي نهاية المطاف يُقيّم أثر تطبيق هذا الحلّ في تعلّم الطالبات وتحصيلهنّ الدراسي من خلال أدوات قياس الأثر المتنوّعة.

ويمكن تبني منهجية التفكير التصميمي من قبل الطالبات، حيث تطرح المعلمة مشكلة واقعية مرتبطة بمعرفة علمية بطريقة شيقة؛ تُشجّع الطالبات على الإحساس بالمشكلة أو التحدّيات التي تواجههنّ، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن المشكلة بطرق مختلفة، مع إتاحة طرح الأسئلة الاستفهامية من قبل الطالبات، التي تساعدنّ على فهم المشكلة والتفاعل معها بطريقة أعمق، ثم تحديد المشكلة على ضوء المعلومات التي جُمعت وصياغتها على شكل سؤال ملهم/ بعبارة واضحة محددة؛ ليبدأ العمل عليها في مجموعات تعاونية؛ لطرح الحلول الإبداعية الممكنة عبر توظيف الأساليب والإستراتيجيات المُحفّزة؛ للوصول إلى أكبر قدر من الأفكار الجديدة المتنوّعة دون النظر إلى جودتها والاكتفاء في هذه المرحلة فقط بتدوينها، وبعدها يُحدّد الأفضل منها، والعمل على تجربتها من خلال بناء نموذج مُقترح بسيط غير مكلف، ومشاركتها مع أقرانهنّ ضمن مجموعة عمل تعاونية في عملية تكرارية؛ بهدف الحصول على الملاحظات والتغذية الراجعة، والاستفادة منها في اختبار ذلك النموذج وتطويره وتقييمه بأدوات التقييم المتنوّعة، بوصفها آخر مرحلة من مراحل التفكير التصميمي، مع ضرورة تشجيع الطالبات من قبل المعلمة، وبتّ روح التفاؤل، والإيمان بقدرتهنّ على تطوير الحلول الإبداعية وحلّ المشكلات بطرائق متنوّعة (IDEO;2015).

(مرحلة التعاطف- مرحلة تعريف المشكلة- مرحلة توليد الأفكار- مرحلة النموذج الأولي- مرحلة الاختبار). واختارت الباحثة لمعرفة الاستجابة الاختيار لبديل من خمسة بدائل، وفق مقياس ليكرت الخماسي الذي يُمثل توظيف منهجية التفكير التصميمي بمستوى (عالٍ جداً - عالٍ - متوسط - منخفض- منخفض جداً)، حيث أُعطيت الدرجة (٥) وزناً لكل إجابة (عالٍ جداً)، والدرجة (٤) وزناً لإجابة (عالٍ)، والدرجة (٣) وزناً لإجابة (متوسط)، والدرجة (٢) وزناً للإجابة بـ(منخفض)، والدرجة (١) وزناً للإجابة بـ(منخفض جداً)، وبعد ذلك حُسب المتوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وأُعتمد ميزان تقديري وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي؛ لتفسير نتائج المتوسط الحسابي كالآتي: يُفسّر المتوسط الحسابي (من ١ إلى ١,٨٠) بـ(منخفض جداً)، و(من ١,٨١ إلى ٢,٦٠) بـ(منخفض)، و(من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠) بـ(متوسط)، و(من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠) بـ(عالٍ)، و(أكبر من ٤,٢٠) بـ(عالٍ جداً). وقد تُحقّق من صدق أداة الدراسة وثباتها بالأساليب الآتية:

أولاً: صدق الأداة:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكّمين):** عُرضت أداة الدراسة بصورتها الأولية على عدد من المحكّمين أعضاء هيئة التدريس وعددهم (١٠) من جامعات مختلفة، وقد أبدوا آراءهم في أداة الدراسة، وعُدّلت بعض الأبعاد والعبارات وفق مرئيات المحكّمين، وعُدّلت الأداة لتكون بصورتها النهائية صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

- **صدق الاتساق الداخلي:** يُقصد بالصدق الداخلي للأداة: مدى ارتباط كل عبارة من عبارة البُعد مع الدرجة الكلية للبُعد، وقد أُستخدم مُعامل الارتباط بيرسون؛ للتأكد من ارتباط العبارات، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (٤): معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأبعاد مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.

المحور الأول					
البُعد	الرقم	معامل الارتباط مع درجة البُعد	البُعد	الرقم	معامل الارتباط مع درجة البُعد
ثالث	١	**٦١٧.	الثالث	١	**٦٥٤.
	٢	**٦٣٤.		٢	**٧٠٤.
	٣	**٨٢٣.		٣	**٨٣٧.
	٤	**٨٢٣.		٤	**٨٣٧.
	٥	**٧٨١.		٥	**٨١٣.
	٦	**٧٠٨.		٦	**٧٣٤.
	٧	**٥٧٧.		٧	**٦٠٠.
رابع	٨	**٥٨٠.	الرابع	٨	**٨٤٧.
	٩	**٦٦٠.		٩	**٨٥٤.
	١٠	**٦٧٦.		١٠	**٨٣٦.
خامس	١	**٧٣٣.	الخامس	١	**٧٣٣.
	٢	**٧٠٩.		٢	**٧٠٩.
	٣	**٧٥٦.		٣	**٧٥٦.
	٤	**٨٧٢.		٤	**٨٧٢.
	٥	**٥٨٧.		٥	**٥٨٧.

** تشير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١). * تشير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يوضّح الجدول رقم (٢) التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفق مرحلة التدريس، حيث إن أكثر من نصف أفراد عينة الدراسة هن معلمات في المرحلة الابتدائية؛ بلغ عددهن (٨٤) معلمة؛ يمثلن (٥٣,٢٪) من العينة الكلية، يليها المرحلة المتوسطة بعدد (٤٠) وبنسبة (٢٥,٣٪)، وتضمّنت العينة (٣٤) معلمة بنسبة (٢١,٥٪) من معلمات المرحلة الثانوية؛ مما يُعزّز شمولية الدراسة، ويُمكن من تعميم نتائجها على جميع المراحل الدراسية.

٣. سنوات الخبرة في التدريس:

جدول رقم (٣): التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق مُتغيّر سنوات الخبرة في التدريس.

سنوات الخبرة في التدريس	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات.	٣	١,٩%
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات.	١	٠,٦%
من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة.	٥٢	٣٢,٩%
١٥ سنة فأكثر.	١٠٢	٦٤,٦%
المجموع	١٥٨	١٠٠٪

يبين الجدول رقم (٣) التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفق سنوات الخبرة، حيث يتضح أن غالبية أفراد عينة الدراسة خبرتهن العملية (١٥ سنة فأكثر)، وقد بلغ عددهن (١٠٢) بنسبة (٦٤,٦٪) من العينة الكلية، وبلغ عدد اللاتي خبرتهن العملية (من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة) (٥٢) معلمة بنسبة (٣٢,٩٪)، كما اشتملت العينة على (٣) معلمات خبرتهن (أقل من ٥ سنوات) بنسبة (١,٩٪)، ومعلمة واحدة خبرتها (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) بنسبة (٠,٦٪). ومما سبق يتضح أن مجتمع الدراسة يمتاز بالخبرة العملية العالية التي تجعلهن على دراية كاملة بموضوع الدراسة.

أداة الدراسة:

أُستخدمت الاستبانة - من إعداد الباحثة- وتكوّنت من محور يضم خمسة أبعاد، وتحتوي على (٣٠) عبارة؛ لتعرّف على مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي داخل الموقف التعليمي. وهذه الأبعاد هي:

يتبين من الجدول (٥)؛ أن قيمة مُعامل الثبات لأداة الدراسة (الاستبانة) بشكل عامل بلغ (٠,٩٥٧)؛ ويعني هذا أن الاستبانة تتمتع بثبات عالٍ، وقد تراوحت مُعاملات الثبات للأبعاد بين (٠,٧٨٠-٠,٨٧١)؛ ويُشير هذا إلى أن العينة متجانسة في الاستجابة على الاستبانة، ويمكن الاعتماد على نتائجها في تعميمها على مجتمع الدراسة بدرجة كبيرة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها؛ استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

١. الأشكال البيانية والنسب المئوية لخصائص عينة البحث.
٢. مُعامل ارتباط بيرسون؛ لحساب مُعامل الثبات؛ للتأكد من الثبات والصدق الإحصائي لإجابات أفراد عينة الدراسة، وحساب مُعامل الارتباط بين المحاور.
٣. مُعامل ألفا كرونباخ؛ للتأكد من ثبات الاستبانة.
٤. الانحراف المعياري؛ لقياس التجانس في إجابات أفراد عينة الدراسة.
٥. الوسط الحسابي؛ لمعرفة اتجاه آراء عينة الدراسة بخصوص عبارات الدراسة.

٦. تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA).
٧. الاختبار البعدي (Tukey)؛ لمعرفة صالح الفروق الإحصائية بين الفئات.

النتائج والتوصيات:

للإجابة عن السؤال الأول: (ما مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في المراحل الآتية: (مرحلة التعاطف- مرحلة تعريف المشكلة- مرحلة توليد الأفكار- مرحلة النموذج الأولي- مرحلة الاختبار) في التدريس؟) أُجري تحليل وصفي لعبارات المحور الأول، حيث حُسب التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي لعبارات الأبعاد؛ لمعرفة آراء عينة الدراسة حول كل عبارة، ومن ثم عبارات مجتمعة، والانحراف المعياري؛ لمعرفة مدى التجانس في الاستجابات وذلك كما في الجدول الآتي:

تبيّن من الجدول السابق؛ أن كافة عبارات أبعاد الدراسة ذات ارتباط مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

وبالنسبة للبعد الأول، فقد تراوحت مُعاملات ارتباط عبارات البعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ بين (٠,٨٢٣ - ٠,٩٧٧)؛ وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لكافة العبارات.

وبالنسبة للبعد الثاني؛ فقد تراوحت مُعاملات ارتباط عبارات البعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ بين (٠,٨٧٢ - ٠,٩٨٧)؛ وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لكافة العبارات.

وبالنسبة للبعد الثالث؛ فقد تراوحت مُعاملات ارتباط عبارات البعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ بين (٠,٨٣٧ - ٠,٩٦٠)؛ وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لكافة العبارات.

وبالنسبة للبعد الرابع؛ فتراوحت مُعاملات ارتباط عبارات البعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ بين (٠,٨٥٤ - ٠,٩٣٦)؛ وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لكافة العبارات.

وبالنسبة للبعد الخامس؛ فتراوحت مُعاملات ارتباط عبارات البعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ بين (٠,٨٧٢ - ٠,٩٨٧)؛ وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لكافة العبارات.

وتدلّ النتائج السابقة على أن الاستبانة دقيقة في قياس ما تهدف إليه؛ مما يعكس صدقها وفعاليتها في تمثيل ما وضعت لأجله.

ثانياً: ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الاستبانة تم إيجاد مُعامل الثبات (ألفا كرونباخ)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (٥): نتائج اختبار (ألفا كرونباخ) لثبات الأداة.

م	أبعاد الأداة	عدد العبارات	مُعامل الثبات
١	البعد الأول	١٠	0.871
٢	البعد الثاني	٥	0.780
٣	البعد الثالث	٧	0.854
٤	البعد الرابع	٣	0.795
٥	البعد الخامس	٥	0.780
	مُعامل الثبات الكلي	٣٠	0.957

جدول (٦): التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور الأول.

البُعد	م	العبرة	التكرار والنسبة (%)			
			عالي	عالي جداً	متوسط	منخفض
مرحلة التعاطف	١	الحوار الفعّال مع الطالبات وتأمّل رغباتهنّ.	٢٠ (١٢,٧)	١١ (٧)	١٨ (١١,٤)	٧٥ (٤٧,٥)
	٢	الاستماع إلى الطالبات واكتشاف احتياجاتهنّ.	٢٠ (١٢,٧)	١٣ (٨,٢)	١٠ (٦,٣)	٨٤ (٥٣,٢)
	٣	وضع قائمة باحتياج الطالبات واهتمامهنّ.	٣٥ (٢٢,٢)	٢ (١,٣)	٢٨ (١٧,٧)	٢٢ (١٣,٩)
	٤	التفاعل مع الطالبات؛ لفهم توقعاتهنّ والدوافع وراء احتياجاتهنّ.	١٨ (١١,٤)	١٧ (١٠,٨)	١٣ (٨,٢)	٨٠ (٥٠,٦)
	٥	القدرة على اكتشاف المحفزات الخفية لدى الطالبات.	١٦ (١٠,١)	٢٤ (١٥,٢)	١٨ (١١,٤)	٢٨ (١٧,٧)
	٦	القدرة على اكتشاف المحفزات الظاهرة لدى الطالبات.	١١ (٧)	١٨ (١١,٤)	٣٣ (٢٠,٩)	٦١ (٣٨,٦)
	٧	القدرة على طرح السؤال الصحيح الهادف في أثناء الحوار والنقاش مع الطالبات.	٩ (٥,٧)	٣٠ (١٩)	٢٢ (١٣,٩)	٧٦ (٤٨,١)
	٨	التدرّج في طرح الأسئلة من العام إلى الخاص.	٢٨ (١٧,٧)	١٦ (١٠,١)	٢٥ (١٥,٨)	٦٤ (٤٠,٥)
	٩	مراعاة الإشارات اللفظية في أثناء اكتشاف احتياج الطالبات.	٦ (٣,٨)	١٢ (٧,٦)	٣٠ (١٩)	٨٦ (٥٤,٤)
	١٠	مراعاة الإشارات غير اللفظية في أثناء اكتشاف احتياج الطالبات.	٢٩ (١٨,٤)	١٠ (٦,٣)	٢٩ (١٨,٤)	٦٥ (٤١,١)
		إجمالي عبارات البُعد	١٩٢ (١٢,٢)	١٥٣ (٩,٧)	٢٢٦ (١٤,٣)	٦٤١ (٤٠,٦)
مرحلة تعريف المشكلة	١	تحديد المشكلة المُراد علاجها بعناية تامة.	١٧ (١٠,٨)	١٣ (٨,٢)	٣٣ (٢٠,٩)	٦٥ (٤١,١)
	٢	تحديد الأسباب الجذرية للمشكلة، وعدم التركيز على الأسباب السطحية.	٢٠ (١٢,٧)	١١ (٧)	٢٩ (١٨,٤)	٧٠ (٤٤,٣)
	٣	صياغة التحديات بشكل واضح ومناسب.	٢٠ (١٢,٧)	١٦ (١٠,١)	٣١ (١٩,٦)	٦١ (٣٨,٦)
	٤	توظيف مهارة التحليل والاستنباط في حلّ المشكلات.	٢٦ (١٦,٥)	٣٠ (١٩)	٢٨ (١٧,٧)	٤٢ (٢٦,٦)
	٥	تنمية مهارة الاستنتاج لدى الطالبات.	٢٩ (١٨,٤)	٢٤ (١٥,٢)	٢٤ (١٥,٢)	٣٩ (٢٤,٧)
		إجمالي عبارات البُعد	١١٢ (١٤,٢)	٩٤ (١١,٩)	١٤٥ (١٨,٤)	٢٧٧ (٣٥,١)

مرحلة توليد الأفكار	١	التحفيز على التفكير الحر بإنتاج أفكار متعددة.	٢٩ (١٨,٤)	٣٥ (٢٢,٢)	٢١ (١٣,٣)	٤٢ (٢٦,٦)	٣١ (١٩,٦)
	٢	إنتاج أفكار إبداعية باستخدام بعض إستراتيجيات التعلّم النشط المثيرة للتفكير.	٣٣ (٢٠,٩)	٢٣ (١٤,٦)	٢٩ (١٨,٤)	٤٦ (٢٩,١)	٢٧ (١٧,١)
	٣	وضع عدة حلول لكل احتياج، ثم اختيار الحل الملائم.	٢٧ (١٧,١)	٢٧ (١٧,١)	٣٠ (١٩)	٣٨ (٢٤,١)	٣٦ (٢٢,٨)
	٤	العناية بمدى ترابط الفكرة المختارة مع الاحتياج.	٢٥ (١٥,٨)	٢٧ (١٧,١)	٢٤ (١٥,٢)	٤٢ (٢٦,٦)	٤٠ (٢٥,٣)
	٥	مناسبة الفكرة المختارة مع آلية التنفيذ.	٢١ (١٣,٣)	٣٥ (٢٢,٢)	٢٢ (١٣,٩)	٤٦ (٢٩,١)	٣٨ (٢٤,١)
	٦	إشراك الطالبات في اختيار الحلول المناسبة.	٣٠ (١٩)	٢٣ (١٤,٦)	٢٧ (١٧,١)	٣٦ (٢٢,٨)	٣٢ (٢٠,٣)
	٧	تشجيع الطالبات على تدوين أفكارهن وتبريرها كتابيًا.	٣٠ (١٩)	٢٧ (١٧,١)	٢٨ (١٧,٧)	٣٣ (٢٠,٩)	٣٤ (٢١,٥)
مرحلة النموذج الأولي		إجمالي عبارات البُعد	١٩٥ (١٧,٦)	٢٠٩ (١٨,٩)	١٨١ (١٦,٤)	٢٨٣ (٢٥,٦)	٢٣٨ (٢١,٥)
	١	العناية باختيار النموذج المناسب للفكرة المختارة.	٢٧ (١٧,١)	٢١ (١٣,٣)	٣١ (١٩,٦)	٤٣ (٢٧,٢)	٢٧ (١٧,١)
	٢	الحرص على أن يكون النموذج الأولي قابلاً للمشاركة والقياس.	٢٣ (١٤,٦)	٢٥ (١٥,٨)	٣٧ (٢٣,٤)	٤٢ (٢٦,٦)	٢٣ (١٤,٦)
	٣	مشاركة الطالبات وتعاونهن في بناء النموذج الأولي.	٢٣ (١٤,٦)	٣٠ (١٩)	١٩ (١٢)	٤٠ (٢٥,٣)	٢٣ (١٤,٦)
		إجمالي عبارات البُعد	٧٣ (١٥,٤)	٧٦ (١٦)	٨٧ (١٨,٤)	١٢٥ (٢٦,٤)	٧٣ (١٥,٤)
	١	اختبار صحة النموذج المقترح بطرق مختلفة.	٢٦ (١٦,٥)	٢٠ (١٢,٧)	٢٥ (١٥,٨)	٤٤ (٢٧,٨)	٤٣ (٢٧,٢)
	٢	السماح للطالبات بالتعبير عن آرائهن في النموذج المقترح.	١٧ (١٠,٨)	٣٥ (٢٢,٢)	٣١ (١٩,٦)	٤٢ (٢٦,٦)	٣٣ (٢٠,٩)
مرحلة الاختبار	٣	الاستفادة من التغذية الراجعة في إجراء التعديلات والتحسينات اللازمة على النموذج المقترح.	٢٢ (١٣,٩)	٣٦ (٢٢,٨)	٢٥ (١٥,٨)	٤٣ (٢٧,٧)	٣٢ (٢٠,٣)
	٤	الحرص على تقييم فاعلية النموذج المقترح بعد التنفيذ.	٢٤ (١٥,٢)	٢٦ (١٦,٥)	٢٦ (١٦,٥)	٤٤ (٢٧,٨)	٢٦ (١٦,٥)
	٥	التخطيط لاستدامة النموذج الفاعل بعد تقييمه.	٢٦ (١٦,٥)	٢٧ (١٧,١)	٢٦ (١٦,٥)	٣٦ (٢٢,٨)	٢٦ (١٦,٥)
		إجمالي عبارات البُعد	١١٥ (١٤,٦)	١٤٤ (١٨,٢)	١٣٣ (١٦,٨)	٢٠٩ (٢٦,٥)	١٣٣ (١٦,٨)

(٢٣,٣٪)، ثم (متوسط) بنسبة (١٤,٣٪)، بينما بلغت نسبة أفراد العينة اللاتي اخترن (عاليًا) (١٢,٢٪)، واللاتي اخترن "عاليًا جدًا" (٩,٧٪). ويتضح مما سبق؛ أن غالبية أفراد عينة الدراسة كان مستوى توظيفهم لمنهجية التفكير التصميمي في مرحلة التعاطف منخفضة، وأن كانت نسبة التوظيف لديهم منخفضة جدًا بلغت (٢٣,٣)؛ الأمر الذي يؤكد الحاجة إلى دراسة هذه المشكلة، ومعرفة المتطلبات اللازمة لتوظيف منهجية التفكير التصميمي داخل الموقف التعليمي في مرحلة التعاطف.

يتضح من الجدول رقم (٦)، والخاص بالتوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات أبعاد المحور الأول: مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في المراحل المختلفة بالتدريس؛ أن غالبية الإجابات كانت عن المستوى (ب-منخفض)، وذلك كما يأتي:

بالنسبة للبُعد الأول (مرحلة التعاطف)، فقد بلغت نسبة الخيار (منخفض) (٤٠,٦٪)، يليه (منخفض جدًا) بنسبة

جداً) بنسبة (٢٣,٨٪)، ثم (متوسط) (١٨,٤٪)، بينما بلغت نسبة اللاتي اخترن (عاليًا جداً) (١٦٪)، واللاتي اخترن (عاليًا) (١٥,٤٪).

ويتبين مما سبق؛ أن غالبية أفراد عينة الدراسة كان توظيفهم لمنهجية التفكير التصميمي في مرحلة النموذج الأولي بمستوى المنخفض، مع وجود نسبة منهن وظفن التفكير التصميمي بدرجة جيدة يمكن حصرها بين العالي جداً إلى المتوسط؛ بنسبة تُشكل ما يقارب (٤٩,٨٪)؛ لكن المستوى العام في هذا البُعد كان منخفضاً؛ الأمر الذي يؤكد وجود مشكلة لدى هؤلاء المعلمات في توظيف منهجية التفكير التصميمي داخل الموقف التعليمي بمرحلة النموذج الأولي.

وبالنسبة للبُعد الخامس (مرحلة الاختبار)، فقد بلغت نسبة الخيار (منخفض) (٢٦,٥٪)، يليه (منخفض جداً) بنسبة (٢٣,٩٪)، ثم (عالي جداً) (١٨,٢٪)، بينما بلغت نسبة اللاتي اخترن (متوسطاً) (١٦,٨٪)، واللاتي اخترن (عاليًا) (١٤,٦٪). ويتبين مما سبق؛ أن غالبية أفراد عينة الدراسة كان مستوى توظيفهم لمنهجية التفكير التصميمي في مرحلة الاختبار منخفضة، وأن هناك نسبة لا يستهان بها بين العالي جداً إلى المتوسط بلغت (٤٩,٦٪) بشكل تقريبي؛ لكن شكّلت نسبة الانخفاض بشكل عام (٥٠٪) في توظيف منهجية التفكير التصميمي داخل الموقف التعليمي بمرحلة الاختبار من قبل المعلمات.

ولمعرفة اتجاه آراء عينة الدراسة بخصوص كل عبارة من العبارات، والتجانس بين الإجابات المتعلقة بالمحور الأول؛ حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة، وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول (٧): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتفسير لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور الأول.

البُعد	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
مرحلة التعاطف	١	الحوار الفعال مع الطالبات وتأمّل رغباتهنّ.	٢,٣٦	١,١٥	٧	منخفض
	٢	الاستماع إلى الطالبات واكتشاف احتياجاتهنّ.	٢,٣٧	١,١٧	٦	منخفض
	٣	وضع قائمة باحتياجات الطالبات واهتماماتهنّ.	٢,٢١	١,٢٦	١٠	منخفض
	٤	التفاعل مع الطالبات؛ لفهم توقعاتهنّ والدوافع وراء احتياجاتهنّ.	٢,٤٤	١,٢٢	٥	منخفض
	٥	القدرة على اكتشاف المحفّزات الخفية لدى الطالبات.	٢,٣٢	١,٥٠	٩	منخفض
	٦	القدرة على اكتشاف المحفّزات الظاهرة لدى الطالبات.	٢,٤٧	١,٢٣	٤	منخفض
	٧	القدرة على طرح السؤال الصحيح الهادف في أثناء الحوار والنقاش مع الطالبات.	٢,٦٩	١,٣٢	١	متوسط
	٨	التدرّج في طرح الأسئلة من العام إلى الخاص.	٢,٦٦	١,٢٣	٢	متوسط
	٩	مراعاة الإشارات اللفظية في أثناء اكتشاف احتياج الطالبات.	٢,٣٤	١,٠٣	٨	منخفض
	١٠	مراعاة الإشارات غير اللفظية في أثناء اكتشاف احتياج الطالبات.	٢,٥٨	١,١٤	٣	منخفض
		إجمالي عبارات البُعد	٢,٤٤	١,٢٣	-	منخفض

وبالنسبة للبُعد الثاني (مرحلة تعريف المشكلة)؛ فقد بلغت نسبة الخيار (منخفض) (٣٥,١٪)، يليه (منخفض جداً) بنسبة (٢٠,٥٪)، ثم (متوسط) بنسبة (١٨,٤٪)، بينما بلغت نسبة أفراد عينة اللاتي اخترن (عاليًا) (١٤,٢٪)، واللاتي اخترن (عاليًا جداً) (١١,٩٪). ويتبين مما سبق؛ أن غالبية أفراد عينة الدراسة كان مستوى توظيفهم لمنهجية التفكير التصميمي في مرحلة تعريف المشكلة منخفضاً، وأن نسبة المنخفض جداً بنسبة بلغت (٢٠,٥٪). ويلاحظ أن مجموع النسبتين شكّل حوالي (٥٥,٦٪) من مجموع العينة؛ الأمر الذي يؤكد وجود مشكلة لدى معلمات اللغة العربية في توظيف منهجية التفكير التصميمي داخل الموقف التعليمي بمرحلة تعريف المشكلة.

أما فيما يخصّ البُعد الثالث (مرحلة توليد الأفكار)؛ فقد بلغت نسبة الاختبار (منخفض) (٢٥,٦٪)، يليه (منخفض جداً) بنسبة (٢١,٥٪)، ثم (عالي جداً) (١٨,٩٪)، بينما بلغت نسبة من اخترن (عاليًا) (١٧,٦٪)، واللاتي اخترن (متوسطاً) (١٦,٤٪). ويتضح مما سبق؛ أن غالبية أفراد عينة الدراسة كان مستوى توظيفهم لمنهجية التفكير التصميمي في مرحلة توليد الأفكار منخفضة، وأن هناك نسبة جيدة في توظيف منهجية التفكير التصميمي ما بين العالي إلى المتوسط؛ لكن هذا لا يمنع من وجود انخفاض عام لدى العينة؛ مما يؤكد وجود مشكلة لديهن في توظيف منهجية التفكير التصميمي داخل الموقف التعليمي بمرحلة توليد الأفكار.

وفيما يخصّ البُعد الرابع (مرحلة النموذج الأولي)؛

فقد بلغت نسبة الخيار (منخفض) (٢٦,٤٪)، يليه (منخفض

مرحلة تعريف المشكلة	١	تحديد المشكلة المُراد علاجها بعناية تامة.	١,٧٠	١,٠١	٥	جداً منخفض
	٢	تحديد الأسباب الجذرية للمشكلة، وعدم التركيز على الأسباب السطحية.	١,٧٠	١,٠٦	٤	جداً منخفض
	٣	صياغة التحدّيات بشكل واضح ومناسب.	١,٧٨	١,٠٧	٣	منخفض جداً
	٤	توظيف مهارة التحليل والاستنباط في حلّ المشكلات.	٢,٠٥	١,١٥	١	منخفض
	٥	تنمية مهارة الاستنتاج لدى الطالبات.	٢,٠١	١,١٩	٢	منخفض
مرحلة توليد الأفكار		إجمالي عبارات البُعد	١,٨٥	١,٠٩	-	منخفض
	١	التحفيز على التفكير الحرّ بإنتاج أفكار متعددة.	٢,١٦	١,٢٠	٦	منخفض
	٢	إنتاج أفكار إبداعية باستخدام بعض إستراتيجيات التعلّم النشط المثيرة للتفكير.	١,٩٩	١,١٦	٧	منخفض
	٣	وضع عدة حلول لكل احتياج، ثم اختيار الحل الملائم.	٢,٢٢	١,٢١	٤	منخفض
	٤	العناية بمدى ترابط الفكرة المختارة مع الاحتياج.	٢,٢٦	١,٢٥	١	منخفض
	٥	مناسبة الفكرة المختارة مع آلية التنفيذ.	٢,٢٥	١,٢٤	٢	منخفض
	٦	إشراك الطالبات في اختيار الحلول المناسبة.	٢,٢٠	١,١٩	٥	منخفض
مرحلة النموذج الأولي	٧	تشجيع الطالبات على تدوين أفكارهن وتبريرها كتابياً.	٢,٢٤	١,١٩	٣	منخفض
		إجمالي عبارات البُعد	٢,١٩	١,٢٠	-	منخفض
	١	العناية باختيار النموذج المناسب للفكرة المختارة.	٢,١٥	١,٢١	٢	منخفض
	٢	الحرص على أن يكون النموذج الأولي قابلاً للمشاركة والقياس.	٢,١٤	١,١٦	٣	منخفض
	٣	مشاركة الطالبات وتعاونهنّ في بناء النموذج الأولي.	٢,٣٧	١,٢٧	١	منخفض
		إجمالي عبارات البُعد	٢,٢٢	١,٢٢	-	منخفض
	١	اختبار صحة النموذج المُقترح بطرق مختلفة.	٢,٢٥	١,٢٧	٤	منخفض
مرحلة الاختبار	٢	السماح للطالبات بالتعبير عن آرائهنّ في النموذج المُقترح.	٢,٣٥	١,٢٦	٢	منخفض
	٣	الاستفادة من التغذية الراجعة في إجراء التعديلات والتحسينات اللازمة على النموذج المُقترح.	٢,٤١	١,٢٣	١	منخفض
	٤	الحرص على تقييم فاعلية النموذج المُقترح بعد التنفيذ.	٢,٣٢	١,٢٦	٣	منخفض
	٥	التخطيط لاستدامة النموذج الفاعل بعد تقييمه.	٢,١٦	١,١٩	٥	منخفض
		إجمالي عبارات البُعد	٢,٣٠	١,٢٤	-	منخفض
		إجمالي عبارات المحور	٢,٢٤	١,٢٠	-	منخفض

وبالنسبة للبعد الرابع (مرحلة النموذج الأولي)؛ فجاءت في المرتبة الأولى عبارة "مشاركة الطالبات وتعاونهن في بناء النموذج الأولي"، بمتوسط حسابي (٢,٣٧)، وانحراف معياري (١,٢٧)، فيما حصلت العبارة "الحرص على أن يكون النموذج الأولي قابلاً للمشاركة والقياس" على المرتبة الثالثة والأخيرة، بمتوسط حسابي (٢,١٤)، وانحراف معياري (١,١٦). وبلغ المتوسط الحسابي العام للبعد (٢,٢٢)، بانحراف معياري مقداره (١,٢٢)؛ ويدل هذا على أن معلمات اللغة العربية يُوظفُ منهجية التفكير التصميمي في مرحلة النموذج الأولي بمستوى منخفض.

أما بالنسبة للبعد الخامس (مرحلة الاختبار)؛ فجاءت في المرتبة الأولى عبارة "الاستفادة من التغذية الراجعة في إجراء التعديلات والتحسينات اللازمة على النموذج المُقترح" بمتوسط حسابي (٢,٤١)، وانحراف معياري (١,٢٣)، فيما حصلت العبارة "التخطيط لاستدامة النموذج الفاعل بعد تقييمه" على المرتبة الخامسة والأخيرة، بمتوسط حسابي (٢,١٦)، وانحراف معياري (١,١٩)، وبلغ المتوسط الحسابي العام للبعد (٢,٣٠)، بانحراف معياري مقداره (١,٢٤)؛ ويدل هذا على أن مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في مرحلة الاختبار كان منخفضاً.

ومما سبق؛ يتبين أن مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في المراحل المختلفة داخل الموقف التعليمي كان ضعيفاً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسط تقديرات المعلمات على أداة الدراسة، والمتعلقة بدرجة توظيف منهجية التفكير التصميمي؛ تُعزى إلى (المؤهل العلمي- مرحلة التدريس- سنوات الخبرة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ خُصبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للاستبانة، واختبار التباين الأحادي (One way ANOVA)؛ للتأكد من وجود فروق في استجابات عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في المراحل المختلفة داخل الموقف التعليمي، تُعزى إلى مُتغيرات: المؤهل العلمي، ومرحلة التدريس، وسنوات الخبرة، وذلك كما في الجدول (٨) الآتي:

من الجدول رقم (٧)؛ يتضح أن المتوسطات الحسابية للعبارات المُتعلقة بمحور: مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في المراحل المختلفة داخل الموقف التعليمي؛ تراوحت بين (١,٧٠ - ٢,٦٩)، بمتوسط حسابي لكل العبارات مقداره (٢,٢٤)؛ ويدل هذا على أن إجابات أفراد الدراسة تُشير إلى أن مستوى توظيف منهجية التفكير التصميمي كان منخفضاً لدى معلمات اللغة العربية، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية بين (١,٠١ - ١,٥٠)، بانحراف معياري لكل العبارات مقداره (١,٢٠)؛ وتُشير هذه القيم إلى التجانس في إجابات أفراد العينة عن هذه العبارات: أي أنهم متفقون بدرجة كبيرة عليها.

وبالنسبة للبعد الأول (مرحلة التعاطف)؛ فقد جاءت في المرتبة الأولى عبارة "القدرة على طرح السؤال الصحيح الهادف في أثناء الحوار والنقاش مع الطالبات" بمتوسط حسابي (٢,٦٩)، وانحراف معياري (١,٣٢)، فيما حصلت العبارة "وضع قائمة باحتياجات الطالبات واهتماماتهن" على المرتبة العاشرة والأخيرة، بمتوسط حسابي (٢,٢١)، وانحراف معياري (١,٢٦). وبلغ المتوسط الحسابي العام للبعد (٢,٤٤)، بانحراف معياري مقداره (١,٢٣)؛ ويدل هذا على أن مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في مرحلة التعاطف كان منخفضاً.

وبالنسبة للبعد الثاني (مرحلة تعريف المشكلة)؛ فقد جاءت في المرتبة الأولى عبارة "توظيف مهارة التحليل والاستنباط في حلّ المشكلات" بمتوسط حسابي (٢,٠٥)، وانحراف معياري (١,١٥)، فيما حصلت العبارة "تحديد المشكلة المُراد علاجها بعناية تامة" على المرتبة الخامسة والأخيرة، بمتوسط حسابي (١,٧٠)، وانحراف معياري (١,٠١). وبلغ المتوسط الحسابي العام للبعد (١,٨٥)، بانحراف معياري مقداره (١,٠٩)؛ ويدل هذا على أن معلمات اللغة العربية يُوظفُ منهجية التفكير التصميمي في مرحلة تعريف المشكلة بمستوى منخفض.

أما بالنسبة للبعد الثالث (مرحلة توليد الأفكار)؛ فجاءت في المرتبة الأولى عبارة "العناية بمدى ترابط الفكرة المختارة مع الاحتياج" بمتوسط حسابي (٢,٢٦)، وانحراف معياري (١,٢٥)، فيما حصلت العبارة "إنتاج أفكار إبداعية باستخدام بعض إستراتيجيات التعلّم النشط المُثيرة للتفكير" على المرتبة السابعة والأخيرة، بمتوسط حسابي (١,٩٩)، وانحراف معياري (١,١٦)، وبلغ المتوسط الحسابي العام للبعد (٢,١٩)، بانحراف معياري مقداره (١,٢٠)؛ ويدل هذا على أن مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في مرحلة توليد الأفكار كان منخفضاً.

جدول رقم (٨): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار التباين الأحادي؛ لتوضيح الفروق في استجابات عينة الدراسة تبعاً لمُتغيّرات: المؤهل العلمي، ومرحلة التدريس، وسنوات الخبرة.

المتغيّرات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	ماجستير	١٠	٣,١٣	٠,٣٢٠	٥,٥٨٧	٠,٠٠٥	دالة
	بكالوريوس	١٢٦	٢,٩٢	٠,٧٩٨			
	دبلوم	٢٢	٢,٩٩	٠,٤٠٩			
	المجموع	١٥٨	٢,٩٦	٠,٣١١			
مرحلة التدريس	ابتدائي	٨٤	٢,٩٩	٠,٣٤١	٠,٩٨٥	٠,٣٧٦	غير دالة
	متوسط	٤٠	٢,٩١	٠,٢٦٢			
	ثانوي	٣٤	٢,٩٤	٠,٢٨٢			
	المجموع	١٥٨	٢,٩٦	٠,٣١١			
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣	٢,٥٨	٠,١٧٣	٢,٠٤٧	٠,١١٠	غير دالة
	من ٥ - ١٠ سنوات	١	٢,٨٠	-			
	من ١٠ - ١٥ سنة	٥٢	٢,٩٣	٠,٣٥٤			
	١٥ سنة فأكثر	١٠٢	٢,٩٩	٠,٢٨٤			
	المجموع	١٥٨	٢,٩٦	٠,٣١١			

بينما لا توجد فروق تبعاً لمرحلة التدريس أو سنوات الخبرة، والذي يُعدّ أمراً سلبياً؛ لأنه يعكس عدم تبني المعلم طيلة سنوات خبراتهم لمنهجيات حديثة كمنهجية التفكير التصميمي في مواكبة مستجدات العصر، وهذا ما أكدته دراسة أسرة (٢٠٢٤م) عند الإشارة إلى دور التفكير التصميمي في مواجهة التحديات المعاصرة. وللكشف عن مواقع الفروق الدالة إحصائياً في الدرجة الكلية لاستبانة مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في المراحل المختلفة داخل الموقف التعليمي المؤهل العلمي، وفقاً لاختلاف مُتغيّر المؤهل العلمي؛ فقد أستخدمت المقارنات البعدية بطريقة اختبار (Tukey)، وبيّن الجدول (٩) الآتي نتائج هذه المقارنات:

جدول رقم (٩): الفروق بين المتوسطات الحسابية ودلالاتها الإحصائية تبعاً لمُتغيّر المؤهل العلمي والدرجة الكلية للاستبانة.

المؤهل العلمي	ماجستير	بكالوريوس	دبلوم
ماجستير		٠,٢١٣*	٠,١٣٨
بكالوريوس	٠,٢١٣*		٠,٠٧٥-
دبلوم	٠,١٣٨-	٠,٠٧٥	

*دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

يتضح من الجدول رقم (٨)؛ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لاستبانة مستوى توظيف معلمات اللغة العربية لمنهجية التفكير التصميمي في المراحل المختلفة داخل الموقف التعليمي؛ تُعزى لمُتغيّرات: المؤهل العلمي، ومرحلة التدريس، وسنوات الخبرة.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية؛ أستخدم اختبار التباين الأحادي عند مستوى الدلالة (0.05) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية. وقد تبين من الجدول السابق؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على الدرجة الكلية، تُعزى لأثر مُتغيّر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (F) على المحور ككل (٥,٥٨٧)، بمستوى دلالة (٠,٠٠٥)؛ وتُعدّ هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) على الدرجة الكلية تُعزى لأثر مُتغيّر مرحلة التدريس، حيث بلغت قيمة (F) على المحور ككل (٠,٩٨٥)، بمستوى دلالة (٠,٣٧٦)، وتُعدّ هذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على الدرجة الكلية تُعزى لأثر مُتغيّر سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) على المحور ككل (٢,٠٤٧)، بمستوى دلالة (٠,١١٠)؛ وتُعدّ هذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

وتُشير النتائج السابقة إلى أن المعلمات ذوات المؤهلات العلمية المختلفة؛ يظهرن اختلافاً في مستوى توظيفهن لمنهجية التفكير التصميمي بالموقف التعليمي،

٤- رزق، حنان عبد الله (٢٠١٨م)، أثر استخدام إستراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٠٠ع.

٥- الزبيدي، نانسي، بني خلف، محمود (٢٠٢٠م) أثر تدريس وحدة تعليمية في العلوم قائمة على التفكير التصميمي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثامن في ضوء التفكير الشكلي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج ٢٨، ٦ع.

٦- الشايع، أسماء سليمان، (٢٠٢٤م)، برنامج تدريبي قائم على مراحل التفكير التصميمي أثره في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلمات، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مج ١٨، ١١ع.

٧- العنزي، سالم، العمري، عبد العزيز (٢٠١٧م)، فاعلية برنامج تدريبي قام على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج ٦، ٤ع.

٨- عودة، رشا عمر (٢٠١٨م)، أثر إدارة تصميم العمليات على اتخاذ القرارات من خلال التفكير التصميمي في المنظمات الأهلية المحلية في قطاع غزة. رسالة الماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة.

٩- هوارى، غياث، المعمار، كندة (٢٠١٩م)، التفكير التصميمي في الابتكار الاجتماعي، الراجحي الإنسانية، المملكة العربية السعودية، الرياض.

١٠- المطيعي، ميسرة عاطف (٢٠٢١م)، أثر تطبيق نماذج التفكير التصميمي على طلاب التعبئة والتغليف لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، مج ٦، ٢٩ع.

١١- الناجي، عبد السلام، أنموذج تطوير المنهج باستخدام التفكير التصميمي، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، كلية التربية، مج ٢٠، ٢ع.

١٢- محمود، عبير حمدي (٢٠١٤م)، التفكير التصميمي كأحد الاتجاهات الحديثة للإدارة، مجلة التصميم الدولية، مج ٤، ٣ع.

يتضح من الجدول (٩)؛ وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، تبعاً لمُتغيّر المؤهل العلمي، بحيث يتبيّن وجود فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات المؤهل العلمي (بكالوريوس) و(ماجستير)؛ لصالح المؤهل العلمي (ماجستير)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات المؤهل العلمي (دبلوم) و(ماجستير)، ولا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات المؤهل العلمي (دبلوم) و(بكالوريوس).

وترى الباحثة أن هذه النتائج التي تُوصَل إليها تُشير إلى أن المعلمات الحاصلات على ماجستير يُمَيِّزَن عن الحاصلات على بكالوريوس في توظيف منهجية التفكير التصميمي بشكل أفضل، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة دراسة الماجستير التي تعتمد على مهارات التفكير العليا في الإحساس بالمشكلة في أثناء إعداد الأبحاث والدراسات، والعمل على تأطيرها بمنهجية علمية؛ ومن ثمّ وظّفت المعلمة ما اكتسبته في أثناء دراستها للماجستير بممارساتها التدريسية، حيث تُعدّ مهارات التفكير العليا - بشقيه التباعدي والتقاربي- جوهر التفكير التصميمي كما أُشير سابقاً.

أبرز التوصيات:

من خلال النتائج التي تُوصَل إليها قُدِّمت التوصيات الآتية:

- تبني منهجية التفكير التصميمي في الممارسات التدريسية من قِبل المعلمات.

- توسيع نطاق التدريب على منهجية التفكير التصميمي داخل المؤسسات التعليمية وخارجها.

- الحرص على إيجاد بيئة داعمة للاهتمام بالتفكير التصميمي؛ بما يُعزّز من قدرة الطالبات على الابتكار.

- تصميم وحدات دراسية تتوافق مع منهجية التفكير التصميمي، وتُعزّز ثقافة الابتكار في التعليم.

- إجراء البحوث والدراسات العلمية التي تقيس أثر منهجية التفكير التصميمي في استدامة التعليم.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

١- أسرة، إيمان زكي (٢٠٢٤م). منهجية التفكير التصميمي كمدخل لتنمية مهارات الابتكار الاجتماعي لدى طلبة الجامعات من منظور إسلامي، جامعة سوهاج، كلية التربية، ج ٤، ٢١٢ع.

٢- جديع، رسل هادي (٢٠٢٤م)، التفكير التصميمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأنبار، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، مج ٢١، ٢ع.

٣- الحايش، محمد سعيد، السليمان، بدر سلمان (٢٠٢٣م)، تصميم مُقترح لتطبيق نموذج التفكير التصميمي في بيئة التعلم المدمج. جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٦١ع.

المراجع الأجنبية:

- 1-Brown, T. (2009). Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation. New York, NY: HarperCollins.
- 2-Beckman, S. & Barry, M. (2007). Innovation as a learning process: Embedding design thinking. (Published Master's Thesis). School of business, University of California.
- 3- Grönman, S., & Lindfors, E. (2021). The Process Models of Design Thinking A Literature Review and Consideration from the Perspective of Craft, Design and Technology Education. PATT38 Rauma, Finland 2021 - Section III Design and Technology in Education.
- 4-Koh, J., Chai, C., Wong, B., & Hong, H. (2015). Design thinking for education: conceptions and applications in teaching and learning. Springer Singapore Heidelberg New York Dordrecht London.
- 5-Lokwod, Bapqi, T. (2018). Design thinking: Integrating innovation customer Experience and brand value (3rd Ed.) New York, NY: Allworth press
- 6-Martin, R. (2006). Design Thinking and How It Will Change Management Education: An Interview and Discussion. Academy of Management Learning& Education, VOL. 5 NO (4).
- 7-panke, S. (2019). Design thinking in education: Perspectives, opportunities and challenges. Open Education Studies, 1(1), 281-306
- 8-Razzouk, R. & Shute, V. (2012). "What is Design Thinking and Why Is It Important?". SAGE Journals, Review of Educational Research, Vol. (82), No (3).
- 9-Simon, H. (1996). The sciences of the artificial. (3rd ed.). London: Cambridge, The MIT Press.
- 10-Withell, A., and Haigh, N. (2013). "Developing Design Thinking Expertise in Higher Education", 2nd International Conference for Design Education Researchers, Oslo.

المواقع الإلكترونية:

- IDEO. (n.d.). 11 Products & Services Made Using Design Thinking. Retrieved from IDEO: <https://www.ideo.com/blogs/inspiration/11-products-made-using-design-thinking>. (Accessed Jan 01, 2025).
- Hasso Plattner Institute of Design (2017). "A Virtual Crash Course in Design Thinking." at Stanford University. <https://dschool.stanford.edu/resources/a-virtual-crash-course-in-design> .(Accessed Jan 01, 2025).

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Effectiveness of the Botpress Chatbot Supported by the ChatGPT Model in Developing the Cognitive Aspect of Programming Skills of First-Grade Students at Secondary Schools.

Mrs. Bushra Sanad Salem Alrowaithi⁽¹⁾

1- Master Researcher in Educational Technologies,
Ministry of Education, KSA.

Dr. Eman Fahad Favez Alsharif⁽²⁾

2- Assistant Professor of Learning Design and
Technology, University of Jeddah, KSA.

فاعلية روبوت الدردشة Bot press المدعوم بنموذج ChatGPT في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة لدى طالبات الصف الأول ثانوي.

أ. بشرى بنت سند بن سالم الرويثي^(١)

١- باحثة ماجستير في تقنيات التعليم، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

د. إيمان بنت فهد بن فايز الشريف^(٢)

٢- أستاذ تقنيات وتصميم التعليم المساعد، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية.

Email: balrowaithi.stu@uj.edu.sa

KEY WORDS:

Artificial Intelligence (AI), Generative AI, Machine Learning (ML), Natural Language Processing (NLP), E-learning, HTML.

الكلمات المفتاحية:

الذكاء الاصطناعي (AI)، الذكاء الاصطناعي التوليدي، تعلم الآلة (ML)، معالجة اللغة الطبيعية (NLP)، التعلم الإلكتروني، لغة HTML.

ABSTRACT:

The current research aimed to reveal the effectiveness of the Botpress chatbot supported by the ChatGPT model in developing the cognitive aspect of programming skills among first grade female secondary school students. The researchers used the descriptive-analytic method and the quasi-experimental method based on the experimental and control groups, and the data were collected by applying the pre and post application of the research tool, which is a cognitive test; to measure the cognitive aspect of programming skills, the tool was applied to a sample of (65) female first grade secondary students in Madinah, divided into two groups: The control group consisted of (31) students who were taught in the traditional way, and the experimental group consisted of (34) students who were taught using the Botpress chatbot supported by the ChatGPT model, and the tools were applied post-hoc, and the results showed the effectiveness of the chatbot in developing the cognitive aspect of programming skills. In light of this, the researchers recommended employing chatbots in the development of various knowledge and skills among students, and recommended supporting school subjects with chatbots based on artificial intelligence techniques to facilitate learning and ensure its continuity.

مستخلص البحث:

استهدف البحث الحالي الكشف عن فاعلية روبوت الدردشة Botpress المدعوم بنموذج ChatGPT في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد جُمعت البيانات بالتطبيق القبلي والبعدي لأداة البحث المتمثلة في اختبار معرفي؛ لقياس الجانب المعرفي لمهارات البرمجة، وقد تم تطبيق الأداة على عينة من طالبات الصف الأول ثانوي بالمدينة المنورة وعددهن (65) طالبة قُسمت إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة تكونت من (31) طالبة تم تدريسهن بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية تكونت من (34) طالبة تم تدريسهن باستخدام روبوت الدردشة Botpress المدعوم بنموذج ChatGPT، وتم تطبيق الأدوات بعدئذاً، وأظهرت النتائج فاعلية روبوت الدردشة في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة، وفي ضوء ذلك أوصت الباحثتان بتوظيف روبوتات الدردشة في تنمية المعارف والمهارات المختلفة لدى الطلبة، وأوصت بدعم المقررات الدراسية بروبوتات دردشة تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي لتيسير التعلم وضمان استمراره.

المقدمة:

أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا لتطوير مؤسساتها التعليمية وفقًا لرؤية ٢٠٣٠ من خلال التركيز على كل ما يختص بالمجال التعليمي، فهي تسعى إلى تطوير المنظومة التعليمية، وإدخال العديد من أساليب التدريس الحديثة التي تعمل على تنمية مهارات الطلاب وفق فلسفة تربوية متناغمة مع التكنولوجيا ومواكبة لمقتضيات العصر. ويبرز الذكاء الاصطناعي كتنقنية حديثة، تؤدي إلى دعم وتطوير العملية التعليمية، ونقلها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، حيث إنه مبني على أساس أنه من الممكن محاكاة الذكاء البشري، بواسطة أنظمة وأجهزة تقنيّة تعمل على فهم طبيعة الذكاء البشري، وذلك عن طريق عمل برامج للحاسب الآلي، قادرة على محاكاة السلوك البشري المتمسم بالذكاء (العمرى، 2019؛ العوفي والرحيلي، 2021). وللذكاء الاصطناعي أهمية كبيرة في مجال التعليم والتعلم، فقد أوضح فراير وآخرون (Fryer et al., 2019) أن الفصول الدراسية سوف تتحول بصورة كاملة من الطور لتقليدي للتعليم إلى استخدام مزيج من الروبوتات والذكاء الاصطناعي الذي يتم تصميمه حسب الحاجة. وتماشياً مع ما تم ذكره، تعددت وتطورت تقنيات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التعليم على مدى السنوات الأخيرة، ومن أهمها روبوتات الدردشة (المحادثة Chatbots)، والتي أصبحت أكثر قرباً من اللغة البشرية الطبيعية للطلاب وذلك من خلال برنامج إلكتروني يحاكي المحادثة البشرية بصورة نصية أو صوتية، مما يتيح للطلاب التفاعل مع الجهاز الرقمي كما لو كانوا يتواصلون مع معلم حقيقي، ويعد دمجها ببيئات التعلم من مستحدثات تقنيات التعليم (النجار وحبيب، 2021). وتعتمد روبوتات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي في الواجهة التي تستخدمها على بنية المحادثة البشرية، ويتم الحصول عليها من خلال معالجة اللغة الطبيعية (PLN)، الذي يسمح للخوارزميات بفهم وتفسير ومعالجة اللغة البشرية. بالإضافة إلى ذلك، فإن روبوتات المحادثة الأكثر تقدماً قادرة على التعلم من المحادثات من خلال تطبيق التعلم الآلي (Villegas-Ch et al., 2020). كما إن روبوتات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي تعزز مشاركة الطلاب وتخلق تعلم أكثر كفاءة، وتوفر نظام استجابة متعدد الاستخدامات يسمح للطلاب بالحصول على إجابات بشكل صحيح بغض النظر عن كيفية صياغة السؤال (Levas et al., 2021). علاوة على ذلك، فإن روبوت الدردشة يمكن الطلاب من التعلم دون قيود الوقت والمكان، كما أنه يحسن تأثير التعلم الموجه ذاتياً (Kaur et al., 2021; Stathakarou et al., 2020). وبعد انطلاق رؤية المملكة 2030، توجه الباحثون في مجال علوم الحاسب لدراسة محتوى مناهج الحاسب

الآلي في كافة مراحل التعليم العام، ومدى ملائمتها مع خطط التنمية الجديدة، وباعتبار أن البرمجة هي لغة عصرنا الحديث، فإن تهيئة جيل يساهم في نهضة مجتمعه بصقل مهارات البرمجة وتطوير التطبيقات وتصميم البرامج تعد من ركائز مواكبة التطور لتحقيق رؤية 2030. وقد أكدت دراسة الحقباني والهزاني (2021) على الحاجة إلى تجريب نماذج تدريسية حديثة لجذب اهتمام المتعلمين واكسابهم المهارات البرمجية. وفي ذات السياق، أثبتت العديد من الدراسات فاعلية الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة، ومنها دراسة تالان (Talan, 2021) التي أكدت على المجالات التي تستفيد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومنها البرمجة، ودراسة القرني وعمران (2021) التي أظهرت فاعلية الذكاء الاصطناعي في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم البرمجة، كما أثبتت دراسة العريني وآخرون (2022) فاعلية الذكاء الاصطناعي في انخراط الطلاب في عملية البرمجة.

وتأسيساً على ما سبق، يسعى البحث الحالي إلى تصميم روبوت الدردشة Botpress المدعوم بنموذج ChatGPT؛ بهدف توفير فرص التعلم والتفاعل الذكي داخل الصف الدراسي وخارجه لدى طالبات الصف الأول ثانوي اللاتي يدرسن مقرر التقنية الرقمية، وهذه الفرص تتم من خلال محاكاة التواصل الإنساني الذكي.

مشكلة البحث:

نظراً لأهمية البرمجة في تعلم كيفية التفكير وتنمية القدرات العقلية والعمليات الإدراكية للطلبة قامت الباحثتان بالاطلاع على توصيات المؤتمرات ذات العلاقة كالمؤتمر الدولي للذكاء الاصطناعي والتعليم الذي عقدته منظمة اليونسكو (UNESCO, 2019) والذي أوصى بأهمية تنمية مهارات البرمجة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي وتشجيع الابتكارات بما يحقق أهداف التنمية المستدامة، كما أوصى مؤتمر الابتكار والذكاء الاصطناعي في التعليم بضرورة التركيز على القيمة الكبيرة لتقنيات الذكاء الاصطناعي، وتطوراتها واستخدامها في تحسين جودة التعليم ومخرجاته، والعمل على توظيف برامج الروبوتات المتنوعة في كافة المجالات التعليمية (المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، 2022). وكذلك أوصى المؤتمر الدولي الرابع لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي (٢٠٢٣) بالعمل على تنمية مهارات التعليم الرقمي وإيجاد بيئة صافية داعمة للعملية التعليمية باستخدام التقنيات الحديثة في التعليم وأيضاً دعوة المعلمين إلى إجراء المزيد من الدراسات في مجال الذكاء الاصطناعي والتعليم الرقمي. ومما يؤكد مشكلة البحث نتائج وتوصيات الدراسات السابقة التي أثبتت ضعفاً عاماً في المعرفة بمهارات البرمجة لدى الطلبة، حيث أكدت دراسة الحقباني والهزاني (2021)

٢. تشجيع معلمي التقنية الرقمية على اعداد الدروس وفقاً للتعلم الذاتي القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس مهارات البرمجة.
٣. من المأمول أن تفيد نتائج البحث الحالي القائمين على بناء مناهج التقنية الرقمية في ضوء برامج الذكاء الاصطناعي لتدريس مهارات البرمجة.
٤. من المتوقع أن يثري البحث الحالي المحتوى العلمي التربوي، ويكون منطلقاً لأبحاث ودراسات أخرى من خلال ما يقدمه من أدب نظري ومنهجي ونتائج تطبيقية.

فروض البحث:

سعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفرض التالي:
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي المتعلق بقياس الجانب المعرفي للبرمجة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- الحدود الموضوعية: وحدة البرمجة باستخدام لغة ترميز النص التشعبي HTML في مقرر تقنية رقمية للصف الأول الثانوي طبعة ١٤٤٥ هـ، واقتصر على المهارات البرمجية التي تتضمنها وحدة البرمجة.
- الحدود البشرية: طالبات الصف الأول ثانوي بمنطقة المدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث الحالي في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1445هـ/ 2023م.

مصطلحات البحث:

روبوت الدردشة Chatbot: عرّفت العشماوي (2020) روبوت المحادثة بأنه "واجهات حوارية تفاعلية عن طريق الأساليب السمعية والنصية تحاكي المحادثة بين شخصين ولكن من خلال قائمة خيارات تساعد المستخدم على التعلم وفقاً لخطوات منظمة ومرتبطة وفي زمن مناسب" (ص.409). وتعرّفه الباحثتان إجرائياً بأنه: نظام آلي حواري يُبنى بروبوت الدردشة Botpress المدعوم بنموذج ChatGPT، ويعتمد على تعلّم الآلة في محاكاة التواصل البشري، ويعمل كرفيق دراسة لطالبة الصف الأول الثانوي؛ لتنمية الجوانب المعرفية لمهارات البرمجة باستخدام لغة ترميز النص التشعبي HTML، بحيث يمكنها التفاعل معه داخل الصف الدراسي وخارجه أثناء دراسة وحدة البرمجة بمقرر التقنية الرقمية عن طريق الحاسوب أو الأجهزة الذكية.

الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence: عرّفت العوفي والرحيلي (2021) الذكاء الاصطناعي بأنه "علم يهدف إلى ابتكار وتصميم أنظمة الحاسب الذكية، التي تحاكي أسلوب الذكاء البشري، حيث تتمكن تلك الأنظمة من

ودراسة العريني وآخرون (2022) على أن هنالك ضعفاً عاماً في التحصيل المتعلق بمهارات البرمجة لدى طلبة المرحلة الثانوية. كما أوصت الدراسات على أهمية اكتساب الطلبة لمهارات البرمجة، منها: دراسة برعي وآخرون (2021) التي أوصت بتدريب طلاب مختلف المراحل التعليمية على مهارات البرمجة وضرورة عقد الدورات التدريبية لمعلميهم في سبيل تنمية تلك المهارات. وكذلك دراسة أنطون وآخرون (2023) التي أوصت بالتوسع في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة. كما أوصت دراسة الغانمي وآخرون (2024) بتوظيف روبوتات الدردشة في التعليم بصفة عامة ومهارات البرمجة على وجه الخصوص.

وللتأكيد على ما سبق، قامت الباحثتان بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من معلمات المرحلة الثانوية اللاتي لديهن خبرة في تدريس مقرر التقنية الرقمية، وقد بلغ عددهن (32) معلمة، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى الحاجة إلى تقنية الذكاء الاصطناعي في تدريس وحدة البرمجة، وخُصّت النتائج إلى أن (96 %) من المعلمات ليس لديهن الوقت الكافي لشرح وحدة البرمجة ومتابعة أداء الطالبات في أن معاً خلال زمن الحصة الدراسية، و (90%) منهن اتفقن على أن الطالبات يواجهن صعوبات في تذكر ما تعلمن من معرفة حول مهارات البرمجة، ومن خلال خبرة الباحثتان في مجال تقنيات التعليم والحاسب الآلي، لاحظتا ضعفاً عاماً في بعض مهارات البرمجة لدى الطالبات؛ مما انعكس سلباً على مستوى تحصيلهن المعرفي في المهارات العملية المتعلقة بالبرمجة، مما حدا بالباحثتين إلى البحث والتقصي عن تقنية حديثة لتنمية المعرفة بتلك المهارات.

واستناداً إلى ما سبق، تحددت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس: **ما فاعلية روبوت الدردشة Botpress المدعوم بنموذج ChatGPT في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟**

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى قياس فاعلية روبوت الدردشة Botpress المدعوم بنموذج ChatGPT في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في:

١. يمكن أن يساعد روبوت الدردشة Botpress المدعوم بنموذج ChatGPT بكونه أداة تعليمية مرافقة للطالب في تنمية مهارات البرمجة بجانبها المعرفي.

باستخدام روبوتات الدردشة الذكية في تعزيز التحصيل والسعادة عبر المنصات التعليمية لدى طلاب المرحلة الثانوية وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهدفت دراسة الصانع (2023) إلى معرفة أثر روبوت الدردشة التفاعلي القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طالبات المرحلة الثانوية وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات الصف الثالث الثانوي في اختبار المفاهيم الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية، كما هدفت دراسة رمضان وآخرون (2022) إلى قياس أثر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية (الصريحة/ التصحيح الضمني/ طلب التوضيح) عبر روبوتات المحادثات التفاعلية بدلالة تأثيرها على تحسين الكفاءة النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية وأوصت الدراسة بضرورة التوسع في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي من أهمها روبوتات المحادثة التفاعلية لطلبة المرحلة الثانوية.

مفهوم روبوت الدردشة المدعوم بالذكاء الاصطناعي:

لقد تعددت التعريفات حول روبوت الدردشة المدعوم بالذكاء الاصطناعي ويمكن استخلاصها من خلال كل من (صالح وآخرون، ٢٠٢١؛ هندي، ٢٠٢٢؛ Alturaiki, et al., 2022 ; Arsovski, et al., 2019 ; Bao, et al., 2020; Sumutny & Schreiberova, 2020; Thomas, et al., 2020) في النقاط التالية:

- بأنه عبارة عن وكيل محادثة يتيح التفاعل بين الإنسان والآلة باستخدام اللغة الطبيعية، ويتكون كل تفاعل من سلسلة ردود بين الوكيل والمستخدمين.

- يتمثل في كونه برنامج إلكتروني يجري محادثة مع المستخدم عن طريق وسائل سمعية أو نصية وبشكل يحاكي المحادثة بين شخصين.

- بأنه توليد بيئة تعليمية وتعلمية حديثة ذات واجهة تفاعلية مألوفة ودودة تساعد على نقل كامل التعلم للطلبة.

- نظام برمجي له واجهة حوارية تفاعلية يمكن استخدامها في تقديم المحتوى، أو تقديم المساعدة والدعم، أو التغذية الراجعة للمهام، أو في السؤال والجواب.

- هو تطبيقات مصغرة هادفة قائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي بهدف دعم المستخدم والرد عليه بشكل تلقائي، وتقديم الدعم له في مواصلة الدراسة ولمساعدته في إنجاز مهام لتنمية مهارات سلفاً.

- هو أداة برمجية تتفاعل مع المستخدم حول موضوع محدد باستخدام اللغة الطبيعية من خلال الصوت أو النص.

من العرض السابق يتضح أن الدراسات السابقة قد أكدت على دور الروبوت في تقديم الدعم والمساعدة للطلبة

أداء المهام بدلاً من الإنسان، ولها قدرة على تفسير البيانات الخارجية بشكل صحيح، والتعلم من هذه البيانات، وكذلك استخدام تلك المعرفة لتحقيق أهداف ومهام محددة" (ص.160). وتعرّف الباحثان إجرائياً بأنه: علم يقوم على تدريب الآلة لمحاكاة القدرات الذهنية البشرية، وتساعد هذه القدرات الآلات الذكية على القيام بمهام جديدة لم يتم برمجتها عليها، وبدون تدخل العامل البشري، وذلك عن طريق اتباع أساليب وأنماط محددة.

مهارات البرمجة Programmings Skills: عرّفت محمد (2019) مهارات البرمجة بأنها: "مجموعة الخطوات التي يجب أن يتقنها المبرمج؛ ليتمكن من إنجاز البرنامج المطلوب، وتقييمه، وتقويمه" (ص.26). وتعرّفها الباحثان إجرائياً بأنها: المهارات المشتقة من وحدة البرمجة باستخدام لغة ترميز النص التشعبي HTML، التي يتضمنها مقرر التقنية الرقمية للصف الأول ثانوي طبعة ١٤٤٥ هـ، والمرتبطة باستخدام الطالبات لروبوت الدردشة Botpress المدعوم بنموذج ChatGPT، وتقاس بمقدار الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار المعرفي الذي تم إعداده في البحث الحالي.

الإطار النظري:

المحور الأول: روبوتات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي:

يتجه العالم اليوم في العقد الأخير من القرن الحادي والعشرين نحو عالم رقمي جديد، تعد فيه تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي ركيزة أساسية، فهي تقوم على إنشاء أجهزة وبرمجيات قادرة على التفكير بالطريقة التي يعمل بها العقل البشري.

روبوت الدردشة كتطبيق للذكاء الاصطناعي:

تعد روبوتات الدردشة من أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن أن توظف في العملية التعليمية، ويؤكد ذلك كلا من (Maydi & Alharthi, 2023; Chuang, 2023; Chaka, 2023) بأن روبوتات الدردشة القائمة على الذكاء الاصطناعي الأكثر شيوعاً وتطبيقاً في مؤسسات التعليم الحديث، فهي برامج ذكية مصممة لتحاكي المحادثة البشرية من خلال الرسائل النصية أو الصوتية، اعتماداً على كم الاستجابات المخزنة في قواعد بيانات النظام الذكي لفهم اللغات الطبيعية وتمييزها، كما أنها تحفز التفاعل والتواصل بين المستخدم والنظام الذكي بواسطة الانخراط في محادثة إلكترونية ذكية (King, 2023; Okonkwo & Ade-Ibijola, 2021a).

وفي هذا المنظور التربوي تنوعت العديد من الدراسات التي سعت إلى قياس أثر تقنية روبوتات الدردشة في تعليم طلبة المرحلة الثانوية، حيث هدفت دراسة الجريسي (2023) إلى قياس أثر الدعم التعليمي الإلكتروني

الحصص وتعيين واجب منزلي وإيجاد حلول المشكلات والتي من خلالها يساعد على توفير الوقت والمجهود البشري.

- تعد وسيلة تعليمية ممتعة وجذابة: حيث يتمكن المعلم من تحويل الدرس إلى سلسلة من الرسائل، الأمر الذي يجعلها وكأنها محادثة متواصلة بين المعلم والطالب من جهة، وبين الطالب وزملائه من جهة أخرى.

- تقديم تغذية راجعة ذكية: حيث تتفاوت مهارات وقدرات الطلبة داخل الصف الواحد، لهذا السبب قد يحتاج كل طالب إلى معلم خصوصي لكي يقدم له درس فردي ولا يمكن توفير ذلك، وهذا ما جعل روبوتات المحادثة أكثر منطقية وبتكلفة معقولة مقارنة بالمعلم الخصوصي.

وقد استفاد البحث الحالي من مميزات روبوتات الدردشة في تنمية مهارات البرمجة والذي تم تقديمه داخل الصف الدراسي وخارجه؛ حيث وفر مجموعة من الخصائص التي تتيح للطلبة الاستفادة من مميزاته، فمحتواه متاح في طوال الوقت بالإضافة لإمكانية تكرار أداء المهارات واستعراضها في أي وقت، ويوفر تفاعل مريح مع الحاسب ومثير لتعلم الطلبة حيث يجدون المتعة في التواصل مع الآلة التي تحاكي الإنسان، هذا بالإضافة إلى أن استخدامه كوكيل عن المعلم يوفر الكثير من الوقت والجهد، كما يوفر التعلم وفق ما يطلبه الطالب وبحسب احتياجه دون الحاجة إلى لغة تواصل سليمة لغويًا أو نحوياً نتيجة لتقنية الذكاء الاصطناعي المضمنة في الروبوت.

ولقد تطرقت بعض الدراسات إلى استخدام روبوتات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث صممت دراسة مرسي (2024) منصة تعليمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية لبيان أثرها على تنمية التحصيل وقابلة استخدامها لدى طلاب الدراسات العليا بكلية الآداب بجامعة طنطا وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي لأفراد العينة ووجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين درجات مجموعة البحث في التحصيل من جهة وبين القابلية لاستخدام المنصة، وأيضًا صممت دراسة (Chen et al., 2023) روبوت دردشة تربوي قائم على الذكاء الاصطناعي لدعم نجاح الطلاب وكشفت النتائج عن قدرة برامج المحادثة كمساعد ذكي للطلاب على تعلم المحتوى الأساسي بطريقة سريعة الاستجابة وتفاعلية وسريعة، كما هدفت دراسة (Essel et al., 2022) إلى الكشف عن تأثير مساعد تدريس افتراضي يتمثل في روبوت دردشة مدعوم بالذكاء الاصطناعي في التعليم العالي في غانا، وكشفت الدراسة عن أن إشراك الطلاب مع روبوتات الدردشة المساعدة للتدريس يؤثر بشكل إيجابي على الأداء الأكاديمي أكثر للطلبة الذين تفاعلوا مع الروبوت مقارنة بالطلاب الذين تفاعلوا مع مقدم الدورة، وقدم التحليل النوعي دليلاً على رضا الطلاب عن استخدام الروبوت نتيجة ردود الفعل اللحظية التي تلقوها من الروبوت.

من خلال تقنيات معالجة اللغة الطبيعية وإتاحة استخدامه في أي وقت ومكان، وفي ضوء ذلك يمكن تعريفه بأنه: نظام حوار توليدي مدرب مسبقاً لمحاكاة المحادثة البشرية، يمكنه التعلم من المحادثات السابقة للتنبؤ بالإجابة على مختلف أسئلة البشر بالاعتماد على تقنيات الذكاء الاصطناعي.

خصائص روبوتات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي:

أوضحت دراسة (الشاهد، 2021؛ الصانع، 2023؛ العشماوي، 2020) مجموعة خصائص وسمات أساسية لروبوت الدردشة المدعوم بالذكاء الاصطناعي وهي:

- تحديد أذونات الملف للوصول إلى ملف قاعدة البيانات والسماح بالقراءة والكتابة، إضافة إلى تكامل الويب للسماح بالوصول إلى أكبر عدد من المستخدمين.

- مساعدة الطالب على العودة لمسار التعلم من خلال تحديد المسار التعليمي وذلك في حال مخالفة الطلبة لمسار التعلم المطلوب.

- اتصال جميع رسائل الروبوت بقاعدة البيانات لتقديم محادثات فعالة، بحيث تحقق الهدف المطلوب منها استناداً على تقنية التعلم العميق (Deep Learning) المضمن في الذكاء الاصطناعي.

- استيعاب أجزاء المحادثة من خلال تقنيات الذكاء الاصطناعي للتوصل إلى الهدف النهائي من هذه المحادثة.

- تقديم التغذية الراجعة التلقائية لضمان التحسين المستمر. وترى الباحثتان أن ما تتمتع به روبوتات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي من خصائص تجعلها قادرة على المساهمة في حل مشكلة ضعف مهارات البرمجة لدى الطلبة، من خلال الحوار اللحظي في مواقف التعلم لإيجاد الحلول وتوجيه الطلبة عبر تقديم نصائح وحلول سليمة ودقيقة في غضون ثوان معدودة، بالإضافة إلى القدرة على تقديم المعلومات السليمة؛ لتمكين الطلبة من اتخاذ القرارات الصحيحة في أداء المهمات البرمجية.

مميزات روبوتات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي:

لاستخدام روبوتات الدردشة في العملية التعليمية تاريخ طويل، فمنذ عام 1970 تم توظيفها داخل بيئات التعلم والمعروفة باسم أنظمة التعليم الذكية وذلك لما لاستخدامها من مميزات كما حدد (الشاهد، 2021) في مجال التعلم على النحو التالي:

- التعلم الذاتي بدون قيود: حيث إن روبوتات المحادثة تساعد في توجيه الطلبة الذين تميزوا بالانتهاء من واجباتهم المنزلية مبكراً للبحث عن نقاط أو موضوعات محددة غير مرتبطة بالتعلم الصفي الرسمي.

- يوفر الوقت والجهد: حيث يمكن لروبوتات المحادثة توفير العديد من العمليات الروتينية المتكررة كالمراجعة نهائية

وباستقراء التعاريف السابقة يمكن تحديد أهم ما تضمنه مفهوم مهارات البرمجة فيما يلي:

- أن البرمجة في مجملها حزم من الأوامر والتعليمات البرمجية.
- أنها علم وأسلوب ينفذه المبرمج من أجل حل المشاكل في بيئة برمجية متكاملة.
- تسير وفقاً لخطوات منطقية في نسق معين وشروط محددة.
- تعتمد البرمجة في إنشائها على إحدى لغات البرمجة.
- وفي ضوء الاستعراض السابق من الدراسات التي وضحت مفهوم مهارات البرمجة عرّف البحث الحالي مهارات البرمجة بأنها: المعرفة والقدرة اللازمة لتوظيف الأوامر البرمجية بسرعة واتقان في تسلسل محدد من خلال قواعد لغات البرمجة لتصميم المواقع وبناء البرامج وجعل الحاسوب يؤدي المهام المطلوبة منه.

لغة البرمجة HTML:

تعتبر لغة HTML اللغة الأساسية المستخدمة لبناء وتصميم صفحات الويب، وهي اختصار لجملة (Hyper Text Markup Language) والتي تعني لغة ترميز النص التشعبي، ويشير (شبل وآخرون، 2019) إلى أن هذه اللغة من أوسع لغات البرمجة استخداماً في تصميم صفحات الويب حيث أنها غير مرتبطة بنظام تشغيل معين كما أنها لا تتطلب معرفة مسبقة بلغات البرمجة وهي عبارة عن مجموعة من الوسوم أو الأكواد تسمى Tags تكتب في محرر نصوص بسيط مثل Notepad أو محرر نصوص برمجي مثل Dream Waver أو Visual Studio ويتم تخزين الملفات بامتداد html أو htm ومن ثم استعراضها بواسطة متصفح الانترنت مثل Google Chrome, Firefox, Microsoft Edge لترجمة الأكواد وعرضها.

مهارات البرمجة بلغة HTML:

للبرمجة بلغة HTML مجموعة من المهارات الهامة التي تم تناولها من قبل العديد من الدراسات والأبحاث من أجل توفير قائمة بمهارات البرمجة اللازمة للطلبة؛ بغرض تنمية هذه المهارات البرمجية لديهم، وتمثلت في تسع مهارات أساسية كما حددها (إبراهيم، 2020؛ أبو ميزر، 2022؛ انطون وآخرون، 2023؛ شبل وآخرون، 2019؛ عبد الحافظ وآخرون، 2019؛ John & Sons، 2011) بما يلي:

١. إنشاء صفحة ويب باستخدام لغة البرمجة HTML.
٢. كتابة النصوص في صفحة الويب باستخدام لغة البرمجة HTML.
٣. إدراج القوائم في صفحة الويب باستخدام لغة البرمجة HTML.
٤. إضافة الروابط التشعبية في صفحة الويب باستخدام لغة البرمجة HTML.
٥. إدراج الصور وتنسيقها في صفحة الويب باستخدام لغة البرمجة HTML.

إضافة إلى دراسة (Han et al., 2022) التي استهدفت الكشف عن تأثير برنامج تعليمي متمثل في روبوت دردشة مدعوم بالذكاء الاصطناعي في تعزيز معرفة طلاب كلية التمريض فيما يتعلق بالمراقبة الإلكترونية للجنين، وأظهرت نتائج الاستبانة على المجموعتين التجريبية والضابطة إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين في درجات الجانب المعرفي للطلاب، وبالرغم من ذلك إلا أن طلاب المجموعة التجريبية أبدوا اهتمام ملحوظ نحو البرنامج التعليمي وكانوا أكثر دافعية نحو التعلم. وجاءت دراسة (Topal et al., 2021) مستهدفة الكشف عن تأثير روبوتات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي على نجاح الطلاب واتجاهاتهم نحوها في وحدة "المادة والحالة المتغيرة للمادة" في مقرر العلوم للصف الخامس، وأشارت النتائج إلى أنه بالرغم من عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث التحصيل الدراسي إلا أن البرنامج أثر بشكل إيجابي على تجربة التعلم لدى المجموعة التجريبية إذ أن اتجاهاتهم نحوه جاءت إيجابية، في حين استهدفت دراسة (Vázquez-Cano et al., 2021) تحسين نتائج طلاب الجامعة الوطنية للتعليم عن بعد (UNED/ Spain) في مادة اللغة الإسبانية معتمدة في ذلك على تطبيق روبوت دردشة على المجموعة التجريبية بينما اعتمدت تمارين مكتوبة ورقياً للمجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج تحسن نتائج المجموعة التجريبية بشكل كبير مقارنة بالمجموعة الضابطة.

المحور الثاني: مهارات البرمجة:

يشهد العصر الحالي تنافساً بين الدول والمجتمعات على صناعة وبرمجة الحاسب الآلي، بل أصبح يقاس تقدم البلدان بمدى تقدمها في إنتاج برامج الحاسوب، وتعتمد البرمجة على القدرات الذهنية والمنطقية في لغة التخاطب مع الآلة، وهذه القدرة تزيد كلما اهتمت المؤسسات التربوية بتعليمها.

مفهوم مهارات البرمجة:

هناك عدد من التعريفات تناولت مفهوم مهارات البرمجة حيث عرّفها الشيخ وبوتجريت (Elshiekh & Butgerit, 2017) بأنها: "مهارات انشاء وتنفيذ المشروعات بدقة وخالية من الأخطاء من خلال قواعد خاصة في بيئة تطويرية" (ص.5). كما عرّفها البسيوني (2012) على أنها "المعرفة والقدرة اللازمة للتمكن من تصميم وكتابة برنامج حاسب أو تصميم موقع تفاعلي، والتعامل مع المشكلات المختلفة من خلال لغات البرمجة الكائنية من أجل توجيه الحاسب لأداء مهمة محددة تتصف بالسرعة والدقة والمرونة" (ص.298). ويعرفها المرذاني وآخرون (2019) بأنها "قدرة الطلاب على اختيار الكائنات المناسبة وكتابة الأكواد البرمجية المناسبة بدقة وسرعة، وذلك باستخدام بيئة تطوير مناسبة" (ص.28)، وكذلك الطياري والمحمدي (2023) حيث اتفقا مع ما سبق على أنها "قدرة الطالب على كتابة الأوامر البرمجية بدرجة عالية من الدقة والإتقان لأداء مهمة معينة" (ص.95).

البرمجة لدى الطلبة وكشفت النتائج عن وجود تأثير كبير لتصميم الوحدة الالكترونية المقترحة في تنمية مهارات البرمجة. كما هدفت دراسة الأسطل وآخرون (2021) إلى تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة بمساق الخوارزميات ومبادئ البرمجة لصالح التطبيق البعدي. وكشفت دراسة (انطون وآخرون، 2023) عن فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي وتأثيره الإيجابي في تنمية مهارات برمجة مواقع الويب بلغة HTML لدى معلمي الحاسب الآلي للمرحلة الإعدادية، وأوصت الدراسة بالتوسع في استخدام إحدى تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات لغة HTML على عينة من الطلبة. وسعت دراسة كلا من (الفراني والقرني، 2020؛ القرني وعمران، 2022) للكشف عن أثر الذكاء الاصطناعي في المايكروبت "Microbit" لتنمية مهارات البرمجة وفي رفع دافعية الطلبة لتعلمها وأكدت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية بين دافعية الطلبة قبل وبعد استخدام تقنية المايكروبت لصالح القياس البعدي.

وتماشياً مع ما تم ذكره، اهتمت العديد من الدراسات السابقة برؤوسات الدردشة التي تعتبر أحد أهم تقنيات الذكاء الاصطناعي الحديثة التي تم توظيفها في التعليم، كدراسة (Nayak et al., 2023) والتي هدفت إلى استخدام روبوتات المحادثة لتعليم الطلاب المرحلة الثانوية أسس مفاهيم البرمجة بلغة Python وفي سياق الذكاء الاصطناعي كما لو كانوا يتحدثون إلى أصدقائهم وكما هو مطلوب في منهج المدرسة الثانوية، واقترحت دراسة (Okonkwo & Ade-Ibijola, 2021b) برنامج Chatbot المسمى Python-Bot الذي يساعد المبرمجين المبتدئين على فهم هياكل النصوص الأساسية لبايثون ودلالاتها، وتم إجراء تقييم لإثبات فاعلية Python-Bot فأشارت النتائج إلى أنه يمكن بواسطته دعم المبرمجين المبتدئين في فهم البرامج المكتوبة بلغة Python.

وفي هذا السياق، أكدت نتائج دراسة (Merow et al., 2023) على أن روبوتات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي، مثل ChatGPT أو Google Bard جاهزة لتسريع مهام البرمجة الرتيبة وتعليم مهارات برمجة جديدة. كما قدمت دراسة (Nguyen et al., 2021) بناءً لبرنامج روبوت محادثة ذكي يعمل كمدرس من خلال التواصل مع الطلاب باللغة الفيتنامية واعطاءهم نتائج تلبية متطلبات المستخدمين وأكدت نتائج الدراسة على أن تعليمات برنامج Chatbot مفيدة للتعليم الذاتي وساعدت الطلاب على تحسين

٦. إدراج جداول البيانات في صفحة الويب باستخدام لغة البرمجة HTML.

٧. إضافة النماذج في صفحة الويب باستخدام لغة البرمجة HTML.

٨. إضافة العلامات في صفحة الويب باستخدام لغة البرمجة HTML.

٩. إدراج الصوت والفيديو في صفحة الويب باستخدام لغة البرمجة HTML.

ومن الدراسات التي عنيت بتقديم قائمة من المهارات البرمجية بلغة HTML دراسة محمد (2021) والتي هدفت إلى تنمية الطلاقة الرقمية ومهارات إنتاج صفحات الويب التعليمية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، بالإضافة إلى دراسة النجار (2021) والتي أثبتت أثر التفاعل بين نمط تقديم التلميحات البصرية من خلال برمجة تعليمية ووجهة الضبط على تنمية مهارات تصميم مواقع الويب بلغة HTML والانخراط في تعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. واستهدفت دراسة عبد العال وسليمان (2021) تنمية مهارات إنتاج صفحات الويب لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية من خلال نمط التغذية الراجعة والأسلوب المعرفي للتعليم ببيئة التعلم المقلوب، وتوصلت الدراسة إلى إعداد قائمة بمهارات البرمجة بلغة HTML اللازمة للتلاميذ لإنتاج صفحات الويب بشكل سليم، وكذلك دراسة كلا من (سيد، 2022؛ طرخان وآخرون، 2022؛ فهم، 2021). بالإضافة إلى ما سبق، قامت الباحثتان بالاطلاع على منهج التقنية الرقمية المقرر على طلبة الصف الأول ثانوي بالفصل الدراسي الأول والذي تضمن مجموعة من الجوانب المعرفية والمهارية لمهارات تصميم مواقع الويب.

دور الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة:

يسعى الذكاء الاصطناعي إلى تحويل عملية تعلم البرمجة للأفضل عن طريق انشاء بيئات تعلم ذكية تجعل العملية التعليمية تتمحور حول الطالب. ويرى (Mu, 2019) أن الذكاء الاصطناعي يؤثر إيجابياً على المراحل التعليمية جميعها من خلال توظيف مختلف أنواع برامج التعليم مثل التعلم الاستكشافي والتكيفي والتعاوني، وكذلك الروبوتات التعليمية والألعاب والبرمجيات مما يلبي اهتمامات الطلبة وتوجهاتهم ويركز على التحديات التي يواجهها الطلبة بأساليب مختلفة، كما أنه يساهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومن أهمها مهارات الإنتاجية والبرمجة.

وفي هذا الصدد تعددت الدراسات السابقة التي سعت إلى توظيف الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة، حيث هدفت دراسة كلا من (أبو سويرج وآخرون، 2022؛ النهدي، 2023) إلى الكشف عن فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات

مهاراتهم في البرمجة. وهدفت دراسة (Hobert, 2019) إلى تصميم وتقييم نظام تعليمي قائم على chatbot يكون قادرًا على دعم المبرمجين المبتدئين لتعلم كتابة كود برمجي وأشار النتائج إلى أن مدرس البرمجة الذكي غير المحادثة مناسب لتولي مهام مساعدتي التدريس في الأوقات التي لا يتوفر فيها مساعد تدريس بشري أو محاضر للمساعدة.

منهج البحث وأجراءاته:

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي في تحقيق أهدافه على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بالاطلاع على الدراسات السابقة والمصادر العلمية ذات العلاقة بمتغيرات البحث ووصفها وتحليلها، والاستفادة منها في إعداد وتصميم مواد وأداة البحث، وكذلك المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة بقياس (قبلي-بعدي) لقياس فاعلية المتغير المستقل (روبوت الدردشة Botpress المدعوم بنموذج ChatGPT)، على المتغير التابع (الجانب المعرفي لمهارات البرمجة).

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في جميع طالبات الصف الأول الثانوي، اللواتي يدرسن في مدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة للعام الدراسي 1445هـ، وتمثلت عينة البحث في (65) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية تكونت من (34) طالبة تم تدريبهن باستخدام روبوت الدردشة Botpress المدعوم بنموذج ChatGPT، ومجموعة ضابطة تكونت من (31) طالبة تم تدريبهن باستخدام الطريقة التقليدية.

أدوات البحث:

الاختبار المعرفي:

- إعداد الاختبار: تم بناء الاختبار وفق جدول المواصفات لقياس الجانب المعرفي لمهارات البرمجة.

- ثبات الاختبار: بعد تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبة من خارج عينة البحث، تم إدخال البيانات بشكل مبدئي بهدف التحقق من الخصائص السايكومترية للاختبار، تم استخراج معامل ثبات الأداة ألفا كرونباك Cronbach's alpha لفقرات الاختبار لإيجاد الثبات، سواء على مستوى أبعاد الاختبار أو الثبات الكلي، واتضح بأن ثبات الاختبار الكلي (0.93)، وذلك يعني إمكانية الحصول على نتائج متطابقة بنسبة (93%) بين هذا التطبيق وإعادة التطبيق مرة أخرى لهذا الاختبار، ويعني ذلك بشكل ضمني أن الفقرات واضحة وصريحة وتحمل أفكار دقيقة لا يختلف فهم المستجيب لها مع اختلاف الزمن.

- الصدق الظاهري للاختبار: حيث تم عرض الاختبار المعرفي على عدد من السادة المحكمين المختصين في تقنيات التعليم والحاسب الآلي.

- صدق البناء: تم استخدام بيانات العينة الاستطلاعية في استخراج معاملات الارتباط للتحقق من الصدق البنائي (ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار)، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation، للتأكد من ارتباط الأبعاد بالمجموع العام للاختبار، تم حساب معاملات ارتباط متوسطات استجابات العينة على الأبعاد، بالمجموع العام للاختبار، فجاء بُعد (الفهم) بدرجة (0.518) أما بُعد (التطبيق) بدرجة (0.868) وبُعد (الاستدلال) بدرجة (0.614)، وبالنظر إلى ذلك يتبين بأن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.1) أو أقل منه، وتعد معاملات الارتباط العالية دليل على الصدق الداخلي العالي لمحتوى الاختبار، ويستنتج من ذلك بأن أبعاد الاختبار تقيس ما يقيسه الاختبار بشكل كلي.

- معاملات الصعوبة والتمييز: تم استخراج معاملات التمييز والصعوبة الخاصة بفقرات الاختبار، وذلك بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، واتضح بأن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.20-0.45)، والتي تقع في نفس الفترة التي حددها علام (2014) بأنها معاملات الصعوبة المقبولة للفقرات، والتي يوصى بالاحتفاظ بها، كما تبين بأن معاملات التمييز تراوحت ما بين (0.20-0.50)، وتقع هذه القيم في الفترة (0.2-1) التي حددها العزاوي (2013) وعلام (2014) بأنها فقرات ذات معاملات تمييز مقبولة يمكن الاحتفاظ بها.

نتائج البحث:

فحص صلاحية البيانات: لضمان الوصول إلى نتائج دقيقة وموثوقة، لا بد من التأكد أولاً من صلاحية البيانات التي تم جمعها باستخدام الاختبار المعرفي، ومعالجتها عند الضرورة. وفي سبيل ذلك، تم اعتماد الأساليب التالية للتحقق من صلاحية البيانات:

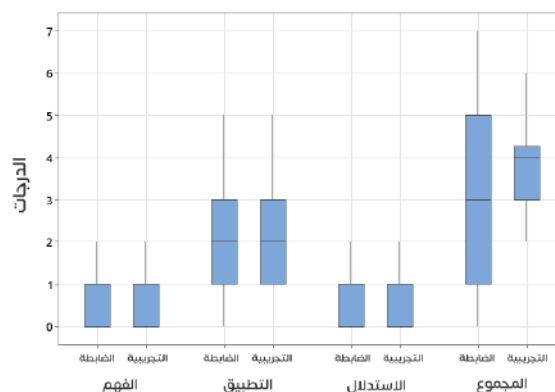
-البيانات المفقودة Missing data: تم التأكد من عدم وجود قيم مفقودة في بيانات درجات الطالبات، حيث قامت جميع الطالبات بالإجابة على جميع فقرات الاختبار المستخدم في البحث. وفي حال عدم إجابة إحدى الطالبات على بعض الفقرات، تم استبدال القيمة المفقودة بالدرجة (صفر)، وذلك حسب إجراءات تصحيح الاختبار.

-القيم المتطرفة Outliers: للتحقق من وجود القيم المتطرفة أو عدمها، تم استخدام تصوير البيانات بطريقة تمثيل توكي، أو رسم الصندوق Box plot، والذي يقدم فكرة عامة حول البيانات من خلال تقديم ملخص موجز لتوزيع البيانات، وتوضيح مدى تشتت البيانات، والكشف عن القيم المتطرفة (Camm et al., 2022). يبين الشكل (1) والشكل (2) تمثيل توكي لبيانات القياس القبلي والبعدي للاختبار المعرفي.

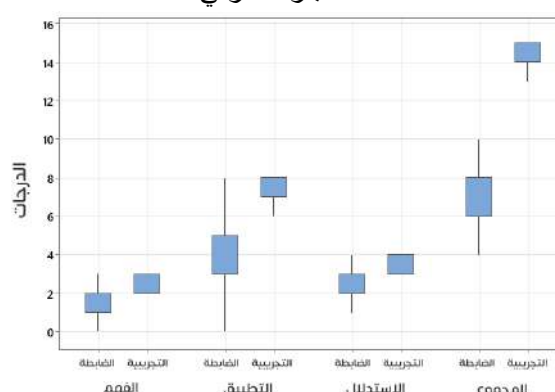
يتضح من الأشكال (1) و (2) بأن جميع درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبُعدي في المجموعتين الضابطة والتجريبية لا تحتوي على قيم متطرفة، في جميع أبعاد الاختبار (الفهم، التطبيق، الاستدلال) على حد سواء، وفي الدرجة الكلية للاختبار. كما يتضح وجود تشتت منخفض أو ضئيل، والذي يقود إلى الثقة في الدرجات وجاهزيتها للتحليل، إضافة إلى ذلك يلاحظ في الشكل (2) بأن وسيط الدرجات في الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار أعلى في المجموعة التجريبية منه في الضابطة، مما يدل على وجود فرق ظاهري بين درجات المجموعتين.

طبيعية البيانات Normality of data:

لفحص صحة فرض البحث، قامت الباحثتان بالتأكد من توزيع درجات الطالبات إحصائياً، لتحديد الاختبارات المناسبة لبيانات البحث. يوضح الجدول (1) نتائج اختبار شابيرو-ويلك Shapiro-Wilk test لفحص تبعية درجات الطالبات في المجموعتين بعد التطبيق القبلي والبُعدي للاختبار للتوزيع الطبيعي من عدمه.



شكل (1): تمثيل توكي لبيانات القياس القبلي للاختبار المعرفي



شكل (2): تمثيل توكي لبيانات القياس البُعدي للاختبار المعرفي

جدول (1): اختبار شابيرو ويلك لفحص توزيع البيانات في التطبيق القبلي والبُعدي للاختبار

التطبيق	البُعد	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
		القيمة الاحتمالية	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	قيمة الاختبار
القبلي	المعرفة	٠,٠٠١	٠,٦٨٠	٠,٧٦٤	٠,٠٠١
	الفهم	٠,٠١٤	٠,٩١١	٠,٨٧٤	٠,٠٠١
	التطبيق	٠,٠٠١	٠,٨١٢	٠,٨٣٢	٠,٠٠١
	الإجمالي	٠,٠٧٣	٠,٩٣٨	٠,٩٤١	٠,٠٦٨
البُعدي	المعرفة	٠,٠٠١	٠,٨٣٣	٠,٣٢٢	٠,٠٠١
	الفهم	٠,٠٠١	٠,٨٤٢	٠,٤٨١	٠,٠٠١
	التطبيق	٠,٠٠٦	٠,٨٩٦	٠,١٦٥	٠,٠٠١
	الإجمالي	٠,٠٠١	٠,٨٤٤	٠,٥٢٤	٠,٠٠١

عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البُعدي للاختبار المعرفي المتعلق بقياس الجانب المعرفي للبرمجة" وللتحقق من صحة الفرض، قامت الباحثتان باستخدام اختبارات للعينات المستقلة، لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في المعرفة بالبرمجة على مستوى (الفهم، والتطبيق، والاستدلال) وكامل الاختبار، وبين الجدول (2) نتائج اختبارات لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البُعدي للاختبار.

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه؛ لأن القيم الاحتمالية للاختبار أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الاعتيادي أو الطبيعي أو بمعنى آخر غير معلومة التوزيع، ما عدا إجمالي درجات الاختبار القبلي في المجموعة الضابطة والتجريبية. وللتغلب على هذه الإشكالية، تم استخدام تقنية البوت ستراب لبناء توزيع طبيعي أو اعتدالي معلوم للبيانات.

نتائج البحث:

التحقق من الفرض:

نص الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

جدول (2): نتيجة اختبارات للعينات المستقلة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في المعرفة بالبرمجة

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الفهم	الضابطة	٣١	١,٥٢	٠,٨٥	٩,٠١٦	٦٣	*٠,٠٠١
	التجريبية	٣٤	٢,٩١	٠,٢٩			
التطبيق	الضابطة	٣١	٣,٥٥	١,٧٩	١٣,١٠٢	٦٣	*٠,٠٠١
	التجريبية	٣٤	٧,٧٦	٠,٥٥			
الاستدلال	الضابطة	٣١	٢,١٩	٠,٩٥	١٠,٧٧١	٦٣	*٠,٠٠١
	التجريبية	٣٤	٣,٩٧	٠,١٧			
كامل الاختبار	الضابطة	٣١	٧,٢٦	٢,٩٠	١٤,٣٢٨	٦٣	*٠,٠٠١
	التجريبية	٣٤	١٤,٦٥	٠,٧٧			

* فرق دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه.

حيث تم تكرار العملية الإحصائية بتكرار السحب من العينة (٥٠٠) مرة من البيانات المرتبطة التي تم جمعها بشكل عشوائي. ثم حساب الاختلاف بين المتوسطات المأخوذة من العينات المكررة ومقارنتها بتوزيع العينة لتحديد ما إذا كان الفرق بين المجموعتين يعتبر ذو دلالة إحصائية أم لا، وبذلك تم تقدير توزيع العينة الطبيعي وتحليلها بشكل أفضل، مما يسمح بالحصول على نتائج إحصائية أكثر دقة وموثوقية. ويبين الجدول (3) نتائج تقنية البوتستراتب المرافقة لاختبار ت للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار المعرفة بالبرمجة.

وقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لدرجات كل مجموعة في أبعاد الاختبار الثلاثة وهي: الفهم، والتطبيق، والاستدلال. وبشكل عام تشير هذه النتائج إلى تفوق وفارق واضح لصالح المجموعة التجريبية مما يعكس فاعلية استخدام روبوت الدردشة Botpress المدعوم بنموذج ChatGPT في تنمية الجانب المعرفي للبرمجة لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة.

وللتحقق من كفاية عينة البحث للوثوق في النتائج التي توصلت إليها، وكذلك التغلب على صغر حجم العينة، وبناء توزيع طبيعي للبيانات، قامت الباحثتان باستخدام تقنية البوتستراتب (Bootstrap) في اختبارات للعينات المستقلة،

جدول (3): البوتستراتب لاختبارات للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في المعرفة بالبرمجة

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الانحياز	الخطأ المعياري
الفهم	الضابطة	٣١	١,٥٢	٠,٨٥	٠,٠٠٧	٠,١٥٢
	التجريبية	٣٤	٢,٩١	٠,٢٩		
التطبيق	الضابطة	٣١	٣,٥٥	١,٧٩	٠,٠٠١	٠,٣٣٦
	التجريبية	٣٤	٧,٧٦	٠,٥٥		
الاستدلال	الضابطة	٣١	٢,١٩	٠,٩٥	٠,٠١٤	٠,١٦٤
	التجريبية	٣٤	٣,٩٧	٠,١٧		
كامل الاختبار	الضابطة	٣١	٧,٢٦	٢,٩٠	٠,٠٢١	٠,٥١٠
	التجريبية	٣٤	١٤,٦٥	٠,٧٧		

لإيجاد حجم الأثر، ويبين الجدول (4) معامل كوهين لحجم أثر المتغير المستقل في المتغير التابع المتمثل في المعرفة بالبرمجة لدى الطالبات في عينة البحث.

ولمعرفة مدى فاعلية استخدام روبوت الدردشة Botpress المدعوم بنموذج ChatGPT في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة لدى طالبات الصف الأول ثانوي في المجموعة التجريبية، استخدمت الباحثتان معامل كوهين

جدول (4): معامل كوهين لقياس حجم أثر استخدام روبوت الدردشة Botpress المدعوم بنموذج ChatGPT في تنمية الجانب المعرفي للبرمجة لدى طالبات المجموعة التجريبية

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل كوهين	حجم الأثر
الفهم	الضابطة	٣١	١,٥٢	٠,٨٥	٠,٦٢	متوسط
	التجريبية	٣٤	٢,٩١	٠,٢٩		
التطبيق	الضابطة	٣١	٣,٥٥	١,٧٩	١,٣٠	كبير
	التجريبية	٣٤	٧,٧٦	٠,٥٥		
الاستدلال	الضابطة	٣١	٢,١٩	٠,٩٥	٠,٦٦	متوسط
	التجريبية	٣٤	٣,٩٧	٠,١٧		
كامل الاختبار	الضابطة	٣١	٧,٢٦	٢,٩٠	٢,٠٨	كبير
	التجريبية	٣٤	١٤,٦٥	٠,٧٧		

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (انطون وآخرون، ٢٠٢٣؛ العريني وآخرون، ٢٠٢٢) التي أسفرت عن فاعلية الذكاء الاصطناعي في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة لدى المجموعات التجريبية، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات (أبو غنيم، 2023؛ مرسى، ٢٠٢٤؛ Chen et al., 2023; Essel et al., 2022; Lee et al., 2021; Vázquez-Cano et al., 2021) التي أظهرت فاعلية روبوتات الدردشة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تعليم الطلبة وتنمية معارفهم، ولا سيما طلبة المرحلة الثانوية كما في (الجريسي، 2023؛ الصانع، 2023؛ رمضان وآخرون، 2022)، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج الدراسات (إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٢؛ الشاهد، 2021؛ معيدي، 2025؛ النجار وحبيب، 2021) التي أثبتت فاعلية روبوت الدردشة المدعوم بالذكاء الاصطناعي في تنمية الجانب المعرفي للعديد من المهارات، ولا سيما مهارات البرمجة كنتائج دراسة كل من (الغانمي وآخرون، 2023؛ Merow et al., 2023; Hobert, 2019; Nayak et al., 2023; Nguyen et al., 2021; Okonkwo & Ade-Ibijola, 2021b). ويتفق البحث الحالي أيضاً بنتيجته هذه مع بعض الدراسات التي وظفت الأساليب التقنية ذات الفاعلية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة كدراسة الحافظي (2021) التي استخدمت الدعم الإلكتروني عبر شبكات التواصل الاجتماعي، كما أن هذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات التي اعتمدت على أحدث الاستراتيجيات لتنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة كدراسة (Taşpolat et al., 2021) التي وظفت استراتيجية الفصل المعكوس ودراسة الحقباني والهزاني (٢٠٢١) التي اعتمدت على استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات. وعليه، فإن هذه النتيجة المتعلقة بالجانب المعرفي جاءت مختلفة مع نتائج دراسة كل من (Han et al., 2021; Topal et al., 2022) والتي لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في تنمية الجانب المعرفي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية التي اعتمدت على روبوتات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي.

بالنظر إلى الجدول (4) يتبين بأن قيمة معامل كوهين لُبعد الفهم والاستدلال وقعت في الفترة (٠,٥ - ٠,٨) والتي تعد معاملات تأثير متوسطة، بينما في بُعد التطبيق والدرجة الكلية للاختبار، فقد تجاوزت القيمة (١,٢)، وتعتبر هذه القيمة معامل تأثير كبير للمتغير المستقل في المتغير التابع، حيث بلغت معاملات التأثير قيم أعلى من المحك المقترح لدى كوهين (2013, Cohen).

مناقشة نتائج البحث:

مناقشة نتائج الفرض:

بما أن نتيجة الفرض أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار المعرفي المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات البرمجة لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية والتي كانت لصالح المجموعة التجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة؛ فإن الباحثان تعزو هذه النتيجة إلى الخصائص والمميزات التي يقدمها روبوت الدردشة Botpress المدعوم بنموذج ChatGPT، وربما إلى اعتماد الباحثان في بناء الروبوت على الدمج بين نوعين من أنواع الذكاء الاصطناعي وهما الضيق والتوليدي، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة المتعلقة بالجانب المعرفي إلى مراعاة الروبوت الأهداف المعرفية المقصودة أثناء تصميم المحتوى المرتبط بمهارات البرمجة ومراعاة تضمين الوسائط المتعددة المختلفة وأيضاً توفير محتوى من مصادر المعرفة الأخرى حيث يوجه الروبوت الطالبة إلى مصادر أخرى للاستزادة من المعارف أو الاطلاع على أمثلة أخرى، وربما إلى قدرته على توليد التفسيرات والمقترحات والإجابات التفصيلية وكذلك التوصيات في المحادثة الذكية، وأيضاً يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى استراتيجية المحادثة التي يقدمها الروبوت حيث تساعد على المحافظة على تركيز الطالبة وشد انتباهها وتعزيز تحفيزها أثناء عملية التعلم، كما أن توفير إمكانية تكرار المعلومات يساعد على تنشيط الذاكرة باستمرار وزيادة أثر بقاء التعلم.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، توصي الباحثان بالآتي:

١. تنمية معارف ومهارات الطلاب في مجال البرمجة باستخدام روبوتات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي.
٢. دعم المقررات الدراسية بروبوتات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي لتيسير عملية التعلم وضمان استمرارها.
٣. نشر الوعي التقني بين المعلمين وتدريبهم على استخدام روبوتات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي.
٤. تضافر الجهود بين التربويين والتقنيين وصولاً إلى أساليب تعليمية تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي.

المقترحات:

استكمالاً لما توصلت إليه الباحثان من نتائج؛ يمكن اقتراح الموضوعات البحثية التالية:

١. أثر اختلاف روبوت الدردشة المدعوم بالذكاء الاصطناعي (الضيق Narrow AI - التوليدي Generative AI) في تنمية مهارات البرمجة.
٢. قياس فاعلية روبوتات الدردشة الصوتية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مختلف المهارات.
٣. فاعلية روبوت دردشة قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات متنوعة لدى المعلمين بدلاً من الطلاب.
٤. فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم وإنتاج روبوتات الدردشة لدى معلمي المرحلة الثانوية.

المراجع:

إبراهيم، إيمان شعبان. (٢٠٢٠). أثر مستوى التغذية الراجعة الموجزة والتفصيلية في بيئة التعلم المصغر عبر الويب النقال على تنمية مهارات برمجة مواقع الانترنت التعليمية لدى طلاب معلمي الحاسب الآلي. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، ٧٣(٧٣)، ٦٩-١٣٧.

<https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.85249>

أبو سويرح، أحمد اسماعيل، عسقول، محمد عبد الفتاح، والرننيسي، محمود محمد. (٢٠٢٢). فاعلية تدريس وحدة إلكترونية مقترحة في "الذكاء الاصطناعي" لتنمية مهارات البرمجة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٣٠(٥)، ٦٧-١٠٢.

أبو غنيم، ناهد محمد سعيد. (٢٠٢٢). أثر استخدام روبوتات الدردشة الحية الذكية chatbot في دروس التعلم الذاتي لمادة التصميم والتكنولوجيا على طلاب الصف السادس. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٦(٢٩)، ٤٣٧-٤٥٢.

<https://doi.org/10.21608/jasep.2022.258823>
أبو ميزر، مها. (٢٠٢٢). أثر برنامج CANVA في تعلم طالبات الصف التاسع في المدارس الأردنية لغة HTML. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، ٢٥(٢)، ١٤٢-١٢١.

الأسطل، محمود زكريا، الأغا، إيباد محمد، وعقل، مجدي سعيد. (٢٠٢١). تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩(٢)، ٧٤٣-٧٧٢.

انطون، مريم اميل، حسن، سوزان محمد، سليمان، فوقيه رجب، وعبد الصادق، عمرو أحمد. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية بعض مهارات برمجة مواقع الويب بلغة HTML لدى معلمي الحاسب الآلي للمرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٣(٢٥٦)، ١١٩-١٤٠.

<https://doi.org/10.21608/mrk.2023.289228>

برعي، نجلاء فتحى محمود، محمد، مصطفى عبد السميع، وكفاقي، وفاء مصطفى محمد. (٢٠٢١). برنامج مقترح قائم على تطبيقات الويب ٢ لتنمية مهارات البرمجة "V. B. Net" لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، ٣، ١٩٨-٢٤٨.

البسيوني، محمد رفعت. (٢٠١٢). تطوير بيئة تعلم الكترونية في ضوء نظريات التعلم البنائية لتنمية مهارات البرمجة الكاتنية لدى طلاب معلمي الحاسب. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٧٨(٢)، ٢٩٣-٣٧١.

بيلو، جميل. (٢٠٢٢). تعلم لغة HTML. أكاديمية حاسوب. تعلم لغة - HTML - HTML أكاديمية حاسوب (hsoub.com)

الجريسي، وليد محمود. (٢٠٢٣). أثر الدعم التعليمي الإلكتروني باستخدام روبوتات الدردشة الذكية في تعزيز التحصيل والسعادة عبر المنصات التعليمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة المناهج وطرق التدريس، ٢(١٢)، ٨٣-١٠٢.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.J090723>

الحافظي، فهد بن سليم سالم. (٢٠٢١). اختلاف حجم الدعم الإلكتروني عبر شبكات التواصل الاجتماعي وأثره في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١٦(١)، ٦٩-٨٥.

الحقاني، بدور ناصر، والهباني، نوره سعود. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجيات التعلم القائم على حل المشكلة في اكتساب مهارات البرمجة بلغة فيجول بيسك والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة التربية، ١٩٠(٥)، ١٢١-١٦٢.

رمضان، انتصار حسن، وعبد الصمد، أسماء السيد محمد، وإحسان، إيمان محمد. (٢٠٢٢). أثر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية عبر روبوتات المحادثة التفاعلية في تحسين الكفاءة النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، ٩(١٤)، ٢٢١-٢٩٢.
<https://doi.org/10.21608/ijcte.2022.156321.1056>

<https://doi.org/10.21608/jedu.2019.75504>

عبد العال، أحمد السيد محمد، وسليمان، محمد عبد الله توني. (٢٠٢١). التفاعل بين نمط التغذية الراجعة (إعلامية - تصحيحية - تفسيرية) والأسلوب المعرفي (معتمد - مستقل) بيئة التعلم المقلوب لتنمية مهارات إنتاج صفحات الويب لتلاميذ الحلقة الإعدادية. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، ٤٧(٢)، ٣٥٨-٢٨٩.

<https://doi.org/10.21608/tessj.2021.220706>

العريني، أمال سليمان محمد، المقبل، جنان عبد الله سليمان، العتيبي، الجوهرة زين صقر، العيسى، حبيبة عائض محمد، والشمري، ريواف سعود نحو. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام (Arduino) القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر المهارات الرقمية. المجلة العربية للتربية النوعية، ٢٤، ٣٨٨-٣٤٥.

الغزوي، رحيم يونس (٢٠١٣). المنهل في العلوم التربوية: القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار دجلة للنشر والتوزيع.

العشماوي، وفاء جمال. (٢٠٢٠). فاعلية روبوتات الدردشة التفاعلية لتنمية مهارات الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين بقسم تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية النوعية، ١٢(١٢)، ٤٢٥-٣٩٩.

[doi:10.21608/pssrj.2022.156148.1190](https://doi.org/10.21608/pssrj.2022.156148.1190)

علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٤). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. دار الفكر للنشر والتوزيع.

العمرى، زهور حسن ظافر. (٢٠١٩). أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية. المجلة السعودية للعلوم التربوية، ٢، ٤٨-٢٣.

العوفي، حنان بنت حمدان بن بشير، والرحيلي، تغريد بنت عبد الفتاح. (٢٠٢١). إمكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية في تدريس مقرر الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدينة المنورة. المجلة العربية للتربية النوعية، ٢٠، ١٥٧-٢٠٢.

الغانمي، مروة سليمان، عليوة، ندى حسين، ومجلد، أمجاد طارق. (2024). فاعلية استخدام روبوتات الدردشة التفاعلية (Chat Bot) عبر التليجرام في تنمية مهارات البرمجة بلغة بايثون لدى طالبات المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب، ٣(١٠)، ١٣٠-١٧٥.

الفراني، لينا أحمد، والقرني، سمار أحمد. (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي القائم على التعلم الآلي المايكروبيت "Micro Bit" لتنمية مهارات البرمجة وقياس دافعية طالبات الصف الأول الثانوي. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ٣٩، ١٦٥-١٧٨.

فهيم، عاطف رفعت. (٢٠٢١). بيئة تعلم متنقل لتنمية بعض مهارات لغة HTML والتواصل الإلكتروني في مقرر

سيد، محمد فؤاد محمود. (٢٠٢٢). استخدام استراتيجية خرائط التفكير في تدريس الحاسب الآلي لتنمية بعض مهارات لغة البرمجة HTML لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. المجلة التربوية لتعليم الكبار، ٤(٣)، ٧١-١٠٥.

<https://dx.doi.org/10.21608/altc.2022.29360>

الشاهد، مصطفى أحمد. (٢٠٢١). برنامج إثرائي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية [أطروحة دكتوراة، جامعة دمياط]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

<http://search.mandumah.com/Record/1187028>

شبل، عمرو عبد القادر، السلامي، زينب حسن، السيد، همت عطية، والمطيعي، عاطف محمد. (٢٠١٩). تصميمات للدعم متعدد المصادر "محدد المصدر، غير محدد" بيئة تعلم إلكتروني وفاعليتها في تنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات في التعليم الجامعي، ٤٤(٤٤)، ٢٧٠-٢٠١.

<https://doi.org/10.21608/deu.2019.80016>

صالح، أحمد محمود، وكامل، أمال ربيع، وصالح، إيمان صلاح الدين، وعبد العظيم، حمدي أحمد. (٢٠٢١). معايير تصميم روبوتات الدردشة في بيئات التعلم الإلكتروني. المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني، ٣(٣)، ١٦٩-١٤٣.

<https://doi.org/10.21608/ijel.2021.199155>

الصانع، زهراء بنت محمد. (٢٠٢٣). أثر استخدام برنامج روبوت الدردشة التفاعلي () القائم على تقنية الذكاء الاصطناعي في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طالبات المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جدة.

طرخان، أحمد فتحي، أبو الهدى، حسام الدين حسين، خليل، زينب محمد، ونجيب، فاطمة. (٢٠٢٢). نمط التشارك التآزري عبر تطبيق إدمودو للهواتف النقالة وعلاقته بتنمية مهارات تصميم صفحات الويب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٠(١٦)، ٤٧٠-٥٠٢.

<https://doi.org/10.21608/jfust.2022.263056>

الطياري، مناهي صالح، المحمدي، نجوى عطيان. (٢٠٢٣). فاعلية تطبيقات إنترنت الأشياء في بيئة التعلم الشخصية في تنمية التحصيل المعرفي في مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة رابغ. مجلة المناهج وطرق التدريس، ٢(٥)، ٩١-١١٠.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.N281222>

عبد الحافظ، اسراء حسين، محمد، رزق علي، والدسوقي، وفاء صلاح الدين. (٢٠١٩). أثر بيئة إلكترونية قائمة على مرتكزات التعلم في تنمية مهارات البرمجة بلغة HTML لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ٥(٢١)، ٨٢-١١٧.

<https://twitter.com/DEConf1/status/1695774815632638022?s=20>

النجار، محمد السيد. (٢٠٢١). التفاعل بين نمط تقديم التلميحات البصرية ببرمجية تعليمية ووجهة الضبط وأثره على تنمية مهارات تصميم مواقع الويب والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. تكنولوجيا التعليم، ٣١(٩)، ٣-١١١.

<https://doi.org/10.21608/tesr.2021.192799>
النجار، محمد السيد، وحبيب، عمرو محمود. (٢٠٢١). برنامج ذكاء اصطناعي قائم على روبوتات الدردشة وأسلوب التعلم بيئية تدريب إلكتروني وأثره على تنمية مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى معلمي الحلقة الإعدادية. تكنولوجيا التعليم، ٣١(٢)، ٩١-٢٠١. النهدي، أفنان سراج. (٢٠٢٣). وحدة تعليمية مقترحة في الذكاء الاصطناعي لمادة تقنية رقمية لطلبة المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جدة.

هندي، أسامة محسن. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية Chatbots لتنمية بعض مهارات الفهرسة المقروءة آلياً مارك ٢١ لدى طلاب المكتبات وتكنولوجيا التعليم بجامعة الأزهر. المجلة المصرية لعلوم المعلومات، ٩(٢)، ١٦٠-١٩٦.

<https://doi.org/10.21608/jesi.2022.142113.1059>

Alturaiki, A. M., Banjar, H. R., Barefah, A. S., Alnajjar, S. A., & Hindawi, S. (2022). A Smart Chatbot for Interactive Management in Beta Thalassemia Patients. International Journal of Telemedicine and Applications. 1-13. <https://doi.org/10.1155/2022/9734518>

Arsovski, S., Osipyan, H., Oladele, M. I., & Cheok, A. D. (2019). Automatic knowledge extraction of any Chatbot from conversation. Expert Systems with Applications, 137, 343-348.

Bao, Q., Ni, L., & Liu, J. (2020). HHH: an online medical chatbot system based on knowledge graph and hierarchical bi-directional attention. In Proceedings of the Australasian computer science week multiconference (1-10).

<https://doi.org/10.1145/3373017.3373049>

الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية لتعليم الكبار، ٣(٤)، ١٥٧-١٩٣.

<https://dx.doi.org/10.21608/altc.2021.235970>

القرني، سماهر أحمد، وعمران، أماني محمد. (٢٠٢١). أثر الذكاء الاصطناعي في المايكروبت "Microbit" في رفع الدافعية نحو تعلم البرمجة لدى الطالبات في مقرر تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(٣٠)، ٥٨-٧٦.

محمد، شريف شعبان إبراهيم. (٢٠٢١). مستويات دعم روبوتات الدردشة التفاعلية (موجز - مفصل) في بيئة تدريب مصغر وأثره في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى معلمي المرحلة الإعدادية. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، ٤٧، ١٧٩-٢٥٨.

محمد، نهيير طه حسن. (٢٠١٩). التفاعل بين كائنات التعلم الرقمية وبعض أساليب عرض المحتوى وأثرها على تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات جامعة أم القرى. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ٢(١٦)، ١٨-٥٧.

المرداني، محمد مختار، الكردي، دعاء فؤاد، وفتحي، سميحة محمد. (٢٠١٩). تطوير بيئة تعلم ومنتشر وأثرها في تنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، ١٩(٣)، ٥٢٣-٥٥٠.

مرسي، نادية سعد. (٢٠٢٤). تصميم منصة تعليمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية وأثرها في تنمية التحصيل الدراسي وقابلية استخدامهما: دراسة تجريبية على طلاب الدراسات العليا. المجلة المصرية لعلوم المعلومات، ١١(١)، ٦١٧-٦٨٠.

معدي، تغريد عبد الله، والحارثي، ماجد عبد الله. (٢٠٢٥). برنامج تدريبي مدعوم بالذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات المعلمين في إنشاء الألعاب الرقمية التعليمية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية، ٢٦(١)، ٤٦-٥٤.

المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم. (٢٠٢٢)، فبراير ٢٦-٢٨). توصيات المؤتمر السنوي الثاني عشر (الابتكار والذكاء الاصطناعي في التعليم). جدة، المملكة العربية السعودية. مسترجع من

[https://aroqa.org/includes/ckfinder/userfiles/files/Recom_12th%20Conference_Aroqa\(1\).pdf](https://aroqa.org/includes/ckfinder/userfiles/files/Recom_12th%20Conference_Aroqa(1).pdf)

المؤتمر الدولي الرابع لمستقبل التعليم الرقمي، [DEConf1]. (٢٠٢٣، أغسطس ٢٥-٢٧). #التوصيات العلمية الخاصة ب

#المؤتمر الدولي الرابع لمستقبل التعليم الرقمي المنعقد بفندق راديسون بلو السلام جدة خلال الفترة ٢٥-٢٧ أغسطس ٢٠٢٣م [صورة مرفقة] [تغريدة]. تويتر. استرجع في يناير ١٦، ٢٠٢٥، من الرابط

- Camm, J. D., Cochran, J. J., Fry, M. J., & Ohlmann, J. W. (2022). Data visualization: Exploring and explaining with data. Cengage Learning.
- Chaka, C. (2023). Fourth industrial revolution—a review of applications, prospects, and challenges for artificial intelligence, robotics and blockchain in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 18(2), 1- 39.
- Chen, Y., Jensen, S., Albert, L. J., Gupta, S., & Lee, T. (2022). Artificial Intelligence (AI) Student Assistants in the Classroom: Designing Chatbots to Support Student Success. *Information Systems Frontiers*, 1- 22.
- Chen, Y., Jensen, S., Albert, L.J. et al. (2023) Artificial Intelligence (AI) Student Assistants in the Classroom: Designing Chatbots to Support Student Success. *Inf Syst Front*, 25.161–182.
<https://doi.org/10.1007/s10796-022-10291-4>
- Chuang, C. H., Lo, J. H., & Wu, Y. K. (2023). Integrating Chatbot and Augmented Reality Technology into Biology Learning during COVID-19. *Electronics*, 12(1), 1-29.
<https://doi.org/10.3390/electronics12010222>
- Elshiekh, R., & Butgerit, L. (2017). Using Gamification to Teach Programming Concepts. *Open access library Journal*, (4), 1- 8.
- Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Tachie-Menson, A., Johnson, E. E., & Baah, P. K. (2022). The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-19. DOI:10.1186/s41239-022- 00362-6
- Fryer, L. K., Nakao, K., & Thompson, A. (2019). Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence. *Computers in Human Behavior*, 93, 279–289.
doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.023
- Han, J. W., Park, J., & Lee, H. (2022). Analysis of the effect of an artificial intelligence chatbot educational program on non-face-to-face classes: a quasi-experimental study. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1186/s12909-022-03898-3>
- Hobert, S. (2019). Say hello to 'coding tutor'! design and evaluation of a chatbot-based learning system supporting students to learn to program. *CIS 2019 Proceedings*. 9.
https://aisel.aisnet.org/icis2019/learning_environment/learning_envirom/9
- John, W. & Sons, I. (2011). HTML & CSS design and build websites. Jon Dukett.
- Kaur, A., Singh, S., Chandan, J. S., Robbins, T., & Patel, V. (2021). Qualitative exploration of digital chatbot use in medical education: A pilot study. *Digital Health*, 7, 1-11.
[doi:10.1177/20552076211038151](https://doi.org/10.1177/20552076211038151)
- Lee, YF., Hwang, GJ. & Chen, PY. (2022) Impacts of an AI-based chabot on college students' after-class review, academic performance, self-efficacy, learning attitude, and motivation. *Education Tech Research Dev*, 70. 1843–1865.
<https://doi.org/10.1007/s11423-022-10142-8>
- Levas, E., de Leon, D., & Li, Y. (2021, March 3). A smart class chatbot for improving student learning and engagement [Conference session]. 2021 Computer Science Conference for CSU Undergraduates, Virtual, 1-6.
<https://scholarworks.calstate.edu/downloads/fj2367361>
- Maydi, T. A., & Alharthi, M. A. (2023). Attitudes Of Teachers of Students with Learning Disabilities Towards Training Programs Based on Artificial Intelligence. *Journal of Positive School Psychology*, 7(6), 268-291.

- Merow, C., Serra-Diaz, J. M., Enquist, B. J., & Wilson, A. M. (2023). AI chatbots can boost scientific coding. *Nature Ecology & Evolution*, 1-3.
<https://doi.org/10.1038/s41559-023-02063-3>
- Mu, P. (2019, September). Research on artificial intelligence education and its value orientation [Paper presentation]. 1st International Education Technology and Research Conference, China.
- Nayak, J., Keane, T., Linden, T., Molnar, A. (2023). Teaching High School Students Artificial Intelligence by Programming Chatbots. *Teaching Coding in K-12 Schools: Research and Application*, 263-276.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-21970-2_17
- Nguyen, H. D., Tran, T. V., Pham, X. T., Huynh, A. T., & Do, N. V. (2021). Ontology-based integration of knowledge base for building an intelligent searching chatbot. *Sensors & Materials*, 33(9).
<http://dx.doi.org/10.18494/SAM.2021.3264>
- Okonkwo, C. W., & Ade-Ibijola, A. (2021a). Chatbots applications in education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100033>
- Okonkwo, C. W., & Ade-Ibijola, A. (2021b). Python-Bot: A chatbot for teaching python programming. *Engineering Letters*, 29(1), 25-34.
- Stathakarou, N., Nifakos, S., Karlgren, K., Konstantinidis, S. T., Bamidis, P. D., Pattichis, C. S., & Davoody, N. (2020). Students' Perceptions on Chatbots' Potential and Design Characteristics in Healthcare Education. *Studies in health technology and informatics*, 272, 209–212.
doi.org/10.3233/SHTI200531
- Sumutny, P. & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education*, (151), 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862>
- Talan, T. (2021). Artificial Intelligence in Education: A Bibliometric Study. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(3), 822-837.
- Taşpolat, A., Özdamli, F., & Soykan, E. (2021). Programming Language Training with the Flipped Classroom Model. *SAGE Open*, 11(2), 1-17 .doi.org/10.1177/21582440211021403
- Thomas, J., Utley, J., Hong, S. Y., Korkmaz, H. and Nugent, G. (2020). Parent involvement and its influence on children's STEM learning: A review of the study, *Handbook of Study on STEM Education*. 323-324.
<https://doi.org/10.4324/9780429021381-30>
- Topal, A. D., Eren, C. D., & Geçer, A. K. (2021). Chatbot application in a 5th grade science course. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6241-6265.
<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10627-8>
- UNESCO. (2019). International Conference on Artificial Intelligence and Education, China. Received from International Conference on Artificial Intelligence and Education (unesco.org)
- Vázquez-Cano, E., Mengual-Andres, S., & Lopez-Meneses, E. (2021). Chatbot to improve learning punctuation in Spanish and to enhance open and flexible learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-20.
<https://doi.org/10.1186/s41239-021-00269-8>
- Villegas-Ch, W., Arias-Navarrete, A., & Palacios-Pacheco, X. (2020). Proposal of an Architecture for the Integration of a Chatbot with Artificial Intelligence in a Smart Campus for the Improvement of Learning. *Sustainability*, 12(4), 1-20.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The Role of Emotional Cut-off Among Children in Increasing Psychological Stress Among Working Mothers in Secondary Schools in Hafr Al-Batin Governorate.

Anood Hotail Maashi Al-Rwaili

Master of Educational Guidance and Counseling
University of Hafr Al-Batin- Faculty of Education-
Department of Education and Psychology Kingdom
of Saudi Arabia.

Email: Noody6522@hotmail.com

دور البتر الانفعالي بين الأبناء في زيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن.

أ. عنود هطيل معاشي الرويلي

ماجستير توجيه وإرشاد تربوي - جامعة حفر الباطن - كلية التربية - قسم التربية وعلم النفس - المملكة العربية السعودية.

KEY WORDS:

emotional cut-off, psychological stress, secondary schools.

الكلمات المفتاحية:

البتر الانفعالي، الضغوط النفسية، المدارس الثانوية.

ABSTRACT:

The study aimed to identify the role of emotional cut-off among children in increasing psychological stress among working mothers in secondary schools in Hafr Al-Batin Governorate. To achieve the objectives of the study, the descriptive correlational approach was used, and the study sample consisted of (280) mother teachers from secondary schools in Hafr Al-Batin Governorate. The emotional cut-off scale and the psychological stress scale were used which are prepared by the researcher. The study revealed that: there is a correlation between emotional cut-off and increased psychological stress among working mothers in secondary schools in Hafr Al-Batin Governorate, where the correlation coefficient value was (.597**), and the significance value was (.000). The study also showed that there were no statistically significant differences at the significance level (0.05). in the responses of the research sample members about the effect of emotional cut-off among children and the increase in psychological stress among working mothers in secondary schools in Hafr Al-Batin Governorate. The study recommended the need to prepare counseling programs within schools for children to enhance social and emotional relationships, reduce levels of emotional cut-off and strengthen social ties. Moreover, the need for teachers to direct the importance of strengthening social ties between students themselves and between students and their families, and the need for school administrations to pay attention to preparing psychological and social programs and courses in order to develop the capacities of working mothers in schools in managing and confronting psychological stress.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة التعرف على دور البتر الانفعالي بين الأبناء في زيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) أم عاملة في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن، وتم استخدام مقياس البتر الانفعالي، ومقياس الضغوط النفسية، وهما من إعداد الباحثة، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين البتر الانفعالي وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٩٧**)، وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠)، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة البحث حول تأثير البتر الانفعالي بين الأبناء وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن يعزى لمتغير (عدد الأبناء)، ووجود تأثير دال إحصائي بأن البتر الانفعالي يتسبب في زيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج إرشادية داخل المدارس للأبناء لتعزيز العلاقات الاجتماعية والانفعالية والتقليل من مستويات البتر الانفعالي وتعزيز الروابط الاجتماعية. وضرورة توجيه المعلمين بأهمية تعزيز الروابط الاجتماعية بين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب وعائلاتهم، ضرورة أن تهتم إدارات المدارس بإعداد برامج ودورات نفسية واجتماعية بهدف تنمية قدرات الأمهات العاملات بالمدارس في إدارة الضغوط النفسية ومواجهتها.

مقدمة:

تعتبر العلاقات التي تسود بين أفراد الأسرة السوية وما تمتلكه من تفاعلات إيجابية مليئة بالحب، والرحمة، والمودة، والدعم، وحل المشكلات بطرق عقلانية من أهم الأسباب التي تعزز لدى الأفراد الخبرات الإيجابية التي تساعد على إظهار سلوكياتهم بطرق سليمة (Dwairy, 2004).

وتسهم العلاقات الإيجابية القائمة داخل الأسرة في إشباع احتياجات الأبناء وتحقيق لهم التوافق النفسي والاجتماعي وتساعد على التعبير عن ذواتهم وإظهار إمكانياتهم ومواهبهم وإبداعهم وجعلهم متفوقين ومبدعين في مجتمعهم ما يعكس إيجاباً على الوالدين. (Shumox & Lamox, 2001). كما تمتلك الأسرة السوية القدرة على التواصل بين أفرادها والمحافظة على ترابطهم بالرغم من حدوث المشكلات بينهم (الطنطاوي، ٢٠٠٨).

ومن الطبيعي أن تحصل بعض المشكلات وتتوتر العلاقات داخل أفراد الأسرة، وعند حدوث ذلك يسعى أفرادها للتقليل من هذه التوترات بطرق مختلفة، ومن هذه الطرق ما يعرف بالبتير الانفعالي الذي يصف الأشخاص الذين يتعاملون مع مشكلاتهم العاطفية التي لم يتم حلها مع أفراد الأسرة بتقليل أو قطع الاتصال العاطفي معهم، فالبشر بارعين في تجنب المزيد من المشاعر والذكريات المؤلمة من خلال الابتعاد عن الأشخاص والأماكن التي تثيرها. وقد تبدو العلاقات جيدة ظاهرياً لأنهم توقفوا عن إدارة المشكلات ومناقشتها، لكن المشكلات خاملة ولم يتم حلها (Bell, 2017).

إن كل شخص لديه درجة معينة من التعلق الذي لم يتم حله بعائلته الأصلية، ويمكن أن يتخذ الأمر الذي لم يتم حله عدة أشكال. على سبيل المثال: يشعر الشخص وكأنه طفل عندما يكون في المنزل ويتطلع إلى والديه لاتخاذ قرارات له مع أنه يمكن أن يتخذها بنفسه، أو يشعر الشخص بالذنب عندما يكون والديه لديهما مشاكل وأنه يجب عليه حل نزاعاتهم أو محنتهم، أو يشعر الشخص بالغضب لأن والديه لا يبدو أنهما يفهمانه أو يوافقان على آرائه. ويتعلق الأمر الذي لم يتم حله بعدم نضج كل من الوالدين والطفل البالغ، لكن الناس عادة ما يلومون أنفسهم أو الآخرين على المشكلات (Wei et al., 2005).

ويعتبر استخدام الفرد البتير كطريقة لتقليل التوترات داخل الأسرة سبباً في مخاطرته بجعل علاقاته بغاية الأهمية، فإذا انفصل الفرد عن أسرته زاد اهتمامه بعلاقاته الجديدة كونه يعتقد أنها تلبى احتياجاته العاطفية التي فقدها جراء البتير، الأمر الذي يجعل من هؤلاء الجدد عرضة للضغط النفسي تحت وطأة اهتمامه الشديد ومحاولة التكيف مع توقعاته حماية لاستمرار العلاقات (الجبالي، ٢٠١٩).

وتؤكد أيمن (٢٠٢٤) على أن البتير الانفعالي يحدث عندما يكون بعض أفراد الأسرة يعانون من الانسجام المبالغ في عائلاتهم الأصلية، وهنا يقومون بتقليل التوتر الناجم عن المحبة المبالغة فيها، حيث يبتعدون تماماً عن عائلاتهم أو يقومون بتجنب المواقف المشبعة انفعالياً في التواصل الأسري.

وغالباً ما يتطلع الفرد الذي يعاني من البتير الانفعالي للعودة إلى المنزل، على أمل أن تكون الأمور قد اختلفت بعد رحيله، لكن التفاعلات القديمة عادة ما تظهر في غضون ساعات، فقد يأخذ شكل الانسجام السطحي، وقد يشعر كل من الشخص وعائلته بالإرهاق حتى بعد الزيارة قصيرة فيكون من الأسهل على الوالدين أن يحافظ الطفل البالغ على مسافة بين أفراد الأسرة. كما تشعر الأسرة بالقلق الشديد عندما يكون في المنزل بينما تشعر بالارتياح عند مغادرته، وغالباً ما يغضب أشقاء الفرد الذي يعاني من البتير الانفعالي عندما يكون في المنزل ويلومونه على إزعاج الوالدين. وبالتأكيد لا يريد الوالدين ذلك، لكن حساسية جميع الأطراف تحول دون الاتصال بينهم (Bell, 2017).

لقد كشفت دراسة العلاقات الأسرية للطبيب النفسي والرائد في علاج الأنظمة الأسرية Murry Bowen، عن ظاهرة البتير العاطفي أو الانفعالي، حيث أوضح بوين أن البتير الانفعالي يتضمن "الانفصال، أو العزلة، أو الانسحاب، أو الهروب، أو إنكار أهمية الأسرة الأبوية". وقد يستخدم الشخص البالغ بتراً عاطفياً للانفصال عن الماضي أو عن العائلة الأصلية عن طريق الهروب إما الانتقال عن البلد، أو عدم وجود اتصال أثناء العيش في نفس المدينة وغيرها من طرق الهروب. وأخبر بوين أن الشخص الذي يبتعد قد يلوم الأسرة على الإهانات منذ فترة طويلة بينما يركض باندفاع من وإلى العلاقات قصيرة الأمد على أمل تلبية الحاجة الطبيعية للتقارب العاطفي. وقد يسعى ذلك الشخص إلى إقامة علاقات مع زملائه في العمل أو الأصدقاء بدرجة عاطفية شديدة أو سامة للغاية بحيث لا يمكن تحملها. هذه السلوكيات هي مؤشرات قوية على حاجة الإنسان الأساسية للتقارب العاطفي مع الآخرين، بدءاً من الوالدين وأفراد الأسرة (بوين، ١٩٧٨).

إن قطع الاتصال العاطفي بشكل جسدي فقط يمكن أن يجنب خطر المزيد من الألم على المدى القصير، ولكن النتيجة المحتملة على المدى الطويل هي الحزن المزمن أو الغضب الذي قد يقوض محاولات إعادة الاتصال بالعائلة أو الحفاظ على علاقات جديدة (Reifman, 1986).

ونظراً لما تتعرض له الأم من ضغوطات نفسية متعددة خاصة الأم العاملة لما تحمل على عاتقها من مسؤوليات أسرية ومسؤوليات مهنية تتسبب بإجهادها النفسي الذي يؤثر على حياتها وحياة أبنائها لاسيما التأثيرات

وصلوا إلى الرشد وأنهم مستقلين عن عائلاتهم وغير متأثرين بأي شكل بتفاعلاتها.

ولقد أكدت العديد من الدراسات على ارتفاع مستوى البتر الانفعالي لدى عينات متباينة من الأفراد، ومنها: دراسة بيل (Bell, 2000) التي توصلت نتائجها إلى ارتفاع مستوى البتر الانفعالي لدى عينة من النساء؛ مما يدل على وجود الظاهرة بشكل متجذر لدى السكان في المجتمع، كما أكدت دراسة السنأوي (٢٠٢٢) على أهمية دراسة العلاقة بين البتر الانفعالي ومتغيرات أخرى لدى عينات متباينة؛ ومن ثم العمل على تصميم برامج إرشادية لتنمية التفاعل الوجداني بين من يعانون من البتر الانفعالي في علاقاتهم.

ومن ناحية أخرى أكد شمس (٢٠٢٢) أن الفرد يواجه في حياته الكثير من المواقف التي تتضمن خبرات غير مرغوب فيها؛ نتيجة لذلك أصبحت الضغوط النفسية سمة للحياة المعاصرة وتجربة يعيشها الفرد يومياً نتيجة للتغيرات السريعة والمتعددة وقد أدى هذا الازدياد في الضغوط إلى أن أطلق بعض الباحثين على هذا العصر اسم عصر الضغوط النفسية. كما أشار (الجندي، ومكاري، ٢٠٠٧) إلى أن الضغوط ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية يختبرها الإنسان في أوقات مختلفة وتتطلب منه توافقاً أو إعادة توافق مع البيئة المحيطة.

وتتعرض الأم، كما هو حال الآخرين إلى ضغوط متعددة، ولكنها قد تكون أكثر مما يتعرض له الآخرون، خاصة بالنسبة للأم العاملة، نظراً لمسؤولياتها الأسرية المتعلقة بإدارة البيت وتلبية متطلبات أفراد الأسرة، إلى جانب مسؤوليات العمل وأعبائه. مما قد يؤدي إلى الإجهاد النفسي والذي ينعكس بدوره على مجمل أدائها وحياتها العملية والأسرية وأطفالها بشكل خاص (طالبة، والزوايدة، ٢٠١١).

يتضح مما سبق عرضه أنه عندما ينقطع أفراد الأسرة عن التواصل مع بعضهم البعض، فهذا يولد مشكلة كبيرة والتأثير الأكبر لهذه المشكلة يظهر عند الفرد المعزول أو المبتور عن العائلة. وتظهر هذه المشكلة بوضوح في أسر الأمهات العاملات بنسبة أكبر من غيرها نظراً لأسباب متعددة، وعندما ينقطع الأبناء عن أسرهم، لن يجدوا مكاناً للذهاب إليه في حالة القلق أو التوتر ما يجعل من الصعب على هذا الشخص احتواء مستوى القوة العاطفية والصراع الذي يعيش فيه ضمن نظام العلاقة الجديد عليه. ومن المرجح أن يتزوج هذا الفرد من شخص ما يعاني من نفس المشكلة والذي قد يكون أيضاً منفصلاً عن أسرته. كذلك من المتوقع أن يلاحظ بترًا انفعاليًا لدى طفل من الجيل التالي لهؤلاء الوالدين، مما يؤدي لحلقة متواصلة ومتكررة لهذه المشكلة، وقد تعاني هذه الفئة من مشكلات صحية ونفسية واجتماعية بسبب هذا البتر؛ لذا من المهم وضع هذه الظاهرة

السلبية التي يتعرض لها الأبناء والذي ينعكس على الأمهات بالحزن والألم (طالبة والزوايدة، ٢٠١١)، فإن العمل على سد الفجوة التي قامت بين الأسرة والفرد المنبتر يفيد في توفير علاقات مفتوحة وقابلة للحياة، وزيادة القدرة على التحكم في عدد من الضغوط الحياتية، وإدراك مستوى القلق لدى المرء، والقدرة على إدارة رد فعل الفرد الذاتي للتوتر وهذا يقود لتقدم المرء في السعي وراء أهدافه (الجبالي، ٢٠١٩).

ونظراً لتعدد ظروف الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وما أصاب القيم من وهن، بدأت تظهر أنماط من السلوك السلبي تعود إلى اضطرابات العلاقات الإنسانية ونقص مهارات الفرد للمواجهة أو التعامل مع المواقف الضاغطة، لذلك قد يلجأ البعض إلى العزلة والانطواء الوحدة والنفور من الآخرين (آيت وابن حبوش، ٢٠١٦). من هذا المنطلق ارتأت الباحثة دراسة مشكلة البتر الانفعالي في أوساط الأمهات العاملات حيث إنها ترى أنها الشريحة الأكثر معاناة من هذه المشكلة ويمكن أن تؤثر هذه المشكلة على زيادة حجم الضغوط النفسية لديهم.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: "ما دور البتر الانفعالي بين الأبناء في زيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن؟".

ترى بنات (٢٠١٠) أن "دراسة البتر الانفعالي تحظى بأهمية كبيرة كونه متغيراً سلبياً ينعكس تأثيره على العلاقات الاجتماعية والبناء الاجتماعي بوجه عام، كما يؤثر على توافق الفرد النفسي والاجتماعي على وجه الخصوص؛ كونه يمثل أسلوباً متطرفاً وحلاً غير سوي في علاقة الفرد مع الآخرين؛ إذ يحاولون تخفيف القلق الناتج عن المشكلات الاجتماعية من خلال الانسحاب والانفصال عن الناس، وهذا ليس حلاً ولا يحقق هدفاً كون الفرد الذي يلجأ للبتر الانفعالي سيجمل معه الخوف من فقدان الذات".

وتشير أيمن (٢٠٢٤) إلى أن البتر الانفعالي لا يقوم بحل مشكلة أو تحقق هدف؛ وذلك لأن الشخص الذي فعل ذلك سيضل حاملاً معه نفس مستوى الخوف الشديد من خسارة الذات، مما قد يدفعه للقيام بعلاقات أخرى مساوية من الممكن أن تكون غير جيدة أو مهددة له، ومن الممكن أن ينفصل عن هذه العلاقات أو يخل بها عندما يراها غير مشبعة لحاجاته أي العلاقات القوية.

ومن ناحية أخرى تؤكد أيمن (٢٠٢٤) أن الأعضاء الذين يفصلون ذواتهم انفعالياً عن عائلاتهم يظنون أن العائلة ليس لها أي دور في حياتهم، وهم لا يرجون الحب أو أي فائدة أخرى ممكن أن تصدر من أسرهم، فهم يرون أنهم قد

المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن تبعاً لمتغير عدد الأبناء.

أهمية الدراسة:

أولاً- الأهمية النظرية للدراسة:

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع وأهمية الفئة المستهدفة، وهي فئة الأمهات العاملات، فهم أساس الأسرة والمكون الرئيس للمجتمع.

- تبرز أهمية هذه الدراسة في ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مشكلة البتر الانفعالي بناءً على اطلاع الباحثة.

- توضح هذه الدراسة مدى العلاقة بين مشكلة البتر الانفعالي وبين الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات.

- يعتبر هذا البحث أداة لبناء المعرفة حول ظاهرة البتر الانفعالي وتوفير فهم متعمق لهذه المشكلة الاجتماعية الخطيرة ورؤيتها بشكل أوضح.

- إتاحة الفرصة للباحثين نحو مزيد من البحث وإثراء البحث العلمي العربي الفقير نوعاً ما في هذا المجال.

ثانياً- الأهمية التطبيقية للدراسة:

- إثراء المكتبة العربية بهذه الدراسة؛ لتكون نواة لدراسات مستقبلية تتناول البتر الانفعالي على عينات أخرى.

- يؤمل أن يستفيد الباحثون والأخصائيون العاملون في مجال قضايا المرأة من أداتي الدراسة: مقياس البتر الانفعالي، ومقياس الضغوط النفسية.

- تقديم رؤية مستقبلية حول مشكلة البتر الانفعالي، وتحديد اتجاه السير لحل هذه المشكلة.

- تُجمل الأهمية من هذه الدراسة في دراسة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن الناتجة من البتر الانفعالي للأبناء.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** دراسة مشكلة البتر الانفعالي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن.

- **الحدود البشرية:** الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن.

- **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الثانوية للبنات وتحديداً في محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية.

- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٤هـ / ٢٠٢٣م.

مصطلحات الدراسة:

البتر الانفعالي:

عرفت الستاوي (٢٠٢٢) البتر الانفعالي بأنه "ضعف وقصور في العلاقات الاجتماعية بين الأفراد ووجود رغبة بعدم التواصل الوجداني معهم وإقامة علاقات ودية معهم تتمثل بسلوك الفرد بالانسحاب الاجتماعي

تحت المجهر وتمحيصها بالدراسة بغية لفت انتباه المجتمعات إليها للوصول لمقترحات وحلول تساهم في الحد منها أو تخفيف حدتها.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

١. هل هناك علاقة ارتباطية بين البتر الانفعالي بين الأبناء وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث حول تأثير البتر الانفعالي بين الأبناء وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن يعزى لمتغير (عدد الأبناء)؟

٣. هل يوجد تأثير دال احصائياً بأن البتر الانفعالي يتسبب في زيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن؟

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة للتحقق من صحة الفروض الآتية:

١. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين البتر الانفعالي وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة البحث حول تأثير البتر الانفعالي بين الأبناء وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن يعزى لمتغير (عدد الأبناء).

٣. لا يوجد تأثير دال احصائياً بأن البتر الانفعالي يتسبب في زيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١. معرفة هل هناك دور للبتر الانفعالي في زيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن.

٢. إعداد آداة لقياس البتر الانفعالي في البيئة السعودية يمكن أن تستخدم في الدراسات والبحوث القادمة.

٣. المساهمة في الإنتاج الفكري من خلال تناول مشكلة اجتماعية هامة ندر تناولها على حد علم الباحثة.

٤. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين البتر الانفعالي بين الأبناء وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن.

٥. التعرف على الفروق في تأثير البتر الانفعالي بين الأبناء وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس

الاهتمام بأفعال وأقوال الطرف الآخر، كما أنه كلما زاد القلق والتوتر زاد الابتعاد والعزلة، وتجنب الاتصال الجسدي والنفسي، ويكون الفرد أكثر عرضه لتعاطي الكحول والمخدرات، كما يكون الفرد أكثر عرضه من غيره للضعف النفسي الذي ينتج عنه الكثير من المشاكل والأمراض النفسية".

وترى الجبالي (٢٠١٩) أن المظاهر المتعلقة بالبتير الانفعالي تتضمن التزام الصمت وعدم التحدث لساعات، ووضع حدود بين الفرد والآخرين وتجنب التفاعل والتواصل مع الآخرين، والإهمال واللامبالاة بالطرف الآخر، والانعزال والابتعاد، والهشاشة النفسية والتي ينتج عنها العديد من الاضطرابات النفسية.

رابعاً- أسباب اللجوء للبتير الانفعالي:

ذكرت صالح (٢٠٢٣) أسباب متعددة للبتير الانفعالي من أهمها:

- المواقف والخبرات القاسية التي تعرض لها الفرد، والتي تؤثر على نفسيته وتفاعله مع أحاسيس الآخرين.
- الاكتئاب، حيث ما يريد الشخص المكتئب الانزواء على نفسه وعدم مشاركة الآخرين مشاعره.
- يفتقر الفرد انفعاليًا عن حوله ليقبل من مشاعر القلق والتوتر التي قد تحصل بسبب المشكلات التي يواجهها، فهناك أكثر من طريقة يتعامل بها الناس مع مشاكلهم، والبتير أحد هذه الطرق.

خامساً: مراحل البتير الانفعالي:

ذكرت صالح (٢٠٢٣) عدة مراحل ومستويات للبتير الانفعالي:

- **مرحلة اللوم:** وهي أول مراحل البتير الانفعالي، حيث يقوم الفرد في هذه المرحلة بربط كل مشكله تواجهه بموقف حصل له بالماضي بسبب شخص ما، فيبدأ بإلقاء اللوم على الآخرين وتغلب عليه مشاعر السخط وعدم الرضا.
- **مرحلة نبش الماضي:** وهي المرحلة التي يبدأ فيها الفرد بالدخول إلى الماضي فيتحسر على ما فقده، سواءاً كان هذا الفقد شخصاً عزيزاً أو حتى شيئاً مادياً ملموساً مثل: التحسر على عدم إنجازه لشيء ما، وفي هذه المرحلة يعلن الفرد الحداد على كل ما فقده وتخيم عليه مشاعر الحزن والأسى.
- **مرحلة الغضب:** يحاول الفرد التحرر من قيود من حوله والبعد عنهم ومحاولة تكوين علاقات جديدة، وتكون معظم قراراته في هذه المرحلة غير صائبة لأنها نابعة من غضبه الشديد تجاه المحيطين به.
- **مرحلة اتخاذ القرارات:** وهي مرحلة التحرر من قيود الأفراد المحيطين، وخلق مسافة عاطفية أكثر وبناء علاقات جديدة مع أفراد جدد. كما تعتبر هذه المرحلة

والابتعاد عن الآخرين مع ضعف المشاركة الوجدانية معهم فلا يحزن لحزنهم ولا يسعد لأجلهم" (ص. ٤٠٨).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمة على مقياس البتير الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة.

الضغوط النفسية:

هي "أي حرمان يُنقل كاهل الفرد نتيجة لمروره بخبرة غير مريحة كالمرض المزمن أو فقدان المهنة أو الصراع الزوجي" (علي، ٢٠٠٠، ص ١٠).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقياس الضغوط النفسية المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: البتير الانفعالي:

أولاً: تعريف البتير الانفعالي:

يُعد البتير الانفعالي قطب مضاد للتفاعل المتبادل، ويتخذ شكلين رئيسيين إما بوضع مسافة وتسطيح العلاقة أو من خلال الانسحاب والهروب العاطفي (Bowen, 1993). كما عرّفه رنغ (1993) بأنه المسافة الجسدية والآليات الداخلية التي يتعامل بها الفرد مع الاتصال العاطفي بأحد أفراد الأسرة.

كما عرف علاء الدين (٢٠١٠) البتير الانفعالي بأنه: "محاولة فصل الذات عاطفياً عن الأسرة، وتكون تفاعلات الأشخاص الذين يعانون البتير الانفعالي مع الآخرين مختصرة قصيرة مفتعلة وغير صادقة، وكلما كان مستوى القلق والاعتمادية العاطفية أعلى كلما كانت احتمالية تعرض الأفراد للبتير الانفعالي في الأسرة أكثر" (ص. ٣٢).

بينما عرفت السطاوي (٢٠٢٢) البتير الانفعالي بأنه: "ضعف وقصور في العلاقات الاجتماعية بين الأفراد ووجود رغبة بعدم التواصل الوجداني وإقامة علاقات ودية معهم، وتتمثل بسلوك الفرد بالانسحاب الاجتماعي والابتعاد عن الآخرين مع ضعف المشاركة الوجدانية معهم فلا يحزن لحزنهم ولا يسعد لأجلهم" (ص. ٤٠٨).

وتعرّفه الباحثة بأنه انسحاب الفرد عن الآخرين يتجسد بوضعه مسافة للتعامل معهم والانزواء بعيداً عنهم وعدم مشاركتهم أحزانهم وأفراحهم بغية التقليل من التوترات الناجمة عن المشكلات المتراكمة.

ثانياً: مظاهر البتير الانفعالي بين الأبناء:

يرى بوين (1978) أن البتير الانفعالي يتمثل في ترك الفرد للمنزل، فلا تكون زيارته إلا في المناسبات، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بأفعال وأقوال أي فرد من أفراد الأسرة.

ويشير بيل (2017) Bell إلى أهم المظاهر المتعلقة بالبتير الانفعالي، وهي: "الصمت، والمسافة الجسدية، وعدم

٣. النظرية الانفعالية العقلانية في تفسير البتر الانفعالي بين الأبناء:

يفترض أصحاب هذه النظرية أن الحوار الجيد من الأمور التي تجعل الأسرة مستقرة وتشعر أفرادها بالتماسك. وتركز النظرية الانفعالية العقلانية على أن الأسر التي لديها أداء وظيفي عقلائي تستطيع أن تواجه المشكلات وتتعامل معها، أما الأسر ذات الأداء الوظيفي اللاعقلاني فهي عرضة للفشل في التعامل مع الضغوط. ويرى أصحاب هذه النظرية أن الأفكار اللاعقلانية التي يعتنقها الفرد تسهم في زيادة الضغوط لديه، فالفرد الذي يشعر بأنه لا يستطيع أن يواجه مشكلاته وأن الهروب منها هو الحل الأمثل قدي يصل به الأمر إلى مشكلات نفسية تستوجب الحل (كفاي، ١٩٩٩).

ومما سبق يتضح أن الشخص الذي يعاني من البتر الانفعالي يعتقد في قرارة نفسه أن البتر هو الحل الأمثل لمواجهة مشكلاته الأسرية، ما يعرضه لمشكلات أكبر إذا لم يعالج هذه الأفكار اللاعقلانية.

٤. النظرية التفاعلية في تفسير البتر الانفعالي بين الأبناء:

تستند النظرية التفاعلية على عدة مسلمات أهمها: أن الإنسان لا يستغني عن الاتصال بالآخرين. ويقوم أنصار هذه النظرية بمعالجة المشكلات الأسرية من زاوية الاتصال وتقدير الذات. وترتكز هذه النظرية على عدة مبادئ تلخص في أن الضغوط الحياتية التي يتعرض لها الفرد ولا يحسن التصرف معها هي أساس مشكلاته، وأن استمرار المشكلات دون حل جذري يتسبب في تراكمها ما يؤدي إلى مشكلات أكبر (كفاي، ١٩٩٩).

ومن هنا نجد أن الإنسان لا يستطيع أن يبقى بمعزل عن أسرته، وأن انعدام التفاعل والتواصل مع أفراد أسرته وبترهم انفعاليًا ليس حلاً جذريًا.

٥. نظرية ألفريد أدلر في تفسير البتر الانفعالي بين الأبناء:

تستند نظرية أدلر على أن العامل الحاسم في السلوك الإنساني هو رغبة الفرد في تحقيق ذاته والتغلب على نواحي النقص فيه. ومن هنا كانت نظرية أدلر غائية لأن الأهداف هي السبب الذاتي للأحداث السيكولوجية، فهي تحرك في الإنسان الميل إلى تحقيق ذاته من خلال علاقاته الاجتماعية (كفاي، ١٩٩٩).

ومما لا شك فيه أن الفرد يسعى إلى اتخاذ الطرق التي تساعد لتحقيق ذاته وقهر الشعور بالنقص إذا لم يستطيع أن يحققها بين أفراد أسرته؛ لاسيما إن كان أفراد الأسرة هم المتسببون بهذا النقص، وقد يكون البتر الانفعالي أحد هذه الطرق فيؤدي بالفرد إلى ترك المنزل، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بأفعال وأقوال أي فرد من أفراد الأسرة.

بداية الاستقلالية وتجربة أنشطة جديدة واتخاذ قرارات خاصة، ويتم فيها زيادة الثقة بالآخرين وبالنفس، وتحسين الصورة الذاتية وإعادة بعض الأدوار الأبوية والمهنية.

سادسًا: النظريات المفسرة للبتر الانفعالي:

١. نظرية بوين في تفسير البتر الانفعالي بين الأبناء:

ترتكز نظرية بوين على قدرة الفرد على التمييز بين أدائه العقلي ومشاعره، كما تهتم بالطريقة التي يتعامل بها الفرد مع التوتر الذي يتعرض له من أفراد أسرته والأساليب التي يستخدمها (كفاي، ٢٠٠٩). ويعقب بوين أن البتر الانفعالي يعتبر مسألة وقتية تخفف من المشكلات والتوترات، ولكنها قد تزيد هذه المشكلات لاحقًا؛ لأنها لا تحلها بشكل جذري ما يجعلهم يخاطرون بجعل علاقاتهم الجديدة هامة للغاية (Haefner, 2017).

وتتكون نظرية بوين من ثمانية مفاهيم متشابهة يشرح من خلالها النسق الأسري، ستة مفاهيم من النظرية الأصلية، وهي: تمايز الذات، والتثليث، والأنظمة العاطفية الأسرية، وعملية الاسقاط الأسري، والبتر الانفعالي، وعملية التحويل والإرسال عبر الأجيال، وأضيف بعدين آخرين، هما: التراجع والتردي المجتمعي، ووضع وترتيب الإخوة (كفاي ١٩٩٩).

ومن وجهة نظر الباحثة فإن عملية البتر الانفعالي لا تعد حلاً جذريًا للمشكلات إنما قد يفاقمها أو يعرض أصحابها لمشكلات أخرى خصوصًا في العلاقات الاجتماعية؛ حيث يتعامل الفرد المنبتر انفعاليًا مع علاقاته إما بالتعلق الزائد أو الحساسية الزائدة. وحين يقرر العودة إلى المنزل سيواجه مشكلات عدة؛ حيث إن جذور المشكلة لم تحل بعد، وعندما يحدث بتر انفعالي بين الأبناء، وخاصة عندما تكون الأم عاملة قد تشعر بالقلق الشديد والتوتر والألم وتعرضها للضغوط النفسية، وهذا ما سيتم تناوله في المبحث الثاني.

٢. النظرية السلوكية في تفسير البتر الانفعالي بين الأبناء:

تناولت النظرية السلوكية عدة مفاهيم ومنها ميكانيزمات الدفاع والتي تعد "أساليب سلوكية يتعلمها الفرد للقاء على القلق أو تخفيفه في المواقف التي يتعرض فيها لدرجة عالية من التوتر، كالمواقف الاحباطية، أو المواقف التي تظهر فيها مثيرات يدركها الفرد باعتبارها مثيرات مهددة أو خطيرة" (كفاي، ١٩٩٩).

ويمكن لهذا المفهوم أن يفسر طبيعة البتر الانفعالي، فالشخص المنبتر يحاول أن يستخدم بعض من هذه الحيل الدفاعية ككبت مشاعره تجاه أسرته والهروب وقطع العلاقات العاطفية لحماية نفسه من المشكلات والتخفيف من حدة القلق الناجم عنها.

المحور الثاني: الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات:

تعاني الأمهات العاملات من ضغوطات نفسية عديدة، فهنّ إلى جانب الضغط الجسدي الذي يتعرضن له في العمل نتيجة المهام الموكلة إليهنّ يتعرضن لضغوط نفسية نتيجة المشكلات الأسرية أو يتعرضن لها أبناءهن خصوصاً انقطاع تواصل الأبناء عاطفياً.

أولاً: تعريف الضغوط النفسية:

استخدام مفهوم الضغط ليشير إلى الإجهاد أو القوة، وترى بزيار (٢٠٢١) أن الضغوط النفسية ظاهرة معقدة ومتداخلة الأبعاد، الأمر الذي أدى إلى عدم اتفاق العلماء على تعريف يعكس الناحية الكيفية والكمية لها .

إن كلمة "ضغط" "stress" مأخوذة من الكلمة اللاتينية stringere وتعني "سحبة بشدة"، كما يرى البعض الآخر أنه أشق من الكلمة الفرنسية القديمة Destress التي تشير إلى الشعور بالاختناق والضيق، وقد تحولت في الإنجليزية إلى Stress وتشير إلى الضيق أو الاضطهاد (محمد، ٢٠١٨).

ويعرفه اشكيب (٢٠٢٣) الضغوط النفسية بأنها: استجابة صادرة من الإنسان وتكون غير محددة نتيجة تعرضه لمثير أو طلب.

وعرفها فطايير (٢٠٢١) بأنها تفاعل يتم بين الفرد وبيئته، والذي قد يتسبب في ظهور حالة وجدانية متوترة وعدم شعور الفرد بالأمان.

في ضوء ما سبق ترى الباحثة أن الضغوط النفسية عبارة عن حالة توتر وضيق تنتاب الفرد نتيجة لوجود مجموعة من المثيرات غير المرغوب فيها، والتي بدورها تمثل تهديداً لصحة الفرد النفسية والجسدية.

ثانياً: خصائص الضغوط النفسية:

تتسم الضغوط النفسية بعدة سمات وخصائص وضحت مبروكة (٢٠١٨) فيما يلي:

١. مجموعة من الأعراض تظهر عند تعرض الفرد لموقف ضاغط.

٢. مجموعة من التغيرات الداخلية أو خارجية تؤدي إلى استجابة انفعالية حادة ودائمة.

٣. حالة اضطراب وعدم كفاية الوظائف المعرفية.

٤. خاصية تيسر أو تعيق الفرد من تحقيق أهدافه.

٥. ظاهرة تنشأ من مقارنة ما يطلب من الشخص وقدرته على مواجهة وتلبية هذا الطلب.

ثالثاً: العوامل المسببة للضغوط النفسية عند المرأة العاملة:

تناول كلاً من دياب (٢٠١٩) وطبي (٢٠١٨) العوامل التي تسبب للمرأة العاملة الضغوط النفسية ومنها:

١. **الرضا الوظيفي:** تتعرض المرأة العاملة في وظيفتها لضغوطات عديدة منها: ضغط العمل وكثرة المهام مقارنة

بعدم توفر حوافز تشجيعية للعمل، مما يقلل من روحها المعنوية ويزيد من الصراعات الداخلية لديها.

٢. **مدى تلبية الحاجات الأساسية:** عندما تتعرض المرأة العاملة لعدم تلبية أحد حاجاتها الأساسية بدءاً من الحاجات الفسيولوجية المتضمنة للجوع والهواء والسكن وانتهاء بالحاجة لتقدير الذات؛ بالتالي تتعرض للضغوط النفسية.

٣. **الروح المعنوية:** تحتاج المرأة العاملة لرعاية خاصة مقارنة بالرجال في العمل، تتعلق بعدة حوافز أهمها الحوافز الاجتماعية التي تتمثل بتهيئة بيئة العمل بشكل مناسب لطبيعة المرأة وتحريرها من القلق، ونقلها لمكان قريب من بيتها وتوفير المواصلات والاتصالات لها لتبقى قريبة من عائلتها، وكذلك حوافز نفسية تتجسد بالدعم المعنوي والتشجيع وتقدير الجهود التي تبذلها سواءً في المنزل أو في العمل.

٤. **وجود زوج غير متفهم لطبيعة عمل المرأة:** تتعرض المرأة العاملة للكثير من النقد واللوم نتيجة لوجود زوج غير متفهم لطبيعة عملها وخروجها المتكرر من المنزل يعرضها للضغوط النفسية.

٥. **التغيرات البيولوجية:** إن التغيرات الهرمونية المتعاقبة التي تحصل في جسم المرأة، وكذلك التركيب العاطفي للمرأة حيث تتميز بمخزون عاطفي يمكنها من أداء مهامها كزوجة وأم، فجميع هذه الوظائف تتطلب منها قدرات نفسية عالية قد تسبب لدى المرأة العاملة التوتر والإحباط والاكتئاب والقلق واضطرابات التكيف الذي يجعلها عرضة للضغوط النفسية.

٦. **الصراعات بين الأبناء:** أكدت فطايير (٢٠٢١) أن أبرز الضغوط النفسية التي تؤثر على المرأة العاملة تتمثل في الصراعات الناشئة بين الأبناء والتي تتولد نتيجة التقارب العمري أو الغيرة بينهم بسبب المقارنات، وتتأثر المرأة العاملة مقارنة بالمرأة غير العاملة بشكل كبير بهذا العامل، فالمرأة العاملة تتعرض لضغوطات من العمل بالإضافة للضغوطات الأسرية.

ولقد أكدت آيت واين حبوش (٢٠١٦) أن المرأة العاملة من أكثر الأشخاص عرضة للضغوط النفسية، كما أن تعرض المرأة العاملة باستمرار لهذه الضغوط يؤدي إلى تدهور حالتها الصحية، ويفشل جهازها المناعي في مقاومتها للأمراض نتيجة لذلك تبدأ تظهر الضغوط في شكل آلام في أنحاء مختلفة من جسمها، وبالتالي عدم قدرتها على التركيز وتقل مشاركتها في الحياة الاجتماعية، وتتأثر نفسياً وجسدياً وسلوكياً، ويؤدي استمراريتها بما يفوق إمكانياتها وقدرتها لحدوث تغيرات كيميائية غير طبيعية؛ وتحتاج لمواجهة استعداداً وتهيؤاً، وأن خروج المرأة لميدان العمل يزيد من عدد المهام والأدوار الاجتماعية الواجب عليها أدائها، فإلى جانب قيامها بدورها كأم وزوجة ستقوم بدورها كعاملة منتجة وبذلك تتعدد واجباتها وتنزايد التوقعات

الفسولوجية الناتجة عن الضغوطات النفسية المختلفة، كال تدريب على الاسترخاء، وتعديل أساليب المعيشة حتى تصبح إيجابية.

٥. استراتيجيات سلوكية: وهي الأساليب التي تهدف إلى تعلم آلية سليمة للاستجابة للضغوط التي يتعرض لها الفرد، مثل المرح، واللعب، والدعابة التي تعمل على التخفيف من حدة الاستجابة للمواقف الصعبة والتي تسبب الضغوط النفسية للفرد.

يتضح مما سبق أن أساليب مواجهة الضغوط عبارة عن مجموعة من الحيل والأساليب تستخدم للتعامل مع الضغوط النفسية والمشكلات التي تواجه الأفراد، ويتم التعامل معها بطريقة إيجابية أو سلبية، والهدف من ذلك خفض التوتر والصراع الذي يصاحب الأحداث الضاغطة، ويسعى الفرد لتخفيف حدة التوتر الانفعالي بما يتناسب مع قدراته وإمكاناته، للمحافظة على مستوى الطاقة النفسية.

سادساً: النظريات المفسرة للضغوط النفسية:

تناولت النظريات النفسية الضغوط ضمن أطر مختلفة، مما أدى إلى اختلاف هذه النظريات، ويمكن عرض النظريات المفسرة للضغوط النفسية كما فيما يلي:

١. نظرية سبيلبرجر "Spielberger":

تناول سبيلبرجر مفهوم القلق حيث عرف القلق كسمة بأنه: عبارة عن استعداد سلوكي مكتسب، يظل كامناً ويتم تنشيطه بواسطة منبهات داخلية أو خارجية، ويتوقف مستوى الإثارة عند الإنسان على مستوى استعداده لما يتعرض له من قلق، كما أشار إلى اختلاف الأفراد في استعداداتهم للاستجابة للمواقف الضاغطة بدرجات مختلفة، وأكد على أنها صفة ثابتة نسبياً في الشخصية، وهو ميل ثابت نسبياً لاستجابة الأفراد للمواقف الحياتية بطرق مختلفة يغلب عليها التوتر، وهذا يجعل الفرد ينظر إلى العالم كمصدر للخطر والتهديد (البكوش، ٢٠١٥).

ولقد ميز سبيلبرجر Spielberger في محمد (٢٠٠٥) بين كل من القلق والضغوط والتهديد:

- القلق: يشير إلى عملية انفعالية تتابع فيها الاستجابات المعرفية السلوكية التي تحدث داخل الفرد كرد فعل للضغوط التي يتعرض لها الفرد.

- الضغوط: تشير إلى اختلافات تتسم بدرجة ما من الخطر في الأحوال البيئية.

- التهديد: يشير إلى تقدير وتفسير من قبل الفرد لموقف خاص يمر به.

يتضح مما سبق أن نظرية سبيلبرجر تركز على المتغيرات المتعلقة بالمواقف الضاغطة وإدراك الفرد لها، وأن الفرد يشعر بالضغط عندما يواجه مثير يهدد حياته. ويتضح أن الشخص الذي لديه قابلية كبيرة للقلق يتوقع

المنتظرة منها؛ مما يجعل المرأة والزوجة العاملة تعيش حالة ضغط وصراع نفسي خاصة بعد شعورها بالتقصير في الواجب سواء تجاه عملها أو تجاه بيتها وزوجها وأبنائها.

رابعاً: أعراض الضغوط النفسية:

يرى كلاً من عبد المعطي (٢٠٠٦)، و روز والتماير (1994) Ross & Altmaier أن الضغوط النفسية تؤثر في مختلف الجوانب المتعلقة بالإنسان، ويتجلى هذا التأثير في الجوانب الآتية:

١. الجانب السلوكي: تغيرات في الأكل، سوء استخدام العقاقير وزيادة التدخين وتناول الكحوليات، وغيرها.

٢. الجانب المعرفي: ضعف الانتباه والتركيز، التشوش، تدهور الذاكرة قصيرة وطويلة المدى.

٣. الجانب الانفعالي: القلق، الاكتئاب، الإحباط، حدة الطبع، الهمة المثبطة، الكوابيس، نوبات البكاء.

٤. الجانب الجسدي: تغيرات في وزن الجسم، آلام العضلات، الشقيقة، الأرق، الإمساك، خفقان القلب.

٥. الجانب المعنوي: الإحساس بالفراغ، فقدان المعنى، الشك، المعاناة، عدم القدرة على المسامحة، اللامبالاة.

٦. الجانب الاجتماعي: الانعزال، الشعور بالوحدة، الارتياب، قلة الصداقات، التواصل الضعيف مع الآخرين.

ومما سبق يمكن القول بأن أعراض الضغوط النفسية غير ثابتة ومتغيرة تبعاً للعامل المسبب لها، وإن تعرض الفرد للضغوط النفسية فترة طويلة قد يتسبب له بأمراض جسدية.

خامساً: أساليب واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية:

ترى سنجق (٢٠٢٢) أن هناك الكثير من الطرق والأساليب التي وضعها العلماء لمواجهة الضغوط النفسية، ومن أهمها تصنيف كوتن؛ الذي يحتوي الاستراتيجيات الآتية:

١. الاستراتيجيات الفسيولوجية: وتُستعمل هذه الطرق عندما يكون مصدر الضغوط فسيولوجياً، كالإصابة بمرض مزمن حيث تعمل على تعديل أسلوب حياة المريض، وطريقة تفاعله وتكيفه مع مرضه.

٢. الاستراتيجيات المعرفية: وتركز هذه الاستراتيجية على تعديل إدراك الإنسان وتحليله للمواقف التي تجعله يقع تحت تأثير الضغوط النفسية، ومن أساليبها: التغلب على أنماط التفكير غير المنطقية.

٣. الاستراتيجيات السلوكية: تتمثل في استخدام بعض الطرق والأساليب لمساعدة الفرد في وضع بعض التعديلات على طبيعة المواقف الضاغطة، كاستخدام مهارة إدارة الوقت، واكتساب المهارات والخبرات الجديدة، والسعي لتوحيد الذات.

٤. الاستراتيجيات الفسيولوجية: وهي تلك الاستراتيجيات التي تهدف إلى وصول الفرد للتعامل السليم مع الأعراض

ويعرّف موراي الضغط بأنه صفة لموضوع يبني أو لشخص يعيق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين، ويميز بين نوعين من الضغوط هما:

- ضغط بيتا Beta Stress: ويشير إلى دلالة الموضوعات البيئية والأشخاص كما يدركها الفرد.

- ضغط ألفا Alpha Stress: ويشير إلى خصائص الموضوعات ودلالاتها كما هي (أمين، ٢٠٠٤).

يمكن القول بأن ارتباط سلوك الأم العاملة وفق نظرية موراي بضغط بيتا، والذي يؤكد على أن الأم بخبرتها تصل إلى ربط موضوعات معينة بحاجات بعينها، ويطلق على هذا مفهوم تكامل الحاجة.

٤. نظرية ريتشارد لازاروس "Richard Lazarus"

نشأت هذه النظرية -التي سميت "بنظرية التقييم المعرفي"- نتيجة للاهتمام الكبير بعملية الإدراك أو التقييم الذهني ورد الفعل من جانب الفرد للمواقف الضاغطة، والتقدير المعرفي هو مفهوم أساسي يعتمد على طبيعة الفرد، حيث إن تقدير كم التهديد ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة للموقف، ولكنه رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف (النوايسة، ٢٠١١).

ويعتمد تقييم الفرد للموقف على عدة عوامل منها: العوامل الشخصية، والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية، والعوامل المتصلة بالموقف نفسه، ويؤدي ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه في مرحلتين هما:

- المرحلة الأولى: معرفة أن بعض الأحداث تسبب الضغوط.

- المرحلة الثانية: يحدد فيها الطرق التي تصلح للتغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف. (Lazarus, & Folkman, 1984)

ويمكن القول بأن الأم العاملة تمتلك القدرة على تقدير الصراعات بين أبنائها، والبحث عن الأسباب الدافعة لهذه الصراعات، ووفق خبرتها تستطيع أن تتكيف مع الموقف وتعالج هذه الصراعات باستراتيجيات متوازنة وعقلانية، من خلال الربط بين التربية والقيم دون أن تجعل هذه الصراعات تشكل ضغوط نفسية عليها.

٥. نظرية كانون (Canone):

عرف كانون Canone المشار إليه في عسكر (٢٠٠٠) الضغط بأنه رد الفعل في حالة الطوارئ (Emergency Response)، وقد اعتمدت نظريته على النواحي البيولوجية في تفسير الضغوط النفسية، واستند إلى مفهوم الاتزان الذي يعبر عن حيوية الجسم ومحاولته للمحافظة على استقرار خصائصه الأساسية، وأكد كانون على قدرة الفرد على استخدام مصادره للوصول إلى

حدوث خطر ما في علاقاته مع الآخرين، والتي بدورها تهدد تقديره لذاته ويكون أكثر عرضه للإصابة بالضغوط النفسية.

٢. نظرية هانز سيللي "Hans Selye":

ترى نظرية هانز سيللي أن الضغط متغير غير مستقل، وأنه استجابة الشخص لموقف ضاغط، وأن هناك أنماطاً عديدة يمكن الاستدلال على أن الشخص يقع تحت تأثير موقف يبني مزعج. ويعد سيللي أن الأعراض الفسيولوجية أهم الأنماط التي يستدل بها على وقوع الشخص تحت تأثير ضغط ما (إسماعيل، ٢٠٠٤).

وحدد كل من السميران والمساعد (٢٠١٤)، Gadzella (1994) ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط:

- مرحلة الإنذار (Alarm): حيث تبدأ هذه المرحلة بالانتباه لوجود موقف ضاغط ينتج عنه تغيرات فسيولوجية تظهر على شكل زيادة ضربات القلب، وسرعة جريان الدم، وسرعة التنفس وزياد إفراز العرق، واضطرابات في المعدة والأمعاء، ويستخدم الفرد أقصى قوة وطاقة لديه لمواجهة الموقف الضاغط، مما يؤدي إلى ضعف مقاومته للحدث الضاغط.

- مرحلة المقاومة (Resistance): يحدث في هذه المرحلة اضطراب في التوازن الداخلي للفرد؛ نتيجة لمواجهته المستمرة للموقف الضاغط، وعجزه عن المواجهة يؤدي إلى زيادة الإفرازات الهرمونية التي تتسبب ظهور أمراض عديدة مثل: قرحة المعدة، وارتفاع ضغط الدم، وضيق التنفس.

- مرحلة الإجهاد أو الإنهاك (Exhaustion): يعجز الفرد في هذه المرحلة عن التكيف مع الموقف الضاغط وتتعدى قدرته الفرد على المقاومة، وهنا تنهار الدفاعات الهرمونية، وتزداد المشكلات الصحية وتتفاقم وقد يصل الأمر إلى الموت.

ومن هنا يتضح أن البتر الانفعالي والصراعات بين الأبناء قد يؤثر على الأمهات العاملات بشكل تدريجي، فالأم تتعامل كأول مرة مع المشكلات بين الأبناء بمرونة وتفهم وتقدم النصيحة والإرشاد وتستخدم استراتيجيات التقارب بين الأبناء، وفي المرة الأخرى يتولد لديها ضغط نفسي مع مقاومة ومحاولة التكيف، ومع تكرار الصراعات تصل إلى مرحلة الاستنزاف والاستسلام لأعراض الضغوط النفسية بحيث تسيطر عليها ويصبح الأمر يفوق طاقتها ما يجعلها تتعرض لبعض الأمراض الصحية.

٣. نظرية "موراي":

يرى موراي أن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان، حيث يمثل مفهوم الحاجة المحددات الجوهرية للسلوك، ويمثل مفهوم الضغط المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة (اشكيب، ٢٠٢٢).

الرضا الزوجي. من بين هذه المتغيرات، البتر العاطفي حيث كان الأقوى في التنبؤ بالرضا الزوجي.

أما دراسة السيتاوي (٢٠٢٢) فقد هدفت إلى التعرف على البتر الانفعالي لدى طلبة كليتي الفنون الجميلة والتربية البدنية وعلوم الرياضة بجامعة الموصل، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٣) طالباً وطالبة، وتم بناء مقياس البتر الانفعالي، فضلاً عن تبني مقياس الانهماك بالتعلم (المشهداني، ٢٠١٦)، وظهرت النتائج أن الطلبة ليس لديهم بترًا انفعاليًا، ولا توجد فروق ذات دلالة الاحصائية في البتر الانفعالي تبعاً للمتغيرات (الجنس- والصف الدراسي- والتفاعل بينهما). وإن طلبة الجامعة لديهم انهماكاً بالتعلم، ولا توجد فروق ذات دلالة الاحصائية في الانهماك بالتعلم تبعاً للمتغيرات (الجنس- والصف الدراسي- والتفاعل بينهما)، وتوجد علاقة ارتباطية عكسية بين البتر الانفعالي والانهماك بالتعلم.

الدراسات المتعلقة بالضغط النفسي:

هدفت دراسة طوالة، والزوايدة (٢٠١١) معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية لدى النساء العاملات وغير العاملات والإساءة إلى أطفال الروضة، حيث تم اعداد أداة لقياس الضغوط النفسية بنموذجين، الأول للأمهات العاملات والثاني لغير العاملات، وأداة الإساءة إلى الأطفال، وطبق على عينة من الأمهات العاملات ٢٠٠ وغير العاملات ٢٠٠ ممن لديهن أطفال في سن الروضة في مدينة عمان. وأثبتت نتائج الدراسة بأن الأمهات العاملات أقل إساءة لأطفالهن مقارنة بالأمهات غير العاملات، رغم تعرضهن للضغوط النفسية بدرجة أعلى.

في حين هدفت دراسة فازي وآخرون (Vazi et al. 2013) إلى التعرف على العلاقة بين مؤشرات الرفاهية والضغوط النفسية للمعلمين في مدارس كيب الشرقية العامة في جنوب إفريقيا. تم استخدام مسح مقطعي يستهدف معلمي المدارس العامة في الكاب الشرقية، حيث بلغ حجم العينة ٥٦٢ معلماً تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الابتدائية والثانوية الحكومية. أظهرت نتائج الدراسة أن الرفاهية النفسية لها علاقة عكسية قوية مع الضغط النفسي، كما أشارت إلى أن التدخلات التي تركز على تحسين الرفاهية النفسية وتقليل التأثير السلبي يمكن أن تسهم في الوقاية من الإجهاد.

كما هدفت دراسة آيت وابن حبوش (٢٠١٦) إلى التعرف على الضغط النفسي المدرك لدى المرأة المتزوجة العاملة في الجزائر، من خلال عينة مكونة من (٨٠) امرأة عاملة متزوجة وغير متزوجة ممن يعملن في قطاع التعليم العالي من ولاية تيزي وزو. تمثلت أداة البحث في مقياس إدراك الضغط لفينستين، وأسفرت نتائج الدراسة أن خروج المرأة لميدان العمل يزيد من عدد المهام والأدوار

التوازن، الذي يحقق له البقاء، وحدث أي خلل في الاتزان يؤدي إلى حدوث الضغوط النفسية (شاهين، ٢٠٠٧).

ثانياً: الدراسات السابقة:

الدراسات المتعلقة بالبتر الانفعالي:

هدفت دراسة روفر (1998) Rovers إلى التعرف على مفهوم البتر العاطفي لنظرية بوين ومكانة الأخ الأكبر في الأسرة، والتأثير الذي قد يحدثه الانقطاع العاطفي على السلطة في نظام الأسرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبيان كأداة، وبلغ عدد العينة (٤٥٥) من السكان الكاثوليكين في كندا، وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فيما يتعلق بمكانة الأخ.

بينما هدفت دراسة وي وآخرون Wei et al. (2005) في شيكاغو جامعة Large Midwest إلى التعرف على الدور الوسيط بين استراتيجيات التنظيم (التفاعل الانفعالي والبتر الانفعالي) والمزاج السلبي والمشكلات الشخصية. طبقت الدراسة على عينة ٢٩٩ طالباً جامعياً، واستخدمت المنهج الوصفي، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن التفاعل الانفعالي وسيط بين التعلق ومشاكل المزاج والشخصية وأن البتر الانفعالي وسيط بين تجنب التعلق والمشكلات الشخصية والمزاج السيء، وأن قلق التعلق وتجنبه ساهم في الحالة المزاجية السلبية والمشاكل الشخصية.

كما هدفت دراسة هيرد (2013) Hird إلى دراسة تقوية العلاقة بين الزوجين من خلال سد الفجوة العاطفية التي يحدثها البتر الانفعالي. حيث تم اشراك عينة من خمسة من الأزواج في أربع ورشات عمل على مدى شهر لتقوية العلاقات بينهم. تم إجراء طريقة تقييم إمكانية تقوية الزواج وتقريبه من خلال مقابلة نوعية أجريت شخصياً مع كل من الزوجين، حيث أشار المشاركون إلى أن الورشة أفادتهم في تقوية العلاقات فيما بينهم وقللت البتر العاطفي من خلال الأفكار الجديدة ومواجهة الصراع. كما أسفرت نتائجها عن زيادة فهم الأزواج للعلاقة الزوجية بنسبة ٢٠٪.

وفي دراسة كورشونجو (Kurşuncu, 2020) كان الغرض الأساسي فحص الدور الوسيط للتفسيرات الذاتية في العلاقة بين العمليات العاطفية للعائلة والرضا الزوجي. تألفت العينة من (٦١٨) من الأفراد المتزوجين، وتم تطبيق مقاييس مقابلة جينوجرام الأسرة (FGI)، ومقياس تقييم العلاقة (RAS)، ومقياس تمايز التكامل المتوازن، ونموذج المعلومات الديموغرافية. كما تم إجراء دراسة تجريبية (ن = ٤٠٢) لتكييف مقابلة جينوجرام الأسرة مع اللغة التركية. كشفت نتائج الدراسة أن العمليات العاطفية للعائلة النووية ومتغيرات التفسيرات الذاتية قد فسرت ٨٤٪ من التباين في

- صياغة عنوان الدراسة وإبراز أهمية الدراسة الحالية، ومبررات القيام بها.

- التعرف على الخطوات المستخدمة لإعداد خطة البحث.

- تأصيل مشكلة البحث، وبلورتها، وإثارة عدد من التساؤلات التي أثارة مشكلة الدراسة الحالية، والاعتماد على نتائج وتوصيات الدراسة السابقة لتدعيم ضرورة إجراء الدراسة الحالية.

- إثراء جوانب الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد محاوره.

- وضع تصور لإجراءات البحث ومنهجيته بما يتفق مع خصائص المنهج الوصفي.

- التعرف على كيفية تصميم أداتي الدراسة: مقياس البتر الانفعال، ومقياس الضغوط النفسية؛ لجمع البيانات.

- الاختيار المناسب للعينة لتحقيق أهداف الدراسة.

- الوقوف على الأساليب الإحصائية المناسبة؛ لتفسير النتائج في ضوءها.

- تفسير النتائج وذلك في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

- الاستفادة مما ذكر من مراجع علمية استندت إليها تلك الدراسات في مادتها العلمية.

- معرفة أهمية تعرف دور البتر الانفعالي بين الأبناء في زيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن.

أولاً- أوجه التشابه:

- تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في موضوع " البتر الانفعالي" وموضوع " الضغوط النفسية"

- تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات التي تم عرضها في تطبيق الدراسة على القائمين على أمور التعليم والتعلم، كما في دراسة الجبالي (٢٠١٩)، ودراسة السيد (٢٠١٨)، ودراسة عبد السلام والهلي (٢٠٢٠)، ودراسة البادية (٢٠٢٢).

- يظهر تشابه بعض الدراسات السابقة والحالية في توظيفها للمنهج الوصفي، كما في دراسة روفر (1998) Rovers، ودراسة وي وآخرون (2005) Wei et al.، ودراسة الجبالي (٢٠١٩).

- تتشابه الدراسة الحالية وبعض الدراسات في عينة البحث، حيث تناولت الدراسة الحالية ودراسة كل من طوالة والزوايدة (٢٠١١)، ودراسة آيت وابن حبوش (٢٠١٦) تأثير الضغوط على الأمهات العاملات.

ثانياً- أوجه الاختلاف:

- تختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في الهدف المتناول، حيث تم اتباع أحد متغيرات الدراسة مع متغيرات أخرى بينما هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى دور البتر الانفعالي بين الأبناء في زيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات.

الاجتماعية الواجب عليها أدائها، فإلى جانب قيامها بدورها كأم وزوجة ستقوم بدورها كعاملة منتجة وبذلك تتعدد واجباتها وتتنويع التوقعات المنتظرة منها مما يجعل المرأة والزوجة العاملة تعيش حالة ضغط وصراع نفسي خاصة بعد شعورها بالتقصير في الواجب سواء تجاه عملها أو تجاه بيتها وزوجها وأبنائها.

وهدف دراسة السيد (٢٠١٨) إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية وجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في الرياض، حيث استهدفت العينة نسبة (١٦٪) من أعضاء التدريس بالكلية الإنسانية وخدمة المجتمع بالجامعة والذين بلغ عددهم (١٤٠) عضو تدريس. تم تطبيق مقياس الضغوط النفسية ومقياس جودة الحياة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند (٠,٠٥) بين الضغوط النفسية وجودة الحياة.

كما هدفت دراسة بن عبد السلام والهلي (٢٠٢٠) إلى معرفة علاقة الضغط النفسي باستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي بمنطقتي أدرار وعين صالح بالجزائر. حيث بلغ عدد العينة (٥٠) استاذاً في التعليم الثانوي بمختلف التخصصات. جمعت البيانات بالاعتماد على مقياسي: الضغط النفسي لعبد الرحمن الطريري، ومقياس استراتيجيات المقاومة لفيتالينو (١٩٨٥)، وأثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين الضغط النفسي واستراتيجيات مواجهته عند أساتذة عينة الدراسة، وهي علاقة عكسية، تعني أنه كلما زاد الأستاذ في تطبيق استراتيجيات مواجهة الضغوط، كلما أدى ذلك إلى تناقص في الضغوط التي يتعرض لها.

وهدف دراسة البادية (٢٠٢٢) إلى الكشف عن علاقة الضغوط النفسية بالصحة النفسية. حيث طبقت على عينة مكونة من (٤٠٠) معلم ومعلمة من محافظة الظاهرة في سلطنة عمان. استخدمت الباحثة مقياس الضغوط النفسية الذي أعده عسيري (١٤٣٣) ومقياس الصحة النفسية الذي أعده عبد الخالق (٢٠١٦). وقد أثبتت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالصحة النفسية من خلال الضغوط النفسية حيث إنه كلما زادت الضغوط النفسية على المعلم وعدم قدرته على مواجهتها أدى ذلك إلى انخفاض الصحة النفسية لديه.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تجلي للباحثة أن الدراسة الحالية تميزت بأنها أول دراسة عربية وأجنبية – على حد علم الباحثة- تناولت مفهوم البتر الانفعالي وعلاقته بالضغوط النفسية في دراسة واحدة. ومن خلال ما تم عرضه من دراسات فقد تم تناول متغيري البحث (البتر الانفعالي والضغوط النفسية) بأشكال مختلفة الأمر الذي أفاد الباحثة في عدة نواحي:

استعراض أهم الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم البتر الانفعالي والضغط النفسية، وأجراء بعض

التحليلات والمقارنات لتغطية الجانب النظري من الدراسة، وكذلك الإجابة عن تساؤلات الدراسة واستخلاص النتائج لتغطية الجانب التطبيقي من خلال مقياس البتر الانفعالي ومقياس الضغوط النفسية.

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن والبالغ عددهن (٩١٥)، حسب إحصائية إدارة التعليم بحفر الباطن (١٤٤٤).

ثالثًا: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن، حيث تم حصر جميع مدارس المرحلة الثانوية للبنات في حفر الباطن وعددها (٤٤) مدرسة، بعد ذلك قامت الباحثة بنشر الاستبانة الكترونياً على العاملات في المدارس، وبذلك تكون العينة (٢٨٠) عاملة من إجمالي عدد الأمهات العاملات في المرحلة الثانوية والجدول التالي يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير عدد الأبناء:

جدول رقم (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد الأبناء

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية
عدد الأبناء	أقل من ٣ أبناء	٥٠	١٧,٩%
	من ٣ - ٥ أبناء	١٦٦	٥٩,٢%
	أكثر من ٥	٦٤	٢٢,٩%
المجموع		٢٨٠	١٠٠%

- تعديل المقترحات وفق آراء المحكمين ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٢٧) فقرة بدون توزيعها على أبعاد، كما تضمن متغيراً ديموغرافياً واحداً وهو عدد الأبناء.

- طريقة تصحيح المقياس: حددت بدائل المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وهي (موافق بشدة، موافق نوعاً ما، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتعطى الدرجات الآتية بالترتيب (١-٢-٣-٤-٥)، ومن خلال حساب المدى لتدرج الفقرات عن طريق طرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (١-٥=٤) تصبح الدرجة العظمى للمقياس (١٣٥) حيث تعبر عن قوة تقدير عينة الدراسة لمستوى البتر الانفعالي والدرجة الصغرى (٢٧) وتعبر عن ضعف تقديرهم لهذا المستوى.

٢. مقياس الضغوط النفسية:

قامت الباحثة ببناء مقياس النفسية بين الأبناء من خلال الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالضغط النفسية.

- تتوعدت الدراسات السابقة من حيث مكان الدراسة ما بين الجزائر ومصر والأردن وبعض الدول الأجنبية بينما ركزت الدراسة الحالية على المملكة العربية السعودية وتحديداً في محافظة حفر الباطن.

- تختلف بعض الدراسات السابقة عن الحالية في اختيار العينة حيث تناولت الدراسة الحالية الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن.

- تختلف الدراسة الحالية عما سبق في أداتي القياس (مقياس البتر الانفعالي ومقياس الضغوط النفسية).

وبعد البحث وعرض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة تبين ندرة الدراسات حول موضوع البتر الانفعالي -على حد علم الباحثة-، لذلك من المأمول أن تثرى هذه الدراسة المكتبات العربية في مشكلة البتر الانفعالي، وتمكن الباحثين من الاستفادة من مقاييس الدراسة.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يعتبر من أكثر المناهج ملائمة للدراسة الحالية. تم من خلال هذا المنهج

رابعاً: أدوات الدراسة:

مقياس البتر الانفعالي:

قامت الباحثة ببناء مقياس البتر الانفعالي بين الأبناء من خلال الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالبتر الانفعالي.

- صياغة عبارات مقياس البتر الانفعالي: تم صياغة عبارات المقياس في ضوء أبعاد البتر الانفعالي، وقد روعي أن تكون عبارات المقياس واضحة وسهلة الصياغة، ومتوافقة مع بيئة الأمهات العاملات في المدارس الثانوية، وقد تضمن المقياس في صورته الأولية (٢٧) عبارة موزعة على أربعة أبعاد: (ضعف القدرة على فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين، الانسحاب وضعف القدرة على المبادرة، ضعف المشاركة الاجتماعية، الاستقلال العاطفي والانفعالي عن الأسرة) وحددت بدائل المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وهي: (موافق بشدة، موافق نوعاً ما، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)؛ حيث يساعد مقياس ليكرت على التحقق من صحة النتائج ويزيد من احتمالية الحصول على ثبات مقبول.

- عرض مقياس البتر الانفعالي في صورته الأولية على السادة المحكمين.

والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)؛ وهذه الأساليب هي:

١. التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الوزني.
٢. معامل ارتباط بيرسون.
٣. معامل ثبات ألفا كرونباخ.
٤. أسلوب الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression).
٥. تحليل التباين في اتجاه واحد (One Way ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشة الفرضيات وتفسيرها:

يتناول هذا الفصل عرضاً تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق المعالجات الإحصائية المناسبة، ومن ثم تفسير هذه النتائج، وذلك على النحو التالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول والفرضية الأولى ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال على: "هل هناك علاقة ارتباطية بين البتر الانفعالي بين الأبناء وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الأولى والتي تنص على: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين البتر الانفعالي وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن"، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما يلي:

- صياغة عبارات مقياس الضغوط النفسية: رُوعي أن تكون عبارات المقياس واضحة وسهلة الصياغة، ومُتوافقة مع بيئة الأمهات العاملات في المدارس الثانوية، وقد تضمن المقياس في صورته الأولى ٢٧ عبارة موزعة على أربع أبعاد (البعد الصحي، الأسري، المهني، والبعد الشخصي)، وحددت بدائل المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وهي: (موافق بشدة، موافق نوعاً ما، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

- عرض مقياس الضغوط النفسية في صورته الأولى على السادة المحكمين.

- تعديل المقترحات وفق آراء المحكمين ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٢٧) فقرة بدون توزيعها على أبعاد، كما تضمن متغيراً ديموغرافياً واحداً وهو عدد الأبناء.

- طريقة تصحيح المقياس: حددت بدائل المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وهي (موافق بشدة، موافق نوعاً ما، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتعطى الدرجات الآتية بالترتيب (١-٢-٣-٤-٥)، ومن خلال حساب المدى لتدرج الفقرات عن طريق الحد الأعلى من الحد الأدنى (٥-١=٤) تصبح الدرجة العظمى للمقياس (١٣٥) حيث تعبر عن قوة تقدير عينة الدراسة لمستوى البتر الانفعالي والدرجة الصغرى (٢٧) وتعبر عن ضعف تقديرهم لهذا المستوى.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتوافق مع أهداف ومنهج وعينة الدراسة، باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences

جدول رقم (٢) نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين البتر الانفعالي بين الأبناء وزيادة الضغوط النفسية

المحور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
البتر الانفعالي	٢٨٠	٩٠,١١٤٣	١٢,٩٣١٩١	٠,٥٩٧**	٠,٠٠٠
زيادة الضغوط النفسية	٢٨٠	١٠٢,٨٣٢١	١٨,٢٥٠٨٥		

معامل الارتباط دال عند (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٢) وجود علاقة ارتباطية بين البتر الانفعالي وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (٠,٥٩٧**)، وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠)، وهذه النتيجة تشير إلى ارتباط وثيق بين البتر الانفعالي وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن، ولذلك يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين البتر الانفعالي وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه

يتضح من الجدول (٢) وجود علاقة ارتباطية بين البتر الانفعالي وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (٠,٥٩٧**)، وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠)، وهذه النتيجة تشير إلى ارتباط وثيق بين البتر الانفعالي وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن، ولذلك يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين البتر الانفعالي وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على

أيضا أنه كلما زاد البتر الانفعالي بين الأزواج زادت الضغوط النفسية خاصة على المرأة الأم العاملة، ودراسة السيد (٢٠١٨) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند (٠,٠٥) بين الضغوط النفسية وجودة الحياة، ودراسة بيل (2000) Bell والتي أشارت إلى وجود علاقة بين البتر الانفعالي وتعاطي المخدرات وأعراض الاكتئاب والقلق والذهان والوسواس القهري والحساسية الشخصية، وكذلك دراسة وي وآخرون (2005) Wei et al. والتي بينت أن البتر الانفعالي وسيط بين تجنب التعلق والمشكلات الشخصية والمزاج السيء.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني والفرضية الثانية ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث حول تأثير البتر الانفعالي بين الأبناء وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن يعزى لمتغير (عدد الأبناء)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الثانية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة البحث حول تأثير البتر الانفعالي بين الأبناء وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن يعزى لمتغير (عدد الأبناء)". وقد تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٣) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للاستجابات حول الفروق في تأثير البتر الانفعالي بين الأبناء وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن تبعاً لمتغير (عدد الأبناء)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
البتر الانفعالي	بين المجموعات	٤٥٣,٦٥٠	٢	٢٢٦,٨٢٥	١,٣٦٠	٠,٢٥٨
	داخل المجموعات	٤٦٢٠٤,٦٩٢	٢٧٧	١٦٦,٨٠٤		
	المجموع	٤٦٦٥٨,٣٤٣	٢٧٩			
زيادة الضغوط النفسية	بين المجموعات	١٨٤٢,٠١٦	٢	٩٢١,٠٠٨	٢,٨٠١	٠,٠٦٢
	داخل المجموعات	٩١٠٩١,٠٩٥	٢٧٧	٣٢٨,٨٤٩		
	المجموع	٩٢٩٣٣,١١١	٢٧٩			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	٣٥٢٣,٣٩١	٢	١٧٦١,٦٩٦	٢,٢٧٢	٠,١٠٥
	داخل المجموعات	٢١٤٧٤٨,٨٠٥	٢٧٧	٧٧٥,٢٦٦		
	المجموع	٢١٨٢٧٢,١٩٦	٢٧٩			

أكبر من قيمة ف الجدولية، وقيمة الدلالة (٠,١٠٥) أكبر من قيمة (٠,٠٥)، مما يدل على قبول الفرضية الصفرية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة البحث حول تأثير البتر الانفعالي بين الأبناء وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن يعزى لمتغير (عدد الأبناء).

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين البتر الانفعالي وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن خروج المرأة لميدان العمل يزيد من عدد المهام والأدوار الاجتماعية الواجب عليها أدائها، فإلى جانب قيامها بدورها كأم وزوجة تقوم بدورها كعاملة منتجة وبذلك تتعدد واجباتها وتزايد التوقعات المنتظرة منها مما يجعل المرأة والزوجة العاملة تعيش حالة ضغط وصراع نفسي خاصة بعد شعورها بالتقصير في الواجب سواء تجاه عملها أو تجاه بيتها وزوجها وأبنائها. كما أن البتر الانفعالي بين أبناء المرأة العاملة يتسبب بفقدانها الرضا والسعادة ويشعرها بالحزن نتيجة احساسها بعدم تلبية كافة المتطلبات العاطفية لأبنائها، والشعور بتأنيب الضمير والتقصير وأنها المتسبب في هذا البتر الحاصل بينهم.

إن تصارع أدوار المرأة العاملة بين العمل خارج البيت وداخل البيت والمسؤوليات تجاه الأبناء وشعور المرأة بوجود فجوة انفعالية كبيرة لدى الأبناء يؤثر على شعورها وجودة الحياة لها، وكلما قل الارتباط بين أبنائها وضعفت علاقتهم فيما بينهم يزيد ذلك من الضغوط النفسية لديها. تتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة الجبالي (٢٠١٩) والتي أشارت إلى علاقة بين البتر الانفعالي بين الأزواج والرفاهية النفسية لدى الأبناء، والتي أوضحت

يتضح من الجدول (٣) الخاص بالفروق في متوسطات استجابات الباحثين حول تأثير البتر الانفعالي بين الأبناء وزيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن تبعاً لمتغير (عدد الأبناء)

إن قيمة "ف" المحسوبة لكل بعد من الأبعاد الثلاثة أصغر من قيم "ف" الجدولية، وقيمة مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، كما أن قيم ف للاستبانة ككل (٢,٢٧٢)

بينما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة هيندرسون (1992) Hendreson التي أظهرت أنه توجد فروق تبعا لعدد الأبناء.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث والفرضية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها:

هل يوجد تأثير دال احصائياً بأن البتر الانفعالي يتسبب في زيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس الثانوية بمحافظه حفر الباطن؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الثالثة التي تنص على: "لا يوجد تأثير دال احصائياً بأن البتر الانفعالي يتسبب في زيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس الثانوية بمحافظه حفر الباطن". وقد تم اختبار هذه الفرضية باستخدام معامل الانحدار، والنتائج مبينة في الجدول التالي كما يلي:

جدول رقم (٤) نتائج معامل الانحدار للعلاقة بين البتر الانفعالي والضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس الثانوية بمحافظه حفر الباطن

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	معامل الانحدار	القيمة الاحتمالية
الانحدار	٣٣١٧٠٠,١٦٣	١	٣٣١٧٠,١٦٣	١٥٤,٢٩٨	٠,٥٩٧**	٠,٠٠٠
البواقي	٥٩٧٦٢,٩٤٨	٢٧٨	٢١٤,٩٧٥			
المجموع	٩٢٩٣٣,١١١	٢٧٩				

معامل الانحدار دال عند (٠,٠١)

ويعزز شخصية الأبناء مستقبلاً، وعلى العكس فعندما ترى وجود جوانب سلبية في شخصية الأبناء تزداد معاناتها لأن ذلك يشعرها بتقصيرها في متابعتهم وتقصيرها في مدهم بما يحتاجونه من عواطف وحنان.
وتتوافق نتائج هذه الدراسة إلى حد ما مع دراسة رينج (1998) Ring التي أشارت أن حدوث تحسن في العلاقات مع الشخص الذي يعاني من البتر العاطفي، ويؤدي إلى تحسن في حياة جميع الشركاء في الحياة العائلية من أم وأب وأخوة والأصدقاء.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:

- إعداد برامج ارشادية داخل المدارس للأبناء لتعزيز العلاقات الاجتماعية والانفعالية والتقليل من مستويات البتر الانفعالي وتعزيز الروابط الاجتماعية.
- توجيه المعلمين والمرشدين الطلابيين بأهمية تعزيز الروابط الاجتماعية بين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب وعائلاتهم، من خلال اعداد الأنشطة المدرسية والبرامج التوعوية التي تسهم في توطيد العلاقة بينهم والتقليل من مستوى البتر الانفعالي.
- ضرورة أن تهتم إدارات المدارس بإعداد برامج ودورات نفسية واجتماعية بهدف تنمية قدرات الأمهات العاملات بالمدارس في إدارة الضغوط النفسية ومواجهتها.

ويمكن تفسير ذلك أن الأعمال والمتطلبات التي تقوم بها الأمهات في داخل البيت وخارجه تكون متقاربة لجميع الأمهات، بغض النظر عن عدد الأبناء، فهي تحتاج لترتيب البيت، وإعداد الطعام، ومتابعة الدراسة، ومتابعة طلبات الزوج، بالإضافة إلى الالتزامات الاجتماعية.
وتتشابه إلى حد ما مع نتيجة دراسة ديلارد وبروتنسكي (1985) Dillard & Protinsky التي أشارت إلى أن البتر العاطفي موجود في جميع الفئات ويتم التعامل معه بطرق متنوعة. كما تتفق مع دراسة روفر Rovers (1998) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في مستوى البتر الانفعالي والضغوط النفسية فيما يتعلق بعدد الأخوة.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السيتاوي (٢٠٢٢) والتي بينت عدم وجود فروق ذات الدلالة الاحصائية في البتر الانفعالي تبعاً لمتغيرات الدراسة.

يتضح من الجدول (٤) أن معامل الانحدار بلغ (٠,٥٩٧)، وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠)، وهذه النتيجة تشير إلى وجود تأثير للبتر الانفعالي على الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس الثانوية بمحافظه حفر الباطن، ولذلك يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص لا يوجد تأثير دال احصائياً بأن البتر الانفعالي يتسبب في زيادة الضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في مدارس الثانوية بمحافظه حفر الباطن وقبول الفرضية البديلة.

ويمكن تفسير ذلك أنه كلما زاد البتر الانفعالي تشعر الأمهات باللوم على تقصيرهن اتجاه الأبناء، فعندما يشعر الأبناء بالعزلة وعدم الرغبة في التحدث مع الآخرين، ورفض القيام بأي مهام مشتركة مع أقرانهم، وعندما يجدون صعوبة في الانسجام مع الآخرين، تزداد معاناة الأمهات ويزداد القلق على الأبناء من مخاطر العزلة. وعلى النقيض من ذلك عندما لا يكون البتر الانفعالي عال وعندما يتمتع الأبناء بمستوى عال من الألفة مع الآخرين، ويقومون بقبول أي مبادرة من قبل الآخرين للاشتراك معهم بمهمة أو نشاط ما، وعندما يشاركون الأسرة ويحترمون قراراتها، تقل الضغوط النفسية على الأم.

كما يمكن تفسير ذلك أن الأم بطبيعتها حنونة وودودة وتحب أن ترى أبنائها في أفضل صورة، وقادرين على إدارة أمور حياتهم واتخاذ القرارات التي تتعلق بهم، وأن يشعروا بالثقة عند التعبير عن أنفسهم، لأنها تؤمن أن ذلك يقوي

البكوش، خيرية عبد الله أبو القاسم. (٢٠١٥). الضغوط النفسية: النظريات المفسرة لها، تأثيراتها الإيجابية والسلبية، أساليب التعامل بها. المجلة الجامعة، (١١٧)، ٩٩ - ١١٤.

بن عبد السلام، مختار والهلي، مصباح. (٢٠٢٠). الضغوط النفسية وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة لدى أساتذة التعليم الثانوي (دراسة ميدانية بمنطقتي ادراو وعين صالح). مجلة العلوم النفسية والتربوية (٤)، ٨٢-١٠٣.

الجبالي، هنادي حسن. (٢٠١٩). البتر الانفعالي بين الأزواج والرفاهية النفسية للأبناء [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

الجندي، أمينة السيد، ومكاري، نبيلة ميخائيل. (٢٠٠٧). الضغوط النفسية كما يدركها المعلمين في المرحلة الثانوية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٧ (٥٥)، ٥٣-١٠٧.

دياب، وليد. (٢٠١٩). أخلاقيات ممارسات العلاقات العامة. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الستاي، أسيل. (٢٠٢٢). البتر الانفعالي وعلاقته بالانهماك بالتعلم لدى طلبة كليتي الفنون الجميلة والتربية البدنية بجامعة الموصل، مجلة كلية التربية جامعة واسط، ١ (٤٦)، ٤٠٣-٤٢٦.

السميران، تامر حسين علي، والمساعد، عبد الكريم عبد الله. (٢٠١٤). سيكولوجية الضغوط النفسية وأساليب التعامل معها. دار الحامد للنشر والتوزيع.

سنجق، رنيا. (٨ يناير، ٢٠٢٢) أساليب مواجهة الضغوط النفسية. <https://bit.ly/4aotX5Q>

السيد، وائل. (٢٠١٨). دراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٣ (١)، ٢٥-٤٨.

شمس، رامي نبيل. (٢٠٢٢). الضغوط النفسية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي: دراسة ميدانية لدى عينة من موظفي الأمانة السورية للتنمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (٢)، ١٠٣ - ١١٨.

صالح، زينب. (١١ يوليو، ٢٠٢٣). الانفصال العاطفي في علم النفس. موضوع. <https://bit.ly/3PEeLbe>

طبي، رجا. (٢٠١٨). مصادر الضغوط النفسية لدى المرأة المتزوجة العاملة في مصنع التمور [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد خيضر.

الطنطاوي، رمضان. (٢٠٠٨). الموهوبون، أساليب رعايتهم وتدريبهم. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

طوبال، عائشة، والزوايدة، حسن. (٢٠١١). الضغوط النفسية والإساءة إلى أطفال الروضة لدى الأمهات العاملات وغير العاملات [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.

عبد المعطي، حسن. (٢٠٠٦). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. مكتبة زهراء الشرق.

- ضرورة إعداد برامج إرشادية تقوم بها مراكز الإرشاد الأسري تهدف لإكساب الأمهات العاملات الأساليب الإيجابية لكيفية الحفاظ على العلاقات الإيجابية داخل الأسرة وتقليل مستوى البتر الانفعالي لدى الأبناء ما أمكن، وإكسابهن مهارات التعامل مع الأبناء وكيفية تنظيم وإدارة الوقت.

- تخصيص وحدات إرشادية تخصصية لتقديم الدعم النفسي والإرشادي للأمهات العاملات من خلال توفير أخصائيات نفسيات واجتماعيات مؤهلات لرفع مستوى التوافق النفسي والقدرة على تحمل الضغوط النفسية ومساعدتهن في تقديم الحلول المناسبة عند وجود مشكلة البتر الانفعالي بين أبنائهن.

- ضرورة أن تتفهم الإدارة المدرسية الحالات الخاصة لدى بعض الأمهات العاملات ممن يكون لديهن ظروف عائلية ومحاولة التخفيف عنهن.

- تسليط الضوء على مشكلة البتر الانفعالي من خلال الاخصائيين النفسيين والمرشدين الأسريين ومحاولة إيجاد الحلول الناجحة لإعادة بناء العلاقات بين الأسر التي تعاني من هذه المشكلة وإشراك مراكز الإصلاح الأسري في ذلك.

المراجع:
المراجع العربية:

أحمد، مبروك. (٢٠١٨). الضغوط النفسية والتوافق النفسي للمتقاعدين. مركز الكتاب الأكاديمي.

إسماعيل، بشرى. (٢٠٠٤). ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية. مكتبة الانجلو المصرية.

اشكيب، عبد السلام. (٢٠٢٢). الضغوط النفسية لدى أمهات التوحد بمدينة زلتين. مجلة كلية التربية الجامعة الاسمية الإسلامية، ١ (١٠)، ٣٥٥-٣٧٥.

آيت مولود، يسمينه، وابن حبوش، نصر الدين. (٢٠١٦). الضغط النفسي المدرك لدى المرأة المتزوجة العاملة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢٥)، ٦٦٨ - ٦٧٨.

أمين، عثمان. (٢٠٠٤). في الصحة النفسية الأسباب النفسية للأمراض العصبية، الدار العالمية بينغازي.

أيمن، رنيا. (٢٠٢٤، سبتمبر ٢٥). البتر الانفعالي في العلاج الأسري عبر الأجيال. <https://bit.ly/4g1WOy3>

البادية، شريحة بنت عوض. (٢٠٢٢). الضغوط النفسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من معلمي محافظة الظاهرة. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، ٤ (٥)، ١٩٩ - ٢٢٤.

بزيار، يمين. (٢٠٢١). الضغط النفسي لدى النساء العاملات، مجلة طنبه للدراسات العلمية الأكاديمية، ٤ (٣)، ١٠٠١ - ١٠١٣.

المراجع الأجنبية:

- Bell, J. (2017). Cutoff: The challenge of the parent/child relationship. The center for family consultation. Center for Family Consultation.
<https://thecenterforfamilyconsultation.com/cutoff-the-challenge-of-the-parentchild-relationship/>
- Bell, F. L. (2000). Emotional Cutoff in Women Who Abuse Substances. [Doctoral dissertation]. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Bowen, M. (1993). Family Therapy in Clinical Practice. Jason Aronson, Northvale, NJ, <https://cutt.us/bYTY6>
- Bowen, M., (1978). Family Therapy in Clinical Practice. Aronson; Rowman & Littlefield Publishers.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. Gifted Child Quarterly, 48, 275- 286.
- Gadzella, B. M. (1994). Student-life stress inventory: Identification of and reactions to stressors. Psychological reports, 74(2), 395-402.
- Haefner, J, (2017). Emotional Cutoff in Bowen Family Systems Theory, Encyclopedia of Couple and Family Therapy, 1-5.
- Hird, E. A. (2013). Strengthening Marriage: Bridging Emotional Cutoff [Doctoral dissertation, Carey Theological College], Vancouver, British Columbia.
- Kurşuncu, M. A. (2020). Nuclear family emotional processes and marital satisfaction: the mediator roles of interrelational and self-developmental orientations. [Doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- عسكر، علي. (٢٠٠٠). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها: الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق، ط٢. دار الكتاب الحديث.
- علاء الدين، جهاد. (٢٠١٠)، نظريات وفنيات الإرشاد الأسري، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.
- علي، علي عبد السلام. (٢٠٠٠). المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المقيمين مع أسرهم والمقيمين في المدن الجامعية. مجلة علم النفس، ١٣(٥٣)، ٦ - ٢٣.
- فطايير، جوليا. (٢٠٢١). الضغوط النفسية للمرأة العاملة: جامعة النجاح الوطنية نموذجاً [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.
- كفاقي، علاء الدين. (١٩٩٩). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري المنظور النسقي الاتصالي. دار الفكر العربي.
- كفاقي، علاء الدين. (٢٠٠٩). علم النفس الأسري. دار الفكر العربي.
- محمد، صابر. (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط لدى أمهات الأطفال ذوي طيف التوحد. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ١(٤٢)، ١٥-١٠٢.
- محمد، عبد العزيز عبد المجيد. (٢٠٠٥). سيكولوجية مواجهة الضغوط في المجال الرياضي. مركز الكتاب للنشر.
- النوايسة، فاطمة. (٢٠١١). الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة. دار المنهل للنشر والتوزيع.
- شاهين، هالة. (٢٠٠٧). الحاجات النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمكفوفين والصم والعابدين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer publishing company.

