



International Journal

For Research and Educational Development
المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

عدد خاص

بالمؤتمر الدولي الرابع
للتعليم في الوطن العربي:
مشكلات وحلول



المملكة العربية السعودية

16-14 رجب 1445 هـ
26 - 28 يناير 2024 م

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.

الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9580



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 إعلامي رقم: 111489 - رقم الإيداع بمكتبة فهد الوطنية 1444/2773

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

الرئيس التنفيذي لمركز 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

د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم

دكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - مصر

أستاذ مشارك بكلية العلوم والآداب في جامعة 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 المُشارك 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.

شروط النشر

تمهيد:

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

معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

- 1 - أن يتسم البحث بالأصالة والمنهجية العلمية والحدثة 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 والانجليزية والبريد الالكتروني.
- 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 والانجليزية.
- 5 - المقدمة ويجب أن تتضمن مشكلة البحث وأسئلته، أهمية البحث، أهداف البحث ومجتمع الدراسة.
- 6 - الاطار 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 254سم وأيمن وأيسر 318سم).
- 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 إلى المحكمين للتحكيم النهائي.
- 5 - إخطار الباحث بنتيجة التحكيم النهائي.
- 6 - إجراء التعديلات أو 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 وتساوي 1500 ريال سعودي و يتم سداد الرسوم بعد القبول الأولي للبحث.

كلمة رئيس التحرير

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ،،، وبعد:

فيشهد قطاع التعليم في الوطن العربي متغيرات متسارعة طرأت على كافة جوانبه التربوية والتعليمية وبات 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 الرابع "التعليم في الوطن العربي مشكلات وحلول" العديد من الدراسات والأبحاث والتجارب 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 تطوير التعليم 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	الصفحات
1	أ.د. مبارك بن واصل الحازمي	الروبوتات والذكاء الاصطناعي في التربية والتعليم مشكلات وحلول.	1-12
2	أ. أمل بنت حمدان بن ثياب الحلافي (1) أ. الاء حسين حريب (2)	التمكين التطوعي للمرأة السعودية في مقرر الدراسات الاجتماعية.	13-24
3	د. أسماء صالح باهميم	المنطق الرياضي في المخطوطات العلمية وأثره في تدريس الفكرة التصميمية لدارسي التصميم والفنون.	25-33
4	أ. أريج على خلوقة آل شعشاع (1) أ.د. محمد صالح أحمد الشهري (2)	برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.	34-47
5	أ. رشأ بنت عبد اللطيف كردي	تصور مقترح لمجموعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة: مدارس التربية النموذجية أنموذجاً.	48-64
6	د. عبد الله سلطان بن حارب المهيري	واقع تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمديري المدارس الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية.	65-79
7	أ. ريم عبد الله حمد السحيمي	تقييم تأثير دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم: وجهات نظر أصحاب المصلحة المعلمين.	80-87
8	أ. سهير أحمد أبوطالب الشريف (1) أ.د. شدى إبراهيم حسين فرج (2)	الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية بجامعة الطائف.	88-100
9	أ.د. شدى إبراهيم حسين فرج	القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وسبل تفعيلها.	101-115
10	أ. شيخه سعود سائر الشيباني	القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات.	116-133
11	أ. سعيد مسعود الحميدان	توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.	134-138
12	أ. منال محمد عبد الله الحميداني (1) أ.د. حمد حمود السواط (2)	نموذج مقترح لمعايير تصميم منصة تدريب الكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات التعليم العام.	139-156
13	د. كلثوم محمد صفر	مدى توظيف استراتيجيات التدريس الذكية في الجامعات السعودية.	157-171
14	د. منصور علي الحميدي (1) أ. علي عبدالله الزهراني (2)	إسهام تطبيق علمي ومعلمات الدراسات الإسلامية لمواصفات بناء الاختبار الجيد في تجويد الاختبارات التحصيلية.	172-183
15	أ. منى هادي شوعي بسطه (1) أ.د. لبنى حسين العجمي (2)	توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.	184-198
16	أ. هدى بنت سلامه الرفاعي (1) أ. مها بنت محمد المقبل (2)	تصور مقترح لمعايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية.	199-218
17	أ. يحيى محمد علي حمدي	تأثير التطوير المهني المستمر على تحسين ممارسات التقويم لدى معلمي المدارس الحكومية بمدينة جازان.	219-233
18	أ. نسيم بنت سالم بن علي ال ميطي (1) د. محمد بن مفرح عسيري (2)	فاعلية استخدام نموذج فان هيل (Van Hiele) لتدريس الهندسة على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة نجران.	234-257
19	د. أروى محمد عبد الله محمد باحيرة	دراسة أثر الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي.	258-269
20	أ. أشواق بنت غالب الأهدل (1) أ.لمياء عبود أحمد با سليمان (2)	دور الوسائل التعليمية في اكتشاف مواهب ذوي الإعاقة ودعمهم للمشاركة في الأنشطة والمسابقات المحلية والدولية.	270-290
الملصقات العلمية			
21	د. تركي بن حميد سعيدان السلمي	تقويم أداء مدارس مكتب تعليم التنعيم (شمال مكة سابقاً) (بنين)	291
22	أ. أحمد عبدالله يوسف مزاحم	الإرشاد التربوي.	292
23	أنوف بنت عبدالله بن محمد الخليوي	الذكاءات المتعددة لدى عينة من المحققين بهيئة التحقيق والادعاء العام بالطائف.	293
24	أ.أنهار عادل المدني	إنشاء منهج (عقلية النمو) وإدراجه من ضمن مناهج التعليم السعودي.	294
25	أ.عالية محمد آل عايض عسيري	صيف جديدة للواجب المنزلي في القرن ٢١	295
26	أ. هيلة إبراهيم عبدالرحمن الطويل	دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الموهوبين.	296

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Robotics and Artificial Intelligence in Education and Teaching Problems and Solutions.

Prof. Mubarak Bin Wasel Al Hazmi

Faculty of Media and Communication King Abdulaziz University, Jeddah- KSA

الروبوتات والذكاء الاصطناعي في التربية والتعليم
مشكلات وحلول.

أ.د. مبارك بن واصل الحازمي

كلية الاتصال والإعلام – جامعة الملك عبد العزيز – جدة –
المملكة العربية السعودية

Email: hazmi-mwm@hotmail.com

KEY WORDS

Artificial Intelligence – Education and Teaching – Robots.

الكلمات المفتاحية

الذكاء الاصطناعي – الروبوتات – التربية والتعليم.

ABSTRACT

That have witnessed amazing development in recent decades. One of the interesting things in this field is the possibility of using artificial intelligence to improve education. Due to its ability to analyze data and learn from it, artificial intelligence can bring about positive changes in the educational process and improve the experience of both students and teachers alike. In this study, we will explore some innovative tools that can be used in the field of education. The research found that the degree of inclusion of educational robots in the content of digital skills and technology curricula represents a "high" degree, and that the most prominent benefits gained by students are the development of the ability for self-learning, communication, increased student motivation, developing different types of thinking, and the ability to solve problems more effectively. It develops the spirit of cooperation and facilitates learning programming.

This study aimed to introduce robots in artificial intelligence, which has revolutionized education because of its many benefits and its ability to increase the efficiency and effectiveness of teachers if used properly. It has the ability to understand information better and increase students' awareness and culture. The study also presents many difficulties and problems caused by the information technology revolution and offers solutions and recommendations to try to reduce and eliminate them.

مستخلص البحث:

التقنيات المتقدمة في مجال الذكاء الاصطناعي من الابتكارات التي تشهد تطوراً مذهلاً في العقود الأخيرة. ومن الأمور المثيرة للاهتمام في هذا المجال إمكانية استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين التربية والتعليم. فبفضل قدرته على تحليل البيانات والتعلم منها يمكن للذكاء الاصطناعي أن يحقق تغييرات إيجابية في العملية التعليمية ويحسن تجربة الطلاب والمعلمين والأساتذة. في هذه الدراسة، نستكشف بعض الأدوات المبتكرة التي يمكن استخدامها في مجال التربية والتعليم. توصل البحث إلى أن تضمين الروبوتات التعليمية في محتوى مناهج المهارات والتقنية الرقمية يمثل درجة "مرتفعة"، وأن أبرز الفوائد المكتسبة لدى الطلاب تتمثل في تنمية القدرة على التعلم الذاتي، والتواصل، وزيادة دافعية الطلاب، وتنمية التفكير بأنواعه المختلفة، والمقدرة على حل المشكلات، وتنمية روح التعاون، وتسهيل تعلم البرمجة وانتزعت الأشياء.

هذه الدراسة هدفت إلى التعريف بالروبوتات في الذكاء الاصطناعي الذي صنع ثورة في التعليم بسبب كثرة فوائده وقدرته على زيادة كفاءة وفاعلية المعلمين إذا تم استخدامه بطريقة سليمة، لأن لديه القدرة على فهم المعلومات بشكل أفضل، وزيادة وعيهم وثقافتهم. كما أن له العديد من الصعاب والمشكلات التي أحدثتها ثورة تكنولوجيا المعلومات وكان لابد من ووضع الحلول والتوصيات لمحاولة الحد منها والقضاء عليها.

Speech-to-Text (STT)، يحول الكلام الطبيعي إلى نص من خلال تعرف اللهجات واللغات المختلفة.

- **تحويل النص إلى الكلام.** باستخدام محرك تحويل النص إلى كلام (TTS) Text-To-Speech، يقوم الروبوت الصوتي بإضفاء الحيوية على النص من خلال ترجمته إلى كلام مركّب.

• محرك (NLU) Natural Language Understanding.

يساعد هذا النوع من الروبوتات على فهم الأسئلة والكلمات والجمل حتى يتمكن المستخدم من التحدث بحرية والرد على الفور بأكثر من مجرد إجابات "نعم" و "لا".

• إنشاء لغة طبيعية (NLG) Natural Language Generation.

تتم ترجمة الإجابات إلى لغة يفهمها المستخدم.

- **اكتشاف اللغات (Languages Discovery).** يتم تعريف لغة المستخدم ولهجته ويحول الروبوت الصوتي بسهولة إلى تلك اللغة.

- **التعلم الآلي (Machine Learning).** يتعلم الروبوت الصوتي تلقائياً من أسئلة المستخدم وبياناته ويضيف هذا التعلم إلى قاعدة المعرفة الخاصة بالروبوت الصوتي.

- **حدود الدراسة Limitation Of The Study:**
 - **الحدود البشرية:** اقتصرَت الدراسة على (أعضاء هيئة التدريس) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور والمسؤولين بإدارات التعليم عامة بالمملكة وفي حدود خبرة الباحث في مجال التعليم الجامعي.
 - **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في العلم الدراسي (الفصل الدراسي الأول 1445هـ الموافق 2023م).
 - **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة على بعض طلاب كلية الإعلام في جامعة الملك عبد العزيز من واقع خبرة الباحث.
 - **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على موضوع واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي.

مصطلحات الدراسة Terminologies Of The Study:

- 1- **الذكاء الاصطناعي: Artificial Intelligence:** الذكاء الاصطناعي: ذلك العلم الذي يهتم بجعل الأنظمة الإلكترونية ذات ذكاء مشابه للذكاء الإنساني بما يمكن الأنظمة من التفكير واتخاذ قرارات، والعمل وفقاً لها، بشكل تتناسب مع طبيعة المهام المحددة لها. والذكاء الاصطناعي هو نظام علمي بدأ رسمياً في عام 1956 في كلية دارتموث (Dartmouth College) في هانوفر (Hanover) بالولايات المتحدة الأمريكية خلال انعقاد مدرسة صيفية نظمها أربعة باحثين أمريكيين: جون مكارثي

مقدمة الدراسة: Introduction Of The Study:

إن الذكاء الاصطناعي هو الأنسب لإكمال أي مهمة بشرية معقدة بكفاءة. كما أن تعلم الآلة أنسب لتحديد الأنماط في مجموعات كبيرة من البيانات لحل مشكلات معينة. يمكن أن يستخدم الذكاء الاصطناعي مجموعة كبيرة من الطرق، مثل الشبكات العصبونية* القائمة على القواعد والرؤية الحاسوبية وما إلى ذلك.

يمكن لتلك الروبوتات المزودة بتقنية الذكاء الاصطناعي تخطيط رسم بياني لقاع المحيط وإجراء أنشطة مثل التقاط الصور التي تحدد الكائنات الحية المعروفة، وكل ذلك بدون أي تدخل بشري بالإضافة إلى اكتشاف كائنات جديدة لم يعلم الباحثون بوجودها قبل ذلك مطلقاً، وكذلك رصد البيانات البحرية غير المستكشفة لتحليلها.

والروبوت الصوتي هو عرض محاكاة يستخدم الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence (AI وفهم اللغة الطبيعية (Natural Language Understanding (NLU

للمساعدة في تفسير النية والمعنى في أوامر الكلام. تتيح هذه التقنية، المعروفة أيضاً باسم الاستجابة الصوتية التفاعلية للمحادثة (Interactive Voice Response (IVR للمستخدمين التفاعل مع الجهاز ببساطة عن طريق التحدث. نظراً لأن الصوت هو أحد أسرع أشكال الاتصال البشري، فإن الروبوتات الصوتية تقدم مستوى ثانوياً من خدمة العملاء من خلال تقديم طريقة أخرى لتعكس علامتك التجارية.

ولا يتعلق الأمر فقط بفهم الكلمات. تحدد الروبوتات الصوتية ما يريده العميل وتوجهه نحو استجابة فعالة. تعمل الروبوتات الصوتية على تحسين نفسها وتجربة العميل باستمرار، مما يجعل من الممكن تحقيق مهام متعددة في وقت واحد وبناجح.

*هي طريقة في الذكاء الاصطناعي تُعلم أجهزة الحاسب الآلي معالجة البيانات بطريقة مُستوحاة من الدماغ البشري، وتسمى بالتعلم العميق يستخدم عُقداً أو (عصبونات) مترابطة في بنية مكونة من طبقات تشبه الدماغ البشري.

ومن المهام التي تقوم بها الروبوتات الصوتية:

- **روبوتات المحادثة الطبيعية:** يمكنها بدء اتصال ثنائي الاتجاه مع المستخدمين أو المشاركة فيه. باستخدام أوامر المستخدم، يمكن للروبوتات الصوتية استخدام الوحدات النمطية للاستماع والفهم والتعلم من خلال استخدامها. يستخدم الروبوت الصوتي البرامج والعمليات عند التفاعل مع المستخدم كالتالي:
- **تحويل الكلام إلى نص.** إدخال تعرف الصوت، والترجمة، والمعروفين باسم تحويل الكلام إلى نص

وتقديم الإرشاد والتوجيه الفردي له، وإيجاد حلول لمشكلاته التعليمية، فضلاً عما تتميز به من سهولة الاستخدام، وما تقدمه من دعم للتواصل الأكاديمي. وهي تساعد كذلك في توزيع الخبرة البشرية؛ للاستفادة منها في صنع القرارات الجيدة، وتوفير الوقت والجهد، وتقديم وسيلة مناسبة لمعرفة الأخطاء وإصلاحها، بالإضافة إلى ما تتميز به النظم الخبيرة من مساعدة المتعلم على التركيز والتميز والسرعة في التعلم والإبداع في أداء أنشطة التعلم من خلال حفظ سجلات أداء المتعلم أثناء تفاعله مع بيئة التعلم.

4- التربية والتعليم: Education And Teaching

التربية: عملية تهدف إلى مساعدة المتعلم على اكتساب أنماط السلوك الذي يجب عليه أن يسلكه في المواقف الحياتية المختلفة، وهي تساهم في تنمية الأفراد، وتعمل على تطوير مهاراتهم العلمية، والعملية. التربية، بمعناها الأكبر هي كل فعل أو خبرة تؤثر في الطابع التكويني للعقل أو للقدرة الجسدية للفرد.

- التعليم هو: نقل المعلومات والأفكار للأفراد بصورة منظمة، وواضحة، ومحددة الأهداف. وبمعناه التقني، هو العملية التي تنتقل عمداً معرفة ومهارات وقيم وعادات المجتمع المتراكمة من جيل إلى آخر.

أهمية الدراسة Importance Of The Study

ركزت الدراسة على المهام التالية:

- نشر تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم لزيادة الذكاء البشري وحماية حقوق الإنسان وتعزيز التنمية المستدامة من خلال التعاون الفعال بين الإنسان والآلة في الحياة والتعلم والعمل.
- استخدام الذكاء الاصطناعي لتمكين أعضاء هيئة التدريس والمعلمين والأساتذة من اكتساب ثقافة التعليم الجديد أو الرقمي.
- يتيح الذكاء الاصطناعي للمتعملم ممارسة المهارات في بيئات تعليمية تفاعلية ولتقويم التعلم والتعليم باستخدام الروبوتات والتعامل معها.
- تنمية القيم والمهارات اللازمة للحياة والعمل في عصر الذكاء الاصطناعي لدى الطلاب والطالبات في جميع مراحل الدراسة.
- تطبيق ثقافة الذكاء الاصطناعي باستخدام الروبوتات لتقديم أفضل فرص التعلم مدى الحياة للجميع.

أهداف الدراسة Objectives Of The Study

تهدف الدراسة إلى الوقوف على برامج الذكاء الاصطناعي التي تتوافر في التعليم، وهي كالتالي:

1. تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل أوسع في التعليم العالي والتعليم العام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور والمسؤولين بإدارات التعليم..

(Johen McCarthy)، مارفن مينسكي (Marvin Minsky)، ناثنيل روتشستر (Nathanial Rochester) وكلود شانون (Claude Shannon). ومنذ ذلك الحين، نجح مصطلح «الذكاء الاصطناعي»، الذي من المحتمل أن يكون قد اخترع في البداية لإثارة انتباه الجمهور، بما أنه أصبح شائعاً لدرجة أن لا أحد يجهره اليوم، وأن هذا الفرع من المعلوماتية أخذ في الانتشار أكثر فأكثر مع مرور الوقت، كما انبثقت عنه تقنيات ساهمت بقدر كبير في تغيير العالم على مدى السنتين سنة الماضية. (غاناسيا، جان غابريال، 2018).

2- روبوتات المحادثات Bots Chat

عبارة عن تطبيق مبرمج محفز على التعلم، يتضمن مساعدات رقمية تعتمد على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، ويتيح تقديم الدعم والمساعدة للمتعملم والرد تلقائياً على استفساراته وذلك بلغة طبيعية، بما يتيح للمتعملم التفاعل كما لو كان يتواصل مع أفراد حقيقيين، إذ تستخدم خوارزمية لمعالجة اللغة الطبيعية؛ وذلك بتوفير تجارب محادثة من خلال محاكاة كيفية تحدث البشر بعضهم مع البعض، وتوفر روبوتات المحادثات الكثير من المعلومات المتخصصة للمتعملمين، كما يمكنها مناقشة موضوع معين أو أداء مهمة محددة، فهي تفهم النص الذي يدخله المتعملم وتحدد الإجابة الصحيحة وتقدمها للمتعملم، وكذلك يمكنها معرفة تفضيلات المتعملم بمرور الوقت، وتوقع احتياجاته وتقديم الاقتراحات المناسبة، ويمكن لروبوتات المحادثات الإجابة عن الأسئلة بطرق متعددة، وذلك بالاعتماد على من تتحدث معه، فهي توفر شكلاً من أشكال التفاعل بين المتعملم وبيئة التعلم، إذ يتم التفاعل باستخدام الكتابة النصية أو الرسائل الصوتية، وهي مصممة لكي تعمل بشكل مستقل دون تدخل بشري، بما يسمح لها بالإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليها، وتظهر إجاباتها كما لو كانت صادرة عن شخص حقيقي.

3- النظم الخبيرة Expert Systems

هي نظم حاسوبية معقدة، تجمع معلومات متخصصة في مجال واحد فقط من المعارف البشرية، وتُهيئها في صورة نتيج للكمبيوتر تطبيق تلك المعلومات على حالات مناظرة، وتعد النظم الخبيرة الدعامة الأساسية لأنظمة التعلم المبنية على الذكاء الاصطناعي، إذ تحاكي إجراءات الخبراء في التعامل مع المشكلات المعقدة وحلها. ويتم تحويل خبرات ومعارف الخبراء إلى نظم خبيرة يستفيد منها المتعملمون في حل المشكلات، فالغرض الأساسي من النظم الخبيرة هو دعم ومساعدة المتعملمين في عمليات التفكير، وليس تزويدهم بالمعلومات. وتعتمد النظم الخبيرة على قواعد البيانات الخاصة بها لاتخاذ القرارات وإنجاز المهام. إذ تتميز هذه النظم بأنها تتيح للمتعملم ممارسة المهارات في بيئات تعليمية تفاعلية، وذلك من خلال الإجابة عن استفساراته وتساولاته،

وبالرغم من الصعوبات التي واجهت العديد من المجتمعات مثل الأمراض والحروب والمجاعات وغيرها وبالرغم من حرص الحكومات على التعاون مع القطاع الخاص إلا أنه لازالت هناك العديد من المشكلات منها:

- الاحتياج لبذل الجهد والوقت في تدريب المعلمين بشأن كيفية التعامل مع وسائل التعليم الإلكتروني
- قلة وعي المجتمع بشأن مبادئ التعليم الإلكتروني.
- رفض بعض المعلمين إدخال وسائل التعليم الإلكتروني إلى مجالاتهم.
- تعرض المواقع الإلكترونية للاختراق وبذلك تكون غير آمنة على أداء العملية التعليمية.
- صعوبة إلغاء التعليم التقليدي واستبداله بالتعليم الإلكتروني.
- قلة مراكز الصيانة المستخدمة في حل المشاكل التقنية.
- عدم توافر البيئة التحتية.
- عدم توافر الأشخاص ذوي الخبرة والكفاءة في مجال التعليم الإلكتروني.
- صعوبة التحضير بسبب العزلة بسبب تعامل الطلاب مع أجهزة الكمبيوتر.
- نقص التدريب والدورات التدريبية.
- عدم وجود عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في مجال التعليم الإلكتروني
- له القدرة على مواجهة العديد من المشكلات الأكاديمية مثل: مشكلات التعلم- التقويم الذاتي.
- ارتفاع تكاليف بدء التشغيل لأعضاء هيئة التدريس:
- عدم وجود إلكترونيات (تقنية) كافية لدعم اللغة العربية وهذا يؤدي إلى صعوبة استخدامها.
- التشتت وعدم الالتزام بسبب كثرة المعلومات.
- انقطاع الإنترنت وبعض المشكلات الفنية.
- صعوبة التقويم.
- فقدان العامل الإنساني في التعليم.

تساؤلات الدراسة Questions Of The Study:

- تركزت المشكلة في مجموعة تساؤلات هي:
- ما مدى معرفة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور والمسؤولين بإدارات التعليم؟
- ما الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور والمسؤولين بإدارات التعليم؟
- ما معوقات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور؟

2. مدى توافر الفرص البحثية بشكل أفضل للباحثين التربويين لدراسة الأثر والفرص والتحديات بشكل أعمق.
3. هناك الكثير من الفرص لتطوير التعليم من خلال تقنيات وأدوات الذكاء الاصطناعي، ولكن لازال الوقت مبكراً للحكم على فعالية تلك التقنيات.
4. التعلم التكيفي (Adaptive Learning) يعد أحد أهم أنواع أنظمة التعلم القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي والتي تطبق حالياً في التعليم العام.
5. هناك توجه نحو تفريد التعليم (Individualized Learning) نظراً لإمكانية تحقيق الاحتياجات والاهتمامات التعليمية لكل طالب، ولكن لا يمكن تفريد التعليم إلا من خلال استخدام تقنيات وأنظمة الذكاء الاصطناعي.
6. تحديد معوقات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور والمسؤولين بإدارات التعليم.
7. المملكة العربية السعودية تبذل جهوداً جبارة في الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجالات عديدة، وسوف يكون التعليم أحد تلك المجالات.
8. الوقوف على الاحتياج البحثي في الذكاء الاصطناعي في التعليم ومنها:

- احتياج الأبحاث الكمية التراكمية لدراسة فعالية تقنيات وأنظمة الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- هناك احتياج لدراسة السياسات التعليمية والضوابط الخاصة بتوظيف تقنيات وأنظمة الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- احتياج بحثي لتحديد الممكنات والتحديات والفجوات في البنية التحتية للمؤسسات التعليمية وجاهزيتها لتوظيف تلك التقنيات.
- هناك احتياج لأبحاث علمية لدراسة التأهيل والتدريب على توظيف الذكاء الاصطناعي وتقنياته في التعليم.
- الحاجة لأبحاث علمية لاختبار وتجريب التقنيات قبل الاستخدام الفعلي.
- بحث سلوك وأنماط المتعلمين خلال تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي.
- بحث كفاءة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس وتوجهاتهم وإمكانياتهم لتوظيف تلك التقنيات.
- لازال هناك الحاجة لأطر نظرية وعملية لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

مشكلة الدراسة Problem Of The Study:

يشهد العصر الحديث تطوراً تكنولوجياً ومعلوماتياً منقطع النظير، حيث فرضت التكنولوجيا الحديثة نفسها على مختلف مجالات الحياة كما سهلت التواصل بين الناس عبر الشبكة العنكبوتية التي أدت إلى تقارب الزمان والمكان،

- دراسة "شفيرين" (2003) Schaverien : هدفت إلى قياس فاعلية تعليم الطلبة المعلمين من قبل الخدمة في الفصول الافتراضية بجامعة سياتل بأمريكا، والتي أثمرت نتائجها على أن هذه التقنية تقدم الكثير من الحلول للصعوبات التي تعترض العملية التعليمية، وكذلك أهمية تطبيق تقنية الفصول الافتراضية.

- دراسات "وودز" (2004) woods : هدفت إلى الكشف عن تقديرات الطلبة لكفاءة التعليم القائم على الويب في أمريكا في مجالات توظيف التقنيات - مبادئ التطبيق الجيد - مواءمة الذكاءات المتعددة. وقد كشفت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين رضا الطلبة عن التعليم القائم على الانترنت وتقديراتهم للتقنيات القائمة على الويب، ومبادئ التطبيق الجيد، وأنماط الذكاءات المتعددة وحظيت الميزات الخاصة بجلوسات المناقشة، معلومات المقرر، البريد الإلكتروني، روابط الويب والإعلانات بتقديرات أعلى من الميزات الخاصة بالمنهج، اليوميات، والوسائط المتعددة.

- دراسة "جمال" (2005) : هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة) والكشف عن فاعلية بعض استراتيجيات الذكاء الاصطناعي في إنتاج برامج إسهامات مخرجات الذكاء الاصطناعي في التربية والتعليم (الحاسوب التعليمي متعدد الوسائل)، وقد توصلت إلى أن عملية بناء وتطوير البرمجيات التعليمية القائمة على استراتيجيات الذكاء الاصطناعي والتي تعرف: (بنظم برمجيات التعليم الذكية) عملية معقدة ومكلفة، وتكتنفها كثير من الصعوبات والمشكلات. ووجود فرق دال إحصائياً بين القياس القبلي والبعدي للطلبة في اختبار التفكير الابتكاري فيما يتصل بالطلاقة ولصالح التطبيق البعدي لمجموعة الدراسة.

- دراسة "حارس" (2006) : هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام التعلم الذاتي القائم على النظم الخبيرة الحاسوبية في تدريس الجغرافيا، في التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد والقيم الاقتصادية لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمصر، وكشفت عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي والتحصيل المعرفي واختبار التفكير الناقد وكذلك اختبار المواقف للقيم الاقتصادية.

- دراسة "وي" (2007) Wei : هدفت إلى الكشف عن مدى مساعدة أنظمة التعليم الذكية ITSs للطلبة في حل مشكلة تعلم التصميم غرضي التوجيه. وقد خلصت النتائج إلى أن توظيف التشخيص من خلال التدريبات المفتوحة والمغلقة يعد طريقة فعالة لزيادة دقة نماذج الطلبة، وأن أداء نماذج الطلبة التي استخدمت الشبكات الافتراضية الحركية

الفرضيات والمتغيرات And Hypotheses Variables:

الفرض الرئيسي في الدراسة:

بيئات التعلم القائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتميز بالسهولة في الاستخدام والتعامل.

المتغيرات في الدراسة:

- تيسر فهم وتطبيق النظريات والقواعد والقوانين، إذ تحدد توقيتاً لكل هدف أو مهمة تعليمية، مما يساهم في توفير الوقت الكافي للمتعلم لاستيعاب المحتوى العلمي وتطبيقه.
- إتاحة قدر كبير من المشاركة النشطة التي تجذب انتباه المتعلم، وتزوده بالمعلومات الواضحة والدقيقة، وتزيد دافعيته للتعلم.
- تدريب المتعلم على توظيف المعلومات وممارسة المهارات، مما يجعل التعلم ذا أثر باقٍ.
- لها دور مهم وفعال في حل مشكلات التوجيه والإرشاد للمتعلمين، إذ يمكن للنظم الخبيرة تقديم النصائح والتوجيهات للمتعلمين بشكل فردي.
- تمنح قدرًا كبيراً من التفاعلية لبيئات التعلم، إذ تجيب عن تساؤلات المتعلمين المتكررة بعدد لا محدود من المرات، وتقدم لهم المساعدات المتنوعة.

المنهج المستخدم The Method Used:

هذه الدراسة من الدراسات النظرية التي تعتمد على التراث العلمي والمعرفي وعلى الدراسات السابقة في هذا الموضوع وعليه فقد قام الباحث باستخدام (المنهج الاستكشافي) الذي يعتمد على الدراسات السابقة في توليد الأفكار والخروج بنتائج جديدة. والمنهج يقوم على استقصاء المشكلات والحلول والروبوتات في التربية والتعليم للوصول إلى مقارنة ونتائج للبحث والتوصيات.

قام الباحث باستخدام العديد من التطبيقات خلال تدريسه لطلاب برنامج التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني، وأثبتت فاعليتها ولقيت استحساناً لدى الطلاب وإقبال كبير عليها.

الدراسات السابقة Previous Studies:

نستعرض فيما يلي بعض الدراسات السابقة التي تطرقت إلى الذكاء الاصطناعي في التعليم في مجتمعاتها نذكر منها ما يلي:

- دراسة "محمد" (1990) بعنوان: (استخدام استراتيجيات الذكاء الاصطناعي في تخطيط وبرمجة مقررات التعليم المفتوح، بالإسكندرية (مصر)) وقد هدفت إلى استخدام الحاسوب وسيطاً للتعلم الذاتي في التعليم المفتوح أو التعليم عن بعد، وأفضت أهم نتائجها إلى أهمية البرنامج كتجربة رائدة في هذا المجال، وإمكانية تقديم أنماط مختلفة من البرامج وفقاً لطبيعة المحتوى والأهداف التعليمية والاستفادة من هذه التجربة في التعليم العام والتعليم العالي.

الرقمية، وقد أشارت إلى تمكن أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات التعلم الذكي والمواطنة الرقمية بـ 65,39% ووجود فرق دال إحصائياً في استجابات أفراد العينة لصالح أصحاب الخبرة الأكبر من 12 سنوات وأبانت عن تقديم تصور لسيناريو مقترح.

- دراسة "سعود" (2018): بعنوان (التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في الدراسات الاجتماعية) هدفت إلى التعريف بمفهوم الذكاء الاصطناعي ونشأته والفرق بينه وبين الذكاء الانساني وأهمية الذكاء الاصطناعي بشكل عام، وانتهت النتائج إلى أن هناك الكثير من التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي وعن إمكانية بناء بيئات الكترونية ذكية.

- تقرير منظمة اليونسكو (إجماع بكين) حول الذكاء الاصطناعي والتعليم 2019م:

اعتمد ممثلو الدول الأعضاء والمنظمات الدولية والمؤسسات الأكاديمية والمجتمع المدني والقطاع الخاص توافق الآراء (إجماع بكين) بشأن الذكاء الاصطناعي والتعليم، في المؤتمر الدولي حول الذكاء الاصطناعي والتعليم الذي عقد في بكين في المدة من 16 إلى 18 أيار/مايو 2019. وهي أول وثيقة تقدم إرشادات وتوصيات عن أفضل السبل التي يمكن أن تستجيب بها الدول الأعضاء للفرص والتحديات التي يطرحها الذكاء الاصطناعي لتسريع التقدم نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (التعليم الجيد).

يؤكد إجماع بكين مجدداً على النهج الإنساني في نشر تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم لزيادة الذكاء البشري وحماية حقوق الإنسان وتعزيز التنمية المستدامة من خلال التعاون الفعال بين الإنسان والآلة في الحياة والتعلم والعمل. لقد كشفت الدراسات السابقة عن شح كبير في تناول متغير (الذكاء الاصطناعي) على الأقل على المستوى المحلي (في حدود علم الباحث وجهده) مما حفز الباحث للبحث والتقصي فيه من خلال هذه الدراسة.

أما على الصعيد العربي والأجنبي، فقد ظهر للباحث مما عرض سابقاً من دراسات سابقة، تشابه غايتها وغاية الدراسة الحالية في محاولة استكشاف أبعاد استخدام الذكاء الاصطناعي بعد استعراض مفهومه، وتتفق أيضاً معها إلى حد ما في أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، مثل ما ورد ذلك في الدراسات السابقة. كما مكن ذلك من إجراء قراءة استطلاعية عن الخلفية العلمية للذكاء الاصطناعي، والاستفادة منه أكثر بالوقوف على مجالات توظيفه في المناهج التعليمية.

التحليل Analysis Of The Study:

من خلال تحليل الباحث نتائج الدراسة اتضح التالي:
تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

(ADBNS) كان أفضل من نماذج الطلبة العددية غير المتقدمة.

- دراسة "عماد" (2010): هدفت إلى التحقق من أثر الذكاء الاصطناعي كمتغير تصميم بالتعلم الإلكتروني التعاوني في تنمية مستويات التحصيل المعرفي في مقرر (تصميم المواقف التعليمية) لدى طلبة تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية في مصر. خلصت نتائجها إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبيتين ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

- دراسة "عبد هلال" (2013): هدفت إلى قياس أثر إدارة المواقف التعليمية الإلكترونية المصممة في تنمية التحصيل المعرفي ودعم الاتجاه نحو مقرر الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة لدى طلبة تكنولوجيا التعليم. وقد أشارت نتائجها إلى وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي الدراسة في التحصيل المعرفي والاتجاه نحو المقرر لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة "منيرة" (2014): الهادفة إلى قياس أثر فاعلية استخدام التعلم الذاتي القائم على النظم الخبيرة الحاسوبية في تدريس الجغرافيا في التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد والقيم الاقتصادية لدى طالبات المرحلة الثانوية. فقد جاءت نتائجها لتفيد عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.

- دراسة "جمال" (2015): هدفت للكشف عن أثر تصميم نظام خبير تعليمي في تنمية الجوانب المعرفية والأدائي المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طالب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة ام الملك سعود، وقد أشارت إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لكل من الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية والأدائي ولبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لصالح التطبيق البعدي.

- دراسة "لطيفة" (2016): بعنوان (طرق اتخاذ القرار باستخدام الذكاء الاصطناعي)، وهدفت إلى تعرف الدور الذي يضطلع به الذكاء الاصطناعي ومختلف نماذجه في عملية اتخاذ القرار في الوقت الراهن، وإمكانية اعتبار نموذج ANN (Artificial Neural Networks) طريقة للتنبؤ باستهلاك إسهامات مخرجات الذكاء الاصطناعي في التربية والتعليم، وقد أفصت إلى إمكانية الاعتماد على الشبكات العصبية الاصطناعية في إعطاء نتائج واعدة وأقرب إلى الحقيقة.

- دراسة "هيفاء" (2017م): هدفت إلى تقديم سيناريو مقترح لتطوير دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات التعلم الذكي والمواطنة

-تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي التي تستخدم في
(تصميم) المواقع والفيديو تطبيقات الويب
• Designs رابط الموقع:

<https://designs.ai/en>

تستطيع من خلاله إنشاء تصاميم مميزة لمواقع
التواصل الاجتماعي، وتصميم الفيديوهات، واللوجو وال
VOICE OVER (التعليق الصوتي) بسرعة وسهولة.
Visual Sitemaps: (خريطة الموقع المرئية)

رابط الموقع: <https://visualsitemaps.com>

هذا الموقع يعرض خرائط مرئية للمواقع ورسوماً بيانية
لإنشاء موقع ويب.

• ArtBoard: (حقل العمل) رابط الموقع:

<https://artboard.studio>

يمكنك من تصميم أو إنشاء فيديو بشكل احترافي
بسرعة وسهولة، وهو مساحة يمكنك فيها إنشاء عناصر
العمل الفني وتحريرها وتخزينها قبل نقلها إلى اللوح، تكون
الكائنات التي توضع لكن لا يتم طباعتها.

• Uizard: رابط الموقع: <https://uizard.io>

يعد أداة تصميم رقمية مجانية يمكنها تحويل الرسومات
البيانية ولقطات الشاشة إلى تصاميم رقمية كاملة في دقائق
ويمكن للمستخدمين إنشاء صفحات ويب وتطبيقات محمولة
باستخدام القوالب المصممة مسبقاً وأدوات التصميم حتى
بدون خبرة سابقة في التصميم يمكنك إنشاء نماذج تحريرية
قابلة للتعديل من مجرد صورة بفضل الذكاء الاصطناعي
تتيح (Uizard) إنشاء تصاميم فريدة وتصور أفكارهم على
الفور مما يوفر الوقت في التصميم. وتستطيع من خلال
الموقع السابق إنشاء مواقع ويب وتطبيقات مخصصة من
دون استخدام مهارات الترميز.

-تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي التي تستخدم في
(صناعة المحتوى التعليمي)

• Narakeet: رابط الموقع:

<https://www.narakeet.com>

هو أفضل برنامج لقراءة النصوص العربية ويدعم أعداداً
كبيرة من الأصوات في عدد من اللغات، وتستطيع من خلاله
تصميم عروض تقديمية بسهولة وسرعة وعند كتابة النص
يتم تحويله إلى كلام مسموع ومزامنته مع العرض التقديمي.

• Mindsmith: رابط الموقع:

<https://www.mindsmith.ai>

هو من التطبيقات التي ينشئ لك محتوى تعليمياً
كاملاً بمجرد كتابتك للعنوان ويقوم بعرض كامل للمحتوى
التعليمي وتستطيع التعديل عليه بكل سهولة.

• Invideo: رابط الموقع: <https://invideo.io>

تستطيع من خلاله إنشاء فيديو احترافي بجودة عالية في
دقائق معدودة. يوفر قوالب كثيرة ومقاطع صوتية.

هناك العديد من تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي التي
يمكن أن تستخدم في التعليم، ومنها ما يستخدم في:

• البحث.

• التصميم.

• صناعة محتوى تعليمي.

• كتابة المقالات والأبحاث.

• كتابة القصص وسردها.

• إنشاء الاختبارات.

• إنشاء العروض التقديمية.

-تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي التي تستخدم في
(البحث):

• Poe (بو): رابط الموقع: <https://poe.com>

(بو) ذكاء اصطناعي للمحادثات من تطور موقع (كوورا)
يتضمن عدة برامج مساعدة بمستويات ومهارات مختلفة،
وأداة مجانية تتوافر حالياً على أجهزة آيفون فقط) ويقدم
خدمة البحث في أكثر من موقع خاص بالذكاء الاصطناعي
ومنها ChatGPT

• TutorAI: رابط الموقع:

<https://www.tutorai.me>

هي منصة تعليمية مدعومة بالذكاء الاصطناعي ويقدم
دروساً مجانية في أي تخصص، يقدم خدمة البحث على
هيئة برنامج تعليمي

• Perplexity: رابط الموقع:

: <https://www.perplexity.ai>

يتعرف الباحث كيفية تفهم موضوعه البحثي وإيجاد
المصادر له مجاناً باستخدام ذلك الموقع، محرك بحث متقدم
وعالي الجودة تستطيع أن تسأله ويجيبك، ويتناقش معك
بسهولة ويسر.

• ChatGPT: رابط الموقع:

: <https://chat.openai.com/chat>

هو تقنية متقدمة طورته شركة Open AI المتخصصة
بأبحاث الذكاء الاصطناعي بغرض إنتاج نص يشبه كلام
الإنسان وطريقة تحاوره عند الكلام، بحيث يستجيب
البرنامج لأسئلة المستخدم. ويوفر لك محادثة قوية بينك
وبين الشات ويجيبك فيها على أسئلتك ويعطيك حلولاً قوية
لأغلب المشكلات.

• Scholarly: رابط الموقع:

<https://www.scholarcy.com>

يساعدك في البحث، وتنشر عليه ملايين المقالات البحثية
في مختلف التخصصات، كما يستطيع أن يلخص لك أي
مقال ويقسمه بشكل منظم وبالنقاط المهمة لتوفير وقتك
وجهدك وهو أداة قوية وسهلة الاستخدام للباحثين والطلاب
للوصول للمراجع العلمية الموثوقة.

- ❖ عدم كفاءة التأهيل والتدريب على إعداد واستخدام تلك الأنظمة بفعالية في التعليم.
- ❖ تحديات التعامل مع الأنظمة تقنيا
- ❖ نقص الثقة لدى أصحاب القرار والمستخدمين بشأن تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- ❖ ندرة المتخصصين في الذكاء الاصطناعي
- أنواع أنظمة التعليم:

أ- أنظمة التعلم الآلي (Machine learning Systems) (MLS)

- إن أنظمة التعلم الآلي من أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي. إذ تعتمد هذه الأنظمة على تحليل البيانات وتطبيق تقنيات التعلم العميق لفهم أنماط التعلم الفردية وتقديم توجيهات فردية وتوصيات مخصصة لكل طالب.
- تحسن هذه الأنظمة فعالية التعلم وتدعم المعلمين في تصميم برامج تعليمية ملائمة لاحتياجات الطلاب.
- يمكن أيضاً استخدام التعلم الآلي في إنشاء الاختبارات والعروض التقديمية وصناعة محتوى تعليمي وكتابة المقالات والأبحاث.
- ب- الروبوتات التعليمية Educational Robots ومنها:
- الروبوت التعليمي هو: جهاز يستخدم في التعليم والتدريب، ويمكن استخدامه في مختلف المجالات التعليمية، بما في ذلك العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات.
- الروبوتات التعليمية توفر تجربة تعليمية تفاعلية ومشوقة للطلاب.
- يمكن لهذه الروبوتات أن تقدم شروحات وأنشطة تعليمية وتفاعلية تساعد الطلاب في فهم المفاهيم وتنمية المهارات، كما تشجع التفاعل والمشاركة الفعالة وتعزز الفهم العميق للمواد التعليمية.
- كما يمكن أيضاً استخدام الروبوتات التعليمية في تعليم البرمجة والتحكم الآلي.

ج- تحليل البيانات والتعلم الآلي (Data Analysis and Machine Learning) (ML) وتشمل:

- يمكن استخدام تحليل البيانات والتعلم الآلي لاستخراج أنماط واتجاهات من البيانات التعليمية، مثل أداء الطلاب وسجلات التعليم.
- يمكن لهذه المعلومات أن تساعد على تحسين برامج التعليم وتكييفها وتوفير توجيهات مخصصة للطلاب.
- تساعد هذه التقنيات المعلمين على اتخاذ قرارات تعليمية أفضل وتعزز تفاعلهم مع الطلاب.
- إن تحليل البيانات والتعلم الآلي لتحليل سجلات التعلم الإلكتروني وتحديد أنماط التعلم الفردي لكل طالب

-تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي التي تستخدم في (كتابة المقالات والأبحاث).

- Copy AI: رابط الموقع:

<https://www.copy.ai>

يتيح لك هذا الموقع كتابة أي محتوى في أي موضوع وبطريقة احترافية وتسويقية جذابة.

تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي التي تستخدم في كتابة القصص للطلبة.

- Subtext: رابط الموقع: <https://subtxt.app>

يمكنك من كتابة القصص عن أي موضوع بطريقة مميزة عن طريق خوارزميات الذكاء الاصطناعي، ويوفر ملخصات كتب ومراجعات واقتباسات لمساعدتك في تحديد كتب لقراءتها، كما يوفر مجتمعا للتواصل مع القراء الآخرين والمشاركة في المناقشات حول الكتب التي تقرأها.

-تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي التي تستخدم في (إنشاء الاختبارات):

- Quiz Gecko: رابط الموقع:

<https://quizgecko.com>

هو صانع اختبارات يتيح للمستخدمين إنشاء الاختبارات ومشاركتها مع الطلبة، ويمكن إنشاء الاختبارات حسب الحاجة سواء أسئلة مقالته أو خيارات من متعدد.

-تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي التي تستخدم في (إنشاء العروض التقديمية) Slides (Presentations)

رابط الموقع: <https://www.slidesai.io>

أداة تساعدك على عمل عرض تقديمي POWERPOINT بسهولة وسرعة

- Tome: رابط الموقع: <https://tome.app>

أداة تساعدك على عمل عرض تقديمي بسهولة وسرعة. بعد هذا التفصيل في دور الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من جوانب متنوعة ومتباينة يك القول بأن الذكاء الاصطناعي قد أثبت دوره المتأصل في تطوير العملية التعليمية ومساهمته في تذليل الصعوبات والعقبات التي تواجه التعليم.

التحديات التي تواجه الذكاء الاصطناعي في التعليم:

- ❖ التحديات التشغيلية لأنظمة وتقنيات الذكاء الاصطناعي.
- ❖ تحديات اللغة المصممة بها تقنيات وأنظمة الذكاء الاصطناعي.
- ❖ التكلفة المرتفعة لاستخدام تقنيات وأنظمة الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- ❖ قلة الدعم المؤسسي لأبحاث الذكاء الاصطناعي في التعليم.

الصناعية والتصميم والتعليم الطبي، والثقافة، والسياحة، وغيرها.

وبشكل عام: يستخدم التعلم الإلكتروني بالواقع الافتراضي والواقع المعزز لتعزيز تجارب التعلم وتوفير بيئات تعليمية تفاعلية وشيقة للمتعلمين. تلك التقنيات تعزز الاستيعاب والتفاعل والتركيز وتحفز المشاركة النشطة للمتعلمين، كما يساعد هذا النوع من التعلم في تعزيز فهم المفاهيم الصعبة وتطوير المهارات العملية بشكل ملحوظ مما يساهم في تحقيق تجارب تعلم شاملة ومحفزة.

و- تطبيقات الإنترنت للاستخدام في مجال التربية والتعليم: لا شك في أن الوقت الذي يقضيه المعلم في تحضير الدروس واختيار الأنشطة وإعداد الامتحانات وتصحيحها يكاد يكون أطول مدة من الوقت الذي يمضيه في قاعة الصف لإعطاء الدرس.

ومع تطور الذكاء الاصطناعي، قام الخبراء بتطوير أدوات جديدة تساعد المعلمين.

صحيح أن الثورة التي أحدثتها تشات جي بي تي (Chat GPT) كانت هائلة، إلا أن هناك روبوتات كثيرة دخلت إلى سوق الذكاء الاصطناعي وأصبحت كل أداة تخدم بشكل أساسي مجالاً محدداً، منها التعليم.

بعض أدوات الذكاء الاصطناعي التي تفيد المعلمين:

أ- Education Copilot: هي منصة أو أداة تعتمد على الذكاء الاصطناعي وتهدف لمساعدة ودعم المعلمين في ممارساتهم التعليمية.

“Education Copilot” عادة يستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي، مثل معالجة اللغة الطبيعية، والتعلم الآلي، وتحليل البيانات، لتقديم توصيات شخصية وإشراف على التعلم ويعمل على تحليل البيانات المتاحة وتوفير نصائح ورؤى مخصصة لتحسين مستوى التعليم وتلبية احتياجات الطلاب.

“Education Copilot” تتضمن وظائف تحسين تنظيم المنهج الدراسي وتخطيط الدروس وتقديم ملاحظات تقييمية وتوجيهات تعليمية مفصلة، ويساهم هذا النهج في تعزيز التعلم الفردي وتعزيز الفعالية التعليمية من خلال تقديم تجارب تعليمية مخصصة لاحتياجات كل طالب.

وعلى العموم، تهدف “Education Copilot” إلى تعزيز القدرات التعليمية للمعلمين، وتحسين تجربة التعلم للطلاب من خلال استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي.

ب- Yippity: هذه الأداة تساعد المعلمين على وضع أسئلة الاختبارات، ومن ميزاتها أنها تحول أي نص أو موقع إلكتروني إلى اختبار.

يقوم Yippity بإنشاء أسئلة وإجابات استناداً إلى النص المرسل، ويمكن نسخها ولصقها في تطبيق بطاقات التعلم

وتقديم توجيهات فردية وتوصيات مخصصة لكل طالب هو أمر يسهل إلى حد كبير عملية التعلم ويوفر الكثير من الجهد على المعلمين.

• يمكن استخدام النظم الخبيرة Expert Systems التي تعتمد على قواعد البيانات الخاصة بها لاتخاذ القرارات وإنجاز المهام، وذلك من خلال الإجابة عن استفسارات الطلاب وتساؤلاتهم، وتقديم الإرشاد والتوجيه الفردي لهم، وإيجاد حلول لمشكلاتهم التعليمية.

د- التعلم الإلكتروني الشخصي Personalized E-Learning

• التعلم الإلكتروني الشخصي يستخدم تحليل البيانات والذكاء الاصطناعي لتوفير تجربة تعليمية مخصصة لكل طالب بحيث يتم فهم احتياجات الطلاب بشكل فردي، ويتم تقديم محتوى تعليمي ملائم ومتنوع يتناسب مع مستواهم واهتماماتهم. يعزز هذا النهج فرص النجاح والتفوق لدى الطلاب ويساعدهم على تحقيق أقصى استفادة من تجربتهم التعليمية.

• يتيح التعلم الإلكتروني الشخصي للمتعلمين أن يتعلموا وفقاً لخطط وأهداف تعليمية مخصصة لهم بحيث يتم تنظيم المحتوى والتقويم والتوجيه وفقاً لاحتياجاتهم الفردية ويتميز بالمرونة والتكيف مع متطلبات المتعلمين، ويعزز تجربة التعلم الفعالة والمستدامة.

هـ- التعلم الإلكتروني بالواقع الافتراضي والواقع المعزز Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) in e-Learning

• تقنية الواقع الافتراضي (VR) (Virtual Reality) تقدم للمتعلمين تجارب تفاعلية ثلاثية الأبعاد داخل بيئات افتراضية إذ يتم استخدام النظارات الخاصة وأجهزة التحكم لإنشاء محاكاة واقعية تسمح للمتعلمين بالتفاعل والتعلم في بيئات وهمية.

• تُستخدم تقنية الواقع الافتراضي في توفير تجارب واقعية للتدريب والتعليم في مجموعة واسعة من المجالات مثل الطب والهندسة، والتدريب العسكري، والتاريخ وغيرها.

• أما تقنية الواقع المعزز (AR) (Augmented Reality)، فتسمح للمتعلمين برؤية واجهة العالم الحقيقي المعززة بعناصر رقمية مضافة. تُعرض الأجهزة الذكية أو النظارات الخاصة بتقنية الواقع المعزز المعلومات والرسومات ثلاثية الأبعاد على الواقع المحيط، مما يتيح للمتعلمين التفاعل والتعلم من خلال تجارب واقعية معززة.

• يتم استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريب والتعليم في مجموعة متنوعة من المجالات بما في ذلك العمليات

رابعاً: إطلاق برامج تعليمية بالمؤسسات لمواكبة التغير المتوقع حدوثه بالوظائف المستقبلية.

خامساً: إنشاء مراكز بحثية متخصصة لاستقبال متطلبات واحتياجات الذكاء الاصطناعي وتنمية المجال البحثي في الجامعات.

سادساً: تخصيص مادة للذكاء الاصطناعي مستقلة في المدارس والجامعات لتبیین المفهوم والمبادئ والخصائص وأهم الاستخدامات والتطبيقات الحديثة في المجال. (محمد، ومحمد، 2020).

سابعاً: أدوات إلكترونية للاستخدام في مجال التربية والتعليم ومنها.

التوقعات المستقبلية Future Expectations:

- توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل أوسع في التعليم العالي والتعليم العام (محليا وعالميا).
- توفر الفرص البحثية بشكل أفضل للباحثين التربويين لدراسة الأثر والفرص والتحديات بشكل أعمق.
- هناك الكثير من الفرص لتطوير التعليم من خلال تقنيات وأدوات الذكاء الاصطناعي، ولكن لازال الوقت مبكرا للحكم على فعالية تلك التقنيات.
- التعلم التكيفي (Adaptive Learning) يعد أحد أهم أنواع أنظمة التعلم القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي والتي تطبق حاليا في التعليم العام.
- هناك توجه نحو تفريد التعليم نظرا لإمكانية تحقيق الاحتياجات والاهتمامات التعليمية لكل طالب، ولكن لا يمكن تفريد التعليم إلا من خلال استخدام تقنيات وأنظمة الذكاء الاصطناعي.
- تبذل المملكة العربية السعودية جهوداً جبارة في الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجالات عديدة، وسوف يكون التعليم أحد تلك المجالات.

النتائج Results:

- الذكاء الاصطناعي في التعليم مبني على أسس علمية ونظرية وله مبادئ محددة لتحقيقها.
- الذكاء الاصطناعي يدعم الابتكار والتطوير لدراسة التحديات والمشكلات وإيجاد أفضل الحلول لها.
- تحديد الفاقد والفجوة التعليمية لكل طالب من خلال النماذج والأنظمة.
- التنبؤ بالطلبة الذين قد ينسحبون أو يواجهون تحديات تعليمية.
- متابعة تقدم كل طالب بسهولة ودقة عالية.
- تحسن ملحوظ لدى الطلبة الذين تلقوا تعليمهم من خلال النماذج والأنظمة التابعة لها.

السريع أو أداة الاختبار، بعد ذلك، يمكن استخدام زر المشاركة لمشاركة الاختبار مع شخص آخر.

ج- YouTube Summary: ملخص يوتيوب يستخدم تقنية ChatGPT AI لتقديم ملخصات سريعة لمقاطع فيديو YouTube، مما يوفر وقت المستخدمين ويساعدهم على التعلم بشكل أسرع.

يمكن استخدامه كإمتداد Extension مع غوغل كروم. **د- Otter.ai** هو برنامج مدعوم من AI يستخدم التعرف التلقائي على الكلام وتحويل الصوت إلى كتابة لكل ملفات الصوت والفيديو المختلفة.

باستخدام Otter.ai، يمكنك تسجيل الملاحظات وتنظيمها ومشاركتها بسهولة من مصادر مختلفة مثل الاجتماعات والمقابلات والمحاضرات والبودكاست.

التطبيق يستخدم الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغة الطبيعية لإنشاء نصوص دقيقة وقابلة للبحث وقابلة للتعديل، وقابلة للتمييز، والتعليق، والتصدير. بالإضافة إلى ذلك، يتكامل Otter.ai بسلاسة مع الأنظمة الأساسية الشائعة بما في ذلك Zoom و Google Meet و Microsoft Teams و Dropbox و YouTube، مما يبسط سير عملك ويعزز الكفاءة.

هـ- Nolej AI: هو تطبيق يعمل عبر المتصفح، يتيح للمستخدم رفع أي نوع من المحتوى الثابت (فيديو، صوت، مستندات نصية، أو رابط موقع ويب).

يقوم Nolej AI تلقائياً بتوليد (حزمة تعلم صغيرة تفاعلية) جاهزة للتخصيص، والتي تكون في شكل درس رقمي مستقل يحتوي على نصوص المحتوى، وملخصات، وقاموس للمصطلحات، وبطاقات تعليمية، واختبارات، وذلك بناءً على المواد المرفوعة.

ويمكن للمستخدم تحرير أو تغيير تنسيقات كل جزء من الحزمة المولدة إذا رغب في ذلك.

مقترح لآليات تفعيل "الذكاء الاصطناعي واستخدام الروبوتات في التعليم"

من خلال الدراسة يرى الباحث أن هناك العديد من الاقتراحات والتوصيات التي يمكن أن تعمل تطوير العملية التعليمية والتربوية باستخدام منتجات الذكاء الاصطناعي واستخدام الروبوتات منها:

أولاً: توعية وتنقيف المجتمع التعليمي بألية تقنيات الذكاء الاصطناعي لتسهيل انتشارها واستخدام التطبيقات التي تعتمد على هذه التقنية.

ثانياً: إنشاء فرق عمل للابتكار بإدارة مستقلة عن الإدارة المدرسية، لدراسة وتحليل الفرص والتحديات التي تواجه المجتمع وبناء الخطط وإيجاد الحلول المناسبة.

ثالثاً: تنمية وتطوير القدرات والكفاءات في مجالات الذكاء الاصطناعي.

التوصيات Recommendations:

- تبني الأفكار والابتكارات العلمية للذكاء الاصطناعي في مجال التربية والتعليم ونشرها.
- تطوير خدمات المؤسسات التعليمية باستخدام الروبوتات المتنوعة لتنفيذ الخدمات.
- احتياج للأبحاث الكمية التراكمية لدراسة فعالية تقنيات وأنظمة الذكاء الاصطناعي في التربية والتعليم.
- احتياج لدراسة السياسات التعليمية والضوابط الخاصة بتوظيف تقنيات وأنظمة الذكاء الاصطناعي في التربية والتعليم.
- احتياج بحثي لتحديد الممكنات والتحديات والفجوات في البنية التحتية للمؤسسات التعليمية وجاهزيتها لتوظيف تلك التقنيات.
- احتياج لأبحاث علمية لدراسة التأهيل والتدريب على توظيف الذكاء الاصطناعي وتقنياته في التربية والتعليم.
- الحاجة لأبحاث علمية لاختبار وتجريب التقنيات قبل الاستخدام الفعلي.
- بحث سلوك وأنماط المتعلمين خلال تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي.
- بحث كفاءة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس وتوجهاتهم وإمكانياتهم لتوظيف تلك التقنيات.
- لا يزال هناك الحاجة لأطر نظرية وعملية لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

أخيراً Finally:

يشير الباحث إلى أن الاستفادة من مخرجات الذكاء الاصطناعي أصبحت رهانا لتطوير النظم التعليمية، الذي قد ينعكس على الحياة الاجتماعية، في ظل ما نشهده من مستحدثات تكنولوجية يوما بعد يوم، وبالرغم من أن "التعلم الآلي" له من العيوب، إلا أن مزاياه كثيرة، ونظم التعليم الذكية اليوم باتت تفتح مجالا يتفاعل فيه المتعلم مع صور ومستويات متعددة، وأضحت تجعل من التعلم ليس مجرد حاجة ملحة، بل متعة جميلة تغذي شعور المتعلم بالذوق العلمي العالي قبل أن يلامس الحقيقة التي يريد أن يتعلمها. وإن أي تعليم مصمم على وفق الذكاء الاصطناعي هو تعليم يضمن توافر المثير المكتوب والمسموع والمصور والمتحرك، مما يضمن تفاعل المتعلم مع تعليم قائم على مثل هذه الشروط التي تتقاطع لتعطي "جودة تعليمية تعليمية".

المراجع العربية:

1. بدر الصالح، [@ba_alsaleh]. الجيل الرابع من التعليم Education 4.0 هو توجه ينادي بمواءمة التعليم منهجًا وتدريبًا وتعلمًا مع مخرجات الثورة الصناعية الرابعة، وأبرز تلك [نص] [تغريدة]. تويتر. (18 أكتوبر، 2022).
2. تقرير منظمة اليونسكو، (اجماع بكين). «التخطيط التربوي في عصر الذكاء الاصطناعي، ريادة التقدم في مجال التعليم»، منظمة اليونسكو، مايو 2019م <https://ar.unesco.org/themes/ict-education/action/ai-in-education>.
3. جاد عزمي وآخرون، فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية 2014. <http://search.mandumah.com/Record/78846>.
3. جان غابريال غاناسيا. الذكاء الاصطناعي: بين الأسطورة والواقع، منظمة اليونسكو، مارس 2018، <https://ar.unesco.org/courier/2018-3/ldhk-lstny-byn-stwr-wlwq>.
4. سدايا. معجم البيانات والذكاء الاصطناعي عربي - انجليزي (ط.1). <https://sdaia.gov.sa/files/Dictionary.pdf> (2022).
5. مجدي صلاح المهدي، التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة، مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، نوفمبر 2021 https://jetdl.journals.ekb.eg/article_210656.html.
6. محمد شلتوت، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية. (2023)
7. محمد كريمة وآخرون.. تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنولوجيا التعليم. المجموعة العربية للتدريب والنشر. (2020)
8. محمد، مالك. أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم وفوائده للطلاب والمعلمين. مينا تك. (2021) <https://cutt.us/2QT8a>

المواقع الإلكترونية

1. <https://ar.unesco.org/themes/ict-education/action/ai-in-education>.
2. <http://search.mandumah.com/Record/78846>
3. <https://ar.unesco.org/courier/2018-/ldhk-lstny-byn-stwr-wlwq>
4. <https://sdaia.gov.sa/files/Dictionary.pdf>
5. https://jetdl.journals.ekb.eg/article_210656.html
6. <https://cutt.us/2QT8a>
7. https://eaec.journals.ekb.eg/article_254045.html

9. نشوى رفعت شحاته، توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، كلية التربية، جامعة دمياط، مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، المجلد العاشر – العدد الثاني – مسلسل العدد 20 – ديسمبر 2022، ص (205-214)

https://eaec.journals.ekb.eg/article_254045.html

المراجع الأجنبية:

George, Frank Honnywill. *Artificial intelligence: its philosophy and neural context*. Routledge, 2018.

Gunning, David. "Explainable artificial intelligence (xai)." *Defense advanced research projects agency (DARPA), nd Web 2.2* (2017): 1.

Li, Bo-hu, et al. "Applications of artificial intelligence in intelligent manufacturing: a review." *Frontiers of Information Technology & Electronic Engineering* 18 (2017): 86-96.

Matzel, Louis D., and Bruno Sauce. "Individual differences: Case studies of rodent and primate intelligence." *Journal of Experimental Psychology: Animal Learning and Cognition* 43.4 (2017): 325.

Schaverien, Lynette. "Teacher Education in the Generative Virtual Classroom: A Web-Delivered Context for Developing Learning Theories." (2001).

Wei, Fang. *A student model for an intelligent tutoring system helping novices learn object-oriented design*. Lehigh University, 2007.

Wisskirchen, Gerlind, et al. "Artificial intelligence and robotics and their impact on the workplace." *IBA Global Employment Institute* 11.5 (2017): 49-67.

Woods, Gary Cornelius. *Student perceptions of web-based technologies, principles of good practice, and multiple intelligences*. Alliant International University, San Diego, 2004.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Voluntary empowerment of Saudi women in the social studies course

Amal Hmdan Bin thyap Alhalafi*¹

Alaa Hussein Bin Harib*²

1.Master's degree in Islamic Education - University of Jeddah - Kingdom of Saudi Arabia.

2.Master's degree in Islamic Education - University of Jeddah - Kingdom of Saudi Arabia

Email: FFJJPP1230@gmail.com

التمكين التطوعي للمرأة السعودية في مقرر الدراسات الاجتماعية

أ. أمل بنت حمدان بن ثياب الحلافي (1)

أ. الاء حسين حريب (2)

1.ماجستير أصول التربية- جامعة جدة - المملكة العربية السعودية

2. ماجستير أصول التربية- جامعة جدة - المملكة العربية السعودية

KEYWORDS

Voluntary Empowerment - Social Studies Course - Third Intermediate Grade - Saudi Women

الكلمات المفتاحية

التمكين التطوعي - مقرر الدراسات الاجتماعية - الصف الثالث متوسط - المرأة السعودية.

ABSTRACT

Abstract The aim of the current research is to know the conceptual framework for the voluntary empowerment of Saudi women and to identify the volunteer empowerers. For Saudi women and learn about the analysis of the self-empowerment dimension of Saudi women's volunteering through the social studies course for the class The third is intermediate, where the descriptive analytical approach was adopted, represented by content analysis in the research, and as a result an analysis card was prepared One of the most prominent findings of the research is that there is a discrepancy in the content of the study units of the book of studies Social studies for the third intermediate grade on the dimensions of self-empowerment of Saudi women's volunteering, according to what was stated in the content analysis card The repetitions were more concentrated in the ninth unit of the book, as it deals with the topic of volunteering, and the seven dimensions of empowerment The subjective nature of Saudi women's volunteerism was present in different proportions in the social studies textbook for the third intermediate grade, where it obtained All dimensions are 100%. Except for the third dimension, the dimension of assuming responsibility, the average percentage reached 83%, which indicates shortcomings It is moderately present in the social studies textbook for the third intermediate grade, and the research recommended it. Providing opportunities Volunteering for female students and empowering them through methodological and extracurricular methods, as she is the woman of the future, and activating volunteer initiatives and projects at the classroom level, it develops students' responsibility

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى معرفة الإطار المفاهيمي للتمكين التطوعي للمرأة السعودية وإلى التعرف على المُمكّنات التطوعية للمرأة السعودية والتعرف على تحليل بُعد التمكين الذاتي للتطوع المرأة السعودية من خلال مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط، حيث تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي تمثلاً تحليل المحتوى في البحث ونتيجة لذلك تم إعداد بطاقة تحليل المحتوى، ومن أبرز النتائج التي توصل إليها البحث أن هناك تفاوت في تضمن محتوى الوحدات الدراسية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط لأبعاد التمكين الذاتي لتطوع المرأة السعودية، بحسب ما جاء في بطاقة تحليل المحتوى وأن التكرارات تركزت بشكل أكبر في الوحدة التاسعة من الكتاب، كونها تتناول موضوع التطوع، وأن الأبعاد السبعة للتمكين الذاتي لتطوع المرأة السعودية تواجدت بنسب مختلفة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط، حيث حصلت جميع الأبعاد على نسبة 100% عدا البعد الثالث بعد تحمل المسؤولية على تسببه متوسطة بلغت 83% مما يدل على القصور في تواجد بشكل متوسط في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط وقد أوصى البحث. إتاحة الفرص التطوعية للطالبات وتمكينهم بالأساليب المنهجية واللامنهجية فهي امرأة المستقبل وتفعيل مبادرات ومشاريع تطوعية على مستوى الفصل تنمي جانب تحمل المسؤولية لدى الطالبات.

المقدمة

الحمد لله القائل (فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَمَلٍ مِّنْكُمْ مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنَتِي بَعْضُكُمْ مِّنْ بَعْضٍ فَأَلْزَمَ الْكُفْرَ الَّذِينَ هَاجَرُوا وَأُخْرِجُوا

مِنْ دِيَارِهِمْ وَأَوْدُوا فِي سَبِيلِي وَقُتِلُوا وَقُتِلُوا لَأَكْفِرَنَّ عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ وَلَأُدْخِلَنَّهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ ثَوَابًا مِّنْ عِنْدِ اللَّهِ وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الثَّوَابِ ١٩٥)، [آل عمران: 195] والقائل سبحانه (وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ نَسُوا اللَّهَ فَأَنْسَاهُمْ أَنْفُسَهُمْ أُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ ١٩٩) [الحشر: 19]. والقائل عز وجل (فَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَّهِ وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ ١٨٤)

[البقرة: 184] والصلاة والسلام على رسولنا الكريم وعلى آله وصحبه وسلم.

ينطلق مبدأ التطوع في المملكة العربية السعودية من مصادر ديننا الشريف الذي يحثنا على الإحسان للغير والتطوع. قال عليه الصلاة والسلام: (إن لله أقواماً يختصهم بالنعم لمنافع العباد، ويقرهم فيها ما بذلوا، فإذا منعوها نزعها منهم، فحولها إلى غيرهم) (السلسلة الصحيحة، حديث 1692) يؤكد التطوع أهمية التعاون على البر وتبادل المصالح المشروعة التي تقيد الفرد والمجتمع لاسيما بمشاركة المرأة ومساواتها بالرجل في هذا الجانب، كما يتميز دور المرأة في العمل التطوعي على مستوى جميع الأصعدة والمجالات الاجتماعية والاقتصادية والصحية والتنموية بشكل عام مما جعل عجلة التنمية سريعة النمو والازدهار في ظل مشاركة المرأة وانخراطها في جميع المجالات وبالأخص المشاركة التطوعية حيث أنها تتناسب مع دور المرأة وطبيعتها البشرية المتضمنة في العطاء والمبادرة اللامحدودة. (لم يمنع امرأة عمران كون مولودها أنثى أن تستمر في مشروعها التطوعي، لتبلغ هذه الأنثى مرتبة عالية من العلم وتقدم خدمة جليلة للدعوة إلى الله) (كيفية الرشدي، ص68)، عمل المرأة التطوعي وآثاره على الفرد والمجتمع) ويعد تمكين المرأة السعودية في العمل التطوعي استجابة لتحقيق دورها الريادي وتعزيز مكانتها في المجتمع، وقد أثبتت ذلك من خلال مشاركتها على مستوى مجال التعليم الخيري، والمبادرات الإنسانية، والصحية، والمشاريع الرقمية النوعية لتتال على نسبة مشاركة ومتميزة في تلك المجالات.

كما أشارت نتائج الباحثة (سمر محمد المالكي: ص 113) (أن اتجاهات عينة الدراسة كانت إيجابية نحو العمل التطوعي) كما تعتبر مشاركتها من أهم مؤشرات نصج المجتمع وارتفاع مستوى نماءه، إذ يعد العمل الخيري من الأعمال النشطة لاسيما بمشاركة المرأة وإسهامها الفعّال في جميع مجالات التطوع.

وقد كان لمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط دور في تعزيز وغرس القيم التطوعية لدى الطلاب

مشكلة البحث

نظراً لحاجة الفرد والمجتمع للتطوع، إذ يعد تلبية للحاجات الفطرية البشرية منذ أن خلق الله الخلق، وما يسهم به من أدوار ذات أهمية قصوى في نفع المجتمع، وهو مطلب من المطالب الأساسية في تنمية جميع جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية، والصحية والتنموية بشكل عام، وقد مرّ بمرحل عدة من أجل تنظيمه وتحسين جودته، إلى أن وصل ما وصل إليه في عصرنا الحالي من دقة التخطيط، وسلامة التنفيذ، وزيادة نسبة الاستفادة من المشاريع والمبادرات التطوعية لاسيما بمشاركة المرأة السعودية وإسهامها الفعّال في ظل رؤية المملكة 2030 والتي تقتضي مشاركة المرأة جنباً إلى جانب الرجل في جميع مجالات التنمية. من هنا جاء اهتمام هذه الدراسة لتسلط الضوء على التمكين الذاتي التطوعي للمرأة السعودية في مقرر الدراسات الاجتماعية لمعرفة مفهومه وأهميته وبيان مدى إلمام منهج الدراسات الاجتماعية لهذا الجانب.

أهداف البحث:

- التعرف إلى الإطار المفاهيمي للتمكين التطوعي للمرأة السعودية.

- التعرف على التمكين التطوعي للمرأة السعودية.

- التعرف على المُمكّنات الذاتية للعمل التطوعي للمرأة السعودية في مقرر الدراسات الاجتماعية.

تساؤلات الدراسة:

- ما الإطار المفاهيمي للتمكين التطوعي للمرأة السعودية

- ما التمكين التطوعي للمرأة السعودية.

- ما المُمكّنات الذاتية للعمل التطوعي للمرأة السعودية في مقرر الدراسات الاجتماعية.

أهمية الدراسة:

تظهر الأهمية النظرية في:

أولاً: بيان فضل تمكين المرأة السعودية تطوعياً وأهميته لدى الفرد، والمجتمع وانعكاس ذلك على مستوى التنمية وازدهارها.

ثانياً: لإثراء المربين والمربينات تربوياً واجتماعياً بدور المرأة وتمكينها من العمل التطوعي وجعلها نموذجاً رائداً في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

أولاً: إبراز المقترحات التربوية ونتائجها كمساهمة علمية تربوية تقيد الخطط التطويرية للمناهج الدراسية مستقبلاً.

ثانياً: إفادة الباحثين بالأبحاث التي تختص بالمناهج التعليمية، للمساهمة في نشر العلم النافع والعمل الصالح.

مصطلحات الدراسة:**التمكين التطوعي:****التمكين:**

(اتجاه يعمل على دعم نفوذ المرأة وحصولها على حقوقها، وتنظيم قدرتها على فهم وضعها، وتغيير إدراكها لنفسها على نحو يجعلها قادرة على الاختيار لنفسها، وأن يكون لها صوت مسموع للدفاع عن مصالحها، وقدرة على المشاركة في اتخاذ القرار وإحداث التغيير). (عبادة 2011، ص 59)

التطوع:

طاعة غير واجبة، فسمي تطوعاً لأن فاعله يفعله تبرعاً من غير أن يؤمر به حتماً وقال بعضهم: التطوع مالم يثبت فيه نص بخصوصه (مشاط، 1418هـ، ص 159)

التعريف الإجرائي للتمكين التطوعي: هو أحد مسارات تعزيز مكانة المرأة وتحقيق وجودها معنوياً وحسياً، وتلبية نداء مشاركتها على مستوى جميع الأصعدة للرفع من قدراتها ومهاراتها للدفاع عن مصالحها وتلبية مطالبها.

حدود البحث:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت هذه الدراسة على معرفة الممكّنات الذاتية للمرأة السعودية في مقرر الدراسات الاجتماعية بالصف الثالث متوسط.

الحدود المكانية:

اقتصرت على مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط الفصل الدراسي الثالث في المملكة العربية السعودية.

منهج البحث:

تقتضي طبيعة البحث اتباع منهج تحليل المحتوى، من خلال تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط وإبراز الممكّنات الذاتية التي تسهم في التمكين التطوعي للمرأة السعودية.

يعتمد البحث على ما يلي:

المنهج التحليلي الوصفي: وذلك بتتبع ما يتعلق بالتمكين التطوعي للمرأة السعودية، من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط، لإبراز الممكّنات الذاتية التي تسهم في التمكين التطوعي للمرأة السعودية في ضوء منهج الدراسات الاجتماعية.

الدراسات السابقة:

الرشدي. د كيفة عبادة، 1443هـ) (عمل المرأة التطوعي وآثاره على الفرد والمجتمع (" دراسة موضوعية في ضوء القرآن الكريم ") وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الاستنباطي وقد هدفت الدراسة إلى بيان مفهوم

العمل التطوعي للمرأة وأثره على الفرد والمجتمع بيان أهمية العمل التطوعي للمرأة وإبراز صور مشرفة لنساء تطوعن لخدمة مجتمعاتهن كما ورد في القرآن الكريم، بيان مجالات العمل التطوعي الواردة في القرآن الكريم التي عملت فيها المرأة، وقد توصلت الباحثة إلى أن العمل التطوعي يصنع للمرأة شخصية اجتماعية فاعلة، كما تعمل المرأة المتطوعة على تطوير المجتمع بالاستثمار في أفرادها المتميزين، كما أن عمل المرأة فيه احتواء للمجتمع من حيث تقديم المساعدات المادية والمعنوية لأفرادها المرضى والمسنين والمغتربين. كما أن الأسرة هي اللبنة الأولى في بناء المجتمع وهدمه وقد تطوعت المرأة للحفاظ عليها، كما تعددت مجالات العمل التوعوي التي عملت فيها المرأة فأصبحت رائدات في التطوع، وأن ثقافة العمل التطوعي لدى المرأة ليست حديثة وإنما كانت أمراً شائعاً قديماً. كما أن العمل التطوعي للمرأة في القرآن الكريم تنوع بين الجهد المادي والبدني والفكري.

- المالكي، سمر محمد، 1431هـ) (مدى إدراك طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى لمجالات العمل التطوعي للمرأة في المجتمع السعودي) وقد هدفت الباحثة إلى معرفة اتجاهات عينة الدراسة ومدى ممارستهم للعمل التطوعي، إيضاح أهم مجالات العمل التطوعي المتاحة للمرأة في المجتمع السعودي، الوقوف على أهم العوامل التي تدفع المرأة في المجالات التطوعية، إيضاح أثر المتغيرات الديموغرافية على مدى إدراك عينة الدراسة لمجالات التطوع. وقد استخدمت الباحثة المنهج المسحي الاجتماعي، والمعالجة الإحصائية للمعلومات. وكان من أبرز نتائجها: أن اتجاهات عينة الدراسة كانت إيجابية، أن (75,6%) من عينة الدراسة ترى أن نجاح العمل التطوعي مرتبط بمدى التفريغ له، أن الدافع الأساسي للتوجه نحو العمل التطوعي من وجهة نظر العينة: اكتساب مهارات وخبرات جديدة، تشكل المواصلات أكبر عائق يواجه المتطوعات.

- الحربي، عبد الرحيم، 2021م) (تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالمرحلة المتوسطة في ضوء قضايا التنمية المستدامة المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030) وقد هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالمرحلة المتوسطة، وتقديم تصورا مقترحاً لتطويره وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن نسبة توافر قضايا التنمية المستدامة التي تضمنتها بطاقة تحليل التحليل في محتوى كتب مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة جاءت متوسطة حيث بلغت (54)، وبلغ عدد تكرار الفقرات التي تضمنت القضايا في

والقيادة، وتغير السلوك والاتجاهات، والخروج من دائرة التهميش الاجتماعي (حلمي، 2003، 159) وهو مجموعة من العمليات المخططة والمقصودة التي تستهدف تنمية القدرات الاجتماعية والاقتصادية، والصحية، والتعليمية لمجموعة من النساء بحيث يصبحن أكثر قدرة على إشباع احتياجاتهن وحل مشكلات مجتمعهن (آل عوض، 2014: 29) ويعتبر بتمكين المرأة عملية منظّمة ومخططة تستهدف تنمية قدرات المرأة وتهيئتها للعمل التطوعي بجميع أشكاله، وبيان مجالاته التي تتناسب مع طبيعة المرأة ومستوى تحمّلها، من خلال تدريبها وإكسابها المهارات اللازمة حتى تصبح قادرة على اتخاذ القرار والمشاركة بفاعلية في التنمية. كما أن تمكينها هو أحد مسارات تعزيز مكانة المرأة وتحقيق وجودها معنوياً وحسياً.

ب - أهمية التطوّع للمرأة السعودية: إن عمل المرأة التطوعي ينمي جوانب عظيمة في حياة المجتمع والفرد، وله أهمية بالغة في حياة الشعوب منذ أن خلق الله الخلق واستعمرهم فيها، إذ يعد من أسس تقدّم المجتمع وأبرز معالمه الحضارية مما يضيفه من فوائد على الفرد ومن أبرزها: الأجر والثواب من الله عز وجل، وجعل المرأة قادرة على تحمّل المسؤولية، واستثمار وقتها، والقدرة على التواصل مع الآخرين، كما يزيد من الثقة بنفسها، وتنمية روح المواطنة والانتماء لديها، كما أن للتطوّع أهمية في مساندة الجهات الحكومية وتقوية الروابط الإدارية في توزيع المهام وسد الاحتياج، وتعلّم العمل الجماعي وتفعيل المبادرات وفق ضوابط محددة، مما يجعل السلوك الحضاري يؤثر في أكبر شريحة ممكنة في المجتمع وذلك عن طريق الشراكة المجتمعية التي هي أهم ركيزة من ركائز العمل التطوعي وبذلك تصبح المرأة من خلال إشراكها في العمل التطوعي والعمل على تمكينها رائدة في هذا المجال.

ج - مبادئ التمكين التطوعي للمرأة السعودية:

مبدأ التعاون والشراكة المجتمعية: يعتمد التمكين التطوعي على مبدأ المشاركة المجتمعية بشكل كبير لاسيما المرأة في إحساسها بضرورة حلّ المشكلات والتواصل الفعال مع المجتمع، ويعتبر عنصر مشاركة المرأة وتمكينها تطوعياً يلغي التمييز وعدم المساواة خاصة أن المرأة تمثل نصف المجتمع ولها جهود جبارة في المشاريع التطوعية.

مبدأ العدالة: إن مدخل التمكين التطوعي يسعى لترسيخ قيمة مجتمعية أساسية في المجتمع والمساواة بين أفرادها، والعمل على تنمية قدرات المحتاجين والضعفاء وذو الإمكانات المتدنية لمساواتهم بالمجتمع في جميع الجوانب،

جميع الكتب التي تم تحليلها (1420) تكراراً من إجمالي فقرات الكتب البالغ عددها (2625) وقد توزعت نسبة التوافر بين أبعاد قضايا التنمية المستدامة الثلاثة، حيث بلغت نسبة البعد الاجتماعي (25,68%) والبعد الاقتصادي (21,22%) وأخير حل البعد البيئي بنسبة بلغت (7,2%) وتفاوتت نسب تضمين القضايا في محتوى كل صف وفقاً لإجمالي عدد فقرات كل كتاب منفرداً.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع (دراسة الرشيد) السابقة، في التعرف على مفهوم العمل التطوعي بشكل عام، مع بيان آثاره على الفرد والمجتمع. كما تشابهت في استخدام المنهج الوصفي الاستنباطي.

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (سمر محمد) السابقة، في التعرف على مجالات العمل التطوعي، وأهميته للمرأة في جميع جوانب حياتها.

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (الحربي، عبد الرحيم) السابقة، في تحليل محتوى منهج التربية الاجتماعية والمواطنة لتقديم تصور مقترح لتطويره، وكما تشابهت مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (الرشيد) السابقة، في اقتصار الدراسة الحالية على المرأة السعودية وفي ضوء منهج التربية الاجتماعية بينما الدراسة السابقة شملت المرأة بشكل عام في ضوء القرآن الكريم.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (سمر محمد) السابقة في عينة الدراسة إذ تناولت الدراسة الحالية منهج التربية الاجتماعية للصف الثالث متوسط كعينة، بينما تناولت الدراسة السابقة طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى عينة وكذلك اختلفت في استخدام المنهج المسحي الاجتماعي والمعالجة الإحصائية للمعلومات.

اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (الحربي، عبد الرحيم) السابقة، في التعرف على التمكين التطوعي في ضوء منهج التربية الاجتماعية، بينما الدراسة السابقة استهدفت قضايا التنمية المستدامة في ضوء منهج التربية الاجتماعية للمرحلة المتوسطة كما اختلفت في استخدام المنهج الاستنباطي بينما الدراسة السابقة استخدمت المنهج التحليلي

الإطار المفاهيمي للتمكين التطوعي للمرأة السعودية:

أ - تمكين المرأة:

تمكين المرأة هو عملية بناء قدرة المرأة على أن تكون معتمدة على ذاتها، وأن تنمي شعورها بالقوة الداخلية والاستقلال الذاتي، والقدرة على اتخاذ القرارات والإدارة

القرآن وتعليم أبناء المجتمع الأحكام الفقهية، والمساهمة في نشر لأحاديث الصحيحة التي جاءت عن النبي صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام. وقد حرصت حكومتنا الرشيدة في إيصال النفع والفائدة إلى جميع فئات المجتمع ومن أبرز ذلك ما قامت به وزارة الحج والعمرة في العمل على برنامج (كُن عوناً) لخدمة ضيوف الرحمن القادمين من أنحاء العالم وإرشادهم وتقديم المساندة لهم لجميع احتياجاتهم.

خدمة المجتمع:

من خلال تنشئة الأجيال والعمل على تربيتهم، وقد كان للمرأة منذ القدم جهود عظيمة في هذا المجال وقد ذكر لنا القرآن الكريم قصة آسيا بنت مزاحم حينما تطوّعت في رعاية موسى عليه السلام والعمل على تربيته وتنشئته، قال تعالى (وَقَالَتْ أَمْرَأْتُ فِرْعَوْنُ قَرْتُ عَيْنِي لِي وَلَكَ لَا تَقْتُلُوهُ عَسَى أَنْ يَنْفَعَنَا أَوْ نَتَّخِذَهُ وَلَدًا وَهُمْ لَا يَسْعُرُونَ) (القصص 9) أي: لا يخلو، إما أن يكون بمنزلة الخدم الذين يسعون في نفعنا وخدمتنا، أو نرقيه منزلة أعلى من ذلك، نجعله ولداً لنا نكرم ونجمله، فقدّر الله تعالى، أنه نفع امرأة فرعون، التي قالت تلك المقالة، فإنه لما صار قرة عين لها، وأحبته حباً شديداً، فلم يزل بمنزلة الولد الشفيق حتى كبر ونباه الله وأرسله فيأدرت إلى الإسلام والإيمان به رضي الله عنها وأرضاها (السعدي: 2000م).

خدمة التعليم: للمرأة جهود ملموسة في التعليم التطوعي منذ القدم وقد شاركه في التعليم والحث على أن يصل العلم لجميع أقطاب المجتمع والاهتمام البالغ به وذلك يتجلى في صوراً عدة في تعليم الفتيات حينما بدأت المدارس في المملكة العربية السعودية وبرزت لنا حين إذ قادة من المربيّات واللاتي خضن غمار التجارب وجمع الخبرات من شتى بقاع الأرض وصبها في حياض الوطن لتبني لنا جيلاً رائداً في المعرفة والتقدم والحضاري فمن تلك الصور ما قامت به الأميرة عفت بنت محمد بن ثنيان آل سعود حينما قدمت من إسطنبول وقد تعلمت وحازت على معارف متعددة ومتنوعة جعلتها تحرص على تعليم المرأة في المملكة العربية السعودية وتحت على ذلك وقد أنشئت عام 1999م جامعة تحمل إسمها (جامعة عفت) إكمالاً لما قامت به من جهود تطوعية ساهمت في تعليم المرأة السعودية.

الخدمة الإغاثية: ويعني التمكين التطوعي في مجال الإغاثة تقديم العون للمرضى والفقراء والمحتاجين، ولا شك أن المرأة بطبيعتها وبفطرتها الإنسانية، تنافس على أعلى المستويات في المجال الإغاثي التطوعي، إذ تعد القدرة العاطفية لدى المرأة من أهم ركائز العمل التطوعي، والدافع الأنجح في استمراريته، إذ تمتلك المرأة القدرة على ملامسة احتياج المرضى، والأيتام، وكبار السن والفقراء، والقدرة

وهذا ما جعل عنصر العدالة مطلباً أساسياً في تنفيذ خطط البرامج التطوعية لتحقيق العدالة بين أفراد المجتمع، في ظل مشاركة المرأة جنباً إلى جنب الرجل في الأعمال التطوعية في جميع الجوانب.

مبدأ الإحسان وتقديم العون: إن التعامل مع المجتمع وتلمس احتياجاته والبدء به كما هو يساعد في سهولة تقديم المساعدات ووصولها لمستحقيها لاسيما بمشاركة المرأة وقدرتها الحسيّة العالية في معرفة تشخيص الحالات الإنسانية وقدرتها في التعامل مع حل المشكلات المجتمعية. وبذلك تستطيع المرأة تحقيق التمكين التطوعي لها من خلال مشاركتها في الحملات الإغاثية، والاستفادة من خبراتها في تنظيم وتخطيط الحملات بما يتناسب مع جميع فئات المجتمع.

مبدأ المبادرة: من أهم ما يميز العمل التطوعي عن غيره من الأعمال، عنصر المبادرة والسعي لسد احتياجات المجتمع والعمل على تقديم العون والمساعدة دون طلب مسبق، مما يجعل استمرارية البذل والعطاء متنامية وذات نفع أعم وأشمل للمجتمع عند تحقيق عنصر المبادرة في الأعمال التطوعية.

مبدأ الإحساس بالمسؤولية وتقدير الذات: يثمي العمل التطوعي الجوانب الشخصية لدى المتطوع لاسيما المرأة في رفع قدراتها وتحقيق ذاتها من خلال ممارستها للعمل التطوعي، كما يُغذي خبرات المرأة والعمل على تقوية مهاراتها الشخصية في طريقة حلّ المشكلات والتعامل مع جميع طبقات المجتمع على اختلاف طبيعتهم. وقد حرصت المنظمات الدولية على مشاركة المرأة في الأعمال التطوعية واستثمار إمكاناتها من خلال التطوع للرفع من مكانتها واستبصار مهاراتها وقدراتها بنفسها وذلك من خلال قدرتها على التعامل مع الحالات الإنسانية المختلفة مما يسهم في تصنيف المرأة قدراتها حسب ما تراه من غيرها في المجتمع.

مبدأ المرونة والتكيف المجتمعي: من أهم ما يميز العمل التطوعي المرونة في تحمل الأعمال والتعامل مع المشكلات بجميع أنواعها مما يسهم في سرعة التكيف والوصول بنتائج الأعمال التطوعية لأعلى مستوى من الدقة والجودة. كما أن للمرأة قدرة على سرعة الاستجابة مع المثيرات والتفاعل معها، أدى ذلك إلى مرونة العمل التطوعي والتكيف مع جميع حالاته في شتى جوانب الحياة.

د - مجالات التطوع للمرأة السعودية:

من أبرز مجالات التطوع لدى المرأة السعودية:

خدمة الدين:

وذلك من خلال امتثال أمر الله عز وجل ونهيه عليها ومناصحة أهل الأهواء والفساد في المجتمع والعون على إرشادهم وتوجيههم بأوامر الله عز وجل وتعليمها في تحفيظ

- 2_ توافر الاحتياجات الأساسية التي يحتاجها المجتمع باستمرار وسهولة الوصول إليها.
 - 3_ قدرة المرأة على اتخاذ القرار والمشاركة في الخطط التنموية والبرامج التوعوية للمجتمع.
 - 4_ زيادة نسبة الفرص الوظيفية للمرأة ومساواتها في الكفاءة والرواتب والأجور في العمل.
 - 5_ تحسين مهارات المرأة وزيادة نسبة الوعي لديها في تنظيم دخلها وترتيب الأولويات.
 - 6_ زيادة نسبة العاملين والحدّ من تزايد نسب البطالة ومسببات الجرائم.
 - 7_ رفع مستوى الوعي لدى أكبر شريحة من المجتمع وإشراكهم في بناء الجسر الحضاري والتنموي.
- ج / معوقات التمكين التطوعي للمرأة السعودية:** تُعد المعوقات من أبرز ما يواجه المرأة السعودية في العمل التطوعي ومن نتائج الدراسة التي أجرتها الباحثة (سمر المالكي: 1431هـ) أن 50 % من عينة الدراسة التي أجرتها الباحثة تواجه آثار مادية وأسرية سلبية تؤثر على عملهن التطوعي والاستمرار فيه.
- وبعد الاطلاع على مصادر عدة في المعوقات التي تواجه المرأة السعودية، تبين للباحثة أن أبرز ما يُعيق المرأة في العمل التطوعي عوامل مجتمعية وذاتية للمرأة تتلخص فيما يلي:
- _ ضعف قدرة المرأة على اتخاذ القرار وعدم الشعور بأهميتها في المجتمع.
 - _ زيادة خضوع المرأة للسلطة المجتمعية والقوانين الغير مبررة لأهمية وعبء إدراكها.
 - _ تقييد حرية المرأة وإجبارها على الانخراط للعمل في اتجاه معين.
 - _ وجود معوقات إدارية وتنظيمية ببيئة العمل.
 - _ عدم المساواة بين المرأة والرجل ووجود العنصرية على مستوى الأسرة وبيئة العمل.
 - _ ضعف الوعي والحماية القانونية للمرأة.
 - _ عدم توافر المعلومات الصحيحة والمعرفة الكافية عن آليات عمل المرأة في السلك التطوعي.
 - _ قلة التمويل وصعوبة الحصول على الموارد التشغيلية للمشاريع التطوعية.
 - _ عدم تقدير المجتمع لجهود المرأة وإنجازاتها وقلة الحوافز المادية والمعنوية لها.

3/2 مكنات العمل التطوعي للمرأة السعودية:

يعتبر تمكين الناس من مجالات التنمية أمر ضروري ومطلوب من مطالب بناء مهاراتهم وتقويتها لاسيما بمشاركة

على التأثير والإقناع لمساعدتهم في حل مشكلاتهم. وتشير إحصاءات المنظمات والجمعيات الخيرية إلى أن قيمة التبرعات النسائية وصلت إلى حدود 28 بليون دولار سنوياً، وأن نسبة العاملات في جمع التبرعات في المنظمات الخيرية العالمية 52%. مما يؤكد على استثمار المرأة عالمياً في العمل التطوعي ونجاحها في هذا المجال.

خدمة البيئة: ويهدف العمل التطوعي في مجال البيئة إلى المحافظة على الوجه الحضاري للمجتمع، والعمل على تنميته والاهتمام به، وتوعية أفراد المجتمع للحفاظ على سلامة البيئة وعدم العبث بها، والاستفادة من ثروات البيئة بالطرق الآمنة والأدوات الصحيحة لضمان عدم الإضرار والعبث بممتلكات المجتمع بشكل عام والحفاظ على التوازن البيئي السليم للحياة الفطرية. وذلك من خلال العمل التطوعي في تنمية مفاهيم السلامة البيئية، وتفعيل البرامج والمبادرات المتتالية في ترسيخ مبادئ الحفاظ على البيئة، ولا شك أن للمرأة دور في نجاح هذه المشاريع لكونها العنصر الأساسي في تنمية تلك المفاهيم بداية من منزلها ومحيطها إلى أن يتعدى تأثيرها للمحيط الخارجي للمجتمع. ففي أوائل التسعينات من القرن الماضي أعلن البنك الدولي أن للمرأة دوراً رئيسياً في إدارة الموارد الطبيعية مثل التربة والمياه والغابات والطاقة، كما أشارت إحصاءات وزارة البيئة والمياه والزراعة في المملكة العربية السعودية إلى أن عدد المستفيدات من البرنامج الريفي الزراعي (ريف) الذي أطلقته الوزارة إلى 39 ألف مستفيدة من البرنامج، ويؤكد اهتمام الوزارة وحرصها البالغ بالمرأة السعودية ودعمها المادي واللوجستي إيماناً بأن لها الدور الكبير في تنمية القطاع الزراعي والوصل به إلى أعلى مستويات الجودة والازدهار.

خدمة الصحة: يأتي تعزيز دور المرأة في التمكين الصحي التطوعي من أهم الأدوار التي تحرص عليها المجتمعات بشكل عام بما يتضمّن من أهمية بالغة في وصول الخدمات إلى المجتمع، حيث أشارت إحصاءات وزارة الصحة في المملكة العربية السعودية إلى أن عدد المتطوعات في المجال الصحي يبلغ 48%، بينما أطلقت وكالة الجامعة للشؤون الطالبات بجامعة الملك سعود للعلوم الصحية برنامج التطوع الصحي وكان من أهم أهدافه تعزيز دور المرأة التطوعي، مما يؤكد ذلك على مبادرة المرأة السعودية في الأعمال التطوعية بشتى أشكالها وصورها.

ب / مؤشرات التمكين التطوعي للمرأة السعودية:

1_ تزايد الفرص التنموية والمشاريع التي تسهم في نمو الحصيلة التنموية للمجتمع.

دور جميع المؤسسات التي تهتم بالمرأة والعمل على إيجاد شبكة اتصال بين صانعي السياسات الكفيلة بتحسين وضعية المرأة في مختلف القطاعات (قنديل، 2005: 43) العمل وفق منظمات مجتمعية مدروسة يتم تهيئتها وفق سياسة مسبقة تندرج ضمن خططها؛ يسهم ذلك في نجاح العمل بجميع مشاريعه ومبادراته، كما يخلق فرصاً متنوعة لمشاركة كافة شرائح المجتمع وإسهامها في نجاحه، ويعمل على تنظيم وتسهيل تنفيذ الخطط والمبادرات وفق ما وضعت له.

وفيما يلي يمكن استعراض مؤشرات التمكين التطوعي للمرأة السعودية والتي تحدّد ملامح مشاركة المرأة وتمكينها في العمل التطوعي.

ولكي تتمكن المرأة من العمل التطوعي وتصبح رائدة في هذا المجال لابد من تنمية جانب التمكين الذاتي والاهتمام به أولاً والعمل على أن تكون المرأة المتطوعة على مستوى جيد في الثقة بالنفس، والقدرة العالية في اتخاذ القرار والقدرة على التواصل ومهارة قوة الإقناع، والالتزام الشخصي بما يتوجب على المتطوع من معرفة حقوقه وحقوق العمل التطوعي لتحقيق الهدف الرئيسي من العمل التطوعي. وقد حرصت مقررات الدراسات الاجتماعية على تنمية مفاهيم القدرة الذاتية للفرد وترسيخها لدى الطلبة من خلال المناهج التعليمية، والعمل على غرسها في أذهان الطلاب وإكسابهم المهارات اللازمة في تحقيقها.

الإطار المنهجي

مجتمع وعينة البحث: تمثل مجتمع هذا البحث بمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية، وتمثلت عينة الدراسة بمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط الفصل الدراسي الثالث لاحتوائه على وحدة التطوع.

العربية السعودية للعام الدراسي 2023م وتكونت عينة البحث من مجتمع البحث نفسه وهو وحدة التطوع وتشمل الموضوعات التالية: مفهوم التطوع وأهميته، وأشكاله وبرامجه، وتندرج العديد من المعلومات الفرعية تحت هذه الموضوعات الشاملة، والتي تتناول جميع الجوانب الواجب تعليمها للطلبة في هذه المرحلة لإعداد مواطن صالح بما يتناسب مع الوضع الراهن، فالأفراد يعيشون في إطار مجتمع يتشاركون فيه بكل الجوانب والجدول التالي بوضع محتويات الكتاب.

المرأة فهي العنصر المهم الذي يدعم عنصر المشاركة في المجتمع ويسهم في عملية تسريع التنمية، وقد تبين للباحثة من خلال الاطلاع على مصادر عدة عن التمكين التطوعي للمرأة وجدت التمكين يشمل جوانب مختلفة لدى المرأة من أبرزها التمكين الذاتي، والتمكين القانوني، والتمكين الإداري والمهني. وفيما يلي نستعرض أهمية تلك الجوانب من خلال ما يلي:

1/ التمكين الذاتي للمرأة: يقصد به: السلوكيات المتعلمة والتي تم تحقيقها على المستوى الشخصي والذاتي للنساء عن طريق مشاركتهم في برامج تدريبية ونوعية تسهم في إحداث تغيرات إيجابية على المستوى الشخصي، بما يعزز إمكانياتهم وقدراتهن الذاتية في المجالات التالية: (الصندوق الأردني الهاشمي للتنمية البشرية، 2013: 12)

يعتمد التمكين الشخصي للمرأة على جملة السمات والقدرات التي تمتع بها لممارسة نشاطاتها الحياتية وتحقيق تلبية احتياجاتها الفردية وذلك من خلال قدرتها على حلّ المشكلات، وتفعيل المبادرات، وامتلاك مهارة الإقناع وفن التعامل مع الآخرين، والمرونة والتكيف مع الأحداث، مما يجعل المرأة لديها القدرة في القيام بالأعمال التطوعية وتلبية الأدوار المنوطة بها والتي تسهم في تمكينها وأهميتها في تنمية جانب العمل التطوعي.

2/ التمكين المهني للمرأة: ويقصد به قدرة المرأة في تنظيم العمل التطوعي والإلمام بالمهارات العملية المشروطة بنجاح العمل التطوعي من إجادة العمل على الحاسب الآلي، والتعامل مع كافة شرائح المجتمع والقدرة على التواصل بمختلف اللهجات وتعدّد اللغات، والقدرة على إدارة الجموع وتنظيم الفعاليات.

3/ التمكين القانوني للمرأة:

يسعى الإطار القانوني إلى إيجاد ضمانات تحافظ على دور المرأة وتضمن حقوقها من خلال:

- _ العمل على تعديل التشريعات التي تحد من دور المرأة.
- _ مدى توعية المرأة بحقوقها القانونية.
- _ تطبيق جميع الاتفاقيات الدولية التي تضمن الحقوق المدنية للمرأة. (المجلس القومي للمرأة، 2004: 310)

يهدف التمكين القانوني لعمل المرأة التطوعي لضمان حفظ حقوقها ولمعرفة ما العمل من حقوق وضوابط متفق عليها، وذلك يؤدي إلى جودة وتحسين العمل التطوعي لضمان حقوقه وحقوق العاملين به.

4/ التمكين الإداري والتنظيمي للمرأة:

يهدف التمكين المؤسسي إلى تقوية البنية الأساسية للمنظمات والهيئات التي تسعى إلى النهوض في مجال المرأة وزيادة

جدول (1) وصف محتوى وحدة التطوع بكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط بالملكة العربية السعودية.

الوحدات	عدد الموضوعات	عدد الصفحات
الخرائط والتقنيات الحديثة	1- أنواع الخرائط 2- عناصر الخرائط 3- الصور الجوية واستعمالاتها 4- نظام تحديد المواقع العالمي 5- علم المساحة	19
الإنجاز الذاتي والاقتصاد	1- الإنجاز الذاتي 2- العمل والإنتاج 3- الاقتصاد الوطني 4- المشكلات الاقتصادية	12
المسؤولية	1- مفهوم المسؤولية 2- المواطنة المسؤولة 3- الذوق العام	9
التطوع	1- مفهوم التطوع وأهميته 2- أشكال التطوع وبرامجه	8
المجموع		58

أداة البحث: قامت الباحثين بإعداد أداة البحث من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وكانت أداة

البحث عبارة عن بطاقة لتحليل محتوى في صورتها الأولية (ملحق 1) وقد تم عرضها على المحكمين الأفاضل (ملحق 2) لتحقيق صدق الأداء والوصول إلى الصورة النهائية للبطاقة (ملحق 3)

صدق أداة تحليل المحتوى:

تم التأكد من صدق بطاقة تحليل المحتوى من خلال تطبيق إجراءات الصدق الظاهري، من خلال عرض الصورة الأولية

لها على عدد من المحكمين (ملحق 4) وتم التعديل عليها حسب توصيائهم وتعديل الصياغة لبعض الفقرات، وبهذا توصلت الباحثة إلى الصورة النهائية لأداة البحث.

ثبات تحليل المحتوى:

وحدة التحليل: تم اعتماد وحدات التسجيل، ومن وحدات التسجيل المناسبة لهذا البحث وحدة المفهوم، بحيث يتم تدوين ظهور

المفهوم ودلالاته في دروس مقرر الدراسات الاجتماعية.

فئات التحليل

تم تقسيم الفئات وفق موضوع مادة الاتصال، ويُقصد به: تحديد الموضوعات الفرعية التي تدور حولها هذه المواد، وهو

موضوع (التمكين التطوعي)، بحيث أشتمل 7 أبعاد للتمكين التطوعي من خلال الأدبيات السابقة تبين لنا أن الأبعاد التالية:

بُعد الثقة بالنفس

بُعد القدرة على مواجهة المشاكل وإيجاد الحلول

بُعد تحمل المسؤولية

بُعد تفعيل المبادرات

بُعد القدرة على التغيير والتطور

بُعد القدرة على التواصل والحوار

بُعد القدرة على الإقناع

يوضح الجدول التالي حساب عملية الثبات لبطاقة تحليل المحتوى في التحليل الأول

الدروس	البُعد الأول	البُعد الثاني	البُعد الثالث	البُعد الرابع	البُعد الخامس	البُعد السادس	البُعد السابع
35	1	1	1	0	1	1	0
36	1	0	1	1	1	1	1
37	1	1	0	0	1	1	1
38	1	1	1	1	1	0	1
42	1	1	1	1	0	1	1
43	1	1	1	1	0	1	1
المجموع	6	5	5	4	4	5	5

يوضح الجدول التالي حساب عملية الثبات لبطاقة تحليل المحتوى في التحليل الثاني

الدروس	البُعد الأول	البُعد الثاني	البُعد الثالث	البُعد الرابع	البُعد الخامس	البُعد السادس	البُعد السابع
35	1	1	1	0	1	1	0
36	1	0	1	0	1	1	1
37	1	1	1	1	1	1	1
38	1	1	1	1	1	0	1
42	1	1	1	1	0	1	1
43	1	1	1	1	0	1	1
المجموع	6	5	6	4	4	5	5

تم احتساب الثبات بمعادلة كوبر (Cooper)

$$\text{كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

نتائج كوبر (Cooper) بين التحليل الأول والتحليل الثاني

الرقم	فئات التحليل	عدد تكرارات التحليل الأول	عدد تكرارات التحليل الثاني	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	كوبر
1	البُعد الأول	6	6	6	0	100 %
2	البُعد الثاني	5	5	5	0	100 %
3	البُعد الثالث	5	6	5	1	83 %
4	البُعد الرابع	4	4	4	0	100 %
5	البُعد الخامس	4	4	4	0	100 %
6	البُعد السادس	5	5	5	0	100 %
7	البُعد السابع	5	5	5	0	100 %

يتضح من الجدول السابق ان جميع قيم الثبات بمعادلة (كوبر) بين التحليل الأول والتحليل الثاني مرتفعة مما يدل ثبات التحليل.

عرض النتائج ومناقشتها

البُعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
الدرس							
30	1	1	1	0	1	0	0
31	1	1	1	1	1	1	1
32	1	1	1	1	1	1	1
33	1	1	1	1	1	1	1
34	1	0	1	0	0	1	1
35	1	1	1	0	1	1	0
36	1	0	1	0	1	1	1
37	1	1	1	1	1	1	1
38	1	1	1	1	1	0	1
39	1	1	1	0	1	1	0
40	1	1	1	0	0	1	1
41	1	1	0	0	0	1	0
42	1	1	1	1	0	1	1
43	1	1	1	1	0	1	1
المجموع	14	12	13	7	9	12	10
الرتبة	1	3	2	6	5	3	4

التطوعي يمكنك أن تتطوع، في المكان، والزمان، والمجال الذي يناسب خبراتك ومهاراتك، كما تتيح لك المنصة توثيق ساعاتك وإصدار شهادتك التطوعية. كن جزءاً من رؤية المملكة 2030 وانضم إلى ركب المليون متطوع" (المنصة الوطنية للعمل التطوعي) أكبر عدد من التكرارات لأبعاد التمكين الذاتي بالوحدة التاسعة من الكتاب، كونها تتناول مفهوم التطوع وأهميته ومجالاته وأشكاله، فقد تم التركيز على موضوع التطوع والإمام به من جميع الجوانب، وكذلك طريقة الاستفادة منه على مستوى الفرد والمجتمع، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (2013م) التي أكد أن اتجاهات عينة البحث كانت إيجابية نحو العمل التطوعي.

وتوصلت الباحثتين إلى أن درجة تضمين كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية لأبعاد التمكين الذاتي لتطوع المرأة السعودية كانت قوية بشكل عام، هناك بعض الأبعاد ضعيفة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى مفهوم التمكين التطوعي للمرأة السعودية مازال حديثاً، وما زالت جهود الباحثين في تضمينه بجميع المجالات قائمة، وقد أظهرت الدراسة السابقة وجود عوائق منها عدم التفرغ بنسبة (57%)، كما أظهرت نتائج الدراسة السابقة عدم توافر المواصلات بنسبة (70%)، وقد خلصت نتائج البحث الحالي إلى أن كتاب الدراسات الاجتماعية قد اشتمل على أبعاد التمكين الذاتي للمرأة السعودية ولكن بدرجات متفاوتة.

توصيات البحث

- إتاحة الفرص التطوعية للطالبات وتمكينهم بالأساليب المنهجية واللامنهجية فهي امرأة المستقبل
- تفعيل مبادرات ومشاريع تطوعية على مستوى الفصل تنمي جانب تحمل المسؤولية لدى الطالبات.
- إنشاء تكاليف للطالبات مرتبطة بالمنصة الوطنية للعمل التطوعي.

مقترحات البحث

- واستناداً على ما تم التوصل إليه من توصيات يمكن طرح بعض الأبحاث المقترحة كالتالي:
- برنامج مقترح للتمكين التطوعي للمرأة السعودية في ضوء مقرر الدراسات الاجتماعية.
- التمكين التطوعي الرقمي للمرأة السعودية وفق ركائز رؤية المملكة العربية السعودية 2030
- دور المنصة الوطنية للعمل التطوعي في التمكين التطوعي للمرأة في المملكة العربية السعودية

الترميز تم استخدام الرموز لدعمها في برامج الأحصاء، بحيث (1) تعني وجود البعد، و(0) تعني عدم وجود البعد كما تبين من الجدول السابق هناك تفاوت في تضمن محتوى الوحدات الدراسية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط لأبعاد التمكين الذاتي لتطوع المرأة السعودية، بحسب ما جاء في بطاقة تحليل المحتوى، وكما هو موضح أن مجموع التكرارات لكل الكتاب كانت (77)، وأنها تركزت بشكل أكبر في الوحدة التاسعة من الكتاب، كونها تتناول موضوع التطوع، وأن الأبعاد السبعة للتمكين الذاتي لتطوع المرأة السعودية تواجدت بنسب مختلفة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط.

مناقشة النتائج:

جاء في الرتبة الأولى بُعد الثقة بالنفس، فقد احتوت جميع الدروس على هذا البعد، على الرغم من أن درجة التصريح به كانت ضعيفة إلى أن ملاحظته بشكل ضمني كانت متكررة، فبعد هذا البعد أحد أهم سمات الشخصية التي يجب تعزيزها وفق خصائص المرحلة العمرية لطالبات الصف الثالث متوسط، وجاء في الرتبة الثانية بُعد تحمل المسؤولية فقد احتوت جميع الدروس عليه عدا درسا واحداً، فتحمل المسؤولية جزءاً مهماً في التطوع فن المتعارف بأن ليس هناك مقابل مالي للعمل التطوعي ومن الممكن أن يتخلل التسبب في بعض الأعمال لذا لا بد من تمكين هذا البعد قدر المستطاع، وفي الرتبة الثالثة جاء البعدين القدرة على حل المشكلات، والحوار والقدرة على التواصل فقد احتوت جميع الدروس عليه عدى درسين فقط، قد يكون البعدين مكملين لبعضهما البعض فحل المشكلات لا تتم إلا بالقدرة على التواصل الإيجابي مع الآخرين وحسن الحوار، وبقيّة الأبعاد كان ظهورها أقل مما سبق، ففي الرتبة الرابعة جاء بُعد القدرة على الإقناع ويعد الإقناع أحد مهارات الحوار الأساسية، واحتل بُعد القدرة على التغيير والتطوير الرتبة الخامسة وقد يعزى هذا الأمر بأن المتطوع غالباً ينفذ قوانين العمل الموكل إليه وقد لا يكون لديه الصلاحية في التغيير ومن الممكن أن يكون مطورا ومتميزا بعمله فيظهر هذه الأوامر بشكل مختلف عن غيره، وأخرها الرتبة السادسة فقد جاء بُعد تفعيل المبادرات، فقد تكون فجوة كبيرة لأن المبادرات هي الواقع العملي للتطوع بحيث تضع المرأة بصمتها التفاعلية في بيئة التطوع ويمكن تدعيم هذا البعد من خلال ربط تكاليف مقرر (الدراسات الاجتماعية) بالمنصة الوطنية للعمل التطوعي فقد اعتنت المملكة العربية السعودية بهذا البعد بحيث تحقق هذه المنصة أحد أهم ركائز رؤية المملكة 2030 (وطن طموح) "العمل التطوعي سمة المجتمعات الحيوية، لدوره في تفعيل طاقات المجتمع، وإثراء الوطن بمنجزات أبنائه وسواهم. عبر منصة العمل

قائمة المراجع:

- 1- القرآن الكريم
- 2- الألباني، محمد ناصر الدين، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، ط (2)، الدار السلفية، الكويت والمكتبة الإسلامية الأردن، 1404هـ.
- 3- السعدي، عبد الرحمن، (2000م) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق عبد الرحمن بن معلا اللويح، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- 4- آل عوض نجلاء (2014م)، معوقات تمكين المرأة حقوقها القانونية في المملكة العربية السعودية، مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- 5- الصندوق الأردني الهاشمي للتنمية البشرية (جهد) (2013م)، مؤشرات تمكين المرأة اقتصادياً في الأردن: تمكين المرأة لاقتصاد بين الكم والنوع، الأردن.
- 6- حلمي، إجلال إسماعيل (2003م) العولمة وقضايا المرأة والعمل، الندوة العلمية لمركز الدراسات والبحوث الخدمات المتكاملة بكلية البنات جامعة عين شمس، مطبوعات مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، جامعة القاهرة، القاهرة: جمهورية مصر العربية.
- 7- عبادة، مديحة أحمد (3011م) قضايا المرأة المعاصرة بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة: جمهورية مصر العربية.
- 8- قنديل، أماني (2005م)، المنظمات الأهلية العربية وتمكين المرأة، التقرير السنوي الرابع للمنظمات الأهلية العربية، الشبكة العربية للمنظمات، القاهرة: جمهورية مصر العربية.
- 9- مشاط، أسامة بن حسين بن حسن، الخدمات التطوعية " مفاهيمها ومشروعيتها "، بحث مقدم ضمن أبحاث وأوراق عمل المؤتمر العلمي الأول للخدمات التطوعية بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى 1418هـ.
- 10- المجلس القومي للمرأة (2004م) في مصر، القاهرة: جمهورية مصر العربية.
- 11- المنصة الوطنية للعمل التطوعي، <https://nvg.gov.sa/>

الأبحاث والدراسات:

- 7- الرشدي. د كيفية عيادة، 1443هـ (عمل المرأة التطوعي وآثاره على الفرد والمجتمع " دراسة موضوعية في ضوء القرآن الكريم ".
- 8 - المالكي، سمر محمد، 1431هـ (مدى إدراك طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى لمجالات العمل التطوعي للمرأة في المجتمع السعودي).

9- الحربي، عبد الرحيم، 2021م (تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالمرحلة المتوسطة في ضوء قضايا التنمية المستدامة المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030)

الملاحق:

ملحق (1)

الأداة في صورتها الأولية

البُعد	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
الثقة بالنفس			
القدرة على مواجهة المشاكل وإيجاد الحلول			
تحمل المسؤولية			
تفعيل المبادرات			
القدرة على التغيير والتطور			
الحوار			
القدرة على التواصل			
القدرة على الإقناع			

ملحق (2)

قائمة المحكمين

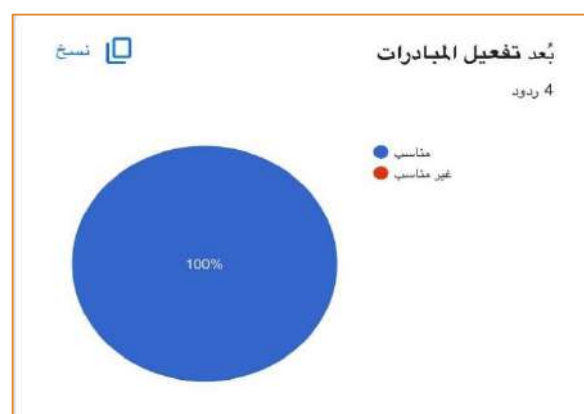
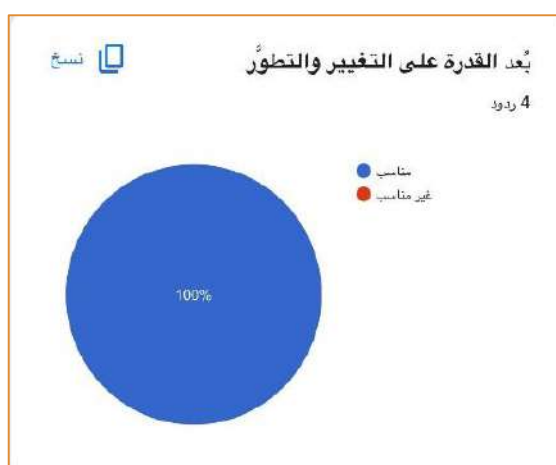
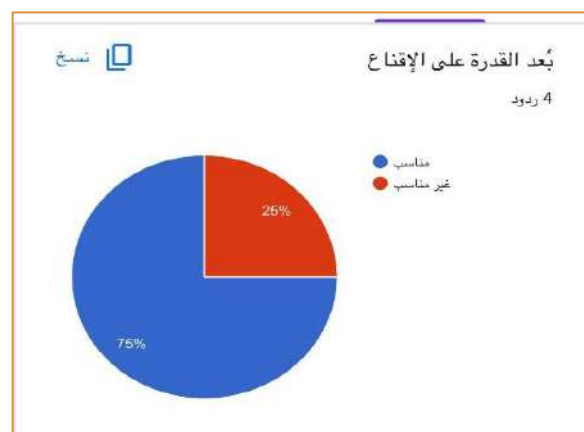
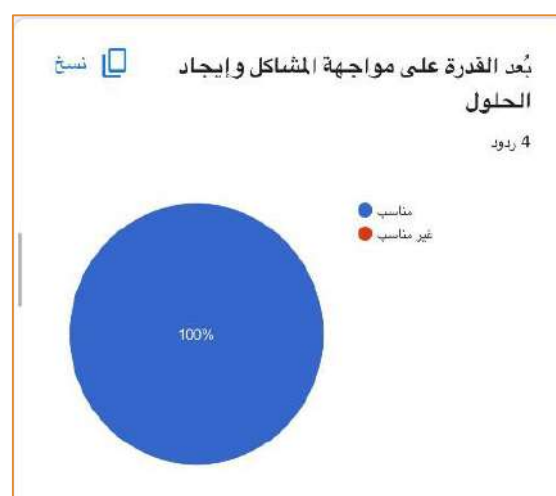
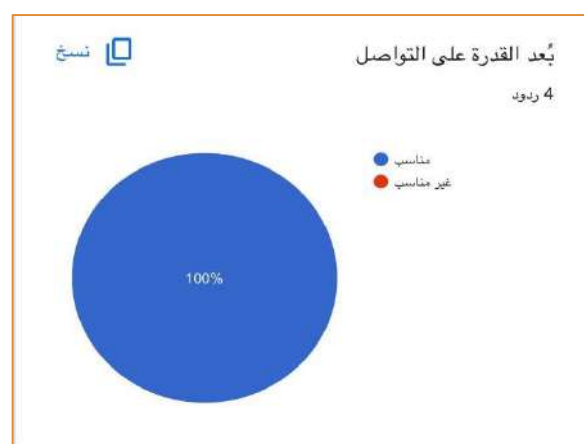
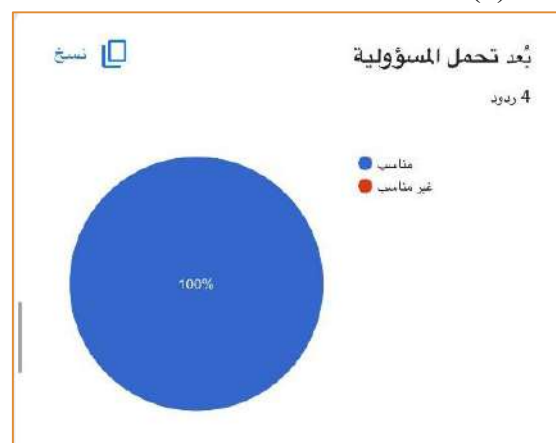
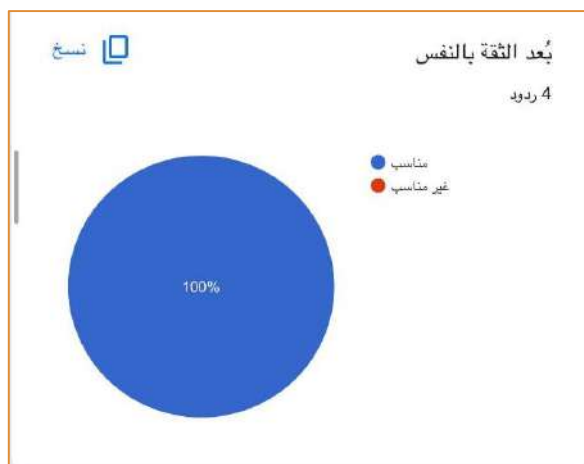
الاسم	اللقب	التخصص
محمد سعيد بافيل	دكتوراه	أصول التربية الإسلامية
منى محمد الصانع	دكتوراه	أصول تربية إسلامية
نهال أحمد الزهراني	ماجستير	أصول التربية الإسلامية
فاطمة فيصل نحاس	ماجستير	أصول التربية الإسلامية

ملحق (3)

القائمة في صورتها النهائية

البُعد	مناسب	غير مناسب
الثقة بالنفس		
القدرة على مواجهة المشاكل وإيجاد الحلول		
تحمل المسؤولية		
تفعيل المبادرات		
القدرة على التغيير والتطور		
القدرة على التواصل والحوار		
القدرة على الإقناع		

ملحق (4)



المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Mathematical Logic in Scientific Manuscripts and its Impact on Teaching the Design Idea For Students of Design and Arts.

Dr. Asma Saleh Bahmim

Assistant Professor at the College of Designs and Arts - University of Jeddah - Kingdom of Saudi Arabia.

Email: asmabahmim@gmail.com

المنطق الرياضي في المخطوطات العلمية وأثره في تدريس الفكرة التصميمية لدارسي التصميم والفنون.

د. أسماء صالح باهميم

أستاذ مساعد بكلية التصميم والفنون - جامعة جدة - المملكة العربية السعودية.

KEYWORDS

manuscripts - mathematical logic - scientific texts - design idea.

الكلمات المفتاحية

المخطوطات - المنطق الرياضي - المتون العلمية - الفكرة التصميمية.

ABSTRACT

his research dealt with the study of mathematical logic and its impact on teaching the design idea, the miniature in scientific manuscripts is based on a special approach developed by the designer to achieve a kind of structural integration in designing the idea, based on the educational goal. And its connection to the components of the environment with all its inclusions: geographical, historical, and cultural, and despite what characterized these drawings and images Clarification has a special character that emerged from the influences that surrounded its emergence. However, the foundations for clarifying the design idea in essence were built on the foundations of scientific organization that achieves design aesthetics in general. This confirms that the artist-designer embodied his feeling through a rational organization that is compatible with the concepts of the idea. The miniatures achieved in their drawings a formal equation characterized by a general nature.

مستخلص البحث:

يتناول هذا البحث دراسة المنطق الرياضي وأثره في تدريس الفكرة التصميمية ، فالمنمنمة في المخطوطات العلمية تقوم على نهج خاص وضعه المصمم لتحقيق نوع من التكامل البنائي في تصميم الفكرة ، وذلك انطلاقاً من الهدف التعليمي وارتباطها بمكونات البيئة بكل مشتملاتها : الجغرافية ، التاريخية ، و الثقافية ، و على الرغم مما اتسمت به هذه الرسوم و الصور الإيضاحية من طابع خاص ، أنبثق من المؤثرات التي أحاطت بنشأتها ، إلا أن أسس تبين الفكرة التصميمية في جوهرها بنيت على أسس التنظيم العلمي المحقق للجماليات التصميم بصفة عامة . ذلك الأمر الذي يؤكد أن المصمم الفنان جسد حسه من خلال تنظيم عقلاني يتواءم ومفاهيم الفكرة ، فالمنمنمات حققت في رسومها معادلاً شكلياً يتسم بطابع العموم لكل فيما يتناوله من عناصر ، متعددي حدود نقل الطبيعة واتجه للتعبير عن موضوعاته ، خلال تلخيص يتسم بالرمزية تارة وبثراء وتنوع الطبيعة تارة أخرى . ذلك للاقتراب من الينابيع الحقيقية والجذور الاصلية لجوهر النظام الكوني القائم على التناسق والاتزان والحساب الدقيق لمنطق بناء الشكل الذي يتسم بالنمو والتطور والاستمرار . ويهدف هذا البحث لتبيان أسس التنظيم البنائي في المخطوطات العلمية حتى تصبح دراستنا لهذا الجانب من التراث ذات فائدة ومحقق هدفه في الإفادة منه ، ليست قاصرة على العلامات السطحية فحسب ، بل دراسة قائمة على استجلاء المنطق الهندسي في تراكيبه ، التي انتظمت خلالها العناصر المكونة له ، حتى نصل الى فهم أعمق واستخدام أفضل . كما يهدف هذا البحث أيضاً الى الكشف عن المنهجية الصالحة لطلاب التصميم والفنون كي يتفهموا من خلالها أبعاد هذا الموضوع في ثراء الفكرة التصميمية.

المقدمة:

تعدد المخطوطات جزء من التراث الإسلامي العلمي و الفني بجميع أنواع هذه المتون أدبية كانت ام علمية فالرسوم الايضاحية للمخطوطات جزء هام من التراث الإسلامي التي تميزت بنهجها الخاص، ذلك المنهج الذي يتواءم فيه التركيب الإبداعي مع المنطق الرياضي ، ليرتبط ذلك الوئام بمجموعه من الرسوم الايضاحية للتحارب العلمية في المخطوطات العلمية كالتشريح و الهندسة و علم الميكانيكا ، ذلك الامر الذي جعل من المنمنمات الإسلامية التي هي بمثابة صور و رسوم ترقينيه مصدر تجتمع فيه شمول المنطق الرياضي مع جماليات التصميم و الرسومات .

وعند دراسة أسس تصميم هذه الرسوم الايضاحية في المخطوطات العلمية موضوع هذا البحث، يتضح خضوعها لأساليب فنية تلتزم في طريقه إخراجها وأسلوب معالجتها ببعض أغراض محددة كإيضاح لفكرة علمية، او تبيان لنص أدبي. وسواء أكان لتصميم وابداع المخطوطة أهداف علمية أو أدبية، فان العامل الأساسي التي اتضح للباحثة بعد الاطلاع على عدد وفير من تلك المنمنمات التي وردت في المخطوطات أن الرسومات الايضاحية تلتزم في عمومها بنظام خاص في التركيب لأصول وقواعد ذات طابع يخضع للمنطق الرياضي.

غير ان جانب من البحث يرتبط بأثر هذا المنطق الرياضي في تدريس الفنون المعاصرة، فمن اهم المشكلات التي تواجه دارسي الفنون البصرية المعاصرة الذي يسعى الى دعم العمليات الابتكارية لدى دارسي الفنون وهي تلك التي تتعلق بتناول هذا الإرث الفني والاستفادة منه تربويا لازال قائما الى وقتنا الحالي على نقل الوحدات وادماجها في تصميم الرسوم التحضيرية للمشاريع البصرية. واما تتحول الى عمليات محاكاة الأصل بشكل متطابق، مما يجعل الاستفادة من هذا الموروث بهذه الكيفية من معوقات عملية الابتكار.

وقد ظهرت كثير من المحاولات من جانب الفنانين ودارسي الفنون الى نقل هذه الوحدات من الرسوم الايضاحية التي انتزعت من بيئتها الاصلية لتصبح مجرد قيم زخرفية غريبة عن الفنون البصرية المعاصرة وهذا المفهوم من التداول جعل الكثير من المدرسين يلجؤون الى النسخ المطبوعة دون محاولة الاستفادة من البنائية التركيبية للتجارب العلمية التي كانت رسوم تحضيرية توضح خطوات اعداد وانشاء التجربة المنتجة لآلة او ميكنة تعمل بالطاقة المائية او الشمسية.

وعلى سبيل المثال لا الحصر، فقد طلب من دارس فنون بصرية عمل رسوم وتوضيحات خطية مستمدة من المنمنمات المرافقة للنصوص العلمية لعلم الميكانيكا باعتباره جزء من مشروع فني يقوم على أسس رياضية

خاصة لا يعلم عنها دارس الفنون شيء، فكيف يتمكن من انجاز المهام الفنية دون علم مسبق بالأسس التي تقوم عليها. في حين ان هناك فريق من مدرسين الفنون غرض الاستفادة بالإرث رفضا نهائيا، مفسرين ذلك بان منجزات المخطوطات القديمة انبثقت من مفاهيم وفلسفة لا تلائم مع مفاهيم الفكرة التصميمية المعاصرة.

مشكلة البحث:

ليس هناك جديد منبثق من العدم، فالجديد يتوالد دائما من القديم، ولكن السؤال هنا كيف السبيل الى هذا؟ ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث في الآتي:

هل المنطق الرياضي الذي رصد من خلال الرسوم التوضيحية كمنمنمات ملحقة بالمخطوطات العلمية يمكن ان تدرس لدارسي التصميم والفنون وتحل كثير من المعوقات الخاصة بإنتاج المشاريع الفنية المكلفة ماديا وفكريا لهذا ترى الباحثة ضرورة فهم هذه الرسوم التوضيحية ومقوماتها وأبعادها وقيمها المجردة والكشف عن الأسلوب التي قامت عليها هذه المخرجات كصناعة فنية مرتبطة بعلم وبعيدة عن الارتجالية في الانشاء والتصميم ، والعودة الى الموروث المتمثل بالمخطوطات العلمية باعتبارها قاعدة بيانات هامة للجميع باختلاف التخصصات و شتى العلوم امر لا بد من التطرق الية لما لوحظ من قصور في فهم الفكرة التصميمية وكيفية تنظيم الأفكار بتفكير علمي وفق منطق هندسي تطرق اليه الكثير ولكن بمجال تدريس التصميم والفنون فنحن مازلنا بحاجة الي المزيد لمواكبة التسارع .

فروض البحث:

1. أن دراسة أعمال التراث المتمثلة في المخطوطات العلمية، يتيح لدارسي التصميم والفنون خلفية ثقافية تمكنه من استيعاب وتفهم المنطق الرياضي في التصميم والفنون بشكل أعمق.
2. ان دراسة أسس تصميم المنمنمات في المخطوطات العلمية تسهم في استيعاب الفكرة التصميمية بصورة ابتكارية.
3. ان المنمنمات في المخطوطات العلمية قد تقوم على أساس من القواعد الهندسية او المنطق الرياضي.

أهداف البحث:

1. التعرف على أسس تصميم المنمنمات في المخطوطات العلمية وأثرها في تدريس المنطق الرياضي لدارسي التصميم والفنون.
2. التعرف على أنواع المخطوطات العلمية وتنوع تخصصاتها من صور ورسوم طبية وميكانيكية وعلم النبات.
3. توظيف أفضل للرسوم والصور الايضاحية في الفنون البصرية المعاصرة المنفتحة على جميع التخصصات.

أهمية البحث:

1. بيان أهمية الإرث العلمي والفني الوارد في المخطوطات العلمية وارتباطها بالفنون البصرية المعاصر.
2. الخلفية التعليمية التي تحيطه بالمنمنمات لتوافر النماذج وسعة الموضوعات التي تناولتها.
3. النواحي التربوية التي ترتبط بمعرفة الأسلوب العلمي للرسم والتصوير في عموم المنمنمات كموروث.

حدود البحث:

يتناول هذا البحث المنطق الرياضي او الهندسي في المخطوطات العلمية (علم التشريح - علم النبات - الميكانيكا).

دراسة المنمنمات الإسلامية في المدرسة العربية.

منهجية البحث:

أولاً: الإطار النظري:

1. دراسة وتحليل الأسس البنائية التي قامت عليها المنمنمة الإسلامية في المدرسة العربية.
 2. المخطوطات ذات المتن العلمي أنواعا واقسامها والاسس الجمالية العامة.
- ثانياً: الجانب التطبيقي:

1. يتبع المنهج التجريبي.
2. تجربة تقوم بها الباحثة لأثر تدريس المنطق الرياضي على الفكرة التصميمية.

مصطلحات البحث:

المنطق الرياضي Mathematics Logic :

من نطق ينطق نطقاً ، والنطق يطلق على النطق الظاهري وهو التكلم - كما في علم اللغة - وعلى النطق الباطني وهو ادراك الكليات - كما في اصطلاح الفلاسفة وسمي علم المنطق بالمنطق لأنه يقوي قوة التكلم في الانسان ، لأن التكلم عبارة عن بيان ما هو مخزون في الذهن وكذلك يعصمه عن الخطأ في الفهم وأدراك الكليات ، فالمنطق (Logic) كان بمعنى (الكلام) ومشتق من الكلمة اليونانية (لوجوس) (Logos) بمعنى (لب الفكر وروحه وجوهه) ، وقد اشتقت كلمة Logic الانجليزية أو logique الفرنسية من الكلمة اليونانية Logike وهذا ما يخص المنطق من ناحية الاشتقاق اللغوي .

وعند دمج المنطق مع الرياضي فنحن نتوصل الى مصطلح مركب وهو المنطق الرياضي الذي يتصل بعلم الرياضيات وهو باللغة الإنجليزية Logic in Mathematics من خلال الحصول على الحقيقة العلمية بواسطة الاستنتاج والمبدأ الأساسي للإثباتات والبراهين وما يختص بالأعداد والالنهائية ويعتبر المنطق الرياضي علماً متخصصاً بذاته، يتم تدريسه في المدارس والجامعات، ويرتبط بعلم أخرى كالفيزياء والفلسفة والهندسة.

المخطوطات Manuscripts

مفعول من خَطَّ المَخْطُوطُ: كتاب أو نص مكتوب باليد لما يُطبع بعد قِسْمِ المَخْطُوطَات: القِسْمُ الَّذِي يَحْتَوِي عَلَى الكُتُبِ الَّتِي خَطَّهَا الْقُتَمَاءُ بِأَيْدِيهِمْ اذن هو كل ما كتب بخط اليد سواء كان كتاباً أو وثيقة أو رسالة وسواء أكان باللغة العربية أو غير عربية.

المنمنمات Miniature

المُنَمَّنة من باب نمم الشيء أي زخرفة فهو الشيء المزخرف وبذلك يطلق عليه رقص أو رقص، وفي اللغة الإنجليزية يطلق عليه "Miniature" لاشتقاقها من اللفظ Minium أي "الزنجفر" وهو اللون الأحمر القرمزي. (البلعكي: 2008، ص186)

والمُنَمَّنة اسم الجمع منمنمات لغوياً من مُنَمَّم بمعنى مُصَغَّر ومُزَخَرَف ومُرَقَّش مُلْتَف ومُجْتَمَع بتصاوير مرسومة باليد تمتاز بانها رسوم صغيرة ودقيقة تكون داخل صفحات المخطوطات أو الكتب كالصور المصغرة والمزخرفة كما هو الحال في مخطوط "مقامات الحريري" وهي مقامات أدبية الفها "محمد الحريري البصري" عام 446هـ / 1054 م تنتمي إلى فن الكتابة العربية الأدبية وقد رسمت منمنماتها من قبل المزوق يحي الواسطي عام 1237م. (عكاشة: 2001، ص 90-91)

الفكرة التصميمية Design concept:

قبل التعرض بفكرة التصميمية لابد من معرفة ماهية التصميم؟ أن التصميم عمل أساسي لكل انسان، فمعظم ما نقوم به من ذلك في الأسلوب الذي نرتدي به ملابسنا أو ننظم به منازلنا وهذا الأسلوب في سلوكنا، انما ينعكس عن الأسباب النفسية التي تدفع المصمم الكامن في كل منا الى ان يعبر عن نفسه بطريقة خاصة تختلف عنها عند شخص آخر. (ريد: 1968م- ص48)

وتلك الدوافع هي التي تدفع المصمم الى ترتيب أفكاره وأحاسيسه في شكل ما من الأشكال، بصرف النظر عن نوعية الوسائط التي يستعين بها. وقد كانت كلمة تصميم في بادئ الأمر، تعني التشكيل ذي البعدين فقط الا أن مفهومها قد اتسع وامتد ليشمل كل النتاجات البشرية الحديثة، وقد اعتبر التصميم في عصرنا الحالي هذا نظام انساني أساسي، وأحد الأسس الفنية لحياتنا المعاصرة، فامتد التصميم ليشمل العمارة والأثاث والتصوير والإعلان الى غير ذلك من النتاجات التي نحتاجها في حياتنا اليومية. وبالنظر الى موضوعات التصميمات النفعية التي تخدم أغراضاً نفعية، نجد أنها تنطوي على تصميم بمثابة صورة متكيفة مع منافعها الخاصة وهذه الموضوعات بصرف النظر عن استخداماتها تتخذ صورة جمالية خلال تنظيم المادة وتكيفها لتخدم أغراضها النفعية. وهذا التكيف للمادة لا يتم الا بعد أن تكون تلك المادة عانت تغيراً شكل أجزاءها وحقق النظام

الأدبية والفلسفية والتاريخية بصور تصور المشاهد القصصية مثل كتاب " الأغاني لابي فرج الاصفهاني ومقامات الحريري.

المنطق الرياضي في مخطوطات المتن العلمي:

لقد كان لتنوع وغزارة الموروث من المخطوطات الإسلامية العربية أهمية في فتح المجال امام الرسام في تناول رسومه حسب ما تقتضيه المادة الواردة بمتن المخطوطة ، الا ان النصوص الأدبية كانت أكثر تلك النصوص ثراء بالنسبة للرسام ، فقد اتاحت له حرية التصرف في تناول أشكاله و صياغتها بالصورة التي تخرجها من مجرد رسوم توضيحية ، بجانب المخطوطة العلمية التي تناولت الرسوم باعتبارها رسوم توضيحية تشرح طريقة تصميم ومكونات الجهاز او البناء المراد وصفه و إنجازه بشكل واضح يساعد دارسي العلوم العلمية على التفكير المنظم وفق خطوات التفكير العلمي ، ولذلك لابد من التعرف على تصنيفات المخطوطات العلمية وفق مضامين علمية تناولتها بالشرح.

أولاً: مخطوطات الحيل الهندسية والميكانيكية:

تحتل منمنمات المخطوطات العلمية مكانة أساسية بالنسبة للمنمنمات الإيضاحية عموماً ، حيث اتسمت بالريادة ، فطبيعة متونها العلمية التي تستند على حقائق واقعية ملموسة استمد منها الرسام حلولاً تشكيلية إيجابية بعيدة عن العشوائية والارتجال قريبة الى النموذج الذي يحتذى به ، و النموذج في الفن الإسلامي يمثل عامل أساسي و مهم في تطور الفنون عامة وفن المنمنمات خاصة حيث يمثل أحد المراحل الممهدة من التحول الى الاستقلال لما يحمله من ملاحظات تكون معيناً للرسام ودارسي التصميم و الفنون من القديم الى الجديد بصورة مفاجئة ، فالمنمنمات العلمية كان لها السبق بأطوارها المختلفة في مجال رسم المنمنمات للاقتباس منها والاستناد إليها ، ويطلق على هذه الاطوار مصطلح التأليف بين العناصر المتباينة أحياناً و المتشابهة أحياناً أخرى و المجتمعة مع بعضها ، فلقد سعى المعلم الأول لفن المنمنمات إلى تفكيك كل الصيغ التي ورثها ذات الأطر المنتهية و المحددة ثم قام بعدها ببناء منهجية لفن متحرك يتعامل مع الأشكال المختلفة بمرونة و سلاسة لتعليمها لطلاب رسم المنمنمات فيما بعد .

وهذه المنهجية التي صاغها المدرس اتسمت بسمات كانت محرك لمدارس و اتجاهات للمنطق الرياضي للصور الايضاحية و على سبيل المثال كانت المخطوطة العلمية التي زوقت برسوم مصاحبة صور للمخطوطات الهندسية و الميكانيكا ، حيث كانت المخطوطات الميكانيكية تعرف يكتب الحيل، وكانوا يصورون فيها الآلات الرفاعة أو المحركة على اختلاف أنواعها، كما في مخطوط " الجامع بين العلم والعمل من تأليف المهندس أبى العز بن إسماعيل بن الرزاز الجزري Ismail al - Jazari وبه أكثر من مائة رسم هندسي وميكانيكي لشرح الآلات و أجزاءها لرفع المياه و الآت سرية تظهر حركات مدهشة، كأن تُريك رجلاً يمشي أو يتحرك أو يدق الساعة وهو من خشب أو حديد تحركه محركات. ومنه نسخة في دار الكتب الفرنسية وبه 326

فيما بينها بحيث تتأزر هذه الأجزاء جميعاً على تحقيق غاية الكل.

ويقول إن التصميم هو الخطة او طريقة الانشاء والتنظيم وهو فن تنسيق مجموع من العناصر كالموضوع والأشكال والخطوط والألوان ومعالجة المنظور لنتمكن من صياغة الفكرة المراد تصميمها وفق قواعد انشائية تعتمد على المنطق الرياضي محكم التركيب مرتبط بالعناصر البنائية من نقطة وخط وشكل وملمس فهو يعكس تخطيط المصمم الواعي من خلال استخدامه لمختلف تلك الوسائط التصميمية.

الدراسات المرتبطة:

دراسة "زينب السجيني"، 1978م: بحث منشور بعنوان "أسس تصميم المنمنمة الإسلامية في المدرسة العربية وأثره في تدريس مادة التصميم لمعلم التربية الفنية "

كانت هذه الدراسة من أهم المراجع التي ألفت الضوء على ارتباط تصوير المنمنمات بأسس رياضية، حين أشار في سياق الدراسة الى خضوع بعض هذه المنمنمات التي هي بمثابة صور ورسوم توضيحية للنص المكتوب الى خضوعها لمتواليات الجمع التي ترتبط بالنسبة والإيقاع. فاتجهت الدراسة لاستجلاء تلك الحقيقة خلال المؤلفات التي تبحت في أسس التصميم وجماليته وما يشير الى التراكم ذات الأسس الرياضية أو الميكانيكية يستشفها دارس الفنون من الأشكال في الطبيعة مسترشدة بمنمنمات الواسطي في المخطوطات الأدبية المعروفة باسم مقامات الحريري ". لذلك قامت الدراسة على اعمال التراث في المدرسة العربية من حيث التحليل الرياضي للشبكات الهندسية لترتيب العناصر داخل مساحة الصورة. فدراسة أسس تصميم المنمنمة الإسلامية في المدرسة العربية ركزت على الأسس الانشائية والبنائية التي يمكن ان تطبق ويكون لها أكبر الأثر في مجال الفنون وخاصة الرسم والتصوير المعتمد على البحث والابتكار في الموروث الفني للمخطوطات العربية وما يتضمنها من رسوم وزخارف وأشكال.

دراسة " وسماء الأغا " 2009م: كتاب بعنوان " جماليات التكوين في منمنمات الواسطي "

تناول الكتاب الصور والرسوم المعروفة بالمنمنمات التي صاحبت النصوص الأدبية المكتوبة في المخطوطات العربية القصصية باعتبارها النموذج الأمثل للرسوم التوضيحية التي قصد بها تسهيل مهمة فهم النص المكتوب، كما أشار الكتاب الى الأسلوب البسيط المسطح بقواعد هندسية لتوزيع المساحات بقيم فنية جمالية واقعية تعكس النص بتوظيف لغة الإشارة متمثلة في الإيماءات في سيادة تامة لرسوم البشر بتشريح صحيح والنباتات والمناظر الطبيعية متمثلة الأرضية بخطط يقسم المساحة. ولقد تم إيضاح هام تمثل في تقسيم المنمنمات وفق غايتها واساليبها ومواضيعها الي اتجاهين، الاتجاه الأول المخطوطات العلمية مثل مخطوطات الطب والصيدلة والتشريح وعلم النباتات والحيل الميكانيكية مثل كتاب "الجامع بين العلم والعمل " للجزري، أما للاتجاه الثاني فهو تزويق الكتب

ثانياً: الصور الطبية:

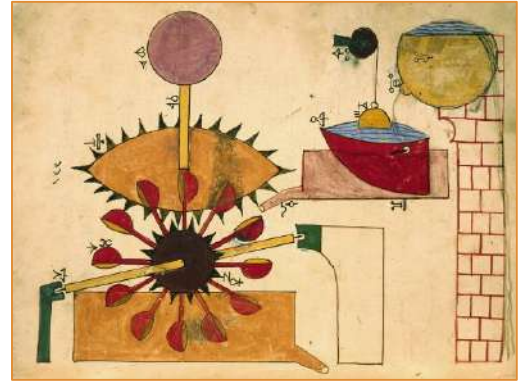
كان لانتشار كتب الطب المصورة في القرن الأول الهجري بين العرب من خلال الفرس و اليونان دور في تقدم صناعة الطب و علم التشريح و الكيمياء ، ومن هذه المؤلفات "كتاب الأدوية المفردة" لرشيد الدين الصوري المتوفي عام 639هـ وقد صور فيه النباتات التي تدخل في صناعة العلاج بالطب البديل كالأدوية و العقاقير و مخطوطات تناولت رسوم العقاقير النباتية و الأعشاب الدوائية في غاية الاتقان تمثل بها الطبيعة تمثيلاً مدهشاً بالأصباغ على مختلف ألوانها ، و رسوم الآلات الكيميائية و مواعين صنع الادوية و التطهير كالأنابيب و الابريق و الآلات الجراحية كالكلاليب و المقصات و غيرها ، وقد لونت نصالها بما يشبه الفولاذ اللامع في اتقان ، وأقدم ما وصل إلينا من كتب التشريح المصورة "كتاب تركيب العين وعللها وعلاجها" للمؤلف "حنين بن إسحاق" عام 592هـ وفيه يضع صور ملونة تمثل بعض أشكال العين وعضلاتها وحركاتها. وهناك مخطوطة لعلم التشريح مع تبيان أجزاء والأجهزة الداخلية للإنسان في تصوير ملون دقيق واضح ودقيق، وهناك مخطوطة في البيطرة محفوظة بدار الكتب المصرية وقد كتبت في بغداد على يد علي بن حسين هبة الله عام 605 هـ وبهذه المخطوطة 39 صورة منقوشة ومذهبة وتغلب عليها الألوان الخضراء والزرقاء والوردية، وموضوعات هذه الصور رسوم الخيل في مواقف مختلفة وطرق تربية الخيول ولوازمها وهو ملون لتوضيح ألوان الخيول المتعددة.

تقسيم المساحة رياضياً في المخطوط العلمي:

المنمنمة في المخطوط العلمي تقسم إلى جزئين إما على المستوى الأفقي أو على المستوى الرأسي وهذا التقسيم يتبع موضوعات محددة وهي: التقسيم الأفقي إذا كان متن المخطوط يدور حول إعداد العقاقير أو في إطار العمل العلمي ، مما يتطلب وجود مراحل للإعداد و التحضير للتعرف على الخطوات فكان الرسام يلجأ إلى تقسيم سطح المنمنمة تقسيم أفقي ، للتعبير عن مكانين مختلفين ، أو مرحلتين متتابعتين من خلال وجود مستويين بتمثيل خط الأرض في المستوى السفلي ، وهذا ما يتضح من خلال مخطوطة الترياق "لجالينوس محاط بكتابات عربية ، أما التقسيم الرأسي هو تقسيم مساحة المنمنمة رأسيًا أو أكثر و التقسيم الرأسي نوعان هما رأسي إيهامي وذلك بتقسيم المفردات البصرية بنسبة الثلث إلى الثلثين ، وتشغل الثلث الأول المفردة المحورية أما باقي المفردات فستركز في الثلثين الآخرين ، كما في مخطوطة "مختار الحكم و محاسن الكلم" وبالنسبة للتقسيم الرأسي الفعلي وهو تقسيم المفردات إلى أكثر من جزئين ، من خلال المفردات المعمارية مثل مخطوط " خواص العقاقير الطبية " وفيه يتبع التقسيم الرأسي التقسيم الأفقي ، مما سبق نلاحظ ان البنائية في المخطوط العلمي تركز على ثلاث ركائز وهي التبسيط في الموضوعات و التركيز على الجوهر و تسطيح المفردات .

صفحة وكتاب " الحيل ومنجنيق الماء" فيها كثير من الرسوم تمثل تصاميم لعناصر خرافية كالتنانين الصناعية والطيور الصافرة. وكتاب "علم الساعات والعمل بها" تأليف رضوان بن محمد الخرساني صور فيها كل قطعة من الساعة وسماها باسمها ووصف مكان عملها وهناك كتب الهندسة وماقيها من رسوم مكونة من خطوط ودوائر ومثلثات محكمة وكتب الموسيقى وماقيها من دوائر النغم المحكمة الرسم والضبط.

أي ان الكتاب او المخطوط كان نتيجة عمل دام خمساً وعشرون سنه من الدراسة والبحث، وفي هذا العمل قدم "الجزري" عددا كبيرا من التصاميم، إذ قام بتصنيف الوسائل في ست فئات حسب الاستخدام وطريقة الصنع، وكانت هذه تتفق مع التصنيفات للصور الهندسية والآلات الميكانيكية والهيدروليكية.



شكل (1) جهاز ميكانيكي لصب الماء، رسم توضيحي من كتاب المعرفة للأجهزة الميكانيكية البارعة الجزري،

1206 معرف الصورة: 42144



شكل (2) آلية غسل اليدين بالآلة التدفق، ورقة من مخطوطة "كتاب" الأجهزة الميكانيكية البارعة الجزري" 1315هـ، مرحاض غير شفاف حبر وتذهيب على ورق مقهر.

ولابد من الإشارة الى الاستعمال الهام للوحدات الهندسية كالمربع كوحدة خطية في تناول الكتابات العربية أهمية خاصة، وقد حقق استعمال المربع القيمة الجمالية الناتجة من الاتجاه الهندسي الناتج من التضاد بين الخطوط الأفقية الساكنة، والخط المائل المتحرك، وكان التخلي عن هذه الوحدة الهندسية المربعة سيؤدي الى عدم تحقيق هذه الخاصية. لذلك كانت مسطحات الكتابة بمثابة اشكال في المنمنمات المخطوطة وهذا يتضح من خلال دقة الإحساس بالجزئيات والكيلات المختلفة في مساحة المخطوطة العلمية.

ثانياً: المنمنمة او الصورة او الصور الايضاحية:

لقد تجاوزت الصورة المتمثلة في المنمنمة وظيفتها المفسرة للنص الأدبي أو العلمي أو التاريخي لتتألق كلوحة تصويرية محكمة التكوين وفق منطق رياضي فأصبح الموضوع التي تعبر عنه وظيفيا ما هو الانزعة لإبداع الصورة، بل امتدت المنمنمة لتتحول الكلمة بداخلها الى مفردة شكلية تتخذ تنويعات مختلفة لتصبح جزءا من التصور الشكلي للوحة متفقة مع النسيج البصري للصورة متجاوزة الأطر المحددة والكتابة منطبقة خارجها متوجهة نحو الأطراف. (صبري: 2012 - ص 16)



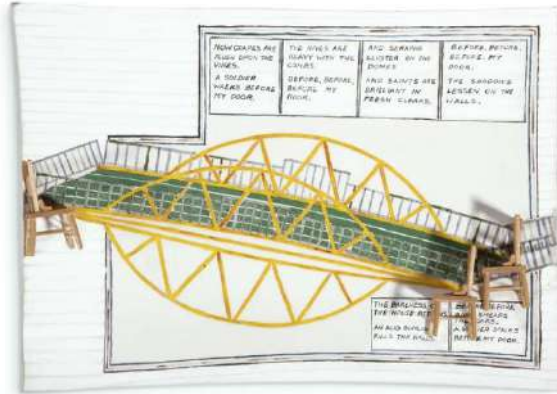
شكل (3) الطب العربي: "الدورة الدموية والجهاز الهضمي" "منمنمة مخطوطة علم التشريح" "تشریح بالتصوير" (تشریح الجسد) لمنصور (منصور) بن إلياس (حوالي 1390) القرن السابع عشر، مكتبة الجامعة، إسطنبول

عناصر المنمنمة في المخطوط العلمي:

أن المنمنمة كتصوير يسهل عرضة في أي مكان وزمان ليوصل رسالة مرئية موجزة عبر شقين أساسيين، البناء التركيبي، والمضمون التعبيري، فإذا توافرت لهذين الجانبين عناصر القوة والبساطة وإحكام العلاقات التشكيلية وفق منطق رياضي صحيح فهي تحقق هدف المنمنمة ليصل الى المتلقي ويفهمها ويتمكن من قراءتها بشكل متطابق مع عناصرها اذن لابد من التعرف على عناصر المنمنمة في المخطوط العلمي:

أولاً: الخط وأساسه العلمية والجمالية

هو فن وتصميم الكتابة في مختلف اللغات التي تستعمل الرموز الكتابية التي هي بمثابة الاحرف للاستدلال، ومن الخطوط التي تنوعت بأنواعها الخط العربي بكون الكتابة العربية متصلة مما يجعلها قابلة لاكتساب أشكال هندسية مختلفة من خلال المد والاستدارة والتروية والتشاك والتداخل والتركيب. يفترون فن الكتابة بفن الزخرفة حيث يستعمل كمكملات معمارية لتزيين المساجد والقصور، كما انه يستعمل في تحليل المخطوطات و الكتب وخاصة نسخ القرآن الكريم، وللخطوط الكتابية في المخطوطات العلمية أسس رياضية وجمالية بمثابة معايير نسبية تشكل نسبة فاصلة للحكم من خلالها على جمال ودقة الخط للوصول الى خط مجود كالتأليف والتسطير والإرسال والإتمام والكمال والإنباع والترصيف ولهذه الأسس التقنية للخط المكتوب والتي اتسمت بالمرونة والرشاقة والامتداد وغير ذلك من الصفات لا يخلو أي مخطوط علمي أو أدبي متصل بالمنمنمات منها. (سرحان: 1989- ص 61-62)



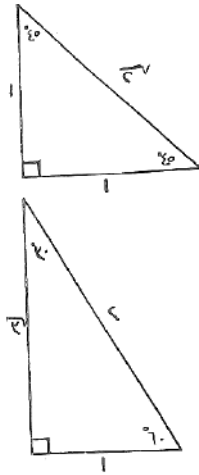
شكل (4) جسر وثلاث كراسي، فكرة تصميمية من تنفيذ المهندس والنحات "سبا ارمجاني"، ألوان زيت واختاب مصممة على هيئة كراسي على طين، كتابات مصاحبة للعمل، 1992م.

ثالثاً: الزخرفة وأساسياتها الهندسية:

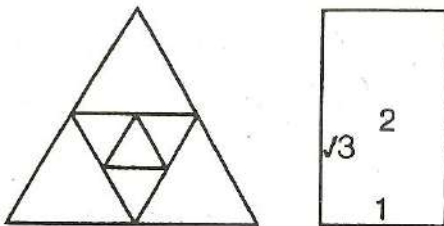
تقوم الوحدات الهندسية في الزخارف، على أساس من القواعد الرياضية المحكمة التي تجعل لها سمات خاصة، وهذه القوانين تعتبر مفتاحاً يفسر تلك التراكم الهندسية. وبالرغم أن هذه الوحدات تنبثق في بداياتها عن إحساس طليق من جانب المصمم، فإن المصمم في صياغته لها كان محكوماً بعاملين أساسيين: العامل الأول يرتبط بطبيعة الغرض الذي تصاغ من أجله الوحدة الهندسية التي يتناولها، والعامل الثاني يرجع الى القوانين الهندسية التي يمكن ان تحكم هذا الغرض. وبصفة عامة فإن القاعدة الأساسية التي تقوم عليها هذه التركيبات قاعدة بسيطة، اذ تبدأ الوحدة الرئيسية بشكل هندسي، قد يكون مربعاً أو مثلثاً ثم يكرر هذا الشكل. وبطبيعة الحال فإن هذا الشكل البسيط لا يظل

ومن خلال ما سبق نتضح الفروض القائمة على النظريات الرياضية الاقلاطونية التي تبحث في النسبة و الجمال المنبثقة من المتواليات العددية و المربع الدينامي و المستطيل ذي النسبة الذهبية و ما يتوالد عنها من تقسيمات و علاقات تتسم بطابعها الجمالي و العلمي ، تلك الأسس التي أصبحت تتميز بخاصية المقياس الموضوعي لعلاقات الشكل ، بدأ الباحث في تحليل منمنمات المخطوطات الرسوم التوضيحية او ما يعرف بالمنمنمات المصاحبة للمتن العلمي للتحقق من وجود المنطق الرياضي الكامن وراء تركيب العناصر و تشير الدراسة الى أهم تلك النسب التي اتخذتها مقياسا في التحليل فيما يلي :

1. المربع الدوامي والمستطيل ذو النسبة الذهبية ومستطيل الجذر الخامس تلك الأشكال التي تتميز بطابعها العلمي المحقق للقيم الجمالية ويوضحها شكل رقم.
2. مجموعة المستطيلات الدينامية القائمة في انشائها على وتر المربع.
3. النسب البسيطة التي يمكن ادراكها والإحساس بها مباشرة ويمكن استخدام هذه النسب عند مقارنة الهياكل والألوان مثل المستطيل الذي يمثل طوله نصف عرضه الا ان هذا النوع من النسب ليس له طابع العمق أو الدينامية ولكنه يتمتع بقوة كامنة.
4. النسب التي تتسم بطابعها الدينامي الناتج من متواليات الجمع والتي تعطي ثراء في تركيبها.



شكل (5) المثلثين الأساسيين لقاعدة افلاطون.



بالضرورة على حاله من البساطة. الى ان ينتهي المصمم من تصميم النموذج الذي يتناوله، فإن صياغة الشكل قد تستلزم من المصمم إضافة بعض الأشكال الهندسية البسيطة لاستكمال مقومات التصميم وما تقتضيه طبيعة نوع التكرار المستعمل في الأفكار التصميمية.

والتصميمات الهندسية التي تحمل نظم التكرار كانت تتناسب مع الشكل الهرمي والمثلث والمكعب من خلال قاعدتين للمثلثين الأساسيين وهما:

1. المثلث القائم الزاوية، والنسبة بين أضلاعه 1: 1: $\sqrt{2}$ بمعنى ان هذا المثلث ناشئ من تصنيف مربع والنسبة بين الضلع والوتر $1:\sqrt{2}$

2. المثلث القائم الزاوية والنسبة بين أضلاعه 1: $\sqrt{3}$: 2: بمعنى أن هذا المثلث ناشئ من تصنيف مستطيل ذو النسبة الذهبية والذي فيه طول أحد أضلاعه يساوي نصف الوتر وهاتين القاعدتين تعود الى افلاطون. (شكل -5)

كما أن تناسب الوحدة في التصميمات الهندسية قائم على شكل ثابت، بحيث تتبع الوحدة تشكل ثنائي، أو تتخذ أشعاعا متماثلا، ذلك التناسب المنطقي أو الرياضي الذي يعبر عن تكراره عن الاستمرار المتعاقب النامي، وقد أمكن تلخيص التناسب للوحدة خلال النظم الثلاثة التالية:

1. الأول هو النظام النسبي للمربع القائم على $\sqrt{2}$ ، والذي ينتمي الى قاعدة المثلثات الاقلاطونية الأولى، والتي تبدأ من المربع وبالتالي ينشأ عنها المربع.

2. الرباعي المصمم يبين تلك العلاقة وهذا الشكل نسبته مشتقة من المربع الذي يكون ضلعة هو الارتفاع بمعنى أن ضلع المربع المرسوم قطريا على زاوية قدرها 45° يساوي عرض المربع الأول. وينشأ من هذا أن النسبة بين المربع الأول الى المربع الثاني هي 1: $\sqrt{2}$ وهكذا تتوالى النسب بين المربعات المتداخلة والمصممة قطريا بالزاوية التي ذكرت وبالنسبة الثابتة، وهذا الشكل الرباعي هو جزء أساسي من القاعدة التي يقدم عليها تصميم الشكل المثلث والذي أستخدم كثيرا في الوحدات التصميمية.

1. أما النظام التناسبي الثاني للوحدة فهو المستطيل القائم على $\sqrt{3}$ والمشتق من القاعدة الثانية لمثلثات افلاطون التناغم والتوازن القائم فيما بين المثلثات التي تستمد خلال قاعدة التناسب للمستطيل $\sqrt{3}$ والمثلثات في هذه الحالة تستمد ارتفاعها من المثلث الأكبر وعرضها من تصنيف قاعدته وكثيرا ما أستخدم هذا المثلث في التصميم الأيزومتري.

شكل -6)

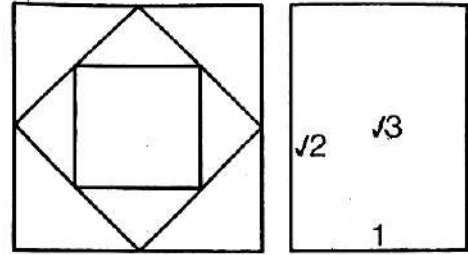
2. أما النوع الثالث من النظم التناسبية للوحدة فهو مشتق من القطاع الذهبي للقاعدة $\frac{1 \pm \sqrt{5}}{2}$ حيث صلتها الواضحة بالشكل الخماسي الذي تبلور من القاعدة الاقلاطونية للأشكال الصلبة الى الشكل ذو العشرون وجها والذي رمز بالكونية.

شكل-7)

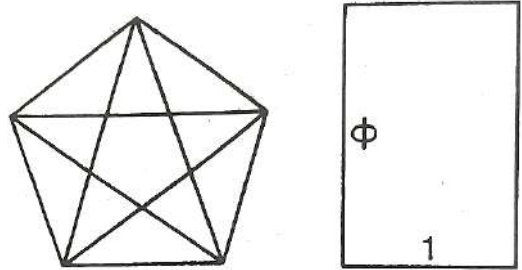
1. أن المنمنمة في المخطوطة العلمية تقوم في بنائها على الالتزام بأسس رياضية تتميز بطابعها الدينامي المنبثق عن استخدام المتواليات العددية ومتواليات الجمع والمستطيلات الذهبية.
2. أن المنمنمة في المخطوطات العلمية توفر من حيث خصائصها طرازاً من الأنماط
3. الفنية والأساليب التعليمية التي تعتبر أقرب إلى الأساليب الفنية المعاصرة التي يمكن أن تقيد في أساليب تعليم مادة الفكرة التصميمية.
4. أن أعداد المنمنمة كصورة إيضاحية كان قائماً على منهجية خاصة في تقسيم المساحة والنسب.
5. وجود منهاج تعليمي خاص كان يمر به رسامو ومصممو المنمنمات، مما يؤهلهم للقيام بمثل هذا العمل التي يتم وفق لتقاليد خاصة ترتبط بالمتن والمكان المحدد للرسم والتصميم مما أسهم في إعطاء المخطوطة وحدتها المتكاملة.
6. أن التصميم الزخرفي باعتباره من عناصر المخطوطة ارتبط بجسم التصميم المعماري هو إبداع جمالي يصور الطرز المعمارية لكل زمان ومكان.

ثانياً: التوصيات:

1. تصحيح بعض المفاهيم في دراسة المخطوطات القديمة باعتبارها إرث قديم لا يفيد النشء المعاصر.
2. أن يكون المنطلق في تدريس التراث هو التوعية بالخلفيات التي انبث منها هذا التراث عن طريق تفهم الفكرة التي قام عليها سواء من الناحية الفنية أو العلمية.
3. احكام الصلة بيننا وبين الموروث الضخم للمخطوطات، بأن نرتاد الأماكن التي تحتويه لننأمله بصبر ونتشرب معانيه ونتعرف على عطاءاته، حتى ندرك ونستوعب عمق طابعه، فنتمكن في النهاية من تذوقه تذوقاً صحيحاً.
4. لا بد للكليات الفنية من تقديم دراسات للكشف عن الجوانب الإبداعية لهذا التراث، والتي تسهم في النواحي السياحية.
5. لقد كان من غير الميسور الحصول على نسخ مباشرة للدراسة والبحث فلا مانع من تبني المكاتب الجامعية نسخ تكون متوفرة للبحث والاطلاع.
6. أن تقوم دراسة التصميمات الزخرفية على أساس من القواعد الهندسية، والابتعاد عن النقل من خلال أوراق الشفاف بدون وعي ولك نحصل على فكر تصميمي يمتاز بالتكامل من خلال الرجوع للمنطق الرياضي الذي يضمن نجاح من العمل المصمم.



شكل (6) تناغم نسبي فيما بين المربعات وتناغم نسبي بين المثلثات.



شكل (7) الشكل الخماسي والمستطيل الذهبي

دور المنمنمة في المخطوطة العلمية في تأكيد الوعي العلمي: لقد حاولت الباحثة في الجزء الذي تقدم من هذا البحث تفهم الأصول التي استندت إليها التصميمات في متون المخطوطات العلمية وما كان لها من منطلقات رياضية جعلت المصمم ينخرط في مناهجها التي كان من شأنها أن تحقق الأهداف لتوضيح الفكرة التصميمية. في هذا الإطار لا بد من توضيح دور هذه المخطوطات في نشر الوعي العلمي والثقافي لدارسي التصميم والفنون بشكل خاص باعتبار هذه المخطوطات المكتوبة التي اعتمدت على الشكل المرسوم وضرب الأمثلة من الصور التي تعد مرشد علمي للإنجازات والشروحات العلمية التي يمكن تحقيقها وإعادة تركيبها وتصنيعها والابتكار في أساليب إخراجها واستخدام الرسم لخدمة الأغراض العلمية ولكن كان التعليم هو أهم أهدافها وأنه يحتاج إلى مهارة في الرسم وفي علم الرياضيات والهندسة لتحقيق الأهداف التي تسعى المؤلفات لتحقيقه.

تلك المؤلفات ذات الطابع العلمي التي بدأت في المنمنمات الإسلامية منذ بداية ظهورها حيث بدأت تنتشر في سائر العالم التي اختصت بالطابع العلمي الهادفة إلى الترشيد والتعليم، ذلك الطابع التي تحاول الدراسة الحالية التركيز عليه لتبيان ما كان يثريه في مجالات التعليم وما يمكن أن يثريه في وقتنا الحاضر.

النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج:

من خلال الدراسة النظرية والعملية في البحث الحالي توصلت الدارسة إلى النتائج التالية:

قائمة المراجع

- 1- منير البعلبكي: المورد الحديث قاموس انجليزي عربي ط 38، بيروت، دار العلم للملايين 2008م.
- 2- احمد سرحان: حرفنا العربي واعلامه عبر التاريخ، دار البيادر، الطبعة الأولى، القاهرة 1989م.
- 3- هريرد ريد: الفن اليوم مدخل الى نظرية التصوير والنحت المعاصرين، ترجمة محمد فتحي وجرجس عبده، دار المعارف، القاهرة، 1985م.
- 4- زينب السجيني: أسس تصميم المنمنمة الإسلامية في المدرسة العربية، أطروحة دكتوراة، جامعة حلوان، قسم التربية الفنية، القاهرة، 1978م.
- 5- ثروت عكاشة: موسوعة التصوير الإسلامي، بيروت، مكتبة لبنان، 2001م.
- 6- ماريا فيتوريا فونتانا: المنمنمات الإسلامية La Minaturaislamic ترجمة عز الدين عناية، بغداد، اصدار جامعة الكوفة بترخيص من دار النشر إديسيوني لافورو، إيطاليا، 2015م.
- 7- أمل نصر: جماليات الفنون الشرقية وأثرها على الفنون الغربية، وزارة الثقافة المصرية، سلسلة افاق الفن التشكيلي، الهيئة العامة لقصور الثقافة، 2007م.
- 8- أبو العز إسماعيل بن الرزاز المشهور بالجزري: الجامع بين العلم والعمل النافع في صناعة الحيل، مخطوط، معهد التراث العلمي والعربي حلب، سوريا، مخطوطة اليكترونية PDF.
- 9- روبرت جيلام سكوت: أسس التصميم، ترجمة محمد يوسف، د/ عبد الباقي إبراهيم، مراجعة عبد العزيز فهيم تقديم عبد المنعم هيكل، من مجموعة الكتب الدراسية والمراجع الامريكية المترجمة، دار نهضة مصر، الطبعة الثالثة 2012م.

