



International Journal

For Research and Educational Development

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي



المجلد الأول - العدد الثالث - يناير 2024م

الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9580

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.



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 الأصلية 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 ألا 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 الإلكتروني.
- 3 - مستخلص للبحث (عربي، إنجليزي) في حدود (400) كلمة للمستخلصين (لكل مستخلص 200 كلمة) حيث لا يزيد عدد أسطر المستخلص الواحد عن " 10 " أسطر بخط " 12 " Time New Roman للمستخلص العربي و " 12 " Calibri للمستخلص باللغة الإنجليزية.
- 4 - الكلمات المفتاحية من 3 - 6 كلمات باللغتين العربية والانجليزية.
- 5 - المقدمة ويجب أن تتضمن: مشكلة البحث وأسئلته، وأهدافه، وأهميته وحدوده ومصطلحاته.
- 6 - الاطار النظري والدراسات السابقة.
- 7 - منهج البحث ويجب إيضاح المنهجية العلمية المتبعة في إعداد الدراسة مع ذكر المبررات لاختياره.
- 8 - نتائج البحث ومناقشتها ، التوصيات والمقترحات ، الخاتمة والمراجع.

تنسيقات البحث:

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

خطوات النشر:

- 1 - استلام البحث العلمي المراد نشره بالمجلة.
- 2 - الفحص الأولي لتنسيقات البحث ومطابقة شروط النشر في المجلة.
- 3 - إخطار الباحث بنتيجة الفحص الأولي خلال (10 أيام عمل) من استلام البحث.
- 4 - إرسال البحث 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: فيسرنا أن نضع بين يدي الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي؛ العدد الثالث من المجلد الأول من المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي الصادرة عن مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي.

ويتضمن هذا العدد ٦ أبحاث ودراسات علمية متنوعة في موضوعاتها؛ حيث تناول البحث الأول الدراسات العليا طبيعتها ومتطلباتها، وقدم البحث الثاني تصورا مقترحا لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وتجارب الدول المتقدمة، وأبرز البحث الثالث دور مديري المدارس في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة، وعني البحث الرابع بالكشف عن الجدول الزمني لتعلم اللغة، وكشف البحث الخامس عن مدى توافق الأهداف التعليمية في رؤية ٢٠٣٠ مع الأهداف الدولية للتعليم، وركز البحث السادس على تحسين التقييم التعليمي من خلال الذكاء الصناعي.

وفي هذا المقام يطيب لنا أن نقدم للباحثين أوفى عبارات الشكر والتقدير، ويمتد الشكر والثناء لهيئة تحرير المجلة، وفريق العمل الفني والإداري، ولجان التحكيم والمراجعة التي لم تدخر جهدا لتصويب الأبحاث وتقويمها وتدقيقها لتخرج وفق الصورة المرجوة.

وننتهز فرصة صدور هذا العدد لنجدد الدعوة لجميع الباحثين في مجال اهتمام المجلة إلى تقديم أبحاثهم وأعمالهم العلمية، لنشرها في المجلة في ضوء شروط النشر ومعايير الاعتماد، كما نسعد بتلقي الآراء والمقترحات، والملاحظات التي تسهم في تطويرها، والارتقاء بها.

أ.د. مرضي بن غرم الله الزهراني

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان	م م
13 - 1	الدراسات العليا: طبيعتها ومتطلباتها. أ.د. عبد العزيز بن صالح العمّار	1
27 - 14	تصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفق تجارب الدول المتقدمة. د. منيرة علي القحطاني	2
41 - 28	دور مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض. أ. ميمونة عبد الله عواجي	3
49 - 42	فرضية الفترة الحرجة: كشف الجدول الزمني لتعلم اللغة. أ. عبد الله فاضل المجبل	4
58 - 50	مدى توافق الأهداف التعليمية في رؤية 2030 مع الأهداف الدولية للتعليم. أ. مرام حسين محمد مباركي	5
71 - 59	تحسين التقييم التعليمي من خلال الذكاء الصناعي: مدى كفاءة نظام التغذية الراجعة الذكية من وجهة نظر المعلمين. أ.أماني محمد الحمياني	6

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Post-graduate Studies: Nature and Requirements

Prof. Abdulaziz S. Alammar

Faculty Member AL-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University College of Arabic Language-Kingdom of Saudi Arabia

الدراسات العليا: طبيعتها ومتطلباتها

أ.د. عبد العزيز بن صالح العمار

أستاذ البلاغة والنقد - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية.

Email: aa2008ss@gmail.com

KEY WORDS

The postgraduate, the nature of postgraduate and the postgraduate's requirements

الكلمات المفتاحية

الدراسات العليا- طبيعة الدراسات العليا - متطلبات الدراسات العليا.

ABSTRACT

The study addresses two points. The first one is the education issues and problems. The second is the academic preparation and professional development of teachers which both are very significant. The study is concerned with an important stage of education that known as the postgraduate. This stage has its importance and requirements that shall be fulfilled by the postgraduate students and their professors in regard with teaching and supervision.

I discussed in this study the nature of this stage and what distinguishes it from the other educational stages preceded it regarding the scientific aspect or the skills that shall be fulfilled by the professor and the student. The faculty members shall follow the appropriate methodology in teaching and dealing with students according to the nature of this stage. The study explains the purpose of the postgraduate and its importance as it is considered a preparation for the thesis: the master's and doctoral degrees. The study also explains the related wrong behaviors at this important stage that causes many scientific and learning problems. I also discussed the great importance of explaining the nature of postgraduate and its teaching methodologies in achieving the scientific and study quality that will have a significant role in achieving the Kingdom's Vision 2030, by the will of Lord.

مستخلص البحث:

ينتمي البحث إلى محورين وهما محور قضايا ومشكلات في التربية والتعليم، وبمحور الإعداد الأكاديمي والتطوير المهني للمعلمين، وهذان المحوران من الأهمية بمكان، ويعنى البحث بمرحلة مهمة من التعليم وهي: الدراسات العليا، ولهذه المرحلة أهميتها ومتطلباتها التي يجب أن تتوافر في طلاب الدراسات العليا، وفي الأساتذة القائمين عليها: تدريساً وإشرافاً.

بينت في هذا البحث طبيعة هذه المرحلة، وما يميزها عن المراحل التعليمية التي قبلها سواء ما يتعلق بالجانب العلمي، أو بالمهارات الواجب توافرها في الأستاذ والطالب، وبناء على طبيعة هذه المرحلة تكون الطريقة التي يجب أن يسلكها أعضاء هيئة التدريس تدريساً وتعاملاً مع الطلبة، كما غني البحث ببيان الغرض من الدراسات العليا، وبيان أهميتها في كونها توطئة وتمهيدا لإعداد الرسالة العلمية: الماجستير والدكتوراه، بالإضافة إلى السلوكيات الخاطئة في التعليم الخاصة في هذه المرحلة المهمة، مما ينتج عنه كثير من المشكلات العلمية والتعليمية.

وذكرت أن لبيان طبيعة الدراسات العليا، وطرائق تدريسها أثراً كبيراً في تحقيق الجودة العلمية والبحثية، وسيكون له الأثر البالغ في تحقيق رؤية المملكة: 2030 بإذن الله -تعالى-.

مقدمة البحث:

يعنى البحث بمرحلة مهمة من مراحل التعليم وهي: الدراسات العليا، في مرحلتها: الماجستير والدكتوراه، ولهذه المرحلة أهميتها ومتطلباتها التي يجب أن تتوافر في طلاب الدراسات العليا، وفي الأساتذة القائمين عليها: تدريسا وإشرافا.

فمن المهم بيان طبيعة هذه المرحلة، وما يميزها عن المراحل التعليمية التي قبلها، سواء ما يتعلق بالجانب العلمي، أو بالمهارات الواجب توافرها في الأستاذ والطالب، وبناء على طبيعة هذه المرحلة تكون الطريقة التي يجب أن يسلكها أعضاء هيئة التدريس تدريسا وتعاملا مع الطلبة، وأرى أن هذا الموضوع على أهميته من الموضوعات الغائبة في الدراسات العليا، ولم يأخذ حقه وحظه من البحث والمناقشة والمدارسة، والأسباب في ذلك كثيرة، ومتعددة متنوعة، وسأتي على بعضها في هذا البحث بإذن الله تعالى. كما يعنى البحث ببيان الغرض من الدراسات العليا، وبيان أهميتها في كونها توطئة وتمهيدا لإعداد الرسالة العلمية: الماجستير والدكتوراه، بالإضافة إلى السلوكيات الخاطئة في التعليم الخاصة في هذه المرحلة المهمة، مما ينتج عنه كثير من المشكلات العلمية والتعليمية.

ولا يخفى أن لطبيعة الدراسات العليا، وطرائق تدريسها أثرا كبيرا في تحقيق الجودة العلمية والبحثية، وسيكون له الأثر البالغ في تحقيق رؤية المملكة: 2030 بإذن الله تعالى. ، وهي رؤية شاملة في كافة المجالات، نسعى جميعا إلى تحقيقها، والسعي خلف قادتنا - حفظهم الله - في تحقيقها، وتذليل كل العقبات التي تعترض طريقها.

وقبل الحديث عن متطلبات هذه المرحلة التعليمية المهمة يجب بيان طبيعتها، وخصائصها، وما يجب أن تكون عليه، أحب أن أبين أنني في هذا البحث أتكلم عن طبيعتها التي يجب أن تكون عليه، ولا أصف الحالة التي عليها الآن، فقد يكون هناك بعض الأخطاء والتجاوزات، سواء من الطالب أو الأستاذ.

من الأمور المهمة والجميلة في الوقت نفسه أن هذا البحث من الأستاذ وإلى من هم مثله وأفضل منه من الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس، فالتكلم والمخاطبة هم من أعضاء هيئة التدريس، وكمن نفقذ إلى مثل هذه اللقاءات العلمية على أهميتها فجاء لقاءنا مع طلابنا، وقليلة هي اللقاءات التي تكون ابتداء لأعضاء هيئة التدريس: متكلم ومخاطبا، وهي ظاهرة جديرة بالتأمل والوقوف معها وبيان أسبابها ومعالجتها، فلماذا قلت لقاءاتنا، وقل حديثنا عن مشكلاتنا التعليمية، وعن الدراسات العليا حين يكون طرفها، ومحور حديثها الأستاذ وليس الطالب؟!!

بالنسبة لي لم أغفل أعضاء هيئة التدريس من لقاءاتي، ولا حتى من دوراتي التدريبية كذلك، فأقدم عددا من

الدورات التدريبية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس: كالترقيات العلمية، والإشراف العلمي، وكذلك المناقشات العملية، ومن أجمل اللقاءات وأمتعها تلك التي تكون مع الزملاء والزميلات من أعضاء هيئة التدريس: إذ تجتمع العقول، وتتلاقح الأفكار في مناقشة القضايا المتعلقة بالأستاذ الجامعي سواء في تدريسه، أو في إشرافه.

لا يصح الحديث عن الدراسات العليا بمنأى عن طلاب الدراسات العليا وطالباتها، فلهم مكانتهم وأهميتهم، وهم الطرف المهم والفاعل في العملية التعليمية، فتحتاح هذه الفئة من المختصين والقائمين على الدراسات العليا والبحث العلمي الاهتمام البالغ بهم، اهتمام يليق بهذه المرحلة وطبيعتها، وبالطلاب والطالبات المنتمين إليها، ولا يصح أن نستكثر الوقت والجهد المبذول معهم، فيجب أن يكون الجهد معهم متضاعفا، والحرص عليهم زائدا، ولنعلم أن ما نبذله معهم ولهم سيعود أثره وتأثيره على العلم والبحث على المدى القريب والبعيد، فهي فئة غالية، تستحق أن نبذل لها من وقتنا وعلما الشيء الكثير، وأن نعطيها جل وقتنا، وخير علمنا، عطاء غير مجذوذ، ويجب أن يكون لهم الاهتمام بهم اهتماما بالغا كما ونوعا، وما مشاركتي إلا نوع من أنواع هذا الاهتمام، وصورة من صور الحفاوة بهم، وبشأنهم العلمي والبحثي على حد سواء.

لماذا الدراسات العليا؟

يعرف كثير من أعضاء هيئة التدريس نفسه في برامج التواصل وفي غيرها بعبارة (أستاذ الدراسات العليا)، وهو حق مشروع، وحق مكتسب كذلك، والشيء يشرف ويعظم بما ينسب ويضاف إليه، ولكن هل حققنا متطلبات الدراسات العليا؟ وهل قمنا بها على أكمل وجه، وكما يجب وينبغي؟ كما أن الدراسات العليا لا يدخلها إلا الطلاب المتميزون، ولا تخاطب إلا أهل التميز، فذلك الأساتذة سواء بسواء، فلا يقوم على تدريس طلاب الدراسات العليا إلا المتميزون.

أنا لا أشك هنا بمكانة الأستاذ الجامعي، ولا في استحقاقه للمكان الذي هو فيه، ولا في الدرجة التي تبوأها، ولا في الشهادة التي نالها، كما أنني لست في مقام المحاكمة والمفاضلة، ولا أقف مع زملائي مقام الأستاذية، ولكنها مناقشة ومدارسة، وبيان للمشكلات، وذكر للحلول، فهذا هو عنوان المؤتمر، وكان ذلك سببا لمشاركتي في هذا الموضوع، فما أجمل أن نذكر مشكلات التعليم بكل صدق وتجرد! وما أجمل أن تتضافر الجهود، وتتكاتف الأيدي في إيجاد الحلول لها؟ فليس ثمة مشكلة لا حل لها، وليس ثمة عجز لا سبيل للوصول إليه، والكمال وإن كان عزيز إلا أنه مطلب تهفو لتحقيقه وإدراكه النفوس ذو الهمة العالية، صاحبة العزيمة والإرادة.

وأهمية الدراسات العليا ومكانتها تشفع لها بأن نذلل لها العقبات، ونزيل عن طريقها الصعوبات، فالغاية نبيلة

في العملية التعليمية، فنجاح مخرجات هذه المرحلة متعلق بهم، فيتوقف نجاح الدراسات العليا في أداء دورها على مدى كفاءة طاقمها العلمي والإداري، وما يكون منهم من تخطيط وتنظيم وتوجيه ومتابعة مما يحتم عليهم إتقان كثير من المهارات، ومعرفة كثير من المعلومات.⁽⁴⁾

طبيعة الدراسات العليا:

هذه هي أهمية الدراسات العليا، وتلك هي مكانتها، وهذا شأنها، وأما طبيعتها وطبيعة الدراسة التي يجب أن تكون عليها، فهي لا تقدم معلومة، ولكنها تصنع معلومة، وتبني باحثاً، ومن خلال هذه الحقيقة يتغير كل شيء، ويبنى عليها كل شيء، وبون شاسع وفرق كبير بين تقديم المعلومة، وبين صنعها، وصنع المعلومة ليس بالأمر اليسير، كما أن تقديم المعلومة من أسهل ما يكون، ولذا يلجأ إليه من تقصر همته وتضعف أدواته عن صنع المعلومة، فتقديم المعلومة لا تكلف الأستاذ جهداً ولا بذلاً، كما لا تتطلب منه تميزاً ولا تفرداً، فقصارى عمله وجهده نقل المعلومة من مكان إلى مكان آخر، فهو وسيط وناقل للمعلومة ليس إلا، لا أثر له على طلابه، ولا على المعلومة التي ينقلها.

أولاً: تصنع المعلومة ولا تقدمها

أما التحدي الأكبر، والتميز الذي يليق بعضو هيئة التدريس أن يعلم طلابه صنع المعلومة، وأن يسعى إلى أن يبني باحثاً، وهذا هو الهدف الأسمى، والإنجاز الأكبر، فالمعلومة موجودة، ومطروحة في الطريق، ولكن كيف يمكن طلابنا طلاب الدراسات العليا من صنع المعلومة، وأن نجعلهم قادرين على الاستنباط والاستنتاج، قادرين على التوصل إلى المعلومة بأنفسهم، فنحن من يضع أقدامهم على المهيح الصحيح، ونعطيهم الأدوات والمفاتيح وهم من يسلكون الدروب، ويفتحون المغاليق، حتى يصلوا إلى مبتغاهم العلمي.

إذن فهذه هي طبيعة الدراسات العليا، فهي لا تقدم المعلومة مجردة كما هي - على أهمية المعلومة - وإنما تسعى جاهدة لصنع المعلومة، وشتان شتان بين تقديم المعلومة، وبين صناعة المعلومة، ومن خلال هذه الحقيقة يتغير كل شيء في نظام التعليم، وطريقة التدريس في مرحلة الدراسات العليا: الماجستير والدكتوراه، وفي مرحلة الدكتوراه من باب أولى، وسيترتب على معرفة طبيعة الدراسات العليا وتفهمها التغير في كل شيء، ويبنى عليها كذلك أشياء كثيرة متعلقة بالعملية التعليمية، خصوصاً فيما يتعلق بطلاب الدراسات العليا، وبعضو هيئة التدريس؛

تستحق ما يبذل في سبيلها من الأوقات والطاقات والقدرات، وقديماً قال الشاعر العربي، ومن يخطب الحساء لم يغله المهر⁽¹⁾ وليس ثمة من يجادل في أهمية الدراسات العليا، ومكانتها، فهي قمة التعليم العالي، وعقله الواعي؛ نظراً لما يقوم به من دور فعال في تحقيق أهداف سوق العمل، وفي دفع النظام الثقافي في المجتمع بصفة مستمرة نحو المستقبل، كما تعتبر الدراسات العليا من أهم مجالات تأهيل الكوادر المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، لهذا يفترض أن يعد الطلبة الملحقون بالدراسات العليا إعداداً جيداً؛ ليصبحوا علماء الغد، وأن تكون أطروحاتهم حلاً لمشاكل يعاني منها المجتمع⁽²⁾

وسبب حديثنا عن مرحلة الدراسات العليا وطبيعتها لأهميتها، ولأننا نعمل عليها وعلى المنتمين لها في أن يكون لبنات علمية وطنية في بناء الوطن وتقدمه، في أهم ركيزة من ركائزه في إعداد أساتذة المستقبل، والباحثين المتميزين في كافة المجالات، وفي كل التخصصات، (المؤسسات التعليمية الجامعي أهم المؤسسات المنوط بها إعداد وتجهيز الكوادر البشرية القادرة على العمل والتفكير العلمي والتي تتحمل مسؤوليات الحياة العملية، وتبعات النهوض بالمجتمع وذلك من خلال القيام بوظائفها)⁽³⁾

والحديث عن أهمية الدراسات العليا يجرنا إلى أهمية طلابها: طلاب الدراسات العليا وطالباتها، فهم الركن الرئيس في العملية التعليمية، ولهم ومن أجلهم بُدلت الطاقات، وصُرفت الإمكانيات: المالية والبشرية، فمن حقهم علينا أن نقدم لهم العناية والرعاية في أكمل صورها، وأبهى حلها، فهم يستحقون منا الاهتمام بشأنهم، والعناية بأمرهم، وبكل ما يتعلق بأمر رسائلهم العلمية: الماجستير والدكتوراه، فيحتاج طلاب الدراسات العليا وطالباتها من المختصين والقائمين على الدراسات العليا والبحث العلمي الاهتمام البالغ بهم، اهتمام يليق بهذه المرحلة وطبيعتها.

كما إنهم بحاجة إلى من يأخذ بأيديهم، ويبين لهم الطريق، ويرسم لهم نهج البحث، فهم بحاجة إلى خبرة أساتذة الجامعات، وعلمهم ورصيدهم المعرفي، يظلون بحاجة إلى الكلمة والتوجيه والتدريس والدورات التدريبية، وكل ما يمت للبحث العلمي والعملية التعليمية بصلة.

فأساتذة الدراسات العليا هم سبب رئيس في نجاح الدراسات العليا، وتحقيق أهدافها، والقيام بمتطلباتها، ولطريقتهم في التعامل مع طلاب الدراسات العليا، وطريقة تدريسهم، وطريقة تقديم مادتهم العلمية الأثر الرئيس، والمؤثر الكبير

(3) تطوير إدارة الدراسات العليا بجامعة المنيا، في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة: 1، د. داليا طه محمود يوسف

(4) انظر: تطوير إدارة الدراسات العليا بجامعة المنيا في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة: 6، د. داليا طه محمود يوسف

(1) البيت لأبي فراس الحمداني، والبيت بتمامه: تهون علينا في المعالي نفوسنا ومن يخطب الحساء لم يغله المهر

(2) برنامج الدراسات العليا: واقع وتطلعات من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا: 2، أ. رنا حمد الله أبو عزوز

ويصنعون معرفة جديدة، وليس في باب العلم أنفع ولا أفعل من أن نتعلم كيف استنبط العلماء العلم؛ لأن الاستنباط هو الذي يهديك إلى استخراج معرفة جديدة، وفكر جديد⁽⁶⁾ وهذه الطريقة العلمية هي منهج العلماء وطريقتهم في تعاملهم مع طلابهم، وقد ذكر عبد القاهر الجرجاني مناهج العلماء في ذكر المعلومة، فذكر تفاوت العلماء في ذلك، وتباينهم فيما بينهم، فذكر أن بعضهم كان يذكر المعلومة على سبيل الرمز والإيماء، والإشارة في خفاء وبعضه كالتنبيه على مكان الخبيء ليطلب وموضع الدفين ليبحث عنه فيخرج، فكان بذلك الطريقة يفتح الطريق لطلابه؛ ليسلكوه، ويضع لهم القاعدة نصب عينهم، وهم من يبنون عليها، ويستنبطون منها، فهذه هي طريقته في تلقي المعرفة، فهو لا يكل ولا يمل في الدعوة إلى التأمل، وإلى معرفة مكان المعرفة، وتتبع جذورها ومنبتها، والغوص في سبرها، والتحقق من وجودها،

وقد أشار عبد القاهر في مفتتح كتابه إلى هذا الأمر إشارة صريحة يقول: (ولم أزل منذ خدمت العلم أنظر فيما قاله العلماء في معنى الفصاحة والبلاغة والبيان والبراعة، وفي بيان المغزى من هذه العبارات، وتفسير المراد بها، فأجد بعض ذلك كالرمز والإشارة في خفاء، وبعضه كالتنبيه على مكان الخبيء ليطلب، وموضع الدفين ليبحث عنه فيخرج، وكما يفتح لك الطريق إلى المطلوب لتسلكه، وتوضع لك القاعدة لتبني عليها، ووجدت المعول على أن هاهنا نظاما وترتبا وتأليفا وتركيبا، وصياغة وتصويرا، ونسجا وتحبيرا).⁽⁷⁾

وهكذا كان ديدنه وشأنه مع العلماء وكتبهم، كان يطلب مكان الخبيء، ويخرج موضع الدفين بعد البحث عنه، ويسلك الطرق، ويضع القواعد، ويبني عليها، فلم يكن تابعا وشارحا لكلام غيره، فكان هو من يتأمل، ويغوص في دقائق المعاني، فلم يكن الطرف الأضعف في العملية التعليمية، ولم يكن سلبيا يتلقى المعرفة، بل كان طرفا فاعلا ومتفاعلا، فوجد بغيته في كلام العلماء، يدل على ذلك قوله في النص السابق: "أنظر"، "فأجد"، "ووجدت" فهو الذي نظر، وهو الذي وجد مما يؤكد أنه كان (كلفا باستخراج حقائق المعرفة من مغارزها، وتجليه أوصافها وحدودها).⁽⁸⁾

ثانيا: تبني باحثا

وأما الشق الثاني من طبيعة الدراسات العليا وأهدافها: أنها تبني باحثا، وبهذا تتكامل وظائفها فهي تصنع معلومة، وتبني باحثا، وليس من اليسير بناء باحث، مستقل منفرد ومتفرد بشخصيته وعلمه، معتد بآرائه. ويجب أن ندرك ونقر أن هذا البناء صعب وعسير، وجمال هذه الغاية كامن

لكونها محوري العملية التعليمية، وطرفيها الرئيسيين، والفاعلين المؤثرين فيها سلبا أو إيجابا.