Reifman, A. (1986). Emotional cut-off and the qualities of intimate relationships (differentiation of self, family systems theory, marital, multigenerational transmission, bowen. M.). United states international university.

Ring, M. E. (1998). The experience of emotional cut-off and reconnection between parents and adult-children. Texas Woman's University.

Ross, Randall R. - Altmaier, Elizabeth M. (1994). Intervention in Occupational Stress, SAGE Publications, London.

Rovers, M. W. (1998). Leave Taking: Emotional Cutoff as Lack of Differentiation. American Journal of Pastoral Counseling, (4)1,55-66.

Shumox, L. & Lomax, R. (2001). Parental efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. Parenting: Science and practice, 2(2), 127-150.

Vazi, M. L., Ruiter, R. A., Van den Borne, B., Martin, G., Dumont, K., & Reddy, P. S. (2013). The relationship between wellbeing indicators and teacher psychological stress in Eastern Cape public schools in South Africa. SA Journal of Industrial Psychology, 39(1), 1-10.

Wei, M., Vogel, D. L., Ku, T. Y., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, affect regulation, negative mood, and interpersonal problems: The mediating roles of emotional reactivity and emotional cutoff. Journal of counseling psychology, 52(1), 14- 24.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Science teachers' practices in implementing formative assessment: A systematic review of practices, effectiveness, and challenges.

ممارسات معلمي العلوم في تطبيق التقييم التكويني: مراجعة منهجية للممارسات، والفاعلية، والتحديات.

Shaikha Nasser Masoud Al-Mashaikhi

Master's student in Science Curriculum and Teaching Methods – Sultan Qaboos University – Muscat – Sultanate of Oman.

أ. شبيخة بنت ناصر بن مسعود المشايخي
طالبة ماجستير في مناهج وطرق تدريس العلوم – جامعة السلطان قابوس – مسقط – سلطنة عُمان.

Email: shaikhaalmashaikhi@hotmail.com

KEY WORDS:

Formative Assessment – Science Education – Curriculum Density– Next Generation Science Standards (NGSS).

الكلمات المفتاحية:

التقييم التكويني – تعليم العلوم – كثافة المنهج – معايير تعليم العلوم للجيل القادم.

ABSTRACT:

This systematic review aims to explore science teachers' practices in implementing formative assessment and study its effectiveness in reducing the teaching burden associated with curriculum density and time constraints, in addition to analyzing the challenges facing teachers in using it. The current study followed PRISMA guidelines for reviewing studies published in 2015-2024, where 21 studies met the specific criteria for selection, including studies containing the following keywords: "formative assessment", "science education", and the target group being school students and science teachers, and the language of publication being Arabic and English.

The results showed that science teachers use a variety of formative practices such as immediate feedback, use of technological resources, and self-assessment with peer assessment, which enhances students' conceptual understanding. The studies also revealed that formative assessment reduces the pressure of curriculum density and time constraints by integrating it with the Next Generation Science Standards and supporting self-learning. However, the review revealed major challenges that hinder effective implementation, including lack of professional training, weak integration with technology due to lack of resources, and the intensity of educational work.

The review recommends the development of comprehensive teacher training programmes and the promotion of the use of technology to support the teaching process. This review highlights the pivotal role of formative assessment in enhancing the quality of science education, while pointing out research gaps such as the lack of longitudinal studies and the lack of research directed at the primary stage. The study calls for continued research and development in this area to ensure more effective and sustainable teaching in line with modern educational needs.

مستخلص البحث:

تهدف هذه المراجعة المنهجية إلى استكشاف ممارسات معلمي العلوم في تطبيق التقييم التكويني، ودراسة فاعليته في تخفيف عبء التدريس المرتبط بكثافة المناهج وضيق الوقت، بالإضافة إلى تحليل التحديات التي تواجه المعلمين في استخدامه. اتبعت الدراسة الحالية إرشادات PRISMA لمراجعة الدراسات المنشورة عام ٢٠١٥-٢٠٢٤، حيث استوفت ٢١ دراسة المعايير المحددة للاختيار منها الدراسات التي تحتوي على الكلمات المفتاحية التالية "التقييم التكويني"، "تعليم العلوم"، وأن تكون الفئة المستهدفة طلاب المدارس ومعلمي العلوم، ولغة النشر العربية والإنجليزية. أظهرت النتائج أن معلمي العلوم يستخدمون مجموعة متنوعة من الممارسات التكوينية مثل التغذية الراجعة الفورية، واستخدام موارد تكنولوجية، والتقييم الذاتي مع تقييم الأقران، مما يعزز الفهم المفاهيمي لدى الطلبة. كما كشفت الدراسات أن التقييم التكويني يخفف من ضغط كثافة المناهج وضيق الوقت من خلال دمج مع معايير العلوم للجيل القادم ودعم التعلم الذاتي، ومع ذلك، أظهرت المراجعة تحديات رئيسية تعيق التطبيق الفعال، منها نقص التدريب المهني، ضعف التكامل مع التكنولوجيا بسبب نقص الموارد، وكثافة العمل التعليمي.

توصي المراجعة بضرورة تطوير برامج تدريبية شاملة للمعلمين، وتعزيز استخدام التكنولوجيا لدعم العملية التعليمية. تسلط هذه المراجعة الضوء على الدور المحوري للتقييم التكويني في تعزيز جودة تعليم العلوم، مع الإشارة إلى الفجوات البحثية مثل قلة الدراسات الطويلة ونقص البحث الموجه للمرحلة الابتدائية. تدعو الدراسة إلى مواصلة البحث والتطوير في هذا المجال لضمان تعليم أكثر فاعلية واستدامة بما يتماشى مع الاحتياجات التربوية الحديثة.

المقدمة:

شهد التعليم في السنوات الأخيرة تطورات ملحوظة في أساليبه وممارساته، حيث تسعى الأنظمة التعليمية حول العالم إلى تحسين جودة التعلم ورفع كفاءته لمواكبة التحديات الحديثة. من بين هذه الجهود، برز التقييم التكويني كأداة تعليمية فعالة تُعنى بتعزيز عملية التعلم وتطوير أداء الطلاب. يُعرف التقييم التكويني بأنه عملية مستمرة تُستخدم لجمع وتحليل البيانات المتعلقة بتعلم الطلاب أثناء العملية التعليمية، مما يساعد المعلمين على تقديم تغذية راجعة فورية وموجهة لتحسين الفهم وتصحيح المسار التعليمي. ويُعد هذا النوع من التقييم ذا أهمية بالغة في مجال تعليم العلوم، نظرًا لما تتطلبه العلوم من فهم عميق للمفاهيم المجردة والقدرة على تطبيقها في مواقف حياتية معقدة. وعلى الرغم من الاعتراف الواسع بدور التقييم التكويني في تحسين جودة التعلم، إلا أن تطبيقه يواجه العديد من التحديات التي قد تحد من فعاليته. تشمل هذه التحديات نقص التدريب المهني اللازم للمعلمين، وعبء التدريس المرتبط بكثافة المناهج الدراسية، وضيق الوقت المتاح لتنفيذ أنشطة تعليمية فعالة. بالإضافة إلى ذلك، تعاني الكثير من المدارس من ضعف في دمج التكنولوجيا ضمن أنشطة التقييم التكويني، مما يقلل من إمكانات تطبيقه بطرق مبتكرة. ومع ذلك، أظهرت الأبحاث أن التقييم التكويني يُسهم بشكل كبير في تحسين تعلم الطلاب من خلال استراتيجيات مثل التغذية الراجعة الفورية، والتقييم الذاتي، وتقييم الأقران، والتي تسهم في تطوير التفكير الناقد والمهارات العلمية.

تهدف هذه المراجعة المنهجية إلى استكشاف ممارسات معلمي العلوم في تطبيق التقييم التكويني، ودراسة فعاليته في مواجهة التحديات التعليمية مثل ضيق الوقت وكثافة المناهج، بالإضافة إلى تحليل التحديات التي يواجهها المعلمون عند تطبيقه. من خلال تحليل الأدبيات العلمية السابقة، تسعى هذه الدراسة إلى تعزيز الفهم الأكاديمي حول أهمية التقييم التكويني في تعليم العلوم وتقديم رؤية شاملة تدعم المعلمين والباحثين في تطوير ممارسات تدريسية مبتكرة تعتمد على التقييم التكويني.

كما تسهم المراجعة في وضع حلول عملية تساعد المعلمين على تحسين أدائهم في التقييم التكويني، مما يضمن تحقيق تعليم أكثر شمولية واستدامة، يتماشى مع التوجهات التربوية الحديثة، ويسهم في بناء مجتمع معرفي قادر على مواجهة تحديات المستقبل، وتهدف إلى تسليط الضوء على الفجوات البحثية التي لم تحظ بالاهتمام الكافي، مثل قلة الدراسات الطولية التي تقيّم تأثير التقييم التكويني على المدى البعيد، وندرة الأبحاث التي تركز على تطبيقه في المراحل التعليمية المبكرة.

مشكلة الدراسة:

يواجه تعليم العلوم العديد من التحديات في تطبيق التقييم التكويني بفاعلية، على الرغم من دوره المهم في تحسين تعلم الطلاب وتطوير مهارات التفكير العليا لديهم. من أبرز هذه التحديات ضعف الممارسات التقييمية لدى المعلمين، وقلة التدريب المهني اللازم لتبني استراتيجيات التقييم التكويني، بالإضافة إلى كثافة المناهج الدراسية وضيق الوقت الذي يعوق تنفيذ أنشطة تقييمية فعالة. ومع تطور أدوات التقييم الرقمي وزيادة التركيز على معايير تعليم العلوم للجيل القادم (NGSS)، تزايدت الحاجة لفهم كيفية تطبيق التقييم التكويني في تعليم العلوم، ومدى تأثيره في تخفيف عبء التدريس وتحسين أداء الطلاب. لذلك، تبرز مشكلة هذه الدراسة في تسليط الضوء على ممارسات معلمي العلوم في تطبيق التقييم التكويني، وفاعلية هذه الاستراتيجيات في تحقيق أهداف تعليم العلوم، والتحديات التي تواجههم.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال تقديمها رؤية شاملة حول تطبيق التقييم التكويني في تعليم العلوم، حيث تساهم في توضيح الاستراتيجيات الفعالة التي يمكن للمعلمين استخدامها لتحسين التعلم. كما تسلط الضوء على التحديات المرتبطة بتنفيذ هذه الممارسات، مما يساعد في تقديم توصيات لتطوير برامج تدريبية للمعلمين وتحسين البنية التحتية التعليمية. علاوة على ذلك، تساهم الدراسة في سد الفجوات البحثية المتعلقة بالتأثير طويل الأمد للتقييم التكويني، خاصة في المراحل الدراسية المبكرة، مما يدعم تطوير سياسات تعليمية قائمة على الأدلة.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحليل ممارسات معلمي العلوم في تطبيق التقييم التكويني، ودراسة فاعلية هذه الممارسات في تخفيف عبء التدريس الناتج عن كثافة المناهج وضيق الوقت. كما تسعى إلى تحديد التحديات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقييم التكويني، وتقديم توصيات لتحسين كفاءة العملية التعليمية.

أسئلة الدراسة:

١. تتناول هذه المراجعة المنهجية الأسئلة البحثية التالية:
١. ممارسات المعلمين في التقييم التكويني: ما ممارسات معلمي العلوم في تطبيق التقييم التكويني؟
٢. فاعلية التقييم التكويني: ما فاعلية التقييم التكويني في تخفيف عبء التدريس المرتبط بكثافة المناهج وضيق الوقت؟
٣. تحديات تطبيق التقييم التكويني: ما التحديات التي يواجهها معلمو العلوم في تطبيق التقييم التكويني؟

مصطلحات الدراسة:**١. التقييم التكويني (Formative Assessment):**

التقييم التكويني هو عملية مستمرة تهدف إلى تحسين تعلم الطلاب من خلال جمع وتحليل البيانات حول أدائهم أثناء التدريس، أكدت دراسة (Ole & Gallos, 2023) أهمية استخدام التقييم التكويني لتحسين فهم الطلاب من خلال تقديم تغذية راجعة فورية ومستمرة تساعد على تحسين فهمهم للمفاهيم. يشمل التقييم التكويني أدوات مثل الاستقصاء، والتقييم الذاتي، وتقييم الأقران، فضلاً عن استخدام التكنولوجيا مثل Google Form لدعم العملية التعليمية.

٢. كثافة المنهج (Curriculum Density):

تُشير إلى التحدي الناتج عن الكم الكبير في المحتوى التعليمي الذي يجب تغطيته ضمن فترة زمنية محددة، مما يضع عبئاً إضافياً على المعلمين والطلاب. أكدت دراسة (Kariri et al., 2022) أن التقييم التكويني يظهر كأداة فعالة في مواجهة هذا التحدي من خلال تنظيم المحتوى، وتبسيطه، وربطه بأنشطة تقييمية تعزز التعلم المفاهيمي.

٣. معايير تعلم العلوم للجيل القادم (NGSS):

إطار حديث يهدف إلى تطوير الأفكار والمهارات والمفاهيم في العلوم من خلال التركيز على الاستقصاء وحل المشكلات. تناولت دراسة (Can Aran et al., 2024) دور هذه المعايير في تحسين تعليم العلوم من خلال التقييم التكويني عبر تصميم أنشطة تعليمية وتقييمية مبتكرة تساهم في تحسين الفهم المفاهيمي للطلاب.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

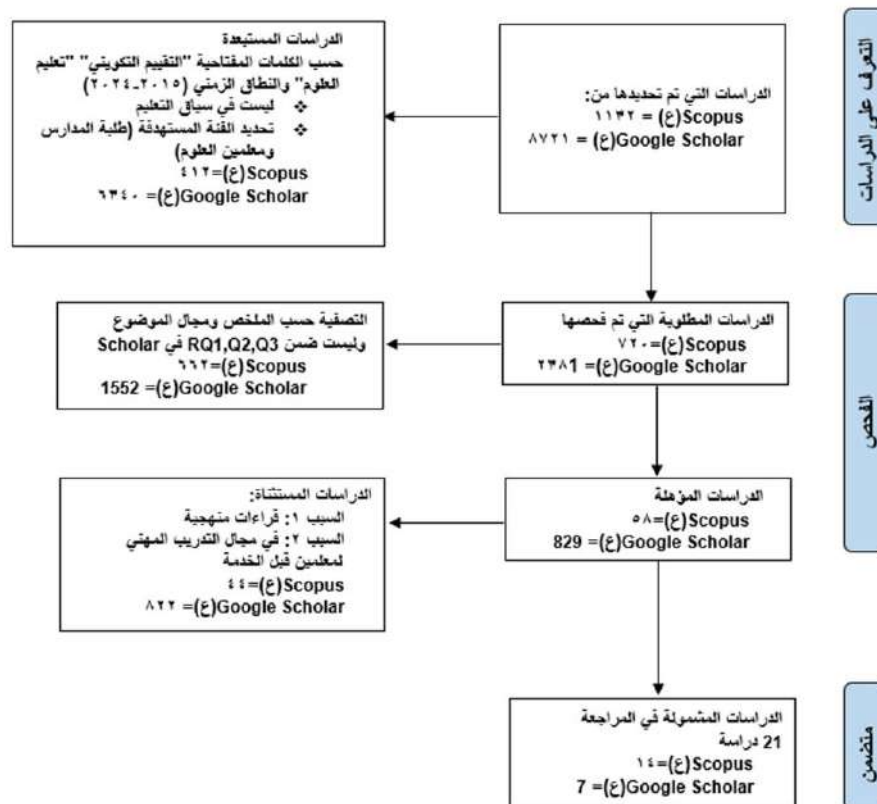
يُعد التقييم التكويني أداة تعليمية فعالة تركز على مبادئ النظريتين البنائية والبنائية الاجتماعية، مما يعكس أهميته في تحسين تعلم الطلاب وتطوير مهارات التفكير النقدي لديهم. تستند النظرية البنائية إلى أن التعلم يحدث من خلال بناء المعرفة بشكل نشط وربطها بالخبرات السابقة، حيث يساعد التقييم التكويني على تحقيق هذا الهدف عبر أدوات مثل التغذية الراجعة الفورية والتقييم الذاتي التي تمكن الطلاب من التفاعل مع المحتوى التعليمي وفهمه بشكل أعمق. من جهة أخرى، تُركز النظرية البنائية الاجتماعية، التي أسست على أفكار فيجوتسكي، على دور التفاعل الاجتماعي في التعلم، حيث يُعتبر التقييم التكويني وسيلة لتعزيز هذا التفاعل من خلال أنشطة مثل تقييم الأقران، مما يشجع الطلاب على تبادل الأفكار والملاحظات. علاوة على ذلك، يساهم التقييم التكويني في تخفيف عبء التدريس عبر تحسين تنظيم المحتوى وتقليل كثافة المناهج، مما يتيح للمعلمين التركيز على دعم الطلاب. ومع ذلك، يواجه التقييم التكويني تحديات تشمل نقص التدريب المهني للمعلمين وضعف دمج التكنولوجيا. بناءً على ذلك، يمكن اعتبار التقييم التكويني أداة استراتيجية تدعم التعلم النشط والتعاون بين

الطلاب والمعلمين، مما يساهم في تحسين جودة التعليم وتلبية الاحتياجات التربوية الحديثة.

يستخدم التقييم التكويني لتعزيز تعلم الطلاب في العلوم من خلال جمع أدلة مستمرة حول تقدمهم واتخاذ قرارات تعليمية مبنية على هذه الأدلة. تظهر الأدبيات الحالية مجموعة من الممارسات الفعالة التي يعتمد عليها معلمو العلوم، مثل التغذية الراجعة الفورية، والتقييم الذاتي، وتقييم الأقران، مما يساهم في تعزيز التفكير الناقد، والتعلم الذاتي لدى الطلاب. ومع ذلك، تواجه هذه الممارسات تحديات متعلقة بنقص التدريب المهني، وضعف تكامل التكنولوجيا، وضغط كثافة المناهج وضيق الوقت. كشفت دراسات مثل (Bernard et al., 2019) أن الدمج بين التعليم القائم على الاستقصاء والتقييم التكويني يعزز التفكير الناقد والتفاعل الطلابي، بينما أكدت دراسات أخرى مثل

(Correia & Harrison, 2020) أن معتقدات المعلمين تؤثر بشكل كبير على كفاءة تطبيق هذه الأدوات. من جهة أخرى، أظهرت دراسات مثل (Babinčáková et al., 2020) فاعلية التقييم التكويني في تنظيم المحتوى وتقليل ضغط المناهج، لكنها أشارت إلى محدودية تطبيق النتائج على مجالات تعليمية أخرى. وبينت دراسات مثل (Staberg et al., 2023) أن الوصول إلى الموارد المناسبة يمثل تحدياً كبيراً للمعلمين. كما أبرزت دراسة (Ole & Gallos, 2023) دور التقييم التكويني في تحسين التحصيل الدراسي من خلال تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب وتقديم التغذية الراجعة المناسبة. ومع ذلك، تركز معظم هذه الدراسات على المراحل الثانوية والإعدادية، مما يشير إلى فجوة في البحث حول تأثير التقييم التكويني على طلاب المرحلة الابتدائية. من جهة أخرى، تناولت دراسات مثل (Mngomezulu et al., 2024) أهمية دمج التكنولوجيا الرقمية مثل Google Forms و Kahoot في تسهيل عملية التقييم التكويني، لكنها أشارت أيضاً إلى التحديات المتعلقة بنقص تدريب المعلمين على استخدام هذه الأدوات بفعالية. علاوة على ذلك، ركزت دراسات مثل (Can Aran et al., 2024) على تصميم أنشطة تعليمية تستند إلى معايير تعليم العلوم للجيل القادم (NGSS)، مما ساعد في تحسين الفهم المفاهيمي لدى الطلاب. كما أوضحت دراسة (Pals et al., 2024) أن التقييم التكويني يساهم في تطوير مهارات التفكير العليا مثل التحليل وحل المشكلات، مما يعزز التعلم العميق. وعلى الرغم من الأدلة التي تدعم فعالية التقييم التكويني، لا تزال هناك فجوات في البحث، خاصة فيما يتعلق بالتأثيرات طويلة الأمد على التحصيل الدراسي وتطبيق التقييم التكويني في المراحل الدراسية المبكرة. حيث تساهم هذه المراجعة في تقديم رؤية متكاملة لتحسين ممارسات التقييم التكويني، مما يعزز جودة تعليم العلوم ويؤسس لبيئة تعليمية مستدامة.

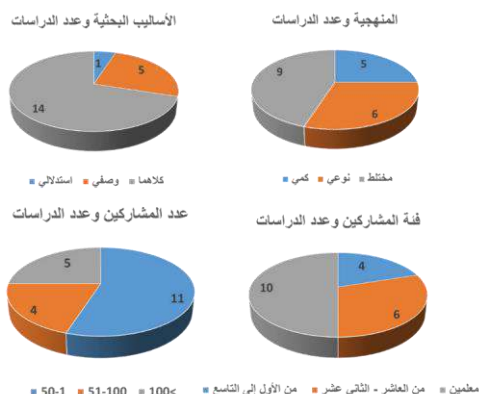
تحديد الدراسات من خلال قواعد البيانات Scopus & Google scholar



الشكل ١: عملية مراجعة PRISMA

الفئات المستهدفة:

استهدفت الدراسات فئات متعددة، حيث ركزت أربع دراسات على الطلاب في الصفوف الأولية والإعدادية، بينما تناولت ست دراسات المراحل الثانوية. واهتمت إحدى عشرة دراسة بفئة المعلمين لتحليل تطبيقهم للتقييم التكويني. بالإضافة إلى ذلك، تباينت أحجام العينات بين الدراسات، حيث شملت بعض الدراسات عينات صغيرة من ١ إلى ٥٠ مشاركاً، بينما شملت دراسات أخرى عينات كبيرة تجاوزت ١٠٠ مشارك.



الشكل ٢: تصنيف الدراسات حسب المنهجية، والأساليب البحثية، والفئة المستهدفة، وعددها.

المنهجية المستخدمة في الدراسات:

في هذه المراجعة المنهجية قامت الباحثة بتحليل ٢١ دراسة متنوعة تتناول تطبيق التقييم التكويني في تعليم العلوم، حيث اعتمدت الدراسات المستعرضة في هذه المراجعة المنهجية على مجموعة متنوعة من المنهجيات التي ساهمت في تحليل ممارسات التقييم التكويني في تعليم العلوم. فقد ركزت خمس دراسات، على المنهجية الكمية باستخدام استبيانات وتحليل البيانات العددية لفهم مدى فاعلية أدوات التقييم التكويني وتأثيرها على تعلم الطلاب. بينما تبنت سبع دراسات منهجيات نوعية لتحليل التجارب المباشرة والتفاعل في البيئة الصفية من خلال مقابلات وملاحظات ميدانية. من ناحية أخرى، جمعت تسع دراسات بين المنهجيتين الكمية والنوعية للحصول على رؤية شاملة لتأثير التقييم التكويني وفهم العلاقة بين ممارسات التقييم وتطور التفكير الناقد ومهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب..

الأساليب المستخدمة:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الاستدلالية والوصفية في هذه الدراسات. أظهرت دراسة (Srisawasdi & Panjaburee, 2015) الأسلوب الاستدلالي في قياس الفروق بين المجموعات المختلفة. وركزت ست دراسات أخرى على الأسلوب الوصفي لفهم التفاعلات الصفية وأنماط استخدام التقييم التكويني، بينما أربعة عشر دراسة جمعت بين الأسلوب الاستدلالي والوصفي.

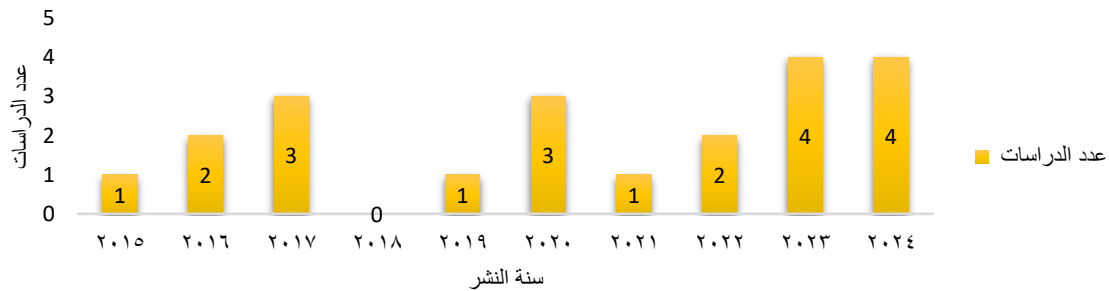
زيادة ملحوظة في عدد الدراسات المنشورة، مما يعكس اهتمامًا متزايدًا بتطوير استراتيجيات التقييم التكويني وتحليل تأثيره على تعلم الطلاب. هذا التوجه يعكس التحولات الحديثة في التعليم نحو التركيز على أساليب تقييم تفاعلية وديناميكية تدعم التعلم المستمر، خاصة مع تبني معايير العلوم الحديثة مثل معايير العلوم للجيل القادم NGSS.

تم تصنيف الدراسات المدرجة في هذه المراجعة المنهجية وفقًا لسنة النشر لتحديد التوجهات الزمنية في البحث حول ممارسات معلمي العلوم في تطبيق التقييم التكويني. توزعت الدراسات على مدى زمني من عام ٢٠١٥ إلى عام ٢٠٢٤، حيث شهدت السنوات الأخيرة (٢٠٢٢-٢٠٢٤)

جدول ١: تصنيف الدراسات المدرجة في المراجعة المنهجية بحسب السنة:

السنة	عدد الدراسات	التوثيق
2015	1	(Srisawasdi & Panjaburee, 2015)
2016	2	(Furtak et al., 2016; Hondrich et al., 2016)
2017	3	(Davies et al., 2017; Grob et al., 2017; Vogelzang. J & Admiraal. W, 2017)
2018	0	-
2019	1	(Bernard et al., 2019)
2020	3	(Babinčáková et al., 2020; Correia & Harrison, 2020; Zainuddin et al., 2020)
2021	1	(Ganajová et al., 2021)
2022	2	؛ الرشيد (Kariri et al., 2022) (والأحمد، ٢٠٢٢)
2023	4	(Ochsen et al., 2023; Ole & Gallos, 2023; Pals et al., 2023; Staberg et al., 2023)
2024	4	(Can Aran et al., 2024; Deverel-Rico et al., 2024; Mngomezulu et al., 2024; Pals et al., 2024)

تصنيف الدراسات بحسب السنة



الشكل ٣: الدراسات بحسب السنة

النتائج:

كان الهدف الأساسي في هذه المراجعة هو الكشف عن أهمية تطبيق التقييم التكويني في تعليم العلوم والذي يعزى إلى العديد من الممارسات التي يستخدمها المعلمون أثناء التدريس وتساهم في تعزيز التحصيل الدراسي لدى الطلبة وفهم الاستقصاء العلمي ووجدت الدراسات فاعلية تطبيق هذه الممارسات والتحديات التي تواجه المعلمين في تطبيقه. تضمنت عملية تحليل الدراسات الحالية توحيد النتائج المتعلقة بثلاثة أسئلة بحثية، يتم تقديم كل منها على حدة في النقاط التالية:

السؤال البحثي الأول: ممارسات معلمو العلوم في تطبيق التقييم التكويني:

تناول السؤال البحثي الأول للمراجعة المنهجية الحالية على وجه التحديد الغرض الأساسي من هذا البحث المنهجي، حيث أظهرت الدراسات التجريبية التي تمت مراجعتها بتعدد الممارسات التي يطبقها معلمي العلوم خلال الحصة الدراسية ومنها:

- طرح الأسئلة المفتوحة والموجهة: تُعد هذه الممارسة من أكثر الاستراتيجيات شيوعاً، حيث تساهم في تعزيز التفكير الناقد لدى الطلاب واستنباط فهمهم. أظهرت دراسة (Staberg et al., 2023) هذه الاستراتيجية في استيعاب الطلاب للمفاهيم العلمية.
- التغذية الراجعة الفورية: أظهرت دراسة (الرشيدي و الأحمد ٢٠٢٢) أن التغذية الراجعة كانت فعالة في تعزيز فهم الطالبات وتحسين أدائهن و كانت جزءاً أساسياً من عملية التقييم التكويني التي اعتمدت عليها المعلمات بشكل كبير. كما أكدت الدراسات (Bernard et al., 2019; Kariri et al., 2022; Ole & Gallos, 2023; Pals et al., 2024; Vogelzang. J & Admiraal. W, 2017) استخدام التغذية الراجعة الفورية يُحسن التفكير الناقد بنسبة ٢٥٪، مما يعكس أهمية تقديم ملاحظات مباشرة تساعد الطلاب على تعديل فهمهم وتطوير مهاراتهم وتساعد الطلاب على تحسين أدائهم بسرعة وزيادة فهمهم للمفاهيم المعقدة بالتالي ساعدت في تحسين التحصيل الدراسي.
- التقييم الذاتي وتقييم الأقران: أكدت (Furtak et al., 2016; Mngomezulu et al., 2024; Ole & Gallos, 2023) أن إشراك الطلاب في تقييم ذاتهم وزملائهم يساهم في تطوير التفكير الناقد والتنظيم الذاتي للتعلم وتحمّلهم مسؤولية أكبر عن تعلمهم، حيث أتاح للطلاب مراقبة تقدمهم، خاصة عند استخدام أدوات رقمية مثل Google Forms، التي ساعدت على تسريع عملية التقييم وزيادة دقتها. في الوقت نفسه،

أظهرت دراسة (Ole & Gallos, 2023) أن تقييم الأقران يعزز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب، مما يدعم التعلم التعاوني وتبادل الأفكار.

- استخدام التكنولوجيا: أظهرت الدراسات (Grob et al., 2017; Srisawasdi & Panjaburee, 2023; Staberg et al., 2023) أن دعم التعلم من خلال الاستعانة بالموارد الإلكترونية المبتكرة وتفعيل منصات التقييم الرقمية مثل: (Google Forms ، Padlet ، Kahoot ، Socrative ، Quizizz ، Mentimeter) تُحفز الطلاب على النقاشات الصفية والمشاركة ، كما تُعزز الاختبارات التكوينية المُلعبَة التطور الكبير في مشاركة الطلاب مقارنة بالطرق التقليدية وتساعد في تقديم تقييمات سريعة وفعالة على المدى الطويل وتؤثر بشكل إيجابي على مشاركة الطلاب ونتائج التعلم ، مما ، إضافة إلى ذلك استخدام برامج المحاكاة أثناء تطبيق استراتيجيات الاستقصاء العلمي مثل (Phet و Labster) تعزز من بيئة تعليمية تنافسية وممتعة .

السؤال البحثي الثاني: فاعلية التقييم التكويني في تخفيف عبء تدريس العلوم:

يتمثل السؤال الثاني إلى استكشاف مدى فاعلية التقييم التكويني في تخفيف عبء تدريس العلوم الذي يتطلب جهداً كبيراً من المعلمين نظراً لكثافة المناهج التي يجب تغطيتها في وقت محدود، وهذا الضغط يؤثر على تقديم تعليم فعال يلبي احتياجات جميع الطلاب. تُكمن هذه الفاعلية في التغلب على كثافة المحتوى وضيق الوقت من خلال:

- كثافة المحتوى : ذكرت دراسة (Can Aran et al., 2024) أن تطبيق التقييم التكويني وفقاً لمعايير العلوم للجيل القادم يُساهم في تحسين الفهم العميق للمفاهيم العلمية (ساعد في تبسيط المناهج الدراسية وزيادة الفهم المفاهيمي بنسبة ٣٠٪. من جهة أخرى، أشارت دراسة (Staberg et al., 2023) إلى أن التقييم التكويني يُمكن المعلمين من تحديد الأولويات التعليمية بناءً على احتياجات الطلاب، مما يقلل من الجهد المبذول في معالجة المحتوى الزائد وتقليل عبء كثافة المحتوى من خلال التركيز على ثلاثة أبعاد تعليمية: الممارسات العلمية، المفاهيم الأساسية، والروابط المتقاطعة بين الموضوعات.
- ضيق الوقت: من خلال تعزيز استقلالية الطلاب باستخدام أدوات تقييم تشخيصية مع دعم التعلم المنظم ذاتياً قللت من الحاجة للتدخل المستمر من قبل المعلم ووفرت الوقت، حيث أظهرت دراسات (Correia & Harrison, 2020; Pals et al., 2023) أن

المقترحات:

- استنادًا إلى التوصيات المستخلصة من هذه المراجعة المنهجية، يمكن طرح بعض الأبحاث المقترحة كالتالي:
- تصميم برنامج تدريبي لتحسين كفاءة معلمي العلوم في سلطنة عمان في مجال التقييم التكويني الرقمي
- دور الذكاء الاصطناعي في تصميم أدوات التقييم التكويني.
- تأثير التقييم التكويني طويل المدى على تحسين التحصيل الدراسي في العلوم لدى طلاب الصف العاشر: دراسة طولية لمدة ٣ سنوات.
- فاعلية أدوات التقييم التكويني في تحسين تحصيل العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية.

الخاتمة:

تُبرز هذه المراجعة المنهجية النتائج الرئيسية التي تؤكد أهمية التقييم التكويني كأداة أساسية لتحسين تعليم العلوم. أظهرت النتائج أن معلمي العلوم يعتمدون استراتيجيات متعددة، مثل التغذية الراجعة الفورية، والتقييم الذاتي، وتقييم الأقران، مما يساهم في تعزيز الفهم المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الناقد والتعلم الذاتي لدى الطلاب. كما تبين أن التقييم التكويني يُعد وسيلة فعالة لتخفيف عبء التدريس المرتبط بكثافة المناهج وضيق الوقت، من خلال تحسين تنظيم المحتوى واستخدام أدوات تقييم مبتكرة مثل التطبيقات الرقمية.

على الرغم من ذلك، كشفت الدراسة عن تحديات جوهرية تعيق تطبيق التقييم التكويني بشكل فعال، أبرزها نقص التدريب المهني للمعلمين، وضعف دمج التكنولوجيا، وضيق الوقت المتاح لتطبيق هذه الممارسات. تُظهر هذه التحديات الحاجة الماسة إلى تطوير برامج تدريبية شاملة تدعم مهارات المعلمين وتساعد على استخدام استراتيجيات التقييم التكويني بفعالية أكبر.

تكمن أهمية هذه النتائج في تسليط الضوء على كيفية تحسين ممارسات التقييم التكويني في تعليم العلوم، خاصة في سياق الفجوات البحثية التي تم تحديدها، مثل قلة الدراسات الطولية وغياب الأبحاث التي تركز على المراحل التعليمية المبكرة. تُعد هذه المراجعة خطوة أساسية نحو تطوير سياسات تعليمية واستراتيجيات تدريبية قائمة على الأدلة، مما يدعم تحقيق تعليم أكثر شمولية واستدامة يُلبّي احتياجات الطلاب والمعلمين على حد سواء، ويتمشى مع الاتجاهات التعليمية الحديثة.

المراجع:

المراجع العربية:

الرشدي، نورة والأحمد، نضال. (٢٠٢٢). درجة ممارسة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية لأساليب التقييم التكويني وأساليبه في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمات أنفسهن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (١٠)، ٧٨-١٠٨

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.N020921>

الطلاب الذين يشاركون في التقييم الذاتي يصبحون أكثر استقلالية، مما يُخفف العبء عن المعلمين.

السؤال البحثي الثالث: التحديات التي تواجه معلمي العلوم في تطبيق التقييم التكويني:

على الرغم من الفوائد العديدة للتقييم التكويني في تحسين تعلم الطلاب وتعزيز كفاءة التدريس، سلطت الدراسات الضوء على مجموعة من التحديات التي تعيق التطبيق الفعال للتقييم التكويني منها:

- قيود موارد التقييم المتاحة والوقت: أبرزت الدراسات مثل (Babinčáková et al., 2020; Davies et al., 2017; Hondrich et al., 2016) أن نقص موارد التقييم مع ضيق الوقت يشكلان عائقان رئيسيان في تطبيق التقييم التكويني بشكل فعال في الحصة الدراسية.

- نقص التدريب المهني: حيث أشارت الدراسات (Can Aran et al., 2024; Deverel-Rico et al., 2016; Furtak et al., 2024) إلى وجود نقص في الخبرة لدى المعلمين في تطبيق التقييم التكويني، واستخدام التكنولوجيا في التقييم التكويني يتطلب معرفة مسبقة بآليات عمل هذه الأدوات، وهو ما يفتقر إليه العديد من المعلمين مما يحد من قدرتهم على تنفيذه بفاعلية. حيث أشار ٧٠٪ من المعلمين المشاركين إلى أن نقص التدريب يجعل من الصعب عليهم دمج التكنولوجيا في أنشطة التقييم كما أكدت دراسة (Kariri et al., 2022) أن المعلمين بحاجة إلى المزيد من التدريب والدعم في مجال تطبيق التقييم التكويني حيث تؤكد نتائجهم الفجوة بين فهم المعلمين له وتنفيذه.

ختامًا تظهر المراجعة المنهجية أن التقييم التكويني ليس فقط أداة لتعزيز التعلم، بل أيضًا وسيلة لمعالجة تحديات تنظيم المحتوى وتوظيف التكنولوجيا في التعليم بفاعلية.

التوصيات:

- توفير أدوات رقمية مبتكرة تدعم المعلمين في جمع وتحليل بيانات التقييم.
- دمج معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في برامج التدريب لتوفير إطار شامل لتطبيق التقييم.
- تخصيص وقت إضافي في الجداول الدراسية لأنشطة التقييم التكويني.
- تبني نماذج تعليمية مرنة تُساهم في تقليل ضغط الوقت على المعلمين.
- تقديم برامج تدريبية مستدامة تُركز على استراتيجيات التقييم التكويني وأهميته في تحسين التحصيل الدراسي.

المراجع الأجنبية:

- Babinčáková, M., Ganajová, M., Sotáková, I., & Bernard, P. (2020). Influence of formative assessment classroom techniques (FACTs) on student's outcomes in chemistry at secondary school. *Journal of Baltic Science Education*, 19(1), 36–49. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.36>
- Bernard, P., Dudek-Różycki, K., & Orwat, K. (2019). Integration of inquiry-based education with formative assessment: The case of experienced chemistry teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 18(2), 184–196. <https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.184>
- Can Aran, Ö., Furtak, E. M., & Buell, J. Y. (2024). Supporting chemistry teachers' formative assessment with a three-dimensional learning progression. *International Journal of Science Education*, 46(15), 1601–1622. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2291692>
- Correia, C. F., & Harrison, C. (2020). Teachers' beliefs about inquiry-based learning and its impact on formative assessment practice. *Research in Science & Technological Education*, 38(3), 355–376. <https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1634040>
- Davies, D. J., S, Earla., k, McMahon., A, Howe., & C, Collier. (2017). Development and exemplification of a model for teacher assessment in primary science. *International Journal of Science Education*, 39(14), 1869–1890. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1356942>
- Deverel-Rico, C., Furtak, E. M., Student, S. R., & Burkhardt, A. (2024). How can crosscutting concepts organize formative assessments across science classrooms? Results of a video study. *Education Sciences*, 14(10), NA-NA. <https://doi.org/10.3390/educsci14101060>
- Furtak, E. M., Kiemer, K., Circi, R. K., Swanson, R., De León, V., Morrison, D., & Heredia, S. C. (2016). Teachers' formative assessment abilities and their relationship to student learning: Findings from a four-year intervention study. *Instructional Science*, 44(3), 267–291. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9371-3>
- Ganajová, M., Sotáková, I., Lukáč, S., Ješková, Z., Jurková, V., & Orosová, R. (2021). Formative assessment as a tool to enhance the development of inquiry skills in science education. *Journal of Baltic Science Education*, 20(2), 204–222. <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.204>
- Grob, R., Holmeier, M., & Labudde, P. (2017). Formative assessment to support students' competences in inquiry-based science education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1673>
- Hondrich, A. L., Hertel, S., Adl-Amini, K., & Klieme, E. (2016). Implementing curriculum-embedded formative assessment in primary school science classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(3), 353–376. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1049113>
- Kariri, K. A., Cobern, W. W., & Al Sultan, A. A. (2022). Investigating high school science teachers' readiness for implementing formative assessment practices. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(12), em2188. <https://doi.org/10.29333/ejmste/12589>
- Mngomezulu, H., Ramaila, S., Ramnarain, U., & Dhurumraj, T. (2024). Enhancing learners' self-regulated learning in physical sciences classrooms through formative assessment intervention strategies. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(10), em2524. <https://doi.org/10.29333/ejmste/15472>

- Ochsen, S., Bernholt, A., Grund, S., & Bernholt, S. (2023). Interestingness is in the eye of the beholder – the impact of formative assessment on students' situational interest in chemistry classrooms. *International Journal of Science Education*, 45(5), 383–404. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2163204>
- Ole, F. C., & Gallos, M. R. (2023). Impact of formative assessment based on feedback loop model on high school students' conceptual understanding and engagement with physics. *Journal of Turkish Science Education*, 20(2), 333–355. <https://doi.org/10.36681/tused.2023.019>
- Pals, F. F. B., Tolboom, J. L. J., & Suhre, C. J. M. (2023). Development of a formative assessment instrument to determine students' need for corrective actions in physics: Identifying students' functional level of understanding. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101387. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101387>
- Pals, F. F. B., Tolboom, J. L. J., & Suhre, C. J. M. (2024). Formative assessment strategies by monitoring science students' problem-solving skill development. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 23(4), 644–663. <https://doi.org/10.1007/s42330-023-00296-9>
- Srisawasdi, N., & Panjaburee, P. (2015). Exploring effectiveness of simulation-based inquiry learning in science with integration of formative assessment. *Journal of Computers in Education*, 2(3), 323–352. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0037-y>
- Staberg, R. L., Febri, M. I. M., Gjøvik, Ø., Sikko, S. A., & Pepin, B. (2023). Science teachers' interactions with resources for formative assessment purposes. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(1), 5–35. <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09401-2>
- Vogelzang, J. & Admiraal, W. (2017). Classroom action research on formative assessment in a context-based chemistry course. *Education Action Research*, 25(1), 155–166. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1177564>
- Zainuddin, Z., Shujahat, M., Haruna, H., & Chu, S. K. W. (2020). The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system. *Computers & Education*, 145, 103729. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103729>

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



A Proposed Framework for the Role of Saudi Universities in Promoting Educational Innovation Culture Among Graduate Students from Experts' Perspectives: A Prospective Study.

Prof. Mohammad Abdullah Asiri⁽¹⁾

1-Professor of Educational Psychology at the College of Education - Department of Education and Psychology, University of Tabuk.

Maram Jommah Al hojori⁽²⁾

2-PhD Researcher at the College of Education - Department of Educational Policies, Foundations of Education Track, King Saud University.

Email: masiri@ut.edu.sa

تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الخبراء: دراسة استشرافية.

أ.د. محمد عبد الله عسيري^(١)

١-أستاذ علم النفس التربوي في كلية التربية والآداب-قسم التربية وعلم النفس بجامعة تبوك.

أ. مرام جمعة الحجوري^(٢)

٢-باحثة دكتوراه في كلية التربية-قسم السياسات التربوية مسار أصول التربية بجامعة الملك سعود.

KEY WORDS:

Educational Innovation – Prospective Study – Saudi Universities.

الكلمات المفتاحية:

الابتكار التعليمي – دراسة استشرافية- الجامعات السعودية.

ABSTRACT:

The study aimed to explore the role of Saudi universities in promoting the culture of educational innovation among graduate students and subsequently develop a proposed framework. The descriptive survey methodology and expert panel approach were employed. The study population included all graduate students enrolled in master's and doctoral programs at King Saud University, King Khalid University, and the University of Tabuk, totaling 12,625 students, as well as educational experts in the relevant field. A questionnaire was administered to a sample of 373 students, while the expert panel approach was applied to a purposive sample of 11 educational experts. The findings revealed that the role of Saudi universities in fostering educational innovation culture was rated highly, with a response average of 4.01. Based on these results, a proposed framework was developed. The study recommended that Saudi universities adopt this framework as an applied developmental approach to enhance the culture of educational innovation among graduate students and establish mechanisms for its implementation.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة التعرف إلى دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا، ومن ثم إعداد تصور مقترح. واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وأسلوب ندوة الخبراء. وتمثل مجتمع الدراسة في جميع طلبة الدراسات العليا في برنامجي: (الماجستير، الدكتوراه) في جامعة: (الملك سعود، الملك خالد، تبوك)، والبالغ عددهم (١٢٦٢٥) طالب وطالبة، وخبراء التربية في مجال الدراسة. وتم تطبيق أداة الاستبانة على عينة قوامها (٣٧٣) طالب وطالبة، وأسلوب ندوة الخبراء على عينة قصدية من خبراء التربية البالغ عددهم (١١) خبير. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي جاء بمستوى مرتفع، إذ بلغ متوسط الاستجابات (٤,٠١)، وفي ضوء هذه النتائج تم إعداد التصور المقترح وأوصلت الدراسة تبني التصور المقترح من قبل الجامعات السعودية كمنهج تطويري تطبيقي لتعزيز ثقافة الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا وتوفير آليات تنفيذه.

المقدمة:

المبتكرون يمثلون الثروة الحقيقية لأي مجتمع وأساس تطوره المستقبلي، حيث يمتلكون القدرات الإبداعية اللازمة لحل المشكلات وتطوير المجتمع. لذا، أصبح التعرف على المبتكرين واكتشاف قدراتهم في مختلف مراحل التعليم هدفاً أساسياً للتربية الحديثة. هذا الكشف يمكّن القائمين على العملية التعليمية من توفير الرعاية الملائمة وتقديم البرامج المناسبة لاستثمار تلك القدرات بالشكل الأمثل، مما يساهم في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع.

فالابتكار يُعد أحد أغنى جوانب السلوك البشري، وأحد أبرز العوامل التي تميز بين الأمم المتقدمة وتلك النامية. فالفارق الحقيقي بينهما يكمن في امتلاك أو عدم امتلاك العقول المبدعة، حيث أصبح الإبداع المحور الأساسي لتسريع تقدم الأمم وازدهارها (الغرباوي، ٢٠٢١) ويحتل التعليم، ولا سيما التعليم الجامعي، مكانة محورية في عملية تنمية الموارد البشرية، إذ تشكل المعارف والمهارات المكتسبة من خلاله الأساس لتحقيق التنمية. فالجامعات تُعتبر مراكز للإبداع وتوليد الأفكار، حيث يقع على عاتقها إعداد الكفاءات المهنية والبحثية القادرة على مواجهة متطلبات العصر. ومن هنا، يتجاوز دور التعليم الجامعي مجرد منح الشهادات إلى تمكين الأفراد من الإبداع والابتكار (الجابري، ٢٠١٦).

وتعتبر مرحلة الدراسات العليا محطة أساسية ضمن منظومة التعليم الجامعي، إذ تهدف إلى تأهيل الكفاءات علمياً بمستويات متقدمة في مختلف التخصصات للمساهمة في تلبية احتياجات المجتمع والدولة. كما تسعى هذه المرحلة إلى تعزيز الابتكار والإبداع كأحد الأهداف التربوية الرئيسية التي تطمح المجتمعات إلى تحقيقها (الخليفة، ٢٠١٨).

لذلك توجه العديد من الحكومات اهتمامها نحو مرحلة الدراسات العليا لما لها من تأثير على الناتج العلمي والفكري والبحثي للدولة والذي يؤثر بدوره على المجتمع (Desmennu & Owoaje, 2018). حيث تساهم الدراسات العليا في تعزيز الروابط بين التطوير التعليمي وخطط التنمية، لذلك تدعم الدول في كثير من الأحيان البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا بما يتماشى مع احتياجاتها التنموية، كما يظهر في دعم الإنتاج العلمي المنشور في دول مثل أستراليا ونيوزيلندا (Burnett & Lingam 2012). في هذا السياق، أكدت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على أهمية الاستثمار في التعليم والتدريب، وتعزيز قدرات المتعلمين في استخدام التقنيات الحديثة، وتطوير مهاراتهم في مواجهة التحديات والتغلب عليها، مع توفير مساحات واسعة للإبداع والابتكار (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦). يُعتبر الابتكار ركيزة أساسية لتعزيز البيئة

التنافسية، كما أظهرت التجارب العالمية، حيث يمثل استجابة فعالة للتحديات الحديثة التي تواجه أنظمة التعليم. تركز برامج الابتكار في العملية التعليمية على تطوير حلول مبتكرة للمشكلات التعليمية بدلاً من التركيز على إنتاج منتج فريد، بهدف تحقيق تأثيرات مستدامة طويلة الأجل (الأسمرى، ٢٠٢٢).

استناداً إلى ذلك، يتوجب على الجامعات مراجعة ممارساتها لمواكبة التغيرات في بيئتها الخارجية من خلال تبني أساليب جديدة تهئ بيئة محفزة تدعم الابتكار وتساهم في تخريج طلبة مبدعين. يجب على الجامعات أن تؤهل نفسها لتكون مراكز للابتكار، وهو ما يتطلب إعادة النظر في تصميم البرامج الأكاديمية والخطط العملية لتعزيز ثقافة الإبداع وتنمية المهارات الضرورية لدى الطلاب (المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم العالي، ٢٠١٩).

مشكلة الدراسة:

يحظى الابتكار باهتمام متزايد من قبل الحكومات والمؤسسات لدوره المحوري في رسم السياسات المستقبلية للدول والمجتمعات. وقد أكدت العديد من الإعلانات الدولية والمعاهدات والخطط الاستراتيجية الصادرة عن الأمم المتحدة والبنك الدولي ومنظمة اليونسكو على أهمية اضطلاع مؤسسات التعليم العالي بدور عملي وفعال لتحفيز الابتكار كإحدى ملامح مجتمع ما بعد الصناعة، حيث يُعد دعم المبتكرين خطوة أساسية لتحقيق متطلبات اقتصاد المعرفة (زمزي، ٢٠٢٠؛ Malhotra, 2001).

في هذا السياق، تسعى المملكة العربية السعودية إلى الريادة في مجالات الابتكار والتطوير والبحث العلمي، والتحول نحو اقتصاد معرفي مستدام ضمن محور "اقتصاد مزدهر" لرؤية ٢٠٣٠ الذي يركز على الابتكار. ومع ذلك، تشير البيانات إلى تأخر ترتيب المملكة في مؤشر الابتكار العالمي، الذي يقيس أداء ١٢٩ دولة عبر ٨٠ مؤشراً فرعياً. فخلال الفترة من ٢٠١٤ إلى ٢٠٢١، انخفض ترتيب المملكة بمعدل ٢٨ نقطة، حيث احتلت المرتبة ٣٨ في ٢٠١٤، والمرتبة ٦٦ في ٢٠٢٠، وصولاً إلى المرتبة ٦٦ في ٢٠٢١ (Global Innovation Index, 2021).

هذا التراجع يبرز الدور الحيوي للجامعات في تعزيز ثقافة الابتكار، مما يستدعي إحداث تحولات هيكلية شاملة في بنيتها وبرامجها الأكاديمية، وانعكاس هذه التحولات على مهارات الطلاب ومعارفهم وسلوكياتهم. لتحقيق هذه الأهداف، ينبغي إعادة تصميم المناهج وأساليب التدريس لتقديم تجارب تعليمية شخصية تعزز قدرات الطلاب الإنتاجية الذاتية وتؤهلهم لمواجهة التحديات المستمرة في مجال الابتكار والانخراط بفاعلية في سوق العمل (Herman, 2018, Kirby, 2015).

الأهمية التطبيقية:

- تسهم الدراسة في تقديم تصور عملي يمكن للجامعات السعودية تبنيه لتعزيز الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا، بما يدعم جهودها لتحقيق التميز.

- توفر الدراسة مؤشرات وأدوات تساعد الجامعات على قياس تأثير برامجها في تعزيز الابتكار التعليمي، مع اقتراح حلول لمعالجة التحديات المرتبطة بتطبيق هذه البرامج.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا، ومن ثم توصلت للتصور المقترح.

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على ثلاث جامعات سعودية تقع في مناطق مختلفة، وهي: (جامعة الملك سعود، وجامعة الملك خالد، وجامعة تبوك)، وتم اختيار هذه الجامعات تحديداً نظراً لامتلاكها مراكز متميزة للابتكار، تسعى لدعم وتعزيز الابتكار في المجالات الأكاديمية.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٦-٢٠٢٤م

مصطلحات الدراسة:

الابتكار التعليمي:

"الممارسات التي يقوم بها المعلم بهدف تنمية قدرات الطلبة الابتكارية وذلك من خلال اعتماد النظام المفتوح لإدارة الصف وإثارة الدافعية وتنوع أساليب الممارسات التدريسية واستخدام التقنية لدعم هذه الممارسات وتوفير الأمن والحرية النفسية للطلبة" (مدخل، والسعدون، ٢٠١٩، ص ٤٥)

الإطار النظري:

معالم الابتكار في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠:

أقر مجلس الوزراء في ٢٠ شوال ١٤٤٢هـ إنشاء هيئة تنمية البحث والتطوير والابتكار، وتعيين معالي وزير الاتصالات وتقنية المعلومات رئيساً لمجلس إدارة الهيئة. ويُعد هذا القرار دليلاً على إدراك القيادة في المملكة العربية السعودية لأهمية الابتكار وضرورة زيادة الاهتمام به، فضلاً عن تعزيز دور الجامعات في هذا المجال، مما يساهم في تحقيق التنمية والازدهار والتفوق المعرفي والعلمي بما يتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠. وبعد برنامج التحول الوطني أحد المبادرات الرئيسية لرؤية المملكة ٢٠٣٠، حيث يهدف إلى تحقيق التميز في الأداء الحكومي وتعزيز الممكّنات الاقتصادية، بالإضافة إلى تحسين مستوى الخدمات المعيشية. ويتم ذلك من خلال تسريع تنفيذ مشاريع البنية التحتية الأساسية والرقمية، إشراك المستفيدين في التعرف على التحديات وابتكار الحلول، ومساهمتهم في

وقد دعت دراسات عديدة (العسيري، ٢٠١٥؛ عطية، ٢٠٢١؛ الصالح، ٢٠٢١؛ المقحم، ٢٠٢٠؛ محمد والخميسي، ٢٠٢١؛ Korez-Vide & Tominc، ٢٠٢١؛ Kacprzyk & Doryń، ٢٠١٦؛ ٢٠٢٠؛ عساف، ٢٠١٨؛ سمرقندي، ٢٠١٨) إلى ضرورة تطوير بيئة تنظيمية مشجعة للإبداع داخل الجامعات، والتفاعل مع المجتمع الخارجي بما يتوافق مع أهداف التنمية المستدامة. كما أوصت بتصميم برامج تعليمية متخصصة لتنمية الابتكار، وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس، ووضع خطة وطنية لتحفيز الابتكار، وإنشاء وحدات متخصصة لإدارته ومتابعة مؤشراته، مع تخصيص لجان لدعم الطلبة وتطوير أفكارهم الإبداعية.

ومن هذا المنطلق، وبالنظر إلى ندرة الدراسات التي تناولت هذا المجال، تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتعزيز دور الجامعات السعودية في تنمية ثقافة الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا بما يتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠.

أسئلة الدراسة:

١. ما دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم؟

٢. ما التصور المقترح لدور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الخبراء؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم.

- بناء تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الخبراء.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تتماشى الدراسة مع التوجه العالمي نحو الابتكار ودوره المحوري في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وهو ما تسعى إليه المملكة ضمن إطار رؤيتها ٢٠٣٠.

- توفر الدراسة إطاراً نظرياً يساهم في تعزيز الفهم الأكاديمي لدور الجامعات في دعم ثقافة الابتكار لدى طلبة الدراسات العليا، مما يثري الأدبيات العلمية ويشكل مرجعاً أكاديمياً للدراسات المستقبلية ذات الصلة.

- تقدم الدراسة قائمة شاملة لأدوار الجامعات في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي بين طلبة الدراسات العليا.

وأعضاء هيئة التدريس بدعم من الجامعة والقطاعات ذات العلاقة.

٣. توفير بيئة محفزة: إنشاء معامل متقدمة ومختبرات متخصصة لدعم الابتكار وتطوير الأفكار المبدعة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

٤. استكشاف مصادر تمويل: البحث عن موارد مالية جديدة لدعم الابتكار والتعاون مع القطاعات المهمة بتمويل وتسويق الابتكارات.

٥. تأهيل المهارات الإبداعية: تقديم برامج تدريبية شاملة تهدف إلى تطوير مهارات الطلبة النفسية والعلمية، وتعزيز معرفتهم بالحماية الفكرية وآليات الحصول على براءات الاختراع.

الدراسات السابقة:

دراسة (الزامل، ٢٠٢٢): والتي هدفت إلى تحديد متطلبات إدارة الابتكار في الجامعات السعودية، وقد شملت ثلاثة أبعاد للمتطلبات هي: المتطلبات التنظيمية المتطلبات المادية المتطلبات الثقافية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وأداة التي تم تطبيقها على عينة من القيادات تتألف من (٢٤٠) قائدًا من العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام ومديري الإدارات، والمديرين في مجال إدارة الابتكار، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن متطلبات إدارة الابتكار في الجامعات السعودية في ضوء مؤشر الابتكار العالمي من وجهة نظر القيادات جاءت بدرجة عالية، وجاء ترتيب الأبعاد كالآتي: (المتطلبات الثقافية، المتطلبات المادية، المتطلبات التنظيمية) وتمثلت أبرز المتطلبات الثقافية في تنمية ثقافة العمل الجماعي، ودعم المجموعات البحثية المساهمة في نشر المعرفة تقبل المخاطرة في الابتكار وتحمل نتائجها، وتشجيع ابتكار منتجات أو خدمات جديدة عمل المسابقات والمعسكرات الابتكارية. وتمثلت أبرز المتطلبات المادية في توفير التقنيات الحديثة لتطوير الابتكار، وتطوير البنى التحتية، وتوفير منح لدعم الابتكار، وتمثلت أبرز المتطلبات التنظيمية في استقطاب رأس المال البشري، وزيادة عدد الكراسي البحثية في الجامعة.

دراسة (الرشدي، ٢٠٢٠): والتي هدفت التعرف إلى واقع الابتكار لدى الجامعات السعودية لتحقيق القدرات التنافسية وتحديد معوقات الابتكار لدى الجامعات السعودية لتحقيق القدرة التنافسية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق أداة الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس في خمس جامعات سعودية هي: جامعة (الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والملك سعود، والملك فهد والملك عبد الله، وجازان) وتوصلت الدراسة إلى أن تعزيز الابتكار للجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة في مجال البحث العلمي، وبدرجة ضعيفة في مجال التدريس الجامعي، وخدمة المجتمع. وأن من هم معوقات الابتكار في الجامعات

التنفيذ، بالإضافة إلى تقييم أداء مبادرات البرنامج (وثيقة برنامج التحول الوطني، ٢٠١٦).

أهمية الابتكار:

إعادة الصياغة:

تلعب الجامعات دورًا جوهريًا في دعم الاقتصاد الوطني من خلال الأبحاث والدراسات التي تساهم في تطوير ابتكارات تلبي احتياجات المجتمع، مما يعزز من مكانتها عالميًا على مؤشرات الابتكار. ويُعد الابتكار معيارًا أساسيًا لقياس تقدم الدول، حيث تتنافس الجامعات في تقديم ابتكاراتها ومنتجاتها، مما يجعل دورها في تعزيز الابتكار ذا أهمية بالغة على المستوى الدولي.

تتعدد أبعاد أهمية الابتكار ويمكن تلخيصها في الجوانب الاقتصادية، التعليمية، والاجتماعية، كما أوضحت دراسة المقدم (٢٠٢٢):

- **الأهمية الاقتصادية:** يشكل الاقتصاد دعامة أساسية لدعم الابتكار، بينما يساهم الابتكار في تعزيز النمو الاقتصادي. وتتمتع مراكز الابتكار داخل الجامعات بأهمية اقتصادية كبيرة من خلال تشجيع الشباب على العمل الحر والمبادرات الريادية، ما يتيح استثمار طاقاتهم وأموالهم في مشاريع تساهم في تعزيز الموارد الاقتصادية على المستويين الفردي والوطني.
- **الأهمية التعليمية:** توفر مراكز الابتكار الجامعية فرصًا تعليمية وتدريبية لتطوير مهارات المبتكرين وتزويدهم بخبرات عملية في مجالات الإنتاج والتسويق. كما تدعم هذه المراكز الإبداع من خلال برامج الحاضنات التي تتيح تدفق الأفكار الجديدة واكتشاف الطلبة الموهوبين.
- **الأهمية الاجتماعية:** يساهم الابتكار في تلبية احتياجات المجتمع من خلال توفير فرص تنافسية تدفع عجلة النمو الاقتصادي. كما يعالج مشكلات مثل بطالة الخريجين، إذ يبحث أصحاب العمل عن كوادر تمتلك مهارات جديدة تدعم الابتكار وتعزز القدرة التنافسية. وبذلك تصبح الجامعات محركات رئيسية للابتكار والتطوير التكنولوجي، مما يزيد من فرص الخريجين في الحصول على وظائف مستقبلية مميزة.

أهداف مراكز الابتكار في الجامعات السعودية:

من خلال اطلاع الباحثان على مواقع الجامعات السعودية عينة الدراسة، يتضح أنها تهدف إلى:

١. **تطوير شراكات استراتيجية:** تعزيز التعاون مع الجهات الحكومية والخاصة لدعم الابتكار، بهدف توفير الدعم المالي والبشري الضروري لتنمية الأفكار المبتكرة.
٢. **نشر ثقافة الابتكار:** تنظيم فعاليات تشمل لقاءات وندوات توعوية حول أهمية الابتكار وأثره في التنمية، بالإضافة إلى إقامة مسابقات تستهدف ابتكارات الطلاب والخريجين

الاختصاص في بناء تصور مقترح يهدف إلى تطوير دور الجامعات السعودية في تعزيز الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء نتائج الدراسة الميدانية.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي للتعرف إلى دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا، كما استخدمت أسلوب ندوة الخبراء الذي عرّفه فليبه والزكي (٢٠٠٣) بأنه: "أسلوب يتم فيه توليد أفكار جديدة حول ظاهرة ما من خلال إجراء حوار تلقائي بين عدد من الخبراء على نحو يشجع تدفق الأفكار من وجهات نظر متعددة، ثم تُسجل هذه الأفكار لتستخلص منها الصورة المستقبلية" (ص ٥٨) لتحقيق هدف الدراسة في بناء التصور المقترح.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن المجتمع من:

أ. جميع طلبة الدراسات العليا في ثلاث جامعات سعودية، هي: جامعة الملك سعود، جامعة الملك خالد، جامعة تبوك، والبالغ عددهم (١٢٦٢٥) طالبة وطالبة دراسات عليا في برامج الدكتوراه والماجستير، والجدول (١) يوضح توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة وفق متغيري الجامعة والجنس.

الجدول (١) توزيع مجتمع الدراسة وفق

متغيري الجامعة والجنس

الجامعة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
جامعة الملك سعود	٣١٧١	٥٠٣٢	٨٢٠٣
جامعة الملك خالد	١٤٠٠	١٤٠٠	٢٨٠٠
جامعة تبوك	٦٠٥	١٠١٧	١٦٢٢
المجموع	٥١٧٦	٧٤٤٩	١٢٦٢٥

ولتحديد حجم العينة المطلوب تم تطبيق معادلة ثومبسون (Thompson, 2002)، وبلغ (٣٧٣) طالبة وطالبة، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية لمراعاة توزيع مجتمع الدراسة وفق متغيري الجامعة والجنس والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة من طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغيري الجامعة والجنس.

الجدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفقاً

لمتغيري الجامعة والجنس

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجامعة	الملك سعود	٢٤٢	٦٤,٨٨%
	الملك خالد	٨٣	٢٢,٢٥%
	تبوك	٤٨	١٢,٨٧%
	الإجمالي	٣٧٣	١٠٠%

ب. الخبراء: تم اختيار (١١) خبير وفق معايير محددة ينبغي استيفاء الخبير لاثنتين منها على الأقل، وهي: (الدرجة العلمية: أستاذ دكتور أو أستاذ مشارك، الإنتاج العلمي: في مجال الابتكار (بحث، أو تأليف)، الاهتمام في مجال الابتكار: بتقديم دورات تدريبية أو ورش عمل).

السعودية ضعف التعاون بين مراكز الابتكار في الجامعات السعودية، وضعف الشراكة بين الجامعة والقطاع الخاص. دراسة (زمزمي، ٢٠٢٠): والتي هدفت إلى تحديد درجة توافر متطلبات تحفيز الابتكار وريادة الأعمال في البيئة الجامعية من منظور طلاب مرحلة الدراسات العليا. تم إجراء الدراسة على عينة من (٢٠٠) طالباً، من جامعة جدة (١٠٠) طالباً وجامعة الملك عبد العزيز (٥٠) طالباً وجامعة أم القرى (٥٠) طالباً، وقد تم استخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة. وأظهرت النتائج ما يلي: أن درجة توافر متطلبات تحفيز الابتكار وريادة الأعمال في البيئة الجامعية من وجهة نظر طلاب مرحلة الدراسات العليا كانت في حدها المتدني، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في تقييم درجة توافر متطلبات تحفيز الابتكار وريادة الأعمال في البيئة الجامعية من وجهة نظر طلاب مرحلة الدراسات العليا تعزى لاختلاف الجامعة.

دراسة (Galego, Amorim, & Sarmento, 2018)

(Dias) هدفت الدراسة إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه الجامعات في أمريكا اللاتينية عند تطوير منهج أكاديمي لتأهيل الطلاب للابتكار الاجتماعي وريادة الأعمال الاجتماعية واستخدمت المنهج المزدوج عبر جمع البيانات من مراجعة الأدبيات والمقابلات الأولية الاستكشافية مع ممثلي الجامعات وأصحاب المصلحة في الابتكار الاجتماعي ثم وضع استبيان منظم ومطور موجه لعينة مختارة من (١٠) جامعات في أمريكا اللاتينية، والمشاركة في مشروع الطلاب من أجل التغيير"، الذي يغطي خمسة بلدان البرازيل وشيلي وكولومبيا وكوستاريكا والمكسيك، وتضمنت العينة مؤسستين من كل بلد وكانت مكونة من خمس قطاعات خاصة، وخمس من المؤسسات العامة، ومن نتائج الدراسة: المقاومة للتغيير من خلال الأنظمة الجامعية والقوانين والثقافة السائدة في الجامعة وعدم وجود المرونة المرتبطة بالتغيير المطلوب لإيجاد حلول للمشاكل الاجتماعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشير الدراسات السابقة إلى اتفاقها في هدف تعزيز الابتكار في الجامعات السعودية، مع تنوع توجهاتها وأدواتها البحثية. وتتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولها موضوع الابتكار في الجامعات السعودية، كما تتفق مع دراسة زمزمي (٢٠٢٠) في استخدام الاستبانة مع الطلاب، لكنها تختلف معها في الأداة الموجهة للخبراء. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة الزامل (٢٠٢٢) التي ركزت على القيادات الأكاديمية، وعن دراسة الرشدي (٢٠٢٠) التي استهدفت أعضاء هيئة التدريس.

وتفردت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات في تطبيقها على ثلاث جامعات سعودية تم اختيارها بناءً على امتلاكها لمراكز الابتكار، كما تفردت في استخدامها لأسلوب ندوة الخبراء للتوصل إلى إجماع عينة الخبراء ذوي

أداة الدراسة:

أ. الاستبانة: تم إعدادها كأداة لجمع بيانات الدراسة من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، وقد اشتملت استبانة الدراسة التي تكونت من (٨) عبارات تقيس دور الجامعات السعودية في تعزيز الابتكار التعليمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، وصُممت الاستبانة على عبارات الاستبانة باستخدام مقياس ليكرت Likert الخماسي (موافق بشدة = ٥ درجات، موافق = ٤ درجات، محايد = ٣ درجات، غير موافق = درجتان، غير موافق بشدة = درجة واحدة).

صدق وثبات أداة الدراسة:

عُرضت الاستبانة على (٨) محكمين من أساتذة في الجامعات السعودية بتخصصات مختلفة، وتم الأخذ بأرائهم وإجراء التعديلات الضرورية والتي تمثلت بإعادة صياغة بعض العبارات لغوياً، كما تم حساب دلالات صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة بتوزيعها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالب وطالبة دراسات عليا من مجتمع الدراسة، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، بين العبارات مع المحور الواردة فيه، كما يتضح في الجدول (٣).

الجدول (٣) معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه (ن=٣٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٩٢٧
٢	**٠,٩٧٢
٣	**٠,٨٦٠
٤	**٠,٧٥٩
٥	**٠,٧٩٠
٦	**٠,٨١٣
٧	**٠,٨٧٦
٨	**٠,٩١٢

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) $(\alpha \leq)$.

يتبين من معطيات الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط لكل عبارة في الأداة مع الدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، جاءت موجبة ومرتفعة.

كما تم التأكد من صدق البناء لمحاور الأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، كما في الجدول (٤).

المحور مع الدرجة الارتباط بين الجدول (٤) معاملات الكلية للأداة

محور ثقافة الابتكار	محور الابتكار التعليمي	الأداة (الكلي)
محور الابتكار التعليمي	١	
الأداة (الكلي)	**٠,٩٧٦	١

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) $(\alpha \leq)$.

يتضح من الجدول (٤) ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين محور الابتكار التعليمي مع الدرجة الكلية للأداة، مما يدل على مناسبة المحور في قياس واقع دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

وبعد التحقق من صدق أداة الدراسة، تم استخراج معاملات الثبات للأداة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ "Cronbach's alpha"، ويوضح الجدول (٥) نتائج الثبات.

الجدول (٥) معاملات الثبات للأداة ومحاورها وفق معادلة ألفا لكرونباخ (ن=٣٠)

محور ثقافة الابتكار	عدد الفقرات	معامل ألفا
محور الابتكار التعليمي	٨	٠,٩٥٢

يتضح من النتائج في الجدول (٥) أن معامل الثبات للأداة كان مرتفعاً؛ إذ بلغ معامل الثبات للأداة ككل (٠,٩٥٣) ب. أسلوب ندوة الخبراء: تم تصميم استمارة لندوة الخبراء موجهة للخبراء الذين تم اختيارهم وفق المعايير التي تم تحديدها سابقاً للمشاركة في إعداد التصور المقترح لتطوير دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار لدى طلبة الدراسات العليا، وتم توضيح مشكلة الدراسة والأسئلة المتعلقة بها، وموافاتهم بنتائج الدراسة الميدانية التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، ومحاور الندوة، وتم تحديد موعد يتناسب مع جميع الخبراء، وأقيمت الندوة عن طريق برنامج Zoom الافتراضي، وتم تفريغ البيانات بعد انتهاء الندوة وتحليل الآراء والمقترحات وتوزيعها وفقاً لمحاورها للخروج بالتصور المقترح النهائي.

المعالجة الإحصائية:

١. للإجابة عن السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية: الأول والثاني، تم استخدام الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic) باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على أداة الدراسة، ولأغراض تفسير المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم وفقاً للفئات الخمس المستخدمة في الموافقة على عبارات الأداة. والجدول (٦) يوضح المعيار المستخدم في تفسير الاستجابات حسب فئات المقياس الخماسي لغايات التعليق على النتائج.

الجدول (٦) معيار تفسير الاستجابات حسب فئات المقياس
لغايات التعليق على النتائج

فئات الموافقة	المتوسط الحسابي	مستوى واقع دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار
موافق بشدة	٥,٠٠-٤,٢١	مرتفع جداً
موافق	٤,٢٠-٣,٤١	مرتفع
محايد	٣,٤٠-٢,٦١	متوسط
غير موافق	٢,٦٠-١,٨١	منخفض
غير موافق بشدة	١,٨٠-١,٠٠	منخفض جداً

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول: ما دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم؟

تم حساب الإحصاءات الوصفية (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري) لاستجابات طلبة الدراسات العليا على أداة الدراسة التي تقيس واقع دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي، وجاءت النتائج كما في الجدول (٨).

الجدول (٨) الإحصاءات الوصفية لاستجابات طلبة الدراسات العليا حول دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي

رقم العبارة	محور الابتكار التعليمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الدور
١	تشجع إدارة الجامعة المبادرات التعليمية المبتكرة من قبل الطلبة.	٤,٢١	٠,٧٩	٤	مرتفع جداً
٢	تقدم الجامعة أنشطة ولقاءات تعزز ثقافة الابتكار التعليمي	٤,٢٦	٠,٨٠	٣	مرتفع جداً
٣	تتيح الجامعة إمكانات لدعم الابتكار التعليمي.	٤,١٧	٠,٨٨	٥	مرتفع
٤	ترعى الجامعة الأفكار الابتكارية المقدمة من الطلبة.	٤,٠١	٠,٨٨	٦	مرتفع
٥	توفر الجامعة مقررات دراسية عن الابتكار التعليمي.	٣,٠٧	٠,٩٠	٨	متوسط
٦	تعمل بعض المناهج إلى تطوير مهارات التفكير النقدي.	٤,٣٨	٠,٧٠	١	مرتفع جداً
٧	يحرص أعضاء هيئة التدريس على توضيح أهمية الابتكار التعليمي للطلبة.	٤,٢٨	٠,٧٥	٢	مرتفع جداً
٨	يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب تدريس ابتكارية.	٣,٦٨	٠,٩٣	٧	مرتفع
المتوسط العام للمحور		٤,٠١	٠,٥٤	---	مرتفع

يتبين من النتائج في الجدول (٨) أن للجامعات السعودية دوراً مهماً في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا جاء بمستوى مرتفع من وجهة نظرهم، إذ بلغ متوسط استجابات طلبة الدراسات العليا على محور الابتكار التعليمي (٤,٠١)، وانحراف معياري (٠,٥٤). وتراوحت متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا على عبارات محور الابتكار التعليمي ما بين المستوى "متوسط" و "مرتفع جداً"؛ إذ جاءت عبارة واحدة فقط ضمن المستوى "متوسط"، و (٣) عبارات ضمن المستوى "مرتفع"، وجاءت (٤) عبارات ضمن المستوى "مرتفع جداً".

ويعزي الباحثان ذلك إلى ضرورة تبني الجامعات السعودية لأنشطة وبرامج متنوعة في تطوير المناهج وتنمية التفكير النقدي لدى طلبة الدراسات العليا، مما ينعكس على دورها في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي، حيث حصلت العبارات المتعلقة بهذه الجوانب على أعلى التقييمات. ومع ذلك، فإن التفاوت في استجابات الطلبة، مثل ضعف توفير مقررات متخصصة في الابتكار واستخدام أساليب تدريس مبتكرة، يشير إلى وجود فجوات تحتاج إلى معالجة لتعزيز التكامل بين المناهج وأساليب التدريس. ويؤكد ذلك أهمية تبني استراتيجيات لتحسين تصميم البرامج وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهداف الابتكار التعليمي بفعالية.

تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال بناء مجتمع معرفي وإبداعي قادر على مواكبة التحولات العالمية - أهداف وزارة التعليم التي تسعى إلى تطوير أداء الجامعات عبر تحسين جودة التعليم ومخرجاته، وتطوير المنظومة الجامعية لجعلها بيئة محفزة للإبداع والابتكار، بما يلبي متطلبات التنمية.

- مجلس شؤون الجامعات في نظام الجامعات ٢٠٢٤ حيث اعتمد لائحة البحث العلمي والابتكار لتنظيم أنشطة البحث والابتكار في الجامعات السعودية، بما يتماشى مع خطط التنمية الوطنية. كما تهدف اللائحة إلى تحفيز الباحثين من أعضاء هيئة التدريس والطلبة على إجراء بحوث مبتكرة تسهم في إثراء المعرفة المتخصصة وتقديم حلول تخدم المجتمع

مبررات التصور المقترح:

- توالي تأخر ترتيب المملكة العربية السعودية عبر الأعوام المتتالية من ٢٠١٤ إلى ٢٠٢١ بمعدل ٢٨ نقطة في مؤشر الابتكار العالمي مما يعكس الحاجة الماسة لتعزيز ثقافة الابتكار.

- يتطلب استعادة مكانة المملكة الريادية على مؤشر الابتكار العالمي تعزيز جهود الباحثين لإجراء أبحاث استشرافية تتجاوز دراسة الواقع إلى تقديم تصورات مستقبلية تسهم في تحسين بيئة الابتكار واستدامته. كما أن تحقيق أهداف رؤية ٢٠٤٠، التي تسعى إلى زيادة الإنفاق على البحث والتطوير والابتكار ليصل إلى ٢,٥٪ من الناتج المحلي، يستدعي إعادة النظر في دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار عبر تطوير سياسات وبرامج تعليمية متقدمة تدعم هذه الجهود.

متطلبات تطبيق التصور المقترح:

- صياغة سياسات تعليمية تدعم التجريب والابتكار. - تطوير مقررات للدراسات العليا متخصصة في الابتكار تتناول المفاهيم الأساسية، أبعاده، خطوات بناء البرامج والمبادرات الابتكارية. - توجيه أعضاء هيئة التدريس لتبني استراتيجيات تعليمية تعزز مهارات الابتكار. - تشجيع أعضاء هيئة التدريس على متابعة المستجندات العالمية في مجال الابتكار وتوظيفها في تخصصاتهم مع تقديم جوائز تشجيعية لذلك. - دمج تقنيات الواقع الافتراضي والمعزز في تدريب الطلاب على محاكاة تطبيقات ابتكارهم في بيئات واقعية. - إنشاء منصات رقمية تجمع بين طلبة الدراسات العليا محلياً ودولياً لتبادل الأفكار والتعاون في المشاريع الابتكارية. - إطلاق برنامج "رواد الابتكار" يُخصص لدعم أفضل خمسة طلاب دراسات عليا سنوياً لتحويل مشاريعهم إلى منتجات قابلة للتطبيق.

وتتفق هذه النتائج مع الزامل (٢٠٢٢) في أهمية دعم الابتكار الأكاديمي والثقافي، حيث أظهرت الدراسة الحالية مستوى مرتفعاً في الابتكار التعليمي وتطوير مهارات التفكير النقدي. بينما تختلف مع دراسة زمزمي (٢٠٢٠) التي وجدت توافقاً منخفضاً لمتطلبات الابتكار، ودراسة الرشيد (٢٠٢٠) التي أشارت إلى ضعف الابتكار في التدريس الجامعي، في حين أظهرت الدراسة الحالية نتائج مرتفعة في الابتكار التعليمي.

نتائج السؤال الثاني: ما التصور المقترح لتطوير دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الخبراء؟

تم الإجابة عن السؤال من خلال أسلوب ندوة الخبراء لإعداد التصور المقترح دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الخبراء ذوي الاختصاص والخبرة العلمية والبحثية في ذات المجال بعد تزويدهم باستمارة ندوة الخبراء التي اشتملت على محاور الندوة وتم التوصل إلى التصور المقترح بصورته النهائية كما يلي:

التصور المقترح:

فلسفة التصور المقترح: يركز التصور المقترح على فلسفة التعليم الجامعي التي تهدف إلى التطوير والتجديد من خلال إعداد متعلمين قادرين على الابتكار ومواكبة مستجدات العصر بشكل إيجابي. حيث يسعى التصور إلى توفير بيئة أكاديمية محفزة للابتكار في مجال التعليم، مما يسهم في تخريج كوادر ذات مهارات تنافسية عالية، ورفع كفاءة الموارد البشرية لتلبية متطلبات سوق العمل المتجددة.

هدف التصور المقترح: يهدف التصور المقترح إلى تطوير دور الجامعات السعودية من خلال التوسع في مجالات الابتكار، بناء الاستدامة، ربط الابتكار بالتنمية الوطنية، وتوفير الحوافز والدعم المستمر. التطوير يكمن في تحويل الابتكار إلى ثقافة مستدامة تتجاوز الممارسات الحالية، وتحدث تأثيراً حقيقياً على المستوى المحلي والعالمي.

منطلقات التصور المقترح:

- رؤية ٢٠٣٠ حيث تسعى المملكة العربية السعودية إلى تعزيز موقعها بين الدول المتقدمة في مجالات الابتكار، التطوير، والبحث العلمي، مع التركيز على التحول نحو اقتصاد المعرفة من خلال التركيز على محور "الاقتصاد المزدهر"، الذي يولي أهمية كبيرة للابتكار كعامل رئيسي لتحقيق التنمية المستدامة وتحويل المملكة إلى قوة منتجة تدعم النمو والتقدم.

- برنامج تنمية القدرات البشرية الذي يهدف إلى تطوير مهارات المتعلمين وإعدادهم للمستقبل من خلال تعزيز ثقافة الابتكار وريادة الأعمال، بما يسهم في دعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتعزيز التنافسية في سوق العمل محلياً وعالمياً. يمثل هذا البرنامج دعامة أساسية لتعزيز دور الجامعات السعودية في تنمية ثقافة الابتكار، ما يسهم في

مراحل تنفيذ التصور المقترح:

المرحلة الأولى	التهيئة والتخطيط	- تشخيص الواقع من خلال إجراء دراسة ميدانية للتعرف على واقع دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي، وذلك لبناء التصور المقترح، وهو ما تم تحقيقه في الدراسة الحالية. - تشكيل فريق عمل من الجهات والمؤسسات المعنية، مثل وزارة التعليم، القيادات الأكاديمية، الخبراء في مجالات الابتكار، وممثلي مؤسسات المجتمع المحلي والأوقاف. - تحديد الأدوار والمسؤوليات بشكل واضح لجميع الجهات المشاركة. - توفير دليل إجرائي يوضح الخطوات والعمليات والمهام المطلوبة من كل جهة لتطوير دور الجامعات في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي. - توفير الموارد البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ التصور المقترح. - وضع خطة لنشر وتسويق البرامج والممارسات الابتكارية التي يتم تطويرها في هذا السياق.
المرحلة الثانية	التطبيق والتقييم	- تبني الإدارة العليا بالجامعة للتصور المقترح والبدء بتنفيذه وفق جدول زمني محدد. - تأمين الموارد اللازمة (المادية، البشرية، التقنية) - استقطاب مراكز الابتكار بالجامعات السعودية للكفاءات العلمية المتخصصة في مجالات الابتكار. - تبني سياسات جاذبة ومحفزة لطلبة الدراسات العليا لزيادة نسبة مشاركتهم في البرامج والممارسات التعليمية المبتكرة - تعزيز الشراكة مع الشراكات المحلية والعالمية المتخصصة في تسويق نتائج البرامج والممارسات المبتكرة.
المرحلة الثالثة	المتابعة	- تشكيل فريق للمتابعة الدورية لرصد تطبيق التصور المقترح والتأكد من التقدم المحرز. - الإشراف على متابعة تنفيذ الخطط التشغيلية لضمان تحقيق الأهداف المحددة. - متابعة التقارير الخاصة بالنتائج التي تم التوصل إليها وتحليل مدى تأثيرها على تطوير دور الجامعة في تعزيز ثقافة الابتكار.
المرحلة الثالثة	التقويم	- وضع مؤشرات أداء كمية ونوعية، ومعايير لإنجاز المهام، لقياس مدى تحقيق الأهداف بشكل فعلي. - إقامة اجتماعات دورية لعرض ما تم إنجازه ومناقشتها في ضوء مؤشرات الأداء. - إعداد تقرير شامل بنتائج التقويم النهائي وتقديمه للجهة المعنية لتقييم فعالية التصور المقترح.
المرحلة الثالثة	التغذية الراجعة	- توفير استبيانات لتقييم الأداء لقياس مستوى الرضا العام للمستفيدين، بهدف تحديد أوجه التميز لتعزيزها، وتحديد أوجه القصور لمعالجتها. - الاستفادة من التغذية الراجعة من الجهات المشاركة والمستفيدة لتحديد الاحتياجات غير الملباة والعمل على تلبيتها. - عرض التقارير النهائية على لجنة مختصة بالابتكار لمراجعتها وتقديم المقترحات والحلول المناسبة لتحسين الأداء وتطوير الاستراتيجيات المستقبلية. - إجراء التعديلات اللازمة لتحسين الأداء وضمان استدامة النتائج وتحقيق الأهداف المرجوة.

معوقات تطبيق التصور المقترح وسبل التغلب عليها:

المعوقات التي قد تواجه تطبيق التصور المقترح	سبل التغلب عليها
مقاومة التغيير من قبل بعض الأطراف المعنية بتنفيذه خوفاً من التأثير السلبي على مستوى الأداء الحالي.	إدارة التغيير والعمل على زيادة الوعي حول فوائد التصور المقترح من خلال عقد ورش عمل وجلسات توعوية مع جميع الأطراف المعنية، وتحفيزهم على التفاعل مع التغيير بشكل إيجابي.
نقص الموارد أو سوء توزيعها فقد يُوجّه معظم الجهد نحو المبادرات الحالية، مما يترك موارد محدودة للتحسينات المستقبلية	وضع خطة لتوزيع الموارد بشكل يوازن بين الحفاظ على المبادرات الحالية وتحقيق تحسينات مستقبلية.
قد تقتصر الجامعات على البنية التحتية التكنولوجية اللازمة لدعم التصور، مثل: توفر منصات تعليمية حديثة أو تقنيات متطورة.	تنويع مصادر التمويل من خلال الشراكات مع القطاع الخاص لتطوير البنية التحتية التقنية في الجامعات بالتعاون مع شركات التكنولوجيا لتوفير تقنيات مبتكرة تدعم المشاريع التعليمية والتطبيقات البحثية.

التوصيات:

- تبني التصور المقترح من قبل الجامعات السعودية كمنهج تطويري تطبيقي لتعزيز ثقافة الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا وتوفير آليات تنفيذه.
- إدراج مقررات متخصصة في الابتكار التعليمي وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام أساليب تدريس مبتكرة مثل التعلم النشط
- إجراء تقييم دوري للبرامج الدراسية وأسلوب تدريسها لضمان تكامل الجوانب الابتكارية، مع ضرورة تعديل المناهج والأنشطة التعليمية بناءً على التقييمات والنتائج المستخلصة من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

المقترحات:

- إجراء دراسة حول دور الشراكات بين الجامعات والقطاع الخاص في تعزيز البحث والابتكار.
- إجراء دراسة عن العلاقة بين حجم التمويل المؤسسي المخصص للبحث العلمي والابتكار وأثره على تحسين جودة الأبحاث المبتكرة في الجامعات.

المراجع العربية:

برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) الوثيقة الإعلامية
برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١-٢٠٢٥، رؤية
المملكة ٢٠٣٠

<https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrp/s/hcdp>

الجابري، توفيق. (٢٠١٦). اقتصاديات التعليم. عمان.
الأكاديميون للنشر والتوزيع.

الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠. (٢٠١٦).

https://vision2030.gov.sa/sites/default/files/NTP_ar.pdf

الخليفة، علي. (٢٠١٨). معوقات الإبداع في البحث التربوية وسبل مواجهتها: دراسة ميدانية على طلاب وطالبات الدراسات العليا في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية، ١(١٧)، ٤١١-٣٤٩.

الرشدي، هدى. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتعزيز الابتكار لدى الجامعات السعودية لتحقيق القدرة التنافسية في ضوء الخبرات العالمية رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

رؤية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠٣٠

<https://www.vision2030.gov.sa/arar/v2030/overview/>

الزامل، أروى. (٢٠٢٢). متطلبات إدارة الابتكار في الجامعات. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ٨٥(١)، ١٣٥-١١٢.

زمزمي، عبد الرحمن. (٢٠٢٠). تقييم درجة توافر متطلبات البيئة الجامعية المحفزة للابتكار وريادة الأعمال من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٤(٢)، ٨٥-١١٩.

زهران، عزة. (٢٠٢٣). تطور البحث العلمي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠-٢٠٤٠. مجلة ابتكارات للدراسات الإنسانية الاجتماعية، ١(٢)، ١-٢٣.

سمرقندي، نجوى. (٢٠١٨). تصوير الإبداع والابتكار في عصر التنمية المستدامة. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٤(١)، ٢٢٣-٢٥٢.

الصالح، أسماء. (٢٠٢١). عوائق وتحديات بناء ثقافة الابتكار في منظمات القطاع الخدمي في منطقة المدينة المنورة. مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، ٦(١)، ٩١-١٢٨.

عساف، محمود. (٢٠١٨). مؤشرات إدارة الابتكار في جامعتي الأزهر والإسلامية بمحافظة غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وسبل تفعيلها. المجلة التربوية بجامعة الكويت، ٣٢(١٢٨)، ٢٢٥-٢٦٩.

عساف، محمود. (٢٠١٦). مؤشرات إدارة الابتكار في الجامعات الفلسطينية وسبل تفعيلها. مجلة جرش للبحوث والدراسات، جامعة جرش ٣٥٣. (١) ٣١٩ - ٣٥٣.

العسيري، خالد. (٢٠١٥). إستراتيجية بناء متطلبات الابتكار الاجتماعي في كليات التربية: مدخل لتطوير القيادات التربوية بالتعليم العام في ضوء الاتجاهات العالمية في المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية، مجلة جامعة الباحة، كلية التربية، (١)، ١٨٤ - ٢٠٢.

عطية. أفكار. (٢٠٢٠). تصور مقترح لإدارة الكراسي البحثية لدعم الابتكار في الجامعات المصرية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠. المجلة التربوية، ٨٠(١)، ١١٤٥-١٢٤٥.

الغرابوي، لمياء. (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة لتنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري ومتعة التعلم لدى أطفال الروضة. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، ٨(٢)، ١٦٧-٢٥٦.

فليه، فاروق؛ والزكي، أحمد. (٢٠٠٣). الدراسات المستقبلية منظور تربوي. عمان: دار المسيرة للنشر. القحطاني، سالم؛ العامري، أحمد؛ آل مذهب، معدي؛ العمر، بدران. (٢٠١٣). منهج البحث في العلوم السلوكية. ط٤. العبيكان.

محمد، هبة، والخميسي، السيد. (٢٠٢٣). متطلبات نشر وتعزيز ثقافة الابتكار بالجامعة في ضوء التميز المؤسسي. مجلة كلية التربية بدمياط، ٣٨(٨٤)، ٣٠٩-٣٤٣.

مدخلي، هناء، السعدون، إلهام. (٢٠١٩). واقع تطبيق معلمات الحاسب الآلي لمواصفات البيئة التعليمية الابتكارية

المراجع الأجنبية:

- Albadranaa, b. s. (2023). Albahth aleilmiu fi almamlakat fi daw' tatalueat 2040. <https://www.alarabiya.net/aswaq>.
- Burnett, G and Lingam, I. (2012). Postgraduate research in Pacific education: Interpretivism and other trends (in Arabic). TRENDS/CASES, (42), 221-233.
- Desmennu, A, and Owoaje, E. (2018). Challenges of Research Conduct among Postgraduate Research Students in an African University. Educational Research and Reviews, 13(9), 336-342.
- Galego, D. Amorim, M. Dias, M, F. Sarmento, M. (2018). Barriers of Social Innovation in Academic Curricula, Conference: The Future of Education, At: Florence, Italy, Project: Students4Change, Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/328578700>
- Global Innovation Index (GII). (2021). Saudi Arabia ranks 68th among the 129 economies featured in the GII 2021. Retrieved from: <https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo/pubgii2019/sa.pdf>
- Herman, E. (2018). Innovation and entrepreneurship for competitiveness in the EU: an empirical analysis, Proceedings of the 12th International Conference on Business Excellence, 425-435.
- Kacprzyk, A and Doryń, W. (2017). Innovation and economic growth in old and new member states of the European Union. Economic Research-Ekonomska Istraživanja, 30(1), 1724-1742
- Kirby, D. (2015). Entrepreneurship (UK Higher Education Business Management), (4th Edition), McGraw-Hill Education / Europe, Middle East & Africa
- Korez-Vide, R& Tominc, P. (2016). Competitiveness, Entrepreneurship and Economic Growth. In Competitiveness of CEE Economies and Springer International Publishing
- Malhotra, Y. (2001). Knowledge assets in the global economy: assessment of national intellectual capital. Knowledge management and business model innovation.

دراسة ميدانية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(١٩)، ٥٨-٤١. المقدم. أحمد. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتطوير مراكز الابتكار بالجامعات السعودية تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ في ضوء التنافسية العالمية للجامعات. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم العالي. (٢٠١٩). التأكيد على مواكبة التطور الذي يشهده العالم مع المتغيرات لتكون الجامعات أكثر سرعة وتكيفاً، مؤتمر تحول الجامعات السعودية في عصر التغيير مركز الرياض الدولي للمؤتمرات والمعارض، الرياض، ١٠-١٣ أبريل، ٢٠١٩.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The extent to which active learning strategies are applied in building teaching competencies for pre-service science teachers: A systematic review.

Noora Ali Al-mashani

Master's Student in curriculum and Teaching Methods of science education-Sultan Qaboos University- Saltant of Oman.

مدى تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في بناء كفايات التدريس لمعلمي العلوم قبل الخدمة: مراجعة منهجية.

أ. نورا علي المعشني

طالبة ماجستير في طرق ومناهج تدريس العلوم-جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان.

Email: s119621@student.squ.edu.om

KEY WORDS:

Active- learning- strategy- science- pre-service.

الكلمات المفتاحية:

تعلم نشط-استراتيجيات - علوم-قبل الخدمة.

ABSTRACT:

This systematic review purpose is to distinguish the effect of using active learning strategies on pre-service science teacher competencies, thus considering the presence of instructional, technological, and communication skills in pre-service science teacher. Twenty scientific studies published in Scopus journals were used for analysis in the systematic review, 8 studies followed the mixed approach, 7 used qualitative method, and 5 were quantitative. Moreover, 11 studies used the descriptive and deductive method together to analyze the data, 7 studies adopted descriptive analysis, and two studies applied inferential analysis. The sample of studies varied from 13 pre-service teachers to more than 1,000. The results of the systematic review indicate that the application of active learning strategies by academic lecturers had an impact on building specialized, strategic, technological, communication and assessment skills of pre-service teachers. While 10 studies indicated that pre-service science teachers lacked specialized competencies, knowledge and skills regarding the importance and benefits of learner-centered teaching, especially at the senior level, influenced by their early experiences.

مستخلص البحث:

تهدف هذه المراجعة المنهجية إلى تحديد تأثير استخدام التعلم النشط لبناء الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم قبل الخدمة أثناء سنوات الدراسة، وما مدى توافر الكفايات التدريسية المتعلقة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، واستخدام التكنولوجيا، ومهارات التواصل، والتقييم. تم استخدام عشرين دراسة علمية منشورة ضمن مجلات سكوبس Scopus لتحليلها في المراجعة المنهجية، اتبعت ٨ دراسات منها المنهج المختلط و ٧ دراسات المنهج النوعي و ٥ المنهج الكمي. وبالنسبة لأسلوب تحليل البيانات المتبع فاستخدمت ١١ منها الأسلوب الوصفي والاستدلالي معاً لتحليل البيانات، ٧ دراسات اعتمدت التحليل الوصفي ودراستان قامت بتطبيق التحليلات الاستدلالية. تفاوتت عينة الدراسات من ١٣ معلم قبل الخدمة إلى أكثر من ١٠٠٠ معلم. تشير نتائج المراجعة المنهجية إلى أن تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من قبل المحاضرين الأكاديميين كان له أثر في بناء الكفايات التخصصية والاستراتيجية والتكنولوجية ومهارات التواصل والتقييم لدى المعلمين قبل الخدمة. في حين أشارت ١٠ دراسات إلى افتقار معلمين العلوم قبل الخدمة إلى الكفايات التخصصية والمعرفة والمهارات فيما يتعلق بأهمية وفوائد التدريس الذي يركز على المتعلم خاصة في المراحل العليا، متأثرين في ذلك بتجاربهم المبكرة.

المقدمة:

بسم الله والصلاة والسلام على رسول الله وصحابته ومن
والاه إلى يوم الدين.
أما بعد،

ففي العقود الأخيرة، شهد مجال تعليم العلوم تطوراً ملحوظاً في الاستراتيجيات التعليمية والتقنيات المستخدمة لتعزيز فهم الطلاب للمفاهيم العلمية في التعلم المدرسي. وركز السواد الأعظم من الأبحاث المطبقة على تقييم فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تحسين جودة تجارب الطلاب التعليمية في المواد التعليمية المختلفة. فالمطلع على الدراسات المطبقة في الحقل التربوي يجد أن غالبيتها أثبتت فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط المختلفة والمتمركزة حول المتعلم في تحسين تعلم الطلاب ورفع مستواهم الأكاديمي ودافعيتهم نحو التعلم. ومع ذلك لا تزال هناك فجوات أدبية متعلقة بمدى تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في التعلم الجامعي، خاصة في تدريس المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية باعتبارهم المُطبق لهذه الاستراتيجيات والمفعل لها في التعلم المدرسي مستقبلاً. كما وأن واقع التعليم المدرسي يؤكد تمسك بعض المعلمين بطرق التدريس التقليدية خاصة في مراحل التعليم الثانوي فينصب هدفهم نحو إعداد الطالب لحل الاختبارات المركزية وتهينتهم للقبول الجامعي، مهمشين بذلك أهمية التعليم طويل المدى والأبقى أثراً من خلال نهج التعلم المتمركز حول الطالب. الأمر الذي شكل عقبة للطلاب بسبب هذه النقلة النوعية في طرق تعلمهم من المرحلة الابتدائية وصولاً إلى الجامعة، وانسحاب عدد منهم لعدم قدرته على مواكبة البيئة التعليمية الجامعية.

بناءً على هذه الدراسات، يمكن القول بأن استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التعليم الجامعي يلعب دوراً محورياً في بناء كفايات التدريس لمعلمي العلوم قبل الخدمة. هذه الاستراتيجيات لا تعزز فقط من فهم الطلاب للمفاهيم العلمية، بل تساهم أيضاً في تطوير مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، مما يجعل التعليم أكثر تفاعلية وفعالية. نتناول في هذه الدراسة مراجعة منهجية لعشرين دراسة علمية تضم مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية مثل دورة التعلم، الفصل المقلوب، التعلم المصغر، واستراتيجية التنبؤ-الملاحظة-التفسير (POE)، وتستهدف تحسين تعلم معلمي العلوم قبل الخدمة.

مشكلة الدراسة:

تعد الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم قبل الخدمة من العوامل الأساسية التي تؤثر على جودة التعليم العلمي في المدارس. ومع ذلك، تشير العديد من الدراسات إلى وجود نقص في هذه الكفايات التخصصية والاستراتيجية والتكنولوجية، مما يؤثر سلباً على قدرتهم في تقديم تعليم

فعال وشامل للطلاب. هذا النقص يمكن أن يُعزى إلى عدة عوامل، منها نقص التدريب العملي، وعدم كفاية المعرفة البيداغوجية، والاعتماد على أساليب تدريس تقليدية تفتقر إلى التفاعل والمشاركة الفعالة.

تشير الدراسات في الحقل التربوي إلى أن استراتيجيات التعلم النشط، مثل التعلم القائم على الاستقصاء (IBL)، والتكامل في تدريس العلوم، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)، تلعب دوراً حيوياً في بناء كفايات التدريس لمعلمي العلوم قبل الخدمة. وأن التجارب التعليمية المبكرة للمعلمين تُسهم في تشكيل ممارساتهم التدريسية الحالية، فالمعلمون الذين مروا بتجارب تعليمية متمركزة حول المعلم في مراحلهم التعليمية المبكرة هم الأكثر عرضة لاستخدام أساليب تدريسية تقليدية في ممارساتهم الحالية. هذا يُبرز الحاجة إلى إعادة توجيه هذه الممارسات نحو أساليب تدريسية متمركزة حول الطالب، والتي تعزز من التفكير الناقد وحل المشكلات والقدرة على إدارة فصولهم الدراسية بفاعلية واستغلال زمن الحصة لتحقيق أهداف الدرس.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى مراجعة الأدبيات المنشورة في سياق التعلم النشط المطبق في تدريس معلمي العلوم قبل الخدمة ومدى تأثيره على بناء كفاياتهم التخصصية في مواد العلوم ومهارات استخدام التكنولوجيا والتواصل الفعال والتقييم. كما تحاول المراجعة المنهجية تحديد مدى تأثير استخدام التعلم النشط على مواقفهم تجاه تبني نهج التعلم المتمركز حول الطالب في تعليم العلوم بالمدارس مستقبلاً. إضافة لذلك تقوم المراجعة المنهجية بتحديد مدى توافر الكفايات التدريسية في معلمي العلوم حالياً، وتحديد الفجوات الأدبية الحالية وتقديم توصيات لتحسين تعليم معلمي العلوم قبل الخدمة.

أسئلة الدراسة:

١. ما تأثير تطبيق استراتيجيات التعلم النشط على الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم قبل الخدمة؟
٢. ما مدى توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة؟

المتغير المستقل: استراتيجيات التعلم النشط

المتغير التابع: كفايات التدريس لمعلمي العلوم قبل الخدمة

مصطلحات الدراسة:

١. التعلم النشط (Active Learning)

التعلم النشط كما يذكره (Laius & Presmann 2023) هو نهج تعليمي يشرك الطلاب في عملية التعلم من خلال الأنشطة والمناقشات بدلاً من الاستماع السلبي للمحاضرات. يهدف إلى تعزيز التفكير الناقد وحل المشكلات من خلال التفاعل والمشاركة الفعالة.

٢. تعلم ستيم (STEM education)

هو التعلم القائم على الدمج بين مواد العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وهو منحى أساسي في بناء المعرفة الأساسية اللازمة لحل المشكلات العالمية. وأكدت دراسة (Ayvaci et al., 2023) على أهمية استخدام التعلم النشط والتكامل بين طرق التدريس المستخدمة عبر المراحل التعليمية وصولاً إلى التعلم الجامعي لاستبقاء الطلاب في تخصصات ستيم.

٣. التعلم المتمركز حول الطالب (student centered learning)

نهج تعليمي يضع المشاركة النشطة للطلاب في طليعة عملية التعلم، والطالب في هذا النهج له دور رئيسي في تشكيل المحتوى والأنشطة والمواد وتوجيه وتيرة عملية التعلم. (Susman et al., 2024).

٤. تعريف مصطلح كفايات التدريس (learning competences)

كفايات التدريس تشير إلى الحد الأدنى من المهارات والمعارف والقدرات التي يجب أن يمتلكها المعلمون لتحسين جودة تدريسهم. تشمل هذه الكفايات القدرة على تخطيط وتنفيذ الدروس بفاعلية، استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة، تقييم تقدم الطلاب، وإدارة الصف بشكل فعال. تهدف كفايات التدريس إلى ضمان تحقيق أهداف التعليم وتعزيز تعلم الطلاب.

أهمية الدراسة:

تستند هذه الدراسة إلى الحاجة الملحة لتحسين تعليم العلوم من خلال تطبيق استراتيجيات تعليمية مبتكرة وفعالة في التعلم الجامعي لسد الفجوة التدريسية بين مراحل التدريس المختلفة من التعلم المدرسي إلى الجامعي. من خلال تحديد تأثير استراتيجيات التعليم النشط المختلفة على تعلم المعلمين قبل الخدمة وتحصيلهم الأكاديمي -كفاياتهم التخصصية- وعلى دافعيتهم لتطبيق هذا النهج مستقبلاً، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تقديم توصيات عملية لمعلمي العلوم لتحسين ممارساتهم التعليمية. من المتوقع أن تسهم هذه المراجعة المنهجية في تعزيز المعرفة في مجال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تعليم العلوم من خلال تقديم أدلة مبنية على نتائج دراسات علمية موثوقة حول فاعلية استراتيجيات التعليم النشط المختلفة في المراحل التعليمية العليا. كما يمكن أن تساعد في توجيه السياسات التعليمية وتطوير برامج تدريبية لمعلمي العلوم، مما يسهم في تحسين جودة التعليم العلمي وزيادة تحصيل الطلاب.

ففي دراسة (Cansiz & Cansiz, 2019)، تم التحقق في تأثير التجارب التعليمية المبكرة في المدارس على ممارسات التدريس الحالية لمعلمي العلوم قبل الخدمة،

والتي أظهرت أن المعلمين الذين تعرضوا لتجارب تعليمية متمركزة حول المعلم في مراحلهم التعليمية المبكرة كانوا أكثر عرضة لاستخدام أساليب تدريس متمركزة حول المعلم في ممارساتهم الحالية، مما يبرز الحاجة إلى إعادة توجيه هذه الممارسات نحو أساليب تدريس متمركزة حول الطالب أثناء فترة إعداد الطلاب المعلمين في كليات التربية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

حظيت استراتيجيات التعليم النشط مثل الفصل المقلوب، التعلم المصغر، واستراتيجية التنبؤ-الملاحظة-التفسير (POE) وغيرها على اهتمام العديد من الباحثين والتربويين. وهدفت هذه الاستراتيجيات إلى تحسين تحصيل الطلاب وفهمهم للمفاهيم العلمية، بالإضافة إلى تعزيز دافعيتهم وانخراطهم في العملية التعليمية. ومع قلة الأبحاث المنشورة في مجالات علمية محكمة تستهدف تحديد تأثير استراتيجيات التعلم النشط على تعلم الطلبة المعلمين -المعلمين قبل الخدمة- نجد صعوبة في معرفة تأثير استخدامهما على كفاياتهم التدريسية في الميدان، كما ويمكن لمقيم واقع التعليم ملاحظة ازدياد الممارسات التدريسية الخاطئة في تطبيق استراتيجيات وطرق التدريس، وانتشار المفاهيم الخاطئة بين المعلمين في الميدان حيث أن غالبيتهم كونوا مفاهيمهم الذاتية بجهودهم الشخصية أثناء سنوات الخبرة مع تراكمات أعباء مسؤولياتهم الوظيفية والاجتماعية، ما يعتبر مؤشراً لقصور المناهج التربوية الجامعية في إعدادهم الواقعي للميدان.

وكما أن التعلم النشط أثبت جدارته في النهوض بالعملية التربوية في السياق المدرسي، أظهرت أبحاث السياق الجامعي جنواً أيضاً. فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة (Mesci et al., 2020) بأن معظم الطلبة المعلمين طوروا فهمهم حول طبيعة الاستقصاء العلمي ضمن نهج دورة التعلم E٥ ودعمت الدراسة أيضاً أهمية التعلم بالممارسة لإعداد المعلمين قبل الخدمة. أضافت دراسة (Fidan, 2023) أن الفصل المقلوب المطبق في مقرر التعلم المصغر يعزز من الأداء والدافعية الانخراط لدى المعلمين قبل الخدمة، حيث حققت المجموعات التي استخدمت هذه الاستراتيجية أداءً أفضل مقارنة بالمجموعة الضابطة. كما أكدت هذه النتائج دراسات مثل (Debbag & Yıldız, 2021) حيث إن التعليم المقلوب أثر إيجاباً على تحصيل المعلمين الطلاب في الفيزياء والتفاعل بين الطلاب من خلال استخدام التكنولوجيا ورفع التحصيل الأكاديمي. من ناحية أخرى، أظهرت دراسة (Çingil Barış, 2024) أن استخدام استراتيجية POE في تدريس مفاهيم التمثيل الضوئي والتنفس يعزز من فهم معلمي العلوم قبل الخدمة لهذه المفاهيم ويحسن مواقفهم تجاه التعلم المختبري، حيث حققت المجموعة التجريبية التي استخدمت هذه الاستراتيجية درجات أعلى بشكل ملحوظ مقارنة بالمجموعة الضابطة.

تضيف الدراسة (Du Plessis (2020 إلى افتقار المعلمين قبل الخدمة للمعرفة والمهارات الكافية فيما يتعلق بأهمية وفوائد التدريس الذي يركز على المتعلم، كما ويواجهون مشكلات في الإدارة الصفية الفعالة ويواجهون صعوبة في تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط في الفصول الدراسية المكتظة أثناء التدريب الميداني. وأكدت الدراسة أن التدريب المستمر أثر إيجاباً على أداء المعلمين قبل الخدمة في الفصول الدراسية، مع عدم إغفال ضرورة الدعم الإداري والفني لنجاح المعلمين في مهامهم.

تعكس هذه الدراسات أهمية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الممارسات العلمية والتدريسية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة، وتسلط الضوء على الفجوات الأدبية الحالية التي تتطلب مزيداً من البحث لتحديد الاستراتيجيات الأكثر فاعلية في السياقات التعليمية الجامعية والتي تختلف فيها خصائص المتعلم. من خلال تقديم أدلة مبنية على دراسات علمية منشورة في مجالات محكمة يمكن أن تسهم هذه المراجعة المنهجية في توجيه السياسات التعليمية نحو تطوير الممارسات التدريسية في كليات التربية والبرامج التدريبية لمعلمي العلوم قبل الخدمة، مما يساهم في تحسين جودة التعليم العلمي وتبنيهم لاستراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب.

بروتوكول المراجعة المنهجية:

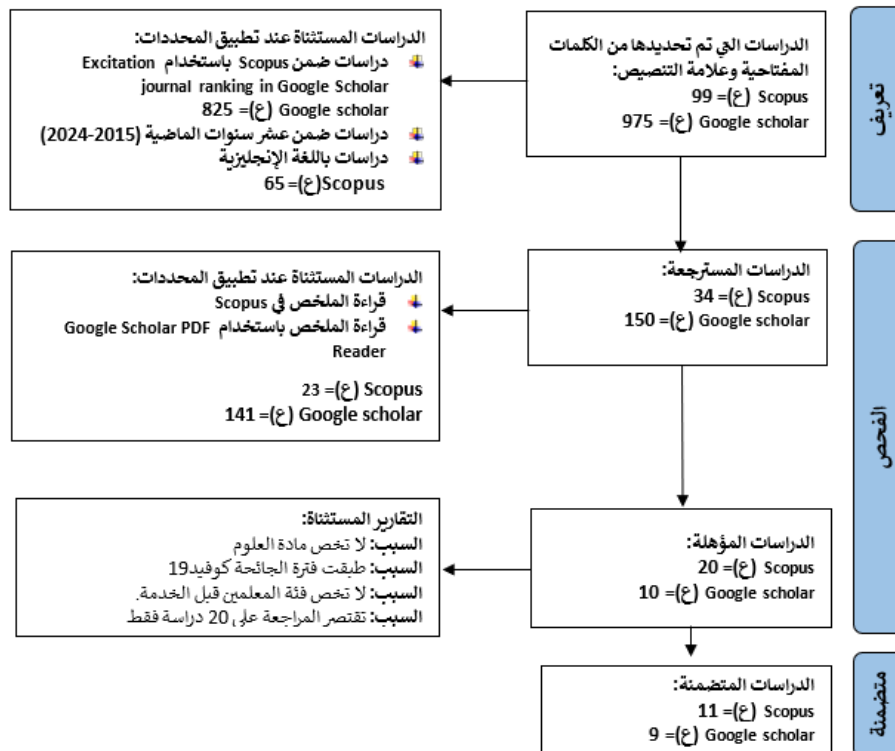
يوضح الشكل أدناه بروتوكول اختيار عينة دراسات المراجعة المنهجية وحدودها الزمانية.

تشير الدراسة (Laius & Presmann (2023 إلى أن التعلم القائم على الاستقصاء يعزز التفكير الناقد وحل المشكلات، ويتيح للطلاب فرصة اكتشاف كيفية بناء المعرفة العلمية وتطويرها، ومع ذلك، يواجه هذا النهج مقاومة من بعض المعلمين أثناء وقبل الخدمة، فهو يتطلب توجيهًا جيدًا لضمان التعلم الفعال.

ركزت دراسة (Atjonen et al. (2024 على استخدام التقييم التكويني في تعليم المعلمين قبل الخدمة. وأظهرت أن الطلاب المعلمين الذين شاركوا في التدريب على التقييم التكويني كانوا أكثر قدرة على تقييم تقدم طلابهم بفعالية وتقديم تغذية راجعة بناءة، مما يعزز من كفايات التدريس لديهم.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسة (Avsec و (Ferk Savec (2022 أن نهج التفكير التصميمي عزز من تحصيل الطلاب في العلوم، حيث حقق الطلاب المعلمين الذين استخدموا هذه الاستراتيجية درجات أعلى في الاختبارات مقارنة بالطلاب المعلمين الذين استخدموا النهج التقليدي. أشارت الدراسة أيضًا إلى نقص المعرفة والخبرة والمهارات لدى المعلمين قبل الخدمة الأصغر سنًا مقارنة بنظرائهم الأكبر، وأن المعلمين قبل الخدمة يحتاجوا لمزيد من الدعم في المعرفة والتطبيق لأهداف التعلم، والاستراتيجيات، والأنشطة والتقييم. كما أن الدعم الشخصي في الممارسة التعليمية يعزز التعلم الذاتي والميل نحو التفكير التصميمي بين المعلمين قبل الخدمة.

تحديد الدراسات من خلال قواعد البيانات Scopus & Google Scholar



الجدول ١: بروتوكول المراجعة المنهجية

منهجية الدراسة:

بالنسبة للمنهجية المستخدمة في العشرين دراسة المتضمنة في هذه المراجعة المنهجية، فيمكننا تصنيفها كالتالي:

أولاً قامت ٧ دراسات باستخدام المنهج النوعي في جمع بيانات دراساتها (Ayvaci et al., (2023); Cansiz & Cansiz, (2022); Du Plessis, (2020); Laius & Presmann, (2024); Muimongkol et al., (2022); Tshuma & Nyamupangedengu, (2024)). واعتمدت ٥ دراسات أخرى المنهج الكمي في جمع البيانات والتوصل لاستنتاجات رقمية تزيد من قدرتها على تعميم النتائج (Avsec & Ferk Savec, (2022); Çingil Barış, (2024); Jeong et al., (2020); Poonputta, (2023); Yılmaz & Malone, (2020)). في حين اعتمدت ٨ دراسات المنهج المختلط (Akiha et al., (2018); Atjonen et al., (2024); Aydin & Demire, (2022); Aykac, (2016); Debbağ & Yıldız, (2021); Fidan, (2023); Kaya et al., (2019); Susman et al., (2024)). الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات انقسمت بين ٧ دراسات وصفية (Ayvaci et al., (2023); Cansiz & Cansiz, (2022); Du Plessis, (2020); Laius & Presmann, (2024); Muimongkol et al., (2022); Tshuma & Nyamupangedengu, (2024)). كما وأن دراستان من المنهج الكمي استخدمت المنهج الاستدلالي في التحليل (Çingil Barış, (2024); Poonputta, (2023)) وبقية الدراسات انضمت لدراسات المنهج المختلط في تبني المنهجين الوصفي والاستدلالي معاً في التحليل لتصبح ١١ دراسة هي (Akiha et al., (2018); Atjonen et al., (2024); Avsec & Ferk Savec, (2022); Aydin & Demire, (2022); Aykac, (2016); Debbağ & Yıldız, (2021); Fidan, (2023); Jeong et al., (2020); Kaya et al., (2019); Susman et al., (2024); Yılmaz & Malone, (2020)). فئة المشاركين في الدراسات جميعها هم من التعليم الجامعي -فئة المعلمين قبل الخدمة- في حين قامت دراسة واحدة (Akiha et al., (2018)) بتضمين طلبة من التعلم الإعدادي والثانوي والجامعي من السنتين الأولى والثانية المنتسبين لمقررات المواد العلمية، وذلك لمعرفة التغيرات الحاصلة في طرق تدريس الطلبة عبر المراحل التعليمية التي قد تكون أحد أسباب عدم استبقاء الطلبة في تخصصات STEM. من بين العشرين دراسة المتضمنة في المراجعة المنهجية استهدفت ١٠ دراسات فئة المحاضرين الأكاديميين المطبقين للتعلم النشط والدراسات هي Aydin

& Demire, (2022); Çingil Barış, (2024); Debbağ & Yıldız, (2021); Fidan, (2023); Kaya et al., (2019); Laius & Presmann, (2024); Mesci et al., (2020); Poonputta, (2023); Tshuma & Nyamupangedengu, (2023); Tshuma & Nyamupangedengu, (2020). تراوحت أعداد عينة المشاركين في ١٧ دراسة (٢٠٠-١) مشاركون (Atjonen et al., (2024); Avsec & Ferk Savec, (2022); Aydin & Demire, (2022); Ayvaci et al., (2023); Cansiz & Cansiz, (2022); Çingil Barış, (2024); Debbağ & Yıldız, (2021); Du Plessis, (2020); Fidan, (2023); Jeong et al., (2020); Kaya et al., (2019); Laius & Presmann, (2024); Mesci et al., (2020); Muimongkol et al., (2022); Poonputta, (2023); Susman et al., (2024); Yılmaz & Malone, (2020)). دراستان ضمت عينة أكبر من 1000 (Aykac, (2016)). أما بالنسبة للفئة المطبقة لاستراتيجيات التعلم النشط لتعزيز الكفايات فقد طبقت ١٠ دراسات الاستراتيجيات من قبل المحاضرين الأكاديميين أنفسهم (Aydin & Demire, (2022); Çingil Barış, (2024); Debbağ & Yıldız, (2021); Fidan, (2023); Kaya et al., (2019); Laius & Presmann, (2024); Mesci et al., (2020); Poonputta, (2023); Tshuma & Nyamupangedengu, (2024); Yılmaz & Malone, (2020)). والعشر دراسات الأخرى تفاوتت بين تقييم لتطبيق المعلمين قبل الخدمة لاستراتيجيات التعلم النشط في الفصول الدراسية وتقييم لكفاياتهم التدريسية.

نتائج الدراسة:

وضعت الدراسة سؤالين بحثيين للإجابة عنهما وتم تضمين النظرية التربوية المعتمدة عليهما والدراسات التي استخلصت هذه النتائج منها كالتالي:

السؤال البحثي الأول: ما تأثير تطبيق استراتيجيات التعلم النشط على الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم قبل الخدمة؟

جاوبت بالمجمل ١٥ دراسة عليها ففي جانب الكفايات التخصصية أوضحت (Aydin & Demire, (2022); Çingil Barış, (2024); Debbağ & Yıldız, (2021); Du Plessis, (2020); Fidan, (2023); Jeong et al., (2020); Kaya et al., (2019); Laius & Presmann, (2024); Mesci et al., (2020); Muimongkol et al., (2022); Poonputta,

المعلمين قبل الخدمة كطلبة، وتبين الدراسة Kaya et al., (2019) دور جمع المفاهيم العلمية الأساسية في أسر على فهم طبيعة العلم.

السؤال الثاني: ما مدى توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة؟ جاوبت عليه ١٠ دراسات، حيث يمكننا تلخيصها في جانبين الكفايات التخصصية، والكفايات الاستراتيجية، والمهارية، والتقييمية. من ناحية الكفايات التخصصية أوضحت الدراسات Avsec & Ferk Savec, (2022); Aykac, (2016); Ayvaci et al., (2023); Du Plessis, (2020); Muimongkol et al., (2022) افتقار المعلمين قبل الخدمة إلى المعرفة والمهارات الكافية فيما يتعلق بأهمية وفوائد التدريس الذي يركز على المتعلم خاصة في المراحل العليا. والدعم الشخصي في الممارسة التعليمية مهم لتعزيز التعلم الذاتي والميل نحو التفكير التصميمي بين المعلمين قبل الخدمة. تشير دراسة Muimongkol et al., (2022) أن ٥٤٪ فقط من معلمي مرحلة الطفولة المبكرة قبل الخدمة يتصورون أن تدريس العلوم هو اشراك الطلاب في تجارب. الانتقال من التعلم النشط في التعليم الاعدادي والثانوي إلى التدريس القائم على المحاضرات في التعليم العالي عامل في عدم استبقاء الطلاب في تخصصات STEM ونقص كفاياتهم التخصصية. في مقارنة للمعرفة النظرية والتطبيقية في سياق تركيب الدوائر الكهربائية وجد أنه نسبة صغيرة فقط من المعلمين قبل الخدمة يمكنهم التطبيق العملي وإنشاء دوائر كهربائية بسيطة بشكل فعال، في حين فشلوا عند زيادة مكونات الدائرة الكهربائية.

الكفايات الاستراتيجية والمهارية والتقييمية أوضحت الدراسات Atjonen et al., (2024); Avsec & Ferk Savec, (2022); Cansiz & Cansiz, (2022); Du Plessis, (2020); Jeong et al., (2024); Susman et al., (2020) أن المعلمون قبل الخدمة يواجهون تحديات متعددة في تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة خاصة في الصفوف المزدحمة. كما يواجهون مشكلات في الإدارة الصفية الفعالة خاصة في الفصول المزدحمة. الدعم الإداري والفني ضروري لنجاح المعلمين في مهامهم حيث تشير دراسة Muimongkol et al., (2022) إلى نقص المعرفة والخبرة والمهارات لدى المعلمين قبل الخدمة الأصغر سنًا مقارنة بنظرائهم الأكبر. كما وتحسنت كفاءة أداء المعلمين قبل الخدمة في التقييم بعد تطبيق التعلم النشط لذا يجب تطوير الثقافة التقييمية بين معلمي العلوم ما قبل الخدمة.

في دراسة Cansiz & Cansiz, (2022) تشير النتائج إلى أن ٣ من أصل ١٣ معلم قبل الخدمة لديهم توجه

(2023); Tshuma & Nyamupangedengu, (2024) ارتفاع الأداء الأكاديمي للمعلمين قبل الخدمة في مواد التخصص كما زاد فهم المعلمين قبل الخدمة في مواد التخصص كالفيزياء والأحياء وتحسنت تجاربهم في المختبرات العلمية بالإضافة إلى تحسن مفاهيمهم نحو طبيعة العلم NOS والاستقصاء العلمي NOSI وارتفعت دافعية معلمي العلوم قبل الخدمة بشكل كبير نحو مواضيع STEM. بالنسبة للكفايات الاستراتيجية يتبنى المعلمين قبل الخدمة الاستراتيجيات المطبقة من المحاضرين الأكاديميين كما تشير الدراسة Cansiz & Cansiz, (2022). كما أن تصورات المعلمين قبل الخدمة كانت إيجابية بشكل عام تجاه الاستراتيجيات وارتفع انجاز المعلمين قبل الخدمة الذين درسوا باستراتيجية POE واتجاهاتهم نحو المختبر، الدعم الشخصي في الممارسة التعليمية يعزز التعلم الذاتي والميل نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط وأظهرت ممارسة استراتيجيات التعلم النشط قدرتها لجعل التعليم متمركز حول الطالب كما أوضحت الدراسات Avsec & Ferk Savec, (2022); Cansiz & Cansiz, (2022); Çingil Barış, (2024); Poonputta, (2023); Tshuma & Nyamupangedengu, (2024); Yılmaz & Malone, (2020).

الكفايات التكنولوجية والتواصل والتقييم التدريب المستمر فأشارت الدراسات أن التعلم النشط أثر إيجابًا على أداء المعلمين في الفصول الدراسية وزاد التفاعل بين الطلاب من خلال استخدام التكنولوجيا. ارتفع معدل مشاركة المعلمين قبل الخدمة في الأنشطة التعليمية وارتفعت مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات للمعلمين قبل الخدمة المشاركين في الأنشطة التفاعلية. لوحظ أيضًا زيادة فهم المعلمين قبل الخدمة وتحسن تجاربهم عند استخدام التكنولوجيا في التعليم، كما وارتفعت مهارات التقييم وثقة المعلمين قبل الخدمة المشاركين في التعلم القائم على المشروع والتعلم التجريبي، وأدت استراتيجية التعلم في الهواء الطلق التي طبقها المعلمون قبل الخدمة إلى ارتفاع مهارات التقييم الذاتي وثقة المعلمين. يمكن الاطلاع على الدراسات Debbağ & Yıldız, (2021); Du Plessis, (2020); Laius & Presmann, (2024); Mesci et al., (2020); Poonputta, (2023); Susman et al., (2020); Yılmaz & Malone, (2020) لتعمق أكثر في هذه النتائج.

تتبع ممارسات التعلم النشط نظريات التعلم البنائية الاجتماعية في الغالب، حيث تبني المعارف على الخبرات السابقة للطلاب أثناء وجوده بين أقرانه في بيئة اجتماعية نشطة. تلعب نظرية الجشتالت دور أساسي في عملية تعلم

(IBL)، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)، وتطبيق الأمثلة الواقعية في تعليم العلوم. أظهرت النتائج أن المعلمين الذين درسوا موضوعين أو أكثر كانوا أكثر تقديرًا لقيمة التكامل، وقدرة على استخدام استراتيجيات IBL و ICT وتفعيل التكنولوجيا في التعليم، وقدرة على ربط الدروس بأمثلة واقعية في تعليم العلوم، وأظهروا تغييرات أكبر في وجهات نظرهم حول أهمية تفعيل استراتيجيات التعلم النشط خلال فترة التدريب التي استمرت عامين. ومع ذلك، وجد أن ما يقرب من نصف المعلمين قبل الخدمة لم يعتبروا استخدام الإنترنت في فصول العلوم أمرًا بالغ الأهمية، وأقل من ربعهم فقط أدركوا أهمية استخدام ICT، ما قد يعزى إلى أن بناء اتجاهات إيجابية نحو استخدام الاستراتيجيات تحتاج فترة زمنية أطول من عامين لتبنيها من قبل جميع معلمي العلوم قبل الخدمة. أي يجب أن يتم ممارستها في الصفوف الدراسية أثناء كون المعلم -طالبًا- على مقاعد الدراسة فترة تعلمه المدرسي، ثم تدريبه عليها قبل الخدمة حتى يدرك أهميتها ويتبناها ممارسة. الأمر الذي تؤكد نتائجه دراسة (Cansiz and Cansiz, 2022) فعلمي العلوم قبل الخدمة غالبًا ما يحملون معتقدات تدريبية متمركزة حول الطالب، لكنهم يمارسون أساليب تدريس متمركزة حول المعلم -تدريس تقليدي-، مما يعكس تجاربهم التعليمية المبكرة. ما يشير إلى أن التجارب التعليمية السابقة تلعب دورًا كبيرًا في تشكيل ممارسات التدريس الحالية، لذا تبرز الحاجة إلى الدعم الإضافي لمساعدة المعلمين في ترجمة معتقداتهم إلى ممارسات فعلية في الفصول الدراسية. وفي دراسة (Atjonen et al., 2024)، تم التركيز على استخدام التقييم التكويني في تعليم المعلمين قبل الخدمة. أظهرت النتائج أن المعلمين الذين شاركوا في التدريب على التقييم التكويني كانوا أكثر قدرة على تقييم تقدم الطلاب بفعالية وتقديم تغذية راجعة بناءة، مما يعزز من كفاياتهم التقييمية مستقبلاً.

من ناحية أخرى، تشير دراسة (Debbağ and Yildiz (2021) إلى أن نموذج الفصول المقلوبة (Flipped Classroom) يمكن أن يحسن من التحصيل الأكاديمي والدافعية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة. أظهرت النتائج أن المعلمين الذين استخدموا هذا النموذج كانوا أكثر تفاعلاً ومشاركة في الفصول الدراسية، وفي دراسة (Yilmaz and Malone (2020)، تم التحقيق في فعالية التعلم المدمج في دورة طرق تدريس العلوم. أظهرت النتائج أن الطلاب الذين شاركوا في بيئات التعلم المدمج كانوا أكثر تفاعلاً ورضا عن تجربتهم التعليمية، مما يشير إلى أن التعلم المدمج يمكن أن يكون أداة فعالة في تدريب معلمي العلوم قبل الخدمة.

للتدريس المتمركز حول المتعلم ومع ذلك، كانت ممارساتهم الصفية الفعلية تركز غالبًا على المعلم. أظهرت ممارسات المعلمين قبل الخدمة تطبيقهم للاستراتيجيات المتمركزة حول المعلم متأثرين بتجاربهم المبكرة في التعليم. هناك تناقض ملحوظ بين التقييم الذاتي للمعلمين قبل الخدمة لكفاءتهم والإثبات الفعلي للكفاءة في حصصهم التدريسية. يمكن الاستعانة بنظرية التعلم الاجتماعي لتفسير ارتفاع مهارات المعلمين قبل الخدمة -وزيادة كفاياتهم- عند التطبيق، وذلك أنهم يتعلمون بشكل أكبر بالملاحظة والتقليد. وهذا ما تؤكدته دراسة (Jeong et al., 2020) حيث كان الطلاب يقومون بتقييم بعضهم من خلال مشاهدة فيديوهات زملائهم بالتالي تحسنت تجاربهم. كما تؤكد دراسة (Cansiz & Cansiz, 2022) أن الطلاب يحاكون طرق تدريس معلمهم الأكاديميين بالتالي يطبقوها كما تشير له النظرية السلوكية. تقوم نظرية الفجوة المعرفية بتوضيح السبب وراء نتيجة الدراسة (Muimongkol et al., 2022) التي أشارت إلى نقص المهارات لدى المعلمين قبل الخدمة الأصغر سنًا مقارنة بنظرائهم الأكبر.

مناقشة النتائج:

لإعطاء تصور شامل حول الدراسات المطبقة فمن المهم معرفة أنها جميعًا ضمن حدود العشر سنوات الماضية بحيث أن ٤٥٪ من الدراسات طبقت في دولة تركيا، ١٠٪ في تايلند، ١٠٪ في جنوب إفريقيا، ٥٪ على حد سواء في استونيا وإسبانيا وفنلندا. وتعقيبًا على السؤال البحثي الأول: ما تأثير تطبيق استراتيجيات التعلم النشط على الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم قبل الخدمة؟ حيث تظهر دراسة (Kaya et al., 2019) دور جمع المفاهيم العلمية الأساسية في أسر -استراتيجية التشابه الأسري- على فهم طبيعة العلم بشكل أوسع من المحتوى الدراسي، بالتالي إثراء المعرفة التخصصية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة خاصة أنهم لا يحصلون على نفس عدد المواد والمقررات التخصصية التي يدرسها طلاب كلية العلوم. كما تؤكد دراسة (Mesci et al., 2020) على أن المعلمين قبل الخدمة طوروا مفاهيمهم حول طبيعة العلم NOS وطبيعة الاستقصاء العلمي NOSI من خلال استخدام استراتيجية دورة التعلم 5E، ويوضح الجدول ٣ دعم نتائج ١٢ دراسة لتأثير استخدام استراتيجيات التعلم النشط في رفع الكفاءات التخصصية.

تظهر الدراسات المرفقة أن استراتيجيات التعلم النشط أسهمت بشكل كبير في بناء كفايات التدريس -الاستراتيجية والتكنولوجية والتواصل والتقييم- لمعلمي العلوم قبل الخدمة. في دراسة (Laius and Presmann (2023)، تم استكشاف تصورات معلمي العلوم قبل الخدمة حول التدريس المتكامل، التعلم القائم على الاستقصاء

- تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في مقررات كلية التربية من قبل المحاضرين الأكاديميين لبناء الكفايات التدريسية عند المعلمين قبل الخدمة.
- تقييم المعارف النظرية والعملية لطلاب مواد مقررات كلية العلوم من منتسبي كلية التربية لسد الفجوة في كفايات التخصص العملية لمعلمي العلوم قبل الخدمة.
- قياس وتقويم توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة في كليات التربية.

المقترحات البحثية:

- بناءً على قلة الدراسات التي تم الوصول لها وحداتها، نقترح إجراء بحوث على مستوى كليات التربية في الدول العربية لقياس مدى توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة خاصة في مرحلة التدريب الميداني.
- إجراء بحث نوعي لتقييم آراء المعلمين قبل الخدمة في كلية التربية حول الأساليب والتقنيات المستخدمة من قبل الأساتذة المحاضرين في مواد قسم مناهج وطرق التدريس.

الخاتمة:

تُظهر المراجعة المنهجية أن الممارسة العملية في كليات التربية تلعب دوراً حاسماً في بناء كفايات التدريس لمعلمي العلوم قبل الخدمة. من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، تمكن الطلاب المعلمون من اكتساب مهارات تدريسية فعّالة وتطوير فهم عميق للمفاهيم العلمية. هذه التجارب العملية تعزز من قدرتهم على إدارة الفصول الدراسية بفاعلية وتطبيق النظريات التربوية في مواقف تعليمية حقيقية. بالإضافة إلى ذلك، تساهم في بناء الثقة بالنفس لديهم لتطبيق الاستراتيجيات والقدرة على اتخاذ القرارات المهمة في الموقف الصفّي، كما وتحفز الابتكار والإبداع في أساليب التدريس.

وفي ضوء النقص الملحوظ في كفايات معلمي العلوم التدريسية الذي أظهرتها نتائج المراجعة المنهجية، إضافةً إلى التحديات المحتملة التي سيواجهها المعلم أثناء الخدمة في الميدان، ولتقليل هذا الضغط فإن دمج الممارسات العملية في برامج إعداد المعلمين يعد ضرورة قصوى لتحقيق تعليم عالي الجودة.

بالنسبة للسؤال البحثي الثاني: ما مدى توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة؟ فلو نظرنا للكفايات التخصصية في مادة الفيزياء مثلاً نجد أن دراسة (Ayvaci et al., 2023) أوضحت أن نسبة صغيرة فقط من المعلمين قبل الخدمة يمكنهم التطبيق العملي وإنشاء دوائر كهربائية بسيطة تحوي مصباح واحد بشكل فعال وفشلوا عند زيادة عدد المصابيح، وأضافت أن معلمي العلوم قبل الخدمة لديهم معرفة نظرية، ولكنهم كافحوا لتطبيقها عملياً.

وبالنسبة للكفايات الاستراتيجية أكدت ست دراسات على أن المعلمون قبل الخدمة يواجهون تحديات متعددة في تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة خاصة في الصفوف المزدحمة. وتشير دراسة (Muimongkol et al., 2022) أن ٥٤٪ فقط من معلمي مرحلة -الطفولة المبكرة- قبل الخدمة تصوروا أن تدريس العلوم هو اشراك الطلاب في تجارب، في حين انقسم البقية بين من يرى أن تعليم العلوم هو تفسير للمعرفة ومن يرى بأنه عرض للتجارب على الناشئة دون اشراكهم فيها على صغر سنهم. وبيّنت الدراسة أيضاً نقص المعرفة والخبرة والمهارات لدى المعلمين قبل الخدمة الأصغر سناً مقارنة بنظرائهم الأكبر، ما قد يكون مؤشر لعدم أو قلة الخبرات المقدمة لهم في كليات التربية لتعويض فاقد الخبرات الحياتية واكتسابهم الكفايات اللازمة في الميدان. وبالنسبة للكفايات التقييمية فيوجد تناقض ملحوظ بين التقييم الذاتي للمعلمين قبل الخدمة لكفاءتهم والإثبات الفعلي للكفاءة في حصصهم التدريسية (Laius et al., 2024). وأظهرت الدراسة أن استخدام استراتيجية التعلم في الهواء الطلق رفعت من مهارات التقييم الذاتي وثقة المعلمين قبل الخدمة المشاركين، مع التأكيد على ضرورة التغذية الراجعة المستمرة لتطوير كفايات المعلمين قبل الخدمة.

بشكل عام، تظهر الدراسات أن استراتيجيات التعلم النشط لها دور مهم في بناء كفايات التدريس لمعلمي العلوم قبل الخدمة. ومع ذلك، هناك حاجة إلى مزيد من التركيز على دمج هذه الاستراتيجيات في برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة لضمان تحقيق الفوائد الكاملة لهذه النهج التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، يجب تكثيف الجهود المستمرة لدعم المعلمين في ترجمة معتقداتهم التعليمية إلى ممارسات فعلية في الفصول الدراسية، مع التركيز على التجارب التعليمية المبكرة وتأثيرها على ممارساتهم التدريسية الحالية.

التوصيات:

بناءً على نتائج دراسات المراجعة المنهجية التي تشير إلى تدني مستوى كفايات التدريس عند المعلمين قبل الخدمة، يوصى بالآتي:

المراجع:

- Akiha, K., Brigham, E., Couch, B. A., Lewin, J., Stains, M., Stetzer, M. R., Vinson, E. L., & Smith, M. K. (2018). What types of instructional shifts do students experience? Investigating active learning in science, technology, engineering, and math classes across key transition points from middle school to the university level. *Frontiers in Education*, 2, 68.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00068>
- Atjonen, P., Kontkanen, S., Ruotsalainen, P., & Pöntinen, S. (2024). Pre-service teachers as learners of formative assessment in teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 47(2), 267–284.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2338840>
- Avsec, S., & Ferk Savec, V. (2022). Mapping the relationships between Self-directed learning and design thinking in pre-service science and technology teachers. *Sustainability*, 14(14), 8626.
<https://doi.org/10.3390/su14148626>
- Aydin, B., & Demirer, V. (2022). Are flipped classrooms less stressful and more successful? An experimental study on college students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 55. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00360-8>
- Aykac, N. (2016). Evaluation of pre-service teachers' opinions about teaching methods and techniques applied by instructors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 1–30.
<https://doi.org/10.14689/ejer.2016.66.5>
- Ayvaci, H. Ş., Bebek, G., & Yamaçlı, S. (2023). Comparison of the theoretical and practical knowledge of the pre-service science teachers in Turkey: The context of simple electrical circuits. *Participatory Educational Research*, 10(3), 130–149.
<https://doi.org/10.17275/per.23.48.10.3>
- Cansiz, N., & Cansiz, M. (2022). Profiling preservice science teachers' early experiences, beliefs about teaching, and teaching practices. *Research in Science & Technological Education*, 40(2), 149–167.
<https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1780207>
- Çingil Barış, Ç. (2024). The effect of the 'Predict-Observe-Explain (POE)' strategy in teaching photosynthesis and respiration concepts to pre-service science teachers. *Journal of Biological Education*, 58(2), 271–288.
<https://doi.org/10.1080/00219266.2022.2047097>
- Debbağ, M., & Yıldız, S. (2021). Effect of the flipped classroom model on academic achievement and motivation in teacher education. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3057–3076.
<https://doi.org/10.1007/s10639-020-10395-x>
- Du Plessis, E. (2020). Student teachers' perceptions, experiences, and challenges regarding learner-centred teaching. *South African Journal of Education*, 40(1), 1–10.
<https://doi.org/10.15700/saje.v40n1a1631>
- Fidan, M. (2023). The effects of microlearning-supported flipped classroom on pre-service teachers' learning performance, motivation and engagement. *Education and Information Technologies*, 28(10), 12687–12714.
<https://doi.org/10.1007/s10639-023-11639-2>
- Jeong, J. S., González-Gómez, D., & Yllana Prieto, F. (2020). Sustainable and flipped STEM education: Formative assessment

- online interface for observing pre-service teachers' performance and motivation. *Education Sciences*, 10(10), 283. <https://doi.org/10.3390/educsci10100283>
- Kaya, E., Erduran, S., Aksoz, B., & Akgun, S. (2019). Reconceptualised family resemblance approach to nature of science in pre-service science teacher education. *International Journal of Science Education*, 41(1), 21–47. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1529447>
- Laius, A., & Presmann, M. (2024). The pre-service teachers' perceptions of integrated teaching, inquiry learning, using ICT and real-life examples in science classes. *Science Education International*, 35(2), 92–101. <https://doi.org/10.33828/sei.v35.i2.3>
- Mesci, G., Çavuş-Güngören, S., & Yesildag-Hasancebi, F. (2020). Investigating the development of pre-service science teachers' NOSI views and related teaching practices. *International Journal of Science Education*, 42(1), 50–69. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1700316>
- Muimongkol, S. C., Subramaniam, K., & Wickstrom, C. D. (2022). Dimensions and orientations of pre-service early childhood teachers' conceptions of teaching science. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 145–156. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01146-1>
- Poonputta, A. (2023). The impact of project-based and experiential learning integration on pre-service teacher achievement in evaluation and assessment. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(7), 356–370. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.7.19>
- Susman, K., Vošnjak, M., & Pavlin, J. (2024). Evaluating the development of pre-service primary school teachers' competences in the context of a student-centred science visits course. *Education Sciences*, 14(11), 1219. <https://doi.org/10.3390/educsci14111219>
- Tshuma, T., & Nyamupangedengu, E. (2024). Drama in the science classroom: Reimagining the teaching of natural and life sciences. *Educational Research for Social Change*, 13(1), 18–33. <https://doi.org/10.17159/2221-4070/2024/v13i2a2>
- Yilmaz, Ö., & Malone, K. L. (2020). Preservice teachers' perceptions about the use of blended learning in a science education methods course. *Smart Learning Environments*, 7(1), 18. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00126-7>

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Barriers to the implementation of distance education for students with hearing disabilities in higher education from the perspective of academics.

Manayer Mutair Al-Lahyani⁽¹⁾

1- PhD researcher in the College of Education - Department of Special Education, track: Hearing Impairment, King Saud University.

Dr. Faisal Huwaimed Al Shamsi⁽²⁾

2-Assistant Professor of Education at Taif University - College of Education - Special Education.

معوقات تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي من وجهة نظر الأكاديميين.

أ. مناير مطير اللحاني^(١)

١- باحثة دكتوراه في كلية التربية - قسم التربية الخاصة مساره
إعاقة سمعية بجامعة الملك سعود.

د. فيصل حويمد الشامي^(٢)

٢- استاذ التربية المساعد بجامعة الطائف-كلية التربية-تربية
خاصة.

Email: 445204865@student.kus.edu.sa

KEY WORDS:

E-learning - deaf - hearing impaired - university education.

الكلمات المفتاحية:

التعليم الالكتروني- الصم- ضعف السمع- التعليم الجامعي.

ABSTRACT:

The study aimed to identify the obstacles to applying distance education for students with hearing disabilities in higher education from the academics' point of view in terms of the level of obstacles related to faculty members, the level of obstacles related to curricula, and the level of obstacles related to technology. The study used the descriptive survey method, and the questionnaire was used as a tool for the study, which consisted of (26) paragraphs divided into three axes (obstacles related to faculty members - obstacles related to curricula - obstacles related to technology). The results indicated that the level of obstacles related to faculty members from the academics' point of view in applying distance education for students with hearing disabilities in higher education was moderate, and the level of obstacles related to curricula was high. Also, the level of obstacles related to technology from the academics' point of view in applying distance education for students with hearing disabilities in higher education was moderately high.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة الى التعرف على معوقات تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي من وجهة نظر الأكاديميين من حيث مستوى المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، مستوى المعوقات المتعلقة بالمناهج، ومستوى المعوقات المتعلقة بالتقنية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة التي تكونت من (٢٦) فقرة مقسمة على ثلاث محاور (المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس- المعوقات المتعلقة بالمناهج- المعوقات المتعلقة بالتقنية)، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) عضو من أعضاء هيئة التدريس في كل من الجامعات (جامعة الملك عبد العزيز- جامعة الملك سعود- جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز). أشارت النتائج الى ان مستوى المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الأكاديميين في تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي كانت بدرجة متوسطة، وان مستوى المعوقات المتعلقة بالمناهج من وجهة نظر الأكاديميين في تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي كانت بدرجة كبيرة، بالإضافة الى ان مستوى المعوقات المتعلقة بالتقنية من وجهة نظر الأكاديميين في تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي كانت بدرجة متوسطة.

المقدمة:

خلق الله الانسان وميزه عن كثير من الخلق بالعلم كما في قوله تعالى: ﴿عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (سورة العلق: ٥). وجاءت السنة النبوية لتؤكد على أهمية التعليم وتحت على طلبة كما في قوله صلى الله عليه وسلم: طلب العلم فريضة على كل مسلم) رواه ابن ماجه، فالإنسان منذ ولادته تبدأ رحلة في التعلم وتستمر معه مدام حيّ فهي ليست مرتبطة بمرحلة معينة ولا تقتصر على فئة محدده.

ومما حفز الافراد للتعلم والاستمرار في عملية التعليم ما تقدمه الدول والحكومات لتعليم وسن التشريعات والقوانين لحصول الفرد على حق التعليم، حيث قامت منظمة الأمم المتحدة في الجلسة العامة رقم ٨٥ (١٩٩٣) بوضع القواعد المحددة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعاقين في عدة مجالات وعلى رأسها التعليم، نقلاً عن (اليوبي، ٢٠١٠).

وعليه فإنه لا تقتصر شروط الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي على الأشخاص العاديين؛ لأن هناك فئة حريصة وتملك الرغبة العالية والاصرار على تلقي التعليم العالي المناسب من أجل تحقيق تنمية مهاراتهم وقدراتهم وتهيئتهم لدخول سوق العمل الا وهي فئة الصم (الزكري، ٢٠١٨). وبناءً على ذلك نجحت عدة تجارب في توفير برامج اكايدمية مخصصة لذوي الإعاقة السمعية منها جامعة جالوديت (Gallaudet University)، ومعهد ساوث ويست الجامعي للصم (Southwest College for the deaf)، والمعهد التقني للصم (National Technical Institute for the Deaf)، و (Doncaster College) كلية دونكاستر للصم، اما فيما يخص التجارب المحلية تجربة الجامعة العربية المفتوحة، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وكلية الاتصالات والمعلومات بالرياض، والكلية التقنية بالدمام.

وفي ضوء الثورة التكنولوجية التي نعيشها في عصرنا الحالي، أصبح استخدام التكنولوجيا في التعليم امراً ضرورياً لما يعكسه من آثار إيجابية على عمليتي التعليم والتعلم. فهي تظفي طابع مختلف على التعليم. وكما ذكر عطا (٢٠١٧) أن فوائد استخدام التعليم الالكتروني انه يحقق المساواة بين الطلبة ويزيد التفاعل فيما بينهم كما يسهل للطلبة الوصول للمعلومة والمعلم ويسهل ايضاً اتصال المعلم بالطلبة مؤخر في ذلك الوقت والجهد على كل من المعلم والطلبة، ويراعي الفروق الفردية في تقديم المادة التعليمية بالطريقة الأنسب للمتعلم. فأصبح التعليم عن بعد وسيلة لتخطي المسافات المكانية التي تفصل بين المتعلم والمؤسسة التعليمية فهو يقوم على تلك الخاصية مع نقل المعرفة للمتعلم (رشيد، وآخرون، ٢٠٢١).

وكما ذكر الأسود (٢٠٢١) أصبح الزاماً دمج التعليم عن بعد في جميع انظمة المؤسسات التعليمية بمختلف اشكالها ومراحلها؛ لما يحمل من مميزات تعود على الفرد والمجتمع بالنفع ويسهم ايضا في تطوير الانظمة التعليمية

ويزيد من جودة مخرجاتها. وبذلك يكتسب منتسبي التعليم عن بعد مهارات التعلم مدى الحياة بغض النظر عن ظروفهم الاجتماعية والصحية والاقتصادية كما يظل الفرد مستثمراً لما لديه من طاقة ومتفاعلاً ومتكيفاً مع مستجدات العصر كما ينبغي وهذه هي الغاية القصوى من التعليم عن بعد. وعليه ينبغي الاسراع في استخدام التعليم الالكتروني لمؤسسات التعليم العالي واعتماد تطبيقه وانتشاره على المستوى الافقي والعمل على زيادة فاعليته لما يحمل من فوائد على الصعيد العلمي والاقتصادي (الأمين، وعلاء الدين، ٢٠٢١).

ومواكبة لتقدم التكنولوجي الذي نشهده اليوم أصبح من الضروري توفير فرص تعليمية ذات جودة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية خصوصاً عندما أصبحت التكنولوجيا جزء لا يمكن الاستغناء عنه في الحياة اليومية، اذ لا بد استغلالها وإعطاء أكبر قدر من الفرصة لذوي الإعاقة السمعية في الدخول للجامعات بتطبيق التعليم عن بعد.

مشكلة الدراسة:

ذوي الإعاقة السمعية هم جزء لا يتجزأ من المجتمع وعلى ذلك تُسن لهم القوانين والتشريعات التي تحفظ حقوقهم ولاسيما حقهم في الحصول على التعليم بكافة مراحله. وكما ورد في المادة (٢٤) من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٠٦)، فقد صدرت توجيهات بقبول جميع الأشخاص ذوي الإعاقة المؤهلين في مؤسسات التعليم الجامعي بمن فيهم ذوي الإعاقة السمعية (قرار الجمعية العامة. A/RES/61/106) وبموافقة المقام السامي رقم (٧/ب/٩١٧٣) بتاريخ (١٤/٥/١٤٢٢) بإتاحة الفرصة امام الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في استكمال التعليم العالي في الجامعات (صحيفة الجزيرة، ٢٠١٧).

وعليه يحق لذوي الإعاقة السمعية اكمال تعليمهم العالي لتطوير امكانياتهم الى اقصى حد ممكن بما يعود عليهم بالنفع ومن ثم استثمار طاقاتهم كأفراد منتجين لمجتمعهم. وكما هو ملاحظ من نقص في الأبحاث ذات علاقة بالتعليم عن بعد لهذه المرحلة من جهة ونقص في تواجد برامج تخص ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات السعودية من جهة أخرى. وهذا ما اظهرته دراسة الرئيس والخرجي (٢٠١٠) بقلة التخصصات المتاحة للصم في برامج التعليم العالي؛ ولأنه توجه حديث فليل من مؤسسات التعليم العالي التي قامت بتطبيقه فهي لا تضم الا تخصصات محدودة يكون لخرجيها في سوق العمل وظائف محدودة.

وما دعي الاخذ برأي الأكاديميين؛ التقبل الملحوظ للتعليم الالكتروني في دراسة الشهري (٢٠١٩) حيث أظهرت اتجاهات مرتفعة لدى اعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعليم الالكتروني في تعليم الرياضيات في جامعه الملك خالد، وبينت الدراسة انه يزداد الاتجاه الايجابي نحو استخدام التعليم الالكتروني كلما انخفض المؤهل الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس. وفي دراسة عطا (٢٠١٧) أظهرت النتائج وجود كفايات التعليم الالكتروني اللازمة لمعلمي الإعاقة السمعية المتمثلين في عينة الدراسة اساتذة الإعاقة

أهداف الدراسة:

وتتمثل في الهدف الرئيس وهو: التعرف على معوقات تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي من وجهة نظر الأكاديميين .

١. التعرف على مستوى المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الأكاديميين في تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي.

٢. التعرف على مستوى المعوقات المتعلقة بالمناهج من وجهة نظر الأكاديميين في تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي.

٣. التعرف على مستوى المعوقات المتعلقة بالتقنية من وجهة نظر الأكاديميين في تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تلقي الضوء على معوقات تطبيق التعليم عن بعد الذي أصبح ضرورة مهمة في وقتنا الحالي ولا سيما مع ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي الذي يعاني من قلة في توفر البرامج الخاصة لهم.

٢. يمكن ان تقدم هذه الدراسة إضافة علمية في المجال الذي يعاني من قلة الدراسات التي تتحدث عن معوقات تطبيق التعليم عن بعد في التعليم العالي ذوي الإعاقة السمعية.

الأهمية التطبيقية:

١. سوف تسهم نتائج هذه الدراسة في تفادي عرقلات استكمال ذوي الإعاقة السمعية لمرحلة التعليم العالي بعد الكشف عن معوقات تطبيق التعليم عن بعد لهذه المرحلة.

٢. توجه هذه الدراسة انظار مسؤولي مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية الى ضرورة مراعاة تعليم ذوي الإعاقة السمعية بتطبيق التعليم عن بعد والحد من معوقاته.

حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: تم اجراء هذه الدراسة في الفصل الثاني لعام ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.

- الحدود المكانية: الجامعات السعودية التي تقدم برامج تعليم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتتمثل في (بجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك سعود، وجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز).

- الحدود البشرية: (٥٦) عضو من أعضاء هيئة التدريس سبق لهم تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي بجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك سعود، وجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معوقات تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي من وجهة نظر الأكاديميين.

السمعية واساتذة التعليم الالكتروني في كفايات الامام بثقافة التعليم الالكتروني واستخدامه بما يتناسب مع ذوي الإعاقة السمعية.

كما اشارت نتائج دراسة المعيق (٢٠١٧) ان نظام التعليم المدمج بشقيه الحضوري والالكتروني يتلاءم أكثر مع احتياجات ذوي الإعاقة مقارنة بالنظام التقليدي لما يقدم النظام المدمج من مزايا في جعل دور المتعلم إيجابي في العملية التعليمية، كما يزيد من مستوى التحصيل الأكاديمي، ويراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ويسهل الوصول والاستفادة من خدمة المصادر المعرفية والحصول على المعلومات بكل يسر. ايضاً في دراسة (٢٠١٥) Richardson أظهرت النتائج ان طلاب الصم وضعاف السمع كانوا أكثر عرضة لإكمال دوراتهم عن طريق التعليم عن بعد في جامعة المملكة المتحدة المفتوحة من الطلاب غير المعوقين، وأن يجتازوا الدورات التي أكملوها ويحصلوا على درجات جيدة في الدورات التي اجتازوها. وعلى ذلك، فإن تطبيق التعليم عن بعد يسهل التحاق الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمؤسسات التعليم العالي وهذا ما يعكس أهمية تطبيقه (الزكري، ٢٠١٨).

وعلى الرغم من المزايا التي يقدمها التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة التعليم العالي إلا ان هناك دراسات تؤكد وجود معوقات تحول دون تطبيق التعليم عن بعد لمرحلة التعليم العالي بشكل فعال منها: دراسة الضالعي (٢٠١٨)، ودراسة الأسود (٢٠٢١)، وكشفت دراسة المعيق (٢٠١٧) عن معوقات التعليم المدمج لذوي الإعاقة. ودراسة الهمص ودغمش (٢٠١٧) كشفت المعوقات التي تواجه الطلبة الصم في توظيف التعليم الالكتروني. اما دراسة القريني والحارثي (٢٠٢٠) فكانت عن المعوقات التي تواجه الطلبة المعاقين في الاستفادة من التعليم عن بعد، ولم يجدا الباحثان في حدود ما أتيت لها من دراسات توفر مثل هذه الدراسة، وهذا ما يجعل من الضروري تسليط الضوء للكشف عن معوقات تطبيق التعليم عن بعد للطلبة المعاقين سمعياً في التعليم العالي. وتتمثل مشكلة البحث ف السؤال الرئيسي :

ما معوقات تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي من وجهة نظر الأكاديميين؟ وتتفرع منه الأسئلة الفرعية:

١. ما مستوى المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الأكاديميين في تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي؟

٢. ما مستوى المعوقات المتعلقة بالمناهج من وجهة نظر الأكاديميين في تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي؟

٣. ما مستوى المعوقات المتعلقة بالتقنية من وجهة نظر الأكاديميين في تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي؟

مصطلحات الدراسة:

المعوقات: (Impediments)

وفي لسان العرب ان "عاقبة عن الشيء يعوقه عوقاً: صرفه وحبسه، ومنه التعويق وذلك إذا أراد امرأً صرفه عنه صارف" (ابن منظور، ٧١١، ص. ٤٧٧).

التعليم عن بعد: (Distance Learning)

" مفهوم يعبر عن عملية التعليم (التعلم) التي تتضمن نقل واكتساب المعارف والمهارات عبر وسائل متعددة تستخدم للتغلب على عوائق الانفصال بين المعلم والمتعلم، فهو عملية التعليم تقوم بها المؤسسة التي تتولى مهمة نقل المحتوى التعليمي باستخدام وسائل متنوعة، بين ما يعبر التعليم عن الأنشطة التي يقوم بها المتعلم من أجل اكتساب المعارف والمهارات المختلفة" (رشيد وآخرون، ٢٠٢١، ص. ٥).

التعليم العالي: (Higher Education)

هو "كل أنواع التعليم الذي يلي المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، وتقدم مؤسسات متخصصة" (الفراج، ٢٠٢٠، ص. ٣٣).

المعاقين سمعياً: (Hearing impaired)

عرفه زيتون (٢٠٠٣) تعريفاً تربوياً بأنه: "التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية اما صمما (Deafness) او يعانون من الضعف النسبي لحاسة السمع (Hard of hearing)، النوع الاول (الصم) من التلاميذ ليس لديهم القدرة على السمع او فهم لغة الحديث ولو بمساعدات خاصة للسمع، اما التلاميذ الذين لديهم ضعف في حاسة السمع فيتطلبون بعض التكيفات الخاصة، حيث يمكن استخدام حاسة السمع في لغة في فهم لغة الحديث، وغالبا ما يكون ذلك من خلال الأجهزة المساعدة على السمع" (ص. ٢٤٨).

الأكاديميين: (academics)

تُعرف الدراسة مصطلح الأكاديميين اجرائياً: هم أولئك الذين التحقوا بوظيفة (معيد- محاضر- أستاذ مساعد- أستاذ مشارك- أستاذ) في جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك سعود، وجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز التي تقدم برامج دراسية للطلبة لذوي الإعاقة السمعية.

الإطار النظري:

المحور الأول: التعليم عن بعد

أهمية التعليم عن بعد:

كان التعليم عن بعد بديل مهم بسبب ازدياد اعداد الطلبة الملتحقين بالتعليم، وتعود أهميته أيضاً في كونه يلعب ادواراً عدة في شتى مجالات التنمية والتي لا يمكن اغفالها حيث ذكر عامر (٢٠١٣) أهميته في التالي:

١. الإتاحة لتقديم البرامج الثقافية من خلال التعليم عن بعد لشرائح المجتمع المختلفة.
٢. التعليم عن بعد فرصة تعليمية لكل من أراد التعلم بغض النظر عن الاختلافات التابعة للملتحقين به.
٣. يلي رغبة المتعلمين في استكمال تعليمهم والحصول على درجات علمية عدة.

أهداف التعليم عن بعد:

للتعليم عن بعد عدة اهداف وذكر عامر (٢٠١٣)، ومحدث وآخرون (٢٠٢١) الأهداف التالية:

١. توفير مصادر معلومات متنوعة تنثري الطلبة وتتيح لهم فرص المناقشة ومقارنة المعلومات وتحليلها والتقييم فيما بعد.

٢. تحديد دور كل من المؤسسة التعليمية والمعلم والمتعلم أي هندسة وتنظيم العملية التعليمية.

٣. يعمل على تفاعل وترابط المنظومة التعليمية (المؤسسة التعليمية، والمعلم، والمتعلم، والبيت، والمجتمع) من خلال استخدام وسائل التعليم الالكتروني.

المبادئ التعليم عن بعد:

ومن اهم المبادئ الأساسية للتعليم عن بعد التي أوردها عامر (٢٠١٣).

١. مبدأ الإتاحة: (Accessibility) وتعني ان التعليم عن بعد يتيح فرصة التعليم للجميع باختلاف الظروف المكانية والموضوعية.

٢. مبدأ المرونة: ((Flexibility) ويكون في تخطي كافة العقبات التي تظهر بفعل النظام او القائمين عليه.

٣. تحكم المتعلم وضبطه لعملية تعلمه، حيث يمكن الطلبة ترتيب موضوعات المنهج الدراسي بحسب قدراتهم واحتياجاتهم، كذلك اختيار الأساليب التقويمية.

ثالثاً: النموذج المنفرد: يستخدم هذا النوع التعليم عن بعد بالكامل في العملية التعليمية ويحل محل التعليم التقليدي، حيث لا يتطلب تواجد الطالب في الفصل المدرسي.

المحور الثاني: الطلبة ذوي الإعاقة السمعية:

تعريف الإعاقة السمعية: (Hearing Impairment)

تعرفه حسانين (٢٠١٣) بأنها: "مصطلح يشير إلى وجود عجز في القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة في مكان ما في الجهاز السمعي، فقد تحدث المشكلة في الإذن الخارجية أو الأذن الوسطى أو الداخلية أو في العصب السمعي الموصل للمخ، وتشمل الإعاقة السمعية الأطفال الصم وضعاف السمع" (ص. ٤١).

أسباب الإعاقة السمعية:

تصنف العوامل المسببة للإعاقة السمعية تبعاً لأسس مختلفة، من بينها طبيعة هذه العوامل (وراثية أم مكتسبة) وزمن حدوث الإصابة (قبل الميلاد وأثناء الميلاد وبعد الميلاد) وموضع الإصابة (في الأذن الخارجية أو الأذن الوسطى أو الأذن الداخلية) وذكر منها (القريطي، ٢٠١٣، و(حسانين، ٢٠١٣).

أ - العوامل الوراثية: وهنا ينتقل المرض للجنين، عن طريق الجينات الحاملة للمرض من الأم أو الأب أو الأجداد، وقد لا يكون المرض ظاهراً في الأقارب الحاليين من الأسرة وكثيراً ما تحدث حالات الإعاقة السمعية الكلية أم الجزئية نتيجة انتقال بعض الصفات الحيوية أو الحالات المرضية من الوالدين إلى أبنائهما عن طريق الوراثة ومن خلال الكروموسومات الحاملة لهذه الصفات كضعف الخلايا السمعية أو العصب السمعي، ويقوى احتمال ظهور هذه

صوتية تسمى الديسبل) (dB) (القرطي، ٢٠١٣)، (على، ٢٠١٣).

خصائص ذوي الإعاقة السمعية: - الخصائص المعرفية:

تأثير الإعاقة السمعية على ذكاء المعاق سمعياً اختلفت الآراء حول مدى تأثير الإعاقة السمعية على النمو العقلي، فهناك من يرون أن للإعاقة السمعية تأثيراً سلبياً على النمو العقلي، بينما يقرر آخرون أنه ليس هناك أية علاقة واضحة للإعاقة السمعية على النمو العقلي. (حسانين، ٢٠١٣).

- الخصائص اللغوية:

أهم خصائص اللغة والكلام عند ذوي الإعاقة السمعية كما ذكرها (القرطي، ٢٠١٣).

١. تأخر النمو اللغوي، واكتساب المهارات لاستقباله والتعبيرية اللغوية.

٢. تدنى مستوى القدرة القرائية.

٣. محدودية الحصيلة والمفردات اللغوية التي يمكن التعبير بها مقارنة بأقرانهم السامعين

٤. الاستجابات اللفظية غير المناسبة.

٥. كلامهم يبدو بطيئاً مثقلاً وذو نبرة غير عادية.

٦. صعوبات وعيوب النطق والكلام، كالنبرة والسرعة غير المناسبة وصعوبة تحديد درجة ارتفاع الصوت ونغمته، والحذف والإبدال.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (الهمص ودغمش، ٢٠١٧) إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه الطلبة الصم في توظيف التعلم الإلكتروني في الجامعة الإسلامية وسبل التغلب عليها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة مكونة من (٧٠) فقرة على عينة من (٥٠) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن المعوقات الإلكترونية كانت الأبرز، تليها المعوقات الاجتماعية، التربوية، الاقتصادية، التربوية، وأخيراً النفسية. كما أوضحت النتائج وجود فروق في المعوقات الاقتصادية لصالح الذكور، وفي المعوقات لصالح تخصص صيانة الحاسوب.

هدفت دراسة (الضالعي، ٢٠١٨) إلى التعرف على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني بجامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. تم استخدام المنهج الوصفي وتصميم استبانة مكونة من (٢٢) فقرة على عينة من (٣٤٢) عضواً من هيئة التدريس. أظهرت النتائج أن أبرز المعوقات كانت صعوبة تطبيق التعلم الإلكتروني في المقررات العملية، نقص الحوافز التشجيعية، قلة الخبرة في استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني، ضعف تأهيل الفنيين، وعدم توفر الأجهزة والإنترنت للطلاب.

هدفت الدراسة (القريني، الحارثي، ٢٠٢٠) إلى الكشف عن التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا، مع تحليل الفروق حسب المتغيرات الديموغرافية. استخدمت الدراسة المنهج

الحالات مع زواج الأقارب ممن يحملون تلك الصفات، وتظهر الإصابة بالصمم الوراثي منذ الولادة (صمم أو ضعف سمع ولادي) أو بعدها بسنوات حتى سن الثلاثين أو الأربعين لدي الحاملين لجين الإصابة بالصمم، كما هو الحال في مرض تصلب عظمة الركاب لدى الكبار، مما يتعذر معه انتقال الموجات الصوتية للأذن الداخلية نتيجة التكوين غير السليم والاتصال الخاطئ لهذه العظيمة بنافذة الأذن الداخلية، ومرض ضمور العصب السمعي. ويرجع أيضاً حدوث الإصابة إلى التفاعل بين العوامل الجينية والظروف البيئية؛ كالعقصور السمعي الناجم عن الضوضاء، أو تعاطي عقاقير معينة، أو الإصابة بعدوى بكتيرية أو فيروسية.

ب- العوامل غير الوراثية:

١. إصابة الأم الحامل ببعض الأمراض: ومن أهمها إصابة الأم لاسيما خلال الثلاثة شهور الأولى من الحمل بأمراض معينة كفيروس الحصبة الألمانية، والزهري والإنفلونزا الحادة.

٢. تعاطي الأم الحامل بعض العقاقير وتعرضها للإشعاع.

٣. عوامل ولادية: وترجع هذه العوامل إلى ظروف عملية الولادة وما يترتب عليها بالنسبة للوليد، ومنها الولادة المتعسرة التي تطول مدتها حيث يمكن أن يتعرض معها الجنين لنقص الأوكسجين مما يترتب عليه موت الخلايا السمعية وإصابته بالصمم، والولادات المبكرة مما يعرضه للإصابة ببعض الأمراض نتيجة عدم اكتمال نموه وعدم نضج عظيمات الأذن الوسطى، ونقص المناعة لديه.

٤. إصابة الطفل ببعض الأمراض: غالباً ما تؤدي إصابة الطفل خصوصاً في السنة الأولى من حياته ببعض الأمراض إلى الإعاقة السمعية ومن بين هذه الأمراض الحميات الفيروسية والميكروبية كالحمى المخية الشوكية أو الحمى الشوكية، والحصبة الألمانية والتيفويد والإنفلونزا، والحمى القرمزية والدفتريا.

٥. الحوادث والضوضاء: تشكل هذه المجموعة من الأسباب بعض العوامل البيئية العارضة التي تؤدي إلى إصابة بعض أجزاء الجهاز السمعي كإصابة طبلة الأذن الخارجية بثقب وحدث نزيف في الأذن نتيجة آلة حادة أو التعرض لبعض الحوادث.

تصنيف الإعاقة السمعية:

صُنِفَت الإعاقة السمعية لعدة تصنيفات من وجهات نظر مختلفة المتمثلة في التصنيف الفسيولوجي والطبي والتربوي (موسى، ٢٠٠٩). وجميع وجهات النظر مكملية لبعضها البعض وأهمها وجهة النظر التربوية والفسيولوجية، فوجهة النظر التربوية قائمة على الأساس الوظيفي، حيث يتم النظر إلى مدى تأثير الفقد السمعي على الاستعدادات لدي الفرد في تعلم اللغة وفهم الكلام، أما وجهة النظر الفسيولوجية قائمة على الأساس الكمي، حيث يتم تحديد درجة فقدان السمعي من خلال جهاز الاديوميتر ويعبر عن تلك الدرجة بوحدات

منهجية الدراسة وإجراءاتها: منهج الدراسة :

فرضت الدراسة الحالية في ضوء طبيعتها وأهدافها وتساؤلاتها استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ الذي يعدّ من المناهج الرئيسة التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية، ويعتمد على دراسة الظاهرة بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي، الذي يُعطي وصفاً دقيقاً للظاهرة موضوع الدراسة (درويش، ٢٠١٨).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء هيئة التدريس في (جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك سعود، وجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز)، وبعد الرجوع لإحصائيات إدارة التعليم، اتضح أن عدد أعضاء هيئة التدريس في مرحلة التعليم العالي بلغ (٦٥) عضو حسب إحصائية هذه الجامعات، من العام (١٤٤٣) وذلك خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣/٢٠٢٢م.

عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من المجتمع بواقع (٥٦) عضو من أعضاء هيئة التدريس في مرحلة التعليم العالي. كما يتضح من الجدول والشكل رقم (١-٣).

النسبة	التكرار	جهة العمل (اسم الجامعة)
٨.٩٣	٥	الأمير سطام بن عبد العزيز
٦٠.٧١	٣٤	جامعة الملك سعود
٣٠.٣٦	١٧	جامعة الملك عبد العزيز
٪١٠٠	٥٦	المجموع

صدق أداة الدراسة:

أولاً- الصدق الظاهري للأداة Face Validity (صدق المحكمين):

تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة، حيث بلغ عدد المحكمين (٢٠) محكماً، وقاما الباحثان 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.

ثانياً- صدق الاتساق الداخلي للأداة :

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس في مرحلة التعليم العالي، ووفقاً للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

الوصفي واستبانة مكونة من (٢٤) فقرة على عينة من (٢٥٠) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن التحديات التعليمية كانت الأبرز، تليها التحديات التقنية والشخصية. وُجدت فروق لصالح الذكور، تخصص الإعلام، وذوي الإعاقة البصرية وصعوبات التعلم.

هدفت الدراسة (العقيلي، ٢٠٢٠) إلى معرفة مدى ملائمة التعليم عن بعد للطلاب الصم وضعاف السمع أثناء الأزمات من وجهة نظر معلميه، والتحديات المرتبطة بذلك. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة مكونة من (١٨) فقرة على عينة من (٧٤) معلماً. أظهرت النتائج أن التحديات تركزت على خصائص الطلاب الصم، المناهج الدراسية، والمعلمين. كما بينت النتائج وجود فروق لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل البكالوريوس في مدى ملائمة التعليم عن بعد.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت التعليم عن بعد في مواضيع بحثها يتضح: ان جميع الدراسات السابقة أظهرت أهمية التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد مع الطلبة بالرغم من التباين الذي ظهر في تلك الدراسات من حيث المكان الذي أجريت في الدراسة فكان بعضها دراسات محلية والبعض الآخر دراسات اجنبية، وأجريت في أعوام مختلفة، كما اختلفت أيضاً في المرحلة التعليمية وعينة الدراسة.

أداة الدراسة :

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت من (٢٦) عبارة، موزعة على محورين، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (أوافق بشدة - أوافق - محايد - لا أوافق - لا أوافق بشدة)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس بشكل كمي، وذلك عن طريق إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للآتي: أوافق بشدة (٥) درجات، أوافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، لا أوافق (٢) درجات، لا أوافق بشدة (١) درجة واحدة. أما بالنسبة لتحديد طول كل فئة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٥ - ١ = ٤)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (٤ ÷ ٥ = ٠.٨٠)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات. وتجدر الإشارة إلى استخدام طول المدى؛ للوصول لحكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

جدول رقم (٣-٤): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه (معوقات تطبيق التعليم عن بعد للطلبة المعاقين سمعياً في مرحلة التعليم العالي من وجهة نظر الأكاديميين)

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول: معوقات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	١	٠.٥٧٨**	٧	٠.٨١٣**
	٢	٠.٦٨٥**	٨	٠.٧٣٥**
	٣	٠.٧٣٢**	٩	٠.٨٤٠**
	٤	٠.٦٤٢**	١٠	٠.٧٩٣**
	٥	٠.٨٠١**	١١	٠.٨٣٣**
	٦	-	-	-
المحور الثاني: معوقات تتعلق بالتقنية	١	٠.٥٩١**	٧	٠.٨١٥**
	٢	٠.٧٦٢**	٨	٠.٧٧٣**
	٣	٠.٧٦٦**	٩	٠.٦٥٨**
	٤	٠.٥١٠**	١٠	٠.٥١٤**

دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل **

ثالثاً: الصدق البنائي

وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل بعد من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٣-٥): معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الاستبانة مع الدرجة الكلية

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المحور الأول: معوقات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	٠.٨٣٦**
المحور الثاني: معوقات تتعلق بالتقنية	٠.٨٥١**

دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل **

أولاً- استخراج معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)

حيث تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (٣-٦) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (٣-٦): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	المحور	عدد العبارات	ثبات المحور
معوقات تطبيق التعليم عن بعد للطلبة المعاقين سمعياً في مرحلة التعليم العالي من وجهة نظر الأكاديميين	المحور الأول: معوقات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس	١١	٠.٨٩٧
	المحور الثاني: معوقات تتعلق بالتقنية	٨	٠.٨٦٥
الثبات العام		٢٦	٠.٩١٤

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) والذي يرمز له اختصاراً بالرمز (SPSS)، ومن ثم استخدمت المقاييس الإحصائية الآتية:

يتضح من الجدول (٣-٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه .

يتضح من الجدول (٣-٥) أن قيم معامل ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى الصدق البنائي لمحاور الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه. ثبات أداة الدراسة: تم قياس ثبات أداة الدراسة على النحو التالي:

يتضح من الجدول رقم (٣-٦) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (٠.٩١٤)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور من محاور الاستبانة.

١. التكرارات، والنسب المئوية؛ وذلك بهدف تحديد استجابات أفراد العينة على كل عبارة من العبارات التي تضمنتها أداة الدراسة.
٢. المتوسط الحسابي الموزون (Weighted Mean) ؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
٣. المتوسط الحسابي (Mean) ؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسية.
٤. الانحراف المعياري (Standard Deviation) ؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي.

نتائج الدراسة:
النتائج الخاصة بالسؤال الأول ما مستوى المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الأكاديميين في تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي.

جدول رقم (٤-١): استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الأكاديميين في تطبيق التعليم عن بعد للطلبة المعاقين سمعياً في مرحلة التعليم العالي

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		درجة الموافقة					التكرار النسبة %	
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة		
١	١.٣٩٥	٣.٠٢	متوسطة	٧	٢٢	٣	١٣	١١	ك	لدي إمام غير كافٍ بحاجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
				١٢.٥	٣٩.٣	٥.٤	٢٣.٢	١٩.٦	%	
٢	١.٤٠٥	٢.٩١	متوسطة	٦	٢١	٤	١٢	١٣	ك	لدي إمام غير كافٍ بخصائص الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
				١٠.٧	٣٧.٥	٧.١	٢١.٤	٢٣.٢	%	
٣	١.٣٢٧	٣.١٤	متوسطة	٩	١٨	٩	١٢	٨	ك	لدي إمام غير كافٍ بطرق التدريس التي تناسب الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
				١٦.١	٣٢.١	١٦.١	٢١.٤	١٤.٣	%	
٤	١.٣٩٧	٢.٨٩	متوسطة	٩	١٣	٨	١٥	١١	ك	لدي ضعف في المهارات التدريسية التي تناسب الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
				١٦.١	٢٣.٢	١٤.٣	٢٦.٨	١٩.٦	%	
٥	١.١٥٨	٤.٠٧	كبيرة	٢٨	١٢	١١	٢	٣	ك	ليس لدي القدرة الكافية لاستخدام لغة الإشارة.
				٥٠.٠	٢١.٤	١٩.٦	٣.٦	٥.٤	%	
٦	١.٣٥٤	٣.٣٦	متوسطة	١٢	٢٠	٨	٨	٨	ك	أرى أن تأهيلي غير كافٍ لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية عن بعد.
				٢١.٤	٣٥.٧	١٤.٣	١٤.٣	١٤.٣	%	
٧	١.٣٨٦	٢.٤٣	قليلة	٦	٩	٧	١٥	١٩	ك	ضعف تقبلي النفسي لتدريس فئة ذوي الإعاقة السمعية من خلال نظام التعليم عن بعد.
				١٠.٧	١٦.١	١٢.٥	٢٦.٨	٣٣.٩	%	
				١٧.٩	١٢.٥	١٧.٩	٢٦.٨	٢٥.٠	%	
				٢٣.٢	٢١.٤	١٩.٦	١٧.٩	١٧.٩	%	
				٢١.٤	٢٦.٨	٢٦.٨	١٢.٥	١٢.٥	%	
				٥٣.٦	٢٥.٠	٧.١	٥.٤	٨.٩	%	

٨	افتقر لطرق اثارة دافعية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو التعلم.	ك	١٤	١٥	١٠	٧	١٠	٢.٧١	متوسطة	١.٤٣٦	١٠
	%		٢٥.٠	٢٦.٨	١٧.٩	١٢.٥	١٧.٩				
٩	ضعف استعدادي في تحول عملية التعليم التقليدي إلى تعليم عن بعد مع ذوي الإعاقة السمعية.	ك	١٠	١٠	١١	١٢	١٣	٣.١٤	متوسطة	١.٤٣٢	٦
	%		١٧.٩	١٧.٩	١٩.٦	٢١.٤	٢٣.٢				
١٠	واجه أعباء تدريسية في نظام التعليم عن بعد مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بالتعليم التقليدي.	ك	٧	٧	١٥	١٥	١٢	٣.٣٢	متوسطة	١.٢٩٥	٤
	%		١٢.٥	١٢.٥	٢٦.٨	٢٦.٨	٢١.٤				
١١	عدم توفر مترجمين لغة إشارة مساعدين لأعضاء هيئة التدريس في التعليم عن بعد.	ك	٥	٣	٤	١٤	٣٠	٤.٠٩	كبيرة	١.٢٨٣	١
	%		٨.٩	٥.٤	٧.١	٢٥.٠	٥٣.٦				
المتوسط العام											
								٣.١٨٩٩	متوسطة	٩٧٢٢٣	-

العبارات رقم (٨،٧،٤)، وتم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل بالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (٧) وهي: " **ضعف تقبلي النفسي لتدريس فئة ذوي الإعاقة السمعية من خلال نظام التعليم عن بعد.**" بالمرتبة الأخيرة من حيث موافق أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٤٣) وهي بدرجة قليلة.

٢- جاءت العبارة رقم (٨) وهي: " **افتقر لطرق اثارة دافعية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو التعلم.**" بالمرتبة العاشرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٧١) وهي بدرجة متوسطة.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية في التعليم عن بعد يحتاج إلى الكثير من التدريب والتأهيل الخاص ليكون التعليم عن بعد مناسب لهذه الفئة، وذلك بسبب صعوبة عملية التواصل بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وبين ذوي الإعاقة السمعية، وذلك لعدم قدرتهم على استخدام لغة الإشارة. فلغة الإشارة كما هو معروف تحتاج إلى تدريب وتعليم لفترة ليست بالبسيطة، وعدم تعامل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بلغة الإشارة من قبل يمنعهم من القدرة على التواصل مع ذوي الإعاقة السمعية، وهذا ما يشكل عائقاً كبيراً أمام قدرة أعضاء هيئة التدريس على تعليم هذه الفئة، كما أن عدم توفر مترجمين

يتضح في الجدول (٤-١) أن مستوى المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الأكاديميين في تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة التعليم العالي كان بمتوسط (٣.١٨٩٩)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢.٦٠ إلى ٣.٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **محايد (بدرجة متوسطة)** على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٤-١) أن أبرز فقرات المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس تتمثل في العبارات رقم (٧،٦،٥)، وتم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل بالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (١١) وهي: " **عدم توفر مترجمين لغة إشارة مساعدين لأعضاء هيئة التدريس في التعليم عن بعد.**" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٠٩)، وهي بدرجة كبيرة.

٢- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: " **ليس لدي القدرة الكافية لاستخدام لغة الإشارة.**" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٠٧)، وهي بدرجة كبيرة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٤-١) أن أقل فقرات المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس تتمثل في

أن هناك تحديات تتعلق بالأكاديميين التربويين في استخدامهم للتعليم الإلكتروني في التعليم العال، وتحديات تتعلق بالتدريب الفني للأكاديميين كما وتتفق مع نتيجة دراسة العريني (٢٠١٥) التي أشارت لوجود معوقات ذات علاقة بأعضاء هيئة التدريس في استخدام التعليم الإلكتروني .

كما وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العقيلي (٢٠٢٠) التي أشارت لوجود التحديات التي تتعلق بالمعلمين في التعليم عن بعد للطلاب الصم وضعاف السمع. **النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:** ما مستوى المعوقات المتعلقة بالتقنية من وجهة نظر الأكاديميين في تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي؟

ومختصين بلغة الإشارة في الجامعات يحول دون التواصل مع هذه الفئة، وبالإضافة لذلك يتضح أن هناك فجوة في عدم تأهيل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية على تدريس ذوي الإعاقة السمعية، وهذا عائد لعدم وجود اهتمام كافٍ من قبل الجامعات في تأهيل المعلمين في المرحلة الجامعية وإخضاعهم لدورات تدريبية للتعامل مع ذوي الإعاقة السمعية بما يخص التعليم عن بعد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعقل (٢٠١٧) التي أشارت لوجود درجة متوسطة من التقدير في درجة المام أعضاء هيئة التدريس بشكل كافٍ لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة في عملية التعليم الجامعي المدمج. كما وتتفق مع نتيجة دراسة (Islam & Slack (2015 التي أشارت إلى

جدول رقم (٤-٣): استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى المعوقات المتعلقة بالتقنية من وجهة نظر الأكاديميين في تطبيق التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العالي

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		درجة الموافقة					التكرار النسبة %	
		درجة الموافقة	قيمة المتوسط	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة		
١	١.٤٩٤	متوسطة	٢.٩٥	١١	١٥	٢	١٦	١٢	ك	نقص توفر المعلومات من قبل الجامعة والتي يحتاجها عضو هيئة التدريس حول أنظمة التعليم عن بعد.
				١٩.٦	٢٦.٨	٣.٦	٢٨.٦	٢١.٤	%	
٢	١.٣١٤	متوسطة	٢.٧٣	٧	١٠	١١	١٧	١١	ك	كثرة النوافذ التشعبية للنافذة الإلكترونية أثناء استخدام عضو هيئة التدريس لموقع الجامعة تصعب عملية التدريس عن بعد.
				١٢.٥	١٧.٩	١٩.٦	٣٠.٤	١٩.٦	%	
٣	١.٢٥٤	متوسطة	٢.٦٦	٦	١٠	٨	٢٣	٩	ك	صعوبة تعامل عضو هيئة التدريس بفاعلية مع الايقونات لإدارة الصفوف الافتراضية.
				١٠.٧	١٧.٩	١٤.٣	٤١.١	١٦.١	%	
٤	١.٢٤٤	قليلة	٢.٣٨	٥	٨	٣	٢٧	١٣	ك	ضعف مهارات استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته من قبل أعضاء هيئة التدريس.
				٨.٩	١٤.٣	٥.٤	٤٨.٢	٢٣.٢	%	
٥	١.٢٨٥	متوسطة	٣.٢	٨	٢٢	٥	١٥	٦	ك	نقص الدورات التدريبية المخصصة للتعليم عن بعد والموجه لعضو هيئة التدريس
				١٤.٣	٣٩.٣	٨.٩	٢٦.٨	١٠.٧	%	
٦	١.٢٩٩	متوسطة	٢.٦٤	٦	١١	٧	٢١	١١	ك	عدم مناسبة وقت انعقاد الصفوف الافتراضية لأعضاء هيئة التدريس.
				١٠.٧	١٩.٦	١٢.٥	٣٧.٥	١٩.٦	%	
٧	١.١٧٥	قليلة	٢.٥٤	٣	١١	١٠	٢١	١١	ك	ضعف استجابة الدعم الفني لأعضاء هيئة التدريس على مدار الساعة.
				٥.٤	١٩.٦	١٧.٩	٣٧.٥	١٩.٦	%	
٨	١.٢٩٣	متوسطة	٣.٠٤	١٠	١١	١٢	١٧	٦	ك	ضعف الجاهزية التقنية في تحويل المناهج التقليدية إلى الإلكترونية.
				١٧.٩	١٩.٦	٢١.٤	٣٠.٤	١٠.٧	%	
-	٠.٥٩٤٩٤	متوسطة	٣.١٣٢٦	المتوسط العام						

التعلم عبر الإنترنت من وجهة نظر الطلاب الصم كانت وجود فجوة تكنولوجية وافتقار المعلمين إلى المعرفة اللازمة للتعليم عبر الإنترنت. كما وتتفق مع نتيجة دراسة Islam (2015) Slack التي أشارت إلى أن هناك تحديات تتعلق بالتكنولوجيا للتعليم الإلكتروني يواجهها الأكاديميين في التعليم العالي. كما وتتفق مع نتيجة دراسة الهمص ودغمش (٢٠١٧) التي أشارت لوجود معوقات إلكترونية تواجه الطلبة الصم في توظيف التعلم الإلكتروني. كما وتتفق مع نتيجة دراسة الضالعي (٢٠١٨) التي أشارت إلى صعوبة تطبيق التعليم الإلكتروني لعدم توفر أجهزة حاسوب للطلبة وانترنت، ضعف تأهيل الفنيين وكذلك تتفق مع نتيجة دراسة القريني والحارثي (٢٠٢٠) التي أشارت لوجود تحديات تقنية تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بعد

توصيات الدراسة:

١. العمل على توفير مختصين بلغة الإشارة في الجامعات السعودية ليقوموا بترجمة محتوى المناهج الإلكترونية بلغة الإشارة ليتمكن ذوي الإعاقة السمعية من الاستفادة من المناهج.

٢. القيام بإخضاع العاملين في الجامعات السعودية لدورات تدريبية وتأهيلية للتعامل الفعال وطريقة التواصل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم ذوي الإعاقة السمعية في عملية التعليم الإلكتروني.

٣. توفير مختصين تربويين وتقنيين في الجامعات السعودية لتحويل المناهج من الطريقة التقليدية إلى مناهج الكترونية بشكل كامل، والتركيز على أن تراعي هذه المناهج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

مقترحات الدراسة:

١. دور التعليم عن بعد في استكمال الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لمرحلة التعليم العالي.

٢. أثر التعليم عن بعد في مرحلة التعليم العالي على مخرجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في سوق العمل.

٣. رضا أصحاب العمل على مخرجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم عن بعد لمرحلة التعليم العالي.

المراجع العربية :

الأمين، خيزري، وعلاء الدين، دالي. (٢٠٢١). معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة قسم التربية البدنية لمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية لجامعة المسيلة. (Doctoral dissertation) حسنين، عواطف. (٢٠١٣). تربية وتعليم الاطفال المعاقين سمعيا في القرن الواحد والعشرين. المكتبة الاكاديمية. درويش، محمود. (٢٠١٨). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

يتضح في الجدول (٤-٣) أن مستوى المعوقات المتعلقة بالتقنية من وجهة نظر الأكاديميين في تطبيق التعليم عن بعد للطلبة المعاقين سمعياً في مرحلة التعليم العالي كان بمتوسط (٣.١٣٢٦)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢.٦٠ إلى ٣.٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار محايد (بدرجة متوسطة) على أداة الدراسة. ويتضح من النتائج في الجدول (٤-٣) أن أبرز فقرات المعوقات المتعلقة بالتقنية تتمثل في العبارات رقم (٨،٥،١)، وجميعها بدرجة متوسطة، وتم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل بالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "نقص الدورات التدريبية المخصصة للتعليم عن بعد والموجه لعضو هيئة التدريس." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٢).

٢- جاءت العبارة رقم (٨) وهي: "ضعف الجاهزية التقنية في تحويل المناهج التقليدية إلى الإلكترونية." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٠٤).

ويتضح من النتائج في الجدول (٤-٣) أن أقل فقرات المعوقات المتعلقة بالتقنية تتمثل في العبارات رقم (٧،٦،٤)، وتم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل بالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "ضعف مهارات استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته من قبل أعضاء هيئة التدريس." بالمرتبة الأخيرة من حيث موافق أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢،٣٨)، وهي بدرجة قليلة.

٢- جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "ضعف استجابة الدعم الفني لأعضاء هيئة التدريس على مدار الساعة." بالمرتبة السابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢.٥٤)، وهي بدرجة قليلة.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن عملية التعليم عن بعد في المرحلة الجامعية لذوي الإعاقة السمعية تحتاج إلى الكثير من المتطلبات التقنية بما يتلاءم مع هذه الفئة، مثل تكثيف الدورات التدريبية لطاقتهم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على استخدام بعض التقنيات الخاصة لفئة ذوي الإعاقة السمعية، وكذلك السعي الجاهد لتحويل التعليم التقليدي ليصبح تعليم إلكتروني بشكل كامل، وذلك من خلال توظيف مختصين في المجال التقني والمعلوماتي تكون مهمته الأولى هي العمل على تحويل المناهج وتحديثها بما يتماشى مع التعليم عن بعد، وكذلك توفير الدورات وورش العمل التي تطرح كل ما هو جديد في عملية التعليم عن بعد والتقنيات الحديثة التي يمكن الاستفادة منها في الصفوف الافتراضية في الجامعات السعودية. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Wooten 2014) التي أشارت إلى أن عيوب

المراجع الأجنبية:

- Islam, N., Beer, M., & Slack, F. (2015). E-learning challenges faced by academics in higher education. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 102-112.
- Richardson, J. T. (2015). Academic attainment in deaf and hard-of-hearing students in distance education. *Open Learning: The Journal of Open Distance and e-Learning*, 30(2), 164-177.
- Wooten, P. (2014). A phenomenological study of online learning for deaf students in postsecondary education: A deaf perspective.

- رشيد، وشقير، واحمد، والحميد، وخليدة. (٢٠٢١). التعليم عن بعد: الماهية والاستراتيجيات. مها أبو المجد (تحرير)، التعليم عن بعد في العال العربي الواقع-التحديات-الرهانات (ص٣-١٤). المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب.
- الريس، طارق، والخرجي، منال. (٢٠١٠). واقع معوقات برامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع بدينة الرياض. مجلة كلية التربية، ٤(٣٤)، ٦١٩-٦٨٣.
- الزكري، محمد. (٢٠١٨). دور التعليم عن بعد في توسيع فرص دخول الطلبة الصم للتعليم العالي: البرامج المتاحة وجودة الخدمات المقدمة- تجربة الجامعة العربية المفتوحة. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٧)، ١٠٦-١٥.
- الضالعي، زبيدة. (٢٠١٨). معوقات استخدام التعليم الالكتروني من وجه نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١١(٣٦)، ١٥٣-١٧٣.
- عقيلي، جبريل. (٢٠٢٠). مدى ملائمة التعليم عن بعد لدى الطلاب الصم وضعاف السمع أثناء الازمات من خلال وجهة نظر معلمهم بمدينة الدمام. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (٥٤)، ٣١١-٣٣٤.
- الفراج، لولوة. (٢٠٢٠). تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية؛ الواقع والتحديات. مجلة العلوم التربوية الإنسانية، (١)، ٣٠-٤٤.
- القريطي، عبد المطلب. (٢٠١٣). ذوو الإعاقة السمعية تعريفهم وخصائصهم وتعليمهم. عالم الكتب.
- القريني، تركي والحارثي، حنان. (٢٠٢٠). طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا. مجلة العلوم التربوية، ٦(١)، ١٩-٥٢.
- ابن ماجه، أبو عبدالله. (١٤٣٠). سنن ابن ماجه. دار الرسالة العالمية.
- ابن منظور، محمد. (٧١١). لسان العرب (ط.٣)، ج.٩. دار احياء التراث العربي.
- موسى، رشاد. (٢٠٠٩). سيكولوجية المعاق سمعيا. عالم الكتب.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The Effectiveness of a Training Program in Enhancing Mathematics Teachers' Problem-Solving Performance and Its Impact on Student Performance.

فاعلية برنامج تدريبي في تحسين أداء معلمي الرياضيات في حل المسألة الرياضية وأثره على طلابهم: بحث إجرائي.

Dr. Turki Humaid Al-Sulami

General Administration of Education in Makkah Region- Kingdom of Saudi Arabia.

د. تركي بن حميد السلمي
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية.

Email: t_alsulami@hotmail.com

KEY WORDS:

Training Program, Teaching Performance, problem solving.

الكلمات المفتاحية:

برنامج تدريبي، الأداء التدريسي، حل المسألة.

ABSTRACT:

The aim of the research was to identify the effectiveness of a training program in improving the performance of mathematics teachers in solving mathematical problems, and its impact on developing the skills of solving mathematical problems among their students in Al-Bushra Al-Zaher Private Schools in Makkah Al-Mukarramah. To achieve the research objectives, the quasi-experimental approach was used according to a single-group design with two measurements before and after, applied to mathematics teachers in Al-Bushra Al-Zaher Private Schools, numbering (6) teachers, and a sample of their students, numbering (124) students. The data were collected using an observation card and a problem-solving test to measure the performance of mathematics teachers and their students in solving the problem. The research results showed that there was a statistically significant difference at the significance level (0.05) between the averages of the ranks of mathematics teachers before and after applying the training program in favor of the post-application, and there was a statistically significant difference at the significance level (0.05) between the averages of the students' scores before and after applying the training program for mathematics teachers in favor of the post-application. The researcher benefited from this by increasing his self-confidence, developing his research skills, analytical abilities, and critical ideas, and becoming convinced of the importance of this type of procedural research as a scientific method for addressing and improving teaching practices.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي في تحسين أداء معلمي الرياضيات في حل المسألة الرياضية، وأثره في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طلابهم في مدارس البشري الأهلية الزاهر بمدينة مكة المكرمة، ولتحقيق أهداف البحث استخدم المنهج شبه التجريبي وفق تصميم المجموعة الواحدة بقياسين قبلي وبعدي، طبق على معلمي الرياضيات بمدارس البشري الأهلية الزاهر وعددهم (٦) معلمين، وعينة من طلابهم وعددهم (١٢٤) طالب، وجمعت البيانات بواسطة بطاقة ملاحظة واختبار حل المسألة لقياس أداء معلمي الرياضيات وطلابهم في حل المسألة، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات معلمي الرياضيات قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب قبل تطبيق البرنامج التدريبي لمعلمي الرياضيات وبعده لصالح التطبيق البعدي. ومما استفاد منه الباحث أن زادت ثقته في نفسه ونمت مهاراته البحثية وقدراته التحليلية وأفكاره الناقدة، وقناعاته بأهمية هذا النوع من البحوث الإجرائية كأسلوب علمي في معالجة وتحسين الممارسات التدريسية.

مقدمة:

تعد الرياضيات ركيزة هامة في المنهج المدرسي؛ فهي توسع مدارك المتعلم الفكرية وتنمي قدراته الذهنية، مما يسهل عليه تعلم وفهم المواد الدراسية. ومحتوى الرياضيات المدرسي يتكون في أساسه من مفاهيم وحقائق تمثل اللبنة الأولى في البنية الرياضية، ومن خلال ربط هذه المفاهيم ببعضها تتشكل التعميمات والمبادئ الرياضية، والتي تعد أدوات يوظفها المتعلم في اكتساب المهارات الرياضية وخوارزميات الحل، وأخيرًا يكون المكون الرابع وهو حل المسائل (المشكلات) الرياضية، والتي تقع في قمة هرم البناء الرياضي.

ولحل المسائل الرياضية أهمية في تعليم الرياضيات؛ حيث أنها تمثل النتائج الأخير لعملية التعليم والتعلم، فالمعارف والمفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية، وجميع الموضوعات الدراسية الأخرى، لا تُعد هدفًا في ذاتها، وإنما هي وسائل وأدوات تساعد المتعلم على حل مشكلاته الحقيقية (النذير وآخرون، ٢٠١٢). واعتبر فينان (2006) Finan تمكن المتعلم من حل المسائل الرياضية هو الهدف الأساسي من تعليم الرياضيات؛ لأن غالبية المسائل الرياضية تمثل تطبيقات مرتبطة بحياة المتعلم، لذا علا شأن حل المسائل والمشكلات الرياضية في المحتوى الرياضي وأصبحت نقطة الارتكاز التي يدور حولها تعليم الرياضيات.

وفي هذا الشأن يميز فرج الله (٢٠١٤) بين المسألة الرياضية والتمرين (التدريب) الرياضي؛ فالتمرين هو مهمة يتطلب إجراؤه استعادة سلسلة من الخطوات المعروفة لدى المتعلم والتي كان قد تعلمها في وقت سابق، أما المسألة الرياضية فهي المهمة الأكثر تعقيدًا من التمرين إذ لا يمكن حلها بالتطبيق المباشر باستخدام واحد أو أكثر من الخوارزميات الرياضية؛ بل يحتاج حلها درجة عالية من الإبداع من طرف الشخص الذي يحلها.

وعلى ذلك فإنه ليس كل موقف رياضي يواجهه المتعلم يمثل مسألة (مشكلة) رياضية، إنما يعتمد ذلك على طبيعة الموقف وعلى المتعلم نفسه وما يمتلكه من معارف وخبرات؛ فقد يمثل موقف ما مشكلة لمتعلم ولكنه عند متعلم آخر لا يمثل مشكلة، وقد لا يمثل مشكلة عند المتعلم نفسه في وقت لاحق، فمثلاً، عندما نطرح السؤال التالي: اشترى خالد قلم رصاص بمبلغ ريالين، ودفترين كل دفتر بمبلغ ثلاث ريالات. ما المبلغ الذي دفعه خالد؟ هذا السؤال قد يمثل مشكلة لطالب في الصف الثاني الابتدائي ولكنه لا يمثل مشكلة لطالب في المرحلة المتوسطة، وقد لا يمثل مشكلة لطالب آخر في الصف الثاني، أو لا يمثل مشكلة للطالب نفسه بعد فترة من الزمن. وبالتالي فإن الحكم على موقف رياضي أنه يمثل مشكلة للمتعلم يكون وفق المعايير الثلاثة

التالية: أن يكون هناك هدف واضح ومحدد للمتعلم الذي يواجه هذا الموقف يسعى للوصول إليه، مع وجود عائق يمنعه من تحقيقه، ليبداً هذا المتعلم في التفكير في الموقف والبحث عن الحل للوصول للهدف.

وحل المشكلات (المسائل) ليس بالموضوع الجديد في العملية التعليمية؛ فالعالم جون ديوي John Dewey يربط التفكير المنتج بالطريقة العلمية المطبقة في حل المسائل، وصنف روبرت جانيني Robert Gagne التعلم في ثمانية أنماط رتبها تصاعدياً في شكل هرمي، وجعل في قمة هذا الهرم حل المشكلات، كما أن مبدأ برونر Bruner الشهير الذي يقول فيه أن المهم في عملية التعلم ليس النتيجة المكتشفة فقط، بل سلسلة العمليات المؤدية إلى هذه النتيجة، وهذا يتفق مع عملية حل المسائل، أما وليم برونل William Brunel فيؤكد على أن أحد عوامل التعلم الجيد هو إلمام المعلمين بكيفية تفكير الطلاب عندما يواجهون مواقف أو مشكلات غير مألوفة لديهم (الأمين، ٢٠٠٤).

وأصدر المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية National Council of Teachers of Mathematics وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية، حيث وضع عشرة معايير للرياضيات المدرسية تصف المعارف والمهارات ومستويات الفهم التي يجب أن يكتسبها المتعلمين من مرحلة ما قبل الروضة وحتى الصف الثاني عشر، ومن هذه المعايير حل المسألة الرياضية (NCTM, 2000).

وحل المسألة هو عملية يستخدم فيها المتعلم معلوماته السابقة، ومهاراته التي اكتسبها من أجل معالجة موقف غير عادي يواجهه، وعليه أن يعيد تنظيم ما تعلمه سابقاً ويطبقه على هذا الموقف الجديد (راشد وخشان، ٢٠٠٩). ويرى بوليا Polya أن حل المسألة عبارة عن سلوك يمارسه المتعلم للوصول إلى حل المسألة التي يواجهها ولا يوجد لديه الحل المباشر للمسألة، فهي ليست مسألة روتينية يحلها بالعمليات المباشرة، إنما تتطلب عمليات عقلية عالية يسترجع فيها ما تعلمه واكتسبه بالسابق من معارف ومهارات ليوظفه في الحل، ويستفيد منها في حل مسائل جديدة شبيهة بالمسألة الأصلية (بوليا، ١٩٤٤/١٩٦٥).

ويعتبر حل المسألة الرياضية من الموضوعات التي شغلت العاملين في مجال تدريس الرياضيات والمهتمين بها وبطرائق تدريسها، ويواجه المتعلمين صعوبة في حل المسائل الرياضية، كما أن معلمي الرياضيات يجدوا أيضاً صعوبة في إكساب طلابهم القدرة على حل المسائل الرياضية، وتعزى صعوبة ذلك إلى ما يتطلبه حلها من تحليل لعناصرها الأساسية، وإيجاد العلاقات والروابط بين تلك العناصر، وتذكر القواعد والقوانين الرياضية السابقة من أجل الخروج من ذلك بالحل المطلوب، وهذا لا يسهل تحقيقه

الحل بعد أن يكتمل وأعادوا النظر في النتيجة وتفحصوها وتمعنوا في الخطوات التي أدت بهم إلى النتيجة؛ تزداد معلوماتهم تركيزاً ويزدادون مقدرة على حل المسائل.

وتعد الخطوة الثانية عند بوليا (وضع خطة (استراتيجية) (الحل) من أصعب مراحل حل المسألة التي يواجهها المتعلم؛ فهو إذا امتلك القدرة على اختيار الاستراتيجية المناسبة لحل المسألة المعطاة، هانت عليه خطوتي الحل التالية من عملية تنفيذ الحل والتحقق من صحته، فهي مهارات يمارسها المتعلمون بصورة مستمرة من خلال خوارزميات الحل للتمارين والتطبيقات الرياضية المباشرة.

وهذا ما أكدته بوليا (١٩٤٤/١٩٦٥) من أن وضع خطة الحل (استراتيجية الحل) ليس بالأمر السهل؛ فهي حتى تتم، يستدعي المتعلم المعلومات والمهارات التي سبق اكتسبها والعمليات الذهنية والتركيز على الهدف وشيئاً من الحظ، وأما تنفيذ الخطة فأسهل إذ هو لا يتطلب إلا الصبر؛ فالخطة ترسم هيكلًا عامًا ويبقى علينا أن نضع التفاصيل في هذا الهيكل، ولذا ينبغي تفحصها واحدًا واحدًا حتى يتضح كل شيء، ولا تبقى زاوية واحدة يكمن فيها الخطأ، وعندما يدرك الطالب الخطة إدراكًا صحيحًا، يحقق نشوة الإنجاز؛ ولكن المشكلة أن ينسى الطالب الخطة، وما أسهل ما يحدث هذا إذا كانت الخطة فرضت عليه من معلمه، أما إذا توصل إليها بنفسه مع مساعدة طبيعية من المعلم وأدرك الفكرة النهائية حقًا واقتنع بها فليس من السهل أن ينساها.

واستراتيجيات حل المسألة الرياضية متعددة ومتنوعة، فقد تكون استراتيجية مناسبة لحل مسألة معينة، في حين لا تناسب حل مسألة أخرى، كما يمكن استخدام أكثر من استراتيجية لحل مسألة واحدة، وبالتالي لا يمكن الحكم بأفضلية استراتيجية معينة عن غيرها، إنما يعود ذلك لطبيعة المسألة.

ومن أشهر استراتيجيات حل المسألة التي تناولها كتاب الرياضيات المدرسي، ما يلي:

أولاً/ استراتيجية البحث عن نمط (Look for Pattern Strategy)

ويقصد بها فحص حالات خاصة معطاة في المسألة لإيجاد علاقة أو قاعدة منها تؤدي إلى حل المسألة، وتتطلب هذه الاستراتيجية امتلاك الطالب لمهارة اكتشاف النمط (عددي، هندسي، ...).

ثانيًا/ استراتيجية التخمين والتحقق (Guess & Check Strategy)

ونعني بها أن يخمن الطالب الإجابة ثم يتحقق من صحة هذا التخمين... وهكذا حتى يصل للحل، شريطة أن يكون هذا التخمين ذكيًا أي قائمًا على المنطق، لذلك فإن إتقان مهارة التقدير يعتبر من أهم متطلبات تنفيذ هذه الاستراتيجية.

إلا بعد أن يكون المعلم قد علم هذا النوع من التدريس وتمكن منه (Acosta, 2010).

ومن الطرائق والاستراتيجيات التدريسية التي تناولتها الدراسات البحثية في إكساب المتعلمين مهارات حل المسألة: السقالات التعليمية، والتعليم المتميز، والرؤوس المرفقة،... وغيرها، وما هذا إلا لأهمية حل المسألة الرياضية في تعليم الرياضيات وأثرها في تنمية قدرات الطلاب الفكرية (الحارثي والعطاب، ٢٠٢١؛ عبدالرحمن وآخرون، ٢٠٢١؛ المطيري والحربي، ٢٠٢٠).

ويعد جورج بوليا George Polya من أشهر من تناول حل المسائل في الرياضيات؛ فقد أشار أنه عند البحث عن حل المسألة يجب أن نميز بين مراحل أو خطوات أربع لحل أي مسألة، هي بمثابة مجموعة من مهارات رئيسية على المعلم أن يكسبها المتعلم حتى يتمكن من حل المسألة. وهذه المهارات وضعها بوليا في كتابه المشهور "البحث عن الحل How to Solve it"، وضمن كل مهارة مجموعة من الأسئلة والتلميحات، التي على المعلم أن يبدأ بها بصورة عامة نافعة لكل مسألة، ثم يتدرج إن لزم الأمر إلى أسئلة وتوجيهات مخصصة ولموسة في المسألة المعروضة، وهي كالتالي: (بوليا، ١٩٤٤/١٩٦٥).

١. فهم المسألة: ما المعطيات؟ ما المطلوب؟ ما الشروط؟ هل يمكن أن تتحقق الشروط؟ هل تكفي الشروط لتعيين المطلوب؟ أعد قراءة المسألة بوضوح، ارسم شكلاً وضع الرموز المناسبة عليه،...

٢. ابتكار الخطة (وضع خطة (استراتيجية) (الحل): هل رأيت المسألة من قبل؟ أو رأيتها بشكل آخر قريب؟ هل تعرف مسألة ذات صلة بمسألتك؟ انظر للمطلوب، وحاول أن تتذكر مسألة تعرفها فيها هذا المطلوب أو مطلوب يشابهه، حاول أن تحل مسألة ذات صلة بها، هل استعملت كل المعطيات؟ وكل الشروط؟ استرجع خبراتك السابقة للوصول إلى فكرة الحل، هذه مسألة ذات صلة بمسألتك وقد حلت من قبل، فهل يمكنك أن تستعملها؟...

٣. تنفيذ الخطة (خطة الحل): نفذ خطة الحل التي وضعتها، حقق كل خطوة، هل يمكنك أن ترى بوضوح أن خطواتك صحيحة؟ هل يمكن أن تثبت صحتها؟...

٤. المراجعة (التحقق من صحة الحل): هل يمكنك أن تتحقق من صحة النتيجة؟ أو الطريقة التي استخدمتها؟ راجع خطوات حلك، هل من الممكن أن توجد النتيجة بطريقة أخرى؟ استعمل النتيجة أو الطريقة في حل مسألة أخرى، هل استعملت كل المعطيات؟...

وفي هذه الخطوة الرابعة يؤكد بوليا أن كثير من الطلاب عندما يحصلون على الحل ويكتبون خطواته بوضوح، يتوقفون عند ذلك ويتطلعون إلى شيء جديد، وهم بذلك يفقدون إلى ناحية مهمة من نواحي الحل، فهم إذا راجعوا

وفي هذا الجانب بحثت دراسات في التعرف على أثر التدريس باستخدام برامج واستراتيجيات قائمة على حل المسائل والمشكلات في تحسين أداء المعلمين التدريسي وتنمية مهارات الطلاب في حل المسألة الرياضية، ومنها دراسة الصبحي (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية بوليا في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية، وأوصت بتركيز النشاطات المصاحبة لموضوعات الرياضيات على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية باستخدام استراتيجية بوليا، ودراسة النفيعي (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود أثر كبير في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب عينة الدراسة، وأوصت بتطبيق معلمي الرياضيات للاستراتيجية المقترحة وتدريبهم عليها، ودراسة الخروصي (٢٠٢١) التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على حل المشكلات في حل المسألة الرياضية لدى طلبة الصف العاشر، ودراسة فريجات (٢٠٢٣) حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة قياس أداء المعلمين لاستراتيجيات حل المشكلات الرياضية قبل البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القدرة على حل المشكلات الرياضية لصالح التطبيق البعدي، ودراسة النواصرة والصقرات (٢٠٢٣) التي بينت وجود فروق دالة إحصائية في حل المسألة الرياضية لدى عينة الدراسة التي درست باستراتيجية حل المشكلات، وأوصت بتشجيع معلمي ومعلمات الرياضيات بضرورة استخدام استراتيجية حل المشكلات.

وفي ذات الإطار، وعلى وجه الخصوص استخدم بعض المختصين في دراساتهم البحثية استراتيجية بوليا التدريسية؛ لتطوير أداء الطلبة في حل المسألة الرياضية، وهذا يستلج أهمية هذه الاستراتيجية في تدريس المسائل والمشكلات الرياضية، ومن هذه الدراسات التي تناولت استراتيجية بوليا كمتغير مستقل وبحثت أثرها في تحسين تحصيل الطلبة واتجاهاتهم وفي حل المسألة وتنمية مهارات التفكير العليا وتنمية الدافعية، دراسة: حمادنة والترعاني (٢٠١٧)، الربيع وأبو سنيينة (٢٠٢٠)، الصبحي (٢٠١٩)، عباني (٢٠٢١)، ملاحة (٢٠١٥)، النفيعي (٢٠٢٠)، والتي أظهرت جميعها تحسن في مستويات الطلبة التحصيلية واتجاهاتهم وتنمية الدافعية وفي تنمية مهاراتهم في حل المسألة الرياضية، وأوصت بضرورة تطبيقها كاستراتيجية تدريسية وتدريب معلمي الرياضيات عليها.

ثالثاً/ استراتيجية التبرير المنطقي (Logical Reasoning Strategy)

في هذه الاستراتيجية على الطالب معرفة كيف تم ربط الحقائق المعطاة في المسألة مع بعضها البعض، وإيجاد العلاقات بينها، ثم العمل بخطوات منظمة ومبررة من أجل الوصول إلى الحل.

رابعاً/ استراتيجية الحل بطريقة عكسية (Work Backward Strategy)

يكون سير الطالب في الحل بشكل عكسي وفق خطوات متتابعة بدءاً من النتيجة النهائية، فيعكس العمليات الأصلية حيث يحول الجمع إلى طرح والضرب إلى قسمة أو العكس، وهكذا حتى يصل إلى القيمة المطلوبة، وتتطلب هذه الاستراتيجية إتقان الطالب مفاهيم العمليات الحسابية وارتباطها ببعض، ومهارات إجرائها.