المراجع باللغة الانجليزية:

Sema, Onat: Islamic Art of Elimination to contemporary, Tunes, Hames & Hudson, London 2012.

The world of Islamic Art: Captertwo. Thames & Hudson, Ltd London 1980.

مواقع على الانترنت

Siah Armajani | BRIDGE WITH THREE CHAIRS: A POEM BY WALLACE STEVENS (1992) | Mutual Art

Arabic medicine: "blood circulation and digestive system" Miniature of the anatomy manuscript "Tashrih bi al-Taswir" (Anatomy of the body) by Mansur (Mansur) ibn Ilyas (circa 1390) 17th century Istanbul, university library (meisterdrucke.us)

Mechanical device for pouring water, illustration from the 'Book of Knowledge of Ingenious Mechanical Devices', by Al-Djazari, 1206

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



A suggestion training program based on Metacognition theory to develop metacognitive teaching skills upon middle school science teachers

Areej Ali K AlShashaa*¹

Prof.Mohammed Saleh A Alshehri*²

1.Master of Curriculum and Teaching Methods of Science - King Khalid University - Saudi Arabia.

2.Professor of Curriculum and Teaching Methods of Science - King Khalid University - Saudi Arabia.

Email: Areej.Alshashaa@gmail.com

برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

مستل من رسالة ماجستير في المناهج وطرق تدريس العلوم

أ. أريج على خلفه آل شعشاع⁽¹⁾

أ.د. محمد صالح أحمد الشهري⁽²⁾

1. ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

2. أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

KEY WORDS

metacognitive theory, teaching skills

الكلمات المفتاحية

نظرية ما وراء المعرفة، مهارات التدريس.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

This paper aim to examine the impact of a proposed training program based on the theory of metacognition to develop metacognitive teaching skills for middle school science teachers. To achieve this objective, the researcher identified the unavailable training needs according to the metacognitive theory to develop the metacognitive teaching skills necessary for science teachers at the intermediate stage, and then prepared the training program based on the metacognitive theory, in addition to the design of the two research tools; note card, as well as the cognitive test. The descriptive and experimental methods were used. The research sample consisted of (15) middle school science teachers in the city of Abha who were selected according to focus groups. The results showed that that there were statistically significant differences at the level (0.05) between the mean scores of middle school science teachers in the pre and post measurement of the observation card as well as the cognitive test, in favor of the post measurement. In the light of these conclusions: the researcher introduced some recommendations, most notably: taking advantage of the proposed training program based on the theory of metacognition to develop metacognitive teaching skills for female science teachers at the intermediate stage.

هدف البحث إلى تعرّف أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتحديد الاحتياجات التدريبية الغير متوفرة وفقاً لنظرية ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي اللازم توافرها لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، ثم إعداد البرنامج التدريبي المقترح. بالإضافة إلى: تصميم أداتي البحث وهما: بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية ما وراء المعرفية، وكذلك الاختبار المعرفي لمهارات التدريس ما وراء المعرفي، وتم استخدام المنهجان: الوصفي وتجريبي في أحد تصميماته "التصميم شبه التجريبي". وتكونت عينة البحث من (15) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة أبها تم اختيارها وفقاً (لمجموعات التركيز). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في القياس القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة وكذلك الاختبار المعرفي، لصالح القياس البعدي، وبذلك أثبتت فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وفي ضوء هذه النتائج قدّمت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات ومن أبرزها: الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة (توصية)، بالإضافة إلى: إجراء دراسات مماثلة تطبق على المعلمات في تخصصات أخرى (مقترح).

مقدمة البحث:

يُعد تعليم العلوم أحد ركائز التطورات العلمية التي يتطلبها المجتمع؛ وذلك لأهميتها المتزايدة في عصرنا الحاضر، حيث إنها تسهم في تكوين الفرد المثقف علمياً، والقادر على التكيف مع بيئته المحلية، والإسهام بشكل فعال في تنمية مجتمعه المحلي، ويستلزم ذلك إعداد متعلمين ذوي سمات خاصة يستطيعون التكيف مع التغيرات المعاصرة أو التي ستحدث مستقبلاً، وقد أدى ذلك إلى تغيير فلسفة التعليم وأهدافه وبرامجه، لمواجهة تلك التحديات والتغيرات من خلال وجود نظام تعليمي فاعل (أبوسعدي والحوسني، 2016).

وهذا يتطلب مناخاً إيجابياً داعماً للتفكير وممارسة مهاراته من خلال أداء تدريسي غير تقليدي، وتُعد البرامج التدريبية من أبرز منطلقات التطوير في العملية التعليمية، وميداناً خصباً لتفعيل الطرائق والاستراتيجيات والنظريات الحديثة، بل أصبحت بكل توجهاتها مطلباً ضرورياً لتلبية حاجات العصر ومتطلباته نظراً للدور الذي تقوم به تلك البرامج في تنمية المهارات المعرفية وما وراء المعرفة (الحميد، 2010).

وتُشكل نظرية ما وراء المعرفة أحد الميادين المعرفية التي تركز على العديد من أنواع التعلم؛ فما وراء المعرفة تهتم بالأنشطة العقلية المتنوعة مثل: مهارات التخطيط والمراقبة والضبط والتقويم، وبذل جهود ذهنية لتقييم طريقة وسرعة الأداء، واختيار سرعة العمل، وجودة الاستراتيجيات المتبعة في الأداء (خليل، 2005).

كما أن استخدام مهارات التدريس ما وراء المعرفي استخداماً صحيحاً وتوظيفها في المواقف والعمليات التعليمية المختلفة توظيفاً جيداً؛ قد يسهم بشكل فعال في القضاء على جمود المادة التعليمية، ويجعلها أكثر مرونة وأكثر وضوحاً في أذهان المتعلمين، وسيحد من الدور السلبي للمتعلّم ويتغير إلى الدور الإيجابي المتمثل في وجود عقول نشطة مفكرة واعية لما تتعلمه (إبراهيم، 2010).

ومن ثم فإن جودة التعليم ونتائج التعلم لا تتحقق في المواقف التعليمية من ذاتها، وإنما هي نتيجة لأساليب التدريس التي يستخدمها المعلم؛ وفق ما يملكه من مهارات التخطيط والمراقبة والضبط والتقويم ليحقق الأهداف التعليمية، وليكون أقدر على أداء دوره من منطلق علمي ومهني، وتسهم في تطوير أداءهم في استخدام استراتيجيات وأساليب التدريس الحديثة (الخطيب، 2012).

وحتى يكون معلم العلوم قادراً على أداء دوره في تدريس العلوم لابد من وعيه الذاتي بمهارات التدريس ما وراء المعرفي، ولا يعني وعي معلم العلوم بمهارات ما وراء المعرفة؛ امتلاكه لها فقط، بل يتعدى ذلك إلى ضرورة أن يمتلك معارف ومهارات واتجاهات تؤهله لأن يكون

قادراً على تحقيق هذه المهارات لدى الطلاب، لذا ينبغي أن يكون أداءه التدريسي في ضوء هذه المتطلبات، باعتباره أحد أهم أركان العملية التعليمية، ولا بد أن يكون أداة للتطوير والتجديد بترجمة ما يقدمه من خبرات ومعارف ومهارات إلى مواقف عملية مفيدة وذات أثر في حياة المتعلمين المستقبلية (أمين، 2009).

وفي سبيل ذلك تعمل برامج التدريب في أثناء الخدمة على رفع كفاءة المعلم نظرياً وعلمياً ومهنيّاً وثقافياً، ومن ثم يصبح قادراً على تأدية مهنته بكفاءة، فكلما دُرّب المعلم تدريباً جيداً، أصبح عطاؤه مؤثراً إيجابياً في أداء المتعلمين؛ لأنه من خلال التدريب الجيد يطور نفسه، ويحسن من أدائه في مهنته، من خلال تزويده بالجديد من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تزيد من كفاءاته المهنية وتعمل على تجديد معارفه وتحديثها وتنمية مهاراته وتحسين اتجاهاته، بما يسهم في تحقيق طموحاته ورضاه عن مهنته (الترتوري، 2007).

وقد أوصت بعض الدراسات بتدريب معلمي العلوم في أثناء الخدمة، مثل: دراسة (الحصان، 2015)؛ التي أوصت ببناء وإعداد برامج تدريبية تركز على توظيف مهارات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم، ودراسة (القرني ودعرم، 2020) التي أوصت بضرورة اخضاع المعلمين للدورات التدريبية أثناء الخدمة لما لها من دور كبير في تحسين كفاءة المعلم.

ومن منطلق الاهتمام بمعلم العلوم ولأهمية نظرية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي ظهرت الحاجة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث:

أكدت العديد من المؤتمرات على أهمية وضرورة امتلاك المعلم لمهارات تتناسب مع التطور المستمر والمتجدد ورفع مستوى أدائهم المهني وتحسين اتجاهاتهم، وصقل مهاراتهم التعليمية، وزيادة معارفهم من خلال تدريبهم على استخدام الأساليب الحديثة كاستراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة، ومن ذلك المؤتمر المنعقد بجامعة الملك خالد تحت شعار "المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل" (2019). وأوصت ندوة "برامج إعداد المعلم" بتكثيف البرامج التدريبية المتنوعة للمعلم إضافة إلى نشر الوعي بأهمية هذه البرامج (اليونسكو، 2018).

كما تضمنت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ما يؤكد على أهمية التجديد في سياسة إعداد المعلم، حيث نص الهدف الثاني ضمن أهداف الرؤية السعودية 2030 في التعليم على "تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم

وتطويرهم" (وزارة التعليم، لجنة تطوير برامج إعداد المعلم، 2021).

وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة من خلال المقابلة مع خمس من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة حول مهارات التدريس ما وراء المعرفي حيث أكد وجود ضعف وقصور في توظيف مهارات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم وتحديداً في جوانب التخطيط للدروس ومراقبة تنفيذها والتقييم الذاتي لها وأن هناك حاجة ماسة للتدريب على ذلك.

وفي ضوء ذلك تحددت مشكلة البحث في الحاجة إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة حول مهارات التدريس ما وراء المعرفي؟
2. ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة حول مهارات التدريس ما وراء المعرفي؟
3. ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

1. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي.
2. إعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
3. الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1. يُفيد المعلمين في تطوير أساليب التدريس ما وراء المعرفي.
2. يُفيد معلمي ومشرفي العلوم في مجال التدريب التربوي.
3. يُزود جهات التدريب بالبرنامج التدريبي المقدم في البحث الحالي حول تنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي؛ للاستفادة منه عند تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- عينة عشوائية من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة أبيها.
- مهارات التدريس ما وراء المعرفي في مراحل التخطيط للدروس ومراقبة تنفيذها والتقييم لها.
- تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام (2020-2021).

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي Training Program:

عرّفته مروة الباز (2013) أنه: "خطة تعليمية تتضمن مجموعة من الخبرات والأساليب التدريسية المتنوعة وضعت بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمعلمين" (ص. 118). وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة من المعارف والخبرات والأنشطة المخططة والهادفة لتنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بهدف تحسين أدائهم التدريسي.

نظرية ما وراء المعرفة Meta Cognition:

عرّفها خطاب (2007) بأنها "معرفة الفرد عن تفكيره وأسلوب ممارسته له والتي تتضمن عمليات تخطيط ومراقبة وتأمّل وإدراك وتحكم وتقييم ومراجعة عمليات التفكير من أجل الوقوف على المسار الذي يسير فيه أثناء دراسته لموقف من المواقف وتحديد إلى أي مدى يكون في الاتجاه الصحيح" (ص. 102).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة معلمة العلوم بالمرحلة المتوسطة على تحديد ما تعرفه وما لا تعرفه من الإجراءات والمهام والأدوار في الصف ووضع خطة للعمل وتطويرها في ضوء مهارات التدريس ما وراء المعرفي.

مهارات التدريس ما وراء المعرفي Metacognitive Teaching Skills:

تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من الأداءات التدريسية التي تقوم بها معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في أثناء ممارستهن للعملية التعليمية، ومعرفتهن بالهدف المراد الوصول إليه ويتضمن ذلك قيامهن بعمليات التخطيط، والمراقبة والضبط، والتقييم أثناء تنفيذ المهام ويقاس ذلك ببطاقة الملاحظة، والاختبار المعرفي.

فروض البحث:

سعى البحث للتحقق من صحة الفروض التالية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات معلمات العلوم في كل من القياس القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس ما وراء المعرفي لصالح القياس البعدي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات معلمات العلوم في كل من

القياس القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لمهارات التدريس ما وراء المعرفي لصالح القياس البعدي.

الإطار النظري:

المحور الأول: تدريب معلمي العلوم في أثناء الخدمة

أضحت قضية تأهيل المعلم وتدريبه، وتطوير الأداء التدريسي للمعلمين عامة ومعلمي العلوم خاصة يُمثل توجّهاً مستمراً لدى وزارة التعليم، وهذا ما أكدت عليه رؤية المملكة 2030، وذلك لأن تدريب المعلم يُعد شرطاً أساسياً من أجل نجاح العملية التربوية وتحقيق أهدافها.

مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

عرف عامر (2012) التدريب في أثناء الخدمة أنّه "نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد أو في الجماعة، وهو أيضاً اتجاه تحسين الأداء المهني، كما يساعد الفرد في مهنته للحصول على مزيد من الخبرات الثقافية، أو في رفع الكفاءة الإنتاجية، وفي رفع مستوى عملية التعليم والتعلم" (ص. 138).

أهداف التدريب أثناء الخدمة:

يمكن تلخيص أهداف التدريب في أثناء الخدمة فيما يلي: (وزارة التعليم، 2021).

1. تحسين أداء المعلم وتطوير قدراته مما يساعد في رفع الروح المعنوية لديه.
2. تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين.
3. تزويد المتدربين بالمعلومات التربوية والمهارات والمستحدثات العلمية والتقنية والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه المتغيرات.
4. إكساب المتدربين القدرة على تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من نتائج الدراسات بما يؤدي إلى سد الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي.
5. إكساب المتدربين أساليب التعليم المستمر من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر.

أهمية التدريب أثناء الخدمة في ضوء التغيرات المعاصرة:

تكمن أهمية البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي العلوم كما يذكرها كلاً من عبد العزيز (2010)، والعبري (2009) في النقاط التالية:

1. تزويد القائمين على رسم السياسات التعليمية والمهتمين بقضايا تعليم العلوم وتعلمه بأهداف برنامج تدريب معلمي العلوم ومخرجات معوقاتها.
2. التأكيد على مبدأ التنمية المهنية المستدامة لمعلمي العلوم أثناء الخدمة.
3. تأكيد العلاقة الارتباطية بين التعليم والتعلم والتنمية المهنية للمعلم.
4. رفع الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم في أثناء الخدمة إلى مستوى مميز.

5. تحسين عملية تعليم العلوم وتعلمها وتطويرها باستمرار.
6. تحديد المشكلات التعليمية التي تواجه المعلم في تعليم العلوم.

7. الكشف عن قدرات معلمي العلوم، واحتياجاتهم، وإمكاناتهم، وتنميتها.

تصميم البرامج التدريبية:

تعدّ عملية تصميم البرامج التدريبية من أهم العمليات التدريبية، حيث تحدد هذه العملية كل عناصر العملية التدريبية وخطواتها، ونجاح عملية التصميم يعني بشكل كبير نجاحاً لإجراءات التدريب الأخرى. ويتناول البحث في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة عناصر تصميم البرنامج التدريبي على النحو التالي:

1. تحديد أهداف البرنامج التدريبي: يُقصد بالهدف التدريبي: مقدار التغير الذي يتوقع حدوثه في سلوك المتدرب وإنتاجيته المنظمة (القرني، 2017).

2. اختيار محتوى البرنامج التدريبي:

ذكر الصائم (2001) عددًا من المعايير والشروط التي ينبغي مراعاتها عند اختيار المحتوى منها:

- قدرة المحتوى على إحداث تغيير في سلوك المتدرب.
- أن يكون المحتوى واقعياً ينبع من بيئة المتدرب ويلامس احتياجاته.
- أن يأخذ المحتوى بالمستجدات التربوية والتطور الاجتماعي.
- شمول المحتوى لجميع المعارف والمهارات والحقائق والقيم التي يحتاجها المتدرب.
- ويتضح مما سبق أهمية تحديد المحتوى وتنظيمه بصورة واضحة، كما ينبغي أن يكون المحتوى متوافقاً مع احتياجات المتدربين، ولا تتعارض مع توجهات المجتمع وقيمه.

1. تنفيذ البرنامج التدريبي:

لتنفيذ البرنامج التدريبي لابد من ثلاث مراحل حدّدها (الأحمد، 2005؛ الطعاني، 2009) في التالي:

- قبل التنفيذ، ويتضمن الخطوات التالية:
- تحديد مكان تنفيذ البرنامج.
- اختيار المدربين والمحاضرين.
- تهيئة المواد التدريبية.
- التأكد من تقنيات التعليم والوسائل التعليمية وجاهزيتها للعمل.
- الحصول على الموافقات للزيارات الميدانية من الجهات المعنية.

في أثناء التنفيذ، ويتضمن الخطوات التالية:

- استقبال المتدربين.
- افتتاح البرنامج وعرض موضوعاته على المشاركين.
- التعارف بين المتدربين والمدرّب، وكذلك بين المتدربين أنفسهم.
- توقيت البرنامج، ويتضمن موعد بداية البرنامج ونهايته، وكذلك الجلسات اليومية، وتوزيع المهام التدريبية خلال فترة البرنامج.

- توزيع استمارات التقييم اليومي والنهائي وجمعها.

بعد التنفيذ، ويتضمن الخطوات التالية:

- إعداد التقرير النهائي للبرنامج وكتابته.

- توزيع وثائق النجاح أو الحضور على المتدربين في اللقاء الختامي.

وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية هذه المراحل التي يمر بها أي برنامج تدريبي تم تصميمه بشكل ناجح، وكلما كانت خطوات تنفيذ البرنامج التدريبي واضحة ساعد ذلك على نجاح البرنامج.

2. أساليب تنفيذ البرنامج التدريبي:

تُعد الأساليب التدريبية أحد أهم عناصر التدريب لكونها تتضمن مجموعة من الإجراءات والمهام التي ينبغي أن يقوم بها كل من المدرب والمتدرب؛ لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي، وقد صنفها هلال (2003) إلى ثلاثة أساليب هي:

1. أساليب التدريب النظري: وتشمل: المناقشة الجماعية، والمحاضرة، والندوة الحوارية، والقراءات، والنشرات.
2. أساليب التدريب العملي: وتشمل: دراسة الحالة، وتمثيل الأدوار، والزيارات الميدانية، والتدريب التعاوني، والورش التدريبية.
3. أساليب التدريب الذاتي: وتتمثل في: التدريب عن بعد، والتدريب باستخدام الحاسوب، والتعلم المبرمج.

ويمكن القول بأن الأساليب التدريبية تتنوع تبعاً لنوعية البرنامج التدريبي، إذ إن لكل برنامج أسلوبه الملائم، ويعتمد اختيار الأسلوب التدريبي على عدة عوامل منها: الهدف من التدريب، والمحتوى العلمي للبرنامج، خصائص المتدربين واحتياجاتهم، وعدد المستهدفين من البرنامج، والمكان والزمن المخصص للتدريب.

3. تقويم البرنامج التدريبي:

تمر عملية تقويم البرنامج التدريبي بعددٍ من الخطوات (الأحمد، 2005؛ الخفاشي، 2011؛ الطعاني، 2009؛ آل كاسي ويحيى، 2013). وتشمل عملية التقويم ثلاث مراحل هي: تقويم البرنامج التدريبي قبل التنفيذ، وتقويم البرنامج في أثناء التنفيذ، وتقويم البرنامج بعد التنفيذ.

وفي ضوء ذلك فإن عملية التقويم مهمة، لما لها من نتائج إيجابية على بنية البرنامج التدريبي عندما تقوم على أسس منطقية علمية وعملية.

المحور الثاني: مهارات التدريس ما وراء المعرفي

تتكون مهارات التدريس ما وراء المعرفي في البحث الحالي من: التخطيط، والمراقبة والضبط، والتقويم وستتناولها بنوع من التفصيل على النحو التالي:

أولاً: مهارة التخطيط Planning Skill

يعني التخطيط "وجود هدف محدد للفرد سواء كان الهدف محدداً من قبل الفرد نفسه، أو من قبل غيره، ويكون

له خطة لتحقيق هذا الهدف" (أبو جادو ونوفل، 2017، ص.

351)

وتشمل مهارة التخطيط المهارات الفرعية التالية:

1. تحديد الهدف.
2. اختيار أسلوب التنفيذ.
3. ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
4. تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
5. تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
6. التنبؤ بالنتائج المحتملة والمرغوبة.

ثانياً: مهارة المراقبة والضبط Controlling & Monitoring Skill

تشير إلى قدرة المعلم على التحقق من الاستيعاب "فيستخدم هذه المهارة أثناء قيامه بأداء المهمة العلمية، وذلك لتوضيح مدى تقدمه تجاه استكمال المهمة العلمية بنجاح" (أبو رياش وغسان، 2008).

وتشمل مهارة المراقبة والضبط المهارات الفرعية التالية:

1. الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
2. الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
3. القدرة على معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
4. اختيار العملية الملائمة التي تتماشى مع السياق.
5. اكتشاف العقبات والأخطاء.
6. معرفة كيفية التغلب على المصاعب والعقبات والتخلص منها.

مما سبق يمكن القول إن مراقبة التدريس ما وراء المعرفي امتداداً لمهارة التخطيط، والمعلم الجيد يكون قادراً على مراقبة مدى تطور مستواه، وموجهاً لسلوك معين، وناقداً للخطط والاستراتيجيات في حال فشلها لاستبدالها.

ثالثاً: مهارة التقويم Evaluation Skill

يتناول التقويم أداء الفرد وتعلمه وقدراته وتفكيره والاستراتيجيات المستخدمة لديه في علاقة كل ذلك بالمهام أو المشكلات التي يتعين عليه القيام بها (أبو رياش وغسان، 2008)، وهدفها قياس معلوماته الحالية وتقويمها ومثال ذلك: تقويم الخطوات التي جرت اتخاذها، وتشخيص ما تم عمله وتشخيص الأهداف التي كان يسعى إليها منذ البداية، وكذلك تقويم فعالية وكفاية استراتيجيته في العمل وحكمه على نفسه وعلى قدراته من خلال حل المشكلة أو تحقيق الهدف (عبيد، 2009).

وتشمل مهارة التقويم المهارات الفرعية التالية:

1. مدى تحقق الهدف.
2. الحكم على دقة النتائج ومدى كفاءتها.
3. مدى فعالية الأساليب التي تستخدم.
4. كيفية تناول الأخطاء والصعوبات والعقبات.
5. فعالية الخطة وتنفيذها.

الدراسات السابقة

أجريت عدد قليل من الدراسات التي تناولت مهارات التدريس ما وراء المعرفي، ومن أهم هذه الدراسات ما يلي: هدفت دراسة المواجدة وحمزة وعودة الله (2013) لتقصي أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل، وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء في غزة، وتكونت العينة من (80) طالباً وطالبة، وأُستخدِم اختبار تحصيلي، واختبار للتفكير التأملي لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والتفكير التأملي لدى الطلبة في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم.

وهدف دراسة السراي (2017) إلى معرفة واقع مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة التربية العلمية في قسم الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات وتدريسها بالعراق، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبيان لتقويم مهارات ما وراء المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبة، وأسفرت النتائج عن امتلاك الطلبة لمهارات ما وراء المعرفة وعلى الرغم من ذلك فإنهم بحاجة إلى زيادة وعيهم بأهميتها وتدريبهم عليها.

بينما هدفت دراسة أوزليم (2019, Ozlem) إلى الكشف عن ما وراء المعرفة التي يتبناها معلمو مرحلة ما قبل المدرسة أثناء تنفيذ الأنشطة الرياضية. تم بناء البحث كدراسة حالة وجمع المعلومات من (15) معلماً مشاركاً في مرحلة ما قبل المدرسة وتتألف أداة جمع البيانات من خمسة أبعاد و(24) بُعداً فرعياً تتعلق بجوانب ما وراء المعرفة وتم إجراء تحليل وصفي، وأشارت النتائج إلى أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة يظهرون بعض السلوكيات القائمة على ما وراء المعرفة ومع ذلك فإنهم لا يؤدون بشكل كاف المهارات ما وراء المعرفة.

وقام ثينغام وبرومليك وThienggam, (promlek & Thongsaard. 2020) بدراسة هدفت إلى دراسة وتطوير المهارات وراء المعرفة لـ (1616) معلماً في مرحلة الطفولة المبكرة أثناء الخدمة في مركز تنمية الطفل، تايلاند. وتتمثل أداة الدراسة في استبانة للتقييم الذاتي وراء المعرفي وتقييم نقاط التقييم لطلاب الطفولة المبكرة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: حصل المعلمون الذين انضموا للبرنامج على درجات أعلى في المهارات ما وراء المعرفية من الآخر في كل بُعد، وكانت نتيجة الاختبار البعدي لطلاب الطفولة المبكرة أعلى إحصائياً من درجة الاختبار القبلي في كل بُعد.

وفي ضوء ما سبق نجد أن البحث الحالي اتفق مع جميع الدراسات السابقة في تناولها لمهارات التدريس ما وراء المعرفي، واختلف البحث الحالي عن الدراسات والبحوث السابقة في تقديم برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية ما

وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء نظرية ما وراء المعرفة، ومن ثم بناء البرنامج التدريبي. كما تم استخدام المنهج التجريبي في أحد تصميماته التصميم شبه التجريبي والقائم على "مجموعة واحدة" الذي يعتمد على القياسين القبلي والبعدي عند تنفيذ تجربة البحث. **مجتمع البحث:**

اشتمل مجتمع البحث على جميع معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة أبها والبالغ عددهم (75) معلمة، وذلك حسب الإحصائيات التي تم تزويد الباحثة بها من قبل شؤون المعلمات بمكتب التعليم للبنات بمدينة أبها.

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية وفقاً لمجموعات التركيز من المجتمع الأصلي بلغت (15) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة الذين يعملون في المدارس المتوسطة التابعة لإدارة التعليم بمنطقة عسير (مدينة أبها).

مواد البحث:

تطلب البحث الحالي تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

إعداد استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

هدفت الاستبانة إلى: تحديد درجة الاحتياج التدريبي في مجال التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتكونت في صورتها الأولية من ثلاثة مجالات تفرع منها (33) مهارة، لكل مهارة ثلاثة بدائل تحدد درجة الاحتياج التدريبي، هي: (عالية، ومتوسطة، ومنخفضة)، وتم التحقق من صدق محتوى الاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم، وبناءً على آراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، كما تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام أسلوب ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول (1) نتائج حساب معامل الثبات:

جدول (1): نتائج حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة تحديد الاحتياج التدريبي في مجال

التدريس ما وراء المعرفي

المهارة	المهارات الفرعية لكل مهارة	معامل الثبات
التخطيط ما وراء المعرفي	10	0.79
المراقبة والضبط ما وراء المعرفي	10	0.82
التقويم ما وراء المعرفي	10	0.89
المجموع	30	0.91

نظرية ما وراء المعرفة، استراتيجيات ما وراء المعرفة، التدريس ما وراء المعرفي، ومهارات التدريس ما وراء المعرفي، بحيث تنفذ الموضوعات خلال مدة زمنية مقدارها (20) ساعة تدريبية بواقع (4) ساعات تدريبية لكل موضوع.

أدوات البحث:

تضمن البحث الحالي الأدوات التالية:

1. بطاقة ملاحظة مهارات التدريس ما وراء المعرفي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
2. اختبار معرفي لمهارات التدريس ما وراء المعرفي. وفيما يلي تفصيل لإجراءات إعداد أدوات البحث السابقة:

بطاقة ملاحظة مهارات التدريس ما وراء المعرفي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

هدفت بطاقة الملاحظة إلى: مراقبة أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات التدريس ما وراء المعرفي، وتم تحديد محتوى بطاقة ملاحظة مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى المعلمات في ضوء الاحتياجات التدريبية لهن. وتكونت الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة من ثلاث مهارات رئيسية، تفرع منها (36) مهارة فرعية تمثل جميع عبارات التدريس ما وراء المعرفي التي تم تحديدها سابقاً بعد صياغتها في عبارات إجرائية محددة وواضحة، على اعتبار أن كل عبارة من هذه العبارات تصف نمطاً واحداً يكون مؤشراً قابلاً للملاحظة والقياس، ويمكن أن يستدل من كل عبارة على المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها.

وتم تحديد أسلوب تقدير أداء معلمة العلوم بالمرحلة المتوسطة للمهارات المحددة في بطاقة الملاحظة وفق مقياس متدرج مكون من ثلاثة تقديرات لفظية، تدل على مستوى الأداء لهذه المهارات داخل الحصص الدراسية، وهي (متوفرة، متوفرة إلى حد ما، غير متوفرة) كما تم تحديد التقديرات الكمية المكافئة لها على التوالي كالتالي: (3، 2، 1)، على اعتبار أن:

يتضح من الجدول (1) أن معامل ثبات الاستبانة ككل يساوي (91%) وهذا يدل على أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات. وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، تم الخلو إلى الصورة النهائية للاستبانة، حيث احتوت على (30) مهارة فرعية ضمن ثلاث مهارات رئيسية، وبذلك أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق على عينة البحث.

تصميم البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية ما وراء المعرفة، وذلك وفق الإجراءات التالية:

هدف البرنامج التدريبي إلى تنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتم بناءه بعد الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بالتنمية المهنية وبناء البرامج التدريبية ومهارات التدريس ما وراء المعرفي ونظرية ما وراء المعرفة، وتضمنت الصورة الأولية للبرنامج التدريبي ما يلي:

- مقدمة البرنامج التدريبي.
- الإرشادات الخاصة بكل من المدرب والمتدربين لتطبيق البرنامج التدريبي.
- صياغة الأهداف الإجرائية العامة والخاصة للبرنامج التدريبي.
- تحديد محتوى البرنامج التدريبي: وتضمن محتوى البرنامج التدريبي موضوعات نظرية ما وراء المعرفة ومهارات التدريس ما وراء المعرفي.
- تحديد استراتيجيات التدريب.
- تحديد الأنشطة التدريبية.
- تحديد أدوات التقويم.
- تحديد مستلزمات التدريب ومصادره.
- إعداد الخطة التدريبية.
- صياغة المادة العلمية.
- توثيق المراجع العربية والأجنبية.

وتم التحقق من صدق البرنامج التدريبي بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، بالإضافة إلى عدد من مشرفي العلوم بالمرحلة المتوسطة ومعلميها، وبناءً على آراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، وتكون البرنامج التدريبي في صورته النهائية من عدد من الموضوعات الرئيسة هي:

الاختبار المعرفي لمهارات التدريس ما وراء المعرفي:
 هدف الاختبار إلى قياس مهارات التدريس ما وراء المعرفي الآتية: (التخطيط، والمراقبة والضبط، والتقييم) في التدريس لتنميتها. وتم صياغة مفردات الاختبار على هيئة أسئلة (اختبار من متعدد)، بحيث تشتمل كل مفردة (سؤالاً) وأربع بدائل واحد صحيح، وقد حُدِدت درجة واحدة لكل بديل صحيح وصفر لكل بديل خطأ، وذلك لنموذج الإجابة الذي تم إعداده. واشتمل الاختبار في صورته الأولى على (20) مفردة موزعة في ضوء مهارات ما وراء المعرفة. بعد إعداد الصورة الأولى للاختبار؛ تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وعلم النفس، وبعض مشرفي ومعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، وقد قامت الباحثة بإجراء هذه التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، ليصبح الاختبار صادقاً من حيث المحتوى. وقامت الباحثة بتطبيقه (اللكترونيًا) على مجموعة من المعلمات (من غير عينة البحث الأساسية) بلغ عددها (14) معلمة بمدينة أبها، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية ما يلي:

- تحديد زمن الاختبار: بلغ متوسط زمن تطبيق الاختبار (25) دقيقة.

- حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار: تم قياس الصدق من خلال صدق الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار، وجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2): الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار المعرفي لمهارات التدريس ما وراء المعرفي

رقم السؤال	الداخلي الاتساق	رقم السؤال	الداخلي الاتساق	رقم السؤال	الداخلي الاتساق
1	0.548*	7	0.712**	13	0.581*
2	0.631*	8	0.551*	14	0.750**
3	0.603*	9	0.809**	15	0.745**
4	0.659*	10	0.577*	16	0.654*
5	0.701**	11	0.712*	—	—
6	0.660*	12	0.548*	—	—

- تحديد معاملات التمييز لمفردات الاختبار: تراوحت قيم معامل التمييز لفقرات الاختبار ما بين (0.29)، و(0.71) وهي في حدود المدى المقبول للأدبيات التربوية.

تنفيذ البحث:
 تم تنفيذ البحث وفق ما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل التطبيق وتم فيها إجراء ما يلي:

- القيام بزيارات حضورية من قبل الباحثة لمدارس المرحلة المتوسطة للتنسيق مع مديرات المدارس ومعلمات العلوم وتحديد الزمن المناسب للتطبيق.

- توزيع الاستبانة الكترونياً بهدف تحديد الاحتياج التدريبي لعينة البحث.

- متوفرة: أداء المهارة بشكل واضح وصريح ومتكرر وفي الوقت المناسب للموقف التدريسي.

- متوفرة إلى حد ما: أداء المهارة في بعض المواقف التدريسية، وظهورها بشكل أقل وضوحاً وتكراراً في المواقف التدريسية المناسبة لطبيعة المهارة.

- غير متوفرة: عدم أداء المهارة نهائياً في أثناء المواقف التدريسية.

وتم التحقق من صدق محتوى بطاقة الملاحظة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس العلوم والقياس والتقييم، وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، لتصبح القائمة مكونة من (34) مهارة فرعية موزعة على ثلاث مهارات رئيسية، وهي المهارة الرئيسة الأولى (تخطيط التدريس ما وراء المعرفي) وتضمنت (10) مهارات، والمهارة الرئيسة الثانية (مراقبة وضبط التدريس ما وراء المعرفي) وتضمنت (13) مهارة، والمهارة الرئيسة الثالثة (تقويم التدريس ما وراء المعرفي) وتضمنت (11) مهارة. وتم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معامل الفا كرونباخ؛ إذ بلغ معامل ثبات بطاقة الملاحظة ككل (0.88)؛ وهذا يدل على أن الأداة على درجة مقبولة من الثبات.

* * علاقة الارتباط دالة عند مستوى (0.01).

* * علاقة الارتباط دالة عند مستوى (0.05).

ويتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار المعرفي لمهارات التدريس ما وراء المعرفي تتراوح بين (0.548) و(0.809)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، و(0.05)، وعلى ذلك فإن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- **حساب معامل ثبات الاختبار:** تم حساب معامل ثبات الاختبار المعرفي باستخدام معادلة كيودر وريتشاردسون (KR-20)، وقد بلغ الثبات الكلي (0.81) وهو معامل ثبات مناسب.

- **تحديد معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:** تراوحت قيم معامل الصعوبة لفقرات الاختبار ما بين (0.29)، و(0.78) وهي قيم مقبولة.

2. معامل ارتباط بيرسون (Person) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار المعرفي.

3. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية، وبطاقة ملاحظة مهارات التدريس ما وراء المعرفي.

4. معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (Kuder Richardson, 20) لحساب ثبات الاختبار المعرفي لمهارات التدريس ما وراء المعرفي.

5. اختبار ويلكسون (Wilcoxon)، لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة.

6. معادلة كوهين لحساب أثر المتغير المستقل على المتغيرات التابعة.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: عرض نتائج البحث:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: "ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة حول مهارات التدريس ما وراء المعرفي؟"

تم تطبيق استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم حول مهارات التدريس ما وراء المعرفي إلى عينة من معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بلغت (30) معلمة، وقد تضمنت الاستبانة (3) مهارات رئيسة تفرع منها (30) مهارة فرعية. وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (3) يوضح هذه النتائج.

المرحلة الثانية: مرحلة التطبيق وتم فيها إجراء ما يلي:

- التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة عبر منصة مدرستي، وللإختبار المعرفي بواسطة جوجل فورمز.
- تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح بواقع (20) ساعة تدريبية مقسمة على خمسة أيام بمعدل أربع ساعات يومياً.
- التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة عبر منصة مدرستي، وللإختبار المعرفي بواسطة جوجل فورمز.

المرحلة الثالثة: مرحلة ما بعد التطبيق:

- تسليم معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة شهادات حضور البرنامج تحفيزاً لهم.
- الحصول على إفادة (مشهد) بتنفيذ البرنامج التدريبي من إدارة التطوير المهني التعليمي بعسير.
- تم رصد بعض الملاحظات في أثناء تنفيذ البرنامج، وهي:
- التزام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة (عينة البحث) بالحضور في الوقت المحدد حسب الجدول الزمني للبرنامج التدريبي، وهذا يدل على رغبتهم في التدريب ودافعيتهم تجاهه.
- لوحظ تفاعل بعض المتدربات في الأنشطة الفردية، في حين يقل التفاعل في الأنشطة الجماعية، ولكن مع تحفيز المتدربات، أمكن التغلب على ذلك.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

1. حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتحديد درجة الاحتياجات التدريبية وتحديد درجة ممارسة مهارات التدريس ما وراء المعرفي قبل تطبيق البرنامج وبعده.

جدول (3): نتائج حساب درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في جميع مجالات الأداة

المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
التخطيط	2.83	0.18	2	عالية
المراقبة والضبط	2.86	0.19	1	عالية
التقويم	2.78	0.36	3	عالية
المتوسط العام للأداة ككل	2.82	0.21	—	عالية

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: "ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة؟"

تم إعداد البرنامج التدريبي بالاستناد إلى مهارات التدريس ما وراء المعرفي ودرجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، بالإضافة إلى الاستفادة من استقراء الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة. ويمكن تلخيص البرنامج التدريبي القائم على نظرية ما وراء المعرفة كما يلي:

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط الكلي للأداة بلغ (2.82)، وهو ما يعني أن درجة الاحتياج التدريبي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات التدريس ما وراء المعرفي عالية، كما يتضح أن درجة الاحتياجات التدريبية في مجال المراقبة والضبط في الترتيب الأول بمتوسط (2.86)، تليها الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط في الترتيب الثاني بمتوسط (2.83)، وأخيراً الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم في الترتيب الثالث والأخير بمتوسط (2.78)، وأخيراً الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم في الترتيب الثالث والأخير بمتوسط (2.78).

أولاً: أهداف البرنامج

وتضمن الهدف العام للبرنامج وهو تنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، فضلاً عن الأهداف الأدائية.

ثانياً: الفئة المستهدفة

معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة أبها.

ثالثاً: مدة البرنامج:

خمسة أيام تدريبية بمعدل أربع ساعات يومياً وبمجموع 20 ساعة.

رابعاً: المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي

تم تحديد محتوى البرنامج التدريبي في ضوء الهدف العام والأهداف الإجرائية.

خامساً: استراتيجيات التدريب

ارتكز البرنامج التدريبي على أساليب تدريب مختلفة مثل: المحاضرة، المناقشة والحوار، ورش العمل، التعلم التعاوني، العصف الذهني، التساؤل الذاتي، التعلم الإلكتروني.

سادساً: أنشطة التدريب

ويتم من خلال قيام المتدربات بالأنشطة التالية:

- إعداد وكتابة التقارير عن موضوعات نظرية ما وراء المعرفة.
- الاشتراك في حلقات المناقشة والحوار.
- البحث في الكتب والمجلات والدوريات العلمية.
- البحث في الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت).
- تطبيق مهارات التدريس ما وراء المعرفي.

سابعاً: أساليب وأدوات التقويم

- التقويم القبلي (الاختبار المعرفي + بطاقة الملاحظة).
- التقويم الذاتي نهاية كل يوم تدريبي.

- التقويم البعدي (الاختبار المعرفي + بطاقة الملاحظة).
- نموذج تقييم المتدربات نهاية كل يوم تدريبي.
- نموذج تقييم المتدربات للبرنامج التدريبي في نهاية البرنامج.
- نموذج تقييم المتدربات للمدربة في نهاية البرنامج التدريبي.

ثامناً: مستلزمات التدريب ومصادره

- قاعة تدريبية مجهزة عادية أو ذكية مناسبة.
- البرنامج التدريبي.
- أجهزة الحاسب الآلي.
- جهاز عرض البيانات.
- أجهزة الجوال الخاصة بالمتدربات.
- مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: "ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة؟" تم التحقق من صحة الفرضية التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات معلمات العلوم في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات التدريس ما وراء المعرفي لصالح القياس البعدي، وذلك من خلال اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test)؛ للمقارنة بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده في بطاقة ملاحظة مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، والجدول (4) يوضح هذه النتائج.

جدول (4): نتيجة اختبار ويلكوكسون لمعرفة دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

المهارة	التطبيق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التخطيط	القبلي	15	0.00	0.00	3.41	0.001	1.82
	البعدي	15	8,00	120.00			
المراقبة والضبط	القبلي	15	0.00	0.00	3.41	0.001	1.82
	البعدي	15	8,00	120.00			
التقويم	القبلي	15	0.00	0.00	3.42	0.001	1.82
	البعدي	15	8,00	120.00			
البطاقة ككل	القبلي	15	0.00	0.00	3.41	0.001	1.82
	البعدي	15	8,00	120.00			

وللدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة بلغت (1.82) وهي قيمة أكبر من (0.80)؛ وهذا يعني أن أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) في المتغير التابع (مهارات التدريس ما وراء المعرفي) كبير، حيث أشار كوهين (Cohen, 1988) إلى أن حجم التأثير يكون صغيراً عند القيمة (0.20) إلى أقل من (0.50)، ويكون متوسطاً عن القيمة (0.50) إلى أقل من (0.80)، ويكون كبيراً عن القيمة (0.80) فأعلى.

وتم التحقق من الفرضية التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات معلمات العلوم في القياسين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لمهارات التدريس ما وراء المعرفي لصالح القياس البعدي"، وذلك من خلال اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test)؛ للمقارنة بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده في الدرجة الكلية للاختبار المعرفي لمهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة. والجدول (5) يوضح هذه النتائج.

جدول (5): نتيجة اختبار ويلكوكسون لمعرفة دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي.

التطبيق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القبلي	15	0.00	0.00	3.42	0.001	1.82
البعدي	15	8.00	120.00			

ثانياً: مناقشة نتائج البحث

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

أثبتت النتائج وجود احتياجات تدريبية كبيرة لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مجال التنمية المهنية لمعلمي العلوم، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلا من: الشهراني (2013)، ومراد (2014)، وآل سالمه (2019) فيما يتعلق بوجود احتياجات تدريبية كبيرة لدى معلمي العلوم في مهارات التدريس. وتعزى هذه النتيجة إلى ما يلي:

- عدم ملائمة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة للاحتياجات الفعلية.

- عزوف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة عن حضور البرامج التدريبية في مراكز التطوير المهني لانشغالهن، وعدم مناسبة الوقت للالتحاق بالبرامج التدريبية.
- ضعف مشاركة المعلمين في التخطيط للبرامج التدريبية لكونها لا تلبي الاحتياجات التدريبية لهم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

توصلت النتائج إلى تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية ما وراء المعرفة ويهدف إلى تنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي وهي: (التخطيط، المراقبة والضبط، التقويم).

يتبين من الجدول (4) أن قيم زد لمهارات التخطيط والمراقبة والضبط والتقويم كلاً على حدة، وللبطاقة ككل بلغت على التوالي (3.41، 3.42، 3.41، 3.41) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)؛ لأن قيم مستوى الدلالة بلغت لجميع المهارات على حدة وللبطاقة ككل (0.001) وهي قيمة أصغر من (0.05)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في مهارات التخطيط والمراقبة والضبط والتقويم كلاً على حدة، وللبطاقة ككل لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتعود هذه الفروق لصالح القياس البعدي ذو متوسط الرتب الأكبر. وبناء على النتيجة السابقة تم قبول الفرض الأول الذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطي درجات معلمات العلوم في كل من القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس ما وراء المعرفي لصالح القياس البعدي".

كما يتبين من الجدول (4) أن قيم حجم الأثر بلغت لجميع مهارات التدريس (التخطيط، المراقبة والضبط، التقويم)

يتبين من الجدول (5) أن قيمة زد في الدرجة الكلية للاختبار بلغت (3.42) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)؛ لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.001) وهي قيمة أصغر من (0.05)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للاختبار المعرفي لمهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتعود هذه الفروق لصالح القياس البعدي ذو متوسط الرتب الأكبر. وبناء على النتيجة السابقة تم قبول الفرض الثاني الذي ينص على: "يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في القياسين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لصالح القياس البعدي".

كما يتبين من الجدول (5) أن قيمة حجم الأثر بلغت (1.82) وهي قيمة أكبر من (0.80)؛ وهذا يعني أن أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) في المتغير التابع (الجانب المعرفي لمهارات التدريس ما وراء المعرفي) كبير.

كسر الرتابة، وأضفى نوعاً من التشويق لدى المتدربين وزاد من دافعيتهن في التعلم، الأمر الذي أدى إلى اكتساب المعلمات للمعارف واتقانهن لمهارات التدريس ما وراء المعرفي.

- التعامل الجيد مع المتدربات، وتوفير الجو الاجتماعي في أثناء التدريب وإشاعة جو المرح، كل هذا ساعد على تحفيز المتدربات في التعلم، وتحقيق أهداف البرنامج.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج، فإن البحث الحالي يوصي بما يلي:

1. الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة.
2. تقديم توصية لإدارة التطوير المهني، بأن يكون البرنامج ضمن خطة البرامج التدريبية لإدارة التدريب.
3. التقييم المستمر للبرامج التدريبية المقدمة للمعلمات وقياس فعاليتها على أدائهن المهني وعلى مستوى طالباتهن.

مقترحات البحث:

من البحوث والدراسات المستقبلية التي تنبثق من نتائج البحث وتقترحها الباحثة ما يلي:

1. إجراء دراسات مماثلة تطبق على معلمات العلوم في تخصصات أخرى وفي المراحل التعليمية الأخرى (الابتدائية، والثانوية).
2. إجراء دراسات تهدف إلى تعرّف فاعلية البرامج التدريبية المقترحة القائمة على نظرية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى (المشرفين التربويين، وطالبات كليات التربية).

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

آل سالمه، عبدالله يحيى. (2019). برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم بالمعاهد العلمية في ضوء متطلبات تدريس العلوم المطورة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك خالد.

آل كاسي، عبدالله علي، ويحيى، سعيد حامد. (2013). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الطالب المعلم بكلية التربية جامعة الملك خالد في تصميم واستخدام مقاييس الأداء المدرج (Rubrics) لتقويم نواتج تعلم العلوم*. جامعة الملك خالد.

<https://2u.pw/12jNZiK>

إبراهيم، سليمان عبد الواحد. (2010). *علم النفس العصبي المعرفي (رؤية نيوروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية)*. إيتراك.

أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر. (2017). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق (ط.6)*. دار المسيرة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسن (2014) التي توصلت إلى تصميم برنامج قائم على نظرية ما وراء المعرفة، ولكنها اختلفت معها في أنها هدفت إلى تنمية مهارات التدريس التأملي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

أثبتت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسن (2014) التي أظهرت نتائجها فاعلية برنامج قائم على نظرية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين. ويعود ظهور هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

- مراعاة البرنامج التدريبي للخبرات السابقة وربطه بالخبرات الجديدة أدى إلى قيامهن بتصحيح الخبرات غير الصحيحة، ومن ثم أصبحت هذه الخبرات أكثر ثباتاً وفاعلية في بنيتهن المعرفية.

- حدد محتوى البرنامج التدريبي في ضوء الاحتياجات الفعلية للمتدربات، وارتباطه بخبراتهم وواقع عملهن التدريسي، ومراعاته للفروق الفردية بينهن من حيث الاستعداد والميول، واهتمامه بتنمية مهارات التدريس ما وراء المعرفي، مما أدى إلى زيادة دافعية المعلمات للتدريب والمشاركة بشكل إيجابي.

- عرض المحتوى التدريبي بشكل منظم ومتسلسل وبصورة متكاملة للمهارات الرئيسة: التخطيط، والمراقبة والضبط، والتقييم، فضلاً عن توظيف المعينات التدريبية (الكتب، البطائق، الصور، المستحدثات التقنية... الخ)، والوسائل المساعدة والرسوم البيانية والمخططات، والخرائط، والجداول، والأشكال.. الخ، أسهم في تبسيط محتوى البرنامج التدريبي، مما ساعد على نجاح البرنامج التدريبي وتحقيق أهدافه المتمثلة في اكتساب المعلمات للمعارف وتطوير مهارتهن التدريسية.

- استخدام الاستراتيجيات والأساليب التدريبية المستخدمة في أثناء التدريب أكدت على الدور النشط للمتدربات في أثناء التدريب، مما أتاح الفرصة لهن بتنفيذ العديد من الأنشطة ضمن فرق عمل يتمتع بالتعاون والتفاعل الاجتماعي والمناقشة فيما بينهن، مما أتاح لهن حرية المشاركة الفكرية الفعالة في أثناء تنفيذ الأنشطة، مما كان له أثراً إيجابياً فاعلاً في اكتساب المعرفة والمهارات لدى المتدربات.

- توفير بيانات تدريب حقيقية تربط بمشكلات المعلمات الفعلية، لتطبيق ما تعلمهن في حل المشكلات ساعد على بناء معنى لما تدرين عليه؛ مما زاد من ثقة المتدربات بأنفسهن وتمكنهن من اكتساب مهارات التدريس ما وراء المعرفي.

- توفير التجهيزات الفنية والإمكانات اللازمة للتدريب وإثراء البرنامج التدريبي بمثيرات سمعية وبصرية أسهم في

- أبو رياش، حسين محمد، وغسان، يوسف قطيط. (2008). *حل المشكلات*. دار وائل.
- الأحمد، خالد طه. (2005). *تكوين المعلمين من الأعداد إلى التدريب*. دار الكتاب الجامعي.
- أمبوسعيد، عبدالله، والحوسنية، هدى. (2016). *استراتيجيات التعلم النشط 180 استراتيجية مع الأمثلة التطبيقية*. دار الميسرة.
- أمين، جليلة. (2009). أثر استخدام الطالبة المعلمة للتفكير فوق المعرفي عند بناءها لملف الأعمال (البورتفوليو) على عملية اتخاذ القرار والاتجاه نحو مهنة التدريس وجودة محتوى الملف. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. (143)، 14-85.
- الباز، مروة محمد. (2013). فعالية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الويب في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة. *مجلة التربية العلمية*، 16(2)، 113-160.
- الترتوري، محمد. (2007). *إعداد المعلم وتأهيله في المدرسة التربوية الحديثة*. منتديات المنشاوي للدراسات والبحوث
- <http://www.minshaw.com>
- حسن، شيماء محمد. (2014). برنامج قائم على نظرية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدريس التأملية والكفاءة الذاتية لدى الطلبة معلمي الرياضيات بكليات التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، 3(47)، 171-133.
- الحسان، أماني محمد. (2015). *تقويم الممارسات التدريسية لمعلمات علوم الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات القراءة ما وراء المعرفة في تدريس العلوم*. جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 4(5)، 184-124.
- الحميد، حسن أحمد. (2010). *فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- خطاب، أحمد علي. (2007). *أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الفيوم.
- الخطيب، محمد أحمد. (2012). أثر استراتيجية تدريسية PDEODE قائمة على المنحى البنائي في التفكير الرياضي واستيعاب المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 39(1)، 241-257.
- الخفاشي، موفق علي. (2011). *برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات التقويم المستمر لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك خالد.
- خليل، نوال (2005). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة التربية العلمية*، 8(1)، 91-130.
- السراي، ميعاد جاسم. (2017). *واقع مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة التربية العلمية في قسم الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات وتربيتها*. المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي، جامعة المستنصرية ورابطة التربويين العرب، 6، 1432-1415.
- الشهراني، فهد يحيى. (2013). *برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك خالد.
- الصائم، عثمان محمد. (2001). *تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بعض التجارب المعاصرة*. مكتبة الخبتي الثقافية. ببشة.
- الطعاني، حسن أحمد. (2009). *التدريب مفهومه وفعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها* (ط.3). دار الشروق.
- عامر، طارق عبد الرؤوف. (2012). *النمو والتنمية المهنية للمعلم "التدريب أثناء الخدمة"*. مؤسسة طيبة.
- عبد العزيز، أماني. (2010). *فاعلية برنامج تدريبي أثناء الخدمة قائم على مدخل المعلم كعالم في تنمية المفاهيم العلمية وبعض متطلبات الكفاءة الذاتية لدى معلم العلوم* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة، مصر.
- العبري، عبد العزيز. (2009). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية الأداء المهني لمعلمي الكيمياء بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Ozlem, T (2019). Metacognitive instructional behaviors of preschool teachers in mathematical activities. The international journal on Mathematics Education, 51 (4), 655-666.
- Thienngam, S., Promlek, A., & Thongsaard, K. (2020). Influence of Teachers' Metacognitive Skills on Development of Early-Childhood Students. Australian Journal of Teacher Education, 45(1).
- عبيد، وأليم. (2009). *استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية*. دار المسيرة.
- القرني، عبد الإله موسى. (2017). برنامج تدريبي مقترح قائم على البنائية والتعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التدريس الاستقصائي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وأثره على تنمية الاستيعاب المفهومي وتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف السادس الابتدائي [رسالة دكتوراه غير منشورة] جامعة الملك خالد.
- القرني، عبدالله، ودعرم، سفر. (2020). البرامج التدريبية على رأس العمل ودورها في الرفع من كفاءة المعلم في المملكة العربية السعودية. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، (24)، 1-28.
- المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية (جسم). (2019)، ديسمبر 4-5). المعلم متطلبات التنمية وطموح المستقبل. كلية التربية. جامعة الملك خالد.
- مراد، سهام السيد. (2014). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادي ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، 56، 17-50.
- المواجهة، بكر سميح، حمزة، محمد، وعودة الله، ازدهار. (2013). أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، (30)، 139-176.
- هلال، محمد عبد الغني. (2003). *مهارات التدريب أثناء العمل*. مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.
- وزارة التعليم. (2021). *دليل التدريب التربوي والابتعاث*. المملكة العربية السعودية، الرياض.
- اليونسكو (2018). التقرير الختامي لندوة برامج إعداد معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية في المنطقة العربية. الكويت: مركز اليونسكو الإقليمي للجودة والتميز.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



A Proposed Vision of Professional Learning Communities for Early Childhood Teachers according to Modern Education Trends Trbyh NAMouthajeyah Schools As an Example.

تصور مقترح لمجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة: مدارس التربية النموذجية أنموذجاً.

Rasha Abdulatif Kurdi

Master of Arts in Education-College of Education – King Saud University -Kingdom of Saudi Arabia.

أ. رشأ بنت عبد اللطيف كردي

ماجستير الآداب في التربية -كلية التربية - جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية.

Email: ras-kurdi@trbyh.edu.sa

KEYWORDS

Professional learning communities, early childhood, professional development, teacher

الكلمات المفتاحية

مجتمعات التعلم المهنية، تطوير مهني، طفولة مبكرة، معلم

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a proposed vision for professional learning communities for early childhood teachers in Trbyh Namouthajeyah Schools in the light of modern educational trends. The researcher used descriptive analytical method and a questionnaire was applied on a sample of (184) teachers. The participants showed high awareness of the importance of professional learning communities, and it was implemented in the schools. No statistically significant differences ($\alpha \geq 0.05$) between teachers in national track, international track and annovative curriculum track in their responses to the real of professional learning communities. Also no statistically significant differences ($\alpha \geq 0.05$) between average scores of the responses due to the years of experience or the stage. The study came up with a proposed vision for professional learning communities in the light of modern educational trends.

مستخلص البحث:

دفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لمجتمعات التعلم المهنية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. واستخدمت الباحثة فيها المنهج الوصفي التحليلي وطبقت أداة الاستبانة الإلكترونية على عينة بلغت (184) معلمة من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية. وتوصلت إلى عدد من النتائج؛ من أبرزها: وجود درجة عالية من الوعي لدى معلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية بأهمية مجتمعات التعلم المهنية تمثل في تطبيقها في مدارسهن، ومنها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات استجابة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في المسار الوطني والمسار الدولي والمسار الإبداعي حول واقع مجتمعات التعلم المهنية حيث بلغت قيمة (ف) الإحصائية (1.705) مما يعني عدم اختلاف وجهات نظر معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في المسار الوطني والمسار الدولي والمسار الإبداعي حول واقع مجتمعات التعلم المهنية. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات استجابة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية تعزى لسنوات الخبرة أو المرحلة. ومن ثم توصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لمجتمعات التعلم المهنية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

الإطار العام للدراسة:

أولاً: مدخل ومشكلة الدراسة:

مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة انتقالية مهمة في حياة الإنسان؛ تتشكل فيها جوانب كثيرة من شخصيته وتفكيره، وتتحدد اتجاهاته وميوله، ويتعلم خلالها الأسس الأولية للمفاهيم ثم تتطور مع تطور حياته، ويكتسب مهارات اجتماعية رئيسة؛ كالتعاون، والانضباط، والاستكشاف، وبناء الصداقات. ومنها ينتقل إلى المرحلة الابتدائية ليبدأ مسيرته التعليمية. (حماد، 2020) ويرتبط الانتقال منها إلى المرحلة الابتدائية بتغييرات تؤثر بشكل مباشر على كافة أطراف العملية التعليمية من طالب ومدرسة وأسرته (Moreira, et al; 2021) بل إن السلوكيات المشككة في هذه الأعمار المبكرة؛ مثل فرط الحركة الشديدة، وعدم القدرة على الجلوس بلا حراك، وعدم الانتباه، والصعوبات العاطفية، تنبئ بمستويات منخفضة من التحصيل الأكاديمي والتقدم والمشاكل السلوكية في مرحلة المراهقة وذلك ما أكدته كثير من الدراسات في هذا المجال. لذلك، كان لإغلاق رياض الأطفال لمدة عامين أثناء جائحة كورونا، أثر واضح أكدته التجربة الميدانية في سلوكيات الطلاب الذين انتقلوا إلى الصف الأول والثاني الابتدائي فجأة دون المرور بمرحلة رياض الأطفال؛ وحرموا من اكتساب عدد من المهارات الاجتماعية والعاطفية التي تنميها مرحلة رياض الأطفال؛ مثل الانضباط والمسؤولية والتعاون والعمل الجماعي والصداقة وغيرها.

ويمكن القول إن التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بعد الجائحة يتطلب من المعلم مهارات أعلى وتبادلاً أكبر للخبرات مع زملاء المهنة؛ ليتمكن من الوصول إلى أفضل الممارسات وتطبيقها في غرفة الصف والمعرفة بالاستراتيجيات التدريسية الملائمة للطفل في هذه المرحلة؛ وهذا ما يتوافر في مجتمعات التعلم المهنية التي تعد مدخلا قويا لإصلاح المدارس، ومن أهم مداخل ضمان الجودة، إذ توصي بها التوجهات الحديثة في معايير الاعتماد ونظم توكيد الجودة المدرسية (محمد، 2019) والداود والجارودي (2019).

ومن هذا المنطلق وضع مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام دليلاً لمجتمعات التعلم المهنية في 1435-1436هـ يبين مفهومها ومزاياها وعوامل نجاحها (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، 1435). وأعربت منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسيف UNICEF) عبر موقعها الرسمي في 14 مارس 2022 عن دعمها مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي مرحلة رياض الأطفال؛ حيث شارك ما يربو على 200 قائداً تربوياً في سلسلة من 36 ورشة عمل لبناء القدرات خلال شهري فبراير ومارس الماضيين تناولت الوالدية ورفع الجودة التعليمية في مرحلة ما قبل المدرسة والتجارب التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة. (UNICEF, 2023).

ومن خلال الخبرة العملية للباحثة، ومتابعتها الميدانية للمدارس في هذه المرحلة، شعرت بوجود مشكلة تواجه

مرحلة الطفولة المبكرة بوجه خاص لكونها أول مرحلة تعليمية للطفل، ولمست تأثيرات سلبية في شخصيات الطلاب نتيجة الحجر فترة الجائحة والانقطاع عن التعليم طوال عامين استمر فيهما تأثير الإعلام الرقمي المكثف وانحسار دور المدرسة. ولحظت أن المشكلة تزداد وضوحاً في المدارس العالمية والدولية لأسباب كثيرة؛ منها اختلاف الثقافات الكبير فيها نتيجة تعدد جنسيات المعلمات وثقافتهم، وربما تعدد جنسيات الطلاب كذلك، فضلاً عن الخلفيات الثقافية المتنوعة للطلاب وأولياء الأمور القادمين من خارج المملكة. وكل هذا الاختلاف يتطلب مهارات عالية من المعلمات في إدارة الصف واختيار الاستراتيجيات التعليمية التي تناسب الفروق الفردية بين كل هؤلاء لضبطهم في الصف الدراسي ومساعدتهم للاندماج في العملية التعليمية، ويتطلب بالتالي تحسيناً وتنمية مهنية مستمرة عن طريق عدة وسائل؛ منها مجتمعات التعلم المهنية. ومن هنا جاءت هذه الدراسة التي تجيب عن الأسئلة الآتية:

ثانياً: أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن سؤال رئيس هو: ما التصور المقترح لمجتمعات التعلم المهنية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة؟ وتتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في المسار الوطني والمسار الدولي والمسار الإبداعي حول واقع مجتمعات التعلم المهنية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية تعزى لسنوات الخبرة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية تعزى للمرحلة الدراسية؟
5. ما التصور المقترح لمجتمعات التعلم المهنية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة؟

ثالثاً: أهمية الدراسة:

1. تلفت الدراسة الحالية نظر التربويين وصناع القرار إلى إجراءات أساسية لتفعيل دور مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس.
2. تعد الدراسة استجابة لتوصية عدد من الدراسات والأبحاث والمؤتمرات لضرورة البحث في أساليب جديدة نابعة من داخل المدارس لتطوير الأداء التعليمي بها.
3. تزود الدراسة الحالية المكتبة التربوية بدراسة علمية تقدم تصوراً مقترحاً لمجتمعات التعلم المهنية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

رابعاً: حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على موضوع واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية.
2. الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مرحلة الطفولة المبكرة بفروع مدارس التربية النموذجية بكافة مساراتها وعددها 13 فرعاً. (من الروضة وحتى الصف الثاني الابتدائي بنين وبنات)
3. الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1444هـ.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

مجتمعات التعلم المهنية:

يعرف مجتمع التعلم المهني إجرائياً بأنه مجموعة من المعلمين داخل المدرسة يعملون في مجموعة واحدة ويسعون لتحقيق هدف تعلم قائم على دراسة وتخطيط وليس عشوائياً.

مرحلة الطفولة المبكرة:

تعرف مرحلة الطفولة المبكرة إجرائياً بأنها المرحلة التي تبدأ بسن 3 سنوات ويوافق صف الروضة، وتنتهي بسن 7 سنوات ويوافق الصف الثاني الابتدائي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المبحث الأول: مجتمعات التعلم المهنية:

رسخت الاتجاهات القديمة في النظم التربوية ثقافة العمل الفردي للمعلمين، والنظر إلى التدريس على أنه شأن فردي للمعلم لا يندرج تحت مناشط المجتمع المهني؛ واعتباره من الخصوصيات التي لا يقبل فيها نقد ولا يطرح لها نقاش. وأتى التغيير على نحو غير مباشر من تطوير أساليب التعلم وانتشار مفاهيم التعلم التعاوني وفعالتيه في تحسين عملية التعلم. وانتقلت قيمة التعاون إلى التعلم المهني، على اعتبار من يؤمن بأهمية التعاون لتعلم غيره يجب أن يكون لديه نفس الاعتقاد بأهميته في تطوير ذاته. وقد برزت مفاهيم مجتمعات التعلم المهني لنشر ثقافة داخل المجتمع المدرسي وخارجه تعتمد على التعاون بين الزملاء للمشاركة في التخطيط وتصميم المهام، ونقل الخبرات وتحديد الأهداف المشتركة وسبل تحقيقها. فعندما يعمل المعلمون على نحو جماعي للتخطيط للدروس وتصميم الأنشطة وتحليل البيانات وتقييم الممارسات، فهم بذلك يدفعون بعضهم بعضاً إلى تطوير الممارسات التدريسية. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 1439).

وتتولى هيئة تقويم التعليم والتدريب إعداد المعايير المهنية لممارسة مهن التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية، واعتمادها، ومتابعة تطبيقها. وقد وضعت معايير مهنية للمعلمين أفردت فيها مساحة كافية لترسيخ ثقافة التعاون المهني الجماعي؛ حيث خصصت معياراً فرعياً للتفاعل مع مجتمعات التعلم المهنية، وهو ما يتطلب طرح الممارسات التدريسية

للملاحظة، والانخراط في التعلم المهني المستمر. ومن مؤشرات هذا المعيار للمعلم الممارس هي أنه مشارك في مجتمعات التعلم، وملتزم بتطوير معرفته ومهاراته واتجاهاته تحت إشراف ودعم الخبراء؛ وللمعلم المتقدم أنه يؤسس مجموعات تعلم مهنية تدعم متابعة المعرفة حول ما يستجد في الميدان التربوي وتبادلها، ويطور ممارساته المهنية في ضوءها. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 1439).

مفهوم مجتمعات التعلم المهنية:

يتضمن مفهوم مجتمعات التعلم المهنية مبدأ التعلم الذي يدفع المدرسة نحو التقدم الدائم، وينظر إلى مجتمعات التعلم المهنية بأنها عبارة عن مجموعة من المهنيين داخل المدرسة، يعملون في مجموعة واحدة، ويسعون لتحقيق هدف التعلم، وهذا التعلم قائم على دراسة وتخطيط وليس عشوائياً. وبهذا فهي طريقة لتقريب التطوير المهني من ممارسات المعلمين وسياقاتهم؛ حيث تعرف بأنها مجموعات من المعلمين يشاركون معاً في دورات منتظمة ومنهجية ومستدامة من التعلم القائم على الاستقصاء بهدف تطوير قدراتهم الفردية والجماعية على التدريس. (Brodie, K., & Chimhande, 2020).

واستجابة للحاجة نحو التغيير من داخل المؤسسة التعليمية؛ حيث يمكنها توفير بيئة مولدة للأفكار والتعلم والتطور المستمر، ومشجعة للمشاركة واتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية. (الداود والجارودي، 2019). كذلك فإن التدريب الأولي للمعلمين وأثناء الخدمة، يعد من أبرز العوامل المؤثرة في تسهيل عملية انتقال الطالب من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الابتدائية مما له أثره على مدار الحياة الأكاديمية. (Moreira, Ferreira & Vidal, 2021). كذلك فإن التطوير المهني لمعلم الطفولة المبكرة يساعد على التحسين المستمر في التعليم؛ ورفع كفاءة المعلم عنصر أساسي للإصلاح التربوي ورفع تحصيل الطلاب. (Scotese, K., Chong, S., & Lu, T, 2019) (2014).

وقد أكدت وزارة التعليم هذا المفهوم في كتيب إطار المنهج الوطني للأطفال من الميلاد إلى ست سنوات (وزارة التعليم، 2021) بأن على المعلمات والأسر وقائدات برامج الطفولة العمل سوية نيابة عن الطفل، من خلال تبادل المعلومات النمائية المهمة، والتعاون لتحديد أفضل الممارسات بالنسبة لكل طفل.

عوامل نجاح مجتمعات التعلم المهنية (تطوير، 2023)، (محمد، 2019):

إن إيجاد نظام فاعل لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية يسمح بمعالجة التحديات التي تعيق التعاون، ويشجع العمل الجماعي ويعرف كيف يقيمه، ويسمح بفتح قنوات التعاون بين المعلمين داخل المدرسة وخارجها، بحيث يتعرف المعلمون على أفضل الممارسات وينفذونها.

1. القيادة الداعمة على مستوى المدرسة من خلال توزيع قيادة المجتمعات على المعلمين، وتشجيع المترددين منهم،

- تنمية قوة اليد وتطوير التنسيق بين العين واليد لاستخدام الأدوات اليومية، مثل أواني الطعام.
- القدرة على الإمساك بالقلم والبدء بتعلم كتابة الحروف بشكل بسيط والقدرة على الرسم بالألوان.
- تطوير عادات النظافة الخاصة بهم كغسل الأيدي واستخدام المراحيض باستقلالية والسيطرة على البول.
- فهم الفرق بين مجموعات الطعام المختلفة والتعبير عن رغبتهم في تناول الطعام المفضل لديهم.
- 2. **النمو الاجتماعي والعاطفي:** ومن أبرز مظاهره:
 - التعبير عن العواطف والمشاعر تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين وإدارتها بشكل جيد.
 - اختيار أنواع العلاقات مع الآخرين وانتقاء أصدقاء بناء على الاهتمامات والرغبات الشخصية.
 - تبادل الأدوار في المحادثات والتفاعلات واستخدام مهارات حل النزاع مع الأصدقاء عند الحاجة.
 - ممارسة الألعاب التعاونية مع البالغين والتعاون لحل المشكلات.
 - قدرات التعلم: ومن أبرزها:
 - إنجاز الأعمال الفنية كصنع الأقنعة أو بطاقات تجميع اللعب.
 - تقديم الاقتراحات للأهل أو للأطفال الآخرين عن كيفية حل مشكلة تواجههم
 - التمييز بين الخيال والحقيقة وابتكار أنشطة وألعاب وكلمات وأغان وقصص من وحي الخيال وإشراك الأهل.
 - إدراك فكرة المال والحاجة له لشراء الأشياء والحديث عن الأهداف المستقبلية ومهنة المستقبل .
 - استخدام التقنيات الحديثة بشكل مناسب مثل تشغيل الأصوات والموسيقى على هواتف أهلهم الذكية.
- 3. **مهارات التواصل:** ومن أبرزها:
 - فهم الفرق بين السؤال والتصريح سماعيا وفهم الأرقام والحروف.
 - التكلم في جمل مؤلفة من خمس أو ست كلمات التعبير عن النفس بشكل واضح ومفصل
 - الإشارة إلى أجزاء الجسم عند السؤال عنها: " أين فمك، أين يدك...؟"
 - الفهم والاستجابة لعبارات متزايدة التعقيد، مثل "أعطني اللعبة الحمراء".
 - تركيب جمل بسيطة مثل: أرى سيارة بيضاء بأصواء مضاءة.
 - فهم عدد أكبر من المفردات المعقدة والمتنوعة ما بين 1000 و2000 مفردة.
 - اتباع الإرشادات المؤلفة من 3-5 خطوات.
 - إدراك أن الكتابة وسيلة للتواصل لأغراض متنوعة؛ كإعطاء المعلومات، ومشاركة القصص أو إبداء الرأي.
 - الإمساك بقلم الرصاص بشكل صحيح ونسخ الحروف أو الكلمات أو تتبعها أو كتابتها والاهتمام بكتابة الاسم الأول.

وتحديد صلاحيات ومسؤوليات كل منهم، وتأمين الموارد المالية والبشرية والوقت المناسب، من خلال تنظيم الجدول الدراسي لدعم التنمية المهنية، ومتابعة التطور في الأداء وتقديره مهما صغر.

2. القيادة الداعمة على مستوى إدارة التعليم من خلال التشجيع على مجتمعات التعلم المهنية وتوفير المصادر لدعم وتطوير مجتمعات التعلم، وتضمين مجتمعات التعلم في سياسات المدارس وبرامجها.

3. البنية التنظيمية الداعمة وذلك بإيجاد أماكن مناسبة للاجتماعات، وأنظمة تواصل وإبلاغ لجميع المشاركين، وتخصيص وقت في الجدول لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية يفرغ فيه معلمو التخصص معاً لمدة كافية عقد الجلسة. وقد وضع هلال (في: الداود والجارودي، 2019) نموذجاً لمجتمعات التعلم المهنية في ضوء الاتجاهات العالمية يتلخص فيما يأتي:

1. القيادة الداعمة للتعلم، ويتضمن بعدين؛ هما: (الرؤية التعليمية المؤثرة، والهيكل التنظيمي المرن).
2. التعلم التنظيمي، ويتضمن بعدين؛ هما: (تعدد أنماط التعلم، وثقافة التعلم الإيجابية).
3. إدارة المعرفة، وتتضمن بعدين؛ هما: (البنية البشرية المؤهلة، والثقافة التنظيمية الداعمة).
4. تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، وتتضمن بعدين؛ هما: (اليقظة التكنولوجية، وثقافة التمكين).

المبحث الثاني: مرحلة الطفولة المبكرة:

تؤثر مرحلة الطفولة المبكرة في نمو الأطفال بدرجة كبيرة؛ إذ تعد مرحلة جوهريّة يتحدد فيها مسار نمو الأطفال وإمكاناتهم المستقبلية؛ حيث أثبتت الدراسات العلمية أن دماغ الأطفال يتكون في عامهم الثالث بنسبة 80%، وأن 75% مما يأكله الأطفال يساعد في نمو الدماغ لديهم، و15 دقيقة من اللعب يمكن أن تحفز آلاف من الاتصالات بين الخلايا العصبية لدى الأطفال في هذه المرحلة. (مجلس شؤون الأسرة، 2023)

مفهوم مرحلة الطفولة المبكرة:

تعرف مرحلة الطفولة المبكرة بأنها مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، ويرتبط مفهومها بفكرة التعليم الأقل نظامية ورسمية من التعليم الابتدائي، ويرتبط كذلك بسياق من المساعدة والرعاية والتحضير للمرحلة الابتدائية. ووفق دراسة (Moreira, et al; 2021) فقد حققت مرحلة الطفولة المبكرة معدلات حضور بلغت 95% ما بين 2017 – 2019 في أوروبا وعدد من الدول الأخرى.

أبرز مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المبكرة (مجلس شؤون الأسرة، 2023):

1. **النمو البدني:** ومن أبرز مظاهره:
 - التحكم الحركي والتوازن خلال الأنشطة البدنية، كالمشي، والجلوس، والجري، والتسلق والقفز.
 - التنسيق الحركي في الأنشطة البدنية، كالشد، والرمي، والالتقاط، والركل، وركوب الدراجة.

المواد التي تتميز بالفائدة العملية والحركة واللون. وتدرس المواد من خلال النشاط، وتطوير مهارات الرياضيات واللون والحجم والقراءة والكتابة. ويتعلم الطفل ما يتغير اهتمامه، حيث يختار كل طفل الأنشطة الخاصة به وتتقدم بقدر اهتمامه. (Aljebreen, 2020)

ثانياً: ريجيو إيميليا Reggio Emilia:

أ. نشأته: نشأ اتجاه ريجيو إيميليا بمدينة ريجيو إيميليا في إيطاليا بعد الحرب العالمية الثانية، ومن ثم اعترف به في مرحلة رياض الأطفال لفترة طويلة. ويمكن تعريف هذا المنهج بأنه: نظام لرياض الأطفال ينظر إلى الطفل على أنه كائن اجتماعي، ويسهم في تنمية المهارات المعرفية والابتكارية والإبداعية لدى الأطفال من خلال المشروعات، وعملية التوثيق لأعمال الأطفال عن طريق تصويرها والاحتفاظ بها من أجل تطويرها، كما يهتم بعلاقة الآباء مع المعلمين وأطفالهم. (الحربي والصانع، 2021).

ب. فلسفته: تركز فلسفته التعليمية على أن الأطفال في الفئة العمرية من ثلاث إلى ست سنوات هم باحثون بالفطرة ويدفعهم فضولهم للتعليم، ومستعدون للتحديات، وأن المحيطين بهم يمكن أن يلهمهم للتفكير خارج الصندوق باستخدام أدوات خاصة وطرق غير تقليدية. (الحربي والصانع، 2021). ويؤكد هذا الاتجاه على الدور الذي تلعبه البيئات المكانية في مدارس ريجيو إيميليا؛ حيث يتم استكشاف الفضاء المادي كلغة باعتباره جانباً أساسياً من جوانب تنمية الفكر المتصور. ويعتقد معلمو هذا الاتجاه أن المدرسة ليست مكاناً لنقل المعرفة، بل هي بيئة تتيج للطفل أن يكون منتجاً للثقافة والمعرفة. ويذكر البنائيون أن الأطفال يبنون معرفتهم وقيمهم من التفاعلات مع العالم المادي والاجتماعي وأفعالهم عليه. (Aljebreen, 2020)

ج. منهجه التعليمي: يفرض نموذج ريجيو إيميليا إلى تقنية التفكير، وتأسيس العلاقات، فضلاً عن جانب الصدفة أو بالأحرى فضاء الأشخاص الآخرين. وتؤكد ريجيو إيميليا على مبادئ المجتمع والمسؤولية والاحترام واستخدام اهتمامات الطفل كأساس للتعليم بدلاً من معرفة المعلم. ومن الأهمية بمكان أن تكون الأساليب والمحتوى موجهاً ذاتياً، مخصصة ومرنة؛ فالمنهج غير مرتبط بالجدول الزمني وليس في اندفاع كبير لاستيعاب دروس محددة كل يوم، وفترات مرنة جداً من العمل واللعب والمشاركة أو فترات الراحة، وبهذا يكون التعلم المتعمق ممكناً أكثر مما هو عليه في الفصول الدراسية التقليدية. (Aljebreen, 2020)

المنهج الوطني لرياض الأطفال - وزارة التعليم:

أ. نشأته: المنهج الوطني لرياض الأطفال هو منهج يركز على المفاهيم ويحركه الاستقصاء، ويستهدف الأطفال من الولادة وحتى سن السادسة بما يتسق مع المبادئ والنظريات ونتائج البحوث التي تدعم وتعزز تعلم الأطفال ويستند إلى نظريات التعلم والممارسات الملائمة نمائياً كما يوجهه الأساس الفلسفي والاجتماعي والديني في عمليتي التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية (منصة العودة للمدارس بوزارة التعليم، 2021). وقد تأسس

المبحث الثالث: الاتجاهات التربوية الحديثة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة:

ثمة تقدم واضح في فهم علوم التعلم المبكر وتطور الأطفال؛ أدى هذه التطورات إلى جانب التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتقنية السريعة في المجتمع الدولي- إلى حمل معلمي مرحلة الطفولة المبكرة على إعادة النظر في طرائقه وأساليبه. ولذا تؤكد وثيقة إطار المنهج السعودي للأطفال من الميلاد وحتى عمر 6 سنوات أن المنهج الدراسي لمرحلة الطفولة المبكرة يقوم على الأبحاث العلمية الحديثة ونظريات التعلم المختصة في هذا المجال. وأهم سمة لإطار المنهج هي تركيزه على مجموعة من نظريات التعلم البنائية التي تشير إلى الدور الفاعل والمتكامل لخبرات التعلم في عملية بناء معارف الأطفال بصورة مستمرة. وكذلك يركز إطار المنهج على أهمية بيئات التعلم المبكر وخبراته بصورة عامة، ويحدد السنوات الأولى من حياة الطفل بوصفها نافذة نمائية مهمة يكتسب من خلالها الطفل الشعور بذاته كمتعلم وعضو في المجتمع. (وزارة التعليم، 2021)

أبرز الاتجاهات التربوية الحديثة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ما يأتي:

أولاً: منتسوري: Montessori:

أ. نشأته: تأسس اتجاه منتسوري في روما على يد الطبيبة الإيطالية ماريا منتسوري Maria Montessori حيث بدأت منزلها (بيت الأطفال Casa dei Bambini) عام 1907م، وخصصته للأطفال من عمر 4- 7 سنوات بعد ابتكار منهجية للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة. ثم أصبح شائعاً للغاية في إيطاليا ثم شاع في الولايات المتحدة ثم أوروبا والهند وسائر الدول. (Aljebreen, 2020). وأكدت الجبرين (2020) أن نظريات منتسوري فيما يتعلق بتنمية الطفل تعد متميزة تماماً وقوية من الناحية التاريخية وغالباً ما يستشهد بها كإطار عمل تنوير النظريات التربوية الأخرى.

ب. فلسفته: تتلخص في تنمية الطفل ككل، وأن التعلم يتضمن نمو العقل والقلب من خلال الفصل الدراسي. ويؤكد قيمة الطفل الفردية وتنميتها وتطورها على أساس الاهتمامات والوتيرة والمهارات، وتقدير الأهمية التنموية لنشاطهم العفوي، وأن مرحلة الطفولة المبكرة أكثر فترات نمو الطفل حساسية؛ وهي أمر حيوي بحد ذاته، وليست مجرد تحضير لمراحل لاحقة. وأن الأطفال يواجهون عملية التعلم بالسرعة التي تناسبهم، ويهدف إلى مساعدة الطفل على التطور، وعلى التكيف مع الظروف المادية لبيئته والمتطلبات الاجتماعية لمجتمعه. ويتميز بأن الطفل يشارك في بناء تجربة التعلم الخاصة به مع معلم يقوم بإنشاء بيئة داعمة تتمحور حول الطفل. (Kocabaş, & Bavlı, 2022)

ج. منهجه التعليمي: يعتمد منهج الطفولة المبكرة لمدرسة منتسوري إلى حد كبير على تقديم مواد محددة. ويتابع الأطفال الدراسة بطريقة فردية باستخدام مجموعة كبيرة من

ويسمح للمتعلمين بسحب المعرفة من الخبراء داخل المنظمات.

ويؤكد هذا لاف ووينجر Lave and Wenger اللذان يشجعان النظر إلى التعلم باعتباره ممارسة اجتماعية وتفاعلا بين الشخص والنشاط والإعداد، ولا يمكن فهمه بأنه إنجاز فردي فقط. (Brodie, K. & Chimhande,) (2020)

ويرتبط جزء من عملية التعلم لدى الفرد مباشرة بملاحظة الآخرين في سياق تفاعلاتهم الاجتماعية، وتجاربهم، بما تتضمنه من المحاكاة، والمراقبة، والملاحظة، والتقليد بدلاً من الاستجابة لمحفز محدد مرتبط بها. (Bandura, 1971) و (بوركاردي وفيس، 2013).

ويؤكد خبراء من جامعة بيركلي (بيركلي، 2023) على أن 70% من التعلم يحدث من خلال الخبرات أثناء العمل، و20% من خلال تفاعل الأقران، و10% من التعلم بالطرق التقليدية. ويقترحون الاستراتيجيات الآتية لإدخال التعلم الاجتماعي في مكان العمل:

أ. الأسئلة الشائعة والمنتديات وذلك بخلق بيئة مفتوحة تمكن الموظفين من طرح الأسئلة وتلقي الإجابات من الآخرين.
ب. الاستفادة من أسئلة الخبراء: من خلال إنشاء قناة اتصال تشجع الخبراء على تقديم معارفهم الخاصة.

ج. اللعب والمكافآت: عن طريق تقديم الحوافز ومتابعة التقدم في تشجيع الموظفين على الاستفادة من فرص التعلم الاجتماعي.

وهذا ما تشجع عليه وتهيئ له جلسات مجتمعات التعلم المهنية، خاصة إذا ربطت إداريا بنظام الحوافز والمكافآت.

المبحث الخامس: الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

حظي الأداء المهني لمعلمات الطفولة المبكرة باهتمام كبير من الدراسات في مجال التربية والتعليم؛ حيث أجرت (الغامدي والناجم، 2019) دراسة تنبؤية هدفت إلى تحديد العلمي لمهارات معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في القرن 21 باستخدام منهج دلفي Del Phi Method، على عينة من 17 خبيرة في مجال الطفولة المبكرة، وأكدت نتائج الدراسة أن من أهم المهارات المتوقعة للمعلم في القرن الحادي والعشرين: مهارة إدارة وفن التدريس بمعدل 4.79، كما جاءت إدارة قدرات متعلمي مرحلة الطفولة المبكرة بمعدل 4.32. وأوصت الدراسة بضرورة العناية بمرحلة الطفولة المبكرة وما تحتاجه من مهارات، والاهتمام بالتوسع البحثي في هذا المجال، وتوعية المعلمين والمُشرفين بأهمية تمكين المعلمين من مهارة إدارة قدرات المتعلمين ببرامج تساعد المعلم على معرفة الاستراتيجيات والأساليب الحديثة لتحسين أدائهم المعرفي.

وأجرى (محمد، 2019) دراسة هدفت إلى التعرف إلى متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، باستخدام المنهج الوصفي، على عينة من 789 من المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام في محافظات المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

المنهج الدراسي الوطني لمرحلة الطفولة المبكرة على الاعتقاد بأن الأطفال يقومون ببناء التعلم الخاص بهم بفاعلية، وهم قادرون على التصرف كمشاركين في عملية بناء المنهج الدراسي بصور متعددة، من خلال اللعب والبحث والتحري، وهم كذلك مساهمون رئيسون في عملية تعلم أقرانهم من خلال الحوار والتفاعل المستمرين معهم.

ب. فلسفته: يركز على التعلم القائم على الاستقصاء العلمي الذي يعتمد على تطور لعب الأطفال واستكشافهم الذاتي وانتقال معلمات الأطفال من نهج "التدريس والتلقين المباشر" إلى نهج التدريس الذي يتمحور حول الطفل. (وزارة التعليم، 1443)

ج. منهجه التعليمي: يصف بصفة خاصة الأدوات والمهارات التي تسهل عملية تعلم الأطفال. ويتضمن ذلك السلوكيات والاتجاهات التي تدعم عملية التعلم في جميع الجوانب النمائية والتعليمية، مثل: الاهتمام الفطري وحب الاستطلاع، والقدرة على الانتباه للمهام التي يتم التكليف بها والمشاركة فيها والمثابرة على أدائها، والتفكير المنطقي وحل المشكلات بطريقة فردية أو تعاونية". (وزارة التعليم، 1443).

المنهج الإبداعي:

أ. نشأته: نشأ على يد شركة العبيكان للاستثمار في 2012م لمرحلة ما قبل المدرسة لیساعد المعلمات على تباين مستوياتهن وخبراتهم بما يتناسب مع مستويات الأطفال وفروقه الفردية في هذه المرحلة وقد تم تفعيله في كل من مجمع قرطبة والقيروان رياض أطفال وطني.

ب. فلسفته: نظام المنهج الإبداعي لمرحلة ما قبل المدرسة نظام شامل يجمع بين بناء القاعدة المعرفية وبين مصادر الممارسات اليومية التي توضح "ماذا" و"لم"، و"كيف"؛ ويدعم متعلمي اللغتين العربية والإنجليزية معا. (العبيكان، 2012)

ج. منهجه التعليمي: يقدم نظام المنهج الإبداعي للمعلمات المحتوى والأدوات اللازمة لتخطيط وتطبيق خبرات تعليمية عالية الجودة من جميع الأطفال، وتطوير بناء معرفي مهني للمعلمات ولكل العاملين في هذا المجال. ويتضمن المنهج الإبداعي توجيهات للمعلمات تساعد على نموهن المهني مع مراعاة التباين في خبراتهم. والتواصل مع الأسرة عبر مصادر تساعد على بناء جسور التواصل بين المدرسة والبيت، بهدف تعزيز تفاعل الطفل مع أسرته، ورفع مستوى التعلم لديه. (العبيكان، 2012).

المبحث الرابع: النظريات التي استندت إليها الدراسة:

استندت الدراسة الحالية في إطارها النظري والفلسفي إلى نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory يعرف التعلم الاجتماعي بحسب ألبرت باندورا Bandura (1971) بأنه عملية معرفية تحدث في سياق اجتماعي من خلال الأمثلة والتجارب في الحياة الواقعية. وتقدم أدوات التعلم الاجتماعي المعرفة في سياقات اجتماعية ذات علاقة. وهو يعزز الاحتفاظ بالمعرفة ويشجع التعلم في بيئات العمل،

لتحسين ممارساتهم التدريسية، والاهتمام بالممارسات التدريسية في برامج التنمية المهنية للمعلمين. وأجرت (الداود والجارودي، 2019) دراسة هدفت إلى تعرف درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر باستخدام مقياس هلل، ومن نتائجها اتفاق أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة على توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج بمتوسط حسابي بلغ (3.48).

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يمكن استخلاص نقاط تعد منطلقات للدراسة الحالية؛ وهي:

- ضرورة تكثيف الإشراف على معلمات مرحلة الطفولة المبكرة وتزويدهن بأبرز الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم هذه المرحلة؛ وأكدت على ذلك دراسة البرقي (2019) أن تطبيق مجتمعات التعلم المهنية يسهم في تطوير الممارسات المهنية للمعلمين بالمدارس، ويجعلهم أكثر تقبلاً للإصلاحات التربوية، وأكدت على ذلك دراسات كل من: (محمد، 2019؛ السعيد والمونري، 2022)

- أن تطبيق مجتمعات التعلم المهنية يسهم في إصلاح المدارس وتجويد أدائها، وحل المشكلات التي تعوقها عن تحقيق أهدافها، وزيادة التحصيل الدراسي للطلاب، وأكدت على ذلك أغلب الدراسات.

وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في منهجية الدراسة، والتعرف إلى طبيعة مجتمعات التعلم المهنية وأهدافها وخصائصها، ومبادئها، وكذلك اختيار أدوات الدراسة وفي تفسير النتائج، وكذلك في وضع التصور المقترح لمجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

وتتشابه الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي ودراسة موضوع مجتمعات التعلم المهنية. وتختلف عنها في أنها تتناول واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، إضافة إلى تطبيقها على مرحلة الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية.

الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي الذي يعين على تتبع الظاهرة (موضع الدراسة) كما توجد في الواقع، ويصفها وصفاً دقيقاً، ويحللها من أجل الحصول على درجة عالية من المصادقية في تحديد أهداف البحث. ويعرف العساف المنهج الوصفي المسحي بأنه منهج علمي يتم عن طريقه استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب" (العساف، ٢٠١٦)، ومن هنا فإن المنهج الوصفي مناسب للتعرف إلى واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج؛ من أبرزها: اتفاق أفراد العينة على ضرورة متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام، واتفاق أفراد العينة على دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين الأداء الأكاديمي، وكشفت عن وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات العينة في محوري متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية ودور مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الأداء الأكاديمي. وكشفت وجود فروق دالة إحصائية حسب متغير المرحلة التعليمية في محور بناء مجتمعات التعلم المهنية لصالح المعلمين بالمرحلتين الابتدائية والثانوية.

وأجرى (السعيد والمونري، 2022) دراسة وصفية هدفت إلى التعرف إلى درجة توظيف المشرفين التربويين لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل. وكشفت الدراسة أن درجة توظيف المشرفين التربويين لمجتمعات التعلم المهني من وجهة نظر المعلمين الأوائل قليلة بمتوسط حسابي 2.21، وكشفت أن درجة التحديات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف مجتمعات التعلم المهنية كبيرة بمتوسط حسابي 3.77. وأوصى الباحثان بضرورة تبني استراتيجية لتوظيف مجتمعات التعلم المهنية في الحقل التربوي، وتوظيف التدريب في رفع مستوى الوعي لدى العاملين بالهيئة التدريسية والإدارية والإشرافية، وتوظيف التعليم عن بعد في دعم مجتمعات التعلم المهنية.

وأجرت (البرقي، 2019) دراسة وصفية هدفت إلى التعرف إلى تطوير الكفايات الأدائية لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء متطلبات العصر الرقمي، من خلال التعرف إلى الكفايات الأدائية للمعلمات بمرحلة الطفولة المبكرة، والتعرف إلى متطلبات العصر الرقمي، ومن ثم تشخيص واقع معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة السادات بمصر؛ ومن ثم توصلت إلى وضع تصور مقترح لتطوير المعلمات بمرحلة الطفولة المبكرة في ضوء متطلبات العصر الرقمي. وتوصلت دراستها لعدد من النتائج؛ منها: وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول واقع ممارسة الكفايات الأدائية للمعلمات بمرحلة الطفولة المبكرة من حيث كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم، ووجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول محور المشكلات التي تحد من تطوير الكفايات الأدائية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء متطلبات العصر الرقمي من حيث التجهيزات والتدريب.

كذلك فقد أجرى (عطيف، وشراحيلى، 2021) دراسة باستخدام المنهج شبه التجريبي هدفت إلى إعداد برنامج قائم على مجتمعات التعلم المهنية لتحسين المهارات التدريسية لمعلمي التعليم العام على عينة من 30 معلم. ونتج عن الدراسة الكشف عن وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام لصالح التطبيق البعدي، وأوصى البحث بتزويد المعلمين بأدلة توضح كيفية بناء مجتمعات تعلم مهنية

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع منسوبات مرحلة الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية، وقد تم تعريف المجتمع وفق المراحل الآتية:

- حصر كافة فروع الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية (بنات)، وبلغ عددها (15).

- تحديد فروع كل من المسار الدولي والمسار الوطني والمسار الإبداعي التابعة لمدارس التربية النموذجية (بنات)؛ وبلغ عدد فروع الطفولة المبكرة أهلي (9)، ودولي (6)، وإبداعي (2).

- حصر كافة معلمات الطفولة المبكرة بالفروع بالتنسيق مع إدارات المدارس، بهدف الحصول على حصر صحيح لأعداد كافة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية. وقد بلغ عدد المعلمات (448) معلمات؛ منهم (216) رياض أطفال و(232) أول وثاني ابتدائي.

جدول (1) عدد الاستبانات الموزعة على أفراد العينة

عدد الموزع	عدد غير المسترد	عدد المستبعد	عدد الصالح للتحليل
405	221	0	184

رابعًا: أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة أداة الاستبانة لجمع البيانات التي تتعلق بواقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة، إضافة إلى الاستبانة بالمقابلة غير المقننة مع (10) من القيادات التربوية من مديرات وكليات ومشرفات أكاديميات؛ و(10) من المعلمات لمعرفة الجزء المتعلق بالفروق بين الطلاب والاستفادة منها في تفسير نتائج الدراسة، واستكمال المعلومات التي تم الحصول عليها بواسطة الاستبانة؛ بغرض تحقيق فهم أعمق لموضوع الدراسة مع إتاحة المجال للمبحوثات للحديث بحرية أكبر حول موضوع الدراسة.

الاستبانة:

اعتمدت الباحثة في إعداد الاستبانة على المصادر الآتية: المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة أو جزء من مشكلة الدراسة

البحوث والدراسات السابقة التي تناولت بعضًا من محاور الدراسة.

آراء المحكمين الذين عرضت عليهم الاستبانة في صورتها المبدئية ومقابلة بعض المختصين في مجال الدراسة والاستفادة من آرائهم حول المقياس المستخدم في الدراسة وطريقة صياغة عباراتها بما يتناسب مع أهداف الدراسة.

خُتمت الاستبانة بالعبرة المفتوحة: " لتحسين فاعلية مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة أقترح ما يأتي".

استخدم مقياس ليكرت الثلاثي للاستجابة لكل فقرة في الاستبانة: (موافقة، غير متأكدة، غير موافقة). ثم أُعطيت كل عبارة من العبارات رقمًا لإتمام عمليات المعالجة الإحصائية على النحو الآتي: موافقة (3)، غير متأكدة (2)، غير موافقة (1).

صدق الاستبانة:

أُخضعت أداة الدراسة لاختبار نوعين من الصدق:

صدق المحكمين: بعرضها على مجموعة من المحكمين

ومن ثم جرى توزيع رابط الاستبانة الالكترونية على كافة مديرات المراحل واستقبال ما لا يقل عن نسبة 10% من معلمات كل مدرسة. وكان عدد الاستبانات المستلمة 184 استبانة مكتملة صالحة للتحليل.

ثالثًا: عينة الدراسة:

1. تم توزيع رابط الاستبانة الالكترونية على كافة مجتمع الدراسة واستقبال الاستجابات بالطريقة العشوائية البسيطة عن طريق نماذج قوغل.

2. جرى التأكد عن طريق تحليل نماذج قوغل من الحصول على استجابة ما لا يقل عن 10 % من معلمات كل مدرسة ليكون التوزيع تناسبيًا على عدد المدارس.

3. يوضح الجدول (1) أدناه عدد الاستبانات الموزعة على أفراد عينة الدراسة، وغير المسترد والمستبعد والصالح للتحليل منها.

من ذوي الاختصاص والخبرة بهدف تحكيمها وقياس صدقها الظاهري من حيث وضوح العبارة، وأهميتها، وملاءمتها لقياس ما وضعت لأجله، ومدى انتمائها للمحاور التي وضعت لها، والتعديل الذي يراه المحكم. وبناء على ملاحظات المحكمين، ومقترحاتهم تم تغيير المقياس من خماسي إلى ثلاثي، فضلًا عن تعديل فقرات، وإضافة فقرات، واستبعاد غير الملزم من الفقرات، ودمج المتشابه، ليصبح عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (14) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي: بعد إجراء التعديلات التي اقترحتها المحكمون على الصورة المبدئية أصبحت الاستبانة تتكون من (7) عبارات، وللتأكد من صدق البناء التكويني لأداة الدراسة بعد الانتهاء من إجراءات التحكيم، طبقت على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، بلغت (35) معلمة، ومن ثم استخراج معاملات صدق البناء بحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للاستبانة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)؛ وذلك لإظهار مدى اتساق العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما في الجدول الآتي:

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات واقع جدول رقم (2) مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية بالدرجة الكلية للمحور

الفقرة	معامل الارتباط
1	0.764**
2	0.864**
3	0.742**
4	0.723**
5	0.779**
6	0.741**
7	0.788**

** دال عند مستوى 0.01

تُشير النتائج في جدول (2) إلى أن قيم معاملات الارتباط لعبارات محور واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية مع الدرجة الكلية للمحور تراوحت ما بين $(0.723^{**}-0.864^{**})$ عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$ فأقل) مما يُشير إلى مناسبة هذه العبارات لقياس واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية وفي ضوء نتائج

الاتساق الداخلي لم تُحذف أي عبارة من عبارات أداة الدراسة.

ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات استبانة الدراسة تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (α) (Cronbach's Alpha)؛ بقياس الثبات عن طريق الاتساق الداخلي لكل محور من محاور الدراسة والجدول الآتي يوضح قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

جدول (3) الاتساق الداخلي لم تُحذف أي عبارة من عبارات أداة الدراسة.

الرقم	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل جيمان للتجزئة النصفية
	الثبات الكلي	7	0.880	0.792

المقابلة غير المقننة:

للتعمق في فهم الظاهرة موضع الدراسة أُجريت (20) مقابلة؛ (4) منها مع قائدات، و(4) مع وكيلات، و(2) مع مشرفات أكاديميات، و(10) مع معلمات واستغرقت كل منها (20) دقيقة.

وقد أُنحت المقابلة غير المقننة للباحثة فرصة جيدة للاستماع إلى آراء المبحوثات وتفسيراتهن وتوثيقها بالكتابة الفورية أثناء المقابلة أو بعدها مباشرة، ثم تحليل بياناتها والإفادة منها. كذلك فإن كون المقابلة غير مقننة أتاح للباحثة إضافة أسئلة في بعض المقابلات بحسب ما تقتضيه إجابات المبحوثات، وتعديل بعض الأسئلة وفق مجريات المقابلة والمدرسة التي أُجريت فيها، ووفق استجابات أفراد العينة.

وتضمنت المقابلة غير المقننة المحاور الآتية:

- كيف تتم عملية تحديد أهداف جلسات مجتمع التعلم المهني بالمدرسة؟
- هل تحضر مديرة المدرسة أو من ينوب عنها هذه الجلسات؟
- ما آلية توثيق محاضر جلسات مجتمعات التعلم المهنية وحضورها وأجنداتها؟
- ما مقترحاتك لتفعيل دور مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس؟

خامساً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences ويرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وتم استخدام المقاييس الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية للتعرف إلى الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة.
2. معامل ارتباط بيرسون للتعرف على صدق الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد ومحاور أداة الدراسة.
3. معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ- معامل جتمان للتجزئة النصفية للتعرف على ثبات أداة الدراسة.

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أعلاه أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.880) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات التجزئة النصفية أداة الدراسة ما بين (0.792)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية، وفي أن البيانات التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق استبانة الدراسة تخضع لدرجة عالية من الاعتمادية ويمكن الوثوق بصحتها.

تحديد معيار تفسير النتائج المتجمعة من تطبيق الاستبانة: لتحديد معايير الحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات الاستبانة: ويقصد بها النقطة أو المدى الذي إذا وصلت إليه استجابات المفحوصين فإنه يجتاز فئة التقدير لهذا المدى، حيث تعتبر عملية تحديد هذه الدرجة من الأمور الأساسية في بناء المقاييس التربوية؛ واستناداً إلى ذلك فإنه يمكن تقييم المتوسطات الحسابية التي وصلت إليها الدراسة، كما سيتم التعامل معها لتفسير البيانات كما في الجدول رقم (4) الآتي:

جدول (4) مقياس تفسير البيانات للتعليق على النتائج

المتوسط الحسابي	مستوى الاستجابة
1 إلى أقل من 1.66	غير موافقة
1.67-2.33	غير متأكدة
2.34-أقل من 3	موافقة

وتم حساب هذه القيم وفق الخطوات الآتية:

1. حساب المدى $(3-1=2)$.
2. تقسيم المدى على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية المقابلة لكل تقدير، $(0.66=3/2)$.
3. إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح، لتشكيل الفئة الأولى.
4. إضافة طول الفئة في كل مرة لتشكيل الفئة الثانية، ثم الفئة التي تليها.
5. عرض المعيار على لجنة التحكيم وأخذ موافقتهم عليه ومناسبتها لأهداف الدراسة الحالية.

ب. المجمع التعليمي الذي تتبع له المدرسة:
جدول رقم (6) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير
المجمع التعليمي

النسبة	التكرار	المجمع التعليمي
25.5	47	القيروان
18.5	34	بريدة
16.8	31	الروابي
15.8	29	قرطبة
9.2	17	الزهوة
7.6	14	الظهران
5.4	10	العارض
1.1	2	الريان
%100	184	المجموع

يتضح من الجدول رقم (6) أن (47) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 25.5% من إجمالي أفراد عينة الدراسة كانوا يعملون في المجمع التعليمي بالقيروان، بينما (34) منهم يمثلون ما نسبته 18.5% من إجمالي أفراد عينة الدراسة كانوا يعملون في المجمع التعليمي ببريدة، و (31) منهم يمثلون ما نسبته 16.8% من إجمالي أفراد عينة الدراسة كانوا يعملون في المجمع التعليمي الروابي، و (29) منهم يمثلون ما نسبته 15.8% من إجمالي أفراد عينة الدراسة كانوا يعملون في المجمع التعليمي بقرطبة، بينما (17) منهم يمثلون ما نسبته 9.2% من إجمالي أفراد عينة الدراسة كانوا يعملون في المجمع التعليمي بالزهوة، و (14) منهم يمثلون ما نسبته 7.6% من إجمالي أفراد عينة الدراسة كانوا يعملون في المجمع التعليمي بالظهران، و (10) منهم يمثلون ما نسبته 5.4% من إجمالي أفراد عينة الدراسة كانوا يعملون في المجمع التعليمي بالعارض، وأخيراً تبين أن (2) منهم يمثلون ما نسبته 1.1% من إجمالي أفراد عينة الدراسة كانوا يعملون في المجمع التعليمي بالريان.

شكل رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير
المجمع التعليمي



ج- المنهج التعليمي:
جدول رقم (7) توزيع أفراد عينة الدراسة
وفق متغير المنهج

النسبة	التكرار	المنهج
33.2	61	وطني
62	114	دولي
4.9	9	إبداعي
%100	184	المجموع

4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية.

5. اختبار تحليل التباين الأحادي (Oneway) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية تبعاً لمتغير (المنهج - سنوات الخبرة).

6. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent T test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية تبعاً لمتغير (المرحلة الدراسية).

سادساً: خصائص عينة الدراسة:

توضح الأشكال أدناه درجة التوافق النسبي بين خصائص عينة الدراسة وخصائص مجتمعها على نحو يرفع من الثقة بنتائج الدراسة وتعميمها على مجتمع الدراسة. حيث تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد عينة الدراسة، وتشمل: (الجنسية - المجمع التعليمي- المنهج- المرحلة الدراسية- سنوات الخبرة في تدريس الطفولة المبكرة)، ولها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لأفراد عينة الدراسة، وتساعد على إرساء الدعامات التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

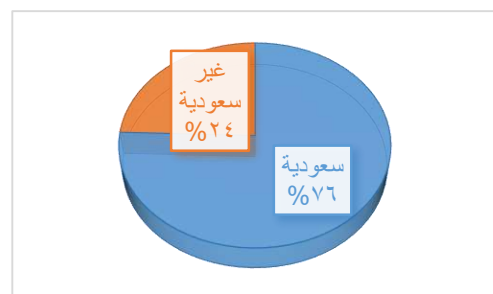
جنسية المعلمة:

جدول (5) توزيع العينة وفق متغير جنسية المعلمة

النسبة	التكرار	جنسية المعلمة
75.5	139	سعودية
24.5	45	غير سعودية
%100	184	المجموع

ويتضح من الجدول رقم (5) أن (139) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 75.5% من إجمالي أفراد عينة الدراسة كانت جنسيتهن سعودية، بينما (45) منهم يمثلون ما نسبته 24.5% من إجمالي أفراد عينة الدراسة كانوا من جنسيات أخرى غير السعودية كما في شكل رقم (1). وهذا يعني أن 24% أي ربع العينة تقريباً هم من خلفيات ثقافية أخرى وخبرات تختلف عن خبرات التدريس في المملكة العربية السعودية.

شكل رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق
متغير جنسية المعلمة



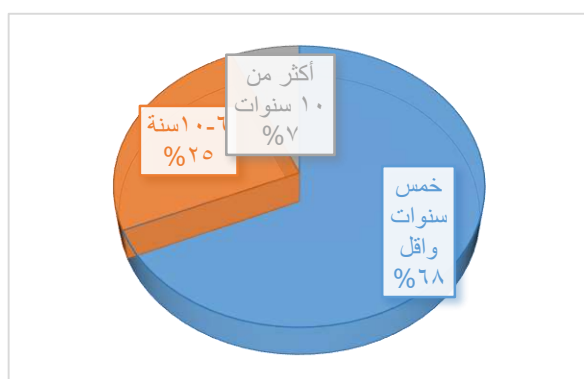
هـ - عدد سنوات الخبرة:

جدول رقم (9) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
خمس سنوات وأقل	126	68.5
6-10 سنة	46	25
أكثر من 10 سنوات	12	6.5
المجموع	184	100%

يتضح من الجدول رقم (9) أن (126) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 68.5% من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبراتهم أقل من 5 سنوات، بينما (46) منهم يمثلون ما نسبته 25% من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبراتهم من 6 سنوات إلى أقل من 10 سنة، وأخيراً تبين أن (12) منهم يمثلون ما نسبته 6.5% من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبراتهم أكثر من 10 سنوات.

شكل رقم (5) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة



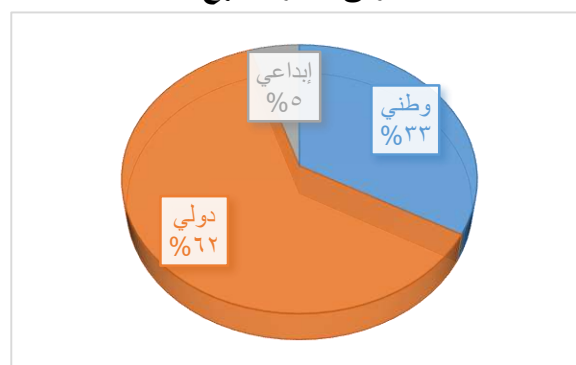
الفصل الرابع: نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية:

للتعرف إلى واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

يتضح من الجدول رقم (7) أن (61) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 33.2% من إجمالي أفراد عينة الدراسة كانوا يدرسون المنهج الوطني، بينما (114) منهم يمثلون ما نسبته 62% من إجمالي أفراد عينة الدراسة كان المنهج الذي يدرس دولي، وأخيراً تبين أن (9) منهم يمثلون ما نسبته 4.9% من إجمالي أفراد عينة الدراسة كان المنهج الذي يدرس إبداع.

شكل رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المنهج



المرحلة الدراسية:

جدول رقم (8) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة
رياض أطفال	88	47.8
صفوف أولية	96	52.2
المجموع	184	100%

يتضح من الجدول رقم (8) أن (88) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 47.8% من إجمالي أفراد عينة الدراسة كانت المرحلة الدراسية رياض أطفال، بينما (96) منهم يمثلون ما نسبته 52.2% من إجمالي أفراد عينة الدراسة كانت المرحلة الدراسية صفوف أولية.

شكل رقم (4) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية



جدول رقم (10) استجابات أفراد الدراسة لعبارات المحور مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			الانحراف المعياري	الرتبة
			موافقة	محايدة	معارضة		
4	أطبق ما اكتسبته من خبرات خلال جلسات مجتمعات التعلم المهنية في حصصي الدراسية لتحسين عملية التعلم لدى طلابي.	ك %	169 91.8	11 6	4 2.2	2.90	1
3	جلسة مجتمع التعلم المهني بالنسبة لي هي مساحة لمناقشة المشكلات التي تواجه المعلم عن طريق المحادثات المشتركة وتبادل التجارب والخبرات.	ك %	162 88	18 9.8	4 2.2	2.86	2
2	ساعدتني جلسة مجتمع التعلم المهني في التعرف إلى الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للطلاب في الطفولة المبكرة وللمنهج المدرسي	ك %	184 84.2	24 13	5 2.7	2.82	3
5	تعقد دروس تطبيقية في مدرستي وتعقد بعدها جلسة مجتمع التعلم المهني لمناقشة الإيجابيات والسلبيات في الدرس والنقد البناء وطرق التحسين	ك %	141 76.6	36 19.6	7 3.8	2.73	4
7	ساعدتني مجتمعات التعلم المهنية في وضع حلول فعالة للمشكلات السلوكية التي أواجهها من الطلاب في غرفة الصف	ك %	148 80.4	21 11.4	15 8.2	2.72	5
1	تعقد جلسة مجتمع التعلم المهني لمعلمات التخصص بمدرستي مرة واحدة في الشهر على الأقل.	ك %	136 73.9	40 21.7	8 4.3	2.70	6
6	أثمرت مجتمعات التعلم المهنية في مدرستي إنشاء بحث إجرائي ناقش إحدى التجارب التدريسية بالمرحلة.	ك %	119 64.7	56 30.4	9 4.9	2.60	7
	المتوسط العام للمحور					2.75	0.38

وجاءت العبارة الثانية بالمرتبة الثالثة وهي "ساعدتني جلسة مجتمع التعلم المهني في التعرف إلى الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للطلاب في الطفولة المبكرة وللمنهج المدرسي" من بين عبارات محور واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية بدرجة تشير إلى موافقة بمتوسط حسابي (2.82) بنسبة موافقة بلغت (94%).

في حين جاءت العبارة الخامسة عشر بالمرتبة الرابعة وهي "تعقد دروس تطبيقية في مدرستي وتعقد بعدها جلسة مجتمع التعلم المهني لمناقشة الإيجابيات والسلبيات في الدرس والنقد البناء وطرق التحسين" من بين عبارات محور واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية من حيث موافقة أفراد العينة عليها بدرجة تشير إلى موافقة بمتوسط حسابي (2.73) بنسبة موافقة بلغت (91%).

وجاءت العبارة السابعة بالمرتبة الخامسة وهي "ساعدتني مجتمعات التعلم المهنية في وضع حلول فعالة للمشكلات السلوكية التي أواجهها من الطلاب في غرفة الصف" من حيث موافقة أفراد العينة عليها بدرجة تشير إلى موافقة بمتوسط حسابي (2.72)، بنسبة موافقة بلغت (90.6%).

يتضح من خلال النتائج أعلاه أن استجابة أفراد العينة حول محور واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية جاءت بدرجة تشير إلى موافق بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (0.38)؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية ما بين (2.90 إلى 2.60) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي وتشير إلى (موافقة) على أداة الدراسة، مما يكشف التجانس في وجهة نظر معلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية، وتم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد العينة عليها كالتالي:

جاءت العبارة الرابعة بالمرتبة الأولى وهي "أطبق ما اكتسبته من خبرات خلال جلسات مجتمعات التعلم المهنية في حصصي الدراسية لتحسين عملية التعلم لدى طلابي." من حيث موافقة أفراد العينة عليها بدرجة تشير إلى موافقة بمتوسط حسابي (2.90) بنسبة موافقة (96.6%). بينما جاءت العبارة الثالثة وهي "جلسة مجتمع التعلم المهني بالنسبة لي هي مساحة لمناقشة المشكلات التي تواجه المعلم عن طريق المحادثات المشتركة وتبادل التجارب والخبرات." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد العينة عليها بدرجة تشير إلى موافقة بمتوسط حسابي (2.86) بنسبة موافقة بلغت (95.3%).

المدارس، وإجراء المقابلات مع القيادات التربوية فيها تبين وجود تطبيق واقعي دقيق لمجتمعات التعلم المهنية في عدد من الفروع؛ بما في ذلك توثيق الجلسات بمحاضر واضحة موقعة وأهداف محددة لكل اجتماع. وتبين كذلك وجود قصور في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لدى عدد من الفروع يتمثل في غياب توثيق محاضر الجلسات، واختلاط المفهوم مع مفهوم الزيارات الصفية والنمو المهني بشكل عام.

وعند السؤال خلال المقابلات الجماعية والفردية عن آلية تحديد أهداف جلسات مجتمعات التعلم المهنية أفادت مشرفة أكاديمية أن هذه العملية تتم في بداية الفصل الدراسي بعد تطبيق زيارات استكشافية للمعلمات وتحديد جوانب القوة والضعف لدى كل منهن، ووضع الاحتياجات التدريبية بناء عليها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في المسار الوطني والمسار الدولي والمسار الإبداعي حول واقع مجتمعات التعلم المهنية: لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات استجابة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في المسار الوطني والمسار الدولي والمسار الإبداعي حول واقع مجتمعات التعلم المهنية، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way Anova) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way Anova) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محاور الدراسة تبعاً لمتغير المنهج

مستوى الدلالة	قيمة اختبار (F)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	بين المجموعات	الدرجة الكلية للاستبانة
0.185	1.705	0.251	2	0.502	بين المجموعات	
		0.147	181	26.675	داخل المجموعات	
			183	27.178	الكلية	

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية تعزى لسنوات الخبرة: للإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way Anova) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way Anova) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول المحاور تبعاً لسنوات الخبرة

مستوى الدلالة	قيمة اختبار (F)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	بين المجموعات	الدرجة الكلية للاستبانة
0.253	1.386	0.206	2	0.411	بين المجموعات	
		0.148	180	26.708	داخل المجموعات	
			182	27.120	الكلية	

بينما جاءت العبارة الأولى بالمرتبة قبل الأخيرة وهي "تعقد جلسة مجتمع التعلم المهني لمعلمات التخصص بمدرستي مرة واحدة في الشهر على الأقل." من حيث موافقة أفراد العينة عليها بدرجة موافقة متوسطة بمتوسط حسابي (2.70) بنسبة موافقة بلغت (90%).

أما العبارة السادسة عشر فجاءت بالمرتبة الأخيرة وهي "أثمرت مجتمعات التعلم المهنية في مدرستي إنشاء بحث إجرائي ناقش إحدى التجارب التدريسية بالمرحلة" من بين عبارات محور واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية من حيث موافقة أفراد العينة عليها بدرجة تشير إلى موافقة بمتوسط حسابي (2.60) بنسبة موافقة بلغت (86.6%).

وتكشف هذه النتائج عن درجة عالية من الوعي لدى معلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية بأهمية مجتمعات التعلم المهنية؛ حيث أنها تعمل على إعادة هيكلة عمل المدرسة وإعادة بناء ثقافتها بحيث تركز على التعلم، وتبني مفهوم التعاون بدلاً من العزلة المهنية. وتتفق الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة (Scotese, 2014) في التأكيد على وعي معلمات الطفولة المبكرة بأهمية مجتمعات التعلم المهنية باعتبارها من أبرز وسائل التطوير المهني للمعلم. ومن خلال الزيارات الميدانية للباحثة والاطلاع على ملفات النمو المهني في عينة من فروع

وتبين من خلال نتائج الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات استجابة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في المسار الوطني والمسار الدولي والمسار الإبداعي حول واقع مجتمعات التعلم المهنية حيث بلغت قيمة (F) الإحصائية (1.705)، وهي غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم اختلاف وجهات نظر معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في المسار الوطني والمسار الدولي والمسار الإبداعي حول واقع مجتمعات التعلم المهنية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية تعزى للمرحلة الدراسية: لمعرفة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، تم إجراء اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent T test) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (13) نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent T test) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

الدرجة الكلية للاستبانة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
رياض أطفال	88	2.74	0.41	0.477-	0.317
صفوف أولية	96	2.77	0.35		

إلى جلسة مجتمع التعلم المهني على أنها مساحة لمناقشة المشكلات التي تواجه المعلم عن طريق المحادثات المشتركة وتبادل التجارب والخبرات، إضافة إلى أن جلسات مجتمعات التعلم المهنية ساعدت عدداً منهم في التعرف إلى الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للطلاب في الطفولة المبكرة وللمنهج المدرسي، وكذلك جلسات مجتمعات التعلم المهنية التي تعقد بعد الدروس التطبيقية لمناقشة الإيجابيات والسلبيات والنقد البناء وطرق التحسين. في حين أن درجة الموافقة كانت ضعيفة حول استثمار مجتمعات التعلم المهنية في الخروج بأبحاث إجرائية تناقش التجارب التدريسية بالمرحلة أو تضع حلولاً فعالة للمشكلات السلوكية التي يواجهها مع الطلاب. وتتفق الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة (Scotese, 2014) التي حددت بالتفصيل ما يمكن أن يتم في مجتمعات التعلم المهنية بحيث يساهم في تحسين الممارسات التعليمية والنمو المهني للمعلمات في هذه المرحلة. وقد أيدت الزيارات الميدانية لعينة من المدارس والمقابلات مع قيادتها هذه النتيجة، وكشفت وجود درجة عالية من الوعي بمجتمعات التعلم المهنية لدى منسوبات المدارس في هذه المرحلة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في المسار الوطني والمسار الدولي والمسار الإبداعي حول واقع مجتمعات التعلم المهنية: أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات استجابة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في المسار الوطني والمسار الدولي والمسار الإبداعي حول واقع مجتمعات التعلم المهنية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية تعزى لسنوات الخبرة:

تبين من خلال نتائج الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات استجابة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية تعزى لسنوات الخبرة حيث بلغت قيمة (ف) الإحصائية (1.386)، وهي غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم اختلاف وجهات نظر معلمات مرحلة الطفولة المبكرة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية باختلاف سنوات الخبرة لدى المعلمات.

تبين من خلال نتائج الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمات الطفولة المبكرة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (0.477)، وهي غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم اختلاف عينة الدراسة من معلمات الطفولة المبكرة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التربية النموذجية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

ملخص النتائج والتوصيات:

يلخص هذا الفصل أبرز النتائج المتعلقة باستجابة أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات التي اعتمدت فيها على كل محور، وعلى كل بعد ضمن المحور الواحد. كذلك يتناول عرض مجموعة من التوصيات التي ترتبط بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة.

أولاً: ملخص النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية:

جاءت استجابات أفراد العينة حول محور واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية بدرجة تشير إلى موافقة بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (0.38)، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية ما بين (2.60 إلى 2.90) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى (موافق) على أداة الدراسة.

ويعني ذلك أن أفراد العينة يطبقون ما اكتسبوه من خبرات خلال جلسات مجتمعات التعلم المهنية في حصصهن الدراسية لتحسين عملية التعلم لدى الطلاب، وأنهن ينظرن

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات استجابة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية تعزى لسنوات الخبرة. وتتفق الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة (محمد، 2019) التي أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مجتمعات التعلم المهنية تعزى لسنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية تعزى للمرحلة الدراسية:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمات الطفولة المبكرة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدارس التربية النموذجية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية. وتختلف الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة (محمد، 2019) ودراسة (الداود والجارودي، 2019) اللتان اتفقتا على وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية فيها؛ بينما كشفت الدراسة الحالية عن عدم وجود أي فروق دالة إحصائية بين معلمات المرحلة الابتدائية (صفوف أولية) ومعلمات رياض الأطفال في هذا المحور.

ثانياً: تصور مقترح لمجتمعات التعلم المهنية بالمدارس في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة:

في ضوء النتائج السابقة سعت الدراسة الحالية لوضع تصور مقترح لمجتمعات التعلم المهنية بالمدارس في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

1. المنطلقات الفكرية للتصور المقترح:

إن بناء مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة عملية منظمة ومستمرة وليست عشوائية. ويتطلب نجاحها وضع خطط متكاملة تنطلق من الواقع وتتجه نحو المستقبل. وعليه؛ ينطلق التصور المقترح مما يأتي:

- تمثل الطفولة المبكرة مرحلة مهمة من النظام التعليمي وبحاجة إلى مزيد من التطوير في مجال المعلمات.
- الاهتمام بالتنمية المهنية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة من خلال تدريبهن على عقد مجتمعات التعلم المهنية بطريقة علمية منظمة ومستمرة.

2. ركائز بناء التصور المقترح:

- الأدبيات الحديثة في اتجاهات التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة.
- الأدبيات الحديثة في مجتمعات التعلم المهنية للمعلمات ومتطلباتها.

- نتائج الدراسة الميدانية.

- الرؤية الخاصة للباحثة.

3. أهداف التصور المقترح:

- تقديم رؤى استراتيجية للتطوير المهني للمعلمين في سياق مجتمعات تعلم مهنية تتيح تبادل الخبرات وتطوير الأداء من داخل الميدان التعليمي.

- وضع آليات تطبيقية واضحة لمجتمعات التعلم المهنية لتحسين فاعليتها في تطوير معلمات مرحلة الطفولة المبكرة.

4. متطلبات تحقيق التصور المقترح:

يتطلب تحقيق هذا التصور المقترح لمجتمعات التعلم المهنية بكفاءة عالية تنفيذ الخطوات الآتية:

- عقد جلسات مجتمعات التعلم المهنية مرة كل أسبوعين على الأقل.

- لا تقل جلسة مجتمع التعلم المهنية الواحدة عن 45 دقيقة.
- تحديد هدف لكل اجتماع مع وضع جدول أعمال للتأكد من إبقاء الحوار على مساره الصحيح.

- بداية جلسة الاجتماع بنشاط لإذابة الجليد وتحفيز روح الحوار البناء بين المشاركين.

- توثيق جلسات التعلم المهنية في محاضر توضح أجنداتها وعدد حضورها وتوصياتها.

- إنشاء نموذج لمحضر جلسة مجتمع التعلم المهني ونشرها في المراحل لتطبيقها.

- نشر معايير نجاح جلسات مجتمعات التعلم المهنية بين منسوبي المدارس.

- متابعة جلسات التعلم المهنية باستطلاعات متنوعة لقياس رحلة التعلم للمشاركين.

- فتح المجال للمشاركين لاقتراح أهداف الجلسات القادمة والتصويت عليها.

5. المعوقات المتوقعة أمام تنفيذ التصور المقترح:

- ارتفاع أنصبة الحصة لدى المعلمين مما يقلل وجود فرص لعقد الجلسات.

- القصور في تنظيم الجدول الدراسي بحيث لا يسمح بوقت لمعلمي التخصص كاف لعقد جلسة مجتمع التعلم المهني.

- القصور في المعرفة بخطوات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لدى منسوبي المدارس.

- القصور في توثيق جلسات مجتمعات التعلم المهنية لمتابعتها وتطويرها وتفعيل دورها.

6. مقترحات للتغلب على المعوقات التي قد تواجه التصور المقترح:

- مراعاة التوازن في نصاب الحصة للمعلم عند توزيع الانصبة بما يمكن إدارة المدرسة من الاجتماع بالمعلمين.

- مراعاة إيجاد حصة يفرغ فيها كافة معلمي التخصص الواحد لإتاحة الفرصة لهم لعقد جلسات مجتمعات التعلم المهني والحلقات التنشيطية.

البرنامج الوطني لتطوير المدارس. (1435). مجتمعات التعلم المهنية. الرياض.

الحربي، روان؛ والصانع، منى. (2021). مدخل ريجيو إيميليا لرياض الأطفال في إيطاليا وإمكانية الاستفادة منه في المملكة العربية السعودية دراسة تحليلية مقارنة. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*. المجلد (4). العدد (2).

حماد، نهلة محمد. (2021). مواطنة مؤسسات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية لمتطلبات التنمية المستدامة (دراسة وصفية). *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. المجلد (21). العدد (4). ص 489-512.

الداود، منال سعد؛ والجارودي، ماجدة إبراهيم. (2019). درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر. *العلوم التربوية*. مجلد (46). العدد (1). ملحق (2). ص 217-237.

السعيد، حميد مسلم؛ والمنوري، سعيد سيف. (2022). توظيف المشرفين التربويين لمجتمعات التعلم المهنية في تطوير العملية التعليمية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *المجلة التربوية*. المجلد (36). العدد (143). ص 201-231.

سلمان، أمل نصر الدين؛ والأشقر، منى. (2020). نموذج مقترح لبناء مجتمعات التعلم المهنية لتحسين مستوى الأداء المهني للمعلم في ضوء استراتيجيات تطبيق التنمية المستدامة. برنامج إيراسموس للشراكة بين المدرسة والجامعة لمجتمعات التعلم المهنية. القاهرة: جامعة عين شمس.

العبيكان للتعليم. (2012). دليلك إلى المنهج الإبداعي لمرحلة ما قبل المدرسة. الرياض: International teaching strategies.

العساف، صالح بن حمد. (1421). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط2. الرياض: مكتبة العبيكان.

عطيف، يحيى منصور؛ وشراحيلى، جابر عبدالله. (2021). برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية وأثره في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. العدد (130). ص 405-430.

الغامدي، أماني خلف؛ والناجم، أماني سعد. (2020). مهارات معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في القرن الحادي والعشرين: دراسة تنبؤية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. المجلد (28). العدد (6). ص 546-572.

مجلس شؤون الأسرة. (2023). الدليل الإرشادي لتنمية الطفولة المبكرة من سن الولادة حتى سن الست سنوات.

- نشر ثقافة مجتمعات التعلم المهنية بين منسوبي المدارس.

- تدريب منسوبي المدارس على آلية تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية وأبرز فوائدها للمعلمين.

- عقد مجتمعات تعلم مهني نموذجية للتدريب على طريقة عقدها بما يحقق الهدف منها.

ثالثاً: توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1. التأكيد على ضرورة التوسع في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في جميع المدارس.
2. العمل على تحسين الحوافز وتهيئة البيئة المناسبة، وتوفير فرص التنمية المهنية المستدامة للعاملين في المجتمعات للمهنية المتعلمة.
3. توفير المتطلبات اللازمة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بأفضل جودة ممكنة.
4. تدريب المعلمات على مجتمعات التعلم المهنية البحوث الإجرائية والكتابة التأملية في الممارسات المهنية.
5. تنظيم مؤتمرات وندوات متخصصة لتوضيح فكرة مجتمعات التعلم المهنية وكيفية تفعيلها على أرض الواقع.
6. التأكيد على ضرورة الجمع والموازنة من قبل كل عضو في الفريق بين العمل المشترك للفريق والمهام الموكلة بها بمفرده والموازنة بينهما.
7. تبني استراتيجية لتوظيف مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التربية النموذجية.
8. توظيف التدريب في رفع مستوى الوعي لدى العاملين بالهيئة التدريسية والإدارية والإشرافية بمجتمعات التعلم المهنية.
9. توظيف التعليم عن بعد في دعم مجتمعات التعلم المهنية.

رابعاً: مقترحات لدراسات مستقبلية:

1. تقويم أداء مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام.
2. واقع مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمات التعليم العام بمدينة الرياض.
3. تطبيق البحث الإجمالي في مدارس التعليم العام باعتباره نتيجة لمجتمعات التعلم المهنية.
4. فاعلية برنامج تدريبي على مجتمعات التعلم المهنية في تحسين أداء المعلمين بمدارس التعليم العام.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

بوركار، فرانز بيتر؛ وفيس، أكسل. (2013). *أطلس علم التربية*. ترجمة: جورج كتورة. بيروت: المكتبة الشرقية.

البرقي، إيمان فؤاد. (2019). تصور مقترح لتطوير الكفايات لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات العصر الرقمي. *مجلة الطفولة*. العدد 33. ص 611-659.

Chong, S., & Lu, T. (2019). Early Childhood Teachers' Perception of the Professional Self and In Relation to the Early Childhood Communities. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(7). Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss7/4>

González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2021). Comparative analysis of the transition from early childhood education to primary education: factors affecting continuity between stages. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 441-454. <https://doi.org/10.12973/euler.10.1.441>

Kocabaş, Hatice Uslu, & Bavlı, Bünyamin. (2022). The Montessori Educational Method: Communication and Collaboration of Teachers with the Child. *Participatory Educational Research (PER)*. Vol.9(1), pp. 443-462, January 2022. Available online at <http://www.perjournal.com>

Murray, Angela K., & Daoust, Carolyn J. (2021). Designing the Montessori Coaching Tool Elementary Rubric for Early-Career Professional Development. *Journal of Montessori Research*. Volume 7, Issue 2. pg 25-61

Scotese, K. (2014). Professional learning communities for early childhood teachers. New York : Bank Street College of Education. Retrieved from <https://educate.bankstreet.edu/independent-studies/65>

ثالثاً: المواقع الإلكترونية:

الموقع الرسمي لمنظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسيف)
تاريخ الاسترداد 2023 / 3 / 5م

<https://www.unicef.org/northmacedonia/press-releases/unicef-supports-professional-learning-communities-pre-school-education>

الموقع الرسمي لمنصة العودة للمدارس من وزارة التعليم
تاريخ الاسترداد 2023 / 4 / 9م

<https://backtoschool.moe.gov.sa/n/page/kg.html>

الموقع الرسمي لجامعة بيركلي - كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، تاريخ الاسترداد 2023 / 4 / 30م،

<https://hr.berkeley.edu/what-social-learning-and-how-adopt-it>

الإصدار الأول. الرياض: مجلس شئون الأسرة. ملف منشور على الموقع الرسمي للمجلس. تاريخ الاسترداد 2023 / 4 / 30.

محمد، ماهر أحمد حسن. (2019). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. المجلد (27). العدد (6). صص 62-92.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (1439). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. تاريخ الاسترداد 2023 / 4 / 14.

وزارة التعليم. (2021). إطار المنهج الوطني للأطفال من الميلاد إلى ست سنوات. المنهج الوطني للأطفال. ملف منشور على منصة العودة للمدارس من وزارة التعليم. تاريخ الاسترداد 2023/4/14.

وزارة التعليم. (1443). معيار نهج التعلم. المنهج الوطني للأطفال. ملف منشور على منصة العودة للمدارس من وزارة التعليم. تاريخ الاسترداد 2023 / 4 / 16.

وزارة التعليم. (2015). تطوير العاملين مع الأطفال من الميلاد وحتى سن الثامنة. المنهج الوطني للأطفال. ملف منشور على منصة العودة للمدارس من وزارة التعليم. تاريخ الاسترداد 2023/4/14.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aljabreen, Haifa. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*. 52. 1-17. 10.1007/s13158-020-00277-1.

Bandura, Albert. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Bishop, Christopher & Keth, kenneth. (2013). *Psychosocial Stages of Development*. 10.1002/9781118339893.wbeccp441.

Brodie, K. & Chimhande, T. (2020). Teacher talk in professional learning communities. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 8(2),118-130.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



the degree of application of the modern leadership trends of the school principal in the public school in the United Arab Emirates in the light of the professional standards for school leaders.

Dr. Abdulla Sultan Binhareb Almheiri

Assistant Professor at the College of Humanities and Social Sciences at Zayed University - Dubai - United Arab Emirates.

واقع تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمديري المدارس الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية.

د. عبد الله سلطان بن حارب المهيري

أستاذ مساعد بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة زايد
دبي - الإمارات العربية المتحدة.

Email: Abdulla.Almheiri@zu.ac.ae

KEY WORDS

UAE government school, senior principal, modern leadership trends, professional standards.

الكلمات المفتاحية

المدرسة الحكومية الإماراتية، مدير المدرسة، الاتجاهات القيادية الحديثة، المعايير المهنية.

ABSTRACT

This study aimed to find out the degree of application of the modern leadership trends of the school principal in the public school in the United Arab Emirates in the light of the professional standards for school leaders, which was entitled the degree of application of the modern leadership trends of the school principal in the government school in the United Arab Emirates in the light of the professional standards for leaders. The study population consisted of (578) schools, and the study sample was (113) school principals and principals. To achieve the objectives of the study, a study tool (questionnaire) consisting of (30) items was prepared, and the validity and reliability of the tool was verified.

The study concluded that the degree of application of the modern leadership trends of the school principal in the public school in the United Arab Emirates in the light of the professional standards of school leaders was high, as the arithmetic mean was (4.24), and that the field of strategic management came in the first rank, The field of knowledge leadership management came in second place. The study recommends the continuity of organizing training courses to inform the school administration of all that is new in the field of modern leadership trends.

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمدير المدرسة في المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية، والتي كانت بعنوان واقع تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمدير المدرسة في المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية، وتكون مجتمع الدراسة من (578) مدرسة، وبلغت عينة الدراسة (113) مدير مدرسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداة الدراسة (استبانة) مكونة من (30) فقرة، وتم التحقق من صدق وثبات الأداة.

توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمدير المدرسة في المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.24)، وأن مجال الإدارة الاستراتيجية جاء في المرتبة الأولى، ومجال إدارة قيادة المعرفة جاء في المرتبة الثانية. وتوصي الدراسة باستمرارية تنظيم دورات تدريبية لاطلاع الإدارة المدرسية على كل ما هو جديد في مجال الاتجاهات القيادية الحديثة.

المقدمة

يشهد العالم المعاصر حالياً تغييرات مستمرة، وتطورات علمية وتكنولوجية وثقافية متسارعة، في الجوانب الحياتية كافة، تتطلب من الفرد أن يُسَلِّمَ بمتغيرات الحياة اليومية، ليتمكن من التكيف مع الأحداث، ويتجاوب مع المتغيرات. ويعمل القادة ورجال السياسة على تنمية دولهم ويحسبون حساباً لكل موقف، ويضعون جُلَّ اهتمامهم في التعليم بوصفه الركيزة الأساسية التي يستند إليها في عمليات البناء والتطوير.

إن سعي الحكومات إلى التميز والريادة أصبح الهمُّ الأكبر في نهجهم وسياستهم، وقد تدخل كثير من رجال الدول في شؤون دولهم لتحقيق النجاح والتقدم في مجالات الحياة كافة، ونرى جميع الدول وخاصة المتقدمة منها حققت التميز في أعمالها، وكان التركيز على الإدارة لأنها المحرك الأساس نحو التطوير والتميز، وهي تتعامل مع جميع الأطراف من رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة، وموظفين ومراجعين ومؤسسات تتعامل مع المؤسسة في جميع المجالات.

إن الوصول للتميز ليس بالأمر الهين واليسير، ويتطلب الموقف تضافر الجهود، والعمل بروح الفريق بجد واجتهاد وبعمل شاق في كافة المستويات، ولو نظرنا إلى المجتمعات الأخرى التي ركزت على التميز من بدايات التعليم في المدارس (التعليم العام)، لأنها تؤدي دوراً بارزاً في المجتمع المحلي.

عُرِفَت الإدارة بأنها " علم وفن (Art and Science) التعامل مع الموارد المتاحة للمنظمة لتوفير متطلبات الإشباع المتنامي لحاجات المجتمع والفرد " (حمود واللوزي، 2017، 22). وإن التركيز على الإدارة هو أساس نجاح الأعمال، والتي تعرّف بأنها تنفيذ للأعمال بواسطة آخرين عن طريق التخطيط والتنظيم والتوجيه ومراقبة مجهوداتهم. والإدارة العامة هي التي تشمل الأعمال الحكومية على اختلاف أنواعها، وتتفرع منها الإدارة التربوية التي تعد فرعاً من الدراسة التي تهتم بشؤون المعلمين والطلبة ومواد الدراسة والتجهيزات والموارد المالية، لتدريس الطلبة وإدارة الفعاليات المتعلقة بذلك، وتنظيم كل عناصر العملية التربوية وتوجيهها وضبطها، ومعرفة الحقائق المتعلقة بالطلبة والمعلمين والمديرين وأبنية المدارس وتجهيزها وغير ذلك من الأمور الإدارية (الزهيري والراوي، 2018).

لقد أشار (القرزعي، 2018) إلى أننا لن نصل إلى درجة التميز إلا بتطوير العملية الإدارية في جميع المجالات، وبالذات في العمليات التربوية بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها لاستهدافها بالتطوير المستمر والتميز؛ لأنها

تتعامل مع الإنسان، لذلك يجب أن تكون مخرجات العمليات التربوية ذات نوعية وجودة عالية.

إن التطوير المؤدي إلى التميز هو نشاط للفرد والمؤسسة يسعون لتحقيق الأهداف المتضمنة للتفوق والريادة والإبداع ضمن النشاط الفردي والجماعي، المستند إلى الأداء المميز القائم على التخطيط المسبق ومجموعة من الاستراتيجيات (السيد، 2021).

يعد تطوير قطاع التعليم أحد أهم أهداف التنمية المستدامة. لذلك، يعتبر توفير التعليم لجميع أفراد المجتمع أحد الأدوات الرئيسية لتحقيق هذا الهدف، وهي تسعى لاستكمال ما بدأت من عملية تطوير وتغيير جذرية وشاملة في أطر ومسارات التعليم وفق فلسفة تربوية حديثة، وتهدف إلى إطلاق المدرسة الحكومية الإماراتية التي انبثقت عن أفضل النظم العالمية وتجارب رائدة وناجحة ضمن نسق وإطار وطني تشاركي مع مختلف المؤسسات التعليمية والحكومية والخاصة بال دولة بما يتماشى مع الرؤية الوطنية للقيادة الرشيدة، من خلال الحرص على التعلم المستمر مدى الحياة وتعزيز دور التكنولوجيا في خدمة العملية التعليمية وضمان أفضل الممارسات التربوية والمناهج الحديثة وتكريس الابتكار، وفي هذا السياق تسعى وزارة التربية إلى استشراف مستقبل التعليم لصناعة جيل واعٍ بمتطلبات الحياة ومواكبة مستجداتها، وهذا ينبثق عن رؤية تعليمية ثاقبة لوزارة التربية والتعليم المرتكزة على قيم راسخة مبنية على رؤية الحكومة الاتحادية، لتحقيق الإنجاز المتميز

<https://www.moe.gov.ae/Ar/AboutTheMinistry/Pages/QUALITYEDUCATION>

تسعى حكومة دولة الإمارات على تحديث سياساتها، " وتقوم رؤية «مئوية الإمارات 2071» على العمل لتجهيز جيل يحمل راية المستقبل في دولة الإمارات، ويتمتع بأعلى المستويات العلمية والقيم الأخلاقية والإيجابية، لضمان الاستمرارية وتأمين مستقبل سعيد وحياة أفضل للأجيال المقبلة، ورفع مكانة الدولة لمنافسة أفضل دول العالم"، وقد ذكر صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد أن التركيز على التعليم لتحقيق طموح أجيال المستقبل، يضعنا في تحدٍ صعب، يحتم علينا تكاتف الجهود للوصول بالعملية التعليمية في الإمارات إلى التميز والريادة عالمياً، لاستقطاب الطلبة والمعلمين (<https://uaecabinet.ae>).

مما سبق كان لا بد من لفت الأذهان حول مفهوم التميز الذي يعتبر " حالة من التفوق في جانب معين أو محدد دون غيره " (القيسي، 2011، 39). أما خصاونه وآخرون (2012) فقد ذكروا أن التميز أداء تتفاوت درجاته حسب الأفضلية بشرط أو يكون في نفس المجال سواء كان بين الأفراد أو الجماعات أو المؤسسات. ويذكر عقل (2009)

في وسائل التكنولوجيا المتنوعة ، كان لا بد من إلقاء الضوء على ما سيحدث في المستقبل ، والاستعداد له بما يتطلعه الإنسان من آمال وطموحات ، وأن من يتجاهل الأحداث من حوله في جميع المجالات فلا بد أنه سينعزل عن العالم ، لهذا فإن النظر بعين ثاقبة وأفكار مدروسة ستؤتي ثمارها على المدى القريب ، وتأتي هذه الدراسة " واقع تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمدير المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية " استجابة لهذه الأهمية .

يؤمل أن تستفيد الجهات الآتية من نتائج هذه الدراسة:

- أن تفيد مسؤولي وزارة التربية والتعليم ومؤسسة الإمارات للتعليم المدرسي في دولة الإمارات العربية المتحدة، واكتشاف مواردها وطاقاتها البشرية.
- أن يتم فهم وإعادة النظر في البرامج والخطط المعدة لتمييز المدرسة الحكومية الإماراتية وإعادة توجيهها إلى الطريق الصحيح.
- أن تصيف هذه الدراسة شيء جديد للتمييز والتطوير في مجال التعليم العام.
- **أهداف الدراسة:**
- هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمدير المدرسة في المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية.
- **حدود الدراسة:**
- الحدود البشرية: مديري المدارس.
- الحدود المكانية: المدارس التابعة لمؤسسة الإمارات للتعليم المدرسي.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2020 / 2021.

مصطلحات الدراسة:

تحدد في الدراسة المصطلحات الآتية:
المدرسة الحكومية الإماراتية: "حزمة تطويرية متكاملة تشمل كافة جوانب نظام التعليم العام بما فيها السلم التعليمي ومسارات التعلم، المناهج، التقييم، التدريس، التعلم الذكي، الأنشطة اللاصفية، الجودة والرقابة" (وزارة التربية والتعليم الإماراتية، 2019).

الاتجاهات القيادية الحديثة: فكر إداري جديد، يسلط الضوء على الطرق الحديثة للإدارة، والتي يمكن تطبيقها في مجال التعليم العام، وخاصة على الإدارات المدرسية الإماراتية.
المعايير المهنية: مجموعة المحكات أو الأسس التي يمكن الاستناد إليها على المستوى المحلي والعالمي لتطوير القيادات التربوية لتمكينهم من تحقيق إنجاز أفضل (مصطفى، 2008).

الأدب النظري:

أن التميز هو " الجودة في تقديم الخدمات المطلوبة بفعالية، والرقى لمستوى توقعات ورغبات المستفيدين وتحقيق رضاهم التام حاضراً ومستقبلاً، وذلك من خلال التحسين المستمر والتطوير". ويستخلص الباحث من التعريفات السابقة مفهوم التميز على أنه عمل أو فعل يتميز به الفرد أو المؤسسة على أقرانه في مجال محدد أو ميدان معين من ميادين المعرفة.

سلطت هذه الدراسة على معرفة درجة تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمدير المدرسة في المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية، وذلك استجابة لما تمليه الظروف الراهنة من توجه وزارة التربية والتعليم لوضع معايير جديدة لترخيص المعلمين والقيادات المدرسية، ولمعرفة مدى تحقيق التميز وفق استراتيجية منظمة تتسم بالحدثة والتطوير ومتزامنة مع الاتجاهات القيادية الحديثة ، وتغليب مصلحة العمل بعيدة عن الدكتاتورية والتسلطية ، من أجل الارتقاء بواقع التعليم العام وتحقيق التميز فيه.

مشكلة الدراسة:

تعد الإدارة المدرسية العنصر الفاعل والمؤثر في جميع جوانب العملية التربوية، وهي تؤدي دوراً مهماً لتحقيق أهداف العملية التربوية، وهذا يتطلب الارتقاء بمستوى وتطوير قدرات الإدارة المدرسية وإمكانياتها، بما يتماشى والتغيرات والتطورات العلمية في مجالات الحياة المختلفة، شريطة أن يتم تطوير هذه الإدارة من خلال منظومة متكاملة من الخطط والاستراتيجيات المتطورة في المجال الإداري. إن سعي الباحث لمعرفة واقع تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمدير المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية، جاء نتيجة لما يراه في الميدان التربوي، وتكملة لما جاءت به الدراسات والبحوث التي سعت لبيان دور الإدارات المدرسية لتحقيق التميز.

ومن هنا تظهر لنا أهمية التعرف على التميز من خلال تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة في المدرسة الحكومية، ومحاولة هذه الدراسة أن تبين درجة تطبيق هذا النوع من الأساليب في الإدارة، لتساعد صانعي القرار على اتخاذ طريقة أو نهج لتصل إلى التميز.

أسئلة الدراسة

وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

- 1- ما واقع تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمديري المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية؟

أهمية الدراسة:

في ضوء التغيرات العالمية السريعة والمتزايدة ، والتطور المتسارع في اقتصاد المعرفة ، والتميز الحاصل

مفهوم الإدارة التربوية

تعد الإدارة التربوية محور العملية التربوية، وجاء تعريفها على أنها مجموعة من العمليات التشاركية والتكاملية داخل المنظمات التعليمية، لتحقيق الأغراض المطلوبة من التربية (محمد، 2008). وقد عرفها أبو صعيديك ودعمس (2008) على أنها العملية التي يدار بها نظام التعليم في مجتمع ما، وفقاً لأيدولوجيته وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية لتحقيق الأهداف التعليمية للمجتمع. فقد ذكر سمارة (2007) بأنها مجموعة العمليات المترابطة تتكامل فيما بينها في مستوياتها الثلاثة (الوزارة، المديرية، المدرسة) من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. فيما ذكر حامد (2009) أن الإدارة التربوية عبارة عن تنظيم جهود العاملين وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل بالفرد وبيئته. ويضيف الفاضل (2010، ص58) أن الإدارة التربوية هي إدارة تعليمية عليا، تضع السياسة العامة للتعليم، وفق استراتيجية تضمن تحقيق الأهداف حسب الإمكانيات والموارد المتاحة.

مفهوم الإدارة المدرسية

عُرِفَت الإدارة المدرسية بأنها جهاز منظم يتفاعل داخل المدرسة وخارجها حسب السياسة العامة، والفلسفة التي تضعها الجهات المعنية لتهيئة النشء وفق أهداف المجتمع والمصالح العامة للدولة، وذلك عن طريق مجموعة متنافسة من الأعمال والأنشطة، مع توفير الجو المناسب لإنجازها بشكل مناسب (محمد، 2008). أما المومني (2008) فذكر أن الإدارة المدرسية هي كل الأعمال المنظمة التي يقوم بها جميع العاملين من مدير مدرسة ومعلمين ومستخدمين وطلبة، من أجل تنفيذ الأعمال التربوية لتحقيق الأهداف التربوية.

القيادة التربوية

يمكن أن نعرف القيادة التربوية بأنها: التأثير الذي يقوم به القائد من خلال اقناع وتحفيز المرؤوسين للعمل يدا بيد لتحقيق الأهداف التربوية عن طريق مجموعة من الأساليب القيادية الفاعل (شحادة، 2022).

الاتجاهات القيادية الحديثة**إدارة قيادة المعرفة**

تعرف على أنها عملية جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها وتصنيفها وتخزينها بشكل منظم، بحيث تتم عملية الرجوع إليها بشكل سريع وسهل، للاستفادة منها في تحقيق قيمة مضافة للأفراد أو المنظمات.

مفهوم إدارة التغيير

تعددت تعريفات إدارة التغيير وتنوعت ومنها ما ذكره العطيات (2006، 95) أن إدارة التغيير هي " الاستعداد المسبق من خلال توفير المهارات الفنية والسلوكية والإدارية والإدراكية لاستخدام الموارد المتاحة (بشرية، قانونية،

مادية، وزمنية) بكفاءة وفعالية للتحويل من الواقع الحالي إلى الواقع المستقبلي المنشود خلال فترة محددة بأقل سلبيات ممكنة على الأفراد والمؤسسات بأقصر وقت وأقل جهد وتكلفة وبناء ". وذكر عرفة (2012) أن إدارة التغيير عبارة عن عملية للتجديد الذاتي تسعى المؤسسة من خلاله إلى بعث الحداثة، ومنع التراجع وإزالة الترهل المتراكم على النظم واللوائح، لتظل المؤسسة محافظة على حيويتها ومصداقيتها، وقادرة على التكيف والتجاوب مع الأزمات والظروف الصعبة. أما بربخ (2012) فأضاف أن إدارة التغيير يجب أن تواكب التغيير والتطوير في المؤسسة نحو الأفضل من خلال تطوير أداء العاملين في المؤسسة لتحقيق الأهداف المنشودة بأقل تكلفة وجهد. ونستنتج مما سبق أن إدارة التغيير عملية تقوم بها إدارة المؤسسة للمحافظة على وجودها في نطاق العمل، مع السعي لإبراز نشاطها من خلال هذه العملية بشيء من التميز والريادة، بأقل جهد ممكن وتكلفة مادية وبشرية للمحافظة على أرباح المؤسسة وجودة نتائجها.

مفهوم إدارة الجودة الشاملة

عرف العبادي والطائي (2009، 480) إدارة الجودة الشاملة بأنه " استراتيجية إدارية تركز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة". أما زيدان (2010، 25) فقد عرف إدارة الجودة الشاملة بأنها " خلق ثقافة متميزة في الأداء حيث يعمل كافة أفراد التنظيم بشكل مستمر لتحقيق توقعات المستهلك وأداء العمل مع تحقيق الجودة بشكل أفضل أو بفاعلية عالية وفي أقصر وقت ممكن". يمكن أن نستنتج من التعريفات السابقة أن إدارة الجودة الشاملة هي نهج مدروس جاء بعد مضي وقت طويل لعمل المؤسسة، تستطيع من خلاله أن تتميز في عملها بتسخير كل الإمكانيات المادية والبشرية، للوصول إلى الأهداف المرجوة وتحقيق الريادة على مستوى المؤسسات، مع مراعاة حاجات المستفيدين من خدمات المؤسسة.

مفهوم الإدارة الاستراتيجية

ظهرت مجموعة من التعريفات للإدارة الاستراتيجية، فقد ذكر الظاهر (2009) أن الإدارة الاستراتيجية عبارة عن تصور مؤسسة ما لمستقبلها على المدى البعيد، تضع من خلاله رسالتها وأهدافها والوسائل المتاحة للوصول للمستقبل المطلوب. وعرف سليم (2010، 5) الإدارة الاستراتيجية على أنها " دراسة عن أسباب تميز بعض الشركات عن الشركات الأخرى، وتوضح كيف يمكن للشركات أن تنافس من أجل تخليق ميزة تنافسية في الأسواق، وكيف تستطيع الحفاظ على هذه الميزة التنافسية من خلال التميز والتفرد

وفعالة والالتزام بالمبادئ الأخلاقية. بناء مجتمع تعليمي مهني مترابط وتعزيز المساءلة لتحسين تحصيل المتعلم.

القيادة الاستراتيجية

تحفيز أصحاب المصلحة وإشراكهم لتنفيذ رؤية مؤسسية تتماشى مع رؤية الإمارات وأفضل الممارسات الدولية. المشاركة في مراجعة مؤسسية تفيد التخطيط الاستراتيجي. تحديد خطط التحسين المدرسي وبرامج التطوير المهني ومنحها الأولوية.

القيادة التربوية

إظهار المعرفة الشاملة والحديثة بالمناهج الدراسية ومعايير التعلم الوطنية والدولية ذات الصلة. إظهار المعرفة والفهم لطريقة تطبيق أفضل الممارسات في التدريس والتعلم لتحسين تحصيل المتعلم.

القيادة التشغيلية

تطبيق المتطلبات القانونية والسياسات في جميع أنحاء المدرسة. التأكد من فعالية الإدارة اليومية للمدرسة وأنها تؤدي إلى ثقافة السلوك الإيجابي وتوقعات عالية للمجتمع المدرسي ككل. تحديد وتمكين فريق التدريس لتنظيم وإدارة الموارد البشرية والمادية والمالية داخل المدرسة لضمان توفير بيئة تعلم آمنة مرتكزة على المتعلم.

(<https://tls.moe.gov.ae>)

الدراسات السابقة ذات الصلة:

تم الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي تم عرضها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث وعلى النحو الآتي:

هدفت دراسة شهاب (2014) إلى معرفة الاستراتيجيات المناسبة لمديري المدارس الثانوية والإعدادية بالعراق في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، والتي كانت بعنوان الاستراتيجيات المناسبة لمديري المدارس الثانوية والإعدادية بالعراق في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وجاءت نتيجة الدراسة بأن أكثر من 90% من عينة الدراسة يستخدمون معايير الجودة الشاملة بشكل عالي.

أما دراسة المناعسة (2015) فكانت بعنوان مستوى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الثانوية الحكومية وعلاقته بمستوى أداء المهمات الإدارية للمديرين من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمان، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف لمستوى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الثانوية الحكومية وعلاقته بمستوى أداء المهمات الإدارية للمديرين من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمان، وجاءت نتيجة الدراسة بأن مستوى توافر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في

الذي تتمتع به، ويجعل من الصعب على المنافسين نسخ ومحاكاة ما تقوم به المؤسسة". أما السنهوري (2013) فعرف الإدارة الاستراتيجية بأنها إدارة تحقق للمؤسسة الريادة بطريقة منتظمة ونظامية، تضمن الإبداع والابتكار لتحقيق منافع مالية مثل زيادة المبيعات والربح، وغير مالية كتحسين الوعي المؤسسي للتهديدات الخارجية، وتزويد الإدارة بالعقبات التي قد تواجهها في عملها. وبضيف الطيطي (2013، 43) أن الإدارة الاستراتيجية عبارة عن مجموعة من القرارات والنظم الإدارية، التي تحدد رؤية ورسالة المنظمة في الأجل الطويل في ضوء مبادئها التنافسية، وتسعى نحو تنفيذها من خلال دراسة ومتابعة وتقييم الفرص والتهديدات البيئية، وعلاقتها بالقوة والضعف التنظيمي لتحقيق التوازن بين مصالح الأطراف المختلفة. نستنتج مما سبق أن الإدارة الاستراتيجية نهج مدروس تضعه المؤسسة من خلال معرفتها الميدانية بالواقع لما حولها، ووضع الآلية التي تضمن تحقيق التميز والريادة على أقرانها، واستمرارية التميز والمنافسة في هذا العمل.

مفهوم تكنولوجيا الاتصال

عرف لون (Loon، 2009) تكنولوجيا الاتصال على أنها شكل من أشكال الاتصال التي وُحِدَت الطرق السمعية والبصرية في وسيلة واحدة، وساعد ظهور الكمبيوتر على نقل البيانات وتخزينها ومعالجتها وتكيفها حسب الموقف المراد منها. وعرف خطاب (2010، 48) تكنولوجيا الاتصال على أنه "كافة معطيات ومبتكرات العصر من وسائل وأجهزة ونظم، والتي يمكن استخدامها والاستفادة منها في شتى مناحي الحياة الإنسانية، بما في ذلك استخدامها في مجال الاتصالات؛ خاصة الاتصال الجماهيري بمختلف وسائله وقنواته وأجهزته". أما الدليمي (2011) فعرف تكنولوجيا الاتصال على أنه نمط من أنماط الاتصال، استخدم الابتكارات والاختراعات الحديثة المكلفة، لتسهيل عملية الاتصال بشكل حديث وميسر، لتأثيرها في المتلقي وضمان تحقيق عملية الاتصال. ونستنتج مما سبق أن تكنولوجيا الاتصال هي عملية تسخير كل ما وصلت إليه الإنسانية من تكنولوجيا وتطور تقني في عملية الاتصال للوصول إلى تحقيق الأهداف بشكل سريع وميسر وبكل سلاسة.

معايير القيادة التربوية في دولة الإمارات العربية المتحدة

تنقسم معايير القيادة التربوية إلى:

"القيادة المهنية والأخلاقية"

إظهار الالتزام بالقيم التراثية والثقافية الإمارات العربية المتحدة. وإظهار الأخلاقيات الشخصية والمهنية، المتمثلة في النزاهة والاحترام والإنصاف. إدارة الذات والعلاقات مع أصحاب المصلحة، وضمان التواصل بطريقة احترافية

والمديرين، وجاءت الدراسة بوجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة إدارة التغيير ودرجة ممارسة الإدارة القيادية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين والمديرين. وأما دراسة قرعان (2020) فكانت بعنوان إدارة المعرفة وعلاقتها بقيادة التميز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين، وهدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة إدارة المعرفة وعلاقتها بقيادة التميز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين، وجاءت نتيجة الدراسة أن درجة تطبيق إدارة المعرفة وعلاقتها بقيادة التميز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة.

وهدفت دراسة الفلاح (2020) إلى معرفة واقع استخدام مديري المدارس في قضية المفرق لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمل الإداري، وكانت هذه الدراسة بعنوان واقع استخدام مديري المدارس لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمل الإداري في قضية المفرق، وجاءت نتيجة الدراسة أن واقع استخدام مديري المدارس لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمل الإداري في قضية المفرق جاءت مرتفعة.

أما دراسة الشوبكي (2021) فكانت بعنوان درجة ممارسة التغيير التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالتضارب التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، وهدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة التغيير التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالتضارب التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، وجاءت نتيجة الدراسة أن درجة ممارسة التغيير التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة.

التعليق على الدراسات السابقة

يوضح العرض السابق للدراسات السابقة أنها تختلف نسبياً عن الدراسة الحالية، فموضوع الإدارة الاستراتيجية تناولته دراسة الباز (2016)، ودراسة المطيري (2019)، وأما إدارة الجودة الشاملة فتناولته دراسة شهاب (2014)، ودراسة الغامدي (2019)، وموضوع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعلاقته بالعمل الإداري فتناولته دراسة المناعسة (2015)، ودراسة الفلاح (2020)، وأما موضوع إدارة المعرفة وعلاقتها بالتميز الإداري فتناولته دراسة حارب (2017)، ودراسة قرعان (2020)، وموضوع إدارة التغيير وعلاقته بالتنظيم الإداري فتناولته دراسة العنزي (2020)، ودراسة الشوبكي (2021).

المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان كان متوسطاً بشكل عام.

وهدفت دراسة الباز (2016) إلى تقصي درجة امتلاك مديري المدارس الأساسية في عمان لكفايات الإدارة الاستراتيجية من وجهة نظر المعلمين، وكانت هذه الدراسة بعنوان درجة امتلاك مديري المدارس الأساسية في عمان لكفايات الإدارة الاستراتيجية من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في العاصمة عمان، وجاءت نتيجة الدراسة بأن درجة امتلاك مديري المدارس الأساسية لكفايات الإدارة الاستراتيجية من وجهة نظر المعلمين كانت عالية.

وأما دراسة حارب (2017) فكانت بعنوان اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو تطبيق إدارة المعرفة لتحقيق تميز الأداء في إمارة الشارقة، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو تطبيق إدارة المعرفة لتحقيق تميز الأداء في إمارة الشارقة، وجاءت نتيجة الدراسة بأن اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو تطبيق إدارة المعرفة لتحقيق تميز الأداء كانت مرتفعة جداً.

وهدفت دراسة المطيري (2019) إلى تعرف واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس في محافظة الجهراء في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية من وجهة نظر المعلمين، وكانت هذه الدراسة بعنوان واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس في محافظة الجهراء في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية من وجهة نظر المعلمين، وجاءت نتيجة الدراسة بأن واقع الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة الجهراء في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية جاء بدرجة عالية في المجالات: (الممارسات المتعلقة بعملية التخطيط، والممارسات المتعلقة بعملية التنفيذ، والممارسات المتعلقة بعملية تقويم الأداء، والممارسات المتعلقة بالاتصال والتنظيم).

وأما دراسة الغامدي (2019) فكانت بعنوان واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمدارس السعودية الرائدة بمحافظة جدة من وجهة نظر معلميه، وهدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمدارس السعودية الرائدة بمحافظة جدة، وجاءت نتيجة الدراسة أن تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمدارس السعودية الرائدة بمحافظة جدة جاء بدرجة تطبيق (كبيرة) من وجهة نظر المعلمين.

وهدفت دراسة العنزي (2020) إلى التعرف على درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بتحسين الإدارة القيادية لديهم في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وكانت هذه الدراسة بعنوان إدارة التغيير ودورها في تحسين الإدارة القيادية لمديري المدارس في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين

جدول (1) مجتمع الدراسة

الإمارة	عدد المدارس في كل إمارة
أبوظبي	231
دبي	65
الشارقة	103
عجمان	34
أم القيوين	15
رأس الخيمة	76
الفجيرة	54
المجموع	578

(www.es.gov.ae)

عينة الدراسة

تم التواصل مع جميع أفراد مجتمع الدراسة عن طريق مؤسسة الإمارات للتعليم المدرسي وبلغ عدد المستجيبين للدراسة والذين نعتبرهم عينة الدراسة (113) إدارياً.

متغيرات الدراسة:

أ - متغيرات مستقلة: الاتجاهات القيادية الحديثة

ب - متغير تابع: التطبيق

الإجراءات:

تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. إعداد أو تطوير أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
2. تحديد أفراد عينة الدراسة (المجتمع يمثل عينة الدراسة).
3. عمل كتاب موجه من جامعة زايد في دولة الإمارات العربية المتحدة، لتسهيل عملية تحكيم أداة الدراسة، وتسهيل جمع المعلومات من مجتمع الدراسة.
4. قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية لاستخراج ثبات أداة الدراسة.
5. قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة.
6. قام الباحث بإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي ومعالجتها إحصائياً، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss).
7. بعد إدخال البيانات ومعالجتها إحصائياً تم استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

أداة الدراسة:

للإجابة على السؤال الأول قام الباحث بتطوير أداة للدراسة لمعرفة درجة تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمدير المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة (صفوري، 2016)، ودراسة (الدويني، 2014) وغيرهما من الدراسات ذات الصلة. وعرضها على مجموعة من

أما الدراسة الحالية فتتلخص في درجة تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمدير المدرسة في المدرسة الحكومية الإماراتية، وجاء مستوى الفقرات مرتفعاً، ومتوافقاً مع معظم نتائج الدراسات السابقة، وقد تميزت هذه الدراسة بأنها اشتملت على الاتجاهات القيادية الحديثة لمديري المدارس، وأضافت أيضاً أن يتم تحديث النظام الإداري للإدارة المدرسية بما يتماشى مع الاتجاهات القيادية الحديثة عالمياً.

5- الطريقة والإجراءات (منهجية الدراسة)

تضمن هذا الفصل شرحاً لمنهج الدراسة حول درجة تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمدير المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية، مع مجتمع الدراسة وعينتها والأداة المستخدمة ومع صدقها وثباتها والمعالجة الإحصائية.

منهجية الدراسة:

اتبع الباحث المنهج المسحي، وطور أداة الدراسة، وقام بتوزيعها على مجتمع الدراسة المتمثلة في مديري المدارس الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث سيتم التزود بالإحصائيات والبيانات والمعلومات الصادرة من مؤسسة الإمارات للتعليم المدرسي في دولة الإمارات العربية المتحدة، ومن مجتمع الدراسة، بحيث تمكن من تصنيف هذه البيانات وترتيبها وفقاً لما ستصل إليه الدراسة.

مراحل الطريقة

المرحلة الأولى: جمع المعلومات والخلفية النظرية

اشتملت هذه المرحلة مراجعة الأدب النظري في مجال التعليم العام والتميز الإداري، وذلك بوضع تصور للتميز القيادي في المدرسة الحكومية الإماراتية.

المرحلة الثانية: فرز متغيرات الدراسة

تمت في هذه المرحلة فرز متغيرات الدراسة (المتغير المستقل وهي الاتجاهات القيادية الحديثة، والمتغيرات الوسيطة وهي الجنس والخبرة والمؤهل العلمي)، والتي كان لها الأثر الواضح في التميز القيادي، لوضع تصور للتميز الإداري في المدرسة الحكومية الإماراتية.

المرحلة الثالثة: جمع المعلومات عن الواقع

تضمنت هذه المرحلة جمع المعلومات عن مجتمع الدراسة والعينة، التي تعتبر جزءاً من مجتمع الدراسة، ويتم اختيارها وفق جدول كرجيسي ومورجان Krejcie & Morgan لتحديد حجم العينة من مجتمع الدراسة، والإجراءات التي ستطبق في أدوات جمع المعلومات عن واقع التميز في المدرسة الحكومية الإماراتية، ووصف هذا الواقع والواقع المرغوب مستقبلاً.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس، ويبلغ عدد المدارس (578) مدرسة، كما هي مبينة أعدادهم في الجدول الآتي:

المرحلة الخامسة:

للتأكد من صدق واقع درجة تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمدير المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية، وقام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعة في الإدارة التربوية لطلب آرائهم في الحذف أو التعديل أو الإضافة في أي من فقرات النظام التربوي، ليخرج النظام بصورته النهائية.