ومما هو معلوم - أو مما يجب أن يعلم - أن جمال هذه المرحلة العلمية، وسرّ تميزها في طبيعتها في كونها تصنع معلومة ولا تقدمها، طبيعتها هذه سرّ تميزها، بل وسر جمالها، فثمة فرق كبير في طريقة التدريس في المرحلة الجامعية وما قبلها، وبين الدراسات العليا، فالتعليم العام، وجزء من التعليم الجامعي يقوم على المحاضرة، وعلى تقديم المعلومة، بخلاف الدراسات العليا فهي تقوم على صنع المعلومة، ومن هنا تميزت هذه المرحلة عن غيرها وتميزت عما سواها من المراحل التعليمية، وجمال هذه المرحلة التعليمية يكمن في تميزها، وبيان طبيعتها، ومن هنا كان لهذه المرحلة خصائصها ومتطلباتها التي يجب أن تتوافر فيها.

وليس في بيان طبيعة الدراسات العليا، وليس في تأكيد هذه الحقيقة تهوين للجانب العلمي في الدراسات العليا، بل في بيان طبيعتها حفاوة بالغة بشأن المعلومة، وتأكيد على أمرها وأهميتها، ومن ذا يهون من شأن الجانب العلمي، ومن شأن العلم في هذه المرحلة العلمية المتقدمة؟! بل الأمر على النقيض من ذلك تماما، فأنا ضنين بالمعلومة أن تمر مر السحاب، وأن تذكر على عجل، وأن تُروى كما تُروى القصص والأخبار.

هكذا يجب على أعضاء هيئة التدريس أن يكونوا مع طلابهم في مرحلة الدراسات العليا، يكونون لهم خير معين على صناعة المعلومة، والوصول إليها بكد وجهد وإعمال ذهن، وطول نظر، وطول تدبر، فليس المطلوب منا في العملية التعليمية أن نذكر المعلومة مجردا من كل شيء، ولا أن نمر عليها مروراً سريعاً، فليس المراد أن نعلمها، «ولا لنحصل معارفها فحسب كما يفعل التلاميذ، وإنما لنستخرج منها معرفة أخرى»⁽⁵⁾

ولن يتمكن طالب الدراسات العليا من استخراج معرفة من المعرفة الأخرى، ومن العلم علوما إلا حين يكون عضو هيئة التدريس ملما بطبيعة الدراسات العليا، عارفا بمتطلباتها وأنها تقوم على صنع المعلومة، وليس تقديمها، فحين سيتمكن الطالب بمعية أستاذه من استخراج العلوم، واستنباط المعارف.

وللأستاذ الدكتور محمد أبو موسى جهد متميز في هذا المجال، أشار إلى هذه القضية مبينا أهمية دراسة مناهج العلماء، وعظيم أثرها على طالب الدراسات العليا، أبان ذلك في مخاطبته لطالب العلم قائلا: (تستطيع وأنت تدرسها أن تستكشف كيف كان يعمل هؤلاء العلماء؟ كيف كانت تعمل عقولهم؟ وكيف كانوا يفكرون؟ وهم يستنبطون ويستخرجون

(5) الإعجاز البلاغي: 9

(6) مدخل إلى كتابي عبد القاهر الجرجاني: 3

(7) دلائل الإعجاز: 34 .

(8) دراسة في البلاغة والشعر: 45 .

البالغ بالجانب العلمي، التهاون والتساهل في تقديم المادة العلمية يضر الطالب وتكوينه العلمي والبحثي على المدى القريب والبعيد.

والسؤال المهم بعد هذا؟ كيف تصنع المعلومة، وكما ذكرت سابقاً، صنع المعلومة ليس بالأمر الهين، ولكنه ممكن ومتاح لأصحاب الهمم العالية والتميز من أعضاء هيئة التدريس.

تصنع المعلومة حين يُجعل الطالب طرفاً فاعلاً ومؤثراً في العملية التعليمية، تصنع المعلومة حين تقوم المحاضرة على النقاش والحوار وتبادل الآراء، لا على التلقين والإملاء، تصنع المعلومة حين تطرح المادة العلمية للطلاب ويطلب منهم التأمل والتفكير والاستنباط، وبيان الرأي الخاص بكل طالب، وأن يقول ما يقتنع به، وأن يقبل ما يشاء ويرفض ما يشاء.

ولأن الدراسات العليا تصنع المعلومة ولا تقدمها فمن الخطأ أن تقوم المحاضرة على الإملاء والتلقين والحديث من طرف واحد، الأستاذ يتكلم، والطالب يستمع، وقبل أن تنتهي المحاضرة يبضع دقائق يفتح المجال لهم لأسئلة لا تسمن ولا تغني من جوع، وكأنها القفلة للانتهاء من المحاضرة، وحين يقيم الأستاذ محاضراته على التلقين والإملاء فذلك دلالة على عدم فهمه لطبيعة الدراسة في مرحلة الدراسات العليا، والدلالة الأخرى والأخطر عدم اعتداده بعقل الطالب، وبشخصيته العلمية المستقلة، فهو في نظره وعاء يتلقى، مجرد من القدرات والطاقات التي تجعله يحاور ويفكر ويستنبط ويتأمل، فهذا هو حكمه عليه حتى لو لم ينطق بذلك، بل حتى لو لم يرد ذلك، فهذه هي مآل طريقته وأثرها على طلابه

ومما يساعد على صنع المعلومة لدى طالب الدراسات العليا هو توافر المعلومة بالدرجة الأولى، فلا يصح أن تكون المعلومة مجهولة لدى الطالب لا يعلم بها إلا وقت المحاضرة، أثناء نطق الأستاذ بها، بل يجب أن تكون المعلومة حاضرة بين يدي الطالب، معلومة لديه، ومتوافرة له، والمطلوب منك أيه الطالب إطالة النظر فيها، وحسن تأملها وتدبرها، ومن ثم يستخرج منها علماً، ويستنبط منها فوائد، ومن أجل تحقيق هذه الغاية فعلى أستاذ المادة أن يربط طلابه بالكتاب نفسه، بالمقرر، فيكون الكتاب بين أيديهم، يصطحبونه معهم في المحاضرة، ويبد كل واحد منهم القلم للتعليق والتقييد وكتابة كل ما يعين لهم من التأمل والتدبر والاستنباط والمدارسة فتكون المعلومة بين أيديهم وهو يتناقشون فيها مع أستاذهم، ويعلقون عليها، ويستنبطون منها، وبهذه الطريقة تصنع المعلومة، وتتكاثر وتتغازر، فيكون النص مطروحاً للتأمل والنظر والاستنباط، وبهذا تصنع المعلومة، ولو ألقى الأستاذة المحاضرة بطريقة التلقين

في صعوبتها، فالدراسات العليا لا تخاطب إلا أصحاب الهمم العالية: طلاباً وأساتذة، ومتى كانت الصعوبة حائلاً دون بلوغ الأهداف والغايات؟!!

ولا يخفى أن الغاية الثانية مترتبة على الأولى، فلن نتمكن من بناء باحث إلا حين نجعل المعلومة بين يديه، ونصنعها معاً، بهذه الطريقة يتم بناء باحث، وبهذه الطريقة نستطيع أن نقول إننا سعينا إلى بناء باحثين جادين متميزين.

متطلبات الدراسات العليا:

كان الحديث فيما مضى عن طبيعة الدراسات العليا، ولم يكن هذا الأمر على أهميته مقصوداً لذاته، بل هو وسيلة لغاية أخرى، أهم منها وأعظم، فالأهم هو أن نعرف متطلبات الدراسات العليا بناء على طبيعتها، ثم نسعى إلى تحقيقها والعمل بها.

هذه هي طبيعة الدراسات العليا، ومن المهم للأستاذ الجامعي: أن يعرف أهمية هذه المرحلة وأن يكون ملماً بطبيعتها، ومن ثم يقوم بمتطلباتها على أكمل وجه، فهو مطالب بذلك إلزاماً لا تخييراً، فالأستاذ الجامعي المتميز هو من يصنع معلومة، ويبنى باحثاً، وهذا الأثر العلمي والبحثي يبقى خالد مخلداً، ويمتدأ أبداً، ولا ينتهي بانتهاء السنة المنهجية.

ولا بد أن يعلم الأستاذ علم اليقين أن هذه الدراسة ورائها ما رواءها من المهام العلمية والبحثية على الطالب، فمنها تنطلق إعداد رسالته العلمية، فهذه السنة المنهجية هي المحطة العلمية للطالب قبل البدء بتسجيل رسالته، وقبل البدء بالكتابة، فهي المحطة العلمية الأخيرة التي يتزود منها، ويتقوى بها، وينطلق منها، قبل تسجيل الفكرة البحثية، وقبل البدء بكتابة الرسالة فكأن الغرض منها: التأكد من إلمام الطالب بكثير من القضايا العلمية المهمة في مجال تخصصه التي تمكنه من كتابة رسالة علمية بحجم رسالة الدكتوراه والمجستير، ومن هنا جاء الاهتمام بهذه السنة المنهجية، وبهذه الدراسة في بيان طبيعتها ومتطلباتها، ولذا وجب أن يكون لها هذا الاهتمام الخاص والزائد كما ونوعاً، وأن نعطيها حقها من الاهتمام والعناية اللائقة بها

وليعلم أعضاء هيئة التدريس أن طلاب الدراسات العليا يعملون على هذه الدراسة، ويرونها بوابة لتحقيق طموحاتهم العلمية والبحثية فلا يحسن بك أن تصيهم بخيبة أمل.

حتى تتحقق متطلبات التدريس في مرحلة الدراسات العليا فتمة أمور يجب أن تتوفر في عضو هيئة التدريس، فالتمكن العلمي على أهميته لا يكفي، فيجب أن يضاف له المهارات المهمة الواجب توافرها فيه، سواء ما يتعلق بتقديم المادة العلمية وبطريقتها، وبالإبداع فيها، وفيما يتعلق بطريقة تعامله مع طلابه وطالباته،

التمكن العلمي للأستاذ الجامعي ركيزة رئيسية في تحقيق متطلبات الدراسات العليا، فلا بد من الحزم والجد، والاهتمام

والاملاء لحرم الطلاب من المشاركة، ومن صنع المعلومة، ومن التوصل لها واستنباطها، بل لحرمهم وحرمانهم من العلم الذي يتكاثر ويتوالد بهذه الطريقة.

وقد أشار الأستاذ الدكتور محمد أبو موسى إلى هذه القضية مبينا أهميتها، وعظيم أثرها على الدرس العلمي، وعلى طالب الدراسات العليا الدرس، أبان ذلك في مخاطبته لطالب العلم في تعامله مع المعلومات التي يذكرها العلماء قائلا: (تستطيع وأنت تدرسها أن تستكشف كيف كان يعمل هؤلاء العلماء؟ كيف كانت تعمل عقولهم؟ وكيف كانوا يفكرون؟ وهم يستنبطون ويستخرجون ويصنعون معرفة جديدة، وليس في باب العلم أنفع ولا أفعل من أن نتعلم كيف استنبط العلماء العلم؛ لأن الاستنباط هو الذي يهديك إلى استخراج معرفة جديدة، وفكر جديد)⁽⁹⁾

من المهم جدا: أن يصل الطالب إلى المعلومة بنفسه وبكده وجهده، وبنظرة وتأمله، فهو الذي يتأمل، وهو الذي يستنبط، وهو الذي يتعلم، والأستاذ معه بالرأي والتوجيه، والمساعدة والإرشاد.

تدريس طلاب الدراسات العليا كالإشراف عليهم سواء بسواء، فكما أن الطالب هو الذي يبحث ويكتب فكذلك الطالب في مرحلة الدراسات العليا هو من يتعلم ويتأمل ويناقش ويستنبط، وهو من يصل إلى المعلومة، فالمعلومة تصنع أثناء المحاضرة، ولا تقدم له جاهزة، يتلقاها، لا حول له ولا قوة إلا قبولها، والإذعان لها، وتبنيها، ومما يحقق صنع المعلومة: ربط طلاب الدراسات العليا بالكتاب والقراءة منه، والتعليق عليه، للخروج بأكبر قدر ممكن من المعلومات.

ومن الأمور المهمة المتعلقة بصنع المعلومة وبناء الباحث: القراءة الناقدة الواعية، فهي التي تناقش وتبدي رأيها، وتعيد الأمور إلى نصابها، فمن خلالها تتم الملاحظة والمناقشة، وإبداء الآراء، ووجهات النظر، وتعدد المعلومة بتعدد القراء، ومن محاسن هذه الطريقة أنها تبني باحثا، وتعزز ثقة الطالب بنفسه، كما أنها تبرز شخصيته العلمية.

وهذه وقفة مهمة مع شخصية الباحث:

شخصية الباحث نطالب بها تنظيرا، ونقلها واقعا وتطبيقا، فهل حقا ساعد أعضاء هيئة التدريس في تدريسهم طلابهم لبناء شخصياتهم العلمية والبحثية؟ وهل مكناهم من ذلك، وهيانا لهم الأجواء العلمية والبحثية لإبراز شخصيتهم في مجال تخصصاتهم، وفي ميدان تعلمهم وتعليمهم؟
ومما يعين على إبراز شخصية طالب الدراسات العليا ما يأتي:

أن يتخلى عضو هيئة التدريس عن رأيه الشخصي وموقفه العلمي، ولا يفرضه على طلابه، كما هو مطلوب منه ذلك أيضا في الإشراف، وعليه أن يدرك ما يتميز به كل طالبه، فيغذي هذا الجانب، ويسعى إلى إبرازه، ويأخذ بيده ويشجعه، ويعزز في هذا الأمر ويقويه، عضو هيئة التدريس المتميز هو من يزرع الثقة في نفوس طلابه، ويفتح باب الحوار والمناقشة على مصراعيه، ويفتح مساحة واسعة للخلاف والاختلاف، ووجهات النظر، ومن المهم والأهم ألا يقلل من مكانتهم العلمية، ومن تحصيلهم، وتكوينهم العلمي، وألا يكسر مجاديفهم، ويلغي وجودهم، فالمفتاح الأول وسره في التعليم في مرحلة الدراسات العليا، هو احترام الطالب، والاعتداد برأيه، وبشخصه وشخصيته.

والعجب أن يستكثر بعض الأساتذة أن يكون لطالب الدراسات العليا رأي خاص به، والعجب العجيب حقيقة ألا يكون له رأي شخصي، وألا يكون له موقف علمي، والصواب أن تتعدد الآراء في القضية العلمية الواحدة بتعدد الطلاب، فذلك مما يثري العلم، ويحقق اعتداد الطالب برأيه، وثقته بنفسه.

وثمة أمور تصيب العملية التعليمية في مرحلة الدراسات العليا بمقتل، وتحول دون بناء المعرفة العلمية في مرحلة الدراسات العليا، ومنها:

أولا: التقليد

وما أبعد طالب الدراسات العليا المقلد أن يكون باحثا جادا، بله عالما خبيرا بصيرا، فقصارى جهده أن يسير على سنن من قبله حذو القذة بالقذة، لا يستقل برأيه، ولا يناقش من يعارضه ويخالفه، ومن هنا نقر عبد القاهر الجرجاني طالب المعرفة من التقليد، وحذره منه أشد الحذر، وتراه يربأ بالعقل أن يكون مقلدا، فالعقل يرفض التقليد ويأباه، ولا غرو في ذلك فالتقليد يعطل العقل عن وظيفته الرئيسية التي هي التأمل والنظر والاستكشاف والإبداع، يقول في التنفير من التقليد: (وكان العاقل جديرا أن لا يرضى من نفسه بأن يجد فيه سبيلا إلى مزية علم، وفضل استبانة، وتلخيص حجة، وتحرير دليل، ثم يعرض عن ذلك صفحا، ويطوي عنه كشحا، وأن يربأ بنفسه، وتدخل عليه الأنفة من أن يكون في سبيل المقلد الذي لا يبييت حكما، ولا يقتل الشيء علما، ولا يجد ما يبرئ من الشبهة، ويشفي غليل الشاك وهو يستطيع أن يرتفع عن هذه المنزلة، ويباين من هو بهذه الصفة)⁽¹⁰⁾.

وفي التقليد راحة ودعة، وذلك لأصحاب النفوس الضعيفة، والهمم العاجزة، ليس إلا، ولذا فهم يأنسون بالتقليد، ويركنون إليه، لأنه يكفيهم عناء البحث والنظر، ويعفيهم عن القراءة

تدريسه وتعامله مع طلابه بإقناعهم بهذه الأحكام المسبقة، وكأنها قضايا ثابتة، وأمور مسلم بها، لا تقبل رداً، ولا حتى نقاشاً وسؤالاً، فتصيب هذه الأحكام المسبقة والقناعات الشخصية العلمية التعليمية بمقتل، وتتسبب بهدم شخصية الطالب العلمية والبحثية، وتقضي على البقية الباقية من بناء المعرفة، وتهدي بنيان العلم والبحث من أساسه.

فيجب على عضو هيئة التدريس التجرد والحياد بذكر المعلومة، فيطرحها أمام طلابه بكل إنصاف، وتكون المسألة مطروحة للنقاش وللأخذ والرد، فيتبني كل طالب الرأي الذي يقتنع به، فهذه الطريقة تُبنى المعرفة، ويُصنع الباحثون.

المهارات والصفات الواجب توافرها في طالب الدراسات العليا:

ومن باب الإنصاف، والإحاطة بالموضوع من جميع جوانبه، فيجب أن يكون هناك حديث عن طالب الدراسات العليا فهو الطرف الفاعل والمقصود من العملية التعليمية، فيجب أن تتوفر فيه كثير من الصفات والشروط حتى نضمن تحقق أهداف الدراسات العليا.

ومن أهم هذه الشروط: الجانب العلمي، فالعلم ركيزة أساسية في الدراسات العليا

أولاً: العلم: فلا بد من التحصيل، والعمق المعرفي، ولا بد من القراءة الواعية الناقدة في كتب أهل العلم، وفي كلامهم، ولا بد أن يأخذ طلاب الدراسات العليا العلم من أهله، والمعلومة من مصادرها الصحيحة، من العلماء الراسخين في العلم، الذين أفنوا أعمارهم، وجل أوقاتهم في الدرس والقراءة والبحث، يحسن بطالب المعرفة أن يكون متمكناً في باب، فمتى ما كان كذلك فسيسهل عليه كل علم، ومن هنا يتبين أهمية العلم في كشف الحقائق، وبيان المعاني، وفي بناء شخصية بحثية، قادرة على الكتابة والبحث.

ومن الخسارة الفادحة في العملية التعليمية: ضياع الجانب التحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا، وربما كان من ضياع الوقت والجهد أن ينصرف أعضاء هيئة التدريس في تدريس من قلت حصيلته العلمية، فسيكون كمن ينفخ في رماد، وكمن يقبض بكفيه على الماء فلن يحصل منه شيئاً.

ولذا أوصى العلماء بالإعراض عن مثل هؤلاء من الطلاب، وعدم الإقبال عليهم، فمن ضياع الوقت والجهد العمل مع طالب فقد أساسيات العلم، وأصوله، ولم يملك أدواته، ولعبد القاهر الجرجاني موقف في هذا الموضوع ونصيحة وجهها إلى الأساتذة الذين يعلمون الناس، ذكرها في مقام النصيحة لكل أستاذ، نصيحة تكتب بماء الذهب يقول فيها: (لا تفهم هذا الشأن

والمطالعة في كلام أهل العلم والاستنباط منه، ولن ينفك عن التقليد من يأنس به، حتى ولو كانت القضية التي ينظر فيها لا تطلب منه تقليداً، بل شيء من النظر والتأمل؛ لوضوح المسألة وشهرتها، ومن كان هذا حاله فقد استئس من صلاحه، إلا أن يشاء الله، وجريرة هذا وأمثاله على البحث العلمي عظيمة.

وقد يُعذر بالتقليد من كان عاجزاً، ولكن ما حال من كان قادراً، ومن هنا يتضاعف العتب، ويزداد اللوم، ولكن العتب كل العتب على القادرين على الكمال والتميز والإبداع، وهم الذين عناهم المتنبي بقوله: (11)

ولم أر في عيوب الناس شيئاً كنقص القادرين على التمام

وليس أشد على العقول من التقليد، فهو يحول بينها وبين العلم، وتمحيص المسائل وتحقيقها، ولذا كان عبد القاهر يعتب على طالب العلم والمعرفة أن يقف بالعلم عند الذي وصل إليه العلماء قبله، والاكتفاء بالنقل عنهم، والأخذ منهم، بل عليه أن يسير على خطاهم، ويفعل فعلهم، ويبحث وينقب ويقرأ ويسبر، يقول: ((فانظر لتعرف كما عرفت، وراجع نفسك، واسبر وذق؛ لتجد مثل الذي وجدت)) (12)، نص مختصر لكنه كثير الدلالة، لو أخذ بنصيحته طلاب العلم لصار عندنا عدد من الباحثين الجادين المتمكنين، ولذا فهو يطالب بالنظر؛ فهو سبيل العلم والمعرفة، وألا يقنع بالمعلومة عند أول ورودها بل عليه أن يراجعها، ويراجع نفسه في فهمها وتلقيها، وأخذ كل ما فيها، ولذا يطالبه بسبرها، والغوص في أعماقها، والنظر في أعطاها، وفي سوابقها ولو لاحقها.

ثانياً: التحيز والتعصب:

وهما من مقاتل العلم، وما دخل التعصب شيئاً إلا أفسده، وعاد إليه بالنقصان والخسران، وليس للتحيز والتعصب مكان في المقامات العلمية، وحين يكون الأستاذ متحيزاً لقضية علمية، متعصباً لرأي دون الآراء فلن يسمح لطلابه بإبداء آرائهم، ولن يمكنهم من اختياراتهم العلمية، ولسان حاله يقول: ما أريكم إلا ما أرى، فيتم حينها مصادرة آرائهم، وسيضيّق بالنقاش والحوار، وسيلجأ إلى التلقين وأسلوب المحاضرة، وستقوم المحاضرة على أحادية الرأي، والصوت الواحد، وحينها ستغيب المناقشة والمدارسة، وستختفي شخصية الباحث، وستكون أثراً بعد عين، فلا ترجو - والحالة هذه - أن تخرج الدراسات العليا باحثين متميزين بل ضعفاء، لا رأي لهم ولا صوت.

ثالثاً: الأحكام المسبقة:

ومن الأمور التي تحول دون بناء المعرفة، وتعيق بناء شخصية بحثية علمية: الأحكام المسبقة، والقناعات العلمية والذاتية الثابتة الراسخة لدى عضو هيئة التدريس، فيحصر

إلا بالتمام والكمال، وكذلك هو شأن أهل الهمم العالية لا يقتنعون بما دون النجوم، ولا يتوقفون إلا عند تحقيق غاياتهم، كيف والغاية نبيلة، فهي تستحق كل ما يبذل لها من غال ونفيس، ومن خطب الحساء لم يغلبها المهر، ومن هنا احتاج طالب الدراسات لتحقيق أهدافه وطموحه إلى همة لا تعرف الملل ولا التأفف والتوقف.