خامساً/ استراتيجية تكوين جدول (Make a Table Strategy)

تتم هذه الاستراتيجية عن طريق ترجمة المسألة على صورة جدول توضح فيه جميع المعطيات والعمليات الواردة في المسألة بصورة منظمة لتسهيل على الطالب الوصول لحل المسألة.

سادساً/ استراتيجية إنشاء قائمة منظمة (Organized List Strategy)

في هذه الاستراتيجية يتم وضع المعطيات والمعلومات في قائمة منظمة تتكون من عدة اختيارات.

سابعاً/ استراتيجية إنشاء رسومات (Draw a Picture Strategy)

عن طريق هذه الاستراتيجية يحول الطالب معطيات المسألة المجردة إلى أشياء شبه محسوسة قابلة للتفسير وذلك بواسطة رسومات توضيحية (مبسطة، مركبة، بيانية، شجرية، أشكال فن،...) لهذه المعطيات دون التركيز على تفاصيل الرسم، ويساعده ذلك في سرعة الوصول للإجابة.

ثامناً/ استراتيجية التمثيل (Act it Out Strategy)

تعتمد هذه الاستراتيجية على تمثيل الموقف الذي يمثل المسألة عن طريق الأشخاص، أو باستخدام النماذج المحسوسة، وهي تساعد الطلاب على تصور أمثل للمسألة، وبالتالي حلها.

تاسعاً/ استراتيجية حل مسألة أبسط (Solve a Simpler Problem).

وفيها يقوم الطالب بتحويل المسألة الأصلية إلى مسألة أبسط (باستعمال أعداد أسهل، أو باستعمال وضع مألوف أكثر، أو بتجزئة المسألة الأصلية إلى مسائل أسهل...) ومن ثم حلها لتقوده إلى حل المسألة الأصلية.

مشكلة البحث:

برزت مشكلة البحث عند الباحث من جانبين مترابطين ضعف أداء طلاب مدارس البشري الأهلية بالزاهر في حل المسألة الرياضية، وقلة اهتمام المعلمين بتدريس هذه المسائل، ورصد الباحث ذلك من خلال زيارته الصفية لمعلمي الرياضيات ومتابعة أدائهم التدريسي في موضوعات حل المسألة الرياضية، وكذلك متابعة عينات من أعمال الطلاب، وأيضاً أسئلة المناقشة التي تطرح عليهم في الحصة الدراسية، ومن خلال دراسة أسئلة اختبارات نهاية الفصل الدراسي وتحليل نتائجها، وكان هذا نتاج سنتين دراسية أشرف فيها الباحث على معلمي الرياضيات بالمدرسة، وعزز ذلك أن هذه المشكلة عامة لا تقتصر على هذه المدرسة وإن كانت بنسبة أكبر فيها؛ حيث أظهرت نتائج الدراسات التربوية ضعف ممارسات معلمي الرياضيات التدريسية في حل المسألة الرياضية، وكذلك تدني أداء الطلاب في اكتساب مهارات حل المسألة الرياضية (الأسمرى والبابطين، ٢٠٢٠؛ البلوي، ٢٠١٦؛ سلطان والشهري، ٢٠١٩؛ الشلهوب والحميد، ٢٠٢٠؛ العازمي، ٢٠١٤). وقد استخدم الباحث أساليب إشرافية متنوعة لمعالجة هذه المشكلة التي يواجهها كالمداولات الإشرافية والزيارات المتبادلة والنشرات التربوية وغيرها من الأساليب والتي لم تثمر في معالجة هذه المشكلة رغمًا أنها أحدثت بعض التحسن؛ فكان أن عزم الباحث على إجراء بحث إجرائي يقف فيه على واقع هذه المشكلة ويقدم معالجات إجرائية تسهم في تحسين ممارسات معلمي الرياضيات التدريسية في حل المسألة الرياضية وتتمى مهارات الطلاب في حل هذه المسائل.

أسئلة البحث وفروضه:

١/ ما فاعلية برنامج تدريبي في تحسين أداء معلمي الرياضيات في حل المسألة الرياضية في مدارس البشري الأهلية بالزاهر؟

٢/ هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي لمعلمي الرياضيات في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طلابهم؟

ومن السؤالين السابقين نضع الفرضين التاليين:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسطي رتب درجات معلمي الرياضيات قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده على بطاقة ملاحظة أداء المعلم.

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($0.05 < \alpha$) بين متوسطي رتب درجات الطلاب قبل تطبيق البرنامج التدريبي لمعلمي الرياضيات وبعده على اختبار حل المسألة الرياضية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين أداء معلمي الرياضيات في حل المسألة

الرياضية، ومعرفة ما إذا كان هناك أثر لهذا البرنامج التدريبي لمعلمي الرياضيات في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طلابهم.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تناوله أحد أهم موضوعات الرياضيات المدرسية (حل المسألة الرياضية)، ذات الأثر في صقل شخصية المتعلم بما يحسن تحصيله الدراسي، ويجعله واعياً بواقع مجتمعه والتكيف معه وحل مشكلاته، وقد يستفيد معلمي الرياضيات من الحقيبة التدريبية وما تضمنته من مواد وأنشطة تعليمية في سياقات واقعية، في تطوير ممارساتهم التدريسية في حل المسائل الرياضية، مما ينعكس بدوره على طلابهم.

حدود البحث:

اقتصر البحث على أنشطة المسائل الرياضية، وبناء برنامج تدريبي في تدريس حل المسألة الرياضية، يستهدف معلمي الرياضيات في مدارس البشري الأهلية بالزاهر بمدينة مكة المكرمة؛ لمعرفة أثره في تحسين أدائهم التدريسي وأداء طلابهم في حل المسألة الرياضية، والذي نفذ خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

مصطلحات البحث:

حل المسألة الرياضية:

يعرفها الباحث بأنها استخدام معلمي الرياضيات وطلابهم خطوات (مهارات) بوليا الأربع (فهم المسألة، وضع خطة الحل، تنفيذ خطة الحل، التحقق من صحل الحل) في حل أنشطة المسائل الرياضية، ويقاس أداء المعلم وطلابه في حل المسألة الرياضية بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في بطاقة ملاحظة أداء المعلم في حل المسألة الرياضية والدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار حل المسألة.

الخطة الإجرائية للبحث:

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج شبه التجريبي للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين أداء معلمي الرياضيات في حل المسألة الرياضية في مدارس البشري الأهلية بالزاهر، وأثره في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طلابهم، وطبق أسلوب تصميم المجموعة الواحدة بالقياسين القبلي والبعدي، كالتالي:

جدول (١): تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي

مجموع/عينة البحث	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
مجموعة المعلمين	بطاقة ملاحظة الأداء	البرنامج التدريبي	بطاقة ملاحظة الأداء
مجموعات من الطلاب	اختبار حل المسألة	للمعلمين	اختبار حل المسألة

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من المعلمين الذين يدرسون مادة الرياضيات بمدارس البشري الأهلية بالزاهر في مراحلها الدراسية الثلاث وعددهم (٦) معلمين، في حين أن مجتمع

البحث من الطلاب يمثل جميع طلاب مدارس البشري الأهلية بالزاهر من الصف الرابع الابتدائي وحتى الصف الثالث الثانوي، وقد تم اختيار فصل دراسي واحد عند كل معلم بالطريقة العشوائية ليمثل عينة البحث، وتوضيحها كما يلي:

جدول (٢): توزيع عينتي البحث

الصف	عدد الطلاب	عدد المعلمين
الخامس الابتدائي	١٦	١
الثالث المتوسط	١٦	١
الأول الثانوي (١)	٢٦	٢
الأول الثانوي (٢)	٢٤	
الثاني الثانوي	٢٢	١
الثالث الثانوي	٢٠	١
المجموع	١٢٤ طالب	٦ معلمين

البرنامج التدريبي:

استخدم الباحث حقيبة تدريبية من إعداده في تدريس حل المسائل الرياضية ومعتمدة من إدارة التدريب التربوي بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، وأجرى عليها بعض التعديلات بما يتوافق مع أهداف وطبيعة البحث. وتم تدريب معلمي الرياضيات عينة البحث عليها بواقع (١٥) ساعة تدريبية شملت جزئي الحقيبة النظري والعملية.

أدوات البحث:

استخدم الباحث أداتين هما: بطاقة ملاحظة واختبار حل المسألة لقياس أداء معلمي الرياضيات وطلابهم في حل المسألة الرياضية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده، وأعدهما بالرجوع إلى بعض الدراسات السابقة والمراجع التربوية والعلمية ذات العلاقة بموضوع البحث كدراسة: الأسمرى والبابطين (٢٠٢٠)، البلوي (٢٠١٦)، سلطان والشهري (٢٠١٩)، الشلهوب والحميد (٢٠٢٠)، العازمي (٢٠١٤)، فريجات (٢٠٢٣)، وكتاب الطالب، وتم التحقق من صدق الأداتين بعرضهما على مجموعة من المختصين في مجال تدريس الرياضيات من معلمين ومشرفين تربويين

وبعض أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس، وأجريت التعديلات في ضوء آرائهم وملاحظاتهم، وللتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة طبقت على عينة من معلمي الرياضيات من خارج المدرسة وبمساعدة ملاحظ متعاون، ومن ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر Coper وكانت نسبة الاتفاق (٨٨٪) وهي نسبة عالية يؤخذ بها، أما اختبار حل المسألة فطبقة الباحث على عينات عشوائية من الطلاب خارج عينات البحث وبطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson، وأعطت النتائج ارتباط عالي تراوح بين (٩٠٪ - ٩٣٪)، وبهذا اعتمد الباحث تطبيق الأداتين.

وتكون الاختبار للعينات المستهدفة من (١٤) فقرة من أسئلة الاختيار من متعدد والأسئلة المقالية، وصحح الاختبار بدرجة كلية (١٤) درجة، أما بطاقة الملاحظة فقسمت إلى أربع مجالات هي خطوات بوليا لحل المسألة (مهارات حل المسألة): فهم المسألة، وضع خطة الحل، تنفيذ خطة الحل، التحقق من صحة الحل، يقابلها (١٦) مؤشر، لكل مهارة (٤) مؤشرات وبتدرج خماسي، كالتالي:

جدول (٣): مستويات الأداء في بطاقة الملاحظة

المستوى	طول الفترة	الدرجة
منخفض جداً	١ - ١,٨	١
منخفض	١,٨ - ٢,٦	٢
متوسط	٢,٦ - ٣,٤	٣
عالي	٣,٤ - ٤,٢	٤
عالي جداً	٤,٢ - ٥	٥

إجراءات تطبيق البحث:

- ١- بدأ تطبيق البحث مع بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.
- ٢- تم زيارة كل معلم زيارتين صفية وأخذ متوسط نتائجها ورصد كقياس قبلي لأداء المعلم على بطاقة الملاحظة الصفية.
- ٣- نفذ الاختبار القبلي لمجموعات الطلاب عينة البحث.
- ٤- عقد البرنامج التدريبي لمعلمي الرياضيات في مركز مصادر التعلم بالمدرسة.
- ٥- بعد أسبوعين من انتهاء البرنامج التدريبي نفذ القياس البعدي لأداء المعلم على بطاقة الملاحظ بواقع زيارتين صفية لكل معلم وأخذ متوسط نتائجهما.
- ٦- بعد شهر من انتهاء البرنامج التدريبي نفذ الاختبار البعدي لمجموعات الطلاب عينة البحث.
- ٧- تم التحقق من اعتدالية توزيع درجات الطلاب عينة البحث بعد التطبيق البعدي، باستخدام اختبار شابيرو-ويلك Shapiro-Wilk والتي أظهرت قيم الاختبار في جميع مجموعات الطلاب عينة البحث عدم دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥)، وهذا يدل على أن درجات الطلاب في اختبار حل المسألة تتبع التوزيع الطبيعي؛ وهذا يتيح استخدام الاختبارات المعلمية، وعليه استخدم الباحث اختبار (ت)

للعينات المترابطة لاختبار صحة الفرضية الثانية. استخدام الاختبارات المعلمية، وعليه استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المترابطة لاختبار صحة الفرضية الثانية.

المعالجات الإحصائية:

لتحليل نتائج البحث استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبارات لعينتين مترابطتين، اختبار ويلكوكسون، اختبار شابيرو-ويلك، معادلة كوبر، معامل ارتباط بيرسون، وذلك باستخدام برنامج (SPSS).

نتائج البحث:

الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول: ما فاعلية برنامج تدريبي في تحسين أداء معلمي الرياضيات في حل المسألة الرياضية في مدارس البشري الأهلية بالزاهر؟ تم التحقق من الفرضية التالية:

(لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى $\alpha < 0.05$) بين متوسطي رتب درجات معلمي الرياضيات قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده على بطاقة ملاحظة أداء المعلم باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤): نتائج اختبار ويلكوكسون لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات معلمي الرياضيات

مهارات حل المسألة	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
فهم المسألة	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥	٢,٠٢٣	٠,٠٥
	الرتب السالبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	١	-	-		
وضع خطة الحل	الرتب الموجبة	٥	٤	٢٠	٢,٠١٤	٠,٠٥
	الرتب السالبة	١	١	١		
	الرتب المتساوية	٠	-	-		
تنفيذ خطة الحل	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥	٢,٠٣٢	٠,٠٥
	الرتب السالبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	١	-	-		
التحقق من صحة الحل	الرتب الموجبة	٥	٤	٢٠	١,٩٩٢	٠,٠٥
	الرتب السالبة	١	١	١		
	الرتب المتساوية	٠	٠	٠		
مهارات حل المسألة ككل	الرتب الموجبة	٦	٣,٥	٢١	٢,٢٠١	٠,٠٥
	الرتب السالبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	٠	-	-		

المسألة التي تمثل الخطوة الثانية عند بوليا (خطوة وضع استراتيجية (خطة) الحل)، وكانت تمثل هذه الخطوة صعوبة لدى الطلاب في حل المسألة بحسب نتائج بعض الدراسات والبحوث العلمية؛ فحدد البرنامج أشهر هذه الاستراتيجيات وعرف كل منها وكيف يمكن تدريسها ومتى تكون هي الأنسب لاختيارها كخطة للحل مع تقديم أمثلة في سياقات واقعية، كما أن رغبة المعلمين ساعدت في تحقيق هذا التحسن؛ حيث أبدوا حاجتهم لبرنامج تدريبي في حل المسألة الرياضية أثناء المداولات واللقاءات التي كان يعقدها الباحث معهم، وكذلك العدد المحدود للمعلمين (٦ معلمين) ساعد الباحث في تطبيق أساليب تدريبية متنوعة أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي، كالتدريب الفردي أو من خلال الأقران أو بالتدريب المصغر وكذلك حلقات النقاش وورش العمل.

الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني: هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي لمعلمي الرياضيات في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طلابهم؟ تم اختبار الفرضية التالية: (لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب قبل تطبيق البرنامج التدريبي لمعلمي الرياضيات وبعده على اختبار حل المسألة (الرياضية) باستخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥): نتائج اختبار (ت) لإيجاد متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي على اختبار حل المسألة

الصفوف الدراسية	تطبيق اختبار حل المسألة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الصف الخامس	قبل البرنامج التدريبي	١٦	٦,٣٨	١,٨٨	١٥	٤,٩٢٦	٠,٠٥
	بعد البرنامج التدريبي		٩,٢٥	٢,٤٠			
الصف الثالث المتوسط	قبل البرنامج التدريبي	١٦	٥,٧٨	٢,١٤	١٥	٢,٦٦٧	٠,٠٥
	بعد البرنامج التدريبي		٨,٢٢	٢,٦٠			
الصف الأول الثانوي (١)	قبل البرنامج التدريبي	٢٦	٣,٥٦	١,٢٨	٢٥	٣,٤٩٤	٠,٠٥
	بعد البرنامج التدريبي		٤,٩٢	١,٦٠			
الصف الأول الثانوي (٢)	قبل البرنامج التدريبي	٢٤	٣,٢١	١,٨٩	٢٣	٣,٩٢٩	٠,٠٥
	بعد البرنامج التدريبي		٤,٨٨	١,٦٨			
الصف الثاني الثانوي	قبل البرنامج التدريبي	٢٢	٤,٠٩	١,٣٤	٢١	٣,٧٢٣	٠,٠٥
	بعد البرنامج التدريبي		٦,١٤	٢,٣٣			
الصف الثالث الثانوي	قبل البرنامج التدريبي	٢٠	٤,١٠	١,٢٩	١٩	٢,١٩٧	٠,٠٥
	بعد البرنامج التدريبي		٥,٢٠	١,٥٧			

دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب قبل تطبيق البرنامج التدريبي لمعلمي الرياضيات وبعده على اختبار حل المسألة ولصالح التطبيق البعدي؛ وهذا يعني أن البرنامج التدريبي الذي درب عليه معلمي الرياضيات بمدارس البشري الأهلية بالزاهر كان له أثر إيجابي في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طلابهم.

نلاحظ من الجدول أن جميع قيم اختبار ويلكوسون (Z) دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ولجميع مهارات حل المسألة كل على حدة وعلى مهارات حل المسألة ككل، وهذا يقود إلى رفض الفرضية الصفرية " لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسطي رتب درجات معلمي الرياضيات قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده على بطاقة ملاحظة أداء المعلم" وقبول الفرضية البديلة؛ أي أنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسطي رتب درجات معلمي الرياضيات قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده على بطاقة ملاحظة أداء المعلم ولصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين أداء معلمي الرياضيات في حل المسألة الرياضية في مدارس البشري الأهلية بالزاهر.

وبعزو الباحث هذه النتيجة إلى محتوى البرنامج التدريبي والذي كان مزيجًا بين الجانب النظري في حل المسألة الرياضية والتطبيقات العملية، كما حدد البرنامج أساليب التهيئة المناسبة والوسائل التعليمية المعينة في تدريس حل المسألة الرياضية وأدوات تقويم أداء الطلاب في حل هذه المسائل، بالإضافة إلى أن البرنامج التدريبي اعتمد خطوات بوليا في حل المسألة الرياضية التي يتعلمها الطلاب في منهج الرياضيات المدرسي؛ وهي خطوات منظمة تسير وفق ترتيب منطقي يقود إلى حل المسألة، وكذلك ركز البرنامج على إعطاء تفصيلات دقيقة حول استراتيجيات حل

يتضح من جدول (٥) أن قيمة (ت) لجميع مجموعات الطلاب عينة البحث دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يقود إلى رفض الفرضية الصفرية "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب قبل تطبيق البرنامج التدريبي لمعلمي الرياضيات وبعده على اختبار حل المسألة الرياضية" وقبول الفرضية البديلة؛ أي أنه يوجد فرق

الباحث يطرق البحث الإجرائي بوصفه بحث ميداني عملي يساهم في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين. تلا ذلك اتجه الباحث إلى إجراء تعديلات على حقيبة تدريبية سبق وأن أعدها، وراجعها مشرفي الرياضيات وبعضاً من المعلمين، ثم حكمتها إدارة التدريب التربوي واعتمدتها كحقيبة تدريبية. وهذه التعديلات التي أجراها الباحث على الحقيبة كانت حول التقليل من الجانب النظري بحيث يكون في أساسيات معرفة حل المسألة الرياضية: المفاهيم المرتبطة بحل المسألة، وخطوات بوليا في حل المسألة الرياضية، واستراتيجيات حل المسألة، مع التركيز على الأنشطة التطبيقية في سياقات من واقع الحياة.

لقد كان الهاجس عند الباحث هو الملل الذي قد يحدث عند المعلمين عند تنفيذ البرنامج التدريبي؛ فسعى الباحث إلى التنوع في أساليب التدريب (حلقات النقاش، ورش العمل، استراتيجية فكر زواج شارك، التدريبات المصغرة... وغيرها من الأساليب المشوقة التي تستثيرهم)، وطرح مسائل بعضها على صورة ألغاز والأخرى تتحدى قدرات المعلمين، والتأكيد على الالتزام بالسير في الحل وفق خطوات بوليا الأربع خطوة بخطوة؛ فتتولد لديهم الفعالة بأهميتها في الوصول لحل المسألة، حيث كان هذا من الأمور التي يتجاهلها المعلمون في حل المسائل الرياضية؛ وبالفعل هذا ما شاهده الباحث من معلمي الرياضيات بالمدرسة أثناء تدريس المسائل الرياضية من التشديد بالالتزام بخطوات بوليا وكتابتها.

كما تم تنبيه المعلمين أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي بعدم الاستعجال في رؤية تحسن النتائج مباشرة؛ فحل المسألة من مهارات التفكير العليا والتي تعد مهارة مركبة يتطلب اكتسابها تعلم مهاراتها الفرعية وتنميتها، كمهارة التنظيم والترتيب ومهارة التحليل ومهارة التخطيط ومهارة التقييم؛ إنما المؤكد أن التحسن المتدرج سيتم ملاحظته من وحدة دراسية إلى أخرى.

ومع ذلك فقد كان هناك تحسن إيجابي لمسه الباحث أثناء المشاهدات الصفية، حيث يقوم المعلمون بإعطاء تهيئة مناسبة قبل الشروع في حل المسائل الرياضية، مع شرح استراتيجية الحل: ماذا تعني؟ وكيف يستطيع الطلاب اختيار الاستراتيجية المناسبة للحل؟ كما استعمل المعلمون أسلوب تعليم المهارة بالتجزئة؛ فيطرح المعلم مسائل يطلب فيها من الطلاب تنفيذ الخطوة الأولى فقط (فهم المسألة)، وفي مسائل تالية الخطوتين الأولى والثانية فقط (فهم المسألة ووضع خطة الحل)، وهكذا ... عملية تدرج بنائي في اكتساب مهارات حل المسألة.

ولا ننسى أنه كانت هناك بعض الصعوبات التي واجهت معلمي الرياضيات في تجويد أداء الطلاب في حل المسألة، ومن أهمها ضعف خبرات الطلاب السابقة التي

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى تركيز البرنامج التدريبي على تفعيل دور الطالب في حل المسائل الرياضية، والاعتناء بالجوانب التطبيقية من خلال مسائل حياتية واقعية متنوعة تبرز أهمية تعلم مادة الرياضيات وأثرها في الحياة المجتمعية وارتباطها بالمواد الدراسية الأخرى، حيث وظف معلمي الرياضيات ذلك في تدريس حل المسائل الرياضية فيما بعد تنفيذ البرنامج التدريبي، أضف إلى ذلك مراعاة المعلمين التدرج في عرض المسائل الرياضية مع طلابهم وحلها بتسلسل منظم مترابط وفق خطوات بوليا، مع إعطاء الطلاب فرص كافية يمارسوا فيه حل المسائل الرياضية بصورة فردية أو من خلال مجموعات العمل.

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث باستخدام خطوات بوليا كاستراتيجية تدريسية في حل المسائل الرياضية لكافة المراحل الدراسية؛ لما تتميز به من تدرج منطقي في حل المسألة الرياضية خطوة بخطوة، وما تتضمنه كل خطوة من مجموعة من المهارات والأسئلة التي تجعل المسألة أكثر وضوحاً في ذهن المتعلم، ويصبح لديه القدرة على حلها. ويقترح الباحث الاستفادة من الحقيبة التدريبية في بناء استراتيجية تعليمية في حل المسائل والمشكلات ودراسة أثر تطبيقها في تنمية مهارات حل المشكلة لدى الطلاب.

تأملات الباحث:

لقد كان ضعف أداء كثير من المعلمين في حل المسائل الرياضية مشكلة مؤثرة للباحث في عمله كمشرف تربوي والذي انعكس بدوره على طلابهم؛ فأصبحت أفاق الطلاب الفكرية ضيقة في مجال الرياضيات واقتصرت على الجوانب المعرفية والعمليات الرياضية الروتينية، وهذا سيكون أثره سلباً على الطلاب في دراستهم لمادة الرياضيات وممتداً إلى فروع المعرفة المختلفة بل والحياة المجتمعية؛ حيث أن المسائل الرياضية في جلها عبارة عن مواقف من واقع الحياة يتم توظيف المعارف والمهارات الرياضية في حلها من خلال منهج الرياضيات المدرسي، كما أن حل المسائل يكسب الطلاب العديد من المهارات العقلية، ويعزز لديهم التفكير الإبداعي والناقد والقدرة على اتخاذ القرار، ويساعدهم في تحمل المسؤولية ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم.

وبعد مراجعة وتقييم ذاتي قام بها الباحث لأدائه الإشرافي في جانب حل المسائل الرياضية، وفي ضوء محدودية جدوى بعض الأساليب الإشرافية التي استخدمها الباحث في إحداث تطوير في أداء معلمي الرياضيات - ممن يشرف عليهم- في حل المسائل الرياضية، وحيث أن معلمي الرياضيات في المدرسة المستهدفة بالبحث لديهم تدني في أدائهم التدريسي في حل المسائل الرياضية؛ كل هذا جعل

الربيع، هديل صلاح؛ أبو سنيّة، عودة عبدالجواد. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية حل المسألة الرياضية في التحصيل والدافعية نحو مبحث الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز للّقومي للبحوث غزة، ٤(٢)، ٧٥-٨٩. سلطان، تهاني عبدالله؛ الشهري، ظافر فراج. (٢٠١٩). برنامج علاجي لصعوبات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٢(٦)، ١٣٨-١٥٦.

الشلهوب، سمر عبدالعزيز؛ الحميد، مدى سعد. (٢٠٢٠). استراتيجيات حل المسألة الرياضية وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي. جمعية الثقافة من أجل التنمية، س ٢٠، ١٥٨ع، ٢٢٩-٢٧٠. الصبحي، عفاف عثمان. (٢٠١٩، مارس ٢٦-٢٨). فاعلية استخدام استراتيجية بوليا لحل المشكلة الرياضية في تنمية التحصيل في حل المسائل اللفظية في العلوم والرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة ينبع [عرض ملخص ورقة عمل]. المؤتمر السادس لتعليم وتعلم الرياضيات: مستقبل تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة والتنافسية الدولية، الجمعية السعودية للعلوم الرياضية (جسر)، جامعة الملك سعود.

العازمي، تركي معتق. (٢٠١٤). واقع تدريس استراتيجيات حل المسألة الرياضية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمدينة حائل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية. عياني، مليكة. (٢٠٢١). فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية بوليا لحل المشكلات الرياضية في تنمية التفكير الإبداعي: دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة ورقلة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

عبدالرحمن، لما محمد؛ فرغلي، حمدي محمد؛ بشاي، زكريا جابر. (٢٠٢١). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتميز في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة التربوية لتعليم الكبار، جامعة أسيوط، ٣(٢)، ٥٣-٨٩.

فرج الله، عبدالكريم موسى. (٢٠١٤). أساليب تدريس الرياضيات. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. فريجات، عبدالكامل. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين قائم على استراتيجيات حل المشكلات في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، ٧(٢)، ١٤٤-١٦٨.

المطيري، عبدالرحمن فرج؛ الحربي، عبيد مزعل. (٢٠٢٠، ديسمبر ٥-٧). فاعلية استراتيجية الرؤوس

يتطلبها موضوع الدرس؛ فاضطر المعلمون إلى تخصيص جزء من الحصة قد يطول أحياناً في معالجة ضعف هذه الخبرات، أضف لذلك أن المسألة الواحدة قد تأخذ بعض الوقت والذي يكون على حساب كمية المسائل المعطاة للطلاب، وقد تقبل المعلمون هذا الأمر في مقابل جودة الأداء بالممارسة المركزة، وهذا يجعل الطلاب لديهم القدرة على حل مسائل أخرى وإن اختلفت أفكارها، وعوض المعلمون قلة المسائل الصفية، بتكليف الطلاب بحل بعض من مسائل الكتاب المدرسي أو من خلال منصة مدرستي واعتبارها مهام أدائية.

المراجع:

الأسمرى، زايد سعيد؛ البايطين، إبراهيم عبد الوهاب. (٢٠٢٠). الصعوبات التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض في حل المسألة الرياضية وأسبابها من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، ٤(٣٩)، ٩٥-١١٦.

الأمين، إسماعيل محمد. (٢٠٠٤). طرق تدريس الرياضيات: نظريات وتطبيقات (ط٢). دار الفكر العربي. البلوي، عايد علي. (٢٠١٦). مستوى صعوبة خطوات استراتيجية حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ١٩ع، ٨١-١٠٠.

بوليا، جورج. (١٩٦٥). البحث عن الحل (أحمد سليم سعيدان/ مترجم) (ط٢). دار مكتبة الحياة. (نشر العمل الأصلي في ١٩٤٤).

الحارثي، فاطمة سعد؛ العطاب، نادية محمد. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني متوسط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ١٢٩ع، ١٩٥-٢٥٣.

حمادنة، مؤنس أديب؛ الترغاني، إيمان. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية بوليا في تدريس المسألة الرياضية اللفظية في مقدرة طلبة الصف الثامن الأساسي على حلها في مدارس البادية الشمالية الشرقية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق، ١٥(٢)، ١٤٠-١٦٧.

الخروصي، أحمد محمد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على حل المشكلات في حل المسألة الرياضية والتفكير التباعدي لدى طلبة الصف العاشر في ضوء تباين مفهوم الذات الرياضي لديهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.

راشد، محمد إبراهيم؛ خشان، خالد حلمي. (٢٠٠٩). مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها للصفوف الرئيسية. الجنادرية للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Acosta, T. (2010). Making mathematics word problems reliable measure of student mathematics abilities. Journal of mathematics education, 3(1), 15-26
- Finan, M. (2006). A first Course in mathematical concept for elementary school teachers: Theory, problem and solution. Arkansas Tech University, USA.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Principles and standards for school mathematics. National Council of Teachers of Mathematics Press.

- المرفقة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط [عرض ملخص رسالة]. المؤتمر السابع لتعليم وتعلم الرياضيات: أبحاث تعليم الرياضيات التأثير والتطبيق والممارسة، الجمعية السعودية للعلوم الرياضية (جسر)، جامعة الملك سعود
- ملاحة، رقية حسين. (٢٠١٥). أثر استراتيجيات بوليا في حل المسألة الرياضية على مقدرة طلبة الصف الخامس في مدارس وكالة الغوث التابعة لمنطقة نابلس التعليمية على الحل واتجاهاتهم نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- النذير، محمد عبدالله؛ خشان، خالد حلمي؛ السلولي، مسفر سعود. (٢٠١٢). استراتيجيات فاعلة في حل المشكلات الرياضية (تطبيقات على مرحلة التعليم الأساس). مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.
- النفيعي، ضواي شبيب. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجيات مقترحة في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٣(٦)، ٢٧٧-٣٠٠.
- النواصرة، أحمد دوجان؛ الصقرات، خلف علي. (٢٠٢٣). أثر استخدام استراتيجيات "PQ4R" وحل المشكلات على حل المسألة الرياضية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٤، ج١، ١٧٥-٢٠٨.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The effect of an educational-training program using technological innovations on some physical, skill and physiological variables for junior female kung fu.

Prof. Lamia Muhammad Ibrahim⁽¹⁾

Professor of Curriculum , Department of Curriculum and Teaching Methods of Physical Education, Faculty of Physical Education for Girls - Helwan University- EGYPT.

Dr.Abeer Saeed Muhammad⁽²⁾

Doctor teacher in the Department of Sparring Training and Individual Sports, Faculty of Physical Education for Girls - Helwan University- EGYPT.

Dr. Istiklal Abdel Wahab Al-Raqam⁽³⁾

Senior instructor for physical education at the Ministry of Education in the State of Kuwait and head of the Women's Committee of the Kuwaiti Volleyball Federation.

تأثير برنامج تعليمي - تدريبي باستخدام المستحدثات التكنولوجية على بعض المتغيرات البدنية والمهارية والفسولوجية لناشئات الكونغ فو.

أ.د. لمياء محمد إبراهيم^(١)

أستاذ المناهج بقسم المناهج وطرق تدريس التربية الرياضية بكلية التربية الرياضية للبنات - جامعة حلوان- جمهورية مصر العربية.

م.د. عبير سعيد محمد^(٢)

مدرس دكتور بقسم تدريب المنازل والرياضات الفردية بكلية التربية الرياضية للبنات - جامعة حلوان - جمهورية مصر العربية.

د. إستقلال عبد الوهاب الرقم^(٣)

موجهة أولى للتربية البدنية بوزارة التربية بدولة الكويت ورئيسة اللجنة النسائية بالاتحاد الكويتي للكرة الطائرة - دولة الكويت.

Abeer.Said.Mohamed@pef.helwan.edu.eg

KEY WORDS:

Technological innovations, physical, skill-based, and physiological variables, young female Wushu athletes

الكلمات المفتاحية:

المستحدثات التكنولوجية - المتغيرات البدنية والمهارية والفسولوجية. ناشئات الكونغ فو.

ABSTRACT:

The research aims to identify the impact of using technological innovations on certain physical, skill-based, and physiological variables for young female Wushu (Kung Fu) athletes through designing an educational-training program utilizing infographic technology and virtual reality (Box VR) technology. The researchers employed the experimental method using two experimental groups. The study was conducted at Tala'ea El-Gaish Club in Cairo during the 2024/2025 training season. The research sample was intentionally selected, comprising a total of 30 young female Kung Fu athletes, evenly distributed into three groups: 10 athletes subjected to infographic technology, 10 athletes subjected to virtual reality technology (Box VR), and 10 athletes in a control group.

The main findings revealed a positive impact of the proposed educational-training program using infographic and virtual reality (Box VR) technologies on certain physical, skill-based, and physiological variables for young female Wushu athletes. Additionally, the results showed the superiority of the experimental group (1) utilizing virtual reality technology over the experimental group (2) utilizing infographic technology in improving the studied physical, skill-based, and physiological variables. The researchers recommend using multimedia systems to teach and train various practical aspects of skills to avoid the limitations of traditional teaching and training methods. They emphasize the use of technological innovations, especially virtual reality technology, and the need to establish specialized laboratories for technological innovations within the practical departments of faculties of physical education to benefit the external community and players during practical application of motor skills

مستخلص البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على تأثير استخدام المستحدثات التكنولوجية على بعض المتغيرات البدنية والمهارية والفسولوجية لناشئات الكونغ فو وذلك من خلال تصميم برنامج تعليمي - تدريبي باستخدام تقنية الإنفو جرافيك وتقنية الواقع الافتراضي box VR لناشئات الكونغ فو واستخدمت الباحثات المنهج التجريبي باستخدام مجموعتين تجريبيتين ، وتم إجراء الدراسة بنادي طلائع الجيش بالقاهرة للموسم التدريبي (٢٠٢٤ / ٢٠٢٥) ، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية وبلغ حجم العينة الكلية (٣٠) من ناشئات الكونغ فو موزعين بالتساوي (١٠) ناشئات يطبق عليهم تقنية الإنفو جرافيك ، (١٠) ناشئات يطبق عليهم تقنية الواقع الافتراضي box VR و (١٠) مجموعة ضابطة وجاءت أهم النتائج التي تم التوصل إليها التأثير الإيجابي للبرنامج التعليمي التدريبي المقترح باستخدام تقنية الإنفو جرافيك وتقنية الواقع الافتراضي box VR على مستوى بعض المتغيرات البدنية والمهارية والفسولوجية لناشئات الكونغ فو تفوق المجموعة التجريبية (١) المستخدمة تقنية الواقع الافتراضي في المستوى المهاري على المجموعة التجريبية (٢) المستخدمة لتقنية الإنفو جرافيك في مستوى بعض المتغيرات البدنية والمهارية والفسولوجية قيد البحث ويوصي الباحثات باستخدام منظومة الوسائط المتعددة في تعليم وتدريب مختلف جوانب التدريب العملي للمهارات وذلك لتفادي بنود الطرق التقليدية في التعليم والتدريب بواسطة المستحدثات التكنولوجية باستخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي و ضرورة انشاء معامل خاصة بالمستحدثات التكنولوجية داخل الأقسام العملية بكليات التربية الرياضية لاستفادة المجتمع الخارجي من اللاعبين أثناء التطبيق العملي للمهارات الحركية.

المقدمة ومشكلة البحث:

يشهد العالم المعاصر اليوم ثورة هائلة من التقدم العلمي والتقني السريع أدت الي تغيرات جذرية في انماط الحياة واساليبها مما ادي الي توالد انظمه علمية وتكنولوجية دفعت خبراء التربية للبحث عن افكار جديدة لكي يستثمر معطيات هذا العصر وتقنياته، لذا فان التطور مستمر لا ينتهي في عالم التكنولوجيا التي فتحت افاقا جديده في مجال التعليم لما في ذلك من اهمية في تقدم الامم وتطورها ومواكبة هذا التطور في واقع التعليم تعكس الاستفادة بعد ذلك علي المجتمع , حيث اصبح للتكنولوجيا دورا فعالا في العملية التعليمية وفي تطوير المواقف التدريسية، حيث طورت الادوات والمواد والأجهزة التكنولوجية التي تساهم في تسهيل العملية التعليمية والتدريبية , ظهرت علي الساحة تقنية حديثة تعرف بتكنولوجيا الواقع الافتراضي التي تستخدم في مجالات عديدة، ودخلت هذه التكنولوجيا مجال التعليم والتدريب بشكل واسع السنوات الماضية , التي قد تسهم في اصال المادة العلمية للمتعلم والمتدرب بصورتها الحقيقية لتساعده علي فهم العمليات الحيوية في جسمه وحول عالمه وتفسر له ظواهر الطبيعية وتسهل له تصور المفاهيم العلمية بصورتها الحقيقية . (١٣)

وقد تأثرت العملية التعليمية والتدريبية بتحديات مجتمع المعلومات والتقدم المطرد في التكنولوجيا الرقمية وانتشار بيانات التعلم الافتراضية، كل هذه العوامل اثرت في عمليتي التعليم والتعلم حيث ظهرت تقنية الانفوجرافيك وتصميماته المتنوعة في محاولة

لأضافه شكل مرئي جديد لتجميع وعرض المعلومات او نقل البيانات في صورة جذابة الي المتعلم. (١٨)

أن تصميمات الانفوجرافيك مهمة جدا حيث انها تعمل على اسلوب التعليم، وتساعد تقنية الانفوجرافيك على شرح وايضاح المهارات المعقدة بشكل مبسط لجعل عملية لتدريب في صورة جذابة، لذا فان هذه التقنية تخدم العملية التعليمية والتدريبية ويمكن دمجها حيث يعد الانفوجرافيك التعليمي أحد المستحدثات التكنولوجية. (٩)

التي تقدم التمثيل المرئي للمهارات مما ييسر عملية التعلم حيث يعد الانفوجرافيك اداه لبناء المعرفة، حيث انه في ظل التطورات والمستحدثات الهائلة للتكنولوجيا كان لا بد من استخدام أحدث الاساليب والتقنيات العلمية لمحاولة الارتقاء بالمستوي المهاري الي المستوي الامثل في الاداء وتصحيح الاخطاء الفنية. (١)

مما يؤثر على نتائج الناشئات خاصة في رياضة الكونغ فو للاعبات الساندا، لذا فضل الباحثات استخدام الهواتف الذكية لما لها من تطور كبير في الحصول على المعرفة ومن ثم نقلها كما انها توفر البقاء على اتصال دائم من خلال وحدات التخزين وقواعد البيانات والمعلومات ويعتبر التعلم هنا يتم

بمجموعة من المميزات التي تجعله تجربة مختلفة من خلال من يوفره من بيئة غنية بالأدوات والمستحدثات التكنولوجية. (١٧)

ومن هنا جاءت فكرة " استخدام برنامج تعليمي- تدريبي باستخدام المستحدثات التكنولوجية على بعض المتغيرات البدنية والمهارية والفسولوجية لناشئات الكونغ فو "

هدف البحث Aims Research

- يهدف البحث إلى التعرف على تأثير استخدام المستحدثات التكنولوجية على بعض المتغيرات البدنية والمهارية والفسولوجية لناشئات الكونغ فو وذلك من خلال تصميم برنامج تعليمي – تدريبي باستخدام تقنية الإنفوجرافيك لناشئات الكونغ فو.

- التعرف على تأثير استخدام المستحدثات التكنولوجية على بعض المتغيرات البدنية والمهارية والفسولوجية لناشئات الكونغ فو وذلك من خلال تصميم برنامج تعليمي – تدريبي باستخدام تقنية الواقع الافتراضي VRbox لناشئات الكونغ فو.

فروض البحث Hypotheses Research:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة (التجريبية الأولى) باستخدام تقنية الواقع الافتراضي VR box لناشئات الكونغ فو في جميع متغيرات البحث.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة (التجريبية الثانية) باستخدام تقنية الانفوجرافيك لناشئات الكونغ فو في جميع متغيرات البحث.

٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدي المجموعة الضابطة في جميع متغيرات البحث.

٤. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الثلاث مجموعات في جميع متغيرات الدراسة.

المصطلحات المستخدمة:

تقنية الإنفو جرافيك Info graphic technology

الانفوجرافيك هو نوع من المحتوى المرئي يستخدم لتبسيط المعلومات وشرحها بشكل مبسط وجذاب باستخدام الرسومات والعناصر المرئية. يمكن للانفوجرافيك أن يستخدم في مجالات متنوعة مثل التسويق والتعليم وإدارة المعلومات. تصميم الانفوجرافيك يتطلب تحديد الهدف من الانفوجرافيك واختيار الأدوات المناسبة وتصميم المحتوى بشكل احترافي. (١٢)

الانفو جرافيك التعليمي:

يعتبر أحد الوسائل المهمة الفعالة هذه الايام أكثر جاذبية لعرض المعلومات فهي تدمج بين السهولة والسرعة والتسلية حيث يتكون عادة من نص وصورة وما يجعل

المتعلم قادرا على الدمج بين اساليب التعليم اللفظية والبصرية، الأمر الذي يعزز من المهارات الأساسية وعادتا ما يكون مصحوبا بنص يشتمل رسومات. (٣)

الانفوجرافيك (Info graphic):

هو مصطلح تقني يشير الى تحويل المعلومات والبيانات المعقدة الى رسوم مصورة يسهل على من يراها استيعابها دون الحاجة الى قراءة الكثير من النصوص، ويعتبر الانفوجرافيك أحد الوسائل الهامة والفعالة هذه الأيام وأكثرها جاذبية لعرض المعلومات خصوصا عبر الشبكات الاجتماعية، فهي تدمج بين السهولة، والسرعة، والتسلية في عرض المعلومة وتوصيلها الى المتلقي. (٤)

- تكنولوجيا الواقع الافتراضي: Virtual reality

هي "التكنولوجيا التي غالبا ما تمد المتعلمين بخبرات واقعية مع صور ومعلومات متقدمة، حيث يوفر بيئة تعلم مجسمة مولدة بالحاسب الالى بحيث تكون بديلة عن الواقع الحقيقي وتحاكيه وتمكن المتعلم من الانغماس فيه باستخدام وسائل خارجية تربط حواسه بالحاسب الالى". (١٠)

تقنية الواقع المعزز Augmented Reality:

"هي إحدى أنواع الواقع الافتراضي، حيث يهدف الى تكرار وتعزيز البيئة الحقيقية في الحاسب الالى بمعطيات افتراضية لم تكن جزءا منها وهو وسيط يجمع بين العالمين المادي والافتراضي"

يمكن من خلال الواقع المعزز تغيير نموذج وطريقة بيئة التعلم حيث يجب مراعاة توافر بنية تحتية، وشبكة انترنت سريعة وقوية، وهواتف ذكية حديثة، وتطبيقات جاهزة للعمل مثل تطبيق Unite AR. (١١)

- نظارات ثلاثية الابعاد: VR BOX

هي " الة يوجد في مقدمتها شاشة مزودة بأحزمة لتثبيتها على العين بطريقة تشبه النظارات التقليدية، حيث تعمل هذه النظارة على وضع مجموعة من البيانات الافتراضية للمستخدمين والتأثير على ادراكهم وحواسهم، ليدخلوا في تجربة العالم الافتراضي" (١٤)

الدراسات السابقة:

١- دراسة محمود محمد ابو العطا (٢٠١٩) (١٠)، " تأثير برنامج تعليمي باستخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي علي بعض المهارات التحكيمية لطلاب كلية التربية الرياضية جامعة بنها"، يهدف الي التعرف علي تأثير برنامج تعليمي باستخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي علي بعض المهارات التحكيمية لطلاب كلية التربية الرياضية جامعة بنها، وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي، واشتملت عينة الدراسة علي (٥٠) طالب، وتوصلت الدراسة الي ان البرنامج التعليمي باستخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي له تأثير ايجابي في تنمية المهارات التحكيمية لطلاب الفرقة الثالثة قيد البحث.

٢- مرفت فتحي السيد السباعي (٢٠٢٤) (١١)، " تأثير برنامج للواقع الافتراضي في ضوء الخرائط التكتيكية علي الأداء المهارى والخطي للاعبى الساندا" يهدف البحث الي تصميم برنامج تدريبي لتطوير بعض المتغيرات البدنية (السرعة - القوي العضلية - مرونة الجوزع - الرشاقة - تحمل دوري تنفسي - التوافق - توازن ديناميكي - دقة) و المتغيرات المارية (سرعة الأداء - قوة اللكم - مرونة الرك - سرعة تغير وضع الجسم مع الأداء - تحمل الأداء - التوافق والربط الحركي - الحفاظ علي توازن الرك - الاستجابة الحركية للكم لدي لاعبي الساندا مرحلة من ١٣-١٥ عام باستخدام التدريب الدائري وتتبع جودة المهارات بجودة عالية تشبه ادائها في المنافسات باستخدام الخرائط التكتيكية باستخدام المنهج التجريبي، وجاءت اهم النتائج التأثير الايجابي باستخدام الواقع الافتراضي في ضوء الخرائط التكتيكية علي المتغيرات المارية والبدنية للاعبى الساندا عينة الدراسة كذلك التأثير الايجابي علي جميع المتغيرات الخطية قيد البحث (الهجوم - الدفاع - الهجوم المضاد).

٣- دراسة: شرين محمد عبد الحميد (٢٠٢٠) (٥)، " تأثير استخدام تقنية الواقع الافتراضي على بعض المهارات الأساسية بالطوق في التمرينات الابقاعية"، يهدف تصميم برنامج تعليمي مقترح باستخدام الواقع الافتراضي والتعرف على تأثيره على مستوى اداء بعض المهارات الأساسية باستخدام الطرق ومستوي الدافعية، لدي الطالبات، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على (٣٠) طالبة من طالبات الفرقة الاولى بكلية التربية الرياضية جامعة السادات، وتوصلت الدراسة الي فاعلية استخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مستوى اداء المهارات الأساسية باستخدام الطوق وتنمية مستوى الدافعية لدي الطالبات.

٤- هشام عزب عبد العزيز (٢٠٢١) (١٧)، " تأثير استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي المدعم بنظارات VR Box ثلاثية الابعاد علي تعلم مهارة الضرب الساحق في الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية للبنين جامعة الزقازيق، وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي، واشتملت عينة الدراسة علي (٨٠) طالب من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية جامعة الزقازيق، وتوصلت الدراسة الي تفوق المجموعة التجريبية التي تم التدريس لها باستخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي باعتبارها تقدم بيئة افتراضية تشبه الواقع الحقيقي تتسم بعنصر التشويق من خلال فراغ ثلاثي الابعاد يسمح للمتعل بالتجول والنظر بداخلها ومعاشة واقعها.

٥- علياء علي محمد علي الخولي (٢٠٢٣) (٩)، " تأثير استخدام الانفوجرافيك على بعض جوانب تعلم مقرر

بمستشفى الطب الرياضي (جهاز ايزوكونتك- جهاز اسبيروميتر).

منهج البحث:

استخدمت الباحثات المنهج التجريبي باستخدام التصميم التجريبي لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة باستخدام القياس القبلي والبعدى وذلك لمناسبة لطبيعة هذا البحث.

مجتمع البحث:

لاعبى المنتخب القومى المقيدى وابطال الجمهورية للاتحاد المصرى للوشو كونغ فو ناشئات الساندا فى المرحلة العمرية مواليد (٢٠٠٨-٢٠٠٩) المرشحين للمشاركة فى بطولات رسمية دولية عديدة.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من لاعبات المنتخب القومى المصرى للساندا مواليد (٢٠٠٨-٢٠٠٩) من المرشحين للمشاركة فى بطولات رسمية دولية عديدة وبلغ عددهم (٣٠) وتم تقسيمهم الى (١٠) مجموعة التجريبية الاولى باستخدام تقنية الواقع الافتراضى بواسطة نظارة VR box و (١٠) للمجموعة التجريبية الثانية باستخدام تقنية الانفوجرافيك (باستخدام الصور الثابتة لمهارات الساندا) و (١٠) مجموعة ضابطة وهم لاعبات من اوائل جمهورية. كما يوضحه جدول (١).

اسباب اختيار العينة:

- تم اختيار العينة من لاعبات الساندا الناشئات للمنتخب القومى المصرى للساندا للأسباب الاتية:
- اللاعبات مواليد (٢٠٠٨-٢٠٠٩).
- جميع افراد العينة يخضعون لخطط تدريب واحدة خلال الموسم الرياضى مع طاقم تدريب موحد للمنتخب القومى خلال العام.
- جميع اللاعبات ابطال لعدة سنوات يتمتعن باللياقة البدنية والذهنية العالية.
- جميع اللاعبات مرشحين للمشاركة فى بطولات رسمية دولية عديدة
- جميع اللاعبات الخبرة التدريبية تتراوح ما بين (٧:٨) سنة تدريبية.
- جميع اللاعبين ستشارك فى بطولات دولية خلال شهر ٩ /٢٠٢٤ ويخضعن لمعسكر تدريبي لرفع مستوى الاداء الفنى- للبطولة العربية للأندية.

تجانس العينة:

قامت الباحثات بإجراء التجانس لعينة البحث فى المتغيرات السن - الطول - الوزن - الخبرة (الممارسة الرياضية) كما يوضحه جدول (١) بحساب اعتدالية توزيع افراد عينة البحث الاساسية فى المتغيرات التالية: العمر الزمنى - الطول - الوزن - الخبرة (الممارسة الرياضية) وذلك لايجاد التجانس كما يوضحها جدول (١) يوضح تجانس العينة فى تغيرات السن، الوزن، الطول، الخبرة التدريبية.

تكنولوجيا التعليم الرياضى " استخدمت الباحثة المنهج التجريبي نظرا لملائمته لطبيعة البحث بالتصميم التجريبي لمجموعة واحدة على طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية جامعة طنطا ٢٠٢١/٢٠٢٢ وتم اختيار ٥٤ طالب من أصل ٧٧٥ طالب وجاءت اهم النتائج الي ان استخدام تقنية الانفوجرافيك لها تأثير ايجابي على مقرر تكنولوجيا التعليم لطلبة الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية جامعة طنطا.

٦- حمود محمد ناوي العنزي (٢٠٢٣) (٣) "نشر ثقافة الترويج الرياضى لدي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية باستخدام تقنية الانفوجرافيك " يهدف البحث نشر ثقافة الترويج الرياضى باستخدام دليل الانفوجرافيك لدي طلبة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية وذلك من خلال بناء اختبار معرفي للترويج الرياضى , اعداد دليل قائم علي تقنية الانفوجرافيك يمكن الاسترشاد به في نشر ثقافة الترويج لدي طلبة المدارس الثانوية, يؤكد برنامج جودة الحياة كأحد أهم برامج رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ علي أهمية نشر ثقافة الترويج الرياضى وزيادة عدد ممارسيه الي نسبة ٤٠٪ بحلول عام ٢٠٣٠,

والتي تسعى في منهجها واستراتيجيتها الي تحقيق أهداف التنمية المستدامة (أهداف التنمية المستدامة ٢٠١٨)، لذا كان لابد من توعية المجتمع السعودى بأهمية نشر ثقافة الترويج الرياضى وربطها بالصحة، وذلك من خلال توفير البيئة المناسبة، ليكون سلوكا راسخا بين جميع المواطنين داخل المجتمع السعودى، وبناءا علي تولى وزارة التعليم الشأن الرياضى فى مدارسها أهمية واهتماما بالغا، كونها الحاضن الأول للمواهب الرياضية فى مجالات الرياضة المتعددة.

الادوات المستخدمة:

ميزان طبي لقياس الوزن-الرساميتير لقياس الطول- جهاز ايزوكونتيك لقياس قوة العضلة الامامية والخلفية- جهاز الاسبيرو ميتر لقياس السعة الحيوية - نظارات الواقع الافتراضى - الحاسوب لتصميم الانفوجرافيك (صور ثابتة) - الهواتف الذكية- جهاز عرض projector لعرض تصميم الانفوجرافيك للصور الثابتة لمهارات الساندا.

وسائل جمع البيانات المستخدمة:

تنوعت وسائل جمع البيانات حيث استخدمت الباحثات الاختبارات البدنية (اختبار الوثب العمودي من الحركة - اختبار نط الحبل بالقدمين معا - اختبار الكوبري - اختبار الجلوس من الرقود - اختبار الوثب العريض من الثبات - اختبار دفع كره طبية وزن ٣ كم باليدين - اختبار الضغط المعدل للبنات - اختبار الجري المكوكي ٣*٩م) - تقييم مستوي الاداء المهارى لناشئات الساندا جولة اولي - جولة ثانية - مجموع المباراة- اجهزة قياسات فسيولوجية

جدول (١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء للمتغيرات الوصفية للمجموعات (الواقع الافتراضي- الانفوجرافيك- الضابطة) (ن=٣٠)

المتغيرات	وحدة القياس	م	ع	ل
السن	سنة	١٤,٤٣٣٣	٥٠٤٠١.	٢٨٣.
الطول	سم	١٥٨,٢٠٠٠	٥,٤٢٢٨١	١٤٩.-
الوزن	كجم	٥٢,٧٠٠٠	٦,٣٣٦٢٧	١,٩١٦
الخبرة	سنة	٧,٤٣٣٣	٥٠٤٠١.	٢٨٣.

يتضح من جدول (١) انه:

انحصر معامل الالتواء للمتغيرات الوصفية ما بين (± 3) مما يدل على اعتدالية البيانات.

القياس القبلي:

قامت الباحثات بأجراء القياس القبلي علي مجموعتي البحث التجريبية الاولى باستخدام تقنية الواقع الافتراضي المدعم بنظارات vr box والمجموعة التجريبية الثانية (الانفوجرافيك) والمجموعة الضابطة للاختبارات البدنية وتقيم مستوي الاداء المهاري للساندا في الكونغ فو يومي الاثنين الموافق ٢٠٢٤/٥/١٣ م والاربعاء ٢٠٢٤/٥/١٥ م مع مراعاة شروط الاداء الخاصة بالاختبارات البدنية وتقيم المستوي المهاري اثناء مباريات الساندا التجريبية وتوحيد القياسات والقائمين بعملية القياس والتقييم ووقت القياس للمجموعتين التجريبيتين والضابطة.

تطبيق البرنامج:

بعد التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث التجريبيتين والضابطة قامت الباحثات بتطبيق البرنامج التعليمي - التدريبي المقترح على مجموعتي البحث التجريبيتين والضابطة في الفترة من الاثنين ٢٠٢٤/٥/٢٧ م حتى الاثنين ٢٠٢٤/٨/٢٦ م ولمدة (٨) اسابيع بواقع (٣) وحدة اسبوعيا بزمز قدرة (١٢٠) دقيقة للوحدة، وتم التطبيق البرنامج يومي الجمعة وحدة واحده ويوم الاثنين من كل اسبوع بواقع (٢) وحدة يوميا في نفس اليوم وذلك حسب

نظام تدريبات ناشئات المنتخب القومي المصري مواليد ٢٠٠٩/٢٠٠٨ حيث مواعيد تدريب المنتخب القومي ثم تدريب نادي طلائع الجيش للناشئات عينة البحث، وقد استخدمت الباحثات تقنية الواقع الافتراضي للمجموعة التجريبية الاولى (باستخدام نظارات VR BOX)، وتقنية الانفوجرافيك للمجموعة التجريبية الثانية (باستخدام الصور الثابتة لمهارات الساندا)، اما المجموعة الضابطة فاستخدمت البرنامج التقليدي المتبع مع مراعاة توحيد نفس ظروف تطبيق البرنامج للمجموعتين.

القياس البعدي:

قامت الباحثات بأجراء القياس البعدي علي المجموعتين التجريبية الاولى (واقع افتراضي) والثانية (انفوجرافيك) والضابطة (قيد البحث) يومي الأربعاء الموافق ٢٠٢٤/٨/٢٨ والخميس ٢٠٢٤/٨/٢٩ حيث تم تطبيق نفس الاختبارات البدنية التي تم قياسها في القياس القبلي مرفق(١) وتقيم مستوي الاداء المهاري للساندا بواسطة محكمين بالجهاز الفني للمنتخب القومي المصري للساندا اثناء المباريات التجريبية مع مراعاة نفس الظروف والشروط المتبعة في القياس القبلي , كذلك تم قياس المتغيرات الفسيولوجية قيد البحث يوم الخميس الموافق ٢٠٢٤/٨/٢٩ بمستشفي الطب الرياضي بواسطة متخصصين.

لحساب تكافؤ العينة

جدول (٢)

تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في المتغيرات الوصفية

المتغيرات	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
السن	بين المجموعات	٠٦٧.	٢	٠٣٣.	١٢٣.
	داخل المجموعات	٧,٣٠٠	٢٧	٢٧٠.	٨٨٥.
	المجموع الكلي	٧,٣٦٧	٢٩		
الخبرة	بين المجموعات	٠٦٧.	٢	٠٣٣.	١٢٣.
	داخل المجموعات	٧,٣٠٠	٢٧	٢٧٠.	٨٨٥.
	المجموع الكلي	٧,٣٦٧	٢٩		
الطول	بين المجموعات	٢١,٨٠٠	٢	١٠,٩٠٠	٣٥٤.
	داخل المجموعات	٨٣١,٠٠٠	٢٧	٣٠,٧٧٨	٧٠٥.
	المجموع الكلي	٨٥٢,٨٠٠	٢٩		
الوزن	بين المجموعات	١٦٣,٨٠٠	٢	٨١,٩٠٠	٢,٢١٠
	داخل المجموعات	١٠٠٠,٥٠٠	٢٧	٣٧,٠٥٦	١٢٩.
	المجموع الكلي	١١٦٤,٣٠٠	٢٩		

*الدلالة أصغر من ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢) انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في المتغيرات الوصفية قيد البحث مما يدل على مدى التكافؤ بينهما قبل تطبيق البرامج.

لحساب تكافؤ المجموعات في الاختبارات قيد البحث في القياس القبلي:

جدول (٣) تحليل التباين بين المجموعات (الواقع الافتراضي- الانفوجرافيك- الضابطة) في الاختبارات البدنية في القياس القبلي

الاختبارات	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
وثب عمودي	بين المجموعات	١٥,٢٠٠	٢	٥٨٢.	٥٦٦.
	داخل المجموعات	٣٥٢,٨٠٠	٢٧		
	المجموع الكلي	٣٦٨,٠٠٠	٢٩		
دفع كرة طبية	بين المجموعات	٢٣٦,٦٠٠	٢	٢,٣٧٩	١١٢.
	داخل المجموعات	١٣٤٢,٦٠٠	٢٧		
	المجموع الكلي	١٥٧٩,٢٠٠	٢٩		
الجلوس من الرقود	بين المجموعات	١٨,٨٦٧	٢	١٨٩.	٨٢٩.
	داخل المجموعات	١٣٤٩,٣٠٠	٢٧		
	المجموع الكلي	١٣٦٨,١٦٧	٢٩		
اختبار الكوبري	بين المجموعات	٢,٤٦٧	٢	٠١٢.	٩٨٨.
	داخل المجموعات	٢٧٤٠,٢٠٠	٢٧		
	المجموع الكلي	٢٧٤٢,٦٦٧	٢٩		
وثب عريض	بين المجموعات	٠٧٥.	٢	١,٣٣٣	٢٨٠.
	داخل المجموعات	٧٦٠.	٢٧		
	المجموع الكلي	٨٣٥.	٢٩		
الضغط المعدل	بين المجموعات	٣٧٩,٤٦٧	٢	٢,٢٢١	١٢٨.
	داخل المجموعات	٢٣٠٦,٤٠٠	٢٧		
	المجموع الكلي	٢٦٨٥,٨٦٧	٢٩		
الجري المكوكي	بين المجموعات	٠٣٩.	٢	٠٢٠.	٩٨٠.
	داخل المجموعات	٢٥,٧١٢	٢٧		
	المجموع الكلي	٢٥,٧٥١	٢٩		
نط الحبل بالقدمين	بين المجموعات	٢٨٨,٦٠٠	٢	٣,٥٢٢	٠٤٤.
	داخل المجموعات	١١٠٦,٢٠٠	٢٧		
	المجموع الكلي	١٣٩٤,٨٠٠	٢٩		

*الدلالة اصغر من ٠,٠٥
يتضح من جدول (٣) انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في الاختبارات البدنية قيد البحث مما يدل على مدى التكافؤ بينهما قبل تطبيق البرامج.

جدول (٤) تحليل التباين بين المجموعات (الواقع الافتراضي- الانفوجرافيك- الضابطة) في المستوى المهاري في القياس القبلي (ن=٣٠)

البيان	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الجولة الاولى	بين المجموعات	٢٢,٠٦٧	٢	٢,٥٨١	٠٩٤.
	داخل المجموعات	١١٥,٤٠٠	٢٧		
	المجموع الكلي	١٣٧,٤٦٧	٢٩		
الجولة الثانية	بين المجموعات	٣,٢٦٧	٢	١,٦٥٨	٢٠٩.
	داخل المجموعات	٢٦,٦٠٠	٢٧		
	المجموع الكلي	٢٩,٨٦٧	٢٩		
نتيجة المباراة	بين المجموعات	٤٠,٢٦٧	٢	٣,٠٩٦	٠٦٢.
	داخل المجموعات	١٧٥,٦٠٠	٢٧		
	المجموع الكلي	٢١٥,٨٦٧	٢٩		

*الدلالة أصغر من ٠,٠٥
يتضح من جدول (٤) انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في المستوى المهاري مما يدل على مدى التكافؤ بينهما قبل تطبيق البرامج.

جدول (٥) تحليل التباين بين المجموعات (الواقع الافتراضي- الانفوجرافيك- الضابطة) في الاختبارات الفسيولوجية في القياس القبلي (ن=٣٠)

الاختبارات	مجموع المربعات	د.ج	متوسط المربعات	ف	الدلالة
السعة الحيوية	بين المجموعات	٢	٦٣,٧٠٠	٢,٦٩٩	٠.٨٥.
داخل المجموعات	٦٣٧,٣٠٠	٢٧	٢٣,٦٠٤		
المجموع الكلي	٧٦٤,٧٠٠	٢٩			
عزم دوران عضلة امامية يمينى سرعه (سريعة)	بين المجموعات	٢	٠.٧٥.	١,٥٩٧	٢٢١.
داخل المجموعات	١,٢٦٨	٢٧	٠.٤٧.		
المجموع الكلي	١,٤١٩	٢٩			
عزم دوران عضلة امامية يمينى سرعه (بطيئة)	بين المجموعات	٢	٠.٥١.	١,١٨٨	٣٢٠.
داخل المجموعات	١,١٥٤	٢٧	٠.٤٣.		
المجموع الكلي	١,٢٥٥	٢٩			
عزم دوران عضلة امامية يسرى سرعه (سريعة)	بين المجموعات	٢	٢٥٨.	٢,٧٥٦	٠.٨١.
داخل المجموعات	٢,٥٢٦	٢٧	٠.٩٤.		
المجموع الكلي	٣,٠٤١	٢٩			
عزم دوران عضلة امامية يسرى سرعه (بطيئة)	بين المجموعات	٢	١٨٩.	٤,١٠٨	٠.٢٨.
داخل المجموعات	١,٢٤٠	٢٧	٠.٤٦.		
المجموع الكلي	١,٦١٧	٢٩			
عزم دوران عضلة خلفية يمينى سرعه (سريعة)	بين المجموعات	٢	١٠١.	٩٥١.	٣٩٩.
داخل المجموعات	٢,٨٦٨	٢٧	١٠٦.		
المجموع الكلي	٣,٠٧٠	٢٩			
عزم دوران عضلة خلفية يمينى سرعه (بطيئة)	بين المجموعات	٢	٠.١٤.	٦٦٢.	٥٢٤.
داخل المجموعات	٥٩٠.	٢٧	٠.٢٢.		
المجموع الكلي	٦١٩.	٢٩			
عزم دوران عضلة خلفية يسرى سرعه (سريعة)	بين المجموعات	٢	٢٣٣.	٢,٤٤٤	١٠٦.
داخل المجموعات	٢,٥٧٦	٢٧	٠.٩٥.		
المجموع الكلي	٣,٠٤٢	٢٩			
عزم دوران عضلة خلفية يسرى سرعه (بطيئة)	بين المجموعات	٢	١٨١.	٢,٩١٤	٠.٧١.
داخل المجموعات	١,٦٧٥	٢٧	٠.٦٢.		
المجموع الكلي	٢,٠٣٧	٢٩			

بين المجموعات الثلاث في الاختبارات الفسيولوجية قيد البحث مما يدل على مدى التكافؤ بينهما قبل تطبيق البرامج

*الدلالة أصغر من ٠,٠٥
يتضح من جدول (٥) انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية

جدول (٦) تحليل التباين بين المجموعات (الواقع الافتراضي- الانفوجرافيك- الضابطة) في الاختبارات البدنية في القياس البعدي (ن=٣٠)

الاختبارات	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
وثب عمودي	بين المجموعات	٢	٢٠٢,٨٠٠	٢٧,٥٠٢*	٠٠٠.
	داخل المجموعات	٢٧	٧,٣٧٤		
	المجموع الكلي	٢٩			
دفع كرة طبية	بين المجموعات	٢	٦٨,٠٣٣	١,٤٤٤	٢٥٤.
	داخل المجموعات	٢٧	٤٧,١١٥		
	المجموع الكلي	٢٩			
الجلوس من الرقود	بين المجموعات	٢	١٢١٦,٩٣٣	١٢,١٤٢*	٠٠٠.
	داخل المجموعات	٢٧	١٠٠,٢٢٢		
	المجموع الكلي	٢٩			
اختبار الكوري	بين المجموعات	٢	١٢٨,١٣٣	١,٤١١	٢٦١.
	داخل المجموعات	٢٧	٩٠,٧٨١		
	المجموع الكلي	٢٩			
وثب عريض	بين المجموعات	٢	٠٢٧.	٧١١.	٥٠٠.
	داخل المجموعات	٢٧	٠٣٨.		
	المجموع الكلي	٢٩			
الضغط المعدل	بين المجموعات	٢	٢٠٩,٧٣٣	٢,٥٤٧	٠٩٧.
	داخل المجموعات	٢٧	٨٢,٣٥٢		
	المجموع الكلي	٢٩			
الجري المكوكي	بين المجموعات	٢	٩٠١.	٢,٢٥٦	١٢٤.
	داخل المجموعات	٢٧	٤٠٠.		
	المجموع الكلي	٢٩			
نط الحبل بالقدمين	بين المجموعات	٢	١٦٨,٠٣٣	٤,٠٩٥*	٠٢٨.
	داخل المجموعات	٢٧	٤١,٠٣٠		
	المجموع الكلي	٢٩			

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

- ١- الإحصاء الوصفي.
 - ٢- تحليل التباين في اتجاه واحد.
 - ٣- دلالة الفروق بمعادلة اقل فرق معنوي.
 - ٤- نسب التحسن %
- عرض النتائج:**
لحساب الفروق بين المجموعات في القياس البعدي.

*الدلالة أصغر من ٠,٠٥

يتضح من جدول (٦) انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في بعض الاختبارات البدنية قيد البحث (الوثب العمودي - الجلوس من الرقود - نط الحبل بالقدمين) ، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في باقي الاختبارات البدنية ، ولحساب دلالة الفروق نقوم بحساب معادلة اقل فرق معنوي والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٧) دلالة الفروق بين المجموعات (الواقع الافتراضي- الانفوجرافيك- الضابطة) في الاختبارات البدنية

الاختبارات	المجموعات	م	الواقع الافتراضي	الانفوجرافيك	الضابطة
الوثب العمودي	الواقع الافتراضي	٤٥,٧٠	----	٠,٠٠٠	*٧,٨٠
	الانفوجرافيك	٤٥,٧٠		----	*٧,٨٠
	الضابطة	٣٧,٩٠			-----
الجلوس من الرقود	الواقع الافتراضي	٦٤,٨٠	-----	*١٨,٨٠	*١٩,٤٠
	الانفوجرافيك	٤٦,٠		-----	٠,٦٠٠
	الضابطة	٤٥,٤٠			-----
نط الحبل بالقدمين	الواقع الافتراضي	٦٠,٠	-----	*٧,١٠	*٧,١٠
	الانفوجرافيك	٥٢,٩٠		-----	٠,٠٠٠
	الضابطة	٥٢,٩٠			-----

المستخدمة (الواقع الافتراضي) بمقارنتها بالمجموعة الثانية وكذلك الضابطة في قياس (الوثب العمودي - الجلوس من الرقود - نط الحبل بالقدمين).

يتضح من جدول (٧) انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة المستخدمة

جدول (٨) تحليل التباين بين المجموعات (الواقع الافتراضي- الانفوجرافيك- الضابطة)
في المستوى المهارى في القياس البعدي (ن=٣٠)

البيان	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
ال الجولة الاولى	بين المجموعات	٢	١٠٩,٩٠٠	٣٧,٣٧٢*	٠٠٠.
	داخل المجموعات	٢٧	٢,٩٤١		
	المجموع الكلى	٢٩			
ال الجولة الثانية	بين المجموعات	٢	٤٩,٢٣٣	٤٣,٥٨٤*	٠٠٠.
	داخل المجموعات	٢٧	١,١٣٠		
	المجموع الكلى	٢٩			
نتيجة المباراة	بين المجموعات	٢	٢٩١,٦٠٠	٦١,٩٤٥*	٠٠٠.
	داخل المجموعات	٢٧	٤,٧٠٧		
	المجموع الكلى	٢٩			

*الدلالة أصغر من ٠,٠٥
يتضح من جدول (٨) انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية
بين المجموعات الثلاث في جميع الاختبارات

جدول (٩) دلالة الفروق بين المجموعات (الواقع الافتراضي- الانفوجرافيك- الضابطة)
في المستوى المهارى (ن = ٣٠)

الاختبارات	المجموعات	م	الواقع الافتراضي	الانفوجرافيك	الضابطة
ال الجولة الاولى	الواقع الافتراضي	١٩,٣٠	----	*٦,٤٠	*٤,٧٠
	الانفوجرافيك	١٢,٩٠		----	*١,٧٠-
	الضابطة	١٤,٦٠			-----
ال الجولة الثانية	الواقع الافتراضي	١٨,٤٠	-----	*٤,٤٠	*١,٧٠
	الانفوجرافيك	١٤,٠		-----	*٢,٧٠-
	الضابطة	١٦,٧٠			-----
نتيجة المباراة	الواقع الافتراضي	٣٧,٧٠	-----	*١٠,٨٠	*٥,٤٠
	الانفوجرافيك	٢٦,٩٠		-----	*٥,٤٠-
	الضابطة	٣٢,٣٠			-----

يتضح من جدول (٩) انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية
بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة المستخدمة

جدول (١٠) تحليل التباين بين المجموعات (الواقع الافتراضي- الانفوجرافيك- الضابطة)
في الاختبارات الفسيولوجية في القياس البعدي (ن = ٣٠)

الاختبارات	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
السعة الحيوية	بين المجموعات	٢	٣٦,١٠٠	١,٢٦ ٧	٢٩٨.
	داخل المجموعات	٢٧	٢٨,٤٩٣		
	المجموع الكلى	٢٩			
عزم دوران عضلة امامية اليمنى سرعه (سريعة)	بين المجموعات	٢	٨٢٨.	١٣.* ٢٩١	٠٠٠.
	داخل المجموعات	٢٧	٨٤١.		
	المجموع الكلى	٢٩	١,٦٦٩		
عزم دوران عضلة امامية اليمنى سرعه (بطيئة)	بين المجموعات	٢	٤٠٣.	٩,٨* ٠٨	٠٠١.
	داخل المجموعات	٢٧	٥٥٥.		
	المجموع الكلى	٢٩	٩٥٧.		

٠٠٠.	١٣,٥٣٠*	١,٠٤٦	٢	٢,٠٩١	بين المجموعات	عزم دوران عضلة امامية يسرى سرعه (سريعة)
		٠٧٧.	٢٧	٢,٠٨٧	داخل المجموعات	
			٢٩	٤,١٧٨	المجموع الكلي	
٠٠٠.	١١,٢٨٤*	٦٠٦.	٢	١,٢١٣	بين المجموعات	عزم دوران عضلة امامية يسرى سرعه (بطيئة)
		٠٥٤.	٢٧	١,٤٥١	داخل المجموعات	
			٢٩	٢,٦٦٣	المجموع الكلي	
٠٠٠.	٢٠,٤٢٧*	١,٦٢٥	٢	٣,٢٥٠	بين المجموعات	عزم دوران عضلة خلفية يسرى سرعه (سريعة)
		٠٨٠.	٢٧	٢,١٤٨	داخل المجموعات	
			٢٩	٥,٣٩٧	المجموع الكلي	
٠٦١.	٣,١٠١	٠٣٧.	٢	٠٧٥.	بين المجموعات	عزم دوران عضلة خلفية يسرى سرعه (بطيئة)
		٠١٢.	٢٧	٣٢٦.	داخل المجموعات	
			٢٩	٤٠٠.	المجموع الكلي	
٠٠٠.	١٦,٧٠٩*	٤٩٠.	٢	٩٧٩.	بين المجموعات	عزم دوران عضلة خلفية يسرى سرعه (سريعة)
		٠٢٩.	٢٧	٧٩١.	داخل المجموعات	
			٢٩	١,٧٧٠.	المجموع الكلي	
٠٠٠.	١٩,٧٨٨*	٦٦٣.	٢	١,٣٢٧	بين المجموعات	عزم دوران عضلة خلفية يسرى سرعه (بطيئة)
		٠٣٤.	٢٧	٩٠٥.	داخل المجموعات	
			٢٩	٢,٢٣٢	المجموع الكلي	

*الدلالة أصغر من ٠,٠٥
يتضح من جدول (١٠) انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في جميع الاختبارات الفسيولوجية
تفيد البحث عدا قياس (السعة الحيوية - عزم دوران عضلة خلفية يسرى سرعه بطيئة)، ولحساب دلالة الفروق نقوم بحساب معادلة اقل فرق معنوي والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١) دلالة الفروق بين المجموعات (الواقع الافتراضي- الانفوجرافيك- الضابطة) في الاختبارات الفسيولوجية (ن = ٣٠)

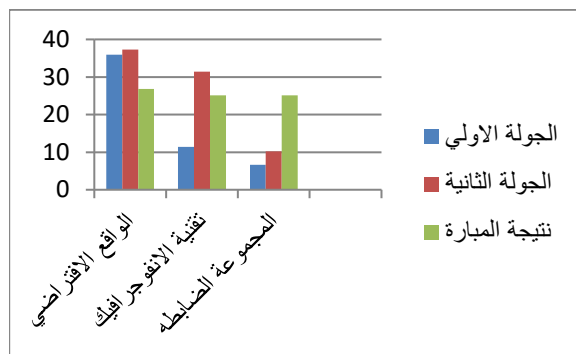
الضابطة	الانفوجرافيك	الواقع الافتراضي	م	المجموعات	الاختبارات
*٠,٤٠٥	*٠,٢٣٢	----	١,٤٩	الواقع الافتراضي	عزم دوران عضلة امامية يسرى سرعه (سريعة)
*٠,١٧٣	----		١,٢٦	الانفوجرافيك	
-----			١,١٠٨	الضابطة	
*٠,٢٨١	*٠,١٦٩	-----	٢,٣٨	الواقع الافتراضي	عزم دوران عضلة امامية يسرى سرعه (بطيئة)
٠,١١٢	-----		٢,٢١	الانفوجرافيك	
-----			٢,١٠	الضابطة	
*٠,٦٤٦	*٠,٣٣٧	-----	١,٩٥	الواقع الافتراضي	عزم دوران عضلة امامية يسرى سرعه (سريعة)
*٠,٣٠٩	-----		١,٦٢	الانفوجرافيك	
-----			١,٣١	الضابطة	
*٠,٤٨٨	*٠,٢٩٦	----	٢,٨٣	الواقع الافتراضي	عزم دوران عضلة امامية يسرى سرعه (بطيئة)
٠,١٩٢	----		٢,٥٣	الانفوجرافيك	
-----			٢,٣٤	الضابطة	
*٠,٨٠٢	*٠,٣٣٤	-----	١,٩٩	الواقع الافتراضي	عزم دوران عضلة خلفية يسرى سرعه (سريعة)
*٠,٤٦٨	-----		١,٦٥	الانفوجرافيك	
-----			١,١٩	الضابطة	
*٠,٤٤١	*٠,١٨٩	-----	١,٨٠	الواقع الافتراضي	عزم دوران عضلة خلفية يسرى سرعه (سريعة)
*٠,٢٥٢	-----		١,٦١	الانفوجرافيك	
-----			١,٣٥	الضابطة	
*٠,٤٩٥	*٠,٣٧٠	----	١,٦٧	الواقع الافتراضي	عزم دوران عضلة خلفية يسرى سرعه (بطيئة)
٠,١٢٤	----		١,٣٠	الانفوجرافيك	
-----			١,١٨	الضابطة	

يتضح من جدول (١١) انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة المستخدمة (الواقع الافتراضي) بمقارنتها بالمجموعة الثانية (الانفوجرافيك) وكذلك الضابطة في قياس الاختبارات الفسيولوجية

جدول (١٢) نسب التحسن في الاختبارات البدنية لدى كل مجموعة قيد البحث (ن=٣٠)

المتغيرات البدنية	الواقع الافتراضي %	تقنية الانفوجرافيك %	الضابطة %
وثب عمودي	١١,٠	١١,٤	٧,٧
دفع كرة طبية	١٣,٤	٢٢,٧	١٠,٤
الجلوس من الرقود	٢٣,٨	٢٢,٨	٦,٤
اختبار الكوبري	٨,٠	٩,٩	٦,٣
وثب عريض	٤,٩	٨,٨	٢,٣
الضغط المعدل	٦,٦	٦,٤	٦,٤
الجري المكوكي	٧,٢	٣,٣	٧,٢
نط الحبل بالقدمين	٤,٩	٨,١	٦,٩

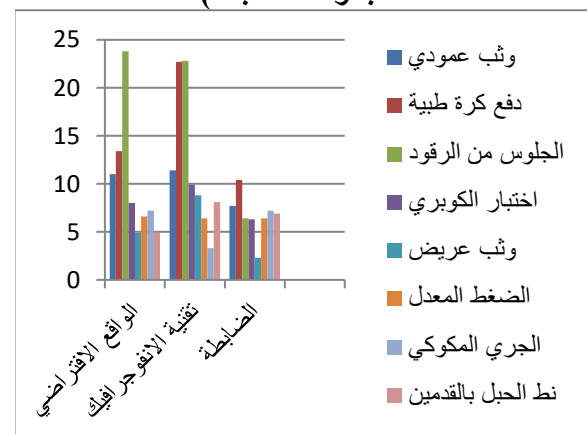
يتضح من جدول (١٢) انه تفاوتت نسب التحسن في الاختبارات البدنية قيد البحث لدى مجموعات البحث الثلاثة.



يتضح من الشكل (٢): جاءت اعلى نسب التحسن في المجموعة التجريبية الأولى (الواقع الافتراضي)

المتغيرات الفسيولوجية	الواقع الافتراضي %	تقنية الانفوجرافيك %	المجموعة الضابطة %
السعة الحيوية	٤,٦	٣,٢	٢,٣
عزم الدوران عضلة امامية اليمنى سرعة (سريعة)	١٧,٥	١٠,٠	٠,٦٧٥
عزم الدوران عضلة امامية اليمنى سرعة (بطيئة)	٦,٢	٢,٦	٠,٢٦٤
عزم الدوران عضلة خلفية اليمنى سرعة (سريعة)	١٧,٦	٨,٩	٢,٦
عزم الدوران عضلة خلفية اليمنى سرعة (بطيئة)	٧,٥	٦,٢	١,١
عزم الدوران عضلة امامية يسرى سرعة (سريعة)	٣٣,١	١٣,١	٠,٥٠٥
عزم الدوران عضلة امامية يسرى سرعة (بطيئة)	١,٨	٠,٩٣٠	٠,١٢١
عزم الدوران عضلة خلفية يسرى سرعة (سريعة)	٤,٩	١٤,١	٧,١
عزم الدوران عضلة خلفية يسرى سرعة (بطيئة)	٢١,٨	١٨,٢	٥,٦

شكل (١) نسب التحسن في الاختبارات البدنية لدى مجموعات البحث (الواقع الافتراضي- الانفوجرافيك- المجموعة الضابطة)



يتضح من الشكل (١): انه تفاوتت نسب التحسن حيث جاءت لمجموعة الواقع الافتراضي ما بين ٤,٩ % الى ٢٣,٨ % كما تراوحت ما بين ٣,٣ % الى ٢٢,٨ % لمجموعة الانفوجرافيك وتراوحت لدى المجموعة الضابطة ما بين ٢,٣ % الى ١٠,٤ %.

جدول (١٣) نسب التحسن في الاختبارات المهارية لدى كل مجموعة قيد البحث (ن=٣٠)

المتغيرات المهارية	الواقع الافتراضي %	تقنية الانفوجرافيك %	الضابطة %
الجملة الاولى	٣٥,٩	١١,٤	٦,٦
الجملة الثانية	٣٧,٣	٣١,٤	١٠,٢
نتيجة المباراة	٢٦,٨	٢٥,١	٨,٤

يتضح من جدول (١٣) انه تفاوتت نسب التحسن في المستوى المهاري لدى مجموعة البحث حيث جاءت مجموعة الواقع الافتراضي اعلى نسب في التحسن في المستوى المهاري تراوحت ما بين ٢٦,٨ % الى ٣٧,٣ %.

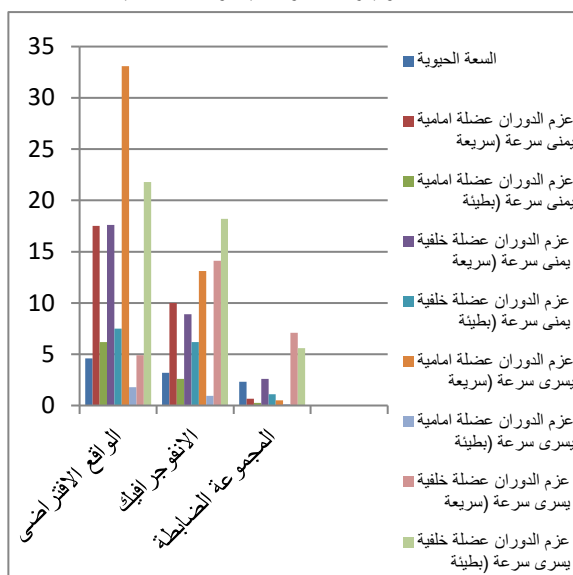
شكل رقم (٢) نسب التحسن في المستوى المهاري لدى مجموعات (الواقع الافتراضي- الانفوجرافيك- الضابطة)

جدول(٩) انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة المستخدمة (الواقع الافتراضي) المجموعة التجريبية الاولى بمقارنتها بالمجموعة التجريبية الثانية وكذلك الضابطة في قياس المستوى المهاري, كما يتضح من جدول (٧) انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في الاختبارات البدنية لصالح المجموعة المستخدمة (الواقع الافتراضي) بمقارنتها بالمجموعة التجريبية الثانية الانفوجرافيك ويعزو الباحثون تفوق المجموعة التجريبية الأولى باستخدام نظارات الواقع الافتراضي الي نظام المحاكاة الذي يساعد علي زيادة الدافعية لدي عينة البحث , ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كلا من هشام عزب عبد العزيز (٢٠٢١)(١٧) حيث افاد الي التأثير الايجابي لاستخدام تكنولوجيا الواقع المدعم بنظارات الواقع الافتراضي ثلاثية الابعاد باعتبارها تقدم بيئة افتراضية تشبه الواقع الحقيقي تتسم بعنصر التشويق , كما يتفق مع ذلك دراسة شيرين محمد عبد الحميد (٢٠٢٠)(٥) حيث افادت لتأثير استخدام تقنية الواقع الافتراضي علي بعض المهارات الأساسية توصلت الي فاعلية استخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مستوي أداء المهارات الاساسية وتنمية مستوي دافعية الطلاب , كذلك يتفق معهم كلا من مصطفى رمضان علي عثمان (٢٠١٩)(١١) حيث افادا الي التأثير الايجابي للبرنامج التعليمي باستخدام الواقع الافتراضي , كما اتفقا معه محمود محمد ابو العطا (٢٠١٩)(١٠) حيث افاد الي التأثير الايجابي في تنمية المهارات التحكيمية باستخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي, وبالنظر الي الشكل رقم (٣) نجد انه جاءت اعلي نسب التحسن في الاختبارات الفسيولوجية لدي المجموعة التجريبية الاولى (الواقع الافتراضي), ويعزو ذلك الباحثات لأهمية نظام محاكاة البيئة ثلاثية الابعاد من خلال نظارات الواقع الافتراضي مما ساعد علي زيادة السرعة الخاصة بعزم الدوران للعضلة الامامية والخلفية خاصة للمجموعة التجريبية الاولى التي تستخدم الواقع الافتراضي كما يتضح من جدول (١١) انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة المستخدمة (الواقع الافتراضي) بمقارنتها بالمجموعة الثانية (الانفوجرافيك) وكذلك الضابطة في قياس الاختبارات الفسيولوجية , ويتفق مع ذلك كلا من حيث أفاد حيث ان استخدام تكنولوجيا الواقع (٢٤)(٢٠٢٢) Ludovica capasa, Katrin zulauf, Ralf wagner الافتراضي ساهمت بطريقة ايجابية في تنمية الاداء الفني مما يعكس تحسن بعض المتغيرات الفسيولوجية لدي المجموعة التجريبية الاولى باستخدام الواقع الافتراضي للعينة قيد البحث.

مما سبق نجد تحقق الفرض الاول الذي ينص علي:

يتضح من جدول (١٤) انه تفاوتت نسب التحسن في الاختبارات الفسيولوجية قيد البحث لدى مجموعات البحث الثلاث.

شكل (٣) نسب التحسن في الاختبارات الفسيولوجية لدي المجموعة التجريبية الاولى الواقع الافتراضي والتجريبية الثانية الانفوجرافيك والمجموعة الضابطة



يتضح من الشكل رقم (٣): انه جاءت اعلي نسب التحسن في الاختبارات الفسيولوجية لدي المجموعة التجريبية الاولى (الواقع الافتراضي).

مناقشة الفرض الاول:

بالنظر لجدول (١٢) , (١٣) , (١٤) نسب التحسن في الاختبارات البدنية لمجموعة الواقع الافتراضي, نسب التحسن في المستوى المهاري لمجموعة التجريبية الاولى واقع افتراضي , نسب التحسن في الاختبارات الفسيولوجية, نجد تفاوتت نسب التحسن وجاءت اعلي نسب التحسن في بعض المتغيرات البدنية لصالح القياس البعدي لمجموعة الواقع الافتراضي, وبالنظر الي الشكل رقم (١) نجد تفوق المجموعة التجريبية الاولى في بعض المتغيرات البدنية قيد البحث ويعزو ذلك الباحثات للتأثير الايجابي لاستخدام تقنية الواقع الافتراضي وذلك يتفق معهم كلا من محمد علي شحاته, ياسر محمد حسن قاسم. حسام محمد ابراهيم عيد (٢٠٢١)(١٤) حيث افاد الي التأثير الايجابي علي تطوير المهارات البدنية والمهارية معا للطلاب عينة الدراسة بعد استخدام نظارات الواقع الافتراضي هذا ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية , كما بلغت نسبة التحسن في مستوى الاداء المهاري كما يوضحها جدول (١٣) بلغت للجولة الاولى ٣٥,٩ % , وبلغت للجولة الثانية ٣٧,٣ % وبلغت نسبة نتيجة المباراة ٢٦,٨ % وبالنظر للشكل رقم (٢) نجد اكبر نسب التحسن لدي المجموعة التجريبية الاولى للواقع الافتراضي في مستوى الاداء المهاري , كما يتضح من

نسب التحسن تراوحت ما بين ١١,٤٪ الي ٣١,٤٪ وجاءت لصالح القياس البعدي لدي المجموعة التجريبية الثانية (إنفوجرافيك) علي المجموعة الضابطة مما سبق نجد تحقق الفرض الثاني الذي ينص علي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة (التجريبية الثانية) باستخدام تقنية الانفوجرافيك" لناشئات الكونغ فو في جميع متغيرات البحث".

مناقشة الفرض الثالث:

بالنظر لجدول (٧) انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة المستخدمة (الواقع الافتراضي) بمقارنتها بالمجموعة الثانية وكذلك الضابطة في قياس (الوثب العمودي - الجلوس من الرقود - نط الحبل بالقدمين) كذلك بالنظر لجدول (١٢) نجد نسب التحسن في الاختبارات البدنية للمجموعة الضابطة حيث تراوحت ما بين ٢,٣ ٪ الي ١٠,٤ ٪ كذلك يشير جدول ١٣ لنسب التحسن لدي المجموعة الضابطة في مستوى الاداء المهاري حيث تراوحت ما بين ٦,٦ ٪ الي ١٠,٢ ٪ كما يوضحها الشكل رقم (٢) , كذلك يشير جدول ١٤ الي نسب التحسن في القياسات الفسيولوجية لدي المجموعة الضابطة حيث تراوحت ما بين ٢,٣ ٪ الي ٧,١ ٪ كما يمثلها الشكل البياني رقم ٣ , وبالنظر لجدول (١٢),(١٣),(١٤), نجد تفاوت نسب التحسن لصالح القياس البعدي لدي المجموعة الضابطة ويرجع الباحثات ذلك التقدم للمجموعة التجريبية الاولى واقع افتراضي والمجموعة التجريبية الثانية لصالح القياس البعدي علي المجموعة الضابطة الي البعض عن الأسلوب التقليدي المتبع من شرح وأداء نموذج وأعطى التدريبات علي المهارة يتخللها تصحيح الأخطاء الفنية وأعطى التغذية الرجعية حيث أن الطرق التقليدية اسهل لكن لوجود فروق فردية بين اللاعبين ولأننا نعيش في وقت يكثر فيه استخدام التكنولوجيا , ولأن أكثر الاساليب المتبعة التقليدية لا تراعي الفروق الفردية , ومن ناحية اخري قد لا يكون لهذا الاسلوب المتبع التقليدي عامل من عوامل التسويق التي تعمل علي جذب انتباه اللاعبين وتساعد علي أخراج كل الطاقات الكامنة مما يساعد هذا الاسلوب علي اعطاء بعض النواحي المعرفية المرتبطة بتعلم المهارات الاساسية بناء علي قدرة اللاعبين كما يتضح في استخدام تقنية الانفوجرافيك مرفق (١٠) التي تشتمل علي صور لمهارات الساندا مصورة مصحوبة بأهم النقاط التعليمية والمصطلح بالغة الصينية والأجنبية, وينفق مع ذلك دراسة كلا من عمرو سيد فهمي (٢٠٢١), مروة عاطف محمد يونس(٢٠٢٢), طارق محمد ندا(٢٠٢٢) حيث افاد الي زيادة دافعية المتعلم نحو استخدام تقنية الانفوجرافيك التعليمي حيث تساعد علي ايجاد تأثير ايجابي لتحسين الاداء

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة (التجريبية الأولى) باستخدام تقنية الواقع الافتراضي" VR box لناشئات الكونغ فو في جميع متغيرات البحث.

مناقشة الفرض الثاني:

بالنظر لجدول (١٢), (١٣), (١٤) نجد نسب التحسن في الاختبارات البدنية والقياسات الفسيولوجية ومستوي الأداء المهاري لدي مجموع البحث الثلاثة (الواقع الافتراضي- الانفوجرافيك- الضابطة) نجد نسبة تحسن بعض الاختبارات البدنية للمجموعة التجريبية الثانية باستخدام تقنية الانفوجرافيك تراوحت ما بين ٣,٣ ٪ - ٢٢,٨ ٪ وبلغت نسبة تحسن مجموعة تجريبية (٢) إنفوجرافيك كما يمثلها الشكل البياني رقم (١) حيث تفوقت مجموعة تجريبية ثانية (إنفوجرافيك) علي من مجموعة تجريبية (١) واقع افتراضي في الاختبارات البدنية حيث جاءت اعلي في الوثب العمودي بنسبة ١١,٤ ٪ , اختبار دفع كرة طبية بنسبة ٢٢,٧ ٪ , اختبار الكوبري بنسبة ٩,٩ ٪ , اختبار الوثب العريض بنسبة ٨,٨ ٪ , اختبار نط الحبل بنسبة ٨,١ ٪ وتعزو ذلك الباحثات الي تأثير استخدام تقنية الانفوجرافيك لما لها من تأثير ايجابي واسرع مما يساعد علي المخرجات الايجابية من العينة قيد البحث مثل زيادة الدافعية, كذلك تحسن نسب القياسات الفسيولوجية جاءت لصالح القياس البعدي ما بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة , بينما تفوقت مجموعه تجريبية (١) علي مجموعة تجريبية (٢) في جميع نسب التحسن في المتغيرات الفسيولوجية قيد البحث كما يمثلها جدول (١٤) والشكل البياني رقم(٣) ويعزو الباحثات تفوق المجموعة التجريبية (٢) علي المجموعة الضابطة الي ان استخدام الانفوجرافيك من الاساليب الحديثة لتي لها اهمية بالغة في النهوض بالحركة الرياضية ويتفكك مع ذلك دراسة كلا من هبة سعيد عبد المنعم (٢٠٢٣)(١٨) , مروة عاطف محمد (٢٠٢٢) (١٢) , علياء علي محمد الخولي (٢٠٢٣)(٩) , محمود محمد ناوي العنزي (٢٠٢٣)(٣) , شريف احمد ابراهيم , ماجد دياب الزبير (٢٠١٩)(٤) , حسين محمد عبد الباسط (٢٠١٥)(٢) حيث اتفقا جميعاهم علي اهمية تنمية مهارات تصميم وانتاج الانفوجرافيك حيث يساعد الانفوجرافيك التعليمي علي التعلم وتحسين مواصفات الاداء والسرعة للأداء الحركي وهذا ما تم تنفيذه في الدراسة الحالية , وذلك ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية من تحسن نسب عزم الدوران للعضلة الامامية والخلفية للرجل اليمنى واليسرى الذي تم قياسه بأواسطه جهاز الازوكتنيتك لدي ناشئات الكونغ فو عينة البحث لصالح القياس البعدي المجموعة التجريبية الثانية الانفوجرافيك وتفوقها علي المجموعة الضابطة , وايضا بالنظر للشكل رقم (٢) نجد

الرياضية كأحد أساليب التكنولوجيا الحديثة التي تستخدم كعائد معلوماتي سواء كان (مسبق- مرجأ) كما يرى الباحثات ان رياضة الساندا في الكونغ فو تتطلب اداء فني عالي المستوى لذا تفوقت المجموعة التجريبية (١) الواقع الافتراضي في نسب التحسن في المستوى المهاري علي المجموعة لتجريبية (٢) الانفورجافيك حيث جاءت نسب التحسن في الجولة الاولى ٣٥,٩ % , نسبة التحسن في الجولة الثانية ٣٧,٣ % , واجمالي نتيجة المباراة جاءت ٢٦,٨ % لصالح المجموعة التجريبية (١) الواقع الافتراضي وتعزو ذلك الباحثات الي ان تقنية الواقع الافتراضي توفر بيئة تعلم بديل عن الواقع الحقيقي وتحاكيه وتمكن المتعلم من الانغماس في باستخدام وسائل خارجية مثل نظارات ثلاثية الابعاد المستخدمة قيد البحث حيث تعمل علي تجربة العالم الافتراضي لتصور المهارات الحركية بكفاءة ودقة مما يعمل علي السيطرة والاقتصاد في المجهود وتعزيز المهارات قيد البحث لرياضة الساندا لدي ناشئات الكونغ فو وهذا ما يتفق مع دراسة كل من هشام عزب عبد العزيز ٢٠٢١, شيرين محمد عبد الحميد (٢٠٢٠), الواقع الافتراضي المدعم بنظارات ثلاثية الابعاد التي تساعد علي تقديم بيئة افتراضية تشبه الواقع الحقيقي تتسم بعنصر التشويق من خلال فراغ ثلاثي الابعاد مما يساعد علي تنمية مستوى الاداء المهاري , كذلك اتفق معهم محمود محمد ابو العطا (٢٠١٩), Lin , (25) N Mokmin Zhang , Qing Liu (2018), M Hamizi (2022) (٢٦), Panagiotis Markopoulos (٢٠١٩) (٢٧), (2024) Arpit, kulshreshtha, Deepika (٢٠) حيث افاد الي فاعلية تكنولوجيا الواقع الافتراضي علي مفردات التعلم لما لها من نظام محاكاة يقوم بايجاد بيئة ثلاثية الابعاد وبشكل مشابه لما يحدث في العالم الحقيقي, من خلالا نظارات الواقع الافتراضي كما يتفق معهم ايضا Ludovica Jessica Sharon, (٢٤) (2022) etc., capasa, Putranto (٢٠٢٢) (٢٣) حيث افاد ان نظارات VR BOX إحدى التقنيات التي تكون اهم ملحقاتها هواتف ذكية او اجهزة تأملت تساعد على تقنية 3D داخل العدسة مما يساعد على الاحساس بالعمق للبيئة الحقيقية في الرؤية والصوت, كذلك اتفق معهم Tan Mei Jing, A. H. Omer, Dayang Tiawa Awang (٢٠١٥) (٣٠) حيث افاد الي ان اهم المستحدثات في تكنولوجيا تقدم بيئة 3D تساعد علي تجول والنظر الي ومعايشة واقعها, مما سبق نجد تحقق الفرض الرابع الذي ينص علي: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الثلاث مجموعات في جميع متغيرات الدراسة".

الصحيح وتعلم بشكل اسرع وافضل , كذلك يساعد استخدام الانفورجافيك علي تحسين المخرجات الايجابية وهذا ما يتفق معه كلا من Fezile ozdamla & Hasan (٢٠١٨) (ozdal), Yilidrim, Serkan, , Yilidri (٢٠١٦) حيث افاد الي اهمية الانفورجافيك لتصحيح الاخطاء الفنية واعطاء التغذية الطبيعية افضل عن استخدام الطرق التقليدية لذا نجد اكبر نسبة تحسن لدي المجموعة التجريبية الاولى, المجموعة التجريبية الثانية لصالح القياس البعدي لدي المجموعتين التجريبيتين عن المجموعة الضابطة مما سبق نجد تحقق الفرض الثالث الذي ينص علي توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدي المجموعة الضابطة في جميع متغيرات البحث"

مناقشة الفرض الرابع:

بالنظر الي جدول (٢), (٤), (٥) يتضح تحليل التباين بين المجموعات الثلاثة في المتغيرات الوصفية كما يمثلها جدول (٢) حيث يتضح انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث مما يدل علي مدي التكافؤ بينهما قبل التطبيق العملي للبرنامج, وبالنظر الي جدول (٤) يتضح انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث في المستوى المهاري مما يدل علي مدي التكافؤ بينهما قبل تطبيق البرنامج العملي , وبالنظر الي جدول (٥) يتضح من تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في الاختبارات الفسيولوجية انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث في الاختبارات الفسيولوجية قيد البحث مما يدل علي مدي التكافؤ بينهما قبل تطبيق البرنامج العملي. كذلك بالنظر لجدول (١٢), (١٣) نجد هناك تباين في نسب التحسن لدي كل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين حيث جاءت نسب التحسن لدي المجموعة تجريبية (٢) الانفورجافيك افضل في بعض الاختبارات البدنية قيد البحث وتعزو ذلك الباحثات الي تأثير استخدام الانفورجافيك التعليمي بنمطيه الثابت حيث ان تصميمات الانفورجافيك تجعل المتعلم اكثر تفاعلية بالإضافة الي تشجيع المتعلم ويتفق مع ذلك كلا من Fezile ozdamla (٢٠١٨) (٢٢), Yilidrim, Serkan, , Yilidrim (٢٠١٦) (٢٣), Serkan Yildirim (2016) (٢٨) حيث أفاد الي اهمية الاستفادة من توظيف التكنولوجيا بما يتلاءم مع الأنشطة المختلفة , كما افادا كلا من هبة سعيد عبد المنعم (٢٠٢٣) (١٨), وفاء محمود احمد , حنا عبد السميع مبروك , لمياء محمود القاضي (٢٠٢٣) (١٩) حيث أفاد جميعهم الي اهمية التطوير والاهتمام بتصميم الانفورجافيك بمسايرة التطور العلمي الحديث للنهوض في العملية التعليمية والتدريبية بما يتناسب من خلال الاساليب الحديثة لما لها من أهمية بالغة في النهوض بالحركة

الاستخلاصات:

في ضوء أهداف البحث وفروضه وفي حدود عينة البحث ونتائجه أمكن للباحثات التوصل إلى الاستخلاصات التالية:

١. تؤثر استخدام تقنية الواقع الافتراضي باستخدام (نظارة VR BOX) تأثيراً إيجابياً على ناشئات الساندا لاعات المنتخب القومي المصري.
٢. تؤثر استخدام تقنية الانفو جرافيك تأثيراً إيجابياً على ناشئات الساندا لاعات المنتخب القومي المصري.
٣. زيادة فاعلية الاداء المهارى باستخدام المستحدثات التكنولوجية (تقنية الواقع الافتراضي – تقنية الانفوجرافيك) التوصيات:

في ضوء ما اسفرت عنه نتائج البحث واستخلاصاه توصي الباحثات بما يلي:

١. ضرورة استخدام البرنامج التعليمي – التدريبي باستخدام (الانفوجرافيك التعليمي) للارتقاء بمستوى أداء ناشئات الساندا لاعات المنتخب القومي المصري للكونغ فو.
٢. تشجيع المدربين على استخدام منظومة الوسائط المتعددة في تعليم وتدريب مختلف جوانب التدريب العملي للمهارات وذلك لنقادي بنود الطرق التقليدية في التعليم والتدريب بواسطة المستحدثات التكنولوجية باستخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي.
٣. ضرورة انشاء معامل خاصة بالمستحدثات التكنولوجية داخل الأقسام العملية بكليات التربية الرياضية لاستفادة المجتمع الخارجي من اللاعبين أثناء التطبيق العملي للمهارات الحركية.
٤. ضرورة إجراء دراسات مشابهه باستخدام المستحدثات من نظارات الواقع الافتراضي – الانفوجرافيك التعليمي ومعرفة تأثيرها على تعلم مهارات حركية مركبة وأكثر دقة.
٥. اهمية استخدام تقنية الواقع الافتراضي باستخدام نظارة VR BOX لخدمة العملية التدريبية خاصا للاعبين ذوي المستويات العليا

اولا المراجع العربية:

- ١- ايمن علي احمد عثمان (٢٠٢٢): " تأثير استخدام تقنية الانفوجرافيك على مستوى اداء بعض مهارات كرة اليد لطلاب كلية التربية جامعة جازان " مجلة التربية وعلوم الرياضة، كلية التربية الرياضية، جامعة بنها، رقم المجلد (٢٧) شهر يونية (٢٠٢٢) العدد ١٠.
- ٢-حسين محمد عبد الباسط (٢٠١٥): " المرتكزات الاساسية لتفعيل الانفوجرافيك في عمليتي التعليم والتعلم" بحوث ومقالات، مجلة التعليم الالكتروني، جامعة المنصورة.
- ٣-حمود محمد ناوي العنزي (٢٠٢٣) " نشر ثقافة الترويج الرياضي لدي طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية

السعودية باستخدام تقنية الانفوجرافيك" المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة لكلية التربية الرياضية للبنين بالهرم جامعة حلون،

العدد ١٠٠ يوليو ٢٠٢٣ ، الجزء ٤

٤- شريف أحمد إبراهيم، ماجد دياب الزبير (٢٠١٩): " فاعلية نموذج بيئة التلعيب عبر منصات التعلم الاجتماعي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الانفوجرافيك والاتجاه نحو هذه المنصات لدى طلاب تقنيات التعليم بجامعة جدة" مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية العدد ٤١ اكتوبر ٢٠١٩ ، رقم التصنيف الدولي issn: 2636-3364

٥- شيرين محمد عبد الحميد (٢٠٢٠): " تأثير استخدام تقنية الواقع الافتراضي على بعض المهارات الاساسية بالطوق في التمرينات الايقاعية " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات جامعة حلوان.

٦- صافيناز مصطفى حسين (٢٠٢١): " فاعلية برنامج تعليمي مدعم الانفوجرافيك على التحميل المعرض ومستوي الاداء المهاري في بعض مسابقات الميدان والمضمار لتلاميذ المرحلة الاعدادية" المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، مجلد يونيو (٦١).

٧- طارق محمد ندا (٢٠٢٢): " فاعلية برنامج تعليمي قائم على الانفوجرافيك عبر مواقع برنامج تعليمي قائم على الانفوجرافيك عبر مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم سباحة الزحف على الظهر" مجلة بحوث التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية للبنين

جامعة الزقازيق، مجلد (٧٢) عدد ١٤٠.

٨- عمرو سيد فهمي (٢٠٢١): " تأثير استخدام الانفوجرافيك التعليمي بنمطية الثابت والمتحرك عبر المنصات التعليمية علي

التحصيل المعرفي لكرة اليد" المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان.

٩- علياء علي محمد علي الخولي (٢٠٢٣): " تأثير استخدام الانفو جرافيك على بعض جوانب تعلم مقرر تكنولوجيا التعليم الرياضي " بحث منشور، مجلة كلية التربية لرياضية جامعة المنصورة، العدد ٤٧ مارس ٢٠٢٣.

١٠- محمود محمد ابو العطا (٢٠١٩): " تأثير برنامج تعليمي باستخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي على بعض المهارات التحكيمية لطلاب كلية التربية الرياضية جامعة بنها " المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، جامعة بنها العدد ٢٣ اكتوبر ٢٠١٩.

١١- مرفت فتحي السيد السباعي (٢٠٢٤): " تأثير برنامج للواقع الافتراضي في ضوء الخرائط التكتيكية علي الاداء

ثانياً المراجع الأجنبية:

- 20-Arpit,kulshreshtha,Deepika(2024):A Structured Review on virtcual Reality Technology Application in the field of sports, wiley.on line library.
- 21- Bicen, H., & Beheshti, M. (2017). The psychological impact of info graphics in education. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 8(4), 99
- 22- Fezile ozdamla & Hasan ozdal (2018): developing an instructional design for the design of info graphic and the evaluation of info graphic usage in teaching based on teacher and student opinions, EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, Volume 14 Issue 4, pp. 1197-1219.
- 23-Jessica Sharon Putranto,Jonathan Heriyanto, Kenny,Said Achmad,Aditya kurniawan(2022): Implementation of virtual reality technology for sports education and training: Systematic literature review,7th International conference on comduter science and computational Intelligence.
- 24-Ludovica capasa, Katrin zulauf, Ralf wagner(2022):Virtual Reality Experience of Mega Sports Events: A Technology Acceptance Study , Journal of Theoretical and Applied Electronic Research.
- 25- Lin Zhang , Qing Liu (2018) : Application of simulation and virtual reality to physical education and athletic training , transaction on edutainment VII , LNCS ,Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- 26-M Hamizi , N Mokmin , (2022): Virtual reality technology in physical education : a systematic review in instructional design & implementation, Advnced Journal of Techical and Vocational Education,6 (1): 06, 2022 .
- المهارى والخططي للاعبى الساندا" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية علوم الرياضة للبنات، جامعة حلوان
- ١٢- مروة عاطف محمد يونس (٢٠٢٢): " فاعلية استخدام تقنية الانفوجرافيك في تعلم سباحة الصدر لطالبات كلية التربية الرياضية جامعة طنطا " المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان.
- ١٣- مها محمود عقلة نواحرة، فؤاد عيد (٢٠١٦): "إثر استخدام برنامج تعليمي الكتروني في تنمية مهارات في التفكير الناقد لدي الطالبات المتفوقات في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة اربد" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان.
- ١٤- محمد علي شحاته، ياسر محمد حسن قاسم. حسام محمد ابراهيم عيد (٢٠٢١): " تأثير استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي على تعلم بعض المهارات الهجومية والتحصيل المعرفي لطالب الفرقة الثانية تربيته رياضيه جامعة الازهر" مجلة التربية البدنية وعلوم الرياضة، كلية التربية الرياضية لبنين جامعة بنها، العدد الثاني، مجلد ٢٦.
- ١٥- نبيل النجدي (٢٠١٨): " مذكرات الدورة الدولية للمدربين الساندا بالأردن", اعداد الاتحاد العربي للوشو كونغ فو.
- ١٦- نبيل النجدي (٢٠٢٢): " المنهج التخصصي الديوان الاول للساندا ", اعداد الاتحاد المصري للوشو كونغ فو.
- ١٧- هشام عزب عبد العزيز (٢٠٢١): " تأثير استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي المدعم بنظارات VR Box ثلاثية الابعاد علي تعلم مهارة الضرب الساحق في الكرة الطائرة لطالب كلية التربية الرياضية للبنين جامعة الزقازيق " المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة حلوان.
- ١٨- هبه سعيد عبد المنعم (٢٠٢٣): " تأثير برنامج تعليمي باستخدام الانفوجرافيك كعائد معلوماتي (مسبق- مرجأ) في مهارات كرة السلة" المجلة العلمية لكلية التربية الرياضية جامعة كفر الشيخ، العدد ١١.
- ١٩- وفاء محمود احمد، حنا عبد السميع مبروك، لمياء محمود القاضي (٢٠٢٣): " أثر استخدام تقنية الانفوجرافيك، في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية التفكير الناقد والدافعية للإنجاز لدي تلميذات المرحلة الاعدادية "مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، جامعة المنيا، المجلد التاسع، العدد ٤٥ مارس ٢٠٢٣.

27-Panagiotis Markopoulos (2019):
Simulating an exciting game experience
within virtual reality.
THESIS. Masters of Arts (MA) in virtual, for
Masters of Arts in Virtual Reality Advisor
Ana-
Despina Tudor, November.
28-Serkan Yildirim (2016): info graphic for
education purposes their structure,
Properties and Reader Approaches, The
Turkish Online Journal of Educational
Technology – July, volume 15 issue 3.
29-Smiciklas, Mark (2015): The Power of Info
graphics: Using Pictures to Communicate
and Connect with Your Audiences. 800 East
96th Street, Indianapolis, Indiana 46240
USA.
30-Tan Mei Jing, A. H. Omer, Dayang Tiawa
Awang (2015): 3D Immersive environment
as a psychological training tool to enhance
self-confidence and reduce competitive
anxiety for Malaysian volleyball athletes,
Vol4, NO 1 (2015).
31-Yilidrim, Serkan, Yilidrim(2016) : Info
graphics for Educational Purposes: Their
Structure, Properties and Reader
Approaches, The Turkish Online Journal of
Educational Technology .

ثالثاً شبكة المعلومات الدولية:

https://www.researchgate.net/publication/321579432_thlyl_akhtbar_alwthb_almwdy_mn_-32-
-11/5/2024 <http://tele-ens.univ-oeb.dz/moodle/mod/resource/view.php?id=7494033->
<https://www.sport.ta4a.us/human-sciences/tests-measurements/1685-bridge-up2.html34->
35- <https://www.sport.ta4a.us/human-sciences/tests-measurements/1683-standing-broad-jump-test.html-11/5/2024>
36- <https://www.sport.ta4a.us/human-sciences/tests-measurements/1673-strength-tests.html-11/5/2024>
https://www.sport.ta4a.us/1687-push-ups-test.html#google_vignette37-38-
<https://www.facebook.com/preparateur.mansouri/posts-11/5/2024->
39-<https://www.sport.ta4a.us/human-sciences/tests-measurements/1670-agility-tests.html-11/5/2024>
40-
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.panagola.app.iplay-11/5/2024>

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



A proposal To Achieve Institutional Excellence in Government Schools In Jeddah Governorate (Boys – Girls).

Ms. Mona Abdullah Ahmed Al-Jizani

Master of Sports Management – King Abdulaziz University Educational Supervisor, Department of Education, Jeddah Governorate.

مقترح لتحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمحافظة جدة (بنين - بنات).

أ. منى عبد الله احمد الجيزاني.

ماجستير الإدارة الرياضية – جامعة الملك عبد العزيز مشرفة تربوية، إدارة التعليم بمحافظة جدة.

Email: MOOKAOVER@GMAIL.COM

KEY WORDS:

proposal, excellence, institutional excellence, government schools.

الكلمات المفتاحية:

مقترح، التميز، التميز المؤسسي، المدارس الحكومية.

ABSTRACT:

The study aimed at a proposal to achieve institutional excellence in government schools in Jeddah (boys - girls), and to develop a proposed vision to achieve institutional excellence, the researcher used to achieve this goal descriptive approach to suit the purposes of the study, and he built a questionnaire to identify the achievement of institutional excellence in government schools in Jeddah Governorate (boys - girls), and the study tools were applied to directors, agents, educational supervisors, teachers and teachers in government schools in Jeddah Governorate, Where the study population consisted of (70) of the target group of the study, and statistical tests were used, through the test of arithmetic averages and standard deviations to know the achievement of institutional excellence in government schools.

The results showed that the achievement of institutional excellence in public schools came with an arithmetic average and the ability of (3.8), and the results showed that there is an impact of institutional excellence on academic achievement with an arithmetic average of (4), with a value of (71.5%), and showed the impact of school leadership in achieving institutional excellence with an arithmetic average of (3.7) value (84.9%), and the study recommended the development of clear strategic plans based on the proposals submitted, with the involvement of all concerned parties to ensure compatibility and effective application. It also recommended directing school leaders towards setting goals linking institutional excellence plans and improving students' academic achievement, and promoting leadership practices that directly contribute to achieving institutional excellence based on the coefficient of determination (84.9%).

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى مقترح لتحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمحافظة جدة (بنين - بنات)، ووضع تصور مقترح لتحقيق التميز المؤسسي، وقد استخدمت الباحثة لتحقيق هذا الهدف المنهج الوصفي لملامته أغراض الدراسة، وقام ببناء استبانة للتعرف على تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمحافظة جدة (بنين - بنات)، وتم تطبيق أدوات الدراسة على المدراء والوكلاء والمدرسين التربويين والمعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظة جدة، حيث تكون مجتمع الدراسة من (٧٠) من الفئة المستهدفة للدراسة، وتم استخدام الاختبارات الإحصائية من خلال اختبار المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية، وأظهرت النتائج بأن تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية جاء بمتوسط حسابي وقدرة (٣,٨)، كما أظهرت النتائج بوجود أثر للتميز المؤسسي على التحصيل الدراسي بمتوسط حسابي وقدرة (٤)، بقيمة (٧١,٥٪)، وأظهرت أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي بمتوسط حسابي وقدرة (٣,٧) قيمته (٨٤,٩٪)، وأوصت الدراسة وضع خطط استراتيجية واضحة مبنية على المقترحات المقدمة، مع إشراك جميع الأطراف المعنية لضمان التوافق والتطبيق الفعال، كما أوصت توجيه القادة المدرسين نحو وضع أهداف تربط بين خطط التميز المؤسسي وتحسين التحصيل الدراسي للطلاب، وتعزيز الممارسات القيادية التي تسهم بشكل مباشر في تحقيق التميز المؤسسي بناءً على معامل التحديد (٨٤,٩٪).

مقدمة:

تسعى المملكة العربية السعودية من خلال رؤيتها الطموحة ٢٠٣٠ لتحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية نحو التعليم، فهو يعد عاملاً مهماً في تقدم المجتمع وتحسين المستوى المعيشي، والفارق الوحيد بين المجتمعات المتقدمة والمجتمعات المتأخرة بتحقيق المكانة الاجتماعية للمجتمع، والتقدم والازدهار والمساعدة في اتخاذ القرارات الصائبة، وبناء التنافسية لضمان تميز الأداء والمنافسة المستقبلية، وعلى ذلك أصبحت المنافسة بين المؤسسات التعليمية أكثر حدة مما كانت عليه في العشرين عاماً الأخيرة، ولكي تستطيع تلك المؤسسات أن تنافس بكفاءة فإنها تحتاج إلى الارتقاء بالمنظمات التعليمية فكان من الضرورة توضيح علاقة الإدارة في النظام التربوي، لأن الوصول إلى التميز المؤسسي في حاجة إلى إدارة واعية للحد من المشكلات داخل المنظمة ومواكبة التطور السريع في المجال التربوي والمجتمع، وتحقيق الأهداف التربوية التعليمية، وإيجاد أساليب حديثة تساعد المدراء على تحقيق الأهداف التربوية بأفضل الطرق الإبداعية وباقل تكلفة وجهد، بناء على ما تقدم يصبح الاستثمار في التعليم أحد التوجهات الحديثة لرؤية ٢٠٣٠ والمهمة لتحقيق الميزة التنافسية واستدامتها.

مشكلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى اللقاء الضوء إلى تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمحافظة جدة، حيث تظهر هذه المشكلة في عدة مظاهر، مثل انخفاض مستوى رضا الطلاب وأولياء الأمور لتحصيلهم الدراسي، وتراجع مخرجات التعليم مقارنة بالتوقعات والمعايير العالمية، وبالنظر إلى أهمية التعليم كركيزة أساسية للتنمية المستدامة، فإن الحاجة ماسة إلى وضع مقترحات فعالة تهدف إلى تعزيز التميز المؤسسي في هذه المدارس من خلال استراتيجيات شاملة ومستدامة تتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في تساؤل رئيسي وهو:

ما المقترح الذي يمكن أن يحقق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمحافظة جدة (بنين - بنات)؟

ويتفرع من هذا التساؤل عدد من التساؤلات الفرعية:

١. ما أثر تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية.
٢. ما أثر التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي.
٣. ما أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي.
٤. ما هو التصور المقترح لتحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمحافظة جدة (بنين - بنات)

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن الآتي:

١. التعرف على مدى التزام المدارس الحكومية بمدينة جدة بتحقيق التميز المؤسسي.
 ٢. معرفة أثر التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي .
 ٣. التعرف على أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي .
 ٤. الالمام بالمقترحات التي تساهم في تحقيق التميز المؤسسي .
- فروض الدراسة:**

يتم تحديد فروض الدراسة وفقاً لما يلي:

١. هل يوجد أثر للتحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية.
٢. هل يوجد أثر للتميز المؤسسي على التحصيل الدراسي.
٣. هل يوجد أثر للقيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. إثراء المعرفة العلمية:

تساهم الدراسة في تقديم إطار نظري واضح وشامل حول مفهوم التميز المؤسسي في المؤسسات التعليمية. **تعزيز القاعدة المعرفية:**

توفر الدراسة أساساً علمياً يمكن الاعتماد عليه لفهم معايير التميز المؤسسي، وتطبيقها بما ينسجم مع الثقافة المحلية والتحديات التي تواجه النظام التعليمي في المملكة .

٢. ربط النظرية بالتطبيق:

تساعد الدراسة في بناء فهم عميق لكيفية تحويل المبادئ النظرية للتميز المؤسسي إلى ممارسات فعالة في المدارس الحكومية، مما يساهم في تطوير نماذج تعليمية مبتكرة .

ثانياً: الأهمية التطبيقية

١. تحسين جودة التعليم:

تسهم الدراسة في تحسين مستوى التعليم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة من خلال تقديم مقترحات عملية لتحسين الأداء المؤسسي .

٢. تطوير القيادات المدرسية:

تساعد النتائج المتوقعة على توجيه الجهود نحو تطوير القيادات المدرسية والمعلمين من خلال التدريب على استراتيجيات التميز المؤسسي .

٣. رفع مستوى رضا الأطراف المعنية:

تعزيز رضا الطلاب، أولياء الأمور، والمعلمين من خلال تحسين جودة الخدمات التعليمية والإدارية، مما ينعكس إيجابياً على المخرجات التعليمية .

٤. تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ :

تدعم الدراسة تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في قطاع التعليم، لا سيما المتعلقة بتحسين جودة التعليم الأساسي ورفع ترتيب المملكة في المؤشرات العالمية للتعليم .

٥. نموذج للمدارس الأخرى:

أن تصبح المدارس الحكومية بجدة نموذجاً يحتذى به لتطبيق معايير التميز المؤسسي في بقية المدارس على مستوى المملكة .

٦. تقديم حلول مستدامة:

تقترح الدراسة حلولاً واقعية وقابلة للتنفيذ لتجاوز التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه المدارس الحكومية، مع التركيز على الاستدامة والابتكار .

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة في الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** مقترح لتحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمحافظة جدة

- **الحدود المكانية:** المملكة العربية السعودية- جدة

- **الحدود البشرية:** الهيئة الإشرافية والتعليمية بالمدارس الحكومية بإدارة تعليم جدة

- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي ١٤٤٦هـ - ٢٠٢٥م.

مصطلحات الدراسة:

التميز: حالة من الابداع التنظيمي والتفوق التنظيمي لتحقيق مستويات غير عادية من الأداء، والتنفيذ للعمليات الإنتاجية والمالية وغيرها في المدرسة، بما ينتج عنه نتائج وانجازات يرضى عنها العاملون في المدرسة والمجتمع المحلي (السلي ٢٠٠١ ص ٢٢)

ويعرف اجرائياً بأنه الممارسات المتفوقة التي يقوم بها مدراء المدارس لتحقيق الأهداف والوصول لأفضل النتائج وتقاس اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها مدراء المدارس من وجهة نظر المشرفون والمشرفات التربويين من خلال ابعاد تبنتها الباحثة وهي القيادة، الموارد البشرية، إدارة العمليات، التحسين المستمر، الشراكة المجتمعية.

أهمية التميز المؤسسي:

أشار (الشهراني، ٢٠١٧م: ٣٧) بأنه يمكن تحديد أهمية التميز المؤسسي من خلال التالي:

١. توجيه الجهود نحو العمل لتحقيق الكفاءة والفاعلية، وتحقيق الأهداف المنشودة.
٢. العمل على تسهيل الاتصال بين جميع الأفراد في المؤسسة على كافة المستويات الإدارية.
٣. قدرة المؤسسة على إدارة عملياتها، وإدارة مواردها بشكل يتناسب مع احتياجات المستفيدين.
٤. ضرورة العمل على تحقيق الولاء والرضا الوظيفي لدى العاملين، للمساهمة ودفعهم إلى بذل كل الجهود والطاقت.
٥. توفير القيادة والعاملين الأكفاء والعمل على تميز المؤسسة باكتسابها ثقافة تنظيمية مختلفة عن الآخرين.
٦. تحقيق معدلات التغيير للتكيف مع أي مستجدات لتحقيق المنافسة غير المحدودة.

وأكد كل من (داود، ٢٠٢٠م: ١٤٥) و (الحيان، ٢٠٢١م: ٢٣١) بأن التميز المؤسسي يعد من أبرز التوجهات الإدارية الحديثة، التي تؤكد ضرورة رعاية جميع عناصر النظام المؤسسي بشكل شامل، وهو ما يميز مفهوم التميز المؤسسي عن غيره من مفاهيم التطوير التنظيمي، كما مؤسسي يركز على عدة مفاهيم أساسية، كالتحسين المستمر، والقيادة بإبداع وإلهام، والتوجهات الاستراتيجية المدروسة، واستثمار الموارد المتاحة، وإدارة المعرفة، رضا أصحاب المصلحة، ولذا يمكن القول بأن التميز المؤسسي في المؤسسات التعليمية هو قدرة المؤسسات على تقديم أعلى مستويات الأداء في جميع عناصرها التنظيمية بما يحقق أهدافها الاستراتيجية ويلبي حاجات المستفيدين ويعزز مكانتها التنافسية، وتنطلق قيمة التميز المؤسسي من دواعي فلسفية تتمثل في رؤية استراتيجية وثقافة وإدارة مهتمة بالتغيير، وقدرة الإدارة على التنظيم والمواءمة بين الأجهزة التنظيمية والانتقال إلى ثقافة الإبداع، وتعظيم قيمة الشراكة الفاعلة لتحقيق الجودة التنافسية وزيادة الإنتاج المعرفي.

وترى الباحثة أن التميز المؤسسي في المدارس يعمل على توحيد جهود العاملين، وتشكيل فرق عمل لأنشطة وعمليات المؤسسة، وتبني نظام اتصال من شأنه ربط جميع مستويات المؤسسة مع بعضها البعض للتمكن للوصول التميز المؤسسي.

أهداف التميز المؤسسي:

- ذكر (الشهراني، ٢٠١٧م: ٥٠) إلى أن هناك العديد من الأهداف التي يهتم بها التميز المؤسسي بتحقيقها أهمها:
- ربط استراتيجيات المؤسسة في مختلف المستويات الإدارية لتحقيق نتائج إيجابية ملموسة.
 - المساهمة في إدارة التغيير المؤسسي والانتقال بالمؤسسة من وضعها الحالي إلى وضع أفضل مما كانت عليه لتكون قادرة على التنافس، وبالبقاء في السوق.
 - تحقيق أهداف المؤسسات من خلال ربط ورسم الخطط المنهجية لأفضل الممارسات وبأقل التكاليف والجهود.
 - تنفيذ منهجيات فرص التحسين والتطوير على مستوى المؤسسة، وعلى مستوى الأفراد العاملين من خلال تطبيقات التميز.
 - نشر أفضل الممارسات التنظيمية والإبداعية، وبث روح المسؤولية في متطلبات الشراكة نحو المجتمع من خلال تقديم الخدمات المجتمعية.
 - تحقيق التواصل والاتصال التنظيمي الفعال في كافة الاتجاهات والمستويات لتحقيق التوافق التنظيمي.
 - تحسين آليات حل المشاكل التنظيمية لمعالجة المشاكل الفنية، والتعامل مع الأزمات والتحديات الخارجية والداخلية التي قد تتعرض لها المؤسسة.

النتائج الخاصة بمجتمع الدراسة:

يستعرض هذا الجزء وصف لتوزيع البيانات باستخدام النسب، الجداول، والرسوم البيانية التالية تبين توزيع عينة الدراسة لأسئلة الدراسة.

أ- الجنس وفقاً لعينة الدراسة:

جدول رقم (١) يحدد بيانات المبحوثين للدراسة وفقاً

للمتغيرات الديموغرافية

المتغيرات	التكرار	النسبة %
ذكر	٣٣	٤٧,١ %
أنثى	٣٧	٥٢,٩ %
المجموع	٧٠	١٠٠ %
بكالوريوس	٢٦	٣٧,١ %
ماجستير	٣٣	٤٧,١ %
دكتوراه	١١	١٥,٧ %
المجموع	٧٠	١٠٠ %
أقل من ٥ سنوات	٢١	٣٠ %
من ٥-١٠ سنوات	٣٤	٤٨,٦ %
أكثر من ١٠ سنوات	١٥	٢١,٤ %
المجموع	٧٠	١٠٠ %
معلم/ة	٢٣	٣٢,٩ %
مشرف/ة	١٣	١٨,٦ %
وكيل/ة	٢١	٣٠ %
مديرة/ة	١٣	١٨,٦ %
المجموع	٧٠	١٠٠ %
ابتدائي	٢٦	٣٧,١ %
متوسط	٣٥	٥٠ %
ثانوي	٩	١٢,٩ %
المجموع	٧٠	١٠٠ %

يتضح من الجدول أعلاه، أن معظم أفراد عينة الدراسة في متغير الجنس من المدراء والوكلاء والمشرفين التربويين والمعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظة جدة، يكون (إناث) بنسبة ٥٢,٩ %، بينما بلغ بنسبة (الذكور) ٤٧,١ %، بينما نجد في متغير المؤهل العلمي عدد الحاصلين على درجة ماجستير بنسبة ٤٧,١ %، بينما الحاصلين على بكالوريوس بنسبة ٣٧,١ %، بينما الحاصلين على دكتوراه بنسبة ١٥,٧ %، بينما نجد في متغير عدد سنوات الخدمة في العمل الحالي من (٥-١٠ سنوات) بنسبة ٤٨,٦ %، بينما متغير (أقل من ٥ سنوات) بنسبة ٣٠ %.

- تكوين بيئة مناسبة للابتكار والإبداع لدى العاملين، وتحسين جودة الحياة الوظيفية والمجتمعية.

مما سبق يتضح للباحثة أن التعلم والتطوير المستمر، ومشاركة العاملين في صنع القرارات، والقيام بدراسات للتعرف على اهتمامات المتعاملين مع المؤسسة لتلبية احتياجاتهم، والتعرف على المنافسين وبماذا يفكروا أساس من أسس تطبيق معايير ومؤشرات التميز المؤسسي.

نظريات التميز المؤسسي:**النظريات التي يبنى عليها التميز المؤسسي:**

يوجد عدة نظريات يقوم عليها التميز المؤسسي بما يلي:

١. نظرية التميز: J. Grunig

أجري بحث حول دور العلاقات العامة في صنع القرار التنظيمي، والنموذج المتمثل للعلاقات العامة، وقياس العلاقات العامة، وكيف يشكل هيكل وبيئة المنظمات سلوك العلاقات العامة (Grunig, Gruning, 2008) اضاف مشروع التميز ABC نظريات أدوار العلاقات العامة، وبحوث العمليات، والجنس والتنوع إلى النموذج تطورت نظرية التميز إلى نظرية عامة للعلاقات العامة كوظيفة إدارية استراتيجية (Grunig, Grunig., 2008)

٢- نظرية توم بيترز Tom Peters theory:

نشرت نظرية إدارة توم بتور الحا من التميز في عام ١٩٨٢، حيث قام بعض ٤٣ شركة تجد التميز، وتستند نظرية الإدارة النوم بيترز على صفات القيادة يؤمن القادة الجيدون بالإنجاحية من خلال الناس، ويتمتعون بفرص العمل والقيمة، يفعلون فقط ما يفعلونه بشكل أفضل (MoGowan, 2011)

منهجية الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى توفير البيانات والحقائق عن مشكلة الدراسة لتفسيرها والوقوف على دلالاتها، الخاصة بموضوع الدراسة وهو مقترح لتحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمحافظة جدة (بنين - بنات).

مجتمع الدراسة:

يتشكل مجتمع الدراسة من المدراء والوكلاء والمشرفين التربويين والمعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظة جدة، وذلك خلال فترة إجراءات الدراسة في الفصل الدراسي الأول ١٤٤٦هـ.

عينة الدراسة:

تم تنفيذ إجراء سحب عينة عشوائية من المدراء والوكلاء والمشرفين التربويين والمعلمين والمعلمات، وقد تمت الإجابة على رابط الاستبيان الإلكتروني لعدد (٧٠) رداً، وطبقاً لتحديد شروط العينة وبناء على أهداف الدراسة وخصائص مجتمع الدراسة، وذلك لحساب الصدق والثبات للدراسة.

بينما نجد عدد سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) بنسبة ٢١,٤٪، بينما نجد في متغير الوظيفة الحالية نجد (معلم /ة) بنسبة ٣٢,٩٪، بينما (وكيل/ة) بنسبة ٣٠٪، بينما كل من (مدير/ة، مشرف/ة) بنسبة ١٨,٦٪، بينما نجد في متغير المرحلة الدراسية المرحلة (المتوسطة) بنسبة ٥٠٪، بينما المرحلة (الابتدائية) بنسبة ٣٧,١٪، بينما المرحلة (الثانوية) بنسبة ١٢,٩٪ من حجم العينة الإجمالي.

مصادر بيانات الدراسة:

أ - بيانات ثانوية:

قامت الباحثة بمراجعة الكتب المتعلقة بالموضوع قيد الدراسة، وأي مراجع قد ترى الباحثة أنها تسهم في إثراء الدراسة بشكل علمي، وتحدث في مجال الدراسة، التي سوف يتم التطرق إليها في النتائج من هذا الفصل.

ب- بيانات أولية:

قامت الباحثة بتحديد إطار مشكلة الدراسة، وأهدافها، فقد تم تحديد كل من الاستبيان، كأدوات لجمع بيانات الدراسة، وتقسيم هذه الأدوات إلى عدة فقرات فرعية وفقاً لتساؤلات وفرضيات الدراسة، بحيث يركز كل محور منها على محاولة الإجابة على أحد تساؤلات والفرضيات للدراسة.

بالإضافة إلى البيانات، التي تعتمد الدراسة على جمع بيانات بهدف تدعيم ما يتم التوصل إليه من نتائج، هو التعمق في دراسة الظاهرة موضوع الدراسة من خلال العديد من المناهج والأساليب والطرق، ومن ثم استخدام أداة الاستبيان للدراسة الوصفية، حيث سيتم تصميم الاستبانة على جزئين وهما:

جدول رقم (٢) مقياس ليكارت الخماسي

الإجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١
درجة الاستجابة	٤,٣ إلى ٥	٣,٥ إلى ٤,٢	٢,٧ إلى ٣,٤	١,٩ إلى ٢,٦	١ إلى أقل من ١,٨

٢- صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان على عينة الدراسة البالغ حجمها (٧٠) من الفئة المستهدفة من الدراسة وهم المدراء والوكلاء والمشرفين التربويين والمعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظة جدة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبيان وبين جدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والمعدل الكلي الذي تنتمي إليه، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

الخصائص السيكومترية للاستبيان:

اختبارات صدق وثبات الاستبيان:

صدق فقرات الاستبانة: تم التأكد من صدق فقرات الاستبانة بطريقتين.

١- الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):

قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان على الدكتورة المشرفة على الدراسة واستناداً إلى الملاحظات والتوجيهات التي أبداها الدكتور المشرفة على الدراسة، حيث قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات التي اتفق عليها المشرفة.

جدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة مل محور تنتمي اليه

المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
أثر تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية	١	**٠,٧٦٩	٢	**٠,٥٦٩
	٣	**٠,٨٣١	٤	**٠,٧٤٢
	٥	**٠,٥٢٢	٦	**٠,٧٢١
أثر التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي	١	**٠,٨٣٨	٢	**٠,٧١٢
	٣	**٠,٧٢٥	٤	**٠,٦٨٣
	٥	**٠,٦٢٢	٦	**٠,٦٨٩
أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي	١	**٠,٧٩٠	٢	**٠,٨٢٦
	٣	**٠,٧٩٣	٤	**٠,٨٥٤
	٥	**٠,٨٦٦	٦	**٠,٧٢٤

** مستوى الدلالة عند ٠,٠٠٪

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس داله إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وتوضح أن قيم معامل الارتباط لجميع العبارات بالدرجة الكلية للفقرات تتراوح ما بين موجب (٠,٥٢٢ و ٠,٨٦٦) أي أن علاقة الارتباط تتراوح ما بين أكبر من الوسط إلى درجة عالية، وبما أن جميع قيم الارتباط موجبة فإن العبارات تسهم إيجابياً في الدرجة الكلية للاستبيان، وإجمالاً نجد أن الفقرات تتمتع بقدر عال من صدق الاتساق الداخلي بما يمكنه من قياس الظاهرة محل الدراسة بقدر عال من الاستقرار.

صدق أداة الدراسة (Validity):

قامت الباحثة بحساب صدق الأداة أي قياس الأداة لما وضعت من أجله، باستخدام التحليل العاملي Factor Analysis للتأكد من صدق الأداة، حيث تشير النتائج إلى أن المتغيرات المستقلة كان لها القدرة على تفسير ٨٤٪ من المتغير التابع وهذه النتيجة تدل على مصداقية جيدة للأداة (كونها أكبر من ٦٠٪) وتخدم الغاية التي وضعت من أجلها. كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبيان وذلك بحساب معاملات الارتباط لبيرون بين الدرجة الكلية للاستبيان والمحاور، وقد كانت معاملات الارتباط كما هو موضح في جدول رقم (٤) والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية (٠,٠١) تدل على أن محاور الدراسة مرتبطة فيما بينها ويعتبر المقياس صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (٤) معاملات الارتباط بين كل محور والمعدل الكلي

المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أثر تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية	**٠,٩٣٤	دالة عند ٠,٠٠
أثر التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي	**٠,٨٨١	دالة عند ٠,٠٠
أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي	**٠,٩٢١	دالة عند ٠,٠٠

** مستوى الدلالة عند ٠,٠١٪

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه داله إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١، ويتضح أن قيم معامل الارتباط لجميع العبارات بالدرجة الكلية للمحاور تتراوح ما بين موجب (٠,٨٨١ و ٠,٩٣٤) أي أن علاقة الارتباط تتراوح ما بين أكبر من الوسط إلى عالية جداً، وبما أن جميع قيم الارتباط موجبة فإن العبارات تسهم إيجابياً في الدرجة الكلية للاستبيان، وإجمالاً نجد أن الفقرات تتمتع بقدر عال من صدق الاتساق الداخلي بما يمكنه من قياس الظاهرة محل الدراسة بقدر عال من الاستقرار.

المحور الأول (أثر تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية) إن قيم معامل الارتباط لجميع العبارات بالدرجة الكلية للبعد (٠,٩٣٤) أي أن علاقة الارتباط عالية جداً.

- المحور الثاني: (أثر التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي) إن قيم معامل الارتباط لجميع العبارات بالدرجة الكلية للبعد (٠,٨٨١) أي أن علاقة الارتباط عالية جداً.
- المحور الثالث: (أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي) إن قيم معامل الارتباط لجميع العبارات بالدرجة الكلية للبعد (٠,٩٢١) أي أن علاقة الارتباط عالية جداً.

ثبات الأداة (Reliability):

قامت الباحثة بتحديد ثبات أداة الدراسة وهي التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات، وقد أجريت الباحثة خطوات الثبات على العينة نفسها بطريقتين هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

١- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل بعد وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة التالية:

2

معامل الثبات $1 + r$ حيث r معامل الارتباط وقد بين جدول رقم (٥) أن هناك معامل ثبات كبير نسبياً لفقرات المقياس حيث بلغ معامل الثبات لجميع فقرات المقياس ٠,٧٣ مما يطمئن الباحثة على استخدام الاستبيان بكل طمأنينة.

جدول رقم (٥) معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية)

المحاور	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح
أثر تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية	٦	٠,٤١٠	٠,٥٥٥
أثر التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي	٦	٠,٥٥٩	٠,٧٣٥
أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي	٦	٠,٨٧٦	٠,٩٠١
المتوسط العام للمقياس	١٨	٠,٦١٥	٠,٧٣٠

النتائج إذا ما أعيد الدراسة على عينة أخرى تحت نفس الظروف، ويعتمد هذا المعامل على قياس مدى الثبات الداخلي لأسئلة الاستبانة والتي تتراوح قيمتها بين (صفر، ١)، ولذلك قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لكل فقرة من فقرات الدراسة على أفراد، ثم حساب معامل ثبات المقياس الكلي كما هو مبين في الجدول (٦).

تشير النتائج أن معاملات الثبات لإجابات المبحوثين على تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمحاظفة جدة (بنين - بنات)، من خلال ما يلي:

من الجدول أعلاه نجد أن معاملات سبيرمان لمحاو الاستبانة قد بلغ للأداة ككل (٠,٧٣٠) وهي درجة متوسطة جدا الثبات للاستبيان، مما يدل على سلامة المعلومات المستخرجة من مجتمع الدراسة.

طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ والتي تعتمد على تباينات أسئلة الاستبيان، وتشتط أن تقيس بنود الاستبيان سمة واحدة فقط والهدف من هذه الخطوة التحقق بثبات

جدول رقم (٦) معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ لمحاو الدراسة

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
أثر تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية	٠,٧٩٠	٦
أثر التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي	٠,٧٩٤	٦
أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي	٠,٨٩٣	٦
الثبات الكلي العام	٠,٨٢٥	١٨

ما أثر تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية؟ وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو أثر تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية، والجدول (٧) يوضح النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو التالي:

يتضح لنا من خلال الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ تتراوح ما بين (٠,٧٩٠-٠,٨٩٣) بمعدل كلي ٠,٨٢٥ نستنتج مما سبق أن أداة الدراسة أوفت بالشروط السيكمترية للاختبار الجيد، وأنها تقي بأغراض الدراسة. تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها السؤال الأول ينص على:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي (ن=٧٠)

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	الترتيب
توجد رؤية ورسالة واضحة للمدرسة معروفة لدى الجميع.	٤,٣	١,٠٣	٪٨٦	موافق بشدة	١
تطبق المدرسة أساليب تقييم مبتكرة لتحسين أداء الطلاب	٤,٢	٠,٩٦	٪٨٤	موافق بشدة	٢
تسعى المدرسة إلى تحقيق معايير الجودة الشاملة في جميع أنشطتها	٣,٩	١,١	٪٧٨	موافق	٣
يتم تدريب الكوادر الإدارية والتعليمية بانتظام لتحسين الأداء	٣,٥	١,٢	٪٧٠	موافق	٤
تتميز البيئة المدرسية الحالية على مساعدة الطلاب في تحقيق أداء دراسي متميز	٣,١	١,٣	٪٦٢	محايد	٥
توفر المدرسة بيئة تعليمية محفزة للطلاب	٢,٩	١,٤	٪٥٨	محايد	٦
المعدل العام	٣,٦	١,٢	٪٧٣	موافق	

- يمنح المدراء رؤية واضحة لتحديد الأولويات وتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمدرسة.

- يساعد المدراء على تبني أساليب قيادية مبتكرة تدعم الإبداع والجودة.

- يوفر إطار عمل واضح للوكلاء يدعمهم في التنسيق بين الأنشطة الأكاديمية والإدارية.

- يسهل التميز المؤسسي وضع آليات دقيقة لقياس الأداء وتحقيق الأهداف.

- يعزز من المعلمين والمعلمات في توجيههم نحو تحقيق معايير الجودة.

- يتيح لهم فرصاً للتطوير الذاتي من خلال برامج التدريب والتقييم المستمر.

- من خلال التدريب المستمر، يتمكن المعلمون من اكتساب مهارات جديدة وتحسين أدائهم.

- ينعكس الأداء المؤسسي المتميز إيجاباً على مستوى الطلاب الأكاديمي والتحصيل الدراسي

ويمكن القول بأن التميز المؤسسي في المدارس الحكومية يعزز الأداء التعليمي والإداري، ويرتقي بمستوى الخدمة المقدمة للطلاب. من الضروري تبني رؤية شاملة وتعاون جميع الأطراف لتحقيق هذا الهدف وتحقيق أثر مستدام. وتتفق النتيجة الحالية مع كل من دراسة حمادة (٢٠٢٢م) ودراسة أجرى جوهر، وسليمان (٢٠١٩) ودراسة الحبيج، ودراسة سمية عودة (٢٠١٩)، حيث جاءت تحقيق التميز المؤسسي بدرجة مرتفعة كما اختلفت مع دراسة عبد اللطيف (٢٠١٨م) ودراسة البارودي والمشراف (٢٠١٦)

السؤال الثاني ينص على

ما هو أثر التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو أثر التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي، والجدول (٨) يوضح النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو التالي:

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة الاتجاهات نحو أثر تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية من وجه نظر المدراء والوكلاء والمشرفين التربويين والمعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظه جدة ، فالرأي السائد لمعظم عبارات هذا البعد يقع في فئة (موافق) ، بمتوسط حسابي وقدره (٣,٦) وانحراف معياري وقدره (١,٢)، ووزن نسبي وقدره ٧٣٪ ، فنجد الفقرة الأولى نحو تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية ، احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣) ووزن نسبي (٨٦٪) ، وهي " توجد رؤية ورسالة واضحة للمدرسة معروفة لدى الجميع." وتعزو الباحثة إلى الرؤية والرسالة تحددان الاتجاه العام للمدرسة، مما يساعد الجميع - سواء كانوا معلمين، مشرفين، مدراء، أو وكلاء - على فهم الهدف المشترك والعمل لتحقيقه، واحتلت الفقرة (توفر المدرسة بيئة تعليمية محفزة للطلاب) الترتيب الأخير في تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية درجة (محايد) ، وذلك بمتوسط حسابي وقدره (٢,٩) ووزن نسبي وقدره (٥٨٪) وتعزو الباحثة إلى وجود قصور في المدارس الحكومية بعدم تحفيز المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات على تطوير انفسهم مما يساعد الطلاب على تطوير انفسهم في التحصيل الدراسي ، وتراوحت الاوزان النسبية لل فقرات من (٨٦٪) إلى (٥٨٪).

وقد جاءت العبارات بدرجات مختلفة على النحو التالي:

المرتبة الأولى جاءت بمتوسط حسابي وقدره ٤,٣ عبارة: " توجد رؤية ورسالة واضحة للمدرسة معروفة لدى الجميع " ووزن نسبي للعبارة ٨٦٪ ، بينما جاءت عبارة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي وقدره ٤,٢ عبارة: " تطبق المدرسة أساليب تقييم مبتكرة لتحسين أداء الطلاب" ووزن نسبي للعبارة ٨٤٪ ، بينما جاءت في المرتبة الثالثة عبارة " تسعى المدرسة إلى تحقيق معايير الجودة الشاملة في جميع أنشطتها" بمتوسط حسابي وقدره ٣,٩ ، ووزن نسبي للعبارة ٧٨٪ ، بينما جاءت عبارة " يتم تدريب الكوادر الإدارية والتعليمية بانتظام لتحسين الأداء" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي وقدره ٣,٥ ، ووزن نسبي للعبارة ٧٠٪ ، بينما جاءت عبارة " تتميز البيئة المدرسية الحالية على مساعدة الطلاب في تحقيق أداء دراسي متميز " بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي وقدره ٣,١ ، ووزن نسبي ٦٢٪ ، بينما جاءت عبارة " توفر المدرسة بيئة تعليمية محفزة للطلاب" بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي وقدره ٢,٩ ، ووزن نسبي ٥٨٪

تري الباحثة أن تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمحافظه جدة يحدث أثراً ملموساً على مختلف الأطراف المعنية بالعملية التعليمية بما يلي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي (ن=٧٠)

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المرتبة	الترتيب
ترتبط جودة التعليم المقدم بتحقيق الأهداف الأكاديمية للطلاب	٤,٣	٠,٨٢	%٨٦	موافق بشدة	١
تؤدي بيئة التعلم المحسنة إلى زيادة رضا الطلاب عن المدرسة	٤,٣	٠,٩٤	%٨٦	موافق بشدة	٢
تحفز المدرسة الطلاب على تحقيق نتائج متفوقة من خلال أساليب تعليمية مبتكرة	٤,٣	٠,٩٥	%٨٦	موافق بشدة	٣
يسهم تطبيق معايير التميز المؤسسي في تحسين نتائج الطلاب الأكاديمية	٣,٩	٠,٩٩	%٧٨	موافق	٤
يؤدي التميز في الأداء الإداري إلى تقليل الفجوات في التحصيل الدراسي بين الطلاب	٣,٨	٠,٩٩	%٧٦	موافق	٥
تهتم المدارس الحكومية بالتقييم لدور المدرسة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب	٣,٣	١,٤	%٦٦	محايد	٦
المعدل العام	٤	١,٠٢	%٨٠	موافق	

ووزن نسبي للعبارة %٨٦، بينما جاءت في المرتبة الثالثة عبارة " تحفز المدرسة الطلاب على تحقيق نتائج متفوقة من خلال أساليب تعليمية مبتكرة " بمتوسط حسابي وقدره ٤,٣، ووزن نسبي للعبارة %٨٦، بينما جاءت عبارة " يسهم تطبيق معايير التميز المؤسسي في تحسين نتائج الطلاب الأكاديمية " في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي وقدره ٣,٩، ووزن نسبي للعبارة %٧٨، بينما جاءت عبارة " يؤدي التميز في الأداء الإداري إلى تقليل الفجوات في التحصيل الدراسي بين الطلاب " بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي وقدره ٣,٨، ووزن نسبي %٧٦، بينما جاءت عبارة " توفر تهتم المدارس الحكومية بالتقييم لدور المدرسة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب " بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي وقدره ٣,٣، ووزن نسبي %٦٦.

تري الباحثة أثر التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي في المدارس الحكومية بمحافظه جده من خلال ما يلي:

- توفير بيئة تعليمية مهية تحفز الطلاب على التركيز والتعلم، ومساعدة المدراء في إدخال ممارسات مبتكرة مثل استخدام التكنولوجيا الحديثة لتحسين الأداء الأكاديمي.

- يضمن تنسيقاً فعالاً بين الأنشطة المختلفة بما ينعكس إيجاباً على أداء الطلاب، وذلك من خلال نظم التقييم والمتابعة الدورية التي تبرز نقاط القوة والضعف وتعمل على تحسين الأداء الأكاديمي.

- يتم تدريب المعلمين بشكل دوري على أساليب تدريس مبتكرة تسهم في تحسين التحصيل الدراسي، كما يساعد في وضع مؤشرات أداء دقيقة للطلاب، ما يتيح لهم توجيه المعلمين لتحسين النتائج.

- التميز المؤسسي يوفر برامج تدريبية تزيد من كفاءة المعلمين، ما ينعكس على مستوى الطلاب ووجود نظم مؤسسية متميزة يقلل من الأعباء الإدارية ويمنح المعلمين وقتاً أكبر للتركيز على تحسين أداء الطلاب.

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو أثر التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي من وجه نظر المدراء والوكلاء والمشرفين التربويين والمعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظه جده، فالرأي السائد لمعظم عبارات هذا البعد يقع في فئة (موافق)، بمتوسط حسابي وقدره (٤) وانحراف معياري وقدره (١,٠٢)، ووزن نسبي وقدره %٨٠، فنجد الفقرة الأولى نحو أثر التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي، احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣) ووزن نسبي (%٨٦)، وهي " ترتبط جودة التعليم المقدم بتحقيق الأهداف الأكاديمية للطلاب" وتعزو الباحثة إلى جودة التعليم يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية جاذبة ومحفزة للطلاب، كما تغرس قيماً إيجابية لدى الطلاب من خلال نموذج مؤسسي يحتذى به واحتلت الفقرة (تهتم المدارس الحكومية بالتقييم لدور المدرسة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب) الترتيب الأخير في نحو أثر التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي درجة (محايد) وذلك بمتوسط حسابي وقدره (٣,٣) ووزن نسبي وقدره (%٦٦) وتعزو الباحثة إلى لضمان استمرارية التحسين، وذلك من خلال إجراء استبيانات لقياس رضا الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور في التحصيل الدراسي، وتراوحت الأوزان النسبية لل فقرات من (%٨٦) إلى (%٦٦) وقد جاءت العبارات بدرجات مختلفة على النحو التالي:

المرتبة الأولى جاءت بمتوسط حسابي وقدره ٤,٣ عبارة: " ترتبط جودة التعليم المقدم بتحقيق الأهداف الأكاديمية للطلاب" ووزن نسبي للعبارة %٨٦، بينما جاءت عبارة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي وقدره ٤,٣ عبارة: " تؤدي بيئة التعلم المحسنة إلى زيادة رضا الطلاب عن المدرسة "

مدارس التعليم العام في مدينة الرياض التي هدفت الى هدفنا الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطبيق إدارة التميز في مدارس التعليم في مدينة الرياض، والموائق التي تحول دون تطبيقها.

السؤال الثالث ينص على ما أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي، والجدول (٩) يوضح النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو التالي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي (ن=٧٠)

الترتيب	الرتبة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة
١	موافق	٪٨٢	٠,٩٦	٤,١	تتميز القيادة المدرسية بوضوح رؤيتها ورسالتها بالنسبة للطلاب والمعلمين
٢	موافق	٪٨٢	٠,٩٩	٤,١	تساهم القيادة المدرسية في تعزيز بيئة عمل إيجابية وداعمة
٣	موافق	٪٨٠	٠,٩٩	٤	تتميز القيادة المدرسية بالتخطيط الاستراتيجي لتحقيق الأهداف التعليمية
٤	موافق	٪٧٢	١,١	٣,٦	يتم تنفيذ خطط واضحة ومحددة لتحسين الأداء المدرسي من قبل القيادة المدرسية
٥	موافق	٪٧٠	١,١	٣,٥	توفر المدرسة الموارد الكافية لدعم العملية التعليمية (مثل الكتب، المعامل، التكنولوجيا)
٦	محايد	٪٦٤	١,٢	٣,٢	تتوفر أنظمة تقييم دورية لتحسين أداء المعلمين والطلاب
	موافق	٪٧٥	١,١	٣,٧	المعدل العام

(٦٤٪) وتعزو الباحثة إلى وجود قصور في ضمان تقديم تعليم نوعي ورفع مستوى التفاعل بين الطلاب والمعلمين وفي أنظمة التقييم الدوري للمعلمين لتحسين ادائهم مما يعود بالأثر على الطلاب، وتراوحت الأوزان النسبية للفقرات من (٨٢٪) إلى (٦٤٪)

وقد جاءت العبارات بدرجات مختلفة على النحو التالي: المرتبة الأولى جاءت بمتوسط حسابي وقدره ٤,١ عبارة: " تتميز القيادة المدرسية بوضوح رؤيتها ورسالتها بالنسبة للطلاب والمعلمين " ووزن نسبي للعبارة ٪٨٢، بينما جاءت عبارة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي وقدره ٤,١ عبارة: " تساهم القيادة المدرسية في تعزيز بيئة عمل إيجابية وداعمة " ووزن نسبي للعبارة ٪٨٢، بينما جاءت في المرتبة الثالثة عبارة " تتميز القيادة المدرسية بالتخطيط الاستراتيجي لتحقيق الأهداف التعليمية " بمتوسط حسابي وقدره ٤, ووزن نسبي للعبارة ٪٨٠، بينما جاءت عبارة " يتم تنفيذ خطط واضحة ومحددة لتحسين الأداء المدرسي من قبل القيادة المدرسية " في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي

- عندما تعمل المدرسة بنظام مؤسسي متميز، يشعر الطلاب بالتحفيز للتميز الأكاديمي مما يساعد على إدخال أساليب تعليمية متطورة ينمي مهارات الطلاب ويُعزز التحصيل الدراسي، ويؤدي تطبيق أنظمة دعم وتوجيه فعالة إلى تقليل معدلات التسرب وزيادة نسب النجاح.

- ويمكن القول إن تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية يترك أثرًا إيجابيًا مباشرًا على التحصيل الدراسي من خلال تحسين جودة التعليم، دعم المعلمين، وتعزيز بيئة تعليمية محفزة للطلاب التعاون هو المفتاح لضمان استدامة هذا التميز وتحقيق مخرجات تعليمية عالية الجودة.

وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة البارودي والمشرف (٢٠١٦) دراسة بعنوان: متطلبات تطبيق إدارة التميز في

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي من وجه نظر المدراء والوكلاء والمشرفين التربويين والمعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظة جدة، فالرأي السائد لمعظم عبارات هذا البعد يقع في فئة (موافق)، بمتوسط حسابي وقدره (٣,٧) وانحراف معياري وقدره (١,١)، ووزن نسبي وقدره ٪٧٥، فنجد الفقرة الأولى نحو أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي، احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١) ووزن نسبي (٨٢٪)، وهي " تتميز القيادة المدرسية بوضوح رؤيتها ورسالتها بالنسبة للطلاب والمعلمين " وتعزو الباحثة إلى الرؤية والرسالة تحددان الاتجاه العام للمدرسة، مما يوفر الدعم الأكاديمي والنفسي لهم، وضمان بيئة مدرسية شاملة ومتكافئة لجميع الفئات، واحتلت الفقرة (تتوفر أنظمة تقييم دورية لتحسين أداء المعلمين والطلاب) الترتيب الأخير في أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي درجة (محايد)، وذلك بمتوسط حسابي وقدره

عوامل تؤثر على فاعلية القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي

١. القيادة الفاعلة تعتمد على رؤية مؤسسية واضحة ومعلنة .
٢. توفر الموارد اللازمة يعزز من قدرة القيادة المدرسية على تنفيذ خطط التميز .
٣. تدريب القيادات المدرسية على المهارات الحديثة يساهم في تحقيق التميز.
٤. القيادة المدرسية التي تتعاون مع المجتمع تحقق أثراً أكبر في تطوير المدرسة .

وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة الحجيح، سمية عودة (٢٠١٩) القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر مساعدي المديرين والمعلمين

السؤال الرئيسي ينص على ما المقترح الذي يمكن أن يحقق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمحافظة جدة (بنين - بنات)؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو المقترح الذي يمكن أن يحقق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمحافظة جدة (بنين - بنات)، والجدول (١٠) يوضح النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو التالي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي (ن=٧٠)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتبة	الترتيب
١	أثر التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي	٤	١,٠٢	٪٨٠	موافق	١
٢	أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي	٣,٧	١,١	٪٧٥	موافق	٢
٣	أثر تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية	٣,٦	١,٢	٪٧٣	موافق	٣
المعدل العام		٣,٨	١,١٢	٪٧٦	موافق	

تري الباحثة أن تحقيق التميز المؤسسي يتطلب رفع مستوى الأداء والتعلم، وتعزيز بيئة تعليمية متميزة وتوفير برامج تدريبية متطورة لمديري المدارس والكوادر القيادية لضمان فهمهم لأحدث أساليب القيادة والإدارة التربوية من خلال تحفيزهم على المشاركة في تطوير خطط استراتيجية مبتكرة ومراجعة أدائهم بشكل دوري، والعمل على تحديث المناهج بشكل يتواءم مع أحدث الاتجاهات التربوية، ويعزز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب

وقد اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة حمادة (٢٠٢٢م) بعنوان " درجة ممارسة مديري مدارس المحافظات الجنوبية بفلسطين للقيادة الريادية، وعلاقتها بإدارة التميز المؤسسي في مدارسهم" التي هدفت الى التعرف بدرجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الجنوبية بفلسطين للقيادة الريادية، وإدارة التميز المؤسسي والعلاقة بينهما في المدارس من وجهة نظر المعلمين.

بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي وقدره ٣,٥، ووزن نسبي ٧٠٪، بينما جاءت عبارة " تتوفر أنظمة تقييم دورية لتحسين أداء المعلمين والطلاب " بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي وقدره ٣,٢، ووزن نسبي ٦٤٪

تري الباحثة أن أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي بالمدارس الحكومية يظهر بشكل كبير على مستوى المدارس، حيث تلعب القيادة المدرسية دوراً محورياً في بناء منظومة تعليمية متماسكة ومتميزة بما يلي:

- القائد المدرسي الفعال يلهم فرق العمل لتحقيق رؤية المدرسة وأهدافها الاستراتيجية، كما يتمتع بقدرة على قيادة التغيير في المدرسة من خلال تطبيق خطط تطوير مستدامة وتحقيق التميز .

- تسهم القيادة المدرسية في ضمان التناغم بين الأنشطة الأكاديمية والإدارية . ويهتم الوكلاء نحو تحسين الكفاءة التشغيلية داخل المدرسة .

- تدعم القيادة المدرسية تنفيذ استراتيجيات تعليمية مبتكرة ومواكبة التطورات التربوية، تسهل التنسيق بين المشرفين والمعلمين لضمان تحقيق معايير الجودة .

- يقدم القائد المدرسي إرشادات وتدريباً تساعد المعلمين على تطوير مهاراتهم المهنية كما يساهم في بناء قنوات تواصل واضحة ومفتوحة بين المعلمين والإدارة، ويضع قواعد واضحة تُساهم في خلق بيئة تعليمية منظمة تدعم التعلم .

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي من وجه نظر المدراء والوكلاء والمشرفين التربويين والمعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية بمحافظة جدة ، فالرأي السائد لمعظم عبارات هذا البعد يقع في فئة (موافق) ، بمتوسط حسابي وقدره (٣,٧) وانحراف معياري وقدره (١,١)، ووزن نسبي وقدره ٧٥٪ ، فنجد الفقرة الأولى نحو أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي ، احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١) ووزن نسبي (٨٢٪) ، وهي " تتميز القيادة المدرسية بوضوح رؤيتها ورسالتها بالنسبة للطلاب والمعلمين " وتعزو الباحثة إلى الرؤية والرسالة تحددان الاتجاه العام للمدرسة، مما يوفر الدعم الأكاديمي والنفسي لهم، وضمان بيئة مدرسية شاملة ومتكافئة لجميع الفئات، واحتلت الفقرة (تتوفر أنظمة تقييم دورية لتحسين أداء المعلمين والطلاب)

السؤال الرابع: ينص على

ما هو التصور المقترح لتحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمحافظة جدة (بنين - بنات)

لتحقيق التصور المقترح لتحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمحافظة جدة (بنين - بنات)، يمكن اتباع مجموعة من التصورات والمقترحات التي تساهم في رفع مستوى الأداء والتعلم، وتعزز بيئة تعليمية متميزة إليك بعض المقترحات التي قد تساهم في ذلك:

١- تطوير القيادة المدرسية:

١. توفير برامج تدريبية متطورة لمديري المدارس والكوادر القيادية لضمان فهمهم لأحدث أساليب القيادة والإدارة التربوية.

٢. تحفيز القيادة المدرسية على المشاركة في تطوير خطط استراتيجية مبتكرة ومراجعة أدائهم بشكل دوري.

٢- تطوير المناهج التعليمية:

١. العمل على تحديث المناهج بشكل يتواءم مع أحدث الاتجاهات التربوية، ويعزز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب.

٢. استخدام الأساليب والطرق الحديثة في تطوير المناهج مثل التكنولوجيا، والفنون، والمهارات الحياتية التي تزيد من تنوع المهارات وتوسع مدارك الطلاب.

٣- تفعيل التقنيات الحديثة في التعليم:

١. تطبيق برامج تعليمية متقدمة، مثل التعلم الإلكتروني، والتدريس الذكي باستخدام الوسائط المتعددة.

٢. توفير الإنترنت السريع والأجهزة الذكية للطلاب والمعلمين، وتهيئة الصفوف الدراسية لتكون بيئات تعليمية ذكية.

٤- تطوير برامج الأنشطة الطلابية:

١. إشراك الطلاب في المسابقات والمشاريع المشتركة مع المدارس الأخرى.

٢. العمل على تشجيع الطلاب بممارسة الرياضة والفنون، التي تساهم في تنمية شخصيات الطلاب وتوفير بيئة شاملة.

٥- التركيز على التعليم الشخصي والاختصاصي:

١. توفير مرشدين أكاديميين ونفسيين يساعدون الطلاب في اختيار المسارات التعليمية والمهنية المناسبة.

٢. توفير دورات تدريبية وورش عمل لتحسين المهارات الشخصية مثل القيادة، والتواصل، وحل المشكلات.

٦- تعزيز المشاركة المجتمعية:

١. تنظيم لقاءات منتظمة بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور، بالإضافة إلى إشراكهم في الأنشطة المدرسية.

٧- تعزيز ثقافة التميز والتقييم المستمر:

١. تحديد معايير الجودة في التعليم، وتحديد نقاط القوة والضعف في الأداء المؤسسي، وذلك لضمان استمرارية

التحسين، من خلال إجراء استبيانات لقياس رضا الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور.

٨- توفير بيئة مدرسية جاذبة:

١. إنشاء مساحات مريحة للطلاب مع مراعاة الجوانب الصحية.

٢. توفير ساحات رياضية وحدائق تعليمية.

٩- تشجيع البحث العلمي والابتكار:

١. تشجيع الطلاب على التفكير النقدي والإبداع من خلال دعم مشاريع بحثية مبتكرة.

٢. توفير فرص للطلاب لعرض ابتكاراتهم وتطوير مهاراتهم التقنية.

١٠- توفير بيئة تعليمية شاملة وداعمة:

١. توفير الدعم الأكاديمي والنفسي لهم، وضمان بيئة مدرسية شاملة ومتكافئة لجميع الفئات من خلال تنظيم برامج للتوجيه النفسي والرعاية الصحية.

من خلال هذا التصور المقترح، يمكن تعزيز مستوى التعليم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة وتحقيق التميز المؤسسي بشكل مستدام.

النتائج:

بعد ان تمت معالجة البيانات وتحليلها احصائيا توصلت الباحثة الي عدة نتائج وهي ما يلي:

١. جاءت متوسطات استجابات مجتمع الدراسة نحو المقترح الذي يمكن أن يحقق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمحافظة جدة (بنين - بنات) بمتوسط حسابي (٣,٨) وانحراف معياري وقدره (١,٢)، ووزن نسبي وقدره ٧٦٪

٢. جاءت متوسطات استجابات مجتمع الدراسة نحو أثر تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية، بمتوسط حسابي وقدره (٣,٦) وانحراف معياري وقدره (١,٢)، ووزن نسبي وقدره ٧٣٪

٣. جاءت متوسطات استجابات مجتمع الدراسة للاتجاهات نحو أثر التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي، بمتوسط حسابي وقدره (٤) وانحراف معياري وقدره (١,٠٢)، ووزن نسبي وقدره ٨٠٪

٤. جاءت متوسطات استجابات مجتمع الدراسة نحو أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي، بمتوسط حسابي وقدره (٣,٧) وانحراف معياري وقدره (١,١)، ووزن نسبي وقدره ٧٥٪

٥. يوجد أثر تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية، حيث بلغ معامل الارتباط R عند (٠,٩٣٤)، ومعامل التحديد R² عند (٠,٨٧٢) أي أن قيمته (٨٧,٢٪) من أثر تحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية.

٦. يوجد أثر تحقيق التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل الارتباط R عند (٠,٨٨١)،

ضوء معايير جائزة التعليم للتميز، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد العاشر ٢١، مج ٢.

- أمن المعلومات (دت) بيئة تتطور باستمرار في المملكة العربية السعودية الرياض: بدون ناشر.

- انور، عبير شوق (٢٠٢١) متطلبات استخدام الميزة التنافسية في مدارس التعليم الاساسي في مصر على ضوء الاستراتيجية التميز، مجلة سوهاج لشباب الباحثين، جامعة سوهاج، كلية التربية العدد (١) ص ٣١٧-٣٤٤

- بو القوال، هارون (٢٠١٨) المخاطر الإلكترونية التي تواجه المؤسسة ووسائل الأمن الواجب اعتمادها، مجلة دفاتر اقتصادية. ٣٢٠-٣٠٨ الجزائر، ٢(١٠)، ص٣٠٨-٣٢٠

- الجارودي، ماجدة والمشرف الحياء (٢٠١٦) (متطلبات تطبيق إدارة التميز في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، مجلة كلية التربية (٢) (٤) ص ١-٢٥

- جائزة التعليم للتميز (٢٠١٨) التميز المؤسسي، الإصدار الثالث، الرياض، وزارة التعليم: الأمانة العامة لجائزة التعليم للتميز.

- جروان، فتحي (٢٠٠٢)، تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقاته، ط ١، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- جميل أحمد، سفير، محمد (٢٠١١) التميز في الاداء ما هيتع وكيف يمكن تحقيقه في المنظمات، مجمع مدخلات الملتي الدولي الثاني حول الاداء المتميز للمنظمات والحكومات، جامعة ورقة (٢٢-٢٣) نوفمبر - الجزائر

- الجوجو، كمال (٢٠١٩) الجينات التنظيمية وأثرها على التميز المؤسسي في الشركات الطبية العاملة في قطاع غزة، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

- جوهر، على صالح، سليمان هناء ابراهيم (٢٠١٩) متطلبات بناء مؤشرات التميز بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة دمياط

- الحارثي، غالب (٢٠١٩) جوائز التميز وعلاقتها بالتدبير الجيد في الإدارة الإماراتية، جائزة الشيخ خليفة للامتياز نموذجاً، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

- الحايك راني (٢٠٢٣) التحديات التي تواجه التميز المؤسسي في البيئة التعليمية في مدارس بيروت، مجلة العلوم الانسانية (٦) ٣١٢-٣٣٢

- حسن، بنين (٢٠١٨) إدارة المعرفة وعلاقتها بالتميز المؤسسي، دراسة تطبيقية، رسالة ماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة القادسية.

- حمادة، نادر خالد محمد (٢٠٢٢) درجة ممارسة مديري مدارس المحافظات الجنوبية بفلسطين للقيادة الريادية، وعلاقتها بإدارة التميز المؤسسي في مدارسهم، رسالة

ومعامل التحديد R2 عند (٠,٧١٥) أي أن قيمته (٠,٧١٥٪) من أثر تحقيق التميز المؤسسي في على التحصيل الدراسي. ٧. يوجد أثر للقيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي، حيث بلغ معامل الارتباط R عند (٠,٨٢١)، ومعامل التحديد R² عند (٠,٨٤٩) أي أن قيمته (٠,٨٤٩٪) من أثر القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي

التوصيات:

بناءً على النتائج السابقة توصلت إليها الدراسة إلى عدد من التوصيات، وهي كما يلي:

١. وضع خطط استراتيجية واضحة مبنية على المقترحات المقدمة، مع إشراك جميع الأطراف المعنية لضمان التوافق والتطبيق الفعال.

٢. تطوير سياسات داخلية تشجع العمل الجماعي والابتكار، مع التركيز على قياس الأداء بشكل دوري لضمان التحسين المستمر.

٣. التركيز على ربط خطط التميز المؤسسي بالبرامج الأكاديمية، مثل تحسين أساليب التدريس واستخدام التكنولوجيا في التعليم.

٤. إجراء دراسات دورية لقياس أثر التميز المؤسسي على التحصيل الدراسي لتحسين الاستراتيجيات التعليمية.

٥. استخدام مؤشرات أداء واضحة ومحددة لتقييم فاعلية القيادة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي.

٦. تشجيع تبادل الخبرات بين القيادات المدرسية المختلفة من خلال اللقاءات والمنتديات التعليمية.

٧. توجيه القادة المدرسين نحو وضع أهداف تربط بين خطط التميز المؤسسي وتحسين التحصيل الدراسي للطلاب.

٨. تشجيع القيادة المدرسية على تبني ممارسات قائمة على البيانات لتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب.

٩. تعزيز الممارسات القيادية التي تُسهم بشكل مباشر في تحقيق التميز المؤسسي بناءً على معامل التحديد (٠,٨٤٩٪).

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو إرميلة، أمانة رفيق شفيق (٢٠٢٢) درجة تطبيق إدارة التميز لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها في مدارس ضواحي القدس الحكومية من وجهات نظر العاملين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- أبوطاحون، أمل (٢٠١٢) القيادة التربوية الفعالة، الأردن، أمواج للنشر والتوزيع.

- أحمد أشرف (٢٠١٤) استراتيجية أمن المعلومات مصر القاهرة: دار الفكر العربي

- آل إبراهيم، تغريد محمد عبد الله (٢٠٢٠) متطلبات تطبيق إدارة التميز المؤسسي بمكاتب العمل في مدينة الرياض على

- شلبي حمالة (٢٠١١) واقع الإدارة الإلكترونية في الجامعة الإسلامية وأثرها على التطوير التعليمي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية جامعة الملك خالد الرياض

- الشهراني، نوره (٢٠١٧) دور إدارة الكفاءات الأكاديمية في تحقيق التميز التنظيمي بجامعة الملك خالد، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

- الصغيرة عبد المحسن (٢٠١٤) ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم الصلاحيات الإدارية المملوكة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين والمديرين ووكالاتهم، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى مكة المكرمة

- الضوابط الأساسية للأمن السبراني (١٤٧٩هـ) الهيئة الوطنية للأمن السبراني الرياض

- الطائي، رعد وقادة، عيسى ٢٠٠٨، إدارة الجودة الشاملة، عمان، دار اليازوري للنشر والتوزيع

- العبد اللطيف، علاء (٢٠١٨)، درجة تحقق معايير التميز المؤسسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بفلسطين وعلاقتها بدرجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

- عبد العزيز راني (٢٠٢٢) معوقات التميز المؤسسي التي تواجه مديري المدارس في محافظة البلقاء، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ١٢ (٣) ٢١٤-٢٣٤

- عبد الكريم، نهاد والرعي، خلود (٢٠١٣) أمن وسرية المعلومات وأثرها على الاداء التنافسي، مجلة دراسات محاسبية ومالية، مجلد (٨) ع (٣٢) ص ٢٨٩ الى ٣١٧

- العتيبي، أمل (٢٠١٨) متطلبات تطبيق قائدات المدارس الثانوية الأهلية بالرياض لمعايير جائزة التعليم للتميز، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- العرنوسي، ضياء، ٢٠١٢ وظيفة الإدارة المدرسية، مقالة متوفرة على الانترنت موقع <http://basiceducation.uobabylon.edu.iqk>

- العضاضي، سيعد (٢٠١٢) معوقات تطبيق ادارة الجودة الشالة في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي (٥) (٩) ص ٦٦-٩٩

- علوان، نوفل، وكاظم، هناء (٢٠١٩) إعادة هندسة العمليات الإدارية وأثرها في تحقيق التميز المؤسسي، دراسة تطبيقية لأراء المدراء في عينة من فنادق الدرجة الممتازة والأولى لمدينة بغداد، مجلة الإدارة والاقتصاد، مجلد (٤٢) (العدد ١١٨) الجامعة المستنصرية، بغداد.

- العمري، هاني (٢٠١٣) معوقات تطبيق برامج الجودة والتطوير المؤسسي في منشآت الاعمال السعودية دراسة ميدانية مجلة جامعة الملك عبد العزيز (٢٧) (٢) ص ٢٤٥ الى ٣٠٢

ماجستير منشورة، جامعة آل البيت، قاعدة معلومات دار المنظومة.

- الحويان، عماد على بخيت (٢٠٢١) الدليل العلمي للجودة والتميز المؤسسي: استراتيجيات الفوز بجائزة الملك عبد العزيز للجودة، مكتبة الملك فهد الوطنية.

- الحية، وليد نمر (٢٠١٥) درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للإدارة الاستراتيجية وعلاقتها بتحقيق التميز الإداري من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- الخثعمي، مسفر سعيد، (٢٠٢٠) القيادة الإبداعية لدة قادة المدارس في محافظة خميس مشيط من وجهة نظر المعلمين :دراسة ميدانية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أسبوط، قاعدة معلومات دار المنظومة.

- داود، محمد علي (٢٠٢٠) إدارة التميز والإبداع الإدارية، الأردن، عمان، ابن النفيس للنشر والتوزيع.

- دليل الممارسات الجيدة الدولية (٢٠١٣) تقويم وتحسين الرقابة الداخلية بالمنشآت الهيئة السعودية للمحاسبين القانونيين، الرياض.

- الذبياني، محمد عبد الله (٢٠١٩) إدارة المعرفة وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى قادة المدارس بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، الباحة.

- رضوان، محمود ٢٠١٢ الاستراتيجيات الأساسية في إدارة الموارد البشرية، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر

- الرفاعي، عيده عويد عيد (٢٠٢١) تحديات تحقيق التميز المؤسسي في إدارة تعليم محافظة ينبع من وجهة نظر المشرفات التربويات، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد السادس والثلاثون، المجلد الثاني، فلسطين.

- زايد، فهد (٢٠١٣) فن القيادة كيف تكون قائدا ناجحا، عمان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

- السلمي، على (٢٠٠١) خواطر في الإدارة المعاصرة، القاهرة، دار غريب للنشر.

- السهلي، أسيل (٢٠١٧) دور المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي لدى مكاتب الإشراف التربوي في مدينة الرياض. الإستراتيجية مقترحة)، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود الرياض

- السيد، محمود احمد (٢٠٢٠) عوامل بناء الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، العدد (٢١) ص ١٤٩-١٦٩

- شعبان، وليد محمد، ومؤذن، محمد (٢٠٢١) تأهيل اخصائي التميز، استشراف وتميز للاستشارات الإدارية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Garbarova, M. (2017). Improving Human Resources Management Using the EFQM Excellence Model. International Journal of Organizational Leadership, 6,335-340.
- Garg, S. & Shukla, P (2017) Institutional Excellence: A Model-based Study on Faculty Perception, First Published, Retrieved on 5/11/2020 from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2319510X17725981>
- Grunig, G. & Grunig, L (2008). Excellence Theory in Public Relations: Past, Present, and Future, Retrieved on 14/11/2020 from the link https://www.researchgate.net/publication/226935895_Excellence_Theory_in_Public_Relations_Past_Present_and_Future
- Jaroslav Nenadál & David Vykydal & David Waloszek, (2018), Organizational Excellence: Approaches, Models and Their use at Czech Organizations, Quality Innovation Prosperity/Kvalita Inovácia Prosperita.
- Jyotiska, D& Quadros, V. (2019). Factors in Management Systems contributing to Business Excellence. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1354259/FULLTEXT02>
- McGowan, G. (2011). Management Theory of Tom Peters, Retrieved on 14/11/2020 from the link <https://www.business.com/articles/management-theory-of-tom-peters>
- العنزي، خالد جاسم محمد (٢٠١٩) درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لإدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميز، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.
- فريق من خبراء المنظمة العربية للتنمية الإدارية (٢٠١٧) معجم المصطلحات الإدارية، القاهرة
- القرزعي، مها أحمد (٢٠١٨) فلسفة إدارة التميز المؤسسي في التعليم، ونماذج دولية وعربية ومحلية، القاهرة، مركز الخبرات للإدارة، بميك.
- المخالفي، سلطان (٢٠١٨) درجة تطبيق قيادة جامعة الملك خالد لمعايير إدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي efom من وجه نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الامارات (٤٢) (٣) ص ١٥٥-١٩٥
- مراد، اسماء (٢٠١٩) معايير مقترحة للتميز الإداري بالجامعات المصرية في ضوء نموذج مالكوم بالتدريج للجودة الشاملة، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية (٢) (١٢) ص ١-٩٨
- مسيل، محمود وعتريس، محمد (٢٠١٨) تصور مقترح للتميز التنظيمي بالمدارس المصرية في ضوء النماذج العالمية للتميز المدرسي، مجلة كلية التربية ببها (٦) (١١٦) ص ٥١٣-٥٥٦
- مصطفى، ليندة (٢٠٢٢) معوقات تحقيق التميز المؤسسي بمؤسسات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الفيوم العدد (٢٦) ص ١٣٥-١٦٢
- النسور، اسماء (٢٠١٠) أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي رسالة ماجستير جامعة الشرق الأوسط الأردن
- الهلالات، صالح علي (٢٠١٤) إدارة التميز: الممارسة الحديثة في إدارة منظمات الأعمال، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

ثالثاً: الروابط

- <https://www.unesco.org/en/sustainable-development>
- <https://www.albankaldawli.org/ar/topic/education/overview>

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Generative Artificial Intelligence and Achieving Learning Outcomes in National Exams "Nafis Tests as a Model".

الذكاء الاصطناعي التوليدي وتحقيق نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية "اختبارات نافس أنموذجاً".

Dr. Naif Hejji Alenazi.
Educational Supervisor in Riyadh Education.

د. نايف بن حجي العنزي.
مشرف تربوي، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

Email: dr-naif@hotmail.com

KEY WORDS:

Generative AI, Learning Outcomes, National Tests, Nafis Tests.

الكلمات المفتاحية:

الذكاء الاصطناعي التوليدي، نواتج التعلم، الاختبارات الوطنية، اختبارات "نافس".

ABSTRACT:

The study explores the potential of generative AI in improving learning outcomes in national tests in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA). It reviews the concept, objectives, importance, characteristics, advantages, and justifications for interest in generative AI. The study also discusses the concept, importance, and learning outcomes in the Nafes Tests. It presents a set of models for generative AI applications to enhance learning outcomes in national tests. The descriptive approach was used to highlight the benefits of generative AI applications and the potential of employing them. The study concludes with recommendations for utilizing generative AI applications to achieve learning outcomes.

مستخلص البحث:

يشهد العالم تطورات هائلة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، وبخاصة التطبيقات المستقبلية ومنها تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتطبيقاته، والتي أصبحت تجذب أنظار الجميع، وبخاصة التربويين والقائمين على العملية التعليمية في أي دولة من دول العالم. وهدفت الدراسة الحالية إلى دراسة كيفية إمكانية إسهام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحقيق نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية، وذلك من خلال استعراض وتناول الذكاء الاصطناعي التوليدي من حيث المفهوم وأهدافه وأهميته وخصائصه ومميزاته ومبررات الاهتمام به. كما تم تناول نواتج التعلم من حيث المفهوم والأهمية، ونواتج التعلم في الاختبارات الوطنية بالملكة "اختبارات نافس أنموذجاً"، مع عرض مجموعة من نماذج لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتحسين نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى إبراز أوجه الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتحسين نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية وإمكانية توظيفها، واختتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

مقدمة الدراسة:

يشهد عالمنا اليوم تغيرات هائلة وسريعة في مختلف مجالات الحياة، وخاصة في المجال التقني والتكنولوجي؛ مما أدى إلى تطور في برامج الحاسب الآلي وتطبيقاته لتواكب هذا التغير السريع، حيث اتجهت إلى تطبيقات الأنظمة الذكية؛ لمواجهة المشكلات التي قد تنجم عن هذه التغيرات السريعة.

فلقد شهد العالم في سنواته الأخيرة ثورة في مجال الذكاء الاصطناعي ظهرت آثارها في معظم مجالات الحياة، فيكاد لا يخلو مجال من توظيف تطبيقات هذا الذكاء الاصطناعي سواء في الطب والهندسة والتصنيع والاستثمار وعلوم الفضاء والاتصال وغيرها؛ مما يضع على عاتق الوزارات المعنية بالتربية والتعليم مسؤوليات جسيمة لتطوير سياساتها ومناهجها واستراتيجياتها لمواكبة الثورة الاصطناعية الحديثة، والتي كانت بمثابة الشرارة التي أضاعت أمام التربويين مساحات جديدة في البحث عن إثراء ثقافة الذكاء الاصطناعي وتضمينها نظرياً وتطبيقياً في مراحل التعليم المختلفة (البماحي، ٢٠٢٣، ٢٢٠).

هذا ويتزايد استخدام الذكاء الاصطناعي في حياتنا اليومية بسرعة أكبر، حيث يعتمد علماء الذكاء الاصطناعي حالياً على مناهج جديدة في التعلم الآلي ونمذجة الكمبيوتر وإحصاءات الاحتمالات لتحسين اتخاذ القرارات، وقد تُغير أنظمة الذكاء الاصطناعي الطريقة التي يتعلم بها الطلاب وتساعد على تطوير المهارات الأساسية، كما يُمكن أن تحل برامج الذكاء الاصطناعي محل أنواع معينة من التدريس في الفصول الدراسية من خلال توفير الدعم للطلاب للتعلم من أي مكان في العالم وفي أي وقت، وبالإضافة إلى ذلك فإنه قد يحل نظام الذكاء الاصطناعي - في المستقبل - محل المحاضرين في بعض المواد، كما يُمكن أن يوفر للطلاب مجموعة واسعة من الخدمات (شعبان، ٢٠٢١، ٣).

هذا وتسعى المملكة العربية السعودية أن تكون في مصاف الدولة المتقدمة حيث حققت مكانة دولية كبيرة بترأسها لقادة دول مجموعة العشرين في نوفمبر عام ٢٠٢٠م، وشهدت تطور كبير ومتسارع في شتى المجالات وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ فاتجهت خطط المملكة ورؤيتها الطموحة إلى تكوين مجتمع المعرفة والتحول الرقمي والاستفادة الشاملة من التكنولوجيا، وتنمية البنية التحتية الرقمية وتطويرها بالاتصالات وتقنية المعلومات (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٥٣).

وعليه فقد أولت وزارة التعليم بالمملكة اهتماماً كبيراً بالذكاء الاصطناعي، حيث تم إنشاء المركز الوطني لتقنية الروبوت والأنظمة الذكية بمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية والذي يهدف إلى تطوير منظومة معرفية تحت

مظلة البحث والتطوير مستفيداً من مشروعات نقل التقنية وتوطينها، كما تم توظيف أول روبوت تقني بوزارة التعليم لأغراض خدمة العملاء والتواصل مع زائري المعارض والأنشطة التي تُقيمها المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، وأيضاً إقامة المؤتمر والمعرض السعودي للروبوتات والذي عقد في الفترة من ٢٥: ٢٧ مارس ٢٠١٩م بمشاركة عدد من الخبراء والباحثين في الذكاء الاصطناعي (الحجيلي والفراني، ٢٠٢٠، ٧٦).

هذا وتُمثل نواتج التعلم ما ينبغي أن يعرفه الطالب ويكون قادراً على أدائه بعد دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمي معين؛ ولذا تسعى مؤسسات التعليم جاهدة إلى صياغة نواتج التعلم المنشودة، ويجب أن تكون هذه النواتج واضحة للمعلم والطالب من أجل الحرص على تحقيقها وإكسابها للطالب؛ بهدف إعداد طلاب قادرين على استيفاء متطلبات المجتمع وتطويره، وإلى ما يتطلبه سوق العمل في ضوء متغيرات المستقبل وما تتضمنه من معارف ومهارات متطورة (الجزار وعكاشة وفخري، ٢٠١٩، ٣٧٥).

وتُمثل نواتج التعلم أهمية بالنسبة للطلاب حيث تعمل على تحقيق تعلم أفضل بحيث تكون جميع الجهود موجهة لإكساب الطالب نواتج التعلم المنشودة، وتحقيق التعلم الذاتي في ضوء أهداف واضحة ومحددة، فالطالب يختار الأنشطة والمهام وفقاً لميوله واستعداداته لتحقيق هذه الأهداف، وذلك في إطار التعاون النشط بين الطالب والمعلم، مع ضرورة التقويم المستمر وتطوير الأداء أولاً بأول في ضوء قواعد واضحة ومحددة لزيادة معدل الأداء والمستويات العليا للتفكير في سبيل إنجاز المهام المرجوة (السلمي والشيخ والقرني، ٢٠٢٣، ٩٨).

وبالإضافة إلى ما سبق فإن صياغة نواتج التعلم بشكل محدد ودقيق يساعد المعلم على تنظيم أعماله بما يُيسر اكتساب الطالب لنواتج التعلم المقصودة بعيداً عن العشوائية، واختيار محتوى المقرر الدراسي والتركيز على الأولويات المهمة، واستخدام استراتيجيات التعليم والتعلم التي تُمكن الطالب من اكتساب نواتج التعلم المقصودة وتحديد الأنشطة التعليمية المناسبة، ثم اختيار أساليب التقويم الموضوعية المناسبة؛ مما يؤدي إلى التنمية المهنية المستدامة في ضوء نتائج التقويم لنواتج التعلم؛ مما يُفيد في توجيه تركيز المتعلم على تحقيق هذه النواتج، والحث على مشاركته والتواصل بين المعلم والمتعلم، أما بالنسبة للمجتمع فإن تحديد نواتج التعلم يوضح صفات ومهارات مخرجات التعليم التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها، ويعطى أفراد المجتمع ثقة في هذه المؤسسة، ويعمل على توجيه الدعم المعنوي للمؤسسة التعليمية من أجل تحقيق أهدافها (الجزار وآخران، ٢٠١٩، ٣٩٠).

التقنية المتسارعة وبخاصة تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي والاستفادة من تطبيقاته المتعددة في العملية التعليمية؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ونواتج التعلم المستهدفة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

طُرأت العديد من التغييرات الواسعة على التعليم، وبدأ سوق العمل من خلال حاجاته لمهارات ومؤهلات جديدة يفرض توجّهات واختصاصات مستحدثة تُلبّي حاجات الاقتصاد الجديد؛ لذا خضع النظام التعليمي عامة لإعادة النظر في نُظمه وبرامجه واستراتيجيات تدريسه؛ ليواكب المتطلبات الحديثة والتقنيات المُتاحة خاصة مع توجّه المملكة إلى الاستثمار في تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، والذي أصبح هدفًا ضمن رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ من أجل التحول إلى التكنولوجيا الرقمية في كل المجالات وهو ما يُسهم في تقدم تكنولوجيا يساعد على التطور الاقتصادي (المركز الإعلامي لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠٢٥).

ولقد أوصت العديد من المؤتمرات، مثل: مؤتمر "تكنولوجيا التعليم والثورة الصناعية" عام ٢٠٢٢م للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي بضرورة الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال المنظومة التعليمية (معلم، مناهج دراسية، طلاب، بنية تحتية)، ومؤتمر "الذكاء الاصطناعي والتعليم: التحديات والرهانات" عام ٢٠١٩م بضرورة تأهيل الأساتذة والمعلمين للعمل في تعليم مُمكن بالذكاء الاصطناعي، وتمكينهم من المهارات الرقمية الجديدة اللازمة للاستخدامات الأكاديمية والتعليمية والإدارية للذكاء الاصطناعي.

وتضمنت توصيات المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد عام ٢٠١٥م، والمؤتمر العلمي الدولي العاشر للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية عام ٢٠١٤م ضرورة تطوير بيئات تعلم إلكترونية تفاعلية، وتوظيفها بشكل يناسب الأهداف التعليمية ومُخرجات التعلم ونواتجه، وظهرت الحاجة إلى استقصاء أثر توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية (الشثري والعبكان، ٢٠١٦، ١٤٢).

كما أوصت نتائج العديد من الدراسات، مثل: دراسة (الفراني والحجيلي، ٢٠٢٠)، ودراسة (درار، ٢٠١٩)، ودراسة (الياجزي، ٢٠١٩) بضرورة التوسع في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والبحث عن جديد هذه التقنيات، وتعميمها بالمؤسسات التعليمية، وتمكين المعلمين من مهارات توظيفها بشكل فعال أثناء العملية التعليمية بصورة تتوافق مع احتياجاتهم.

وأظهرت نتائج العديد من الدراسات، مثل: دراسة (Popenici & Kerr, 2013)، ودراسة (Woolf, 2013)،

هذا ويُعد مشروع الاختبارات الوطنية "نافس" أحد مشروعات هيئة تقويم التعليم والتدريب، والذي يقوم بتنفيذه المركز الوطني للقياس بالتعاون مع وزارة التعليم، ويأتي هذا المشروع للتركيز بشكل أساسي على أفضل ممارسات تقويم النُظم التعليمية على مستوى العالم مع مراعاة خصائص التعليم العام السعودي، ويحقق أهداف الهيئة وتطلعات المجتمع والقيادة الرشيدة في الرقي بالتعليم العام، وتلك الاختبارات الوطنية عبارة عن مجموعة اختبارات مُقننة يتم من خلالها إجراء مسح شامل للتحصيل الدراسي للطلاب قياساً على معايير المناهج، وتهدف إلى معرفة ما حققه الطلاب من معارف ومهارات في مواد دراسية محددة، وتحرص على اتباع التغيرات الحادثة في المستويات التربوية على المستوى الوطني عبر الزمن، ويتم الاستفادة من نتائج هذه الاختبارات في اتخاذ القرارات التربوية وصنعها وتطوير العملية التعليمية في الصفوف المدرسية بواقعها الملموس، كما تُسهم نتائج هذه الاختبارات في توفير معلومات وبيانات ذات مصداقية للباحثين التربويين؛ من أجل الاستفادة منها في الأبحاث العلمية وخاصة المهمة بتطوير التعليم (المركز الوطني للقياس، ٢٠٢٣).

ولما كان للمعلم دور أساسي في النظام التعليمي فعليه أن يعمل بجد لإيجاد طرق جديدة تُسهم في زيادة اهتمام الطلاب بالتعلم، كما ينبغي أن يكون مُلمّاً ومتمكناً من مهارات التدريس الحديثة لتحقيق أهداف التعلم وفقاً لمتطلبات المناهج الدراسية؛ حتى لا يشعر الطلاب بالملل، وحتى يتمكن من إيجاد التنوع والتغيير أثناء التعلم ويزيد من حماسهم، ومن ثمّ فعليه إيجاد تجربة تعليمية إيجابية وأن يسعى إلى إلهام الطلاب، وعليه دائماً أن يحرص على تطوير مهاراته التعليمية وأن يقوم باختيار أنشطة تعليمية مناسبة ومثيرة للاهتمام، وأن يساعد الطلاب على توجيه اهتمامهم نحو التعلم (Aldila et al., 2023, 101).

هذا ويمثل التحصيل الدراسي أحد أبرز الأهداف التربوية في العملية التعليمية، حيث تُشير نتائجه مدى التقدم المعرفي للطلاب، وعلى أساسه يتم انتقال الطالب من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أخرى، أو بقاءه في المرحلة نفسها، كما تتعدى أهمية ذلك إلى الحياة العامة للطلاب حيث يستخدم الطالب حصيلته المعرفية في المواقف الحياتية المختلفة، كما يُسهم في تُعرف مدى تحقق أهداف التدريس من خلال إحداث تغيرات معينة مرغوبة نتيجة المرور بخبرات معينة، وتحديد نقاط القوة والضعف في التعليم تمهيداً لعلاج نقاط الضعف والتأكيد على نقاط القوة (الزهراني والغامدي، ٢٠٢٢، ١٥٩).

وفي ضوء كل ما سبق ونظراً لسعي جميع دول العالم لتطوير الأنظمة التعليمية والتربوية بها وتحديثها، فإن من أهم وسائل هذا التطوير والتحديث مواكبة المستحدثات

وعليه فإن أدوار المعلم ومهامه قد تغيرت في ظل عصر الذكاء الاصطناعي كما تغيرت وظيفته ومهاراته، إذ أصبح المعلم مصممًا للبيئة التعليمية ومطورًا لعمليات التعليم والتعلم، وفي ضوء هذه المهارات الجديدة للمعلم أصبح من الضروري له امتلاك تلك المهارات الأساسية لتطبيق هذه التقنيات في التعليم (Chassignol, et. al, 2018)؛ ذلك أن تحقيق نواتج التعلم المستهدفة من العملية التعليمية تمثل أهمية بالغة بالنسبة للطالب من حيث تحقيق تعلم أفضل له، وإكسابه المعارف والمهارات والقيم والخبرات التي تمكنه من مواكبة التغيرات المتسارعة في المجتمع ومتطلبات سوق العمل، وتوحد كافة الجهود بالمؤسسة التعليمية لإكساب الطالب نواتج التعلم المنشودة، مع تحقيق التعلم الذاتي له في ضوء أهداف واضحة ومحددة. ولقد تزايد الاهتمام بنواتج التعلم (Learning Outcomes) مع بدايات القرن الحادي

والعشرين، وأصبح قياس تقدم التعليم يعتمد على المخرجات (Output-Focused) على نواتج التعلم والتقييم، وارتبط استخدام نواتج التعلم بتبني استراتيجيات للتعلم تهتم بالمتعلم، وتجعله محور العملية التعليمية، والذي يُعد جزءًا من الأسلوب القائم على المخرجات، ويتم وضع نواتج التعلم في شكل معايير قياسية مرجعية، وتشمل نواتج التعلم المستهدفة (المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات)، والتي تسعى المؤسسة لإكسابها لطلابها عبر المناهج الدراسية المقررة، ويُعبر عن نواتج التعلم في شكل نتائج وليس في شكل أنشطة تعليمية، أو مناهج دراسية، وهي مهمة جدًا في مساعدة الطلاب على تحديد أدوارهم، ودرجة استفادتهم من البرنامج الدراسي (عبدالقادر، ٢٠١٨، ٢١٤).

ويُعد مشروع الاختبارات الوطنية "نافس" أحد مشروعات هيئة تقويم التعليم والتدريب، والذي يقوم بتنفيذ مركز القياس بالتعاون مع وزارة التعليم، ويأتي هذا المشروع للتركيز بشكل أساسي على أفضل ممارسات تقويم النظم التعليمية على مستوى العالم، مع مراعاة خصائص التعليم العام السعودي، ويحقق أهداف الهيئة وتطلعات المجتمع والقيادة الرشيدة في الرقي بالتعليم العام، وتلك الاختبارات الوطنية عبارة عن مجموعة اختبارات مُقننة يتم من خلالها إجراء مسح شامل للطالب قياسًا على معايير المنهج، وتهدف إلى معرفة ما حققه الطالب من معارف ومهارات في مواد دراسية محددة، وتحرص على اتباع التغيرات الحادثة في المستويات التربوية على المستوى الوطني عبر الزمن، ويتم الاستفادة من نتائج هذه الاختبارات في اتخاذ القرارات التربوية وصنعها وتطوير العملية التعليمية في الصفوف المدرسية بواقعها الملموس، كما

(2017)، ودراسة (البرادعي، ٢٠١٨)، ودراسة (عجام، ٢٠١٨) أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأن تبني هذه التكنولوجيا الحديثة يدعم التدريس والتعلم، كما يدعم أنماط البحث عن التعلم والتعلم مدى الحياة.

وعلى الجانب الآخر أشارت نتائج دراسة وانج وآخرون (Wang, et.al, 2020) أن استخدام أعضاء هيئة التدريس والمعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم جاءت بدرجة منخفضة، وأوصت بضرورة التدريب على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأظهرت نتائج دراسة الدوسري (Aldosari, 2020) أن هناك انخفاضًا في مستوى الوعي بآليات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم، كما أظهرت نتائج دراسة (الخير، ٢٠٢٠) أن معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج في حاجة إلى مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

بالإضافة إلى ما سبق فإن تقنيات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تحل العديد من المشكلات التعليمية كمشكلات المعلمين، أو قلة توافر المعلمين الأكفاء في المجالات المختلفة، كما تساعد المعلم العادي أن يُطور من قدراته ومهاراته، كما يمكن أن تساعد على تحسين تعلم الطلاب فتشعرهم بالاستمتاع أثناء شرح الدروس وتحسين درجاتهم في الوقت نفسه، وهذا ما أكدته بعض الدراسات إلى أن الطلاب يميلون إلى اللجوء إلى الأجهزة الذكية أكثر من المعلم لطرح الأسئلة، وهذا يرجع إلى حقيقة أن الطلاب يخافون من إزعاج المعلم ويتجنبون احتمال تقييمهم سلبيًا عند طلب التفسيرات بشكل متكرر (تريفيل، ٢٠٠٦، ٢٨).

وعليه أصبح استخدام التقنيات الحديثة في التدريس ضرورة ملحة تقتضيها طبيعة العصر الحالي، حيث تسهم تلك التقنيات والتطبيقات الحديثة في تحقيق العديد من أهداف العملية التعليمية وتساعد الطلاب على التكيف مع طبيعة الحياة المعاصرة والانفجار المعلوماتي في شتى مجالات الحياة، كما أنها تُزيد من دافعيتهم نحو التعلم والمشاركة بفاعلية في المواقف التعليمية.

ومن ثم أصبح دور المعلم فعال ومهم وكبير جدًا في تطوير العملية التعليمية بكافة جوانبها؛ مما يُحتم عليه أن يكون مُلم بكل ما هو حديث وجديد حول تلك التقنيات التعليمية والتربوية، وأصبح من الضروري عليه القيام بأدوار عديدة ومهارات عالية تتفق مع التقدم والتطور العلمي والتقني الهائل والسريع من جهة، ومع متطلبات ثورة المعلومات والاتصالات من جهة أخرى؛ لذا يُنظر للمعلمين في عصر الذكاء الاصطناعي على أنهم مُطورين للمناهج المدرسية والمقررات، ومُيسرين للعملية التعليمية وهذه المهمة الحديثة تُشكل وتُمثل الدور الأساسي الذي يجب على المعلمين أدائه الآن (الشيخ والعربي، ٢٠١٨، ١١٥)، (Fahimirad, 2018, 110).

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس من الدراسة الحالية في الكشف عن دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتوظيفها؛ للإسهام في تحقيق نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية "نافس"، وذلك من خلال السعي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على ماهية الذكاء الاصطناعي التوليدي وخصائصه ومميزاته.

٢. الكشف عن أهداف الذكاء الاصطناعي التوليدي وأهميته في التعليم، ومبررات الاهتمام به واستخدامه.

٣. التعرف على ماهية نواتج التعلم وأهميتها في التعليم.

٤. رصد نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية بالمملكة اختبارات "نافس" أنموذجاً.

٥. رصد نماذج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي والتي يُمكن استخدامها لتحسين نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية وتحسينها.

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال النقاط التالية:

- **الأهمية النظرية (العلمية):** تتحدد أهمية الدراسة النظرية فيما يلي:

١. تُعد الدراسة الحالية استجابة للاتجاهات العالمية المعاصرة والحديثة، حيث تركز الضوء على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وكيفية إسهامها في تحقيق نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية، وهو ما يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٢. تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي تقنية حديثة أصبحت حتمية فاعلة لتحقيق الأهداف المرجوة والارتقاء بالعملية التعليمية وتطويرها.

٣. تُعد الدراسة الحالية إضافة جديدة لإثراء الدراسات العربية حول بعض المتغيرات التقنية الحديثة نسبياً على الساحة التعليمية والتربوية بالمملكة، وهي تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، ونواتج التعلم المستهدفة في الاختبارات الوطنية "نافس".

٤. تزويد المكتبة العربية بإطار نظري ودراسة علمية قد تُسهم في فهم نواتج التعلم المستهدفة في الاختبارات الوطنية "نافس"، والكشف عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي والتي يُمكن توظيفها لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
٥. التأطير النظري لنواتج التعلم في الاختبارات الوطنية "نافس" كأحد التوجهات التربوية الحديثة بالمملكة، وإبراز أهميته وأوجه الاستفادة منه بالنسبة للطلاب والمعلمين والمؤسسة التعليمية.

- **الأهمية التطبيقية (العملية):** تتحدد أهمية الدراسة التطبيقية فيما يلي:

تساهم نتائج هذه الاختبارات في توفير معلومات وبيانات ذات مصداقية للباحثين التربويين؛ من أجل الاستفادة منها في الأبحاث العلمية، وخاصة المهمة بتطوير التعليم (المركز الوطني للقياس، ٢٠٢٣).

هذا وتتماشى الاختبارات الوطنية "نافس" مع الرؤية الاستراتيجية التي وضعتها المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والذي يشغل تطوير التعليم فيها حيزاً كبيراً؛ من أجل بناء مواطن صالح يستطيع التعامل مع التغيرات العالمية وتحدياتها، وأصبحت تلك الاختبارات تُطبق في جميع المدارس من أجل قياس الأداء التعليمي للطلاب وتحسين أداء المدارس وتقويم جودة مخرجات التعليم، وتحفيز التميز والتنافس الإيجابي بين المدارس ومكاتب إدارات التعليم، وتكتسب هذه الاختبارات الوطنية أهمية عالية من خلال توظيف نتائجها لقياس أهم مجالات تقويم الأداء المدرسي، وهو مجال "نواتج التعلم"، كما ترتبط تلك الاختبارات بشكل كبير بتقويم أداء المدرسة، ويُمكن من خلال نتائجها تُعرف مستويات الطلاب في مجالات القراءة والعلوم والرياضيات، كما تساعد على تحديد أهم العوامل المؤثرة فيها (المهيدلي وآخرون، ٢٠٢٤، ١٥٤).

وفي ضوء ما سبق تحظى نواتج التعلم بأهمية بالغة في المنظومة التعليمية، كما حظيت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم باهتمام كبير وأصبحت ضرورة ملحة في ظل متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، فالنمو المتسارع للمعرفة والتغير في مظاهر الحياة جعل من استشراف المستقبل مجالاً خصباً للبحث واستثمار القوي البشرية من خلال إكسابها المعارف والمهارات الحياتية اللازمة؛ لمواكبة متطلبات العصر التقني وتحدياته ومتطلبات سوق العمل، وعليه تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس الآتي: **كيف يُمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي الإسهام في تحقيق نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية؟**، وتتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما المقصود بمفهوم الذكاء الاصطناعي التوليدي وخصائصه ومميزاته؟
٢. ما أهداف الذكاء الاصطناعي التوليدي وأهميته في التعليم ومبررات الاهتمام به؟
٣. ما المقصود بنواتج التعلم وأهميتها؟
٤. ما المقصود بنواتج التعلم في الاختبارات الوطنية بالمملكة (اختبارات نافس أنموذجاً)؟
٥. ما هي نماذج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي والتي يُمكن استخدامها لتحقيق نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية وتحسينها؟

التعليم العام ذات العلاقة بتقويم التعليم العام، والاختبارات التدريبية والمهنية واللغوية والمعرفية وغيرها (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣).

وتتحدد نواتج التعلم المستهدفة في الاختبارات الوطنية "نافس" في الدراسة الحالية في مجموعة نواتج التعلم الخاصة بمجالات القراءة والرياضيات والعلوم الطبيعية للصفوف الثالث والسادس والتاسع في المدارس الحكومية والأهلية والعالمية بالمملكة.

الإطار النظري للدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها يُمكن تحديد محاور الدراسة فيما يلي:

١. المحور الأول: الذكاء الاصطناعي التوليدي: مفهومه وأهدافه وأهميته وخصائصه ومميزاته ومبررات الاهتمام به.

٢. المحور الثاني: نواتج التعلم: المفهوم والأهمية، ونواتج التعلم في الاختبارات الوطنية بالمملكة "اختبارات نافس" أنموذجاً.

٣. المحور الثالث: أمثلة ونماذج من تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية.

٤. توصيات الدراسة ومقترحاتها. والصفحات التالية تتناول هذه المحاور بشيء من التفصيل.

• المحور الأول: الذكاء الاصطناعي التوليدي:

يُعد الذكاء الاصطناعي Generative Artificial Intelligence أحد أهم مخرجات الثورة الصناعية الرابعة نظرًا لتعدد استخداماته في مختلف المجالات؛ ولذا تختلف مجالاته باختلاف الهدف المراد تحقيقه من خلال توظيفه، كما يُعد أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها صناعة التكنولوجيا في العصر الحالي، ولقد تأسس على افتراض أن ملكة الذكاء يُمكن وصفها بدقة بدرجة تُمكن الآلة من محاكاتها، ومن ثم فللذكاء الاصطناعي العديد من القدرات والإمكانات الفائقة والتي تُحاكي قدرات الذكاء البشري، وتكمن أهميته في قدرته على تسهيل العمل في العديد من مختلف مجالات الحياة.

١- مفهوم الذكاء الاصطناعي التوليدي:

يُعرف الذكاء الاصطناعي بأنه هو عملية محاكاة الذكاء البشري عبر أنظمة الحاسب الآلي، والتي تتم من خلال دراسة سلوك البشر عبر إجراء تجارب على تصرفاتهم ووضعهم في مواقف معينة ومراقبة رد فعلهم ونمط تفكيرهم وتعاملهم مع هذه المواقف، ومن ثم محاولة محاكاة طريقة التفكير البشرية عبر أنظمة الحاسب المعقدة، ولكي تتسم الآلة أو برمجية بالذكاء الاصطناعي لا بد أن تكون قادرة على التعلم وجمع البيانات وتحليلها واتخاذ

١. لفت انتباه المسؤولين عن التعليم ومُتخذي القرار بأهمية نواتج التعلم المستهدفة من الاختبارات الوطنية "نافس"، والاهتمام بها وتضمينها بالمناهج الدراسية.

٢. توجيه القائمين على العملية التعليمية بالمملكة نحو تحديد سبل الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتوظيفها في تحقيق نواتج التعلم بالاختبارات الوطنية بالمملكة، وأهمية امتلاك المعلمين لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

٣. توجيه المعلمين إلى الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة من الاختبارات الوطنية "نافس".

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي وذلك من خلال استقراء وتحليل الدراسات والبحوث المرتبطة بمجال الدراسة وموضوعها؛ وذلك للكشف عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، والتي يُمكن الاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية بالمملكة وتحقيق نواتج التعلم المستهدفة من الاختبارات الوطنية "نافس".

مصطلحات الدراسة:

- **الذكاء الاصطناعي التوليدي:** هو مجموعة من الأساليب والطرق الجديدة في برمجة الأنظمة الحاسوبية، والتي يُمكن أن تستخدم لتطوير أنظمة تُحاكي بعض عناصر ذكاء الإنسان، وتسمح له بالقيام بعمليات استنتاج عن حقائق وقوانين يتم تمثيلها في ذاكرة الحاسب، والمفهوم الحديث للذكاء الاصطناعي يعني بناء آلات تؤدي مهامًا تتطلب قدرًا من الذكاء البشري عندما يقوم بها الإنسان، كما أنها برامج تُتيح للحاسب محاكاة بعض الوظائف والقدرات العقلية بطريقة محددة (اليانزي، ٢٠١٩، ٢٦٦).

ويُمكن تعريف الذكاء الاصطناعي التوليدي إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: علم حديث نسبيًا من علوم الحاسب يهدف إلى ابتكار وتصميم أنظمة الحاسبات الذكية، والتي تُحاكي أسلوب الذكاء البشري لتتمكن تلك الأنظمة من أداء بعض المهام والوظائف بدلاً من الإنسان، بالإضافة إلى محاكاة وظائفه وقدراته باستخدام خواصها الكيفية وعلاقتها المنطقية والاستنتاجية والحسابية.

- **نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية "نافس":** هي عبارة عن وثيقة تمثل نواتج التعلم التخصصية والتي تم إعدادها كتطبيقات عملية للإطار المرجعي للاختبارات الوطنية، والتي أعدتها هيئة تقويم التعليم والتدريب بالتنسيق مع وزارة التعليم بالمملكة، والتي نصت على تقويم أداء المدارس ومؤسسات التعليم العالي، ومؤسسات التدريب واعتمادها بشكل دوري وفق المعايير التي يعتمدها المجلس، وبناء وتنفيذ المقاييس والاختبارات القياسية التعليمية، كاختبارات القبول في الجامعات، والاختبارات الوطنية في مراحل

المعلومات والمعارف المطلوبة بجودة عالية وبتكاليف ومجهود أقل.