المعالجة الإحصائية:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00 - 2.33	قليلة
من 2.34 - 3.67	متوسطة
من 3.68 - 5.00	كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية: (الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)) / عدد الفئات المطلوبة (3)

$$1.33 = (5 - 1) / 3$$

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

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) --، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.70-0.94)، ومع المجال (0.69-0.95) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.95	0.91	11	0.69	0.71	21	0.93	0.94
2	0.93	0.87	12	0.86	0.75	22	0.83	0.73
3	0.91	0.85	13	0.89	0.89	23	0.82	0.74
4	0.89	0.78	14	0.90	0.89	24	0.84	0.74
5	0.84	0.86	15	0.84	0.75	25	0.91	0.86
6	0.73	0.73	16	0.91	0.91	26	0.95	0.87
7	0.84	0.76	17	0.84	0.75	27	0.93	0.85
8	0.89	0.87	18	0.81	0.70	28	0.92	0.85
9	0.85	0.83	19	0.90	0.93	29	0.83	0.77
10	0.87	0.75	20	0.91	0.90	30	0.87	0.80

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) .

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف

أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

الدرجة الكلية	تكنولوجيا الاتصالات	الإدارة الاستراتيجية	إدارة الجودة الشاملة	إدارة التغيير	إدارة قيادة المعرفة	إدارة قيادة المعرفة
					1	إدارة قيادة المعرفة
				1	** .902	إدارة التغيير
			1	** .871	** .883	إدارة الجودة الشاملة
		1	** .899	** .874	** .882	الإدارة الاستراتيجية
	1	** .890	** .819	** .794	** .835	تكنولوجيا الاتصالات
1	** .893	** .923	** .919	** .905	** .912	الدرجة الكلية

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

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق

المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
إدارة قيادة المعرفة	0.87	0.82
إدارة التغيير	0.85	0.73
إدارة الجودة الشاملة	0.88	0.76
الإدارة الاستراتيجية	0.89	0.84
تكنولوجيا الاتصالات	0.82	0.81
الدرجة الكلية	0.89	0.86

عينة الدراسة:

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	المسمى الوظيفي
100	113	مدير المدرسة	الإمارة
31.0	35	أبو ظبي	
15.0	17	دبي	
18.6	21	الشارقة	
8.8	10	عجمان	
5.3	6	أم القيوين	
9.7	11	راس الخيمة	
11.5	13	الفجيرة	
100.0	113	المجموع	

والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمديري المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

السؤال: ما واقع تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمديري المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمديري المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	الإدارة الاستراتيجية	4.27	.619	مرتفع
2	1	إدارة قيادة المعرفة	4.26	.633	مرتفع
3	2	إدارة التغيير	4.26	.627	مرتفع
4	5	تكنولوجيا الاتصالات	4.25	.623	مرتفع
5	3	إدارة الجودة الشاملة	4.17	.644	مرتفع
		الدرجة الكلية	4.24	.584	مرتفع

في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية ككل (4.24).
وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:
المجال الأول: إدارة قيادة المعرفة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.27-4.17)، حيث جاءت الإدارة الاستراتيجية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.27)، بينما جاءت إدارة الجودة الشاملة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.17)، وبلغ المتوسط الحسابي لواقع تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمديري المدرسة الحكومية

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بإدارة قيادة المعرفة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	يسهم مدير المدرسة في نشر مفاهيم وثقافة قيادة المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس الإدارية والتعليمية	4.44	.566	مرتفع
2	5	تسهم قيادة المعرفة لدى مدير المدرسة في فهم كيفية استثمار المعرفة بما يحقق الأهداف الوطنية والاستراتيجية والتشغيلية	4.42	.594	مرتفع
3	3	يؤمن مدير المدرسة أن نجاح إدارة المعرفة يتطلب وجود ثقافة داخل المدرسة تعمل على ترسيخ أهمية تبادل المعلومات	4.29	.787	مرتفع
4	4	يدرك مدير المدرسة أن قيادة المعرفة تساعد على القيام بأعماله من خلال ما توفره من المعلومات في مجال عمله	4.29	.677	مرتفع
5	2	يدرك مدير المدرسة بأن قيادة المعرفة نتاج خبرة ومعلومات	4.12	.884	مرتفع
6	1	يعي مدير المدرسة أن القيادة المهنية هي من تقود المعرفة	3.98	.963	مرتفع
		إدارة قيادة المعرفة	4.26	.633	مرتفع

المهنية هي من تقود المعرفة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.98). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال إدارة قيادة المعرفة ككل (4.26).
المجال الثاني: إدارة التغيير

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.44-3.98)، حيث جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على "يسهم مدير المدرسة في نشر مفاهيم وثقافة قيادة المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس الإدارية والتعليمية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.44)، بينما جاءت الفقرة رقم (1) ونصها "يعي مدير المدرسة أن القيادة

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بإدارة التغيير مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	12	يستثمر مدير المدرسة المجتمعات المهنية لغرس ثقافة نقل المعرفة وإدارة التغيير	4.42	.595	مرتفع
2	10	يقوم مدير المدرسة بنقل المعرفة الحديثة وتطبيقها لأجل إدارة التغيير	4.35	.654	مرتفع
3	11	يقوم مدير المدرسة باقتراح الحلول للمشكلات التي تواجه عمليات التغيير	4.32	.658	مرتفع
4	9	ينمي مدير المدرسة الشعور لدى الأفراد بحاجتهم إلى التغيير	4.24	.816	مرتفع
5	8	يدير التغيير والابتكار من أجل التطوير المستمر للمدرسة	4.18	.899	مرتفع
6	7	ينشئ نُظْم لقياس مدى أثر التطوير والتغيير	4.04	.925	مرتفع
		إدارة التغيير	4.26	.627	مرتفع

ونصها "ينشئ نُظْم لقياس مدى أثر التطوير والتغيير" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.04). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال إدارة التغيير ككل (4.26).
المجال الثالث: إدارة الجودة الشاملة

يبين الجدول (8) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.04-4.42)، حيث جاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على "يستثمر مدير المدرسة المجتمعات المهنية لغرس ثقافة نقل المعرفة وإدارة التغيير" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.42)، بينما جاءت الفقرة رقم (7)

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	18	تهتم إدارة المدرسة بتشكيل فرق وحلقات عمل تتعاون وتنسق مع بعضها لتنفيذ برامج تحسين الجودة	4.42	.564	مرتفع
2	17	تستخدم إدارة المدرسة المعلومات والبيانات كقاعدة معلوماتية يتم جمعها من قبل أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلبة واعتمادها كقاعدة في عمليات صناعة القرارات وإحداث التغيير في المدرسة	4.32	.723	مرتفع
3	16	توفر إدارة المدرسة مناخ تنظيمي يعتبر المناخ والإنتاج والخدمة والكفاءة والجودة أجزاء أساسية من ثقافتها	4.24	.747	مرتفع
4	13	إدارة الجودة الشاملة للإدارة المدرسية عملية مستمرة ودائمة للتطوير	4.14	.990	مرتفع
5	14	تعتمد إدارة المدرسة الجودة في تصميم العمليات ومدى قدرتها على تحقيق السرعة في الأداء	3.96	.910	مرتفع
6	15	تنفذ إدارة المدرسة محاضرات عن الجودة للعاملين فيها	3.94	.919	مرتفع
		إدارة الجودة الشاملة	4.17	.644	مرتفع

الفقرة رقم (15) ونصها "تنفذ إدارة المدرسة محاضرات عن الجودة للعاملين فيها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.94). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال إدارة الجودة الشاملة ككل (4.17).
المجال الرابع: الإدارة الاستراتيجية

يبين الجدول (9) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.94-4.42)، حيث جاءت الفقرة رقم (18) والتي تنص على "تهتم إدارة المدرسة بتشكيل فرق وحلقات عمل تتعاون وتنسق مع بعضها لتنفيذ برامج تحسين الجودة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.42)، بينما جاءت

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالإدارة الاستراتيجية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	23	يطور نظم تقييم مستوى الكفاءة المهنية لجميع العاملين على مستوى المدرسة ويقيم مدى اتساقها وتربطها وكفاءتها	4.36	.642	مرتفع
2	24	يُجري المراجعة المؤسسية للخطط وفق معايير محددة وبلاستناد إلى المعايير الوطنية والمعايير الدولية ذات الصلة	4.35	.623	مرتفع
3	22	يدرس التغيرات والأحداث التكنولوجية ومدى تأثيرها على المدرسة	4.33	.661	مرتفع
4	21	يضع أهداف تتصف بالمرونة والقدرة على التكيف مع متغيرات غير متوقعة	4.28	.818	مرتفع
5	19	يفهم السياسات ذات الصلة ويطبقها في الخطط التشغيلية بما يدعم عملية صنع القرار.	4.19	.934	مرتفع
6	20	يضع استراتيجيات تدعم تحقيق المستهدفات الوطنية ومؤشرات التنافسية العالمية	4.10	.896	مرتفع
		الإدارة الاستراتيجية	4.27	.619	مرتفع

استراتيجيات تدعم تحقيق المستهدفات الوطنية ومؤشرات التنافسية العالمية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.10). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الإدارة الاستراتيجية ككل (4.27).

المجال الخامس: تكنولوجيا الاتصالات

يبين الجدول (10) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.36-4.10)، حيث جاءت الفقرة رقم (23) والتي تنص على "يطور نظم تقييم مستوى الكفاءة المهنية لجميع العاملين على مستوى المدرسة ويقيم مدى اتساقها وتربطها وكفاءتها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.36)، بينما جاءت الفقرة رقم (20) ونصها "يضع

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بتكنولوجيا الاتصالات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	30	يُعزّز توظيف تكنولوجيا الاتصالات في عملية التعليم والتعلم	4.51	.599	مرتفع
2	29	يفتح قنوات التواصل لتوصيل متطلبات المدرسة للمسؤولين	4.38	.659	مرتفع
3	28	يسعى لتوفير جميع وسائل الاتصالات المسموعة والمرئية	4.36	.655	مرتفع
4	27	يتّبع طرق الاتصالات العمودية مع المسؤولين والعاملين في المدرسة	4.12	.814	مرتفع
5	26	يتّبع طرق الاتصالات الأفقية مع المسؤولين والعاملين في المدرسة	4.06	.899	مرتفع
6	25	يسعى إلى توفير أحدث وسائل الاتصالات في المدرسة	4.05	.943	مرتفع
		تكنولوجيا الاتصالات	4.25	.623	مرتفع

بينما جاءت الفقرة رقم (25) ونصها "يسعى إلى توفير أحدث وسائل الاتصالات في المدرسة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.05). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال تكنولوجيا الاتصالات ككل (4.25).

يبين الجدول (11) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.51-4.05)، حيث جاءت الفقرة رقم (30) والتي تنص على "يُعزّز توظيف تكنولوجيا الاتصالات في عملية التعليم والتعلم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.51)،

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على درجة تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمديري المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية

الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل	
.657	111	-.445	.638	4.24	94	بكالوريوس	إدارة قيادة المعرفة
			.618	4.32	19	دراسات عليا	
.970	111	-.038	.636	4.26	94	بكالوريوس	إدارة التغيير
			.594	4.26	19	دراسات عليا	
.620	111	-.497	.647	4.16	94	بكالوريوس	إدارة الجودة الشاملة
			.641	4.24	19	دراسات عليا	
.667	111	-.431	.609	4.26	94	بكالوريوس	الإدارة الاستراتيجية
			.681	4.32	19	دراسات عليا	
.969	111	-.039	.629	4.25	94	بكالوريوس	تكنولوجيا الاتصالات
			.610	4.25	19	دراسات عليا	
.754	111	-.314	.583	4.23	94	بكالوريوس	الدرجة الكلية
			.605	4.28	19	دراسات عليا	

وبمستوى مرتفع، وجاءت الفقرة رقم (12) والذي نصه " يستثمر مدير المدرسة المجتمعات المهنية لغرس ثقافة نقل المعرفة وإدارة التغيير " بالرتبة (1)، ويعزى ذلك إلى أن مدير المدرسة يستغل وجود المعرفة ليوحد التغيير ويبرر سبب إدارته للتغيير في مؤسسته، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العنزي (2020) ودراسة الشويكي (2021).
المجال الثالث (إدارة الجودة الشاملة): بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (4.17) والانحراف المعياري (6.44). وبمستوى مرتفع، وجاءت الفقرة رقم (18) والذي نصها " تهتم إدارة المدرسة بتشكيل فرق وحلقات عمل تتعاون وتتسق مع بعضها لتنفيذ برامج تحسين الجودة " بالرتبة (1)، ويعزى ذلك إلى أن مدير المدرسة يسعى للتميز وتحسين جودة العمل ويشارك أتباعه في فرق وحلقات عمل للوصول إلى نتائج عالية للمدرسة، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (2014) ودراسة الغامدي (2019).
المجال الرابع (الإدارة الاستراتيجية): بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (4.27) والانحراف المعياري (6.19). وبمستوى مرتفع، وجاءت الفقرة رقم (23) " يطور نظم تقييم مستوى الكفاءة المهنية لجميع العاملين على مستوى المدرسة ويقمّ مدى اتساقها وترابطها " بالرتبة (1)، ويعزى ذلك إلى أن مدير المدرسة على اطلاع دائم بسير العملية التعليمية داخل مدرسته، ويطور من أداء العاملين معه ومحاسبتهم، وتتفق هذه المجال الخامس (تكنولوجيا الاتصالات): بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (4.25) والانحراف المعياري (6.23). وبمستوى مرتفع، وجاءت الفقرة رقم (30) والذي نصها " يعزز توظيف تكنولوجيا الاتصالات في عملية التعليم والتعلم " بالرتبة (1)، ويعزى ذلك إلى أن مدير المدرسة مواكب للتطورات الحاصلة في تكنولوجيا التعليم، وينافس بأفراد فريق عمله والعاملين معه، المؤسسات المشابهة والمتواجدة في نفس الإقليم التعليمي، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الفلاح (2020).

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما واقع تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمديري المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المهنية للقيادات المدرسية؟
للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة، وقد جاء واقع تطبيق الاتجاهات القيادية الحديثة لمديري المدرسة الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي بلغ (4.24) وبانحراف معياري (4.85). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لل فقرات بين (4.27 - 4.17) والانحراف المعياري (6.44 - 6.19) كما هو موضح في الجدول رقم (6).

تم استعراض مجالات السؤال الأول بالتفصيل:

المجال الأول (إدارة قيادة المعرفة): بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (4.26) والانحراف المعياري (6.33). وبمستوى مرتفع، وجاءت الفقرة رقم (6) والذي نصها " يسهم مدير المدرسة في نشر مفاهيم وثقافة قيادة المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس الإدارية والتعليمية " بالرتبة (1)، ويعزى ذلك إلى أن مدير المدرسة متفهم لمهام عمله، ويعمل ضمن الفريق الواحد المتابع لأعماله، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة حارب (2017)، ودراسة قرعان (2020).

المجال الثاني (إدارة التغيير): بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (4.26) والانحراف المعياري (6.27).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تم تقديم التوصيات الآتية:

1. استمرارية تنظيم دورات تدريبية لاطلاع الإدارة المدرسية على كل ما هو جديد في مجال الاتجاهات القيادية.
2. تحديث النظام الإداري للإدارة المدرسية بما يتماشى مع الاتجاهات القيادية التربوية العالمية.
3. تهيئة العاملين في الميدان التربوي لتقبل الاتجاهات القيادية الحديثة في الميدان التربوي.
4. تدوير الخبرات والتميز الإداري لمديري المدارس على جميع إدارات المدارس الأخرى.

المراجع العربية:

أبو صعلبيك، حامد علي ودعسم، مصطفى نمر (2008). *اتجاهات حديثة في الإدارة التربوية*. ط1. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

الباز، محمود أحمد (2016). *درجة امتلاك مديري المدارس الأساسية لكفايات الإدارة الاستراتيجية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان*. (رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط، الأردن). تم الاسترجاع من موقع

www.mandumah.com

بربخ، فرحان حسن (2012). *إدارة التغيير*. ط1. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

حارب، عبد الله سلطان (2017). *اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو تطبيق إدارة المعرفة لتحقيق تميز الأداء في إمارة الشارقة*. مجلة دراسات العلوم التربوية، 44، ص 145 – 161. تم الاسترجاع من موقع

www.mandumah.com

حامد، سليمان هاشم (2009). *الإدارة التربوية المعاصرة*. ط1. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

حمود، خضير واللوزي، موسى (2017). *مبادئ إدارة الأعمال*. عمان: زمزم ناشرون وموزعون.

خصاونة، عاكف لطفي وآخرون (2012). *التميز وسلوكيات التميز لدى العاملين في منظمات الأعمال (منحى نظمي)*. مجلة شؤون اجتماعية. (113)، ص 129 – 149.

خطاب، أمل محمد (2010). *تكنولوجيا الاتصال الحديثة ودورها في تطوير الأداء الصحفي*. ط1. القاهرة: دار العالم العربي.

الدويني، خلود بشير (2014). *معوقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الليبية من وجهة نظر المعلمين والمدرء وسبل علاجها*. (أطروحة دكتوراه، كلية التربية جامعة البرموك، الأردن). تم الاسترجاع من موقع

www.mandumah.com

الزهيري، حيدر عبد الكريم والراوي، مروة صلاح (2018). *اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية*. عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.

زيدان، سلمان (2010). *إدارة الجودة الشاملة*. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

سليم، أحمد عبد السلام (2010). *الإدارة الاستراتيجية والميزة التنافسية في المنظمات الحديثة*. ط1. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

سمارة، فوزي (2007). *الإدارة التربوية*. ط1. عمان: الطريق للنشر والتوزيع.

السنهوري، محمد مصطفى (2013). *الإدارة الاستراتيجية*. ط1. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

السيد، إيمان (2021). *النموذج الأوروبي لإدارة التميز وتطبيقه في مؤسسات التعليم*. مصر: الدولية للكتب العلمية.

شحادة، سونيا عبد الفتاح (2022). *مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية - خضوري / فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها*. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، (11) (2)، 419 – 436.

شهاب، شهرزاد محمد (2014). *الاستراتيجيات المناسبة لتدريب مديري المدارس الثانوية والإعدادية بالعراق في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة*. مجلة علوم تربوية جامعة القاهرة، (22) (3)، 241 – 279. تم الاسترجاع من موقع

www.mandumah.com

الشوبكي، سوزان عارف (2021). *درجة ممارسة التغيير التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ناعور وعلاقتها بالتضارب التنظيمي من وجهة نظر المعلمين*. (رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط، الأردن). تم

الاسترجاع من موقع www.mandumah.com

صفوري، ليندا فؤاد (2016). *أسس إدارية مقترحة للإدارة الذاتية لمديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة*. (أطروحة دكتوراه، كلية العلوم التربوية الجامعة الأردنية، الأردن). تم الاسترجاع من موقع

www.mandumah.com

الطيبي، خضر مصباح (2013). *الإدارة الاستراتيجية*. ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الظاهر، نعيم إبراهيم (2009). *الإدارة الاستراتيجية*. ط1. عمان: جدارا للكتاب العالمي.

لوون، جوست فان (2009). تكنولوجيا الإعلام (ترجمة شويكار زكي). ط1. القاهرة: مجموعة النيل العربية. محمد، فتحي عبد الرسول (2008). الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية. ط1. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

مصطفى، أحمد (2008). المعايير والاختبارات المهنية على المستوى العربي. المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين. مصر.

المطيري، عبد الرحمن محمد (2019). واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس في محافظة الجبراء في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية من وجهة نظر المعلمين. (رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت، الأردن). تم الاسترجاع من موقع

www.mandumah.com

المناعسة، صفاء نايف (2015). مستوى توافر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بمستوى أداء المهمات الإدارية للمديرين من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان. (رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط، الأردن). تم الاسترجاع من موقع

www.mandumah.com المومني، واصل جميل (2008). الإدارة المدرسية الفعالة. ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (2019). منظومة المدرسة الإماراتية. ط1. دبي: وزارة التربية والتعليم.

المواقع الإلكترونية

<https://tls.moe.gov.ae> (10/4/2023)

<https://uaecabinet.ae> (20/7/2023)

www.es.gov.ae (20/7/2023)

www.moe.gov.ae (18/1/2022)

العبادي، هاشم فوزي والطائي، يوسف حبيب والأسدي، أفنان عبد علي (2009). إدارة التعليم العالي. ط1. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

عرفة، سيد سالم (2012). اتجاهات حديثة في إدارة التغيير. ط1. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

العطيات، محمد بن يوسف (2006). إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير. ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عقل، أمل فتحي (2009). تطوير معايير التميز في التعليم الجامعي العالي. ط1. عمان: دار الخليج ناشرون وموزعون.

العنزي، يوسف ناجي (2020). درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بتحسين الإدارة القيادية لديهم في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والمديرين. (رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية جامعة مؤتة، الأردن). تم الاسترجاع من موقع

www.mandumah.com

الغامدي، ماجد بن عبد الله (2019). واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمدارس السعودية الرائدة بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (27)، (4)،

161 - 189

الفاضل، محمد محمود (2010). كفايات المدير العصري للمؤسسات الإدارية والتربوية. ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الفلاح، إيمان نايف (2020). واقع استخدام مديري المدارس في قسبة المفرق لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمل الإداري. (رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت، الأردن). تم الاسترجاع من موقع

www.mandumah.com

القرزعي، مها أحمد (2018). فلسفة إدارة التميز المؤسسي في التعليم. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

قرعان، هيفاء حسين (2020). إدارة المعرفة وعلاقتها بقيادة التميز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. (رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط، الأردن). تم الاسترجاع من موقع

www.mandumah.com

القيسي، هناء محمود (2011). فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Assessing the Impact of Artificial Intelligence Integration in Education: Perspectives from Stakeholders, Teachers

Reem Abdullah Hamad Al-Sahimi

Education Administration in Al-Madinah Region
Kingdom of Saudi Arabia

تقييم تأثير دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم: وجهات نظر أصحاب المصلحة المعلمين.

أ. ريم عبد الله حمد السحيمي

إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة – المملكة العربية السعودية

Email: rshemi9130@moe.gov.sa

KEY WORDS

Artificial Intelligence, Education, Teacher-Student Interaction, Saudi Arabia

الكلمات المفتاحية

الذكاء الاصطناعي، التفاعل بين المعلم والطالب، المملكة العربية السعودية.

ABSTRACT

This study explores the role of artificial intelligence in education, concentrating on its effect on the interaction between teachers and students within the context of the Saudi Arabia. This study examines complementarity, benefits; effectiveness and challenges related to technology of the artificial intelligence in the educational environment. Findings reveal that there is a positive orientation towards adopting the artificial intelligence; focusing on improving teaching methods and engaging students. In spite of the conceived results, there are some social – and-moral- based fears such as students' privacy and the digital gap. The study sheds light on the need to handle with integrating the artificial intelligence in education carefully. The study concludes with asserting the importance of the moral guidelines to assure the fair and reasonable artificial intelligence in Saudi' schools.

الذكاء، ومنصات التعلم التكيفية، وتجارب التعلم المخصصة. ويحمل الوعد بتخصيص التعليم، وتعزيز مشاركة الطلاب، وتحسين نتائج التعلم. وحتى الآن، استكشفت العديد من الدراسات الفوائد والتحديات المرتبطة بتنفيذ الذكاء الاصطناعي في إعادة تشكيل التعليم، من استمرار الذكاء الاصطناعي في إعادة تشكيل التعليم، من الضروري الحصول على رؤية من أصحاب المصلحة المعلمين، بما في ذلك الطلاب والمعلمين، الذين يلعبون دوراً حاسماً في هذه العملية التحولية. اصطناعي في البيئات التعليمية.

مستخلص البحث:

يستكشف هذا البحث دور الذكاء الاصطناعي في التعليم، مع التركيز على تأثيره على التفاعل بين المعلم والطالب في سياق المملكة العربية السعودية. تبحث الدراسة في التكامل والفوائد والفعالية والتحديات المرتبطة بتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية. تكشف النتائج عن وجود اتجاه إيجابي نحو اعتماد الذكاء الاصطناعي، مع التركيز على تحسين أساليب التدريس ومشاركة الطلاب. وعلى الرغم من الفوائد المتصورة، فإن المخاوف الأخلاقية والاجتماعية، مثل خصوصية الطلاب والفجوة الرقمية، تسلط الضوء على الحاجة إلى التعامل بعناية مع دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم. ويختتم البحث بالتأكيد على أهمية المبادئ التوجيهية الأخلاقية لضمان التنفيذ المسؤول والعادل للذكاء الاصطناعي في المدارس السعودية.

المقدمة

برز الذكاء الاصطناعي (AI) كقوة تحويلية في مختلف القطاعات، ولا يعد التعليم استثناءً. إن دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم لديه القدرة على إحداث ثورة في كيفية تعلم الطلاب وتعليم المعلمين وتشغيل المؤسسات. مع بدئنا في رحلة البحث هذه لتقييم تأثير دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم من منظور أصحاب المصلحة من المعلمين، من الضروري التعرف على قاعدة المعرفة الموجودة التي وضعت الأساس لهذا التحقيق. يشمل تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم مجموعة واسعة من الابتكارات التكنولوجية، بما في ذلك أنظمة التدريس

العديد من المزايا للتعليم المخصص، مثل الوصول إلى التدريب على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع، والتدريب في سياقات افتراضية، وتكييف المحتوى التعليمي مع الاحتياجات الشخصية للطلاب، والتغذية الراجعة الفورية والمنظمة، والتحسينات في العملية التعليمية والتحفيز الذهني.

تقدم هذه الدراسة المزيد من الأدلة حول فوائد الذكاء الاصطناعي في التعليم للتعليم المخصص. كما أنها تقترح إطاراً عمل للذكاء الاصطناعي في التعليم يمكن أن تستخدمه المؤسسات التعليمية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم لديها.

استكشفت دراسة Seo et al. (2021) تأثير أنظمة الذكاء الاصطناعي على تفاعل الطلاب والمدرسين في التعلم عبر الإنترنت. وجد الباحثون أن المشاركين يتصورون أن تبني أنظمة الذكاء الاصطناعي في التعلم عبر الإنترنت يمكن أن يتيح تفاعلاً شخصياً بين الطلاب والمدرسين على نطاق واسع، ولكن مع المخاطرة بانتهاك الحدود الاجتماعية. كما حددوا مخاوف بشأن المسؤولية والوكالة وقضايا المراقبة. وتُشير هذه النتائج إلى آثار تصميم أنظمة الذكاء الاصطناعي لضمان الشرح والإشراف البشري وجمع البيانات وتقديمها بعناية.

تتوافق هذه الدراسة مع هذا البحث لأنها تقدم رؤى حول الفوائد والتحديات المحتملة لأنظمة الذكاء الاصطناعي لتفاعل الطلاب والمدرسين أثناء التعلم عبر الإنترنت. كما تسلط الدراسة الضوء على أهمية تصميم أنظمة الذكاء الاصطناعي بطريقة تعالج مخاوف الطلاب والمدرسين.

حققت دراسة اجراها Grassini (2023) في الإمكانيات والعواقب المترتبة على استخدام الذكاء الاصطناعي و ChatGPT في البيئات التعليمية. وتسلط الضوء على القدرات غير المسبوقة لهذه النماذج، مثل توليد نصوص تشبه النصوص التي يكتبها البشر وتسهيل المحادثات الآلية، وتأثيراتها الواسعة على التعليم. كما تناقش الدراسة المخاوف التي أثارت في المجتمع العلمي بشأن الاستخدام الواسع النطاق وعدم الشفافية لهذه النماذج.

تسهم هذه الدراسة في فهم كيفية إعادة تشكيل الذكاء الاصطناعي و ChatGPT للمعايير التعليمية في عصر "اندفاع الذهب الجديد للذكاء الاصطناعي". وهي دراسة ذات صلة بهذا البحث لأنها تقدم نظرة عامة شاملة عن الآثار المترتبة على استخدام الذكاء الاصطناعي و ChatGPT في التعليم، مع مراعاة كل من الفوائد المحتملة والتحديات.

يحدد اقتراح البحث هذا أهدافاً، والتي تشمل تقييم الوضع الحالي لدمج الذكاء الاصطناعي، والتحقيق في تأثيره على نتائج التعلم، واستكشاف الديناميات بين المعلمين والطلاب داخل الفصول الدراسية المدمجة بالذكاء الاصطناعي، والتعمق في الآثار الأخلاقية والاجتماعية لهذا التحول التكنولوجي. لتحقيق هذه الأهداف، سنستخدم منهجية بحث تستند إلى استبيانات، مما يمنح أصحاب المصلحة المعلمين الفرصة للتعبير عن وجهات نظرهم ورؤاهم.

من خلال هذا البحث، نهدف إلى المساهمة في الحوار المستمر حول الذكاء الاصطناعي في التعليم بتقديم توصيات تستند إلى الأدلة لتحسين دمج الذكاء الاصطناعي، وتحسين مناهج التدريس، وتكييف التجارب التعليمية مع الاحتياجات التعليمية المتنوعة للطلاب. وعلاوة على ذلك، تسعى أبحاثنا إلى تسليط الضوء على التحديات المحتملة والاعتبارات الأخلاقية التي قد تنشأ مع التبني الواسع النطاق للذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية.

أهداف البحث:

- **تقييم دمج الذكاء الاصطناعي: تقييم الوضع الحالي** لدمج الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية من خلال استبيانات، مع التركيز بشكل خاص على فعالية تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي المتنوعة والمستخدم في التعليم.
- **التأثير على نتائج التعلم:** التحقيق في تأثيرات أدوات التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي على أداء الطلاب ومشاركتهم وذلك من خلال استبيانات. وهذا يشمل استكشاف تأثير منصات التعلم التكيفية، وأنظمة التدريس المدعومة بالذكاء الاصطناعي، وتجارب التعلم المخصصة.
- **العلاقة بين المعلم والطالب:** دراسة كيفية تكيف أصحاب المصلحة بما في ذلك المعلمين والطلاب، مع تقنيات الذكاء الاصطناعي والتعاون معها.
- **التداعيات الأخلاقية والاجتماعية:** مناقشة الاعتبارات الأخلاقية والآثار الاجتماعية للتنفيذ الواسع النطاق للذكاء الاصطناعي في التعليم..

الدراسات السابقة:

دراسة تابلوفا وآخرون (2022) استكشفت إمكانية الذكاء الاصطناعي في التعليم (AIED) لبناء مسارات تعلم مخصصة للطلاب. اقترح الباحثون إطاراً عمل للذكاء الاصطناعي في التعليم يشتمل على مواقع التواصل الاجتماعي والدردشات الآلية، وأنظمة الخبراء للتعليم، والموجهين والوكلاء الذكيين، والتعلم الآلي، وأنظمة التعليم المخصصة، والبيئات التعليمية الافتراضية. كما أجروا دراسة حالة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم، والتي أظهرت أن الذكاء الاصطناعي في التعليم يمكن أن يوفر

الإطار النظري:**نظرية انتشار الابتكار:**

نظرية انتشار الابتكار: هي نظرية تم تطويرها بواسطة إيفرت روجرز، تشرح كيف تنتشر الأفكار أو المنتجات الجديدة تدريجياً داخل مجموعة سكانية أو نظام اجتماعي. وتؤكد أن ليس جميع الناس يتبنون الابتكارات في نفس الوقت، وتصنف المتبنين إلى مجموعات بناءً على خصائصهم:

المبتكرون: هم أولئك الذين يجربون أفكاراً جديدة في المقام الأول، وغالباً ما يكونون من المخاطرين.

المتبنون الأوائل: هم قادة الرأي ويقبلون التغيير بسهولة.

الأغلبية المبكرة: هذه المجموعة تتبنى الابتكارات بعد رؤية دليل على فعاليتها.

الأغلبية المتأخرة: هم متشككون ويتبنون الابتكارات بعد أن جربتها الأغلبية.

المتخلفون: يقاوم المتخلفون التغيير وهم الأصعب في الإقناع.

تُعد نظرية انتشار الابتكار إطاراً مفيداً لفهم تبني ونشر الذكاء الاصطناعي في التعليم. يمكن أن تساعد هذه النظرية صانعي السياسات والمدارس والمدرسين على تطوير وتنفيذ استراتيجيات فعالة لتبني ونشر الذكاء الاصطناعي في التعليم. (سعد، 2020)

إطار المعرفة التكنولوجية التربوية للمحتوى (TPACK):

أصبحت التكنولوجيا جزءاً لا يتجزأ من حياة الطلاب، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه. لديها القدرة على تعزيز فهمهم للمفاهيم المعقدة وتعزيز التعاون بين الأقران. نتيجة لذلك، فإن الاستراتيجيات التعليمية المعاصرة تدعو إلى إدماج التكنولوجيا في الفصول الدراسية. ومع ذلك، يواجه العديد من المعلمين تحديات في هذا المسعى. غالباً ما تعيق عقبات مثل التكلفة وإمكانية الوصول والقيود الزمنية دمج التكنولوجيا في التدريس. وهناك عقبة كبيرة أخرى تتمثل في الفهم المحدود لكيفية يمكن الاستفادة من التكنولوجيا بشكل أفضل لصالح الطلاب عبر مختلف المجالات الدراسية. (ناجي، 2018)

يقدم إطار المعرفة التكنولوجية التربوية للمحتوى (TPACK) نموذجاً نظرياً لتسليط الضوء على المعرفة والمهارات اللازمة لدمج التكنولوجيا بشكل فعال في التعليم. يجمع الإطار بين ثلاثة أنواع من المعرفة: المعرفة التكنولوجية: وهي المعرفة بالتقنيات المختلفة وكيفية استخدامها.

المعرفة التربوية: وهي المعرفة بأساليب وطرائق التدريس والتعلم.

المعرفة بالمحتوى: وهي المعرفة بموضوع الدراسة.

النظرية الاجتماعية الثقافية:

النظرية الاجتماعية الثقافية هي إطار عمل شامل في علم الاجتماع وعلم النفس يسلط الضوء على التأثير العميق للثقافة والمجتمع في تشكيل الأفراد. توضح هذه النظرية كيف تتطور القدرات المعرفية والتعليمية والاجتماعية الثقافية من خلال تفاعلات الأفراد مع الأصدقاء والوالدين وبيئتهم الاجتماعية الأوسع.

هذا المفهوم الأساسي، المتجذر في علم نفس النمو، يؤكد أيضاً على أهمية الأعراف والقيم الاجتماعية الثقافية في توجيه هذه القدرات. تتعمق هذه النظرية في الدور الحيوي الذي يلعبه المجتمع في توجيه مسارات نمو الأفراد. في التسعينيات من القرن الماضي، اكتسبت النظرية الاجتماعية الثقافية المزيد من الأهمية وتم تطبيقها في المجالات الاجتماعية والتعليمية، وكذلك في الأنشطة الترفيهية.

اقترح عالم النفس السوفيتي ليف فيجوتسكي أن الأقران ومقدمي الرعاية والآباء والثقافة تساهم جميعها بشكل جماعي في تطوير الوظائف العقلية العليا. يفترض إطار عمل فيجوتسكي أن التطور البشري مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفاعلات الاجتماعية ويمكن أن يظهر اختلافات كبيرة عبر الثقافات المختلفة.

تؤكد النظرية الاجتماعية الثقافية على التأثير العميق للمشاركة الاجتماعية على التطور المعرفي للفرد. تفترض أن التعلم البشري يحدث بشكل أساسي كعملية اجتماعية وأن القدرات المعرفية مرتبطة بشكل جوهري بالتفاعلات مع الأفراد الذين يمتلكون درجة أعلى من الخبرة.

وفقاً للنظرية الاجتماعية الثقافية، فإن التطور النفسي للفرد يكون، جزئياً، مُوجَّهاً من قبل الموجهين في حياتهم، مثل مقدمي الرعاية والمعلمين. علاوة على ذلك، تلعب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والثقافية دوراً محورياً في تشكيل معتقدات الفرد وقيمه. وبالتالي، تؤكد هذه النظرية كيف أن الأقران والموجهين يمارسون تأثيراً كبيراً على التعلم الفردي بينما تسلط الضوء على كيف أن المواقف الشخصية والقيم الثقافية تشكل عملية التعلم بشكل معقد. (سعد، 2020)

المنهجية:

تأتي منهجية البحث كمرحلة حيوية في رحلة استكشاف تأثير دمج الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، حيث يهدف هذا البحث إلى فهم عميق للتحويلات التي قد تشهدها العملية التعليمية نتيجة لتبني هذه التكنولوجيا المتطورة. تعتمد منهجية البحث على استخدام الاستبيانات كأداة رئيسية لجمع البيانات، وتركز على جمع وتحليل آراء وتجارب أصحاب المصلحة من معلمي ومعلمات الحاسب الآلي في منطقة المدينة المنورة، لفهم التأثيرات المحتملة للذكاء الاصطناعي على مختلف جوانب التعلم والتدريس.

الجدول 1: تكامل الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم

النسبة	العدد	الرد
28.3%	13	نعم
50%	23	لا
21.7%	10	لا أعلم



الشكل 1: تكامل الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم

تقييم فعالية الذكاء الاصطناعي في التعلم:

تشير النتائج إلى أن المعلمين يعتقدون أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يكون فعالاً في تعزيز عملية التعلم. حيث أكد 67.4% من المعلمين على أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يحسن التفاعل مع المحتوى التعليمي، بينما أكد 52.2% على أنه يمكن أن يؤدي إلى زيادة في مستوى الفهم والتقدير، و56.5% أكدوا أنه يمكن أن يحسن تحقيق الأهداف التعليمية، و63% أكدوا أنه يمكن أن يحسن التفاعل بين المعلم والطلاب.

الجدول 2: تقييم فعالية الذكاء الاصطناعي في التعلم

النسبة	العدد	الرد
67.4%	31	تحسين التفاعل مع المحتوى التعليمي
2.52%	24	زيادة في مستوى الفهم والتقدير
5.56%	26	تحسين في تحقيق الأهداف التعليمية
63%	29	تحسين في التفاعل بين المعلم والطلاب

تصميم الاستبيان:

تم تصميم الاستبيان في هذا البحث بعناية لضمان جمع البيانات المطلوبة لتحقيق أهداف البحث. يتمحور تصميم الأسئلة حول قضايا متنوعة، مثل درجة انتشار تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في الساحة التعليمية وفهم تأثيرها على الطلاب والمعلمين. تشمل الأسئلة أيضاً استقصاء وجهات النظر حول التحديات الأخلاقية والاجتماعية المحتملة المرتبطة بتبني هذه التكنولوجيا.

سيتم تصميم الاستبيان لجمع بيانات حول أربعة مجالات رئيسية:

- دمج الذكاء الاصطناعي
- التأثير على نتائج التعلم
- ديناميات العلاقة بين المعلم والطلاب
- التداعيات الأخلاقية والاجتماعية

تم تصميم الأسئلة في كل مجال بشكل شامل لجمع بيانات دقيقة وغنية بالمعلومات.

مناقشة النتائج:

وقد شملت الدراسة 46 شخصاً من أصحاب المصلحة من معلمي ومعلمات الحاسب الآلي في منطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

القسم 1: دمج الذكاء الاصطناعي:

تشير النتائج التي تم الحصول عليها من الدراسة إلى أن دمج الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية لا يزال في مراحله الأولى في السعودية. ومع ذلك، هناك اتجاه إيجابي نحو استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث يعتقد غالبية المعلمين أن هذه الأدوات فعالة ويمكن أن تحسن من عملية التعلم.

تكامل الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم:

تشير النتائج إلى أن دمج الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية لا يزال محدوداً في السعودية. حيث أكد 28.3% من المشاركين في الدراسة على تكامل الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم، بينما أشار 50% إلى عدم وجود تكامل، و21.7% قدموا إجابة "لا أعلم".

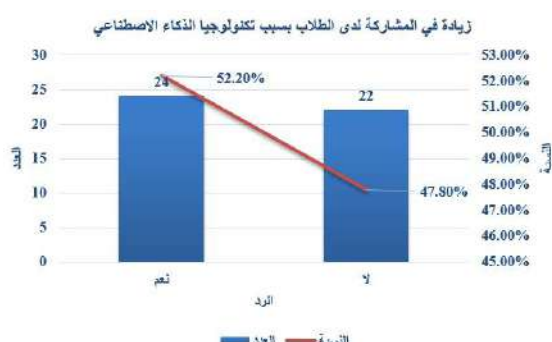
يمكن تفسير هذا الانخفاض في استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بعدة عوامل، منها:

- الافتقار إلى التدريب المناسب للمعلمين على كيفية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- ارتفاع تكلفة أدوات الذكاء الاصطناعي.

يظهر الجدول 4 أن 52.2% من المشاركين لاحظوا زيادة في المشاركة لدى الطلاب بفضل تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي. ويرجع ذلك إلى أن تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي يمكن أن تجعل التعلم أكثر تفاعلياً وممتعاً، مما يعزز دافعية الطلاب للتعلم.

الجدول 4: زيادة في المشاركة لدى الطلاب بسبب تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي

النسبة	العدد	الرد
52.2%	24	نعم
47.8%	22	لا



الشكل 4: زيادة في المشاركة لدى الطلاب بسبب تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي

القسم 3: ديناميات العلاقة بين المعلم والطلاب:

تشير النتائج التي تم الحصول عليها من الدراسة إلى أن تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لها تأثير إيجابي على العلاقة بين المعلم والطلاب، حيث تساهم في تعزيز التفاعل بين المعلم والطلاب، وتكثيف أساليب التدريس، وتحسين فهم الطلاب.

تعزيز التفاعل بين المعلم والطلاب:

يظهر الجدول 5 أن تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي يمكن أن تلعب دوراً مهماً في تعزيز التفاعل بين المعلم والطلاب. حيث يرى 76.1% من المشاركين أن تحسين وتنويع أساليب التدريس يعزز التفاعل بين المعلم والطلاب. بالإضافة إلى ذلك، يعتبر 60.9% منهم أن تقديم تكنولوجيا التفاعل الفوري يساهم في هذا الاتجاه. وفيما يتعلق بتكامل البيانات لفهم احتياجات الطلاب بشكل أفضل، أبدى 45.7% من المشاركين تأييدهم لهذا النهج. وأخيراً، يُظهر الجدول أن 50% من المشاركين يرون أن تعزيز التفاعلات الاجتماعية عبر التكنولوجيا يلعب دوراً مهماً في تعزيز التفاعل بين المعلم والطلاب. هذه النتائج تشير إلى أن تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي يمكن أن تساعد المعلمين على إنشاء بيئة تعلم أكثر تفاعلية وممتعة للطلاب. حيث يمكن للطلاب استخدام التكنولوجيا للمشاركة في الأنشطة التفاعلية، والحصول على ملاحظات فورية، وبناء علاقات مع المعلمين والزملاء.



الشكل 2: تقييم فعالية الذكاء الاصطناعي في التعلم

القسم 2: التأثير على نتائج التعلم:

تشير النتائج التي تم الحصول عليها من الدراسة إلى أن تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لها تأثير إيجابي على نتائج التعلم، حيث تؤدي إلى تحسين أداء الطلاب ومشاركتهم.

تحسين أداء الطلاب بفضل تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي:

يظهر الجدول 3 أن 58.7% من المشاركين لاحظوا تحسناً في أداء الطلاب بفضل تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي. ويرجع ذلك إلى أن تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي يمكن أن تساعد في تكثيف المحتوى التعليمي وفقاً لاحتياجات كل طالب، وتقديم ملاحظات فورية وتقييم دقيق للأداء، مما يساهم في تحسين الفهم والتعلم.

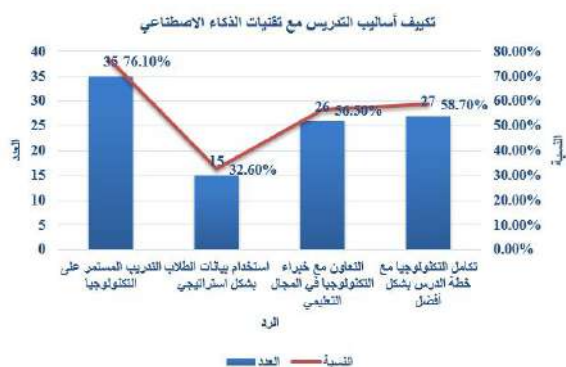
الجدول 3: تحسين أداء الطلاب بفضل تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي

النسبة	العدد	الرد
58.7%	27	نعم
4.3%	2	لا
37%	17	لا أعلم



الشكل 3: تحسين أداء الطلاب بفضل تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي

زيادة في المشاركة لدى الطلاب بسبب تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي:

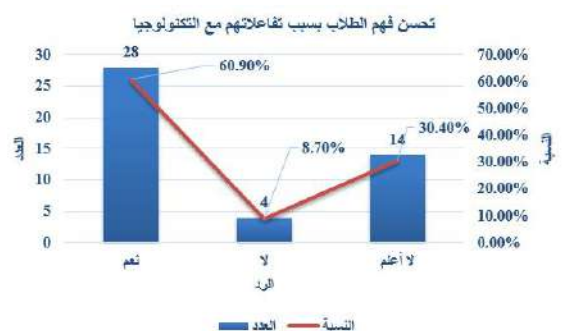


الشكل 6: تكيف أساليب التدريس مع تقنيات الذكاء الاصطناعي

تحسن فهم الطلاب بسبب تفاعلاتهم مع التكنولوجيا: يُظهر الجدول 7 أن 60.9% من المشاركين يرون أن تفاعل الطلاب مع التكنولوجيا يؤدي إلى تحسين فهمهم. بينما يرى 8.7% أنه لا يوجد تحسن، و30.4% غير متأكدين (لا يعلمون). يُظهر الشكل 16 هذه النتائج بشكل بياني.

الجدول 7: تحسن فهم الطلاب بسبب تفاعلاتهم مع التكنولوجيا

الرد	العدد	النسبة
نعم	28	60.90%
لا	4	8.70%
لا أعلم	14	30.40%



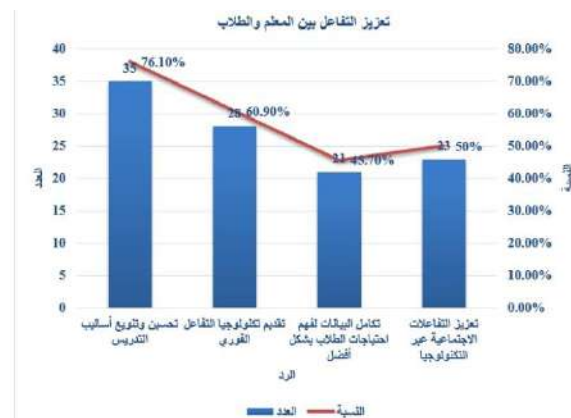
الشكل 7: تحسن فهم الطلاب بسبب تفاعلاتهم مع التكنولوجيا

القسم 4: التدايعات الأخلاقية والاجتماعية:

تشير النتائج التي تم الحصول عليها من الدراسة إلى أن هناك قلقاً متزايداً بشأن التدايعات الأخلاقية والاجتماعية للتنفيذ الواسع النطاق للذكاء الاصطناعي في التعليم. حيث يعبر المشاركون عن قلقهم بشأن خصوصية الطلاب، الحاجة لتطوير إرشادات أخلاقية للتكنولوجيا القائمة على الذكاء الاصطناعي في المدارس.

الجدول 5: تعزيز التفاعل بين المعلم والطلاب

الرد	العدد	النسبة
تحسين وتنويع أساليب التدريس	35	76.1%
تقديم تكنولوجيا التفاعل الفوري	28	60.9%
تكامل البيانات لفهم احتياجات الطلاب بشكل أفضل	21	45.7%
تعزيز التفاعلات الاجتماعية عبر التكنولوجيا	23	50%



الشكل 5: تعزيز التفاعل بين المعلم والطلاب

تكيف أساليب التدريس مع تقنيات الذكاء الاصطناعي:

يظهر الجدول 6 أن المعلمين يستخدمون مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لتكييف أساليب التدريس مع تقنيات الذكاء الاصطناعي. حيث يشير 76.1% من المشاركين إلى أنهم يستخدمون التدريب المستمر على التكنولوجيا كوسيلة لتكييف أساليب التدريس. بينما يُظهر 32.6% استخدام بيانات الطلاب بشكل استراتيجي، ويتعاون 56.5% مع خبراء التكنولوجيا في المجال التعليمي. كما يشير 58.7% إلى تكامل التكنولوجيا مع خطة الدرس بشكل أفضل. هذه النتائج تشير إلى أن المعلمين يبذلون جهوداً لتعلم كيفية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس. حيث يدرك المعلمون أن تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي يمكن أن تساعدهم على تحسين أساليب التدريس ونتائج التعلم للطلاب.

الجدول 6: تكيف أساليب التدريس مع تقنيات الذكاء الاصطناعي

الرد	العدد	النسبة
التدريب المستمر على التكنولوجيا	35	76.1%
استخدام بيانات الطلاب بشكل استراتيجي	15	32.6%
التعاون مع خبراء التكنولوجيا في المجال التعليمي	26	56.5%
تكامل التكنولوجيا مع خطة الدرس بشكل أفضل	27	58.7%

قلق حول خصوصية الطلاب:

يُظهر الجدول 8 أن 58.7% من المشاركين يعبرون عن قلق بشأن خصوصية الطلاب عند استخدام التكنولوجيا. ويرجع ذلك إلى المخاوف من أن التكنولوجيا القائمة على الذكاء الاصطناعي يمكن أن تستخدم لجمع بيانات شخصية عن الطلاب، والتي يمكن استخدامها لأغراض غير مصرح بها، مثل التسويق أو المراقبة.

الجدول 8: قلق حول خصوصية الطلاب

الرد	العدد	النسبة
نعم	27	58.7%
لا	12	26.1%
لا أعلم	7	15.2%



الشكل 8: قلق حول خصوصية الطلاب

الحاجة لتطوير إرشادات أخلاقية للتكنولوجيا القائمة على الذكاء الاصطناعي في المدارس:

يُظهر الجدول 9 حول الحاجة لتطوير إرشادات أخلاقية للتكنولوجيا القائمة على الذكاء الاصطناعي في المدارس أن نسبة كبيرة من الردود تشير إلى الحاجة إلى تطوير إرشادات أخلاقية، حيث أجاب 80.4% من المشاركين بـ "نعم". بينما أجاب 4.4% بـ "لا"، و15.2% بـ "لا أعلم". يُشير هذا إلى إدراك واسع للحاجة إلى إرشادات أخلاقية للتكنولوجيا القائمة على الذكاء الاصطناعي في المدارس، وهو ما يمكن أن يساهم في ضمان استخدام هذه التكنولوجيا بشكل أخلاقي وفعال في بيئة التعلم.

الجدول 9: الحاجة لتطوير إرشادات أخلاقية للتكنولوجيا القائمة على الذكاء الاصطناعي في المدارس

الرد	العدد	النسبة
نعم	37	80.4%
لا	2	4.4%
لا أعلم	7	15.2%

الحاجة لتطوير إرشادات أخلاقية للتكنولوجيا القائمة على الذكاء الاصطناعي في المدارس



الشكل 9: الحاجة لتطوير إرشادات أخلاقية

للتكنولوجيا القائمة على الذكاء الاصطناعي في المدارس تأثير اجتماعي إيجابي للتكنولوجيا القائمة على الذكاء الاصطناعي في التعليم:

يُظهر الجدول 10 حول تأثير التكنولوجيا القائمة على الذكاء الاصطناعي في التعليم أن 56.5% من المشاركين يرون أن لديها تأثير اجتماعي إيجابي، بينما أجاب 53.5% بـ "لا". يتطلب توضيح المشاركين الذين أجابوا "نعم" مختلف الجوانب الإيجابية، مثل تحسين التعلم المستمر ومهارات القرن الحادي والعشرين، وتوفير التعلم المخصص، وتحسين فرص التعلم. هذا يشير إلى أن هناك إدراكًا للفوائد الاجتماعية المحتملة للتكنولوجيا القائمة على الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، والتي يمكن أن تشمل التواصل والتفاعل المحسنين، وتوفير الفرص للتعلم الشخصي والمستمر، وزيادة الفعالية والكفاءة في عمليات التعلم.

وجدت الدراسة أن 56.5% من المشاركين يرون أن لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي تأثير اجتماعي إيجابي. ويرجع ذلك إلى أن هذه التكنولوجيا يمكن أن تساهم في تحسين التعلم المستمر ومهارات القرن الحادي والعشرين، وتوفير التعلم المخصص، وتحسين فرص التعلم.

الجدول 10: تأثير اجتماعي إيجابي للتكنولوجيا القائمة على الذكاء الاصطناعي في التعليم

الرد	العدد	النسبة
نعم	26	56.5%
لا	20	53.5%



الشكل 10: تأثير اجتماعي إيجابي للتكنولوجيا القائمة على الذكاء الاصطناعي في التعليم

الخلاصة:

وفي الختام، يؤكد البحث على الإمكانيات الكبيرة لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في إحداث تحول في التعليم، لا سيما في تعزيز التفاعل بين المعلم والطالب. يدرك غالبية المشاركين فوائد تنوع أساليب التدريس وتوفير التفاعل الفوري من خلال التكنولوجيا.

ومع الاعتراف بالتأثير الإيجابي على فهم الطلاب، تنشأ مخاوف بشأن الخصوصية، والمساواة في الوصول إلى التعليم، والعيوب المحتملة للاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي. وتكشف الدراسة أن المعلمين يعملون بنشاط على تكييف أساليب التدريس لدمج الذكاء الاصطناعي، مع التركيز على التدريب المستمر والتعاون مع خبراء التكنولوجيا. على الرغم من الحاجة الملحوظة لتحسين التفاعل بين المعلم والطالب، إلا أن هناك إجماعاً عاماً على التأثير الإيجابي لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي على تجارب تعلم الطلاب. ومع ذلك، تظهر المخاوف الأخلاقية والاجتماعية، بما في ذلك خصوصية الطلاب والفجوة الرقمية، كتحديات. ويشدد المشاركون على أهمية وضع مبادئ توجيهية أخلاقية لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في المدارس. وعلى الرغم من هذه المخاوف، تعترف الأغلبية بالأثر الاجتماعي الإيجابي للذكاء الاصطناعي في التعليم، مع التركيز على التعلم المستمر وتنمية المهارات وتحسين فرص التعلم.

التوصيات:

1. **تدريب المعلمين:** تطوير برامج تدريبية شاملة لتعزيز كفاءة المعلمين في دمج أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل فعال.
2. **تخفيف العوائق المالية:** استكشاف خيارات التمويل والشراكات لجعل أدوات الذكاء الاصطناعي أكثر سهولة من الناحية المالية للمؤسسات التعليمية.
3. **تعزيز المبادئ التوجيهية الأخلاقية:** وضع مبادئ توجيهية أخلاقية واضحة لتنظيم استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وضمان خصوصية الطلاب ونشر التكنولوجيا بشكل مسؤول.
4. **تشجيع التعلم المخصص:** التركيز على تطوير أدوات الذكاء الاصطناعي التي تسهل تجارب التعلم المخصصة، وتلبي احتياجات الطلاب الفردية.
5. **مراقبة الأثر والتكيف:** تنفيذ آليات قوية للمراقبة والتقييم لتقييم تأثير دمج الذكاء الاصطناعي، واستخدام التغذية الراجعة لتحسين وتطوير التطبيقات بشكل مستمر.

الاعمال المستقبلية:

- تطوير مبادئ توجيهية أخلاقية أكثر تفصيلاً لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم: تركز التوصيات الحالية بشكل أساسي على حماية خصوصية الطلاب وضمان استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل عادل ومسؤول. ومع ذلك، هناك حاجة إلى المزيد من العمل لمعالجة مخاوف أخرى، مثل التحيز والتمييز والتأثير على الوظائف.
- إجراء مزيد من البحث حول فعالية أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم: هناك حاجة إلى مزيد من

الأدلة لتحديد كيفية تأثير أدوات الذكاء الاصطناعي على نتائج التعلم للطلاب. من المهم أن تركز هذه البحوث على مجموعات متنوعة من الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **تطوير أدوات الذكاء الاصطناعي التي تلبي احتياجات الطلاب الفردية بشكل أفضل:** تركز معظم أدوات الذكاء الاصطناعي الحالية على مجموعة واحدة من الطلاب أو موضوع واحد. ومع ذلك، هناك حاجة إلى أدوات أكثر تنوعاً يمكنها تلبية احتياجات الطلاب الفردية.

تدريب المعلمين على كيفية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل فعال: يحتاج المعلمون إلى التدريب على كيفية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل فعال في الفصول الدراسية. يجب أن يتضمن هذا التدريب فهماً أساسياً للذكاء الاصطناعي وكيفية استخدامه، بالإضافة إلى المهارات اللازمة لدمجه في المناهج الدراسية.

المراجع العربية:

1. سعد، ي. (2020، نوفمبر 22). نظرية انتشار الابتكار. (Diffusion of Innovation Theory). منصة دراسة.
2. ناجي، ا. م. (2018). إطار المحتوى المعرفي التكنولوجي البيداغوجي (TPACK Framework). تعلم جديد.
3. سعد، ي. (2020). النظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي. منصة دراسة.

الأجنبية: المراجع

1. Tapalova, O., Zhiyenbayeva, N., & Gura, D. (2022). Artificial intelligence in education (AIED) for personalised learning pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(6), 639-653.
2. Seo, K., Tang, J., Roll, I., Fels, S., & Yoon, D. (2021). The impact of artificial intelligence on learner-instructor interaction in online learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, Article 54.
3. Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: Exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, 13(7), 692.
4. Das, Amit & Malaviya, Sanjeev & Singh, Manpreet. (2023). The Impact of AI-Driven Personalization on Learners' Performance. *International Journal of Computer Sciences and Engineering*. 11. 15-22. 10.26438/ijcse/v11i8.1522.
5. Falah Zaeid, Haider. (2020). نظرية انتشار المبتكرات مواقع التواصل الاجتماعي تطبيقاً نظرية انتشار المبتكرات في مواقع التواصل الاجتماعي تطبيقاً نظرية انتشار المبتكرات في أزمة كورونا. 10.13140/RG.2.2.30144.89601.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Training needs for faculty members in light of the human capacity development program at Taif University

Suher Ahmad abo Taleb ALshareef*¹

Prof.Shada Ibrahim Hussein Faraj*²

1. Master of Educational Leadership from Taif University

2. Professor of Educational Administration and Higher Education Planning at the College of Education, Taif University

الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية بجامعة الطائف.

مستل من رسالة ماجستير في القيادة التربوية

أ. سهير احمد ابوطالب الشريف⁽¹⁾

أ.د شدى إبراهيم حسين فرج⁽²⁾

1. ماجستير القيادة التربوية من جامعة الطائف

2. أستاذ الإدارة التربوية وتخطيط التعليم العالي بكلية التربية جامعة الطائف.

Email: alshreeif@hotmail.com

KEY WORDS

Training, training requirements, human capacity development program.

الكلمات المفتاحية

التدريب، الاحتياجات التدريبية، برنامج تنمية القدرات البشرية.

ABSTRACT

The study's objectives were to determine the faculty members' level of meeting their training requirements in light of Taif University's human capacity development program, in terms of the following dimensions: (qualification for the labor market, lifelong learning, and the development of the scientific basis). Also, the study tended to determine whether statistically significant differences exist at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) in the degree of meeting their training requirements. A questionnaire was administered to a sample of the study (a total number of 297 participants) from the faculty members of Taif University, in order to meet the study's objectives. The study's findings showed that faculty members at Taif University were (highly) practicing their educational requirements in light of the university's human capacity development program, with lifelong learning, labor market readiness, and scientific basis development, respectively. Additionally, the variable (sex) has no statistically significant differences. The variables (scientific degree & years of experience) are responsible for statistically significant differences. The study's most important recommendations were to encourage faculty members at Taif University to make sure that the outcomes of their education keep up with the skills needed by employers, while they have to work to improve their capacity to localize jobs in accordance with the Saudization policy followed in Vision 2030.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية بجامعة الطائف، من حيث الأبعاد التالية: (التأهيل لسوق العمل، التعليم مدى الحياة، تطوير الأساس العلمي)، والكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة ممارسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية بجامعة الطائف تُعزى لمتغيرات التالية: (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة). ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما تم تطبيق استبانة على عينة أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، والبالغ عددهم (297)، وأسفرت نتائج الدراسة على أن: درجة ممارسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية بجامعة الطائف قد جاءت بدرجة (عالية)، وكان ترتيب الأبعاد على التوالي: (لتعليم مدى الحياة، التأهيل لسوق العمل، تطوير الأساس العلمي). كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير (الجنس). وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة). وكانت أهم توصيات الدراسة: حث أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف على الحرص على مواكبة مخرجات تعليمهم للمهارات المطلوبة لسوق العمل، العمل على تعزيز قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف على توظيف الوظائف في ضوء رؤية

2030

المقدمة:

لقد تمثلت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في النمو والتطوير المهني للقدرات البشرية وذلك بإيمانها التام بأن التغييرات تعود إلى القدرات البشرية. والسبيل إلى ذلك هو التدريب فهو المحور الأساسي الذي تدور حوله عملية التنمية في أي مجتمع كان. إذ يُعد العامل الأساسي في تحسين الإنتاج والجودة، ويُعرف بأنه عملية إنسانية تتناول جانب الخبرة الإنسانية وتعمل على تطويرها (المعراج، 2020: 51). إن نجاح المؤسسة التعليمية يعتمد على أعضائها باعتبارهم العامل الأكثر أهمية، وما يحتاجه الفرد من التدريب الذي يساعده في ذلك لمزيد من النمو والتطور للحصول على مخرجات تعليمية مواكبة للسوق. إذ تُعد جامعة الطائف أحد روافد العلم والتنمية، فبالإضافة إلى وظائفها الأساسية في التدريس والبحث العلمي، فإنها تقدم أيضًا مساهمات فعالة في بناء المجتمع من خلال ما تقدمه للفرد من المهارات والخبرات.

وتُلاحظ الباحثة أن الاحتياجات التدريبية نقطة انطلاق مهمة للتطور الوظيفي والتقدم لجميع طبقات المجتمع، كما أكدت دراسة الحيدري وآخرون (2021) على ضرورة التنوع في الدورات التدريبية للمدراء والوكلاء؛ لكي تلبي الاحتياجات التي تفرزها عملية التغيير.

1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تأتي الأفكار المتميزة من الأفراد المتميزين الذين يعملون بجد للنمو والتطور في مختلف المجالات، فالأفراد بحاجة ماسة إلى التعليم والتدريب، بما في ذلك الموظفين بصفة عامة وأعضاء هيئة التدريس بصفة خاصة (الشعبي، 2019: 71).

لقد شهدت الجامعات السعودية عامة وجامعة الطائف خاصة تطوراً ونمواً في مختلف المجالات والمسارات، ولتعزيز تنافسية الجامعات السعودية عامة وجامعة الطائف على وجه الخصوص فكان من أبرز محاور برنامج تنمية القدرات البشرية في مؤسسات التعليم العالي كهدف هو وصول جامعتين كأفضل (100) جامعة بحلول عام 2030م، ووصول جامعة سعودية من ضمن أفضل (10) جامعات في العالم من حيث قوة برامجها وأبحاثها العلمية واستقطابها لأعضاء هيئة التدريس على مستوى عالي من المعرفة؛ فهي تسعى لتحقيق رؤيتها الثاقبة ورؤية المملكة العربية السعودية 2030.

ومن هنا تلخص مشكله الدراسة لدى الباحثة في السؤال الرئيس التالي: ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية بجامعة الطائف ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء برنامج القدرات البشرية بجامعة الطائف من حيث الابعاد التالية المُستقاة من استراتيجية تنمية القدرات البشرية: (تأهيل الطلاب لسوق العمل، إتاحة فرص التعليم مدى الحياة، تطوير الأساس التعليمي)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينه الدراسة للاحتياجات التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية بجامعة الطائف تُعزى إلى المتغيرات التالية: (الجنس، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة)؟

2. أهمية الدراسة:**الأهمية النظرية:**

تكمن أهمية الدراسة النظرية، فيما يلي:

1. تُعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات- على حد علم الباحثة - في تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية مما قد يستفيد الباحثون الآخرون من نتائجها.

2. ما ستضيفه هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بمرجع نوعي مهم في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

يؤمل أن تفيد الدراسة التطبيقية، فيما يلي:

1. إدارة جامعة الطائف في تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس حتى يُستفاد منها في البرامج التدريبية المُقدمة لهم.
2. تُشجع هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والأقسام والعمادات العليا في تطوير برامج تنمية القدرات البشرية مما قد يُساهم من تحقيق الأهداف المرجوة من ذلك.

3. أهداف الدراسة:**هدفت الدراسة للتعرف على الآتي:**

1. درجة ممارسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية بجامعة الطائف من حيث الابعاد التالية المُستقاة من استراتيجية تنمية القدرات البشرية: (تأهيل الطلاب لسوق العمل، إتاحة فرص التعليم مدى الحياة، تطوير الأساس التعليمي).
2. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينه الدراسة للاحتياجات التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية بجامعة الطائف تُعزى إلى المتغيرات التالية: (الجنس، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة)؟

4. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف للفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي (2023م)، والبالغ عددهم (1311) وفقاً لإحصائية الإدارة العامة لشؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف (2023م).

الإطار النظري والأدبيات السابقة.

1. الإطار النظري:

تسعى الباحثة في هذا الإطار إلى مراجعة الأدبيات ذات الصلة بموضوع الاحتياجات التدريبية في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية والتي سنتناول فيه مجموعه من المحاور المهمة، على النحو الآتي:

أولاً: مفهوم الاحتياجات التدريبية (training needs).

يُعد التدريب لأعضاء هيئة التدريس المدخل الأساسي لبرنامج تنمية القدرات البشرية داخل المؤسسات التعليمية ومن خلال الاستثمار له يحدث التطور والتقدم للمؤسسات التعليمية ويكون ذلك عن طريق توفر الاحتياجات التدريبية اللازمة. وتُعرف الاحتياجات التدريبية: "مجموعة المتغيرات والمتطلبات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات اتجاهات العاملين لتحقيق أهداف الهيئة المحددة والتغلب على الصعوبات التي تعترض سير العمل (المعراج، 2020: 34). وقد تم تعريفها في الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية كالآتي: هي المعارف والمهارات والقيم الكامنة لدى الفرد التي تُساعد في بناء شخصياً واجتماعياً واقتصادياً ليتمكن من المنافسة عالمياً (وزارة التعليم 2021-2025: 9). ونستنتج من ذلك أن الاحتياجات التدريبية يجب أن تُحدث التغيير المطلوب في مهارات ومعلومات عضو هيئة التدريس بجامعة الطائف مما ينعكس ذلك على مخرجات الجامعة وبالتالي ادائها التعليمي.

ثانياً: ركائز برنامج تنمية القدرات البشرية:

اهتمت ركائز برنامج تنمية القدرات البشرية بالعمل على الكادر البشري من ناحية التعليم والتطوير والتأهيل لسوق العمل محلياً وعالمياً، وهناك ثلاثة ركائز يركز عليها البرنامج تُغطي مراحل العمرية للفرد من الطفولة المبكرة إلى ما بعد التقاعد (وزارة التعليم، 2021-2025: 9-11).

1. التأهيل لسوق العمل، ويتم ذلك عن طريق تطوير المهارات التي تُلبّي مُتطلبات الثورة الرقمية القادمة مع توفير مسارات للتعليم وتعزيز ثقافة الابتكار.

2. إتاحة التعليم مدى الحياة، عن طريق تأهيل العاطلين والفاقدين لوظائفهم وإتاحة فرص تدريبية لهم.

3. تطوير الأساس التعليمي، يكون ذلك بتطوير المهارات المطلوبة للقرن الحادي والعشرين، والعمل على توفير تعليم

عالي الجودة للجميع، إتاحة مسارات تعليمية مختلفة للمرحلة الثانوية. وتعرف تنمية القدرات البشرية في الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية على أنها المعارف والمهارات والقيم الكامنة لدى الفرد التي تُساعد في بناء شخصياً واجتماعياً واقتصادياً ليتمكن من المنافسة عالمياً.

وعليه نستنتج مما سبق أن الاحتياجات التدريبية يجب أن تحدث التغيير المطلوب في مهارات ومعلومات عضو هيئة التدريس بجامعة الطائف مما ينعكس ذلك على مخرجات الجامعة وبالتالي تميز في ادائها التعليمي، إذ يُعد مصطلح التنمية مُضاف إلى القدرات البشرية من المصطلحات الحديثة التي تواكب رؤية المملكة 2030 فتبدأ بالتعليم فالتدريب فالتطوير فتنتهي بتخريج متعلم مؤهل للقيام بالنهضة ليُنافس بوطنه العالم.

2. الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بمراجعته عدد من الدراسات التي تناولت موضوع الاحتياجات التدريبية في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية، إلا أنها لاحظت وجود ثغرة في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع؛ وذلك نظراً لحداثة موضوع برنامج تنمية القدرات البشرية، وفيما يلي أهم الدراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

- دراسة فلاتشو ويوجينيا و بانيتسايد (2017, Anyside & Flacho & Eugenia) والتي هدفت إلى التعرف على تقييم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي واستخدم الباحثون المنهج التجريبي، وتم تصنيف الاستبانة كاداه للدراسة، وُحددت عينة البحث بناء على حالة موحدة لمدارس التربية البدنية ببيتوتيا وبلغ عدد العينة (17) وحدة مدرسية من إجمالي (150) مدرسة في المحافظة، ومن أبرز نتائجها كانت الأكثر تأثير أن مدى الحاجة للتعامل مع المناهج الجديدة هو حضور المعلمين للدورات التدريبية وأن البرامج التدريبية يجب أن تُثمي المهارات والمواقف الحياتية للمعلمين.

- دراسة برهوم (2017) وقد هدفت للتعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة آداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (51) عضواً من هيئة التدريس بكلية التربية، وكان من أبرز نتائجها أن أعضاء هيئة التدريس ذكوراً واناثاً بحاجة للدورات التدريبية بشكل مستمر لمواكبة كل ما هو جديد من التطور والتقدم العلمي.

- هدفت دراسة الشعيبي (2020) لمعرفة مستوى الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة ام القرى في تكنولوجيا للتعليم، واتبعت المنهج الوصفي، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (350) عضواً من أعضاء هيئة

- من حيث نتائج الدراسة:

ظهرت نتائج دراسة فلاتشو و يوجينيا و بانيتسايد (Flacho & Eugenia & Anyside, 2017) أن التدريب أداة رئيسية لتلبية الاحتياجات، وفي دراسة برهوم (2017) ظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف درجاتهم العلمية بحاجة للدورات التدريبية لمواكبة كل ما هو جديد، وفي نتائج دراسة الشعبي (2020) أن أعضاء هيئة التدريس (ذكوراً و إناثاً) على اختلاف رتبهم مُتشابهين -إلى حدما- في مدى احتياجاتهم التدريبية، كما أظهرت نتائج دراسة طنطاوي (2020) ضعف وعي الطلاب في مدى استفادتهم من البرامج المقدمة لهم والتي تعمل على تنمية قدراتهم البشرية لتمكينهم من تحقيق أهدافهم المستقبلية.

- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها الاستبانة آداة لها، عدا دراسة الشعبي (2020)، فإن الباحثة استخدمت مقياساً من إعدادها للاحتياجات التدريبية في تكنولوجيا التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس.

- ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميزت هذه الدراسة بتناولها الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية، بما يساعد أعضاء هيئة التدريس على تخرج كوادر مؤهلة تنافس العالم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها.

5. منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ وهو كما يُعرفه (العساف، ٢٠١٦: ٢١١) بأنه "المنهج الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً"، والذي يعتبر من أكثر المناهج ملائمة للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

6. الخصائص الديمغرافية لأفراد مجتمع الدراسة:

أن أول ما يمكن البدء به بعد تفريغ البيانات الواردة من أفراد مجتمع الدراسة، هو وصف، أفراد مجتمع الدراسة، وذلك من خلال المعلومات العامة التي تضمنتها الاستبانة، ما يلي:

التدريس بالجامعة، واستخدمت الباحثة مقياساً من إعدادها وهو مقياس الاحتياجات التدريبية في تكنولوجيا التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، ومن أبرز نتائجها أن أعضاء هيئة التدريس (ذكوراً و إناثاً) بحاجة عالية إلى التدريب لكونهم يؤدون العمل ذاته، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات التالية (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).

-دراسة طنطاوي (2022) هدفت للتعرف على دور جامعة جازان في تنمية القدرات البشرية والتحديات المستقبلية في ضوء رؤية المملكة 2030 والكشف عنها، وتم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة آداة لها واشتملت عينة الدراسة على (153) عضواً من الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية، ومن أبرز نتائجها ضعف وعي الطلاب للاستفادة من البرامج المقدمة لهم التي تعمل على تنمية قدراتهم البشرية لتمكينهم من تحقيق أهدافهم المستقبلية.

التعقيب على الدراسات السابقة من حيث:

- من حيث مجال تطبيق الدراسة:

- أكدت أكثر الدراسات السابقة على الاحتياجات التدريبية وقد تنوعت بين الجامعات والمدارس، وبما أن الموضوع حديث فقد تم أخذ دراسة عن تنمية القدرات البشرية، ومن هنا فإن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة مما يعزز أهمية إجراء هذه الدراسة.

- من حيث منهج الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة برهوم (2017)، واختلفت مع دراسة فلاتشو و يوجينيا و بانيتسايد (Flacho & Eugenia & Anyside, 2017) حيث تم استخدام المنهج التجريبي لتناسبه مع طبيعة دراستهم. ومع الشعبي (2020)، و طنطاوي (2022) حيث تم استخدامهم للمنهج الوصفي.

- من حيث مجتمع وعينة الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة المتمثلة في الجامعات كدراسة برهوم (2017)، ودراسة الشعبي (2020)، واختلفت مع كلاً من: دراسة فلاتشو و يوجينيا و بانيتسايد (Flacho & Eugenia & Anyside, 2017) في التعليم الابتدائي ودراسة طنطاوي (2020) في تنمية القدرات البشرية وعلاقته بالتحديات المستقبلية في ضوء رؤية المملكة 2030.

- من حيث آداة الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها الاستبانة آداة لها، عدا دراسة الشعبي (2020)، فإن الباحثة استخدمت مقياساً من إعدادها للاحتياجات التدريبية في تكنولوجيا التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس.

(1) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس:

جدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس

النسبة %	التكرار	الجنس
59.9	178	ذكر
40.1	119	أنثى
%100	297	المجموع

يتضح من الجدول رقم (1) أن (178) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 59.9% ذكور، بينما (119) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 40.1% من إجمالي أفراد الدراسة إناث.

جدول رقم (2) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الدرجة العلمية

النسبة %	التكرار	الدرجة العلمية
13.1	39	أستاذ
27.6	82	استاذ مشارك
59.3	176	استاذ مساعد
%100	297	المجموع

يتضح من الجدول (2) أن معظم أفراد مجتمع الدراسة درجاتهم العلمية استاذ مساعد حيث بلغت نسبتهم (59.3%)، وبلغت نسبة من درجاتهم العلمية استاذ مشارك (27.6%)، في حين بلغت نسبة من درجاتهم العلمية استاذ (13.1%).

جدول رقم (3) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

النسبة %	التكرار	عدد سنوات الخبرة
48.5	144	أقل من 5 سنوات
51.5	153	من 5 سنوات فأكثر
%100	297	المجموع

جدول (4) محاور الاستبانة وعباراتها

المحور	البعد	عدد العبارات	المجموع
الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية	التأهيل لسوق العمل	10	34
	التعليم مدى الحياة	11	
	تطوير الأساس العلمي	13	
الاستبانة			34 عبارة

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت خماسي التدرج وفق درجات الموافقة التالية: (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – مطلقاً)، وذلك ما يلي:

جدول (5) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	مطلقاً	1.00	1.80
2	نادراً	1.81	2.60
3	أحياناً	2.61	3.40
4	غالباً	3.41	4.20
5	دائماً	4.21	5.00

صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة):

تم تطبيق الدراسة على عينة استطلاعية البالغ عددها (30) عضواً من أعضاء هيئة التدريس؛ لقياس صدق وثبات الاستبانة، وذلك كما يلي:

أولاً: صدق أداة الدراسة (الاستبانة):**1. الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):**

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، عُرضت بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة، حيث وصل عدد المحكمين إلى (7) محكمين، وقد طلب منهم تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه،

والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، أُجريت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم أُخرجت الاستبانة بصورتها النهائية.

2. صدق الاتساق الداخلي لأداة (الاستبانة):

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية، وذلك لحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (6) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور

(الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية)				
المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
التأهيل لسوق العمل	1	**0.716	6	**0.696
	2	**0.590	7	**0.906
	3	**0.753	8	**0.797
	4	**0.830	9	**0.630
	5	**0.856	10	**0.888
التعليم مدى الحياة	11	**0.821	17	**0.778
	12	**0.801	18	**0.680
	13	**0.861	19	**0.669
	14	**0.874	20	**0.759
	15	**0.624	21	**0.635
	16	**0.850	-	-
	22	**0.792	29	**0.741
	23	**0.748	30	**0.737
تطوير الأساس العلمي	24	**0.825	31	**0.685
	25	**0.645	32	**0.836
	26	**0.798	33	**0.685
	27	**0.733	34	**0.730
	28	**0.676	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

درجة (عالية) من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة)؛ وذلك يعني أن جميع أبعاد الاستبانة وجميع فقراتها تُقيس ما أعدت لقياسه. كما قامت الباحثة باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة، الجدول يوضح النتائج كالتالي:

يُلاحظ من الجدول (6) أن قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يدل على توافر

الجدول (7) معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

(الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية)			
رقم المحور	معامل الارتباط بالاستبانة	رقم المحور	معامل الارتباط بالاستبانة
1	**0.769	3	**0.803
2	**0.728	-	-

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**
يتضح من الجدول (7) أن قيم معامل ارتباط لأبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم (عالية)، حيث تراوحت بين (0.769- 0.728)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يعني أن الاستبانة تقيس ما أعدت لقياسه.

جدول رقم (8) معاملات ثبات أداة الدراسة طبقاً لأبعادها.

البعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
التأهيل لسوق العمل	10	0.925
التعليم مدى الحياة	11	0.925
تطوير الأساس العلمي	13	0.913
الاستبانة ككل	34	0.968

1. مناقشة نتائج الدراسة، وتفسيرها.
إجابة السؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية؟
للإجابة على السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية، وكانت النتائج التالية:

جدول رقم (9) استجابات أفراد الدراسة للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	التأهيل لسوق العمل	3.51	0.878	2	عالية
2	التعليم مدى الحياة	3.62	0.846	1	عالية
3	تطوير الأساس العلمي	3.50	0.820	3	عالية
	الكلية	3.55	0.802	-	عالية

وأنها أساس لعناصر العملية التدريبية، حيث يعد تحديد الاحتياجات التدريبية مؤشراً هاماً لتوجيه التدريب التوجيه السليم وتحقيق الأهداف المرجوة منه، ولمزيد من التفصيل؛ قامت الباحثة بحساب متوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارة كل بعد على حده، كما يلي:
1. البعد الأول: التأهيل لسوق العمل:

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن درجة تحديد أفراد الدراسة للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية كانت بدرجة ممارسة (عالية)، حيث بلغ المتوسط الكلي (3,55)، بانحراف معياري (0,802). كما تبين من الجدول أن درجة تحديد بُعد التعليم مدى الحياة جاء في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.62)، يليه في المرتبة الثانية بُعد التأهيل لسوق العمل، وبمتوسط حسابي بلغ (3.51)، وأخيراً جاء بُعد تطوير الأساس العلمي في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.50). وقد يعود حصول تحديد أفراد الدراسة للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية على درجة (عالية) في ذلك؛ إلى مدى حجم الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بأهمية الاحتياجات التدريبية،

جدول رقم (10) استجابات أفراد الدراسة للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية فيما يتعلق ببعد التأهيل لسوق العمل مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب
2	توظف الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم	4.10	0.810	عالية	1
8	تتنوع مساراتها التعليمية لبناء مستقبل تنموي مُستدام.	3.58	1.131	عالية	2
6	تحرص على مواكبة مخرجاتها للمهارات المطلوبة لسوق العمل.	3.57	1.021	عالية	3
7	تعزيز التدريب لنشر ثقافة الابتكار وريادة الأعمال.	3.57	1.231	عالية	4
3	تُحقق مخرجات التعليم بجامعة الطائف طفرة علمية وعملية يستفيد منها سوق العمل.	3.54	1.106	عالية	5
10	ترفع الوعي الذاتي للمتعلمين فيما يخص قراراتهم الوظيفية	3.49	1.266	عالية	6
9	تطور المهارات الرقمية لمواكبة المستقبل	3.48	1.059	عالية	7
4	تُدرّب أعضاء هيئة التدريس على تطوير المناهج.	3.46	1.238	عالية	8
1	توفر دورات تدريبية لسوق العمل	3.20	1.064	عالية	9
5	تُقيم التبادل المعرفي بين الجامعات المحلية والعالمية.	3.15	1.359	متوسطة	10
	المتوسط العام	3.51	0.878	عالية	-

مما عزز من حاجتهم التدريبية في مجال توظيف الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشعبي (2020)، والتي بينت أن أعضاء هيئة التدريس (ذكوراً وإناثاً) بحاجة عالية إلى التدريب لكونهم يودون العمل ذاته. كما جاءت العبارة (تُقيم التبادل المعرفي بين الجامعات المحلية والعالمية). بالمرتبة العاشرة والأخيرة بدرجة (متوسطة)، بمتوسط حسابي بلغ (3.15)؛ وقد يعود السبب أن ذلك من اختصاص القيادات الجامعية مما قلل من الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

2-البُعد الثاني: التعليم مدى الحياة:

يتضح من الجدول رقم (10) أن درجة ممارسة بُعد التأهيل لسوق العمل فيما يخص الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية جاءت بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسط حسابي العام (3.51)، قد يعزو ذلك إلى حرص الجامعة على تزويد الطالب بالمعرفة التي تؤهله بعد تخرجه لمواكبة التقدم الذي يشهده العالم. كما يوضح الجدول رقم (10) ما يلي: جاءت العبارة (توظف الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم) بالمرتبة الأولى بدرجة ممارسة (عالية)، حيث بلغ المتوسط حسابي (4.10)؛ وقد تفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف يسعون للاستفادة من التقنيات الحديثة في تدريس طلابهم بما يواكب مستجدات التعليم

جدول رقم (11) استجابات أفراد الدراسة للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية فيما يتعلق ببُعد التعليم مدى الحياة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب
12	تمتلك مناهج مواكبة لرؤية المملكة للتعليم مدى الحياة.	4.02	0.965	عالية	1
19	توطين الوظائف في ضوء رؤية 2030.	3.77	1.173	عالية	2
21	توسع في قبول ذوي الاحتياجات الخاصة ومساواتهم بغيرهم.	3.76	1.030	عالية	3
17	توفر التدريب الميداني لجميع التخصصات.	3.74	1.035	عالية	4
13	توفر الفرص لاكتساب المهارات فيما يخدم البرامج التعليمية.	3.69	1.123	عالية	5
16	تُعد المتعلم للوظائف المستقبلية (الثورة الرقمية).	3.66	1.082	عالية	6
18	تمنح فرص متكافئة للقبول في برامج الدراسات العليا.	3.60	1.058	عالية	7
20	تشجيع الطالب للتعلم الذاتي من المصادر المتنوعة.	3.53	0.944	عالية	8
15	يحرص مدير الجامعة في اجتماعاته مع أفراد المجتمع على مواصلة التعليم لمن لم يتمكن من ذلك.	3.40	1.288	عالية	9
11	تحرص على مشاركة المتعلمين للمسابقات العالمية.	3.34	1.322	متوسطة	10
14	تُشجع منسوبيها على اغتنام الفرص في البيئة الخارجية.	3.33	1.227	متوسطة	11
المتوسط العام		3.62	0.846	عالية	

وإمداد طلبتهم بها مما عزز من حاجتهم التدريبية في مجال امتلاك مناهج مواكبة لرؤية المملكة للتعليم مدى الحياة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فلاتشو و يوجينيا و بانيتسايد (Anyside,2017& Eugenia & Flacho) والتي بينت الحاجة التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التعامل مع المناهج الجديدة. كما جاءت العبارة (تُشجع منسوبيها على اغتنام الفرص في البيئة الخارجية) بالمرتبة الحادية عشر والأخيرة، وبدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط حسابي (3.33)، وقد يُعزى ذلك بأن التشجيع على اغتنام الفرص في البيئة الخارجية من السياسات والأهداف العامة للجامعات مما قلل من حاجة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في مجال تشجيع اغتنام الفرص في البيئة الخارجية.

3-البُعد الثالث: تطوير الأساس العلمي:

يتضح من الجدول أعلاه رقم (11) أن درجة ممارسة بُعد التعليم مدى الحياة فيما يخص الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية جاءت بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسط حسابي العام (3.62)، وتفسر الباحثة ذلك بوعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية التعليم مدى الحياة وانه يعزز على القدرة التنافسية وفرص العمل والتنمية الشخصية للفرد والاندماج المجتمعي.

كما يوضح الجدول رقم (11)، ما يلي: جاءت العبارة (تمتلك مناهج مواكبة لرؤية المملكة للتعليم مدى الحياة) بالمرتبة الأولى، والذي يُشير إلى درجة ممارسة (عالية) بمتوسط حسابي بلغ (4.02)؛ وقد يعود ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لديهم شغف لمواكبة التطورات العلمية في مجال تخصصاتهم

جدول رقم (12) استجابات أفراد الدراسة للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية فيما يتعلق بـ بعد تطوير الأساس العلمي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
34	تدعم البرامج التعليمية للحصول على لاعتماد البرامج.	4.04	1.001	عالية	1
24	تحرص على مواكبة كل ما هو جديد فيما يخدم برنامج تنمية القدرات البشرية.	3.74	1.313	عالية	2
26	تساهم في تشجيع التفكير الابتكاري لمنسوبيها من خلال الحوافز.	3.67	1.307	عالية	3
27	تُعزز ثقافة الابتكار والإبداع داخل الجامعة.	3.61	1.250	عالية	4
22	رصد ارتفاع مؤشرات التغيرات الإيجابية الناتجة عن الدورات التدريبية لعضو هيئة التدريس بما تواكب رؤية المملكة 2030.	3.58	1.154	عالية	5
30	تشرك المتعلمين في العمل التطوعي.	3.53	1.027	عالية	6
33	تُجري المقارنات المرجعية مع الجامعات المتميزة	3.40	1.193	متوسطة	7
23	تعمل على سد الفجوة في التعليم بين المستوى الحالي والمستوى المطلوب الوصول إليه.	3.39	1.038	متوسطة	8
25	تُكسب أعضاء هيئة التدريس الثقة والتعاون فيما بينهم.	3.38	1.262	متوسطة	9
29	تُطلع أعضاء هيئة التدريس على أهمية برنامج تنمية القدرات البشرية.	3.36	1.125	متوسطة	10
31	تستقطب الأعضاء المؤهلين والمتميزين.	3.33	1.227	متوسطة	11
8	فتح المجال للتعاون في مجال البحث العلمي عالمياً.	3.31	1.177	متوسطة	12
32	تدعم منسوبيها للمشاركة في الجوائز العالمية.	3.21	1.128	متوسطة	13
	المتوسط العام	3,50	0,820	عالية	

رقم (12)، ما يلي: جاءت العبارة (تدعم البرامج التعليمية للحصول على الاعتماد البرامجي) بالمرتبة الأولى بدرجة ممارسة (عالية)، بمتوسط حسابي بلغ (4.04)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف يحرصون على تقديم أفضل البرامج الأكاديمية لطلابهم مما عزز من حاجتهم التدريبية في مجال دعم البرامج التعليمية للحصول على الاعتماد البرامجي.

يتضح من الجدول (12) أن درجة ممارسة بُعد تطوير الأساس العلمي فيما يخص الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية جاءت بدرجة ممارسة (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.50)؛ وقد يعود ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون أساس علمي قوي وأن إدارة الجامعة تعمل على التطوير بشكل. كما يوضح الجدول

بجامعه الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية تُعزى إلى: (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ وذلك لتحديد الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد مجتمع الدراسة للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعه الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية، تُعزى لمتغير (الجنس)، كما يلي: الجدول رقم (13) نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق بين استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

كما نجد أن العبارة (تدعم منسوبها للمشاركة في الجوائز العالمية) بالمرتبة الثالثة عشر والأخيرة بدرجة ممارسة (متوسطة)، بمتوسط حسابي بلغ (3.21)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن المشاركة في الجوائز العالمية يتم من خلال قنوات تواصل محددة في الجامعات مما قلل من حاجة أعضاء هيئة التدريس بجامعه الطائف التدريبية في مجال دعم المشاركة في الجوائز العالمية.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05,0) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
التأهيل لسوق العمل	ذكر	178	3.56	0.766	0.977	0.330	غير دالة
	أنثى	119	3.45	1.024			
التعليم مدى الحياة	ذكر	178	3.70	0.868	1.835	0.068	غير دالة
	أنثى	119	3.51	0.803			
تطوير الأساس العلمي	ذكر	178	3.56	0.857	1.423	0.156	غير دالة
	أنثى	119	3.42	0.758			
الكلية	ذكر	178	3.60	0.797	1.516	0.131	غير دالة
	أنثى	119	3.46	0.804			

لمتغير الجنس. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلاً من: برهوم (2017)، والشعبي (2020)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس.

2) الفروق باختلاف متغير (عدد سنوات الخبرة):

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ وذلك لتحديد الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد مجتمع الدراسة للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعه الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية، تُعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة)، كما يلي:

*وجود دلالة عند مستوى (0,05)

يتضح من الجدول رقم (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد مجتمع الدراسة الكلية فيما يخص الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعه الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية، تُعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (0.131)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0,05)؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى حاجة كلا الجنسين للاحتياجات التدريبية متساوي؛ الأمر الذي أدى بدوره إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى

الجدول رقم (14) نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق بين استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
التأهيل لسوق العمل	أقل من 5 سنوات	144	3.71	0.714	3.834	**0.000	دالة
	من 5 سنوات فأكثر	153	3.33	0.976			
التعليم مدى الحياة	أقل من 5 سنوات	144	3.92	0.779	3.190	**0.000	دالة
	من 5 سنوات فأكثر	153	3.34	0.813			
تطوير الأساس العلمي	أقل من 5 سنوات	144	3.85	0.776	7.794	**0.000	دالة
	من 5 سنوات فأكثر	153	3.18	0.721			
الكلية	أقل من 5 سنوات	144	3.83	0.728	6.367	**0.000	دالة
	من 5 سنوات فأكثر	153	3.28	0.776			

**دالة عند مستوى 0,01 فأقل

يتضح من الجدول رقم (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد مجتمع الدراسة الكلي فيما يخص الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية، تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (0.000)، وهي دالة عند مستوى (0,01)؛ لصالح فئة أقل من (5) سنوات. وقد يعود السبب لقلة عدد سنوات خبرتهم في الجامعة؛ ولكون قُرب عهد عضو هيئة التدريس في هذا المجال إذ لا بد من أن يُعد إعداده شامل في التنمية المهنية والعلمية مما جعل ذلك الاختلاف لصالحهم.

3. الفروق باختلاف متغير (الدرجة العلمية):

قامت الباحثة باستخدام اختبار (انوف) للعينات المستقلة؛ وذلك لتحديد الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد مجتمع الدراسة للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية، تُعزى لمتغير (الدرجة العلمية)، وذلك كما يلي: الجدول رقم (15) نتائج " تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الدرجة العلمية

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية	التعليق
التأهيل لسوق العمل	بين المجموعات	34.724	2	17.362	26.358	**0.000	دالة
	داخل المجموعات	193.655	294	0.659			
	المجموع	228.379	296	-			
التعليم مدى الحياة	بين المجموعات	23.056	2	11.528	17.973	**0.000	دالة
	داخل المجموعات	188.571	294	0.641			
	المجموع	211.627	296	-			
تطوير الأساس العلمي	بين المجموعات	23.849	2	11.924	19.994	**0.000	دالة
	داخل المجموعات	175.341	294	0.596			
	المجموع	199.190	296	-			
الكلي	بين المجموعات	23.971	2	11.986	21.199	**0.000	دالة
	داخل المجموعات	166.226	294	0.565			
	المجموع	190.197	296	-			

القدرات البشرية، تُعزى لمتغير (الدرجة العلمية)، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي (انوف) تساوي (0,000)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0,01)؛ ونظراً لوجود معنوية في اختبار التباين؛ تم إجراء اختبار (شيفيه) لدلالة الفروق، وظهرت النتائج كالتالي:

** دالة عند مستوى 0,01 فأقل

يتضح من الجدول رقم (15) التالي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد مجتمع الدراسة الكلي للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية

جدول رقم (16) يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات الدرجة العلمية

البعد	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	استاذ	استاذ مشارك	استاذ مساعد
التأهيل لسوق العمل	أستاذ	39	4.06	-	**	**
	استاذ مشارك	82	3.85	-	**	**
	استاذ مساعد	176	3.23	-	-	-
التعليم مدى الحياة	أستاذ	39	3.70	-	**	**
	استاذ مشارك	82	4.05	-	**	**
	استاذ مساعد	176	3.41	-	-	-
تطوير الأساس العلمي	أستاذ	39	3.45	-	**	**
	استاذ مشارك	82	3.96	-	**	**
	استاذ مساعد	176	3.31	-	-	-
الكلي	أستاذ	39	3.71	-	**	**
	استاذ مشارك	82	3.96	-	**	**
	استاذ مساعد	176	3.20	-	-	-

** دالة عند مستوى 0,01 فأقل

يتضح من الجدول السابق رقم (16) ما يلي:

أن الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد مجتمع الدراسة الكلي للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية تُعزى لمتغير (الدرجة العلمية) كانت بين الذين درجتهم العلمية (استاذ مساعد) وبين (استاذ أو استاذ مشارك) لصالح (استاذ أو استاذ مشارك) ذوات المتوسط الحسابي الأعلى؛ وقد يعزى ذلك السبب فيما يخص (استاذ) كونه حديث عهد في المسيرة العلمية والمهنية فلم يتمكن بعد. بينما عضو هيئة التدريس (استاذ مشارك) قد يعود السبب في ذلك إلى الخبرة التي اكتسبها، مما ساهمت في إحداث الفرق في الكم المعرفي الذي تحصل عليه اثنا مسيرته العلمية والتعليمية والمهنية.

التوصيات والمقترحات

1. توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة توصي بما يلي:

1. تدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف على تنويع الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم.
2. تضمين الدورات التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف مما يعزز من قدرتهم على تنويع مساراتها التعليمية لبناء مستقبل تنموي مُستدام.
3. حث أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف على الحرص على مواكبة مخرجات تعليمهم للمهارات المطلوبة لسوق العمل.
4. العمل على تعزيز قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف على توظيف الوظائف في ضوء رؤية 2030.

2. مقترحات للدراسات المستقبلية:

- بناءً على النتائج التي توصلت لها الدراسة، والمشكلة التي طرحتها الدراسة؛ فإن المقترحات تتمثل فيما يلي:
1. إجراء دراسات مستقبلية حول العوامل التي تحد من تلبية الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية.
 2. إجراء دراسات مستقبلية حول سبل تلبية الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية.

الخاتمة

أدت التغيرات السريعة والتطورات المستمرة في عصرنا اليوم إلى تغييرات نوعية في مجال التدريب لزيادة الإنتاج أو التقدم وتحسين مستويات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المختلفة، ومن هنا فقد تمثلت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في النمو والتطوير المعرفي و المهني للقدرات البشرية، فإن من خلال ما تطرقنا إليه لموضوع الاحتياجات التدريبية فيما يخص أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم عنصر مهم وفعال داخل المجتمع تحت عنوان "الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية" وكان منهج الدراسة الوصفي المسحي وقد تم ذلك من خلال توزيع مجموعة من

الاستبانات على هيئة أعضاء التدريس، وبعد جمع البيانات وتفرغها وتحليلها إحصائياً ثبت أن أفراد عينة درجة ممارسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية بجامعة الطائف قد جاءت بدرجة (عالية). كما تبين عدم تحقق الفرضية القائلة عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير (الجنس). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة). ويمكننا القول في الأخير أنه يجب العمل على حث أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف على الحرص على مواكبة مخرجات التعليمية للمهارات المطلوبة لسوق العمل، والعمل على تعزيز قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف على توظيف الوظائف في ضوء رؤية المملكة 2030.

المراجع:

- المعراج، سمية. (2020). *الخطوات الإجرائية واللوجستية للتدريب الإداري*. دار العلم والإيمان ودار الجديد للنشر والتوزيع: الجزائر.
- الحيدري، عبد الله؛ الشدادى، صالح؛ خليل، صالح. (2021). *الاحتياجات التدريبية لمدرّاء ووكلاء المدارس الثانوية في محافظة أبين-اليمن*. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (16)، 46.
- الشعبي، أماني. (2019). *الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في مجال مستحدثات التعليم التكنولوجي التعليم من وجهه نظرهم*. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28 (3)، 71-85.
- وزارة التعليم، رؤية المملكة 2030. (2021-2025). *الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية القدرات البشرية*.
- <https://2u.pw/CBNDuk>
- برهوم، أحمد. (2017). *الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية: الجامعة الإسلامية دراسة حالة*. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 4 (25)، 22-29.
- الشعبي، أماني. (2019). *الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في مجال مستحدثات التعليم التكنولوجي التعليم من وجهه نظرهم*. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28 (3)، 71-85.
- طنطاوي، رباب. (2022). *دور الجامعة في تنمية القدرات البشرية وعلاقته بالتحديات المستقبلية في ضوء رؤية المملكة 2030 (جامعة جازان كنموذج)*. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 6 (29)، 57-58.
- العساف، صالح أحمد. (٢٠١٦). *لمنخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط٣. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- education teachers in issues of intercultural education quantitative study, *multilingual academic journal of education and social sciences*. Vol. 5(1),40

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Innovative leadership of academic leaders at Taif University from the point of view of faculty members, and ways to operationalize it.

Prof. Shda Ibrahim Hussein Faraj

Professor of Educational Administration and Higher Education Planning.
College of Education - Department of Educational Leadership and Policy-Taif University.

Email: shada.f@tu.edu.sa

القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وسبل تفعيلها.

أ.د. شدى إبراهيم حسين فرج
أستاذ الإدارة التربوية وتخطيط التعليم العالي - كلية التربية - قسم القيادة والسياسات التعليمية جامعة الطائف.

KEY WORDS

: innovative leadership, academic leaders, faculty members, Taif University.

الكلمات المفتاحية

القيادة الابتكارية، القيادات الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس، جامعة الطائف.

ABSTRACT

The study aims to pinpoint the extent of innovative leadership practice among academic leaders at Taif University from the faculty members' point of view, in terms of the following dimensions: (dealing with the staff, creating the work environment for innovation, innovative behavior), and detecting whether there are statistically significant differences in the degree of innovative leadership practice among academic leaders at Taif University from the faculty members' point of view attributed to the following variables: (gender, academic rank, years of experience). A descriptive survey method was used to achieve the objectives of the study plus a questionnaire that was applied to a research sample of 336 faculty members at Taif University.

Results: The degree of innovative leadership practice among academic leaders at Taif University from the faculty members' point of view was (high), and the order of dimensions was respectively as follows: (dealing with the staff, creating a work environment for innovation, innovative behavior). There were no statistically significant differences between the responses of the research sample members attributable to the academic rank variable, while there were statistically significant differences between the responses of the research sample members due to the following variables: (gender in favor of females, years of experience in favor of those having 10 years or more of experience). The most important recommendations of the research were: linking the performance assessment of academic leaders at the university to distinguished innovative practices, training academic leaders at the university through models and positions of innovative leadership, and monitoring, during training, the strengths to enhance them, and weaknesses to avoid them, material and moral motivation for academic leaders to practice innovative leadership; which enhances the achievement of the academic and administrative goals of the university.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، من حيث الأبعاد الآتية: (التعامل مع فريق العمل، تهيئة بيئة العمل للابتكار، السلوك الابتكاري)، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تُعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة). ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي المسحي. وتم تطبيق استبانة على عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف البالغ عددهم (336)، وكانت من أهم نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة (عالية)، وكان ترتيب الأبعاد على التوالي: (التعامل مع فريق العمل، تهيئة بيئة العمل للابتكار، السلوك الابتكاري). ولم تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث تُعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية، بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث تُعزى للمتغيرات التالية: (الجنس ولصالح الإناث، وعدد سنوات الخبرة ولصالح من خبرتهم 10 سنوات فأكثر). وكانت أهم توصيات البحث: ربط تقييم أداء القيادات الأكاديمية في الجامعة بالممارسات الابتكارية المتميزة، تدريب القيادات الأكاديمية بالجامعة من خلال نماذج ومواقف للقيادة الابتكارية، وإن يرصد أثناء التدريب نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لتلافيها، التحفيز المادي والمعنوي للقيادات الأكاديمية لممارسة القيادة الابتكارية؛ مما يُعزز تحقيق الأهداف الأكاديمية والإدارية بالجامعة.

المقدمة:

تشهد المجتمعات الإنسانية في العصر الحديث تغيرات جذرية في جميع مجالات الحياة المختلفة، واحتلت المنافسة العالمية مكان الصدارة، وتلازم ذلك مع الاهتمام المتنامي بالابتكار في جميع المؤسسات بما يتلاءم مع متطلبات التغيير المتسارعة، وتحقيقاً للميزة التنافسية، التي تعتبر تحدياً للقيادات في كيفية تحقيق الاستفادة من القدرات والمهارات الفردية وإدارة المواهب بهدف الوصول للأبداع والابتكار.

بدأت حديثاً النظم التعليمية بصفة عامة والجامعات بصفة خاصة تولي اهتمامها بالابتكار؛ حيث انها مصدر من مصادر رفد المجتمع بالكفاءات المتميزة التي تخدم المجتمع وتحقق التنمية المستدامة، فالجامعات هي منظمات تعليمية معقدة، ويكمن هذا التعقيد في صعوبة تحديد أهدافها الاستراتيجية وغاياتها، وأساليب توزيع مهام العمل، وصعوبة اتخاذ قرار مشترك بين جميع الأطراف في العملية التعليمية، بالإضافة إلى مشاكل التفاعل بين الجامعات وبينتها الداخلية والخارجية، وبناء على ذلك ان الابتكار في مؤسسات التعليم العالي أكثر صعوبة من الابتكار في منظمات الاعمال، الا ان الجامعات يجب ان تسعى لتحقيق مستويات من التمييز كمنظمات الاعمال، لتحقيق التميز المؤسسي.

ان جامعة الطائف من احدى الجامعات السعودية التي تركز بشكل كبير على ضمان الجودة في خدماتها، حيث حصلت على الاعتماد المؤسسي عام 1441هـ ولمدة (7) سنوات، وتواصل حالياً العمل الدؤوب للحصول على أفضل الممارسات ومواجهة التحديات الخارجية والداخلية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 1441هـ: 1).

وتتحقق أفضل الممارسات بالقادة القادرون على انتاج أفكار جديدة وحلول مبتكرة للمشكلات القائمة ومواجهة التحديات التي تواجه الجامعات، فالقائد هو الذي يعظم الفرص المرتبطة بقيادة الابتكار في مجال العمل؛ وذلك بتوفير أسلوب قيادي يتضمن الدعم والتمكين ومراعات الاحتياجات التدريبية للمنسوبيين والحرية والإجراءات المرنة الخالية من التعقيد لأعضاء المنظمة، وبذلك تتحقق عملية الابتكار بصورة أكثر فعالية

(Cooper& Kleinschmidt, 2007: 52-66).

فالقيادة الابتكارية لا تهدف الى تحديد ما تم بطريقة صحيحة او خاطئة من الاعمال، بل هدفها اكتشاف القدرات المتعددة لتقديم خدمات متنوعة، كما انها لا تعتمد على التجارب السابقة ولا معرفة الحقائق وانما تعتمد على إمكانية تخيل حالة المستقبل وكيفية الوصول الية لتحقيق الأهداف المنشودة (الحجاج، 2018: 219).

وتشير القيادة الابتكارية الى التأثير في الافراد لتصميم منتج جديد، عملية جديدة، طريقة تنظيمية جديدة وتحفيز الافراد على ذلك وتطبيقها في الواقع، فهو مفهوم متعدد يتضمن المعرفة، والتكنولوجيا، والمنسوبيين، والهيكل التنظيمي، ولتحقيق الأهداف ينبغي قيادة جميع الابعاد من خلال

الاستراتيجيات المناسبة، وتعزيز الافراد المبتكرين وتشجيعهم؛ لتزداد المبادرات المبتكرة وتزداد بناء عليها القدرة على المنافسة (Dereli, 2017: 1370).

ولأهمية القيادة الابتكارية اوصت دراسة الحارثي (2016) بتفعيل القيادة الابتكارية في المنظمات الحكومية ودورها في التغيير التنظيمي الذي يساعد في التخلص من الإجراءات التقليدية، كما اوصت دراسة عبد الله (2019) بضرورة انشاء مراكز لإدارة الابتكار في الجامعات؛ لقيادة الابتكارات، وان تكون الجامعات رائدة ومتميزة على المستوى المحلي والإقليمي والوطني.

كما اوصت دراسة الشهراني (2018) بضرورة الاهتمام بالابتكار بجامعة الطائف من قبل القيادات الاكاديمية لتطوير العمل وتجويد المهام المطلوبة.

وأكدت العديد من الدارسات ضرورة ارتباط القيادة بالأعمال المبتكرة في التعليم العالي كدراسة (Khan& Ismail& Hussain& Alghazali, 2020) التي اشارت نتائجها الى تأثير أساليب القيادة على سلوك العمل الابتكاري لدى منسوبي التعليم العالي.

ولأهمية تطوير القدرات الإبداعية والابتكارية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية اقترح النوبي (2018) مشروع تطويري تطبيقي يتمثل في برنامج دبلوم لتطوير القدرات الإبداعية والابتكارية لأعضاء هيئة التدريس يهدف الى تطوير مهاراتهم الإبداعية والابتكارية في مجال المهارات العلمية والإدارية والشخصية، والأبحاث التربوية، والقدرات التدريسية اللازمة للتميز والمنافسة.

ومن خلال ما سبق، ومن عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس فان القيادة الابتكارية مهمة للقيادات الاكاديمية؛ لإدخال اساليب جديدة للثقافة الاكاديمية بالجامعات التقليدية لتعظيم ما يمكن أن تقدمه ليس فقط للمؤسسات الخاصة بل المجتمع المحيط بالجامعة ككل، فعلى القائد ان تتميز أعماله بالابتكارات، وتوظيفها من خلال عملهم بالجامعات السعودية للارتقاء بالأفكار الجديدة وتطبيقها في الواقع وتحقيق الأهداف المنوطة من الجامعات وارتفاع انتاجيتها وتميز مخرجاتها في سوق العمل. لذلك تناول البحث الحالي القيادة الابتكارية لدى القيادات الاكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وسبل تفعيلها.

مشكلة البحث:

ان التوسع المعرفي والتكنولوجي في العصر الحالي أحدث تغيير في المتطلبات لدى القيادات الاكاديمية بجامعة الطائف، ولذلك يتحتم عليهم قيادة المواقف الابتكارية برؤية واضحة، حيث ان العديد من المهام القيادية متعلقة بعملية الابتكار، كالخطيط، التنظيم، التنسيق، التوجيه، والرقابة، وان كثير من الأبحاث الخاصة بالابتكار كان التركيز فيها على المبتكرين أنفسهم، وندر الاهتمام بقيادة الابتكار والتي هي مهمة القيادات الاكاديمية الذين يديرون عملية الابتكار ويحفزون الافراد المبتكرين في الجامعات، فالجامعات أحد اهم المؤسسات التي تحتاج لتحديد درجة القيادة الابتكارية للوقوف على نقاط القوة لدى منسوبيها وتعزيزها، ونقاط

التالية: جامعة الملك سعود، جامعة جدة، جامعة الملك فيصل، الى ان درجة توافر القيادة الابتكارية بدرجة متوسطة.

يتضح مما سبق ان هناك العديد من العوامل التي تؤدي الى قصور في القيادة الابتكارية، وان للقيادة الأكاديمية دور كبير في ضرورة تقدير الابتكارات والمبتكرين من منسوبي الجامعات ودعمها وتطبيقها على ارض الواقع. وبناء على ما سبق تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وسبل تفعيلها.

وبتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1. ما درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من حيث الابعاد التالية: التعامل مع فريق العمل، السلوك الابتكاري، تهيئة بيئة العمل للابتكار؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات تقدير افراد العينة لدرجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من حيث للمتغيرات التالية: الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة في العمل الجامعي؟
3. ماهي سبل تفعيل القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف؟

اهداف البحث:

1. التعرف على درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من حيث الابعاد التالية: التعامل مع فريق العمل، السلوك الابتكاري، تهيئة بيئة العمل للابتكار؟
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات تقدير افراد العينة لدرجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من حيث للمتغيرات التالية: الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة في العمل الجامعي؟
3. صياغة بعض المقترحات التي قد تسهم في تفعيل القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: وتبرز أهمية البحث من حيث:

1. تعقد المهام القيادية في الجامعات بسبب المنافسة العالمية، والتطور التكنولوجي.
2. ضرورة إدراك القيادات الأكاديمية لدورهم الابتكاري في تبني فرق عمل نوعية يتميز بها العمل بجامعة الطائف.
3. دعم المكتبة العربية بدراسات تتناول القيادة الابتكارية في مجال التعليم الجامعي.
4. الاهتمام العنصر البشري كونه أحد المحاور الرئيسية التي يعتمد عليها نجاح مؤسسات التعليم العالي.

الضعف لتطويرها للوصول الى الأساليب الابتكارية التي تحقق التميز في اتخاذ القرارات بطرق أكثر ابتكاراً وغير مألوفاً في التفكير.

ان أعضاء هيئة التدريس بصفة خاصة بحاجة الى الاهتمام بالابتكار في العمل الذي يتطلب مزيد من الدعم والتحفيز، وذلك يعد عاملاً للتأكد من ضمان جودة الخدمات المقدمة من الجامعات في عصر التغيير المستمر والمنافسة العالمية. ونظراً لدور الابتكار في المجتمع أشار (Beghetto,2007) ان انعدام الابتكار يُعجز المجتمع عن فهم مطالبه الجديدة، وتقل قدرته التنافسية مع المجتمعات المتقدمة.

وبالرغم من ان مؤشر الابتكار العالمي للعام 2020 الصادر عن المنظمة العالمية للملكية الفكرية بالتعاون مع جامعة كونييل ومعهد إنسياد أشار الى تحقيق المملكة العربية السعودية في مؤشر الابتكار العالمي الرتبة (66) في المؤسسات من بين (131) دولة متقدمة مرتبين عن ترتيبها في عام 2019، وكانت مجالات التحسين ثلاث محاور؛ حيث حصلت على الرتبة (44) في تطور الأسواق، والرتبة (69) في مخرجات الإبداع، والرتبة (102) في المؤسسات (Cornell University, INSEAD, & The World Intellectual Property Organization,2017:219)، الا ان الجامعات بحاجة لتكون مخرجاتها داعمة للابتكار؛ لزيادة الميزة التنافسية. وكذلك فان المبادرات المدعومة من وزارة التعليم للجامعات السعودية لتعزيز الابتكار مؤشر جيد للتطور الحاصل في الجامعات، الا ان ما تقوم به الجامعات السعودية الى الان هو نشر ثقافة الابتكار، ولكن ما تحتاج اليه الجامعات الانتقال الى مراحل الإنتاج وخدمة المجتمع المحلي بمشاريع ملموسة تخدم واقعه، وبالنظر الى جامعة ستانفورد الأمريكية، فان جامعة ستانفورد قد أسست أكثر من 39 ألف شركة، و4,5 مليون فرصة عمل، وحققت إيرادات سنوية أكثر من 2,7 ترليون دولار (النمر، 2021: 1). وهذا ما اكدته نتائج دراسة الشمري (2006) بان القيادة الابتكارية في وزارة التربية والتعليم السعودية تمارس في المجالين الإداري والفني بدرجة متوسطة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة القيادة الابتكارية تعزى للنوع والخبرة. كما اشارت نتائج دراسة المطيري (2020) الى ان ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لمهارات إدارة الابتكار في جامعة المجمعة كانت بدرجة منخفضة. وشارت نتائج دراسة الشهراني (2018) الى ان درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة، وكانت الابعاد على التوالي: تجاه المثابرة والإصرار، المبادرات الشخصية، الأفكار الجديدة، المشكلات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول القيادة الابتكارية من وجهة نظر افراد عينة الدراسة تعزى الى: الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة، التخصص، مكان العمل. كما اشارت نتائج دراسة الخليوي (2021) في كليات التربية بالجامعات

الأهمية التطبيقية: يؤمل من نتائج البحث:

1. ان تكون بمثابة التغذية الراجعة لإدارة جامعة الطائف في درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية، والاستفادة من سبل تفعيلها.
2. تزويد عمادة التطوير الجامعي بالاحتياجات التدريبية للقيادة الأكاديمية في مجال القيادة الابتكارية، لتحسين برامج الاعداد والتدريب المقدمة لهم.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على التعرف على درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من حيث الابعاد التالية: التعامل مع فريق العمل، السلوك الابتكاري، تهيئة بيئة العمل للابتكار.

الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على أعضاء هيئة التدريس (ذكور، وإناث) في جامعة الطائف.

الحدود المكانية: تم تطبيق أداة البحث في جامعة الطائف بمدينة الطائف.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة البحث في الفصل الصيفي لعام 1441هـ-1442هـ.

المصطلحات:

القيادة الابتكارية:

مجموعه مهارات للقائد مرتبطة بالأبداع والتحفيز، تؤدي الى إيجاد أفكار جديدة وطرق وأساليب أكثر اصالة لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعات السعودية بحيث تكون أكثر خدمة للمجتمع المحلي (الحجاج، 2018: 221).

التعريف الاجرائي للقيادة الابتكارية:

القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف هي قدرة القائد على توليد الأفكار الجديدة غير المألوفة وتحفيز فريق العمل على تبني المبادرات الابتكارية وتطبيقها عمليا لتحقيق الأهداف المنشودة، وتقاس من خلال إجابة أعضاء هيئة التدريس على أداة البحث.

القيادات الأكاديمية اجرائيا: أعضاء هيئة التدريس الموكلة إليهم أعمال إدارية بجامعة الطائف (عمداء الكليات، عمداء العمادات المساندة، الوكلاء والوكيلات، ورؤساء الأقسام ونائباتهم).

ادبيات البحث:

مفهوم القيادة الابتكارية: القائد الابتكاري يمتلك رؤية ابتكارية بتحفيز فريق العمل والتأثير عليه ليعطي أكثر وفق هذه الرؤية دون تحديد مسبق لتفاصيل كيفية أداء الافراد لعملهم لتحقيق ميزة تنافسية للمنظمة (نجم، 2015: 211-112). وهذا ما ايدته دراسة خريسات (2020) في نتائجها من دور الابتكار في تطوير أداء منسوبي الجامعات حيث اشارت النتائج الى وجود أثر للابتكار الإداري والتكنولوجي في تطوير أداء منسوبي جامعة البلقاء التطبيقية.

كما اشير الى ان هناك اختلاف بين الاختراع، والابداع، والابتكار، فالاختراع توصل اليه الباحث الى فكرة جديدة مرتبطة بالتكنولوجيا وتؤثر على المنظمات في المجتمع، والابداع مجرد الوصول الى فكرة جديدة، اما الابتكار فهو

إعادة تشكيل الأفكار وتطبيقها عمليا للحصول على شيء جديد (نجم، 2015: 137-140).

وأشارت دراسة (Sart, 2014) الى نموذج القيادة التقليدية في الجامعات يؤدي الى ركود الابتكار وان نموذج القيادة الجديد لإدارة الابتكار في الجامعات بإسطنبول يشجع على التغيير الإيجابي والتحسين، وهدفت الى تحليل ونقد دور النماذج القيادية للإدارة الجامعية لخلق بيئة مناسبة للابتكار وريادة الاعمال، وكانت عينة الدراسة أعضاء هيئة التدريس والطلاب الخريجين وأشارت نتائج الدراسة ان استجابات افراد عينة الدراسة كانت بدرجة عالية على اختيار القيادة التشاركية كنموذج للقائد الأكاديمي الذي يمكن الجامعات من الابتكار وريادة الاعمال.

ومما سبق يتضح الدور المحوري للقيادات الأكاديمية في الجامعات في تحفيز فريق العمل لبذل الجهود في توليد الأفكار الجديدة وتقييمها ومتابعة تنفيذها واستمراريتها لتميز العمل الجامعي.

خصائص القيادة الابتكارية كما أشار إليها (نجم، 2015: 212-213):

1. الثقة بان كل فرد من فريق العمل قادر على الابتكار.
2. السماح لفريق العمل بالتفكير وإتاحة الوقت الكافي في تكليف المهام لإظهار قدراتهم وابداعاتهم الذاتية في العمل.
3. بناء الثقافة الابتكارية لدى فريق العمل التي تشجع الابتكار وتهتم بالمبادرات الجديدة.

4. تحفيز فريق العمل للعمل بجهد استثنائي وليس عادي.
5. المحافظة على الافراد الكفاء الفاعلين ذوي المواهب داخل فريق العمل.

6. العمل على استقطاب أفضل المواهب للحصول على المبادرات الجديدة في مجال العمل.

7. مشاركة فريق العمل في تطوير رؤية القائد المستقبلية للمنظمة.

8. تبني مؤشرات لتقييم الابتكارات المقدمة واستخدامها بشكل دوري لتحديد مدى التقدم في القدرة الابتكارية لفريق العمل مقارنة بالمنظمات المنافسة.

كما أشير في (الصرن، 2020: 115-120) ان من خصائص القائد الابتكاري في التعامل مع فريق العمل ما يلي:

القدرة على تخيل البدائل المتعددة كحلول للمشكلات، وصرف وقت أطول في تحليل المعلومات مقارنة بالوقت الذي يقضيه في جمعها، والتميز بالصبر والثقة في النفس، والقدرة على التعامل مع مقتضيات التغيير، القدرة على التكيف والتجريب والتجديد، والجرأة؛ ولك بمناقشة القرارات الصادرة من الجهات الأعلى، وعدم فرض السلطة على فريق العمل، اما السلوك الابتكاري للقائد فيتميز بما يلي:

تشجيع فريق العمل على المناقشة اثناء الاجتماعات لطرح الأفكار، والاهتمام بمعرفة آرائهم، التعامل معهم بناء على الفروق المختلفة بينهم، والتركيز على نقاط القوة في ادائهم، وعدم اقتصار الاتصال بالافراد المقربين فقط، وعدم

ومما سبق فقد تم تقسيم القيادة الابتكارية في البحث الحالي الى الأبعاد التالية: التعامل مع فريق العمل، السلوك الابتكاري، تهيئة بيئة العمل للابتكار؛ حيث انها ابعاد متكاملة للقيادة الابتكارية في مجال العمل لدعم عملية الابتكار، وتم التركيز على التنظيم اللامركزي في العمدات والكليات والاقسام.

مراحل العملية الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية في التعليم العالي كما أشار اليها (مسلم، 2014: 202-204):

1. تحديد المشكلات بدقة مع فريق العمل: وذلك بتوضيح ابعادها وتجزئتها الى عناصر فرعية.
2. جمع البيانات والمعلومات عن المشكلات وتحليلها مع فريق العمل وإيجاد العلاقات بينها.
3. التركيز في المشكلة ومعايشتها وعدم الجمع بين المشكلات.
4. حضارة الفكرة: وذلك بمناقشتها مع فريق العمل على عدة اجتماعات؛ حيث انه غالبا ما يصل فريق العمل الى طريق مسدود في البداية، وهنا تحال الأفكار من العقل الواعي الى العقل الغير واعي لاحتضانها وهنا يتم انهاء الاجتماع والاسترخاء مؤقتا لحين استعادة أعضاء الفريق لطاقتهم الذهنية.
5. تبلور الفكرة وإيجاد الحلول: بمجرد ان تتبلور الفكرة لدى أعضاء الفريق في العقل اللاواعي وذلك يعتمد على الصراحة والمرونة والابتكار والتشخيص السليم للمشكلة وان تكون الأهداف المطلوبة قابلة للقياس مع توفر أكثر من بديل حتى يتم تقييم البدائل واختيار البديل المناسب، تنتقل الفكرة الى العقل المدرك.
6. التقييم الموضوعي لصحة الحل ثم يوضع موضع التنفيذ. ولذلك قد تحتاج القيادة الابتكارية الى ابعاد متعددة لتحقيق العملية الابتكارية كما اشير في دراسة عساف (2018) الى ان مؤشرات إدارة الابتكار في جامعة الازهر والجامعة الإسلامية كانت بدرجة كبيرة، وكان ترتيب الابعاد على التوالي: الذكاء والتفكير النظامي، الجودة والرؤية المستقبلية، الابداع والاستثمار المكثف، والنمط العقلي المتنوع، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات افراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس تعزى الى المتغيرات: (النوع، الكلية، وسنوات الخدمة).

مهارات القيادة الابتكارية:

أشارت دراسة (Paxton & Stralen, 2015) الى ان القيادة الابتكارية تتضمن العديد من المهارات منها: الثقة والاحترام المتبادل بين القائد وفريق العمل، دعم التجريب والمخاطرة والتعلم، الالتزام بالتعلم والتغيير، التنوع، الحوار التشاركي والممارسات الديمقراطية، الانفتاح على طرق أخرى للمعرفة، الأصالة، الإيجابية وافتراس النوايا الحسنة.

كما أشارت دراسة (Davis, 2019) ان القائد الابتكاري يخلق بيئة عمل لتقييم الأفكار الجديدة التي تؤدي الى التطوير التنظيمي، ولدية القدرة على الاستفادة من الأفكار وتحويلها الى حلول فريدة متميزة، كما يؤثر على زملائه بالشغف

سرف اغلب الوقت اثناء العمل في معالجة المشاكل اليومية، تخصيص جزء من وقت العمل للحديث والمناقشة في الأهداف المستقبلية، والقدرة على التركيز، وتوزيع المهام في العمل بناء على درجة اهتمام الافراد في فريق العمل، القدرة على التجريب وتحمل المخاطرة. ومن العوامل التي تؤثر في تنفيذ السلوك الابتكاري ما أشار اليه (ابراهيم، 2019: 40) كالتالي:

قدرة القائد على تنفيذ ممارسات الابتكار، الدعم المقدم من إدارة الجامعة لتنفيذ الابتكار، دعم القائد لفريق العمل لتطبيق الابتكار، جهد فريق العمل لتحقيق الابتكار، عدم لوم القائد لفريق العمل في حالة حدوث أخطاء بمعنى إتاحة الفرصة للفريق للتعلم من الأخطاء في حال حدوثها.

وكذلك أشير في (الصرن، 2020: 55-56) الى ضرورة تهيئة بيئة العمل للابتكار كالتالي: تجريب القائد الأكاديمي وعدم التخوف من التجريب نتيجة لتخوف فريق العمل، واقناعهم بمحاولات التجريب بشكل مستمر، وان تكون بيئة العمل مرحلة؛ حيث ان بيئة العمل الصارمة لا تحفز على الابتكار، يجب ان يستخدم المرح كجزء من الاجتماعات والنقاشات، ودعم التفاني لدى فريق العمل فالفردي لديه العديد من الأفكار والخبرات لطرحها وعدم تعرضها للتنشويه في داخل العقل، حتى يشعر فريق العمل بقدر من الراحة لإظهار قدرتهم التي تحفزهم على توليد أفكار جديدة.

وهذا ما ايدته نتائج دراسة جبريني (2016) التي حددت القيادة الابتكارية في الابعاد التالية: تعامل الإدارة مع العاملين، بيئة العمل، السلوك الابتكاري، وكان من اهم نتائجها ان درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بدرجة عالية. وقد أشير في (الصرن، 2020: 34) انه يمكن تنظيم الأنشطة المتعلقة بنظام الابتكار في الجامعات بالشكل التالي:

- تنظيم مركزي: وذلك من خلال تجميع الباحثين في إدارة او وحدة للأبحاث او الابتكارات مثل: إدارة الابتكار وريادة الاعمال او إدارة الأبحاث والتطوير.

- تنظيم لامركزي: وذلك من خلال العمل في اشكال لفريق عمل مثل: فرق العمل لكل كلية، فرق الجودة، فرق العمل في العمدات.

فاللتنظيم اللامركزي كما أشار اليه (مسلم، 2014: 156) يتجنب فيه القائد الأسلوب الفردي، وينمي أسلوب المشاركة في طرح الآراء ومناقشتها، ويضع أهدافا متنوعة يتم تحقيقها باستخدام مهارات الاتصال ونقل المعلومات مع الانفتاح على البيئة الداخلية والخارجية المحيطة التي يتلقى عن طريقها الاقتراحات والأفكار الجديدة ويتم تقييمها مع فريق العمل، وبالتالي تزيد بيئة العمل ثقة أعضاء الفريق بأنفسهم، وتنمي لديهم القدرة على طرح الأسئلة والمناقشة وتقبل الانتقادات مما يشجع لديهم التخيل والابتكار والعطاء، مثل هذه البيئة يساعد على مواجهة التحديات.

من شأنها أن تساعد المنظمة على التعامل مع تحديات العصر الحديث سواء في الابتكار الإداري، أو الابتكارات التي تساعد الطلاب على الاستعداد لسوق العمل الدولي، بالإضافة إلى نتائج دراسة (Nadolna, 2020) التي أشارت إلى أن دور القائد في المنظمات هو تحفيز الموظفين ومكافأة السلوك المبتكر، حيث كان دور القيادة في تحفيز الابتكار التنظيمي بدرجة عالية في المنظمات، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور القيادة في تحفيز الابتكار التنظيمي تعزى إلى عدد سنوات الخبرة.

في حين أكدت نتائج دراسة (Abaide & Ghaffer & Hussain & Atta & Ahmed & Rauf, 2014) أثناء ملاحظة دور فعالية الوظيفة الشخصية ما بين القيادة التحويلية وابتكار فريق العمل في المنظمة، أن الوظيفة الشخصية لا تؤثر على العلاقة بين القيادة التحويلية وابتكار فريق العمل في المنظمة، وأن القيادة التحويلية تتضح أثناء عملية الابتكار في المنظمة.

وبناء على ما سبق، نجد أن القيادة الابتكارية تتطلب وجود القائد التحويلي الذي يساعد في تحقيق الابتكار في الجامعات، حيث أنه يعتمد في تحقيق العملية الابتكارية داخل الأقسام أو الكليات أو العمدات على مشاركة فريق العمل في صنع واتخاذ القرارات الابتكارية، لتحقيق الجامعات لعملية الابتكار، بالإضافة إلى تحقيق جودة الأبحاث التي تساعد في إنتاج مخرجات مبتكرة، كما تتضافر الجهود في حل المشكلات بطريقة ابتكارية، وذلك عن طريق توليد أفكار جديدة من فريق العمل تحقق الابتكار، وبذلك فالقيادة الابتكارية لها دور حيوي في تهيئة المناخ الداعم لفريق العمل للابتكار والتميز في الجامعات السعودية.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي المسحي نظراً لملائمته لطبيعة البحث.

مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في جميع أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث بجامعة الطائف والبالغ عددهم (2688) عضو هيئة تدريس بواقع (1438) من الذكور و (1250) من الإناث حسب الإحصائية الصادر من الإدارة العامة لشؤون أعضاء هيئة التدريس الموظفين في الفصل الدراسي الثاني لعام 1442هـ.

عينة البحث:

عينة عشوائية طبقية مكونة من (336) عضو هيئة تدريس، وقد اعتمدت الباحثة على معادلة ستيفن ثامبسون لتحديد حجم عينة البحث، ثم تم تقسيم حجم العينة بين الذكور والإناث وفقاً لنسبة كل منهم بالنسبة للعدد الكلي لمجتمع البحث.

للابتكارات، ويدرك أن الابتكار يتطلب المثابرة، بالإضافة إلى أنه يتحلى بالشجاعة والدفاع عن فريق العمل، ويكون على اتصال بفريقه وينخرط معهم، وكذلك متعاطفا ويركز على بناء العلاقات، وأهمية جمع البيانات عن أنشطته الحالية للتغيير والتعديل على العمليات الحالية التشغيلية في المنظمة. وأشارت دراسة (Powell, 2012) إلى مهارات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات بأنها:

1. الكارزمية: التميز بالسعادة مع الابتسامة الدائمة خلال تعاملهم مع فريق العمل، والنشاط والجهد للوصول مع فريق العمل إلى أهدافهم، ولديهم ذكاء عاطفي عالي.
2. الديمقراطية: لديهم مهارات اجتماعية، وقدرة على بناء فريق العمل الإبداعي، ملهمين لفريقهم للأبحار في اتجاهات معينة، يتخذون القرار بالمشاركة مع فريق العمل، وإدارة الصراعات بأساليب فعالة.
2. التوجيه: يركزون على تطوير فريق العمل، ويشكلون من فريقهم صف قيادي ثاني، داعمين لفريق العمل، يتميزون بأخلاقيات عالية، واضحون جداً فيما سيتم عمله أو ما لا يتم بسبب التزامهم بقيمهم، يثقون بالتزام فريق العمل التزاماً عالياً.

4. تعزيز الإبداع في الآخرين: يدركون طبيعة فريق العمل وابداعهم وما الذي دفعهم لذلك، لديهم دبلوماسية كبيرة عند التعامل مع أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين، ويغيرون أسلوبهم ليناسب كل ما يتطلبه الوضع، تتمثل قوتهم الحقيقية في الطريقة التي يمكنهم بها الجمع بين أصحاب المصلحة المختلفين للغاية ذوي وجهات النظر المختلفة جذرياً، ويمكنهم المخاطبة والمحادثة التي تخلق وحدة حقيقية ودائمة؛ مما يؤدي إلى حلول غنية وواسعة النطاق ومستدامة للغاية.

1. الشغف والالتزام: ويتمثل ذلك من خلال التواصل والتفاعل مع قطاع الأعمال والمجتمع.

ويتضح مما سبق أن القيادة الابتكارية عملية شاملة تتناسب مع التغيير السريع في العصر الحالي وتتطلب قادة ذوي وعي عالي بمهارات القيادة الابتكارية التي تعتبر في مضمونها شاملة لأنواع متعددة من القيادة كالقيادة التحويلية، والقيادة التشاركية، وقيادة فرق العمل، والقيادة الإبداعية، والقيادة الخادمة.

وهذا ما أبدته كل من نتائج الدراسات التالية: دراسة (Khalili, 2017) التي أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الابتكارية والالهام، والرؤية المشتركة، وتقديم الدعم الفردي والسلوك الابتكاري لدى الأفراد في بيئة العمل، كما أشارت دراسة

(Katanovs & Katanovs & Stankevičius, 2017) التي هدفت إلى تحديد الأدوار الرئيسية للقائد الابتكاري في جامعة "Kauno kolegija" في أوروبا وأشارت نتائجها إلى أن درجة القيادة الابتكارية التي من المفترض أن يكون القائد في تعامله مع المنسوبيين كقائد تحويلي من حيث (التأثير المثالي، الالهام، التحفيز الفكري، الاعتبار الفردي) كانت منخفضة في دعم الابتكارات التي

جدول رقم (1) مجتمع البحث والعينة التي تم اختيارها من كل فئة

الفئة	حجم المجتمع	النسبة المئوية	العينة وفقاً للمعادلة	العينة وفقاً للنسبة المئوية
ذكر	1438	53.5%	336	180
أنثى	1250	46.5%		156
الإجمالي	2688	100.0%		336

خصائص أفراد عينة البحث:

يتصف أفراد عينة البحث بعدد من الخصائص تتمثل في: الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة في جامعة الطائف، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (2) توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لخصائصهم الديموغرافية

المتغيرات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	180	53.6%
أنثى	156	46.4%
الرتبة الأكاديمية		
أستاذ	66	19.6%
أستاذ مشارك	127	37.8%
أستاذ مساعد	143	42.6%
سنوات الخبرة		
أقل من 10 سنوات	137	40.8%
10 سنوات فأكثر	199	59.2%
الإجمالي	336	100.0%

أداة البحث:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في البحث، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذا البحث هي الاستبانة، وقد تم بناء أداة البحث بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: الجزء الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة البحث مثل: الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة في جامعة الطائف، أما الجزء الثاني:

فقد تكون من (38) عبارة تتناول درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف، وهي موزعة على ثلاثة محاور كما يلي (التعامل مع فريق العمل (10) عبارات، السلوك الابتكاري (18) عبارة، تهيئة بيئة العمل للابتكار (10) عبارات)، وطلبت الباحثة من أفراد عينة البحث الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (✓) أمام أحد الخيارات التالية (أوافق بشدة، أوافق، إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وقد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي كما في الجدول رقم (3)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (3) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
درجة الممارسة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
	5.0 – 4.21	4.20 – 3.41	3.40 – 2.61	2.60 – 1.81	1.80 – 1.0

صدق الاستبانة (الأداة):

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

الصدق الظاهري لأداة البحث (صدق المحكمين): بعد الانتهاء من بناء أداة البحث والتي هدفت إلى قياس "درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بأرائهم، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبديت، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها الغالبية، من تعديل بعض العبارات، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (40) عضو هيئة تدريس، وعلى بيانات العينة قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول (4) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لكل محور

التعامل مع فريق العمل		السلوك الابتكاري				تهيئة بيئة العمل	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.515	11	**0.675	21	**0.774	29	**0.831
2	**0.699	12	**0.798	22	**0.758	30	**0.820
3	**0.712	13	**0.869	23	**0.825	31	**0.746
4	**0.768	14	**0.788	24	**0.825	32	**0.820
5	**0.704	15	**0.655	25	**0.717	33	**0.706
6	**0.683	16	**0.824	26	**0.867	34	**0.847
7	**0.727	17	**0.765	27	**0.869	35	**0.880
8	**0.636	18	**0.876	28	**0.824	36	**0.867
9	**0.769	19	**0.878	-	-	37	**0.905
10	**0.610	20	**0.819	-	-	38	**0.821

(0.01) دال عند مستوى **

جدول (5) معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

العبارة	معامل الارتباط
التعامل مع فريق العمل	**0.890
السلوك الابتكاري	**0.953
تهيئة بيئة العمل	**0.945

**** دال عند مستوى (0.01)**

دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق البحث الحالي. ثبات أداة البحث: تم استخدام معامل الفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة، وذلك على النحو التالي:

يتضح من خلال الجدولين رقم (4،5) أن جميع عبارات المحاور والأبعاد دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة ما بين (0.890)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي (0.953)،

جدول رقم (6) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات محاور أداة البحث

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	التعامل مع فريق العمل	10	0.820
2	السلوك الابتكاري	18	0.873
3	تهيئة بيئة العمل للابتكار	10	0.864
	الثبات الكلي للأداة	38	0.882

إجراءات توزيع أداة البحث:

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، تم الحصول على الخطابات اللازمة لتوزيع الأداة على أفراد عينة البحث، حيث قامت الباحثة بتوزيع أداة البحث على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، وقد حصلت الباحثة على (336) استجابة مكتملة وجاهزة لعملية التحليل.

يوضح الجدول رقم (6) أن استبانة البحث تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.882)، كما تراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (0.820، 0.873)، وجميعها معاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة البحث الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد البحث، معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث، معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة البحث، المتوسط الحسابي "Mean"، والانحراف المعياري "Standard Deviation" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة البحث عن المحاور الرئيسية (متوسطات العبارات)، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للكشف عن الفروق في استجابات أفراد البحث حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغيري (الجنس، سنوات الخبرة في جامعة الطائف)، تحليل التباين الأحادي (one way anova) للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير (الرتبة الأكاديمية).

عرض نتائج البحث ومناقشتها

تمت الإجابة على تساؤلات البحث على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من حيث الأبعاد التالية: التعامل مع فريق العمل، السلوك الابتكاري، تهيئة بيئة العمل للابتكار؟

وللتعرف على درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد البحث، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

أولاً: التعامل مع فريق العمل

للتعرف على درجة القيادة الابتكارية فيما يتعلق بالتعامل مع فريق العمل لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد البحث، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول (7) يوضح درجة القيادة الابتكارية فيما يتعلق بالتعامل مع فريق العمل لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
5	يتميز بالسلوك الإيجابي في التعامل مع فريق العمل.	3.99	0.52	1	عالية
2	يهتم بتأهيل الأعضاء من فريق العمل حديثي الالتحاق بالجامعة.	3.97	0.57	2	عالية
10	يتعامل بروح مرحة مع فريق العمل.	3.95	0.55	3	عالية
9	يشجع فريق العمل على طرح الأفكار الجديدة.	3.93	0.57	4	عالية
1	يناقش فريق العمل بأساليب مقنعة.	3.93	0.58	5	عالية
6	يتقبل الاقتراحات المقدمة من فريق العمل.	3.92	0.57	6	عالية
3	يعزز الرقابة الذاتية لدى فريق العمل.	3.88	0.59	7	عالية
4	يتمكن من إدارة ضغوط العمل لدى الفريق لرفع مستوى الأداء.	3.88	0.63	8	عالية
7	يلهم فريق العمل للتفكير بطريقة مبتكرة.	3.71	0.74	9	عالية
8	يساعد فريق العمل على الالتحاق ببرامج تطوير الذات.	3.45	0.75	10	عالية
	الدرجة الكلية	3.86	0.47		عالية

عينة البحث حول عبارات المحور جاءت بدرجة عالية، يبلغ المتوسط الحسابي العام (3.86) بانحراف معياري (0.47)، وهذا يدل على أن درجة القيادة الابتكارية فيما يتعلق بالتعامل مع فريق العمل لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف جاءت بدرجة ممارسة عالية، وقد يعود ذلك إلى أن القيادات الأكاديمية يتعاملون مع فريق العمل بصورة مرنة

يتضح من الجدول رقم (7) أن محور درجة القيادة الابتكارية فيما يتعلق بالتعامل مع فريق العمل لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف يتضمن (10) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.45، 3.99)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد

وبانحراف معياري (0.75). وربما يعود الى ان البرامج المقدمة من وحدة التنمية المهنية بعمادة التطوير الجامعي الخاصة بتطوير الذات محدودة او لا يتناسب زمنها مع بعض أعضاء هيئة التدريس لذلك قد لا تستطيع القيادات الاكاديمية مساعدة فريق العمل للالتحاق بهذا النوع من البرامج باستمرار.

ثانياً: السلوك الابتكاري

للتعرف على درجة القيادة الابتكارية فيما يتعلق بالسلوك الابتكاري لدى القيادات الاكاديمية بجامعة الطائف، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة البحث، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

للاستفادة من أفكارهم الجديدة في التحديات التي تواجههم في مجال العمل، وفيما يتعلق بالعبارات الفرعية للمحور فقد جاءت العبارة رقم (5) والتي تنص على (يتميز بالسلوك الإيجابي في التعامل مع فريق العمل) بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.99) وبانحراف معياري (0.52)، وقد يعزى ذلك الى إدارة جامعة الطائف اثناء ترشيح القيادات الاكاديمية تركز اهتمامها على إيجابية القائد التي تؤدي تقدم الجامعة ورفقيها، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (8) والتي تنص على (يساعد فريق العمل على الالتحاق ببرامج تطوير الذات) بمتوسط حسابي (3.45)

جدول (8) يوضح درجة القيادة الابتكارية فيما يتعلق بالسلوك الابتكاري لدى القيادات الاكاديمية بجامعة الطائف

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
14	يقيم البدائل المتاحة لاختيار أفضل بديل(قرار).	3.91	0.66	1	عالية
27	يحدد اليات العمل مقترنة بفترة زمنية مناسبة للإنجاز.	3.90	0.55	2	عالية
19	يقبل الأفكار الجديدة المقدمة من الاعضاء للمناقشة مع فريق العمل.	3.90	0.56	3	عالية
16	يستفيد من أوقات العمل في توليد الأفكار الجديدة.	3.88	0.68	4	عالية
28	يوازن بين تشجيع الأفكار الابتكارية والحسم في اتخاذ القرار.	3.86	0.54	5	عالية
13	يركز على نقاط القوة لفريق العمل.	3.86	0.58	6	عالية
24	يحلل الأفكار الجديدة بعناية.	3.86	0.62	7	عالية
22	يتميز بتحديد إجراءات ابتكارية لإنجاز مهام العمل.	3.82	0.64	8	عالية
20	يتميز بطرح الأفكار الجديدة.	3.80	0.66	9	عالية
17	يمتلك رؤية مستقبلية واضحة.	3.79	0.62	10	عالية
12	يجمع أكبر قدر من المعلومات لتحديد المشكلة بدقة.	3.74	0.74	11	عالية
26	يهتم بالتخصص والميول الشخصية في توزيع المهام لفريق العمل.	3.72	0.72	12	عالية
18	يصرف جزء من وقت العمل في مناقشة الأهداف المستقبلية.	3.71	0.76	13	عالية
21	يحرص على التنوع في عقليات فريق العمل.	3.68	0.82	14	عالية
15	يستطيع اتخاذ القرار المناسب في حال ندرة المعلومات المتاحة.	3.52	0.75	15	عالية
11	ينتنبأ بالمشكلات قبل وقوعها.	3.51	0.72	16	عالية
23	يتحمل المخاطر المترتبة على تنفيذ الاعمال بأساليب ابتكارية.	3.43	0.86	17	عالية
25	يلهم فريق العمل الى أفكار بحثية تخدم المجتمع.	3.41	0.88	18	عالية
	الدرجة الكلية	3.72	0.58		عالية

أفضل بديل (قرار)) بالترتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.91) وبانحراف معياري (0.66)، وقد يرجع ذلك الى ان التقييم بين البدائل واضح لأعضاء هيئة التدريس اثناء الاجتماعات والمجالس العلمية واختيار أفضل بديل، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (25) والتي تنص على (يلهم فريق العمل الى أفكار بحثية تخدم المجتمع) بمتوسط حسابي (3.41) وبانحراف معياري (0.88). وقد يعزى ذلك الى القيادات الاكاديمية تلهم فريق العمل الى بعض المجالات التي تخدم المجتمع وتترك حرية الاختيار الى كل عضو بناء على اهتماماته البحثية.

ثالثاً: تهيئة بيئة العمل للابتكار

للتعرف على درجة القيادة الابتكارية فيما يتعلق بتهيئة بيئة العمل للابتكار لدى القيادات الاكاديمية بجامعة الطائف، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة البحث، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول (9) يوضح درجة القيادة الابتكارية فيما يتعلق بتهيئة بيئة العمل للابتكار لدى القيادات الاكاديمية بجامعة الطائف

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
33	يستخدم التكنولوجيا في مجال العمل ليصبح أكثر ابتكاراً.	4.13	0.59	1	عالية
38	يدعم حرية طرح الأفكار الجديدة من فريق العمل.	3.86	0.65	2	عالية
31	يستثمر الكفاءات في بيئة العمل.	3.85	0.69	3	عالية
35	يواجه الصعوبات في مجال العمل بمرونة.	3.83	0.67	4	عالية
37	يشجع فريق العمل على تجريب الأفكار الجديدة بعد دراستها.	3.82	0.74	5	عالية
32	يهتم بوسائل تحفيز فريق العمل.	3.79	0.72	6	عالية
30	ينشر ثقافة الابتكار لدى فريق العمل.	3.74	0.85	7	عالية
36	يوازن بين تقديم الخدمات بأسلوب ابتكاري وتكاليها.	3.72	0.78	8	عالية
34	يتجنب الاجتماعات غير الضرورية لفريق العمل.	3.72	0.81	9	عالية
29	يهيئ بيئة العمل لعملية الابتكار.	3.71	0.78	10	عالية
	الدرجة الكلية	3.82	0.64		عالية

مؤشر جيد الى اهتمام القيادات الاكاديمية بجامعة الطائف الى تهيئة بيئة العمل للابتكار وان كان يحتاج الى مزيد من الجهد ليصل الى درجة عالية جداً ، وفيما يتعلق بالعبارات الفرعية للمحور فقد جاءت العبارة رقم (33) والتي تنص على (يستخدم التكنولوجيا في مجال العمل ليصبح أكثر ابتكاراً) بالترتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.13) وبانحراف معياري (0.59)، وقد يعود ذلك الى رغبة القيادات الاكاديمية لتوظيف التكنولوجيا في مجال العمل لتوفير الوقت والجهد وإنجاز الاعمال بطريقة أكثر ابتكاراً، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (29) والتي تنص على (يهيئ بيئة العمل لعملية الابتكار) بمتوسط حسابي (3.71)

يتضح من الجدول رقم (8) أن محور درجة القيادة الابتكارية فيما يتعلق بالسلوك الابتكاري لدى القيادات الاكاديمية بجامعة الطائف يتضمن (18) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.41 ، 3.91)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد عينة البحث حول عبارات المحور جاءت بدرجة عالية، وبلغ المتوسط الحسابي العام (3.72) بانحراف معياري (0.58)، وهذا يدل على أن درجة القيادة الابتكارية فيما يتعلق بالسلوك الابتكاري لدى القيادات الاكاديمية بجامعة الطائف جاءت بدرجة ممارسة عالية، وقد يعود ذلك الى رغبة القيادات الاكاديمية للمعرفة المستمرة لآراء فريق العمل ومقترحاتهم والاستفادة منها لتطوير بيئة العمل بصورة مبتكرة.

وفيما يتعلق بالعبارات الفرعية للمحور فقد جاءت العبارة رقم (14) والتي تنص على (يقيم البدائل المتاحة لاختيار

يتضح من الجدول رقم (9) أن محور درجة القيادة الابتكارية فيما يتعلق بتهيئة بيئة العمل للابتكار لدى القيادات الاكاديمية بجامعة الطائف يتضمن (10) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.71 ، 4.13)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد عينة البحث حول عبارات المحور جاءت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.82) بانحراف معياري (0.64)، وهذا يدل على أن درجة القيادة الابتكارية فيما يتعلق بتهيئة بيئة العمل للابتكار لدى القيادات الاكاديمية بجامعة الطائف جاءت بدرجة ممارسة عالية، وقد يكون ذلك

ومن خلال العرض السابق لدرجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة البحث، كما تم ترتيب هذه الأبعاد حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول (10) يوضح درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	التعامل مع فريق العمل	3.86	0.47	1
3	تهيئة بيئة العمل للابتكار	3.82	0.64	2
2	السلوك الابتكاري	3.72	0.58	3
	المتوسط الحسابي العام	3.80	0.52	-

وبانحراف معياري (0.78)، وربما يعود ذلك الى ان الابتكار هو ما يميز الجامعات ونتاجها ويحقق رؤية 2030 لذلك فان القيادات الأكاديمية بالجامعة اهتمت بتهيئة بيئة العمل للابتكار ما يؤمل ان يصل الى درجة عالية جدا في الفترة القادمة.

وهذا ماكدته نتائج دراسة (Nadolna,2020) التي اشارت الى احتياج القائد في المنظمات التحفيز ومكافأة السلوك المبتكر.

وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من: عساف (2018)، وجبريني (2016)، و(Nadolna,2020) التي اشارت الى ان درجة ممارسة القيادة الابتكارية كانت بدرجة عالية.

وتختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة الشمري (2006)، دراسة الشهراني (2018)، دراسة الخليوي (2021)، حيث ان درجة ممارسة القيادة الابتكارية كانت متوسطة، اما دراسة المطيري (2020)، ودراسة

(Katsanovas&Katsanovas&Stankevicius,2017)

فان درجة ممارسة القيادة الابتكارية كانت منخفضة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من حيث للمتغيرات التالية: الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة في العمل الجامعي؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس.

للتعرف على الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف باختلاف متغير الجنس؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك على النحو التالي:

يتضح من الجدول رقم (10) أن محور درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يتضمن ثلاثة أبعاد، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.72 ، 3.86)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد عينة البحث حول أبعاد المحور جاءت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.80) بانحراف معياري (0.52)، وهذا يدل على أن درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت عالية، وهذه النتيجة تعتبر مؤشر جيد لممارسة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف حرصاً منهم على سمعة الجامعة، وسمعتهم وظهورهم بمظهر متميز امام إدارة الجامعة، الا انها تحتاج الى تفعيل للوصول الى درجة عالية جدا حيث ان تعدد المخاطبات الرسمية التي تأخذ وقت كبير من القيادات الأكاديمية اثناء ساعات الدوام الرسمية قد تشكل تحدي للقائد للتفكير بأسلوب ابتكاري ومناقشة الحلول الابتكارية مع فريق العمل، حيث يأتي بعد التعامل مع فريق العمل بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.86) وبانحراف معياري (0.47)، يليه تهيئة بيئة العمل للابتكار بمتوسط حسابي (3.82) وبانحراف معياري (0.64)، وفي الأخير يأتي بعد السلوك الابتكاري كأقل بعد من ابعاد القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف بمتوسط حسابي (3.72) وبانحراف معياري (0.58)، وربما يعود هذا الترتيب على التوالي وان يحتل محور السلوك الابتكاري الترتيب الأخير الى قلة الحوافز المقدمة الى القيادات الأكاديمية بالجامعة في مجال الابتكار، وعدم منح إدارة الجامعة للقيادات الأكاديمية مزيد من الحرية الأكاديمية.

جدول رقم (11) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق في الدرجة الكلية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف باختلاف متغير الجنس

الدرجة الكلية للمحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمحور	ذكر	180	3.66	0.47	5.337	0.001
	أنثى	156	3.96	0.53		

وتختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من: الشمري (2006)، والشهراني (2018)، وعساف (2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الابتكارية تعزى إلى النوع.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية.

للتعرف على الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك على النحو التالي:

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول الدرجة الكلية للقيادة الابتكارية، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد عينة البحث (الأنثى) يدرّسون مستوى القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف بدرجة أكبر مقارنة بالذكور، وقد يعود ذلك إلى حداثة تمكين المرأة في كثير من المناصب القيادية ومحاولتها إثبات ذاتها؛ مما جعل أعضاء هيئة التدريس الأنثى يدرّسون بصورة أكبر الممارسات الهامة للقيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بالجامعة مقارنة بالذكور.

جدول رقم (12) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في الدرجة الكلية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمحور	بين المجموعات	0.213	2	0.106	0.386	0.680
	داخل المجموعات	91.753	333	0.276		
	المجموع	91.965	335			

تتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من: الشهراني (2018)، وعساف (2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الابتكارية تعزى إلى الرتبة الأكاديمية.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة.

للتعرف على الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف باختلاف متغير سنوات الخبرة؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك على النحو التالي:

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول الدرجة الكلية للقيادة الابتكارية، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد عينة البحث على اختلاف رتبهم الأكاديمية حول الدرجة الكلية للقيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف، وقد يرجع ذلك إلى أن الرتبة الأكاديمية لم تلعب الدور الهام في تقدير أعضاء هيئة التدريس لممارسة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية، حيث إن سياسة الجامعة ولوائحها محددة.

جدول رقم (13) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في الدرجة الكلية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمحور	أقل من 10 سنوات	137	3.71	0.60	2.534	*0.012
	10 سنوات فأكثر	199	3.86	0.45		

9. تشجيع إدارة الجامعة للقيادات الأكاديمية لتبني ثقافة التعلم مدى الحياة، حتى يتم دعمهم لفرق العمل بإلهامهم للأفكار البحثية التي تخدم المجتمع وزيادة مستوى المعارف والمهارات لديهم بطريقة منتظمة ومستمرة.

ثالثاً: تهيئة بيئة العمل للابتكار:

1. اختيار إدارة الجامعة في حالة الترشيح إلى منصب إداري أعضاء هيئة التدريس الذين يقدمون مصلحة الجامعة على مصالحهم الشخصية من خلال أعمالهم التطوعية أو المشاركات المجتمعية المتميزة.

2. تجنب القيادات الأكاديمية للاجتماعات الروتينية لفريق العمل، بالإضافة إلى النقد المباشر لفريق العمل.

توصيات البحث:

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

1. التدقيق في ترشيح القيادات الأكاديمية، والتركيز على اختيار قادة مبتكرين قادرين على قيادة فريق العمل ورفع مستوى الأداء بأسلوب ابتكاري يساعد في تحقيق الميزة التنافسية لجامعة الطائف.

2. ربط تقييم أداء القيادات الأكاديمية في الجامعة بالممارسات الابتكارية المتميزة.

3. متابعة إدارة الجامعة للسلوك الابتكاري لدى القيادات الأكاديمية وتعزيزه وتقديم التغذية الراجعة المستمرة لتلافي الممارسات التي لا تدعم عملية الابتكار في الجامعة، حيث جاء كأقل أبعاد القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية.

4. التحفيز المادي والمعنوي للقيادات الأكاديمية لممارسة القيادة الابتكارية؛ مما يعزز تحقيق الأهداف الأكاديمية والإدارية بالجامعة.

5. الحرص على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عملية الابتكار، والاستفادة من أفكارهم والعمل على تحفيزهم.

6. تقديم برامج تدريبية للقيادات الأكاديمية بالجامعة بالتعاون مع خبراء ومختصين في مجال القيادة الابتكارية لتهيئة الفرص لظهور الأفكار الابتكارية، وتقبلها، وتنسيقها، ومناقشتها، ومن ثم اعتمادها في الجامعة.

7. تدريب القيادات الأكاديمية بالجامعة من خلال نماذج ومواقف للقيادة الابتكارية، وإن يرصد أثناء التدريب نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لتلافيها.

المراجع:

إبراهيم، السعيد. (2019). **القيادة التحويلية ومشاركة المعرفة**. مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية: القاهرة.

جبريني، سماح. (2016). **درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الحارثي، هاجد. (2016). **القيادة الابتكارية ودورها في التغيير التنظيمي. رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

الحجاج، حرب. (2018). **درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في تربية لواء الجامعة من وجهة نظرهم ومعلميهم. مجلة الجامعة**

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول الدرجة الكلية للقيادة الابتكارية، وتشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد عينة البحث ممن خبرتهم (10) سنوات فأكثر يدركون بدرجة أكبر مستوى القيادة الابتكارية فيما يتعلق بالسلوك الابتكاري لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف، وقد يعزى ذلك إلى أن القيادات الأكاديمية ذوي الخبرة العالية لديهم إدراك بصورة أكثر شمولية لأبعاد القيادة الابتكارية بحكم الخبرة التي اكتسبوها في مجال عملهم وبناء على ذلك تفاوتت استجاباتهم تبعاً لاختلاف متغير سنوات الخبرة. وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة (Nadolna, 2020) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الابتكارية تعزى إلى الخبرة.

وتختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من: الشمري (2006)، والشهراني (2018)، وعساف (2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الابتكارية تعزى إلى الخبرة.

السؤال الثالث: ماهي سبل تفعيل القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف؟

قامت الباحثة بالتدقيق في نتائج البحث الميدانية، وفي الفقرات التي حصلت على ترتيب منخفض، وتم صياغة مجموعة من المقترحات التي قد تسهم في تفعيل درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف لتصبح عالية جداً.

المقترحات:

أولاً: مجال التعامل مع فريق العمل:

1. توفير إدارة الجامعة لورش عمل وبرامج تدريبية تتناول كيفية مواجهة ضغوط العمل والتحديات المستمرة للقيادات الأكاديمية.

2. اهتمام إدارة الجامعة ودعمها للأفكار الجديدة من العمدات والكليات حتى تم الترحيب من قبل القيادات الأكاديمية بالأفكار الجديدة من قبل فريق العمل.

3. منح القيادات الأكاديمية مزيد من الصلاحيات الخاصة بدعم فريق العمل وتحفيزه للانضمام إلى برامج تطوير الذات داخل الجامعة وخارجها.

ثانياً: السلوك الابتكاري:

4. ترسيخ إدارة الجامعة لثقافة الابتكار لدى القيادات الأكاديمية وجعلها جزءاً من الثقافة التنظيمية العامة للجامعة.

5. إجراء إدارة الجامعة لمسح شامل للأبحاث التي أجريت في مجال القيادة الابتكارية وجمع توصياتها وتحليلها إلى البات عمل يسترشد بها القيادات الأكاديمية بالجامعة.

6. ضرورة فتح قنوات التواصل والتعاون المتبادل بين إدارة الجامعة والقيادات الأكاديمية في العمدات والكليات والأقسام لتوظيف مزيد من الأفكار والقرارات المبتكرة في الجامعة.

7. تدريب القيادات الأكاديمية على التخطيط الاستراتيجي لإكسابهم مهارة التنبؤ بالمشكلات قبل وقوعها.

8. تشكيل القيادات الأكاديمية لفريق العمل مع الأخذ في الاعتبار أعضاء هيئة التدريس الذين يمكنهم مواجهة التحديات الراهنة والقدرة على العمل تحت الضغط.

and business economics journal, 1(1), pp.56-62.

Cooper, R.& Kleinschmidt, E.(2007). Winning Businesses in Product Development: The Critical Success Factors. **Research Technology Management**, 52-66.

Cornell University, INSEAD, & The World Intellectual Property Organization (2017). **Global Innovation Index 2018 Energizing the World with Innovation**, 11th ed., Edit by S. Dutta, et al., Johnson Cornell University, The World Intellectual Property Organization (WIPO), Geneva, Switzerland, p 219.

Davis, M. (2019). Innovative leadership. **Journal of leadership, Accountability Ethics**, 16(4), 69-73.

Dereli, D. (2017). Innovation Management in Global Competitive and Competition Advantage. **OP. cit.** p1370.

Katsanovas, V & Katsanovas, V & Stankevičius, Z. (2017). **Innovative Leader in Higher Education**. Laisvalaikio Tyrimai, 1(9), 1-10.

Khalili, A. (2017). Creative and innovative leadership: measurement development and validation. **Management Research Review**, 40(10), 1117-1138.

Khan, M & Ismail, F & Hussain, A & Alghazali, B. (2020). The Interplay of Leadership Styles, Innovative Work Behavior, Organizational Culture, and Organizational Citizenship Behavior. **SAGE Open**, 1-16.

Nadolna, K. (2020). The Role of a Leader in Stimulating Innovation in an Organization. **Adm. Sci.**, 10(59), 2-18.

Paxton, D & Stralen, S. (2015). Developing Collaborative and Innovative Leadership: Practices for Fostering a New Mindset. **Journal of Leadership Education**, 14, 11-25.

Powell, J. (2012). The university role in the innovative leadership of small to medium sized enterprises: Towards "universities for a modern renaissance" (UMR). **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, 18(4), 1355-2554.

Sart, G. (2014). The New Leadership Model of University Management for Innovation and Entrepreneurship. **Eurasian Journal of Educational Research**, 57, 73-90.

الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 27(6)، 219-221.

خريسات، آمنه. (2020). دور الابتكار في تطوير أداء العاملين في جامعة البلقاء التطبيقية. **رماح للبحوث والدراسات**. 41، 45-65.

الخليوي، لينا. (2021). "درجة توافر ابعاد الابتكار التنظيمي في كليات التربية بالجامعات السعودية " نموذج مقترح". بحث مقدم الى مؤتمر الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية بجامعة حائل، المؤتمر الأول. الشمري، سعد. (2006). درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين في السعودية. **رسالة ماجستير**، جامعة مؤتة: الأردن.

الشهراني، نوره. (2018). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة بيشة للقيادة الابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **المجلة التربوية للدراسات التربوية والنفسية**. 3(3)، 585-617.

الصرن، رعد. (2020). إدارة الابداع والابتكار. الجامعة الافتراضية السورية: دمشق.

عبد الله، محمد. (2019). رؤية مقترحة لإنشاء مراكز إدارة الابتكار في الجامعات المصرية في ضوء الخبرة الماليزية. **مجلة كلية التربية**. 74(2). 838-776.

عساف، محمود. (2018). مؤشرات إدارة الابتكار في جامعتي (الازهر والإسلامية) بمحافظة غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وسبل تفعيلها. **المجلة التربوية بجامعة الكويت**، 32(128)، 225-269.

مسلم، عبد الله. (2014). الابداع والابتكار الإداري في التنظيم والتنسيق. دار المعزز للنشر والتوزيع: الإسكندرية. المطيري، فيصل. (2020). تنمية مهارات إدارة الابتكار لدى رؤساء الأقسام الإدارية بجامعة المجمعة في ضوء ممارستهم المهنية" تصور مقترح". **مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد**، 32، 722-747.

نجم، نجم. (2015). القيادة وإدارة الابتكار. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.

النمر، هاشم. (2021). الجامعات السعودية وريادة الأعمال. صحيفة البلاد، 22430.

<https://archive.albiladdaily.com/articles>

النوبي، محمد. (2018). دبلوم تطوير القدرات الإبداعية والابتكارية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. **المجلة الدولية للأداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 3، 157-163.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (1441هـ). ملتقى الجودة الثالث في التعليم العالي.

<https://www.tu.edu.sa>

Abaide, R & Ghaffer, H & Hussain, Z & Atta, M. & Ahmed, M. & Rauf, M. (2014). Transformational leadership and organizational innovation: the role of perceived job self-efficacy, **Applied sciences**

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The digital leadership among intermediate stage principals in Taif in the light of the Kingdom's 2030 vision from the teachers' point of view.

Shaikah Saud Sater AL-Shaibani^{*1}

Dr. Wafa Ayehd Moawad Al-Jumai^{*2}

1. Master in Educational Leadership

Taif University Kingdom of Saudi Arabia.

2. Professor of Educational Administration and Planning at Taif University

القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف
من وجهة نظر المعلمات في ضوء رؤية المملكة 2030

أ. شايخة سعود ساطر الشيباني (1)

أ.د. وفاء عايض معيوض الجميعة (2)

1. ماجستير في القيادة التربوية - جامعة الطائف - المملكة العربية السعودية.

2. استاذ الادارة التربوية والتخطيط بجامعة الطائف المملكة العربية السعودية.

Email: Sho.9990@hotmail.com

KEY WORDS

leadership, digital leadership.

الكلمات المفتاحية

القيادة، القيادة الرقمية.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

The study aimed to identify the degree of digital leadership application among intermediate stage principals in Taif in the light of the Kingdom's 2030 vision from the teachers' point of view, through its dimensions: (planning, empowerment, system design, professional development, digital citizenship), The detection of statistically significant differences at the significance level $\alpha \leq 0.05$, attributed to the variables (qualification, years of experience, training courses in the field of technology). To achieve the purposes of the study, the descriptive survey method was used, and the study sample consisted of (342) teachers, the tool consisted of (a questionnaire) consisting of (31) statements and distributed on five dimensions, The results of the study found that: the degree of digital leadership application came at a (high) degree, and the order of dimensions was, respectively: (professional development, digital citizenship, empowerment, planning, system design), The results of the study also demonstrated that There were no statistically significant differences at the level $\alpha \leq 0.05$. The most important recommendations of the study were: Holding training programs that include standards of the International Society of Technology in Education for school leaders, holding community partnerships in the field of digital technology, to exchange experiences in applying digital leadership.

هدفت الدراسة للتعرف على درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بالطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، من حيث الأبعاد: (التخطيط، التمكين، تصميم النظام، التنمية المهنية، المواطنة الرقمية)، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تعزى للمتغيرات: (المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات). وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (342) معلمة، وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من (31) عبارة، وزعت على خمسة أبعاد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن: درجة تطبيق القيادة الرقمية جاءت بدرجة (مرتفعة)، وكان ترتيب الأبعاد: (التنمية المهنية، المواطنة الرقمية، التمكين، التخطيط، تصميم النظام)، كما أثبتت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وكانت توصيات الدراسة: عقد برامج تدريبية تتضمن مؤشرات الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم لقادة المدارس (ISTE-EL)، وعقد شراكات مجتمعية في التقنية الرقمية، لتبادل الخبرات في تطبيق القيادة الرقمية.

1. مقدمة الدراسة:

يشهد العصر الحالي في ظل التطور التكنولوجي اتجاه العالم نحو إقامة نظام جديد يقوم على التقنية الرقمية لمواكبة العصر الرقمي.

ولقد أدى ذلك التطور إلى ظهور أنماط قيادية جديدة في المؤسسات التعليمية ومنها القيادة الرقمية، والتي تفرض على قائدي المدارس امتلاك مهارات قيادية تختلف عما كان يعمل فيها سابقاً، وخاصةً في استخدام التقنيات والأدوات الرقمية، وتوظيفها في العملية التعليمية، وفي إدارة وتكوين المعلمين والطلاب نحو ممارسة تعليم رقمي آمن.

وتسهم القيادة الرقمية في تسهيل العمليات الإدارية بأقل تكلفة وجهد، وذلك من خلال الأساليب الرقمية الحديثة التي يستخدمها مدير المدرسة، فتشارك بذلك في تحقيق المزيد من المرونة في الأعمال الإدارية المتمثلة في التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة.

وقد أكدت دراسة الأقطش (2019) على أهمية استخدام القيادة الرقمية لمواكبة متطلبات العصر الحديث، فهي أحد الاستراتيجيات التي تلبي وتواكب العصر الرقمي، وأكدت دراسة الحربي (2020) بأن القيادة الرقمية مهمة لإدارة الأعمال التعليمية، وتعد مساهماً مؤثراً في توفير بيئة زاخرة بالخبرات التعليمية التي تساعد على تطوير العملية التعليمية. وانطلاقاً من رؤية المملكة العربية السعودية 2030 نحو التحول الرقمي، توجهت وزارة التعليم إلى التعلم الرقمي، وتوظيف التقنيات الرقمية في جميع المجالات التعليمية والإدارية، لذا تركّز الدراسة الحالية إلى التعرف على القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات.

2. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

اتجهت وزارة التعليم في المملكة نحو الاعتماد على المنصات التعليمية الرقمية، وهذا يستدعي تطوير قدرات ومهارات القيادات المدرسية؛ لتوهمهم للتعامل مع هذه المنصات، لاستدامة الرحلة التعليمية الآمنة لمنسوبي المدرسة، ولتكوين مجتمع رقمي آمن واقتصاد قائم على المعرفة (وزارة التعليم، 2020).