ثالثاً: الاستنباط:

ومن الأمور المهمة التي تعين طلاب الدراسات العليا على بناء المعرفة لديهم وصناعة المعلومة، وتعين على إعداد باحث متميز ومتمكن: أن نعلمهم مهارات الاستنباط، وندريبهم عليها، الاستنباط من كلام أهل العلم، والنظر في طرائقهم في التأليف، ومناهجهم في التعليم والتدريس.

يجب أن يكون الاستنباط حاضراً في تدريس طلاب الدراسات العليا، فهي من أفضل الطرق وأحسنها المعينة على صنع المعلومة، وعلى بناء باحث متميز، فمن خلالها ينظر في كلام العرب فيستنبط من العلم علوماً، ويستخرج من الشيء الواحد أشياء، وبها يتم إعمال النظر، وقدح زناد الفكر، وبناء شخصية علمية بحثية مستقلة.

ومن الاستنباط تتولد العلوم والمعارف والأفكار، يدل على ذلك التعريف الاصطلاحي للاستنباط، فهو (استخراج المعاني من النصوص بفرط الذهن، وقوة القريحة) (15)، ولذا فلن يتمكن من الاستنباط إلا من توافرت فيه أدواته.

وللأستاذ الدكتور محمد أبو موسى مع الاستنباط كلام نفيس وله علاقة وثيقة بما نحن بصدد، يقول: (واعلم أن هذه الكلمة الشائعة في تراثنا الفقهي وهي كلمة (الاستنباط) تعني منهجاً متكاملاً من الدرس والفهم والتدقيق والتمحيص، وقد كان هذا المنهج بتكاليفه الصعبة ظاهراً ظهوراً بيناً في كلام عبد القاهر، ترى استيعاباً كاملاً للمسألة، وحصرها بارعاً مستقصياً لكل ما قيل فيها، وفهماً عميقاً، ثم مناقشة ومحاورة، وبسطاً وامتداداً واستنتاجاً وتشقيقاً وتفريعاً، وهذا كله جديد وتجديد وتطوير وهو المراد بصناعة المعرفة).

(16)

وكذا كتب العلماء الكبار تظل تفيض بالأسرار واللطائف، ولكن لا تظهر أسرارها إلا لمن غاص في أعماقها متأملاً متدبراً؛ ليستنبط منها الحكم والعلوم والفوائد، وبهذا يكون العالم وبشرف، يدل على ذلك قول أبي جعفر النحاس - رحمه الله تعالى - : (بهذا بفضل شرف قدر العالم، وتفضل منزلته؛ إذ كان ينال العلم بالفكرة، واستنباط

من لم يؤت الآلة التي بها يفهم) (13)، نصيحة مهمة، وعبرة ثمينة، ولو أخذ بها أعضاء هيئة التدريس، وأساتذة الدراسات العليا لأراحوا أنفسهم من خطاب من لا يفهم، وتلك من البلية وأعظمها كما يذكر ذلك المتنبّي (14)، فالجهد والعمل مع هذا وأمثاله مضیعة للوقت والجهد، وهدر للطاقات والإمكانات. وجناية من لم يؤت الآلة التي بها يفهم على العلم عظيمة حين ينتسب إليها، وينتمي إلى أهلها، وسيكون ضرره على البحث العلمي عظيماً، وشره مستطيراً، ولا أضر على العلم من المتعلمين، ومن جهل الجاهلين حين يكونون إلى العلم منتسبين.

وكم كان الجهل سبباً لعدم معرفة المراد من كلام أهل العلم، وأنى لجاهل أن يدرك المراد من كلام العلماء دون قراءة وفهم وإطلاع؟! ولن يرفعوا الجهل عن أنفسهم إلا بالعكوف على كلام أهل العلم وكتبهم تأملاً وتدبراً.

وبسبب الجهل وعدم الإلمام بالتخصص العلمي وقضاياها ترى كثيراً من طلابها والمنتسبين إليها لا يقتحمون عقباتها، ولا يطرقون مسالكها، ولا يدرسون قضاياها المتعلقة بها، بل تراهم يتعلقون منها بطرف، ويؤثرون دراسة القضايا السهلة المطروقة، التي لا تتطلب تمكناً علمياً، ولا مزيد علم ودراية، ولذا لم يكن له أثر ولا تأثير في تخصصاتهم العلمية التي ينتمون إليها، ولا إثراء، بل هم عالة على تخصصاتهم، وبحاجة إلى من يعلمهم وينتشلهم، ويوقظهم من رقدة غفلتهم، وينبههم إلى شدة جهلهم.

ولن يجادل أحد في أهمية العلم، وخطورة الجهل، وليست الميزة في طالب العلم والمعرفة أن يعرف الخطأ من الصواب، فذلك بين أمره، لا يختلف حوله اثنان، بل المزية في طالب الدراسات العليا أن يفاضل بين الأمور الصحيحة، وأن يكون حديثه عن الصحيح والأصح، فبذلك تصنع المعرفة، ويبين الباحث، وليس هذا الأمر بالسهل، ولن يتحقق هذا الأمر إلا بعزيمة صادقة، وبهمة عالية.

ثانياً: الهمة العالية:

ومن المهم إفراد الهمة العالية بالحديث، وبالإشارة إليها والإشادة بها في الحديث عن الدراسات العليا في بيان طبيعتها، وذكر متطلباتها، فلها أثرها وتأثيرها في بناء المعرفة وصنع المعلومة، وأثرها وتأثيرها في بناء شخصية الباحث، واكتمال أدواته، فطالب الدراسات العليا ذو الهمة العالية لا يتوقف إلا عند تحقيق هدفه، فهمته تأبى أن تقنع بالدون، فهو لا يرضى

(13) دلائل الإعجاز: 549

(14) وذلك في قوله: ومن البلية عدل من لا يرعى عن غيه وخطاب من لا يفهم (انظر: ديوان أبي الطيب المتنبّي، بشرح أبي البقاء العكبري: 127/4).

(15) كتاب التعريفات: 22

(16) مدخل إلى كتابي عبد القاهر الجرجاني: 3

القاعة إدارة علمية وفق رؤيته ومنهجيته، وأن يشرك طلابه في الوصول إلى المعلومة، وأن يكون لك طالب رأيه العلمي، شريطة أن يكون رأياً علمياً معللاً، وأن يبيت فيهم روح الحماسة والتنافس، ويحثهم على العزيمة والإصرار، والقوة في طلب العلم، وفي التحصيل العلمي.

ثانياً: مهارة تفريع المعلومة وتشقيقها:

ومن المهارات المهمة التي يجب أن تتوافر في الأساتذة لتحقيق هذه الغاية مهارة التفريع والتفتيق والتشقيق، فحين يمتلكها ويتميز بها فسيكون قادراً على نقلها لطلابه، وتوظيفها التوظيف الصحيح واللائق بها في التعامل مع المعلومة وفي صنعها، وحين يتم صقل الطالب وصقل موهبته فلا خوف عليه حين ينغمس في العلوم، ويتبحر في مجاله، وليعلم أن التفريع والتشقيق يتوافق مع طبيعة البحث العلمي القائم على العمق على الجزئية الصغيرة جداً، وهي من المهارات المهمة والصعبة وتحتاج إلى دقة وتمكن علمي في التخصص، وقراءة طويلة تبدأ ولا تنتهي، وهي عملية عقلية ذهنية، تساعد على استخراج ما يمكن استخراجه من المعلومات والفوائد، بمعنى حصر كل ما يمكن استنباطه من المعلومة الواحدة. ومن يُحرم مهارة التفريع والتشقيق فإنه يجرم نفسه وطلابه وبحوثه خيراً كثيراً.

ثالثاً: الشخصية العلمية الحازمة:

ومن المهم جداً حتى تتحقق أهداف الدراسات العليا ومتطلباتها أن يكون عضو هيئة التدريس ذا شخصية علمية حازمة، يفرض اسمه وهيئته على طلابه، صارماً حازماً جاداً في الجانب العلمي، وفي كل ما يتعلق به، فالتهاون في الجانب العلمي ذنب لا يغتفر، ولا يقبل منهم مهما كانت أسبابه وأعداره، وليست هذه الشدة مقصودة لذاتها، ولكنها سبيل إلى تقديم المعلومة في الأجواء اللائقة بها، وسبيل إلى انقياد النفوس لها، وإقبالها عليه. فلا تهاون أبداً ولا تساهل في الجانب العلمي: عرضاً وتحصيلاً، ومن الحزم المحمود والمطلوب في هذه المرحلة: عدم تجاوز الأخطاء الناجمة عن الإهمال، الناتجة من عدم تقدير العلم.

ومن الواجب على الأستاذ بيانه والتأكيد عليه: أن يبين لطلابه طبيعة هذه المرحلة وصعوبتها، ومتطلباتها للقيام بها على أكمل وجه، وليستعدوا لها، فعليهم أن يقوموا بمتطلباتها، وأن يتحملوا مشقة المرحلة وتكاليفها وأعباءها.

ولا يغفل جانب النصح والتوجيه في المواقف التي تتطلبها والمقامات التي تستدعيها، وأن يكون ذلك بقدر، وعلى حسب المصلحة، فيهمه نفعهم وتفوقهم وتميزهم، وجميل أن يشعر طلابه بذلك، تطبيقاً لا تنظيراً وادعاءً، فهو

المعرفة، ولو كان كله بيننا لاستوى في علمه جميع من سمعه، فيبطل التفاضل، ولكن يُستخرج منه شيء بالتدبر، ولذلك لا يُمل؛ لأنه يزداد في تدبره علماً وفهماً (17).

ومن مزايا الاستنباط لدى طلاب الدراسات العليا أن فيه إشارة صريحة على الحفاوة بالمعلومة، وبالعلم الذي بين يديه، وهذا الأمر من الأهمية بمكان، فالجانب العلمي في الدراسات العليا ركن رئيس، وعليه تقوم الدراسات العليا، وبدونها يتهاوى بنيانها، وينهد أساسها.

رابعاً: الاستقراء:

وثمة أمر آخر مرتبط بالاستنباط، ومتعلق به، وهو الاستقراء، والمراد به: (الحكم على كلي لوجوده في أكثر جزئياته)⁽¹⁸⁾، ولا يكون هذا الاستقراء والا يصح إلا بتتبع كل الجزئيات، والنظر فيها، وللإستقراء علاقة في الفهم، وفي إصدار الحكم، وحتى تتم الاستفادة القصوى من الاستقراء في مرحلة الدراسات العليا فمستلزم ذلك تطبيقه (تطبيقاً دقيقاً) وإعياً لمجموعة من الخطوات والإجراءات يمكن تصنيفها في ثلاثة مراحل، هي مرحلة الملاحظة والتجربة ومرحلة تكوين الفروض العلمية، ومرحلة تحقيقها⁽¹⁹⁾.

وليس الاستقراء مقصوداً لذاته، بل هو سبب لكشف مغاليق المسائل العلمية، ووسيلة مهمة لمعرفة ما تضمنته من حكم وأسرار، تتجلى أهميته أنه يحمي صاحبه من الوقوع في الزلل، ومن الخطأ في إصدار الأحكام العلمية، ومن هنا تتجلى أهميته في تدريس طلاب الدراسات العليا، وتتجلى أهميته في صنع المعرفة لديهم، وبناء شخصياتهم العلمية والبحثية.

المهارات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس:

وحتى تتحقق الغاية من الدراسات العليا، وحتى تتحقق متطلباتها على أكمل وجه وحسنه فثمة بعض المهارات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس فهو الطرف الثاني والرئيس في العملية التعليمية، فحتى تتحقق غايات الدراسات العليا، وتؤتي ثمارها على أكمل وجه.

أولاً: أن يكون لعضو هيئة التدريس طريقته العلمية والمهنية في تقديم محاضراته ودروسه

فمن المهم: أن يتميز في تقديم مفردات المقرر وموضوعاته، وأن يزاوج بين الحوار والنقاش، وبين المعلومة التي يذكرها ابتداءً، وأن يعتمد على الإبداع في تقديم مادته العلمية: تعليمياً وتفكيراً، فلا يصح ذكر المعلومة كيفما اتفق، وبطريقة واحدة، فلكل معلومة طريقته المناسبة لها، والخاصة بها، وأن تكون له المهارة الفائقة في إدارة

(17) خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب: 372/1.

(18) كتاب التعريفات: 18

(19) المدخل إلى مناهج البحث العلمي: 59 .

التعامل معهم جميعا على اختلاف أهدافهم ومستوياتهم، وأن يأخذ بأيدهم جميعا إلى الهدف المنشود، والغاية الأسمى.

فمن المهم معرفة دافع الدراسة لكل طالب والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وذلك أن للدافع أثرا على سلوك الطالب، وقد اهتمت الدراسات النفسية بالدافع لدى الأفراد، وبينت أثره وتأثيره على السلوك، ووجهت إلى طريقة التعامل معهم بناء على الدوافع الكامنة في نفوسهم انظر (فالدافع هو الأساس لدراسة الشخصية وتفسير السلوك الإنساني ومعرفة مسبباته... إن الدوافع لدى حاملي الشهادات العلمية تتنوع وتتعدد، وقد لاحظ علماء النفس أهمية الدوافع في هذا المجال، حيث إن الفرد يتجنب الفشل، ويحرص على النجاح، فينشط سلوك الفرد؛ رغبة منه في النجاح، ويتفاعل الدافع مع النجاح؛ لتحقيق أهداف أخرى). (20)

ركائز الدراسات العليا:

ويحسن في ختام هذا البحث أن أبين وأؤكد أن حرصي على بيان طبيعة الدراسات العليا، وبيان متطلباتها كان الغرض منه هو التأكيد على أهمية البحث العلمي، وبيان مكانته، وعلو منزلته، ويجب تذليل كل عقبة تعترض طريقه، أو تقلل من قدره ومكانته، فالاهتمام بالدراسات العليا وبطلابها هو اهتمام بالبحث العلمي، فذلك راجع إلى أهمية البحث العلمي لدى الأفراد والأمم والشعوب، فالبحث العلمي شعلة الابتكار، ومصدر الإبداع، وملهم المفكرين والمبدعين، وهو من يأخذ بيد المبدعين والمتميزين في جميع المجالات، وفي كل الاتجاهات، فهو بوابة الإبداع والتطور والإنجاز، ومن هنا جاء الاهتمام بالدراسات العليا، ببيان طبيعتها وذكر متطلباتها، وتبيين من خلال ما تقدم أن متطلبات الدراسات العليا تقوم على ركيزتين أساسيتين، وهما: طالب الدراسات العليا الذي هو الباحث، وعلى عضو هيئة التدريس: الأستاذ والمشرف.

الركيزة الأولى: الباحث، فهو الأصل والأساس في العملية البحثية، فمن المهم، بل الأهم: اختياره اختيارا علميا دقيقا، وفق المعايير العلمية العالمية، بعيدا عن المحاباة والمجاملات، فحينما نعد باحثا إعدادا جيدا، ونختاره بعناية ودقة فائقة فإننا نضمن - بعون الله - سلامة المخرجات العلمية في جميع المجالات، وفي كل التخصصات، ومن هنا عني المهتمون والمختصون في البحث العلمي في بيان صفات البحث التي يجب أن تتوفر فيه، قبل أن يمسك القلم ويكتب، وقبل أن يبدأ ويبحث.

حريص على مستقبل الطالب العلمي، وعلى حياتهم العلمية والعملية.

رابعاً: الجانب العلمي لدى عضو هيئة التدريس:

ومن أهم ما يؤكد عليه في هذا المقام: الجانب العلمي، فيجب أن يكون عضوا هيئة التدريس راسخا فيه متمكنا متميزا، فافقد الشيء لا يعطيه، محال أن يكون الطلاب قادرين على صنع المعلومة وأستاذهم بهم مقصرا أو جهولا، لن يتمكن الطلاب من القيام بمتطلبات هذه المرحلة إلا بأستاذ متميز متمكن أمكن في تخصصه العلمي، وحين يكون الأستاذ متمكنا فسيكون معطاء بعلمه ووقته، وسيبذله بسخاء نفسك واقتدار، وبكل أريحية، وسيقدمه بكل إبداع وهمة ونشاط.

وكما أن فاقد الشيء لا يعطيه فإن واجد الشيء معطيه، ومنطلق منه، ولذا فلن نتحقق متطلبات الدراسات العليا إلا على يد أستاذ متمكن، يفيض بعطائه، وينشر إبداعه العلمي بين طلابه، وسيدرك طلابه هذا ولا بد، وحتما ستتحقق على يديه أهداف هذه المرحلة ومتطلباتها؛ لأنه مؤمن كل الإيمان بطبيعتها، مقتدر كل الاقتدار على متطلباتها ومستلزماتها.

فعلى أستاذ المقرر أن يحرص على الانضباط التام للقاءة، ولكل ما يمت لها بصلة وبسبب، الانضباط الحسي والمعنوي، الانضباط بالوقت حضورا وانصرافا، وفي البدء بتقديم محاضراته ومادته العلمية، فلهذا الانضباط أثره وتأثيره على المتلقي، وعلى المعلومة وطريقة أدائها، وطريقة تقديمها.

وحين يكون الأستاذ الجامعي كذلك فسيستمتع بتدريسه، وسيقبل على محاضراته وطلابه منشرح النفس، متهينا مستعدا معدا ومحضرا، تراه يستمتع بكل لحظة من لحظات المحاضرة، وينقل هذه المتعة العلمية وهذا الانبساط والانشراح إلى طلابه، فيقبلون عليه وعلى محاضراته، وعلى العلم والتعلم بكل شغف وحب وطموح، وتمضي لحظات المحاضرة سريعة، وتمر مر السحاب، ويحزنون على انتهائها، ويترقبون بلهفة محاضراته القادمة.

ومما يجب أن يدركه عضو هيئة التدريس - وذلك من متطلبات هذه المرحلة ومتمماتها - أن طلابه متفاوتون في كل شيء، في حرصهم وإقبالهم، وفي مستواهم العلمي، وفي تفكيرهم وتقديرهم لهذه المرحلة، ومتفاوتون كذلك في طموحهم وأهدافهم، فأهدافهم متعددة ومتنوعة، وليست هدفا واحدا، فمنهم من هدفه العلم وتحصيله، ومنهم من يرى أنه وسيلة لغاية أخرى، ومنهم الجاد، ومنهم غير ذلك، كانوا طرائق قديدا، وعليه أن يعطي كل ذي حق حقه، ويحسن

(20) دوافع التحاق طلبة الدراسات العليا ببرنامج الماجستير بجامعة نزوى في ضوء بعض المتغيرات: 3

أستاذ جامعي متمكن، والبحث العلمي هو خير أمر يعلم على الصبر والإتقان والجودة.

وسيكون الأمر على خلاف ذلك، وسيكون على درجة من السوء -لا قدر الله - لو تولى التدريس والإشراف أستاذ لا نصيب له من العلم والتمكن في مجال تخصصه إلا النزر القليل.

هذه هي الركائز المهمة للبحث العلمي، وهي التي يجب أن نسعى إلى الاهتمام الكامل بها، وأن تأخذ حقها كاملاً غير منقوص من العناية والرعاية والاهتمام من قبل المسؤولين القائمين على جامعاتنا السعودية، وفيهم جميعاً الكفاءة والحس الوطني الذي يجعلهم يحرصون كل الحرص على مخرجات البحث العلمي

علاقة البحوث العلمية بالجودة وتحقيق رؤية المملكة 2030:

وثمة ارتباط وثيق بين الجودة والبحوث العلمية؛ وذلك أن البحوث العلمية بطبيعتها قائمة على الجودة والإتقان، ولذا فهي تلتزم بالمنهج الذي يضمن تحقيق الجودة، ويوصل إلى نتائج علمية صحيحة، يتم الاستفادة منها في تحقيق رؤية المجتمعات وتطلعاتها، وتلك هي طبيعة الجودة وجوهرها، وهي الجودة التي ننادي بها، وندعو إليها.

ولا يخفى على كل مواطن غيور على وطنه الضرر الناتج والناجم من غياب هذه الركائز، أو غياب واحد منها، فحين يغيب البحث العلمي، وحين نخفق في جانب من جوانبه فنحن في الحقيقة نخفق في بناء وطن، وفي صناعة شخصية وطنية بناءة، وحين نخفق في البحث العلمي فسنكون في مؤخرة الركب، وهو أمر لا يتوافق ولا يتناسب مع مكانة المملكة ومنزلتها، ولا مع خصوصيتها ولا مع قدرها الذي يليق بها، فقد خُلقت كيف نكون أعزة نفوذ ولا نقاد، نترعب على قمة المجد والعز، وندثر بثياب الإباء والشموخ.

وحين يغيب البحث العلمي تغيب معه الجودة في كل صورها، وفي جميع مجالاتها، وحين تغيب الجودة لن تكون هناك رؤية، ولن يكون هناك هدف، وسيموت معه الطموح والشموخ، وحين يغيب البحث العلمي يغيب معه الإتقان في جميع صورته، وفي كافة مجالاته، وحين يغيب البحث العلمي يغيب معه المخرجات المتميزة، وهذه حقيقة لا يختلف حولها اثنان، ولا يشك فيها عاقل غيور على دينه ووطنه.

ولا شك أن هذا الضرر يطول جميع الأطراف المتعلقة بالبحث العلمي، ابتداءً بطلاب الدراسات العليا وطالباتها، وهم الركن الأول والأساس في العملية التعليمية والبحثية، فسيخرج جيل ضعيف التأصيل، فاقد للعلم والمعرفة، لا يملك القدرة على البحث واكتشاف الحقائق، ومناقشة الأمور

وهذا الأمر يحتم على مؤسساتنا التعليمية الاهتمام بهذا الجانب، وجعله نصب عينيه، حتى تخرج باحثين متميزين متمكنين في تخصصاتهم، كيف لا والبحث العلمي من أهم ما تعنى به الجامعات، بل هي من أبرز وظائفها، بالإضافة إلى الجانب العلمي، ومن هنا فعلى الجامعة والقائمين عليها أن يكون الطلاب المتميزون تحت نظرهم، وأن تعددهم إعداداً جيداً مختلفاً عن بقية الطلاب؛ لأنها تعددهم للمستقبل، ولخدمة الوطن، وليكون باحثين، وليس من السهل إعداد باحث متميز متمكن، بل هو صعب وعسير، ولكنه يسير على من يسره الله عليه، ولن تكون الصعوبة عائقاً، ولا العقبات سبباً للنكوص والترك، فلا بد من اقتحام العقبات، وتجاوز الصعوبات، فالغاية عظمى، والمستشرف نبيل.

وأما الركيزة الثانية: فهو الأستاذ الجامعي، فهو ربان السفين، وهو القائد، وهو الموجه، وهو من يتولى التدريس والإرشاد والإشراف على طلاب الدراسات العليا وطالباتها في إعداد بحوثهم العلمية، فحين يكون الأستاذ متميزاً ومتوقداً وشعلة من الحماس فسينعكس ذلك إيجاباً على طلابه، وعلى بحوثهم العلمية، وسيقتبسون من سناه سناً، وسيسيرون على خطاه، ويقتدون به، وسيؤثر فيهم التأثير الجميل، وسيترك في نفوسهم انطباعاتاً حسناً، وسيأخذ بأيديهم نحو الكمال والتميز، ويجعلهم قادرين على البحث العلمي، مستمتعين به، وفي كل لحظة من لحظاته، وسينعكس ذلك على بحوثهم، وسيكون له الأثر في إتقانها، وجودة مخرجاتها.