٢- أهداف الذكاء الاصطناعي التوليدي:

أشارت (مكاوي، ٢٠١٨، ٢٢) إلى أن الهدف من الذكاء الاصطناعي هو تطوير أنظمة حاسوبية تحقق مستوى من الذكاء شبيه بذكاء البشر أو أفضل، ويترجم ذلك في وضع المعارف البشرية داخل الحاسب الآلي ضمن ما يُعرف بقواعد المعرفة، ومن ثم يستطيع الحاسب عبر الأدوات البرمجية البحث في هذه القواعد والقيام بالمقارنة والتحليل؛ لاستخلاص واستنتاج أفضل الأجوبة والحلول للمشكلات المختلفة.

ومن ثمَّ يهدف الذكاء الاصطناعي إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني عن طريق عمل برامج للحاسب الآلي قادرة على محاكاة السلوك الإنساني المُتسم بالذكاء، وتعني قدرة برنامج الحاسب على حل مسألة ما أو اتخاذ قرار في موقف ما، حيث إن البرنامج نفسه يجد الطريقة التي يجب أن تُتبع لحل المسألة، أو للتوصل إلى القرار بالرجوع إلى العديد من العمليات الاستدلالية المتنوعة التي تم تغذية البرنامج بها (خوالد وآخرون، ٢٠١٩، ٢١).

كما أشارت دراستي (محمود، ٢٠٢٠، ٢٦٦)، (آل مسعد والفراني، ٢٠٢٣، ٨٧٤) إلى أن الذكاء الاصطناعي دائماً ما يسعى ويحاول فهم طبيعة الإنسان من خلال برامج الحاسب الآلي التي تُحاكي الإنسان، ومن ثمَّ تتحدد أهداف الذكاء الاصطناعي في:

- القيام على الاحتفاظ بأكبر قدر من المعلومات التي تؤخذ من العقل البشري.
- القيام بمعالجة البيانات والمعلومات مهما كبر حجمها وطبيعتها بطريقة آلية.
- يعمل على الاتصال بين الفعل والإدراك بشكل ذكي.
- يقوم على تحسين الاتصال والتفاعل الإنساني، الإنساني الحاسوبي، الحاسوبي.

ومما سبق يتضح أن أهداف الذكاء الاصطناعي تتركز حول فهم الآلة للذكاء البشري، ومحاولة محاكاته؛ للقيام بأعمال تتطلب دقة عالية في وقت أقصر مما لو قام بها الإنسان، وتختلف أهداف الذكاء الاصطناعي وفقاً لاختلاف الغاية من توظيف تقنياته، فقد تكون أهداف تخدم المجال التكنولوجي، أو المجال التعليمي، أو المجال الطبي، إلخ، وعليه فإن كافة أهداف تقنياته تصب في بوتقة واحدة الهدف منها خدمة الإنسان، وتذليل كافة الصعاب التي يتعرض لها في مختلف مجالات الحياة.

٣- أهمية الذكاء الاصطناعي التوليدي:

تتبع أهمية الذكاء الاصطناعي التوليدي كونه يعتمد على الاستدلال والاستقراء، كما أنه في حالة عدم توافر

القرارات بناءً على عملية تحليل بصورة تُحاكي طريقة تفكير البشر (خليفة، ٢٠١٨، ٢).

وعُرفه قطامي (٢٠١٨، ١٤) بأنه ذلك العلم الذي يسعى إلى تطوير نُظم حاسوبية تعمل بكفاءة عالية تشبه كفاءة الإنسان الخبير، أي أنه قدرة الآلة على تقليد ومحاكاة العمليات الحركية والذهنية للإنسان، وطريقة عمل عقله في التفكير والاستنتاج والرد، والاستفادة من التجارب السابقة وردود الفعل الذكية؛ فهو مضاهاة عقل الإنسان والقيام بدوره.

ويُعرفه منتدي الذكاء الاصطناعي المُنعقد في نيوزيلندا ٢٠١٨م بأنه التقنيات الرقمية المتقدمة التي تُمكن الآلات من إعادة إنتاج أو تجاوز القدرات التي تتطلب الذكاء إذا قام البشر بأدائها، ويشمل ذلك التقنيات التي تُمكن الآلات من التعلم والتكيف والإحساس، والتفاعل والتفكير والتنبؤ والتخطيط وتحسين الإجراءات والمعاملات، والعمل بشكل مستقل والإبداع (Koutou, 2018, 26).

كما يُعرف بأنه عبارة عن مجموعة من الخوارزميات والأساليب والطرق النظرية والعملية والتطبيقية، والتي تهتم بتنفيذ عملية اتخاذ القرارات بدلاً من الإنسان سواء كانت بالطريقة الكلية أو الجزئية بمعية الإنسان، مع القدرة على التكيف أو التنبؤ أو الاقتباس (العمرى، ٢٠١٩، ٢٤).

ويُعرف بأنه ذلك العلم الذي يجعل الآلة تتصرف بطرق تُحاكي الذكاء البشري، أو هو عبارة عن برامج حاسوبية طُورت لكي تفكر كالإنسان بما يتميز به من قدرات على القيام بالاستنتاجات المختلفة (عبدالصمد وأحمد، ٢٠٢٠، ١٢).

أما تياجي (Tyagi, 2021) فيرى أنه علم تتمكن من خلاله الآلة من ترجمة وتنفيذ والتحقق من البيانات عبر قدرات رياضية معقدة يتم ترميزها بلغة تفهمها الآلة؛ للتغلب على بعض المشكلات التي تواجه الإنسان، فالأمر كله يتعلق بمنح الآلات قوة محاكاة للسلوك البشري ولا سيما القدرة المعرفية.

كما يُعرف بأنه أحد علوم الحاسب الحديثة التي تهدف إلى التصميم والابتكار لأنظمة الحاسبات الذكية، والتي تعمل على محاكاة أسلوب الذكاء البشري فهم، وتفكير، واتخاذ القرارات) ؛ لكي تقوم تلك الأنظمة بأداء الأعمال والمهام بدلاً من الإنسان، وتحاكي قدراته ووظائفه بطريقة منطقية (آل مسعد والفراني، ٢٠٢٣، ٨٧٣).

وفي ضوء ما سبق يُمكن القول بأن الذكاء الاصطناعي في التعليم بمثابة تكنولوجيا جديدة ومتطورة تمنح المنظومة التعليمية قدرة هائلة على التطوير وتحقيق الأهداف، والوصول إلى جميع الراغبين في التعليم وتقديم

- يعود الذكاء الاصطناعي بالنفع على الإنسان في العديد من الجوانب والمجالات، من خلال قيام الحاسب الآلي بمحاكاة عمليات الذكاء التي تتم داخل العقل البشري، بحيث يصبح لدى الحاسب الآلي القدرة على حل المشكلات المعقدة، واتخاذ قرارات سريعة بأسلوب منطقي وبتفكير العقل البشري نفسه.

ومما سبق يُمكن القول بأن أهمية الذكاء الاصطناعي التوليدي تبرز من خلال إمكانية إسهامه في رفع كفاءة الأداء التدريسي للمعلمين، وكذلك في رفع كفاءة الأعمال الإدارية بالمؤسسة التعليمية وتقليل الجهد والوقت، كما قد يُسهم في معالجة نقص عدد المعلمين الأكفاء في بعض المجالات، ومساعدتهم في تطوير قدراتهم واستخدام أساليب تدريس أكثر فاعلية، بالإضافة إلى دعم تعلم الطلاب مع مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم وفهم متطلباتهم، وتقديم الدروس بصورة مناسبة لاحتياجاتهم وقدراتهم.

٤- خصائص الذكاء الاصطناعي التوليدي ومميزاته:

تتوافر للذكاء الاصطناعي التوليدي العديد من الخصائص والمميزات الرئيسية، ومنها: (الطوخي، ٢٠٢١، ١٦)، (محمد، ٢٠٢١، ٥٧٤-٥٧٩)، (الحقان، ٢٠٢٣، ١٢١).

أ. لديه القدرة على التعلم (Machine Learning)، والقدرة على تنظيم العلوم وفهمها (Knowledge Representation)، والقدرة على تحليل اللغة، والقدرة على فهم الصوت (Speech Recognition)، وفهم وتحليل الصور والفيديو (Computer Vision)، وحل المشكلات والإبداع.

ب. جمع البيانات والمعلومات وتحليلها بمعنى إمكانية تصور قائمة المعلومات والبيانات الكبيرة والمتزايدة باستمرار، والتي تتوافر في قواعد البيانات.

ج. اتخاذ القرارات المناسبة بناءً على تحليل المعلومات، وهي المرحلة التي تلي جمع البيانات وتحليلها، حيث تقوم في تلك المرحلة باتخاذ الحلول والقرارات الذكية المناسبة من بين عدة بدائل مختلفة دون الاعتماد على خوارزمية واحدة فقط لتحقيق الهدف.

د. شرح المواد الدراسية للطلاب وتقديم تغذية راجعة فورية على الإجابات.

هـ. تقديم النص والإرشاد الأكاديمي للطلاب لدراسة مواد دراسية تتلاءم مع قدراتهم العقلية.

و. الوصول لعدد كبير من الطلاب حيث يساعد في جعل الفصول الدراسية متاحة للجميع.

ز. القدرة التنبؤية من خلال تحليل البيانات للتعرف على الطالب المعرض للفشل، أو التسرب من التعليم وبالتالي يمكن التدخل من المؤسسة مبكرًا في الوقت المناسب.

البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار فإنه لديه القدرة على التوصل لحل المشكلات بشكل منطقي.

وفي الميدان التربوي أشار إسماعيل (٢٠١٧، ٥٨) إلى أن للذكاء الاصطناعي التوليدي أهمية خاصة تتمثل في: أ. تشخيص الحالات التعليمية لتحقيق مستوى تعليمي مُكتسب لدى الطلاب.

ب. فحص خطوات التصميم وطريقة تنفيذه بما يتوافق وخصائص المنظومة التعليمية المتكاملة من معلم وطالب ومنهج دراسي، بما يحقق الفائدة القصوى منها.

ج. تأدية المعلم لأدواره ومهامه وإبداء الاستشارات في المجال التربوي التعليمي.

د. اتخاذ القرار الذي يتناسب مع الموقف التعليمي ومع قدرات الطالب، وذلك من خلال نماذج تحليلية تصف حالة ومستوى الطالب وما يتعلمه وما أخفق فيه، بالإضافة إلى تحليل المواقف وإعداد الخطط والإشراف على تنفيذها.

كما حدد عبد النور (٢٠٠٤، ٩) أهمية الذكاء الاصطناعي التوليدي في النقاط الآتية:

- يُسهم الذكاء الاصطناعي في المحافظة على الخبرات البشرية المتركمة بنقلها إلى الآلات الذكية.

- يتمكن الإنسان بسبب الذكاء الاصطناعي من استخدام اللغة الإنسانية في التعامل مع الآلات عوضًا عن لغات البرمجة الحاسوبية؛ مما يجعل الآلات واستخدامها في متناول كل شرائح المجتمع، حتى من ذوي الاحتياجات الخاصة بعد أن كان التعامل مع الآلات المتقدمة حكرًا على ذوي الخبرات والمختصين في مجال التكنولوجيا والبرمجة. - يؤدي الذكاء الاصطناعي دورًا مهمًا في كثير من الميادين الحساسة: كالمساعدة في تشخيص الأمراض ووصف الأدوية، والاستشارات القانونية والمهنية، والتعليم التفاعلي، والمجالات الأمنية والعسكرية، بالإضافة إلى المجالات الحياتية الأخرى التي أصبح الذكاء الاصطناعي جزءًا رئيسًا فيها.

- خفف الآلات الذكية عن الإنسان الكثير من المخاطر والضغوط النفسية، وتجعله يركز على أشياء أكثر أهمية وأكثر إنسانية، ويكون ذلك بتوظيف الآلات للقيام بالأعمال الشاقة والخطرة، واستكشاف الأماكن المجهولة، والمشاركة في عمليات الإنقاذ أثناء الكوارث الطبيعية، كما سيكون لهذه الآلات دور فعال في الميادين التي تتضمن تفاصيل كثيرة تتسم بالتعقيد، والتي تحتاج إلى تركيز عقلي متعب وحضور ذهني متواصل وقرارات حساسة وسريعة لا تحتمل التأخير أو الخطأ.

- الذكاء الاصطناعي قد يكون أكثر قدرة على البحوث العلمية، ويُسهم في الوصول إلى مزيد من الاكتشافات، وبالتالي يُعد عاملاً مهمًا في زيادة تسارع النمو والتطور في الميادين العلمية كافة.

- تساعد التطبيقات الذكية المتعلم على التحرر من التعليم بأسلوب واحد، فمثلاً تطبيقات الدروس الذكية ومنصات التعليم المتنوعة أصبحت متوائمة مع كل طالب وفقاً لميوله واتجاهاته واحتياجاته.

- هناك إمكانية لتعليم وتطوير الذات من خلال برامج الذكاء الاصطناعي، كآلات التعليم والمنطق، والتصحيح الذاتي، والبرمجة الذاتية.

- نظام التعليم سيتغير كمفهوم وكنتيجة لتطبيق مبادئ الثورة الصناعية الرابعة، حيث سيركز على التعليم الحسي ليُلبى متطلبات قطاع الصناعة والذكاء الاصطناعي.

- إنشاء قاعدة بيانات معرفية منظمة حيث يتم تخزين المعلومات بشكل فعال حتى يتمكن العاملون في المؤسسة وخاصة العاملون منهم في الإدارات المعرفية من الحصول على المعرفة، وتُعلم القواعد التجريبية التي لا تتوافر في الكتب أو مصادر المعلومات الأخرى.

- تخزين المعلومات والمعرفة المرتبطة بالذكاء الاصطناعي، حيث يُمكن المؤسسة من حماية المعرفة الخاصة من التسرب والضياع بسبب التسرب العاملين بالاستقالة أو الانتقال من المؤسسة أو الوفاة.

- إنشاء آلية لا تكون خاضعة للمشاعر البشرية كالقلق أو التعب أو الإرهاق.

- توليد وإيجاد الحلول للمشكلات المعقدة، وتحليلها ومعالجتها في وقت مناسب.

وبالإضافة إلى تلك الخصائص والمميزات السابقة فإن الذكاء الاصطناعي التوليدي يوجد آلية لحل المشكلات داخل المؤسسات تعتمد على الحكم الموضوعي والتقدير الدقيق للحلول، ورفع المستوى المعرفي لمسؤولي المؤسسة من خلال تقديمه حلول العديد من المشكلات التي يصعب تحليلها بواسطة العنصر البشري خلال فترة قصيرة، حيث يتضمن الذكاء الاصطناعي دراسة عمليات التفكير المنطقي للعنصر البشري، ثم محاولة تنفيذ ذلك من خلال الحاسبات الآلية، وبالتالي فإن أهم ما يميزه ثباته النسبي حيث لا يتعرض لما يتعرض له العنصر البشري من عوامل مؤثرة على قدراته كالنسيان (زروقي وفالته، ٢٠٢٠، ٦).

٥- مبررات ودواعي الاهتمام بالذكاء الاصطناعي التوليدي:

في ضوء ما سبق ذكره حول أهمية الذكاء الاصطناعي وخصائصه ومميزاته وبخاصة للمؤسسة التعليمية ظهرت العديد من الأسباب للاهتمام به ومنها: (ماجد، ٢٠١٨، ١٥١)، (محمود، ٢٠٢٠، ١٨٩).

أ. إسهام الذكاء الاصطناعي في المحافظة على الخبرات البشرية المتراكمة بنقلها إلى الآلات الذكية.

ب. يعود الذكاء الاصطناعي بالنفع على الإنسان في العديد من الجوانب والمجالات من خلال قيام الحاسب الآلي

ح. يُمكن استخدامه في النواحي الإدارية والتنظيمية بالمؤسسة التعليمية في الرد على استفسارات الطلاب عن مواعيد الاختبارات، أو التسجيل والالتحاق والرد على أسئلة الطلاب الجدد حول مجالات الدراسة، وذلك من خلال روبوت محادثة مزود بإمكانات الذكاء الاصطناعي.

ط. تمكين الطلاب من العثور على المعلومات بشكل أسرع ومن مصدر واحد.

ع. تحرير المعلمين والإداريين من الأعمال الروتينية.

ف. تجميع كمية بيانات ضخمة من النظام تستخدم في تغذية شبكات التعلم الآلي؛ من أجل تطوير برامج تعليمية مخصصة وتحسين تجارب الطلاب.

ق. توفير الوقت وحل المشكلات بطريقة أكثر كفاءة مما يُقلل الحاجة إلى موظفين أو إداريين جدد.

ك. يعمل على رفع مستوى المعلمين دون الاستغناء عنهم في المؤسسة التعليمية، حيث يعتمد على خبرة الإنسان ومدى معرفته، كما يستطيع التعلم من كثرة التجارب، وتطوير ذاته مثل البشر، وتوجد لديه قدرة على استخدام الحلول المنطقية لحل كثير من المشكلات.

ل. يستخدم الترميز غير الرقمي بمعنى أنه أكثر تعقيداً من الحواسيب العادية التي تعتمد على (واحد وصفر فقط)، مما يعني إمكانية اتخاذ قرارات معقدة، وإمكاناته الهائلة التي يُمكن أن يضيفها إلى مجالات الدراسة المختلفة.

م. يسمح بجمع المعلومات عن الطلاب وتحليلها بشكل أفضل، مما يساعد على اكتشاف نقاط الضعف لديهم والعمل على مساعدتهم في تحسين أدائهم الدراسي.

و. يمكنه تكيف البرامج التعليمية مع احتياجات الطلاب عبر المراحل الدراسية المختلفة.

ي. يمكن أن يجعل التعلم بالمحاولة والخطأ أقل تخوفاً لدى الطلاب فالتعلم بالمحاولة والخطأ جزء حاسم من التعلم، ولكن بالنسبة للعديد من الطلاب فكرة الفشل، أو حتى عدم معرفة الإجابة تُمثل لهم ازعاج، فالبعض لا يحبون أن يظهروا أمام أقرانهم أو المعلم بهذا الفشل؛ لذا يُمكن للذكاء الاصطناعي أن يوفر للطلاب بيئة خالية من الحكم نسبياً.

كما أشار العلي وقنديلي والعمري (٢٠٢٢، ١٩٨) إلى مجموعة من أهم الآثار الإيجابية لاستخدام وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، ومنها:

- يُمكن لنظم الذكاء الاصطناعي أن تقوم بالإدارة المدرسية بهدف تخفيف الأعباء الإدارية، وذلك من خلال تحويل نظم الإدارة إلى نظم إلكترونية، بما يُسهل في اتخاذ القرارات الإدارية الصحيحة، وتوزيع المقررات والحصص الدراسية على المعلمين وفق قدراتهم واتجاهاتهم، واكتشاف الطلاب الموهوبين وتعزيزهم، وكذلك ذوي صعوبات التعلم، وتوفير برامجهم الخاصة.

من معارف ومهارات وقيم من خلال ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية باستخدام مصادر التعلم المختلفة.

وأشارت كلاً من الغامدي وزغاري (٢٠١٨، ١٥) إلى أن نواتج التعلم يُقصد بها العنصر الرئيس الذي يصف ويُقيم المؤهلات، فنواتج التعلم تُشير إلى ما بهو متوقع من حامل مؤهل ما معرفته وفهمه والقدرة على أدائه.

وعرفت (خليل وآخرون، ٢٠٢٤، ١٠٨) بأنها عبارات تصف ما ينبغي أو يتوقع أن يعرفه أو يكتسبه الطالب من معارف ومهارات واتجاهات وقيم ويكون قادراً على أدائها نتيجة مروره بخبرات تربوية مباشرة أو غير مباشرة مفيدة أو غير مفيدة أو ممارسة الأنشطة التعليمية الصفية أو اللاصفية باستخدام مصادر المعرفة المختلفة، وفق ما خططت له المؤسسة التعليمية والمعلم لإكسابه لطلاب في نهاية فترة زمنية محددة كمقرر أو برنامج، أو مهمة معينة، أو ورشة عمل أو تدريب ميداني وذلك وفق معايير قياسية محددة

وفي ضوء ما سبق يُمكن القول بأن نواتج التعلم هي مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي يحققها الطالب ويكون قادراً على أدائها؛ نتيجة لاكتسابه مجموعة معينة من الخبرات التعليمية في مقرر دراسي أو مرحلة دراسية وتؤدي إلى تغير في التحصيل الدراسي أو المواقف والاتجاهات لديه.

٢- أهمية نواتج التعلم:

تُعد نواتج التعلم أداة أساسية لتحقيق التعليم الفعال وتطوير العملية التعليمية، فهي بمثابة الجسر بين الأهداف التعليمية وما يتحقق فعلياً؛ مما يجعلها ضرورية لتحسين أداء الطلاب، وأداء المعلمين، وأداء المؤسسة التعليمية ككل، ومن ثم تبرز أهمية نواتج التعلم في الأمور التالية:

أ. أهمية نواتج التعلم بالنسبة للطلاب:

تتمثل أهمية تحسين نواتج التعلم بالنسبة للطلاب في الأمور الآتية: (الباسل، ٢٠١٧، ٨١)

- تحقيق تعلم أفضل حيث تكون كل الجهود بالمؤسسة التعليمية، وجهود المعلمين موجهة لاكتساب الطالب نواتج التعلم المستهدفة.

- التعلم الذاتي في ضوء أهداف واضحة ومحددة، فالطالب يتخير الأنشطة والمهام وفقاً لميوله واستعداداته لتحقيق هذه الأهداف.

- التعاون النشط والفعال بين الطالب والمعلم في إطار اكتساب النواتج المستهدفة.

- التقويم الذاتي وتطوير الأداء أولاً بأول في ضوء قواعد واضحة ومحددة.

- زيادة معدل الأداء والمستويات العليا للتفكير في سبيل انجاز المهام المرجوة.

- زيادة فرص النجاح لاكتساب نواتج التعلم المستهدفة.

بمحاكاة عمليات الذكاء التي تتم داخل العقل البشري؛ بحيث يصبح لدى الحاسب الآلي القدرة على حل المشكلات المعقدة، واتخاذ قرارات سريعة وبأسلوب منطقي.

ج. عند افتقار المدارس إلى المعلمين الخبراء يُمكن للذكاء الاصطناعي المُجسد لخبرة المعلمين أن يقطع شوطاً طويلاً نحو زيادة فعالية المعلمين الحاليين.

د. إمكانية تعليم وتطوير الذات من خلال برامج الذكاء الاصطناعي كآلات التعليم والمنطق والتصحيح الذاتي والبرمجة الذاتية.

وفي ضوء ما سبق يُمكن القول بأن الاستفادة من الذكاء الاصطناعي التوليدي وتطبيقاته في عملية التعليم والتعلم؛ أصبح ضرورة ملحة للمساهمة في حل كثير من المشكلات التعليمية وتعزيز قدرة المؤسسة التعليمية التنافسية، بالإضافة إلى الحاجة إلى زيادة إنتاجية المعلمين فمع طرق الدراسة التقليدية تزيد الأعباء الإدارية والأكاديمية عليهم، كالانشغال برصد الحضور والغياب، وإجراء الاختبارات الورقية والتصحيح اليدوي الذي يستغرق وقتاً طويلاً، ومثل هذه الأعباء تستنزف أوقاتهم ولا يكون لديهم الوقت الكافي للتفاعل مع طلابهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم بشكل أفضل.

• المحور الثاني: نواتج التعلم: المفهوم والأهمية:

تُشير نواتج التعلم إلى النتائج التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها في الطلاب من خلال برامجها المختلفة، وتعكس رسالتها وتكون قابلة للقياس، وترتبط بشكل واضح بالمحتوى العلمي والطرق المختلفة للتدريس وتقويم الطلاب، وتؤدي إلى تحقيق مواصفات الخريج وتُصنف إلى المعرفة والفهم والمهارات الذهنية والمهارات الفنية والعملية والمهارات العامة (خواجه، ٢٠١٨، ١٥٨)؛ ولذا فإن نواتج التعلم تهدف إلى التعرف على ما اكتسبه الطلاب من معارف ومهارات واتجاهات من خلال موضوعات معينة أثناء دراسته لمنهج معين.

١- مفهوم نواتج التعلم:

تُعرف نواتج التعلم بأنها كل ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وفق معايير قياسية محددة، ويكون المتعلم قادر على أدائه في نهاية التعلم (الزق، ٢٠١٤، ١٦).

كما تُعرف بأنها حزمة الكفاءات التي تُعبر عما سيعرفه الطالب، أو أن يكون قادراً على القيام به بعد الانتهاء من عملية التعلم، أو هي النتيجة التي تصف ما هو متوقع من الطالب الحصول عليه نتيجة المشاركة في الأنشطة التعليمية، وتتضمن المعرفة والمهارات والقدرات المكتسبة والقيم (التميمي ومصطفى، ٢٠١٦، ٤٦١).

ويُعرفها عبدالعال (٢٠١٨، ٢٧٠) بأنها التغير المُقاس في مستوى تعلم الطالب كمحصلة لما تم إكسابه له

ب. أهمية نواتج التعلم بالنسبة للمعلم:

- تبرز أهمية تحسين نواتج التعلم بالنسبة للمعلم في الأمور الآتية: (الغامدي وزغاري، ٢٠١٨، ١٦).
- تنظيم الأعمال بما يُيسر اكتساب الطلاب لنواتج التعلم المستهدفة بعيداً عن العشوائية.
- التركيز على الأولويات المهمة بما يتناسب مع احتياجات الطلاب وميولهم.
- اختيار محتوى المقرر الدراسي واستخدام استراتيجيات التعليم والتعلم التي تُمكن الطالب من اكتساب نواتج التعلم المستهدفة.
- تحديد الأنشطة التعليمية والتي تحقق الأهداف المرجوة.
- اختيار أساليب التقويم الموضوعية والمناسبة؛ للتحقق من مدى اكتساب الطالب نواتج التعلم المستهدفة.
- زيادة فرص اتصال المعلم بزملائه من المعلمين ومناقشة نواتج التعلم المستهدف اكسابها للطلاب بما يحقق رؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها.
- التنمية المهنية المستدامة في ضوء نتائج تقويم نواتج التعلم لدى الطلاب.

ج. أهمية نواتج التعلم بالنسبة للمؤسسة التعليمية:

- تتضح أهمية تحسين نواتج التعلم بالنسبة للمؤسسة التعليمية في الأمور الآتية: (عبد العزيز، ٢٠١٧، ٥٠٨)
- ضمان الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية.
- توحيد جهود العاملين بالمؤسسة نحو العمل على تحقيق أهداف محددة.
- الاطمئنان إلى تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها في ضوء نواتج تعلم الطلاب.
- توفير قواعد راسخة للمحاسبية يُمكن تطبيقها على كافة الأطراف المعنية.

ومما سبق يتضح أن نواتج التعلم تسعى إلى تحقيق تعلم أفضل وأجود للطلاب في كافة المراحل التعليمية، وذلك من خلال توحيد كافة جهود القائمين على المنظومة التعليمية لتحقيق تلك النواتج المستهدفة واكساب الطلاب المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المستهدفة، وعليه فمن الضروري أن تتمحور نواتج التعلم المستهدفة حول الطالب في الأساس، وأن يتم صياغتها بحيث تكون واضحة ومحددة وواقعية وبسيطة وقابلة للملاحظة والقياس والتقويم والتطوير المستمر وفق متغيرات العصر، وأن تتنوع أهدافها ما بين معرفية ومهارية وجدانية، وتركز على الجانبين النظري والتطبيقي للطلاب.

• نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية بالمملكة "اختبارات نافس أنموذجاً:"

نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات "نافس" هي عبارة عن وثيقة تُمثل نواتج التعلم التخصصية، والتي تم إعدادها كتطبيقات عملية للإطار المرجعي للاختبارات

الوطنية، والذي أعدته هيئة تقويم التعليم والتدريب بالتنسيق مع وزارة التعليم بالمملكة، والتي نصت على تقويم أداء المدارس ومؤسسات التعليم العالي ومؤسسات التدريب واعتمادها بشكل دوري وفق المعايير التي يعتمدها المجلس، وبناء وتنفيذ المقاييس والاختبارات القياسية التعليمية، كاختبارات القبول في الجامعات، والاختبارات الوطنية في مراحل التعليم العام ذات العلاقة بتقويم التعليم العام، والاختبارات التدريبية والمهنية واللغوية والمعرفية وغيرها (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣).

وأشارت المهيدلي وآخرون (٢٠٢٤، ١٥٧) إلى أن الاختبارات الوطنية "نافس" هي اختبارات تم إعدادها بناءً على مناهج التعليم العام (الكتب الدراسية في القراءة والرياضيات والعلوم الطبيعية) ووفق المعايير الوطنية ومعايير الاختبارات الدولية، وتُطبق سنوياً بمدارس المملكة جميعها في وقت واحد.

ومن ثم فهي عبارة عن اختبارات مقننة وفق أطر مرجعية تُطبق بشكل سنوي؛ بهدف توفير بيانات موثقة حول مستوى تحقيق الطلاب والمدارس للمستهدفات التعليمية (نواتج التعلم) في مجالات وصفوف محددة (الثالث والسادس والتاسع)، كما تتضمن أدوات مُصممة لتوفير معلومات حول العوامل المؤثرة في تعلم الطلاب وتحصيلهم والممارسات التعليمية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤).

١- أهداف اختبارات "نافس":

أ. تحقق اختبارات "نافس" الوطنية أهداف الهيئة وتطلعات المجتمع والقيادة الرشيدة بالمملكة في الرُقي بالتعليم العام، والرفع من مساهماته الاقتصادية.

ب. معرفة ما حققه الطلاب من معارف ومهارات في مواد دراسية محددة، وتتبع التغيرات التي قد تحدث في المستويات التربوية على المستوى الوطني عبر الزمن.

ج. يتم الاستفادة من نتائج هذه الاختبارات في صنع القرارات المهمة الخاصة بالعملية التربوية وتطويرها.

د. تُسهم نتائج الاختبارات في توفير معلومات وبيانات ذات مصداقية للباحثين التربويين؛ للاستفادة منها في الأبحاث العلمية ذات الصلة بتطوير التعليم (المركز الوطني للقياس، ٢٠٢٣).

هـ. تقويم مستوى التحصيل العلمي لطلاب المدارس.

و. قياس مؤشرات الاختبارات الوطنية ببرنامج تنمية القدرات البشرية لرؤية المملكة ٢٠٣٠.

ز. تزويد أولياء الأمور بمعلومات حول مستوى تحصيل أبنائهم في المدارس.

ح. دعم التنافس البناء بين طلاب المدارس وطلاب مكاتب وإدارات التعليم بكافة نواحي المملكة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤).

٢- مزايا اختبارات "نافس":

تتميز اختبارات "نافس" بمواكبتها للتطورات الوطنية والدولية، حيث تقوم على:

أ. رفع كفاءة جودة التعليم العام بالمملكة.
ب. تحقيق الأهداف الوطنية وفي مقدمتها مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، والمعايير الدولية لهذه المواد (القراءة والرياضيات والعلوم الطبيعية).

ج. تأتي اختبارات "نافس" لمحاكاة الدراسات الدولية في الـ TIMSS & PIRLS.

د. تتوافق اختبارات "نافس" مع مناهج التعليم العام في القراءة والرياضيات والعلوم الطبيعية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣).

هـ. تُطبق تلك الاختبارات بطريقة إلكترونية أو ورقية.

و. تغطي الاختبارات الوطنية المنهج الدراسي بالكامل.

ز. يتولى تطبيق الاختبارات الوطنية فرق مُدربة من الهيئة بالتنسيق مع وزارة التعليم.

ح. جميع الأسئلة اختيار من متعدد، وعليه فإن الإجابة عليها تحتاج إلى تظليل في ورقة الإجابة؛ مما يُقلل وقت التطبيق ويُسهل تصحيحها (المركز الوطني للقياس، ٢٠٢٣).

٣- نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات "نافس": (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣)

أعدت نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات "نافس" في صورة وثيقة بالاستفادة من نتائج تطبيق تلك الاختبارات الوطنية والأدوات المُصاحبة لها، ومن خلال تحليل الممارسات الدولية، والتي هدفت إلى التركيز على جودة مُخرجات التعليم ونواتج التعلم؛ من أجل إعداد متعلميها للمجتمع والحياة وإعدادهم وتجهيزهم لوظائف المستقبل، مرتكزة في ذلك على نتائج التقويمات الوطنية والتي يتحدد من خلالها معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم، ومدى قدرتهم على توظيف ما تعلموه في مواجهة التحديات وحل المشكلات في عصر سريع التغير.

هذا وتتمثل نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات "نافس" لمحتوى مجال القراءة في نهاية الصف الثالث فيما يلي:

- تحديد معاني المفردات الواردة في النص ومرادفاتها وأضدادها، وتصنيفها حسب معانيها وأنواعها من حيث العدد والنوع، واستخدامها في جمل مفيدة وسياقات جديدة.
- تحديد الأفكار الصريحة للنص المقروء واستنتاج حقائقه، وتفسيرها وتحليلها وتمييز نوع النص.

- تقويم النص المقروء ونقده، والتمييز بين تعبيرات معطاة، وإبداء الرأي حول وجهات النظر واقتراح البدائل.

بينما تتحدد نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات "نافس" لمحتوى مجال القراءة في نهاية الصف السادس فيما يلي:

- استنتاج مرادفات المفردات الواردة في النص المقروء ومعانيها، وتمييز المفردات المتشابهة في المعنى مع التمثيل لها، واستخدام المفردات ومرادفاتها وأضدادها في جمل مفيدة.

- تمييز الأفكار الرئيسة والفرعية للنص المقروء واستنتاج حقائقه وتفسيرها وتحليلها، وتحديد نوع النص وغرضه ووظيفته.

- تقويم النص المقروء ونقده، وإبداء الرأي في وجهة نظر الكاتب والقيم والاتجاهات، واقتراح البدائل واستخدام وسائل الإقناع والتعليل.

كما تتمثل نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات "نافس" لمحتوى مجال القراءة في نهاية الصف التاسع فيما يلي:

- تحديد معاني المفردات وتصنيفها، إضافة إلى تحليل المقروء والاستنتاج منه وتقويمه.

- استنتاج معاني المصطلحات وتصنيفها وتوضيح معاني المفردات من خلال التفسير والتعريف والترادف والتضاد، والسياق والتصنيف والتمثيل، والاستدلال على تعريفات المفردات من خلال النص.

- استخراج الأفكار الرئيسة والفرعية لنص أو أكثر، واستنتاج الأفكار الضمنية وتفسيرها وتحليلها.

- تقويم النص المقروء ونقده، والتمييز بين نصوص مختلفة، وإيضاح وجهة نظر الكاتب، وتوظيف معطيات النص في مواقف حياتية مختلفة وتلخيصه.

وتتمثل نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات "نافس" لمحتوى مجال الرياضيات في نهاية الصف الثالث فيما يلي:

- وصف الأعداد ضمن أربع منازل وجمعها وطرحها، وتمييز حقائق الضرب والقسم، واستخدام التقدير والحساب الذهني وخصائص العمليات والعلاقات بينها، وتمييز كسور الوحدة ومضاعفاتها.

- تمييز الأنماط العددية وغير العددية وتكوينها.

- وصف الأشكال الهندسية ثنائية وثلاثية الأبعاد، وتمييز خصائصها.

- وصف المحيط والمساحة لأشكال ثنائية الأبعاد، وإيجادها وتقديرها باستخدام شبكة المربعات، وتمييز الطول والكتل، والساعات، وفئات النقود، ووحدات الزمن.

- جمع بيانات من البيئة وتنظيمها وتمثيلها، وقراءة تلك التمثيلات وتفسيرها.

وتتحدد نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات "نافس" لمحتوى مجال الرياضيات في نهاية الصف السادس فيما يلي:

- وصف الأعداد متعددة المنازل وإجراء العمليات الأربع عليها، وإيجاد العوامل والمضاعفات والقوى.

التغيرات البيئية وتكيف المخلوقات معها، ووصف أثر النشاط البشري على النظام البيئي.

- دراسة وراثية الصفات وتفسير التباين فيها وتتبع انتقالها من جيل لآخر، والتمييز بين أنواعها (سائدة ومتنحية) ، وتوضيح أثر البيئة فيها.

- استكشاف الخصائص الفيزيائية والكيميائية للمادة ووصف تركيبها الجزيئي، وتغيراتها بسبب الحرارة، وإدراك المفاهيم المرتبطة بالتغيرات والتفاعلات الكيميائية ومؤشرات حدوثها وأنواعها، والعوامل المؤثرة في سرعة تفاعلها، وتطبيق قانون حفظ الكتلة.

- توضيح مفهوم القوة والتمييز بين أنواعها والعوامل المؤثرة فيها، واستيعاب قوانين نيوتن وتفسير حركة الأجسام في ضوءها.

- التمييز بين مفهوم الطاقة والشغل، واستيعاب مبدأ حفظ الطاقة ومفهوم الطاقة الحركية وانتقالها، وتطبيقاتها في الحياة اليومية.

- استيعاب مفهوم الموجات وخصائصها، وانعكاس الضوء وانتقال الصوت وتفسير دورهما في التفاعل والتواصل في البيئة من حولنا.

- استيعاب مفهوم الشحنة الكهربائية وتجاذب وتنافر الأجسام المشحونة، والمقارنة بين الكهرباء الساكنة والمتحركة، وخصائص المغناطيس واستخداماته.

- التعرف على النظام الشمسي ودور الجاذبية في حركة مكوناته، وتفسير الظواهر المرتبطة بذلك، وتوضيح علاقة المجموعة الشمسية بالمجرات والكون من حولها.

- وصف أغلفة الأرض ومكوناتها وخصائصها، وشرح العمليات التي تحدث فيها وأسبابها وآثارها.

بينما تتمثل نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات "نافس" لمحتوى مجال العلوم الطبيعية في نهاية الصف التاسع فيما يلي:

- استيعاب أن الخلية هي الوحدة الأساسية للتركيب والوظيفة في المخلوقات الحية، وتتبع مراحل نموها وانقسامها، والتعرف على التقنيات التي ساعدت في اكتشافها.

- استيعاب أهمية تكامل تركيب أعضاء أجهزة جسم الإنسان ووظائفها، ودور ذلك بالاتزان الداخلي للجسم والحفاظ على صحته.

- التعرف على تطور علم الوراثة وتطبيق قوانين مندل في تتبع وتفسير وراثية الصفات، ووصف تركيب الكروموسومات وعلاقتها بالجينات، ودورها في نقل الصفات الوراثية من جيل لآخر.

- تتبع التطور التاريخي للنموذج الذري والجدول الدوري، وفهم تركيب الذرة وتنظيم العناصر في الجدول الدوري

- تمييز الكسور الاعتيادية والعشرية والأعداد الكسرية وإجراء العمليات الأربع عليها، وإيجاد النسبة والمعدل والتناسب.

- تمييز العلاقات والعبارات العددية والجبرية وإيجاد قيمها، وحل المعادلة الخطية.

- تمييز المفاهيم الهندسية الأولية وخصائص المضلع والمثلث والأشكال الرباعية، والدائرة والمنشور ورسمها.

- إيجاد المحيط والمساحة والحجم والمساحة السطحية لأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد، والتحويل بين وحدات القياس المترية..

- جمع بيانات كمية ونوعية واقعية وتنظيمها وتمثيلها، وقراءة تلك التمثيلات وتفسيرها وتحليلها باستخدام مقاييس النزعة المركزية، وعد نواتج تجربة عشوائية وإيجاد الاحتمال لحادثة.

كما تتمثل نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات "نافس" لمحتوى مجال الرياضيات في نهاية الصف التاسع فيما يلي:

- وصف الأعداد الصحيحة والنسبية وإجراء العمليات الأربع عليها، وتمييز الجذور التربيعية، والأعداد الحقيقية.

- إيجاد النسبة ومعدل الوحدة والنسبة المئوية، وتمييز العلاقات المتناسبة، وحل التناسب.

- تمييز المتتابعات الحسابية والدالة، وكتابة عبارات جبرية وتبسيطها وإيجاد قيمها وتحليلها، وحل المعادلات الخطية وأنظمتها، وحل المتباينات.

- تمييز العلاقات بين الزوايا، ونظرية فيثاغورس، والنسب المثلثية، والأشكال الممتاثلة والمتطابقة والمتشابهة واستخدامها في رسم الأشكال وإيجاد القياسات، وإجراء التحويلات الهندسية في المستوى الإحداثي.

- إيجاد محيط ومساحة وحجم الأشكال المركبة، والتحويل بين وحدات القياس الإنجليزية والمترية.

- جمع بيانات دراسة مسحية وتنظيمها وتمثيلها، والمقارنة بين تلك التمثيلات وتفسيرها وتحليلها باستخدام مقاييس النزعة المركزية والتشتت، وكتابة فضاء العينة، وإيجاد عدد النواتج، وتمييز أنواع الحوادث، وحساب احتمالاتها.

وتتمثل نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات "نافس" لمحتوى مجال العلوم الطبيعية في نهاية الصف السادس فيما يلي:

- التعرف على تركيب الخلية ووظائفها الحيوية، ووصف تركيب بعض أجهزة الجسم وربطها بوظائفها الحيوية، ووصف التغيرات المُصاحبة لنمو بعض المخلوقات الحية، وتصنيف المخلوقات الحية تبعًا لصفاتها الظاهرية.

- وصف الأنظمة البيئية ومكوناتها والعلاقات المتبادلة بينها، وتتبع انتقال المادة والطاقة فيها، وتوضيح أثر

كتابة الطالب كيفية توصله للإجابة، يُحلل البرنامج عمله ويحدد لماذا أخطأ في جزئية محددة في حل السؤال.

٢. شركة Aleks في أمريكا تم الاستحواذ عليها من الناشر (McGrew Hills)؛ لتُحدد مدى استيعاب كل طالب لمفهوم رياضي معين بالذكاء الاصطناعي، وتُقترح مسار تعليمي خاص به.

٣. قامت اليونسكو بإنشاء مستودع رقمي عبر الإنترنت بالشراكة مع مؤسسة إريكسون، بحيث يحتوي هذا المستودع على مواد تدريبية مرتبطة بالذكاء الاصطناعي وغيره من الموارد التعليمية الأساسية الخاصة بالمهارات الرقمية والمجانية عالمياً، وتتمثل أهداف هذا المستودع في دعم مُصممي المناهج الدراسية لمهاراتهم في مجال الذكاء الاصطناعي، وتسهيلهم لدمج وحدات/ دورات تنمية مهارات الذكاء الاصطناعي في مناهج المدارس أو المؤسسات التعليمية الأخرى، وتوفير الموارد المُنسقة التي يُمكن الوصول إليها بشكل مجاني حول الذكاء الاصطناعي في التعليم للجميع.

٤. طور فريق من الباحثين في الولايات المتحدة نموذجاً للذكاء الاصطناعي يُمكنه التنبؤ بشكل أفضل بمدى احتياج الطلاب للمساعدة الأكاديمية، عن طريق تقييم أدائهم في ألعاب إلكترونية تعليمية، ويعتمد هذا النموذج على مفهوم التعلم متعدد المهام، ويُمكن استخدامه لتحسين عمليات التدريس والتعلم على حد سواء، حيث يمكن التنبؤ بما إذا كان الطالب يُمكنه الإجابة على الأسئلة الواردة في الاختبارات المختلفة اعتماداً على ردود فعله أثناء ممارسة لعبة تعليمية محددة، وتعتمد الأنظمة الحالية على تقييم النتيجة النهائية للطالب بعد انتهاءه من اللعبة الإلكترونية، ولكن المنظومة الجديدة تقوم بتقييم الطالب حسب إجابته على كل سؤال على حدة، ويؤكد فريق الدراسة أن النموذج الجديد يُمكن استخدامه لإخطار المعلمين إذا ما كان طالب معين يحتاج إلى مزيد من الاهتمام الأكاديمي، كما يُمكن استخدامه لتطوير طرق الشرح والتدريس في الفصول الدراسية.

٥. ساعدت شركة مايكروسوفت على حل بعض المشكلات الخاصة بالترجمة للطلاب مختلفي اللغة في الفصل الواحد، أو للذين يعانون من إعاقة سمعية حيث قامت بإضافة خدمة جديدة (Presentation Translator) وهي إضافة مكملة في برنامج "البوربوينت" تعمل على اظهار شريط الترجمة في شرائح العرض لما يقوله المعلم عبر الميكروفون في الوقت الحقيقي، ويتم ذلك عبر فتح تطبيق مترجم مايكروسوفت على أجهزة الطلاب ومسح الرمز الضوئي الخاص بالعرض، وبينما يتحدث المعلم تظهر الكلمات مباشرة عبر الشاشة، وقد تفتتح هذه الأدوات الباب امام الطلاب الذين قد لا يتمكنون من الذهاب إلى المدرسة بسبب الأمراض، أو ظروف أخرى.

وخصائصها واستخداماتها، وتمييز المركبات والمخاليط والمقارنة بين الأحماض والقواعد.

- فهم الطاقة الحرارية وعلاقتها بحركة الجزيئات والتفاعلات الكيميائية، وكيفية ارتباط الذرات ببعضها وأنواع الروابط الكيميائية، وفهم كيفية حدوث التفاعل الكيميائي والتعبير عنه في ضوء قانون حفظ الكتلة، ووصف سرعة التفاعلات الكيميائية العوامل المؤثرة فيها.

- استيعاب مفهوم الطاقة الحرارية وآلية انتقالها وعلاقتها بدرجة الحرارة، ومفهوم الحرارة النوعية والتمييز بين الطاقة الحركية والكامنة والعوامل المؤثرة فيهما، وفهم تحولات الطاقة وقانون حفظ الطاقة وطرق توليدها.

- استيعاب مفاهيم الحركة والزخم، وشرح مفهوم الاحتكاك وأنواعه، ومفهوم القصور الذاتي، وتطبيق قوانين نيوتن الثلاثة.

- فهم سلوك موجات الصوت والضوء، وخصائصها وتطبيقاتها.

- شرح مفهوم التيار الكهربائي وطرق توليده وعلاقته بالمغناطيس، ووصف علاقة المجال الكهربائي بالقوة الكهربائية، والمقارنة مع المجال المغناطيسي، وتوضيح دور الدوائر الكهربائية في نقل الطاقة، وقدرة المواد على التوصيل الكهربائي، وتحول الطاقة الكهربائية إلى ميكانيكية والعكس.

- تقويم البيانات حول اتساع الكون وضخامته، ووصف التقنيات والوسائل التي ساعدت على اكتشافه، واستنتاج الظروف السائدة في بعض الأجرام السماوية.

- شرح تركيب الأرض ومكونات أغلفتها وحركة المواد فيها، وتفسير التغيرات التي تحدث فيها وتأثيراتها على النظام الأرضي، وتحديد مصادر الموارد الطبيعية فيها، واقتراح الحلول للاستفادة منها والمحافظة عليها وتعزيز استدامتها.

• المحور الثالث: نماذج من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتحقيق نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية وتحسينها:

لم تعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي زيادة مُترفة في مجال التعليل، بل أضحي ضرورة ملحّة في ظل التطورات الحياتية والتقنية المتسارعة، وأحد أهم ركائز تطوير العملية التعليمية في أي دولة من دول العالم، وفيما يلي عرض لأهم نماذج تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي والتي قد تُسهم في تحقيق نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية والارتقاء بها وتحسينها:

١. تطبيق Thinkster: هذا التطبيق يمزج بين منهج الرياضيات والتعلم الذاتي، حيث يقوم بمراقبة المعالجة العقلية لكل طالب بإظهارها على شاشة الأيباد، كما يعرض التطبيق للمستخدم أسئلة مختلفة مناسبة لقدراتهم وبمجرد

١٣. تقنية الواقع المُعزز: تقنية تفاعلية تزامنية تقوم بإضافة طبقة معلوماتية نص، صور، صوت، فيديو، إلخ) وأشكال متعددة الأبعاد على الواقع الحقيقي المشاهد؛ حيث يتحول النص أو الصور أو الأشكال الثابتة الخاصة بمحتوى المقرر الدراسي إلى واقع ينبض بالحياة بمجرد تسليط كاميرا الهاتف الذكي عليها، عبر تطبيقات الواقع المعزز.

١٤. تقنية الواقع الافتراضي: وهي محاكاة حاسوبية تفاعلية للواقع الحقيقي تُتيح للطالب فرصة التفاعل والانغماس والتحكم والإبحار داخلها، كإجراء التجارب العملية الخطرة، أو المشاركة في زيارة أماكن محددة ومختلفة في بيئات مختلفة، والتنقل داخلها والتفاعل معها، ويتطلب ذلك استخدام أدوات خاصة، مثل: الخوذات الواقية، والقفازات، والنظارات مع استشعار المكان والحركة.

١٥. برنامج صناعة الصوت: وهو برنامج رقمي يقوم على ترجمة وتحويل النصوص المكتوبة إلى نصوص مسموعة؛ تبعاً للغة الافتراضية المحدد، وبالتالي يمكن استخدامه في التطبيقات الخاصة بالجوال أو الكتاب الرقمي، أو مواقع متنوعة من الويب، أو المستندات أو مواد التعليم الإلكتروني وغيرها.

١٦. الروبوتات التعليمية: وهي عبارة عن آلة كهروميكانيكية تستطيع القيام بالمهام من خلال اتباعها لعدد من الأوامر المحفوظة والتعليمات الموجودة في الذاكرة الإلكترونية لهذا الجهاز، ويتم عمل وتصميم هذه الأوامر والتعليمات من خلال برمجيات حاسوبية متخصصة ومرتبطة بالروبوت، ومن الممكن تصنيف الدور الذي يقوم به الروبوت أثناء النشاطات التعليمية كوسيلة تعليمية، أو نظير للمعلمين، أو تعلم الطريقة التي يمكن بواسطته إنشاء الروبوت، فالتعلم يحدث عن طريق التعلم مع الروبوت ومن الروبوت، وعن الروبوت.

١٧. روبوتات الدردشة الذكية: وهي برنامج حاسوبي ذكي تم تصميمه لمحاكاة المحادثة البشرية، حيث يوفر نوعاً من أنواع التفاعل بين البرنامج والمتعلم، ويحدث هذا التفاعل من خلال الصوت أو النص أو التفاعل من كليهما معاً، وهذه التطبيقات لها أشكالاً متنوعة، مثل: التطبيقات الخاصة بالأجهزة الذكية، أو مواقع الويب، أو من خلال الهاتف أو المراسلة، ويمكن للمتعلم التفاعل مع هذه الروبوتات عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة تتعلق بموضوعات أو مجالات معينة، ويكون للروبوت دور فعال بالإجابة عن تلك الأسئلة المطروحة عليه، وتقديم الحلول والاستشارة والنصائح، وتوفير الدعم والمساعدة اللازمة في حال احتاج إليه الطلاب (آل مسعد والفراني، ٢٠٢٣، ٨٧٧-٨٧٩).

١٨. تطبيق المعلم AI-Moallem: وهو تطبيق مُقدم من جمعية الحاج والمعتمر الخيرية لتعليم تلاوة القرآن الكريم، ويعتمد التطبيق على تقنيات الذكاء الاصطناعي والتعرف

٦. تقوم شركات بإنشاء منصات محتوى ذكية متكاملة مع دمج المحتوى بتمارين الممارسة والتقييم، مثل: برنامج Netex Learning الذي يُتيح للمعلمين تصميم مناهج رقمية ودمجها مع وسائط الصوت والصورة، بالإضافة إلى إمكانية التقييم الذاتي (محمد، ٢٠٢١، ٥٧٩-٥٨١).

كما توفر Netex منصة سحابية تعليمية مخصصة ومصممة لأماكن العمل الحديثة، حيث يمكن لأصحاب العمل تصميم أنظمة تعليمية قابلة للتخصيص مع وجود التطبيقات، والمحاكاة، والدورات الافتراضية، والتقييمات الذاتية، ومؤتمرات الفيديو وغيرها من الأدوات.

٧. خدمة Cram101 التي تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي للمساعدة في نشر محتوى الكتب المدرسية عبر دليل الدراسة الذكي، الذي يتضمن ملخصات الفصول واختبارات الممارسة الصحيحة والاختيارات المتعددة.

٨. خدمة Just The Facts 101 يُمكنها إبراز ملخصات نصية محددة لكل فصل، يتم أرشفتها بعد ذلك في مجموعة رقمية وإتاحتها على موقع أمازون (خوالد وآخرون، ٢٠١٩، ١٣٧).

٩. الألعاب التعليمية الذكية: وهي ألعاب تعليمية يتم برمجتها وتصميمها من خلال الحاسوب من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، وتتميز هذه الألعاب بالتحدي والخيال، والتنافس والتشويق، وتُزيد من مستوى التركيز، وتُحفز النشاط الذهني، وحل المشكلات بطريقة سريعة، وتُحسن قدرات الطلاب على اتخاذ القرار المنطقي، وتقوي العلاقات والصلات الاجتماعية.

١٠. برنامج التقييم الذكي: وهو برنامج حاسوبي يُمكن من خلالها تُصحح الاختبارات والواجبات المعقدة آلياً، وأيضاً تقييم مهارات التفكير العليا، واستعراض البيانات بشكل موسع، وإبراز نقاط الضعف والقوة للطلاب وتحليل أدائهم، وتوفير للمتعلمين ما يلزم من الدعم في وقت الحاجة إليه.

١١. برنامج تمييز وقرءاء الحروف: وهو برنامج حاسوبي يُمكن من خلاله تحويل الصور المطبوعة، أو النصوص المكتوبة بخط اليد إلى نصوص بالإمكان عمل تعديلات عليه، ويكون ذلك عن طريق تحليل الملف، وبالتالي المقارنة مع الخطوط المخزنة في قاعدة البيانات، كما يُمكن استخدام تلك البرامج في التدقيق الإملائي في تخمين وتصحيح الكلمات المفقودة أو المجهولة في النصوص.

١٢. برنامج تلخيص النصوص: وهو برنامج حاسوبي يعمل بدقة متناهية يُمكن من خلالها تلخيص النصوص الطويلة بطريقة تسهل فرائدها، وبالتالي تسمح لمستخدميها من استيعابها وتلخيص المعلومات المهمة في زمن قياسي، وهذه النصوص الأصلية من الممكن أن تكون منشورات على وسائل التواصل الاجتماعي أو مقالات أو أبحاث.

التي تحتاج إلى تعزيز، وتوجيه جهودهم التعليمية بشكل أكثر فعالية.

٢٢. منصة Knewton التعليمية: وهي منصة تعليمية تستخدم الذكاء الاصطناعي لتقديم تجارب تعلم مخصصة، حيث تقوم المنصة بتحليل بيانات الطلاب وتوليد مسارات تعليمية تتناسب مع احتياجاتهم الفردية؛ مما يساعد في تحسين الفهم وزيادة التحصيل الدراسي، وتعتمد Knewton على خوارزميات تعلم الآلة لتحليل تفاعلات الطلاب مع المحتوى التعليمي، وتقديم توصيات مخصصة تساعدهم في تحقيق أفضل النتائج التعليمية، حيث يستفيد منها الطلاب من خلال تجربة تعلم مخصصة تتكيف مع تقدمهم واحتياجاتهم الفردية، أما المعلمين فيمكنهم متابعة تقدم طلابهم وتعديل استراتيجيات التدريس بناءً على التحليلات المقدمة من Knewton.

٢٣. منصة Querium التعليمية: وهي منصة تعليمية تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتقديم دروس في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وتعمل المنصة على تحليل أداء الطلاب وتوليد دروس وتمارين مخصصة تساعدهم في تحسين مهاراتهم وفهمهم للمواد، وتستخدم Querium تقنيات تحليل البيانات لتقديم تغذية راجعة فورية وتوجيه الطلاب خلال عملية التعلم، مما يساهم في تعزيز الفهم والتفوق الأكاديمي، ويستطيع الطلاب من خلالها الوصول إلى دروس وتمارين تتكيف مع مستواهم؛ مما يساعدهم على تحسين مهاراتهم في المواد العلمية، كما يستفيد المعلمين من أدوات Querium؛ لتقديم تعليم مخصص ومتابعة تقدم طلابهم بشكل دقيق.

٢٤. Carnegie Learning وهي شركة تقدم حلول تعليمية تعتمد على الذكاء الاصطناعي في مجال الرياضيات، وتعمل برمجتها على تحليل أداء الطلاب وتوليد تمارين ودروس تتناسب مع مستوى كل طالب؛ مما يساعد في تحسين الفهم وزيادة التحصيل الدراسي، وتعتمد Carnegie Learning على أبحاث علمية في مجال التعلم المعرفي؛ لتطوير مناهج تعليمية مخصصة تُعزز من قدرات الطلاب في الرياضيات وتساعد في تحقيق النجاح الأكاديمي، ويستفيد منها الطلاب من خلال تمارين ودروس تتكيف مع مستواهم؛ مما يساعدهم على بناء أساس قوي في الرياضيات، أما بالنسبة للمعلمين فيستطيعون استخدام تحليلات الأداء المقدمة من Carnegie Learning؛ لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تعزيز وتقديم دعم مخصص لكل طالب.

٢٥. تطبيق "Socratic" من جوجل: يستخدم "Socratic" الذكاء الاصطناعي لتحليل الأسئلة التي يطرحها الطلاب سواء كانت نصية أو مصورة، ثم يقدم شروحات وحلولاً مستندة إلى مصادر تعليمية موثوقة،

على الكلام باللغة العربية وقاموس النطق باللغة العربية للاستماع إلى تلاوة القارئ للقرآن الكريم والتعرف عليها بدقة تصل إلى ٩٠٪، ويهدف التطبيق إلى تسهيل عملية الحفظ وتحسين تلاوة القرآن، وتوفير أداة لتعليم القرآن الكريم لغير الناطقين باللغة العربية فضلاً عن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

١٩. تطبيق سقراط: وهو تطبيق يعتمد على الذكاء الاصطناعي لمساعدة الطلاب في حل الواجبات المنزلية وفهمها عن طريق تحليل الصور الملتقطة للأسئلة والإجابة عليها بتوفير جميع الحلول الممكنة، وأفضل المصادر المناسبة من مقاطع الفيديو والشروحات التفصيلية وغيرها؛ لشرح المفاهيم المرتبطة بالأسئلة، ويهدف هذا التطبيق إلى تعزيز الدراسة والتعلم لأهم المواد الدراسية كالجبر والهندسة وعلم المثلثات والأحياء والكيمياء والفيزياء والتاريخ والأدب.

٢٠. منصة (CTI) التعليمية: Content Technologies, Inc (CTI) وهي شركة متخصصة في تطوير تقنيات الذكاء الاصطناعي لتصميم التعليم الذكي وأتمتة العمليات التعليمية، حيث تعمل CTI على تحويل الكتب التعليمية التقليدية إلى محتوى ذكي يتضمن ملخصات للفصول، واختبارات تدريبية وبطاقات تعليمية، وتعتمد الشركة على تقنيات التعلم العميق لتحليل المحتوى التعليمي وتوليد مواد تعليمية مخصصة تتوافق مع الأهداف التعليمية المحددة، وتهدف CTI إلى تحسين تجربة التعلم من خلال تقديم مواد تعليمية مخصصة تُسهم في تعزيز الفهم والاستيعاب لدى الطلاب، حيث يُمكنهم الاستفادة من الملخصات والاختبارات التفاعلية التي تولدها CTI لتعزيز فهمهم للمادة وتسريع عملية التعلم، أما المعلمين فيستطيعون استخدام المواد المخصصة لتقديم دروس تتوافق مع احتياجات طلابهم؛ مما يُعزز من فعالية التدريس.

٢١. منصة Squirrel AI التعليمية: وهي منصة تعليمية صينية تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتقديم تعليم مخصص في مجموعة متنوعة من الموضوعات، حيث تعمل المنصة على تحليل أداء الطلاب وتحديد نقاط الضعف، ثم تولد دروساً وتمارين تتناسب مع احتياجات كل طالب، وتستخدم Squirrel AI خوارزميات تعلم متقدمة لتفكيك المواد التعليمية إلى "نقاط معرفة" دقيقة، مما يسمح بتحديد الفجوات التعليمية بدقة وتقديم محتوى مخصص يعالج تلك الفجوات، وتهدف Squirrel AI إلى تحسين جودة التعليم وزيادة فعالية التعلم من خلال تقديم محتوى مخصص لكل متعلم، ويحصل الطلاب من خلال هذه المنصة على دروس وتمارين مخصصة تعالج نقاط ضعفهم، مما يعزز من فهمهم وثقتهم بأنفسهم، أما بالنسبة للمعلمين فهم يستطيعون من تقارير الأداء المقدمة من Squirrel AI لتحديد المجالات

تحسين كتاباتهم، وبذلك يساعد الطلاب على كتابة نصوص خالية من الأخطاء، ويُعزز مهارات الكتابة الأكاديمية، ويوفر ملاحظات فورية لتحسين جودة الكتابة.

٣١. منصة "Coursera": تقدم "Coursera" دورات تعليمية عبر الإنترنت بالتعاون مع جامعات ومؤسسات تعليمية رائدة، حيث تستخدم المنصة الذكاء الاصطناعي لتحليل تفضيلات وسلوكيات المتعلمين؛ مما يساعد في تقديم توصيات مخصصة للدورات والمواد التعليمية التي تتناسب مع اهتماماتهم ومستوياتهم، وبذلك توفر وصولاً إلى مجموعة واسعة من الدورات في مختلف المجالات، وتُتيح التعلم بالوتيرة الذاتية وفي أي وقت، وتقدم شهادات معترف بها تعزز من فرص التطور المهني.

٣٢. تطبيق "Quizlet": يستخدم "Quizlet" الذكاء الاصطناعي لتوفير أدوات تعليمية تساعد الطلاب على حفظ المعلومات وفهمها من خلال البطاقات التعليمية والألعاب التفاعلية، ويُحلل التطبيق أداء المستخدمين ويولد اختبارات وتمارين تتناسب مع مستوى تقدمهم واحتياجاتهم التعليمية؛ مما يساعد في تحسين عملية الحفظ والاستذكار، ويوفر تجربة تعلم تفاعلية وممتعة، ويتيح إنشاء ومشاركة المواد التعليمية بسهولة.

٣٣. تطبيق "Chegg": يُعد Chegg أحد التطبيقات التعليمية الرائدة المُصممة لمساعدة الطلاب في جميع أنحاء العالم، ويستخدم التطبيق الذكاء الاصطناعي لتقديم مساعدة شاملة للطلاب في مختلف الموضوعات الدراسية، حيث يُمكن للطلاب طرح أسئلة ومشكلات الدراسة الخاصة بهم على Chegg والحصول على إجابات دقيقة وشاملة من خبراء ومحترفين في مختلف المجالات، الأمر الذي يساعد الطلاب على فهم المواد بشكل أفضل وتحسين أدائهم الأكاديمي، وبالإضافة إلى ذلك يوفر Chegg للطلاب إمكانية الوصول إلى مكتبة ضخمة من الموارد التعليمية على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع، ويُمكنهم استخدام دروس الفيديو والشروحات المكتوبة لفهم المفاهيم بشكل أفضل.

• خاتمة الدراسة وتوصياتها:

في ضوء ما تم عرضه وتناوله في الدراسة الحالية حول الذكاء الاصطناعي التوليدي من حيث مفهومه وأهدافه وأهميته وخصائصه ومميزاته ومبررات الاهتمام به، ونواتج التعلم من حيث المفهوم والأهمية، ونواتج التعلم في الاختبارات الوطنية بالمملكة "اختبارات نافس أنموذجاً"، وما تم تناوله من نماذج لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي؛ لتحسين نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية يتضح أن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي دوراً لا يُمكن إغفاله في العملية التعليمية، سواء بالنسبة للطلاب أو

ويعتمد التطبيق على معالجة اللغة الطبيعية وتقنيات التعرف على الصور لفهم استفسارات الطلاب بدقة، وبالتالي يوفر دعماً فورياً للطلاب في حل الواجبات وفهم المفاهيم الصعبة، ويعزز التعلم الذاتي من خلال تقديم شروحات مبسطة ومصادر إضافية، ويساعد الطلاب على تطوير مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي.

٢٦. تطبيق "Duolingo": يستخدم "Duolingo" الذكاء الاصطناعي لتقديم دروس لغة مخصصة تتكيف مع مستوى كل متعلم، من خلال تحليل أداء المستخدمين، ويقوم التطبيق بتوليد تمارين وأسئلة تتناسب مع احتياجاتهم التعليمية، مما يساعد على تحسين مهاراتهم اللغوية بفعالية، ومن ثم يوفر التطبيق تجربة تعلم تفاعلية وممتعة، ويساعد في تطوير مهارات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، ويتيح التعلم بالوتيرة المناسبة لكل متعلم.

٢٧. منصة "Khan Academy": تقدم "Khan Academy" دروساً تعليمية عبر الإنترنت في مجموعة متنوعة من الموضوعات، وتستخدم المنصة الذكاء الاصطناعي لتوليد مسارات تعلم مخصصة، حيث تحلل أداء الطلاب وتقدم توصيات تعليمية تتناسب مع مستوى تقدمهم واحتياجاتهم الفردية، وبذلك توفر المنصة تعليمًا مجانيًا وعالي الجودة، وتساعد الطلاب على التعلم بالوتيرة التي تناسبهم، وتقدم تمارين تفاعلية وملاحظات فورية لتعزيز الفهم.

٢٨. منصة "Smart Sparrow": التعليمية: تتيح "Smart Sparrow" للمعلمين إنشاء دروس تفاعلية مخصصة، حيث تستخدم المنصة الذكاء الاصطناعي لتحليل تفاعل الطلاب مع المحتوى وتوليد تجارب تعليمية تتناسب مع احتياجات كل طالب؛ مما يعزز التفاعل والمشاركة في العملية التعليمية، وتمكن المعلمين من تصميم دروس مخصصة، وتعزز التفاعل والمشاركة بين الطلاب، وتساعد في تقديم تعليم يتناسب مع احتياجات كل متعلم.

٢٩. تطبيق "DreamBox Learning": يستهدف هذا التطبيق تعليم الرياضيات عبر الإنترنت للطلاب من المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة، ويستخدم التطبيق الذكاء الاصطناعي لتحليل أداء الطلاب وتوليد دروس وتمارين تتناسب مع مستوى كل طالب، مما يساعد في تعزيز فهمهم للمفاهيم الرياضية، ويوفر تعليمًا مخصصًا في مجال الرياضيات، ويعزز فهم الطلاب للمفاهيم الرياضية، ويقدم تمارين تتكيف مع مستوى تقدم كل طالب.

٣٠. تطبيق "Grammarly": يعمل "Grammarly" كأداة كتابة تعتمد على الذكاء الاصطناعي، حيث يحل النصوص المكتوبة ويقدم اقتراحات لتحسين القواعد النحوية والأسلوب والتنسيق، ويستخدم التطبيق تقنيات التعلم الآلي لتوليد تصحيحات واقتراحات تساعد المستخدمين على

البرادعي، أشرف محمد. (٢٠١٨). أثر بناء التفاعل بين نمط عرض المحتوى الإلكتروني وطرق التفاعل داخل المحاضرة الإلكترونية على التفكير الناقد وتحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو الذكاء الاصطناعي، مجلة التربية النوعية والتكنولوجيا، (٣)، ٤٢٣-٥٣٨.

تريفيل، جيمس. (٢٠٠٦). هل نحن بلا نظير، ترجمة: ليلي الموسوي، عالم المعرفة، (٣٢٣).

التميمي، نوف ناصر؛ ومصطفى، نجلاء علي. (٢٠١٦). تقييم أصحاب المصلحة لنواتج التعلم في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٠)، ٤٥٣-٥٠١.

الجزار، منى محمد؛ وعكاشة، محمد محمود؛ وفخري، أحمد محمود. (٢٠١٩). بيئة تعلم تكيفية وفقاً للمعرفة السابقة وسقالات التعلم وأثرها على تنمية نواتج التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة تكنولوجيا دراسات وبحوث، (٣٩)، ٣٧١-٤٠٤.

الحجيلي، سمر أحمد؛ والفراني، لينا أحمد. (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للتربية النوعية، ٤(١١)، ٧١-٨٤.

الحقان، ندي محمد. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات التصميم الداخلي، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (٨٨)، ١١٧-١٢٦.

خليفة، إيهاب. (٢٠١٨). فرص وتهديدات الذكاء الاصطناعي في السنوات العشر القادمة، اتجاهات الأحداث، (٢٧)، ١-١٦.

خليل، إيمان سامي؛ كامل، هاني شفيق؛ وإبراهيم، هاني أبو الفتوح؛ محمود، إيهاب سعيد. (٢٠٢٤). محفزات الألعاب ببيئة التعلم الإلكترونية ونمط التعلم الفردي والتشاركي وأثر تفاعلهم على تنمية بعض نواتج التعلم، المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية، (٢٨)، ٨٨-١٥٢.

خواجة، زينهم مشحوت. (٢٠١٨). فعالية مشروع تطوير نظم القياس والتقويم الطلاب لمقررات قسم التخطيط الاجتماعي: مرحلة البكالوريوس في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، مجلة الخدمة الاجتماعية، ٥٩(٦)، ١٤٧-١٩٢.

خوالد، أبو بكر، وآخرون. (٢٠١٩). تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال، برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية.

الخبيري، صبرية محمد. (٢٠٢٠). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية محافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١١٩)، ١١٩-١٥٢.

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

المعلمين أو المؤسسة التعليمية أو للمجتمع ككل؛ ولذا توصي الدراسة بما يلي:

١. زيادة دعم المشروعات التكنولوجية المقدمة للعملية التعليمية، ورصد ميزانيات مُخصصة لها ضمن الميزانية العامة للدولة للمشروعات والبحوث التكنولوجية.
٢. استحداث وتبني السياسات التي تتماشى مع التطورات التكنولوجية والقائمة على الذكاء الاصطناعي.
٣. عقد المؤتمرات والندوات لنشر ثقافة الذكاء الاصطناعي، وأهمية تطبيقه في التعليم.
٤. تطوير البنية التحتية وتوفير الاحتياجات اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
٥. عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب المعلمين والطلاب على توظيف التقنيات الحديثة، وبخاصة تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وبيان أوجه الاستفادة منه.
٦. عقد دورات تدريبية وورش عمل توعوية لأولياء أمور الطلاب في مختلف المراحل الدراسية بالملكة حول الذكاء الاصطناعي ومميزاته والفوائد المرجوة من توظيفه بالعملية التعليمية.
٧. إعادة النظر والاهتمام بدمج وتضمين موضوعات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المتنوعة في المناهج التعليمية، وبخاصة مناهج مقررات الرياضيات والهندسة والعلوم الطبيعية.
٨. لتحقيق الاستفادة القصوى من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، والتي بدورها تحقيق نواتج التعلم المستهدفة ومخرجات تعليمية بكفاءة وجودة عالية، يجب أن تعمل جميع عناصر المنظومة التعليمية (متخذي القرار التعليمي، مكاتب إدارات التعليم، الإدارة المدرسية، المشرفين والموجهين والإداريين، المعلمين والطلاب) على نفس النسق والاتجاه، مع الحرص على تقديم التدريب الكافي لكافة الأطراف المعنية بالعملية التعليمية لتفعيل تلك التطبيقات الحديثة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

إسماعيل، عبد الرؤوف محمد. (٢٠١٧). تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، القاهرة: عالم الكتب.

آل مسعد، فاطمة زيد؛ والفراني، لينا أحمد. (٢٠٢٣). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية، المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، ١١(١)، ٨٦٣-٩٠٠.

الباسل، رباب محمد. (٢٠١٧). أثر استخدام بعض بيانات التعلم الإلكتروني القائمة على منصات التواصل الاجتماعي على تنمية نواتج التعلم للتلاميذ الصُم وضعاف السمع، مجلة تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، (٣٢)، ٤٣-١١٩.

عبد القادر، أشرف محمد. (٢٠١٨). تقويم نواتج التعلم المستهدفة لمنهاج التربية الرياضية للمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير القومية القياسية، المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، ١٥(١٥)، ٢١٤-٢٣٠.

عبد النور، عادل. (٢٠٠٤). مدخل الي الذكاء الاصطناعي، الرياض: دار الفيلسوف الثقافية.

عجام، إبراهيم محمد. (٢٠١٨). الذكاء الاصطناعي وانعكاساته على المنظمات عالية الأداء: دراسة استطلاعية في وزارة العلوم والتكنولوجيا، مجلة الإدارة والاقتصاد، ٤١(١١٥)، ٨٨-١٠٢.

علي، عبد الستار؛ وقديلي، عامر؛ والعمرى، غسان. (٢٠٢٢). المدخل إلى إدارة المعرفة، ط٤، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العمرى، زهور حسن. (٢٠١٩). أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية، المجلة السعودية للعلوم التربوية، ٢(٢)، ٢٣-٤٨.

الغامدي، أماني خلف؛ وزغاري، سماح زكريا. (٢٠١٨). نواتج التعلم واختبارات المنتصف في كلية التربية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل: دراسة تحليلية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، ١(١٦)، ٨-٣٦.

الفراني، لينا أحمد؛ والحجلي، سمر أحمد. (٢٠٢٠). العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT)، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٤(١٤)، ٢١٥-٢٥٢.

قطامي، سمير. (٢٠١٨). الذكاء الاصطناعي وأثره على البشرية، مجلة أفكار، ٣(٣٥٧)، ١٣-٤٠.

ماجد، أحمد. (٢٠١٨). الذكاء الاصطناعي بدولة الإمارات العربية المتحدة، إدارة الدراسات والسياسات الاقتصادية، وزارة الاقتصاد، الإمارات العربية المتحدة.

محمد، هناء رزق. (٢٠٢١). أنظمة الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم، دراسات في التعليم الجامعي، ٥٢(٥٢)، ٥٧١-٥٨٧.

محمود، إيمان عبد الوهاب. (٢٠٢٠). أثر تفاعل بعض نظم الذكاء الاصطناعي والمستوى الدراسي على الوعي الذاتي وجودة الحياة لدى عينة من طلاب المرحلة العمرية ١٦-١٧ سنة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١(١١٩)، ٢٥٩-٢٩٨.

محمود، عبد الرازق مختار. (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة كورونا (COVID-19)، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٣(٤)، ١٧١-٢٢٤.

المركز الإعلامي لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠٢٥). متاح من خلال الرابط:

<https://vision2030.gov.sa/ar/media>

رجب، جيهان عبد العزيز. (٢٠١٧). أثر نواتج التعلم على أداء طلاب الجامعة لمواكبة سوق العمل من وجهة نظرهم وأصحاب التوظيف، مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ١٧(١٧٢)، ٤٩٦-٥٤٤.

رؤية المملكة ٢٠٣٠، متاح من خلال الرابط:

<https://www.my.gov.sa/wps/portal/>

زروقي، رياض؛ وفالته، أميرة. (٢٠٢٠). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي، المجلة العربية للتربية النوعية، ٤(١٢)، ١-١٢.

الزق، عصام شوقي. (٢٠١٤). أثر بعض أساليب التوجه الخارجي لبيئة تعلم فائقة قائمة على الويب على نواتج التعلم والحمل المعرفي للتلاميذ المعتمدين والمستقلين على المجال الإدراكي، مجلة كلية التربية بالمنوفية، ٢٩(٣)، ١-٦٩.

الزهراني، حمدان محمد؛ والغامدي، موفق علي. (٢٠٢٢). أسباب تدني نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات التحصيلية (المركزية) بمنطقة الباحة: دراسة ميدانية، مجلة القراءة والمعرفة، ٢(٢٢)، ١٥٥-٢٠٧.

السلمي، عبد الرحمن عزيز؛ والشيخ، أمين صالح؛ والقرني، علي محمد. (٢٠٢٣). واقع توظيف منصات التعلم الرقمية وفق النظرية الاتصالية على تعزيز نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٤(١٤٦)، ٨٧-١٠٨.

الشثري، وداد عبد الله؛ والعيكان، ريم عبد المحسن. (٢٠١٦). أثر تدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات، العلوم التربوية، ٢٤(٤)، ١٣٧-١٧٣.

شعبان، أماني عبد القادر. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي، المجلة التربوية، ١(٨٤)، ١-٢٣.

الشيخ، حنان علي؛ والعربي، زينب محمد. (٢٠١٨). تصور مقترح لبناء نظام خبير في تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بأسبوط، ٣٤(١١)، ١١٠٢-١١٣٤.

الطوخي، محمد السيد. (٢٠٢١). تقنيات الذكاء الاصطناعي والمخاطر التكنولوجية، الفكر الشرطي، ٣٠(١١٦)، ٥٩-١٠٠.

عبد الصمد، أسماء السيد؛ وأحمد، كريمة محمود. (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنولوجيا التعليم، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبدالعال، محمد سيد. (٢٠١٨). فاعلية التكامل بين تطبيقات جوجل التعليمية وأدوات الويب ٢ لتحقيق نواتج تعلم مقرر طرق تدريس الرياضيات وتنمية الاتجاه نحو التعلم التشاركي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٢(١)، ٢٦٠-٣٣٧.

المراجع الأجنبية:

- Aldila, F. T., Rini, E. F. S., Octavia, S. W., Khaidah, H. N., Sinaga, F. P., & Septiani, N. (2023). The relationship of teacher teaching skills and learning interests of physics students of senior high school. *EduFisika: Jurnal Pendidikan Fisika*, 8(1), 101-105.
- Aldosari, S. A. M. (2020). The future of higher education in the light of artificial intelligence transformations. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 145-151.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia computer science*, (136), 16-24.
- Fahimirad, M., & Kotamjani, S. S. (2018). A review on application of artificial intelligence in teaching and learning in educational contexts. *International Journal of Learning and Development*, 8(4), 106-118.
- Koutou, K. o. (2018). Artificial intelligence, shaping a Future New Zealand Introduction: AI Forum of New Zealand, retrieved 5/1/2025 from https://aiforum.org.nz/wp-content/uploads/2018/07/AI-Report-2018_web-version.pdf
- Nath, R. (2009). *Philosophy of Artificial Intelligence: A Critique of the Mechanistic Theory of Mind*, Florida: Universal-Publishers.
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and practice in technology enhanced learning*, 12(1), 22.
- Tyagi, N. (2021), 6 Major Branches of Artificial Intelligence (AI), retrieved 2/1/2025 from, <https://www.analyticssteps.com/blogs/6-major-branches-artificial-intelligence-ai>

- تم استرجاعه بتاريخ: ٢٠٢٥/١/٣. المركز الوطني للقياس. (٢٠٢٣). آلية تطبيق الاختبارات الوطنية "نافس"، هيئة تقويم التعليم والتدريب، متاح من خلال الرابط: <https://nafs.etec.gov.sa>، تم استرجاعه بتاريخ: ٢٠٢٥/١/١.
- مكاوي، مرام عبد الرحمن. (٢٠١٨). الذكاء الاصطناعي على أبواب التعليم، مجلة القافلة، ٦٧(٦)، ٢٢-٢٥.
- المهيدلي، ريم؛ واليامي، هادية؛ والبندري، الخلف؛ والرشيد، بدرية؛ والمطيري، أنصاف. (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.
- المؤتمر السابع عشر لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي العرب بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو). (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي والتعليم: التحديات والرهانات، المنعقد في الفترة من ٢٣: ٢٥ ديسمبر، القاهرة.
- المؤتمر العلمي الثاني عشر "محلياً" العاشر "دولياً" للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي. (٢٠٢٢). تكنولوجيا التعليم والثورة الصناعية في مصر، والمنعقد في الفترة من ٢٤: ٢٥ يوليو، القاهرة.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٣). نواتج التعلم للاختبارات الوطنية في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم الطبيعية، وزارة التعليم، متاح من خلال الرابط: <https://nafs.etec.gov.sa/assets/media/pdf/ar.pdf>
- ، تم استرجاعه بتاريخ: ٢٠٢٥/١/١. هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٤). وزارة التعليم السعودية، متاح من خلال الرابط: <https://etec.gov.sa/ar/etec/foundation>
- تم استرجاعه بتاريخ: ٢٠٢٥/١/١.
- الياجزي، فائق حسن. (٢٠١٩). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١١٣)، ٢٥٧-٢٨٢.
- البماحي، مريم علي سعيد. (٢٠٢٣). التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي للأطفال ذوي الإعاقة أصحاب الهمم في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر معلمهم، المجلة العربية للتربية النوعية، (٢٦)، ٢١٧-٢٥٠.

Wang, S., Yu, H., Hu, X., & Li, J. (2020). Participant or spectator? Comprehending the willingness of faculty to use intelligent tutoring systems in the artificial intelligence era. *British Journal of Educational Technology*, 51(5), 1657-1673.

Woolf, B. P. (2013). AI grand challenges for education. *AI Magazine*, 34(4), 66-84.

- <https://quizlet.com/>
- <https://socratic.org/>
- <https://www.carnegielearning.com/>
- <https://www.chegg.com/>
- <https://www.contenttechnologiesinc.com/>
- <https://www.coursera.org/>
- <https://www.dreambox.com/>
- <https://www.duolingo.com/>
- <https://www.grammarly.com/>
- <https://www.khanacademy.org/>
- <https://www.knewton.com/>
- <https://www.querium.com/>
- <https://www.smartsparrow.com/>
- <https://www.squirrelai.com/>

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



School Talent Management and its Relationship to School Belonging from the Point of View of School Principals in Al Qunfudhah Governorate.

إدارة المواهب المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة.

Dr. Ashwaq Muhammad Hussein Al-Hasani

Mr. Hadi Ahmed Al-Shaqifi

Al-Qunfudhah Education Department - Kingdom of Saudi Arabia.

د. أشواق محمد حسين الحسن

أ. هادي أحمد الشقيفي

إدارة تعليم القنفذة - المملكة العربية السعودية.

Email: hassani1405@gmail.com

KEY WORDS:

Talent Management - School Belonging.

الكلمات المفتاحية:

إدارة المواهب- الانتماء المدرسي.

ABSTRACT:

مستخلص البحث:

The study aimed to identify the degree of availability of school talent management and the degree of school belonging, revealing the relationship between them from the point of view of school principals in Al-Qunfudhah Governorate. The study adopted the descriptive survey approach, where a questionnaire consisting of (27) items was distributed to a sample of (190) male and female school principals in Al-Qunfudhah Governorate. The study reached the following results: School talent management is generally available at an average level in schools in Al-Qunfudhah Governorate; the level of school belonging is generally achieved at a high level in schools in Al-Qunfudhah Governorate, in addition to the existence of a positive correlation significant at the level (0.05), which shows that with the increase in the level of school belonging among employees in schools in Al-Qunfudhah Governorate, the level of school talent management increases. The study presented several recommendations and suggestions.

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توافر إدارة المواهب المدرسية، ودرجة الانتماء المدرسي مع الكشف عن العلاقة بينهما من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم توزيع استبانة تكونت من (٢٧) مفردة على عينة بلغت (١٩٠) فرداً من مديري ومديرات المدارس بمحافظة القنفذة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن إدارة المواهب المدرسية تتوفر بدرجة متوسطة بشكل عام في مدارس محافظة القنفذة؛ كما أن مستوى الانتماء المدرسي متحقق بدرجة عالية بشكل عام في مدارس محافظة القنفذة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يوضح أنه بارتفاع مستوى الانتماء المدرسي لدى العاملين بمدارس محافظة القنفذة، يرتفع مستوى إدارة المواهب المدرسية. وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات والمقترحات.

مقدمة الدراسة:

تساهم إدارة المواهب في المدرسة في تحسين الأداء المدرسي، وتطوير الكوادر التعليمية، وتعزيز الكفاءات واستثمار المهارات الفردية لتحقيق الأهداف المدرسية، وتعد المدارس بيئة غنية ومثالية لتطبيق هذا المفهوم، بما يساهم في تحقيق أهداف تنموية شاملة.

وتعد المواهب من أهم الإمكانيات التي يجب أن تنال الاهتمام والرعاية وذلك لأن الموهوبين يمثلون ثروة بشرية نادرة وفاعلة يمكن لهم عند توافر الظروف المناسبة أن يغيروا وجه حضارات الأمم ويمثلون عنصر أساسي للتقدم، وهذا ما جعل الدول بشكل عام والمؤسسات بشكل خاص يتنافسون فيما بينهم على تشجيع الموهوبين ورعايتهم إيماناً بأنهم يمتلكون القدرة على زيادة القوة الاقتصادية كنتيجة نهائية (العمارات، ٢٠٢١).

ويشير مفهوم إدارة المواهب المدرسية إلى مجموعة من العمليات والأنشطة والبرامج التي تشمل اكتشاف المواهب، وتطويرها، والاحتفاظ بها، بما يساعد على تحقيق التفوق الشخصي والمؤسسي (Collings & Mellahi, 2009).

في حين يشير الانتماء المدرسي إلى علاقة استثمار متبادلة بين منسوبي المدرسة والمدرسة نفسها حيث يسلك الفرد سلوكاً يفوق السلوك المتوقع منه والمرغوب فيه من جانب المدرسة كما أشارت إلى أن شعور الفرد بالانتماء للمدرسة يساهم في بذل المزيد من الجهود لتحقيق أهدافها، كما يساهم الانتماء المدرسي في تحفيز منسوبي المدرسة على الإبداع والابتكار بشكل يساهم في تحسين أداءها، وعليه يجب ترسيخ فكرة الانتماء المدرسي لدى العاملين بها باعتبارهم جزءاً منها، من أجل دفعهم لاستعمال خبراتهم وكفاءاتهم بشكل إبداعي (سياخن وعصماني، ٢٠٢١).

وتظهر العلاقة بين إدارة المواهب المدرسية والانتماء المدرسي من خلال دور مديري المدارس في خلق بيئة داعمة تُبرز الإمكانيات الفريدة لدى العاملين والطلاب، حيث يساهم ذلك في تعزيز مشاعر الولاء والانتماء، وتقليل معدلات التسرب الوظيفي والطلابي، وزيادة الإنتاجية. (Meyers et al., 2020)

وأكدت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على أهمية العنصر البشري واستثمار طاقاته كأحد المقومات الأساسية لتحقيق هذه الرؤية، وذلك من خلال تمكين الأفراد من الحصول على الفرص المناسبة لكي يساهموا بما لديهم من مواهب وقدرات في بناء مستقبلهم وتنمية مجتمعهم في شتى المجالات، ومن هذا المنطلق سعت وزارة التعليم إلى رعاية الموهوبين كأحد التوجهات الاستراتيجية في الإدارة المدرسية، حيث تم استحداث

الإدارة العامة لرعاية الموهوبين من الطلاب وتقديم البرامج والأنشطة المختلفة في ضوء المقاييس والاختبارات العالمية، كما اهتمت وكالة الموارد البشرية بإدارة ورعاية مجموعة المواهب من الموظفين الإداريين شاغلي المناصب العليا ذوي الإمكانيات العالية في الوزارة، وإعداد ومتابعة خطة التعاقب الوظيفي في المناصب القيادية الإدارية، وإعداد الإطار العام لكفايات الوظائف الإدارية التخصصية والأوصاف الوظيفية لها، والتنسيق مع الجهات الحكومية والقطاع الخاص لتطوير أداء المواهب شاغلي الوظائف الإداري (وزارة التعليم، ٢٠٢٤).

وعلى الرغم من تلك الجهود المبذولة من وزارة التعليم لرعاية الطلاب الموهوبين إلا أنه من خلال عمل الباحثة مشرفة تربوية لاحظت عدم وجود أي برامج أو أنشطة تعنى بالموهوبين من المعلمين أو مدراء المدارس، وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة؟
- ما درجة توافر الانتماء المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة؟

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين متوسطات استجابات مديري المدارس بمحافظة القنفذة حول درجة توافر إدارة المواهب المدرسية والانتماء المدرسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي- الخبرة التعليمية).
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول درجة توافر الانتماء المؤسسي من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي- الخبرة التعليمية).

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف مفهوم المواهب وأنواعها وأساليب الكشف عنها، ومفهوم إدارة المواهب وعناصرها وعملياتها وأهدافها، بالإضافة إلى تعرف درجة توافر إدارة المواهب المدرسية، ودرجة الانتماء المدرسي مع الكشف عن العلاقة بينهما.

أهمية الدراسة:

تساهم الدراسة في تطوير المفاهيم النظرية المرتبطة بإدارة المواهب المدرسية والانتماء المدرسي مما يُضيف قيمة للمكتبة الأكاديمية في مجالي الإدارة والتنظيم، كما تسعى الدراسة لفهم الترابط بين إدارة المواهب والانتماء المؤسسي، مما يساعد على بناء نموذج نظري يُوضح كيفية تأثير إدارة المواهب على شعور الانتماء المؤسسي، كما

أولاً: مفهوم الموهبة:

وعرفها العيص (٢٠٢٢) بأنها "الإمكانات والقدرات النادرة التي تتمتع بها الموارد البشرية التي تمتلكها المؤسسة دون سواها من المؤسسات الأخرى، والتي تشكل أساس الميزة التنافسية التي تتمتع بها ضمن البيئة التي تعمل فيها" (ص. ١٦).

كما عرفت خنيسي وباعمر (٢٠٢٢) بأنها "مختلف المهارات والقدرات المتميزة والخلقة التي يمتلكها الفرد داخل المؤسسة والتي تمكنه من أداء المطلوب منه بكفاءة وفعالية" (ص. ٥).

وبين الصيرفي (٢٠١٠) بأن الموهبة تعد طاقة فطرية كامنة غير عادية في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني، كما أن هذه الموهبة موجودة لدى الجميع، سواء كانوا من الأطفال أو الشباب أو الكبار من كل المجموعات الثقافية وغير مختلف الطبقات الاجتماعية والاقتصادية وفي كل مجالات السعي الإنساني، والموهوبون هم الأشخاص ذوو الموهبة الفذة، والذين يظهرون القدرة على الأداء بمستويات عالية بشكل ملحوظ عندما تتم مقارنتهم بأخرين في نفس أعمارهم أو خبراتهم أو بيناتهم، كما أن لهؤلاء الأشخاص قدرات أدائية عالية في المجالات العقلية والإبداعية والفنية، ولديهم قدرة غير عادية على القيادة، كما أنهم قد يتفوقون في مجالات أكاديمية معينة. فيما بينت البكر (٢٠٢٢) بأن "الموهبة قدرة أو استعداد فطري عال المستوى عن طريق بذل الجهد والتدريب والممارسة الدؤوبة والمثابرة والرغبة في الإنجاز والقوة الذاتية والإمكانات الشخصية تتحول إلى مستوى عال من المهارة مع توفر دعم بيئي ورعاية وتوجيه وتدريب متخصص وبرامج متخصصة، ووقت وإمكانات تؤدي إلى عملية إبداع بالإضافة للذكاء الفني والقدرات العقلية والثقافية العالية المستوى، تؤدي إلى منتج فني مبدع ومتميز" (ص. ١٤).

وباستقراء ما سبق يمكن تعريف الموهبة بأنها: مجموعة خصائص تميز شخص عن آخر، ونتيجة عن قدرته ومعرفته وخبرته ومهارته وعاداته والتي تمكنه من أداء المطلوب منه بكفاءة وفعالية، والتي من الممكن تطويرها من خلال التجارب العملية، ويختلف حجمها من شخص لآخر.

ثانياً: أنواع المواهب:

بينت البكر (٢٠٢٢) أن المواهب تتعدد وتتنوع، وتختلف نسبة البشر في التمتع بها، وقد يكون لنفس الشخص أكثر من موهبة، فالمواهب يمكن تصنيفها إلى:

- المواهب اللغوية اللفظية: وهي تلك القدرة على التعبير بوضوح عن أفكارك بطريقة منظمة ورائعة وفريدة، من خلال الكلمات المرتبة، والأفكار الذهنية الموزونة.

يومل أن تقدم الدراسة نتائج وتوصيات تحسن من سياسات استقطاب وتطوير المواهب، بما يضمن الانتماء المدرسي.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: إدارة المواهب وعلاقتها بالانتماء المؤسسي.

الحدود البشرية: مديري المدارس.

الحدود المكانية: محافظة القنفذة.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثالث لعام ١٤٤٦ هـ.

مصطلحات البحث:

- مفهوم الموهبة: عرف الجعيان (٢٠١٨) الموهبة بأنها سلوك ناتج من القدرات التي تفوق المتوسط ومستوى عال من الإبداع بالإضافة إلى مستوى عال من الالتزام بأداء العمل" (ص. ٣٩).

وتعرف إجرانيا بأنها استعداد الموظف بالمدرسة للإنجاز الغير عادي، ويتميز بها موظف دون آخر، وبفضل هذه الموهبة يحقق الموظف النجاح والتميز التعليمي.

- مفهوم إدارة الموهبة: عرفها صالح ومحسوب (٢٠٠٨) إلى أنها "استراتيجية تستند إلى تحسين عمليات الاستقطاب والتعيين والتنمية عن طريق توظيف قدرات وإمكانات العاملين وتطويرها والعمل على الإبقاء عليهم والاحتفاظ بهم من أجل نجاح المؤسسة وتميزها" (ص. ٣٨٢).

وتعرف إجرانيا بأنها مجموعة من العمليات المتضمنة جذب المواهب المدرسية واستقطابها وتنميتها والاحتفاظ بها لتحقيق أهداف المدرسة وتميزها.

- مفهوم الانتماء: عرفت سليمان (٢٠١٣) الانتماء بأنه: "علاقة الفرد بالمحيط الذي ينسب إليه كما أن هناك ارتباطاً لغوياً من كلمة الانتماء وكلمة النمو والنماء لأن الفرد ينمو شخصياً وجسمياً وفكرياً ووجدانياً واجتماعياً كما ينتمي إلى بيئته بداية من أسرته وحتى المجتمع العام الذي يعيش فيه" (ص. ١١٦).

ويمكن تعريفه إجرانيا بأنه مستوى رضا وولاء الموظفين عن المدرسة مع رغبتهم بالبقاء فيها والالتزام بمعاييرها.

الإطار النظري للدراسة:

يتناول الإطار النظري الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة والتي تشمل المبحث الأول: الموهبة، والمبحث الثاني: إدارة الموهبة، والمبحث الثالث: الانتماء المؤسسي، بالإضافة إلى الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.

المبحث الأول: الموهبة:

يتناول هذا المبحث عن مفهوم الموهبة في اللغة والاصطلاح وعناصر الموهبة وأساليب اكتشافها وفق التالي:

- ملف الإنجاز وهو عبارة عن وثائق تظهر تميز الطالب في مجال أو أكثر من المجالات العلمية مشاريع علمية قام الطالب بإنجازها.

- استمارات الترشيح من قبل المعلم أو ولي الأمر أو ترشيح الطالب لنفسه حيث يتم مراجعة هذه الوثائق من قبل مختصين لمعرفة مدى مناسبة مشاركة الطالب في البرامج المخصصة للطلبة الموهوبين.

المبحث الثاني: إدارة الموهبة:

يتناول هذا المبحث إدارة الموهبة مفهومها وعناصرها وعملياتها وأهميتها وأهدافها وفق التالي:

أولاً: مفهوم إدارة الموهبة:-

بين كابيلي وكيلر (Cappelli&Keller, 2014) أن مفهوم إدارة الموهب ظهر في التسعينيات عندما شاع استخدام مصطلح حرب الموهب تعبيراً عن المنافسة الشديدة بين المنظمات لجذب أصحاب الموهب للعمل بها وتوفير الظروف التنظيمية والمالية التي تساعد على الحفاظ والإبقاء عليهم، وتطور هذا المفهوم وأصبح نظاماً يطبق في أغلب إدارة المنظمات كأحد استراتيجيات التطوير والتغيير. كما بين إسماعيل (٢٠١٤) أن مصطلح إدارة الموهب يعبر عن فكر نشأ وتطور عن إدارة الموارد البشرية، وهو عملية متكاملة تشمل استقطاب الأفراد ذوي الأداء المتميز ومن ثم دعمهم وتطويرهم من أجل استفادتهم والاستفادة من موهبتهم ضمن خطط واضحة تسعى لتحقيق أهداف المنظمة (ص. ١٠).

وعرفت إبراهيم (٢٠١٨) إدارة الموهب بأنها: "مجموعة من العمليات والإجراءات التي تقوم بها الجامعة لإدارة العاملين الموهبين ذوي الإمكانيات العالية والخبرات والكفاءات من أجل الاستفادة منها في تحقيق النجاح المؤسسي من خلال تحقيق الغايات والأهداف الاستراتيجية، إضافة إلى تحقيق المزايا التنافسية على المستوى المحلي والإقليمي، وتتمثل هذه العمليات في تحديد الموهب من العاملين، ثم العمل جذبها واستقطابها، وتنمية أدائها والاحتفاظ بها، مع نشر ثقافة العمل بإدارة الموهب في جميع المستويات التنظيمية في الجامعة" (ص. ٣٣٢)

وعرفها العص (٢٠٢٢) بأنها: كل ما تقوم به المنظمة لجذب الموهب والاحتفاظ بها وتحفيزها وتنميتها " فهي عملية تكاملية تشمل الاحتفاظ بالموظفين المتميزين والحاليين وتنميتهم وجذب موظفين موهبين جدد ذوي مهارت عالية وإدماجهم وتنميتهم وخلق بيئة تنافسية لتحقيق أهداف العمل الحالية والمستقبلية" (ص. ٢٢).

بينما عرفها السعيد (٢٠١٧) بأنها: الممارسة الرشيدة والفائقة في تطوير وقيادة الموهب المؤسسية وتحفيزهم لتوظيف قدراتهم العالية من خلال استثمار الإمكانيات والموارد المتاحة في ظل المتغيرات المحيطة

- المواهب الرقمية: وهي تلك القدة الهائلة في التعامل مع مختلف الأنواع من أدق الرموز والأرقام، وهي واحدة من السمات التي يتميز بها كل من الاقتصاديين، والمبرمجين، والرياضيين.

- مواهب مكانية: ويتم تعريفها بأنها القدرة التي يتمتع بها بعض الأفراد للقيام بالتنقل في الفضاء، وتحويله بصورة خلاقة، وهو أمر متعارف عليه بين الفنانين والمصممين.

- المواهب المادية: وهناك عدد من المواهب الغريبة، يمتلكها الأشخاص الذين لديهم القدرة في السيطرة على بعض الأجزاء من أجسامهم والأعضاء الحسية لديهم.

- المواهب الشخصية أو العاطفية: وهي الموهبة التي تتجسد في قدرة الشخص في التعرف على مشاعره، وتساعد المواهب الشخص في التواصل مع الأفراد الآخرين.

ثالثاً: أساليب الكشف عن الموهبة:

وضح الفائز (٢٠٢٢) أنه يمكن الكشف عن الموهبين بعدد من المقاييس ويمكن تصنيفها إلى مقاييس رسمية ومقاييس غير رسمية وفق التالي:

- أولاً: المقاييس الرسمية في الكشف عن الموهبين: وهي مقاييس تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات يمكن تطبيقها على جميع الطلبة ومنها:

- اختبارات القدرات هي اختبارات تقيس القدرة العقلية في مجال أو أكثر كاختبارات الذكاء (IQS) حيث تقيس مجموعة من القدرات كالمرونة العقلية، القدرة اللغوية، القدرة الرياضية والقدرة المكانية. وتنقسم اختبارات القدرات إلى مجموعتين هي:

- الاختبارات الفردية. يقوم مختص بتطبيق الاختبار على الطالب بشكل فردي. ومن أبرز هذه الاختبارات على الصعيد الدولي اختبار ستانفورد بينيه، وكسلر، وودكوك جونسون.

- الاختبارات الجماعية. يتم إجراء الاختبار على مجموعة من الطلبة في نفس الوقت، ويعتبر مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة في المملكة العربية السعودية مثلاً على اختبار القدرات الجماعية.

- الاختبارات التحصيلية وهي اختبارات تقيس القدرة الأكاديمية في مجالات علمية وتجرى في الغالب على النطاق الوطني. ويعد الاختبار التحصيلي الذي يقدم من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية أحد الأمثلة على هذا النوع من الاختبارات.

- ثانياً مقاييس الغير رسمية في الكشف عن الموهبين: وهي مجموعة من المؤشرات التي تستخدم لتقديم أدلة على وجود قدرة الطالب حيث يمكن للطلاب بنفسه أو ولي أمره أو المعلم تقديمها للجهات المعنية بتقديم برامج للموهبين لإتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة. ومن أمثلة المقاييس الغير رسمية:

والوصول إلى أهدافها، وضمان وجود الشخص المناسب في المكان المناسب في الوقت المناسب.

ثانياً: أهمية إدارة الموهبة:

بينت ناصف وزناتي (٢٠٠٨) أن إدارة المواهب لها أهمية كبيرة حيث بها يتحقق:

- تنمية وزيادة تحقق الولاء والانتماء المؤسسي: فإدارة المواهب تساهم في زيادة رضا المستفيدين الداخليين من المدرسة من مدراء ومعلمين وطلاب ومستخدمين مما يعزز من ولائهم وانتماءهم المدرسي ويقلل من نسب التسرب.

- تحسين مستوى جودة العملية التعليمية خلال استقطاب المدراء والمعلمين والطلاب المتميزين ذوي القدرات التنافسية.

- زيادة وارتفاع درجة التنافسية بين المدارس: فإدارة المواهب تلعب دوراً هاماً في تعزيز قدرة المدرسة على التنافس محلياً وإقليمياً من خلال جذب وتطوير الكفاءات.

- التنمية المستدامة: فعبر إدارة المواهب، تستطيع المدارس إمداد الجامعات بالطلاب المتميزين مما يساهم في التنمية المستدامة.

- زيادة القدرة على حل المشكلات: إدارة المواهب تساهم في بناء فرق عمل قادرة على حل المشكلات المجتمعية والتحديات العلمية.

وأضافت البدران (٢٠١٥):

- تقادي اضطراب العمل بسبب الرحيل المفاجئ لشاغلي المناصب الحرجة.

- المحافظة على المواهب وضمان مساهمتها الإيجابية لخدمة المدرسة.

- تحفيز الابتكار والإبداع: فرعاية وإدارة المواهب يؤدي إلى تحفيز الموهوبين على الابتكار والإبداع، مما يساهم في تقدم المدرسة.

- دعم الثقافة المدرسية وزيادة مشاركة المعلمين والطلاب في تحقيق أهداف المدرسة.

- المساهمة في الترقية ونظم الحوافز ونظم التعاقب الوظيفي.

ثالثاً: أهداف إدارة المواهب:

أشار العيص (٢٠٢٢) إلى أهداف إدارة المواهب وهي:

- توفير الإمدادات من الموارد البشرية المتميزة باستمرار والتخطيط لوضعهم في المكان الملائم.

- الاستفادة إلى أقصى حد من العاملين الموهوبين على نحو ملائم فالاستثمار في ممارسات إدارة المواهب يمكن أن يساعد المدارس على تحقيق النتائج مثل رضا العاملين، ومشاركتهم، وزيادة الدافعية لديهم والتزامهم نحو العمل والدعم التنظيمي لهم.

- إعداد برامج التدريب والتعويض والتحفيز في ضوء معدلات الأداء.

لتحقيق الأهداف المنشودة بما يضمن للمؤسسة التنافس والبقاء" (ص. ٦٧١).

في حين عرفها كولينجز وملاهي Collings & Mellahi (2009) بأنها عملية منظمة متكاملة ينفذها مديرو المؤسسات يتم فيها استثمار مواهب العاملين بالمؤسسة من خلال اكتشاف مواهبهم وإدارة أدائهم وتحفيزهم وتطويرهم والاحتفاظ بهم، سعياً لتحقيق رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها الرامية مما يساهم في تحقيق جودة التعليم.

بينما عرفها محمد (٢٠٢٣) بأنها "مجموعة من العمليات الإدارية المخططة التي تهتم بتحديد وجذب واستقطاب القيادات الإدارية الموهوبة ذات المهارات والقدرات العالية المطلوبة لسد احتياجات العمل الآنية والمستقبلية بالجامعة، واستثمار مواهبهم ودعمهم، والعمل على تنميتهم والاحتفاظ بهم؛ لشغل المناصب القيادية، واستخدام الوسائل التي تعزز بقاؤهم في مناصبهم بهدف زيادة إنتاجية الوحدات الإدارية بالجامعات المصرية ويحسن أدائها ويحقق أهدافها" (ص. ١٨٥).

كما أنه لا يزال الكثير يخلط بين إدارة الموارد البشرية وإدارة المواهب ومن المهم جداً أن يندمج نظام إدارة المواهب مع كل جوانب إدارة الموارد البشرية، وهناك تداخل واضح بين إدارة المواهب والتعيين والتطوير والتوزيع والحفظ ومسارات تخطيط التعاقب الوظيفي، ولكن هناك فرق واحد مهم وهو نشوء الاختلاف بين إدارة الموارد البشرية التكتيكية وإدارة المواهب الاستراتيجية، فأنشطة إدارة الموارد البشرية هي إدارة عامة، بينما إدارة المواهب هي عملية متواصلة توصل الموارد البشرية المثلى إلى مكان العمل الحقيقي (إسماعيل، ٢٠١٤).

في حين أن البعض يقول: أن هناك اختلاف بين إدارة الموارد البشرية وإدارة المواهب المؤسسية يتضمن الأول ممارسات إدارية عامة بينما الثاني عملية مستمرة تهدف إلى الحصول على أفضل الموارد البشرية لمكان العمل الحقيقي (تويج، ٢٠٢٣).

وبناء على ما سبق يتضح لنا الغموض حول تعريف إدارة المواهب، ووجود بعض التشابه في بعض التعريفات المقدمة، ولا يوجد اتفاق على تعريف واحد، وتقدم جميعها تفسيرات مختلفة لمصطلح إدارة المواهب، بناء على تعدد وجهات نظر الباحثين، ووفقاً لاحتياجات المؤسسات، ويمكن تعريف إدارة الموهبة بأنها:

مجموعة من العمليات والممارسات والاستراتيجيات التي تمارسها وتتبنها المؤسسات لضمان جذب وتطوير وتحفيز أصحاب المواهب والمؤهلات والقدرات والكفاءات العالية والاحتفاظ بهم، وتوفير الأدوات والموارد اللازمة لتحقيق ذلك، من أجل ضمان تحسين أداء المؤسسة،

المتوفرة داخليا وخارجيا مع مراعاة تكاليف تلك العملية (حريم، ٢٠١٣).

ويتم تحديد وجذب المواهب من خلال تسليط الضوء على عدد من العمليات الفرعية والأنشطة التي تساعد على تحقيق هذه العملية، وتتمثل في: تحديد الأهداف والاستراتيجيات، والاستقطاب والاختيار، وتحليل الوظيفة، وإجمالي المكافآت، وتحديد الإمكانات للمرشحين، وتقييم أداء المرشح (محمد، ٢٠٢٣).

٢) تنمية المواهب:

ويقصد بها عملية تحويل القدرات الطبيعية الخاصة إلى المهارات التي تحدد الكفايات أو الخبرة في مجال مهني معين، ويعتمد نجاح تنمية المواهب على كيفية الاهتمام بالموهبة ورعايتها والمحافظة عليها، وكيف يمكن وضعها في الميادين والمواقف التي يمكن أن تسهم بفعالية في تنمية المجتمع عن طريق تنمية المهارات الخاصة والفكرية. وتشير تنمية المواهب إلى تنمية وتطوير مهارات المواهب، وإكسابهم السلوكيات، وتزويدهم بالمعارف التي تمكنهم من أداء الأعمال والمهام الموكلة إليهم بكفاءة وفعالية.

ففي كل مجتمع التعليم والتدريب هما الأساس لتنمية المواهب، ويعني التعليم في سياق تنمية المواهب ليس فقط إكساب المعرفة للأفراد العاملين، ولكن أيضا تيسير الفرص المتاحة للأفراد للتفوق، ويمكن تنمية المواهب عن طريق التدريب أثناء العمل من أجل تحسين مهارات العاملين عند التعامل مع احتياجات أعمالهم، ومن استراتيجيات تنمية المواهب: تخطيط القوى العاملة المتكامل، والتعلم مدى الحياة، وتأسيس ما يعرف بمجمع المواهب، وتحويل بيئة العمل، وتطوير صناعة القوى العامل (البدران، ٢٠٢٣).

وتعتبر تنمية المواهب من خلال تنمية المهارات والتعلم هي القدرة الأكثر أهمية والتي تحتاج إلى تركيز أكثر من قبل المؤسسات لإدارة المواهب، فالمؤسسة الفعالة هي التي ترسخ عمليات التعلم المهنية لجميع العاملين، وتقوم بربطها بفعالية مع نظم إدارة الأداء، مع الأخذ في الاعتبار الإمكانات اللازمة لتنمية جميع العاملين، وتمكين المواهب من فرص التعلم والتنمية المناسبة لهم، وإعطاء الأولوية للعاملين الذين يحدثون اختلافا، وخلق بيئة مواتية لازدهار المواهب، فجوهر هذه العملية: كيف تتعامل المؤسسة مع احتياجات الموهوبين، وتوفير مجموعة من الممارسات المتنوعة لتعزيز التعلم المهني، ومن ممارسات تنمية المواهب: الإرشاد، والتدريب، ومشروع العمل الفردي، والتفرغ، والملاحظة، والحصول على المؤهلات العليا، وتعليم الآخرين، والكتابة التعليمية، والمشروع البحثي، والقراءة التوجيهية، والتناوب الوظيفي، والتعلم الفعلي، والزيارة الدولية (حريم، ٢٠١٣).

- مواجهة التحديات الخاصة بإدارة المواهب المدرسية من حيث زيادة معدل الدوران بسبب تزايد ضغوط العمل والتقاعد، إلى جانب المرتبات والمكافآت التي لا تتماشى مع الأعمال المدرسية.

وأضاف العمارات (٢٠٢١):

- ملء الشواغر المفاجئة في الأدوار الأساسية التي تتطلب كفاءة عالية.

- التحريك الفاعل للمواهب داخل المنظمة لتحقيق عائد الاستثمار الأمثل للمواهب

- تحديد طرق الحصول على الأفراد الأكفاء والاحتفاظ بهم وتطوير قدراتهم وفقاً لمعيار المستوى العالي.

ويتضح مما سبق إن إدارة المواهب تهدف إلى جذب الكفاءات والقدرات المتميزة والمحافظة عليهم بتنميتهم وتدريبهم وتوجيههم وتحفيزهم والاستفادة من إمكاناتهم في مواجهة مختلف التحديات وتحقيق الميزة التنافسية من خلال شغلهم للوظائف المناسبة لهم في الأوقات المناسبة.

رابعا: عمليات إدارة المواهب:

تتضمن إدارة المواهب العديد من العمليات، وتتخلص هذه العمليات في ثلاث عمليات أساسية لإدارة وهي: عملية جذب واستقطاب المواهب، وعملية تنمية المواهب، وعملية الاحتفاظ بالمواهب، وتتضمن كل عملية من هذه العمليات عدداً من الأنشطة ذات الصلة، ويمكن توضيح هذه العمليات على النحو التالي:

١) جذب واستقطاب المواهب:

وتهدف هذه العملية إلى توفير قوة عمل منتجة، ومستمرة، ومستقرة، وراضية، وذات كفاءة وفعالية من خلال ممارسة وظائفها، وتتم هذه العملية في ضوء الاستراتيجية المؤسسية، وفي ضوء التعرف المستمر على أوضاع سوق العمل (البدران، ٢٠١٥).

وتعتبر عملية تحديد وجذب المواهب من أولى عمليات إدارة المواهب، والتي يعتمد عليها نجاح باقي عمليات إدارة المواهب، ويتمثل الهدف الأساس لهذه العملية في التحديد المسبق لاحتياجات المؤسسة المستقبلية من المواهب كماً وكيفاً في فترة زمنية محددة، سواء أكان على المدى القصير أم البعيد من ناحية، مع تقدير المتاح منها بالمؤسسة بشكل دقيق من ناحية أخرى، ومحاولة التوفيق بينهما (طنطاوي، ٢٠٢١).

وهناك مصدران رئيسان لاستقطاب واختيار ما تحتاجه المؤسسات من المواهب، وهما المصادر الداخلية أو الاستقطاب الداخلي (استقطاب عاملين يعملون حالياً في المؤسسة)، أو المصادر الخارجية أو الاستقطاب الخارجي (استقطاب مرشحين من السوق الخارجي)، والأسلوب الشائع في معظم المؤسسات هو المزج بين الأسلوبين لضمان استقطاب واختيار أفضل الكفاءات من بين الموارد

٣) الاحتفاظ بالمواهب:

يشير مصطلح الاحتفاظ بالمواهب إلى كافة الجهود والخدمات المقصودة التي تبذلها المؤسسات للاحتفاظ بالموهوبين اللازمين لها في وظائفهم الحالية لفترات طويلة، من خلال تهيئة مناخ لهم للبقاء واستخدام مواهبهم (إبراهيم، ٢٠١٨).

ويشتمل الاحتفاظ بالموهوبين الخطوات التي تتخذها المؤسسة لتحفيز والهام المواهب للبقاء في العمل في المؤسسة لفترات أطول ومن ثم فإن الاحتفاظ بالمواهب يشير إلى الجهود والخدمات التي تقدمها المؤسسة لتهيئة المناخ الصحي الإيجابي التي تشجع المواهب على البقاء بها وعدم مغادرة المؤسسة بالسفر أو الانتقال للعمل بمؤسسات أخرى، وذلك من خلال توفير وسائل متنوعة للرعاية والحفز والتشجيع والأمان وغيرها (إسماعيل، ٢٠١٤).

ومن بين العوامل المؤثرة على الاحتفاظ بالمواهب في المؤسسة توضيح قيم العمل والاهتمام بها، وضمان إتاحة الفرص للتعليم والتنمية، والتقدم المهني، مع التأكيد على إحداث التوازن بين الحياة المهنية والخاصة للعاملين الموهوبين، وتوضيح الأدوار الوظيفية بمرونة تامة، والتأكيد على جودة ظروف العمل، وتوفير الإحساس بالتقدير والاحترام، وتقديم الأجور الكافية والأمان الوظيفي، واتباع مدخل المسؤولية الاجتماعية، ويترتب على ذلك من العاملين الموهوبين القيادة الجيدة والحرية والاستقلال الذاتي، والدافعية في العمل، والاهتمام بفرص التقدم المهني في وظائفهم (البدران، ٢٠١٥).

ومن أهم متطلبات الاحتفاظ بالمواهب: التأكيد على إدراك العاملين جيدا لسياسات وإجراءات العمل بالمؤسسة، وتحديد سياسات المرونة والاستيعاب والبرامج التي تطبق مع العاملين وتعريفهم بها، وتقديم برامج التنمية لكل العاملين من أجل تحسين شخصيتهم وحياتهم المهنية، وتشجيع كل عامل على تعلم شيء جديد واحد على الأقل كل أسبوع، وهذا يوفر لقوة العمل ما هو متحمس وملتزم بالقيام به وبالتالي تحقيق الأهداف طويلة الأجل في المستقبل، وتحفيز ومكافأة العاملين من خلال دفع الأجور مقابل الأداء المنجز، وإتاحة الفرص للعاملين للتعبير عن اهتمامهم وتلقي التغذية المرتدة السنوية أو نصف السنوية عبر اجتماعات مع رؤسائهم، وبذل الجهود لتزويد العاملين بالمرونة اللازمة لاستيعاب وتحقيق التوازن بين احتياجاتهم الأسرية وإسهاماتهم في العمل المتسمة بالإنتاجية والرضا، والوقوف على رؤية استراتيجية واضحة للقوى العاملة المتاحة، ومواطن القوة والضعف، والمهارات خاصة، والملاحظة والمتابعة الدائمة للعاملين الموهوبين من خلال اللقاءات المخططة وغير المخططة، بهدف التعرف الدائم على اتجاهاتهم في العمل وخططهم المستقبلية، وتقديم العروض المتميزة للعاملين

الموهوبين من حيث الانتقال إلى مستويات أو أماكن أو وظائف لاستثمار مواهبهم، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية غير الدورية في المناسبات والاحتفالات والملتقيات التي تعقدها المؤسسة، وإحداث التوازن بين العمل والحياة من أهم الطرق التي احتلت مكانًا كبيرًا في الاحتفاظ بالمواهب، باعتبار أن الموهوبين هم كائنات بشرية، لديها مشاعر واهتمامات، والعلاقة الجيدة بين الرئيس والمروؤس فهي تعتبر حلاً فعالاً في الاحتفاظ بالمواهب (محمد، ٢٠٢٣).

ويستخلص مما سبق: أن إدارة المواهب تعتبر مكوناً أساسياً بالمؤسسات، لذا من الضروري أن يكون لدى وزارة التعليم بصفة عامة ومدراء المدارس بصفة خاصة آلية واضحة لإدارة المواهب تشمل تحديد وجذب واستقطاب المواهب، والعمل على تنميتهم والاحتفاظ بهم.

وقد أجريت العديد من الدراسات حول إدارة المواهب ومنها:

حيث أجرت بحاري (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة إدارة المواهب المؤسسية لدى قائدات المدارس الثانوية بمنطقة جازان من وجهة نظر المعلمات، وتحديد أبرز معوقات ممارسة إدارة المواهب المؤسسية لدى قائدات المدارس الثانوية بمنطقة جازان من وجهة نظر المعلمات، ومن ثم تحديد أهم المقترحات التي يمكن أن تسهم في نجاح ممارسة إدارة المواهب المؤسسية لدى قائدات المدارس الثانوية بمنطقة جازان، من وجهة نظر المعلمات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددها (٢٩٠) معلمة للمرحلة الثانوية بمدارس محافظة صبيا وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة إدارة المواهب المؤسسية لدى قائدات المدارس الثانوية بمنطقة جازان جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمات، حصلت معوقات ممارسة إدارة المواهب المؤسسية لدى قائدات المدارس الثانوية بمنطقة جازان على درجة توافر عالية، من وجهة نظر المعلمات. وجاءت المقترحات التي يمكن أن تسهم في نجاح ممارسة إدارة المواهب المؤسسية لدى قائدات المدارس الثانوية بمنطقة جازان بدرجة أهمية عالية، من وجهة نظر المعلمات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات حول درجة ممارسة إدارة المواهب المؤسسية لدى قائدات المدارس الثانوية بمنطقة جازان بجميع أبعادها، باختلاف متغيري: (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة). وعلى ضوء النتائج السابقة، أوصت الباحثة بعدد من التوصيات، منها: الاتجاه نحو ترسيخ ثقافة إدارة المواهب المؤسسية لدى قائدات المدارس بالمناطق المختلفة، من خلال عقد الندوات، والنشرات، والدورات التدريبية؛ للتعريف بها وبأهميتها في تطوير البيئة المدرسية، وتفعيل التقنية لخدمة هذا الأمر. ووضع خطة استراتيجية

للدراصة، وتوصلت نتائج الدراصة إلى أن واقع ممارسة إدارة المواهب في المدارس الثانوية بمحافظة العرضيات جاء بدرجة متوسطة، وأوصت الدراصة بإنشاء وحدة مستقلة تُعنى بقياس ومتابعة مستوى إدارة المواهب على مستوى وزارة التعليم وإدارات التعليم والمدارس والتأكد من التوجه الصحيح لمسارات إدارة الموهوبين من المعلمين.

وتتفق الدراصة الحالية مع الدراسات السابقة في التركيز على موضوع إدارة المواهب واستخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، في حين تختلف الدراصة مع الدراسات السابقة في التركيز على إدارة المواهب المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة.

المبحث الثالث: مفهوم الانتماء المدرسي:

يتناول هذا المبحث مفهوم الانتماء المدرسي وأهميته والعوامل المؤثرة عليه وأبعاده على النحو التالي:

أولاً: مفهوم الانتماء المدرسي:

بين القزويني (١٩٧٩) أن الانتماء في اللغة: "هو الانتساب، والنون والميم والحرف المعتل أصل واحد يدل على ارتفاع، وزيادة فالانتماء النسبة إلى الشيء، يقال: انتمى إلى كذا: انتسب ويقال انتمى فلان إلى فلان: إذا ارتفع إليه في النسب، ويقال: انتمى فلانٌ إلى حَسَبِهِ: انتسب " (ص. ٤٧٩).

وبين المغربي (٢٠١٦) بأن الانتماء المدرسي هو: اعتقاد قوي وقبول من جانب الأفراد بأهداف وقيم المدرسة التي يعملون بها، ورغبتهم في بذل أكبر عطاء ممكن لصالحها مع رغبة قوية في الاستمرار في فريقها، والدفاع عنها، وتحسين سمعتها، كما أنه توافق وانسجام بين العمل الذي يقوم به الفرد وبين الدوافع الباطنة لدى الفرد، مما يؤدي إلى التوافق بين المصلحة العامة أو مصلحة المدرسة أو مصلحة المجتمع، وبين المصلحة الذاتية للفرد ورغبته وهواياته وميوله.

فيما ذكر الجمل (٢٠٢٤) بأن الانتماء المدرسي هو: ارتباط أفراد المدرسة بها ارتباطاً وثيقاً وقوياً، إيماناً منهم بأهداف وقيم المنظمة، مما يولد لديهم دوافع قوية ورغبة أكيدة في الاستمرار في العمل داخل المنظمة، والدفاع عنها رغم كل الحوافز الخارجية التي تقدم لهم لترك المنظمة، وهذا بدوره يدفع أفراد التنظيم إلى بذل المزيد من أجل تحسين فعالية الأداء في المنظمة، وتميزها عن مثيلاتها، إذا الانتماء هو سلوك داخلي لدى الأفراد يدفعهم نحو مزيد من الأداء، من أجل تحقيق أهداف المدرسة، والحفاظ على ديمومتها واستمراريتها وتميزها.

وأشار بلوك (Block, 2008) إلى أن الانتماء المؤسسي مفهوم متعدد الأبعاد فالانتماء المدرسي ليس مجرد مصطلح يُستخدم للتعبير عن الولاء لمدرسة، بل إنه

متكاملة مرنة لتطبيق إدارة المواهب المؤسسية، سواء على مستوى إدارة التعليم أو المدرسة، يشارك فيها المعلمات الموهوبات وبعض الجهات الاستشارية، والبحثية، والمجتمعية، تتضمن أهدافاً وبرامج واقعية وقابلة للتطبيق. كما قدمت الدراصة مقترحات لدراسات مستقبلية.

أجرت الحميدي (٢٠٢٣) دراسة هدف الدراصة إلى التعرف على واقع إدارة المواهب المؤسسية كمدخل لتحسين الأداء لدى معلمات المدارس الأهلية بمدينة الطائف من وجهة نظر قائدات المدارس. واستخدمت الدراصة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراصة البالغ عددها (١٢٠) قائدة، وتوصلت الدراصة إلى النتائج التالية: أن درجة ممارسة إدارة المواهب المؤسسية كمدخل لتحسين الأداء لدى معلمات المدارس الأهلية بمدينة الطائف من وجهة نظر قائدات المدارس جاءت بدرجة (عالية)، كذلك وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة إدارة المواهب المؤسسية ككل وأبعادهما تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة. وفي ضوء النتائج توصي الدراصة بما يلي: نشر ثقافة إدارة المواهب وتعزيزها بالمدارس الأهلية من خلال عقد الدورات التدريبية، وورش العمل، والندوات والمؤتمرات العلمية المختصة في هذا المجال لتحسين أداء المدارس الأهلية.

وأجرى الرفاعي (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة ممارسات إدارة المواهب بالتميز المؤسسي في مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية. واستخدمت الدراصة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراصة و التي تم توزيعها على عينة الدراصة المكونة من (٦٠) مديراً و كميلاً يعملون في مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية، وتوصلت الدراصة إلى النتائج التالية: أن واقع اتباع ممارسات إدارة المواهب (ممارسات تنمية المواهب، ممارسات الاحتفاظ و التحفيز، ممارسات الاختيار و الاستقطاب) في مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية جاء بدرجة مرتفعة. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات إدارة المواهب و التميز المؤسسي في مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية، وقد أوصت الدراصة بدراسة واقع إدارة المواهب في المراحل الدراسية المختلفة و في كافة المناطق، لتسليط الضوء على مواطن الضعف و التحديات التي تواجه إدارات المدارس في هذا الخصوص .

وأجرى القرني والهادي (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق إدارة المواهب في المدارس الثانوية بمحافظة العرضيات من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراصة المنهج المزجي بأسلوبه التتابعي التفسيري، وتكونت العينة من (١٠٢) من المعلمين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية والاستبانة والمقابلات أداة

ثالثاً: أبعاد الانتماء المؤسسي:

لخصت ناصف وزناتي (٢٠٠٨) أبعاد الانتماء المدرسي في:

- البعد العاطفي: يعكس مدى ارتباط الفرد بمؤسسته على مستوى العواطف والمشاعر، والأشخاص الذين يشعرون بأنهم جزء من المؤسسة ويحبون العمل فيها يظهرين ارتباطاً عاطفياً قوياً.

- البعد السلوكي: يشير إلى سلوكيات الأفراد داخل المؤسسة وكيفية التزامهم بمعاييرها وسلوكياتها، والأشخاص الذين يشعرون بالانتماء يظهرين سلوكيات إيجابية تجاه المؤسسة، مثل التقاني في العمل والالتزام بأهدافها.

- البعد الفكري: يتمثل في توافق قيم الأفراد مع قيم المؤسسة وأهدافها، والأفراد الذين يتفقون مع أهداف المؤسسة ويؤمنون برسالتها يظهرين مستوى أعلى من الانتماء.

فيما لخصت الباقي (٢٠١١) أبعاد الانتماء المدرسي في:

- الرضا الوظيفي: وهو يعكس شعور الفرد تجاه الوظيفة
- الولاء الوظيفي: وهو يعكس شعور الفرد تجاه المؤسسة ككل.

- رغبة الفرد بالبقاء في المؤسسة.

رابعاً: العوامل المؤثرة على الانتماء المدرسي:

بين الجمل (٢٠٢٤) بأن العوامل المؤثرة على الانتماء المدرسي تتمثل في:

- مدة الخدمة: فالأفراد ذوي الخدمة الأطول هم الأقوى في درجة انتمائهم للمؤسسة، لأن الأطول في الخدمة يكون الأقل رغب في ترك العمل فيها بشكل اختياري.

- ترقية الأفراد: تؤثر ترقية الأفراد لأعلى أو التحرك التنظيمي الصاعد للأفراد على الانتماء، فالفرد الذي يتحرك لأعلى هو الأكثر انتماء لمؤسسته.

- الأجور: كلما كانت الأجور عادلة ومتناسبة مع عبء العمل ازداد الشعور بالانتماء.

- الإجراءات الإدارية ونمط الإشراف: فالمشرف الذي يسهل للعاملين إشباع احتياجاتهم، ويوفر لهم فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات يعمل على زيادة انتمائهم.

- التفاعات مع الآخرين: يميل الفرد إلى الانتماء للمؤسسة التي تمكنه من ممارسة التفاعات مع الآخرين.

- المكانة الاجتماعية: يمكن أن تتحقق المكانة الاجتماعية من خلال الانتماء إلى المؤسسة.

- حجم المؤسسة ومكانتها المهنية: المؤسسة الأكثر إنتاجاً لمنتجات متميزة، والمؤسسة الأكبر حجماً، والأقوى في المكانة المهنية يكون العاملون فيها أكثر انتماء من غيرهم في المؤسسات الضعيفة والصغيرة.

- العلاقات الاجتماعية الإيجابية: فالعلاقات الجيدة بين الأفراد داخل المؤسسة، سواء كانت بين الزملاء أو بين الطلاب والمعلمين، تلعب دوراً هاماً في تعزيز الانتماء،

شعور عميق ومتجذر يتجاوز حدود الأداء الوظيفي ليشمل الفخر والاعتزاز بالمدرسة، مما يدفعه هذا الشعور لتحقيق أهدافها، والالتزام بقيمتها، والمشاركة في نجاحها ما يعزز الإحساس بالمسؤولية المشتركة والرضا الوظيفي.

وقد أشار هامو وآخرون (2000) Hamao et al إلى أن ما سلو الباحث في علوم الإدارة في نظرية الحاجات (Need theory) أن الباحث الأساسي وراء استمرار البشر في الحياة عموماً وفي العمل على وجه الخصوص هو سعيهم لإشباع مجموعة حاجات ضرورية رتبها في خمس مجموعات أساسية وصنفها من أسفل إلى أعلى حسب أهمية وتأثير كل منهما في الحاجة التي تليها، وقد أورد الحاجة إلى الانتماء في المستوى الثالث والأوسط وتتضمن تلك الحاجات مجموعة الحاجات الطبيعية مثل الطعام والمأوى والملبس وغير ذلك، حاجات الأمن وتشتمل على الشعور بالأمان والحماية والدعم من الحاجات البدنية، وحاجات الانتماء: يشمل الرغبة في تكوين علاقات مع الآخرين والرغبة في الانضمام إلى الجماعات والتنظيمات، وحاجات التقدير: بمعنى أن يدرك الفرد احترامه لذاته واحترام الآخرين له، والحاجة إلى تحقيق الذات وهي أعلى مرتبة في سلم الحاجات بمعنى أن يحقق نفسه ويثبت ذاته.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الانتماء المدرسي بأنه الإخلاص والرغبة الشديدة في خدمة المدرسة والتمسك بالعمل فيها وبذل أقصى جهد ممكن في تنفيذ المهام المناطة بها.

ثانياً: أهمية الانتماء المدرسي:

أشار حسين (٢٠٠٩) إلى أهمية الانتماء المدرسي فيما يلي:
- تحقيق الاستقرار الوظيفي والأكاديمي: الأفراد الذين يشعرون بالانتماء إلى مؤسستهم يتمتعون بمستوى أعلى من الاستقرار والرضا الوظيفي، حيث يرون في المؤسسة مكاناً يوفر لهم فرص النمو والتطور المهني أو الأكاديمي.

- زيادة الالتزام والإنتاجية: الأفراد المندمجون في بيئتهم المؤسسية يظهرين التزاماً أعلى ويكونون أكثر تقانياً في أداء مهامهم، مما يرفع من مستوى إنتاجية المؤسسة بشكل عام.

- تحسين سمعة المؤسسة: الانتماء القوي يعزز من سمعة المؤسسة، إذ يكون الأفراد أكثر استعداداً للترويج لمؤسساتهم وإظهار الولاء لها سواء كان ذلك داخلياً أو خارجياً.

- تقليل معدل الدوران الوظيفي: الانتماء القوي يقلل من رغبة الأفراد في البحث عن فرص عمل أخرى خارج المؤسسة، وبالتالي يساهم في استقرار الكادر الإداري والتعليمي داخل المؤسسة.

- تعزيز بيئة العمل الإيجابية: الانتماء يعزز روح التعاون بين الأفراد ويخلق بيئة عمل إيجابية وصحية، حيث يكون الجميع متحمسين لتحقيق أهداف مشتركة.

مقياس الإدارة المدركة بأبعاده ودرجاتهم على مقياس الشعور بالانتماء المدرسي.

وأجرى التورة (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على كيفية تفعيل دور أسلوب التحفيز من أجل تحقيق الانتماء الوظيفي لدى العاملين بالمدرسة الثانوية بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (بحث تحليلي) للأدبيات والدراسات السابقة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن المدرسة الثانوية بالمجتمع الكويتي يزداد فيها ولاء العاملين تجاه مدرستهم وحب العمل لهذه المدارس على اعتبار أن العمل يتوافق مع رغباتهم ويلبي طموحاتهم إلا أنه توجد بعض المدارس التي يغلب عليها النمط البيروقراطي في الإدارة حيث حب الاستحواذ على السلطة والانفراد بالقرار ومن ثم يقل الانتماء الوظيفي لدى العاملين بهذه المدارس وفي المقابل نجد أن بعض المدارس الثانوية بمختلف المناطق التعليمية بالمجتمع الكويتي تقل على تطبيق بعض الأساليب الإدارية الحديثة على كافة العناصر البشرية المتميزة بها من أجل تحقيق الانتماء الوظيفي لهم ومن هذه الأساليب أسلوب التحفيز وأسلوب التوازن.

أجرى شعبي والمالكي (٢٠٢٤) دراسة هدفت للتعرف على أثر التمكين الإداري في تعزيز الانتماء التنظيمي لدى الموظفين الإداريين بإدارة التعليم بمحافظة الليث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات لجمع بيانات الدراسة من عينة عشوائية تقدر بـ (١٥٢) موظفاً من الموظفين الإداريين بإدارة التعليم بمحافظة الليث، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها : وجود مستوى مرتفع للانتماء التنظيمي لدى موظفي إدارة التعليم بمحافظة الليث من وجهة نظر المستجيبين ، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها : منح صلاحيات أكبر للموظفين وربطها بأهداف وبرامج رؤية المملكة ٢٠٣٠، والاستفادة من الإمكانيات الحالية والمستقبلية للموظف الإداري لاستمرار تحقيق تميز ونجاح الإدارات الحكومية.

وتتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في التركيز على موضوع الانتماء المؤسسي واستخدام المنهج الوصفي، في حين تختلف عنها في كون الدراسة الحالية تركز على إدارة المواهب المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة، كما تتفق مع دراسة بسيوني (٢٠١٥)، وشعبي والمالكي (٢٠٢٤) في استخدام الاستبانة، في حين تختلف مع التورة التي اعتمدت دراسته على تحليل الأدبيات والدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج البحث:

يستهدف البحث الحالي تعرف إدارة المواهب المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي من وجهة نظر

والعلاقات الإيجابية والتعاون الجماعي يشجع الأفراد على الشعور بأنهم جزء من مجتمع أوسع يتقاسمون معه الأهداف والقيم، فكلما كانت اتجاهات جماعة العمل إيجابية للمنظمة، زاد مستوى الانتماء لها.

وأضاف العص (٢٠٢٢):

- المستوى التعليمي للأفراد: الأفراد ذوي المستوى التعليمي الأقل من المستوى التعليمي السائد في المؤسسة أو متجانس معه أكثر قوة في توحدهم من الأفراد الذين مستوى تعليمهم أعلى من مستوى التعليم السائد في المؤسسة.

- العدالة والشفافية: إن العدالة في توزيع الفرص والمكافآت داخل المؤسسة تعزز من ثقة الأفراد في قيادتهم، ما يزيد من شعورهم بالولاء والانتماء، والشفافية في اتخاذ القرارات وإدارة الموارد تزيد من ارتباط الأفراد بمؤسستهم.

- دوافع وقيم الأفراد: فكلما كانت المنظمة هي المكان الذي يشبع حاجات الفرد، يكون انتماءه التنظيمي

أكبر، والأفراد الذين لديهم اعتقاد كبير بالنسبة لقيمة العمل، يكون الانتماء التنظيمي لديهم كبي أيضاً.

- التوازن بين الحياة المهنية والشخصية: إن توفير التوازن بين العمل والحياة الشخصية يعتبر أحد أهم العوامل التي تؤثر على الانتماء المؤسسي، فعندما توفر المؤسسة بيئة تدعم هذا التوازن من خلال ساعات عمل مرنة أو سياسات إجازات عادلة، يشعر الأفراد بالرضا، ما يعزز انتماءهم للمؤسسة.

وبناء على ما سبق: فالعوامل المؤثرة على الانتماء المدرسي تعد أحد أهم العناصر الأساسية التي تسهم في تعزيز ولاء الأفراد تجاه مدرستهم، سواء كانوا موظفين، أو طلاباً، وهو ما يسهم في سعي هؤلاء الأفراد لتحقيق النجاح لها.

وقد أجريت العديد من الدراسات حول الانتماء المدرسي ومنها:

أجرت بسيوني (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الإدارة المدركة لمعلمين المدارس الإعدادية بفاعلية الذات لديهم ، كما تهدف إلى التعرف على العلاقة بين الإدارة المدركة لمعلمين المدارس الإعدادية وشعورهم بالانتماء المدرسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة بلغت (٥٠٠) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الإعدادية، والتي تضمنت عشرة مدارس إعدادية وذلك بمدينة دمياط ، وتم تطبيق مقياس الإدارة المدركة للمعلمين ، ومقياس فاعلية الذات للمعلمين ، ومقياس الشعور بالانتماء المدرسي للمعلمين، ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات معلمي المدارس الإعدادية على مقياس الإدارة كما يدرسه المعلمين ودرجاتهم على مقياس فاعلية الذات، كما ثبت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المعلمين على

المعادلة السابقة، وهو ما يعد ممثلاً لمجتمع البحث، وفيما يلي وصف أفراد عينة البحث حسب بياناتهم الأولية وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة البحث حسب بياناتهم الأولية

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة
المؤهل	بكالوريوس	١٥٠	٪٧٨,٩
	دراسات عليا	٤٠	٪٢١,١
	المجموع	١٩٠	٪١٠٠,٠
سنوات الخبرة في العمل الإداري	أقل من ٥ سنوات	٥٠	٪٢٦,٣
	من ٥-١٠ سنوات	٥٥	٪٢٨,٩
	من ١٠ سنوات فأكثر	٨٥	٪٤٤,٧
	المجموع	١٩٠	٪١٠٠,٠

يوضح الجدول السابق رقم (١) توزيع أفراد عينة البحث من مديري ومديرات المدارس الحكومية بمحافظة القنفذة حسب بياناتهم الأولية، ويتضح من النتائج السابقة ما يلي:

١. بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي: النسبة الأكبر من مديري ومديرات المدارس الحكومية عينة الدراسة درجتهم العلمية "بكالوريوس" بنسبة (٪٧٨,٩)، كما تشير النتائج إلى أن (٪٢١,١) من المديرين والمديرات مؤهلهم ماجستير فأعلى، وقد يُعزى ذلك إلى رغبتهم في الحصول على درجات تعليمية أعلى تساعدهم في تعزيز الفهم العميق للممارسات التعليمية والإدارية، مما يمكنهم من اتخاذ قرارات أفضل، يعزز من مصداقية المدير أمام المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع، كما أن برامج الدراسات العليا غالباً ما تركز على تطوير مهارات القيادة والإدارة، مما يساهم في تحسين القدرة على إدارة الفرق وتحفيز المعلمين.

٢. بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري: جاءت فئة ذوي الخبرات الطويلة (من ١٠ سنوات فأكثر) في المرتبة الأولى بنسبة (٪٤٤,٧)، يليهم فئة (من ٥-١٠ سنوات) في المرتبة الثانية بنسبة (٪٢٨,٩)، ثم فئة من سنوات خبرتهم (أقل من ٥ سنوات) بنسبة (٪٢٦,٣٤)، وبذلك يتضح تضمن عينة البحث لفئات متنوعة من ذوي الخبرات الإدارية، وهو ما يتيح فرصة مناسبة لتعرف العلاقة بين إدارة المواهب المدرسية والانتماء المدرسي؛ لأن الآراء تكون نابعة من خبرات طويلة في العملية الإدارية.

رابعاً: أداة البحث:

تم اختيار الاستبانة أداة للبحث لملائمتها لمنهج البحث القائم على التحليل والتفسير، وبما يحقق أهداف البحث بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات الأمر الذي يعين على وصفها وزيادة القدرة على تفسيرها؛ وقد مر تصميم أداة البحث بعدة مراحل، وهي على النحو التالي:

١. الإعداد الأولي لاستبانة البحث: تم تصميم وبناء أدوات البحث انطلاقاً من موضوع البحث وأهدافه وتساؤلاته،

مديري المدارس بمحافظة القنفذة؛ ولتحقيق ذلك الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، حيث يعتبر المنهج الوصفي "من المناهج الرئيسية التي تستخدم في البحوث السلوكية والاجتماعية ويعتمد عليه اعتماداً كبيراً في البحوث الكشفية والوصفية والتحليلية. ويعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهرة، كما توجد في الميدان ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، والتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها أما التعبير الكمي فيعطها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى" (درويش، ٢٠١٨، ١١٨).

ثانياً: مجتمع البحث:

نظراً لطبيعة البحث الحالي وتحقيقاً لأهدافه فقد تكون مجتمع البحث من: مديري ومدارس المدارس الحكومية بمحافظة القنفذة والبالغ عددهم (٣١٩) مدير ومديرة.

ثالثاً: عينة البحث:

الأصل في البحوث العلمية أن تجرى على جميع أفراد مجتمع البحث لأن ذلك أدعى لصدق النتائج، ولكن يلجأ الباحث لاختيار عينة تمثل المجتمع إذا تعذر إجراء حصر شامل لكافة أفراد مجتمع البحث (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٦، ص٩٣). ولصغر حجم مجتمع البحث فقد سعت الباحثة لإجراء مسح شامل لكافة أفراد مجتمع الدراسة؛ حيث قامت بتوزيع أداة البحث إلكترونياً على جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية بمحافظة القنفذة، ولمعرفة الحد الأدنى لعينة البحث الذي به يمكن تعميم نتائج البحث على مجتمعه، تم حساب الحد الأدنى لعينة البحث الواجب تضمينه من إجمالي مجتمع البحث من مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة القنفذة، بالرجوع إلى معادلة ستيفن ثامبسون، حيث بلغ الحد الأدنى الواجب تضمينه (١٧٥) مدير و مديرة، وهو ما توضحه المعادلة التالية (Thompson، 2012، 60-56):

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{[N-1 \times (d^2 + z^2)] + p(1-p)}$$

$$= \frac{319 \times 0.50(1-0.50)}{[319-1 \times (0.05^2 + 1.96^2)] + 0.50(1-0.50)} = 175$$

حيث أن:

N: حجم المجتمع.
Z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الثقة (٠,٩٥) وتساوي (١,٩٦).
D: نسبة الخطأ وتساوي (٠,٠٥).
P: نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي (٠,٥٠).

وقد استغرقت مدة جمع البيانات قرابة شهر وبعد فترة من توقف الردود وقيام الباحثة بالتواصل هاتفياً مع بعض المديرين والمديرات لحثهم على الرد على الاستبيان، تحصلت الباحثة على (١٩٠) استبانة، بما يمثل ما نسبته (٥٤,٧٪) من مجتمع الدراسة، متجاوزة الحد الأدنى حسب

الاستبانة إلى خمسة مستويات تمثل درجة التوفر: (عالية جداً: وأعطيت (٥) درجات، عالية: وأعطيت (٤) درجات، متوسطة: وأعطيت (٣) درجات، ضعيفة: وأعطيت (٢) درجة، غير متوفرة: وأعطيت (درجة واحدة)، ولتحديد طول فئات المقياس، تم حساب المدى بطرح أقل قيمة من أكبر قيمة (٥-١=٤) ثم تقسيمها على عدد بدائل الأداة (٤÷٥=٠,٨٠)، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

درجة التوفر	غير متوفرة	ضعيفة جداً	متوسطة	عالية	عالية جداً
مدى المتوسطات	١,٨٠-١,٨٠	أكبر من ٢,٦٠-١,٨٠	أكبر من ٣,٤٠-٢,٦٠	أكبر من ٤,٢٠-٣,٤٠	أكبر من ٤,٢٠-٥,٠٠

اللازمة وفقاً لذلك، لتصل أداة البحث إلى صورتها شبه النهائية، يلي ذلك مرحلة التأكد من صدق الاتساق الداخلي والثبات.

ب. الاتساق الداخلي والبنائي:

ويقصد به التحقق من صدق الاستبانة عن طريق قياس صدق عناصرها. ومن أجل التحقق من صدق الاتساق الداخلي للعبارة المكونة لاستبانة البحث؛ تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية -غير عينة الدراسة- تكونت من (٣٠) من مديري ومديرات المدارس الحكومية من مجتمع البحث، وتمّ قياس معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي والبنائي لأداة الدراسة (ن=٣٠)

المجال	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المجال الأول: درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة	١	٠,٩٣٧	٥	٠,٩٢١	٩	٠,٧٦٢	١٣	٠,٨٧٤
	٢	٠,٩٠٦	٦	٠,٩٢١	١٠	٠,٦١٥		
	٣	٠,٨٧٠	٧	٠,٥٧٥	١١	٠,٨٧٤		
	٤	٠,٨١١	٨	٠,٨١٩	١٢	٠,٦١٥		
المجال الثاني: درجة الانتماء المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة	١	٠,٩٤٦	٥	٠,٨٦٨	٩	٠,٨٩٣	١٣	٠,٨٦٨
	٢	٠,٩٥٥	٦	٠,٨٧٩	١٠	٠,٩٥٢	١٤	٠,٨٩٤
	٣	٠,٨٩٢	٧	٠,٨٨٦	١١	٠,٥٧٨		
	٤	٠,٨٩٠	٨	٠,٩١٣	١٢	٠,٨٩٣		

**الارتباط دال عند مستوى $(\alpha \geq 0.01)$

مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.01)$ مع المجال المنتمية إليه؛ وهو ما يدل على صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.

ج. ثبات أداة البحث:

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي والبنائي لأداة الدراسة (ن=٣٠)

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المجال الأول: درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة	١٣	٠,٩٥٧
المجال الثاني: درجة الانتماء المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة	١٤	٠,٩٧٥
معامل الثبات الكلي	٢٧	٠,٩٧٦

وكذلك طبيعة البيانات والمعلومات المطلوب الحصول عليها، اعتماداً على كلٍ من المسح لأدبيات الدراسة، الاستئناس برأي عدد من المتخصصين في موضوع البحث، وقد اشتملت أداة البحث في صورتها الأولية على البيانات الأولية لأفراد عينة البحث وعدد من المحاور التي تغطي أبعاد البحث، تم استخدام مقياسي ليكرت (الخماسي) لتسهيل تفسير النتائج وتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة، حيث تم تصنيف درجات موافقة أفراد عينة الدراسة على بنود

٢. صدق أداة البحث:

أ. صدق المحكمين:

يُقصد بصدق الأداة "التحقق من شمولها لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات ٢٠١٦ ص ٢٨٠)، وقد تم التأكد من صدق المحكمين بعرض استبانة البحث على متخصصين ترتبط تخصصاتهم بشكل مباشر مع موضوع البحث، حيث طُلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات والأسئلة وملاءمتها لما وضعت لقياسه، وتحديد العبارات الغامضة أو المعقدة، واقتراح بعض الأسئلة التي يرونها مناسبة لتطوير أداة البحث. وبعد إبداء المحكمين لأرائهم تم إجراء التعديلات

يوضح الجدول السابق رقم (٣) معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث وتوضح النتائج أن جميع الفقرات حققت ارتباطاً موجباً ودال احصائياً عند

٢. المتوسط الحسابي "Mean": لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد البحث على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٣. الانحراف المعياري "Standard Deviation": للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، ويُلاحظ أنَّ الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات إذا ما تساوت المتوسطات الحسابية حيث يتم إعطاء الأولوية للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل.

١. معامل الارتباط بيرسون: لقياس صدق أداة الدراسة.

٢. معامل ألفا كرونباخ: لقياس ثبات أداة الدراسة.

٣. اختبار (ت) للعينات المستقلة: بيان دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم الأولية التي تنقسم لفئتين.

٤. اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA): لبيان دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم الأولية التي تنقسم لأكثر من فئتين.

نتائج البحث ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول للبحث:

نص السؤال الأول للبحث على: "ما درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة؟"

ولتعرف درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول "المجال الأول: درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة"، ومن ثم ترتيبها تنازلياً حسب متوسطات الموافقة؛ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

تشير البيانات في الجدول السابق رقم (٤) إلى نتائج معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة البحث، وتوضح النتائج أن ثبات جميع محاور البحث مرتفعة، حيث بلغت قيم معامل الثبات للمجال الأول والثاني (٠,٩٥٧، ٠,٩٧٥) على الترتيب، كما بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٧٦)، وهي معاملات ثبات عالية توضح صلاحية استبانة البحث للتطبيق الميداني.

٣. إخراج ووصف أداة البحث (الاستبانة) في صورتها النهائية:

تكونت أداة البحث (الاستبانة) في صورتها النهائية من قسمين هما:

القسم الأول: البيانات الأولية الخاصة بأفراد البحث وتتمثل في: (المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة في العمل الإداري).

القسم الثاني: محاور البحث: وتتكون من (٢٧) فقرة تقيس، تقيس مجالين، وهما:

المجال الأول: درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة، ويتكون من (١٣) فقرة تقيس في مجملها درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة.

المجال الثاني: درجة الانتماء المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة، ويتكون من (١٤) فقرة تقيس في مجملها درجة الانتماء المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة.

سادساً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها، وبناء على النتائج المتعلقة بوصف أفراد عينة البحث؛ فقد حدد الباحث الاختبارات المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، والمتمثلة في الأساليب الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية: لوصف أفراد عينة البحث حسب متغيراتهم الأولية، وحساب استجابات أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (٥) استجابات أفراد عينة البحث حول: "المجال الأول: درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة" مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	ك %	درجة التوافر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
			ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
٦	يتم تقييم أداء الموظفين من قبل فرق التقويم الداخلية والخارجية بانتظام لتحسين كفاءاتهم.	٣	١٠	٢٤	٦٢	٩١	٤,٢٠	٠,٩٦١	عالية	١

٧	تُتاح للموظفين فرص للابتكار وتقديم الأفكار الجديدة.	ك	٣	٨	٢١	٧٥	٨٣	٤,١٩	٠,٩٠٨	عالية	٢
		%	١,٦	٤,٢	١١,١	٣٩,٥	٤٣,٧				
٥	توفر إدارة المدرسة بيئة عمل داعمة لتحفيز المواهب.	ك	٥	١٢	٢١	٥٨	٩٤	٤,١٨	١,٠٣٤	عالية	٣
		%	٢,٦	٦,٣	١١,١	٣٠,٥	٤٩,٥				
٩	يتم استخدام التكنولوجيا لدعم برامج إدارة المواهب.	ك	١٦	٤١	٤٥	٢٣	٦٥	٣,٤٢	١,٣٦٩	عالية	٤
		%	٨,٤	٢١,٦	٢٣,٧	١٢,١	٣٤,٢				
٤	توجه إدارة المدرسة مواهب الموظفين نحو المجالات المناسبة لقدراتهم.	ك	١٩	٥١	٤١	٣٢	٤٧	٣,١٩	١,٣٤١	متوسطة	٥
		%	١٠,٠	٢٦,٨	٢١,٦	١٦,٨	٢٤,٧				
١٢	يتم تعزيز رضا الموظفين الموهوبين من خلال الاستماع لملاحظاتهم واستطلاع آرائهم.	ك	١٨	٤٠	٦٠	٦٥	٧	٣,٠٢	١,٠٤١	متوسطة	٦
		%	٩,٥	٢١,١	٣١,٦	٣٤,٢	٣,٧				
٨	تُعتبر إدارة المواهب جزءًا من الخطة الاستراتيجية للمدرسة.	ك	٣٢	٦٢	٢٩	٤٤	٢٣	٢,٨١	١,٣٠٠	متوسطة	٧
		%	١٦,٨	٣٢,٦	١٥,٣	٢٣,٢	١٢,١				
٢	تعتمد المدرسة على معايير محددة لتطوير الكفاءات لدى الموظفين.	ك	٢٨	٥٨	٤٢	٥٠	١٢	٢,٧٩	١,١٧٢	متوسطة	٨
		%	١٤,٧	٣٠,٥	٢٢,١	٢٦,٣	٦,٣				
١٣	تبرز المدرسة قيمها وثقافتها المؤسسية بطريقة تجذب الموهوبين من الموظفين.	ك	٥٦	٣٥	٣٧	٤٥	١٧	٢,٦٤	١,٣٥٦	متوسطة	٩
		%	٢٩,٥	١٨,٤	١٩,٥	٢٣,٧	٨,٩				
١١	يتم تقديم حوافز مالية ومعنوية للموهوبين من الموظفين في المدرسة في المجالات المختلفة.	ك	٥٩	٣٧	٣٥	٤٣	١٦	٢,٥٨	١,٣٥٤	ضعيفة	١٠
		%	٣١,١	١٩,٥	١٨,٤	٢٢,٦	٨,٤				
١٠	يُتاح للموظفين بالمدرسة تبادل الخبرات مع مؤسسات أخرى.	ك	٥٣	٣٩	٥٤	٢٧	١٧	٢,٥٦	١,٢٧٨	ضعيفة	١١
		%	٢٧,٩	٢٠,٥	٢٨,٤	١٤,٢	٨,٩				
٣	يتم تقديم دورات تدريبية منتظمة لتطوير مواهب الموظفين من قبل مراكز التدريب المعتمدة.	ك	٤٤	٧٢	٢٨	٢٤	٢٢	٢,٥٢	١,٢٩٢	ضعيفة	١٢
		%	٢٣,٢	٣٧,٩	١٤,٧	١٢,٦	١١,٦				
١	يتوفر لدى المدرسة نظامًا واضحًا لاكتشاف المواهب بين الموظفين.	ك	٤٥	٧٨	١٦	٣٤	١٧	٢,٤٧	١,٢٧٥	ضعيفة	١٣
		%	٢٣,٧	٤١,١	٨,٤	١٧,٩	٨,٩				
الدرجة الكلية											متوسطة
											٣,١٢
											٠,٥٧٩

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

(الثانية، الثالثة، الرابعة) من فئات المقياس الخماسي المتدرج المستخدم في أداة الدراسة، والتي تشير إلى أن استجابات أفراد عينة البحث حول درجة توافر إدارة المواهب المدرسية؛ جاءت ما بين (ضعيفة، متوسطة، عالية)؛ مما يوضح التفاوت في مستوى توافر إدارة المواهب المدرسية في هذه المدارس.

وفقاً لتقديرات أفراد عينة البحث حول هذه العبارات يتضح أن أكثر (٣) الممارسات المتعلقة بإدارة المواهب المدرسية تحققاً تتمثل في العبارات رقم (٦، ٧، ٥)، وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطها الحسابي على النحو التالي:

يوضح الجدول السابق أن المجال الأول: (درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة) يتضمن (١٣) عبارة تقيس درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المديرين بمحافظة القنفذة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة البحث حول هذه العبارات ما بين (٤,٢٠ إلى ٢,٤٧) من أصل (٥,٠٠) درجات، وهي المتوسطات التي تقع في الفئات:

- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "يتم تقديم دورات تدريبية منتظمة لتطوير مواهب الموظفين من قبل مراكز التدريب المعتمدة" في المرتبة (الثانية عشر وقبل الأخيرة) بمتوسط بلغ (٢,٥٢ من ٥,٠٠)، انحراف معياري مقداره (١,٢٩٢)، وبدرجة توافر "ضعيفة"، وقد يرجع ذلك إلى قلة الميزانيات المخصصة لذلك، أو نقص الكوادر المؤهلة لتقديم الدورات التدريبية، مما يقلل من إمكانية تنظيمها بشكل منتظم، وقد تكون هناك أولويات أخرى تتعلق بتحسين البنية التحتية أو تحقيق أهداف تعليمية معينة، مما يقلل من التركيز على التدريب.

- جاءت العبارة رقم (١) وهي: "يتوفر لدى المدرسة نظامًا واضحًا لاكتشاف المواهب بين الموظفين" في المرتبة (الأخيرة) بمتوسط بلغ (٢,٤٧ من ٥,٠٠)، انحراف معياري مقداره (١,٢٥٩)، وبدرجة توافر "ضعيفة". وقد تُعزى هذه النتيجة إلى افتقار مديري المدارس إلى الوعي بأهمية اكتشاف المواهب، مما يؤدي إلى عدم تخصيص الجهود والموارد اللازمة لإنشاء نظام فعال، بالإضافة إلى وجود نقص في المعايير والأدوات اللازمة لتقييم واكتشاف المواهب، مما يجعل العملية غير منظمة، ويمكن أن يكون هناك عدم دعم من الإدارة العليا، مما يؤدي إلى عدم وجود التوجيه والموارد المطلوبة لإنشاء نظام فعال.

وبشكل عام توضح النتائج أن إدارة المواهب المدرسية تتوفر بدرجة متوسطة بشكل عام في مدارس محافظة القنفذة؛ حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث حول "المجال الأول: درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة" بلغ (٣,١٢ من ٥,٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠,٥٧٩)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي المتدرج المستخدم في أداة الدراسة، والتي تشير إلى أن درجة توافر إدارة المواهب المدرسية في مدارس محافظة القنفذة "متوسطة" بشكل عام.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة بحاري (٢٠٢٠) التي بينت أن واقع ممارسة إدارة المواهب المؤسسية لدى قائدات المدارس الثانوية بمنطقة جازان من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة متوسطة، كما تتفق مع نتائج دراسة القرني والهادي (٢٠٢٣) التي بينت أن واقع تطبيق إدارة المواهب في المدارس الثانوية بمحافظة العرضيات من وجهة نظر المعلمين، جاء بدرجة متوسطة في حين تختلف مع نتائج دراسة الحميدي (٢٠٢٣) التي بينت أن واقع إدارة المواهب المؤسسية كمدخل لتحسين الأداء لدى معلمات المدارس الأهلية بمدينة الطائف من وجهة نظر قائدات المدارس كان (عاليًا) بشكل عام، كما تختلف مع نتائج دراسة الرفاعي (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى أن واقع اتباع ممارسات إدارة المواهب (ممارسات تنمية المواهب، ممارسات الاحتفاظ و التحفيز، ممارسات الاختيار والاستقطاب) في مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية جاء بدرجة مرتفعة.

- جاءت العبارة رقم (٦) وهي: "يتم تقييم أداء الموظفين من قبل فرق التقويم الداخلية والخارجية بانتظام لتحسين كفاءاتهم" في المرتبة (الأولى) بمتوسط بلغ (٤,٢٠ من ٥,٠٠)، انحراف معياري مقداره (٠,٩٦١)، وبدرجة توفر "عالية"، وقد يرجع ذلك إلى أن تقييم أداء الموظفين في المدارس من قبل فرق التقويم الداخلية والخارجية يساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الموظفين، مما يتيح لهم الفرصة لتحسين أدائهم، كما يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية للموظفين، مما يساهم في تطوير مهاراتهم ورفع كفاءاتهم، كما يساهم التقييم في التأكد من أن الموظفين يعملون نحو تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، مما يؤدي إلى تحسين نتائج الطلاب.

- جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "تُتاح للموظفين فرص للابتكار وتقديم الأفكار الجديدة" في المرتبة (الثانية) بمتوسط بلغ (٤,١٩ من ٥,٠٠)، انحراف معياري مقداره (٠,٩٠٨)، وبدرجة توفر "عالية، فاهتمام مديري المدارس والإدارة المدرسية ب إتاحة الفرصة للموظفين للابتكار وتقديم الأفكار الجديدة قد يساعد في تحسين جودة التعليم؛ إذ إن الأفكار الجديدة والابتكارات يمكن أن تؤدي إلى تحسين أساليب التدريس وتقديم محتوى تعليمي أكثر فعالية وجاذبية للطلاب، كما أن تشجيع الابتكار يعزز من تفاعل الموظفين ومشاركتهم في العملية التعليمية، مما يزيد من شعورهم بالانتماء والالتزام.

- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "توفر إدارة المدرسة بيئة عمل داعمة لتحفيز المواهب" في المرتبة (الثالثة) بمتوسط بلغ (٤,١٨ من ٥,٠٠)، انحراف معياري مقداره (١,٠٣٤)، وبدرجة توفر "عالية". فبيئة العمل الداعمة تعزز من فعالية المعلمين وتساعدهم على تحقيق نتائج أفضل، مما ينعكس إيجابًا على أداء الطلاب وتزيد من رضاهم الوظيفي وقد يرجع السبب وراء توافرها بدرجة عالية في مدارس محافظة القنفذة إلى ما توفره وزارة التعليم من برامج دعم وموارد خاصة لتحسين بيئات العمل في المدارس.

وفقاً لتقديرات أفراد عينة البحث حول عبارات المجال الأول يتضح أن أقل (٣) ممارسات متعلقة بإدارة المواهب المدرسية تحققاً تتمثل في العبارات رقم (١٠)، (٣)، (١)، وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطها الحسابي على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: "يتاح للموظفين بالمدرسة تبادل الخبرات مع مؤسسات أخرى" في المرتبة (الحادية عشر) بمتوسط بلغ (٢,٥٦ من ٥,٠٠)، انحراف معياري مقداره (١,٢٧٨)، وبدرجة توافر "ضعيفة"، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود لوائح تنظيمية واضحة تتيح للمدرسة إمكانية تبادل الخبرات مع مؤسسات أخرى، وقلة الصلاحيات الممنوحة للمديرين في ذلك الشأن.

الإجابة عن السؤال الثاني للبحث:

نص السؤال الثاني للبحث على: "ما درجة الانتماء المدرسي في مدارس محافظة القنفذة من وجهة نظر مديري المدارس؟" ولتعرف درجة الانتماء المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة؛ تم حساب التكرارات

والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول "المجال الثاني: درجة الانتماء المدرسي من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة"، ومن ثمّ ترتيبها تنازلياً حسب متوسطات الموافقة؛ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٦) استجابات أفراد عينة البحث حول: "المجال الثاني: درجة الانتماء المدرسي من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة" مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	ك	درجة التوافق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	غير متوفرة				
٩	يدافع الموظفون عن سمعة المدرسة في المحافل المختلفة.	ك %	١٣٢ ٦٩,٥	٨ ٤,٢	١٦ ٨,٤	٢٩ ١٥,٣	٥ ٢,٦	٤,٢٣	١,٢٥٨	عالية جداً	١
١١	يحترم الموظفون قيم المدرسة وثقافتها المؤسسية.	ك %	١٢٧ ٦٦,٨	١٢ ٦,٣	٢٣ ١٢,١	٢١ ١١,١	٧ ٣,٧	٤,٢٢	١,٢٣٥	عالية جداً	٢
٣	يشعر الموظفون بالفخر للعمل في المدرسة.	ك %	١٣٦ ٧١,٦	٦ ٣,٢	١٣ ٦,٨	١٥ ٧,٩	٢٠ ١٠,٥	٤,١٧	١,٤٢٤	عالية	٣
١٣	يساهم الموظفون في خلق بيئة عمل إيجابية ومحفزة.	ك %	١١٥ ٦٠,٥	٩ ٤,٧	٣٠ ١٥,٨	٢٥ ١٣,٢	١١ ٥,٨	٤,٠١	١,٣٤٩	عالية	٤
٤	يساهم الموظفون في تحسين بيئة العمل والمبادرات التطويرية.	ك %	٢٣ ١٢,١	١٣٨ ٧٢,٦	١٣ ٦,٨	١٤ ٧,٤	٢ ١,١	٣,٨٧	٠,٧٥٢	عالية	٥
٦	يتمتع الموظفون بعلاقات إيجابية وداعمة مع زملائهم.	ك %	٢٥ ١٣,٢	١٣٥ ٧١,١	١٠ ٥,٣	١١ ٥,٨	٩ ٤,٧	٣,٨٢	٠,٩٠٢	عالية	٦
٥	يظهر الموظفون الولاء للمدرسة في تعاملاتهم داخل وخارج المؤسسة.	ك %	٢١ ١١,١	١٣٧ ٧٢,١	١٢ ٦,٣	١٣ ٦,٨	٧ ٣,٧	٣,٨٠	٠,٨٦٢	عالية	٧
٨	يقدم الموظفون اقتراحات وأفكاراً لتعزيز الأداء المؤسسي.	ك %	١١ ٥,٨	١٣٩ ٧٣,٢	١٢ ٦,٣	٢١ ١١,١	٧ ٣,٧	٣,٦٦	٠,٨٨٦	عالية	٨
١٠	يُظهر الموظفون حرصاً على التكيف مع التغييرات التنظيمية.	ك %	١٤ ٧,٤	١٣٦ ٧١,٦	١١ ٥,٨	٢٠ ١٠,٥	٩ ٤,٧	٣,٦٦	٠,٩٣٣	عالية	٩
١٢	يعمل الموظفون على تحقيق رضا الطلاب وأولياء الأمور كجزء من دورهم.	ك %	١٧ ٨,٩	١٣١ ٦٨,٩	١١ ٥,٨	٢٢ ١١,٦	٩ ٤,٧	٣,٦٦	٠,٩٦٢	عالية	١٠
٧	يظهر الموظفون استعداداً لتحمل المسؤوليات الإضافية دون تردد.	ك %	١٥ ٧,٩	١٣٦ ٧١,٦	١٢ ٦,٣	١٠ ٥,٣	١٧ ٨,٩	٣,٦٤	١,٠١٧	عالية	١١
١٤	يشعر الموظفون بالرضا عن علاقتهم بالإدارة المدرسية.	ك %	١٠ ٥,٣	١٣٩ ٧٣,٢	١٤ ٧,٤	١٤ ٧,٤	١٣ ٦,٨	٣,٦٣	٠,٩٥٠	عالية	١٢
١	يحرص الموظفون على تحقيق أهداف المدرسة بروح الفريق.	ك %	٩ ٤,٧	١٣٨ ٧٢,٦	٩ ٤,٧	١٩ ١٠,٠	١٥ ٧,٩	٣,٥٦	١,٠١٠	عالية	١٣
٢	يلتزم الموظفون بمواعيد العمل واللوائح المدرسية.	ك %	٩ ٤,٧	١٣٦ ٧١,٦	٦ ٣,٢	٢٤ ١٢,٦	١٥ ٧,٩	٣,٥٣	١,٠٣٧	عالية	١٤
الدرجة الكلية											
المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).											

وجود قنوات اتصال فعالة بين الإدارة والموظفين، سواء عبر الاجتماعات الدورية أو البريد الإلكتروني أو غيرها من وسائل التواصل، مما يشعر العاملون بأنهم مستمعون ومفهومون، فعندما يشعر الموظفون بأن الإدارة تقدر جهودهم وتحترمهم كأفراد، يزداد هذا من مستوى رضاهم عن العلاقة مع الإدارة، عندما تكون الإدارة قادرة على تقديم الدعم والتشجيع للعاملين في أوقات الصعوبات، سواء بالموارد أو الإرشادات أو الدعم النفسي، يشعر الموظفون بأنهم مدعومون ومستمرين في تقديم أفضل ما لديهم.

- جاءت العبارة رقم (١) وهي: "يحرص الموظفون على تحقيق أهداف المدرسة بروح الفريق" في المرتبة (الثالثة عشر وقبل الأخيرة) بمتوسط بلغ (٣,٥٦ من ٥,٠٠)، انحراف معياري مقداره (١,٠١٠)، وبدرجة توافر "عالية"، وقد يرجع ذلك إلى وجود ثقافة مؤسسية قائمة على التعاون والتضامن بين أفراد المدرسة، مما يجعل من السهل على الموظفين تحقيق الأهداف المشتركة بروح الفريق فعندما تقوم إدارة المدرسة بتحفيز وتشجيع الموظفين على العمل كفريق واحد نحو تحقيق الأهداف، يزداد الحماس والإصرار لديهم على تحقيق النجاح.

جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "يلتزم الموظفون بمواعيد العمل واللوائح المدرسية." في المرتبة (الأخيرة) بمتوسط بلغ (٣,٥٣ من ٥,٠٠)، انحراف معياري مقداره (١,٠٣٧)، وبدرجة توافر "عالية"، وقد يرجع ذلك إلى وجود نظام رقابي مُحكم داخل المدارس يضمن التزام العاملين بمواعيد العمل واللوائح المدرسية.

وبشكل عام توضح النتائج أن مستوى الانتماء المدرسي متحقق بدرجة عالية بشكل عام في مدارس محافظة القنفذة؛ حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث حول "المجال الثاني: درجة الانتماء المدرسي من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة" بلغ (٣,٨٢ من ٥,٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠,٧٩٥)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي المتدرج المستخدم في أداة الدراسة، والتي تشير إلى أن الانتماء المدرسي في مدارس محافظة القنفذة متحقق "عالية" بشكل عام.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة التورة (٢٠٢١) التي بينت أن المدرسة الثانوية بالمجتمع الكويتي يزداد فيها ولاء العاملين تجاه مدرستهم وحب العمل لهذه المدارس، كما تتفق مع نتائج دراسة شعبي والمالكي (٢٠٢٤) التي بينت أثر التمكين الإداري في تعزيز الانتماء التنظيمي لدى الموظفين الإداريين بإدارة التعليم بمحافظة الليث، وبينت وجود مستوى مرتفع للانتماء التنظيمي لدى موظفي إدارة التعليم بمحافظة الليث من وجهة نظر المستجيبين.

يوضح الجدول السابق أن المجال الثاني: (درجة الانتماء المدرسي من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة) يتضمن (١٤) عبارة تقيس درجة الانتماء المدرسي في مدارس محافظة القنفذة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المديرين، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة البحث حول هذه العبارات ما بين (٣,٥٣ إلى ٤,٢٣) من أصل (٥,٠٠) درجات، وهي المتوسطات التي تقع في الفئات: (الرابعة، الخامسة) من فئات المقياس الخماسي المتدرج المستخدم في أداة الدراسة، والتي تشير إلى أن استجابات أفراد عينة البحث حول درجة توافر إدارة الموهب المدرسية؛ جاءت ما بين (متوسطة، عالية، عالية جداً)؛ مما يوضح التفاوت في مستوى تقدير المديرين لدرجة الانتماء المدرسي في مدارس محافظة القنفذة.

وفقاً لتقديرات أفراد عينة البحث حول هذه العبارات يتضح أن أكثر (٣) عبارات موافقة بين أفراد عينة الدراسة تتمثل في العبارات رقم (٩، ١١، ٣)، وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطها الحسابي على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (٩) وهي: "يدافع الموظفون عن سمعة المدرسة في المحافل المختلفة" في المرتبة (الأولى) بمتوسط بلغ (٤,٢٣ من ٥,٠٠)، انحراف معياري مقداره (١,٢٥٨)، وبدرجة توافر "عالية جداً"، جاءت العبارة رقم (١١) وهي: "يحترم الموظفون قيم المدرسة وثقافتها المؤسسية" في المرتبة (الثانية) بمتوسط بلغ (٤,٢٢ من ٥,٠٠)، انحراف معياري مقداره (١,٢٣٥)، وبدرجة توافر "عالية جداً"، وجاءت العبارة رقم (٣) وهي: "يشعر الموظفون بالفخر للعمل في المدرسة" في المرتبة (الثالثة) بمتوسط بلغ (٤,١٧ من ٥,٠٠)، انحراف معياري مقداره (١,٤٢٤)، وبدرجة توافر "عالية".

وهو ما يوضح أن الموظفين يحترمون قيم المدرسة وثقافتها المؤسسية، ويشعرون بالفخر والانتماء لها، وقد يرجع ذلك إلى شعور العاملين بأنهم جزءاً من مجتمع المدرسة وشعورهم بالانتماء والولاء للمؤسسة التعليمية التي يعملون فيها، كما أن غالبية العاملين في المؤسسة التعليمية غالباً ما يشعرون بالفخر والسعادة بالعمل في مدرسة ذات سمعة طيبة ويسعون للحفاظ على هذه السمعة الجيدة من خلال الدفاع عن سمعة المدرسة، واحترام ثقافتها.

وفقاً لتقديرات أفراد عينة البحث حول هذه العبارات يتضح أن أقل (٣) عبارات موافقة بين أفراد عينة الدراسة تتمثل في العبارات رقم (١٤، ١، ٢)، وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطها الحسابي على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (١٤) وهي: "يشعر الموظفون بالرضا عن علاقتهم بالإدارة المدرسية" في المرتبة (الثانية عشر) بمتوسط بلغ (٣,٦٣ من ٥,٠٠)، انحراف معياري مقداره (٠,٩٥٠)، وبدرجة توافر "عالية"، وقد يرجع ذلك إلى

الإجابة عن السؤال الثالث للبحث:

نص السؤال الثالث للبحث على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين الانتماء المدرسي، وتوفر إدارة المواهب في مدارس محافظة القنفذة؟ ولتعرف ما إذا كان هنالك علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين الانتماء المدرسي، وتوفر إدارة

جدول رقم (٧) يوضح معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين الانتماء المدرسي، وتوفر إدارة المواهب في مدارس محافظة القنفذة

المجال/	بيان	المجال الثاني: درجة الانتماء المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة
المجال الأول: درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة	معامل ارتباط بيرسون	٠,٨٦٨**
	مستوى الدلالة	٠,٠٥
	ن	١٩٠

**الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١

الفرد سلوكاً يفوق السلوك المتوقع منه والمرغوب فيه من جانب المدرسة كما أشارت إلى أن شعور الفرد بالانتماء للمدرسة يساهم في بذل المزيد من المجهودات لتحقيق أهدافها، كما يساهم الانتماء المدرسي في تحفيز منسوبي المدرسة على الإبداع والابتكار بشكل يساهم في تحسين أداءها، وعليه يجب ترسيخ فكرة الانتماء المدرسي لدى العاملين بها باعتبارهم جزءاً منها، من أجل دفعهم لاستعمال خبراتهم وكفاءتهم بشكل.

وتتفق تلك النتائج مع دراسة الرفاعي (٢٠٢٢) التي بينت وجود علاقة دالة احصائياً بين ممارسات إدارة المواهب والتميز المؤسسي في مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية

الإجابة عن السؤال الرابع للبحث:

نص السؤال الرابع للبحث على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاورها باختلاف متغيرات: (المؤهل، سنوات الخبرة)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير المؤهل:

لتعرف ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاورها باختلاف متغيرات: (المؤهل)، أجرت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة، لتعرف دلالة هذه الفروق؛ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لبيان دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاورها باختلاف متغير المؤهل

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجال الأول: درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة	بكالوريوس	١٥٠	٣,١٠	٠,٥٧٥	١,٠١٨-	١٨٨	٠,٣١٠ غير دال
	دراسات عليا	٤٠	٣,٢٠	٠,٥٩٤			
المجال الثاني: درجة الانتماء المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة	بكالوريوس	١٥٠	٣,٧٩	٠,٨٢٩	٠,٨٨٧-	١٨٨	٠,٣٧٦ غير دال
	دراسات عليا	٤٠	٣,٩٢	٠,٦٥١			

الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١**

يوضح الجدول السابق معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين الانتماء المدرسي، وتوفر إدارة المواهب في مدارس محافظة القنفذة، وتوضح النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٦٨)، مما يوضح أنه بارتفاع مستوى الانتماء المدرسي لدى العاملين بمدارس محافظة القنفذة، يرتفع مستوى إدارة المواهب المدرسية. أو بعبارة أخرى فإن توفر مستوى إدارة المواهب المدرسية في مدارس محافظة القنفذة، يساعد في ارتفاع مستوى الانتماء المدرسي لدى العاملين.

فإدارة المواهب تلعب دوراً حاسماً في خلق بيئة تعليمية محفزة وداعمة للمعلمين. إذا كانت الإدارة تقدم الدعم والتشجيع للمعلمين، فإنهم يشعرون بالارتباط والولاء تجاه المدرسة، كما أن إدارة المواهب قد توفر فرصاً للمعلمين للتطوير المهني والتدريب المستمر، مما يعزز ارتباطهم بالمؤسسة التعليمية ويحسن من أدائهم، كما أن إدارة المواهب قد تقدم مزايا ومكافآت للمعلمين الأكثر أداءً، مما يعزز شعورهم بالانتماء والالتزام بالمدرسة.

وكل ذلك يفسر بوضوح الارتباط الوثيق بين الانتماء المدرسي وتوفر إدارة المواهب.

وفي ذلك السياق يرى (سباخن وعصماني، ٢٠٢١) أن الانتماء المدرسي يشير إلى علاقة استثمار متبادلة بين منسوبي المدرسة والمدرسة نفسها حيث يسلك

وتتفق هذه النتائج مع دراسة بحاري (٢٠٢٠) والتي بينت وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات حول درجة ممارسة إدارة المواهب المؤسسية لدى قائدات المدارس الثانوية بمنطقة جازان بجميع أبعادها، باختلاف متغيري: (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).
ثانياً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة في العمل الإدارية:

لتعرف ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاورها باختلاف متغيرات: (سنوات الخبرة في العمل الإداري)، أجرت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لتعرف دلالة هذه الفروق؛ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩) نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) لبيان دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاورها باختلاف متغير سنوات الخبرة في العمل الإداري

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المجال الأول: درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة	بين المجموعات	١,٤٧٧	٢	٠,٧٣٨	٢,٢٣١	غير دال
	داخل المجموعات	٦١,٨٩٩	١٨٧	٠,٣٣١		
	الدرجة الكلية	٦٣,٣٧٦	١٨٩			
المجال الثاني: درجة الانتماء المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة	بين المجموعات	٢,٢٤٧	٢	١,١٢٣	١,٧٩٣	غير دال
	داخل المجموعات	١١٧,١٨٨	١٨٧	٠,٦٢٧		
	الدرجة الكلية	١١٩,٤٣٥	١٨٩			

الخلاصة:

تشير نتائج الدراسة إلى أن إدارة المواهب المدرسية تتوفر بدرجة متوسطة بشكل عام في مدارس محافظة القنفذة؛ حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث حول "المجال الأول: درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة" بلغ (٣,١٢) من (٥,٠٠).

كما أن مستوى الانتماء المدرسي متحقق بدرجة عالية بشكل عام في مدارس محافظة القنفذة؛ حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة البحث حول "المجال الثاني: درجة الانتماء المدرسي من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة" بلغ (٣,٨٢) من (٥,٠٠).

بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٦٨)، مما يوضح أنه بارتفاع مستوى الانتماء المدرسي لدى العاملين بمدارس محافظة القنفذة، يرتفع مستوى إدارة المواهب المدرسية.

كما تظهر النتائج عدم وجود فروق جوهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاورها باختلاف متغير المؤهل، وعدم وجود فروق جوهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاورها باختلاف متغير سنوات الخبرة في العمل الإداري.

يوضح الجدول السابق نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لبيان دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاورها باختلاف متغير المؤهل، وتشير النتائج إلى أن مستويات الدلالة المقابلة لكل من: (المجال الأول: درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة، المجال الثاني: درجة الانتماء المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة)، جاءت أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاورها باختلاف متغير المؤهل، وقد يعود ذلك إلى التطوير والتعلم المستمر للمديرين والكفاءة في العمل الإداري.

يوضح الجدول السابق نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) لبيان دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاورها باختلاف متغير سنوات الخبرة في العمل الإداري، وتشير النتائج إلى أن مستويات الدلالة المقابلة لكل من: (المجال الأول: درجة توافر إدارة المواهب المدرسية من وجهة نظر المديرين بمحافظة القنفذة، المجال الثاني: درجة الانتماء المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة القنفذة)، جاءت أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاورها باختلاف متغير سنوات الخبرة في العمل الإداري، وقد يعود ذلك إلى التطوير والتعلم المستمر للمديرين والكفاءة في العمل الإداري.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة بحاري (٢٠٢٠) والتي بينت وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات حول درجة ممارسة إدارة المواهب المؤسسية لدى قائدات المدارس الثانوية بمنطقة جازان بجميع أبعادها، باختلاف متغيري: (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).
في حين تختلف مع نتائج دراسة الحميدي (٢٠٢٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة إدارة المواهب المؤسسية ككل وأبعادها تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي خرج بها البحث فإن الباحثة توصي بما يلي:

١. أن توفر وزارة التعليم خطط وأدلة إجرائية وتنظيمية لإدارة المواهب المدرسية للموظفين
٢. أن تنظم إدارة الموارد البشرية بالإدارة التعليمية والمعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي بوزارة التعليم ورش عمل لتدريب المعلمين والإداريين على أفضل الممارسات في إدارة المواهب.
٣. أن يشكل مدير المدرسة فرق عمل متخصصة لتنفيذ خطط تطوير إدارة المواهب.
٤. أن يراجع مدير المدرسة بصفة دورية لسياسات وإجراءات إدارة المواهب وتحديثها بانتظام.
٥. أن تتبنى إدارة التعليم استراتيجيات لرصد وتقييم أداء إدارة المواهب وقياس تأثيرها على النتائج التعليمية.
٦. أن تكون المدرسة شراكات مع المؤسسات والجامعات لتطوير برامج تدريب ودعم للمواهب الطلابية.
٧. أن تجري إدارة التعليم دراسات مقارنة مع مدارس أخرى ذات إدارة قوية للمواهب لاستلهاام الدروس والتجارب الناجحة.

مقترحات البحث:

١. إجراء دراسة تحليلية لإدارة المواهب المدرسية في مدارس محافظة القنفذة.
٢. إجراء دراسة حول الاتجاهات الإدارية الحديثة المؤثرة في الانتماء المدرسي.

❖ المصادر والمراجع:

١. إبراهيم، فاطمة (٢٠١٨). إدارة المواهب الإدارية في الجامعات المصرية في مجتمع المعرفة. مجلة الإدارة التربوية بجامعة. ١(١٧). ١٨٧-٣٣٩.
٢. إسماعيل، عمار (٢٠١٤). واقع تطبيق إدارة المواهب البشرية في الجامعات المصرية - دراسة تطبيقية على جامعة مدينة السادات. بحث مقدم إلي مؤتمر: الممارسات المتميزة في التخطيط الاستراتيجي - كلية التجارة - جامعة مدينة السادات ٢٠١٤.
٣. البافي، وفاء (٢٠١٠). أثر بعض المحددات الديموجرافيا والتنظيمية على الانتماء التنظيمي للإداريين بجامعات منطقة مكة المكرمة: دراسة تطبيقية. المجلة المصرية للدراسات التجارية. ٣(٣٤). ٧٥١-٧٨٧.
٤. بحاري، عهود (٢٠٢٢). واقع ممارسة إدارة المواهب المؤسسية لدى قائدات المدارس الثانوية بمنطقة جازان. مجلة كلية التربية بالمنصورة. ٢(١١١). ٥٠٠-٥٤٣.
٥. البدان، سماح (٢٠١٥). تنمية مهارات إدارة الموارد البشرية لتطوير فعالية الالتزام التنظيمي للعاملين-دراسة

- تطبيقية على قطاع العاملين بجامعة بنها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، جامعة بنها.
٦. بسيوني، نداء (٢٠١٥). الإدارة المدركة وعلاقتها بفاعلية الذات والشعور بالانتماء المدرسي لدى معلمي المدارس الإعدادية. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال جامعة المنصورة. ٢(١). ١٨٣-٢٢٢.
 ٧. البكر، ليندا (٢٠٢٢). تصور مقترح لإدارة المواهب ومعوقات تطبيقها في المدارس الخاصة في محافظة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، فلسطين.
 ٨. الثورة، شروق (٢٠٢١). تفعيل دور أسلوب التحفيز في تحقيق الانتماء الوظيفي لدى العاملين بالمدرسة الثانوية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية ببها. ٢(١٢٥). ٢٦٨-٢٩٦.
 ٩. الجعيمان، أحمد (٢٠١٨). الدليل الشامل لتخطيط برامج الطلبة ذوي الموهبة. مكتبة العبيكان.
 ١٠. الجمل، سمير (٢٠٢٤). الانتماء المؤسس والولاء الوظيفي وعلاقتها بالأداء. مجلة التنمية العلمية للدراسات والبحوث. ٥(١٨). ٢٣٤-٢٥٠.
 ١١. حريم، حسين (٢٠١٣). إدارة الموارد البشرية: إطار متكامل. دار الحامد للنشر والتوزيع.
 ١٢. حسين، محمد (٢٠٠٩). أنماط الانتماء المؤسسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وعلاقتها بعدد من المتغيرات: دراسة ميدانية. مجلة التربية جامعة الأزهر. ٢(٤٣). ٦٧-١١١.
 ١٣. الحميدي، منال (٢٠٢٣). إدارة المواهب المؤسسية كمدخل لتحسين الأداء لدى معلمات المدارس الأهلية بمدينة الطائف. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط. ٣٩(٩). ٦٦-١٠٩.
 ١٤. الرفاعي، أحمد (٢٠٢٢). ممارسات إدارة المواهب وعلاقتها بالتميز المؤسسي في مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ٢٢(٢). ٦٥-٩٢.
 ١٥. سليمان، سناء (٢٠١٣). سيكولوجية الحب والانتماء. عالم الكتب.
 ١٦. سياخن، مريم؛ رفيقة، عصماني (٢٠٢١). دور الانتماء التنظيمي في تعزيز الابداع والابتكار في المؤسسات الاقتصادية. المجلة الجزائرية للاقتصاد والمالية. ٨(١٦). ٥٦-٧٣.
 ١٧. شعبي، عبدالله؛ فيصل، المالكي (٢٠٢٤). أثر التمكين الإداري في تعزيز الانتماء التنظيمي: دراسة ميدانية على الموظفين الإداريين بإدارة التعليم بمحافظة الليث. المجلة العربية للإدارة. ٤٤(٤). ٢٦٩-٢٩٤.
 ١٨. الصيرفي (٢٠١٠). المدير القائد. ط٢. مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

- Collings, D. G., & Mellahi, K. (2009). Strategic talent management: A review and research agenda. *Human resource management review*. 19(4). 304-313.
- Cappelli, P & Keller, J (2014). Talent management: Conceptual approaches and practical challenges. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* 1(1). 305-331.
- Block, P (2008). *Community the Structure of Belonging*. Berrett-Koehler Publishers.
- Hamao, Y, Packer, F & Ritter, J (2000). Institutional affiliation and the role of venture capital: Evidence from initial public offerings in Japan. *Pacific-Basin Finance Journal*. 8(5). 529-558.
- Meyers, M & Dries, N. (2020). Talent – Innate or acquired? Theoretical considerations and their implications for talent management. *Human Resource Management Review*. 30(3). 100-110.
- Thompson, Steven k (2012). *sampling*. Third edition. Wiley & Son.
١٩. طنطاوي، أحمد (٢٠٢١). دور إدارة المواهب البشرية بالجامعات المصرية الحكومية والخاصة. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئي بجامعة قناة السويس كلية التجارة بالإسماعيلية*. ١(٣).
٢٠. العيص، محمد (٢٠٢٢). أثر إدارة المواهب في الانتماء التنظيمي. مشروع أعد ضمن متطلبات درجة الإجازة في علوم الإدارة. المعهد العالي لإدارة الأعمال، سوريا.
٢١. العمارات، فارس (٢٠٢١). استراتيجيات إدارة المواهب في المنظمة. دار الخليج للنشر والتوزيع.
٢٢. عبيدات، ذوقان وعبد، عبد الرحمن وعبد الحق، كاي (٢٠١٦). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر.
٢٣. الفائز، فهد (٢٠٢٢). التعرف على الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*. ٤(٤٦). ١١١-١٤٨.
٢٤. القرني، عبد الله؛ الهادي، شرف (٢٠٢٣). واقع تطبيق إدارة المواهب في المدارس الثانوية بمحافظة العرضيات من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*. ٣(٨). ٣٠٣-٣٣٩.
٢٥. القرويني، أحمد (١٩٧٩). معجم مقاييس اللغة. دار الفكر.
٢٦. محمد، محمد (٢٠٢٣). إدارة المواهب القيادية بالجامعات المصرية مدخل لتحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠م. *مجلة كلية التربية عين شمس*. ٢(٤٧).
٢٧. المغربي، محمد (٢٠١٦). السلوك التنظيمي. دار الجنان.
٢٨. ناصف، زياتي، أمل (٢٠٠٨). إدارة المواهب مدخل لتفعيل الانتماء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. *دراسات في التعليم الجامعي*. ١(١٩). ٣٧٠-٤٧٤.
٢٩. نوره، خنفي؛ باعمر، خديجة (٢٠٢٢). دور إدارة المواهب كمدخل لتعزيز الابتكار في المؤسسة الاقتصادية، مذكرة ماجستير، جامعة أحمد دراية، الجزائر.
٣٠. وزارة التعليم (٢٠٢٤). استمرار وزارة التعليم في رعاية واكتشاف الموهوبين. تم الاسترجاع بتاريخ ١٢ / ٧ / ١٤٤٦هـ من:

<https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/MW2021-56.aspx>

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The Degree of Resistance Schools Principals at The Moral Crisis and its Relationship in the Promoting Values of Citizenship from the Secondary School Students in the State of Kuwait.

Hessah Mohammed Al-mutairi
Ministry of Education – Kuwait.

Email: hessahq8y@gmail.com

درجة تصدي مديري المدارس للالزمة الاخلاقية وعلاقتها بتعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت.

أ. حصة محمد المطيري
وزارة التربية – الكويت.

KEY WORDS:

The Moral Crisis, the Promoting Values of Citizenship, Students.

الكلمات المفتاحية:

الالزمة الاخلاقية، قيم المواطنة الصالحة، طلبة.

ABSTRACT:

This study aimed to identify to the degree of resistance schools' principals at the moral crisis and its relationship in the promoting values of citizenship from the secondary school students in the State of Kuwait, the study followed the descriptive method The sample was randomly selected by (8%), with (357) teachers from the educational areas (Ahmadi and Mubarak Al Kabeer). The results indicated that the degree of resistance schools principals at the moral crisis among the secondary school students as a whole were high degree, The results indicated that there were statistically significant differences between the average responses of the study sample the degree of resistance schools principals at the moral crisis to variable of gender in favor of women, While no significant differences between the average responses of the study sample the degree resistance schools principals at the moral crisis of academic qualification and years of experience,. The study recommended the importance of activating human relations in secondary schools, especially male schools.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تصدي مديري المدارس للالزمة الاخلاقية وعلاقتها بتعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت، واتبعت المنهج الوصفي لتحقيق أغراضها، حيث تم إعداد استبانة تم اختيار عينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية بنسبة (٨٪)، وعددهم (٣٥٧) معلماً ومعلمة من المناطق التعليمية (الاحمدي ومبارك الكبير)، وأشارت النتائج إلى أن درجة تصدي مديري المدارس للالزمة الاخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية ككل جاءت بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة تصدي مديري المدارس للالزمة الاخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية تعزى لمتغير الجنس، للدرجة الكلية ولصالح الإناث، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة تصدي مديري المدارس للالزمة الاخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتفعيل العلاقات الانسانية في المدارس الثانوية وخاصة مدارس الذكور.

المقدمة:

يعد البعد الأخلاقي في العملية التربوية التعليمية مطلباً أساسياً لكل مسعى إنساني؛ لأنه يسهل على الإدارة المدرسية تحديد دورها في العملية التربوية بوضوح، ويساعدها في النجاح في مهماتها، لتقوم بدورها الاجتماعي المتميز في بناء مجتمعها، وقد حث الإسلام على أهمية التمسك بالأخلاق الفاضلة إيماناً وسلوكاً، فقد أكدت المبادئ الإسلامية على أهمية الأخلاق في الحياة الإنسانية التي يحددها الوحي لتنظيم حياة الإنسان، وتحديد علاقته بغيره على نحو يحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على أكمل وجه ويساعد في رقيه وتقدمه.

وتعد الإدارة المدرسية العنصر الأساسي في نجاح العملية التربوية، وأن توافر الخصائص والصفات الجيدة التي يتحلّى بها مدير المدرسة تعد من الأمور المهمة التي تسهل نجاحه في مهنته، ومن الخصائص والصفات التي لا بد وأن تتوفر في مدير المدرسة القيم الأخلاقية على اختلاف تعددها وتنوعها كالصدق، والاحترام، والأمانة، والإخلاص في العمل، والالتزام بالقول والفعل وغيرها من الصفات الإيجابية الحميدة، وتحويل القيم الأخلاقية الداخلية في وجدانه وتفكيره لتنعكس إلى سلوك خارجي، والالتزام بالسلوكيات الأخلاقية يحمي المدرسة من المآزق الأخلاقية، فالقادة بما لديهم من تأثير فأنهم يقومون بدور رئيس في إرساء المناخ الأخلاقي في مؤسساتهم، وبالتالي فإن القيادة لها بعداً أخلاقياً وتحمل مستوى أكبر من المسؤولية الأخلاقية وأشار دافت (Daft, 2004) بأن العاملين يتعلموا القيم، والمعتقدات والأهداف من مشاهدة ومراقبة سلوكيات القائد، ولذلك ينبغي على القائد أن يستخدم الشعارات، والخطابات، ويراعي قواعد السلوك التي تتطابق مع القيم الأخلاقية، فالتصرفات لها وقع أكبر من الكلمات.

ويؤكد بونو وتيناكو (Ponnu & Tennako, 2009) بأن القائد يمكن أن يوضح السلوك الأخلاقي عملياً عندما يفعل ما هو صحيح، وعادل، إذ ينبغي عليه أن يجعل الأخلاق حجر الزاوية لطريقة عمل المؤسسة من خلال ممارسة السلوك الأخلاقي في حياته الشخصية، وفي علاقاته، أما أهم المكونات التي تميز سلوكيات وممارسات القائد الأخلاقي هي: يتجنب أذى الآخرين، ويحترم حقوق الآخرين، ويلتزم بما يتعهد به، ويطيع القوانين، ويمنع الأذى عن الآخرين، ويساعد الآخرين في احتياجاتهم، وعادل، ويعزز هذه الضروريات لدى الآخرين.

وتربية قيم المواطنة الصالحة عملية مستمرة، بحيث ينبغي العمل بشكل دائم على تكوين المواطن وتنمية وعيه بنظام حقوقه وواجباته، وترسيخ سلوكه وتطوير مستوى مشاركته في المجتمع الذي ينتمي إليه، فالتربية على

المواطنة في جوهرها تربية على المسؤولية، إذ من المفترض أن تجعل المواطن مسئولاً كامل المسؤولية، ومشاركاً بشكل فعال في مجتمعه، والتي من أهم مؤشرات الموقف من احترام القانون والنظام العام، وضمان الحريات الفردية واحترام حقوق الإنسان، والتسامح وقبول الآخر وحرية التعبير وغيرها من المؤشرات التي تمثل القيم الأساسية للمواطنة مهما اختلفت المنطلقات الفكرية والفلسفية لهذا المجتمع أو ذاك (ابوحشيش، ٢٠١٠، ٢٦٠).

وانطلاقاً من طبيعة الدور القيادي الذي يقوم به مديري المدارس الثانوية في توجيه سلوك الطلبة الأخلاقي، والعدل في معاملتهم، والعمل على تلبية احتياجاتهم، ومراعاة ظروفهم وإمكاناتهم، الأمر الذي يمكن أن يعزز قيم المواطنة الصالحة لديهم، ويزيد من حرصهم على خدمة مدرستهم؛ لأن الطلبة ثروة الوطن ووسيلة التنمية الشاملة وغايتها. وفي ضوء ما تقدم، فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى درجة تصدي مديرو المدارس للالتزام الأخلاقية وعلاقتها بتعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة:

أصبحت الأخلاقيات والمواطنة في الوقت الحاضر محل اهتمام متزايد للإدارات، ونقطة الاهتمام الأساسية ويتجلى ذلك في قواعد المهنة وأدابها وأخلاقيات الوظيفة، واهتمام وزارة التربية الكويتية بنشر وحدات دراسية خاصة بالأخلاق وقيم المواطنة في المناهج المدرسية، لذلك فإن الكثير من المؤسسات عملت على إعادة صياغة أهدافها وسياساتها بما يتناسب مع المسؤولية الأخلاقية لتلك المؤسسات (الدليمي، ٢٠١٣). وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة على أهمية الأخلاق، مثل دراسة البلوي (٢٠١٦)، كذلك أوصت بعض الدراسات كدراسة العنبي (٢٠١٦) بأهمية تفعيل دور الموجهين في مجال نشر وترسيخ القيم الوطنية في المدارس في دولة الكويت، ودراسة الخصاونة (٢٠١٣) التي أوصت التأكيد على دور الإدارة المدرسية في تنمية المبادئ الأخلاقية.

والمتنبع لواقع المدارس الثانوية في دولة الكويت يرى أنها أصبحت تواجه تغيرات وتطورات تقنية متوالية التي أفرزت الكثير من المظاهر السلوكية غير المقبولة في شخصيات الطلبة الناتجة من تأثير قيمهم الأخلاقية بما يحدث من تغيرات، ورغم كل ما تسعى إليه الإدارة المدرسية من تحسين وتطوير، ومحاولة تنمية القيم والمبادئ الأخلاقية، وتعزيز قيم المواطنة الصالحة في نفوس الطلبة؛ باعتبار أن الطالب في هذه المرحلة تكون لديه قابلية أكثر لاكتساب هذه القيم والمبادئ، بالإضافة إلى أن الباحثة لاحظت من خلال عملها أن ممارسة التربية الأخلاقية وقيم المواطنة في المدارس الثانوية ليست فعالة بالشكل المطلوب، كذلك ندرة

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في حداثة موضوعها، والحاجة للبحث فيه، والمتوقع إضافته من نتائج للمعرفة العلمية في هذا المجال. حيث لم يتم دراسة درجة تصدي مديري المدارس للضرورة الأخلاقية وعلاقتها بتعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية بالدرجة الكافية والمناسبة له على الصعيدين العربي والكويتي - على حد علم الباحثة - رغم الدور الكبير الذي يؤديه مديرو المدارس، وأهمية قيم المواطنة الصالحة في بناء شخصية طالب المرحلة الثانوية ليصبح قادراً على العطاء والإبداع فهي مرحلة أخطر المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته بأبعادها المختلفة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تأمل الباحثة أن تقوم هذه الدراسة بتوجيه أنظار مديري المدارس إلى الاهتمام بالتصدي للأزمة الأخلاقية أن وجدت، والوسائل المناسبة لذلك، ويمكن تكمن الفائدة التي تعود بها نتائجها على مديرو المدارس الثانوية وأصحاب القرار بوزارة التربية بدولة الكويت وهي إمكانية تعزيز قيم المواطنة الصالحة في المدارس، وتطوير المناهج والبرامج التدريبية التي تزيد من مهارات المدراء في مجال القيادة الأخلاقية لتنعكس إيجاباً على قيم المواطنة. وما يؤكد الأهمية العملية للدراسة أيضاً أداتها؛ إذ سوف تقوم الباحثة بتطويرها، والذي يتيح للباحثين إمكانية استخدامها لتحقيق أهداف بحثية أخرى تقع خارج أهداف الدراسة الحالية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تناولت الدراسة عدد من التعريفات وذلك على النحو الآتي:

الأخلاق: هي "مجموعة القواعد السلوكية التي تحدد السلوك الإنساني وتنظمه، وينبغي أن يحدتها الإنسان فكراً وسلوكاً في علاقاته الاجتماعية ومواجهة المشكلات المختلفة، والتي تمكنه من الاختيار الخلق في المواقف الأخلاقية، والتي تبرز المغزى الاجتماعي لسلوكه بما يتفق وطبيعة الأدب والقيم الاجتماعية السائدة في مجتمعه" وتُعرف إجرائياً بأنها مجموعة من السلوكيات النابعة من قيم متأصلة وثابتة في شخصية مدير المدرسة والتي تعمل على تفعيل الجوانب الإيجابية لدى العاملين والتي تحدد بالدرجة الكلية لاستجابة أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة.

الضرورة: هي نمط معين من المشكلات أو المواقف التي يتعرض لها فرد أو جماعة.

قيم المواطنة الصالحة: وهي "مجموعة معايير وأحكام وسلوكيات منبثقة من الشريعة الإسلامية تعمل كموجهات للسلوك وضوابط للتفكير الناجم عن التفاعل بين الإنسان والأرض التي يسكنها، وما ينشأ عن هذا التفاعل من الالتزام بالحقوق والواجبات في شتى مناحي الحياة وترجمة ذلك إلى سلوكيات وصولاً إلى تكوين الإنسان الصالح وإقامة المجتمع

الدراسات الكويتية التي تتناول الضرورة الأخلاقية وعلاقتها بقيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية في حدود علم الباحثة، وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما درجة تصدي مديرو المدارس للضرورة الأخلاقية وعلاقتها بتعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت؟

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة تصدي مديري المدارس للضرورة الأخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة تصدي مديري المدارس للضرورة الأخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟
٣. ما درجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت؟
٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟
٥. هل هناك علاقة ارتباطية بين درجة تصدي مديري المدارس للضرورة الأخلاقية ودورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرف إلى درجة تصدي مديري المدارس للضرورة الأخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.
٢. الكشف عن الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تصدي مديري المدارس للضرورة الأخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي.
٣. التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.
٤. الكشف عن الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي.
٥. الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين درجة تصدي مديري المدارس للضرورة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت.

٢. تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي والصحي بالمدرسة والذي يعزز الرعاية السليمة والبيئة آمنة.

٣. أن تكون معاملته لطلابه كمعاملة الأب لابنه مع مراعاة الهدوء والالتزان والعدل وعدم التحيز.

٤. إظهار الثقة بمقدرتهم على بناء حكم ذاتي وضبط ذاتي لسلوكهم.

٥. مساعدة الطلاب ليضعوا لأنفسهم أهدافاً تتفق مع ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.

٦. معالجة المشكلات السلوكية والخلقية التي تطرأ يومياً بطريقة إنسانية وهادئة.

ثانياً: دعم الأنشطة التربوية والإيمانية والتنسيق فيما بينها:
ومن أهم الآليات التي ينبغي على الإدارة المدرسية الاهتمام بها لتفعيل الأنشطة التربوية والإيمانية ما يلي (الحربي، ٢٠١٠):

١. وضع الخطط والبرامج السنوية المناسبة لكل نشاط، والزيارات التوجيهية والتقييمية.

٢. إقامة المسابقات والمعارض لمختلف الأنشطة المحلية والإقليمية والدولية.

٣. تنظيم الدورات التدريبية وورش العمل واللقاءات للمختصين ذات الصلة بالأنشطة.

٤. تكريم الفائزين والمتميزين من الطلبة والمعلمين والمشرفين والعمل على تشجيعهم.

٥. نشر أعمال الطلبة المتميزين من خلال إصدار بعض الكتيبات

٦. المشاركة في الفعاليات والبرامج الطلابية على مستوى المنطقة أو خارجها.

الأزمة الأخلاقية:

ترجع الأزمة الأخلاقية والسلوكية إلى عوامل داخلية، وعوامل خارجية، فالعوامل الداخلية مرتبطة بالبنية الداخلية للمجتمع وهي نتاج لعوامل مادية ومنها المشكلات الاقتصادية كالفقر وارتفاع الأسعار وانخفاض الدخل والاستغلال الاجتماعي، وبالإضافة إلى العوامل المادية، هناك عوامل غير مادية من أهمها الفساد والتسيب واللامبالاة وعدم الانضباط والفوضى الأخلاقية وزيادة العنف والتطرف بأشكاله المختلفة وغيرها من الأفعال التي تدل على تدهور القيم الاجتماعية وتحولها من قيم إيجابية بناءة إلى قيم سلبية، أما العوامل الخارجية فتتمثل في الثورة العلمية والتكنولوجية حيث أثرت الثورة العلمية والتكنولوجية على الشباب فأصيب بعدم القدرة على الاستقرار في القيم الموروثة، والمكتسبة، ضعف القدرة على الاختيار بين القيم المتضاربة، وعجز عن تطبيق ما يؤمنون به من قيم، مما سبب له أزمة قيمية دفعت بالشباب بالثورة على قيم المجتمع واغترابهم عن القيم التي جاءت بها الثورة العلمية والتكنولوجية (الجعيثي، ٢٠١٧).

المسلم" (سرور والعزام، ٢٠١٢، ٤٨٩). وتُعرّف إجرائياً بالدرجة الكلية لاستجابة أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة.

تعريف: وهو عملية تدعيم، أو حالة سلوكية تزيد من تكرار سلوك معين يتبعه في المستقبل بإضافة مثيرات ايجابية أو ازالة مثيرات سلبية بعد حدوثها (الشجيري، ٢٠١٦، ١٩).

مديرو المدارس الثانوية: هم القائمون بالأعمال الإدارية في مدارس المرحلة الثانوية والتي تشمل الصفوف من العاشر وحتى الثاني عشر في جميع المناطق التعليمية في دولة الكويت.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الأدب النظري:

تعد الأخلاق أساساً ومنطلقاً مهما لحياة الأمم والشعوب والأفراد، بحيث تنظم العلاقات فيما بينهم، فالأخلاقيات ضرورة من ضروريات العملية التربوية والإدارية، ولا بد لكل إداري تربوي أن يتحلى بها، كونه يقضي أكثر من نصف عمله اليومي مع الطلبة، والزملاء، ولذلك يقتضي منه أن يكون على جانب كبير من الحكمة، والالتزان، والعطف، واللين مع الطلبة، والصبر، والتحمل، والحزم، وحسن التصرف في العمل، ويتجنب استغلال مركزه لأية مصلحة شخصية، ويؤدي مهمته التربوية على الوجه المتوقع منه كفائد تربوي (بحي، ٢٠١٠).

مفهوم الأخلاق:

تعد الأخلاق، بالمفهوم العام، الركيزة الأساسية في حياة الأمم، بوصفها الموجه الرئيسي للسلوك الإنساني والاجتماعي والتربوي، نحو التضامن والتعايش والاحترام المتبادل، وما يترتب عنها من قيم ومبادئ، من شأنها تنظيم المجتمع من أجل الاستقرار وتحقيق السلام. وهناك تعريفات عديدة للأخلاق، ويمكن تعريف الأخلاق بأنها " دراسة القضايا والخيارات الأخلاقية، وتحديد الخطأ مقابل الصحيح، الجيد مقابل السيء" (Kreitner & Kinich, 2007, 33)، (٤).

أدوار الإدارة المدرسية التي تسهم في تنمية القيم الاخلاقية:

أولاً: تهيئة المناخ التعليمي المناسب للطلاب: إن لمناخ المدرسة الذي يعيشه الطلاب التأثير الكبير في قدرتهم على اكتساب الأخلاق الحسنة وتنمية الإيمان في نفوسهم ولإدارة المدرسة التأثير القوي على المناخ الذي يسود المدرسة، ويقر اهتمام الإدارة المدرسية بالمناخ التعليمي وتهيئة الجو المناسب للطلاب بقدر ما يكون نجاحها وتميزها. ومن أجل خلق مناخ مناسب يساعد الطلاب على السلوك المقبول ويهيئ بيئة صالحة للتعليم وتعزيز القيم فإن على الإدارة المدرسية عند تعاملها مع الطلاب مراعاة ما يلي (عابدين، ٢٠٠٢):

١. إتاحة الفرصة للطلاب حتى يعبروا عن أنفسهم، وإشعارهم بالتقدير واحترام شعورهم.

مظاهر الأزمة الأخلاقية:

أهم مظاهر الأزمة الأخلاقية كما يلي (عابدين، ٢٠٠٢).
 ١- **انحراف القيم الخلقية:** إن الكثير من القيم الخلقية انحرقت عن مسارها الصحيح، وأصبحت بمثابة المرض الذي ينخر جسد المجتمع؛ حيث صار الكذب والخداع والغش والاحتيال مكان الصدق بين أفراد المجتمع؛ للحصول على منافع أو التهرب من مسؤوليات وواجبات، أو لتسويق أفكار ومبادئ؛ فضاعت الحقائق وتشوهت لإحساس الفرد العادي بتزييفها أو قلبها، وبالتالي صارت أزمة انعدام الصدق سبباً في حدوث أزمات حياتية أخرى.

٢- **ازدواج القيم:** يظهر هذه الازدواج بين أفراد وجماعات ومؤسسات المجتمع من خلال تبني قيمة أو سلوك أو مبدأ، ثم ممارسة أضداده تماماً، ويبدو أن هذا الازدواج في القيم يمثل عادةً يومية يمارسها الأفراد والجماعات في الأسرة والشارع دون وعي وانتباه لخطورتها للمبادرة في معالجتها أو الحد منها.

٣- **أزمة إهدار الوقت:** إن أزمة الوقت لا تتوقف على المسؤوليات الرسمية أو الفردية المقررة في مواعيدها، بل تمتد إلى العلاقات بين الأفراد؛ وإهدار الوقت الرسمي أو الفردي هو خسارة جسيمة في كل المجالات الحياتية والإنسانية والربانية على حد سواء، تعوق المجتمع عن القيام بواجباته المقررة في الدنيا والآخرة.

٤- **أزمة فكرية وثقافية:** وتبرز هذه الأزمة في المظاهر التالية: عدم فعالية المثقفين في تغيير المجتمع نحو الأفضل رغم كثرتهم، واهتزاز القيم والأخلاق وعدم الالتزام بأعراف المجتمع وتقاليد الجيدة، ووجود أزمة تربوية تتعلق بإيجاد الشخصية الإسلامية التي تجمع بين الأصالة والمعاصرة، وحاجة الأمة للعدالة الاجتماعية والتكافل الاجتماعي، وتكافؤ الفرص والحرية.

المواطنة:

تعد المدرسة إحدى أهم أدوات المجتمع الرئيسة التي يقع على عاتقها إحداث عمليات التغيير الاجتماعي المرغوب في المجتمع، ومن أهمها تعزيز الناشئة على ممارسة خدمة المجتمع في مختلف المجالات الاجتماعية والثقافية والبيئية والاقتصادية، ترسيخاً لمبدأ المواطنة التي تعد حجر الزاوية في تكوين الدولة؛ لأن من خلال المواطنة يتم الاعتراف بحق المواطن في المشاركة في اتخاذ القرارات، لذا تعد المواطنة ضرورة حتمية؛ لأنها تحافظ على أمن واستقرار الوطن وتطوره (البيحيوي، ٢٠١٢، ١٧٤).

ويرى خضر (٢٠١١) أن المواطنة تُعنى بسلوك الأفراد في ميادين العمل الوطني وانخراطهم في النسيج الاجتماعي، وربط المواطنين بحياة مجتمعاتهم، لذا تعددت التعريفات للمواطنة في حين عرفها سرور والعزام (٢٠١٢) بأنها "سلوك ظاهري يمارسه الأفراد في مجتمعهم وبيئتهم، وطريقة تعاملهم مع مكونات ذلك المجتمع"، بينما الباحثة

تعرف المواطنة بأنها صفة تطلق على كل مواطن يتمتع بالحقوق التي يجب أن توفرها الدولة له ويلتزم بالواجبات التي يحددها دستور الدولة وقوانينها ويقوم بتنفيذها.