وقد توصلت نتائج عدد من الدراسات السابقة إلى وجود أوجه من القصور والضعف لدى مديري المدارس في تطبيق القيادة الرقمية، مما يتطلب إعادة النظر في توظيفها، وفق المداخل القيادية الحديثة، ومنها نتائج دراسة (أبوحيه، 2021)، ودراسة (الجبر، 2020).

ونظراً لعمل الباحثة في القيادة المدرسية، فقد لاحظت أهمية استخدام التقنية الحديثة في تسهيل العملية الإدارية وتحسين جودة الأداء، حيث إنها أصبحت مطلباً جوهرياً

ومن مستلزمات الإدارة الحديثة لتحقيق رؤية المملكة 2030 في ضوء التحول الرقمي، وبناءً على ما سبق، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:
ما درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات؟

ويُفَرَّغ من السؤال الرئيس السؤالان الفرعيان الآتيان:
1. ما درجة تطبيق القيادة الرقمية، من حيث الأبعاد التالية: (التخطيط، التمكين، تصميم النظام، التنمية المهنية، المواطنة الرقمية)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق القيادة الرقمية تعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال التقنية)؟

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على الآتي:

1. الكشف عن درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، من حيث الأبعاد التالية: (التخطيط، التمكين، تصميم النظام، التنمية المهنية، المواطنة الرقمية)؟
2. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، تعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال التقنية).

4. أهمية الدراسة:**أولاً: الأهمية النظرية:**

1. قد يعد هذا الموضوع مهماً كأحد الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية، باعتبارها ركناً أساسياً في الهرم التنظيمي.
2. الإضافة العلمية لهذه الدراسة التي تسهم بدورها في إثراء المكتبة العربية عامة والسعودية خاصة.
3. خدمة الباحثين في مجال القيادة الرقمية ودورها في إحداث التطور الإداري في مدارس التعليم بالمملكة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. يتزامن موضوع هذه الدراسة مع جهود وزارة التعليم التي تستهدف التحول الرقمي في القيادة التربوية.
2. التعرف على مدى تطبيق المديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف لأبعاد القيادة الرقمية، وتعزيز جوانب القوة والحد من جوانب القصور والضعف.

الرقمية مثل: المنصات الإلكترونية، الندوات عبر الإنترنت، وسائل التواصل الاجتماعي، الذكاء الاصطناعي، وتعلم الآلة، لتحسين جودة العملية التعليمية Antonopoulou et al., 2020:113).

ونستخلص من التعريفات السابقة، أن القيادة الرقمية هي: الإجراءات والممارسات القيادية التي يقوم بها مديري المدارس في العملية الإدارية والتعليمية، باستخدام التقنيات الرقمية، لتحسين جودة العمل، والوصول إلى الأهداف المنشودة.

ثالثاً: متطلبات القيادة الرقمية:

تتلخص متطلبات القيادة الرقمية في الآتي:

1. متطلبات تشريعية: وتشمل إصدار التشريعات الإدارية اللازمة لتطبيق القيادة الرقمية.
2. متطلبات بشرية: وتعني تدريب الموارد البشرية اللازمة لتطبيق القيادة الرقمية.
3. متطلبات مادية: تأسيس البنية التحتية الداعمة لتقنية المعلومات والاتصالات من خلال توفير شبكات اتصال قوية عالية السرعة (الرقب، 2022: 10).

وفي ضوء ما سبق نجد أن تطبيق القيادة الرقمية يحتاج إلى توفر متطلبات متكاملة وفي مقدمتها قيادات إدارية واعية ومدركة في كيفية استخدام وتوظيف التقنيات الحديثة والتي تعتمد التخطيط الاستراتيجي أسلوباً لعملية التحول الرقمي.

المحور الثاني: مدير المدرسة كقائد رقمي في ضوء رؤية المملكة 2030.

انطلاقاً من رؤية المملكة 2030 نحو التحول الرقمي، اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتطبيق القيادة الرقمية، وسعت إلى توظيفها بما يتناسب مع متطلبات العصر الرقمي، وتوفير كافة الوسائل والتقنيات الرقمية الممكنة لإداء العمل بكفاءة عالية، وتنمية القيادات المدرسية مهنيّاً لكي تكون قادرة على التعامل مع كل هذه المتغيرات، والقدرة على استخدام المنصات الرقمية والحفاظ على سير العملية التعليمية، فالقائد المدرسي هو المحرك الأساسي في تحقيق جودة التعليم.

أولاً: مهارات القائد الرقمي:

في ضوء التطورات والتقنية المتسارعة التي يشهدها العصر الحالي، تحتم امتلاك القائد الرقمي للمهارات والكفايات اللازمة لدمج التقنية في العملية التعليمية، ومن أهم تلك المهارات ما يلي:

1. محو الأمية الرقمية: وهي القدرة على استخدام ومشاركة وإنشاء المحتوى الرقمي بواسطة المصادر التقنية المتعددة.

3. قد تساعد نتائج الدراسة الحالية الجهات المختصة لإعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات القيادة الرقمية لدى مديرات المدارس لمواجهة التحديات ومواكبة التطورات.

4. تقديم التوصيات والمقترحات التي تساعد في تطبيق القيادة الرقمية وتفعيلها بمدارس التعليم.

5. حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030، من وجهة نظر المعلمات، في ضوء أبعاد القيادة الرقمية التالية: (التخطيط، التمكين، تصميم النظام، التنمية المهنية، المواطنة الرقمية).

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة الحالية على معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث، لعام 1444هـ-2023م.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف.

الجزء الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.

1. الإطار النظري:

تسعى الباحثة في هذا الإطار النظري إلى مراجعة الأدبيات ذات الصلة بموضوع القيادة الرقمية، والتي سوف تتناول فيه مجموعة من المحاور المهمة على النحو الآتي: المحور الأول: القيادة الرقمية من حيث (مفهوم القيادة الرقمية، مبررات القيادة الرقمية، أهمية القيادة الرقمية، متطلبات القيادة الرقمية، معوقات القيادة الرقمية).

المحور الثاني: مدير المدرسة كقائد رقمي في ضوء رؤية المملكة 2030 من حيث (مهارات القائد الرقمي، مهام القائد الرقمي، الأدوات الرقمية الداعمة لمدير المدرسة كقائد رقمي، معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم).

وتوصلت الباحثة إلى العناصر المهمة المرتبطة بموضوع الدراسة، حيث تم التركيز على المحاور التالية:

المحور الأول: القيادة الرقمية.

أولاً: مفهوم القيادة الرقمية:

إن للقيادة الرقمية تعريفات متنوعة بتنوع مقاصد الباحثين والمؤلفين، فقد تم تعريفها على أنها:

منهجية إدارية جديدة تقوم على ممارسة القائد للعمليات الإدارية من خلال الاستخدام الواعي لتقنيات المعلومات والاتصالات في منظمات عصر العولمة والتغيير المستمر (عطير، 2017: 18).

كما تعرف بأنها: الممارسات القيادية التي يقوم بها قائد المنظمة من خلال استخدام مجموعة من التقنيات والأدوات

منصة وطنية تشمل نظام إدارة تعليم الكتروني تم تطويره من قبل وزارة التعليم، وتوفر المنصة تعليمًا متزامنًا وغير متزامن، وتقدم عددا من الأدوات والبرامج التفاعلية، كإنشاء وإدارة الفصول الافتراضية، وأدوات التعلم والاختبارات، وتقديم التقارير لجميع أطراف العملية التعليمية (تطبيقات وأنظمة وزارة التعليم، د.ت).

ومما سبق نجد ان القائد الرقمي يحتاج إلى أدوات رقمية داعمة لتطبيق القيادة الرقمية في مدرسته، ومن خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي يمكن لقائدة المدرسة استخدام العديد من التطبيقات الإلكترونية، لتسهيل إجراءات العمل الإدارية ومنها: السحابة الإلكترونية (Computing Cloud) لحفظ الملفات والتقارير وتنظيمها ومشاركتها في أي وقت، وبرنامج مايكروسوفت ون درايف (Microsoft One Drive)، وكذلك تطبيق التيمز (Microsoft Teams) الذي يمكن لقائدة المدرسة من خلاله عمل لقاءات او اجتماعات افتراضية، ومتابعة الحصص الافتراضية للمعلمات، وأيضاً وسائل التواصل الاجتماعي (Social Media) الخاصة بحسابات المدرسة مثل: تويتر، واتساب، تيليجرام وغيرها، حيث يمكن استخدامها لمشاركة إنجازات المدرسة مع الأطراف المعنية في العملية التعليمية، مما يعطي هوية رقمية للقائد الرقمي والمدرسة في ظل التطورات المتسارعة في مجال التقنية الرقمية.

ثالثاً: معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم:

في مؤتمر (ISTE, 2018) أصدرت الجمعية الدولية للتكنولوجيا معايير جديدة لقادة التعليم تستهدف المعرفة والسلوكيات المطلوبة للقادة لدعم التعلم في العصر الرقمي، وتمكين المعلمين والطلاب من استخدام التكنولوجيا، وتركز على المجالات التالية:

1. المساواة والمواطنة الرقمية: وتعني أن يستخدم القادة التكنولوجيا لزيادة ممارسات الإنصاف والمواطنة الرقمية في العملية التعليمية.

2. مخطط الرؤية: يُشرك القادة الآخرين في وضع رؤية وخطة استراتيجية بشكل تعاوني ودورة تقييم مستمر لتحول التعلم باستخدام التكنولوجيا لتحسين العملية الإدارية والتعليمية.

3. القائد المُمكن: يخلق القادة ثقافة يتم فيها تمكين المعلمين والطلاب لاستخدام التكنولوجيا في التعليم بطرق مبتكرة.

4. مصمم الأنظمة: يبني القادة فرقاً وأنظمة لتنفيذ استخدام التكنولوجيا، وتوفير الموارد اللازمة، والحفاظ عليها وتحسينها باستمرار لدعم التعلم.

2. الرؤية الرقمية: وهي القدرة على التنبؤ بالأهداف طويلة المدى للتقنيات الرقمية خلال انشاء الخطة الاستراتيجية الرقمية للمؤسسة.

3. التأييد: ويتضمن قدرة القائد على اشراك افراد المؤسسة في تحقيق رؤية ورسالة واهداف المؤسسة الرقمية، فالتحول الرقمي لا يتحقق إلا في بيئة تشجع على النمو الرقمي، مما ينعكس على دافعية الافراد لتحقيق رؤية المنظمة.

4. التواصل: يدعم تواصل القائد الرقمي وجوده، والإبقاء على عمليات الاتصال بين المستويات الهرمية المختلفة والموارد البشرية التي تكفل تحقيق أهداف المنظمة.

5. المرونة: وذلك من خلال الانفتاح على البيئة الخارجية لاستكشاف تقنيات جديدة، ويصاحب ذلك القدرة على الابداع والابتكار وتبني الرؤى والأفكار الجديدة.

6. الثقافة الرقمية: وتشير إلى قدرة القائد على استخدام التقنيات الرقمية، وامتلاك المهارات المعرفية، والنقدية، والابداعية، والاجتماعية (الشعراوي، سعدون، 2022: 274).

مما سبق يتضح ان امتلاك القائد الرقمي لتلك المهارات يساعد في مواجهة تحديات العصر الرقمي، وقدرته في توظيف التقنية الرقمية بشكل هادف، وفق رؤية استراتيجية واضحة.

ثانياً: الأدوات الرقمية الداعمة لمدير المدرسة كقائد رقمي: يوجد العديد من البرامج والمنصات الرقمية الداعمة للقائد الرقمي في العملية الإدارية والتعليمية، والتي تساعد في انجاز المهام بأقل جهد وأكبر كفاءة، ومنها ما يلي:

1. برنامج نظام (نور):

وهو نظام متكامل للتعلم المعتمد على التكنولوجيا، يربط المؤسسات التعليمية التابعة للوزارة من خلال قاعدة بيانات متكاملة، ويوفر الكثير من الخدمات الالكترونية لجميع منسوبي الوزارة.

2. برنامج نظام (فارس):

وهو نظام الكتروني للشؤون الإدارية والمالية لتقديم الخدمات الذاتية لمنسوبي الوزارة، ويعمل النظام عبر شبكة محلية تربط المؤسسات التعليمية بإدارات التعليم، ويهدف إلى تحقيق الجودة الإدارية الشاملة، والرقى بكفاءة وفاعلية إجراءات العمل.

3. برنامج (تواصل):

وهي خدمة الكترونية تهدف الى إيصال الشكاوى إلى كافة المسؤولين في قطاعات الوزارة وإدارات التعليم، وإمكانية متابعتها عبر بوابة افي البرمجيات الرقمية لإدارة الوزارة (تطبيقات وأنظمة وزارة التعليم، د.ت).

4. منصة مدرستي وتطبيقاتها:

وجدت فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، فيما لم توجد فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، التخصص).

3. دراسة الذهلي وآخرون (2021): هدفت إلى الكشف عن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (207) مديراً ومديرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف مديري المدارس للقيادة الرقمية جاءت (مرتفعة)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف مديري المدارس للقيادة الرقمية، تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي).

4. دراسة العشموي والعصيمي (2021): والتي تهدف إلى التعرف على واقع تطبيق القيادة الإلكترونية وعلاقتها بمستوى الوعي الرقمي لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (213) معلم، وكانت أهم النتائج: أن واقع تطبيق القيادة الإلكترونية لدى قادة المدارس الثانوية جاء بدرجة (عالية)، وأن مستوى الوعي الرقمي لدى قادة المدارس جاء عالياً، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية قوية بين واقع تطبيق القيادة الإلكترونية ومستوى الوعي الرقمي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال التقنية).

الدراسات الأجنبية:

1. دراسة ليم وتوه (Lim & Teoh, 2022): هدفت الدراسة إلى التحقق في تأثير القيادة الرقمية على الأداء المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي الخاصة في العصر الرقمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة عبر الإنترنت على عينة تتكون من (121) مديراً، وأظهرت نتائج الدراسة: أن ثقافة التعلم في العصر الرقمي والتميز المهني والمواطنة الرقمية تؤثر بشكل إيجابي على أداء مؤسسات التعليم العالي، في حين أن القيادة ذات الرؤية والتحسين المنهجي ليس لهما علاقة تأثير إيجابية مع الأداء، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المديرين يطبقون القيادة الرقمية في مؤسساتهم، وقد حققوا مستوى متميز من الأداء.

2. دراسة جيرالد (Gerald, 2020): هدفت الدراسة إلى قياس القيادة التكنولوجية وسلوكيات المديرين من وجهة نظر

5. المتعلم المتصل: يشكل القادة نموذجاً للتعلم المهني المستمر ويشجعون الآخرين على ذلك (معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم، دت).

وبناءً على ما سبق قامت الباحثة بإعداد أبعاد أداة الدراسة وفقاً لمعايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم، وقد تم تكيفها بما يتوافق مع واقع البيئة التعليمية والقيادات المدرسية لنظام التعليم بمدينة الطائف. وتم وضع أبعاد الاستبانة على النحو الآتي:

1. البعد الأول: التخطيط.

2. البعد الثاني: التمكين.

3. البعد الثالث: تصميم النظام.

4. البعد الرابع: التنمية المهنية.

5. البعد الخامس: المواطنة الرقمية.

وقد ذكرت الباحثة هذه المعايير كإرشادات للقادة، وتقييم للمهارات والمعرفة التي يحتاجها قادة التعليم من أجل تطبيق القيادة الرقمية بكفاءة عالية، ودعم العملية التعليمية في العصر الرقمي.

2. الدراسات السابقة:

توصلت الباحثة إلى عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي لها علاقة بالقيادة الرقمية، وقد تم عرضها وفقاً للتسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، كما يلي:

الدراسات العربية:

1. دراسة بصيلي (2022): هدفت الدراسة للتعرف على واقع تطبيق القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام بمنطقة أبها الحضرية من وجهة نظر القيادات التربوية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم توزيعها على عينة من (343) من القيادات ووكلائهم والإداريين من الجنسين، وكشفت نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة أبعاد القيادة الرقمية جاءت بدرجة (كبيرة)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى الجنس، ولصالح الإناث، وتبعاً لمتغير المنصب لصالح الذين مناصبهم وكيل، وتبعاً للخبرة ولصالح الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات، فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

2. دراسة أبو حية (2021): هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر معلميه وسبل تحسينها؛ واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (522) معلماً ومعلمة، وكانت أهم نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا جاءت بدرجة (متوسطة)، كما

المواطنة الرقمية)، والتي هدفت الدراسة من خلالها في الكشف عن درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الإطار النظري، وكذلك في تجميع المصادر العربية والأجنبية المناسبة للدراسة، كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد أداة الدراسة، والأساليب الإحصائية الموائمة للدراسة الحالية، وتفسير نتائجها وربطها بنتائج الدراسات السابقة. الجزء الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها.

تتناول الباحثة في هذا الجزء الإجراءات الميدانية المتبعة لهذه الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

1. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لكونه ملائماً لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، ويمكن تعريف المنهج الوصفي التحليلي، على أنه: المنهج الذي يعتمد على دراسة الظواهر الإدارية، من خلال توثيق ما هو كائن عن أفراد أو مؤسسات، وجمع المعلومات وتحليلها، للكشف عن أبعاد الموقف الحالي، وتقديم الأطر الفكرية والتوصيات العملية التي تحدد معالم ما يجب أن يكون (عزالدين، 2017: 108).

2. مجتمع الدراسة:

يختلف مجتمع الدراسة حسب طبيعة المشكلة محل الدراسة، وفي الدراسة الحالية يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة المتوسطة في مدينة الطائف للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444هـ-2023م، والبالغ عددهم (3079) معلمة، وفقاً للإحصائية الصادرة من الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف، ملحق رقم (7).

3. عينة الدراسة:

وهي جزء من مجتمع الدراسة الأصلي، حيث قامت الباحثة بتوزيع رابط الاستبانة الإلكترونية على عينة عشوائية من معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، وتم احتساب حجم عينة الدراسة عبر معادلة (ستيفن ثامبسون) على النحو التالي:

المديرين أنفسهم في ولاية فرجينيا، كما بحثت الدراسة الاختلاف -إن وجد- في سلوكيات القيادة التكنولوجية لمديري المدارس حسب المتغيرات الديموغرافية للمدير والمدرسة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الكمي، وتم تطبيق استبانة على عينة قصدية مكونة من (23) مديراً، وكانت أهم النتائج: أن المديرين يظهرون بدرجة متوسطة سلوكاً قيادياً في مجال التكنولوجيا، كما أنه لا يوجد فرق في سلوكيات القيادة التكنولوجية حسب المجموعات الديموغرافية للمدير من حيث (الجنس، العمر، سنوات الخدمة).

3. دراسة رaman وآخرون (Raman, Thannimalai & Ismail, 2019): هدفت الدراسة إلى تحديد تأثير القيادة التكنولوجية للمديرين على دمج المعلمين للتكنولوجيا في المدارس الثانوية الماليزية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانتين لجمع البيانات، الأولى لتقييم القيادة التكنولوجية للمديرين، وتم تطبيقها على عينة من المديرين وعددهم (47) مديراً، والثانية لقياس استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنفيذ المناهج، وتم تطبيقها على عينة من المعلمين وعددهم (375) معلماً، وكانت أهم نتائج الدراسة: أن القيادة التكنولوجية لدى المديرين في مستويات عالية، ولا توجد علاقة كبيرة بين القيادة التكنولوجية للمديرين ودمج المعلمين للتقنية في الفصول الدراسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، يتضح للباحثة ما يلي:

- تتفق معظم الدراسات السابقة مع البحث الحالي في أهداف البحث.

- تتفق الدراسات السابقة مع البحث الحالي في منهج البحث.
- تتفق الدراسات السابقة مع البحث الحالي في أداة البحث.
- يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث زمن التطبيق، المعالجات الإحصائية.

أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها أول الدراسات - في حدود علم الباحثة - التي تناولت موضوع القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات.

كما تميزت الدراسة الحالية في بناء أداة الدراسة على الإصدار الاحدث من معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم (ISTE-EL 2018)، من حيث الأبعاد التالية: (التخطيط، التمكين، تصميم النظام، التنمية المهنية،

درجة التطبيق	المتوسط المرجح
مرتفعة جداً	من 4.20 إلى 5.00
مرتفعة	من 3.40 إلى 4.19
متوسطة	من 2.60 إلى 3.39
منخفضة	من 1.80 إلى 2.59
منخفضة جداً	من 1 إلى 1.79

إجراءات الصدق والثبات لأداة الدراسة (الاستبانة):

أولاً: صدق أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة للتحقق من صدق الأداة على طريقتين: الأولى الصدق الظاهري، والثانية الاتساق الداخلي، ولكل منهما خطوات اتبعتها الباحثة للتحقق من ذلك، وهي كالتالي:

1. الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

وهو الصدق المعتمد على المحكمين، حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية - ملحق (1) - على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في الإدارة التربوية، بلغ عددهم (15) محكماً، ملحق (2) يبين أسماء المحكمين؛ وذلك لتحكيم الاستبانة، وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو غير ما ورد مما يرويه مناسباً.

وبناءً على تعديلات المحكمين وملاحظاتهم، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة والتي اتفق عليها غالبية المحكمين، حيث قامت الباحثة بإعادة صياغة الأبعاد التي وردت في معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم-قادة التعليم وهي (التخطيط ذو الرؤية، والقائد الممكن، وتصميم النظام، والمتعلم المتصل، والمساواة والمواطنة الرقمية) إلى (التخطيط، التمكين، تصميم النظام، التنمية المهنية، المواطنة الرقمية)؛ ليسهل فهمها من قبل عينة الدراسة، كما تم عمل موائمة لمؤشرات معايير (ISTE-EL, 2018) بما يتفق مع واقع مدارس التعليم في المملكة العربية السعودية، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية، كما هو في ملحق (3)، وبذلك تكون الأداة حققت ما يسمى بالصدق الظاهري.

2. صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة):

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، لعينة استطلاعية عددها (30) من معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، وكانت النتائج كالتالي:

$$n = \left[\frac{N \times p(1-p)}{N-1 \times (d^2 \div z^2)} \right] + p(1-p)$$

حيث إن:

N: حجم المجتمع z: الدرجة المعيارية المقابلة

لمستوى الدلالة (0.95) وتساوي (1.96)

d: نسبة الخطأ وتساوي (0.05) p: نسبة توفر

الخاصية والمحايدة = (0.50)

حيث كانت الاستبانات المستردة (342) استبانة، جميعها صالح للتحليل، وعلى ذلك أصبح عدد الاستبانات المستوفاة والجاهزة للتحليل (342).

4. أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة للدراسة الحالية، لملاءمتها لطبيعة الدراسة، ولجمع البيانات والحقائق المطلوبة، للإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

مصادر بناء الاستبانة:

أعدت الباحثة استبانة القيادة الرقمية بناءً على معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم -لقيادة التعليم- (ISTE)، (International Society for EL, 2018) Technology in Education – Education Leaders)، وبعد مراجعة الأدبيات النظرية، وعدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة، كدراسة (أبو حية، 2021)، ودراسة ليم وتوه (Lim & Teoh, 2022) ودراسة جيرالد (Gerald, 2020)، ودراسة رامن وآخرون (Raman, Thannimalai & Ismail, 2019)، بهدف التعرف على القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات.

وقد تكونت أداة الدراسة من جزأين:

الجزء الأول: ويحتوي على البيانات الأولية عن عينة الدراسة، من حيث المتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال التقنية). الجزء الثاني: ويشتمل على أبعاد الدراسة، وتتكون من خمسة أبعاد استرشاداً بمعايير (ISTE-EL, 2018) الخمسة وهي:

1. البعد الأول: التخطيط، ويتكون من (6) عبارات.
2. البعد الثاني: التمكين، ويتكون من (7) عبارات.
3. البعد الثالث: تصميم النظام، ويتكون من (6) عبارات.
4. البعد الرابع: التنمية المهنية، ويتكون من (6) عبارات.
5. البعد الخامس: المواطنة الرقمية، ويتكون من (6) عبارات.

وقد استخدمت الباحثة مقياس (ليكرت) خماسي التدرج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (5): معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

التخطيط		التمكين		تصميم النظام		التنمية المهنية		المواطنة الرقمية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	*0.456	1	*0.707	1	*0.810	1	*0.729	1	*0.814
2	*0.742	2	*0.785	2	*0.658	2	*0.784	2	*0.850
3	*0.633	3	*0.750	3	*0.698	3	*0.757	3	*0.756
4	*0.720	4	*0.710	4	*0.529	4	*0.652	4	*0.726
5	*0.725	5	*0.656	5	*0.876	5	*0.800	5	*0.894
6	*0.856	6	*0.515	6	*0.533	6	*0.532	6	*0.656
		7	*0.663						

البعد	عدد العبارات	معامل الفاكرونباخ
التخطيط	6	0.908
التمكين	7	0.837
تصميم النظام	6	0.799
التنمية المهنية	6	0.853
المواطنة الرقمية	6	0.888
الاستبانة ككل	31	0.936

يتضح من الجدول السابق (7) إن قيم معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة جاءت بقيم (عالية)، حيث تراوحت بين (0.799-0.908) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.936) وهي قيمة عالية، مما يدل على ثبات أداة الدراسة، وهذا يدعو للثقة عند تطبيقها على العينة الكلية للدراسة وصحة نتائجها.

الجزء الرابع: مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.
يتناول هذا الجزء من البحث عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتحليلها، وتفسيرها، والتي هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، من حيث الأبعاد التالية: (التخطيط، التمكين، تصميم النظام، التنمية المهنية، المواطنة الرقمية)، والتحقق من الفروق ذات الدلالة الإحصائية والتي تعزى لمتغيرات الدراسة: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال التقنية)، حيث قامت الباحثة بعرض نتائج الدراسة ومناقشتها، وفقاً لتسلسل أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول، وتفسيرها.

نص السؤال الأول على: ما درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، من حيث الأبعاد التالية: (التخطيط، التمكين، تصميم النظام، التنمية المهنية، المواطنة الرقمية)؟

وللإجابة على هذا السؤال: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة، من حيث الأبعاد التالية: (التخطيط، التمكين، تصميم النظام، التنمية المهنية، المواطنة الرقمية)، وكانت النتائج كالتالي:

* وجود دلالة عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على توافر درجة (عالية) من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

الصدق البنائي لأبعاد أداة الدراسة:

قامت الباحثة باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج كالتالي:
جدول (6): معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (6): معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة.

درجة التطبيق	المتوسط المرجح
التخطيط	*0.819
التمكين	*0.902
تصميم النظام	*0.743
التنمية المهنية	*0.785
المواطنة الرقمية	*0.785

* وجود دلالة عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط لأبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية جاءت بقيم (مرتفعة)، حيث تراوحت بين (0.743-0.902)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، مما يعني وجود درجة (عالية) من الصدق البنائي للاستبانة، أي أن الاستبانة تقيس ما أعدت لقياسه.

ثانياً: ثبات أداة الدراسة (الاستبانة):

للتحقق من ثبات الاستبانة، استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ، لعينة استطلاعية بلغ عددها (30) من معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات.

م	البعد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
1	التخطيط	3.62	66%	0.896	مرتفعة	4
2	التمكين	3.77	69%	0.893	مرتفعة	3
3	تصميم النظام	3.48	62%	1.005	مرتفعة	5
4	التنمية المهنية	3.83	71%	0.891	مرتفعة	1
5	المواطنة الرقمية	3.82	70%	0.923	مرتفعة	2
	تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف ككل	3.70	68%	0.862	مرتفعة	

3. أن البعد الثاني "التمكين" جاء في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (3.77)، وبانحراف معياري (0,893)، ونسبة (69%).

4. أن البعد الأول "التخطيط"، جاء في الترتيب الرابع، بمتوسط حسابي (3.62)، وبانحراف معياري (0,896)، ونسبة (66%).

5. أن البعد الثالث "تصميم النظام"، جاء في الترتيب الخامس والأخير، بمتوسط حسابي (3.48). وبانحراف معياري (1,005)، ونسبة (62%).

وترجع الباحثة حصول بعد التنمية المهنية على الترتيب الأول بدرجة تطبيق (مرتفعة) إلى حرص مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف على مواكبة التقدم التكنولوجي، وما يقدم من اهتمام في إعداد وتأهيل منسوبات المدرسة مهنيًا في تطوير عمليات التدريس باستخدام التقنيات الحديثة، وقد يعود إلى ما تقوم به إدارة التعليم بمدينة الطائف من تطوير الإدارات المدرسية من خلال التدريب المستمر لمديري المدارس.

وجاء تصميم النظام على الترتيب الأخير بدرجة تطبيق (مرتفعة)، وقد يعود ذلك إلى نقص في توفر أدوات التقنيات الرقمية اللازمة وشبكات الانترنت.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة رامن وآخرون (Raman et al., 2019)، حيث جاء بُعدي التنمية المهنية وتصميم النظام بدرجة مرتفعة، وربما يعود ذلك الاتفاق إلى تطبيق الدراستين في مدارس التعليم العام، واختلفت مع دراسة أبو حية (2021)، ودراسة جيرالد (Gerald, 2020)، حيث جاء بُعدي التنمية المهنية وتصميم النظام بدرجة متوسطة، وقد يعود ذلك لاختلاف الإمكانيات البشرية والمادية في البيئة المدرسية بين الدراسة الحالية وكلا الدراستين.

ولمزيد من التفاصيل، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل بعد على حده، على النحو الآتي:

1. درجة تطبيق بعد التخطيط لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات:

لبحث درجة تطبيق بعد التخطيط لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، قامت الباحثة بتخصيص (6) عبارات، وكانت النتائج كالتالي:

يتضح من الجدول (8): أن تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، من حيث أبعاد القيادة الرقمية، جاءت بدرجة (مرتفعة)، حيث جاء المتوسط العام للمجموع الكلي (3.70) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (3.40 إلى 4.19)، وبانحراف معياري (0,862)، ونسبة (68%).

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى إدراك مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف بأهمية القيادة الرقمية، ودورها في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتسهيل إجراءاتها بأقل وقت وجهد، ويعود ذلك إلى جهود وزارة التعليم بالمملكة بتطوير المنظومة التعليمية، والحرص على تنمية مهارات القيادات المدرسية في التقنية الرقمية في ضوء التحول الرقمي ضمن رؤية المملكة 2030.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بصيلي (2022)، ودراسة ليم وتوه (Lim & Teoh, 2022)، ودراسة الذهلي وآخرون (2021)، ودراسة رامن وآخرون (Raman et al., 2019)، والتي توصلت إلى أن القيادة التكنولوجية لدى المديرين في المدارس الثانوية الماليزية جاءت بدرجة (عالية)، وتعزو الباحثة هذا الاتفاق إلى تطبيقها في مجال التعليم عامة وفي مجال التقنية الرقمية خاصة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو حية (2021)، والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة القيادة الرقمية جاءت بدرجة (متوسطة)، كما تختلف مع نتائج دراسة جيرالد (Gerald, 2020)، والتي توصلت إلى أن القيادة التكنولوجية وسلوكيات المديرين من وجهة نظر المديرين أنفسهم جاءت بدرجة (متوسطة)، وربما يعود ذلك إلى اختلاف العينة والحدود المكانية التي أجريت فيها الدراسة. كما يتضح من خلال الجدول السابق ترتيب تطبيق أبعاد القيادة الرقمية، على النحو الآتي:

1. أن البعد الرابع "التنمية المهنية"، جاء في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.83)، وبانحراف معياري (0,891)، ونسبة (71%).

2. أن البعد الخامس "المواطنة الرقمية"، جاء في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (3.82)، وبانحراف معياري (0,923)، ونسبة (70%).

جدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات تطبيق بعد التخطيط لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
4	تضع أهدافاً مرنة قابلة للتغيير وقت الالتزامات	3.74	%68	1.008	مرتفعة	1
6	تراجع ما تم إنجازه من الخطة وتحدد نقاط القوة والضعف والوقوف على الأسباب	3.72	%68	1.037	مرتفعة	2
1	تضع خطة تشغيلية بمشاركة منسوبات المدرسة تُضمّن دمج التقنية الرقمية في التعليم	3.64	%66	1.070	مرتفعة	3
5	تضع خطة بديلة لاستعادة البيانات في حال تلفها أو فقدانها	3.61	%65	1.043	مرتفعة	4
2	تُقيم بشكل مستمر التقدم في تنفيذ الخطة بشكل رقمي	3.56	%64	0.990	مرتفعة	5
3	توفر كافة الموارد اللازمة لتنفيذ الخطة التشغيلية	3.45	%61	1.081	مرتفعة	6
	تطبيق التخطيط ككل	3.62	%66	0.896	مرتفعة	

ولقد جاءت العبارة (تضع أهدافاً مرنة قابلة للتغيير وقت الالتزامات) بالمرتبة الأولى، بدرجة تطبيق (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (3.74) وبنسبة مئوية بلغت (%68). وقد يعود ذلك إلى قدرة مديرات المرحلة المتوسطة على وضع خطط مستقبلية والتنبؤ بها؛ لإدارة الأزمات الطارئة والاستعداد الجيد في التصدي لها، وخاصةً بعد جائحة كورونا، حيث إن نمط القيادة الرقمية هي في كيفية توظيف التكنولوجيا في خدمة أهداف المنظمة التعليمية وخاصةً وقت الأزمات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بصيلي (2022)، والتي توصلت في بعد (الرؤية والتخطيط) إلى أن القدرة على التنبؤ بالمشكلات ووضع الحلول لها عند وضع الأهداف لدى القيادات المدرسية جاءت بدرجة كبيرة.

كما جاءت العبارة (توفر كافة الموارد اللازمة لتنفيذ الخطة التشغيلية) بالمرتبة الأخيرة، بدرجة تطبيق (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (3.45) وبنسبة مئوية بلغت (%61).

وقد يُعزى ذلك إلى معرفة مديرات المرحلة المتوسطة في كيفية التوظيف الأمثل للموارد المتاحة؛ حيث يتطلب ذلك معرفة جيدة عن اقتصاديات التعليم، لأنه قد يوجد نقص في الموارد المادية والتقنية اللازمة التي تساعد في تنفيذ الخطة المدرسية في ضوء التحول الرقمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العشماوي والعصيمي (2021)، التي توصلت إلى أن استخدام الموارد المتاحة للإدارة الإلكترونية لدى قادة المدارس جاءت بدرجة عالية.

2-درجة تطبيق بعد التمكين لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات:

لبحث درجة تطبيق بعد التمكين لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، قامت الباحثة بتخصيص (7) عبارات، وكانت النتائج كالتالي:

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات تطبيق بعد التخطيط لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات بلغ (3.62)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (3.40 إلى 4.19)، وبانحراف معياري (0.896)، وبنسبة مئوية (%66)؛ والذي يشير إلى درجة تطبيق (مرتفعة).

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن مديرات المرحلة المتوسطة لديهن مهارات فنية عالية في التخطيط من خلال دمج التكنولوجيا في المدرسة، لتحقيق أهداف المنظمة التعليمية، وفق سياسة وزارة التعليم في التحول الرقمي لتحقيق رؤية المملكة 2030؛ وذلك عن طريق استخدام المنصات الرقمية والبرامج المحوسبة، لتبسيط إجراءات كافة الخدمات الإدارية والتعليمية، وتحسين جودة الأداء بكفاءة عالية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بصيلي (2022)، ودراسة الذهلي وآخرون (2021)، التي أظهرت إلى أن بعد "التخطيط" لدى مديري المدارس جاء بدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثة هذا الاتفاق إلى تطبيق الدراسة على مدارس التعليم، في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبو حية (2021)، والتي خلصت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لبعـد "التخطيط ذو الرؤية" جاء بدرجة منخفضة، وربما يعود ذلك إلى اختلاف الحدود المكانية في كلا الدراستين، حيث طبقت هذه الدراسة في مدارس فلسطين، كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة جيرالد (Gerald, 2020)، والتي توصلت إلى أن بعد "التخطيط ذو الرؤية" لدى مديري المدارس جاء بدرجة متوسطة، وربما يعود ذلك لاختلاف العينة.

كما يتضح من الجدول (9) أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات تطبيق بعد التخطيط، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.45 إلى 3.74 من 5)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، وتشير إلى درجة تطبيق (مرتفعة).

جدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات تطبيق بعد التمكين لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
1	تشجع المعلمات على الابتكار في التدريس باستخدام التقنية الرقمية	4.05	76%	0.917	مرتفعة	1
3	تبحث المعلمات على المشاركة في مسابقات التعليم الرقمية	3.94	74%	1.006	مرتفعة	2
5	تستخدم التقنيات الرقمية بفاعلية في التواصل مع أولياء الأمور	3.82	70%	0.983	مرتفعة	3
6	تعمل على تعزيز الثقة في التعاملات الرقمية بدلاً من الورقية	3.71	68%	1.083	مرتفعة	4
2	تعزز قيمة الثقافة الرقمية من خلال تنفيذ اجتماعات افتراضية مع الأطراف المعنية	3.70	67%	1.056	مرتفعة	5
4	تنشر قصص نجاح منسوبات المدرسة في توظيف التقنية في التعليم عبر وسائل التواصل الاجتماعي الخاصة بالمدرسة	3.68	67%	1.157	مرتفعة	6
7	تقدم الحوافز للمعلمات اللاتي يستثمرن التقنيات الرقمية في تحسين عملية التعليم والتعلم	3.50	63%	1.198	مرتفعة	7
	تطبيق التمكين ككل	3.77	69%	0.893	مرتفعة	

مع التقنيات الحديثة والأدوات الرقمية في تطوير عمليات التدريس، كما يعود ذلك إلى أن المديرات لديهن قدرة عالية في تهيئة بيئة عمل مشجعة ومحفزة للإبداع والابتكار، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بصيلي (2022)، والتي توصلت إلى أن قائد المدرسة يشجع المعلمين على ممارسة طرق وأساليب مبتكرة في تحسين مخرجات التعلم جاءت بدرجة كبيرة، كما تتفق مع نتائج دراسة العشماوي والعصيمي (2021)، والتي توصلت إلى أن قائد المدرسة يوجه المعلمين على التخطيط للدروس الرقمية بحرفية جاءت بدرجة عالية.

وجاءت العبارة (تقدم الحوافز للمعلمات اللاتي يستثمرن التقنيات الرقمية في تحسين عملية التعليم والتعلم) بالمرتبة الأخيرة، بدرجة تطبيق (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (3.50) وبنسبة مئوية بلغت (63%).

وقد يعود ذلك إلى اهتمام مديرات المرحلة المتوسطة في تقديم الدعم المعنوي والمادي للمعلمات المتميزات في استخدام التقنيات الرقمية في العملية التعليمية، وذلك بتقديم شهادات الشكر، أو ترشيحهن إلى حضور الدورات التدريبية الخاصة بالتقنيات الرقمية، مما يساهم في بذل المزيد من العطاء، ولكن قد يوجد ضعف -أحياناً- في الموارد المالية للمدرسة، والمخصصة في تقديم الحوافز للهيئة التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العشماوي والعصيمي (2021)، والتي توصلت إلى أن تحفيز المعلمين المتميزين في استخدام الإدارة الإلكترونية مادياً ومعنوياً جاءت بدرجة عالية، واختلفت مع نتائج دراسة أبو حية (2021)، والتي أظهرت أن مكافأة المعلمين الذين يظهرون توظيفاً هادفاً لأدوات التكنولوجيا في دعم التعليم والتعلم جاءت بدرجة منخفضة.

3. درجة تطبيق بعد تصميم النظام لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات:

لبحث درجة تطبيق بعد تصميم النظام لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات قامت الباحثة بتخصيص (6) عبارات، وكانت النتائج كالتالي:

يتضح من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات تطبيق بعد التمكين لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات بلغ (3.77)؛ وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (3.40 إلى 4.19)، وبانحراف معياري (0.893)، وبنسبة (69%)؛ والذي يشير إلى درجة تطبيق (مرتفعة).

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى حرص مديرات المرحلة المتوسطة في توفير الإمكانيات المادية والمعنوية، لتمكين منسوبات المدرسة من استخدام التقنية الرقمية في العملية التعليمية بطرق مبتكرة، والقدرة على التواصل مع البيئة الداخلية والخارجية بشكل إلكتروني؛ وذلك لنشر وتعزيز ثقافة التعلم الرقمي في البيئة المدرسية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو حية (2021)، ودراسة جيرالد (Gerald, 2020)، والتي أظهرت إلى أن بعد "القائد الممكن" لدى مديري المدارس جاء بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة اتفاق نتائج الدراستين مع الدراسة الحالية نتيجة لاعتمادهم إلى نفس معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم-قادة التعليم في بناء أداة الدراسة، حيث استخدمت كل منهما معايير (ISTE-EL, 2018).

كما يتضح من الجدول (10) أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات تطبيق بعد التمكين، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.50 إلى 4.05 من 5) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، وتشير إلى درجة تطبيق (مرتفعة).

ولقد جاءت العبارة (تشجع المعلمات على الابتكار في التدريس باستخدام التقنية الرقمية) بالمرتبة الأولى، بدرجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (4.05) وبنسبة مئوية (76%).

وقد يعود ذلك إلى إدراك مديرات المرحلة المتوسطة لمدى أهمية توظيف التقنية الرقمية في العملية التعليمية الأمثل

جدول (11) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات تطبيق بعد تصميم النظام لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
2	تفعل قاعدة البيانات الخاصة بمنسوبات المدرسة	3.70	68%	1.082	مرتفعة	1
4	تستخدم الأدوات الرقمية في ممارسة مهامها الإدارية اليومية	3.59	65%	1.045	مرتفعة	2
5	تتابع صيانة الأجهزة الرقمية بصفة دورية	3.53	63%	1.148	مرتفعة	3
6	تعرف المعلمات بالأدوات الرقمية وطرق استخدامها، وكيفية المحافظة عليها	3.50	62%	1.181	مرتفعة	4
1	توفر جميع أدوات التقنيات الرقمية اللازمة في عمليات التعليم المدمج	3.39	60%	1.166	متوسطة	5
3	توفر شبكة انترنت عالية السرعة داخل المدرسة من خلال التواصل مع إدارة التعليم	3.17	54%	1.325	متوسطة	6
	تطبيق تصميم النظام ككل	3.48	62%	1.005	مرتفعة	

ولقد جاءت العبارة (تفعل قاعدة البيانات الخاصة بمنسوبات المدرسة) بالمرتبة الأولى، بدرجة تطبيق (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (3.70)، ونسبة مئوية بلغت (68%).

وقد يعود ذلك إلى أن مديرات المرحلة المتوسطة لديهن مهارات تقنية عالية بإنشاء قاعدة بيانات رقمية لمنسوبات المدرسة، تساعد في متابعة تقارير الأداء الوظيفي للمعلمات، ومتابعة الغياب والتأخير، والإجازات، والدورات التدريبية، لتحسين الأداء الإداري والاستفادة من التقنية في قيادة المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العشمواوي والعصيمي (2021)، والتي توصلت إلى أن تفعيل قاعدة البيانات الخاصة بمنسوبي المدرسة جاءت بدرجة عالية، كما تتفق مع نتائج دراسة الذهلي وآخرون (2021)، والتي توصلت إلى أن استخدام التطبيقات الرقمية لتخزين وحفظ البيانات جاءت بدرجة مرتفعة.

وجاءت العبارة (توفر شبكة انترنت عالية السرعة داخل المدرسة من خلال التواصل مع إدارة التعليم) بالمرتبة الأخيرة، بدرجة تطبيق (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (3.17)، ونسبة مئوية بلغت (54%).

وقد يعزى ذلك إلى نقص في بعض الإمكانيات التقنية في قسم التجهيزات المدرسية بإدارة التعليم، والتي تشكل عائق أمام مديرات المرحلة المتوسطة في تلبية احتياجات المدرسة، حيث تسعى وزارة التعليم في تأمين احتياج المدارس من كافة الوسائل التقنية الحديثة، للوصول إلى بيئة رقمية، لتحقيق التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة 2030، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بصيلي (2022)، والتي توصلت إلى أن توفير قادة المدارس شبكة خاصة للعاملين في المدرسة جاءت بدرجة كبيرة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو حية (2021)، والتي توصلت إلى أن التنسيق مع المجلس المدرسي لتوفير اتصال بشبكة الانترنت بسرعة مناسبة للمعلمين جاءت بدرجة منخفضة.

4. درجة تطبيق بعد التنمية المهنية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات:

لبحث درجة تطبيق بعد التنمية المهنية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات قامت الباحثة بتخصيص (6) عبارات، وكانت النتائج كالتالي:

يتضح من الجدول (11) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات تطبيق بعد تصميم النظام لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات بلغ (3.48)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (3.40 إلى 4.19)، وبانحراف معياري (1.005)، ونسبة (62%)، والذي يشير إلى درجة تطبيق (مرتفعة).

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى حرص مديرات المرحلة المتوسطة بتوفير كافة الوسائل التقنية والأدوات الرقمية اللازمة في المدرسة، وتأسيس بنية تحتية رقمية، لتطوير العملية التعليمية والإدارية، وقدرتهن على الاستفادة من المنصات الرقمية في تفعيل قاعدة بيانات حول المدرسة ومنسوباتها، والاستفادة منها- أيضاً- في تنفيذ المهام الإدارية اليومية، لتسهيل إجراءات العمل، مما يسهم في قيادة المدرسة رقمياً، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة رمان وآخرون (Raman et al., 2019)، والتي توصلت إلى أن بعد "لتحسين الشامل" لدى مدراء المدارس جاء بدرجة عالية، وتعزو الباحثة هذا الاتفاق إلى تقارب مفهوم معيار "تصميم النظام" المستخدم في الدراسة الحالية وفق معايير (ISTE-EL, 2018)، مع معيار "التحسين الشامل" المستخدم في هذه الدراسة الأجنبية وفق معايير (ISTE-A, 2009)، في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو حية (2021)، ودراسة جيرالد (Gerald, 2020)، والتي توصلت إلى أن بعد "تصميم النظام" لدى مديري المدارس جاء بدرجة متوسطة، وربما يعود ذلك إلى اختلاف الحدود المكانية والإمكانات التقنية بين الدراسة الحالية وكلا الدراستين.

كما يتضح من خلال الجدول (11) أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد تصميم النظام، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.17 إلى 3.70 من 5)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين الثالثة والرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، وتشير إلى درجة تطبيق (متوسطة، مرتفعة) على الترتيب.

جدول (12) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات تطبيق بعد التنمية المهنية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
4	تحث المعلمات على الاستفادة من المنصات الرقمية، مثل بوابة التعليم الوطنية (عين) ومنصة (مدرستي)	4.12	78%	0.939	مرتفعة	1
6	تحث المعلمات على تبادل الخبرة في مشاركة إنجازاتهم في استخدام التقنيات الرقمية	3.87	72%	0.997	مرتفعة	2
5	تسهل تنفيذ ورش عمل ولقاءات للمعلمات والطالبات لتعزيز التعلم الرقمي	3.84	71%	1.027	مرتفعة	3
3	تشجع المعلمات على تنفيذ الأنشطة الداعمة لدمج الأدوات الرقمية في التعليم والتعلم	3.76	69%	1.010	مرتفعة	4
2	تعزز المشاركة في مجتمعات التعلم التي تشجع على الإبداع والابتكار في العصر الرقمي	3.71	68%	1.033	مرتفعة	5
1	تحدد احتياجات التطور المهني للمعلمات فيما يتعلق باستخدام الأدوات الرقمية	3.64	66%	1.054	مرتفعة	6
	تطبيق التنمية المهنية ككل	3.83	71%	0.891	مرتفعة	

إلى الجهد الملحوظ الذي تبذله وزارة التعليم في استحداث المنصات الرقمية لخدمة الطالب، والمعلم، والقائد، والمشرف، وتفعيل التعليم المدمج لاستمرار العملية التعليمية عبر منصة مدرستي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بصيلي (2022)، والتي توصلت إلى أن حث المعلمين على استخدام البرمجيات الرقمية في تنفيذ الدروس جاءت بدرجة كبيرة. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العشماوي والعصيمي (2021)، والتي توصلت إلى أن حث المعلمين على الاستفادة من المنصات الرقمية مثل (بوابة التعليم الوطنية عين) جاءت بدرجة عالية، في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو حية (2021)، والتي توصلت إلى أن تشجيع المعلمين على الاستخدام الهادف لأدوات التكنولوجيا جاءت بدرجة متوسطة.

وجاءت العبارة (تحدد احتياجات التطور المهني للمعلمات فيما يتعلق باستخدام الأدوات الرقمية) بالمرتبة الأخيرة، بدرجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (3.64)، وبنسبة مئوية (66%).

وربما يعود ذلك إلى إدراك مديرات المرحلة المتوسطة بأهمية التطوير المهني للمعلمات، كما أن المعلمات لديهن اطلاع واسع وثقافة عالية في كيفية تطبيق التقنية الرقمية في العملية التعليمية، وخاصة بعد جائحة كورونا، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بصيلي (2022)، ونتائج دراسة العشماوي والعصيمي (2021)، والتي توصلت إلى أن قائد المدرسة يتابع التطوير المهني للمعلمين في استخدام المنصات الرقمية جاءت بدرجة عالية، في حين اختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو حية (2021)، والتي توصلت إلى أن استخدام مديري المدارس لأدوات التكنولوجيا لمعرفة أنشطة التطوير المهني للمعلمين جاءت بدرجة متوسطة.

5. درجة تطبيق بعد المواطنة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات: 2030

ليحث درجة تطبيق بعد المواطنة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات فيما يتعلق باستخدام مديري المدارس لأدوات التكنولوجيا لمعرفة أنشطة التطوير المهني للمعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وكانت النتائج كالتالي:

يتضح من الجدول (12) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات تطبيق بعد التنمية المهنية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات بلغ (3.83) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (3.40 إلى 4.19)، وبانحراف معياري (0.891)، وبنسبة (71%)، والذي يشير إلى درجة تطبيق (مرتفعة).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مدى اهتمام مديرات المرحلة المتوسطة بتنمية المهارات الرقمية لمنسوبات المدرسة، من خلال حضور الدورات التدريبية، وورش العمل، واللقاءات التربوية، التي تنظمها إدارة التعليم بمدينة الطائف، والحرص على الاستخدام الأمثل للمنصات الرقمية، لتحسين جودة العملية التعليمية، ومواكبة التغيرات في العصر الرقمي، والرفع من مستوى قيادة المدرسة رقمياً، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة رمان وآخرون (Raman et al., 2019)، والتي أظهرت إلى أن بعد "التميز في الممارسة المهنية" لدى مدراء المدارس جاء بدرجة عالية، وتعزو الباحثة هذا الاتفاق نتيجة لتطبيقها في البيئة المدرسية للتعليم، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو حية (2021)، ونتائج دراسة جبرالد (Gerald, 2020)، والتي توصلت إلى أن بعد "التعلم المهني المستمر" لدى مديري المدارس جاء بدرجة متوسطة، وربما يعود ذلك إلى اختلاف الحدود المكانية بين الدراسة الحالية وكلا الدراستين.

كما يتضح من جدول (12) أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات تطبيق بعد التنمية المهنية، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.64 إلى 4.12 من 5) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، وتشير إلى درجة تطبيق (مرتفعة).

ولقد جاءت العبارة (تحث المعلمات على الاستفادة من المنصات الرقمية، مثل بوابة التعليم الوطنية (عين) ومنصة (مدرستي)) بالمرتبة الأولى، بدرجة تطبيق (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (4.12) وبنسبة مئوية بلغت (78%). ويعود ذلك إلى إدراك مديرات المرحلة المتوسطة لأهمية توظيف المنصات الرقمية في البيئة المدرسية، وتوجيه المعلمات للاستفادة منها أثناء التعلم، ويعود ذلك

جدول (13) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات تطبيق بعد المواطنة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
5	توجه باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي والمنصات الرقمية بشكل واع ومسؤول	3.95	74%	0.973	مرتفعة	1
3	توجه بضرورة الالتزام بلائحة السلوك الرقمي في التعليم	3.94	74%	0.998	مرتفعة	2
1	توضح لمنسوبات المدرسة أخلاقيات التعامل مع التقنية الرقمية	3.91	73%	1.032	مرتفعة	3
6	تحذر منسوبات المدرسة من التحديثات المزيفة لبرامج التعلم الرقمي	3.89	72%	1.050	مرتفعة	4
4	توفر بيئة صحية وأمنة عند استخدام التقنية الرقمية	3.74	68%	1.061	مرتفعة	5
2	توفر لوحات إرشادية داخل المدرسة حول الاستخدام السليم لأدوات التقنية الرقمية	3.46	61%	1.082	مرتفعة	6
	تطبيق المواطنة الرقمية ككل	3.82	70%	0.923	مرتفعة	

وربما يعود ذلك إلى حرص مديرات المرحلة المتوسطة على التعامل الإيجابي مع المنصات الرقمية وفق ضوابط وسياسات وزارة التعليم.

وجاءت العبارة (توفر لوحات إرشادية داخل المدرسة حول الاستخدام السليم لأدوات التقنية الرقمية) بالمرتبة السادسة والأخيرة، بدرجة تطبيق (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (3.46)، ونسبة مئوية بلغت (61%).

ويعود ذلك إلى إدارك مديرات المرحلة المتوسطة باتخاذ كافة الإجراءات اللازمة لضمان الاستخدام الآمن لأدوات التقنية الرقمية، واتباع لائحة السلوك الرقمي إلكترونياً في المنصات الرقمية.

في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو حية (2021)، والتي توصلت إلى أن توفير لوحات إرشادية داخل المدرسة حول الاستخدام السليم لأدوات التكنولوجيا جاءت بدرجة متوسطة.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني، وتفسيرها.

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، تعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال التقنية)؟ وفيما يلي عرض بأهم النتائج المتصلة بالسؤال، وذلك كما يلي:

1. متغير المؤهل العلمي:

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، ويوضح الجدول (14) نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات.

يتضح من الجدول (13) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات تطبيق بعد المواطنة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات بلغ (3.82)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (3.40 إلى 4.19)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة تطبيق (مرتفعة).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديرات المرحلة المتوسطة على قدر عالي من المسؤولية والوعي عند استخدام المنصات الرقمية، والحرص توعية منسوبات المدرسة على الالتزام بقواعد السلوك الرقمي، والابتعاد عن الاستخدامات الشخصية، والبرامج المزيفة، والتعامل مع التقنيات الرقمية بكل شفافية،

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو حية (2021)، ونتائج دراسة ليم وتوه (Lim & Teoh, 2022)، ونتائج دراسة جيرالد (Gerald, 2020)، ونتائج دراسة رمان وآخرون (Raman et al., 2019)، والتي أظهرت إلى أن بعد "المواطنة الرقمية" لدى مديري المدارس جاء بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذا الاتفاق إلى تطبيقها في مؤسسات التعليم.

كما يتضح من خلال الجدول (13) أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات تطبيق بعد المواطنة الرقمية، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.46 إلى 3.95 من 5)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، وتشير إلى درجة تطبيق (مرتفعة).

ولقد جاءت العبارة (توجه باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي والمنصات الرقمية بشكل واع ومسؤول) بالمرتبة الأولى، بدرجة تطبيق (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (3.95)، ونسبة مئوية بلغت (74%).

جدول (14): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	بكالوريوس	314	3.65	0.883	2.342	*0.020
	دراسات عليا	28	3.24	0.965		
التمكين	بكالوريوس	314	3.79	0.897	1.363	0.174
	دراسات عليا	28	3.55	0.819		
تصميم النظام	بكالوريوس	314	3.51	0.996	1.896	0.059
	دراسات عليا	28	3.14	1.053		
التنمية المهنية	بكالوريوس	314	3.84	0.899	0.981	0.327
	دراسات عليا	28	3.67	0.788		
المواطنة الرقمية	بكالوريوس	314	3.83	0.916	1.140	0.255
	دراسات عليا	28	3.63	0.992		
القيادة الرقمية ككل	بكالوريوس	314	3.73	0.862	1.648	0.100
	دراسات عليا	28	3.45	0.843		

*وجود دلالة عند مستوى (0.05)

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك جميع المعلمات الحاصلات على البكالوريوس، والحاصلات على الدراسات العليا بأهمية القيادة الرقمية، كما أن القيادة الرقمية من أنماط القيادة الحديثة، وترتبط بعوامل أخرى مختلفة عن المؤهل العلمي، كالمهارة الفنية في استخدام التقنية الرقمية، وحضور الدورات التدريبية وورش العمل التي توضح كيفية توظيف القيادة الرقمية في العملية التعليمية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بصيلي (2022)، وأبو حية (2021)، والذهلي وآخرون (2021)، ودراسة العشماوي والعصيمي (2021)، والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق القيادة الرقمية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2. متغير سنوات الخبرة:

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، تُعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، ويوضح الجدول (15) نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات.

يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق القيادة الرقمية في جميع الأبعاد، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ماعدا البعد الأول "التخطيط"، حيث توجد فروق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلات على البكالوريوس، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (0.020)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05)، وتعزو الباحثة الفروق في درجة تقدير تطبيق المديرات لبعد التخطيط لصالح الحاصلات على البكالوريوس، إلى أن حملة الدراسات العليا من المعلمات لديهن معرفة أوسع في التخطيط باستخدام التقنية الرقمية خلال دراستهن العليا وممارستها عن قرب، مما دفعهن لوضع تقديرات أقل للمديرات في درجة تطبيق بعد التخطيط، وقد يعود السبب أيضاً إلى أن عدد الحاصلات على البكالوريوس أعلى من الحاصلات على دراسات عليا.

مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة تطبيق القيادة الرقمية ككل لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (0.100)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05).

جدول (15): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	أقل من (10) سنوات	73	3.79	0.876	1.770	0.078
	(10) سنوات فأكثر	269	3.58	0.897		
التمكين	أقل من (10) سنوات	73	3.87	0.876	1.098	0.273
	(10) سنوات فأكثر	269	3.74	0.897		
تصميم النظام	أقل من (10) سنوات	73	3.76	0.944	2.662	*0.008
	(10) سنوات فأكثر	269	3.41	1.009		
التنمية المهنية	أقل من (10) سنوات	73	3.89	0.822	0.756	0.450
	(10) سنوات فأكثر	269	3.81	0.909		
المواطنة الرقمية	أقل من (10) سنوات	73	3.91	0.824	0.975	0.330
	(10) سنوات فأكثر	269	3.79	0.947		
القيادة الرقمية ككل	أقل من (10) سنوات	73	3.84	0.817	1.563	0.119
	(10) سنوات فأكثر	269	3.67	0.872		

حيث أصبح لدى الغالبية القدرة على التعامل مع التقنية الرقمية بشكل يومي، وخاصةً بعد جائحة كورونا، لذلك فإن عدد سنوات الخبرة لا يؤثر على الآراء حول القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو حية (2021)، ودراسة الذهلي وآخرون (2021)، ودراسة العشماوي والعصيمي (2021)، ودراسة جيرالد (2020)، والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق القيادة الرقمية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بصيلي (2022)، والتي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق القيادة الرقمية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

3. مُتغير الدورات التدريبية في مجال التقنية:

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، تُعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال التقنية ويوضح الجدول (16) نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات.

*وجود دلالة عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق القيادة الرقمية في جميع الأبعاد، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ماعدا البعد الثالث "تصميم النظام"، حيث توجد فروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من كانت سنوات خبرتهم أقل من (10) سنوات، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (0.008)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05).

وتعزو الباحثة الفروق في درجة تقدير تطبيق المديرات لبعد تصميم النظام لصالح من كانت سنوات خبرتهم أقل من (10) سنوات، إلى أن ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات من المعلمات لديهن خبرة أكثر بأهمية توافر الإمكانيات المادية والتجهيزات المدرسية اللازمة من التقنيات الرقمية لسير العملية التعليمية، مما دفعهن لوضع تقديرات أقل للمديرات في درجة تطبيق بعد تصميم النظام. مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق القيادة الرقمية ككل لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (0.119)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05).

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى إدراك المعلمات لأهمية تطبيق القيادة الرقمية في المدارس، سواء من هن ذات خبرة عالية أو خبرة أقل، وأن هذا لا يتطلب خبرة تدريسية متخصصة، وقد يعود ذلك إلى التطوير المستمر من خلال برامج التنمية المهنية،

جدول (16) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة تطبيق القيادة الرقمية لمتغير الدورات التدريبية في مجال التقنية.

البعد	الدورات التدريبية في مجال التقنية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	أقل من (5) برامج تدريبية	149	3.56	0.915	-1.086	0.278
	(5) برامج تدريبية فأكثر	193	3.67	0.880		
التمكن	أقل من (5) برامج تدريبية	149	3.75	0.939	-0.301	0.764
	(5) برامج تدريبية فأكثر	193	3.78	0.857		
تصميم النظام	أقل من (5) برامج تدريبية	149	3.46	1.013	-0.281	0.779
	(5) برامج تدريبية فأكثر	193	3.49	1.001		
التنمية المهنية	أقل من (5) برامج تدريبية	149	3.82	0.885	-0.134	0.893
	(5) برامج تدريبية فأكثر	193	3.83	0.898		
المواطنة الرقمية	أقل من (5) برامج تدريبية	149	3.82	0.836	0.023	0.982
	(5) برامج تدريبية فأكثر	193	3.81	0.987		
القيادة الرقمية ككل	أقل من (5) برامج تدريبية	149	3.68	0.863	-0.374	0.709
	(5) برامج تدريبية فأكثر	193	3.72	0.864		

1. تعزيز الاتجاه نحو تطبيق القيادة الرقمية في ضوء التحول الرقمي لتحقيق رؤية المملكة 2030.
2. تنظيم برامج تدريبية تتضمن مؤشرات الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE)، لتنمية وتطوير مهارات مديرات المرحلة المتوسطة في تطبيق القيادة الرقمية، حتى تصل لدرجة تطبيق (مرتفعة جداً).
3. عقد شراكات مجتمعية محلية وعالمية في مجال التقنية لتبادل الممارسات المثلى في تطبيق القيادة الرقمية.
4. إنتاج دليل إرشادي لمديرات المدارس، يحتوي على البرامج والتطبيقات الرقمية الحديثة، وخطوات تطبيقها.

ثالثاً: مقترحات الدراسة.

1. إجراء دراسة تتناول القيادة الرقمية لدى مديرات المدارس في ضوء معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم.
2. إجراء دراسة تتناول دور القيادة الرقمية في تعزيز الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم.
3. إجراء دراسة تتناول معوقات تطبيق القيادة الرقمية في مؤسسات التعليم.
4. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول القيادة الرقمية وفق متغيرات أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الأقطش، نور موسى. (2019). *أثر ممارسات القيادة الإلكترونية على الإبداع الاستراتيجي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- بصيلي، أماني جبريل. (2022). *واقع تطبيق القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام بمنطقة أبها الحضرية من وجهة نظر القيادات التربوية*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(42)، 23-42.

يتضح من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة تطبيق القيادة الرقمية ككل لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات، تُعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال التقنية، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (0.709) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05).

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى قدرة المعلمات على استخدام التقنية الرقمية وتعلمها بشكل ذاتي، وممارستها في العملية التعليمية من خلال المنصات الرقمية، كما أن الجميع يخضع لبرامج تدريبية وزارية طوال العام الدراسي، تبعاً للأنظمة واللوائح في ممارسة التقنية الرقمية في العملية التعليمية، مما أدى إلى تساوي فرص التدريب لديهن، لذلك فإن عدد الدورات التدريبية في مجال التقنية لا يؤثر على الآراء حول القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العشماوي والعصيمي (2021)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق القيادة الرقمية تُعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال التقنية.

الجزء الخامس: توصيات ومقترحات الدراسة.

في هذا الجزء تذكر الباحثة التوصيات والمقترحات ذات الصلة بنتائج الدراسة، وذلك كما يلي:

أولاً: توصيات الدراسة.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تُقدم الباحثة التوصيات الآتية:

وزارة التعليم. (2020). الدليل الإرشادي لقائد المدرسة. منصة العودة إلى المدارس.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Antonopoulou, H., Halkiopoulos, C., Barlou, O., & Beligiannis, G.(2020).Leadership types and digital leadership in higher education:

behavioural data analysis from University of Patras in Greece. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19 (4), 110-129.

<https://doi.org/10.26803/ijlter.19.4.8> .

الجبر، سلطان سليمان. (2020). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية وسبل تطويرها من وجهة نظر المديرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16(4)، 110-129.

أبوحيية، نجاة شعبان. (2021). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الاونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل تحسينها. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأقصى.

الذهلي، ربيع بن المر، والخروصي، حسين بن علي، والشعيلي، صالح بن خليفة. (2021). درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم. مجلة الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12 (33)، 79 - 93.

الرقب، يوسف حابس. (2022). درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

الشعراوي، محمد، سعدون، محمد. (2022). رؤية مقترحة لتحسين ممارسة رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الأزهر لأبعاد القيادة الرقمية. مجلة كلية التربية- جامعة بني سويف، 175(2)، 250-335.

عزالدين، مدثر. (2017). إعداد البحوث العلمية في علوم الإدارة مدخل تطبيقي (ط.1). دولة الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

العشماوي، عبد الله بن طاهر، والعصيمي، خالد بن محمد. (2021). القيادة الإلكترونية وعلاقتها بالوعي الرقمي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين. مجلة شباب الباحثين، 9 (9)، 525-567.

عطير، ربيع شفيق. (2017). الإدارة الإلكترونية كمدخل اداري لتطوير الأنظمة التعليمية (ط.1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم. (د.ت.).

<https://www.iste.org>

المنصة الوطنية الموحدة-التعليم والتدريب. (د.ت.).

<https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/EducationInKSA>

المنصة الوطنية الموحدة-رؤية المملكة 2030. (د.ت.).

<https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/content/saudivision>

وزارة التعليم- تطبيقات وأنظمة الوزارة. (د.ت.).

<https://moe.gov.sa/ar/aboutus/Portal/Pages/Systems.aspx>

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Employing artificial intelligence in education

Saeed Masoud Al-Humaidan

Researcher in Education – KSA

توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.

أ. سعيد مسعود الحميدان

باحث في التربية والتعليم – المملكة العربية السعودية.

Email: saeed8306@hotmail.com

KEY WORDS

artificial intelligence - education

الكلمات المفتاحية

الذكاء الاصطناعي - التعليم

ABSTRACT

مستخلص البحث:

Artificial intelligence in education can improve the learning experience and provide immediate feedback to students. It contributes to personalized learning, data analysis and predictions. Cooperative learning promotes interaction among students.

It provides continuous renewed learning. However, challenges related to privacy, ethics, and the balance between automated execution of tasks and processes and human interaction must be taken into account.

الذكاء الاصطناعي في التعليم يمكن أن يحسن تجربة التعلم ويوفر ردود فعل فورية للطلاب. يساهم في تخصيص التعلم وتحلي البيانات والتنبؤات. يعزز التعلم التعاوني التفاعل بين الطلاب.

يوفر تعلمًا مستمرًا ومتجددًا ومع ذلك، يجب مراعاة التحديات المتعلقة بالخصوصية والأخلاق والتوازن بين تنفيذ المهام والعمليات بشكل تلقائي والتفاعل البشري.

مقدمة

يعد تعليم الذكاء الاصطناعي أمرًا ضروريًا لتحويل المعرفة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي من المعامل إلى السوق وعامة الناس. يلامس الذكاء الاصطناعي في جميع القطاعات بوقت واحد. يجب أن يكون تعليم الذكاء الاصطناعي متاحًا على الصعيد الوطني. ونشير في ورقتنا إلى النقاط الأساسية على مستوى السياسات لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. فالذكاء الاصطناعي من أهم التكنولوجيات الناشئة التي لها تأثير كبير على المنظومة التعليمية حيث أعطى التعليم إمكانيات هائلة للصالح الاجتماعي وتحقيق أهداف التنمية المستدامة ويتطلب ذلك إجراءات في السياسة على مستوى النظام وكيفية وضع السياسات لدعم التعليم المعزز بتقنيات الذكاء الاصطناعي. تتيح الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي إمكانية الوصول إلى التعلم لجميع الطلاب في أي وقت وفي أي مكان. يتعلم كل طالب وفقًا لسرعته الخاصة، ويسهل الوصول على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع على الطلاب استكشاف ما يناسبهم دون انتظار معلم. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للطلاب من جميع أنحاء العالم الوصول إلى تعليم عالي الجودة دون تكبد نفقات السفر والمعيشة. ويعد التعليم على المستوى الوطني جزءًا مهمًا من تنفيذ الذكاء الاصطناعي.

ما هو الذكاء الاصطناعي

بات مصطلح "الذكاء الاصطناعي" كثير الاستخدام هذه الأيام، لدرجة أن البعض أصبح يتخوف من أنه قد يعني سيطرة الآلات واضمحلال دور البشر، رغم أن الواقع ما يزال بعيدا جدا عن الاقتراب من هذا التصور.

حتى عهد قريب، كان الإنسان يريد من الآلة أن تقوم بالمهام الشاقة بدنيًا أو المرهقة ذهنيًا بدلاً عنه أو بمعينته، على أن يتولى هو دفة القيادة منفرداً. ثم تطورت احتياجاته ليصبح راعياً في أن تساعد الآلة أو تتوب عنه في التفكير واتخاذ القرارات، وخاصة التي تتخذ من بين عدة بدائل لكل منها تبعاته. فبرزت الحاجة لما اصطلحت تسميته بالذكاء الاصطناعي.

يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه الذكاء الذي تبديه الآلات والبرامج بما يحاكي القدرات الذهنية البشرية وأنماط عملها، مثل القدرة على التعلم والاستنتاج ورد الفعل على أوضاع لم تبرمج في الآلة، كما أنه اسم لحقل أكاديمي يعني بكيفية صنع حواسيب وبرامج قادرة على اتخاذ سلوك ذكي.

الذكاء الاصطناعي هو فرع من فروع علوم الحاسبات. وأبسط تعريف له هو أنه العلم الذي يجعل الآلات تفكر مثل البشر، أي حاسوب له عقل.

أن تكون النتائج إيجابية بشكل أكبر، حين يكون لكل طالب، بغض النظر عن إمكانات أهله المادية، أو موقعه الجغرافي، أو قدراته الذهنية، فهو معلم خصوصي بإمكانات العلماء متوفر في كل وقت وكل مكان.

الذكاء الصناعي في التعليم: كيف يساعدنا؟

إن تقنيات الذكاء الاصطناعي في الأجهزة والبرمجيات التعليمية قادرة على استنتاج المعارف والمهارات المطلوبة في وقت معين، وبالتالي تحديث الدروس تلقائياً وتقديمها للطلاب بشكل يناسب احتياجاته وقدراته، وتتوافق أدوات الذكاء الاصطناعي في الغالب مع ثلاث مبادئ أساسية:

1. التعلم: اكتساب التجربة الجديدة ومعالجتها، وإنشاء نماذج سلوك جديدة
2. التصحيح الذاتي: تحسين الخوارزميات لضمان النتائج الأكثر دقة

3. المنطق: التقاط خوارزميات محددة لحل مهمة محددة من المتوقع أن تنتقل الفصول الدراسية قريباً من الإطار التقليدي للتعليم إلى استخدام مزيج من الروبوتات والذكاء الاصطناعي المصمم حسب الحاجة. وستستفيد نسبة كبيرة ومتزايدة من الطلبة من الروبوتات التي تتسم بالاستمرارية والمرونة، كما سيتحرر معلمو الصفوف من الأمور الإدارية وسيتمكنون للتركيز على الطلاب.

فالمعلمون كثيراً ما يعانون من كثرة الأعمال المكتبية، مثل تصحيح الامتحانات وتقييم الواجبات. ولكن يمكن للذكاء الاصطناعي أن يقوم بكثير من هذه المهمات، ويقلص الوقت اللازم للتصحيح والعمل الإداري من أجل تكريس مزيد من الوقت للطلاب.

وتستطيع هذه التقنية أن تحل مشكلات قلة المعلمين أو شح توفر المعلمين الأكفاء في بعض المجالات. فهي ستساعد المعلم العادي على أن يطور قدراته وستسد أي نقص موجود لديه. ولكن لا بد من الإشارة هنا إلى أنه لا يفترض بالذكاء الاصطناعي أن يحل محل الذكاء الفطري أو الطبيعي. فالغرض ليس استبدال المعلم في الفصول المدرسية أو الاستغناء عنه بالكامل، وإنما أن يعمل العقل البشري جنباً إلى جنب مع العقل الاصطناعي في توليفة محسوبة متقنة.

الذكاء الاصطناعي في التعليم

- يمكن للذكاء الاصطناعي تخفيف الأعباء الإدارية عن طريق القيام بالأعمال الإدارية للمنظومة التعليمية، وهذا يساهم بشكل كبير في اتخاذ قرارات صحيحة والقدرة على توزيع الأدوار داخل المنظومة بشكل محايد وفق قدرات ومهارات الجميع، كما توفر أيضاً البرامج الدراسية المناسبة لكل طالب بما يتوافق مع مهاراته وحالته.

ويبين أحد التعريفات أيضاً أن للذكاء الاصطناعي سلوكاً وخصائص معينة تتسم بها البرامج الحاسوبية تجعلها تحاكي القدرات الذهنية البشرية وأنماط عملها. ومن أهم هذه الخصائص القدرة على التعلم والاستنتاج ورد الفعل على أوضاع لم تبرمج عليها الآلة.

الذكاء الاصطناعي هو مسمى تم التوافق على إطلاقه على نوعية الذكاء الذي يمكن أن تكتسبه الآلة الصماء، من خلال تطعيمها بالبرامج والخوارزميات التي تجعلها تبدو وكأنها تمتلك عقلاً يحاكي القدرات العقلية البشرية بأنماطه المختلفة. وبالتالي فهو يجعل تلك الآلة تتصرف وكأنها مثل الإنسان العاقل أو المميز باستخدام أبحاث الذكاء الاصطناعي، ووفقاً للأبحاث والأسواق، " يتوقع المحللون أن ينمو سوق الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم الأمريكي بمعدل نمو سنوي مركب قدره 47.77 %.

توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم

الذكاء الاصطناعي قد صنع ثورة في التعليم بسبب كثرة فوائده وقدرته على زيادة كفاءة وفاعلية المعلمين إذا تم استخدامه بطريقة سليمة، لأن لديه القدرة على فهم المعلومات بشكل أفضل؛ وزيادة وعيهم وثقافتهم.

الذكاء الاصطناعي في العموم هو فرع من العلوم والتكنولوجيا الحديثة، يهدف إلى زرع الذكاء البشري في الآلات المصنوعة، لتكون تلك الآلات قادرة على أداء الوظائف المخصصة بشكل أكبر كفاءة وأكثر ذكاء.

وقد تم استخدام مصطلح الذكاء الاصطناعي لأول مرة في كلية دارتموث المنسوبة لجامعة رابطة آيفي الأمريكية عام 1956م، ليصف هذا المصطلح قسم (العلوم وهندسة صناعة الآلات الذكية، وبرامج الحاسوب الذكية).

أما هذا المفهوم في التعليم فهو: تكنولوجيا جديدة ومتطورة، تمنح المنظومات التعليمية قدرة هائلة على التطوير وتحقيق الأهداف، والوصول إلى جميع الراغبين في التعليم وتقديم المعلومات والمعارف المطلوبة بجودة عالية دون تكاليف مادية باهظة ولا مجهود بدني كبير.

دور الذكاء الاصطناعي في التعليم مثل حلقة الوصل بين المعارف والمعلومات المخزنة والراغبين في تلقي العلم، فيوفر لهم الطرق المناسبة في أي وقت وأي مكان.

يوفر المساعد الذكي والمتفرغ، يمكنه أن يكيف المادة العلمية، بل حتى العملية التعليمية بأكملها بما يناسب إمكانات الفرد، فحين يتوفر المساعد الذكي والمتفرغ، والذي يستطيع فهم نفسية الطالب ومعرفة قدراته ونقاط قوته وضعفه، والموضوعات التي يعاني فيها من قصور في الفهم أو نقص في المعلومات، فيمكنه عندئذ أن يكيف المادة العلمية؛ بل حتى العملية التعليمية بأكملها بما يناسب إمكانات الفرد. فيقدم المساعدة المطلوبة والدعم اللازم في الوقت المحدد وبالشكل المناسب لكل طالب على حدة. وعلى هذا الأساس، يفترض

- تطوير علوم الكيمياء والأحياء والهندسة وصناعة البترول.

مميزات بيئات التعلم القائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي

- ✓ السهولة في الاستخدام والتعامل.
- ✓ تيسر فهم وتطبيق النظريات والقواعد والقوانين، حيث تحدد توقيتاً لكل هدف أو مهمة تعليمية، مما يسهم في توفير الوقت الكافي للتعلم لاستيعاب المحتوى العلمي وتطبيقه.
- ✓ إتاحة قدر كبير من المشاركة النشطة التي تجذب انتباه المتعلم، وتزوده بالمعلومات الواضحة والدقيقة، وتزيد دافعيته للتعلم.
- ✓ تدريب المتعلم على توظيف المعلومات وممارسة المهارات، مما يجعل التعلم ذا أثر باقي.
- ✓ لها دور مهم وفعال في حل مشكلات التوجيه والإرشاد للمتعلمين، حيث يمكن للنظم الخبيرة تقديم النصائح والتوجيهات للمتعلمين بشكل فردي.
- ✓ تمنح قدراً كبيراً من التفاعلية لبيئات التعلم، حيث تحجب عن تساؤلات المتعلمين المتكررة بعدد لا محدود من المرات، وتقدم لهم المساعدات المتنوعة.

أمثلة الذكاء الاصطناعي في التعليم

تتنوع أمثلة برمجيات الذكاء الاصطناعي في التعليم عن بعد وتنتشر بشكل كبير، فمن تلك الأمثلة:

- منصة (iTalk2Learn) والتي توفر المعرفة الرياضية وتعلم الكسور الرياضية للطلاب من سن 5-11 سنة
 - (Thinkster Math) والتي تقدم تطبيق تعليمي لمنهج الرياضيات، حيث يوفر لكل طالب معلم يتابعه ويساعده بشكل متتابع.
 - (Brainly) وهي منصة تمثل شبكة تواصل اجتماعي خاصة بأسئلة المناهج الدراسية، حيث يقوم المتعلمين بمشاركة أسئلتهم والنقاش فيها والتعاون فيما بينهم للوصول إلى الإجابات الصحيحة.
 - صناعة كتب تعليمية تقوم على الذكاء الاصطناعي من قبل شركة (Content Technologies, Inc. (CTI
- أهم استخدامات الذكاء الاصطناعي في التعليم
- يستخدم الذكاء الاصطناعي في التعليم عن بعد، لتحسين جودة التعليم وتعزيز ثقافة التعلم بطرق متنوعة وجديدة وأكثر مواكبة للعصر الحديث، فيمكنك استخدام الذكاء الاصطناعي في:
 - توفير فرصة تعليم تتوافق مع كل طالب بشكل فردي
 - يزيل الحواجز والصعوبات في التواصل ويوفر حلولاً للطلاب بمختلف مهاراتهم.

- يوفر الذكاء الاصطناعي للمتعلم طرقاً متنوعة لتلقي المعلومات ومنصات ذكية تتوافق مع ما يبحث عنه وتحرره من التعليم التقليدي.

- يقدم للمتعلم القدرة على التعليم الذاتي بشكل أكثر دقة وبتغذية راجعة كبيرة.

- يعمل على تخزين المعلومات والبيانات بشكل أكثر دقة وأمان ويسهل على العاملين الوصول إليها، وأيضاً يحمي المعلومات من الضياع أو التلف أو التسريب.

- نظام لا يتعب ولا يشعر بالقلق أو الإرهاق مما يجعل الإنتاجية أكبر.

- الذكاء الاصطناعي في التعليم يقدم الحلول الواقعية لأصعب المشاكل ومعالجتها في وقت مناسب.

- يقدم الذكاء الاصطناعي فائدة كبيرة للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، بأساليب مختلفة تناسب احتياجاتهم، مثل ترجمة نص من الكتابة إلى الصوت أو العكس، وغيرها من الخصائص التي تمكنهم من استخدام التكنولوجيا بشكل جيد.

- لا مشاكل ولا صعوبات ولا عقبات يمكن أن تواجه أي منظومة تعليمية تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

تتعدد المجالات التي يتم استخدام الذكاء الاصطناعي فيها، حيث اتجهت الأبحاث إلى تصميم برمجيات حديثة وقوية في مجالات كثيرة باستخدام الذكاء الاصطناعي، ومن أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

- اللغات الطبيعية: حيث تطورت فروع اللغات الحاسوبية وعلم الفسيولوجي والترجمة الآلية والتعرف على الكثير من الأصوات واللغات.
- الرؤية بالحاسب: والتي تحاكي نظم الرؤية والتعرف على البصمات وتطوير تلك الوسائل.
- علم الروبوتات: والتي يعمل فيها فرع الهندسة الميكانيكية لتطوير روبوتات تعمل وتفكر وتنفذ وتخطط بشكل فعال.
- الألعاب المختلفة: حيث أسهم الذكاء الاصطناعي في تطويرها باستخدام برمجيات مخصصة لها.
- إثبات النظريات: فكان للذكاء الاصطناعي دوراً في تطوير علم الرياضيات والفلسفة وعلم المنطق.
- نظرية الحاسب والبرمجة الآلية.
- المكونات المادية للحاسب: حيث عملت على تطوير وتحسين المكونات المادية الإلكترونية في الحاسوب.
- البحث الهرمي: حيث خصصت برمجيات معينة تدعم طرق البحث الإلكتروني بشكل أكثر فاعلية.
- وضع وابتكار حلول للمشكلات.
- تطوير لغات البرمجة والنظم.

يمكن تدريب أدوات الذكاء الاصطناعي بنجاح لمساعدة أي مجموعة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يفتح اعتماد تقنيات الذكاء الاصطناعي المبتكرة طرقاً جديدة للتفاعل للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم. يمنح الذكاء الاصطناعي الوصول إلى التعليم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة: الصم وضعاف السمع، وضعاف البصر، والمصابين بالتوحد.

أثر الذكاء الاصطناعي على التعليم

1. تبسيط المهام الإدارية

يمكن للذكاء الاصطناعي أتمتة الواجبات الإدارية للمعلمين والمؤسسات الأكاديمية. يقضي المعلمون الكثير من الوقت في امتحانات الدرجات وتقييم الواجبات المنزلية وتقديم استجابات قيمة لطلابهم. ولكن يمكن استخدام التكنولوجيا لأتمتة مهام التقدير حيث يتم إجراء اختبارات متعددة. هذا يعني أن الأساتذة سيحصلون على مزيد من الوقت مع طلابهم بدلاً من قضاء ساعات طويلة في تقديرهم.

2. المحتوى الذكي

يسير الذكاء الاصطناعي والتعليم جنباً إلى جنب وقد تكون التقنيات الجديدة هي كل ما هو مطلوب لضمان تحقيق جميع الطلاب لنجاحهم الأكاديمي النهائي. المحتوى الذكي هو موضوع غاية في الأهمية في يومنا هذا. يشتمل المحتوى الذكي على محتوى افتراضي مثل مؤتمرات الفيديو ومحاضرات الفيديو. كما يمكنك أن تتخيل، الكتب المدرسية وقيام الذكاء الاصطناعي بتحويلها إلى دورات تدريبية أونلاين بحيث تكون كمية الاستفادة من المادة العلمية أقصى ما يمكن.

3. التعلم الشخصي

من خلال التطبيقات التي تعمل بنظام AI، يحصل الطلاب على استجابات مخصصة من معلمهم. يمكن للمدرسين تكثيف الدروس في أدلة الدراسة الذكية والبطاقات التعليمية. يمكنهم أيضاً تعليم الطلاب وفقاً للتحديات التي يواجهونها في دراسة المواد الصفية. على عكس الماضي، يمكن لطلاب الجامعات الآن الوصول إلى نافذة أكبر للتفاعل مع الأساتذة.

4. إزالة الحدود المكانية أمام التعلم

التعليم ليس له حدود، ويمكن للذكاء الاصطناعي أن تساعد في إزالة الحدود. توافر التكنولوجيا يؤدي لتحولات جذرية من خلال تسهيل تعلم أي دورة تدريبية من أي مكان في جميع أنحاء العالم وفي أي وقت. يزود التعليم الذي يعمل بنظام الذكاء الاصطناعي الطلاب بمهارات تقنية المعلومات الأساسية. مع مزيد من الاختراعات، سيكون هناك مجموعة واسعة من الدورات التدريبية المتاحة عبر الإنترنت وبمساعدة الذكاء الاصطناعي سيتعلم الطلاب من أينما كانوا.

- يعزز من تجربة التعليم للطلاب والمعلم، ويجعلها أكثر معرفة بمهاراتهم تستهدفهم بشكل أفضل من ناحية المناهج والمقررات والبرامج الدراسية.

- الحد من ظاهرة الغش.

تطبيق مجالات الذكاء الاصطناعي في التعليم لتحسين عمليات الدراسة:

من أهم مجالات الذكاء الاصطناعي في التعليم، هي تحصيل الآثار الإيجابية له وتطوير العملية التعليمية باستخدامه. لتتعرف على مجالات وفوائد الذكاء الاصطناعي في التعليم وأهميته:

✓ التدريس والتدريب

يعد معلمو الذكاء الاصطناعي من مدخري الوقت للمعلمين، حيث لا يحتاجون إلى قضاء وقت إضافي في شرح الموضوعات الصعبة للطلاب. باستخدام روبوتات الدردشة التي تعمل بالذكاء الاصطناعي أو المساعدين الشخصيين الافتراضيين للذكاء الاصطناعي، يمكن للطلاب تجنب الشعور بالحرَج من خلال طلب مساعدة إضافية أمام أصدقائهم.

✓ إنتاج محتوى ذكي

الدروس الرقمية: يمكن إنشاء واجهات التعلم الرقمية مع خيارات التخصيص والكتب المدرسية الرقمية وأدلة الدراسة والدروس ذات الحجم الصغير وغير ذلك الكثير بمساعدة الذكاء الاصطناعي.

✓ إضفاء الطابع الشخصي على التعليم

يساعد الذكاء الاصطناعي في معرفة ما يفعله الطالب وما لا يعرفه، وبناء جدول دراسة شخصي لكل متعلم مع مراعاة الفجوات المعرفية. بهذه الطريقة، يقوم الذكاء الاصطناعي بـ "حياكة" الدراسات وفقاً لاحتياجات الطالب الخاصة، مما يزيد من كفاءتها.

✓ تحديثات محتوى التعلم

إلى جانب ذلك، يساعد الذكاء الاصطناعي في إنشاء محتوى الدروس وتحديثه، والحفاظ على تحديث المعلومات وتخصيصها لمنحنيات التعلم المختلفة.

✓ المساهمة في أتمتة المهام

تبسيط المهام الإدارية: يعد التصنيف والتقييم والرد على الطلاب نشاطاً مستهلكاً للوقت يمكن للمعلم تحسينه باستخدام الذكاء الاصطناعي.

✓ تصور المعلومات

يمكن تشغيل طرق جديدة لفهم المعلومات، مثل التصور والمحاكاة وبيئات الدراسة المستندة إلى الويب، بواسطة الذكاء الاصطناعي.

✓ ضمان حصول الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على التعليم

أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعلم

يقوم الذكاء الاصطناعي في التعليم بدور قوي وفعال في العملية التعليمية، فهو يوفر للطالب القدرة على الدراسة في أي وقت ومن أي مكان. ويمنحه فرصة الوصول إلى تعليم عالي الجودة دون سفر أو مصاريف مالية كثيرة. وتقدم له المساعدة في أي وقت، وتحل المشكلات والصعوبات بكل راحة صدر.

كما تعمل على تطوير الطالب والعمل على نقاط الضعف وتقوية نقاط القوة. وتقدم له مرشد افتراضي يتابع تقدم الطالب بشكل مستمر وتقديم التعليقات والتقييمات المطلوبة. ويعمل على توفير ترجمات فورية أيضًا لترجمة أي نص إلى اللغة الأم التي يتحدث بها المتعلم فلا يواجه أية صعوبة في تلقي المعلومة.

إذا كان هناك سؤال يدور في ذهن الطالب، فإن تطبيقات الذكاء الاصطناعي سريعا ما تجيب عليه، دون انتظار طويل. تضع بين يدي الطالب الكثير من المنصات التي تقدم دورات تدريبية وتعليمية من مختلف الدول مما تسهل التعليم لجميع الراغبين.

مزايا استخدام الذكاء الاصطناعي في نظام التعليم:

- تعليمات مخصصة حسب احتياجات كل طالب
- زيادة الحافز والمشاركة بين الطلاب
- محسن تحليل البيانات لاكتساب رؤى حول تقدم الطلاب وأدائهم
- منصات التعلم التكيفي التي تعدل السرعة والمواد وفقاً لكفاءة الطالب
- عمليات إدارية فعالة، بما في ذلك الجدولة والدرجات
- الوصول إلى روبوتات الدردشة والمعلمين الافتراضيين للحصول على مساعدة سريعة
- المهام المتكررة الآلية، مما يسمح للمعلمين بالتركيز بشكل أكبر على التدريس
- أعلى بيانات تعليمية غامرة وتفاعلية
- التشخيص المبكر لتحديات التعلم والتدخل السريع
- زيادة إمكانية الوصول إلى التعليم من خلال خيارات الدراسة عبر الإنترنت وعن بُعد

عيوب عمل الذكاء الصناعي في مجال التعليم

يلغي استخدام الذكاء الاصطناعي الحاجة إلى التدريس وجهًا لوجه، حيث يمكن للمتعلمين اكتساب المعرفة بشكل مستقل عن الزمان والمكان. نتيجة هذا التعلم المستقل هي أن يكتسب التلاميذ المعرفة من المنزل وبالتالي يتم فقد الاتصالات الشخصية والمدرسية، وهو ما يؤدي إلى إهمال الاتصالات الاجتماعية والعزلة وبالتالي غياب الشعور الجمعي والتضامن في أوساط المجتمع على المدى البعيد. ان من المهام الأساسية للمعلمين دعم الطلاب وتعزيز التنمية الشخصية لهم، بالإضافة إلى نقل الخبرات وتقديم الارشاد

الاجتماعي الى جانب الارشاد العلمي، لهذا فان المعلم سواء كان في مدرسة او جامعه او مركز تدريب ليس مجرد وسيط لنقل المعرفة وحسب، ولكنه أيضا عنصر اساسي في تطوير الشخصية ونقل القيم الاجتماعية.

خاتمة

في الختام، يوفر دمج الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي فرصة فريدة للمعلمين والطلاب على حد سواء. يتمتع الذكاء الاصطناعي بالقدرة على تزويد الطلاب بتجارب تعليمية مخصصة وجذابة، فضلاً عن مساعدتهم على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين المهمة مثل التفكير النقدي وحل المشكلات. ومع ذلك، فإن دمج التكنولوجيا في الفصل الدراسي يمثل أيضًا مجموعة من التحديات، مثل خصوصية البيانات والأخلاقيات، والحاجة إلى التدريب والدعم المستمر، وإمكانية الوصول غير المتكافئ إلى التكنولوجيا والمهارات الرقمية.

مراجع ومصادر:

أساسيات الذكاء الاصطناعي، ترجمة وإعداد: د. مصطفى عبيد، مركز البحوث والدراسات متعدد التخصصات، 2020.

1) Artificial Intelligence, A Modern Approach, Stuart J. Russell and Peter Norvig, Publisher: Alan Apt, USA, 1995, ISBN 0-13-103805-2

2) <http://www.alecso.org/nsite/en/mn-ict/>

3) <https://www.new-educ.com/>

4) <https://www.ghorfa.de/ar/>

5) <https://mawdoo3.com/>

6) <https://www.aljazeera.net/tech/2016/5/4/>

7) <https://ae.linkedin.com/pulse/5-techpostoday->

8) <https://qafilah.com/>

9) <https://articles-noodlefactory-ai.translate.goog/advantages-of-ai-in-education-for-students-and-teachers-in-2023?>

10) <https://elearningindustry-com.translate.goog/incorporating-artificial-intelligence-into-classroom-examination-benefits-challenges-and-best-practices?>

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Criteria for designing an electronic training platform to develop twenty-first century skills among female general education students - a proposed model –

Manal Mohammed Abdullah Alhamyani*¹

Prof. Dr. Hamad Hamoud Al-Sawat*²

1. General Administration of Education in Taif Governorate - Master's degree in Educational Technology
2. Professor of curricula and methods of teaching English at Taif University.

Email: maanaal126@gmail.com

نموذج مقترح لمعايير تصميم منصة تدريب إلكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات التعليم العام.

مستل من رسالة ماجستير في تكنولوجيا التعليم

أ. منال محمد عبد الله الحمياني⁽¹⁾

أ.د. حمد حمود السواط⁽²⁾

1. الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف - ماجستير في تكنولوجيا التعليم.
2. أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة الطائف

KEY WORDS

design, standards, electronic training platform, 21st century skills.

الكلمات المفتاحية

تصميم، معايير، منصة تدريب إلكترونية، مهارات القرن الحادي والعشرين.

ABSTRACT

This study aimed to construct standards for designing an electronic training platform to develop the skills of the twenty-first century for female students of general education. The study employed the three-round Delphi method. In the first round, the opinions of experts were surveyed about the appropriate standards for designing the electronic training platform. In the second round, the standards that were identified in the first round were presented in a questionnaire to determine the degree of the experts' consensus on these standards. In the third round, the opinions of the experts were re-surveyed about the standards to retain or modify their estimates. The sample of the study was (23) experts in the fields of educational technology and e-learning.

The results of the first round resulted in (131) standards for designing an electronic training platform to develop the skills of the twenty-first century for female students in general education in the following dimensions: technical characteristics, training content management, evaluation and feedback, twenty-first century skills (learning skills and creativity), (information, media and technology skills) and (life and work skills).

The results of the second round showed the experts' agreement on (76) standards for designing an electronic training platform to develop the skills of the twenty-first century among female students in general education stages in the aforementioned dimensions. These standards were referred by the experts to determine the importance of each of them from their point of view, including justifications for the degree of its importance. The results of the second round revealed that all the standards came with a very high and high degree according to the statistical criterion that the researcher used to accept or reject the standards. Therefore, all the standards were accepted to be presented to the experts in the third round.

The results of the third round showed that all experts agreed on (76) standards for designing an electronic training platform to develop the skills of the twenty-first century for female students in general education stages, and they were arranged according to their relative weight by the experts. Based on the results of the third round, the researcher recommended to benefit from these standards to design an electronic training platform to develop the skills of the century, and to conduct periodic and continuous reviews of these standards in light of technological developments.

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء قائمة معايير لتصميم منصة تدريب إلكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات التعليم العام، واستخدمت الدراسة أسلوب دلفاي ذي الجولات الثلاث؛ حيث تم في الجولة الأولى استطلاع آراء الخبراء حول المعايير، وفي الجولة الثانية تم عرض المعايير التي تم تحديدها في الجولة الأولى في صورة استبيان لتحديد درجة الموافقة عليها، وفي الجولة الثالثة تم إعادة استطلاع آراء الخبراء حول المعايير لاستبقاء تقديراتهم أو تعديلها، وبلغت عينة للدراسة (23) خبيراً في مجالي تقنية التعليم والتعليم الإلكتروني.

أظهرت نتائج الجولة الأولى (131) معياراً لتصميم منصة تدريب إلكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات مراحل التعليم العام في المحاور الآتية: الخصائص التقنية، إدارة المحتوى التدريبي، التقييم والتغذية الراجعة، مهارات القرن الحادي والعشرون (مهارات التعلم والابداع)، (مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا)، (مهارات الحياة والعمل).

وأظهرت نتائج الجولة الثانية اتفاق الخبراء على (76) معياراً لتصميم منصة تدريب إلكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات مراحل التعليم العام في المحاور السابقة الذكر تم حكم الخبراء عليها؛ لتحديد أهمية كل منها من وجهة نظرهم، مع تضمين كل حكم بمبررات لدرجة أهميته، كما كشفت نتائج الجولة الثانية أن جميع المعايير جاءت بدرجة عالية وعالية جداً بحسب المعيار الإحصائي الذي استخدمته الباحثة وبالتالي فقد تم قبول جميع المعايير؛ ليتم طرحها على الخبراء في الجولة الثالثة.

وأظهرت نتائج الجولة الثالثة اتفاق جميع الخبراء على (76) معياراً لتصميم منصة تدريب إلكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات مراحل التعليم العام وتم ترتيبها بناء على الوزن النسبي لها. وبناء على نتائج الجولة الثالثة، أوصت الباحثة بالاستفادة من هذه المعايير لتصميم منصة تدريب إلكترونية لتنمية مهارات القرن، وإجراء المراجعات الدورية لهذه المعايير في ضوء التطورات التكنولوجية.

المقدمة:

تهتم التربية في القرن الحادي والعشرون بالمتعلم، واكسابه شخصية متكاملة وفق ما يتطلبه من معارف وخبرات يحتاجها كل فرد، الأمر الذي يفرض على النظام التربوي أحداث تغييرات، تستدعي التطوير من سياساته، وتمكين المتعلمين من المهارات التي ترقى بهم ليعيشوا بإيجابية في هذا المجتمع، وتؤكد على أهمية ربط ازدهار الأمة العربية بالكيفية التي ستعد بها أبنائها، ومن ذلك أصبح تطوير الأنظمة التعليمية ضرورة حتمية (الغامدي، ٢٠١٥).

وانطلاقاً من "إنّ بيداغوجيا القرن الحادي والعشرون ركزت على لجوانب التي تعتمد على التقنية كمطلب ليكون العالم مختلفاً عما شهدته الأجيال القادمة؛ هنا ظهرت الحاجة إلى تطوير مهارات الأفراد" (ترلينج وفادل، 2013، ص52)، لذلك سعت العديد من المؤسسات إلى صياغة أطر تربوية لتحديد مهارات القرن الحادي والعشرين وتم تقسيمها إلى أربع مجموعات، وعلى الرغم من ذلك فإنه مازال هناك فجوة عميقة لا بد من ردمها بين المهارات التي يحتاجها الطلاب في عصر المعرفة وبين التي يتعلمونها في المدرسة (شليبي، ٢٠١٤).

وحيث أن التعليم يهدف إلى تأهيل الأفراد لإكسابهم المعارف، والتدريب ما هو إلا مواصلة للتعليم، "فالتدريب يشير إلى تلك التجارب التعليمية التي تتمحور حول أفراد يسعون لاكتساب مهارات عملية يستخدمونها طيلة حياتهم" (سميث & راغن، 2012، ص35).

وحيث "إن زيادة الإقبال على استخدام تكنولوجيا المعلومات فرضت على المنظمات أسلوب جديد من التدريب يعرف بالتدريب الإلكتروني. (نصيرة، ٢٠١٩)، وهو "التدريب القائم على شبكة الإنترنت وفيه تقوم المؤسسة التدريبية بتصميم موقع خاص بها، يتدرب المتدرب فيه عن طريق الحاسب الآلي ويمكنه الحصول على التغذية الراجعة" (الزنبقي، ٢٠١١، ص11)، ومع تعدد أنماطه ظهر النمط الذي يتدرب فيه المتعلم ذاتياً، فظهرت العديد من المنصات (خير، 2018؛ Balasubramanian et al., 2014)، ومن أجل ذلك فلا بد من توافر المعايير والمؤشرات الدقيقة لتصميم هذه المنصات الإلكترونية. (جاد الله، ٢٠٢١).

وفي ضوء ما سبق ونظراً لما أثبتته الدراسات السابقة من فعالية المنصات في دعم عملية التدريب (Balasubramanian et al., 2014)، وكون معايير المنصات قد تم التوصل لها عند جاد الله (٢٠٢١) إلا إنها لم تُوظف في منصات تدريبية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات وجاءت هذه الدراسة للاستفادة من هذه التقنية واستخدامها كبديل للتدريب الإلكتروني الذي يتم

عبر البيئات المختلفة والتي تفتقد للاستمرارية والمرونة ولمحاولة الربط بين التدريب عن طريق منصة وتأثيرها في اكساب الطالبات مهارات القرن الحادي والعشرين حيث لا يوجد دراسات -على حد علم الباحثة- ربطت بين هذه التقنية والمهارات المعنية.

مشكلة الدراسة:

إن الواقع الحالي يؤكد وجود تدني في تناول مهارات القرن الحادي والعشرين، وأن المناهج تُعاني قصوراً في إعداد المتعلمين للعمل في القرن الحادي والعشرين (العبد، 1440هـ)، ومن هنا جاءت ضرورة تزويد الطلبة بالمهارات التي يعتمد عليها في زيادة الموائمة بين الخريجين ومتطلبات سوق العمل (الأيوبي، ٢٠١١).

وقد عملت منصات التعلم عبر الإنترنت على تحسين تحصيل الطلاب الأكاديمي، والذي بدوره يساعد صانعي القرار على تنفيذ منصات التعلم عبر الإنترنت في مؤسساتهم (Abu hassna et al., 2020)، بالإضافة إلى ذلك فإن بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي ساعدت في زيادة التحصيل المعرفي، وفي تنمية المعارف والمهارات الأدائية المختلفة. (العمرى، ٢٠١٨).

ونظراً لعدم توافر منصة تدريب إلكترونية خاصة بالطالبات تعمل على تطوير مهاراتهم بشكل عام ومهارات القرن الحادي والعشرون على وجه الخصوص، وتقدم لهن فرص تدريبية على -حد علم الباحثة- تأت هذه الدراسة لتحديد معايير لتصميم منصة تدريب إلكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرون لدى طالبات التعليم العام. أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما معايير تصميم منصة تدريب إلكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات التعليم العام؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما المعايير الفنية التقنية التي يمكن الاعتماد عليها عند تصميم منصة تدريب إلكترونية؟
2. ما المعايير الخاصة بإدارة المحتوى التدريبي التي يمكن الاعتماد عليها لتصميم منصة تدريب إلكترونية؟
3. ما المعايير الخاصة بالتقييم والتغذية الراجعة التي يمكن الاعتماد عليها لتصميم منصة تدريب إلكترونية؟
4. ما المعايير المناسبة لتصميم منصة تدريب إلكترونية والتي يمكن من خلالها تنمية مهارات التعلم والإبداع لدى طالبات التعليم العام؟
5. ما المعايير المناسبة لتصميم منصة تدريب إلكترونية يمكن من خلالها تنمية مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا لدى طالبات التعليم العام؟

وتعرف المعايير إجرائياً: بأنها مجموعة من المحكات التي تم الاتفاق عليها من قبل عينة الدراسة وتحديد علمياً وتظهر على هيئة قائمة لتصميم منصة التدريب الإلكترونية في ضوء معايير جودة تصميم المنصات الإلكترونية سواء من ناحية التصميم أو الإخراج أو الاستخدام. وعملية التصميم تعني اصطلاحاً: " ترجمة الأهداف إلى تصور إجرائي ملموس سعياً لتنفيذه بما يحقق هذه الأهداف" (العبيد والشايع، 2020، ص ٤٠).

وعرفت الباحثة عملية التصميم إجرائياً: بناء تقني للمنصة يراعي كل متطلباتها في دراسة تفصيلية لكل العوامل المؤثرة فيها والمتأثرة بها. المنصات التعليمية اصطلاحاً: بيئة تفاعلية توظف تقنية الويب الثانية، وتجمع بين ميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني، وبين شبكات التواصل الاجتماعي، وتتيح للمعلم نشر الأهداف والأنشطة، من خلال تقنيات متعددة، وتسهم في مشاركة المحتوى، مما يحقق مخرجات تعليمية بجودة عالية. (العنيزي، 2017).

وعرفت الباحثة منصة التدريب الإلكترونية إجرائياً: أنظمة توظف تقنية الويب في التدريب وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين تطبيقات معتمدة على الحاسوب بحيث تحقق للمتدربين أهدافهم التدريبية، وتتيح لهم فرصة الاتصال بجميع أطراف العملية التدريبية وتساعد على تبادل الأفكار، الأمر الذي يحقق مخرجات ذات جودة عالية.

مهارات القرن الحادي والعشرين اصطلاحاً: كما عرفت مؤسسة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين على أنها تلك المهارات التي تتضمن المهارات الفرعية التالية: مهارة حل المشكلات، والإبداع، والتعاون، والابتكار، واستخدام الأدوات التقنية، والقابلية للتكيف. (شليبي، ٢٠١٤).

مهارات القرن الحادي والعشرين إجرائياً: تبنت الباحثة أنموذج الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين حيث عرفت: مجموعة من المهارات التي تحتاجها الطالبات في مراحل التعليم العام من أجل مواكبة التغيرات في عصر الانفجار المعرفي، وتنقسم هذه المهارات إلى ثلاث فئات: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، والتواصل وتقنية المعلومات والاتصالات، والتي يمكن تنميتها في ضوء معايير منصة تدريب الإلكترونية.

6. ما المعايير المناسبة لتصميم منصة تدريب إلكترونية يمكن من خلالها تنمية مهارات الحياة والعمل لدى طالبات التعليم العام؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى: وضع مجموعة من الأسس العلمية والفنية التي يمكن الاسترشاد بها في تصميم منصة تدريب إلكترونية لطالبات مراحل التعليم العام، كما يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد أهم المعايير اللازمة لتصميم منصة للتدريب الإلكتروني في ضوء التوصيف العام للمنصات التدريبية.
2. الكشف عن مواصفات تصميم المحتوى التدريبي الإلكتروني الذي يقوم عليه تصميم منصة تدريب إلكترونية.
3. تحديد أهم المعايير اللازمة لتصميم منصة للتدريب الإلكتروني بناء على طرق التقييم والتغذية الراجعة الإلكترونية.
4. تقديم نموذج مقترح لمعايير لإنتاج منصة تدريب إلكترونية للطالبات في ضوء معايير جودة المنصات التدريبية ومهارات القرن الحادي والعشرين.

أهمية الدراسة:

قد تفيد نتائج الدراسة في:

1. تزويد الباحثين والمصممين التعليميين بمعايير تصميم منصة تدريب تساعد على إنتاج نظام تدريب إلكتروني للطالبات بشكل فعال
2. توجيه نظر المبرمجين إلى إنتاج منصات تدريب إلكترونية للطالبات تشتمل مجموعة من التقنيات الحديثة.
3. تقديم فرص تدريبية للطالبات ومحتوى يتناسب مع احتياجاتهن التدريبي.
4. مساعدة المعلمات في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطالبات بعد تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لديهن.
5. تزويد الطالبات بمهارات تخصصية تضاف لمعارفهن التعليمية وذلك وفقاً لمتطلبات سوق العمل.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدينة الطائف. الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام ١٤٤٣هـ - في الفصل الدراسي الثاني - ٢٠٢٢م. الحدود الموضوعية: اقتصر على اقتراح نموذج معايير لتصميم منصة تدريب إلكترونية للطالبات. الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة بمشاركة خبراء تصميم وتقنية التعليم، والتعليم الإلكتروني.

مصطلحات الدراسة:

معايير: التعريف الاصطلاحي: "المعايير كلمة جمع ومفردها: معيار، وهو ما يقاس به غيره للحكم والتقييم" (العبيد والشايع، 2020، ص ٤٠).

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: التدريب الإلكتروني

1-1: مفهوم التدريب الإلكتروني

يمكن تقسيم المفهوم إلى كلمتين فكلمة الإلكتروني تشير إلى سؤال كيف؟ وتعني كيف يمكن تخزين الدورة في شكل رقمي؟، وكلمة التدريب تشير إلى سؤال ماذا؟ وتشير إلى ماذا يشمل المحتوى، وسؤال لماذا؟ وتعني تحقيق الأهداف التدريبية. (Clark & Mayer, 2008).

ويمكن تعريفه بأنه عملية تعليمية باستخدام الوسائط الإلكترونية التي تشمل أجهزة الحاسوب وأنظمة إدارة التعلم بأسلوب مترام في قاعات التدريب أو خارجياً وباعتماد التدريب الذاتي والتدريب بمساعدة مدرب كما جاء عند أبو شعبان (٢٠١٣) التي تم التوصل في نتائجها إلى قائمة بمعايير تصميم البرمجيات التعليمية.

ومن خلال التعريفات السابقة ظهرت أهمية إيجاد الفرق بين التعليم الإلكتروني والتدريب الإلكتروني فقد أشارت دراسة الموسوي (٢٠١٠) أن الفرق بينهما في آلية التطبيق حيث أن التعليم الإلكتروني مرتبط بمنشأة تعليمية ولا بد من وجود هيئة تدريسية وطلاب بينما التدريب الإلكتروني يستخدم لتدريب مجموعة من الأشخاص من كافة الجهات ليس بالضرورة انتمائهم إلى منشأة معينة. (أحمد، ٢٠١٤).

2-1: أهمية التدريب الإلكتروني

يشير أحمد (٢٠١٦) إلى أن أهمية التدريب الإلكتروني تكمن في:

- جذب انتباه المتدرب.
- التفاعل المعلوماتي من المتدرب.
- يشجع المتدرب على إدارة عملية التدريب الخاصة به.
- تنمية قدرات المتدرب والاعتماد على الذات.

3-1: مبادئ التدريب الإلكتروني:

- التفاعل
- التمرکز حول المتدرب
- التكامل
- تعزيز دوافع التعلم المستمر
- الموثوقية
- التعلم الجماعي
- الحداثة والإجرائية
- المرونة.

4-1: متطلبات تنفيذ التدريب الإلكتروني:

1. تشكيل فرق للتدريب الإلكتروني.
2. اختيار مقر التدريب تحقق مبادئه.
3. تجهيز المقرات بمتطلبات منظومة التدريب الإلكتروني. (الزنيقي، ٢٠١١).

وخلاصة القول ترى الباحثة أن التدريب الإلكتروني إذا تم تنفيذه بناء على المبادئ والمتطلبات الأنفة الذكر فإنه سيكون أفضل وسيلة لإكساب الأفراد الجانب المعرفي والأدائي (حفيظ، 2016؛ نصيرة، 2019)، بيد أنه من ضمن متطلبات تنفيذ التدريب الإلكتروني وجود المنصات.

المبحث الثاني: المنصات التعليمية.

1-2: مفهوم المنصة:

عرفها عبد النعيم (٢٠١٦) بأنها أرضيات معتمدة على تقنية الويب، وتحتوي على المقررات الإلكترونية وما تتضمنه من نشاطات تحقق عملية التعلم عن طريق مجموعة من أدوات الاتصال والتواصل.

2-2: مميزات المنصات التعليمية:

ذكر الأتربي (2019) المميزات كالتالي:

- تفعيل الدروس عن بعد.
- اجراء التقييم عن بعد.
- انشاء فصول افتراضية.
- توافر التغذية الراجعة الفورية.
- توافر منتديات للنقاش.
- إنشاء مكتبة رقمية للطلاب.

ويلحظ أن منصات التعلم عملت على تحسين تحصيل الطلاب الأكاديمي، وهذا ما أثبتته دراسة Abu (hassna et al., 2020) حيث هدفت إلى التحقق من العوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب، وتم استخدام المنهج التحليلي، وطبق استبيان على العينة البالغ عددهم (٢٤٣) من الطلاب، وأظهرت النتائج أن منصات التعلم عبر الإنترنت عملت على تحسين تحصيل الطلاب الأكاديمي.

3-2: ركائز المنصات التعليمية

ذكر الصبحي (٢٠١٦) ركائز المنصات التعليمية التالية:

- التوجيه الذاتي.
- لقاءات غير مباشرة بين المعلم والمتعلم.
- يسقط حواجز العمر.
- يتحقق فيه حرية المتعلم باختيار ما يتعلم وكيف يتعلم ومتى يتعلم وفقاً لاحتياجاته.

4-2: أنواع المنصات التعليمية:

أولاً: المنصات التعليمية من حيث المصدر

1. مغلقة المصدر.

2. مفتوحة المصدر. عبد النعيم (٢٠١٦).

ثانياً: المنصات التعليمية من حيث أنماط التعليم عن بعد:

ترى الباحثان Ningsih&Meftahi (2021). أنه هناك أنواع من منصات التعليم الافتراضي:

كما هدفت دراسة أدهم ولو ندكفيست Adham & (Lundqvist, 2012) إلى المقارنة بين المنصات الغربية والعربية واستخدم المنهج المقارن، وتكونت العينة من منصات MOOC في العالمين العربي والغربي، وقام الباحثان برصد أوجه الشبه والاختلاف بين المنصات الغربية والعربية، ومن النتائج أن التصميم لمعظم المنصات العربية بسيط مما يجعلها سهلة الوصول، ومن السهل التسجيل فيها ويتم تقديم المواد فيها بتنسيق بسيط.

3-3: مصادر اشتقاق معايير تصميم المنصات:

- ذكرت فرحات (2020) أنه يمكن الاعتماد على:
- الأهداف التربوية للمؤسسات والبرامج التعليمية.
 - المنظمات والوكالات والهيئات الدولية المتخصصة.
 - هيئات الترخيص والاعتماد الحكومية وغير الحكومية.
 - الخبراء والاستشاريين في هذا المجال.

وفي دراسة أحمد وعيسى (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تقييم المنصة التربوية السورية ومنصة إدراك الأردنية في ضوء مجموعة من المعايير وتم استخدام المنهج الوصفي واستخدمت أداة مكونة من (٣٥) معيار وكان من أهم التوصيات اجراء المزيد من المراجعات على المعايير الموضوعية لتواكب المستحدثات في بيئات المنصات التعليمية وتحقيقاً لهذه التوصيات فقد رأت الباحثة ضرورة دراسة ذلك وربطه بالمهارات المطلوبة من الطالبات في عصر اقتصاد المعرفة لاسيما مهارات القرن الحادي والعشرين.

المبحث الرابع: مهارات القرن الحادي والعشرون

1-4: مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرون

نشرت المنظمات الاقتصادية أطر عمل لكفاءات القرن الحادي والعشرين واستخدمت مصطلحات مختلفة لوصف الأهداف التي يسعون إليها:

الجدول (1-2): المصطلحات التي تستخدمها المنظمات الاقتصادية

المصطلح	المنظمات الاقتصادية
مهارات القرن الحادي والعشرين	منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين بالولايات المتحدة الأمريكية
كفاءات القرن الحادي والعشرين	منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، سنغافورة
الكفاءات الأساسية	الاتحاد الأوروبي
القدرات العامة	استراليا
المهارات العامة	هونج كونج، الصين
الكفاءات الرئيسية	تايبوان الصينية، والبر الرئيسي للصين.

1. غير افتراضية.

2. افتراضية.

ثالثاً: المنصات التعليمية من حيث الشمولية:

ذكر فلاك وآخرون (٢٠١٩) أن هناك نوعين من المنصات التعليمية وهي:

1. تعليمية شاملة.

2. تعليمية متخصصة.

شكل رقم (1): أنواع المنصات التعليمية (رضوان، ٢٠١٦؛ الزهراني، 2019)

يتضح أن التدريب عن طريق المنصات على اختلاف أنواعها له الأثر في إدارة عملية التدريب، كما جاء في دراسة الثبتي وآل مسعد (٢٠٢٠) أن استجابة أفراد العينة في محور الاستفادة المعرفية والاستفادة المهارية جاءت بدرجة عالية، فقد هدفت إلى التعرف على مدى استفادة المتعلمين في الجانب المعرفي والمهارى من منصات التعلم الالكترونية في تعلم اللغة الانجليزية، وتم استخدام البحث المنهج المسحي، واستخدمت استبان على عينة من (٣٣٦) متعلماً.

المبحث الثالث: معايير التصميم

1-3: مفهوم المعيار

المعيار لغة: يعني معايرة شيء وهو ما اتخذ أساساً للمقارنة وهو "ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء" (ابن منظور، ٢٠٠٣، ص٢٥٥).

2-3: خصائص المعايير

وقد ذكر فرحات (٢٠٢٠) أن المعايير:

- شاملة.
- واقعية وقابلة للقياس.
- موضوعية من قبل المختصين في المجال.
- مستندة على المعارف الحديثة.
- قابلة التعديل بشكل دوري.
- نموذجية وتمثل الحد الأعلى من الأداء.

وتمتاز المنصات التعليمية عند تايلور (Taylor, 2015) بالجمع بين أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وشبكة تعليم اجتماعية مجانية، كما جاء في دراسة الشمري (٢٠١٦) أن أهم معايير تصميم بيئة للتعلم الإلكتروني في تعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية، تتمثل في الأنشطة التعليمية تلبيها الأهداف، ثم الوسائل وأساليب التقويم، والمحتوى الإلكتروني والتي هدفت للتعرف على معايير تصميم بيئة للتعلم الإلكتروني في تعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف، واستخدم الباحث المنهج المسحي، والاستبيان على عينة من (٣١) معلماً.

ولغرض الدراسة الحالية تبنت الباحثة مصطلح مهارات القرن الحادي والعشرين. (Gain et al., 2019) وعرفها خميس (٢٠١٨) بأنها مجموعة المهارات التي يحتاجها العاملون ليكونوا أعضاء فاعلين منتجين، لتحقيق النجاح تمثيلاً مع المتطلبات التنموية للقرن الحادي والعشرين.

2-4: مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين

حددت منظمة شراكة التعلم للقرن الحادي والعشرين إطار عمل للمهارات ونظم الدعم وتحصيل الطلاب:



الشكل رقم (2): إطار عمل مهارات القرن الحادي والعشرين ونظم الدعم وتحصيل الطلاب (Gain et al., 2019)

أولاً: مهارات التعلم والابتكار وتشمل:

- الإبداع والابتكار.
- التفكير الناقد.
- حل المشكلات.
- التواصل.
- التشارك.

ثانياً: مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية وتشمل:

- الثقافة المعلوماتية.
- ثقافة الوسائط الإعلامية.
- ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

ثالثاً: مهارات الحياة والعمل وتشمل:

- المرونة والتكيف
- المبادرة والتوجيه الذاتي
- المهارات الاجتماعية.
- القيادة والمسؤولية.
- الإنتاجية والمساءلة. (ترلينج وفادل، ٢٠١٣؛ صدقي وحسن، ٢٠٢٠).

3-4: مظاهر الحاجة لاكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين:

- تغير متطلبات سوق العمل.
- ظهور قنوات جديدة للاتصال.
- التحول الى عالم قائم على المعرفة

○ اختلاف شكل المؤسسة التعليمية.

○ تغير أطراف العملية التعليمية. (العتيبي، ٢٠٢٠).

2-4: أثر التعليم خلال منصة الكترونية على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين

هدفت دراسة الزهراني (٢٠١٩) للتعرف على أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة، وتم استخدام المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي على (٣٠) طالبة وتم تصميم سيناريو تعليمي للمنصة، أظهرت النتائج أن استخدام منصة تعليمية كان له أثراً في تنمية مهارات التواصل الرياضي بشكل عام.

التعقيب على الدراسات السابقة

تتفق الدراسة الحالية مع حفيظ (٢٠١٦) وأبو شعبان (٢٠١٣) والراشدي والسكران (٢٠١٨) في أن التدريب عبر البيئات الالكترونية هو أفضل وسيلة لاكتساب الافراد الجانب المعرفي والأدائي إذا ما توفرت منصات الكترونية، ومع الدراسات التي تناولت مدى استفادة المتعلمين من هذه المنصات، كما ذكر في دراسة الشمري (٢٠١٦)، ودراسة الثبيتي وآل مسعد (٢٠٢٠)، ودراسة الزهراني (٢٠١٩)، ودراسة أبو حسنى وآخرون Abu hassna et al., (2020) ودراسة المحمادي (١٤٤١)، ودراسة ولي وآخرون (Lai et al., 2016).

كما انها اتفقت مع الدراسات التي تناولت أثر هذه المنصات التعليمية الالكترونية على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين مثل دراسة (Wan et al., 2016) والزهراني (٢٠١٩) والمحمادي (١٤٤١).

واتفقت الدراسة الحالية كذلك مع دراسة الشمري (٢٠١٦) ودراسة جادالله (2021) في ضرورة وجود معايير لتصميم المنصات الالكترونية وكذلك مع دراسة أدهم ولوندكسيفت (Adham & Lundqvist, 2012) ودراسة أحمد وعيسى (٢٠٢٠) في تقييم معايير المنصات.

ولفت نظر الباحثة الدراسات التي توصلت إلى أن مهارات القرن الحادي والعشرين لها تأثير إيجابي على إبداع الطالب وقدرته التنافسية. كما ذكر في دراسة طلعت وشودري (Talat & Chaudhry, 2014)، ودراسة وان وآخرون (Wan et al., 2016)، مما دعا الباحثة للاهتمام بهذه النقطة من خلال الدراسة الحالية.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في استخدام المنهج المسحي كما في دراسة أبو حسنى وآخرون (Abu hassna et al., 2020) ودراسة الشمري (٢٠١٦)، ودراسة الثبيتي وآل مسعد (٢٠٢٠)، ودراسة الزهراني (٢٠١٩)، ودراسة أدهم ولوندكسيفت Adham

- الحصول على رقم البحث وخطاب تسهيل المهمة البحثية. ملحق (4).
- اجراء ثلاث جولات من الاستبيانات ، ففي الجولة الأولى تم ارسال استبانة للخبراء بهدف استقراء آرائهم ،وتضمن البنود التي تم الحصول عليها منهم ، للوصول إلى تصميم استبيان الجولة الثانية وعرضها على الخبراء ، ثم تحليل البيانات بهدف ترتيب البنود حسب أهميتها، وتعديل البنود التي أشارت إليها العينة ، للوصول إلى الجولة الثالثة حيث تم اعادة الاستبيان للخبراء بعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من اجل اتخاذ القرار النهائي حيال كل معيار من استبقاء الدرجة التقديرية او تعديلها من قبل الخبير، للوصول إلى قائمة مقترحة للمعايير.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في تحليل المعلومات المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

نتائج الجولة الأولى:

للإجابة على السؤال الرئيس ونصه "ما معايير تصميم منصة تدريب الكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات التعليم العام؟"، حصلت الباحثة على عدد (131) معيار لتصميم منصة تدريب الكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطلبات مراحل التعليم العام لبناء استبيان الجولة الثانية ، وبتجاهل عنصر الترتيب حصلت الباحثة على (76) معياراً لتصميم منصة تدريب الكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات مراحل التعليم العام في المحاور الآتية: الخصائص التقنية، إدارة المحتوى التدريبي، التقييم والتغذية الراجعة، مهارات القرن الحادي والعشرون (مهارات التعلم والابداع)، (مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا)، (مهارات الحياة والعمل) كالتالي:

للإجابة على السؤال الفرعي الأول ونصه "ما المعايير الفنية التقنية التي يمكن الاعتماد عليها عند تصميم منصة تدريب الكترونية؟

وكان من بين الإجابات:

1. اتصاف الواجهة بالبساطة والوضوح.
2. توافر الاتزان في توزيع عناصر ومحتويات واجهة المنصة.
3. استخدام أنظمة تخزين سحابية.
4. إتاحة استخدام كافة أنواع الملفات.
5. توزيع الحمل على الخوادم لضمان كفاءة الأداء.
6. إتاحة فرصة تكوين مجموعات التعلم.

(Lundqvist, 2012) ودراسة الراشدي والسكران (٢٠١٨)، ودراسة أحمد وعيسى (٢٠٢٠) دراسة طلعت وشودري (Talat & Chaudhry, 2014).

وانطلاقاً من اهتمام الباحثة بتوظيف التقنية في التدريب، وبعد مقارنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة نجد أن معايير تصميم المنصات قد تناولتها بعض الدراسات بيد أن هذه الدراسة تسعى لاستثمار هذه المعايير لبناء منصة تدريب لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات وهذا أهم مبرراتها حيث ستساهم -بإذن الله- في إثراء الدراسات بشكل عام بمعايير لتصميم منصة تدريب إلكترونية للطالبات لعدم وجود معايير لمنصة تدريب متخصصة للطالبات وتوظيفها لإكسابهن المهارات اللازمة للتعامل بنجاح مع مجتمعاتهن ، والتي يتضح أنها الأولى من نوعها لقلّة الدراسات حول ذلك أو لانعدامها- على حد علم الباحثة .

منهجية الدراسة

منهج الدراسة:

بعد الاطلاع على المناهج البحثية ومراجعة الدراسات السابقة طبقت الدراسة أسلوب دلفاي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من خبراء التقنية في الجامعات بالملكة العربية السعودية والجامعات العربية وخبراء في التعليم والتصميم الإلكتروني، والتعليم عن بعد.

أداة الدراسة:

- بعد الرجوع للدراسات السابقة كدراسة أدهم ولو نذكسيفت (Adham& Lundqvist ,2012) ودراسة الشمري (٢٠١٦) ودراسة جادالله (2021) ودراسة أحمد وعيسى (٢٠٢٠) ودراسة البيلي وآخرون (2022)؛ تم اختيار المحاور الرئيسية ثم عرضها على المشرف من أجل اختبار مدى ملاءمتها؛ وتم تصميم استبيان الجولة الأولى (استبيان مفتوح) عبارة عن أسئلة مفتوحة في ستة محاور. ملحق (2).
- بعد اجراء بعض العمليات على استجابات الخبراء على استبيان المرحلة الأولى، تم تصميم استبيان الجولة الثانية (مغلق- مفتوح) مع إضافة مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة - موافق - محايد- غير موافق- غير موافق بشدة). ملحق (3)

إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على الدراسات السابقة.
- حصر مجموعة من خبراء التقنيات بالجامعات وفي التصميم الإلكتروني.

خلالها تنمية مهارات الحياة والعمل لدى طالبات التعليم العام؟"

وكان من بين الإجابات:

1. توافر أدلة في اخلاقيات المراقبة الذاتية وتحمل المسؤولية.
2. ادراج مجالات حياتية في التطبيقات التدريبية.
3. تقسيم المحتوى الى أجزاء صغيرة قابلة لإعادة الاستخدام.
4. مراعاة المعايير الاجتماعية من خلال تجربة المستخدم.
5. إضافة طرق لبناء محتوى تفاعلي.

نتائج الجولتين الثانية والثالثة:

المحك المعتمد لتفسير قيمة المتوسطات الحسابية:

فُسرَت النتائج من خلال تحديد طول خلايا مقياس لكرت الخماسي؛ كما في الجدول التالي:

جدول (1-4): أطوال الخلايا حسب المحك المعتمد لتفسير

قيمة المتوسط الحسابي

معيار الاستجابة	قيمة المتوسط الحسابي
منخفضة جداً	من 1 إلى أقل من 1.8
منخفضة	من 1.8 إلى أقل من 2.6
متوسطة	من 2.6 إلى أقل من 3.4
عالية	من 3.4 إلى أقل من 4.2
عالية جداً	من 4.2 إلى 5

وللإجابة على السؤال الفرعي الأول ونصه: "ما

المعايير الفنية التقنية التي يمكن الاعتماد عليها عند تصميم منصة تدريب الكترونية؟"، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل معيار في الجولتين الثانية والثالثة، وتم ترتيبها تنازلياً، كالتالي:

للإجابة على السؤال الفرعي الثاني ونصه: "ما المعايير الخاصة بإدارة المحتوى التدريبي التي يمكن الاعتماد عليها لتصميم منصة تدريب الكترونية؟"

وكان من بين الإجابات:

1. الدقة والحدثة والخلو من الأخطاء اللغوية.
 2. مراعاة التكامل في الخبرات المقدمة.
 3. مراعاة الفروق الفردية بين المتدربات.
 4. التركيز على تفاعل المتدربة.
 5. استخدام القوائم المنسدلة في عرض بنية المحتوى.
- للإجابة على السؤال الفرعي الثالث ونصه: "ما المعايير الخاصة بالتقييم والتغذية الراجعة التي يمكن الاعتماد عليها لتصميم منصة تدريب الكترونية؟"

وكان من بين الإجابات:

1. توافر أساليب تعزيز الدافعية للمتدربات.
2. تنوع صور التغذية الراجعة.
3. توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في عملية الدعم.
1. تحديث المنصة باستمرار.

2. توافر خدمة الأسئلة الأكثر تكراراً FAQ

للإجابة على السؤال الفرعي الرابع ونصه: "ما المعايير المناسبة لتصميم منصة تدريب الكترونية والتي يمكن من خلالها تنمية مهارات التعلم والإبداع لدى طالبات التعليم العام؟"

وكان من بين الإجابات:

1. توافر حرية التعامل مع المحتوى التدريبي.
 2. توافر أدوات للتشارك بين المتدربات.
 3. توافر بيئة التعلم محاكية للبيئة الواقعية.
 4. إتاحة إمكانية خلق تجربة حقيقية.
 5. توافر التنوع في طرق عرض المحتوى التدريبي.
- للإجابة على السؤال الفرعي الخامس ونصه: "ما المعايير المناسبة لتصميم منصة تدريب الكترونية والتي يمكن من خلالها تنمية مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا لدى طالبات التعليم العام؟"

وكان من بين الإجابات:

1. توظيف تقنيات الواقع المعزز.
 2. إتاحة الوصول للمعلومات بكفاءة وفاعلية.
 3. تشجيع المتدربة على البحث وجمع المعلومات.
 4. توافر التدريب المستمر على الوسائط التكنولوجية الحديثة والثقافة المعلوماتية.
 5. توضيح القضايا القانونية التقنية التي يلتزم بها.
- للإجابة على السؤال الفرعي السادس ونصه: "ما المعايير المناسبة لتصميم منصة تدريب الكترونية والتي يمكن من

جدول (2-4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعايير التقنية للمنصة في الجولتين الثانية والثالثة

رقم العبارة	العبارة	الجولة الثانية				الجولة الثالثة			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
5	تتيح المنصة أدوات التفاعل والتواصل مع المدربة والمتدربة "الدردشة الفورية".	4,83	0,39	1	عالية جداً	4,82	0,39	1	عالية جداً
4	توفر المنصة القاعات الافتراضية.	4,78	0,52	2	عالية جداً	4,78	0,52	2	عالية جداً
2	توفر المنصة نظام دخول موحد وآمن.	4,70	0,56	6	عالية جداً	4,73	0,45	3	عالية جداً
14	يتميز تصميم واجهة المنصة الرسومية بالبساطة والوضوح من خلال قوائم خيارات فاعلة.	4,74	0,47	3	عالية جداً	4,73	0,44	4	عالية جداً
9	ضمان خصوصية بيانات المستفيد من خلال وجود سياسات وإجراءات مصاغة بوضوح يتم الموافقة عليها عند التسجيل.	4,74	0,54	4	عالية جداً	4,73	0,54	5	عالية جداً
11	برمجة نظام المنصة بلغة مناسبة لبيئة النظام.	4,70	0,70	7	عالية جداً	4,70	0,70	6	عالية جداً
6	توفر المنصة مصادر المعلومات الإلكترونية.	4,70	0,47	5	عالية جداً	4,67	0,46	7	عالية جداً
15	تكون المنصة مبنية modular بشكل تمكن من تخصيص مكوناتها حسب احتياجات المتدرب.	4,65	0,49	8	عالية جداً	4,67	0,46	8	عالية جداً
20	إمكانية إظهار شعار وصورة المؤسسة التدريبية بشكل لائق وواضح.	4,65	0,58	10	عالية جداً	4,65	0,57	9	عالية جداً
10	تدعم المنصة مختلف أنواع المتصفحات والأجهزة باختلاف أنظمة تشغيلها وأحجامها.	4,65	0,78	11	عالية جداً	4,65	0,78	10	عالية جداً
3	تخصيص أيقونة (أداة إدخال محتوى جديد) في المنصة لإضافة المحتوى التدريبي.	4,65	0,57	9	عالية جداً	4,63	0,56	11	عالية جداً
1	قدرة المنصة التدريبية الإلكترونية على إدارة التدريب الإلكتروني.	4,60	0,58	12	عالية جداً	4,60	0,58	12	عالية جداً

13	توفر المنصة تطبيقات لاستخدامها على الأجهزة المتنقلة الذكية.	4,60	0,58	13	عالية جداً	4,58	0,58	13	عالية جداً
17	يوفر نظام عرض المنصة الاتزان في تصميم وتوزيع محتويات المنصة.	4,57	0,58	15	عالية جداً	4,58	0,58	14	عالية جداً
8	تستخدم المنصة أنظمة تخزين سحابية.	4,60	0,65	14	عالية جداً	4,58	0,65	15	عالية جداً
19	وضوح الصوت واتساقه مع الوظيفة المصاحبة له.	4,52	0,66	16	عالية جداً	4,54	0,65	16	عالية جداً
7	توفر المنصة للمتدربة ملف profile شخصي لإدارة بياناتها والبدء بالترحيب باسمها.	4,52	0,73	17	عالية جداً	4,52	0,73	17	عالية جداً
18	تناسب عناصر الحركة والمؤثرات في المنصة خصائص المتدربة العمرية.	4,43	0,78	18	عالية جداً	4,43	0,78	18	عالية جداً
12	وجود وثيقة للنظام شاملة البرمجيات والعتاد وآلية العمل.	4,34	0,93	19	عالية جداً	4,32	0,92	19	عالية جداً
16	تستخدم المنصة ثلاثة أنواع من الخطوط كحد أقصى.	4,04	1,02	20	عالية	4,04	1,02	20	عالية

تم تغيير ترتيبها في الجولة الثانية إلى ترتيب جديد في الجولة الثالثة بناء على وزنها النسبي؛
بينما العبارات رقم (15-1-13-19-7-12-16) ظلت محتفظة بنفس الترتيب.
وللإجابة على السؤال الفرعي الثاني ونصه: "ما المعايير الخاصة بإدارة المحتوى التدريبي التي يمكن الاعتماد عليها لتصميم منصة تدريب الكترونية؟"، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل معيار في الجولتين الثانية والثالثة، وتم ترتيبها تنازلياً، كالتالي:

يتضح من الجدول إجماع الخبراء حول معايير تصميم منصة تدريب الكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات مراحل التعليم العام في محور الخصائص التقنية في الجولة الثانية، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (4,04-4,83) بدرجات (عالية-عالية جداً)، وقد حصلت عبارة "نتائج المنصة أدوات التفاعل والتواصل مع المدربة والمتدربة" الدردشة الفورية" على درجة عالية جداً بمتوسط حسابي (4,83) وانحراف معياري (0,39)، وبالمثل في الجولة الثالثة تراوحت المتوسطات ما بين (4,04-4,83) بدرجات (عالية-عالية جداً)؛ إلا أن العبارات رقم (2-9-11-14-6-8-10-17-3-20)

رقم العبارة	العبارة	الجولة الثانية				الجولة الثالثة			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
8	توفر المنصة أداة للبحث داخل صفحات المحتوى.	4,74	0,45	2	عالية جداً	4,74	0,45	1	عالية جداً
15	توفر المنصة DASHBOARD للمتدربة يتم فيها قياس جميع تفاعلاتها باعتمادها على قواعد بيانات كبيرة هيكلية وغير هيكلية".	4,74	0,45	3	عالية جداً	4,74	0,45	2	عالية جداً

6	تمكن المنصة المستخدمة من التحكم في المحتوى وإعادة تشغيله عند الحاجة.	4,74	0,45	1	عالية جداً	4,72	0,44	3	عالية جداً
4	يحتوي المحتوى التدريبي على الأنشطة التفاعلية وطرق المحاكاة والوسائط المتعددة.	4,74	0,54	4	عالية جداً	4,72	0,54	4	عالية جداً
5	توفر المنصة أدوات مشاركة وتحميل وطباعة المحتوى بتنسيقات متنوعة.	4,70	0,47	5	عالية جداً	4,67	0,47	5	عالية جداً
3	شمولية المحتوى التدريبي وحداثة المعلومات والخلو من الأخطاء العلمية واللغوية.	4,70	0,56	6	عالية جداً	4,67	0,56	6	عالية جداً
14	تكون المنصة سهلة الوصول.	4,65	0,57	9	عالية جداً	4,67	0,56	7	عالية جداً
13	تتيح المنصة إمكانية تحكم المتدربة في مسار تقدمها والوصول للموارد المناسبة وفق مستوى تفاعلها. (تدريب تكيفي).	4,65	0,49	7	عالية جداً	4,63	0,48	8	عالية جداً
12	تسمح المنصة للمتدربة من تحرير ملفها الشخصي.	4,65	0,57	8	عالية جداً	4,63	0,57	9	عالية جداً
1	تساعد في تصميم تعليمي (wizard) توفر اداة باستخدام القوائم المنسدلة (الفرعية) للإبحار داخل المحتوى.	4,52	0,59	12	عالية جداً	4,54	0,58	10	عالية جداً
9	توفر المنصة حرية التفاعل مع المحتوى التدريبي.	4,57	0,66	11	عالية جداً	4,54	0,66	11	عالية جداً
7	إمكانية تفرغ الوسائط التدريبية نصياً.	4,52	0,59	13	عالية جداً	4,50	0,58	12	عالية جداً
2	توفر المنصة إمكانية الإعادة والتعديل والإضافة والحذف والتحديث على المحتوى بعد الرجوع لسياسة الاستخدام.	4,57	0,66	10	عالية جداً	4,50	0,66	13	عالية جداً
10	توفر المنصة تغيير واضح في لون الزر عند النقر عليه.	4,30	0,82	14	عالية جداً	4,30	0,82	14	عالية جداً
11	تسمح المنصة للمتدربة بنشر تعليقاتها وأفكارها على الواجهة الرئيسية.	3,96	1,11	15	عالية جداً	3,96	1,07	15	عالية جداً

المثال لا الحصر، حصلت عبارة "تمكن المنصة المستخدمة من التحكم في المحتوى وإعادة تشغيله عند الحاجة" على درجة عالية جداً بمتوسط حسابي (4,72) وانحراف معياري (0,44) وتم تغيير ترتيبها من الأول في الجولة الثانية إلى الثالث في الجولة الثالثة؛ بينما العبارات رقم (4-3-5-9-10-11) ظلت محتفظة بنفس الترتيب.

وللإجابة على السؤال الفرعي الثالث ونصه: "ما المعايير الخاصة بالتقييم والتغذية الراجعة التي يمكن الاعتماد عليها لتصميم منصة تدريب إلكترونية؟"، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل معيار في الجولتين الثانية والثالثة، وتم ترتيبها تنازلياً، كالتالي:

جدول (4-4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعايير الخاصة بالتقييم والتغذية الراجعة في الجولتين الثانية والثالثة

رقم العبارة	العبارة	الجولة الثانية				الجولة الثالثة			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
2	توفر المنصة خدمة الأسئلة الأكثر تكراراً FAQ	4,74	0,45	1	عالية جداً	4,74	0,45	1	عالية جداً
13	توضح المنصة تعليمات التقييم والزمّن المحدد لإنجازه.	4,74	0,45	2	عالية جداً	4,74	0,45	2	عالية جداً

3	توفر المنصة للمتدربة تقرير عن مدى تقدمها في تحصيل المحتوى التدريبي.	4,65	0,49	3	عالية جداً	4,63	0,49	3	عالية جداً
4	تقدم المنصة التغذية الراجعة الفورية المناسبة لاستجابة المتدربة.	4,65	0,49	4	عالية جداً	4,63	0,49	4	عالية جداً
16	توضح أدوات التقييم مستوى إنجاز المتدربة بدقة.	4,65	0,49	5	عالية جداً	4,63	0,48	5	عالية جداً
20	توفر المنصة أدوات تقييم ذاتي لقياس مستوى تقدم المتدربة.	4,65	0,49	6	عالية جداً	4,63	0,48	6	عالية جداً
5	توفر المنصة أدلة (مكتوبة - فيديو) تعليمية للنظام، وتذكر الإلكترونية للدعم الفني.	4,65	0,57	7	عالية جداً	4,63	0,57	7	عالية جداً
6	تعرض المنصة قائمة بأخر التحديثات والموضوعات الجديدة على الواجهة الرئيسية.	4,60	0,57	10	عالية جداً	4,63	0,57	8	عالية جداً
7	تستخدم المنصة تطبيقات إلكترونية عالية الأمان والحماية.	4,65	0,57	8	عالية جداً	4,63	0,57	9	عالية جداً
9	توفر المنصة وسائل وأدوات لقياس مستوى رضا المدربة والمتدربة.	4,60	0,50	9	عالية جداً	4,59	0,49	10	عالية جداً
14	توفر المنصة أساليب تعزيز مناسبة لاستجابات المتدربة.	4,57	0,50	15	عالية جداً	4,59	0,49	11	عالية جداً
10	توفر المنصة أدوات لذوي الاحتياجات الخاصة.	4,60	0,57	11	عالية جداً	4,59	0,57	12	عالية جداً
17	تتيح المنصة للمدربة فرصة متابعة أداء المتدربين من خلال تقارير يمكن تحليلها ومشاركتها مع الآخرين.	4,60	0,66	12	عالية جداً	4,59	0,65	13	عالية جداً
1	تقدم المنصة الدعم الفني المستمر ذاتياً من خلال توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي وتوفر أدوات لطرح الاستفسارات مثل روبوت الدردشة.	4,60	0,72	13	عالية جداً	4,59	0,72	14	عالية جداً
11	تدعم منصة التدريب أدوات للتنبيه وإشعارات بالتذكير.	4,60	0,72	14	عالية جداً	4,59	0,72	15	عالية جداً
15	تستخدم المنصة التقييم القبلي والبنائي والنهاي لتشخيص أداء المتدربة.	4,57	0,72	16	عالية جداً	4,54	0,72	16	عالية جداً
18	تربط المنصة التقييم بالمنتج التدريبي.	4,59	0,67	17	عالية جداً	4,59	0,67	17	عالية جداً
21	توفر المنصة إمكانية تقييم المتدربة للمحتوى التدريبي وإضافة تعليقات.	4,59	0,90	18	عالية جداً	4,50	0,90	18	عالية جداً
19	تربط المنصة مؤشرات الأداء بشكل مؤتمت مع تفاعل مستخدميها.	4,59	0,59	19	عالية جداً	4,59	0,59	19	عالية جداً
8	توفر المنصة فرصة الكشف عن الأخطاء التقنية التي قد تحدث.	4,39	0,66	20	عالية جداً	4,39	0,66	20	عالية جداً
12	تتيح المنصة استراتيجيات تقييم متنوعة ومناسبة للمحتوى.	4,39	0,99	21	عالية جداً	4,34	0,98	21	عالية جداً

تم تغيير ترتيبها في الجولة الثانية الى ترتيب جديد في الجولة الثالثة بناء على وزنها النسبي بينما معظم العبارات ظلت محتقظة بنفس الترتيب.

وللإجابة على السؤال الفرعي الرابع ونصه: "ما المعايير المناسبة لتصميم منصة تدريب الكترونية والتي يمكن من خلالها تنمية مهارات التعلم والإبداع لدى طالبات التعليم العام؟"، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل معيار في الجولتين الثانية والثالثة، وتم ترتيبها تنازلياً، كالتالي:

يتضح من الجدول إجماع الخبراء حول معايير تصميم منصة تدريب الكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات مراحل التعليم العام في محور التقييم والتغذية الراجعة في الجولة الثانية، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (4,39-4,73) بدرجات (عالية جداً)، وقد حصلت عبارة "توفر المنصة خدمة الأسئلة الأكثر تكراراً FAQ" على درجة عالية جداً بمتوسط حسابي (4,74) وانحراف معياري (0,45)، وبالمثل في الجولة الثالثة تراوحت المتوسطات ما بين (4,35-4,74) بدرجات (عالية جداً)؛ إلا أن العبارات رقم

جدول (4-5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعايير الخاصة تنمية مهارات التعلم والإبداع في الجولتين الثانية والثالثة

رقم العبارة	العبارة	الجولة الثانية		الجولة الثالثة		الترتيب	الدرجة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
5	توفر المنصة التنوع في أساليب وطرق عرض المحتوى التدريبي.	4,65	0,49	4,63	0,48	1	عالية جداً
8	توفر المنصة عنصر المحاكاة من خلال تقنيات الواقع المعزز والواقع الافتراضي.	4,61	0,66	4,63	0,64	2	عالية جداً
4	تزيد المنصة من دافعية المتدربة نحو المواقف التدريبية من خلال تنوع أساليب التعزيز والتشجيع.	4,61	0,59	4,59	0,58	3	عالية جداً
6	تشجع المنصة المتدربة على البحث وجمع المعلومات.	4,57	0,51	4,54	0,50	4	عالية جداً
7	توفر المنصة مواقف تدريبية تشعر المتدربة بالتحدي.	4,61	0,58	4,54	0,58	5	عالية جداً
3	تتضمن المنصة استراتيجيات تفاعلية وأدوات Web3 تعزز التعاون والمشاركة مثل منتديات النقاش.	4,57	0,95	4,54	0,94	6	عالية جداً
2	تتيح المنصة إمكانية خلق تجربة حسية حقيقية.	4,43	0,99	4,41	0,98	7	عالية جداً
1	توفر المنصة للمتدربة الحرية في إضافة أو مشاركة محتوى تدريبي جديد.	4,13	1,06	4,00	1,04	8	عالية

تم تغيير ترتيبها في الجولة الثانية إلى ترتيب جديد في الجولة الثالثة بناء على وزنها النسبي؛ بينما بقيت العبارات رقم (5-3-2-1) محتفظة بنفس الترتيب.

وللإجابة على السؤال الفرعي الخامس ونصه: "ما المعايير المناسبة لتصميم منصة تدريب الكترونية يمكن من خلالها تنمية مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا لدى طالبات التعليم العام؟"، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل معيار في الجولتين الثانية والثالثة، وتم ترتيبها تنازلياً، كالتالي:

يتضح من الجدول إجماع الخبراء حول معايير تصميم منصة تدريب الكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات مراحل التعليم العام في محور مهارات القرن الحادي والعشرون (مهارات التعلم والإبداع) في الجولة الثانية، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (4,65-4,13) بدرجات (عالية-عالية جداً)، وقد حصلت عبارة "توفر المنصة التنوع في أساليب وطرق عرض المحتوى التدريبي" على درجة عالية جداً بمتوسط حسابي (4,65) وانحراف معياري (0,49)، بينما في الجولة الثالثة تراوحت المتوسطات ما بين (4,63-4,00) بدرجات (عالية-عالية جداً)؛ إلا أن العبارات رقم (7-6-4-8)

جدول (4-6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعايير الخاصة تنمية مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا في الجولتين الثانية والثالثة

رقم العبارة	العبارة	الجولة الثانية				الجولة الثالثة			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
7	تستعرض المنصة المحتوى بصورة تفاعلية.	4,74	0,45	1	عالية جداً	4,76	0,42	1	عالية جداً
6	تشجع المنصة المتدربة على استخدام التقنية.	4,65	0,57	2	عالية جداً	4,63	0,57	2	عالية جداً
1	توفر المنصة التدريب المستمر على الوسائط التكنولوجية الحديثة والثقافة المعلوماتية.	4,57	0,59	3	عالية جداً	4,59	0,58	3	عالية جداً
4	تشجع المنصة المتدربة على استخدام التطبيقات الإلكترونية.	4,57	0,66	4	عالية جداً	4,54	0,66	4	عالية جداً
3	توضح المنصة القضايا القانونية التقنية التي تلتزم بها المتدربة.	4,52	0,67	5	عالية جداً	4,52	0,67	5	عالية جداً
5	توفر المنصة وصولاً متعدد الوسائط وتقنيات إعلامية مناسبة.	4,48	0,51	6	عالية جداً	4,46	0,50	6	عالية جداً
2	تراعي واجهة المنصة القدرات التقنية للمتدربة.	4,30	0,97	7	عالية جداً	4,30	0,97	7	عالية جداً

، بينما في الجولة الثالثة تراوحت المتوسطات ما بين (4,76-4,30) بدرجة (عالية جداً)؛ وبقيت جميع العبارات بنفس الترتيب.

وللإجابة على السؤال الفرعي السادس ونصه: "ما المعايير المناسبة لتصميم منصة تدريب الكترونية يمكن من خلالها تنمية مهارات الحياة والعمل لدى طالبات التعليم العام؟"، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل معيار في الجولتين الثانية والثالثة، وتم ترتيبها تنازلياً، كالتالي:

يتضح من الجدول إجماع الخبراء حول معايير تصميم منصة تدريب الكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات مراحل التعليم العام في محور مهارات القرن الحادي والعشرون (مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا) في الجولة الثانية، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (4,74-4,30) بدرجات (عالية جداً)، وقد حصلت عبارة "تستعرض المنصة المحتوى بصورة تفاعلية" على درجة عالية جداً بمتوسط حسابي (4,74) وانحراف معياري (0,45)

جدول (4-7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعايير الخاصة تنمية مهارات الحياة والعمل في الجولتين الثانية والثالثة

رقم العبارة	العبارة	الجولة الثانية				الجولة الثالثة			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	توفر المنصة الربط بين المادة النظرية والتطبيق العملي من خلال تطبيق المهارات المكتسبة.	4,78	0,42	1	عالية جداً	4,78	0,42	1	عالية جداً
3	تتضمن المنصة مهام تدريبية تساعد الطالبات على تحقيق المبادرة والتوجيه الذاتي.	4,60	0,66	2	عالية جداً	4,59	0,65	2	عالية جداً
4	توفر المنصة أدلة في المراقبة الذاتية وتحمل المسؤولية.	4,52	0,67	3	عالية جداً	4,50	0,66	3	عالية جداً
5	تساعد المنصة على بناء المعرفة والعلاقات الاجتماعية.	4,52	0,67	4	عالية جداً	4,50	0,66	4	عالية جداً
2	تتيح المنصة إمكانية عمل شراكة بين المنصات التدريبية.	4,35	0,78	5	عالية جداً	4,26	0,75	5	عالية جداً

الجولتين الثانية والثالثة:

المحور الأول: الخصائص التقنية

كشفت النتائج قبول جميع المعايير لعدم وجود درجة منخفضة؛ مما يدل على صحة ودقة هذه المعايير، وأنها تمثل أبرز معايير التصميم (الشكري، 2016) وقد حصل معيار "تتيح المنصة أدوات التفاعل والتواصل مع المدربة والمتدربة" الدرسة الفورية" على درجة عالية جداً كما جاء في دراسة (Taylor, 2015) بضرورة الجمع بين أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وشبكة تعليم اجتماعية مجانية؛ أما معيار "توفر المنصة نظام دخول موحد وأمن"، ومعيار "ضمان خصوصية بيانات المستفيد من خلال وجود سياسات وإجراءات مصاغة بوضوح يتم الموافقة عليها عند التسجيل" فهي متفقة مع سياسة المملكة العربية السعودية في التعليم الإلكتروني الواردة في وثيقة التعليم الإلكتروني.

المحور الثاني: إدارة المحتوى التدريبي

أظهرت النتائج إجماع الخبراء على المعايير في محور إدارة المحتوى التدريبي في الجولة الثانية، بدرجات (عالية-عالية جداً)، وتؤكد على تفعيل مهارات التشارك بين الطلاب بهدف دعم الأداء الأكاديمي لديهم، والذي يتفق مع معايير تكنولوجيا التعليم للمعلمين التي وصفها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في تعليم المعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية (النحال وآخرون، 2022).

المحور الثالث: التقييم والتغذية الراجعة.

أظهرت النتائج اتفاق الخبراء على المعايير في محور التقييم والتغذية الراجعة في الجولة الثانية، بدرجات (عالية جداً)، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (السيد، ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول إجماع الخبراء حول معايير تصميم منصة تدريب الكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات مراحل التعليم العام في محور مهارات القرن الحادي والعشرون (مهارات الحياة والعمل) في الجولة الثانية، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (4,78-4,35) بدرجة (عالية جداً)، وقد حصلت عبارة "توفر المنصة الربط بين المادة النظرية والتطبيق العملي من خلال تطبيق المهارات المكتسبة" على درجة عالية جداً بمتوسط حسابي (4,78) وانحراف معياري (0,42)، بينما في الجولة الثالثة تراوحت المتوسطات ما بين (4,26-4,78) بدرجة (عالية جداً)؛ وبقيت جميع العبارات بنفس الترتيب.

ثانياً: تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

الجولة الأولى:

توصلت نتائج الجولة الأولى إلى (76) معياراً جاءت نتيجة لخبرات الخبراء والمحكمين في مجال التصميم والتعليم الإلكتروني ومن رؤية مستقبلية داعمة للتوجهات في استثمار التقنية في الأوساط التعليمية، وهذا يتوافق مع ما أكدته خميس (2009) أن المعايير هي الأساس في التصميم التكنولوجي وعلى أساسها يتم تصميم، وتطوير، وتقويم المنتجات التكنولوجية، واتفقت كذلك مع دراسة جاد الله (2021) حيث قدمت دليل لمعايير جودة المنصات التعليمية، وكذلك دراسة الشكري (2016) والتي توصلت إلى أن أهم معايير تصميم بيئة للتعليم الإلكتروني في تعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية، تتمثل في الأنشطة التعليمية، تليها الأهداف، ثم الوسائل، وأساليب التقويم، وطرق التدريس، والمحتوى الإلكتروني، ودراسة في تقييم معايير المنصات عند أدهم ولوندكسيفت (Adham & Lundqvist, 2012) ودراسة أحمد وعيسى (٢٠٢٠).

4. توفير الدعم المالي لتأمين احتياجات المنصات التدريبية من التجهيزات التقنية المتقدمة اللازمة.
5. توفير سبل استخدام التكنولوجيا المتقدمة بما يكفل إنتاج المحتويات التدريبية المناسبة لاحتياج الطالبات التدريبي.
6. ربط المنصات التدريبية الطلابية برؤية ورسالة التعليم في سياساته التعليمية والبحثية من ناحية وسوق العمل من ناحية أخرى.
7. توفير البنى التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات اللازمة لتصميم منصة التدريب الإلكترونية.

المقترحات:

1. إجراء دراسة تجريبية لقياس فعالية التدريب عبر منصة التدريب الإلكترونية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات مراحل التعليم العام.
2. إجراء دراسة للعلاقة بين تضمين البرامج التدريبية مهارات القرن الحادي والعشرين والتحصيل الدراسي لدى طالبات مراحل التعليم العام.
3. تقويم الهيئات الرسمية في التعليم للمنصات التدريبية الطلابية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية

- ابن منظور، محمد (2003). لسان العرب، (ج ٢). التحدي للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو خاطر، دعاء عادل (2014). فعالية مدونة الكترونية توظف استراتيجية جيجسو في تنمية المفاهيم الحاسوبية ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة. [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة]، المستودع الرقمي في الجامعة الإسلامية بغزة.
- ابو شعبان، فاطمة محمد (2013). أثر التدريب الإلكتروني في إكساب مهارات تصميم البرمجيات التعليمية لدى الطالبات الملمات بالجامعة الإسلامية [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة]. المستودع الرقمي في الجامعة الإسلامية بغزة.
- أحمد، محمد موسى (2014). إدارة الأفراد (الموارد البشرية) H.R بين النظرية والتطبيق. مكتبة الوفاء القانونية.
- أحمد، ميرة وعيسى، ريم (2020). استخدام المنصات في التعليم (دراسة مقارنة بين المنصة التربوية السورية ومنصة إدراك الأردنية في ضوء بعض المعايير. مجلة جامعة تشرين الآداب والعلوم الإنسانية، ٤٢، (5)، 231-253.
- أحمد، ياسر سعد (2016). واقع التعلم والتدريب الإلكتروني في المملكة العربية السعودية: خيار استراتيجي لتحقيق التطلعات الوطنية واستشراف المستقبل. المجلة العلمية لجامعة، 6، (1) 3، 134-153.
- الأيوبي، منصور محمد (2011). ملائمة مخرجات التعلم العالي الفلسطيني لمتطلبات سوق العمل في ضوء المتغيرات العالمية، مؤتمر التعلم الفلسطيني في القرن الواحد والعشرين. كلية فلسطين.
- الأتربي، شريف (2019). التعليم بالتخيل: استراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم. دار العربي للنشر والتوزيع.

بفاعلية مصدر إتاحة التغذية الراجعة الإلكترونية بين الأقران مجهولين الهوية بالمقارنة مع معلومين الهوية، فيما يرتبط بالمنصات الرقمية والرضا عن بيئة التدريب.

المحور الرابع: (مهارات التعلم والإبداع).

أظهرت النتائج إجماع الخبراء حول المعايير في محور (مهارات التعلم والإبداع) بدرجات (عالية-عالية جداً)، وهذا يتفق مع وجود أثر القصص الرقمية في تعلم اللغة وكذلك الانطباعات الإيجابية من قبل الطلاب والمعلمين في تنمية مهارات التعلم الفردي والتعاونية وتنمية مهارات التواصل والتفكير الإبداعي في دراسة (2014) (Thang et al.,

المحور الخامس: (مهارات المعلومات والوسائط

والتكنولوجيا)

يتضح إجماع الخبراء على المعايير في محور (مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا) بدرجات عالية جداً، وهذا يتفق مع دراسة العريان (٢٠١٦) فالتنوع في استخدام التكنولوجيا من خلال الصف المقلوب وجلسات العصف الذهني الإلكتروني قد طورت من المهارات للطلاب وجعلت التطبيق العملي للأنشطة أكثر ثباتاً في أذهان الطلبة، وكذلك دراسة أبو خاطر (2014) التي أظهرت تحسن أداء الطلبة في المهارات التكنولوجية باستخدام برنامج تعليم إلكتروني.

المحور السادس: (مهارات الحياة والعمل)

يتضح إجماع الخبراء على المعايير في محور (مهارات الحياة والعمل) بدرجات عالية جداً، وهذا يتفق مع الدليل (2022) فتدريب الطالبات على عمليات التصميم التعليمي ساهم في تنمية المهارات الحياتية لديهن، وأن تدريب الطالبات على تطبيق التصميم التعليمي في الأنشطة التعليمية ذات أثر كبير في تعزيز مهاراتهم الشخصية.

يتضح مما سبق أن تنوع العبارات التي تدرج تحت معيار مهارات القرن الحادي والعشرون يدل على تنوع التقنيات المستخدمة في تنمية المهارة الواحدة كما أوضحت النتائج اختلاف الوزن النسبي للتقنيات مما يشير إلى تفاضل التقنيات في تنمية المهارة الواحدة وهذا يؤكد ما وصلت إليه الدراسة من إيجاد منصة تحوي الكثير من المعايير والتقنيات لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرون، وبناء عليه يمكن لذوي الاختصاص من تنمية المهارة الواحدة من مهارات القرن الحادي والعشرون للطالبات بأكثر من تقنية الأمر الذي يفسر وجود مجموعة من المعايير ذات الصلة.

ملخص التوصيات والمقترحات

التوصيات:

توصي الباحثة بالآتي:

1. ضرورة تبني القيادات العليا بوزارة التعليم منهجية التدريب للطالبات من خلال المنصات الرقمية.
2. الاستفادة من المعايير المقترحة لتصميم منصة تدريب الكترونية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرون لدى طالبات مراحل التعليم العام.
3. إجراء المراجعات الدورية لهذه المعايير في ضوء التطورات في مجال تكنولوجيا التعليم.

طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٥، (12)، 420-389.

سميث، باتريشال & راغن، تليمن ج (2012). التصميم التعليمي (ترجمة الإمام مجاب محمد). العبيكان للنشر. (العمل الأصلي نشر في 2005).

السيد، محمد حمدي. (2020). التفاعل بين مصدر إتاحة التغذية الراجعة الإلكترونية بين الأقران (معلمين/مجهولين) الهوية داخل بيئة تدريب إلكترونية والقدرة على (تحمل/عدم تحمل الغموض) وأثرها في تنمية استخدام المنصات الرقمية التعليمية لدى طلاب الدراسات العليا والرضا عنها. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 44، (4)، 490-303.

شليبي، نوال محمد (2014). إطار جدول لامتلاك القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 3، (10)، 33-1.

الشمرى، محمد جضعان (2016). معايير تصميم بيئة للتعليم الإلكتروني في تعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ١٢، (1)، 198-183.

الصبحي، حميدة عبيد (2016). منصات التعليم الإلكتروني المفتوح. مجلة دراسة المعلومات، 16، (17)، 80-63.

صدقي، سريه عبد الرزاق وحسن، دينا عادل (2020). رؤية نقدية لإطار مهارات القرن الحادي والعشرون. المجلة العلمية لجمعية أمسياء، 6، (22)، 270-250.

عبد النعيم، رضوان محمد (٢٠١٦). المقررات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت. دار العلوم للنشر والتوزيع.

العبد، سمية (1440). تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها- رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة [www.academia-arabia.

العبيد، أفنان والشابع، حصة (2020). تكنولوجيا التعليم الأسس والتطبيقات. (ط3). مكتبة الرشد.

العنبي، ريم حمود (2020). واقع مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم من وجهة نظر المعلمات، مجلة القراءة والمعرفة، 2، (20)، 354-323.

العيان، هدى نبيل (٢٠١٦). فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على الدمج بين استراتيجيتي الصف المقلوب والعصف الذهني الإلكتروني في التحصيل وتنمية المهارات التكنولوجية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس]. جوجل سكولار.

العمرى، رضا ضحوي (2018). أثر اختلاف أسلوب التعلم في بيئة إلكترونية على تنمية مهارات لغة البرمجة لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة المخوة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ١٢، (2)، 175-143.

العنيزي، يوسف (2017). فعالية استخدام المنصات التعليمية (Edmodo) لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، المجلة العلمية لكلية التربية، ٣٣، (6)، 241-192.

البيلي، أماني وشحاته، نشوى وعبد الوهاب، وأماني (2022). المعايير التصميمية لبيئة تعلم إلكترونية قائمة على التفاعل بين نمط الدعامات (ثابتة/مرنة) ووجهة الضبط لتنمية مهارات تطوير الخرائط الذهنية الرقمية لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية بدمياط، ٣٧، (٣).

ترلينج، بيرني وفادل، تشارلز (1434). مهارات القرن الحادي والعشرين التعلم للحياة في زمننا. (ترجمة أ. د بدر بن عبد الله الصالح). مكتبة الملك فهد الوطنية.

الثبتي، سلطان وآل مسعد، أحمد (2020). مدى استفادة المتعلمين من منصات التعلم الإلكترونية في تعلم اللغة الإنجليزية-رواق نموذجاً. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4، (2)، 37-18.

جادالله، باسم سليمان صالح. (2021). تصور مقترح لمعايير جودة المنصات الإلكترونية التعليمية في ضوء بعض النماذج العالمية. مجلة كلية التربية، ١٨، (102)، 552-475.

جبرة، مازن (2018). مهارات القرن الحادي والعشرين لرؤية المملكة العربية السعودية 2030. المؤتمر الدولي لتقويم التعليم، تحت عنوان "مهارات المستقبل. تنميتها وتقويمها". الرياض.

حفيظ، أمينة (2016). دور التدريب الإلكتروني في تطوير كفاءات العاملين. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد خيضر]. قوقل سكولار.

خميس، محمد عطية (2009). تكنولوجيا التعليم والتعلم. دار السحاب.

خميس، ساما فؤاد عباس. (2018). مهارات القرن الـ 21: إطار عمل للتعليم من أجل المستقبل. مجلة الطفولة والتنمية، 8، (31)، 163-149.

خيري، مريم عبد الله يحي (2019). تصور مقترح لإنشاء منصة تدريب عن بعد لتدريب المعلم أثناء الخدمة في ضوء الحاجة لها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية. المؤتمر الأول للجمعية السعودية للمعلم "جسم" المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل. جامعة الملك خالد. دروب.

الدابل، صفية صالح. (2022). أثر برنامج تدريبي قائم على عمليات التصميم التعليمي في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، 38، (4)، 81-30.

الراشدي، عبد الله والسكران، عبد الله (2018). المتطلبات التربوية لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بتعليم الخرج. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩، (1)، 593-556.

رضوان، محمد (2016). المنصات التعليمية. دار العلوم للنشر والتوزيع.

الزنيقي، حنان سليمان (2011). التدريب الإلكتروني. دار المسيرة.

الزهراني، حنان سعيد أحمد (2019). أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى

Open, Distance and E-learning, 18(1), 123-139.

Balasubramanian, K., Jaykumar, V., & Fukey, L. N. (2014). A study on Student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (144), 416-422.

Gain, L., tchig, W., man. & wey, R. (2019). education for the future: the global experience of developing skills and competencies for the twenty first century. *World innovation summit for education*.

Lai, C., Shum, M., & Tian, Y. (2016). Enhancing learners' self-directed use of technology for language learning: the effectiveness of an online training platform. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 40-60.

Ningsih, K., & Meftahi, M. (2021). TA'LÎM AL-LUGHAH AL-'ARABIYAH BI AL-MAGHRIB MIN KHILÂL AL-MINASHÂTH AL-ILIKTRÛNIYAH WA FA'ÂLIYATUHÂ FÎ 'ASHR JÂIHAH COVID 19. *Arabiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, 8(2), 277-296.

Ruth Colvin Clark, Richard E. Mayer (2008). *E-learning & the science of instruction: Proven guidelines for consumers & designers of multimedia learning*, 2nd. Pfeiffer.

Talat, A., & Chaudhry, H. F. (2014). The Effect of PBL and 21st Century Skills on Students' Creativity and Competitiveness in Private Schools, *The Lahore Journal of Business*, 2, (2), 89-114.

Taylor, M. (2015): "Edmodo: A collective case study of English as the second language (ESL) of latino/latina students [Published PhD thesis, Liberty University]. <https://www.proquest.com>.

Thang, S. M., Sim, L. Y., Mahmud, N., Lin, L. K., Zabidi, N. A., & Ismail, K. (2014). enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and under graduate's. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 489-494.

Wan husin, W. arsad, N. Othman, O. hallm, L. rasul, M. osman, K. & iksan, Z. (2016). Fostering students' 21st century skills through Project Oriented Problem Based Learning (POPBL) in integrated STEM education program. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 17 (1).