وفي المقابل فإن فاقد الشيء لا يعطيه، فحين يكون الأستاذ الجامعي كسولاً خمولاً، لا يعطي البحث إلا فضول وقته، وينظر للبحث والباحثين نظرة ازدراء وانتقاص واحتقار، تصريحا أو تلويحا، ولا يحفز طلابه، فلذلك أثره السيء ولا بد، بل إن البحث العلمي يصاب بمقتل من هذا وأمثاله، وحين يتولى الأمر، فقل على البحث وعلى الجودة السلام، وكبر عليهما أربعا.

وهذا الأمر يحتم على القائمين على الجامعات، وعلى مؤسساتنا التعليمية حسن انتقاء الأستاذ الجامعي، ومراعاة الله، وولاء الله في حسن الاختبار، فهي أمانة ومسؤولية وسيظهر حسن اختيار الأستاذ الجامعي وتمكنه على مخرجاته العلمية، سواء على طلابه وطالباته الذين يدرسونهم ويشرف عليهم، كما سيظهر أثره الإيجابي على بحوثهم العلمية، فسيكونون لبنات علمية صالحة تخدم مجتمعاتها، وتحقق رؤية وتطلعات قادة بلادهم، وولادة أمرهم، فهم من سيتولون زمام الأمور، وسيتقلدون المناصب، ويعملون في الوظائف، فلا خوف عليهم حين يتولى تأسيسهم وتعليمهم

وأرى أن هذا الموضوع على أهميته من الموضوعات الغائبة في الدراسات العليا، ولم يأخذ حقه وحظه من البحث والمناقشة والمدارس، والأسباب في ذلك كثيرة، وقد ذكرت في البحث عددا منها.

ثانياً: أساتذة الدراسات العليا سبب رئيس في نجاح الدراسات العليا، وتحقيق أهدافها، والقيام بمتطلباتها، ولطريقتهم في التعامل مع طلاب الدراسات العليا، وطريقة تدريسهم، وطريقة تقديم مادتهم العلمية الأثر الرئيس، والمؤثر الكبير في العملية التعليمية، فنجاح مخرجات هذه المرحلة متعلق بهم، فيتوقف نجاح الدراسات العليا في أداء دورها على مدى كفاءة طاقمها العلمي والإداري، وما يكون منهم من تخطيط وتنظيم وتوجيه ومتابعة مما يحتم عليهم إتقان كثير من المهارات، ومعرفة كثير من المعلومات.

ثالثاً: من خصائص الدراسات العليا المهمة: أنها لا تقدم معلومة، ولكنها تصنع معلومة، وتبني باحثاً، ومن خلال هذه الحقيقة يتغير كل شيء، ويبنى عليها كل شيء، وبون شاسع وفرق كبير بين تقديم المعلومة، وبين صناعتها، وصنع المعلومة ليس بالأمر اليسير، كما أن تقديم المعلومة من أسهل ما يكون،

ويجب أن ندرك ونقر أن هذا البناء صعب وعسير، ومع ذلك فالدراسات العليا لا تخاطب إلا أصحاب الهمم العالية: طلاباً وأساتذة.

رابعاً: حتى تتحقق متطلبات التدريس في مرحلة الدراسات العليا فثمة أمور يجب أن تتوفر في عضو هيئة التدريس، فالتمكن العلمي على أهميته لا يكفي، فيجب أن يضاف له المهارات المهمة الواجب توافرها فيه، سواء ما يتعلق بتقديم المادة العلمية وبطريقتها، وبالإبداع فيها، وفيما يتعلق بطريقة تعامله مع طلابه وطالباته.

خامساً: لن يتمكن طالب الدراسات العليا من استخراج معرفة من المعرفة الأخرى، ومن العلم علوماً إلا حين يكون عضو هيئة التدريس ملماً بطبيعة الدراسات العليا، عارفاً بمتطلباتها وأنها تقوم على صنع المعلومة، وليس تقديمها، فحين سيتمكن الطالب بمعية أستاذة من استخراج العلوم، واستنباط المعارف، ولذا فالتمكن العلمي للأستاذ الجامعي ركيزة رئيسة مهمة في تحقيق متطلبات الدراسات العليا، فلا بد من الحزم والجد والاهتمام البالغ بتقديم الجانب العلمي.

سادساً: مما يعين على تحقيق صنع المعلومة، وبناء الباحث: القراءة الناقدة الواعية، فهي التي تناقش وتبدي رأيها، وتعيد الأمور إلى نصابها، فمن خلالها تتم الملاحظة والمناقشة، وإبداء الآراء، ووجهات النظر، وتتعدد المعلومة بتعدد القراء، ومن محاسن هذه الطريقة أنها تبني باحثاً، وتعزز ثقة الطالب بنفسه، كما أنها تبرز شخصيته العلمية، ولذا

وتحليلها تحليلًا علميًا قائماً على الأصول العلمية، والمناهج البحثية.

وسيتضرر كذلك أعضاء هيئة التدريس من الأساتذة والأستاذات؛ إذ يقوى أمرهم حين يقوى البحث، ويضعفون بضعفه، فالأستاذ الجامعي مرتبط ارتباطاً وثيقاً بطلابه: تدريسا وإرشادا وإشراف، فهو من يتابع ويوجه ويقوم ويسدد، وحين يضعف البحث العلمي تراه يخلد إلى الراحة ويستكين، ولا يتابع كل جديد، ولا يقرأ المزيد في مجاله وفي تخصصه العلمي، وليس ثمة من ينكر أو يجادل أن للطلاب أثرا على أستاذة قوة وضعفاً في مجال عمله الأكاديمي، والبحث العلمي على وجه الخصوص.

وسينتقل هذا الأثر والضرر على المؤسسة التعليمية على الجامعات، فهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالطلاب والأساتذة، ومن هنا يُعلم سبب تفاوت الجامعات، وتباين مكانتها ومخرجاتها وأثرها في مجتمعاتها، ومدى علاقتها ببقية مؤسسات الدولة.

ولا أبالغ حين أقول: إن هذا الضرر سيطول جميع مؤسسات الدولة، وكل قطاعاتها المختلفة والمتعددة وفي جميع مجالاتها، لأنها دولة تعتمد على الابتكارات، والمخترعات، والمخرجات الأكاديمية، وجميع هذه الأمور تقوم على البحث العلمي، وتنبق منه، فإذا ضعف البحث العلمي ضعفت مخرجاته كلها.

هذه هي الجودة التي ندعو إليها، والتي يجب أن نأخذ بها في جميع أمورنا، وفي كل شؤون حياتنا، وسبيل تحقيق هذه الجودة هو البحث العلمي، فهو مجالها، وهو سر قوتها، وسبيل تحقيقها، ذلك المجال المهم الذي من أجله وجدت الجامعات، ورُصدت له الميزانيات الكبيرة، وأنفق في سبيله الأموال والألوف المؤلفة، وسُخرت له الطاقات والإمكانات، ومن هنا جاءت هذه المشاركة ببيان طبيعة الدراسات العليا، وذكر متطلباتها، لأن في ذلك تحقيقاً للبحث العلمي، وتأكيداً عليه.

خاتمة البحث:

وبعد هذا الإبحار في بيان طبيعة الدراسات العليا، وبيان متطلباتها يصل البحث إلى خاتمته، والباحث إلى غايته المنشودة من الكتابة والمشاركة فيه، وهذه أبرز النتائج التي أمكن الخروج بها، والاهتداء إليها:

أولاً: مما يجب أن يُعنى به المختصون القائمون على الدراسات العليا: بيان طبيعة الدراسات العليا، وما يميزها عن المراحل التعليمية التي قبلها، سواء ما يتعلق بالجانب العلمي، أو بالمهارات الواجب توافرها في الأستاذ والطالب، وبناء على طبيعة هذه المرحلة تكون الطريقة التي يجب أن يسلكها أعضاء هيئة التدريس تدريسا وتعاملاً مع الطلبة،

شاملة في كافة المجالات، نسعى جميعاً إلى تحقيقها، والسعي خلف قادتنا - حفظهم الله - في تحقيقها، ومن هنا جاء الاهتمام في هذا البحث بالدراسات العليا في بيان طبيعتها، وذكر متطلباتها.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

مصادر البحث ومراجعته:

1. الإعجاز البلاغي: دراسة تحليلية لتراث أهل العلم، للأستاذ الدكتور محمد أبو موسى، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الأولى: 1405هـ - 1984م
2. برنامج الدراسات العليا: واقع وتطلعات من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، أ. رنا حمد الله أبو عزوز
3. تطوير إدارة الدراسات العليا بجامعة المنيا في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، د. داليا طه محمود يوسف
4. التعريفات، لعلي بن محمد الجرجاني، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثالثة: 1408هـ.
5. خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، لبعيد القادر عمر البغدادي، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة: 1409هـ - 1989م
6. دراسة في البلاغة والشعر، للأستاذ الدكتور محمد أبو موسى، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الأولى: 141هـ - 1991م
7. دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، الطبعة الثالثة: 1413هـ.
8. دوافع التحاق طلبة الدراسات العليا ببرنامج الماجستير بجامعة نزوى، في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير، للباحثة: سعاد بنت سالم الرزقية.
9. ديوان أبي الطيب المتنبي: بشرح أبي البقاء العكبري، دار المعرفة، بيروت - لبنان، (د - ت).
10. ديوان أبي فراس الحمداني، تحقيق: سامي الدهان، المعهد الفرنسي بدمشق، الطبعة الأولى: 1363هـ - 1944م
11. مدخل إلى كتابي عبد القاهر الجرجاني، د. محمد محمد أبو موسى، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الأولى: 1418هـ.
12. المدخل إلى مناهج البحث العلمي، للدكتور محمد محمد قاسم، دار النهضة العربية، بيروت، الطبعة الأولى: 1999م

فقدريس طلاب الدراسات العليا كالإشراف عليهم سواء بسواء، فكما أن الطالب هو الذي يبحث ويكتب فذلك الطالب في مرحلة الدراسات العليا هو من يتعلم ويتأمل ويناقش ويستنتج، وهو من يصل إلى المعلومة، فالمعلومة تصنع أثناء المحاضرة، ولا تقدم له جاهزة، يتلقاها، لا حول له ولا قوة إلا قبولها، والإذعان لها، وتبنيها.

سابعا: مما يحقق متطلب الدراسات العليا وغاياتها: الجانب العلمي، فيجب أن يكون عضوا هيئة التدريس راسخا فيه متمكنا متميزا، ففقد الشيء لا يعطيه، محال أن يكون الطلاب قادرين على صنع المعلومة وأستاذهم بهم مقصرا أو جهولا، لن يتمكن الطلاب من القيام بمتطلبات هذه المرحلة إلا بأستاذ متميز متمكن أمكن في تخصصه العلمي، وحين يكون الأستاذ متمكنا فسيكون معطاء بعلمه ووقته، وسيبذله بسخاء نفسه واقتدار، وبكل أريحية، وسيقدمه بكل إبداع وهمة ونشاط.

ثامنا: للدراسات العليا ركائز مهمة حتى تتحقق غايتها، وتحصل متطلباتها، وأهمها ركيزتان:

الركيزة الأولى: الباحث، فهو الأصل والأساس في العملية البحثية، فمن المهم، بل الأهم: اختياره اختيارا علميا دقيقا، وفق المعايير العلمية العالمية، بعيدا عن المحاباة والمجاملات.

وأما الركيزة الثانية: فهو الأستاذ الجامعي، فهو ربان السفين، وهو القائد، وهو الموجه، وهو من يتولى التدريس والإرشاد والإشراف على طلاب الدراسات العليا وطالباتها في إعداد بحوثهم العلمية، فحين يكون الأستاذ متميزا ومتوقدا وشعلة من الحماس فسينعكس ذلك إيجابا على طلابه، وعلى بحوثهم العلمية، وسيقتبسون من سناه سنا، وسيسيرون على خطاه، ويقتدون به، وسيؤثر فيهم التأثير الجميل، وسيترك في نفوسهم انطبعا حسنا، وسيأخذ بأيديهم نحو الكمال والتميز، ويجعلهم قادرين على البحث العلمي، مستمتعين به، وفي كل لحظة من لحظاته، وسينعكس ذلك على بحوثهم، وسيكون له الأثر في إتقانها، وجودة مخرجاتها.

تاسعا: ثمة أمور متعددة ومتنوعة، متعلقة بطلاب الدراسات العليا وأساتذتها تصيب العملية التعليمية في مرحلة الدراسات العليا بمقتل، وتحول دون بناء المعرفة العلمية في مرحلة الدراسات العليا، ذكرت في البحث جملة منها، وبينت أثرها وتأثيرها السلبي، ومن تلك العوائق: التقليد، التحيز والتعصب، الأحكام المسبقة، وغيرها.

عاشرا: للدراسات العليا وكل ما يتعلق بها أثر كبير في تحقيق الجودة العلمية والبحثية، وسيكون له الأثر البالغ في تحقيق رؤية المملكة: 2030 بإذن الله -تعالى-، وهي رؤية

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



A Proposal for Preparing Teachers of Science in the Light of Academic Accreditation Criteria according to Experiences of the Developed Countries

dr. Munira Ali Al-Qahtani

Ministry of Education - Abha - Saudi Arabia

Email: noor25077@hotmail.com

تصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفق تجارب الدول المتقدمة.

د. منيرة علي القحطاني

وزارة التعليم - أبها - المملكة العربية السعودية

KEY WORDS

teacher of science- academic accreditation- experiences of the developed countries.

الكلمات المفتاحية

معلم العلوم - الاعتماد الأكاديمي - تجارب الدول المتقدمة.

ABSTRACT

The research aimed at defining criteria of the academic accreditation for preparing teachers of science according to the developed countries experiences; this is to suggest a proposal. For realizing this goal, a descriptive approach was used; criteria of the academic accreditation according to experiences of the developed countries; were highlighted, in addition to clarifying their relation to preparing teachers. A proposal of preparing teachers of science in the light of the academic accreditation criteria was developed. The proposal consists of three components. First, the inputs that include (mission, vision, goal; basics of the proposal, its premises and requirements. Second; processes which encompass (stage of preparation, stage of planning for preparing teachers of science as per the academic accreditation criteria, stage of implementation; stage of evaluation and stage of feedback). Third; outputs that can be viewed in the outcome of applying this proposal being a teacher of science with characteristics; qualifications and capacities that make him play an effective role in realizing the educational goals in the contemporary age of technological, knowledge and innovative advances as per his specialization.

مستخلص البحث:

هدف البحث تعرف معايير الاعتماد الأكاديمي لإعداد معلم العلوم وفق تجارب الدول المتقدمة، وذلك لوضع تصور مقترح في ضوء هذه المعايير، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم تسليط الضوء على معايير الاعتماد الأكاديمي في ضوء تجارب الدول العالمية والمحلية، وتوضيح ارتباطها بإعداد المعلمين، وقد تم التوصل إلى تصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء الاعتماد الأكاديمي يتضمن المكونات التالية: المدخلات وتتضمن كل من (الرسالة- الرؤية- الهدف- الأسس بناء التصور المقترح- منطلقات التصور المقترح- متطلبات التصور المقترح)، العمليات وتتضمن كل من (مرحلة الإعداد- مرحلة التخطيط لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي- مرحلة التنفيذ- مرحلة التقويم- التغذية الراجعة)، المخرجات وهي: أن يكون ناتج تنفيذ هذا التصور المقترح معلم فيزياء لديه خصائص ومؤهلات وقدرات تجعله يؤدي دوره الفاعل في تحقيق أهداف العملية التعليمية في ظل عصر التطور التقني والمعرفي والابتكاري المعاصر وفقاً لمجال تخصصه.

مقدمة:

أصبحت إعداد المعلم وتدريبه وتطوير أدائه من أكثر القضايا التي تشغل المربين والمسؤولين في قطاع التعليم في العالم لارتباطها الوثيق ببناء الفرد والمجتمع حاضرًا ومستقبلاً، ولاتصالها القوي بتطور نظم التعليم وأهدافه في أي بلد، بما يتسق مع التغيرات الجديدة التي تمر بها المجتمعات ليكون المعلم قادراً على القيام بمهامه على الوجه الأكمل.

حيث يمثل المعلم أهم العناصر في العملية التربوية، ولهذا كان من الواجب العناية بإعداده إعداداً سليماً، وإمداده بما يجد في ميدان عمله من معلومات وثقافات مختلفة وتجارب مفيدة، وإيماناً بأهمية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول على اختلاف فلسفتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم جل اهتمامها وعنايتها (العاجز، 2015). فالمعلم يعد الأداة التي تستخدمها الدول لتحقيق أهداف التربية والتي توزع على المراحل الدراسية المختلفة، وتعكس برامج إعداد المعلمين بشقيها ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة الكفايات والاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلم لتحقيق أهداف كل مرحلة تعليمية، حيث إن نجاح العملية التربوية بمحتواها وأبعادها وما تنطوي عليه من العناصر والأسباب من مثل: المناهج، والكتب الدراسية، والوسائل المينة، والمباني المجهزة والإدارة المدرسية الناجحة على أهميتها وأثارها في العمل التربوي، سوف يظل مشكوكاً فيه ما لم يهيأ لها معلم كفء معد إعداداً جيداً من النواحي العلمية والثقافية والمهنية (الدويري، 2017).

وتظهر أهمية دور المعلم في مواجهة التحديات التي تفرضها مطالب إعداد مجتمع المعلومات الذي يقتضي تحسين جوانب منظومة التعليم التي تعتمد على تحسين جودة المعلم، وإيجاد علاقة جوهريّة بين جودة المعلم، والإنجازات الأكاديمية التي يحققها الطلاب، وانعكس الاعتراف بدور المعلم في المجتمع على العملية التعليمية وعلى الاهتمام بالقضايا المتصلة بإعداد قبل الخدمة وتدريبه ونموه المهني أثناء الخدمة ومن أهم القضايا مشروع إعداد المعايير الوطنية الذي دعا إلى إعادة هيكلة كليات التربية بوصفها المؤسسات الأساسية لإعداد المعلم قبل الخدمة وتطوير برامجها بحيث تتطابق مع معايير أداء المعلم التي نصت عليها وثيقة المعايير، كما تضمن مشروع المعايير الوطنية للتعليم إنشاء أكاديمية للتنمية المهنية للمعلم، واعتماد برامج إعداد المعلمين بمزاولة المهنة للمعلمين الجدد، وبدأ مدخل المعايير يغزو الساحة التربوية عالمياً وعربياً، في سياق العولمة وفي إطار انتشار التنافس المعياري العالمي (الجدى، 2018).

ونظراً لكون الاعتماد الأكاديمي أضحي اتجاهًا عالمياً لضمان جودة التعليم، واعتماد المؤسسات التعليمية، والبرامج الأكاديمية، ومن ثم كان الاهتمام العالمي بتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي والجودة الشاملة في نظم التعليم بصفة عامة، وبرامج إعداد المعلم بصفة خاصة، وقد قدمت المملكة العربية السعودية نموذجاً تقويمياً حديثاً من خلال هيئة تقويم التعليم، ممثلاً في المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، لمتابعة البرامج الأكاديمية في الجامعات، تحقيقاً لمتطلبات التطوير، والجودة والاعتماد الأكاديمي، وكذلك اهتمت بتوقيع مذكرات تفاهم مع مجالس اعتماد تعليم المعلمين من مختلف أنحاء العالم، لتأهيل وإعداد المعلمين، وتحسين قدراتهم ومهاراتهم قبل وأثناء الخدمة (العتيبي والربيع، 2012).

ومما يدعم ذلك نتائج الدراسات العلمية التي تناولت مجال برامج إعداد المعلمين وفق معايير الاعتماد الأكاديمي، والتي أوصت بضرورة البدء في تعديل نظم إعداد المعلمين للحصول على معلم متخصص، يجمع ما بين الجوانب الثلاثة (العامري، 2016؛ السحيباني، 2018؛ العصيل، 2020؛ Sywelem, 2014; Chapman, Davies, Cann, Davies, Jeffery & Lewis, 2018; Bourke, 2019; Narad, 2019).

وفي ضوء واقع لإعداد المعلم، وما تسعى إليه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتطوير إعداد المعلم، ممثلة في لجنة تطوير إعداد المعلم بوكالة التخطيط، والتطوير التربوي بالوزارة بموجب القرار رقم (730070) وتاريخ 1438/8/13هـ، وما قدمته من إطار تنفيذي بتجديد برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية، مواكبة لرؤية المملكة العربية السعودية (2020)، ورغبة في تحسين استقطاب المعلمين وتأهيلهم، حيث شرعت الوزارة في تحديث برامج إعداد المعلم بالتعاون مع الجامعات السعودية، وما أوصت به اللجنة في مرحلة الإطار العام بضرورة تجديد كافة برامج إعداد المعلم القائمة، وما ركزت عليه في الإطار التنفيذي بضرورة تحديد المواصفات العامة للبرامج والكفايات التي يتوقع أن يكتسبها الخريجون وكيف تدار تلك البرامج بما يضمن جودتها، مع ما يلزم من تقديم نماذج من الممارسات الجيدة سواء أكانت تلك الممارسات منفذة في برامج متميزة عالمياً، أم في ممارسات أكدت المعايير التي صدرت عن هيئات اعتماد برامج إعداد المعلم في الأدلة والبراهين العلمية (موقع وزارة التعليم، 1442)، وفي ضوء ما تضمنته وثيقة رؤية المملكة من التأكيد على أهمية التجديد في سياسة إعداد المعلم، حيث نص الهدف الاستراتيجي الثاني ضمن أهداف وزارة التعليم على "تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم"

التخصصي، في حين أنه يشترط لاجتياز الاختبار (50%) في كلا الجزأين (العصيل، 2020).

نتيجة لما سبق توصي دراسة السحيباني (2018) بالحاجة المستمرة إلى مراجعة وتطوير لبرامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية لمواكبة التغيرات والتوجهات العالمية المعاصرة، ووفقاً لمعايير إعداد المعلم العالمية، واتفقت بذلك مع ما أشارت إليه نتائج العديد من المؤتمرات والدراسات السابقة مثل مؤتمر معلم المستقبل بكلية التربية في جامعة الملك سعود 2015، ومؤامرات إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر بكلية التربية بجامعة أم القرى 2015، ومؤتمر المعلم وعصر المعرفة الفرص والتحديات بجامعة الملك خالد 2016 والتي أوصت بمجملها إلى ضرورة الاهتمام بإعادة النظر في آليات إعداد المعلم، وضرورة البدء في تعديل نظم إعداده وإعداد معلم متخصص وذي نوعية خاصة.

ومن هنا دعت الحاجة إلى إجراء البحث الحالي لوضع تصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفق تجارب الدول المتقدمة، وقد تم اختيار معلم العلوم كنموذج لكونه التخصص الأصلي للباحثة، مما يعطي المجال لتوسع في هذا المجال، وفقاً لخبرة الباحثة، وليكون ذو فاعلية أكبر في تحقيق الهدف منه.

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما معايير الاعتماد الأكاديمي اللازمة لإعداد معلم العلوم وفقاً لتجارب الدول المتقدمة؟
2. ما التصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفق تجارب الدول المتقدمة؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق الآتي:

1. تحديد معايير الاعتماد الأكاديمي اللازمة لإعداد معلم العلوم وفقاً لتجارب الدول المتقدمة.
2. وضع تصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفق تجارب الدول المتقدمة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث بما يلي:

1. يسعى إلى الوقوف على أبرز المتغيرات والاتجاهات والمعايير الحديثة في مجال تطوير وإعداد المعلمين.
2. يوفر تغذية راجعة لمخططي برامج إعداد معلمي العلوم لتعزيز الجوانب الإيجابية في البرنامج، والعمل على معالجة جوانب الضعف والقصور.
3. يساعد في تضيق الفجوة بين ما يدرسه العلم في البرنامج وواقع ما يمارسه في الميدان بعد تخرجه.