عناصر المواطنة الصالحة:

أ. **الاحساس بالهوية:** تعتبر العنصر الأول من عناصر المواطنة، فهي قد تكون واحدة أو متعددة وفي هذه الحالة يعرف المجتمع بمجتمع متعدد الثقافات، ومصادر الهوية متعددة فهي إما محلية، أو لغوية، أو ثقافية، أو دينية، أو عرقية، والهوية الوطنية تعتبر المقوم الاساسي للمواطنة (ناصر، ٢٠٠٣).

ب. **الحقوق:** كل فرد يجب أن يكون عضواً في جماعة معينة في المجتمع، هذه العضوية تساعد في الاستفادة من الفوائد التي تمنحها عضوية الجماعة، كالحقوق المدنية وتتمثل في حق الفرد من الحياة وحقه في الأمان والملكية الخاصة، اما الحقوق السياسية فالمواطن له الحق في التصويت عمن يمثله في الهيئات التشريعية او له الحق في تقلد الوظائف العامة في الدولة، الى جانب الحقوق الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والتي تبرز من خلال حق الفرد في الرفاهية وتكون العلاقة بين الفرد والسلطة وفق إطار الحقوق والالتزامات (شحاته، ٢٠١٢).

ج. **المسؤوليات والواجبات:** تقتضي المواطنة والحقوق التي يحصل عليها الافراد القيام بمجموعة من المسؤوليات، كالامتنال لقوانين الدولة، ودفع المستحقات، واحترام حقوق الآخرين، والدفاع عن الدولة (شحاته، ٢٠١٢).

دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة الصالحة:

تلعب المدرسة دوراً حيوياً في عملية التنشئة السياسية خاصة أنها تمثل الخبرة الأولى المباشرة للطالب خارج نطاق الأسرة، وذلك من عدة زوايا فهي تتولى غرس القيم والاتجاهات السياسية التي يبتغيها النظام السياسي بصورة مقصودة من خلال المناهج والكتب الدراسية والأنشطة المختلفة التي ينخرط فيها الطلاب، وتبلغ المدرسة أقصى درجات الفاعلية في التربية الوطنية إذا كان هناك تطابق بين مناهجها النظرية وبرامجها التطبيقية، ومن هنا وجب أن تتحول المدرسة إلى مجتمع حقيقي يمارس فيه النشء الحياة الاجتماعية الصحيحة، ويمارس فيها المسؤولية والاستقلال والتعاون وإنكار الذات، وأن يجد في ممارسة هذه الصفات في الواقع ما يشجعه على التمسك بها في المستقبل، وإذا ما تحولت مدارسنا إلى الفاعلية المطلوبة فإن ذلك سيؤدي إلى تنمية مواطنة صالحة فعالة وبالإضافة إلى ذلك يتحدد دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة من خلال وجود إدارة مدرسية تعي مفهوم التربية الحديثة وتمارس أسلوباً ديمقراطياً في قيادة المدرسة وتعمل على إيجاد بيئة تعليمية فاعلة من خلال نسج علاقات تواصل إنسانية وتربية مع المعلمين والطلبة على حد سواء، وتعميق الولاء والانتماء للوطن والقدرة على تحفيز الطلبة على خدمة الوطن والمجتمع بإخلاص وتفاني (ناصر، ٢٠٠٣).

ثانياً: الدراسات السابقة:

١. الدراسات المتعلقة بالأزمة الأخلاقية

أجرت الشوافي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تفعيل دور الجامعة في مواجهة بعض مظاهر أزمة القيم الأخلاقية لدى طلابها، واستخدم المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة تم توزيعها على عينة الدراسة من (١٠٠) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن المناخ الجامعي بجميع وسائله وأدواته وإمكاناته المادية والبشرية يؤثر في وجود أزمة القيم الأخلاقية للطلاب بنسبة (٩٤٪) لطالبات الفرقة الرابعة، و(٧٦٪) لطالبات الفرقة الثانية، كما أشارت طالبات الفرقة الرابعة وأن أعضاء هيئة التدريس لهم دور محاييد في انتشار أزمة القيم الأخلاقية للطلاب (٦٤٪)، والتأكيد على تفعيل دور الأنشطة والاتحادات الطلابية من خلال إقامة بعض المسابقات الدينية والثقافية والرياضية، وأهمية القدوة الصالحة في المناخ الجامعي.

وأجرت الصقر (٢٠١٨) دراسة هدفت الدراسة الكشف عن واقع ممارسة مديرات الإدارات لأبعاد القيادة الأخلاقية بالإدارة العامة للتعليم في منطقة تبوك، ودرجة تحقق الولاء التنظيمي لمسبوبات الإدارة العامة للتعليم في منطقة تبوك من وجهة نظرهن، وأستخدم المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها ميدانياً على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (١٨٠) مشرفة وإدارية اختيروا بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: جاءت درجة ممارسة مديرات الإدارات لأبعاد القيادة الأخلاقية كبيرة، كما جاءت جميع أبعاد الولاء التنظيمي بدرجة تحقق كبيرة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد القيادة الأخلاقية وأبعاد الولاء التنظيمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة في بعد السلوكيات الإدارية الأخلاقية تبعاً للمسمى الوظيفي لصالح الإداريات.

٢. الدراسات المتعلقة بالمواطنة الصالحة:

هدفت دراسة الخوالدة (٢٠١٣) التعرف إلى مستوى دور عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة، وتحقيق هدف الدراسة أعدت استبانة، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢٨) طالبا وطالبة، وأظهرت الدراسة أن مستوى دور عضو هيئة التدريس في تنمية قيم المواطنة كان متوسطاً بصورة عامة وفي المجالات كافة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: جنس الطالب لصالح الذكور، ولمتغير الجامعة لصالح الجامعات الخاصة، ولمتغير الكليات لصالح الكليات الإنسانية، ولمتغير مستوى الدراسة لصالح طلبة السنة الأولى.

وقام العتيبي (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى دور موجهي التربية الفنية في تعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت،

واتباع المنهج الوصفي الارتباطي من خلال استخدام استبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٥) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن دور موجهي التربية الفنية في تعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت كانت بدرجة تقدير متوسط، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والتخصص والخبرة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تم في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وذلك باستخدام أداة وهي عبارة عن استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في المناطق التعليمية (الاحمدي ومبارك الكبير) بدولة الكويت، والبالغ عددهم (٤٦٣٢) معلماً ومعلمة، وفقاً لإحصائيات وزارة التربية بدولة الكويت لعام ٢٠١٨.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة بالطريقة الطباقية العشوائية بنسبة (٨٪)، وعددهم (٣٥٧) معلماً ومعلمة من المناطق التعليمية (الاحمدي ومبارك الكبير) في وزارة التربية في دولة الكويت. والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	نكر	١٧٠	٤٨ %
	أنثى	١٨٧	٥٢ %
المجموع		٣٥٧	١٠٠ %
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢٠٧	٥٨ %
	دراسات عليا	١٥٠	٤٢ %
المجموع		٣٥٧	١٠٠ %
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٢٢	٣٤ %
	٥ - أقل من ١٠ سنوات	١٤٤	٤٠ %
	١٠ سنة فأكثر	٩١	٢٥ %
المجموع		٣٥٧	١٠٠ %

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بتطوير استبانة من خلال الاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة وأدواتها المتعلقة بموضوع الدراسة كدراسة كل من دراسة الأحمد (٢٠١٢)، والخوالدة (٢٠١٣)، والشرقاوي (٢٠١٦)، والشوافي (٢٠١٦)، والعتيبي (٢٠١٦)، ودرادكة والمطيري (٢٠١٧)، والصقر (٢٠١٨)، وتكونت

ويتبين من الجدول (٢) أن معاملات الثبات لجميع مجالات أداة الدراسة وهي معاملات ثبات مقبولة لإجراء الدراسة. **تصحيح أداة الدراسة:**

تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بحيث تعطى (الإجابة كبيرة جداً خمس درجات، والإجابة كبيرة أربع درجات، والإجابة متوسطة ثلاث درجات، والإجابة قليلة درجتان، والإجابة قليلة جداً درجة واحدة) وهي تمثل رقمياً (١،٢،٣،٤،٥) على الترتيب، وقد تم تصنيفها إلى ثلاث مستويات لسهولة تفسير النتائج، وقد استخدم المقياس الآتي في الحكم على مستوى الفقرة أو المجال، وبذلك يتضح لنا ما يلي:

الحد الأعلى للمقياس (٥) - الحد الأدنى للمقياس (١)

عدد الفئات المطلوبة (٣)

١-٥ = ١,٣٣

٣

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة. وهكذا تصبح عدد الفئات كالآتي: (٥,٠٠-٣,٦٨) درجة مرتفعة، و(٣,٦٧-٢,٣٤) درجة متوسطة، و(٢,٣٣-١,٠٠) درجة قليلة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، سوف يتم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية (spss) على النحو الآتي: للإجابة عن السؤالين الأول والثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب على مستوى الفقرة والمجال، وللإجابة عن السؤالين الثاني والرابع تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي، وللإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قوة العلاقة واتجاهها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة تصدي مديري المدارس للالتزام الأخلاقي لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الأداة على حده، ولل مجالات مجتمعة مرتبة تنازلياً بحسب قيمة المتوسطات الحسابية، ويوضح الجدول (٣) ذلك.

الاستبانة من ثلاثة أجزاء: تناول الجزء الأول: معلومات عامة عن المستجيب، إما الجزء الثاني: اشتمل على فقرات عن درجة تصدي مديري المدارس للالتزام الأخلاقي عددها (٣٠) فقرة موزعه على أربع مجالات هي (السمات الشخصية الأخلاقية، العلاقات الانسانية، النصح والارشاد، تفعيل الانشطة الطلابية)، والجزء الثالث اشتمل على فقرات عن درجة تعزيز مديري المدارس لقيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية عددها (٢٩) فقرة موزعه على أربع مجالات هي (الانتماء والولاء، الوعي السياسي، التسامح واحترام الآخر، العمل الاجتماعي)، ونتيجة لذلك أصبحت الاستبانة بصورتها الأولية ملحق (١). وتكون الإجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي، بواحد من البدائل (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها بصورتها الأولية على (٢٠) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والجامعات الكويتية من المختصين في الإدارة التربوية والأصول ملحق (٢)، لقراءة فقرات أداة الدراسة، وإبداء ملاحظاتهم عليها من حيث: مدى مناسبة الفقرات لما وضعت له، ودقة الصياغة اللغوية للفقرات، وحذف غير المناسب من الفقرات، واقتراح فقرات مناسبة، وأي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة، وبناءً على تعديلات المحكمين لمحتوى كل فقرة من فقرات الأداة بنسبة موافقة (١٦) محكماً فأكثراً إذ اعتبرت مؤشراً على صدق الفقرة، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء تعديلات في صياغة الفقرات، وحذف فقرة واحدة، لتصبح الاستبانة بصورتها النهائية من (٣٠) فقرة للجزء الثاني، والجزء الثالث من (٢٨) فقرة.

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) إذ بلغ (٠,٩١)، واعتبرت هذه القيم مقبول لغايات تطبيق هذه الدراسة، والجدول (٢) يبين قيم معامل الثبات لمجالات الأداة.

الجدول (٢)

معامل الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة (كرونباخ ألفا)

المجال	عدد الفقرات	الاتساق الداخلي
السمات الشخصية الأخلاقية	٨	٠,٨٣
العلاقات الانسانية	٧	٠,٨٣
النصح والارشاد	٨	٠,٨٢
تفعيل الانشطة الطلابية	٧	٠,٨٤
التصدي للالتزام الأخلاقي ككل	٣٠	٠,٨٦
الانتماء والولاء	٧	٠,٨٨
الوعي السياسي	٨	٠,٨٩
التسامح واحترام الآخر	٦	٠,٩٠
العمل الاجتماعي	٧	٠,٨٦
تعزيز قيم المواطنة ككل	٢٨	٠,٩٥
الأداة ككل	٥٨	٠,٩١

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات درجة التصدي للزامة الاخلاقية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣	النصح والارشاد	٣,٨٥	٠,٨٢	مرتفعة
٢	٢	العلاقات الانسانية	٣,٨١	٠,٧٩	مرتفعة
٣	٤	تفعيل الانشطة الطلابية	٣,٧٧	٠,٨٥	مرتفعة
٤	١	السمات الشخصية الاخلاقية	٣,٣٧	١,٠٥	متوسطة
		الدرجة الكلية	٣,٧٠	٠,٨٠	مرتفعة

التي تأمرنا بالخلق القويم والسلوك الإيجابي، لذا يتطلب من مدير المدرسة يومياً ارشاد الطلبة من خلال الطابور الصباحي وبعض المحاضرات التوعوية للالتزام بالأخلاق الفاضلة، وخطورة التعامل بشكل خاطئ مع وسائل التواصل الاجتماعي، وإطلاع أولياء الأمور على المشكلات التي تحصل مع الطلبة حال حدوثها لمعالجتها بشكل فوري للمحافظة على المستوى الأخلاقي للطلبة الجيد. بينما يعزى تأخر مجال السمات الشخصية الأخلاقية إلى المرتبة الأخيرة بين المجالات إلى اعتقاد المعلمين أن بعض مدراء المدارس لا يفعل الجانب الأخلاقي في مدرسته على الرغم من امتلاكهم مجموعة من الخصائص الشخصية التي تؤهلهم إلى التفاعل الإيجابي مع المعلمين والطلبة، فيكونوا قدوة لهم في سلوكهم وتصرفاتهم؛ لكي تزيد من ثقته المعلمين والطلبة بهم، والتفاني في خدمة المدرسة، الأمر الذي يعزز السلوك الطوعي لهؤلاء المعلمين والطلبة. وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع دراسة عابدين وشعيبات وحليبة (٢٠١٢)، ودراسة الشرفاوي (٢٠١٦)، ودراسة الصقر (٢٠١٨) والتي أظهرت نتائجها أن ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية كما يقدروها المعلمون جاءت بدرجة مرتفعة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشوافي (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن أعضاء هيئة التدريس لهم دور محاييد في انتشار أزمة القيم الأخلاقية للطلاب.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة تصدي مديري المدارس للزامة الاخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والجداول ذوات الأرقام (٤، ٥) تبين ذلك.

يبين الجدول (٣) أن درجة تصدي مديري المدارس للزامة الاخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية ككل (٣,٧٠)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٠)، وبدرجة مرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (٣,٣٧-٣,٨٥)، وكان أعلاها لمجال النصح والارشاد بمتوسط حسابي (٣,٨٥)، وانحراف معياري قدره (٠,٨٢)، وبدرجة مرتفعة، ومجال العلاقات الانسانية بمتوسط حسابي (٣,٨١)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٩)، وبدرجة مرتفعة، تلاه في المرتبة الثانية، بينما جاء مجال تفعيل الانشطة الطلابية بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٧٧)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٥)، وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الأخيرة مجال السمات الشخصية الأخلاقية بمتوسط حسابي (٣,٣٧)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٥) وبدرجة متوسطة.

وقد يعزى ذلك إلى إن السلوكيات الأخلاقية الشخصية تعد من أوامر الدين الإسلامي الحنيف، وهذه السلوكيات يمكن ملاحظتها بشكل واضح من المعلمين، وبالتالي نلاحظ حرص مديري المدارس على إظهارها أثناء تعاملهم مع الطلبة والمعلمين، ويظهر ذلك في تمثلهم للأمانة، والنزاهة، وتحري الصدق، وتقيل النقد، والرفق في المعاملة، وإظهار القدوة الحسنة في السلوك حتى يتولد لدى الطلبة السلوك الإيجابي، والقيم الحميدة التي تنصدي للزامة الاخلاقية في ظل عصر سريع التطور والتغيير، ومن هنا يشعر المعلمون بانعكاسات هذه الخصائص على سلوكيات المديرين اليومية، ونجد الطلبة يحاولون تقليد مدير المدرسة في كل ما هو حسن من أفعاله، مما يساعد على خلق منظمة تتحلّى بقيم أخلاقية عالية، لذا جاءت تقديرات المعلمين لممارسة المديرين لهذه السلوكيات مرتفعة.

وقد يعزى حصول مجال النصح والارشاد على المرتبة الاولى وبدرجة مرتفعة إلى أن المجتمع الكويتي مجتمع اسلامي يتعامل وفق ضوابط الشريعة الإسلامية

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة تصدي مديري المدارس للالزمة الاخلاقية تبعاً لمتغير الجنس تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي

المتغير	الفئات	السمات الشخصية الأخلاقية	العلاقات الانسانية	النصح والارشاد	تفعيل الانشطة الطلابية	الكلية
الجنس	ذكر	س	٣,٢٧	٣,٧٤	٣,٦٨	٣,٥٩
		ع	١,٠٤	٠,٨٥	٠,٨٦	٠,٨٤
	أنثى	س	٣,٤٥	٣,٩٤	٣,٩٣	٣,٧٩
		ع	٠,٩٦	٠,٧٢	٠,٧٨	٠,٧٥
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	س	٣,٣١	٣,٧٤	٣,٧١	٣,٦٠
		ع	١,٠٧	٠,٨٤	٠,٨٧	٠,٨٨
	٥ - ١٠ سنوات	س	٣,٤١	٣,٩٣	٣,٨٩	٣,٧٦
		ع	٠,٩١	٠,٧٠	٠,٧٦	٠,٦٩
	أكثر من ١٠ سنوات	س	٣,٣٧	٣,٨٣	٣,٨٣	٣,٧١
		ع	١,٠٦	٠,٨٥	٠,٨٦	٠,٨٦
المؤهل العلمي	بكالوريوس	س	٣,٤١	٣,٨٨	٣,٨٦	٣,٧٤
		ع	١,٠٢	٠,٧٩	٠,٨٣	٠,٨١
	دراسات عليا	س	٣,٣١	٣,٧٩	٣,٧٥	٣,٦٣
		ع	١,٠١	٠,٧٨	٠,٨١	٠,٧٩

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ ، تمّ إجراء تحليل التباين الثلاثي، والجدول (٥) يبين نتائج هذا التحليل.

يبين الجدول (٤) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة على درجة تصدي مديري المدارس للالزمة الاخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة،

الجدول (5) تحليل التباين الثلاثي لإيجاد دلالة الفروق بين درجة تصدي مديري المدارس للالزمة الاخلاقية تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=٠,٠٦٥ ح=٠,٠٢٦	السمات الشخصية الأخلاقية	٢,٩١٥	١	٢,٩١٥	٢,٨٨٥	٠,٠٩٠
	العلاقات الانسانية	٣,٤٩١	١	٣,٤٩١	٥,٦٤١	٠,٠١٨*
	النصح والارشاد	٥,٠٠٤	١	٥,٠٠٤	٧,٤٥١	٠,٠٠٧*
	تفعيل الانشطة الطلابية	٢,٢٠٩	١	٢,٢٠٩	٣,٠٧٢	٠,٠٨١
	الدرجة الكلية	٣,٣٣٠	١	٣,٣٣٠	٥,٢٠١	٠,٠٢٣*
سنوات الخبرة ويلكس=٠,٢٥٤ ح=٠,٩٧١	السمات الشخصية الأخلاقية	٢,٥٩٥	٢	١,٢٩٨	١,٩٣٢	٠,١٤٦
	العلاقات الانسانية	٢,٧٩٢	٢	١,٣٩٦	٢,٢٥٥	٠,١٠٦
	النصح والارشاد	٣,٠٧٩	٢	١,٥٤٠	٢,١٤١	٠,١١٩
	تفعيل الانشطة الطلابية	٠,٨١٥	٢	٠,٤٠٨	٠,٤٠٣	٠,٦٦٨
	الدرجة الكلية	٢,١٥٣	٢	١,٠٧٧	١,٦٨٢	٠,١٨٨
المؤهل العلمي هوتلنج=٠,٦١٥ ح=٠,٠٠٨	السمات الشخصية الأخلاقية	٠,٩٩٨	١	٠,٩٩٨	١,٤٨٦	٠,٢٢٤
	العلاقات الانسانية	٠,٧٦٦	١	٠,٧٦٦	١,٢٣٨	٠,٢٦٧
	النصح والارشاد	١,٥٦٣	١	١,٥٦٣	٢,١٧٣	٠,١٤١
	تفعيل الانشطة الطلابية	٠,٨٢٨	١	٠,٨٢٨	٨١٩	٠,٣٦٦
	الدرجة الكلية	١,٠١٧	١	١,٠١٧	١,٥٨٩	٠,٢٠٨
الخطأ	السمات الشخصية الأخلاقية	٢٣٦,٤٠١	٣٥٢	٠,٦٧٢		
	العلاقات الانسانية	٢١٧,٨٤٩	٣٥٢	٠,٦١٩		
	النصح والارشاد	٢٥٣,٠٨٦	٣٥٢	٠,٧١٩		
	تفعيل الانشطة الطلابية	٣٥٥,٦٧٦	٣٥٢	١,٠١٠		
	الدرجة الكلية	٢٢٥,٣٥٦	٣٥٢	٠,٦٤٠		
الدرجة الكلية	السمات الشخصية الأخلاقية	٥٤٤٥,٠٣١	٣٥٧			
	العلاقات الانسانية	٥٥٠٤,٠٨٢	٣٥٧			
	النصح والارشاد	٥٣٢١,٦٥٦	٣٥٧			
	تفعيل الانشطة الطلابية	٤٤١١,١٨٤	٣٥٧			
	الدرجة الكلية	٥١١٦,٥٥٣	٣٥٧			

*ذات دلالة إحصائية $(0.05 \geq \alpha)$

مع دراسة الأحمد (٢٠١٢)، دراسة الشرفاوي (٢٠١٦) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع الاجتماعي، ودراسة عابدين وشعيبات وحلبية (٢٠١٢) التي أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات المعلمين بحسب جنس المعلم، لصالح الذكور.

٢. متغير المؤهل العلمي: أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة تصدي مديري المدارس اللازمة الأخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية، والمجالات كافة. وقد يعزى ذلك إلى الوازع الديني، وتشابهه القيم والعادات، وبالتالي قد لا يكون هناك أثر كبير للمؤهل العلمي على درجة ممارسة هذا السلوك، وأن هناك توافقاً في آراء جميع عينة الدراسة على اختلاف مؤهلاتهم العلمية نحو درجة تصدي مديري المدارس اللازمة الأخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عابدين وشعيبات وحلبية (٢٠١٢)، ودراسة الشرفاوي (٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي.

٣. متغير الخبرة: أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة تصدي مديري المدارس اللازمة الأخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الدرجة الكلية، والمجالات كافة. وقد يعزى ذلك إلى أن عينة الدراسة تعتقد أن مديرو المدارس يتصرفوا في ضوء الصلاحيات التي تمنحها لهم الأنظمة والقوانين، ويكون تعاملهم مع جميع الطلبة بالطريقة نفسها والنمط ذاته بغض النظر عن عدد سنوات الخدمة، والاعتبارات التي يعتمدها المعلمون في تقديراتهم لدرجة ممارسة مديريهم لدرجة تصدي اللازمة الأخلاقية لا تتأثر كثيراً بالعلاقات المتغيرة عبر السنوات المختلفة، كون هذه الاعتبارات مستمدة من قيم ثابتة لديهم وثقافة مهنية مستقرة وذات طابع ديني إسلامي أخلاقي، قواعد دينية مترسخة في نفسية المدير. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عابدين وشعيبات وحلبية (٢٠١٢)، ودراسة الشرفاوي (٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما درجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الأداة على أفراد، وللمجالات مجتمعة مرتبة تنازلياً بحسب قيمة المتوسطات الحسابية، ويوضح الجدول (٦) ذلك.

يبين الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة تصدي مديري المدارس اللازمة الأخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية تعزى لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ف) إذ بلغت (٥,٢٠١) وبمستوى دلالة (٠,٠٢٣) للدرجة الكلية ولصالح الإناث، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مجالين هما (النصح والارشاد، العلاقات الإنسانية) ولصالح الإناث، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$)، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مجال (السمات الشخصية الأخلاقية، تفعيل الأنشطة الطلابية). كما يبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة تصدي مديري المدارس اللازمة الأخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الدرجة الكلية، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (١,٦٨٢) وبمستوى دلالة (٠,١٨٨)، وكذلك عدم وجود فروق في جميع المجالات، حيث تعد هذه القيم غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة كان أكبر من (٠,٠٥). كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة تصدي مديري المدارس اللازمة الأخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (١,٥٨٩) وبمستوى دلالة (٠,٢٠٨)، وكذلك عدم وجود فروق في جميع المجالات، حيث تعد هذه القيم غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة كان أكبر من (٠,٠٥).

وقد يعزى ذلك إلى درجة التزام مديرات المدارس بالأنظمة والقوانين المعمول بها في وزارة التربية الكويتية أكبر من درجة التزام مديري المدارس الذكور، والتنشئة الاجتماعية التي تفرض على المديرات الالتزام أكثر من الذكور؛ كون الأنثى تعتبر مهنة التربية والتعليم طموحاً لها، ولذلك فهي تحاول جاهدة إثبات جدارتها من خلال سعيها لإدراك أهداف رسالة التعليم والتي تؤكد على الإيمان بالقيم والأخلاق وتكوين الإنسان الصالح، كما يعزى ذلك لإدراك الإناث لدور الأخلاق في تحسين تعلم الطلبة. وقد يفسر وجود فروق في جانب العلاقات الإنسانية لصالح الإناث، بأن الإناث عادة ما يكونن أكثر خبرة ومعرفة بجوانب العلاقات الإنسانية، فالجانب الوجداني لديهن أقوى من الذكور، لذا فإن المعلمات يتأثرن بأية أحداث أو مواقف إنسانية تتطلب التدخل والمساعدة سواء لزملاء العمل أم الطلبة، ففند المديرة تشارك في المناسبات الاجتماعية للطلبات، وتعامل طالباتها برفق وحنان، وطلبة المدارس الابتدائية صغار السن ويحتاجون إلى رعاية واهتمام خاص من قبل المدرسة، والمديرة أقرب للطلبات في هذه السن باعتبارها تمثل الأم لهم في المدرسة. وتختلف هذه النتيجة

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات تعزيز قيم المواطنة الصالحة مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	الانتماء والولاء	٣,٦٢	٠,٩٦	متوسطة
٢	٣	التسامح واحترام الآخر	٣,٥٧	١,٠٤	متوسطة
٣	٢	الوعي السياسي	٣,٤٥	١,٠٩	متوسطة
٤	٤	العمل الاجتماعي	٣,٣٦	١,٠٨	متوسطة
		الدرجة الكلية	٣,٥٠	١,٠٢	متوسطة

الأعباء المناطة بمدراء المدارس، وفلة عقد الدورات التدريبية لتنمية مهارات العمل الاجتماعي لدى الطلبة، وعدم تخصيص ميزانية خاصة لإقامة البرامج التي تسهم في تنمية التربية الوطنية لدى الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخالدة (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن مستوى دور عضو هيئة التدريس في تنمية قيم المواطنة كان متوسطاً بصورة عامة وفي المجالات كافة، ودراسة العتيبي (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن دور موجهي التربية الفنية في تعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت كانت بدرجة تقدير متوسط.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي لاستجابات أفراد العينة حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والجدول ذوات الأرقام (٧، ٨) تبين ذلك.

يبين الجدول (٦) أن درجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية ككل متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٥٠)، وانحراف معياري (١,٠٢)، والمجالات جميعها جاءت بدرجة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (٣,٦٢-٣,٣٦)، وقد جاء مجال الانتماء والولاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٢)، وانحراف معياري قدره (٠,٩٦)، وبدرجة متوسطة، تلاه في المرتبة الثانية مجال التسامح واحترام الآخر بمتوسط حسابي (٣,٥٧)، وانحراف معياري قدره (١,٠٤)، وبدرجة متوسطة، بينما مجال الوعي السياسي جاء بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٤٥)، وانحراف معياري (١,٠٩)، وبدرجة متوسطة، و أخيراً مجال العمل الاجتماعي بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٦)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٨)، وبدرجة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة لديهم الوعي والإدراك بدور مديري المدارس في تعزيز تربية المواطنة الصالحة وقيمها لدى طلبة المدارس الثانوية، وقد يعود ذلك إلى طبيعة المناهج الدراسية المقدمة في المدارس الثانوية، ودور المدراء من خلال المحاضرات التوعوية، وتفعيل النشاطات الطلابية والمجالس الطلابية التي تشجع على العمل الديمقراطي، وهذا يساعد على توعية الطلبة بمحاور التربية على المواطنة، وإن حسن الانتماء للوطن يضيف على نفسية الفرد الاطمئنان والاستقرار. وقد يعزى حصول مجال الانتماء والولاء على المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة إلى أن الولاء والانتماء مفهومان لهما طابع عملي وسلوكي، وتنميهما تتم عبر طرائق وأساليب ذات صبغة تطبيقية، ولذلك يركز عليها مديري المدارس لأهميتها لطلبة المرحلة الثانوية حتى يتم تهيئتهم للمشاركة في الحياة السياسية في المستقبل، وبشيدون بإنجازات وطنهم على كافة المجالات. بينما يعزى حصول مجال العمل الاجتماعي على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة إلى أن بعض مدراء المدارس لا يفعل الجانب الاجتماعي إلى عدة أسباب، منها قلة الصلاحيات الممنوحة لمدراء المدارس في إقامة البرامج التي تسهم في العمل الاجتماعي، والروتين اليومي، وكثرة

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي

المتغير	الفئات	الانتماء والولاء	الوعي السياسي	التسامح واحترام الآخر	العمل الاجتماعي	الكلية
الجنس	ذكر	س	٣,٥٢	٣,٣٣	٣,٤٧	٣,٤٠
		ع	١,٠٥	١,١٣	١,٠٦	١,٠٢
	أنثى	س	٣,٧١	٣,٥٥	٣,٦٤	٣,٥٨
		ع	٠,٩٢	١,٠٥	١,٠٣	٠,٩٨
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	س	٣,٥٠	٣,٣٣	٣,٤٩	٣,٤٢
		ع	١,٠٢	١,١٣	١,٠٣	١,٠٣
	٥ - ١٠ سنوات	س	٣,٧٤	٣,٦٠	٣,٦٨	٣,٦٢
		ع	٠,٨٤	٠,٩٥	٠,٩٦	٠,٨٧
	أكثر من ١٠ سنوات	س	٣,٥٦	٣,٣٥	٣,٤٨	٣,٤٠
		ع	١,٠٥	١,٢٣	١,١٨	١,١٢
	بكالوريوس	س	٣,٦٧	٣,٥٠	٣,٦٣	٣,٥٥
		ع	٠,٩٦	١,٠٧	١,٠٣	٠,٩٩
المؤهل العلمي	دراسات عليا	س	٣,٥٤	٣,٣٨	٣,٤٦	٣,٤٢
		ع	٠,٩٧	١,١٢	١,٠٦	١,٠٢

وسنوات الخبرة، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ ، تمّ إجراء تحليل التباين الثلاثي، والجدول (٨) يبين نتائج هذا التحليل.

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري
يبين الجدول (٧) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة على درجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي،

الجدول (٨) تحليل التباين الثلاثي لإيجاد دلالة الفروق بين درجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=١٣٠ ح=٢١	الانتماء والولاء	٣,٥٣٥	١	٣,٥٣٥	٣,٨٤٨	٠,٠٥٣
	الوعي السياسي	٤,٢٨٦	١	٤,٢٨٦	٣,٤٨٤	٠,٠٦٥
	التسامح واحترام الآخر	٢,٦٧٠	١	٢,٦٧٠	٢,٤٥٤	٠,١١٨
	العمل الاجتماعي	١,٧٢٧	١	١,٧٢٧	١,٤٧٢	٠,٢٢٦
	الدرجة الكلية	٣,١٧٥	١	٣,١٧٥	٣,٢٠٧	٠,٠٧٤
سنوات الخبرة ويلكس=١٥ ح=٩٤٧	الانتماء والولاء	٥,١٩١	٢	٢,٥٩٦	٢,٨٢٥	٠,٠٦١
	الوعي السياسي	٧,٧٩٤	٢	٣,٨٩٧	٣,٣٠٦	٠,٠٦٨
	التسامح واحترام الآخر	٥,٠٩٤	٢	٢,٥٤٧	٢,١٧١	٠,١١٦
	العمل الاجتماعي	٤,٥١٣	٢	٢,٢٥٧	٢,٠٧٤	٠,١٢٧
	الدرجة الكلية	٥,١٤٧	٢	٢,٥٧٣	٢,٥٩٩	٠,٠٧٦
المؤهل العلمي هوتلنج=٥٦٠ ح=٠٠٩	الانتماء والولاء	١,٦٦٩	١	١,٦٦٩	١,٨١٦	٠,١٧٩
	الوعي السياسي	١,٤٤٦	١	١,٤٤٦	١,٢٢٧	٠,٢٦٩
	التسامح واحترام الآخر	٢,١٦٦	١	٢,١٦٦	١,٨٤٦	٠,١٧٥
	العمل الاجتماعي	٢,٦٨٤	١	٢,٦٨٤	٢,٤٦٧	٠,١١٧
	الدرجة الكلية	١,٩٦٣	١	١,٩٦٣	١,٩٨٣	٠,١٦٠
الخطأ	الانتماء والولاء	٣٢٣,٣٨٠	٣٥٢	٠,٩١٩		
	الوعي السياسي	٤١٤,٩٩١	٣٥٢	١,١٧٩		
	التسامح واحترام الآخر	٤١٣,٠٨٠	٣٥٢	١,١٧٤		
	العمل الاجتماعي	٣٨٣,٠٢٥	٣٥٢	١,٠٨٨		
	الدرجة الكلية	٣٤٨,٥٣٧	٣٥٢	٠,٩٩٠		
الدرجة الكلية	الانتماء والولاء	٥٠١١,٩٨٠	٣٥٧			
	الوعي السياسي	٤٦٧٨,١٥٦	٣٥٧			
	التسامح واحترام الآخر	٤٤٥٩,١٦٧	٣٥٧			
	العمل الاجتماعي	٤٩٣٣,٣٦٧	٣٥٧			
	الدرجة الكلية	٤٧٣١,٣٠٧	٣٥٧			

*ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$)

والتدريبية، والأنظمة والقوانين التي تحكم عملهم هي موحدة حيث تصدر من جهة واحدة هي وزارة التربية الكويتية. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة العتيبي (٢٠١٦) التي بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

٢. متغير المؤهل العلمي: أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية، ولجميع المجالات. وقد يعزى ذلك إلى أن المؤهل العلمي لا يكون له أثر؛ لأن المدراء على اختلاف مؤهلاتهم يتعاملون مع نفس الفئة الطلابية.

٣. متغير الخبرة: أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية تعزى لمتغير المؤهل الخبرة في الدرجة الكلية، ولجميع المجالات. وقد يعزى ذلك إلى أن طبيعة الظروف التعليمية والتربوية في المدرسة واحدة، والظروف المرتبطة بتعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية هي ذاتها، لذلك يتساوى أصحاب الخبرات بغض النظر إلى عدد سنوات العمل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة العتيبي (٢٠١٦) التي بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: هل هناك علاقة ارتباطية بين درجة تصدي مديري المدارس للضرورة الأخلاقية ودورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تصدي مديري المدارس للضرورة الأخلاقية ودورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية، والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩) معامل ارتباط بيرسون بين درجة التصدي للضرورة الأخلاقية والدور في تعزيز قيم المواطنة الصالحة

المجال	الانتماء والولاء	الوعي السياسي	التسامح واحترام الآخر	العمل الاجتماعي	قيم المواطنة
السمات الشخصية	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة
العلاقات الانسانية	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة
النصح والارشاد	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة
تفعيل الأنشطة الطلابية	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة
الازمة الاخلاقية	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة

** داله إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) (Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).)

المجتمع الأردني، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

البلوي، شاهر مفلح (٢٠١٦). واقع اخلاقيات الإدارة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة تبوك، جامعة تبوك، تبوك، السعودية.

الجيثني، ختام قاسم (٢٠١٧). درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الحربي، مسفر حميد (٢٠١٠). دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم الإيمانية لدى الطلاب من وجهة نظر طلاب المدارس الثانوية بمدينة جدة (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الخصاونة، سناء "محمد فائق" سعيد (٢٠١٣). دور الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف التربية الأخلاقية في مدارس محافظة إربد ومقترحات التطوير، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

خضر، فخري رشيد (٢٠١١). أثر استخدام القضايا الجدلية في التدريس على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٣٠، ١-٢٥.

الخواودة، تيسير محمد (٢٠١٣). دور عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة، دراسات، العلوم التربوية، ٤٠ (ملحق ٣)، ١١٦٠-١١٧٥.

درادكة، أمجد والمطيري، هدى (٢٠١٧). دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٣ (٢)، ٢٢٣-٢٣٧.

الدليمي، طارق (٢٠١٣). الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية والمدرسية، عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير. سرور، فاطمة والعزام، محمد (٢٠١٢). دور مناهج التربية الإسلامية المطورة في تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في تربية إربد الثالثة، دراسات، العلوم التربوية، ٣٩ (٢)، ٤٨٧-٥٠٣.

الشجيري، أنمار غافل (٢٠١٦). دور القنوات الفضائية العراقية في تعزيز القيم الوطنية لمدينة كركوك، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد، بغداد، العراق.

شحاته، حسن (٢٠١٢). تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، ط٣، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشرقاوي، ناصر احمد (٢٠١٦). درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت لسلوكيات القيادة

يتبين من الجدول (٩) وجود علاقة ارتباطية ايجابية (طردية) عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين درجة تصدي مديري المدارس للارزمة الاخلاقية وبين دورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٨٥٤) وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠). كما يظهر وجود علاقة ارتباطية ايجابية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين مجالات درجة التصدي للارزمة الاخلاقية ومجالات تعزيز قيم المواطنة الصالحة.

ويعزى السبب إلى أن القيادة الأخلاقية من الممارسات القيادية التي تسهم في زيادة مستوى تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية، وكذلك تؤدي إلى رغبتهم في المشاركة في أنشطة المدرسة وعملية تحقيق الأهداف المدرسية، وتشعر الطلبة بالثقة في البيئة المدرسية بأنظمتها وممارساتها، فالمدیر يتعامل مع الطلبة في الجانب الإنساني، والتفاعل الإيجابي معهم، فيكون قدوة لهم في سلوكه وتصرفاته، وهي جميعها ممارسات تدل على قوة العلاقة الإيجابية بين تقدير المعلمين لدرجة تصدي مديري المدارس للارزمة الاخلاقية وبين دورهم في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية.

ثانياً: التوصيات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بما يلي:

١. توصية وزارة التربية بإقامة دورات تدريبية تساعد مديري المدارس على اتباع الوسائل والطرق لمواجهة الأزمات الأخلاقية لدى طلبة المدارس.
٢. ضرورة الاهتمام بتفعيل العلاقات الانسانية في المدارس الثانوية وخاصة مدارس الذكور، وأن يشارك مديري المدارس الطلبة مناسباتهم الاجتماعية.
٣. دعم الأنشطة الطلابية، وإتاحة الفرص للطلبة للمشاركة في إقامة معسكرات طلابية تهدف إلى تنمية القيم الأخلاقية.
٤. العمل على عقد لقاءات في المدارس لتوضيح أهمية انخراط الطلبة في العمل الاجتماعي، وطرح مشكلات مجتمعية ومشاركتهم بالرأي في سبل مواجهتها.
٥. إجراء دراسات أخرى على ممارسة القيادة الأخلاقية وعلاقتها في تعزيز مفاهيم المواطنة، وربطها بمتغيرات أخرى.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو حشيش، بسام محمد (٢٠١٠). دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، ١٤ (١)، ٢٥٠-٢٧٩.

الأحمد، علا علي (٢٠١٢). أنموذج مقترح لتفعيل دور الجامعات الأردنية الرسمية في مواجهة الأزمات الأخلاقية في

المراجع الأجنبية:

- Daft, R (2004). **Organization Theory and Design**, 8th, south – western Thomson, Mason, OH, USA.
- Kreitner, R & Kinicki, A (2007). **Organizational Behavior**, McGraw – Hill, 7th ed., New York, USA.
- Ponnu, C & Tennakoon, G (2009). The Association Between Ethical Leadership and Employee outcomes: the Malaysian cas, **Electronic Journal of Business Ethics and organization studies**, 14(1), 21 – 32.

الأخلاقية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي لدى المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، معان، الأردن.

الشوافي، فاطمة عبد الغني (٢٠١٦). تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في مواجهة بعض مظاهر أزمة القيم الأخلاقية لدى طلابها، مجلة كلية التربية، ٣٢(١)، ١٢٣-٢٣٠.

الصقر، هاله خيران (٢٠١٨). القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لمنسوبات الإدارة العامة للتعليم في منطقة تبوك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تبوك، تبوك، السعودية.

عابدين، محمد وشعيبات، محمد وحليبة، بنان (٢٠١٢). درجة ممارسة المديرين القيادة الأخلاقية كما يُقدّر ها معلّمو المدارس الحكومية في محافظة القدس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث والدراسات، ٢(٢٨)، ٣٢٧-٣٦٣.

عابدين، محمد (٢٠٠٢). الإدارة المدرسية الحديثة، عمان: دار الشروق.

العتيبي، حصة ناصر (٢٠١٦). دور موجهي التربية الفنية في تعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

ناصر، إبراهيم (٢٠٠٣). المواطنة، عمان: دار مكتبة الرائد العلمية.

اليحيوي، صبرية بنت مسلم (٢٠١٢). دور المديرات في تنمية التربية الوطنية لدى الطالبات في المدارس الثانوية في المدينة المنورة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٤(٢)، ١٧١-٢٢٠.

يحيى، سجي (٢٠١٠). درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Expansion Of Kindergartens According To The Goals Of Vision 2030 In Asir Region.

التوسع في رياض الاطفال وفق مستهدفات رؤية ٢٠٣٠ بمنطقة عسير.

Dr. Abeer Saleh Alsaqer

Head of Early Childhood Department, South Abha Educational Office.

د. عبيد صالح الصقر

رئيسة قسم الطفولة المبكرة بمكتب تعليم جنوب أبها

Email: re.reh1996@gmail.com

KEY WORDS:

expansion – kindergarten.

الكلمات المفتاحية:

التوسع- رياض الأطفال.

ABSTRACT:

The aim of the research is to expansion of kindergartens according to the goals of Vision 2030 in Asir region during the period 2016-2025, and to find quantitative predictive values for the numbers of children, schools and teachers during the period 2026-2030, The research followed the descriptive and prospective approach (sequential or developmental) by applying it to government kindergartens in Asir region, and it was found that the rates of increase in kindergartens ranged from (30% to 81%) during the coming years (2026-2030), which means that the rate of increase is at fixed rates that tend to expand gradually in light of what was predicted from the data from 2016 to 2025. It also showed an expected relative increase in the number of students in most years of the forecast, ranging from (0.61% - 2.49%), with the exception of the year 2026, which is expected to have a relative decrease of (0.02%) compared to their numbers in the base year. It also showed an expected relative increase in the number of female teachers in most years of the forecast, ranging from (8.10% - 33.50%), with the exception of the year 2026, which is expected to have a relative decrease of (0.37%) compared to their numbers in the base year. The research recommended benefiting from the future vision in planning the expansion and growth of kindergartens in the Asir region and benefiting from the proposed mechanisms for implementation to accommodate the predicted numbers and allocate resources.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى التوسع في رياض الاطفال وفق مستهدفات رؤيه ٢٠٣٠ بمنطقة عسير خلال الفترة ٢٠١٦م - ٢٠٢٥م، من خلال إيجاد القيم التنبؤية الكمية لأعداد الاطفال والمدارس والمعلمات خلال الفترة ٢٠٢٦م - ٢٠٣٠م، اتبع البحث المنهج الوصفي الاستشرافي (التتابعي أو النمائي) وذلك بالتطبيق على رياض الأطفال الحكومية بمنطقة عسير، وتبين أنه تراوحت نسب الزيادة في مدارس رياض الاطفال من (٣٠٪ الى ٨١٪) خلال السنوات القادمة (٢٠٢٦م ٢٠٣٠م) مما يعني أن معدل الزيادة بنسب ثابتة تميل للتوسع التدريجي على ضوء ما تم التنبؤ به من البيانات منذ عام ٢٠١٦م الى ٢٠٢٥م. كما تبين زيادة نسبية متوقعة بأعداد التلاميذ بمعظم السنوات للتوقع تراوحت من (٠,٦١٪ - ٢,٤٩٪) باستثناء عام ٢٠٢٦م والذي يتوقع انخفاض نسبي بمقدار (٠,٠٢٪) بالنسبة لأعدادهم في سنة الأساس، كما تبين زيادة نسبية متوقعة بأعداد المعلمات بمعظم سنوات التنبؤ تراوحت من (٨,١٠٪ - ٣٣,٥٠٪) باستثناء عام ٢٠٢٦م والذي يتوقع انخفاض نسبي بمقدار (٠,٣٧٪) بالنسبة لأعدادهم في سنة الأساس وأوصى البحث بالاستفادة من الرؤية المستقبلية في التخطيط للتوسع والنمو لرياض الاطفال في منطقة عسير والاستفادة من الآليات المقترحة للتنفيذ لاستيعاب الأعداد المتنبأ بها وتخصيص الموارد لها.

المقدمة:

أولت المملكة العربية السعودية اهتمامها بكل مراحل التعليم العام، وركزت على الطفولة المبكرة والتوسع فيها مع تحقيق جودة التعليم المنافس فيها، ورسمت من خلال رؤية ٢٠٣٠ انطلاقة جديدة نحو التميز والرقي في تطوير التعليم، حيث اتفقت الأدبيات التربوية والنفسية على أن التجارب التي يتم اكتسابها خلال سنوات ما قبل المدرسة تلعب دوراً حاسماً في الإنجازات المستقبلية للفرد. كما أن لرياض الأطفال تأثير كبير على النمو في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعتبر هذه المرحلة أكثر أهمية من غيرها من عمليات التعليم، إذ تتشكل التنمية بشكل كبير خلال السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل. وتعتبر تنمية الطفولة المبكرة مفتاحاً للتنمية الاجتماعية، كما أن جودة البيئة المادية والاجتماعية تؤثر بشكل كبير على نمو الطفل خلال مسيرته التعليمية المستقبلية.

من هنا جاء قرار دمج مرحلة رياض الأطفال مع الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وتوفير خدمات تعليمية مميزة للأطفال (من سن ٣ وحتى الصف الثالث الابتدائي)، ومتابعة أداء مرحلة الطفولة المبكرة وفقاً لمؤشرات حديثة لتهيئة التلاميذ للمرحلة الابتدائية وما بعدها، وقد واجه قرار الدمج عدداً من التحديات والمعوقات أمام إدارة مدارس الطفولة المبكرة؛ نظراً لحدثة تطبيق نظام الطفولة المبكرة، ولارتباطها بتلبية حاجات مرحلة عمرية غاية في الأهمية والتأثير في حاضر الطفل ومستقبله وتكوين شخصيته، كما أنها تعد مرحلة جمعت للمرة الأولى في التعليم السعودي بين البنين والبنات في مرحلة الصفوف الأولية (الخاتم، ٢٠٢٢). واستحدثت وزارة التعليم مرحلة الطفولة المبكرة بوضع أساسيات التنمية البدنية، والاجتماعية، والعاطفية، والذهنية، للطلاب والطالبات وتطورها بشكل متزامن، في وقت مبكر من مرحلة الطفولة الواقعة بين سن ٣-٨ سنوات، بقرار الوزارة رقم ١١٣٠٦ والذي نص على دمج المرحلة الابتدائية الأولية مع مرحلة رياض الأطفال، وحصر تدريس وإدارة المرحلة الابتدائية الأولية على المعلمات والقيادات النسائية، وأدخل القرار حيز التنفيذ بشكل تدريجي بدءاً من العام ١٤٤٠-١٤٤١هـ في المدارس والروضات التي تمتلك بيئة مدرسية مناسبة، وعناصر بشرية مؤهلة، ليكون التدريس في هاتين المرحلتين مقصوراً على المعلمات دون المعلمين (وزارة التعليم، ٢٠٢٤م).

وجاء في الدليل التنظيمي للوزارة الصادر بقرار مجلس الوزراء رقم (٥١١) وتاريخ ١٤٤٠-٩-٢ هـ، "إن الهدف العام من عمل الإدارة العامة للطفولة المبكرة التابعة لوكالة التعليم العام يركز على العمل على توفير خدمات تعليمية مميزة للأطفال (من سن ٣ وحتى الصف الثالث

الابتدائي)، ومتابعة أداء مرحلة الطفولة المبكرة وفقاً للمؤشرات المعتمدة لتهيئة الطلبة للالتحاق بالتعليم الأساسي" (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

إن ظهور مدارس الطفولة المبكرة ورياض الأطفال كانت نتيجة للتحديات التي فرضتها التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية في المجتمعات الحديثة، حيث أدركت الأنظمة التعليمية أن نجاح إدارة مرحلة الطفولة المبكرة يرتبط بشكل أساسي بتوفير البيئة المناسبة والتهيئة للمرحلة الابتدائية، وذلك باعتبار مرحلة رياض الأطفال مرحلة تمهيد وتهيئة لدخول الطفل المدرسة الابتدائية، و تساعده على التكيف السوي، حيث تشير نتائج دراسة (Mccoy, al., 2017) إلى أن طفل الذي سبق له الالتحاق بالروضة أفضل تكيفاً وتحصيلاً من زميله الذي لم يلتحق ببرامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (ECE)، وقد قام باحثون من خمس جامعات بقيادة كلية هارفارد للدراسات العليا للتعليم، بتحليل ٢٢ دراسة عالية الجودة، أجريت بين عامي ١٩٦٠ و٢٠١٦. كانت نتائجها أن الأطفال الذين حضروا برامج عالية الجودة للجنة الاقتصادية لأوروبا، كانوا أقل عرضة للالتحاق بالتعليم الخاص، وأقل عرضة للاحتفاظ بهم في الصف، وأكثر عرضة للتخرج من المدرسة الثانوية من أقرانهم الذين لم يحضروا مثل هذه البرامج، وأن المهارات الاجتماعية والعاطفية قد تلعب دوراً، لأنها تدعم قدرة الأطفال على الانخراط المستمر في بيئات التعلم، وإدارة سلوكياتهم الخاصة، والتوافق بشكل جيد مع الآخرين." آثار التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على النتائج التعليمية المتوسطة والطويلة الأجل".

وبالرغم من وجود العديد من الجهود والدراسات النظرية والميدانية التي أكدت على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة (رياض الأطفال) كمرحلة تعليمية في الأنظمة التعليمية وتنامي الاهتمام بالأطفال في المشهد العالمي، إلا أن نسب القيد الإجبارية في التعليم ما قبل الابتدائي بالتحديد بلغت عالمياً ٧٩% ودرجات متفاوتة بعيداً عن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص للأطفال في التعليم ما قبل المدرسي، وتصنف المملكة العربية السعودية مع أقل الدول العربية تقدماً في هذا المضمار، بل تشير إلى أن نسبة الأطفال السعوديين الملتحقين برياض الأطفال لا تزال ١٧%، والتحدي الأكبر الذي يواجه رياض الأطفال في السعودية هو ضعف في إمكانات استيعاب تزايد الطلبة للالتحاق بالمرحلة باعتباره حق للطفل ومطلباً محلياً وإقليمياً ودولياً (التمي، ٢٠١٢).

وتشير الإحصائيات إلى تطور في أعداد الملتحقين برياض الأطفال حيث كان في عام (٢٠١٦-٢٠١٧) ٣,٢٧ ألف. وفي ذلك العام الدراسي، بلغ إجمالي عدد الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية ٣٧٣,٨٦ ألف طالب. وهو ما تستهدف رؤية

والتيسان (٢٠٢٣) وكردية وبلجون (٢٠٢٣) والقحطاني (٢٠٢٢) عن واقع رياض الأطفال في مدارس المملكة العربية السعودية ومنها انتشار المباني المستأجرة، والازدحام في بعض المدارس ونقص التجهيزات المعملية والتعليمية ومعايير الصيانة في المباني المدرسية عموماً، والتذمر المستمر من المجتمع عموماً في السنوات الأخيرة من انخفاض جودة رياض الأطفال.

وتشهد منطقة عسير نمواً واضحاً في عدد السكان ففي عام ٢٠١٠ زاد بمعدل ١٢ % عن ٢٠٠٤ (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢٠). كما تتضح فجوة السكان في منطقة عسير حسب الإحصائيات الحيوية للجنس وفئات العمر في منتصف العام ٢٠١٩ م (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢١)، ففي عام ٢٠١٦م بلغت أعداد مدارس رياض الأطفال (٧٥) مدرسة تضاعفت عام (٢٠٢٤م) ووصلت إلى (١٥٩) مدرسة (وزارة التعليم، ٢٠٢٤). وعليه كان من الضروري التخطيط واستشراف مستقبله للوصول إلى قرارات رشيدة ودقيقة لسياسات التوسع في رياض الأطفال.

كما تتمثل الفجوة البحثية بالدراسة الحالية في قلة الدراسات التي حاولت التنبؤ للتخطيط بالتوسع في رياض الأطفال على مستوى وطني أو محلي داخل المناطق التعليمية، كما أن معظم الدراسات التنبؤية لاستشراف المستقبل لأغراض التخطيط تعتمد على أساليب غير مصممة لغرض التوقع بالمستقبل، مما قلل الثقة في نتائج تلك الدراسات (الجابري، ٢٠١٩). وتكمن أهمية الدراسات المستقبلية في اكتشاف المشكلات قبل وقوعها، ومن ثم التهيؤ لمواجهةها أو لقطع الطريق عليها والحيلولة دون وقوعها. وبذلك تؤدي الدراسات المستقبلية وظائف الإنذار المبكر، والاستعداد المبكر للمستقبل، والتأهيل للتحكم فيه أو على الأقل المشاركة في صنعه، وإعادة تخصيص الموارد، وتطوير التخطيط الاستراتيجي، القائم على الصور المستقبلية (منصور، ٢٠١٣).

ويعد أسلوب التنبؤ باستخدام طريقة المربعات الصغرى أحد الأساليب الإحصائية للتخطيط للمستقبل بالتحليل عبر الزمن بملاحظة الظاهرة (أو المتغير) خلال فترة زمنية ما (عدة سنوات)، ثم يتم التنبؤ للمستقبل من خلال القيم التي ظهرت في السلسلة الزمنية؛ وعليه فإنه يتميز عن الأساليب التقليدية التي تعتمد على حساب فرق القيم بين زمنين فقط من السلسلة ويبني التوقع المستقبلي على أساسه، دون أن تأخذ بالحسبان النمط العام للسلسلة أو توجهات الارتفاع والانخفاض التي تحدث لقيم تلك السلسلة (طعمة وحنوش، ٢٠٠٩).

ورغم الجهود المبذولة لتحسين واقع رياض الأطفال إلا أن النمو السكاني الكبير والتوسع العمراني في المدن أدى إلى ارتفاع أعداد الطلاب والطالبات الملحقين برياض

المملكة ٢٠٣٠ رفعه في مرحلة رياض الأطفال؛ حيث لا تزال النسبة ١٧٪ مقارنة بدول أخرى كالبحرين ٥٦٪ وماليزيا ٨٦٪ والامارات ٩٣٪. بينما ارتفعت نسبة الالتحاق برياض الأطفال عام (٢٠٢٣م) إلى ٣٣ % لتتجاوز المستهدف ٣٢ % وبلغ عدد الطلاب والطالبات الملحقين في الطفولة المبكرة ٤٠٠ ألف طالب وطالبة يدرسون في خمسة آلاف مدرسة في مختلف مناطق ومحافظات المملكة. وسعيًا لمواصلة الإنجازات المحققة وضعت وزارة التعليم هدفاً لمؤشر الالتحاق برياض الأطفال عند ٣٦ % بنهاية العام (٢٠٢٤م). (العتيبي وبافيل، ٢٠٢٤م) وهذه المؤشرات تدل على وجود زيادة تفرض استشراف المستقبل والتخطيط للتوسع في مدارس رياض الأطفال، وتحديد العوامل التي تؤثر على التخطيط على ضوء الواقع الحالي ومعايير تقويم مدارس الطفولة المبكرة وتحديدًا في رياض الأطفال.

مشكلة الدراسة:

يُشكّل التوسع في رياض الأطفال والارتفاع بمستواها القضية الأولى التي استرعت اهتمام المخططين بالتعليم في المملكة العربية السعودية، لتحقيق الاستثمار السليم والفاعل في التعليم في ضوء أهداف التنمية المستدامة لتنمية الموارد البشرية وتحقيق مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (٢٠١٦م).

وتتضمن زيادة فرص حصول الأطفال، ذكوراً وإناثاً، على التعليم النوعي في مرحلة الطفولة المبكرة، وزيادة استعدادهم للتعلم من أجل الحياة (برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢١م) لتحقيق ذلك لا بد من التخطيط الواعي وتحديد الاحتياجات المستقبلية وتوفير البنية التحتية للوصول إلى مستوى أساسي وذو جودة عالية في مستوى الخدمات المقدمة لأطفال الروضة وهذا يتطلب استشراف المستقبل بناءً الواقع على الكمي والكيفي لرياض الأطفال بالتطبيق على منطقة عسير.

شهدت مدارس رياض الأطفال تطوراً ملحوظاً في زيادة أعداد الطلاب والطالبات، مما أدى إلى ارتفاع الطلب على التعليم، وذلك وفقاً لما ورد من مسوغات الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم (وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير، ٢٠٢٠) كما أظهرت الأبحاث التنبؤية أنه بسبب النمو السكاني، سيزداد عدد الأطفال في السنوات العشر القادمة، وسيزداد الطلب على التعليم في جميع المراحل؛ ولذلك يجب التخطيط للتعليم واستثمار الموارد المختلفة بوعي وعقلانية وهذا ما سبق وأكدته العديد من الباحثين مثل بن دهبش (٢٠١٤) حيث استشراف الزيادة المتوقعة للطلب على رياض الأطفال وهذا بدوره يشكل ضغطاً كبيراً على الجانب التمويلي، كما كشفت نتائج بعض الدراسات مثل العتيبي و بافيل (٢٠٢٤) والعتيبي (٢٠٢٣) والشمري (٢٠٢٣) والتيسان و الببزي (٢٠٢٣) والأحمري (٢٠٢٣)

الباحثة في أن تكون دراستها نواةً لإجراء مزيداً من البحوث المستقبلية حول التخطيط بالتوسع برياض الأطفال. أهمية تطبيقية: توقع استفادة بعض الجهات من النتائج المتوقعة من هذه الدراسة:

١. بالنسبة لمديرات رياض الأطفال: يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في مساعدة المديرات في التخطيط وتحديد الاحتياجات المستقبلية وتخصيص الموارد وربط الاحتياجات المستقبلية المتوقعة في أعداد التلاميذ بالخطط المستقبلية.

٢. بالنسبة للمسؤولين في إدارة التعليم بمنطقة عسير: تعطي تصوراً عن الواقع لأعداد التلاميذ والمعلمات والاحتياجات الكمية اللازمة من خلال تقديم التغذية الراجعة لهم لتشخيص الوضع الراهن من أجل ترشيد الموارد الحالية.

٣. بالنسبة لمخططي ومتخذي القرار بوزارة التعليم: وضع الخطط ورسم السياسات وتصميم النظم واتخاذ الإجراءات التي تساهم في التوزيع الأمثل للمعلمات حسب الاحتياج الفعلي، ويوفر قاعدة معرفية يمكن أن تكون منطلقاً للباحثين ومتخذي القرار في الأبحاث والمبادرات في مجال التخطيط التربوي، وقد تساعد النتائج في تحسين عمليات التخطيط، من خلال اكتساب منهجية توظيف الأساليب الإحصائية في التخطيط التربوي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة التخطيط للتوسع في رياض الأطفال الحكومية بمنطقة عسير وفق أسلوب تحليل السلاسل الزمنية للتنبؤ بأعداد المدارس (رياض الأطفال) والأطفال والمعلمات باستخدام طريقة المربعات الصغرى. **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذا الدراسة على رياض الأطفال الحكومية بمنطقة عسير بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة بالفترة الزمنية لدراسة البيانات الإحصائية للإدارة العامة بتعليم عسير في العام الدراسي ٢٠٢٤م حتى عام ٢٠٣٠م.

الحدود المجالية: اقتصر على الأعداد الفعلية ل: (الطلاب والمدارس والمعلمات) في رياض الأطفال الحكومية بمنطقة عسير بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير لسنوات الأساس من ١٤٣٧هـ-١٤٤٦هـ، وعلى أسلوب تحليل الاتجاه في السلاسل الزمنية بالمربعات الصغرى؛ لبناء نموذج التنبؤ.

المصطلحات العلمية والإجرائية:

التخطيط للتوسع برياض الأطفال: يعرف التخطيط التربوي بأنه التخطيط الذي يكون محصوراً في المجال التربوي، حيث إنه عملية واعية ومقصودة لتحقيق صورة مستقبلية مأمولة للنظام التربوي (حورية والأحمدي، ٢٠١٣، ص ٢١) وعرفته الحريري (٢٠١٧، ص ٣٥) التنبؤ بسير المستقبل

الأطفال وهذا ينطبق بطبيعة الحال على منطقة عسير، والذي لم يتبعه زيادة في أعداد المعلمات تقابل الزيادة في أعداد الأطفال، و يتطلب تحديد الاحتياجات المتوقعة من المعلمات مؤشراً عن الأعداد التي تحتاجها رياض الأطفال في منطقة عسير لمواجهة أي عجز قد يظهر مستقبلاً بما يؤثر سلباً على سير التخطيط وتوضيح التطور المستقبلي في ضوء الزيادة السكانية المتوقعة نتيجة ارتفاع معدلات النمو السنوي.

وبناء على ما سبق فإن مشكلة الدراسة الحالية تتبلور في الحاجة للاستفادة من البيانات والمعلومات الإحصائية لأعداد التلاميذ والمدارس والمعلمات بمنطقة عسير من عام ٢٠١٦م - ٢٠٢٥م مما سيكون له الأثر على التخطيط لرياض الأطفال في منطقة عسير، والقدرة على تحديد الاحتياجات المستقبلية من خلال التنبؤ بأعداد التلاميذ والمعلمات والمدارس وتحديد الاحتياجات الكمية حتى عام ٢٠٣٠م.

أسئلة الدراسة:

١. ما واقع التغير الكمي في أعداد المدارس برياض الأطفال بمنطقة عسير خلال الفترة ٢٠١٦م - ٢٠٢٥م؟
٢. ما واقع التغير الكمي في أعداد الأطفال برياض الأطفال بمنطقة عسير خلال الفترة ٢٠١٦م - ٢٠٢٥م؟
٣. ما واقع التغير الكمي في أعداد المعلمات برياض الأطفال بمنطقة عسير خلال الفترة ٢٠١٦م - ٢٠٢٥م؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى إيجاد القيم التنبؤية الكمية لأعداد المدارس والأطفال والمعلمات وقياس معدلات النمو المتوقعة ومن ثم الخروج برؤية مقترحة للتخطيط في التوسع برياض الأطفال.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في جانبين وهما:

الأهمية النظرية:

- المساهمة بالمعرفة التراكمية لموضوع التخطيط في التوسع برياض الأطفال استجابة لمستهدفات رؤية المملكة السعودية ٢٠٣٠ مما قد يدعم الإطار المفاهيمي للتخطيط لمرحلة الطفولة المبكرة وهي من المراحل الناشئة والتي تحتاج إلى دراسات نظرية لتأطيرها.

- تماشياً مع الأهداف العامة والسياسات التنفيذية التي تتبعها وزارة التعليم للتوسع التدريجي للتخطيط وفق مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ باعتبار التخطيط والاستشراف يسهم في تهيئة البيئة التعليمية لتحقيق أهداف الطفولة المبكرة وفق مستهدفات رؤية ٢٠٣٠.

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية مرحلة الطفولة المبكرة برياض الأطفال مما يتوقع للدراسة الاسهام النظري للاستشراف بالتخطيط المبني على نتائج التوقع حيث ترغب

السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية (عادةً ما تنتهي في سن ٨ أو ٩ سنوات) (Australian Government of Foreign and Trade, 2021).

وبينت الرويلي (٢٠٢١) أنها من المراحل المهمة في حياة الطفل؛ لما تقدمه من إعداد جسمي ونفسي واجتماعي ومعرفي. فضلاً عن أن جوانب نمو الطفل بمختلف أنواعها تعتمد بعضها على البعض. ويؤكد جوهري والباسل (٢٠١٧) أن مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل العمرية في حياة الطفل في تكوين شخصيته؛ فالمعالم الشخصية للفرد تتأثر وتتشكل بدرجة عالية بنوع الرعاية والتربية التي يتلقاها الأطفال، كما أن فيها تتشكل شخصيته ومسار نموها الجسمي، والعقلي، واللغوي، والانفعالي، والاجتماعي.

ما سبق، يمكن القول بأن رياض الأطفال من المراحل العمرية الهامة في حياة الفرد، وهي الأساس في تكوين شخصيته ونموها، وهي تتأثر بنوع وآلية الرعاية النفسية والجسدية التي يتلقاها الطفل.

أهداف رياض الأطفال:

تمثل الأهداف التربوية لرياض الأطفال بداية الطريق لأي سياسة تربوية، وتختلف هذه الأهداف من مجتمع لآخر حسب القيم السائدة في تلك المجتمعات، وتتبع في صورة أحكام قيمية للصفات المرغوب إكسابها للأطفال، بما يحقق أكبر قدر ممكن لنموهم كأفراد يعيشون في إطار اجتماعي محدد (شريف، ٢٠١٧). ويرى المدخلي (٢٠١٤) أن أهداف التربية في رياض الأطفال لا تنفصل عن أهداف التربية بشكل عام، فإذا كانت التربية تهدف إلى بناء المواطن الصالح الذي يسهم في بناء وطنه بشخصية متكاملة، فإن الدور التربوي لرياض الأطفال يتمثل في تنمية شخصية الطفل من النواحي الجسمية والعقلية والحركية واللغوية والانفعالية والاجتماعية، ومساعدة الطفل على تطبيق قيم مجتمعه من علاقاته مع زملائه، وتنمية قدرة الطفل على حل المشكلات التي تواجهه، ومساعدة الطفل على تكوين اتجاهات إيجابية وعلاقات طيبة بين أقرانه وغيرهم، وتنمية ثقة الطفل في ذاته من خلال ممارسته التعبير بالحركة واللغة والفن، و مساعدة الأسرة على تربية أطفالهم بطريقة تربوية سليمة والتعاون مع الأسرة في تربية الأطفال.

أهمية مرحلة رياض الأطفال:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل في نمو الطفل اللغوي والعقلي والاجتماعي وهي مرحلة تشكيل البناء النفسي الذي تقوم عليه أساسيات الصحة النفسية والخلقية، ولعل أهم ما يميز مرحلة الطفولة المبكرة ما يطرأ فيها على الطفل من تغيرات في جميع أنواع النمو الجسمية والعقلية والاجتماعية والعاطفية والنمو اللغوي وما وصل إليه من نضج في كل منها وتزداد فيه قابلية الطفل للتأثر

في التربية والسيطرة عليه من أجل الوصول إلى تنمية تربوية متوازنة وإلى تحقيق الاستغلال الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة وإلى ربط التنمية التربوية بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة، وعرفه الكرخي (٢٠٢٤م، ص ١١٠) عملية وضع البرامج والمشاريع والسياسات والوسائل وتوزيع المصادر البشرية والمادية للنظام التربوي الذي يكفل تحقيق الأهداف التربوية ضمن إطار السياسة التربوية في كامل صورتها. وتعرف **الطفولة المبكرة بأنها:** المدارس التي توفر الخدمات التعليمية للأطفال من سن الثالثة وحتى الصف الثالث الابتدائي "بنين وبنات" (الشدي، ٢٠٢١، ص ١٨٦) **وررياض الأطفال** Kindergarten تُعرفها منظمة صحة الطفل (٢٠١٧م، ص ٢٠) بأنها برنامج ما قبل المدرسة في فترة الطفولة المبكرة، يدمج ما بين التعليم واللعب، يُديره مجموعة من المدربين والمؤهلين مهنيًا، وتتراوح أعمار الأطفال الذين يُسجلون في رياض الأطفال ما بين ثلاث إلى خمس سنوات، حيث تُركّز رياض الأطفال على تطوير مهارات الطفل وتعليمه. كما هي مؤسسات تربوية تعليمية ترعى الأطفال في المرحلة السنوية من أربع إلى ست سنوات (المشرفي، ٢٠١١، ص ١). وإجرائياً: هي المرحلة التي تسبق مرحلة التعليم الابتدائي، وتمتد من سن أربع سنوات إلى ست سنوات.

مستهدفات رؤية ٢٠٣٠:

عكس طموحات المملكة لتطوير اقتصاد مستدام، ومجتمع نابض بالحياة، وأمة طموحة. تشمل الأهداف: تعزيز الاقتصاد، والتنمية الاجتماعية، والتمكين الحكومي ودعم الابتكار والاستثمار في البحث والتطوير وتضمنت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (الطفولة) وحصول كل طفل على فرص تعليم جيد وفق خيارات متعددة في التعليم المبكر، والعمل على أعلى درجات المسؤولية والطموح لتحقيق هذه الأهداف، والتأكيد على تطوير مرحلة الطفولة المبكرة والرقي بمخرجاتها وفق عدة مسارات استراتيجية كمية ونوعية لرفع نسب الالتحاق بالمرحلة، ورد في رؤية (٢٠٣٠): "سيكون هدفنا أن يحصل كل طفل سعودي - أينما كان - على فرص التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة، وسيكون تركيزنا أكبر على مراحل التعليم المبكرة". (وزارة التعليم، ٢٠١٩م، ص ٥).

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم الطفولة المبكرة ورياض الأطفال:

عرفت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٩) مرحلة الطفولة المبكرة بأنها "المرحلة العمرية الممتدة من ٣ سنوات وحتى الصف الثالث الابتدائي للطفل (بنين وبنات)". كما تُعرّف الطفولة المبكرة بأنها فترة النمو البشري من الحمل (عندما يبدأ الحمل) وحتى الانتقال إلى

ومن الجدير بالذكر أن أهمية رياض الأطفال تتضح فيما يحققه الالتحاق من الجوانب الإيجابية ورفاهية المجتمع اجتماعياً واقتصادياً وهو ما اتضح من دراسة العائد الاقتصادي لبرامج رياض الأطفال في دراسة إيوان (MacEwan, 2013) التي أظهرت أن العائد كان ثلاثة أضعاف تكلفة هذه البرامج.

ولأهمية مرحلة رياض الأطفال ودورها الفعال في تربية الطفل وتكوين شخصيته، حرصت المملكة العربية السعودية في سياساتها التعليمية على ما نصت عليه وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: "تشجيع الدولة لدور الحضنة ورياض الأطفال و التعهد بتنشئة الطفل التنشئة الصالحة المبكرة واعداده لاستقبال أدوار الحياة التالية على أساس سليم، وتشجيع نشاطه الابتكاري وإتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجه سعيًا وراء ارتفاع المستوى التربوي في البلاد ورعاية الطفولة" (وثيقة سياسة التعليم، ١٩٩٥، ص ٥)، وحتى جهودها التعليمية في السنوات الأخيرة في التوسع ودمج مرحلة رياض الأطفال مع المرحلة الابتدائية والارتقاء بالمرحلة وبمستوى أدائها (وزارة التعليم، ٢٠١٩م)، ورفع الإقبال على التعلم من النسبة الحالية للطفولة المبكرة ٢٣٪ و الوصول إلى ٤٠٪ في عام ٢٠٢٥ وإلى ٩٠٪ بعام ٢٠٣٠، والوصول لتلك النسب عن طريق ثلاثة مبادرات لتوسيع مرحلة رياض الأطفال والطفولة المبكرة وذلك من خلال تعزيز المهارات لدى الأطفال ومناهج جديدة والتوسع في الفصول والمباني، (برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١).

التطور التاريخي للتوسع في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية:

إن أول من قدم فكرة إنشاء رياض الأطفال في المملكة هي المؤسسات التربوية الأهلية؛ وكانت الفكرة الأساسية هي العناية بأطفال الأمهات العاملات مقابل مبلغ معين من المال، حيث اتسمت هذه الفكرة بأنها فكرة اجتماعية وإنسانية أكثر منها عملية تجارية، وظل القطاع الأهلي هو المسؤول الأول والوحيد عن رياض الأطفال في المملكة حتى عام ١٣٨٥هـ، وتولت وزارة المعارف عملية الإشراف الفني عليها، وأخذت في دعم المؤسسات الأهلية مالياً لتستطيع القيام بمسؤولياتها تجاه هذه المرحلة التعليمية (العقيل، ٢٠٠٥ م، ص ١١٧).

وبدأت تجربة إنشاء مؤسسات رياض الأطفال في المملكة بجهود من القطاع الأهلي الذي ساهم في نشر هذه المؤسسات في المملكة، وقد كانت دار الحنان أول روضة أنشئت في السعودية بمدينة جدة عام ١٣٧٥ هـ، وبعدها توالى افتتاح الروضات الأهلية، حيث بلغ عددها ١٣ روضة عام ١٣٨٤ هـ، وظل القطاع الأهلي حتى عام ١٣٨٥ هـ يتضلع بالمسؤولية التامة عن رياض الأطفال (حماد، ٢٠٢١،

بالعوامل المختلفة المحيطة به، حيث توصل (Bloom) في دراسته حول القدرات العقلية للطفل بأن أكثر من نصف القدرات العقلية للطفل تتكامل قبل أن يتجاوز الرابعة من عمره حيث أن ٢٠٪ من النمو العقلي والإدراكي يتم في السنة الرابعة، ومن هذا المنطلق فإنه من الضروري إثراء وإغناء حياة الطفل التعليمية وتنويع محيطه سواء في البيت أو في رياض الأطفال وتهيئة الفرص الكافية له لتزويده بالخبرات والممارسات التي تقوده إلى النشاط الذاتي واللعب الحر والتعلم الاستكشافي (الحري، ٢٠١٥، ص ٥).

وامتداداً لذلك أيد الكثير من التربويين أهمية هذه المرحلة في حياة الإنسان مثل: ماريا منتسوري التي أكدت على ضرورة شحذ قدرات الطفل شحذاً قوياً في هذه المرحلة إلى أن يبلغ (٦) سنوات، وما تزال الأدلة المستقاة من المجالات الفسيولوجية والتغذية والصحة وعلم الاجتماع وعلم النفس والتربية تتراكم وتشير إلى أن السنوات المبكرة ذات أهمية حاسمة بالنسبة لتكوين الذكاء والشخصية والسلوك الاجتماعي فالأطفال يولدون بقدرات بدنية واجتماعية ونفسية تمكنهم من الاتصال والتعلم والتطور فإذا لم تلق هذه القدرات الاعتراف والدعم فإنها ستضمحل، وتقيد الدراسات أن معظم نمو الذكاء لدى الأطفال يحدث قبل سن السابعة، ويمكن تعزيزه من خلال برامج الطفولة المبكرة (الحوامدة، ٢٠١٤م). ويؤكد البنك الدولي للتعليم في تقريره الصادر لعام (٢٠٢١). إن الاستثمار في السنوات الأولى، أحد أذكى القرارات التي يمكن لبلد ما القيام به لتعزيز الرخاء وخلق رأس المال البشري اللازم لتنويع الاقتصادات ونموها. وإن تجارب الطفولة المبكرة لها تأثير عميق على نمو الدماغ - مما يؤثر على التعلم والصحة والسلوك، وفي نهاية المطاف، الإنتاجية والدخل، كما يشير التقرير ذاته إلى أن أكثر من ٤٠ ٪ من الأطفال دون سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية في جميع أنحاء العالم - ما يقرب من ٣٥٠ مليون طفل - يحتاج إلى رعاية الأطفال، وإن الاستثمارات الذكية في النمو البدني والمعرفي واللغوي والاجتماعي والعاطفي للأطفال الصغار - من قبل الولادة وحتى انتقالهم إلى المدرسة الابتدائية - أمر بالغ الأهمية لوضعهم على الطريق نحو المزيد من الازدهار، ومساعدة البلدان على أن تكون أكثر إنتاجية وأن تتنافس بنجاح أكبر في اقتصاد عالمي سريع التغير. (World bank, 2021).

وفي هذا يشير ماسيوان (Macewan, 2013) أن لمرحلة رياض الأطفال عوائد اجتماعية واقتصادية على الفرد والأسرة والمجتمع، حيث تعزز قدرات الطفل السلوكية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، الأمر الذي يزيد من قدرته الاجتماعية وعطائه، لذلك يتحتم على المجتمع ضرورة الاستثمار في مرحلة رياض الأطفال؛ لأنه ينعكس إيجاباً على التنمية الاقتصادية (p.7).

ص٤٩٣). كما تؤكد حجازي (٢٠١٤، ص٣٦٧) أنه يُعد التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة مكوناً أساسياً لنظام التعليم في المملكة العربية السعودية، وتقدم تعليم رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية في عام ١٩٧٤ مع إنشاء أول حضانة ورياض أطفال؛ إذ ازدادت الحاجة إلى رعاية الطفولة المبكرة وبرامج التعليم، مما أدى إلى إنشاء أول فصول ما قبل المدرسة ورياض الأطفال في عام ١٩٧٥ وسميت بالفصول الملحقة بمدارس التعليم العام، ونظراً لنجاح البرنامج الحكومي لمرحلة الروضة ورياض الأطفال في مكة المكرمة والذي تم افتتاحه بعشرة فصول وسبعة عشر عاملاً عام ١٩٧٥، قررت الحكومة تحسين فكرة مدارس رياض الأطفال، وأوكلت المهمة للقطاع الأهلي الذي كان المسؤول الوحيد عن رياض الأطفال حتى عام ١٣٨٥هـ.

ثم انتقلت مسؤولية الإشراف على رياض الأطفال الأهلية إلى وزارة المعارف التي بدأت بتجربة إنشاء رياض الأطفال الحكومية، وافتتحت أول روضة للأطفال في مدينة الرياض عام ١٣٨٦هـ، (الروقي، ٢٠١٩).

ثم تبعها افتتاح روضتين في الدمام والاحساء عام ١٣٨٧هـ، وفي عام ١٣٩٥هـ افتتحت أول روضة تابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مكة المكرمة، وكانت مخصصة لأبناء المعلمات، وبعدها بدأت رياض الأطفال ودور الحضانة في الانتشار في جميع أنحاء المملكة، وفي عام ١٤٠٠هـ أصبح الإشراف على رياض الأطفال تابعاً للرئاسة العامة لتعليم البنات (الحامد وزيادة والعيني ومتولي، ٢٠٠٧، ص١١٧).

وأشار الغامدي وعبد الجواد (٢٠١٠، ص١١٥) بعد نجاح التجربة توسعت الرئاسة العامة لتعليم البنات بافتتاح المزيد من رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية بشكل واضح وملحوظ، إلى أن بلغ عدد الروضات في المملكة عام ١٤٠٢ هـ (٢٦) روضة احتوت على (١٥٠) فصل ضم (٢٧١٧) طفل و (٢٦٧) معلمة. وفي عام ١٤١٣ هـ بلغ عدد الروضات بالمملكة (١١٧) روضة احتوت على (٦٥١) فصل ضم (١٢٤٨٦) طفل و (١١٢٦) معلمة، وبدأت رياض الأطفال بالتوسع أشارت الإحصائيات أن عدد الروضات في عام ١٤٢٠ هـ بلغ (٣١٦) روضة احتوت على (١٢٤٥) فصل ضم (٢١٦٢١) طفل و (٣٨٥٩)، وعلى الرغم من العقبات التي واجهت الرئاسة في تطوير رياض الأطفال التابعة للرئاسة العامة والمتمثلة في صعوبة توفير المباني المناسبة وما يلزم من أدوات ومعلمات، إلا أن الرئاسة العامة لتعليم البنات واصلت جهودها الناجحة في هذا المجال إلى أن وصل عدد رياض الأطفال التابعة لها في عام ١٤٢٨ هـ (١,٥١٢) روضة تضم (٦,٠٦١) فصل وبلغ عدد الأطفال (١٠٤,٩٩٩).

طفل، أما المعلمات فقد بلغ عددهن (١٠,٦٥٥) معلمة. كما كانت أول روضة تتبع الرئاسة العامة لتعليم البنات في مكة المكرمة، وكان افتتاحها في العام ١٣٣٥هـ، وفي العام التالي قامت الرئاسة العامة لتعليم البنات بافتتاح ١٠ روضات بمدينة الرياض، ومع توالي السنين حققت الرئاسة العامة لتعليم البنات جهوداً حقيقية في توفير روضات رياض الأطفال في جميع أنحاء المملكة، كما أسهم التعليم الأهلي في تلك الفترة بجهد كبير في ذلك حتى وصل بجموع رياض الأطفال الحكومية والأهلية في العام الدراسي ١٤٢٧هـ (١٥١٢) روضة تضم (٦,٠٦١) فصلاً، ما مجموعه (١٠٤,٩٩٩) طفلاً، يقوم بالإشراف عليهم وتعليمهم (١٢١٧٨) معلمة وإدارية (الحري، ٢٠١٠، ص١٣).

وفي العام ١٤٢٣هـ/١٤٢٤هـ أصبحت وزارة التربية والتعليم هي المسؤولة عن رياض الأطفال بعد أن دمجت الرئاسة العامة لتعليم البنات معها، وبعد انتشار التعليم العام للبنين والبنات ظهرت الحاجة إلى تنسيق الجهود من أجل دمج رئاسة هذين النمطين من التعليم، وصدر الأمر السامي في ١٤٢٣هـ لتكون مؤسسات رياض الأطفال تحت مظلة وزارة المعارف، ومع بداية العام ١٤٢٤هـ صدر الأمر السامي بتغيير مسمى وزارة المعارف إلى وزارة التربية والتعليم (حكيم، ٢٠١٢، ص١٥٩).

وتقوم خطة وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على الاستثمار في رعاية الطفولة المبكرة، حيث أن هذا الاستثمار هو استثمار في حياة الطفل ككل، وعلى هذا النحو، فإنه يحقق عائداً كبيرة على المجتمع في جميع مراحل الحياة؛ ولأن أهمية التعليم قبل الابتدائي تكمن في كونه المرحلة التأسيسية لجميع المراحل الأخرى، حيث تكون القدرة على التعلم والتحكم في الحركة والتحكم في الأفكار والتعبير عن المشاعر والتكيف الاجتماعي هي أساس التعليم في المستقبل. وقد ثبت أنه بحلول سن الثامنة، يكون قد فات الأوان لتلبية الاحتياجات التعليمية للأطفال، حيث أن معظم الروابط الأساسية الدماغية، والاستعدادات اللغوية، والقدرات المعرفية والجسدية، قد نضجت بالفعل. وبالتالي، تلعب رعاية الطفولة المبكرة دوراً مهماً في إعداد الطفل للتعلم. وقد أكد قرار المملكة رقم (٧ / ب / ٥٣٨٨) بتاريخ ٣/٣/١٤٢٣ هذه الأهمية بجعل مرحلة رياض الأطفال برنامجاً مستقلاً في مبادئه وفصله عن المراحل التعليمية الأخرى، وذلك بوضع جدول زمني لخطط التنمية لإنشاء رياض أطفال في جميع أنحاء المملكة، من خلال إشراك القطاع الخاص في هذا الهدف، ومن خلال تطوير مناهج تعليمية ديناميكية لرياض الأطفال لتحقيق أهداف هذه المرحلة، ونتيجة لهذا الاهتمام، ارتفع عدد الأطفال المسجلين في رياض الأطفال من حوالي ٩٦٠٠٠ في عام ٢٠٠٤ إلى ١,٠٣٠,٠٠٠ في عام ٢٠٠٨. ومعنى ذلك وجود زيادة

ملحوظة في المملكة العربية السعودية (الحازمي وعثمان، ٢٠١٦، ص ٧٤).

وفي العام ١٤٣٦ هـ دمجت وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم في وزارة واحدة تحت مسمى وزارة التعليم، ويشرف على رياض الأطفال في الوزارة إدارة هي الإدارة العامة لرياض الأطفال، تتمثل مهمتها في الإشراف على تربية الأطفال وتعليمهم من سن (٣-٦) سنوات في المملكة، وإعداد الخطط والدراسات لدعم الميدان التربوي بكل ما يخص رياض الأطفال فنياً وإدارياً لتحقيق أهداف الوزارة بجميع مكونات العملية التربوية والتعليمية، بما يلبي احتياجات الأطفال النمائية (الجسمية والعقلية والنفسية والحركية) وتأهيلهم للدخول في التعليم العام ليكونوا أفراداً صالحين لبناء جيل المستقبل (موقع وزارة التعليم، ٢٠٢٤).

واستجابة لهذا الاهتمام المتزايد، تبنت المملكة العربية السعودية برنامجاً منهجياً متكاملًا يتكون من مشاريع تعليمية، وكان هذا في النهاية نتيجة لشركة متخصصة تم إنشاؤها خصيصاً تحت مسمى "تطوير" لتطوير البرامج والمشاريع التي من شأنها تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية (الحازمي وعثمان، ٢٠١٩، ص ١٢).

ومن ثمار التطوير إطلاق مشروع (معين رياض الأطفال عام) وهو منحة مجانية لأطفال رياض الأطفال في المناطق والمحافظات الصغيرة تقدمه وزارة التعليم للدراسة في مدرسة (أهلية) للفئة المستهدفة وفق اشتراطات ومعايير وزارة التعليم. (عن الموقع الرسمي: وزارة التعليم السعودية، ٢٠٢٤).

كما أطلقت وزارة التعليم كل الأدلة الخاصة برياض الأطفال كإحدى الأدوات المهمة في مشروع معين لرياض الأطفال؛ ليحقق الغايات ويذلل الصعوبات، ويحدد العمليات والإجراءات الرئيسية والفرعية التي تم إعدادها من خلال تحديد الخطوات التي من خلالها يتم تنفيذ هذه العمليات والإجراءات ووضعها وفق تسلسل منطقي لكل عملية وإجراء على حدة، كما توضحها بطاقات العمليات المشتملة على الإجراءات التي يقوم بها المختصون ببرنامج معين لرياض الأطفال، كما تم تحديد النماذج المستخدمة بشكل موثق، وقد اشتمل الدليل على ثلاثة محاور أساسية، المحور الأول يبدأ بمقدمة عامة حول الدليل وأهدافه، وحدوده، وكيفية استعماله، وفي المحور الثاني جاء التعريف بهذا البرنامج، وأهدافه الرئيسية وشروط القبول فيه، والتعريف المقصود بأصحاب المصلحة وهم الأطراف المعنية ببرنامج معين لرياض الأطفال، وكذلك المهام والمسؤوليات التي يتولاها كل من له صلة بالبرنامج من وزارة أو مدرسة أو مشغل أو ولي أمر طالب، حتى يكون كل فرد على معرفة بمهامه وفق استراتيجية عمل البرنامج أما المحور الثالث

فكان عن العمليات التي سوف تتم بهذا البرنامج، وتم تقسيمها قسمين: عمليات تشغيلية، وعمليات تواصل، أما العمليات التشغيلية فقد ضمت ثماني عشرة عملية، وقد تم فرز كل عملية في بطاقة، وتشمل هذه البطاقة اسم العملية، ووصفها، مع بيان الهدف من هذه العملية، وبيان دور أصحاب المصلحة فيها، والحديث عن الإجراءات المتبعة، منذ بدء العملية حتى نهايتها مع ذكر النتيجة المترتبة على هذه العملية، والمسؤول عنها (لدليل الإرشادي لاستخدام خدمات منصة معين الإلكترونية، ٢٠٢٤).

٢٠٣٠ تطوير فلسفة التوسع في رياض الأطفال حسب رؤية

تنطلق فلسفة تطوير رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية من مواجهة تحديات الحياة في عصر المعلوماتية ومعطيات الثورة الصناعية الرابعة التي تحمل في طياتها مضامين جديدة تتطلب بناء إنساناً جديداً قادراً على التوافق مع متطلبات عصره المتغير، لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ وتأتي الرؤية استمراراً لتأكيد خطط التنمية السابقة والمتعاقبة على أهمية تطوير مؤسسات رياض الأطفال والاستثمار في بناء منظومة تربوية وتعليمية لرياض الأطفال.

واستحدثت وزارة التعليم مرحلة الطفولة المبكرة بوضع أساسيات التنمية البدنية، والاجتماعية، والعاطفية، والذهنية، للطلاب والطالبات وتطورها بشكل متزامن، في وقت مبكر من مرحلة الطفولة الواقعة بين سن ٣-٨ سنوات، وتعتمد تلك العملية في كل مرحلة على القدرات التي حققها الطفل في المرحلة السابقة؛ وجاءت تلك السياسات لتلبي الحاجات الخاصة للمتعلمين الصغار، والارتقاء بمستويات الأداء وتطوير الخطط لبناء.

وجاء في الدليل التنظيمي للوزارة الصادر بقرار مجلس الوزراء رقم (٥١١) وتاريخ ٩-٢-١٤٤٠ هـ، "إن الهدف العام من عمل الإدارة العامة للطفولة المبكرة التابعة لوكالة التعليم العام يرتكز على العمل على توفير خدمات تعليمية مميزة للأطفال (من سن ٣ وحتى الصف الثالث الابتدائي)، ومتابعة أداء مرحلة الطفولة المبكرة وفقاً للمؤشرات المعتمدة لتهيئة الطلبة للالتحاق بالتعليم الأساسي" (وزارة التعليم، ٢٠١٩). وفي إطار تحقيق ما تهدف إليه رؤية ٢٠٣٠ جاءت المبادرات الآتية:

• تطوير رياض الأطفال، والتوسع بخدماتها لتشمل جميع مناطق المملكة، لتحقيق الهدف الإستراتيجي "ضمان التعليم الجيد المنصف، والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع" من خلال المؤشر "نسب القيد الإجمالية في رياض الأطفال" التي من أهم أهدافها رفع نسبة التحاق الأطفال في رياض الأطفال من ١٧ % إلى ٩٥ % في عام ٢٠٣٠.

أما الأهداف المنشودة لإعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ فقد اشتملت على عدة أمور يجب أن تتوفر إعداد معلمات رياض الأطفال، منها: تبني تنمية مهارات الحوار والتعاضد مع الآخر وتقوم بالتركيز على تنمية الابتكار لدى الأطفال. وترسيخ القيم الإيجابية في نفوس الأطفال، والسعي لغرس ثقافة الطموح لدى الطالب وإكسابه السلوكيات الحميدة. وتحقيق مبدأ التنافسية. (المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦، ٦-٣٦).

دواعي ومبررات التوسع في مدارس رياض الأطفال:

أدركت المملكة العربية السعودية أهمية مرحلة الطفولة المبكرة ورياض الأطفال، وتواصل اليوم الاستثمار في تطوير رياض الأطفال وتدريب المعلمات وتطوير برامج التعليم؛ فقد نشأت الإدارة العامة للطفولة المبكرة التابعة لوكالة التعليم العام، والتي تهدف للعمل على توفير خدمات تعليمية متميزة للأطفال (من سن ٣ وحتى الصف الثالث الابتدائي)، ومتابعة أداء مرحلة الطفولة المبكرة وفقاً للمؤشرات المعتمدة لتهيئة الطلبة للالتحاق بالتعليم الأساسي، كما حرصت الحكومة على ضم إحصاءات الأسرة السعودية إلى برامج رؤية ٢٠٣٠ من خلال إنشاء مجلس شؤون الأسرة الذي يهتم بتعزيز دور الأسرة في عملية التنمية من خلال تطوير تفاعلها مع المؤسسات المجتمعية. ومن منطلق دعم الأم العاملة أسهمت البرامج المنبثقة في رفع أعداد الأطفال الملتحقين بصفوف الطفولة المبكرة؛ حيث أنشأ صندوق تنمية الموارد البشرية برنامج دعم قرّة وهو مبادرة وطنية تسهم في تحمل جزء من تكاليف الحضانة للأم السعودية العاملة عند إلحاق أطفالها إلى أحد المراكز المعتمدة (صندوق تنمية الموارد البشرية برنامج دعم قرّة، ٢٠٢٤م).

يُعد مشروع مدارس الطفولة المبكرة في المملكة مشروع وطني يعكس توجهات القيادة ودعمها لتحسين جودة التعليم، وذلك من أجل التأكد من حصول كل طفل على فرص التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة. وتهدف تلك المدارس إلى تهيئة الأطفال من سن (٤-٦) سنوات للدخول في التعليم العام، واستيعابهم في مرحلة رياض الأطفال تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠، إلى جانب تحديث البرامج والنشاطات المتخصصة بالطفولة المبكرة، والعمل على توفير عناصر تعليمية متخصصة في رياض الأطفال لتلبية احتياجات القبول في هذه المرحلة، مع تطوير برامج وأدوات قياس استعدادات الأطفال في سن ما قبل المدرسة، وتوفير مبان مدرسية مجهزة ومستقلة خاصة برياض الأطفال، مع تطوير برامج إعداد وتدريب وتأهيل العاملات في مرحلة رياض الأطفال وحدد دليل مدارس الطفولة المبكرة أسس ومنطلقات المشروع، كما يأتي:

• مبادرة الطفولة المبكرة "المكاسب السريعة" التي تستفيد من الموارد المادية، والبشرية، والمالية في تحقيق رفع نسبة الالتحاق بالصفوف الأولية من خلال إسناد تدريس البنين والبنات لمعلمات (إناث) مع بداية العام الدراسي ١٤٤١هـ.

كما انطلقت العديد من المشروعات للارتقاء برياض الأطفال في المملكة العربية السعودية ومنها:

• تأسيس قناة تلفزيونية تختص بفئة الأطفال لدعم توجهات وزارة التعليم.

• مراجعة وتطوير اللوائح، والأنظمة الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة.

• تعزيز ورفع مهارات التربويات في الطفولة المبكرة.

• افتتاح وبناء مجموعة من المدارس (رياض أطفال - طفولة مبكرة)

• إعداد دراسات تدعم مبادرات ومشاريع الإدارة العامة للطفولة المبكرة.

• تجويد بيئات التعلم في رياض الأطفال باستخدام "مقياس الإيكورز" أو بما يعرف بـ "مقياس أثر البيئة في الطفولة المبكرة على الطفل"، وفق منهجية علمية وباستخدام أداة علمية مقننة، من خلال الشراكة مع جامعة الملك عبد العزيز للتعرف على السلوك الموجه نحو جودة البيئة التربوية لرياض الأطفال الحكومية، والأهلية.

• برنامج السلامة الشخصية لحماية الطفل من الإيذاء بالتعاون مع "الأجفند" و"اليونسيف"؛ بهدف تعزيز قيم ومهارات السلامة الشخصية لدى الأطفال، والقائمين على تربيتهم من معلمات وأولياء أمور من خلال توفير بيئة تربوية صحية تسهم في تنمية المهارات الوقائية لمختلف أنواع الإيذاء والإهمال.

• برنامج تثقيف الأم، والطفل؛ بهدف مساعدة الأم على إكساب طفلها المهارات الأساسية (عقلية، جسدية، عاطفية اجتماعية) بما يتوافق وخصائصه النمائية بعمر الخمس سنوات، وهو برنامج: تثقيفي: (لدعم الأم ومساندتها في تربية أطفالها وتعويضها) للأطفال الذين لم يتمكنوا من الالتحاق برياض الأطفال).

• معايير التعلم المبكر النمائية لمرحلة رياض الأطفال للفئة العمرية المبكرة (٣-٦) سنوات في المملكة العربية السعودية: حيث تساعد تلك المعايير المؤسسات والفئات ذات العلاقة المباشرة بتربية الطفل، وتعليمه على إدراك التوقعات لما يجب أن يعرفه الطفل، وقادراً على القيام به، وهذه الوثيقة هي دليل وصفي لجملة من التوقعات لما لدى الأطفال من معرفة وسلوكيات ومهارات ستسهم في بناء شخصية الطفل في مراحل التعلم اللاحقة ليكون مواطناً صالحاً ومنتجاً وفعالاً في مجتمعه. (المنصة الوطنية الموحدة، ٢٠٢٢).

تعليم جيد وفق خيارات متعددة ومتنوعة في التعليم المبكر في رياض الأطفال، وهذا يتطلب استشراف مستقبل رياض الأطفال من خلال التخطيط للتوسع في أعداد المتحقيقين والمدارس والمعلمات، فقد كشفت نتائج دراسة التميمي (٢٠١٢م) أنه على الرغم من حق الطفل السعودي في الالتحاق برياض الأطفال في ضوء جهود الدولة ووعي المجتمع، إلا أن ذلك يواجه العديد من التحديات التي تقف أمام الطفل السعودي، وتمنعه من حصوله على حقه في الالتحاق برياض الأطفال، ومن أجل انجاح مساعي وجهود الدولة في التوسع في رياض الأطفال ينبغي تحليل خطط التنمية والتعرف على مدى وعي المجتمع السعودي بأهمية مرحلة رياض الأطفال وتبين وجود تأخر ملحوظ في بدء الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال،

وعلى رغم التحسن الملحوظ الذي أظهرته خطط التنمية الأخيرة فإن تلك الجهود ظلت بعيدة جداً عن تحقيق الطموحات، كما كشفت الدراسة عن حاجة المجتمع لنشر الوعي بأهمية رياض الأطفال على المستوى الرسمي والشعبي.

وفي دراسة حجازي (٢٠١٤م) لتعزيز حقوق طفل رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية إطار تصوري مقترح أظهرت النتائج أن الإسلام حث على أهمية حقوق الطفل ورعايته وكان الأسبق في ذلك، كما أشارت النتائج إلى أن تأكيد الموائيق الدولية المعاصرة على أهمية حقوق الطفل بالإضافة إلى اهتمام المملكة العربية السعودية بالأطفال وبحقوقهم وحرصها على رعاية جميع أفرادها، أشارت نتائج الدراسة من خلال التصور المقترح ضرورة تلقي الطفل السعودي الرعاية والدعم من خلال الانفتاح والوعي والتكامل والتناسق مع كافة الجهود المبذولة.

الدراسات الاستشرافية والتنبؤ للتخطيط:

يكتسب التخطيط للتوسع في رياض الأطفال أهميته من أوجه عديدة منها ارتباطه بالتخطيط الاستراتيجي حيث يساهم في دراسة العوامل الداخلية والخارجية المحيطة والتصوير الكامل لتحديد الاحتياجات من المباني والموارد البشرية والموارد المالية، وبحسب ما ذكره الكرخي (٢٠١٨) يعمل التخطيط المبني على الأساليب التنبؤية على تفادي المفاجآت والمستجدات ويسهل من عملية الرقابة، أي أنه يعد معياراً يستطيع متخذ القرار الحكم من خلاله على مدى سلامة ونجاح تنفيذ الخطة وإعداد الموازنة.

ويعتمد التخطيط على الأساليب الكمية التنبؤية من خلال تحليل العلاقة بين المتغير التابع، والمتغيرات المستقلة ونماذج الانحدار البسيطة والمتعددة (داود والسواعي، ٢٠١٦) كما أشار الحريري (٢٠١٨) والرشيدي (٢٠٢١) إلى أبرز الأساليب الإحصائية الممكن استخدامها في التنبؤ وهي نماذج السلاسل الزمنية التي تقوم على الاستفادة من

النظام الأساسي للحكم بالمملكة الذي ينص في مادته الثالثة عشرة على: "يهدف التعليم إلى غرس العقيدة الإسلامية في نفوس النشء، وإكسابهم المعارف والمهارات، وتهيئتهم ليكونوا أعضاء نافعين في بناء مجتمعهم، محبين لوطنهم معتزين بتاريخهم".

سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.
رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
الأنظمة والقرارات والتوجيهات السامية للعملية التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية.
الاتفاقيات الدولية التي وقعتها المملكة في مجال رعاية وتعليم الأطفال.
أهداف ومهام الإدارة العامة للطفولة المبكرة.
الممارسات والتجارب الناجحة في الميدان التربوي محلياً وعالمياً. (وزارة التعليم، ٢٠١٩)

والمملكة العربية السعودية دولة تتمتع بالعديد من المقومات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يمكن أن تؤهلها لتكون مع دول العالم المتقدمة، وأن تنافس عالمياً وإقليمياً في تحقيق تقدم في نسبة الفرص المتاحة للأطفال في التعليم ما قبل المدرسي، وردم الفجوة بين الواقع الذي يشهده التعليم ما قبل المدرسي في المملكة العربية السعودية وبين طموح الدولة والمجتمع في تحقيق هذا الحق لكل طفل من خلال تعليمه بأحدث الطرق.

إن الاهتمام الإسلامي والاهتمام العالمي بطفل ما قبل المدرسة والتغيرات الاجتماعية جعلت المملكة العربية السعودية تتخذ خطوات لدعم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتوفير رعاية عالية الجودة تساهم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية من خلال تعزيز مشاركة الأسرة في العملية التربوية والتعليمية ودورها في تعزيز القيم والهوية الوطنية، وتطوير برامج حضانات ورياض الأطفال والتوسع في خدماتها لتشمل جميع مناطق المملكة، وجاءت تلك السياسات لتلبي الحاجات الخاصة للمتعلمين الصغار، والارتقاء بمستويات الأداء وتطوير الخطط لبناء وتهيئة الطفل لمراحل التعليم الأعلى.

كما جاءت مبادرة الروضة الافتراضية ٢٠١٩ ضمن الجهود للاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة، وبناء رحلة تعليمية متكاملة وإيجاد إمكانات ووسائل تعليم جديدة، تساعد على زيادة قدرة الاستيعاب وفق عدد من المسارات النوعية والكمية، وإلحاق ٣٠٪ من الأطفال بحلول عام ٢٠٢٠، ورفع النسبة إلى ٧٢٪ في عام ٢٠٣٠ (وزارة التعليم ٢٠٢٤م).

ومع تطلعات المملكة العربية السعودية في تطوير منظومة التعليم بجميع مكوناتها ٢٠٣٠، والتي ركزت على رياض الأطفال وحصول كل طفل على فرص

الدراسة ومساهماتها في بناء سيناريوهات مستقبلية وتم الاعتماد على مجموعة البيانات الرئيسية المستخدمة هي عدد السكان المقيمين في بنديجو بالفئة العمرية سنة واحدة والجنس للفترة ٢٠١٧-٢٠٠١ وبيانات تخطيط موارد المؤسسات (ERP) هي تقديرات من السكان المقيمين بدلا من التعداد. وتم استخدام السلسلة الزمنية ٢٠١٧-٢٠٠١ باستخدام النماذج الأسية، وتبين زيادة نسبية في أعداد المقبولين ويتنبأ النموذج بالزيادة المتضاعفة وتم التخطيط لتلبية احتياجات جميع الطلاب، بغض النظر عن ظروفهم، بما في ذلك المكان الذي يعيشون فيه، وكشفت عن العوامل التي يجب أخذها في الاعتبار عند التخطيط الإقليمي في مجال التعليم الحاجة للمباني وأعضاء هيئة التدريس والبنية التحتية الداعمة بالإضافة إلى قضايا المناهج الدراسية.

منهج الدراسة والإجراءات:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي الاستشراقي (التابعي أو النمائي) كمنهج لهذا البحث بهدف التخطيط للتوسع في رياض الأطفال بمنطقة عسير، ومحاولة التنبؤ بمستقبلها خلال الفترة الزمنية باستخدام السلاسل الزمنية بالمربعات الصغرى، (العساف، ٢٠١٨)، وذلك بهدف التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية المتوقعة من المدارس والتلاميذ والمعلمات تعطي مؤشرا عن الأعداد التي تحتاجها رياض الأطفال بمنطقة عسير ومحاولة التنبؤ لـ (٥) سنوات قادمة خلال الفترة الزمنية السابقة (٢٠١٦م-٢٠٢٥م) باستخدام المربعات الصغرى.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من البيانات المتعلقة بمدارس رياض الأطفال بمنطقة عسير وتم تحديد البيانات المتعلقة بالأطفال والمدارس والمعلمات في تعليم منطقة عسير، وجمع البيانات المتعلقة بهم بالفترة الزمنية (٢٠١٦م-٢٠٢٥م) وتم الحصول على البيانات الأولية بالرجوع إلى مركز إحصائيات التعليم ودعم القرار بوزارة التعليم (٢٠٢٤) ويوضح جدول (١) مجتمع الدراسة.

متغيرات الماضي والحاضر، والتنبؤ في ضوء تطلعات المستقبل مثل نموذج الانحدار البسيط ونموذج المربعات الصغرى، وبالدراسة الحالية استخدمت المربعات الصغرى للاستفادة منها في نتائج التنبؤ من خلال التقدير الكمي للقيم المتوقعة للمتغيرات التابعة في المستقبل (السنوات بالمستقبل) بناءً على ما هو متاح من معلومات عن الماضي والحاضر (السنة الحالية وما سبقها من سنوات) (داود والسواعي، ٢٠١٦).

وباستخدام أسلوب المربعات الصغرى القائمة على الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ لتضمينها في الرؤية المقترحة وتحليل الاحتياجات بالمستقبل حيث تُعد المربعات الصغرى إحدى الأساليب الكمية المستخدمة للتخطيط وأفضل طريقة لتقدير معلمة النموذج من حيث درجة الدقة حيث تعطي أقل خطأ معياري للتقدير، وأقل طول فترة ثقة للتقدير، وأقل تباين خطأ عشوائي، ويتم اختيار قدرات المعالم التي تجعل مجموع مربعات البواقي أقل ما يمكن (حورية والأحمدي، ٢٠١٣).

واستخدمت دراسات كثيرة التخطيط لأغراض التوسع والنمو بالاعتماد على منهج استشراق المستقبل والتنبؤ مثل دراسة الشهري وبن شحبل (٢٠٢٠) ودراسة العنزي (٢٠٢٢) والشمرى (٢٠٢٢) ودراسة (Vanitha, Jayashree, 2022) وأحمد ونجار (٢٠٢١) ودراسة (Friday, 2021) ودراسة (Maliberan, 2021) وفلحي (٢٠٢٠) ودراسة القرني (٢٠٢٠) ودراسة (Yang, Chen, Chen, Yang, 2020) ودراسة العتيبي (٢٠١٩)

ومن أجل التخطيط المستقبلي لمدارس الطفولة المبكرة في استراليا أجرى (Mills, 2019) دراسة هدفت التنبؤ بعدد الأطفال في سن المدرسة في بنديجو حسب الفئة العمرية والسنة خلال الأعوام ٢٠١٨-٢٠٢٨ ومقارنة الاتجاهات في عدد الأطفال في سن المدرسة في بنديجو مع تلك الاتجاهات في فيكتوريا والنظر في الآثار العملية لهذه

جدول (١) توزيع مجتمع الدراسة بأعداد رياض الأطفال والتلاميذ والمعلمات من عام ٢٠١٦م - ٢٠٢٤م

العام الدراسي	المعلمات	التلاميذ	المدارس- رياض الأطفال
٢٠١٦م-١٤٣٧هـ	٥١٥	٥٢٠٩	٧٥
٢٠١٧م-١٤٣٨هـ	٣٨٥	٤٨٤٨	٧٣
٢٠١٨م-١٤٣٩هـ	٤٢١	٥٤١٧	٨٨
٢٠١٩م-١٤٤٠هـ	٤٢٦	٥٧١٠	٩٢
٢٠٢٠م-١٤٤١هـ	٤٦٢	٧٧٧٨	١٢٩
٢٠٢١م-١٤٤٢هـ	٤٥٩	٨٩٧٠	١٣٧
٢٠٢٢م-١٤٤٣هـ	٤٤٥	١١٤٧١	١٤٣
٢٠٢٣م-١٤٤٤هـ	٧٧٢	١٣٣٤٧	١٤٤
٢٠٢٤م-١٤٤٥هـ	٨٠٨	١٣٤٣٠	١٥٢
٢٠٢٥م/١٤٤٦هـ	٨١٥	١٣٥٢٠	١٥٩

*تم الحصول على البيانات من مركز إحصائيات التعليم ودعم القرار للعام الدراسي ١٤٤٥هـ (وزارة التعليم، ٢٠٢٤م)

إجراءات التنبؤ بأعداد التلاميذ والمعلمات والمدارس برياض الأطفال في منطقة عسير

قامت الباحثة باستخدام أسلوب المربعات الصغرى لأغراض التنبؤات المستقبلية بأعداد المدارس والتلاميذ والمعلمات لتخطيط التوسع في رياض الأطفال من خلال الاستفادة من البيانات بالفترة الزمنية من عام (٢٠١٦-٢٠٢٥) ليتم التنبؤ بالزيادة أو النقصان المتوقعة في نماذج رياضية تنبؤية بالاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS من خلال المعالجات الإحصائية المتعلقة في أسلوب تحليل الانحدار البسيط (Simple Regression) بطريقة المربعات الصغرى وهو من أكثر الأساليب الإحصائية مناسبة لبناء نموذج التنبؤات وفق الخطوات التالية:

١. تم تحديد سنوات التنبؤ: من عام (٢٠٢٦) إلى (٢٠٣٠) وتغطي هذه الفترة خطة وزارة التعليم الاستراتيجية وهي كافية لمد الاتجاهات الحالية (المربعات الصغرى) والتنبؤ بأعداد مدارس رياض الأطفال والتلاميذ والمعلمات مستقبلاً.

٢. إنشاء جداول التنبؤ (المتغيرات المستقلة) المربعات الصغرى: تم إنشاء متغير رمزي (صفر، ١، ٢، ٣، ... ٩) يقابل السنوات (٢٠١٦، ٢٠١٧، ٢٠١٨، ... ٢٠٢٥) للربط بين متغيرات الزمن ومتغير الأعداد (سلسلة زمنية) بحيث تتبعها الرمز (١٠) للسنة ٢٠٢٦م إلى الرمز (١٤) لعام (٢٠٣٠) وهو متغير (X) بمعادلة الانحدار للتنبؤ بأعداد المدارس والتلاميذ والمعلمات حتى عام ٢٠٣٠ ويؤكد فليفل وحمدان (٢٠١٤م) على قوة نماذج معادلة

انحدار الخط المستقيم Regression straight Line

من خلال قراءة أعداد سابقة خلال فترة زمنية معينة في السنوات الماضية، للتنبؤ بالأعداد في المستقبل، وذلك باستخدام معادلات إحصائية مثل: $Y = a + bx$ حيث $\Sigma Y = a \Sigma x + b \Sigma x^2$ ، Σx ، Σx^2 ، ΣY حيث تشير إلى الزمن أو السنة، وتشير Y إلى الأعداد المتنبأ بها.

٣. إجراء تحليل التباين (ANOVA) للانحدار للكشف عن دلالة معنوية مربع معامل الارتباط (التباين المفسر: اختلاف العدد يعود إلى التطور الخطي للأعداد المتنبأ بها وليس للخطأ) وحساب معاملات بيتا (الانحدارية) والثابت الخاص بمعادلة الانحدار الخاصة للتنبؤ

٤. الحصول على معادلة التنبؤ والتعويض بها للحصول على القيم التنبؤية.

وتم تفرغ البيانات في جداول إحصائية لإجراء تطبيقات المربعات الصغرى، وتم الاعتماد على النسب القياسية العالمية في تحديد النسب المتوقعة بين الطالب والمعلم حسب الأعمار المتوقعة فيها لمراعاتها في بناء الرؤية المقترحة بمنطقة عسير، كما تم استخدام معادلة حساب نسبة الزيادة بالفرق بين القيمة المتوقعة عن سنة الأساس (٢٠٢٥م) إلى سنة الأساس وضرب الناتج في (١٠٠٪).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول ونصّه "ما واقع التغير الكمي في أعداد المدارس برياض الأطفال بمنطقة عسير خلال الفترة ٢٠١٦م - ٢٠٢٥م؟ يوضح جدول (٢) نتائج تحليل التباين (ANOVA) للتنبؤ بأعداد المدارس برياض الأطفال حتى عام ٢٠٣٠ في معادلة الانحدار البسيط.

جدول (٢) نتائج تحليل التباين بأعداد مدارس رياض الأطفال بمنطقة عسير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدالة	مربع الارتباط
الانحدار	٧٦,١٣٩	١	٧٦,١٣٩	٩٥,٧٦٠	٠,٠٠٠	٠,٩١
البواقي	٦,٣٦١	٨	٠,٧٩٥			
الكل	٨٢,٥٠٠	٩				

(X= 10,11,12,13,14) لتقابل السنوات المتنبأ بها (٢٠٢٦م، ٢٠٢٧م، ٢٠٢٨م، ٢٠٢٩م، ٢٠٣٠م) وتحديد قيم (a) وهو المقطع (الثابت) الذي يمثل النقطة التي تقطع محور الصادات للقيم الحقيقية التي تُشكّل أفضل خط يُمثل هذه القيم وتحديد معامل الانحدار (b) ومن ثم التطبيق بالمعادلة ويوضح جدول (٣) نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بأعداد مدارس رياض الأطفال في العام ٢٠٣٠

يتضح من الجدول (٢) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) للقيم الحقيقية لأعداد رياض الأطفال بالفترة الزمنية (٢٠١٦-٢٠٢٥) على أعدادهم الاتجاهية المتنبأ بها لعام (٢٠٣٠)، وبلغت قيمة مربع معاملات الارتباط (التباين المفسر) (٩١٪) ولتحديد معادلة التنبؤ برياض الأطفال بمنطقة عسير حتى عام (٢٠٣٠) $Y=a + bx$ تم تحديد قيمة

جدول (٣) نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بأعداد مدارس رياض الأطفال حتى عام ٢٠٣٠م

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	ت	الدلالة
الثابت	٥,٨٧٢	١,٠٩٧	-	٠,٣٥٣٩٩	٠,٠٠١
أعداد المدارس	٢٠,٠٨٧	٠,٠٠٩	٠,٩٦١	٩,٧٨٦	٠,٠٠٠

ومن خلال قيم ثابت الانحدار (a) وقيم معامل الانحدار (b) حتى عام ٢٠٣٠ = الثابت + معامل الانحدار × (١٠, ١١)، وبالتعويض في المعادلة: القيمة المتنبأ بها للأعداد ... (١٤).

جدول (٤) القيم التنبؤية الكمية لأعداد مدارس رياض الأطفال حتى عام ٢٠٣٠م

الأعوام	العدد	نسبة الزيادة المتوقعة عن سنة الأساس
سنة الأساس ٢٠٢٥م	١٥٩	-
٢٠٢٦م	٢٠٧	٣٠,١٩%
٢٠٢٧م	٢٢٧	٤٢,٧٧%
٢٠٢٨م	٢٤٧	٥٥,٣٥%
٢٠٢٩م	٢٦٧	٦٧,٩٢%
٢٠٣٠م	٢٨٧	٨٠,٥٠%

أكدت دراسة كلٍّ من حورية والاحمدي (٢٠١٣) وداود والسواحي (٢٠١٦) والحريري (٢٠١٨) والرشيدي (٢٠٢١) ودراسة الشهري وبن شحبل (٢٠٢٠) والشمرى (٢٠٢٢) ودراسة (Vanitha, Jayashree, 2022) وأحمد ونجار (٢٠٢١). ودراسة (Friday, 2021) ودراسة (Maliberan, 2021) ودراسة فليحي (٢٠٢٠) والقرني (٢٠٢٠) ودراسة (Yang, et al., 2020) ودراسة العتيبي (٢٠١٩) ودراسة (Mills, 2019) التي تبين فيها زيادة متوقعة في أعداد المدارس والمؤسسات التعليمية في سنوات التنبؤ.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ونصّه "ما واقع التغير الكمي في أعداد الأطفال برياض الأطفال بمنطقة عسير خلال الفترة ٢٠١٦م – ٢٠٢٥م؟ يوضح جدول (٢) نتائج تحليل التباين (ANOVA) للتنبؤ بأعداد التلاميذ (الأطفال) برياض الأطفال حتى عام ٢٠٣٠ في معادلة الانحدار البسيط.

يتبين من جدول (٤) زيادة نسبية تراوحت من (٣٠٪) الى (٨١٪) خلال السنوات القادمة حتى عام ٢٠٣٠، مما يعني أن معدل الزيادة بنسب ثابتة تميل للتوسع التدريجي على ضوء ما تم التنبؤ به من البيانات منذ عام ٢٠١٦م إلى ٢٠٢٥م. ومن خلال ما سبق من نتائج تنبؤية سيتم توفير نتائج الأرقام التنبؤية حتى عام ٢٠٣٠م في الرؤية المقترحة للتخطيط للتوسع في رياض الأطفال حيث أن التنبؤ بأعداد المدارس يتم استخدامه من خلال توفير الطرق الإحصائية كالمربعات الصغرى وهذا ما اتفق مع عدد من الدراسات مثل دراسة كافي (٢٠١٣) التي أكدت على أن التخطيط المبني على الأساليب التنبؤية يساهم في تفادي المفاجآت والمستجدات ويسهل من عملية الرقابة، أي أنه يعد معياراً يستطيع متخذ القرار الحكم من خلاله مدى سلامة ونجاح تنفيذ الخطة وإعداد الموازنة وبالسباق

جدول (٥) نتائج تحليل التباين بأعداد تلاميذ رياض الأطفال بمنطقة عسير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع الارتباط
الانحدار	٧٦,٤٤٤	١	٧٦,٤٤٤	١٠٠,٩٨٢	٠,٠٠٠	٠,٩٣
البواقي	٦,٠٥٦	٨	٠,٧٥٧			
الكل	٨٢,٥٠٠	٩				

لتقابل السنوات المتنبأ بها (٢٠٢٦م، ٢٠٢٧م، ٢٠٢٨م، ٢٠٢٩م، ٢٠٣٠م) وتحديد قيم (a) وهو المقطع (الثابت) الذي يمثل النقطة التي تقطع محور الصادات للقيم الحقيقية التي تُشكل أفضل خط يُمثل هذه القيم وتحديد معامل الانحدار (b) ومن ثم التطبيق بالمعادلة ويوضح جدول (٦) نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بأعداد التلاميذ برياض الأطفال في العام ٢٠٣٠

يتضح من الجدول (٥) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) للقيم الحقيقية لأعداد تلاميذ رياض الأطفال بالفترة الزمنية (٢٠١٦-٢٠٢٥) على أعدادهم الاتجاهية المتنبأ بها لعام (٢٠٣٠)، وبلغت قيمة مربع معاملات الارتباط (التباين المفسر) (٩٣٪) ولتحديد معادلة التنبؤ برياض الأطفال بمنطقة عسير حتى عام (٢٠٣٠) $(Y = a + bX)$ تم تحديد قيمة $(X = 10, 11, 12, 13, 14)$

جدول (٦) نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بأعداد التلاميذ رياض الأطفال حتى عام ٢٠٣٠م

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	ت	الدلالة
الثابت	١٢٦٦٧	٠,٧٥٩	-	٣,٤٣٤	٠,٠٠٩
أعداد التلاميذ	٨٥,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٩٦٣	١٠,٠٤٩	٠,٠٠٠

ومن خلال قيم ثابت الانحدار (a) وقيم معامل الانحدار (b) عام ٢٠٣٠ = الثابت + معامل الانحدار × (١٠, ١١, ...
وبالتعويض في المعادلة: القيمة المتنبأ بها للأعداد (١٤). فقد أمكن التنبؤ بأعداد التلاميذ رياض الأطفال.

جدول (٧) القيم التنبؤية الكمية لأعداد التلاميذ رياض الأطفال حتى عام ٢٠٣٠م

الأعوام	العدد	نسبة الزيادة المتوقعة عن سنة الأساس
سنة الأساس ٢٠٢٥م	١٣٥٢٠	-
٢٠٢٦م	١٣٥١٧	٠,٠٢٪
٢٠٢٧م	١٣٦٠٢	٠,٦١٪
٢٠٢٨م	١٣٦٨٧	١,٢٤٪
٢٠٢٩م	١٣٧٧٢	١,٨٦٪
٢٠٣٠م	١٣٨٥٧	٢,٤٩٪

من حورية والاحمدي (٢٠١٣) وداود والسواعي (٢٠١٦) والبحري (٢٠١٨) والرشيدي (٢٠٢١) ودراسة الشهري وبن شحبل (٢٠٢٠) والشمري (٢٠٢٢) ودراسة (Vanitha, Jayashree, 2022) وأحمد ونجار (٢٠٢١). ودراسة (Friday, 2021) ودراسة (Maliberan, 2021) ودراسة فلحي (٢٠٢٠) والقرني (٢٠٢٠) ودراسة (Yang, et al., 2020) ودراسة العتيبي (٢٠١٩) ودراسة (Mills, 2019) التي تبين فيها زيادة متوقعة في أعداد المدارس والمؤسسات التعليمية في سنوات التنبؤ.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ونصّه ما واقع التغير الكمي في أعداد المعلمات برياض الأطفال بمنطقة عسير خلال الفترة ٢٠١٦م – ٢٠٢٥م؟ يوضح جدول (٨) نتائج تحليل التباين (ANOVA) للتنبؤ بأعداد المعلمات برياض الأطفال حتى عام ٢٠٣٠م في معادلة الانحدار البسيط.

يتبين من جدول (٧) زيادة نسبية بمعظم السنوات للتوقع تراوحت من (٠,٦١٪ - ٢,٤٩٪) باستثناء عام ٢٠٢٦م والذي يتوقع انخفاض نسبي بمقدار (٠,٠٢٪) بالنسبة لأعدادهم في سنة الأساس ومن خلال ما سبق من نتائج تنبؤية. سيتم توظيف نتائج الارقام التنبؤية حتى عام ٢٠٣٠م في الرؤية المقترحة للتخطيط للتوسع في رياض الأطفال حيث أن التنبؤ بأعداد التلاميذ (الأطفال) يتم استخدامه من خلال توظيف الطرق الاحصائية كالمربعات الصغرى وهذا يتفق مع ما ذكره الجابري وآخرون (٢٠١٩) إلى أن استشراف مستقبل التعليم بوضع تصورات مستقبلية من خلال التنبؤ بأعداد المدارس وأعداد المتعلمين وأعداد المعلمين ويتوقع استمرار النمو في التعليم على مدى سنوات التوقع بنسب تتراوح من ٢٩٪ - ٤٨٪. وبحسب أهداف الدراسة الحالية بالتنبؤ وتوقع زيادة أعداد التلاميذ تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل

جدول (٨) نتائج تحليل التباين بأعداد معلمات رياض الأطفال بمنطقة عسير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع الارتباط
الانحدار	٥٠,٩٩١	١	٥٠,٩٩١	١٢,٩٤٦	٠,٠٠٧	٠,٦٢
البواقي	٣١,٥٠٩	٨	٣,٩٣٩			
الكل	٨٢,٥٠٠	٩				

لتقابل السنوات المتنبأ بها (٢٠٢٦م، ٢٠٢٧م، ٢٠٢٨م، ٢٠٢٩م، ٢٠٣٠م) وتحديد قيم (a) وهو المقطع (الثابت) الذي يمثل النقطة التي تقطع محور الصادات للقيم الحقيقية التي تشكل أفضل خط يُمثل هذه القيم وتحديد معامل الانحدار (b) ومن ثم التطبيق بالمعادلة ويوضح جدول (٩) نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بأعداد المعلمات برياض الأطفال في العام ٢٠٣٠م

يتضح من الجدول (٨) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) للقيم الحقيقية لأعداد معلمات رياض الأطفال بالفترة الزمنية (٢٠١٦-٢٠٢٥) على أعدادهم الاتجاهية المتنبأ بها لعام (٢٠٣٠)، وبلغت قيمة مربع معاملات الارتباط (التباين المفسر) (٦٢٪) ولتحديد معادلة التنبؤ برياض الأطفال بمنطقة عسير حتى عام (٢٠٣٠) تم تحديد قيمة (X= 10,11,12,13,14) (Y=a + bX)

جدول (٩) نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بأعداد معلمات رياض الأطفال حتى عام ٢٠٣٠م

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	ت	الدلالة
الثابت	١٢٢,٠٢٠	٢,١٨٢		١,٣٨٤	٠,٢٠٤
أعداد المعلمات	٦٩,٠١٤	٠,٠٠٤	٠,٧٨٦	٣,٥٩٨	٠,٠٠٧

ومن خلال قيم ثابت الانحدار (a) وقيم معامل الانحدار (b) عام ٢٠٣٠ = الثابت + معامل الانحدار × (١٠, ١١, ... وبالتعويض في المعادلة: القيمة المتنبأ بها للأعداد (١٤). فقد أمكن التنبؤ بأعداد المعلمات رياض الأطفال.

جدول (١٠) القيم التنبؤية الكمية لأعداد معلمات رياض الأطفال حتى عام ٢٠٣٠م

الأعوام	العدد	معدل النمو
سنة الأساس ٢٠٢٤م	٨١٥	-
٢٠٢٦م	٨١٢	٪٠,٣٧-
٢٠٢٧م	٨٨١	٪٨,١٠
٢٠٢٨م	٩٥٠	٪١٦,٥٦
٢٠٢٩م	١٠١٩	٪٢٥,٠٣
٢٠٣٠م	١٠٨٨	٪٣٣,٥٠

٤. ربط أهداف التخطيط التشغيلي بالمستقبل بتحديد الاحتياج الأمثل من الموارد.

٥. عقد دورات تدريبية للقيادات والعاملين المسؤولين عن التخطيط بإدارة تعليم عسير في إجراء الدراسات التنبؤية وتوظيفها بالتخطيط.

٦. مراجعة الإجراءات الإدارية والتخطيطية والتنظيمية المتبعة في وزارة التعليم بواقعها الحالي بحيث تتسق مع تطلعات الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ ومتطلبات التوسع في رياض الأطفال.

٧. اجراء دراسات حول استراتيجيات مقترحة لتطوير الشراكة مع القطاع الأهلي لتطوير سياسات التوسع برياض الاطفال.

المراجع والمصادر:

أولاً: المراجع العربية:

ابن دهيش، خالد. (٢٠١٤). استشراف مستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية: الواقع والمستقبل. وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير الإداري.

أحمد، طالب، ونجار، كمال حكمت. (٢٠٢١). استخدام السلاسل الزمنية في التنبؤ: دراسة تطبيقية على طلاب التعليم الثانوي في سورية. مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم الاقتصادية، ٤٣ (٣١)، ٤١ - ٦٣.

الأحمري، حنان مسفر. (٢٠٢٣). الإدارة الصفية بمرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية بين الواقع ومقترحات التطوير. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، (٣٠)، ١ - ٤٤.

برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) الوثيقة العالمية لبرنامج تنمية القدرات البشرية. موقع رؤية ٢٠٣٠ متاح على الشبكة العنكبوتية

<https://www.vision2030.gov.sa/v2030/vrps/hcdp/>

تاريخ الدخول ١٤/١٢/٢٠٢٤.

يتبين من جدول (١٠) زيادة نسبية بمعظم سنوات التنبؤ تراوحت من (٨,١٠٪ - ٣٣,٥٠٪) باستثناء عام ٢٠٢٦م والذي يتوقع انخفاض نسبي بمقدار (٠,٣٧٪) بالنسبة لأعدادهم في سنة الأساس ومن خلال ما سبق من نتائج تنبؤية. سيتم توظيف نتائج الارقام التنبؤية حتى عام ٢٠٣٠م في الرؤية المقترحة للتخطيط للتوسع في رياض الاطفال حيث أن التنبؤ بأعداد المعلمات بالزيادة يتفق مع نتائج كل من حورية والأحمدي (٢٠١٣) ودادود والسواعي (٢٠١٦) والحريدي (٢٠١٨) والرشيدي (٢٠٢١) ودراسة الشهري وبن شحبل (٢٠٢٠) والشمري (٢٠٢٢) ودراسة (Vanitha, Jayashree, 2022) وأحمد ونجار (٢٠٢١). ودراسة (Friday, 2021) ودراسة (Maliberan, 2021) ودراسة فليحي (٢٠٢٠) والقرني (٢٠٢٠) ودراسة (Yang, et al., 2020) ودراسة العتيبي (٢٠١٩) ودراسة (Mills, 2019) التي تبين فيها زيادة متوقعة في أعداد المدارس والمؤسسات التعليمية في سنوات التنبؤ.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج فقد

خرجت بالتوصيات التالية:

١. معالجة جوانب الضعف المتوقعة وتحسين مؤشراتها التنبؤية من خلال التخطيط لتلافي التداعيات السلبية الممكنة والمحتملة وفقاً للآليات الواردة.

٢. إعادة دمج الأطفال بالفصول الدراسية بحيث يتم تخصيص الموارد ومعالجة التفاوت الكبير بين الزيادة في أعداد المعلمات والزيادة في أعداد التلاميذ بحسب النتائج المتوقعة.

٣. إيجاد خطة استراتيجية لتخصيص موارد رياض الأطفال بحيث تكون موازية للخطة الاستراتيجية بما يتعلق بالاحتياجات من المدارس حيث أن النتائج التنبؤية تفترض زيادة نسبية بسيطة في أعداد التلاميذ ويتطلب ذلك التوسع في قبول التلاميذ وتحفيز أولياء الأمور باستقطاب الأطفال بمنطقة عسير بالمدارس الحكومية.

حماد، نهلة محمد علي. (٢٠٢١). مواكبة مؤسسات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية لمطالبات التنمية المستدامة: دراسة وصفية تحليلية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا، ٢٩ (٤) ص ٤٨٩ - ٥١٤.

الحوامة، محمد فؤاد، (٢٠١٤م)، أدب الأطفال (فن وطفولة)، دار الفكر، الأردن، ط١.

حورية، علي حسين، والأحمدي غادة عبد العزيز (٢٠١٣). التنبؤ باحتياجات وزارة التربية والتعليم السعودية من الموارد في مرحلة التعليم المتوسطة للبنين خلال الفترة ٢٠١٠ - ٢٠١٩. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية: جامعة الزرقاء الخاصة - عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، ١٣ (١) ص ١٥ - ٣٠.

حورية، علي حسين، والسلطان هناء بنت محمد (٢٠١٣). "التنبؤ باحتياجات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من الموارد التعليمية خلال الفترة (٢٠١٠ - ٢٠٢٠) م". مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين - كلية التربية، ١٤ (٣) ص ١٨٧ - ٢١٦.

الخاتم، منال بنت حمد (٢٠٢٢). مدى تمكين مديرات مدراس مرحلة الطفولة المبكرة من أداء أدوارهن القيادية ومواجهة التحديات من وجهة نظر المعلمات في محافظة الاحساء، مجلة أما ربابك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، ١٣ (٤٤)، ٢٥-١.

داود، حسام علي والسواعي خالد محمد (٢٠١٦) الاقتصاد القياسي بين النظرية والتطبيق باستخدام برنامج Eviews 7، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الدليل التنظيمي لوزارة التعليم. (٢٠١٩). الدليل التنظيمي (دليل الأهداف والمهام). وزارة التعليم، رؤية المملكة ٢٠٣٠. متاح على الرابط التالي:

<https://www.manhal.net/art/s/23119>

تاريخ الدخول ٢٠٢٤/١٢/٢٠ م
دليل مدارس الطفولة المبكرة" (٥١٤٤١). وكالة الوزارة للتعليم العام، الرياض: الإدارة العامة للطفولة المبكرة. الرشيد، غازي. (٢٠٢١) الدراسات المستقبلية، ط٢، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الروقي، سارة بنت راجح بن عوض (٢٠١٩) استراتيجية مقترحة لتطوير فلسفة إعداد معلمات رياض الأطفال في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، (رسالة دكتوراة غير منشورة) كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الرويلي، أسماء حميدي. (٢٠٢١). معوقات استخدام المنصات التعليمية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، ١٠١ (١) ص ٣٣٩ - ٣٦٤.

الشدي، ندى إبراهيم (٢٠٢١). واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، ١٥ (١)، ص ١٨١ - ٢٠١.

التميمي، نوف بنت ناصر. (٢٠١٢). حق الطفل السعودي في الالتحاق برياض الأطفال في ضوء جهود الدولة ووعي المجتمع. مجلة الطفولة العربية: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٤ (٥٣) ص ٩ - ٤٥.

التيسان، نورة إبراهيم عبد الرحمن. (٢٠٢٣). توظيف المستحدثات التكنولوجية في إدارة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية ومقترحات تفعيلها. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، ١٥ (٤)، ٢٩٥ - ٣١٦.

التيسان، نورة إبراهيم عبد الرحمن، والبيز، نجلاء بنت عيسى بن عبد الرحمن. (٢٠٢٣). واقع تفعيل الروضة لدور الأسر في الأنشطة التطوعية في الروضات الحكومية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ٣٥ (١) ١١٣ - ١٤٠.

الجابري، نيف بن رشيد، بيومي، كمال حسني، والمحيسن، إبراهيم بن عبد الله. (٢٠١٩). استشراف مستقبل التعليم بمنطقة المدينة المنورة: تطبيق السلاسل الزمنية. المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة، ١٢ (١٢)، ٥٦ - ١٥١.

جوهر، علي والباسل، ميادة (٢٠١٧). مركز الطفولة المبكرة نموذجاً للمشروعات التعليمية الصغيرة: ورقة بحثية. المؤتمر العلمي العربي الحادي عشر الدولي الثامن: التعليم وثقافة العمل الحر من التراخي إلى التأخي. مايو، سوهاج.

الحازمي، محمد بن عبد الله بن حسين، وعثمان، علي عبد التواب محمد. (٢٠١٦). تطوير مؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية في ضوء النموذج الألماني. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ٤ (١٧١) ص ٧٢-٨٦.

الحازمي، محمد عبد الله، وعثمان، علي عبد التواب. (٢٠١٩). أثر تعليم الطفولة المبكرة على مستقبل الطفل في التعلم مدى الحياة: دراسة ميدانية. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ٦٧، ص ٤٤-١.

الحامد، محمد بن معجب وزيادة، مصطفى عبد القادر والعتيبي، بدر جويعد ومتولي، نبيل عبد الخالق. (٢٠٠٧م). التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل الرياض: مكتبة الرشد.

حجازي، اعتدال بنت عبد الرحمن بن علي. (٢٠١٤). تعزيز حقوق طفل رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية: إطار تصوري مقترح. مجلة مجمع: جامعة المدينة العالمية، ٩ (٩)، ص ٣٥٢ - ٣٩٨.

الحريري، رافده (٢٠١٠) نشأة وإدارة رياض الأطفال من المنظور الإسلامي والعلمي. الرياض: مكتبة العبيكان.

الحريري، رافده. (٢٠١٨). اتجاهات حديثة في إدارة الموارد البشرية. اليازوري للنشر.

الحريري رافده. (٢٠١٥م). نشأة رياض الأطفال. عمان الأردن: مكتبة العبيكان.

حكيم، عبد الحميد عبد المجيد. (٢٠١٢). نظام التعليم وسياساته، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

الغامدي، حمدان أحمد وعبد الجواد نور الدين محمد. (٢٠١٠). تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الرشد

فلحي، فاطمة هاشم. (٢٠٢٠). تحليل السلاسل الزمنية للتنبؤ بإعداد التلاميذ في الصف الأول الابتدائي باستعمال منهجية بوكس جينكينز: دراسة تطبيقية في محافظة البصرة. العلوم الاقتصادية، ١٥(٥٩)، ٩٧ - ١١٦.

فليل، كامل أحمد، وحمدان، فتحي عمر. (٢٠١٤). الإحصاء. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

القحطاني، امجاد مشيب مسفر. (٢٠٢٢). واقع الروضة الافتراضية لرياض الأطفال جنوب المملكة العربية السعودية. مجلة رماح للبحوث والدراسات، (٧١)، ٣٢١ - ٣٥٢.

القرني، نورة محمد فائز. (٢٠٢٠). التنبؤ بأعداد المدارس والمعلمين والطلاب بمنطقة مكة المكرمة باستخدام تحليل السلاسل الزمنية. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٣(٢١)، ٥٠٢ - ٥٤٤.

كافي، مصطفى يوسف. (٢٠١٣). إدارة الموارد البشرية من منظور تنموي تكنولوجي عولمي. عمان: مكتبة المجتمع العرب للنشر والتوزيع.

الكرخي، مجيد. (٢٠٢٤م). تخطيط للمستقبل بالأساليب غير الخطية، عمان: زاد ناشرون وموزعون

الكرخي، مجيد (٢٠١٨) التخطيط الاستراتيجي بالسيناريو، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

كردي، إسراء عماد، وبلجون، كوثر جميل سالم. (٢٠٢٣). واقع استخدام التربية المتحفية في تدريس طفل الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٤٣)، ٣٧ - ٦٣.

المدخلي، محمد بن عمر أحمد. (٢٠١٤). الدور التربوي لمؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية دراسة تقييمية: المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، ٣(١١٣)، ص ١٢٣ - ١٢٨

المشرفي، انشراح إبراهيم. (٢٠١١م). مدخل إلى رياض الأطفال. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

المملكة العربية ورقة السعودية. (٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، مسترجع من gov.sa/download/file/fid.vision2030

تاريخ الدخول ٢٠٢٤/١٢/٦م

المنصة الوطنية الموحدة (٢٠٢٢) حقوق الطفل منشور على الموقع الإلكتروني <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/childrights>

تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٤/١١/٢٥م

منصور، محمد. (٢٠١٣م). الدراسات المستقبلية: ماهيتها وأهمية توطينها عربيا. [عرض. منتدى الجزيرة السابع حول الدراسات المستقبلية]. مركز الجزيرة للدراسات بالدوحة.

منظمة صحة الطفل مسترجع بتاريخ ١٩ فبراير ٢٠٢٠م

شريف، عبد القادر (٢٠١٧). ادارة رياض الاطفال وتطبيقاتها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الشمري، حصة نزال دخيل. (٢٠٢٣). واقع استخدام الإرشاد النفسي بمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي. مجلة البحوث التربوية والنوعية، (٢١)، ١٢٢ - ١٥٨.

الشمري، منى نايف صقر. (٢٠٢٢). التخطيط للأداء الوظيفي لمديرات المرحلة الثانوية بمدينة حائل باستخدام السلاسل الزمنية. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، ٢(٤)، ١٨٦ - ٢٠٩.

الشهري، فاطمة محمد. شحبل، سلوى حمد. (٢٠٢٠). واقع تخطيط الموارد البشرية في وكالة الموارد البشرية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية. (٧٣). ١٢٦٢-١٢٧٠.

صندوق تنمية الموارد البشرية برنامج دعم قرّة، ٢٠٢٤م <https://www.hrdf.org.sa/programs/individuals/enable/childcare-support-for-working-women/>

تاريخ الدخول ٢٠٢٤/١٢/٦م

طعمة، حسن ياسين، حنوش، ياسين، وحنوش، إيمان حسين. (٢٠٠٩). طرق الإحصاء الوصفي. دار صفاء للنشر والتوزيع.

العتيبي، منيف مفرح. (٢٠١٩). التخطيط لمدارس التعليم العام بإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة في ضوء النمو السكاني حتى عام ٢٠٣٠م باستخدام تقنية الخريطة المدرسية [رسالة دكتوراة غير منشورة] كلية التربية، جامعة الملك خالد

العتيبي، جملاء صالح محمد، وبافيل، محمد بن سعيد بن عبد الله. (٢٠٢٤). برامج رياض الأطفال ودورها في تنمية جودة الحياة: دراسة مقارنة بين المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٨٩)، ٢١٩ - ٢٤٧.

العتيبي، جملاء صالح محمد، وبافيل، محمد بن سعيد بن عبد الله. (٢٠٢٤). برامج رياض الأطفال ودورها في تنمية جودة الحياة: دراسة مقارنة بين المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٨٩)، ٢١٩ - ٢٤٧.

العتيبي، منيرة بنت نايف بن ناصر. (٢٠٢٣). المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه مديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الرياض وسبل التغلب عليها. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، ١٥(١)، ١٩٧ - ٢٣٨.

العساف، صالح محمد (٢٠١٨) مدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان.

العقيل، عبد الله عقيل. (٢٠٠٥) سياسة التعليم ونظامه في المملكة، الرياض: مكتبة الرشد.

العنزي، نوال بنت عبيد. (٢٠٢٢). استشراف مستقبل التعليم بمنطقة تبوك: تطبيق السلاسل الزمنية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١١(١)، ٩٨ - ١١٤.

المراجع الأجنبية:

- Australian Government of Foreign and Trade. (2021). Early Childhood Development. Diplomatic Academy.
- Friday James. (2021). Neural network-based time series forecasting of student enrollment with exponential smoothing baseline and statistical analysis of performance [submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree master of science], kansas state university.
- Macewan, Arthar. (2013-january), Early Child Education as an Essential component. New England States, 2013-january
- Maliberan, Esmael V. (2021). Forecasting Enrolment Data of Surigao del Sur State University, Philippines using Regression Analysis and Multiplicative Decomposition Model, International Journal of Advanced Computing Science and Engineering ,3, (1) pp. 1-9 1
- Mccoy, Dana & Yoshikawa, Hirokazu & Zioguest, Kathleen & Duncan, Greg & Schindler, Holly & Magnuson, Katherine & Yang, Rui & Koepp, Andrew & Shonkoff, Jack. (2017). Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes. Educational Researcher. 46. 474-487.
- 10.3102/0013189X17737739.
- Mills, Terence. (2019). Planning for regional education in Australia: A case study set in Bendigo. [paper is submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Teaching]. School of Education, Deakin University 10.13140/RG.2.2.18122.72643.
- Vanitha.S, Jayashree.R(2022) prediction on educational time series data using statistical machine learning model -an experimental analysis, journal of theoretical and applied information technology ,100(14) P5189-5200
- World bank. (2021)
- <https://www.worldbank.org/en/topic/earlychildhooddevelopment>
- Yang, Stephanie & Chen, Hsueh-Chih & Chen, Wen-Ching & Yang, Cheng-Hong. (2020). Student Enrollment and Teacher Statistics Forecasting Based on Time-Series Analysis. Computational Intelligence and Neuroscience. 2020. 1-15.
- 10.1155/2020/1246920.

- <http://www.healthofchildren.com>
- الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية. (٢٠١٩). التقرير السنوي لإجمالي الطلبة والطالبات حسب الجنس ومرحلة التعليم. <https://cutt.us/YAypg>
- الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية. (٢٠٢١). التقرير السنوي للسكان في منطقة عسير حسب الجنس وفئات العمر والجنسية (سعوديون / غير سعوديين). <https://cutt.us/nrEIR>
- الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠٢٠) معلومات عامة عن المملكة العربية السعودية مسترجع من: <https://www.stats.gov.sa/ar/4025>
- وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. (١٤١٦هـ) مسترجع من: الموقع الإلكتروني https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/sys_ltlym.pdf
- وزارة التعليم (٢٠١٩). دليل مدارس الطفولة المبكرة. ب. ط، المملكة العربية السعودية.
- وزارة التعليم (٢٠٢٤) مركز إحصائيات التعليم ودعم القرار متاح على الرابط الإلكتروني <https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Educationstatistics/Pages/GEStats.aspx>
- تاريخ الدخول ٢٠٢٤/١٢/٣ م
- وزارة التعليم. (٢٠٢٤). الموقع الرسمي <https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx>
- تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٤/١٢/٦ م.
- وزارة التعليم. (١٤٤١). "دليل مدارس الطفولة المبكرة". وكالة الوزارة للتعليم العام، الرياض: الإدارة العامة للطفولة المبكرة.
- وزارة التعليم؛ الطفولة المبكرة (٢٠٢٤). الطفولة المبكرة متاح على الرابط الإلكتروني <https://www.moe.gov.sa/ar/education/generalEducation/Pages/Kindergarten.aspx>
- وزارة الشؤون البلدية والقروية والإسكان (٢٠١٦) المعايير التخطيطية للخدمات العامة الإقليمية والمحلية ومستوياتها المختلفة الصادرة بموجب القرار الوزاري رقم (١٩٣٧٨) بتاريخ ٢١ / ٠٤ / ١٤٣٧ هـ. الرياض.
- وزارة المعارف. (١٩٩٥) سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. مسترجع من: <https://www.almekbel.net/PolicyofKsa.pdf>
- وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير. (٢٠٢٠). الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم ١٤٤٠هـ <https://drive.google.com/file/d/1itXPuvLfIAiwUJUZ6qDr-ruUhcJMulhW/view>
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٤). معايير التقويم المدرسي لمدارس الطفولة المبكرة ورياض الأطفال، ومدارس التربية الخاصة <https://2u.pw/u4h4fAdU>
- تاريخ الدخول ٢٠٢٤/١٢/٨ م.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Effective leadership practices in supporting sustainable professional development in light of school empowerment.

A beer Faisal Ibrahim khouj

General administration of education, Mecca.

ممارسات القيادة الفاعلة في دعم التنمية المهنية المستدامة في ضوء التمكين المدرسي.

أ. عبير فيصل إبراهيم خوج

الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة - المملكة العربية السعودية.

Email: abeerkhouj@gmail.com

KEY WORDS:

School Empowerment -Sustainable Professional Development -School Principals' Practices.

الكلمات المفتاحية:

التمكين المدرسي- التنمية المهنية المستدامة -ممارسات مديري المدارس.

ABSTRACT:

The study aimed to identify effective leadership practices in supporting sustainable professional development in light of school empowerment. The researcher used the descriptive approach, and the research sample consisted of (120) male and female teachers. The results of the research concluded that the degree of school principals' practice of effective leadership from the point of view of male and female teachers was (OK), where the general average was (4.084) and the degree of school principals' practice of the dimensions of sustainable development (communication, training and development, developing teaching skills, employing information and communication technologies) from the point of view of male and female teachers was (agree), where the general average was (3.817) The study recommended that the school principal hold individual and group meetings with teachers to discuss educational and pedagogical issues in the school, and urge the school principal to track the teachers' performance during class visits and discuss this with them after the end of the class visit, and work on directing the school principal to direct the teachers to participate in the local community in various occasions, and to identify the school principal's training needs. Necessary for male and female teachers.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة الى التعرف علي ممارسات القيادة الفاعلة في دعم التنمية المهنية المستدامة في ضوء التمكين المدرسي واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتكونت عينة البحث من (١٢٠) معلم ومعلمه وتوصلت نتائج البحث الي أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الفاعلة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاء بدرجة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام (٤,٠٨٤) وأن درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد التنمية المستدامة (التواصل، التدريب والتطوير، تنمية مهارات التدريس، توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاء بدرجة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام (٣,٨١٧) واوصت الدراسة ببحث مدير المدرسة الاجتماعات الفردية والجماعية مع المعلمين لمناقشة القضايا التعليمية والتربوية في المدرسة وحث مدير المدرسة على تتبع أداء المعلمين خلال الزيارات الصفية وبنقاشهم في ذلك عقب انتهاء الزيارة الصفية والعمل على توجه مدير المدرسة المعلمين المشاركة المجتمع المحلي في المناسبات المختلفة وتحديد مدير المدرسة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين والمعلمات.

مقدمة ومشكلة البحث:

تعد القيادة الادارية الفاعلة أحد عناصر العملية التربوية التي تخلق قيادات ادارية تساعد في إنجاز العمل الجماعي وتنظيمه، وتحسين العمل الاداري في المؤسسة، ولذلك فهي جانب من عمل ومسؤولية كل اداري، أي كل من يؤدي عمله بواسطة الآخرين ويحتاج اليهم أو إلى تعاونهم ليؤدي هذا العمل على احسن وجه، ولهذا فإن الادارة التربوية تتولى عملية التخطيط والتنظيم والتنسيق والتنفيذ والمتابعة لجوانب العملية التربوية وحظيت القيادة في المجال التربوي بنصيب واف من العناية ومع ذلك نلاحظ أن القيادة الادارية في المؤسسات التعليمية ومنها المدارس الابتدائية ما زالت تواجه كثيراً من المشكلات والصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق اهدافها المرسومة (اسماعيل، ٢٠١٩).

فالقائد التربوي أهم عنصر ذي تأثير في أي مدرسة فقيادته هي التي تحدد نوعية التربية في المدرسة، وطبيعة مناخ التعلم، ومستوى مهنية المعلمين ونوعية أخلاقهم ودرجة اهتمامهم بالطلاب فإذا كانت المدرسة تقليدية، وذات شخصية غير واضحة، وغير مبتكرة، ودرجة تركيزها متدنية واهتمامها منخفض بالطلاب أو إذا كان تميزها في التدريس مرتفعاً، وجودة أدائها في الأنشطة عالية، وأن الطلاب يقدمون أفضل ما لديهم من إمكانيات، فإن الأصابع تتجه إلى قيادة المدرسة كمفتاح للنجاح أو للفشل (آل سليمان والحبیب، ٢٠١٧).

فالقيادة الفعالة تمثل إحدى المهارات المهمة التي ينبغي أن يكتسبها القائد الذي يتطلع إلى تحقيق أفضل النتائج المؤسسة من خلال توفير متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة عليها وتمكين العاملين لإنجاز الأعمال ودفعهم لبذل المزيد من الجهد وحسن التصرف في المواقف الصعبة والقيام بمهامهم الإدارية بكفاءة وإتقان وتحقيق الأهداف المرغوبة في أقصر وقت ممكن وبأقل تكلفة وجهد" (أمبابي، ٢٠١٥: ١٨١) لذلك فإن المنظمات التعليمية تسعى إلى تحقيق أهدافها ونجاح أنشطتها وبرامجها، بما يعزز من دعم التنمية المهنية المستدامة في ظل التمكين المدرسي

وتحظى التنمية المهنية المستدامة بأهمية بالغة في الدول المتقدمة والنامية كافة، وذلك بهدف مسايرة التقدم التكنولوجي والمعرفي، وتؤثر التنمية المستدامة في تحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية من جهة، والبيئية من جهة أخرى للمجتمع في الوقت الحاضر والمستقبل، لذلك يهدف التعلم من أجل التنمية المستدامة إلى مساعدة الأجيال على كسب المواقف والمهارات والمعارف والقيم الواجبة لاتخاذ القرارات والتصرف وفقاً لأسسها، ولتحقيق ما يعود عليهم وعلى غيرهم بالمنفعة في الوقت الحالي ومستقبلاً (الخيلاوي والدوري، ٢٠١٨).

ويعد مفهوم التنمية المهنية المستدامة أحد المفاهيم التربوية التي نسمعها بقوة في الوقت الحالي وذلك كونها من المستجدات الرئيسة في أساسيات تحسين عمليتي التعليم والتعلم في ضوء التمكين المدرسي، كما أنها الوسيلة التي تمكن الفرد من التحسين والتطوير المستمر للمهارات والمعارف والقدرات الشخصية والمهنية له داخل المؤسسة التعليمية بشكل يضمن التكيف مع المتغيرات في بيئة العمل وللمدير المدارس دوراً حيوي يمثل محور ارتكاز النجاح العملية التعليمية في دعم التنمية المهنية المستدامة للأفراد داخل مؤسساتهم التعليمية من خلال تطبيق نهج القيادة الذي يركز على بلوغ الأهداف وتحقيق الطموحات المرجوة من خلال التأثير الإيجابي على سلوكيات الآخرين وتحقيق النجاح المشترك بين الافراد والمؤسسة.

ومن هنا هدفت هذه الدراسة الى تحديد الممارسات الفاعلة التي يجب أن يمارسها مديرو المدارس بالمملكة العربية السعودية لدعم التنمية المهنية المستدامة داخل المؤسسات التعليمية في ظل تمكين المدارس من خلال وظائف الإدارة المدرسية الرئيسية ولتحقيق هذه الأهداف تم توظيف منهج البحث الوصفي التحليلي من خلال تحليل الالبيات وثيقة الصلة واستنتاج أهم ممارسات القيادة الفاعلة في دعم التنمية المهنية المستدامة لدى منسوبي المدارس من خلال الوظائف الأساسية للإدارة المدرسية.

تساؤلات البحث:

وفي ضوء تداعيات التمكين المدرسي وبناء على ذلك حاول البحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مفهوم التنمية المهنية المستدامة ومتطلبات تطويرها لدى أفراد المؤسسة التعليمية في ضوء تداعيات التمكين المدرسي؟
- ما درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الفاعلة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟
- ما درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟
- ما التوصيات المقترحة لتطوير التنمية المهنية المستدامة لأفراد المؤسسة التعليمية في ضوء التمكين المدرسي؟

اهداف البحث:

- التعرف على مفهوم التنمية المهنية المستدامة ومتطلبات تطويرها لدى أفراد المؤسسة التعليمية في ضوء تداعيات التمكين المدرسي.
- الكشف درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الفاعلة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
- توضيح درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

تشير إلى الإجراءات والتوجيهات التي يتبعها مديرو المدارس لدعم العملية التعليمية، بما في ذلك التخطيط والتدريب والتطوير المهني، وتعزيز التواصل والتفاعل بين المعلمين، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، بما يسهم في تحقيق التنمية المهنية المستدامة.

حدود البحث:

تم تطبيق الدراسة وفقاً للحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على محاوله للكشف عن درجة ممارسات القيادة الفاعلة في دعم التنمية المهنية المستدامة في ضوء التمكين المدرسي.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على المعلمين والمعلمات بمدارس مدينة مكة المكرمة بمرحلتها (ابتدائية – متوسطة – ثانوية).

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في عام ٢٠٢٤.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس التعليم العام بمرحلتها (ابتدائية – متوسطة – ثانوية) في مدينة مكة المكرمة.

الإطار النظري وأدبيات البحث:

مفهوم التنمية المهنية المستدامة ومتطلبات تطويرها لدى أفراد المؤسسة التعليمية في ضوء تداعيات التمكين المدرسي

مفهوم التنمية المهنية المستدامة للقيادات المدرسية:

تعريف التنمية المهنية هي عملية مستمرة مخطط لها بصورة منظمة قابلة للتنفيذ للارتقاء بمستوى الأداء وإكساب المهارات اللازمة وتنمية الاتجاهات الإيجابية (عثمان، ٢٠٢٠: ٣٦٦)

وهي "الحلقات الدراسية والدورات التدريبية التي يشترك فيها المعلم لزيادة معارفه ومعلوماته المهنية وتطوير قدراته لتحقيق التقدم المهني، فهي عملية منهجية ذات خطوات ومراحل محددة تساعد في زيادة النمو المهني لرفع الكفاءة المهنية والأكاديمية. (حمد، ٢٠١٨: ٥٤٦)

وعلى الرغم من اختلاف برامج التنمية المهنية من حيث المضمون والأهداف المراد تحقيقها إلا أنها تشترك في هدف عام تسعى نحو تحقيقه، وهو تطوير الأداء وتحسين التعلم، والإعداد لوظائف أخرى غير الوظائف التدريسية والمتمثلة في الوظائف الإشرافية والإدارية وتمكينه من الوقوف على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم، وطرائق التدريس والمحتوى الدراسي، تلافي أوجه القصور في الأداء (حسين، ٢٠٢٠: ٧٩).

أهمية التنمية المهنية المستدامة في ضوء التمكين المدرسي

وترجع أهمية التنمية المهنية لما يلي:

تنمية القدرة على تحسين الأداء، وتشجيع العمل الجماعي التعاوني والعمل تطوير القدرات للمساهمة في تطوير

■ الكشف عن التوصيات المقترحة لتطوير التنمية المهنية المستدامة لأفراد المؤسسة التعليمية في ضوء التمكين المدرسي.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية

١. كون القيادة الفعالة من الموضوعات المهمة التي تحظى باهتمام بالغ من قبل الدارسين والباحثين والأكاديميين والمعلمين في مجال القيادة المدرسية.

٢. أنها محاولة لإثراء البحث العلمي بما يفيد المجتمع والمؤسسات التعليمية في بمكة المكرمة بمعلومات عن القيادة الفعالة بما يدعم التنمية المهنية المستدامة وتسهيل الضوء على الأساليب التعليمية الإدارية المتبعة في ضوء التمكين المدرسي.

٣. إنها تعمل على توصيف القيادة التعليمية الساعية إلى جودة العمل الإداري في المنظمات التعليمية

ثانياً: الأهمية التطبيقية

١. تكمن فيما ستوصل إليه الدراسة من نتائج من شأنها إبراز دور القيادة الفعالة في دعم التنمية المهنية المستدامة في قطاع التعليم بمنطقة مكة المكرمة، والعمل على إيجاد الحلول النقاط الضعف والمعضلات التي تواجه تطبيق القيادة الفعالة.

٢. تأمل الباحثة استفادة وزارة التعليم من الدراسة في تقييم فعالية القيادات التعليمية ودورها بدعم التنمية المهنية المستدامة في ضوء التمكين المدرسي، والسعي إلى إعداد قادة تربويين قادرين على التحسين والتطوير المهام عملهم والارتقاء بمستواهم وتوثيق العلاقة فيما بينهم وبين المرؤوسين.

التعريفات الإجرائية:

١. التمكين المدرسي (School Empowerment):

هو العملية التي يتم من خلالها منح مديري المدارس والمعلمين الصلاحيات والموارد اللازمة لاتخاذ القرارات التربوية والإدارية التي تعزز جودة التعليم، بما يشمل تعزيز الاستقلالية، وتطوير القدرات، وتحفيز الإبداع داخل البيئة المدرسية.

٢. التنمية المهنية المستدامة (Sustainable Professional Development):

تُعرّف في هذه الدراسة على أنها جميع الأنشطة والبرامج المستمرة التي تهدف إلى تحسين مهارات المعلمين والمعلمات وتطوير قدراتهم التربوية والتكنولوجية بشكل يواكب المستجدات التعليمية، وذلك لضمان تحسين الأداء التعليمي على المدى الطويل.

٣. ممارسات مديري المدارس (School Principals' Practices):

رؤية المدرسة ورسالتها، وتحديد الأولويات، وتخطيط التعاقب القيادي الناجح (سفر ٢٠٢١ الخضير ٢٠٢١) الكرييري والمخلافي ٢٠١٩؛ ٢٠١٩ (Semin). ويمكن إجمال متطلبات الاستدامة في التعليم كالتحول من التعلم الاستهلاكي إلى التعلم الاستكشافي، والتحول من عملية تعليمية تتمحور حول المعلم إلى عملية تعليمية تركز على المتعلم، والتحول من التعلم الموجه بالمحتوى النظري المدروس إلى التعلم الموجه باحتياجات الفرد العملية على أرض الواقع، والتحول من التعلم المؤسسي القائم على الموظفين إلى التعلم القائم على التفاعل مع المحيط الخارجي، والتحول من التركيز على الأهداف المعرفية فقط إلى دمج الأهداف الوجدانية، والمهاراتية النفس حركية.

أهمية التمكين الإداري للقيادات المدرسية:

إن للتمكين الإداري في المجتمع المدرسي أهمية منها ما يلي: (Arora, 2014)

١. يحفز المديرين في مشاركتهم في صنع القرارات الإدارية التربوية التي تؤدي إلى سياسات أفضل للأداء المدرسي الشامل.

٢. أن التمكين الإداري يسهم في تأكيد إدارة المديرين في إطار عملية صنع القرارات المشتركة بين إدارة الفريق، فتنمي لديهم الإحساس بالملكية

٣. يزيد التمكين الإداري من حرص العاملين على تنفيذ القرارات الإدارية التربوية مما يزيد حماسهم للعمل المدرسي

٤- يساعد العاملين علي صنع القرارات والتي تؤدي إلى سياسات أفضل للأداء

٥. المدرسي الشامل.

٦. يساهم في تأكيد مهنية الروح المعنوية لديهم، وتزيد من حماسهم للعمل المدرسي ويكسبهم مشروعية اجتماعية عند منحهم حرية صنع القرار.

عوامل نجاح التمكين الإداري للقيادات المدرسية:

إن نجاح برامج التمكين الإداري يتطلب بالدرجة الأولى اقتناع المديرية بفلسفة التمكين الإداري، والتزامها بتطبيق هذه الفلسفة، ودعمها، وعلى عاتقها تفتح مسؤولية منح مديري المدارس السيطرة على نشاطهم، والحرية في اتخاذ القرارات الهامة والمسؤولية في أفعالهم، وأن نجاح عملية التمكين الإداري لمدير المدرسة تعتمد على مدى رغبة المديرية بتحويل الصلاحيات المدير المدرسة، والثقة المتبادلة بين المديرية، ومدير المدرسة، وفاعلية نظام الاتصالات، والتغذية الراجعة في المدرسة، وجود نظام موضوعي لتقييم الأداء ربط الأداء بالحوافز المادية والمعنوية، وجود نظام عادل للتعين قائم على توظيف المؤهلين الذين يملكون مهارات عالية في مجال عملهم جودة.

القدرات الأكاديمية والإدارية للمدرسة ككل كما انها تساعد على تقويم ومراجعة الأداء وتحديد القوة والضعف في الأداء وتبادل الخبرات القيادية (عثمان، ٢٠٢٠).

وتساهم التنمية المهنية بتشجيع المعلمين على التعلم الذاتي المستمر والارتقاء بمهاراتهم المهنية وتضيف معارف مهنية جديدة للمعلمين ومتابعة الجديد في الأساليب التربوية وتحسن اتجاهات وصقل مهاراته وتزيد معارفه وقدراته على الإبداع والتجديد. ترتقي بالمستوى العملي والثقافي والمهني بما يحقق الطموحة والرضى الوظيفي كما تعمل التنمية المهنية على تنمية استعداد المعلم لتحمل المسؤوليات والأدوار الجديدة. (Khan; khan, 2017) (الأتربي، ٢٠١٩).

كما انها علمية تساعد المديرين على حل المشكلات التربوية التي تواجههم بصورة وتنمي الاتجاهات الايجابية نحو مهنتهم وتقديرهم للعمل التربوي، وتزويدهم بالمستجدات في المجال التقني والعلمي والنظريات التربوية وتنمي مهارات توظيف تقنيات التعليم المعاصرة واستخدامها في إيصال المعلومة للمتلم بشكل فاعل ومتطور وتطور كفايات ومهارات التقييم بأنواعها وخصوصًا مهارات التقييم الذاتي وتمكنهم من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن كل ما هو جديد . (Giles, A. 2018)

متطلبات التنمية المهنية المستدامة للقيادات:

من أهم الاجراءات لتحقيق القيادة المستدامة اندماج كافة عناصر المؤسسة التعليمية في عملية تحسين شاملة لتعزيز النتائج والحفاظ عليها وتمكين العاملين كقادة مهنيين، بالإضافة إلى ضرورة توفير مجموعة من المهارات والخصائص الشخصية في القادة (الخضير، ٢٠٢١)، ووجود ثقافة توعوية عن الاستدامة ومبادئها وكيفية تنفيذها، وتبني المؤسسة التعليمية ثقافة تنظيمية قوية، ووجود نظام تعليمي قوي يؤمن بالاستدامة، ووجود اهتمام من المجتمع بالتنمية المستدامة وتبنيها وتضمينها ضمن خطط التطوير والتحسين المستدام (حسن، ٢٠٢٣). كما تتفق معظم الأدبيات في موضوع القيادة المستدامة على أهمية إعداد خطة استراتيجية للعمل وفق منظور بعيد المدى تسعى للتكامل بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتبنى على أساس التقييم المنتظم للتقدم في الممارسات المستدامة، والاتصال والتواصل المقنن بين جميع أطراف العملية التربوية وصانعي القرار، وإدارة التغيير والتطوير المهني المستمر، والشفافية الإدارية والثقة المتبادلة، والتحفيز المادي والمعنوي، وتطوير نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف واستثمار الفرص والتغلب على التحديات والتشجيع على الأفكار الإبداعية والمشاريع الابتكارية، والمسؤولية الاجتماعية والبيئية، ودعم الممارسات التي تسعى لتحقيق

التدريب والتطوير، تنمية مهارات التدريس، توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات).

سادساً: صدق أداة الدراسة: إن صدق الأداة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يُقصد بالصدق "شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (العساف، ١٤٣٣هـ، ص ٣١٠) وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال القيام بما يلي:

١- **الصدق الظاهري للأداة (التحكيكي):** بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، تم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين؛ وذلك للاسترشاد بأرائهم، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملائمتها لما وُضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة.

٢- **صدق البناء لأداة الدراسة:** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة (الاستبانة) قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون؛ لمعرفة صدق البناء للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما يلي:

المحور الأول: درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الفاعلة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

جدول ٢ معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الأول

درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الفاعلة			
م	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
١.	٠.٣٧٥	١٠	٠.٦٠٥
٢.	٠.٢٣٩	١١	٠.٦٩٩
٣.	٠.٤٣٨	١٢	٠.٧٠١
٤.	٠.٣٠٣	١٣	٠.٧٣٢
٥.	٠.٣٤٩	١٤	٠.٦٧٣
٦.	٠.٣١٧	١٥	٠.٧١٣
٧.	٠.٣٩٤	١٦	٠.٧١٩
٨.	٠.٣٥١	١٧	٠.٦٢٦
٩.	٠.٦٣١		

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يُضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لكل للمحور الأول جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠٥).

المحور الثاني: درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً- منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من معلمين ومعلمات مدارس مكة المكرمة ونظراً لحجم مجتمع الدراسة الكبير وعدم قدرة الباحثين على تطبيق الدراسة على كامل المجتمع بسبب ضيق الوقت اختارت الباحثة عينة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة وبلغ عددهم (١٢٠) معلم.

ثالثاً: خصائص عينة الدراسة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً للمتغيرات الآتية:

جدول ١ توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (ن=١٢٠)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية %
النوع	ذكر	٩٧	٨٠,٨ %
	انثى	٢٣	١٩,٢ %
	المجموع	١٢٠	١٠٠ %
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٨٤	٧٠ %
	١٠ سنوات فأكثر	٣٦	٣٠ %
	المجموع	١٢٠	١٠٠ %
المرحلة التعليمية	الابتدائية	٢٤	٢٠ %
	المتوسطة	٥٨	٤٨,٣ %
	الثانوية	٣٨	٣١,٧ %
	مجموع	١٢٠	١٠٠ %

يُظهر الجدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع، حيث تبين أن نسبة (80.8%) من أفراد العينة ذكور ونسبة (19.2%) من الإناث، كما يتضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث تبين أن نسبة (70%) أفراد العينة أقل من ١٠ سنوات، ونسبة (30%) ١٠ سنوات فأكثر، كما يُبين توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية، حيث تبين أن نسبة (20%) من الابتدائية ونسبة (48,3%) المتوسطة وأن نسبة (31,7%) ثانوية.

رابعاً: أداة الدراسة: بعد أن تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث والاستعانة بالإطار النظري للبحث، قامت الباحثة ببناء وتطوير الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة؛ لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها.

خامساً: بناء أداة الدراسة: تم تصميم أداة الدراسة (استبانة) بهدف التعرف على درجة ممارسات القيادة الفاعلة في دعم التنمية المهنية المستدامة في ضوء التمكن المدرسي، وقد قامت الباحثة بإعداد الاستبانة بصورتها المبدئية، من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بهدف البحث، وكذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومراجعة أدواتها المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، حيث تكونت الاستبانة من محورين محاور رئيسيين، على النحو التالي:

المحور الأول: درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الفاعلة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ويتكوّن من (١٧) فقرة

المحور الثاني: درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ويتكوّن من (٢٠) فقرة مقسمة على أربع أبعاد (التواصل،

جدول ٣ معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الثاني

التواصل	التدريب والتطوير	تنمية مهارات التدريس	توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
١. ٨٢٦. **	١. ٧٣٠. **	١. ٧٢٩. **	١. ٨١٥. **
٢. ٧٩٦. **	٢. ٧٥١. **	٢. ٧٩٨. **	٢. ٨٣٨. **
٣. ٧٧٤. **	٣. ٨٠٥. **	٣. ٧٨٤. **	٣. ٨٤٤. **
٤. ٧٨٥. **	٤. ٨٥٠. **	٤. ٨٢٣. **	٤. ٨٥٠. **
٥. ٧٧٠. **	٥. ٧٠٦. **	٥. ٧٨١. **	٥. ٨٠٥. **

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

سابعاً: ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha) وذلك بعد تطبيقها على عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف محاور الاستبيان.

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لكل للمحور الثاني جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠٥).

جدول ٤ قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف محاور أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
المحور الأول: درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الفاعلة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات	١٧	٨٢٨.
المحور الثاني: درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات	٢٠	٩٥٤.
المجال الأول: التواصل	٥	٨٤٤.
المجال الثاني: التدريب والتطوير	٥	٨١٩.
المجال الثالث: تنمية مهارات التدريس	٥	٨٤١.
المجال الرابع: توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات	٥	٨٨٦.
الدرجة الكلية للأداة (الثبات العام)	٣٧	٩٥٢.

- درجة الموافقة محايد، عندما تكون قيمة المتوسط من ٢,٦١ إلى أقل من ٣,٤٠.
- درجة الموافقة موافق، عندما تكون قيمة المتوسط من ٣,٤١ إلى أقل من ٤,٢٠.
- درجة الموافقة موافق بشدة، عندما تكون قيمة المتوسط من ٤,٢١ من أقل من ٥.
- ٣- معادلة ألفا كرونباخ، للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- ٤- معامل الارتباط بيرسون، للتحقق من الاتساق الداخلي (صدق البناء) لعبارات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول والذي ينص على ما درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الفاعلة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟ لتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الفاعلة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية حسب الآتي:

المحور الأول: درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الفاعلة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كانت مناسبة لأغراض البحث العلمي. أساليب تحليل البيانات: استخدمت الباحثة لتحليل بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائياً البرنامج الإحصائي (Statistical Package for Social Sciences) (Spss) (الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، ومن ثم قامت الباحثة باستخراج النتائج وتفسيرها. وكانت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية كما يلي:

- ١- التكرارات، والنسب المئوية للتعرف على البيانات الأولية للدراسة.
- ٢- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة للبيانات حسب درجة الموافقة، وللحكم على درجة الموافقة للفقرة تم اعتماد التصنيف التالي:
- درجة الموافقة غير موافق بشدة، عندما تكون قيمة المتوسط من ١ إلى ١,٨٠.
- درجة الموافقة غير موافق، عندما تكون قيمة المتوسط من ١,٨١ إلى أقل من ٢,٦٠.

جدول ٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية للعبارات للمحور الأول.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
موافق بشدة	٥٨٠.	٤,٨٢	١. يتقبل المدير آراء العاملين ومقترحاتهم.
موافق	١,٢١٣	٣,٧٤	٢. يتقبل المدير التغذية الراجعة من العاملين حول خطة عملهم اليومية.
موافق بشدة	٦٩٨.	٤,٦٨	٣. يجيد المدير استخدام اللغة غير اللفظية لتيسير توصيل رسالة للعاملين.
موافق بشدة	٦٨٠.	٤,٦٦	٤. يحرص المدير على وجود جو ديموقراطي بحيث يشعر الجميع بالرضا.
موافق بشدة	٨٢٦.	٤,٥٨	٥. يشجع المدير العاملين بالاتصال والتواصل معه عند الحاجة إلى ذلك.
موافق بشدة	١,٠٢٢	٤,٢٨	٦. تحاول الإدارة إيجاد البيئة الملائمة لإجراءات التغييرات في المدرسة.
موافق بشدة	٧٥٨.	٤,٦٢	٧. تضع الإدارة خطط فصلية وسنوية تغطي جميع أنشطة المدرسة توفر الإدارة الموارد البشرية اللازمة.
موافق	١,١٨٨	٣,٢٤	٨. تعمل الإدارة على التقرب من العاملين والتواصل معهم.
موافق	٩٨٤.	٣,٧٠	٩. تعمل الإدارة على اكتساب العاملين المهارات اللازمة.
موافق	١,٠١٨	٣,٨٥	١٠. تقوم الإدارة بإشراك العاملين في تقييم العمل المطلوب منهم وتفويض السلطة للعاملين.
موافق	١,٠٥٨	٣,٨٠	١١. تركز الإدارة على قيم ومعايير المجموعة لضمان الاستمرارية.
موافق	١,١٣٠	٣,٦٣	١٢. تحرص الإدارة على تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين.
موافق	٨٩٦.	٣,٨٩	١٣. يعمل المدير على اقتراح بدائل متعددة كحل للمشكلات.
موافق	٩٦١.	٣,٨٢	١٤. تقوم إدارة المدرسة بتكريم العاملين بعد تنفيذ التغيير بنجاح.
موافق	٩٤٥.	٣,٨٨	١٥. تسعى الإدارة على حث العاملين على الالتزام بالوضع الجديد بعد عملية التغيير.
موافق	٨٠٣.	٤,١٠	١٦. تحرص الإدارة على تحليل المخاطر ونقاط الضعف.
موافق	٨٧٣.	٤,١٤	١٧. يسعى المدير على إيجاد هيكل تنظيمي مناسب للتغيير في المدرسة.
موافق	٤٨٣٣.	٤,٠٨٤	الدرجة الكلية للمحور الأول

وتحرص الإدارة على تحليل المخاطر ونقاط الضعف ويسعى في إيجاد هيكل تنظيمي مناسب للتغيير في المدرسة. إجابة السؤال الثاني والذي ينص على ما درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

لتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد التنمية المستدامة (التواصل، التدريب والتطوير، تنمية مهارات التدريس، توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية حسب الآتي:

المحور الثاني: درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد التنمية المستدامة (التواصل، التدريب والتطوير، تنمية مهارات التدريس، توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

يتبين من الجدول السابق أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الفاعلة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاء بدرجة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام (٤,٠٨٤)، بانحراف معياري بلغ (4833).

وتفسر الباحثة ذلك بموافق افراد الدراسة حوله قيام مديري المدارس بممارسة اسس القيادة الفاعلة من تقبل المدير آراء العاملين ومقترحاتهم تقبل المدير التغذية الراجعة من العاملين حول خطة عملهم اليومية كما انه يجيد المدير استخدام اللغة غير اللفظية لتيسير توصيل رسالة للعاملين ويشجع المدير العاملين بالاتصال والتواصل معه عند الحاجة إلى ذلك وتحرص الإدارة على تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين.

يعمل المدير على اقتراح بدائل متعددة كحل للمشكلات وتقوم إدارة المدرسة بتكريم العاملين بعد تنفيذ التغيير بنجاح

جدول ٦: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية للعبارات للمحور الثاني.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
موافق	٩٣٤.	٣,٧٩	١. يعقد مدير المدرسة الاجتماعات الفردية والجماعية مع المعلمين لمناقشة القضايا التعليمية والتربوية في المدرسة.
موافق	٩١٧.	٤,٠٠	٢. يشرف مدير المدرسة على تواصل مدرسته مع المدارس الأخرى لتبادل الخبرات.
موافق	١,١٥٤	٣,٣٩	٣. يشجع مدير المدرسة تبادل الزيارات بين المعلمين.
موافق	٩٥١.	٣,٨٩	٤. يتابع مدير المدرسة أداء المعلمين خلال الزيارات الصفية ويناقشهم في ذلك عقب انتهاء الزيارة الصفية.
موافق	٨٠٧.	٤,١١	٥. يوجه مدير المدرسة المعلمين المشاركة المجتمع المحلي في المناسبات المختلفة.

الدرجة الكلية للمجال الأول: التواصل			
٦.	يحدد مدير المدرسة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين.	٣,٨٣٦	٧٥٢٨. موافق
٧.	دفع مدير المدرسة المعلمين على تطوير مهاراتهم ..	٤,١٨	٨٧٦. موافق
٨.	يشجع مدير المدرسة التفاعل الإيجابي المشترك للمعلمين من خلال تدريب الأقران.	٣,٧٩	٩٧٨. موافق
٩.	يوجه مدير المدرسة المعلمين لإجراء البحوث الخاصة بالمشكلات التي تواجههم.	٤,٠٠	٩٦١. موافق
١٠.	يحث مدير المدرسة المعلمين على المشاركة في الدورات والندوات والورشات المتخصصة	٣,٣٦	١,١٩٤ موافق
الدرجة الكلية للمجال الثاني: التدريب والتطوير			
١١.	يوجه مدير المدرسة المعلمين لاستخدام التقنيات الحديثة في التحضير الدرس.	٣,٥٨	١,٢٦٧ موافق
١٢.	يوفر مدير المدرسة المعلمين التقنيات الحديثة لتقديم الدرس مثل السبورة الإلكترونية والمجهر الإلكتروني.	٣,٧٨١	٨١١٦. موافق
١٣.	حدث مدير المدرسة المعلمين على امتلاك مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	٣,٧٠	١,٠٤٢ موافق
١٤.	يوجه مدير المدرسة المعلمين لاستخدام الوسائط الحديثة في التحضير للامتحانات.	٤,٠٣	٩٥٢. موافق
١٥.	يشجع مدير المدرسة المعلمين على المشاركة في المنصات التدريبية والتعليمية.	٤,٠٢	١,٠٣٣ موافق
الدرجة الكلية للمجال الثالث: تنمية مهارات التدريس			
١٦.	يوضح مدير المدرسة للمعلمين كيفية اعداد خطط التدريس الفصلية واليومية.	٣,٩٤	١,٠٠٧ موافق
١٧.	حدث مدير المدرسة المعلمين الاستخدام الوسائل والأساليب المناسبة للتعليم وبما يواكب تطورات العصر	٣,٧٧	١,٠٠٠ موافق
١٨.	ينسب مدير المدرسة المعلمين للالتحاق بدورات لاكتساب طرائق التدريس الحديثة.	٣,٨٩٥	٧٨٧٧. موافق
١٩.	يشجع مدير المدرسة المعلمين على وضع خطط علاجية وإثرائية مناسبة المستوى الطلبة.	٣,٦٩	١,٠٦٧ موافق
٢٠.	يوجه مدير المدرسة المعلمين إلى إجراء اختبارات متنوعة (كالمقالية، الموضوعية والشفوية).	٣,٨٥	٩٤١. موافق
الدرجة الكلية للمجال الرابع: توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات			
الدرجة الكلية للمحور الثاني.			
		٣,٨٢	٩٩٣. موافق
		٣,٧٥٨	٨١٥٣. موافق
		٣,٨١٧	٧٣٢٥. موافق

مدير المدرسة التفاعل الإيجابي المشترك للمعلمين من خلال تدريب الأقران ويوجه مدير المدرسة المعلمين إلى إجراء اختبارات متنوعة (كالمقالية، الموضوعية والشفوية) ويوجه مدير المدرسة المعلمين لاستخدام الوسائط الحديثة في التحضير للامتحانات ويوضح مدير المدرسة للمعلمين كيفية اعداد خطط التدريس الفصلية واليومية ويشجع مدير المدرسة المعلمين على وضع خطط علاجية وإثرائية مناسبة المستوى الطلبة ويشجع مدير المدرسة المعلمين على المشاركة في المنصات التدريبية والتعليمية.

أولاً: تفسير النتائج:

- تُفسر الباحثة هذه النتائج بأن مديري المدارس يمارسون مجموعة من الأنشطة التي تدعم التنمية المستدامة، ومنها:
- عقد الاجتماعات الفردية والجماعية مع المعلمين لمناقشة القضايا التعليمية والتربوية.
 - تشجيع تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين لتعزيز تبادل الخبرات.
 - دعم التفاعل الإيجابي من خلال تدريب الأقران.
 - توجيه المعلمين لاستخدام استراتيجيات تقييم متنوعة، مثل الاختبارات المقالية والموضوعية والشفوية.
 - تحفيز استخدام الوسائط الحديثة في التدريس والتحضير للامتحانات.

يتبين من الجدول السابق أن درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد التنمية المستدامة (التواصل، التدريب والتطوير، تنمية مهارات التدريس، توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاء بدرجة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام (٣,٨١٧)، بانحراف معياري بلغ (7325).

كما ان الجدول السابق يوضح درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ووفقاً بعد التواصل جاء بدرجة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام (٣,٨٣٦)، كما جاء المجال الثاني التدريب والتطوير بدرجة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام (3.781)، وأن بعد تنمية مهارات التدريس جاء بدرجة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام (3.895)، وبعد توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات جاء بدرجة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام (3.817).

وتفسر الباحثة ذلك بموافق افراد الدراسة بان هناك مجموعه من الممارسة يقوم بها مديري المدارس خاصة بالتنمية المستدامة وهي يعقد مدير المدرسة الاجتماعات الفردية والجماعية مع المعلمين لمناقشة القضايا التعليمية والتربوية مع المعلمين لمناقشة القضايا التعليمية والتربوية في المدرسة ويشجع مدير المدرسة تبادل الزيارات بين المعلمين ويشجع

قائمة المراجع: المراجع العربية:

- اسماعيل، محمد عوض. (٢٠١٩). القيادة الإدارية الفاعلة وعلاقتها بالأداء الوظيفي. مجلة الدراسات المستدامة، ١ (١)، ١٣-١٠.
- آل سليمان زيد بن ناصر، والحبيب عبد الرحمن بن محمد (٢٠١٧). متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد ٣٥ (١).
- أمياني، أبو عمرة ربيع (٢٠١٥). آليات تفعيل دور الشباب في تحمل مسؤوليات القيادة الفاعلة من منظور طريقة تنظيم المجتمع، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد (٣٩)، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان مصر.
- حسن، مثال (٢٠٢٣) القيادة المستدامة مدخل التحسين المدرسي المستدام. دار العلاء للنشر والتوزيع.
- حسين، على أحمد على (٢٠٢٠). دور الدراسات العليا التربوية في التنمية المهنية للمعلم. المجلة التربوية لتعليم الكبار، جامعة أسيوط، كلية التربية، مركز تعليم الكبار، مج ٢، ٤٤.
- حمد، محمد مصطفى محمد مصطفى (٢٠١٨). معايير اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر كمدارس للتنمية المهنية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، مج ٣٤، ١٢٤.
- الخضير، هديل (٢٠٢١). تطوير أداء القيادة المستدامة في التعليم العام في ضوء خبرة هولندا مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ٦٩.
- الخيلاوي، صفاء والدوري، كاظم (٢٠١٨) مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في تحقيق عناصر التنمية المستدامة. مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية، (١١)، ١٩٣، ٢٢٣.
- عثمان، إيمان محمود محمد (٢٠٢٠). إمكانية الاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في تطوير برامج النمو المهني لمعلمي التعليم الصناعي بمصر، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، كلية التربية بالإسماعيلية، ع ٤٦.
- الكربري، عصام والمخلافي، سلطان (٢٠١٩). استراتيجية مقترحة لتطبيق القيادة المستدامة بجامعة الملك خالد في ضوء نموذج إفري وبريجستر. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الملك خالد السعودية.
- هويدا، محمود الأتربي (٢٠١٩). المتطلبات التربوية لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، كلية التربية، مج ٧٤، ٢٤.

- توجيه المعلمين لإعداد خطط تدريس فصلية ويومية فاعلة.
- تشجيع وضع خطط علاجية وإثرائية تناسب مستوى الطلاب.
- دعم المشاركة في المنصات التدريبية والتعليمية لتعزيز التطوير المهني.

ثانياً: التوصيات المقترحة:

- بناءً على نتائج الدراسة، تم تقديم مجموعة من التوصيات لتطوير التنمية المهنية المستدامة في ضوء التمكين المدرسي، ومنها:
- تعزيز الاجتماعات الدورية بين المدير والمعلمين لمناقشة القضايا التعليمية والتربوية.
 - تفعيل زيارات المدير الصفية لمتابعة أداء المعلمين ومناقشتهم في نقاط التحسين بعد الزيارة.
 - تشجيع مشاركة المعلمين في المجتمع المحلي لتعزيز الروابط بين المدرسة والمجتمع.
 - دعم تدريب الأقران كوسيلة لتحسين الأداء المهني وتعزيز التعلم التعاوني بين المعلمين.
 - تحفيز المعلمين على إجراء بحوث تربوية لمعالجة المشكلات التعليمية.
 - توفير فرص تدريبية لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس، مثل السبورة الذكية والمجهر الإلكتروني.
 - تشجيع استخدام الوسائط الحديثة في التحضير للامتحانات والتدريس.
 - توجيه المعلمين لإعداد خطط تدريس فصلية ويومية محكمة لضمان التخطيط الفعال للعملية التعليمية.
 - تحفيز استخدام استراتيجيات تدريس متطورة تتماشى مع متطلبات العصر.
 - تشجيع المعلمين على تصميم خطط علاجية وإثرائية تناسب احتياجات الطلاب وتدعم تحصيلهم الدراسي.
 - توجيه المعلمين لاستخدام أنواع مختلفة من التقييم لضمان قياس شامل لأداء الطلاب، مثل الاختبارات المقالية والموضوعية والشفوية.
- ### ثالثاً: المقترحات البحثية المستقبلية:
- إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى ممارسات القيادة الفاعلة في دعم التنمية المهنية المستدامة في ضوء التمكين المدرسي، مع متغيرات أخرى غير متغيرات الدراسة الحالية.
 - إجراء دراسات مماثلة في مناطق وبيئات مهنية أخرى للتحقق من مدى تعميم النتائج.
 - دراسة ممارسات القيادة الفاعلة في دعم التنمية المهنية المستدامة من خلال متغيرات جديدة لم يتم تناولها في البحث الحالي.
 - تطبيق البحث الحالي على عينات أخرى من المعلمين والمعلمات لضمان موثوقية النتائج وإمكانية تعميمها.
 - هذه التوصيات والمقترحات تهدف إلى تعزيز التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، مما يساهم في تطوير العملية التعليمية وتحقيق التمكين المدرسي بفاعلية.

المراجع الأجنبية:

Arora, Ritu. (2014). Employee empowerment at managerial level in special reference to NTPC (A public sector undertaking). Spectrum: a journal of multidisciplinary research.

Giles, A. (2018). Navigating the Contradictions: An ESL Teacher's Professional Self-Development in Collaborative Activity. TESL Canada Journal, 35(2), 104-127.

Semin, F. (2019). Competencies of Principals in ensuring sustainable education: Teachers, views. International Journal of Evaluation and Research in Education, 8(2), 201-212.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The educational problems facing early childhood teachers in the city of Taif from the point of view of teachers and principals and methods of treating them.

Noura Delegham Al-Otaibi

Master's researcher - college of Education -
Department of Educational Leadership and Policies
- Taif university

Email: nane1114@hotmail.com

المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات وطرق علاجها.

أ. نورة دليغم العتيبي

باحثة ماجستير - كلية التربية - قسم القيادة والسياسات التعليمية -
جامعة الطائف.

KEY WORDS:

Educational problems - early childhood.

الكلمات المفتاحية:

المشكلات التعليمية - الطفولة المبكرة.

ABSTRACT:

The study aimed to reveal the educational problems facing early childhood teachers in the city of Taif from the point of view of teachers and principals, and to identify ways to treat the educational problems facing early childhood teachers in the city of Taif from the point of view of teachers and principals. The study followed the descriptive survey approach and the questionnaire as a tool for collecting data, The study population included all teachers and principals of early childhood schools in the city of Taif, and the sample amounted to (200) teachers and principals of early childhood schools in the city of Taif. The study reached results, the most notable of which is that the most prominent educational problem is the teacher's feeling of negligence in caring for her family, The study made recommendations, most notably the conduct of future studies on ways to treat the educational problems facing early childhood teachers.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات، والتعرف على طرق علاج المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وشمل مجتمع الدراسة جميع معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف، وبلغت العينة (٢٠٠) من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف، وتوصلت الدراسة لنتائج أبرزها أن أبرز المشكلات التعليمية تتمثل في وجود شعور لدى المعلمة بالتقصير في الاهتمام بأسرتها، وقدمت الدراسة توصيات أبرزها إجراء دراسات مستقبلية حول سبل علاج المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة.

مقدمة الدراسة:

يعد التقدم المعرفي والتطور العلمي والتكنولوجي من أهم سمات العصر الحديث، والذي طال مجالات عديدة في حياتنا، وفي مقدمتها مجال التربية والتعليم، إذ رتطو النظام التربوي في المملكة العربية السعودية تطوراً كبيراً نتيجة للتطورات التي شهدتها جوانب الحياة المختلفة؛ مما دفع بالقائمين على النظام التربوي إلى الاهتمام بالمدارس وبرامجها وأنشطتها، وإحداث تغييرات بالأساليب والممارسات التعليمية؛ بهدف مواكبة التطورات السريعة في المجتمع ومسايرة التغيرات المحلية والعالمية (البلوي، ٢٠٢٢).

وبعد طلبة الطفولة المبكرة الركيزة الأساسية لمرحلة التعليم الأساسي، وحجر الزاوية فيها، ويقع على عاتق المدرسة، ومناهجها، ومعلميها تلبية الحاجات الأساسية لمطالب النمو لدى هؤلاء الطلبة، ليتعلم كل منهم بحسب طريقته، وإمكاناته الذاتية، من أجل تحقيق رغباته، وحاجاته، وميوله، واتجاهاته (سعودي، ٢٠٢٢).

تعتبر مهنة التعليم خصوصاً مهنة معلمي الطفولة المبكرة تعتبر من المهن الصعبة، لأن الطلبة في هذه المرحلة يمتلكون خصائص نمائية يتميزون بها عن غيرهم، التي لا بد من أن يتمكن المعلم من التعامل معها، والتفاعل مع عدد من الطلبة الذين يمتلكون هذه الخصائص، لما لهذه المرحلة من دور كبير في تكوين الأسس المتعلقة بشخصية الطالب لينتقل فيها من البيت إلى المدرسة، ومن غرفته الخاصة إلى الغرفة الصفية التي سيتفاعل خلال وجوده بها مع زملائه ومعلمه (حمادات وربابعة، ٢٠٢٠).

فلا يمكن الاهتمام بالتعليم دون الاهتمام بالمعلم، الذي يمثل حجر الزاوية في العملية التربوية ونجاحها في تحقيق أهدافها، والعمل الإيجابي الذي يجسدها وينقلها من مجال المطامح النظرية أو التطلعات إلى حيز الواقع الملموس، ومعلمات الطفولة المبكرة لهن أهمية خاصة، حيث أن الأطفال في هذه السن المبكرة يتأثرون بدرجة كبيرة بسلوكيات المعلمة، وأفكارها أثناء تعاملهم معها في الفصل، وإذا شعر الأطفال أن المعلمة تميل إلى التعاون معهم وتؤمن بقيمة كل منهم، فإنهم يسعون لأن يكونوا عند حسن ظنها بهم، ويتفانون في إتقان واجباتهم والاستزادة في تحصيلهم (بوبكر ومحمد، ٢٠٢٠).

ومعلمة الطفولة المبكرة تلعب دوراً هاماً في تحقيق الأهداف التعليمية التي يتبناها النظام التعليمي للطفولة المبكرة، وهي المحرك الرئيسي للعملية التربوية، والمسؤول الأول عن نجاحها، فهي التي تتعامل مباشرة مع الأطفال، وتقع على عاتقها مسؤولية توفير البيئة التربوية المناسبة لتحقيق النمو السليم للطفل، وتحويل الأفكار والرؤى التجديدية التي يطرحها القائمون على النظام وواضعوا

الخطط والسياسات إلى نواتج تعليمية تتمثل في صورة معارف ومهارات واتجاهات تظهر في سلوك الأطفال (المزيدي والعازمي، ٢٠١٩).

وتجدر الإشارة أن معلمي الطفولة المبكرة يواجهون العديد من المشكلات التي تعمل على التأثير بشكل كبير على أدائهم، قسمها المختصون مشكلات إدارية، ومشكلات فنية، ومشكلات ذاتية، وركزوا على أن الكشف عن المشكلات التعليمية تعد بمثابة الخطوة الأولى نحو العمل على تحقيق كل ما يمكن للتقليل من الآثار السلبية التي تعرقل وتعوق المسيرة التعليمية (الشبول، ٢٠٢٣).

ومن هنا تظهر أهمية التعرف على المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات رياض الأطفال، والبحث عن أفكار وحلول للتعامل معها وتقليل آثارها السلبية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن نجاح المدرسة أو فشلها في تحقيق الأهداف المرجوة منها يرجع بالدرجة الأولى للمعلم، حيث يعتبر الركيزة الأساسية في عماد المدرسة، فمهما توفرت في المدرسة الأبنية والتجهيزات فلن تكون لها فاعليتها ما لم تتخذ سنداً لها المعلم المؤهل المؤمن برسالته، ولكي يكون دور المعلم فاعلاً يجب معرفة والتغلب على المشكلات التي تواجهه، خصوصاً إذا ما كان المعلم يقوم بتدريس مرحلة الطفولة المبكرة التي تعتبر حجر الأساس بمراحل التعليم والبداية الفعلية لها.

وتشير دراسة الغامدي (٢٠٢٤) إلى أن معلمات الطفولة المبكرة يتعرضن للعديد من المشكلات التعليمية التي تؤثر سلباً على أدائهم، وبالتالي سلباً على النواتج التعليمية للمدرسة، واقتُرحت تقليل النصاب التدريسي لمعلمات الطفولة المبكرة، واقتصر تدريس المعلمة للمواد التي تكون ضمن تخصصها.

كما أضافت دراسة الخطيب (٢٠٢٢) أن معلمي الطفولة المبكرة يواجه العديد من المشكلات التعليمية أثناء أداء مهامهم، منها ما يتعلق بالبيئتين المدرسية والمجتمعية، ومنها ما يتعلق بالطالب والمُشرف التربوي، ومنها ما يتعلق بالمناهج الدراسية، وهو ما تؤيده دراسة كناعنة (٢٠١٨) وتضاف عليه المشكلات التعليمية المرتبطة بالهيئة الإدارية بالمدرسة.

وتضيف دراسة البلوي (٢٠٢٢) أن من أبرز المشكلات التعليمية التي تعاني منها معلمات الطفولة المبكرة هي مشكلات شخصية ترتبط بالمعلمات أنفسهن.

أما دراسة الشمري والحربي (٢٠٢٣) فذكرت أن أبرز المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الصفوف الأولية تتمثل في مشكلات تدريس المقررات، والمشكلات التعليمية المرتبطة بالطلاب أنفسهم.

الأهمية العملية:

١. يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تقديم مقترحات لمعلمات الطفولة المبكرة لممارسة مهامهن بدون مشكلات.
٢. يؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية صانعي القرار في وزارة التعليم بلفت أنظارهم نحو المشكلات التعليمية التي تتعرض لها معلمات الطفولة المبكرة، ومساعدتهم على تطوير أداءهن من خلال تجاوز هذه المشكلات وحلها في ظل حداثة التجربة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات وطرق علاجها.

الحدود البشرية:

معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف.

الحدود الزمانية:

العام ١٤٤٦هـ - ٢٠٢٥م

الحدود المكانية:

مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف.

مصطلحات الدراسة:

المشكلات التعليمية:

هي المواقف والصعوبات التي تواجه معلمات مرحلة الطفولة المبكرة أثناء تأدية رسالتهم التعليمية والتعلمية (البلوي، ٢٠٢٢).

ويقصد بها في هذه الدراسة الصعوبات التعليمية المرتبطة بمجالات (الصعوبات الشخصية- البيئة المدرسية- الطلاب- الإدارة المدرسية)

الطفولة المبكرة:

هي مرحلة تعليمية جمعت بين رياض الأطفال والصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية للبنين والبنات تحت إدارة نسائية بالكامل، ولكن باستقلال تام بين الجنسين في جميع الخدمات التعليمية المقدمة (العتيبي، ٢٠٢٣).

وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف للطفولة المبكرة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

مفهوم الطفولة المبكرة:

معلمات الطفولة المبكرة هن المعلمات المعينات من قبل وزارة التعليم في مدارس الطفولة المبكرة، واللاتي يدرسن لطلبة رياض الأطفال والصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي (الشهري، ٢٠٢٣).

أهمية مرحلة الطفولة المبكرة:

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس التالي: ما المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات وطرق علاجها؟، ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما المشكلات التعليمية (مشكلات شخصية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات؟

٢. ما المشكلات التعليمية (مجال الطلاب) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات؟

٣. ما المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات؟

٤. ما المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات؟

٥. ما طرق علاج المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات؟

أهداف الدراسة:

١. الكشف عن المشكلات التعليمية (مشكلات شخصية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات.

٢. الكشف عن المشكلات التعليمية (مجال الطلاب) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات.

٣. الكشف عن المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات.

٤. الكشف عن المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات.

٥. التعرف على طرق علاج المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات.

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية:

١. تناولها لموضوع يحاول الكشف عن المشكلات التعليمية التي تتعرض لها معلمات الطفولة المبكرة.

٢. إثراء المكتبات المحلية والعربية بدراسات حديثة في ميدان الطفولة المبكرة.

يمكن تحديد أبرز النقاط التي تمثل أهمية مرحلة الطفولة المبكرة عبر تصنيف الأهمية لأربع مجالات مختلفة وهي كالتالي:

أولاً/ اجتماعياً:

١. تنمية المهارات والاتجاهات اللازمة للإسهام في الحياة الجماعية بصورة فعالة أي أن يصير التلميذ مؤدياً لواجباته متحملاً لمسؤولياته، متعاوناً مع غيرهن يشعر بالولاء الاجتماعي لوطنه ولأمته.
٢. تعزيز التلميذ آداب السلوك الاجتماعي وتعليمه العلاقات الاجتماعية وجعله ساعياً إلى التقدم الاجتماعي دائماً.
٣. تكوين الضمير الذاتي ومساعدة المتعلم على اكتساب سلوكيات ومواقف حياتية تتمثل في التحاور، والاتصال بالغير، ومعرفة الآخرين، والتعاون (بوزيد، ٢٠٠٦).

ثانياً/ عقلياً:

١. تنمية مهارات الطالب المختلفة، وإكسابه الطرق والأساليب المؤثرة في هذه المعارف كطرق التفكير العقلي السليم، وأساليبه، وإمكاناته الإبداعية، وتشجيعه على إنتاج أفكار جديدة وابتكارية.
٢. إكساب التلاميذ معارف في مختلف المجالات والمواد التعليمية وتحكمهم في مختلف أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عملية التعلم.
٣. إكساب التلاميذ تقنيات التحليل والاستدلال وفهم العالم الحي والجامد (مصطفى، ٢٠١٠).

ثالثاً/ نفسياً:

١. تنمية قدرة التلميذ على الإحساس بالجمال وتذوقه وذلك من خلال مناظر الطبيعة وممارسة بعضاً من النشاطات الفنية كالتعبير، والأدب، والموسيقى، والرسم.
٢. تكون الصفات الشخصية والطبيعية والاتجاهات النفسية السليمة كأن يثق في نفسه ويحترمها ويتمسك بحرية الرأي ويحب الحق ويتبعه في كل المواقف والظروف.
٣. تساهم المدرسة الابتدائية في إيقاظ الأحاسيس الجمالية للمتعلم مما يؤدي إلى إبراز المواهب المختلفة والعمل على تشجيع نموها (مصطفى، ٢٠١٠).

رابعاً/ سلوكياً:

١. تنمية الاتجاهات الروحية الخيرية كالأمانة، وإتقان العمل، وحب الخير للآخرين.
 ٢. تساهم المدرسة الابتدائية في توجيه انفعالات التلميذ توجيهها صالحاً حتى لا يتعرض للكبت والانحراف (بوزيد، ٢٠٠٦).
- وتخلص الباحثة من خلال ما سبق أن هذه المرحلة تتمثل أبرز النقاط التي تمثل أهميتها في أنه تشكل الفرد من جميع النواحي المتعلقة به، والتي تترتب عليها أفعاله أقواله وسلوكياته في مراحل حياته اللاحقة.

المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات رياض الأطفال:

يمكن تصنيف المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات رياض الأطفال بحسب (سعودي، ٢٠٢٢، البلوي ٢٠٢٢) إلى:

- أولاً/ مشكلات شخصية ترتبط بالمعلمات:
١. التأثير بضغوط الحياة اليومية، مما يؤثر على أداء المعلمات.
٢. نقص القدرة على تحمل التعامل مع الخصائص المختلفة للطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة.
- ثانياً/ مشكلات ترتبط بالطلاب:
١. تشتت انتباه الطلاب داخل غرفة الصف.
٢. استخدام الطلبة للعنف اللفظي، والجسدي في تعاملهم مع بعضهم.

ثالثاً/ مشكلات ترتبط بالبيئة المدرسية:

١. قلة التجهيزات المدرسية المرتبطة بالأنشطة الطلابية.
٢. وجود قصور في شبكة الانترنت في المدرسة.
- رابعاً/ مشكلات ترتبط بالإدارة المدرسية:
١. ضعف التواصل مع الإدارة المدرسية.
٢. ضعف تقدير الإدارة المدرسية للجهود المبذولة من المعلمات.

مقترحات للتعامل مع المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات رياض الأطفال:

١. توفير بيئة تعليمية فعالة محفزة للتعلم.
٢. التدريب الدوري لمعلمات الطفولة المبكرة في كيفية التعامل مع الأطفال.
٣. أن يكون اللعب عصب برامج الطفولة المبكرة.
٤. توفير المناهج فرصة للأطفال للإعادة والتكرار في الأنشطة إذا ما رغبوا في ذلك.
٥. تنمية التعاون بين المدرسة وأسرّة الطفل (المزيدي والعازمي، ٢٠١٩).

ثانياً/ الدراسات السابقة:

١. دراسة المزيدي والعازمي (٢٠١٩) بعنوان: " المشكلات المهنية التي تواجه معلمة رياض الأطفال في دولة الكويت وسبل التغلب عليها"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر المشكلات المهنية التي تواجه معلمة رياض الأطفال في دولة الكويت شيوعاً، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وشمل مجتمع الدراسة معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت، وبلغت العينة ٦٠٠ معلمة، وتوصلت الدراسة لنتائج أبرزها أن أكثر المشكلات المهنية التي تواجه معلمة رياض الأطفال في دولة الكويت شيوعاً هي المشكلات المرتبطة بالإدارة المدرسية.

٢. دراسة نعمان (٢٠١٩) بعنوان: "التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق منهج التعليم الذاتي

أوجه الاختلاف:

١. تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث منهج البحث، مثل دراسة المزيدي والعازمي (٢٠١٩).
٢. تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث أداة البحث، مثل دراسة نعمان (٢٠١٩) والتي استخدمت أدوات الاستبانة والمقابلة.
٣. تختلف الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة وعينتها.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

١. التعرف على أهم الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية
٢. التعرف على أهم الأخطاء في الدراسات والأبحاث السابقة، وتجنبها.
٣. تحديد المشكلة البحثية، والأسئلة الفرعية.
٤. تحديد منهج الدراسة المناسب.
٥. تصميم أداة الدراسة، وصياغة عباراتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي المسحي، الذي يهدف إلى وصف وتفسير الظواهر، وذلك نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف، وتم الحصول على عينة عشوائية منهم، اعتماداً على جدول مورغان لحساب حجم العينة. حيث بلغ عدد أفراد العينة (٢٠٠) من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف.

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث إن الاستبانة من أكثر أدوات البحث استخداماً والأكثر ملائمة لموضوع الدراسة الحالية، وحددت الباحثة المصادر التي تلجأ إليها لبناء أداة الدراسة في الدراسات السابقة وثيقة الصلة بمشكلة الدراسة الحالية، كما تم التواصل مع عدد من ذوي الاختصاص في هذا المجال ومقابلة مجموعة من المتخصصات، للاستفادة من خبراتهم. وتكونت الاستبانة من جزئين:

- ١- الجزء الأول: ويحتوي على مقدمة تمهيدية، وتعريف بأهداف الدراسة، ونوع البيانات التي يُراد جمعها من أفراد عينة الدراسة، وتقديم تعهد بضمان السرية التامة للمعلومات التي يدلي بها أفراد عينة الدراسة.
- ٢- الجزء الثاني: ويتكون من (٢٥) عبارة، موزعة على خمسة محاور أساسية، وفي الجدول التالي توضيح لها:

لرياض الأطفال في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة جدة"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق منهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة جدة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة والمقابلة كأداة لجمع البيانات، وشمل مجتمع الدراسة معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة جدة، وبلغت العينة ٦٠ معلمة، وتوصلت الدراسة لنتائج أبرزها أن أبرز التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة جدة هي التحديات المرتبطة بالمعلمة نفسها، والإدارة المدرسية.

٣. دراسة البلوي (٢٠٢٢) بعنوان: " المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات مدارس القرى النائية بمنطقة تبوك"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات مدارس القرى النائية بمنطقة تبوك، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وشمل مجتمع الدراسة معلمات مدارس القرى النائية بمنطقة تبوك، وبلغت العينة ٣٠٠ معلمة، وتوصلت الدراسة لنتائج أبرزها أن أكبر المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات مدارس القرى النائية بمنطقة تبوك هي المشكلات المرتبطة بالبيئة المدرسية.

٤. دراسة الشمري والحربي (٢٠٢٣) بعنوان: " المشكلات التدريسية التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في مدينة حائل من وجهة نظر المعلمات"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التدريسية التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في مدينة حائل، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وشمل مجتمع الدراسة معلمات الصفوف الأولية في مدينة حائل، وبلغت العينة ١٨٧ معلمة، وتوصلت الدراسة لنتائج أبرزها أن أبرز المشكلات التي تواجه معلمات الصفوف الأولية المتعلقة بالمعلمة هي مواجهة المعلمات لصعوبة في مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه:

١. تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث منهج البحث، وهو المنهج الوصفي المسحي، مثل دراسة الشمري والحربي (٢٠٢٣)، ودراسة البلوي (٢٠٢٢)، ودراسة نعمان (٢٠١٩).
٢. تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث أداة الدراسة وهي الاستبانة، مثل دراسة الشمري والحربي (٢٠٢٣)، ودراسة المزيدي والعازمي (٢٠١٩)، ودراسة البلوي (٢٠٢٢).

جدول (١) محاور الاستبانة وعدد عباراتها

م	محاور الاستبانة	عدد الفقرات
١	المشكلات التعليمية (مشكلات شخصية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف	٥
٢	المشكلات التعليمية (مجال الطلاب) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف	٥
٣	المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف	٥
٤	المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف	٥
٥	طرق علاج المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف	٥
	المجموع	٢٥

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وعليه فقد صُنفت الاستجابات إلى خمس فئات متساوية؛ للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول (٢) وزن درجات الموافقة لأداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي

درجة الموافقة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الوزن	٥	٤	٣	٢	١

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٥/٤ = ١,٢٥)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات) لقياس درجة الموافقة ومدى الموافقة

درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
غير موافق بشدة	منخفضة جداً	١	من ١,٠ إلى ١,٨٠
غير موافق	منخفضة	٢	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠
محايد	متوسطة	٣	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠
موافق	عالية	٤	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠
موافق بشدة	عالية جداً	٥	من ٤,٢١ إلى ٥,٠

ملاحظات قيمة أفادت الباحثة في إثراء الأداة وتحسينها مما ساعد على إخراجها بصورة ملائمة، وبذلك تبين أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث تم تطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضح ذلك الجداول التالية:

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة وصلاحياتها لما صممت من أجله، قامت الباحثة بالآتي:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم إعداد أداة البحث بالاستفادة من استبيانات الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة وبمراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، ومن ثم تم عرض أداة البحث في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة، حيث قدم المحكمون

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول: المشكلات التعليمية (مشكلات شخصية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف			
١	**٠,٥٠٠	٤	**٠,٧٨٧
٢	**٠,٦٢٦	٥	**٠,٧٢٧
٣	**٠,٨١١		
المحور الثاني: المشكلات التعليمية (مجال الطلاب) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف			
١	**٠,٦٠١	٤	**٠,٥٥٥
٢	**٠,٦٧٧	٥	**٠,٧١٣
٣	**٠,٧٩٣		
المحور الثالث: المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف			
١	**٠,٤٦٩	٤	**٠,٧٣٥
٢	**٠,٨٤٣	٥	**٠,٦٦٥
٣	**٠,٨٢٣		
المحور الرابع: المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف			
١	**٠,٧٩٧	٤	**٠,٨١٠
٢	**٠,٦٩٩	٥	**٠,٧٧٦
٣	**٠,٧٥٤		
المحور الخامس: طرق علاج المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف			
١	٠,٧٣٦	٤	٠,٥٣٠
٢	٠,٨٣٢	٥	٠,٥١٣
٣	٠,٨٤٤		

**دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١

فأقل، وتتراوح ما بين (٠,٤٦٩ إلى ٠,٨٤٤) وهي ذات قيم متوسطة ومرتفعة، مما يشير إلى أن عبارات هذا المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحياتها للتطبيق الميداني.

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بيرسون لمحاور " المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف " مع الدرجة الكلية

المحاور	معامل الارتباط بالمحور
المشكلات التعليمية (مشكلات شخصية)	**٠,٥٦٩
المشكلات التعليمية (مجال الطلاب)	**٠,٦٩٠
المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية)	**٠,٦٣٧
المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية)	**٠,٧٩٣

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور. ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والجدول رقم (٦) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وهي:

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمحور " المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف " المنتمي إليه العبارة هي قيم عالية، حيث تتراوح ما بين (٠,٥٦٩) و (٠,٧٩٣) وجميعها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق

جدول (٦) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
المشكلات التعليمية (مشكلات شخصية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف	٥	٠,٧٣٤
المشكلات التعليمية (مجال الطلاب) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف	٥	٠,٧٣٥
المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف	٥	٠,٧٦٠
المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف	٥	٠,٨١٢
طرق علاج المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف	٥	٠,٧٤٥
الثبات الكلي للاستبانة	٢٥	٠,٨٢٠

٣- إيجاد معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.