الغامدي، محمد (2015). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *إرسالة ماجستير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود*. رسالة التربية وعلم النفس (53).

فرحات، سعيد (2020). معايير الجودة الشاملة في التعليم. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 10، (1)، 395-417. فلاك، فريدة وبوزيد، فايزة ومزاري، فايزة (2019). وسائل الاعلام الجديدة ودورها في التعليم والتعلم الالكتروني: المنصات التعليمية الإلكترونية. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، 2، (6)، 111-128.

المحمادي، غدير بنت علي ثلاب (1441). تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي وفعاليتها في تنمية مهارات تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي والوعي المعلوماتي المستقبلي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية. [رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى]. منصة درر المعرفية.

الموسوي، علي شرف (2010). التدريب الإلكتروني وتطبيقاته في تطوير الموارد البشرية في قطاع التعليم العام في دول الخليج العربي، الندوة الأولى في تطبيقات المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، جامعة الملك سعود.

النحال، عادل وعسقول، محمد وعقل، مجدي سعيد. (2022). تطوير مساق حوسبة المناهج المدرسية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم وفعاليتها في مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٣٠، (2)، 60-88.

نصيرة، بركنو (2019). التدريب الإلكتروني. مخبر تحليل واستشراف وتطوير الوظائف والكفاءات جامعة معسكر. هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020). معايير الاعتماد الأكاديمي (المؤسسي والبرامجي) للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، اعتمدت بقرار مجلس الإدارة في اجتماعه الثالث (الدورة الثانية).

الوطبان، عبد العزيز. (2018) مهارات القرن الحادي والعشرين في رؤية المملكة 2030، جملة إلكترونية، استرجع من/ <https://www.new-educ.com>.

المراجع الأجنبية

Abu hassna, H. Al-Rahmi, W. Yahya, N. Zakaria, M.A. Kosnin, A.& Darwish, M. (2020). Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17-38.

Adham, R. & Lundqvist, K. (2015). MOOCs as a Method of Distance Education in the Arab World – A Review Paper, *European Journal of*

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The extent to which smart teaching strategies are employed in Saudi Universities.

Dr. Kalthoum Sfar

Ph.D. Demography Assistant Professor -
Saudi Electronic University - Kingdom of Saudi
Arabi.

Email: k.sfar@seu.edu.sa

مدى توظيف استراتيجيات التدريس الذكية في الجامعات
السعودية.

د. كلثوم صفر

دكتوراه في علم السكان أستاذ مساعد بالجامعة الالكترونية
السعودية - المملكة العربية السعودية.

KEYWORDS

Smart learning strategies, Technological and
information revolution, E-Learning

الكلمات المفتاحية

استراتيجيات التدريس الذكية، الثورة التكنولوجية
والمعلوماتية، التعليم الالكتروني.

ABSTRACT

The study aimed to determine the degree of application of smart learning strategies and evaluate their use by faculty members in higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. Also, to identify and evaluate the benefit of the outcomes, and the obstacles to the use, of smart learning strategies in higher education institutions in the educational process.

To achieve the objectives of the study, the descriptive analytical approach was used, using the questionnaire as a tool to collect data. The study population was represented by faculty members at Saudi Universities in the city of Jeddah. The population was limited to the Saudi Electronic University, and a sample (90 faculty members) was taken from the research community randomly.

The most important result is that the degree of employing smart learning strategies in higher education institutions was moderate. The study also found that the outcomes of smart learning strategies in higher education institutions are being utilized in the educational process in Saudi Universities. The study also confirmed the existence of obstacles to smart learning strategies in higher education, which are related to the university environment: lack of financial support to provide means and tools to activate the strategy used and short time allocated for the lecture.

تهدف الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق استراتيجيات التدريس الذكية وتقييم استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، وإلى التعرف على تقييم الاستفادة من مخرجات استراتيجيات التدريس الذكية، ومعوقات استخدام استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتها لطبيعة الدراسة، وذلك بالاستعانة بالاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، حيث تمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وانحصر المجتمع في الجامعة الالكترونية السعودية. وتم أخذ عينة من مجتمع البحث بالطريقة العشوائية، وبلغ حجمها (90) عضو هيئة تدريس. كما تم الاستعانة ببرنامج التحليل الاحصائي (SPSS) في تحليل البيانات والمعالجات الإحصائية.

و من اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة : أنّ درجة توظيف واستخدام استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي جاءت بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى أنه تتم الاستفادة من مخرجات استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي في العملية التعليمية بالجامعات السعودية، ويتمثل ذلك في التواصل الفعّال بين المعلم والطالب وتقديم ملاحظات فورية، وكذلك أكدت الدراسة وجود معوقات لاستراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، أهمها في المعوقات التي تتعلق بالبيئة الجامعية: قلة الدعم المادي لتوفير الوسائل والأدوات لتفعيل الاستراتيجية المستخدمة و قصر الوقت المخصص للمحاضرة .

المقدمة:

نعيش الآن في عصر السرعة والتقنية؛ عصر التوسع المعرفي والتطور التكنولوجي، وهو عصر تميز بالكثير من التغيرات والتحولات السريعة التي تميزه عن العصور السابقة، ومن هذه المتغيرات: التوسع الثقافي، وثورة الاتصالات، والتدفق المعرفي الهائل والثورة التكنولوجية والمعلوماتية، والتي أحدثت تغييرات سريعة وخطيرة في مجالات الحياة كافة، حيث أصبح الحصول على المعرفة أمراً يسيراً وظهرت علوم جديدة، وانقرضت علوم وتخصصات قديمة، وأصبحت قوة الدول لا تُقاس بما تملكه من أسلحة ومعدات و ثروات طبيعية؛ بل بقدر ما أحرزته من تقدم علمي وتكنولوجي، وما تملكه من عقول ومفكرين من الذين ينتجون المعرفة وصولاً إلى مستوى عالي من الدخل المعرفي القومي الذي يعمل بدوره على رقيها وتقدمها. وأن التكنولوجيا ليست بعيدة عن التعليم بعناصره المختلفة من مناهج ووسائل تعلم ومنظومة تعليمية إدارية، وأن هناك ضرورة لتوظيف دراسة التكنولوجيا ومستحدثاتها في قطاع حيوي وهو التعليم، فهناك علاقة طردية بين التعليم والمستقبل، فبتطور التعليم يتم ضمان مستقبل أفضل لأبنائنا الطلاب.

وقد أدّى التقدم التكنولوجي إلى ظهور طرق واستراتيجيات جديدة للتعليم؛ تعتمد على توظيف تلك المستحدثات التكنولوجية لتحقيق التدريس المطلوب، ومنها استخدام الكمبيوتر ومستحدثاته، والأقمار الصناعية والقنوات الفضائية، وشبكة المعلومات الدولية بغرض اتاحة التدريس على مدار اليوم والليلة لمن يُريده وفي المكان الذي يناسبه بواسطة أساليب وطرق متنوعة تدعمها تكنولوجيا الوسائل المتعددة بمكوناتها المختلفة؛ لتقدم المحتوى التعليمي من خلال تركيبة من لغة مكتوبة ومنطوقة، وعناصر مرئية ثابتة ومتحركة، وتأثيرات وخلفيات متنوعة سمعية وبصرية يتم عرضها للمتعلم من خلال الكمبيوتر؛ مما يجعل التدريس شائفاً وممتعاً، ويتحقق بأعلى كفاءة وبأقل مجهود، وفي أقل وقت؛ مما يحقق جودة التعليم. (أحمد، 2012، ص5)

كما أنّ توظيف المستحدثات التكنولوجية التي أفرزها التزاوج الحادث بين مجالي تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية أصبح ضرورة كبرى تفرض على النظم التعليمية إحداث نقلة نوعية في الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها؛ ليكون التركيز على إكساب المتعلمين مجموعة من المهارات التي تتطلبها الحياة في عصر المعلومات، ومنها مهارات التدريس الذاتي، ومهارات المعلوماتية، وما تتضمنه من مهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، ومهارات إدارة الذات؛ بدلاً عن التركيز على اكسابهم المعلومات. (النعمي، 2001، ص279)

إنّ التوجيه الحالي لجعل التعليم غير مرتبط بالمكان والزمان تعلم مدى الحياة تعلم مبني على الحاجة الحالية، تعلم ذاتي، تعلم فعال، وهذا كله يتطلب توافر الكفاءة والقدرة لدى المعلم على توظيف هذه المتطلبات وتحقيق النجاح الذاتي في تدبير الشؤون التربوية والتعليمية؛ خاصة في زمن غزو التكنولوجيا للجامعات السعودية ومعاهد التعليم العالي. حيث أنّ أي استخدام للوسائل التكنولوجية الحديثة في أي مجال من مجالات الحياة لابدّ أن تُصاحبه قدرة وكفاءة على استخدام تلك الوسائل والإفادة منها في ذلك المجال. فالمعلم سيظل يسعى إلى تدريب المتعلمين، ويُدير العمليات التعليمية، ويقود إلى تمرير التكنولوجيا للمتعلم بسلاسة ومرونة؛ بما يتناسب مع الأهداف التعليمية وخصائص الطلاب والبيئة التعليمية. (الزين، 2016، ص21)

ولهذا يتطلب من المؤسسات التعليمية الاستجابة إلى التحديات التي فرضها هذا العصر- سريع التغيير- وأن تكون أكثر قدرة على التدريس الدائم من المتغيرات التي تحدث داخل المؤسسات التعليمية وخارجها؛ لأنّ ما نعتبره اليوم يتسم بالجودة فقد يُصبح تقليدياً بفعل سرعة تغير المعرفة والتكنولوجيا، وتجدد احتياجات المستفيدين وتطلعاتهم، لذلك فرحلة المؤسسات التعليمية من التقليدية إلى الحديثة رحلة مستمرة تستلزم التحسين المستمر. وأصبحت مهمتها تكوين متعلمين يملكون المرونة والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة في ميدان المعرفة والتكنولوجيا والعمل، والقدرة على الابتكار، والتدريس مدى الحياة، والقدرة على اكتساب الكفاءات المحورية اللازمة للعمل في شتى المهن، وعلى رأسها (اللغات الأجنبية، واستخدام الحاسوب والمستحدثات التكنولوجية، ومهارات الاتصال، والتمرس بالعلوم والرياضيات، والقيم الشخصية والوطنية).

مشكلة الدراسة:

لقد أسهمت التكنولوجيا في تطوير هذه المؤسسات التعليمية، وخاصة مع ظهور أشكال جديدة من نظم التعليم، وتطورت أساليب استخدام التقنيات الحديثة في التعليم باتجاه تطوير الفصول الدراسية التقليدية، ولعلّ من أهم هذه النظم والتطورات التدريس الذكي كأساس لتطوير التعليم، ومن أهم نوافذ المعرفة التي تتسارع فيها الحركة العلمية التي تجاوزت التعليم التقليدي، وأصبحت فضاءً مفتوحاً على المعارف والابتكارات ترتاده جميع فئات المجتمع؛ لذلك فهو تعليم مواكب ومتجدد ومنفتح على العالم الافتراضي. (البدو، 2016)

ولاشكّ أنّ التعليم الذكي لا يتوقف عند استخدام التكنولوجيا الحديثة بما يتيح من انفتاح معلوماتي، فجانِب كبير منه يتعلق بتدريب المتعلم على التفكير العلمي، وسبل الوصول إلى المعلومة، والقدرة على توظيفها والاستفادة منها، فضلاً عن اكتشاف ميوله وصقل قدراته، كما أنّ

خلال إعادة بناء المفاهيم النظرية بطريقة علمية عملية من خلال الربط بين المعلومات والتحليل، وتنمية التفكير الناقد، ومهارات البحث العلمي، ونشر مفهوم التدريس التفاعلي، وإيجاد بيئة تعليمية جديدة تعزز الروح الإبداعية لدى الطلاب، والتخلي بروح المسؤولية والابتكار في وقت مبكر، ما يؤهلهم أن يصبحوا قادة في مختلف المجالات التي يقررون العمل فيها، وبما يتيح لهم القدرة على المنافسة. ولا سيما السبورة الذكية التي تتيح أشكالاً جديدة لمشاركة الفصل الدراسي في الدروس التعليمية، وتعامل الطلاب وتفاعلهم معها، حيث تتيح لهم استخدام صور قابلة للحركة، وإطلاق العنان للإبداع في مجال العمل الدراسي وإثراء عملية التعليم والتدريس، وهو طريقة قوية للتواصل مع الطلاب. (خليل، 2016)

وتكمن أهمية التدريس الذكي في الاستفادة من إمكانية إدخال الوسائل التكنولوجية المختلفة التي تساعد كلاً من المعلم والمتعلم على تقديم المناهج وعرضها بطريقة تفاعلية تساهم في تنمية الفهم والتحليل والإدراك لدى الطلبة، وتباعدهم عن أنماط الحفظ والتلقين؛ حيث أثبتت دراسة حديثة أن الطالب الذي يدرس تعليماً ذكياً يفوق الطالب في التعليم التقليدي والافتراضي بنسبة 70% (أحمد، 2016)، وهذا ما أكدته دراسة الرويلي (2008) التي كشفت عن فاعلية استخدام شبكة الانترنت في مراكز مصادر التعليم والتدريس لدعم التدريس من وجهة نظر معلمي وطلاب المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، ودراسة عبدالكريم (2006) التي قامت بتقويم تجربة التدريس الالكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة، وأشارت إلى نجاح هذه التجربة وفاعلية التدريس الالكتروني المطبق في مدارس البيان النموذجية.

وقد أوصى المؤتمر الدولي الحادي عشر المعنون بـ "التدريس في عصر التكنولوجيا الرقمية" المنعقد في طرابلس أبريل 2016م، بضرورة الاهتمام بالتقنيات الرقمية مفتوحة المصدر لما تمثله من بدائل ناجعة ومنخفضة التكاليف، وتوظيف المستحدثات التكنولوجية الحديثة والمعاصرة في مجال التعليم والتدريس المختلفة، والاعتماد على الوسائط المتعددة لما لها من أهمية في استثارة حواس المتعلمين، وتنمية التفكير الإبداعي لديهم، وجعل التعليم أكثر عمقاً وثباتاً في أذهانهم، وتمكين الطلبة والباحثين من آليات التمكن من التكنولوجيا الرقمية لإعداد البحوث العلمية، وإقامة الورشات الدراسية والدورات التدريبية للتحكم في مختلف أوجه هذه المجالات، وتعزيز التعاون الرقمي بين مختلف الجامعات والمراكز البحثية بتبادل قواعد البيانات وإقامة صلات التعاون بينهم. إضافة إلى ما أوصى به منتدى التدريس الذكي والمعنون بـ "نحو رؤية موحدة للتعليم الذكي في المنطقة العربية المنعقد في الإمارات العربية، ديسمبر

اعتماد التدريس الذكي على استخدام المستحدثات التكنولوجية الحديثة في التواصل بين المحاضر والمتعلم؛ يعظم الدور التوجيهي والإرشادي للمعلم، ويقرب المسافة بينه وبين المتعلم وتحديد قدراته الاتصالية مع مستواه الدراسي. (الخاجة، 2013)

ويعرف التدريس الذكي على أنه التدريس القائم على استخدام النظم الالكترونية والاتصالية والتكنولوجية المتطورة والمستحدثة كل لحظة، والمستفيد أيضاً من كل ما يجعل المعلم قادراً على متابعة أعداد أكبر من الطلاب من خلال منصات النقاش، ووسائل التواصل المتنوعة كبرامج المحادثة والفصول الافتراضية. كما أنه يستند إلى منهجية متكاملة لتوظيف التكنولوجيا المتطورة في إحداث تغيير إيجابي في منهجيات التعليم التقليدي، وخلق بيئة محفزة لبناء مهارات الإبداع والابتكار والمشاركة الاجتماعية وتنمية الثقافة الفكرية والتواصل الفعال بين عناصر العملية التعليمية من المعلمين والإدارة وأولياء الأمور والمجتمع والتواصل الفعال بين الطلاب أنفسهم، بما يمكنهم من الاندماج بفعالية ضمن العالم الرقمي الذي يمثل أحد أبرز ملامح العصر الحالي. (عبد الحي، 2017)

ويُعد التدريس الذكي نقطة التحول في عالم التدريس في ظل التغير المتنامي للتكنولوجيا الحديثة وتأثيرها الكبير على أبنائنا الطلاب وعلى المجتمع بشكل عام، وبحسب منظور خبراء التعليم التركيز لا يكون على التكنولوجيا فحسب، وإنما على هيكلة عملية التعليم بطريقة تتماشى مع متطلبات العصر، وذلك بإعادة بناء المفاهيم العملية بطريقة علمية في ذهن الطلاب، وهذا من خلال الربط بين المعلومات والتحليل وبين التفكير الناقد والإبداعي، وتنمية المهارات المختلفة، واستخدام أدوات التكنولوجيا لبناء مهارة البحث والاكتشاف من الصغر، إضافة إلى تغيير الاستراتيجيات التقليدية في إيصال المعلومات بإدراك أهمية العمل كفريق، وخلق قادة للمستقبل (سالم، 2013)، وهذا ما يجعله ضرورة حتمية تتنافس فيها الأمم، فهو تعليم يعتمد اعتماداً كبيراً على التكنولوجيا وتوظيف أحدث المنظومات الالكترونية والاتصالية والتكنولوجية المتطورة والمستحدثة كل لحظة في بيئة تعليمية تفاعلية تعتمد على الوسائط التكنولوجية المتعددة، وتوفير تقنيات متنوعة تختلف فيها وسائل التدريس من القلم، والطباشير إلى اللوح الذكي، والنقل الالكتروني للوظائف المدرسية إلى الطلاب عبر نظم التدريس الالكترونية المعتمد على شبكة الانترنت والبريد الالكتروني لدعم عملية التعليم والتدريس وإثرائها، الاستفادة من هذه التقنيات بشكل فعال في العملية التعليمية، وتسهيل أساليب التعليم والتدريس بشكل إيجابي وإيصال المعلومة إلى المتعلم بصورة سريعة وسهلة، وزيادة القدرة التحصيلية والمهارية والفكرية للطلاب، ونقل العملية التعليمية إلى آفاق جديدة من

- توضح هذه الدراسة أهمية التدريس الذكي وضرورة تعاون جميع أطراف العملية التعليمية لتحقيق هذا النوع من التدريس.

الأهمية العملية (التطبيقية):

- استفادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من التطور التكنولوجي الحاصل في العملية التعليمية عن طريق استخدام استراتيجيات التدريس الذكية.
- يُؤمل أن تكون الدراسة الحالية مفيدة في نتائجها وتوصياتها لأعضاء هيئة التدريس في والاستفادة من مخرجاتها في العملية التعليمية بمؤسسات التعليم العالي.
- يمكن أن تكون نتائج هذه الدراسة نقطة انطلاق للباحثين المهتمين في القيام بدراسات منبثقة من نتائجها من خلال إعطائهم التغذية الراجعة في مدى تطبيقهم لاستراتيجيات التدريس الذكية، وتقبيدهم في التركيز على نقاط الضعف ومعالجتها من خلال معرفة استراتيجيات التدريس الذكية وتطبيقها.

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في الآتي:

تهدف هذه الدراسة إلى التوصل إلى درجة تطبيق استراتيجيات التدريس الذكية وتقييم استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

ويتفرع من هذا الهدف الرئيس للدراسة؛ الأهداف الفرعية التالية:

1. الوقوف على درجة تطبيق استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
2. التعرف على تقييم الاستفادة من مخرجات استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
3. التعرف على معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
4. الكشف عن فروق تطبيق استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تُعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- الدورات التدريبية في مجال تقنيات التعليم).

5- تساؤلات الدراسة:

يمكن صياغة التساؤل الرئيس للدراسة كالتالي:
ما درجة تطبيق استراتيجيات التدريس الذكية وتقييم استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

2015، والذي أشار إلى استراتيجيات الوطنية للتعليم الذكي في المنطقة العربية، وأوضح أيضاً أهمية المحتوى الإلكتروني للتعليم الذكي، ودور المعلمين والشركات الصغيرة والمتوسطة ورجال الأعمال والمبتكرين في التدريس الذكي.

وفي ظلّ ما يشهده التعليم الجامعي بصفة خاصة من تطور مستمر للعملية التعليمية وتوجيهها لما يواكب هذا العصر التكنولوجي الذي نعيشه، والسعي المستمر لإيجاد بيئة تعليمية تتناسب مع اهتمامات الطلاب وبيئاتهم التي غزتها مواقع التواصل الاجتماعي، وتطور الأجهزة الإلكترونية؛ سعت وزارة التعليم إلى توظيف استراتيجيات التدريس الذكية التي أخذت بالازدياد تدريجياً ضمن الامكانيات المتاحة، ومن خلال عمل الباحثة في مجال التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؛ فقد لاحظت وجود اختلاف بين المعلمات وأعضاء هيئة التدريس من ناحية تطبيق استراتيجيات التدريس الذكية، فمنهن من تقبل هذا التطور في العملية التعليمية وأمنت بضرورة تطبيقه وأهميته في العملية التعليمية، ومنهن من لم يؤمن بهذا التحديث وقلّلت من أهميته وأظهرت تمسكها بالطريقة التقليدية. من هنا ظهرت مشكلة البحث لدى الباحثة والتمثلة في ضرورة معرفة مدى تطبيق استراتيجيات التدريس الذكية في التعليم العالي من وجهة نظر المعلمات وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية (النظرية):

- تسليط الضوء على برامج التدريس الذكي التي تساعد على الوصول بالطالب لدرجة الاتقان، والتي تساعد المعلم أو المُدرّب على اكتشاف عالم الطالب الداخلي وطاقاته الكامنة.
- تكمن الأهمية العلمية في إثراء الجانب المعرفي لأعضاء هيئة التدريس في كيفية تفعيل التكنولوجيا بشكل مناسب لخدمة المادة التعليمية من خلال الكشف عن مدى تطبيق استراتيجيات التدريس الذكية.
- حث الباحثين والأكاديميين لصناعة المستقبل التعليمي بوضع خطط وآليات متجددة تساهم في وضع تصورات ومقترحات للمستقبل.
- قد تساهم الدراسة؛ كما تأمل الباحثة في إضافة معرفة جديدة نظراً لقلة الدراسات التي تتناول استراتيجيات التدريس الذكية، وتوظيفها وتقييمها في مؤسسات التعليم العالي.
- التركيز على دراسة المستقبل والمساعدة في التخطيط التعليمي السليم واتخاذ القرارات المبنية على دراسات مستفيضة في جميع القطاعات المتصلة بعملية التعليم.

التعريف الإجرائي:

تعرفها الباحثة بأنها: مجموعة الإجراءات والخطوات المنظمة والمدرسة مسبقاً التي يتبعها عضو هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي لتحقيق أهداف العملية التعليمية من خلال توظيف الرسائل الالكترونية المناسبة.

الإطار النظري والنظريات المفسرة للدراسة:**ماهية استراتيجيات التدريس الذكية:**

تتسم استراتيجيات التدريس الذكية بقدرتها على التكيف مع احتياجات التدريس المستخدم، وهو أمر يحدث عادةً من خلال نمذجة المستخدم أو تتبع تقدمه. ولقد أصبح هذا السلوك المتكيف مع المتعلم من القضايا الساخنة التي باتت تشغل حيزاً متنامياً من الاهتمام في مجال التدريس الالكتروني واستراتيجيات التدريس (Beckman, et.al, 2015, 3)؛ حيث ترى الجمعية الأمريكية لمعلومات التعليم العالي أن استراتيجيات التدريس 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 التدريس المفضلة لدى الطلاب، وتعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي والويب الدلالي وتخصيص المحتويات، والاستجابة لاحتياجات الطلاب المتغيرة".

وعرفها (Maohua, 2020, 112) بأنها هي: "استراتيجيات تجمع بين الانترنت والبيانات الضخمة والذكاء الاصطناعي والمحاكاة الافتراضية لأجل تمكين الطلاب من التدريس بنشاط وفقاً لاحتياجاتهم، وتقديم تدريب شخصي وفردي بشكل تكيفي، ومراقبة حالة التدريس لكل متعلم وتوجيهه لتحديد أسلوب التدريس المناسب، وتوفير أدوات لتحكم المتعلم في بيئته الشخصية".

وتهدف استراتيجيات التدريس الذكية إلى تقديم إطار تعليمي يدعم الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تعدد مسارات واستراتيجيات التدريس؛ بما يسمح بتوصيل المحتوى التعليمي المناسب للمتعلم المناسب في الوقت المناسب (خميس، 2018، ص468)؛ مما يقلل من مخاطر فشل المتعلمين، ويساعد على سرعة وجودة تعلمهم في ظل جو

من الديناميكية والتفاعلية. (Skinner, 2016, 201) بناءً على ذلك يتضح أن الهدف من استراتيجيات التدريس 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 التدريس الذكي، فالتدريس الذكي

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس للدراسة؛ التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما درجة توظيف استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

2. ما تقييم الاستفادة من مخرجات استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

3. ما معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

4. معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لتوظيف استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تُعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- الدورات التدريبية في مجال تقنيات التعليم).

مفاهيم الدراسة: (النظرية – الإجرائية)**التدريس الذكي:**

يعرف (Huang Yang & Zheng, 2013, p8) التدريس الذكي على أنه مكان التدريس أو مساحة النشاط التفاعلي التي يُمكن أن تستشعر سيناريوهات التدريس، وتحدد خصائص الطلاب، وتوفر موارد التدريس المناسبة، والأدوات التفاعلية الملائمة، وتسجل عملية التدريس تلقائياً، وتقيم نتائج التدريس من أجل تعزيز التدريس الفعّال.

كما يُعرفه (Hassan & Singh, 2017, p9) بأنه تلك البيئة التي تتميز باستخدام التقنيات والعناصر المبتكرة التي تُنتج قدراً أكبر من المرونة والفعالية والتكيف والمشاركة والتحفيز وتقدم التغذية الراجعة للمتعلم.

التعريف الإجرائي:

وتعرف الباحثة التدريس الذكي بأنه وضع نظم تعليمية متطورة قادرة على مواجهة تحديات المستقبل، وربط العملية التعليمية بحاجات سوق العمل المتغيرة والمتجددة والمرتبطة بمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية بوجه عام، والاستفادة من التطورات المعرفية والتكنولوجية في ميادين العلوم المختلفة.

استراتيجيات التدريس الذكية:

الخطوة والإجراءات المنظمة المعدة مسبقاً والمراعية لطبيعة المتعلمين؛ يتبعها المعلم أو مصمم التدريس في بيئة الكترونية قائمة على توظيف المستحدثات التكنولوجية (حاسوب، LCD، سيورة ذكية، المواقع الالكترونية، والمدونات، الموديل الخ) والإمكانات المتاحة للوصول إلى الأهداف التعليمية المرغوب فيها (نواتج عملية التدريس). (برغوت، 2018، ص 64-65)

أفضل النتائج بمقارنته بغيره من النظم التعليمية الأخرى، وتقديم المساعدات للمتعلمين، وأضافت هويدا عبدالحמיד (2017، ص93) انه يجعل المحتوى العلمي ديناميكياً وتفاعلياً، حيث تستخدم فيه جميع الوسائط لتحقيق كافة احتياجات المتعلمين.

أهم استراتيجيات التدريس الذكية:

- استراتيجية الوسائط المتعددة والفائقة: والتي يمكن استخدامها في تحليل المفاهيم والمهارات الالكترونية وتنميتها وعرض المحتوى التعليمي من خلالها بدلاً من الطرق التقليدية المملة.
- استراتيجية الفصول الافتراضية: بيئة تعلم الكترونية تمكّن كل من المعلم والمتعلمين من التواصل بشكل فعال بواسطة الصوت والفيديو والحوار المكتوب والتشارك في التطبيقات، وغير ذلك من المميزات التي تساهم في تمكين المعلم والمتعلمين على التفاعل كما لو كانوا في غرفة الصف التقليدية.
- استراتيجية المناقشة الالكترونية: تحقق هذه الاستراتيجية الأهداف الآتية:
 - خلق بيئة تعلم مشتركة وتفاعلية.
 - تشجيع العمل التعاوني التشاركي.
 - تعمل على تنمية مهارات التفكير المنظم.
 - تؤسس مجتمع افتراضي أو بيئة افتراضية للمتعلمين.
- استراتيجية العصف الذهني: العصف الذهني أسلوب تعليمي وتربوي يقوم على حرية التفكير، ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة، حيث تقوم عضو هيئة التدريس بعرض المشكلة وتقوم المتعلمات بعرض أفكارهن ومقترحاتهن المتعلقة بحل المشكلة وبعد ذلك تقوم عضو هيئة التدريس بتجميع هذه المقترحات ومناقشتها مع المتعلمات ثم تحديد الأنسب منها، ويعتمد هذا الأسلوب على إطلاق حرية التفكير والتركيز على توليد أكبر قدر من الأفكار، وهذه الطريقة تشجع على المشاركة النشطة من قبل المتعلمات، وتشجع على العمل في مجموعات، وتشجع على توليد أفكار جديدة، وتسهم في تنمية قدرات المتعلمات على الإبداع، والتفكير الناقد، وتنمي القدرة على التعبير بحرية وكذلك الثقة بالنفس). (عبدالرحمن، 2019)
- استراتيجية الصف المقلوب: يعرف بالتعليم المعكوس أو التعليم المقلوب، وهو نوع من أنواع التعليم المدمج، حيث يصل الطالب إلى المحتوى التعليمي عبر (فيديو، نص، وسائط متعددة، منصات تعليمية)، ويتفاعل مع زملائه والمعلم من خلال أنشطة تفاعلية تزامنية.

يعترف بالاختلافات بين المتعلمين، وينشئ بيئات التعليم والتدريس على أساس هذه الاختلافات.

ويمثل توظيف استراتيجيات التدريس الذكية في العملية التعليمية أهمية كبيرة كما أوضحها كل من خليل (2018، ص34)؛ وخميس (2018، ص460) على النحو التالي:

- مناسبة لخصائص كل متعلم على حده وفقاً للفروق الفردية.

- 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.

- تقديم إطار لتلبية الفروق الفردية بين المتعلمين واختلاف أساليب تدريبهم وأساليبهم المعرفية.

- تقديم المحتوى التعليمي بشكل مبسط لمساعدة المتعلمين على إنجاز مهمة التدريس المطلوبة.

- توفير المرونة للمتعلم فلا يتقيد بزمان محدد.

- إذابة الفوارق الثقافية بين المتعلمين وتعزيز تفاعلهم ومشاركتهم معاً.

- ديناميكية وتفاعلية المحتوى الذي يوظف الوسائط المتعددة لتلبية احتياجات الطلاب.

- المساعدة في تكوين رؤية متعمقة حول احتياجات المتعلم.

- توجيه عملية التدريس، وتقديم الرجوع بشكل قوي وبطريقة فاعلة.

- توفر فرص متعددة لتحقيق التعامل بين الجوانب المعرفية والممارسة العملية للمهارات.

كما أنّ استراتيجيات التدريس الذكية تقوم على مبدأ تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين، وتقديم نفس الفرص التنافسية والتعليمية للجميع في نفس البيئة، ونفس الوقت ونفس المنهجية في العملية التعليمية، وبالتالي فإنّ التميز في أحد أساليب التدريس يرجع إلى مدى القدرة على اتقان المهارات فقط (Pisapia & D'Isanto, 2018, 210)؛ كما أوضح فقط (Hawedi & Abdullah (2020, 32) أنّ استراتيجيات التدريس الذكية يمكنها تجاوز مشكلة تقديم نفس المحتوى إلى متعلمين مختلفين بنفس الطريقة بغض النظر عن اختلاف اهتماماتهم واحتياجاتهم وخلفياتهم. بينما يرى الإمام (2018، ص103) أنّ استراتيجيات التدريس الذكية لديها القدرة على التعامل مع نوعيات كثيرة من المتعلمين باختلاف أنماط وأساليب تعلمهم، وتلبية احتياجات المتعلمين المتفوقين والموهوبين، وكذلك ذوي صعوبات التدريس، وتقديم المحتوى التعليمي بطرق تدريس ذكية، والتأقلم بشكل سريع مع البيانات 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

الدراسات السابقة:

تتعدد الدراسات التي تناولت استراتيجيات التدريس الذكية من نواحٍ مختلفة، وتذكر الباحثة أهم تلك الدراسات على حد علمها؛ على النحو التالي:

دراسة (الشمري، 2019). بعنوان: أثر استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم مادة المعلوماتية لطلاب الصف الحادي عشر الثانوي.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي لمادة المعلوماتية لدى طلاب الصف الحادي عشر الثانوي بدولة الكويت، والدافعية نحو تعلمها. وتكونت العينة من 62 طالباً من طلاب الصف الحادي عشر اختيروا بالطريقة القصدية بمدرسة ثانوية بلاط الشهداء بنين في منطقة الأحمدية التعليمية في دولة الكويت، موزعين بالتساوي على فصلين دراسيين، وطُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016 / 2017، وقد استخدم الباحثان لهذا الغرض المنهج شبه التجريبي لقياس أثر المتغير المستقل (التدريس باستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة)، في المتغيرات التابعة (التحصيل الدراسي، والدافعية نحو تعلم مادة المعلوماتية). وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، ومقياس الدافعية نحو تعلم مادة المعلوماتية. وبينت نتائج الدراسة أن استراتيجية الفصول المقلوبة دلت على إيجابية وفاعلية تطبيقها لرفع مستوى التحصيل للمتعلم، وتحسين الدافعية نحو تعلم مادة المعلوماتية لدى طلاب الصف الحادي عشر في دولة الكويت، وبناء على نتائج الدراسة توصل الباحثان إلى مجموعة توصيات ومقترحات، منها: أن استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس مقرر المعلوماتية يمكن أن يرفع معدل التحصيل الدراسي وينمي الدافعية نحو التدريس، وإجراء بحوث مشابهة للبحث الحالي في تخصصات مختلفة.

دراسة (برغوث، 2018). بعنوان: درجة توظيف استراتيجيات التدريس الذكية في مدارس التدريس العام الحكومية.

يهدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى درجة توظيف استراتيجيات التدريس الذكية في مدارس التعليم العام الحكومية من وجهة نظر المعلمين، وكذلك الكشف عن الفروق في درجة توظيفها؛ تبعاً لمتغير تخصص المعلم: (رياضيات، علوم، لغة عربية، إنجليزي، تكنولوجيا، اجتماعيات)، بالإضافة إلى جنس المعلم: (ذكر، أنثى). واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتة لمتغيرات البحث، وقد تكونت عينة البحث من (152) معلماً ومعلمة من العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (قطاع غزة)، حيث طبقت عليهم أداة البحث وهي (استبانة)، والتي اشتملت على الاستراتيجيات التعليمية الإلكترونية

استراتيجية التدريس بالتمذجة: التدريس بالتمذجة أو ما يُعرف بالتدريس بالملاحظة وهو نوع من أنواع التعليم الذي يتم الاعتماد من خلاله على النماذج في نقل فكرة أو خبرة إلى فرد أو مجموعة أفراد. ويرى جوريل وكابرون أن استراتيجية التمدج المعرفة طريقة قوية لإحداث وتوليد تغيرات دافعية مثل تدعيم الفاعلية الذاتية والإصرار على تحقيق المقاصد والأهداف، كما أنّ لها تأثيرات في الأداء. ونمذجة المعلم لا تُعني مجرد تقليد الطالب للمعلم أو ملاحظته، بل أن يتعلم كيف يفكر المعلم وهو يحل مشكلة ما أو يعبر ويفكر وينظم العمل من ناحية إدارة الوقت المخصص للمهمة التعليمية التي يؤديها الطلاب. (أبولوم، 2021)

استراتيجية التدريس القائم على المشكلات: استراتيجية تعليمية يقوم فيها باكتساب المعرفة من خلال عرض مواقف مشكلة واقعية متنوعة ومحاولته لإيجاد لهذه المواقف وفق خطوات علمية منظمة بإشراف وتوجيه من قبل المعلم، وتحديد ما يعرفونه وما يحتاجونه إلى معرفته وتشجيعهم على العمل في مجموعات بهدف تنمية مهارات التفكير الابتكاري لديهم. (عيسى، 2015، ص 172-173)

استراتيجيات التعليم الإلكتروني: يتسم العصر الحالي بالتوسع في جميع المجالات المختلفة، ولضمان مسابرة هذا التوسع المعرفي والتطور العلمي والتوظيف التقني، ويصبح دور التربية هو تنمية المتعلمة في الجانب المعرفي والمهاري، وذلك بأساليب وطرق تدريسية متعددة؛ تغرس في المتعلمة اتجاه توظيف التكنولوجيا في الحياة اليومية، وتمثل الوسائل التعليمية مجموعة من الأجهزة والأدوات والمواد التي تستخدمها عضو هيئة التدريس لتحسين عملية التعليم والتدريس، ومن بين الأجهزة التي ساعدت في ذلك جهاز الحاسب الذي أسهم بأشكال متعددة في التدريس منها: (تحرشي، 2018)

أ. الألعاب التعليمية: وهي أسلوب يهدف إلى تدريس بعض المعلومات والمهارات للمتعلّمت من خلال إجراء منافسة بين متعلمة وأخرى أو بين المتعلمة والبرنامج، ويقتصر دور المدرسة فيها على إبداء بعض الملاحظات والتوجيهات.

ب. بيئة حل المشكلات: تركز برامج الكمبيوتر في هذا الأسلوب على البحث والنقصي من خلال طرح الأسئلة المتدرجة للمتعلّمت للتوصل إلى مفهوم معين، ويتميز هذا الأسلوب بتمركزه حول المتعلمة مع مشاركة عضو هيئة التدريس.

منظومة من الأنشطة التي تفعل مهارات القرن الحادي والعشرين. وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث منهج تطوير المنظومات التكنولوجية متضمناً المنهج التجريبي والمنهج الوصفي، كما قام ببناء مقاييس مهارات القرن الحادي والعشرين الثلاثة، وقد طبق الدراسة علي عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى قدر عددهم بـ (45) طالباً وطالبة تم اختيارهم قصدياً، وبعد تنفيذ الدراسة توصل البحث إلى: الكشف عن وجود أثر فاعل للاستراتيجية المقترحة في التدريس الذكي القائمة علي التكامل بين التدريس بالمشروع وخدمات قوقل في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين في المجالات الثلاثة؛ حيث تبين وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي في مهارات التدريس والابتكار، ومهارات التكنولوجيا الرقمية (الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والتوجيه الذاتي)، والمهارات الحياتية الناعمة وبفاعلية وفقاً للكسب المعدل لبلاك.

دراسة (خليفة، 2018). بعنوان: تكنولوجيا تحليلات التعليم.

سلطت الدراسة الضوء على تكنولوجيا تحليلات التعليم، وذلك بالطرق للنقاط التالية، أولاً: أسباب الاتجاه إلى تحليلات التعليم. ثانياً: المقصود بتحليلات التدريس. ثالثاً: مكونات تكنولوجيا تحليلات التدريس ومنها، الأنظمة الذكية، البيانات الكبيرة، التنقيب عن البيانات، التنقيب عن البيانات التربوية. رابعاً: أهداف التحليلات التعليمية. خامساً: أنواع التحليلات العلمية. سادساً: استخدامات تكنولوجيا تحليلات التدريس. سابعاً: طرق تحليلات التدريس ومنها، طريقة تحليل المحتوى، وطريقة تحليل المعلمين، وطريقة تحليل المجموعات، وطريقة التحليل التكميلية. ثامناً: أمثلة لبرمجيات ونظم وأدوات تحليلات التدريس ومنها، SNAPP، MZINGA، تاسعاً: تقرير عن أنظمة وأدوات تحليلات التدريس، موضحاً تصور ديكهوف لتصميم أدوات التحليلات التعليمية، ونموذج شاتي وآخرون للتحليلات العلمية. عاشراً: مميزات نظم وبرامج وأدوات تحليلات التدريس، وعرض تقارير عن أداء الطلاب، والكشف المبكر عن المخاطر، واستراتيجيات التدخل الآلي، متناولاً إدارة استراتيجيات التدخل على نطاق واسع، ولوحات الشخصية، واتخاذ القرار بناء على تقارير تحليلات التدريس، ومعايير ومقاييس تحليلات التدريس، وتحليلات التدريس وبحوث تكنولوجيا التعليم.

دراسة (أباني، 2018). بعنوان: أثر استخدام استراتيجية التعليم المتميز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الاتجاهات نحو مقرر التفسير لدى طلبة الصف الثاني الثانوي.

المستخدمة في التدريس الذكية وعددها (23) استراتيجية، وتوصلت نتائج البحث إلى أن مستوى درجة توظيف استراتيجيات التدريس الذكية في مدارس التعليم العام الحكومية من وجهة نظر المعلمين كانت نسبتها (52.162%) وهي نسبة ضعيفة. بالإضافة إلى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في مستوى توظيف استراتيجيات التدريس الذكية في مدارس التعليم العام الحكومية تعزى لمتغير جنس المعلم وتخصصه.

دراسة (آل مسعد، 2018). بعنوان: أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الحاسب الآلي.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط للمهارات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) بمدرسة البراء بن مالك المتوسطة في مدينة الرياض في إطار مقرر الحاسب الآلي، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي لتحقيق الهدف، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٢ طالباً موزعين على مجموعتين: إحداهما ضابطة، شملت ٢١ طالباً، درسوا بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية، شملت ٢١ طالباً درسوا بطريقة الصف المقلوب، من خلال عرض محتوى الدروس للطلاب في منازلهم عبر موقع اليوتيوب Youtube وتطبيق سناب شات Snapchat وموقع تويتر Twitter. وتخصيص وقت الحصة المدرسية لإجراء المناقشات والنشاطات التعليمية المختلفة حول الدرس، وباستخدام الاختبار التحصيلي، أظهرت النتائج وجود أثر في مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية، عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) وتوصلت الدراسة إلى توصيات ومقترحات منها: تشجيع المعلمين على استخدام طريقة الصف المقلوب في تدريسهم للمقررات التعليمية، والحاجة إلى إجراء دورات تدريبية، وورش عمل، للمعلمين والطلاب؛ لتعريفهم بمفهوم الصف المقلوب، وطرق تنفيذه.

دراسة (مهدي، 2018). بعنوان: فاعلية استراتيجية في التدريس الذكية تعتمد على التدريس بالمشروع وخدمات قوقل في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجية في التدريس الذكي تعتمد على التدريس بالمشروع وخدمات قوقل، ومن ثم الكشف عن فاعليتها في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين: (مهارات التدريس والابتكار، ومهارات التكنولوجيا الرقمية، والمهارات الحياتية الناعمة)؛ مما تطلب من الباحث تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب أن يمتلكها الطالب المعلم، ومن ثم تصميم الاستراتيجية التي تتضمن

علاقة ارتباطية إيجابية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير الحاسوبي ودرجاتهم في مقياس كفاءة الذات المحوسبة عند استخدام بيئة نظم التعليم الذكية القائمة على التدريس المنظم ذاتيًا، وخلص البحث الحالي إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية الهامة في مجال التخصص.

دراسة (رضوان، 2016). بعنوان: التدريس الإلكتروني القائم على المشروع: أسسه ونظرياته.

هدف البحث إلى التعرف على التدريس الإلكتروني القائم على المشروع (أسسه ونظرياته). فالتدريس الإلكتروني القائم على المشروع يحظى باهتمام متزايد؛ كما أحدث تحولاً كبيراً في أنماط التعليم والتدريس في القرن الحادي والعشرين، كما أنه أتاح الفرصة لاستيعاب كميات هائلة من المعلومات يصعب قياسها. وقسم البحث إلى عدة عناصر، تطرق الأول إلى أسس التدريس الإلكتروني القائم على المشروع والتي تمثلت في نشأته وماهيته، وخصائصه، ومميزاته وذلك من خلال تنمية مهارة التوجيه الذاتي للمتعلمين، وتحسين مهارات التفكير العليا ومهارات حل المشكلات، وتحسين مهارات البحث العلمي، وكيفية جمع المعلومات وكيفية صياغتها، بالإضافة إلى مكوناته والتي اشتملت على البيئة الإلكترونية التي تتمركز حول المعلم، والتشارك، والمحتوي الإلكتروني، والمهام الحقيقية، وكذلك مشاركة الوسائط المتعددة التفاعلية، وإدارة الوقت، وطرق تقييم مبتكرة. وتناول الثاني النظرية المعرفية، وكذلك النظرية التدريس الموقفي والتي تعتبر من أحدث النظريات الإدارية وأفضلها، وتشير هذه النظرية إلى أن ليس هناك سلوك واحد في القيادة يصلح لكل زمان ومكان. وأختتم البحث بعرض آثار النظريات الثلاث على التصميم التربوي لبيئات التدريس الإلكتروني القائم على المشروع والتي تمثلت في التفاعل بين الطلاب والمعلم والمهام التعليمية من خلال أسلوب التدريس التعاوني وإثارة الاستقصاء والمناقشة وبناء المعرفة للتوصل إلى زيادة الاستيعاب المفاهيم.

التعليق على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للبحوث والدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية يمكن ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ويمكن عرضها على النحو التالي:

- لتحقيق أهداف الدراسات السابقة، تم استخدام المنهج شبه التجريبي كما في دراسة (الشمري، 2019م)، ودراسة (آل مسعد، 2018م) ودراسة (أبانمي، 2018)، ودراسة (فارس، 2017). واستخدمت كل من دراسة (برغوت، 2018م)، ودراسة (خليفة، 2018)، ودراسة (رضوان، 2016) المنهج الوصفي التحليلي. أما دراسة (مهدي، 2018) فاستخدمت المنهج التجريبي والمنهج

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتميز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الاتجاهات نحو مقرر التفسير لدى طلبة الصف الثاني الثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة وهي: دليل المعلم لاستخدام استراتيجيات التعليم المتميز في تدريس مقرر التفسير للصف الثاني الثانوي، كم قام الباحث بإعداد مقياس للاتجاهات نحو التفسير، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة موزعين على أربع مجموعات (2) تجريبية (ذكور وإناث) و (2) ضابطة (ذكور وإناث)، وقد تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات التعليم المتميز والمجموعة الضابطة بالطرق المعتادة، وقد تم تطبيق اختبار تورانس اللفظي للتفكير الإبداعي الذي يقيس ثلاثة مهارات هي: الطلاقة والمرونة والأصالة، كذلك تم تطبيق مقياس الاتجاهات على المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات التعليم المتميز، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لمتغير الجنس، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها: عقد دورات تدريبية للمعلمين والمدرسين لتدريبهم على توظيف استراتيجيات التعليم المتميز في العملية التعليمية.

دراسة (فارس، 2017). بعنوان: استخدام نظم التدريس الذكية القائمة على التدريس المنظم ذاتياً وأثرها على تنمية مهارات التفكير المحوسب وكفاءة الذات المحوسبة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. هدف البحث الحالي إلى تعرف أثر بيئة تعلم ذكية قائمة على التدريس المنظم ذاتياً لتنمية مهارات التفكير الحاسوبي، وتنمية كفاءة الذات المحوسبة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، كما عمد البحث الحالي إلى تقصي العلاقة بين مهارات التفكير الحاسوبي، وكفاءة الذات المحوسبة، وتم اختيار عينة الدراسة من طلاب الفرقة الأولى بشعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بقنا بعدد (30) طالباً للمجموعة التجريبية الأساسية، وعدد (20) طالب كعينة استطلاعية وتم تحديد تلك العينة فيما يخص الفرقة الأولى؛ واقتصرت أدوات القياس للبحث الحالي على اختبار مقنن في مهارات التفكير الحاسوبي، ومقياس كفاءة الذات المحوسبة؛ كلاهما من إعداد الباحثان، وتم التطبيق على عينة الدراسة باستخدام نمط المنهج التجريبي ذات المجموعة الواحدة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات الناتجة في التطبيق القبلي والبعدي؛ تم التوصل إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي لصالح التطبيق البعدي، كما أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات المحوسبة لصالح التطبيق البعدي، كما وجدت

استراتيجيات التدريس الذكية في العملية التعليمية، وفي اختيار الأساليب الإحصائية، وإعداد أدوات الدراسة.

- كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المنهج المتبع في الدراسة.
- وكذلك استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تفسير نتائجها والوقوف على ما توصلت إليه من نتائج.
- الدراسة الحالية تختلف عن معظم الدراسات السابقة من حيث العينة التي تم استهدافها وتطبيق الدراسة عليها، وكذلك من حيث الفترة الزمنية التي تمت فيها الدراسة.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

نوع الدراسة:

تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية، والتي تمثل البحوث ذات الصلة بدراسة مشكلة علمية عن طريق وصفها، والتعرف على مسبباتها، ومن ثم وضع نتائج علمية دقيقة تساهم في إيجاد الحلول المناسبة لها.

منهج الدراسة:

يتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتها لطبيعة الدراسة، والمنهج الوصفي يقوم بوصف الظاهرة المراد البحث عنها وصفاً دقيقاً كما هي على أرض الواقع (المزجاني، 2013، ص118) وتحليل بياناتها والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تُطرح حولها والعمليات التي تتضمنها وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عنها، وتصنيفها وتحليلها، وعن طريق هذا المنهج تستطيع الباحثة تحقيق أهداف البحث، والكشف عن درجة توظيف استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة. (نوري، 2017، ص71)

مجتمع وعينة الدراسة:

الخطوة الأولى في البحوث هو تعريف مجتمع البحث المستهدف بالدراسة، حيث يتمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإلكترونية السعودية.

جدول (1) اعداد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإلكترونية

العدد	أعضاء هيئة التدريس
1024	الجامعة الإلكترونية السعودية

ولعدم التمكن من الوصول إلى مجتمع الدراسة كاملاً، يتم أخذ عينة منه تحمل خصائصه وتتجانس معه؛ بعدد (90) عضو هيئة تدريس.

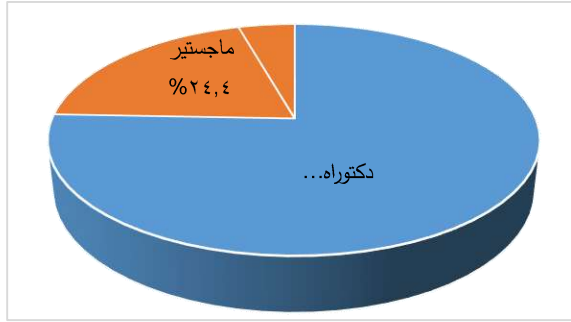
الوصفي، بينما تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي.

- تنوعت أدوات الدراسة المستخدمة في الدراسات السابقة ما بين استبانات ومقاييس واختبارات، كما في دراسة كلٍّ من: فارس (2017م)، ودراسة (أبانمي، 2018)، ودراسة (الشمري، 2019)، وأيضاً دراسة (برغوت، 2018)، ودراسة (آل مسعد، 2018)، ودراسة (مهدي، 2018)، وكذلك هو الحال في الدراسة الحالية تستخدم أداة الاستبانة.

- اعتمدت الدراسات السابقة في الوصول إلى نتائجها على عينات مختلفة؛ فمن بين تلك الدراسات طبقت على طلاب التعليم العام كدراسة (الشمري، 2019)، ودراسة (آل مسعد، 2018)، ودراسة (أبانمي، 2018). أما الدراسات التي طبقت على عينة من طلاب الجامعات ومؤسسات التعليم العالي كدراسة (مهدي، 2018)، ودراسة (فارس، 2017). أما دراسة (برغوت، 2018) فطبقت على عينة من المعلمين. كما استهدفت الدراسة الحالية عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (الجامعة الإلكترونية السعودية).

- توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج متباينة عن بعضها البعض؛ نظراً لتناولها لموضوع الدراسة من زوايا مختلفة، فتوصلت دراسة (الشمري، 2019) إلى أن استراتيجية الفصول المقلوبة تدل إيجابية وفاعلية تطبيقها لرفع مستوى التحصيل للمتعلم، بينما توصلت دراسة (برغوت، 2018) إلى أن مستوى درجة توظيف استراتيجيات التدريس الذكية في مدارس التعليم العام الحكومية كانت ضعيفة. أما دراسة (آل مسعد، 2018) فتشير نتائجها إلى وجود أثر في مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية، عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق)، تبين دراسة (مهدي، 2018) الكشف عن وجود أثر فاعل للاستراتيجية المقترحة في التدريس الذكية القائمة على التكامل بين التدريس بالمشروع وخدمات قوئل في إكساب الطلبة المعلمين بعض المهارات. بينما توصلت دراسة (أبانمي، 2018) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز. أما دراسة (فارس، 2017) فتشير إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي لصالح التطبيق البعدي.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد وصياغة مشكلة الدراسة الحالية وتوضيح أهمية توظيف

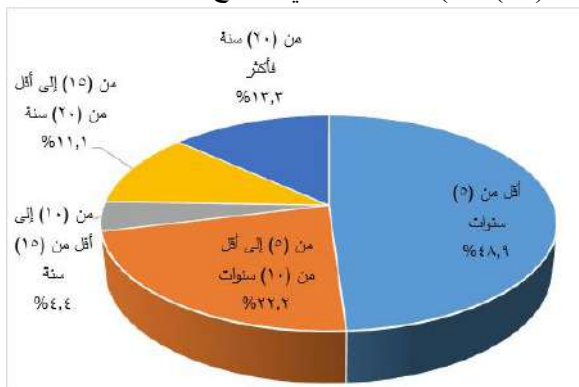


متغير سنوات الخبرة العملية:

جدول رقم (3). توزيع عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من (5) سنوات	44	48.9 %
من (5) إلى أقل من (10) سنوات	20	22.2 %
من (10) إلى أقل من (15) سنة	4	4.4 %
من (15) إلى أقل من (20) سنة	10	11.1 %
من (20) سنة فأكثر	12	13.3 %
المجموع	90	100.0 %

يتضح من الجدول السابق أن نسبة (48.9 %) من العينة تبلغ سنوات خبرتهم (أقل من 5 سنوات)، وأن نسبة (22.2 %) تتراوح سنوات خبرتهم بين (من 5) إلى أقل من (10) سنوات، وأن نسبة (13.3 %) من العينة تبلغ سنوات خبرتهم (من 20 سنة فأكثر)، وأن نسبة (11.1 %) تبلغ سنوات خبرتهم (من 15) إلى أقل من (20) سنة، وأن نسبة (4.4 %) فقط تبلغ سنوات خبرتهم (من 10) إلى أقل من (15) سنة. والشكل التالي يوضح هذه النسب:



شكل رقم (2) توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

مجالات وحدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية مجالاتها وحدودها في الآتي:
الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإلكترونية السعودية.

الحدود المكانية: فروع الجامعة الإلكترونية السعودية.
الحدود الزمنية: الفترة الزمنية خلال العام الجامعي 1445هـ/2023م.

أداة جمع البيانات:

يتم استخدام الاستبانة كأداة لهذه الدراسة لجمع البيانات المتعلقة بها، نظراً لطبيعتها من حيث أهدافها ومنهجها ومجتمعها، وتعتبر من أكثر أدوات البحث انتشاراً وتستخدم في العديد من مجالات العلوم والمعرفة، فهي أكثر فاعلية من حيث الوقت والتكلفة، كما أنها تسهل الإجابة على بعض الأسئلة التي تحتاج إلى وقت من قبل المستجيب. (نوري، 2017م، ص167)

حيث تتألف الاستبانة من جزأين: الأول عبارة عن البيانات الأولية لأفراد العينة وتحتوي على بيانات شخصية، والجزء الثاني يحتوي على محاور أداة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

يتم الاستعانة ببرنامج (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS) الإصدار (24)، باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1. معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.
2. معامل كرونباخ-ألفا لحساب معامل الثبات لأداة الدراسة.
3. التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة وفقاً للبيانات الأولية.
4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف محاور أداة الدراسة والإجابة على التساؤلات.
5. اختبار (ت) للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في محاور الاستبانة وفقاً للمتغيرات الأولية.

- كما تم استخدام برنامج (اكسل) لعمل الرسوم البيانية.

تحليل البيانات ونتائج الدراسة:

أولاً: وصف النتائج الأولية للمبحوثين:

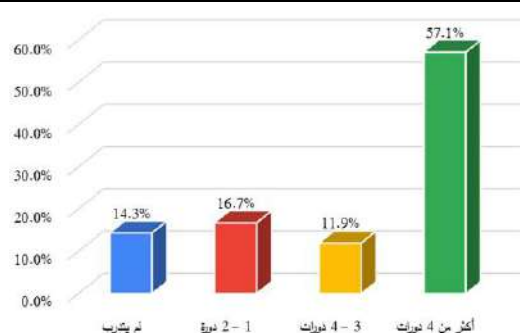
تم استخدام الجداول التكرارية لوصف العينة وفقاً للبيانات الأولية، وذلك كما يلي:

متغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (2). توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
دكتوراه	68	75.6 %
ماجستير	22	24.4 %
المجموع	90	100.0 %

يتضح من الجدول السابق أن غالبية العينة بنسبة (75.6 %) مؤهلهم العلمي (دكتوراه)، وأن نسبة (24.4 %) مؤهلهم العلمي (ماجستير)، والشكل التالي يوضح هذه النسب:



شكل رقم (3). يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً للدورات التدريبية في مجال تقنيات التعليم

متغير الدورات التدريبية في مجال تقنيات التعليم:

بالنسبة للدورات التدريبية في مجال تقنيات التعليم، يتضح أن نسبة (57.1%) من أفراد العينة حصلوا على (أكثر من 4 دورات) تدريبية في مجال تقنيات التعليم، وأن نسبة 7.16% حصلوا على (1 - 2 دورة)، وأن نسبة 11.9% حصلوا على (3 - 4 دورات)، بينما هناك 14.3% من العينة لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال تقنيات التعليم. والرسم البياني التالي يبين هذه النسب:

ثانياً: الإجابة على أسئلة الدراسة:

جدول رقم (4)

التساؤل الأول: ما درجة توظيف واستخدام استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.				
الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات
1	أوافق	0.97	3.71	متوسطة
2	أوافق	0.96	3.65	ضعيفة
3	أوافق	1.05	3.50	ممتازة
	أوافق	0.99	3.62	المتوسط العام

ولقد رُتبت العبارات تنازلياً وفقاً لقيم المتوسط الحسابي ابتداءً بأعلى متوسط، وانتهاءً بأقل متوسط، وجاءت بالترتيب الآتي: جاءت في المرتبة الأولى العبارة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (3.71)؛ ومستوى استجابة (أوافق)، ثم جاءت في المرتبة الثانية العبارة (ضعيفة)؛ بمتوسط حسابي بلغ (3.65) ومستوى استجابة (أوافق)؛ ثم جاءت في المرتبة الثالثة العبارة (ممتازة)؛ بمتوسط حسابي بلغ (3.50)، ومستوى استجابة (أوافق).

يوضح الجدول رقم (4) التحليل الوصفي المتمثل في حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور الأول، وقد بلغ المتوسط العام للبعد (3.62)، ويندرج ضمن الفئة الثانية (3.40 - > 4.20) من مقياس ليكرت الخماسي، ويُشير إلى اتجاه الرأي العام نحو مستوى (أوافق)، كما بلغ الانحراف المعياري العام (0.99)؛ وبالتالي فإن غالبية أفراد عينة الدراسة يوافقون بشكل عام على درجة توظيف واستخدام استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي.

جدول رقم (5)

التساؤل الثاني: ما تقييم الاستفادة من مخرجات استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.				
الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات
2	أوافق	0.95	3.75	1-تحسين تجربة التدريس وتلبية احتياجات الطلاب.
1	أوافق	0.92	3.91	2-تواصل فعال بين المعلم والطلاب وتقديم ملاحظات فورية.
3	أوافق	1.04	3.49	3- تصميم نماذج تعليم أكثر إثارة.
	أوافق	0.97	3.72	المتوسط العام

وقد رُتبت العبارات وفقاً لقيم المتوسط الحسابي ابتداءً بأعلى متوسط، وانتهاءً بأقل متوسط، وجاءت بالترتيب الآتي: جاءت في المرتبة الأولى العبارة (تواصل فعال بين المعلم والطلاب وتقديم ملاحظات فورية) بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.91) ومستوى استجابة (أوافق)، وتلتها في المرتبة الثانية من حيث التقييم العبارة (تحسين تجربة التدريس وتلبية احتياجات الطلاب) بمتوسط حسابي (3.75)؛ ومستوى استجابة (أوافق). ثم جاءت في المرتبة الثالثة العبارة (تصميم نماذج تعليم أكثر إثارة) بمتوسط حسابي بلغ (3.49)؛ ومستوى استجابة (أوافق).

ويوضح الجدول رقم (5) التحليل الوصفي المتمثل في حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات المحور الثاني، قد بلغ المتوسط العام للبعد (3.72)، ويقع ضمن الفئة الثانية (3.40 - > 4.20) من مقياس ليكرت الخماسي، ويشير إلى اتجاه الرأي العام نحو مستوى (أوافق). كما بلغ الانحراف المعياري العام (0.97)؛ ومن ثم فإن غالبية أفراد عينة الدراسة يوافقون بشكل عام أنه يتم الاستفادة من مخرجات استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي في العملية التعليمية بالجامعات السعودية، ولكن يختلف تقييم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالاستفادة من استراتيجيات التدريس الذكية.

جدول رقم (6)

التساؤل الثالث: ما معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.				
العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1- معوقات تتعلق بعضو هيئة التدريس	3.55	1.08	أوافق	3
2- معوقات تتعلق بالبيئة الجامعية	3.66	1.01	أوافق	1
3- معوقات تتعلق بالمتعلم	3.56	.015	أوافق	2
المتوسط العام	3.59	1.08	أوافق	

- أيضاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو درجة توظيف استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة حيث أن قيم الدلالة الإحصائية المقابلة لكل بُعد جاءت أكبر من مستوى المعنوية (0.05).

- ويتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو (درجة توظيف استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي بالجامعات السعودية) وفقاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال تقنيات التعليم - حيث أن قيمة الدلالة الإحصائية المقابلة للبُعد بلغت (0.015) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05). وبإجراء اختبار أقل فرق معنوي (LSD) تبين أن الفروق بين الفئتين (لم يتدرب) و (1 - 2 دورة) لصالح الفئة (1 - 2 دورة) بالمتوسط الحسابي الأعلى.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ تخرج الباحثة بالعديد من التوصيات؛ أهمها يتمثل في الآتي:

1. تدريب أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي والجامعات السعودية على كيفية توظيف استراتيجيات التدريس الذكية.
2. نشر ثقافة التدريس الذكية واستراتيجياته في مؤسسات التعليم العالي والجامعات السعودية.
3. توفير متطلبات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي؛ حتى يتسنى للمعلمين توظيفه بشكل سهل.
4. ضرورة العمل على طرح مساقات تتعلق بالتدريس الذكي في الجامعات السعودية.
5. ضرورة دعم المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي والطلاب وتجهيزهم للتعليم الذكي، وذلك لمساعدتهم في إنجاح نظام التدريس الذكي والوصول إلى الغايات المنشودة.
6. ضرورة عقد ورش عمل للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية للوصول إلى الفهم الصحيح والمعرفة في كافة استراتيجيات التدريس الذكية وكيفية تطبيقها.
7. عقد حلقات نقاش للمعلمين والطلاب لمعرفة متطلبات تطبيق استراتيجيات التدريس الذكية ومعوقاتها والعمل على الأخذ بها.

الجدول رقم(6) يوضح التحليل الوصفي المتمثل في حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات محور الثالث، وقد بلغ المتوسط العام للمحور(3.59) ويقع ضمن الفئة الثانية (3.40 - > 4.20) من مقياس ليكرت الخماسي، ويشير إلى اتجاه الرأي العام نحو مستوى (أوافق)، كما بلغ الانحراف المعياري العام(1.08)؛ وبالتالي فإن غالبية أفراد عينة الدراسة يوافقون بشكل عام على وجود معوقات لاستراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ ولكن بدرجات مختلفة، وقد رُتبت العبارات تنازلياً وفقاً لقيم المتوسط الحسابي ابتداءً بأعلى متوسط، وانتهاءً بأقل متوسط، وجاء بالترتيب الآتي: جاءت في المرتبة الأولى العبارة(معوقات تتعلق بالبيئة الجامعية بمتوسط حسابي بلغ(3.66)، ومستوى استجابة (موافق))؛ وهي بالترتيب الآتي: (قلة الدعم المادي لتوفير الوسائل والأدوات لتفعيل الاستراتيجية المستخدمة - قصر الوقت المخصص للمحاضرة - عدم توفر الأجهزة والتقنيات الحديثة لتنفيذ أنشطة التدريس الذكي)

ثم جاءت في المرتبة الثانية العبارة (معوقات تتعلق بالمتعلم؛ بمتوسط حسابي بلغ (3.56))، ومستوى استجابة (أوافق). وجاءت المعوقات المتعلقة بالمتعلم بالترتيب الآتي: (ضعف المعرفة بكيفية تنفيذ استراتيجيات التدريس الذكية- تفضيل الطالب الاعتماد على المعلم في التدريس - نقص دافعية الطالب في التدريس باستخدام استراتيجيات التدريس الذكية - عدم قناعة المتعلم بفائدة استخدام استراتيجيات التدريس الذكية).

ثم جاءت في المرتبة الثالثة العبارة (معوقات تتعلق بعضو هيئة التدريس؛ بمتوسط حسابي بلغ (3.55))، ومستوى استجابة (أوافق). أما المعوقات التي تتعلق بعضو هيئة التدريس فجاءت بالترتيب الآتي:

(كثرة الأعباء الكتابية والإدارية التي يُكلف بها - قلة الحوافز المادية والمعنوية - ارتفاع نصاب (عبء) المعلم التدريسي - قلة توافر الدورات التدريبية عن كيفية استخدام استراتيجيات التدريس الذكية - تعوّد المعلم على الطرق التقليدية في التدريس).

- يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو درجة توظيف استراتيجيات التدريس الذكية في مؤسسات التعليم العالي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي - حيث أن قيم الدلالة الإحصائية المقابلة لكل بُعد جاءت أكبر من مستوى المعنوية (0.05).

8. ضرورة تأهيل المعلمين وأعضاء هيئة التدريس وإعدادهم قبل تطبيق استراتيجيات التدريس الذكية، وتجهيز المؤسسات التعليمية بالبنية التحتية اللازمة لتوظيف التدريس الذكي من خلال توفير الإمكانيات المادية والتقنية، وكذلك البشرية من معلمين ومتعلمين مدربين على استخدام تطبيقات استراتيجيات التدريس الذكية، وكذلك توفر الفنيين لصيانة الأجهزة بشكل دوري ومستمر.
 9. أن تعمل عمادات التعليم الإلكتروني بالجامعات على تطبيق البرامج التدريبية المتخصصة باستخدام منصات التعليم الرقمي.
 10. ضرورة تبادل الأفكار والخبرات مع بعض المؤسسات التربوية والتعليمية التي طبقت بنجاح استراتيجيات التدريس الذكية للاستفادة من خبراتها في هذا المجال.
 11. ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية حول التدريس الذكي باستخدام متغيرات أخرى وعلى عينات أخرى.
- المراجع:**
- أولاً: المراجع العربية:**
1. أحمد، ريهام مصطفى. (2012). توظيف التدريس الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ع (9)، مج (5).
 2. أبانمي، فهد بن عبد العزيز. (2018). أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتميز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الاتجاهات نحو مقرر التفسير لدى طلبة الصف الثاني الثانوي، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، ع (13)، الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.
 3. الإمام، تسنيم داود محمد. (2018). دلالية بيانات التدريس التكيفية، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
 4. برغوت، محمود محمد فؤاد. (2018). درجة توظيف استراتيجيات التدريس الذكية في مدارس التعليم العام الحكومية، مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات، ع (5)، فلسطين: كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات.
 5. البدو، أمل محمد عبد الله. (2020). التدريس الذكي والمستقبل التعليمي في القرن الحادي والعشرين، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مج (9)، ع (1)، الإمارات العربية المتحدة: جامعة العلوم الإبداعية.
 6. تحريشي، عبدالحفيظ. (2018). استراتيجية التعليم الإلكتروني ومبررات توظيفها في التدريس، مج (5)، ع (13)، الجزائر: جامعة طاهري محمد بشار.
 7. خليل، حنان حسن علي. (2018). أثر اختلاف أنماط تقديم التغذية الراجعة (إعلامية - تصحيحية - تفسيرية) في نظام لإدارة التدريس التكيفي على تنمية مهارات انتاج الأنشطة الالكترونية لدى طلاب كلية التربية، تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (37).
 8. خليفة، زينب حسن. (2018). تكنولوجيا تحليلات التعليم، دراسات في التعليم الجامعي، ع (38)، مصر: جامعة عين شمس، كلية التربية، مركز تطوير التعليم الجامعي.
 9. خميس، محمد عطية. (2018). بيانات التدريس الإلكتروني (الجزء الأول، القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.
 10. رضوان، إنجي محمد توفيق. (2016). التدريس الإلكتروني القائم على المشروع: أسسه ونظرياته، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ع (5)، مصر: جامعة المنيا، كلية التربية النوعية.
 11. الرويلي، زايد بن فاضل. (2008). استخدام شبكة الانترنت في مراكز صادر التعليم والتدريس لدعم التدريس من وجهة نظر معلمي وطلاب المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود، كلية التربية.
 12. الزين، أميمة سميج. (2016). التحول لعصر التدريس الرقمي تقدم معرفي أم تفهقر منحي، المؤتمر الدولي الحادي عشر، "التدريس في عصر التكنولوجيا الرقمية"، طرابلس، الجزائر.
 13. الشمري، طلال هادي. (2019). أثر استخدام استراتيجيات الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم مادة المعلوماتية لطلاب الصف الحادي عشر الثانوي، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج (13)، ع (1)، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.
 14. عبد الحميد، هويدا سعيد. (2018). تصميم بيئة تعلم الكترونية تكيفية وفقاً لنموذج كولب Kolb لأساليب التدريس وأثرها في تنمية مهارات حل المشكلات وإنتاج حقيبة معلوماتية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التربية-دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (33).
 15. عبد الرحمن، سامر محمود. (2019). أثر استخدام استراتيجيات العصف الذهني على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة عنجرة الثانوية الشاملة للبنين في محافظة عجلون، المؤتمر الدولي الثاني، التعليم النوعي وخريطة الوظائف المستقبلية، مصر: جامعة المنيا، كلية التربية النوعية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Huang, R., Yang, J., & Zheng, L. (2013). Components and Functions of Smart Learning Environments for Easy, Engaged and Effective Learning. International Journal for Educational Media and Technology, 7(1), pp. 4-14.
- Hassan, M., & Singh, A. D. (2017). In Pursuit of Smart Learning Environments for the 21st Century. Paris: UNESCO.
- Beckmann, J., Bertel, S., & Zander, S. (2015). Performance & Emotion--A Study on Adaptive E-Learning Based on Visual/Verbal Learning Styles. International Association for Development of the Information Society.
- Carbonaro, A. (2020). Enabling smart learning systems within smart cities using open data. Journal of e-Learning and Knowledge Society, 16(1), 72-77.
- Maohua, S. U. N. (2020, April). On the Construction and Innovation of "Smart Classroom". In International Conference on Mental Health and Humanities Education (ICMHHE 2020) (pp. 112-115). Atlantis Press.
- Skinner, G. (2016). Using learning styles as a basis for creating adaptive open learning environments: an evaluation. International journal of learning Technology, 11 (3). 198-217.
- Pisapia, F., & D'Isanto, T. (2018). Inclusive methods of adaptive training in sprints: a theoretical preliminary study. Journal of Physical Education and Sport, 18, 2101.
- Hawedi, H. S., & Abdullah, A. A. R. A. (2020). Innovative Shift in Smart Learning Environment. Asian Journal of Research in Computer Science, 36-44.

ثالثاً: المراجع الإلكترونية:

- أحمد، نور. (2016). فوائد التعليم الذكي. متوفر على الرابط:

<http://anour097.blogspot.com>.

- أبولوم، أمجد. (2021). نظرية التدريس بالنمذجة" الملاحظة والتقليد"، صحيفة أخبار الخليج. متوفر على الرابط: <https://joteachersjo.com/wpcontent/uploads/2021>

- الخاجة، خالد. (2013). متوفر على الرابط:

<http://www.noqta.info/page-54708-ar.html>.

- سالم، أحمد. (2013). التدريس الذكي، صحيفة الرؤية الإماراتية. متوفر على الرابط:

<https://goo.gl/DvLd4v>

- عبد الحي، إخلاص محمد. (2017). ما هو التدريس الذكي؟ ما هو عامل نجاحه؟ وما هي متطلبات تطبيقه؟ متوفر على الرابط:

<http://goo.gl/iBapCJ>

16. عبد الكريم، مها عبد العزيز. (2006). دراسة تقييمية لتجربة التدريس الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة، رسالة ماجستير: تخصص وسائل وتكنولوجيا التعليم، الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود، كلية التربية.
17. عيسى، يسري أحمد سيد. (2015). فعالية استخدام استراتيجية التدريس القائم على المشكلة في تنمية التفكير الابتكاري لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التدريس لدى طلاب الصف السادس، مجلة إدارة المجلة، العدد (87)، الجزء الأول، مصر: جامعة الزقازيق.
18. فارس، نجلاء محمد. (2018). استخدام نظم التدريس الذكية القائمة على التدريس المنظم ذاتياً وأثرها على تنمية مهارات التفكير المحوسب وكفاءة الذات المحوسبة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، المجلة التربوية، ج (49)، مصر: جامعة وهاج- كلية التربية.
19. مهدي، حسن ربحي حسن. (2018). فاعلية استراتيجية في التدريس الذكي تعتمد على التدريس بالمشروع وخدمات قوقل في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة العلوم التربوية، مج (30)، ع (1)، السعودية: جامعة الملك سعود – كلية التربية.
20. آل مسعد، أحمد بن زيد بد عبد العزيز. (2018). أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الحاسب الآلي، مجلة العلوم التربوية، مج (3)، ع (2)، السعودية: جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
21. النعيمي، نجاح محمد. (2001). أثر تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط المصحوبة بإمكانية الوصول إلى الانترنت على مستوى المعلوماتية لدى الطلاب المعلمين ذوي مصدر الضبط الخارجي والداخلي وتحصيلهم في مجال تقنيات التعليم، المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة: عالم الكتب.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Contribution of Islamic studies teachers' application of good test specifications in improving achievement tests

Dr. Mansour Ali Alhumaidi *¹

Ali Abdullah Alzahrani *²

General Administration of Education in Taif.

إسهام تطبيق معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية لمواصفات بناء الاختبار الجيد في تجويد الاختبارات التحصيلية.

د. منصور علي الحميدي⁽¹⁾

أ. علي عبدالله الزهراني⁽²⁾

الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف.

Email: Dr.mansouralhumaidi@gmail.com

KEYWORDS

Islamic studies teachers, good test specifications, achievement tests.

الكلمات المفتاحية

معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية. مواصفات بناء الاختبار الجيد. الاختبارات التحصيلية.

ABSTRACT

The study aimed to know the contribution of Islamic studies teachers' application of good test specifications in improving achievement tests, From the point of view of Islamic study supervisors, through knowing the reality of good test specifications in Islamic studies curricula and identifying the professional development necessary in good test specifications. The study population is all male and female supervisors of Islamic studies courses in Taif, Riyadh, Bisha, Al-Dawadmi, Rijal Almaa and Al-Aflaj, which are 185 supervisors. The researchers used the descriptive survey method through the questionnaire tool, and the most prominent results of the study were that (5.9%) of teachers of Islamic studies They always prepare test questions according to the relative weight of the course topics, (6.4%) always design a table of specifications for the test, (7%) always take into account in test items the relative weight of classifying course objectives according to levels of thinking, and (3.8%) always prepare research Procedural research in developing good test specifications for Islamic studies courses, and (11.9%) always join training programs to develop their skills in tests. The study recommended teachers to conduct procedural research in developing good test specifications for Islamic studies courses, and the importance of designing achievement tests based on the table of specifications and training teachers on the skills of constructing a good test, such as the content analysis program and the table of specifications preparation program.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة بشكل رئيس إلى معرفة إسهام تطبيق معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية لمواصفات بناء الاختبار الجيد في تجويد الاختبارات التحصيلية من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الدراسة الإسلامية، من خلال معرفة واقع بناء مواصفات الاختبار الجيد في مقررات الدراسات الإسلامية، والتعرف على التطوير المهني اللازم لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في بناء مواصفات الاختبار الجيد، وتكون مجتمع الدراسة جميع مشرفي ومشرفات مقررات الدراسات الإسلامية في الإدارات التعليمية المستهدفة وهي الطائف والرياض وبيشة والدوامي ورجال ألمع والأفلاج، وعددهم 185 مشرفاً ومشرفة ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة الاستبانة، وكانت أبرز نتائج الدراسة أن (5.9%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية دائماً يعدون أسئلة الاختبار وفق الوزن النسبي لموضوعات المقرر الدراسي، و(6.4%) يصممون دائماً جدول المواصفات لبناء الاختبار، و(7%) يراعي دائماً في بناء الفقرات الاختبارية الوزن النسبي لتصنيف أهداف المقرر وفق مستويات التفكير، و(3.8%) دائماً يعدون بحثاً إجرائية في تطوير مواصفات الاختبار الجيد لمقررات الدراسات الإسلامية، و(11.9%) دائماً يلتحق بالبرامج التدريبية لتطوير مهاراتهم في بناء الاختبارات، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية بحوث إجرائية في تطوير مواصفات الاختبار الجيد لمقررات الدراسات الإسلامية، والتأكيد على تصميم جدول المواصفات لبناء الاختبارات التحصيلية، وأهمية تدريب معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية على مهارات بناء الاختبار الجيد مثل برنامج تحليل المحتوى وبرنامج إعداد جدول المواصفات.

1- مقدمة الدراسة

تزايد الاهتمام بعمليات التقويم التربوي عامة وتقويم الطلاب بصفة خاصة وذلك نتيجة لعوامل متعددة متداخلة، أبرزها الدخول اللإرادي إلى ساحة المنافسة في مجتمع المعرفة وما يقتضي ذلك من استهداف الجودة والتميز في نواتج التعلم، وتساعد حركة المسؤولية والمحاسبية في ظل سياق تتسع فيه دائرة المهتمين بالتعرف على آثار التعليم على طلابنا (نبهان، 2015).

وتسعى وزارة التعليم إلى رفع نواتج التعلم وتجويد الاختبارات التحصيلية، وتطوير أدوات القياس وتنويعها لتلائم الفروق الفردية بين الطلاب، وقد نشرت وزارة التعليم دليل أنظمة وإجراءات الاختبار وتحديثه باستمرار، كخارطة طريق لإعداد الاختبارات التحصيلية، وكان أهم ما ورد فيه تحليل المادة الدراسية، وإعداد جدول المواصفات جدول المواصفات باعتباره اللبنة الأساسية لإعداد الاختبار الجيد، وقد ورد في الدليل ثمانية عناصر رئيسة لإعداد اختبار جيد، وهي "الصدق والثبات والموضوعية والعدالة والواقعية وسهولة التطبيق وسهولة التعامل مع الدرجات والتميز". (وزارة التعليم، 1444هـ: 12).

وتظهر نتائج الطلاب في مقررات الدراسات الإسلامية بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة توزيعاً غير طبيعي خاصة فيما يتعلق بنتائج الاختبارات التحصيلية، هذه النتائج تشير إلى وجود مشكلة تتعلق بكيفية إعداد الاختبارات التحصيلية (وزارة التعليم، 2023)، وهذه الدراسة تسعى لمعرفة إسهام تطبيق معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية لمواصفات بناء الاختبار الجيد في تجويد الاختبارات التحصيلية من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مقررات الدراسات الإسلامية.

مشكلة الدراسة

بالرغم من تعدد الأساليب التي يمكن استخدامها لتطوير واقع أداء الطلاب إلا أن الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلم ما تزال هي الأداة الرئيسية التي نعتمد عليها في تقويم الطلاب في مدارسنا ويرجع ذلك إلى أسباب متباينة تتعلق بعضها بثقافتنا على التقويم ويتبع ويرتبط البعض الآخر بمعطيات وإمكانيات السياق الذي نمارس فيه التعليم والتعلم (أبو دقة، 2008).

وبعد نوع الأسئلة وطبيعتها والمستويات العقلية التي تقيسها من العوامل التي يمكن أن تحدد طريقة تناول المتعلمين ودراستهم للمادة العلمية وطريقة شرح المعلم وتناوله للمادة فإذا كانت الأسئلة تهتم بالأفكار وجوانب التعلم الواردة في السياق اللفظي للمادة فسوف يتبع ذلك اهتمام الطلبة والمعلمين بهذا السياق اللفظي (الحصري، 2004). كما تظهر نتائج تشخيص واقع مستوى الاختبارات التحصيلية في مقررات الدراسات الإسلامية في ست إدارات تعليمية وهي الطائف والرياض وبيشة ورجال

الأمع والدوادمي والأفلاج إلى ضعف أدوات القياس المستخدمة، ووجود خلل في إعداد الاختبارات التحصيلية، وظهور نتائج غير موضوعية مما أدى لخروج نتائج لا تتبع التوزيع الطبيعي والفروق الفردية بين الطلاب، وكانت أبرز تلك المشكلات تتمثل في عدم الالتزام بمواصفات الاختبار الجيد وما يتعلق به من تحليل المحتوى وإعداد جدول المواصفات، ووجود فجوة معرفية لدى المعلمين والمعلمات بأنظمة وإجراءات الاختبارات، وضعف الدافعية نحو التطوير المهني في جوانب إعداد الاختبارات التحصيلية (وزارة التعليم، 2023).

أسئلة الدراسة

ويتمثل في السؤال الرئيس وهو: ما إسهام تطبيق معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية لمواصفات بناء الاختبار الجيد في تجويد الاختبارات التحصيلية، من خلال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما واقع بناء مواصفات الاختبار الجيد في مقررات الدراسات الإسلامية من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مقررات الدراسات الإسلامية؟

2. ما التطوير المهني اللازم لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في بناء مواصفات الاختبار الجيد من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مقررات الدراسات الإسلامية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة بشكل رئيس إلى معرفة إسهام تطبيق معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية لمواصفات بناء الاختبار الجيد في تجويد الاختبارات التحصيلية، كما يهدف إلى ما يلي:

1. معرفة واقع بناء مواصفات الاختبار الجيد في مقررات الدراسات الإسلامية من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مقررات الدراسات الإسلامية.

2. التعرف على التطوير المهني اللازم لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في بناء مواصفات الاختبار الجيد من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مقررات الدراسات الإسلامية.

أهمية الدراسة

تكمّن أهمية الدراسة فيما يلي:

1. المساهمة في رفع نواتج التعلم في مقررات الدراسات الإسلامية.
2. تجويد الاختبارات التحصيلية مقررات الدراسات الإسلامية.
3. تمكين معلمي ومعلمات مقررات الدراسات الإسلامية من مهارات إعداد الاختبارات التحصيلية.
4. تسعى لتقديم مساهمة لصانعي ومتخذي القرار حول تجويد الاختبارات التحصيلية.

بمدى حفظهم للمعلومات. ويتطلب اتخاذ القرارات السليمة في الصف الدراسي الاعتماد بدرجة كبيرة على توافر معلومات عالية الجودة والتي يحصل عليها المعلم عن طريق استخدام تقييم ذي جودة عالية، من خلال جمع المعلومات اللازمة لتحسين التدريس وتعزيز تعلم الطلبة (نيتكو وبروخارت، ٢٠١٢).

ويشير Stern and Shavelson (2018) إلى أن التدريس يحتاج إلى الجمع المستمر للمعلومات، واتخاذ القرارات، قرارات تتعلق بالمحتوى التدريسي، قدرات المتعلمين، النشاطات التعليمية، الأهداف التعليمية ومدى تحقيق المتعلمين لها. فالمعلمين يتخذون قرارات تتعلق بطلابهم كل دقيقتين إلى ثلاث دقائق، أي أنهم يتخذون ما يزيد عن عشرين قراراً في كل حصة دراسية، وبالتالي تبرز أهمية كون هذه القرارات سليمة ومبنية على معلومات سليمة. والمتأمل في عملية التقويم القائمة في البيئة التعليمية يجد تركيزها في الحصول على المعلومات بشكل كبير على الاختبارات التحصيلية والتي تهتم بإبراز الفروق الفردية بين المتعلمين من أجل الحصول على تقدير بين أقرانهم دون التعرف على ما يمتلكونه من قدرات ومهارات.

ويعرف منسي (2007) التقويم التربوي بأنه عملية جمع البيانات وتحليلها بطريقة منظمة وبشكل يمكن معه اتخاذ القرارات ووضعها بشكل تفسيري بأساليب معينة ومن ثم يمكننا تحديد البرنامج التعليمي الذي ينبغي على المتعلم الالتحاق به، ويشير عقل (2001) إلى أن المفهوم الحديث التقويم هو "تحديد مدى ما بلغناه في تحقيق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عوناً على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات".

خصائص التقويم التربوي

إن التقويم عملية يتم بواسطتها إصدار الأحكام وإبراز مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها والكشف عن نوع النقص فيها، ولكي يقوم بهذه المهام لا بد له من مميزات تضمن له الاستمرارية والنجاح ومن أهمها ما يلي:

- ارتباطه بالأهداف السلوكية، فإثناء تقويم أداء الطالب يبحث الأستاذ عن مدى تفعيل الأهداف المنشودة والمراد بلوغها ولا بد من تحديد مجموعة من الأهداف السلوكية سواء كانت معرفية أو مهارية.
- الاستمرارية، بما أن وجود التقويم مقترن بوجود التعليم والمتعلم، فلا بد من وجود تقويم يحدد نجاح العملية التعليمية التي تواكب كل التطورات الحاصلة وتسعى لتحسين هياكلها ومكوناتها.
- توفير الوقت والجهد والتكاليف، حيث ينبغي أن تراعي الناحية الاقتصادية ولا تهرق في المقابل باختبارات متتالية في ينفق عليها ميزانيات كبيرة.

5. تأمل في المساهمة في زيادة الوعي بأهمية تجويد الاختبارات التحصيلية.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة وتحدد بالحدود التالية:

الحد الموضوعي: تطبيق معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية لمواصفات بناء الاختبار الجيد في تجويد الاختبارات التحصيلية.

الحد المكاني: معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في ست إدارات تعليمية وهي الطائف والرياض وبيشة ورجال ألمع والدوادمي والأفلاج.

الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول لعام 1445هـ - 2023م.

مصطلحات الدراسة

الاختبار الجيد: يعرفه الزبون (2013) بأنه الاختبار الذي يراعي في تصميمه المعايير والأسس التربوية الخاصة بإعداد وتصميم الاختبار التحصيلي النموذجي والذي تتوفر فيه معايير الاختبار الجيد التي حددها معيار الاختبار التحصيلي (ص 103).

وتقصد الدراسة به مجموعة الاختبارات التحصيلية التي يجريها معلم ومعلمة التربية الإسلامية للطلاب في الاختبار الدوري والاختبار نهاية الفصل الدراسي.

مواصفات بناء الاختبار الجيد: يعرفها دليل أنظمة وإجراءات الاختبار (1444هـ)، بأنها " المواصفات الأساسية التي لا بد أن تتوفر في الاختبار ليؤدي الغرض منه على الوجه المطلوب"، وهي: الصدق والثبات والموضوعية والعدالة والواقعية وسهولة التطبيق وسهولة التعامل مع الدرجات والتميز (ص12).

الاختبارات التحصيلية: يعرفها (دليل أنظمة وإجراءات الاختبار، 1444هـ)، بأنها "إجراء منظم يتمثل في إعداد أداة محكمة لقياس مقدار ما تعلمه الطالب في مقرر دراسي؛ للتأكد من تحقيقه للأهداف العامة التي يتضمنها المقرر في ضوء معايير كمية وكيفية من خلال وصف وتحليل استجابات الطالب للاستفادة منها في تحسين نواتج التعلم" (ص4).

2. أدبيات الدراسة والدراسات السابقة

أولاً: أدبيات الدراسة

التقويم التربوي

يحتل التقويم التربوي مكانة عالية في العملية التعليمية؛ فانتقال المتعلم من مرحلة إلى أخرى يتم بعد عملية التقويم. ويلاحظ أنّ تركيز التقويم التقليدي على الاختبارات بمختلف صورها يأتي بغرض الحصول على معلومات عن تحصيل المتعلمين، حيث لا تقيس في الغالب إلا المعارف والمستويات الدنيا من تفكيرهم والمتمثلة

أهمية التقويم التربوي

لا شك في أن التأثير والتأثر واضح وجلي بين أطراف العملية التعليمية وبين التقويم التربوي، الذي تكمن أهميته في تحسين العملية السابقة في مختلف مستوياتها، ولا يتم ذلك إلا بجمع البيانات والمعلومات وتحليلها، وتحديد نوع النشاط وإعداد القوى البشرية للقيام بالتقويم والتجريب للتعرف على مشكلات التطبيق، ونظراً لهذه الأهمية البالغة للتقويم التربوي بالنسبة للمنظومة ككل، لا ينبغي أن يستغل كأداة للعقاب بقدر ما يجب أن يراعى من خلاله حالة الممتحن خاصة في الامتحانات الرسمية، ولا بد من الصدق والمسؤولية والعقلانية أثناء إعداده، فلا يغدو التقويم بمثابة مثبط تعزيزي لا يتلاءم مع مستوى التلميذ سواء في البنائي أو التشخيصي أو الختامي (أبو سل، 2002).

الاختبارات التحصيلية

تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر الوسائل المستخدمة في تكوين العملية التعليمية، حيث تكشف عن قدرات المتعلمين وتقيس مستوى تحصيلهم في المواد التي يدرسونها، وتحدد جوانب القوة والضعف لديهم وفق المهارات التفكيرية المختلفة ومستوياتها المحددة (رونق وأمين، 2021)، ويعرفا سماره والعدلي (2008) الاختبارات التحصيلية بأنها موقف يطالب في أثنائه من المفحوص أن يظهر معارفه، أو مهاراته أو اتجاهاته أو جوانب منها تتصل بموضوع معين من الموضوعات، حيث يعتبر دليلاً أو مؤشراً على مدى تقدم الطلبة.

وتساهم الاختبارات التحصيلية أيضاً في إثارة دافعية الطلبة نحو تعلم مختلف المواد الدراسية المقررة، والكشف عن استعداداتهم من أجل تنظيم خبراتهم وتسهيل تعليمهم وتساعد في الكشف عن مواطن القوة والضعف لديهم، من أجل تحفيزهم نحو التعلم الأفضل، والحكم على مدى إتقانهم للمواد الدراسية التي تعلموها.

وتجدر الإشارة إلى وجود مجموعة متعددة ومتنوعة من الاختبارات التحصيلية أهمها:

الاختبارات المقالية: حيث تعد من أكثر الأنواع شيوعاً في المستويات التعليمية كافة، وتستخدم لقياس مجموعة من القدرات كالقدرة على بيان العلة والسبب القدرة على تكوين رأي والدفاع عنه، والمقارنة بين شيء أو أكثر والتعبير عن ذلك بلغة الطالب وشرح المعاني أو المفاهيم أو المصطلحات، والقدرة على التلخيص، كما أن الاختبارات المقالية تتيح فرصة على تشخيص القدرة التعبيرية للطلبة، وتحليل الأفكار وتركيبها على نحو يمكنه من تعلم مهارات حل المشكلات وتشجعه على التفكير الابتكاري من خلال بناء إجابته بلغته الخاصة وحسب استراتيجيته التفكيرية، الأمر الذي يجعل الأسئلة المقالية أداة قياس فعالة بالنسبة

• التنوع، كلما تنوع التقويم وتباين كل ما كان أفضل، لذلك تنوع الأساليب في تقويم الطالب شفهاً وعملياً بصيغة أسئلة دقيقة يفيد في أن يكون التقويم صادقاً في نتائجه (عقل، 2001).

• الشمول، إذا كان التقويم قد اقتصر في وقت من الأوقات على جانب واحد من شخصية الطالب وتحديدًا تحصيل المعلومات، فقد أصبح محتماً أن يشمل الأهداف التربوية من مهارات وأساليب وتفكير واتجاهات وقيم (الطاهر وعلي، 2005).

مجالات التقويم التربوي

تعددت مجالات التقويم وتتنوع بشكل كبير، ولكن يمكن حصرها في المجالين التربوي والنفسي، ويتمثل المجال التربوي في المناهج والبرامج التعليمية، وأما المجال النفسي فيرتبط بالمعلم بالدرجة الأولى بوصفه كياناً له مقوماته الوجدانية التي لها أثر البالغ في تشكيل سيكولوجية المتعلم وتكييفها مع ما هو أفضل (عبدالرحيم وعبدالله، 2021)، ويضع المجالان في الحسبان أداء التلميذ وعلاقته بالمؤسسة والمجتمع، لذا لا بد من تأطير الأهداف وتخصيصها حيث تساعد هي الأخرى على تقويم المنهج والتعلم والتدريس والمقررات وصولاً إلى البرامج والمعلم (أبو حويج والخطيب، 2002).

أنواع التقويم التربوي

يمكن بشكل عام تحديد أبرز أنواع التقويم التربوي كالتالي:

1. **التقويم الأولي:** ويتم عادة قبل بداية التعلم في أي برنامج تعليمي فيحدد مستوى أداء المتعلم في التحصيل الدراسي، كما أنه يحدد المستوى الذي يمكن أن تبدأ منه عملية التعلم ويسمى التقويم القبلي أو التمهيدي (منسي، 2007).

2. **التقويم التشخيصي:** ويكون أثناء عملية التعلم لتحديد مدى تحقق الأهداف والتعرف على الأخطاء ونقاط الضعف أثناء عملية التعليم والتعلم (عقل، 2001).

3. **التقويم التكويني أو البنائي:** ويتسم هذا النوع بالاستمرارية حيث يرافق المتعلم ليحدد مستواه ويبرز قدراته ويتعرف على أهم الثغرات ليسدها لاحقاً، ويركز هذا النوع على ما أحرزه التلاميذ من تقدم (أبو سل، 2002).

4. **التقويم الختامي:** يركز على تأثير البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له لأغراض احتسابيه، وهناك من يطلق عليه اسم التقويم التجميعي الذي يهتم بماضي عملية التعلم، ولا يتم هذا النوع إلا في ضوء محددات معينة أبرزها تحديد موعده وتعيين القائمين عليه مع مراعاة سرية الأسئلة والنزاهة والدقة في التصحيح، والغرض منه معرفة نتائج الطلبة والتعرف على مدى توافق محتويات البرامج مع مستويات التلاميذ (الطاهر، 2005).

الشخصي لمعد الاختبار، بل تمر في خطوات عملية متتالية على المعلم اتباعها بدقة وعناية ليتمكن بواسطتها من إعداد اختبار تحصيلي تتوفر فيه الشروط المطلوبة في أداء القياس وهي ما يعبر عنها بالاختبار الجيد، وعلى الرغم من ذلك فإن الاختبارات التحصيلية المعتمدة حالياً لا يتم إعطاؤها القدر الكافي من الاهتمام، فنجد أن المعلم يقوم ببناء الاختبار التحصيلي فاقداً للموضوعية، كما نجد أن هذه الاختبارات التحصيلية لا تستعين بما توفره التكنولوجيا الجديدة في تطوير النماذج السيكمترية الحديثة التي تساهم في تطوير هذه الاختبارات التحصيلية وتحليلها.

ويؤكد البدري (2005) أن الاختبارات مازالت مرتبطة بالنواتج واللجان السرية والتكلفة الباهظة، فضلاً على أنها تقديرية في مقياسها بعيدة عن استخدام المقاييس الكلية الأكثر طاقةً وصدقاً وثباتاً، وتثير من خلال إجراءاتها الخوف والقلق والتوتر وظهور بعض السلبيات كمحاولة الغش واللجوء إلى الدروس الخصوصية أو العدوانية وغيرها من الظواهر كالرسوب وتكرار الرسوب والتسرب الدراسي، مما يزيد من الهدر التعليمي ويؤشر لوجود مشكلات تتعلق بالاختبارات الحالية المطبقة.

ثانياً: الدراسات السابقة

دراسة بافطوم والسفياني (2019) وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تمثيل الاختبارات الفصلية ألوزان الوحدات الدراسية، وأهداف بلوم المعرفية، ومستويات الصعوبة والتمييز فيها، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (31) اختباراً فصلياً من اختبارات الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي، (2018م - 2019م) بكلية التربية بمحافظة المهرة، تضمنت (634) سؤالاً تم تحليلها بواسطة استمارة تحليل بنيت لهذا الغرض، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الأسئلة المقالية بنسبة (42.86%)، أكثر من الأسئلة الموضوعية والتي بلغت نسبتها (13.61%)، وأوضحت أن هناك تبايناً في تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية، حيث دلت أن 33 وحدة دراسية وزنها (31.14%)، لم يتم تمثيلها في أسئلة الاختبارات الفصلية، بينما مثلت 36 وحدة دراسية بأقل من وزنها المستحق بـ (31.33%)، وكان تمثيل (84) وحدة دراسية بزيادة عن الوزن المستحق بـ (81.88%) من إجمالي الأسئلة الكلية، كما أظهرت النتائج ارتفاع نسبة تمثيل أهداف مستويي الفهم والتذكر بنسبة (46.13%)، من إجمالي الأسئلة، في حين انخفضت نسبة تمثيل المستويات العليا التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم حيث بلغت (18.42%) و أوصت الدراسة بضرورة بناء الاختبارات الفصلية في ضوء جدول المواصفات ومعايير الاختبار الجيد.

لأهداف التعليمية ذات المستوى المعرفي المرتفع كالتحليل والتركيب والتقويم.

الاختبارات الشفوية: إذ أنها تستخدم بكثرة في المراحل المبكرة من التعليم خاصة في تقويم مهارات اللغة مثل الاستماع والتحدث والقراءة والجمهرية، إذ أنه لن يكون من السهل استخدام الاختبارات التحريرية لعدم تمكن المتعلم من إتقان القدرات الكافية، وهو يعتمد في بناء الأسئلة على المشافهة بين المعلم الذي يطرح السؤال وبين المتعلم الذي هو مطالب بالإجابة عن السؤال، وهذا من أجل معرفة المعلم مدى تحصيل المتعلم للمعارف والمهارات.

الاختبارات الموضوعية: التي أصبحت الأكثر شيوعاً واستخداماً، خصوصاً في المراحل الدراسية الأساسية والثانوية والجامعية، حيث تحدد ما يترتب على الطالب القيام به سعياً وراء الإجابات المرغوبة فيها، فقد يقوم باختيار إجابة واحدة من بين عدة إجابات، أو بتقرير ما إذا كانت عبارة ما صحيحة أو بإعطاء جواب قصير، وهذا من أجل تحديد المستويات المتتالية لتحصيل الطالب بشكل دقيق، نظراً لكثرة الأسئلة ومبادئها من حيث درجة سهولتها وصعوبتها، كما أنها تغطي أكبر جزء ممكن من المادة الدراسية.

الاختبارات مرجعية المحك: حيث يتم الحكم وفق هذا النوع من الاختبارات التحصيلية على جميع أنماط السلوك التي تم تعلمها وليس على نوع محدد من السلوك، ويكون الاهتمام منصباً في تفسير درجات هذا النوع من الاختبارات على الأهداف السلوكية التي تم قياسها، حيث أن كل مجموعة من أسئلة الاختبار يفترض بها أن تكون قد وضعت لقياس هدف محدد، ومن ثم فإن الدرجات المتحصل عليها في النهاية تكون منظمة حسب الأهداف التي قاسها، والتي تعني درجة الإتقان التي وصل إليها المتعلم.

الاختبارات المعيارية: تشير الاختبارات المعيارية إلى عملية تقويم أداء الفرد على مقياس معين في ضوء أداء أفراد آخرين على المقياس ذاته، أي أن مستوى أداء الآخرين يشكل قاعدة للحكم على مستوى أداء الفرد، وذلك بإجراء المقارنة بين الأداءين (عبد السلام وآخرون، 1994).

وهناك أنواع أخرى من الاختبارات التحصيلية التي تتفاوت أسئلتها باختلاف المواد الدراسية، فنجد مثلاً الاختبارات المتعلقة بمادة العلوم الطبيعية حيث تقوم هذه الاختبارات بقياس الاسترجاع المنظم وهيكلية المواد المعرفية من خلال تطبيق الاستدلال العلمي، وأن تكون هذه الاختبارات دقيقة وغيرها قابلة للتأويل ومندرجة من حيث التركيب، كما تركز على المواد الأساسية المنتظمة في الكفاءة وقيم تحديدها من خلال عرف، صف، خطط.

ومن هذا المنطلق فإن الاهتمام بإعداد الاختبارات التحصيلية وبنائها ليست عملية عفوية أو خاضعة الاجتهاد

تخصصات: الأنظمة، والشريعة، والدراسات، وقد قام الباحث ببناء أداة لتقويم جودة الورقة الاختبارية تشتمل على (59) معياراً تشكل أهم المعايير والمواصفات لبناء الاختبار التحصيلي موزعة على ستة مجالات، وكذلك بناء البرنامج التدريبي لتحسين مهارات بناء الاختبار التحصيلي، واستخدمت المنهج شبه التجريبي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، حيث قومت أوراق الاختبارات التي أعدها أفراد مجموعة الدراسة قبل التدريب وبعد التدريب، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية بين القياسين القبلي والبعدي لجميع مجالات تقويم أوراق الاختبارات لصالح القياس البعدي، ودلت قيم الكسب المعدل على فعالية البرنامج المقترح، فقد بلغت للمتوسط الكلي (1.28)، وتراوح قيمها للمجالات بين (-1.20 1.38)، وكشفت النتائج كذلك أنه لا يوجد أثر لكل من متغيري الجنس والتخصص على نتائج التقييم البعدي.

دراسة الزبون (2013) هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالطائف في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد، والوقوف على مستوى الكفاءة المعرفية لديهم في مجال الاختبارات والمقاييس ودرجة ممارستهم للكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد، ومحاولة استقصاء الحاجات التدريبية لديهم في مجال بناء الاختبارات التحصيلية وأهم المعوقات التي تحول دون بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد، وتكونت عينة الدراسة من (280) معلماً تم اختيارهم بالاعتماد على طريقة العينة العشوائية العنقودية من معلمي المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في محافظة الطائف، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على اختبار تحصيلي في مجال الاختبارات والمقاييس واستبانة مسح للحاجات التدريبية للمعلمين في مجال الاختبارات والمقاييس ولأهم معوقات التي تحول دون بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد، وتحتوي أيضاً أسئلة مفتوحة، كما تم الاعتماد على قائمة معايير الكفاءة لتحديد درجة ممارسة المعلمين لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية كما هي في الواقع، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة معرفة المعلمين في مجال الاختبارات والمقاييس كانت متدنية، أن درجة ممارسة المعلمين للكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في كفايات المعلمين المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية تبعاً لمتغير

دراسة قنوعة وفوحمة (2017) وهدفت إلى التعرف لتبحث الواقع الحقيقي لإعداد الاختبارات التحصيلية من طرف أساتذة التعليم المتوسط للتعرف على مدى استعمالهم لجدول المواصفات في بنائها، واستخدمت الدراسة الاستبيان كأداة لجمع البيانات على عينة قصدية مقدرة بـ 67 أستاذاً من أساتذة التعليم المتوسط لمدينة الوادي، وخلصت إلى أن أساتذة التعليم المتوسط يستعملون جدول المواصفات عند بناء الاختبارات التحصيلية بنسبة غير مقبولة اعتباراً للسياسة التربوية التي تلزمهم بذلك، واهتمامهم أكثر بالأهداف التعليمية المعرفية على حساب الأهداف الوجدانية وحس حركية.

دراسة العون (2016) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى كفاءة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد، وتكونت عينة الدراسة من (160) معلم ومعلمة من معلمي ومعلمات التربية الرياضية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2011/2012)، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتكونت الأداة من جزأين: الأول، اشتمل على معلومات شخصية عن أفراد الدراسة مثل: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والثاني: تكون من (35) بندا يصف كفاءة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية من حيث مجالات: الأهداف، والتعليمات، وكتابة بنود الاختبار التحصيلي، والمعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي، وأظهرت الدراسة أن كفاءة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد (متوسطة)، وأن كفاءة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مجالات: المعايير النوعية في كتابة الاختبار التحصيلي والأهداف والتعليمات (متوسطة)، وكفاءة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مجال كتابة بنود الاختبار التحصيلي (ضعيفة) وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح الدبلوم المتوسط.

دراسة الشريم (2014) هدفت الدراسة إلى توفير برنامج تدريبي مناسب لتحسين مهارات بناء الاختبار التحصيلي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة بجامعة القصيم، لتعويض النقص في التأهيل التربوي لعضو هيئة التدريس في أحد جوانب عملية التقويم، والتأكد من مدى فاعليته في تحسين مهارة بناء الاختبار التحصيلي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (52) عضواً من أعضاء هيئة التدريس يتوزعون على ثلاثة

تطابق الاختبارات مع معايير الاختبار الجديد لصالح المعلمات ، كما أوصت الدراسة إلى عقد دورات و ورش تدريبية للمعلمين و المعلمات في بناء الاختبارات التحصيلية. **دراسة ساعد وبن عامر (2012)** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توافر معايير الاختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التي يعدها أساتذة التعليم الجامعي، من حيث كتابة تعليمات الاختبار وإعداد فقراته وكذا المعايير اللازمة في مجال طباعة الاختبار وإخراجه، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم القيام بتحليل محتوى 36 اختباراً تحصيلياً للسنة الجامعية (2012/2013) ومن خلال إسقاطها على أداة الدراسة والمتمثلة في معيار إعداد الاختبار التحصيلي الجيد، وتوصلت الدراسة إلى أن معايير كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد وإعداد فقراته جاءت بنسب ضعيفة، وأن المعايير المتعلقة بطباعة الاختبار وإخراجه كانت بنسبة متوسطة.

التعليق على الدراسات السابقة

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تبحث في موصفات الاختبار الجيد وأهمية تطبيق جدول الموصفات في الاختبارات التحصيلية، واستخدامها للمنهج الوصفي.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مكان الدراسة وإجراءاتها ومجتمع الدراسة وفي نوع المعلمين المستهدفين وكون هذه الدراسة استندت على نتائج تشخيص واقع أسئلة الاختبارات التحصيلية لدى المعلمين، كما أنها تبحث في نوعية التطوير المهني اللازم لرفع كفاءة وجودة الاختبارات التحصيلية.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، الذي يقوم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع مع استنتاج وتحليل العوامل التي ترتبط بها، وهو من أنسب المناهج في مثل هذه الدراسات.

مجتمع الدراسة وعينتها

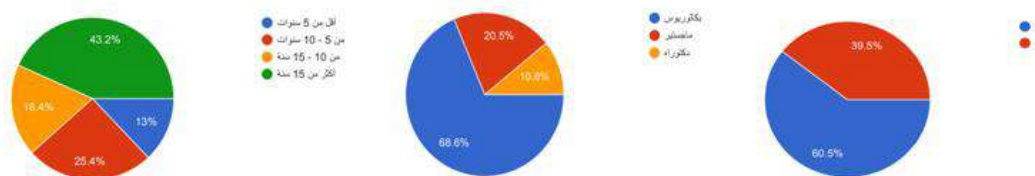
يتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومشرقات مقررات الدراسات الإسلامية في الإدارات التعليمية المستهدفة وهي الطائف والرياض وبيشة والدوامي ورجال ألمع والأفلاج، وعددهم 185 مشرفاً ومشرفة أجابوا على أداة الدراسة.

وكانت نسبتهم (60.6%) مشرفاً و(39.4%) مشرفة، منهم (68.6%) يحملون درجة البكالوريوس، و(20.5%) يحملون درجة الماجستير، و(10.8%) يحملون درجة الدكتوراه، وأما عن خبرتهم في الإشراف التربوي فكانت النسبة العظمى لمن خدمتهم (15) عاماً فأكثر بنسبة (43.2%)، ومن خبرتهم من (10-15) سنة نسبتهم (18.4%)، ومن خبرتهم من (5-10) بلغت نسبتهم (25.4%) ومن خبرتهم أقل من (5) سنوات بلغت نسبتهم (13%).

المؤهل العلمي ولصالح المعلمين الحاصلين على المؤهل الأعلى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمين المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية تعزى إلى اختلاف الدورات التدريبية و لصالح المعلمين الحاصلين على دورات تدريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمين المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، كما أظهرت النتائج أن نسبة عالية من المعلمين لم يدرسوا مساق الاختبارات والمقاييس أو مساق التقويم التربوي، وأن نسبة المعلمين الذين لم يتلقوا الدورات التدريبية في مجال الاختبارات والمقاييس كانت أعلى من المعلمين الذين تلقوا الدورات، وأن نسبة اعتماد المعلمين على اختبارات تقويم الأداء كانت متدنية، كما بينت نتائج أن درجة الحاجات التدريبية للمعلمين في مجال بناء الاختبارات التحصيلية متوسطة وتركزت معظمها على الحاجة عقد دورات تدريبية لإعداد المعلمين في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية وإعداد بنوك الأسئلة والتحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات، كما بنيت نتائج الدراسة أن درجة المعوقات التي تحول دون بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد كانت متوسطة وتركزت معظمها على عدم المعرفة بطرق تفسير النتائج وكيفية إعداد بنك للأسئلة و عدم المعرفة الكافية بكيفية بناء جدول الموصفات وصعوبة تحليل محتوى المادة وتحليل نتائج الاختبار إحصائياً.

دراسة العتوم (2012) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مطابقة الاختبارات المدرسية التحصيلية من إعداد علمي و معلمات مدارس مديرية التربية و التعليم في محافظة جرش مع معايير الاختبار الجيد بالإضافة إلى مقارنة بين المعلمين و المعلمات في مدى التوافق مع معايير الاختبار الجديد، كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأهمية النسبية لأنواع الأسئلة في الاختبارات من إعداد المعلمين و المعلمات، وتم تطبيق الدراسة على عينة مؤلفة من (116) اختباراً تحصيلياً في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العلم الدراسي (2012 / 2013) في مباحث العلوم و الفيزياء و الكيمياء و الأحياء و علوم الأرض على أن تكون (57) اختبار من إعداد المعلمين و (59) اختبار من إعداد المعلمات، و اعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع البيانات و تم التحقق من معامل ثباتها الذي بلغ (0.87) و أجابت الدراسة عن أسئلتها باستخدام المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية، كما استخدمت الدراسة بعض الإحصائيات الأخرى مثل اختبار (ت) للكشف عن وجود فرق في الأوراق الاختبارية تبعاً لجنس معدها (معلم، معلمة) و مقارنة الوزن النسبي لأنواع الأسئلة المتضمنة في الاختبارات، و توصلت الدراسة إلى أن الاختبارات التحصيلية من إعداد المعلمين تتفق مع معايير الاختبار الجديد بدرجة متوسطة و أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المعلمين و المعلمات في مدى

شكل رقم (1) شكل رقم (2) شكل رقم (3)
توزيع مجتمع الدراسة من حيث سنوات الخبرة توزيع مجتمع الدراسة من حيث المؤهل توزيع مجتمع الدراسة من حيث الجنس



أداة الدراسة
بعد الرجوع إلى نتائج النجاح النوعي ونتائج تشخيص واقع مستوى الاختبارات التحصيلية في مقررات الدراسات الإسلامية
في ست إدارات تعليمية وهي الطائف والرياض وبيشة ورجال ألمع والدوادمي والأفلاج، تم تصميم استبانة لقياس ما يلي:

جدول رقم (1) أداة الدراسة

المحور الأول: واقع بناء مواصفات الاختبار الجيد في مقررات الدراسات الإسلامية					
العنصر	درجة التحقق				
	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1					
يحدد معلمو/ات الدراسات الإسلامية أهداف الاختبار قبل البدء في إعداده.					
2					
يحلل معلمو/ات الدراسات الإسلامية الموضوعات الرئيسية للمقرر الدراسي إلى وحدات وعناصر وأقسام.					
3					
يصنف معلمو/ات الدراسات الإسلامية أهداف المقرر الدراسي وفق مستويات التفكير.					
4					
يعد معلمو/ات الدراسات الإسلامية أسئلة الاختبار وفق الوزن النسبي لموضوعات المقرر الدراسي.					
5					
يبنى معلمو/ات الدراسات الإسلامية الفقرات الاختبارية وفق الوزن النسبي لأهداف التعلم.					
6					
يراعي معلمو/ات الدراسات الإسلامية في بناء الفقرات الاختبارية الوزن النسبي لتصنيف أهداف المقرر وفق مستويات التفكير.					
7					
يصمم معلمو/ات الدراسات الإسلامية جدول المواصفات لبناء الاختبار.					
8					
يوازن معلمو/ات الدراسات الإسلامية بين فقرات الاختبار والزمن المقرر للاختبار.					
9					
يراعي معلمو/ات الدراسات الإسلامية وضوح أسئلة الاختبار أثناء صياغتها.					
10					
يدون معلمو/ات الدراسات الإسلامية أثناء صياغة أسئلة الإجابة من متعدد بدائل متجانسة مع السؤال.					
11					
يدون معلمو/ات الدراسات الإسلامية أثناء صياغة أسئلة الإجابة من متعدد بدائل مرتبطة بالسؤال.					
12					
يعتني معلمو/ات الدراسات الإسلامية بالتدرج في تنظيم أسئلة الاختبار من السهل إلى الصعب.					
13					
يطبق معلمو/ات الدراسات الإسلامية ضوابط الإخراج الجيد لورقة الاختبار.					
14					
يضمن معلمو/ات الدراسات الإسلامية عمليات تحليل المحتوى أثناء إعداد الدروس اليومية خلال الفصل الدراسي.					
15					
يتحقق معلمو/ات الدراسات الإسلامية من شمولية أسئلة الاختبار لأهداف المقرر الدراسي.					
16					
يحدد معلمو/ات الدراسات الإسلامية مجالات التقويم ومهاراته الفرعية.					
المحور الثاني: التطوير المهني لمعلمي الدراسات الإسلامية في بناء مواصفات الاختبار الجيد					
العنصر	درجة التحقق				
	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1					
يطلع معلمو/ات الدراسات الإسلامية على أنظمة وإجراءات الاختبارات أثناء الاجتماعات التحضيرية للاختبارات.					
2					
يشارك معلمو/ات الدراسات الإسلامية في مجتمعات التعلم المهنية موضوعات أنظمة وإجراءات الاختبارات.					
3					
يشارك معلمو/ات الدراسات الإسلامية في إجراء ورش عمل لتحليل نماذج الاختبارات السابقة بالمدرسة.					
4					
يلتحق معلمو/ات الدراسات الإسلامية بالبرامج التدريبية لتطوير مهاراتهم في بناء الاختبارات.					
5					
يعد معلمو/ات الدراسات الإسلامية بحوث إجرائية في تطوير مواصفات الاختبار الجيد لمقررات الدراسات الإسلامية.					

صدق الأداة

اعتمد الباحثان على الصدق الظاهري لاستمارة التحليل، التي حظيت بموافقة لجنة التحكيم البالغ عددهم ثمانية من المختصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم والإدارة التربوية.

ثبات الأداة

قام الباحثان بحساب الثبات لهذه الاستبانة قبل استخدامها بالدراسة للتأكد من صلاحيتها معامل ثبات ألفا كرونباخ، حيث تعتمد معادلة ألفا كرونباخ على تباينات أسئلة الاستبانة وتشتترط أن تقيس بنود الاستبانة سمة واحدة فقط لذلك قام الباحثان بحساب معاملات الثبات لكل بعد على انفراد ثم قام بحساب معامل ثبات المقياس ككل الجدول الآتي يوضح قيم معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد على انفراد وللمقياس ككل.

جدول رقم (2) معامل ألفا كرونباخ

المحور	معامل ألفا كرونباخ
الأول	0.8975
الثاني	0.9028
الدراسة ككل	0.9001

الأساليب الإحصائية

قام الباحثان بتحديد الأساليب الإحصائية الملائمة بعد مراجعة بعض الأدبيات ذات العلاقة وتوصل الباحثان إلى معالجة تلك البيانات وفقاً للنظام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) من خلال الإحصاء الوصفي المتمثل في حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والإحصاء التحليلي المتمثل في استخدام معامل ألف كرونباخ.

4- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

نتيجة السؤال الأول: ما واقع بناء مواصفات الاختبار الجيد في مقررات الدراسات الإسلامية؟

بعد تحليل نتائج استجابات مجتمع الدراسة في المحور الأول وهو واقع بناء مواصفات الاختبار الجيد في مقررات الدراسات الإسلامية من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مقررات الدراسات الإسلامية، جاءت النتائج كما في الجدول رقم (3):

جدول رقم (3)

نتائج واقع بناء مواصفات الاختبار الجيد في مقررات الدراسات الإسلامية

المحور الأول: واقع بناء مواصفات الاختبار الجيد في مقررات الدراسات الإسلامية					
	العنصر	درجة التحقق بالنسبة المئوية %			
		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً
1	يحدد معلمو/ات الدراسات الإسلامية أهداف الاختبار قبل البدء في إعداده.	2.1	21.6	31.4	30.8
2	يحلل معلمو/ات الدراسات الإسلامية الموضوعات الرئيسة للمقرر الدراسي إلى وحدات وعناصر وأقسام.	2.2	26.5	32.4	24.3
3	يصنف معلمو/ات الدراسات الإسلامية أهداف المقرر الدراسي وفق مستويات التفكير.	4.9	29.2	45.4	13.5
4	يعد معلمو/ات الدراسات الإسلامية أسئلة الاختبار وفق الوزن النسبي لموضوعات المقرر الدراسي.	5.4	26.5	38.4	23.8
5	يبنى معلمو/ات الدراسات الإسلامية الفقرات الاختبارية وفق الوزن النسبي لأهداف التعلم.	8.1	27.6	41.6	15.7
6	يراعي معلمو/ات الدراسات الإسلامية في بناء الفقرات الاختبارية الوزن النسبي لتصنيف أهداف المقرر وفق مستويات التفكير.	8.6	30.8	39.5	14.1
7	يصمم معلمو/ات الدراسات الإسلامية جدول المواصفات لبناء الاختبار.	15.7	32.4	31.4	14.1
8	يوازن معلمو/ات الدراسات الإسلامية بين فقرات الاختبار والزمن المقرر للاختبار.	3.3	10.8	32.4	33.5
9	يراعي معلمو/ات الدراسات الإسلامية وضوح أسئلة الاختبار أثناء صياغتها.	0	1.1	7	52.4
10	يدون معلمو/ات الدراسات الإسلامية أثناء صياغة أسئلة الإجابة من متعدد بدائل متجانسة مع السؤال.	0	4.3	24.3	55.7
11	يدون معلمو/ات الدراسات الإسلامية أثناء صياغة أسئلة الإجابة من متعدد بدائل مرتبطة بالسؤال.	0	6	22.7	49.7
12	يعتني معلمو/ات الدراسات الإسلامية بالتدرج في تنظيم أسئلة الاختبار من السهل إلى الصعب.	1.2	8.1	29.7	40.5
13	يطبق معلمو/ات الدراسات الإسلامية ضوابط الإخراج الجيد لورقة الاختبار.	0	2	7.2	56.2
14	يضمّن معلمو/ات الدراسات الإسلامية عمليات تحليل المحتوى أثناء إعداد الدروس اليومية خلال الفصل الدراسي.	7.6	25.9	34.1	21.6
15	يتحقق معلمو/ات الدراسات الإسلامية من شمولية أسئلة الاختبار لأهداف المقرر الدراسي.	0.1	9.7	25.9	45.9
16	يحدد معلمو/ات الدراسات الإسلامية مجالات التقويم ومهاراته الفرعية.	2.7	16.2	47.6	23.2

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (3) أن نسبة (5.9%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية دائماً يعد أسئلة الاختبار وفق الوزن النسبي لموضوعات المقرر الدراسي، و(6.4%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية يصممون دائماً جدول المواصفات لبناء الاختبار، و(7%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية يراعي دائماً في بناء الفقرات الاختبارية الوزن النسبي لتصنيف أهداف المقرر وفق مستويات التفكير، و(7%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية دائماً يبني الفقرات الاختبارية وفق الوزن النسبي لأهداف التعلم، و(7%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية دائماً يصنف أهداف المقرر الدراسي وفق مستويات التفكير، و(10.3%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية يحدد دائماً مجالات التقويم ومهاراته الفرعية، و(10.8%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية يضمن دائماً عمليات تحليل المحتوى أثناء إعداد الدروس اليومية خلال الفصل الدراسي.

كما تظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (3) أن (39.5%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية دائماً يراعي وضوح أسئلة الاختبار أثناء صياغتها، و(34.6%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية دائماً يطبق ضوابط الإخراج الجيد لورقة الاختبار، كما أن (21.6%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية دائماً يدون أثناء صياغة أسئلة الإجابة من متعدد بدائل مرتبطة بالسؤال، و(20.5%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية دائماً يعتني بالتدرج في تنظيم أسئلة الاختبار من السهل إلى الصعب، و(20%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية دائماً يوازن بين فقرات الاختبار والزمن المقرر للاختبار.

تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها

يلاحظ من النتائج السابقة أن معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية نادراً ما يعدون أسئلة الاختبار وفق الوزن النسبي لموضوعات المقرر الدراسي، وهذا ما يتوافق مع دراسة بفظوم والسفياني (2019)

بأن هناك تبايناً في تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية، كما أن معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية نادراً ما يصممون جدول المواصفات لبناء الاختبار، وهذا ما يتوافق مع دراسة بافظوم والسفياني (2019) ودراسة قنوعة وفوحمة (2017) التي أكدت ضرورة بناء الاختبارات التحصيلية في ضوء جدول المواصفات ومعايير الاختبار الجيد، ودراسة الزبون (2013) التي أظهرت عدم معرفة معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالطائف الكافية بكيفية بناء جدول المواصفات، كما أن معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية نادراً ما يراعون الوزن النسبي لتصنيف أهداف المقرر وفق مستويات التفكير في بناء الفقرات الاختبارية، وهذا ما يتوافق مع دراسة بافظوم والسفياني (2019) التي أظهرت انخفاض نسبة تمثيل المستويات العليا في الاختبار التحصيلي، كما أن معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية نادراً ما يبنون الفقرات الاختبارية وفق الوزن النسبي لأهداف التعلم، ونادراً ما يضمنون عمليات تحليل المحتوى أثناء إعداد الدروس اليومية خلال الفصل الدراسي، وهذا يتوافق مع دراسة (2016) ودراسة الزبون (2013) في أن المعلمين لديهم ضعف في مهارة تحليل المحتوى.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية ما يراعون وضوح أسئلة الاختبار أثناء صياغتها ويطبقون ضوابط الإخراج الجيد لورقة الاختبار بنسبة متوسطة، وهذا يتوافق مع دراسة ساعد وبن عامر (2012) التي أظهرت أن المعايير المتعلقة بطباعة الاختبار وإخراجه كانت بنسبة متوسطة بين الأساتذة.

نتيجة السؤال الثاني: ما التطوير المهني اللازم لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في بناء مواصفات الاختبار الجيد؟

بعد تحليل نتائج استجابات مجتمع الدراسة في المحور الثاني وهو التطوير المهني اللازم لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في بناء مواصفات الاختبار الجيد من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مقررات الدراسات الإسلامية، جاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (4)

نتائج التطوير المهني اللازم لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في بناء مواصفات الاختبار الجيد

المحور الثاني: التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في بناء مواصفات الاختبار الجيد					
م	العنصر	درجة التحقق بالنسبة المئوية %			
		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً دائماً
1	يطلع معلمو/ات الدراسات الإسلامية على أنظمة وإجراءات الاختبارات أثناء الاجتماعات التحضيرية للاختبارات.	0.5	9.2	21.1	42.2
2	يشارك معلمو/ات الدراسات الإسلامية في مجتمعات التعلم المهنية موضوعات أنظمة وإجراءات الاختبارات.	1.6	11.4	35.7	35.1
3	يشارك معلمو/ات الدراسات الإسلامية في إجراء ورش عمل لتحليل نماذج الاختبارات السابقة بالمدرسة.	0.5	5.5	29.2	43.2
4	يلتحق معلمو/ات الدراسات الإسلامية بالبرامج التدريبية لتطوير مهاراتهم في بناء الاختبارات.	7.5	18.4	37.3	24.9
5	يعد معلمو/ات الدراسات الإسلامية بحوث إجرائية في تطوير مواصفات الاختبار الجيد لمقررات الدراسات الإسلامية.	30.1	44.3	13.1	8.7

7. 67.5% من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية أحياناً أو أقل يضمّن عمليات تحليل المحتوى أثناء إعداد الدروس اليومية خلال الفصل الدراسي.
8. 63.5% من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية أحياناً أو أقل يلتحق بالبرامج التدريبية لتطوير مهاراتهم في بناء الاختبارات.

التوصيات والمقترحات

بعد الرجوع إلى نتائج هذه الدراسة، ونتائج النجاح النوعي، ونتائج تشخيص واقع مستوى الاختبارات التحصيلية في مقررات الدراسات الإسلامية في ست إدارات تعليمية وهي الطائف والرياض وبيشة ورجال ألمع والدوادمي والأفلاج، توصي الدراسة بما يلي:

1. ضرورة إجراء معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية بحوث إجرائية في تطوير مواصفات الاختبار الجيد لمقررات الدراسات الإسلامية وتدريب المعلمين على كيفية إعدادها والاستفادة من نتائجها لتجويد الاختبارات التحصيلية.
2. التأكيد على تصميم جدول المواصفات لبناء الاختبارات التحصيلية.
3. أهمية تصنيف أهداف المقرر الدراسي وفق مستويات التفكير قبل بناء الاختبارات التحصيلية.
4. التأكد من الوزن النسبي لتصنيف أهداف المقرر وفق مستويات التفكير عند بناء الاختبارات التحصيلية.
5. أهمية مراعاة الوزن النسبي لأهداف التعلم عند بناء الفقرات الاختبارية.
6. أهمية مراعاة الوزن النسبي لموضوعات المقرر الدراسي عند بناء الفقرات الاختبارية.
7. ضرورة إجراء معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية عمليات تحليل المحتوى أثناء إعداد الدروس اليومية خلال الفصل الدراسي وتدريب المعلمين على كيفية إعدادها والاستفادة منها عند بناء الاختبارات التحصيلية.
8. أهمية تدريب معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية على مهارات بناء الاختبار الجيد مثل:
 - برنامج تحليل المحتوى.
 - برنامج إعداد جدول المواصفات.
 - برنامج إعداد البحوث الإجرائية.
 - برنامج ضوابط الاختبار الجيد.
9. تطبيق الدراسة في إدارات تعليم أخرى للوقوف على مدى تجويد معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية للاختبارات التحصيلية.

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (4) أن نسبة (3.8%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية دائماً يعد بحوثاً إجرائية في تطوير مواصفات الاختبار الجيد لمقررات الدراسات الإسلامية، و(11.9%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية دائماً يلتحق بالبرامج التدريبية لتطوير مهاراتهم في بناء الاختبارات، و (16.2%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية يشارك دائماً في مجتمعات التعلم المهنية موضوعات أنظمة وإجراءات الاختبارات.

كما يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (4) أن (27%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية دائماً يطلع على أنظمة وإجراءات الاختبارات أثناء الاجتماعات التحضيرية للاختبارات، و (21.6%) من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية دائماً يشارك في إجراء ورش عمل لتحليل نماذج الاختبارات السابقة بالمدرسة.

تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

يلاحظ من النتائج السابقة أن معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية نادراً ما يعدون بحوثاً إجرائية في تطوير مواصفات الاختبار الجيد لمقررات الدراسات الإسلامية، ونادراً ما يلتحقون بالبرامج التدريبية لتطوير مهاراتهم في بناء الاختبارات، ونادراً ما يشاركون في مجتمعات التعلم المهنية، وهذا يتوافق مع دراسة بافطوم ولسفياني (2019) ودراسة الشريم (2014) ودراسة الزبون (2013) ودراسة العتوم (2012) التي أكدت جميعها على ضرورة التدريب والتمهيد على بناء الاختبارات التحصيلية وفق مواصفات الاختبار الجيد.

ملخص نتائج الدراسة

تظهر نتائج الدراسة في محورها ما يلي:

1. 87.5% من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية أحياناً أو أقل يعد بحوث إجرائية في تطوير مواصفات الاختبار الجيد لمقررات الدراسات الإسلامية.
2. 79.5% من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية أحياناً أو أقل يصمم جدول المواصفات لبناء الاختبار.
3. 79.5% من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية أحياناً أو أقل يصنف أهداف المقرر الدراسي وفق مستويات التفكير.
4. 78.9% من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية أحياناً أو أقل يراعي في بناء الفقرات الاختبارية الوزن النسبي لتصنيف أهداف المقرر وفق مستويات التفكير.
5. 77.3% من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية أحياناً أو أقل يبنى الفقرات الاختبارية وفق الوزن النسبي لأهداف التعلم.
6. 70.3% من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية أحياناً أو أقل يعد أسئلة الاختبار وفق الوزن النسبي لموضوعات المقرر الدراسي.

قائمة المراجع

- أبو دقة، سناء. (2008): القياس والتقويم الصفي المفاهيم والإجراءات لتعلم فعال. دار آفاق للنشر والتوزيع.
- أبو حويج، مروان، والخطيب، إبراهيم. (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع
- أبوسل، محمد عبد الكريم. (2002). قياس وتقويم تعلم الطلبة. دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- البدر، طارق عبد الحميد. (2005). إدارة التعلم الصفي الأسس والإجراءات. دار الثقافة للنشر والتوزيع
- الحصري، أحمد كامل مصطفى. (2004). مستويات قراءة الرسوم التوضيحية ومدى توافرها في الأسئلة المصورة بكتب وامتحانات العلوم بالمرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العلمية
- الزبون، حابس سعد موسى. (2013). مدى كفاءة معلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالطائف في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد. مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، (14)، 92-130.
- الشريم، علي أحمد محمد. (2014). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارة بناء الاختبار التحصيلي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة بجامعة القصيم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، (11)، 335-364.
- الطاهر، محمد، وعلي. (2005). التقويم البيداغوجي- أشكاله ووسائله. دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع.
- العتوم، محمد صالح. (2012). تقييم الاختبارات التحصيلية من إعداد معلمي العلوم في محافظة جرش: دراسة تحليلية لنتائج الطلبة للفصل الدراسي الثاني للعام 2012 / 2013 في مبحث العلوم. مجلة جامعة جرش، (2)، 361-375
- العون، إسماعيل. (2016). مدى كفاءة مُعلمي ومعلمات التربية الرياضية في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالبادية الشمالية الشرقية الأردنية وفق معايير الاختبار الجيد. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس
- بافطوم، سالم أحمد، والسفياني، هلال محمد. (2019). مدى تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية وأهداف بلوم المعرفية ومستويات الصعوبة والتمييز بكلية التربية-محافظة المهرة-دراسة تحليلية. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، (2)، 31-55.
- رونق، دراعة، وأمينة، كينيوار. (2021). كفايات إعداد وتطبيق الاختبار التحصيلي في مادة العلوم الطبيعية لمرحلة التعليم المتوسط في بعض معايير الجودة دراسة ميدانية ببعض مؤسسات بلدية جيجل. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في الإرشاد والتوجيه. جامعة محمد الصديق بن يحيى
- ساعد، صباح، وبن عامر، وسيلة. (2012). تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلي لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد دراسة تحليلية للاختبارات التحصيلي للسداسيين الأول والثاني للسنوات الجامعية: من 2012 / 2013. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، (28)، 81-90.
- سماره، نواف أحمد، والعدلي، عبد السلام موسى. (2008). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع
- عبد الرحيم، بن أميدة، وعبد الله، محمود. (2021). التقويم التربوي وأثره في ترقية الأداء الدراسي سنة أولى أنموذجاً. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أحمد دارية. الجزائر
- عبد السلام، فاروق، طاهر، ميسرة، ومهني، يحيى. (1994). مدخل إلى القياس التربوي والنفسية. دار البشائر الإسلامية
- عقل، أنور. (2001). نحو تقويم أفضل. دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- قنوعة، عبد اللطيف، وفوحمة، خالد. (2017). مدى استعمال أساتذة التعليم المتوسط لجدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية، دراسة ميدانية في متوسطات الوادي. مجلة السراج. جامعة الشهيد حمة لخضر.
- منسي، محمود عبد الحليم حامد. (2007). دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.
- نبهان، يحيى محمد. (2015). الإدارة الصفية والاختبارات. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- نيتكو، انثوني، وبروخت، سوزان. (2012). التقييم التربوي للطلبة. (على القرني، إبراهيم الدوسري، راشد المحرزي، حسين الخروصي، مترجم). مكتب التربية العربي لدول الخليج
- <https://teams.live.com/meet/9411386990823?p=4dTxDJDDIrZfrEG5n>
- وزارة التعليم. (1444هـ). دليل أنظمة وإجراءات الاختبار. <https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary>
- وزارة التعليم. (1445هـ). تقرير نتائج تشخيص واقع مستوى الاختبارات التحصيلية في مقررات الدراسات الإسلامية. تقرير غير منشور.
- وزارة التعليم. (1445هـ). تقرير نتائج النجاح النوعي في الاختبارات التحصيلية في مقررات الدراسات الإسلامية. تقرير غير منشور
- Shavelson & Stern. (1981). Research on Teacher's Thoughts, Judgements, Decisions and Behaviors. Review of Educational Research, 51 (4).

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Attitudes of Intermediate School Science Teachers towards employing (chatbots) to enhance Critical Thinking Skills in Female Students.

Mona Hadi Shouai Bastah*¹

Prof. Lubna Hussein Al-Ajami*²

1. Ph.D. Student in Science Curriculum and Teaching Methods.

2. Professor of Science Curriculum and Teaching Methods College of Education - King Khalid University.

توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.

أ. منى هادي شوعي بسطه⁽¹⁾

أ.د. لبنى حسين العجمي⁽²⁾

1. طالبة دكتوراة مناهج وطرق تدريس العلوم

2. أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية - جامعة

الملك خالد

Email: hadymny6@gmail.com

KEY WORDS

Chatbots, Critical Thinking.

الكلمات المفتاحية

روبوتات الدردشة (chatbot)، التفكير الناقد.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

The study aimed to investigate the attitudes of Intermediate school science teachers towards employing chatbots to develop critical thinking skills in female students. The study tool was a questionnaire to identify the attitudes of Intermediate school science teachers regarding the use of chatbots for enhancing critical thinking skills in female students. The analytical descriptive approach was used, and the study sample consisted of a random sample of 32 science teachers in Intermediate schools in the governorate of Bisha. The study results revealed that the study sample strongly agreed with the use of virtual chatbots to develop critical thinking skills in female students. The skill of inference (induction and deduction) ranked first with a mean of (4.32), followed by the skill of explanation with a mean of (4.26). In the third position was the skill of discrimination with a mean of (4.22), and in the fourth and last position was the skill of evaluation with a mean of (4.20).

هدفت الدراسة إلى التعرف على توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة للتعرف على توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة. وتمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية بلغت (32) معلمة علوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة. وكشفت نتائج الدراسة عن أن عينة الدراسة موافقات بدرجة استجابة "أوافق بشدة" على توظيف روبوت الدردشة الافتراضي (Chatbot) لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، جاءت في الترتيب الأول مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج) بمتوسط حسابي (4.32)، تليها في الترتيب الثاني مهارة التفسير بمتوسط حسابي (4.26)، وفي الترتيب الثالث مهارة التمييز بمتوسط حسابي (4.22)، وفي الترتيب الرابع والأخير مهارة التقويم بمتوسط حسابي (4.20).

مقدمة:

يشهد عالمنا الحالي تطورات هائلة ومتسارعة علمياً وتكنولوجياً في جميع المجالات، وقد انعكست هذه التطورات على المؤسسات التعليمية. ولمواكبة تلك التغيرات، لا بد من متابعة أحدث المستجدات التكنولوجية والتقنية وتوظيفها في التعليم؛ من أجل تطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها. يعد ظهور الذكاء الاصطناعي من أبرز التطورات التقنية، والذي يمتلك قدرات هائلة في تحسين أساليب التعليم والتعلم (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي [سدايا]، 2022).

يحاكي الذكاء الاصطناعي ذكاء الإنسان وفهم طبيعته، عن طريق عمل برامج الحاسب الآلي قادرة على محاكاة السلوك الإنساني المتسم بالذكاء، فهو يقوم بإنجاز مهام فعلية بتنسيق متكامل، وذلك من خلال استخدام صور وأشكال إدراكية لترشيد السلوك المادي، كما يستطيع في الوقت نفسه تخزين الخبرات والمعارف الإنسانية المتراكمة واستخدامها في عملية اتخاذ القرار (محمد ومحمد، 2019، ص. 21-22).

كما يتميز بالقدرة الفائقة في عمليات التحليل والتحديد والتصميم والتنفيذ والرقابة، ويتم العمل فيها بشكل متكامل وبمشاركة تامة لمختلف أدوات المعرفة، إضافة إلى البيانات والمعلومات التاريخية والمجددة بشكل مستمر، وتشتمل هذه البرمجيات على نماذج المعرفة ونماذج دلالات الألفاظ، ونماذج النقاء البيانات وأنماط المعرفة (عبد الرزاق ومهدي، 2012، ص. 255).

يوفر الذكاء الاصطناعي وسائل تعليمية جاذبة لانتباه الطلاب، كالتنوع في المؤثرات الحركية والصوتية واللونية المثيرة للطلاب؛ مما يساعد على تحفيز مهارة التفكير وحل المشكلات، كما يساعد على إنتاج مواد دراسية متكاملة، وعلى رفع مستوى العملية التعليمية (رباعية، 2009، ص. 8).

تساعد مهارة التفكير الطلاب على نقد المعلومات الناتجة عن التطور العلمي والتكنولوجي، والتوصل إلى المعلومات الصحيحة، وتوظيفها لتحقيق أهداف الفرد والمجتمع. كما يساعد التفكير، لا سيما التفكير الناقد، على تحليل الموضوعات تحليلًا دقيقًا للتوصل إلى استنتاج سليم، ومسايرة التقدم العلمي ومتابعته في جميع المجالات دون توقف، ومواجهة الظواهر والمستحدثات البيولوجية وتقويمها تقويمًا سليمًا يفيد المجتمع، واتخاذ القرارات السليمة بشأنها (الوسيمي، 2003، ص. 223).

يساهم تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير بأنواعها، كما يكسب الطلاب القدرة على مواكبة التطورات

والتغيرات التي يشهدها العالم. كما اهتمت المملكة العربية السعودية بتدريس العلوم، وتطوير مقرراته، وتحسين أساليب تدريسه؛ من خلال تدريب المعلمين وتأهيلهم لاستخدام طرق وأساليب متنوعة تعمل على إبراز محتوى العلوم بطريقة فعالة تنثير تفكير الطلاب، وتدعم قدراته. كما أكدت على تدريس مقررات العلوم بطرق فاعلة وعلى إتقان الطلاب للمهارات والكفايات اللازمة، كمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتعلم الذاتي، واستخدام التقنية، والتعاون والمشاركة المجتمعية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019).

وقد دعت العديد من المؤتمرات والدراسات إلى ضرورة إدخال الذكاء الاصطناعي في التعليم وتنمية مهارات التفكير، ومن تلك المؤتمرات والدراسات:

المؤتمر العلمي الدولي الأول للذكاء الاصطناعي والعالم الرقمي (2023)، المنعقد في ماليزيا في (29 يوليو، والذي هدف إلى تعزيز وعي المجتمع وفهمه حول مفاهيم الذكاء الاصطناعي، والتقنيات المرتبطة به، والتحديات والفرص التي يشهدها الذكاء الاصطناعي، واستكشاف التطبيقات العملية للذكاء الاصطناعي في مختلف المجالات والاستفادة منها، كما أهتم بالتعليم والتدريب في مجال الذكاء الاصطناعي، ووضح أفضل الممارسات والموارد المتاحة لتطوير المهارات والخبرات والمعارف في هذا المجال. ومؤتمر تعليم التفكير المنعقد في الشارقة في نوفمبر (2018)، الذي هدف إلى تطوير البيئة التعليمية بما يتناسب مع التوجهات الداعمة لتعليم التفكير، والإفادة من التغيرات الحديثة في تعليم التفكير. إضافة إلى الدراسة التي قدمتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة [اليونسكو] (2021/2021) بموافقة بيجين بشأن الذكاء الاصطناعي والتعليم، والذي هدف إلى الأخذ بما يمكن أن ينتج استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم والتدريب وفي مختلف مؤسسات وأماكن التعلم من أجل الطلاب والمدرسين وأولياء الأمور.

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، كدراسة كل من (الحارثي وأمبو سعيدي، 2016؛ العتيبي، 2022؛ العريم وعمر، 2017؛ العمري، 2019؛ نور الدين، 2023؛ Davis, 2022; Topal et al., 2021)، حول أهمية تدريس الطلاب مهارات التفكير الناقد؛ لرفع مستوى المعارف والخبرات ومستوى التحصيل لديهم، واستخدام تقنية حديثة تواكب التطورات؛ كونه يقدم محتوى تعليميًا جذابًا للطلاب يزيد من فرص التعلم ويحقق أهدافه التعليمية.

مشكلة البحث:

تسعى وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية إلى تجويد التعليم وتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، ومتابعة كل جديد، من خلال عقد المؤتمرات، كالمؤتمر والمعرض الدولي للتعليم (2022) بعنوان: (التعليم في مواجهة الأزمات: الفرص والتحديات)، المنعقد في المملكة العربية السعودية في (11 مايو، والذي هدف إلى أهمية دعم ميثاق أخلاقي لتطبيقات أنظمة الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتطوير استراتيجيات التعليم، وتوظيف البرامج الرقمية في التدريس والتدريب، وتعزيز معايير الجودة بما يضمن كفاءة العملية التعليمية ومخرجاتها. كما هدف إلى تنمية أنماط التفكير المختلفة، ومنها التفكير الناقد والإبداعي، لدى الطلاب من خلال استحداث برامج وطرق تدريس إبداعية تعزز ذلك. كما اهتم باستراتيجية تطوير سياسات تعليمية مستقبلية تسعى لتحقيق التنمية المستدامة وفق الرؤية الوطنية الطموحة 2030. ومؤتمر تنمية مهارات التفكير المنعقد في جدة سنة (2022)، في أكتوبر، والذي هدف إلى تنمية مهارات التفكير واستخدام التقنيات والاستراتيجيات والوسائل التعليمية التي لها أثر في تعليم التفكير وتنميته.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة، فإن هناك ضعفاً في التحصيل الدراسي لدى الطلاب، كما ورد في تقرير هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) دراسة لنتائج مشاركة المملكة في دراسة التوجهات الدولية في التحصيل الدراسي للرياضيات والعلوم TIMSS في دوراتها الثلاث، لعام (2011- ٢٠١٥- ٢٠١٩)، حيث حصلت في تلك المشاركات على (436) نقطة، و(396) نقطة، (431) نقطة على التوالي، مما يلاحظ أنها أقل من المستوى المقدر وهو (500) نقطة؛ مما يعني وجود تدنٍ حقيقي في مستوى امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة للمعرفة العلمية الأساسية بالعلوم، وتدني ممارسة الطلاب لمهارات التفكير بشكل عام (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

وهذا ما أكدته دراسة كل من: (الشلبي والعمرى، 2015؛ مرسى وآخرون، 2018؛ العريم وعمر، 2017) التي توصلت إلى وجود تدنٍ في تحصيل الطلاب لمهارات التفكير الناقد. ومن هنا باتت الحاجة ملحة إلى استخدام معلمات العلوم تقنيات تعليمية حديثة، كتقنية الشات بوت (chatbot) التي قد تساعد في تنمية مهارات التفكير لا سيما مهارة التفكير الناقد.

وفي ضوء مما سبق، تتم معالجة مشكلة البحث الحالي؛ من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات؟

ويُفَرَّع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التفكير لدى الطالبات؟

2. ما توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة الاستدلال لدى الطالبات؟

3. ما توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التمييز لدى الطالبات؟

4. ما توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التقويم لدى الطالبات؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على مهارات التفكير الناقد اللازم تنميتها لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة بيشة.

2. التعرف على توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات؟

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في الآتي:

أ- الأهمية النظرية:

1. يُعَدُّ هذا البحث أحد البحوث التي تواكب التقنيات الحديثة في التعليم، والتي قد تُنمِّي مهارات التفكير الناقد وتُسَهِّل للطلبة عملية التعلم بمختلف مستوياتهم.

2. زيادة وعي معلمات العلوم بأهمية توظيف التقنيات الحديثة؛ كتوظيف روبوتات الدردشة (chatbot) في تدريس العلوم.

ب- الأهمية التطبيقية:

تقديم مهارات التفكير الناقد للمعلمات وطلبة التدريب الميداني، لتوظيف روبوتات الدردشة (chatbot) في تدريس العلوم.

مصطلحات البحث:

روبوت الدردشة الافتراضي (Chatbot):

يُعرف الفار وشاهين (2019) روبوت الدردشة الافتراضي (Chatbot) بأنه: "واجهات حوارية هادفة تتضمن بطاقات، وأزرارًا، وقائمة خيارات يمكن استخدامها في التعليم لمساعدة الطلاب على إنجاز مهام معينة بترتيب معين؛ لتحقيق أهداف محددة في زمن قياسي" (ص. 549).

بصورة مستمرة من خلال تقديم الدروس، والحلول، والدعم، وتقديم المشورة والنصائح، أو حتى التعاطف، اعتماداً على ما يحتاج إليه مستخدموه من مساعدة، كما يمكن أن تعمل بمثابة المستشار الافتراضي الذي يحدد مستوى التعلم تبعاً لقدرات الطلاب (عبد البر، 2020).

توظيف روبوتات الدردشة الافتراضي في التعليم يوفر التعلم الاجتماعي، والشخصي؛ كونها تتصف بالمرونة، والقدرة على التعامل مع مجموعة من الموضوعات والتكيف معها، إضافة إلى ذلك يمكنها التخفيف من الأعباء على المعلم، فهي بمثابة مساعد للمعلم، إذ يستطيع المعلم توظيف روبوت الدردشة الافتراضي للإجابة عن الاستفسارات اليومية التي يطرحها الطلاب والإجابة عنها، كما يمكن توظيفها كوسيلة للتقييم عبر الإنترنت من خلال تصويب الأخطاء ومراجعة الواجبات والأنشطة التعليمية (Spilka, 2017).

يتضح مما سبق أن روبوت الدردشة الافتراضية هو برنامج يحاكي ذكاء البشر ويقوم بوظائف مختلفة، ومنها تقديم المحتوى التعليمي بطريقة ممتعة وجذابة، كما يمكنه أن يتفاعل مع الطلاب بصورة مستمرة من خلال تقديم الدروس، كما أنه يقدم للطلاب المشورة والنصح وتقديم مجموعة من الموضوعات؛ مما كان له دور فعال في تنمية البناء المعرفي لديهم وإكسابهم المهارات البحثية والمنطقية، كما يوفر التغذية الراجعة من خلال إجابة الطلاب عن الأسئلة المطروحة.

التفكير الناقد:

يعرف مصطفى (2002) التفكير الناقد بأنه: "القدرة على الحكم على الأشياء وفهمها وتقييمها طبقاً لمعايير معينة، من خلال طرح الأسئلة وعقد المقارنات ودراسة الحقائق دراسة دقيقة، وتصنيف الأفكار والتمييز بينها، والوصول إلى الاستنتاج الصحيح الذي يؤدي إلى حل المشكلة (ص. 241).

ويعرفه إبراهيم (2001) بأنه: "قدرة الفرد على التفكير المنطقي والمنظم القائم على التساؤل والاستدلال؛ بهدف فحص الأحداث والأفكار والآراء المستنبطة منها وتقييمها" (ص. ٢٨٠).

أهمية التفكير الناقد:

أصبح العالم أكثر تعقيداً؛ نتيجةً للتطورات الهائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ولمواكبة تلك التطورات؛ لا بد من الاهتمام بتعليم مهارات التفكير، فلم يعد تزويد الطلاب بالمعلومات كافياً بل أصبح من الضروري تعليمهم كيف يستخدمون هذه المعرفة وتطبيقها في حياتهم. ذكر الوسي (2003) الأهمية التربوية للتفكير في النقاط الآتية:

وتُعرف الباحثة روبوت الدردشة الافتراضي (Chatbot) إجرائياً بأنه: نوع من الروبوتات مدعومة بالذكاء الاصطناعي، لها واجهات حوارية مع الطلاب عن طريق الكتابة أو الصوت، يمكن استخدامه لتنمية مهارات التفكير الناقد في وقت قياسي.

التفكير الناقد (Critical thinking):

يُعرف بهجات (2005، ص. 310) التفكير الناقد بأنه: "عملية عقلية ممنهجة، تتمثل في استيعاب وتحليل وتقييم المعلومات التي تم الحصول عليها عن طريق الملاحظة أو التجربة، أو تنشأ بواسطة التواصل والاتصال وتبادل الخبرات".

وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: توظيف روبوت الدردشة الافتراضي (chatbot) في تنمية مهارات التفكير والاستدلال والتمييز والتقييم.

حدود البحث:

يحدد البحث في الحدود الآتية:

أ- الحدود الموضوعية:

توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات؟

ب- الحدود الزمنية:

تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1445هـ.

ج- الحدود المكانية:

تم تطبيق الدراسة في محافظة بيشة.

د- الحدود البشرية:

اقتصرت البحث على معلمات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

روبوت الدردشة:

روبوت الدردشة (Chatbot): وهي كلمة تتألف من مقطعين: Chat ويقصد بها الدردشة، أما bot وهي اختصار لكلمة روبوت. ويطلق على الروبوت عدة مسميات، منها: روبوت الدردشة التفاعلية، أو مساعد المعلم الافتراضي، أو الشات بوت. وتعتمد روبوتات الدردشة الافتراضية على الذكاء الاصطناعي، وهي برامج مصممة لمحاكاة ذكية تشبه المحادثات البشرية تتم برمجتها من خلال سيناريوهات محددة وبأنماط استجابة متعددة، كما تقوم روبوتات الدردشة بوظائف مختلفة وذلك حسب المهمة التي أوكلت لها (الفار وشاهين، 2019).

تعد روبوتات الدردشة من التقنيات الحديثة التي يمكن الاستفادة منها في مجال التعليم في المراحل التعليمية المختلفة، حيث يمكن استخدامها في تقديم المحتوى العلمي للطلاب بطريقة ممتعة وجذابة، مقارنةً مع نظم التعلم الإلكترونية التقليدية؛ إذ يمكن للطلاب التفاعل مع الروبوت

1. فن نستطيع فهمها ومعرفة المقصد منها، وبالتالي لا نستطيع الحكم عليها.
2. الصحة: ويقصد بها أن تستند العبارة إلى معلومات رسمية موثوقة.
3. الدقة: يقصد بها التفكير بصورة عامة لإعطاء الموضوع حقه من المعالجة، والتعبير عنه دون زيادة أو نقصان.
4. الربط: ويعني مدى العلاقة بين السؤال أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة، ويمكن للمعلم أو المتعلم أن يحكم على مدى الارتباط أو العلاقة.
5. العمق: تحتاج المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب، الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو الموضوع.
6. الاتساع: ويوصف التفكير الناقد بالاتساع أو الشمولية عندما تؤخذ جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار.
7. المنطق: هو المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير.

ويتضح مما سبق أن استخدام المعلم لهذه المعايير أثناء حوارهِ ومناقشته مع الطلاب يكسبهم فكرًا منظمًا يهتم بصحة ودقة وعمق واتساع فهم الموضوعات، كما يمكنهم من حل المشكلات التي تواجههم مستقبلاً.

الدراسات السابقة:

تضمنت الدراسات السابقة للبحث الحالي عددًا من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغيراته، وقد تمّ تصنيفها إلى محورين، وهما كالآتي:

1- المحور الأول: دراسات تناولت روبوتات الدردشة (chatbot) في التعليم:

هدفت دراسة العمري (2019) إلى فهم دور روبوتات الدردشة (Chatbots) في تنمية الجوانب المعرفية في مقرر العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في جدة. وقد استخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي. وطُبقت الدراسة على عينة استطلاعية من (10) قبلًا وبعديًا. تم تطبيق أداة اختبار معرفي على عينة تجريبية أخرى ضابطة بالطريقة الاعتيادية. وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام روبوت الدردشة كأداة في تنمية الجوانب المعرفية للطالبات في الصف السادس الابتدائي قد يكون له تأثير إيجابي، وفي تحسين نتائج التعلم الطلاب. وأوصت الدراسة بتطبيق روبوتات الدردشة وتدريب الطلاب على كيفية التفاعل والاستفادة؛ لأنها أداة فعالة في تعزيز الجوانب المعرفية. كما أوصت بتوسيع استخدام روبوت الدردشة وتطبيقاته في المزيد من الجوانب المعرفية وتنميته؛ لتحقيق نتائج أفضل في تعلم الطالبات.

1. إن التفكير يمكّن الطلاب من نقد المعلومات الناتجة عن الانفجار المعرفي، والتقدم العلمي الهائل؛ للتوصل إلى المعلومات الصحيحة، وتوظيفها لتحقيق أهداف الفرد والمجتمع.
2. تنمية التفكير الناقد تجعل الطالب قادرًا على نقد الأفكار الناتجة، والحلول المقترحة للمشكلات، وإخضاع هذه الأفكار والحلول للمنطق؛ لذلك كان أساس التفكير الناقد أساسًا فلسفيًا.
3. تنمية التفكير الناقد تجعل الطالب قادرًا على تحليل الموضوعات تحليلًا دقيقًا للتوصل إلى استنتاج سليم.
4. تنمية التفكير الناقد تحمي عقول الطلاب من التأثيرات الثقافية الضارة والمنتشرة في المجتمعات، والتي يتعرضون لها في حياتهم.
5. إن التفكير الناقد يكسب الطلاب النظرة العقلية الناقدة التي تعتبر من المتطلبات اللازمة للحياة في عصر العولمة الذي يتسم بكثرة التيارات الفكرية والثقافية المتناقضة.

مهارات التفكير الناقد:

حدد فاشيون وفاشيون (1998) Fasion and Fasion خمس مهارات للتفكير الناقد، وهي كما وردت في مرعي ونوفل (2007) الآتي:

1. مهارة التحليل (Analysis Skill): تعمل على تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى، للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل عدة مهارات كإكتشاف الحجج وتحليلها.
2. مهارة الاستقراء (Induction Skill): مهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبنياً على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث.
3. مهارة الاستدلال (Inference Skill): تشير هذه المهارة إلى عدة ممارسات من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية.
4. مهارة الاستنتاج (Deductive Skill): تعمل على تحديد وتوفير العناصر اللازمة من المهارات الأساسية والفرعية، كاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير، والفرعية كمهارة فحص الدليل، ومهارة التوصل إلى استنتاجات ومهارة تخمين البدائل.

معايير التفكير الناقد: هناك عدة معايير للذكاء الناقد، ذكرها أبو مهادي (2011، ص. 32) في الآتي:

1. الوضوح: يعد الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد، فهو المدخل الرئيس لباقي المعايير، فإذا لم تكن العبارة واضحة؛

هدفت دراسة العريم وعمر (2017) إلى التعرف على مستوى تفعيل معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد وعلاقته بمستوى إتقان الطالبات لها. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتطبيق مقياس اختبار واطسون وجلاسز للتفكير الناقد الذي اشتمل على خمس مهارات: (معرفة الافتراضات، التفسير، الاستنتاج، الاستنباط، تقويم المناقشات)، على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بلغت (401) طالبة. كما تم إعداد بطاقة ملاحظة لتقصي مهارات التفكير الناقد المفعلة في أسلوب تدريس معلمات العلوم. وأظهرت النتائج أن نسبة إتقان طالبات المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد متدنية جداً، حيث بلغت مهارة معرفة الافتراضات (61.95%)، ومهارة التفسير (54.91%)، ومهارة تقويم المناقشات (51.60%)، ومهارة الاستنباط (56.43%)، أما مهارة الاستنتاج فبلغت (23.20%). وأظهرت بطاقة الملاحظة أن نحو (64.3%) من مهارات التفكير الناقد لا يتم تفعيلها خلال تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة، كما أوضحت النتائج وجود علاقة بين مهارات التفكير الناقد المتضمنة في تدريس المعلمات ومستوى إتقان الطالبات لها. وتمت التوصية بتطوير أساليب تدريس العلوم لدى معلمات العلوم بإقامة دورات تدريبية في التفكير الناقد.

هدف الدراسة العتيبي (2022) إلى التعرف على مستوى تفعيل مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في مدينة الدوامي. وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي. وأجريت الدراسة على جميع معلمي مادة العلوم بالمرحلة الثانوية في مدينة الدوامي. واختيرت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة. حيث وزعت الاستبانة إلكترونياً على (45) معلماً، وبلغ عدد الذين ردوا على الاستبانة (44) معلماً. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، ومنها: أن مستوى تفعيل مهارات التفكير الناقد في التدريس لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في مدينة الدوامي جاء بدرجة مرتفعة، وأما مستوى تفعيل مهارات التفكير الإبداعي في التدريس جاء بدرجة متوسطة. وقد أوصت الدراسة بالتأكيد على الممارسات الفعلية لمهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي داخل الفصول الدراسية.

التعليق على دراسات المحور الأول:

يلاحظ من الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية اختلفت في الهدف عن دراسة العمري (2019) التي هدفت إلى فهم دور روبوتات الدردشة (Chatbots) في تنمية الجوانب المعرفية في مقرر العلوم، ودراسة توبال وآخرين (2021) Topal et al. التي هدفت إلى معرفة درجة تأثير

هدفت دراسة توبال وآخرين (2021) Topal et al. إلى معرفة درجة تأثير روبوتات الدردشة القائمة على الذكاء الاصطناعي على التحصيل الدراسي في وحدة "المادة وحالة المادة المتغيرة" بمقرر العلوم لطلاب الصف الخامس بتركيا. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتمثلت أداة الدراسة في الاختبارات القبلية والبعدية، تم تطبيقها على عينة تمثلت في (41) طالباً من الصف الخامس في منطقة تركيا. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن توظيف روبوت الدردشة الافتراضي يؤثر بشكل إيجابي على التعلم؛ كونه يدعم العملية التعليمية بنصوص ومقاطع فيديو تحفز الطلاب على التعلم وتجعل التعليم ممتعاً ومشوقاً.

هدفت دراسة دافس (2022) Davis إلى توجيه الطلاب لتعلم المفاهيم البيولوجية للطفرات الوراثية والبروتين من خلال روبوتات الدردشة خلال (chatbot) بمقرر الأحياء في نبراسكا. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وكان الاختبار أداة الدراسة. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن توظيف روبوت الدردشة الافتراضي يؤثر بشكل إيجابي في تعلم المفاهيم البيولوجية للطفرات الوراثية والبروتين؛ كونه يدعم العملية التعليمية بنصوص ومقاطع فيديو وأنشطة تعليمية وأسئلة استكشافية تحفز الطلاب على التعلم وتجعل التعليم أكثر متعة وتشويقاً.

هدفت دراسة نور الدين (2023) إلى استكشاف فاعلية روبوتات الدردشة ودورها في تحسين كفاءة التعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مدرسة السلام للتعليم الأساسي. وقد استخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي. وتكونت العينة من (50) طالباً، تم تقسيمهم على مجموعتين: تجريبية وضابطة. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار كفاءة التعلم كأداة لقياس التأثير. وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام روبوتات الدردشة يعزز كفاءة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

2- المحور الثاني: دراسات تناولت التفكير الناقد في العلوم

هدفت دراسة الحارثي وأمبو سعيدي (2016) إلى دراسة معرفة أثر استخدام معلمة العلوم للصف السابع لأنشطة في التفكير الناقد في تطوير مهارة مراقبة المعرفة لدى الطالبات بعمان، وعلاقة المتغير الأخير بالتحصيل الدراسي في مادة العلوم. وقد استخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي. وتكونت العينة من (50) طالباً قسموا على مجموعتين: تجريبية وضابطة. وتمثلت أداة الدراسة اختبار كفاءة التعلم كأداة لقياس التأثير. وأظهرت النتائج تطور مهارة مراقبة المعرفة لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وتنظيم محتوياته، وتختص الدراسة الحالية بالكشف عن توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، وهي: التفسير، الاستدلال، والتمييز، والتقويم.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعرفه إبراهيم (2017) بأنه: "أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، أو فترة أو فترات زمنية معينة؛ وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة" (ص. 53).

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. عينة الدراسة: تم توزيع رابط الاستبانة على عينة عشوائية من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة، وكانت الاستبانات المستردة (32) استبانة، جميعها صالحة للتحليل، وعلى ذلك أصبح عدد الاستبانات المستوفاة والجاهزة للتحليل (32).

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة أداة الاستبانة لجمع البيانات؛ وذلك لمناسبتها لمنهج الدراسة ومجتمعها وأسئلتها.

بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، تم بناء الأداة (الاستبانة)، وفق مقياس ليكرت خماسي التدرج (أوافق بشدة - أوافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة). وتكونت في صورتها النهائية من أربع مهارات، وهي:

المهارة الأولى: مهارة التفسير، وتكونت من (4) عبارات. المهارة الثانية: مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج)، وتكونت من (3) عبارات.

المهارة الثالثة: مهارة التمييز، وتكونت من (4) عبارات. المهارة الرابعة: مهارة التقويم، وتكونت من (3) عبارات. صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها، وهو ما يتضح في الجدول (1) الآتي:

روبوتات الدردشة القائمة على الذكاء الاصطناعي على التحصيل الدراسي في وحدة "المادة وحالة المادة المتغيرة"، ودراسة دافس (2022) Davis التي هدفت إلى توجيه الطلاب لتعلم المفاهيم البيولوجية للطفرات الوراثية والبروتين من خلال روبوت الدردشة خلال (chatbot)، ودراسة نور الدين (2023) التي هدفت إلى استكشاف فاعلية روبوتات الدردشة ودورها في تحسين كفاءة التعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مدرسة السلام للتعليم الأساسي. أما الدراسة الحالية فهذهت إلى الكشف عن توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.

أما من ناحية المنهج، فإن الدراسة الحالية تختلف عن دراسة كل من: (العمرى، 2019؛ نور الدين، 2023؛ Davis, 2022; Topal et al., 2021) باستخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي.

أما من حيث الأداة، يتضح أن الدراسة الحالية تختلف عن دراسة (العمرى، 2019؛ نور الدين، 2023؛ Davis, 2022; Topal et al., 2021) حيث اعتمدت الدراسة الحالية على استبانة بمهارات التفكير الناقد.

اتفق البحث مع الدراسات السابقة في تناولها لمقرّر العلوم، كدراسة (العمرى، 2019؛ نور الدين، 2023؛ Davis, 2022; Topal et al., 2021)، واختلفت عن دراسة دافس (2022) التي تناولت مقرّر الأحياء.

التعليق على دراسات المحور الثاني:

اتفق البحث مع الدراسات السابقة من حيث الهدف مع دراسة كل من (الحارثي وأمبو سعدي، 2016؛ العتيبي، 2022؛ العريم وعمر، 2017) التي هدفت إلى تنمية التفكير الناقد.

أما من ناحية المنهج، فإن الدراسة الحالية اختلفت عن دراسة الحارثي وأمبو سعدي (2016) التي استخدمت المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وأما دراستا (العتيبي، 2022؛ العريم وعمر، 2017) فقد استخدمتا المنهج الوصفي المسحي.

ومن حيث الأداة، يتضح أن الدراسة الحالية تختلف عن دراسة كل من: (الحارثي وأمبو سعدي، 2016؛ العريم وعمر، 2017) اللتين استخدمتا أداة الاختبار، واتفقت مع دراسة العتيبي (2022) التي استخدمت أداة الاستبانة لمهارات التفكير الناقد.

اتفق البحث مع دراسات كل من: (الحارثي وأمبو سعدي، 2016؛ العتيبي، 2022؛ العريم وعمر، 2017) في تناولها لمقرّر العلوم.

جدول (1) (10) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها

مهارة التفسير		مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج)		مهارة التمييز		مهارة التقويم	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	*0.823	1	*0.715	1	*0.618	1	*0.716
2	*0.733	2	*0.554	2	*0.544	2	*0.601
3	*0.659	3	*0.666	3	*0.619	3	*0.549
4	*0.632			4	*0.706		

* وجود دلالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (1) السابق أن جميع معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

الصدق البنائي لمهارات التفكير الناقد: قامت الباحثة باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية للمهارات، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمهارات

المهارة	معامل الارتباط
مهارة التفسير	*0.936
مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج)	*0.950
مهارة التمييز	*0.888
مهارة التقويم	*0.941

* وجود دلالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط جاءت بقيم عالية، حيث تراوحت بين (0.888 - 0.950)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يعني

وجود درجة عالية من الصدق البنائي للاستبانة. **ثبات أداة الدراسة:** للتحقق من ثبات الاستبانة؛ استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ، وبوضح الجدول (3) الآتي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة:

جدول (3) معاملات ثبات أداة الدراسة

المهارة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
مهارة التفسير	4	0.918
مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج)	3	0.845
مهارة التمييز	4	0.813
مهارة التقويم	3	0.820
المهارات ككل	14	0.915

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الرئيس: ما توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات؟
للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، وكانت النتائج كالآتي:

يتضح من الجدول (3) السابق أن قيم معاملات الثبات للمهارات جاءت بقيم عالية، حيث تراوحت بين (0.813 - 0.918)، وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.915).