وتطويرهم"، ونص الهدف الاستراتيجي السابع على "تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل" (رؤية المملكة العربية السعودية، 2030)، واستجابة لتوصيات الدراسات والرؤى الحديثة لوزارة التعليم تجاه إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، جاء هذا البحث لوضع تصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفق تجارب الدول المتقدمة.

مشكلة البحث:

أوصت العديد من التقارير والمؤتمرات بضرورة إصلاح التعليم، والرفقي بمستواه ومعالجة عيوبه، وتطوير عناصره، إلا أنه يجب أن يتوجه بدرجة أكبر لبرنامج إعداد المعلم وإلى المعلم بوصفه الحلقة الأقوى في عملية التربية والتعليم، وهو المحرك لأية جهود تصب في إصلاح أو تطوير التعليم، ومن هنا بدأت الأصوات تتعالى لإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين، ومحاولة إصلاحها والرفقي بمناهجها، وتقوية آليات التدريس والتدريب فيها لتحقيق أهدافها في إعداد المعلمين الأكفاء القادرين على مواجهة التغيرات السريعة والمتلاحقة في ميدان التربية والتعليم (محمد ومحمود وأحمد، 2017).

في إطار هذا التوجه سعت معظم المؤسسات التعليمية على اختلاف مراحلها إلى الأخذ بنظام الاعتماد لبرامجها الأكاديمية وأصبح اتجاهًا عالميًا، وإذا كان الاعتماد يمثل أهمية وضرورة لكافة الدول، فإن الاعتماد الأكاديمي خاصة لبرامج إعداد المعلم لا يقل أهمية، حيث تعمل جميع الدول الآن على اعتماد برامجها الأكاديمية، وفي ظل تحقق أهداف رؤية 2030 التي جاءت لمواكبة التغيرات فقد أولت المملكة العربية السعودية قطاع التعليم اهتماماً بالغاً وخصصت له الميزانيات الضخمة، وحثت المسؤولين عنه بالاهتمام بتدريب المعلمين للرفقي بمستوياتهم إلى أفضل ما يمكن لضمان الحصول على نوعية متميزة من المتعلمين، وأكدت وزارة التعليم على أن التنمية المهنية للمعلمين والمعاملين في الحقل التربوي مدخلاً مهماً وأساسياً من مدخلات العملية التعليمية حيث أنها تعنى بتحسين أداء المعلمين وتدريبهم مما يجعلهم قادرين على القيام بأدوارهم التعليمية ومتطلبات عملهم بكفاءة وفاعلية (الأنصاري، 2019).

إلا أن واقع الحالي لإعداد المعلم، بالرغم من التقدم الكمي، وحجم الإنفاق الحكومي السخي في هذا المجال يشير وفقاً لوثيقة الإطار التنفيذي لتجديد برامج إعداد المعلم (1440هـ) إلى أن جودة التعليم في المملكة العربية السعودية أقل من المأمول، ويتضح ذلك من خلال نتائج اختبار كفايات المعلمين الذي يقدمه المركز الوطني للقياس والتقويم، ففي عام (1437هـ) كان متوسط درجات المجتازين (43%) في الجزء التربوي من الاختبار، و(37%) في الجزء

1. تزايد أعداد الطلاب والحاجة المستمرة لتوفير معلمين مؤهلين لتعليمهم ورعايتهم للوصول إلى النمو الشامل والمتكامل لشخصياتهم.

2. التقدم العلمي وما يواجهه المجتمع من تحديات في كافة المجالات وضرورة إعداد الطالب المعلم بما يواكب هذه التطورات العلمية والتكنولوجية.

3. تقدم وسائل الحصول على المعرفة وانتشارها فلم يعد الكتاب المدرسي والمعلم هما المصدران الوحيدان المتاحان للطلاب للوصول إلى المعرفة فالشبكة العنكبوتية جعلت من العالم قرية صغيرة.

4. أصبحت مهنة التعليم عملية تقوم على أسس عملية واضحة وليست ارتجالاً تتضمن أهداف ووسائل وإجراءات تعمل على تحقيق الأهداف، وهذا يتطلب تدريب الطالب المعلم على التعامل مع المواقف التعليمية بطريقة علمية منظمة.

1. تطور النظريات التربوية والنفسية وظهور العديد من الأساليب والطرق التعليمية الحديثة.

2. تغير أدوار المعلم من ملقن في الوضع التقليدي إلى ميسر ومرشد ومحفز لعملية تعلم الطلاب، ومساعد لهم في تعلم التفكير وحل المشكلات.

ثانياً: أهداف إعداد المعلم:

يلعب المعلم دوراً أساسياً في عملية التعليم فهو الذي يسعى إلى نهضة المجتمع بالتعاون مع المدرسة عن طريق رفع درجات تحصيل الطلاب ودافعيتهم نحو التعلم، فالمعلم لا يقتصر دوره على شرح الدرس أو إيصال المعلومة بل هو أيضاً الموجه والمرشد الأمثل للطلاب، وذلك ما يؤكد الميدان التربوي من أمثلة كثيرة لمعلمين تركوا الأثر الأكبر في نفوس طلابهم، حيث تحول الطالب العنيد والطالب المهمل وكثير الحركة إلى طبيب أو مهندس أو مخترع، إن المعلم يعمل طوال الوقت على إثارة دافعية الطالب وتحسين تحصيله بشتى الوسائل فهو دائماً يعمل على تطوير ذاته والرقى بنموه المهني والعمل على تنمية المجتمع وإتاحة الفرص أمام الطلاب لينتقل المعلم من المزود الوحيد بالعملية التعليمية إلى مساعد ومشرف على الطلاب، وبفضل المعلمين المجتهدين تحولت البيئة الصفية التقليدية إلى بيئة تفاعلية وتعاونية تعمل على إنجاز المشاريع وإنجاز الأعمال بأكمل وجه (الجدى، 2018).

ويشير الأنصاري (2019) إلى أن أهداف إعداد المعلم تتمثل في عدة أبعاد وهي:

الأهداف الفردية: وتتضمن ما يلي:

1. أن يتعرف الطالب المعلم قيمته كإنسان جدير بالاحترام وك مواطن يؤمن بأهداف أمته ومجتمعه ويعمل على تحقيقها.

4. يساهم في تطوير برنامج إعداد معلمي العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين.

مصطلحات البحث:

أولاً: إعداد المعلمين:

عرف زغير (2019) إعداد المعلمين بأنه: "هو عملية مخططة ومنظمة تركز على النظريات التربوية، وتنفيذها مؤسسات تربوية متخصصة بهدف تزويد الطلاب المعلمين بالخبرات النظرية والعملية التي تمكنهم من امتلاك الكفايات التعليمية التي تزيد من فاعلية أدائهم في المستقبل في مهنة التعليم" (ص. 711).

ويعرف إعداد المعلمين إجرائياً بأنه: عملية منهجية وضعت وفقاً لخطة محددة الهدف منها تطوير مهارات وبررات ومعارف معلمي العلوم التدريسية وفقاً لمعايير الاعتماد الأكاديمي ليكونوا مؤهلين بشكل يضمن تحقيق أهداف العملية التعليمية في رفع المخرجات التعليمية لدى طلابهم في العلوم.

ثانياً: معايير الاعتماد الأكاديمي:

عرف العامري (2016) معايير الاعتماد الأكاديمي بأنها: "المرجعيات أو المواصفات القياسية والمستويات التي يجب توافرها في جميع مكونات منظومة التعليم، وتصاغ في توجهات سلوكية تساعد في قياس مخرجات التعليم والعمليات المرتبطة بإنتاجها" (ص. 5.9).

وتعرف معايير الاعتماد الأكاديمي إجرائياً بأنها عدد من النقاط المرجعية المحددة التي يتم الاعتماد عليها في وضع منهجية لإعداد معلمي العلوم ترتبط بالاعتماد الأكاديمي لتجعل مؤهلاً لأداء دوره بشكل فاعل في العملية التعليمية بما يساهم في توجيهات العصر العلمي والتقني والابتكاري المعاصر في مجال تخصصه.

أدبيات البحث:

أولاً: مبررات إعداد المعلم:

يؤدي المعلم في العصر التربوي الحديث عدة أدوار تربوية اجتماعية تساهم في روح العصر والتطور، فالمعلم ناقل مهم للمعرفة ولم يعد دوره مقتصرًا على توصيل المعلومات والمعارف للطلاب ولا ملقنًا لهم، بل أصبح دوره في هذا المجال مساعداً وموجهًا للطلاب في عملية التعلم والتعليم، لتحقيق النمو الشامل لهم، ومع تزايد أعداد المعلمين، والتقدم العلمي الكبير، وتقدم وسائل المعرفة، والطريقة العلمية في التعليم، وتطور العلوم النفسية والتربوية، وتغيير أدوار المعلم أصبح من المهم إعداد المعلمين وفق متطلبات التعليم المعاصر ووفقاً لمعايير عالمية معتمدة (الجدى، 2018).

ويرى زغير (2019) أن هناك العديد من المبررات لإعداد المعلمين ومنها:

6. احترام آراء ومقترحات المعلمين وما لديهم من خبرات ميدانية سابقة ومراعاة قدراتهم وخصائصهم النفسية وظروفهم الاجتماعية.

7. مهنة التعليم للوصول بمهنة المعلم إلى مستويات محددة للأداء والتأهيل المهني بما يضمن قدرًا محددًا للأداء للحصول على الترخيص المهني.

8. دمج تقنيات التعليم في عمليات التدريب كوسائل تدريبية في برامج إعداد المعلم لتمكين المعلمين من دمج هذه التقنية في عمليات تعليم وتعلم الطلاب.

9. متابعة أداء المتدربين في الميدان ليطمئن برامجه على أساس مدى تأثيره على فاعلية أداء المعلمين وتطوير ممارستهم وارتفاع مستوى الطلاب.

رابعًا: نماذج من الخبرات العالمية في برامج إعداد المعلم:

تهتم دول العالم المتقدمة والدول الساعية للتقدم من بين الدول النامية بكليات التربية ونظم إعداد المعلمين بها اهتمامًا واضحًا، يعكس التسليم بأن المعلم هو أساس تطوير التعليم، وأن التعليم هو أساس النهضة، وباستطلاع الواقع والممارسة في جانب إعداد المعلم في تلك الدول، يمكن الخروج بنموذج يلخص أهم المستويات المعيارية لتكوين المعلم باعتبارها أساس هذا الإعداد، وأساس اعتماد مؤسساته وضماني جودتها، والتي بدورها تؤدي إلى حصول الطلاب المعلمين على الترخيص للعمل بالمدارس بكافة مراحلها، حيث تستخدم هذه المستويات المعيارية كأساس لتقويم برامج إعداد المعلمين في أي مؤسسة تعليمية، وتنقسم المستويات المعيارية إلى ثمانية مكونات رئيسية هي (حسن، 2017):

1. المتطلبات العامة: حيث تتطلب المستويات المعيارية تحديدًا دقيقًا وموجزًا لأهداف ومقاصد المؤسسة ورويتها ورسالتها، وأهداف وأغراض برنامج الإعداد.

2. المنهج: ينبغي أن يكون برنامج إعداد المعلم برنامجًا قائمًا على التخطيط العلمي المتوازن الذي يؤدي إلى اكتساب المعارف والمهارات بما فيها التربية العامة، دراسة ميدان أو مجال واسع للاختيار وإعداد الطلاب المعلمين للعمل في إطار بيئي ومجتمعي له محدداته الثقافية.

3. التقويم: تتطلب هذه المستويات المعيارية تمثيلًا عريضًا بأخذ شكل السياسات التنموية والتطويرية والتقويم المنظومي من خلال عمل تعاوني جماعي يحقق التقويم المؤسسي وتقويم كافة مكوناته الفرعية ومنها برنامج إعداد المعلم.

4. الطلاب: يقوي هذا الجانب المتطلبات الأكاديمية للقبول ببرامج إعداد المعلم، ويوضح متطلبات ما قبل الالتحاق بالبرنامج، وتوزيع الطلاب على التخصصات السنوية ومجال الاختيار ويعمق خبرات الممارسة والمعرفة.

5. هيئة التدريس: تتطلب المستويات المعيارية أنشطة للتنمية المهنية لجميع أعضاء فريق إعداد المعلمين- معلم المعلم- ليكونوا على مستوى معاصر ومتقدم في مجالات تخصصهم وليقدموا الخبرات الأولية عن التدريس الفعال ودور مسؤوليات المعلمين المتعاونين المشرفين على الطلاب، ويدخل في هذا الإطار خلق علاقات تعاون

2. أن يكتسب العادات والاتجاهات والمعلومات والمهارات والقيم التي تمكنه من المشاركة الإيجابية في تلبية احتياجات طلبته، والمجتمع من الخدمات التربوية.

3. أن يتمتع بالصحة الجسدية والعقلية والنفسية وأن ينعكس ذلك في سلوكه مع الآخرين.

4. تتكون لديه اهتمامات واسعة بالاتجاهات العلمية المعاصرة وتطبيقاتها التكنولوجية في مهنة التعليم.

الأهداف الاجتماعية: وتتضمن ما يلي:

5. يكتسب الطالب مهارة الاتصال مع الآخرين والقدرة على النفاذ في المحيط الاجتماعي.

6. يتعرف على طرائق وأساليب خدمة المجتمع وتنميته.

7. يفهم مشكلات المجتمع المحلي والوطني ويسهم في حلها.

8. يلعب دور القائد الاجتماعي على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي.

الأهداف المعرفية: وتتضمن ما يلي:

1. يكسب الطالب المعلم اتجاهات التفكير العلمي بكل أنماطه، والمعارف والمهارات العلمية التي تساعده على التمكن من تخصصه.

2. يفهم عملية الاتصال ومهاراتها ووسائلها وطبيعة عملية التعلم وطبيعة المتعلم.

3. يتمكن من استخدام المبادئ والمفاهيم الأساسية في القياس والتقويم.

الأهداف المهنية: وتتضمن ما يلي:

1. أن يتمكن الطالب المعلم من صياغة نشاطاته التعليمية صياغة سلوكية.

2. يتعرف على طرائق التدريس واستراتيجياته ويتمكن من توظيفها في التعليم الصفي توظيفًا فعالًا.

3. يختار وينظم المحتوى المطلوب لأي موقف تعليمي داخل الصف مراعيًا في ذلك الفروق الفردية بين المتعلمين.

ثالثًا: مرتكزات إعداد المعلم:

يوجد عدة مرتكزات يمكن الاعتماد عليها لتخطيط وإعداد المعلم من أهمها (السبحي، 2019):

1. الاستقراء الواعي للحاجات التدريبية الفعلية الحالية والمستقبلية لإعداد المعلم.

2. الاستمرارية: وهي عملية التدريب لتستجيب للمستجدات التربوية والمكتشفات العلمية وتستوعب أهداف خطط التنمية التربوية والتجديدات التعليمية التي تتبناها نظم التعليم.

3. توجيه أهداف برامج إعداد المعلم إلى سد الفجوات في الأداء والممارسات التعليمية الراهنة للمعلمين وتلك التي تتطلبها التجديدات التربوية وما تمليه من تغيرات في أدوار المعلم.

4. تنوع أساليب التدريب والبرامج التدريبية وفقًا لتباين تخصصاتهم واختلاف مستويات أدائهم.

5. تستند برامج إعداد المعلم على نظام حوافز شامل يكافئ المعلم الملزم بالاندماج في برامجها والتميز في إنجاز أنشطتها ومكافأة المبدعين.

الإطار الوطني للمؤهلات ويجب أن يكون لدى المؤسسة نظاماً فعالاً يضمن تحقيق مستويات عالية للتعليم والتعلم في جميع البرامج المقدمة، وأن تتم مراقبة جودة التعليم والتعلم بانتظام ومن خلال آليات مناسبة، وإجراء عمليات مراجعة دورية لتطويرها، وبالتالي فإن حسب ما أشارت إليه هيئة تقويم التعليم والتدريب (2018) فإن معايير الاعتماد الأكاديمي للعلم تشمل ما يلي:

1. تصميم البرامج الأكاديمية وتطويرها:

- تطبيق المؤسسة سياسات وإجراءات واضحة ومعلنة لتصميم وإقرار أو تعديل البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية، تتضمن تحديد المسؤوليات والصلاحيات المتعلقة بذلك في كافة المستويات.

- تحدد المؤسسة منطلقات لتصميم برامجها الأكاديمية تتضمن تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها والتوجهات المحلية والعالمية الحديثة وتلبية حاجات المستفيدين (مثل سوق العمل والمجتمع)، والمقارنات المرجعية المناسبة.

- تضمن المؤسسة استيفاء برامجها الأكاديمية بكافة مستوياتها لمعايير ومتطلبات الإطار الوطني للمؤهل.

- تطبيق المؤسسة استراتيجية واضحة ومعتمدة للتعليم والتعلم والتقييم توضح فلسفتها وتكفل تحقيق أهدافها التعليمية، ومخرجات التعلم في البرامج.

- تطبيق المؤسسة لوائح وسياسات وإجراءات واضحة ومعلنة تنظم جميع جوانب التقييم (مثل مواصفات الاختبارات، وتوزيع الدرجات).

- تطبيق المؤسسة آليات فعالة للتحقق من أن البرامج الأكاديمية تستوفي المعايير الأكاديمية والمهنية، وتضمن التتابع والتكامل بين مقررات البرنامج في تحقيق مخرجات التعلم.

- تتأكد المؤسسة من توحيد الخطط الدراسية والتوصيفات للبرامج والمقررات التي تقدم في أكثر من موقع (أقسام الطلاب والطالبات وفي الفروع المختلفة) والتزامهم بها.

- يوجد لدى المؤسسة معايير وضوابط مناسبة تضمن جودة أنشطة التدريب الميداني في البرامج الأكاديمية، وتتأكد من التزام البرامج بها.

- تخطط المؤسسة للأنشطة غير الصفية، بحيث تتواءم مع أهداف المؤسسة وتتكامل مع برامجها الأكاديمية، وتدعم التطوير الشخصي والمهني للطلبة.

2. خصائص الخريجين ومخرجات التلم:

- تحدد المؤسسة خصائص عامة للخريجين تشتق منها مخرجات تعلم على مستوى المؤسسة تتواءم مع رسالتها، وتوجهاتها التعليمية ومتطلبات التنمية وسوق العمل وتكون معتمدة ومعلنة.

- تتأكد المؤسسة من وضع خصائص خريجين لكل برنامج، تتواءم مع الخصائص العامة للخريجين ورسالة البرنامج والمعايير التخصصية والمهنية وحاجات سوق العمل.

- تتأكد المؤسسة من أن البرامج الأكاديمية قد حددت مخرجات تعلم الطلاب بحيث تتواءم مع خصائص الخريجين وتلبي توقعات المستفيدين من داخل وخارج المؤسسة من

ومشاركة مع المدارس العامة والمعلمين والإداريين بشكل يتسم بالقوة والعمق.

6. الإدارة: ينبغي أن تكون هناك ترتيبات تعاونية مع المدارس الابتدائية والثانوية، كما ينبغي أن تتوفر خطة إدارية لتقويم الخدمات المساندة للمدارس والإدارات التعليمية.

1. التسهيلات والموارد: يؤكد هذا المكون المهم على ضرورة تقديم دعم إداري قوي، ووجود مكتبات مجهزة على مستوى عال، وخدمات تقنية متطورة وغير ذلك من مصادر تشمل قواعد المعلومات والبيانات ذات التكنولوجيا الحديثة داخل مؤسسة الإعداد وخارجها.

2. متطلبات قانونية أخرى: هذه تشمل متطلبات أخرى يجب أن تليها مؤسسة الإعداد أو الجامعة وتقوم كليات التربية بتقديم تقرير للتقويم الذاتي قبل تقويمها خارجياً للتخصيص بتقديم برامجها واعتمادها.

خامساً: أهداف الاعتماد الأكاديمي لإعداد المعلم:

تتمثل أهداف الاعتماد الأكاديمي فيما يلي (محمد ومحمود وأحمد، 2017):

1. حماية سمعة وشهرة المؤسسة على المستوى العالمي فيما يتعلق بجودة التعليم والمعايير التي تتبناها المؤسسة.

2. المحاسبة المجتمعية للمؤسسة الجامعية.

3. تحسين وتوفير نوعية وجودة العمليات والمخرجات في المؤسسات التعليمية التي تؤدي بدورها إلى تحسين مستوى التعليم بوجه عام.

4. تسهيل عملية تحويل الطلاب وانتقالهم من معهد لآخر، لأنه يقدم دليل على جودة المستوى والمقررات التي حصل عليها الطالب من مؤسسة معتمدة.

5. تحقيق فرص أفضل للطلاب عند التقدم للالتحاق بالعمل، وكذلك سهولة فرصة العامل في الحصول على مساعدة من الجهة التي يعمل بها عند رغبته في مواصلة دراسة في مؤسسة أو معهد معتمد.

6. مساعدة الجامعات والمؤسسات التعليمية على تحديد أهدافها من خلال عملية التقييم الذاتي ووضع الخطط لتحقيق ما لم يتحقق منها بعد ذلك.

7. منح الجامعات والبرامج المعتمدة مكانة متميزة في مجتمعها وبين الجامعات الأخرى ويشجع على التعاون والمشاركة بين أفراد الجامعات وتبادل الخبرات.

8. تغذية سوق العمل بأفضل الخريجين، ويجعل قدرة الطالب على التوظيف عالية وذلك لأنه يزيد من ثقة أصحاب الأعمال في خريجي الجامعات المعتمدة كما أنه يرتقي بالمهنة ويطورها.

سادساً: المعايير الاعتماد الأكاديمي للمعلم:

يجب أن تكون لدى المؤسسة التعليمية سياسات وإجراءات واضحة وفعالة لتصميم وإقرار وتقديم البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية، وأن يتم تخطيط البرامج، بحيث تسهم في تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها، ويجب أن تحدد المؤسسة خصائص للخريجين ومخرجات التعلم على مستوى المؤسسة والبرامج، تتواءم مع رسالتها ومتطلبات

ومتطلبات الإطار الوطني للمؤهلات ويتم الالتزام الكامل بها.

- تتأكد المؤسسة من أن البرامج أو المقررات الدراسية التي تقدمها المؤسسات التعليمية الدولية، بما في ذلك برامج التعليم الإلكتروني ومقررات التعليم عن بعد، معتمدة ومضمونة الجودة ومصرح لها من الحكومة في بلد المنشأ.

- تقوم المؤسسة في حال تبنيها برامج لمؤسسات أخرى، باتخاذ الإجراءات المناسبة التي تضمن توافق مكونات البرنامج الأكاديمي والواجبات والاختبارات مع قيم وثقافة المجتمع.

- تضع المؤسسة الضوابط التي تضمن جودة جميع جوانب البرامج التي تقدمها المؤسسات الشريكة، بما في ذلك المقررات الدراسية والمواد التعليمية والتدريس ومعايير تحصيل الطلاب والخدمات المقدمة، وتتابع الالتزام بها.

- تقيم المؤسسة فاعلية الشراكات بشكل منتظم، وتتخذ القرارات المناسبة حيال ذلك.