٤- حساب المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة على كل عبارة، ولكل مجموعة من العبارات تمثل محوراً من محاور أداة الدراسة.

٥- حساب الانحراف المعياري لحساب مدى تباعد القيم عن متوسطها الحسابي.

مناقشتها نتائج الدراسة وتفسيرها:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات وطرق علاجها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة على محاور " المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف "، وجاءت النتائج كما تبيّن الجدول التالي:

جدول (٧) استجابات أفراد الدراسة حول محاور المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف

المحاور	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الموافقة
المشكلات التعليمية (مشكلات شخصية)	٣,٤٢	٠,٨٧	٤	عالية
المشكلات التعليمية (مجال الطلاب)	٤,٢٦	٠,٥٤	١	عالية جداً
المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية)	٣,٧٦	٠,٨٣	٣	عالية
المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية)	٤,٢٦	٠,٧٢	٢	عالية جداً
المتوسط العام	٣,٩٢	٠,٤٩		عالية

التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف " في المرتبة الأولى، بمتوسط (٤,٢٦ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٥٤) وبدرجة موافقة " عالية جداً ".

كما جاء محور " المشكلات التعليمية المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف " في المرتبة الثانية، بمتوسط (٤,٢٦ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٧٢) وبدرجة موافقة " عالية جداً ".

- في حين جاء محور " المشكلات التعليمية المتعلقة بالإدارة المدرسية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف

من خلال النتائج الموضحة أعلاه بجدول (٦) يتضح أن معامل الثبات لمحاور الدراسة عالي، حيث يتراوح ما بين (٠,٧٣٤) و (٠,٨١٢)، وبلغت قيمة معامل الثبات العام للاستبانة (٠,٨٢٠)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، ولخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال أداة الدراسة في الجانب الميداني، استُخدمت عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات أفراد الدراسة حول التساؤلات المطروحة، وذلك باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

١- حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.
٢- إيجاد معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الأداة وكل محور تنتمي إليه.

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد الدراسة من المعلمات والمديرات على محاور " المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف " جاءت بدرجة موافقة " عالية "، حيث بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٩٢ من ٥)، وجاءت موافقة أفراد الدراسة على محاور المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف كما يلي:

- جاء محور " المشكلات التعليمية (مجال الطلاب)

التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهه نظر المعلمات والمديرات؟
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف على محور " المشكلات التعليمية (مشكلات شخصية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف"، وجاءت النتائج كما تبينها الجدول رقم (٨) التالي:

" بالمرتبة الثالثة، بمتوسط (٣,٧٦ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٨٣) وبدرجة موافقة " عالية".
- في حين جاء محور " المشكلات التعليمية المتعلقة بالمشكلات شخصية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف " بالمرتبة الرابعة، بمتوسط (٣,٤٢ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٨٧) وبدرجة موافقة " عالية".
وفيما يلي النتائج التفصيلية لمحاور " المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف" نتائج السؤال الاول: المشكلات التعليمية (مشكلات شخصية)

جدول رقم (٨) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازليا لاستجابات أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف حول محور المشكلات التعليمية (مشكلات شخصية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف

م	العبارة	درجة الموافقة												المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة							
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%						
١	وجود شعور لدى المعلمة بالتقصير في الاهتمام بأسرتها	٩	٤,٥	١٤	٧	٣٢	١٦	٦٢	٣١	٨٣	٤١,٥	٣,٩٨	١,١٣	١	عالية		
٢	عدم توفر الوقت الكافي لزيارة الأقارب والأصدقاء.	٩	٤,٥	٢٣	١١,٥	٢٩	١٤,٥	٥٢	٢٦	٨٧	٤٣,٥	٣,٩٣	١,٢٠	٢	عالية		
٥	وجود صعوبة في تحديد ميول وحاجات الطلاب.	٢٤	١٢	٢٩	١٤,٥	٣٧	١٨,٥	٧٦	٣٨	٣٤	١٧	٣,٣٤	١,٢٦	٣	متوسطة		
٣	وجود صعوبة في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	٣٤	١٧	٤٨	٢٤	٤٣	٢١,٥	٤٦	٢٣	٢٩	١٤,٥	٢,٩٤	١,٣٢	٤	متوسطة		
٤	صعوبة الإلمام بالخصائص العمرية المختلفة للطلاب.	٢٤	١٢	٨٢	٤١	١٩	٩,٥	٣٦	١٨	٣٩	١٩,٥	٢,٩٢	١,٣٦	٥	متوسطة		
		المتوسط الحسابي العام												٣,٤٢	٠,٨٧	عالية	

يتبين من الجدول السابق:

- أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف موافقين بدرجة عالية على محور " المشكلات التعليمية (مشكلات شخصية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف " حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور المشكلات التعليمية (مشكلات شخصية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف (٣,٤٢) والتي تشير الى درجة موافقة (عالية)، وهذا يدل على أن المشكلات التعليمية المتعلقة بالمشكلات الشخصية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف توجد بدرجة عالية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نعمان (٢٠١٩) والتي توصلت لنتائج أبرزها أن أبرز التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة جدة هي التحديات المرتبطة بالمعلمة نفسها.

- هناك تفاوت في درجة موافقة أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف على عبارات محور (المشكلات التعليمية (مشكلات شخصية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف) حيث يشمل المحور على (٥) فقرات، وجاءت استجابات أفراد الدراسة على فقرات المحور بدرجات موافقة (متوسطة / عالية) على أداة الدراسة، حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (٢,٩٢ الى ٣,٩٨) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير الى درجة موافقة (متوسطة / عالية).

وفيما يلي ترتيب عبارات محور المشكلات التعليمية (مشكلات شخصية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف حسب درجة الموافقة على النحو التالي:

١- جاءت العبارة رقم (١) والتي تنص على " وجود شعور لدى المعلمة بالتقصير في الاهتمام بأسرتها " في المرتبة (الاولى) بين فقرات محور المشكلات التعليمية (مشكلات شخصية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف، من حيث موافقة أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف عليها بدرجة موافقة (عالية) بمتوسط مقداره (٣,٩٨)، وانحراف معياري (١,١٣)، وهذا يدل على أن أبرز المشكلات التعليمية المتعلقة بالمشكلات الشخصية هو شعور المعلمة بالتقصير في الاهتمام بأسرتها.

٢- جاءت العبارة رقم (٢) وهي " عدم توفر الوقت الكافي لزيارة الأقارب والأصدقاء " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (عالية) وبمتوسط حسابي (٣,٩٣ من ٥)، وانحراف معياري (١,٢٠).

٣- جاءت العبارة رقم (٥) وهي " وجود صعوبة في تحديد ميول وحاجات الطلاب " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة

أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (متوسطة) وبمتوسط حسابي (٣,٣٤ من ٥)، وانحراف معياري (١,٢٦).

٤- جاءت العبارة رقم (٣) وهي " وجود صعوبة في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (متوسطة) وبمتوسط حسابي (٢,٩٤ من ٥)، وانحراف معياري (١,٣٢).

٥- جاءت العبارة رقم (٤) وهي " صعوبة الإلمام بالخصائص العمرية المختلفة للطلاب " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (متوسطة) وبمتوسط حسابي (٢,٩٢ من ٥)، وانحراف معياري (١,٣٦).

يستخلص ما سبق أن المتوسط العام لاستجابة افراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف نحو محور " المشكلات التعليمية (مشكلات شخصية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف " جاءت بدرجة موافقة (عالية) حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٢) وقد أتضح أن أبرز المشكلات التعليمية المتعلقة بالمشكلات الشخصية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف تتمثل في وجود شعور لدى المعلمة بالتقصير في الاهتمام بأسرتها، عدم توفر الوقت الكافي لزيارة الأقارب والأصدقاء، وجود صعوبة في تحديد ميول وحاجات الطلاب.

نتائج السؤال الثاني: ما المشكلات التعليمية (مجال الطلاب) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف على محور " المشكلات التعليمية (مجال الطلاب) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف، وجاءت نتائج الاستجابات كما يبينها الجدول رقم (٩)

جدول رقم (٩) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً
لاستجابات أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف حول
محور المشكلات التعليمية (مجال الطلاب) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف

م	العبارة	درجة الموافقة												المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق بشدة				غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	تشنت انتباه الطلاب لأمر آخر غير الدرس.	٠	٠	٠	٠	١٠	٥	٧٠	٣٥	١٢٠	٦٠	٤,٥٥	٠,٥٩	١	عالية جداً		
٢	نقص اهتمام الطلاب بحل الواجبات المدرسية.	٠	٠	٤	٢	٠	٠	٨٥	٤٢,٥	١١١	٥٥,٥	٤,٥٢	٠,٦١	٢	عالية جداً		
٥	وجود بعض السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلاب مثل (الكذب، السرقة).	٠	٠	٤	٢	١٤	٧	١٠٦	٥٣	٧٦	٣٨	٤,٢٧	٠,٦٨	٣	عالية جداً		
٣	ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية.	٠	٠	٢٨	١٤	٣٠	١٥	٥٦	٢٨	٨٦	٤٣	٤,٠٠	١,٠٧	٤	عالية		
٤	أعاني من قلة احترام بعض الطلاب للمعلمة.	٠	٠	٣٣	١٦,٥	٢٠	١٠	٧٢	٣٦	٧٥	٣٧,٥	٣,٩٥	١,٠٧	٥	عالية		
المتوسط الحسابي العام												٤,٢٦	٠,٥٤	عالية جداً			

يتبين من الجدول السابق:

- أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف موافقون بدرجة متوسطة على محور " المشكلات التعليمية (مجال الطلاب) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف " حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٤,٢٦) والتي تشير الى درجة موافقة (عالية جداً)، وهذا يدل على أن المشكلات التعليمية المتعلقة بالطلاب التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف توجد بدرجة عالية جداً.

- هناك تفاوت في درجة موافقة أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف على عبارات محور (المشكلات التعليمية (مجال الطلاب) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف) حيث يشمل المحور (٥) فقرات، وجاءت استجابات أفراد الدراسة على فقرات المحور بدرجات تتراوح ما بين (عالية / عالية جداً) على أداة الدراسة، حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (٣,٩٥ الى ٤,٥٥) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير الى درجة (عالية / عالية جداً).

وفيما يلي ترتيب عبارات محور المشكلات التعليمية (مجال الطلاب) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف حسب درجة الموافقة على النحو التالي:

١- جاءت العبارة رقم (١) والتي تنص على " تشتت انتباه الطلاب لأمر آخر غير الدرس " في المرتبة (الاولى) بين فقرات محور المشكلات التعليمية (مجال الطلاب) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف، من حيث موافقة أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف عليها بدرجة موافقة (عالية جداً) بمتوسط مقداره (٤,٥٥)، وانحراف معياري (٠,٥٩).

٢- جاءت العبارة رقم (٢) وهي " نقص اهتمام الطلاب بحل الواجبات المدرسية " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (عالية جداً) وبمتوسط حسابي (٤,٥٢ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٦١).

٣- جاءت العبارة رقم (٥) وهي " وجود بعض السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلاب مثل (الكذب، السرقة) " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (عالية جداً) وبمتوسط حسابي (٤,٢٧ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٦٨).

٤- جاءت العبارة رقم (٣) وهي " ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (عالية) وبمتوسط حسابي (٤,٠٠ من ٥)، وانحراف معياري (١,٠٧).

٥- جاءت العبارة رقم (٤) وهي " أعاني من قلة احترام بعض الطلاب للمعلمة " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة

أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (عالية) وبمتوسط حسابي (٣,٩٥ من ٥)، وانحراف معياري (١,٠٧). يستخلص ما سبق أن المتوسط العام لاستجابة أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف نحو محور " المشكلات التعليمية (مجال الطلاب) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف " جاءت بدرجة موافقة (عالية جداً) حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٦) وقد أتضح أن أبرز المشكلات التعليمية (مجال الطلاب) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف تتمثل في (تشتت انتباه الطلاب لأمر آخر غير الدرس، نقص اهتمام الطلاب بحل الواجبات المدرسية، وجود بعض السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلاب مثل (الكذب، السرقة)، ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية).

نتائج السؤال الثالث: ما المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف على محور " المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف، وجاءت نتائج الاستجابات كما يبينها الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف حول محور المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف

م	العبارة	درجة الموافقة												المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة							
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%						
١	يتأثر عمل إدارة المدرسة بقلّة الكوادر الإدارية.	٠	٠	٢٣	١١,٥	٢٥	١٢,٥	٦٦	٣٣	٨٦	٤٣	٤,٠٨	١,٠١	١			
٥	كثرة الأعمال الكتابية المطلوبة من المعلمات.	٥	٢,٥	١٩	٩,٥	١٥	٧,٥	٨٤	٤٢	٧٧	٣٨,٥	٤,٠٥	١,٠٣	٢			
٢	قلة التحفيز بأنواعه المقدم إلى المعلمات.	٤	٢	٣٩	١٩,٥	١٥	٧,٥	٥٢	٢٦	٩٠	٤٥	٣,٩٣	١,٢٢	٣			
٣	أعاني من قلة ترشيحي للدورات التدريبية من قبل الإدارة المدرسية.	٥	٢,٥	٥٤	٢٧	٣٨	١٩	٤١	٢٠,٥	٦٢	٣١	٣,٥١	١,٢٥	٤			
٤	أعاني من عدم مراعاة بعض تعليمات الإدارة لظروفي الشخصية.	٥	٢,٥	٧٦	٣٨	٣٣	١٦,٥	٣٨	١٩	٤٨	٢٨	٣,٢٤	١,٢٦	٥	م ت و س ط ة		
المتوسط الحسابي العام												٣,٧٦	٠,٨٣	عالية			

يُبين من الجدول السابق:

- أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف موافقون بدرجة عالية على محور " المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف " حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف (٣,٧٦) والتي تشير الى درجة موافقة (عالية) ، وهذا يدل على أن المشكلات التعليمية المتعلقة بالإدارة المدرسية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف توجد بدرجة عالية ، وتتفق هذه النتائج مع دراسة المزيدي والعازمي (٢٠١٩) والتي من أبرزها أن أكثر المشكلات المهنية التي تواجه معلمة رياض الأطفال في دولة الكويت شيوعاً هي المشكلات المرتبطة بالإدارة المدرسية.

- هناك تفاوت في درجة موافقة أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف على عبارات محور (المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف) حيث يشمل المحور (٥) فقرات، وجاءت استجابات أفراد الدراسة على فقرات المحور بدرجات موافقة (متوسطة / عالية) على أداة الدراسة، حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (٣,٢٤ الى ٤,٠٨) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير الى درجة موافقة (عالية).

وفيما يلي ترتيب عبارات محور المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف حسب درجة الموافقة على النحو التالي:

(متوسطة) وبمتوسط حسابي (٣,٢٤ من ٥)، وانحراف معياري (١,٢٦).

يستخلص ما سبق أن المتوسط العام لاستجابة أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف نحو محور "المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف" جاءت بدرجة موافقة (عالية) حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٦) وقد أتضح أن أهم المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف تتمثل في (يتأثر عمل إدارة المدرسة بقلة الكوادر الإدارية، كثرة الأعمال الكتابية المطلوبة من المعلمات، قلة التحفيز بأنواعه المقدم إلى المعلمات، أعاني من قلة ترشيحي للدورات التدريبية من قبل الإدارة المدرسية. نتائج السؤال الرابع: ما المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف على محور "المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات، وجاءت نتائج الاستجابات كما يبينها الجدول رقم (١١).

١- جاءت العبارة رقم (١) والتي تنص على "يتأثر عمل إدارة المدرسة بقلة الكوادر الإدارية" في المرتبة (الأولى) بين فقرات المشكلات التعليمية (مجال الإدارة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف، من حيث موافقة أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف عليها بدرجة موافقة (عالية) بمتوسط مقداره (٤,٠٨)، وانحراف معياري (١,٠١).

٢- جاءت العبارة رقم (٥) وهي "كثرة الأعمال الكتابية المطلوبة من المعلمات" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (عالية) وبمتوسط حسابي (٤,٠٥ من ٥)، وانحراف معياري (١,٠٣).

٣- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "قلة التحفيز بأنواعه المقدم إلى المعلمات" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (عالية) وبمتوسط حسابي (٣,٩٣ من ٥)، وانحراف معياري (١,٢٢).

٤- جاءت العبارة رقم (٣) وهي "أعاني من قلة ترشيحي للدورات التدريبية من قبل الإدارة المدرسية" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (عالية) وبمتوسط حسابي (٣,٥١ من ٥)، وانحراف معياري (١,٢٥).

٥- جاءت العبارة رقم (٤) وهي "أعاني من عدم مراعاة بعض تعليمات الإدارة لظروفي الشخصية" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة

جدول رقم (١١) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف حول محور المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف

م	العبارة	درجة الموافقة													
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		غير موافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٢	زيادة أعداد الطلاب داخل الفصل الدراسي.	٠	٠	٩	٤,٥	٥٩	٢٩,٥	١٣٢	٦٦	٤,٦٢	٠,٥٧	١	عالية جداً		
٤	أواجه قصور بعمل شبكة الإنترنت بالمدرسة.	٠	١٤	١٥	٧,٥	٥٥	٢٧,٥	١١٦	٥٨	٤,٣٧	٠,٩٠	٢	عالية جداً		
١	ضعف جودة وسائل التعليم الداعمة للعملية التعليمية بالمدرسة.	٤	٢	١٠	٥	٢٣	١١,٥	٥٨	٢٩	١٠٥	٥٢,٥	٤,٢٥	٠,٩٨	٣	عالية جداً
٥	افتقار بيئة المدرسة للوسائل المادية المريحة مثل (التكييف، الحشرات، المؤنثة).	٠	٢٨	١٤	٢٠	٣٧	١٨,٥	١١٥	٥٧,٥	٤,٢٠	١,١٠	٤	عالية جداً		
٣	نقص وسائل السلامة الأساسية في المدرسة.	٠	٣١	١٥,٥	٤٠	٤٨	٢٤	٨١	٤٠,٥	٣,٩٠	١,١٠	٥	عالية جداً		
المتوسط الحسابي العام															
										٤,٢٦	٠,٧٢		عالية جداً		

يتبين من الجدول السابق:

- أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف موافقون بدرجة عالية على محور " المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف " حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف (٤,٢٦) والتي تشير الى درجة موافقة (عالية جداً) ، وهذا يدل على أن المشكلات التعليمية المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف توجد بدرجة عالية جداً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البلوي (٢٠٢٢) والتي توصلت الدراسة لنتائج أبرزها أن أكبر المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات مدارس القرى النائية بمنطقة تبوك هي المشكلات المرتبطة بالبيئة المدرسية.

- هناك تقارب في درجة موافقة أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف على عبارات محور (المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف) حيث يشمل المحور (٥) فقرات، وجاءت استجابات أفراد الدراسة على فقرات المحور بدرجات موافقة (عالية / عالية جداً) على أداة الدراسة، حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (٣,٩٠ الى ٤,٦٢) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي ، والتي تشير الى درجة موافقة (عالية / عالية جداً).

وفيما يلي ترتيب عبارات محور المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف حسب درجة الموافقة على النحو التالي:

١- جاءت العبارة رقم (٢) والتي تنص على " زيادة أعداد الطلاب داخل الفصل الدراسي " في المرتبة (الاولى) بين فقرات المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف، من حيث موافقة أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف عليها بدرجة موافقة (عالية جداً) بمتوسط مقداره (٤,٦٢)، وانحراف معياري (٠,٥٧).

٢- جاءت العبارة رقم (٤) وهي " أواجه قصور بعمل شبكة الإنترنت بالمدرسة " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (عالية جداً) وبمتوسط حسابي (٤,٣٧ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٩٠).

٣- جاءت العبارة رقم (١) وهي " ضعف جودة وسائل التعليم الداعمة للعملية التعليمية بالمدرسة " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (عالية جداً) وبمتوسط حسابي (٤,٢٥ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٩٨).

٤- جاءت العبارة رقم (٥) وهي " افتقار بيئة المدرسة للوسائل المادية المريحة مثل (التكيف، الحجرات المؤثثة). " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (عالية) وبمتوسط حسابي (٤,٢٠ من ٥)، وانحراف معياري (١,١٠).

٥- جاءت العبارة رقم (٣) وهي " نقص وسائل السلامة الأساسية في المدرسة " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (عالية) وبمتوسط حسابي (٣,٩٠ من ٥)، وانحراف معياري (١,١٠).

يستخلص ما سبق أن المتوسط العام لاستجابة أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف نحو محور " المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف " جاءت بدرجة موافقة (عالية جداً) حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٦) وقد أتضح أن أبرز المشكلات التعليمية (مجال البيئة المدرسية) التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف تتمثل في (زيادة أعداد الطلاب داخل الفصل الدراسي ، قصور بعمل شبكة الإنترنت بالمدرسة ، ضعف جودة وسائل التعليم الداعمة للعملية التعليمية بالمدرسة ، افتقار بيئة المدرسة للوسائل المادية المريحة مثل (التكيف، الحجرات المؤثثة) ، نقص وسائل السلامة الأساسية في المدرسة

نتائج السؤال الخامس: ما طرق علاج المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف على محور " طرق علاج المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات، وجاءت نتائج الاستجابات كما يبينها الجدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف حول محور طرق علاج المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات

م	العبارة	درجة الموافقة												الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة						
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%					
٥	توفير البيئة المدرسية المتعلقة بمجال مصادر التعلم لتيسير العملية التعليمية.	٠	٠	٠	٠	٨	٤	٦٧	٣٣,٥	١٢٥	٦٢,٥	٤,٥٩	٠,٥٧	٠	عالية جداً	
٤	توفير البيئة المدرسية المادية المريحة لعملية التعلم.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٨٥	٤٢,٥	١١٥	٥٧,٥	٤,٥٨	٠,٥٠	٢	عالية جداً	
١	إلحاق المعلمة بدورات تدريبية في مجال الطفولة المبكرة.	٠	٠	١٠	٥	٥	٢,٥	٦٨	٣٤	١١٧	٥٨,٥	٤,٤٦	٠,٧٨	٣	عالية جداً	
٣	التواصل مع المعلمات للتعرف على العوامل التي تسبب مشكلات لهم في أثناء ممارسة مهامهم التعليمية.	٠	٠	٢٠	١٠	٠	٠	١٠٠	٥٠	٨٠	٤٠	٤,٢٠	٠,٨٧	٤	عالية	
٢	عقد برامج لتبادل الزيارات بين معلمات مدارس الطفولة المبكرة.	٥	٢,٥	١٥	٧,٥	٩	٤,٥	٨٢	٤١	٨٩	٤٤,٥	٤,١٨	٠,٩٩	٥	عالية	
المتوسط الحسابي العام														٤,٤٠	٠,٥٤	عالية جداً

يتبين من الجدول السابق:

- أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف موافقون بدرجة عالية على محور " طرق علاج المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات " حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور طرق علاج المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف (٤,٤٠) والتي تشير الى درجة موافقة (عالية جداً).

- هناك تقارب في درجة موافقة أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف على عبارات محور طرق علاج المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات والمديرات حيث يشمل المحور (٥) فقرات، وجاءت استجابات أفراد الدراسة على فقرات المحور بدرجات موافقة (عالية/عالية جداً) على أداة الدراسة، حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (٤,١٨ الى ٤,٥٩) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي ، والتي تشير الى درجة موافقة (عالية/عالية جداً).

وفيما يلي ترتيب عبارات محور طرق علاج المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف حسب درجة الموافقة على النحو التالي:

١- جاءت العبارة رقم (٥) والتي تنص على " توفير البيئة المدرسية المتعلقة بمجال مصادر التعلم لتيسير العملية التعليمية " في المرتبة (الأولى) بين فقرات طرق علاج المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة بمدينة الطائف، من حيث موافقة أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الطائف عليها بدرجة موافقة (عالية جداً) بمتوسط مقداره (٤,٥٩)، وانحراف معياري (٠,٥٧).

٢- جاءت العبارة رقم (٤) وهي " توفير البيئة المدرسية المادية المريحة لعملية التعلم " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (عالية جداً) وبمتوسط حسابي (٤,٥٨ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٥٠).

٣- جاءت العبارة رقم (١) وهي " إلحاق المعلمة بدورات تدريبية في مجال الطفولة المبكرة " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (عالية جداً) وبمتوسط حسابي (٤,٤٦ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٧٨).

٤- جاءت العبارة رقم (٣) وهي " التواصل مع المعلمات للتعرف على العوامل التي تسبب مشكلات لهم في أثناء ممارسة مهامهم التعليمية " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة

أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (عالية) وبمتوسط حسابي (٤,٢٠ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٨٧).
٥- جاءت العبارة رقم (٢) وهي " عقد برامج لتبادل الزيارات بين معلمات مدارس الطفولة المبكرة. " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة موافقة (عالية) وبمتوسط حسابي (٤,١٨ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٩٩).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة توفير البيئة المدرسية المتعلقة بمجال مصادر التعلم لتيسير العملية التعليمية.
- ضرورة توفير البيئة المدرسية المادية المريحة لعملية التعلم.
- إلحاق المعلمة بدورات تدريبية في مجال الطفولة المبكرة.
- أهمية التواصل مع المعلمات للتعرف على العوامل التي تسبب مشكلات لهم في أثناء ممارسة مهامهم التعليمية.
- ضرورة عقد برامج لتبادل الزيارات بين معلمات مدارس الطفولة المبكرة.
- ضرورة الاهتمام الجاد بتزويد رياض الأطفال بالأجهزة وأدوات اللعب الحديثة والتأكد من توافرها بأعداد كافية داخل وخارج البيئة الصفية.

مقترحات الدراسة

- إجراء دراسات مستقبلية حول سبل علاج المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة.
- ضرورة إعداد المزيد من الدراسات التي تتعلق بالكشف عن مشكلات رياض الأطفال على مستوى المملكة.

المراجع:

- بوبر، شرفي؛ ومحمد، داودي. (٢٠٢٠). المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية الجدد بمدارس مدينة أفلو. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، ٥ (١)، ٢٠٤ - ٢٢٨.
- البليوي، ساره. (٢٠٢٢). المشكلات التعليمية التي تواجه معلمات مدارس القرية النائية بمنطقة تبوك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (٤٨)، ٣٢ - ٥١.
- بوزيد، بوبر. (٢٠٠٦). المقارنة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- حمادات، محمد؛ ورباعة، عمر. (٢٠٢٠). الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس عجلون مشكلاتها وحلولها. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ٣٥ (١)، ٨٥ - ١٢٢.

الخطيب، إبراهيم. (٢٠٢٢). المشكلات التعليمية التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية وطرق علاجها دراسة كيفية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٢٠ (٤)، ١٧-٥٣.

سعودي، خالد. (٢٠٢٢). المشكلات التربوية التي تواجه معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة الطفيلة من وجهة نظرهن. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، ٢ (٥)، ١٧٢-٢٠١.

الشبول، رحاب. (٢٠٢٣). الصعوبات التي تواجه معلمات الصفوف الثلاثة الأولى دراسة ميدانية في مدارس مديرية التربية والتعليم التابعة للواء الرمثا. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٩ (٣)، ٢١-٤٩.

الشمرى، تغريد؛ والحربي، بدر. (٢٠٢٣). المشكلات التدريسية التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في مدينة حائل من وجهة نظر المعلمات. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٤٤)، ٤١٣-٤٤٨.

الشهري، مشاعل. (٢٠٢٣). دور مديرات مدارس الطفولة المبكرة في تنمية مهارات القيادة الصفية للمعلمات في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة من وجهة نظر المعلمات. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ٣١ (٢)، ١٥٨-١٩٨.

العتيبي، منيرة. (٢٠٢٣). المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه مديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الرياض وسبل التغلب عليها. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، ١٥ (١)، ١٩٨-٢٣٨.

الغامدي، شريفة. (٢٠٢٤). مشكلات إدارة الصف التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨ (٧)، ٢٤-٤٣.

كناعنة، نذير. (٢٠١٨). المشكلات التربوية التي تواجه المدارس الثانوية كما يراها المشرفون ومديرو المدارس والمعلمون في منطقة الناصرة واقتراحاتهم للتغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

المزيدي، حنان؛ والعازمي، بدر. (٢٠١٩). المشكلات المهنية التي تواجه معلمة رياض الأطفال في دولة الكويت وسبل التغلب عليها. مجلة العلوم التربوية، (٢)، ٤٠٩-٤٤١.

مصطفى، رياض. (٢٠١٠). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج. دار هناء.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The development of e-learning strategies in Algerian universities.

Derbali wahiba

Professor at Mohamed Boudiaf University in M'Sila
- Algeria.

Email: derbali.wahiba91@gmail.com

تطور استراتيجيات التعليم الإلكتروني في الجامعات الجزائرية

أ. دربالي وهيبه

أستاذ بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة - الجزائر.

KEY WORDS:

Modern technology- E-learning - Algerian University- Algerian Virtual University - Higher Education- E-learning platform.

الكلمات المفتاحية:

تكنولوجيا الحديثة- التعليم الإلكتروني- الجامعة الجزائرية - الجامعة الافتراضية الجزائرية - التعليم العالي- منصة التعليم الإلكتروني.

ABSTRACT:

The use of e-learning in the field of higher education has been achieved, and education experts in Algeria have tried to develop teaching methods by working on modern strategies in education, by taking advantage of technological techniques in university education, and investing in the results of research in this field. Algeria has worked to get rid of the effects of Francophone education, and we have noticed the serious desire of senior officials to move from traditional education methods at the university to adopting modern education curricula applied in developed countries such as America and Canada. Modern academic studies have proven the effectiveness of the e-learning system in Algeria, and confirmed its positive results. It should be noted that the matter is not easy, but rather requires training professors on the use of modern electronic devices, and access to electronic learning platforms, all in order to achieve the quality of higher education. Algerian universities have moved to apply the outputs of modern technology and benefit from them in education programs and develop them continuously especially in light of crisis. Algeria has achieved important achievements in the field of communication between education and technology despite the difficulties it faced, but the challenges were greater than the problems.

مستخلص البحث:

حصل توظيف التعليم الإلكتروني في مجال التعليم العالي، وحاول خبراء التعليم في الجزائر تطوير طرق التدريس عن طريق الاشتغال على الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، وذلك من خلال الاستفادة من تقنيات التكنولوجيا في التعليم الجامعي، واستثمار نتائج الأبحاث في هذا المجال، وعملت الجزائر للتخلص من آثار التعليم الفرانكفوني، ولاحظنا الرغبة الجادة لدى كبار المسؤولين في الانتقال من طرق التعليم التقليدي في الجامعة إلى الأخذ بمناهج التعليم العصرية المطبقة في الدول المتقدمة مثل أمريكا وكندا، ولقد أثبتت الدراسات الأكاديمية الحديثة على فعالية نظام التعليم الإلكتروني في الجزائر، وأكدت على النتائج الإيجابية له، وتجدر الإشارة إلى أن الأمر ليس بالسهل بل تطلب تكوين الأساتذة على استخدام الأجهزة الإلكترونية الحديثة، والولوج إلى منصات التعلم الإلكترونية كل هذا من أجل تحقيق جودة التعليم العالي واتجهت الجامعات الجزائرية لتطبيق مخرجات التكنولوجيا الحديثة والاستفادة منها في برامج التعليم وتطويرها باستمرار وخصوصاً في ظل الأزمات وحقت الجزائر انجازات هامة في مجال التواصل بين التعليم والتكنولوجيا رغم الصعوبات التي واجهتها، ولكن التحديات كانت أكبر من المشاكل.

مقدمة:

عرفت الدول العربية على وجه العموم والجزائر على وجه الخصوص التعليم الإلكتروني في الجامعات مع تطور التكنولوجيا، واستخدامها على نطاق واسع، وكان للتعليم الإلكتروني نتائج إيجابية كثيرة ظهرت على مستويات عديدة، وكانت الجزائر سباقة إلى الأخذ بوسائل التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها في قطاع التعليم العالي.

مشكلة البحث:

نحن بصدد البحث في إشكالية جهود الخبراء في تطوير نظام التعليم العالي عن طريق الاستفادة من مخرجات الثورة التكنولوجية الحديثة، وهذا الحديث قادنا إلى طرح التساؤل الآتي: كيف تطورت استراتيجيات التعليم الإلكتروني في الجامعات الجزائرية؟ وما مدى فعالية تلك الاستراتيجيات في جودة التعليم الجزائري؟

ومنه تمحورت الإشكالية حول معرفة أهم التحولات في نظام التعليم الجامعي الجزائري، ورصد المستجدات الحاصلة في إطار التعليم الإلكتروني، وذكر النتائج الإيجابية فيه مع تسليط الضوء على بعض السلبيات.

أهداف البحث:

ومن الأهداف المنشودة نذكر: التعرف على واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الجزائرية، والوقوف عند أهم التوجهات الحديثة في قطاع التعليم العالي في الجزائر، ونرغب في عرض التجربة الجزائرية في مجال التعليم الجامعي، وتكمن أهمية البحث في التركيز على معايير الجودة في التعليم الجامعي، ونشر الوعي في الاهتمام بنظام التعليم العالي.

فرضية البحث:

انطلق البحث من تصور نظري، وهو معرفة مدى تطور استراتيجيات التعليم الإلكتروني في الجامعات الجزائرية، وتقييم جودة أساليب التعليم الإلكتروني، مع البحث عن أنظمة كفيلة بمراعاة فعالية تلك الاستراتيجيات.

الدراسات السابقة:

ومن الدراسات السابقة للموضوع نذكر الأبحاث التي اعتمدنا عليها بصورة أساسية منها:

- استراتيجيات التعليم الإلكتروني للباحث بدر الهدى الخان
- التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد للباحث طوني ببيتس
- التعليم في الجزائر "أصول وتحديات للباحث عدنان مهدي"

غير أن تلك الدراسات السابقة لم تتناول الموضوع بالطريقة التي سنعالجه فيها.

مجتمع الدراسة:

نحدد مجتمع الدراسة تبعاً لطبيعة الموضوع المعالج، وذلك باختيار مجموعة من الأساتذة والطلبة على اعتبار أنهم

عناصر فاعلة في التعليم الإلكتروني، واختارنا عدداً من الجامعات الجزائرية، التي طبقت استراتيجيات التعليم الإلكتروني، وحاولت تطويرها.

منهج البحث:

وفي سياق معالجة الإشكالية المطروحة اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي من خلال عرض تطور مسار التعليم الإلكتروني في الجزائر، وإبراز إيجابياته، ومكنا المنهج الوصفي التحليلي في عرض المادة العلمية وتحليلها وفق طبيعة الموضوع المتناول.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث على المستويين النظري والتطبيقي، فعلى المستوى النظري هذا البحث يقدم عرضاً نظرياً وي طرح مفاهيم خاصة بالمجال الأكاديمي، وأما على المستوى التطبيقي فيسعى هذا البحث لتقديم محاولة في ترقية التعليم الإلكتروني في الجزائر.

أسباب اختيار البحث:

توفرت أسباب كثيرة لاختيار هذا البحث منها الرغبة في معرفة آخر مستجدات التعليم في الجامعات الجزائرية، ومعرفة مدى استفادات الجامعة الجزائرية من التقنيات التكنولوجية الحديثة.

مدخل نظري حول التعليم الإلكتروني:

في البداية سنحاول تحديد مفاهيم المصطلحات الأساسية المرتبطة بالموضوع، ومنها نذكر:

مفهوم مصطلح الاستراتيجية:

يُعرف قاموس أكسفورد مصطلح الاستراتيجية بالمفاهيم الآتية: «الاستراتيجية strategic هو علم الخطط الحربية و strategist هو الخبير في الاستراتيجية، وأيضاً strategy هو علم الاستراتيجية، أو الخطط الحربية على نطاق واسع». (بوي، ٢٠٠٣، ص ١٢١٢)

يعد مصطلح الإستراتيجية من المصطلحات العسكرية، ونلاحظ هنا وجود دلالات متقاربة لمفهوم الاستراتيجية فمنها مخططات الحرب، وقد تدل على الخبير العسكري أو علم الخطط الحربية، وهي كلها مفاهيم ارتبطت بالتخطيط العسكري، وحصل انتقال تلك الدلالة إلى مجالات التخطيط المدني في العلوم الإنسانية «والإستراتيجية هو مصطلح عسكري يقصد به فن استخدام الإمكانيات والمواد المتاحة بطريقة مثلى تحقق الأهداف الموجودة».

(الصيفي، ٢٠٠٩، ص ٨١)

اتضح هنا بأن الاستراتيجية هي مجموعة من التقنيات والوسائل الفنية، التي يستخدمها الخبير العسكري في تنفيذ خطته، وانتقل هذا المفهوم إلى مجالات التعليم، وخضع تصميم الإستراتيجية لغاية التعليم واكتشاف المهارات،

المعرفة لطلاب العلم، وذلك باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسب والشبكات والوسائط المتعددة وبوابات الانترنت من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين». (حساني، ٢٠١٤، ص. ٩٢)

نستطيع تعريف التعليم الإلكتروني بأنه المجال الذي يجمع بين التعليم والتكنولوجيا، ويستخدم التقنيات والوسائط الإلكترونية، ويعتمد على الشبكة العنكبوتية بشكل موسع، ولذلك يجب تكوين الطلبة في مجال الإعلام الآلي قبلولوج إلى التعليم الإلكتروني.

مفهوم مصطلح الاتصالات الإلكترونية:

يهدف هذا القسم إلى توضيح المفاهيم المرتبطة بالبريد الإلكتروني وغيره من أشكال الاتصالات الإلكترونية كما سيوضح ميزات أنظمة البريد الإلكتروني مرفقات البريد الإلكتروني، تكوين عنوان البريد الإلكتروني مصطلح الصوت على الإنترنت، المراسلة الفورية، وسوف نتعرف أيضاً على اعتبارات الحماية التي يجب مراعاتها أثناء استخدام البريد الإلكتروني». (الخطيب وآخرون، ٢٠١٦م، ص. ٧٣١)

إن الاتصالات الإلكترونية مصطلح يُطلق على مفهوم تبادل البيانات أو الرسائل عن طريق توظيف الأجهزة الإلكترونية، والاتصال الإلكتروني ضروري للتواصل والتفاعل مع الآخرين، ويتمتع مجال الاتصالات الإلكترونية بنظام حماية شامل من مخاطر التهديدات، التي قد توجد أثناء الاتصال عبر الانترنت.

مفاهيم أساسية حول التعلم الإلكتروني:

في البداية قبل التطرق للحديث عن التعلم الإلكتروني في الجزائر نتوقف عند بعض المفاهيم النظرية عن التعلم الإلكتروني وفق مايلي:

مكونات التعلم الإلكتروني:

قام الباحث بدر الهدى الخان بتنظيم مكونات التعلم الإلكتروني ضمن سبعة أصناف، وهي: « التصميم التعليمي Instruction Design، وشمل على الجوانب الآتية: -نظريات التعلم والتعليم والخان، ٢٠٠٥م، ص. ٢٥)

اختص التصميم التعليمي بالجانب النظري من التعليم ويعد التصميم الاستراتيجي من الأولويات قبل انطلاق عملية التعليم، ولقد برزت إستراتيجيات كثيرة للتعليم، وكلها تتنافس حول هدف الارتقاء بالعملية التعليمية.

مكونات الوسائط التعليمية: ويندرج تحتها:

أ-النص والرسومات البيانية

ب- التسجيل الصوتي

ج- عرض فيديو

وتكمن أهمية في القرارات المعدة مسبقاً، والأهداف المنشودة من خلالها.

مفهوم مصطلح استراتيجية التدريس:

يقصد بمصطلح استراتيجية التدريس تحركات المعلم داخل الفصل، وأفعاله التي يقوم بها، التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق أهداف الدرس، ولتكون إستراتيجية المعلم فعّالة، فإنه مطالب بمهارات التدريس». (الصيفي، ٢٠٠٩، ص ٨١-٨٢)

ومنه فمفهوم استراتيجية التعليم هي فن التدريس، وجودة تصميم الخطط التعليمية، وهذا المفهوم قريب من المعنى الذي نريده، ويرضي الخبراء في كونه يدل على الإجراءات العملية الواجب إتباعها في التعليم ومنها ممارسة الأنشطة التعليمية والتحفيزية، وأما طريقة تصميم الاستراتيجية التدريسية تكون «في صورة خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم الاستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها وكل خطوة تحتوي على جزئيات تفصيلية منتظمة ومتتابعة لتحقيق الأهداف المرجوة». (عبد العظيم، ٢٠١٥، ص. ٣٨)

تأسست استراتيجية التدريس على مجموعة من الأساليب والطرق، وتستند على مجموعة من الخطوات المتكاملة شملت الإجراءات العملية، ويقوم الأستاذ بتنفيذ تلك الاستراتيجية الموضوعة له وتسمح له البدائل بالمرونة في الاشتغال، وكذلك بإمكانه تغيير أي عنصر لا يخدم العملية التعليمية، وذلك باختيار الأساليب والتقنيات المناسبة للعمل، ومنه إذن تُعرف استراتيجية التدريس بكونها جملة من الإجراءات العملية، التي تنفذ في خطوات متتالية حيث يقوم المدرس باستقلال الإمكانات المتاحة له لجعل تدريسه ناجحاً.

مفهوم مصطلح التعليم الإلكتروني (E-Learning):

برزت مفاهيم كثيرة لمصطلح التعليم الإلكتروني سنختار منها مايلي: «التعليم الإلكتروني هو طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية، متركزة حول المتعلمين، ومصممة مسبقاً بشكل جيد، وميسرة لأي فرد، وفي أي مكان ووقت باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت، والتقنيات الرقمية بالتطابق مع مبادئ التصميم المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة والمرونة والموزعة». (الخان، ٢٠٠٥م، ص. ١٨)

يعتمد التعليم الإلكتروني في الأساس على مخرجات التكنولوجيا الحديثة ويستخدم التقنية الرقمية في التعليم واكتساب المهارات ويعد التعليم الإلكتروني عملية تلقين للمعلومات والمفاهيم باستخدام التقنيات الحديثة كأجهزة الهاتف والحاسوب ويعتمد على الوسائل الإلكترونية في الاتصال واستقبال المعلومات «ويعد التعليم الإلكتروني (e-Learning) واحداً من أهم هذه الطرق وهو أحد الوسائل التعليمية، التي تعتمد على الوسائط الإلكترونية لإتاحة

القديمة، وهي الأكثر تواجدًا فيها، ورغم كونها تخزن البيانات إلا أنه تراجع العمل بها في وقتنا الحاضر
مزودو الخدمة والاتصالات:

أ- الناقل المتماوج للمعلومات (المودم Modem)
ب- خدمات الاتصال: مثل الخط الهاتفي العادي، والشبكة الرقمية للخدمات المتكاملة (ISDN)
ج- التكنولوجيا المتنقلة (مثل اللاسلكي المرتبط وشبكة الاتصالات المحلية LAN) والشبكة اللاسلكية واسعة النطاق (WAN) وشبكة الاتصالات الفردية PAN
د- مزودو خدمة البرمجيات (APSS)، ومزودو خدمة الاستضافة ومزودو خدمة التأجير التقني (GPSS)، ومزودو خدمة الانترنت (ISPS)... الخ.
(الخ، ٢٠٠٥م، ص. ٢٥).

توفر التكنولوجيا الحديثة خدمات برمجية كثيرة، ويقوم مزودو الخدمة بتطوير البرمجيات التطبيقية باستمرار لضمان خدمات جيدة أثناء تقديم العروض أو الاستضافة... الخ، وهنا ذكرنا مستوى أكثر فاعلية من الاتصالات الالكترونية، وقد تطورت خدمة الاتصال عن طريق الشبكة الرقمية للخدمات المتكاملة (ISDN) تحتوي على تقنية الهاتف الرقمية، التي تسمح بنقل خدمات رقمية متعددة. برمجيات التأليف والإدارة، وبرمجية تخطيط المصادر المؤسسية ومعاييرها:
أ- لغات الكتابة (مثل لغة النص الفائق المدرج HTML ولغة نماذج الواقع الافتراضي VRML واللغة المدرجة القابلة للتوسع (XML) ... الخ.

ب- نظام إدارة التعلم، ونظام إدارة محتوى التعلم
ج- برمجيات تحويل وكتابة لغة (HTML)... الخ
د- نظم وأدوات التأليف
هـ- برمجية المؤسسة أو برمجية تخطيط المصادر المؤسسية، الذي تدمج فيه الحلول المتعلقة بالتعلم الالكتروني.

و- إمكانية التشغيل الداخلي، ومعايير الموصلة، ومعايير إعادة الاستخدام». (الخ، ٢٠٠٥م، ص. ٢٥)
كما تقدم نلاحظ بأن برمجيات التخطيط والإدارة والتأليف شائعة في إدارة الأعمال والموارد البشرية، وهي تعتمد بصفة أساسية على الإنترنت، وتحل لغات البرمجة أهمية كبيرة تتمثل في حسن التواصل وجودة العمل وتنوع لغات البرمجة إلى أنواع في النظام الإلكتروني، ولقد صدرت لغات برمجة أكثر مرونة وفهمًا للمستخدمين وتجدر الإشارة إلى أنه لكل مؤسسة برمجيتها الخاصة بها، وأما بخصوص أنظمة التأليف ففيها أدوات مبرمجة مسبقًا تسمح بالكتابة السهلة للبرامج.

د- وصلات (وصلات ثلاثية الأبعاد)». (الخ، ٢٠٠٥م، ص. ٢٥)

توجد وسائل تعليمية كثيرة يستخدمها المعلم في شرح درسه، فمنها الوسائل البصرية مثل عروض الفيديو والشرائح والصور الأفلام التعليمية، والرسومات على اللوحة الالكترونية، وكذلك الوسائل السمعية مثل الإذاعة المدرسية، وأجهزة التسجيل الصوتي.
أدوات الانترنت: تتوزع أدوات الانترنت إلى الأشكال الآتية:

أ- أدوات الاتصالات: وهي على نوعين:
- غير المتزامنة: البريد الالكتروني، والقوائم البريدية (listervs) ومجموعات الأخبار (Newsgroups) الخ

- المتزامنة: النصية (مثل: الدردشة الالكترونية Chat) وحوار الانترنت الجماعي (IRC) والحوار المتعدد الأطراف (MUDS) وإرسال الرسائل، وأدوات التواصل والمؤتمر السعي والسمعي.
ب- أدوات الوصول النائي: (الدخول إلى حواسيب بعيدة، ونقل ملفات منها)». (الخ، ٢٠٠٥م، ص. ٢٥)

تعد الاتصالات غير المتزامنة و المتزامنة من طرق الاتصال الحديثة في التواصل الالكتروني، وهناك فرق بين الاتصالات غير المتزامنة والمتزامنة فال اتصال غير المتزامن هو اتصال لا يحدث في الوقت الحالي والمباشر فيكون عن طريق البريد الالكتروني مثلاً وأما الاتصال المتزامن فيكون مباشرًا بين شخصين على الأقل، ويكون في غرف الدردشة الالكترونية أو مواقع التواصل الجماعية، وهو ضروري يعزز الروابط البشرية عن طريق اللقاءات الشخصية والمحادثات الجماعية، وهو الأنسب في ظروف العمل المباشر الفوري، ويكون الرد في لحظة المحادثة بخلاف الاتصال غير المتزامن، فقد يأخذ المتصل وقتًا طويلاً في التفكير والرد إذا ما تعلق الأمر بالبريد الالكتروني، وغيره من التطبيقات المشابهة له.

الحواسيب وأجهزة التخزين: وشملت على العناصر الآتية:
أ- الأطر الحاسوبية ذات الأنظمة المشغلة

ب- الأقراص الصلبة، والأقراص المدمجة، وأقراص الفيديو الرقمية المتعددة الأغراض (DVD)». (الخ، ٢٠٠٥م، ص. ٢٥)

تحتل أجهزة التخزين أهمية كبيرة لكونها تقوم بتخزين المعلومات، فهي تقوم بالاحتفاظ بالمعلومات وإرسالها وقت الحاجة تقوم محركات الأقراص الثابتة والصلبة والمدمجة، وأقراص الفيديو الرقمية بتخزين البيانات بدقة عالية وبسرعة فائقة، وتعد أقراص DVD الأكثر شيوعًا وانتشارًا، وأما الأقراص الصلبة فتكون في أجهزة الحاسوب

- تبسيط عرض المعلومات باستخدام الحاسب وإعداد المحاضرات التي تراعي عناصر التعلم الذاتي.
- أصبح البريد الإلكتروني (e-mail) سريعاً وقليل التكاليف، والبديل الأفضل عن البريد المعتاد.
- يمكن تطوير صفحة داخلية للفصل تحتوي على معلومات عن محتويات المقرر». (طريبه، محمد عصام، ٢٠٠٨، ص ١٩٥-١٩٦-١٩٧)

ركزت خصائص التعليم الإلكتروني حول تهيئة جو من التفاعل البناء بين شركاء العملية التعليمية، أي بين الأستاذ والطالب، وحتى بين الطالب والمحتوى التعليمي، وضرورة التواصل الحضاري بينهما، وحتى بين الطلبة أنفسهم، ويمكن التعليم الإلكتروني من استقطاب شريحة هامة من المتعلمين من كبار السن، أو الذين مضى على تخرجهم سنوات طويلة، ويستطيع نقل المحاضرات الكبيرة في ملفات ترسل عبر الإنترنت، وتكون مثبتة بحيث يمكن إعادة رؤيتها مجدداً.

مقارنة بين التعليمين الكلاسيكي والإلكتروني:

نعتقد مقارنة بين التعليمين التقليدي والإلكتروني، وأهم الملاحظات التي سجلها الخبراء في هذا المجال أن التعليم التقليدي «تكون الفصول فيه محدودة المساحة، حيث يُعامل التعلم إلى حد كبير أنه نظام مغلق يحدث ضمن حدود حيزه في إطار الصف والمدرسة والكتاب...وفي المقابل فإن التعليم الإلكتروني يوسع حدود التعلم، حيث يمكن للتعليم أن يحدث في الفصول الدراسية، ويسمح المقرر الإلكتروني ذو التصميم الجيد للمتعلمين بأن يصبحوا منخرطين بصورة أكثر نشاطاً في عمليات تعلمهم، في حين قد يكون المقرر رديء التصميم جامداً، ولا يبعث على التفاعل بما يشبه مقررًا رديئاً يتم تدريسه بطريقة التعليم التقليدي، ويعتمد مدى الانتشار والمرونة في التعلم الإلكتروني على كيفية تصميم أنشطة التعلم الإلكتروني». (الخان، ٢٠٠٥، ص. ٢٠-٢١).

اتضح هنا بأن التعليم الكلاسيكي محصور في مكان ضيق في الغالب يكون داخل الحجرة الدراسية، ويستخدم وسائل بسيطة، وأما التعليم الإلكتروني، فامتاز بالاتساع مناهج التعليم، وهو ذو فعالية، واتصف بمرونته في التنفيذ وقصر مدة التعليم فيه بخلاف التعليم الكلاسيكي فيكون في مدة طويلة، وفي التعليم الإلكتروني ننقل من مرحلة التلقين إلى الإبداع، ويتحقق ذلك باستخدام الأشكال والوسائل الإلكترونية، ويوظف تكنولوجيا الاتصال الحديثة.

شروط تطبيق إستراتيجيات التدريس الإلكتروني:

يعد وضع إستراتيجية التدريس أمراً ضرورياً لضمان التدريس الفعال «ولكي يتم تطبيق تلك الإستراتيجيات بشكل فاعل، فإننا ننصح المعلم بالاهتمام بالنقاط الآتية قبل تنفيذ أي إستراتيجية داخل الغرفة الصفية:

الخواص والتطبيقات المرتبطة بالبرمجيات:

أ-الخواص الحاسوبية لنظام نقل النص الفائق (HTTP) وبرمجية النظام الموسع لنقل النص الفائق (HTTDP)
ب-لغات الكتابة الهامشية للخواص الحاسوبية.
ج- نظام البرمجيات الإلكترونية (WAP) ويغير هذا النظام الثنائي التشفير إلى طلب نظام نقل النص الفائق (HTTP) ويرسله إلى الخادم الحاسوبي للشبكة». (الخان، ٢٠٠٥، ص. ٢٥).

شمل التعليم الإلكتروني على الوسائل الحديثة في التعليم، ومنها الوسائط الإلكترونية (من وسائل العرض وصور ورسومات وحاسوب وأدوات العرض) وظهر التعليم الإلكتروني كشكل حديث للتعليم، يستخدم آليات الاتصال الحديثة، ويعد الخادم الحاسوبي جزء مهم من الحاسوب، تصمم لتعمل بكفاءة، ولها إمكانيات متفوقة في الخدمة الإلكترونية.

خصائص التعلم الإلكتروني:

تميز التعلم الإلكتروني بخصائص من شأنها أن تميزه عن أنواع التعليم الأخرى «ومن أمثلة لبعض ميزات التعلم الإلكتروني: التفاعلية، والأصالة والتمركز حول المتعلم، والملائمة الذاتية في التحكم، وسهولة الاستخدام والدعم الإلكتروني المباشر، والحفاظ على أمن المقررات، وفاعلية التكلفة والتعاون، والبيئات الرسمية وغير الرسمية، والخبرات المتعددة، والتقويم الإلكتروني، والبحث الإلكتروني، وسهولة الوصول من مختلف أنحاء العالم والتفاعل بين مختلف الثقافات، والخلو من التمييز العنصري». (الخان، ٢٠٠٥، ص. ٢٦)

نجد أنه في مقدمة الخصائص الجودة والفاعلية، وتظهر في برامج التعلم الإلكتروني، وتبرز فعاليتها في التصميم

الجيد والمرونة والسرعة في التنفيذ، بالإضافة إلى التمحور حول المتعلم، الذي بدوره يوسع مدركات الطالب في تحصيل الثقافة والمعرفة، ومن مميزات التعليم الإلكتروني نحاول إيجازها فيما يلي:

- تحسين نوعية التدريس والالتزام بوحدات المقرر، وإمكانية متابعة نوعية المادة المقدمة.
- إمكانية تطوير أجزاء محددة من المقرر، وتحديث معلوماته أو بياناته.
- تلبية حاجات من لا يستطيع من الطلاب الحضور إلى مقرر الجامعة، وتجاوز الفروق العمرية للطلبة الدارسين
- تعويد الطالب أو المتعلم بشكل عام الاعتماد على نفسه، والبحث والاستقصاء والاستقلالية.
- غرس روح التعاون والتحدث والمناقشة لدى الدارسين

المشروعات هي التي تروق للطلبة، لكونها تساعدهم في تنمية مهاراتهم وقدراتهم الفكرية وتحقق أهدافهم، وتسمح لهم بالابتكار، وتتوقف ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال على مهارة الأستاذ في توفير البيئة المناسبة والمثالية للتعليم، وهو ما نفتقده في الغالب في بعض الجامعات، ولقد اتجهت بعض الجامعات الجزائرية نحو تطبيق استراتيجيات المشاريع على نطاق واسع بشرط أن تكون تلك المشاريع واقعية، وتخدم سوق العمل مما أدى «لتحول التعليم إلى عمل تجاري أي لغاية الربح أو على الأقل لتعويض التكلفة في التعليم للمرحلة بعد الثانوي ومع ذلك يبقى التعليم عن بعد محتفظاً بدوره الهام جداً في خدمة أولئك الذين يواجهون صعوبات في دخول التعليم الجامعي التقليدي داخل الجامعة» (بيتش، طوني، ٢٠١٧/٥١٤٣٨، ص. ٩٩)

وهنا تجلت آثار التعلم الإلكتروني على قطاعات التجارة والصناعة، مما زاد من فرص الاستثمار، وفتح مناصب عمل جديدة، وتصمم إستراتيجية التعلم الإلكتروني يخضع للأهداف «وتكون الأهداف مناسبة للموقف التدريسي، التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانيات، وعلى أجود مستوى ممكن إن ما يسمى إجراءات التدريس أو إستراتيجية تمثل في الواقع الحقيقي ما يحدث في عرفة الصف من استغلال إمكانيات معينة لتحقيق المخرجات المرغوبة لدى الطلاب». (السليتي، فراس، ٢٠١٥، ص ١٠).

تتطلب إستراتيجية التدريس تنشيط جو الدراسة بجعل الطالب عنصراً فعالاً، ويقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد فقط، وليس التلقين كما كان التعليم التقليدي، ومن هنا لابد من «توفير بعض أمثلة الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن دمجها في التعلم الإلكتروني، ومنها: عرض تقديمي، المعارض البصرية، عرض عملي، التدريب والممارسة دروس الخصوصية، السرد القصصي الألعاب، المحاكاة، لعب الأدوار، المناقشة، التفاعل، النمذجة التوسط التعاون، المناظرة، الزيارات الميدانية التعليم الحرفي، دراسة الحالة، التعلم المنتج، الدافعية». (الخان، ٢٠٠٥، ص ٢٤٤-٢٤٥).

مما سبق نلاحظ بأن طرق التعليم تمحورت حول استخدام وسائل جديدة، وركزت على التفاعل النشط، وديناميكية الحركة والتفكير الإيجابي، والتحفيز على إنجاز العمل في أحسن الظروف، ونرى بأن للتعليم الإلكتروني فوائد كثيرة «وبخاصة مراحل التعليم الجامعي والعالي فعن طريق الفيديو التفاعلي Interactive MultiMedia لن يحتاج الأستاذ الجامعي مستقبلاً أن يقف أمام الطلاب لإلقاء محاضراته ولا يحتاج الطالب أن يذهب إلى الجامعة بل ستحل طريقة التعليم عن بعد (Distance Learning) بواسطة مدرس إلكتروني، وبالتالي توفر على الطالب عناء

- ضرورة الإلمام بالإستراتيجية من حيث أهدافها وخطواتها، وأفضل الأوقات في تنفيذها.

- اختيار الإستراتيجية المناسبة لمحتوى الدرس والوقت المتاح.

- التنوع في الاستراتيجيات المنفذة حسب ما يتطلبه الموقف الصفي.

- تهيئة البيئة الصفية المناسبة لتطبيق الاستراتيجيات.

- التوضيح للطلبة قبل بداية تطبيق أي استراتيجية الهدف منها وأدوارهم فيها.

- يجب أن تتجاوز الاستراتيجيات المطبقة نقل المعرفة فقط للطلبة، إلى مخاطبة العقل والعاطفة لديهم». (أبو سعدي، ٢٠١٩م، ص. ٢٥-٢٦).

ظهرت فعالية استراتيجيات التدريس في نوعية الخطط المصممة، وتوفير الوقت والجهد، ويكون الطالب هو محور العملية التعليمية، ويعتمد ذلك على تنوع الأساليب التعليمية، وإدارة الحصة التعليمية بكفاءة عالية، ويمثل الأستاذ هنا العنصر الفاعل في كل عملية تعليمية، ومنه يجب الاهتمام بتكوينه الجيد، ويجب توفر شروط خلال تصميم إستراتيجيات التعليم، ومنها نذكر ملائمة طرق لتدريس لمستوى الفئة المتعلمة، وعلى الأستاذ اختيار الأنسب منها في ضوء المحتوى الذي يريده.

إن التعليم الإلكتروني هو النمط الجديد للعملية التعليمية، ويقوم الأستاذ بتحفيز الطلبة للتعلم وتذكيرهم بغاياته وجعل المحاضرات ممتعة ومفيدة في نفس الوقت، وقد يدمج الأستاذ الواقع مع الفضاء الافتراضي، أو يستخدم وسائل الترفيه لجعل الأنشطة تفاعلية وأكثر متعة، وهذا كله يتوقف على مهارة الأستاذ وسعة تجاربه.

توظيف استراتيجيات المشاريع:

شملت استراتيجيات المشاريع على طرق وأساليب منظمة معدة سلفاً «وعند تطبيق استراتيجيات المشاريع في التعلم الإلكتروني يتحقق المعلم من الآتي:

- إتاحة الفرصة للطلاب في اختيار مشروع من ضمن عدة مشاريع متاحة

- الواقعية فكلما اتسم المشروع بالواقعية، كان أكثر فعالية في التعلم.

- العمليات التي يقوم بها الطالب، أثناء تنفيذ المشروع أكثر أهمية من النتيجة.

- دور المعلم يركز على تقديم الدعم والتوجيه، وتوفير المصادر والمراجع، والإجابة عن الأسئلة». (عسيري وبن يحيى المحيا، ٢٠١١م، ص. ٩٣).

يتم ربط استراتيجيات المشاريع بالتعليم، ويبدأ الانطلاق من استراتيجية ناجحة لتطوير تلك المشاريع، وتتاح الفرصة للطلاب باختيار المشروع المناسب له، ويقتصر دور الأستاذ في التوجيه والمراقبة للطلاب، ونجد أن استراتيجية

الحضور إلى الجامعة». (طرييه، محمد عصام، ٢٠٠٨، ص. ١٧٧).

كان أنه للتعليم عن بعد فوائد كثيرة إذا ما تعلق الأمر ببعد مكان الدراسة عن منزل الطالب أو مرضه الشديد، الذي يمنعه من التنقل إلى الجامعة، وهناك حالات خاصة إذا كان الطالب امرأة مسلمة محافظة، فيساعدتها التعليم عن بعد من مزاوله دروسها في منزلها.

تطور تكنولوجيا التعليم Education technologie

مما هو معلوم أن تكنولوجيا التعليم تأسست على طرق وأساليب مبتكرة «وتوفر إستراتيجيات التعليم طرائق جديدة فلقد مكن الحاسوب من تطبيق طرائق التدريس وإستراتيجياته تقريباً، وابتكار تطبيقات جديدة في مجال: التعلم التعاوني أو التعليم الفردي والتعلم الذاتي والتعليم من أجل الإتقان والتعليم المصغر والاستنتاج والاستقصاء أو التعليم عن بعد». (عبود، حارث، ٢٠٠٧، ص. ١٣٨) شهدت تكنولوجيا التعليم تطوراً كبيراً مما ساعد على إتقان الممارسة في التعليم ونلاحظ هنا تنوع المجالات التي تطبق فيها إستراتيجيات التعليم، والغاية من ذلك تحسين مستوي تلقي المعلومات وكما أنه لتكنولوجيا التعليم نتائج إيجابية كثيرة، تظهر في تطوير واكتساب المهارات.

التجارب العربية في مجال التعليم الإلكتروني:

شهد الواقع الحالي للتعليم الإلكتروني بالدول العربية تطوراً كبيراً وكانت دول التعاون الخليجي سباقة إلى إدخال التكنولوجيا في التعليم على غرار الدول المتقدمة « فعلى المستوى العربي ظهرت المؤشرات عن إمكانية نجاح بعض المساعي العربية من ملاحقة الثورة التكنولوجية العالمية عبر شبكة الانترنت، وبدأت المفاهيم الخاصة بما يُعرف بالحكومة الإلكترونية، والتي يمكن فيها للمواطن أن ينجز كافة أعماله مع الحكومة من خلال مقعدة أمام الكمبيوتر في منزله...ولقد اهتمت بعض الدول العربية بنظام التعليم الإلكتروني، ووضعت خططاً له»

(عبد الرؤوف طارق، ٢٠١٤، ص. ٢٨٣)

استفادت الدول العربية من منجزات التكنولوجيا في تطوير طرق التعليم لديها، ولم تقتصر فقط على التعليم بل دخلت تقنيات التكنولوجيا الحديثة إلى أنظمة الإدارة الحكومية التي سهلت الحصول على الوثائق في أسرع وقت ممكن دون التنقل إلى مقر المصلحة الإدارية.

تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم الإلكتروني:

كانت المملكة العربية السعودية سباقة إلى تطبيق التجارب الرائدة في التعليم المعاصر، حيث قامت بعض الجامعات «كجامعة الملك فيصل بوضع اختبارات للقبول لضمان الجودة في المداخلات...وفي مطلع الألفية الثانية تبنت المملكة إستراتيجية لإجراء عملية تطوير شاملة لنظام

التعليم العالي من خلال تنفيذ جملة من المشاريع». (رقاد، صليحة، ٢٠١٣-٢٠١٤، ص. ١٢٠).

إن تطوير نظام التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية هو أمر ضروري لضمان مؤسساتها التعليمية وانفتاحها على تجارب التعليم العربية والعالمية، ولاتزال المملكة العربية السعودية تواصل التطور واعتماد استراتيجيات جديدة في التعليم.

التجربة المصرية في التعليم الإلكتروني:

تعد مصر رائدة في مجال التعليم، ولديها تجارب عديدة في هذا المجال، ومنها نذكر أنه «تمت الموافقة على إنشاء الجامعة المصرية للتعليم الإلكتروني على أن تبدأ الدراسة اعتباراً من العام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ كما قدم صندوق تطوير التعليم موافقته على إنشاء عدد من المدارس التكنولوجية، إضافة إلى ذلك تم افتتاح شبكة معلومات الجامعات المصرية بعد تطويرها، وإدخال أحدث التقنيات التكنولوجية». (سلامي، اسعيداني، وآخرون، ٢٠٠٦، ص. ٣٢-٣٣).

تزايد الاهتمام بمشروع التعليم الإلكتروني في مصر في ظل الاصطلاحات الجديدة، التي وضعتها الوزارة المختصة، وركزت على تطوير البرمجيات الإلكترونية على وجه الخصوص التي تعززت بفتح شبكة معلومات الجامعات المصرية، التي بدورها فتحت المجال للبحث الواسع باستخدام أحدث التجهيزات التقنية في التعليم.

التجربة السورية في التعليم الإلكتروني:

شهد التعليم العالي في سوريا مؤخرًا قفزة نوعية في مجال التعليم الإلكتروني وهذا قبل الحرب الأهلية «حيث تم اعتماد نظام التعليم المفتوح في الجامعات السورية، وتوجهت بإصدار مرسوم بإحداث الجامعة الافتراضية السورية التي تعتبر أول جامعة عربية في منطقة الشرق الأوسط تعتمد نظام التعليم عن بعد». (لحسن، حلولي وشهرزاد، بوزيدي، ٢٠٢٠، ص. ١٨١).

عندما نقارن بين التجريبتين المصرية والسورية نلاحظ بأن التجربة السورية رغم كونها سباقة إلى إنشاء أول جامعة افتراضية على المستوى العربي تستخدم منصات التعلم الإلكترونية في التعليم، إلا أن هذا المشروع واجه أزمة تداعيات الحرب الأهلية السورية بخلاف التجربة المصرية، التي واصلت التقدم في تطوير مشاريع التعليم الإلكتروني حتى الآن.

التجربة الجزائرية في مجال التعليم الإلكتروني:

بدأت الاصطلاحات التعليمية في الجزائر منذ الاستقلال، حيث تخلصت الجزائر من النظام الكلاسيكي، ومرة التعليم الجزائري بمراحل تضمنت الإصلاحات، التي طالت المنظومة التعليمية في الجزائر منذ الاستقلال.

مراحل التعليم في الجامعات الجزائرية:

مرّ التعليم الإلكتروني في الجامعات الجزائرية بمرحلتين هما:

١- جامعات تقليدية: توفر برامج كاملة، وشهادات جامعية على الشبكة الإلكترونية، بإضافة إلى دورها الأساسي في التعليم التقليدي.

٢- جامعات إلكترونية كاملة: مهمتها توفير خدمات تعليمية إلكترونية، وإعطاء شهادات للطلاب المتخرجين منها وقد انتشر هذا النوع من الجامعات في الفترة الأخيرة». (عبد الرؤوف، طارق، ٢٠١٤، ص. ٢٧٤).

لقد حققت الإصلاحات في التعليم بعض التغيرات العظيمة والأساسية من أجل هيكلية نظام تربوي جديد يتمشى ومن أهمها الحفاظ على الهوية الجزائرية، وإلغاء التعليم الفرنسي ونجحت الجزائر في إدخال نظام التعليم الإلكتروني في الجامعة وهي تعمل في إطار منصات ومواقع إلكترونية، وظهرت في الجزائر جامعات إلكترونية تعتمد على وسائل التكنولوجيا بنسب متفاوتة «وفي المرحلة الجامعية أدخلت عليها تعديلات نظام ال LMD ابتداء من سنة ٢٠٠٤ لتكون اختيارية ثم عممت بعد ذلك نهائياً». (مهدي، عدنان، ٢٠١٨، ص. ٣٧).

ومن هنا نلاحظ أنه هناك علاقة وطيدة بين التعليم وتطور المجتمع، فجودة التعليم تُحقق التنمية الشاملة في المجتمع، بالإضافة إلى أنها تحافظ على ثوابت الأمة الجزائرية.

استفادت الجزائر كثيراً من الثورة التكنولوجية في تصحيح مسار التعليم العالي وتحقيق التنمية في قطاعات كثيرة ونظام LMD في التعليم العالي هو أحسن نظام طبقته الجزائر لحد الآن.

واعتمد التعليم في الجامعة الجزائرية على وسائل تقليدية، ومنها: طريقة الإلقاء أو المحاضرة «ويعد الإلقاء من أقدم الطرائق المعروفة في التدريس، وأكثرها شيوعاً في تدريس معظم المقررات في مدارسنا العربية حتى وقتنا الحاضر، وتعتمد هذه الطريقة على جانبين هما:

- الإلمام الواسع بالمادة العلمية من قبل المعلم.

- مهارة المعلم في تنظيم في سياق مبسط ومتسلسل». (الصيفي، ٢٠٠٩، ص. ١٠٥).

إن طريقة تحضير المحاضرة استدعت تلقين المعلومات بصفة مباشرة، وتتطلب حضور الطالب للقاعة أو المدرج ويأخذ دروسه فيها، وتعتمد على طريقة الأستاذ ومهاراته في بتوصيل المعلومات للطلبة، وفي هذا الصدد نذكر مراحل التحول في التعليم الإلكتروني، فلقد تطور سير التعليم في قطاع التعليم العالي في الجزائر عبر مراحل شهد فيها تحولات هامة ونلخص المراحل كالآتي:

«المرحلة الأولى: يتقدمها مرحلة استعمال التكنولوجيا كالمحاضرات المرئية بصورة أخص لامتناس الأعداد المتزايدة للمتعلمين مع تحسين مستوى التعليم والتكوين، وسيكون هذا على المدى القصير.

«المرحلة الثانية: يتم فيها اعتماد التكنولوجيات البيداغوجية الحديثة خاصة "الواب" ويقصد به التعلم عبر الخط أو التعلم الإلكتروني، وذلك قصد تحقيق ضمان النوعية على المدى المتوسط.

«المرحلة الثالثة: فهي مرحلة التكامل، وخلالها يصادق على نظام التعليم عن بعد، ويتم نشره عن طريق التعليم بواسطة قناة المعرفة التي يتعدى مجال استعمالها والاستفادة منها بكثير الجامعي». (شالا، إبراهيم شالا وبوشخي، على ٢٠٢٢). (ص. ١٧٤)

لخصت المراحل السابقة تطور التعليم الإلكتروني في الجامعات الجزائرية، فكانت البداية مع توظيف وسائل الاتصال التكنولوجي في تقديم المحاضرات وعرضها ثم تطور الأمر إلى نشر الدروس عبر الخط، ومنها الدروس التي تنشر في المنصة الافتراضية، بعد ذلك ظهر التواصل المرئي عن طريق القنوات، وتلك التقنية موجودة في بعض الجامعات الجزائرية مثل جامعة سكيكدة.

تطور التعليم الإلكتروني في الجزائر:

شهد التعليم الإلكتروني تطوراً ملحوظاً في الجامعات الجزائرية وكان ذلك باستخدام منصات التعليم الافتراضية « وهي البيئية الافتراضية التي تسمح للمعلمين بخلق فضاء تعليمي عبر الإنترنت، يتم فيها اختيار طرق التدريس، التي تتطلب مهارات الكمبيوتر الخاصة، وتوفر هذه المنصة جميع أدوات الاتصال، وأدوات التقييم، والقدرة على تقديم الوثائق(الويب ملفات PDF)». (غراب، سعيدة و رمضان الخامسة، ٢٠١٩، ص. ٨٢)

إن التعليم الإلكتروني في الجزائر ليس بجديد بل يعود إلى سنوات خلت، فأغلب مؤسسات التعليمية والجامعات الجزائرية تستخدم أنظمة إدارة التعلم عن بعد موودل Moodle، لكن في ظل أزمة كورونا توجهت غالبية الجامعات إلى استخدام تطبيقات المحادثة بالفيديو عبر الانترنت بتقنية ZOOM - MEET وغيرها من منصات التعلم الافتراضية وتظهر فائدة منصات التعليم الإلكترونية في أنها تتيح سرعة الوصول إلى المقررات الدراسية وتساعد على تنمية مهارات الطلبة وتكون مجانية الاستخدام في الغالب مثل منصة موودل Moodle «وبرنامج موودل Moodle هو نظام إدارة تعلم مفتوح المصدر صُمم على أسس تعليمية ليساعد المدربين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية». (الزاحي، حليلة، ٢٠١٢، ص. ٩٩)

إن منصة موودل Moodle هي نظام إدارة التعليم عن طريق الإنترنت، وفيه يحصل إدارة محتويات الدراسة

جامعة لويس باستور بفرنسا
جامعة مونس هينو ببليجيكا
ومن الجزائر تتكفل بمتابعة جودة المشروع كل من:
جامعة باجي مختار بعنابة
جامعة سعد دحلب بالبليدة
جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم
المدرسة الوطنية العليا بالقبة الجزائر
المدرسة الوطنية العليا للآداب والعلوم الإنسانية ببوزريعة
الجزائر» (تونس، عابسية، ٢٠١٣، ص. ١٩٤)
إن الشراكة في مجال التعليم الإلكتروني بين الجزائر
ودول الإتحاد الأوروبي هي مفيدة لقطاع التعليم العالي في
الجزائر حيث تمكنه من الاستفادة من أحدث الأبحاث في
الجامعات الأوروبية.

وعززت الجزائر تعاونها مع الدول الرائدة في مجال
التعليم الإلكتروني، وذلك عن طريق تبادل الخبرات بينها
وبين دول الإتحاد الأوروبي «وَحَالِيًا توجد في المؤسسات
الجامعية خلايا للتعليم عن بعد تضم خبراء بيداغوجيين
مهندسين وتقنيين استفادوا من تكوين متخصص ومتنوع، في
إطار مختلف مشاريع التعاون، خاصة في إطار مشروع ابن
سينا (اليونسكو واللجنة الأوروبية) وبرنامج التعاون مع
سوسيرا كوزيلين (Cose Learn) والجامعة الرقمية
(AUF) التي مقرها بجامعة العلوم والتكنولوجيا هواري
بومدين بباب الزوار». (غراف، نصر الدين، ٢٠١١، ص. ١١).

حصل دعم نظام التعليم العالي في الجزائر بشبكة
إلكترونية وطنية، وقطعت الجزائر أشواطاً كبيرة في تطوير
التعليم، ومن أبرزها التحول من النظام التعليم الكلاسيكي
إلى التعليم الجديد، ونظام الجامعة الافتراضية وفي التعليم
العالي تم إطلاق المشروع الوطني للتعليم عن بعد «
وسيعطي مشروع التعليم عن بعد مؤسسات التعليم العالي
الـ ٧٧ المنتشرة عبر التراث الوطني، منها جامعات ومراكز
جامعية ومدارس عليا فيما سيكون مركز البحث العلمي
والتقني النقطة المركزية للمشروع، بالإضافة إلى ذلك سيتم
بث المحاضرات المرئية من جامعات بن يوسف بن خدة
،وهواري بومدين في الجزائر العاصمة، وسعد دحلب
وباجي مختار في عنابة، وقاصدي مرباح بورقلة، وعبد
الرحمان ميرة في بجاية، والحاج لخضر من باتنة لخضر
من باتنة ومنتوري بقسنطينة، وفرحات عباس بسطيف
،وكذا جامعتي السانبا بوهران، وأبو بكر بلقايد من تلمسان
إلى جانب مركز تطوير التقنيات المتقدمة ومركز البحث في
الإعلام العلمي والتقني». (لعقل، محمد، ٢٠٢١، ص. ٦٩٩-٧٠٠).

إن الهدف من إطلاق المشروع الوطني للتعليم عن
بعد هو التخفيف من مشاكل التدريس، وتجده شمل جامعات

وعرضها وجرى تصميم منصة مودل وفق منهجية تساعد
الأستاذ على مزاوله نشاطاته التعليمية بسهولة وسرعة،
وأيضاً ظهر «برنامج دوكيز DOkeos هو نظام إدارة تعلم
مفتوح المصدر، كما أنه مستخدم من قبل أكثر من ١٢٠٠
منظمة في ٦٥ دولة ليقوم إدارة التعلم، وتفعيل التعاون بين
مجموعات أهدافها مختلفة». (الزاحي، حليلة، ٢٠١٢، ص. ١٠٠)

تعتمد منصة دوكيز على نظام إدارة التعليم بطريقة
إلكترونية جديدة وتستخدمه معظم الجامعات في بلدان عديدة
رغم اختلاف ثقافتها وتسمح تلك المنصة بتعزيز التعاون
الجماعي بين المتعلمين، وتبادل الخبرات، وظهرت أهمية
تلك المنصات في تصميم أنظمة لإدارة التعليم الإلكتروني،
وهي تحتوي على جميع الوظائف والتطبيقات.

مما تقدم نلاحظ بأن فائدة التعليم الإلكتروني تكمن في
إيصال وتلقي المفاهيم والمعلومات عن طريق توظيف طرق
حديثه وسريعة من خلال توظيف الوسائل التكنولوجية.

صورة رقم ١:



إن منصة دوكيز هي برنامج للتعليم الإلكتروني لإدارة
المواد التعليمية، وسمح بقياس المهارات، وله مرونة في
مجال التعامل والتطبيق.

تبادل الخبرة في مجال إستراتيجية التعليم الإلكتروني بين الجزائر ودول أوروبا:

مما هو معلوم أن الجزائر عقدت اتفاقيات شراكة مع
الاتحاد الأوروبي، وكان من ضمنها مشروع Ide@ ويمثل
مشروع انترنت لتطوير التعليم عن بعد بالجزائر Ide@
جانباً من برنامج Tempus Media الذي يصبو إلى دعم
مجهود الجامعات الجزائرية في مجال البحث، كما يجلب
دعماً مباشراً للإصلاحات الجارية من أجل اقتراح تعليم
مهني من شأنه الاستجابة للاحتياجات الاقتصادية، وغايته
تتمثل في المساهمة في بسط، ونشر
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم العالي والبحث
العلمي». (تونس، عابسية، ٢٠١٣، ص. ١٩٤).

إن برنامج Ide@ هو مشروع ابتكاري يشمل على
منهجية إدراج التكنولوجيات في التعليم العالي، واستند على
مبادئ علمية منتجة، وهدفه إدارة الأدوات البرمجية من
أجل تعليم «ويقوم مشروع Ide@ على تقاسم المعارف بين
أوروبا والجزائر، فمن أوروبا تتكفل بالمشروع:

أخرى، إذ يزيد استخدامه في التخصصات العلمية والتقنية، في حين يقل في التخصصات الأدبية واستخدامه بصفة عامة متوسطة، حيث إن تقنيات العرض مثل تقنية الداتاشو Data chow أي عرض المعلومات وتحضير المحاضرات بشكل الباور بونت PowerPoint تطورات بشكل لافت». (دحمار، نور الدين، وآخرون ٢٠١٦، ص ٣٦)

لجأ أساتذة الجامعة الجزائرية إلى استخدام برنامج الباوربوينت، وهو مخصص للعروض المقدمة للمشاهدة ويساعد في شرح المعلومات بشكل مختصر، وأما جهاز الداتاشو يتم توصيله بالحاسوب، وهو كذلك يقوم بعرض الصور بشكل أوضح مما يساعد على شرحها، وانتشر العمل بتلك الأجهزة بشكل كبير بين الطلبة الجزائريين خصوصاً في مستويات الماستر والدكتوراه.

التعليم الإلكتروني في بعض الجامعات الجزائرية:

دخلت الجزائر ميدان التعليم المعاصر عن طريق إدخال الخبراء للتقنيات التكنولوجية في التعليم الجامعي وأما التعليم الإلكتروني ظهر في أهم الجامعة المركزية الجزائرية، واللائق بالذكر بأنه ليست كل الجامعة الجزائرية سلكت نظام التعليم الإلكتروني، ولكننا سنختار بعض النماذج منها ما سنذكره فيما يلي:

التعليم الإلكتروني في جامعة سكيكدة:

حصل فتح فرغ التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني والمتلفز بجامعة ٢٠ أوت ١٩٥٥ بسكيكدة، والغاية من وراء ذلك المشروع، قصد تخفيف نقائص التأطير من جهة، وأيضاً من أجل تحسين نوعية التكوين، تماشياً مع متطلبات ضمان النوعية، ثم إدخال طرائق جديدة للتكوين والتعليم، تتضمن إجراءات بيداغوجية جديدة خلال مسار التكوين وتعد خلية التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني والمتلفز هي المسؤولة عن إنشاء منصة للتعليم الإلكتروني موجهة للطلاب، وتقدم له جملة من الخدمات كالندوات والأطروحات ... وغيرها إضافة إلى تكوين الأساتذة على إنشاء الدروس الإلكترونية، وعلى استخدام هذه المنصة، ومنصة التعليم الإلكتروني لجامعة ٢٠ أوت ١٩٥٥ بسكيكدة: ينتجها الموقع الإلكتروني لجامعة ٢٠ أوت ١٩٥٥ بسكيكدة، ويمكن الوصول إليها مباشرة من خلال الرابط

http://elearning.univ-skikd. Dz - « (الزاحي، حليلة، ٢٠١٢، ص ١١٨-١١٩)

لجأت معظم الجامعات الجزائرية، ومنها جامعة ٢٠ أوت ١٩٥٥ بسكيكدة إلى وضع منصات ومواقع إلكترونية لتحسين مسار التكوين والتعليم بالجامعة، ونجح المشروع في التجسيد رغم صعوبات تطبيقه، ووفرت منصة التعليم الإلكتروني لجامعة سكيكدة الكثير من السهولة للطلبة في

من جميع التراب الوطني، وكما أن التواصل بين الجامعات الجزائرية هام جداً، فسيمكن من تبادل الخبرات والتجارب بين أساتذة الجامعات «وبدأت التجربة مبكرة بمحاولة تجربة مؤسسة (EEPAD) وتجربة المركز الوطني للتعليم عن بعد (CNEPD) أول تجربة في ميدان التعليم الافتراضي، والتي لازالت قائمة، تتولى الإشراف عليها جامعة التكوين المتواصل». (غراف، نصر الدين، ٢٠١١، ص ٩)

سعت جامعة التكوين المتواصل إلى زيادة فرص التعليم في الجزائر، وحصول أكبر عدد ممكن من الطلبة على مؤهلات ودرجات علمية، وأيضاً سمحت لعدد كبير من الطلبة من مزاولة أعمالهم مع مواصلة دراستهم في نفس الوقت، ومنه نرى بأن الغرض من التعليم الافتراضي هو تسهيل حياة الطلبة، وهو نعمة كبيرة على قطاع التعليم العالي في الجزائر.

مشاكل تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية:

تجدر الإشارة إلى أنه واجه التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية بعض الصعوبات نذكر منها:

- ضعف الانترنت، حيث يجب توفر سرعة تدفق عالية، وهذا ما تقتصر إليه الجزائر
- ضعف مواقع الجامعات، وعدم تحيينها بشكل دائم وعدم تنظيمها

- قلة اهتمام الجامعة بهذا النوع من التعلم، نظراً لنقص الاهتمام من طرف المسؤولين هذا النوع من التعليم كونهم من جيل التعليم التقليدي
- قلة رغبة الطالب في هذا النوع من التعليم، لأنه يرغب في المحاضرات الجاهزة، وبفضل الطريقة التقليدية، بحيث أن هذه الأخيرة تتميز بعدم بذل جهد من طرف الطالب الذي يكتفي فقط بالتلقي».

(لعائل، محمد، ٢٠٢١، ص ٧٠١).

إن من أهم الصعوبات في تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الجزائرية، نذكر عدم وجود مختصين في هذا المجال لصيانة المواقع ومنصات التعليم الإلكترونية، وكذلك النفقات الكبيرة التي لا تستطيع بعض الجامعات عليها، ومع ذلك عملت الجامعة الافتراضية الجزائرية على تقديم خدمات تعليمية غير مباشرة، وكما أنها سهلت انتشار النشاطات التعليمية على مستوى كل الولايات الجزائرية على عكس الجامعة التقليدية، فهي لا تحتاج إلى مكان محدد كالصفوف والحجرات الدراسية، وأيضاً الجامعة الافتراضية الجزائرية لا يعتمد العمل في إطارها قووم الطالب وحضوره للتلقين المباشر، وهدف وزارة التعليم العالي في الجزائر من إنشاء الجامعة الافتراضية الجزائرية هو استيعاب أكبر عدد من الطلبة في التعليم خصوصاً الذين لا يقدر على مزاولة الدراسة حضورياً في الجامعة «ويختلف تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية من قسم إلى آخر، ومن كلية إلى

لضمان الجودة في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي الجزائري، والذي يتكون أيضاً من :

أ- لجنة تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث (CIAQES) التي أنشأت بموجب القرار ١٦٤ المؤرخ ٣١ ماي ٢٠١٠ تتبع للأمين العام لوزارة التعليم العالي، والبحث العلمي، وهي مكلفة أساساً بمراقبة ضمان الجودة في الجامعات ومسؤولي ضمان الجودة على مستوى المؤسسات الجامعية:

ب- لجان تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، والبحث العلمي الجهوية

ج- المجلس الوطني للتقييم (CNE) أنشأ بمرسوم مؤرخ في ٢١ جانفي ٢٠١٠

د- مسؤولو ضمان الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي، والبحث العلمي (RAQ)

هـ- المرجعية الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي (RNAQES) تمثل هذه الوثيقة أساس عملية الجودة والتقييم في المؤسسة الجامعية». (مراد، شريف، ٢٠١٨، ص. ١٨٧-١٨٨)

سعت جامعة محمد بوضياف المسيلة إلى الريادة العلمية، والتميز في التعليم العالي والبحث العلمي، لذلك عمل الخبراء في الجامعة على تنظيم وحدات التكوين في التعليم الإلكتروني، ومراجعة المرافق المخصصة لذلك، فكان أن أنشأت هياكل لضمان جودة في التعليم الإلكتروني، ومنها المجلس الوطني هدفه تقييم عملية الجودة في جامعة المسيلة «مداخل استخدام التعليم الإلكتروني كأداة لضمان جودة التعليم العالي في جامعة محمد بوضياف المسيلة.

ويضع مركز الشبكات والأنظمة والتعليم المتلفز والتعليم عن بعد بجامعة المسيلة تحت تصرف جميع أساتذة بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة وسائل الإلكترونية لإنشاء ونشر دروس على الخط من بينها أرضية تعليم الكتروني Moodle حيث من خلالها حدث:

أ-فتح حساب للأساتذة بصفحة الموقع تمكنهم من رفع الدروس والدورات التدريبية، ليتسنى للطلبة الاطلاع عليها

ب-وضع دليل للأساتذة والطلبة يتضمن آلية استخدام أرضية التعليم الإلكتروني

ج- تصنيف الصفحة حسب كل تخصص واللغات، العربية، الفرنسية، والإنجليزية». (مراد، شريف، ٢٠١٨، ص. ١٩٠-١٩١)

وبالنسبة لمنصة التعليم الإلكتروني Moodle فيتم من خلالها إرسال العشرات من الدروس والمحاضرات للطلبة من أجل اختصار وقت حصص التدريس.

عرض لأهم مواقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الجزائرية:

تحميل الدروس والمحاضرات عبر منصة التعليم الإلكتروني للجامعة.

التعليم الإلكتروني في جامعة ورقلة:

تقع ولاية ورقلة في الصحراء الكبرى الجزائرية بخلاف ولاية سكيكدة، التي هي في الشمال الجزائري وأما حظ جامعة ورقلة من التعليم الإلكتروني «فتبين الدراسات الأكاديمية أن مستوى الأداء التدريسي لأساتذة جامعة قاصدي مرباح بورقلة ذو مستوى مرتفع من جهة نظر الأساتذة والطلبة في ظل نظام التعليم الإلكتروني ومستوى مقبول لتطبيق نظام التعليم الإلكتروني بالجامعة محل الدراسة، كما توجد علاقة ارتباط موجبة بين مستوى الأداء التدريسي، وتطبيق نظام التعليم الإلكتروني، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لأساتذة الجامعة أعزت لتخصص العلمي لصالح تخصص العلوم الإنسانية والاجتماعية». (سويقات، محمد نجيب ٢٠٢٣، ص. ٢١١).

بحكم بعد مسافة ولاية ورقلة عن العاصمة الجزائرية، فتطبيق نظام التعليم الإلكتروني في جامعة قاصدي مرباح بورقلة أفاد كثيراً في التواصل بينها وبين الجامعات الأخرى، وحتى الطلبة المنخرطين في الجامعة، والذين يسكنون في أماكن بعيدة عنها، ولذلك «سعت جامعة قاصدي مرباح ورقلة إلى تطبيق نظام التعليم الإلكتروني ودمجه في العملية التعليمية في الجامعة من خلال توفير منصة التعليم الإلكتروني E- Learning وخدماته بفتح مجال للأساتذة لاستخدامها، ووضع محاضرات وإعلام الطلبة بها». (بن سديره، شهرزاد والعلي، شهرزاد بن سديره ونور الهدى، ٢٠١٨، ص. ٤٥)

ومنه فقد تعرفنا على واقع التعليم الإلكتروني في جامعة قاصدي مرباح ورقلة، وحاولت الجامعة اعتماد نظام التعليم الإلكتروني من خلال تبني استخدام منصة التعليم الإلكتروني E- Learning، ولاحظنا المستوى الجيد لدى الطلبة في استخدام أرضية التعليم الإلكتروني، وتكوينهم على طريقة الدخول إلى منصة التعلم.

التعليم الإلكتروني في جامعة المسيلة:

استخدام التعليم الإلكتروني كمنهجية لتحسين نظام ضمان جودة التعليم العالي بجامعة محمد بوضياف المسيلة، وقد أنشأت «هيئة ضمان الجودة بجامعة محمد بوضياف – المسيلة، خلية ضمان الجودة (CAQ) هي هيئة تابعة لمدير الجامعة مكلفة بإدارة النشاطات الخاصة بتحسين الجودة، تشمل نشاطات الخلية مختلف الميادين الإدارة البيداغوجيا، البحث، الحياة في الجامعة، تسير الهياكل، التعاون الخارجي، والعلاقة مع المحيط الاجتماعي والمهني خلايا ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية هي النواة الأساسية

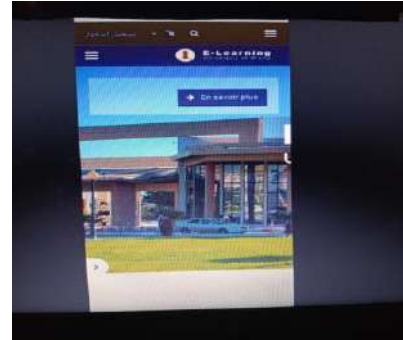
الصورة ٢: منصة مودل



إن الصورة السابقة موجودة في الصفحة الرئيسية لكل الجامعات الجزائرية، ورابط منصة التعليم الإلكتروني هو: <http://elearning.univ/msila.dz/moodle>.
لقد حرصت جامعة محمد بوضياف المسيلة على وضع شروح لكيفية الولوج لمنصة التعليم الإلكتروني Moodle وإن هدف برنامج التعلم عن بعد، الذي وضعت جامعة محمد بوضياف المسيلة هو تعزيز استخدام التعليم الإلكتروني، وتحسين التكوين والتدريب، والعمل على ضمان جودة وتنظيم الملتقيات والدورات عن بعد، ويكون الولوج لمنصة تعليم الكونوني Moodle لجامعة المسيلة عبر الرابط الآتي:

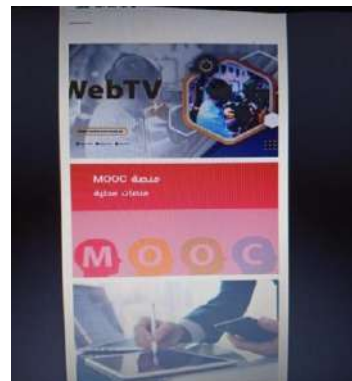
<http://elearning.univ-msila.dz/moodle>

الصورة ٣: أرضية التعلم عن بعد



مما نلاحظه في الصورة ٣ هو أنه ترفق صورة أرضية التعلم عن بعد مع صورة للجامعة الجزائرية المستخدمة، وكذلك شعر الجامعة يكون موجوداً.

الصورة ٤: منصة مودل MOOC



توضح الصورة رقم ٣ منصة مودل MOOC، وهي نموذج لعرض المحاضرات والدروس التعليمية عن بعد، وهو مساق من التعليم الحديث، يضمن التعليم المفتوح عن بعد تسهيل التواصل بين الطلاب والاساتذة بعيداً عن عائق الزمان والمكان.

وتستحسن المؤسسات الجامعية الجزائرية التعليم الإلكتروني الحديث، الذي يراعي الأهداف الإجرائية والتعليمية والتنظيمية، وينبغي وضع تقييم استراتيجيات التعليم لضمان نجاعته، وإن التعليم الإلكتروني قليل التكلفة المادية ويوفر الاستقلالية والحرية في إعطاء الدروس، ويقدم التعليم الإلكتروني المحتوى بطريقة جديدة عن طريق استخدام المؤثرات البصرية والصوتية، وكما أنه يوفر وسائل التفاعل الحي بين الأستاذ والطلبة مما يؤدي لزيادة قدرة الطلبة على استيعاب المحاضرات، ويكون تفاعل الطلبة مع المادة المدروسة بشكل أسرع مما هو عليه في التعليم التقليدي.

الخاتمة:

وفي الأخير نصل إلى القول بأن التعليم الإلكتروني شكل أهم التحديات الكبرى في الجزائر، ووفق الخبراء في التعليم العالي في الاستفادة من تجارب التعليم العالمية، وهذا ما سمح بنجاح نمط التعليم الإلكتروني والافتراضي في الجزائر، ومنه ساهمت التكنولوجيا بشكل إيجابي في تطور التعليم الإلكتروني في الجامعات الجزائرية، ولقد راعت الجزائر معايير التطور في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، ومما سبق توصلت إلى جملة من النتائج نذكرها كالآتي:

- تكمن أهمية التعليم الإلكتروني في تطور الجامعات الجزائرية
- تنافست الجامعات الجزائرية على تطبيق آخر مستجدات التعليم الإلكتروني
- من مخرجات التعليم الإلكتروني نذكر سرعة التعلم، وكثرة الإنجاز، وزيادة العطاء
- ركزت أهداف التعليم الإلكتروني على جودة التعليم ونوعيته، وليس العدد أو الشكل
- وأما عن مناقشة تلك النتائج فنلاحظ أن التعليم الإلكتروني ساهم في تطور الجامعات الجزائرية، دون أن ننسى الاستثمار في العنصر البشري، المتمثل في المعلم، الذي وجب تكوينه من الناحية الدينية والثقافية والاجتماعية.
- لقد تطورت استراتيجيات التعليم الإلكتروني في الجامعات الجزائرية عن طريق استخدام منصات التعليم الافتراضية مثل منصة مودل ودوكيز، وتجلت فعالية استراتيجيات التعليم الإلكتروني في ترقية جودة التعليم الجزائري، ولقد حرصت وزارة التعليم العالي على تصميم استراتيجيات جديدة في التعليم الإلكتروني الجامعي.

❖ مقترحات وتوصيات:

- وفي هذا الصدد نشكر كل القائمين على أعمال المؤتمر الدولي خبراء التعليم: تطوير مستقبل التعليم، ونقترح جملة من التوصيات منها:
- تفعيل إستراتيجية التعليم الإلكتروني وجعلها في خدمة وتنمية المجتمع الجزائري.
 - تطوير مناهج التعليم الجامعي عن طريق الاستفادة من أحدث ما توفرت عليه التكنولوجيا.
 - وجوب استمرارية الأبحاث في مجال التعليم الإلكتروني
 - ضرورة تجديد إستراتيجية التعليم الإلكتروني في كل وقت، مع مواكبة التطور التكنولوجي.
 - تزويد كل الجامعات الجزائرية بوسائل التكنولوجيا الحديثة.
 - وضع برامج تكوينية لفائدة الطلبة والأساتذة في استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة
 - إقناع الطلبة بأهمية التعامل مع التكنولوجيا الحديثة في التعليم.
 - ضرورة خلق بيئة مناسبة للتفاعل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة.
 - توفير بيئة مناسبة للتعليم الإلكتروني بين الطلاب، وتحفيزهم على استخدام التواصل الحديث.
 - تحفيز الطلبة والأساتذة نحو التعامل مع التعليم الإلكتروني
 - تشجيع مشاريع إستراتيجية التعليم الإلكتروني وتمويلها.
 - ترغيب الطلبة في اختيار بحوث ترتبط بمجال التعليم الإلكتروني.
- ومنه إذن لقد أثبتت إستراتيجيات التعليم الإلكتروني المطبقة على مستوى الجامعات الجزائرية فعاليتها، ونتمنى أن تستمر الأبحاث في هذا المجال.
- #### قائمة المصادر والمراجع:
١. أمبوسعيد، عبد الله بن خميس (١٤٤٠هـ/٢٠١٩م). إستراتيجيات المعلم للتدريس الفعال. عمان-الأردن: ط١. دار المسيرة للنشر والتوزيع
 ٢. بوي، محمد وآخرون (٢٠٠٣). قاموس أكسفورد. إنجليزي-عربي. مراجعة محمد دبس (النسخة العربية). بيروت. لبنان: أكاديميا للنشر والتوزيع
 ٣. بيتس، طوني (١٤٣٨هـ/٢٠١٧م) التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، ترجمة. وليد شحادة. ط٢ الرياض. المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.
 ٤. تونس، عباس (٢٠١٢/٢٠١٣). دراسة التعليم الافتراضي في جامعات الجزائرية كمشروع الأهمية الشروط الواقع جامعة تبسة مذكرة ماستر. جامعة تبسة. تخصص. إدارة وتسيير المشروع
 ٥. حساني محمود، سوقي (٢٠١٤). تقنيات وتكنولوجيا التعليم، ط٢، القاهرة -مصر: دار الكتب المصرية.

٦. الخطيب، باسل مصطفى وآخرون (١٤٣٧هـ/٢٠١٦م). الحاسوب والبرمجيات الجاهزة عربي إنجليزي، عمان-الأردن: ط١، دار الإعصار العالمي
٧. الخان، بدر الهدى (٢٠٠٥م). استراتيجيات التعليم الإلكتروني، ترجمة، علي بن شرف الموسوي وآخرون، حلب - سورية، ط١. شعاع للنشر والعلوم.
٨. دحمار، نور الدين، وآخرون (٢٠١٦) التجربة الجزائرية في مجال التعليم الإلكتروني والجامعات الافتراضية "دراسة نقدية" الجزائر: كلية علوم الإعلام والاتصال. جامعة الجيلالي اليااس مجلة التعليم عن بعد التعليم المفتوح، مج ٤، ع ٦، يناير.
٩. رقاد، صليحة (٢٠١٣-٢٠١٤). تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية. أطروحة دكتوراه، جامعة سطيف ١: كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
١٠. الزاحي، حليلة. (٢٠١١-٢٠١٢) التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية مقومات التجسيد وعوائق التطبيق. سكيكدة. الجزائر: تخصص علم المكتبات. مذكرة ماستر. جامعة سكيكدة
١١. بن سديره، شهرزاد والعلي، نور الهدى (٢٠١٧-٢٠١٨). واقع التعليم الإلكتروني في جامعة قاصدي مرباح ورقلة دراسة ميدانية لعينة من طلبة علوم الإعلام. الجزائر: مذكرة ماستر. قسم علوم الإعلام والاتصال. جامعة قاصدي مرباح ورقلة
١٢. سلامي، اسعيداني، وآخرون (٢٠٠٦). التجربة الجزائرية في مجال التعليم الإلكتروني والجامعات الافتراضية مصر: مجلة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، مج ١. ع ٦. مايو
١٣. سويقات، محمد نجيب (٢٠٢٢/٢٠٢٣): دور التعليم الإلكتروني في تحسين الأداء التدريسي الجامعي من وجهة نظر الأساتذة والطلبة دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة. أطروحة دكتوراه، تخصص: إدارة الموارد البشرية الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة
١٤. السليتي، فراس (٢٠١٥). إستراتيجية التدريس المعاصرة. اربد-الأردن: ط١، عالم الكتب الحديث
١٥. لحسن، حلوي وشهرزاد، بوزيدي (٢٠٢٠). واقع التعليم الإلكتروني في الدول العربية. الجزائر: مجلة الاقتصاديات المالية البنكية وإدارة الأعمال ١٤. مج ٩.
١٦. الصيفي، عاطف (٢٠٠٩). المعلم وإستراتيجية التعليم الحديث. عمان-الأردن: ط١، دار أسامة
١٧. طرييه، محمد عصام (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم. عمان-الأردن: ط١، دار حمورابي للنشر

١٨. عبود، حارث (٢٠٠٧) الحاسوب في التعليم. عمان-الأردن: ط١. دار وائل للنشر. ٢٠٠٧
١٩. عبد الرؤوف، طارق (٢٠١٤)، التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي "اتجاهات عالمية معاصرة" القاهرة - مصر: ط١، دار الكتب المصرية
٢٠. عبد العظيم، صبري عبد العظيم (٢٠١٥م). استراتيجيات طرق التدريس العامة والإلكترونية. القاهرة - مصر: ط١. دار الكتب المصرية
٢١. عسيري، إبراهيم بن محمد وبن يحيى المحيا، عبد الله (١٤٢٢هـ/٢٠١١م). التعلم الإلكتروني "المفهوم والتطبيق". الرياض - المملكة العربية السعودية: مكتبة التربية لدول الخليج
٢٢. غراف، نصر الدين (٢٠١١). التعليم الإلكتروني ومستقبل الإصلاحات بالجامعة الجزائرية. الجزائر: جامعة منتوري قسنطينة مجلة المعلومات العلمية والتقنية. قسم علم المكتبات. مج ١٩. ع ٢٤
٢٣. غراب، سعيدة ورمضان الخامسة (٢٠١٩). الجامعات الجزائرية واستخدام منصة التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي E-learning "دراسة ميدانية على عينة من أساتذة وطلبة جامعة ورقلة - الجزائر: المجلة العربية للتربية النوعية. ع ٦. يناير
٢٤. لعائل، محمد، ٢٠٢١. واقع التعليم الإلكتروني في ظلال الاصطلاحات الجديدة بالجامعة الجزائرية. الجزائر: مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية. مج ٧. ع ١٤
٢٥. مراد، شريف، ٢٠١٨ أثر استخدام التعليم الإلكتروني كأداة لتحسين نظام ضمان جودة التعليم في الجزائر "دراسة حالة جامعة المسيلة " الجزائر: مجلة معارف، قسم العلوم الاقتصادية. جامعة
٢٦. البويرة. ع ٢٤. جوان.
٢٧. مهدي، عدنان (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م). التعليم في الجزائر "أصول وتحديات". الجزائر: ط١. دار المثقف
٢٨. شالا، إبراهيم شالا وبوشخي، على (٢٠٢٢). استراتيجيات إنجاح التعليم الإلكتروني ودورها في رفع الأداء الوظيفي بالجامعة الجزائرية في ظل تقشي أزمة كوفيد. جامعة الجلفة ١٩. مج ١٥. ع ١. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية. كلية الحقوق.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Smart Teaching Strategies: Innovations, Challenges and Applications in Arab Education

Shaimaa Mohamed Ali Haridi

Master's Researcher - Department of Fundamentals of Education - Elementary School Principal- The Arab Republic of Egypt.

استراتيجيات التدريس الذكية: الابتكارات والتحديات والتطبيقات في التعليم العربي.

أ. شيماء محمد علي هريدي

باحثة ماجستير - قسم أصول تربية - مديرة مدرسة ابتدائية - جمهورية مصر العربية.

Email: mody.body2003@gmail.com

KEY WORDS:

Smart Teaching Strategies - Flipped Learning – Microlearning.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجيات التدريس الذكية- التعلم المعكوس- التعلم المصغر

ABSTRACT:

The research paper addressed the topic of smart teaching strategies as one of the pioneering innovations in the field of curricula and teaching methods, as it integrates modern technology such as artificial intelligence, machine learning, and augmented reality into the educational process. These strategies aim to go beyond traditional methods of education by enhancing interaction and customizing educational content to suit the individual needs of students. The paper included a definition of what smart teaching is and its types, such as flipped learning that rearranges the roles of school and home, and micro-learning that presents educational content in small, focused units. It also highlighted the educational benefits of these strategies, such as motivating students to interact, improving critical thinking, and providing an effective and comprehensive learning experience. The paper also pointed out the challenges facing the implementation of these strategies in the Arab world, such as weak technological infrastructure, lack of qualified personnel, and high costs. It also provided recommendations to improve their implementation, including developing infrastructure, training teachers, updating curricula, and launching awareness campaigns to support the shift towards smart education. The research concluded that smart teaching strategies represent a powerful tool for developing education in the Arab world, as they combine technology and innovation to meet the requirements of the digital age, which enhances the quality of education and qualifies students for a more competitive future.

مستخلص البحث:

تناولت الورقة البحثية موضوع استراتيجيات التدريس الذكية كأحد الابتكارات الرائدة في مجال المناهج وطرق التدريس، حيث تدمج التكنولوجيا الحديثة كالذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي والواقع المعزز في العملية التعليمية، وتهدف هذه الاستراتيجيات إلى تجاوز الأساليب التقليدية في التعليم عبر تعزيز التفاعل وتخصيص المحتوى التعليمي بما يناسب احتياجات الطلاب الفردية، وقد تضمنت الورقة تعريفاً بماهية التدريس الذكي وأنواعه، مثل التعلم المعكوس الذي يعيد ترتيب أدوار المدرسة والمنزل، والتعلم المصغر الذي يقدم المحتوى التعليمي في وحدات صغيرة مركزة، كما سلطت الضوء على الفوائد التعليمية لهذه الاستراتيجيات، مثل تحفيز الطلاب على التفاعل، تحسين التفكير النقدي، وتوفير تجربة تعلم فعالة وشاملة، كذلك فقد أشارت الورقة إلى التحديات التي تواجه تطبيق هذه الاستراتيجيات في الوطن العربي، كضعف البنية التحتية التكنولوجية، نقص الكوادر المؤهلة، وارتفاع التكاليف، كما قدمت توصيات لتحسين تطبيقها، شملت تطوير البنية التحتية، تدريب المعلمين، تحديث المناهج، وإطلاق حملات توعية لدعم التحول نحو التعليم الذكي، وقد خلص البحث إلى أن استراتيجيات التدريس الذكية تمثل أداة قوية لتطوير التعليم في الوطن العربي، حيث تجمع بين التقنية والابتكار لتلبية متطلبات العصر الرقمي، مما يعزز جودة التعليم ويؤهل الطلاب لمستقبل أكثر تنافسية.

مقدمة:

تعاني الاستراتيجيات التقليدية في الوقت الحالي من مشكلات كبيرة مثل الملل وعدم القدرة على الإيفاء بالأغراض المرجوة منها، كما نال موضوع الفروق الفردية بين المتعلمين اهتمام التربويين، فقد أكدت الاتجاهات التربوية المعاصرة إلى ضرورة توفير فرص تربوية متكافئة لجميع المتعلمين، واتجاه التفاعل بين الاستعداد والمعالجة من أقوى الاتجاهات في معالجة الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك من خلال التوصل إلى طرق تعليم تتوافق مع قدرات المتعلم، واستعداداته، وأسلوبه في تلقي المعلومة.

ففي العصر الرقمي الذي نعيشه اليوم، أصبح التعليم أكثر تفاعلية وتطوراً بفضل التقدم التكنولوجي السريع، ومن بين الأساليب المبتكرة التي تمثل مستقبل التعليم الحديث، يبرز التدريس الذكي كأحد الاستراتيجيات التي تجمع بين التقنية والابتكار في بناء بيئات تعليمية جديدة، ويُعتبر التدريس الذكي بمثابة تحول جذري في الطريقة التي يتم بها تقديم المحتوى التعليمي؛ حيث يتجاوز الأساليب التقليدية من خلال دمج أدوات وتقنيات حديثة مثل الذكاء الاصطناعي، التعلم الآلي، الواقع المعزز والافتراضي، ووسائل التواصل الرقمي.

وتعد استراتيجيات التدريس الذكية من أبرز التوجهات البحثية الحديثة في مجال المناهج وطرق التدريس، حيث تركز على دمج التكنولوجيا في التعليم، وقد ساهمت هذه الاستراتيجيات في إحداث نقلة نوعية في طرق التدريس، مما يعكس قدرة التعليم على مواكبة تحديات العصر ومتطلباته المتغيرة باستمرار، وفي هذا السياق، تسعى هذه الورقة إلى استعراض بعض من أهم استراتيجيات التدريس الذكية، مثل استراتيجية **التعلم المعكوس** التي غيرت دور كل من المدرسة والمنزل، حيث يتعلم الطلاب المحتوى التعليمي في المنزل باستخدام الأدوات التكنولوجية، فيما يخصص وقت الحصة المدرسية للأنشطة وممارسة التدريبات على ما تم تعلمه.

كما سيتم تناول **استراتيجية التعلم المصغر**، التي تعتمد على تقديم المحتوى التعليمي في شكل كبسولات صغيرة تتضمن أجزاء مفصلة من المحتوى تتبعها أنشطة وتدرّيات، وهو ما يعزز قدرة الطلاب على اتقان المعلومات بشكل تدريجي، وتساهم هذه الاستراتيجية في التكيف مع قدرات الطلاب، حيث تتوافق مع فترات تركيزهم وانتباههم، مما يعكس بشكل إيجابي على تحصيلهم الدراسي.

ومن ثم تسعى الورقة إلى تسليط الضوء على أهمية هذه الاستراتيجيات في تعزيز فعالية التعلم وتنمية مهارات الطلاب، وتقديم مقترحات لتطبيقها بشكل أمثل في السياقات التعليمية المختلفة.

حيث يجب أن تتبنى النظم التربوية أشكالاً جديدة، تفتح أبواباً جديدة لاستراتيجيات التدريس، وذلك لمواجهة التحديات التي تواجهها، فالمعرفة لم تعد قاصرة على المدرسة، أو الجامعة، ولا على المعلم، والكتاب المدرسي، وأن جيل عصر المعرفة يجب أن يكون قادراً على دارة المعرفة، وألا يقتصر الأمر على المعرفة فقط، بل المهارات والقدرات والكفايات، والتعلم مدى الحياة بحيث يصبح قادراً على أن يعلم نفسه، وقد أتاحت التكنولوجيا الحديث له ذلك، فأوجدت أشكالاً جديدة لاستراتيجيات التدريس والتعلم (خميس، ٢٠١٣، ٥٩).

أولاً: ماهية استراتيجيات التدريس الذكية.

التدريس الذكي يشير إلى استخدام تقنيات التكنولوجيا المتقدمة والذكاء الاصطناعي في تصميم وتنفيذ العملية التعليمية، بهدف تحسين جودتها وزيادة فعاليتها، ويتضمن التدريس الذكي دمج أدوات مثل منصات التعليم الإلكترونية، الذكاء الاصطناعي، البيانات الكبيرة، والواقع المعزز والافتراضي في بيئة التعلم، وهذه الأدوات لا تعمل فقط على تحسين المحتوى التعليمي، ولكنها أيضاً تساهم في تحسين طرق تقييم أداء الطلاب وتقديم التعليم المخصص لهم.

ويسعى التدريس الذكي إلى تحويل دور المعلم من مجرد "مُعلم" إلى "مُيسر" يسهل على الطلاب اكتساب المعرفة والتفاعل معها باستخدام تقنيات متطورة، من خلال ذلك، يُمكن الوصول إلى تعليم مخصص يناسب احتياجات كل طالب، مما يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم بشكل عام.

وتتسم استراتيجيات التعلم والتدريس الذكية بقدرتها على التكيف مع احتياجات التعلم المستخدم، وهو أمر يحدث عادة من خلال نمذجة المستخدم أو تتبع تقدمه، ولقد أصبح هذا السلوك المنكيف مع المتعلم من القضايا الساخنة التي باتت تشغل حيزاً متنامياً من الاهتمام في مجال التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس (Beckmann, et al, 2015, 3)، حيث ترى الجمعية الأمريكية لمعلومات التعليم العالي (Pugliese, 2016, 1) أن استراتيجيات التعلم الذكية تتكيف ديناميكياً مع مستوى أو نوع المحتوى التعليمي بناءً على قدرات الفرد أو اكتسابه للمهارات بطرق تسرع أداء المتعلم من خلال تدخلات تلقائية وتدخلات المعلم.

وعرفها Carbonaro (2020, 73) بأنها استراتيجية تعليمية تكيفية تقوم على نظام جدولة المواد التعليمية الخاصة بكل متعلم بشكل فردي وفقاً لأساليب وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب، وتعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي والويب الدلالي وتخصيص المحتويات والاستجابة لاحتياجات الطلاب المتغيرة.

ولاستراتيجيات التدريس الذكية أهمية كبيرة في تحسين التعلم وزيادة التفاعل بين المعلم والطلاب؛ حيث تساهم بشكل كبير في رفع فعالية العملية التعليمية من خلال عدة جوانب رئيسية، وهي:

- **الواقع المعزز والافتراضي:** بعض المدارس والجامعات بدأت في إدخال تقنيات الواقع المعزز والافتراضي في المناهج الدراسية، لتوفير بيئات تعلم غامرة تساعد الطلاب على التفاعل مع المواد الدراسية بطريقة أكثر تفاعلية وممتعة.

بناءً على ذلك يتضح أن الهدف من استراتيجيات التدريس والتعلم الذكية هو تقديم استراتيجيات تعليمية ذكية تتماشى مع حاجات المتعلمين وفقاً لأساليب تعلمهم، مما يساعد في حل المشكلات التي يواجهها المتعلمون، وتقديم المساعدة والدعم اللازم لهم عن طريق نظام التعلم الذكي، فالتعلم الذكي يعترف بالاختلافات بين المتعلمين، وينشئ بيئات التعليم والتعلم على أساس هذه الاختلافات. ويمثل توظيف استراتيجيات التدريس والتعلم الذكية في العملية أهمية كبيرة، وهذه الأهمية تتمثل فيما يلي (خليل، ٢٠١٨، ٣٤):

- مناسبتها لخصائص كل متعلم على حدة وفقاً للفروق الفردية، مع تطبيقها لمعايير موحدة على جميع المتعلمين دون تدخل للعنصر البشري، مما يدعم الموضوعية وعدم التحيز.
- تقوم على توصيل المحتوى التعليمي المناسب للشخص المناسب في الوقت المناسب، وتقديم إطار لتلبية الفروق الفردية بين المتعلمين واختلاف أساليب تدريبهم وأساليبهم المعرفية.
- تقديم المحتوى التعليمي بشكل مبسط لمساعدة المتعلمين على إنجاز مهمة التعلم المطلوبة، مع توفير المرونة للمتعلم فلا يتقيد بزمان أو زمان محدد.
- إذابة الفوارق الثقافية بين المعلمين وتعزيز تفاعلهم ومشاركتهم معاً.
- ديناميكية وتفاعلية المحتوى الذي يوظف الوسائط المتعددة لتلبية احتياجات الطلاب، مع المساعدة في تكوين رؤية متعمقة حول احتياجات المتعلم، وتوجيه عملية التعلم، وتقديم الرجوع بشكل قوي وبطريقة فاعلة.
- توفر فرص متعددة لتحقيق التعامل بين الجوانب المعرفية والممارسة العملية للمهارات.

فاستراتيجيات التدريس والتعلم الذكية لديها القدرة على التعامل مع نوعيات كثيرة من المتعلمين باختلاف أنماط وأساليب تعلمهم، وتلبية احتياجات المتعلمين المتفوقين والموهوبين، وكذلك ذوي صعوبات التعلم، وتقديم المحتوى التعليمي بطرق تدريس ذكية، والتأقلم بشكل سريع مع البيئات التعليمية المحيطة والمختلفة، وتوفير الكثير من الوقت سواء في تحديد هوية نمط المتعلم، أو في عملية استيعاب المتعلم للمحتوى، والتقليل من معدلات الرسوب والتسرب في العملية التعليمية، والقدرة على تحقيق أفضل النتائج بمقارنته بغيره من النظم التعليمية الأخرى، وتقديم

■ **تحسين التفاعل:** توظيف التكنولوجيا يساعد على توفير بيئة تفاعلية تساهم في تحفيز الطلاب على المشاركة في العملية التعليمية بشكل أكبر، حيث إن أدوات مثل المنصات التفاعلية، المنتديات الإلكترونية، والواقع الافتراضي تمكن الطلاب من التفاعل مع المحتوى في أوقات وأماكن مرنة.

■ **تخصيص التعليم:** استخدام الذكاء الاصطناعي والتعلم التكيفي يتيح للمعلمين تخصيص المناهج لتناسب مع قدرات كل طالب، مما يعزز مستوى استيعابهم ويشجعهم على تحقيق نتائج أفضل.

■ **تحفيز الطلاب:** التقنيات الحديثة تزيد من تفاعل الطلاب مع المحتوى عن طريق الألعاب التعليمية، والمحتوى المرئي، وبيئات التعلم التفاعلية، مما يجعل عملية التعلم أكثر جذباً وفعالية.

■ **تحليل البيانات:** التقنيات الذكية تساهم في تحليل أداء الطلاب من خلال جمع البيانات وتحليلها بشكل دقيق، مما يتيح للمعلمين اتخاذ قرارات مدروسة لتحسين استراتيجيات التعليم.

وتهدف استراتيجيات التدريس الذكية إلى تقديم إطار تعليمي يدعم الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تعدد مسارات واستراتيجيات التعليم، بما يسمح بتوصيل المحتوى التعليمي المناسب للمتعلم المناسب في الوقت المناسب، مما يقلل من مخاطر فشل المتعلمين، ويساعد على سرعة وجودة تعلمهم في ظل جو من الديناميكية والتفاعلية (خميس، ٢٠١٨، ٤٦٨).

وفي السنوات الأخيرة، بدأ التعليم في الوطن العربي يشهد تحولاً تدريجياً نحو استراتيجيات التدريس الذكية، مع التركيز على استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي لتحسين جودة التعليم، وفي هذا السياق، يمكن ملاحظة عدة توجهات حديثة:

- **التحول الرقمي في التعليم:** العديد من الدول العربية بدأت في تطبيق خطط تحويل التعليم إلى رقمي، مثل استخدام الأنظمة الإلكترونية لإدارة الفصول الدراسية، والمنصات التعليمية التي تتيح للطلاب متابعة الدروس عبر الإنترنت.

- **التعلم المدمج:** يجمع هذا النوع من التعليم بين التعلم التقليدي (التعليم الوجاهي) والتعلم الإلكتروني، ويتيح للطلاب الوصول إلى الموارد التعليمية عبر الإنترنت والمشاركة في الأنشطة الصفية داخل الفصول الدراسية، وقد بدأت العديد من الجامعات والمدارس في استخدام هذا النظام لتوسيع نطاق التعليم وتحقيق أكبر قدر من التفاعل.

- **التعلم التكيفي:** بعض المؤسسات التعليمية في الوطن العربي بدأت في تبني أدوات الذكاء الاصطناعي التي تساعد في تكييف المحتوى التعليمي بناءً على مستوى الطلاب وأدائهم، مما يعزز من تعلمهم وتفاعلهم مع المحتوى.

كما تعرف استراتيجيات التعلم المعكوس بأنها استراتيجية تعتمد على تغيير طبيعة التدريس، وجعل الطالب يشاهد الدروس خارج الفصل الدراسي عبر موقع يوتيوب في أي زمان ومكان، وجعل الفصل الدراسي للنقاش والحوار وحل الواجبات (علي سليمان، ٢٠١٧، ٦١).

ويعد التعلم المعكوس أحد الحلول التقنية الحديثة لعلاج ضعف التعلم التقليدي وتنمية مستوى مهارات التفكير عند الطلاب، فالتعلم المعكوس استراتيجية تدريس تشتمل على استخدام التقنية للاستفادة من التعلم في العملية التعليمية، بحيث يمكن للمعلم قضاء مزيد من الوقت في التفاعل والتأهيل والمناقشة مع الطلاب في الفصل بدلاً من إلقاء الدرس، بأن يقوم الطلاب بمشاهدة عروض فيديو قصيرة للدروس في المنزل، ويبقى الوقت الأكبر لمناقشة المحتوى في الفصل تحت إشراف المعلم. فوفقاً لتصنيف بلوم المعدل، فإن الطلاب يحققون في التعلم المقلوب المستوى الأدنى من المجال المعرفي (الحصول على المعرفة واستيعابها) في المنزل، والتركيز على المستوى الأعلى من المجال المعرفي (التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم) في وقت الحصة (حنان الزين، ٢٠١٥، ١٨٠).

ومن أهم ما تتميز به استراتيجيات التعلم المعكوس تلبية احتياجات المتعلمين؛ فهي تستثمر التكنولوجيا الحديثة في دمج نمطين من أنماط التعليم الإلكتروني والتقليدي في نمط ثالث يسمى التعليم المدمج، فتسمح للتعلم بأنه يتعلم بشكل فردي في الوقت والمكان الذي يناسبه، ومن ثم توفر له بيئة تعلم تكون متمركزة عليه داخل الصف بناء على نشاطه وإيجابيته؛ كما أن التعلم المعكوس يتميز بالعديد من المميزات التي جعلت منه استراتيجية تراعي المتعلم واحتياجاته وإمكاناته من أجل تحقيق تعلم أفضل له، ومن أهم هذه المميزات: أنها تتماشى مع متطلبات ومعطيات العصر الرقمي والمرونة والفاعلية والشفافية (حنان الزين، ٢٠١٥، ١٧٣).

وللتعلم باستراتيجيات التعلم المعكوس فوائد تربوية ومميزات تعليمية كثيرة من أهمها: تنمية المتعلمين مدى الحياة، واستثمار وقت الفصل الدراسي بشكل أكثر فاعلية ونشاط، مع بناء علاقة قوية بين الطالب والمعلم، وتحسين تحصيل الطلاب وتطوير استيعابهم، بالإضافة إلى التشجيع على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا في التعليم، ومنح الطلاب الفرصة للاطلاع الأولى على المحتوى قبل وقت الفصل، كذلك منح الطلاب حافزاً للتأهيل والاستعداد قبل وقت الفصل، وذلك عن طريق إجراءات اختبارات قصيرة أو كتابة واجبات قصيرة عبر شبكة الإنترنت، وتوفير آلية لتقييم استيعاب الطلاب، فالاختبارات والواجبات القصيرة التي

المساعدات للمتعلمين، حيث تستخدم فيه جميع الوسائط لتحقيق كافة احتياجات المتعلمين.

إجمالاً، تؤثر هذه التوجهات بشكل إيجابي على التعليم في الوطن العربي، ومن المتوقع أن تتسارع وتيرة هذه التحولات في المستقبل القريب مع الدعم المستمر لتطوير البنية التحتية التعليمية وزيادة تدريب المعلمين على تقنيات التدريس الذكية.

ثانياً: أنواع استراتيجيات التدريس الذكية.

تتنوع استراتيجيات التدريس الذكية إلى ما يلي:

(١) استراتيجية التعلم المعكوس (Flipped Learning)

تعد استراتيجية التعلم المعكوس من الاستراتيجيات الحديثة التي تهدف إلى تفعيل بيئة تعليمية مدمجة؛ بتقديمها حلولاً تقنية حديثة لعلاج قصور التعلم التقليدي وتنمية مستويات التفكير عند المتعلمين؛ لأنها النهج التربوي الذي ينقل التدريس المباشر من مكان تعلم المجموعة إلى مكان تعلم الفرد، مما أدى إلى تحويل مكان المجموعة إلى بيئة تعليمية تفاعلية ديناميكية يقوم فيها المعلم، في وقت كان فيه التعليم التقليدي يستند على نقل المعلومة من المعلم إلى المتعلم وجهاً لوجه في وقت محدد، دون مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين الذين تتفاوت سرعة متابعتهم لسيل المعلومات المتدفق؛ حيث التركيز على تقديم المحتوى العلمي بالطريقة التقليدية لا يمنح الطالب خبرة عملية لكيفية تنفيذها، ولا المعلم الوقت الكافي للتركيز على الأنشطة التي تنمي هذه المهارات، ونظراً لأهمية التعليم المدمج وضرورة التكامل ما بين التعليم في شكله التقليدي، والإلكتروني لتوفير بيئة تعليمية مشوقة تزيد من دافعية المتعلمين للتعلم، وترفع من مستوي تحصيلهم وأدائهم كانت الحاجة إلى أن يكون المتعلم مندمجاً في صف مقلوب (شريف الأثري، ٢٠١٩، ١٩٩) (*).

وفي هذا الصدد، أصدر مجلس الإدارة لشبكة التعلم المعكوس (Flipped Learning Network) عام ٢٠١٤ تعريفاً لمفهوم التعلم المعكوس على أنه استراتيجية تعليمية لنقل مجال التدريس من حيز التعلم الجماعي إلى التعلم الفردي أولاً، ثم تحويل بيئة الصف إلى بيئة تفاعلية بعد ذلك لتطبيقات المفاهيم الجديدة تحت إشراف المعلم وتوجيهاته مع إشراف المتعلمين بشكل إبداعي (فؤاد الدوسري، أحمد آل مسعد، ٢٠١٧، ١٤٤).

كذلك فإن التعلم المعكوس عبارة عن استراتيجية تقوم على توظيف تقنية التعليم في عملية إيصال المادة العلمية للطالب قبل دخوله للحصة الدراسية، مما يتيح توظيف وقت الحصة لممارسة الأنشطة المختلفة وأداء الواجبات الدراسية.

(*) سوف يتم التوثيق من خلال الاسم الأول، واسم العائلة أو اللقب، وسنة النشر، ورقم الصفحة

إذاً التعلم المعكوس هو أسلوب تربوي يعتمد على استخدام التكنولوجيا لتغيير أدوار التعليم التقليدية، حيث يقوم الطلاب بدراسة المحتوى التعليمي في المنزل باستخدام الوسائط الرقمية (مثل الفيديوهاات التعليمية والمحاضرات المسجلة)، بينما يخصص وقت الحصة المدرسية للأنشطة العملية والمناقشات والتدريبات.

ومن ثم يتحول دور المعلم من ناقل للمعلومات إلى ميسر للعملية التعليمية، وهذا التعلم يتيح للمعلم فرصة التركيز على تعزيز مهارات التفكير النقدي، الإبداعي، وحل المشكلات لدى الطلاب، يعزز التواصل الشخصي بين المعلم والطلاب أثناء الأنشطة الصفية، مما يساهم في فهم احتياجاتهم بشكل أفضل.

إن استراتيجية التعلم المعكوس تحول العملية التعليمية إلى دورات تفاعلية وديناميكية، أدت إلى سهولة التوجيه في الجانب الإلكتروني، والاستخدام والاستغلال الفعال للجانب التقليدي، فغيرت من دور العلم والمتعلم معاً في الداخل والخارج، كما يتحدد دور المعلم في مهنتين أساسيتين؛ وهما: خلق المحتوى التعليمي الذي يحتاج الطلاب لتعلمه، وذلك باستخدام عديد من الوسائط (نصوص، صور، فيديو، رسوم، روابط، عروض تقديمية، وفي هذه المهمة يجب على المعلمين أن يحددوا المحتوى الأكثر أهمية، والذي سيستفيد منه الطلاب، بينما تكمن المهمة الثانية في تحديد المهام التي سوف يقوم بها داخل اللقاءات المباشرة في المدرسة.

(٢) استراتيجية التعلم المصغر (Microlearning)

ومن مستحدثات العصر الحالي التي يمكن توظيفها في البيئات الإلكترونية التفاعلية لتطويرها والاستفادة منها بشكل أكبر التعلم المصغر، فيعتبر التعلم المصغر من الاتجاهات الحديثة في تكنولوجيا التعليم، والتي ظهر نتيجة زيادة تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريب، وهو تعلم يحدث في وقت قصير من الزمن، ويستخدم نهجاً تعليمياً مركزاً (١٠ دقائق على الأكثر)، ومحتواه دقيق وغني بالفيديو مع النص والصوت والصورة؛ حيث إن التعلم المصغر وسيلة جديدة وفعالة لضرورة التعلم القائم على العمل، والتعلم الشخصي، ويعتبر أكثر نجاحاً لأنه مزيج مثالي من قطع مصغرة من المحتوى مع التكنولوجيا المتاحة. كما يعد التعلم المصغر Micro Learning مدخلاً تعليمياً جديداً يعتمد على تجزئة المحتوى التعليمي والمعلومات المعقدة والوحدات الضخمة إلى وحدات تعليمية صغيرة (دروس مصغرة) ومتعددة تقدم مفهوماً تعليمياً أو مهارة واحدة في وقت زمني قصير محالة تسهيلة على الطلاب قدر الإمكان، وارتبطت فكرة التعلم المصغر بالتعلم النقال لقدرته على جذب عدد كبير من المستخدمين لمرونته واتاحة المعلومات في أي وقت وأي مكان، بالإضافة إلى تقديم

يجربها الطلاب هي مؤشر على نقاط الضعف والقوة في استيعابهم للمحتوى، مما يساعد المعلم على التعامل معها وتكوين رؤية حول زيادة مستويات الطلاب في الإنجاز والاهتمام والمشاركة (عاطف الشرمان، 2015، 19).

إلا أن استراتيجية التعلم المعكوس تواجه العديد من الصعوبات التي تعيق تنفيذها، ومنها:

١. **صعوبات تكنولوجية:** فتوفير المتطلبات اللازمة من المستحدثات التكنولوجية التي يتم الاستعانة بها - سواء من الأجهزة والمعدات أو البرامج المناسبة - عامل أساس لنجاح هذا النمط من التعليم (Findlay, 2012, 12-17).

٢. **صعوبات متعلقة بتخوف المعلمين من استخدام وتوظيف التكنولوجيا:** فالبعض من المعلمين والمدرسين يعتقدون أن توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم يجعل من الممكن الاستغناء عن دور المعلم، وبالأخص أنهم يعتقدون أنهم المصدر الوحيد للمعلومة، مع أن نمط التعلم المقلوب يساهم في تعزيز دور المعلم الذي يتخذ القرارات المتعلقة باختيار البدائل والمصادر التعليمية المختلفة وإعدادها.

٣. **صعوبات متعلقة بضرورة تدريب المعلمين والمتعلمين على استراتيجية تنفيذ نمط التعلم المقلوب:** لكي يتمكن المعلم من إعداد وتطوير المحتوى التعليمي، والقدرة على البث الرقمي للفيديوهاات والعروض المرئية الأخرى، فلا بد من التدريب على تلك المهارات، كما أن المتعلم في حاجة للتدريب على كيفية التعامل مع تلك المواد والمصادر الإلكترونية.

٤. **صعوبات متعلقة بتعديل فكرة المتعلم أو المتدرب عن مسؤوليته تجاه المحتوى التعليمي:** فالمعلم يجب أن يتحمل المسؤولية مع المعلم في اختيار البدائل التي تساعد في تحقيق الأهداف التربوية، والتخلي عن فكرة أن المعلم هو المصدر الرئيس للمعلومات (Frydenberg, 2012, 2).

غير أن هذه المعوقات السابق ذكرها يمكن التغلب عليها، إذا كانت هناك رغبة حقيقية في ذلك، من خلال تغيير ثقافة المعلم ورؤيته لتجارب ناجحة في هذا المجال وتقديم الدعم والتدريب الكافي للمعلمين، سواء بالنسبة للتقنيات الإلكترونية التي تستخدم في إعداد المواد التعليمية مع التأكيد على توافر تلك البرامج التي لا تحتاج إلى متخصصين أو في تصميم الأنشطة ومهام التعلم النشطة التي يتم تنفيذها داخل الفصل، كذلك يمكن التغلب على عدم توافر الإنترنت من خلال تسجيل توزيع الفيديوهاات أو العروض أو الكتب الإلكترونية على أسطوانات وإعطائها للطلاب، مع الحرص على وجود نوع من التحفيز والتعزيز للطلاب لكي يحرصوا على الدراسة والمشاركة خارج الصف من خلال تكامل ما يحدث في الفصل، مع التعلم الذي يتم مسبقاً.

- **تنظيم المحتوى في شكل هرمي؛** حيث يتكون التعلم المصغر من وحدات محتوى مصغرة، ثم تنظيمها في شكل هرمي؛ لتحقيق أهداف التعلم.
- ولكي يتم تصميم استراتيجية التعلم المصغر لا بد من إجراء عدة عمليات، وهي (Chong, Chua and Lim, 2021, 15) (Lin, 2020, 385):
- **عملية التجزئة:** وهي الخطوة الأولى؛ حيث توفر محتوى كبير عن موضوع التعلم، وكذلك وجود أدوات كثيرة يمكن من خلالها تقديم المحتوى، فيتم في هذه المرحلة انتقاء المحتوى وتنقيته من الحشو الزائد، ومن ثم تجزئته إلى كائنات صغيرة يمكن تعلمها بشكل مستقل.
- **عملية الشرح:** وفيها يتم توضيح البيانات الوصفية لكائنات ووحدات التعلم، وتوضيح خطط التعلم وكيفية تقديم المحتوى، وتفاعلات الطلاب داخل الاستراتيجية.
- **عملية التوصية:** وتركز على كيفية نقل المحتوى التعليمي المصغر إلى الطلاب بسرعة ودقة، وتعتمد بشكل كبير على قدرة الاستراتيجية على حفظ سلوكيات الطلاب وتحديد مساراتهم.
- ويجب أن تمر عملية استخدام استراتيجية التعلم المصغر وفقاً لعدد من الخطوات والمراحل، وإلا سوف يلجأ إليه الجميع مع تكس المحتوى بشكل غير صحيح، وهذه المراحل هي (Fang, 2018, 237):
- **معاينة قبل التعلم المصغر:** يجب التعرف على المشكلات التي تواجه المعلمين في عمليات التدريس المختلفة، ووضع تعليمات واضحة ومفصلة للطلاب قبل التعلم المصغر، وتنبيه الطلاب إلى تصفح الإنترنت والبحث عن المعلومات حول موضوع التعلم.
- **التعلم المصغر:** يتم عرض المحتوى التعليمي في شكل أجزاء صغيرة باستخدام النصوص والفيديوهات والرسوم والصور والأشكال البصرية، وتوظيف كافة الوسائط التفاعلية في المحتوى التعليمي مع مراعاة أن تكون كائنات ووحدات مصغرة.
- **أنشطة التعلم المصغر:** حيث يجب أن يتبع كل جزئية من المحتوى نشاط تعليمي يعمل على اتقان ما تم تعلمه، وتقديم تغذية راجعة فورية، إضافة إلى اتقان كل مرحلة أو جزئية قبل الانتقال إلى التي تليها.
- **ما بعد التعلم المصغر:** تكليف الطلاب ببعض المهام المنزلية أو وقت الفراغ، مع مراعاة أن تكون هذه المهام عملية وأدائية أكثر من كونها مجرد أسئلة وأجوبة يمكن البحث عنها من خلال الإنترنت، كما يمكن في هذه المرحلة تكرار التعلم على المحتوى نظراً لكونه متاح داخل استراتيجية التعلم المصغر طوال الوقت.

المعلومات في وقت مصغر جداً يناسب طبيعة التعلم النقال ويناسب احتياجات الطلاب المتجددة في العصر الحالي من حيث رغبتهم القوية في الحصول على المعلومات في وقت قصير وعند الحاجة إليها وليس من خلال مشاركتهم في تعلم مقررات كاملة تستغرق ساعات طويلة لتعلمها بزمان ومكان محدد وتحملهم أعباء إضافية مما يجعلهم لا ينجحون في تعلمهم وتقل دافعتهم للتعلم.

ويعرف التعلم المصغر بأنه تعلم قائم على وحدات رقمية صغيرة تقدم للطلبة كمية صغيرة من المعلومات في أشكال متنوعة: صورة أو نص، أو مقطع فيديو، أو رسوم، يتم تقديمها في فترة زمنية قصيرة في أي وقت ومكان، بالاعتماد على تطبيق الهاتف النقال لإكسابهم معارف أو مهارات متعلقة بموضوع معين (رحاب فؤاد وغادة عبد العاطي، ٢٠٢١).

كما يعرفه خميس (٢٠٢٠) بأنه عملية تعلم قصيرة يتفاعل فيها المتعلم مع محتوى تعليمي مصغر في شكل مجموعة من الوحدات وأنشطة تعلم متتابعة وقصيرة وغير قابلة للتجزئة إلى وحدات أصغر، في فترة زمنية قصيرة من ٣-٥ دقائق لكل وحدة، التي تركز على هدف أدائي واحد متنوعاً بنشاط واحد أو نشاطين قصيرين.

وهناك مجموعة من الخصائص يتسم بها التعلم المصغر، وهذه الخصائص هي (سارة الشهراني، ٢٠٢٢، ٤١٧):

- **التركيز على المعلومات؛** حيث إنه يقدم موضوعاً واحداً (بضع ثواني إلى ١٥ دقيقة).
- **غير قابل للتجزئة؛** حيث إنه يعتمد على تجزئة المعرفة، لخفض الحمل المعرفي.
- **البنية؛** يصمم في شكل وحدات صغيرة، لها بنية محددة، يسهل إدراكها ومعالجتها.
- **الاحتواء الذاتي؛** فهي وحدة تعلم مكتفية بذاتها لا تحتاج إلى معلومات إضافية أخرى.
- **قابل للعونة؛** لها عنوان فريد وذلك ليسهل الوصول والرجوع إليها.
- **قابلية الدمج مع سياقات وبيئات مختلفة؛** فنظراً لخصائصه؛ فقد أتاح إمكانية دمجها في أنشطة الحياة اليومية، وأيضاً دمجها مع بيانات التعلم المختلفة؛ مثل: التعلم المدمج.
- **الخطو الذاتي؛** فالمتعلم يسير في تعلمه حسب سرعته الذاتية وقدراته الخاصة.
- **إمكانية التشارك وسعة الانتشار؛** حيث يوفر تعلمًا متنقلًا في أي مكان، وفي أي وقت.
- **تكرار التعلم والأنشطة؛** حيث يمكن للمتعلم تكرار تعلم محتوى الوحدات، وأيضاً تكرار تنفيذ الأنشطة نظراً لصغر حجمها وقصرها، وذلك كما يريد، وعند الحاجة.

والتعامل مع الأدوات التقنية الحديثة، بالإضافة إلى نقص البرامج التدريبية التي تركز على دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، مما يؤدي إلى تردد بعض المعلمين في تبني هذه الاستراتيجيات.

(٣) مقاومة التغيير من قبل المعلمين والإدارات؛ حيث تمسك بعض المعلمين والإدارات التعليمية بالأساليب التقليدية في التدريس؛ نتيجة للثقافة التربوية السائدة أو نقص المعرفة بأهمية التدريس الذكي، وأيضاً الخوف من فقدان السيطرة داخل الصف أو تعقيد العملية التعليمية قد يؤدي إلى مقاومة استخدام التكنولوجيا.

(٤) التكاليف المرتفعة؛ حيث تتطلب استراتيجيات التدريس الذكية استثمارات كبيرة في التكنولوجيا والبنية التحتية، مثل شراء الأجهزة الذكية، تطوير البرمجيات التعليمية، وصيانة المعدات، وقد تشكل التكاليف المرتفعة عبئاً على ميزانيات العديد من المؤسسات التعليمية، خاصة في الدول ذات الموارد المحدودة.

(٥) نقص المناهج التكنولوجية المناسبة؛ وذلك نتيجة غياب المناهج التعليمية المصممة خصيصاً للاستفادة من استراتيجيات التدريس الذكية، مع الاعتماد على مناهج تقليدية لا تتناسب مع أساليب التعليم الحديثة، مما يقلل من فعالية تطبيق هذه الاستراتيجيات.

(٦) ضعف الثقافة التكنولوجية لدى الطلاب وأولياء الأمور؛ حيث محدودة معرفة الطلاب وأولياء الأمور بأهمية التكنولوجيا في التعليم، مما يؤدي إلى قلة التفاعل والدعم لتطبيق هذه الاستراتيجيات، بالإضافة إلى أن بعض الأسر قد تفضل الأساليب التقليدية وتشكك في فعالية التدريس الذكي.

(٧) مشكلات اللغة والمحتوى المحلي؛ حيث قلة المحتوى الرقمي عالي الجودة باللغة العربية مقارنة باللغات الأخرى، مما يجعل من الصعب تقديم تجارب تعلم متكاملة للطلاب العرب، وبعض الأدوات التكنولوجية قد لا تكون متاحة أو مهيأة للاستخدام باللغة العربية.

(٨) ضعف التشريعات والسياسات الداعمة؛ حيث غياب التشريعات والسياسات التعليمية التي تدعم التوجه نحو التدريس الذكي في بعض الدول العربية، بالإضافة إلى نقص التمويل الحكومي المخصص لدعم الابتكار في التعليم واستخدام التكنولوجيا.

(٩) ضعف إدارة الوقت والموازنة بين الاستراتيجيات الحديثة والتقليدية؛ حيث يجد بعض المعلمين صعوبة في تحقيق التوازن بين تطبيق استراتيجيات التدريس الذكية والأساليب التقليدية، مما قد يؤدي إلى زيادة الأعباء الوظيفية عليهم.

رابعاً: توصيات لتطبيق استراتيجيات التدريس الذكية

تُعد استراتيجيات التدريس الذكية أحد المحاور الرئيسة التي تسهم في تطوير العملية التعليمية، ولضمان تطبيقها بفعالية في الوطن العربي، يمكن اتباع مجموعة من التوصيات التي

فاستراتيجية التعلم المصغر ليست مجرد طريقة سريعة وسهلة للتطوير المهني للمعلمين؛ حيث يمكن أن تستغرق عملية التخطيط لاستراتيجية التعلم المصغر وقتاً طويلاً، وتحتاج إلى دراسة دقيقة لاعتبارات ومبادئ التصميم ذات الصلة، والخاصة بالمحتوى وعلم أصول التعلم والتكنولوجيا (Arnab, Walaszczyk, Lewis, and Kernaghan, 2021, 46).

إذاً استراتيجية التعلم المصغر من استراتيجيات التدريس الذكية؛ حيث تعتبر أسلوباً تعليمياً يقدم المحتوى في شكل "كبسولات تعليمية" صغيرة الحجم ومحددة المدة، تحتوي على معلومات مركزة تركز على هدف تعليمي معين، ويمكن تقديم هذه الكبسولات عبر الفيديوهاات القصيرة، العروض التفاعلية، أو النصوص المصورة، وهي تلائم فترات الانتباه القصيرة لدى الطلاب وتسمح لهم بالتعلم في أوقات مرنة.

من خلال استعراض ما سبق من أنواع استراتيجيات التدريس الذكية، والتي تكمن في التعلم المعكوس، والتعلم التكيفي، يمكن القول إن استراتيجيات التدريس الذكية تساعد في تقديم محتوى دراسي متنوع وشيق للطلاب وتحفيزهم للمشاركة والتفاعل بصورة أفضل في الصف، وبشكل أكثر تحديداً، يمكن للاستراتيجيات الذكية أن تساعد في تحقيق الأهداف التالية:

١. تحفيز الطلاب للتفاعل والمشاركة في الصف، مع تعزيز فهم الطلاب للمواد الدراسية وزيادة مستوى تطبيقهم العملي للمفاهيم العلمية.

٢. تحسين مهارات الطلاب في التفكير النقدي وحل المشكلات وتعزيز التعاون والتفاعل بين الطلاب في الصف.

٣. توفير تجربة تعلم شامل وفعالة للطلاب، حيث تمكن الطلاب من التعلم حسب مستواهم الشخصي من خلال الأدوات التكيفية التي تتيح لكل طالب تلقي التعليم بما يناسب احتياجاته الخاصة.

ثالثاً: التحديات التي تواجه استراتيجيات التدريس الذكية في الوطن العربي.

على الرغم من الإمكانيات الهائلة التي تقدمها استراتيجيات التدريس الذكية لتحسين العملية التعليمية، فإن تطبيقها في الوطن العربي يواجه العديد من التحديات التي قد تعوق تحقيق الأهداف المرجوة، وفيما يلي أبرز هذه التحديات:

(١) نقص البنية التحتية التكنولوجية؛ حيث لا تزال العديد من المؤسسات التعليمية في الوطن العربي تعاني من ضعف البنية التحتية التكنولوجية، مثل قلة أجهزة الحاسوب، ضعف شبكات الإنترنت، وعدم توفر الأدوات الذكية اللازمة لدعم التعلم الذكي، ويتركز هذا التحدي بشكل أكبر في المناطق الريفية والنائية التي تعاني من محدودية الوصول إلى التكنولوجيا.

(٢) محدودة الكوادر المؤهلة؛ حيث قلة عدد المعلمين المدربين على استخدام استراتيجيات التدريس الذكية

٤. شريف الأتري (٢٠١٩): التعليم بالتخيل: إستراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم، القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

٥. عاطف الشرمان (٢٠١٥): التعلم المدمج والتعلم المعكوس، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع

٦. حنان أسعد الزين (٢٠١٥): أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد ٤، العدد الأول، ص ١٧١-١٨٦.

٧. فؤاد فهد الدوسري، أحمد زيد آل مسعد (٢٠١٧): فاعلية تطبيق استراتيجية الصف المقلوب على التحصيل الدراسي لتعلم البرمجة في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالب الصف الأول الثانوي، المجلة الدولية للبحوث التربوية جامعة الإمارات، المجلد ٤١، العدد ٣، يونيو، ١٣٨-١٦٤.

٨. حنان حسن علي خليل (٢٠١٨): أثر اختلاف أنماط تقديم التغذية الراجعة (إعلامية- تصحيحية- تفسيرية) في نظام لإدارة التعلم التكيفي على تنمية مهارات إنتاج الأنشطة الإلكترونية لدى طلاب كلية التربية، تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (٣٧).

٩. محمد عطية خميس (٢٠١٣): النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعلم، القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠. محمد عطية خميس (٢٠١٨): بيانات التعلم الإلكتروني (الجزء الأول)، القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

11. Fulton Findlay, K. (2012). Upside Down and Inside Out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning. Learning & Leading with Technology, June/July, pp.12-17

12. Chong, S. Y., Chua, F. F., & Lim, T. Y. (2021). Personalized Microlearning Resources Generation and Delivery: A Framework Design.

13. Fang, Q. (2018, April). A study of college English teaching mode in the context of microlearning. In 2018 International conference on management and education, humanities and social sciences (MEHSS 2018). Advances in Social Science,

14. Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 189.

تستهدف تحسين البنية التحتية، تأهيل المعلمين، وإشراك جميع الأطراف ذات الصلة، وهذه التوصيات هي:

١. تطوير البنية التحتية التكنولوجية بحيث يتم تعزيز الاستثمار في التكنولوجيا التعليمية من خلال توفير أجهزة ذكية، وشبكات إنترنت قوية ومستقرة في المؤسسات التعليمية، مع التركيز على المناطق النائية.

٢. تأهيل وتدريب المعلمين من خلال تنظيم برامج تدريبية دورية للمعلمين تركز على استخدام استراتيجيات التدريس الذكية والتقنيات الحديثة لضمان تطبيق فعال ومؤثر.

٣. تحديث المناهج التعليمية بتصميم مناهج تعليمية متكاملة مع استراتيجيات التدريس الذكية، مع مراعاة التنوع في أساليب التعليم وتلبية احتياجات الطلاب الفردية.

٤. تشجيع الابتكار في العملية التعليمية وتحفيز المعلمين والطلاب على تبني الابتكار من خلال تقديم حوافز وتشجيع البحث عن حلول تعليمية قائمة على التكنولوجيا.

٥. إطلاق حملات توعوية بهدف زيادة وعي الطلاب وأولياء الأمور بأهمية التدريس الذكي وفوائده عبر منصات التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام.

٦. تعزيز الشراكات مع القطاع الخاص والتعاون مع الشركات التكنولوجية لتوفير الموارد اللازمة ودعم تطوير أدوات تعليمية حديثة.

٧. متابعة وتقييم الأداء بوضع آليات لقياس فاعلية استراتيجيات التدريس الذكية بشكل دوري، مع تحسين وتطوير التطبيقات بناءً على نتائج التقييم.

وفي الختام يمكن القول إن تحقيق نقلة نوعية في التعليم العربي يتطلب جهوداً متكاملة من جميع الجهات ذات الصلة لتطبيق استراتيجيات التدريس الذكية بفعالية، حيث يجب الاستثمار في التكنولوجيا والبشر، وإعداد سياسات داعمة، وزيادة الوعي بأهمية هذا التحول سيؤدي إلى بناء منظومة تعليمية تواكب تطورات العصر الرقمي وتساهم في إعداد أجيال قادرة على المنافسة عالمياً.

المراجع والمصادر:

١. رحاب السيد أحمد فؤاد، غادة عبد العاطي علي عبد العاطي (٢٠٢١). مستويان لكثافة التلميحات البصرية في الفيديو التفاعلي ببيئة التعلم المصغر عبر الويب النقال وأثرهما في تنمية مهارات التعلم الرقمي والاحتفاظ المعرفي لدى طلبة تكنولوجيا التعليم مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية، المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني، ٢(١)، ص ١١-١٣٩.

٢. سارة زايد سعيد الشهراني (٢٠٢٢): فاعلية بيئة تعلم مصغر إلكترونية في تنمية مهارات استخدام الحوسبة السحابية لدى طالبات كلية التربية بجامعة بيشة، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، مج ٣٠، ع ٣، يوليو، ص ٤٠٣ - ٤٣٦.

٣. ابتسام سعود الكحيل (٢٠١٥): فاعلية الفصول المقلوبة في التعليم، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The reality of using digital measurement and evaluation tools to improve learning outcomes from the point of view of school principals in the Qassim region.

Dr.Radi Al-Zuwaid

General Administration of Education, Qassim Region.

Email: Rathy2000@hotmail.com

واقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم.

د. راضي الزويد

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.

KEY WORDS:

Digital measurement and evaluation tools - learning outcomes - school principals - Qassim region.

الكلمات المفتاحية:

أدوات القياس والتقويم الرقمي - نواتج التعلم - مديري المدارس - منطقة القصيم.

ABSTRACT:

The study aimed to identify the reality of using digital measurement and evaluation tools to improve learning outcomes from the point of view of school principals in the Qassim region. The researcher used the descriptive analytical approach. The study sample consisted of (105) principals from the Qassim region schools. The questionnaire was used as a tool for collecting data and information for the study. The study concluded that the reality of using digital measurement and evaluation tools to improve learning outcomes from the point of view of school principals in the Qassim region was to a large degree, at a rate of 79.60%. The study also showed that there were no statistically significant differences at the significance level (0.05) for the reality of using digital measurement and evaluation tools to improve learning outcomes from the point of view of school principals in the Qassim region attributed to the gender variable (male, female). It also showed that there were no statistically significant differences at the significance level ($0.05 \geq \alpha$) for the reality of using digital measurement and evaluation tools to improve learning outcomes from the point of view of school principals in the Qassim region attributed to the variable of years of experience (from 3-5 years, from 5-10 years, 10 years or more). It recommended the necessity of training school principals and supervisors on how to use data resulting from digital measurement and evaluation tools in making educational decisions, and providing educational management platforms that facilitate administrators to follow up on student progress and analyze performance; to ensure speed and efficiency of access to digital tools.

مستخلص البحث:

استهدفت الدراسة التعرف على واقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة (١٠٥) مديراً من مديري مدارس منطقة القصيم، واستخدم الاستبانة كأداة من أدوات جمع البيانات والمعلومات للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم، جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة ٧٩,٦٠٪، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) لواقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وأيضاً أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) لواقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم تعزى لمتغير سنوات الخبرة (من ٣-٥ سنوات، من ٥-١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر). وأوصت بضرورة تدريب مديري المدارس والمشرفين على كيفية استخدام البيانات الناتجة عن أدوات القياس والتقويم الرقمي في اتخاذ القرارات التعليمية، وتوفير منصات إدارية تعليمية تسهل على الإداريين متابعة تقدم الطلاب وتحليل الأداء؛ لضمان سرعة وكفاءة الوصول إلى الأدوات الرقمية.

مقدمة:

في ظل متطلبات القرن الحادي والعشرين أصبح الطالب يواجه تحديات تستلزم منه أن يكون متعلم مدى الحياة، لذلك يسعى التربويون في ظل عصر التطور التقني، والتقدم المعرفي إلى ضرورة التحديث والتطوير؛ لمواكبة خصائص هذا العصر والاستفادة من تقنياته الحديثة والسعي نحو دمج التقنية في التعليم، بهدف تجويد العملية التعليمية وزيادة فاعليتها وتقديم طرائق حديثة ومتنوعة لأدوات التقويم التربوي.

وكان التوجه نحو القياس والتقويم الرقمي استجابة لخصائص العصر ومتطلباته، فالتقويم الرقمي بأساليبه المختلفة يعد عملية تستهدف الوصف الدقيق للحصول على البيانات والمعلومات المفيدة؛ من أجل إصدار الأحكام باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة على نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية (العباسي، ٢٠١١).

لقد بذلت المملكة العربية السعودية جهوداً عظيمة في تطوير التقويم التربوي، حيث ارتكزت إحدى التوجهات الاستراتيجية لهيئة تقويم التعليم على تكوين وتعزيز علم القياس والتقويم الرقمي تحقيقاً لرؤية المملكة في تطوير التعليم العام، وفي ضوء ذلك يلعب القياس والتقويم الرقمي دوراً حيوياً في تحسين العملية التعليمية باستخدام الأدوات التقنية الحديثة حيث يساعدان في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب والمعلمين، ويعزز من فعالية التعليم ويضمن تحقيق الأهداف التربوية بنجاح (هيئة تقويم التعليم، ١٤٣٤، ص ٢٨).

وأكدت العديد من الدراسات الحبردي (٢٠١٧) ودراسة الروقي (٢٠١٧) ودراسة السخاوي (٢٠١٦) ودراسة عفانة (٢٠١١) على أهمية استخدام أدوات التقويم والقياس الرقمي في قياس نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية بما يحقق الأهداف التعليمية المنشودة بمختلف المراحل التعليمية الابتدائية والاعدادية والثانوية والجامعية من ناحية ن ومن ناحية أخرى وجد الباحث قلة في الدراسات التي تطرقت إلى القياس والتقويم الرقمي للطلاب في حدود علم الباحث، وبذلك جاءت الدراسة الحالية لدراسة واقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي لمدارس المدارس في تحسين نواتج التعلم بمنطقة القصيم.

مشكلة الدراسة:

أشارت العديد من الدراسات على ضرورة اعتماد أساليب وأدوات التقويم الحديث في العملية التعليمية لما لها من الأثر الإيجابي والفعال على مخرجات العملية التعليمية ونواتج التعلم من رفع التحصيل الدراسي وتحسين مستوى الأداء لدى الطلاب، فقد أوصت دراسة (أحمد، ٢٠١٦) بضرورة اعتماد التقويم الإلكتروني في المواد الدراسية المختلفة، وضرورة تدريب المعلمين على استخدام أساليب

التقويم الإلكتروني، وكذلك أوصت دراسة (عافية، ٢٠١٤) إلى تعميم تجربة التقويم الإلكتروني بعد أن أثبتت نجاحها. ويرى الباحث أن قلة إلمام المعلمين بأدوات وأساليب القياس والتقويم الرقمي وضعف تمكنهم من المهارات اللازمة لاستخدامه إلى افتقارهم لأسلوب تقويم حديث يسمح لهم بتعزيز التكامل بين التقويم والتدريس، والذي من شأنه أيضاً أن يُحسن نواتج التعلم لدى الطلبة بمدارس التعليم، ومن هنا فقد حددت أسئلة الدراسة بالأسئلة الآتية.

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة بالأسئلة التالية:

١. ما واقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) عن واقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرف على واقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم.
٢. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) عن واقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم.

أهمية الدراسة:**الأهمية النظرية:**

تتمثل أهمية النظرية في النقاط التالية:

١. تعد هذه الدراسة استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة المهمة بتطوير أساليب القياس والتقويم التربوي.
٢. قد تسهم الدراسة في توجيه نظر المعنيين والمختصين بالعملية التعليمية إلى أساليب وأدوات التقويم الرقمي الحديث في التقويم التربوي.
٣. قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين للقيام بدراسات وبحوث جديدة تتناول أساليب تقويم رقمية بديلة أخرى في مراحل دراسية أخرى.

الأهمية العملية:

تتمثل أهمية الدراسة العملية التطبيقية بالنقاط التالية:

١. مؤشراً للباحثين لإجراء دراسات مماثلة في قياس نواتج التعلم لتنمية جوانب التقويم الرقمي.
٢. محاولة علمية لتقديم التقويم الرقمي كأسلوب حديث يسهم في قياس نواتج التعلم للمقررات الدراسية بأساليب

يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية بكافة المراحل الدراسية كأسلوب بديل عن أدوات القياس والتقييم التقليدية.

أهداف القياس والتقييم الرقمي:

يشير (Hung, 2007, p.56) و (Algashami, 2010) إلى مجموعة من الأهداف العامة للقياس والتقييم الرقمي في تشجيع ممارسة التقييم الذاتي في العملية التعليمية، والتعاون في كثير من المهام بين المعلمين والطلاب، واستلام، وتسليم تغذية راجعة بصفة مستمرة، وتحسين الاتساق والموضوعية في عملية التقييم، واعتماد معايير ومحكات ومؤشرات تحقق واضحة لتقييم الأداء ونتائج الطلاب.

أهمية القياس والتقييم الرقمي للمعلم والمتعلم:

تكمن أهمية أنظمة القياس والتقييم الرقمي في تحسين جودة التقييم التربوي كالتالي: (دليل التقييم الإلكتروني، ٢٠١٦):
المعلم: يزوده بمعلومات حول مستوى المتعلمين وطرق تفكيرهم، وتعديل وتطوير عملية التدريس وفق معلومات دقيقة، وتحديد جوانب القوة والضعف في ممارسته التدريسية، وتكوين بنك من الأسئلة خاص بالمقرر، وتوفير الوقت والجهد وتخفيف العبء من خلال تصحيح إجابات الطلاب ورصد درجاتها آلياً، ومعرفة مستوى المتعلمين وتصنيفهم إلى مجموعات ومتابعة مستوى التقدم الدراسي للمتعلمين، وتسهيل عملية إجراء التحليلات الإحصائية لنتائج الاختبار.

للمتعلم: معرفة مستوى أدائه التحصيلي والكشف عن جوانب القوة والضعف لديه، ويتحمل مسؤولية إدارة تعلمه، ويخدم التعلم الفردي والتعلم من أجل الاتقان من خلال تدريبه على الاختبار أكثر من مرة، وتظهر قدرة المتعلم على التحليل والتركيب والنقد واستخدام مهارات التفكير العليا، ومراجعة الإجابات بعد الانتهاء من الاختبار بحيث يخبر البرنامج عن أخطاء المتعلم.

خصائص القياس والتقييم الرقمي:

تحدد خصائص القياس والتقييم الرقمي بالخصائص الآتية (شعبان، ٢٠١٥): الموضوعية، والشمولية، والتنوع، والمرونة، والملائمة، والاستمرارية، والواقعية، والتفاعلية، والدافعية، وتوظيف التكنولوجيا، وتقديم التغذية الراجعة، والتكلفة المادية، وبناء ذلك فإن التقييم الرقمي سيقال من الجهد والوقت على المعلم ويحفز الطلاب ويزيد من دافعيتهم؛ نظراً لأنه يقدم التغذية الراجعة الفورية، ويعطي نتائج أفضل لكل من المعلم والطلاب مما يسهم في تجويد العملية التعليمية.

وظائف أنظمة القياس والتقييم الرقمي:

وللتقييم الرقمي ثلاث وظائف تتمثل كما يلي (دليل التقييم الإلكتروني، ٢٠١٦):

تقويمية قائمة على تفاعل المتعلم مع المعلم في مختلف الأنشطة والعمليات العقلية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على دراسة واقع استخدام أدوات القياس والتقييم الرقمي لمدارس المدارس في تحسين نواتج التعلم بمنطقة القصيم.
- **الحدود البشرية:** مديري مدارس التعليم العام.
- **الحدود المكانية:** القصيم – مكتب التعليم شرق بريدة.
- **الحدود الزمانية:** ١٤٤٥-١٤٤٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

القياس والتقييم الرقمي:

اصطلاحاً: العملية المستمرة والمنظمة تهدف إلى قياس وتقييم أداء الطالب عن بُعد باستخدام الشبكات الإلكترونية (الطاهر وعطية، ٢٠١٢).

ويعرف الباحث القياس والتقييم الرقمي إجرائياً: جمع المعلومات من أجل تحديد جوانب القوة والضعف في العملية التعليمية باستخدام أدوات إلكترونية تخضع لمعايير علمية.

نواتج التعلم:

اصطلاحاً: مجموعة من المعارف والمعلومات والقدرات التي يحققها المتعلم، ويكون قادراً على أدائها نتيجة لاكتسابه مجموعة معينة من الخبرات التعليمية في نهاية دراسته لمادة دراسية أو مقرر دراسي أو عام دراسي أو مرحلة دراسية تؤدي إلى تغير في الكم الذي حصل عليه المتعلم أو تحديد الكيف في التحصيل الدراسي أو المواقف أو الاتجاهات (الفاقي، ٢٠١٦).

ويعرف الباحث نواتج التعلم إجرائياً: الوسيلة الوحيدة التي يلجأ إليها التربويين وكل من له علاقة بالعملية التعليمية للحكم على مدى فعاليته.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: أدوات القياس والتقييم الرقمي:

تهدف العملية التعليمية إلى إحداث تغييرات معينة في سلوك المتعلمين، وترتبط هذه التغييرات بكل من مجالات التعلم الرئيسية في مستوياتها المختلفة، وهذه المجالات هي المجال المعرفي، والمجال العاطفي، والمجال النفسي والحركي، ويتداخل استعمال كلتي القياس والتقييم كثيراً، مع أن كلاهما تحمل معنى مختلف (بسخرن، ٢٠٢٣).

ويقصد القياس والتقييم الرقمي بأنه عملية تستهدف الوصف الدقيق للحصول على البيانات والمعلومات المفيدة من أجل إصدار الأحكام باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة (العباسي، ٢٠١١).

ويعرف الروقي (٢٠١٧) أدوات القياس والتقييم الرقمي بأنها: مجموعة من الأساليب والأدوات الحديثة التي

- **التقويم من أجل التعلم** يخدم هذا النموذج من التقويم المعلمين في تقديم معلومات تمكنهم من تعديل وتمييز استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية في ضوء احتياجات الطالب وأنماط تعلمهم.
- **التقويم كعملية تعلم:** يمكن هذا النموذج الطالب من أن يتسم بالنشاط والتفاعل والمشاركة والتفكير الناقد ويوجدون علاقات ترابطية بين ما يتعلمونه وما يمتلكونه من معارف سابقة وهو ما يسمى بما وراء المعرفة مما يجعل المعلومات التي يكتسبونها ذات معنى.
- **تقويم التعلم:** يوضح ما تعلمه الطالب في ضوء نواتج التعلم حيث يشير إلى الطبيعة الختامية للتقويم.

أنواع القياس والتقويم الرقمي:
ومن أنواع التقويم التي يمكن تطبيقها رقمياً ما يلي (عافية، ٢٠١٤، ص ٢٥-٢٦):
أ. التقويم القبلي Pre Evaluation
ب. التقويم التكويني (البنائي المستمر) Formative Evaluation
ج. التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation
د. التقويم النهائي Summative Evaluation
الاختلاف بين القياس والتقويم الرقمي والقياس والتقويم التقليدي:
يمكن توضيح الفرق بين القياس والتقويم التقليدي والرقمي كالتالي: (الحبردي، ٢٠١٧):

القياس والتقويم التقليدي	القياس والتقويم الرقمي
تتخضع الموضوعية وتتأثر بذاتية المقوم	موضوعية التقويم وعدالته
أساليب التقويم في الغالب الاختبارات	تنوع أساليب التقويم المستخدمة
التغذية الراجعة لا تُقدم بصورة فورية	التغذية الراجعة فورية ومستمرة
يُوظف مهارات التفكير محدودة (التذكر، الاستيعاب)	يُوظف مهارات التفكير العليا (التأمل، التحليل، التركيب)
ينخفض التواصل بين المعلم والطالب ويعتمد على الأعمال والإجابات الفردية	يحقق التواصل الفعال بين المعلم والطالب وبين الطلاب مع بعضهم البعض
الاختبارات تشكل ضغطاً على الطلاب	تسهل أساليبه في خفض شغور الطلاب بالقلق والتوتر
يقيس في غالب الأحيان الجوانب المعرفي في أدنى مستوياتها	يقيس جوانب متعددة من التعلم معرفية، ومهارية ووجدانية
يقوم في الغالب على أدوات تقويم تقليدية كالقلم والورقة	يقوم على توظيف أجهزة الحاسوب وشبكات الإنترنت
مُفيد بزمان ومكان وأسلوب التقويم محدد سلفاً (الاختبارات التقليدية)	مرنة عالية في تحديد الزمان والمكان واختيار أسلوب التقويم

ثانياً: نواتج التعلم:

يعد قياس نواتج التعلم جزءاً مهماً في العملية التعليمية، ويتوقف عليه العديد من القرارات عن المتعلم والمعلم، وموضوعات التعلم، وأساليب التعلم، وأدوات التقويم وهو ما يؤكد على أن قياس نواتج التعلم يحتاج إلى اختيار أدوات مناسبة، ومرنة ومتنوعة.

ويذكر (Radha, 2016) أن نواتج التعلم هي الوسيلة الوحيدة التي يلجأ إليها التربويين، وكل من له علاقة بالعملية التعليمية للحكم على مدى فعاليتها.

وتعرفها (الهيود، ٢٠١٣) بأنها: النواتج النهائية لمدخلات النظام التعليمي وما تم من عمليات عليها وتتحدد هذه النتائج من خلال الوقوف على ما تحقق من أهداف النظام التعليمي. شروط نواتج التعلم:

يشير (قاسم وحسن، ٢٠١٢) إلى شروط تحقق نواتج وهي الوضوح والتحديد، والتركيز على سلوك الطالب وليس المعلم واستخدام أفعال إجرائية قابلة للملاحظة والقياس. أهمية نواتج التعلم:

أشار (Radha, 2016) إلى أهمية نواتج التعلم تتمثل في اختيار محتوى التعلم، وتحديد الأنشطة التعليمية، واختيار أساليب التعليم والتقويم الملائمة لكل موضوع، وتحقيق تعلم ذو معنى أفضل من خلال التعلم الذاتي والمشاركة والتعاون، وتقديم خبرات وأنشطة تساعد المتعلمين على مراقبة تعلمهم والتقويم الذاتي، والتقويم المستمر وتطوير الأداء.

أدوات القياس والتقويم الرقمي:

حدد إسماعيل (٢٠٠٩) أهم الأدوات والأساليب المستخدمة في القياس والتقويم الرقمي في: اختبارات عبر الشبكة، والسجلات الرقمية، وجدول البيانات، والواجب الإلكتروني، وملف الإنجاز الإلكتروني، والاختبارات الإلكترونية، والضغطات التي تشير إلى نظام استجابة ذاتي وذلك من خلال "ضغط واحدة" يحصل المعلم على لمحة سريعة عند مدى استيعاب بشكل فوري.

ثانياً: نواتج التعلم:

يعد قياس نواتج التعلم جزءاً مهماً في العملية التعليمية، ويتوقف عليه العديد من القرارات عن المتعلم والمعلم، وموضوعات التعلم، وأساليب التعلم، وأدوات التقويم وهو ما يؤكد على أن قياس نواتج التعلم يحتاج إلى اختيار أدوات مناسبة، ومرنة ومتنوعة.

أدوات القياس والتقويم الرقمي:

حدد إسماعيل (٢٠٠٩) أهم الأدوات والأساليب المستخدمة في القياس والتقويم الرقمي في: اختبارات عبر الشبكة، والسجلات الرقمية، وجدول البيانات، والواجب الإلكتروني، وملف الإنجاز الإلكتروني، والاختبارات الإلكترونية، والضغطات التي تشير إلى نظام استجابة ذاتي وذلك من خلال "ضغط واحدة" يحصل المعلم على لمحة سريعة عند مدى استيعاب بشكل فوري.

تصنيف نواتج التعلم:

تصنف نواتج التعلم إلى ثلاث مجالات رئيسية هي نواتج التعلم المعرفية، ونواتج التعلم الوجدانية، ونواتج التعلم المهارية. واهم المجالات التي تحققها: وفيه

أولاً: المجال المعرفي:

تحدد مستويات المجال المعرفي بست مستويات هي التذكر (المعرفة)، والفهم (الاستيعاب)، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم (عرفات وحسن، ٢٠١٣).

ثانياً: المجال الوجداني:

تحدد مستويات المجال الوجداني بخمس مجالات هي: التقبل، والاستجابة، والتقييم، والتنظيم، والتشخيص (عبد الحميد وأبو هدر، ٢٠١٢).

ثالثاً: المجال المهارية:

تتضح مستويات المجال المهارية بسبع مستويات هي: الملاحظة، والتهينة، والتقليد، والتجريب، والممارسة، والإتقان، والإبداع (هاشم والخليفة، ٢٠١٥).

أهداف نواتج التعلم:

تحدد أهداف نواتج التعلم في مؤسسات التعليم في توثيق ما تعلمه الطلاب والاستفادة منه في تحسين العملية التعليمية، والتعرف على معدل نمو أداء المؤسسة التعليمية من خلال المقارنة بين مستوى أداء الطلاب السابق والحالي واللاحق، وتزويد الطالب بتغذية راجعة تساعده في تحديد جوانب القوة والضعف في أدائه، وزيادة الدافعية لدى الطلاب وتحفيزهم لمزيد من التعلم والعمل، وتقديم بيانات عن جودة استراتيجيات التعليم والتعلم التي يستخدمها المعلمين، وتقديم رخصة لانتقال الطالب إلى فرقة دراسية أعلى أو اختيار مقررات دراسية معينة. (قاسم وحسن، ٢٠١٢).

أساليب تقويم نواتج التعلم:

حدد عبد الحميد والبسطامي (٢٠١٢) أساليب تقويم نواتج

التعلم لتشمل الأساليب الآتية: اختبارات الأداء، والملاحظة، والاستبانة، والمقابلة، والاختبارات التحصيلية التي تتضمن نوعين أساسيين: الاختبارات الشفهية، والاختبارات التحريرية: وتنقسم إلى نوعين هما: اختبارات مقالیه، واختبارات موضوعية، والاختبارات العقلية التي تقيس التفكير العلمي والناقد والذكاء واتخاذ القرار، والاختبارات الشخصية المرتبطة بالجوانب الوجدانية كاختبارات الميول والاتجاهات والاستعداد والقدرات والتكيف الانفعالي.

الفصل الرابع**منهجية الدراسة**

تعتمد اجراءات الدراسة على الخطوات التالية:

أولاً: منهج الدراسة: اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ثانياً: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، العاملين في العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

ثالثاً: عينة الدراسة:**١. العينة الاستطلاعية:**

تم اختيار (٣٠) استجابة عشوائياً وتم تطبيق أداة الدراسة عليهم من أجل قياس صدق وثبات أداة الدراسة والعمل على تقنين الأداة وتطويرها، وتم استبعاد هذه العينة عند تطبيق الدراسة الفعلية

٢. عينة الدراسة الفعلية:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة عشوائية بسيطة حيث تم توزيع (١١٠) استبانة على المعلمين والمعلمات في القصيم، واستجاب منهم (١٠٥) فرد، بنسبة ٩٥,٤٥٪ توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها:

واشتمل توزيع البيانات الشخصية للمفحوصين، والتي تتعلق بمتغيرات الدراسة، والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم ١، ٤ توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	٦٧	٪٦٣,٨٠
	أنثى	٣٨	٪٣٦,٢٠
	المجموع	١٠٥	٪١٠٠,٠٠
سنوات الخبرة	من ٣-٥ سنوات	٧	٪٦,٦٧
	من ٥-١٠ سنوات	٦٨	٪٦٤,٧٦
	سنوات فأكثر ١٠	٣٠	٪٢٨,٥٧
	المجموع	١٠٥	٪١٠٠,٠٠

رابعاً: أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث في دراسته الاستبانة كأداة رئيسية لجمع بيانات الدراسة وتعرف الاستبانة بأنها: "إحدى وسائل البحث العملي المستعملة على نطاق واسع من أجل الحصول على بيانات أو معلومات تتعلق بأحوال الناس

أو ميولهم أو اتجاهاتهم، وتتألف من استمارة تحتوي على مجموعة من الفقرات التي يقوم المشاركون بالإجابة عنها بنفسه دون مساعدة أو تدخل من أحد. (خليفة، ٢٠١٩، ص ١٥٤)، وتكون الاستبيان من (١٢) فقرة وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة حسب الجدول التالي:

جدول رقم ٤,٢ مقياس ليكارت الخماسي

الاستجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	١	٢	٣	٤	٥

خامساً: صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) استجابة، وقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ومجموع درجات الاستبانة.

جدول رقم ٤,٣ معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
١	تساهم أدوات القياس والتقويم الرقمية في تحليل بيانات الطلاب بشكل يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي.	٠,٦٠	٠,٠٠
٢	يؤثر استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمية على تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي وزيادة مشاركتهم.	٠,٦٧	٠,٠٠
٣	تستخدم المدرسة التغذية الراجعة المستمدة من أدوات القياس والتقويم الرقمية لتحسين نواتج التعلم.	٠,٦٩	٠,٠٠
٤	هناك تحسن ملحوظ في التحصيل الدراسي للطلاب نتيجة استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمية.	٠,٥١	٠,٠٠
٥	تساهم أدوات القياس والتقويم الرقمية في عمليات التحسين المستمر لنواتج التعلم في مدرستك.	٠,٥٩	٠,٠٠
٦	تعمل أدوات القياس والتقويم الرقمية على توفير الوقت والجهد المبذول من قبل المعلمين في عمليات التقييم.	٠,٦٤	٠,٠٠
٧	تساهم نتائج القياس والتقويم الرقمية في تحسين استراتيجيات التدريس المتبعة في مدرستك.	٠,٥٨	٠,٠٠
٨	توفر أدوات القياس والتقويم الرقمية دقة أكبر في تقييم أداء الطلاب مقارنة بالطرق التقليدية.	٠,٦٤	٠,٠٠
٩	هناك تطور ملحوظ في مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب نتيجة استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمية.	٠,٦٠	٠,٠٠
١٠	استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمية يؤدي إلى زيادة في دافعية الطلاب نحو التعلم.	٠,٥٣	٠,٠٠
١١	تساعد أدوات القياس والتقويم الرقمية في تحقيق أهداف التعلم المحددة لكل مرحلة دراسية.	٠,٥٨	٠,٠٠
١٢	استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمية يؤدي إلى تحسين نتائج الاختبارات النهائية للطلاب.	٠,٦٧	٠,٠٠

وقد استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ وهي أشهر الطرق في قياس ثبات الأداة، وتكشف هذه الطريقة مدى تشبثت درجات المستجيبين، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ للاستبانة (٠,٨١)، وهذا يدل على ثبات مرتفع للاستبانة. وبعد أن تأكد لدى الباحثة صدق وثبات الاستبانة، وبعد إجراء التعديلات خرجت الاستبانة بصورتها النهائية كما في ملحق الدارسة، وهذا يجعل الباحثة على اطمئنان لتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة. سابعاً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0,05$ من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات الاستبيان والدرجة الكلية لفقرات الاستبيان دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha = 0,05)$ لجميع فقرات الاستبيان، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥١-٠,٦٩)، وهذا يدل على أن فقرات الاستبيان صادقة لما وضعت لقياسه.

سادساً: ثبات الاستبانة:

الثبات يدل على اتساق النتائج، بمعنى إذا كرر القياس فإنك تحصل على نفس النتائج، وفي أغلب حالاته هو معامل ارتباط، وهناك عدد من الطرق لقياسه ومن أكثرها شيوعاً هي طريقة (كرونباخ ألفا) وطريقة تجزئة المقياس إلى نصفين. (الوادي والزعبي، ٢٠١١: ٢١٦).

الاستبانة، وذلك واقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم، لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المجمعة من أداة الدراسة، وتم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي تم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

أولاً: المحك المعتمد في الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة قام الباحث بالرجوع إلى الأدب التربوي الخاص بالمقاييس المحكية، وكذلك بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت المقياس الخماسي نفسه لتحديد مستوى الاستجابة حيث تم تحديد طول الخلايا في مقياس (ليكاتر) الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (٥ - ١ = ٤)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية (٤ ÷ ٥ = ٠,٨)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي:

١. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لمعرفة خصائص العينة ومستوى شيوع الظاهرة محل البحث لدى العينة.
٢. اختبار T لعينة واحدة (One Sample T Test) من أجل اختبار رأي المستجيبين حول الظاهرة المراد قياسها.
٣. معامل الارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط بين متغيرين، وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي، والصدق البنائي.
٤. اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات الاستبانة.
٥. اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (T-test Independent): لبيان الاختلاف بين استجابات أفراد العينة في متغيرات الدراسة الأساسية باختلاف خصائصهم الديموغرافية والمتعلقة فقط (الجنس).
٦. اختبار تحليل التباين الأحادي (One - Way Anova): هو الذي يعتمد على بيان تأثير متغير مستقل واحد به أكثر من مستويين على متغير تابع متصل، حيث يفيد هذا الأسلوب بالإجابة على الفروض المتعلقة بالفروق بين متغيرين لهما أكثر من مستويين، والمتعلقة بمتغير (سنوات الخبرة).

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج

جدول رقم ٥،١ المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة التوافر
١ - ١,٨	٢٠٪ - ٣٦٪	قليلة جداً
١,٨ - ٢,٦	٣٦٪ - ٥٢٪	قليلة
٢,٦ - ٣,٤	٥٢٪ - ٦٨٪	متوسطة
٣,٤ - ٤,٢	٦٨٪ - ٨٤٪	كبيرة
٤,٢ - ٥	٨٤٪ - ١٠٠٪	كبيرة جداً

ثانياً: الإجابة عن السؤال الأول:

ما دور التقويم المدرسي في تعزيز التحصيل الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين؟ وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل فقرات الاستبانة وفق المحك المعتمد في الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

وللكشف عن فرضية تشكيل رأياً عند عينة الدارسة، تم احتساب القيمة الاحتمالية sig من خلال البرنامج الإحصائي SPSS ومقارنتها بقيمة الخطأ $\alpha = 0,05$ فإذا كانت قيمة sig أكبر من ٠,٠٥ فيعني قبول الفرضية الصفرية وأن المستجيب لم يشكل رأياً حول الممارسات المراد دراستها، وفي حال كانت أصغر فإن رأي المستجيب يختلف جوهرياً عن الدرجة المتوسطة وبالتالي يكون قد شكل رأياً حول الممارسات المراد دراستها.

جدول رقم ٢، ٥ تحليل فقرات الاستبيان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي
وقيمة الاختبار والقيمة الاحتمالية Sig لجميع فقرات الاستبيان (N=165)

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الحكم
١	تساهم أدوات القياس والتقويم الرقمية في تحليل بيانات الطلاب بشكل يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي.	٤,٠٢	١,١٢	%٨٠,٤٠	١١,٨٠	٠,٠٠	٥	كبيرة
٢	يؤثر استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمية على تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي وزيادة مشاركتهم.	٤,٢٧	٠,٩٤	%٨٥,٤٠	١٧,٤٠	٠,٠٠	١	كبيرة جداً
٣	تستخدم المدرسة التغذية الراجعة المستمدة من أدوات القياس والتقويم الرقمية لتحسين نواتج التعلم.	٣,٨٩	١,١٦	%٧٧,٨٠	٩,٨٨	٠,٠٠	٧	كبيرة
٤	هناك تحسن ملحوظ في التحصيل الدراسي للطلاب نتيجة استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمية.	٤,٠٣	١,١٩	%٨٠,٦٠	١١,١٥	٠,٠٠	٤	كبيرة
٥	تساهم أدوات القياس والتقويم الرقمية في عمليات التحسين المستمر لنواتج التعلم في مدرستك.	٤,١٣	١,١١	%٨٢,٦٠	١٣,٠٨	٠,٠٠	٣	كبيرة
٦	تعمل أدوات القياس والتقويم الرقمية على توفير الوقت والجهد المبذول من قبل المعلمين في عمليات التقييم.	٤,١٦	٠,٩٩	%٨٣,٢٠	١٥,١١	٠,٠٠	٢	كبيرة
٧	تساهم نتائج القياس والتقويم الرقمية في تحسين استراتيجيات التدريس المتبعة في مدرستك.	٣,٩٤	١,١٥	%٧٨,٨٠	١٠,٥٣	٠,٠٠	٦	كبيرة
٨	توفر أدوات القياس والتقويم الرقمية دقة أكبر في تقييم أداء الطلاب مقارنة بالطرق التقليدية.	٣,٨٦	١,١٧	%٧٧,٢٠	٩,٤٢	٠,٠٠	٨	كبيرة
٩	هناك تطور ملحوظ في مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب نتيجة استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمية.	٣,٧٧	١,١٣	%٧٥,٤٠	٨,٧٥	٠,٠٠	٩	كبيرة
١٠	استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمية يؤدي إلى زيادة في دافعية الطلاب نحو التعلم.	٣,٧٢	١,١٧	%٧٤,٤٠	٧,٨٣	٠,٠٠	١٠	كبيرة
١١	تساعد أدوات القياس والتقويم الرقمية في تحقيق أهداف التعلم المحددة لكل مرحلة دراسية.	٣,٩٤	١,١٥	%٧٨,٨٠	١٠,٥٣	٠,٠٠	٦	كبيرة
١٢	استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمية يؤدي إلى تحسين نتائج الاختبارات النهائية للطلاب.	٣,٨٦	١,١٧	%٧٧,٢٠	٩,٤٢	٠,٠٠	٨	كبيرة
	المجموع الكلي	٣,٩٨	٠,٦٧	%٧٩,٦٠	١٨,٧٤	٠,٠٠		كبيرة

من الملاحظ في الجدول السابق:

١. الاستبيان دال إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي للاستبيان ككل (٣,٩٨)، وانحراف معياري (٠,٦٧)، وبوزن نسبي (٧٩,٦٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن واقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم، جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة ٧٩,٦٠٪.

٢. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٢)، والتي تنص على "هناك تحسن ملحوظ في التحصيل الدراسي للطلاب نتيجة استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمية"، بمتوسط حسابي (٤,٢٧)، وانحراف معياري (٠,٩٤)، وبوزن نسبي (٨٥,٤٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة جداً.

٣. جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١٠)، والتي تنص على "استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمية يؤدي إلى زيادة في دافعية الطلاب نحو التعلم"، بمتوسط حسابي (٣,٧٢)،

وانحراف معياري (١,١٧)، وبوزن نسبي (٧٤,٤٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) عن واقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، سنوات الخبرة)؟
للإجابة على هذا السؤال تم اختبار فرضيات الدراسة حسب التالي:

١. اختبار الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) لواقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)
لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين وذلك للتعرف على دلالة الفروق.

جدول رقم خطأ! لا يوجد نص من النمط المعين في المستند..٣: اختبار T لمتغير الجنس تحليل اختبار T للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة حول دور التقويم المدرسي في تعزيز التحصيل الدراسي لدى الطلاب من

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار F	القيمة الاحتمالية Sig
Between Groups	0.003	2	0.002	0.003	0.997
Within Groups	74.021	162	0.457		
Total	74.024	164			

خامساً: توصيات الدراسة:

توصي الدراسة الحالية بالتوصيات التالية:
١. ضرورة تدريب مديري المدارس والمشرفين على كيفية استخدام البيانات الناتجة عن أدوات القياس والتقويم الرقمي في اتخاذ القرارات التعليمية.
٢. القيام بعمليات دورية لمدى فعالية استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم.
٣. التعاون مع مؤسسات التعليم العالي والمراكز البحثية لتطوير أدوات قياس وتقييم رقمية جديدة وفعالة.
٤. توفير منصات إدارة تعليمية تسهل على الإداريين متابعة تقدم الطلاب وتحليل الأداء.
٥. تحسين البنية التحتية لشبكة الإنترنت في المدارس لضمان سرعة وكفاءة الوصول إلى الأدوات الرقمية.

سادساً: مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحالية ما يلي:
١. دراسة ميدانية حول مدى جاهزية المدارس لاستخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي.
٢. دراسة التأثير المهني للمعلمين على فعالية استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي.
٣. دراسة رضا الطلاب وأولياء الأمور عن أدوات القياس والتقويم الرقمي.
٤. دراسة مقارنة بين أدوات القياس والتقويم الرقمي التقليدية والحديثة.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

القيمة الاحتمالية غير دالة إحصائية حسب المحك المعتمد في الدراسة، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) لواقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم تعزى لمتغير سنوات الخبرة (من ٣-٥ سنوات، من ٥-١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر).

رابعاً: ملخص نتائج الدراسة:

١. أظهرت الدراسة أن واقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم، جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة ٧٩,٦٠٪.

٢. أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) لواقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

٣. أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) لواقع استخدام أدوات القياس والتقويم الرقمي في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقة القصيم تعزى لمتغير سنوات الخبرة (من ٣-٥ سنوات، من ٥-١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر).

قائمة المراجع:

- أبو عيش، بثينة (٢٠١٦). أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة، مجلة العلوم التربوية، ٢٧ع، ص ١٣-٦٨.
- أحمد، إيناس (٢٠١٦). أساليب التقويم المرحلي الإلكتروني بالمقررات المفتوحة المصدر واسعة الالتحاق وأثرها في الدافعية للإنجاز وتنمية مهارات استخدام أنظمة إدارة المحتوى لدى طالبات الدراسات العليا، جامعة الملك سعود، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٧٦ع، ص ١٧-٦٦.
- إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩). المقررات الإلكترونية: تصميمها، إنتاجها، تطبيقها، تقويمها، القاهرة، عالم الكتب.
- بسخرن، منال (٢٠٢٣). أنظمة القياس والتقويم الإلكتروني، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الفيوم، ٣٢ع.
- الثبتي، عمر (٢٠١٨). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلبة جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، ٥١ع، ص ٣٢١-٣٥٣.
- الثبتي، عمر (٢٠٢١). فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم وبقاء أثرها لمقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية بجامعة الشقراء، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٥ع.
- الحبردي، صلاح بن عبد الله (٢٠١٧). واقع استخدام أدوات التقويم الإلكتروني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض وتصور مقترح لتطويرها، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- خواجه، زينهم (٢٠١٨). فعالية مشروع تطوير نظم القياس والتقويم الطلابي لمقررات قسم التخطيط الاجتماعي - مرحلة البكالوريوس في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، مجلة الخدمة الاجتماعية، ٦ج، ٥٩ع، ص ١٤٧-١٩٢.
- درندري، اقبال (٢٠١٠). تقييم نواتج التعلم نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعليم، جامعة مركز بحوث كلية التربية.
- دليل التقويم الإلكتروني (٢٠١٦). عين بوابة التعليم الوطنية، شركة تطوير الخدمات التعليمية، الإصدار الثاني.
- الروقي، عبد العزيز (٢٠١٧). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- السخاوي، عبد المنصف (٢٠١٦). فاعلية التقويم باستخدام ملفات الإنجاز الإلكتروني للمعلم في تنمية التحصيل
- الدراسي والأداء المهاري لمقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٢مج، ٨ع، ص ٧٢-٨٥.
- سليمان، أمين (٢٠١٠). القياس والتقويم في العلوم الإنسانية، أسسه وأدواته وتطبيقاته، دار الكتاب الحديث، ١ط، القاهرة.
- شعبان، حمدي (٢٠١٥). أثر اختلاف نمطي تصميم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني على الدافعية للإنجاز ومهارات جميع وتقويم المحتوى الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رابطة التربويين العرب، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٦٢ع.
- الطاهر، رشيدة وعطية، رضا (٢٠١٢). جودة التعليم الإلكتروني رؤية معاصرة، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- الطباخ، حسناء (٢٠١٤). أثر اختلاف أنماط الشبكات الاجتماعية في بيانات التدريب الافتراضية القائمة على استراتيجية التعلم التشاركي على تنمية مهارات التقويم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤مج، ٤٦ع، ص ٨٣-١٤٥.
- عافية، حسام (٢٠١٤). أثر استخدام التقويم البنائي الإلكتروني على التحصيل الدراسي والأداء المهاري لطلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي في مادة الحاسب، رسالة ماجستير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- العباسي، محمد (٢٠١١). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الويب لتنمية مهارات تصميم وإنتاج بعض أدوات التقويم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ١مج، ٧٥ع، ص ٤٣٦-٤٦٣.
- عبد الحميد، خضرة وأبو هدر، سوزان (٢٠١٢). بناء وتطوير المناهج، ١ط، المملكة العربية السعودية، كلية التربية بالجبيل، مكتبة المتنبئ.
- عبد الحميد، خضرة والبسطامي، دعاء (٢٠١٢). استراتيجية التدريس، ١ط، المملكة العربية السعودية، كلية التربية بالجبيل، مكتبة المتنبئ.
- عرفات، نجاح وحسن، سناء (٢٠١٣). المناهج والاتجاهات العالمية، ١ط، المملكة العربية السعودية، مكتبة الشقري، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عزام، أمل (٢٠١٩). نمطا عرض المحتوى التكيفي القائم على النص ببيئة تعلم إلكتروني وفاعليتهما في تنمية تحصيل مفاهيم التقويم الإلكتروني وعمق التعلم لدى طلاب كلية التربية وفق أسلوب تعلمهم، مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بالغردقة، ٥ع.
- عفانة، محمد (٢٠١١). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة

Hung, S. (2007). Alternative EFL Assessment: Integrating Electronic Portfolios into the Classroom. A thesis submitted to fulfillment of the requirement for the degree of Doctor, University Indiana.

ALgashami, A., & Platt, A. S. (2010). Good practice for effective E-assessment (Doctoral dissertation).

Radha, Mohan. (2016). MEASUREMENT EVALUATION AND ASSESSMENT IN EDUCATION. Delhi: PHI Learning Private Limited.

Karakaya, F., Selcuk, E., & Yilmaz, M. (2023). Investigation of Science Teachers' Self-Efficacy for Online Measurement and Evaluation. Pedagogical Research, 8(4).

Misheva, A. (2023). Accepting and Understanding Evolution: The Development and Evaluation of Measurement Tools in Evolution Education (Doctoral dissertation, Arizona State University).

الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٧). التقويم التربوي البديل، القاهرة، دار الفكر العربي.

الفرطوسي، على وآخرون (٢٠١٥). القياس والاختبار والتقويم في المجال الرياضي، مطبعة المهيم، العراق.

الفقي، إسماعيل (٢٠١٦). التقويم والقياس النفسي والتربوي، ط٤، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.

قاسم، مجدي وحسن، أحلام (٢٠١٢). نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، مصر.

كينيدي، د (٢٠١٣). صياغة مخرجات التعلم واستخدامها (دليل تطبيقي)، ترجمة سعيد الزهراني وعبد الحميد أجبار، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي.

ماضي، يوسف (٢٠٢١). مدى امتلاك معلمي المدارس الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة لكفايات التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع٦٨، ص٣١٨-٣٣٢.

نماري، نوال (٢٠٢٢). واقع استخدام معلمات العلوم لتطبيقات التقويم الإلكتروني في تقويم نواتج التعلم المعرفية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بإدارة تعليم صبيا، المجلة العربية للنشر العلمي، الإصدار الخامس، ع٤٦.

هاشم، كمال والخليفة، حسن (٢٠١٥). التقويم التربوي (مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة)، ط٥، المملكة العربية السعودية، مكتبة الرشد، الرياض.

الهويد، ندى (٢٠١٣). مساهمة تقويم عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي: دراسة ميدانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات في جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

هيئة تقويم التعليم (١٤٣٤). التوجهات الاستراتيجية، للاطلاع <http://www.peec.gov.sa>



The Role of Kindergarten Teachers in Developing Leadership Skills in Preschool Children.

دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة.

Zumurda bint Abdulaziz Al-sumail

Master's - Specialization: Early Childhood Education- King Saud University.

أ. زمرده عبد العزيز السماعيل

ماجستير في تخصص تربية الطفولة المبكرة - جامعة الملك سعود.

Email: Zumorda77@hotmail.com

KEY WORDS:

Role of Kindergarten Teachers - Leadership Skills - Preschool Children - Obstacles Faced by Kindergarten Teachers.

الكلمات المفتاحية:

دور معلمة رياض الأطفال- مهارات القيادة- طفل الروضة- معوقات معلمة رياض الأطفال.

ABSTRACT:

This study aimed to explore the role of kindergarten teachers in developing leadership skills (such as self-confidence, problem-solving, decision-making, and responsibility) in preschool children, as well as to identify the obstacles they face. The researcher employed a descriptive approach, and the study was conducted in the Al-Ahsa region, where data collection tools were designed, including a questionnaire and interviews with a sample of 134 teachers, from which 18 were selected for interviews based on their teaching experience.

The results showed that the average scores of teachers regarding their role in developing leadership skills were relatively high, with the area of responsibility being the highest at an average of (2.93), while the area of leadership skills was the lowest at an average of (2.82). All items related to leadership skills showed relatively high levels. There were no statistically significant differences in the effect of educational qualifications, while statistically significant differences were found in the area of leadership skills based on years of experience. These results highlight the importance of teachers' roles in enhancing leadership skills among preschool children.

1. There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores in the area of leadership skills based on years of experience, favoring those with ten years or more of experience.
2. There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores regarding the effect of the number of training courses.
3. There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores regarding the effect of the number of children in the classroom.
4. A set of obstacles was identified that hinder the teacher from fulfilling her role, some related to the teacher, some to the child, some related to the kindergarten environment, and obstacles related to school management.

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف دور معلمة الروضة في تنمية مهارات القيادة (مثل الثقة بالنفس، حل المشكلات، اتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية) لدى طفل الروضة، بالإضافة إلى تحديد المعوقات التي تواجهها. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة في محافظة الأحساء، حيث تم تصميم أدوات لجمع البيانات، شملت استبانة ومقابلات مع عينة من ١٣٤ معلمة، تم اختيار ١٨ منهن لإجراء المقابلات بناءً على خبرتهن في التدريس.

أظهرت النتائج أن متوسطات علامات المعلمات لدورهن في تنمية المهارات القيادية كانت عالية نسبياً، حيث كان مجال تحمل المسؤولية هو الأعلى بمتوسط (٢,٩٣)، بينما كان مجال مهارات القيادة هو الأقل بمتوسط (٢,٨٢). كما أظهرت جميع فقرات مهارات القيادة مستويات عالية نسبياً. لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير المؤهل العلمي، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال مهارات القيادة بناءً على سنوات الخبرة. هذه النتائج تسلط الضوء على أهمية دور المعلمات في تعزيز مهارات القيادة لدى الأطفال في مرحلة الروضة.

١. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في مجال مهارات القيادة بين سنوات الخبرة، لصالح سنوات الخبرة (عشر سنوات فأكثر).
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير عدد الدورات التدريبية.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير عدد الأطفال في الصف.

٤. تحددت مجموعة من المعوقات بكونها تعيق المعلمة عن القيام بدورها، بعضها متعلقة بالمعلمة، وبعضها بالطفل، وبعضها له صلة ببيئة الروضة، ومعوقات متعلقة بإدارة المدرسة.

المقدمة:

تعدُّ تربية الأطفال من الأولويات التي توليها الدول اهتمامًا خاصًا؛ ويعزو ذلك إلى كونهم صناع المستقبل، كما أنهم يشكلون نسبة تقدر بحوالي ثلث سكان العالم، فالاهتمام بهم يُعدُّ أولوية تحتم علينا تهيئة الظروف المناسبة التي تجعلهم يسيرون نحو المستقبل بخطى قوية وثابتة. ويُمثل الاهتمام بتربية الطفل ورعايته في مرحلة الطفولة المبكرة واحدًا من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم أي مجتمع وتطوره، ففي تلك المرحلة تبدأ اللبنة الأولى في بناء المجتمع ونهضته (عبد العظيم ومحمود، ٢٠١٥). وتعد السنوات الست الأولى من عمر الطفل سنوات حاسمة في تكوين شخصيته؛ لأن تأثيرها يمتدُّ مدى الحياة، ولأهمية هذه المدة العمرية وصفت بأنها "سن العبقريّة" (سليم، ٢٠١٤). ولم يعد مهمًّا في وقتنا الحاضر أن يحصي الأطفال المعلومات فقط، بل أصبحوا بحاجة إلى بناء أقوى للشخصية، وثقة أكبر بالنفس، ومهارات أعلى للتفكير (عبد العظيم ومحمود، ٢٠١٥)، ولديهم قدرة على إدارة غيرهم من الأطفال، والتأثير فيهم، والتواصل بفاعلية معهم، وضبط انفعالاتهم، والرغبة في مساعدتهم، والمبادرة، والعمل على إدارة الأزمات، والقدرة على قيادة الفريق (اليامي، ٢٠١٨). وهذا يتفق مع ما حددته لجنة دراسات القرن الحادي والعشرين Center for Curriculum Redesign (CCR، 2015)، التي تُطرق إليها في إحدى جلسات معرض ومندى التعليم والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة؛ وهو أن هناك أربعة عوامل تعتقد أنها ضرورية للنجاح في المستقبل؛ وهي: (الإبداع، والتواصل، والتعاون، والتفكير الناقد)، والمعروفة باسم "مهارات القرن"، وهي ضرورية لتعلم أعمق، ولمعرفة أشمل، وضرورية لإظهار الفهم من خلال الأداء (أولبريت، 2018, April).

وتظهر ملامح القيادة في سن مبكرة، وهو ما أشار إليه العيسى (٢٠١٧) في مقال نشر على موقع الأمان الأسري الوطني، وأكد أن "ملامح الشخصية القوية والمؤثرة لدى الفرد والمتمثلة في الرغبة بالقيادة والتنظيم، تبرز في سن مبكرة؛ وهذه المهارات قد تتوافر في الطفل فطريًا، أو قد يكون في حاجة إلى تعلمها؛ وفي كلتا الحالتين يقع على عاتق الوالدين والمربين الدور الأكبر في عملية تنمية روح القيادة لدى الطفل منذ صغره". ويُنظر إلى القيادة -عادة- على أنها صفة فطرية يمتلكها قلة معينة، ولكنها ميزة يمتلكها الجميع يمكن تطويرها من خلال التعلم (Kwon & Kim, 2017)؛ وقد أشارت دراسة Mace (2019) إلى أن جميع الأطفال يتمتعوا بنقاط قوة ومهارات، كما أن لديهم القدرة على إظهارها. فإذا حصل التعرف عليها واكتشافها فإن ذلك يؤدي إلى زيادة الدافع لديهم، فيتم التركيز عليها، مما يؤدي إلى استخدام الأطفال لهذه المهارات والمميزات.

وأكدت دراسة Al-Jammal (2015) أن جميع الأطفال يتمتعون بمهارات قيادية محتملة، يمكن تطويرها وتعزيزها بدعم وتشجيع في سن مبكرة.

إن العمل على إعداد جيل قائد يتمتع بالذكاء والموهبة ومهارات القيادة؛ يتطلب استراتيجيات وطرقًا مناسبة، ووسائل للتعليم والتعلم، والروضة هي مكان التعلم التجريبي؛ لأنها تشجع على تجربة التعلم، من خلال "التعلم المرح واللعب الهادف" (Tsoukalas, 2012). وأشار هنا إلى أن التدريب على المهارات القيادية يمكن أن يكون في جميع المراحل العمرية، لكن تدريب الطفل على مهارات القيادة في سن مبكرة يعزز هذه المهارات ويثريها؛ ولهذا شواهد من تعامل رسولنا ﷺ، ومن أمثلة ذلك أنه عيّن أسامة بن زيد قائدًا على كبار الصحابة في معركة الروم؛ وهو في عمر السابعة عشرة.

وتعدُّ المعلمة عنصرًا مهمًّا في اكتشاف قادة المستقبل؛ ويساعدها عملها في رصد الجوانب الإيجابية والمهارات المتنوعة لدى الأطفال (إسماعيل وفكري، ٢٠١٥)؛ وهذا الدور يفرض عليها البحث عن الوسائل التي تثير دافعية الطفل، وتصل بمهاراته إلى أقصى حدٍّ ممكن. وإن أهم مساهمة يمكن لأي معلمة أن تقدمها في عصر التغيير المستمر هو تحديد القادة الطموحين وتطويرهم (Richard, 2015)، وقد أشارت دراسة شريفي (٢٠١٢) إلى أن الطفل بجميع خصوصياته وسماته الشخصية هو الهدف الأول والأخير للمعلمة. وتؤكد دراسة Barbara (2007) أهمية دور المعلمة في تنمية السلوك القيادي لدى الطفل.

وبعدُ الطفل هو مضمون هذه الدراسة، بما يمتاز به من مهارات قيادة، ومنها: (الثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، وحلُّ المشكلات، واتخاذ القرارات). ولكي تتّضح لنا الرؤية لابدَّ من معرفة كيفية قيام المعلمة بتنمية هذه المهارات، وما الأدوار المطلوبة لتصل بهذه المهارات إلى أقصى حدٍّ ممكن؟

وفي ظل الحاجة إلى بناء قادة المستقبل، والعناية بهم من مراحل مبكرة، وتحديدًا من الروضة، ودور المعلمة في الإسهام في ذلك بما يواكب رؤية ٢٠٣٠ جاءت هذه الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة.

مشكلة الدراسة

تضمنت أهداف التنمية المستدامة هدفًا لبرنامج الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (الهدف ٤ من أهداف التنمية المستدامة) لتحقيق رؤية ٢٠٣٠؛ وذلك لضمان حصول الأطفال على تطوير ذي جودة عالية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ بما يشمل ضمان التعليم الشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة لأطفال ما قبل

المعوقات، ومن ثم تقديم توصيات تساعد في تحقيق الأهداف المرجوة.

كما وترى الباحثة -ومن واقع خبرتها وعملها في الميدان- أن الواقع الفعلي لا يعكس بشكل كبير الاهتمام بتنمية هذه المهارات، وأن كثيرًا من الأنشطة المنهجية واللامنهجية المقدمة للطفل لا تعتمد في مضمونها على تنمية مهارات القيادة بشكل مخطط له، وإنما تتخذ صورة توجيهات وتعليمات مقدمة للطفل بشكل غير مباشر.

ويُتضح لنا مما سبق أن هناك حاجة ملحة للقيام بهذه الدراسة؛ نظرًا لمحدودية البحوث التي تناولت هذا الجانب-على حد علم الباحثة- وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية، والإسهام في تحقيق رؤية المملكة فيما يخص قادة المستقبل.

إن مشكلة الدراسة تظهر في التساؤل الرئيس الآتي:

ما دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات القيادة (الثقة بالنفس، وحلّ المشكلات، واتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية) لدى طفل الروضة؟

ويتفرّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل هناك فرق بين متوسطي استجابات عينة الدراسة نحو دور ومعوقات معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات القيادة لدى أطفال الروضة تعزى إلى المتغيرات الآتية: (المؤهل التعليمي- الخبرة الوظيفية- عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة- عدد الأطفال في الفصل)؟
 ٢. ما معوقات قيام معلمة الروضة بدورها في تنمية مهارات القيادة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر أفراد العينة؟
- أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيسي وهو: التعرف على دور معلمة الروضة في تنمية مهارات القيادة (الثقة بالنفس، حلّ المشكلات، اتخاذ القرار، تحمل المسؤولية) لدى طفل الروضة.

ويتفرّع من الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية:

١. تحديد استجابات عينة الدراسة نحو دور المعلمة في تنمية مهارات القيادة لدى أطفال الروضة تبعًا للمتغيرات الآتية: (المؤهل التعليمي- الخبرة الوظيفية - عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة- عدد الأطفال في الفصل).
٢. الكشف عن معوقات دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. أهمية مرحلة رياض الأطفال في حياة الطفل؛ بكونها مرحلة تربوية هادفة، وفيها تتشكّل شخصية الطفل، وتنمّي إلى أن يصل مراحل تعليمية متقدمة وهو يمتلك مهارات القيادة؛ مما يؤكد أهمية موضوع الدراسة.

المرحلة الابتدائية (وثيقة رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦). أن السلوك القيادي يقوم على مجموعة مهارات قابلة للتغيير بالتعليم والتدريب؛ وهذا ما توصلت إليه دراسة السكاكر (٢٠١١)، حيث أكدت أن السلوك القيادي الكفء يعتمد على مجموعة خصال معرفية وغير معرفية، قابلة للتعليم. وذلك بإتاحة بيئة تعليمية محفزة لهذه المهارات؛ ولذلك تسهم محاولة تنميتها منذ الصغر في ظهور شخص فاعل قادر على تحمل المسؤولية. ويعرف هانتر (٢٠٠٤ / ٢٠٠٦، ص: ٤٦) القيادة بأنها: "هي التأثير في الناس بحيث يشاركون بإرادتهم واختيارهم في السعي نحو تحقيق أهداف مشتركة مفيدة لجميع الأطراف بكل عقولهم، وقلوبهم، وإبداعهم، وتميزهم، وكل الموارد الأخرى التي يمتلكونها، بحيث يكونوا أفضل ما يمكنهم أن يكونوه"

والسؤال الذي نطرحه هنا: كيف يمكن غرس هذه المهارات في أطفال الروضة؟ وعلى من تقع مسؤولية تنمية هذه المهارات لدى الأطفال؟

فهدف المؤتمر الدولي لتقويم التعليم الذي عُقد في مدينة الرياض، في الفترة: (٢٦-٢٨ / ٣ / ١٤٤٠ هـ)؛ وهو التأكيد على أهمية دمج مهارات المستقبل في المناهج الدراسية للتعليم؛ من أجل تعليم يهيئ الجيل الجديد لوظائف المستقبل، وتحفيز المعلمين باتجاه تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين. وتشير دراسة عشرية (٢٠١١) إلى أن مهمة المعلمة هو إعداد جيل يستطيع تحمل المسؤولية؛ وبمقدوره تولي قيادة مجتمعه مستقبلاً. وفي السياق نفسه، فإن الدراسة الاستطلاعية التي طُبِّقت على عينة من المعلمات ممن يعملن مع الأطفال والبالغ عددهن (٢٥) معلمة، هدفت إلى معرفة مدى وعي المعلمات بمهارات القيادة لدى أطفال الروضة، وأُستُخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن ٨٤٪ من المعلمات يؤكدن على دورهن في تنمية مهارات القيادة عند الطفل، و ٦٠٪ من المعلمات يؤكدن أن دورهن يظهر في الأنشطة الصفية في الروضة، الأمر الذي يضع على كاهل معلمة الروضة دورًا كبيرًا في تنويع الفرص المقدمة للأطفال، سواء في الأنشطة الصفية أم في الأنشطة اللاصفية؛ لإشباع هذه المهارات. كما وأظهرت النتائج حصول المهارات التالية (الثقة بالنفس، وحلّ المشكلات، واتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية) على أعلى نسبة بدور المعلمة في تنميتها، وهذا هو السبب في اختيار هذه المهارات لدراساتها، بالإضافة إلى القراءات المستفيضة للدراسات السابقة. وأوضحت استجابات المعلمات أن هناك معوقات تحول دون قيامهن بأدوارهن، وهذا الأمر يدعم توجه الدراسة الحالية وسعيها إلى دراسة دور المعلمة في تنمية مهارات القيادة (الثقة بالنفس، وحلّ المشكلات، واتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية) لدى طفل الروضة، وتحديد هذه

اصطلاحاً: يُعرّف الدور بأنه: " مجموعة الأعمال والنشاطات التي يمارسها القائمون على عمليات التعلم استناداً الى المهام الموكلة إليهم، وما يتعلق بها من مسؤوليات يتم استقصاؤها من برامج الإعداد المهني، واللوائح للوظائف التي يشغلونها" (القداح، ٢٠١١).

التعريف الإجرائي للدور: يقصد بالدور في هذه الدراسة: بأنه الجهود والأساليب التي تقوم بها معلمة الروضة لتنمية مهارات الطفل، ومحاولة التغلب على المعوقات التي تحول دون قيامها بدورها، عن طريق الاستعانة بكافة الطرق والاستراتيجيات التربوية المبتكرة المناسبة للمرحلة.

تعريف القيادة:

لغويًا: "القيادة لغة: من قاد يقود وقيادة، وقاد الدابة مشى أمامها آخذاً بقيادتهما، والقيادة ما تقاد به الدابة من حبل ونحوه، والقائد جمعه قواد وقادة، والقيادة هي مهنة القائد" (ابن منظور، ١٩٢٢، ص ٢٣٣).