أساليب المعالجة الإحصائية:

بالإضافة إلى ما سبق استخدامه لتقنين أداة الدراسة، مثل معامل الارتباط لـ "بيرسون" ومعامل "ألفا كرونباخ"، فإنه تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

أساليب الإحصاء الوصفي:

- المتوسط الحسابي؛ وذلك لحساب المتوسط الحسابي لكل فقرة ولكل مهارة.
- الانحرافات المعيارية؛ للتعرف على التباين للفقرات والمهارات.

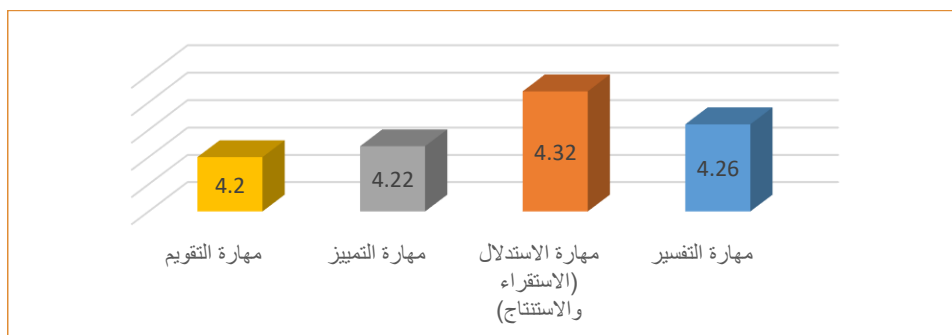
**جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو
توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات**

م	المهارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
1	مهارة التفسير	4.26	81%	0.559	أوافق بشدة	2
2	مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج)	4.32	83%	0.497	أوافق بشدة	1
3	مهارة التمييز	4.22	80%	0.578	أوافق بشدة	3
4	مهارة التقويم	4.20	80%	0.493	أوافق بشدة	4
	مهارات التفكير الناقد ككل	4.25	81%	0.461	أوافق بشدة	

كما يتضح من خلال الجدول السابق أن مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج) جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.32)، تليها في الترتيب الثاني مهارة التفسير بمتوسط حسابي (4.26)، وفي الترتيب الثالث مهارة التمييز بمتوسط حسابي (4.22)، وفي الترتيب الرابع والأخير مهارة التقويم بمتوسط حسابي (4.20).

يتضح من الجدول (4) أن توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، جاءت بدرجة استجابة (أوافق بشدة)، حيث جاء المتوسط العام للمجموع الكلي (4.25) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (4.20 إلى 5.00).

شكل (1) المتوسط العام لمهارات التفكير الناقد



وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (الحارثي وأمبو سعيدي، 2016؛ العتيبي، 2022؛ العريم وعمر، 2017؛ نور الدين، 2023).

ولمزيد من التفصيل، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل مهارة على حدة:

1. توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التفسير لدى الطالبات: قامت الباحثة بتخصيص (4) عبارات لبحث توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التفسير لدى الطالبات، وكانت النتائج كالآتي:

وترجع الباحثة حصول مهارة الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (أوافق بشدة)، إلى أن روبوت الدردشة (chatbot) نظاماً له العديد من الخصائص التي تسهم في تحسين عملية التعلم وطرح الحقائق والمعلومات بطريقة منظمة من خلال الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم المتعلقة بها واستخلاص المعلومات، كما يساعد في تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة والوصول إلى حل المشكلات. وجاءت مهارة التقويم في الترتيب الأخير بدرجة استجابة (أوافق بشدة) لأن مهارة التقويم من أعلى مهارات التفكير الناقد، فهي مهارات معقدة تحتاج إلى وقت حتى تنمو لدى الطالبة.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التفسير لدى الطالبات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
1	يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في فهم واستيعاب المفهوم العلمي وتوضيحه.	4.44	٪86	0.619	أوافق بشدة	1
2	يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في تحديد المشكلة بشكل دقيق.	4.25	٪81	0.622	أوافق بشدة	2
4	يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في تنمية مهارات التفسيرات المنطقية.	4.22	٪80	0.751	أوافق بشدة	3
3	يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في توضيح الترابط المنطقي بين الموضوعات.	4.13	٪78	0.751	أوافق	4
	توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التفسير ككل	4.26	٪81	0.559	أوافق بشدة	

بالمرتبة الأولى، بدرجة استجابة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (4.44) وبنسبة مئوية بلغت (٪86).
- جاءت العبارة: (يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في تحديد المشكلة بشكل دقيق) بالمرتبة الثانية، بدرجة استجابة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (4.25) وبنسبة مئوية بلغت (٪81).

- جاءت العبارة: (يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في تنمية مهارات التفسيرات المنطقية) بالمرتبة الثالثة، بدرجة استجابة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (4.22) وبنسبة مئوية بلغت (٪80).

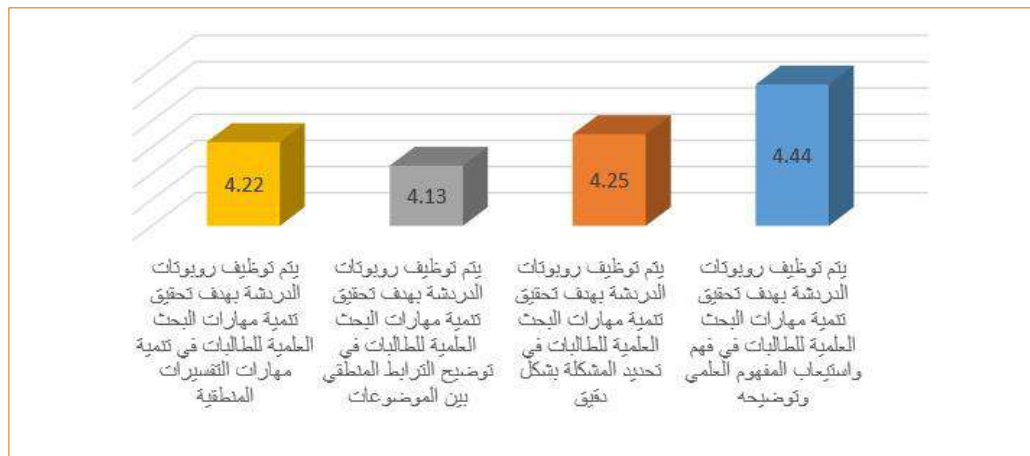
- جاءت العبارة: (يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في توضيح الترابط المنطقي بين الموضوعات) بالمرتبة الرابعة، بدرجة استجابة (أوافق)، بمتوسط حسابي (4.13) وبنسبة مئوية بلغت (٪78).

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لعبارة توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التفسير لدى الطالبات بلغ (4.26)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (4.20 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (أوافق بشدة).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التفسير لدى الطالبات، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (4.13 إلى 4.44 من 5)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين: الرابعة والخامسة، من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة استجابة (أوافق، أوافق بشدة) على الترتيب.

كما يوضح الجدول (5) ما يأتي:
- جاءت العبارة: (يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في فهم واستيعاب المفهوم العلمي وتوضيحه)

شكل (2) المتوسط الحسابي لمهارة التفسير



2. توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة الاستدلال لدى الطالبات:

قامت الباحثة بتخصيص (3) عبارات لبحث توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة الاستدلال لدى الطالبات، وكانت النتائج كالتالي:

يتضح من خلال الجدول (5) أن توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التفسير جاءت بدرجة استجابة (أوافق بشدة)، ويعود ذلك إلى أن الروبوتات تحتوي على معلومات نصية تدعم العملية التعليمية بنصوص ومقاطع فيديو تحفز الطلاب على التعلم، وتجعل التعليم ممتعاً ومشوقاً. وهذا ما يتفق مع دراسة (العمرى، 2019؛ نور الدين، 2023؛ Topal et al., 2021؛ Davis, 2022).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة الاستدلال لدى الطالبات

م	العبرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
3	يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.	4.38	84%	0.554	أوافق بشدة	1
1	يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في الانتقال من حقائق المادة إلى المفاهيم المتعلقة بها.	4.31	83%	0.592	أوافق بشدة	2
2	يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في استخلاص معلومات فرعية جديدة من التعميم.	4.28	82%	0.581	أوافق بشدة	3
	توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة الاستدلال ككل	4.32	83%	0.497	أوافق بشدة	

- جاءت العبارة: (يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة) بالمرتبة الأولى، بدرجة استجابة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (4.38) وبنسبة مئوية بلغت (84%).

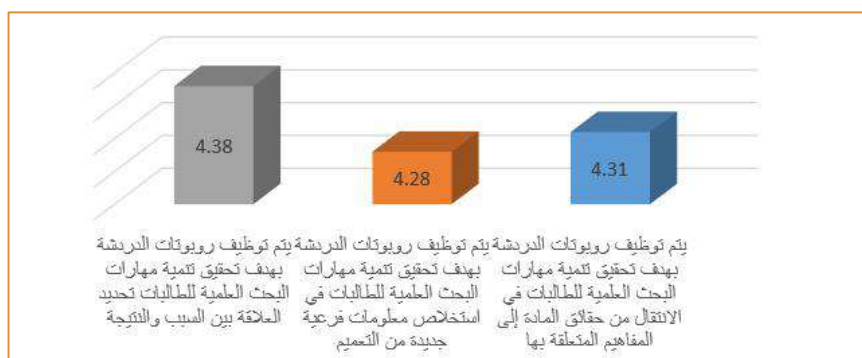
- جاءت العبارة: (يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في الانتقال من حقائق المادة إلى المفاهيم المتعلقة بها) بالمرتبة الثانية، بدرجة استجابة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (4.31) وبنسبة مئوية بلغت (83%).

- جاءت العبارة: (يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في استخلاص معلومات فرعية جديدة من التعميم) بالمرتبة الثالثة، بدرجة استجابة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (4.28) وبنسبة مئوية بلغت (82%).

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لعبارات توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة الاستدلال لدى الطالبات بلغ (4.32)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (4.20 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (أوافق بشدة).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة الاستدلال لدى الطالبات، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (4.28 إلى 4.38 من 5)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، وتشير إلى درجة استجابة (أوافق بشدة). كما يوضح الجدول (6) ما يأتي:

شكل (3) المتوسط الحسابي لمهارة الاستدلال



وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العمرى، 2019؛ نور الدين، 2023؛ Topal et al., 2021؛ Davis, 2022).
3. توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التمييز لدى الطالبات:

قامت الباحثة بتخصيص (4) عبارات لبحث توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التمييز لدى الطالبات، وكانت النتائج كالآتي:

ويتضح من خلال الجدول (6) أن توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة الاستدلال جاءت بدرجة استجابة (أوافق بشدة)؛ ويرجع ذلك إلى أن روبوتات الدردشة (chatbot) تقدم محتوى وأسئلة استكشافية، كما أن لها العديد من الخصائص التي تسهم في تحسين عملية التعلم وطرح الحقائق والمعلومات بطريقة منظمة من خلال الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم المتعلقة بها واستخلاص المعلومات، كما تساعد في تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة والوصول إلى حل المشكلات.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التمييز لدى الطالبات

م	العبرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
2	يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في التمييز بين المصادر الموثوقة وغير الموثوقة.	4.25	81%	0.718	أوافق بشدة	1
3	يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في التمييز بين الافتراضات والتعميمات.	4.22	80%	0.870	أوافق بشدة	2
4	يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.	4.22	80%	0.553	أوافق بشدة	3
1	يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في التمييز بين الحقيقة والرأي.	4.19	80%	0.644	أوافق	4
	توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التمييز ككل	4.22	80%	0.578	أوافق بشدة	

بدرجة استجابة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (4.25) ونسبة مئوية بلغت (81%).

- جاءت العبارة: (يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في التمييز بين الافتراضات والتعميمات) بالمرتبة الثانية، بدرجة استجابة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (4.22) ونسبة مئوية بلغت (80%).

- جاءت العبارة: (يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية) بالمرتبة الثالثة، بدرجة استجابة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (4.22) ونسبة مئوية بلغت (80%).

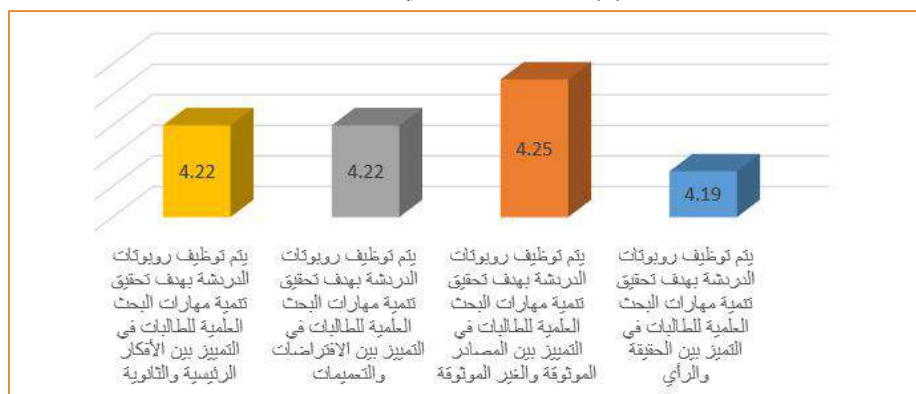
- جاءت العبارة: (يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في التمييز بين الحقيقة والرأي) بالمرتبة الرابعة، بدرجة استجابة (أوافق)، بمتوسط حسابي (4.19) ونسبة مئوية بلغت (80%).

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لعبارات توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التمييز لدى الطالبات بلغ (4.22)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (4.20 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (أوافق بشدة).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التمييز لدى الطالبات، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (4.19 إلى 4.25 من 5)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين: الرابعة والخامسة، من فئات مقياس ليكرت الخماسي، وتشير إلى درجة استجابة (أوافق، أوافق بشدة) على الترتيب.

كما يوضح الجدول (7) ما يأتي:
- جاءت العبارة: (يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في التمييز بين المصادر الموثوقة وغير الموثوقة) بالمرتبة الأولى،

شكل (4) المتوسط الحسابي لمهارة التمييز



وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العمرى، 2019؛ نور الدين، 2023؛ Topal et al., 2021؛ Davis, 2022).
4. توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التقييم لدى الطالبات:

قامت الباحثة بتخصيص (3) عبارات لبحث توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التقييم لدى الطالبات، وكانت النتائج كالاتي:

يتضح من خلال الجدول (7) أن توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التمييز جاءت بدرجة استجابة (أوافق بشدة)، ويمكن تفسير ذلك بأن روبوتات الدردشة (chatbot) تقدم محتوى ومصادر يمكن الاعتماد عليها إن كانت تلبي المعايير، سواء أكاديمية أم مؤسسات رسمية، مما يساعد الطلاب ويوجههم إلى التمييز بين المصادر الموثوقة وغير الموثوقة، وبين الأفكار الرئيسية والثانوية، وبين الحقيقة والرأي؛ مما ينمي لديهم مهارة التمييز، كما يعزز من كفاءة التعلم ويؤثر بشكل إيجابي على العملية التعليمية.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التقييم لدى الطالبات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
1	يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في إصدار حكم على الإجابات المطروحة.	4.31	83%	0.535	أوافق بشدة	1
2	يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في تحديد نقاط القوة والضعف للموضوعات المطروحة.	4.25	81%	0.508	أوافق بشدة	2
3	يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطالبات في إبداء آرائهن حول الموضوعات المطروحة.	4.03	76%	0.782	أوافق	3
	توجهات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التقييم ككل	4.20	80%	0.493	أوافق بشدة	

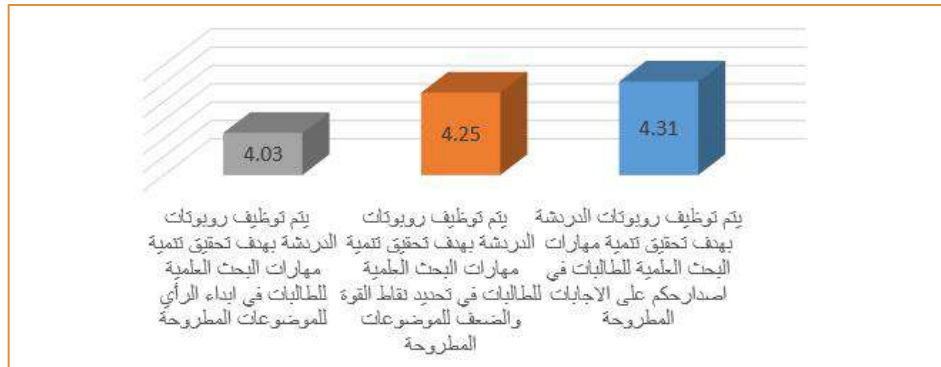
كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التقييم لدى الطالبات، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (4.03 إلى 4.31 من 5)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين: الرابعة والخامسة، من فئات مقياس ليكرت الخماسي، وتشير إلى درجة استجابة (أوافق، أوافق بشدة) على الترتيب.

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لعبارات توظيف روبوتات الدردشة (chatbot) لتنمية مهارة التقييم لدى الطالبات بلغ (4.20)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (4.20 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (أوافق بشدة).

القوة والضعف للموضوعات المطروحة) بالمرتبة الثانية،
بدرجة استجابة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (4.25)
وبنسبة مئوية بلغت (81%).
- جاءت العبارة: (يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف
تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطلّابات في إبداء
آرائهن حول الموضوعات المطروحة) بالمرتبة الثالثة،
بدرجة استجابة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (4.03)
وبنسبة مئوية بلغت (76%).

كما يوضح الجدول (8) ما يأتي:
- جاءت العبارة: (يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف
تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطلّابات في إصدار
حكم على الإجابات المطروحة) بالمرتبة الأولى، بدرجة
استجابة (أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي (4.31) وبنسبة
مئوية بلغت (83%).
- جاءت العبارة: (يتم توظيف روبوتات الدردشة بهدف
تحقيق تنمية مهارات البحث العلمي للطلّابات في تحديد نقاط

شكل (5) المتوسط الحسابي لمهارة التقويم



كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
بهجات، رفعت. (2005). *الإثراء والتفكير الناقد*. (ط2)،
عالم الكتب.
الحارثي، إبراهيم علي؛ وأبو سعدي، عبد الله خميس.
(2016). أثر استخدام أنشطة في التفكير الناقد على
مراقبة المعرفة في مادة العلوم لدى طالبات الصف
السابع الأساسي بمحافظة مسقط. *مجلة الدراسات
التربوية والنفسية*، 10 (1)، 19- 31. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/729672>
رباعية، محمد خالد. (2009). *الذكاء الصناعي*. مجلة آفاق
المستقبل القريب، الرياض، 18.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مسترجع من
<https://www.vision2030.gov.sa/media/z1dl01gy/%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%D8%A9-%D8%B1%D8%A4%D9%8A%D8%A9-2030-4.pdf>

الشلبلي، إلهام علي أحمد؛ والعمرى، هدى سعد عبد العزيز.
(2015). أثر استخدام قيعات التفكير الست على
التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات
الصف الثاني المتوسط بمادة العلوم في مدينة
الرياض. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*،
(210)، 77- 116. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/715240>
عبد الرزاق، عدي صبري؛ ومهدي، حيدر طالب.
(2012). *الذكاء الاصطناعي ومصاعب تطبيقه في
تكنولوجيا المعلومات*. مجلة كلية التربية الأساسية،
جامعة بابل، 248- 257. مسترجع من

يتضح من خلال الجدول (8) أن توجهات معلمات العلوم
للمرحلة المتوسطة نحو توظيف روبوتات الدردشة
(chatbot) لتنمية مهارة التقويم جاءت بدرجة استجابة
(أوافق بشدة)، ويمكن تفسير ذلك بأن روبوتات الدردشة
(chatbot) تحتوي على أدوات نصية وأسئلة تساعد في
الحكم على الإجابات المطروحة، كما تساعد الطلاب في
اتخاذ القرار وإبداء الرأي؛ مما يحسن من المخرجات
التعليمية وتجويد التعليم بما يوافق رؤية المملكة 2030.
وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العمرى، 2019؛ نور
الدين، 2023؛ Topal et al., 2021؛ Davis, 2022).
توصيات الدراسة:

- استخدام الشات بوت (chatbot) في تدريس العلوم؛ لما
له دور في تنمية التفكير الناقد.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمات العلوم؛
لتدريهن على استخدام الشات بوت (chatbot) في تدريس
العلوم، لما له من أثر في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- التأكيد على ضرورة اهتمام معلمات العلوم باستخدام
التقنية الحديثة التي تعمل على تنمية التفكير الناقد، والتي لها
دور في تحسين مخرجات التعلم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، إسماعيل. (2017). *مناهج البحوث الإعلامية*. دار
الفجر للنشر والتوزيع.
إبراهيم، فاضل. (٢٠٠١). *مستوى التفكير الناقد لدى طلبة
التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل*.
الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية بعمّان، دار
الكتاب الجامعي.
أبو مهدي، صابر. (2011). *مهارات التفكير الناقد
المتضمنة في مناهج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى
اكتساب الطلبة لها* (رسالة ماجستير غير منشورة).

<https://asfsrd.com/events/The%20first%20international%20scientific%20conference%20on%20artificial%20intelligence%20and%20the%20digital%20world>

مؤتمر تعليم التفكير. (2018، نوفمبر 3-5). الشارقة. مسترجع من

<https://www.diae.events/events/58733>

مؤتمر تنمية مهارات التفكير. (2022، أكتوبر 14-16). جدة، المملكة العربية السعودية. مسترجع من

<https://twitter.com/thinkconfe?lang=ar>

المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم. (2022، مايو 11). التعليم في مواجهة الأزمات: الفرص والتحديات. المملكة العربية السعودية. مسترجع من

<https://www.spa.gov.sa/2353357>

نور الدين، منار محمد. (2023). استخدام روبوتات الدردشة لتنمية كفاءة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

https://ijlms.journals.ekb.eg/article_303536_a6d400d7a612b817a74033ce22a186b9.pdf

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي [سدايا]. (2022). معجم البيانات والذكاء الاصطناعي. مسترجع من

<https://sdaia.gov.sa/ar/MediaCenter/KnowledgeCenter/Pages/SDAIAPublications.aspx>

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). نتائج البرنامج الدولي لتقويم الطلبة PISA لعام ٢٠١٨ (مذكرة الدولة). المملكة العربية السعودية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني متوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي. تقرير ٢٠١٩.

الوسيمي، عماد الدين عبد المجيد. (2003). برنامج مقترح في الثقافة البيولوجية. دار المسيرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Davis, J. B. (2022). A Guided Chatbot Learning Experience in the Science Classroom (Doctoral dissertation, The University of Nebraska-Lincoln).

Spilka, D. (2017). 4 Ways for Using (Chatbot)s for E-Learning. E-Learning, Industry French.

[https://elearningindustry.com/\(Chatbot\)s-for-elearning-4-ways-using](https://elearningindustry.com/(Chatbot)s-for-elearning-4-ways-using)

Topal, A., Dilek Eren, C. & Kolburan Geçer, A. (2021). (Chatbot) application in a 5th grade science course. Educ Inf Technol 26, 6241-6265

<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10627-8>

<https://www.iasj.net/iasj/article/75093>

عبد البر، عبد الناصر محمد عبد الحميد. (2020). برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية ورحلات بنك المعرفة المصري لتنمية بعض مهارات البحث التربوي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 31(12)، 347-416. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1080791>

العتيبي، عبد الله حشر. (٢٠٢٢). مستوى تفعيل مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في مدينة الدوادمي. المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، 6(٢٤)، ٢٣١-٢٦٠.

العريم، خلود مسفر؛ وعمر، سوزان حسين. (2017). مستوى تفعيل معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد وعلاقته بمستوى إتقان الطالبات لها. مجلة العلوم التربوية، 2(1)، 8-36. العمري، زهور حسن ظافر. (2019). أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية. المجلة السعودية للعلوم التربوية، 46(4)، ٢٣ - ٤٨. الفار، إبراهيم؛ وشاهين، ياسمين. (2019). فاعلية روبوتات الدردشة التفاعلية لإكساب المفاهيم الرياضية واستبقائها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة تكنولوجيا التربية، 38(1)، 542-571.

محمد، أسماء السيد؛ ومحمد، كريمة محمود. (2019). تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنولوجيا التعليم. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

مرسي، أحمد صبري كامل؛ ومبروك، أسماء توفيق؛ والسيد، منى حسن. (2018). تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتفكير الناقد لدى الأطفال العاديين في المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية، 20(4)، 465-491.

مرعي، توفيق؛ ونوفل، محمد. (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). المنارة، 13(4)، 189-341.

مصطفى، فهم. (2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام: رياض الأطفال - الابتدائي - الإعدادي (المتوسط) - الثانوي، رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي. دار الفكر العربي.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة [اليونسكو]. (2021). الذكاء الاصطناعي والتعليم: إرشادات لوضعي السياسات. (محمد حامد إسماعيل صدقي، مترجم). صدر عن اليونسكو بمشاركة المركز الإقليمي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو، (العمل الأصلي نشر في 2021). مسترجع من

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380040>

المؤتمر العلمي الدولي الأول للذكاء الاصطناعي والعالم الرقمي. (2023، يوليو 19). ماليزيا. مسترجع من

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



A Suggested Proposal for Secondary School Principals' Selecting Standards in light of Digital Leadership Requirements.

Huda Salama Al-Refai *¹

Maha Muhammad Al-Muqbel*²

1.Master's in Educational Administration, King Abdulaziz University, affiliated -Hail Education Department- Kingdom of Saudi Arabia.

2.Master's in Educational leadership, University of Hafr Al-Batin - Hafr Al-Batin Education Department Kingdom of Saudi Arabia.

تصور مقترح لمعايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية.

أ. هدى بنت سلامة الرفاعي (1)

أ. مها بنت محمد المقبل (2)

1. ماجستير إدارة تربوية بجامعة الملك عبد العزيز - إدارة التعليم بمنطقة حائل - المملكة العربية السعودية.

2. ماجستير قيادة تربوية بجامعة حفر الباطن - إدارة التعليم بحفر الباطن - المملكة العربية السعودية.

Email: hudasalama1515@hotmail.com

KEYWORDS

Digital Leadership, School Principal Selection Standards, Secondary Schools.

الكلمات المفتاحية

القيادة الرقمية، معايير اختيار مدير المدرسة، المدارس الثانوية.

ABSTRACT

The study aimed to present a suggested proposal for selecting secondary school principals' standards in light of digital leadership requirements. To achieve study's objectives, the descriptive survey method was used, and the questionnaire was applied to a stratified random sample of (102) male and female secondary school teachers in Hail city.

The study found that the degree to which secondary school principals in the city of Hail practiced digital leadership came in a moderate degree, as the digital transformation management requirement came in first place with a high degree, and (personal skills, digital skills, persuasion for digital leadership, innovation for digital leadership) came in the order with a moderate degree. The results also revealed that there were statistically significant differences in the persuasion requirement for digital leadership and the innovation requirement for digital leadership due to the gender variable, in favor of males, and there are statistically significant differences in the following requirements: digital transformation management, digital citizenship, and personal skills, due to the years of experience variable, in favor of (15 years and less). The results also revealed that there are no statistically significant differences due to the academic qualification variable.

In light of the results of the study, the researchers recommended implementing the proposed vision for the for selecting secondary school principals' standards in light of digital leadership requirements.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير معايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية طبقية بلغ عددها (102) معلماً ومعلمة للمرحلة الثانوية بمدينة حائل. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاء مطلب إدارة التحول الرقمي في المرتبة الأولى بدرجة عالية، كما جاءت (المهارات الشخصية، المهارات الرقمية، الإقناع للقيادة الرقمية، الابتكار للقيادة الرقمية) بالتوالي بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مطلب الإقناع للقيادة الرقمية، ومطلب الابتكار للقيادة الرقمية تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتطلبات التالية: إدارة التحول الرقمي، والمواطنة الرقمية، والمهارات الشخصية، تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وذلك لصالح (15 سنة فأقل)، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثتان بتطبيق التصور المقترح لمعايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية.

وأوصت دراسة أبو شويمة والطويل (2016)، وحسن (2017) بتبني معايير مقترحة لتطبيقها عند اختيار المدراء والتركيز على المهارات الأساسية والتربوية والكفايات للمدراء عند اختيارهم، والاعتناء بلجان المقابلة الشخصية والتنوع في أعضائها من مستويات أكاديمية وإدارية متميزة مع سن نظام لترخيص مزاولة مهنة مدير المدرسة بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية والذي يضمن امتلاك المدير لأساسيات الإدارة التربوية المعاصرة الحديثة قبل الخدمة بشكل فعلي.

وبناءً على ما تقدم ترى الباحثان أن دور مدير المدرسة هاماً ولا سيما في المرحلة الحالية، التي تستلزم التحول من نمط إلى نمط أكثر تطوراً ومواكبة لما حوله، حيث أن التغييرات التي أحاطت بمجال التعليم قد أحاطت بالقيادة أيضاً، وعليه لابد على مدير المدرسة أن تتنوع ممارساته القيادية وفقاً للتحولات المعاصرة وبوأكب الاتجاهات الحديثة، في عصر التكنولوجيا والانفجار المعرفي، مما يستدعي الاهتمام بالقيادة المدرسية ومعايير اختيار القادة، وخصوصاً مديري المدارس للمرحلة الثانوية، نظراً لأهمية هذه المرحلة وما تشهده من تغيرات متعددة على الطلاب، الأمر الذي يستدعي توفر مهارات وأنماط قيادية حديثة تمكنها من التعامل مع الآخرين في ضوء عصر الرقمنة، ولذلك تأتي هذه الدراسة لتقديم تصور مقترح لتطوير معايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية.

مشكلة الدراسة: تحرص وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تطوير المؤسسات التعليمية كجزء أساسي من عملية التطوير الشامل ومواكبة التطورات السريعة في مجال التكنولوجيا وتحقيق أهداف التنمية، الأمر الذي يتطلب وجود قادة على كافة المستويات الإدارية ذو كفاءات عالية تم اختيارها وفق أسس ومعايير ذات مستوى عالي ومنهم قادة المدارس، فنجد إن تطوير عملية اختيار القائد الرقمي في عصرنا الحالي هو محل اهتمام المسؤولين في الوزارة، نظراً لدوره الكبير في تسيير العملية التعليمية، كما دلت نتائج دراسة كل من (حسن، 2017)، و(عسيلان، 2017)، و(سالم، 2018) حيث أشاروا إلى الحاجة إلى تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية.

وبالرغم من الجهود المبذولة التي تبذلها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في تطوير القادة التربويين وتأهيل القادة لمواكبة التحول الرقمي ومنهم مديري المدارس في العصر الحالي، إلا أنه لا يزال لدينا مديري مدارس يفترقون لمتطلبات القيادة الرقمية، كما جاء ذلك في دراسة كل من (الريس والعيفان، 2017)، و(آل تويم، 2019) و(زيادة، 2021) من حيث وجود قصور في أبعاد القيادة الرقمية، وأهمية توافر مقومات تطبيق الإدارة الرقمية.

مقدمة الدراسة: يشهد العصر الحالي تطورات سريعة طالت جميع المجالات، وخاصة الجانب الرقمي، ولقد نال مجال التعليم نصيبه من هذه التطورات الهائلة في جميع مراحل ومستوياته، حيث إن مدير المدرسة لم يعد دوره قاصراً على أداء المهام التقليدية فقط، وإنما أصبح دوره كبيراً في تطوير العملية التعليمية، وأصبحت القيادة الرقمية نمطاً قيادياً مطلوباً في عصرنا الحالي، لمواكبة التغيرات التكنولوجية المتسارعة في عصر الانفجار الرقمي.

حيث تطورت مفاهيم وأهداف وأساليب الإدارة الحديثة، فلم تعد القيادة المدرسية تهدف إلى إنجاز الأعمال الإدارية الروتينية، بل أصبحت تهدف إلى توفير الظروف والإمكانات اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية (المغامسي، 2014)، وقد حظيت القيادة بشكل عام والقيادة الرقمية بشكل خاص باهتمام الباحثين والعلماء في الحقل التربوي الإداري؛ لما للقيادة الرقمية من أهمية بالغة في إدارة المؤسسات التعليمية ومنها المدارس بأنواعها ومستوياتها (Stukalina, 2015)، حيث جاءت القيادة الرقمية لمساعدة مديري المدارس على استخدام التحول الرقمي والتكيف معه، بصورته الحقيقية التي تنسم بطابع التميز والابتكار والنمو والانجاز والاطلاع على كل ما هو جديد في عالم الرقمنة في جميع العمليات الإدارية والتعليمية، مما يساعد المدارس على التكيف مع هذه المتغيرات الرقمية الحديثة، ورسم سياساتها التعليمية وفق الأهداف العامة (مرعي، 2016).

وتعد عملية اختيار مدير المدرسة عملية مهمة، لأن نجاح المؤسسات التربوية يعتمد على وجود القائد الكفء الذي يمتلك رؤية واضحة لما يجب أن تكون عليه مؤسسته في المستقبل، وقادراً على تحديد مستلزمات الوصول إلى ذلك المستقبل، وتحفيز أفراد المؤسسة للعمل على ذلك (أبو شويمة والطويل، 2016)، ولقد أكد شينج (Cheng, 2010) على ضرورة اختيار المدير التربوي وفق معايير نزيهة، فالمدبر الناجح يؤكد على تعليم طويل المدى، وعلى المواءمة مع التغيير السريع، وعلى المواطنة، وعلى التطلع نحو مستقبل عالمي والمشاركة مع المدارس نحو التطوير ليشمل الصعيدين المحلي والعالمي، والتأكيد على التنمية المستدامة، وتطور المجتمع والأفراد.

ويرى الحربي وعبد العليم (2009) أن إسناد مهمة إدارة المدارس من الضروري أن تخضع لشروط ومتطلبات ينبغي توافرها في المتقدم لهذه الوظيفة، وقد بذلت جهود كبيرة لتحديد شروط يمكن الاعتماد بها في اختيار مديري ومديرات المدارس، وأن هناك شروطاً تقوم على أساس قدرات وإمكانات الشخص للمنصب الإداري المحدد، وتدور هذه الشروط حول الجوانب الشخصية التي يتم تطبيقها على المرشح.

أهمية الدراسة: الأهمية النظرية:

1. تتبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوع القيادة الرقمية، كونها من أحد الأنماط القيادية الحديثة.
2. تأتي مواكبة للجهود المبذولة من حكومتنا، وتماشياً مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التوجه نحو التحول الرقمي.
3. المساهمة في إثراء المكتبة العلمية بالتصور المقترح لتطوير معايير اختيار مديري المدارس في ضوء متطلبات القيادة الرقمية
4. قلة الدراسات العربية – على حد علم الباحثين- التي تناولت وضع تصور مقترح لمعايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء القيادة الرقمية.
5. تعد كنشر ثقافة للقيادة الرقمية في العينة التي طبقت عليهم الدراسة بشكل خاص ومجتمع الدراسة بشكل عام.
6. تأتي الدراسة تلبية لما أوصت به عدد من الدراسات بضرورة تطوير معايير اختيار مديري المدارس.

الأهمية التطبيقية:

1. من المأمول أن تقدم نتائج هذه الدراسة تصور مقترح يمكن الاستفادة منها في اختيار مديري المدارس في ضوء القيادة الرقمية بحيث تستفيد منها الجهات المسؤولة والمكلفة في وزارة التعليم باختيار مديري المدارس.
2. تمكين العاملين في الميدان التعليمي في وزارة وإدارة التعليم من القدرة على معرفة واقع معايير اختيار مديري المدارس.
3. قد تسهم الدراسة في فتح المجال للمزيد من الدراسات المستقبلية التي تستهدف تطوير قادة المدارس ومعايير اختيارهم.
4. تحفيز الباحثين للقيام بدراسات أخرى تساهم في رفع المستوى التعليمي في المدارس الثانوية.

حدود الدراسة:

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة علي وضع تصور مقترح لمعايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية من وجهة نظر موجه معلمي المرحلة الثانوية (بنين-بنات) في ضوء ابعاد القيادة الرقمية (التحول الرقمي، الإقناع للقيادة الرقمية، المواطنة الرقمية، الابتكار للقيادة الرقمية، المهارات الشخصية).
2. **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية (بنين -بنات).
3. **الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 1445 هـ / 2023م، 4-**الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الثانوية (بنين – بنات) بمدينة حائل.

ومازال هناك العديد من التحديات التي تتعلق بالقيادة الرقمية، حيث اشارت دراسة (الظفر، 2021) إلى وجود معوقات لتطبيق قائدات المدارس لمبادرة التحول نحو التعلم الرقمي، وهذا يتفق مع ما أشارت له دراسة (السقا، 2019) من وجود معوقات إدارية تواجه قائدات المدارس للتعليم العام في الإدارة الالكترونية ومن أهمها قلة البرامج التدريبية حول الإدارة الالكترونية لمديرات المدارس، كما أظهرت نتائج دراسة (الريس والعيقان، 2019) وجود احتياج للتطوير المهني لقائدي وقائدات المدارس في ضوء ابعاد القيادة الرقمية.

وبناءً على ما أشارت له هذه الدراسات من وجود قصور في قدرة مدير المدرسة على مواكبة التحول الرقمي بسبب ضعف تأهيله في مجال القيادة الرقمية من جهة وفي قصور معايير اختياره كمدير مدرسة من جهة أخرى، وهذا يظهر الحاجة إلى مراجعة المعايير الحالية لاختيار مديري المدارس، وبناء على ما سبق، وتماشياً مع متطلبات العصر الرقمي؛ تتمحور مشكلة الدراسة حول الحاجة الى تقديم تصور مقترح لتطوير معايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية.

أسئلة الدراسة: جاءت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة لتقديراتهم حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تُعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي)؟
3. ما التصور المقترح لتطوير معايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية ممن وجهة نظر عينة الدراسة.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة لتقديراتهم حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية، تُعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي).
3. تقديم تصور مقترح لتطوير معايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية (التحول الرقمي، الإقناع للقيادة الرقمية، المواطنة الرقمية، الابتكار للقيادة الرقمية، المهارات الشخصية).

مصطلحات الدراسة:

1. **المعيار: (Standard):** اصطلاحاً: يُعرف بأنه " مقياس للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها " (الوذياني، 1998: 6).

وتعرفه الدراسة إجرائياً: هي المهارات التي يجب توفرها في مديري المدارس الثانوية بمدينة حائل والمقياس لما يجب ان يكونوا عليه عند اختيارهم.

2. **متطلبات: (Requirements):** "متطلبات جمع ومفردها "متطلب" وهو اسم مفعول من تطلب، والمتطلب امر او عمل يُطلب تحقيقه" (عمر، 2008، ص.59).

وتعرفها الدراسة إجرائياً: المجالات التي تساهم في رفع مستوى الأداء لمدير المدرسة لمستوى أعلى لتحقيق الهدف بدرجة عالية في ضوء معايير القيادة الرقمية.

3. **القيادة الرقمية: (Digital Leadership):** تعرف بأنها " توحيد مجموعة من الطرائق والتقنيات لجلب المهارات والمعارف معاً، من خلال تحفيز أعضاء المنظمة لتعزيز المعرفة ومشاركتها ضمن فريق أو مجموعة لتطوير فهم أعمق، أو نقلها من خارج المنظمة إلى داخلها" (37 Zubamcic & Heneoja, 2016).

وتعرفها الدراسة إجرائياً: متوسط درجة ممارسة القيادة الرقمية ضمن الأبعاد التالية: (التحول الرقمي، الإقناع للقيادة الرقمية، المواطنة الرقمية، الابتكار للقيادة الرقمية، المهارات الشخصية).

الإطار النظري للدراسة: 1-معايير اختيار مدير المدرسة

مفهوم القيادة المدرسية وأهميتها:

يمكن تعريف القيادة بأنها "عملية تفاعل اجتماعي، حيث يستطيع الفرد أن يمارس القيادة من خلال مشاركته الفعالة في جماعة ما ضمن إطار موقف معين ويتم فيها ممارسة السلطات واتخاذ القرارات، وتتطلب صفات شخصية معينة في القائد، وتهدف إلى تحقيق أهداف معينة وتساعد في بناء شبكة من العلاقات داخل المدرسة بحيث توفر فرص التعلم الفعال لجميع الطلاب" (عطوي، 2014: 71-72).

وتتضح أهمية القيادة المدرسية في المؤسسات التربوية من خلال ما يلي:

-أن المتغيرات والمستجدات السريعة التي يعيشها العالم اليوم تستوجب وجود قيادة تربوية في المدارس للحفاظ على تربية النشء.

-إن المخاطر والانحرافات الفكرية والسلوكية نتيجة لسلبات التقدم التقني تستوجب وجود قيادة تربوية قادرة على مواجهة تلك المخاطر.

-إن وجود القيادة المدرسية القادرة على التأثير في الآخرين يوفر لها القدرة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بفعالية وكفاءة عالية.

-تطور مفاهيم وأهداف وأساليب الإدارة الحديثة، فلم تعد القيادة المدرسية تهدف إلى إنجاز الأعمال الإدارية الروتينية بل أصبحت تهدف إلى توفير الظروف والإمكانات اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية (المغامسي، 2014).

وعليه ترى الباحثتان ان القيادة المدرسية الناجحة هي من تعمل على قيادة المدرسة من مدرسة تقليدية الى مدرسة حديثة من خلال تلبية احتياجات العاملين لديها واحتياجات جميع الطلاب والتفاعل الإيجابي مع الفعاليات المنفذة داخل المدرسة، وهذا يتطلب قيادة واعية رقمية لديها من المهارات ما تستطيع من خلاله توفير بيئة مدرسية جاذبة.

معايير اختيار القيادات المدرسية:

ومن معايير اختيار القيادات المدرسية ما ذكره (محمد، 2023) والتي يمكن إيجازها كالتالي:

- **التعليم والتعلم:** أن يكون لديه القدرة على إدارة جودة التدريس وإيجاد ثقافة إيجابية من التحدي والدعم والتعاون.
- **التحسين والابتكار والتغيير:** أن يكون لديه القدرة على إنتاج وتنفيذ خطط وسياسات تحسين واضحة وقائمة على الأدلة وقيادة الابتكار والتغيير.
- **إدارة الموارد:** إظهار القدرة على ضمان تخصيص وإدارة الموارد البشرية والمادية والمالية للمدرسة.
- **التطوير:** إظهار القدرة على إنشاء مجتمع تعليمي احترافي يركز على التحسين المستمر للتدريس والتعلم، ودعم جميع الموظفين لتحقيق معايير عالية والالتزام بالتعلم والرفاهية.
- **المشاركة:** إظهار القدرة على تطوير علاقات إيجابية مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي (Victoria State Governments, 2018).

طرق اختيار مدير المدرسة بالمملكة العربية السعودية:

انطلاقاً من الدور الذي تؤديه القيادات التربوية في وزارة التعليم في تطوير العملية التربوية والتعليمية وتقويمها، اقتضت ضرورة العمل اختيار الكفاءات المتميزة للقيام بمختلف المهام التربوية والتعليمية، وذلك يتطلب وضع ضوابط محددة للتكليف تشمل جميع شاغلي الوظائف التعليمية في المدارس وادارات التعليم والوزارة. (سالمان، 2018)، وقد كانت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تتبع نظام الاقدمية في الترشيح لوظيفة مدير المدرسة، ثم صدر تعميم معالي نائب وزير التعليم رقم 100 / 31 وتاريخ 1428/11/18هـ بشأن ضوابط تكليف شاغلي الوظائف التعليمية وآلياته، والذي يمكن توضيح ما جاء به كالتالي:

أولاً: المؤهل العلمي: أن يكون المرشح حاصل على درجة البكالوريوس بتقدير لا يقل عن جيد في التخصص أن يكون

الضوابط العامة للمرشح كمدير مدرسة

1. المؤهل العلمي: وذلك بأن يقدم المرشح صورة من وثائق التخرج التي تتضمن أن يكون حاصل على درجة البكالوريوس (بتقدير لا يقل عن جيد في التخصص وأن يكون تربوي)

2. الخبرة العملية والتربوية: ويمكن الحصول عليها من قاعدة البيانات والتقارير وسجل النمو المهني والمسار الوظيفي وهي تتضمن أن يكون لدى المرشح خبرة لا تقل عن أربع سنوات في التدريس وأن يكون حاصل على تقدير أداء وظيفي لا يقل عن ممتاز في السنتين الأخيرتين وأن يكون له مشاركة فعالة في المجال المرشح له وأن يكون ملماً باستخدام الحاسب الآلي في مجال عمله ومتعاون.

3. الخبرات العلمية: ويحصل على معلوماتها من التزكيات والمقابلة الشخصية والاختبار التحريري، ومنها أن يكون لديه معرفة بأهداف التربية والتعليم وأن يكون ملماً بنظم المدرسة وأن يكون حاصل على دورات تدريبية وأن يجتاز الاختبار التحريري المقابلة الشخصية.

4. الصفات الشخصية: ويحصل على معلوماتها من التزكيات والمقابلة الشخصية والمصادر الأخرى ومنها القدوة الحسنة وعدم وجود ملاحظات سلبية على سلامته الشخصية وسلامة الفكر والمنهج وسلامة الحواس وسلامة الجسم من الإعاقات والقدرة على الحوار والرغبة في تطوير الذات والتعامل التربوي وأن لا يكون طرفاً في قضية قائمة أو ثبت ادانته في قضية تتعارض مع المصلحة التربوية والتعليمية (ضوابط تكليف شاغلي الوظائف التعليمية وآلياته، 1429).

القيادة الرقمية**مفهوم القيادة الرقمية:**

القيادة الرقمية هي: "مقدرة التأثير في الآخرين من خلال جمع البيانات والمعلومات ومشاركتها مع المادة أو المعلمين لتوظيفها في العملية التعليمية" (الخصري، 2019: 5). كما يمكن تعريفها بأنها: "الاستخدام الاستراتيجي للأدوات الرقمية للمدرسة لتحقيق أهداف العمل" (Brett, 2019: 21)، وتعرف أيضاً بأنها: "تعبئة الموارد والعمليات القيادية والقيادة الهيكلية، ودورها يكمن ببناء الوعي، وإقناع أفراد المجتمع من أجل الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات التي يمكن أن تساعد في تحقيق أهدافهم" (الطائي والحدراوي، 2019: 22)، والمصطلح موضوع الدراسة هو القيادة الرقمية digital leadership، يركز على سلوكيات وممارسات القائد من خلال استخدامه للأدوات الرقمية مثل استخدامه لتطبيقات الويب وبرامج الاجتماعات كبرنامج zoom وبرامج التواصل الاجتماعي المتنوعة، التي في تطور سريع ومتلاحق وذلك للاستفادة منها وتطويعها في تحقيق أهداف المدرسة المنشودة، إن القيادة الرقمية لا تعني

مؤهل المرشح تربوية وأن يكون حاصلًا بعد البكالوريوس على دبلوم في التربية لمدة لا تقل عن عام دراسي.

ثانياً: الخبرة العملية التربوية: أن يكون لدى المرشح خبرة لا تقل عن أربع سنوات في التدريس أن يكون المرشح حاصل على تقدير أداء وظيفة لا يقل عن ممتاز في السنتين الأخرى آخر إيتين أن تكون له مشاركات فاعلا في المجال المرشح له أن يكون مؤلماً باستخدام الحاسب الآلي في مجال عملي أن يكون متعاون مع إدارة المدرسة.

ثالثاً: الخبرة العلمية: أن يكون لديه معرفة بأهداف التربية والتعليم، ونظم ولوائح المدرسة أن يكون لديه معرفة في نظم ولوائح المجال المرشح له أن يكون حاصل على دورات تدريبية في المجال المرشح الأول أن يجتاز الاختبار التحريري والمقابلة الشخصية.

رابعاً: الصفات الشخصية والقدوة الحسنة: عدم وجود ملاحظات سلبية على اسئلتى الشخصية السلوكية والتربوية والمهنية سلامة الفكر والمنهج الاتزان الانفعالية سلامة الحواس سلامة الجسم من الإعاقة والأمراض العقلية عن أداء العمل القدرة على الحوار والاقناع، وتحديد الأولويات المهنية الرغبة في تطوير الذات التعامل التربوي الإيجابي في المواقف التربوية القدرة على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين أن يكون لديه أفكار التطويرية في مجال العمل أن يكون محافظ على أخلاقيات مهنة التعليم ألا يكون طرفاً في قضية قائمة أو ثبتت إدانته في قضية تتعارض مع المصلحة التربوية والتعليمية.

الضوابط الخاصة لتكليف شاغلي الوظائف التعليمية في المدارس (الضوابط الخاصة بمدير المدرسة):

• أن يكون المرشح كمدير لمدرسة قد عمل وكيل المدرسة لمدة لا تقل عن سنتين بأداء لا يقل عن ممتاز في السنتين الأخيرتين.

• أن يقبل المرشح لوكالة المدرسة العمل مديراً عند الحاجة أو العودة معلماً في إحدى المدارس.

• أن تتوفر في المرشح الكفاءات القيادية.

1. تقوم الجهة الإشرافية المختصة في ادارت التعليم بتكوين ملف مهني لكل مكلف؛ يتضمن ما يخصه من وثائق وبيانات ومعلومات وسيرته الشخصية والسلوكية والعلمية والمهنية، والنمو المهني، والشواهد الإيجابية ونقاط القوة والضعف لديه، ويتم متابعة تغذية هذا الملف المهني وتحديثه باستمرار بما يستجد، ويعد مصدراً مهماً للمعلومات عن المكلف.

2. تقوم الجهات الإشرافية المختصة في إدارة التعليم بدراسة الأداء الفني للمكلفين في نهاية كل عام دراسي، وتستكمل الإجراءات اللازمة بخصوص استمرار التكليف أو إنهائه لمن يلزم.

واستخدامها في بيئة المدرسة وتجهيز أنفسهم بأحدث اتجاهات المهارات التكنولوجية، كما يكون القادة على دراية بأهداف ومعايير تكنولوجيا التعليم، وأن يفهموا فوائد كيفية دمج التكنولوجيا في التعليم، وأن يكونوا قادرين على تطوير المعلمين مهنيًا فيما يتعلق بتعلم واستخدام وتنفيذ التكنولوجيا في مناهجهم الدراسية، ولتنفيذ وتعزيز الابتكارات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل تحسين الاداء العملي،(4: Hero, June 2020) كما صنف (Ehlers, 2020) أدوار القادة الرقميين إلى ثلاثة أدوار كالتالي:

1. تسهيل وضع المنظمة فيما يتعلق بالتحول الرقمي: أي تحديد مدى استخدام المحتوى الرقمي والأدوات لأغراض التدريس، ووضع هياكل وإجراءات ملزمة لتطوير واستخدام هذا المحتوى، وتبادلته على مستوى المؤسسات التعليمية لممارسة التدريس الرقمي.
2. وضع رؤية واستراتيجية تتماشى مع التحول الرقمي: وذلك بوضع رؤية مشتركة على مستوى المدرسة للتحول الرقمي، ودمج مفاهيم التحول الرقمي في الاستراتيجيات والمبادئ التوجيهية القائمة، وإقامة شراكات بين المؤسسات التي تتحول رقميًا.
3. تنفيذ وتعزيز التحول الرقمي للمؤسسة: وذلك من خلال: حماية البيانات وحقوق الملكية الفكرية وإدارة الحقوق الرقمية وحقوق التأليف والنشر، والتقدير والتحفيز لدمج الوسائط الرقمية والأدوات في عمليات التدريس والتعلم، واستخدام المحتوى الرقمي والأدوات في عمليتي التعليم والتعلم، وتبادل الخبرات من خلال المنتديات والأدوات والهياكل الخاصة مع دمج التقنية في التدريس، وتأهيل المعلمين، وتطوير الكفاءات الرقمية، والتدريب والدعم لتطوير الممارسة الرقمية في التدريس والإدارة (محمود، 2022).

ثانيًا: الدراسات السابقة: دراسات خاصة بمعايير اختيار مدير المدرسة:

هدفت دراسة محمد (2023) التعرف على الأسس النظرية لبرامج إعداد قادة المدارس الجدد في الفكر الإداري المعاصر، والتعرف على ملامح خبرة كلاً من سنغافورة وهونج كونج في برامج إعداد قادة المدارس الجدد، والكشف عن جهود جمهورية مصر العربية في برامج إعداد قادة المدارس الجدد، والتوصل إلى تصور مقترح لتطوير برامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر في ضوء خبرة كل من سنغافورة وهونج كونج، واستخدمت الدراسة واستخدمت الدراسة الوثائق، والمقابلة كأداة دراسة لجمع البيانات واتبعت الدراسة المنهج المقارن، وكان من أهم النتائج أن برامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر غير ملبية لاحتياجاتهم التدريبية، كما أن مدتها غير كافية لإعداد قائد

أن يكون القائد خبيراً في استخدام أدوات وتطبيقات التكنولوجيا، بل يكفي أن يكون مطلعاً على آخر التقنيات فيها، لتوجيه المعلمين لاستخدامها بما يعود بالمنفعة على تحقيق أهداف المدرسة، إذ يجب على القائد أن يتولى اتخاذ القرارات فيما يتعلق بتوظيف التكنولوجيا في مدرسته لما لها من فوائد ومنافع على المدى القصير والبعيد. (أبوحيه، 2021).

أهمية القيادة الرقمية:

للقيادة الرقمية أهمية كبيرة في المجال التعليمي والتربوي، تتلخص أهميتها كما جاء في كل من (محمود، 2015) و (Khan, 2016) و (الخصري، 2019) كالتالي: تحسين عملية حفظ واستدعاء المعلومات المكتسبة، وتحديث المعلومات بشكل مستمر، والمساعدة في الاحتفاظ بقاعدة بيانات رقمية عن المنظمة ككل، وتوفير الوقت والجهد والمال، وتيسير إجراء الاتصالات بين الإدارات التعليمية والمدرسية المختلفة والمنظمات الأخرى، وضمان الدقة والموضوعية في إجراء الأنشطة في المدرسة، وزيادة الترابط من خلال الأدوات الرقمية، ووسائل التواصل الاجتماعي،

وعليه يمكن ملاحظة أن القيادة الرقمية أصبحت لها أهمية واضحة، فقد أصبحت من أساسيات القائد الجيد وأهم المهارات التي لا بد أن يتحلى بها، ولم تعد شيئاً اضافياً، وإنما مطلباً أساسياً للقائد الذي يساهم في تطور المنظمة ومواكبتها للعالم الرقمي.

متطلبات القيادة الرقمية:

أن استخدام القيادة الرقمية كاستراتيجية تسعى لدمج التقنية في العمل بالمنظمة؛ يتطلب توفر مجموعة من المتطلبات الهامة لتحقيق دمج العمل بالتقنية، وقد أشار (محمود، 2015) إلى وجود رؤية مقترحة لتطبيق القيادة الرقمية تضمنت مجموعة من المتطلبات، من أهمها:

1. متطلبات تشريعية: وتشمل إصدار التشريعات الإدارية اللازمة لتطبيق القيادة الرقمية.
2. متطلبات بشرية: وتعني تدريب الموارد البشرية اللازمة لتطبيق القيادة الرقمية.
3. متطلبات مادية: تأسيس البنية التحتية الداعمة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال توفير شبكات اتصال قوية عالية السرعة والسعة متصلة بالشبكة العالمية (الانترنت) تربط جميع مؤسسات التعليم ويمكن للعاملين الاتصال بذلك الشبكة من أي مكان، وهي متاحة، كذلك للطلبة وأولياء الأمور؛ للوصول إلى المعلومات التي تخصهم فقط.

أدوار القيادة في العصر الرقمي:

يمكن إدراج الأدوار الجديدة للقيادات التعليمية على أنها البحث عن تقنيات جديدة، وإنشاء مختبرات حاسوب، وإعداد المعلمين لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل فعال عبر المناهج الدراسية. ومن ثم، على المديرين والمعلمين الاستعداد لكيفية تبني التكنولوجيا وغرسها

برامج التنمية المهنية للمديرين وفي الترخيص لهم لمزاولة مهنة الإدارة المدرسية.

هدفت دراسة سالم (2018) التعرف على نظام اختيار وتدريب مديري المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة كلاً من ماليزيا ومصر والتوصل الى مقترح لتطوير نظام اختيار وتدريب مديري المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء الاستفادة من خبرات كلاً من ماليزيا ومصر، وقامت الدراسة بالرجوع الى الادبيات النظرية كأداة لجمع البيانات والمعلومات لتقديم التصور المقترح، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وكان من اهم النتائج ان عملية اختيار مديري المدارس الابتدائية ليست عملية سهلة وانه يتم اختيار المدير حالياً بناءً على أسس واعتبارات شخصية وغير موضوعية وبدون تخطيط سليم ، وان هناك قواعد تنظيمية وضعت للترشيح ولكن معايير الاختيار لا تستند على دراسة علمية وموضوعية، وبالنسبة للتدريب وجد انه يعتمد على الأساليب التقليدية دون استخدام الوسائل الحديثة ، وان تنفيذ هذه الدورات التدريبية لا تخلو من المشكلات التي تعترض طرق التدريب والمتدربين، كما ان معايير الاختيار وبرامج التدريب الحالية تحتاج الى مراجعة دقيقة ووضع استراتيجية ومنظومة طويلة المدى لإعداد مديري المدارس بحيث تستجيب لاحتياجات الواقع الفعلي وتتواءم مع التغييرات العالمية المعاصرة.

وهدفت دراسة حسن (2017) التعرف على واقع تطبيق معايير اختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية بوزارة التعليم من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية في مكاتب التعليم في المملكة العربية السعودية، والكشف عن معوقات تطبيقها من وجهة نظر افراد الدراسة، والوصول الى معايير متطورة لاختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية من خلال الاستفادة من تجارب عدد من الدول المحلية والعالمية، وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات المشرفات الإدارة المدرسية تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي والخبرة وعدد مرات المشاركة في لجنة الاختيار والمنطقة التابعة لها)، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة دراسة لجمع البيانات واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت عينة الدراسة من مشرفات الإدارة المدرسية بمكاتب التعليم التابعة لوزارة التعليم في مناطق المملكة والبالغ عددهم (290) ، وكان من اهم النتائج ان درجة تطبيق معايير اختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية في وزارة التعليم متحققة من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية بدرجة عالية، وقد جاءت المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير اختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية في وزارة التعليم متحققة بدرجة متوسطة، وبلغت

مبدع ومدرّك لأبعاد العمل في المدرسة، كما أنها تعتمد على الأساليب التقليدية، مع قلة الاهتمام بقياس أثر التدريب.

كما هدفت دراسة إبراهيم والريامي (2022) التعرف على المعايير المهنية للإدارة والقيادة المدرسية في بعض الدول الافريقية وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان ، واستخدمت الدراسة نظرية تحليل المضمون في تحليل الوثائق عند جمع البيانات واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وكان من اهم النتائج ان معايير الإدارة والقيادة المدرسية في سلطنة عمان تركز على تناول المؤشرات دون تفسير شامل ومتكامل لتلك المعايير ، وان مؤشرات كل معيار محدودة وقليلة للغاية ولا تلبى طموحات تطوير القيادة المدرسية في سلطنة عمان في ضوء خططها المستقبلية، وانها بحاجة الى معايير مستقلة في المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية والتركيز على المصطلحات والمفاهيم التربوية والإدارية المعاصرة مثل: التخطيط الاستراتيجي، والشرائط المجتمعية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومجتمعات التعلم المهنية، واخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية.

وأجرى سلامة (2021) دراسة سعت إلى التعرف على الفرق بين أسس اختيار مدير المدرسة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وفنلندا، للخروج بالفروق الجوهرية ، واستخدمت الدراسة الوثائق، والمقابلة، وأداتين، الأولى نموذج، لمقارنة أوجه التشابه والاختلاف بين أسس اختيار مدير المدرسة لعام (2019 - 2020)، وفنلندا، والثانية مجموعة أسئلة لمقابلة أصحاب القرار كأداة دراسة لجمع البيانات واتبعت الدراسة منهج التحليل المقارن، وكان من اهم النتائج هناك اختلافاً بين أسس اختيار مدير المدرسة في فلسطين وأسس اختياره في فنلندا، حيث تتميز فنلندا (باختبارات نفسية، تدريس حصص، إنجاز أوراق بحثية) وتتفق فلسطين وفنلندا في المقابلة الشخصية، والتأكيد على إعداد المدراء من خلال الدورات والاختبارات التمهيدية قبل اختيارهم لشغل وظيفة مدير مدرسة، وإضافة شرط في مرحلة التكليف بإنجاز المدير ورقة بحثية.

دراسة رودريجز وآخرون (Rodriguez et.al.,2021) واستهدفت الدراسة فحص التنمية المهنية ومهمتها مع المعايير المهنية للمديرين بولاية كاليفورنيا الأمريكية ، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي حيث استخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات والمعلومات ، وتم تطبيقها على عينة من المشرفين الإداريين و مديري المدارس وبلغ عددهم (17) مشرف ومدير، وكان من اهم نتائج الدراسة التزام مديري المدارس بتطبيق معايير القيادة المدرسية التي وضعها قسم التعليم بولاية كاليفورنيا الأمريكية والتي تتضمن تطوير وتنفيذ رؤية مشتركة والقيادة التعليمية وبيئة الادارة والتعلم ومشاركة الأسرة والمجتمع والأخلاق والنزاهة والسياسة الخارجية ، كما كشفت الدراسة استخدام هذه المعايير في

واقع تطبيق القيادة الالكترونية لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة الطائف ومستوى الوعي الرقمي لدى قادة المدارس جاء عالياً.

هدفت دراسة الظفر (2020) تسليط الضوء على معوقات تطبيق قائدات المدارس المتوسطة لمبادرة التحول نحو التعلم الرقمي من وجهة نظر قائدات المدارس المتوسطة، وتحديد درجة الاستجابة لقائدات المدارس المتوسطة لمعوقات تطبيق مبادرة التحول نحو التعلم الرقمي وفقاً للمتغيرات (سنوات الخبرة، حجم المدرسة)، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت عينة الدراسة من قائدات المدارس المطبقة لمبادرة التحول نحو التعلم الرقمي والبالغ عددهم (25) قائدة، وكان من اهم النتائج أن معوقات تطبيق قائدات المدارس لمبادرة التحول نحو التعلم الرقمي جاءت بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات قائدات المدارس المتوسطة لمعوقات تطبيق مبادرة التحول نحو التعلم الرقمي وفقاً لعدد سنوات الخبرة، وحجم المدرسة.

وأجرى آل تويم (2019) دراسة سعت إلى التعرف على درجة تطبيق القيادة الرقمية في وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات التربوية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة دراسة لجمع البيانات واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت عينة الدراسة من القيادات التربوية في وزارة التعليم من مدرء في الإدارة العامة ومدرء الإدارات ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم والذين بلغ عددهم (56) قائداً، وكان من اهم النتائج أن أفراد الدراسة من القيادات التربوية يرون أن القيادة الرقمية في وزارة التعليم مطبقة بدرجة متوسطة، فيما جاء مستوى تطوير العمل الإداري في وزارة التعليم بدرجة عالية من وجهة نظر القيادات التربوية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع اغلبيه الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية نمط القيادة الرقمية، وفي سعيها لوضع تصور مقترح لمعايير اختيار مديري المدارس، كلٌ وفق مجتمع دراسته، وفي اعتمادها على الاستبانة كأداة لجمع البيانات مع بعض الدراسات السابقة، وفي اعتمادها على المنهج الوصفي المسحي، وتختلف الدراسة الحالية في هدفها العام، وهو: تقديم تصور مقترح لمعايير اختيار مديري المدارس بالمرحلة الثانوية، وفي مجتمع الدراسة، وعيناتها، والجمع

المقترحات التطويرية درجة موافقة عالية بين استجابات المشرفات.

دراسات خاصة بالقيادة الرقمية:

هدفت دراسة بصيلي (2022) التعرف على واقع تطبيق القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام بمنطقة أبها الحضرية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة دراسة لجمع البيانات واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت عينة الدراسة عينة عشوائية بلغت (343) من القيادات ووكلائهم والاداريين من الجنسين، وكان من اهم النتائج أن درجة ممارسة أبعاد القيادة الرقمية جاءت كبيرة، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى الجنس، ولصالح الاناث، وتبعاً لمتغير المنصب وتبعاً للخبرة، فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

كما هدفت دراسة العمري (2022) التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الرقمية بمحافظة خميس مشيط ووضع عدد من الاليات والتوصيات لتطويرها، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة دراسة لجمع البيانات واتبعت الدراسة المنهج المسحي، وكانت عينة الدراسة من مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط والبالغ عددهم (40) مديرة، وكان من اهم النتائج أن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للأبعاد (الابتكار، الاقناع، المعرفة الرقمية) للقيادة الرقمية بمحافظة خميس مشيط جاءت بدرجة كبيرة.

وهدف دراسة زيادة (2021) التحقق من مدى توافر مقومات الادارة الرقمية بالجامعات الحكومية السعودية، وأثر ذلك في المهارات القيادية للقيادات الجامعية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة دراسة لجمع البيانات واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة من القيادات الجامعية بجامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية من العمداء و الوكلاء ورؤساء الاقسام العلمية والبالغ عددهم (50) من القيادات، وأظهرت النتائج أن توافر مقومات تطبيق الادارة الرقمية، ودرجة ممارسة القيادة الرقمية جاءت بدرجة متوسطة، وتوجد علاقة معنوية بين الادارة الرقمية في تنمية مهارات القيادات الابداعية.

وهدف دراسة العشماوي والعصيمي (2021) التعرف على واقع تطبيق القيادة الالكترونية وعلاقتها بمستوى الوعي الرقمي لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة دراسة واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت عينة الدراسة من معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف والبالغ عددهم (213) معلماً، وكان من النتائج أن

بين متغيراتها، وفي منهج وأداة الدراسة عن بعض الدراسات السابقة.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة: لقد استفادت الباحثتان من تلك الدراسات السابقة، ومن جهود الباحثين السابقين، في إثراء الإطار النظري، والإجراءات المنهجية، واختيار مجتمع الدراسة، والعينة، وتبلورت للباحثتين فكرة عن الأسلوب المناسب للدراسة حيث اعتمدت المنهج الوصفي المسحي في الإجابة عن أسئلتها، كما تم الاستفادة من دراسة كل من الشعلي وإبراهيم (2023)، ودراسة العمري (2022)، ودراسة الرقب (2022)، ودراسة الحربي (2020)، في تطوير أداة الدراسة، من حيث تصميم الاستبانة، وصياغة أسئلتها.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: إن من أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: تركيز الدراسة الحالية على درجة ممارسة القيادة الرقمية والتي تؤثر على سير العملية التعليمية لمديري المدارس بالمرحلة الثانوية، وتقديم تصور مقترح لمعايير اختيار مديري المدارس وفق متطلبات القيادة الرقمية، وحسب علم الباحثتين إن القليل من تلك الدراسات تناول تصور مقترح لمعايير اختيار مديري المدارس في ضوء متطلبات القيادة الرقمية، لذا تأتي هذه الدراسة استكمالاً لجهود الباحثين في هذا المجال ولسد النقص في هذا الحقل التعليمي.

منهج الدراسة: قامت الدراسة الحالية على النموذج الفلسفي ما بعد الوضعية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وهو: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد المجتمع، أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة الموصوفة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك على دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً" (العساف، 2012: 179). **مجتمع الدراسة:** تكون من جميع معلمي ومعلمات الرحلة الثانوية بمدينة حائل، والبالغ عددهم (2419) معلم ومعلمة، موزعين كالتالي: (1346) معلم، و(1073) معلمة (إدارة شئون المعلمين بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل، 1445هـ)

عينة الدراسة: قامت الباحثتان باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغت عينة الدراسة (102) معلم ومعلمة، وبحسب جدول (Morgan & Krejcie, 1970)، وتتصف العينة بعدد من الخصائص وفي التالي توضيح ذلك:

جدول (1) وصف خصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

م	متغيرات الدراسة		العدد	النسبة %
1	النوع	ذكر	46	45.1
		أنثى	56	54.9
2	سنوات الخدمة	15 سنة فأقل	21	20.6
		16 سنة فأكثر	81	79.4
3	المؤهل العلمي	بكالوريوس	94	92.2
		دارسات عليا	8	7.8
المجموع			102	100.0

صدق البناء لأداة الدراسة: للتحقق من صدق الاستبانة قامت الباحثتان بعرضها على مجموعة من المحكمين؛ بغرض التأكد من أن الفقرات تعبر عن المجال الذي اندرجت تحته، وللتحقق من الصدق البنائي تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة ودرجة المجال الذي تندرج تحته، وكذا ارتباط كل فقرة بالاستبانة بشكل عام، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تندرج تحته، وكذا ارتباط كل فقرة بالاستبانة بشكل عام كما في جدول (2).

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثتان بتصميم استبانة لجمع البيانات الميدانية في ضوء الأدبيات السابقة أمثال (الشعلي وإبراهيم، 2023؛ العمري، 2022؛ الرقب، 2022؛ الحربي، 2020)، وشملت الاستبانة على (34) فقرة على نمط مقياس ليكرت (Likert Scale) خماسي التدرج.

صدق الأداة ثباتها: تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة، من خلال عرضها بصورتها الأولية على بعض المحكمين من ذوي الاختصاص ملحق (3)، لتحديد مدى ملاءمة الفقرات، والمجالات، ووضوح العبارات، وصياغتها وسلامتها اللغوية، وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة في ضوء معيار نسبة اتفاق 80% من المحكمين، للوصول إلى أداة الدراسة بصورتها النهائية ملحق (5).

جدول (2) نتائج صدق الاتساق الداخلي والتكويني لأداة الدراسة

م	الارتباط بالمجال	الارتباط بالأداة ككل	م	الارتباط بالمجال	الارتباط بالأداة ككل	م	الارتباط بالمجال	الارتباط بالأداة ككل
1	.847**	.827**	1	.843**	.832**	1	.908**	.832**
2	.907**	.854**	2	.899**	.817**	2	.934**	.861**
3	.930**	.833**	3	.910**	.839**	3	.922**	.849**
4	.894**	.857**	4	.911**	.819**	4	.919**	.831**
5	.900**	.828**	5	.917**	.858**	5	.947**	.867**
6	.920**	.858**	6	.915**	.830**	6	.916**	.856**
7	.912**	.851**	7	.919**	.832**	المواطنة الرقمية		.919**
إدارة التحول الرقمي		.936**	الإقناع للقيادة الرقمية		.923**			
1	.858**	.814**	3	.949**	.770**	5	.947**	.813**
2	.931**	.752**	4	.943**	.762**	6	.893**	.766**
7	.897**	.811**	الابتكار للقيادة الرقمية					.854**
1	.899**	.821**	3	.899**	.825**	5	.913**	.842**
2	.938**	.866**	4	.920**	.858**	6	.940**	.873**
7	.885**	.806**	المهارات الشخصية					.921**

- ثبات الأداة: لحساب ثبات الاستبانة، استخدمت الباحثان طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، لكل مجال من مجالات الاستبانة للتحقق من ثبات هذا المجالات، والجدول (3) يوضح ذلك.

** دالة عند مستوى دلالة (0.01). يتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً، وبدرجة قوية عند مستوى دلالة (0.01)، وبذلك تعتبر جميع المجالات صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

جدول رقم (3) درجة ثبات معامل ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة

م	مجالات الاستبانة	عدد الفقرات	معامل ألفا Alpha
1	إدارة التحول الرقمي (معايير إدارية)	7	0.97
2	الإقناع للقيادة الرقمية (معايير تربوية)	7	0.97
3	المواطنة الرقمية (معايير أخلاقية)	6	0.98
4	الابتكار للقيادة الرقمية (معايير مهنية)	7	0.98
5	المهارات الشخصية (معايير إنسانية)	7	0.98
	إجمالي الاستبانة ككل	34	0.99

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري (Standard deviation)؛ للتعرف على المستوى العام للبيانات،
- اختبار (Mann-Whitney) لفحص دلالة الفروق بين تقديرات العينة بحسب متغيراتها: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)
- اختبار كولموجروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)؛ لمعرفة نوع البيانات التي تم جمعها من أفراد العينة إذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، بهدف تحديد نوع الاختبارات التي سيتم تطبيقها على البيانات، حيث كانت نتائج الاختبار كالاتي:

كما يتبين من الجدول (3) أن درجة ثبات المجالات تراوحت بين (0.97-0.98)، كما أظهرت نتائج التحليل أن ثبات الأداة ككل وصل إلى (0.99)، الأمر الذي يعكس درجة عالية من الثبات.
الأساليب الإحصائية المستخدمة:
لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها؛ استخدمت الباحثان برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة (26) في تفرغ البيانات الكمية، وتحليلها إحصائياً باستخدام عدة أساليب إحصائية، وهذه الأساليب تشمل:
- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة، وتحديد استجابات أفراد العينة حول محاور الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient)؛ للتأكد من صدق بناء أداة الدراسة، ومعرفة صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، والصدق التكويني، وارتباط المجالات بالاستبانة بشكل عام.

جدول (4) التوزيع الطبيعي لاستجابات أفراد العينة

م	مجالات الاستبانة	K- S (Z)	مستوى الدلالة	النتيجة
1	إدارة التحول الرقمي (معايير إدارية)	.147	.000	لا تتبع التوزيع الاعتدالي
2	الإقناع للقيادة الرقمية (معايير تربوية)	.114	.002	لا تتبع التوزيع الاعتدالي
3	المواطنة الرقمية (معايير أخلاقية)	.097	.020	لا تتبع التوزيع الاعتدالي
4	الابتكار للقيادة الرقمية (معايير مهنية)	.178	.000	لا تتبع التوزيع الاعتدالي
5	المهارات الشخصية (معايير إنسانية)	.145	.000	لا تتبع التوزيع الاعتدالي
	الاستبانة ككل	.138	.000	لا تتبع التوزيع الاعتدالي

تم احتساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لكل بعد على حده، والتي تقيس درجة توافر معايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، كما هو موضح بالجدول (6):

ولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

جدول (6)

م	متطلبات القيادة الرقمية (معايير الاختيار)	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	إدارة التحول الرقمي (معايير إدارية)	1	3.57	.934	عالية
2	الإقناع للقيادة الرقمية (معايير تربوية)	4	3.02	.941	متوسطة
3	المواطنة الرقمية (معايير أخلاقية)	3	3.38	.984	متوسطة
4	الابتكار للقيادة الرقمية (معايير مهنية)	5	2.72	.988	متوسطة
5	المهارات الشخصية (معايير إنسانية)	2	3.40	.967	متوسطة
	متوسط متطلبات القيادة الرقمية ككل		3.22	.876	متوسطة

المجالات، حيث تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل مجال، وتعرض الباحثان نتائج المجالات الفرعية التي يتضمنها درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتفصيل تلك النتائج كالآتي:

أولاً: إدارة التحول الرقمي (المعايير الإدارية):

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم عرض النتائج على النحو الآتي في جدول (7):

يتضح من الجدول (6) الآتي: أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.22)، وانحراف معياري (0.876)، وربما يرجع ذلك إلى حرص وزارة التعليم على مواكبة المستجدات الإدارية والتربوية والمستحدثات التقنية بشكل ملحوظ خاصة بعد رسم رؤية 2030، كما يتضح من الجدول (6) درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات على مستوى

جدول (7)

م	إدارة التحول الرقمي (المعايير الإدارية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المهارات	الدلالة اللفظية لدرجة التوافر
1	يطبق أبعاد المواطنة الرقمية في المجتمع المدرسي بغية التحول الرقمي.	3.70	.931	1	عالية
2	يفرق العمل في البيئات الافتراضية يدير	3.69	.965	2	عالية
3	إقناع المستفيد الداخلي والخارجي بعملية يستطيع التحول الرقمي	3.53	1.041	5	عالية
4	منسوبي المدرسة للأداء الأفضل من خلال يحفز التركيز على المستفيد	3.48	1.097	6	عالية
5	منسوبي المدرسة لزيادة كفاءة وفاعلية يمكن عمليات التحول الرقمي	3.59	1.093	3	عالية
6	الصلاحيات اللازمة لتحقيق التحول يفوض الرقمي	3.57	1.058	4	عالية
7	كفؤة في ممارسة تقنيات التحول الرقمي يعد	3.42	1.066	7	عالية
	متوسط إدارة التحول الرقمي (المعايير الإدارية) ككل	3.57	.934		عالية

- تنحدر من مجتمع إسلامي يحث على المواطنة الصالحة، ويدعوا إلى بناء العلاقات الودية مع جميع أفراد المجتمع بما في ذلك المجتمع الرقمي.

- حصلت الفقرة (7) والتي تنص على "يعد كقدوة في ممارسة تقنيات التحول الرقمي" على أدنى درجة توافر بمتوسط حسابي بلغ (3.42)، إضافة إلى تشتت واضح في استجابات أفراد العينة، وذلك من خلال قيمة الانحراف المعياري والذي بلغ (1.066)، وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تباين المهارات الرقمية التي يمتلكها مديري المدارس ومديراتها، فالبعض يعد قدوة في الممارسات التقنية والبعض الآخر بحاجة إلى تدريب وتأهيل حتى يصبح قدوة لمنسوبي مدرسته، وهذا ما اشارت إليه دراسة (الرويس والعيفان، 2017) من وجود احتياج للتطوير المهني للقيادات المدرسية حول أبعاد القيادة الرقمية، ودراسة (إبراهيم واليامي، 2022) من حيث ضرورة اشتغال معايير الإدارة والقيادة المدرسية لمجموعة من المعايير منها تكنولوجيا المعلومات، وما اكدت عليه دراسة (سالمان، 2018) من أن برامج التدريب الحالية تحتاج إلى مراجعة دقيقة بحيث تستجيب مع التغيرات العالمية المعاصرة، وتتفق مع دراسة (Van, et al, 2020) التي توصلت إلى أن الكفاءات الرقمية اللازمة لتطبيق القيادة الرقمية تتمثل في عدد من المعايير منها التعلم المستمر مدى الحياة، ودراسة (Promsuwan, et al, 2019) التي كان من أهم نتائجها أن الاحتياج الرئيسي للقيادات الرقمية يتمثل في الحاجة للتطوير المهني، ودراسة (Zong, 2017b) التي اكدت على أن القيادة المدرسية لابد أن تعمل على دعم التكنولوجيا القائمة على التطوير المهني.

ثانياً: الإقناع للقيادة الرقمية (المعايير التربوية): تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم عرض النتائج على النحو الآتي في جدول (8):

يتضح من الجدول (7) أن توافر إدارة التحول الرقمي (المعايير الإدارية) لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات قد جاءت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.57)، وبانحراف معياري قدره (0.934)، وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إيمان مديري المدارس الثانوية بأهمية إدارة التحول الرقمي في مدارسهم، وهذا يتفق مع ما اشارت إليه العديد من الدراسات ومنها دراسات: (بصيلي، 2022؛ الرقب، 2022؛ العمري، 2022؛ القصص، 2022؛ البليهد والردادي، 2021؛ العشموي والعصيمي، 2021؛ الحربي، 2020)، حيث كانت من أهم نتائجها أن درجة ممارسة أبعاد القيادة الرقمية كانت كبيرة، ودراسة (Antonopoulou, et al, 2021) التي كان من نتائجها تطبيق القادة المشاركين للقيادة الرقمية بدرجة عالية، بينما جاءت نتائج دراسة كل من: (زيادة، 2021؛ ال توبم، 2019) متوسطة، واختلفت عن نتائج دراسة (سدران، 2021)، والتي اظهرت نتائجها أن النتيجة كانت محايدة، وقد يعود الاختلاف هنا إلى اختلاف عينة الدراسة التي تكونت من معلمات اللغة الإنجليزية، حيث كانت النتائج تمثل درجة تطبيقهن للقيادة الرقمية من وجهة نظرهن.

أما درجة توافر إدارة التحول الرقمي (المعايير الإدارية) لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات على مستوى الفقرات فإنه يتضح من الجدول (7) ما يأتي:

حصول الفقرة (1) والتي تنص على "يطبق أبعاد المواطنة الرقمية في المجتمع المدرسي بغية التحول الرقمي" على أعلى درجة توافر بمتوسط حسابي بلغ (3.70)، وبانحراف معياري بلغ (0.499)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن قائدات المدارس

جدول (8)

م	الإقناع للقيادة الرقمية (المعايير التربوية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المهارات	الدالة اللفظية لدرجة التوافر
1	يقدم الدعم للمعلمين في توظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية مثل التواصل الاجتماعي.	3.20	1.044	1	متوسطة
2	يحفز المعلمين للاستفادة من التقنيات ومواكبتها في العملية التعليمية.	3.08	1.050	2	متوسطة
3	يسهل ويسهل ممارسة القيادة الرقمية في المدرسة.	2.99	1.010	3	متوسطة
4	يحرص على جمع وتوضيح الأدوات الرقمية في المدرسة وتعريف المعلمين بها.	2.98	1.062	5	متوسطة
5	يقدم الدعم في استخدام الأدوات الرقمية في عملية تقييم أداء المعلمين.	2.98	1.053	4	متوسطة
6	يسعى إلى بناء ثقافة تعلم رقمية في كافة الممارسات المدرسية.	2.96	1.033	6	متوسطة
7	يشارك المعلمين في تفعيل المواد الرقمية الداعمة للعملية التعليمية.	2.95	1.047	7	متوسطة
	متوسط الإقناع للقيادة الرقمية (المعايير التربوية) ككل	3.02	.941		متوسطة

يتضح من الجدول (8) أن توافر الإقناع للقيادة الرقمية (المعايير التربوية) لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.02)، وبانحراف معياري قدره (0.941)، وربما يرجع ذلك إلى تدني الاهتمام بتحديث برامج القيادة التربوية التي تقدمها وزارة التعليم في التدريب والتأهيل.

أما درجة توافر الإقناع للقيادة الرقمية (المعايير التربوية) لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات على مستوى الفقرات فإنه يتضح من الجدول (8) ما يأتي:

حصول الفقرة (1) والتي تنص على "يقدم الدعم للمعلمين في توظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية مثل التواصل الاجتماعي" على أعلى درجة توافر بمتوسط حسابي بلغ (3.20)، ولكن هناك تباين واضح في استجابات أفراد العينة حول هذه الفقرة من خلال قيمة الانحراف المعياري والتي بلغت (1.044)، وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن ذلك يعتمد على مدى درجة امتلاك مديري المدارس ومديراتها للمهارات الرقمية حتى يمكن توظيفها في العملية التعليمية، وربما يرجع ذلك أيضاً لانشغال المديرين والمديرات بالمهام الإدارية والقيادية عن تقديم الدعم للمعلمين والمعلمات في توظيف التقنيات الرقمية في جانب التواصل الاجتماعي، بالرغم أن ذلك مهام القائد الرقمي، وهذا ما أشارت إليه كلا من (Yusof, et al, 2019)، و (Promsuwan, et al, 2019)، و (Zhong, 2017a)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hero, 2020) التي أوضحت نتائجها تأثير القيادة الرقمية للمدير في الكفاءة التقنية للمعلمين، وأنه يجب على مديري المدارس امتلاك المهارات اللازمة لانهم قادة المعرفة التقنية.

جدول (9)

م	المواطنة الرقمية (المعايير الأخلاقية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المهارات	الدلالة اللفظية لدرجة التوافر
1	يحترم الملكية الفكرية للتطبيقات والأدوات الرقمية.	3.41	1.093	3	عالية
2	يوجه منسوبي المدرسة نحو الاستخدام الأمثل للتقنية الرقمية.	3.44	1.068	1	عالية
3	يشجع على استخدام الأدوات الرقمية المتوافقة مع الأخلاقيات التربوية.	3.44	1.011	2	عالية
4	يحث منسوبي المدرسة على الاستخدام الآمن للبيانات الرقمية داخل المدرسة.	3.34	1.067	4	متوسطة
5	يتحمل المسؤولية الكاملة في إحداث التغيرات الرقمية للمدرسة.	3.32	1.055	6	متوسطة
6	يعزز مفاهيم المواطنة الرقمية في الأنشطة المدرسية.	3.33	1.093	5	متوسطة
	متوسط المواطنة الرقمية (المعايير الأخلاقية) ككل	3.38	.984		متوسطة

- حصلت الفقرة (5) والتي تنص على "يتحمل المسؤولية الكاملة في إحداث التغيرات الرقمية للمدرسة" على أدنى درجة توافر بمتوسط حسابي بلغ (3.32)، إضافة إلى تشتت واضح في استجابات أفراد العينة، وذلك من خلال قيمة الانحراف المعياري والذي بلغ (1.055)، وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة نظام التعليم في المملكة العربية السعودية من حيث تلقى المديرين والمديرات التوجيهات والأوامر من الجهات العليا وهم من يتحملون المسؤولية في ذلك، وعليه فإنه لا بد من إعطاء مدير المدرسة مساحة من الصلاحيات التي تتيح له العمل بعيداً عن المركزية، والرجوع المستمر للرؤساء، وهذا ما اشارت اليه دراسة (كساب والمسعود، 2017) من أهمية تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس في ضوء الواقع ومنها معايير الصفات الشخصية الإيجابية، ومعايير العلاقات الإنسانية، ومعايير التواصل الفعال، ومعايير أداء التميز في العمل والذي يتضمن إعطاء القادة المزيد من الصلاحيات، وتتفق مع دراسة (عدوان، 2020) التي أظهرت نتائجها ان من مقترحات المكلفين باختيار مدير المدرسة أهمية توفير التمكين الإداري له، حيث كان من اهم التحديات التي تحول دون تطوير مدير المدرسة؛ المركزية في تنفيذ القرارات، وتتفق مع نتائج دراسة (Cruzeiro and Boone, 2009) التي اكدت على قدرة المدير المرشح على العمل باستقلالية وبدون مساعدة.

رابعاً: الابتكار للقيادة الرقمية (المعايير المهنية):
 باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وعرض النتائج بجدول (10):

يتضح من الجدول (9) أن توافر المواطنة الرقمية (المعايير الأخلاقية) لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.38)، وبانحراف معياري قدره (0.984)، وربما يرجع ذلك إلى العادات والقيم المجتمعية التي يمتلكها الفرد في البيئة السعودية التي تتحلى بقيم وأخلاق مستوحاة من الشريعة الإسلامية الغراء.

أما درجة توافر المواطنة الرقمية (المعايير الأخلاقية) لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات على مستوى الفقرات فإنه يتضح من الجدول (9) ما يأتي:

حصول الفقرة (2) والتي تنص على "يوجه منسوبي المدرسة نحو الاستخدام الأمثل للتقنية الرقمية" على أعلى درجة توافر بمتوسط حسابي بلغ (3.44)، ولكن هناك تباين واضح في استجابات أفراد العينة حول هذه الفقرة من خلال قيمة الانحراف المعياري والتي بلغت (1.068)، وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى حرص مديري المدارس الثانوية ومديراتها على تطوير العملية التعليمية التعليمية من خلال توظيف التقنية في التعليم، لما لها من أثر إيجابي في التحصيل المدرسي، ومواكبة لتوجهات وزارة التعليم للتحول الرقمي.

م	الابتكار للقيادة الرقمية (المعايير المهنية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المهارات	الدلالة اللفظية لدرجة التوافر
1	يسهل استخدام التقنيات كـ (المختبرات الرقمية، السبورات الذكية...الخ) في تلبية احتياجات العملية التعليمية.	3.02	1.081	1	متوسطة
2	يكافئ منسوبي المدرسة الذين يظهرون توظيفاً هادفاً ومبتكراً للأدوات التقنية في العملية التعليمية.	2.67	1.163	5	متوسطة
3	يدعم منسوبي المدرسة في نشر قصص نجاحهم عند استخدام التقنيات الرقمية في العملية التعليمية.	2.62	1.072	7	متوسطة
4	يشارك أفضل الطرق الحديثة في استخدام التقنيات الرقمية داخل المدرسة مع مديري المدارس الأخرى للفائدة.	2.67	1.075	4	متوسطة
5	يعمل على تنظيم برامج توجيهية لتبادل الخبرات والمهارات الرقمية داخل المدرسة.	2.65	1.096	6	متوسطة
6	يشجع المعلمين في أنشطة حوسبة المناهج الدراسية وإعداد المواد الرقمية لدعم التعليم.	2.68	1.045	3	متوسطة
7	يسهم في تلبية الاحتياجات التدريبية لمساعدة المعلمين مهنيًا في إكتساب مهارات القيادة الرقمية.	2.76	1.007	2	متوسطة
	متوسط الابتكار للقيادة الرقمية (المعايير المهنية) ككل	2.72	.988		متوسطة

ومديراتها بأهمية استخدام التقنيات في العملية التعليمية باعتبارها أحد الوسائل التعليمية الضرورية في التعلم النشط.

- حصلت الفقرة (3) والتي تنص على "يدعم منسوبي المدرسة في نشر قصص نجاحهم عند استخدام التقنيات الرقمية في العملية التعليمية" على أدنى درجة توافر بمتوسط حسابي بلغ (2.62)، إضافة إلى تشتت واضح في استجابات أفراد العينة، وذلك من خلال قيمة الانحراف المعياري والذي بلغ (1.072)، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى نشر القصص والتجارب الناجحة تحتاج إلى وقت وجهد كبير من مديري المدارس، حيث ان ذلك يتطلب وجود مدير لدية قناعة وثقافة رقمية قوية، ليستطيع نشر الثقافة الرقمية بين منسوبي المدرسة من معلمين وإداريين وطلاب، إضافة إلى تعاون كبير من إدارة التعليم، في نشر ثقافة الرقمية وعمل مسابقات رقمية بصفة مستمرة لتحفيز مديري المدارس ومنسوبيها على العمل التقني.

خامساً: المهارات الشخصية (المعايير الإنسانية):

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وعرض النتائج في جدول (11):

م	المهارات الشخصية (المعايير الإنسانية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المهارات	الدلالة اللفظية لدرجة التوافر
1	يسعى لبناء علاقات إنسانية رقمياً مع جميع منسوبي المدرسة.	3.43	1.067	3	عالية
2	يشجع ثقافة الحوار بما يدعم العلاقات الإنسانية في بيئات التعلم الرقمية.	3.40	1.055	4	متوسطة
3	يحث على التفكير النقدي في مختلف القضايا المتعلقة بتوظيف التقنيات الرقمية.	3.31	1.053	7	متوسطة
4	يراعي الجوانب الإنسانية في التعامل مع مشكلات توظيف التقنيات الرقمية.	3.43	1.020	2	عالية
5	يمتلك القدرة على حل المشكلات المرتبطة بتوظيف التقنيات الرقمية في العمل.	3.39	1.073	5	متوسطة
6	يساعد منسوبي المدرسة في مواجهة التحديات الرقمية التي قد يواجهونها .	3.35	1.050	6	متوسطة
7	يتخذ قرارات سريعة تنسجم والعلاقات الإنسانية في المدرسة.	3.51	1.097	1	عالية
متوسط المهارات الشخصية (المعايير الإنسانية) ككل		3.40	.967	متوسطة	

امتلاك المهارات الشخصية والمعايير الإنسانية، وهذا ما اشارت اليه دراسة (الريس والعيان، 2017) من وجود احتياج للتطوير المهني للقيادات المدرسية حول ابعاد القيادة الرقمية، وكان من ضمنها بعد التواصل، وتتفق مع دراسة (كساب والسعود، 2017) التي أظهرت نتائجها تطوير معايير اختيار القادة في المدارس في ضوء الواقع وابعاد الجودة الشخصية ومنها معايير الصفات الشخصية الإيجابية ومعايير العلاقات الإنسانية ومعايير التواصل الفعال. أما درجة توافر المهارات الشخصية (المعايير الإنسانية) لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات على مستوى الفقرات فإنه يتضح من الجدول (11) ما يأتي:

يتضح من الجدول (10) أن توافر الابتكار للقيادة الرقمية (المعايير المهنية) لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.72)، وبانحراف معياري قدره (0.988)، وربما يرجع ذلك إلى عدم وجود دليل تنظيمي معتمد صادر من وزارة التعليم لتوظيف القيادة الرقمية في الممارسات الإدارية والقيادية في البيئة المدرسية.

أما درجة توافر المواطنة الرقمية (المعايير المهنية) لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات على مستوى الفقرات فإنه يتضح من الجدول (10) ما يأتي:

- حصول الفقرة (1) والتي تنص على "يسهل استخدام التقنيات كـ (المختبرات الرقمية، السبورات الذكية...الخ) في تلبية احتياجات العملية التعليمية" على أعلى درجة توافر بمتوسط حسابي بلغ (3.02)، ولكن هناك تباين واضح في استجابات أفراد العينة حول هذه الفقرة من خلال قيمة الانحراف المعياري والتي بلغت (1.081)، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى إيمان مديري المدارس الثانوية

يتضح من الجدول (11) أن توافر المهارات الشخصية (المعايير الإنسانية) لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.40)، وبانحراف معياري قدره (0.967)، وربما يرجع ذلك إلى انحدار مديري المدارس ومديراتها من مجتمع إسلامي يحث على بناء علاقات إنسانية مع الآخرين، ولحرص وزارة التعليم على نشر ثقافة الحوار بما يدعم العلاقات الإنسانية، بما في ذلك بيئات التعلم الرقمية لبناء علاقات إنسانية رقمياً، مع التأكيد على التفكير النقدي في مختلف القضايا، ومنها المتعلقة بتوظيف التقنيات الرقمية.

وربما يرجع ذلك إلى كثرة مهام مديري المدارس والثانوية ومديراتها اليومية، وقد يعود إلى تفاوت المهارات الشخصية التي يمتلكها مديري المدرسة من حيث القدرة على التفكير النقدي، ونظرة بعض مديري المدارس أن ذلك قد يعد من مهام المشرفين التربويين.

ثانيًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة لتقديراتهم حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

أولاً بحسب متغير النوع: الجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12) نتائج اختبار (Man- Whitney) لفحص دلالات الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة لتقديراتهم حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس

المجالات	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	دالة عند α	الدلالة اللفظية
إدارة التحول الرقمي	ذكور	46	54.47	2505.50	-0.922	.356	غير دالة
	إناث	56	49.06	2747.50			
الإقناع للقيادة الرقمية	ذكور	46	59.25	2725.50	-2.404	.016	دالة
	إناث	56	45.13	2527.50			
المواطنة الرقمية	ذكور	46	56.91	2618.00	-1.682	.093	غير دالة
	إناث	56	47.05	2635.00			
الابتكار للقيادة الرقمية	ذكور	46	59.88	2754.50	-2.601	.009	دالة
	إناث	56	44.62	2498.50			
المهارات الشخصية	ذكور	46	52.91	2434.00	-.439	.661	غير دالة
	إناث	56	50.34	2819.00			
الاستبانة ككل	ذكور	46	57.65	2652.00	-1.903	.057	غير دالة
	إناث	56	46.45	2601.00			

الرقمية في مجالي (الإقناع للقيادة الرقمية، والابتكار للقيادة الرقمية) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور، وربما يرجع ذلك إلى أن الذكور يرون بأن مديري المدارس الثانوية يمارسون ذلك أكثر من المديرات، وقد يعزى كذلك إلى أن التمكين القيادي للإناث يعد ما زال في طور التوسع، وبالتالي فإن الخبرة لديهم في المجال الإداري قد تكون أقل مقارنة بالذكور. ثانيًا بحسب متغير سنوات الخبرة: الجدول (13) يوضح ذلك:

- حصول الفقرة (7) والتي تنص على "يتخذ قرارات سريعة تتسجم والعلاقات الإنسانية في المدرسة" على أعلى درجة توافر بمتوسط حسابي بلغ (3.51)، ولكن هناك تباين واضح في استجابات أفراد العينة حول هذه الفقرة من خلال قيمة الانحراف المعياري والتي بلغت (1.097)، وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى امتلاك مديري المدارس الثانوية ومديراتها لسرعة البديهة، إضافة إلى تحليلهم بعلاقات إنسانية واسعة.

- حصلت الفقرة (3) والتي تنص على "يبحث على التفكير النقدي في مختلف القضايا المتعلقة بتوظيف التقنيات الرقمية" على أدنى درجة توافر بمتوسط حسابي بلغ (3.31)، إضافة إلى تشتت واضح في استجابات أفراد العينة، وذلك من خلال قيمة الانحراف المعياري والذي بلغ (1.053)،

يتبين من الجدول (12) الآتي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية في مجالات (إدارة التحول الرقمي، المواطنة الرقمية، المهارات الشخصية) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، إضافة إلى المتطلبات ككل تعزى لمتغير الجنس، بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة

جدول (13) نتائج اختبار (Man- Whitney) لفحص دلالات الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة لتقديراتهم حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	دالة عند α	الدلالة اللفظية
إدارة التحول الرقمي	15 سنة فأقل	21	64.98	1364.50	- 2.354	.019	دالة
	16 سنة فأكثر	81	48.01	3888.50			
الإقناع للقيادة الرقمية	15 سنة فأقل	21	58.14	1221.00	- 1.158	.247	غير دالة
	16 سنة فأكثر	81	49.78	4032.00			
المواطنة الرقمية	15 سنة فأقل	21	63.10	1325.00	- 2.024	.043	دالة
	16 سنة فأكثر	81	48.49	3928.00			
الابتكار للقيادة الرقمية	15 سنة فأقل	21	61.12	1283.50	- 1.677	.093	غير دالة
	16 سنة فأكثر	81	49.01	3969.50			
المهارات الشخصية	15 سنة فأقل	21	63.10	1325.00	- 2.023	.043	دالة
	16 سنة فأكثر	81	48.49	3928.00			
الاستبانة ككل	15 سنة فأقل	21	62.60	1314.50	- 1.929	.050	دالة
	16 سنة فأكثر	81	48.62	3938.50			

وربما يرجع ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الأقل يرون بأن مديري المدارس الثانوية ومديراتها يمتلكون هذه المهارات، وهذا يؤكد ان سنوات الخبرة قد لعبت دوراً في ذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وربما يعود ذلك ان هذه الفئة تسعى دائماً لتطوير الأداء لديها، لان خبرتهم تعد الأقل، وبالتالي يرجعون كثيراً لمديري المدارس لتطوير أدائهم، وبالتالي يساهمون في تفعيل القيادة الرقمية لدى مديري المدارس.

ثالثاً: بحسب متغير المؤهل العلمي: الجدول (14) يوضح ذلك:

يتبين من الجدول (13) الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية في مجالي (الإقناع للقيادة الرقمية، الابتكار للقيادة الرقمية) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية في مجالات (إدارة التحول الرقمي، والمواطنة الرقمية، والمهارات الشخصية) إضافة إلى متطلبات القيادة الرقمية ككل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح (15 سنة فأقل) على (16 سنة فأكثر)،

جدول (14) نتائج اختبار (Man- Whitney) لفحص دلالات الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة لتقديراتهم حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	دالة عند α	الدلالة اللفظية
إدارة التحول الرقمي	بكالوريوس	94	51.70	4860.00	-	.812	غير دالة
	دارسات عليا	8	49.13	393.00	.238		
الإقناع للقيادة الرقمية	بكالوريوس	94	50.88	4783.00	-	.469	غير دالة
	دارسات عليا	8	58.75	470.00	.724		
المواطنة الرقمية	بكالوريوس	94	51.52	4842.50	-	.985	غير دالة
	دارسات عليا	8	51.31	410.50	.019		
الابتكار للقيادة الرقمية	بكالوريوس	94	51.41	4832.50	-	.915	غير دالة
	دارسات عليا	8	52.56	420.50	.106		
المهارات الشخصية	بكالوريوس	94	51.95	4883.00	-	.600	غير دالة
	دارسات عليا	8	46.25	370.00	.525		
الاستبانة ككل	بكالوريوس	94	51.55	4845.50	-	.955	غير دالة
	دارسات عليا	8	50.94	407.50	.056		

ملخص النتائج:

- أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت بدرجة متوسطة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية في متطلب الإقناع للقيادة الرقمية، ومتطلب الابتكار للقيادة الرقمية تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية في المتطلبات التالية: إدارة التحول الرقمي، والمواطنة الرقمية، والمهارات الشخصية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح (15 سنة فأقل).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

توصلت الدراسة الى تقديم تصور مقترح لمعايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء القيادة الرقمية

التوصيات:

1. تبني التصور المقترح لمعايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء القيادة الرقمية التي توصلت إليها الدراسة الحالية، حيث من الممكن ان يساهم في تطوير معايير الاختيار وفق متطلبات القيادة الرقمية، ومن ثم يساهم في الارتقاء بمستوى العملية التعليمية.

يتبين من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل للقيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وربما يرجع ذلك إلى أن الجميع يعملون في نفس البيئة المدرسية، ويواجهون نفس الظروف البيئة الفيزيائية، والتعليمية، بغض النظر عن المستوى التعليمي.

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتطوير معايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بعرض تصور مقترح لتطوير معايير اختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات القيادة الرقمية؛ حيث تم الاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة، إضافة الى ما اسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، وقد اشتملت بنود التصور المقترح على الآتي: أولاً: المقدمة، ثانياً: أهداف التصور المقترح، ثالثاً: المنطلقات، رابعاً: المبررات، خامساً: المعايير والمؤشرات، وتتمثل المعايير المقترحة في الآتي: المعايير التربوية (الإقناع للقيادة الرقمية)، والمعايير الأخلاقية (المواطنة الرقمية)، والمعايير المهنية (الابتكار للقيادة الرقمية)، والمعايير الإنسانية (المهارات الشخصية)، والتي يمكن تطبيقها، سادساً: المراحل، سابعاً: المتطلبات، ثامناً: ضمانات وضوابط نجاح التصور المقترح، تاسعاً: المعوقات التي قد تواجه تطبيق التصور المقترح، وسبل التغلب عليها.

المملكة العربية السعودية في ضوء القيادة الرقمية. مجلة رسالة الخليج العربي بمكتب التربية العربي لنول الخليج، الرياض، 42(164)، 13 - 38. زيادة، رانية محمد. (2021). دور الإدارة الرقمية في تنمية مهارات القيادات الداعمة. مجلة تطوير الأداء الجامعي بجامعة المنصورة. 14(2)، 89-116. سلمان، علي احمد. (2018). تصور مقترح لتطوير نظام اختيار وتدريب مديري المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول. المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي بكلية التربية. 34(2)، 391-455. السعود، راتب سلامة، وكسابري، داود موسى. (2017). تطوير معايير مقترحة لاختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين. مجلة العلوم التربوية بعمان. 44(4)، 291 - 308. سلامة، هدى احمد. (2021). أوجه الشبه والاختلاف بين أسس اختيار مديري المدارس في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وفنلندا، المجلة العلمية للنشر العلمي. مركز البحث وتطوير الموارد البشرية بالأردن. 4(30)، 834-861. الطائي، يوسف حبيب، والحدراوي، باقر خضير. (2019). أثر القيادة الرقمية في تبني الثقافة التنظيمية لدى الموظفين العاملين بمديرية تربية محافظة النجف الأشرف بالعراق. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية بفلسطين. 3(6)، 19 - 39. الطويل، هاني عبد الرحمن، وأبو شيمه، زبيدة حسن. (2016). معايير مقترحة لاختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية. مجلة دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. 43(2)، 943 - 945. الظفر، أمل إبراهيم. (2020). معوقات تطبيق قائدات مدارس المرحلة المتوسطة لمبادرة التحول نحو التعلم الرقمي. مجلة البقاء للبحوث والدراسات بجامعة عمان الأهلية. 23(2)، 38 - 49. عدوان، سوسن فهمي. (2020). المعايير المتوفرة لدى مديري المدارس المهنية في وزارة التربية والتعليم دراسة حالة مديريات شمال الضفة الغربية [رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية بفلسطين]. مكتبة ANNU الرقمية. عسيلان، ابتسام عبد الله. (2017). درجة ممارسة قائدات المدارس الأهلية للمهارات القيادية في مدينة جدة [رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز بجدة]. شبكة الالوكة الاجتماعية. العشماوي، عبد الله طاهر، والعصيمي، خالد محمد. (2021). القيادة الالكترونية وعلاقتها بالوعي الرقمي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية بجامعة سوهاج. 9(9)، 526-566.

2. إقامة برامج تدريبية للقيادة الرقمية لمديري المدارس لتوضيح متطلبات القيادة الرقمية بأبعادها المختلفة. 3. الاهتمام بمعايير اختيار مديري المدارس لما لها من أثر كبير في نجاح العملية التعليمية بالمدارس، وتقييمها بشكل دوري. 4. إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية عن معايير وضوابط اختيار مديري المدارس في ضوء التوجهات الإدارية الحديثة. 5. وضع اليات اختيار مناسبة يمكن الرجوع إليها عند اختيار مديري المدارس الثانوية، مع الأخذ بالاعتبار متطلبات القيادة الرقمية. الدراسات المقترحة: إجراء دراسة وصفية عن المعوقات التي تحول دون تبني القيادة الرقمية، وتطوير معايير اختيار مديري المدارس. المراجع: أولاً: المراجع العربية: ابراهيم، حسام الدين السيد، والريامي، محمد ناصر. (2022). المعايير المهنية للإدارة والقيادة المدرسية في بعض الدول الأفريقية وإمكانية الاستفادة منها بسلطنة عمان. مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع. 4(78)، 136 - 162. بصيلي، امانى جبريل. (2022). واقع تطبيق القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام بمنطقة أبيها الحضرية من وجهة نظر القيادات التربوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة الملك خالد. 6(42)، 29 - 30. البليهد، نوره محمد، والردادي، دعاء مصلح. (2021). درجة ممارسة القيادة الإلكترونية بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن في ظل جائحة كورونا. مجلة البحوث التربوية والنفسية بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن. 18(68)، 239-273. آل تويم، هياء إبراهيم. (2019). درجة تطبيق القيادة الرقمية في وزارة التعليم وعلاقتها بتطوير العمل الإداري من وجهة نظر القيادات التربوية [رسالة ماجستير غير منشورة]. كليات الشرق العربي للدراسات العليا. الحربي، حمدان محمد. (2020). واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة. 10(112)، 147 - 178. الحربي، ندى مقبل، وعبد العليم، أسامة محمد. (2009). تطوير معايير اختيار مديرات المدارس الثانوية في ضوء الفكر الإداري المعاصر [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك خالد. حسن، نوف نشمي. (2017). تطوير معايير اختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية بوزارة التعليم في ضوء عدد من الخبرات المحلية والعالمية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة بالأردن. 6(4)، 82 - 97. الرئيس، ايمان ابراهيم، والعيقان، مي محمد. (2019). احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في

- Hero, Jesson L. (Jun, 2020). *Exploring the Principal's Technology Leadership: Its Influence on Teachers' Technological Proficiency*, Online Submission, *International Journal of Academic Pedagogical Research*. 4(6), 4-10.
- Ehlers, U. D. (2020). *Digital leadership in higher education*. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*. 1(3), 6-14.
- Jami, V. (2017). *The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools* [Doctor of Education]. The Faculty of the Graduate Education Department, Southwest Baptist University.
- Promsuwan, P.; Wichitputchraporn, W.; Niyamabha, A.; Prachongchit, S.; Moore, K.; & Koedsuwan, S. (2019). *A Model of Digital Leadership Development for Principals of Small Size Schools under the Office of the Basic Education Commission*. *Asian Political Science Review*. 3(2), 96-104.
- Rodriguez, S.; Watson, J.M.; Yukhymenko-Lescroart, M.A. (2021). *An Examination of Principal Professional Development and its Alignment to Professional Standards and Professional Development Constructs*.
- Yusof, M.; Yaakob, M.; & Ibrahim, M. (2019). *Digital Leadership Among School Leaders in Malaysia*. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*. 8(9), 1481-1485.
- Zhong, L. (2017a). *Indicators of Digital Leadership in The Context Of K-12 Education*. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*. 10(1), 27-40.
- Zhong, L. (2017b). *The Effectiveness of K-12 Principals Digital Leadership in Supporting and Promoting Communication and Collaboration*. 10(2), 55-77.
- عطوي، جودت عزت. (2014). *الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية* (ط. 8). دار الثقافة.
- العماري، جواهر نايش. (2021). *درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الرقمية بمحافظة خميس مشيط*. مجلة التربية بجامعة الأزهر بالقاهرة. 2(194)، 200-239.
- القصص، حلوة جبر. (2022). *درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين وسبل تحسينها*. مجلة الدراسات والبحوث التربوية بكلية العلوم التربوية بالكويت. 3(9)، 466 – 491.
- مرعي، توفيق احمد. (2016). *تفريد التعليم*. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- المغامسي، سعد بن فالح. (2014). *القيادة التربوية والمهارات القيادية اللازمة لقادة المؤسسات التربوية*. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة. 1(45)، 98-128.
- محمد، نسمة عبد الرسول. (2023). *برامج اعداد قادة المدارس الجدد في كل من سنغافورة وهونج كونج ومصر "دراسة مقارنة"*. مجلة التربية المقارنة والدولية بكلية التربية بجامعة بنها. 19(19)، 11-163.
- محمود، ايناس أحمد. (2022). *قائمة مقترحة بممارسات القيادة الرقمية بالمدارس المصرية على ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقيادة التعليم*. مجلة الإدارة التربوية بجامعة حلوان. 34(34)، 213 – 231.
- ثانياً: المراجع الأجنبية: References**
- Antonopoulou, H., Halkiopoulou, C., Barlou, O., & Beligiannis, G. N. (2021). *Associations between Traditional and Digital Leadership in Academic Environment: During the COVID-19 Pandemic*. *Emerging Science Journal*. 5(4), 405-428.
- Brett, J. (2019). *Evolving Digital Leadership*. Australia: spencer science media.
- Snellman C. L. (2014). *Virtual teams: opportunities and challenges for e-leaders*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 110(2014), 1251 – 1261.
- Cheng, Y. (2010). *A Topology of Three -Wave Models of Strategic Leadership in Education*. *ISEA*. (38):1.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The impact of continuous professional development on improving assessment practices among public school teachers in Jazan

Yahya Muhammad Ali Hamdi

Master student specializing in (Educational Leadership and Policies)

تأثير التطوير المهني المستمر على تحسين ممارسات التقويم لدى معلمي المدارس الحكومية بمدينة جازان.

أ. يحيى محمد علي حمدي

طالب ماجستير تخصص (القيادة والسياسات التربوية) - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

Email: y-a27@hotmail.com

KEY WORDS

professional development; Functionality; Calendar.

الكلمات المفتاحية

التقويم. التطوير المهني؛ الأداء الوظيفي؛ التقويم.

ABSTRACT

This study aimed to determine the impact of professional development on improving assessment practices among public school teachers in the city of Jazan. The sample consisted of (60) male and female teachers. The descriptive approach was used and a questionnaire was developed as a tool for the study, which consisted of (28) items divided into four axes. The results showed that the overall arithmetic mean for the role of professional development programs in improving the job performance of teachers was high, and that there were statistically significant differences attributed to the effect of the number of training courses, and the differences were in favor of (8 courses or more), and there were no statistically significant differences for the role of professional development programs due to the effect of the qualification. Academic level, gender, and years of experience. The study recommended the need to hold training courses for teachers to improve their skills in the field of using technology and evaluation.

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير التطوير المهني على تحسين ممارسات التقويم لدى معلمي المدارس الحكومية في مدينة جازان، وتألّفت العينة من (60) معلم ومعلمة. تم استخدام المنهج الوصفي وتم تطوير استبانة كأداة للدراسة تكونت من (28) فقرة توزعت على أربعة محاور. وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لدور برامج التنمية المهنية في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين جاء بدرجة مرتفعة، وإلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لأثر عدد الدورات التدريبية وجاءت الفروق لصالح (8 دورات فأكثر)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية لدور برامج التنمية المهنية تعزى لأثر المؤهل العلمي والجنس وسنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين لتحسين مهاراتهم في مجال استخدام التكنولوجيا والتقويم.

المقدمة:

الأخيرة، أصبح التعلم الإلكتروني هو الخيار الذي توافق عليه المدارس. والجامعات، وبناءً على ذلك، كان من الضروري تطوير الأساليب والأساليب المستخدمة في العملية التعليمية وإعداد المعلم حتى يكون مؤهلاً تماماً للتعامل مع آليات التعليم عن بُعد.

من بين مبررات تطوير وتأهيل المعلم المهني ومدى فعاليته في تحسين ممارسات الفصل الدراسي للمعلمين: التقدم والثورة التقنية في جميع مجالات العلم والمعرفة والتقدم السريع، يجعلنا نطور نماذج سريعة لمواكبة أنظمة التعليم الحديثة والأنشطة، وهذا يتطلب تطويراً مهنيًا للمعلم لمواكبة التقدم التكنولوجي، وتطوير دوره تجاه استكشاف استراتيجيات لأساليب التدريس.

مشكلة البحث:

يعد التطور المهني للمعلم استثماراً مهماً في مستقبل التعليم. وتسعى المملكة العربية السعودية من خلال برامج التنمية المهنية للمعلمين إلى إعداد معلمين مؤهلين قادرين على تحقيق التعلم المستهدف للطلاب ورفع مستوى جودة التعليم في المملكة.

تعتبر برامج التنمية المهنية في النظام التعليمي من أهم الدعام الأساسية لتحسينه وتطويره، وتشكل نقطة البداية للانتقال من أنماط التعليم التقليدية إلى التعلم والتعليم النشط المتمركز حول الطالب، حيث تعمل على إكساب المعلمين مهارات استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، وزيادة الكفاءة المهنية وتحسين أدائهم الوظيفي، وتحفزهم إلى إتقان مهارات التعلم والتعليم الحديثة، ومساعدتهم على الوعي بمشكلات العمل وطرق التعامل معها وحلها حيث قد توصلت دراسة الحارثي (2020) دراسة الشهري (2022) ودراسة علي إبراهيم (2021) ودراسة هناء محمد (2022) إلى أن برامج ومراكز التنمية المهنية تلعب دوراً كبيراً في تطوير أداء المعلمين وتحسين الأداء الوظيفي والممارسات الصفية، كما وتوصلت (طه، 2019) في دراستها إلى وجود أثر إيجابي للتطوير المهني المستمر على ممارسات التقويم لدى معلمي التربية الخاصة، وأن المعلمين الذين شاركوا في برامج التطوير المهني المستمر لديهم ممارسات تقويم أكثر فاعلية من المعلمين الذين لم يشاركوا في هذه البرامج.. وكما تؤكد رؤية المملكة العربية السعودية 2030 على أهمية التعليم كمحرك للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأحد أهم ركائز تحقيق أهداف الرؤية. ويعد المعلم ركيزة أساسية في العملية التعليمية، لذلك فإن تطوير قدراته المهنية ومهاراته أمر ضروري لتحسين جودة التعليم، حيث تلعب دوراً أساسياً في تحسين مخرجات العملية التعليمية، وقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية. ومن هذا المنطلق، فإن تحسين ممارسات التقويم لدى المعلمين يعد أمراً ضرورياً لضمان جودة العملية التعليمية

العالم يسابق الزمن لإجراء تحديثات على مستوى النظام، بما في ذلك الأنظمة التعليمية، لتطوير أساليب وأبعاد العملية التعليمية، من أجل مواكبة التطور الكبير الذي يشهده العالم في عدة مجالات. يتضح تطور مجال التعليم بشكل واضح في مجال المعرفة والتكنولوجيا الرقمية، وقد أصبح مسؤولية كل فرد. يجب أن يجهز المجال التعليمي نفسه بطريقة تؤهله لمواكبة متغيرات العصر. سيفهم أي شخص يفكر في الظروف الحالية التي يمر بها العالم بسبب وباء كورونا، حيث أصبح التعلم عن بعد خياراً لا مفر منه، لماذا اتخذ موضوع التطوير المهني للمعلم مساحة كبيرة في الأدب التربوي المعاصر. ويرجع ذلك إلى أهميته المحورية في العملية التعليمية، ودوره في الحفاظ على معرفة ومهارات المعلم، وتطويرها وفقاً للتطورات (النسور، 2013). من خلال هذه المقالة، سيتم مناقشة ما يلي: ما هي مفاهيم التطوير المهني للمعلم ومسوغاته، ومدى فعاليته في تحسين ممارسات المعلمين في الفصول الدراسية؟ الآثار المترتبة على التطوير المهني للمعلم؟ كيف يمكن إعداد المعلم وتطويره للتعليم عن بعد؟

يعرف التطوير المهني للمعلم بأنه إجراء تدريبي مصمم وفقاً لأنظمة التعليم والتكنولوجيا الحديثة. كما يسمح بممارسة برنامج التدريب داخل البيئة التعليمية وهي المدرسة، بالإضافة إلى وجود خبرات تربوية من داخل وخارج الإطار العلمي والتربوي. وهذا يؤكد على ضرورة تحويل وتطوير ممارسات المعلم التعليمية. من أجل تحسين مستوى الطالب ورفع مستواه التعليمي بغرس مبادئ تعليمية قوية وفقاً لمبادئ استراتيجية التطوير المهني وإصلاح نظام التعليم (برنامج التطوير المهني المستمر، 2011) كما يعرف العطوم (2008) ممارسات المعلم في الفصل الدراسي أو المنهجية بأنها "أنشطة تساعد الطلاب على التعلم وتخدم الدورات العلمية بشكل مباشر، وهي غالباً أنشطة تطبيقية لما تم دراسته، وتتم في مختبرات الأبحاث أو الفصول الدراسية أو أثناء دراسة حالة تطبيقية" (العطوم، 2008، ص 48).

إن التطوير المهني للمعلم هو عملية تحسين مستمر من أجل تطوير الجانب العلمي للمعلم، حتى نصل إلى معايير الجودة في الإنجاز، ونتمكن من رفع قدرات السعي نحو التعلم بين جميع فئات المجتمع، ومن خلاله يتم رفع مستوى المعرفة وتطوير المهارات والقيم الفردية. معلم أخلاقي، لتحقيق أكبر النتائج الإيجابية الفعالة تجاه الطلاب.

في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي غير المسبوق الذي يشهده العالم في الوقت الحالي، يجب أن يكون أحد الجوانب الأساسية للتطوير المهني للمعلم هو إعداده جيداً حتى يتمكن من تلبية الاحتياجات الحالية للمجتمع. في الفترة

الارتقاء بالعملية التعليمية (المغربي، 2016، 333) وبأنها نوع من التربية المستمرة للمعلمين تتم حسب برنامج منظم ومخطط له لتزويدهم بجميع المهارات والخبرات الضرورية في الجوانب الأكاديمية والتربوية والخاصة بطرق وأساليب التدريس والتقييم المختلفة ومهارات التواصل والتفاعل مع الطلبة والتي تؤدي إلى تحسين ورفع كفاياتهم ومستواهم التحصيلي. (طه، 2019، 81).

- **الأداء الوظيفي:** جهد مبذول يسعى إلى تحقيق الأهداف، ويقوم على إنجاز الأعمال بالشكل المناسب وفي الوقت المحدد، ويرتبط بتوفر المهارات الفردية والدافعية للعمل. (أبو زيد، 2010، 47)

- **التقويم:** هو عملية جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها بهدف إصدار حكم أو اتخاذ قرار. (الغامدي، 2015، 73)

الإطار النظري

- التنمية المهنية للمعلمين

اختلفت وتعددت المفاهيم التي اهتمت بالتنمية المهنية بشكل عام، وتغيرت وتطورت وفق طبيعة العصر وظروفه وما تفرضه من تغيرات ومستجدات. وقد توسع مفهوم التنمية المهنية للمعلم بعد أن كان مماثلاً للتدريب أثناء الخدمة، بحيث أصبح التدريب يمثل جانباً واحداً منه، وقد عرفت بأنها كل الإجراءات والوسائل والطرق التي تعمل على تحسين أداء المعلمين والارتقاء به نحو الأفضل (عطيان، 2016). وكذلك عرفت (المغربي، 2016، 333) بأنها "عملية شاملة ومستمرة تستهدف تطوير أداء المعلم وتحسين كفاءته المهنية والمعرفية وذلك من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية"، كما وعرفت (طه، 2019، 337) بأنها "عمليات مؤسسية تهدف إلى تغيير مهارات ومواقف وسلوك المعلمين لتكون أكثر فعالية وكفاءة لمقابلة احتياجات المؤسسة التعليمية والمجتمع وحاجات المعلمين أنفسهم".

وقد تعددت المفاهيم التي اهتمت بالتنمية المهنية للمعلمين، وقد عرفها (دخيل الله، 2020، 38) بأنها "كل خبرات التعلم التي يزود بها المعلم بصورة مستمرة ومستحدثة في إطار مجموعة البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والبعثات الداخلية أو الخارجية، التي تهدف إلى رفع وتحسين وتجديد كفاءة المعلم من خلال تزويده بالمعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات الإيجابية ومساعدته على التقدم المهني، وإحداث تغيير في سلوكه يؤدي إلى تحقيق أهداف وأغراض المؤسسة التعليمية، وهي عملية تعلم مدى الحياة تبدأ من مرحلة ما قبل الخدمة للمعلمين، وتستمر حتى نهاية حياتهم المهنية في التعليم".

كما عرفت (العموش، 2020) بأنها "العملية التي يمكن من خلالها تحسين أداء المدرسين مهنيًا أي تطوير طرق التدريس، والأساليب التي يستخدمونها في التعليم، وتطوير

وتحقيق أهدافها. ومن خلال كل ما سبق ولمواجهة التحديات ومعرفة دور برامج التطوير المهني في تحسين ممارسات التقويم لمعلمي المدارس الحكومية في مدينة جازان نقوم بطرح الأسئلة التالية:

1. ما دور برامج التطوير المهني في تحسين ممارسات التقويم لمعلمي المدارس الحكومية في مدينة جازان؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات (المؤهل العلمي، الجنس، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

- يساهم في تحديد دور التطوير المهني في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين وتحسين ممارسات التقويم في المدارس الحكومية.
- قد تساعد وزارة التعليم السعودية في تحديد البرامج التدريبية وتطويرها بما يتناسب مع متغيرات البيئة التعليمية.
- قد تفيد هذه الدراسة المعلمين في التعرف أكثر إلى دور التطوير المهني وأثره الإيجابي في تحسين ممارسات التقويم وتطوير الأداء الوظيفي لديهم.
- تشجيع المعلمين على التسجيل في الدورات التدريبية لبرامج التنمية المهنية المتنوعة.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إبراز مفهوم التنمية المهنية وأهميتها للمعلمين في المدارس.
- التعرف على دور برامج التنمية المهنية في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في مدينة جازان.
- الفروقات الإحصائية لمتوسطات تقديرات عينة الدراسة حول دور التطوير المهني في تحسين ممارسات التقويم تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، الجنس، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)

حدود البحث:

تحديد البحث الحالي بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصر على أثر التطوير المهني على تحسين ممارسات التقويم لدى معلمي المدارس الحكومية بمدينة جازان.

الحدود المكانية: أجري البحث في المدارس الحكومية بمدينة جازان، المملكة العربية السعودية

الحدود الزمانية: (2023م)

الحدود البشرية: طبق البحث على معلمي المدارس الحكومية في مدينة جازان.

مصطلحات البحث:

- **التنمية المهنية:** عملية شاملة ومستمرة تستهدف تطوير أداء المعلم وتحسين كفاءته المهنية والمعرفية، وذلك من أجل

3. التعلم التعاوني: ويتضمن قيام المعلمين بالتعلم مع بعضهم البعض، من خلال مجموعة من الأنشطة والمشاريع المشتركة.

4. التعلم بالممارسة: ويتضمن قيام المعلمين بالتعلم من خلال ممارسة التدريس والتفاعل مع الطلاب.

العوامل التي تؤثر على فعالية التنمية المهنية للمعلمين
تؤثر مجموعة من العوامل على فعالية التنمية المهنية للمعلمين، منها:

- **المحتوى والأهداف:** يجب أن يكون المحتوى والأهداف للتنمية المهنية للمعلمين واضحة ومحددة، وقابلة للتحقيق.
- **المنهجية:** يجب أن تعتمد التنمية المهنية للمعلمين على مجموعة من الأساليب والأساليب الفعالة، التي تراعي احتياجات المعلمين وخصائصهم.
- **المشاركة:** يجب أن يكون المعلمون مشاركين بفاعلية في عملية التنمية المهنية، وذلك من أجل تحقيق الاستفادة المثلى منها.

- **الدعم والمتابعة:** يجب توفير الدعم والمتابعة للمعلمين خلال عملية التنمية المهنية، وذلك من أجل ضمان استمرارهم في التعلم وتطوير مهاراتهم.

- تعد التنمية المهنية للمعلمين من أهم العوامل التي تسهم في تطوير التعليم وتحسينه، حيث تساهم في تحسين أداء المعلمين وكفاءتهم المهنية، والارتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق أهدافها. ولكي تكون التنمية المهنية للمعلمين فعالة، يجب أن تستند إلى مجموعة من الأبعاد الرئيسية، وتسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف، وتستخدم مجموعة من الأساليب

التطوير الوظيفي للمعلمين التعريف

يعرف التطوير الوظيفي للمعلمين بأنه "عملية منظمة مدروسة موجهة لبناء وتحسين وتجديد مهارات المعلمين المهنية والتربوية والإدارية والشخصية، ضرورية لقيامهم الفعال بمهامهم ومسؤولياتهم المدرسية اليومية، بهدف تحسين أدائهم ومستوى تدريسهم وبالتالي تحسين التحصيل النوعي والكمي للطلبة" (حمدان، 2020، ص 23).

أهمية التطوير الوظيفي للمعلمين

تحتل التنمية المهنية للمعلمين بأهمية بالغة، فهي تمثل أحد الركائز الأساسية لتطوير التعليم وتحسينه، حيث تسهم في تحقيق مجموعة من الفوائد، منها:

- تحسين أداء المعلمين وكفاءتهم المهنية.
- الارتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق أهدافها.
- تلبية احتياجات المعلمين المهنية والشخصية.
- المساهمة في تطوير المجتمع وتحسين جودة الحياة فيه.

وتحديد الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها والتركيز على جودة المخرجات".

ويمكن تعريفها كذلك بأنها "العملية المستمرة لتدريب وإعداد المعلم وذلك حتى يتمكن من الوصول إلى أفضل الخبرات التعليمية التعليمية والتي تساعد على إنجاز عمله ومهامه بسهولة ويسر".

الأبعاد الرئيسية للتنمية المهنية للمعلمين

تستند التنمية المهنية للمعلمين إلى مجموعة من الأبعاد الرئيسية، وهي:

- **البعد المعرفي:** ويتضمن اكتساب المعلمين للمعارف والمهارات والاتجاهات الجديدة في مجال التربية والتعليم.
- **البعد المهاري:** ويتضمن اكتساب المعلمين للمهارات اللازمة لممارسة التدريس بفعالية، مثل مهارات التدريس والتواصل والقيادة الصفية.
- **البعد السلوكي:** ويتضمن تغيير سلوك المعلمين وممارساتهم التدريسية نحو الأفضل.

أهداف التنمية المهنية للمعلمين

تسعى التنمية المهنية للمعلمين إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، منها:

1. تحسين أداء المعلمين وكفاءتهم المهنية.
2. الارتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق أهدافها.
3. تلبية احتياجات المعلمين المهنية والشخصية.
4. المساهمة في تطوير المجتمع وتحسين جودة الحياة فيه.

أهمية التنمية المهنية للمعلمين

تحتل التنمية المهنية للمعلمين بأهمية بالغة، فهي تمثل أحد الركائز الأساسية لتطوير التعليم وتحسينه، حيث تسهم في تحقيق مجموعة من الفوائد، منها:

- تحسين أداء المعلمين وكفاءتهم المهنية.
- الارتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق أهدافها.
- تلبية احتياجات المعلمين المهنية والشخصية.
- المساهمة في تطوير المجتمع وتحسين جودة الحياة فيه.

أساليب التنمية المهنية للمعلمين

تتعدد أساليب التنمية المهنية للمعلمين، ويمكن تقسيمها إلى مجموعة من الأنواع، منها:

1. التدريب أثناء الخدمة: ويتضمن مجموعة من البرامج التدريبية التي تنظمها الجهات المسؤولة عن التعليم، مثل وزارة التربية والتعليم، بهدف تنمية مهارات المعلمين وتزويدهم بالمعارف والاتجاهات الجديدة.

2. التعلم الذاتي: ويتضمن قيام المعلمين بتطوير أنفسهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم بشكل مستقل، من خلال مجموعة من المصادر المتاحة، مثل الكتب والمجلات والدوريات الإلكترونية.

- ضرورة التنوع في أساليب وطرق التطوير الوظيفي، بما يتناسب مع احتياجات المعلمين وخصائصهم.
 - ضرورة توفير الدعم والمتابعة للمعلمين خلال عملية التطوير الوظيفي.
 - ضرورة تقييم برامج التطوير الوظيفي بانتظام، وإجراء التعديلات اللازمة عليها.
- اقترح حمدان (2020) مجموعة من المبادئ الضرورية والمساعدة على التطوير الوظيفي الفعال للمعلمين أثناء الخدمة، ومنها ما يلي:
- توفير فلسفة وأهداف وخطط مدروسة محددة للتطوير الوظيفي: وبدونها قد لا يكون هناك تطوير وظيفي بناء للمعلمين. يجب أن تستند هذه الفلسفة والأهداف والخطط إلى احتياجات المعلمين وخصائصهم، وإلى التوجهات التعليمية والتربوية الحديثة.
 - توفير مناخ مرن مفتوح ونشط يسمح للمعلمين بالمشاركة والتعبير بما عندهم دون شعورهم بالتهديد لمفهوم الذات، أو بنقصهم وعدم كفايتهم الوظيفية: يجب أن يكون المعلمون على استعداد للتعلم والتطوير، وأن يشعروا بالراحة في المشاركة في برامج التطوير الوظيفي.
 - البدء دائماً بتطوير المعلمين من حيث هم، ثم البناء على ما لديهم تدريجياً حتى التحصيل الكلي المطلوب منهم: يجب أن تراعي برامج التطوير الوظيفي احتياجات المعلمين وقدراتهم، وأن تركز على بناء قدراتهم ومهاراتهم على أساس ما لديهم بالفعل.
 - التطوير الوظيفي من خلال العمل والمشاركة الفعالة النشطة للمعلمين دون المحاضرات والحضور الاسمي لدوراتهم ودروسهم: يجب أن تركز برامج التطوير الوظيفي على التعلم القائم على العمل، بحيث يشارك المعلمون بفاعلية في الأنشطة والممارسات التعليمية والتربوية المختلفة.
- ولكي تحقق برامج التطوير الوظيفي للمعلمين أثناء الخدمة هذه الأهداف، يجب أن تراعي هذه المبادئ، وأن تستند إلى التخطيط الجيد والتنفيذ الفعال والتقييم المستمر.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

1. دراسة الغامدي (2019): "تأثير التطوير المهني المستمر على ممارسات التقويم لدى المعلمين" - (عبد الله بن محمد الغامدي)
- تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير التطوير المهني المستمر على ممارسات التقويم لدى المعلمين. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة في (200) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة الباحة التعليمية بالمملكة العربية السعودية. وقد توصلت

الخطوات العامة التطوير الوظيفي المنظم للمعلمين هناك مجموعة من الخطوات العامة يتخذها التطوير الوظيفي المنظم للمعلمين، وهي:

1. تشكيل لجان وفرق مؤهلة من المختصين والخبيرين لتخطيط وتنفيذ عمليات التطوير الوظيفي المطلوبة.
2. تحديد أهداف وفلسفة التطوير الوظيفي للمعلمين.
3. تخطيط برامج التطوير الوظيفي بناءً على الأهداف والفلسفة والحاجات الميدانية، والإمكانات المادية والبشرية والتربوية المتوفرة محلياً لذلك، وتحديد معايير التحصيل الفعال لحاجات وأهداف التطوير.
4. تنفيذ وتطبيق برامج التطوير الوظيفي بتدريب المعلمين على المهارات المطلوبة، وتعرضهم للمعارف والخبرات الملائمة لحاجاتهم ومتطلباتهم الوظيفية، ثم تقييم كفاية التحصيل أثناء ذلك حسب معايير التحصيل الفعال لحاجات وأهداف التطوير.
5. نقل المعلمين الخبرات والمعارف والمهارات التطويرية الجديدة وتجربتها داخل الغرف الصفية، مع متابعة فريق التطوير ميدانياً لذلك بالملاحظة والتقييم.
6. الاستفادة من دروس وعمليات ونتائج التطوير الوظيفي في توجيه البرامج الجديدة.

مبادئ التطوير الوظيفي للمعلمين أثناء الخدمة

العناصر الضرورية للأداء الوظيفي

وتعمل برامج التطوير المهني للمعلمين على تزويدهم بالمهارات والكفايات الأساسية واللازمة لتأدية وممارسة العملية التعليمية بكفاءة وفعالية، ولأداء الوظيفي عناصر ضرورية وأساسية يجب توافرها وذلك لضمان الوصول إلى الأداء الفاعل، وتتوضح هذه العناصر كما ذكرتها على النحو التالي: (نواز والحيوي، 94، 2020)

1. **مكونات العمل:** وتضم الأدوار والمهام والواجبات التي تتطلبها طبيعة مهنة المعلمين، وما تتميز بها من فرص وتحديات ومتطلبات والمقدرة على إنجاز العمل ومسؤولياته بكفاءة وفعالية.
 2. **البيئة الداخلية والخارجية:** وتتكون من عوامل داخلية تتضمن الهيكل التنظيمي وموارده وأهدافه والأساليب والإجراءات المستخدمة. وعوامل خارجية تشمل العوامل الاقتصادية والتقنية والاجتماعية والسياسية.
 3. **الكفايات:** وتمثل الخصائص الأساسية والضرورية التي يمتلكها المعلمون وتؤدي إلى الأداء الفعال والتفاني والجد والإنجاز في العمل وتحمل المسؤولية، وأيضاً المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم لديهم.
- من أجل تحقيق الاستفادة المثلى من برامج التطوير الوظيفي للمعلمين، يجب مراعاة مجموعة من التوصيات، منها:
- ضرورة التخطيط الجيد لبرامج التطوير الوظيفي، وتحديد أهدافها واحتياجاتها بدقة.

الدراسة في (200) معلماً من معلمي التربية الخاصة في مرحلة التعليم الأساسي في منطقة القاهرة الكبرى. وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للتطوير المهني المستمر على ممارسات التقويم لدى معلمي التربية الخاصة، وأن المعلمين الذين شاركوا في برامج التطوير المهني المستمر لديهم ممارسات تقويم أكثر فاعلية من المعلمين الذين لم يشاركوا في هذه البرامج.

6. دراسة محمد إبراهيم (2023): "التطوير المهني المستمر وممارسات التقويم لدى معلمي المرحلة الابتدائية"

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التطوير المهني المستمر على ممارسات التقويم لدى معلمي المرحلة الابتدائية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة في (200) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة بغداد. وقد توصلت الدراسة وجود أثر إيجابي للتطوير المهني المستمر على ممارسات التقويم لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث أظهرت النتائج أن المعلمين الذين شاركوا في برامج التطوير المهني المستمر لديهم ممارسات تقويم أكثر فاعلية من المعلمين الذين لم يشاركوا في هذه البرامج.

الدراسات الأجنبية

1. دراسة تانيسلي وآخرون (Tanisli et al., 2020) حول كيفية تأثير برنامج التطوير المهني للمعلم على أداء الطلاب في علم الجبر.

استخدمت الدراسة نموذج البحث المختلط، والذي يجمع بين طرق البحث الكمية والنوعية. تم اختيار 9 معلمين بشكل عشوائي من بين 30 مدرساً متطوعاً للرياضيات أثناء الخدمة كانوا يقومون بالتدريس في المدارس الثانوية الحكومية والذين شاركوا في المشروع. تم إجراء البحث التجريبي على تسع مجموعات تجريبية وتسع مجموعات ضابطة. تم جمع البيانات من اختبار الجبر المركب وتصميمات التدريس التجريبية لمجموعة المعلمين على طلاب الصف السابع والبالغ عددهم 454. وقد أظهرت النتائج أن الطلاب الذين تلقى مدرسوهم دعماً للتطوير المهني من خلال النظام الأساسي المستند إلى الويب تفوقوا إحصائياً في الأداء مقارنة بأولئك الموجودين في المجموعات الضابطة. كما وجدت الدراسة علاقة بين أداء المعلمين في المجموعة التجريبية وتقدم طلبتهم في الجبر. ركز البرنامج على تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة لتدريس علم الجبر بطريقة فعالة. تضمن البرنامج أنشطة وممارسات تعليمية وتربوية متنوعة، مما ساعد المعلمين على تطبيق ما تعلموه في سياق عملهم. حظي المعلمون المشاركون في البرنامج بالدعم والمتابعة المستمرة من قبل الميسرين والخبراء.

الدراسة إلى هناك تأثير إيجابي للتطوير المهني المستمر على ممارسات التقويم لدى المعلمين، حيث أظهرت النتائج أن المعلمين الذين شاركوا في برامج التطوير المهني المستمر لديهم ممارسات تقويم أكثر فاعلية من المعلمين الذين لم يشاركوا في هذه البرامج.

2. دراسة الحارثي (2020): "دور التطوير المهني المستمر في تحسين ممارسات التقويم لدى المعلمين"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور التطوير المهني المستمر في تحسين ممارسات التقويم لدى المعلمين. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة في (200) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين الذين شاركوا في برامج التطوير المهني المستمر لديهم ممارسات تقويم أكثر فاعلية من المعلمين الذين لم يشاركوا في هذه البرامج.

3. دراسة الشهري (2022): "فاعلية التطوير المهني المستمر في تحسين ممارسات التقويم لدى معلمي اللغة العربية"

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التطوير المهني المستمر في تحسين ممارسات التقويم لدى معلمي اللغة العربية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة في (100) معلماً من معلمي اللغة العربية في منطقة الرياض التعليمية بالمملكة العربية السعودية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فاعلية للتطوير المهني المستمر في تحسين ممارسات التقويم لدى معلمي اللغة العربية، وأن المعلمين الذين شاركوا في برامج التطوير المهني المستمر لديهم ممارسات تقويم أكثر فاعلية من المعلمين الذين لم يشاركوا في هذه البرامج.

4. دراسة علي إبراهيم (2021): "التطوير المهني المستمر وممارسات التقويم لدى معلمي الرياضيات"

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التطوير المهني المستمر على ممارسات التقويم لدى معلمي الرياضيات. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة في (200) معلماً من معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في منطقة الأزهر الشريف. وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للتطوير المهني المستمر على ممارسات التقويم لدى معلمي الرياضيات، حيث أظهرت النتائج أن المعلمين الذين شاركوا في برامج التطوير المهني المستمر لديهم ممارسات تقويم أكثر فاعلية من المعلمين الذين لم يشاركوا في هذه البرامج.

5. دراسة هناء عبد الفتاح محمد (2022): "أثر التطوير المهني المستمر على ممارسات التقويم لدى معلمي التربية الخاصة"

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التطوير المهني المستمر على ممارسات التقويم لدى معلمي التربية الخاصة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة

2. دراسة هاردمان وآخرون (Hardman et al., 2015)

هدفت إلى معرفة نتائج برنامج التطوير المهني التجريبي القائم على معلمي المدارس الابتدائية التتزانة، والتحقيق من فعاليته وكفاءته في التغيير التربوي. تم إطلاق البرنامج من قبل وزارة التربية والتعليم والتدريب المهني بدعم من اليونيسف. وتألفت العينة من 32 مدرسة موزعة على 8 مقاطعات في تنزانيا. استخدمت الدراسة التحليل المنهجي والملاحظات على فيديو التسجيل للدروس والمقابلات مع مسؤولي التعليم وكبار المعلمين والمعلمين وأولياء الأمور والطلبة. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية ونجاح برنامج التطوير المهني التجريبي. وقد لقي قبولاً جيداً على مستوى المنطقة التعليمية، وكان له تأثير كبير على ممارسات التدريس والتعلم لدى المعلمين الذين تلقوا التدريب وعلى تحصيل الطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة على أن التطوير المهني للمعلمين له تأثير إيجابي على ممارسات المعلمين في الفصول الدراسية، وأداء الطلاب في الاختبارات. وقد خلصت الدراسات إلى أن المعلمين الذين شاركوا في برامج التطوير المهني المستمر لديهم ممارسات تعليمية وتربوية أكثر فاعلية من المعلمين الذين لم يشاركوا في هذه البرامج. تتميز الدراسات العربية بتركيزها على موضوع التطوير المهني للمعلمين، ومدى تأثيره على ممارسات المعلمين في الفصول الدراسية، وباستخدامها طرق بحث متنوعة، بما في ذلك المنهج الوصفي والمنهج المختلط، كما تتناول موضوعات مختلفة، مثل تأثير التطوير المهني على ممارسات التقويم لدى المعلمين، وتأثيره على أداء الطلاب في الاختبارات. كما تتميز الدراسات الأجنبية بتقديمها لنتائج أكثر شمولاً، حيث تبحث في تأثير التطوير المهني على مجموعة متنوعة من المتغيرات، مثل ممارسات المعلمين في الفصول الدراسية، وأداء الطلاب في الاختبارات، ورضا الطلاب وأولياء الأمور.

منهجية البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، وذلك لملائمتها لطبيعة الدراسة وأسئلتها وأهدافها.

مجتمع البحث

تكون المجتمع من جميع معلمين ومعلمات المدارس الحكومية في مدينة جازان، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023 - 2024).

وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية بمدينة جازان بالمملكة العربية السعودية، حيث تم

توزيع (60) استبانة كعينة ممثلة للبحث، وتم استرجاع (60) استبانة من الاستبانات الموزعة بنسبة (100%).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فروضها تم إعداد استبانة لتوجيهها لأفراد العينة، وذلك بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة والرسائل العلمية الخاصة بـ (تأثير التطوير المهني على تحسين ممارسات التقويم لدى المعلمين).

وقد روعي في تصميم الاستبانة استخدام الأسئلة المغلقة قدر الإمكان وذلك لتسهيل عملية ترميز وتحليل البيانات، واشتملت الاستبانة على عدد من الأسئلة غطت المجالات التالية: -

القسم الأول: وتضمن البيانات الشخصية لأفراد العينة وشملت كلا من (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات في التطوير المهني).

القسم الثاني: المتغيرات المتعلقة بموضوع البحث حيث تم تقسيم هذا الجزء إلى المحاور التالية:

- **المحور الأول:** مهارات التدريس
- **المحور الثاني:** الإدارة الصفية
- **المحور الثالث:** التقويم
- **المحور الرابع:** استخدام التكنولوجيا

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات مما جعل الأداة أكثر دقة وموضوعية في القياس، وللوقوف على مدى صلاحيتها كأداة لجمع البيانات، وكان الهدف من تحكيم الاستبانة التحقق من الآتي:

- مدى ملائمة الفقرات المتعلقة بمحاور الدراسة.
- مدى وضوح الفقرات الواردة في الاستبانة.
- مدى كفاية الفقرات المتعلقة بمحاور الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، تمت الاستعانة ببعض الأساليب الإحصائية، بهدف معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من والذي ادخلت إليه بيانات الدراسة الميدانية (SPSS) برنامج التحليل الإحصائي المحوسب.

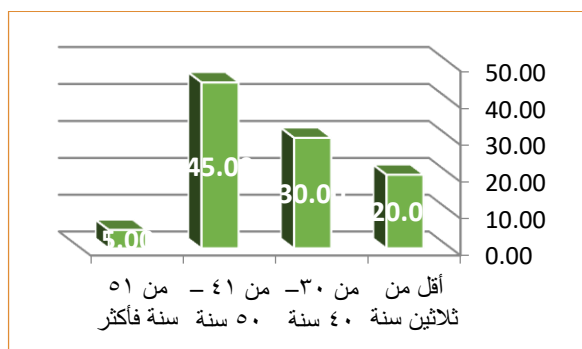
استخدم الباحث هذه الأساليب لبيان خصائص مجتمع الدراسة، ولوصف متغيرات الدراسة والتعرف على "تأثير التطوير المهني على تحسين ممارسات التقويم لدى المعلمين"، وشمل ذلك:

1- التوزيع التكراري والنسب المئوية:

لحساب وتكرار ونسبة البيانات العامة لعينة الدراسة.

جدول رقم (2) يبين التكرار والنسبة المئوية لمتغير العمر المشاركين بالعينة

العمر	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ثلاثين سنة	12	20.00
من 30 - 40 سنة	18	30.00
من 41 - 50 سنة	27	45.00
من 51 سنة فأكثر	3	5.00
الإجمالي	40	100%



شكل رقم (2) يوضح التكرار والنسبة المئوية لمتغير العمر المشاركين بالعينة

يتبين من الجدول رقم (2) والشكل رقم (2) يتبين أن غالبية أفراد العينة هم من فئة العمر (من 41 - 50 سنة) بنسبة 45.00% بتكرار بلغ (27)، ثم فئة العمر (من 30 - 40 سنة) بنسبة 30.00% وبتكرار بلغ (18)، ثم فئة العمر (أقل من 30 سنة) بنسبة 20.00% بتكرار بلغ (12)، وأخيراً فئة العمر (من 51 سنة فأكثر)، بنسبة 5% وبتكرار بلغ (3).

- متغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (3) يبين التكرار والنسبة المئوية لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
ماجستير	3	5
بكالوريوس	55	91.67
دبلوم	2	3.33
الإجمالي	60	100%

2- المتوسط الحسابي:

وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد عينة الدراسة، عن كل فقرة من فقرات الدراسة مع العلم أنه يفيد في ترتيب الفقرات حسب أعلى متوسط حسابي.

3- الانحراف المعياري:

تم استخدامه لتحديد تشتت إجابات أفراد عينة الدراسة عن قيم المتوسط الحسابي.

المعيار الإحصائي: -

اعتمد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، وذلك بإعطاء كل فقرة درجة واحدة من بين درجاته (الخمس) موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة (وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد اعتمد المقياس أدناه لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00 - 2.33 قليلة

من 2.34 - 3.67 متوسطة

من 3.68 - 5.00 كبيرة

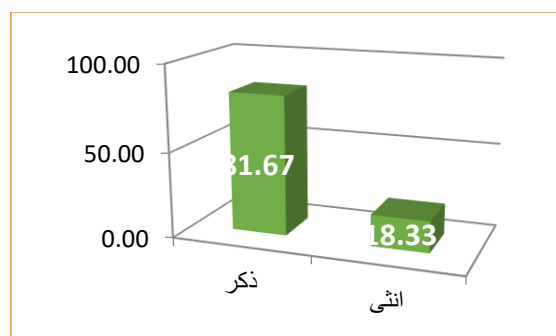
تحليل وتفسير النتائج

أولاً / تحليل البيانات الشخصية:

- متغير الجنس:

جدول رقم (1) يبين التكرار والنسبة المئوية لمتغير النوع المشاركين بالعينة

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	49	81.67
انثى	11	18.33
الإجمالي	60	100%



شكل رقم (1) يوضح التكرار والنسبة المئوية لمتغير النوع المشاركين بالعينة

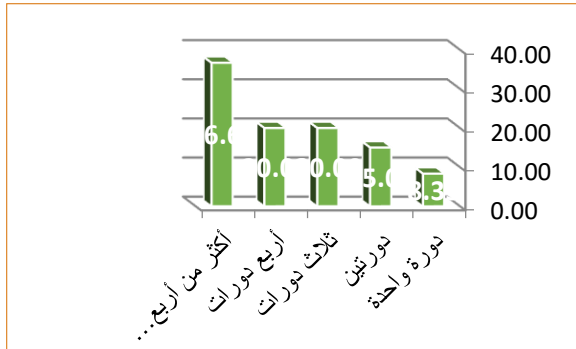
يشير الجدول رقم (1) والشكل (1) بأن عدد الذكور بلغ (49) ونسبة (81.67%) من المستجيبين بينما عدد الإناث (11) ونسبة (18.33%) مما يشير بأن عينة الدراسة شملت الجنسين الذكور والإناث معاً، إلا أن أغلب العينة كانوا من الذكور.

- متغير العمر:

- عدد الدورات في مجال التطوير المهني

جدول رقم (5) يبين التكرار والنسبة المئوية لمتغير عدد الدورات

عدد الدورات	التكرار	النسبة
دورة واحدة	5	8.33
دورتين	9	15.00
ثلاث دورات	12	20.00
أربع دورات	12	20.00
أكثر من أربع دورات	22	36.67
الإجمالي	60	100%



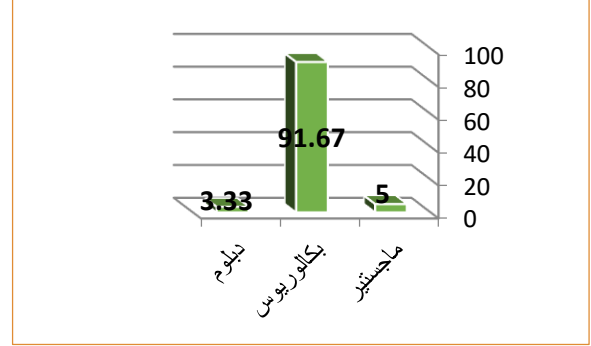
شكل رقم (5) يبين التكرار والنسبة المئوية لمتغير عدد الدورات في التطوير المهني

يتبين من الجدول رقم (5)، والشكل (5) الخاص بمتغير عدد الدورات في التطوير المهني لأفراد العينة، وجد أن أغلب العينة تمثلت في (أكثر من أربع دورات) بنسبة (36.67%)، وبتكرار بلغ (22)، ومن ثم عدد الدورات (أربع دورات) و(ثلاث دورات) بنسب متساوية (20%) وبتكرار بلغ (12)، يليه عدد الدورات (دورتين) بنسبة 15% وبتكرار (9)، وأخيراً فئة عدد الدورات (دورة واحدة) بنسبة 8.33%، وبتكرار (5)، وتشير هذه النتائج إلى أن أغلب أفراد عينة البحث لديهم عدة دورات لا بأس بها في التطوير المهني.

ثانياً: عرض وتحليل لفقرات الاستبيان:

السؤال الأول: ما دور برامج التنمية المهنية في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية - في مدينة جازان؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برامج التنمية المهنية في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية بمدينة جازان والجدول التالي يوضح ذلك.

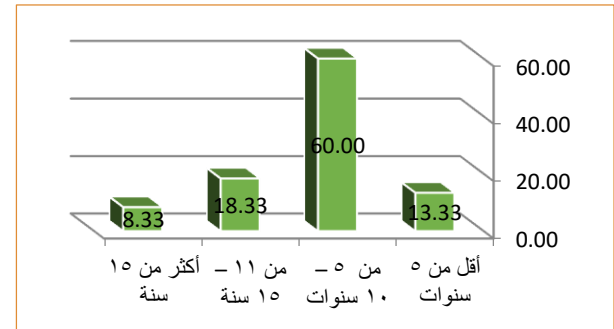


شكل رقم (3) يوضح التكرار والنسبة المئوية لمتغير المؤهل العلمي

يتبين من الجدول رقم (3) والشكل رقم (3) أن غالبية أفراد العينة من فئة المؤهل العلمي (بكالوريوس) بنسبة 90% وبتكرار بلغ (55)، ثم فئة المؤهل (ماجستير) بنسبة 5.00% وبتكرار بلغ (3)، وأخيراً فئة المؤهل (دبلوم) بنسبة 3.33% وبتكرار بلغ (2)، وتشير هذه النتائج إلى أن أغلب عينة البحث هم من ذوي المؤهلات الجامعية.

- عدد سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	8	13.33
من 5 - 10 سنوات	36	60.00
من 11 - 15 سنة	11	18.33
أكثر من 15 سنة	5	8.33
الإجمالي	60	100%



شكل رقم (4) يوضح التكرار والنسبة المئوية لمتغير سنوات الخبرة

يتبين من الجدول رقم (4) والشكل رقم (4) أن غالبية أفراد العينة هم من فئة سنوات الخبرة من (5 - 10 سنوات) بنسبة 60.00% وبتكرار بلغ (36)، ثم فئة سنوات الخبرة (من 11 - 15 سنة) بنسب 18.33% وبتكرار بلغ (11)، ثم فئة سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) بنسبة 13.33% وبتكرار (8)، وأخيراً فئة سنوات الخبرة (أكثر من 15 سنة) بنسبة 8.33% وبتكرار (5)، وتشير هذه النتائج إلى أن أغلب أفراد عينة البحث هم من ذوي الخبرات.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برامج التنمية المهنية في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في بمدينة جازان من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
1	1	مجال مهارات التدريس	3.84	.794	مرتفع
2	2	مجال الإدارة الصفية	3.76	.822	مرتفع
3	3	مجال التقويم	3.66	.808	متوسط
4	4	استخدام التكنولوجيا	3.61	.820	متوسط
		متوسط المحور الأول	3.72	769.	مرتفع

مراكز التدريب والتطوير التربوي والإشراف التابعة لوزارة والتعليم، واهتمامهم بتطوير قدرات ومهارات منسوبيها. حيث عمدت الوزارة إلى تدريب وتطوير المعلمين لرفع قدراتهم وتطويرها ليكونوا أكثر كفاءة وفعالية، وأداء مهامهم وواجباتهم بالشكل الصحيح. وقد يعزو ذلك أيضاً إلى وعي المعلمين وقناعتهم للأثر الإيجابي الكبير لبرامج التنمية المهنية ودورها في اكتساب المزيد من المعارف والمهارات التعليمية والتعرف إلى طرق التدريس والتقويم.

1-المحور الأول: مهارات التدريس

يوضح الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تروحت ما بين (3.61 - 3.84)، حيث احتل مجال (مهارات التدريس) المرتبة الأولى وبلغ أعلى متوسط حسابي بمقدار 3.84 ، بينما احتل مجال (استخدام التكنولوجيا) المرتبة الأخيرة وبلغ أقل متوسط حسابي بمقدار (3.61) ، وأن المتوسط الحسابي لدور برامج التنمية المهنية في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في مدينة جازان من وجهة نظرهم ككل جاء بدرجة مرتفعة وبلغ (3.72) ، وقد يعود هذا المستوى المرتفع لدور برامج التنمية المهنية في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين إلى السياسات الواضحة وخطط برامج التنمية المهنية المتكاملة لدى القائمين على

جدول رقم (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للفقرات الخاصة بالمحور الأول

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig.	التقدير اللفظي
1	4	تعرفني بأساليب وطرائق التدريس الحديثة واستراتيجياته المختلفة.	3.93	.883	.000	مرتفع
2	1	توجهني في صياغة الأهداف التعليمية التي تتناسب مع مستويات الطلبة وقدراتهم.	3.86	.947	.000	مرتفع
3	3	تزيد قدرتي على تنويع طرائق وأساليب التدريس المشجعة على التفكير والتعلم الذاتي.	3.84	.958	.000	مرتفع
4	6	تعزز لدي القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية التي تلبي احتياجات الطلبة.	3.84	.877	.000	مرتفع
5	2	تساعدني في تصميم أنشطة إثرائية للمواد التدريسية تسهم في تنمية قدرات الطلبة.	3.82	.897	.000	مرتفع
6	5	ترشدني في اختيار استراتيجيات تعلم متميزة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.81	.826	.000	مرتفع
7	7	تساعدني في تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للموقف التعليمي.	3.79	.875	.000	مرتفع
		متوسط المحور الأول	3.84	0.794	.000	موافق

وقد يعزو ذلك إلى رغبة المعلمين في امتلاك الأساليب التربوية الحديثة ودورها في تحسين مستوى النمو المهني، وشعورهم بحاجة إلى التدريب على هذه الأساليب وتوظيفها لتقديم التدريس الفعال وتنمية قدرات الطلبة. وقناعتهم بفاعلية برامج التنمية المهنية وكفاءتها في تحسين ممارساتهم التعليمية التعلمية في التدريس ولتنظيم العملية التعليمية ومواكبتها للمستجدات في مجال تطوير المناهج خصوصاً مع ظهور مفاهيم واستراتيجيات جديدة في التدريس.

2-المحور الثاني: الإدارة الصفية

- للإجابة على السؤال الرئيسي لهذه الدراسة: ما دور برامج التنمية المهنية في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في مدينة جازان؟ يوضح الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لمجال مهارات التدريس قد تراوحت ما بين (3.79-3.93)، حيث احتلت الفقرة رقم (1) والتي نصها تعرفني بأساليب وطرائق التدريس الحديثة واستراتيجياته المختلفة" المرتبة الأولى وبلغ متوسطها الحسابي (3.93)، وقد احتلت الفقرة رقم (7) ونصها تساعدني في تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للموقف التعليمي المرتبة الأخيرة وبلغ متوسطها الحسابي (3.79).

وبلغ المتوسط الحسابي المجال مهارات التدريس ككل (3.84).

جدول رقم (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للفقرات الخاصة بالمحور الثاني

الترتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig.	التقدير اللفظي
1	10	توجهني إلى كيفية إدارة وقت الحصة الدراسية وتوزيعه بفعالية.	3.90	.986	.000	مرتفع
2	8	تدربني على مهارات الاتصال والتواصل الفعال وتوظيفها في الغرفة الصفية.	3.89	1.011	.000	مرتفع
3	9	تزودني بأساليب إدارة الموقف التعليمي داخل الغرفة الصفية بكفاءة عالية.	3.77	.572	.000	مرتفع
4	13	توجهني إلى تشجيع جميع الطلبة للمشاركة في الأنشطة المنهجية واللامنهجية.	3.71	.893	.000	مرتفع
5	12	تساعدني في توفير بيئة صفية آمنة محفزة وممتعة لحدوث التعلم.	3.70	.608	.000	مرتفع
6	11	تطلعني على أساليب التعامل مع أنماط الطلبة وسلوكياتهم المختلفة بطريقة فعالة ناجحة.	3.68	.893	.000	مرتفع
7	14	تساعدني على معالجة المشكلات التي تواجهني داخل الغرفة الصفية وحلها بطريقة ناجحة.	3.67	.716	.000	متوسط
		متوسط المحور الثاني	3.76	0.808	.000	مرتفع

والتعليم، وتوفير الوقت والجهد في القيام بالأنشطة والمهام المختلفة داخل الغرفة الصفية. وحرص المعلمين على تنمية مهاراتهم في الإدارة الصفية وحاجتهم إلى استراتيجيات حديثة للإدارة الصفية الفاعلة، ويدركون بأن برامج التنمية المهنية المقدمة لهم تواكب التطورات المتقدمة في مجال التدريب، ومساهمتها في تحسين مستواهم أدائهم المهني من خلال تقديم مواد تدريبية حديثة مواكبة للتطور والإبداع.

ثالثاً: المحور الثالث مجال التقويم

يوضح الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لمجال الإدارة الصفية قد تراوحت ما بين (3.67-3.90)، حيث احتلت الفقرة رقم (10) والتي نصها توجهني إلى كيفية إدارة وقت الحصة الدراسية وتوزيعه بفعالية المرتبة الأولى وبلغ متوسطها الحسابي (3.90)، بينما احتلت الفقرة رقم (14) ونصها تساعدني على معالجة المشكلات التي تواجهني داخل الغرفة الصفية وحلها بطريقة ناجحة المرتبة الأخيرة وبلغ متوسطها الحسابي (3.67). وأن المتوسط الحسابي المجال الإدارة الصفية ككل بلغ (3.76). وقد يعزو ذلك إلى أن المعلمين يدركون أهمية الإدارة الصفية الناجحة في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة بكفاءة عالية، وتأثيرها على عملية التعلم

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال التقويم مرتبة تنازلياً

حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig.	التقدير اللفظي
1	16	تزودني بمهارات بناء الاختبارات الجيدة وإعدادها حسب جدول المواصفات.	3.74	.986	.000	مرتفع
2	17	توجهني نحو التخطيط لموقف التعلم وفق نتائج التقويم.	3.70	.716	.000	مرتفع
3	21	تعرفني بالدراسات الحديثة في أساليب التقويم الفعال للعملية التعليمية التعلمية.	3.68	.572	.000	مرتفع
4	18	توجهني إلى تقديم تغذية راجعة بناءة للطلبة بعد كل عملية تقويم.	3.67	.893	.000	متوسط
5	15	تزيد قدرتي على التنوع في طرائق التقويم المختلفة في الموقف التعليمي	3.65	.608	.000	متوسط
6	20	تدربي على تصميم أدوات تقويم شاملة مرتبطة بالأهداف.	3.65	.572	.000	متوسط
7	19	تساعدني في إعداد الخطط العلاجية للطلبة ذوي التحصيل المتدني.	3.55	.716	.000	متوسط
		متوسط المحور الثاني	3.61	0.821	.000	متوسط

واستراتيجياته الحديثة وأنواعه المختلفة وحرصهم على استخدام أدواته بالشكل الأمثل والذي يتيح لهم التعرف إلى مدى تحقق الأهداف المرجوة ومدى اكتساب الطلاب للخبرات والمهارات المعطاة والتعرف إلى فعالية الطرق والأساليب المستخدمة مما يساعد المعلمين على التطوير المهني والانتقال من خطوة إلى خطوة في ضوء نتائج التقويم، وهذا يحتاج إلى المزيد من التدريب ويتم تحفيز المعلمين على الالتحاق ببرامج التطوير المهني والتي تحسن من أدائه الوظيفي.

رابعاً: استخدام التكنولوجيا

يوضح الجدول (9) ان المتوسطات الحسابية لمجال التقويم قد تراوحت ما بين 3.55-3.74، حيث احتلت الفقرة رقم (16) والتي نصها تزودني بمهارات بناء الاختبارات الجيدة وإعدادها حسب جدول المواصفات المرتبة الأولى وبلغ متوسطها الحسابي (3.74)، بينما احتلت الفقرة رقم (19) ونصها تساعدني في إعداد الخطط العلاجية للطلبة ذوي التحصيل المتدني المرتبة الأخيرة وبلغ متوسطها الحسابي (3.55) والمتوسط الحسابي لمجال التقويم ككل بلغ (3.66). وقد يعزو ذلك إلى وعي المعلمين بأهمية التقويم

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة باستخدام التكنولوجيا مرتبة تنازلياً حسب

المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig.	التقدير اللفظي
1	16	ترشدني إلى تفعيل مواقع التواصل الاجتماعي لتزويد أولياء الأمور بتقارير دورية عن أداء أبنائهم.	3.69	.986	.000	موافق
2	17	تعرفني على البرمجيات التعليمية وتوظيفها بصورة تطبيقية في المنهاج الدراسي.	3.69	.893	.000	موافق
3	21	ترشدني إلى توظيف الانترنت والوسائط الإلكترونية التفاعلية في عملية التدريس.	3.65	.572	.000	موافق
4	18	توجهني إلى اختيار الوسائل التعليمية التكنولوجية بناءً على ما تحققه من أهداف	3.62	.893	.000	موافق
5	15	تزودني بطرائق توظيف الوسائل التعليمية التكنولوجية ومهاراتها في عملية التدريس.	3.57	.608	.000	موافق
6	20	تتيح لي الفرصة للمشاركة في المنتديات الإلكترونية لمواكبة الجديد في العملية التعليمية.	3.55	.572	.000	موافق
7	19	تدفعني للالتحاق بدورات لتعلم استخدام الحاسوب والتقنيات التكنولوجية الحديثة.	3.53	.716	.000	موافق
		متوسط المحور الثاني	3.66	0.808	.000	موافق

التربوية بطريقة أكثر فعالية وتوفير الوقت والجهد وتشويق الطلبة وزيادة فعاليتهم، ولمساعدتهم على تحقيق النمو وبعزز من معرفتهم العلمية وتطويرها. وكذلك قناعتهم بدور الوسائط التكنولوجية والتقنية في تحسين مستوى نموهم المهني وأثره المباشر على رفع مستوى التحصيل العملي للطلبة، وهذا يحتاج إلى المزيد من التدريب وتحفيز المعلمين على الالتحاق ببرامج التطوير المهني المتعلقة في استخدام الوسائل التكنولوجية والتي تحسن من أدائهم الوظيفي.

- للإجابة على السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور التطوير المهني للمعلم في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في مدينة جازان تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام T-test لحساب دلالة الفروق لمتغير النوع الاجتماعي في الاستجابة على فقرات الاستبانة.

يوضح الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لمجال استخدام التكنولوجيا قد تراوحت ما بين (3.53-69.3) حيث احتلت الفقرتان رقم (22)، و (26) والتي تنصان على ترشديني إلى تفعيل مواقع التواصل الاجتماعي لتزويد أولياء بتقارير دورية عن أداء أبنائهم"، و"تعرفني على البرمجيات التعليمية وتوظيفها بصورة تطبيقية في المنهاج الدراسي المرتبة الأولى وبلغ متوسطها الحسابي (3.69)، بينما احتلت الفقرة رقم (23) ونصها تدفعني للالتحاق بدورات لتعلم استخدام الحاسوب والتقنيات التكنولوجية الحديثة المرتبة الأخيرة وبلغ متوسطها الحسابي (3.53). وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال استخدام التكنولوجيا ككل (3.61). وقد يعزو ذلك إلى قناعة المعلمين بأهمية استخدام الوسائل التكنولوجية المساعدة وتوظيفها في التعليم وما تقدمه من خدمات تربوية في تطوير أدائهم، وتحقيق الأهداف

جدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة T للاستبانة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة
ذكور	3.64	.728	0.8843	دال
إناث	3.79	.824		
المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة
ماجستير	3.77	.856	0.6774	دال
بكالوريوس	3.64	.968		
دبلوم	3.62	.839		
سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	3.66	.613	0.787	دال
من 5 - 10 سنوات	3.63	.786		
من 11 - 15 سنة	3.79	.761		
أكثر من 15 سنة	3.79	.824		
عدد الدورات التدريبية				مستوى الدلالة
	3.64	.968	0.887	
	3.79	.839		
	3.76	.758		

في مدينة جازان بسبب اختلاف فئات متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية

يتضح من الجدول السابق (11) أن هناك تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور التنمية المهنية في تحسين الاداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية

جدول (12) تحليل التباين الرباعي لأثر (المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية) على دور برامج التنمية المهنية في تحسين الاداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في مدينة جازان.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	1.365	1	1.365	2.386	.123
الجنس	1.581	1	1.581	2.764	.097
سنوات الخبرة	1.879	2	.939	1.642	.195
عدد الدورات التدريبية	6.043	2	3.021	5.282	.006
الخطأ المعياري	199.084	348	.572		
الكل	209.425	354			

يتضح من الجدول (12) الآتي:

عدم وجود فروقات إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف (2.386) وبدلالة إحصائية بلغت (0.123). وقد يعود ذلك إلى أن هناك توافق بين جميع المعلمين ويبدون رغبة أكثر في التطور والتنمية المهنية باختلاف المؤهل العلمي، وامتلأهم وعياً وتقديراً متقارباً لأهمية برامج التنمية المهنية ودورها في تنميتهم المهنية وتطوير أدائهم. وقناعتهم بأن كل ما يقدم لهم من برامج تدريبية يتناسب مع مستوياتهم المعرفية واحتياجاتهم الفعلية وبحاجة إلى تطوير وتحديث لمعلوماتهم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ويعود ذلك إلى درجة الوعي التي يتمتع بها المعلمون في أهمية برامج التنمية المهنية في تطوير أدائهم بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية. وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة الحارثي (2020) ودراسة هناء محمد (2022).