5. برامج الدراسات العليا:

- تطبق المؤسسة آليات للتحقق من أن مخرجات التعلم والخطط الدراسية تتناسب مع مستوى وطبيعة المؤهل في الدراسات العليا وتتفق مع المعايير الأكاديمية والمهنية ومتطلبات الإطار الوطني للمؤهلات.

- تحقق المؤسسة من توفر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس ذوي المؤهلات الملائمة لبرامج الدراسات العليا.

- تتابع المؤسسة التزام برامج الدراسات العليا بمعايير وشروط القبول المعتمدة.

- تحدد المؤسسة أدوار ومسؤوليات أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا والمُشرَفين عليهم، ويتم تعريفهم بها بشكل فعال، وتتأكد من الالتزام بها.

- تطبق المؤسسة نظاماً وآليات لمتابعة طلبة الدراسات العليا، ومعدلات تقدمهم وتقدم الدعم اللازم لهم.

- تطبق المؤسسة نظاماً وآليات لتقييم كفاءة برامج الدراسات العليا وجودة مخرجاتها بمشاركة المستفيدين وتستخدم النتائج في التحسين والتطوير.

6. مصادر التعلم:

- تطبق المؤسسة آليات فاعلة تكفل التوفير الكمي والنوعي المناسب لمصادر التعلم والخدمات المرتبطة بها، بناء على احتياجات البرامج وكافة المستفيدين وتتيحها في أوقات كافية ومناسبة.

- تطبق المؤسسة آليات وإجراءات لإدارة المكتبة ومصادر التعلم بكفاءة وتوفر لها العدد الكافي والمناسب من المؤهلين.

- تقدم المؤسسة الدعم والتدريب المناسب لتمكين الطلاب وهيئة التدريس من الاستخدام الفعال لمصادر التعلم والمكتبة وكافة خدماتها.

داخل وخارج المؤسسة، وتتواءم مع متطلبات الإطار الوطني للمؤهلات.

- تتأكد المؤسسة من اكتساب الخرجين للخصائص المستهدفة من خلال آليات تقييم متنوعة ومناسبة.

3. ضمان جودة البرامج الأكاديمية وتحسينها:

- يوجد لدى المؤسسة سياسات وإجراءات واضحة لمراجعة وتقييم وتحسين البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية، وضمان جودة التعلم والتعليم في جميع المواقع مختلف أنواع التعلم (التعليم المدمج، والتعلم عن بعد..) وتتضمن تحديد المسؤوليات والصلاحيات الخاصة بذلك على كافة المستويات.

- تطبق المؤسسة إجراءات دورية لضمان جودة العلمية التعليمية ومراجعة التقارير السنوية لجميع البرامج من قبل لجان متخصصة على مستوى البرامج والكليات والمؤسسة، وتتخذ الإجراءات المناسبة للتحسين والتطوير.

- تطبق المؤسسة نظاماً وإجراءات لمراقبة وتقييم مدى تحقق خصائص الخرجين ومخرجات التعلم المستهدفة على كافة المستويات.

- تجري المؤسسة تقييماً دورياً شاملاً للبرامج (مثلاً: مرة كل ثلاث سنوات) ويتم إعداد تقارير حول المستوى العام للجودة في البرامج، مع تحديد نقاط القوة والضعف ومستويات التفاوت المهمة في الجودة بين البرامج والأقسام، والوحدات..

- توفر المؤسسة للبرامج والهيئة التعليمية البيانات اللازمة لعمليات التقييم وإعداد التقارير، مثل: بيانات مؤشرات الأداء لكل برنامج أو فرع لي حدة، ومدى تقدم الطلاب في البرامج ومعدلات إتمامهم لها، وتقييمات الطلاب للمقررات والبرامج.

- يناقش المجلس الأعلى في المؤسسة البيانات المتعلقة بمؤشرات الأداء الرئيسة لكل البرامج سنوياً، ويتخذ القرارات المناسبة للتطوير.

- تطبق المؤسسة إجراءات فاعلة لتخطيط وإدارة خدمات الدعم الأكاديمي بما يلبي احتياجات البرامج الأكاديمية والطلاب وتقوم تلك الخدمات وتطورها دورياً.

- توفر المؤسسة الخدمات الإلكترونية والبيئة المناسبة للبرامج والمقررات التي تقدم وفق أسلوب التعلم الإلكتروني ونمط التعليم عن بعد، وتحقق المعايير الخاصة بهذا النمط.

- تعتمد المؤسسة آليات للتحقق المستقل من مصداقية وموضوعية تقييم تحصيل الطلاب.

4. الشراكات التعليمية (إن وجدت):

- تحدد الاتفاقيات الرسمية لبرامج الشركات (التوأمة) مع مؤسسات أخرى الترتيبات والمسؤوليات بوضوح وتكون قابلة للتنفيذ وفق أنظمة المملكة، وتتضمن استيفاء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ومعايير

وشاملة بإجراءات وممارسات اعتماد تعليم المعلمين في هذه الثقافات الأربع المتنوعة (الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وأستراليا والهند)، كما تم التركيز في هذه الدراسة على المقارنة على الخلفية التاريخية لكيانات الاعتماد، ورؤيتها وأهدافها، الحوكمة ومتطلبات الأهلية وعملية الاعتماد والمدة ومنح الاعتماد المقدم.

دراسة العصيل (2020) التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في الأحساء، في ضوء بعض معايير الاعتماد الأكاديمي ولتحقيق أهداف البحث استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (38) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج، وقام الباحث بإعداد بطاقة معيارية أداة للبحث، مكونة من (62) معيارًا موزعة على ثماني مجالات رئيسية، وظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتوافر هذه المعايير بلغ على التوالي (2.09؛ 2.05؛ 1.90؛ 1.96؛ 1.52؛ 1.52) وهي متوسطات تقابل درجتي التوافر (درجة ما، لا تتوافر).

التصور المقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفق تجارب الدول المتقدمة:

يعد إعداد المعلم من أهم وأبرز الموضوعات التي يتم تسليط الضوء عليها لتأهيل المعلم وتطوير مهاراته وقدراته ليؤدي دورًا فاعلاً في تحقيق أهداف العملية التعليمية، كونه صاحب الدور الأساسي في العمل المدرسي، ونظرًا لأهمية المعلم كمدخل من مدخلات النظام التعليمي يحتل التخطيط لإعداده مكانًا بارزًا في جميع خطط التنمية في المجتمع وفي مقدمة الأولويات في جميع مشاريع تطوير التعليم، حيث أنه لم يعد كافيًا لمزاولة مهنة التدريس أن يكون المعلم ملماً بالمادة العلمية فقط التي يقوم بتدريسها وإنما ينبغي كذلك أن يكون معديًا إعدادًا تربويًا ومهنيًا وثقافيًا ليتمكن من أداء مهاراتها السلوكية والثقافية في العملية التربوية/ التعليمية على أسس علمية أصيلة، وذلك لأن الأداء المتوقع للمعلم في بيئة التعلم الجديدة أن يتمحور حول تمكينه من تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة المبنية على مبادئ تعليم المهارات للطلاب كي يتعاملوا بفاعلية مع تحديات العولمة، هذه المهارات ينبغي أن تركز على التجديد والابتكار والتحليل والتفسير والإبداع والتميز والإتقان والجودة والاستقصاء والتقويم والاعتماد على الذات في التعليم والتدريب، وخصوصًا بالمواد العلمية التي ترتبط مجالات الحياة المتنوعة مثل العلوم وفروعها التطبيقية، ومن هذا المنطلق تم إعداد تصور مقترح يوضح أنموذج إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفق تجارب الدول المتقدمة، ويتضمن ثلاث محاور رئيسية في إعداد المعلم وهي: المدخلات والعمليات والمخرجات، فيما يلي تفصيل ذلك.

- تتوفر بالمكتبة مرافق وتجهيزات كافية، للاستخدام الفردي وللمجموعات الصغيرة وللأشخاص ذوي الإعاقة.

- تفعل المؤسسة آليات للتعاون مع المؤسسات والمراكز المحلية والدولية لإتاحة وتبادل المصادر والمراجع بما يضمن تلبية حاجات المستفيدين.

- يوجد لدى المؤسسة قواعد معلومات وأنظمة إلكترونية مناسبة تتيح للمستفيدين الوصول إلى مصادر المعلومات والمواد البحثية والمجلات العلمية من داخل المؤسسة أو خارجها.

- تطبق المؤسسة آليات فاعلة لتقويم خدمات المكتبة ومرافقها وتجهيزاتها ومصادر التعلم، وتقوم بتطويرها وتحديثها دوريًا بناء على التغذية الراجعة من المستفيدين واحتياجات البرامج.

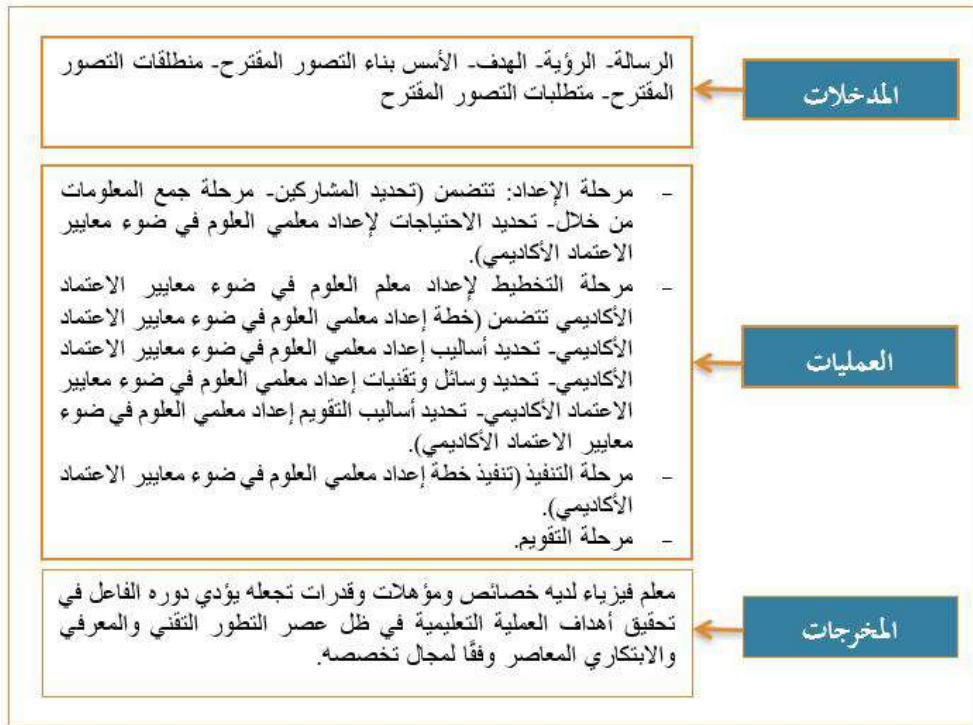
ونظرًا لأهمية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في تطوير إعداد المعلمين فقد تناولتها العديد من الدراسات ومنها:

دراسة (Sywelem, 2014) التي هدفت إلى إجراء مقارنة من أجل الحصول على فهم عميق لعملية اعتماد تعليم المعلمين في الثقافات المختلفة (الولايات المتحدة الأمريكية، أستراليا والهند)، وهذه المقارنة متصلة تاريخيًا في الوعي بالاختلافات الوطنية، والهيكل القانونية والمشاركة الخاصة والعامية ونوع الاعتماد المقدم، وتصنيف التعليم الأولي للمعلمين ومنح الشهادات والأهداف والرسالة والحوكمة، وغيرها من المجالات.

دراسة العامري (2016) التي هدفت إلى استعراض التجربة المبدئية لجامعة السلطان قابوس في إعداد معلم التربية الفنية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي من خلال استعراض وتحليل أهم الخطوات الرئيسة للاعتماد الأكاديمي، والإطار المفاهيمي للكلية، وأدوات التقييم الرئيسة للبرنامج، والشكل الجديد للتدريب والخبرات الميدانية وأدوات تقييمها.

دراسة كل من تشابمان ودافيس وكائن ودافيس وجيفيري وليويز (Chapman, Davies, Cann, Davies, 2018) التي هدفت إلى تعرف أثر الاعتماد الأكاديمي والاعتراف على المعلمين الانخراط في التعلم المهني: من خلال مراجعة الأدبيات، وأجريت هذه الدراسة استجابةً لمخلص قدمته حكومة ويلز في يونيو 2018 للتحقيق في أطر الاعتماد والاعتراف للتعلم المهني للمعلمين في مجموعة متنوعة من السياقات الوطنية، وقد تم في هذه الدراسة استعراض الأدبيات والأدلة المتوفرة حول تأثير الاعتماد الأكاديمي على المشاركة في التعلم المهني؛ حيث تعتبر النماذج الأكثر فعالية لاعتماد التعلم المهني؛ وذلك من خلال فحص البدائل على مستوى النظام للاعتراف المستند إلى المؤهلات؛ ويستكشف تأثير الاعتماد الأكاديمي على المشاركة في التعلم المهني.

دراسة ناراد (Narad, 2019) التي هدفت إلى تعرف ممارسات وإجراءات اعتماد تعليم المعلمين: مقارنة بين الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وأستراليا والهند اعتمد الباحث الطريقة المقارنة للحصول على معرفة عميقة



منطلقات التصور المقترح:

1. يعد الاعتماد الأكاديمي شرطاً أساسياً وسابقاً للاعتماد المؤسسي والمهني، حيث يهيئ الأرضية الصلبة التي تقف عليها المؤسسة التعليمية في مسيرتها الطويلة نحو التميز الأكاديمي ويساعدها على تبوأ موقع الريادة في توفير مقومات التطوير المستمر في الحقل التربوي.
2. أهمية نشر ثقافة الاعتماد عن طريق توعية المجتمع التربوي أولاً ثم الرأي العام ثانياً لضمان مساندته للتطوير التعليمي باستخدام وسائل الإعلام وتقنيات الاتصال والندوات والمؤتمرات وورش العمل.
3. وجود معايير محددة للاعتماد الأكاديمي يتم اعتمادها في الدول المتقدمة لإعداد وتأهيل العناصر التعليمية والتي يعد المعلم أهمها لكونه المحرك الأساسي في العملية التعليمية.
4. أهمية تطوير الإداء التدريسي للمعلمين وفق معايير عالمية لجعله أكثر قدرة على مواكبة متطلبات ومهارات القرن الحادي والعشرين.
5. التطور التكنولوجي الحاصل، يلزم على كل من يعمل في عملية التعليم تطوير قدراته، لما في ذلك من أثر في تطوير قدرات الأجيال الجديدة التي هي أسس نمو هذا المجتمع.

أولاً: المدخلات: تتضمن المدخلات التي تم الاعتماد عليها في وضع التصور المقترح ما يلي:

الرسالة:

توجيه اهتمام المسؤولين في المؤسسة التعليمية إلى إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفق تجارب الدول المتقدمة، من خلال وضع تصور مقترح يعتمد على أسس وخطط منهجية يمكن أن يسهم في تحقيق أهم أهداف المؤسسة التعليمية بالارتقاء بالمستوى التعليمي في المملكة العربية إلى مستوى الدول المتقدمة في التقديم الخدمات التعليمية، وإنتاج أفراد مؤهلين بقدرات وخبرات تتوافق مع متطلبات عصر التطور التقني والعمل المعاصر.

الرؤية:

أن يكون معلم فيزياء قادر على مواكبة متطلبات التعليم المعاصر، من خلال ما يمتلكه من مهارات وخبرات تعليمية، ويستطيع توظيف كافة الوسائل والأساليب التعليمية والتقنية الحديثة في تحقيق الأهداف التعليمية لتدريس العلوم في رفع مخرجات تعلمها لدى الطلاب، وتنمية مهاراتهم المتنوعة المرتبطة بها التي تدع مطلباً أساسياً في عصر يتسم بالتطور التقني والعلمي والابتكاري المتسارع.

الهدف:

بناء تصور مقترح إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفق تجارب الدول المتقدمة.

متطلبات التصور المقترح:

1. مساندة مالية ومعنوية وإدارية من قبل الوزارة لكل فكرة يمكن أن تساعد في التطوير المهني للمعلم في ضوء معايير عالمية مثل معايير الاعتماد الأكاديمي، ونشر هذه الأفكار لنعم الفائدة.

2. عمل ندوات تثقيفية حول معايير الاعتماد الأكاديمي لإعداد المعلمين تضم معلمين العلوم من جميع المدارس، لتوعيتهم بأهمية تطبيق هذه المعايير وآلية تطبيقها في مجال التعليم.

3. وجود دورات تدريبية لمعلمي العلوم بأساليب تطوير مهاراتهم وفق معايير الاعتماد الأكاديمي.

4. توفر مراجع حديثة تخص معايير الاعتماد الأكاديمي وتطبيقها في الدول المتقدمة لمساعدة المعلم على تحفيزهم لتطوير مهاراتهم وفق ما يتطلب تحقيق هذه المعايير في مجال التعليم.

ثانياً: العمليات:

تتم عملية إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفق عدة مراحل وهي:

(أ) **مرحلة الإعداد:** تتم مرحلة الإعداد وفق ما يلي:

1. **تحديد المشاركين:** معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

2. **جمع المعلومات من خلال:**

- الملاحظة الذاتية مثل (النقد الذاتي- تقييم التدريس- قياس تحقق الأهداف).
- ملاحظات المسؤولين مثل (مدير المدرسة- المشرف التربوي).

- ملاحظات زملاء التخصص في تدريس العلوم.
- ملاحظة الطلبة حول كل عناصر التدريس المتبعة وما قدمته لهم من إفادة.

- ملاحظة أولياء الأمور من خلال تقييم مستوى أبناءهم في العلوم.

- نواتج التعلم مثل (الاختبارات- الفروض والواجبات- الأداءات والأنشطة).

3. **تحديد الاحتياجات لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي:**

- وضع خطة منهجية شاملة لكل ما يلزم من معارف ومهارات وخبرات لمعلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي بشكل تنابعي وتكاملي، ليكون المعلم قادر على توظيف ما تم اكتسابه من خبرات ومعارف في تدريس العلوم بما يحقق الأهداف التعليمية المعاصرة.

- تنفيذ خطة إعداد المعلم من خلال تطبيق استراتيجيات مناسبة يكون لها أثر إيجابي في توسيع البنية المعرفية لدى معلمي العلوم، وتنمية مهارات التدريس الإبداعي التي من شأنها أن تسهم في تطوير مهارات الطلاب العلمية والعملية والتقنية بما يتوافق مع متطلبات واحتياجات التطورات المعاصرة لهذا العصر.

- تطوير وإبتكار واستخدام وسائل وتقنيات التعليم تساهم في تنمية المهارات المتنوعة لدى المعلم بما يتناسب مع طبيعة موضوعات العلوم.

- التركيز أثناء الإعداد على المهارات المرتبطة بتدريس العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، ومذلك من خلال عرض المهارة - شرح المهارة- توضيح المهارة بمثال، وربط المهارة بقضية أو موضوع ما بالعلوم- مراجعة خطوات التطبيق التي يجب أن استخدمها المعلم في المثال التوضيحي- تطبيق المهارة - المراجعة والتأمل في الخطوات السابقة).

- التقييم لتحقيق من اكتساب المعلم للمعارف والخبرات المرتبطة بتدريس العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، من خلال أدوات القياس مثل الاختبارات، الملاحظة، المقابلة، أوراق العمل، المشروعات، إجراء التجارب وغيرها.

- تطبيق التغذية الراجعة لكل معلم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، لتعزيز نقاط القوة لديه وتحديد وتقوية نقاط الضعف في أدائه التدريسي من خلال التوجيه والدعم والتدريب.

(ب) **مرحلة التخطيط لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي:** وتتم وفق ما يلي:

1. **خطة إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي:**

يرتبط نجاح خطة إعداد المعلم بمدى بما يلي:

1. تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس العلوم ومنها (تشجيع التأمل والتفكير واستخدام الحوار والتخطيط للتدريس المبني على المعلومات).

2. تحديد موضوعات البرنامج والخطة التنفيذية له بما يتضمن تحديد الفترة الزمنية للبرنامج اللازمة لتناول الموضوعات فيه، وخطط تفصيلي لكامل محتوياته، من أهداف وأنشطة واستراتيجيات وأساليب تقييم وغيرها.

3. التخطيط الجديد للأهداف التي يجب تحقيقها من خلال برنامج إعداد معلم العلوم وفق معايير الإعداد الأكاديمي في تنمية المهارات التدريسية تسهم في تحقيق أهداف تدريس العلوم في رفع مستوى المخرجات التعليمية لدى الطلاب

التوضيحية، والوسائط المتعددة. ومن امكانات بشرية منها: المشرفين والمختصين وقادت المدارس.

- تجارب الدول الأخرى، وذلك من خلال اطلاع المعلم على مقدمته الأبحاث والدراسات السابقة عربيًا وأجنبيًا من أبحاث بخصوص إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.

- ذاتيًا، وذلك باتباع أحد الأساليب التالية:

- القراءة في (الكتب التربوية والتخصصية، الصحف والمجلات التربوية والتخصصية، الأبحاث التربوية والتخصصية، النشرات والتعميمات، القواميس والموضوعات، المصادر الإلكترونية، ملف التدريس).

- الكتابة في (المجلة المدرسية، البحوث والدراسات، المجلات التربوية والتخصصية، التقارير الذاتية، مدونات المعلم "ملاحظات، أفكار، خواطر"، ملف التدريس)، التي تمحورت حول التنمية المهنية للمعلمين.

- الاطلاع على أحدث الأساليب التدريسية المعتمدة في تدريس العلوم والتي أثبتت أثرها في تحسين مخرجات تعلمها، ومحاولة تطبيقها بشكل فعلي بتدريب المعلمين على ذلك من خلال اخضاعهم إلى دورات تدريبية وورش عمل وندوات ومؤتمرات علمية، بهدف تطوير آلية التدريس في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي لمعلمي العلوم.

- المناقشة والتحدث مع (المشرف التربوي، قائد المدرسة، الخبراء والمختصين، معلمون ذو خبرة، المعلم الأول "الناصح"، زملاء المهنة، الطلاب، أسر الطلاب)، عن أهمية الدور الذي يؤديه المعلم في العملية التعليمية، وذلك للتعرف على آرائهم حول ما يؤديه من دور فعال في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

- الالتحاق والمشاركة في (ورش العمل، الزيارات الصفية، الدروس النموذجية، تدريب الزملاء، المحاضرات، المناقشات والحلقات، المؤتمرات والندوات واللقاءات، البحوث الإجرائية، برامج الدراسات العليا، البرامج والدورات التدريبية، تدريس الفريق)، التي ترتبط بمعايير الاعتماد الأكاديمي بما يخص كل العناصر التعليمية من (منهج، معلم، طالب، إدارة تعليمية، أنشطة، وغيرها).

3. تحديد وسائل وتقنيات إعداد معلمي العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي: ومن بينها ما يلي:

1. الوسائل السمعية والبصرية وتستخدم لتوضيح مفهوم معين وتوصيل فكرة إلى الطلاب، وتتمثل في: الكتب واللوحات والرسوم والصور والشفافيات والأفلام الثابتة والمتحركة وغيرها من المواد التي يختارها المعلم في ضوء معايير تشمل الأهداف، ومستوى المتعلمين، لتنمية مهارات التفكير لديهم، حيث تعد من أهم الوسائل التي تساعد في ذلك.

واكسابهم مهارات وقدرات متنوعة تتناسب مع متطلبات تعلم موضوعات العلوم ومنها (مهارات التفكير العليا، مهارات الاستقصاء العلمي، مهارات الاستيعاب المفاهيمي، اكتساب المفاهيم العلمية، فهم طبيعة العلم، عمليات العلم.. الخ).