اصطلاحاً: يعرف روبنز وجدة Robbins & Judge (2013, P368) القيادة بأنها: "القدرة على التأثير في مجموعة نحو إنجاز رؤية محددة أو مجموعة من الأهداف"، وتعرف القيادة عند طفل الروضة بأنها: "مجموعة من السمات والخصائص الشخصية التي تتوافر في طفل الروضة التمهيدي بعمر (٥-٦) سنوات، وتظهر بشكل مهارات ذاتية ومعرفية وإدراكية واجتماعية من خلال تفاعل الطفل مع غيره من الأطفال في العمل التعاوني لبلوغ غاية منشودة" (حمد الله وكاطع، ٢٠١٥).

التعريف الاجرائي للقيادة: يقصد بالقيادة في هذه الدراسة: مهارة يمتلكها الفرد، يمكن اكتسابها وتنميتها، وتؤثر في شخصية الفرد وأسلوب حياته، وفي الأفراد المحيطين به، باستخدام بعض الأساليب الخاصة لتحقيق مصلحة عامة مشتركة.

أولاً: الإطار النظري

يتناول الإطار النظري للدراسة مجموعة من المحاور الأساسية المتعلقة بالقيادة ومهاراتها ودور معلمة رياض الأطفال في تنميتها.

المبحث الأول: القيادة

يتناول هذا المبحث تعريف القيادة، نظرياتها، وأهمية تعلم القيادة، والعوامل المؤثرة في تكوين الشخصية القيادية، وصفات الشخصية القيادية.

تعريف القيادة:

تُعرّف القيادة بأنها القدرة على التأثير في الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق أهداف معينة. تعد القيادة من الصفات الأساسية التي يحتاجها الأفراد في مختلف مجالات الحياة، سواء في المنزل أو المدرسة أو العمل.

نظريات القيادة:

تشمل نظريات القيادة عدة جوانب:

٢. فكرة هذه الدراسة منبثقة من التطوير المستمر للعملية التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة والتي ترتبط غالباً بدراسة العوامل المؤثرة فيها.

٣. الإثراء العلمي الذي تقدّمه هذه الدراسة للمكتبة العربية، بحيث تقيد المهتمين والباحثين في مرحلة الطفولة المبكرة.

الأهمية التطبيقية:

١. توجيه أنظار معلمات الروضة نحو أهمية تنمية مهارات الأطفال القيادية، ودمجها في الممارسات اليومية باعتبارها نمط حياة.

٢. يؤمل أن تكون هذه الدراسة قاعدة ينطلق منها باحثون آخرون للكشف عن المهارات الأخرى التي تستطيع معلمة الروضة تنميتها لدى الأطفال.

٣. يؤمل أن تساعد الدراسة الحالية المسؤولين عن مرحلة رياض الأطفال في معرفة وتحديد المعوقات التي تواجه المعلمات؛ ليتمكن من وضع الحلول للتغلب عليها.

٤. الخروج بنتائج وتوصيات مقترحة يؤمل منها تفعيل دور المعلمة في تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة بشكل أكبر.

حدود الدراسة:

شملت الدراسة الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة في جانبها الموضوعي على التعرف على دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة، وتحديد المعوقات التي تحول دون تحقيقهن الأدوار المنوطة بهن.

وركّزت الدراسة على المهارات القيادية الآتية: الثقة بالنفس، حلّ المشكلات، اتخاذ القرارات، تحمل المسؤولية.

الحدود المكانية:

طُبِّقَت هذه الدراسة في بعض الروضات الحكومية في المنطقة الشرقية بمحافظة الأحساء في مدينتي الهفوف والمبرز.

الحدود البشرية:

طُبِّقَت هذه الدراسة على عينة مكونة من (١٣٤) معلمة من معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية بمحافظة الأحساء.

الحدود الزمانية:

طُبِّقَت هذه الدراسة -بفضل الله- في العام الجامعي (١٤٤٠ / ١٤٤١هـ).

مصطلحات الدراسة:

تعريف الدور:

لغويًا: جاء في المعجم الوسيط أنه: "المهمة أو الوظيفة، قام بدور/ لعب دورًا: شارك بنصيب كبير" (أنيس وآخرون، ٢٠٠٤).

٢. مهارة اتخاذ القرار:

تُعتبر هذه المهارة من الكفاءات الأساسية التي يحتاجها الأطفال في حياتهم اليومية. اتخاذ القرار يُعني اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل خيار. وفقاً لـ Ersoy وآخرين (٢٠١٩)، تتطلب مهارة اتخاذ القرار تدريباً مستمراً، حيث يُمكن للأطفال تعلمها من خلال التجريب والممارسة.

يتعين على المعلمة تعليم الأطفال كيفية تقييم الخيارات المختلفة ومساعدتهم على فهم العواقب المحتملة لكل قرار. هذا يُعزز من استقلاليتهم وقدرتهم على التفكير النقدي، مما يُمكنهم من اتخاذ قرارات مستنيرة في مواقف الحياة المختلفة.

٣. مهارة الثقة بالنفس:

تُعتبر الثقة بالنفس من الصفات الأساسية التي تُساعد الطفل في مواجهة التحديات وتحقيق النجاح. تشير الدراسات إلى أن الأطفال الذين يمتلكون مشاعر إيجابية عن أنفسهم يكونون أكثر قدرة على تحديد أهدافهم والعمل على تحقيقها (أبو النصر والبارودي، ٢٠١٥).

يجب أن تُعزز المعلمة الثقة بالنفس لدى الأطفال من خلال تقديم الدعم والتشجيع، ومساعدتهم على تجاوز العقبات. الأطفال الذين يشعرون بالثقة بأنفسهم يكونون أكثر استعداداً للتعبير عن أفكارهم والمشاركة في الأنشطة الجماعية.

٤. مهارة تحمل المسؤولية:

تُعتبر تحمل المسؤولية من المهارات الأساسية التي يجب تعزيزها لدى الأطفال. تنمية هذه المهارة تتطلب بيئة تعليمية تشجع على الاستقلالية وتعزز من قدرة الطفل على اتخاذ القرارات. وفقاً لـ عودة (٢٠١٤)، فإن تحمل المسؤولية يُساعد الطفل على الانتقال من الاتكالية إلى الاستقلالية.

يتعين على المعلمة تكليف الأطفال بمهام تتناسب مع أعمارهم، مما يساعدهم على تطوير شعورهم بالمسؤولية. يمكن أن تشمل هذه المهام تنظيم الأنشطة اليومية أو المساعدة في الأعمال البسيطة داخل الصف.

أهمية تنمية المهارات القيادية:

تنمية المهارات القيادية لدى الأطفال تُعتبر استثماراً في مستقبلهم. هذه المهارات لا تساعدهم فقط في تحقيق النجاح في المدرسة، بل تُعزز أيضاً من قدرتهم على التواصل الفعال والعمل الجماعي. أيضاً، تُساعد في بناء شخصياتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

تُظهر الدراسات أن الأطفال الذين يمتلكون مهارات قيادية يكونون أكثر قدرة على مواجهة التحديات في حياتهم، مما يُساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي والاجتماعي. لذا، فإن التركيز على تنمية هذه المهارات في مرحلة الطفولة المبكرة يُعتبر أمراً حيوياً.

١. نظرية الرجل العظيم: تشير إلى أن القادة يمتلكون صفات فطرية ليست مكتسبة، مما يتجاهل دور التعلم في تطوير المهارات القيادية (Uslu, 2019).

٢. نظرية السمات: تفترض أن القائد يمتلك سمات تميزه عن الآخرين، مثل الذكاء والثقافة، لكن يصعب تعميم هذه السمات (العتوم، ٢٠١١).

٣. النظرية السلوكية: تركز على سلوك القائد وتأثيره على مرؤوسيه، وتؤكد أهمية التكيف مع المواقف المختلفة (قطامي وأبو نعيم، ٢٠١٦).

٤. النظرية الموقفية: ترى أن القادة لا يولدون بل يصنعون من خلال التجارب والظروف المحيطة (Ahmad & Hussanie, 2017).

أهمية تعليم القيادة:

تبدأ تنمية القيادة لدى الأطفال من استثمار قدراتهم وتوجيهها بشكل صحيح. يُعد اكتشاف ملامح القيادة وتنميتها في مرحلة الطفولة أمراً حيوياً، حيث تؤثر المهارات القيادية على نجاح الطفل في مجالات الحياة المختلفة.

العوامل المؤثرة في تكوين الشخصية القيادية:

تشمل العوامل الفطرية والوراثية والبيئية، حيث تلعب البيئة دوراً رئيسياً في اكتشاف وتطوير المهارات القيادية (اليامي، ٢٠١٨).

صفات الشخصية القيادية:

تتضمن الجراءة، روح المبادرة، القدرة على إدارة الآخرين، والقدرة على حل المشكلات. هذه الصفات تحتاج إلى تنمية مستمرة لتساعد الأطفال على النجاح في المستقبل (محمد وقطناني، ٢٠١٠).

المبحث الثاني: مهارات القيادة

تعتبر مهارات القيادة من العناصر الأساسية التي تساهم في تشكيل شخصية الطفل القيادية، وتُعد ضرورية لتطويره في مراحل حياته المختلفة. هذه المهارات تشمل:

١. مهارة حل المشكلات:

تعتبر مهارة حل المشكلات من أهم المهارات التي يحتاجها الأطفال. تُساعد هذه المهارة الأطفال على مواجهة التحديات اليومية وتحفيز التفكير النقدي والإبداعي. وفقاً لـ Dyah وSetiawati (2019)، فإن التفكير وحل المشكلات يُعتبران من الأساسيات التي يجب أن يتعرف عليها الطفل في مراحل حياته الأولى، حيث يتعرض لمواقف تتطلب منه اتخاذ قرارات وحلول.

تعزز هذه المهارة قدرة الطفل على الاعتماد على نفسه وتطوير استراتيجيات فعالة لحل المشكلات. عند تنمية هذه المهارة، يجب تعزيز قدرات التفكير التحليلي والنقدي لدى الطفل، مما يُساهم في تعزيز ثقته بنفسه.

المبحث الثالث: دور معلمة رياض الأطفال

تُعتبر معلمة رياض الأطفال عنصرًا محوريًا في تنمية مهارات القيادة لدى الأطفال. يجب أن تكون العلاقة بينها وبين الأطفال قائمة على الثقة والدعم، حيث تساهم في بناء شخصياتهم.

دور المعلمة في تنمية مهارات القيادة:

تؤدي معلمة الرياضة دورًا مهمًا في العملية التعليمية من خلال عدة نقاط رئيسية:

١. التخطيط للبرنامج اليومي:

يجب أن تقوم المعلمة بتخطيط الأنشطة اليومية بطريقة تحفز الأطفال على التفكير والمشاركة. التخطيط الجيد يساهم في خلق بيئة تعليمية إيجابية تُعزز من مهارات القيادة.

٢. خلق بيئة تعليمية إيجابية:

يجب أن تعمل المعلمة على توفير جو يعزز من ثقة الأطفال بأنفسهم، مما يساعدهم على التعبير عن أفكارهم والمشاركة في الأنشطة. جو التعلم الإيجابي يُعتبر ضروريًا لتطوير مهارات القيادة.

٣. استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة:

تتضمن استراتيجيات التعليم الفعالة استخدام الألعاب، العصف الذهني، والقصص. هذه الأساليب تُشجع الأطفال على التفكير النقدي وتطوير مهارات حل المشكلات.

٤. التواصل مع أولياء الأمور:

يُعتبر التعاون مع أولياء الأمور جزءًا مهمًا من العملية التعليمية. يجب أن يُبقي المعلمة على تواصل دائم معهم لمشاركة المعلومات حول تقدم الأطفال واحتياجاتهم.

٥. تقديم الدعم العاطفي:

يجب أن تكون المعلمة داعمة للأطفال، خاصة في أوقات الفشل أو التحديات. هذا الدعم العاطفي يُساعد الأطفال على تجاوز العقبات وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

وسائل اكتشاف الطفل القائد:

تحتاج المعلمة إلى استخدام مجموعة من الوسائل لاكتشاف مهارات القيادة لدى الأطفال، مثل:

١. الملاحظة:

تُعتبر الملاحظة أداة فعالة لرصد سلوك الأطفال ومهاراتهم القيادية. يجب على المعلمة تسجيل ملاحظاتها بانتظام لتتبع تطور كل طفل.

٢. المقابلة:

تُتيح المقابلة للمعلمة فرصة للتفاعل مع الأطفال بشكل مباشر وفهم مشاعرهم وأفكارهم. قد تكون المقابلات غير رسمية وتُجرى في جو مريح.

٣. الاختبارات:

يمكن استخدام اختبارات لتقييم مهارات القيادة لدى الأطفال. هذه الاختبارات يمكن أن تكون شفوية أو تحريرية، وتساعد في تحديد نقاط القوة والضعف.

٤. التقويم:

يُعتبر التقويم وسيلة فعالة لتحديد مستوى تقدم الأطفال في المهارات القيادية. يجب أن يكون التقويم مستمرًا ويشمل جميع جوانب شخصية الطفل.

وسائل تنمية المهارات القيادية:

تتضمن الوسائل التي يمكن أن تُستخدم لتنمية المهارات القيادية لدى الأطفال:

١. المنهج الدراسي

يجب أن يكون المنهج متنوعًا ويشمل أنشطة تحفز الأطفال على المشاركة والتفاعل. ينبغي أن يتضمن المنهج مهارات القيادة بشكل مُدمج.

٢. استراتيجيات التعليم التفاعلي:

تتضمن استراتيجيات مثل اللعب، العصف الذهني، والتعلم التعاوني، حيث تُشجع هذه الأساليب الأطفال على التفكير النقدي والعمل الجماعي.

٣. الأنشطة اللامنهجية:

تُعتبر الأنشطة اللامنهجية جزءًا مهمًا من العملية التعليمية، حيث تمنح الأطفال فرصًا إضافية لتطوير مهاراتهم القيادية والتفاعل مع أقرانهم.

٤. الأنشطة المسرحية:

تُعتبر الأنشطة المسرحية وسيلة فعالة لتعزيز مهارات القيادة، حيث تُساعد الأطفال على تطوير ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعبير.

٥. الإذاعة المدرسية:

تُعتبر الإذاعة وسيلة لتحفيز الأطفال على التعبير عن أفكارهم وتطوير مهاراتهم القيادية من خلال المشاركة في تقديم البرامج.

الدراسات السابقة:

دراسات عربية:

- دراسة غيلان وآخرون (٢٠١٩):

تهدف إلى قياس أثر برنامج تدريبي قائم على اللعب في تنمية المهارات القيادية لدى أطفال الروضة الموهوبين في الكويت. استخدمت المنهج شبه التجريبي مع عينة من ٣٠ طفلًا، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة الجبالي (٢٠١٨):

صممت برنامج أنشطة لتنمية مهارات السلوك القيادي لدى ٦٠ طفلًا. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبارات قبل وبعد تطبيق البرنامج.

- دراسة قطامي والرابعة (٢٠١٧):

تناولت أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية فيجوتسكي على ٨٦ طالبًا. النتائج أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة قنصوه وآخرون (٢٠١٦): استهدفت تنمية مهارات القيادة لدى ٦٠ طفلاً باستخدام برنامج التربية الحركية. النتائج أظهرت فاعلية البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة برغوت (٢٠١٥): تحققت من أثر برنامج قائم على الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات القيادة لدى ٤٨ طفلاً. النتائج أظهرت فروقاً إيجابية لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة اليامي (٢٠١٣): تناولت دور المدرسة في تنمية الشخصية القيادية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث أظهرت النتائج موافقة كبيرة على دور المدرسة والمعلم في تعزيز القيادة.
- دراسات إنجليزية:**
- دراسة (Asta & Jolanta 2015): تناولت الأنشطة الموسيقية في تحديد الصفات القيادية لدى أطفال ما قبل الابتدائي. النتائج أظهرت أن الصفات القيادية تتجلى بشكل أكبر في الغناء وتعتمد على الخصائص النفسية للأطفال.
- دراسة (Fox 2012): استهدفت التعرف على إدراك المعلمين للسلوكيات القيادية لدى الأطفال. النتائج أظهرت أن بعض الأطفال يمتلكون مهارات قيادية، لكن المعلمين يواجهون صعوبة في تنميتها بشكل شامل.
- دراسة (Andersen 2011): درست أثر برنامج مكون من دروس لتنمية مهارات القيادة الاجتماعية الإيجابية لدى ٣٦ طفلاً. النتائج أظهرت فروقاً إيجابية لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة (Hess 2010): تناولت تأثير المعلم في تعليم مهارات القيادة للطلبة في الصفوف الابتدائية. النتائج أظهرت أن المعلم لديه القدرة على تعليم هذه المهارات والمناهج تحتوي على موضوعات ذات صلة.
- دراسة (Rios 2010): درست السلوكيات القيادية وتأثيرها على الأداء الأكاديمي. النتائج أظهرت علاقة إيجابية بين السلوكيات القيادية ونتائج امتحانات القراءة والرياضيات.
- التعقيب على الدراسات السابقة:**
- تُظهر الدراسات السابقة أهمية البرامج التعليمية في تنمية مهارات القيادة لدى الأطفال. تتفق معظم الدراسات على أن وجود برامج تدريبية مخصصة تُعزز من قدرات الأطفال القيادية، مما يُشير إلى ضرورة دمج هذه المهارات في المناهج الدراسية. ومع ذلك، تظهر الحاجة إلى مزيد من البحث حول العوامل المؤثرة في تنمية المهارات القيادية، مثل تأثير البيئة الأسرية والمجتمعية.
- اتفقت الدراسات السابقة على أهمية دور المعلم والمعلمة في تنمية المهارات القيادية، كما اتفقت في استخدام المنهج الوصفي، لكن اختلفت في المنهج المستخدم والعينات.
- الدراسات الأجنبية ركزت على السلوكيات القيادية في سياقات مختلفة، بينما الدراسات العربية تناولت برامج محددة لتنمية المهارات.
- مدى الاستفادة من الدراسات السابقة وما يميز الدراسة الحالية:**
١. استفادة الدراسة الحالية: اعتمدت على الدراسات السابقة في إعداد الأدبيات وصياغة الأهداف وتحديد المنهجية والعينات والأدوات المستخدمة.
 ٢. تمييز الدراسة الحالية: سلطت الضوء على مهارات القيادة الأربعة المحددة (الثقة بالنفس، حلّ المشكلات، اتخاذ القرار، تحمل المسؤولية).
 ٣. استخدام المنهج الوصفي: اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات، مما يميزها عن الدراسات الأخرى.
 ٤. تركيز على المعوقات: تسلط الدراسة الحالية الضوء على المعوقات التي تحول دون تحقيق معلمة الروضة لدورها، وهو ما لم يتعرض له بشكل كافٍ في الدراسات السابقة.
- منهج الدراسة وإجراءاتها:**
- يتضمن هذا الفصل بيان إجراءات الدراسة، وتحديد مجتمعها وعينتها، واستعراض أداتي الدراسة، وبيان خطوات إعدادهما وتطويرهما، وأساليب التأكد من صدقهما وثباتهما، وإجراءات تنفيذهما، وأساليب المعالجة والتحليل الإحصائي.
- منهج الدراسة:**
- استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمناسيته طبيعة هذه الدراسة، ويعرّف بأنه منهج "يعتمد عليه الباحثون في الحصول على بيانات ومعلومات وافية ودقيقة، تصور الواقع الاجتماعي والحياتي، والذي يؤثر في كافة الأنشطة الإدارية، والاقتصادية، والتربوية، والثقافية، والسياسية، والعلمية، وتسهم مثل هذه البيانات والمعلومات في تحليل الظواهر" (قنديلجي، ٢٠١٣، ص: ٨٥).
- مجتمع الدراسة:**
- يتكوّن مجتمع الدراسة من معلمات رياض الأطفال الحكومية في مدينة الأحساء للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، وعددهن حسب آخر إحصائية (٤٤٢) معلمة (وزارة التعليم، ١٤٣٩هـ).
- وجرى اختيار عيّنة ممثلة لمجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة لمعلمات الروضات للإجابة عن الاستبانة، وعددهن ١٣٤ معلمة، بواقع ٣٠% من المجتمع الأصلي للدراسة، إضافة إلى اختيار عيّنة قصدية من

والأسئلة المفتوحة التي تتطلب من المفحوص تقديم إجابات مفتوحة ومعبرة عن رأيه دون قيود (منصور، ٢٠١٦).

وتناولت المقابلة محور "معوقات قيام معلمة رياض الأطفال بدورها في تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة"، وجرى اختيار هذه الأداة لكونها تناسب طبيعة الدراسة للحصول على إجابات تتضمن التعبير الحر عن الآراء والأفكار من المعلمات بشكل دقيق، وهذا ما لا نستطيع الحصول عليه بواسطة الاستبانة. وهذا النوع من المقابلات يجمع بين إمكانية الحصول على بيانات دقيقة واصفة للواقع؛ وبين إمكانية معالجة هذه البيانات إحصائياً.

إجراءات المقابلة:

اتبعت المقابلة الإجراءات التالية لجمع البيانات من أفراد العينة كما ذكرها عقيل (٢٠١٠):

أولاً: تحديد أفراد المقابلة: أجريت المقابلات مع بعض المعلمات اللاتي استجبن لأداة الدراسة، وأجبن عن الاستبانة، وتتراوح خبرتهن التدريسية من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات؛ لتكون المعلومات التي يقدمنها مرتبطة بأهداف الدراسة وأسئلتها.

ثانياً: الإعداد للمقابلة: جرى الترتيب لتنفيذ المقابلة، بدءاً بأخذ الخطابات والموافقات اللازمة من الجهات المختصة، وصولاً إلى التنسيق لتحديد التوقيت المناسب للمعلمات لإجراء المقابلة معهن.

ثالثاً: تحديد خطة المقابلة وأسئلتها: هدفت المقابلة إلى التعرف على معوقات قيام معلمة رياض الأطفال بدورها في تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة، ولتحقيق ذلك صيغت الأسئلة بطريقة تضمن استجابة المعلمة بدون ملل، إضافة إلى تقديم الأسئلة بلغة شائعة بسيطة، وتتسم بالوضوح والسهولة.

وكان الشكل النهائي للمقابلة مكوناً من جزأين، هما:

الجزء الأول: أسئلة مغلقة: يتكوّن هذا الجزء من أسئلة مغلقة، مكونة من (١٥) فقرة، تتطلب تقديم إجابات محددة بـ (نعم، لا).

الجزء الثاني: أسئلة مفتوحة: مكونة بصورتها النهائية من (٤) أسئلة (الرجوع للصفحة ١٦١) تتطلب إجابات مفتوحة من العينة؛ للتعرف على المعوقات من وجهة نظر المعلمات، والحصول على توصيات وحلول للتغلب على هذه المعوقات من وجهة نظرهن.

رابعاً: التثبت من صحة البيانات والمعلومات: للتأكد من مناسبة المقابلة لأهدافها جرى عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الطفولة المبكرة وعلم النفس، ثم أجريت التعديلات عليها حذفاً وإضافة وتعديلاً، وتطبيقها بصورتها النهائية على العينة.

خامساً: التدريب على المقابلة: حرصاً على سلامة إجراء المقابلة، وتحقيق الأهداف المرجوة، تم التدريب على كيفية

معلمات الروضات لإجراء المقابلة معهم، وعددهن ١٨ معلمة بواقع ٤٪ من مجتمع الدراسة؛ وكان معيار اختيار العينة القصدية هو خبرتهن في التدريس، وحُدّت من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات. والجدول (١) يبين خصائص عينة الدراسة وتوزيعها حسب المتغيرات المستقلة: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية، عدد الأطفال في الصف)

أداتا الدراسة:

لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة تم تحديد طريقتين لجمع البيانات اللازمة من أفراد العينة، إحداها لجمع البيانات الكمية، والأخرى لجمع البيانات النوعية، وبيان ذلك على النحو الآتي:

١. الاستبانة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة والأدب التربوي، إضافة إلى خبرة الباحثة التدريسية، تم بناء وتصميم استبانة خاصة ذات إجابة مغلقة، مكونة من مجموعة من العبارات التي تتطلب إجابة محددة يجب عنها أفراد العينة بما يروونه مناسباً لهم؛ وذلك لمناسبتها لطبيعة البيانات والمنهج المتبع في الدراسة.

وكان الشكل النهائي للاستبانة مكوناً من جزأين، وهما:

الجزء الأول: المعلومات الأولية الخاصة بشخصية أفراد العينة لتحديد المتغيرات: (المؤهل التعليمي- الخبرة الوظيفية- عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة- عدد الأطفال في الفصل).

الجزء الثاني: تكون هذه الجزء بصورته النهائية من (٢٨) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، تُصور دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات القيادة (مهارات القيادة، حلّ المشكلات، اتخاذ القرار، الثقة بالنفس، تحمل المسؤولية) لدى طفل الروضة.

وتم اعتماد أسلوب ليكرت likert ثلاثي التدرج: (أوافق، محايد، لا أوافق) لقياس الاستجابات، وتم تصنيف مستوى الاستجابة على فقرات الاستبانة ومحاورها إلى ٣ مستويات، حيث احتسبت عن طريق قسمة الفرق بين أعلى قيمة للاستجابة (٣) وأقل قيمة (١) على ٣ مستويات؛ أي إن درجة القطع هي $(3 - 1) / 3 = 0.66$ ، وبذلك تكون مستويات التقييم كالآتي:

جدول (٢): مستويات التقييم لقياس استجابات أفراد العينة على أداة الاستبانة

منخفضة	متوسطة	مرتفعة
١	١,٦٧	٢,٣٤
١,٦٦ -	٢,٣٣ -	٣,٠٠ -

المقابلة:

استخدمت هذه الدراسة المقابلة شبه المغلقة؛ وهي أداة تجمع بين الأسئلة المغلقة ذات الإجابات المحددة،

١. جميع فقرات المجال الأول (مهارات القيادة) عالية نسبياً، وكانت الفقرة الأولى (أحرص على التزام الأطفال بالخطط التي وضعتها لتطوير مهاراتهم من أجل الوصول إلى المستوى المطلوب في أدائهم) الأعلى، بمتوسط حسابي (2.9254)، وانحراف معياري (29089)؛ في حين كانت الفقرة الخامسة (أقدم أنشطة إضافية على المنهج لتنمية مهارات القيادة عند الأطفال) هي الأقل، بمتوسط حسابي (2.5746)، وانحراف معياري (56697).

٢. جميع فقرات المجال الثاني (مهارة الثقة بالنفس) عالية نسبياً، وكانت الفقرة الأولى (أنمي ثقة الأطفال بأنفسهم عن طريق التشجيع المستمر) الأعلى، بمتوسط حسابي (2.1027)، وانحراف معياري (21027)، في حين كانت الفقرة الخامسة (أشجع الأطفال على الحديث مع الكبار من خارج الفصل) هي الأقل، بمتوسط حسابي (2.7313)، وانحراف معياري (0.50804).

٣. جميع فقرات المجال الثالث (مهارة حل المشكلات) عالية نسبياً، وكانت الفقرة الثالثة (أدرب الأطفال على مهارات البحث عن الحلول من خلال مواقف مختلفة أثناء لعبهم) هي الأعلى، بمتوسط حسابي (2.9478)، وانحراف معياري (22334)، في حين كانت الفقرة الخامسة (أدرب الأطفال على مهارة تحديد البدائل للمشكلة من أجل الوصول إلى الحل المناسب) هي الأقل، بمتوسط حسابي (2.8358)، وانحراف معياري (0.39153).

٤. جميع فقرات المجال الرابع (مهارة اتخاذ القرار) عالية نسبياً، وكانت الفقرتان الأولى والثالثة (أحفز الأطفال على اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف اليومية، أشجع الأطفال على طرح الأسئلة أثناء الأنشطة المختلفة) هما الأعلى، بمتوسط حسابي (2.9478)، وانحراف معياري (22334)؛ في حين كانت الفقرة الرابعة (أتيح الفرصة للأطفال للمشاركة في عملية صنع القرار في أنشطة البرنامج اليومي) هي الأقل، بمتوسط حسابي (2.8209)، وانحراف معياري (42215).

٥. جميع فقرات المجال الخامس (مهارة تحمل المسؤولية) عالية نسبياً، وكانت الفقرتان الأولى والسادسة (أعزز لدى الأطفال مهارة الاعتراف بالخطأ، أعطي الأطفال الوقت الكافي لإنجاز المهام الموكلة إليهم) هما الأعلى، بمتوسط حسابي (2.9478)، وانحراف معياري (22334)؛ في حين كانت الفقرة الرابعة (أستخدم استراتيجيات تعليمية تساعد الأطفال الاعتماد على أنفسهم) هي الأقل، بمتوسط حسابي (2.8881)، وانحراف معياري (23940).

أهم نتائج السؤال الثاني: هل هناك فرق بين متوسطي استجابات عينة الدراسة نحو دور ومواقف معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات القيادة لدى أطفال الروضة تعزى إلى المتغيرات الآتية: (المؤهل التعليمي- الخبرة الوظيفية- عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة- عدد الأطفال في الفصل)؟

إلقاء الأسئلة وصياغتها، وكذلك الحصول على الإجابات وتسجيلها، وتم التدريب على مقدمة للبدء فيها قبل الشروع في المقابلة؛ وقد ساعد كل ذلك بظهور الأسئلة بطريقة تلقائية.

سادساً: توثيق إجابات المقابلة: هذه الخطوة سبقها القيام بتوضيح أهمية توثيق المقابلة للمعلمات، حتى يتقبلن ذلك، ويوافقن عليها، كي تتمكن من تحقيق أهداف الدراسة. بعدها تم كتابة إجابات المعلمات؛ حرصاً على حفظ المعلومات التي أدلين بها، وكي يستفاد منها بشكل دقيق ويسهل مراجعتها.

سابعاً: تحليل بيانات المقابلة: بناءً على مراجعة إجابات العينة وفحصها، حلت بطريقة كمية، وتم توضيح مرات تكرارها، وترتيبها وفقاً للأعلى تكراراً، ومن ثم عرضت النتائج بصورتها النهائية.

صدق وثبات الأدوات:

١. الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على محكمين متخصصين. ولقياس الثبات، تم استخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث أظهرت النتائج أن المقياس يتسم بدرجة عالية من الثبات.

٢. المقابلة: تم التأكد من مصداقية بيانات المقابلة من خلال عرض استمارة المقابلة على محكمين. كما تم توضيح إجراءات المقابلة، مما يسهل الحصول على إجابات تعكس الواقع بشكل دقيق.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحقيق أهدافها، منها:

- معامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ لقياس صدق وثبات أدوات الدراسة.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن الأسئلة.

- اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لاختبار الفروق بين المجموعات.

بهذه الإجراءات، تم التأكد من فعالية الأدوات المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها، مما يساهم في تحقيق أهداف الدراسة بدقة وموثوقية.

أهم نتائج الدراسة:

أهم نتائج السؤال الأول: ما دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات القيادة (الثقة بالنفس، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية) لدى طفل الروضة؟ متوسطات علامات المعلمات لدورهن في تنمية المهارات القيادية لدى طفل الروضة كانت عالية نسبياً، وكان مجال تحمل المسؤولية (الأعلى)، بمتوسط حسابي (2.93) ومجال مهارات القيادة (الأقل) تقديرًا لدى المعلمات بمتوسط حسابي (2.93).

التوصيات:

- استنادًا إلى النتائج السابقة توصي هذه الدراسة بما يأتي:
١. إجراء مزيد من الدراسات التي تركز على المهارات القيادية لدى طفل الروضة، وربطها بمتغيرات مختلفة؛ للتعرف على أكثر الوسائل تأثيرًا في اكتشاف السمات القيادية وتنميتها لدى الطفل.
٢. تخصيص برامج وأنشطة تدريبية هدفها تطوير المهارات القيادية لدى الأطفال وخصوصًا في مرحلة الطفولة المبكرة.
٣. تفويض المعلمة ببعض الصلاحيات؛ لتمكينها من القيام بدورها، وأن يكون هناك نوع من الحرية لها لتتمكن من اكتشاف وتنمية المهارات القيادية لدى الأطفال.
٤. تدريب المعلمات، والطالبات المعلمات (طالبات التدريب الميداني) على مهارات القيادة، وطريقة استخدام أساليب الكشف (الملاحظة، الاختبارات، المقابلة، التقويم) عن المهارات القيادية لدى الطفل وتنميتها.
٥. ضرورة الاهتمام بتصميم المباني وتوفير الأدوات اللازمة التي تساعد في إطلاق العنان للطفل لتفريغ طاقته وتطوير مهاراته بحرية.
٦. ضرورة اهتمام الجهات المشرفة بتطوير المناهج الخاصة برياض الأطفال، ودمج المهارات القيادية في الوحدات التعليمية بشكل أساسي؛ لأن ذلك يؤثر في مستويات التفكير والشخصية لدى الطفل.
٧. العمل على تعزيز مهارات المعلمة عن طريق الدورات التدريبية، بما يتوافق مع متطلبات التطور التعليمي؛ لأن هذا يعزز مهارات القيادة لدى الأطفال.

المراجع:

- الأترابي، شريف (٢٠١٩). التعليم بالتخيل استراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم. العربي للنشر.
- أيوب، أحمد محمد (٢٠١٣). تطوير الذات من الألف إلى الياء. دار العراب للدراسات والنشر.
- ابن زيد، علي منصور سالم (٢٠١٦). الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال بمدينة زليتن. مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية، ١٣(٢٧)، ١٢٣-١٥٨.
- ابن منظور، محمد (١٩٢٢). لسان العرب. دار صادر للطباعة والنشر.
- أبو النصر، مدحت محمد والبارودي، منال. (٢٠١٥). البناء النفسي والوجداني للقائد الصغير. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو طاحون، أمل لطفي (٢٠١٢). القيادة التربوية الفاعلة. أمواج للنشر والتوزيع.
- أنيس، إبراهيم ومننصر، عبد الحليم والصوالحي، عطية وأحمد، محمد خلف الله (٢٠٠٤). المعجم الوسيط. (ط ٤).
- مجمع اللغة العربية - مكتبة الشروق الدولية.

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي لدور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة وعلى جميع المجالات.
 ٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير سنوات الخبرة لدور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة عند المجالات (مهارة الثقة بالنفس، مهارة حل المشكلات، مهارة اتخاذ القرار، مهارة تحمل المسؤولية).
 ٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في مجال مهارات القيادة بين سنوات الخبرة (أقل من سنتين) وبين سنوات الخبرة (عشر سنوات فأكثر) لصالح سنوات الخبرة (عشر سنوات فأكثر).
 ٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير عدد الدورات التدريبية لدور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة وعلى جميع المجالات.
 ٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير عدد الأطفال في الصف لدور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة وعلى جميع المجالات.
- أهم نتائج السؤال الثالث: ما معوقات قيام معلمة الروضة بدورها في تنمية مهارات القيادة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر أفراد العينة؟**
- تحدد أبرز المعوقات لدور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة من خلال استجابات أفراد العينة المجيبين عن أداة المقابلة بأنها: أعداد الأطفال في الفصل غير مناسبة وكثيرة، وأن المخصصات المالية للأنشطة المدرسية قليلة ولا تساعد على تنمية مهارات القيادة لدى الأطفال، إضافة إلى كثرة المهام الموكلة إلى المعلمة مع عدم وجود معلمة مساعدة لها، وعدم وجود مواقع إلكترونية تهتم بتطوير المعلمات في هذا المجال، وأن الدورات التدريبية في مجال القيادة غير كافية، وتشكل الفروق الفردية للأطفال عائقًا أمام المعلمة، إضافة إلى عدم اهتمام الجهات المشرفة على التعليم بمهارات القيادة عند الأطفال، وعدم تعاون الأهالي في تطوير مهارات أطفالهم القيادية، وعدم ملائمة المباني وتجهيزتها بالشكل الصحيح، وعدم توفر الأدوات والتجهيزات الكافية، ومنها كذلك عدم تطوير وتحديث مناهج رياض الأطفال، وعدم تعاون الإدارة مع المعلمة وإعطائها الحرية الكاملة في تنفيذ البرامج وتقديم المنهج بما يتناسب مع الأطفال.

- Kwon, J. & Kim, E. (2017). The Effect of Leadership Program on the Leadership Competency of Low-Income Children. Family and environment research.
- Mace, A. (2019). The Role of Kindergarten-Entry Social Problem-Solving Skills in Children's Early Elementary Social Adjustment. (Doctor dissertation, The State University of New York). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Richard, F., B. (2015). Learning in Tomorrow's Classrooms. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas.
- Tsoukalas, J., M. (2012). Exploring problem-based learning to promote 21st century learning skills in full day kindergarten. (Doctor dissertation, Walden University). ERIC
- أولبريت، اليس (٢٠١٨). التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة: مفتاح لبوابة المستقبل. (ورقة عمل). وزارة التعليم.
- برغوث، رحاب (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة. دراسات الطفولة: جامعة عين شمس.
- بوفتين، ياسمين (٢٠١٦). دور معلمات التربية البدنية في تعزيز المهارات القيادية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت.
- بوفرنس، فوزي علي والمطيري، سناء عيد جابر (٢٠١١). معوقات تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية ببنها.
- التايب، مسعود حسين (٢٠١٨). البحث العلمي قواعده إجراءاته مناهجه. المكتب العربي للنشر.
- توفيق، أسماء فتحي (٢٠١٤). دور العلوم والاكتشاف في تنمية بعض عادات العقل لدى طفل الروضة. مجلة العلوم التربوية.
- الجبالي، غيداء عبد الله حسنين (٢٠١٨). فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل.
- جرادات، محمد سليمان (٢٠١٠). رياض الأطفال ودورها في تنشئة الطفل الواقع والمسؤولية. دار الخليج للنشر والتوزيع.
- الجعفري، ممدوح عبد الرحيم (٢٠١١). إدارة رياض الأطفال. دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.
- الجمال، رانيا عبد المعز (٢٠١٣). مدخل إلى رياض الأطفال. دار الكتاب الجامعي.
- الحجازي، مدحت عبد الرزاق (٢٠١٧). سيكولوجية الطفل في مرحلة الروضة. (ط٢). دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- إسماعيل، حمدان محمد علي وفكري، علياء محمد. (٢٠١٥). القائد الصغير مواهبه وذكاءاته المتعددة: النظرية والتطبيق. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبد العظيم، عبد العظيم صبري ومحمود، حمدي أحمد (٢٠١٥). المؤسسة التعليمية ودورها في إعداد القائد الصغير. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبد العظيم، عبد العظيم صبري ومحمود، حمدي أحمد (٢٠١٥). فن صناعة القرار عند القائد الصغير. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- اليامي، مها (٢٠١٨). تنمية الشخصية القيادية للطفل في ضوء التربية الإسلامية. دار الصميعة للنشر.
- العيسى، أنوار (٢٠١٧). كيف نبني طفل ذو شخصية قيادية؟ برنامج الأمان الأسري الوطني.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The Role of Evaluation and School Accreditation Standards in Improving the Quality of Education in Public-School in The Kingdom of Saudi Arabia.

Shaikah Saud Sater AL-Shaibani

Master in Educational Leadership - Taif University
Kingdom of Saudi Arabia.

دور معايير التقويم والاعتماد المدرسي في تحسين جودة التعليم في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية.

أ. شيوخه سعود ساطر الشيباني

ماجستير في القيادة التربوية - جامعة الطائف - المملكة العربية السعودية.

Email: Sho.9990@hotmail.com

KEY WORDS:

Evaluation Standards, School Accreditation.

الكلمات المفتاحية:

معايير التقويم - الاعتماد المدرسي.

ABSTRACT:

The study aimed to identify The role of evaluation and school accreditation standards in improving the quality of education in public-school in the kingdom of Saudi Arabia, In the areas of (school leadership, teaching and learning, learning outcomes, and school environment), and to reveal the challenges facing the process of applying school evaluation and accreditation standards and propose solutions; To provide a research vision that clarifies the case or phenomenon under study, induction was used based on consideration and contemplation of the information and facts available on the subject through analysis. The facts and information were also reviewed, and the study recommended the following:

Qualifying internal self-evaluation teams in schools on self-evaluation practices through training courses in the field of school evaluation and accreditation, benefiting from the distinguished experiences and practices of leading schools in school accreditation to exchange experiences, spreading the culture of quality and school accreditation in all schools, and encouraging them to obtain school accreditation; In order to raise the level of the educational system, and to achieve the strategic goals in light of the Kingdom's Vision 2030, it is advisable to hold meetings and conferences on the importance of school accreditation between the Education and Training Evaluation Commission, school leaders, and evaluation experts, and how to implement its steps and procedures. It is suggested to conduct comparative studies between the school quality and accreditation system in the Kingdom of Saudi Arabia and other educational systems in developed countries such as Britain and the United States of America; To transfer experiences and benefit from them.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معايير التقويم والاعتماد المدرسي في تحسين جودة التعليم في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية، في مجالات (القيادة المدرسية، والتعليم والتعلم، ونواتج التعلم، والبيئة المدرسية)، والكشف عن التحديات التي تواجه عملية تطبيق معايير التقويم والاعتماد المدرسي واقتراح الحلول المناسبة، ولتقديم رؤية بحثية توضح الحالة أو الظاهرة موضع الدراسة، تم استخدام الاستقراء القائم على النظر وتأمل المعلومات والحقائق المتوفرة حول الموضوع من خلال تحليلها، كما تم استعراض الحقائق والمعلومات، وأوصت الدراسة بما يلي :
تأهيل فرق التقويم الذاتي الداخلي في المدارس على ممارسات التقويم الذاتي من خلال الدورات التدريبية في مجال التقويم والاعتماد المدرسي، الاستفادة من التجارب والممارسات المتميزة للمدارس الرائدة في الاعتماد المدرسي لتبادل الخبرات، نشر ثقافة الجودة والاعتماد المدرسي في جميع المدارس، وتشجيعها للحصول على الاعتماد المدرسي؛ للارتقاء بمستوى النظام التعليمي، وتحقيقاً للأهداف الاستراتيجية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، يستحسن عقد اللقاءات والاجتماعات حول أهمية الاعتماد المدرسي بين هيئة تقويم التعليم والتدريب وقادة المدارس وخبراء التقويم، وكيفية تطبيق خطواته وإجراءاته. يقترح إجراء دراسات مقارنة بين نظام الجودة والاعتماد المدرسي في المملكة العربية السعودية والأنظمة التعليمية الأخرى في الدول المتقدمة مثل بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية؛ لنقل التجارب والاستفادة منها.

مقدمة الدراسة:

يشهد العالم في العصر الحالي تغيرات سريعة في التكنولوجيا والمعلومات والتقدم العلمي، ويعد التعليم من أهم عوامل التغيير في المجتمعات، حيث إنه يعتبر حجر الأساس للنمو والتطور الحضاري والاقتصادي في جميع الدول، مما أدى إلى مواجهة المؤسسات التعليمية تحدٍ كبير في كيفية الوصول إلى المبادئ الإدارية الحديثة. وتشير العديد من الدراسات إلى أن المجتمع المدرسي يعاني الكثير من المشكلات سواء على المستوى التعليمي أو التنظيمي، ومنها: دراسة (العريفي، ٢٠٢٠)، ودراسة (أحمد، ٢٠١٨)، ودراسة (النوح وآخرون، ٢٠١٢)، ولا يمكن مواجهتها إلا بالأخذ بنظام الجودة والاعتماد وتشخيص جوانب القوة والضعف في الأداء، هادفة بذلك إلى تحقيق مخرجات تعليمية متميزة.

ولضمان تحقيق جودة المخرجات التعليمية، بدأ تطبيق معايير التقييم والاعتماد المدرسي في المؤسسات التربوية عالمياً وعربياً، وتعد الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الدول التي ظهرت فيها حركة الاعتماد من خلال هيئات غير حكومية تقوم بالتقييم في ضوء معايير محددة تمنح من خلالها شهادة الاعتماد للمدارس المتميزة. وقد صدر تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) بعنوان: "نحو ضمان الجودة في التعليم" بضرورة إعطاء المدارس المزيد من الصلاحيات لإدارة شؤونها (اليونسكو، ٢٠٠٥)، ومنه بدأت ضرورة الاتجاه نحو إصلاح التعليم من أسفل الهرم أي من المدرسة (العنبي، ٢٠١٦). وتقوم فكرة الاعتماد المدرسي على تقييم أداء المؤسسات التعليمية من قبل الهيئة المتخصصة لمنح الاعتماد وفق معايير محددة، للوصول إلى درجات عالية من الاتقان في العمل والتميز في الأداء، والعمل على تطويرها وضمان استمرارها وتحسينها.

وفي المملكة العربية السعودية يمر قطاع التعليم في الفترة الحالية بمراحل تطويرية هامة، حيث تضمنت رؤية المملكة ٢٠٣٠ للتعليم أهدافاً تسعى لتحقيقها ومنها: رفع جودة المخرجات التعليمية، وزيادة كفاءة الأداء، وتحسين البيئة المدرسية وتطويرها، وتشجيع المدارس على الابتكار والابتكار، ورفع مستوى الوعي بأهمية مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسي في العملية التعليمية، والتقليل من الهدر التربوي، ومساهمة التعليم في تنمية رأس المال البشري، وتحقيق متطلبات سوق العمل، والمشاركة في التنمية الاقتصادية (وزارة التعليم، ١٤٤٢هـ). ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق برنامج التقييم والاعتماد المدرسي لتحسين وتطوير العملية التعليمية بكافة عناصرها. إن تطبيق الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام يعد الخيار الأمثل الذي يضمن التأكد أن التعليم يتجه الوجهة الصحيحة في

تحسين جودة مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها، وزيادة إنتاجيتها من خلال تطوير وتحسين أدائها على نحو مستمر، وتحقيق مناخ تنظيمي يبعث على الإبداع والابتكار، ويحرص على ضمان الجودة والتميز (الحربي، ٢٠٢٢).

وقامت المملكة العربية السعودية بإنشاء هيئة تقويم التعليم والتدريب، وهي هيئة مستقلة متخصصة لها عدد من المهام والتي من بينها منح الاعتماد المدرسي لمؤسسات التعليم العام، وقد قامت الهيئة بوضع معايير لتقييم المدارس يتم من خلالها منح الاعتماد المدرسي للمدارس المطبقة لهذه المعايير، حيث تمنح المدارس الأهلية والأجنبية الاعتماد المدرسي، بينما يتم منح وسام التميز للمدارس الحكومية وهو يوازي الاعتماد المدرسي.

لذا يعتبر تطبيق برنامج التقييم والاعتماد المدرسي ضرورة ملحة لمواجهة كافة التحديات، وعليه فإن هذه الدراسة تقوم بإلقاء الضوء على دور معايير التقييم والاعتماد المدرسي في تحسين جودة التعليم في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

يواجه نظام التعليم في المملكة العربية السعودية بعض المشكلات التي تحول دون تحقيق أهدافه، وأن أحد أسباب المشكلات هو عدم وجود معايير تربوية دقيقة وشاملة يتم من خلالها تقييم المدارس، والحكم على جودة مخرجاتها، وتصنيفها، مما يساعد على الارتقاء بالعملية التعليمية وتطويرها.

فقد ذكر باداود والصبحي (٢٠٢٢) أنه على الرغم من المبالغ الطائلة التي تصرفها حكومة المملكة على قطاع التعليم، إلا أنه مازال يعاني من بعض التحديات التي تعوق سيره نحو تحقيق أهدافه، فهناك بعض المؤشرات تدل على تدني جودة مخرجات التعليم، وأوصت دراسة المدني والعمرى (٢٠١٣) بضرورة نشر ثقافة الجودة والاعتماد المدرسي للتعليم، من أجل تطوير وتحسين كفاءته وفعاليتها. لذا جاء اهتمام وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب بإنشاء برنامج التقييم والاعتماد المدرسي من أجل ضبط جودة التعليم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

وعلى الرغم بأهمية معايير التقييم والاعتماد المدرسي في تحسين جودة التعليم، إلا أن هناك فجوة معرفية حول مدى تأثير هذه المعايير في المدارس الحكومية، وكيفية تطبيقها بشكل فعال، كما توجد تحديات تواجه عملية تطبيق هذه المعايير، مثل نقص الموارد، وقلة الوعي بأهميتها، وعدم وجود آليات كافية لتقييم الأثر.

وبناءً على ما سبق ذكره، ونظراً لعمل الباحثة في الميدان التربوي، وجدت أنه من الضروري الوقوف على معرفة دور معايير التقييم والاعتماد المدرسي في تحسين

تطبيق الاعتماد المدرسي. كما اقتضت على إجراء مقابلات مع عينة ممثلة من مشرفات الدعم لعلاقتهم المباشرة بتسهيل هذا النجاح خلال العام الحالي ١٤٤٦هـ. **منهج الدراسة:**

هذه الدراسة من الدراسات النظرية التي تعتمد الاستقراء القائم على النظر والتأمل في المعلومات والحقائق المتوفرة حول الموضوع من خلال تحليلها واستعراض الحقائق والمعلومات؛ لتقديم رؤية بحثية توضح الحالة أو الظاهرة موضوع الدراسة، وهذا هو نمط المنهج الوصفي النظري، الذي يعرف بأنه: "مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جميع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقاً؛ لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث" (الرشيد، ٢٠٠٠، ص ٥٩).

مصطلحات الدراسة:

أولاً: معايير التقويم (Evaluation Standards):
"المستوى الكمي المتوقع الذي وضعته هيئة معترف بها لقياس مدى اقتراب الواقع من الهدف الذي يراد الوصول إليه" (الحري، ٢٠٢٢، ص ١١٨).

ويقصد بمعايير التقويم اجرائياً: عملية منهجية تركز على أسس عملية هدفها إصدار الاحكام بدقة وصدق على المخرجات والمدخلات لاي نظام تربوي، ثم تحديد نقاط القوة والضعف فيها لمحاولة إصلاحها وتغييرها.

ثانياً: الاعتماد المدرسي (School Accreditation):
هو "استيفاء المؤسسة التعليمية للمعايير المحددة لجودة أدائها في مختلف المجالات؛ وذلك استناداً إلى الشواهد والأدلة الممثلة في قواعد البيانات والمعلومات المتاحة والوثائق وغيرها" (أحمد، ٢٠١١، ص ٥٩).

ويعرف اجرائياً بأنه: حصول المدرسة على شهادة الاعتماد من قبل هيئة التقويم والاعتماد المدرسي اعترافاً بكفاءتها وذلك لتحقيقها لمعايير هذه الهيئة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: الاعتماد المدرسي

أولاً: أهمية الاعتماد المدرسي:

يختلف تطبيق الاعتماد المدرسي من دولة لأخرى، وذلك لتنوع الخلفيات الثقافية والفكرية لدى التربويين، واستخدام الأهداف والمعايير بطرق وسياقات مختلفة من بلد لآخر، مع اتفاقهم على ضرورة تطبيقه في المدارس، وذلك للارتقاء بالعملية التعليمية بكافة جوانبها من المدخلات، والعمليات، والمخرجات، وتحقيق ضمان جودة التعليم ورفع كفاءة أدائه وقدرته المؤسسية للوصول إلى الأهداف المرجوة على أكمل وجه.

جودة التعليم بالمدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية، التي وضعتها هيئة تقويم التعليم والتدريب، ومعرفة التحديات التي تواجه تطبيق الاعتماد المدرسي؛ وذلك من أجل تطوير النظام التعليمي؛ لا سيما أن ذلك يتماشى مع تطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠، ومساهمة التعليم في تلبية متطلبات التنمية المستدامة.

أسئلة الدراسة:

يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

١. ما دور معايير التقويم والاعتماد المدرسي في تحسين جودة التعليم بالمدارس الحكومية في مجالات (القيادة المدرسية، والتعليم والتعلم، ونواتج التعلم، والبيئة المدرسية)؟

٢. ما التحديات التي تواجه عملية تطبيق معايير التقويم والاعتماد المدرسي مع اقتراح الحلول المناسبة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على الآتي:

- التعرف على دور معايير التقويم والاعتماد المدرسي في تحسين جودة التعليم بالمدارس الحكومية في مجالات (القيادة المدرسية، والتعليم والتعلم، ونواتج التعلم، والبيئة المدرسية).

- الكشف عن التحديات التي تواجه عملية تطبيق معايير التقويم والاعتماد المدرسي واقتراح الحلول المناسبة.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية وحدانية الموضوع الذي يتناوله، ومن رؤية استراتيجية هامة متمثلة في رؤية المملكة ٢٠٣٠، بتطوير النظام التعليمي وهو موضوع (التقويم والاعتماد المدرسي) الذي يشكل مدخلاً للارتقاء بالعملية التعليمية التي تتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات وأثر، لذا تأمل الباحثة أن تفيد نتائج البحث على النحو الآتي:

- قد تفيد هذه الدراسة في زيادة الوعي بأهمية تطبيق الاعتماد المدرسي والتعريف بفوائده، ودوره في تحسين جودة التعليم في المؤسسات التعليمية.

- قد تساعد هذه الدراسة هيئة تقويم التعليم والتدريب في التعرف على واقع المؤسسات التعليمية، ومعرفة التحديات التي تواجه عملية تطبيق معايير التقويم والاعتماد المدرسي ووضع الحلول المناسبة.

- قد تفيد نتائج وتوصيات هذا الدراسة في إجراء مزيد من البحوث والدراسات في مجال الاعتماد المدرسي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على معرفة دور معايير التقويم والاعتماد المدرسي في تحسين جودة التعليم بالمدارس الحكومية في مجالات (القيادة المدرسية، والتعليم والتعلم، ونواتج التعلم، والبيئة المدرسية)، والمعوقات التي تواجه

لنشاطات المؤسسة، والعمل على نشر ثقافة الجودة والاعتماد.

- متطلبات شخصية، وتشمل: إدراك ثقافة الجودة والاعتماد المدرسي وما يحدثه من تحسينات على المدرسة، والحرص على تطوير الأداء المهني للموظفين.

- متطلبات مهنية، وتتمثل في: وضع أهداف تفصيلية للمدرسة، والعمل على تطوير البرامج الدراسية والأنشطة التعليمية والبيئة المساندة.

- متطلبات بيئية، وتشمل: توفر كافة التجهيزات والوسائل التعليمية، والشاركة المجتمعية التي تعمل على مساندة المدرسة للتغلب على المعوقات التي تواجهها، والاستفادة من المؤسسات الأخرى في المجتمع؛ لتهيئة بيئة مدرسية جاذبة (الصبحي وباداود، ٢٠٢٢).

رابعاً: المبادئ الأساسية للاعتماد المدرسي:

هناك مبادئ أساسية لعملية ضمان جودة التعليم والاعتماد المدرسي، يجب مراعاتها في التطبيق العملي سواء من الهيئة أو من المؤسسات التعليمية، وتتضمن هذه المبادئ ما يلي:

- الصدق والايجابية: أن تكون عمليات التقييم والاعتماد صادقة، ومؤثرة إيجابياً في عمليات تحسين جودة أداء المدرسة.

- الشفافية: أن تتسم بالوضوح والموضوعية.

- العدالة: أن تقوم نتائج الاعتماد على العدل.

- دعم التعليم والتعلم: أن يتم الاعتماد لمصلحة المتعلمين في جميع المستويات، وإعداد أجيال جديدة فاعلة من أجل مستقبل مشرق.

- المنهجية العلمية: أن يستند الاعتماد على منهجية علمية واضحة، والحوار المستمر من أجل تحسين الأداء.

- التقييم الذاتي: أن تعتمد منهجية الاعتماد على التقييم الذاتي الذي تقوم به المؤسسة.

- التوثيق: أن يتم توثيق الشواهد والأدلة المرتبطة بمؤشرات التقييم.

- دعم ثقة المعنيين بالمؤسسة التعليمية: أن تدعم شهادة الاعتماد ثقة المجتمع المحلي بمؤسساته التعليمية وتعليم وتعلم أبنائه، وتشهد بجودة المؤسسة التعليمية (عاشر، ٢٠١٦).

المحور الثاني: معايير التقييم والاعتماد المدرسي

أولاً: هيئة تقييم التعليم والتدريب:

تأسست هيئة تقييم التعليم والتدريب عام ١٤٣٨هـ، وفق قرار مجلس الوزراء رقم ٩٤، بوصفها جهة ذات شخصية اعتبارية ومستقلة مالياً وإدارياً، ترتبط تنظيمياً برئيس مجلس الوزراء، كما صدر تنظيم الهيئة في كيانها الجديد عام ١٤٤٠هـ، وفق قرار مجلس الوزراء رقم ١٠٨، بما يعزز رسالتها، بوصفها جهة مختصة في المملكة بالتقييم

وتكمن أهمية الاعتماد أيضاً بما يلي:

- هو أداة فعالة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها.

- تحفيز المؤسسات التعليمية على إجراء عملية التقييم الذاتي وتحسين نظامها.

- ضمان وجود تقييم خارجي للمؤسسات التعليمية واستمرارية تطويرها.

- تشجيع المؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية وهوية مميزة بناءً على معايير الاعتماد المدرسي.

- تحقيق مبدأ التميز في التعليم.

- ضمان اتساق أنشطة وبرامج المؤسسة مع معايير الاعتماد المدرسي.

- تحقيق الانضباط الذاتي لدى العاملين في المؤسسة التعليمية.

- زيادة دافعية الطلاب وتحفيزهم على التعلم (الشهري، ٢٠٢١).

ثانياً: أهداف الاعتماد المدرسي:

يعد نظام الاعتماد المدرسي وسيلة لتطوير المؤسسة التعليمية وجعلها قادرة على مواجهة التغيرات الداخلية والخارجية، ومساعدتها على حل مشكلاتها وتشكيل مستقبلها، وتمكينها من التطوير والتحسين المستمر بما يساهم في تحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتنمية القدرات البشرية في أعداد متعلم منافس عالمياً، كما يهدف إلى:

- تعزيز ثقافة التقييم المدرسي المستند إلى المعايير في مدارس التعليم العام.

- تعزيز مشاركة الطلبة وأولياء الأمور في عمليات تقييم الأداء المدرسي وتطويره.

- دعم المدارس في تحقيق الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة فيها.

- دعم التطوير والتحسين المستمر لأداء المدارس؛ لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

- دعم المدارس في إيجاد حلول مبتكرة وطرق إبداعية، لتلبية احتياجاتها ومعالجة مشكلاتها.

- توفير بيانات موثوقة وشاملة عن أداء المدارس بأنواعها للمستفيدين، تساعد في اتخاذ القرارات، وإدارة نظام التعليم بفاعلية (هيئة تقييم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣).

ثالثاً: متطلبات الاعتماد المدرسي:

يمكن تلخيص أهم متطلبات الحصول على الاعتماد المدرسي في الآتي:

- متطلبات إدارية، وتشمل: التنظيم الإداري ابتداء من اختيار القيادات والكوادر الإدارية، ومشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات.

- متطلبات تنظيمية، ومن أهمها: تحديد لجنة لتوكيد الجودة والاعتماد ومتابعتها، حيث تقوم بوضع معايير شاملة

جودة مخرجات التعليم، ويتكامل هذا البرنامج مع مستهدفات رؤية المملكة (٢٠٣٠) وتنمية القدرات البشرية في إعداد مواطن منافس عالميًا.

وقد تضمنت معايير التقويم والتميز المدرسي أربع مجالات رئيسية، تغطي جميع جوانب العملية التعليمية المؤثرة في التعلم، وتركز على نواتج التعلم، وكل مجال رئيسي به عدد من المجالات الفرعية لكل منها مؤشرات، وهي: القيادة المدرسية، والتعليم والتعلم، ونواتج التعلم، والبيئة المدرسية.

وبناء على نتائج التقويم يصنف أداء المدارس ضمن (٤) مستويات وفقاً للنتيجة المكتسبة على مستوى المجمع- المراحل- المجالات وفق الآتي:

التميز - التهيئة - الانطلاق - التقدم



المحور الثالث: دور معايير التقويم والاعتماد المدرسي في تحسين جودة التعليم بالمدارس الحكومية.

قامت المملكة العربية السعودية ببذل جهود مكثفة في سبيل تحقيق جودة التعليم في المؤسسات التعليمية وضمان تطويرها، فاستحدثت عدداً من الأنظمة والبرامج الوطنية للرفع من مستوى الأداء وجودة المخرجات، ومن بينها معايير التقويم والاعتماد المدرسي، وقد تضمنت معايير التقويم أربع مجالات رئيسية، وكل مجال رئيسي له عدد من المعايير الفرعية ولكل منها مؤشرات لتقويم الأداء (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣).

أولاً: مجال الإدارة (القيادة) المدرسية:

ترتكز الإدارة المدرسية على عمليات التأثير الفاعل في المجتمع المدرسي؛ لتحقيق مستويات متقدمة من الأداء المتميز، ودعم تنفيذ الخطط وإدارة عمليات التعليم والتعلم، والتطوير المهني المستمر لمسؤوليها؛ وتحسين نواتج التعلم، وتعزيز الشراكة مع الأسرة والمجتمع المحلي.

ويضم مجال القيادة المدرسية أربعة معايير رئيسية تتمثل في الآتي:

١. التخطيط:

يعني وضع رؤية مستقبلية للمدرسة ورسالة تتناغم مع تحقيق هذه الرؤية، وتحديد أهداف تتناسب مع إمكانيات المدرسة، وبمشاركة الموظفين في هذه العملية.

ويقاس معيار التخطيط بمؤشرين اثنين هما:

والقياس واعتماد المؤهلات، في التعليم والتدريب في القطاعين العام والخاص؛ لرفع جودتهما وكفاءتهما ومساهمتهما في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠) (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

وقد ذكرت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) بأن التقويم المدرسي عمليات منهجية؛ لجمع البيانات عن أداء مدارس التعليم العام بأساليب وأدوات تقويم متنوعة؛ لتحليلها وتحديد مستوى جودة أدائها في ضوء المعايير والأدوات المعتمدة من الهيئة، وتقديم مقترحات للتحسين والتطوير، ويتكون من التقويم الذاتي والتقويم الخارجي.

ويمر التقويم المدرسي بمرحلتين أساسيتين هما:

• التقويم الذاتي:

وهو تطبيق العمليات والإجراءات من قبل فريق داخل المدرسة لمراقبة أدائها والتحقق من فاعليته وكفاءته باستخدام المعايير والأدوات المعتمدة من الهيئة من خلال منصة تميز الرقمية؛ لتمكين المدرسة من تطوير أدائها وتحسينه، واستدامة التميز فيها.

• التقويم الخارجي:

تطبيق العمليات وأدوات التقويم التي يقوم بها فريق التقويم الخارجي المصرح له من الهيئة؛ لتقويم مستوى أداء المدرسة، وقياس جودة مخرجاتها باستخدام المعايير والأدوات المعتمدة من الهيئة، ورفعها على منصة تميز الرقمية لإصدار تقارير التقويم المدرسي (برنامج التقويم والاعتماد المدرسي، ٢٠٢٣).

حيث يقوم برنامج التقويم والاعتماد المدرسي على تطوير المدارس وتمكينها من تقويم أدائها ذاتياً، ويعتمد على تكوين فريق التميز داخل المدرسة، الذي يقوم برسم صورة شاملة لأدائها يحدد فيه مواطن القوة ونقاط الضعف، وتقويم نواتج التعلم والتي تقود نتائجها إلى تقويم مختلف محاور الأداء المدرسي، وهذه المحاور هي: (القيادة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، البيئة المدرسية)، وقد تم تصنيف كل محور في عدد من المعايير الفرعية، ووضع لكل معيار مؤشرات أداء يتم من خلالها عملية التقويم، للتعرف على مستوى أداء المدرسة وانجازاتها في ضوء نموذج التقويم والاعتماد المدرسي المعتمد من هيئة التقويم والتدريب.

ثانياً: معايير التقويم والتميز المدرسي:

قام المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي (تميز) التابع لهيئة تقويم التعليم بوضع معايير محددة للتقويم والتميز المدرسي؛ ليتم تطبيقها في المدارس، كما قام المركز بتنفيذ برامج تدريبية لإعداد أخصائيين للتقويم المدرسي والتي تهدف إلى اكتساب المعارف والمهارات وتنمية الاتجاهات اللازمة لتطبيق معايير التقويم والاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية والعالمية؛ لتحسين

- تضع المدرسة خطة تشغيلية مكتملة العناصر، وفق أهداف تطويرية محددة.
- تتابع المدرسة تنفيذ خطتها وتطورها بما يضمن تحقيق أهدافها.
- ٢. قيادة العملية التعليمية:
 - ويقصد بالعملية التعليمية ككل، مجموعة الأنشطة اللاصفية والبرامج الإرشادية والغير دراسية المقدمة إلى الطلاب في المدرسة ذات الصلة بالقيم والسلوك والمواهب. ويستند معيار قيادة العملية التعليمية إلى ستة مؤشرات أداء هي:
 - تعزز المدرسة القيم الإسلامية والهوية الوطنية.
 - تلتزم المدرسة بقيم مهنة التعليم وأخلاقياتها.
 - توفر المدرسة مناخاً آمناً للتعلم والنمو نفسياً واجتماعياً.
 - تنشر المدرسة قواعد السلوك والمواظبة، وتتابع تطبيقها.
 - توفر المدرسة برامج وأنشطة تربوية داعمة للسلوك الإيجابي.
 - توفر المدرسة برامج وأنشطة إثرائية غير صفية، لتطوير مواهب المتعلمين.
- ٣. المجتمع المدرسي:
 - أن المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع، ولها دور كبير في نموه وتطوره، وتأتي مشاركة الأسرة كأحد العوامل المهمة في تحقيق الأهداف المطلوبة، لذا ينبغي على المدرسة بناء علاقة إيجابية مع البيئة المحيطة. ويقاس معيار المجتمع المدرسي باستخدام ثلاث مؤشرات، وهي:
 - تعزز المدرسة بناء العلاقات الإيجابية والتعاون في المجتمع المدرسي.
 - تعزز المدرسة مشاركة الأسرة في تعلم أبنائها، والتحضير لمستقبلهم.
 - تعزز المدرسة الشراكة المجتمعية، لدعم التعلم والتأثير الإيجابي في المجتمع المحلي.
- ٤. التطوير المؤسسي:
 - ويقصد به التطوير المهني الذي يعتبر جزء لا يتجزأ من التطوير المؤسسي للمدرسة ككل، وذلك بوضع خطط استراتيجية لعمليات التحسين المستمر والتطوير المهني لجميع موظفي المدرسة، حيث أن هذه الخطط تساعد المعلمين في اكتساب المهارات المطلوبة وتنمية قدراتهم. ويقاس معيار التطوير المؤسسي بالعديد من مؤشرات الأداء وهي:
 - توفر المدرسة كادراً تعليمياً مكتملاً ومؤهلاً.
 - تشجع المدرسة منسوبيها للحصول على الرخصة المهنية.
- تدعم المدرسة التطوير المهني لمنسوبيها وفقاً لنتائج تقويم الأداء الوظيفي واحتياجاتهم.
- تطبق المدرسة التقويم الذاتي المبني على المعايير المعتمدة من الهيئة.
- تنفذ المدرسة خطة للتحسين بناء على نتائج التقويم المدرسي، وتتابعها.
- وتعتبر الإدارة (القيادة) المدرسية ركيزة أساسية في تطبيق الجودة، ومحوراً مهماً تركز عليها مختلف النشاطات في المؤسسة التعليمية، حيث إنها تبدأ برؤية واستراتيجية تساعد المؤسسة في تحديد وتوجيه مميزات التنافسية، وتؤدي إلى نجاحها التنظيمي والإداري، ويتضمن ذلك المشاركة في عملية صنع القرار والابتكار.
- وذكرت أحد المشرفات التربويات (ع.ن) بقولها: أن القيادة المدرسية هي المعيار الأساسي والمحرك والمنظم لبقية المجالات، لذا ينبغي توظيف أدواته ومؤشراته بفاعلية لتحقيق ضمان جودة الأداء التعليمي.
- وقد أجريت عدة دراسات للتعرف على مدى توافر متطلبات الاعتماد المدرسي في مجال القيادة التربوية، ومن هذه الدراسات دراسة العامري (٢٠١٥)، بعنوان: "درجة توفر معايير الاعتماد المدرسي في مجال القيادة التربوية في المدارس الثانوية بمحافظة ببشة"، وكذلك دراسة القحطاني (٢٠١٥)، بعنوان "تطوير أداء القيادات التربوية في مدارس التعليم العام وفق متطلبات الاعتماد المدرسي العالمي" ودراسة الأسمر (٢٠١٦)، بعنوان: "متطلبات تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة عسير التعليمية في ضوء معايير الاعتماد المدرسي"، وكانت نتائج هذه الدراسات تؤكد بدرجة كبيرة الدور الفعال للقيادة المدرسية كأحد معايير التقويم والاعتماد المدرسي في تحسين جودة التعليم.
- ويرى المليجي والبرازي (٢٠١٠) أن نجاح ضمان الجودة يتوقف على مدى التزام إدارة المؤسسة التعليمية بالإدارة الفعالة، والاستثمار الجيد للموارد البشرية، والنظام، والتمويل، والثقافة التنظيمية.
- ثانياً: مجال التعليم والتعلم:
 - يقصد بالتعليم والتعلم الاستراتيجيات والعمليات والأنشطة التي تركز على المتعلمين؛ لتلبية احتياجاتهم وتنمية قدراتهم في اكتساب المعارف والمهارات وتطبيقها وتحليلها وتقويمها، وتطبيق أساليب وأدوات تقويم متنوعة وفاعلة لدعم تعلمهم، وتحسين أدائهم.
 - ويتفرع عن هذا المعيار الرئيسي معيارين فرعيين هما:
 ١. بناء خبرات التعلم.
 - ويقاس معيار بناء خبرات التعلم باستخدام مؤشرات الأداء الآتية:

بالاستبانة كأداة للبحث، وتكونت عينة الدراسة من الإداريين والمعلمين والطلاب، وتوصلت النتائج إلى أن جودة التعليم المدرسي تمثلت في الكفاءة المؤسسية، والموارد والاتصال والتواصل، والإبداع والتميز، ولاسيما التكنولوجيا، وهي مؤشرات الاعتماد التي يجب أن تتوفر في المدارس؛ لضمان جودتها.

ويؤكد العسيري (٢٠١٣) دور الاعتماد المدرسي نحو تحفيز الإبداع والابتكار في المؤسسة التعليمية، بشرط توفير خطة استراتيجية نحو تحقيق الهدف المنشود، كما ذكر جونسون (Johnson, 2012) أن تطبيق نظام الاعتماد المدرسي مطلباً مهماً لمسايرة التغيرات والتطور العلمي، وتحسين أداء الطلاب عن طريق استحداث إجراءات تخطيطية للاعتماد المدرسي.

ويعتبر تطبيق مؤشرات معايير التقويم والاعتماد المدرسي ضرورة ملحة لعلاج مشكلات التعليم عن طريق صقل المهارات والقدرات لدى المعلمين والمتعلمين.

ثالثاً: مجال نواتج التعلم:

تمثل نواتج التعلم المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المتوقع تحقيقها لدى المتعلمين، وذلك نتيجة مرورهم بخبرات تربوية مخطط لها، وترتبط بالتحصيل التعليمي، والتطور الشخصي، والصحي، والاجتماعي.

لا ترتبط نواتج التعلم بالخبرات التربوية فقط، بل هي حصيلة تفاعل مكونات النظام التعليمي المختلفة (معايير الاعتماد المدرسي الأخرى)، مثل الإدارة المدرسية، والتعليم والتعلم، والبيئة المدرسية، وينبثق من معيار نواتج التعلم معياران فرعيان هما:

١. التحصيل التعليمي:

يركز هذا المعيار بالإنجازات الأكاديمية للمتعلمين، والتي تتمثل في مستوى التحصيل للمعارف واكتساب المهارات ودرجة التقدم في الاختبارات الوطنية وأدوات قياس الأداء الأخرى.

ويُقاس التحصيل التعليمي بمؤشرات الأداء الآتية:

- يحقق المتعلمون نتائج متقدمة في مجال القراءة وفقاً للاختبارات الوطنية.
- يحقق المتعلمون نتائج متقدمة في مجال الرياضيات وفقاً للاختبارات الوطنية.
- يحقق المتعلمون نتائج متقدمة في مجال العلوم وفقاً للاختبارات الوطنية.

٢. التطور الشخصي والصحي والاجتماعي:

يهتم هذا المعيار الفرعي بتقويم عدة مكونات تتناول جوانب النمو المختلفة للمتعلم، وهي: المجال العقلي المعرفي، المجال الجسمي والحركي، المجال اللغوي، المجال الاجتماعي، المجال النفسي، والمجال القيمي، ويتمثل ذلك في قدرتهم على تحمل المسؤولية والانضباط

- تدريس وتطبيق المناهج بطريقة تهدف إلى تعزيز تعلم الطلاب، وتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
- توفر فرص متكافئة للتعلم تلبي احتياجات الطلاب ومن بينهم ذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين.
- تنوع استراتيجيات التعليم لتلبية احتياجات الطلبة.
- تفعيل التعليم الإلكتروني بما يساعد الطلاب على الفهم والاستيعاب.
- توفير أنشطة تعليمية تطبيقية ذات صلة بحياة الطلاب.
- تنمية المهارات القرائية والعديدية الأساسية لدى الطلاب.
- تنمية مهارات التفكير العليا بالإضافة إلى المهارات العاطفية والاجتماعية والمهارات الرقمية.
- تعزيز دافعية الطلاب للتعلم والاستمتاع به.

٢. تقويم التعلم.

يقاس هذا المعيار بمجموعة من مؤشرات الأداء، هي:

- تقويم أداء الطلاب باستخدام أساليب وأدوات تقويم متنوعة وفعالة.

- تحليل نتائج التقويم وإعادة استخدامها في تحسين نواتج التعلم بانتظام.

تقديم التغذية الراجعة للطلاب بانتظام. إن طرق التدريس التقليدية كانت عائقاً أمام الإصلاح والتطوير التربوي، لذلك يهدف هذا المعيار إلى إكساب الطلاب مهارات التعلم للقرن الواحد والعشرين، وتحسين استراتيجيات التعلم والتعليم وربطها بنواتج التعلم، مع تطبيق أساليب تقويم متنوعة وفعالة تقوي معرفة الطلاب وتحسن أداءهم، وتهيئة بيئة تعليمية محفزة للجميع.

وقد ذكرت أحد المشرفات التربويات (ع.ن) بقولها: أن أهم المراحل في العملية التعليمية هي المعلم والمتعلم، لذا فإن من عناصر نجاح التعليم هو طريقة التدريس، مع التخطيط الجيد وتوظيف الأدوات والأساليب المناسبة، واستخدام التعلم الإلكتروني والتقنيات الحديثة؛ لسهولة إيصال المعلومة ودمجها في بنية المعرفة لدى المتعلم، ومع تمكين المتعلم من البحث الجاد والفعال عن المعلومات؛ وذلك لمواكبة التطور، وخلق بيئة صفية جاذبة.

كما ذكرت إحدى القائدات التربويات (ج.م): أن معايير التقويم في مجال التعليم والتعلم أسهمت من خلال مؤشراتنا في تحسين خطط الدروس، وتصميم أنشطة تعلم تعمل على تحسين طرق التدريس واستراتيجياته، كما ركزت على تنمية مهارات التفكير العليا وكيفية توظيفها في الأسئلة الصفية لدى المتعلمين.

وهدف دراسة سيجيسموندو (Segismundo, 2017) إلى البحث في تأثير الاعتماد على جودة التعليم في المدارس في (لوزون) في الفلبين، واستعان الباحث

ويعتبر مجال نواتج التعلم أحد أهم التوجهات التي توليها وزارة التعليم اهتماماً كبيراً؛ حيث إن نواتج التعلم وسيلة فعالة لتقويم عمليات التعليم والتعلم، والأداء المدرسي، وإن تطبيق معايير التقويم والاعتماد المدرسي لها دور فعال في تنظيم العملية التعليمية وضمان الجودة الشاملة لها.

رابعاً: مجال البيئة المدرسية:

البيئة المدرسية أحد معايير التقويم والاعتماد المدرسي، ويهتم هذا المعيار بتوفير بيئة مدرسية مناسبة تحتوي على المتطلبات الأساسية، من مرافق وتجهيزات مع ضمان جودة عناصر الأمن والسلامة، بالإضافة إلى المناخ التنظيمي الجيد؛ لتمكين مجتمع المدرسة بمختلف فئاتهم من تحقيق الأهداف التعليمية والتوقعات العالية لنواتج التعلم المستهدفة لدى المتعلمين.

وتمثل البيئة المدرسية عنصراً حيوياً في أداء المدرسة لعملها وتحقيق رسالتها، وينقسم معيار البيئة المدرسية إلى معياران فرعيان هما:

١. المبنى المدرسي:

يهتم هذا المعيار بتوفير مناخ صحي في الفصول الدراسية مثل التهوية والإضاءة الجيدة، وتوفير مصادر التعلم واستخدامها بصورة فاعلة، ومنها وسائل التقنية الحديثة مثل الحاسوب والسماعة، وتوافر الفناء والتجهيزات الفنية للأثاث بما يتناسب مع أعداد الطلاب.

ويقاس معيار المبنى المدرسي باستخدام مؤشرات الأداء الآتية:

- تنظيم مبنى المدرسة ملائم لعدد المتعلمين والمرحلة العمرية.
- تتوافر فصول ومعامل ملائمة للعملية التعليمية تلبي احتياجات المتعلمين ومنهم ذوو الإعاقة.
- تلبي المرافق والخدمات المساندة احتياجات المتعلمين ومنهم ذوو الإعاقة.

٢. الأمن والسلامة:

يركز هذا المعيار على توفير متطلبات الأمن والسلامة، ويقاس باستخدام مؤشرات الأداء الآتية:

- تتوافر في فصول المدرسة ومعاملها وجميع مرافقها متطلبات الأمن والسلامة.
- تعمل المدرسة على صيانة جميع مرافق المبنى وتجهيزاته بانتظام.
- تعمل المدرسة على نظافة المبنى المدرسي وجميع مرافقه بانتظام.

ومن إجراءات الأمن والسلامة بالمدرسة، وجود خطة عمل للجنة الأمن والسلامة؛ للمحافظة على سلامة منسوبي المدرسة، وتوعيتهم وتعريفهم بالواجبات والأعمال الوقائية

والاستقلالية، بالإضافة إلى قدرتهم على إجاد استخدام التقنية وتوظيفها في التعلم، كما يقاس هذا المعيار بالمشاركة المجتمعية لدى المتعلمين، وممارسة العادات الصحية والنشاط الرياضي، كما يهتم بمستوى التطور الاجتماعي للطلاب من حيث تقديره للقيم الإسلامية، والالتزام بالمواطنة واحترام الثقافات الأخرى، والاعتزاز باللغة العربية.

ويستند قياس هذا المعيار باستخدام مؤشرات الأداء الآتية:

- يظهر المتعلمون الاعتزاز بالقيم والهوية الوطنية.
- يظهر المتعلمون اتجاهات إيجابية نحو ذاتهم.
- يظهر المتعلمون التزاماً بالممارسات الصحية السليمة.
- يشارك المتعلمون في الأنشطة المجتمعية والأعمال التطوعية.
- يلتزم المتعلمون بقواعد السلوك والانضباط المدرسي.
- يظهر المتعلمون القدرة على البحث والتعلم الذاتي.
- يظهر المتعلمون اعتزازاً بثقافتهم واحتراماً للتنوع الثقافي في المجتمع.

وقد أكدت إحدى المشرفات التربويات (ل.س) بقولها: أنه ينبغي تحديد الأهداف المراد تحقيقها في ضوء مؤشرات معيار نواتج التعلم، وتقييم الأداء بشكل مستمر، وتقديم التغذية الراجعة مع التنوع في أساليب التدريس؛ لتحسين جودة المخرجات، والرفع من مستوى الأداء المدرسي. كما عبرت (ن.ج) عن رأيها بقولها: ينبغي تحسين نواتج التعلم عبر توظيف تحليل نتائج الاختبارات الوطنية والدولية في بناء خطط علاجية وإثرائية فعالة.

وذكرت المشرفة التربوية (م.م) بقولها: لتحقيق نواتج التعلم ينبغي أن تحول بيانات التعلم لبيانات جاذبة، قائمة على التنافس المحلي والوطني ولديها خطط عالية الجودة؛ لخلق تنافس عالمي في مؤشرات ونواتج الأداء في مجالات (القراءة، والعلوم، والرياضيات).

وقد أوصت دراسة السلمي (٢٠٢٣) بأهمية تطوير وتحسين نواتج التعلم، وأنها مهمة في تقييم وتحسين جودة العملية التعليمية، وأن تطبيق معايير التقويم والاعتماد المدرسي هو أداة من أدوات التحسين في الأداء المدرسي. كما أكدت دراسة أبو عيش (٢٠١٦) ضرورة تنوع أساليب التقويم لرفع نواتج التعلم ومدى أثر ذلك في تحسين جودة التعليم. وأظهرت دراسة جيبونز (Gibbons, 2017) التي هدفت إلى البحث في أهمية سياسات وإجراءات الوصول إلى الاعتماد في نبراسكا، أن من ضمن العوامل المؤثرة في الاعتماد المدرسي هي قدرة المدرسة على بناء القدرات في مجال ضمان جودة التعليم والتميز الأكاديمي، ودعم توظيف التكنولوجيا التي تعد داعماً لبرامج التعليم الأكاديمي الذي يتجه نحو التعلم الرقمي، وأثر ذلك في تحسين مخرجات التعليم.

بمحافظة جدة والصعوبات التي تحد من تطبيقه من وجهة نظر قادة المدارس، وأظهرت نتائج الدراسة أن الصعوبات التي تحد من تطبيق الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة عالية. كما هدفت دراسة المشاري (٢٠١٦) إلى التعرف على واقع تطبيق الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم الثانوي الحكومي للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر القيادات التربوية، وكان من نتائجها أن المعوقات التي تحد من نجاح تطبيق الاعتماد المدرسي جاءت الموافقة عليها بدرجة كبيرة.

ومن أبرز التحديات التي تواجه تطبيق الاعتماد المدرسي في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ما يلي:
- وجود قيادات تربوية لا تمتلك الكفاءة اللازمة لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي.

- عدم تأهيل فرق التقييم الذاتي في المدارس في ضوء معايير التقييم والاعتماد المدرسي.

- عدم الاهتمام بنشر ثقافة الاعتماد المدرسي بين العاملين في المؤسسة.

- تأثير الثقافة التنظيمية الحالية لكل مدرسة على انجاز عمليات التغيير فيها.

- قصور مستوى الشفافية في العمل التربوي والتعليمي.

- تطبيق معايير الاعتماد المدرسي يزيد من أعباء المعلمين مما يزيد من مقاومتهم لتطبيقه.

- قلة مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في برامج المدرسة وأنشطتها.

- قلة توفر الكوادر التدريسية المؤهلة في الاعتماد المدرسي.

- ضعف كفاءة برامج التطوير المهني لمنسوبي المدرسة بشكل عام.

- التقليد والمحاكاة لتجارب المدارس الأخرى.

- عدم الفهم لأبعاد التميز واستيعاب معاييرها.

- البيئة المدرسية وعدم توفر التجهيزات والإمكانات المادية. وقد أضافت المشرفة التربوية (أ.ع)، بقولها: عدم الوعي

الكافي لدى أولياء الأمور حول ثقافة التقييم والاعتماد المدرسي وماله من أهمية منعكسة على مستويات تحصيل أبنائهم. والمباني المستأجرة والتي أدت إلى انخفاض المستوى من خلال استئانات أولياء الأمور.

كما أكدت إحدى المشرفات التربويات حول التحديات والصعوبات التي قد تواجه تطبيق الاعتماد المدرسي، بقولها: نقص الموارد المالية، قلة الوعي بأهمية المعايير للمجتمع المدرسي أو عدم فهمها، الظروف الاجتماعية والاقتصادية لدى بعض للطلاب، مما قد يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

وذكرت أحد القائدات التربويات (أ.ص)، أن التحديات التي تواجه عملية تطبيق هذه المعايير: نقص الوعي لمعايير الاعتماد المدرسي لمنسوبي المدرسة، ضعف المتابعة

في حالات الطوارئ، وتدريبهم على أعمال الدفاع المدني للاستفادة منها عند الحاجة.

وقد أكدت إحدى المشرفات التربويات (ل.س) بقولها: ينبغي تحديد وقياس الأهداف المراد تحقيقها في ضوء معايير التقييم والاعتماد المدرسي، في ظل عمل تشاركي يركز على جوانب مختلفة في مجال البيئة المدرسية مثل تقييم المبنى والمرافق والأثاث والتجهيزات، واتخاذ إجراءات تحسينية مع المتابعة المستمرة لرفع جودة التعليم في المؤسسة التعليمية.

وذكر عبده (٢٠١٣) أن الاعتماد يعمل على زيادة اهتمام المؤسسات التعليمية بالتحسين والتطوير المستمر لجميع عناصرها؛ لتحقيق أقصى درجة من الجودة والكفاءة، والتأكد من قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق أهدافها ورسالتها التربوية والمستوى المطلوب من الجودة.

كما هدفت دراسة الغامدي (٢٠٢٠) إلى التعرف على درجة توفر متطلبات تطبيق الاعتماد المؤسسي في مدارس منطقة الباحة في ضوء معايير المركز الوطني للتقييم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر قائدات المدارس، وأظهرت نتائج الدراسة أن توفر متطلبات تطبيق الاعتماد المؤسسي كانت بدرجة كبيرة، ولها دور فعال في تحسين جودة التعليم.

أن الاعتماد المدرسي يتطلب التحول من الجانب النظري للجودة إلى الجانب العملي، لذا لابد من توافر أدوات وعمليات وتقنيات ووسائل محددة؛ للارتقاء بجودة العملية التعليمية.

المحور الرابع: التحديات التي تواجه عملية تطبيق معايير التقييم والاعتماد المدرسي، والحلول المقترحة:

أضحى الاهتمام بجودة التعليم مطلباً ضرورياً في جميع مراحل النظام التعليمي وذلك لرفع كفاءة المخرجات التعليمية، وكان تطبيق الاعتماد المدرسي هو الطريق الأمثل لتحقيق التميز والتطوير المستمر في المؤسسات التعليمية، إلا أنه مازال يعاني من بعض التحديات التي تعوق سيره نحو تحقيق أهدافه، وخاصةً مع ظهور العديد من المتغيرات والتحديات العلمية، والتكنولوجية.

وقد أجريت عدة دراسات للتعرف على هذه المعوقات في مدارس التعليم، ومن هذه الدراسات:

هدفت دراسة العريفي (٢٠٢٠) إلى التعرف على تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية شمال منطقة الرياض، وتحديد الصعوبات التي قد تواجهها، وأكدت النتائج أن هناك موافقة بدرجة متوسطة على الصعوبات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في المدارس الثانوية في شمال الرياض.

كما هدفت دراسة المالكي (٢٠١٩) إلى التعرف على واقع تطبيق الاعتماد المدرسي بمدارس التعليم العام

- والتقييم المستمر لضمان الاستدامة، نقص البنية التحتية، ضعف التأهيل والتدريب.
- يلاحظ مما سبق أن هناك صعوبات تتعلق بعملية التقويم ذاتها، وأخرى تتعلق بالمعلمين، وصعوبات تتعلق بالمدرسة وإدارتها، وأخرى تتعلق بالقائمين على عملية التقويم والاعتماد المدرسي.
- وبناءً على التحديات، فإن أهم الحلول المقترحة للتغلب على العقبات التي قد تواجه تطبيق التقويم والاعتماد المدرسي في المؤسسات التعليمية ما يلي:
- نشر ثقافة الاعتماد المدرسي، وتعتبر أول خطوات التخطيط للحصول على التميز المدرسي.
- تدريب القيادات التربوية في ضوء مؤشرات الاعتماد المدرسي.
- تأهيل فرق التقويم الذاتي الداخلي في المدارس من خلال الدورات التدريبية وحضور اللقاءات وورش العمل والمشاركة فيها.
- تطوير البنية التحتية، وتوفير الموارد والتجهيزات اللازمة في البيئة المدرسية.
- تعيين قنوات تواصل عاجلة مع هيئة التقويم والاعتماد المدرسي للرد على استفسارات المدارس والمعوقات التي تواجهها والعمل على حلها.
- تخصيص موارد مالية لبرامج التحسين في المؤسسة التعليمية.
- توافر متطلبات التخطيط للاعتماد المدرسي، من خلال الدعم المادي والمعنوي.
- وذكر كورت السيسى والشنقيطي (٢٠٢٠) أن أهم الحلول المقترحة للتغلب على الصعوبات التي قد تواجه تطبيق الاعتماد المدرسي ما يلي:
- الاستعانة بخبراء في مجال الاعتماد المدرسي.
- تعزيز الدور الإشرافي لدى القائد التربوي، ومقدرة التأثير الإيجابي على المجتمع المدرسي.
- وضوح الشفافية، وضمان مشاركة جميع منسوبي المدرسة في صياغة رؤية ورسالة المدرسة، والمشاركة في صنع القرارات.
- زيادة فعالية التواصل الإلكتروني مع أولياء الأمور لزيادة الوعي بأهمية الاعتماد المدرسي.
- تهيئة المناخ التربوي للاعتماد المدرسي، من خلال التشجيع على الابتكار وتقديم الحوافز للمدارس المتميزة.
- توصيات الدراسة والخلاصة
- التوصيات والمقترحات:
- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة، تقدم الباحثة التوصيات والمقترحات التالية:
- تأهيل فرق التقويم الذاتي الداخلي في المدارس على ممارسات التقويم الذاتي من خلال الدورات التدريبية في مجال معايير التقويم والاعتماد المدرسي.
- الاستفادة من التجارب والممارسات المتميزة للمدارس الرائدة في الاعتماد المدرسي لتبادل الخبرات في مجال تطبيق معايير التقويم الذاتي والاعتماد المدرسي.
- نشر ثقافة الجودة والاعتماد المدرسي في جميع المدارس، وتشجيعها للحصول على الاعتماد المدرسي؛ للارتقاء بمستوى النظام التعليمي، وتحقيقاً للأهداف الاستراتيجية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- عقد اللقاءات والاجتماعات حول أهمية الاعتماد المدرسي بين هيئة تقويم التعليم والتدريب وقائدات المدارس وخبراء التقويم، وكيفية تطبيق خطواته وإجراءاته.
- إجراء دراسة عن أثر تطبيق الاعتماد المدرسي على جودة مخرجات التعليم في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة عن معوقات تطبيق معايير التقويم والاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية.
- إجراء دراسة حول الكفاية اللازمة للقيادة المدرسية في تفعيل نظام التقويم والاعتماد المدرسي.
- إجراء دراسات مقارنة بين نظام الجودة والاعتماد المدرسي في المملكة العربية السعودية والأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة مثل بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية.
- الخلاصة:
- يشهد النظام التعليمي في الوقت الحالي اهتماماً كبيراً من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء تطبيق معايير التقويم والاعتماد المدرسي، بوصفه بوابة التحول الحقيقي للارتقاء بمستوى جودة التعليم وتحقيق التميز المؤسسي، والذي يركز على أربع مجالات رئيسية تشمل كافة جوانب العملية التعليمية وهي: (القيادة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، البيئة المدرسية)، مع تسخير كافة الإمكانيات المادية والبشرية؛ لتحسين جودة مخرجات التعليم، وتطوير المتعلمين في كافة الجوانب العلمية والمعرفية والمهارية والسلوكية؛ للوصول إلى مجتمع متعلم قادر على الإبداع والابتكار يسمو بالمجتمع السعودي، تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠، فليس هناك نهضة تنموية بدون حدوث نهضة تعليمية.
- المراجع:
- المراجع العربية:
- أحمد، أحمد إبراهيم. (٢٠١١م). واقع الاعتماد التربوي في المدارس. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

شمال منطقة الرياض، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد ٢١، ١٤٦-١٦٩.

العسيري، خالد حسين. (٢٠١٣). نحو الاعتماد المدرسي: تحليل سياسة التعليم العام في ولاية أوكلاهوما بالولايات المتحدة الأمريكية. اللقاء السنوي السادس عشر (جستن)- الاعتماد المدرسي، ٣٣١-٣٥٠، الفترة بين ٤-٦ فبراير، السعودية.

الغامدي، عبير احمد علي. (٢٠٢٠). الاعتماد المدرسي ومتطلبات تطبيقه في مدارس البنات بمنطقة الباحة، مجلة كلية التربية، العدد ٢، ٣٣٥-٣٨٢.

القحطاني، بدرية راشد. (٢٠١٥). تطوير أداء القيادات التربوية في مدارس التعليم العام وفق متطلبات الاعتماد المدرسي العالمي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود.

المالكي، عثمان شداد. (٢٠١٩). واقع تطبيق الاعتماد المدرسي لدى مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر قادة - قائدات المدارس، جمعية الثقافة من اجل التنمية، العدد ١٣٨، ١٧٤-٢١٨.

المدني، عائشة أحمد؛ العمري، مريم زيد. (٢٠١٣). ثقافة الاعتماد المدرسي بالملكة العربية السعودية، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي السادس عشر (الاعتماد المدرسي)، ٤-٦ فبراير، الرياض.

المشاري، هدى بنت عبد الله بن عبد العزيز. (٢٠١٦). واقع تطبيق الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم الثانوي الحكومي للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر القيادات التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

المليجي، رضا إبراهيم، البرازي، مبارك عواد. (٢٠١٠). الجودة الشاملة والاعتماد المؤسسي "رؤى مستقبلية لتحقيق جودة التعليم في عصر المعلوماتية". القاهرة: عالم الكتب. النوح، عبد العزيز سالم محمد؛ فراج، محمد أنور إبراهيم؛ موسى، هاني محمد يونس. (٢٠١٢). الاعتماد المدرسي للتعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة في الصعوبات وإمكانية التطبيق، مجلة كلية التربية، العدد ٩١، ٢٥٥-١٧٣.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٣). الدليل الإجرائي للتقويم الذاتي لاعتماد المدارس الأهلية والعالمية، الإصدار الخامس: المملكة العربية السعودية.

رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠). وثيقة برنامج التحول الوطني. (2020)

<https://search.app/K2Hs2artSdwMBx8A8>

وزارة التعليم، ١٤٤٢هـ:

<https://www.moe.gov.sa/ar/pages/vision203>

0.aspx

أحمد، ايمان حسين. (٢٠١٨). درجة تطبيق معايير الاعتماد المدرسي من وجهة نظر قائدات مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الأسمرى، خالد بن عبد الله سعيد. (٢٠١٦). متطلبات تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة عسير التعليمية في ضوء معايير الاعتماد المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.

باداود، عمر محمد، الصبحي، ملاك عبد الرحمن. (٢٠٢٢). درجة ملائمة تطبيق معايير التقويم والتميز المدرسي في المدارس الثانوية للبنات بمكة المكرمة من وجهة نظر القائدات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٦)، ٢٩-١.

الحربي، مناحي خلف. (٢٠٢٢). معايير ومؤشرات الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية المرحلة الثانوية- دراسة تحليلية. مجلة البحث العلمي الدولية، ٣(١٨)، ١١٧-١٢٥.

الرشيد، بشير صالح. (٢٠٠٠). مناهج البحث التربوي (رؤية تطبيقية ومبسطة). دار الكتاب الحديث: الكويت. صندوق النقد العربي. (٢٠٠٦) الاقتصاد العربي الموحد. أبو ظبي.

السلمي، سارة بنت سعدي سعيد. (٢٠٢٣). تحديات تطبيق التقويم الذاتي ومعايير الاعتماد المدرسي في المدارس الأهلية بمحافظة جدة والحلول المقترحة. المؤتمر الدولي الثالث، الفترة بين ٣-٥ جماد الأول ١٤٤٥هـ، مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي، جدة.

الشهري، زانة بنت جابر. (٢٠٢١). الاعتماد المدرسي لمدارس التعليم العام (ط.١). الرياض: دار الفالحين للنشر والتوزيع.

العامري، سبعان بن فالح بن سعد. (٢٠١٥). درجة توفر معايير الاعتماد المدرسي في مجال القيادة التربوية في المدارس الثانوية بمحافظة بيشة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة.

عاشور، نيللي السيد الرفاعي. (٢٠١٦). الاعتماد التربوي للتعليم العام في مصر في ضوء المعايير العالمية للجودة بالمدارس الدولية. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

عبد، عبد الكريم أحمد محمد. (٢٠١٣). متطلبات تأهيل مدارس التعليم العام بالملكة العربية السعودية لتحقيق الاعتماد المدرسي، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي السادس عشر (الاعتماد المدرسي)، ٤-٦ فبراير، الرياض.

العتيبي، ناصر سعد. (٢٠١٦). متطلبات تطبيق الاعتماد المدرسي في ضوء أسس إدارة التغيير في مدارس التعليم العام. المجلة العلمية بكلية التربية، جامعة أسيوط، مج (٢)، ع (٣)، ج (١)، ٤٩٧-٥٣٤.

العريفي، بيان إبراهيم. (٢٠٢٠). تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الثانوية

المراجع الأجنبية:

- Gibbons, D. (2017). Factors That Influence Accreditation in Nebraska Public Districts and Schools. Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research.
- Johnson, C. A. (2012). A quantitative Comparison of Pennsylvania High School Student Achievement by Middle States Association's Accreditation Status. (Unpublished PhD dissertation). Northcentral University.
- Segismundo, M. (2017). Measuring Accreditation Experience: Impact on the Quality of Education of Selected ASAS Member- Schools in Luzon and the NCR. International Journal of Education and Research, 5 (7), pp. 289- 300.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Predicting Obesity Rates in Children with Autism Spectrum Disorder Using Artificial Intelligence Algorithms: A Study on Physical Activity, Nutrition, and Sleep Habits.

Amani Musaaed Al-Qethami

Master's in Special Education with a focus on ASD

Email: A.masalfadly@gmail.com

التنبؤ بمعدلات السمنة لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد باستخدام خوارزميات الذكاء الاصطناعي: دراسة حول النشاط البدني، والتغذية، وعادات النوم.

أ. امانى مساعد القثامي

ماجستير في التربية الخاصة اضطراب طيف التوحد.

KEY WORDS:

Obesity, Autism Spectrum Disorder, Childhood Obesity, Artificial Intelligence.

الكلمات المفتاحية:

السمنة، اضطراب طيف التوحد، السمنة في الطفولة، الذكاء الاصطناعي، النشاط البدني، سلوكيات الأكل، عادات النوم.

ABSTRACT:

Obesity rates among children with autism spectrum disorder (ASD) have consistently been higher compared to general childhood obesity rates. While hypotheses regarding this gap point to insufficient physical activity, inadequate sleep, and poor dietary behaviors, there is no definitive study linking these factors to obesity in children. This study aims to address this research gap by managing obesity in children through analyzing data related to diet, physical activity, and sleep habits using Decision Trees, Random Forests, and Artificial Neural Networks. The study is a quantitative analysis of data collected through questionnaires to determine obesity rates and any relationships with the mentioned factors. The study sample includes parents of children with ASD, aged 2 to 19 years, registered at Prince Nasser bin Turki Center and the Autism Academy in Riyadh. Data analysis will be conducted using AI techniques such as Decision Trees, Random Forests, and Artificial Neural Networks, providing accurate, data-driven predictions. The goal of this study is to pave the way for effective interventions that can be used to reduce obesity in children with ASD. The results will be useful in guiding public policies and designing programs to reduce obesity among children with this disorder using AI-based analyses, enhancing the ability of researchers and specialists to identify influencing factors and offer targeted, precise solutions.

مستخلص البحث:

تُظهر معدلات السمنة بين الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد (ASD) ارتفاعاً مستمراً مقارنة بمعدلات السمنة لدى الأطفال بشكل عام. غالباً ما تُعزى أسباب هذه الفجوة إلى عوامل مثل نقص النشاط البدني، قلة النوم، والعادات الغذائية السيئة. ومع ذلك، فإن هناك نقصاً في الأبحاث التي تربط هذه العوامل بشكل شامل بالسمنة في الأطفال المصابين بالتوحد. تهدف هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة من خلال فحص العلاقة بين السمنة وبعض العوامل السلوكية الرئيسية - وهي النشاط البدني، التغذية، وعادات النوم - باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي المتقدمة، بما في ذلك أشجار القرار، الغابات العشوائية، والشبكات العصبية الاصطناعية. سيتم استخدام تصميم بحثي كمي لتحليل البيانات التي تم جمعها من آباء الأطفال المصابين بالتوحد، الذين تتراوح أعمارهم بين ٢ إلى ١٩ عاماً، والمسجلين في مركز الأمير ناصر بن تركي لاضطراب التوحد وأكاديمية التوحد بالرياض. سيتم جمع البيانات من خلال استبيانات تقيم النشاط البدني، سلوكيات الأكل، وعادات النوم، بهدف تحديد العلاقات والنماذج التنبؤية لمخاطر السمنة. سيتمكن التحليل القائم على الذكاء الاصطناعي من فهم أعمق للتفاعلات المعقدة بين هذه العوامل، وتوفير تنبؤات مدعومة بالبيانات وتحديد الأنماط القابلة للتنفيذ. من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تحديد التدخلات الفعالة والموجهة للحد من السمنة لدى الأطفال المصابين بالتوحد، والمساهمة في استراتيجيات الصحة العامة التي تستهدف هذه الفئة الضعيفة. من المتوقع أن تعزز هذه الدراسة قدرة المهنيين في مجال الرعاية الصحية وصانعي السياسات على تصميم حلول دقيقة وشخصية تعزز أنماط الحياة الصحية وتمنع السمنة لدى الأطفال المصابين بالتوحد.

Introduction:

Overweight and obesity increase the risk of cardiovascular diseases, certain types of cancer, diabetes, and low self-esteem. In children, obesity and overweight significantly affect how they interact with others and how they experience life in general. Therefore, obesity is a serious health and lifestyle issue among children that should be addressed to enhance their quality of life. According to the Executive Office of the Gulf Health Ministry's Council (2013), the number of obese children in Saudi Arabia has reached about 3.5 million, with the obesity rate representing 36% of the total population in the kingdom. Similarly, according to the Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in the U.S. (2019), obesity rates among children in the United States have risen, with 18.5% of children aged 2 to 19 being obese. Although these rates are lower than those in adults, childhood obesity is still on the rise. More concerning is the fact that childhood obesity has been identified as one of the main risk factors for obesity in adulthood, highlighting the importance of addressing this issue early.

Obesity poses an even greater challenge among children with developmental disabilities, especially those with autism spectrum disorder (ASD). Research has shown that obesity rates among children with autism are generally higher than those in the general child population (Hill, Zuckerman, & Fombonne, 2015). Children with ASD appear to be at a higher risk of obesity compared to their typically developing peers. This study addresses this problem through a

quantitative study involving children with ASD and their families.

Artificial Intelligence (AI) technologies can play a pivotal role in predicting the development of childhood obesity at an early age, thus facilitating early identification, prevention, and management of obesity in children with ASD. By analyzing data related to diet, physical activity, sleep habits, and other factors using Decision Trees and Random Forests, it is possible to predict obesity rates and offer targeted interventions. Additionally, Artificial Neural Networks can be used to study the behaviors of children with ASD in greater depth, understand the factors influencing their weight, and provide personalized recommendations to improve their health outcomes.

The research aims to manage the prevalence of obesity among children with ASD using AI techniques, comparing them to the general child population. The main research question focuses on comparing the rates of obesity and overweight among children with ASD to national obesity records of the general population, by analyzing data using Decision Trees and Random Forests. The study also seeks to explore whether there is a correlation between physical activity, sleep habits, and obesity and overweight rates in children with ASD using Artificial Neural Networks. Previous studies have shown a connection between ASD and higher obesity rates, with difficulties in social functioning identified as a potential contributing factor. This study is significant not only because it confirms obesity rates among children with ASD but also because it explores the potential links with physical activity and sleep habits. It further enhances

the understanding of how AI techniques can be used as innovative solutions in managing obesity among these children

Literature Review:

In this section of the proposal, a review of current knowledge on ASD and complications that children with the disorder face is presented. I highlight the quality of life for these children and the challenges that they face in daily operations and lifestyle. I also review the pertinent issues that may be crucial in understanding the challenge of autism in children and how it affects them. The literature review is aimed at showing that a gap in research exists and providing a guideline for performing such research countrywide for effective data on obesity among children with ASD.

Challenges Introduced by ASD:

A lot of research has been performed on the challenges that people with ASD face. Specifically, Anderson (2015) focused on definition challenges since the basic manifestation of ASD is in communication and interaction skills of the affected person. The main challenge of autism is that it cannot fit the narrow definitions that have been developed in social skills. The word 'spectrum' means that the manifestation of ASD may be unique in different children and hence it is not a fixed disorder. While all people with ASD may have challenges with social skills and communication, no two people are alike and hence every child with ASD has characteristics that are slightly different from others' (Anderson, 2015). The first major lifestyle challenge is thus the fact that ASD may be quite difficult to understand since a single definition is not possible for all children with the disorder.

Secondly, children with ASD generally experience challenges in interaction and hence may fail to fit in peer groups due to these challenges. Childhood is a crucial stage of life as in social connections and peer groups (Peterson et al., 2016). The sense of belonging that comes from peer interactions is crucial in developing self-esteem for children and hence enhancing the social and emotional development of the children. As such, it is crucial for children to grow up while feeling a sense of belonging to peer groups. However, with challenges in social skills and communication, it might be quite challenging for children with ASD to effectively fit in such groups (Peterson et al., 2016). The result is that the children may not effectively develop social connections with peer groups and hence may be challenged socially and in the interactions with others in their environment.

Another major challenge associated with ASD is anxiety and depression. Identifications of higher levels of anxiety among children diagnosed with ASD have been recorded in the past (Bruggink et al., 2016). These levels of anxiety are generally caused by the child's inability to socially fit and function in a conventional environment. High levels of anxiety are also intricately linked to depression and other adverse mental health outcomes. As such, based on the lifestyle challenges of ASD in children, the challenge of anxiety and depression becomes more prevalent among children with ASD. Newschaffer & Curran (2003) identify the connection between ASD and more adverse health outcomes based on lifestyle choices and challenges and hence partly points towards the problem of obesity and overweight among ASD children.

Childhood Obesity:

The problem of childhood obesity has been explored at length in the literature and there is an increased focus on this epidemic. Santiago-Torres et al. (2016) studied the main predictors of obesity among children and realized that the prevalence of childhood obesity decreases with an increasing level of education for the family head in the children's family. In addition to education, obesity in children has also been linked to the income level with higher income groups portraying lower levels of childhood obesity. Obesity in children has thus been linked to the socioeconomic status of the children's families and parents (Fradkin et al., 2015). Moreover, research has revealed that obesity in early life is a precursor for adult obesity. Study performed by Fradkin et al. (2015) showed that children who were overweight and obese were more likely than healthy-weight children to become obese as adults. The risk of obesity in adulthood can thus be traced to childhood weight and the ability to maintain a healthy weight as a child. Childhood obesity affects adulthood obesity and hence increases the risk of diabetes, dyslipidaemia, heart disease, hypertension, and some types of cancer (Newschaffer & Curran, 2003). Therefore, basically, childhood obesity is a predictor for adulthood lifestyle diseases and hence is a major problem in the later health of the children. The current increasing rates of childhood obesity thus present challenges in the health-related spending in the future of the nation. The prevalence of childhood obesity further increases the burden on the health sector and spending expected in the future.

The Role of Sleep:

One of the complications that may be associated with ASD is sleep problems among children with ASD. Essentially, research shows that sleep deprivation increases the production of hormones that reduce hunger awareness. Therefore, people who are sleep deprived are more likely to overeat and indulge when compared to others (Rahe et al., 2015). Sleep disturbance is a major health issue for children and adults with ASD. Therefore, it is hypothesized that sleep deprivation, the lack of enough sleep among these children, may be a crucial contributor to higher levels of obesity and unhealthy weight in general. Approaches to ensuring that ASD children get enough sleep are thus used as a major control strategy for weight watching and reduction of the potential adverse effects of sleep deprivation on the child (Gee et al., 2018).

Feeding Behavior:

Moreover, research into feeding behavior and its relation to ASD shows that oral sensory processing is considered different or abnormal among people with ASD compared to the general population (Berding & Donova, 2018). This abnormal oral sensory processing has been linked to a higher oral seeking which means that a child with ASD is more likely to put things in their mouth than the general child population. Secondly, it has also been linked to oral defensiveness which is characterized by the avoidance of certain food taste and textures and hence the child may be limited in the variety of foods that they take (Shmaya et al., 2017). The result of limited food varieties may be shown in the lack of a balanced diet or nutrient consumption in the person with ASD.

While several studies have reviewed the effect of feeding habits on weight and nutrition, there is no sufficient research linking obesity and overweight in children with ASD to the difficulties in feeding. However, studies into feeding habits have linked ASD with poor feeding habits among children and hence hypothesized a connection to weight differences. However, a gap in research shows that there is no conclusive connection between ASD feeding habits and the outcomes of being overweight. This study will thus be crucial in investigating such a connection in children with ASD. The study will be crucial in investigating correlations and hence promoting an understanding between the two factors that have been linked in the past.

Methodology:

The proposed study is based on the need to conduct a clear correlational analysis between obesity in children with autism spectrum disorder (ASD) and physical activity and feeding behaviors. This section outlines the specific steps that will be followed in the research process and how they will be used to produce reliable research on the topic. The methodology section presents the research design, participants and setting, procedures used, and the data collection and analysis approaches to be applied in the research.

Research Design:

A quantitative research design will be used in this study. The essence of quantitative research lies in the use of research methods that allow for the measurement of variables and the analysis of relationships between them. According to Creswell & Creswell (2017), quantitative research design is used to determine how many people act, think, or feel in a particular way or how many people exhibit a certain

characteristic in a population. This design is suitable for this study because of its correlational nature and the aim to test the relationship between obesity and feeding behaviors and physical activity in children with ASD.

The study will utilize Artificial Intelligence (AI) techniques such as Decision Trees and Random Forests to analyze data from children with ASD. These techniques are capable of identifying patterns and correlations between various factors like physical activity, dietary habits, sleep patterns, and obesity, helping to predict obesity rates and offer targeted interventions. Additionally, Artificial Neural Networks will be used to study children's behaviors in more depth, understand the factors affecting their weight, and provide personalized solutions to improve health outcomes.

Participants:

The participants in this study will be parents of children diagnosed with ASD between the ages of 2 and 19. The study aims to collect data from at least 300 participants to ensure a diverse population and provide a robust data set to analyze the relationship between obesity and children's behaviors with ASD. Participants will be recruited through convenient sampling from parents of children attending specialized centers for ASD care, such as Prince Nasser bin Turki Autism Center and the Special Education Academy for Autism in Riyadh.

Setting:

The research will take place in Riyadh, where participants will be recruited from autism care centers like the Prince Nasser bin Turki Autism Center and the Special Education Academy for Autism. The city is chosen because it offers a large population of children with ASD, including

those who are obese or overweight, and represents a cross-section of the larger Saudi population. The use of this setting will reduce bias in the data and ensure that the study findings are applicable to the broader population of children with ASD in Saudi Arabia.

Data Collection:

Data will be collected using digital tools, including electronic surveys targeting three key variables: physical activity, feeding behaviors, and sleep habits. The Physical Activity Questionnaire for Children (PAQ-C) will be used to measure physical activity levels in children aged 8 to 14 years.

The Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ) will be used to assess sleep disturbances among the children. The Brief Autism Mealtime Behavior Inventory (BAMBI) will measure mealtime behavior problems in children with ASD. These tools will provide a comprehensive view of the behaviors that might influence obesity rates in children with ASD. These surveys will be distributed online to parents and the data will be securely collected through digital platforms that ensure confidentiality.

Data Analysis:

The data will be analyzed using advanced artificial intelligence techniques to classify children based on obesity risks. Decision trees and random forests will be applied to analyze the data and identify the factors influencing obesity, such as physical activity, eating behaviors, and sleep habits. These algorithms will help predict obesity rates based on the collected data.

Additionally, artificial neural networks will be used to understand the complex relationships between children's behaviors and environmental factors, enabling the extraction of hidden patterns that may not be evident using traditional methods. These

networks will also contribute to providing personalized recommendations for improving each child's health behaviors.

The analysis is expected to reveal strong correlations between obesity and three key variables: physical activity, eating behaviors, and sleep habits. The results will help identify early interventions and provide targeted strategies to improve overall health and reduce the risk of obesity in children with autism spectrum disorder (ASD).

Expected Results:

1. Correlation Between Obesity and Physical Activity:

It is anticipated that children with ASD who engage in lower levels of physical activity will have a higher likelihood of obesity. Based on previous research, children with ASD often face difficulties with motor skills and engaging in structured physical activities. The study is expected to reveal a negative correlation between physical activity levels (as measured by the PAQ-C) and obesity rates, suggesting that lower physical activity contributes to higher obesity risk.

2. Correlation Between Obesity and Feeding Behaviors:

It is expected that children with ASD will show unique feeding behaviors, such as selective eating or food aversions, which may contribute to poor nutritional intake and obesity. The use of the Brief Autism Mealtime Behavior Inventory (BAMBI) is likely to show significant links between mealtime behavioral problems (such as food refusal or restrictive eating patterns) and obesity. These behaviors, combined with restricted or unbalanced diets, are expected to correlate with higher obesity rates in children with ASD.

3. Sleep Patterns and Obesity Risk:

Given the established relationship between sleep disturbances and weight

gain, the study may find a significant correlation between poor sleep habits (as assessed by the Children's Sleep Habits Questionnaire, CSHQ) and increased obesity rates in children with ASD. Children with sleep disturbances may experience hormonal imbalances that influence appetite regulation and metabolism, leading to weight gain. Thus, it is expected that children with disrupted sleep patterns will also be at higher risk for obesity.

4. Complex Interactions Through AI Analysis:

The use of artificial intelligence, particularly decision trees, random forests, and neural networks, will likely uncover intricate, multidimensional relationships between physical activity, feeding behaviors, and sleep habits. AI models will provide a nuanced understanding of how these factors interact and may reveal complex patterns that are not immediately visible through conventional statistical methods. Additionally, these models may identify subgroups of children with ASD who are more susceptible to obesity due to particular combinations of behavioral and environmental factors.

Recommendations:

1. Tailored Interventions for Physical Activity:

Based on the anticipated findings, it would be recommended that future interventions focus on improving physical activity levels in children with ASD. These interventions should be personalized to account for the child's unique motor abilities and preferences, incorporating activities that are enjoyable and engaging for children with ASD, such as swimming, dance, or sensory-friendly exercises. Programs should also involve parents and caregivers in promoting consistent, structured activity routines.

2. Addressing Feeding Behaviors:

Recommendations for addressing mealtime behavior problems could involve specialized feeding therapy or behavioral interventions aimed at increasing the variety and nutritional quality of food consumed by children with ASD. Strategies might include gradual exposure to different foods, improving food acceptance, and focusing on creating calm and structured mealtime environments. Healthcare providers could collaborate with dietitians to create individualized meal plans to address both the sensory preferences and nutritional needs of children with ASD.

3. Sleep Management Strategies:

Given the expected correlation between sleep disturbances and obesity, it will be crucial to recommend sleep hygiene interventions. These could include strategies for improving bedtime routines, reducing screen time before sleep, and employing sensory-friendly practices that cater to children with ASD's unique sensory needs. Behavioral interventions and therapies, such as cognitive behavioral therapy for insomnia (CBT-I), may be explored to improve sleep quality and duration.

4. Comprehensive, Multi-Disciplinary Approach:

The results from the study suggest that a multi-disciplinary approach involving psychologists, dietitians, physical therapists, and sleep specialists could be essential in addressing the complex factors contributing to obesity in children with ASD. Such an approach would allow for targeted interventions that account for physical, behavioral, and environmental contributors to obesity. This approach should be embedded within both clinical settings and community-based programs for ASD care.

Suggestions:

1. Longitudinal Studies:

A suggestion for future research is to extend the study into a longitudinal design to track changes in physical activity, feeding behaviors, sleep habits, and obesity over time. This would help establish causal relationships and examine how these factors evolve as children with ASD grow older. A longitudinal approach would also allow researchers to assess the long-term effectiveness of intervention programs on reducing obesity.

2. Exploring Genetic and Environmental Factors:

Another suggestion is to expand the research to include genetic factors or a deeper investigation of environmental influences, such as parental practices or socio-economic status, which could play a significant role in obesity in children with ASD. Identifying genetic predispositions or environmental risk factors could enhance the precision of targeted interventions.

3. Incorporating Additional Variables:

Future studies could include additional variables that might influence obesity, such as medication use, screen time, or sensory processing disorders, which are often associated with children with ASD. A more comprehensive dataset could provide deeper insights into the multifactorial nature of obesity in this population.

4. Expanding Sample Diversity:

While the current study focuses on participants from Riyadh, it may be valuable to extend the research to other regions within Saudi Arabia, or even internationally, to ensure a more diverse and representative sample. This could help assess whether the identified patterns hold true across different cultural contexts and healthcare systems.

5. Evaluation of Intervention Programs:

The study could also suggest the development and evaluation of specific intervention programs based on the findings. These programs should integrate physical activity, dietary management, and sleep hygiene, and their effectiveness could be assessed through randomized controlled trials (RCTs) to determine the best combination of interventions for reducing obesity in children with ASD.

Conclusion:

This study holds the potential to significantly enhance our understanding of the complex relationship between obesity and key behavioral factors in children with ASD. By applying innovative AI techniques, the study will provide valuable insights into how physical activity, feeding behaviors, and sleep habits contribute to obesity risk, ultimately leading to more effective, personalized interventions that can improve health outcomes for children with ASD. The findings and recommendations from this research can inform clinical practices and future studies aimed at addressing childhood obesity within this unique population.

References:

- Anderson, G. M. (2015). Autism biomarkers: challenges, pitfalls and possibilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 1103-1113.
- Bada wood, A. M. (2017, January 15). Our society between obesity and agility, *Al-Madina Newspaper*. Retrieved from <http://ara.tv/8j2w2>
- Berding, K., & Donovan, S. M. (2018). Diet and Feeding Behavior are Related to Microbiota Composition in Children with Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Neuroscience*, 12, 515.

- Bruggink, A., Huisman, S., Vuijk, R., Kraaij, V., & Goreski, N. (2016). Cognitive emotion regulation, anxiety and depression in adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 22, 34-44.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2019, June 24). Childhood obesity facts. Retrieved from <https://www.cdc.gov/obesity/data/childhood.html>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Sage publications.
- Dhaliwal, K. K., Orsso, C. E., Richard, C., Haqq, A. M., & Zwaigenbaum, L. (2019). Risk factors for unhealth weight gain and obesity among children with autism spectrum disorder. *International Journal of Molecular Sciences*, 20(13), 3285.
- Fradkin, C., Wallander, J. L., Elliott, M. N., Tortolero, S., Cuccaro, P., & Schuster, M. A. (2015). Associations between socioeconomic status and obesity in diverse, young adolescents: Variation across race/ethnicity and gender. *Health Psychology*, 34(1), 1.
- Gee, B., Romriell, G., Vandenburg, S., & Lloyd, K. (2018). Improving Sleep Quality Among Children with Autism Spectrum Disorder and Sensory Over responsivity. *American Journal of Occupational Therapy*, 72(4_Supplement_1), 7211520304p1-7211520304p1.
- Hill, A. P., Zuckerman, K. E., & Fombonne, E. (2015). Obesity and autism. *Pediatrics*, 136(6), 1051-1061.
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R., & Faulkner, R. A. (1997). Validation of the physical activity questionnaire for older children. *Pediatric Exercise Science*, 9(2), 174-186.
- Lukens, C. T., & Linscheid, T. R. (2008). Development and validation of an inventory to assess mealtime behavior problems in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(2), 342-352.
- New Schaffer, C. J., & Curran, L. K. (2003). Autism: an emerging public health problem. *Public Health Reports*, 118(5), 393.
- Nor, N. K., Ghazali, A. H., & Ismail, J. (2019). prevalence of overweight and obesity among children and adolescents with autism spectrum disorder and associated risk factors. *Frontiers in Pediatrics*, 7.
- Owens, J. A., Spirito, A., & McGuinn, M. (2000). The Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ): psychometric properties of a survey instrument for school-aged children. *Sleep-New York-*, 23(8), 1043-1052.
- Peterson, C., Slaughter, V., Moore, C., & Wellman, H. M. (2016). Peer social skills and theory of mind in children with autism, deafness, or typical development. *Developmental psychology*, 52(1), 46.
- Rahe, C., Czira, M. E., Teismann, H., & Berger, K. (2015). Associations between poor sleep quality and different measures of obesity. *Sleep Medicine*, 16(10), 1225-1228.
- Santiago-Torres, M., Cui, Y., Adams, A. K., Allen, D. B., Carrel, A. L., Guo, J. Y., ... & Schoeller, D. A. (2016). Familial and individual predictors of obesity and insulin resistance in urban Hispanic children. *Pediatric Obesity*, 11(1), 54-60.
- Shmaya, Y., Eilat-Adar, S., Leitner, Y., Reif, S., & Gabis, L. V. (2017). Meal time behavior difficulties but not nutritional deficiencies correlate with sensory processing in children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 66, 27-33.

Appendix A

Factors Loading for Brief Autism Mealtime Behavior Inventory (BAMBI)

Table 1 Factor loadings for the BAMBI (Three-Factor Solution)

Item	Factor		
	Limited variety	Food refusal	Features of autism
My child...			
1. cries or screams during mealtimes	-.15	.74	.21
2. turns his/her face or body away from food	.27	.69	-.06
4. expels food that he/she has eaten	.05	.37	.12
7. is disruptive during mealtimes	-.06	.53	.37
8. Closes mouth tightly when food is presented	.46	.42	-.17
3. remains seated at the table until meal is finished	-.18	-.25	-.26
5. is aggressive during mealtimes	-.11	.26	.65
6. displays self-injurious behavior during mealtimes	-.13	.33	.31
9. is flexible about mealtime routines	-.15	.09	-.51
12. refuses to eat foods that require a lot of chewing	.36	-.23	.50
10. is willing to try new foods	-.78	-.07	-.17
11. dislikes certain foods and won't eat them	.63	.23	.03
13. prefers the same foods at each meal	.81	.13	.04
14. prefers "crunchy" foods	.54	.25	-.11
15. accepts or prefers a variety of foods	-.76	-.02	-.27
16. prefers to have food served in a particular way	.53	.01	.13
17. prefers only sweet foods	.37	.22	-.12
18. prefers food prepared in a particular way	.37	.10	.14

Note: Bolded numbers denote items loading on that factor

(Lukens & Linscheid, 2008)

Appendix B

Unadjusted Means, Standard deviations for individual items and subscales, N, F values, Test-retest, and Alpha coefficients for the Subscales of the CSHQ

Subscale Item	Control Sample			Clinic Sample			F	df	Z	Control		Control	N	Clinic	N
	Mean	SD	N	Mean	SD	N				Test-retest r^2	Test-retest N	α		α	
1. Bedtime Resistance	7.06	1.89	382	9.43	3.49	128	65.74	3, 506	---	0.676**	56	0.70	441	0.83	142
Goes to bed at same time	1.18	0.53	402	1.30	0.57	130			3.57	0.163	60	---	---	---	---
Falls asleep in own bed	1.21	0.57	400	1.52	0.81	129			5.10	0.335	58	---	---	---	---
Falls asleep in other's bed	1.21	0.52	401	1.48	0.76	129			4.53	0.580	59	---	---	---	---
Needs parent in room to sleep	1.17	0.48	390	1.57	0.82	129			6.67	0.886	58	---	---	---	---
Struggles at bedtime	1.13	0.41	392	1.70	0.86	130			9.50	0.265	58	---	---	---	---
Afraid of sleeping alone	1.19	0.49	388	1.85	0.91	128			9.60	0.597	59	---	---	---	---
2. Sleep Onset Delay	1.25	0.53	403	1.80	0.88	128			7.58	0.620**	60	---	---	---	---
Falls asleep in 20 minutes															
3. Sleep Duration	3.41	0.93	398	4.94	1.98	122	102.88	3, 516		0.400	60	0.69	459	0.80	137
Sleeps too little	1.21	0.42	400	1.78	0.86	127			7.69	0.420	60	---	---	---	---
Sleeps the right amount	1.13	0.43	400	1.73	0.84	124			9.73	0.452	60	---	---	---	---
Sleeps same amount each day	1.07	0.34	398	1.42	0.63	125			8.84	0.062	60	---	---	---	---
4. Sleep Anxiety	4.89	1.45	374	7.09	2.44	119	114.13	3, 489		0.790**	56	0.63	432	0.68	132
Needs parent in room to sleep	1.17	0.48	390	1.57	0.82	129			6.67	0.886	58	---	---	---	---
Afraid of sleeping in the dark	1.38	0.68	387	2.08	0.87	129			9.23	0.585	59	---	---	---	---
Afraid of sleeping alone	1.19	0.49	388	1.85	0.91	128			9.60	0.597	59	---	---	---	---
Trouble sleeping away	1.17	0.44	386	1.56	0.79	120			6.10	0.551	58	---	---	---	---
5. Night Wakings	3.51	0.89	384	5.69	1.60	120	278.99	3, 500		0.634**	56	0.54	437	0.44	135
Moves to other's bed in night	1.17	0.44	392	1.76	0.82	126			9.58	0.584	59	---	---	---	---
Awakes once during night	1.31	0.55	393	2.13	0.76	121			11.45	0.682	58	---	---	---	---
Awakes more than once	1.03	0.16	385	1.86	0.83	126			15.19	0.018	57	---	---	---	---
6. Parasomnias	8.11	1.25	371	11.22	2.53	117	229.21	3, 484		0.618**	57	0.36	425	0.56	132
Wets the bed at night	1.12	0.43	380	1.30	0.61	125			4.48	1.000	58	---	---	---	---
Talks during sleep	1.22	0.44	393	1.72	0.77	127			7.97	0.392	58	---	---	---	---
Restless and moves a lot	1.37	0.58	390	2.26	0.83	127			11.30	0.572	59	---	---	---	---
Sleepwalks	1.04	0.22	384	1.36	0.65	128			8.76	1.000	58	---	---	---	---
Grinds teeth during sleep	1.25	0.52	386	1.50	0.70	124			5.07	0.668	57	---	---	---	---
Awakens screaming, sweating	1.02	0.12	385	1.50	0.77	125			12.03	1.000	58	---	---	---	---
Alarmed by scary dream	1.10	0.30	389	1.53	0.73	126			8.72	0.858	60	---	---	---	---

(Owens et al., 2000)

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



"The Effectiveness of a Program Based on Illustrations in Developing the Concepts of Collecting and Organizing Data among Kindergarten Children."

Aisha Suleiman Naif Al-Ruhaili Al-Harbi

Master of Early Childhood - King Faisal University.

فاعلية برنامج قائم على الرسوم التوضيحية لتنمية مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لدى أطفال الروضة

أ. عائشة سليمان نايف الرحيلي الحربي
ماجستير طفولة مبكرة - جامعة الملك فيصل.

Email: Ayoosha@hotmail.com

KEY WORDS:

Illustrative graphics, data collection and organization concepts, data representation skills, tally chart skills.

الكلمات المفتاحية:

الرسوم التوضيحية، مفاهيم جمع وتنظيم البيانات، مهارة تمثيل البيانات، مهارة مخطط العلامات.

ABSTRACT:

The current study aims to explore the effectiveness of a program based on illustrative graphics in developing data collection and organization concepts among kindergarten children. To achieve the study's objectives, a quasi-experimental design with a one-group approach was adopted, as it suits the nature of the study. The study was conducted on a randomly selected sample of 30 kindergarten children. Data were collected using a data collection and organization test consisting of two main components: data representation and tally charts, with a total of 20 items. A data collection and organization program comprising 10 sessions was implemented.

The results revealed statistically significant differences at a significance level of (0.50) between the mean scores of the pre-test and post-test on the data collection and organization concepts test for both data representation and tally chart skills, in favor of the post-test. This indicates the effectiveness of the program. Based on the results, several recommendations were made, most notably designing programs based on illustrative graphics that contribute to teaching children complex mathematical concepts, encouraging teachers to move beyond traditional teaching methods when introducing mathematics to children, and organizing workshops to train them on creating interactive educational activities in mathematics.

مستخلص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على الرسوم التوضيحية لتنمية مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لدى أطفال الروضة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة لملائمته لطبيعة الدراسة، وطبق على عينة قوامها (٣٠) طفلاً من أطفال الروضة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم جمع البيانات باستخدام اختبار جمع وتنظيم البيانات المكون من محورين رئيسين هما تمثيل البيانات ومخطط العلامات وبإجمالي عدد فقرات (٢٠)، كما طبق برنامج جمع وتنظيم البيانات المكون (١٠) جلسات، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٥٠) بين متوسط الدرجات التطبيق القبلي والبعدي على اختبار مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لكل من مهارات تمثيل البيانات ومخطط العلامات لصالح التطبيق البعدي، ويعزو ذلك إلى فاعلية البرنامج، وفي ضوء النتائج تم التوصل إلى عدة توصيات أهمها تصميم برامج قائمة على الرسوم التوضيحية تسهم في تعليم الأطفال مفاهيم الرياضيات المعقدة، وتوجيه المعلمات إلى أهمية عدم الاقتصاد على استخدام طرق التعليم التقليدية عند تقديم الرياضيات للأطفال، وعقد ورش عمل تهدف إلى تدريبهن على إعداد أنشطة تعليمية تفاعلية في الرياضيات.

المقدمة:

تتبنى المناهج الحديثة فكرة تقديم مفاهيم الرياضيات للأطفال بطرق مبسطة وجذابة، من خلال أنشطة تفاعلية كالألعاب التعليمية، والصور والرسوم التوضيحية وغيرها، مما يساعد على تطوير قدراتهم على التفكير التحليلي والمنطقي في الرياضيات، ويساعدهم على التعلم عن الهندسة ومفاهيم الرياضيات مثل الأعداد والعلاقات العديدة والعلاقات الجبرية ومنها جمع وتنظيم البيانات، والتي تعد إحدى المهارات الأساسية التي يجب أن يتعلمها الأطفال مبكراً لما لها من دور في تنمية المهارات التحليلية لديهم، حيث إن تقديم جميع وتنظيم البيانات عن طريق الرسوم التوضيحية يتيح لهم التعرف على أساسيات مثل التصنيف والترتيب والتمثيل، ومن الطرق الجذابة التي تساعد على فهمها استخدام الرسوم التوضيحية حيث من الطرق التعليمية المبتكرة التي تستند إلى توظيف الألوان الجذابة والتصاميم المرئية المحفزة، مما يجعل تجربة التعلم ممتعة وفعالة حيث إنها تقوم على الأنشطة التفاعلية التي تستخدم المواد البصرية المثيرة لانتباه الأطفال.

الرسوم التوضيحية هي أدوات بصرية تُستخدم لنقل المعلومات أو تبسيط المفاهيم من خلال الصور، الرسومات، المخططات، والرسوم البيانية، وتُعد هذه الوسائل فعالة للغاية في التعليم، حيث تساعد الأطفال على فهم المفاهيم المجردة عن طريق تمثيلها بصرياً وتعمل الرسوم التوضيحية على جذب انتباه المتعلمين وتعزيز استيعابهم من خلال جعل المعلومات أكثر وضوحاً وسهولة (الجهني، ٢٠١٨).

كما أشار عبد اللطيف (٢٠٢١) إلى أن تقديم مفاهيم جمع وتنظيم البيانات للأطفال يحتاج إلى استخدام أدوات وأساليب تعليمية مبتكرة تستند إلى توظيف ألوان جذابة وتصاميم مرئية محفزة تجعل تجربة التعلم ممتعة وفعالة، وتعتمد استراتيجيات لتعليم الأطفال جمع وتنظيم البيانات بشكل رئيسي على الدمج بين الأنشطة التفاعلية التي تحفز التفكير النقدي وبين استخدام المواد البصرية التي تساعد الأطفال على استيعاب المعلومات بسهولة أكبر. وأكد الصوالحي (٢٠١٩) على أن البيئة التعليمية التي تركز على الاستراتيجيات الجذابة، مثل الرسوم التوضيحية تلعب دوراً رئيسياً في تعزيز قدرة الأطفال على تطبيق المفاهيم المكتسبة في مواقف الحياة الواقعية.

تشير العديد من الدراسات مثل جوانا وإيما (٢٠٢٢) Joana & Ema ، زايد (٢٠٢٠)، رشيدة (٢٠١٨) إلى أهمية استخدام الرسوم التوضيحية في تعليم الأطفال جمع وتنظيم البيانات، حيث أنها تساعد على تطوير كفاءاتهم في مجال الرياضيات، وذلك لأنها لا تبدأ فقط في تسهيل فهمهم العميق للمحتوى، بل تعزز من

استيعابهم له. كما يتطلب تعليم مفاهيم جمع وتنظيم البيانات استخدام مناهج تعليمية تعتمد على وسائل بصرية مثل الرسوم البيانية والجدول التي تزيد من قدرة الأطفال على تنظيم البيانات وتسهم في تطوير مهارات الترتيب والتصنيف والتعرف على الأنماط، فمن الصعب التدريس من خلال ممارسات التعلم والتعليم التقليدية التي يميل فيها الأطفال إلى أن يكونون متلقياً سلبياً إلى حد ما، وهي تتطلب دمج هذه الأدوات في العملية التعليمية يسمح للأطفال بتصور العلاقات الرياضية بطريقة ملموسة، مما يسهل عليهم فهم المفاهيم المعقدة سرماً وكالمنتس (٢٠١٩) Sarma & Calments وهذا ما تقوم عليه أداة الرسوم التوضيحية حيث أنها من الاستراتيجيات الفريدة من نوعها؛ لاعتمادها على عدة أسس نظرية وتربوية تعزز فعالية التعلم لدى الأطفال، مما يجعل هذه الأدوات وسائل مرئية تهدف إلى تبسيط المعلومات المعقدة وتجسيد المفاهيم المجردة إلى جانب كونها تقوم على مجموعة من المبادئ النفسية والمعرفية التي تدعم استيعاب الطفل لكونها تشعره بالخبرة التي مر بها، مما يبرز فهمه ويعزز ربط المعرفة الجديدة بمفاهيم سابقة من خلال الصور والمخططات، وهذا يعد من الأهداف المرجوة من المنظور الحديث للتعلم (عيد، ٢٠٢٣). وترتبط الرسوم التوضيحية في “التعلم النشط”، الذي يعزز تفاعل الطفل مع المواد التعليمية بدلاً من كونه متلقياً سلبياً، حيث أظهرت الأبحاث أن الأطفال يميلون إلى معالجة المعلومات بشكل أفضل عندما تكون مرئية مما يجعلها أداة قوية لتنمية المهارات المعرفية، وترتكز على تطوير مهاراتهم في التفكير النقدي من خلال تشجيعهم على تحليل وتنظيم المعلومات بطريقة تسمح بتكوين أفكار وبنى معرفية فريدة خاصة بهم. (الصوالحي، ٢٠١٩).

وأكد هارت (٢٠١٧) Heart على أستناد الرسوم التوضيحية إلى مبدأ “التعلم متعدد الحواس”، الذي ينطوي على تنشيط أكثر من حاسة واحدة في نفس الوقت، من خلال دمج الصور مع النصوص أو العروض التفاعلية، يمكن للطفل أن يتفاعل مع المادة التعليمية عبر القنوات الحسية المتعددة، مما يساهم في تقوية الفهم والذاكرة. كما أشار بريسير (٢٠٢٢) Preser إلى أن استخدام الرسوم التوضيحية في تعليم الأطفال فاعلية ملحوظة في تعزيز استيعابهم للمفاهيم المجردة، وخاصة جمع وتنظيم البيانات التي تُعد من الركائز الأساسية للتفكير الرياضي خاصة في المراحل المبكرة في التعليم مما يساهم في بعث جيل من المؤهلين للتفكير التحليلي في مهارات التفسير والتصنيف، وهي محوراً أساسياً في بناء الرياضيات مثل الجمع والطرح والقياس، التي تعمل على تنمية القدرة على التعامل مع المعلومات وتنظيمها بشكل منطقي، وتُتيح الرسوم التوضيحية للأطفال فهم العلاقات الرياضية وتنظيم الأفكار

ومع ذلك، تشير بعض الدراسات إلى وجود تحديات في تحقيق هذه الأهداف، منها ضعف استخدام الأدوات التعليمية الحديثة مثل الرسوم التوضيحية، والاعتماد على الطرق التقليدية في تدريس الرياضيات، مثل استخدام الطرق الشفهية والتمارين الكتابية التي قد لا تكون فعالة في تقديم تلك المفاهيم المعقدة، مما يصعب على الأطفال استيعابها، وينعكس سلبيًا على مستوى فهمهم لها، حيث يوضح عيد (٢٠٢٣) إن استخدام الرسوم التوضيحية ضروري ليس فقط لتشكيل العقليات، ولكن أيضًا لتوفير مهارات التفاعل والتواصل البصري التي تعد أساسية لتطوير استيعاب مفاهيم جمع وتنظيم البيانات، حيث إن المعلمين في مرحلة التعليم المبكر، بما في ذلك رياض الأطفال، يواجهون صعوبة في دمج تلك الأدوات الحديثة مثل الرسوم التوضيحية في تدريس الرياضيات لعدم كفاية تدريب المعلمين على استخدام هذه الأدوات بشكل فعال.

أكدت نتائج دراسة برون (Brown ٢٠٢٠) أن معلمي رياض الأطفال يواجهون ضعف في استخدام الأدوات التعليمية الحديثة مثل الرسوم التوضيحية الرقمية لتدريس الرياضيات بما في ذلك جمع وتنظيم البيانات، والسبب في ذلك عدم ثقة المعلمين في استخدام هذه الأدوات بشكل مبتكر في الصفوف الدراسية، وبضيف العشران (٢٠٢١) أن العوامل التي تؤثر في قدرة المعلمين على دمج الأدوات البصرية في تدريس الرياضيات، بما في ذلك جمع وتنظيم البيانات، تظهر في أن العديد من المعلمين لا يستخدمون الرسوم التوضيحية أو الوسائل التكنولوجية الحديثة بسبب نقص التدريب المهني، واعتبارات الوقت، وقلة الوعي بأهمية هذه الأدوات، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة قرقرش (٢٠١٩) أن الأطفال لا يتلقون تعليم مفاهيم الرياضيات باستخدام أدوات تعليمية فعالة يؤثر على فعاليتهم وتمكنهم من فهم وتطبيق مفاهيم جمع وتنظيم البيانات كما إن لعدم تدريب المعلمات على تلك المهارات في الغرفة الصفية أثر على استخدامهن الرسوم التوضيحية في عملية التدريس، وبالتالي أصبح محتوى الرياضيات غير ملموس بالواقع نظراً لعدم الوسائل المحسوسة الحديثة مثل الرسوم التوضيحية بشكل كبير.

كما أكدت دراسة الجزار (٢٠١٩) على غياب الرسوم التوضيحية في التدريس والاعتماد على الطرق التقليدية أدى إلى تدني كبير في اكتساب الأطفال للمهارات الأساسية مثل العد والتصنيف، والتعرف على الأنماط، وهذا مما أضعف قدرتهم على تطبيق المهارات المكتسبة في مواقف حياتية أو تعليمية مختلفة. ومع ذلك كشفت نتائج دراسة غندورة (٢٠٢٢) عن ضعف استخدام هذا الوسائل مقارنة بالطرق التقليدية في العديد من مدراس رياض الأطفال، مما أسهم في تدني مستوى فهم الأطفال لهذه

بطرق مبتكرة ومرتبة، مما يسهم في بناء تفكير منطقي ومنهجي منذ الصغر. إذ أصبح إدراج الوسائل البصرية في التعليم المبكر يعزز من قدرة الأطفال على تصنيف المعلومات واكتشاف الأنماط، وهو ما ينعكس إيجابيًا على استعدادهم للتعلم المستقبلي علاوة على ذلك فإن استخدام هذه الوسائل يتماشى مع توجهات التعليم الحديثة التي تركز على جعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية وإبداعًا، مما يساعد على تحسين جودة التعليم في رياض الأطفال (Meilnda، ٢٠٢٢).

وضح برون (Bronwn ٢٠٢٠) إن جمع وتنظيم البيانات من مهارات التفكير التحليلي والمنطقي لدى أطفال الروضة، وتعتمد هذه العملية على ملاحظة الظواهر اليومية وجمع المعلومات ذات الصلة، ثم تنظيمها بطرق مبسطة تتناسب الفئة العمرية، فعلى سبيل المثال يمكن للأطفال تصنيف الألعاب حسب اللون، أو تسجيل عدد الحضور اليومي باستخدام جداول أو رسوم بيانية بسيطة هذه الأنشطة لا تسهم فقط في تعزيز المفاهيم الرياضية بل تعتمد أيضًا على تنمية مهارات التعاون والتواصل الاجتماعي. وأثبتت نتائج دراسة ميغان (Megumi ٢٠٢٣) أن استخدام أنشطة تنظيم البيانات في مرحلة الروضة يساهم بشكل مباشر في تطوير التفكير المنطقي ومهارات حل المشكلات، كما أن الأطفال الذين تعرضوا لهذه الأنشطة كانوا أكثر قدرة على فهم العلاقات بين العناصر وتصنيفها مقارنة بأقرانهم الذين لم يُتاح لهم هذا النوع من التعليم.

بناءً على ما سبق تهدف الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على استخدام الرسوم التوضيحية لتنمية مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لدى أطفال الروضة.

مشكلة البحث:

يعد الاهتمام المتزايد في المملكة العربية السعودية بتطوير المناهج الدراسية لمرحلة رياض الأطفال، بما في ذلك التركيز على تدريس مفاهيم الرياضيات مبكراً مثل جمع وتنظيم البيانات يعكس جهود المملكة نحو تحولاً طرق التعليم المبكر إلى تنمية التفكير المنطقي والإبداعي لدى الأطفال، ويتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية، (٢٠٣٠)، التي تسعى إلى تحسين جودة التعليم من خلال مناهج تعزز التفكير النقدي والإبداعي. ويتمشى مع الاتجاهات العالمية في التعليم المبكر، الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار National Association for the Young Children Education (NCTM)، (٢٠٠٠) التي أكدت على أن مفاهيم جمع وتنظيم البيانات من الجوانب الأساسية في تطوير مهارات التفكير الرياضي للأطفال، حيث لا تقتصر هذه المفاهيم على جمع المعلومات فقط، بل تشمل أيضاً تنظيم البيانات وتفسيرها بشكل يعزز التفكير النقدي والتحليلي.

المفاهيم ببسر تام دون دعم تعليمي منظم وأدوات تعليمية تفاعلية تساهم في تحفيزهم على فهمها بعمق، علاوة على ذلك أن الأطفال في سن أقل من ست سنوات يواجهون صعوبة في فهم مفاهيم جمع وتنظيم البيانات بدون استخدام وسائل تعليمية داعمة مثل الرسوم التوضيحية والأنشطة التفاعلية، وأكدت على أن الأطفال الذين تعرضوا لتعليم يعتمد على الوسائل البصرية كان لديهم قدرة أكبر على تصنيف وتنظيم البيانات مقارنةً بالذين تعلموا باستخدام الطرق التقليدية.

وتعد هذه الأسباب دافعاً رئيساً لاختيار هذه المتغيرات في البحث الحالي، لذلك تم إجراء دراسة استطلاعية على (١٠) معلمات من الروضة، وتم سؤالهن عن مدى استخدامهن للرسوم التوضيحية في التدريس، وماذا يقدمن من أنشطة في جمع وتنظيم البيانات؟ وما الأدوات التي تقدم بها تلك المفاهيم؟ ما الطرق المستخدمة؟ وجاءت استجابات المعلمات على سؤال هل تستخدمن الرسوم التوضيحية في تدريس مفاهيم الرياضيات لأطفال الروضة؟ كالتالي حيث أكدت (٢٠٪) من المعلمات إنهن يستخدمن الرسوم التوضيحية المتوفرة وأشارت (٨٠٪) منهم على إنهن يستخدمن الرسوم التوضيحية بشكل محدود نظراً لضيق الوقت وعدم توفر موارد كافية، وجاءت استجابتهن على السؤال ما نوع الأنشطة التي تقدمينها لتعليم الأطفال جمع وتنظيم البيانات؟ كالتالي: حيث أفادت (٢٠٪) أنهن يقدمن أنشطة عملية مثل استخدام الرسوم البيانية المصغرة وتصنيف الأشكال والألوان، (٣٠٪) ركزن على ألعاب تفاعلية كاستخدام المجسمات وعدّ الأشياء أو التصنيف اليدوي للأدوات، (٥٠٪) من المعلمات اعتمدن على التكرار الشفهي والتمارين الورقية التقليدية دون أنشطة بصرية كافية.

أسئلة البحث:

ومن هنا تتضح مشكلة البحث في التساؤل الرئيس

التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على الرسوم التوضيحية لتنمية مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لدى أطفال الروضة؟

ينفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما فاعلية برنامج قائم على الرسوم التوضيحية لتنمية مفهوم مخطط العلامات لدى أطفال الروضة؟
٢. ما فاعلية برنامج قائم على الرسوم التوضيحية لتنمية مفهوم التمثيلات البيانية لدى أطفال الروضة؟

فرضيات البحث:

- ١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق

المفاهيم، حيث أظهرت النتائج أن (٦٥ ٪) من الأطفال الذين تم تدريسهم باستخدام الطرق التقليدية لم يتمكنوا من فهم مفاهيم جمع وتنظيم البيانات بشكل كامل، بينما ارتفعت النسبة إلى (٩٠ ٪) لدى الأطفال الذين تم تدريسهم باستخدام الوسائل التفاعلية مثل الرسوم التوضيحية.

كما أوصت كثير من الدراسات بضرورة استخدام الأدوات البصرية لتعزيز مهارات أطفال الروضة في تعلم المفاهيم الرياضية، مثل دراسة عبد الجواد (٢٠٢١) ودراسة السيد (٢٠٢٣) التي أظهرت ضعف مستوى أطفال الروضة في ربط العلاقات والأفكار الرياضية وتمثيل الأعداد والمفاهيم، وتبين أن دمج الوسائل البصرية في التدريس يضاعف من قدرة الأطفال على التعرف على الأنماط وتصنيفها، وإن الطرق التقليدية لا تقدم لهم الدعم البصري اللازم لفهم العلاقات الرياضية وأن الأدوات التوضيحية مثل الرسوم البيانية والجداول تساهم بشكل كبير في تعزيز استيعاب لهذه المفاهيم الأكثر تعقيداً في المراحل اللاحقة.

كما ظهرت العديد من الاتجاهات التي فرضت نفسها على الساحة التربوية والتي تحث على استخدام الأنشطة التفاعلية التي تشمل جمع البيانات وتصنيفها بما تساعد على تهيئة الأطفال واكتسابهم مهارات التفكير النقدي حيث ينخرطون في أدوات لحل المشكلات بشكل إبداعي، ومن ثم فإن اشتراكهم في تعلم تنظيم البيانات يتيح لهم تعزيز الوعي البياني للحصول على تمثيلات لأفكار بشكل مرئي، مثل الجداول أو الرسوم البيانية، ويحفزهم على التفكير بشكل منظم ويعزز مهاراتهم في على التعامل مع المعلومات بشكل منهجي. (محمد، الجابري، ٢٠١٩).

وأوصت رابطة المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics (NCTM Mathematics، ٢٠٠٠) فيما يخص المعايير المتعلقة بمجال تحليل البيانات على أن الطلاب من بداية الصفوف الأولى حتى الثاني عشر لا بد أن يكونوا قادرين على جمع البيانات وتنظيمها وعرض تلك البيانات في رسومات بيانية ومخططات تفيد في فهمهم للرياضيات (البلوي، ٢٠١٩). من جهة أخرى، تشير بعض الدراسات إلى أن جميع الأطفال من عمر (١١:٢) سنة يمكنهم فهم مفاهيم جمع وتنظيم البيانات بشكل طبيعي. على سبيل المثال أفادت نتائج دراسة عبدالله (٢٠٢٣) بأن الأطفال في هذه الفئة العمرية يستطيعون استيعاب هذه المفاهيم بسهولة بمجرد تقديمها لهم بطريقة مبسطة، من خلال الأنشطة اليومية. ومع ذلك، تعرضت هذه الدراسة لانتقادات واسعة من قبل عبد الجواد (٢٠٢١). الذي أكد على أن هذه الرؤية تبسط الواقع بشكل مفرط، إذ أظهرت دراسات أخرى أن الأطفال في هذه الفئة العمرية لا يمكنهم استيعاب هذه

مفاهيم جمع وتنظيم البيانات: عملية يتم من خلالها جمع المعلومات أو الملاحظات من مصادر مختلفة بهدف فهمها أو تحليلها، ثم تنظيمها وتصنيفها بشكل منطقي باستخدام أدوات مثل الجداول، الرسوم البيانية، أو القوائم. يُعد هذا المفهوم جزءاً أساسياً من المهارات الرياضية والعلمية التي تساعد على تفسير الأنماط والعلاقات بين الظواهر المختلفة (Brown, 2020).

ويعرف إجرائياً بأنه: يقصد بجمع وتنظيم البيانات قدرة الأطفال على جمع المعلومات ذات الصلة بموضوع معين (مثل الحضور اليومي أو تصنيف الألوان)، وتنظيم هذه المعلومات في صورة واضحة باستخدام جداول أو رسوم بيانية بسيطة بما يتناسب مع مستوى تفكيرهم. يتم قياس هذه القدرة باستخدام أدوات تقييم تُظهر مدى كفاءة الطفل في تنفيذ هذه العمليات بشكل صحيح.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المبحث الأول: الرسوم التوضيحية

جعلت الثورة التكنولوجية في عصرنا الحالي الصورة المرئية تتمتع بقيمة عالية، وأصبحت لغة الصورة تتفوق على لغة النصوص والكلمات، ولها دور بارز في وعي الإنسان وذاكرته بأن الأشكال المرئية، مثل الصور والفيديوهات والرسوم المتحركة، تتزايد بشكل كبير في القرن الحادي والعشرين، حيث أصبحت جزءاً لا يتجزأ من الحياة الاجتماعية والثقافية. الهواتف المحمولة، والأجهزة اللوحية، وشاشات التلفزيون، وأجهزة الحاسوب، ومحطات النقل، وغيرها، كلها محاطة بالصور، مما يستدعي ضرورة مناقشة قضايا التعميم من خلال الفنون البصرية والتعميم البصري. (أبو شقير، ٢٠٢٢)

الفنون البصرية هي المواد التي تساعد بشكل كبير في نمو قدرات الإبداع والتفكير النقدي لدى التلاميذ، كما أن لها تأثير كبير على نموهم بعدة طرق، وتساعد في صقل مهارات التفكير النقدي لديهم من خلال دراسة الفنون البصرية، ويستلهمون من الفن للاهتمام بالتفاصيل والنظر إلى المفاهيم من وجهات نظر مختلفة، مما يحسن قدرتهم على حل المشكلات الأصلية. (محمود، ٢٠٢٢)

وتعتبر الرسوم التوضيحية جزء من الفنون البصرية وتستخدم لتمثيل الأفكار والمفاهيم بصرياً في مجموعة متنوعة من المجالات، بما في ذلك التصميم والإعلان والتعليم. نظراً لأنها تعزز مهارات الفهم البصري ومهارات الملاحظة، فهي أداة قوية لتشجيع التفكير النقدي والإبداع لدى الأشخاص، خاصة الأطفال. وباستخدام الصور لنقل المشاعر والمفاهيم، يمكن للرسوم التوضيحية أيضاً تعزيز الإبداع والوعي الثقافي العراقي. (عراقي، ٢٠١٧).

القبلي والبعد على اختبار جمع وتنظيم البيانات لمفهوم التمثيلات البيانية لصالح التطبيق البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعد على اختبار جمع وتنظيم البيانات لمفهوم مخطط العلامات لصالح التطبيق البعدي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

١. فاعلية برنامج قائم على الرسوم التوضيحية لتنمية مفهوم التمثيلات البيانية لدى أطفال الروضة.
٢. فاعلية برنامج قائم على الرسوم التوضيحية لتنمية مفهوم مخطط العلامات لدى أطفال الروضة
٦. أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في:

١. قد يساعد البرنامج المقدم المعلمات على دمج الرسوم التوضيحية في تعليم جمع وتنظيم البيانات بطرق تفاعلية.
٢. قد يفيد مطورين المناهج لاستخدام الرسوم التوضيحية لتنمية مهارات جمع وتنظيم البيانات، وإضافة محتوى لتنمية مفاهيم جمع وتنظيم البيانات خاصة في الطفولة المبكرة.
٣. قد يساعد الأطفال على تنمية مهارات جمع وتنظيم البيانات باستخدام الرسوم التوضيحية.
٤. تزود المكتبات السعودية والعربية ببحث علمي حول مهارات جمع البيانات باستخدام الرسوم التوضيحية في مرحلة الطفولة المبكرة.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** مفاهيم جمع وتنظيم البيانات: (مخطط العلامات، التمثيلات البيانية)
- **الحدود البشرية:** أطفال الروضة.
- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥م).
- **الحدود المكانية:** الروضة الثانية في مدينة الجبيل التابعة للمنطقة الشرقية.

مصطلحات الدراسة:

الرسوم التوضيحية: ترجمة النص المكتوب إلى مرئيات ونصوص بصرية موازية وفعالة تساعد المتعلم أو القارئ على التفاعل مع المعلومات والاحتفاظ بشكل أفضل (عيد، ٢٠٢٣).

وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من التعبيرات تكون على شكل خطوط وأشكال تظهر في صورة مجسمات بيانية خطية أو دائرية، أو تعبيرات تكوينية بالأعمدة أو بالرسوم المظللة والملونة. وقد تكون خرائط مسارية تتبعية، أو رسوم توضيحية أو لوحات زيتية أو رسوم كاريكاتورية تستخدم لتدريس مادة الرياضيات لأطفال الروضة.

مفهوم الرسوم التوضيحية:

تعرف الرسوم التوضيحية بأنها وسيلة مساعدة لمدرس المادة في أداء مهمته التعليمية في أثناء شرح الدرس ووسيلة إيضاح للطفل فهي توظف الكثير من العناصر، والأشكال العلمية، من خلال العناصر التيبوكرافيكية لإبصال صورة بصرية مقصودة ذات تأثير علمي وتعليمي للطفل (الصوالحي، ٢٠١٩).

كما يعرف اينسورث (2021) Ainsworth الرسوم التوضيحية بأنها وسيلة دأمة لتعلم التلاميذ تساعد في تدعيم التعلم العميق من خلال مساعدتهم على بناء معاني جديدة من خلال الربط بين المعرفة السابقة والمعلومات الجديدة ويعرف السبيعي، وآخرون (٢٠٢١) بأنها الرسوم التخطيطية ورسوم خرائط المفاهيم ورسوم توضيح العمليات والرسوم البيانية المتضمنة في المنهج.

أهمية الرسوم التوضيحية

تعتبر الرسوم التوضيحية جزءاً مهماً في عملية التدريس لأنها تساهم في تطوير وتعزيز الإدراك الحسي لدى الأطفال. فالصور والرسومات والأشكال توضح الكلمات المكتوبة والمسموعة، مما يسهل عليهم فهم المعلومات. كما توفر هذه الصور أساساً مادياً ملموساً للمعرفة المجردة، وتساعد في تدريبهم على التفكير العلمي المنظم. بالإضافة إلى ذلك، تساهم الصور في تطوير قدرتهم على حل المشكلات التعليمية التي يواجهونها، وتمكنهم من تصنيف وتمييز الأشياء. تعتبر الصور التوضيحية بديلاً عن التجارب المباشرة، وتساعد في تطوير دقة الأطفال، وتحفزهم على التفكير النقدي والملاحظة (Anjali, 2015 & Emmanuel).

كما تبرز أهمية دمج الرسوم التوضيحية التعليمية ضمن عملية التعليم والتعلم للأطفال الصغار في مراحلهم التنموية المبكرة، حيث يعتمدون بشكل كبير على استخدام الرسوم التوضيحية لفهم المعاني، والتفاعل مع الفروق اللغوية، واكتساب التجارب التعليمية. تعلمهم يعتمد أساساً على التجارب الملموسة. وبالتالي، أثبتت التحقيقات السابقة أهمية تضمين الشروحات الجيدة في المواد التعليمية، مثل الكتب المدرسية، لتحقيق الأهداف التعليمية للأطفال بفعالية. ويؤكد المعلمون أن دمج الرسوم التوضيحية بشكل مهاري وملام يحد أمراً جوهرياً في تحقيق الفعالية التعليمية (Horvat, 2023).

ويلخص الصوالحي (٢٠١٩) أهمية الرسوم التوضيحية والتي تتمثل بما يلي:

- يكمن دور الرسوم التوضيحية في مجالين: الجانب التعليمي لنقل المادة العلمية، والجانب الفني كأداة بصرية تكسر الجمود والرتابة في صفحات الكتاب، مما يضيف جمالية وإثارة على تصميمها.

- يساهم العرض الفني للرسوم التوضيحية في تأكيد فاعلية المادة العلمية ويوفر الجهد لكل من المعلم والطفل، بعيداً عن العشوائية والتشتت في التصميم.

- تساعد الرسوم التوضيحية في استخدام عناصرها وأشكالها العلمية من خلال مكونات البناء الرسومي لنقل رسالة بصرية مقصودة ذات تأثير علمي وتعليمي مبسط للطفل.

- تتحقق وحدة التصميم في الرسوم التوضيحية من خلال التوزيع المتوازن والمتكامل للعناصر الرسومية من حيث العناوين والصور والألوان والفضاء.

- تصيف الرسوم التوضيحية جمالاً وتنوعاً لصفحات الكتاب، مما يجعل المادة العلمية مرنة وسهلة التعلم.

وبناء على ما سبق يتضح أهمية الرسوم التوضيحية التعليمية، وهو جانب بالغ الأهمية في تحسين وتحديث التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

معايير جودة الرسوم التوضيحية:

الرسوم التوضيحية تمثل الواقع باستخدام الخطوط والرسوم التي تساهم في تقريب الصورة، وتقديمه بطريقة أكثر تجريدية. كما أن الرسوم التوضيحية لا تعتمد على التكنولوجيا الحديثة مثل الصور، بل تستخدم أساليب يدوية أو رقمية تعتمد على الإبداع والخيال والدقة والوضوح لإبصال الفكرة أو الظاهرة (محمد، ٢٠١٩).

ويوضح الغامدي (٢٠١٩)؛ رشيدة (٢٠١٨)؛ عيد (٢٠٢٣): هناك معايير خاصة بجودة الرسوم التوضيحية تتمثل بما يلي:

- **الدقة العلمية:** يجب أن تراعي الرسوم التوضيحية في الكتاب جوانب الدقة والوضوح، وأن تكون تفاصيلها صحيحة وتعبّر بدقة عن مضمونها العلمي أو الظاهرة العلمية.

- **ملاءمتها لمستوى المتعلمين:** ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بينهم، وأن تتميز بالبساطة لتحقيق فهم الموضوع للمتعلم، وتتضمن تجارب متنوعة تدعم عمليات التفكير لديهم.

- **وضوح الرسوم:** يجب أن تكون الصورة واضحة ومفهومة، وألا تكون مزدحمة بتفاصيل كثيرة، بل تشير إلى أجزائها بحيث يسهل على الأطفال تتبعها وفهم تفاصيلها.

- **حدأة الرسوم:** ينبغي أن تعكس التطورات الحاصلة في الموضوع الذي تعبّر عنه.

- **جودة التلوين:** يجب أن يتطابق لون الرسوم مع الواقع، وأن يكون جذاباً ليثير دافعية المتعلم للتعلم.

- **ملاءمة موقعها من الموضوع:** ينبغي أن تكون في موقع يسهل على الطفل الاستعانة بها أثناء دراسته للموضوع.

- **مطابقة مضمونها لمحتويات الموضوع:** يجب أن تعبّر عن الفكرة الرئيسية التي يتناولها الموضوع، وأن تحقق

غير ضرورية، كما يُفضل دمج الرسوم التوضيحية مع أنشطة تفاعلية تُشرك المتعلم في العملية التعليمية.

المبحث الثاني: مفاهيم جمع وتنظيم البيانات:

تبدأ المفاهيم بالتكوّن عند الطفل بعد الولادة مباشرة، حيث تبدأ المفاهيم البسيطة المنفصلة بالتكوّن، وهي عبارة عن احساسات وحركات أولية يقوم بها الطفل للتعرف على بيئته واكتشافها، وتزداد قدرته على تمييز الأشياء وتصنيفها كلما زاد النمو والتطور لديه وتعتبر طريقة تصنيف المدركات وإعطائها أسماؤها، إحدى الطرق الهامة التي يلجأ إليها الطفل، إذ أن هنالك الكثير من المنبهات المشابهة التي نصنفها ونعطيها نفس الأسماء وكثيرا ما نعجب لوضعنا لها تحت مسمى واحد.

يعتمد الطفل في فهمه للمفهوم على الملاحظة التي تصل به إلى إدراك المظاهر المختلفة لكل شيء يقع تحت حسه، ثم يلجأ لمقارنة هذه الأشياء تبعاً للتباين أو التشابه في مظهرها، ثم تحليل تلك الصفات لمعرفة العوامل المشتركة فيها وغير المشتركة، ثم أخيراً ربط النتائج التي توصل إليها برموز لغوية أصطلح عليها الناس، وتصبح التسمية هذه بمثابة المرحلة الأخيرة في تكوين المفهوم. وبتكرار السلوك المتبع وربط الماضي بالمستقبل تنشأ معاني الأشياء. (بدوي ٢٠١٩،

مفهوم مفاهيم جمع وتنظيم البيانات:

يعرف بريسر وآخرون (٢٠٢٣، Presser et al) مفاهيم جمع وتنظيم البيانات بأنها " استخدام التحقيقات المنهجية مع البيانات لتعزيز مهارات الرياضيات وحل المشكلات المبكرة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. جزء أساسي من التدخل هو صندوق أدوات جمع البيانات في مرحلة ما قبل المدرسة، وهو تطبيق رقمي يعتمد على الأجهزة اللوحية، يهدف إلى دعم تعاون معلمي مرحلة ما قبل المدرسة مع الأطفال في جمع البيانات، وإنشاء رسوم بيانية بسيطة، واستخدام هذه الرسوم للإجابة على أسئلة من العالم الحقيقي". ويعرفها NCTM (٢٠٠٠): بأنها صياغة أسئلة وتصميم دراسات وتجميع بيانات وتنظيمها عن الصفات المشتركة بين مجموعتين، أو الصفات المختلفة في المجتمع الواحد، واختيار وإنشاء واستخدام الرسم المناسب لتمثيل البيانات بما في ذلك المدرجات التكرارية ورسم الصندوق ومخطط الانتشار.

ويشير البدوي (٢٠١٩)، حكيم (٢٠٢٣)، الجزار (٢٠١٩) إلى أن تعلم مفاهيم الرياضيات واكتسابها لا بد أن يمر بعدة مستويات حيث تنطبق هذه المراحل على مفاهيم جمع وتنظيم البيانات وهي كالآتي:

المستوى الحسي: يتمثل في تفاعل الأطفال مع الأشياء الملموسة. هنا، يعتمد الأطفال على حواسهم لفهم المفاهيم

الهدف الذي وضعت من أجله، مع مراعاة التسلسل المنطقي لمحتوى الموضوع.

- ملاءمتها من حيث المساحة: ينبغي أن يكون حجم الصورة مناسباً لحجم الورقة، وأن تشير إلى أجزائها بشكل يبرز محتوياتها بشكل جيد.

استخدام الرسوم التوضيحية في التعليم:

تُعد الرسوم التوضيحية وسيلة تعليمية فعّالة تُستخدم في تقديم المحتوى التعليمي بشكل بصري يسهّل الفهم ويُعزز من تفاعل المتعلمين. وتُعرف الرسوم التوضيحية بأنها تمثيلات بصرية تُستخدم لتوضيح الأفكار والمفاهيم أو تبسيط المعلومات المعقدة، مما يُسهّل في تعزيز استيعاب المتعلمين وتسهيل عملية التعلم (Mayer, 2021).

كما يعتمد استخدام الرسوم التوضيحية على نظرية التعلم البصري التي تؤكد أن الدماغ البشري يعالج المعلومات البصرية بطريقة أكثر كفاءة من النصوص المكتوبة، مما يجعل الرسوم التوضيحية أداة فعّالة لتعزيز الفهم وتثبيت المعلومات. ووفقاً لنتائج دراسة البلوي (٢٠١٩) أن استخدام الرسوم التوضيحية في التعليم يُسهّل في تحسين الفهم العميق للمفاهيم المعقدة، خاصة في المراحل التعليمية المبكرة وأن تقديم مفاهيم من خلال صور ورسومات توضيحية يزيد من مشاركة المتعلمين ويُعزز من قدرتهم على ربط الأفكار وتطبيقها في مواقف حياتية. كما أشار إلى أن الرسوم التوضيحية تُساعد على تحسين مهارات التفكير الناقد والتعلم الذاتي، خاصة عندما يتم دمجها مع النصوص أو الشرح الصوتي في مجال التعليم المبكر، يُعد استخدام الرسوم التوضيحية أداة تعليمية جوهرية. فالأطفال في مراحل رياض الأطفال يعتمدون بشكل أساسي على المثيرات البصرية لفهم المعلومات.

تُستخدم الرسوم التوضيحية لتقديم مفاهيم أساسية مثل الأشكال الهندسية، الأرقام، أو حتى فهم الظواهر الطبيعية.

وأكدت نتائج دراسة هيبينج و رانكين (٢٠٢٠) على Hibbing and Rankin أن الأطفال الذين تلقوا تعليمهم باستخدام الرسوم التوضيحية أظهروا تفوقاً ملحوظاً في مهارات الفهم والتعبير مقارنة بمن تلقوا نفس المحتوى بأساليب تقليدية و علاوة على ذلك فإن الرسوم التوضيحية يساهم في معالجة التحديات المرتبطة بتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أشار لوري ودييزمان (٢٠١٧)

Lowrie and Diezmann إلى أن استخدام الرسوم التوضيحية يعزز من انتباه الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ويُساعدهم على استيعاب المعلومات بشكل أفضل، ومن المهم الإشارة إلى أن فعالية الرسوم التوضيحية تعتمد على جودتها ومدى ارتباطها بالمحتوى التعليمي وتوصي النتائج بتصميم رسوم توضيحية واضحة وبسيطة لتخدم الغرض التعليمي دون تشويش المتعلمين بمعلومات

مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لطفل الروضة:

تعددت المفاهيم التي ارتبطت بمفاهيم جمع وتنظيم البيانات لطفل الروضة والتي إشار إليها روستدواتي (2019) Rusdawati ؛ عطا (٢٠٢٢) :

١. **التوزيع الفردي**: يشمل توزيع الأشياء المرتبطة بالعلاقات المباشرة مع بعضها، مثل تقطيع الكعكة لكل طفل على حدة.

٢. **الترتيب**: يشمل القدرة على وضع الأشياء في ترتيب، أولاً حسب الحجم (من الأصغر إلى الأكبر) ثم ترتيب الأرقام.

٣. **التصنيف**: يشمل القدرة على فرز الأشياء بناءً على الخصائص (مثل اللون، الشكل، الحجم).

٤. **القياس**: هو عملية إيجاد الأرقام من وحدة قياسية لجسم ما.

٥. **المقارنة**: تشمل القدرة على تحديد ما إذا كان جسم ما أكبر أو أصغر أو مساوياً لغيره من خلال القياسات.

٦. **النمط**: هو موضوع يربط بين مواضيع الرياضيات لتشجيع الأطفال على النظر في العلاقات، واكتشاف العلاقات، واستخلاص استنتاجات عامة وتوقعات".

كما ذكر بدوي (٢٠١٩)؛ اليندا (٢٠١٨) AL- Linda؛ العشران (٢٠٢١): إلى أن هناك مفاهيم تتعلق بجمع المعلومات وتنظيم البيانات لطفل الروضة منها:

تصنيف وفرز البيانات: على الرغم من أننا قد لا نفكر في التصنيف والفرز كأولى خطوات تحليل البيانات، إلا أن هذه العمليات تُعتبر جذور تمثيل البيانات. إذا لم نَقم بتنظيم بياناتنا قبل جمعها، سيكون من الصعب تمثيلها وتحليلها.

١. **المقارنة**: تُعتبر المقارنة مفهوماً مهماً في البيانات. حتى قبل أن يتمكن الأطفال من العد أو القياس، يقارنون الأحجام العامة للأشياء ومجموعات الأشياء من خلال التقدير.

٢. **القياس**: القياس أيضاً يعتبر أكثر دقة من التقدير، سواء باستخدام أدوات قياس غير معيارية أو معيارية، ويمكن أن يوفر القياس للأطفال الصغار البيانات اللازمة لحل المشكلات بدقة أكبر. إذا أردنا معرفة ما إذا كانت الشتلات الجديدة قد نمت خلال عطلة نهاية الأسبوع الطويلة، سنحتاج إلى قياسات لارتفاعها قبل وبعد.

٣. **تمثيل البيانات**: عندما يبدأ الأطفال في رسم الوجوه، يقومون بتفسير البيانات في رسوماتهم. هناك عينان، أذنان، حاجبان، أنف وفم واحد على كل وجه. تمثل هذه التمثيلات المبكرة جهوداً واعية لترجمة البيانات من وسط إلى آخر (مثل وجه أختهم إلى رسم لوجهها).

قد يقوم الأطفال أيضاً بتسجيل كمية مجموعة من الأشياء من خلال رسم الأشياء أو استخدام علامات العد. لاحقاً، قد يسجلون الأرقام. جميع هذه الجهود هي طرق لتمثيل

الرياضية الأساسية مثل العد، الشكل، والحجم من خلال اللعب والتفاعل مع بيئتهم.

المستوى المفاهيمي: في هذه المرحلة، يبدأ الأطفال في فهم العلاقات بين المفاهيم. يتعلمون كيفية الربط بين الأعداد والمجموعات، وكيفية تصنيف الأشياء بناءً على خصائص معينة.

المستوى المجرد: يتقدم الأطفال إلى فهم المفاهيم الرياضية بشكل أكثر تجريداً، حيث يستطيعون التعامل مع الرموز والأرقام واستخدامها في العمليات الحسابية. يتضمن هذا المستوى القدرة على التفكير النقدي وحل المشكلات.

المستوى المتقدم: هنا يطور الأطفال مهارات التفكير الرياضي المعقدة، مثل القدرة على استخدام الاستدلال المنطقي، والتعامل مع المفاهيم الرياضية المتقدمة، وتطبيق الرياضيات في سياقات جديدة ومختلفة.

وبالنظر إلى هذه المستويات نجد أنها مستويات مهمة وترتبط ارتباطاً كبيراً في عملية التعلم الخاصة بمفاهيم الرياضيات، وتعزيز فهم الأطفال للرياضيات بشكل تدريجي، مما يساعدهم على بناء أساس قوي للمعرفة الرياضية.

أهمية تعلم مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لطفل الروضة:

يسهم تعلم مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لأطفال الروضة في تحسين مهاراتهم في تعلم الرياضيات، ويشير قرقرش (٢٠١٩)؛ وغندورة (٢٠١٧)؛ وبدوي (٢٠١٩) إلى أن هناك أهمية كبيرة تعلم مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لأطفال الروضة ومنها:

- تمكين الأطفال من التصنيف وتحديد الخاصية المميزة للأشياء (الشكل واللون والحجم) مع مراعاة أوجه التشابه والاختلاف بينهما واكتشاف العلاقة المنطقية بينهما

- تطوير مفهوم النمط لدى الأطفال حيث يساعدهم على تطوير تفكيرهم في أكثر من اتجاه وحل مشكلاتهم الرياضية التي تواجههم بالإضافة إلى تحسين القدرة السمعية والبصرية لديهم.

- تعليم الأطفال التسلسل وترتيب الأعداد والتعرف على الأطوال والأحجام المختلفة.

- تحليل البيانات يجعل الأطفال قادرين على استنتاج النتائج وفهم الأنماط، مما يعزز من مهاراتهم الرياضية.

- تطوير قدرة الطفل على تطوير استخدام التمثيلات التي تساعد على تحقيق فهم أفكار الرياضيات وخلق شبكة ترابطية بين التمثيلات بأنواعها.

وعليه فإن تعلم مفاهيم جمع وتنظيم البيانات أمراً بالغ الأهمية. يساعد الأطفال في هذه المرحلة على تطوير مهارات الملاحظة والبحث، مما يمكنهم من فهم العالم من حولهم بشكل أفضل. جمع البيانات وتنظيمها يُعزز من قدرة الأطفال على التصنيف والتفريق بين المعلومات.

٦. استخدام التكنولوجيا: يُشير المقال إلى كيفية استخدام الأدوات التكنولوجية لتعزيز أنشطة تمثيل البيانات، مثل التطبيقات والبرامج التعليمية.

٧. تقييم الفهم: يناقش كيفية تقييم تقدم الأطفال في فهم تمثيل البيانات من خلال الملاحظات والتقييمات غير الرسمية.

٨. التفاعل مع أولياء الأمور: يؤكد المقال على أهمية مشاركة أولياء الأمور في تعزيز تعلم الأطفال من خلال أنشطة منزلية بسيطة.

٩. التوجهات المستقبلية: يختتم المقال بالتأكيد على ضرورة البحث المستمر في أساليب تدريس تمثيل البيانات وتطوير استراتيجيات جديدة تلبي احتياجات الأطفال المتغيرة.

مخطط العلامات: يُستخدم مخطط العلامات عادةً لعرض البيانات بشكل بصري سهل الفهم، وهو عرض رسومي للبيانات يستخدم النقاط أو الرموز، حيث يتم تخصيص نقطة أو رمز لكل وحدة من البيانات، ونظرًا لأن الأطفال يمكنهم رؤية الفروقات في الكميات بسرعة وسهولة، يبرز المخطط قيمة التحليل المقارن، ومن خلال جعلهم ينشئون مخططات علامات، يمكنك تشجيع التواصل والمشاركة بينهم، مما سيحسن من فهمهم.

كما يوضح ميغان (2023) Megan علامات العد وسيلة بسيطة لتمثيل الأعداد باستخدام الخطوط. وغالبًا ما تُستخدم في الفصول الدراسية لمساعدة الطلاب على العد وتعلم المفاهيم الرياضية. ويتم تسجيل البيانات في سجل، ويتم تجميع البيانات

ثانيًا الدراسات السابقة ذات الصلة:

تناولت البحث مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة وتم تقسيمها إلى محورين وترتيب الدراسات السابقة وفقًا للتسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم وهي كالاتي:

المبحث الأول: الدراسات المتعلقة بالرسوم التوضيحية: الدراسات العربية:

- دراسة حكيم (٢٠٢٣): هدفت إلى قياس فاعلية استراتيجية تدريس مقترحة قائمة على الصور والرسوم التوضيحية في تنمية بعض مفاهيم ورموز ومهارات الثقافة البصرية، وتحقيق بعض معايير كفاءتها لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه تجريبي للمجموعة الواحدة، حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من ٤٥ طالبة من طالبات مقرر مناهج البحث بقسم إدارة الأعمال. تم تدريسهن موضوعات المقرر باستخدام الصور والرسوم التوضيحية، وأعدت عددًا من المواد والأدوات، وهي: قائمة بمهارات الثقافة البصرية، واستراتيجية تدريس مقترحة قائمة على الصور والرسوم التوضيحية، واختبار الوعي

البيانات. يمكن لمعلمي رياض الأطفال توفير أشكال أكثر رسمية لتمثيل البيانات من خلال استخدام الرسوم البيانية بالصورة والرسوم البيانية العمودية والدوائر وما إلى ذلك.

٤. **حجم الوحدة:** تخيل أنك تقوم بإنشاء رسم بياني وتطلب من الأطفال التصويت لفافكتهم المفضلة. بعض الأطفال يختارون الفراولة والبقية يختارون التفاح (نعم، إنه فصل دراسي غير عادي، لكن تحمل معي). تقوم بإنشاء رسم بياني بالصورة باستخدام نسخ من الفاكهة بحجم الحياة وتعلقها على لوحة شعيرة، مكدسًا التفاح والفراولة بعناية من الأعلى إلى الأسفل، مع التأكد من أن لديهما نقطة بداية مشتركة، مما يخلق عمودين في الرسم البياني. كما ترى في رسم التفاح، فإن حجم الوحدة مهم. البيانات التي تحتاج إلى التمثيل هي عدد الأطفال، وليس مقدار الفاكهة. لذا، يجب أن تكون كل وحدة في كلا العمودين بنفس الحجم (لأن طفلًا واحدًا يساوي طفلًا واحدًا، بغض النظر عن الفاكهة التي يفضلها). في التمثيل العمودي، يتم تصوير عدد الأطفال الذين يفضلون التفاح وعدد الذين يفضلون الفراولة بدقة أكبر.

ويتبنى البحث الحالي العديد من مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لطفل الروضة منها:

تمثيل البيانات:

ويوضح تيميز وبلغميس (٢٠١٨) &Balgamış وTemiz على أهمية تعليم تمثيل البيانات للأطفال في المراحل المبكرة من التعليم ويناقش المقال كيفية تصميم أنشطة تعليمية تساعد الأطفال على فهم المفاهيم الأساسية لتمثيل البيانات، مثل المخططات، الرسوم البيانية، والجداول ويساعد التمثيل البصري في تعزيز فهم الأطفال للبيانات، مما يمكنهم من التفكير النقدي وتحليل المعلومات.

ويوضح أسبا (٢٠١٨)؛ السيد (٢٠٢٣)؛ عيد (٢٠٢٣): أهمية تمثيل البيانات في النقاط التالية:

١. **أنشطة ملائمة:** يقترح المقال مجموعة من الأنشطة العملية التي يمكن استخدامها في الفصول الدراسية، مثل جمع البيانات من البيئة المحيطة وتصويرها بطرق ممتعة.

٢. **التفاعل والمشاركة:** يُبرز أهمية التفاعل بين الأطفال أثناء الأنشطة، مما يساهم في تعزيز التعلم الجماعي وتبادل الأفكار.

٣. **تنمية المهارات الرياضية:** يشير المقال إلى كيفية تأثير هذه الأنشطة على تطوير المهارات الرياضية الأساسية، مثل العد، المقارنة، والتحليل.

٤. **التطبيقات العملية:** يقدم المقال أمثلة على كيفية دمج تمثيل البيانات في مواضيع أخرى، مما يجعل التعلم أكثر شمولية.

٥. **التركيز على التعلم النشط:** يشدد على ضرورة أن يكون التعلم نشطًا وتفاعليًا، مما يساعد الأطفال على الاندماج في العملية التعليمية.

موقع الشكل للمفهوم، وضوح الألوان وجاذبية اللون، العناوين، الحجم، الواقعية، كثافة الأشكال، والوضوح. ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تحليل 6 كتب للعلوم من طبعة ٢٠١٩. أظهرت نتائج البحث أظهرت أن أعلى معيار تحقق للصور كان العناوين بنسبة ٦٩%، بينما أعلى معيار تحقق للرسوم كان مناسبة موقع الشكل للمفهوم، وضوح الألوان، وجاذبية اللون، العناوين، كثافة الأشكال، والوضوح بنسبة ٤٠%. أما أعلى معيار تحقق للجدول فكان الواقعية بنسبة ١٦%. وفيما يخص أقل المعايير تحقيقاً، تبين أن أقل معيار تحقق للصور كان الحجم بنسبة ٤٦%، وأقل معيار تحقق للرسوم كان مناسبة موقع الشكل للمفهوم ووضوح الألوان وجاذبية اللون بنسبة ٢٧%، بينما أقل معيار تحقق للجدول كان وضوح الألوان وجاذبية اللون بنسبة ٧%.

- دراسة على والجوري (٢٠١٧) هدفت إلى الكشف عن مهارات قراءة الصور والرسوم التوضيحية الإحيائية لطالبات الصف الخامس العلمي. استخدم المنهج التجريبي من خلال بناء أداة البحث اختبار مهارات قراءة الصور والرسوم الإحيائية التوضيحية، الذي يتكون من ٤٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد. شملت عينة البحث ٢٠٠ طالبة من طالبات مركز محافظة القادسية، تم اختيارهن بشكل عشوائي من مدارس المحافظة. أظهرت النتائج أن الطالبات لديهن مهارة في قراءة الصور والرسوم الإحيائية التوضيحية، وكانت مهارة الملاحظة هي الأعلى تلبها مهارة الربط بين العلاقات ثم مهارة الاستنتاج، بينما كانت مهارتا التفسير وتحليل الصور الأدنى.

الدارسات الأجنبية:

- دراسة أنجالي وإيمانويل (Anjali & Emmanuel: 2018) هدفت إلى التعرف على كيف تسهم الوسائل البصرية في تحسين عملية التعلم وفهم الطلاب، واستكشاف كيفية مساعدة الوسائل البصرية في تلبية احتياجات أنماط التعلم المختلفة بين الطلاب. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتكونت العينة من ١٠٠ طالب، حيث استخدمت برنامج قائم على استراتيجيات تدريسية باستخدام الوسائل البصرية لتحفيز انتباه الطلاب وتعزيز مشاركتهم. أظهرت النتائج أن استخدام الوسائل البصرية يمكن أن يحسن من تفاعل الطلاب ويزيد من فهمهم للمحتوى، مما يجعل العملية التعليمية أكثر فعالية.

- دراسة نياميكي ومينساه (Mensah & Nyamekye: ٢٠٢٢) هدفت إلى تقييم مستوى توفر واستخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغات الغانية في المدارس الثانوية في بلدية ماغنتسي مان في منطقة وسط غانا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وقد تم استخدام استبيان

بالثقافة البصرية، واختبار مهاري للثقافة البصرية. توصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الوعي بالثقافة البصرية، وذلك لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المهاري للثقافة البصرية، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية بعض مفاهيم ورموز ومهارات الثقافة البصرية.

- دراسة نوافلة (٢٠٢٣): هدفت إلى الكشف عن نسبة تحقق المعايير التربوية للوسائل الإيضاحية البصرية في كتب الكيمياء للمرحلة الأساسية، ومدى اختلاف نسب تحققها باختلاف الصف الدراسي (تاسع، عاشر). استخدمت الدراسة المنهج التحليلي من خلال تصميم استمارة لتحليل الصور والرسومات والجدول والمخططات في الكتابين، تكونت من (٢٠) معياراً موزعة على خمس مجالات هي: الواقعية، والدقة والوضوح والألوان، والارتباط بالأهداف والمحتوى، والحجم والكثافة، ومراعاة المتعلمين. أشارت النتائج إلى أن المتوسط العام لنسبة تحقق المعايير التربوية للوسائل الإيضاحية ككل في كتاب الكيمياء للصف التاسع (٩٤,١%) وبدرجة مرتفعة، وتراوحت نسب التحقق للمعايير فيه بين (٧٩%-١٠٠%). أما في كتاب الصف العاشر، فكان المتوسط العام لنسبة تحقق المعايير التربوية للوسائل الإيضاحية ككل (٩٢,٨%) وبدرجة مرتفعة، وتراوحت نسبة التحقق للمعايير فيه بين (٧٦%-١٠٠%). وجاء ترتيب نسب التحقق للمجالات في كل من الكتابين على النحو التالي: مجال الواقعية، مجال الارتباط بالأهداف، مجال الحجم والكثافة، مجال الدقة والوضوح والألوان، وأخيراً مجال مراعاة المتعلمين، وجميعها جاءت بدرجة مرتفعة. كما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في نسبة تحقق المعايير التربوية للوسائل الإيضاحية ككل بين كتابي الصف التاسع والعاشر. وعلى مستوى المجالات، فقد كان هناك فرق دال بين الكتابين في مجال "مراعاة المتعلمين" لصالح كتاب الصف التاسع. أما على مستوى المعايير، فكانت هناك فروق دالة في خمسة معايير؛ كان منها ثلاثة معايير لصالح الصف التاسع وهي: (تناسب العنوان مع الوسيلة، مرتبطة بخبرات المتعلم السابقة، تكسب المتعلم اتجاهات إيجابية)، ومعياران لصالح الصف العاشر هما: (تحقق جميع الأهداف المتعلقة بالفكرة، كثافة المفاهيم والمعلومات داخل الوسيلة مناسبة).

- دراسة السبيعي، والردادي، والحمدي (٢٠٢١) هدفت إلى تحديد مدى تحقيق الصور والرسوم والجدول في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة للمعايير المحددة، مثل: مناسبة

الأربعة مع مراعاة التوازن في تمثيل المعايير الفرعية لكل هدف لمعيار تحليل البيانات والاحتمالات كأحد معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM ٢٠٠٠). في محتوى مناهج الرياضيات المدرسية للصفوف من ٦-٨ في المملكة العربية السعودية.

الدراسات الأجنبية

- دراسة اشلي وجيسكا (٢٠٢٢) Ashley & Jessic : هدفت إلى التعرف على أهمية دعم تعلم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة حول البيانات بطريقة تطبيقية، مما يمكنهم من الاستفادة من معرفتهم الرياضية الحالية مثل العد، الفرز، التصنيف، والمقارنة. لتحقيق هذا الهدف، تم استخدام المنهجين التجريبي والوصفي، تم تطبيق جلسات تعليمية للتدريب على كيفية جمع البيانات وتنظيمها بالإضافة الى تطبيق اختبار يتضمن أسئلة حول البيانات والمفاهيم الرياضية. تكونت عينة الدراسة من ١٩ معلماً تشير النتائج إلى أن تعليم الأطفال زاد من الاستفادة في كيفية جمع البيانات وتحليلها بطريقة عملية وقائمة على اللعب وملائمة للتطور هو أمر قابل للتنفيذ ومرغوب فيه من قبل المعلمين وإن أن هذا النهج لدعم المعلمين والأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة لتعلم وإجراء جمع البيانات وتحليلها يستحق مزيداً من الدراسة لضمان تنفيذ منهجي منتج يؤثر بشكل إيجابي على تعلم الأطفال.

- دراسة جوانا وإيما (٢٠٢٢) Joana & Ema : هدفت إلى معرفة أفكار الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين ٤ إلى ٦ سنوات حول جمع وتنظيم وتمثيل البيانات، وبلغ عدد العينة (٤٩) طفلاً، حيث استخدم المنهج التجريبي وتم جمع البيانات باستخدام اختبار، حيث تم إعطاء الأطفال التعامل مع الأشياء الحقيقية والرسوم البيانية (حقيقة وتصويرية) وتوصلت النتائج أن الأطفال قادرين على جمع وتنظيم البيانات في حال تم تدريسهم بأدوات تعليمية داعمة خارج الإطار التقليدي، حيث ساعدت على تعزيز مهاراتهم في تفسير المعلومات وتنظيمها من رسم بياني حقيقي بسيط وترجمتها إلى رسم تصويري، مما يدل على فهمهم لعملية التمثيل. كما تشير إلى أن الأطفال يمتلكون القدرة على التعامل مع البيانات بطريقة فعالة، ولكنها أيضاً تعكس الحاجة إلى دعم إضافي لمساعدتهم في تجاوز الصعوبات التي قد تواجههم في تمثيل البيانات بشكل أكثر تعقيداً.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسات السابقة:

١. هدف البحث: لم يتفق البحث الحالي مع أي من الدراسات السابقة في الهدف، بينما اختلف عن دراسة كل من الحكمي (٢٠٢٣)، السرحاني (٢٠١٩)، السبيعي، الراددي، الحمدي (٢٠١٢).

لجمع البيانات من ٢١٠ مشاركاً، بينهم ٢٠١ طالباً و٩ مدرسين. أظهرت النتائج أن الوسائل البصرية هي الأكثر توافراً واستخداماً في تدريس اللغات الغانية ويدرك المعلمين أهميتها في إيصال المفاهيم والمعلومات للطلاب وتغلب دور كبير في جذب الطلاب نحو التعلم. كما تم اكتشاف أن المعلمين نادراً ما استخدموا الوسائل السمعية والسمعية البصرية بسبب نقص هذه الوسائل.

ثانياً: المبحث الثاني: الدراسات المتعلقة بمفاهيم جمع البيانات:

الدراسات العربية:

- دراسة البزازي (٢٠٢١): هدفت إلى التعرف على أثر تدريس مادة الرياضيات باستخدام برنامج الرسم البياني (Desmos) على التمثيل الرياضي وحل المسائل الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي مع مجموعتين: ضابطة وتجريبية. تم اختيار عينة من طلاب مدرسة أكاديمية تركية الدولية في محافظة عمان باستخدام الطريقة القصدية، شملت الدراسة شعبتين من الصف الحادي عشر العلمي، بحيث ضمت المجموعة التجريبية ٣٠ طالباً، والمجموعة الضابطة ٣٠ طالباً، وتم استخدام التعيين العشوائي لتوزيع الشعبتين، أدوات متعددة لجمع البيانات، وهي اختبار في التمثيل الرياضي واختبار في حل المسألة الرياضية، أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التمثيل الرياضي لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج نفسها وجود فرق دال إحصائياً في اختبار حل المسألة الرياضية لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة السرحاني (٢٠١٩): هدفت إلى الكشف عن مدى تحقق معيار تحليل البيانات والاحتمالات كأحد معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM ١٩٢٠). في محتوى مناهج الرياضيات للصفوف من ٦-٨ في المملكة العربية السعودية من خلال تحقق أهداف المعيار الأربعة. تم استخدام المنهج الوصفي تمثل مجتمع الدراسة في كتب الرياضيات المدرسية طبعة ١٤٣٦هـ، وتم بناء أداة الدراسة المتمثلة في بطاقة تحليل المحتوى التي بنيت وفق معايير الرياضيات المدرسية لـ NCTM (٢٠٠٠). الخاصة في مجال تحليل البيانات والاحتمالات، حيث أظهرت نتائج الدراسة تحقق الهدف الثاني وعدم تحقق الهدف الأول في محتوى مناهج الرياضيات للصفوف السادس الابتدائي، والأول المتوسط، والثاني المتوسط، بينما تباينت درجة تحقق الهدفين الثالث والرابع في محتوى مناهج الرياضيات للمراحل الثلاث. أوصت الدراسة بأهمية إعادة النظر في بناء مناهج الرياضيات بصورة تحقق أهداف المعيار

للإجابة عن أسئلة البحث، والوصول إلى النتائج، وفيما يلي تفصيل لهذه الإجراءات:

إجراءات البحث:

نُفذت إجراءات البحث وفق الخطوات الآتية:

١. الاطلاع على الدراسات السابقة، والأدب التربوي المرتبط بمشكلة البحث؛ لتحديد المشكلة وأسئلتها تحديداً دقيقاً.

٢. اختيار المنهج الملائم، وصياغة الإجراءات.

٣. اختيار العينة.

٤. إجراء دراسة استطلاعية؛ للتأكد من الحاجة إلى دراسة البحث.

٥. إعداد اختبار جمع وتنظيم البيانات.

٦. إعداد برنامج جمع وتنظيم البيانات.

٧. إعداد أداة البحث بصورتها النهائية بعد التحقق من صدقها وثباتها، وذلك من خلال عرضها على (٥) محكمين من المتخصصين في مجال الطفولة المبكرة، بالإضافة إلى تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طفلاً من خارج عينة البحث.

٨. تطبيق الأدوات البحثية على العينة الأساسية، والتي بلغت (٣٠) طفلاً.

٩. التحليل الإحصائي.

١٠. عرض ومناقشة النتائج.

١١. التوصيات والمقترحات البحثية.

١٢. إعداد قائمة المراجع.

١٣. إعداد قائمة الملاحق.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة لملاءمته لأغراض البحث؛ إذ عرّفه عبيدات وآخرون (٢٠١٣)، ص (٢٤٤) بأنه: "المنهج الذي يهدف إلى إحداث تغيير للظاهرة محل الدراسة، ومن ثمّ ملاحظة آثار ذلك التغيير في الظاهرة موضوع الدراسة.

متغيرات البحث:

أولاً: المتغير المستقل: الرسوم التوضيحية

ثانياً: المتغير التابع: جمع وتنظيم البيانات

مجتمع البحث:

يعرف المجتمع بأنه "كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج الدراسة، سواء أكان مجموعة أفراد، أم كتّاباً، أم مبانى مدرسية، وذلك طبقاً للمجال الموضوعي لمشكلة الدراسة" (العساف، ٢٠١٩، ١٠٧).

تكوّن مجتمع البحث من جميع أطفال الروضة، والبالغ عددهم (٣٨٦٢) في مدارس التعليم الحكومي التابع لإدارة التعليم في مدينة الجبيل التابعة للمنطقة الشرقية وفق إحصائيات الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية (دليل الخدمات التاسع عشر، ٢٠٢٤).

٢- منهج البحث: يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في المنهج المتبع، حيث إن جميع الدراسات طبقت المنهج شبه التجريبي. بينما اختلف مع دراسة السرحاني (٢٠١٩)، استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة النوافلة (٢٠٢٣)، ودراسة دراسة السبيعي، والردادي، والحمدي (٢٠٢١) استخدمت المنهج التحليلي.

عينة البحث: يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في المجتمع، حيث طبقت على أطفال الروضة، واختلفت مع دراسة الحكمي (٢٠٢٣) التي طبقت على طلاب وطالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية، ودراسة على والجوري (٢٠١٧) طبقت على طلاب الصف الخامس العلمي، ودراسة أشلي وجيسكا (٢٠٢٢) Ashley&Jessic طبقت على معلمي الطفولة المبكرة، ودراسة السرحاني (٢٠١٩) طبقت على تحليل الكتب لمحتوى مناهج الرياضيات للصفوف العليا من عمر ستة إلى ثمان سنوات.

١- أداة البحث: يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أداة البحث، فجميعها تستخدم الاختبار والبرنامج كأداة للبحث، بينما اختلف البحث الحالي عن دراسة نيامكي ومينساه (٢٠٢٢) Mensah& Nyamekye ، دراسة حكمي (٢٠٢٣) حيث استخدموا الاستبيان كأداة للدراسة.

٢- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من الأطر النظرية والدراسات السابقة في بناء خطة البحث ووضع تصور شامل لموضوع البحث الحالي، وتصميم منهجيته بما تتضمنه من تحديد المنهج والمجتمع والعينة وبناء الأدوات المتمثلة في الاختيار والبرنامج.

تميز البحث الحالي:

جمع البحث الحالي بين متغيرين الرسوم التوضيحية وجمع وتنظيم البيانات كما تم بناء اختبار "جمع وتنظيم البيانات" المستند إلى الرسوم التوضيحية وبرنامج جمع وتنظيم البيانات.

منهجية البحث وإجراءاته

إجراءات البحث

منهج البحث

متغيرات البحث

مجتمع البحث

عينة البحث

أدوات ومواد البحث والتحقق من صدقها وثباتها

أساليب المعالجة الإحصائية

يتناول هذا الفصل المنهجية العلمية المتبعة في البحث الحالي، وفق خطوات إجرائية محددة، يتم فيها تحديد المنهج، ومتغيراتها، وتحديد مجتمع البحث والعينة، وعرض الأدوات وصدقها وثباتها، وأخلاقيات البحث العلمي، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها من أجل معالجة وتحليل البيانات

عينة البحث:

تعرف عينة البحث بأنها: مجموعة من الأفراد، أو الوثائق، أو الأشياء المشتقة من المجتمع الأصل، ويفترض تمثيلها المجتمع الأصل تمثيلاً صادقاً، لتمثل العينة المتغيرات موضع الدراسة بنفس قيمها ومستوياتها في المجتمع الأصل (مطاوع وآخرون، ٢٠١٧).

العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (٢٠) طفل وذلك لحساب صدق وثبات الاختبار وتحليل فقرات الاختبار (الصعوبة والتمييز).

عينة البحث الأساسية: تمثلت العينة في (٣٠) طفلاً من أطفال الروضة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة عن طريق السحب العشوائي (القرعة).

لغرض البحث الحالي تم إعداد الأدوات التالية:

١. اختبار مفاهيم جمع وتنظيم المعلومات، يهدف إلى قياس مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لدى أطفال الروضة قبل وبعد

أدوات البحث:

تطبيق البرنامج وفقاً لإجراءات البحث الحالي، وقد تم الاعتماد في بناءه على الأدبيات والدراسات السابقة.

٢. برنامج الرسوم التوضيحية، ويهدف إلى تنمية مفاهيم جمع وتنظيم البيانات باستخدام الرسوم التوضيحية لدى أطفال الروضة.

أولاً: اختبار مفاهيم جمع وتنظيم المعلومات:

تم إعداد الاختبار وفق الخطوات التالية:

توصيف الاختبار:

اختبار موضوعي مصوّر، يهدف إلى التحقق من مدى وعي الأطفال بالمفاهيم المستهدفة (التمثيلات البيانية ومخطط العلامات)، وقد تكوّن الاختبار من (٢٠) سؤالاً، (اختيار من متعدد) وقد وضعت تلك الأسئلة متدرجة الصعوبة بما يتناسب مع المستوى العقلي، وعمر الأطفال، وتم توزيعهم على محورين، والجدول (٣-١) يوضح ذلك.

جدول (٣-١) اختبار جمع وتنظيم البيانات وأرقام الفقرات وعددها

المفهوم	الفقرات	عدد الفقرات	مجموع الدرجات المستحقة لمؤشرات مفاهيم جمع وتنظيم البيانات
التمثيلات البيانية	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٠ فقرات	(١٠) درجات
مخطط العلامات	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	١٠ فقرات	(١٠) درجات
إجمالي فقرات الاختبار = ٢٠ فقرة		مجموع الدرجات = ٢٠ درجة	

وبعد تحكيم الاختبار أشار المحكمين إلى تعديل صياغة الفقرات (٢، ٤، ٦) لكي تتناسب مع مستوى فهم الأطفال، وأصبح الاختبار في صورته النهائية (٢٠) فقرة.

إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار:

طبّق الاختبار على عينة استطلاعية مكوّنة من (٢٠) طفلاً من خارج عينة البحث؛ وذلك بغرض تحليل الأسئلة إحصائياً من حيث معاملات الصعوبة والتمييز، وكذلك لاستخراج دلالات الصدق والثبات.

ولتحليل فقرات الاختبار من حيث معاملات الصعوبة والتمييز، طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (٢٠) طفلاً، وتم تقسيم الأطفال إلى فئتين حسب الدرجة الكلية على الاختبار (فئة عليا وفئة دنيا) وبنسبة (٢٧٪) لكل فئة وبواقع (٥) أطفال لكل فئة، لاستخراج معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

أولاً: معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار "مفاهيم جمع وتنظيم البيانات"**أ. معاملات الصعوبة:**

يتم قياس معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار وفقاً للمعادلة الآتية:

معامل الصعوبة = (مجموع درجات الأطفال الفئتين العليا والدنيا على السؤال) / (٢) (عدد الأطفال في إحدى الفئتين)، عوده (٢٠٠٥)، والجدول (٣-٢) يوضح معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي بناءً على نتائج العينة الاستطلاعية.

معايير تصحيح الاختبار: يمنح الطفل درجة واحدة لكل سؤال إذا أجاب إجابة صحيحة وإذا لم يُجب يُعطى (صفر).

الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة: بُني الاختبار في ضوء الأطر النظرية التي اشتملت على مفاهيم جمع وتنظيم البيانات، كدراسة كلٍّ من علي والجبوري (٢٠١٧) ودراسة أنجالي وإيمانويل (٢٠١٥) Anjali & Emmanuel ودراسة السرحاني (٢٠١٩).

بناء الاختبار بصورته الأولية: تكوّن الاختبار من مفهومين رئيسيين، وعدد (٢٠) فقرة، والمجموع الكلي لدرجات الاختبار (٢٠) درجة.

تحكيم اختبار مفاهيم جمع وتنظيم البيانات: غُرِض الاختبار على (٥) محكمين من المتخصصين في مجال الطفولة المبكرة (الملحق رقم ٣). وذلك بهدف إبداء الرأي حول:

١. مدى مناسبة فقرات الاختبار لمهارات جمع البيانات وتنظيمها.

٢. الدقة العلمية والسلامة اللغوية.

٣. إضافة أو حذف أو تعديل ما تراه المشرفة مناسباً.

وقد تم إجراء عدة تعديلات يمكن إيجازها فيما يلي:

- تعديل صياغة بعض العبارات لتكون أكثر وضوحاً للأطفال.
- تعديل بعض البدائل لمجموعة من الأسئلة التي كانت تُوحي بالإجابة.
- إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، ليصبح الاختبار صادقاً من حيث المحتوى.

جدول (٢-٣) معاملات أسئلة اختبار جمع وتنظيم البيانات

السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة
١	٠,٦٠	٦	٠,٦٠	١١	٠,٦٠	١٦	٠,٦٠
٢	٠,٥٠	٧	٠,٦٠	١٢	٠,٨٠	١٧	٠,٦٠
٣	٠,٦٠	٨	٠,٥٠	١٣	٠,٥٠	١٨	٠,٧٠
٤	٠,٦٠	٩	٠,٤٠	١٤	٠,٨٠	١٩	٠,٧٠
٥	٠,٦٠	١٠	٠,٦٠	١٥	٠,٦٠	٢٠	٠,٥٠

الأطفال الذين حصلوا على أدنى الدرجات في الاختبار، بواقع (٥) اطفال لكل فئة عليا ودنيا، ويشير (عوده، ٢٠٠٥) أن المتخصصين في القياس قد وضعوا قيماً مرجعية يتم الاستناد إليها في إصدار الأحكام على مفردات الاختبار، وذلك على النحو الآتي:

- تحذف المفردة التي يكون معامل تمييزها سالباً.
- يُنصح بحذف المفردة التي يكون معامل تمييزها أقل من ٠,٢٠.

تُقيل المفردة التي يكون معامل تمييزها من ٠,٢٠ فما فوق، وتم استخراج معامل التمييز من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = (Tu - TI) / (N)$$

Tu = مجموع درجات أفراد الفئة العليا على الفقرة.

TI = مجموع درجات أفراد الفئة الدنيا على الفقرة.

N = عدد أفراد إحدى المجموعتين العليا أو الدنيا

يتضح من الجدول (٢-٣) أن قيم معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تتراوح بين (٠,٤٠ --- ٠,٨٠)، ووفقاً لعودة (٢٠٠٥، ص ٢٥٧) فإن أي فقرة يتراوح معامل صعوبتها بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) تعد فقرة مقبولة، وينصح بالاحتفاظ بها في الاختبار.

ب. معاملات التمييز:

يقصد عوده (٢٠٠٥) بالتمييز: قدرة الاختبار على قياس الفروق الفردية بواسطة فقرات الاختبار من خلال نتائج طلاب الفئتين العليا والدنيا.

تم حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار والمكون من الأسئلة الموضوعية التي تعتمد الإجابة اما صحيحة او خاطئة، حيث تم تقسيم الاطفال إلى مجموعتين: مجموعة عليا ضمت (٢٧) % من الأطفال الذين حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار، ومجموعة دنيا ضمت ٢٧% من

جدول (٣-٣) معاملات التمييز لأسئلة اختبار جمع وتنظيم البيانات

السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز
١	٠,٨٠	٦	٠,٨٠	١١	٠,٨٠	١٦	٠,٨٠
٢	٠,٦٠	٧	٠,٨٠	١٢	٠,٤٠	١٧	٠,٤٠
٣	٠,٨٠	٨	٠,٦٠	١٣	٠,٦٠	١٨	٠,٦٠
٤	٠,٨٠	٩	٠,٨٠	١٤	٠,٤٠	١٩	٠,٦٠
٥	٠,٨٠	١٠	٠,٤٠	١٥	٠,٨٠	٢٠	٠,٦٠

وسلامة المفردات من الناحية اللغوية، ومدى ملائمة المفردات لمستويات المفاهيم التي يقيسها، وتم الاخذ بتعديلات المحكمين حول الصورة المبدئية للاختبار، وفقاً لآراء المحكمين لم يتم حذف أي سؤال من أسئلة الاختبار.

الصدق البنائي (صدق الاتساق):

تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" لقياس العلاقة بين درجة كل فقرة (سؤال) مع الدرجة الكلية للاختبار، من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طفلاً، كما بالجدول (٣-٤).

يتضح من الجدول (٣-٣) أن قيم معاملات التمييز لفقرات الاختبار تتراوح بين (٠,٤٠ --- ٠,٨٠)، ووفقاً لعودة (٢٠٠٥، ص ٢٥٧) فإن أي فقرة يتراوح معامل تمييزها (٠,٢٠) فأعلى تعد فقرة مقبولة، وينصح بالاحتفاظ بها في الاختبار.

الصدق والثبات لاختبار مفاهيم جمع وتنظيم البيانات.

أولاً: الصدق

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار تم عرضه في صورته الأولية على (٥) من المحكمين المتخصصين في قسم رياض الأطفال، وقسم مناهج وطرق تدريس، ومعلمات الطفولة المبكرة؛ لإبداء الرأي في مناسبة الأسئلة لمستوى الأطفال،

جدول (٣-٤) معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
١	**٦٥٢.	٦	**٧٨٩.	١١	**٥٩٠.	١٦	*٥٥٣.
٢	*٥٠٥.	٧	**٦١١.	١٢	**٦٤٧.	١٧	*٥٠٤.
٣	**٧٨٩.	٨	**٦٣٠.	١٣	*٤٨٦.	١٨	**٦٦٤.
٤	**٦٧٣.	٩	**٦٣٤.	١٤	*٥١٣.	١٩	**٦١٥.
٥	**٥٩٧.	١٠	*٥٤٣.	١٥	**٦٢٨.	٢٠	*٥٤٨.

** دالة عند مستوى (٠,٠١)، * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يشير الى تحقق صدق الأداة لقياس ما أعدت من أجله.

ثانياً: ثبات الاختبار:

لحساب قيم معامل ثبات الاختبار، تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وتم حساب قيم معامل الثبات باستخدام كود ريتشاردسون والجدول (٥-٣) يبين ذلك:

جدول (٥-٣) معامل ثبات الاختبار

م	المحور	عدد الأسئلة	معامل الثبات
	الدرجة الكلية	٢٠	٠,٩١

الأهداف الإجرائية للبرنامج: تم تحديد الأهداف الإجرائية التي انبثقت من الهدف العام للبرنامج، وتم إدراجها بداية كل جلسة من جلسات البرنامج.

المفاهيم الرئيسية:

مفهوم التمثيلات البيانية: عرض مرئي للبيانات باستخدام رسوم أو أشكال مثل المخططات الشريطية أو الخطية، بهدف توضيح العلاقات والأنماط بشكل يسهل فهمها وتحليلها.

مفهوم مخطط العلامات: طريقة تنظيمية لعرض البيانات الرقمية باستخدام الرموز أو العلامات لتجميعها ضمن فئات أو مجموعات، مما يسهل عدّها وتحليلها بشكل بسيط وواضح.

أدوار المعلمة في تنفيذ الجلسات:

- تقدم التقييم القبلي قبل كل جلسة (تبدأ بالنقاش حول البرنامج)

- تراعي الفروق الفردية بين الأطفال بما يحقق لهم الثقة بأنفسهم.

- تقدم البرنامج في مكان هادئ بعيد عن الازعاج.

- إعطاء الفرصة للأطفال للحوار والمناقشة وإبداء الرأي.

- توفير الخامات والمواد اللازمة لكل جلسة.

- توفير جو قائم على الاحترام المتبادل بين الأطفال.

الأدوات المستخدمة في البرنامج: موضحة في كل جلسة من جلسات البرنامج.

استراتيجيات التعليم المستخدمة: الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني والتعلم الذاتي، الأداء العملي.

عدد الجلسات: تضمن البرنامج (١٠) جلسات، تتراوح كل جلسة (٣٥-٤٠) دقيقة.

يتضح من الجدول (٣-٤) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أسئلة الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) أو (٠,٠٥)، حيث تراوحت معاملات الارتباط (٠,٤٨٦) * -- (٠,٧٨٩) ** وهذا يؤكد الاختبار يتمتع بدرجة صدق مما

اظهر الجدول (٥-٣) أن معامل ثبات الاختبار الكلي جاء مرتفعاً (٠,٩١)، وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب للدراسة، مما يشير إلى ثبات الاختبار.

ثانياً: برنامج مفاهيم جمع وتنظيم البيانات:

تم إعداد البرنامج في ضوء أهداف البحث، وأطره النظرية، وتكون البرنامج من مجموعة العناصر التالية والموضحة في ملحق رقم (١).

مقدمة البرنامج: عزيزتي معلمة الطفولة المبكرة

يركز البرنامج على مهارتي التمثيلات البيانية ومخطط العلامات وفي سبيل اكتسابها وتطويرها فلا بد من التخطيط الجيد وتنفيذ أنشطتها بطريقة صحيحة ولا بد من وجود استراتيجيات وطرق تدريسية متطورة وحديثة. حيث أن تنمية مهارة التمثيلات البيانية من خلال الرسوم التوضيحية يعد من الإستراتيجيات المحببة والممتعة لطفل من جهة والتي من خلالها يحقق المعلم الأهداف التعليمية من جهة أخرى الرسوم التوضيحية تعمل على إثراء اللغة الرياضية عند الأطفال، حيث تسهم الرسوم التوضيحية في تنمية مفاهيم جمع وتنظيم البيانات من خلال محاكاة أدوار حياتية مختلفة تساعدهم على فهم أهمية البيانات في الحياة اليومية كما تعزز الرسوم توظيف المهارات المختلفة مثل الملاحظة والتحليل والتفسير، إلى جانب المساعدة على اكتشاف ميول الأطفال وتفضيلاتهم في كيفية التعامل مع المعلومات، وتدعم أيضاً الحوار البناء والتفاعل الجماعي من خلال الأنشطة التي تربط بين البيانات والعلاقات الإنسانية، مما يعزز فهمهم لطرق تنظيم البيانات وعرضها بشكل فعال.