- عدم وجود فروقات إحصائية (a=0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (2.764) وبدلالة إحصائية بلغت (0.097). وقد يعود ذلك إلى أن المعلمين لديهم الرغبة والدافعية لتطوير أدائهم المهني وتحسينه على اختلاف جنسهم، وشعورهم بحاجتهم إلى البرامج التدريبية والتنمية المهنية في ظل التطورات المعرفية

والتقنية المتسارعة. وأن متغير الجنس لا يبدو مهماً في تحديد درجة التنمية المهنية لدى المعلمين، كما وأنهما الذكور والإناث يخضعان لنفس شروط ومتطلبات الترقى والترقيع حسب أسس وشروط الوزارة. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة الشهري (2022) ودراسة تانيسلي وآخرون (Tanisli et al., 2020)، ودراسة علي إبراهيم (2021)

- عدم وجود فروقات إحصائية (a=0.05) تعزى لأثر سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف (1.642) وبدلالة إحصائية بلغت (0.195). وقد يعود ذلك إلى أن برامج التنمية المهنية مناسبة لجميع المعلمين مهما كانت خبراتهم ومعارفهم السابقة، وحرصهم الدائم على اكتساب كل ما هو جديد في العملية التعليمية لتنمية خبراتهم ومهاراتهم الوظيفية، وأنهم بحاجة إلى تحديث وتطوير للأفكار والمعلومات بشكل مستمر دون النظر إلى سنوات الخبرة. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة محمد إبراهيم (2023)، ودراسة هاردمان وآخرون (Hardman et al., 2015)

- وجود فروقات إحصائية (a=0.05) تعزى لأثر عدد الدورات التدريبية، حيث بلغت قيمة ف (5.282) وبدلالة إحصائية بلغت (0.006) والمعرفة الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (13) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لأثر عدد الدورات التدريبية على دور برامج التنمية المهنية في تحسين الاداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية مدينة جازان

عدد الدورات	المتوسط الحسابي	دورة واحدة	من 2 إلى 4	من 5 إلى 7	ثمان دورات وأكثر
دورة واحدة	3.79			3.79	
من 2 إلى 4	3.62	02			
من 5 إلى 7	3.76				
ثمان دورات وأكثر	3.76		14	16	

المرتبة الأولى وبلغ أعلى متوسط حسابي بمقدار (3.84) بينما احتل مجال الإدارة الصفية) المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.76) واحتل مجال (التقويم) المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (3.66) واحتل مجال استخدام التكنولوجيا) المرتبة الأخيرة وبلغ أقل متوسط حسابي بمقدار (3.61)

يوجد تباين ظاهر في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برامج التنمية المهنية في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم القصبة اريد من وجهة نظرهم بسبب اختلاف فئات متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة، وعند الدورات التدريبية، حيث تبين عدم وجود فروقات إحصائية (1 - 0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي والجنس وسنوات الخبرة، ولكن تبين وجود فروقات إحصائية هـ - 0.05) تعزى لأثر عند الدورات التدريبية بين (8 دورات فأكثر من جهة، وكل من أقل من 4 دورات) و من 4 إلى 7 دورات من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (8 دورات فأكثر).

يتوضح من الجدول (13) وجود فروقات إحصائية (1 - 0.05) بين (8 دورات فأكثر من جهة وكل من أقل من 4 دورات) و (من 4 إلى 7 دورات من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح (8 دورات فأكثر). وقد يعزى ذلك إلى أن حضور الدورات التدريبية الكثيرة تسهم في تطوير كفاءة المعلمين وأدائهم المهني وتزويدهم بالمعارف والخبرات والاتجاهات الحديثة اللازمة لتحسين أدائهم في العملية التعليمية، ولقد أصبح هؤلاء المعلمون يمتلكون وعياً وتقديراً أكبر لأهميتها، وأكثر قدرة على تقييم دور البرامج التنموية المهنية المقدمة لهم ويسعون دائماً إلى التميز من خلال مواكبة كل ما هو حديث في العملية التعليمية، ولديهم اهتمام بمجالات التنمية المهنية أكثر من غيرهم. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة الحارثي (2020)، ودراسة الشهري (2022) ودراسة علي إبراهيم (2021) ودراسة هناء عبد الفتاح محمد (2022).

ملخص النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

المتوسط الحسابي دور تطوير التنمية المهنية في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في مدينة جازان من وجهة نظرهم ككل جاء بدرجة مرتفعة وبلغ (3.72)، حيث احتل مجال (مهارات التدريس)

التوصيات والمقترحات:

وعلى ضوء ما سبق يمكننا تقديم بعض من التوصيات والمقترحات التالية:

1. تقديم حوافز تشجيعية مادية ومعنوية مناسبة لتشجيع المعلمين لحضور البرامج التنموية المهنية للاستفادة منها في تطوير أدائهم وتحسينه.
2. ضرورة إعطاء المعلمين فرصة كافية للمشاركة في البرامج، وإجراء تقييم دوري البرامج التنموية المهنية المقدمة لهم للإفادة من التغذية الراجعة المقدمة حولها.
3. ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ووضع الخطط والبرامج التي تساهم في التنمية المهنية ومعالجة القصور في أدائهم.
4. ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين لتحسين مهاراتهم في مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم وطرائق التقويم الحديثة.
5. ضرورة قيام وزارة والتعليم بدراسات للتعرف أكثر على الحاجات الفعلية والمطلوبات الضرورية للمعلمين واختيار الطرق المناسبة لتنفيذها وتنويعها بما يتلاءم مع ظروفهم لتحقيق الفائدة المتوقعة منها.
6. نشر ثقافة التنمية المهنية بين المعلمين والتنوع في طرق وأساليب تنفيذها، وطرح برامج تدريبية جديدة تتوافق مع احتياجات المعلمين وظروفهم وتحسن من مهاراتهم وقدراتهم التعليمية والتدريسية.

خاتمة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير التطوير المهني على تحسين ممارسات التقويم لدى معلمي المدارس الحكومية في مدينة جازان، تم استخدام المنهج الوصفي وتم تطوير استبانة كأداة للدراسة، وقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لدور برامج التنمية المهنية في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين جاء بدرجة مرتفعة، وإلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لأثر عدد الدورات التدريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية لدور برامج التنمية المهنية تعزى لأثر المؤهل العلمي والجنس وسنوات الخبرة.

وبشكل عام، تشير نتائج الدراسة إلى أن دور تطوير التنمية المهنية في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في مدينة جازان مرتفع، حيث يرى المعلمون أن هذه البرامج ساعدتهم على تطوير مهاراتهم وقدراتهم التعليمية والتدريسية، مما أدى إلى تحسين أدائهم الوظيفي.

المراجع:

- الحارثي، عبد العزيز بن إبراهيم (2020). دور التطوير المهني المستمر في تحسين ممارسات التقويم لدى المعلمين. رسالة التربية وعلم النفس، 46(2)، 255-282.

- حسن، علي إبراهيم. (2021). أثر التطوير المهني المستمر على ممارسات التقويم لدى معلمي الرياضيات. مجلة التربية والتعلم، 38(1)، 1-24.
- حمدان، محمد (2020) مراكز وبرامج التطوير الوظيفي للمعلمين - سوريا، دمشق: دار التربية الحديثة للنشر والاستشارات والتدريب.
- دخيل الله رفعه (2020) معلم القرن الحادي والعشرين الرؤى التربوية والمهنية التدريبية - عمان، الأردن: الآن ناشرون وموزعون. دهليز، خالد و خليل، حمد (2016) أثر الارتباط الوظيفي والدعم التنظيمي المدرك على الأداء الوظيفي في المؤسسات الأكاديمية الفلسطينية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية. 24(2) 50-56
- الشрман، منيرة وجعفر، صفاء (2014). درجة الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي. مجلة المنارة. 20(1). 411-444
- الشهري، محمد بن عبدالله (2022). فاعلية التطوير المهني المستمر في تحسين ممارسات التقويم لدى معلمي اللغة العربية. مجلة دراسات العلوم التربوية، 39(1)، 1-24.
- طه، نهى (2019) واقع التنمية المهنية الإلكترونية وأثرها على عمليتي التدريس والتعلم في ضوء آراء معلمات مدارس الطائف بالمملكة العربية السعودية مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات 9(3) 312-342
- عبد الرزاق، محمد إبراهيم. (2023). التطوير المهني المستمر وممارسات التقويم لدى معلمي المرحلة الابتدائية. دراسات التربوية والنفسية، 40(1)، 1-24.
- عطياتي، فاطمة (2016). دور المبادرات التربوية للمعلمين في تحسين نموهم المهني من وجهات نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظات شمال الضفة الغربية رسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية فلسطين. المغربي، ريم (2016) أثر التنمية المهنية (التدريب) أثناء الخدمة للمعلم على دافعيته الأكاديمية المهنية (دافعية الإنجاز) في الأردن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 5(10) 329-342
- العموش، وفاء (2020) التنمية المهنية وعلاقتها بالتكيف الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر مديري المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الشرق الأوسط: الأردن. صبري، عبد العظيم وتوفيق، رضا (2017). إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول القاهرة، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الغامدي، عبد الله بن محمد (2019). تأثير التطوير المهني المستمر على ممارسات التقويم لدى المعلمين. مجلة دراسات العلوم التربوية، 36(1)، 1-24.
- محمد، هناء عبد الفتاح. (2022). أثر التطوير المهني المستمر على ممارسات التقويم لدى معلمي التربية الخاصة. دراسات التربوية، 48(2)، 255-282.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The Effectiveness of Using Van Hiele Model in Teaching Geometry on the 2nd Intermediate Female Pupils' Students Academic Achievemem in Najran City

Naseem Bent Salem Ben Ali Aal-Mebti*¹

Dr. Mohammed Mofarh Aseeri*²

1. Master's degree in general curricula and teaching methods- Najran University, Najran Education Administration- KSA

2. Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods of Mathematics - Najran University - KSA

فاعلية استخدام نموذج فان هيل (Van Hiele) لتدريس الهندسة على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة نجران.

مستل من رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس العامة

أ. نسيم بنت سالم بن علي ال مبطي (1)

د. محمد بن مفرح عسيري (2)

1. ماجستير مناهج وطرق التدريس العامة - جامعة نجران، إدارة تعليم نجران - المملكة العربية السعودية.

2. أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك - جامعة نجران - المملكة العربية السعودية.

Email: nasam2234@gmail.com

KEY WORDS

Van Hiele's Model, goemetry teaching, learning achievem.

الكلمات المفتاحية

نموذج فان هيل، تدريس الهندسة، التحصيل الدراسي

ABSTRACT

مستخلص البحث:

The study aimed at identifying the extent of effectiveness when using Van Hiele's model in teaching geometry on the 2nd intermediate female pupils' learning achivenment in Najran City. For achieving this objective, a quasi-expermental approach was used by the researcher represented in desging an experiment with pre- and post-tests.

The sample of the study was composed of 58 female pupils of the 2nd intermediate grade in Najran City who were divided into experiemntal and control groups, 29 pupils each. The experimental group were taught the topics of Goemetry and Spatial Reasoning unit by using Van Hiele's Model. While, the control group were tuaght the same topics using the traditional method. Then, a research tool was administered (i.e. Achievemnet goemtry test) to both groups producing the following findings:

There was a statistically significant difference at (0.01) between the mean scores of the experimental group and the students of the control group in the post-measurement of the achievement test at the level of (recall, understanding, application) and its levels as a whole for the benefit of the students of the experimental group.

Based on the finidings of thestudy, the researcher intoduced a number of recommendations of which the significant one was: training female teachers in using Van Hiele's Model when teaching mathematics in general and goemetry in particulr.

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام نموذج فان هيل (Van Hiele) لتدريس الهندسة على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة نجران. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم التجريبي القائم على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتكوّنت عينة الدراسة من (58) طالبة، من طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة نجران، منهن (29) طالبة في المجموعة التجريبية، ودرّسن موضوعات وحدة "الهندسة والاستدلال المكاني" باستخدام نموذج فان هيل، و(29) طالبة في المجموعة الضابطة، ودرّسن الموضوعات ذاتها باستخدام الطريقة المعتادة، وتم إعداد دليل المعلمة وأوراق العمل، وتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في اختبار تحصيلي في الهندسة على مجموعتي الدراسة. وأسفرت النتائج عن الآتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (01,0) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة، والدلالة العلمية باستخدام (مربع إيتا) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى (التذكر، الفهم، التطبيق) ومستوياته ككل لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وفي ضوء النتائج قُدمت مجموعة من التوصيات، أبرزها: تدريب المعلمات على استخدام نموذج فان هيل في تدريس الرياضيات بشكل عام والهندسة بشكل خاص.

مقدمة الدراسة:

تُعد مناهج الرياضيات ركناً أساسياً في جميع مراحل التعليم المختلفة؛ إذ لها الأثر الأكبر في إنشاء جيل مُلمٍّ بعوامل التقدم الحديثة، حيث عملت الكثير من الدول على تطويرها وتحسينها لتواكب معطيات القرن الحادي والعشرين، وذلك من خلال اهتمام هذه المناهج بتقديم موضوعات تكون أكثر ارتباطاً ببيئة الطلبة، والهندسة من أكثر فروع الرياضيات ارتباطاً بالواقع الذي يعيشون فيه . وتمثل أحد معايير المحتوى بالنسبة للمجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (National Council of Teachers of Mathematics, 2000) لأنه من خلالها يتعلم الطلبة دراسة الأشكال الهندسية في المستوى والفراغ، ووصفها وطريقة تحليل خصائصها وإيجاد العلاقات بينها (Yildiz, Aydin & Kogce, 2009) والهندسة من الموضوعات الرياضية الواقعية التي يمكن للطلاب مشاهداتها والإحساس بها والقدرة على تخيلها وإتاحة فرصة للتفكير في وصف العالم المحيط بهم، بعكس الموضوعات الرياضية الأخرى المجردة (العبيسي، 2015).

حيث إن تدريس الهندسة بحاجة إلى فهم خاص ودقيق لما تتضمنه من فهم للنظريات وقدرة الطلبة على توظيفها في أوضاع رياضية مختلفة، وكذلك استخلاص المعطيات من التمرينات، والقدرة على تجسيد المطلوب بالرسم أو التخطيط (المطرب والسلولي، 2015).

وركزت دراسة سطوحي (2011) على دور الهندسة من حيث كونها تنمي لدى الطلاب مهارات التحليل والمقارنة بين عناصر البنية المعرفية وتزيد من فاعلية الطلبة أثناء تعلمها، مما يسهم في زيادة تحصيلهم الدراسي. حيث يُعد التحصيل من العوامل المهمة في العملية التربوية بشكل عام وفي المرحلة المتوسطة بشكل خاص، وذلك من خلال نتائج تقييم مدى تقدّم الطالب في المواد التي يدرسها وانتقاله من صف إلى صف آخر أو من مرحلة إلى أخرى (كريري، 2016). فلا بد من تنمية التحصيل لدى الطلبة في الرياضيات بفروعها ومنها الهندسة خصوصاً (الجهني، 2017)

وبناءً على ما سبق يتضح أهمية إيجاد نماذج أو طرائق تدريبية تساعد على التغلب في العديد من الصعوبات التي تواجه الطالبات في تدريس الهندسة وتدني التحصيل الدراسي لديهن؛ لذلك بُذلت الجهود والمحاولات من قبل التربويين المهتمين بإيجاد نماذج تدريبية مناسبة في تدريس الهندسة، ويعد "نموذج فان هيل" من أهم النماذج التدريسية؛ كونه لم يوظف لإيجاد حلول لصعوبات تعلم الهندسة بل عمل هذا النموذج (Van Hiele) على تحديد أسباب الصعوبات وتفسيرها أيضاً (الحربي، 2015).

ويحتوي نموذج فان هيل على مراحل متدرجة للتفكير ولا ينتقل الطالب إلى مرحلة إلا إذا أتقن المرحلة التي تسبقها، مع مراعاة القدرات العقلية لدى الطلبة (الزبيدي، 2014). وهذه المراحل هي: الاستقصاء للفت انتباه الطلبة إلى المعلومات المطلوب اكتشافها، والتوجيه المباشر للطلاب في أثناء حلهم للنشطة، والاكتشاف الموجه لمساعدة الطلبة في تكوين العلاقات بين الأشكال، والاكتشاف الحر لإتاحة الفرصة للطلبة للحل المنفرد، والتكامل بتلخيص ما تعلموه . (Connolly, 2010) وقد قام الكثير من الباحثين بتجريب هذا النموذج واختبار مدى فاعليته، ولهذا ارتبط اسم فان هيل بالهندسة وكيفية تدريسها (النمرائي وأبو موسى، 2014). ولذلك أوصت العديد من الدراسات، باستخدام نموذج فان هيل (Van Hiele) في تدريس الهندسة كدراسات كل من (Armah & Kissi, 2019)، (العبد الجبار، 2019)، (العبيسي، 2019)، (الدمرادش والحفني، 2018)، (Usman, Yew & Salleh, 2018)، (حمزة، 2017)، (محمود، 2017)؛ وذلك إدراكاً منهم لدوره في مراعاة الفروق الفردية والقدرات العقلية بين الطلبة وإثارة دافعتهم نحوه، ولما قدّمه من تحوّل في بيئة التعليم التقليدية للهندسة إلى التعليم الذي يحدث على نشاطهم وتنمية التفكير لديهم.

ومن هذا المنطلق تأتي أهمية هذه الدراسة في الكشف عن مدى فاعلية نموذج فان هيل (Van Hiele) لتدريس الهندسة على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة نجران .

مشكلة الدراسة :

يُعد تدريس الهندسة ذو أهمية في جميع مراحل التعليم؛ نظراً لدورها الفعّال في إكساب الطلبة العديد من المهارات كالملاحظة والتصنيف والتنبؤ والتأمل، وعلى الرغم من حدوث كثير من التطورات والتغيرات في مقررات الهندسة وطرائق تدريسها؛ إلا أنها أكثر فروع الرياضيات التي تواجه تدريسها العديد من الصعوبات مما أثر ذلك سلباً على تحصيلهم الدراسي، وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات السابقة كدراسة كل من (العبد الجبار، 2019)، (الرفاعي، 2018)، (الجهني، 2016)، (المحمدي، 2016)، (Skrbec & Abidin & Salleh Abu, 2013)، (Cadez, 2015)؛ التدني في التحصيل نتج عن أسباب متعلقة بالصعوبات التي تواجه الطلبة في الهندسة، وذلك كعدم قدرتهم في معرفة الأشكال الهندسية والتميز بين خواصها وذلك من خلال اللغة المستخدمة في تعريفهم للمفاهيم الهندسية، ويظهر ذلك أيضاً من خلال شرح الطلاب في حلولهم، والخلط بين المفاهيم الهندسية واستخدام المفاهيم والتعيمات في حل المشكلات الهندسية بطريقة غير صحيحة، وكيفية إيجاد العلاقات بينها، والتفريق بين الأشكال المتطابقة والمتشابهة بينها، وكيفية إجراء التحويلات الهندسية من دوران أو

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام نموذج فان هيل (Van Hiele) لتدريس الهندسة على التحصيل الدراسي ككل عند مستوى (التذكر، الفهم، التطبيق) لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة نجران.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- تزويد معلمات الرياضيات بدليل يوضح لهن طريقة تدريس وحدة الهندسة باستخدام نموذج فان هيل (Van Hiele) من مقرر الرياضيات في المرحلة المتوسطة.
- توجيه معلمات الرياضيات إلى الاهتمام بتطبيق مراحل نموذج فان هيل في تدريس الهندسة أثناء إعدادهن لموضوعات الهندسة وتدريسها للطالبات.
- قد تفتح أمام الباحثين مجالاً لبحوث ودراسات مستقبلية في مجال استخدام نموذج فان هيل في تدريس الهندسة لمرحلة دراسية أخرى.
- قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة طالبات الصف الثاني المتوسط في التغلب على صعوبات تعلم الهندسة، ومحاولتها في الكشف عن الدور الذي تلعبه طريقة التدريس باستخدام "نموذج فان هيل" في تدريس وحدة الهندسة والاستدلال المكاني.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تم تطبيق هذه الدراسة على وحدة الهندسة والاستدلال المكاني من مقرر الرياضيات للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الأول (طبعة 1440هـ-2018م).
- **الحدود البشرية:** عيّنة من طالبات الصف الثاني المتوسط.
- **الحدود المكانية:** مدرسة المتوسطة السابعة، وهي إحدى مدارس التعليم الحكومي بمدينة نجران.
- **الحدود الزمنية:** طُبقت تجربة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/1439هـ، الموافق 2019/2018م.

مصطلحات الدراسة:

تم التركيز على المصطلحات الآتية:
الفاعلية:

يعرفها شحاتة والنجار (2003) بأنها "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة" (ص230).

التعريف الإجرائي:

هي الأثر الذي يتركه نموذج فان هيل (Van Hiele) في التحصيل لدى طالبة الصف الثاني المتوسط نتيجة لعملية التعلم التي تمرّ بها باستعمال مراحلها.

انعكاس أو انسحاب، وصعوبة في كتابة البرهان الهندسي وفهمه وكيفية استخدام النظريات والمسلمات في كتابته بشكل صحيح.

بينما أكدت دراستي (العتيبي، 2016؛ خرمي والنذير، 2015) أنّ الصعوبات لا تتوقف على الطلاب أنفسهم حيث إن المعلمين أيضاً يشعرون بالصعوبات التي تواجههم عند تدريس الهندسة في المرحلة المتوسطة؛ وقد يرجع ذلك إلى اختيار طرق التدريس المستخدمة عند تدريس الموضوعات الهندسية، والأنشطة الصفية التي يمارسها الطلاب. وبناءً على ذلك يتفق العديد من الباحثين أنّ الهندسة تميزت بصعوبة تدريسها مما نتج عن ذلك ضعف التحصيل الدراسي للطلاب (العتيبي، 2019).

وقد أجرت الباحثة دراسة استطلاعية (الملحق رقم 1) واستطلعت فيها رأي 14 معلمة من معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمدينة نجران، حيث أشرن إلى معاناتهن مع الطالبات في موضوعات الهندسة لتلك المرحلة، وأكدن على أنّ وحدة الهندسة والاستدلال المكاني من أكثر الموضوعات الهندسية التي يواجهن الطالبات فيها صعوبة، وإلى وجود تدني في مستوى تحصيلهن الدراسي في الهندسة، فدعمت نتائج الاستطلاع الإحساس بالمشكلة وجاءت هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن فاعلية نموذج فان هيل (Van Hiele) لتدريس الهندسة على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة نجران. وبناءً على ذلك تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام نموذج فان هيل (Van Hiele) لتدريس الهندسة على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة نجران؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما فاعلية استخدام نموذج فان هيل (Van Hiele) لتدريس الهندسة على التحصيل الدراسي عند مستوى التذكر لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة نجران؟
- 2- ما فاعلية استخدام نموذج فان هيل (Van Hiele) لتدريس الهندسة على التحصيل الدراسي عند مستوى الفهم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة نجران؟
- 3- ما فاعلية استخدام نموذج فان هيل (Van Hiele) لتدريس الهندسة على التحصيل الدراسي عند مستوى التطبيق لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة نجران؟
- 4- ما فاعلية استخدام نموذج فان هيل (Van Hiele) لتدريس الهندسة على التحصيل الدراسي ككل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة نجران؟

النموذج:

عرّفه شحاته والنجار(2003) بأنه "شكل تخطيطي يُمثل عليه الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها، بصورة محكمة بغرض المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير المفهومة" (ص317).

ويُعرّفه إبراهيم (2009) بأنه "تصورات مبسطة لأشياء أو أحداث أو وقائع لتسهيل الفهم وإدراك المضمون" (ص1114).

التعريف الإجرائي:

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: عبارة عن مجموعة من الخطوات الإجرائية المنظمة والمتراصة التي تتبعها الباحثة أثناء تدريسها لوحدة الهندسة والاستدلال المكاني من مقرر الرياضيات للصف الثاني المتوسط بهدف تحقيق الهدف من هذه الدراسة.

نموذج فان هيل (Van Hiele).

يُعرفه غزال وعلي (2014) بأنه "مجموعة من الخطوات المخططة والمنظمة التي يعتمد عليها المعلم لتعليم المقرر لدى طلابه، ويصف أنواع تعليم وتعلم الطلاب من انتقالهم من التصور العام للأشكال الهندسية إلى استنتاج البراهين، ويتحدد بخمسة مستويات للأداء التدريسي هي: المعلومات، والعرض الموجه، والوضوح، والعرض الحر، والتكامل" (ص55).

التعريف الإجرائي:

هو عبارة عن نموذج يتضمن خمسة مستويات للأداء التدريسي -على الترتيب- (الاستقصاء، والعرض الموجه، والتوضيح والعرض الحر، والتكامل) لتدريس وحدة الهندسة والاستدلال المكاني لطالبات الصف الثاني المتوسط.

التحصيل الدراسي:

يعرفه (الفاخري، 2018) بأنه "حصيلة ما يكتسبه الطالب من العملية التعليمية من معارف ومعلومات وخبرات نتيجة لجهد المبذول خلال تعلمه بالمدرسة أو مذاكرته في البيت أو ما اكتسبه من خلال قراءة الكتب والمراجع، ويمكن قياس الاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي ويعبر عنه التقدير العام لدرجات الطالب في المواد الدراسية" (ص11).

التعريف الإجرائي:

تعرفه الباحثة إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: هو ما تكتسبه طالبة الصف الثاني المتوسط من المفاهيم والتعميمات والمهارات المتضمنة في وحدة الهندسة والاستدلال المكاني من مقرر رياضيات الصف الثاني المتوسط، ويُقاس ذلك بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي في الهندسة المُعد لغرض الدراسة.

الإطار النظري:

في هذا المبحث سيتم عرض الأدبيات الخاصة بمتغيرات الدراسة، ومن ثم إيجاد العلاقة بين هذه المتغيرات، حيث يتضمن هذا الجزء دراسة إحدى الظواهر الشائعة في الدراسات والبحوث التربوية والمتمثلة في: (التحصيل الدراسي في الهندسة)، حيث يتم تنميته باستخدام أهم النماذج التدريسية في الهندسة والمتمثل في: نموذج فان هيل (Van Hiele)، وذلك في ضوء المحاور الآتية

تدريس الهندسة:

تعتبر الهندسة من فروع الرياضيات الأساسية، التي اجتذبت مؤرخي العلم والتربية أكثر من أي فرع آخر؛ نظراً لأهمية التي وضعها الإغريق القدماء للهندسة، والدور الأساسي الذي قامت به في التطور التاريخي لعلم الرياضيات، فالهندسة تعمل على توسيع قدرات الطلبة العقلية وتنمية أساليب التفكير المختلفة لديهم، وتساعد على تمثيل وشرح ووصف العالم المحيط بهم، وتحليل المشكلات وحلها (الخطيب، 2012). كما أن لها القدرة على الربط بين الموضوعات الرياضية؛ لأنه من خلالها يمارس الطلبة أساليب البحث فيعملوا على ملاحظة الأشياء وتسجيل ملاحظاتهم للتنبؤ والتحقق من مدى صحة ما تنبؤوا به، فالخروج من ذلك كله نتيجة أو قانون هندسي (راشد وخشان، 2009).

وتتميز الهندسة بعدة مميزات أهمها:

طريقة التفكير وإثارته، حيث يقوم الطالب بعمل استنتاجات خاصة من خلال ضم أشكال هندسية بعضها لبعض ومعرفة ما هو الشكل الناتج، وكذلك يمكن استخدام أشكال هندسية كرتونية مختلفة يقوم الطالب بتركيبها على صورة ألعاب رياضية حيث نقوم باستخدام الاكتشاف والاستنتاج في ذلك، أو كيفية تحويل بعض الأشكال الهندسية إلى أشكال أخرى. معرفة منظمة تتسم بالتنظيم والتسلسل، تتكون أصلاً من التعبيرات غير المعروفة وتصل في النهاية إلى التعميمات والمهارات الرياضية الهندسية.

فن تتسم بالجمال والتناسق وتسلسل أفكارها، حيث يستمتع الطالب في عملها ومشاهدتها ورسومات أشكالها وعمل مجسماتها (أبولوم، 2005).

حيث تعمل على تصنيف الأشكال الهندسية، وتحديد خصائص الأشكال والعلاقات الهندسية بين عناصر كل شكل منها، وتقديم أكثر من تفسير لإثبات شيء ما، وتبرير هذه التفسيرات، وإعطاء البراهين مستخدماً النظريات والتعريفات، والتي تعتبر أداة فاعلة لتنمية التفكير لدى الطلاب (عثمان، 2013).

كما أن نجاح تدريس الهندسة يعتمد على القدر المعرفي لدى المعلمين من الهندسة وكيفية تدريسها بشكل فعال، لذا اهتمت الكثير من الدراسات بالمعرفة الهندسية لمعلم الرياضيات

والمطلوب في المسألة الهندسية، وتشابه موضوعات الهندسة مما يسبب للطالب خلطاً بين الموضوعات .

4 -عدم محاولة ربط الهندسة بحاجات الطلبة وميولهم، وربط تدريس الهندسة بالواقع الخارجي؛ لمحاولة فهم العالم المحيط بهم.

5-قلة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية واستراتيجيات التدريس المتنوعة داخل البيئة الصفية .

6 -عدم محاولة اكتشاف الأخطاء التي يقع فيها الطلاب، ومحاولة تصحيحها .

7 -عدم تنوع أساليب التقويم للتعرف على مدى تقدم فهم الطلبة للموضوعات الهندسية.

وتأسيساً على ما سبق، تبرز الحاجة إلى استخدام المعلمين لاستراتيجيات ونماذج تدريسية قد حققت أثراً فعالاً في إدراك أسباب صعوبات تدريس الهندسة، ولعل النموذج الذي وضعه "فان هيل" من أهم النماذج التعليمية؛ كونه لم يقتصر على وضع حلول لصعوبات تدريس الهندسة، بل حدد أسباب تلك الصعوبات وفسرها .

نموذج فان هيل لتدريس الهندسة (Van Hiele) :

ظهرت نظرية فان هيل من قبل باحثين هولنديين هما: ديانا فان هيل وبيير ماري فان هيل؛ نتيجة لتجاربهما التدريسية في المدارس الثانوية في هولندا، حيث وضعوا حلولاً للصعوبات التي يعاني منها الطلبة في تدريس الهندسة، وتعد هذه النظرية من النظريات التي لاقت اهتماماً كبيراً من قبل التربويين في العالم حتى إن كثيراً من البلدان عملت على تغيير مناهجها الهندسية بناء عليها، لأن هذه النظرية تسهم بشكل كبير وفعال في تدريس الهندسة للطلبة عبر المراحل التدريسية المختلفة (طه، 2015؛ عثمان، 2013). فقد ساعدت نظريته في التغيير المحتمل للصعوبات التي تواجه الطلبة في تدريس الهندسة عن طريق افتراض نموذج لتعلم الموضوعات الهندسية والعمل على وصف مختلف أنواع التفكير التي يمارسها الطلبة عن طريق إدراك الأشكال الهندسية بشكل عام إلى استيعاب البراهين (عبد الله والكعبي، 2018). كما لفت نموذج نظرية فان هيل أنظار المختصين في تعليم وتعلم الرياضيات في هولندا وأوروبا، وعملت الدول على مراجعة مناهجها في ظل هذه النظرية، وقد أظهرت هذه المراجعة أن هذا النموذج يتمتع بقبالية عالية للتطبيق في نطاق واسع وغير محدود (سعيد، 2007)؛ حيث يعتبر نموذج فان هيل من النماذج الرائدة في العصر الحديث التي غيرت مجرى طرق تدريس الهندسة في كثير من دول العالم (عبد القوي، 2007) .

فلا بد إذن من معرفة مستويات وخصائص نموذج فان هيل وكيفية مرور الطلاب عبر مراحل تعلمه؛ من أجل فهم موضوعات الهندسة بطريقة واضحة، وسوف يتم تناول نموذج فان هيل لتدريس الهندسة من خلال المحاور التالية:

ودورها في تمكين الطلاب من اكتساب المهارات الرئيسية، مثل: النقد والتقصي وحل المشكلات، وتوضيح ما يتعلمونه، وبرهنة النظريات الهندسية (Kutluca, 2013; Browning , Edson , Kimani & Aslan-Tutak,2014).

ولما في تدريسها من الأثر الواضح في تزويد الطلبة بالمهارات الأساسية للتعامل مع الحياة العملية، وتنمية مهارات الإدراك الحسي والمكاني لديهم، وهذا ما دعا إليه المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالهندسة وطرق تدريسها (اليامي، 2017).

في ضوء ما سبق، على الرغم من أهمية تدريس الهندسة إلا أنها أكثر فروع الرياضيات تواجه صعوبات في تدريسها؛ حيث إن ما كُتب من دراسات وبحوث حولها في مراحل التعليم العام كان مصدره إما سوء أداء الطلاب في حصص واختبارات الهندسة أو البحث عن طرق لتصميم مناهج حديثة للهندسة (سلامة، 2005). وفيما يلي يتم تحديد الصعوبات أو الأسباب التي أدت تدني مستوى تحصيلهم فيها.

صعوبات تدريس الهندسة .

يواجه التربويون والمهتمون في تدريس الرياضيات بشكل عام والهندسة بشكل خاص صعوبات عديدة، وهذا ما اعتقده فان هيل بأن إحدى صعوبات تدريس الهندسة تعود في جانب منها إلى المعلم؛ إذ يقوم بشرح دروس أو موضوعات الهندسة بلغة لا يفهمها الطلاب، حيث إن اللغة المستخدمة في تدريس الهندسة عامل مهم للغاية (سلامة، 2007).

ويرى كل من (شعت، 2013؛ غرايبة، 2010؛ سليمان، 2007؛ أبو عصبه، 2005) أن الصعوبات في تدريس الهندسة تتمثل في الأسباب التالية :

1-تركيز المعلمين على استخدام طريقة التدريس التقليدية، حيث يقوم المعلم بشرح النظرية الهندسية، ثم يقدم مثلاً كتطبيق عليها مما يؤدي إلى ضعف مشاركة الطلبة في حلها، وعدم وجود أي شعور أو دافع نحو دراستها، أو فائدة تطبيقية لها، مما يلقي العبء الأكبر على المعلم في الحل .

2 -إن إخراج المادة الهندسية في كتب الرياضيات المدرسية تبدي اهتماماً بالغاً للتعريف والمصطلحات والمفاهيم دون أن يدرك الطالب معناها أو يعرف استعمالها وتطبيقها، كذلك قلة المسائل الحياتية أو التطبيقية التي تُوردها الكتب المدرسية خاصة في موضوع الهندسة، ويبدو أن حاجة الهندسة للرسمات والصور والأشكال تعيق بعض مصممي الكتب المدرسية .

3-الضعف العام في امتلاك المفاهيم الأساسية في الهندسة وعدم تركيز المعلم على المهارات السابقة للتعلم الجديد، وعدم معرفتهم كيفية استخدام الأدوات الهندسية اللازمة لتعلم الهندسة، وعدم قدرتهم على تحديد المعطيات

- تحديد واختيار العلاقات والخصائص بين عناصر شكل معروف.
- استخدام التعبيرات اللفظية الصحيحة للتعبير عن العناصر والخصائص للأشكال الهندسية .
- مقارنة الأشكال طبقاً لخواصها والعلاقات بين المكونات .
- استخدام الجمل اللفظية لوصف الأشكال في ضوء خصائصها.
- اكتشاف بعض الخصائص لأشكال معينة وتعميم الخصائص على مجموعة من الأشكال.
- وصف مجموعات من الأشكال بخاصية واحدة.
- صياغة جمل رباعية هندسية صحيحة باستخدام أدوات التعميم (مثل: كل، بعض، ...)

3. المستوى الثالث: المستوى الاستدلالي (Informal)

:(Deduction level)

- يصنف الطالب الأشكال عن طريق خواصها ويستطيع كتابة التعاريف الهندسية وبرهنة بعض المسائل ويكون لديه معرفة بالشكل الهندسي الذي أمامه.
- ويستطيع الطالب في هذا المستوى التعرف على ما يلي:
- صياغة واستخدام بعض التعاريف لمجموعات من الأشكال .
- يستنتج بعض الخصائص للأشكال الهندسية .
- يرتب الأشكال في ضوء خواصها .
- اكتشاف خاصية جديدة لشكل معين باستخدام الاستنتاج.
- ترتيب مجموعة من الخصائص في رسم شجري.
- التعرف على الجملة الرياضية ومعكوسها .

4 -المستوى الرابع: مستوى الاستدلال المجرد

:(Formal Deductive Level)

- يستطيع الطالب في هذا المستوى فهم النظريات والبراهين والافتراضات والاستنتاجات، ويستطيع أيضاً بناء البراهين وليس مجرد تذكرها أو تكملتها كما في المستوى السابق .
- حيث يستطيع الطالب في هذا المستوى:
- التعرف على الفروق بين النظرية والمسلمة .
- التعرف على خصائص التعريف المجرد من ناحية الشروط الضرورية والكافية لأي تعريف للأشكال الهندسية .
- إثبات نظريات في نظام المسلمات أو علاقات تم التعرف عليها في المستوى السابق مثل: إثبات مجموع الزوايا الداخلية للمثلث $= 180^\circ$ باستخدام مسلمة التوازي وبعض النظريات حول جميع الزوايا المتجاورة .

مستويات نموذج فان هيل .
مراحل التعلم لنموذج فان هيل .

خصائصه.

مستويات نموذج فان هيل:

يتضمن نموذج فان هيل خمسة مستويات رئيسية، وهذه المستويات الخمسة متسلسلة ومتتابعة حيث يعتمد كل مستوى منها على المستوى أو المستويات السابقة له، ولا يستطيع الطالب أن يتقن مستوى دون مستوى دون أن يتقن المستوى أو المستويات السابقة له، وإن لكل مستوى لغته ومصطلحاته والعلاقات والمفاهيم الهندسية المناسبة له، والانتقال من مستوى إلى مستوى أرقى منه لا يعتمد فقط على العمر الزمني بل يعتمد بشكل كبير على مستويات التدريس ومستوى مادة الهندسة ذاتها، فقد حددت مستويات فان هيل على النحو الآتي (المشهداني، 2016؛ العبسي، 2015؛ Guven, 2012؛ Alex & Mammen, 2012؛ سلامة، 2007):

1. المستوى الأول: مستوى التعرف البصري

:(Visualization Level)

في هذا المستوى يستطيع الطالب التعرف على الأشكال الهندسية والقدرة على تسميتها ويميز بينها ولكن دون معرفة الخواص عن هذه الأشكال ولا يستطيع الربط بين هذه الخصائص ولا يعرف العلاقات بينها فهو يدركها بصرياً فقط. ويستطيع الطالب في هذا المستوى التعرف:

- تحديد بعض حالات الأشكال كما تبدو في صورتها الكلية .
- رسم بعض الأشكال الهندسية البسيطة مثل رسم خط أو زاوية .
- تسمية بعض الأشكال أو الخصائص الهندسية.
- تصنيف الأشكال على أساس مظهرها ككتوينات كلية.
- يصف بعض الأشكال لفظياً من مظهرها (يشبه المستطيل كالشباك).
- حل بعض المشكلات الهندسية التي تتطلب التعامل معها سواء بالقياس أم العد أم القص أم إعادة التركيب.
- تحديد أجزاء بعض الأشكال الهندسية

2. المستوى الثاني (Analysis Level):

المستوى التحليلي يحلل الطالب خواص الأشكال الهندسية ويقارن بين هذه الأشكال بالاعتماد على الخصائص وليس بالاعتماد على الشكل العام، فمثلاً يقارن بين المربع والمثلث على حسب عدد أضلاع كل شكل لكنه لا يستطيع الربط بين هذه الخصائص؛ كعدم القدرة على أن يستنتج أن المربع هو متوازي أضلاع، كما أنه لا يمكنه استيعاب أو فهم التعاريف التي تُعطى للأشكال، والشكل هنا بالنسبة له مجموعة من الخواص وليس مجرد هيئة أو صورة. ويستطيع الطالب في هذا المستوى التعرف على:

بعكس المستويات السابقة وهذا ما أكدته سلامة (2007) بأنه لم يلق هذا المستوى نفس الاهتمام الذي حظيت به المستويات السابقة؛ وذلك لعدة أسباب منها: أن معظم الهندسات التي تُدرّس في مرحلتها المتوسطة والثانوية تُدرّس فيها المستويات الأربعة الأولى، وهذا ما ذكره فان هيل بأنه مهتم فقط بالمستويات الأولى.

وقد أشارت دراسة سيو وتشونغ وعبد الله (Siew, Chong, Abdullah, 2013) إلى أنه لكي يتم التعلم وبطريقة فعالة يجب أن يبدأ المعلم بمرحلة استكشافية، ثم يقوم تدريجياً ببناء المفاهيم الهندسية والمصطلحات، والتنوع في الأنشطة التعليمية حتى يتم الحصول على معرفة تامة بالأشكال الهندسية، ثم تلخيصها بمعرفته عن هذا الشكل. وهذا ما يتفق مع مراحل نموذج فان هيل.

(Phases of Learning): مراحل تعلم نموذج فان هيل يرى فان هيل أن النمو المعرفي في الهندسة يتم تطويره عن طريق التعليم، حيث إنّ مراحل التدريس الخمس ضرورية للطلاب في كل فترة تعلم؛ لتطوير التفكير لديهم. ويصف كل (من) ريان، 2013؛ عثمان، 2013؛ غنيم، 2012؛ Connolly, 2010؛ سلامة، 2005 (تلك المراحل على النحو الآتي:

1. مرحلة الاستقصاء (inquiry):

يستخدم المعلم في هذه المرحلة الأسئلة الموجهة كاستراتيجية تدريسية لتوضيح الملاحظات التي يراها الطلاب، ولفت انتباههم إلى المعلومات التي يرغب في أن يكتشفوها، فمثلاً: قد يسأل المعلم طلابه ما هو المربع؟ ما هو المعين؟ وما هو المستطيل؟ كيف تتشابه هذه الأشكال؟ كيف تختلف؟، والهدف من هذه الأسئلة هو التعرف على المعلومات الأولية والمعرفة السابقة لدى هؤلاء الطلاب، وثانياً توجيه أنظارهم إلى نوع المعلومات التي يريدون أن يكتشفوها، كما قد يستخدم استراتيجيات المثال واللامثال في هذه المرحلة، فمثلاً: يمكن للمعلم أن يمسك دائرة ويقول في ذات اللحظة: هذا ليس مربع، وهكذا، وقد يمسك مربعاً وفي اليد الأخرى مستطيلاً ويقول: هذا مربع والمستطيل ليس مربعاً، ومن خلال ذلك يكتشف الطلاب بأنفسهم مفهوم المربع وبعض خواصه الكلية.

2. مرحلة العرض الموجه (Directed Orientation):

يمارس الطلاب بأنفسهم اكتشاف المفاهيم والخواص الهندسية من خلال تنظيم وترتيب ذكي للأنشطة التعليمية المُعدّة مسبقاً من قبل المعلم، وهنا يستخدم الطلاب: الطي، الانتساخ، وقد يطلب المعلم من طلابه أن يستخدموا الورق المقوى لتشكيل معين ذي أقطار متساوية، معين آخر أكبر منه، معين آخر أصغر منه، أو تنفيذ نشاط آخر مثل: تشكيل معين بأربع زوايا قوائم، ثم آخر بزوايتين قائمتين، ثم آخر بزواوية قائمة.

■ استخدام بعض البراهين في إثبات صحة النظريات ومعكوسها.

5. المستوى الخامس: المستوى الاستدلالي المجرد الكامل (Rigor deduction):

■ هو أرقى مستويات نموذج فان هيل، ويتضمن هذا المستوى:

■ قدرة الطالب على المقارنة بين الأنظمة الهندسية مثل: الإقليدية وغير الإقليدية، كما يمكنه استخدام طرق لحل بعض المشكلات، وبرهنة النظريات الهندسية.

■ استنتاج بعض النظريات في مختلف أنظمة المسلمات الهندسية (الإقليدية وللإقليدية).

■ مقارنة بعض الأنظمة المبنية على المسلمات ودراسة كيفية تأثير زيادة أو حذف عدد من المسلمات على كل نظام.

■ استخدام طرق واستراتيجيات لحل بعض المشكلات وبرهنة النظريات الهندسية.

ونلاحظ مما سبق أنّ مستويات فان هيل تنسم بهرمية الشكل؛ أي أنّ ما يكون غامضاً في مستوى معين يصبح أكثر وضوحاً في المستوى الذي يليه، وقد رسم جاوليك رسماً تخطيطياً يوضح فيه الطبيعة الهرمية لمستويات فان هيل، كما يتضح في الشكل التالي:



شكل (1-2) مستويات فان هيل كما مثلها جاوليك

((Gawlik, 2005

ومن الشكل رقم (1-2) يتضح أن الطالب في المستوى الأول يكون لديه القدرة على معرفة الأشكال الهندسية البسيطة وتمييزها من بين عدة أشكال مختلفة، لكنه لا يستطيع الربط بين خصائصها ولا معرفة العلاقات فيما بينها، أما في المستوى الثاني فيصبح لدى الطالب معرفة جيدة بالشكل الهندسي الذي أمامه واكتشاف خصائصه، وقدرته على صياغة الشكل صياغة لفظية؛ لأن هذا المستوى تعتبر اللغة فيه ضرورية لوصف خواص الأشكال الهندسية، وفي المستوى الثالث يستطيع إيجاد علاقات بين خواص الشكل الواحد والأشكال الهندسية المختلفة، أما في المستوى الرابع فتكون لديه القدرة على كتابة براهين لإثبات نظريات وتعريف هندسية، والمستوى الخامس يعتبر أرقى هذه المستويات ويكون لدى الطالب القدرة على استخدام طرق جديدة في حل المشكلات الهندسية لكنه لم يلق أي اهتمام

المستوى الأول يتم ملاحظة الشكل فقط، لكن في المستوى التالي يتم تحليل الشكل واكتشاف مكوناته وخصائصه.

4. المصطلحات اللغوية (Linguistics):

لكل مستوى لغته ورموزه الخاصة، ونظام العلاقات بين الرموز، ولهذا قد تكون هناك علاقات صحيحة في مستوى، ولكن قد يتم تعديلها بمستوى آخر، على سبيل المثال: قد يصعب على الطالب في المستوى التصوري إدراك أن المربع هو أيضاً مستطيل، ولكنه قد يدرك هذه العلاقة في المستوى التحليلي أو المستوى شبه الاستدلالي .

5. الانفصال (Separation):

إذا كان المعلم يتحدث بلغة أعلى من المستوى الذي فيه الطالب، فلن يتمكن الطالب من فهم ما يقوله معلمه، ويشير فان هيل إلى أن هذه الخاصية هي واحدة من أسباب الفشل في تدريس الهندسة .

مميزات نموذج فان هيل:

تتلخص مميزات النموذج في النقاط الآتية: (الجهني، 2017).

أي أنه بسيط البناء والتركيب بحيث يمكن وصفه بعبارات موجزة، وكمثال على ذلك: مبادئ الانتقال من المستوى الأول إلى المستوى الثاني، هي نفسها مبادئ الانتقال من المستوى الثاني إلى المستوى الثالث.

الشمولية (Comprehensiveness)

تشمل كل ما يختص بتدريس الهندسة، وتفسير أسباب صعوبات تعلمها والطرق الممكنة لعلاج تلك الصعوبات .

- (Wide Applicability): مجال التطبيق الواسع بعد تجريب النموذج في مناهج الهندسة في دول متنوعة مثل: هولندا، وروسيا، والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها، تبين سهولة تطبيق النموذج وبشكل واسع.

دور المعلم والطالب في أثناء مرحلة تطبيق نموذج فان هيل: في نموذج فان هيل يمر المعلم والطالب بعدة مراحل، وفي كل مرحلة لهما دور في تنفيذ المهام التي يقوم بها كل منهما، وهي كما تصفها (بصري، 2005):

1. المعلم:

- تحديد المعلومات السابقة التي يعتمد عليها الدرس الجديد (المفاهيم، التعاميم، المهارات).
- التخطيط لتحضير الدرس وفق مراحل نموذج فان هيل، وإعداد أنشطة تعليمية توافق مراحل التعلم.
- ربط المعلومات الرياضية بواقع حياة الطالب .
- التخطيط لبدء الدرس بنشاط غير تقليدي أو ترفيهي إذا أمكن ذلك.
- تحديد دور الطلاب في تنفيذ الأنشطة التعليمية المعدة من قبل المعلم وتوجيههم نحو المهام المطلوبة منهم، ومتابعتهم أثناء القيام بذلك.

3. مرحلة الوضوح (Explication):

يستطيع الطلاب في هذه المرحلة التعبير لفظياً وبلغاً ومصطلحات هندسية صحيحة وباستخدام معلوماتهم السابقة عن ملاحظاتهم حول الأشكال الهندسية وخصائصها، وفي هذا المستوى يكون دور المعلم هو التوجيه والإرشاد بأقل عدد ممكن من التعليمات، فمثلاً: قد يناقش الطلاب مع أنفسهم أو مع معلمهم السؤال (ما هو الشكل الهندسي الذي له لخصائص التالية؟) .

4. مرحلة الاكتشاف الحر (Free Orientation):

يمارس الطلاب الاكتشاف الحر بكل معانيه من خلال التعامل مع بعض المهام الهندسية المعقدة دون معرفة سابقة بالشكل أو مساعدة من المعلم، فعلى سبيل المثال: قد يقول المعلم: خذ ورقة مستطيلة واطوها نصفين ثم اطو النصفين إلى نصفين آخرين، ما هو تصورك للشكل الناتج إذا قصصت الركن العلوي بزاوية (30°)، وماذا سيكون الشكل إذا قصصت هذا الركن بزاوية (45°)؟

5. مرحلة التكامل: (Integration):

يتيح المعلم للطلاب في هذا المرحلة فرصة لتلخيص ما درسوه بشكل جيد؛ بهدف تكوين صورة كلية واستنتاج خصائص جديدة لم يدرسها من قبل، وقد يبدأ المعلم بتدريب الطلاب على ذلك من خلال قيامه بتلخيص جيد للدرس الذي شرحه .

خصائص نموذج فان هيل:

لقد حدد فان هيل خصائص تميز نموذجيه عن غيره من النماذج التدريسية، وتعتبر هذه الخصائص مهمة للمعلمين؛ لأنها تقدم التوجيه والإرشاد لاستخدام النموذج بصورة فعالة في البيئة الصفية.

أهم خصائص نموذج فان هيل وفيما يلي يوضح (غنيم، 2012؛ Vojkuvkov, 2012).

1. التتابع (Sequential):

يجب أن يتقدم الطالب في مستويات فان هيل بالترتيب عند فهم موضوعات الهندسة، أي لا ينتقل إلى المستوى الثالث إلا إذا تعدى المستوى الأول ثم المستوى الثاني، وللتقدم بنجاح في أي مستوى من المستويات لا بد أن يكتسب الطالب كل الاستراتيجيات في المستويات السابقة.

2. التقدم (Advancement):

التقدم من مستوى لآخر يعتمد أكثر على المحتوى وطرق التدريس الذي يتم الحصول عليه وليس على العمر، ولا توجد طريقة تدريس تسمح لطالب بتجاوز مستوى معين، كما توجد طريقة تدريس تعزز الانتقال بين المستويات، وأخرى تعيق أو تمنع الانتقال بين المستويات.

3. العامل الذاتي والخارجي (Intrinsic & Extrinsic):

أي أن الأشياء والأهداف اللازمة لكائن في مستوى معين، تصبح هي موضوع الدراسة في المستوى التالي، مثلاً: في

التي يستطيع فيها الطالب استنتاج بعض الخصائص الهندسية وكتابة بعض البراهين الهندسية؛ وتزوّد المرحلة الجامعية بموضوعات تكون أكثر تجريداً وتعقيداً من سابقتها بحيث يكون لدى الطالب القدرة على استنتاج العلاقات المشتركة بين النظريات الهندسية، واكتشاف براهين هندسية جديدة .

وفي ضوء ما سبق نلاحظ أنّ نمودج فان هيل يسير ضمن خطوات واضحة ومحددة ويتدرج بشكل هرمي من المحسوس إلى المجرد بحيث لا تنتقل الطالبة من مرحلة إلى مرحلة أخرى إلا إذا أتقنت المرحلة السابقة، حيث إنّ لكل مرحلة من مراحل أهميتها في إعداد الدروس والأنشطة التعليمية، كما أنّ هذا النمودج يمكن استخدامه في جميع مراحل التعليم (ابتدائي - متوسط - ثانوي - جامعي).

3. التحصيل الدراسي:

يهتم المختصون في ميدان التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي؛ لما له من أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية، فهو ناتج عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة متعددة للمهارات والمعارف تدل على نشاطه العقلي والمعرفي، فالتحصيل يعني أنّ يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة من عمره مستوى أعلى من العلم أو المعرفة، كما يستخدمه المعلم لتقدير مدى تحقق الأهداف عند الطالب (الجلالي، 2016).

ويعتبر التحصيل أساساً لرفي الشعوب ونهضتها، وبه نستدل على حضارات الأمم والشعوب (خلف الله، 2013):.

عرّف الأسطل (2010) التحصيل الدراسي بأنه "عملية عقلية بالدرجة الأولى يتأثر بعوامل وقوى مختلفة بعضها يتعلق بالطالب وقدراته واستعداداته وصفاته المزاجية والصحية، وبعضها متعلق بالخبرة المتعلمة وطريقة تعلمها وما يحيط به من إمكانيات". (ص 11).

بينما يعرفه (الفاخري، 2018) بأنه "حصيلة ما يكتسبه الطالب من العملية التعليمية من معارف ومعلومات وخبرات نتيجة لجهده المبذول خلال تعلمه بالمدرسة أو مذكراته في البيت أو ما اكتسبه من خلال قراءة الكتب والمراجع، ويمكن قياس الاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي ويعبر عنه التقدير العام لدرجات الطالب في المواد الدراسية" (ص 11).

ويعرفه (الجلالي، 2016) بأنه: ذلك النوع من التحصيل الذي يتعلق بدراسة أو تعلم العلوم والمواد الدراسية المختلفة، والعلامة التي يحصل عليها الطالب عبارة عن تلك الدرجة التي يحققها في امتحان مقنن يُقدّم إليه عندما يطلب منه ذلك، أو يكون حسب التخطيط والتصميم المسبق من قبل إدارة المؤسسة التعليمية في ضوء التعريفات السابقة تستنتج الباحثة أنّ التحصيل الدراسي :

■ تقسيم الطلاب إلى مجموعات لتنفيذ أنشطة مراحل التعلم .

■ مساعدة الطلاب في تلخيص الموضوع المدروس بصورة منظمة ومتكاملة.

■ تقويم مدى التقدّم الذي حصل في تحصيل الطلاب.

2. الطالب :

■ يجب عن أسئلة المعلم وتوجيهاته (مرحلة الاستقصاء).

■ يكتشف صفات الشكل الهندسي من خلال توجيهات المعلم (مرحلة الاكتشاف الموجه).

■ يناقش ويوضح ويصاغ المعلومات والأفكار المتعلقة بالدرس من خلال الحوار مع زملائه (مرحلة الوضوح).

■ يكتشف بدون مساعدة من المعلم في حل التمارين (مرحلة الاكتشاف الحر).

■ يلخص أهم أفكار الدرس بطريقة منظمة ومتكاملة معرفياً (مرحلة التكامل).

تطبيق نمودج فان هيل في التعليم العام:

تشير معايير الهندسة التي وضعها المجلس الوطني لتعليم الرياضيات (NCTM) إلى أنها وُضعت في ضوء نمودج فان هيل، حيث نلاحظ برنامج تحليل الصفات الهندسية التي يجب على الطلبة إدراكها من صف الروضة إلى الصف الثاني يفترض بهم أن ينظروا للأشكال الهندسية الثنائية والثلاثية الأبعاد بشكلها العام كوحدة كلية وتسميتها وإدراكها في أوضاع مختلفة (NCTM, 2000) .

ومن الصف الثالث إلى الصف الخامس يبدأ الطلبة في تحليل الصفات للأشكال الهندسية وتصنيفها طبقاً لخصائصها، في حين يبدأ الطلبة بإدراك العلاقات بين الأشكال الثنائية والثلاثية الأبعاد طبقاً لخواصها واستيعاب تلك العلاقات، وعمل بعض أشباه البراهين باستخدام الطرق الاستقرائية والاستنتاجية، ابتداءً من الصف السادس إلى الثامن، ومن الصف التاسع يبدأ الطلاب باكتشاف علاقات بين الأصناف الثنائية والثلاثية الأبعاد كما يقومون بتقديم براهين منطقية للعلاقات (محمود، 2017) .

وقد أشار أيضاً القرشي (2010) إلى ضرورة توزيع محتوى المقررات الدراسية وفقاً لنمودج فان هيل، فلكل مرحلة تعليمية محتوى هندسي مناسب لها، فالمرحلة الابتدائية تزوّد بالموضوعات الهندسية البسيطة والمحسوسة التي يستطيع فيها الطالب تمييز وتسمية ووصف الأشكال الهندسية والتعرف عليها؛ والمرحلة المتوسطة تزوّد بموضوعات يستطيع فيها الطالب تحليل الأشكال الهندسية إلى خصائصها ومكوناتها، وتحديد العلاقات المتداخلة بين تلك المكونات، وتعميم بعض الخصائص على مجموعة من الأشكال الهندسية؛ أما المرحلة الثانوية فتزوّد بالموضوعات

واستخدم المنهج شبه التجريبي، واستخدم الباحث أداة للدراسة اختبار التحصيل في الهندسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في مستوى المعرفة والتطبيق والتحليل في تصنيف بلوم، في حين لم يلاحظ أي اختلاف كبير في تحصيل الطلاب على مستوى الفهم.

دراسة (الحري والحري، 2018).

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل الهندسي في وحدة الأشكال الهندسية، وبقاء أثر تعلمه لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (42) طالبة من طالبات الصف الخامس الابتدائي، حيث قسّمت إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (21) والأخرى ضابطة وعددها (21) طالبة، واستخدم الباحث اختبار التحصيل الهندسي أداة للدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل الهندسي لدى تلميذات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

دراسة (بهوث، 2017).

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الأنشطة التعليمية المصممة وفق مستويات التفكير الهندسي لـ (فان هيل) في تحصيل تلامذة الصف التاسع الأساسي في الهندسة. وتكوّنت عيّنة الدراسة من (30) تلميذاً وتلميذة، حيث قسّمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددها (15) تلميذاً وتلميذة، والأخرى ضابطة وعددها (15) تلميذاً وتلميذة. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً في الهندسة أداة للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البُعدي ككل، وفي كل مستوى من مستوياته على جده، لصالح المجموعة التجريبية.

ما اختلفت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة فيما يلي: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام نموذج فان هيل (Van Hiele) لتدريس الهندسة على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وقد اختلفت عن الدراسات السابقة في مكان إجراء الدراسة وهو (مدينة نجران).

اختلفت عن جميع الدراسات السابقة بأنها تناولت اختبار التحصيل في وحدة "الهندسة والاستدلال المكاني".

- ما يكتسبه الطالب من مفاهيم وتعميمات ومهارات نتيجة لدراسته لموضوع معين أو مادة معينة.
- يتأثر التحصيل بعدة عوامل حسب الظروف المحيطة بالطلاب.
- يكون التحصيل مخططاً ومصمماً مسبقاً من قبل مؤسسة تعليمية وذلك من خلال إعداد

الدراسات السابقة :

دراسة (العبد الجبار، 2019).

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على دمج التقنية في تدريس الهندسة وفق نموذج (فان هيل) "Van Hiele" ومعرفة فاعليته في تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي المعتمد على تصميم الثلاث مجموعات. وتكوّنت عيّنة الدراسة من (71) طالبة، حيث قسّمت إلى ثلاث مجموعات: (23) طالبة مثلن المجموعة التجريبية (1)، و(23) المجموعة التجريبية (2)، و(25) المجموعة الضابطة، واستخدمت الباحثة أداة اختبار مهارات البرهان الهندسي والذي تكوّن من ست مجموعات كل مجموعة تمثل إحدى مهارات البرهان الهندسي. وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات البرهان الهندسي.

دراسة (الرفاعي، 2018).

هدفت هذه الدراسة إلى توظيف أنشطة قائمة على "نموذج فان هيل" لتنمية الفهم الهندسي والاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (92) طالباً، حيث قسّمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (44) طالباً، والأخرى ضابطة وعددها (48) طالباً. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وأعد الباحث اختبارين، هما: اختبار التفكير الهندسي والاختبار التحصيلي في وحدتي الهندسة، واستخدم مقياس الاتجاه نحو الهندسة.

وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية الأنشطة القائمة على نموذج فان هيل لتنمية الفهم الهندسي (مستويات التفكير الهندسي، التحصيل)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاتجاه نحو الهندسة، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين مستويات التفكير الهندسي والتحصيل الهندسي، والاتجاه نحو الهندسة.

(Saleem & Azi z, 2019). دراسة سليم وعزيز

هدفت الدراسة إلى استكشاف أثر تأثير الألغاز tangram على تحصيل الطلاب في الهندسة في المرحلة الابتدائية. وتكوّنت عيّنة الدراسة من (46) طالباً من طلاب الصف الرابع حيث قسمت العينة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية وعددها (23) والأخرى ضابطة وعددها (23) طالباً،

منهج الدراسة:

وفقاً للهدف من الدراسة الحالية تم استخدام المنهج شبه التجريبي، في التحقق من فروض الدراسة والإجابة عن أسئلتها، فالمنهج شبه التجريبي Quasi Experimental Design هو الأنسب لهذه الدراسة؛ لأن التصميمات شبه التجريبية تُطبق بغرض تحقيق هدف واحد يركز حول معرفة ما إذا كان للمتغير المستقل (السبب) أثرٌ على المتغير التابع (النتيجة) (الحربي، 2007، ص77).

واعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعتين: التجريبية والضابطة، حيث تم تطبيق أداة الدراسة قُبلياً على المجموعتين قبل التجربة، ثم تعرض المجموعة التجريبية فقط للمتغير المستقل نمُوذج فان هيل (Van Hiele)، بينما تُدرّس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ثم طُبقت أداة الدراسة بعداً على المجموعتين.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثاني المتوسط الملتحقات في العام الدراسي 1440/1439هـ بالمدارس الحكومية بمدينة نجران، البالغ عددهن (2500) طالبة، بحسب إحصاءات وحدة "إدارة الأشراف التربوي- الاختبارات والقبول".

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (58) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط الملتحقات بمدرسة المتوسطة السابعة للبنات بمدينة نجران، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية؛ وذلك لقرب المدرسة من سكن الباحثة ولما تتطلبه تجربة الدراسة من تعاون من قِبل مديرة المدرسة ومنسوباتها لتسهيل تجربة الدراسة، وحيث تم تقسيم عينة الدراسة بالطريقة "العشوائية البسيطة" باستخدام القرعة بين ثلاثة فصول دراسية هي: (2/2، 2/1، 3/2)، وعليه تكونت المجموعة التجريبية من (29) طالبة، بينما المجموعة الضابطة من (29) طالبة، وتم تدريس المجموعة التجريبية في ضوء دليل المعلمة الذي أُعد من قِبل الباحثة لتدريس الوحدة المقررة باستخدام نمُوذج فان هيل (Van Hiele)، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ويتضح توزيع أفراد العينة من خلال جدول رقم (1).

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفق مجموعتي الدراسة

المجموع	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	عدد الطالبات	الفصل	عدد الطالبات	الفصل
58 طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط	29	1/2	29	3/2

1- تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي:

هدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل الطالبات في وحدة "الهندسة والاستدلال المكاني" المقررة على طالبات الصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/1439هـ، قبل وبعد تطبيق نمُوذج فان هيل (Van Hiele)، للوقوف على دلالة الفرق في الاختبار التحصيلي بين طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة، ولصالح أي مجموعة ستكون الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، وذلك للحكم على فاعلية النمُوذج المستخدم للدراسة الحالية.

2- تحليل المحتوى:

تطلب بناء الاختبار التحصيلي إجراء تحليل محتوى لوحدة "الهندسة والاستدلال المكاني"، لذا قامت الباحثة بتحليل محتوى وحدة الدراسة وحصر المفاهيم والتعميمات والمهارات فيها، كما هو واضح في الملحق رقم (3).

وتم ذلك على النحو التالي:

أولاً: المفاهيم

عرّف موسى (2005) المفهوم أنه "الأدراك العقلي للخاصية أو مجموعة الخواص المشتركة بين مجموعة من الأشياء أو المواقف وتجريد هذه الخاصية أو مجموعة الخواص بإعطائها اسماً يعبر عنه بلفظ أو رمز أو بهما معاً" (ص33).

ثانياً: التعميمات

عرّف موسى (2005) التعميم أنه "عبارة عن جملة خبرية تحدد العلاقة بين مفهومين أو أكثر من المفاهيم الرياضية" (ص38).

متغيرات الدراسة:

اعتمد منهج الدراسة وتصميمها التجريبي على المتغيرين التاليين:

- المتغير المستقل Independent Variable :

وهو "العامل أو السبب الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة" (العساف، 2012، ص279)؛ ويتمثل بالنسبة لهذه الدراسة في استخدام نمُوذج فان هيل (Van Hiele) في التدريس.

- المتغيرات التابعة Dependent Variable :

المتغير التابع هو "الذي يُقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليه" (العساف، 2012، ص280)؛ وتمثل في الدراسة الحالية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في وحدة "الهندسة والاستدلال المكاني".

أداة الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية استخدام نمُوذج فان هيل (Van Hiele) لتدريس الهندسة على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، لذا قامت الباحثة ببناء الأداة البحثية المناسبة لها، والتي تمثلت في الآتي:

اختبار تحصيلي في وحدة "الهندسة والاستدلال المكاني" ويشتمل على مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق).

وفيما يلي تفصيل كيفية تصميم هذه الأداة.

- الاختبار التحصيلي:

بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات التي تناولت بناء الاختبارات التحصيلية والدراسات السابقة كدراسة كل من (كريري، 2016؛ الشراري ومرسي، 2017) في كيفية إعداد الاختبار التحصيلي، تم اتباع الخطوات التالية:

ثالثاً: المهارات

عرفها موسى (2005) المهارات أنها "إجراء عملٍ ما بدقةٍ وسرعةٍ وفهمٍ، وقد تكون المهارة حركية أو عقلية أو كلاهما معاً" (ص41).

وقد تم تحليل محتوى وحدة الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

1-تحديد الهدف من التحليل:

يهدف تحليل المحتوى إلى تحديد المفاهيم العلمية والتعميمات والمهارات في وحدة "الهندسة والاستدلال المكاني" بمقرر الرياضيات للصف الثاني المتوسط، وذلك لغرض تصميم الاختبار التحصيلي لتدريس الوحدة باستخدام نموذج فان هيل (Van Hiele).

2 -تحديد مجال التحليل:

وحدة "الهندسة والاستدلال المكاني" في مقرر الرياضيات للصف الثاني المتوسط.

3 -حدود التحليل:

اتبعت الباحثة عملية التحليل في وحدة "الهندسة والاستدلال المكاني" بعد تحديد الهدف العام من الدرس، بقراءة كل فقرة من فقراته، ومن خلال هذه الخطوة يتم تحديد ما إذا كانت هذه الفقرة تدور حول مفاهيم، أم تعميمات، أم مهارات.

4 -إجراءات التحليل:

اتبعت الباحثة أثناء عملية التحليل الإجراءات التالية:

(تحديد الصفحات الخاضعة لعملية التحليل في الوحدة الخامسة (الهندسة والاستدلال المكاني).

- القراءة الجيدة المتأمله لصفحات الوحدة، حتى يتم استخراج المفاهيم والتعميمات والمهارات التي تضمنتها الوحدة .
- تحديد المفاهيم المتضمنة في المحتوى العلمي، فقد تم تحديد المفاهيم الواردة في وحدة (الهندسة والاستدلال المكاني) والتي بلغ عددها (26) مفهوماً.
- تحديد التعميمات المتضمنة في المحتوى العلمي، والتي بلغ عددها (10) تعميمات.
- تحديد المهارات المتضمنة في المحتوى العلمي، والتي بلغ عددها (28) مهارة.

5 -التأكد من صدق تحليل المحتوى:

حيث قامت الباحثة بعرض نتائج التحليل لوحدة الدراسة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق التحليل، وجاءت معظم آراء المحكمين مؤكدة صدق التحليل.

6 -التأكد من ثبات تحليل المحتوى .

لحساب ثبات تحليل المحتوى اعتمدت الباحثة على طريقة إعادة التحليل، حيث قامت بإجراء تحليل لوحدة الهندسة والاستدلال المكاني من مقرر رياضيات الثاني المتوسط، ثم قامت معلمة أخرى للصف الثاني المتوسط بإجراء تحليل للمحتوى نفسه وذلك من خلال حساب نسبة الثبات (الاتفاق) بين النتائج باستخدام معادلة هولستي (Holsti) لحساب معامل الاتفاق بين المحللين (طعيمة، 2004، ص226)، ويوضح الجدول الآتي نتائج تحليل الباحثة الحالية والمعلمة الأخرى لمحتوى الوحدة.

جدول (2) نتائج تحليل الباحثة الحالية ومعلمة الأخرى لمحتوى وحدة الهندسة والاستدلال المكاني

المعلمة			الباحثة			الموضوع
مهارات	تعميمات	مفاهيم	مهارات	تعميمات	مفاهيم	وحدة الهندسة والاستدلال المكاني
22	12	27	28	10	26	

تم حساب نسبة الاتفاق بين نتائج التحليلين باستخدام معادلة هولستي، ويوضح الجدول الآتي نتائج معامل ثبات التحليل لمحتوى وحدة الهندسة والاستدلال المكاني.

جدول (3) ثبات تحليل محتوى "وحدة الهندسة والاستدلال المكاني" باستخدام معادلة هولستي

أبعاد تحليل المحتوى	تحليل الباحثة	تحليل المعلمة	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
مفاهيم	26	27	26	1	0.96
تعميمات	10	12	10	2	0.95
مهارات	28	22	22	6	0.91
المجموع	64	61	58	9	0.94

- يتضح من الجدول (3) أنَّ نسبة الثبات لتحليل المفاهيم بدلالة معامل ثبات هولستي هو 0.96، وللتعميمات 0.95، وللمهارات 0.91، وللتحليل ككل 0.94، وتعد هذه النسب مرتفعة مما يعني ثبات التحليل.
- 3- إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي للوحدة موضوع الدراسة:
- تم بناء جدول المواصفات في ضوء الخطوات التي حددتها الأدبيات، وكما تم ذكرها في (الجودة، 2016، ص 97-ص 101) والمتمثلة في:

جدول (4) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي لوحدة الهندسة والاستدلال المكاني في الصورة النهائية

الموضوعات	عدد الحصص	أهداف التذكر	أهداف الفهم	أهداف التطبيق	الوزن النسبي للموضوع	أسئلة التذكر	أسئلة الفهم	أسئلة التطبيق	أسئلة الموضوعات
علاقات الزوايا والمستقيمات	2	2	10	4	16,66%	1	3	1	5
استراتيجية حل المسألة	1	1	3	2	8,33%	-	1	1	2
المضلعات والزوايا	1	1	4	3	8,33%	-	2	1	3
تطابق المضلعات	2	1	2	2	16,66%	1	2	2	5
التماثل	2	2	4	2	16,66%	1	2	2	5
الانعكاس	2	1	3	1	16,66%	1	3	1	5
الانسحاب	2	1	1	3	16,66%	1	2	2	5
المجموع	12	9	27	17	المجموع	5	15	10	30
مجموع الأهداف السلوكية	53			عدد الأسئلة الكلي			(30) سؤال		
الوزن النسبي للأهداف	16,99	50,94%	32,07%	100%					

الوزن النسبي لأهمية الموضوع

عدد الأسئلة ب- تحديد عدد الأسئلة للمستوى في

كل موضوع عن طريق المعادلة التالية:

للمستوى في كل موضوع = الوزن النسبي للمستوى × عدد الأسئلة الكلي.

تم إعداد جدول المواصفات في الصورة النهائية للاختبار التحصيلي في ضوء محكات عدد الحصص وعدد الأهداف ومستوياتها في كل موضوع من موضوعات الوحدة المختارة، وتوزيع العدد الكلي للأسئلة (30) سؤالاً على موضوعات الوحدة، كما يتضح بالجدول التالي:

$$\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع} \times 100\% = \text{مجموع عدد الحصص اللازمة لتدريس مواضيع الوحدة}$$

- تحديد الأهداف الإجرائية لكل موضوع من موضوعات الوحدة التي أسفرت عنها عملية تحليل محتوى الوحدة والتي تم تصنيفها إلى (التذكر، الفهم، التطبيق).

- تم تحديد الأوزان النسبية لكل مستوى، حيث تم تحديد عدد الأهداف لكل مستوى، وحساب الوزن النسبي لها من خلال المعادلة التالية:

الوزن النسبي للمستوى للأهداف في كل موضوع

$$\text{عدد أهداف} \times 100\% =$$

مجموع الأهداف للموضوع

تحديد عدد الأسئلة في الموضوع في كل مستوى من مستويات الأهداف:

أ- تحديد عدد الأسئلة للموضوع عن طريق المعادلة التالية:

عدد الأسئلة للموضوع = عدد الأسئلة الكلي × الوزن النسبي للموضوع.

4-صياغة مفردات الاختبار:

تم صياغة مفردات الاختبار التحصيلي، معتمدة على نوعية الأسئلة الموضوعية منها (الاختبار من متعدد) حيث "يجب أن يكون هناك بديل واحد فقط هو الصحيح، كما يجب مراعاة الدقة العلمية واللغوية، وأن تكون الأسئلة محددة وواضحة وخالية من الغموض، وأن يتكون كل سؤال من مقدمة يعقبها أربعة بدائل، وذلك لتقليل أثر التخمين" (الشراري ومرسي، 2017، ص64).

وقد رُعي الباحثة عند صياغة أسئلة الاختبار:

1-الحرص على السلامة العلمية والصياغة اللغوية للأسئلة.
2 -أن تكون أسئلة الاختبار مناسبة لمستوى الطالبات.
3 -مراعاة عدم وضع أسئلة الاختبار بنفس ترتيب الدروس الواردة في "وحدة الهندسة والاستدلال المكاني"، بحيث تعرض أسئلة الاختبار عشوائياً لكل درس من دروس الوحدة .

4-تأخذ الأسئلة الأرقام من (1 إلى 30)، بينما تأخذ البدائل الأحرف (أ، ب، ج، د).

5 -تعليمات الاختبار:

تم وضع بعض التعليمات للاختبار والتي توضح للطالبات الغرض من إعداده، بالإضافة إلى شرح طبيعة هذا الاختبار وما مدى ضرورة الالتزام بالتعليمات المتواجدة في أعلى الصفحة من الاختبار.

6 -صدق الاختبار

بعد إعداد الاختبار التحصيلي في صورته الأولية الملحق رقم (7) تم عرضه على مجموعة من المحكمين الملحق رقم (3) من ذوي الاختصاص في قسم المناهج وطرق تدريس الرياضيات ومعلمات ومشرفات ومشرفي الرياضيات، وذلك لإبداء آرائهم حول النقاط الآتية:

1-السلامة العلمية والصياغة اللغوية لفقرات الاختبار.
2 -مناسبة فقرات الاختبار لمستوى طالبات الصف الثاني المتوسط.

3 -مناسبة الهدف المعرفي للسؤال الذي وُضع لقياسه.
4 -مدى انتماء كل فقرة للمستوى المعرفي المحدد (تذكر، فهم، تطبيق).

5 -أي اقتراحات أخرى من وجهة نظر المحكمين.
وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة وفقاً لآراء المحكمين، وأصبح الاختبار التحصيلي جاهزاً للتجربة الاستطلاعية .

7 -التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي:

قامت الباحثة بتطبيق الصورة المعدلة للاختبار في يوم الاثنين الموافق (1440/1/28هـ) في الفصل الدراسي الأول لعام (1439/1440هـ)

على عينة استطلاعية مكونة من (29) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط الملتحقات بمدرسة المتوسطة السابعة بمدينة نجران ومن سبق لهن دراسة وحدة "الهندسة والاستدلال المكاني"، وكان الهدف من هذا التطبيق الآتي:

- التأكد من وضوح التعليمات .
- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتميز لفقرات الاختبار .
- حساب الاتساق الداخلي للاختبار.
- حساب ثبات الاختبار.

وتبعاً لذلك فقد دلت نتائج الاختبار الاستطلاعي على الآتي: أولاً: أنّ التعليمات الخاصة بالاختبار كانت واضحة للطالبات، وخالية من الغموض، حيث لم تُبدِ الطالبات أي تساؤلات حولها .

ثانياً: تحديد الزمن المناسب للاختبار:

تم رصد الزمن الذي استغرقته أول طالبة لانتهاء من الاختبار وكان (20 دقيقة)، ومن ثم رصد الزمن الذي استغرقته آخر طالبة لانتهاء من الاختبار وكان (42 دقيقة)، ثم تم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار من خلال المعادلة:

زمن الاختبار =

$$\frac{\text{الزمن الذي استغرقته أول طالبة} + \text{الزمن الذي استغرقته آخر طالبة}}{2} = \frac{20 + 42}{2} = 31 \text{ دقيقة}$$

فكان زمن الإجابة عن الاختبار هو (35) دقيقة تقريباً، بعد إضافة (5) دقائق لتوزيع الأوراق وقراءة التعليمات، وهو الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار.

ثالثاً: حساب معامل السهولة والصعوبة:

ويتمثل معامل السهولة في حساب "نسبه الذين يجيبون عن المفردة (السؤال) إجابة صحيحة من عينة ما"، ويتمثل حساب معامل الصعوبة في حساب "النسبة المئوية لمن أجابوا عن السؤال إجابة خطأ" (فتح الله، 2006، ص384). والجدول رقم (5) يوضح معاملات السهولة والصعوبة لجميع فقرات الاختبار كالاتي:

معامل الصعوبة	معامل السهولة	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	رقم السؤال
0.40	0.60	16	0.70	0.30	1
0.47	0.53	17	0.40	0.60	2
0.77	0.23	18	0.44	0.56	3
0.70	0.30	19	0.37	0.63	4
0.40	0.60	20	0.50	0.50	5
0.60	0.40	21	0.40	0.60	6
0.37	0.63	22	0.24	0.76	7
0.47	0.53	23	0.80	0.20	8
0.34	0.66	24	0.50	0.50	9
0.34	0.66	25	0.44	0.56	10
0.54	0.46	26	0.34	0.66	11
0.20	0.80	27	0.37	0.63	12
0.67	0.33	28	0.47	0.53	13
0.77	0.23	29	0.74	0.26	14
0.80	0.20	30	0.57	0.43	15

رابعاً: معامل التمييز:

يعرف معامل التمييز بأنه "قياس مدى قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب منخفضي التحصيل" (فتح الله، 2006، ص386). ويمكن حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار من خلال المعادلة الآتية (العزاوي، 2013، ص 79):

$$\text{معامل التمييز} =$$

يتبين من الجدول رقم (5) قيم معاملات السهولة والصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار حيث تراوحت هذه القيم بين (0.20- 0.80)، وعليه تم قبول جميع فقرات الاختبار، حيث كانت في الحد المعقول من الصعوبة والسهولة، باعتبار السؤال مقبولاً إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة والسهولة بين (0.20- 0.80) (العزاوي، 2013، ص74).

رابعاً: معامل التمييز:

عدد الإجابات الصحيحة في الفئة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في الفئة

عدد الطلبة في كل فئة

جدول (6) معاملات التمييز لفقرات الاختبار

معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال
0.57	21	0.28	11	0.35	1
0.23	22	0.57	12	0.28	2
0.28	23	0.35	13	0.21	3
0.35	24	0.28	14	0.21	4
0.42	25	0.64	15	0.25	5
0.21	26	0.24	16	0.59	6
0.25	27	0.23	17	0.35	7
0.39	28	0.24	18	0.50	8
0.58	29	0.25	19	0.42	9
0.42	30	0.21	20	0.57	10

خامساً: الاتساق الداخلي للاختبار

للتحقق من الاتساق الداخلي للاختبار تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، وكذلك قياس العلاقة بين كل بُعد والدرجة الكلية للاختبار، وتوضح النتائج من الجدول رقم (7):

يتبين من الجدول رقم (6) قيم معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار حيث تراوحت هذه القيم بين (0.21-0.64) وعليه تم قبول جميع فقرات الاختبار، حيث كانت في الحد المعقول من التمييز، باعتبار السؤال مقبولاً إذا تراوحت قيمة معامل التمييز له بين (0.20- 0.80) (العزاوي، 2013، ص74).

جدول (7) معاملات الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
1	0.614 **	11	0.587 **	21	0.598 **
2	0.542 **	12	0.685 **	22	0.489 **
3	0.630 **	13	0.582 **	23	0.531 **
4	0.587 **	14	0.542 **	24	0.645 **
5	0.402 *	15	0.712 **	25	0.751 **
6	0.707 **	16	0.606 **	26	0.601 **
7	0.590 **	17	0.574 **	27	0.563 **
8	0.586 **	18	0.412 *	28	0.641 **
9	0.613 **	19	0.564 **	29	0.589 **
10	0.498 **	20	0.490 **	30	0.450 *

2- كيودر- ريتشاردسون:

نظراً لأن طريقة كيودر- ريتشاردسون تصلح عندما يكون تقدير مفردات الاختبار صفراً أو واحداً (أبو علام، 2011، ص492)؛ فقد قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بهذه الطريقة بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل الثبات (0,89) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن تطبيقه على عينة الدراسة الحالية، وبالتالي تشير النتائج السابقة إلى الوثوق في صدق وثبات الاختبار التحصيلي في الهندسة.

وضع الاختبار التحصيلي في صورته النهائية:

بعد قيام الباحثة بالخطوات السابقة، أصبح الاختبار في صورته النهائية (الملحق رقم 7) مكوناً من:
- صفحة الغلاف: وتحتوي على اسم الاختبار، والهدف منه، بالإضافة إلى تعليمات الاختبار.
- صفحات الاختبار: وتحتوي على بيانات الطالبة، وأسئلة الاختبار البالغ عددها (30) سؤالاً.
والجدول رقم (8) يوضح توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي وأرقام عبارات كل مستوى من المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق) في وحدة "الهندسة والاستدلال المكاني".

جدول (8) توزيع مفردات الاختبار التحصيلي في صورته النهائية

المستوى المعرفي	المفردات التي تستخدم في قياسها	المجموع
التذكر	20-12-10-4-1	5
الفهم	30-29-27-26-22-19-16-15-13-7-5-3-2	13
التطبيق	28-25-24-23-21-18-17-14-11-9-8-6	12
المجموع	30	30

متكافئتين، لذلك قامت بضبط المتغيرات، ومن أهمها المتغيرات الآتية:

- تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي للمتغير التابع (التحصيل الدراسي) في وحدة الهندسة والاستدلال المكاني.

تم تطبيق الاختبار قبلياً على المجموعتين: التجريبية والضابطة، ثم تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين في متغير (التحصيل الدراسي) فظهرت النتائج على النحو الآتي:

** دالة عند (0.01) * دالة عند (0.05)

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.402-0.751)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى دلالة (0,01)، ما عدا العبارات أرقام (5-18-30) فكانت دالة عند مستوى (0.05)، وبالتالي أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (30) عبارة، حيث لم تحذف منه أي عبارة.

سادساً: التأكد من ثبات الاختبار

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقتي:

1- التجزئة النصفية:

باستخدام درجات العينة الاستطلاعية تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية المشار إليها في (الكيلاني والشرفين، 2011)، حيث تم تقسيم فقرات الاختبار إلى نصفين (فردية - زوجية)، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات باستخدام معامل بيرسون، فكانت قيمة الثبات تساوي (0,79)، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، فكان معامل الثبات يساوي (0,88)، وهي نسبة مرتفعة تدل على ثبات الاختبار وهذا ما يتفق على ما ذكره (فتح الله، 2006، ص394) بأن قيمة معامل الارتباط التي تنحصر بين (0,8-0,9) تعبر عن ثبات مرتفع.

تصحيح الاختبار التحصيلي:

تكون الاختبار من (30) سؤالاً، بحيث تحصل الطالبة على (درجة واحدة) عن كل سؤال تجيب عنه إجابة صحيحة، و(صفر) عن كل سؤال تتركه أو تجيب عنه إجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (30) درجة.

- ضبط متغير الدراسة قبل بدء التجربة:

بناءً على التصميم المختار في هذه الدراسة، والقائم على المجموعتين: التجريبية والضابطة، المتكافئتين ذاتي الاختبار القبلي والبُعدي؛ فإن الباحثة ترى ضرورة ضبط المتغيرات التي تساعد في الحصول على مجموعتين

جدول (9) دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في القياس القبلي للاختبار التحصيلي

مستويات التحصيل	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التذكر	التجريبية	29	2,137	1,059	242,	0.810 غير دالة
	الضابطة	29	2,206	1,114		
الفهم	التجريبية	29	5,241	1,883	876,	0.385 غير دالة
	الضابطة	29	4,758	2,293		
التطبيق	التجريبية	29	3,931	1,646	282,2	0.01 دالة
	الضابطة	29	4,965	1,802		
الدرجة الكلية	التجريبية	29	11,344	2,831	652,	0.517 غير دالة
	الضابطة	29	11,931	3,927		

2- حصلت الباحثة على خطاب تسهيل مهمة تطبيق الدراسة من الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة نجران.

3-التقت الباحثة بإدارة المدرسة، ووضحت فكرة التجربة والهدف منها وخطوات تطبيقها، وتم التنسيق معها على أن تقوم الباحثة بتطبيق تجربة الدراسة التي تضمنت وحدة (الهندسة والاستدلال المكاني) على طالبات الصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/1439هـ.

(ب) التطبيق القبلي لأداة الدراسة، ويشتمل على:

1-التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، على المجموعتين: التجريبية والضابطة، في يوم الثلاثاء ال موافق 7/2/1440هـ.

2- تم تصحيح الاختبار التحصيلي ومعالجته إحصائياً، للتحقق من تكافؤ المجموعتين: التجريبية والضابطة.

(ج) الخطوة الإجرائية لتطبيق تجربة الدراسة، تتمثل في الآتي:

بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين: التجريبية والضابطة، من خلال ضبط المتغيرات كمتغير التحصيل الدراسي السابق في مادة الرياضيات، وضبط التكافؤ في الاختبار القبلي، وتم تطبيق التجربة يوم الأحد الموافق 12/2/1440هـ، حيث تم تدريس وحدة "الهندسة والاستدلال المكاني" لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام نموذج فان هيل (Van Hiele)، والمجموعة الضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية، وذلك لمدة ثلاثة أسابيع بواقع (5) حصص في الأسبوع.

(د) التطبيق البعدي لأدوات الدراسة، ويشتمل على:

1.التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي على المجموعتين: التجريبية والضابطة، في يوم الخميس الموافق 30/2/1440هـ.

2.تم تصحيح الاختبار التحصيلي ومعالجته إحصائياً، للتحقق من فروض الدراسة .

3.تم رصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً.

يتضح من الجدول (9) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في القياس القبلي للتحصيل، وهو ما يؤكد تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي للاختبار التحصيلي. إعداد دليل المعلمة لتدريس وحدة الهندسة والاستدلال المكاني في الصف الثاني المتوسط وفق نموذج فان هيل: قامت الباحثة بإعداد دليل المعلمة لوحدة "الهندسة والاستدلال المكاني" من مقرر الرياضيات للصف الثاني المتوسط حتى يكون بمثابة إحدى المواد التعليمية التي تساعد المعلمة في تحسين التحصيل الدراسي في الهندسة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وذلك وفقاً لنموذج فان هيل (Van Hiele)، حيث تضمن الدليل الآتي:

- مقدمة بسيطة توضح النموذج المتبع في الدليل وهو نموذج فان هيل، وذلك من خلال إعطاء نبذة مختصرة عن مراحل الأداء التدريسي لمراحل نموذج فان هيل، وكيفية توظيفها أثناء شرح الدروس.
- الهدف العام من الدليل.
- الأهداف السلوكية لدروس وحدة "الهندسة والاستدلال المكاني" التي يمكن من خلالها أن تقيس المعلمة مدى تحققها بعد الانتهاء من الدرس.
- توضيح خطوات سير الدروس تبعاً لنموذج فان هيل.
- الإشارة إلى الأنشطة التعليمية التي تساعد على تحقيق أهداف الدليل العامة.
- وضع الخطة الزمنية التي تحدد الحصص لتطبيق النموذج.
- شرح الدروس تبعاً لمراحل نموذج فان هيل.

تطبيق الدراسة:

طبقت هذه الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

(أ) إجراءات تمهيدية لتجربة الدراسة:

1-اختارت الباحثة العينة من مجتمع الدراسة بطريقة قصدية تحقيقاً لغرض الدراسة وأهدافها.

المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى التطبيق، لصالح طالبات المجموعة التجريبية."

تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في الهندسة بدرجة كبيرة عند كل من مستوى (التذكر، الفهم، التطبيق)، يعود ذلك إلى الأسباب الآتية:

- تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى التذكر ، وهذا يدل على أن نموذج فان هيل أدى إلى تحسن مستوى التذكر لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة؛ وذلك نظراً لاستخدام الباحثة الصور ورسومات وأشكال أثناء شرح دروس وحدة الهندسة والاستدلال المكاني حيث أتاح للطالبات تنظيم المعلومات والمفاهيم في أذهانهن وبالتالي تذكرها واستدعائها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزبيدي (2014) التي أظهرت تحسن مستوى التذكر لدى طلاب المجموعة التجريبية نتيجة استخدام نموذج فان هيل في تدريس وحدتي الهندسة المستوية والمساحات والحجوم.

- تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى الفهم، وهو ما يدل على أن نموذج فان هيل ساهم في تحسين مستوى الفهم لديهم مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة حيث أتاح فرصة للطالبات في فهم واستيعاب المعلومات والمفاهيم المتضمنة في وحدة الهندسة والاستدلال المكاني ودمجها مع معلوماتهن السابقة؛ نظراً لاستخدام الباحثة الأنشطة التعليمية المختلفة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرفاعي (2018) في أن نموذج فان هيل أدى إلى تنمية الفهم الهندسي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

- تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى التطبيق؛ حيث إن نموذج فان هيل أدى إلى تحسين مستوى التطبيق لدى طالبات المجموعة التجريبية في كيفية تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف جديدة مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة وذلك من خلال إجابات الطالبات في أوراق العمل أثناء شرح دروس وحدة الهندسة والاستدلال المكاني حيث تم تقديم أمثلة غير مألوفة لدى الطالبات وتناول أفكار جديدة وأكثر تعقيداً مقارنة بالأمثلة التي تم عرضها لهن في الخطوة السابقة ونتائج درجات الاختبار التحصيلي في القياس البعدي، وهذا ما يتفق ما أشارت إليه دراسة (كيوان، 2014) بأن تعلم الطالبات مفاهيم وتعميمات جديدة يساعدهن ذلك في التطبيق المناسب للمعلومة المألوفة عند مواجهة موقف جديد، من خلال تحليل الموقف ثم بنائه لموقف مماثل من خلال خبراتهن السابقة.

تفسير نتيجة الفرض الرابع

تنص نتيجة هذا الفرض على الآتي:

أساليب الدراسة الإحصائية:

تم تقييم الطالبات من خلال البيانات التي حصلت عليها الباحثة من التطبيق القبلي والبعدي لأداة الدراسة على المجموعتين: التجريبية والضابطة، في الاختبار التحصيلي، حيث تم رصد البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معادلة هولستي Holsti؛ للتأكد من ثبات تحليل المحتوى.
- معامل السهولة والصعوبة؛ لحساب درجة صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي.
- معامل التمييز؛ لحساب تمييز الفقرات بين المجموعات العليا والدنيا في الاختبار التحصيلي.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة.
- التجزئة النصفية ومعادلة كيودر ريتشاردسون؛ لحساب ثبات الاختبار التحصيلي.
- مربع إيتا؛ لقياس حجم الأثر.

تفسير نتائج الدراسة:

أشارت نتائج الدراسة عموماً إلى أن نموذج فان هيل (VanHiele) حقق أثراً إيجابياً في تنمية التحصيل الدراسي في الهندسة لدى طالبات المجموعة التجريبية عند مستويات (التذكر - الفهم - التطبيق - الاختبار التحصيلي ككل) مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وبالتالي يتم عرض النتائج السابقة وتفسيرها.

تفسير نتائج فروض الدراسة: الأول والثاني والثالث.

تنص نتائج فروض الدراسة على الآتي:

■ نص نتيجة الفرض الأول:

"يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (01,0) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وحدة الهندسة والاستدلال المكاني ودرجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى التذكر، لصالح طالبات المجموعة التجريبية."

■ نص نتيجة الفرض الثاني:

"يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (01,0) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وحدة الهندسة والاستدلال المكاني ودرجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى الفهم، لصالح طالبات المجموعة التجريبية."

■ نص نتيجة الفرض الثالث:

"يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (01,0) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وحدة الهندسة والاستدلال المكاني ودرجات طالبات

والتي أكدت على الانشطة التعليمية المصممة وفق مراحل نموذج فان هيل تسهم في ارتفاع مستوى الطلاب، وبناء على ذلك تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الدراسة الحالية.

■ إن نموذج فان هيل عمل على توضيح تبسيط المسألة في دروس التحويلات الهندسية من انعكاس وانسحاب في (وحدة الهندسة والاستدلال المكاني) في كيفية رسم المسألة، ثم تحديد المعطيات المطلوبة، ثم تحديد فكرة الحل، ثم تفسير خطواتها، وهذا كان له دور في تنمية التحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة.

■ أصبح لدى الطالبات القدرة على تلخيص ما تعلمته وربطه بالمعرفة السابقة لديهن، ويؤدي ذلك إلى تعزيز توظيف المعرفة الجديدة في المواقف اليومية .

■ أصبح لدى الطالبات القدرة على التعرف على الأشكال الهندسية واستيعابها وفهمها والتمييز بينها والقدرة على تحديد خصائص الشكل الهندسي، وذلك من خلال اللغة المناسبة في طريقة عرض الأشكال الهندسية، وهذا ما أوصى به فان هيل بضرورة تقديم الموضوعات الهندسية بلغة تتناسب مع مستوى تفكير الطالب (منصور، 2008) .

■ قدرة الطالبات على حل التدريبات في الكتاب دون مساعدة من قبل الباحثة، حيث يؤدي ذلك إلى إكسابهن حل المهام أو المشكلات بشكل مستقل، وهذا ما أوصت به دراسة العبوس (Al ebous, 2016) بتجنب إعطاء الحلول الجاهزة للطلاب، وأنه لا بد من إرشاده للبحث عن الحلول والإجابات لتطوير المواقف التعليمية.

■ وتتفق نتائج الدراسة الحالية التي توصلت إليها الباحثة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (01,0) بين متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي في الهندسة، والتي تناولت نموذج فان هيل كمتغير مستقل والتحصيل الدراسي كمتغير تابع باختلاف المتغيرات التابعة الأخرى، حيث تناولت دراسة غنيم(2012) التحصيل الهندسي في "وحدة الهندسة المستوية"، ودراسة الزبيدي(2014) التحصيل في "وحدتي الهندسة المستوية والمساحات والحجوم"، ودراسة (علي والتميمي، 2015؛ علي، 2012) في التحصيل للمفاهيم العلمية في العلوم، وكذلك مع دراسة كل من (الرفاعي، 2018؛ Al ebous, 2016؛ Alex & Mammen, 2010) في التحصيل للمفاهيم الهندسية

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، فإن الباحثة توصي بالآتي:

تدريب معلمات الرياضيات على استخدام نموذج فان هيل (Van Hiele) في تدريس الرياضيات بشكل عام والهندسة بشكل خاص، عقد دورات تدريبية متخصصة، وذلك لمعرفة نموذج فان هيل وتدريبهن على خطواته وكيفية تطبيقه في البيئة الصفية.

"يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (01,0) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وحدة الهندسة والاستدلال المكاني ودرجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي ومستوياته ككل لصالح طالبات المجموعة التجريبية."

أظهرت نتيجة السؤال الرابع فاعلية نموذج فان هيل (Van Hiele) لتدريس الهندسة على التحصيل الدراسي ككل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وترى الباحثة أن تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي ومستوياته ككل في الهندسة، يعود ذلك إلى الأسباب الآتية:

■ استخدام نموذج فان هيل لتدريس الهندسة لدى طالبات المجموعة التجريبية، حيث سارت الباحثة وفقاً لهذا النموذج ضمن مراحل واضحة ومحددة مما أدى إلى مساعدة الطالبات في اكتساب المعلومات الجديدة بصورة منظمة ومتكاملة في أذهانهم ومكنهن من الاحتفاظ بها واسترجاعها بسهولة، مما انعكس إيجابياً على تحصيلهن، بعكس طالبات المجموعة الضابطة التي تم تدريسهن بالطريقة التقليدية.

■ إتاحة الفرصة للطالبات المجموعة التجريبية للتعبير عن صياغتهن للتعريف والمصطلحات الهندسية بطريقتهم الخاصة وتطبيق التعريف والتعميمات في حلّ المسائل المختلفة، حيث أدى ذلك إلى تنمية الثقة بأنفسهن، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة غزال وعلي (2014) بأن استخدام نموذج فان هيل في تدريس الهندسة أدى إلى تنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب .

■ مراعاة الباحثة الفروق الفردية بين طالبات المجموعة التجريبية، وذلك من خلال إعطاء كل طالبة الوقت الذي تحتاجه في التفكير والمقارنة ثم الوصول إلى الاستنتاجات، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة الزبيدي (2014) بأن نموذج فان هيل يراعي الفروقات الفردية للطلاب حيث لا ينتقل إلى مرحلة من مراحله إلا إذا أتقن المرحلة السابقة

■ طرح الأسئلة من قبل الباحثة في بداية الدروس أدى إلى معرفة ما لدى طالبات المجموعة التجريبية من معرفة سابقة حول المفاهيم أو الموضوعات الهندسية، حيث ساعد ذلك في إثارة انتباه الطالبات للمعلومات وزيادة نشاطهن نحو اكتساب المعرفة الجديدة. وهذا ما أكدته دراسة محمود (2017) بأن طبيعة الأسئلة المطروحة من قبل المعلم تساهم في تحديد ما لدى الطلبة من معلومات سابقة، وهذا يكون له أثر إيجابي في فهم موضوعات الهندسة ويؤدي إلى زيادة مستوى التحصيل .

■ تقديم أنشطة تعليمية من قبل الباحثة تساعد الطالبات على اكتساب مهارة التفكير والاكتشاف؛ حيث إنَّ عرض الأنشطة بصورة متسلسلة ومتراصة بحيث تحقق الهدف من كل مرحلة من مراحل نموذج فان هيل، ساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية. وهذا يتفق مع نتيجة دراسة الرفاعي (2018)

المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات. مج (18)، ع (1)، ص 31-157 .

بصري، حنان (2005). فاعلية استخدام انموذج فان هيل لتدريس الهندسة على التحصيل الدراسي ونمو التفكير الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة .

بنى موسى، محمد (2011). فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية كل من مهارات البرهان الرياضي والتفكير الإبداعي والتحصيل في الهندسة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ع (168) ص 132-178 .

بهوث، عبده (2017). أثر استخدام الأنشطة مصممة وفق مستويات التفكير الهندسي لفان هيل في تحصيل تلامذة الصف التاسع الأساسي في الهندسة. المجلة الدولية للإبداع والدراسات التطبيقية، مج (20) ع (3)، ص 804-816 .

التميمي، يوسف؛ وعلي، زينب (2015). أثر استخدام أنموذج في التحصيل لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المفاهيم العلمية في مادة العلوم. مجلة كلية التربية الأساسية، مج (21)، ص 105-132 .

جابر، وليد؛ والسعيد، سعيد؛ وأحمد، أبو السعود (2015). طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية. (ط7)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون .

الجلالي، لمعان (2016). التحصيل الدراسي. ط (2)، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر .

الجهني، بسمة (2017). أثر استخدام استراتيجية التدريس بالمشابهات على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الهندسي لدى طالبات الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض .

الجهني، عائشة (2016). العلاقة بين مستوى التفكير الهندسي ومستوى القدرة المكانية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. مجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. مج (2)، ع (6)، ص 64-85 .

الجودة، ماجد (2016). التقييم والتقويم في العملية التدريسية. (ط3)، الرياض: مكتبة الرشد

الجبالي، نضال (2013). أثر برنامج تعليمي قائم على برمجية الرسم الهندسي GSP في التحصيل الهندسي والقدرة المكانية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية عمان، الأردن .

حبيب، ابو هاشم (2013). فاعلية استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية التحصيل الهندسي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي. مجلة تربويات الرياضيات. مج (16)، ع (4)، ص 179-227 .

حدة، لونا (2013). علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم المراهق المتمدرس (دراسة ميدانية لتلاميذ السنة

تدريب معلمي الرياضيات على إعداد الأنشطة التعليمية المختلفة وفق مراحل نموذج فان هيل (Van Hiele) في تدريس موضوعات الهندسة؛ إذ ساعدت في ربط الطالبات بالواقع .

الاهتمام في الكشف عن صعوبات تدريس الهندسة لدى الطالبات بالمرحلة المتوسطة

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثة إجراء الدراسة التالية:

أثر نموذج فان هيل في تدريس موضوعات هندسية أخرى لدى طالبات المرحلة الثانوية .

أثر نموذج فان هيل في اكتساب المفاهيم الهندسية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات المرحلة المتوسطة .

الكشف عن صعوبات تدريس الهندسة لدى الطلاب والطالبات في المراحل الدراسية المختلفة .

أثر نموذج فان هيل على التحصيل الهندسي لدى طالبات المرحلتين الابتدائية والثانوية

المراجع العربية

إبراهيم، مجدي (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

أبو عصبه، نهاية (2005). فاعلية برنامج مقترح لتدريس الهندسة في زيادة التحصيل وتنمية التفكير الهندسي لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للدراسات العليا، جامعة عمان، الأردن .

أبو علام، رجاء (2011). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. (ط7)، مصر: دار النشر للجامعات.

أبو علام، رجاء (2014). تقويم التعلم. (ط1)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

أبو لوم، خالد (2005). الهندسة وأساليب تدريسها. (ط1)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

أبولوم، خالد؛ والعجلوني، خالد (2007). أثر تدريب معلمي الرياضيات في الأردن على مستويات التفكير الهندسي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحو الهندسة، مجلة كلية التربية، مج (4)، ع (31)، ص 409-37 .

الأسطل، كمال (2010). العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .

بدر، بثينة (2011). فاعلية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. مج (5)، ع (3)، ص 115-143 .

بدر الدين، نيرمين (2011). فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل في الهندسة لدى تلاميذ

ريان، عادل (2013). مدى تطبيق معلمي الرياضيات في مديرية تربية شمال الخليل للأنشطة التعليمية المبنية على نموذج فان هيل (Van Hiele) في التفكير الهندسي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج (1)، ع (3)، ص 15-46.

الزبيدي، أحمد (2014). أثر انموذج فان هل للتفكير الهندسي في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط. مجلة دراسات تربوية. ع (26)، ص 137-166.

سطوح، منال (2011). مقرر في الهندسة قائم على التكامل مع التراث الفني والمعماري المصري لتنمية التفكير البصري الهندسي والوعي بهوية الرياضيات المصرية وقيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. مج (170)، ص 150-161.

سعيد، ردمان (2007). مدى اتساق محتوى الهندسة في كتب الرياضيات المدرسية للصفوف من 7-9 في الجمهورية اليمنية مع الأسس التعليمية لنظرية فان هيل للتفكير الهندسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (18)، ع (3)، ص 166-185.

سلامة، حسن (2005). اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات. (ط1)، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

سلامة، حسن (2007). طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق. (ط3)، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

سليمان، رمضان (2007). الحس الهندسي في المرحلة الابتدائية والاعدادية ماهيته، مهارته، ومداخل تنميته: دراسة تجريبية، المؤتمر العلمي السابع- الرياضيات للجميع، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، القاهرة، ص 100-146.

السمالوطي، أشرف (2009). فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية التفكير الهندسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية. مج (5)، ع (143)، ص 399-406.

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدر المصرية اللبنانية.

الشراري، نوف؛ مرسى، حمدي (2017). فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم التعاوني والعصف الذهني في تدريس الهندسة لتنمية التحصيل وخفض قلق الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني متوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة القصيم، القصيم.

شعت، هبة (2013). تصور مقترح لمعالجة جوانب القصور في تعلم الهندسة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

طافش، إيمان (2011). أثر برنامج مقترح في مهارات التواصل الرياضي في تنمية التحصيل العلمي ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثامن بغزة. رسالة

(الرابعة متوسط). رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة البويرة. الجزائر.

الحربي، إبراهيم (2007). أثر استخدام برمجية تعليمية واللوحة الهندسية على التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحربي، طارق (2015). أثر توظيف نموذج فان هيل في تدريس وحدة الهندسة والاستدلال المكاني في تنمية مستويات التفكير الهندسي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في محافظة القريات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الحربي، مشاعل؛ والحربي، عبيد (2018). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل الهندسي وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. مجلة تربويات الرياضيات. مج (21)، ع (9)، ص 52-85.

حمزة، محمد (2017). مستويات التفكير الهندسي وفق نموذج فان هيل لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسرء في الأردن. مجلة جامعة خليل للبحوث. مج (12)، ع (2)، ص 172-191.

خرمي، سمير؛ والنذير، محمد (2015). أثر التدريس باستعمال لغة اللوغو في تنمية التحصيل الهندسي والقدرة على التصور البصري المكاني لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج (16)، ع (4)، ص 209-240.

الخطيب، أحمد (2012). أثر تدريس الهندسة باستخدام التعليم القائم على التفكير الرياضي في التوصل للنظريات الرياضية وبرهانها وتطبيقاتها لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية. مج (39)، ع (1)، ص 81-96.

خلف الله، مروة (2013). فاعلية توظيف معمل الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الهندسي والتحصيل لدى طالبات الصف السابع بمحافظة رفح. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق تدريس الرياضيات. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الدمرادش، محمد؛ الحنفي، أمل (2018). استخدام الإنشاءات الهندسية في تنمية بعض جوانب التعلم الهندسية والرياضية ومستويات التفكير الهندسي لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات. مج (21)، ع (10)، ص 70-125.

راشد، محمد؛ وخشان، خالد (2009). مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها للصفوف الرئيسية. (ط1)، الأردن: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

الرفاعي، أحمد (2018). توظيف أنشطة قائمة على نموذج "فان هيل" لتنمية الفهم الهندسي والاتجاه نحو الهندسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية. مج (51)، ص 142-198.

العزاوي، رحيم (2013). القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان: دار دجلة .

العساف، صالح (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (ط2)، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع .

علي، رياض؛ و غزال، قصي (2014). أثر أنموذج فان هيل في تنمية التفكير الهندسي لدى طلاب الصف الخامس علمي في مادة الرياضيات. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ص51-70 .

علي، زينب (2012). أثر استخدام أنموذج فان هيل في التحصيل الآني والمؤجل لتلاميذ الخامس الابتدائي في المفاهيم العلمية في مادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم طرائق تدريس العلوم، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق

غرايبة، حسن (2010). أثر تدريس الهندسة بطريقة حل المشكلات في حل المسألة الهندسية والبرهان الهندسي لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا في الإمارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج واساليب تدريس الرياضيات. كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن

غزال، قصي؛ وعلي، رياض (2014). أثر أنموذج "فان هيل" في تنمية الثقة بالنفس لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الرياضيات. مجلة العلوم النفسية والتربوية (105)، ص1-27 .

غنيم، محمد (2012). أثر تدريس الهندسة باستخدام أنموذج فان هيل في التحصيل الهندسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن .

الفاخري، سالم (2018). التحصيل الدراسي. (ط1)، الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.

فتح الله، مندور (2006). التقويم التربوي. (ط2)، الرياض: دار الفكر الدولي .

فرج الله، عبد الكريم؛ والنجار، إياد (2014). فاعلية وحدة محوسبة في الهندسة لتنمية التفكير الهندسي والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية). مج (18)، ع (2)، ص 108-144 .

فرغلي، محمد؛ وعثمان، عفاف (2011). أسس التقويم التربوي والقياس النفسي. (ط1)، الرياض: شركة الرشد العالمية.

القرشي، أحمد (2010). مستوى التفكير الهندسي لدى طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

القرشي، خالد (2011). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التفكير الهندسي والتحصيل لدى

ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة .

طعيمة، رشدي (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. (ط1)، القاهرة: دار الفكر العربي.

طه، عبد الناصر (2015). أثر التدريس باستخدام انموذجي فان هيل العادي والمعزز بالحاسوب في التفكير الهندسي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الهندسة في كليات المجتمع في الاردن، رسالة دكتوراة غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس كلية الدراسات العليا الجامعة العلوم الاسلامية العالمية، الاردن.

العبد الجبار، أمل (2019). برنامج قائم على دمج التقنية في تدريس الهندسة وفق نموذج فان هيل وفاعليته في تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. المؤتمر السادس لتعليم وتعلم الرياضيات "مستقبل تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة والتنافسية الدولية"، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، من تاريخ 19-21/7/1440هـ، ص143-164.

عبد الحميد، على (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية. (ط1)، لبنان: مكتبة حسن العصرية.

عبد القوي، مصطفى (2007). فاعلية استراتيجية التدريس بحل المشكلة في تنمية التفكير الهندسي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (120)، ص162-202 .

عبد الله، مدركه؛ والكبي، نور (2018). تطوير القدرة المكانية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بتفكيرهم الهندسي. مجلة كلية التربية الأساسية. مج (24)، ع (100)، ص 175-216 .

العبيسي، محمد (2015). طرق تدريس الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة. (ط4)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

العتيبي، سارة (2016). الفروق في التفكير الهندسي في ضوء نموذج فان هيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية. مج (1)، ع (167)، ص397-425.

العتيبي، محمد (2019). تقويم كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء نموذج فان هيل ((Van Hiele للتفكير الهندسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (3)، ع (6)، ص46-72.

عثمان، إبراهيم (2013). مدى اتساق محتوى الهندسة في كتب الرياضيات للحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي من الأسس التعليمية لنظرية فان هال للتفكير الهندسي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، مج (4)، ع (34)، ص157-176 .

الرياضيات، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

مدقن، رابح؛ ولعور، نعيمة (2014). التوجيه بالرغبة وبالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح، بورقلة .

المشهداني، عباس (2016). طرائق ونماذج تعليمية في تدريس الرياضيات. (ط1)، دار اليازوي العلمية: مكتبة غريب طوس

المطرب، خالد؛ السلولي، مسفر (2015). استقصاء المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الهندسة لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية، مج (27)، ع (1)، ص 1-25.

منصور، عبد المجيد؛ والشربيني، زكريا؛ والحشاش، عبد اللطيف (2006). التقييم التربوي الأسس والتطبيقات. (ط2)، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع .

منصور، عثمان (2008). أثر برنامج مقترح لتدريس الهندسة وفق نموذج فان هيل في زيادة التحصيل وتنمية التفكير الهندسي لدى الطلبة في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن .

موافي، سوسن (2012). فاعلية برنامج الجيوبجرا لتنمية التحصيل الهندسي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طالبات الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة. مجلة الثقافة والتنمية. مج (12)، ع (54)، ص 131-174 .

موافي، سوسن؛ عابد، رنا (2011). فاعلية استخدام استراتيجيات علاجية مقترحة في ضوء نظرية الذكاء المتعددة في تنمية التحصيل الهندسي وتنمية الذكاء الاجتماعي لدى بطينات التعلم في الصف الثاني المتوسط بمحافظة جدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. مج (5)، ع (2). ص 331-378 .

موسى، فؤاد (2005). الرياضيات بنيتها المعرفية واستراتيجيات تدريسها. المنصورة: دار الأصدقاء. ناشرون .

النمراوي، زياد؛ وأبو موسى، مفيد (2014). مستويات التفكير الهندسي في القطوع المخروطية لدى طلبة قسم الرياضيات في جامعة الزيتونة الأردنية. المجلة التربوية الكويت. مج (28)، ع (111)، ص 407-434 .

اليامي، سلمى (2017). فاعلية استخدام نموذج بوسنر في تعديل المفاهيم الهندسية الخاطئة لدى طالبات الصف الأول الثانوي بنجران. مجلة عالم التربية، مصر، مج (7)، ع (59)، ص 201-232.

طلاب المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الطائف، السعودية .

القضاة، حسن؛ والحراشة، وسام (2016). أثر استخدام استراتيجيات التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الهندسة وفي تنمية مهارات التفكير الهندسي لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج العامة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

كريري، إبراهيم (2016). أثر برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها .

الكيلاني، رياض (2013). أثر أنموذج فان هيل في تنمية التفكير الهندسي والثقة بالنفس لدى طلاب الصف الخامس علمي في مادة الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم طرائق تدريس الرياضيات، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

الكيلاني، عبد الله؛ والشرفين، نضال (2011). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية. (ط3)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

كيوان، رولاء (2014). أثر استخدام التشبيهات في بناء المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في مدارس محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين .

لبد، خليل (2005). تقويم بعض الإجراءات المنهجية المستخدمة في رسائل الماجستير المقدمة لكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الفلسطينية، غزة.

المحرز، هناء (2013). تقويم منهج الرياضيات للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية على ضوء مستويات التفكير الهندسي لفان هابل. مجلة الآداب جامعة بغداد. مج (106)، ص 681-738 .

المحمدي، نجوى (2016). فاعلية استخدام برمجة تفاعلية لتدريس الهندسة في تنمية مستويات التفكير الهندسي لفان هابل ومهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة جدة. مجلة تربويات الرياضيات. مج (19)، ع (6)، ص 81-117.

محمود، ميس (2017). أثر استخدام برنامج تعليمي يستند لنظرية "فان هيل" في التحصيل والتفكير الهندسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع في محافظة قلقيلية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أساليب تدريس

- Al-ebous, T. (2016). Effect of the Van Hiele Model in Geometric Concepts Acquisition: The Attitudes towards Geometry and Learning Transfer Effect of the First Three Grades Students in Jordan. *International Education Studies*,v (9) ,N(4),pp 87-98.
- Alex, J. K., & Mammen, J. (2010). Towards The Development of an Instructional Framework In Line With Van Hiele Phases to Teach Geometry in Senior Secondary Schools. In Meeting of the, n(22),pp 198-203.
- Alex, J. K., & Mammen, K. J. (2016). Lessons Learnt from Employing van Hiele Theory Based Instruction in Senior Secondary School Geometry Classrooms. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*,v (12),n(8),pp203-207.
- Alex, J.K. & Mammen, K.J. (2012). Gender Differences amongst South African Senior Secondary School Learners' Geometric Thinking Levels. *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSEr Publishing, Rome-Italy*,5(20),1908-1915
- Armah, R. B., & Kissi, P. S. (2019). Use of the van Hiele Theory in Investigating Teaching Strategies used by College of Education Geometry Tutors. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*,v(15),n(4),pp1-13.
- Connolly, S. (2010). The Impact of van Hiele-based Geometry Instruction on Student Understanding "Mathematical and Computing Sciences Masters. Retrieved 3 April 2018. https://fisherpub.sjfc.edu/mathcs_etd_masters/97.
- Gawlick, T. (2005). Connecting Arguments to actions –Dynamic Geometry as means for the attainment of higher van Hiele levels. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*,v (37),n(5),pp 361-370.
- Guven, B. (2012). Using dynamic geometry software to improve eight grade students' understanding of transformation geometry. *Australasian Journal of Educational Technology*, v(28),n(2), pp364-382.
- Kutluca, T. (2013). The effect of geometry instruction with dynamic geometry software; GeoGebra on Van Hiele geometry understanding levels of students. *Educational Research and Reviews*,v(1),n 8(17), pp1509-1518.
- National Council of Teacher of Mathematics (2000), *Principles and Standards for School Mathematics*, Reston, Va : NCTM, Retrieved <https://www.nctm.org> .pdf .
- Siew, N. M., Chong, C. L., & Abdullah, M. R. (2013). FACILITATING STUDENTS' GEOMETRIC THINKING THROUGH VAN HIELE'S PHASE-BASED LEARNING USING TANGRAM. *Journal of Social Sciences*, v(9),n(3),pp 101-111.
- Saleem, T., & Aziz, S. (2019). EFFECT OF USING TANGRAM PUZZLES ON THE ACHIEVEMENT OF STUDENTS IN GEOMETRY AT PRIMARY LEVEL. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning (IJITL)*, v(3),n(2),pp1-19.
- Usman, H., Yew, W., & Salleh, S. (2018) Effect of Van Hiele'S Model on Pedagogical Abilities of Undergraduate Mathematics Education Students In Nigiger State, Nigeria. -Proceeding..,pp 5-13
- Vojkuvkova, I. (2012). The van Hiele model of geometric thinking. *WDS'12 Proceedings of Contributed Papers*,v(1), pp72-5.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



دراسة أثر الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي.

د. أروى محمد عبد الله محمد باحيدرة
أستاذ مساعد بجامعة أم القرى- مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية

Impact Study of Sustainable Practices in the School Uniform Industry

Dr. Arwa Mohammad Abdulah Bahydarah
Assistant Professor at Umm Al-Qura University - makkah- Kingdom of Saudi Arabia

Email: arwa54491@gmail.com

KEYWORDS

Sustainable practices, school uniform industry, environment, environmental impact

الكلمات المفتاحية

الممارسات المستدامة، صناعة الزي المدرسي، البيئة، التأثير البيئي، الزي المدرسي.

ABSTRACT

This research aims to study the impact of sustainable practices in the school uniform industry, which plays a vital role in students' lives. The research addresses the environmental challenges facing this industry due to excessive consumption and the negative environmental impact resulting from clothing production. The focus is on examining the effectiveness of sustainable practices in reducing the industry's environmental impact. The research includes questions that cover various aspects of achieving sustainable practices in the school uniform industry, such as influencing factors and the environmental impact of these practices. Research objectives are outlined to shed light on sustainable practices and assess their impact, with a focus on recommendations that can be implemented to promote these practices. The research hypotheses are based on multiple assumptions, including that using recycled materials and improving production efficiency will contribute to reducing environmental impact. The hypotheses also emphasize the importance of education and the development of laws to enhance compliance with sustainable practices in this sector. Research terms define key concepts and provide a framework for interpreting concepts related to sustainability and the school uniform industry. The research title reflects its focus on studying the impact of sustainable practices and underscores the importance of moving towards a more environmentally friendly school uniform industry. It is expected that this research will contribute to directing attention towards the necessity of adopting sustainable industrial practices in school uniform production, thereby preserving natural resources and reducing negative environmental impact.

مستخلص البحث:

يهدف هذا البحث إلى دراسة أثر الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي، والتي تلعب دوراً حيوياً في حياة الطلاب. يتناول البحث التحديات البيئية التي تواجه هذه الصناعة نتيجة للاستهلاك المفرط والتأثير البيئي السلبي الذي ينجم عن إنتاج الملابس. يتمحور الاهتمام حول فحص مدى فعالية الممارسات المستدامة في تقليل تأثير هذه الصناعة على البيئة. يتضمن البحث تساؤلات تتناول الجوانب المختلفة لتحقيق الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي، مثل العوامل المؤثرة وتأثير هذه الممارسات على البيئة. يتم تحديد أهداف البحث لتسليط الضوء على الممارسات المستدامة وتقييم تأثيرها، مع التركيز على التوصيات التي يمكن تطبيقها لتعزيز هذه الممارسات. تستند فروض البحث إلى افتراضات متعددة، منها أن استخدام المواد المعاد تدويرها وتحسين كفاءة الإنتاج سيسهم في تقليل التأثير البيئي. كما تشير الفروض إلى أهمية التثقيف وتطوير القوانين لتعزيز الالتزام بالممارسات المستدامة في هذا القطاع. تحدد مصطلحات البحث المفاهيم الرئيسية وتوفر إطاراً لتفسير المفاهيم المرتبطة بالاستدامة وصناعة الزي المدرسي. يعكس عنوان البحث تركيزه على دراسة تأثير الممارسات المستدامة، ويعزز أهمية التوجه نحو صناعة زي مدرسي أكثر صداقة للبيئة. يتوقع أن يساهم هذا البحث في توجيه الانتباه نحو ضرورة اعتماد ممارسات صناعية مستدامة في إنتاج الزي المدرسي، مما يسهم في الحفاظ على الموارد الطبيعية وتقليل التأثير البيئي السلبي.

المقدمة:

تتزايد الاهتمامات العالمية في الوقت الحالي نحو المسائل البيئية والاستدامة، حيث يتزايد الوعي بأهمية الحفاظ على البيئة وتحقيق التوازن بين احتياجات الحاضر والتزامات الأجيال المستقبلية. وفي هذا السياق، تشكل صناعة الزي المدرسي مجالاً هاماً يستحق التفكير في كيفية جعلها أكثر استدامة.

تتناول هذه الدراسة تأثير الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي، وهي موضوع يستحق البحث والتحليل بعمق. يتعلق ذلك بفحص كيف يمكن تحسين العمليات والعناصر التي تشكل هذه الصناعة بما يساهم في الحفاظ على البيئة وتقديم منتج نهائي يلبي احتياجات المستهلكين والمدارس بشكل فعال.

تهدف الدراسة إلى استعراض مجموعة من التقنيات والمبادئ التي يمكن تنفيذها لجعل صناعة الزي المدرسي أكثر استدامة. سيتم تسليط الضوء على مفاهيم مثل استخدام المواد البيئية، وتقليل الفاقد، وإعادة التدوير، وغيرها من الممارسات القائمة على مفهوم التنمية المستدامة.

بالإضافة إلى ذلك، سنتناول الدراسة تأثير هذه الممارسات على الجوانب الاقتصادية والاجتماعية في صناعة الزي المدرسي. فهل يمكن أن تؤدي هذه المبادئ إلى تحسين ظروف العمل في هذا القطاع؟ وهل يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على التكاليف وجودة المنتج؟

بشكل عام، يهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على أهمية الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي، وكيف يمكن أن تكون لها تأثير كبير على البيئة والمجتمع بشكل عام. سيتطلع البحث أيضاً إلى تحديد التحديات المحتملة واقتراح حلول لتعزيز الاستدامة في هذا القطاع المهم.

في سياق البحث الذي يدرس "أثر الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي"، يمكن تفسير "مجتمع الدراسة" على أنه الجماعة أو المجتمع الذي يشمل الأشخاص المعنيين بالدراسة أو البحث. قد يتكون هذا المجتمع من الطلاب، الأهالي، المعلمين، المصممين للزي المدرسي، وحتى الجهات المسؤولة عن اتخاذ القرارات في مجال صناعة الزي المدرسي.

مشكلة البحث:

مشكلة البحث في هذا السياق تتمحور حول التأثير السلبي لصناعة الزي المدرسي على البيئة وضرورة التحول نحو ممارسات صناعية أكثر استدامة. تتمثل المشكلة الرئيسية في استهلاك الموارد الطبيعية بشكل غير مستدام، وتوليد كميات كبيرة من النفايات في عملية إنتاج الزي المدرسي. هذا التحدي يتطلب دراسة مستفيضة لتحديد

الممارسات المستدامة التي يمكن تبنيها في هذه الصناعة وتقييم فعاليتها في تقليل من الأثر البيئي السلبي.

تعتبر مشكلة استهلاك الموارد وإنتاج النفايات غير المستدامة في صناعة الزي المدرسي تحدياً يتطلب اتخاذ إجراءات فعالة لتحسين الوضع. بالتالي، يجب أن يتمحور البحث حول كيفية تحديد وتنفيذ ممارسات صناعية مستدامة وكيفية تحفيز القطاع على اتخاذ هذه الإجراءات بهدف تقليل التأثير البيئي لصناعة الزي المدرسي.

أهداف البحث:

بناءً على المشكلة المحددة، يمكن تحديد الأهداف الرئيسية للبحث كما يلي:

- 1. فهم الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي:** تحديد وتوضيح مجموعة من الممارسات المستدامة التي يمكن تبنيها في إنتاج الزي المدرسي.
 - 2. تقييم تأثير هذه الممارسات على البيئة:** قياس التأثير البيئي للممارسات المستدامة المحددة، مثل استخدام المواد المعاد تدويرها وتحسين كفاءة الإنتاج.
 - 3. تحديد العوامل التي تؤثر على نجاح الممارسات المستدامة:** تحليل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتنظيمية التي قد تؤثر على قبول وتبني الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي.
 - 4. تقديم توصيات لتعزيز الممارسات المستدامة:** تقديم إرشادات عملية وتوصيات قابلة للتنفيذ لتشجيع صناعة الزي المدرسي على اعتماد وتنفيذ الممارسات المستدامة.
 - 5. زيادة الوعي بأهمية الممارسات المستدامة:** تحليل كيفية تثقيف الطلاب وأولياء الأمور حول أهمية الممارسات المستدامة وتأثيرها الإيجابي على البيئة.
 - 6. تحليل التأثير المحتمل لتطبيق القوانين واللوائح:** دراسة كيف يمكن تطوير قوانين ولوائح لتنظيم صناعة الزي المدرسي بما يشجع على اعتماد الممارسات المستدامة.
- بتحقيق هذه الأهداف، يتوقع أن يقدم البحث إسهامات قيمة لتعزيز الاستدامة في صناعة الزي المدرسي وتقليل الأثر البيئي الناتج عن هذه الصناعة.

أهمية البحث:

تتسم أهمية هذا البحث بعدة جوانب، منها:

- 1. الحفاظ على الموارد الطبيعية:** يساهم البحث في تحديد وتعزيز الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي، مما يعزز فعالية استخدام الموارد الطبيعية ويحد من استهلاكها غير المستدام.
- 2. تقليل التأثير البيئي:** بفحص تأثير الممارسات المستدامة على البيئة، يساهم البحث في تقليل التأثير البيئي السلبي لصناعة الزي المدرسي، مما يساهم في الحفاظ على النظام البيئي.

- **تحليل البيانات: استخدام أساليب إحصائية لتحليل البيانات**
المجمعة من المقابلات والاستبيانات.

2. **التقنيات:** استخدام تقنيات الحوسبة لتحليل البيانات، مثل استخدام برامج إحصائية.

3. **الأدوات:** استخدام الأدوات اللازمة لجمع البيانات، مثل استخدام برامج إلكترونية للمقابلات والاستبيانات.

4. **الزمن:** إعداد جدول زمني لتحديد المراحل المختلفة للبحث وضمان تنظيم العمل بفعالية.

5. **التحليل النهائي:** تحليل النتائج والوصول إلى استنتاجات تقييمية حول كفاءة وفعالية الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي.

من خلال تكامل هذه العناصر، سيساهم منهج البحث في فهم أعمق لتأثير الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي والتوصل إلى توصيات قائمة على الأدلة لتعزيز الاستدامة في هذا القطاع.

حدود البحث:

1. الصناعة المحددة: يقتصر البحث على صناعة الزي المدرسي فقط، دون الخوض في صناعات الأزياء الأخرى.

2. المنطقة الجغرافية: مكة المكرمة

3. فترة الزمن: خلال الفصل الدراسي الأول عام ١٤٤٥

4. نطاق الممارسات المستدامة: يتم تحديد نوعيات محددة من الممارسات المستدامة، مثل استخدام المواد المعاد تدويرها وتحسين كفاءة الإنتاج.

تساؤلات البحث:

- ما هي الممارسات المستدامة التي يمكن تطبيقها في صناعة الزي المدرسي؟
- ما هو تأثير هذه الممارسات على البيئة؟
- ما هي العوامل التي تؤثر على نجاح الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي؟
- ما هي التوصيات لتعزيز الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي؟

فرضيات البحث:

بناءً على التساؤلات والأهداف المذكورة أعلاه، يمكن تحديد الفروض التالية للبحث:

- الفرضية 1: استخدام المواد المعاد تدويرها والموارد الطبيعية في صناعة الزي المدرسي سيؤدي إلى تقليل التأثير البيئي لهذه الصناعة.
- الفرضية 2: تحسين كفاءة الإنتاج في صناعة الزي المدرسي سيؤدي إلى تقليل التأثير البيئي لهذه الصناعة.
- الفرضية 3: تشجيع إعادة التدوير والتخلص من النفايات بشكل مسؤول في صناعة الزي المدرسي سيؤدي إلى تقليل التأثير البيئي لهذه الصناعة.

3. **تشجيع الاستهلاك المسؤول:** من خلال تحفيز استخدام الملابس المدرسية الصديقة للبيئة، يعزز البحث الوعي بأهمية الاستهلاك المسؤول والتحول نحو تقاليد استهلاكية أكثر استدامة.

4. **التوعية وتنقيف الجمهور:** يقدم البحث فهماً أعمق حول الممارسات المستدامة، وبالتالي يعمل على توعية الجمهور وتنقيفه حول أثر اختياراته في صناعة الأزياء.

5. **تعزيز التشريعات والسياسات البيئية:** من خلال تقديم توصيات لتعزيز الممارسات المستدامة، يمكن أن يساهم البحث في تطوير وتعزيز التشريعات والسياسات البيئية ذات الصلة.

6. **تحسين صورة الصناعة:** تبني صناعة الزي المدرسي الممارسات المستدامة يمكن أن يحسن صورتها العامة ويجعلها جاذبة أكثر للمستهلكين الذين يشجعون على التسوق المستدام.

7. **تحفيز الابتكار والتطوير التكنولوجي:** قد يحفز التركيز على الممارسات المستدامة الابتكار والتطوير التكنولوجي في صناعة الأزياء، مما يفتح أفقاً لتطوير مواد جديدة وعمليات إنتاج أكثر استدامة.

بشكل عام، يتوقع أن يساهم هذا البحث في توجيه الصناعة نحو مسار أكثر استدامة وتوعية المجتمع حول أهمية اتخاذ قرارات استهلاكية مستدامة.

منهج البحث:

منهج البحث يمثل الطريقة التي سيتم بها تحقيق الأهداف المحددة وفحص المشكلة المطروحة. يمكن تحديد منهج البحث على أساس الطبيعة ونطاق الدراسة. في هذا السياق، يمكن اعتماد منهج البحث التالي:

1. **نوع البحث:** البحث التطبيقي: حيث يهدف البحث إلى تطبيق الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي وفحص تأثيرها الفعلي.

2. **تصميم البحث:** تصميم الدراسة الوصفي: يتيح هذا التصميم وصف وتحليل الممارسات المستدامة المعتمدة في صناعة الزي المدرسي وتأثيرها على البيئة.

3. **العينة:** اختيار عينة تمثل مجموعة متنوعة من مصنعي الزي المدرسي وتشمل الشركات ذات السمعة الجيدة في السوق.

1. الأساليب:

- **المراجعة الأدبية:** دراسة مراجع سابقة حول الممارسات المستدامة في صناعة الأزياء وتأثيرها على البيئة.

- **المقابلات:** إجراء مقابلات مع خبراء في صناعة الأزياء وخبراء بيئيين لفهم وجهات نظرهم حول التحول نحو ممارسات أكثر استدامة.

- **استبيانات:** توجيه استبيانات إلى مصنعي الزي المدرسي لجمع بيانات حول الممارسات المستدامة التي يتبنونها.

نظرية التغيير الاجتماعي: استكشاف كيف يمكن تحفيز التغيير نحو ممارسات أكثر استدامة في مجتمع الدراسة وصناعة الزي المدرسي.

نظرية الابتكار: دراسة كيف يمكن تعزيز وتشجيع الابتكار في تصميم وإنتاج الزي المدرسي باستخدام مواد مستدامة. يعتمد اختيار النظريات على مدى توجيهها لأهداف البحث والمتطلبات الفردية للدراسة، ويمكن أيضاً تكامل عدة نظريات للحصول على فهم شامل لموضوع البحث.

المبحث الأول

الجانب التقني في إعداد الباترونات للقص بتقليل الفاقد

(الهدر)

تتطلب صناعة الزي المدرسي استخدام كميات كبيرة من المواد الخام، مثل القماش والنسيج.

صناعة الزي المدرسي هي صناعة كبيرة تتطلب استخدام كميات كبيرة من المواد الخام، مثل القماش والنسيج. في الواقع، تقدر منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) أن صناعة الملابس تستهلك حوالي 10٪ من جميع الموارد الطبيعية في العالم.

يمكن أن يكون هذا الاستهلاك للمواد الخام له تأثير سلبي على البيئة. على سبيل المثال، يمكن أن يؤدي إنتاج القماش إلى تلوث المياه والهواء. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدي التخلص من الملابس القديمة إلى إنتاج كميات كبيرة من النفايات الصلبة.

ومع ذلك، يمكن أن يؤدي الإنتاج غير الفعال للزي المدرسي إلى إهدار هذه المواد الخام، مما يؤثر سلباً على البيئة.

يمكن أن يؤدي الإنتاج غير الفعال للزي المدرسي إلى إهدار المواد الخام من خلال عدة طرق. على سبيل المثال، يمكن أن يؤدي القص غير الدقيق إلى إنتاج مواد زائدة يجب التخلص منها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدي عدم استخدام كميات المواد الخام المناسبة إلى إهدار المواد.

يمكن أن يكون لهذا الهدر تأثير سلبي على البيئة. على سبيل المثال، يمكن أن يؤدي إلى زيادة الطلب على المواد الخام، مما يؤدي إلى المزيد من الاستهلاك للطاقة والموارد الطبيعية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدي إلى إنتاج المزيد من النفايات الصلبة.

يمكن أن يؤدي استخدام تقنيات متقدمة في إعداد الباترونات للقص إلى تقليل الفاقد (الهدر) من المواد الخام بشكل كبير. وذلك لأن هذه التقنيات تسمح بإنشاء باترون مخصص لكل طالب، وذلك بناءً على القياسات الفردية للطلاب. يساعد هذا في تقليل الحاجة إلى قطع مواد زائدة، وبالتالي تقليل الفاقد (الهدر).

يمكن أن يؤدي استخدام تقنيات متقدمة في إعداد الباترونات للقص إلى تقليل الفاقد (الهدر) من المواد الخام

الفرضية 4: تثقيف الطلاب وأولياء الأمور حول أهمية الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي سيؤدي إلى زيادة قبول هذه الممارسات.

الفرضية 5: تطوير قوانين ولوائح تنظم استخدام المواد والممارسات الصناعية في صناعة الزي المدرسي سيؤدي إلى زيادة الالتزام بهذه الممارسات.

مصطلحات البحث:

يمكن تحديد المصطلحات التالية للبحث:

• الاستدامة: هي القدرة على الحفاظ على الموارد الطبيعية والبيئية دون استنفادها.

• صناعة الزي المدرسي: هي الملابس التي يتم ارتداؤها في المدارس.

• الممارسات المستدامة: هي اعتماد مبادئ الاستدامة في اختيار واستخدام المواد بشكل يقلل من الأثر البيئي، وتحسين عمليات الإنتاج لتحقيق كفاءة أكبر وتقليل الفاقد، بالإضافة إلى إدارة فعالة للنفايات. كما تشمل تلك الممارسات الالتزام بحقوق العمال وتحسين ظروف العمل في صناعة الزي المدرسي، وتعزيز التوعية والتثقيف حول أهمية الاستدامة بين المستهلكين والشركات. يسعى البحث إلى فهم كيفية تحقيق توازن بين الاقتصاد والبيئة والمجتمع، مع توجيه الصناعة نحو مسار أكثر استدامة تحقق استمرارية النمو وتلبية الاحتياجات الحالية دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها.

الإطار النظري:

الإطار النظري لدراسة أثر الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي يمكن أن يشمل مجموعة من المفاهيم والنظريات المرتبطة بالاستدامة وصناعة الملابس. إليك بعض الجوانب التي يمكن أن يتناولها الإطار النظري لهذا الموضوع:

نظرية الاستدامة: يمكن استخدام مفاهيم نظرية الاستدامة لفهم كيف يمكن تحقيق توازن بين احتياجات الحاضر واحتياجات المستقبل في صناعة الزي المدرسي.

نظرية التأثير البيئي: دراسة تأثير الممارسات المستدامة على البيئة، وكيف يمكن تحديد وتقييم هذا التأثير باستخدام معايير بيئية.

نظرية الاستهلاك المستدام: يمكن استخدام نظرية الاستهلاك المستدام لفهم سلوك المستهلكين وكيف يمكن تشجيعهم على اختيار الملابس المدرسية المستدامة.

نظرية إدارة سلسلة اللوجستية: فهم كيف يمكن تحسين كفاءة الإنتاج والتوزيع في سلسلة التوريد لتعزيز الممارسات المستدامة.

هذا في تقليل الحاجة إلى قطع مواد زائدة، وبالتالي تقليل الفاقد (الهدر).

يمكن أن يؤدي استخدام برامج الحاسوب لإنشاء باترون مخصص لكل طالب إلى تقليل الفاقد (الهدر) من المواد الخام بشكل كبير. وذلك لأن هذه البرامج تسمح بإنشاء باترون يتناسب تمامًا مع قياسات كل طالب.

على سبيل المثال، إذا كان هناك 100 طالب في مدرسة، وكان لكل طالب قياسات مختلفة، فإن استخدام تقنيات تقليدية في إعداد الباترونات للقص سيتطلب قطع 100 باترون مختلف. ومع ذلك، إذا تم استخدام تقنية متقدمة مثل برامج الحاسوب لإنشاء باترون مخصص لكل طالب، فسيتم قطع 100 باترون فقط.

يمكن أن يؤدي هذا إلى تقليل الفاقد (الهدر) من المواد الخام بنسبة تصل إلى 50٪. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يساعد في تحسين كفاءة الإنتاج بنسبة تصل إلى 20٪.

كيف تعمل برامج الحاسوب لإنشاء باترون مخصص لكل طالب؟

تعمل برامج الحاسوب لإنشاء باترون مخصص لكل طالب من خلال جمع القياسات الفردية للطالب. يمكن جمع هذه القياسات من خلال استخدام أجهزة قياس خاصة، أو من خلال قيام الطالب نفسه بقياس نفسه.

بعد جمع القياسات، يقوم برنامج الحاسوب بإنشاء باترون يتناسب تمامًا مع هذه القياسات. يتم إنشاء الباترون على الكمبيوتر، ويمكن بعد ذلك طباعته أو استخدامه لقص القماش.

الفوائد البيئية لاستخدام برامج الحاسوب لإنشاء باترون مخصص لكل طالب يمكن أن يؤدي استخدام برامج الحاسوب لإنشاء باترون مخصص لكل طالب إلى عدد من الفوائد البيئية، منها:

- تقليل الفاقد (الهدر) من المواد الخام: يمكن أن يؤدي استخدام برامج الحاسوب إلى تقليل الفاقد (الهدر) من المواد الخام بنسبة تصل إلى 50٪. وذلك لأن هذه البرامج تسمح بإنشاء باترون يتناسب تمامًا مع قياسات كل طالب، مما يقلل من الحاجة إلى قطع مواد زائدة.
- تحسين كفاءة الإنتاج: يمكن أن يؤدي استخدام برامج الحاسوب إلى تحسين كفاءة الإنتاج بنسبة تصل إلى 20٪. وذلك لأن هذه البرامج يمكن أن تساعد في تقليل الوقت والجهد اللازمين لإنشاء الباترونات.
- توفير المال: يمكن أن يؤدي استخدام برامج الحاسوب إلى توفير المال للشركات من خلال تقليل التكاليف المرتبطة بشراء المواد الخام والتخلص من النفايات.

بشكل كبير. وذلك لأن هذه التقنيات تسمح بإنشاء باترون مخصص لكل طالب، وذلك بناءً على القياسات الفردية للطالب. يساعد هذا في تقليل الحاجة إلى قطع مواد زائدة، وبالتالي تقليل الفاقد (الهدر).

على سبيل المثال، إذا كان هناك 100 طالب في مدرسة، وكان لكل طالب قياسات مختلفة، فإن استخدام تقنيات تقليدية في إعداد الباترونات للقص سيتطلب قطع 100 باترون مختلف. ومع ذلك، إذا تم استخدام تقنية متقدمة مثل برامج الحاسوب لإنشاء باترون مخصص لكل طالب، فسيتم قطع 100 باترون فقط.

يمكن أن يؤدي هذا إلى تقليل الفاقد (الهدر) من المواد الخام بنسبة تصل إلى 50٪. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يساعد في تحسين كفاءة الإنتاج بنسبة تصل إلى 20٪.

فيما يلي بعض الأمثلة على كيفية استخدام تقنيات متقدمة في إعداد الباترونات للقص لتقليل الفاقد (الهدر) من المواد الخام:

- يمكن استخدام برامج الحاسوب لإنشاء باترون مخصص لكل طالب، وذلك بناءً على القياسات الفردية للطالب.
- يمكن استخدام الطباعة ثلاثية الأبعاد لإنشاء باترون ثلاثي الأبعاد للزي المدرسي.
- يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتحسين كفاءة عملية إعداد الباترونات للقص.
- بشكل عام، فإن استخدام تقنيات متقدمة في إعداد الباترونات للقص هو إحدى الطرق الفعالة لتعزيز الاستدامة في صناعة الزي المدرسي.
- ويمكن تقسيم المحور الأول إلى مطلبين رئيسيين:
- المطلب الأول: استخدام تقنيات متقدمة في إعداد الباترونات للقص.
- المطلب الثاني: فوائد استخدام تقنيات متقدمة في إعداد الباترونات للقص.

المطلب الأول

استخدام تقنيات متقدمة في إعداد الباترونات للقص

تستخدم مصانع الزي المدرسي عادةً تقنيات تقليدية في إعداد الباترونات للقص، مثل استخدام ورق الكرتون أو القماش. ومع ذلك، يمكن أن يؤدي استخدام تقنيات متقدمة إلى تقليل الفاقد (الهدر) من المواد الخام بشكل كبير. ومن بين التقنيات المتقدمة التي يمكن استخدامها في إعداد الباترونات للقص ما يلي:

برامج الحاسوب لإنشاء الباترونات:

يمكن استخدام برامج الحاسوب لإنشاء باترون مخصص لكل طالب، وذلك بناءً على القياسات الفردية للطالب. يساعد

الطباعة ثلاثية الأبعاد:

يمكن استخدام الطباعة ثلاثية الأبعاد لإنشاء باترون ثلاثي الأبعاد للزي المدرسي. يساعد هذا في تقليل الأخطاء في القص، وبالتالي تقليل الفاقد (الهدر). على سبيل المثال، يمكن أن يؤدي الخطأ في القص إلى قطع جزء من الباترون أكثر من اللازم، مما يؤدي إلى إهدار المواد الخام. يمكن أن يساعد استخدام الطباعة ثلاثية الأبعاد في تقليل هذا الخطأ بشكل كبير.

الذكاء الاصطناعي:

يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتحسين كفاءة عملية إعداد الباترونات للقص. على سبيل المثال، يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتحديد أفضل طريقة لقص المواد الخام لتقليل الفاقد (الهدر).

على سبيل المثال، يمكن أن يساعد الذكاء الاصطناعي في تحديد كيفية قص القماش بشكل أكثر كفاءة، أو كيفية ترتيب قطع القماش على القماش الخام لتقليل الفاقد.

فوائد استخدام تقنيات متقدمة في إعداد الباترونات للقص:

يمكن أن يؤدي استخدام تقنيات متقدمة في إعداد الباترونات للقص إلى عدد من الفوائد، منها:

- تقليل الفاقد (الهدر) من المواد الخام: يمكن أن يؤدي استخدام تقنيات متقدمة إلى تقليل الفاقد (الهدر) من المواد الخام بنسبة تصل إلى 50%.
- تحسين كفاءة الإنتاج: يمكن أن يؤدي استخدام تقنيات متقدمة إلى تحسين كفاءة الإنتاج بنسبة تصل إلى 20%.
- توفير المال: يمكن أن يؤدي استخدام تقنيات متقدمة إلى توفير المال للشركات من خلال تقليل التكاليف المرتبطة بشراء المواد الخام والتخلص من النفايات.

المطلب الثاني**فوائد استخدام تقنيات متقدمة في إعداد الباترونات للقص**

يمكن أن يؤدي استخدام تقنيات متقدمة في إعداد الباترونات للقص إلى عدد من الفوائد، منها:

1. تقليل الفاقد (الهدر) من المواد الخام

تتطلب صناعة الملابس كميات كبيرة من المواد الخام، مثل القماش والنسيج. ومع ذلك، يمكن أن يؤدي الإنتاج غير الفعال للملابس إلى إهدار هذه المواد الخام، مما يؤثر سلباً على البيئة.

يمكن أن يؤدي استخدام تقنيات متقدمة في إعداد الباترونات للقص إلى تقليل الفاقد (الهدر) من المواد الخام بشكل كبير. وذلك لأن هذه التقنيات تسمح بإنشاء باترون مخصص لكل طالب، وذلك بناءً على القياسات الفردية للطالب. يساعد هذا في تقليل الحاجة إلى قطع مواد زائدة، وبالتالي تقليل الفاقد (الهدر).

على سبيل المثال، إذا كان هناك 100 طالب في مدرسة، وكان لكل طالب قياسات مختلفة، فإن استخدام تقنيات تقليدية

في إعداد الباترونات للقص سيتطلب قطع 100 باترون مختلف. ومع ذلك، إذا تم استخدام تقنية متقدمة مثل برامج الحاسوب لإنشاء باترون مخصص لكل طالب، فسيتم قطع 100 باترون فقط.

يمكن أن يؤدي هذا إلى تقليل الفاقد (الهدر) من المواد الخام بنسبة تصل إلى 50%. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يساعد في تحسين كفاءة الإنتاج بنسبة تصل إلى 20%.

2. تحسين كفاءة الإنتاج

يمكن أن يؤدي استخدام تقنيات متقدمة في إعداد الباترونات للقص إلى تحسين كفاءة الإنتاج بنسبة تصل إلى 20%. وذلك لأن هذه التقنيات يمكن أن تساعد في تقليل الوقت والجهد اللازمين لإنشاء الباترونات.

على سبيل المثال، يمكن أن تساعد برامج الحاسوب في تسريع عملية إنشاء الباترونات وتحسين دقتها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تساعد تقنيات مثل الطباعة ثلاثية الأبعاد في تقليل الوقت والجهد اللازمين لقص القماش.

3. توفير المال

يمكن أن يؤدي استخدام تقنيات متقدمة في إعداد الباترونات للقص إلى توفير المال للشركات من خلال تقليل التكاليف المرتبطة بشراء المواد الخام والتخلص من النفايات.

على سبيل المثال، يمكن أن يؤدي تقليل الفاقد (الهدر) من المواد الخام إلى توفير المال للشركات على شراء المواد الخام. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدي تقليل الوقت والجهد اللازمين لإنشاء الباترونات إلى توفير المال للشركات على العمالة.

المبحث الثاني**توعية العاملين بالممارسات المستدامة**

يمكن أن تساهم برامج التوعية في رفع وعي العاملين في مصانع الزي المدرسي بأهمية الممارسات المستدامة وتأثيرها على البيئة والمجتمع. يمكن أن تساعد هذه البرامج العاملين على فهم كيفية تطبيق الممارسات المستدامة في وظائفهم اليومية، مما يمكن أن يؤدي إلى تحسين البيئة ورفاهية المجتمع.

أهمية توعية العاملين بالممارسات المستدامة هناك العديد من الأسباب التي تجعل توعية العاملين بالممارسات المستدامة مهمة. أولاً، يمكن أن يساعد ذلك في زيادة الإنتاجية والكفاءة. عندما يفهم العمال أهمية الممارسات المستدامة، فمن المرجح أن يتبعونها. يمكن أن يؤدي هذا إلى تقليل الفاقد (الهدر) من المواد الخام، وتحسين كفاءة الإنتاج، وتوفير المال.

ثانياً، يمكن أن يساعد توعية العاملين بالممارسات المستدامة في حماية البيئة. عندما يفهم العمال تأثير أعمالهم على البيئة، فمن المرجح أن يتصرفوا بطريقة مسؤولة بيئياً. يمكن أن

- إدارة النفايات بشكل فعال: يمكن أن تساعد إدارة النفايات بشكل فعال في تقليل التأثير البيئي لصناعة الزي المدرسي.
- تحسين كفاءة الإنتاج: يمكن أن تساعد تحسين كفاءة الإنتاج في تقليل التأثير البيئي لصناعة الزي المدرسي. من خلال تتبع هذه الممارسات، يمكن للعاملين في صناعة الزي المدرسي أن يساهموا في بناء مستقبل أكثر استدامة. يمكن أن تركز هذه البرامج على الجوانب التالية:

- تقليل استهلاك الطاقة.
- تطبيق برامج إعادة التدوير.
- تشجيع النقل المستدام.
- استخدام المنتجات والمواد المستدامة.
- تعزيز ثقافة الاستدامة.

أولاً: تقليل استهلاك الطاقة:

تستهلك صناعة الملابس كميات كبيرة من الطاقة، حيث تمثل حوالي 10٪ من إجمالي استهلاك الطاقة العالمي. يمكن أن يؤدي ذلك إلى انبعاثات غازات الاحتباس الحراري، والتي تساهم في تغير المناخ.

يمكن أن تساعد الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي في تقليل استهلاك الطاقة، وبالتالي تقليل انبعاثات غازات الاحتباس الحراري.

بعض الأمثلة على الممارسات المستدامة التي يمكن أن تساعد في تقليل استهلاك الطاقة في صناعة الزي المدرسي:

- استخدام الطاقة المتجددة: يمكن أن تساعد مصانع الزي المدرسي في تقليل اعتمادها على الطاقة الأحفورية من خلال استخدام الطاقة المتجددة، مثل الطاقة الشمسية أو طاقة الرياح.

- تحسين كفاءة الطاقة: يمكن أن تساعد مصانع الزي المدرسي في تحسين كفاءة استخدام الطاقة من خلال إصلاح أو استبدال المعدات القديمة، أو من خلال تنفيذ تقنيات جديدة لتوفير الطاقة.

- إدارة الطاقة بشكل فعال: يمكن أن تساعد مصانع الزي المدرسي في إدارة الطاقة بشكل فعال من خلال إطفاء الأنوار والأجهزة عند عدم الحاجة إليها، أو من خلال استخدام أنظمة التحكم في الطاقة.

ثانياً: تطبيق برامج إعادة التدوير:

تنتج صناعة الزي المدرسي كميات كبيرة من النفايات، بما في ذلك الملابس القديمة، والمواد الخام المتبقية، والمواد الاستهلاكية. يمكن أن يؤدي ذلك إلى تلوث البيئة، وزيادة الطلب على الموارد الطبيعية.

يمكن أن تساعد الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي في تقليل هذه النفايات. يمكن أن تساعد في تقليل هذه النفايات.

بعض الأمثلة على الممارسات المستدامة التي يمكن أن تساعد في تطبيق برامج إعادة التدوير في صناعة الزي المدرسي:

- تشجيع العملاء على إعادة الملابس القديمة: يمكن أن تساعد مصانع الزي المدرسي في تشجيع العملاء على

يؤدي هذا إلى تقليل التلوث، وحماية الموارد الطبيعية، وتحسين جودة الهواء والماء.

ثالثاً، يمكن أن يساعد توعية العاملين بالممارسات المستدامة في بناء مجتمع أكثر عدلاً. عندما يفهم العمال حقوق الإنسان والعمال، فمن المرجح أن يتصرفوا بطريقة عادلة ومسؤولة اجتماعياً. يمكن أن يؤدي هذا إلى تحسين ظروف العمل، وتعزيز المساواة، وبناء مجتمع أكثر ازدهاراً.

طرق توعية العاملين بالممارسات المستدامة هناك العديد من الطرق المختلفة لتوعية العاملين بالممارسات المستدامة. يمكن أن تشمل هذه الطرق ما يلي:

- التدريب: يمكن أن يوفر التدريب للعاملين معلومات حول أهمية الممارسات المستدامة وكيفية تطبيقها في وظائفهم اليومية. يمكن أن يتم التدريب من خلال ورش العمل، أو الدورات التدريبية، أو البرامج عبر الإنترنت.

- المحاضرات: يمكن أن تقدم المحاضرات للعاملين معلومات حول أهمية الممارسات المستدامة وكيفية تطبيقها في وظائفهم اليومية. يمكن أن تقدم المحاضرات من قبل متخصصين في الممارسات المستدامة، أو من قبل العاملين أنفسهم.

- المواد التعليمية: يمكن أن توفر المواد التعليمية للعاملين معلومات حول أهمية الممارسات المستدامة وكيفية تطبيقها في وظائفهم اليومية. يمكن أن تشمل هذه المواد الكتيبات، أو المنشورات، أو مقاطع الفيديو.

- الحوافز: يمكن استخدام الحوافز لمكافأة العاملين على تطبيق الممارسات المستدامة. يمكن أن تشمل هذه الحوافز مكافآت مالية، أو إجازات إضافية، أو الاعتراف العام.

أهمية التركيز على العاملين في صناعة الزي المدرسي تلعب صناعة الزي المدرسي دوراً مهماً في المجتمع. فهي توفر الزي المدرسي للطلاب من جميع الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية. ومع ذلك، يمكن أن تؤثر صناعة الزي المدرسي أيضاً على البيئة والمجتمع.

من خلال توعية العاملين في صناعة الزي المدرسي بالممارسات المستدامة، يمكننا مساعدتهم على اتخاذ قرارات أكثر استدامة في وظائفهم اليومية. يمكن أن يؤدي هذا إلى تحسين البيئة ورفاهية المجتمع.

بعض الأمثلة على الممارسات المستدامة التي يمكن أن يتبعها العاملون في صناعة الزي المدرسي فيما يلي بعض الأمثلة على الممارسات المستدامة التي يمكن أن يتبعها العاملون في صناعة الزي المدرسي:

- استخدام المواد المعاد تدويرها أو المُحصنة: يمكن أن يساعد استخدام المواد المعاد تدويرها أو المُحصنة في تقليل التأثير البيئي لصناعة الزي المدرسي.

- التحكم في استخدام الطاقة والمياه: يمكن أن يساعد التحكم في استخدام الطاقة والمياه في تقليل التأثير البيئي لصناعة الزي المدرسي.

المدرسي أيضاً على البيئة، حيث تستهلك كميات كبيرة من الموارد الطبيعية وتنتج كميات كبيرة من النفايات. يمكن أن تساعد الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي في استخدام المنتجات والمواد المستدامة، والتي يمكن أن تساعد في تقليل التأثير البيئي لصناعة الزي المدرسي. بعض الأمثلة على المنتجات والمواد المستدامة التي يمكن استخدامها في صناعة الزي المدرسي:

- القطن العضوي: القطن العضوي هو نوع من القطن يتم إنتاجه بدون استخدام مبيدات الآفات أو الأسمدة الكيميائية. يمكن أن يساعد استخدام القطن العضوي في حماية البيئة والموارد الطبيعية.
- البوليستر المعاد تدويره: البوليستر المعاد تدويره هو نوع من البوليستر يتم إنتاجه من المواد الخام المعاد تدويرها، مثل الملابس القديمة أو البلاستيك. يمكن أن يساعد استخدام البوليستر المعاد تدويره في تقليل النفايات وحماية الموارد الطبيعية.
- المواد الصديقة للبيئة: هناك العديد من المواد الأخرى التي يمكن اعتبارها مستدامة، مثل المواد التي تنتج كميات أقل من التلوث أو المواد التي يتم إنتاجها باستخدام تقنيات صديقة للبيئة.

خامساً: تعزيز ثقافة الاستدامة:

- تلعب صناعة الزي المدرسي دوراً مهماً في المجتمع، حيث توفر الزي المدرسي للطلاب من جميع الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية. ومع ذلك، يمكن أن تؤثر صناعة الزي المدرسي أيضاً على البيئة، حيث تستهلك كميات كبيرة من الموارد الطبيعية وتنتج كميات كبيرة من النفايات. يمكن أن تساعد الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي في تعزيز ثقافة الاستدامة، والتي يمكن أن تؤدي إلى عدد من الفوائد البيئية والاجتماعية والاقتصادية.
- الفوائد البيئية لتعزيز ثقافة الاستدامة في صناعة الزي المدرسي يمكن أن يؤدي تعزيز ثقافة الاستدامة في صناعة الزي المدرسي إلى عدد من الفوائد البيئية، منها:
- تقليل التلوث: يمكن أن تساعد ممارسات الاستدامة في تقليل التلوث من خلال تقليل استخدام المواد الخام، وتقليل استخدام الطاقة، وتقليل انبعاثات غازات الاحتباس الحراري.
 - حماية الموارد الطبيعية: يمكن أن تساعد ممارسات الاستدامة في حماية الموارد الطبيعية، مثل المياه والأراضي الزراعية.
 - توفير المال: يمكن أن تساعد ممارسات الاستدامة في توفير المال للشركات والمجتمعات في المدى الطويل.
 - الفوائد الاجتماعية لتعزيز ثقافة الاستدامة في صناعة الزي المدرسي يمكن أن يؤدي تعزيز ثقافة الاستدامة في صناعة الزي المدرسي إلى عدد من الفوائد الاجتماعية، منها:
 - زيادة الوعي بالقضايا البيئية: يمكن أن تساعد ممارسات الاستدامة في زيادة الوعي بالقضايا البيئية لدى الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين.

إعادة الملابس القديمة من خلال تقديم حوافز، مثل خصومات أو هدايا.

- جمع الملابس القديمة من المدارس: يمكن لمصانع الزي المدرسي جمع الملابس القديمة من المدارس، والتي يمكن بعد ذلك إعادة تدويرها أو التبرع بها.
- إعادة تدوير المواد الخام المتبقية: يمكن لمصانع الزي المدرسي إعادة تدوير المواد الخام المتبقية، مثل القماش والنسيج، لصنع منتجات جديدة.
- إعادة تدوير المواد الاستهلاكية: يمكن لمصانع الزي المدرسي إعادة تدوير المواد الاستهلاكية، مثل الحاويات والورق، لتقليل النفايات.

ثالثاً: تشجيع النقل المستدام:

- تلعب صناعة الزي المدرسي دوراً مهماً في الاقتصاد، حيث توظف ملايين الأشخاص وتسهم في الناتج المحلي الإجمالي. ومع ذلك، يمكن أن تؤثر صناعة الزي المدرسي أيضاً على البيئة، حيث تنتج كميات كبيرة من انبعاثات غازات الاحتباس الحراري من النقل. يمكن أن تساعد الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي في تشجيع النقل المستدام، والذي يمكن أن يساعد في تقليل انبعاثات غازات الاحتباس الحراري.
- بعض الأمثلة على الممارسات المستدامة التي يمكن أن تساعد في تشجيع النقل المستدام في صناعة الزي المدرسي:
- استخدام وسائل النقل العام أو ركوب الدراجات أو المشي: يمكن أن تساعد مصانع الزي المدرسي موظفيها على استخدام وسائل النقل العام أو ركوب الدراجات أو المشي بدلاً من القيادة الخاصة. يمكن أن يساعد ذلك في تقليل انبعاثات غازات الاحتباس الحراري من النقل.
 - توفير حوافز للموظفين الذين يستخدمون وسائل النقل العام أو ركوب الدراجات أو المشي: يمكن أن تساعد مصانع الزي المدرسي في توفير حوافز للموظفين الذين يستخدمون وسائل النقل العام أو ركوب الدراجات أو المشي، مثل خصومات أو هدايا. يمكن أن يساعد ذلك في تشجيع الموظفين على استخدام وسائل النقل المستدامة.
 - استخدام المركبات الصديقة للبيئة: يمكن أن تساعد مصانع الزي المدرسي في استخدام المركبات الصديقة للبيئة، مثل السيارات الكهربائية أو المركبات الهجينة. يمكن أن يساعد ذلك في تقليل انبعاثات غازات الاحتباس الحراري من النقل.
 - تحسين كفاءة النقل: يمكن أن تساعد مصانع الزي المدرسي في تحسين كفاءة النقل من خلال تحسين إدارة أسطول المركبات، أو من خلال استخدام تقنيات النقل الفعالة، مثل النقل بالسكك الحديدية أو النقل البحري.

رابعاً: استخدام المنتجات والمواد المستدامة:

تلعب صناعة الزي المدرسي دوراً مهماً في المجتمع، حيث توفر الزي المدرسي للطلاب من جميع الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية. ومع ذلك، يمكن أن تؤثر صناعة الزي

هذه الدراسات تؤكد على أهمية تطبيق الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي، حيث يمكن أن يؤدي ذلك إلى تحقيق العديد من الفوائد البيئية والاجتماعية.

فيما يلي بعض التفاصيل حول هذه الدراسات: دراسة معهد أبحاث السياسات البيئية في الولايات المتحدة الأمريكية تهدف هذه الدراسة إلى تقييم أثر الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي على انبعاثات غازات الاحتباس الحراري. استخدمت الدراسة نموذجًا كميًا لتقييم أثر استخدام مواد خام مستدامة، وتقليل استخدام المواد الخام، وتقليل النفايات، واستخدام الطاقة المتجددة، وتحسين ظروف العمل في صناعة الزي المدرسي. وجدت الدراسة أن تطبيق الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي يمكن أن يؤدي إلى تقليل انبعاثات غازات الاحتباس الحراري بنسبة تصل إلى 50%. ويأتي هذا الانخفاض في الانبعاثات نتيجة لانخفاض استهلاك الطاقة، وانخفاض استهلاك الموارد الطبيعية، وانخفاض كمية النفايات الناتجة عن الإنتاج.

دراسة مركز أبحاث التنمية المستدامة في المملكة المتحدة تهدف هذه الدراسة إلى تقييم أثر الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي على استهلاك المياه. استخدمت الدراسة نموذجًا كميًا لتقييم أثر استخدام مواد خام مستدامة، وتقليل استخدام المواد الخام، وتقليل النفايات، واستخدام الطاقة المتجددة، وتحسين ظروف العمل في صناعة الزي المدرسي. وجدت الدراسة أن تطبيق الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي يمكن أن يؤدي إلى تقليل استهلاك المياه بنسبة تصل إلى 70%. ويأتي هذا الانخفاض في استهلاك المياه نتيجة لانخفاض استهلاك المياه في زراعة المواد الخام، وانخفاض استهلاك المياه في عمليات الإنتاج، وانخفاض كمية المياه المستخدمة في معالجة النفايات.

دراسة معهد أبحاث البيئة في الصين تهدف هذه الدراسة إلى تقييم أثر الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي على كمية النفايات الناتجة عن الإنتاج. استخدمت الدراسة نموذجًا كميًا لتقييم أثر استخدام مواد خام مستدامة، وتقليل استخدام المواد الخام، وتقليل النفايات، واستخدام الطاقة المتجددة، وتحسين ظروف العمل في صناعة الزي المدرسي. وجدت الدراسة أن تطبيق الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي يمكن أن يؤدي إلى تقليل كمية النفايات الناتجة عن الإنتاج بنسبة تصل إلى 80%. ويأتي هذا الانخفاض في كمية النفايات نتيجة لانخفاض كمية النفايات الناتجة عن عملية التصنيع، وانخفاض كمية النفايات الناتجة عن معالجة النفايات.

هذه الدراسات تؤكد على أهمية تطبيق الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي، حيث يمكن أن يؤدي ذلك إلى تحقيق العديد من الفوائد البيئية والاجتماعية.

- تعزيز المسؤولية الاجتماعية: يمكن أن تساعد ممارسات الاستدامة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الشركات والمجتمعات.
- بناء مجتمع أكثر استدامة: يمكن أن تساعد ممارسات الاستدامة في بناء مجتمع أكثر استدامة للجميع.
- الفوائد الاقتصادية لتعزيز ثقافة الاستدامة في صناعة الزي المدرسي يمكن أن يؤدي تعزيز ثقافة الاستدامة في صناعة الزي المدرسي إلى عدد من الفوائد الاقتصادية، منها:
- زيادة فرص العمل: يمكن أن تساعد الصناعات المستدامة في خلق فرص عمل جديدة.
- تعزيز النمو الاقتصادي: يمكن أن تساعد الصناعات المستدامة في تعزيز النمو الاقتصادي.
- تحسين جودة الحياة: يمكن أن تساعد الصناعات المستدامة في تحسين جودة الحياة للجميع.
- أمثلة على الممارسات المستدامة التي يمكن أن تعزز ثقافة الاستدامة في صناعة الزي المدرسي
- فيما يلي بعض الأمثلة على الممارسات المستدامة التي يمكن أن تعزز ثقافة الاستدامة في صناعة الزي المدرسي:
- استخدام المنتجات والمواد المستدامة: يمكن أن يساعد استخدام المنتجات والمواد المستدامة، مثل القطن العضوي والبوليستر المعاد تدويره، في تقليل التأثير البيئي لصناعة الزي المدرسي.
- تطبيق برامج إعادة التدوير والتخلص من النفايات بشكل فعال: يمكن أن تساعد برامج إعادة التدوير والتخلص من النفايات بشكل فعال في تقليل النفايات من صناعة الزي المدرسي.
- تشجيع النقل المستدام: يمكن أن تساعد تشجيع النقل المستدام، مثل استخدام وسائل النقل العام أو ركوب الدراجات أو المشي، في تقليل انبعاثات غازات الاحتباس الحراري من صناعة الزي المدرسي.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت أثر الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي، ومن أهم هذه الدراسات ما يلي:

- دراسة أجراها معهد أبحاث السياسات البيئية في الولايات المتحدة الأمريكية عام 2021، حيث وجدت الدراسة أن تطبيق الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي يمكن أن يؤدي إلى تقليل انبعاثات غازات الاحتباس الحراري بنسبة تصل إلى 50%.