4. تصميم الأنشطة التعليمية التي يتم طرحها أثناء البرنامج وفقًا للموضوعات التي يتم طرحها فيه، والتي يجب أن تتضمن ممارسات عملية لتكون ذات فاعلية أكبر بما يسعى البرنامج لتحقيقه من تدريب شامل وفق معايير الاعتماد الأكاديمي، ومن الأمثلة على هذه الأنشطة تكليف معلمي العلوم بإجراء تحليل لدروس في المادة وإعادة تصميم عناصرها من "أهداف، ومحتوى، وأنشطة، وتقويم" بشكل يجعلها تساعد في تنمية مهارات التفكير الابتكاري أو الناقد أو الاستقصاء العلمي وغيرها من مهارات لدى الطلاب.

5. تحديد الاستراتيجيات التي يتم الاعتماد عليها في تنفيذ برنامج الإعداد بحيث تكون ملائمة للشرح وتوضيح الأفكار والموضوعات بما يحقق الأهداف.

6. توظيف أساليب متنوعة للتقويم أثناء تنفيذ البرنامج، ترتبط بالموضوعات المطروحة والأهداف التي يجب تحقيقها وفقًا لمعايير الاعتماد الأكاديمي.

2. تحديد أساليب إعداد معلمي العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي:

- السياسة التربوية والتعليمية المنبثقة من أسس ومبادئ الشريعة الإسلامية.
- آراء الخبراء المختصين.
- أهداف إعداد معلم العلوم وهو تطوير معارفه وخبراته ومهاراته في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفق تجارب الدول المتقدمة.
- الاحتياجات المهنية المطلوبة، ومنها الاستراتيجيات والمنهجيات المطلوبة لتحقيق الأهداف المنشودة من عملية إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.
- الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفقًا لتجارب الدول المتقدمة، من خلال الاطلاع على أحدث الإصدارات التي تحدثت عن موضوع الإعداد المهني للمعلمين في ضوء لاعتماد الأكاديمي.
- الإمكانيات البشرية والمادية والزمنية المتاحة، من خلال الاستعانة بما يمكنه المساعدة في تحقيق الهدف المنشود، من إمكانيات مادية ومنها: جهاز العرض، والمختبرات، والأدوات والأجهزة والوسائل

ويتم ذاتيًا من قبل المعلم ومساندة ودعم المسؤولين والزملاء، من خلال:

- بشكل مستمر طوال فترة التحاقه بمهنة التدريس.
- باستخدام أساليب تطويرية (تدريسية وتقويمية) معاصرة.
- (د) مرحلة التقويم:** تقويم ومتابعة خطة إعداد معلمي العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وتتم بشكل مستمر في ضوء أهداف التطوير المهني لمعلم العلوم، وترتبط باستخدام أنماط متعددة من التقويم للوقوف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وتتضمن ما يلي:
- التقويم الذاتي: يدرس المعلم ويتأمل أفعاله باستمرار، ويستخدم أساليب وأدوات مختلفة لتقييم أدائه.
- تصميم أدوات التقويم المختلفة (بطاقات ملاحظة، تسجيل صوتي ومرئي مثلاً).
- تقويم الطلاب ويتضمن (تصميم اختبارات تحصيلية حسب جدول المواصفات وتشخيص نقاط القوة ونواحي الضعف، وتصميم أنشطة إثرائية).

(هـ) التغذية الراجعة: التي تعتبر أساس مرجعي تنطلق من خلاله الممارسات التطويرية التالية، ويستخدم فيها نتائج التقويم لتحسين أداء المعلم، وتشجيعه على إبداء رأيه حول ممارسته، وتصويب أخطائه وتوجيهه لجويد أدائه التدريسي.

ثالثاً: المخرجات:

تتضمن المخرجات التي يجب تحقيقها من خلال تطبيق هذا التصور المقترح معلماً يتميز بعدة خصائص وهي:

1. لديه معرفة وتفهم للخصائص المعرفية والاجتماعية والانفعالية وحاجات الطلاب التعليمية في العلوم.
2. يمتلك المهارة في تنفيذ منهج العلوم بطريقة تتسم بالمرونة والفردية والتنوع بما يتناسب وقدرات الطلاب اللازمة في العلوم.
3. يستطيع توفير مناخ تربوي يمكن الطلاب من تحقيق الذات وتنمية المهارات العالية في التفكير في العلوم.
4. لديه قدرة على تنمية الوعي الاجتماعي لدى بتقدير والعناية بالبيئة.
5. يمتلك مهارة في التواصل مع المهتمين بمجال التعليم بما يساعد في دعم العملية التعليمية وأولياء أمور الطلاب.
6. يتفهم ذاته ويتقبلها ويقدرها ويثق بها ويتمتع بشخصية قوية، متفهم لمتطلبات الطلاب واحتياجاتهم ويوليها أهمية على مطالبه الذاتية، يدعمهم ويثق بهم.
7. لديه مستوى عقلي متطور يقبل التطوير والتغيير حسب المتطلبات التعليمية المعاصرة، وله قدرة عالية على إدراك وتطبيق أساليب تدريسية متطورة.
8. يمتلك مرونة وتفتح على الأفكار الجديدة، وله اهتمامات عقلية وثقافية وتقنية تناسب تخصص العلوم ومتطلبات

2. معامل ومنها:

- معامل العلوم في المدرسة تشمل كافة التقنيات الحديثة، والتي تجعل من تطبيق كثير من استراتيجيات التدريس ذات فعالية أكبر مثل الاستراتيجيات التي تعتمد على التصور والتطبيق العملي، والمهارات البصرية.
- معامل الوسائط المتعددة وتستخدم كبرامج متكاملة لتعليم كافة المواد الدراسية ومنها العلوم لجميع المراحل فتصبح أداة لتطوير مهارات وقدرات الطلاب المتنوعة
- معامل الحاسب الآلي وتستخدم في استحداث وتنفيذ البرامج التعليمية والتدريبية وتحقيق تعليم العلوم من خلال الاستقصاء العلمي لحل المشكلات المتعلقة به.

1. الحاسب الآلي ويستخدم في:
- إنتاج العروض التقديمية والمشروعات التعليمية المحوسبة.
- التدريس ببرامج العروض المختلفة (بوربوينت، فلاش).
2. الحفائب (الرزق التعليمية) وتستخدم كبرنامج تعليمي/ تعليمي متكامل له القدرة على تحقيق أهداف تعليمية من خلال تفاعل المتعلم مع محتوياتها، فيتم التعلم عن طريقها بشكل متسلسل ومتدرج ومتتابع ذاتي.
3. الانترنت.

4. ملف التدريس ويستخدم كوسيلة لقياس مدى كفاءات المعلمين الجدد والطلبة المعلمين في بعض جوانب تعليم العلوم مثل: (المقارنة، الوصف، التحليل، التعليل، الربط، اتخاذ القرار، تقديم البراهين، المرونة، التصنيف، الطلاقة، الاتصال).

4. تحديد أساليب التقويم إعداد معلمي العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي: يتم وفقاً لما يلي:

- الملاحظة الذاتية بواسطة (تحليل التدريس- بطاقة الملاحظة- الاستبانة).
- ملاحظة المسؤولين بواسطة (بطاقة الملاحظة- المقابلة).
- ملاحظة زملاء التخصص بواسطة (بطاقة الملاحظة- المقابلة).
- ملاحظة أسر الطلبة بواسطة (المقابلة- الاستبانة).
- ملاحظة الطلبة بواسطة (المقابلة- الاستبانة).
- نواتج التعلم بواسطة (الاختبار- بطاقة الملاحظة).

(ج) مرحلة التنفيذ (تنفيذ خطة إعداد معلمي العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي): يتم في ضوء كل مما يلي:

- الحاجات التطويرية.
- الإمكانيات المتاحة.
- الاتجاهات المعاصرة.
- خطة التطوير المرسومة.

الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(3)، 708-724.

السبحي، عبد الحي أحمد (2019). أنموذج مقترح لبرنامج إعداد معلم المستقبل بكليات التربية بجامعة المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 4(171)، 359-412.

السحبياني، إيمان عبد العزيز (2018). تقويم برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية للمسؤولية المهنية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، (239)، 87-123.

العاجز، فؤاد (2015). تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية، 2(1)، 23-44.

العامري، محمد حمود (2016). تجربة جامعة السلطان قابوس في إعداد معلم التربية الفنية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. مجلة إمسيا، جمعية إمسيا التربوية طريق الفن، (5)، 6، 505-554.

العتيبي، منصور؛ الربيع، علي (2012). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير (NCATE). المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1(9)، 559-586.

العصيل، عبد العزيز فاتح (2020). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحساء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، 32(2)، 273-298.

محمد، سحر؛ محمود، يوسف؛ أحمد، علا (2017). اعتماد برامج إعداد المعلم: تحديات وخيارات. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم، 1(7)، 241-276. موقع جامعة أم القرى (2016). مؤتمر إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر. متوفر على الرابط:

<https://uqu.edu.sa/>

موقع جامعة الملك خالد (2016). مؤتمر المعلم وعصر العرفة: الفرض والتحديات. متوفر على الرابط:

<https://www.kku.edu.sa/ar/node/306>

تدريسها، ويرغب في التعلم والاستزادة من المعرفة، ولديه دافع للتفوق والنبوغ في مجال تخصصه.

مقترحات تنفيذ التصور المقترح:

1. العمل على تطوير أهداف توصيفات وخطط برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية بشكل مستمر وفقاً للمستجدات ومتطلبات العصر ومعايير الاعتماد الأكاديمي المعتمدة عالمياً في ضوء ما تم اقتراحه في التصور المقترح بكافة مكوناته.

2. الاستفادة من قائمة معايير الاعتماد الأكاديمي التي تم توظيفها من خلال التصور المقترح في تطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية.

3. ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التواصل بين الطالب والمعلم وطلابه وبقية أفراد المجتمع والعمل على تطوير علاقات إيجابية بينه وبين الآخرين ليكون قادراً على تحقيق أهداف العملية التعليمية من خلال الدور المهم الذي يؤديه في المجال التعليمي.

4. تضمين برامج إعداد المعلم في مجال التقويم بأساليب التقويم الذاتي، ومقاييس التفكير العملي المختلفة والاهتمام بتنمية كافة مهارات التقويم لدى الطلاب المعلمين في هذه البرامج، وتوفير تغذية راجعة مناسبة تضمن تصويب نقاط الضعف لديهم، وتعزيز نقاط الضعف لديهم وتجويد أدائهم التدريسي.

5. تعزيز مجال الممارسة المهنية والوعي بأخلاقيات مهنة التدريس والتأكيد على دعمها في برامج إعداد المعلم.

قائمة المراجع:

الأنصاري، سامر محمد (2019). إعداد المعلم وتطوره مهنيًا في ضوء بعض الخبرات العالمية. المجلة التربوية للنشر العلمي (AJSP)، 14، 233-255.

الجدي، فاطمة إسماعيل (2018). تطوير نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي بدولة الكويت. مجلة كلية الآداب بقنا، جامعة جنوب الوادي، (48)، 275-283.

الحسن، الرشيد حبوب (2017). نماذج عالمية في إعداد معلم التعليم العام. مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، 9(10)، 351-392.

الدويري، خديجة (2017). تقييم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمات التربية الفنية للبنات في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030 متوفرة على الرابط:

<https://vision2030.gov.sa>

زغير، رهام نصار (2020). واقع برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية: دراسة نوعية. مجلة الجامعة

موقع جامعة الملك سعود (2015). مؤتمر معلم المستقبل.
متوفر على الرابط:

<https://education.ksu.edu.sa/ar/%D9%85%D8%A4%D8%AA%D9%85%D8%B1%20%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B3%D8%AA%D9%82%D8%A8%D9%84>

موقع وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1442هـ).
تطوير برامج إعداد المعلم. متوفرة على الرابط:

<https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/committees/Pages/default.aspx>

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2018). معايير الاعتماد
المؤسسي 1439هـ- 2018م. المملكة العربية السعودية،
متوفر على الرابط:

<https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/NCAAA/Accreditation/Documents/Standards/Standards%20for%20Institutional%20Accreditation%20V2018-Ar.pdf>

Bourke, T (2019). The Changing Face of Accreditation for Initial Teacher Education Programs in Australia. In book: Professionalism and Teacher Education (pp.27-45), from:

https://www.researchgate.net/publication/333127559_The_Changing_Face_of_Accreditation_for_Initial_Teacher_Education_Programmes_in_Australia

Chapman, S., Davies, P., Cann, R., Davies, A. J., Jeffery, J., & Lewis, M. (2018). *The Impact of Academic Accreditation and Recognition on Teachers' Engagement with Professional Learning: A Literature Review*. Prifysgol Aberystwyth, Aberystwyth University, United Kingdom.

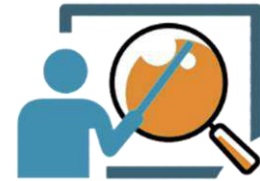
Narad, A. (2019). Teacher Education Accreditation Practices and Procedures: Comparison of USA, England, Australia and India. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 7(655), 1828-1836.

Sywelem, M. (2014). Accreditation Models in Teacher Education: The cases of United States, Australia and India. *International Journal of Education and Research*, 2(3), 1-12.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The Role of principals of General Education Schools in Spreading The Culture of The Educated School from The Point of View of The Principals of Education Offices in Riyadh.

Maymouna Abdullah Awaji

Master of Arts in Administration and Educational Supervision- Riyadh Education Department - KSA

Email: amoonhh6@gmail.com

دور مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض.

أ. ميمونة بنت عبد الله بن علي بن عواجي

ماجستير الآداب في الإدارة والإشراف التربوي- إدارة تعليم الرياض - المملكة العربية السعودية.

KEY WORDS

educated organizations- knowledge management- change management- strategic planning- school and scientific research.

الكلمات المفتاحية

المنظمات المتعلمة -إدارة المعرفة- إدارة التغيير- التخطيط الإستراتيجي-المدرسة والبحث العلمي.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

The study aims to identify the necessary requirements for school principals; To spread the culture of the educated school from the point of view of the directors of education offices in the Riyadh region, and to know the obstacles facing the directors of public education schools in spreading the educated school culture from the point of view of the directors of education offices in the Riyadh region, the researcher used the descriptive analytical curriculum, the study community is from the education offices directors in the region The Riyadh Education Department, the size of the sample reached (15) managers and director, and the electronic arrest was used as a tool for the study that was sent electronically to the directors of education offices in the Riyadh region, where the study was applied in the first semester in 1444 AH, the pipes were repeated after being filled by the study sample of (15) Complete number and answers, and the results of the field study reached the importance of the requirements of spreading the culture of the educated school with a high degree with an average account (3.27), and the obstacles facing school principals came to an average degree (2.93).

تهدف الدراسة إلى التعرف دور مديري مدارس التعليم العام ؛في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض، والتعرف على الصعوبات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من مديري مكاتب التعليم بمنطقة إدارة تعليم الرياض، بلغ حجم العينة (15) مديرًا ومديرة، كما استخدمت الاستبانة الالكترونية كأداة للدراسة تم إرسالها الكترونياً إلى مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض حيث طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول عام 1444هـ، أعيدت الاستبانات بعد تعبئتها من قبل عينة الدراسة البالغ عددهم (15) مكتملة العدد والإجابات، وتوصلت نتائج الدراسة الميدانية إلى أهمية متطلبات نشر ثقافة المدرسة المتعلمة بدرجة عالية بمتوسط حسابي (3.27)، وجاءت الصعوبات التي تواجه مديري المدارس بدرجة متوسطة (2.93).

مقدمة:

برزت مجموعة من التحديات والتغيرات المتسارعة والمتلاحقة التي تواجه المدارس، في ظل الانفجار المعرفي وثورة تقنية المعلومات والاتصالات، مما فرض عليها اتجاهاً جديداً تسعى فيه إلى استشراف المستقبل، حيث جعلها في حالة عدم استقرار دائم، وذلك بإعادة التفكير في برامجها وأنشطتها وممارساتها، بحثاً عن وسائل حديثة ومفاهيم جديدة، وأن المؤسسات التعليمية بالمجتمع السعودي تدرك التغيرات التي تشهدها المملكة العربية السعودية اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً، وسعيها لأن تكون أنموذجاً رائداً من خلال تطبيق الأهداف العامة لرؤية المملكة 2030م.

وأصبح تطوير الإدارة المدرسية من أهم المواضيع التي بدأت تنصدر الساحة مؤخراً لدى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؛ حيث تحرص الوزارة على إدخال مجموعة من التحسينات الشاملة في هذا المجال كونه أحد الأولويات الإستراتيجية للمركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي، يجري العمل حالياً على بناء برامج في التطوير القيادي لجميع المناصب بشكل يركز على إطار الكفاءات القيادية (Consultation with the National Center for Educational Professional Development, 2018).

إن المدرسة المتعلمة تُعنى بالتعليم والتعلم، وينخرط أفرادها كافة فيها في عملية تحسين وتطوير جماعية يتحمل الجميع مسؤوليتها، فمدير المدرسة يتحول لمدير لعملية التعلم ليوفر فرصاً تعليمية، ويوفر تغذية راجعة، ويعزز الثقة والنجاح ويحفزهما، وذلك إن عملية التعلم هي عملية إستراتيجية متواصلة في النظام العام للمدرسة، يشترك في تحقيقها الجميع بطاقات لا حدود لها (عبد الفتاح، 2013م، 6).

وتظهر أهمية المدرسة المتعلمة من تشجيعها على التعلم لجميع أفرادها، وزيادة قدرتها على التكيف ومواجهة التحديات وتحقيق أهدافها بتميز من المشاركة في تحديد المشكلات وحلها (الحربي والعباسي، 2022م، 3). حيث تعمل النماذج المختلفة للمنظمة المتعلمة على تدريب العاملين على الإبداع والابتكار وتمكينهم وتشجيعهم وتطوير أداء قادتها، وذلك لتعزيز مواطن التطوير، ومما سبق يتضح أهمية نشر ثقافة المدرسة المتعلمة ودور مديري مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض في ذلك.

ولقد أظهرت مراجعة الأدبيات السابقة عدداً من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، إذ هدفت دراسة الحربي والعباسي (2022م) إلى التعرف على واقع تطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة وتحقيق التميز المؤسسي في إدارة التعليم بمدينة جدة وطبيعة العلاقة بينهما، من وجهة نظر منسوباتها، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي

الارتباطي العلائقي، والاستبانة كأداة للبحث، وشملت العينة (312) موظفة، وأظهرت نتائج البحث؛ حصول المحور الأول: المنظمة المتعلمة على متوسط كلي (3.24) من (5) بدرجة تطبيق متوسطة، وأوصت بتفعيل تطبيق جميع ضوابط المنظمة المتعلمة لتحقيق التميز المؤسسي بدرجة أفضل، وتحقيق متطلبات كل منهما، وزيادة الوعي بأهمية هذين المفهومين في عموم إدارات التعليم بالمملكة.

وقاما الشايخ والشيخ (2022م) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة الإدارة المدرسية لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية للبنات بالأحساء حسب نموذج أبعاد المنظمة المتعلمة (DLOQ)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وشملت العينة (560) من المشرفات التربويات والمعلمات، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة حسب نموذج (DLOQ) بدرجة عالية.

وجاءت دراسة تميمي وسهيل (2021م)، للتعرف على واقع المنظمة المتعلمة في مدارس القدس الحكومية وسبل التحول إليها من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وشملت العينة (340) متمثلة من معلمي مدارس محافظة القدس الفلسطينية الحكومية ومديريها، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة لجمع البيانات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن تقديرات المديرين والمعلمين لواقع المدرسة كمنظمة متعلمة في المدارس الحكومية لمحافظة القدس جاءت بدرجة متوسطة للدرجة الكلية، كما بينت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين والمعلمين لواقع المدرسة كمنظمة متعلمة في المدارس الحكومية لمحافظة القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي وكانت الفروق لصالح المديرين.

هدفت دراسة غزواني (1438هـ) إلى التعرف على مدى توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى مدراس المرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر وكلاء المدارس كما هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تقف في سبيل توافر خصائص المنظمة المتعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الاستبانة لجمع المعلومات، وشملت العينة (260) وكلياً، وتوصلت الدراسة إلى أن خصائص المنظمة المتعلمة لدى مدراس المرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة متوفرة بدرجة كبيرة من وجهة نظر وكلاء المدارس.

في حين هدفت دراسة بينهير و نونيس (Pinheiro & Antunes, 2019) إلى فهم الارتباط والتطور بين مفاهيم إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي، وقد كانت الأداة مجموعة من المقالات العلمية، حيث حُلَّت هذه المقالات، وكان من

إسماعيل وآخرون (Ismail & others, 2014)، ودراسة اردم (Erdem & others, 2014)، في استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات من عينة الدراسة، واتفقت مع دراسة الشايع والشيخ (2022م)، ودراسة تميمي (2021م)، ودراسة غزواني (1438هـ)، ودراسة إسماعيل وآخرون (Ismail & others, 2014) في استخدام المنهج الوصفي.

بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الحربي والعباسي (2022م) التي استخدمت المنهج الكمي الارتباطي العلائقي، ودراسة Pinheiro & Antunes, (2019) التي استخدمت المنهج التحليلي، دراسة إسماعيل وآخرون (Erdem & others, 2014) التي استخدمت المنهج الكمي، واختلفت مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة التي تنوعت بين معلمين ابتدائي ومعلمات ثانوي وكلاء مدارس، في حين أن الدراسة الحالية كانت عينة الدراسة بها عبارة عن مديري مكاتب التعليم بمدينة الرياض والتي لم يسبق لحد من الدراسات تناولها على حد علم الباحثة، واختلفت مع كل الدراسات السابقة في استخدام لفظ المدرسة المتعلمة، في حين أن الدراسات السابقة استخدمت لفظ المنظمة المتعلمة.

وتتميز الدراسة الحالية بأنها طبقت في بيئات مختلفة عن بيئات الدراسات السابقة، وتعرف دور مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض.

مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها مشكلة الدراسة:

فرض العصر الحالي على جميع المنظمات وفي مقدمتها المؤسسات التربوية والتعليمية تغيير ممارساتها ومسلّماتها، وإعادة التفكير بأعمالها وتطوير أدائها، والأخذ بمفاهيم إدارية جديدة، وبالنظر لواقع مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية نجد أنها مازالت تتبنى النموذج المصنعي الذي يرى بأن "المدرسة لا تزال تستمد بنيتها التنظيمية والفكرية من النظرية العلمية لفريدريك تايلور، والتي أسهمت في تكريس النموذج غير فعال كنموذج إداري للمدرسة، والذي ينظر للعملية التعليمية والتربوية بمثابة خط إنتاج" (القحطاني، 2016م، 4)، حيث ثبتت ثقافة العمل الفردي وغياب العمل التعاوني والرؤية المشتركة، مما جعل المدرسة في عزلة عن المتغيرات الخارجية والداخلية وبالتالي انعكس على مخرجات العملية التعليمية والتربوية في ضعف الكفاءة الداخلية للمدرسة وعدم القدرة على التكيف مع المتغيرات المستمرة والتفاعل معها.