الهدف العام من البرنامج: تنمية مفاهيم جمع وتنظيم البيانات من خلال استخدام الرسوم التوضيحية لدى أطفال الروضة.

جدول (٦-٣) الجدول التلخيصي لجلسات البرنامج، وزمن تنفيذ.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأدوات المستخدمة	الهدف من	توقيت الجلسة
١	تمثيل الاشكال	القطع المنطقية	تحديد خصائص الاشكال الهندسية وتمثيلها	(٤٠) دقيقة
٢	تمثيل الفاكهة	مجموعة مجسمة من الفواكه البلاستيكية (تفاحة - موزة - فراولة)	تصنيف انواع الفاكهة من حيث اللون والشكل والحجم	(٤٠) دقيقة
٣	المقارنة بين اشكال اللعب	قطع من الالعب مصنوعة من البلاستيك	يقارن بين الاشكال من خلال اشكال اللعب	(٤٠) دقيقة
٤	تمثيل الفصول الأربعة	صور أو رموز تمثل كل فصل من الفصول الأربعة	تحديد سمات الفصول الاربعة وخصائص كل فصل	(٤٠) دقيقة
٥	تمثيل المجموعات حسب الطوابق	قطع تمثل الأبنية أي شيء	تحديد الارقام من خلال نشاط الطوابق	(٤٠) دقيقة
٦	تمثيل الحواس	قطع تمثل الحواس الخمسة	يذكر وظيفة الحواس	(٤٠) دقيقة
٧	تمثيل الإنسان والحيوان - الفروق والمميزات	صور أو مجسمات تمثل الإنسان وحيوانات مختلفة	يحدد الفرق بين حياة الانسان والحيوانات	(٤٠) دقيقة
٨	تمثيل الحيوانات الأليفة والمفترسة وبيئات معيشتها	مجسمات أو بطاقات تمثل الحيوانات	تحديد الحيوانات الاليفة والمفترسة والفرق بينهم	(٤٠) دقيقة
٩	تمثيل المواصلات	صور أو مجسمات تمثل أنواع المواصلات	تحديد انواع المواصلات بري بحري جوي	(٤٠) دقيقة
١٠	تمثيل الألوان	كرات ملونة	يذكر أسماء الألوان	(٤٠) دقيقة

تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج على (٥) محكمين من تخصص رياض الأطفال، ومناهج وطرق تدريس، ومعلمات الطفولة المبكرة ملحق رقم (٣)، حيث طلب المحكمين تقليل زمن الجلسة إلى ٣٠ دقيقة، وتعديل صياغة بعض الأهداف في الجلسات، وقد تم الأخذ بأرائهم في تعديل صياغة الأهداف، والإبقاء على زمن الجلسات نظرا لطبيعة محتوى الأنشطة، واتفق جميع المحكمين على عدد الجلسات البرنامج بواقع (١٠) جلسات تعليمية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمد على البرمجة الإحصائية (SPSS) نسخة (٢٤) في تحليل نتائج البحث والإجابة عن الأسئلة حيث تم استخدام: ١. معاملات الصعوبة والتمييز: لتحليل فقرات الاختبار وتأكد من صلاحية الأسئلة ومناسبتها.

٢. معامل ارتباط بيرسون: لتأكد من صدق الاختبار.

٣. معامل ثبات كودر ريتشاردسون: للتأكد من الثبات للأدوات، حيث يستخدم معامل ثبات ريتشاردسون لحساب ثبات الاختبار لأنه يعتمد على نسب الاستجابات الصحيحة والخاطئة.

٤. اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (paired samples t-test): لحساب مستوى دلالة فروق متوسطات درجات الاطفال للمجموعة التجريبية، وتم التأكد من التوزيع الطبيعي للمجموعة.

عرض ومناقشة وتفسير نتائج البحث

٤-١ نتائج السؤال الفرعي الأول

٤-٢ نتائج السؤال الفرعي الثاني

٤-٣ نتائج البحث ومناقشتها:

يستعرض هذا الفصل أهم النتائج التي توصل إليها البحث الحالي من خلال الإجابة على تساؤلات البحث.

الإجابة على السؤال الأول: ما فاعلية برنامج قائم على الرسوم التوضيحية لتنمية التمثيلات البيانية لدى أطفال الروضة؟

للإجابة عن هذا السؤال الفرعي تم صياغة الفرضية التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي على اختبار جمع وتنظيم البيانات لمفهوم التمثيلات البيانية لصالح التطبيق البعدي.

ولتحقق من صحة الفرضية: استخدم اختبار (ت) للعينات المرتبطة لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث عند مستوى الدلالة (0.05) في التطبيق القبلي والبعدي على اختبار جمع وتنظيم البيانات لمفهوم التمثيل البياني لصالح التطبيق البعدي، والجدول (٤-١) يبين ذلك:

جدول (٤-١) اختبار (ت) للعينات المرتبطة لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التطبيق القبلي والبعدي على اختبار جمع وتنظيم البيانات لمفهوم التمثيل البياني لصالح التطبيق البعدي (ن=٣٠)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التمثيل البياني	قبلي	٣٠	٢٧,١١	١,٨٥	٢٩	١٩,٨٣٠	**٠,٠٠٠	٣,٦٣
	بعدي		١٥,٨٠	١,٦٠				

*دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ **دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١

وضعف استجاباتهم للمحتوى غير الملموس في المقابل، كما أتاح البرنامج للأطفال التفاعل مع محتوى تعليمي مرئي، مما جعل المفاهيم المجردة أكثر وضوحاً وملاءمة لاحتياجاتهم، وأضافت الرسوم التوضيحية بعداً بصرياً جذاباً ساعد على تعزيز الفهم وتحفيز اهتمام الأطفال، وهو ما انعكس بشكل ملحوظ على الأداء في القياس البعدي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اشلي (٢٠٢٢) Ashley حيث أفادت بأن المعلمون يستخدمون أساليب جديدة لتعلم جمع البيانات وتنظيمها، مما يؤثر بشكل إيجابي على تعلم الأطفال لمهارات جمع البيانات وتنظيمها. كما اتفقت مع نتائج دراسة جونا وإيما (٢٠٢٠) Joana & Ema والتي أظهرت نتائجها أن الأطفال قادرين على جمع وتنظيم البيانات في حال تم تدريبهم بأدوات تعليمية داعمة خارج الإطار التقليدي، حيث ساعدت الجلسات على تعزيز مهارة تفسير المعلومات وتنظيمها من رسم بياني حقيقي بسيط وترجمتها إلى رسم تصويري، مما يدل على فهمهم لعملية التمثيل.

الإجابة على السؤال الثاني: ما فاعلية برنامج قائم على الرسوم التوضيحية لتنمية مفهوم مخطط العلامات لدى أطفال الروضة؟

للإجابة عن هذا السؤال الفرعي تم صياغة الفرضية التالية: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي على اختبار جمع وتنظيم البيانات لمفهوم مخطط العلامات لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار (ت) للعينات المرتبطة لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث عند مستوى الدلالة (0.05) في التطبيق القبلي والبعدي على اختبار جمع وتنظيم البيانات لمفهوم مخطط العلامات لصالح التطبيق البعدي، والجدول (٤-٢) يبين ذلك:

يبين الجدول (٤-١) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من الأطفال في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لمهارة التمثيل البياني لصالح التطبيق البعدي، والذي حصل على متوسط حسابي (١٥,٨٠) بينما حصل التطبيق القبلي على متوسط حسابي (٢٧,١١) وهذا يشير إلى فاعلية برنامج مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لدى أطفال الروضة. ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع إيتا بحسب كوهين، إذ تراوح حجم الأثر (مربع إيتا) (٣,٦٣) لفاعلية برنامج برنامج مفاهيم جمع وتنظيم البيانات، وهي قيمة مرتفعة، حيث أن قيمة حجم الأثر تكون مرتفعة إذا كانت (٠,٨) بحسب كوهين.

وبذلك تقبل الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات عينة العينة في التطبيق القبلي والبعدي على اختبار مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لمفهوم التمثيلات البيانية لصالح التطبيق البعدي تعزى لاستخدام الرسوم التوضيحية.

تعزو هذه النتيجة إلى أن برنامج مفاهيم جمع وتنظيم البيانات أظهر أهمية كبيرة في تعزيز فهم لمفاهيم التمثيلات البيانية لدى أطفال الروضة من خلال تقديم المعلومات بشكل مرئي ومشوق يسهل استيعابه، وظهر ذلك بوضوح من خلال الفروق الدالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي، حيث ارتفعت درجات الأطفال بشكل ملحوظ في التطبيق البعدي، مقارنة بالتطبيق القبلي، مما يدل على أن البرنامج ساهم في تطوير قدرات الأطفال بشكل فعال، علاوة على ذلك ساعد البرنامج في توفير بيئة تعليمية تفاعلية وممتعة، مما شجع الأطفال على الانخراط في العملية التعليمية بطريقة إيجابية، وبدعم من الرسوم التوضيحية، أصبح بإمكان الأطفال استيعاب المفاهيم المعقدة بسهولة أكبر، حيث عزز قدرتهم على فهم التمثيلات البيانية، وهو ما انعكس في ارتفاع حجم الأثر وفقاً لمعيار كوهين، كما يرجح أن هذا الأثر قد يعود إلى أن الأطفال قبل تطبيق البرنامج يتعلمون تلك المفاهيم بطرق تقليدية تعتمد على الشرح اللفظي والنظري فقط، مما قد يصعب على الأطفال في مرحلة الروضة استيعاب مفاهيم مجردة كجمع وتنظيم البيانات والتمثيلات البيانية، هذه الأساليب قد تفتقر إلى عناصر التشويق والتفاعل الضرورية لتحفيز الأطفال في هذه المرحلة العمرية، حيث يتسم الأطفال بقدرتهم المحدودة على التركيز مع المعلومات النصية وحدها

جدول (٤-٢) اختبار "ت" للعينات المرتبطة لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث عند مستوى الدلالة (0.05) في التطبيق القبلي والبعدي على اختبار جمع وتنظيم البيانات لمفهوم مخطط العلامات لصالح التطبيق البعدي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
مخطط العلامات	قبلي	٣٠	٧٧.١١	١,٤٣	٢٩	١٦,٤٧٦	**٠,٠٠٠	**٣,٠٠
	بعدي		١٤,٩٠	١,٧٧				

*دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ **دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١

على عكس، الأداء الضعيف في التطبيق القبلي، ويمكن تفسير ذلك بالاعتماد على الطرق التقليدية التي غالباً ما تقتصر إلى عنصر التفاعل والتوضيح البصري، وهو ما يجعل الأطفال يواجهون صعوبة في استيعاب المفاهيم المرتبطة بمفهوم مخطط العلامات. ومما أوضح تميز برنامج مفاهيم جمع وتنظيم البيانات بتصميمه المدروس لتطوير مهارات الأطفال في " مفاهيم مخطط العلامات"، ويعود كذلك إلى ما تضمنه البرنامج من مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية التي جمعت بين التفاعل والتطبيق العملي، مما جعل التعلم تجربة ممتعة وذات مغزى للأطفال. وقد ركزت الأنشطة على تحفيز الأطفال للتفكير المنظم والتعبير عن البيانات بطريقة مرئية من خلال استخدام استراتيجيات مبتكرة تدعم الفهم العميق. كما تعزو هذه النتيجة إلى قوة تأثير البرنامج من خلال حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (٣,٠٠)، وهي قيمة مرتفعة جداً بناءً على معايير كوهين التي تشير إلى أن الأثر يكون كبيراً إذا تجاوز (٠,٨). مما يشير إلى أن البرنامج لم يكن فقط فعالاً، بل كان له تأثير قوي جداً على تحسين أداء الأطفال في هذا المفهوم. ويعزو ذلك أيضاً إلى أهمية استخدام أساليب تعليمية مبتكرة كالرسم التوضيحي في تطوير مفاهيم الرياضيات لدى الأطفال. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة حكيم (٢٠٢٣) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الوعي بالثقافة البصرية، وذلك لصالح التطبيق البعدي ومما يدل على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية بعض مفاهيم ورموز ومهارات الثقافة البصرية. كما اتفقت مع نتيجة دراسة على والجوري (٢٠١٧)، والتي أظهرت نتائجها أن الطالبات تحسنت مهاراتهن في قراءة الصور والرسوم الإحيائية التوضيحية.

الخاتمة:

ملخص لأهم النتائج التي توصل إليها البحث في فاعلية برنامج قائم على الرسوم التوضيحية لتنمية مفاهيم جمع وتنظيم البيانات للأطفال الروضة بحجم أثر كبير، حيث تم إثبات فاعلية البرنامج في المفاهيم التالية: التمثيلات البيانية، مخطط العلامات كذلك إسهام البحث الحالي في بناء المعرفة أو كيفية تقديمها لفهم أوسع تجاه المشكلة البحثية.

تشير البيانات الواردة في الجدول (٤-٢) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لمفهوم مخطط العلامات لصالح التطبيق البعدي والذي حصل على متوسط حسابي (١٤,٩٠) بينما حصل التطبيق القبلي على متوسط حسابي (٧٧,١١) وهذا يشير إلى فاعلية برنامج مفاهيم جمع وتنظيم البيانات في تنمية مفاهيم مخطط العلامات لدى أطفال الروضة. ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع إيتا بحسب كوهين، إذ تراوح حجم الأثر (مربع إيتا) (٣,٠٠) لفاعلية برنامج مفاهيم جمع وتنظيم البيانات في مفهوم مخطط العلامات لدى أطفال الروضة وهي قيمة مرتفعة، حيث أن قيمة حجم الأثر تكون مرتفعة إذا كانت (٠,٨) بحسب كوهين.

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مفاهيم جمع وتنظيم البيانات لمفهوم مخطط العلامات، حيث أظهرت البيانات تفوق أداء الأطفال في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي. حصل التطبيق البعدي على متوسط حسابي بلغ (١٤,٩٠)، وهو أعلى بكثير من المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٧٧,١١). هذا الفارق الكبير يعكس الأثر الإيجابي الواضح للبرنامج القائم على الرسوم التوضيحية في تحسين مفهوم "مخطط العلامات" لدى الأطفال.

وبذلك تقبل الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي على اختبار جمع وتنظيم البيانات لمفهوم مخطط العلامات لصالح التطبيق البعدي تعزى لاستخدام الرسوم التوضيحية.

تعزو هذه النتيجة إلى طبيعة برنامج مفاهيم جمع وتنظيم البيانات الذي اعتمد على الرسوم التوضيحية، مما جعل التعلم أكثر تشويقاً وملاءمة لقدرات الأطفال في مرحلة الروضة. ساعدت الرسوم التوضيحية على تبسيط المفاهيم المجردة وجعلها أكثر وضوحاً وتفاعلية، مما أسهم في تعزيز استيعاب الأطفال لمفهوم "مخطط العلامات".

التوصيات

- تضمين استخدام البرامج التعليمية القائمة على الرسوم التوضيحية في مختلف المراحل التعليمية، خاصة في تدريس المفاهيم المجردة مثل جمع وتنظيم البيانات، إذ أن هذه الأدوات تساعد على تبسيط الأفكار وتعزيز فهم الأطفال للمفاهيم المعقدة.

- تنفيذ دورات تدريبية لمعلمات الطفولة المبكرة في كيفية استخدام استراتيجيات تدريس تفاعلية لتحسين مستوى تعليم المفاهيم المجردة.

- دمج استراتيجيات التعلم النشط في برامج تعليمية أخرى، بما في ذلك الأنشطة التفاعلية التي تحفز الأطفال على المشاركة الفعالة.

- استخدام الوسائل التوضيحية التفاعلية في تقديم جميع المواد الدراسية، وليس فقط الرياضيات، حيث يمكن استخدام الرسوم التوضيحية لتعزيز فهم الأطفال لمختلف المواضيع الأكاديمية وجعلها أكثر جذبًا وفعالية.

مقترحات البحوث المستقبلية:

فاعلية برنامج قائم على الرسوم التوضيحية لتنمية مهارة التمثيلات البيانية لأطفال الروضة.

- فاعلية برنامج قائم على الرسوم التوضيحية لتنمية مخطط العلامات لأطفال الروضة.

- فاعلية برنامج قائم على الرسوم التوضيحية لتنمية مفاهيم العلاقات الجبرية لدى أطفال الروضة.

- إثّر برنامج قائم على الرسوم التوضيحية في إكساب الأطفال السلوكيات الاجتماعية الإيجابية.

قائمة المراجع:**أولاً: المراجع العربية:**

الأحمدي، ناصر؛ الرادادي، سمر؛ الرحيلي، أمجاد. (٢٠٢٠). تحليل محتوى كتب العلوم المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء الرسوم التوضيحية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٨(٤)، ٩٧-١١٦.

بدوي، رمضان مسعد؛ محمد، داليا عبد الواحد. (٢٠٢١). الرياضيات في الطفولة المبكرة. (ط١). دار الفكر، القاهرة. عبد اللطيف، محمد علي (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على القراءة التشاركية المدعومة بتقنية الرسوم التوضيحية في تنمية المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الأول متوسط. مجلة كلية التربية، ٣٦(٢)، ٩٨-١٢٨.

البلوي، عايد علي. (٢٠١٩). مدى توافق كتاب الرياضيات للصف السادس بالمملكة العربية السعودية مع معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM، مجلة جامعة شقراء، ٤٩(١١)، ٥٥-١٠.

الجزار، فاطمة فتوح. (٢٠١٩). محتوى الإحصاء بالرياضيات المرحلة الاعدادية وتنمية مهارات التفكير

الإحصائي: رصد الواقع ومحاولة تطويره. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٢(٢)، ١٤٥-١٦٦.

حكمي، حليلة بنت محمد. (٢٠٢٣). فاعلية استراتيجية تدريس مقترحة قائمة على الصور والرسوم التوضيحية في تنمية بعض مفاهيم ورموز ومهارات الثقافة البصرية وتحقيق بعض معايير كفاءتها لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء. مجلة كلية التربية جامعة اسيوط، ١٢(٢)، 164-210.

عراقي، شيرين عباس؛ محمد، هبة فرحات. (٢٠١٧). فاعلية استخدام التعلم البصري في تنمية مهارات التفكير التأملية وبعض المفاهيم الرياضية لطفل الروضة. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، ٤(١)، ١٥٨-٢٣٠.

رشيدة، إكرام محمد. (٢٠١٨). دور الكتاب المصور في تعزيز مهارة الفهم لدى أطفال الروضة في الأردن. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

اليزازي، الأء عدنان حسن. (٢٠٢٣). أثر تدريس الرياضيات باستخدام برنامج الرسم البياني (Desmos) في التمثيل الرياضي وحل المسألة الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

السرحاني، محمد بن فاهد. (٢٠١٩). تحليل البيانات والاحتمالات كأحد معايير NCTM,2000 في محتوى مناهج الرياضيات للصفوف من ٦-٨ في المملكة العربية السعودية "دراسة تحليلية". مجلة لكلية التربية بجامعة عين شمس، ٤٣(٤)، 439-475.

السيد، منال أنور. (٢٠٢٣). أثر استخدام استراتيجية اليد المفكرة في تنمية مهارات التمثيل الرياضي والتفكير الاستدلالي لدى اطفال الروضة. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، ٢٨(١)، ٢-١٢٨.

الصوالحي، سلوى؛ وأيو شقير محمد؛ والعامري، محمد محمود. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في ضوء الاتجاهات المعاصرة في تنمية مهارات إنتاج الشكل الخزفي المعاصر لدى طالبات قسم التربية الفنية في كلية الفنون الجميلة بجامعة الأقصى. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة ٣٠(٥)، ١-٣٣.

عبد الجواد، رجائي، عبد الله. (٢٠٢١). استراتيجية تعليمية للأشكال البصرية الهندسية الأساسية في إعداد النشاط الفني لمعلمة المستقبل وأثرها على مهارات التشكيل المجسم لدى طفل الروضة في ضوء بعض الأطر الفلسفية. مجلة كلية التربية - عين شمس، ٤٥(٢)، ١٥-٤٦.

زايد، حلمي عباس. (٢٠٢٠). تأثير الرسوم التوضيحية التعليمية على تعلم بعض المهارات الأساسية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي. المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي، ٣٧(١٠)، ١٠٢-١٢٥.

- عبيدات، ذوقان؛ كايد، عبد الحق؛ عدس، عبد الرحمن. (٢٠١٦). البحث العلمي مفهومه، ادواته، أساليبه. (ط٨). دار الفكر، عمان.
- قرقش، ولاء عبد السميع. (٢٠١٩). أثر إستراتيجية المشروعات في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طفل الروضة. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال - جامعة المنصورة، ٦(١)، ١٦١-٢٠٩.
- محسن، أمل إبراهيم. (٢٠١٩). واقع الاخراج الفني للرسوم التوضيحية في الكتب المنهجية. مجلة الأكاديمي، ٩٣(١٢)، ١-١٦.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:**
- Aashay, L, & Aditi, (2022). Illustration Is an Effective Teaching Aid in The Process of Learning Proceedings of the 7th International Conference on Innovations and Research in Technology and Engineering (ICIRTE-2022). Organized By VPPCOE & VAMumbai-22,INDIA,AvailableAt SSRN: <https://Ssrn.Com/Abstract=4113697> Or <http://Dx.Doi.Org/10.2139/Ssrn.4113697>
- Ainsworth, S. (2021). Designing Effective Learning Environments with Visuals: Insights from Cognitive Psychology. Educational Psychology Review, 33(1), 107-129.
- Anjali, H,& Emmanuel, H . (2015) Visual Aid as An Effective Tool in Teaching Learning Process International Journal of English and Education. International Journal of English and Education. 1٦, (٤) ٥٦-٢٢
- Ashley E. Lewis Presser, Jessica M. &Young. (2022). The Potential of Data Collection and Analysis Activities for Preschoolers: A Formative Study with Teachers. International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE) 11, (1) March 2022.
- Aspa, B, Sonia L J, Annette, H, Madeline J, Rayelene, W. (2023). Promoting Flexible and Adaptive Use of Data Representations. Journal Of Mathematics Education Research. 45(2), 123-145.
- سعيد، ريتا. (٢٠٢٢). تحليل محتوى موضوعات البيانات والاحتمالات في كتب الرياضيات المطورة للصفوف الثالث حتى الثامن الأساسي في سوريا في ضوء معايير (NCTM). مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ١٨(٣)، ١-٥٥.
- عبد، هاله حمد. (٢٠١٩). تقويم الصور التوضيحية في محتوى كتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط من وجه نظر مدرسي المادة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٦٤(١٧)، ١-٤٤.
- العشران، هديل سليمان بركات. (٢٠٢١). أثر الصور والرسومات في تنمية الثقافة البصرية في مبحث التربية الفنية لدى طالبات الصف الخامس. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.
- الجبوري حمزية حسين علي. (٢٠١٧). مهارات قراءة الصور والرسوم التوضيحية الاحيائية لطالبات الصف الخامس العلمي. مجلة القادسية للفنون والعلوم التربوية، ١٧(١)، 321-346.
- الجابري، محمد عبد الرحمن (٢٠١٩). تأثير استخدام الرسوم التوضيحية على استيعاب طلاب المرحلة الابتدائية للتعبيرات الاصطلاحية في مدينة حريملاء. مجلة كلية التربية، ٢(٤٦)، ٣٠١-٣٧٤.
- مطاوع، ضياء الدين محمد، الخليفة، حسن جعفر، عطية، حمدي أبو فتوح. (٢٠١٧). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. مكتبة المتنبي.
- عودة، أحمد. (٢٠٠٥). القياس والتقويم في العملية التدريسية. أربد- دار الأمل.
- عيد، أحمد جمال. (٢٠٢٣). فن الرسوم التوضيحية (ط ١). دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع.
- النوافلة، حسين وليد. (٢٠٢٣)، نسبة تحقق المعايير التربوية للوسائل الإيضاحية البصرية في كتب الكمياء للمرحلة الأساسية، ومدى اختلاف نسب المعايير باختلاف الصف الدراسي (تاسع، عاشر). المجلة العلمية الأردنية، ١٩(٤)، ٤٥-٦٠.
- الغامدي، إبراهيم محمد. (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التفكير الإحصائي والحس الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٠(١)، ١-٥٢.
- غندورة، ابتهاج بنت صالح. (٢٠١٧). أثر استخدام وسائط تعليمية مقترحة في تنمية بعض المفاهيم الرياضية (التصنيف التسلسل، النمط، العدد) لدى أطفال رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة. المجلة العلمية - جامعة أسيوط، ٣٣(٤)، ١-٣٥.
- الجهني، ليلي. (٢٠١٨). تصميم المواد البصرية وتقنيات التطبيقات. السعودية، العبيكان للنشر.

- Balgamış, E., & Temiz, Z. (2018). Preparing Data Representation Activities for Young Learners. *Journal Of Inquiry Based Activities*, 8(1), 1-10. Retrieved From
- BETTY P, D. (2023). Visual Representations in Teaching Mathematics. *Sprin Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 2(05), 21-30.
- Hibbing, A. N., & Rankin-Erickson, J. L. (2003). A Picture Is Worth a Thousand Words: Using Visual Images to Improve Comprehension for Middle School Struggling Readers. *The Reading Teacher*, 56(8), 758-770.
- Mayer, R. E., & Fiorella, L. (Eds.). (2021). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Burns A., Xiong C., Franconeri, S. Cairo. A. And Mahyar. N., (2020) "How to Evaluate Data Visualizations Across Different Levels of Understanding," In 2020 IEEE Workshop on Evaluation and Beyond - Methodological Approaches to Visualization (BELIV), Salt Lake City, UT, USA.
- Lowrie, T., & Diezmann, C. M. (2009). The Visual Side to Numeracy: Students' Sensemaking with Graphics. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 14(1), 24-30.
- Joana R, Ema M. (2020). Young Children Representing Data. *Journal Of the European Teacher Education Network*. 14, 1-15.
- sarma, H., And clements, J. (2019). *Designing Effective Instruction*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hibbing, A. N., & Rankin-Erickson, J. L. (2003). A Picture Is Worth a Thousand Words: Using Visual Images to Improve Comprehension for Middle School Struggling Readers. *The Reading Teacher*, 56(8), 758-770.
- Linda M. Platas .(2018). What Children Know and Need to Know About Data.
- Heaart, B .(2017 (. Tally Marks and Graphing Games. <https://Bacchusclass.Ca/Tally-Marks-And-Graphing-Games.Html>
- Megumi M& , Kenae S .(2023). Students' Information Gathering Behaviors and Teachers' Approaches. *Proceedings Of The 50th Annual Conference of The International Association. Of School Librarianship and the 25th International Forum on Research on School Librarianship Columbia, South Carolina*.
- Presser, A. E. L., Young, J. M., Rosenfeld, D., Clements, L. J., Kook, J. F., Sherwood, H., & Cerrone, M. (2023). Data Collection and Analysis for Preschoolers: An Engaging Context for Integrating Mathematics and Computational Thinking with Digital Tools. *Early Childhood Research Quarterly*, Brown C , Gabriel Do -H , Edmund H , Martin S , Katherine E. & Stange, G . (2020). On The Importance of Illustration for Mathematical Research. *Math.HO*, 10(1), 1-34.
- Rusdawati. (2019). The Early Childhood Mathematics Learning. *Advances In Social Science, Education and Humanities Research*, 449(6).

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Flexible Leadership and Its Relationship with Job Satisfaction Levels among Early Childhood Teachers in Jazan Educational Schools.

القيادة المرنة وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمدارس تعليم جازان

Fatimah Mohammed Yahya Al-Darsi

Master's Researcher in Educational Administration,
Jazan University - Kindergarten Teacher, Jazan
Education Administration.

أ. فاطمة محمد يحيى الدرسي
باحثة ماجستير الإدارة التربوية بجامعة جازان، معلمة رياض
أطفال، إدارة تعليم جازان.

Email: ffa0ima200@gmail.com

KEY WORDS:

Flexible Leadership, Job Satisfaction, Early Childhood.

الكلمات المفتاحية:

القيادة المرنة، الرضا الوظيفي، الطفولة المبكرة.

ABSTRACT:

This research aimed to explore the degree of implementation of flexible leadership dimensions by early childhood school principals in Jazan Educational Directorate and to assess job satisfaction levels among teachers in this stage from their perspectives. It also sought to examine the differences in teachers' responses regarding the degree of implementation of flexible leadership dimensions by principals and their job satisfaction levels based on the variables of academic qualification and years of teaching experience. The research followed a descriptive approach, incorporating both survey and correlational methods. A questionnaire was developed to gather data on the degree of implementation of flexible leadership dimensions and job satisfaction levels. The study sample consisted of 235 early childhood teachers, selected using systematic random sampling. The results revealed that the degree of implementation of flexible leadership dimensions by principals and job satisfaction among teachers were moderate overall and across each dimension. Furthermore, there were no statistically significant differences at the ($\alpha = 0.05$) level between the mean scores regarding the degree of implementation of flexible leadership and job satisfaction based on teaching experience and academic qualification. Based on these findings, a set of recommendations and suggestions were provided.

مستخلص البحث:

استهدف البحث الكشف عن درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد الإدارة المرنة، وتعرف درجة الرضا الوظيفي لدى معلمات تلك المرحلة من وجهة نظرهن، بالإضافة إلى تعرف الفروق في استجابات المعلمات حول درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد الإدارة المرنة، وتعرف درجة الرضا الوظيفي لديهن وفق متغيري (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) واتبع البحث المنهج الوصفي بنوعيه المسحي والارتباطي، وأعدت الباحثتان استبانة لجمع المعلومات حول درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد الإدارة المرنة، ومقياس الرضا الوظيفي؛ فيما تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٣٥) معلمة من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية المنتظمة، وأسفرت النتائج عن أن درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد الإدارة المرنة، ودرجة الرضا الوظيفي لدى معلمات تلك المرحلة جاء متوسطاً ككل ولكل محور من محاور أداتي البحث، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات عينة البحث حول درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد الإدارة المرنة، وتعرف درجة الرضا الوظيفي لدى معلمات تلك المرحلة وفق متغيري عدد سنوات الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي وفي ضوء تلك النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

المقدمة:

إيجابية مع الفريق. كذلك، يتضمن التفكير الاستراتيجي الذي يتطلب وضع رؤية مستقبلية وتطوير خطط طويلة الأمد مع مراعاة التحديات المحتملة. كما ينبغي للقائد اتخاذ قرارات فعالة وسريعة ومدروسة في ظل حالة عدم اليقين، إلى جانب التواصل الفعال الذي يتضمن نقل المعلومات بوضوح والاستماع إلى ملاحظات الفريق لتعزيز التعاون وتنسيق الجهود (Norton, 2010).

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن القيادة المرنة تتطلب مجموعة من العناصر الأساسية التي تمكن القائد من التعامل مع التحديات بفعالية. تشمل هذه العناصر القدرة على التكيف مع التغيرات المستمرة والظروف المتغيرة، والتواصل الفعال الذي يعزز الفهم المتبادل ويسهم في بناء علاقات قوية داخل الفريق. كما يتطلب الأمر تحفيز الابتكار من خلال تشجيع الأفكار الجديدة والإبداعية، والمشاركة في صنع القرار لضمان مشاركة الجميع في تحديد المسارات المستقبلية. من جوانب القيادة المرنة أيضاً الدعم العاطفي للأفراد لتشجيعهم على التفوق، وتطوير المهارات المستمر لضمان جاهزية الفريق، وأخيراً إدارة الأزمات بمرونة وابتكار لحل المشكلات وتجاوز التحديات بشكل سريع وفعال.

كما تُعد القيادة المرنة أحد أبرز أساليب القيادة الحديثة التي أثبتت فعاليتها في بيئات العمل المتغيرة، إذ تمتاز بقدرتها على التكيف السريع ومواكبة التحولات، مما يعزز من كفاءة المؤسسات وجودة خدماتها (ركاج والعبادلة، ٢٠١٧)؛ حيث تقوم القيادة المرنة على مبدأ الانسيابية وتجنب البيروقراطية، مع الاعتماد على خطط واضحة لمواجهة تحديات العمل، وتستهدف رفع الإنتاجية وتحسين الجودة وتعزيز التنافسية، إلى جانب خفض الهدر في الموارد (أحمد، ٢٠١٩؛ الطلاع وآخرون، ٢٠١٧). كما تتميز القيادة المرنة بتبني التحسين المستمر والإدارة المرئية، مما يسهم في توضيح السياسات والأساليب لجميع الأفراد في المؤسسة ويشجع على اتخاذ قرارات مدروسة. ويمتاز القائد المرن بدعاه المستمر للأفراد، وحسن تعامله معهم، وامتلاكه رؤية مستقبلية واضحة، مما يجعل القيادة المرنة أداة قوية لتحقيق التميز والتطور المؤسسي (عبد الله، ٢٠٢٠).

وفي هذا الصدد أشار (Ugarte, et al., 2022) إلى أن القيادة المرنة تُعزز من قدرة المدارس على التكيف مع التغيرات السريعة في نظام التعليم ويشجع على الابتكار والإبداع داخل الفرق التعليمية. كما أشار (Patience & Rose, 2022) إلى أن القيادة المرنة ذات أهمية كبيرة للمعلمين في المدارس لأنها تتيح لهم القدرة على التكيف مع التغيرات اليومية وتلبية احتياجات الطلاب بطرق مرنة وفعالة، كما تدعم المعلمين من خلال توفير بيئة عمل أكثر

في ظل التحولات السريعة والمتغيرات المتلاحقة التي يشهدها العالم، خاصة في مجالي التكنولوجيا والتعليم، برزت تحديات جديدة في بيئة العمل المدرسي؛ حيث شهدت أساليب التعليم والتعلم تغيرات ملحوظة، إلى جانب تزايد الاحتياجات النفسية والاجتماعية للمعلمين والطلاب، ومع تنوع الأدوار والمسؤوليات داخل المؤسسات التعليمية، بات من الضروري وجود قيادة تربوية تتمتع بالكفاءة والقدرة على تلبية هذه الاحتياجات، وتحفيز الكوادر من خلال خلق بيئة عمل متجددة ومحفزة، ومن ثم أصبح من اللازم أن تعتمد الإدارة المدرسية أساليب مرنة تواكب هذه المتغيرات؛ حيث تمثل الإدارة المرنة أداة ضرورية لدعم المدارس في تحقيق أهدافها التربوية وضمان جودة التعليم بما يتماشى مع متطلبات العصر.

وتشير القيادة المرنة (Flexible Leadership) إلى مجموعة السلوكيات الإدارية المرنة القابلة للتعديل والتغيير وفقاً لمتطلبات العمل، لمساعدة المؤسسة على التكيف مع احتياجات البيئة الداخلية والخارجية المتغيرة، إضافة إلى خلق الأداء المتميز والتنافس (Ngo & Loi, 2008). وفي هذا الصدد أشار (Ugarte, et al., 2022) إلى أن القيادة المرنة عبارة عن استراتيجية إدارية تتطلب درجة من الاستقلالية والمرونة في اتخاذ القرارات لضمان تحسين جودة المدارس، وهي تُعنى بإعطاء الفرق التعليمية قدراً من الحرية في تنفيذ الأساليب التربوية والتكيف مع المتغيرات والاحتياجات المختلفة في بيئة المدرسة. كما ذكر (المشاقبة، ٢٠٢٣) أنها تلك الممارسات القيادية التي يتبعها أعضاء المؤسسة وتشمل المرونة والتشاركية والأخذ بالمتغيرات في اتخاذ القرارات وتيسير العمل وتنمية الكوادر الأكاديمية داخل المؤسسة التعليمية.

وتقوم القيادة المرنة على بعدين أساسيين هما: بعد العمل، حيث يركز القائد على تحقيق الأهداف المؤسسية من خلال التعاون المستمر مع العاملين، مع التركيز على الأداء والمهارات المطلوبة، والتقييم الموضوعي القائم على المكافآت أو العقوبات وفقاً لمستوى الالتزام بالعمل (الصليبي، ٢٠٠٨: ص. ٩١؛ عياصرة، ٢٠٠٧، ص. ٤٠). أما بعد العلاقات الإنسانية، فيتمحور حول خلق بيئة عمل داعمة نفسياً، حيث يهتم القائد بالجانب المعنوي للعاملين، ويسعى لحل مشكلاتهم وتعزيز الشعور بالانتماء، مما يسهم في خفض التوتر وتحفيز الأداء الإيجابي (عياصرة، ٢٠٠٧، ص. ٤٤؛ المعايطة، ٢٠٠٧، ص. ٢٩٤). كما تشمل القيادة المرنة التكيف مع التغيير، حيث يُظهر القائد القدرة على تعديل أساليبه واستراتيجياته استجابةً للظروف المتغيرة. كما يتطلب التوازن بين المهام والعلاقات، مما يعني تحقيق التوازن بين إنجاز الأهداف وبناء علاقات

الصناعات الخفيفة، وطبقت عليهم أداة الاستبانة، وأظهرت النتائج أن مستوى القيادة المرنة والأداء المميز كانا مرتفعين، كما تبين وجود علاقة ارتباطية قوية بينهما.

وأجرى العموش (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة المرنة لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية وعلاقتها بمستوى النضج الوظيفي، واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، حيث شملت العينة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية الأردنية بإقليم الشمال، وطبقت عليهم أداة الاستبانة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة المرنة كانت مرتفعة على جميع المجالات عدا مجال الموضوعية الذي جاء بدرجة متوسطة، كما لم تظهر فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغيرات الجنس، الرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة، في حين وجدت علاقة ارتباطية دالة بين القيادة المرنة والنضج الوظيفي.

وأخيراً هدفت دراسة بكرى وآخرون (٢٠٢٤) إلى الكشف عن درجة ممارسة المرونة في القيادة التربوية وعلاقتها بإدارة الأزمات في المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر في ظل جائحة كوفيد-١٩، واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث شملت العينة المعلمين والمديرين في المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر، وطبقت عليهم أداة الاستبانة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المرونة في القيادة وإدارة الأزمات كانت مرتفعة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المرونة في القيادة وإدارة الأزمات.

وقد اتفقت الدراسات السابقة على استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والمسحي، معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، مما يعكس اتجاه الباحثين نحو فهم العلاقات بين القيادة المرنة ومختلف المتغيرات من خلال أساليب كمية. وقد أظهرت النتائج بشكل عام ارتباط القيادة المرنة إيجابياً بعدد من المتغيرات، مثل إصلاح المناهج الدراسية، والنضج الوظيفي، والأداء المميز، وإدارة الأزمات، كما كشفت بعض الدراسات عن مستويات مرتفعة لممارسة القيادة المرنة في المؤسسات التعليمية والصناعية، بدون وجود فروق دالة إحصائية حسب بعض المتغيرات الديموغرافية، باستثناء بعض الفروق التي ظهرت في مجالات محددة، مثل الخبرة في القيادة والإدارة. وتؤكد هذه النتائج أهمية القيادة المرنة في تعزيز الأداء والتكيف مع التحديات التنظيمية والتعليمية المختلفة، مما يدعم ضرورة تبني ممارساتها في المؤسسات المختلفة. ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بتركيزه على القيادة المرنة وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمدارس تعليم جازان، وهو سياق لم تتناوله الدراسات السابقة التي ركزت

مرونة، مما يسمح لهم بإدارة أوقاتهم ومواردهم بشكل أفضل، مما قد يساعدهم على تحسين تفاعلهم مع الطلاب وتقديم تعليم عالي الجودة، ويعزز من مستوى رضاهم الوظيفي وكفاءتهم في الفصل الدراسي. ويؤكد ذلك نتيجة دراسة الجرجري والعلاف (٢٠٢١) التي أشارت إلى الدور الإيجابي لممارسة المرونة في القيادة التربوية على تعزيز إدارة الأزمات في المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر في ظل جائحة كوفيد-١٩، ونتيجة دراسة بكرى وآخرون (٢٠٢٤) التي أشارت إلى دورها الإيجابي في إمكانية التنفيذ الاستراتيجي لدى القيادات الإدارية في الجامعة التقنية الشمالية وتشكيلاتها في محافظة نينوى.

وقد تناولت دراسات عدة القيادة المرنة وعلاقتها ببعض المتغيرات؛ حيث أجرى تايلور (Taylor, 2017) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين عوامل القيادة الرشيدة (المرونة) وإصلاح المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي، واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث شملت العينة مجموعة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين في مؤسسات التعليم العالي، وطبقت عليهم أداة الاستبانة، وأظهرت النتائج أن القيادة المرنة ترتبط إيجابياً وبشكل دال إحصائياً بنجاح إصلاح المناهج.

كما أجرى السنين (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المرونة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانوية بمحافظة الأحساء ومتطلبات تفعيلها، واعتمدت على المنهج الوصفي، حيث شملت العينة جميع وكلاء المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالأحساء وعينة عشوائية طبقية من المعلمين، وطبقت عليهم أداة الاستبانة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المرونة التنظيمية جاءت عالية، كما لم تظهر فروق دالة إحصائية وفقاً للقطاع التعليمي، العمل الحالي، وحجم المدرسة، في حين ظهرت فروق دالة في مجال "القيادة والإدارة" لصالح ذوي الخبرة "٥ سنوات فأقل".

وهدف دراسة المشاقبة (٢٠٢٣) إلى معرفة العلاقة بين درجة ممارسة القيادة المرنة لرؤساء الأقسام ومستوى النضج الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الهاشمية، واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث شملت العينة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، وطبقت عليهم أداة الاستبانة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة المرنة ومستوى النضج الوظيفي كانا مرتفعين، كما لم تظهر فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس، الرتبة الأكاديمية، والكلية، في حين ظهرت علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين القيادة المرنة والنضج الوظيفي.

كما استقصى محروس (٢٠٢٣) في دراسته العلاقة بين القيادة المرنة والأداء المميز لدى العاملين في المؤسسات الصناعية، واعتمد على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث شملت العينة عينة عشوائية من العاملين في شركة

بشكل مباشر على جودة التعليم، كما يعزز من التزام المعلمين المهني يعتبر، ويزيد من دافعهم للقيام بمهامهم بفعالية؛ فعندما يشعر المعلمون بالرضا عن عملهم، يكونون أكثر استعداداً للاستثمار في جهودهم وتطوير أساليب التدريس، مما ينعكس إيجابياً على تفاعلهم مع الطلاب ونجاح العملية التعليمية، كما يرتبط الرضا الوظيفي بشكل وثيق بالاستقرار الوظيفي للمعلمين واهتمامهم.

وقد أشارت دراسة كمال (٢٠١٢) أن الرضا الوظيفي يشمل عدة جوانب هامة تؤثر في تجربة الموظف في العمل، وهي: الرضا عن المرتبات والمزايا المادية، الرضا عن مدى تحقيق الذات، الرضا عن طبيعة العمل وظروفه، والرضا عن علاقته بالمسؤولين. كما أن مسببات الرضا عن العمل يمكن تقسيمها إلى مجموعتين رئيسيتين: التنظيمية والشخصية. المسببات التنظيمية تشمل نظام العوائد (مثل الحوافز والترقيات)، الإشراف (حيث يؤثر الإدراك بوجود إشراف عادل)، سياسة المنظمة (وجود أنظمة ولوائح تسهل العمل)، تصميم العمل (الذي يتيح التنوع والمرونة)، وظروف العمل الجيدة (مثل الإضاءة والتهوية وحجم المكتب). أما المسببات الشخصية فتتعلق بالعوامل النفسية مثل احترام الذات، حيث يميل الأفراد الذين يعترفون بأنفسهم إلى الرضا عن عملهم، وقدرة تحمل الضغوط (حيث يساهم التكيف مع الضغوط في الرضا)، والمكانة الاجتماعية (فكلما ارتفعت مكانة الفرد وظيفياً زاد رضاه عن عمله) (عباس، ٢٠١١، ص. ٢٢٤-٢٢٥؛ عبد الباقي، ٢٠٠٢، ص. ١١٣؛ ماهر، ٢٠٠٣، ص. ٢٣١).

وقد أشارت الدراسات إلى أن مرحلة الطفولة المبكرة تلعب دوراً أساسياً في تنمية مهارات الطفل المتنوعة، مما ينعكس إيجابياً على حياته على المدى القصير والطويل (Lino, 2016). ومع تزايد التحديات في تجويد التعليم، تتضح أهمية إعداد معلمات رياض الأطفال والطفولة المبكرة وتدريبها بشكل ملائم، حيث تعتبر الركيزة الأساسية في العملية التعليمية والمسؤولة عن النمو المعرفي والوجداني للطفل، ودورها يمتد كموجهة ومرشدة للأطفال (العامري، ٢٠٠٩؛ إبراهيم، ٢٠٠٨). ومن ثم أشارت دراسة (Jiang et al., 2019) إلى أهمية الرضا الوظيفي لمعاملات الطفولة المبكرة لما له من تأثير على جودة البيئة التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ حيث يلعب الرضا الوظيفي دوراً جوهرياً في تعزيز أداء المعلمات وقدرتهن على التعامل بإيجابية مع الأطفال، مما يساهم في تحسين جودة التعليم المقدم. وتشير الدراسة إلى أن تمكين المعلمات والشعور بالدعم ضمن مناخ تنظيمي مشجع يؤدي إلى زيادة شعورهن بالرضا عن العمل، مما يعزز من التزامهن ويحفزهن على تقديم تجارب تعليمية غنية للأطفال؛ لذا، فإن توفير بيئة عمل داعمة تساهم بشكل فعال في تحقيق أهداف

غالبًا على القيادة المرنة في مؤسسات التعليم العالي أو القطاعات الصناعية، كما اهتمت بمتغيرات أخرى دون التركيز على الرضا الوظيفي في هذه المرحلة التعليمية الحساسة. علاوةً على ذلك، فإن بيئة الطفولة المبكرة تتطلب قيادة مرنة تتلاءم مع طبيعة العمل في هذه المرحلة، مما يساهم في توضيح مدى تأثير القيادة المرنة على رضا المعلمات، وبالتالي تحسين البيئة التعليمية للأطفال.

ويتضح مما سبق أن القيادة المرنة نموذج إداري حيوي وأساسي في تطوير بيئة العمل المدرسية واستجابتها للتحديات المتزايدة في مجالي التكنولوجيا والتعليم، فالإدارة المرنة تدعم تكوين فرق تعليمية أكثر إبداعاً، وتتيح للمعلمين مرونة أكبر في تنفيذ مهامهم، مما يساهم في رفع جودة التعليم وتعزيز رضا المعلمين عن وظائفهم، وبفضل تجنبها للبيروقراطية واعتمادها على خطط واضحة وقرارات مدروسة، تساعد القيادة المرنة في خلق بيئة تعليمية محفزة تشجع على الابتكار، مما يجعلها ركيزة أساسية لتحقيق التميز المؤسسي والاستدامة في قطاع التعليم.

ويعد الرضا الوظيفي (Job Satisfaction) أحد الجوانب التي قد تتأثر بالأساليب الإدارية المتبعة داخل المؤسسات التعليمية، وهو يشير إلى محصلة المشاعر والاتجاهات الإيجابية التي يكنها الفرد تجاه حلقتين من حلقات الاتصال والتفاعل (الوظيفي، المنظمة) والتي تواجههم داخل الكيان التنظيمي كنتيجة لإدراكه بإشباعهما لقيمة ما، وذلك فيما يتعلق بالعوامل الوظيفية والعوامل التنظيمية (عبد العال، ٢٠٠٨). كما يرى مورجان (Morgan, 2010) أنه يشير إلى الدرجة التي يشعر بها الأفراد بالرضا عن جوانب مختلفة من عملهم، بما في ذلك طبيعة العمل، بيئة العمل، والتعويضات.

وللرضا الوظيفي أهمية كبرى للعديد من الأطراف سواء كان للمجتمع أو للمنظمة أو للفرد نفسه؛ فبالنسبة للمجتمع يخفض الرضا الوظيفي من نسبة البطالة، ويؤدي إلى زيادة الناتج القومي كنتيجة لزيادة رضا العاملين عن وظائفهم، كما يحقق الاستخدام الأمثل للموارد حيث زيادة درجة الكفاءة والفاعلية، كما يساهم في رفع مستويات المعيشة الخاصة بأفراده، وبالنسبة للمنظمة يساهم الرضا الوظيفي في زيادة درجة ولاء وانتماء الأفراد للمنظمة، وزيادة الإنتاجية، وتحقيق الكفاءة وانخفاض معدلات التلف والإهمال، وبالنسبة للفرد نفسه يحد من معدلات الإصابة أثناء العمل، ويؤدي إلى زيادة الروح المعنوية للفرد العامل نتيجة لرضائه عن العمل، كما يحقق الاستقرار والأمن الوظيفي (عبد الرحمن، ٢٠٠٧).

وبالنسبة للمعلمين أشار أكومولافي وأوجونماكين (Akomolafe & Ogunmakin, 2014) إلى أن الرضا الوظيفي يعد عنصرًا حاسمًا في أداء المعلمين؛ حيث يؤثر

دالة إحصائية في الرضا الوظيفي والانتماء المهني وفقاً للمؤهل العلمي لصالح حملة الدبلوم، وفروق في الرضا الوظيفي لصالح المعلمين اللاتي تقل أعمارهن عن ٢٥ سنة، في حين لم تظهر فروق دالة وفقاً لمتغيرات سنوات الخدمة والحالة الاجتماعية، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية وقوية بين الرضا الوظيفي والانتماء المهني.

وأخيراً، هدفت دراسة الشريف وآخرون (٢٠٢١) إلى استقصاء العلاقة بين التعاطف والرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال، والفروق في مستوى التعاطف والرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث شملت العينة معلمات من روضات الأطفال الخاصة في مدينة اللاذقية، وطبقت عليهن مقياس التعاطف ومقياس الرضا الوظيفي، وأظهرت النتائج أن مستوى التعاطف والرضا الوظيفي كان متوسطاً، كما وجدت علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائية بين التعاطف والرضا الوظيفي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأكبر.

وقد اتفقت الدراسات السابقة على استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والتحليلي، معتمدةً بشكل أساسي على أدوات كمية مثل الاستبانات والمقاييس النفسية في جمع البيانات، مما يعكس توجه الباحثين نحو قياس العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات رياض الأطفال بأساليب إحصائية دقيقة. وأظهرت النتائج بشكل عام أن الرضا الوظيفي يرتبط إيجابياً بعدة متغيرات، مثل دافعية الإنجاز، التمكين الإدراكي، تقدير الذات، الانتماء المهني، والتعاطف، مع تفاوت مستويات الرضا بين المتوسط والمرتفع حسب طبيعة العينة والسياق البحثي. كما كشفت بعض الدراسات عن عدم وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، بينما أظهرت دراسات أخرى وجود فروق لصالح فئات معينة مثل المعلمات الأصغر سناً أو الأكثر خبرة. وتعكس هذه النتائج أهمية دراسة العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال، لما له من دور في تعزيز جودة البيئة التعليمية. ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بتركيزه على دور قادة المدارس في توفير بيئة العمل المناسبة لتعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال، وهو منظور لم تتناوله الدراسات السابقة التي ركزت غالباً على العوامل النفسية والتنظيمية الداخلية دون التطرق إلى دور الإدارة المرنة في تحسين بيئة العمل وتوفير مناخ داعم يتكيف مع التحديات المتغيرة في هذه المرحلة التعليمية الحيوية.

التعليم في مرحلة رياض الأطفال من خلال تحسين الرضا الوظيفي لدى المعلمات.

وقد تناولت دراسات عدة موضوع الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات رياض الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات، حيث أجرى سليمون وآخرون (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الفنية في مدينة طرطوس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث شملت العينة معلمي ومعلمات التربية الفنية، وطبقت عليهم مقياسي دافعية الإنجاز والرضا الوظيفي، وأظهرت النتائج أن مستوى كل من دافعية الإنجاز والرضا الوظيفي كان متوسطاً، كما كشفت عن وجود علاقة دالة إحصائية بين المتغيرين، في حين لم يظهر تأثير للتفاعل بين الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة على مستوى دافعية الإنجاز أو الرضا الوظيفي.

كما استقصى Jiang et al., (2019). في دراسته العلاقة بين التمكين الإدراكي للمعلمين، والرضا الوظيفي، والمناخ التنظيمي لدى معلمي رياض الأطفال في مدينة شنغهاي بالصين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث شملت العينة معلمي رياض الأطفال الذين تم اختيارهم عشوائياً، وطبقت عليهم النسخ الصينية من مقاييس التمكين الإدراكي، الرضا الوظيفي، والمناخ التنظيمي، وأظهرت النتائج وجود علاقات دالة إحصائية بين المتغيرات الثلاثة، كما كشفت نماذج المعادلة الهيكلية أن التمكين الإدراكي تنبأ إيجابياً بالرضا الوظيفي والمناخ التنظيمي، ولعب الرضا الوظيفي دوراً وسيطاً جزئياً في العلاقة بين التمكين الإدراكي والمناخ التنظيمي.

وهدف دراسة كاتبتي وسليطين (٢٠٢٠) إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات مدينة دمشق، واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث شملت العينة معلمي ومعلمات المدينة، وطبقت عليهم مقياس تقدير الذات ومقياس الرضا الوظيفي، وأظهرت النتائج أن مستوى كل من تقدير الذات والرضا الوظيفي كان متوسطاً، كما وجدت علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المتغيرين، ولم تظهر فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية.

كما أجرى أحمد (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى تحديد درجة الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في المحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقته بمستوى الانتماء المهني لديهن، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، حيث شملت العينة معلمات رياض الأطفال وتم اختيارهن عشوائياً، وطبقت عليهن استبانتي لقياس الرضا الوظيفي والانتماء المهني، وأظهرت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي جاء مرتفعاً، ومستوى الانتماء المهني جاء مرتفعاً جداً، كما وجدت فروق

تحديد مستوى رضا المعلمين الوظيفي، فمن أبرز العوامل المتعلقة بالإدارة التي تؤثر على هذا الرضا دعم الإدارة للمعلمين، والذي يشمل توفير الموارد اللازمة وتسهيل تحقيق الأهداف التعليمية، كما يعتبر التقدير والاعتراف بجهود المعلمين من قبل الإدارة عنصرًا أساسيًا في تعزيز رضاهم، كما أن فرص المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالشؤون التعليمية تعزز شعور المعلمين بالتمكين والمشاركة الفعالة، وأخيرًا، فإن فعالية القيادة الإدارية وأسلوب القيادة الذي تتبعه الإدارة المدرسية يؤثر بشكل كبير على مدى رضا المعلمين عن بيئة العمل (Naz, 2017).

وقد أشار (ركاج والعبادلة، ٢٠١٧) أن المؤسسات التي يقودها شخص ذو مرونة فكرية تعد من أنجح المؤسسات والإدارات وأكثرها فعالية. وفي هذا الصدد أشارت دراسة جهان وآخرون (Gahan et al., 2021) إلى أن أسلوب القيادة المرنة يُعزز من قدرة المعلمين على التكيف مع التغيرات السريعة في سياق التعليم، مما يتيح لهم فرصًا أكبر للتفاعل مع تحديات العمل بشكل إيجابي، كما يدعم الابتكار من خلال منح المعلمين حرية أكبر في اتخاذ القرارات المتعلقة بأساليب التدريس والتعامل مع الطلاب، ونتيجة لذلك قد يشعر المعلمون بأنهم أكثر تمكينًا ومشاركة، مما يعزز من دافعيتهم والتزامهم المهني؛ فعندما تكون بيئة العمل مرنة، يصبح المعلمون أكثر قدرة على إدارة الضغوط والتكيف مع الاحتياجات المتغيرة للطلاب، مما يساهم في تحسين جودة التعليم ورفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

ويؤكد ما سبق نتائج دراسات عدة؛ حيث أشارت دراسات كل من (البكري وآخرون، ٢٠٢٤؛ الجرجري والعلاف، ٢٠٢١؛ العموش، ٢٠٢٤؛ المشاقبة، ٢٠٢٣)، إلى الدور الإيجابي للقيادة المرنة في تنمية الموارد البشرية والنضج الوظيفي، وإدارة الأزمات، وإمكانية التنفيذ الاستراتيجي.

وعلى الرغم من أهمية الرضا الوظيفي للمعلمين بصفة عامة ومعلمات رياض الأطفال بصفة خاصة؛ إلا أنه توجد تحديات عدة تواجه تعزيز مستوى الرضا الوظيفي لديهم، وفي هذا الصدد أشارت دراسة (Don et al., 2021) إلى أن هناك عقبات عدة تعترض سبيل تحقيق الرضا الوظيفي، لعل أبرزها تأثير العلاقات بين المعلمين والإدارة المدرسية ونوعية الأسلوب الإداري المستخدم لإدارة المؤسسة التعليمية، وكذلك العلاقات بين المعلمين والطلاب، والأعباء الوظيفية المتزايدة، والموارد المحدودة، مما يساهم في تراجع مستويات الرضا الوظيفي.

يتضح مما سبق أن المعلمون يواجهون تحديات متزايدة تتعلق بقدرتهم على التكيف مع هذه التغيرات وتأثيرها على مستوى رضاهم الوظيفي؛ حيث يُعد الرضا الوظيفي عاملاً حاسماً في أداء المعلمين؛ فهو يرتبط بشكل وثيق بجودة

و في ضوء ما سبق، يتضح أن الإدارة المرنة لا تقتصر فقط على تحسين أداء المعلمين وتعزيز جودة التعليم، بل تمتد آثارها الإيجابية إلى البيئة التعليمية ككل، حيث إن الاعتماد على أساليب مرنة في القيادة يمكن أن يُحدث تحولاً جذرياً في كيفية تعامل المؤسسات التعليمية مع التحديات اليومية، مما يتيح لها التكيف بسرعة مع المتغيرات الجديدة، كما أن تحسين الرضا الوظيفي لدى المعلمين بشكل عام ومعلمات رياض الأطفال بشكل خاص يعد أمراً حيوياً لتعزيز تفاعلهم الإيجابي مع الأطفال، حيث يرتبط ارتباطاً وثيقاً بجودة التعليم المقدم؛ فيفضل الإدارة المرنة، يمكن توفير مناخ عمل داعم يتيح للمعلمات فرصة أكبر للتعبير عن آرائهن وتقديم أفكار جديدة، مما يعكس إيجاباً على أدائهن ويعزز التزامهن المهني، وبالتالي، يمكن القول إن الاستثمار في تطوير مهارات القيادة المرنة وتعزيز الرضا الوظيفي بين المعلمين سيساهم في تحقيق أهداف التعليم بكفاءة، مما يجعل من الضروري تبني استراتيجيات شاملة ومتكاملة تدعم الابتكار وتستجيب للاحتياجات المتغيرة للميدان التعليمي؛ لذا، يسعى هذا البحث إلى فهم العلاقة بين الإدارة المرنة ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة، بهدف توفير توصيات عملية تدعم الابتكار وتلبي الاحتياجات المتغيرة في قطاع التعليم، مما يساهم في تحقيق أهداف التعليم بكفاءة عالية.

مشكلة البحث وأسئلته:

شهدت عملية التعليم تطورات ملحوظة في السنوات الأخيرة، بما في ذلك دمج التكنولوجيا، وتطوير المناهج، وتحسين أساليب التدريس، وقد أثرت تلك التغيرات بشكل كبير على الرضا الوظيفي للمعلمين، حيث توفر أدوات وموارد جديدة قد تعزز من قدرتهم على أداء مهامهم بفعالية أكبر، وفي المقابل، قد تواجه بعض التحديات مثل الضغوط المتزايدة للتكيف مع التغيرات السريعة.

وأشار باباناستاسيو وزيمبيلاس (Papanastasiou & Zembylas, 2005) إلى أهمية الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في تعزيز جودة التعليم وتطوير البيئة التعليمية؛ حيث أن الرضا الوظيفي يؤثر بشكل كبير على أداء المعلمات، مما يعكس إيجاباً على تفاعلهم مع الأطفال واهتمامهم بتقديم تجارب تعليمية غنية وملهمة؛ فكلما زادت مستويات الرضا الوظيفي لدى المعلمات، زادت دافعيتهم واستعدادهم للاستثمار في مهامهم التعليمية، مما يؤدي إلى تحسين مخرجات التعلم، كما يعزز الرضا الوظيفي من ولاء المعلمات للمؤسسة التعليمية، مما يساهم في تقليل معدلات الاستقالة والانتقال، ويؤدي إلى استقرار أكبر في بيئة رياض الأطفال.

ويتأثر الرضا الوظيفي للمعلمين بعدة عوامل أبرزها الإدارة المدرسية؛ حيث تلعب الإدارة دوراً محورياً في

في تحسين بيئة العمل التعليمية وتعزيز جودة التعليم في مدارس مرحلة الطفولة المبكرة.

وعليه تتمثل مشكلة البحث الحالي في وجود فجوة بحثية ترتبط بندرة الدراسات والبحوث العربية خاصة في المملكة العربية السعودية فيما يخص تعرف العلاقة بين مستوى تطبيق الإدارة المرنة ومستوى الرضا الوظيفي لمعلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان.

وفي ضوء ما سبق أمكن التعبير عن مشكلة البحث بالسؤال الرئيس: ما العلاقة بين مستوى تطبيق القيادة المرنة لدى مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات تلك المرحلة بإدارة تعليم جازان؟

وقد تفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة لدى مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان؟

٢. ما درجة الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائية في وجهات نظر معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة تُعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائية في وجهات نظر معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة الرضا الوظيفي لديهن تُعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

٥. ما العلاقة بين درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة ودرجة الرضا الوظيفي لدى معلمات تلك المرحلة بإدارة تعليم جازان؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

١. درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة لدى مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان

٢. درجة الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان.

٣. الفروق في وجهات نظر معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة التي تُعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

التعليم والالتزام المهني والدافعية للعمل، كما يتضح أن الإدارة المدرسية تلعب دورًا محوريًا في تحديد مستوى الرضا، فهو يتأثر بعوامل متعددة مثل دعم الإدارة، التقدير، والاعتراف بجهود المعلمين، بالإضافة إلى منحهم فرص المشاركة في اتخاذ القرارات، وفي هذا السياق، تبرز الإدارة المرنة كأسلوب قيادي فعال يُعزز من قدرة المدارس على التكيف مع التغيرات السريعة، مما قد يؤدي إلى تحسين رضا المعلمين عن بيئة العمل؛ حيث تتيح الإدارة المرنة للمعلمين إدارة أوقاتهم ومواردهم بشكل أكثر فعالية، مما ينعكس إيجابًا على تفاعلهم مع الطلاب وجودة التعليم المقدم، ورغم أهمية هذه العوامل، تظل هناك فجوة بحثية واضحة في الأدبيات العربية تتعلق بدراسة تأثير مستوى توظيف الإدارة المرنة على الرضا الوظيفي للمعلمين، خاصة في مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان، مما يبرز الحاجة إلى إجراء دراسة مركزة على مستوى تطبيق الإدارة المرنة لدى قادة مدارس مرحلة الطفولة المبكرة، ومستوى الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال، ومن ثم التعرف على العلاقة بينهما بهدف تقديم رؤى عملية تساهم في تحسين بيئة العمل التعليمية وتعزيز جودة التعليم في هذه المدارس. ولتدعيم مشكلة البحث، قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع

عدد من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان، بلغ عددهن (٥) معلمات؛ حيث طرحت عليهن مجموعة من الأسئلة تمثلت في استفسارات حول تجاربهن مع أسلوب الإدارة المرنة في مدارسهن، وكيف أثر هذا الأسلوب على شعورهن بالتمكين والمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية، كما تم تناول التحديات التي يواجهنها في سياق الرضا الوظيفي، خاصة مع التغيرات السريعة في بيئة التعليم، بالإضافة إلى استفسارهن عن العوامل التي تعزز أو تعوق رضاهن الوظيفي، وتأثير تقدير الإدارة لجهودهن على مستوى الرضا، وأخيرًا، تناولت المقابلة توقعاتهن المستقبلية حول تأثير الإدارة المرنة على تحسين جودة التعليم والرضا الوظيفي.

وقد أظهرت نتائج استجابات المعلمات وجود تباين كبير في آرائهن حول تأثير أسلوب الإدارة المرنة على الرضا الوظيفي؛ حيث أفادت بعض المعلمات بأن أسلوب الإدارة المرنة ساهم في تعزيز شعورهن بالتمكين وزيادة دافعيتهن في الأداء، بينما أشارت أخريات إلى أن غياب الدعم الكافي من الإدارة ووجود ضغوط العمل المستمرة قد أثر سلبًا على رضاهن، كما أعربت بعض المعلمات عن الحاجة إلى مزيد من التقدير والاعتراف بجهودهن، في حين أكدت أخريات أن أسلوب القيادة المرنة لم يكن كافيًا لتجاوز التحديات اليومية، وهذا التباين في الاستجابات يُظهر الحاجة الملحة لإجراء هذا البحث، للتعرف على العلاقة بين مستوى تطبيق الإدارة المرنة ومستوى الرضا الوظيفي، وتقديم رؤى تساهم

٤. الفروق في وجهات نظر معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة الرضا الوظيفي لديهن التي تُعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).
٥. نوع وحجم العلاقة بين درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة ودرجة الرضا الوظيفي لدى معلمات تلك المرحلة بإدارة تعليم جازان.

أهمية البحث:

نبتت أهمية البحث من خلال:

الأهمية النظرية:

١. يساهم البحث في إثراء الأدب النظري من خلال تقديم رؤى جديدة حول العلاقة بين القيادة المرنة والرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة، مما يعزز الفهم العميق لتأثير أساليب القيادة على مستوى رضا المعلمات وأدائهن المهني.

٢. يعكس البحث رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تركز على تحسين جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، مما يساهم في دعم الأهداف الاستراتيجية المتعلقة بتنمية الطفولة وتعزيز دور المعلمات في تقديم تعليم ذي جودة عالية.

٣. يوفر البحث إطاراً نظرياً يمكن استخدامه لتحليل العلاقة بين القيادة المرنة والرضا الوظيفي، مما يساهم في تعزيز الأدبيات الأكاديمية ويضيف قيمة للبحث العلمي في مجال التعليم.

٤. يساهم البحث في سد الفجوة البحثية في السياق السعودي، حيث يركز على دراسة العلاقة بين القيادة المرنة والرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في إدارة تعليم جازان، وهو موضوع نادر البحث محلياً، مما يوفر مرجعاً قيماً للدراسات المستقبلية في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية للبحث من خلال النقاط

التالية:

١. قد تساهم نتائج البحث في تطوير برامج تدريبية لفائدات المدارس لتعزيز مهارات القيادة المرنة، مما يساعد على تحسين بيئة العمل وزيادة الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال.

٢. قد تساعد النتائج في تقديم توصيات للمديريات التعليمية بخصوص تحسين الدعم الإداري للمعلمات من خلال توفير الموارد اللازمة والاعتراف بجهودهن، مما يساهم في رفع مستويات الرضا الوظيفي.

٣. قد تُساهم نتائج البحث في تعزيز التعاون بين الإدارات التعليمية والمعلمات من خلال تنظيم ورش عمل وندوات تركز على أهمية القيادة المرنة وأثرها على الرضا الوظيفي، مما يعزز من جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

٤. قد تساعد أدوات البحث المستخدمة في البحث الحالي الباحثين على تصميم أدوات مماثلة تتناسب مع سياقات تعليمية مختلفة، مما يسهل عليهم جمع البيانات بشكل أكثر فعالية.

٥. قد تساعد النتائج في توجيه الباحثين نحو إجراء دراسات مستقبلية تركز على تطبيقات القيادة المرنة في سياقات تعليمية مختلفة، مما يساهم في إثراء المعرفة العلمية حول هذا الموضوع.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على تعرف درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة لإدارة القيادة المرنة، ودرجة الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان، والفروق في وجهة نظر معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول مستوى توظيف مديرات المدارس لأبعاد القيادة المرنة، ودرجة الرضا الوظيفي لدى معلمات تلك المرحلة التي تُعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، والكشف عن العلاقة بين درجة تطبيق القيادة المرنة لدى مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات تلك المرحلة بإدارة تعليم جازان.

٢. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الجزء الميداني من البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٦ هـ.

٣. **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدواتي البحث بمدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان.

٤. **الحدود البشرية:** تم تطبيق أداة البحث على عينة عشوائية منتظمة من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان.

مصطلحات البحث:

القيادة المرنة Flexible Leadership

عرفها (عبد الوهاب، ٢٠٠٧) بأنها " القدرة على التأثير على الآخرين المحيطين بالقائد من أجل الوصول الى تحقيق جملة من الاهداف قصيرة وطويلة المدى، وتتضمن التواصل المستمر والحيوي بين القائد والعاملين، فضلاً عن تغيير اتجاهاتهم الايجابية نحو العمل بشكل مستمر" (ص.٤).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: قدرة مديرة مدرسة مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان على التأثير في تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمات عبر مجموعة من الممارسات التي تشمل التكيف السريع مع التغيرات، والتواصل الفعال، وتعزيز الابتكار، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتقديم الدعم العاطفي، وتطوير مهارات الأفراد، وإدارة الأزمات، بما يحقق أهداف المؤسسة قصيرة وطويلة المدى في بيئة خالية من المعوقات التنظيمية.

الرضا الوظيفي Job Satisfaction

بينما عرفه ففص (٢٠١٣) بأنه "الحالة التي يصل فيها الفرد إلى التطابق والتكامل مع عمله من خلال طموحه الوظيفي لتحقيق أهدافه من خلال تحقيق أهداف المنظمة التي ينتمي إليها" (ص.٣٨٢).

ويمكن تعريفه إجرائياً في هذا البحث بأنه: الشعور النفسي الإيجابي المتكون لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان تجاه مهنة التدريس، والذي ينشأ عن تحقيق التوازن بين متطلباتهم الشخصية والمهنية من جهة، وظروف العمل والتفاعل مع الإدارة والزملاء من جهة أخرى؛ حيث يتضمن هذا الشعور القناعة والارتياح لإشباع الحاجات والرغبات، كما يعكس التقدير والاعتراف بجهود المعلمات، جودة بيئة العمل، وروح الفريق، مما يساهم في تحسين الإنتاجية ويعزز المشاركة في اتخاذ القرارات داخل المؤسسة التعليمية.

مرحلة الطفولة المبكرة Early Childhood

بينما عرفها مشعل (٢٠٢٣) بأنها "المرحلة العمرية التي تبدأ من سن الثلاث سنوات حتى الثامنة، وتجمع المراحل التعليمية رياض الأطفال، والصفوف الأولى والثاني والثالث الابتدائي" (ص.١٧).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: المرحلة العمرية الممتدة من عمر ثلاث سنوات حتى ثماني سنوات، وتشمل مرحلة رياض الأطفال والصفوف الدراسية من الأولى إلى الثالث الابتدائي، حيث تتشكل فيها ملامح شخصية الطفل، وتؤسس فيها مهاراته التعليمية والاجتماعية

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

استخدم هذا البحث المنهجين التاليين:

الوصفي المسحي: بغرض تقصي درجة تطبيق مديرات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة، ودرجة الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان، وكذلك تعرف الفروق في وجهات معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة تطبيق مديرات مرحلة الطفولة المبكرة لأبعاد القيادة المرنة التي تُعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي). وكذلك تعرف الفروق في وجهات نظر معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول مستوى الرضا الوظيفي لديهن التي تُعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

الوصفي الارتباطي: لتحديد نوع وحجم العلاقة المحتملة بين العلاقة بين مستوى تطبيق القيادة المرنة لدى مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات تلك المرحلة بإدارة تعليم جازان.

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في جميع معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان والذي بلغ عددهم إجمالاً (٧٨٠) حسب الإحصائية الواردة من إدارة تعليم جازان للعام الدراسي ١٤٤٦هـ، كما تألفت عينة هذا البحث من (٢٣٥) معلمة، وقد تم تحديد حجم العينة وفق معادلة حساب ستيفن ثامبسون (2012) Steven Thompson وصيغتها:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{[N-1 \times (d^2 \div z^2)] + p(1-p)}$$

حيث N حجم المجتمع، و (Z) الدرجة المعيارية لمستوى الدلالة (٠,٠٥)، ومستوى الثقة (٩٥٪) وتساوي (١,٩٦)، و (d) نسبة الخطأ وتساوي (٠,٠٥) و (P) القيمة الاحتمالية وتساوي (٠,٥٠) وبتطبيق المعادلة السابقة يتضح أن حجم العينة الملائمة هو (٢٣٥) معلمة. وقد تم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية المنتظمة (حيث تم تحديد طول فترة المعاينة من خلال قسمة عدد المجتمع ككل (٧٨٠) على حجم العينة المستهدف وهو (٢٣٥) ليصبح طول فترة المعاينة = ٣)؛ ثم تم اختيار المعلمة الأولى ثم المعلمة ٤، وهكذا حتى اكتمال العدد المطلوب وهو (٢٣٥) وقد تم تطبيق أداتي البحث عليهن إلكترونياً، من خلال تحويل الاستبانة إلى شكل إلكتروني باستخدام نماذج جوجل؛ والجدول (١) يوضح خصائص عينة البحث وفق متغيري عدد سنوات الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي:

جدول ١ توزيع عينة البحث بحسب متغيري المؤهل العلمي عدد سنوات الخبرة التدريسية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل	بكالوريوس	١٧٦	٪٧٤,٨٩
	ماجستير فأعلى	٥٩	٪٢٥,١١
	المجموع	٢٠٧	٪١٠٠
عدد سنوات الخبرة	من ١- أقل من ٥ سنوات	٧٨	٪٣٣,١٩
	من ٦- أقل من ١٠ سنوات	٩٣	٪٣٩,٥٧
	١٠ سنوات فأكثر	٦٤	٪٢٧,٢٣
	المجموع	٢٠٨	٪١٠٠

٢. الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين)

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية؛ حيث تم التعرف على آرائهم فيما يخص الشكل العام للاستبانة، وتعليماتها العامة، ومدى مناسبة عبارات الاستبانة لأهدافها والغرض منها، ومدى مناسبة صياغة عبارات الاستبانة للمحاور السبعة المتضمنة بها، وكذلك سلامة العبارات من الناحية العلمية؛ ووفقاً لآراء وملاحظات السادة المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات الفرعية، في حين لم يشر المحكمون إلى إضافة أي عبارة للاستبانة، وبذلك أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق الاستطلاعي مكونة من (٣٥) عبارة فرعية.

٣. الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

لتحديد الاتساق الداخلي لعبارات استبانة درجة استبانة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة طُبِّقَت على عينة استطلاعية بلغت (٢٠) معلمة من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان من مجتمع البحث نفسه ومن غير عينة البحث الأساسية (حيث تم تحويل الاستبانة إلى الشكل الإلكتروني من خلال نماذج جوجل)، ثم تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية للاستبانة، من خلال برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، ويمكن توضيح ذلك بالجدول التالي:

أداتي البحث

تمثلت أدوات جمع البيانات في هذا البحث في استبانة لتعرف درجة استبانة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة، ومقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان، وقد تم إعدادهما في ضوء الخطوات التالية:

أ. استبانة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة

تم إعداد الاستبانة في ضوء الخطوات التالية:

١. الصورة الأولية للاستبانة

تم إعداد الصورة الأولية لاستبانة تعرف درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ومنها: (بكري وآخرون، ٢٠٢٤؛ الجرجري والعلاف، ٢٠٢١؛ راجاج والعبادلة، ٢٠١٧؛ عبد الله، ٢٠٢٠؛ العموش، ٢٠٢٤؛ المشاقبة، ٢٠٢٣؛ Ugarte, et al., 2022; Patience & Rose, 2022) حيث تم صياغة بنود الاستبانة في صورة عبارات سلوكية قصيرة تصف سلوكاً واحداً تستجيب عليه معلمات مرحلة الطفولة المبكرة، وقد روعي عند صياغة عبارات الاستبانة أن تتفق مع أهدافها وطبيعتها من ناحية والمحتور الذي تنتمي إليه من ناحية أخرى، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٣٥) عبارة فرعية تندرج تحت ٧ أبعاد للقيادة المرنة تم تكييفها لتناسب مع طبيعة البحث وهدفه وعينته وهي: القدرة على التكيف، والتواصل الفعال، وتحفيز الابتكار، والمشاركة في صنع القرار، والدعم العاطفي، وتطوير المهارات، وإدارة الأزمات؛ حيث تضمن كل محور منها (٥) عبارات فرعية.

وبالنسبة لتقدير استجابات معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان على الاستبانة، فقد تم وضع أسلوب تقدير الأداء في ضوء خمس مستويات؛ حيث اعتمد على مقياس «ليكرت» الخماسي، الذي تُحوَّل فيه درجة الاستجابة إلى الأوزان النسبية (موافق بشدة يأخذ الدرجة ٥، موافق يأخذ الدرجة ٤، محايد يأخذ الدرجة ٣، غير موافق يأخذ الدرجة ٢؛ غير موافق بشدة يأخذ الدرجة ١).

جدول ٢ معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية لاستبانة درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة ككل (ن=٢٠)

م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٨٤٧	٦	٠,٩٥١	١١	٠,٨٨٤	١٦	٠,٨٢٥	٢١	٠,٨٨٦	٢٦	٠,٨٩٢	٣١	٠,٨٥٣
٢	٠,٩٤٠	٧	٠,٨٧٥	١٢	٠,٩٥٢	١٧	٠,٨٧٩	٢٢	٠,٧٨٦	٢٧	٠,٩٣٤	٣٢	٠,٨٣٥
٣	٠,٩٠٨	٨	٠,٨٨٨	١٣	٠,٩٣٧	١٨	٠,٨٩٨	٢٣	٠,٨٥٤	٢٨	٠,٩١٠	٣٣	٠,٩١١
٤	٠,٨٨٣	٩	٠,٨٧٧	١٤	٠,٩٢٩	١٩	٠,٧٩٨	٢٤	٠,٨٩١	٢٩	٠,٩٣٣	٣٤	٠,٩٣٥
٥	٠,٨٩٥	١٠	٠,٨٥٤	١٥	٠,٩٠٧	٢٠	٠,٨٥٠	٢٥	٠,٩٤١	٣٠	٠,٨٤٢	٣٥	٠,٨٥٤

المبكرة وقد روعي عند صياغة عبارات المقياس أن تتفق مع أهدافه وطبيعته من ناحية والمحور الذي تنتمي إليه من ناحية أخرى، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٥) عبارة فرعية تتدرج تحت ٧ أبعاد للرضا الوظيفي وهي: التقدير والاعتراف، وجودة بيئة العمل، والإنتاجية، وروح الفريق، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتحفيز والمكافآت، والعلاقة مع الإدارة؛ حيث تضمن كل محور منها (٥) عبارات فرعية.

وبالنسبة لتقدير استجابات معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان على المقياس، فقد تم وضع أسلوب تقدير الأداء في ضوء خمس مستويات؛ حيث اعتمد على مقياس «ليكرت» الخماسي، الذي تحول فيه درجة الاستجابة إلى الأوزان النسبية (موافق بشدة يأخذ الدرجة ٥، موافق يأخذ الدرجة ٤، محايد يأخذ الدرجة ٣، غير موافق يأخذ الدرجة ٢؛ غير موافق بشدة يأخذ الدرجة ١).

٢. الصدق الظاهري للمقياس (صدق المحكمين)

بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية؛ حيث تم التعرف على آرائهم فيما يخص الشكل العام للمقياس، وتعليماته العامة، ومدى مناسبة عبارات المقياس لأهدافه والغرض منه، ومدى مناسبة صياغة عبارات المقياس للمحاور السبعة المتضمنة به، وكذلك سلامة العبارات من الناحية العلمية؛ ووفقاً لآراء وملاحظات السادة المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات الفرعية، في حين لم يشر المحكمون إلى إضافة أي عبارة من عبارات المقياس، وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق الاستطلاعي مكوناً من (٣٥) عبارة فرعية.

٣. الاتساق الداخلي لعبارات المقياس

لتحديد الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان طُبق على عينة استطلاعية بلغت (٢٤) معلمة من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان من مجتمع البحث نفسه ومن غير عينة البحث الأساسية (حيث تم تحويل المقياس إلى الشكل الإلكتروني من خلال نماذج جوجل)، ثم تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للمحور، وبين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس من خلال برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، ويمكن توضيح ذلك بالجدول التالي:

يتضح من الجدول (٢) أن ثمة ارتباطاً طردياً بين العبارات الفرعية وبين الدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (٠,٧٨٦ - ٠,٩٥٢)، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة، والكبيرة، وشبه التامة، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، حيث بلغت معاملات الارتباط للمحاور السبعة للاستبانة على الترتيب (٠,٩٧٩؛ ٠,٩٧٠؛ ٠,٩٨٢؛ ٠,٩٧٨؛ ٠,٩٥٨؛ ٠,٩٨٢؛ ٠,٩٨٧)، وهي معاملات ارتباط طردية وشبه تامة، وبذلك أصبحت استبانة درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

٤. ثبات درجات الاستبانة

للتحقق من ثبات درجات استبانة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة تم استخدام معامل «ألفا لكرونباخ» (Cronbach's alpha) لحساب معامل ثبات عبارات الاستبانة ككل وثبات محاورها السبعة؛ حيث بلغت لمحاور (التقدير والاعتراف، وجودة بيئة العمل، والإنتاجية، وروح الفريق، والمشاركة في اتخاذ القرار، والأجر والمكافآت، والعلاقة مع الإدارة) على الترتيب (٠,٩٥٠، ٠,٩٥١، ٠,٩٦٤؛ ٠,٩١٩؛ ٠,٩٤٥؛ ٠,٩٥٢؛ ٠,٩٣١) في حين بلغت للاستبانة ككل (٠,٩٩٢)، وهو ما يؤكد ثبات درجات الاستبانة، وبذلك أصبحت استبانة درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق الميداني على عينة البحث الأساسية؛ حيث تألفت من (٣٥) عبارة فرعية موزعة على سبعة محاور رئيسة.

ب. مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان

تم إعداد الاستبانة في ضوء الخطوات التالية:

١. الصورة الأولية لمقياس الرضا الوظيفي

تم إعداد الصورة الأولية لمقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ومنها: (أحمد، ٢٠٢١؛ سليمان وآخرون، ٢٠١٧؛ الشريف وآخرون، ٢٠٢١؛ كاتبي وسليطين، ٢٠٢٠) حيث تم صياغة بنود المقياس في صورة عبارات سلوكية قصيرة تصف سلوكاً واحداً تستجيب عليه معلمات مرحلة الطفولة

جدول ٣ معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان ككل (ن=٢٤)

الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية	م
٠,٨٧٢	٦	٠,٩٥١	١١	٠,٨٨٤	١٦	٠,٩٧٣	٢١	٠,٨٥٨	٢٦	٠,٨١٧	٣١	٠,٨٧٦	٣٦
٠,٩٤٠	٧	٠,٨٧١	١٢	٠,٩٥٢	١٧	٠,٨٩٨	٢٢	٠,٨٤٥	٢٧	٠,٩١٦	٣٢	٠,٨٧٧	٣٣
٠,٩٢٠	٨	٠,٨٧٨	١٣	٠,٩٣٧	١٨	٠,٨٨٠	٢٣	٠,٩٤٤	٢٨	٠,٩٢٠	٣٣	٠,٨٦٣	٣٤
٠,٨٨٤	٩	٠,٩٢٨	١٤	٠,٩٢٩	١٩	٠,٨٢٨	٢٤	٠,٨٥٧	٢٩	٠,٩٢١	٣٤	٠,٩٠٤	٣٥
٠,٨٨٥	١٠	٠,٨٢٢	١٥	٠,٩٠٧	٢٠	٠,٨٢٢	٢٥	٠,٨٩٣	٣٠	٠,٩٦١	٣٥	٠,٨٥٣	٣٦

على الترتيب (٠,٩٥٢، ٠,٩٤٢، ٠,٩٥٧، ٠,٩٢٤؛ ٠,٩٣٨، ٠,٩٥٤، ٠,٩٣٠) في حين بلغت للاستبانة ككل (٠,٩٩٢)، وهو ما يؤكد ثبات درجات المقياس، وبذلك أصبح مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق الميداني على عينة البحث الأساسية؛ حيث تألف من (٣٥) عبارة فرعية موزعة على سبعة محاور رئيسية.

مقياس الحكم على استجابات عينة البحث على عبارات ومحاور أداتي البحث

لتحديد المحك المعتمد في تحديد درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة، ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان، من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال اعتمد مقياس ليكرت الخماسي؛ ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والغليا) المستخدم في محاور الاستبانة والمقياس، تم حساب المدى (٤-١=٥)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥=٠,٨)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ والجدول التالي يوضح الحدود الدنيا والعليا لفئات المقياس الخماسي:

جدول ٤ مقياس الحكم على استجابات عينة البحث على عبارات أداتي البحث

الفئة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	صغير جدا	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
المدى	١,٨-١	٢,٦-١,٨١	٣,٤-٢,٦١	٤,٢-٣,٤١	٥-٤,٢١

ولمحاورها السبعة كل على حدة، وكذلك مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان ككل ولمحاور السبعة من خلال حساب المدى وطول الخلية لكل فئة كما هو موضح بالجدول (٥):

يتضح من الجدول (٣) أن ثمة ارتباطاً طردياً بين العبارات الفرعية وبين الدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (٠,٨٢٢) - (٠,٩٧٣)، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة، والكبيرة، وشبه التامة، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت معاملات الارتباط للمحاور السبعة للمقياس على الترتيب (٠,٩٨١؛ ٠,٩٨٤؛ ٠,٩٦٩؛ ٠,٩٨٢؛ ٠,٩٨٠؛ ٠,٩٨٧؛ ٠,٩٨٧)، وهي معاملات ارتباط طردية وشبه تامة، وبذلك أصبح مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

٤. ثبات درجات مقياس الرضا الوظيفي

للتحقق من ثبات درجات مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان تم استخدام معامل «ألفا لكرونباخ» Cronbach's (alpha) لحساب معامل ثبات عبارات المقياس ككل وثبات محاوره السبعة؛ حيث بلغت لمحاور (التقدير والاعتراف، جودة بيئة العمل، والإنتاجية، وروح الفريق، والمشاركة في اتخاذ القرار، والأجر والمكافآت، والعلاقة مع الإدارة)

كما تم تحديد درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة، ومقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان ككل (الاستبانة ككل)،

جدول ٥ تقدير مستوى محاور الاستبانة ككل وفق مقياس ليكرت الخماسي

المحاور	الصغرى	العظمى	المدى	طول الخلية	صغير جدا	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
الأول	٥	٢٥	٢٠	٤	٩-٥	١٣-٩,٠١	١٣,٠١-١٧	١٧,٠١-٢١	٢١,٠١-٢٥
الثاني	٥	٢٥	٢٠	٤	٩-٥	١٣-٩,٠١	١٣,٠١-١٧	١٧,٠١-٢١	٢١,٠١-٢٥
الثالث	٥	٢٥	٢٠	٤	٩-٥	١٣-٩,٠١	١٣,٠١-١٧	١٧,٠١-٢١	٢١,٠١-٢٥
الرابع	٥	٢٥	٢٠	٤	٩-٥	١٣-٩,٠١	١٣,٠١-١٧	١٧,٠١-٢١	٢١,٠١-٢٥
الخامس	٥	٢٥	٢٠	٤	٩-٥	١٣-٩,٠١	١٣,٠١-١٧	١٧,٠١-٢١	٢١,٠١-٢٥
الأداة ككل	٣٥	١٧٥	١٤٠	٢٨	٦٣-٣٥	٦٣,٠١-٩١	٩١,٠١-١١٩	١١٩,٠١-١٤٧	١٤٧,٠١-١٧٥

نتائج البحث:

تناول هذا الجزء عرضًا للنتائج المرتبطة بأسئلة البحث، ويمكن بيان ذلك على النحو التالي:
أولاً: نتائج السؤال الأول للبحث، ونصه: ما درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة لدى مديرات مدارس مرحلة الطفولة

المبكرة بإدارة تعليم جازان؟
 حيث طُبِّقَت الاستبانة على عينة من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان اشتملت من المجتمع بلغت (٢٣٥)، ثم حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ويمكن توضيح النتائج التي تُوصِّل إليها من خلال الجدول التالي:

جدول ٦ المتوسطات الحسابية وانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان على عبارات ومحاور استبانة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة (ن=٢٣٥)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	تواكب قائدة المدرسة التغيرات في أساليب التعليم بمرونة.	٢,٧٧	٠,٥٧٣٨	متوسط
٢	تتبنى قائدة المدرسة خططاً بديلة عند حدوث ظروف طارئة.	٢,٦٧	٠,٥٤٤٦	متوسط
٣	تستجيب قائدة المدرسة بسرعة لمتطلبات المواقف غير المتوقعة.	٢,٧٥	٠,٥٠٥٠	متوسط
٤	تعمل قائدة المدرسة على تعديل استراتيجيات العمل لتحقيق الأهداف.	٢,٧٦	٠,٤٧٤٣	متوسط
٥	توفر قائدة المدرسة بيئة مدرسية مرنة تدعم تحقيق التوازن بين المهام.	٢,٩٣	٠,٢٦٨٨	متوسط
المتوسط الحسابي لمحور القدرة على التكيف				
٦	توضح قائدة المدرسة التعليمات للمعلمات بطرق سهلة ومفهومة.	٢,٦٢	٠,٥٣٧٢	متوسط
٧	تصغي قائدة المدرسة بفاعلية إلى احتياجات الفريق المدرسي.	٢,٩٩	٠,٠٦٥٢	متوسط
٨	تستخدم قائدة المدرسة وسائل متنوعة للتواصل مع المجتمع المدرسي.	٢,٧١	٠,٤٥٤٤	متوسط
٩	تشجع قائدة المدرسة الحوار المفتوح بين أعضاء فريق العمل.	٢,٩٧	٠,٧٤٧٦	متوسط
١٠	تقدم قائدة المدرسة تغذية راجعة بناءة لتحسين الأداء.	٢,٧٣	٠,٤٤٣٩	متوسط
المتوسط الحسابي لمحور التواصل الفعال				
١١	تشجع قائدة المدرسة الأفكار الجديدة في تحسين بيئة التعلم.	٢,٨٥	٠,٦٦٣٧	متوسط
١٢	تدعم قائدة المدرسة تنفيذ المشاريع الإبداعية داخل المدرسة.	٢,٧٣	٠,٤٤٣٩	متوسط
١٣	توفر قائدة المدرسة موارد لتحقيق الأفكار المبتكرة.	٢,٧١	٠,٤٥٤٤	متوسط
١٤	تحفز قائدة المدرسة المعلمات على استكشاف طرق تدريس مبتكرة.	٢,٨٦	٠,٨٣٤٣	متوسط
١٥	تقدر قائدة المدرسة جهود الابتكار وتكافئ عليها.	٢,٧	٠,٤٥٦٣	متوسط
المتوسط الحسابي لمحور تحفيز الابتكار				
١٦	تشرك قائدة المدرسة المعلمات في وضع خطط تطوير المدرسة.	٢,٨٨	٠,٦٤٦٨	متوسط
١٧	تستمع قائدة المدرسة إلى مقترحات الفريق المدرسي قبل اتخاذ القرارات.	٢,٧٤	٠,٤٤١٦	متوسط
١٨	تعقد قائدة المدرسة اجتماعات دورية لمناقشة القرارات المهمة.	٢,٦٩	٠,٥٦٩٦	متوسط
١٩	توفر قائدة المدرسة بيئة تشاركية لتبادل الآراء حول القضايا المدرسية.	٢,٦٥	٠,٥٥٨٨	متوسط

٢٠	تحرص قائدة المدرسة على مراعاة مختلف الآراء في القرارات النهائية.	٢,٩٩	٠,٧٦٥١	متوسط
المتوسط الحسابي لمحور: المشاركة في صنع القرار				
٢١	تقدم قائدة المدرسة المساندة النفسية للمعلمات عند مواجهة الضغوط.	١٣,٩٦	١,٤٦١٣	متوسط
٢٢	تظهر قائدة المدرسة تعاطفها مع احتياجات الفريق المدرسي.	٢,٧٣	٠,٤٤١٦	متوسط
٢٣	تساهم قائدة المدرسة في بناء علاقات إيجابية مع جميع العاملين بالمدرسة.	٢,٧٢	٠,٤٥٥٥	متوسط
٢٤	تهتم قائدة المدرسة بحل المشكلات الشخصية التي تواجه أفراد الفريق.	٢,٨٨	٠,٦٤٠١	متوسط
٢٥	تدعم قائدة المدرسة بيئة عمل مريحة تعزز الصحة النفسية.	٢,٧	٠,٤٦٧٥	متوسط
المتوسط الحسابي لمحور الدعم العاطفي				
٢٦	توفر قائدة المدرسة فرص تدريب مهنية مستمرة للمعلمات.	١٤,٢	١,٦٧٣٨	متوسط
٢٧	تتابع قائدة المدرسة تقدم المعلمات في تطوير مهارتهن المهنية.	٢,٨٢	٠,٨٢٤٦	متوسط
٢٨	تشجع قائدة المدرسة استخدام تقنيات حديثة لتحسين التعليم.	٢,٩٧	٠,٧٤٧٦	متوسط
٢٩	تحفز قائدة المدرسة المعلمات على تبادل الخبرات والمعرفة.	٢,٧٣	٠,٥٨٣٣	متوسط
٣٠	توفر قائدة المدرسة برامج تنمية مهنية تناسب احتياجات الفريق.	٢,٨٤	٠,٣٦٤٩	متوسط
المتوسط الحسابي لمحور تطوير المهارات				
٣١	تضع قائدة المدرسة خططاً مسبقة للتعامل مع الأزمات المدرسية.	٢,٩٥	٠,٢٨٩٢	متوسط
٣٢	تتصرف قائدة المدرسة بحكمة أثناء وقوع الأزمات.	١٤,٣٢	١,٣٧٠٣	متوسط
٣٣	تنسق قائدة المدرسة مع الجهات المختصة للتعامل مع الطوارئ.	٢,٧٣	٠,٦٣٤١	متوسط
٣٤	تقدم قائدة المدرسة التوجيهات المناسبة أثناء الأزمات لضمان سلامة الجميع.	٣,١٣	٠,٦٥٦٦	متوسط
٣٥	تراجع قائدة المدرسة الإجراءات المتخذة بعد الأزمات لتحسين الأداء المستقبلي.	٢,٨٣	٠,٨٥١٩	متوسط
المتوسط الحسابي لمحور إدارة الأزمات				
٣٦	تراجع قائدة المدرسة الإجراءات المتخذة بعد الأزمات لتحسين الأداء المستقبلي.	٢,٧١	٠,٧٤٦	متوسط
٣٧	تراجع قائدة المدرسة الإجراءات المتخذة بعد الأزمات لتحسين الأداء المستقبلي.	٢,٨	٠,٤٥١٠	متوسط
٣٨	تراجع قائدة المدرسة الإجراءات المتخذة بعد الأزمات لتحسين الأداء المستقبلي.	١٤,٢١	١,١٠٨١	متوسط
٣٩	تراجع قائدة المدرسة الإجراءات المتخذة بعد الأزمات لتحسين الأداء المستقبلي.	٩٨,٤٩	٣,٤٠٢٣	متوسط

العملية، بالإضافة إلى تحديات البيروقراطية والأنظمة الإدارية التي قد تحد من حرية اتخاذ القرارات المرنة، كما أن عدم توفر بيئة داعمة ومحفزة للابتكار وتطوير المهارات في المدارس قد يكون له دور في ذلك، إلى جانب انشغال المديرات بالمهام الإدارية الروتينية على حساب الممارسات القيادية المرنة، فضلاً عن محدودية الصلاحيات الممنوحة لمديرات المدارس فيما يتعلق باتخاذ قرارات مرنة تتناسب مع احتياجات المعلمات والبيئة المدرسية، وكذلك تفاوت مستوى الوعي لدى المديرات بأهمية القيادة المرنة وأثرها على الرضا الوظيفي، علاوة على نقص الموارد والإمكانات اللازمة لدعم أساليب القيادة المرنة كتوفير برامج تطوير مهني مستدامة، كما أن مقاومة بعض المعلمات للتغيير واعتيادهن على نمط قيادي تقليدي قد يؤثر على تقييمهن لمدى تطبيق المديرات للقيادة المرنة، بالإضافة إلى تأثير الأعباء الوظيفية وضغوط العمل على قدرة المديرات على التفاعل الفعال مع المعلمات ودعمهن، وأخيراً غياب نظام تقييم دوري واضح يقيس مدى تطبيق القيادة المرنة ويقدم تغذية راجعة لتحسين الأداء.

وقد اختلفت النتيجة المذكورة مع نتائج عديد من الدراسات التي تناولت فحص درجة تطبيق القيادة المرنة في المدارس والجامعات؛ حيث اختلفت مع دراسة السنين (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة المرونة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانوية في محافظة الأحساء جاءت بدرجة عالية، ودراسة المشاقبة (٢٠٢٠) التي أسفرت نتائجها عن أن درجة ممارسة القيادة المرنة لدى رؤساء الأقسام في الجامعة الهاشمية جاءت عالية، ودراسة محروس (٢٠٢٣) التي أسفرت نتائجها عن أن مستوى القيادة المرنة جاء بدرجة كبيرة، ودراسة العموش (٢٠٢٤) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة القيادة المرنة لدى

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٦) أن درجة تطبيق مديرات مرحلة الطفولة المبكرة لأبعاد الإدارة المرنة من وجهة نظر المعلمات جاءت جميعها ضمن المستوى المتوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات الاستبانة بين (٢,٦١-٣,١٤) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٦٥٢٣-٠,٨٤٦٧)، كما بلغت المتوسطات الحسابية لأبعاد الاستبانة السبعة وهي (القدرة على التكيف، والتواصل الفعال، وتحفيز الابتكار، والمشاركة في صنع القرار، والدعم العاطفي، وتطوير المهارات، وإدارة الأزمات) على الترتيب (١٣,٨٩؛ ١٤,٠٢؛ ١٣,٨٧؛ ١٣,٩٦؛ ١٤,٢؛ ١٤,٣٢؛ ١٤,٢١) بانحرافات معيارية بلغت على الترتيب (٠,٨٨٥٦؛ ٠,٧٩٤٨؛ ١,٦٧٢٠؛ ١,٤٦١٣؛ ١,٦٧٣؛ ١,٣٧٠٣؛ ١,١٠٨١) كما جاء المتوسط العام لاستبانة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة ضمن فئة (متوسط)؛ حيث بلغ (٩٨,٤٩) بانحراف معياري بلغ (٣,٤٠٢٣)، وفي ضوء ما سبق تمت الإجابة على السؤال الأول للبحث ونصه: ما درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة لدى مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان؟ بأن درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة لدى مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان من وجهة نظر المعلمات جاء متوسطاً ككل وللمحاور السبعة.

وقد تُعزى الدرجة المتوسطة لتطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة من وجهة نظر المعلمات إلى عدة أسباب منطقية؛ حيث يمكن أن يكون ذلك نتيجة نقص التدريب الكافي للمديرات على استراتيجيات القيادة المرنة وتطبيقاتها

الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان؟ حيث طُبِّقَت الاستبانة على عينة من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان اشتقت من المجتمع بلغت (٢٣٥)، ثم حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ويمكن توضيح النتائج التي تُوصَل إليها من خلال الجدول التالي:

رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت مرتفعة على جميع المجالات عدا مجال الموضوعية الذي جاء بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة بكرى وآخرون (٢٠٢٤) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة المرونة في القيادة التربوية في المدارس الابتدائية جاءت كبيرة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني للبحث، ونصه: ما درجة الرضا

جدول ٧ المتوسطات الحسابية وانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان على عبارات ومحاور مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان (ن=٢٣٥)

م	العبارات والمحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	أشعر بتقدير جهودي من قبل الإدارة المدرسية.	٢,٧٧	٠,٥٧٣٨	متوسط
٢	أحصل على إشادة علنية عند تحقيق إنجازات مهنية.	٢,٧٢	٠,٦١٦٧	متوسط
٣	أحصل على شهادات أو جوائز تقديرية لتمييزي في العمل.	٢,٨٥	٠,٦١٩٤	متوسط
٤	أشعر بالرضا عن مستوى التقدير الذي تقدمه الإدارة.	٢,٨١	٠,٥٣٢٦	متوسط
٥	يتم الاعتراف بمساهماتي في تطوير بيئة التعلم.	٢,٩٥	٠,٣٧٨٧	متوسط
المتوسط الحسابي لمحور التقدير والاعتراف				
٦	توفر بيئة العمل ظروفًا مريحة ومناسبة لأداء المهام.	١٤,١١	١,٢٦٠٦	متوسط
٧	تلتزم المدرسة بتوفير أدوات وتجهيزات تعليمية تسهل عمل المعلمة.	٢,٧	٠,٦١٧٢	متوسط
٨	تتميز بيئة العمل بالنظافة والنظام.	٣,٠١	٠,٢٧٦٨	متوسط
٩	توفر المدرسة مساحات آمنة ومناسبة للتفاعل مع الأطفال.	٢,٨٥	٠,٥٧٣٩	متوسط
١٠	تهتم المدرسة بتطبيق معايير السلامة والصحة المهنية.	٣,٠٢	٠,٧٤٢١	متوسط
المتوسط الحسابي لمحور جودة بيئة العمل				
١١	أشعر بأن بيئة العمل تعزز إنتاجيتي.	١٤,٤١	١,٦٧٧٥	متوسط
١٢	تتوفر لدى الموارد اللازمة لتحسين جودة التدريس.	٢,٩٥	٠,٦٩٣٣	متوسط
١٣	أشعر بالتحفيز لتقديم أداء أفضل يوميًا.	٢,٧٨	٠,٤٨٠٠	متوسط
١٤	أحقق أهدافي المهنية بسهولة في بيئة العمل الحالية.	٢,٧٦	٠,٤٨٩٧	متوسط
١٥	تشجعني الإدارة على تطوير أساليب تدريسية لزيادة الإنتاجية.	٢,٨٨	٠,٨٤٠٠	متوسط
المتوسط الحسابي لمحور الإنتاجية				
١٦	أشعر بأنني جزء من فريق عمل متعاون.	٢,٧٧	٠,٥١٠٧	متوسط
١٧	يسود بيني وبين زميلاتي جو من الاحترام المتبادل.	١٤,١٦	١,٦٧٧٥	متوسط
١٨	تدعم الإدارة تعزيز روح الفريق بيني وبين فريق العمل داخل المدرسة.	٢,٩٩	٠,٧٠١٠	متوسط
١٩	تتاح لي الفرصة للعمل ضمن فرق لتحقيق أهداف مشتركة.	٢,٧٦	٠,٤٦٢٨	متوسط
٢٠	أشعر بالارتياح للعمل مع زميلاتي في المدرسة.	٢,٧١	٠,٥٧٩٨	متوسط
المتوسط الحسابي لمحور: روح الفريق				
٢١	أشارك في وضع خطط تحسين الأداء المدرسي.	٣,٠٣	٠,٧٦٩٧	متوسط
٢٢	تتاح لي الفرصة لإبداء رأيي في القرارات الإدارية.	١٤,٢٥	١,٦٤١٠	متوسط
٢٣	أشعر بأن رأيي يؤخذ في الاعتبار عند اتخاذ القرارات.	٢,٨	٠,٥١٠٥	متوسط
٢٤	أشارك في اقتراح حلول للتحديات المدرسية.	٣,١٧	٠,٨٤٦٩	متوسط
٢٥	تدعم الإدارة مشاركتي في القرارات المتعلقة ببيئة العمل.	٢,٧٩	٠,٥٢٦١	متوسط
المتوسط الحسابي لمحور المشاركة في اتخاذ القرار				
٢٦	أشعر بالرضا عن مستوى الأجر الذي ألقاه.	٣	٠,٦٨٥٥	متوسط
٢٧	تقدم المدرسة مكافآت مادية أو معنوية على الأداء المتميز.	٢,٧	٠,٤٦٧٥	متوسط
٢٨	أشعر بأن الأجر يعكس جهودي ومسؤولياتي.	١٤,٤٨	١,٧٢٠٤	متوسط
٢٩	أتلقي مكافآت إضافية عند المشاركة في أنشطة غير صفية.	٢,٩٢	٠,٨٠٢٣	متوسط
٣٠	أشعر بالرضا عن نظام الحوافز في المدرسة.	٣	٠,٧٥٦٧	متوسط
المتوسط الحسابي لمحور التحفيز والمكافآت				
٣١	تتسم علاقتي بالإدارة بالاحترام والتفاهم المتبادل.	٢,٨	٠,٦٣٢٤	متوسط
٣٢	تحرص الإدارة على توفير دعم مستمر للمعلمة.	٢,٨٦	٠,٣٩٧١	متوسط
٣٣	أشعر بالراحة عند مناقشة مشكلاتي مع الإدارة.	٢,٩٧	٠,٣٢٦١	متوسط
٣٤	تقدم الإدارة تغذية راجعة بناءة لتحسين أدائي.	١٤,٥٧	١,٥١٥٧	متوسط
٣٥	تسعى الإدارة إلى حل المشكلات التي تواجهني بسرعة وفعالية.	٢,٧٤	٠,٦٤١١	متوسط
المتوسط الحسابي لمحور العلاقة مع الإدارة				
المتوسط الحسابي لمقياس الرضا الوظيفي ككل				
		١٠٠,٣٤	٣,٩٦٣٩	متوسط

للعوامل الاجتماعية والمهنية مثل طبيعة العلاقة بين الزميلات والتوازن بين الحياة العملية والشخصية مما يجعل مستوى الرضا الوظيفي يبقى ضمن النطاق المتوسط دون الوصول إلى مستويات عالية أو منخفضة.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة سليمان وآخرون (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الفنية في مدينة طرطوس كان متوسط، كما اتفقت مع دراسة كاتبي وسليطين (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود مستويات إيجابية متوسطة في الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات مدينة دمشق. كما اتفقت مع دراسة الشريف وآخرون (٢٠٢١) التي أسفرت عن وجود مستوى متوسط من الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة اللاذقية، بينما اختلفت مع دراسة أحمد (٢٠٢٠) التي أظهرت أن درجة الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال جاءت بمستوى كبير.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث للبحث، ونصه: هل توجد فروق دالة إحصائية في وجهات نظر معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم عرض النتائج فيما يلي:

أ) عرض النتائج المرتبطة بمتغير المؤهل العلمي
للإجابة على السؤال الثالث فيما يخص متغير المؤهل تم تحليل الاستجابات إحصائياً باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t test)، باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول رقم (٨) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٧) أن درجة الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان جاءت جميعها ضمن المستوى المتوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات الاستبانة بين (٢,٧- ٣,١٧) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٢٧٦٨- ٠,٨٦٠٠). كما بلغت المتوسطات الحسابية لأبعاد الاستبانة الستة وهي (التقدير والاعتراف، وجود بيئة العمل، والإنتاجية، وروح الفريق، والمشاركة في اتخاذ القرار، والعلاقة مع الإدارة) على الترتيب (١٤,٤١؛ ١٤,٤١؛ ١٤,١٦؛ ١٤,٢٥؛ ١٤,٥٧؛ ١٤,١١) بانحرافات معيارية بلغت على الترتيب (١,٢٦٠٦؛ ١,٢٢٤٦؛ ١,٦٧٧٥؛ ١,٦٤١٠؛ ١,٥١٥٧؛ ١,٢٦٠٦). كما جاء المتوسط العام لاستبانة الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان ضمن فئة (متوسط)؛ حيث بلغ (١٠٠,٣٤) بانحراف معياري بلغ (٣,٩٦٣٩). وفي ضوء ما سبق تمت الإجابة على السؤال الأول للبحث ونصه: ما درجة الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان؟ بأن درجة الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان من وجهة نظرهن جاء متوسطاً للمقياس ككل وللمحاور السبعة.

ويمكن تفسير كون درجة الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان جاءت في المستوى المتوسط بعدة أسباب، حيث قد يكون ذلك ناتجاً عن توازن العوامل الإيجابية والسلبية في بيئة العمل، فمن جهة قد توفر الإدارة بيئة عمل مقبولة ولكنها لا ترقى إلى مستوى التحفيز العالي، ومن جهة أخرى قد تكون هناك بعض التحديات مثل ضغط العمل وكثرة المسؤوليات التي تؤثر على مستوى الرضا، بالإضافة إلى أن نظام التقدير والاعتراف قد يكون موجوداً ولكنه لا يلبي تطلعات جميع المعلمات بشكل كافٍ، كما أن بيئة العمل قد تكون مجهزة بشكل مقبول ولكنها قد تفتقر إلى بعض الموارد أو التسهيلات التي تعزز من راحة المعلمات، كذلك فإن روح الفريق قد تكون متوسطة نتيجة لتفاوت مستويات التعاون والتواصل بين المعلمات والإدارة، في حين أن المشاركة في اتخاذ القرار قد تكون متاحة ولكن ضمن نطاق محدود لا يسمح للمعلمات بالتأثير الفعلي على القرارات الإدارية، بالإضافة إلى أن العلاقة مع الإدارة قد تكون جيدة إلى حد ما ولكنها قد تفتقر إلى الدعم المستمر والتفاعل الفعال الذي يرفع من مستوى الرضا، كما أن نظام الحوافز والمكافآت قد يكون موجوداً ولكنه غير كافٍ لتعزيز الدافعية لدى المعلمات بشكل أكبر، إلى جانب أن متطلبات التدريس في مرحلة الطفولة المبكرة قد تفرض عبئاً إضافياً يؤدي إلى استنزاف الجهد وتقليل الشعور بالرضا، وأخيراً قد يكون هناك تأثير

جدول ٨ قيم «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث حول درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير المؤهل (ن=٢٣٥)

محاور الاستبانة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة
القدرة على التكيف	بكالوريوس	١٧٦	١٣,٨٤	٠,٨٠٣٠	١,٣٢٤	٢٣٣	٠,١٨٩ غير دالة
	ماجستير فأعلى	٥٩	١٤,٠٥	١,٠٨٩٥			
التواصل الفعال	بكالوريوس	١٧٦	١٤,٠٤	٠,٧٨٤٢	٠,٦٣٣	٢٣٣	٠,٥٠٨ غير دالة
	ماجستير فأعلى	٥٩	١٣,٩٦	٠,٨٢٩٧			
تحفيز الابتكار	بكالوريوس	١٧٦	١٣,٩٤	١,٦٤٨٢	١,١٢٢	٢٣٣	٠,٢٦٣ غير دالة
	ماجستير فأعلى	٥٩	١٣,٦٦	١,٧٣٨١			
المشاركة في صنع القرار	بكالوريوس	١٧٦	١٤,٠١	١,٤٠٣٩	٠,٩٢٥	٢٣٣	٠,٣٥٦ غير دالة
	ماجستير فأعلى	٥٩	١٣,٨١	١,٦٢٣٩			
الدعم العاطفي	بكالوريوس	١٧٦	١٤,٢٣	١,٦٦٨٩	٠,٥٢٠	٢٣٣	٠,٦٠٣ غير دالة
	ماجستير فأعلى	٥٩	١٤,١	١,٦٩٨٨			
تطوير المهارات	بكالوريوس	١٧٦	١٤,٣١	١,٣٦٠٢	٠,٢١٠	٢٣٣	٠,٨٣٤ غير دالة
	ماجستير فأعلى	٥٩	١٤,٣٥	١,٤١١٣			
إدارة الأزمات	بكالوريوس	١٧٦	١٤,٢٢	١,١٠٨١	٠,٧٣٠	٢٣٣	٠,٧٣٠ غير دالة
	ماجستير فأعلى	٥٩	١٤,١٦	١,١١٦٥			
الاستبانة ككل	بكالوريوس	١٧٦	٩٨,٦٢	٢,٩٨٤٩	٠,٩٨٩	٢٣٣	٠,٣٢٤ غير دالة
	ماجستير فأعلى	٥٩	٩٨,١١	٤,٤٢٩٨			

فأعلى، مما يجعلهن يواجهن نفس الظروف والتحديات الإدارية، كما أن طبيعة المهام التدريسية ومتطلبات العمل قد تؤدي إلى تشابه التوقعات والتجارب لدى جميع المعلمات بغض النظر عن مؤهلاتهن، كما أن التطوير المهني المستمر الذي تحصل عليه المعلمات أثناء الخدمة قد يحد من تأثير الفروق في المؤهل العلمي على رؤيتهن لأنماط القيادة، فضلاً عن أن القرارات والسياسات الإدارية غالباً ما تكون موحدة لجميع المعلمات داخل المدرسة، مما يقلل من اختلاف تصوراتهن حول درجة تطبيق القيادة المرنة، كذلك فإن معلمات مرحلة الطفولة المبكرة يعملن وفق إرشادات ومناهج محددة تقلل من تأثير المؤهل على تقييمهن لأسلوب القيادة، بالإضافة إلى أن بيئة العمل في مدارس الطفولة المبكرة قد تفرض تحديات موحدة لجميع المعلمات، مما يجعلهن يعشن تجارب متقاربة في التعامل مع الإدارة، كما أن المعلمات قد يركزن في تقييمهن للقيادة المرنة على الجوانب السلوكية والإدارية للمديرة بدلاً من الربط بينها وبين مؤهلاتهن الشخصية، وأخيراً فإن بعض المعلمات الحاصلات على مؤهلات عليا قد لا يشعرن بفروق جوهري في طبيعة التفاعل الإداري مقارنة بزميلاتهن الحاصلات على البكالوريوس، نظراً لأن القيادة في المدارس تتأثر بعوامل أخرى مثل الثقافة المؤسسية والدعم الإداري أكثر من تأثرها بمستوى التعليم الرسمي للمعلمات.

(ب) عرض النتائج المرتبطة بمتغير عدد سنوات الخبرة

للإجابة على السؤال الثالث فيما يخص متغير عدد سنوات الخبرة تم تحليل الاستجابات إحصائياً من خلال حساب قيم (ف) ودالاتها الإحصائية (p) الناتجة من اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول (٩) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

باستقراء النتائج الواردة بالجدول رقم (٨) يتضح أن قيمة (ت) للاستبانة ككل بلغت (٠,٩٨٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (٠,٣٢٤)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة ($\alpha=0,05$)، في حين بلغت قيمة (ت) للمحاور السبعة للاستبانة على الترتيب (١,٣٢٤؛ ٠,٦٣٣؛ ١,١٢٢؛ ٠,٩٢٥؛ ٠,٥٢٠؛ ٠,٢١٠؛ ٠,٧٣٠) وجميعها قيم غير دالة إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة باستخدام برنامج SPSS لها على الترتيب (٠,١٨٩؛ ٠,٥٠٨؛ ٠,٢٦٣؛ ٠,٣٥٦؛ ٠,٦٠٣؛ ٠,٨٣٤؛ ٠,٧٣٠) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المفروضة ($\alpha=0,05$)، وهو ما يعني عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) يُعزى لمتغير المؤهل (بكالوريوس، ماجستير فأعلى) لدى عينة البحث من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة ككل، ولكل محور على حدة، وبهذا تم الإجابة عن السؤال الثالث للبحث ونصه: هل توجد فروق دالة إحصائياً في وجهات نظر معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)؟ بأنه لا يوجد تأثير لمتغير المؤهل العلمي في استجابات عينة البحث من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة ككل، ولكل محور على حدة.

وقد تُعزى النتيجة السابقة إلى أسباب عدة؛ حيث قد يكون ذلك ناتجاً عن تقارب بيئة العمل والخبرات العملية بين المعلمات الحاصلات على البكالوريوس والماجستير

جدول ٩ قيم (ف) ومستوى الدلالة الإحصائية الناتجة عن تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث حول درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير عدد سنوات الخبرة (ن=٢٣٥)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة p
القدرة على التكيف	بين المجموعات	١,٩٩٦	٢	٠,٩٩٨	١,٢٧٥	٠,٢٨١ غير دالة
	داخل المجموعات	١٨١,٥٥٣	٢٣٢	٠,٧٨٣		
	المجموع	١٨٣,٥٤٩	٢٣٤			
التواصل الفعال	بين المجموعات	١,٤١٣	٢	٠,٧٠٦	١,١١٩	٠,٣٢٨ غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٦,٤٣٤	٢٣٢	٠,٦٣١		
	المجموع	١٤٧,٨٤٧	٢٣٤			
تحفيز الابتكار	بين المجموعات	٢,٧٩٥	٢	١,٣٩٧	٠,٤٩٨	٠,٦٠٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٥١,٣٧٥	٢٣٢	٢,٨٠٨		
	المجموع	٦٥٤,١٧٠	٢٣٤			
المشاركة في صنع القرار	بين المجموعات	٦,٢٩١	٢	٣,١٤٥	١,٤٧٩	٠,٢٣٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٩٣,٤٣٧	٢٣٢	٢,١٢٧		
	المجموع	٤٩٩,٧٢٨	٢٣٤			
الدعم العاطفي	بين المجموعات	٥,٦٥٤	٢	٢,٨٢٧	١,٠٠٩	٠,٣٦٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٤٩,٩٤٦	٢٣٢	٢,٨٠١		
	المجموع	٦٥٥,٦٠٠	٢٣٤			
تطوير المهارات	بين المجموعات	٣,٨١٦	٢	١,٩٠٨	١,٠١٦	٠,٣٦٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣٥,٦٠٥	٢٣٢	١,٨٧٨		
	المجموع	٤٣٩,٤٢١	٢٣٤			
إدارة الأزمات	بين المجموعات	١,٦١٠	٢	٠,٨٠٥	٠,٦٥٤	٠,٥٢١ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨٥,٧٥٢	٢٣٢	١,٢٣٢		
	المجموع	٢٨٧,٣٦٢	٢٣٤			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	١٢٣,٥٠٩	٢	١٢,٤٢٤	١,٠٧٤	٠,٣٤٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٨٤١٥,٤٧٣	٢١٧	١١,٦٥٩		
	المجموع	٦٨٥٣٨,٩٨٢	٢١٩			

بأنه لا يوجد تأثير لمتغير عدد سنوات الخبرة في استجابات عينة البحث من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة ككل، ولكل محور على حدة. وقد تُعزى النتيجة سالف الذكر إلى العديد من الأسباب أبرزها أن بيئة العمل المدرسي قد تخضع لسياسات وإجراءات موحدة تؤثر على جميع المعلمات بغض النظر عن سنوات خبرتهن، كما أن القيادة المرنة تعتمد على استراتيجيات الإدارة التي تنتهجها المديرية أكثر من تأثرها بعدد سنوات الخبرة للمعلمات، بالإضافة إلى أن طبيعة مرحلة الطفولة المبكرة تفرض أساليب تدريس وتفاعل موحدة تجعل جميع المعلمات يواجهن تحديات متشابهة بغض النظر عن خبرتهن، كما أن التدريب المستمر الذي تتلقاه المعلمات أثناء العمل قد يقلل من تأثير الفروق الزمنية في الخبرة على رؤيتهن لأنماط القيادة، فضلاً عن أن بعض المعلمات حديثات الخبرة قد يكتسبن مهارات إدارية وتدريبية متقدمة من خلال برامج التأهيل والتطوير، مما يجعلهن لا يختلفن كثيراً عن زميلاتهن الأكثر خبرة في تقييم القيادة المرنة، كذلك فإن الثقافة المؤسسية للمدارس قد تؤدي إلى تشكيل تصورات مشتركة بين جميع المعلمات حول الإدارة بغض النظر عن خبرتهن، كما أن الفروق الفردية في طبيعة التفاعل بين المعلمات والمديرات

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (٩) اتضح أن قيمة اختبار (ف) للاستبانة ككل بلغت (١,٠٧٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (p) (٠,٣٤٣) وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة اختبار (ف) للمحاور السبعة للاستبانة على الترتيب (١,٢٧٥؛ ١,١١٩؛ ٠,٤٩٨؛ ١,٤٧٩؛ ١,٤٧٩؛ ١,٠٠٩؛ ١,٠١٦؛ ٠,٦٥٤) وجميعها قيم غير دالة إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (p) لها على الترتيب (٠,٢٨١؛ ٠,٣٢٨؛ ٠,٦٠٩؛ ٠,٢٣٠؛ ٠,٣٦٦؛ ٠,٣٦٤؛ ٠,٥٢١) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (٠,٠٥)، وبذلك يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطات درجات عينة البحث من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير عدد سنوات الخبرة، وبهذا تم الإجابة عن السؤال الثالث للبحث ونصه: هل توجد فروق دالة إحصائية في وجهات نظر معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)؟

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع للبحث، ونصه: هل توجد فروق دالة إحصائية في وجهات نظر معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة الرضا الوظيفي لديهن تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم عرض النتائج فيما يلي:

(أ) عرض النتائج المرتبطة بمتغير المؤهل العلمي للإجابة على السؤال الثالث فيما يخص متغير المؤهل تم تحليل الاستجابات إحصائياً باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t test)، باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول رقم (١٠) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول ١٠ قيم «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث حول درجة الرضا الوظيفي ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير المؤهل (ن=٢٣٥)

محاور المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة
التقدير والاعتراف	بكالوريوس	١٧٦	١٤,٠٨	١,٢٣٦٨	٠,٦٢٢	٢٣٣	٠,٥٣٤ غير دالة
	ماجستير فأعلى	٥٩	١٤,٢٠	١,٣٣٦٢			
جودة بيئة العمل	بكالوريوس	١٧٦	١٤,٤٣	١,٢٤٠٢	٠,٤١١	٢٣٣	٠,٦٨١ غير دالة
	ماجستير فأعلى	٥٩	١٤,٣٥	١,١٨٥٥			
الإنتاجية	بكالوريوس	١٧٦	١٤,٢	١,٦٨٤٦	٠,٦٠٨	٢٣٣	٠,٥٤٤ غير دالة
	ماجستير فأعلى	٥٩	١٤,٠٥	١,٦٦٥٣			
روح الفريق	بكالوريوس	١٧٦	١٤,٢٦	١,٥٩٦٣	٠,١٦٦	٢٣٣	٠,٨٦٨ غير دالة
	ماجستير فأعلى	٥٩	١٤,٢٢	١,٧٨١٧			
المشاركة في اتخاذ القرار	بكالوريوس	١٧٦	١٤,٤٧	١,٦٨٣٣	٠,٠٥٥	٢٣٣	٠,٩٥٦ غير دالة
	ماجستير فأعلى	٥٩	١٤,٤٩	١,٦٨٣٣			
التحفيز والمكافآت	بكالوريوس	١٧٦	١٤,٥١	١,٤٦٥٧	١,٠٢٨	٢٣٣	٠,٣٠٥ غير دالة
	ماجستير فأعلى	٥٩	١٤,٧٤	١,٦٥٦٦			
العلاقة مع الإدارة	بكالوريوس	١٧٦	١٤,٣٢	١,١١٣٢	٠,٣٥٥	٢٣٣	٠,٧٢٣ غير دالة
	ماجستير فأعلى	٥٩	١٤,٣٨	١,١٧٤٦			
المقياس ككل	بكالوريوس	١٧٦	١٠٠,٣	٣,٦٥٢٨	٠,٢٦٢	٢٣٣	٠,٧٩٤ غير دالة
	ماجستير فأعلى	٥٩	١٠٠,٤٥	٤,٨٠٧٧			

ولكل محور على حدة، وبهذا تم الإجابة عن السؤال الرابع للبحث ونصه: هل توجد فروق دالة إحصائية في وجهات نظر معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة الرضا الوظيفي لديهن تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)؟ بأنه لا يوجد تأثير لمتغير المؤهل العلمي في استجابات عينة البحث من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة الرضا الوظيفي لديهن ككل، ولكل محور على حدة. وقد تُعزى النتيجة السابقة إلى العديد من الأسباب لعل أبرزها طبيعة المهام والمسؤوليات الموكلة إلى المعلمات في هذه المرحلة قد تكون متشابهة بغض النظر عن مؤهلاتهن العلمية، كما قد يكون نظام التوظيف والترقيات لا يميز بشكل واضح بين الحاصلات على البكالوريوس والحاصلات على الماجستير فأعلى، مما يجعلهن يشعرن بدرجة رضا متقاربة، كما أن طبيعة بيئة العمل في مرحلة الطفولة المبكرة قد تفرض تحديات مشتركة تؤثر على

قد تلعب دوراً أكبر من تأثير عدد سنوات الخبرة في تحديد رؤية المعلمات للقيادة المرنة، كما أن التحديات والمهام اليومية في مرحلة الطفولة المبكرة قد تكون متشابهة إلى حد كبير لجميع المعلمات، مما يجعل تقييمهن للقيادة المرنة متقارباً بغض النظر عن سنوات الخدمة.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة السنين (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للمرونة التنظيمية في محافظة الأحساء تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما اتفقت مع نتيجة دراسة العموش (٢٠٢٤) التي بينت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة القيادة المرنة لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

باستقراء النتائج الواردة بالجدول رقم (١٠) يتضح أن قيمة (ت) لمقياس الرضا الوظيفي ككل بلغت (٠,٢٦٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (٠,٧٩٤)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة ($\alpha=0,05$)، في حين بلغت قيمة (ت) للمحاور السبعة للمقياس على الترتيب (٠,٦٢٢)؛ (٠,٤١١)؛ (٠,٦٠٨)؛ (٠,١٦٦)؛ (٠,٠٥٥)؛ (١,٠٢٨)؛ (٠,٣٥٥) وجميعها قيم غير دالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة باستخدام برنامج SPSS لها على الترتيب (٠,٥٣٤)؛ (٠,٦٨١)؛ (٠,٥٤٤)؛ (٠,٨٦٨)؛ (٠,٩٥٦)؛ (٠,٣٠٥)؛ (٠,٧٢٣) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المفروضة ($\alpha=0,05$)، وهو ما يعني عدم وجود فرق دال إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) يُعزى لمتغير المؤهل (بكالوريوس، ماجستير فأعلى) لدى عينة البحث من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة الرضا الوظيفي لديهن ككل،

الجنوبية لفلسطين من وجهة نظرهن تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدبلوم.

(ب) عرض النتائج المرتبطة بمتغير عدد سنوات الخبرة

للإجابة على السؤال الثالث فيما يخص متغير عدد سنوات الخبرة تم تحليل الاستجابات إحصائياً من خلال حساب قيم (ف) ودلالاتها الإحصائية (p) الناتجة من اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول (١١) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جميع المعلمات بنفس الدرجة بغض النظر عن مستواهن الأكاديمي، بالإضافة إلى أن العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي مثل بيئة العمل، والدعم الإداري، ونظام الحوافز قد تكون متشابهة لجميع المعلمات بغض النظر عن مؤهلاتهن، كذلك قد يكون لحجم الأعباء التدريسية ودور المعلمة في الفصل تأثير أقوى على مستوى الرضا مقارنة بالمؤهل العلمي.

واختلفت تلك النتيجة مع نتيجة دراسة أحمد (٢٠٢١) التي أشارت إلى فروق دالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في المحافظات

جدول ١١ قيم (ف) ومستوى الدلالة الإحصائية الناتجة عن تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث حول درجة الرضا الوظيفي ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير عدد سنوات الخبرة (ن=٢٣٥)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة p
التقدير والاعتراف	بين المجموعات	٤,٣٥٩	٢	٢,١٧٩	١,٣٧٦	٠,٢٥٥ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٧,٥٣٩	٢٣٢	١,٥٨٤		
	المجموع	٣٧١,٨٩٨	٢٣٤			
جودة بيئة العمل	بين المجموعات	١,٩٢٠	٢	٠,٩٦٠	٠,٦٣٨	٠,٥٢٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤٩,٠٤١	٢٣٢	١,٥٠٤		
	المجموع	٣٥٠,٩٦٢	٢٣٤			
الإنتاجية	بين المجموعات	١,٣٤٩	٢	٠,٦٧٥	٠,٢٣٨	٠,٧٨٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٥٧,١٧٨	٢٣٢	٢,٨٣٣		
	المجموع	٦٥٨,٥٢٨	٢٣٤			
روح الفريق	بين المجموعات	٩,٢٦٠	٢	٤,٦٣٠	١,٧٣٠	٠,١٨٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٢٠,٩٢٧	٢٣٢	٢,٦٧٦		
	المجموع	٦٣٠,١٨٧	٢٣٤			
المشاركة في اتخاذ القرار	بين المجموعات	٨,٤٠٣	٢	٤,٢٠٢	١,٤٢٥	٠,٢٤٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٨٤,٢٦١	٢٣٢	٢,٩٤٩		
	المجموع	٦٩٢,٦٦٤	٢٣٤			
التحفيز والمكافآت	بين المجموعات	٣,٣٤٣	٢	١,٦٧٢	٠,٧٢٦	٠,٤٨٥ غير دالة
	داخل المجموعات	٥٣٤,٢٤٨	٢٣٢	٢,٣٠٣		
	المجموع	٥٣٧,٥٩١	٢٣٤			
العلاقة مع الإدارة	بين المجموعات	٤,٣١٢	٢	٢,١٥٦	١,٧٠٩	٠,١٨٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٩٢,٧٦٩	٢٣٢	١,٢٦٢		
	المجموع	٢٩٧,٠٨١	٢٣٤			
المقياس ككل	بين المجموعات	١٥,٩٠٩	٢	٧,٩٥٥	٠,٥٠٤	٠,٦٠٥ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٦٠,٨٥٧	٢١٧	١٥,٧٨٠		
	المجموع	٣٦٧٦,٧٦٦	٢١٩			

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات عينة البحث من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير عدد سنوات الخبرة، وبهذا تم الإجابة عن السؤال الرابع للبحث ونصه: هل توجد فروق دالة إحصائية في وجهات نظر معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة الرضا الوظيفي لديهن تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)؟ بأنه لا يوجد تأثير لمتغير عدد سنوات الخبرة في استجابات عينة البحث من معلمات مرحلة

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (١١) اتضح أن قيمة اختبار (ف) لمقياس الرضا الوظيفي ككل بلغت (٠,٥٠٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (p) (٠,٦٠٥) وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة اختبار (ف) للمحاور السبعة للمقياس على الترتيب (١,٥٠٤؛ ١,٣٧٦؛ ٠,٦٣٨؛ ٠,٢٣٨؛ ٠,٧٣٠؛ ١,٤٢٥؛ ٠,٧٢٦؛ ١,٧٠٩) وجميعها قيم غير دالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (p) لها على الترتيب (٠,٢٥٥؛ ٠,٥٢٩؛ ٠,٧٨٨؛ ٠,١٨٠؛ ٠,٢٤٣؛ ٠,٤٨٥؛ ٠,١٨٣) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المفروضة ($\alpha = ٠,٠٥$)، وبذلك يتضح عدم

دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في الرضا الوظيفي تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة الشريف وآخرون (٢٠٢١) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح ذوي الخبرة الأكبر.

خامساً: الإجابة على السؤال الخامس للبحث ونصه: ما العلاقة بين درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة ودرجة الرضا الوظيفي لدى معلمات تلك المرحلة بإدارة تعليم جازان؟

وللإجابة على السؤال الخامس للبحث، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية وتحديد نوعها (طردية، عكسية) بين درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة، ودرجة الرضا الوظيفي لدى عينة البحث، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) ودلالته الإحصائية للمجموع الكلي لمتوسط درجات العينة في الدرجة الكلية لاستبانة درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة ككل، ومقياس الرضا الوظيفي ككل، والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول ١٢ معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الإحصائية لمتوسطات درجات عينة البحث في الدرجة الكلية لاستبانة درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة ككل والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي (ن=٢٣٥)

المتغير	الرضا الوظيفي
درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة ككل	٠,٧٩٤*
	٠,٠٠١
	طردية كبيرة

وفقاً لاحتياجات المعلمات تقلل من الضغوط الوظيفية وتعزز الشعور بالراحة والتمكين، بالإضافة إلى أن القيادة المرنة تعزز التواصل الفعال بين المديرات والمعلمات، مما يوفر بيئة من الثقة المتبادلة ويزيد من الرضا، كذلك فإن تشجيع الابتكار والتجديد في أساليب التدريس من قبل المديرات المرنات يمنح المعلمات حرية أكبر في العمل، ما يؤدي إلى تحفيزهن وزيادة الرضا الوظيفي، كما أن إشراك المعلمات في اتخاذ القرارات يرسخ لديهن الشعور بالتقدير والانتماء للمؤسسة التعليمية، مما ينعكس إيجابياً على مستوى الرضا، إلى جانب أن توفير الدعم المهني والتدريبي المستمر من قبل المديرات المرنات يساعد المعلمات على التطور والنمو المهني، مما يحسن من نظرتهن للوظيفة، وأخيراً فإن تعزيز بيئة العمل الإيجابية من خلال تبني ممارسات قيادية مرنة يساهم في تقليل الصراعات الوظيفية وتعزيز العلاقات الإيجابية، مما يؤدي إلى تحسين مستويات الرضا الوظيفي لدى المعلمات.

الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان حول درجة حول درجة الرضا الوظيفي لديهن ككل، ولكل محور على حدة.

وقد تُعزى النتيجة سالف الذكر إلى عديد من الأسباب؛ حيث إن بيئة العمل في مرحلة الطفولة المبكرة تنسجم بالتشابه في التحديات والمسؤوليات بين المعلمات بغض النظر عن سنوات الخبرة، مما يؤدي إلى تقارب مستوى الرضا الوظيفي، كما أن القوانين واللوائح الإدارية التي تحكم العمل قد تكون موحدة لجميع المعلمات، ما يقلل من تأثير الخبرة على شعورهن بالرضا، بالإضافة إلى أن الأجور والمكافآت قد لا تختلف بشكل كبير بين المعلمات ذوات الخبرة القليلة والمخضرمات، مما يجعل مستوى الرضا متقارباً، كما أن طبيعة العمل في رياض الأطفال تعتمد بشكل أساسي على المهارات التربوية والتفاعل مع الأطفال، وهي أمور قد لا تتأثر كثيراً بعدد سنوات الخبرة، إلى جانب أن الدعم الإداري والتعاون بين الزميلات قد يخلق بيئة عمل متقاربة للجميع دون تمييز بناءً على عدد سنوات العمل، وأخيراً فإن الانتماء للمهنة والرغبة في التدريس قد يكونان العامل الأهم في تحديد الرضا الوظيفي.

واتفقت النتيجة سالف الذكر مع نتيجة دراسة كاتبي وسليطين (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات

وبقراءة النتائج الواردة بالجدول (١٢) اتضح وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ ، بين درجات معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان في استبانة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة ككل، ودرجاتهم في مقياس الرضا الوظيفي ككل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للاداتين (٠,٧٩٤)؛ كما بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (٠,٠٠١) وهي أقل من مستوى الدلالة المفروضة $(\alpha=0,05)$ ، كما جاءت العلاقة طردية (موجبة) كبيرة، أي أنه كلما زادت درجة تطبيق مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان لأبعاد القيادة المرنة كلما زاد مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان والعكس صحيح. وقد تُعزى النتيجة السابقة إلى أسباب متنوعة؛ حيث قد توفر القيادة المرنة بيئة عمل داعمة ومحفزة تساهم في تحسين معنويات المعلمات وزيادة شعورهن بالرضا، كما أن مرونة القائدات في اتخاذ القرارات وتعديل السياسات

المدارس، بما يشمل توفير ورش عمل متخصصة واستشارات إدارية لتحسين بيئة العمل وزيادة رضا المعلمات.

٨. توجيه مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة إلى تعزيز بيئة العمل التشاركية من خلال إشراك المعلمات في اتخاذ القرارات، وتنفيذ اجتماعات دورية تتيح لهن التعبير عن آرائهن واحتياجاتهن، مما ينعكس إيجابياً على مستوى الرضا الوظيفي.

المقترحات:

في ضوء ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج، يقترح إجراء البحوث التالية مستقبلاً:

١. العلاقة بين درجة تطبيق أبعاد الإدارة المرنة ومستوى جودة الأداء التدريسي لدى معلمات المرحلة الابتدائية.
٢. العلاقة بين درجة تطبيق أبعاد الإدارة المرنة ومستوى الابتكار التربوي في المدارس الثانوية.
٣. العلاقة بين درجة تطبيق أبعاد الإدارة المرنة ومستوى التكيف التنظيمي في المؤسسات التعليمية.
٤. العلاقة بين درجة تطبيق أبعاد الإدارة المرنة وتنمية مهارات القيادة لدى مديرات المدارس.
٥. العلاقة بين درجة تطبيق أبعاد الإدارة المرنة وفاعلية اتخاذ القرار التربوي في بيئات التعلم الحديثة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، حسام سمير. (٢٠٠٨). التنمية المستدامة لمعلمات رياض الأطفال في مصر في ضوء بعض الخبرات الدولية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- أحمد، رقية الطيب علي. (٢٠١٩). دور المحاسبة الرشيدة في تحقيق الريادة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس المحاسبة بجامعة الملك خالد. اقتصاد المال والأعمال، ٣(٢)، ٩٠-١٤٠.
- أحمد، نسرين محمد مصطفى. (٢٠٢١). الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في المحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقته بالانتماء المهني لديهن (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة). قاعدة بيانات دار المنظومة.
- بكري، نائلة أحمد، جبران، علي محمد والطالبة، هادي محمد. (٢٠٢٤). درجة ممارسة المرونة في القيادة التربوية وعلاقتها بإدارة الأزمات في المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر في ظل جائحة كوفيد-١٩. المجلة التربوية الأردنية، ٩(١)، ٤٧٢-٤٩٧.
- الجبري، أحمد سليمان محمد والعلاف، زيد موفق سالم. (٢٠٢١). دور القيادة المرنة في إمكانية التنفيذ الاستراتيجي: دراسة استطلاعية لأراء عينة من القيادات الإدارية في الجامعة التقنية الشمالية وتشكيلاتها في محافظة نينوى. مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، ١٧(٥٦)، ٢١٥ - ٢٣١.

وتتفق النتيجة سالف الذكر مع نتائج دراسات عدة والتي بينت وجود ارتباطاً طردياً متوسطاً وكبيراً بين درجة تطبيق الإدارة المرنة في المدارس والجامعات وبعض المتغيرات الأخرى مثل: إدارة الأزمات في المدارس، الأداء المميز لدى العاملين في المؤسسات الصناعية، والنضج الوظيفي، وإصلاح المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي كما في دراسات (بكري وآخرون، ٢٠٢٤؛ العموش، ٢٠٢٤؛ محروس، ٢٠٢٣؛ المشاقبة، ٢٠٢٣؛ Taylor, 2017).

كما تتفق النتيجة سالف الذكر مع نتائج دراسات عدة والتي بينت وجود ارتباطاً طردياً متوسطاً وكبيراً بين درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين وبعض المتغيرات الأخرى مثل: الانتماء المهني للمعلمات، والتعاطف، والدافعية للإنجاز، وتقدير الذات، والتمكين الإدراكي للمعلمين كما في دراسات (أحمد، ٢٠٢١؛ الشريف وآخرون، ٢٠٢١؛ سليمون وآخرون، ٢٠١٧؛ كاتبي وسليطين، ٢٠٢٠؛ Jiang et al., 2019).

التوصيات:

من خلال تحليل نتائج البحث يوصي بما يلي:

١. توجيه إدارة التدريب التربوي بإدارة تعليم جازان إلى تنظيم دورات تدريبية تستهدف مديرات ومعلمات مرحلة الطفولة المبكرة لتعزيز مهارات القيادة المرنة، مع التركيز على استراتيجيات التحفيز والتواصل الفعال لرفع مستوى الرضا الوظيفي.
٢. حث إدارة الإشراف التربوي بإدارة تعليم جازان على إدراج معايير القيادة المرنة ضمن عمليات التقييم الدوري لمديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة، وتقديم ملاحظات بناءة تساعد في تحسين بيئة العمل وتعزيز رضا المعلمات.
٣. تشجيع إدارة الموارد البشرية بإدارة تعليم جازان على تصميم برامج تحفيزية تشمل حوافز معنوية ومادية للمديرات اللواتي يطبقن أساليب القيادة المرنة بفعالية، بهدف تعزيز بيئة عمل إيجابية وزيادة رضا المعلمات.
٤. حث إدارة التخطيط والتطوير بإدارة تعليم جازان على إعداد دليل إرشادي يوضح آليات تطبيق القيادة المرنة في مدارس الطفولة المبكرة، مع نماذج تطبيقية تساهم في تحسين العلاقة بين المديرات والمعلمات وتعزيز بيئة العمل.
٥. توجيه إدارة الموارد البشرية بإدارة تعليم جازان إلى إجراء استبيانات دورية لقياس مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة، وتحليل النتائج لوضع خطط تحسين تلبي احتياجاتهن المهنية والنفسية.
٦. توجيه مديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة إلى تبني استراتيجيات داعمة لبيئة عمل إيجابية، مثل تعزيز ثقافة التقدير والاحترام، وتوفير فرص النمو المهني، وتحسين بيئة العمل الفيزيائية، لضمان تحقيق رضا وظيفي مستدام للمعلمات.
٧. توجيه إدارة الشؤون المالية والإدارية بإدارة تعليم جازان إلى تخصيص ميزانية لدعم برامج تعزيز القيادة المرنة في

- راكاج يحيى محمد والعبادلة، سمر مشرف. (٢٠١٧)، ديسمبر، ٦-٧). مدى توافر متطلبات الإدارة الرشيدة ودورها في تنمية الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بغزة (عرض ورقة). المؤتمر العلمي الثاني: الاستدامة وتعزيز البيئة الإبداعية للقطاع التقني، كلية فلسطين التقنية، دير البلح.
- سليمون، ريم ميهوب، معلا، سوسن، سليمان، هلا وصبيرة، فؤاد حسن. (٢٠١٧). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالرضا الوظيفي: دراسة ميدانية على معلمي التربية الفنية في مدينة طرطوس. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٣٩(١)، ٤٩١-٥١١.
- السنين، بندر بن ابراهيم بن أحمد. (٢٠٢٠). درجة ممارسة المرونة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانوية بمحافظة الأحساء ومتطلبات تفعيلها (رسالة ماجستير، جامعة الملك فيصل). قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الشريف، ليلي، علي، وفيفة سليمان وسعيد، غيداء غسان. (٢٠٢١). التعاطف وعلاقته بالرضا الوظيفي: دراسة ميدانية على عينة من معلمات رياض الأطفال في محافظة اللاذقية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٤٣(٣)، ٣٤٥-٣٧٤.
- الصليبي، محمود عيد مسلم. (٢٠٠٨). الجودة الشاملة وانماط القيادة التربوية. دار الحامد للنشر.
- الطلاع، سليمان، أبو النصر، سامي، أمونة، يوسف والشبكي، مازن. (٢٠١٧، ديسمبر، ٦-٧). البيئة الإبداعية وعلاقتها بالإدارة الرشيدة في الكليات التقنية العاملة في قطاع غزة (عرض ورقة). المؤتمر العلمي الثاني: الاستدامة وتعزيز البيئة الإبداعية للقطاع التقني، كلية فلسطين التقنية، دير البلح.
- العامري، عامرة خليل إبراهيم. (٢٠٠٩). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمة الروضة في أثناء طريقة لعب الأدوار. مجلة الآداب، ٩٠(٩)، ٦١٠-٧٠٧.
- عباس، أنس عبد الباسط عباس. (٢٠١١). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال (العلوم السلوكية). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الأردن.
- عبد الباقي، صلاح الدين محمد. (٢٠٠٢). الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية. إدارة الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن، خالد محمد. (٢٠٠٧). علاقة فرق الإدارة الذاتية بكل من الأداء والرضا الوظيفي بالتطبيق على هيئة تنظيم سوق العمل بمملكة البحرين (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التجارة، جامعة عين شمس.
- عبد العال، رباب فهمي أحمد. (٢٠٠٨). أثر توافق الفرد مع المنظمة على الرضا الوظيفي بالتطبيق على قطاع الصناعات الغذائية (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التجارة، جامعة القاهرة.
- عبد الله، أسماء أبو بكر صديق (٢٠٢٠). درجة ممارسة القيادات لأبعاد الإدارة الرشيدة وعلاقتها بفاعلية الأداء الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الوادي الجديد. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، ٨٠(٨٠)، ٦٣٥-٧٤٨.
- عبد الوهاب، محمد. (٢٠٠٧). دور القيادة المحلية في إدارة المعرفة مع الإشارة إلى رؤساء المدن المصرية. مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.
- العموش، ضياء الدين محمد محمود. (٢٠٢٤). درجة ممارسة القيادة المرنة لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية وعلاقتها بمستوى النضج الوظيفي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (رسالة ماجستير، جامعة آل البيت). قاعدة بيانات دار المنظومة.
- عياصرة. علي أحمد. (٢٠٠٧). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية. دار الحامد للنشر.
- فنص، سهيره إدريس. (٢٠١٣). الرضا الوظيفي: المفهوم - المصادر - طرق القياس. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، ٤، ٣٧٩-٣٩٩.
- كاتني، محمد عزت عربي وسليطين، فادي علي. (٢٠٢٠). تقدير الذات وعلاقته بالرضا الوظيفي: دراسة ميدانية على عينة من معلمي ومعلمات مدينة دمشق. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٤٢(٦)، ١٧٣ - ١٩٤.
- كمال، عبد الله. (٢٠١٢). الرضا الوظيفي للأستاذ أستاذة المدرسة العليا للأستاذة بوزريعة أنموذجا. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، ٢(٢)، ٨-٣٠.
- ماهر، أحمد. (٢٠٠٣). السلوك التنظيمي (مدخل بناء المهارات). الدار الجامعية.
- محروس، سجي رياض عباس. (٢٠٢٣). القيادة المرنة وعلاقتها بالأداء المميز لدى العاملين في المؤسسات الصناعية: دراسة استطلاعية في شركة الصناعات الخفيفة. مجلة الدراسات المستدامة، ٥(٢)، ١٠٦٤-١٠٨٣.
- المشاقبة، أماني خالد محمد. (٢٠٢٣). درجة ممارسة القيادة المرنة لدى رؤساء الأقسام وعلاقتها بالنضج الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الهاشمية (رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية). قاعدة بيانات دار المنظومة.
- مشعل، مروة توفيق. (٢٠٢٣). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمحافظة شقراء بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر، ٣(١٩٨)، ٤٣٣-٤٧٨.
- المعاينة، عبد العزيز عطا الله. (٢٠٠٧). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصرة. دار حامد للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Thompson, S. K. (2012). Sampling (Vol. 755). John Wiley & Sons.
- Akomolafe, M. J., & Ogunmakin, A. O. (2014). Job satisfaction among secondary school teachers: Emotional intelligence, occupational stress and self-efficacy as predictors. *Journal of Educational and Social Research*, 4(3), 487-498.
- Don, Y., Yaakob, M. F. M., WanHanafi, W. R., Yusof, M. R., Kasa, M. D., Omar-Fauzee, M. S., & In-Keeree, H. K. (2021). Challenges for using organizational climate tools for measuring teacher job satisfaction. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 465-475.
- Jiang, Y., Li, P., Wang, J., & Li, H. (2019). Relationships between kindergarten teachers' empowerment, job satisfaction, and organizational climate: A Chinese model. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 257-270.
- Lino, D. (2016). Early childhood education: Key competences in teacher education. *Educația Plus*, 14(3), 7-15.
- Morgan, W. J. (2010). What, exactly, is occupational satisfaction? *Journal of Occupational Science*, 17(4), 216-223.
- Naz, S. (2017). Factors affecting teachers job satisfaction. *Market Forces*, 12(2).
- Ngo, H. Y., & Loi, R. (2008). Human resource flexibility, organizational culture and firm performance: An investigation of multinational firms in Hong Kong. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(9), 1654-1666.
- Papanastasiou, E. C., & Zembylas, M. (2005). Job satisfaction variance among public and private kindergarten school teachers in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 147-167.
- Patience, L., & Rose, L. (2022). *Flex Education: A guide for flexible working in schools*.
- Taylor, A. (2017). An examination of the relationships between agile leadership factors and curriculum reform in higher education (Doctoral dissertation, Capella University).
- Ugarte, C., Urpí, C., & Costa-París, A. (2022). The need of autonomy for flexible management in the fostering of school quality. *International Journal of Leadership in Education*, 25(1), 124-146.
- Norton, L. W. (2010). Flexible leadership: An integrative perspective. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 143.

فهرس الملصقات

م	الاسم	عنوان البحث	رقم الصفحة
١.	د. أحلام محمد عقيل	توظيف الذكاء الاصطناعي في خدمة العلوم الشرعية.	٣٤٢
٢.	د. عاصم كمال الجمل	التعلم القائم على المشاريع والتطبيقات القبلية وأثره على نواتج التعلم.	٣٤٣
٣.	أ. نوال دخیل الله الرحيلي	تأثير أدوات الذكاء الاصطناعي التوليبي علب رفع نواتج التعلم في مادة اللغة الإنجليزية CHAT GPT كمدخل للتعلم التكيفي.	٣٤٤
٤.	أ. أحمد بن علي البعيجي	توظيف استراتيجیة الكايزن اليابانية في المختبرات المدرسية	٣٤٥
٥.	أ. فوزي حامد كنيف الغامدي	تنمية مهارات التفكير لدى طلاب الهيئة الملكية بالجبيل من خلال توظيف قبعات التفكير الستة في التدريس.	٣٤٦
٦.	أ. سماح يحيى صعيدي	دور الروبوتات والذكاء الاصطناعي في تطوير جودة التعليم.	٣٤٧
٧.	أ. أحلام عبد الله القحطاني أ. منى مشبب حصان	بيئات تعليمية تكيفية مدعومة بالذكاء الاصطناعي لتلبية احتياجات المتعلمين وتحقيق التعلم الشامل.	٣٤٨
٨.	أ. سامية عوض أحمد الجابري	مكتبتي الرقمية المتطورة للصف الأول الابتدائي.	٣٤٩
٩.	أ. حصه فهد عبدالهادي القحطاني	فاعلية درس قائم على المشاريع في الطفولة المبكرة.	٣٥٠
١٠.	أ. منار عادل الجهني	Protective effect and antioxidant activity of Rosemary (Rosmarinus officinalis) leaves extract against fenitrothion insecticide induced toxicity in the liver of male rats.	٣٥١
١١.	أ. مريم عبدالله محمد الشیخي	The Concept of Digital in Saudi Arabia.	٣٥٢



الملصقات العلمية المشاركة في المؤتمر



توظيف الذكاء الاصطناعي في خدمة العلوم الشرعية

د. أحلام محمد عقيل

جامعة الملك سعود للعلوم الصحية بجده كلية العلوم الأساسية، قسم العلوم الإنسانية، الدراسات الإسلامية
البريد الإلكتروني: ahlamakeel3@gmail.com

التوصيات:

1. ضرورة تضمين الذكاء الاصطناعي محتويات مناهج العلوم الشرعية.
2. ضرورة العمل على تقييم استخدام المعلم للذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم الشرعية والتدريب على تطبيقها عملياً.
3. الحاجة لتوظيف وتأهيل الأساتذة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في عملهم، ومكافئتهم وتحفيز المستحق منهم.
4. ابتعاث طلبة وطالبات كلية الشريعة والعقيدة داخلياً وخارجياً لتوظيف الذكاء الاصطناعي للعلوم الشرعية بشكل صحيح ومثمر.
5. الحاجة لربط المواد الشرعية بالمهنة، عن طريق محاكاة تقنية الذكاء الاصطناعي.
6. تشجيع أصحاب العمل على الاستثمار في مشاريع الذكاء الاصطناعي التعليمية في العلوم الشرعية.
7. تأسيس لجنة متخصصة من وزارة التعليم تشرف وتتابع سير المناهج والمقررات الشرعية بالذكاء الاصطناعي.
8. البعد عن المركزية ومنح الإدارة والأساتذة الحرية في تنظيم المناهج، وتحويل البرامج والمناهج الدراسية من الجانب النظري إلى الجانب التقني التطبيقي بأرقى المستويات، من مكنتات وورش عمل، وقاعات تطبيقية.
9. تطوير البيئة المدرسية، بإنشاء قاعات أو منصات افتراضية متخصصة لإقامة الورش الميدانية في العلوم الشرعية، مثل: قاعة للدعوة وإلقاء الخطب والمحاضرات، والفتوى والقضاء.



أسباب ضعف استغلال وسائل التقنية في تدريس العلوم الشرعية:

1. الاعتماد فقط على التلقين والإلقاء
2. طبيعة المناهج القديمة، من الطول والحشو الزائد، وصعوبتها، فتترك للمعلم ليحلها كأصول الفقه.
3. الجهل بالوسائل التقنية لوسائل التعليم المعاصرة.
4. نقص الدافعية لدى بعض المدرسين



أبرز مجالات توظيف تقنية الذكاء الاصطناعي في خدمة العلوم الشرعية:

- استغلالها كوسيلة في تطبيق التعليم من خلال الحوار والمناظرة، والمسابقات الصفية، وتصحيح الاختبار.
- تعليم تقسيم الفرائض والتركات وتقييم المستندات والمعاملات الاقتصادية وحالات الرخص الشرعية.
- كمساعد تعليمي محاكي للبيئة التعليمية الشرعية كالمحكمة أو البورصة أو الإفتاء؛ كدراسة الحالة وتصويرها ومن ثم الفتيا.
- سناريوهات القصص، وإعداد الفيديو والبوربوينت وغير ذلك.

أهمية الدراسة

1. ضمان الاستفادة وترسيخ العلوم الشرعية بشكل حيوي وفعال.
2. مواكبة المستجدات المعاصرة، والاستفادة من التقنيات العملية في المناهج الشرعية وطرق تعلمها.
3. القدرة على مواجهة تعقيدات الحياة بتسريع وتسهيل نمط التعليم الشرعي، بوسائل عملية وفعالة.
4. الاستقلال الإنتاجي والبناء الذاتي لشخصية العالم الرياني في المستقبل، من خلال أدوات الذكاء الاصطناعي.

أهداف الدراسة

1. ضمان الاستفادة وترسيخ العلوم الشرعية بشكل حيوي وفعال.
2. مواكبة المستجدات المعاصرة، والاستفادة من التقنيات العملية في المناهج الشرعية وطرق تعلمها.
3. القدرة على مواجهة تعقيدات الحياة بتسريع وتسهيل نمط التعليم الشرعي، بوسائل عملية وفعالة.
4. الاستقلال الإنتاجي والبناء الذاتي لشخصية العالم الرياني في المستقبل، من خلال أدوات الذكاء الاصطناعي.

الآثار السلبية الناجمة عن الاقتصار على التلقين للعلوم الشرعية:

1. تعود الطالب على التلقين يقتل ملكة الإبداع، والحافز في خدمة دينه ومجتمعه
2. رسوب بعض الطلاب لعدم وصول الهدف من الدرس كما ينبغي.
3. كره هؤلاء الدراسة، وضعف أذهانهم وشخصيتهم العلمية والتربوية.
4. الملل والسامة واعتقاد أن مادة العلوم الشرعية ثقيلة وليست لها كبير فائدة.



أولاً: التعلم بالمشاريع (التطبيقات الحياتية)

مقدمة:

من الاتجاهات الحديثة في التدريس التعلم القائم على مهارات القرن الحادي والعشرين التي من بينها التنمية المستدامة والربط مع الحياة والتكامل بين المقررات الدراسية وإعادة تدوير خامات البيئة حفاظاً على كوكب الأرض للأجيال القادمة ولتحقيق ذلك فإن التعلم بالمشاريع أو القائم على التطبيقات الحياتية من أهم تلك الاتجاهات الحديثة.

الهدف:

- بناء تعلم قائم على المشاريع الطلابية.
- بناء تعلم قائم على التطبيقات الحياتية.

الأهمية:

- تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين.
- إيجاد تعلم قائم على الإثارة والمتعة والتشويق.
- تدوير خامات ومخلفات البيئة اليومية.
- المشاركة في المسابقات الداخلية والخارجية للمشاريع والأندية العلمية وبث روح التنافس بين الطلاب.
- تحقيق أهداف المقررات الدراسية الحديثة.

الحدود:

- جميع المقررات الدراسية.
- جميع الطلاب في المحور الأول.
- طلاب الصف السادس والثالث المتوسط والثالث الثانوي في المحور الثاني.

المستفيد: جميع طلاب التعليم العام من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية.

المحاور

المحور الأول:

مشاريع طلابية بنهاية كل موضوع أو وحدة دراسية.
توصيف المشاريع: أي نماذج أو مجسمات أو لوحات اختراعات فردية أو جماعية أو ابتكارات يفضل أن تكون من خامات بسيطة أو مخلفات يومية منزلية أو مدرسية.

المنطلقات /

ينطلق المشروع من مفاهيم وموضوعات المقرر الدراسي في جميع المواد.

آلية التنفيذ للمحور الأول /

مشاريع طلابية بنهاية كل موضوع أو وحدة دراسية * يقوم المعلم بتحليل المقرر الدراسي وتحديد نواتج التعلم المطلوبة.

- تحديد جدول زمني لتسليم تلك المشاريع بنهاية كل موضوع أو كل أسبوع أو حسب ما يراه مناسب المعلم مع طلابه.
- تجميع تلك الأعمال من الطلاب وتقييمها واحتساب الدرجة للطلاب أو الطلاب
- اعداد معرض ختامي بنهاية العام لعرض أعمال ومشاريع الطلاب.

المحور الثاني:

مشاريع طلابية بنهاية كل فصل دراسي (مشروع التخرج) لطلاب الصف (السادس الابتدائي - الثالث المتوسط - الثالث الثانوي).

توصيف المشاريع:

أي أعمال أو شكل (نماذج - مجسمات - ابتكارات - اختراعات الخ) مع إطار نظري في شكل بحث علمي

المنطلقات:

ينطلق المشروع من مفاهيم وموضوعات المقرر الدراسي في جميع المواد الدراسية.

آلية التنفيذ للمحور الثاني:

- تنمية مهارة البحث العلمي لدى الطلاب من خلال التدريب المستمر أثناء تنفيذ المشاريع في المحور الأول لطلاب نهاية كل مرحلة (السادس الابتدائي - الثالث المتوسط - الثالث الثانوي)
- تحديد حصة أو جزء من الحصة لمتابعة وتنفيذ المشروع - تشكيل لجنة تقييم المشاريع الطلابية وفق معايير محددة.
- عمل معرض ختامي في نهاية العام للتقييم مشاريع التخرج.
- تكريم الأعمال والمشاريع المتميزة وعرضها على الجهات المختصة للاستفادة منها في التطبيقات الحياتية.



شركة مدارس الفيصلية الأهلية - جدة Al-Faisaliya Private Schools-Jeddah

الأدوات المستخدمة:

خامات البيئة - موضوعات المقررات الدراسية.

الأثر كمياً:

- ارتفاع مستوى تحصيل الطلاب بشكل ملحوظ.

الأثر نوعياً:

- الاستفادة من التعلم في الربط مع الحياة وفي التطبيقات الحياتية.

المهام والمسئوليات:

- قادة المراحل للتبني والدعم والإشراف والمتابعة
- المشرف الأكاديمي للتبني (مشرف المادة) للتخطيط والمتابعة والتقييم.

المقترحات:

- ايجاد حصة مستقلة داخل كل نصاب لكل مادة باسم حصة المشاريع الطلابية.
- ايجاد حجرة للمشاريع الطلابية أو للتطبيقات الحياتية.

خطة التوسع:

- تبني الفكرة وزارياً والتعميم لجميع المدارس.
- اعداد وتأهيل معلمين متخصصين في الاعداد والتنفيذ والتدريب على المشاريع الطلابية.

ثانياً: التكليفات القبلية

مقدمة:

في ظل التغيرات المتسارعة للمعرفة العلمية والنظرية التربوية والتي تواكب التطور التكنولوجي في كافة المجالات ظهر مفهوم: " التكليفات القبلية "

التعريف:

كل ما يعدة أو يقوم به الطلاب من أعمال ومهام مسبقة للدرس أو المقرر الدراسي بما يحقق الاهداف المرجوة وبتوجيه من المعلمين وفق خطة المنهج الدراسي.

هدف التكليفات القبلية:

١. مشاركة الطلاب في التخطيط للدرس.

٢. مشاركة الطلاب في تحديد الاهداف.

أهمية التكليفات القبلية:

متنمية مهارات البحث.

متنمية روح العمل الجماعي.

اكتساب وتحقيق مهارات القرن الحادي والعشرون وبخاصة المهارات الحياتية.

الفرق بين الواجب المدرسي والتكليفات القبلية:

الواجب المدرسي/ تكليفات بعد تنفيذ الدرس.

التكليفات القبلية/ تكليفات قبل تنفيذ الدرس.

أشكال التكليفات القبلية:

تتعدد أشكال التكليفات حسب طبيعة المادة التدريسية والدرس الذي سيقدم، فقد تكون:

نماذج - مجسمات - صور - عينات - تجارب - مشاريع - أبحاث - تلخيص مفاهيم - فيديو هات روابط.. الخ، كل ما يمكن تكليفه للطلاب والطلاب ويحقق أهداف الدرس.

توقيت التكليفات القبلية:

يمكن أن يكون التكليف قبل بداية الدرس أو موضوع به عدة دروس أو قبل بداية وحدة دراسية وهذا حسب طبيعة محتوى المادة وأهدافها.

أنواع التكليفات:

١- تكليف فردي.

٢- تكليف جماعي.

شروط التكليفات القبلية:

- بسيطة وميسرة للطلاب ومن اعداد الطلاب.
- غير مكلفة ويستفاد منها.
- يستفاد منها في تدريس الحصة.

فنيات التكليفات القبلية:

- التكليفات ليست بكثرتها بل بدرجة ارتباطها بأهداف الدرس أو الوحدة.
- توجيه الطلاب إلى التكليفات وكيفية تنفيذه " تحديد المهمة "
- المتابعة والاستمرارية من المعلم هو الذي سيغير ثقافة الطالب والأسرة نحو أهمية أو دور التكليفات القبلية.
- يحدد التكليف ونوعه حسب قدرات وامكانيات الطلاب العلمية.
- " مناسبة التكليف لمستوى الطالب ".

إجراءات العمل في ضوء التكليفات القبلية:

- * التخطيط للتكليفات القبلية وذلك من خلال:
- * توزيع المقرر الدراسي حسب خطة التعلم.
- * تحديد التكليفات المرجو إعادها من الطلاب

التنفيذ، وتتم من خلال:

- إبلاغ الطالب أو الطلاب بالتكليفات المطلوبة قبل الحصة بفترة (يوم أو عدة أيام).
- تحديد المهام المطلوبة من الطلاب وتنسيقها للطلاب.
- الاستمرار في الاستفادة من أغلب التكليفات التي قدمت من المعينين (بما يسمح مشاركة أغلبية الطلاب).
- يتم استبعاد أو الاكتفاء بالإشارة لبعض التكليفات التي قد تكون بعيدة عن الأهداف المطلوبة للدرس مع التعزيز لهؤلاء الطلاب لتحفيزهم لمرات قادمة.
- توثيق كل التكليفات الفردية والجماعية في ملف انجاز الطلاب.
- التنبيه على التكليفات القادمة مع تحديد المهام بكل دقة لكل طالب أو طلاب.
- اطلاع اولياء الامور على مشاركات الابناء في التكليفات القبلية وذلك كتنغية راجعة وللتنوعية والتثقيف بأهمية التكليفات القبلية.

ختاماً:

- إذا كان هناك اعداد وتخطيط جيد مسبق من المعلم مع تحديد المهام والمسؤوليات وكيفية الاستفادة منها في تدريس الحصة ستحدث نقلة نوعية في التدريس وتحقيق التوجهات الحديثة في التدريس سعياً لبناء طالب:-
- مشارك - فعال - مبادر - مبتكر - محب ومستمتع للتعليم والتعلم
- قادر على مواجهة متغيرات المستقبل
- قادر على تطوير ذاته وتطوير المجتمع مستقبلاً
- مكتسب لمهارات القرن الحادي والعشرين



تأثير أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي على رفع نواتج التعلم في مادة اللغة الإنجليزية (Chat GPT أنموذجا) كمدخل للتعلم التكيفي الباحثة/ نوال دخیل الله الرحيلي

معلمة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة - المملكة العربية السعودية
nawaldakheelallah@gmail.com

الأهداف

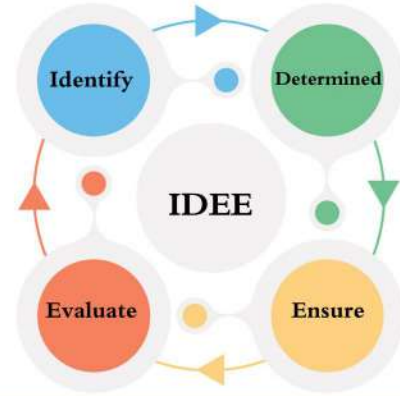
- رفع مستوى أداء مهارات القراءة والكتابة
- تعزيز الثقة في استخدام اللغة الإنجليزية عبر الحصول على تغذية راجعة فورية ودقيقة
- تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات من خلال مناقشات تفاعلية
- تعزيز مفاهيم الأمانة العلمية والحقوق الفكرية والنزاهة
- توفير تجربة تعلم مخصصة

التقنيات المساعدة



المقدمة

هدفت هذه التجربة إلى معرفة تأثير أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي على رفع نواتج التعلم في مادة اللغة الإنجليزية (Chat GPT) أنموذجا كمدخل للتعلم التكيفي، وتم استخدام المنهج المختلط الذي اعتمد على المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة ومنهج دراسة الحالة، والاعتماد على المبادئ السبعة للممارسات التدريسية السليمة للجمعية الأمريكية للتعليم، وتم استخدام إطار عمل (IDEE) لاستخدام ChatGPT في التعليم (S. Jiahong & Y. Weipeng 2023)، وحُللت البيانات بالأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية المناسبة.



متوسط درجات مؤشرات الأداء المتحققة



ترتيب متوسط معدل مؤشرات الأداء



مؤشرات الأداء المتحققة

- ارتفاع متوسط مستوى أداء مهارة القراءة بنسبة 63%
- ارتفاع متوسط مستوى مهارة الكتابة بنسبة 41%
- تحسن متوسط الثقة بالنفس عند التحدث باللغة الإنجليزية بنسبة 76%
- تطور متوسط مهارات التفكير النقدي بنسبة 24%
- زيادة متوسط المشاركة الصفية بنسبة 93%

التقويم

نموذج (PMI)

نموذج (Gibbs)

التحديات

الفجوة التقنية

الأمانة العلمية

للتطوير

الواقع الافتراضي

التكامل مع أدوات أخرى

الأنشطة

التفاعل اليومي

تحدي المفردات

مناقشات تفاعلية

الكتابة الموجهة

المراجع

الأزوري، دينا محمد؛ والفراي، لينا أحمد. (2023). درجة استخدام معلمات المرحلة الثانوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 10 (3)، 222-248. عبدالغني، سماء زكي عابدين (2024). تعلم اللغات التوليدي باستخدام ChatGPT في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات والثورة الصناعية الخامسة: الفرص والتحديات والرؤية المستقبلية. مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر 7 (20)، 91 - 108
S. Jiahong & Y. Weipeng (2023). Unlocking the Power of ChatGPT: A Framework for Applying Generative AI in Education. ECNU Review of Education, 6(3), 355-366

المؤتمر الدولي الخامس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول

المملكة العربية السعودية - فندق راديسون بلو، جدة السلام - خلال الفترة 8-10 شعبان 1446 هـ الموافق 7-9 فبراير 2025م



توظيف استراتيجية الكايزن اليابانية في المختبرات المدرسية 5s FOR SCHOOL LABS



أحمد بن علي البعيجي

المملكة العربية السعودية - الهيئة الملكية بالجبيل

BUAIJIA@RCJY.EDU.SA

الفكرة

تطبيق استراتيجية الكايزن للتحسين المستمر وتوظيفها والاستفادة منها في المختبرات المدرسية، من خلال تفعيل المجالات الخمسة لتقنية الـ 5 الفرز SORTING ، الترتيب SET IN ORDER ، التنظيف والتلميع SHINING ، توحيد المعايير STANDARDIZE (الالتزام SUSTAIN) لتحسين كفاءة العمليات وتقليل الهدر في المختبرات المدرسية

الأثر الإيجابي

- تقليص زمن التشغيل للوصول لأفضل النتائج في أقل وقت ممكن
- تقليل المخاطر والوصول لبيئة آمنة وجاذبة
- الاستخدام الأمثل للمساحة وإيجاد حلول للتخزين.
- تمكين الموارد البشرية المتخصصة وإكسابهم المهارات اللازمة

أهداف المشروع

- التحسين المستمر في إجراء المختبرات المدرسية
- تحقيق الدقة والكفاءة في الأعمال اليومية
- الوول السريع للمواد وتقليل الوقت المتفرق في إجراء العمليات
- تقليل المخاطر من خلال تطبيق استراتيجيات الفرز والترتيب
- الاستثمار الأمثل للموارد والمحافظة عليها



a place for
everything and
everything in its
place

30
seconds

Red tag
movement

قواعد في
الكايزن



المؤتمر الدولي الخامس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية - فندق راديسون بلو، جدة السلام - خلال الفترة 8-10 شعبان 1446 هـ الموافق 7-9 فبراير 2025م



تنمية مهارات التفكير لدى طلاب الهيئة الملكية بالجبيل من خلال توظيف قبعات التفكير الست في التدريس

مشرف تربوي (رياضيات) بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية

تقديم: فوزي حامد كنيف الغامدي

المملكة العربية السعودية

E9977@hotmail.com



Edward de Bono

القبعات الست للتفكير للعالم إدوارد دي بونو

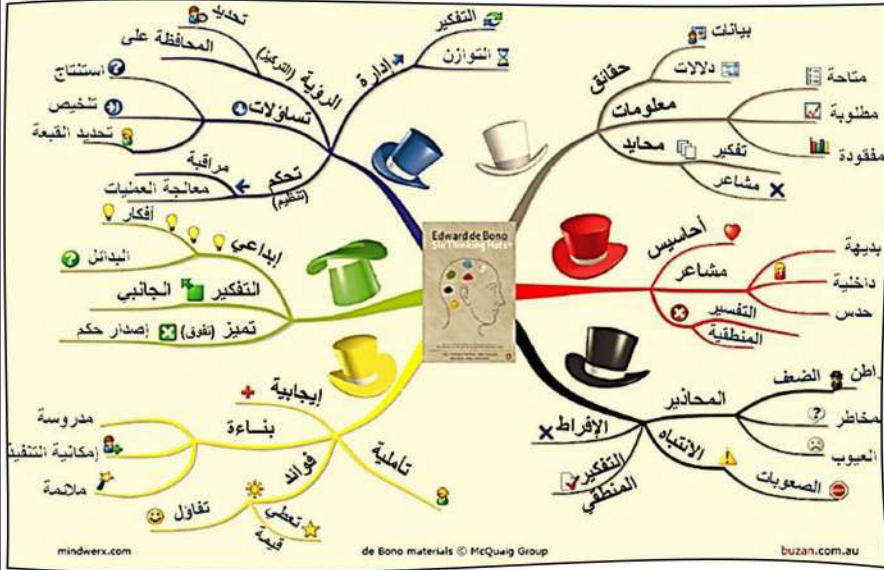


المقدمة:



تسعى المملكة العربية السعودية من خلال رؤيتها لعام (2030) إلى تحقيق مستقبل مشرق لأبناء الوطن في كافة مجالات الحياة. وأهمها التعليم الذي يُعتبر وسيلة لهوض المجتمع وتنميته وإلى الارتقاء بنتائج التحصيل العلمي للطلبة في مختلف المراحل التعليمية وتماشياً مع التطورات الواضحة في التعليم في المملكة العربية السعودية أصبح من الضروري استخدام أدوات ومبادرات وممارسات تربوية تساعد في تحقيق هذا الهدف.

تهدف هذه الممارسة التعليمية التربوية إلى تحسين أداء طلاب مدارس الهيئة الملكية بالجبيل في التحصيل الدراسي من خلال تنمية مهارات التفكير ودمجها في التدريس وذلك لجعل دور الطلاب إيجابياً وفعالاً داخل غرفة الصف ومساعدتهم على الاكتشاف التعاوني ومراعاة الفروق الفردية لديهم.



مفهوم القبعات الست:



هي تقسيم التفكير إلى ستة أنماط واعتبار كل نمط كقبعة يلبسها الإنسان أو يخلعها حسب طريقة تفكيره في تلك اللحظة والمقصود بهذا النوع من التفكير هو تجويد أو تحسين أداء الفرد في عمليات التفكير بصورة فعالة. وذلك من خلال عمليات التركيز المقصودة والموجهة نحو غرض أو هدف محدد من التفكير بدلاً من إشغال العقل بممارسة أنواع مختلفة من التفكير في الوقت نفسه؛ والذي يؤدي إلى تشويش العمليات المعرفية وإرباك الفرد.

أنواع القبعات



أهداف البرنامج:



أسلوب قبعات التفكير الست أسلوباً فعالاً وعملياً لإحداث تغيير إيجابي ونوعي في أنماط التفكير عند الطلاب.

ممتعة ومشوقة للطلاب من خلال تقديم الكثير من النشاطات المتنوعة.

بقاء أثر التعلم ويظهر ذلك جلياً في مرحلة التقويم.

مساعدة الطلاب على توجيه التفكير إلى أفكار جديدة إبداعية أو تطوير الأفكار القائمة.

تنمي لدى الطلاب مرونة التفكير في ستة أنماط مختلفة والانتقال من نمط إلى آخر بسهولة وبالتالي يفكر الطلاب بالمفاهيم الدراسية بشمولية ومن عدة زوايا.

المهارات المستهدفة:



خطوات التدريس المقترحة

نوزع الطلاب إلى مجموعات تعاونية في كل مجموعة 6 طلاب ويقوم المعلم بعرض مقررات الدرس ثم البدء في شرح المفاهيم الرئيسية للدرس وبعد ذلك يتم طرح هذه الأسئلة على شكل مهام وأنشطة ولكل سؤال مهمة وزمن محدد مع استخدام المعلم لاستراتيجيات التعلم النشط.

وتتم المتابعة من قبل المعلم وتقديم الدعم والمساندة والتغذية الراجعة للطلاب.



رابط
درس
تطبيقي

عنوان الدراسة: دور الروبوتات والذكاء الاصطناعي في تطوير جودة التعليم

المشرفة التربوية: أ/ سماح يحيى صعيدي

جهة العمل: الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة - وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني: ssaedi6082@mor.gov.sa



يشهد العالم اليوم تطوراً تكنولوجياً متسارعاً، أثر بشكل كبير على مختلف جوانب الحياة، بما في ذلك التعليم. تُعد الروبوتات والذكاء الاصطناعي من أهم الابتكارات التي تُغيّر مفهوم التعليم التقليدي، مُقَدِّمةً فرصاً جديدة لتحسين جودة العملية التعليمية وجعلها أكثر فعالية وشمولية. يهدف هذا المقال إلى استعراض دور الروبوتات والذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم، مع التركيز على التجارب الناجحة في المملكة العربية السعودية والعالم، بالإضافة إلى مناقشة التحديات والفرص المُتاحة في هذا المجال.

المقدمة

التساؤلات

الأهداف



- كيف تُساهم الروبوتات والذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم؟
- ما هي التجارب الناجحة لتطبيق هذه التقنيات في المملكة العربية السعودية والعالم؟
- ما هي التحديات التي تواجه استخدام الروبوتات والذكاء الاصطناعي في التعليم؟
- ما هي الفرص المُتاحة لتطوير التعليم باستخدام هذه التقنيات؟
- كيف يمكن تعزيز استخدام الروبوتات والذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية؟

- تحديد دور الروبوتات والذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية.
- استعراض التجارب الناجحة لتطبيق هذه التقنيات في المملكة العربية السعودية والعالم.
- مناقشة التحديات والفرص المُتاحة لتطوير التعليم باستخدام الروبوتات والذكاء الاصطناعي.
- تقديم توصيات ومقترحات لتعزيز استخدام هذه التقنيات في التعليم.

تُساهم الروبوتات والذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم من خلال توفير تجارب تعليمية مُخصصة و مُتكيفة مع احتياجات كل طالب، بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية تفاعلية ومُحفزة.

تجارب ناجحة

وفي المملكة العربية السعودية، بدأت بعض المدارس والجامعات في استخدام الروبوتات في تدريس بعض المواد مثل البرمجة والرياضيات، كما يتم استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم أداء الطلاب وتوفير تقارير مُفصلة عن تقدمهم الدراسي. أما على الصعيد العالمي، فقد شهدنا تطوراً ملحوظاً في استخدام الروبوتات والذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث تُستخدم هذه التقنيات في تصميم مناهج دراسية مُبتكرة، وتوفير أدوات تعليمية تفاعلية، وتقديم الدعم الفردي للطلاب.

تجارب ناجحة في المملكة العربية السعودية:

- مشروع "مدارس المستقبل" الذي يهدف إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، بما في ذلك الروبوتات والذكاء الاصطناعي.
- استخدام بعض المدارس للروبوتات في تدريس بعض المواد مثل البرمجة والرياضيات.
- استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم أداء الطلاب وتوفير تقارير مُفصلة عن تقدمهم الدراسي.

تجارب ناجحة في العالم:

- تستخدم جامعة كيس ويسترن ريزي رفمن جهاز Hololens2 لتقديم تجارب تعليمية غامرة للطلاب في مجال التشريح.
- وفي اليابان يتم استخدام الروبوتات في تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- وفي كوريا الجنوبية يستخدم الذكاء الاصطناعي في تصميم مناهج دراسية مُبتكرة.
- استخدام التطبيقات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي لتوفير الدعم الفردي للطلاب، كما في الولايات المتحدة الأمريكية.
- تعمل حكومة سنغافورة بجدية على اختبار تطبيقات تستند إلى الذكاء الاصطناعي وترمي إلى تعزيز تجربة التعلم للطلبة وللمعلمين على حد سواء، وعلى ثلاثة محاور: التعلم التكيّفي، وتقييم أعمال الطلبة، وتقديم ملاحظات على النصوص البرمجية التي يقدمها طلبة البرمجة.

تُعتبر دراسة دور الروبوتات والذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم أمراً بالغ الأهمية، لأنها تُساهم في تحسين جودة التعليم، وزيادة فرص التعلم، وتوفير بيئة تعليمية مُتكيفة مع احتياجات الطلاب. كما تُساهم هذه التقنيات في إعداد جيل مُدرك للتكنولوجيا، قادر على مواكبة التطورات المُستمرة في سوق العمل.

الأهمية

يعتمد هذا المقال على الإطار النظري للتعلم المُتكيف ونظرية التعلم الاجتماعي، بالإضافة إلى الدراسات والأبحاث المُتعلقة بتأثير التكنولوجيا على التعليم. يُركز هذا الإطار على أهمية توفير بيئة تعليمية مُخصصة تُلبّي احتياجات كل طالب، وتُشجع على التفاعل والتعاون بين الطلاب والمعلمين.

الإطار النظري

- يشارك حوالي ثلثي الأطفال (44%) بشكل نشط في الذكاء الاصطناعي التوليدي، ويستخدمه أكثر من النصف (54%) في الأعمال المدرسية و الواجبات المنزلية.

- أكثر من (53%) من الطلاب في التعليم العالي يستخدمون الذكاء الاصطناعي لإنشاء مواد للعمل الذي سيتم تقييمهم فيه.

- يشعر حوالي نصف المعلمين (51%) أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم سيكون له تأثير إيجابي، مقارنة بما يزيد قليلاً على الخمس (21%) ممن لديهم آراء سلبية.

- يشعر أكثر من ثلث الطلاب (34%) أن الذكاء الاصطناعي أمر جيد للتعليم، مقارنة بخمس الطلاب (20%) الذين يرون أنه أمر سلبي.

حقائق



- زيادة الاستثمار في البحث والتطوير في مجال الروبوتات والذكاء الاصطناعي في التعليم.

- تدريب المعلمين على استخدام هذه التقنيات بشكل فعال.

- تطوير مناهج دراسية مُبتكرة تعتمد على استخدام الروبوتات والذكاء الاصطناعي.

- توفير البنية التحتية اللازمة لاستخدام هذه التقنيات في المدارس والجامعات.

توصيات

- إنشاء مركز متخصص لتطوير وتطبيق الروبوتات والذكاء الاصطناعي في إدارات وممارس التعليم.

- تنظيم ورش عمل وندوات تدريبية للمعلمين حول استخدام هذه التقنيات.

مقترحات



بيئات تعليمية تكيفية مدعومة بالذكاء الاصطناعي لتلبية احتياجات المتعلمين وتحقيق التعلم الشامل

أ. أحلام عبدالله القحطاني أ. منى مشيب حصان
باحثات دكتوراة قسم التعليم والتعلم - جامعة الملك خالد
444800207@kku.edu.sa المملكة العربية السعودية

المشكلة

يسعى النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية إلى مواكبة التطورات التقنية التي تهدف إلى تطوير نظام تعليمي يواكب الاحتياجات المختلفة للمتعلّمين في القرن الحادي والعشرين، وعلى الرغم من هذه الجهود المبذولة لا تزال هناك تحديات تواجه توفير بيئات تعليمية تتكيف مع احتياجات المتعلمين المختلفة وتكون قادرة على استيعاب التفاوت الكبير في مستوياتهم بما في ذلك (ذوي الاحتياجات الخاصة) أو ممن يواجهون صعوبات في الوصول إلى التعليم التقليدي أو الموهوبين، وتشر المبادرات والدراسات إلى أن دمج التقنيات الحديثة، مثل الذكاء الاصطناعي، في تصميم بيئات تعلم تكيفية يسهم بشكل كبير في تحسين كفاءة التعلم الشامل.

من هذا المنطلق، يصبح من الضروري تبني بيئات تعليمية تكيفية مدعومة بالذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلّمين وتحقيق كفاءة التعليم الشامل. من خلال تطوير البيئة التقنية، وتدريب المعلمين على استخدام هذه التقنيات، وتصميم مناهج تعليمية مرنة تتكيف مع الفروق الفردية بين الطلاب.

المصطلحات

التعلم التكيفي

هو نهج تعليمي يعتمد على التكنولوجيا لتقديم تجارب تعليمية مخصصة تتماشى مع احتياجات الطلاب ونفسياتهم ومستوى تقدمهم ويستفيد هذا النهج من الخوارزميات المستندة إلى البيانات وتقنيات الذكاء الاصطناعي لتكييف المحتوى وأسلوب تقديمه وسرعة التدريس بشكل ديناميكي بناءً على أداء المتعلمين وتفاعلاتهم.

بيئات التعلم التكيفية

هي أنظمة تعليمية تستفيد من تقنيات الذكاء الاصطناعي لتقديم نمطاً متقدماً من أنماط التعلم الإلكتروني يتميز بمرورته العالية في الاستجابة للفروق الفردية بين المتعلمين ويعمل على تكييف المحتوى وأساليب التعلم بما يتناسب مع احتياجات المتعلم واهتماماته، مما يعزز من ديناميكية عملية التعلم ويجعلها أكثر تركيزاً وفعالية ويحسن الأداء التعليمي من خلال تلبية معايير محددة مسبقاً مع ضمان رضا المتعلم عن تجربته التعليمية.

التعلم الشامل

هو نهج تعليمي يهدف إلى توفير تعليم متساو وعالي الجودة لجميع الطلاب، بغض النظر عن قدراتهم أو إعاقاتهم أو خلفياتهم المتنوعة الأخرى، ويركز على دمج الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة أو الإعاقات في الفصول الدراسية العادية جنباً إلى جنب مع أقرانهم، بدلاً من عزلهم في بيئات التعليم الخاص. حيث يشعر كل طالب بالتقدير والدعم ولديه فرص متساوية للمشاركة والتعلم والنجاح. مع تعزيز التنوع والمساواة والتماسك الاجتماعي داخل البيئات التعليمية.

تغذية راجعة

تعليم متقدم مدعوم بالذكاء الاصطناعي

تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات

أدوات تعليمية تفاعلية

تجربة تعليمية مخصصة

زيادة الدافعية

بيئات التعلم التكيفية

المقدمة

أدى التحول نحو التعليم الرقمي إلى إعادة صياغة العملية التعليمية لتصبح أكثر مرونة واستدامة، ويتطلب تحقيق النجاح الكامل لهذا التحول رؤية شاملة تجمع بين التكنولوجيا الحديثة والتوجهات التربوية الفعالة، ويمثل التكامل بين بيئات التعلم التكيفية والذكاء الاصطناعي والتعلم الشامل وسيلة فعالة لتحسين جودة التعليم وتعزيز كفاءته من خلال تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لكافة المتعلمين، ويمثل هذا التوجه فرصة واعدة لتحسين مخرجات التعلم بما يدعم تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ في بناء نظام تعليمي شامل ومستدام.

الأهمية

تصميم المحتوى التعليمي ومسارات التعلم بناءً على تحليل دقيق لأداء الطالب، مما يؤدي إلى تحسين جودة التعلم وتعزيز الكفاءة الفردية.

تحليل بيانات الأداء التعليمي بدقة كبيرة لتحديد نقاط القوة والضعف لكل طالب وتقديم تقارير مفصلة تُظهر تقدم الطالب مع توصيات لتحسين الأداء.

تقليل الفجوات التعليمية بين الطلاب من خلفيات متنوعة من خلال موارد تعليمية تتناسب مع مختلف الاحتياجات مما يضمن تكافؤ الفرص للجميع.

إعداد طلاب أكثر جاهزية لسوق العمل العالمي من خلال اكتسابهم لمهارات التفكير النقدي وحل المشكلات والإبداع.

العينة

(126) من معلمات ومشرفات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، والعينة تم اختيارها بطريقة عشوائية.

المنهج

من أجل تحقيق أهداف البحث تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، لمناسبته لطبيعة البحث التي تركز على معرفة مدى أهمية بيئات التعلم التكيفية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في كل من تلبية احتياجات المتعلمين، وتحقيق التعلم الشامل من وجهة نظر عينة البحث.

النتائج

أظهرت النتائج ارتفاع درجة أهمية بيئات التعلم التكيفية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في كل من إعادة تلبية احتياجات جميع المتعلمين، وتحقيق التعلم الشامل.

جدول (١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارة الاستبانة ككل

عبارات	(المتوسط م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
الاستبانة	63.48	9.63	46.61	0.00	دالة

الأسئلة

يسعى هذا البحث للإجابة على السؤال التالي
ما مدى أهمية بيئات التعلم التكيفية المدعومة بالذكاء الاصطناعي لتلبية احتياجات المتعلمين ولتحقيق التعلم الشامل؟

الأداة

استبانة مكونة من محورين استخدم فيها مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

المحور الأول: أهمية بيئات التعلم التكيفية المدعومة بالذكاء الاصطناعي لتلبية احتياجات المتعلمين.
المحور الثاني: أهمية بيئات التعلم التكيفية المدعومة بالذكاء الاصطناعي لتحقيق التعلم الشامل.
تم التأكد من صدقها وثباتها من خلال تطبيقها على مجموعة استطلاعية تكونت من (50)، واستخدام معادلة ألفا كرونيبا كانت نسبة الثبات (80%).

المراجع





مكتبتي الرقمية المتطورة للفيف الأول الابتدائي

أ / سامية عوض أحمد الجابري

البريد الإلكتروني: saam334@outlook.com

المقدمة

ساهمت التقنية بشكل فعال في تحسين جودة التحصيل العلمي لدى الطلاب اللذين هم محور العملية التعليمية وهم عماد الأمة لذلك يتعين أن يكون المعلم ذو أفق واسع بضروب التقنية وتسخيرها لإكساب المتعلمين المهارات الحياتية والمعرفية لمواكبة رؤية 2030



الفئة المستهدفة

معلم - طالب - ولي أمر

منطلقات المكتبة

- 1- توفير المادة العلمية بشكل ملائم قابل للتطوير وفق التقنيات المتجددة التي ترتقي بمكتسبات التعليم في المملكة العربية السعودية .
- 2- رفع الكفاءة التعليمية وفق محتوى رقمي متطور ومعلم متمكن مهارياً مبدع تقنياً ومتعلم ينهل من معانيها و يستضي بمعارفها .

وصف المكتبة :

مبادرة المكتبة الرقمية المتطورة عبارة عن مورد غني لكل ما يتعلق بتعليم مواد الصف الأول وفق محتوى تقني عالي الجودة قابل للتطوير والتحديث وفق مستحدثات التعليم في المملكة العربية السعودية وتبصير المعلم بكل ما هو جديد يخدم العملية التعليمية

مجال المكتبة

مكتبة تقنية متطورة مستحدثة لحذف وإضافة كل ما هو جديد وهاذف يخدم العملية التعليمية من قبل المالك ليصل كل ما هو جديد لجميع الأعضاء تزامنا مع التغير المستحدث * المكتبة للقراءة للأعضاء يسمح بالنسخ والأقتباس منها فقط بكل سهولة



اهداف المكتبة

منهج متكامل ومادة متنوعة لكل معلم مبدع وطالب شغوف وولي أمر مهتم هدفه التميز والتطوير والإبداع يسعى لصنع جيل يسموا بعلو الهمة يتوافق مع الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة لأجندة الأمم المتحدة 2030 الذي ينص على "ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة

محتوى المكتبة

طالب مبدع ومعلم متطور

- 1- بطاقة تعريف، سيرة ذاتية للمالك
- 2- بطاقة إهداء
- 3- مجلة المكتبة (حائط إلكتروني)
- 4- تعاميم وزارية لمرحلة الصفوف الأولية.
- 5- مكتبة المحتوى تضم قراءة أكثر من 700 مادة علمية تتكون من مقاطع

(الدراسات الإسلامية) القرآن الكريم جميع السور المقررة مع التفسير مع الشروحات والعروض العلاجية والإثرائية / التوحيد والفقه مع الكتاب المدرسي وفق العام المنصرم مع العروض بأنواعها والشروحات، المرئية والصوتية)

لغتي المعلم يضم الكتاب المدرسي للعام المنصرم مع المادة العلمية من التمهيد وحتى التقويم النهائي للدرس بشكل جاذب ومنوع مرئي وسمعي شيق

مدعمات مادة لغتي

- مفاتيح المعرفة
- تدريبات لمسك القلم
- القاعدات
- مكونات لغتي
- سبورات
- خطط علاجية وإثرائية
- ركن الفهم القرائي
- اللعب الممتع تعليمي ترفيهي
- الإستراتيجيات (مجموعة من الإستراتيجيات لرفع الكفاءة والتطوير للمعلم والمتعلم .
- الفهم القرائي مكتبة قصص أطفال
- لغتي الطالب جميع الدروس بشكل أيقونات تسهل عليه الرجوع للدرس بصرياً سمعياً
- تبادل الخبرات يضم ورش ودروس ومبادرات للمعلمات
- ركن التحفيز والتعزيز (أيقونات صوتية وبطاقات شكر
- (مواقع تعليمية) تضم عدد وافر من المواقع التعليمية للإستفادة والإطلاع وتنمية الخبرات
- (مادة التربية الحياتية والأسرية تضم) الكتاب المدرسي للعام المنصرم مع عروض لجميع المنهج المدرسي عروض.
- (مادة التربية البدنية تضم) الكتاب ، وعروض لدروس المنهج بصرياً و سمعياً

التنظيم الهيكلي للمكتبة



رابط مكتبتي الرقمية للفيف الأول

<https://n9.cl/q8hf5>



Protective effect and antioxidant activity of rosemary (*Rosmarinus officinalis*) leaves extract against fenitrothion toxicity in the liver of male rats.

MANAR ADEL HAMED ALJOHANI

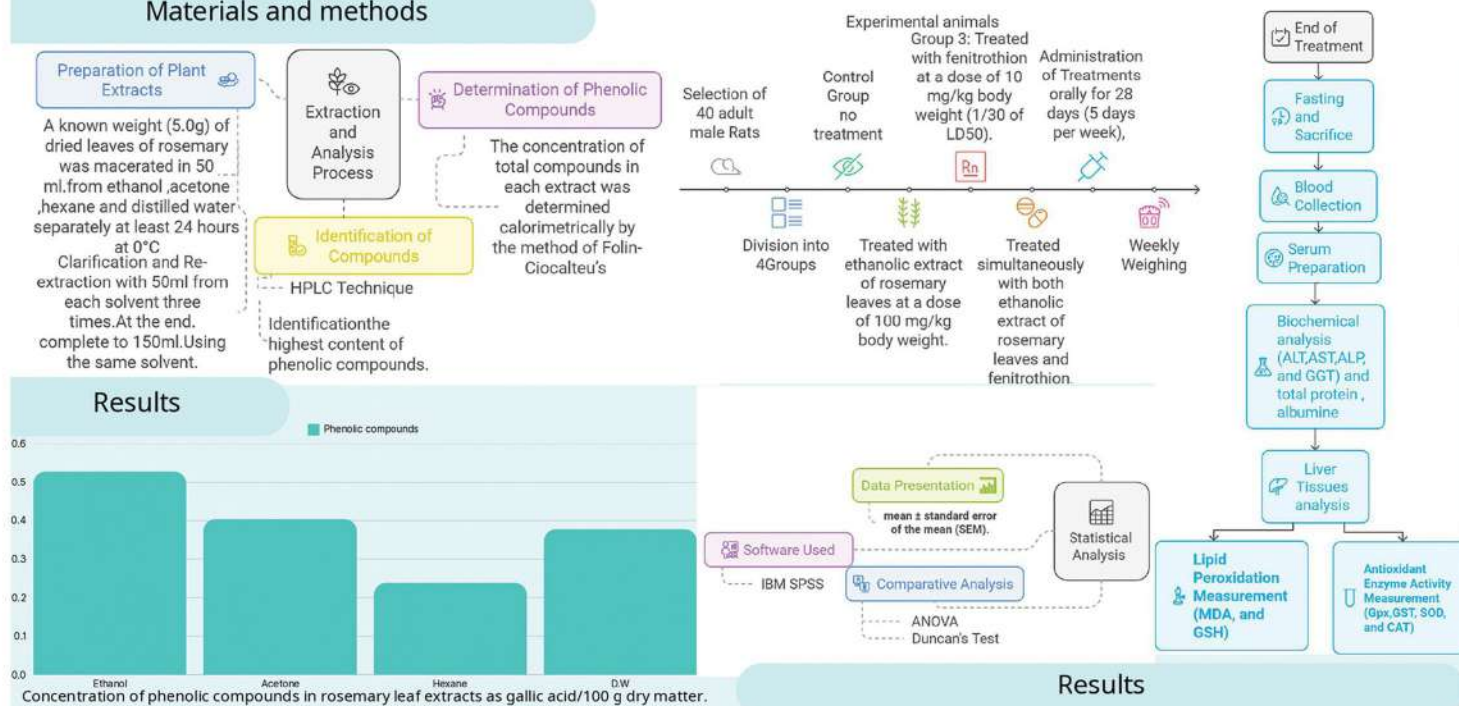
THE RESEARCHER: MANAR ADEL ALJOHANI
THE SUPERVISORS HUDA ELSAYED , NOUF BABTEEN
university of jeddah , saudi arabia, manaradel17@gmail.com

Abstract

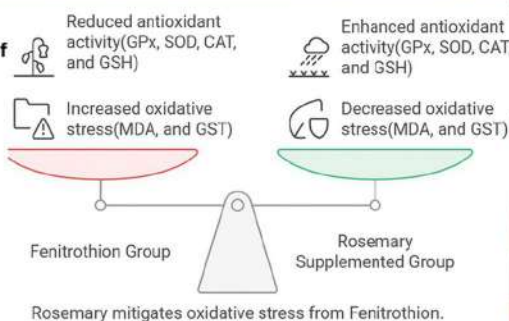
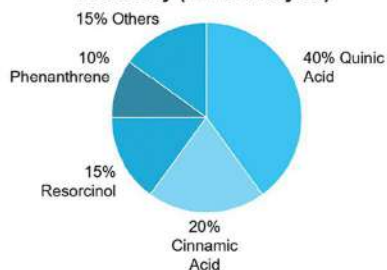
This study investigates the potential protective effects of *Rosmarinus officinalis* (rosemary) against toxicity induced by the organophosphorus pesticide fenitrothion in male rats. The study involved extracting phenolic compounds from rosemary leaves using ethanol, acetone, water, and hexane, with a focus on the ethanol extract for its higher phenolic content. The phenolic compounds were analyzed by High-Performance Liquid Chromatography (HPLC). Forty male rats were divided into four groups: a control group, a rosemary ethanolic extract-treated group, a fenitrothion-treated group, and a combined rosemary and fenitrothion-treated group. The rats were treated for four weeks with fenitrothion and rosemary extract. The results showed that fenitrothion significantly increased the activity of liver enzymes (AST, ALT, ALP, and GGT) and decreased total protein and albumin levels in serum. Fenitrothion also inhibited antioxidant enzyme activities (GPx, CAT, and SOD), reduced the level of glutathione (GSH), and elevated malondialdehyde (MDA) levels, indicating oxidative stress. Moreover, GST activity in liver tissues was altered. The study concluded that rosemary, particularly its ethanolic extract, has a protective effect against fenitrothion-induced liver toxicity due to its antioxidant properties. These findings suggest that natural plant extracts like rosemary could help mitigate the toxic effects of pesticides.



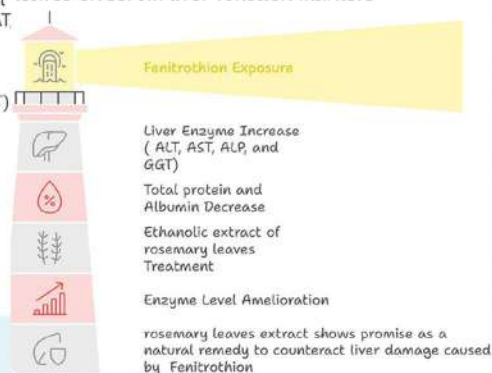
Materials and methods



The Phenolic Compounds in Ethanolic Extract of Rosemary (HPLC analysis)



Effect of ethanolic extract of rosemary leaves on serum liver function markers



Conclusions and Recommendations

The research discovered that giving rats poisoned with fenitrothion an oral dose of 100 mg/kg b.wt. of ethanolic Rosemary leaf extract for 4 weeks had several beneficial outcomes. These impacts consisted of reducing liver malonaldehyde levels, enhancing antioxidant enzyme activities, enhancing liver function markers. Furthermore, it raised the overall protein and albumin concentrations in the bloodstream. **RECOMMENDATIONS:** The study found that rosemary has improved antioxidant properties, similar to the ethanolic extract of rosemary leaves against fenitrothion in rats. It recommends reducing prolonged exposure to organophosphorus pesticides, wearing masks to minimize their harmful effects, and incorporating rosemary leaves into diets containing pesticide contamination. Further research should assess organ recovery and function after stopping fenitrothion intoxication and prolong the duration of rosemary extract supplementation. It is also

Reference





The Concept of Digital in Saudi Arabia

Maryam Abdullah Alshaikhi

(Marimalshaikhi@gmail.com)

Umm Al-Qura University
Saudi Arabia

Abstract

This research seeks to know the spread of the concept of digital citizenship among school students in Saudi Arabia.

It was found that 81.3% of the participants in a survey did not know the concept of digital citizenship (Al-Fawaz, 2018).

Review of the Literature

To clarify and teach the axes of digital citizenship. Each category includes three topics that must be taught to the student from an early age:

To measure the impact of activities and programs, a descriptive study will be conducted on secondary students and the data will be collected and analyzed statistically.



The researcher has prepared many programs and activities to spread the concept of digital citizenship between students and the school community.



Statement of need

Internet in Saudi Arabia

The internet entered Saudi Arabia officially under a ministerial decision.

The number of internet users in the Kingdom of Saudi Arabia grew to more than 26 million users.

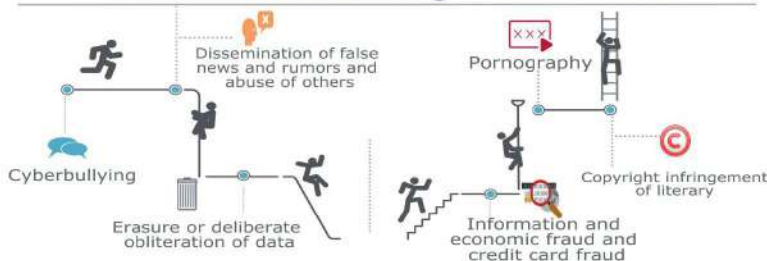


Internet for everybody and everywhere...!!

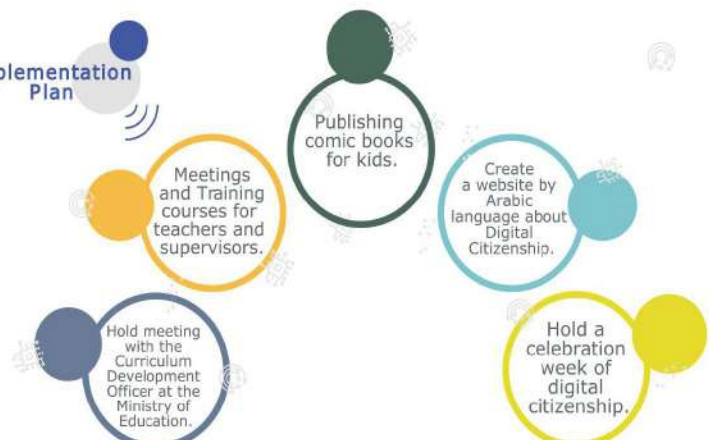
The technology and information revolution carries with it many advantages and disadvantages for the individual and society.



All these disadvantages can lead to:



Implementation Plan



This study focuses on spreading the culture of digital citizenship among school students in Saudi Arabia. To apply this concept, teachers, supervisors, and parents must be well prepared.

Evaluation Plan



Acknowledgements

Research supported by:





المؤتمر الدولي الخامس للتعليم في الوطن العربي : مشكلات وحلول

المملكة العربية السعودية - فندق راديسون بلو، جدة السلام
خلال الفترة 8-10 شعبان 1446 هـ الموافق 7-9 فبراير 2025م

فاعلية درس قائم على المشاريع في مرحلة الطفولة المبكرة

الأستاذة/ حصه فهد عبدالهادي القحطاني - البريد الإلكتروني: Beuty-6000@hotmail.com



مقدمة :

يعد الدرس القائم على المشاريع في الطفولة المبكرة وسيلة تعليمية فعالة تُركّز على تطوير مهارات الطفل من خلال التعلم التجريبي والمشاركة النشطة. يعتمد هذا النهج على تقديم الأهداف والمفاهيم على شكل مشروع واقعي والعمل عليها ضمن مجموعة أو بشكل فردي، مما يعزز التفكير النقدي، الإبداع، والعمل الجماعي.

الرؤية :

إعداد جيل متسلح بالمهارات العلمية والاجتماعية وإعدادهم للمراحل المستقبلية اعداد جيد عويد الطالب على البحث عن المعلومة بل كيفية توصيلها لأقرانه يندرج تحتها الكثير من المهارات كما انها تكشف عن الكثير من المواهب وتعالج بعض القصور في المهارات الاجتماعية والعلمية

الفئة المستهدفة :

طلاب وطالبات مدارس الطفولة المبكرة

التوصيات :

نقترح على القائمين في تصميم المناهج التعليمية توفير دروس محدودة في كل مادة قائمة على المشاريع ويكون المعلم موجة للعملية التعليمية ومساعد مع توضيح الأهداف والمفاهيم الرئيسية يستطيع بعدها المعلم ان يقدم تغذية راجعه لصف وللمادة العلمية المطروحة

المخرجات :

- تعزيز التفاعل في الصف.
 - تحسين التحصيل الأكاديمي.
 - تدريب الطلاب على طرق البحث المعرفية.
 - تعزيز مهارة الاستقلال والمسؤولية.
 - تطوير مهارات العرض والتواصل وإدارة الوقت في سن مبكر.
 - تعزيز الثقة بالنفس.
- هذا النوع من التعليم ليس مجرد نشاط تعليمي بل تجربة شاملة تُسهم في اعداد الطلاب اكاديمياً وشخصياً للمستقبل.



التطوير



الجودة



البيئة

الأهمية :

أهم النقاط التي تُبرز فاعلية هذا النوع من الدروس :

1. تعزيز التعلم النشط والتجريبي :
 - يشجع الطلاب والطالبات على استكشاف المفاهيم بأنفسهم من خلال البحث في محركات البحث في الشبكة العنكبوتية
 - يتيح لهم فرصة الربط بين المفهوم وماراد تقديمه في الصف.
 2. تنمية المهارات الاجتماعية :
 - يساعد الطلاب على الالتقاء وتطوير مهارة الحوار والمناقشة في عمر مبكر
 - يشجع العمل الجماعي والتعاون بين الطلاب.
 - يساعد على بناء مهارات التواصل وحل المشكلات مع الأقران.
 3. تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي :
 - يحفز الطلاب على طرح الأسئلة والبحث عن حلول مبتكرة.
 - يعزز لديهم مهارات التفكير التحليلي والاستنتاج.
 4. زيادة دافعية الطلاب للتعلم :
 - يمنح الأطفال شعوراً بالإنجاز والمسؤولية عند إكمال المشروع.
 - يثير فضولهم ويحفزهم على الاستمرار في التعلم.
- أمثلة على دروس قائمة على المشاريع :

مادة العلوم -

تحديد الأهداف في مادة العلوم لدرس الزلازل والبراكين

تحديد المفاهيم الرئيسية لدرس

التقويم

ويتم توزيع الطلاب على جزئيات الدرس بحيث لا يتعدى أربع طلاب

عوامل نجاح الدروس القائمة على المشاريع :

1. اختيار الموضوع قريب من الطلاب ومفاهيمه سهلة.
 2. تقديم توجيه مناسب من المعلم دون التداخل في إبداع الطلاب.
 3. توفير المواد والأدوات التي تدعم تنفيذ المشروع.
 4. إعطاء الطلاب الوقت الكافي للتفكير والعمل.
- هذا النوع من الدروس يضمن بيئة تعليمية ممتعة وشاملة، مما يساعد على بناء أساس قوي لمهارات الطالب المستقبلية.

المؤتمرات العلمية المحكمة للعام 2024 - 2025م

مؤتمر مكة الدولي الثاني
للدراستات القانونية : الأنظمة
والاتجاهات الحديثة



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 29 ربيع الثاني - 1 جمادى الأولى 1446 هـ
الموافق 1 - 3 نوفمبر 2024م

المؤتمر الدولي الثاني لتأهيل وتمكين
القيادات التربوية والأكاديمية لتحقيق
التميز الشخصي والمؤسسي في
القطاعات التعليمية



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 24 - 26 ربيع الأول 1446 هـ
الموافق 27 - 29 سبتمبر 2024م

مؤتمر المدينة المنورة الدولي للشريعة
والدراسات الإسلامية ودورها في
مواجهة القضايا المعاصرة



فندق كراون بلازا - المدينة المنورة

خلال الفترة من 24 - 26 شوال 1445 هـ
الموافق 3-5 مايو 2024م

مؤتمر مكة الدولي السادس للغة
العربية وآدابها: اللغة العربية
والتحول الرقمي والاستدامة



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 3 - 5 رجب 1446 هـ
الموافق 3 - 5 يناير 2025م

المؤتمر الدولي للتربية البدنية
والرياضة: الرياضة مستقبل وطن



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 5 - 7 جمادى الآخرة 1446 هـ
الموافق 6 - 8 ديسمبر 2024م

مؤتمر جدة الدولي الثاني
للفنون والتصاميم



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 13 - 15 جمادى الأولى 1446 هـ
الموافق 15 - 17 نوفمبر 2024م

المؤتمر الدولي الخامس لتطبيقات
الذكاء الاصطناعي في تطوير
التعليم الرقمي بالعالم العربي



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 11 - 13 ذو القعدة 1446 هـ
الموافق 9 - 11 مايو 2025م

مؤتمر مكة الدولي الرابع
للدراستات الإسلامية ودورها في
خدمة الإنسانية



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 27 - 29 شوال 1446 هـ
الموافق 25 - 27 إبريل 2025م

المؤتمر الدولي الخامس
للتعليم في الوطن العربي:
مشكلات وحلول



فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة 8 - 10 شعبان 1446 هـ
الموافق 7 - 9 فبراير 2025م



المؤتمرات

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

المجلة الدولية لتكنولوجيا
التعليم والمعلومات

رئيس التحرير

أ.د. عائشة بليهش العمري

الترخيص

111488

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9556 (Print)

ISSN 2961-4023 (Online)



المجلة الدولية للشريعة
والدراسات الإسلامية

رئيس التحرير

أ.د. عبد الله بن محمد آل الشيخ

الترخيص

111487

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9564 (Print)

ISSN 2961-4031(Online)



المجلة الدولية
لغة العربية وآدابها

رئيس التحرير

أ.د. ظافر بن غرمان العمري

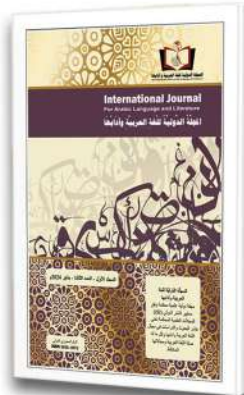
الترخيص

111486

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9572 (Print)

ISSN 2961-4066(Online)



المجلة الدولية
للبحث والتطوير التربوي

رئيس التحرير

أ.د. مرضي غرم الله الزهراني

الترخيص

111489

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9580 (Print)

ISSN 2961-404X(Online)



www.journal.kefeac.com