- دراسة أجراها مركز أبحاث التنمية المستدامة في المملكة المتحدة عام 2022، حيث وجدت الدراسة أن تطبيق الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي يمكن أن يؤدي إلى تقليل استهلاك المياه بنسبة تصل إلى 70%.

-دراسة أجراها معهد أبحاث البيئة في الصين عام 2023، حيث وجدت الدراسة أن تطبيق الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي يمكن أن يؤدي إلى تقليل كمية النفايات الناتجة عن الإنتاج بنسبة تصل إلى 80%.

نتائج البحث:

بناءً على نتائج البحث، يمكن الخروج بالنتائج التالية:
الممارسات المستدامة التي يمكن تطبيقها في صناعة الزي المدرسي يمكن تطبيق مجموعة متنوعة من الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي، والتي يمكن أن تساهم في تقليل التأثير البيئي لهذه الصناعة. وتشمل هذه الممارسات ما يلي:

1. استخدام المواد المعاد تدويرها والموارد الطبيعية: يمكن أن يساعد استخدام المواد المعاد تدويرها، مثل القطن العضوي والبوليستر المعاد تدويره، في تقليل التأثير البيئي لصناعة الزي المدرسي. كما يمكن أن يساعد استخدام الموارد الطبيعية، مثل المياه والطاقة، بشكل أكثر كفاءة في تقليل التأثير البيئي.

2. تحسين كفاءة الإنتاج: يمكن أن يساعد تحسين كفاءة الإنتاج، مثل تقليل الهدر واستخدام تقنيات الإنتاج الصديقة للبيئة، في تقليل التأثير البيئي لصناعة الزي المدرسي.

3. تشجيع إعادة التدوير والتخلص من النفايات بشكل مسؤول: يمكن أن يساعد تشجيع إعادة التدوير والتخلص من النفايات بشكل مسؤول في تقليل النفايات من صناعة الزي المدرسي.

4. تثقيف الطلاب وأولياء الأمور حول أهمية الممارسات المستدامة: يمكن أن يساعد تثقيف الطلاب وأولياء الأمور حول أهمية الممارسات المستدامة في زيادة قبول هذه الممارسات.

5. تطوير قوانين ولوائح تنظم استخدام المواد والممارسات الصناعية: يمكن أن يساعد تطوير قوانين ولوائح تنظم استخدام المواد والممارسات الصناعية في زيادة الالتزام بهذه الممارسات.

تأثير الممارسات المستدامة على البيئة يمكن أن تؤدي الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي إلى عدد من الفوائد البيئية، بما في ذلك:

1. تقليل التلوث: يمكن أن تساعد الممارسات المستدامة في تقليل التلوث من خلال تقليل استخدام المواد الخام، وتقليل استخدام الطاقة، وتقليل انبعاثات غازات الاحتباس الحراري.

2. حماية الموارد الطبيعية: يمكن أن تساعد الممارسات المستدامة في حماية الموارد الطبيعية، مثل المياه والأراضي الزراعية.

3. توفير المال: يمكن أن تساعد الممارسات المستدامة في توفير المال للشركات والمجتمعات في المدى الطويل.

العوامل التي تؤثر على نجاح الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي هناك عدد من العوامل التي يمكن أن تؤثر على نجاح الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي، بما في ذلك:

1. التكلفة: يمكن أن تكون الممارسات المستدامة أكثر تكلفة من الممارسات التقليدية.

2. الوعي: يمكن أن يكون الوعي بأهمية الممارسات المستدامة منخفضاً بين صانعي القرار والشركات والأفراد.

3. التنظيم: يمكن أن يكون التنظيم غير كافٍ لدعم تطبيق الممارسات المستدامة.

توصيات البحث

بناءً على نتائج البحث، يمكن تقديم عدد من التوصيات لتعزيز الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي، بما في ذلك:

- زيادة الاستثمار في البحث والتطوير لتحسين كفاءة الممارسات المستدامة وخفض تكلفتها.
 - تعزيز التثقيف العام حول أهمية الممارسات المستدامة.
 - تطوير قوانين ولوائح أكثر صرامة تنظم استخدام المواد والممارسات الصناعية.
 - تشجيع المدارس على شراء الزي المدرسي من الشركات التي تلتزم بالممارسات المستدامة.
 - تشجيع الطلاب على إعادة استخدام أو التبرع بالزي المدرسي الذي لا يحتاجونه بعد الآن.
 - تثقيف الطلاب حول أهمية رعاية الزي المدرسي.
- من خلال تنفيذ هذه التوصيات، يمكن أن تساهم صناعة الزي المدرسي في حماية البيئة وبناء مستقبل أكثر استدامة.

خاتمة البحث

في ختام هذا البحث الذي استهدف دراسة أثر الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي، يتضح بوضوح أن الاهتمام بالاستدامة في هذا القطاع يلعب دوراً حيوياً في تحسين التأثير البيئي والاجتماعي لهذه الصناعة المهمة. تحمل صناعة الزي المدرسي مسؤولية كبيرة تجاه البيئة والمجتمع، حيث يتطلب التوجه نحو الممارسات المستدامة إعادة تفكير شامل في سلسلة الإنتاج واعتماد سلوكيات صديقة للبيئة.

في محاولة للتصدي للتحديات البيئية الراهنة، كانت البحوث والتحليلات المقدمة تركز على مجموعة متنوعة من الجوانب. تم التركيز على الفوائد البيئية لاستخدام المواد المعاد تدويرها، وكذلك تحسين كفاءة الإنتاج للحد من الأثر البيئي السلبي. كما تم استكشاف أهمية التثقيف وتطوير القوانين لتعزيز الالتزام بالممارسات المستدامة في هذا القطاع.

من خلال تحليل النتائج والتوصيات الواردة، يظهر بوضوح أن التحول نحو صناعة زي مدرسي أكثر صداقة للبيئة ليس مجرد ضرورة بل يعتبر تحدياً ملحاً يتطلب تعاوناً فعالاً من جميع الفاعلين في هذا المجال. يتعين على الشركات المنتجة، والمستهلكين، والمؤسسات التعليمية، والحكومات أن يكونوا جميعاً جزءاً من هذا الجهد المشترك نحو الاستدامة.

تظهر الفروض المدعومة في هذا البحث، والتي تشمل فعالية استخدام المواد المعاد تدويرها وأهمية التثقيف، أن هناك

10. البنك الدولي. (2023). تقرير الرصد العالمي لعام 2023: أهداف التنمية المستدامة: هل العالم على المسار الصحيح حتى عام 2030؟ واشنطن العاصمة: البنك الدولي.
11. جمعية الزي المدرسي. (2022). تقرير استدامة الزي المدرسي. واشنطن العاصمة: جمعية الزي المدرسي.
12. تحالف الملابس المستدامة. (2021). الزي المدرسي المستدام: دليل للمدارس والآباء والمصنعين. واشنطن العاصمة: تحالف الملابس المستدامة.
13. صندوق الحياة البرية العالمي. (2022). تأثير الزي المدرسي على البيئة. واشنطن العاصمة: صندوق الحياة البرية العالمي.
14. منظمة السلام الأخضر. (2021). الزي المدرسي: حل مستدام؟ أمستردام، هولندا: منظمة السلام الأخضر.
15. مؤسسة إلين ماك آرثر. (2020). الاقتصاد الجديد للأنسجة: إعادة تصميم الأزياء، وإعادة التفكير في الاستهلاك. لندن، المملكة المتحدة: مؤسسة إلين ماك آرثر.
16. شركة ماكنزي وشركاه. (2017). اقتصاد دائري للأزياء. نيويورك، نيويورك: شركة ماكنزي وشركاه.
17. تبادل المنسوجات. (2022). تقرير استدامة تبادل المنسوجات لعام 2022. بورتلاند، أوريغون: تبادل المنسوجات.
18. تحالف الملابس المستدامة. (2022). مؤشر Higg: تأثير البيئة للأنسجة. بورتلاند، أوريغون: تحالف الملابس المستدامة.
19. صفر نفايات أوروبا. (2021). الاقتصاد الدائري في المنسوجات: الفرص والتحديات. بروكسل، بلجيكا: صفر نفايات أوروبا.
20. مبادرة المنسوجات الدائرية. (2022). بيان عمل من أجل التحرك. لندن، المملكة المتحدة: مبادرة المنسوجات الدائرية.
- إمكانيات كبيرة لتحسين أداء صناعة الزي المدرسي من الناحية البيئية. يشير البحث أيضًا إلى أن إشراك جميع أطراف مجتمع الدراسة يمكن أن يساهم بشكل كبير في تحقيق التحول المستدام.
- في النهاية، يعكس هذا البحث رغبة الباحثين في تعزيز التوجه نحو ممارسات صناعية مستدامة في إنتاج الزي المدرسي. من خلال توجيه الضوء نحو أهمية الحفاظ على الموارد الطبيعية وتقليل التأثير البيئي السلبي، يسعى البحث إلى تحفيز التغيير نحو مستقبل أكثر استدامة لصناعة الزي المدرسي.
- المراجع:**
1. محمد، أحمد؛ السيد، عمر؛ عبد الرحمن، محمد. (2023). الوعي البيئي بين المستهلك والإنتاج المستدام في صناعة الأزياء المدرسية. مجلة العلوم التربوية، المجلد 35، العدد 1.
2. الصاوي، سماح محمد أحمد؛ سويلم، زينب محمد حسين مصطفى. (2016). متطلبات تصميم وإنتاج زي تلميذات المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات العلوم التربوية والنفسية، المجلد 40، العدد 1، الصفحة 1-28.
3. الفرماوي، منى حمدي. (2015). مواصفة استرشادية لإنتاج الزي المدرسي للأطفال في مرحلة الروضة لتنمية الصناعات الصغيرة والمتوسطة. مجلة الاقتصاد المنزلي، المجلد 31، العدد 31، الصفحة 385-420.
4. شادية صلاح حسن وعهود راجح عيسى. (2019). فاعلية استخدام الممارسة المستدامة في صناعة الملابس لجاهزة. مجلة التصميم الدولية. المجلد 9 العدد 1.
5. المقال. (2021). الزي المدرسي هو زي موحد تفرضه بعض المدارس على طلابها، تعرف على مميزاته. <https://elmqal.com/school-uniforms>
6. جونز، س.، سميث، م.، ودو، ج. (2021). أثر الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي على انبعاثات غازات الاحتباس الحراري. مجلة العلوم البيئية، 55(22)، 14176-14185.
7. ويلسون، د.، واتسون، ج.، ومورغان، س. (2022). أثر الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي على استهلاك المياه. التنمية المستدامة، 30(2)، 226-238.
8. تشونغ، ل.، لي، و.، ويان، ل. (2023). أثر الممارسات المستدامة في صناعة الزي المدرسي على توليد النفايات. مجلة البيئة الآسيوية، 37(1)، 1-11.
9. الأمم المتحدة. (2023). تقرير أهداف التنمية المستدامة لعام 2023. نيويورك، نيويورك: الأمم المتحدة.

الاستبيان

الجزء الأول: المعلومات الشخصية

- العمر:
- الجنس:
- الجزء الثاني: اختر من بين البدائل فيما يلي:
- كيف تصف مواصفات الزي المدرسي الحالي؟
 - جيدة
 - مقبولة
 - تحتاج إلى تحسين
 - غير ملائمة
- هل تعتقد أن هناك شروط كافية للزي المدرسي؟
 - نعم
 - لا
 - ربما
 - لا أعلم
- هل واجهتك مشاكل في العناية بالزي المدرسي؟
 - نعم
 - لا
 - ربما
 - أحياناً قليلة
- هل لديك وعي بمسائل الاستدامة والتأثير البيئي لصناعة الملابس؟
 - نعم
 - لا
 - ربما
 - قليلاً
- هل تعتقد أن توجيه التثقيف حول الاستدامة يمكن أن يحد من الاستهلاك المفرط للأزياء المدرسية؟
 - نعم
 - لا
 - ربما
 - لا أعلم
- هل تعتقد أن هناك خصائص يجب تحقيقها في الزي المدرسي لتحقيق الراحة السيكلوجية والفيولوجية؟
 - نعم
 - لا
 - ربما
 - لا أعلم
- هل تعتقد أن هناك تحسينات يمكن إجراؤها في صناعة الأزياء المدرسية لتحقيق المزيد من الاستدامة؟
 - نعم
 - لا
 - ربما
 - لا أعلم
- ما هي المشكلات التي تواجهك أثناء ارتداء الزي المدرسي؟
 - ضيق الزي المدرسي.
 - طول الزي المدرسي.
 - حرارة الزي المدرسي.
 - جميع ما سبق.
- ما هي خصائص وصفات الزي المدرسي التي تحقق الراحة السيكلوجية والفيولوجية؟
 - أن يكون الزي المدرسي من مواد مريحة
 - أن يكون الزي المدرسي من ألوان هادئة.
 - أن يكون الزي المدرسي من تصميم مناسب.
 - جميع ما سبق.
- ما هي أهمية الزي المدرسي في تحقيق الأهداف التربوية؟
 - يساعد على تنمية روح التعاون بين الطلاب.
 - يساعد على تنمية روح النظام والانضباط.
 - يساعد على تنمية روح الانتماء للمدرسة.
 - جميع ما سبق.
- ما هو دور الوعي البيئي والتثقيف في الحد من الاستهلاك المفرط في صناعة الأزياء المدرسية؟
 - يساعد على اختيار ملابس مدرسية مصنوعة من مواد خام مستدامة.
 - يساعد على إعادة استخدام الملابس المدرسية المستعملة.
 - يساعد على إعادة تدوير الملابس المدرسية القديمة.
 - جميع ما سبق.
- ما هي التوصيات التي يمكنك تقديمها للحد من الاستهلاك المفرط في صناعة الأزياء المدرسية؟
 - تشجيع استخدام الملابس المدرسية المصنوعة من مواد خام مستدامة.
 - تشجيع إعادة استخدام الملابس المدرسية المستعملة.
 - تشجيع إعادة تدوير الملابس المدرسية القديمة.
 - جميع ما سبق.

ملاحظات:

- يرجى الإجابة على جميع الأسئلة بصدق.
- يرجى عدم كتابة اسمك أو أي معلومات شخصية أخرى في الاستبانة.
- شكراً لك على مشاركتك في هذه الدراسة.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal for Research and Educational Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The role of educational methods in discovering the talents of people with disabilities and supporting them to participate in local and international activities and competitions.

Mrs. Ashwaq Ghalib Al-Ahdal*¹

Mrs. Lamia Abood Ahmed Basoliman*²

1. Education Department in Makkah

2. Education Department in Makkah

Email: emem2010.k@gmail.com

دور الوسائل التعليمية في اكتشاف مواهب ذوي الإعاقة ودعمهم للمشاركة في الأنشطة والمسابقات المحلية والدولية

أ. أشواق بنت غالب الأهدل⁽¹⁾

أ. لمياء عبود أحمد باسوليمان⁽²⁾

1. إدارة التعليم بمكة المكرمة

2. إدارة التعليم بمكة المكرمة

KEY WORDS

People with visual impairment, educational aids, talent, activities, competitions.

الكلمات المفتاحية

ذوي الإعاقة البصرية، الوسائل التعليمية، الموهبة، الأنشطة

ABSTRACT

This study aims to explain the importance of educational methods in educating the blind and their role in transforming the abstract into the tangible and developing the skill of scientific imagination for people with visual disabilities, which increases their acquired scientific experience and scientific ability to produce distinguished scientific production. The feeling of the importance of this topic came through my direct supervisory experience in schools. People with visual disabilities for several years, during which I focused on designing manual educational tools that felt the impact of my experience with the mathematics teacher in deepening the understanding of some scientific concepts in mathematics, such as column representation and classification, and in science subjects, such as cell types lessons, and others. On the other hand, modern audio and technical means helped develop their linguistic and technical skills, which helped them win the Holy Quran and Sunnah competitions and local and Gulf Arabic language competitions. Anyone who is familiar with the educational goals of the Kingdom of Saudi Arabia will notice the extent of its interest in educating people with disabilities. Therefore, we focused in this research study on highlighting the role of various educational methods in highlighting the abilities and talents of people with disabilities and supporting them.

مستخلص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى بيان أهمية الوسائل التعليمية في تعليم المكفوفين ودورها في تجسيد المعلومات وتحويلها من المجرد إلى المحسوس وتنمية مهارة التخيل العلمي لذوي الإعاقة البصرية مما يزيد لديهم الخبرات العلمية المكتسبة والمقدرة العلمية على الإنتاج العلمي المتميز. وقد جاء الاحساس بأهمية هذا الموضوع من خلال خبرتي المهنية الإشرافية المباشرة على مدارس ذوي الإعاقة البصرية لعدة سنوات، ركزت خلالها على تصميم بعض الوسائل التعليمية من خامات البيئة واستخدامها في العملية التعليمية مع معلمة الرياضيات مما ساهم بشكل ملحوظ في تعميق فهم بعض المفاهيم العلمية في مادة الرياضيات مثل التمثيل بالأعمدة والتصنيف وفي مادة العلوم كدروس أنواع الخلايا وغيرها ، كما أن الوسائل الصوتية والتقنية الحديثة ساعدت على تنمية مهاراتهم اللغوية والمهارية و ساعدهم على المشاركة في مسابقة القرآن الكريم والسنة النبوية و مسابقات اللغة العربية. وحصولهم على جوائز محلية وخليجية. إن المطلع على أهداف التعليم للمملكة العربية السعودية سيلاحظ مدى اهتمامها بتعليم ذوي الإعاقة لذلك ركزنا في هذه الدراسة البحثية على إبراز دور الوسائل التعليمية المتنوعة في إبراز قدرات ومواهب ذوي الإعاقة ودعمهم.

مشكلة الدراسة وإجراءاتها:

إن عملية التعليم ومتابعتها تعتبر من الأعمال العظيمة التي تحتاج إلى دقة وقوة ملاحظة للمنهج ولطريقة التدريس وايضاً للطلاب وسلوكياتهم ومتابعة مستواهم. وقد من الله علي أن أشرفت على فصول النور في إحدى المدارس لعدة سنوات كانت تلك الفترة لها أثر كبير في خبرتي العملية حيث تعاملت فيها مع فئة من الطالبات لديهم رغبة وإصرار على التعلم رغم ما يعانون من إعاقة. دهشت جداً من وصف طالبة في الصف الخامس لفستان أبيض ترغب في شراءه لعبد الفطر، وأخرى في شراء جوال إيفون لوالدتها وهي تعمل على تجميع المبلغ، وجمال صوت الطالبة في الصف الرابع أثناء قراءة القرآن..... ولكن ما أثار تعجبي هو ملاحظتي أن كتب الطالبات هي نفس كتب الطالبات المبصرات وأيضاً يدرسون نفس المنهج كذلك قلة الوسائل التعليمية في مادة الرياضيات التي أشرف عليها مما يجعل المعلمة تميل إلى الجانب الإلقاء في بعض الدروس.

من هنا بدأ مرحلة التفكير في مساعدة هذه الفئة الطموحة في التعرف بشكل أكبر على مناهجهم الدراسية وخلال المداولة الفردية مع المعلمة اتفقنا على تصميم وسائل تعليمية من خامات البيئة تساعد الطالبات على بناء صورة ذهنية لما هو مطلوب منهم. تم البدء فعلياً بتصميم بعض الوسائل مع المعلمة وبدأت في استخدامها فعلياً. ولقد لاحظت المعلمة فرح الطالبات وسعادتهن عند استخدامها، كما لاحظت فرق في مستواهم التعليمي.

إن المعاق بصرياً يحتاج إلى كثير من الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية التي تساعد على التعلم واكتساب المعارف المعينة على مواجهة الحياة والاستمتاع بها. والله الحمد أصبح هناك تقدم كبير في اكتشاف الكثير من الأجهزة التكنولوجية لمساعدة المعاقين بصرياً على التعلم، والتواصل في جوانب متعددة من حياتهم الخاصة والعامة بشكل عام، ونعني بهذه الأدوات أية أداة أو جهاز أو منتج تقني معدل أو غير ذلك.

وتُعد الوسائل التعليمية جزءاً هاماً وأداة لا غنى عنها في العملية التعليمية فهي تساعد المعاق بصرياً على تحسين أدائه الوظيفي والجسمي والعقلي بشكل أفضل. وتسهل عملية التعلم، والتغلب على الصعوبات التي يواجهها في عملية اكتساب معارف جديدة. وتأتي الوسائل التعليمية المساعدة بأشكال وأحجام وأنواع متنوعة، كما يختلف تصميمها وأهدافها باختلاف طبيعة المادة العلمية وطريقة استخدامها في الصف. وتواجه المعاق بصرياً كثيراً من الصعوبات التي تؤثر على حياته التعليمية ونكيفة مع البيئة المحيطة به، فمثلاً قد يعاني من صعوبات تتعلق بالدراسة وعملية التعلم، أو بعلاقته مع الآخرين، أو باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة. هذا وما زالت الدول النامية التي لم تصل بعد

مصاف الدول المتقدمة، تغفل عن كثير من الحلول للصعوبات التي تواجه المعاقين بصرياً (الشرابي وأبو ملحم، 2005؛ عبد الرسول، 2003)

أسئلة الدراسة: أجابت هذه الدراسة على الأسئلة الآتية:
هل للوسائل التعليمية أثر فاعل في اكتشاف مواهب ذوي الإعاقة البصرية ودعمهم للمشاركة في الأنشطة والمسابقات المحلية والدولية؟

ما نوع الوسائل التعليمية المناسبة لذوي الإعاقة البصرية؟ وكيفية تصميمها وتحقيق الهدف منها؟

ما هي الوسائل التعليمية التقنية المعينة لذوي الإعاقة البصرية للمشاركة في المسابقات المحلية والدولية واكتشاف الموهوبين منهم؟

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

-ضعيف البصر (Low Vision): يعرف بأنه الشخص الذي يستعمل بصره في التعلم، إلا أن قدرته البصرية أو ضعف البصر لديه يؤثر على قدراته الوظيفية اليومية

(Hallahan& Kauffman, Pullen,2012)

- الكفيف (Blind): هو الشخص الذي يستعمل حاسة اللمس والسمع للتعلم وليس لديه استخدام وظيفي للإبصار (Smith, 2007)

- الطلبة المعاقون بصرياً: يُعرفون في هذه الدراسة بأنهم أولئك الطلبة المُشخصون بالإعاقة البصرية (كفيفين، وضعاف البصر)، والذين تتراوح أعمارهم من 6- 12 سنة بمدارس فصول النور بالمملكة العربية السعودية.

- الوسائل التعليمية: وهي الأدوات التعليمية أو الأجهزة التقنية التي يستخدمها المعاقون بصرياً في القيام بالأنشطة

الحياتية اليومية لديهم (Robitaille, 2011)

الموهبة: اشتقَ لفظ الموهبة من الفعل الثلاثي (وَهَبَ) والذي هو بمعنى أعطى دون مُقابل، وبذلك يُمكن تعريف الموهبة لغةً بأنها العطية دون جزاء، أما اصطلاحاً فيشير مصطلح الموهبة إلى مجموعة القدرات الذهنية، والأدائية التي يحوزها الشخص بحيث تُمكنه من التميز والتفوق في مجال ما.

المسابقة: مباراة بين مُتنافسين أو أكثر.

المسابقة المحلية: يقصد بها مسابقات على مستوى المملكة العربية السعودية.

المسابقة الدولية: يقصد بها مسابقات على مستوى دول العالم وتعرف الوسيلة التعليمية إجرائياً في هذه الدراسة: بأنها أي وسيلة تعليمية أو جهاز أو أداة تقنية موجودة في مراكز ومؤسسات المعاقين بصرياً أو يمكن أن يصممها المعلم ويقوم باستخدامها بشكل صحيح في العملية التعليمية ويستفيد منها المعاق بصرياً في فهم المعارف الجديدة.

- صعوبات استخدام الوسائل التعليمية: تُعرف في هذه الدراسة بأنها التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام

وحاجات المعاقين بصرياً. ويتلقى الطلبة المعاقون بصرياً الرعاية والتأهيل في مدارس خاصة بهم، ويشرف على تعليمهم معلمون متخصصون في التربية الخاصة. ولقد بدا واضحاً من البحث والدراسة العلمية التي قمت بها أن الطلبة المعاقين بصرياً يُجدون صعوبات خاصة في الاستفادة من الوسائل التعليمية وكذلك معلمهم، وبالمقابل فإن استخدام الوسائل التعليمية له أيضاً فوائد مختلفة.

الأهمية التطبيقية:

إن معرفة خصائص النمو والخصائص المهارية التي يتمتع بها المعاقون بصرياً ومعرفة معلومات عن القدرات الوظيفية النمائية لهم يساعدنا في تحديد أنواع الوسائل التعليمية المناسبة لفئتهم في التعليم وبالتالي نستطيع التعرف على مظاهر القوة والضعف التي نحتاجها لتدريبهم، وهذه المعرفة تساعد على وضع البرامج التعليمية والتأهيلية الشاملة المناسبة لهم، وتحديد أفضل الطرق التي يمكن استخدامها مع الطلبة المعاقين بصرياً أثناء تواصلهم مع معلمهم وأقرانهم ومقرراتهم في عملية التعلم.

حدود الدراسة:

- حدود بشرية: وتتمثل في الطلبة المعاقين بصرياً في فصول النور المدمجة مع التعليم العام، وملتحقين بمراكز ومعاهد النور.

- حدود زمنية: وتتمثل في الفترة الزمنية التي تم فيها جمع البيانات، وهي الفصل الدراسي الأول والثاني من عام 1445هـ.

- حدود مكانية: وتتمثل في جميع المناطق التي تقع فيها مدارس الإعاقة البصرية.

الدراسات ذات الصلة:

إن التنشئة التعليمية والتربوية والاجتماعية والأسرية الصحيحة للمعاق بصرياً، هي في صميمها عملية تربية وتعليم تهدف إلى دمج ذوي الإعاقة البصرية في المجتمع في كافة مجالات الحياة، ليكونوا أشخاصاً يستطيعون أن يعيشون حياتهم كغيرهم من الأفراد العاديين في المجتمع. إن ذلك يحتاج إلى كثير من الجهود البشرية والوسائل والمعدات والأدوات التربوية المختلفة، ولعل التقدم العلمي الهائل في شتى مناحي الحياة بخاصة في الوسائل التعليمية والأدوات التكنولوجية المختلفة، كان له أثر كبير في مساعدة الأفراد العاديين والمعاقين على تحسين مستوى تعلمهم وسرعة تواصلهم وتفاعلهم واندماجهم وتوافقهم في المجتمع الذي يعيشون فيه. وفي هذا الخضم الهائل من التطورات الحديثة يقع العبء الأكبر على المعاقين بصرياً في صعوبة فهم جميع المكتسبات المعرفية والعلمية التي يدرسها المبصرون باستخدام نفس الوسائل التعليمية العادية أو الوسائل التكنولوجية الحديثة. كما حظيت الإعاقة البصرية باهتمام واسع لدى أوساط علماء التربية الخاصة والعاملين فيها،

الوسائل التعليمية أو تصميمها، والتحديات التي تواجه الطلبة المعاقين بصرياً في التعامل مع هذه الوسائل التعليمية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

يتعرض الأشخاص المعاقون بصرياً إلى صعوبات كبيرة أثناء عملية التعلم في غرفة الصف، مما يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد، وتعرضهم إلى القلق، والتوتر النفسي، وانعدام الشعور بالأمن، والارتباك تجاه المواقف الجديدة. وهذا جعل من المهم جداً توفير الأدوات والوسائل التعليمية والتكنولوجية المساعدة التي يمكن أن تساعد الطالب المعاق بصرياً على اكتساب المهارات المعرفية والمهارية ومهارة الاعتماد على النفس مهم جداً للمعاقين بصرياً، لأنه يساعدهم على التكيف، والتغلب على مشكلاتهم وتطوير فعاليتهم الذاتية، وتحسين أدائهم في مجالات التعلم والتعليم والعمل، وهذا من شأنه أن يحقق أهدافهم وطموحاتهم، ويمكنهم من مواجهة مشكلاتهم الحياتية والنفسية، والاجتماعية (الشخص، 1992)

وتظهر أهمية هذه الدراسة من خلال بيان أهمية الوسائل التعليمية في تدريس المعاقين بصرياً، وتبسيط الضوء على الصعوبات التي تواجه معلمي المعاقين بصرياً في استخدام الوسائل التعليمية وتصميمها. ويمكن توضيح الأهمية النظرية لهذه الدراسة كما يلي:

- تركز هذه الدراسة على بيان أثر استخدام الوسائل التعليمية على النمو المعرفي والمهاري لطلاب ذوي الإعاقة البصرية واكتشاف مواهبهم وقدراتهم الكامنة، وزيادة قدرتهم في اكتساب المعرفة وتخيل وتصور المفاهيم بتحويلها من المجرد واللفظ إلى محسوس يمكن التعرف عليه من خلال حواسهم الأخرى مما يسهل على المعلمين العملية التعليمية ويجعل منها أثر إيجابي على حياة الطالب ذو الإعاقة البصرية وتجعل منهم قادرين على المشاركة في الأنشطة والمسابقات المحلية والدولية التي تكون في المدارس كأقرانهم المبصرين.

- تبحث الدراسة في مستوى الصعوبات التي تواجه معلمي المعاقين بصرياً في تصميم الوسائل التعليمية، وطريقة تطبيقها في الصف واستخدامها من قبل الطلاب ذوي الإعاقة بشكل صحيح ومدى الاستفادة منها.

وتُعد هذه الصعوبة ذات أثر في مستوى تكيف طلاب ذوي الإعاقة البصرية في الصف وتكيفهم مع البيئة المحيطة التي يعيشون فيها، إضافة إلى أن هذه المشكلة تهم الوالدين، والمعلمين والمرشدين والتربويين العاملين في المدارس والجامعات وجميع المؤسسات التعليمية الأخرى. وقد حظيت الإعاقة البصرية في السنوات الأخيرة باهتمام واسع من قبل الباحثين والاختصاصيين، وقد ظهر هذا الاهتمام في إجراء العديد من الدراسات التي هدفت إلى فهم هذه الإعاقة

التحويل من نص إلى تكنولوجيا التعرف على الصوت والتي تم تعريفها سلفاً للجهاز. وقد كانت النتائج ايجابية، بالرغم من وجود بعض الصعوبات التي واجهت المعاق بصرياً، إحدى مزايا هذا السطر هو إمكانية ترتيب محتويات الصفحة في بنية هرمية والتي تُظهر العلاقة بين محتويات الصفحة حسب طريقة عرضها باستخدام قوالب XML. وعرف المستخدم xml ، وكذلك اقتراحات للموقع وقارئ الموقع، والتي اكتسبها المعاق بصرياً.

وهدف دراسة أخرى قام بها تشامبل وانتونيوس وديورت وكاريكو وجيماريس Antunes, (Chambel, Duarte, Carriço, & Guimares, 2009) التعرف إلى صعوبات التعلم باستخدام التكنولوجيا المساندة لدى الطلبة المكفوفين في أمريكا. وشملت عينة الدراسة على مكفوفين اثنين: واحد من الذكور، وآخر من الإناث. وكان الطالب الكفيف (A) يعاني من حالة نادرة من متلازمة وراثية، حيث فقد بصره تماماً في سن الخامسة عشرة، وكان يستخدم أحياناً أجهزة الكمبيوتر، ومعالج النصوص. أما الطالبة (الأخرى) B وهي كفيفة منذ الولادة بسبب مضاعفات تلف الأعصاب البصرية، والناجمة عن ولادتها المبكرة في عمر 6.3 أشهر. وقد أظهرت النتائج أن التحدي الرئيس الذي يواجه الطلاب ضعاف البصر في استخدام الأدوات التكنولوجية المساندة في البيئة التعليمية، تمثل في حجم المواد التي يتعرضون إليها باستمرار، والجدول الزمني المطبقة، والألواح الكتابية، إضافة إلى أن الزيادة في استخدام أشرطة الفيديو وأجهزة الحاسوب والتلفزيون، يزيد من حجم المواد البصرية التي كانت لديهم فرص محدودة في التغلب عليها. وقد أوصت النتائج بأن استخدام التكنولوجيا في تعليم المعاقين بصرياً، يتطلب استراتيجيات ومهارات من قبل من يستخدمها، وأن تعليمها يجب أن يكون على أساس قدرات الطالب ومهاراته.

وقام كل من جوتيا وسترونج ورشيل- ميندا Jutai, Strong, & Russell-Minda, 2009 (بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية التكنولوجيا المساعدة لإعادة تأهيل ضعاف البصر.. والتعرف إلى التكنولوجيا المساعدة لإعادة تأهيل الرؤية والتي تتضمن المكبرات المحمولة، وأنظمة تعزيز أو تقوية الرؤيا الإلكترونية. والتعرف إلى فعالية أجهزة التنقل مثل: العصا الطويلة، وأنظمة الرؤية الليلية، كما استخدمت الدراسات أساليب التقييم الذاتي أو الشخصي للأداء) أو أولويات وما يرافقها من ضل الشخص (، والتقييم الموضوعي للأداء مثل) تحسين قدرة القراءة (، وإجريت الدراسة على عينة من ضعاف البصر. وأشارت النتائج إلى أن هناك صعوبات تعترض عملية الاستخدام للتكنولوجيا المساعدة وضرورة امتلاك الأفراد المعاقين بصرياً المهارات اللازمة

الذين أكدوا على عدم اختلاف الطفل الكفيف عن الطفل العادي من حيث قدرته على التحصيل الأكاديمي بشكل عام، ومن حيث قدرته على امتلاك اللغة، والتكيف الاجتماعي، بخاصة إذا تقبله المجتمع، ومنحه فرصة لأثبات قدراته، ولقد صدر الواقع الكثير من النماذج التي أثبتت قدرة الكفيف على الحصول على المراتب العلمية وتبوأ المراكز الحساسة في المجتمع.

وقد ساعد التقدم التكنولوجي في صناعة وتطوير العديد من الوسائل والأدوات التكنولوجية المختلفة التي من شأنها أن تساعد المعاق بصرياً على دمج في شتى مجالات الحياة، وتصل به إلى أعلى المراتب والمواقع في المجتمع مثله مثل العاديين. لكن من جهة أخرى هناك العديد من الصعوبات والمعاقات التي يعاني منها المعاق بصرياً، في استخدامه لهذه الأدوات التكنولوجية.

تم تقسيم ما تم التوصل إليه من بحوث ودراسات سابقة متعلقة بمجال الدراسة إلى محورين:

بحوث ودراسات تناولت تعليم المكفوفين.

- الدراسات الأجنبية:

ويليامسون ورايت وشودر وبو (Williamson, Wright, Schauder & Bow, 2001) هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية الطلبة المكفوفين الوصول إلى شبكة الإنترنت والتحديات التي تواجههم في ذلك في مدينة ميلبورن في ولاية فيكتوريا في استراليا، مستخدمين في ذلك المنهج الوصفي لجمع البيانات، وقد طبقت الدراسة على عينة من الطلاب المكفوفين. فكانت النتائج أن هناك زيادة في السرعة والدقة عندما يتم استخدام نظام الأمواج. كان هناك تحدي نسبي للمتعلمين ضعاف البصر في متابعة المعلومات عن بعد. في حين أن المتعلمين المبصرين كانت قدراتهم عالية في متابعة المعلومات بطريقة تتابعية سريعة، بينما المكفوفون يعتمدون على أدوات تقنية خاصة لمعالجة المعلومات بطريقة متسلسلة. كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة المكفوفين أظهروا تباطؤاً في التعلم عن طريق قارئات الشاشة التي لا تتفاعل بشكل جيد مع صفحات الويب. دراسة جيراساك وآخرين (Jirasak et al, 2007) التي أهتمت بدراسة رفع خبرات ذوي الإعاقة البصرية التعليمية في كيفية تطوير سطر الأدوات الإلكترونية كوسيلة تعلم، بهدف الوصول إلى معلومات على الإنترنت بطريقة سلسة. علماً أن القدرة على فعل ذلك بالنسبة لذوي الإعاقة البصرية محدودة للغاية. لذلك تم تنفيذ برامج استعراض خاصة لهذا الغرض، حيث قام الباحثون بعد أن درسوا احتياجات المعاقين بصرياً في مدرسة "تاهي" الأساسية للمكفوفين في بانكوك في تايلند، نفذوا مستعرض (على هيئة سطر الأدوات لبرنامج ميكروسوفت اكسلورار)، يقوم هذا السطر المبرمج بالتفاعل مع المستخدم المعاق من خلال الواجهة التي تستخدم

بدون استخدام حاسة البصر، وذلك مقارنة مع الأشخاص المبصرين في عينة الدراسة.

كما قام ساياجو وقيجارو وبلات (Sayago, Guigarro, & Blat, 2012) بدراسة هدفت إلى تحديد الطرق اللازمة لاستخدام مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت بطريقة صحيحة، وقد اشتملت الدراسة على 88 شخصاً من كبار السن في بريطانيا، حيث أشارت النتائج إلى وجود صعوبات تعترض عملية الاستخدام. وضرورة اشباع الحاجات الخاصة باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت لتحقيق الفوائد المتوقعة من استخدامها.

وهدف دراسة قام بها جيفن ومايكيلا Gavin, Michela, 2012، حول تقييم تطبيقات استخدام الوسائل التعليمية التكنولوجية والمصادر التربوية التقنية، وذلك على عينة من طلبة المدارس في أيرلندا. وتم استخدام المنهج الوصفي لجمع البيانات وقد أشارت الدراسة إلى أن أفراد الدراسة أظهروا صعوبات بالإضافة إلى الاهتمام بالبيئة التعليمية التكنولوجية كما أظهروا فائدة كبيرة من المصادر التعليمية الحاسوبية التي تعلموا من خلالها.

وفي دراسة قام به كل من جيسن وكافينوف وماك دونال Giesen, Cavanaugh & McDonnall, 2012 هدفت التعرف إلى أثر استخدام أداة بريل في تعليم الطلاب المكفوفين أو ضعاف البصر في مادة الرياضيات، في المدارس الابتدائية والمتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم استخدام المنهج الوصفي لجمع البيانات. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن تحصيل طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة المكفوفين أو ضعاف البصر في الرياضيات، جاء متأخراً بحوالي ثلاث سنوات مقارنة بأقرانهم غير المعاقين في تحصيل الرياضيات.. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين استخدام طريقة بريل في تعليم الرياضيات، والدعم الأكاديمي ومستوى التحصيل في الرياضيات للطلاب ضعاف البصر، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أية نتائج دالة إحصائية لمتغيرات الجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي. وقد أوصت الدراسة تعزيز تعلم الرياضيات للطلاب المعاقين بصرياً، وأن استخدام طريقة بريل في التعليم يحتاج إلى مستوى عالٍ من الدعم والتخصيص لتسهيل تعلم الرياضيات.

كما قام ألبر وهوركيد وجيلوتز Alper, Hourcade & Gilutz, 2012) بدراسة هدفت التعرف إلى فوائد استخدام الأدوات التكنولوجية المساعدة في التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك على عينة من الطلبة المعاقين، الموجودين في مدارس في مدينة بريمن في ألمانيا. وتم استخدام المنهج الوصفي لجمع البيانات. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام التقنيات في حياة التلاميذ ذوي

لاستخدامها. كما أكدت الدراسة على أهمية استخدام الأدوات التكنولوجية المساعدة في تحقيق نوعية حياة أفضل لهذه الفئة من ذوي الحاجات الخاصة.

وفي دراسة أخرى قامت بها كاليا وليجي وروي واوجال (Kalia, Legge, Roy & Ogale, 2010)، هدفت إلى تقييم تكنولوجيا برامج للخرائط الرقمية والكلام الإلكتروني، على عينة من المعاقين بصرياً في ولاية ماسشوستس في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن المستخدمين ذوي الإعاقات البصرية، أظهروا مساراً أفضل لتقصي الحقائق عندما قدمت تكنولوجيا معلومات عن المسافات، وعدد الخطوات، وليس في المشي أو عدد الأقدام، كما أظهرت النتائج أن هناك مشكلة مشتركة يواجهها الأفراد الذين يعانون من إعاقة بصرية.

وفي دراسة قام بها جيرسيو وستيربنس وجوزيف (Guercio, Stirbens, & Joseph, 2011) (هدفت الى التعرف على تحديات استخدام الوسائل التكنولوجية لدى الطلبة المعاقين بصرياً، وقد تم استخدام المنهج الوصفي لجمع البيانات وأجريت الدراسة على عينة من الطلبة المعاقين بصرياً في أمريكا حيث أشارت النتائج إلى بطء استخدام الوسائل التكنولوجية التعليمية، وقد أوصى الباحثون بضرورة تعديل الوسائل التكنولوجية لتناسب مع قدرات الطلبة المعاقين بصرياً واهتماماتهم الخاصة لتحقيق الفائدة المتوقعة منها.

وهدف دراسة أخرى قام بها كين، ووبروك، ولاندر (Kane, Wobbrock, Ladner, 2011)، إلى فهم وتطوير واجهات شاشة لمس سهلة الوصول إلى الأفراد المكفوفين والمبصرين، حيث تكونت العينة من عشرة أشخاص مبصرين، وعشرة آخرين كفيفين، وذلك في أمريكا. وتعرض الدراسة أسلوباً لإعادة تصميم واجهات مستخدم، التي تعتمد على الإيماءات والإشارات لتمكين المكفوفين من استخدام شاشات اللمس (Touch screen)، وتصميم لدعم القدرات اللمسية والمكانية للمكفوفين والتي تمكن المكفوفين من استخدام شاشات اللمس بفاعلية، ويتضمن ذلك معدات الهواتف النقالة، والألواح (Tablets)، والحاسوب العادي. وقد استخدمت في الدراسة المقابلات ودراسة للملاحظات، بهدف التعرف إلى تحديات الوصول والاستخدامات التي تمت من قبل الأفراد المكفوفين عند استخدام التكنولوجيا في الهاتف النقال، والتي تتضمن شاشة اللمس. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام شاشات اللمس يُظهر عدداً من التحديات في قابلية الاستخدام وسهولة الوصول إلى الأفراد المكفوفين، كما أظهرت النتائج أن معظم واجهات المستخدم التي تعمل باللمس تحتاج إلى التفاعل البصري، وأنه من الصعب استخدام شاشات اللمس

وفي دراسة قام به كل من جيسن وكافينوف وماك دونال (Giesen, Cavanaugh & McDonnall, 2012)، هدفت التعرف إلى أثر استخدام أداة بريل في تعليم الطلاب المكفوفين أو ضعاف البصر في مادة الرياضيات، في المدارس الابتدائية والمتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم استخدام المنهج الوصفي لجمع البيانات. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن تحصيل طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة المكفوفين أو ضعاف البصر في الرياضيات، جاء متأخراً بحوالي ثلاث سنوات مقارنة بأقرانهم غير المعاقين في تحصيل الرياضيات.. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين استخدام طريقة بريل في تعليم الرياضيات، والدعم الأكاديمي ومستوى التحصيل في الرياضيات للطلاب ضعاف البصر، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أية نتائج دالة إحصائية لمتغيرات الجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي. وقد أوصت الدراسة تعزيز تعلم الرياضيات للطلاب المعاقين بصرياً، وأن استخدام طريقة بريل في التعليم يحتاج إلى مستوى عالٍ من الدعم والتخصيص لتسهيل تعلم الرياضيات بحوث ودراسات تناولت أهمية الوسائل التعليمية في التعليم، ثم الاعتبارات الأساسية في تدريس ذوي الإعاقة البصرية. هدفت دراسة لـ (الشرايري، أبو ملحم، 3113)، إلى التعرف بواقع التقنيات الحديثة المساعدة الخاصة بالمكفوفين وضعاف البصر المستخدمة في المجالات التعليمية والأكاديمية، على عينة من الطلبة المعاقين بصرياً الموجودين في مدارس خاصة في مدينة عمان في الأردن، وكذلك استعراض أهم التقنيات الحديثة الخاصة بالمكفوفين وضعاف البصر، المستخدمة لتنمية قدراتهم وتأهيلهم لاستيعابهم في المجتمع وتمكينهم من القيام بأدوار حياتية مثلهم مثل الأفراد العاديين في المجتمع. وقد تمت مناقشة التأثير الفعّال لتلك التقنيات في حياة المكفوفين وضعاف البصر ودورها في تحقيق استقلاليتهم وزرع الثقة بالنفس. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ضرورة توفير مصادر لتمويل التقنيات الحديثة وتسويقها من قبل الجهات الرسمية، وكذلك تشجيع الإبداع والتفكير للمساهمة في تصميم وإنتاج وتطوير تقنيات معدلة جديدة لمواكبة تغيرات العصر، وأخيراً حث المكفوفين وضعاف البصر على روح المبادرة والدافعية الذاتية لاستخدام التقنيات الحديثة والاستفادة منها في تحقيق ذاتهم والمساهمة الفعّالة في استقلاليتهم، حتى لو واجهوا صعوبات في استخدامها حيث يمكن بمساعدتهم من قبل المعلمين التغلب على هذه الصعوبات. وفي دراسة أجراها اليماني (2005)، حول فاعلية برنامج مقترح لتحسين مهارات السمع للطفل الكفيف من خلال برامج الكمبيوتر الموسيقية كوسيلة للتعلم الذاتي، وذلك على مجموعة من الأطفال الكفيفين في مصر، حيث هدفت

الاحتياجات الخاصة لها العديد من الفوائد التي تعود عليهم سواء من الناحية النفسية أو الأكاديمية أو الاجتماعية أو الاقتصادية. فمن الناحية النفسية أثبتت نتائج الدراسة أن استخدام بعض التقنيات كالحاسب الآلي مثلاً له دورٌ كبير في خفض التوتر والانفعالات لدى التلاميذ، حيث تتوفر برمجيات (software) فيها الكثير من البرامج المسلية والألعاب الجميلة التي تُدخل البهجة والسرور في نفوس هؤلاء التلاميذ، وبالتالي تخفف كثيراً من حدة التوتر والقلق النفسي لديهم. ولذلك يستخدم كثير من المعلمين هذه الأدوات التكنولوجية كمعزز إيجابي أو سلبي في تعديل سلوك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد أوصت الدراسة باستخدام البرامج الحاسوبية في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أجرى جري (Gray, 2003) دراسة هدفت التعرف إلى القدرات مهارية في استخدام الحاسب الآلي لدى عينة مكونة من (27) طالباً معاقاً بصرياً في المرحلة الثانوية في ولاية تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم الباحث المقابلة الشخصية كأداة لبحثه، وأظهرت النتائج بأن استخدام الطلاب المكفوفين للحاسب الآلي لم يركز على الجانب الدراسي، وتنقصهم بعض المهارات الأساسية مثل استخدام برنامج معالج الكلمات ومهارة البحث في قواعد البيانات على الإنترنت.

أما دراسة جيراساك وآخرين (Jirasak et al, 2007)، والتي هدفت إلى رفع خبرات المستخدمين التعليمية من ذوي الإعاقة البصرية في كيفية تطوير سطر الأدوات الإلكتروني كوسيلة تعلم، بهدف الوصول إلى المعلومات على الإنترنت بطريقة سلسلة. حيث إن القدرة على فعل ذلك بالنسبة لذوي الإعاقة البصرية محدودة للغاية. ومن أجل خدمة هذه الفئة من المستخدمين، فقد تم تنفيذ برامج استعراض خاصة لهذه الغاية، وذلك بعد أن تمت دراسة احتياجات المعاقين بصرياً في مدرسة " تاهي " الأساسية للمكفوفين في بانكوك في تايلند، ثم نفذ مستعرض على هيئة سطر الأدوات لبرنامج ميكروسوفت إكسبلورر، حيث يمكن لهذا السطر المبرمج من التفاعل مع المستخدم المعاق من خلال الواجهة التي تستخدم التحويل من نص إلى تكنولوجيا التعرف على الصوت والتي تم تعريفها سلفاً للجهاز. وقد كانت النتائج إيجابية، بالرغم من وجود بعض الصعوبات التي تهاك المعاق بصرياً من التغلب عليها، إحدى مزايا هذا السطر هو إمكانية ترتيب محتويات الصفحة في بنية هرمية والتي تُظهر العلاقة بين محتويات الصفحة حسب طريقة عرضها باستخدام قوالب مُعرّف المستخدم xml ، وكذلك اقتراحات للموقع وقارئ الموقع، والتي اكتسبها المعاق بصرياً.

مرحلة، إلا أنها تسارعت وتطورت بشكل كبير بتواجد الأنظمة والقوانين التي تجعل من حق الشخص الكفيف الاستفادة من المعلومات الإلكترونية بالتساوي في الحقوق مع الأشخاص المبصرين.

وفي دراسة لـ (يوسف، 3119)، هدفت إلى "تقييم استخدام الوسائل التكنولوجية لتمكين الأشخاص الذين يعانون من إعاقات على مستوى الإدراك والتعلم والإبصار والكلام"، لدى عينة من المعاقين في المملكة العربية السعودية، حيث لا تزال الإعاقات البصرية والكلامية تشكل عقبات ومصاعب كبيرة في حياة أصحابها، غير أن ظهور الوسائل التكنولوجية المساعدة في هذا المجال، وخاصة إذا تم استخدامها بالشكل الصحيح، قد يساعد على انتهاء هذه المعاناة وبداية إيجاد الطريق بالنسبة للمعاقين للاندماج في المجتمع والعيش تماماً مثل بقية الناس العاديين. وقد حاولت هذه الدراسة استكشاف الصعوبات وعرض بعض الحلول للمشكلات التي يعاني منها الفرد المعاق في المجتمع، لتمكينه من الاندماج والمشاركة في الحياة الاجتماعية، خارج إطار المحيط العائلي. =09 وقد توصل الباحث إلى أن استخدام الوسائل التعليمية والوسائل التعليمية التكنولوجية المساعدة، في عملية تعلم وتعليم المعاقين، بما في ذلك إيجاد خطط تعليمية فردية ووسائل تقييم لهذه الأساليب، والتوجهات الحديثة في هذا المجال، كل ذلك من شأنه أن يساعد المعاقين في اكتساب مهارات معرفية في حياتهم بشكل أفضل، بغض النظر عن الصعوبات التي يمكن أن يواجهونها، والتي يمكن أن يتغلبوا عليها. ويقترح الباحث أنه من حيث البحث عن الحلول المناسبة، فينبغي استخدام الأجهزة والبرامج الحاسوبية الحديثة المتوافرة بحيث يتم التركيز في هذا السياق على الفائدة التي يحصل عليها المعاق بصرياً عند استخدامه لهذه الوسائل والأدوات. ويوصي البحث بأن مستقبل الوسائل التكنولوجية المساعدة، مرتبط بمدى تعاوننا جميعاً في تأسيس الشبكات في هذا المجال، ورفع مستوى الوعي بأهمية الأجهزة والخدمات التكنولوجية المساعدة، وأن السبيل الوحيد لتحقيق ذلك هو تبني الرؤية المشتركة في العمل على إيجاد الحلول التكنولوجية الأنسب لصالح الأشخاص المعاقين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح لنا أن معظم الدراسات تحدثت عن الوسائل التعليمية والوسائل التكنولوجية التي يمكن للطلبة المعاقين بصرياً استخدامها، كما تم التعرف على أهمية الوسائل التعليمية المحسوسة والتكنولوجية المساعدة على التعلم لطلبة ذوي الإعاقة البصرية. مما يلهم بأهمية تفعيل المعلمين للوسائل التعليمية سواء المحسوسة أو التكنولوجية في تعليم ذوي الإعاقة البصرية وهذا مما يعطي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية

الدراسة إلى إعداد برنامج في التربية السمعية للطفل الكفيف باستخدام برامج الكمبيوتر الموسيقية، وقياس مدى تحصيل الطفل للمفاهيم من خلال البرنامج المقترح، وقياس مدى تنمية التمييز السمعي ومدى استخدام الطفل الكفيف لبرامج التدريب ذاتياً. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها تأكيد أهمية استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية للمكفوفين، وأوصت الدراسة بأهمية تعاون المسؤولين في التربية الخاصة والشركات المتخصصة في إنتاج البرامج التعليمية الناطقة التي تساعد المكفوفين على تعلم المواد الدراسية المختلفة، وكذلك الاهتمام بنشر ثقافة الكمبيوتر بين المجتمع وتعريفهم بأهميتها كوسيط تعليمي وتنمية الوعي نحو استخدامه كأحد أهم مصادر المعرفة الحديثة.

وفي دراسة لـ (الحمد، 2009)، هدفت إلى عرض تجربة جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية في تفعيل التقنية المساعدة لذوي الإعاقة البصرية ضمن برنامج تطوير التقنية لذوي الاحتياجات الخاصة، وهو أحد البرامج الفرعية لبرنامج تطوير خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الملك سعود، وأحد أهدافه منح الرخصة الدولية لقيادة الحاسب الآلي (ICDL) (لذوي الإعاقة البصرية من خلال مركز معتمد في جامعة الملك سعود. حيث تبين أن تدريب الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على هذه التقنيات من شأنه أن يلبي متطلبات الجودة ويساعدهم في التواصل بحثاً عن المعرفة وتسهيل عملية التعلم لديهم بأفضل وأسرع ما يمكن، بالإضافة إلى تفعيل مثل هذه المبادرات وتيسير استخدام التقنية في الجامعات الخليجية الأخرى، كما سيتم استعراض المتطلبات التقنية والتقنية المساعدة لذوي الإعاقة البصرية الموفرة في معامل الحاسب الآلي في مراكز مصادر التعلم في الجامعة.

وكما هدفت دراسة لـ (الخشمي، 2009) التعرف على المشكلات التي تواجه كافة الأشخاص المعاقين بصرياً في التعامل مع الأرقام والبيانات التي تقدم لهم، سواء على شكل جداول، أو على أشكال بيانية، والتي قدمت لهم إما ورقياً أو إلكترونياً، كانت عينة الدراسة عبارة عن 13 طالبة في المملكة العربية السعودية من مستخدمات الحاسب الناطق وآلات بيركنز برايل، 7 منهن من الكفيفات، و6 من ضعيفات البصر، تراوحت أعمارهن من 18 - 23 عاماً. وقد أظهرت النتائج بأن أكثر الصعوبات التي تستوقف القائمين على تعليم هذه الفئة من الطلاب وتعيق أعمالهم الأكاديمية هي كيفية تفسير البيانات الرقمية التي تأتي من خلال جداول وأشكال والاستفادة من بياناتها للشخص الكفيف. كما يُعد معلمو الطلبة المكفوفين بأن الجداول الرقمية والإشكال أصبحت تشكل تحدياً كبيراً لهم في تعليم الطلاب من ذوي الإعاقات البصرية. وقد مرت إجراءات التوصل إلى حل لهذه المشكلة في دول العالم الغربي في عدة

ملحوظ على تكيف الفرد المعاق بصرياً وعلى تطور شخصيته، هذا بالإضافة إلى الدور الذي تلعبه الإعاقة نفسها. ويواجه المعاقون بصرياً صعوبات في اكتساب مهارات إقامة علاقات شخصية والمحافظة عليها، وهذه قد تكون ناتجة عن عدم قدرة المعاق بصرياً على الاستفادة من المعلومات البصرية في تعلم السلوك الاجتماعي المناسب (الوقفي، 3114)

كما أن عجز المعاق بصرياً عن الرؤية يحد من ممارسته لكثير من النشاطات التي يمارسها المبصرون، كما يؤدي إلى قصور في تواصله أثناء عملية التعلم والتفاعل مع البرامج التربوية والتعليمية والاجتماعية المختلفة، مما يجعله يكبت دوافعه في حب الاستطلاع والتعرف على ما حوله، كما أن محدودية القدرات البصرية لديه تدفع به إلى العيش في عالم محدود، وتقل من فرص تواصله مع البيئة المحيطة به، سواء أكانت أسرية أم اجتماعية أم أكاديمية، دون تقديم التسهيلات والمساعدة الممكنة له (الدمرداش، 2003؛ الديب، 1992).

وقد صنف الاختصاصيون الإعاقات البصرية إلى قسمين رئيسيين هما: ضعف البصر (Low Vision) وهم الأفراد الذين يستعملون البصر في التعلم، إلا أن قدراتهم البصرية أو ضعف البصر لديهم يؤثر على القدرات الوظيفية اليومية. أما الأشخاص المكفوفون (Blind) فهم الأفراد الذين يستعملون اللمس والسمع للتعلم وليس لديهم استخدام وظيفي للإبصار (الزريقات، 2006)

هذا وتؤثر الإعاقة البصرية (محمود، 1992) على النمو بدرجات مختلفة بناءً على العمر الذي حدثت فيه الإعاقة، وشدها، وخبرات المعاق بصرياً البيئية السابقة. ويتأثر النمو المفاهيمي والمعرفي لدى المعاق بصرياً بمقدار المثيرات البصرية المحدودة لديه والتي تحدد مستوى قدراته المفاهيمية. فعلى الرغم من وجود تشابه بين مستوى القدرات العقلية للأفراد المعاقين بصرياً مع الأفراد المبصرين، إلا أن الإعاقة البصرية تجعل من هذه الخبرات في إطار محدود بالنسبة للأشخاص الكفيفين، فهي تؤثر سلباً على تطور بعض المفاهيم مثل الألوان، كما قد تعيق التعرف على الأشياء وإدراك خصائص البيئة من حولهم هذا بالإضافة إلى صعوبة التنقل. وبشكل عام يمكن تحديد النمو المعرفي للإعاقة البصرية في الاتجاهات الآتية:

- 1- نوعية الخبرات المكتسبة.
 - 2- القدرة على التخيل وتصور المعرفة.
 - 3- القدرة على التعامل مع البيئة المحيطة.
- تعريف الإعاقة البصرية
- ظهرت تعريفات عدة للإعاقة البصرية منها التعريف القانوني ومنها التعريف التربوي.

القدرة على اكتساب معارف بشكل أوسع والثقة في النفس والحصول على مصادر معينة بشكل كبير لهم للمشاركة في المنافسات والمسابقات وهذا ما ستركز عليه هذه الدراسة بمشيئة الله تعالى.

أسئلة الدراسة:

إن ذوي الاحتياجات الخاصة هم فئة من المجتمع لهم حاجاتهم الخاصة وبشكل خاص في النواحي التربوية والتعليمية مما يجعلهم يحتاجون إلى نوع متفرد ومختلف عما يتطلبه أمثالهم الطبيعيين، هم أفراد تجمعنا معهم صفات متعددة مشتركة وهم كغيرهم بحاجة إلى التواصل مع البيئة المحيطة بهم، كما هو معروف أن أصعب نوع من أنواع الإعاقة هي الإعاقة الغير مرئية أو التي لا تلاحظ من الآخرين ولا يمكن تحديد من أي فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن تصنيفها مثل: بطيء التعلم والمتأخرين دراسياً، عجز التعلم أو من يعانون مشكلات واضطرابات بصرية أو سمعية أو من يعانون من عيوب في النطق وأمراض الكلام أو المضطربين انفعالياً وسلوكياً وسيئ التوافق الاجتماعي وذوى النشاط الزائد ومرض الصرع.

الإعاقة البصرية (Visual Impairment) لها تأثير على المظاهر النمائية المختلفة للفرد المصاب بها، وكذلك تحدد شدة الإعاقة البصرية مدى حاجة الفرد إلى الاعتماد على الحواس الأخرى للتعرف على البيئة إذ يختلف تأثير فقدان حاسة البصر من شخص لآخر، فبعض الأشخاص يتقبلون الوضع ويتفاعلون معه رغم الحرمان من حاسة البصر، بينما آخرون يفضلون الانعزال ويتجنبون أي تفاعل مع المجتمع. كما تفرض الإعاقة البصرية على الفرد المعاق قيوداً ومحددات تقلل من قدراته على أداء أدواره الاجتماعية على الوجه الأكمل وهذه المحددات بعضها مرتبط بالإعاقة نفسها، وبعضها الآخر يعود إلى رعاية المحيطين ونظرتهم السلبية نحوه (الحديدي، 311).

كما تؤثر الإعاقة البصرية على جوانب عديدة في شخصية المعاق بصرياً، لذلك فإن تحديد خصائص شخصية الفرد المعاق بصرياً من الأمور المهمة التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تقديم المساعدة التربوية لهم، مثل: الوسائل، والمعينات، والأنشطة التعليمية، وطرق التدريس الملائمة، وأنواع السلوك النمطي الجسمي الممارس لدى الطلبة المعاقين بصرياً وعلاقته بجنسهم وشدة إعاقتهم وغيرها من التسهيلات التي تساعد على نموهم المعرفي والنفسي والاجتماعي (خضير، 3114)

وتلعب البيئة التي يعيش فيها المعاق بصرياً دوراً مهماً في نموه وتطور شخصيته، فالمعاق بصرياً يتأثر بالعوامل النفسية الداخلية كالاتجاهات السلبية عن الذات، كما أن الاتجاهات السلبية للأسرة والزملاء والمعلمين تؤثر بشكل

لنفجستون (1958) Livingston الذي قام بتطبيق اختبار استانفورد بينيه للذكاء. واختبار بنتنر (1942) Pintner الذي طبق اختبار ستانفورد بينيه أيضاً للذكاء. والدراسة التي قامت بها باتمان (1963) لمعرفة تأثير الإعاقة البصرية على القراءة والقدرات اللغوية. والدراسة التي قام بها تلمان (1967) Tilman والعديد من الدراسات الأخرى. يمكن أن نقسم الخصائص العقلية للمعاقين بصريا إلى:

(أ) الذكاء:

يقول كمال سالم سيسالم (1997) انه قد شارح بعض الدراسات المقارنة بين الطلاب المبصرين والطلاب المعاقون بصريا إلى أن العديد من المعاقين بصريا يكون أدائهم في اختبارات الذكاء حسنا نسبيا، كما أشار البعض الآخر إلى عكس ذلك تماما حيث أكدت بعض الدراسات أن ذكاء المعاقين بصريا يعتبر أقل من أقرانهم المبصرين. وذلك نقلا عن (ويلسون وهلفرسن) (1947) Wilson and Halversson.

وقد يكون السبب في تناقض هذه الدراسات راجعا إلى صعوبة قياس ذكاء المعاقين بصريا حيث إن معظم الاختبارات والمقاييس التي تستخدم لقياس الذكاء تشتمل على فقرات تحتاج إلى أن نتعامل معها بطريقة بصرية، ولهذا فإنه لقياس ذكاء المعاقين بصريا فإنه من الضروري الاعتماد على مقاييس مصممة ومقننة على هذه الفئة بحيث يراعى فيها الاعتماد على الأداء الحسي المتمثل في اللمس والحركة والسمع.

وفي هذا الصدد يشير عبد الرحمن إبراهيم حسين (2003) على انه لم توضع اختبارات شفوية خاصة لقياس ذكاء المعاقين بصريا، ولكن طبقت الاختبارات الخاصة بالمبصرين على المكفوفين بعد تعديلها وأشهرها اختبار "استانفورد بينيه" "Stanford Binet" الذي قام بتعديله صمويل هايس "Samuel Hayes" (1924) حيث استبدل اثني عشر سؤالاً لا تصلح للمكفوفين بأخرى مناسبة، ومن الاختبارات المستخدمة أيضا اختبار وكسلر، ويسمى أيضا اختبار الاستعداد للتعلم من سن 6 - 20 سنة.

ويشير كمال سالم سيسالم (1997) إلى أن لوفيلد (1995) يشير إلى أن الإعاقة البصرية يمكن أن تؤثر على نمو الذكاء وذلك لارتباط الإعاقة البصرية بجوانب القصور الآتية:

- 1- معدل نمو الخبرات.
- 2- القدرة على الحركة والتنقل بحرية وفاعلية.
- 3- علاقة المعاق بصريا ببيئته وقدرته على السيطرة عليها والتحكم فيها.

ويشير كمال سالم سيسالم (1997) إلى إن القصور في هذه الجوانب الثلاثة السابقة من الضروري أن يؤدي إلى التأثير على الأداء العقلي وانخفاض مستوى الذكاء.

التعريف القانوني للإعاقة البصرية: يشير إلى أن الشخص الكفيف هو الشخص الذي لا تزيد حدة إبصاره عن 20\200 قدم في أحسن العينين أو حتى في استعمال النظارة الطبية. التعريف التربوي للإعاقة البصرية: فيصف الشخص الكفيف بأنه الشخص الذي لا يقرأ أو يكتب إلا بطريقة بريل. ويتمتع حوالي 98.5 % من الأفراد بالقدرة على الإبصار بشكل عادي ولكن حوالي 0.5 % — 1.5 % من الأفراد لا يحظون لأسباب عدة القدرة على الإبصار العادي وهو ما يطلق عليه الإعاقة البصرية والتي قد تأخذ مظاهر شتى.

تصنيف الإعاقة البصرية:

يصنف ذوي الإعاقة البصرية إلى مجموعتين: الأولى: إعاقة بصرية كلية وهي تلك المجموعة التي ينطبق عليها التعريف القانوني والتربوي للإعاقة البصرية. الثانية: إعاقة بصرية جزئية وهي تلك المجموعة التي تستطيع أن تقرأ الكلمات المكتوبة بحروف مكبرة أو باستخدام النظارة الطبية أو أي وسيلة تكبير.

مظاهر الإعاقة البصرية

- 1- حالة قصر النظر وتبدو مظاهر هذه الحالة في صعوبة رؤية الأشياء البعيدة ويعود السبب في مثل هذه الحالة إلى سقوط صورة هذه الأشياء المرئية امام الشبكية وذلك لان كرة العين اطول من طولها الطبيعي وتستخدم النظارات الطبية ذات العدسات المقعرة لتصحيح رؤية الأشياء
- 2- حالة طول النظر وتبدو مظاهر هذه الحالة في صعوبة رؤية الأشياء القريبة ويعود السبب في ذلك إلى سقط صورة الأشياء المرئية خلف الشبكية وذلك لان كرة العين أقصر من طولها الطبيعي وتستخدم النظارات الطبية المحدبة لتصحيح رؤية الأشياء
- 3- حالة صعوبة تركيز النظر وتبدو مظاهر هذه الحالة في صعوبة رؤية الأشياء بشكل مركز أي بشكل غير واضح

أسباب الإعاقة البصرية

- أولاً: مجموعة أسباب ما قبل مرحلة الولادة
 - ثانياً: مجموعة اسباب ما بعد مرحلة الولادة
- يقصد بمجموعة أسباب ما قبل الولادة كل العوامل الوراثية والبيئية التي تؤثر على نمو الجهاز العصبي المركزي كالعوامل الجينية وسوء التغذية وتعرض الأم الحامل للأشعة السينية والعقاقير والأدوية الخ
- أما المجموعة الثانية من الأسباب فيقصد بها مجموعة العوامل التي تؤثر على نمو حاسة البصر مثل العوامل البيئية كالنقص في التغذية والحوادث والأمراض التي تؤدي بشكل مباشر إلى الإصابة بالإعاقة البصرية.

خصائص المكفوفين بصريا

أولاً الخصائص العقلية والمعرفية:

أورد كمال سالم سيسالم (1997) عدة دراسات لفهم الخصائص العقلية لشخصية المعاق بصريا منها دراسة

* الفريق الأول: ذهب فريق إلى أن الكفيف رغم عجزه عن الرؤية قادر ببصيرته على أن يرى الأشياء ويصفها بدقة شأنه شأن المبصر، ويستند هؤلاء إلى ما يأتي به المكفوفون من بعض الصور البصرية الحافلة بالحركة الفائقة الدقة والوصف، ونجد في هذا أمثلة كثيرة لأدباء مثل أبو العلاء المعري، وشار بن برد، وشافع بن علي بن علاء العسقلاني. وغيرهم الكثير في الأدب الحديث والأدب الأجنبي مثل وهوميروس صاحب ملحمة الإلياذة والوديسا ، ونيكولاس ساوندرس عالم الرياضيات وأخيرا من الصحابة الصحابي الجليل عبد الله ابن أم مكتوم الذي ضرب أسمى الأمثلة للمعاقين بصريا المتميزين.

* الفريق الآخر: فقد ذهب إلى أن هذه الصور البصرية ليست أكثر من ترتيب لفظي، ولعب فيه الاقتران دور كبير حيث حفظه الكفيف ثم استدعاه لتكوين صور بصرية لا تقابل في ذهنه شيئا يمت إلى الواقع المرئي بصلة، وهذا الاقتران قد لا يكون دائما لفظيا بل قد يكون اقترانا بين إحساسين أحدهما بصري والآخر المصاحب المقترن به، أي انه لا يدرك الإحساس البصري إلا عن طريق إحساس آخر، فقد يصف الكفيف الأسماء بأنها صافية ولكنه لا يدرك هذا الإحساس البصري إلا عن طريق الإحساس الآخر الذي يصاحبه، وهو الإحساس بهدوء الجو الذي لا تتخلله رياح أو مطر.

وقد قام " سمير الدروبي " في دراسته بتحليل أحلام المكفوفين والمبصرين، وأشارت النتائج إلى أن العناصر البصرية التي تتراءى في أحلام المكفوفين لم تكن أكثر من التعرف عليها بواسطة ما يملكونه من حواس أخرى - غير حاسة الرؤية - وأن لفظ الرؤية ومعناه لا يحمل في أذهانهم نفس ما يحمله المعنى في أذهان المبصرين.

وتؤكد الدراسة "لونغفيلد" إن فقدان البصر يحد من التلقي والتخيل في ثلاثة جوانب هي تنوع الخبرات، والتفاعل مع الظروف المحيطة، والقدرة على فهم المفاهيم المجردة.

والكفيف لا يمكنه أن يمارس النشاط التخيلي بعناصر بصرية، ذلك لأن شعوره وذاكرته يخلون من هذه الصور، وينطبق ذلك أيضاً على الذين فقدوا البصر بالتدريج فهم لا يملكون قدراً من القدرة على التصور البصري يتفاوت تبعاً لسن الإصابة بالإعاقة، وبالتجارب والخبرات التي اكتسبها وهم مبصرون، ومع ذلك فإن القدرة على التصور البصري لدى هؤلاء تزول تدريجياً بمرور الزمن شأنهم شأن المبصرين الذين يفقدون خبراتهم المبكرة بمرور الزمن.

ويتفق عبد الرحمن إبراهيم حسين (2003) على أن كل من أصيب بكف البصر قبل سن الخامسة لا يستطيع أن يحتفظ بصورة سابقة، وأن كل ما يرد على لسان الكفيف بشأن الصور البصرية هو مجرد اقتران لفظي.

ويقول عبد الرحمن إبراهيم حسين (2003) انه قد اتفق عدد من الباحثين على أن الذكاء العام للمكفوفين أقل من الذكاء العام للمبصرين ولكن بفرق بسيط يمكن إهماله، كما بينت دراسات " جان بياجيه" أن المكفوفين يتعرضون إلى تأخر في النمو العقلي (يتراوح بين السنتين، والثلاثة سنوات) وأن نسبة المتفوقين من المبصرين أعلى منها لدى المكفوفين، وأن نسبة المتخلفين في الذكاء عند المكفوفين أعلى منها عند المبصرين.

وتشير دراسات " اوسبون ، تليمان " Osbonne & Tillman " إلى أن الطفل الكفيف أقل تذكرًا للأشياء من المبصر، وأنه غير قادر على الربط بين الأشياء، وترابط الأفكار والموضوعات وتشير دراسات " سكيفاتز ، وكيفارت " Schivartz & Kephart " إلى أن الطريقة التي يكتسب بها الطفل الكفيف معلوماته الخاصة، تتم بصورة مشوهة ومنقوصة في فهم الأشياء البسيطة، والأفكار الواضحة، كما أن تقبلهم للعالم المحيط بهم غير كامل وحركاتهم محدودة.

ويشير كمال سالم سيسالم (2003) إلى أن (لونغفيلد 1974) اعترف بوجود قصور في القدرات العقلية والمعرفية للمعاقين بصريا ولكنه أضاف أن هذا القصور كان واضحا وكبيرا في الماضي. أما في الآونة الأخيرة فإن هذا القصور في القدرات العقلية والمعرفية اخذ في التناقص وأن هناك تطورا كبيرا في نمو ذكاء المعاق بصريا سبب ذلك يرجع إلى العوامل التالية:

- * زيادة الاهتمام بتربية وتعلم وتأهيل المعاقين بصريا.
- * توافر الخدمات الاجتماعية والنفسية والرعاية الصحية.
- * تطوير العديد من وسائل وأدوات التواصل السمعية والبصرية واللمسية للمعاقين بصريا.
- * الاتجاه السائد الذي ينادي بدمج المعاقين بصريا وتعليمهم في المدارس العادية.
- * تغير الاتجاهات الأسرية والاجتماعية نحو المعاقين بصريا.

(ب) القدرة على التخيل والتصور البصري:

يقول عبد الرحمن إبراهيم حسين (2003) في هذا الموضوع أن القدرة على التخيل والتصور البصري هي استدعاء ما سبق أن شوهد فعلا.

والنشاط التخيلي يركز على عمليتين هما:

- استرجاع الصورة الحسية في الذهن (التخيل الاستحضاري).

- ربط هذه الصور ببعضها البعض، بحيث تستحدث مركبات ذهنية جديدة (التمثيل الإنشائي).

ويشير أيضا إلى أن العلماء قد انقسموا في تناولهم لمفهوم التخيل عند الكفيف إلى فريقين:

(ت) الإدراك (الخبرة بعالم الأشياء):

وفي هذا الصدد يقول عبد الرحمن إبراهيم حسين (2003) أن إدراك الشيء هو وجوده بمعنى أن الأشياء تدرك وتوجد طالما كانت حواسنا قادرة على الإحساس بها، وبهذا تصبح الأشياء كاملة الإدراك لمن كانت حواسه كلها سليمة، ولكننا ندرك الأشياء بالحواس التي لا نملك سواها وهنا لا يسعنا إن نزع بأننا ندركها تماما. ذلك لأن الأشياء بالحواس التي قد نملك من الصفات ما تعجز حواسنا عن الإحساس بها، وبذلك يكون إدراكنا للأشياء نسبيا، ولكنه تام بالنسبة لسليم الحواس من وجهة النظر الإنسانية، أما بالنسبة لمن فقد حاسة من حواسه فيكون إدراكه ناقصا.

وبذلك يمكننا أن نقرر بأن إدراك الكيف للأشياء إدراكا ناقصا لأنه لا يملك القدرة على الرؤية، وينعدم بالتالي وجود البعد البصري فيها، وتصبح الأشياء لديه معروفة بأبعادها الأربعة فقط على الأكثر، ويصبح بذلك العالم الذي يعيش فيه الكيف عالما محدودا، وتصبح خبراته عن الأشياء دون مستوى البصر.

ويقول عبد الرحمن إبراهيم حسين (2003) أن حاستي السمع واللمس يعتبران قناتي الحصول على المعرفة بالنسبة للفرد الكيف، ومن الضروري أن يتعرف على الوظائف الأساسية لهاتين الحاستين للوقوف على أهميتها وتنميتها وظيفيا.

كما تمكن حاسة السمع للكيف من الحصول على المعلومات من خلال الاتصال اللفظي، وتحافظ على بقاء الفرد على اتصال بالمظاهر الاجتماعية والمادية للبيئة. فالسمع يعطي الفكرة عن البعد والمسافة عن الشيء واتجاهها، لكنه لا يعطي أية معلومات عن طبيعة الشيء ولكن لا يمكن أن ننكر أن المصادر الصوتية من المصادر الأساسية التي يستمد منها الطفل الكيف خبراته من عالم الأشياء منذ الميلاد.

كذلك تساعد حاسة اللمس الكيف على إدراك الحجوم والأشكال، إلا أنها لا تستطيع إدراك المسافات البعيدة أو إدراك الحجوم الكبيرة والألوان واللمس لا يكون فعال إلا إذا كان الاتصال مباشر بين الكيف والشيء الملموس وهذا يحد من قيمة هذه الحاسة. فهناك أشياء لا يمكن لمسها كالشمس والسحاب وهنا أشياء دقيقة جدا كالحشرات وها أشياء كبيرة جدا لا يمكن معرفتها عن طريق اللمس كالمباني والجبال والأشجار والأشياء في ظروف معينة كالغليان والاحتراق ولا يمكن إهمال خاصية اللمس في معرفة بعض الخبرات المهمة مثل الخشونة أو النعومة والاستواء أو التعرج، وكذلك درجات الحرارة والوزن والسمك والحجوم والمرونة والصلابة.

بالإضافة إلى ذلك أن حاسة اللمس تساعد في تمييز المساحة ومعرفة الأشياء الصغيرة بالسماح لإحدى اليدين أو كلتاها بملاحظة الأشياء.

أما بالنسبة لحاسة الشم فيقول عبد الرحمن إبراهيم حسين (2003) في هذا الأمر أن حاسة الشم تعطي معطيات لا بأس بها عن الأشياء الكبيرة والأماكن المختلفة والتي لها روائح مميزة ومحددة، وهيلين كيلر أنها تعرف نوع العمل الذي يقوم به الأفراد من الروائح العالقة بهم مثل: روائح الخشب والبوية والعقاقير الطبية وهكذا تستطيع أن تميز بين النجار والفنان والطبيب.

وبالنسبة لحاسة التذوق فيشير عبد الرحمن إبراهيم حسين (2003) أن حاسة التذوق تساعد في معرفة خصائص الأشياء كالحموضة والقلوية، والحلاوة والملوحة، ولكن ليس في الإمكان معرفة هذه الخصائص بصورة مباشرة من قبل الكيف لأنها قد تشكل خطرا على حياته.

(ج) الخبرة بالألوان:

يقول عبد الرحمن إبراهيم (2003) في هذا الأمر ان القدرة على تمييز الألوان هي خاصية بصرية تحدث لتأثر شبكية العين بالضوء المنعكس من الشيء، والذي يكون أحد ألوان اطياف السبعة، او انعكاس كل اللون (اللون الأبيض) أو عدم انعكاس أي لون (اللون الأسود)، ولا يوجد عضو حسي اخر يمكن أن يقوم بهذه الوظيفة، وعلى ذلك فالكيف لا يمكنه تمييز اللون لأن شبكية العين غير قابلة للاستثارة الضوئية أو لأن المراكز البصرية في المخ مصابة بالتلف، ومن ثم يكون إدراك اللون معدوما.

أما الأطفال الذين يولدون مكفوفين أو يفقدون إبصارهم في فترة مبكرة من حياتهم لا تكون لديهم أية ذاكرة بصرية، ولا تكون لديهم أية أفكار حقيقية عن الألوان تقوم على ارتباطات لفظية وحسية وعاطفية أو حتى حواسهم الأخرى، على سبيل المثال يسمع الكيف الشخص المبصر يتحدث عن زرقاء السماء لذلك فان جميع الاحساسات المختلفة والانفعالات المرتبطة بالجو المعتدل اللطيف تبنى كفكرة بديله عن اللون الأزرق، وهذه الفكرة البديلة والارتباط الشائعة عن اللون هي مجرد جزء من الثروة اللفظية الاجتماعية دون ان يكون لها أي مقابل حسي في ذهن الكيف

ويوجز عادل عبد الله (2001) الخصائص العقلية الى عدة نقاط:

- 1- معدل ذكائهم أقل من مثيله لدى أقرانهم المبصرين وربما يرجع ذلك إلى أن مقاييس الذكاء المستخدمة قد تم إعدادها في الأساس للمبصرين.
- 2- أدأؤهم على اختبارات تتابع الذاكرة البصرية والترابط البصري أقل من المتوسط.
- 3- لا توجد فروق بينهم وبين المبصرين في القدرة على التفكير.
- 4- معلوماتهم العامة أقل من المبصرين.

الطلاب في انتظار ما هو جديد من وسائل تلامس الواقع وتقرب المفهوم المجرد لديهم وتثير اهتمامهم.

ثانياً: التنوع والتجديد.

إن وجود وسيلة تعليمية يستخدم الطالب الكفيف فيها حواسه مما يثير اهتمامه ويشعل تفكيره وتنقله إلى عالم التخيل والتصور للمفهوم تعتبر فرصة رائعة للتجديد والتنوع مما يزيل الملل والسأم عن نفوس التلاميذ داخل غرفة الصف الدراسي، ويجعل الدرس أكثر فاعلية وممتعة ونشاط من الحصص الروتينية.

ثالثاً: التغلب على الحدود المكانية والزمانية:

إن الوسيلة التعليمية تقرب المسافة الزمانية والمكانية وتجعل المتعلم قادراً على معرفة تفاصيل ودقائق يستحيل عليه مشاهدتها لكف بصره. وإنما استطاع تكوين تصور للمفهوم باستخدام حواسه الأخرى مما يساعد على تقوية هذه الحواس لديه والاستفادة منها في تنمية خبراته التعليمية والحياتية مستقبلاً.

رابعاً: تقوية العلاقة بين المعلم والمتعلم.

إن استخدام المعلم للوسائل التعليمية يقربه إلى الطلاب ويحببه لهم مما يقوي ثقتهم بمعلمهم.

كما أنها تساعد على فهم المعلومات الجديدة وبالتالي سرعة الإدراك والفهم من قبل الطلاب. (الباز وآخرون، 1422هـ) إن استخدام المعلم للوسيلة التعليمية يضيف نوع من الحماس في الصف والتغيير الإيجابي لاكتساب المعلومة وثباتها مدة أطول وفي حالة الطالب الكفيف فإن الوسيلة التعليمية تكون ذات أهمية عظمى فهي تساعد على تكوين صورة ذهنية للمعلومات الجديدة الغير مرئية بالنسبة له. إن تعريض الكفيف كليا للخبرات التربوية بطريقة المحسوسات تزيد من قدراته التخيلية والذاكرة التصويرية وتعميق الفهم فهو يعتبر أحوج لها من الطالب المبصر، لذلك فإنه عند تعليم المكفوفين كليا يجب توفير الأجهزة والأدوات السمعية واللمسية التي تيسر على الكفيف فهم الموضوعات الدراسية والتفاعل معها. أما بالنسبة لضعاف البصر، فهناك أيضاً اعتبارات أساسية ينبغي مراعاتها، وخاصة إنهم يمتازون فيها عن المكفوفين كليا بالقدرة على اكتساب الخبرة البصرية بأنفسهم إذ ما توافرت الوسائل المساعدة، ولهذا عند تعليمهم يجب مراعاة ألوان الجدران والأسقف والأرضيات التي يرتاح إليها ضعيف الأبصار والتي تساعد على الرؤية بشكل واضح، مع توفير المعينات اللازمة للقراءة والكتابة مثل المكبرات والمقربات وأجهزة وشاشات القراءة الفردية، مع الاهتمام بالإضاءة المركزية في الفصل بحيث لا تكون ساطعة أو متوهجة وأن لا تكون أشعة الشمس مباشرة في الفصل، كما يجب أن يتوافر مصدر ضوء فردي لكل طاولة من الطاولات التي يجلس عليها الطلاب ضعاف الأبصار في الفصل، كما ينبغي توفير الأدراج أو المكاتب القابلة

5- من الصعب عليهم أن يعبروا عن ذكائهم الفطري عن طريق الاختبارات فقط.

6- قصور في معدل نمو الخبرات.

7- تتفاوت قدرتهم الإدراكية وفقاً لدرجة فقدان البصري من جانبهم.

8- يعتمد المعاقون بصرياً بشكل كلي سواء تم ذلك قبل الولادة أو قبل سن السابعة في تكوينهم للمفاهيم اللغوية على أفكار واساليب بديلة ومختلفة عما يستخدمه المبصرون، وكذلك الحال بالنسبة للإدراك الشكلي.

9- التصور البصري الذي يأتون به عبارة عن اقتران لفظي تم حفظه.

أهمية الوسائل التعليمية في تعليم المكفوفين:

إن الخبرات والمهارات لا يمكن أن تحقق أثراً كبيراً ومكتسبات تعليمية ناجعة عند الطفل بشكل عام والكفيف بشكل خاص إلا إذا كانت تلامس واقعاً أو كانت نتيجة تطبيق فعلي أو مشاهدة أو سماع أو تذوق أو لمس (استخدم فيها الحواس الخمسة) بحيث تحدث في نفسه وعقله وتفكيره وسلوكه أثراً وتفاعلاً يوجهانه تبعاً لمقتضيات الظروف المحيطة به وتأسيساً على هذا تصبح الوسيلة التعليمية من أهم العناصر التي تساعد على تحقيق أهداف تعليمية عالية وخاصة بالنسبة للمكفوفين، حيث تعتبر الوسيلة التي تستجيب لأكثر من حاسة واحدة عظيمة الأثر والفاعلية، وهذا الأمر ليس جديداً بل هو قديم قدم العمل التربوي نفسه، وفي معاهد المكفوفين تعتبر الوسيلة التعليمية أكثر ضرورة واشد احتياجاً منها في المعاهد العادية، إذ تعتبر الوسيلة التعليمية النصف الآخر لضمان نجاح العملية التعليمية حيث يصعب شرح درس في الجغرافيا مثلاً دون خريطة بارزة أو شرح درس في العلوم دون نموذج لموضوع الدرس، بل ربما تعتبر الوسيلة التعليمية في معاهد وبرامج المكفوفين هي كل شيء بالنسبة للكفيف، ومن هنا تبرز أهمية ودواعي وجود وتوفير الوسيلة في معاهد المكفوفين حيث تعتمد عملية التعلم على نوع مصادر الإدراك الحسي وقوتها وشدتها ومداه.

وسنستعرض في هذا الفصل بعض الجوانب التي تبرز فوائد الوسائل التعليمية في تعليم الطلاب المكفوفين:

أولاً: استثارة دافعية التعليم عند الطلاب المكفوفين.

تسهل الوسيلة التعليمية في حفز الطلاب واستثارة الدافعية لديهم وإشباع حاجاتهم للتعلم فهي تساعد على فهم معنى بعض الألفاظ التي تستخدم أثناء الشرح من خلال تزويد التلاميذ بأساس مادي محسوس يثير تفكيرهم. مثل إقامة بعض التجارب البسيطة في مادة العلوم كفتح زجاجة عطر وانتشار الرائحة في الفصل، أو توضيح مفهوم أكبر وأصغر في درس الحجم في مادة الرياضيات بمجسمات متنوعة الحجم من البيئة وغيرها من الوسائل مما يثير الدافعية لدى

نظام برايل هو نظام للقراءة اللمسية يستخدم خليه من ست نقاط. ويمكن الكتابة ببرائل باستخدام آلة برايل أو باستخدام مثقب يدوي لوحه خاصة.

2- الآلات الكاتبة:

يمكن استخدام الآلة الكاتبة العادية من قبل الأطفال الذين يعانون من ضعف بصري ولا يستطيعون الكتابة يدويا بشكل مقروء وواضح ويمكن تدريب الأطفال المكفوفين على استخدامها للكتابة.

3- الكتب الناطقة:

هناك أجهزة خاصة لإعداد نسخ مسجلة من الكتب أو المجلات المختلفة التي يحتاج الطلاب المكفوفون إلى قراءتها

4- مسجلات الأشرطة:

وتستخدم لتدوين الملاحظات في غرفة الصف أو الإجابة شفويا عن أسئلة الامتحان أو الاستماع للكتب الناطقة المسجلة. وهناك مسجلات خاصة تستخدم الكلام المضغوط وهو كلام يتم تسجيله في فترة أقصر من الفترة العادية ولذلك فهي تتطلب فترة استماع قصيرة.

5- أدوات التكبير:

وهي تشمل تكبير الكلام المكتوب أو استخدام أدوات بصرية للتكبير تحمل باليد للطلاب ضعيفي الأبصار.

6- الآلة الحاسبة الناطقة:

عبارة عن آلة حاسبة مزودة بجهاز ناطق يقوم بنطق نتائج العمليات الحسابية فور الانتهاء من إجرائها ويمكن ان تزود هذه الآلة بسماعة تستخدم إذا أراد الكفيف أن يسمع الناتج هو فقط.

7- العداد الحسابي:

يستخدم في إجراء العمليات الحسابية المختلفة من جمع وطرح وقسمة وضرب ويعتبر وسيلة مبسطة تزود المكفوفين بوسيلة تمكنهم من التغلب على صعوبة المسائل.

8- لوحة المكعبات الفرنسية:

تستخدم كأداة معينة تعين المعاق بصريا في إجراء العمليات الحسابية المختلفة بشرط إتقان رموز طريقة برايل إلا أن من عيوبها سهولة سقوط بعض أجزائها مما يؤدي لفقدان كثير من الوقت في البحث عنها.

9- مجموعة الأشكال الهندسية:

وهي تستخدم في رسم الدوائر وتحديد الزوايا ورسم المربعات وهي عبارة عن علبة خشبية تحتوي على فرجار ومنقلة ذات علامات بارزة وهي تساعد في حل المسائل الحسابية.

10- اللوحات الممغنطة:

تستخدم في تنمية أحساس الطفل بالأشكال الهندسية المختلفة والتمييز بينها.

11- أدوات القياس البارزة:

للتعديل بحيث يمكن التحكم في ارتفاعها وزاوية ميلها بما يتلاءم مع طبيعة إبصار ضعيف الأبصار (مراد 1426هـ ، سيسالم ، 1988م).

تعريف الوسائل التعليمية:

هي مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم للمعوقين بصريا. بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار للتلاميذ.

التقنيات التعليمية للمعاقين بصريا:

هي أي مادة أو وسيلة أو جهاز إلكتروني يمكن للمعلم استخدامه في تعليم الطلاب ذو الإعاقة البصرية. تصنيف الوسائل التعليمية لذوي الإعاقة البصرية إلى سبع أصناف وهي:

- 1- مواد سمعية.
 - 2- مواد بصرية.
 - 3- مواد ملموسة.
 - 4- مواد سمعية ولموسة.
 - 5- مواد سمعية وبصرية...
 - 6- وسائل الخبرات العملية (مصادر التعليم بالمحسوس)
 - 7- الوسائل الحركية (فن التوجيه والحركة)
- المعايير الرئيسية في اختيار الوسيلة التعليمية:
- يشترط في الوسيلة أن تكون:

- 1- ملائمة لموضوع وأهداف الدرس.
 - 2- بحالة جيدة ويراعى فيها سلامتها وصلاحياتها فلا يكون الفيلم ممزق مثلا أو التسجيل غير واضح.
 - 3- مناسبة لزمان الحصة.
 - 4- بسيطة وغير معقدة حتى لا تشتت انتباه الطلاب عن موضوع الدرس.
 - 5- يراعى فيها جانب التشويق والإثارة.
 - 6- التلاؤم مع مدارك الطلاب والتناسب مع مستواهم العلمي والثقافي والمرحلة الدراسية.
 - 7- الإلمام بطريقة استخدامها.
 - 8- أن تعرض في الوقت المناسب الذي قدره المدرس حتى لا تفقد عنصر الإثارة.
 - 9- أن تتوازن قيمة الوسيلة مع الجهد والمال، ويتناسب العائد من استخدامها مع ما ينفق عليها.
 - 10- أن تكون الوسيلة مشوقة ومعدة بإتقان من حيث صحة المحتوى وخلوها من الأخطاء العلمية.
- الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم المكفوفين:
- تتوفر أدوات ومعدات خاصة عديدة يستطيع الأطفال المعوقين بصريا استخدامها للقراءة والكتابة، والتنقل، والتواصل. ونستعرض في هذا الجزء أهم تلك الأدوات والمعدات:
- 1- نظام برايل:

4- استخدام أجهزة خاصة بالمعاقين بصرياً تساعدهم على الحركة والتنقل في الاتجاه الصحيح والعمل على إرشادهم في حال وجود العقبات أمامهم.

5- الأجهزة الخاصة بتكبير النصوص المكتوبة وذلك عن طريق توظيف الأجهزة التكنولوجية الحديثة والتي تعمل على مساعدة ضعاف البصر على القراءة.

من أهم التطبيقات التقنية لفئة الأفراد ذوي التحديات البصرية: -

أولاً: الحاسوب: -

يقدم الحاسوب عدداً من الخدمات للأفراد المعاقين بصرياً، وخاصة في مجال التربية والتعليم والتمثلة في قراءة الرسائل والتقارير المدرسية والمتطلبات المدرسية ... بطريقة لفظية مسموعة وذلك من خلال تحويل تلك المواد المطبوعة إلى مواد منطوقة مسموعة، كما يقدم الحاسوب عداً من الخدمات للمعوقين بصرياً في مجال التأهيل المهني والعمل، إذ يساعد في طباعة المادة المكتوبة ويقوم بصحتها. إن توظيف الحاسوب مع المعوقين بصرياً تبدو آثاره واضحة في العمل على حل مشاكل الاتصال اللغوي لدى المعاقين بصرياً أكثر بكثير من الطرق التقليدية في الاتصال اللغوي كطريقة برايل وغيرها.

ومن أهم الطرق التكنولوجية الحديثة المبنية على نظام الحاسوب والمستخدم مع فئة الأفراد ذوي التحديات البصرية: -

1- كمبيوتر كيرزويل الناطق: -

أنتجت شركة كيرزويل جهازاً ناطقاً عن طريق الحاسوب، والذي يحول اللغة المكتوبة إلى لغة منطوقة ويمكن لهذا الجهاز أن ينتج عدداً كبيراً من الكلمات والتي يمكن أن تصدر بطريقتين: الأولى هي الطريقة المكتوبة، والثانية هي الطريقة المنطوقة، كما يصلح هذا الجهاز لاستعماله من قبل الأشخاص الذين لا يستطيعون استعمال نظام إدخال المعلومات الرمزي، وذلك باستعمالهم لأدوات التقاط سريعة لنظام إدخال المعلومات في هذا الجهاز.

2- جهاز أمنيكوم Omnicom:

يعتبر هذا الجهاز من أجهزة الاتصال المتعدد الأغراض، فقد طور هذا الجهاز في مدارس مقاطعة جاكسون بولاية متشجان الأمريكية ويستخدم هذا الجهاز لأربعة أغراض رئيسية هي:

1- الاتصال اللغوي 2- استدعاء المعلومات 3- التعبير الفني

4- قضاء وقت الفراغ

ويتطلب استعمال هذا الجهاز أن يقوم الشخص بإدخال المادة المكتوبة على شاشة التلفزيون وذلك من أجل تحويلها إلى مادة منطوقة باستعمال هذا الجهاز.

3- جهاز نطق الأصوات المسمى TRS-80:

مثل المسطرة والمتر وجميعها ذات وحدات بارزة تستخدم في تحديد سمك الأشياء وطولها ووزنها.

12- المجسمات:

وهي مصنوعة من البلاستيك وتمثل نماذج مختلفة مثل مجسمات الإنسان ومجسمات الحيوانات ومجسمات لتضاريس الأرض ومجسمات تمثل القمر والشمس والكواكب والكرة الأرضية.

13- الخرائط البارزة:

وتصنع من البلاستيك أو الخشب أو الفلين وغيرها من المواد القابلة للتشكيل.

14- خرائط برايل:

تصمم على ورق برايل وتحدد الخطوط والمواقع المختلفة بالنقط البارزة كما تكتب عليها البيانات بطريقة برايل ويراعى في تصميمها طبيعة الألوان وحجم الخرائط.

15- أدوات أخرى:

ومن الأدوات الأخرى المستخدمة المعداد الحسابي (الأيكاس) لإجراء العمليات الحسابية والحاسب الناطق والخرائط للمسبة وغير ذلك.

تقنيات التعليم والإعاقة البصرية:

تعتبر برايل هي الوسيلة الأساسية على الصعيد العام تقريباً التي يستخدمها الأفراد المعاقين بصرياً في المجالات التربوية، ولكنها ليست الوسيلة الوحيدة إذ أن البدائل المتاحة للأفراد المعوقين بصرياً متعددة ومتغيرة وخاصة ما ارتبط منها بالتكنولوجيا الحديثة، والتي أخذت على عاتقها العمل على خدمة المعاقين بصرياً. إن الاهتمام الحالي موجه نحو تنمية القدرات البصرية _ إن أمكن ذلك _ والعمل على توظيفه بالقدر المستطاع في الظروف التعليمية بشكل خاص وفي الظروف العامة بشكل عام. لذلك نرى تزايد البحوث التكنولوجية وخاصة في مجال تكنولوجيا التعليم والتي تعمل على مساعدة الأفراد المعاقين بصرياً على التعويض عن فقدانهم لحاسة البصر، أو العمل على توظيف ما تبقى لديهم من بقايا بصرية.

لقد أصبح التوجه الحديث نحو تعديل أو تكيف أو تطوير واختراع المعينات البصرية المساندة للأفراد المعاقين بصرياً وخاصة في المجال التربوي للبحث عن أفضل البدائل التربوية المتاحة وتظهر أهمية تكنولوجيا التعليم مع الأفراد ذوي التحديات البصرية في النقاط التالية: -

1- استخدام الأجهزة الخاصة بتحويل المادة المكتوبة إلى ذبذبات خاصة يمكن للمعاق بصرياً أن يميزها وبالتالي يتمكن من قراءة النص المكتوب، ولكن هذه الأجهزة مازال استخدامها على نطاق ضيق بسبب كلفتها العالية.

2- استخدام الحاسوب وربطه مع أجهزة برايل المطورة.

3- استخدام أجهزة الاوبتكون لتساعد المعاقين بصرياً على قراءة النصوص المكتوبة.

ويقوم الكمبيوتر بقراءتها بصوت مسموع ويعمل الكمبيوتر في هذا الجهاز وفق القواعد اللغوية المخزونة في الذاكرة ويتمتع الجهاز بإمكانات كبيرة تتيح فرصة تعلم جيدة للقارئ فإذا أراد القارئ تحديد كلمة في صفحة معينة يستطيع الوصول إليها عن طريق تعلم استخدامات الجهاز ويتطلب استخدام الجهاز تدريباً كافياً على كل الملحقات والمفاتيح ليتمكن الفرد من الاستفادة منها بشكل جيد.

سادساً: الأشرطة والمسجلات:

إن استخدام المواد التعليمية المسجلة على أشرطة من الطرق الشائعة الاستخدام وهي من الطرق الأكثر قبولاً لأنها تسرع في وصول الفرد إلى المادة التعليمية الغير متوفرة بطريقة برايل. وتستخدم المسجلات الأخرى للملاحظات الصفية وتسجيل الحصص. ويستطيع الفرد الرجوع إليها عند الضرورة وهناك أجهزة تسجيل خاصة للمكفوفين تعمل على ضغط المادة المسجلة في حيز قليل ولهذه الأجهزة إمكانيات تسريع المادة بالقدر الذي يستطيع الكفيف متابعته وهذا يقلل الوقت إذا كانت المادة التي يجب مراجعتها سمعياً كثيرة ولم تقتصر التطبيقات التكنولوجية على ما تم عرضه سابقاً، بل إن العمل ما زال جارياً على إحداث تطبيقات تكنولوجية أخرى جديدة تعمل على تقديم الدعم والمساندة لهذه الفئة من الأفراد المعوقين، ومن الأمثلة على هذه التطبيقات الحديثة: 1- تطوير تقنية جديدة لمساعدة المكفوفين على استخدام الحاسوب، حيث تم إنتاج فأرة تهتز ملحق بها نظام صوتي للرسوم البيانية التي كانت قبل ذلك غير متاحة لفائدي البصر. والتي من خلالها يمكن لهم استيعاب المعلومات عند تقديم نظرة عامة للبيانات أو للأحداث، حيث أن الفأرة تهتز في كل مرة تقابل فيها خطأ على الشكل البياني مما يعطي الكفيف دليلاً على اتجاه الخط المرسوم، حيث تم تعزيز اهتزاز الفأرة بأشكال بيانية صوتية يمكن دمجها مع الفأرة. كما ويتم التعبير عن خطوط البيانات عن طريق نغمات مختلفة تختلف في التردد وفقاً لاتجاه الخط صعوداً وهبوطاً ن كما ويمكن استخدام العديد من مثل هذه النغمات للتعبير عن خطوط مختلفة في الرسم البياني عندما يدخل المستخدم النظام الصوتي.

2- تم في الولايات المتحدة الأمريكية العمل على تطوير تليسكوب مصغر يمكن زرعه في عيون الأشخاص ضعيفي البصر بشكل حاد ليكبر الصور الضوئية التي تقع بالقرب من بقعة الشبكية، وقد تم تطوير هذا التليسكوب على يد العالم (هنري هيدسون) والذي يعمل في شركة (فيجن كير) ، ومن الجدير بالذكر أن هذا التليسكوب ملائم تماماً للأشخاص الذين أصبحوا مكفوفين بسبب تنكس بقعة الشبكية . ويقوم التليسكوب الذي يزرع محل عدسة العين بتكبير الضوء الساقط بالقرب من بقعة الشبكية ومنح المرضى فرصة أكبر لرؤية الأجسام. وحتى يحقق هذا التليسكوب الهدف منه فلا

صمم هذا الجهاز الإلكتروني كأداة ناطقة والذي يمكن توصيله بجهاز كمبيوتر منزلي، ويطلب من مستعمل هذا الجهاز أن يدخل المعلومات المراد التعبير لفظياً وبطريقة مسموعة في هذا الجهاز ومن ثم يقوم الجهاز بتحويلها إلى لغة مسموعة.

4- جهاز الكمبيوتر المصغر المسمى باسم (بارد كاربا) Bard/Carba :

يعمل هذا الجهاز وفق خمسة أنواع من البرامج، وذلك حسب قدرات مستخدم هذا الجهاز حيث يوصله بجهاز تلفزيون عادي، حيث يهدف إلى تحويل الذبذبات أو الكلمات المكتوبة إلى لغة منطوقة مسموعة.

ثانياً: الدائرة التلفزيونية المغلقة:

يصور هذا الجهاز ما هو مكتوب أو مطبوع أو مصور على ورقة الكتاب عن طريق كمره مرفقة مع الجهاز ويعرضه بشكل مكبر على شاشة التلفزيون، ويقوم الشخص المستخدم له بتعديل العدسة ويكبر الطباعة على النحو المرغوب فيه.

ثالثاً: - جهاز الأوبتكون:

يعمل هذا الجهاز على تحويل المعلومات المطبوعة أو المكتوبة إلى ذبذبات كهربائية، تؤدي إلى وخزات خفيفة على سبابة إحدى اليدين، حيث توجه كاميرا صغيرة يمسكها الشخص المستخدم ويحركها فوق المادة المكتوبة بيد بينما توضع اليد الأخرى على طرف الجهاز وتوجه سبابة اليد على المكان المناسب للإحساس بالذبذبات التي تشكل صور للحروف المكتوبة على الورقة.

إن عملية التدريب على استخدام هذا الجهاز ليست سهلة وتتطلب أن يكون الكفيف على علم كاف بكل أشكال الحروف المكتوبة بالطريقة العادية ويستغرق التدريب على هذا الجهاز وقتاً طويلاً أو توصف القراءة عن طريق الأوبتكون بأنها أبسطاً من القراءة عن طريق برايل ، كما ويمكن استخدام هذا الجهاز للقيام بالعمليات الحسابية لأنه يسمح بقراءة المعادلات المعقدة التي يصعب القيام بها عن طريق آلة برايل .

رابعاً: فيرسا برايل:

يحول هذا الجهاز الكلام المسجل على شريط آلي نقاط برايل البارزة، ويوجد على الجهاز صفيحة تبرز من خلالها نقاط برايل عندما يعمل المسجل حيث يقوم الفرد بالقراءة كما هو الحال عند القراءة بطريقة برايل العادية، وعندما ينتهي الفرد من قراءة سطر الموضوع على الصفيحة باللمس مفتاحاً خاصاً فيتغير السطر وهكذا ويستخدم هذا الجهاز للقراءات البسيطة.

خامساً: آلة كرز ويل للقراءة:

تعتبر آلة كرز ويل للقراءة من التقنيات الأكثر تعقيداً للمكفوفين. تشبه هذه الآلة التصوير حيث يوضع الكتاب وتعمل الكاميرا على تصوير ما هو مكتوب على الصفحات

أهمية تقنيات التعليم للمعاق بصرياً:

- 1- تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
 - 2- تنمي في المعاقين بصرياً حب الاستطلاع ورغبة التعلم.
 - 3- توسع الخبرات التعليمية المكتسبة للمعاق بصرياً.
 - 4- تعزز في تكوين اتجاهات مرغوب فيها.
 - 5- تشجع المعاقين بصرياً على التفاعل مع الأنشطة الصفية واللاصفية.
 - 6- تزيد من فرصة الاستماع والتأمل والتفكير عند الطالب مما يجعله أكثر فاعلية ويساعد على بقاء أثر التعلم.
- نماذج من الوسائل التعليمية واستخداماتها:

المكعبات المتداخلة



المكعبات الفرنسية



التعرف على الأرقام:

يمكن من خلال وسيلة بسيط يستخدم فيها أعواد الايسكريم ويلصق عليها الرقم ببرابل وعدد من القطع التي تمثل العدد.



بد تعرض الشخص الذي يستخدمه لفترة طويلة من التدريب، إذ ينبغي أن يتعلم الدماغ التوفيق بين الصور المكبرة التي يرسلها التليسكوب إليه من عين واحدة، هي العين التي زرع فيها الجهاز.

3- يقوم عدد من العلماء في جامعة كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية بالعمل على تطوير رقائق إلكترونية تساعد على استعادة القدرة على الإبصار لدى المكفوفين ، حيث تعمل هذه الرقائق عمل القرنية وتدخل إلى العين بواسطة عملية جراحية ، حيث تعمل هذه الرقائق على تحريض الخلايا السليمة القريبة من القرنية والذي بالتالي يعمل على تحريض الخلايا الدماغية مما يساعد الأشخاص الذين يفقدون بصرهم على أن يستعيدوا القدرة على الإبصار. ويجب أن تتصف هذه الرقائق بالقوة بحيث تتحمل الجراحة ، كما يجب أن تكون قادرة على التلاؤم مع الطبيعة الفسيولوجية للعين ، ويتم إلصاق هذه الرقائق بواسطة السيليكون ويمكن لها أن تأخذ شكل القرنية المنحني دون أن تلحق أي ضرر بالنسيج الذي حولها ومن الجدير بالذكر أنه من المتوقع أن يصبح من الممكن زرع مثل هذه الرقائق في غضون السنوات الثلاث القادمة حيث أن العمل لا زال جارياً في الوقت الراهن على اختبار هذه الرقائق والتأكد من مدى ملائمتها.

4-تمكنت شركة (فير تاتش سيستمز) من الجمع بين منتجات الكمبيوتر المخصصة للمكفوفين وضعاف البصر، والتي تعمل على تحويل النص إلى كلام وحروف مكتوبة على طريقة (برايل) وبين تقنية تعمل كماوس ومحفز لحاسة اللمس في نفس الوقت، حيث طرحت الشركة ماسواً يعمل كعينين للمكفوفين وضعاف البصر ويساعدهم على رؤية الرسوم الإلكترونية عن طريق حاسة اللمس. ويمكن المنتج الجديد المكفوفين من التعرف على أشكال الرسوم والصور وألعاب الكمبيوتر وقراءة النصوص المكتوبة بالأسلوب العادي أو بطريقة (برايل) عن طريق وضع الأصابع على ثلاثة ألواح تستجيب حين تلمس الدالة رسماً بيانياً أو حرفاً على شاشة الكمبيوتر ، ويوجد على كل لوح 32 مفتاحاً تتحرك إلى أعلى وأسفل وفي الوسط ، تمكن المكفوف من الإحساس بتعرج الخطوط وظلال الرسوم أو رموز (برايل).

أهمية تقنية التعليم للمعلم:

- 1- تساعد على رفع درجة كفاية المعلم المهنية.
- 2- تقليل الجهد واختصار الوقت من المعلم في الحصة.
- 3- تؤدي إلى ترتيب وربط واستمرارية الأفكار.
- 4- تساعد المعلم على إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب.
- 5- تغيير من دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى بناء وتكوين المفاهيم والمعلومات الجديدة وربطها بالقديم.

الزمن على الساعة مع اللمس. ونفس الطريقة يعلمهم على مفهوم الساعة الواحدة والربع والنصف والواحدة وثلاثة ارباع ثم الساعة الثانية وهكذا حتى يتقن الطالب موقع كل أرقام الساعة مع الأوقات الأخرى.

يمكن للمعلم أن يصمم عدة نماذج للساعات ويعطي كل طالب ساعة ويجري معهم مسابقة تحديد الزمن المطلوب بطرح سؤال (مثل الزمن الساعة الخامسة تماماً) وغيرها من الأسئلة حتى يتقن الطلاب مفهوم الساعة والزمن.

ويمكن للمعلم أن يستخدم نموذج للساعة مقسم بالخطوط البارزة بين الأرقام بالصوف أو قطع الأعواد بحيث يستطيع الطالب من خلال عدّها استنتاج كم عدد الثواني في الساعة وكم الدقائق في الساعة. ثم يربط بين ذلك وبين رمز اليوم والساعة والثواني بكتابتها بصيغة برايل.

مفهوم الأسبوع: يمكن المعلم يستخدم نموذج من التقويم بالشهر ومثبت عليها أسماء الأيام ببرائل ويطلب منهم قراءة أيام الأسبوع واستنتاج عددها، ومن خلال الحوار والمناقشة يستنتج من خلالها عدد الأسابيع في الشهر ومن ثم عدد الأشهر في السنة.

تعليم النقود:

نستخدم في ذلك قطع معدنية من العملة السعودية (قرش، ربع ريال، نصف ريال، ريال معدني). وكذلك يمكن استخدام النقود الورقة.

الأشكال الهندسية:

نستخدم النماذج أو المجسمات للتعرف على شكل المستطيل والمربع والمثلث والكرة للتعرف على الشكل الكروي ومجسم الهرم المكعب ومتوازي المستطيلات وغيرها يمكن من خلالها التعرف على خصائص الأشكال الهندسية.

المضلعات: يمكن، يستخدم المعلم المسطرة القابلة للطي لتكون مضلعات مختلفة مفتوحة ومغلقة ويقوم الطالب بالتعرف عليها من خلال اللمس ويتكون لديه صورة عن المفهوم.



الجمع: يمكن استخدام المكعبات المتداخلة أو المكعبات الفرنسية أو الأقلام أو الخرز أو الحجاره وغيرها من خامات البيئة، حيث يقوم الطالب بعد الأشياء في المجموعة الأولى كمرحلة أولى ثم يضيف عليها الأشياء في المجموعة الثانية كمرحلة ثانية.



الطرح: بعد أن تعلم الطالب الجمع إلى 10 ممكن أن يقدم له مفهوم الطرح (من 10 وأقل) طريق مجموعات ملموسة كالمكعبات المتداخلة أو الخرز أو الأقلام وغيرها نطلب منه عد المجموعة ونوضح له أنها تمثل المجموع وأن المجموعة التي نأخذها منها تسمى الجزء المقطوع من الكل وبالتالي الأشياء المتبقية تسمى الباقي.

خط الأعداد:

هو من الوسائل العامة في تدريس الجمع وبعض العمليات الحسابية ويمكن للمعلم تصميمه من خامات البيئة، يطلب من الطالب عد القطع المستقيمة أو عيدان أو قطع بلاستيكية ثم نصلها مع بعضها بحيث تكون على استقامة واحدة ونطلب منه إيجاد عددها دون عدّها حيث يفهم الطالب أن رمز (شكل) العدد الأخير يعطي العدد. ويمكن استخدام خط الأعداد في توضيح الجمع والطرح وذلك بوضع الطالب إصبع يده اليسرى على القطعة التي تمثل العدد (1) ويستخدم يده اليسرى في عد المسافات (القطع المستقيمة) لإيجاد العدد المضاف وعندما يقف عن العد فإن إصبعه يشير إلى المجموع. (يمكن للمعلم أن يلصق على القطع المستقيمة الأرقام بكتابة برايل حتى يسهل على الطالب قراءتها)

وبالمثل يمكن تدريب الطالب على مفهوم الطرح.

الزمن: يمكن تدريس الطالب الكيف الساعة الوم من خلال استخدام نموذج للساعة مثبت عليها الأرقام بطريقة برايل مع وجود عقارب الساعة. يشرح المعلم للطالب مكونات الساعة ويجعل الطالب يلمسها ويوضح له (أن العقرب الكبير يدل على الدقائق والعقرب الصغير يدل على الساعات) ويحرك المعلم العقارب ويد المعاق بصرياً على الساعة وبالذات على العقارب كي يحصل على الساعة الواحدة والثانية و.... مع ضرورة أن يجعل الطالب المعاق بصرياً يلاحظون باللمس أنه عندما يكون العقرب الكبير على (12) يدل العقرب الصغير على الساعة التي يكون في ضمنها، ثم يكرر نفس العملية المعلم ببطأ ويطلب منهم قراءة

القسم:

يمكن تمثيل القسم باستخدام قطع الحلوى وأجراء تمثيل عملية القسم عمليا بين الطلاب في الصف، كما يمكن إتاحة الفرصة للطلاب بالمشاركة في أجراء عمليات القسم بإحضار بعض الخامات من البيئة من علب الجبنة البقرات الثلاث أو كيري أو الألوان أو مكعبات أو غيرها.

الكسور:

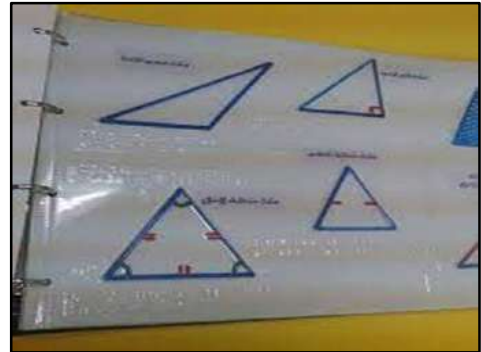
يستخدم قطع العد أو شرائح الكسور ويمكن للمعلم تصميمها بالمنزل في حالة عدم توفرها باستخدام قطع الفلين ويلصق من الخلف شريط تشكك ويلصقها على قطع القماش الوربية حيث يتمكن الطالب من تمثيلها باللمس وفهم ماهية الكسور المتكافئة.

المحيط:

يتضح مفهوم المحيط بإعداد أشكال مختلفة من المستطيلات والمربعات على قطع من الفلين ويثبت في أحد حوافها خيط أو شريط ويطلب من الطالب احاطة الشكل بهذا الشريط ثم قياسه على المسطرة المدرجة البارزة. كما يمكن تقريب مفهوم المحيط من خلال احاطة الشريطة على وسط إحدى الطلاب وتحديد طوله على المسطرة البارزة مما يطفى نوع من المرح في الحصة. ويربط الدرس بالواقع.

كذلك استخدام اللوحة المسماة المساحة

اللوحة بأعواد الفلين



اللوحة المسماة المساحة



يمكن توصيل مفهوم المساحة للطلاب الكفيف بقص قطعتين من الفلين على شكل مربع ولهما نفس الأبعاد وتقسيم أحدهما إلى قطع متساوية يطلب من الطالب ما يلي:

أولاً: عد القطع

ثانياً: ويطلب من الطلاب تنفيذ لعبة البزل بمليء المربع الفارغ بالقطع المقسمة

ثالثاً: قياس طول الشكل وعرضه بالمسطرة المدرجة وضرب العددين واستنتاج تساوي القيمتين. ومن ثم تعميم مفهوم المساحة بأنها حاصل ضرب الطول في العرض. ويمكن تنفيذ نفس الطريقة على المستطيل. كما أن على المعلم التركيز على الفرق بين مفهوم المحيط والمساحة بأن المحيط يكون خارجي أما المساحة هي المنطقة الداخلية في الشكل.

التصنيف:

استخدام أعواد الايسكريم ويلصق على كل عود اسم اللون، ويكتب على ورق المقوى لكل لون ايمه بجهاز برايل ويلصق على شكل دائرة ويطلب من الطالب وضع كل لون في المكان المخصص بالتعاون مع صديقه.

مادة العلوم:

يمكن استخدام المجسمات القابلة للنفك التي تساعد الطالب على التعرف على الأشياء عن طريق اللمس مثل مجسم الجهاز التنفسي ومجسم للخلية النباتية والحيوانية وغيرها من الخلايا.

أجراء بعض التجارب البسيطة مثل العطر لبيان خصائص الهواء، بلون لتعرف على الهواء كمادة، الميزان الكهربائي الناطق لقياس الكتلة في مادة الاجتماعيات



تستخدم الخرائط البارزة ويمكن للمعلم في حالة عدم توفر الوسيلة المناسبة يمكن أن يعدها من خامات البيئة بإعداد نموذج محاكي لسطح الأرض بتمثيل الجبال بأوراق المقوى والأنهار بعجينة الفخار أو الصلصال مثلاً ويضع فيها قليل من الماء ووضع الرمل لوصف الصحراء واستخدام بعض الحصى.

تعليم أجزاء الجسم: يعد المعلم نموذج لجسم إنسان أو يحضر دمية ويسجل على كل عضو أسمه ببرائل ويطلب من الطالب استنتاج مسميات الأعضاء. كما يمكن استخدام اللوحة الالكترونية لتثبيت أجزاء الجسم.

1. على معلم ذو الإعاقة البصرية الحرص الجاد على اكتشاف مواهب طلابه وتشجيعهم على المشاركة في المنافسات المحلية والدولية.
2. الاستفادة من الوسائل التعليمية في اكتشاف مواهب المكفوفين ودعمهم.
3. حث الباحثين والمهتمين بإجراء بحوث ودراسات أكثر في مواضيع تدعم ذوي الإعاقة.
4. التوسع في تطبيق الدراسة على شرائح أخرى من ذوي الإعاقة.
5. أن يتم تخصيص مسابقات ومنافسات لذوي الإعاقة البصرية على المستوى المحلي والدولي.
6. إعداد اختبارات تشخص القدرات العقلية لاكتشاف الموهوبين مناسبة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.
7. على كل معلم الحرص الجاد على استخدام الوسائل التعليمية في عملية التدريس.
8. أن يصمم المعلم وسائل تعليمية من خامات البيئة على حسب احتياج الدرس.
9. توخي نواحي الأمان والجودة وارتباط الوسيلة بالهدف الذي صممت من أجله.
10. العمل على تطوير الوسائل التعليمية حسب الفئة العمرية للطلاب وحسب نوع الدرس.
11. تبادل الخبرات بين المعلمين خاصة فيما يخص تصميم الوسائل التعليمية مما يزيد من خبرات المعلم..
12. عقد ورش عمل لتصميم الوسائل التعليمية تناسب خصائص الطالب الكفيف.
13. تخصيص أماكن خاصة لحفظ الوسائل التعليمية بالمدرسة أو المعهد تمكن المعلمين من حفظ الوسائل التعليمية التي تم تصميمها كي يتمكنوا من استخدامها مرة أخرى.
14. تكريم المعلمين المتميزين وإتاحة الفرصة لعقد دروس تبادلية أو نموذجية لنقل خبراتهم في استخدام الوسائل التعليمية.
15. إتاحة الفرصة للمعلمين لزيارة معاهد النور في مناطق أخرى لتبادل الخبرات.

المراجع

1. الحديدي، منى (2002). مقدمة في الإعاقة البصرية، عمان، دار الفكر.
2. خضير، محمد والبيلاوي، إيهاب (2004). المعاقين بصرياً، الرياض، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.
3. الدمرداش، محمد السيد أحمد (2003). دور المواد اليدوية الملموسة في رفع مستوى تحصيل التلاميذ المعاقين بصرياً في الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، مصر.



هو جهاز حاسب آلي عادي مبرج للتعامل مع رموز برايل ولوحة المفاتيح تحتوي على الأحرف والأرقام بصيغة برايل إضافة إلى الأرقام والأحرف العادية بحيث تمكن الطالب والمعلم استخدام الجهاز.



النتائج والتوصيات:

من خلال الدراسة والبحث والاستقصاء توصلت الباحثة إلى أن الوسائل التعليمية تعتبر عامود أساس للمعلم في تبسيط وتقريب المفهوم للطالب، بل هي مفتاح المعرفة للطالب الكفيف لأنه يعتمد على حواسه الأخرى اعتماد كبير جداً وأن هناك وسائل تقنية مساندة للكفيف يمكن أن تفتح له ولذويه مجال لاكتشاف قدراتهم ومواهبهم ودعمهم، كما أن الطالب الكفيف الموهوب قد يكون أقل من أقرانه المبصرين بسبب ما هو فيه من إعاقة ولكن من ناحية أخرى هذا لا يمنع أن يكون موهوب ومتميز عن أقرانه من ذوي نفس الإعاقة وهذا الاحتمال يبرز أهمية العناية بهم واكتشاف مواهبهم فهم أعضاء من المجتمع ويحتاجون إلى اهتمام . عليه توصلت إلى النتائج التالية:

14. كمال سالم سي سالم (1997). "المعاقون بصرياً خصائصهم ومناهجهم"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1.

15. حسين، عبد الرحمن. (2003)، تربية المكفوفين وتعليمهم. عالم الكتب نشر وتوزيع، القاهرة.

مراجع أجنبية:

- Jirasak Chirathivat, Jakkrapong Nakdej, Proadpran Punyabukkana, Atiwong Suchato (2007). Internet Explorer Smart Toolbar for the Blind. ISBN:978-1-59593-852-7. ACM New York, NY, USA.

-Williamson.Kirsty;Wright. Steve; Schauder.Don; Bow.Amanda. The Internet for the Blind and Visually Impaired, Article first published online: 23 JUN 2006, Journal of Computer-Mediated Communication Volume 7, Issue 1, page 0, October 2001

- Robitaille, Suzanne. The illustrated guide to assistive technology and devices: tools and gadgets for living independently. Journal of special education technology, v. 26, 2011: 55-60. NY: Demos Medical Pub, 207p. (11 West 42nd St. NY 10036) Newton, Deborah A. Assistive technology.

- Kalia. A.A, Legge. G.E, Roy. R., &Ogale. A. (2010). Assessment of Indoor Route finding Technology for People who are Visually Impaired. Journal of Visual Impairment & Blindness, 104(3), 135-147.

- Guercio. Angela, Stirbens. Kathleen. A, Williams. Joseph, and Charles. Haiber.Addressing Challenges in Web Accessibility for the Blind and Visually Impaired. (Kent State University at Stark, USA) Volume 9, Issue 4. Copyright © 2011. 13 pages.

- Kane. Shaun. K,Wobbrock. Jacob. O, Ladner.Richard. E, Usable gestures for blind people: understanding preference and performance, CHI11 Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in

4. الزريقات، إبراهيم (2006). الإعاقة البصرية: المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية. دار المسيرة: عمان.

5. الشخص، عبد العزيز (1992). أثر أسلوب الرعاية على مستوى القلق لدى المكفوفين واتجاهاتهم نحو الإعاقة البصرية، مجلة مركز معوقات الطفولة، العدد الأول، جامعة الأزهر، ص 0177

6. الشرايري، خالد تيسير، وأبوملحم، عبد الرحمن حسني (2005). واقع التقنيات الحديثة الخاصة بالمكفوفين وضعاف البصر المستخدمة في المجالات التعليمية والأكاديمية، المؤتمر السنوي الثالث عشر، ال تربية وآفاق جديدة في تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة) المعاقون والموهوبون (في الوطن العربي، الإمارات، 35-52.

7. عبد الرسول، دهب (2003). الضغوط التي يتعرض لها الأطفال المكفوفين وعلاقتها بمستوى أدائهم لبعض أدوارهم الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

8. محمود، محمد يوسف محمد (1992). المشكلات النفسية لدى الأطفال المكفوفين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مجلة معوقات الطفولة، العدد السادس، جامعة الأزهر- مركز إعاقات الطفولة ص 337-329.

9. الوقفي، راضي (2004). أساسيات التربية الخاصة. جبهة للنشر والتوزيع: ع امان.

10. اليماني، محمد حيدر (2005). فاعلية برنامج مقترح في تربية السمع للطفل الكفيف من خلال برامج الكمبيوتر الموسيقية كوسيلة للتعلم الذاتي، المؤتمر السنوي الثالث عشر، التربية وآفاق جديدة في تعليم. ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة) المعاقون والموهوبون (في الوطن العربي، الإمارات، ص135-172.

11. الحمد، خالد (2009). تجربة جامعة الملك سعود في تطوير خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق تفعيل التقنية المساعدة لذوي الإعاقة البصرية. منح الرخصة الدولية لقيادة الحاسب الآلي (ICDL) لذوي الإعاقة البصرية من خلال مركز معتمد للجمعية الخليجية للإعاقة - الدوحة - قطر.

12. الخشرمي، سحر أحمد (2009). تفعيل التقنية الحديثة في تحويل الجداول الرقمية والأشكال المصورة إلى معلومات وصفية للأشخاص من ذوي الإعاقة البصرية. الجمعية الخليجية للإعاقة - الدوحة - قطر.

13. يوسف، محمد (2009). "استخدام الوسائل التكنولوجية لتمكين الأشخاص الذين يعانون من إعاقات على مستوى الإدراك والتعلم والإبصار والكلام " المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل - الرياض.

(2007). Internet Explorer Smart Toolbar for the Blind. ISBN:978-1-59593-852-7. ACM New York, NY, USA.

- Smith, D. (2007). Introduction to special education: Making a difference. Boston: Allyn & Bacon.

مواقع ويب:

<https://nadooshtaen.blogspot.com/2015/05/blog-post.html>

<https://bostan-5as.yoo7.com/t1996-topic>

https://mawdoo3.com/%D9%85%D8%A7_%D9%87%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D8%A7%D9%87%D8%A8#cite_note-JGxyGlzorM-1

Computing Systems Pages 413-422, ACM New York, NY, USA © 2011.

- Sayago, Sergio, Guijarro. José-María, Blat, Josep. Selective attention in web forms: an exploratory case study with older people. Behavior & Information Technology, Volume 31, Issue 2, 2012, pages 171-184. Published online: 17 May 2010.

- Gavin, McArdle; Michela, Bertolotto, Assessing the application of three-dimensional collaborative technologies within an e-learning environment Interactive Learning Environments. (impact factor: 1.16). 02/2012; 20:57-75. DOI:10.1080/10494821003714749 Article , national university of Ireland , 290ississi.

-- Giesen. J. Martin, cavanaugh. Brenda. S, mcdonnall. Michele. Capella, Academic supports, cognitive disability and mathematics 290ississippi for visually 290ississi youth: a multilevel modeling approach 290ississippi state university, 2012.

- Alper. Meryl, Hourcade. Juan. Pablo, Gilutz. Shuli, adding reinforced corners: designing interactive technologies for children with disabilities. 19(6): 72-75 the 11th International Conference on Interaction Design and Children, 363-366, Bremen, Germany. Interactions Magazine, volume 19, ACM.(2012)

- Gray, Kitra Hill (2003). Computer skills and usage of students in grades 10-12 who are legally blind: A descriptive analysis. Proquest Dissertations and Theses. Section 0158, Part 0514 172 pages; [Ed.D. dissertation]. United States – Texas: University of North Texas; Publication Number: AAT 3106887.

- Jirasak Chirathivat, Jakkrapong Nakdej, Proadpran Punyabukkana, Atiwong Suchato

المصقات العلمية



عنوان المبادرة: تقوم أداء مدارس مكتب تعليم التنعيم (بنين) (شمال مكة سابقاً) "معياري"

اسم الباحث: د. تركي بن حميد سعيدان السلمي

جهة العمل: مشرف تربوي بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة - مكتب تعليم التنعيم

الدولة: المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني: t_alsulami@hotmail.com



أهداف المبادرة

- الهدف العام: تطوير أداء مدارس مكتب تعليم التنعيم (بنين).
- الأهداف التفصيلية:
 - ✓ قياس أداء المدارس في المجالات التالية: نواتج التعلم، التعليم، والتعلم، الإدارة المدرسية، البيئة المدرسية.
 - ✓ تصنيف مدارس المكتب بناءً على نتائج قياس الأداء (كل مرحلة دراسية على حدة)، وتقديم التغذية الراجعة.
 - ✓ إعداد البرامج والخطط التطويرية.
 - ✓ تنفيذ الخطط المعدة، وقياس الأثر.

دواعي المبادرة

- انطلقت فكرة المبادرة من:
 - نتائج تقوم الطلاب بالمدارس (غير الواقعية)!!!
 - مجالات تقوم المشرفين التربويين للمدارس (يتم تقوم جوانب محددة من العمل المدرسي، كمشرف المادة يركز على معلمي مادته).
 - لا يوجد تقوم دقيق للبيئة المدرسية (المكون المادي).
 - الانطباعة التي تتولد لدى القيادات حول المدارس عند زيارتهم (إصدار الأحكام).
 - أهمية المدرسة ودورها كمؤسسة تعليمية تربوية تمثل منظومة عمل متكاملة، تعمل على إعداد جيل واعى قادر على البناء والعطاء، يساهم في الرقي بمجتمعه وتحقيق تطلعاته.

شعار المبادرة



الفئة المستهدفة

مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية (بنين) بمراحلها الثلاثة التابعة لمكتب تعليم التنعيم، وعددها (٦٦) مدرسة.

إجراءات تنفيذ المبادرة

- ١/ قياس نواتج تعلم الطلاب من خلال اختبار وحدة قياس التحصيل المعرفي للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، واختباري القدرات والتحصيلي للمرحلة الثانوية، واختبار المشرفين لجميع المراحل (خصص له ٥٠ درجة من ١٠٠).
- ٢/ تشخيص عملية التعليم والتعلم لجميع التخصصات الدراسية من خلال بطاقة تشخيص أداء المعلم في نظام نور (خصص له ٢٥ درجة من ١٠٠).
- ٣/ تشخيص مستوى أداء مديري المدارس ووكلائها من خلال بطاقة تشخيص أداء الإدارة المدرسية في نظام نور (خصص له ١٥ درجة من ١٠٠).
- ٤/ رصد واقع المكون المادي للبيئة المدرسية من خلال بطاقة البيئة المدرسية (خصص له ١٠ درجات من ١٠٠).
- ٥/ إضافة درجات التميز في الأنشطة اللاصفية للمدارس الحاصلة على المراكز الثلاثة الأولى على مستوى الإدارة أو الوزارة أو المستوى الدولي.
- ٦/ تصنيف أولي لمدارس المكتب بناءً على نتائجهم في القياس القبلي لمجالات التقييم الأربعة (تصنيف مستقل لكل مرحلة دراسية) وفق محكات محددة.
- ٧/ تقديم التغذية الراجعة للمدارس من خلال تزويد كل مدرسة بنتائجها في مجالات التقييم الأربعة.
- ٨/ إعداد الخطط التطويرية من قبل المدارس لمعالجة نقاط الضعف، وتعزيز مواطن القوة، في ضوء نماذج معدة لذلك.
- ٩/ تنفيذ المدارس للخطط التطويرية التي أعدها.
- ١٠/ القياس البعدي للبيئات المدرسية الأربعة لتحديد مقدار التغير (الزيادة، النقص، الثبات)؛ بناءً على نتائج القياس القبلي.
- ١١/ إعلان التصنيف النهائي لمدارس المكتب، وتكريم المدارس الثلاث الأولى من كل مرحلة وكذلك المدارس الثلاث الأولى التي أحدثت تحسناً في نتائجها عن القياس القبلي.
- ١٢/ تقوم المبادرة.
- ١٣/ إعداد التقرير الختامي للمبادرة.

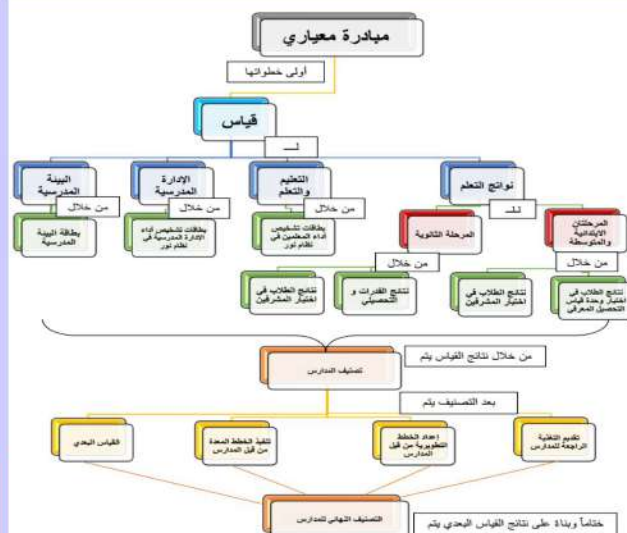
المراحل التي مرت بها المبادرة

- طرحت فكرة المبادرة وخطة إجرائها في العام الدراسي ١٤٤٣هـ، وأقرها المكتب وشكل لها فريق (لجنة) عمل.
- أجرت اللجنة بعض التعديلات على الخطة الإجرائية لتنفيذ المبادرة، وحُكمت من قبل المدارس ومشرفي المكتب، وطُبقت في العام الدراسي ١٤٤٤هـ.
- أعلنت النتائج وصنفت المدارس (المرحلة الأولية) في منتصف العام الدراسي ١٤٤٤هـ، وقدمت تغذية راجعة للمدارس، وأعدت المدارس خططها التطويرية ونفذتها.
- نفذت عملية القياس البعدي.
- أعلنت النتائج وصنفت المدارس (المرحلة النهائية) في نهاية العام الدراسي ١٤٤٤هـ، وقدمت تغذية راجعة للمدارس، من أجل إعداد خططها التطويرية وتنفيذها بدءاً من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.
- شاركت المدارس ومشرفو المكتب وأعضاء اللجنة في تقوم المبادرة والخطة الإجرائية، وفي ضوء ذلك أعدت الخطة الإجرائية المعدلة لتنفيذ المبادرة في العام الدراسي ١٤٤٥هـ.
- أعد التقرير الختامي للمبادرة للعام الدراسي ١٤٤٤هـ.
- في مبدأ العام الدراسي ١٤٤٥هـ، طبقت الخطة الإجرائية المعدلة للمبادرة للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.
- طبق في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ برنامج التقييم والتدريب والذي مجلات تقوم هي ذاتها مجلات تقوم المبادرة، وبالتالي حورت أهداف المبادرة وأساليب العمل نحو البرنامج، بما يحقق أهدافه وينشده المكتب من التميز لمدارسه.

فكرة المبادرة

تقوم فكرة المبادرة على أساس تشخيص واقع مدارس المكتب بصورة ممنهجة تشمل المجالات الأربعة الرئيسة (نواتج التعلم، التعليم، والتعلم، الإدارة المدرسية، البيئة المدرسية) وباستخدام أدوات علمية، لاتبها تصنيف المدارس في كل مرحلة دراسية إلى ثلاثة مستويات (مدارس عالية الأداء، مدارس متوسطة الأداء، مدارس منخفضة الأداء) وفق محكات محددة، ومن ثم تزود كل مدرسة بتقرير يتضمن نتيجتها في كل مجال من المجالات الأربعة والنتيجة الكلية، لتقوم كل مدرسة بعد ذلك بإعداد خططها التطويرية وتنفيذها بدعم ومساندة من المكتب، وأخيراً تتم عملية قياس الأثر الناتج عن تنفيذ هذه الخطط والبرامج التطويرية في تحسين أداء المدارس.

خريطة تنظيمية للمبادرة



أبرز نتائج ومخرجات المبادرة وما تميزت به

- ١- تصنيف مدارس المكتب على مستوى كل مرحلة دراسية، وتحديد المدارس الأولى بالدعم والتطوير في كل مرحلة.
- ٢- خطط ونماذج في تطوير أداء المدارس، وتنوع في أساليب تنفيذها.
- ٣- إضافة درجات تميز للمدارس (تضاف إلى درجة التقييم الكلية من ١٠٠) الحاصلة على شهادات تميز في الأنشطة اللاصفية على كافة المستويات المحلية والدولية.
- ٤- لا يقتصر التكريم على المدارس التي حققت المراكز الثلاثة الأولى في كل مرحلة دراسية؛ بل هناك تكريم للمدارس الثلاث الأولى التي أحدثت تحسناً في نتائج القياس البعدي في كل مرحلة دراسية.
- ٥- ترك للمدارس حرية إعداد خططها التطويرية وإجراءات تنفيذها، والحكم على جودتها وأثرها يتم من خلال القياس البعدي، وزودت المدارس ببعض النماذج الإرشادية مع تقديم الدعم اللازم في حال طلبت المدارس ذلك من اللجنة.
- ٦- تصميم بطاقة لتقوم المكون المادي في البيئة المدرسية.
- ٧- تحسن في مستوى أداء المدارس من خلال ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي لمدارس المكتب في مرحلة التطبيق الثانية عنه في مرحلة التطبيق الأولى وفي جميع المراحل الدراسية الثلاث.
- ٨- تم تقوم المدرسة بصورة شمولية وفق أربع مجلات (نواتج التعلم، التعليم، والتعلم، الإدارة المدرسية، البيئة المدرسية)، وباستخدام أدوات قياس علمية، ومن خلال خطة عمل منهجية.

إحصائيات مبادرة "معياري"

الأساليب والأدوات	الورش واللقاءات على مستوى (اللجنة، المكتب)	الاختبارات التشخيصية للمشرفين	الزيارات الفنية لمشرفي المواد (بطاقة تشخيص أداء المعلم)	الزيارات الفنية لمشرفي الإدارة المدرسية (بطاقة تشخيص أداء الإدارة المدرسية)	زيارات التنسيق (بطاقة البيئة المدرسية)
العدد	١٢	١٨٧٠	٢٦٦٠	٣٢٢	٢٤٤

أعداد المدارس بحسب مستويات الأداء



أعداد المدارس بالنسبة للتغير في القياس البعدي عن القياس القبلي



متوسط أداء المدارس في القياسين القبلي والبعدي





المؤتمر الدولي الرابع للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول : بعنوان/ الإرشاد التربوي- جدة من فترة 14-16 رجب 1445هـ الموافق 26-28 يناير 2024 م. الأستاذ / أحمد عبد الله مزاحم جامعة جدة- وزارة التعليم العام ahmad.muze@gmail.com

مقدمة /

إن الإرشاد التربوي يقوم على أسس علمية ويحتاج إلى مهارات وخبرات وتدريب مستمر وشخص متخصص يتمكن من محاولة الوصول إلى أقصى حد ممكن في استغلال مهاراته وقدراته لخدمة الطلبة وحل مشاكلهم وإرشادهم إلى المسلك المناسب، ويتناول هذا الكتاب نشأة ومفهوم التوجيه والإرشاد، ونظريات الإرشاد، وأنواعه، ودور المرشد التربوي وصفاته ومهاراته، وأدوات الإرشاد تم تطبيقات عملية من الميدان، نرجو أن يخدم هذا العمل المتواضع كل من يعمل في حقل التوجيه والإرشاد التربوي، سائلين من الله سبحانه التوفيق

أهداف الإرشاد التربوي/

يهدف برنامج الإرشاد التربوي إلى تبني برنامج تطوري يتميز بالاستمرارية، وقابليته للمتابعة، والتفويض في النواحي الأكاديمية، والمهنية، والاجتماعية، والذاتية للطلاب، وإلى بناء، وصقل، وإخراج منتج صالح متفاعل ونافع للمجتمع ومنها التطور الأكاديمي، التطور المهني، التطور الذاتي والاجتماعي، رعاية المتفوقين و المتعثرين، رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، متابعة المتخرجين.

أسس الإرشاد التربوي /

الأسس الفلسفية، الأسس النفسية، الأسس التربوية، الأسس الاجتماعية، الأسس الديني و الأخلاقي .

أنواع الارشاد التربوي/

- 1- الارشاد المباشر: ومن خطواته التحليل، التركيب، التشخيص، التنبؤ، الإرشاد والمتابعة.
- 2- الارشاد غير المباشر: ومن احدائه الذات المثالي، الاجتماعي المتمركز حول المسترشد بطريقة متبعة والهدف ليس حل مشكلة معينة بل تحقيق أفضل نمو نفسي.
- 3- الإرشاد الخياري: وهو سلوك انساني ثباته نسبي، ليس تعميم حالة إرشادية معينة على حالات أخرى حتي إن كانت متشابهة، ولذلك لا بد للمرشد التربوي أن يدرك ذلك وأن يلجأ إلى استخدام أكثر من طريقة في العلاج

طرق الإرشاد /

- التعليم المؤثر والفعال.
- التعليم الإدراكي.
- التعليم عن طريق العاطفة.
- التعليم عن طريق التقليد والمحاكاة.

الإرشاد غير المباشر /

1. يتركز حول المسترشد.
2. تقدم خدماته لمن يطلبها ويسعى إليها فقط.
3. يهدف إلى إحداث تغيير عن طريق التعلم والنمو.
4. يستغرق وقت أطول نسبيا.
5. يقدم المرشد معلومات للمسترشد حين يطلبها المسترشد فقط.
6. يساعد المسترشد في أن يحل مشكلته بنفسه.
7. يتعلم المسترشد الاستقلال والاعتماد على النفس في حل مشكلته ورسم الخطط اللازمة لحلها.
8. يعتبر أن المسترشد لديه قوى ودوافع للتغير والنمو تؤهله للتوافق مع بيئته، وهو وحده الذي يعرف كيف يستخدمها، وأنه ليس هناك من يعرف مساحته مثله.
9. يركز أكثر على الجوانب الانفعالية من الشخصية.
10. يوجه المسترشد جلسات الإرشاد حسب براه مناسبة لحل مشكلته.
11. يحترم المرشد التقرير الذاتي للمسترشد الذي يحدد هو مشكلته بنفسه، ولا يهتم بالاختبارات والمقاييس وغيرها من وسائل جمع المعلومات البناء على طلب المسترشد.
12. يقوم المسترشد بتقييم سلوكه، ويتخذ قراراته دون تدخل أو رقابة من جانب المرشد.
13. إن التشخيص غير ضروري لأنه يزيد من اعتماد المسترشد على المرشد ويضعفه لسيطرته.
14. يقع العبء الأكبر في حل المشكلات على عاتق المرشد وعلى مسؤوليته.
15. يهتم بنمو شخصية المسترشد كهدف ومساعدته على فهم نفسه وتحديد مشكلته وحلها.

الإرشاد المباشر /

1. يتركز حول المرشد.
2. يتم تقديم الخدمات لمن يطلبها ولمن يحتاجها حتى إذا لم يطلبها.
3. يهدف إلى إحداث تغيير عن طريق التعليم والتنمية.
4. يستغرق وقتا أقل نسبيا.
5. يقدم المرشد ما يراه لازما من المعلومات للمسترشد.
6. يساعد المرشد في حل المشكلات ويقدم مساعدات مباشرة.
7. يعتمد المسترشد على المرشد في تحديد وحل مشكلته ورسم الخطط اللازمة لحلها.
8. يعتبر أن المسترشد ذاتي في نظريته، متحيز إلى نفسه وخاصة عند إحداث التوافق، وأن المرشد أقدر منه على الرؤية الموضوعية المطلوبة وأقدر على تقديم المساعدة.
9. يركز على الجوانب العقلية من الشخصية.
10. يقود المرشد عملية الإرشاد بما له من مركز وما لديه من علم وخبرة.
11. يهتم المرشد بإجراء الاختبارات والمقاييس والوسائل (الموضوعية) وبنائها لجمع المعلومات والوصول إلى التشخيص ويعتبر ذلك مسؤوليته.
12. يهتم المرشد بتقييم سلوك المسترشد ويتدخل في اتخاذ قراراته.
13. يهتم بعملية التشخيص التي يقوم بها المرشد.
14. العبء الأكبر في حل المشكلات يقع على عاتق المسترشد وعلى مسؤوليته.
15. يهتم بمشكلات المسترشد التي جاء بها وتشخيصها والعمل على حلها.

تعقب الباحث/

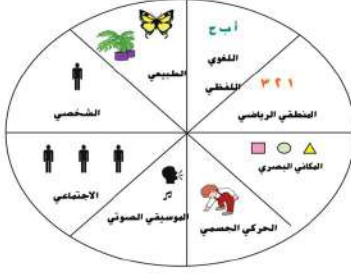
تم الاستفادة من الدراسات السابقة في معرفة مدلول ومفهوم الإرشاد التربوي و من ثم أهمية الإرشاد التربوي حيث تم التعرف من الدراسات السابقة على أهداف الإرشاد التربوي و أنواعه وقمنا بتحديد أسس الإرشاد التربوي في التعليم و التي يمكن إيجاز أهم مميزات طرق الإرشاد، تم التسلسل الباحث إلى معرفة أنواع الإرشاد من الإرشاد المباشر وإلى الإختيار ما بين الطرق و عرض الباحث جدول يبين ما هو الفرق بين الإرشاد المباشر و بين الإرشاد غير المباشر و من ثم الهدف ويرى الباحث.

المراجع/

- 1- يوسف، عصام (2006) التوجيه التربوي والإرشاد النفسي، عمان: دار أسامة.
- 2- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009) الإرشاد المدرسي، عمان: دار المسيرة.
- 3- أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد (2009) نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، عمان: دار المسيرة .
- 4- أبو عطة، سهام محمد (2002) مبادئ الإرشاد النفسي، عمان: دار الفكر.
- 5- القاضي، يوسف مصطفى وفطيم، لطفي محمد وحسين، محمود عطا (2002) الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الرياض: دار المربح.
- 6- باديا، نوره عبد الله وأمين، خديجة محمد وقشقر، سارة عبد الرحمن (ابريل، 2006) ضبط قواعد الإرشاد الأكاديمي ضرورة لجودة التعليم الجامعي، جده: جامعة الملك عبدالعزيز



مقدمة



فطيرة الذكاءات المتعددة (أرمسترونج، 1427هـ)

ظلت النظرة التقليدية للذكاء سائدة لدى كثير من علماء النفس والتربية حتى الربع الأخير من القرن الماضي، حيث أُعتبر الذكاء قدرة معرفية موحدة يُولد بها الإنسان، وتتكون من قدرة على المنطق واللغة يمكن قياسها باختبارات الإجابة القصيرة، ويظل الفرد سائر حياته في مستوى لا يتغير من الذكاء حتى لو امتلك قدراً كبيراً من المعلومات أو اكتسب المهارات التي تمكنه من حسن التصرف.

وتغيرت هذه النظرة منذ عام 1983م بظهور نظرية الذكاءات المتعددة لهيوارد جاردنر التي عارض بها النظرة التقليدية للذكاء، واقترح بدلاً منها أن الذكاء يمثل قدرة فكرية معينة تستلزم وجود مجموعة من مهارات حل المشكلات وإيجاد تنابع فعال يمهّد لاكتساب معرفة جديدة (Gardner, 1983).

أسئلة الدراسة

- ما أكثر أنماط الذكاءات المتعددة انتشاراً لدى عينة من المحققين بهيئة التحقيق و الإدعاء العام ؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مقياس الذكاءات المتعددة بأبعاده وفقاً لمتغيرات (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - الدائرة الحكومية - الحالة الاجتماعية - المستوى الاقتصادي) ؟

أهداف الدراسة

- تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على:
- أنماط الذكاءات المتعددة الأكثر شيوعاً لدى عينة الدراسة.
- الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في مقياس الذكاءات المتعددة بأبعاده وفقاً للمتغيرات (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - الدائرة الحكومية - الحالة الاجتماعية - المستوى الاقتصادي).

منهج وأداة الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي والمقارن ، والذي تم اختياره للتعرف على الذكاءات المتعددة لدى عينة الدراسة والكشف عن الفروق لعدد من المتغيرات، حيث تعتمد الباحثة على جمع البيانات والمعلومات من الأفراد بشكل مباشر و تبويبها وتحليلها والمقارنة بين مجموعات العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة الديموغرافية. وقامت الباحثة باستخدام مقياس الذكاءات المتعددة للدكتور السيد أبو هشام (2007).

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكذلك الوزن النسبي لكل ابعاد مقياس الذكاءات المتعددة للإجابة عن السؤال الرئيسي، واختبار مان - وتني للاختبارات اللامعلمية ، واختبار كروسكال والس للاختبارات اللامعلمية لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مقياس الذكاءات المتعددة بأبعاده وفقاً لمتغيرات.

نتائج الدراسة

- بينت النتائج أن أكثر أنماط الذكاءات المتعددة انتشاراً الذكاء الشخصي يليه الذكاء الاجتماعي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الوجودي، الذكاء الجسمي، الذكاء المنطقي، الذكاء المكاني، الذكاء اللغوي، وأخيراً الذكاء الموسيقي.
- توجد فروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مقياس الذكاءات المتعددة بأبعاده وفقاً لمتغيرات (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - الدائرة الحكومية - الحالة الاجتماعية - المستوى الاقتصادي)

توصيات الدراسة

- توجيه أنشطة للمحققين لتنمية الذكاءات المتعددة وتطويرها وذلك من خلال معرفة أنواع الذكاءات الأقل انتشاراً ومن ثم وضع برامج وخطط تدريبية لتنميتها.
- الاهتمام بتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة بشكل منهجي بجميع المؤسسات الحكومية بأنواعها.

الدراسات المقترحة

- دراسات وابحث تناول العلاقة بين الذكاءات المتعددة والدافعية للإنجاز.
- دراسات مماثلة بالتطبيق على فئات أخرى من المجتمع مثل المعلمين والاطباء وغيرها.

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من ابعاد مقياس الذكاءات المتعددة

ترتيب البعد قبل الإجابة	ترتيب البعد بعد الإجابة	ابعاد مقياس الذكاءات المتعددة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الذكاء
6	1	الذكاء الشخصي	3,92	0,54	مرتفع
7	2	الذكاء الاجتماعي	3,75	0,46	مرتفع
8	3	الذكاء الطبيعي	3,68	0,70	مرتفع
9	4	الذكاء الوجودي	3,63	0,58	مرتفع
4	5	الذكاء الجسمي	3,56	0,69	مرتفع
2	6	الذكاء المنطقي	3,55	0,57	مرتفع
3	7	الذكاء المكاني	3,37	0,77	متوسط
1	8	الذكاء اللغوي	3,20	0,68	متوسط
5	9	الذكاء الموسيقي	2,28	0,89	منخفض
المتوسط العام لمقياس الذكاءات المتعددة			3,44	0,50	مرتفع

المراجع



المؤتمر الدولي الرابع للتعليم في الوطن العربي: حلول ومشاكل



أ.أنهار بنت عادل المدني - وزارة التعليم - المدينة المنورة - المملكة العربية السعودية

E.mail: nhroplus@gmail.com

آلية التنفيذ تصور مبدئي لمنهج (عقلية النمو)

أجزاء المنهج الأساسية

علم الأعصاب: دراسة الدماغ الذي يغير نفسه، مفاهيم علم الأعصاب المتعلقة بالمرونة العصبية والعلاقة بين وظائف المخ والممارسات التعليمية.

الممارسات التأملية: التقييم والتقدير. دمج تمارين التأمل المنتظمة في المنهج الدراسي في مجالات النمو الشخصي.

تطوير المهارات: تعلم المهارات البناءة التي تعزز التنمية الشخصية.

التطبيق العملي: دمج وتطبيق عقلية النمو في الأنشطة والمواد الدراسية المختلفة.

تدريب المعلمين: تدريب المعلمين على تبني ومن ثم توظيف عقلية النمو باعتبارهم المؤثر المباشر والركن الأساسي في العملية التعليمية.

تبويبات المنهج (مقترح)



تطبيق فكرة التدرج في المنهج على أحد التبويبات

لضمان صقل المهارات وبناء عقلية النمو بشكل سليم وفعال



إنشاء منهج (عقلية النمو) واعتماده من ضمن المناهج الدراسية

الرسالة

تنفيذ منهج شامل هادف لتنمية (عقلية النمو) لدى الطالب من خلال دروس وأنشطة مستهدفة لتمكين الطالب من إطلاق إمكانياته وزيادة قابلية التكيف مع تحديات المستقبل وتحضيره للإنجاز والإبداع.

الرؤية

تمكين الطالب من تبني عقلية النمو لإعداده للنجاح والإزدهار في عالم متغير باستمرار.

**Growth
Mindset**



فكرة المبادرة

عندما تم ابتعاثي ولله الحمد إلى كندا في عام 2017 ضمن برنامج (خبرات) الذي تبنته وزارة التعليم، لاحظت أن التركيز الأساسي في التعليم الكندي يتمثل في بناء (عقلية النمو) لدى الطلاب. وشهدت توظيف استراتيجيات عقلية النمو بشكل بارز في عمليات التعليم منذ المراحل المبكرة. وبعد بحث دقيق وتجربة شخصية لعدة سنوات، وجدت أن الدراسات والأبحاث تؤكد بشكل قاطع الارتباط الوثيق بين تبني عقلية النمو وتحقيق النجاح في مختلف ميادين الحياة. إذ يعد التركيز على الاعتقاد بأن تطوير القدرات والنمو الشخصي من خلال الجهد جزءاً أساسياً من تصميم وتنفيذ البرامج التعليمية في كندا وغيرها من الدول المتقدمة تعليمياً بما في ذلك تنفيذ رؤية المملكة العربية السعودية لـ ٢٠٣٠ في مجال التعليم. وبناء على ذلك ظهرت لي فكرة إنشاء منهج شامل ومتدرج للمراحل التعليمية واعتماده كمنهج أساسي في التعليم.

بحوث ودراسات

- قامت البروفيسورة كارل دويك وعلى مدار ٣٠ سنة بدراسة سلوك آلاف الأطفال ومواقفهم تجاه الفشل والتحديات وأثبتت نظرية عقلية النمو التي غيرت مسار التعليم بشكل جذري.
- أثبتت دراسات علم الأعصاب المرونة العصبية الهائلة التي يتمتع بها الدماغ والتي تشير إلى قدرة الدماغ على التغيير، النمو والتكيف حتى في سن الشيخوخة.
- تم تطبيق برامج عقلية النمو على صفوف مختلفة من الطلاب وأثبتت النتائج قبل وبعد البرنامج ارتفاع درجاتهم في اختبارات التحصيل الدراسي ومواد أخرى كالرياضيات وغيرها.
- الشركات الآن تحرص أن الفريق يتمتع بعقلية النمو، لأنه وفقاً لأبحاث أجراها موظفو هارفرد بيزنس ريفيو فإن الذين يعملون في مؤسسات تتمتع بعقلية النمو أكثر احتمالية بنسبة ٢٤٪ لشعور بإحساس قوي بالملكية والالتزام تجاه الشركة وأكثر ميل بنسبة ٤٩٪ للقول بأن الشركة تشجع الابتكار.

المراجع

- Mindset: The New Psychology of Success, Carl Dweck.
- What We Know About Growth Mindset From Scientific Research by Carissa Romero.
- Harvard Business Review.
- PubMed Articles.
- The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science, Norman Doidge M.D.
- Researches in Neuroplasticity and brain functions.



الأستاذة: عالية محمد آل عايض عسيري، باحثة دكتوراة تخصص أصول تربية إسلامية - جامعة الملك خالد - كلية التربية

استراتيجية جديدة للواجب المنزلي في القرن ٢١م

مقدمة

في سياق التطور السريع الذي تشهده المجتمعات الحديثة، تتطلب النظرة الحديثة للواجب المنزلي لتفعيل دوره بما يتناسب مع احتياجات الطلاب وتطلعاتهم، وبما يحقق أهداف التعلم المستدامة والتنمية الشاملة، وهذا هو المفتاح لتطويره وإثبات فعاليته، ولابد من منهجية جديدة بحيث تُشعر المتعلم بمغزى وأهمية ما يتعلمه، دون التركيز على إكمال المهام المُكلف بها كواجب منزلي خوفاً من الدرجات أو العقاب كالطريقة التقليدية، فالغرض أصبح مركزاً على تطبيق المعرفة، وتوظيف مهارات التفكير العليا، وأن نجعل الواجب أداة تمكننا من الحصول على التغذية الراجعة خلال المراحل المختلفة لعملية التعلم، أي تقويم تكويني وليس نهائي، ووسيلة للشاركة بين المعلم والطالب وولي الأمر للمساهمة في التعليم، بحيث يشعر المتعلم حينئذ أنه يقوم بعمل خاص به، فتزيد رغبته في إنجازه وتقديمه بأفضل وجه، ويتدرب على تحمل المسؤولية، وينعكس ذلك بأثر عميق وإيجابي في شخصيته وخبرته، ويتحقق كل ذلك من خلال ما يلي:

١- نجعل الواجب وسيلة لتحقيق أهداف جديدة ومهام

جديدة: فيتحقق هدفين: الفهم العميق، وتطبيق المهارات المعقدة، فجعل الواجب على مراحل عديدة تم بتغذية راجعة مستمرة يحقق التدريب على مهارة التقويم الذاتي ومهارات التفكير العليا.

٢- تغيير نظرنا للواجب المنزلي: بحيث نجعله جزءاً

أساسياً من عملية التعلم، ويقوم على مراحل يخطئ فيها المتعلم ويراجع ويصحح ويربط ويستنتج، وبمساعدة المعلم الذي يطلع على أفكاره ويعدها، وليس مجرد انجاز مهمة يترتب عليها ثواب أو عقاب دون مراجعة.

٣- استخدام الواجبات لتشجيع التعاون بين المعلم والأسرة:

فنجعله شراكة بين الأسرة والمدرسة في مرحلة التصميم والتقييم له وليس مقتصرأ على الأداء فقط، وبالتالي يتحول الى مشاركة فعلية تراعي الحياة اليومية للطلاب وظروفها، وتحقق النمو الشامل للطلاب، ويحصل تعاون على أسس ديمقراطية عادلة تثير حماس ومبادرة الأطراف جميعاً للعب الأدوار في مشروع الواجب، وبالتالي إظهار المواهب وارتفاع مستوى المهارات والانجاز بشكل متميز لمهمة كان لهم الدور في اقتراحها واختيارها، وتحقق آثار إيجابية عديدة لجميع الأطراف.

٤- توظيف الواجب المنزلي لخدمة أهداف المنهج: بحيث

يتيح للطلبة انتاج معارف أصيلة ذات معنى وذات صلة بحياة الطلبة يمكن توظيفها لإثراء التعلم في حجرة الصف.

الشروط الواجب توافرها في الواجب المنزلي ليصبح نشاطاً هادفاً

إن مهام الواجب المنزلي الهادفة تثري المنهج الدراسي من خلال مساعدة الطلبة على التفكير بعمق في الأسئلة المهمة، وحل المسائل الحقيقية ذات الصلة بحياتهم اليومية، ويحدد الباحثون مجموعة من الخصائص التي تحول الواجب المنزلي من نشاط غير هادف الى نشاط هادف، أكثر ارتباطاً بحياة الطلبة، وتتمثل هذه الخصائص في الآتي:

١- الانتقال من التركيز على حفظ المعلومات، الى تطبيق المعرفة.

٢- الانتقال من المهام التي تتطلب استخدام مهارات التفكير الدنيا الى المهام التي تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا.

٣- الانتقال من المهام التي تخضع لتوجيه المعلم، الى المهام التي تخضع لتوجيه الطالب.

٤- الانتقال من التركيز على طاعة الأوامر، الى التركيز على التعلم.

٥- الانتقال من التركيز على الخبرات التعليمية المرتبطة بحجرة الدراسة، الى الخبرات التي تتجاوز حجرة الدراسة لتشمل الحياة الحقيقية للطلبة خارج المدرسة.

يتضح مما سبق أن الواجب المنزلي الجيد والمفيد هو الذي يتيح للطلبة فرصة إنتاج معارف أصيلة ذات معنى، وذات صلة بحياة الطلبة، يمكن توظيفها لإثراء التعلم في حجرة الدراسة.

المراجع

- مستقبلات تربوية. (٢٠١٧). الواجب المنزلي: عبء ثقيل أم ضرورة ملحة. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت.
- Situmorang, M. (2020). Implementation of an innovative learning resource with project Indian Journal. of Pharmaceutical Education and Research, 54(4), 905

بعض الأساليب لجعل الواجب المنزلي هادف قريب من حياة الطلاب وذا أثر فعال ومستقبلي

يمكن تحويل الواجب المنزلي الى نشاط هادف وقريب من حياة الطلاب وذا أثر فعال ومستقبلي من خلال:

- ١- جعل أسئلة الواجب مفتوحة.
- ٢- تفعيل استراتيجية الصف المقلوب
- ٣- تفعيل استراتيجية المشاريع الصغيرة.



المؤتمر الدولي الثالث للتعليم في الوطن العربي: مسكلات وحلول

خلال الفترة من 4 - 6 شعبان 1444 هـ الموافق 24 - 26 فبراير 2023 م

دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الموهوبين

أ. هيلة إبراهيم الطويل

إدارة تعليم محافظة المجمعة



فوائد توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الموهوبين:

المحتوى المتقدم - 01



التعلم المخصص - 02



الكتابة الإبداعية - 03



التفكير النقدي وحل المشكلات - 04



التعاون - 05



مهارات البحث - 06



المقدمة:

يتميز القرن الحادي والعشرين بالتقدم التكنولوجي السريع. حيث تغير أسلوب حياتنا وطرق تفاعلنا مع الناس بشكل ملحوظ مقارنة بما كان عليه قبل عقد من الزمن تقريباً في أوائل عام 2010، حيث أصبحت تقنيات الذكاء الاصطناعي منتشرة في كل مكان عبر المجالات المختلفة وفي حياتنا اليومية. وفي مجال التعليم، بدأت المدارس في استخدام التقنيات المدعومة بالذكاء الاصطناعي للاستفادة منها في تعليم الطلاب وتقليل العمل الإداري للمعلمين.

الهدف:

تسعى الورقة البحثية الحالية إلى تسليط الضوء على تطبيقات الذكاء الاصطناعي واستخداماتها في تعليم الموهوبين، وكذلك توجيه أنظار معلمي الموهوبين والمسؤولين ومتخذي القرار إلى أهمية تلك التطبيقات وأهمية توظيفها في عملية التعليم والتدريس للطلاب الموهوبين.

مخاوف عند استخدام الذكاء الاصطناعي مع الطلاب الموهوبين:



الاعتماد على التكنولوجيا

قد يعتمد الطلاب بشكل مفرط على الذكاء الاصطناعي لاستكمال المهام



محتوى غير لائق

قد يقوم الذكاء الاصطناعي بإنشاء محتوى غير لائق أو مسيء



السلامة والخصوصية

قد يشعر المعلمون بالقلق بشأن سلامة وخصوصية الطلاب



الابتكار

يمكن للطلاب إنشاء مقالات كاملة حول موضوع معين

نماذج لتطبيقات الذكاء الاصطناعي واستخداماتها في تعليم الموهوبين:

استخداماته في تعليم الموهوبين

الوصف

الأداة

ربوت دردشة مدعوم بالذكاء الاصطناعي يتفاعل بطريقة المحادثة، يمنح المستخدمين فرصة لطرح الأسئلة أو طلب المشورة.



ربوت دردشة يعمل كمساعد ذكي يقدم تجربة الاجابة عن الاسئلة، والتلخيص، بحث، ومحادثة متكاملة.



نظام ذكاء اصطناعي يستخدم في إنشاء صور واقعية استناداً إلى وصف باللغة الطبيعية.



خدمة ذكاء اصطناعي للخصوص والصور، يستخدم إنشاء صور فريدة وجاذبة، استناداً كمية كبيرة للصور للتدريب على التعلم الآلي. إلى وصف مقدم باللغة الطبيعية.



تطبيق يستخدم إنشاء أصوات مقترنة بالصورة، حيث يوفر أكثر من 120 صوتاً من الذكاء الاصطناعي بـ 20 لغة، كما يوفر ميزات تحرير فيديوهات الشرح، إنشاء أصوات بعدة الأصوات واستنساخ الأصوات وتغييرها وتوليد لغات اللهجات.



مساعد برمجة يعتمد على الذكاء الاصطناعي، يوفر إكمال تلقائي لتبسيط عملية البرمجة في كتابة الأكواد البرمجية، تنفيذ المهام أكثر من 20 لغة برمجة، مع إتاحة البحث المتكررة تلقائياً. للمطورين في أكثر من 100 مليون مستودع مفتوح المصدر.



المراجع:

- الزوين، فراج فاحس (2022). تقييم جودة برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وبناء تصور مقترح. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية. ع (11). الجزء الثاني.
- لخديسي، محسن وغالم، يوسف والمزياني، مراد (2023). أبرز 100 أداة للذكاء الاصطناعي. AI Crafters.
- مكتب وزير الدولة للذكاء الاصطناعي والاقتصاد الرقمي وتطبيقات العمل عن بعد (2023). 100 تطبيق واستخدام عملي للذكاء الاصطناعي التوليدي. الإمارات العربية المتحدة.
- الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (2023). الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم. سلسلة الذكاء الاصطناعي التوليدي (2).
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, M. J., Yim, I. H. Y., Qiao, M. S., & Chu, S. K. W. (2023). *AI literacy in K-16 classrooms*. Springer International Publishing AG.
- Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100025.

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

يصدر عن مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي العديد من المجلات العلمية المحكمة والمصنفة دولياً، التي تعمل وفق نظام (ISI) منها على سبيل المثال:

عنوان المجلة	رئيس التحرير	الترخيص	الرقم الدولي المعياري (ISSN)
المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي	أ.د. مرضي بن غرم الله الزهراني	111489	1658-9580
المجلة الدولية للغة العربية وآدابها	أ.د. ظافر بن غرمان العمري	111486	1658-9572
المجلة الدولية للشريعة والدراسات الإسلامية	أ.د. عبد الله بن محمد آل الشيخ	111487	1658-9564
المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	أ.د. عائشة بنت بليهش العمري	111488	1658-9556



www.journal.kefeac.com