ولقد توصلت نتائج دراسة الحربي والزايدي (2019م، 55)، إلى أن درجة توافر أبعاد المدرسة المتعلمة وفق نموذج (سينج) أشهر نماذج المدارس المتعلمة، بمدارس

أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تسليط الضوء على تطبيق المفاهيم الأساسية ما يعزز عملية صنع القرار الإستراتيجي، وتمتد إدارة المعرفة إلى عمليات إنشاء الموارد الفكرية للمنظمة وتخزينها والوصول إليها ونشرها في حين أن المنظمات تتعلم فقط بفضل تجارب الأفراد وأفعالهم، فمن الضروري تحويل المعرفة من فردية إلى جماعية، ويُحافظ على المعرفة من خلال الذاكرة التنظيمية. وهدفت دراسة إسماعيل وآخرون (Ismail & others, 2014) إلى التعرف على الممارسات المهنية لمجتمعات التعلم في المدارس ذات الأداء المرتفع والمنخفض، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة للدراسة لجمع البيانات الاستبانة، وشملت العينة (175) معلم. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الممارسات المهنية لمجتمعات التعلم كانت مرتفعة، وأوصت الدراسة أنه يجب على كل مدرسة اتباع الممارسات المهنية لمجتمعات التعلم بشكل فعال من أجل تعزيز مهنية المعلمين فضلاً عن تحسين الأداء المدرسي.

وكشفت دراسة اردم وآخرون (Erdem & others, 2014) العلاقة بين المنظمة المتعلمة والرضا الوظيفي، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن الاستبانة، والعينة (450) معلم، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في توافر أبعاد المنظمة المتعلمة، والرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير السن أو تخصص المعلمين، وأيضاً لا توجد فروق في أبعاد المنظمة المتعلمة (إنقاز الشخصية، النماذج العقلية، والتفكير النظمي)، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المنظمة المتعلمة، وهما الرؤية المشتركة، والتعلم الفرقي من حيث خبرة المعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة وهو المنظمات المتعلمة وعلى حد علم الباحثة وجدت ان هناك ندرة في الدراسات التي تناولت الموضوع في مدارس التعليم العام ودور مديري مكاتب التعليم في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة فيها، وبخاصة الدراسات العربية، فإن معظم الدراسات تناولت تطبيق المنظمة المتعلمة بالجامعات، بالإضافة إلى أن معظمها دراسات قديمة إلى حدا ما، ولكن حرصت الباحثة على مراجعة الدراسات التي تخدم أغراض البحث وتركز على الاستفادة من نتائج البحث لتحسين وضع مدارس التعليم العام ونشر مفهوم ثقافة المدرسة المتعلمة فيها على نطاق واسع وتقديم الدعم لمديري المدارس من مديري مكاتب التعليم، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الحربي والعباسي (2022م)، ودراسة الشايع والشيخ (2022م)، ودراسة تميمي (2021م)، ودراسة غزواني (1438هـ)، ودراسة

1. الأهمية النظرية:

أ- تساهم في تبني المدرسة لمفاهيم المنظمة المتعلمة.
ب- تقديم الدعم لمديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة.

ت- الوصول للمتطلبات التي تسهم في تفعيل دور مديري المدارس لتصبح المدرسة منظمة متعلمة

ث- تأكيد السياسات والاستراتيجيات وبناء ودعم جوهر القيم واستخدامها وادخالها في القرارات المنظمة للعمل.

2. الأهمية العملية:

أ- تبني مفاهيم المنظمة المتعلمة، وتلاشي الصعوبات التي تعيق تحول المدرسة إلى منظمة متعلمة.

ب- تحول المدرسة إلى منظمة متعلمة من خلال تحقيق نقلة نوعية جوهرية في الأنشطة المدرسية والوصول للميزة التنافسية المستدامة.

ت- تطوير وتحسين دور مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة وتقديم الدعم اللازم للإدارات المدرسية المتميزة والاستفادة من تميزها ونقل خبرتها لبقية المدارس.

ث- تمكين مديري المدارس على التكيف مع التطورات والمتغيرات والتحديات التي تواجه المدارس.

حدود الدراسة:

الحدود موضوعية: دور مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض.

الحدود البشرية: مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض فقط.

الحدود المكانية: طبقت أداة الدراسة على مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض.

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1444 هـ.

مصطلحات البحث:

المدرسة المتعلمة: هي: "المنظمة التي تتبنى الشروط التي تميزها عن المنظمات التقليدية الأخرى من حيث تمكين العاملين فيها من التعلم المستمر وتشجيع التعاون والحوار بين أفرادها والمجتمع وتبني إستراتيجية المشاركة، والسماح بإتاحة الفرص لتبادل المعرفة والمعلومات والثقافة التنظيمية المتكيفة، والمقدرة على التكيف مع التغيرات المستمرة" (حسين، 2013م، 51).

إجرائياً: هي مدارس التعليم العام التي تسعى لتطوير ذاتها باستمرار من خلال تشجيع التعلم المستمر، وتبني أنظمة للتفكير تنصف بالشمولية والتكامل، يتم تصميمها وتطويرها وإدماجها بشكل مستمر من خلال الرؤية والقيم والاتصالات،

التعليم العام في محافظة الرّس جاءت بدرجة متوسطة، وأكدت دراسة غزواني (1438هـ، 3) على أن المؤسسات التي تأخذ بمفهوم المنظمة المتعلمة تستطيع أن تتقدم نحو الأمام باتجاه التغير والتطور.

وكذلك أوصى المؤتمر الدولي لتأهيل القيادات التربوية وتمكينها؛ لتحقيق التميز المؤسسي في القطاعات التعليمية (2021م)، بإقامة الدورات التدريبية المستمرة لقادة القطاعات التعليمية حول بيان معايير وأهداف وأساليب التميز المؤسسي وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، وأشار تميمي (2021م، 337) إلى أنه لا بد أن تسعى المؤسسات التربوية لتبني فلسفة المنظمة المتعلمة والتحول إلى نظام دائم التعلم والتطوير، وذلك لما توفره المنظمة المتعلمة من إمكانات ومزايا فريدة، حيث إنها تتبنى مفهوم التعلم وتجعل من المعلم طالب دائم التعلم.

ولعمل الباحثة كمديرة مدرسة بإدارة تعليم الرياض وقربها من مديري مكاتب التعليم ومقابلتهم في اجتماعات العمل لاحظت أنه ما زال هناك ضعف في دور مديري المدارس في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة، وتطبيق أبعاد أي نموذج من نماذج المدرسة المتعلمة القائمة على البحث والتعاون والتشاركية والرؤية المشتركة، والتمكين الشخصي، والتخطيط الإستراتيجي، وتفعيل الإدارة الإلكترونية، مع ضعف ثقافة مديري المدارس فيما يتعلق بدورهم في تطبيق أبعاد المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف على دور مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض.

2. التعرف على الصعوبات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما دور مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض؟

2. ما الصعوبات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض؟

أهمية الدراسة:

تعرض الباحثة أهمية الدراسة النظرية والعملية في النقاط التالية:

ومن خلال ما سبق عرضه تعرف الباحثة المدرسة المتعلمة بأنها هي المدرسة التي تؤمن بالتطور والتغير، ولها القدرة على التكيف، ويتعاون جميع منسوبيها للقيام بأداء فعال في البحث وتحديد المشكلات المرتبطة بالعمل التربوي وحلها، وتعتمد في أسلوبها على التشارك والبحث والتعلم المستمر لأعضائها.

2. مبررات الاتجاه نحو المدارس المتعلمة:

إن المؤسسات التعليمية التي لا تستطيع التأقلم مع المتغيرات الخارجية والداخلية وذلك عن طريق تحول المدرسة من النظام التقليدي إلى منظمة متعلمة، لا تستطيع الاستمرار في التنافس مع المؤسسات التعليمية الأخرى، حيث إن المؤسسات التعليمية بحاجة إلى تملك المعرفة والمرونة وقدرة أكبر على التعلم، كل ذلك كان مبرراً لتحول المدرسة التقليدية إلى مدرسة متعلمة، وتوجد مجموعة من المبررات التي دعت إلى تبني مفهوم المدرسة المتعلمة من أهمها ما يلي:

أ. **تطور تكنولوجيا المعلومات:** حيث ساعد التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات في تغيير مفاهيم وأسس المنافسة بين المنظمات المختلفة ومن بينها المدارس.

ب. **تغير مهام المدرسة في القرن الحالي:** انتهى دور المدرسة التقليدي المقتصر على الحفظ والتلقين ونقل المعلومات فقط، بل تغير دور المدرسة لتقوم بإعداد طالب لديه القدرة على التفكير والإبداع والبحث، وحل المشكلات، في مجتمع المعرفة والمعلوماتية (عتريس، 2010م، 33-34).

ت. **تطور أدوار وتوقعات العاملين بالمجال التربوي:** تزداد قيمة المعرفة مع الممارسة، مما يستوجب على المدرسة العمل على استقطاب صناع المعرفة وتحفيزهم، وتوفير البيئة المحفزة لهم، وهذا ما يصعب تحقيقه في المدرسة التقليدية (الحوارة، 2010م).

ث. **تحقيق مستوى عالٍ من الأداء، وتحسين الأداء وتحقيق ميزة تنافسية للمنظمة، وإدارة التغيير بنجاح (غزواني، 2017م، 10-11)**

ومن خلال ما سبق يتضح ضرورة القصوى للتحول بالمدرسة التقليدية إلى مدرسة متعلمة وخاصة مع التطورات المتلاحقة والمتسارعة، ينبغي على المدارس أن تنتقل إلى تطبيق معايير وأبعاد المدرسة المتعلمة، بيئة داعمة للتعلم مشجعة على الابتكار وتبادل الخبرات، يسودها روح العمل بروح الفريق الواحد والرؤية المشتركة.

3. دور مديري مدارس التعليم العام في تحول المدرسة التقليدية إلى مدرسة متعلمة في المملكة العربية السعودية:

لكي تتحول المدرسة التقليدية إلى مدرسة متعلمة توجد من المتطلبات التي يجب على مديري مدارس التعليم العام توافرها وامتلاكها بالمدرسة ومن هذه المتطلبات التخطيط

وتدعيم الجميع من خلال مديري مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض.

مدارس التعليم العام: القطاع المقدم للخدمة التعليمية في جميع المراحل الدراسية في نظام التعليم، وذلك من الصف الأول الابتدائي، حتى الصف الثاني الثانوي، وعلى أن يكون التعليم العام في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم

(<https://moe.gov.sa/ar/pages/default.aspx>)

إجرائياً: في هذا البحث هي المدارس الحكومية التابعة لمكاتب التعليم بمنطقة الرياض.

الإطار النظري:

أولاً المدرسة المتعلمة:

إن المدرسة المتعلمة تعنى بالتعليم والتعلم، وينخرط أفرادها كافة فيها في عملية تحسين وتطوير جماعية يتحمل الجميع مسؤوليتها، فالمدیر يتحول لمدير لعملية التعلم ليوفر فرصاً تعليمية، ويوفر تغذية راجعة، ويعزز الثقة والنجاح ويحفزهما، وذلك لأن عملية التعلم هي عملية إستراتيجية متواصلة في النظام العام للمدرسة، يشترك في تحقيقها الجميع بطاقات لا حدود لها، عبد الفتاح (2013، 6)، وتعنى الدول المتقدمة بإدخال مفهوم المدرسة المتعلمة والتي أطلع عليها في أول ظهورها مسمى (المنظمة المتعلمة)، فوجد في استراليا تعتبر المدرسة المتعلمة كجزء من مشروع بحثي تحت اسم الإدارة لتحقيق التعلم التنظيمي ونواتج تعلم الطالب (LOLSO) المعمول من قبل المجلس الأسترالي للبحث (ARC) (Silinins, Halia & Mulford, Bill.) (2011. P.3).

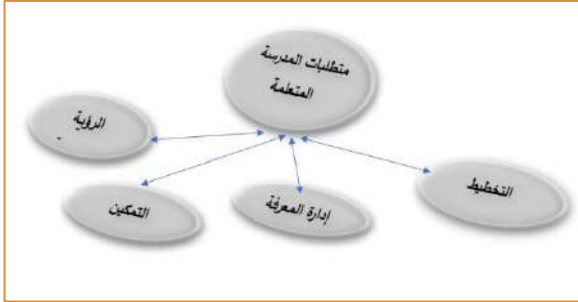
وتركز النماذج المختلفة للمنظمات المتعلمة في غايتها من تحويل المنظمات وتطويرها لتصبح متعلمة ومتكيفة مع المستجدات، واتفاق هذه النماذج في التعلم على مستوياته الفردية والجماعية والتنظيمية وبشكل مستمر (الحربي والعباسي (2022م، 7).

1. مفهوم المدرسة المتعلمة:

تنوعت المفاهيم التي تناولت المنظمات المتعلمة وذلك بسبب اختلاف التخصصات وتنوع التجارب التي مرّ بها المفكرون، وفيما يلي عرض لبعض هذه المفاهيم:

عرفت تيممي (2021م، 336) بأنها "المدرسة التي توفر فرص التعلم المستمر لأفرادها وتثير طاقات الإبداع والابتكار فيهم وتحثهم على مشاركة الخبرات والعمل الجماعي من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة"، وعرف الصوينع (2019م، 4) المنظمة المتعلمة بأنها " المنظمة التي تتعلم من معارفها وخبراتها، ومن معارف وخبرات الآخرين، من خلال تدعيم وتوفير وتسهيل فرص التعلم الذاتي والمستمر للعاملين فيها، سعياً لتحسين قدراتها على التكيف مع المتغيرات البيئية".

(2021م، 339). والشكل التالي يوضح متطلبات تطبيق المدرسة المتعلمة:



شكل رقم (1) متطلبات تطبيق المدرسة المتعلمة الشكل من إعداد الباحثة

4. مميزات المدرسة المتعلمة: تتبنى المدرسة المتعلمة إتاحة التعلم للجميع، من خلال إمدادهم بالمعارف والمعلومات اللازمة وتشجيعهم على اكتسابها، لذا فإنه يمكن تمثيل المدرسة كما لو كانت شخصاً يتعلم ويعالج المعلومات، مما ينعكس على خبرة العاملين بها، ومن ثم جودة أدائها ككل (عبد الهادي، 2011م، 195).

وتمتاز المدرسة كمنظمة متعلمة بنقل المعرفة في البيئة الداخلية بين أعضائها لتكوين خبرات واكتساب مهارات جديدة، وذلك من خلال إثراء المعرفة ونشرها في جميع المستويات التنظيمية وتشكيل اللجان وفرق العمل، وتبادل الخبرات من خلال التنمية المهنية ومن خلال الفعاليات المختلفة على نطاق البيئة الداخلية للمدرسة أو على نطاق الشراكة مع المجتمع المحلي (الحربي والزايدي، 2019م، 64).

5. صعوبات تطبيق المدرسة المتعلمة بالمملكة العربية السعودية:

توجد مجموعة من الصعوبات تتمثل في:

أ. صعوبات مادية: ضعف الموارد المالية المخصصة للمدارس واللازمة لممارسة الطلاب الأنشطة الصفية وغير الصفية، وتفعيل الأنشطة الطلابية التي تقام داخل المدرسة وخارجها، وعجز البنية التحتية لبعض المدارس وعدم جاهزية المختبرات والمعامل والأجهزة التكنولوجية (الشريف، 2017م).

ب. صعوبات بشرية: تعمل المؤسسات التعليمية من خلال مواردها البشرية على إعداد وإجراءات الموارد البشرية وتنفيذها، ومتابعة خططها وسياساتها، وتوفير بيئة عمل جاذبة لهم وتطويرها ورعاية صحتهم وسلامتهم ورفاهيتهم والتواصل بينهم بما يحقق الولاء المؤسسي لديهم، وتضم الصعوبات البشرية جميع أعضاء المجتمع المدرسي بداية من مدير المدرسة والمعلمين والطلاب (العنزي ونصر، 2019م).

- مدير المدرسة: للمدير دور مهم داخل المدرسة المتعلمة فهو يُعد كمعلم، وموجه ومرشد للعملية التعليمية بالمدرسة

الإستراتيجي، وإدارة المعرفة، والتمكين الذيبان (2016م، 27)، بينما وضع سينج (Senge, 23- 15، 2004) خمس متطلبات للمدرسة المتعلمة من حيث المفهوم والممارسات اليومية بالمدرسة المتعلمة وهي: التمكين الشخصي، والنماذج العقلية، والتعلم الجماعي، والرؤية المشتركة، والتفكير النظامي، حيث يعد سينج هو المؤسس لفكرة المنظمة المتعلمة، وفيما يلي توضيح لبعض هذه المتطلبات: أ. التخطيط الإستراتيجي: التخطيط الإستراتيجي هو محاولة استشراف المستقبل الخاص بالمدرسة عن طريق التنبؤ بملامح المستقبل وتوجهاتها ومسارها وأهدافها وأنشطتها والتحول التي تدخل عليها في المستقبل (الدوسري، 2010م).

ب. الرؤية المشتركة: الرؤية المشتركة يقصد بها: قدرة المديرين الإداريين على بناء صورة مشتركة لمستقبل المدرسة التي يسعون إلى تحقيقها، والتي تبدأ بما يقتنع به الفرد أنه حقيقة ثم يتم دمج الرؤى الفردية في اتجاه واحد يعبر عن الرؤية المشتركة للمدرسة، وتعد الرؤية المشتركة قلب المدرسة المتعلمة، إذ إن وضوحها يوجه أعضاء المدرسة للعمل الجماعي، وإذا تم بنائها بشكل تشاركي (عبد الفتاح، 2013م، 21).

وتطلق بعض الأدبيات مصطلح القيادة التشاركية بدلاً من الرؤية المشتركة وتعني القيادة التي تشجع العاملين على المشاركة في اتخاذ القرار، وتخلق ثقافة تدعم أهداف المدرسة وجهودها، إدارة قادرة على تهيئة البيئة المناسبة لتعلم أفراد المدرسة وتضمن استمرار التعلم وتوظيفه في إحداث تعلم حقيقي لدى الطالب، إدارة تشجع على الالتزام الجماعي بمبادئ إرشادية، تحدد بوضوح ما يعتقد أنه أعضاء المدرسة وما يسعون إلى تحقيقه (عبد الهادي، 2011م).

أ. التمكين: يتم عن طريق إشراك جميع أفراد المؤسسة في التخطيط للرؤية ووضعها وتطبيقها؛ فضلاً عن المسؤولية لتحفيزهم على التعلم من أخطائهم، فهي فرصة للتعلم واكتشاف القدرات الكامنة للعاملين (باجعاجة، 2021م، 26)، بقصد الوصول إلى المستوى العالي من الإتقان العلمي، والاحتراف المهني، القائم على نهج التعلم المستمر، مما يجعل الفرد أكثر مقدرة على التحقيق الفاعل للأهداف المرغوب في تحقيقها.

ويمكن القول بأن زيادة تمكن أعضاء المدرسة وإدراكهم لرؤية المدرسة ورسالتها، وما ينتج عنهما من أهداف واستراتيجيات، وتوجههم نحو تعلم مهارات وقدرات جديدة، يتطلب من المدرسة أن تتصف بالمرونة وأن تمنح أعضائها درجة أكبر من الاستقلالية والمشاركة في اتخاذ القرارات عن طريق تفويض الصلاحيات وتبني مفهوم تنظيم الفريق، مما يتطلب من كل فرد في المدرسة المشاركة في اتخاذ القرار الذي يصب في المصلحة العامة للمدرسة.

ب. إدارة المعرفة: إدارة المعرفة وتناقها مختزلاً الحدود المادية والذهنية من أهم ما يميز المدرسة المتعلمة (تميمي،

قدرتها على النمو والتعلم وتنفيذ رسالتها، كونتسون وميراندا وواشل (Kuntson, K.A & Miranda. A. and Washell C. 2019. 34) ويدعم هذا اتجاه المدرسة المتعلمة ويحفز منسوبها من مدرين ومعلمين وطلاب نحو التوجه إلى البحث العلمي والابتكار لتحقيق التحسين المستمر.

ويمكن تنمية مهارات البحث العلمي لدى أعضاء المدرسة المتعلمة بالآتي:

التدريب على رأس العمل، وتطبيق مبدأ نقل المعرفة، وإنشاء بنك للمعرفة في المدرسة، ومجموعات القراءة التخصصية، وإتاحة المجال للمجموعات غير المنتظمة للنقاش وتبادل الأفكار، وتحليل التجارب، والخبرات، وتوثيقها.

ثانياً القيادات التعليمية:

القيادات التعليمية لها دور فعال في المساعدة على تحول مدارسهم التقليدية إلى مدارس متعلمة، تؤمن بالتغيير والتطور والعمل بروح الفريق، والتعاون فيما بين العاملين بالمدرسة وقيادتها، لتحقيق النهوض بالمدرسة، وتشير بعض الدراسات إلى أن المهام القيادية المدرسية تقتصر في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية إلى أساس مهني واضح المعالم، بل حتى إنها تدرج ضمن المهام الإدارية وليس التعليمية، ولذلك فإنها تعد مهنة منسية ومهمشة في العديد من السياقات، (إمكان، التقرير الدوري، 2019م، 1-2).

وتعرف الإدارة التعليمية بأنها " حلقة الوصل بين السياسات العامة والتخطيط بمعنى أنها تشكل الرابط بين الإدارة التربوية (الإدارة العليا) وبين الميدان المتمثل بالإدارة المدرسية والتعليم والإشراف" (الصرايرة، 2010م، 21).

1. أهمية دور مديري المدارس في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة:

ويتضح أهمية مديري المدارس في تحقيق التحول الإيجابي للمدرسة نحو المدرسة المتعلمة حيث تتركز مهام مديري المدارس على ما يلي:

أ. تبني مشروع الفريق الواحد في العمل داخل المدرسة، وتعزيز العمل الجماعي التعاوني لتحقيق روح الديمقراطية من خلال المجالس المدرسية ومجالس الآباء.

ب. الإشراف المباشر على جميع العمليات التي تحصل بالمدرسة، وتحديد رسالة ورؤية المدرسة.

ت. تمكين العاملين: ويأتي ذلك من إتاحة قدر أكبر من عدم المركزية والحرية للمدرسة لتحقيق التطوير والإبداع، عواجي (1443هـ، 13).

ث. الاهتمام بإنجاز جميع العمليات الإدارية بصورة جيدة ومتكاملة وشاملة ومستمرة، بما يحقق سرعة تحقيق الأهداف، عابدين (2014م، 62).

ج. وضع خطط التطوير والنمو المستقبلي للمدرسة.

بحكم خبرته الطويلة في المجال التربوي وسلطته كمدير للمدرسة، (المصري، 2018م).

- **المعلم:** قلة خبرة بعض المعلمين، وعدم إلمامهم بالأساليب والإستراتيجيات الحديثة في عملية التعليم والتعلم، وعدم تمكنهم من مهارات البحث العلمي والابتكار (البدوي وآل سالم، 2020م).

- **الطلاب:** هم أساس العملية التعليمية، ويعاني الطلاب من ضعف توجههم نحو التعلم الذاتي، والتعلم بالمشروعات، وعدم الرغبة في البحث والابتكار، وميل معظمهم على الاعتماد على أسلوب التلقين والحفظ (العنزي وآل سالم، 2019م).

وأشارت بعض الدراسات إلى أن هناك مجموعة من الصعوبات منها ثقافة المدرسة السائدة عدم انتظام المعلومات ودقتها، تدني مستويات الدافعية لدى المتعلمين، رفض التغيير، التمسك بالأفكار القديمة، عدم تقبل المعلمين لفلسفة التعليم الجماعي (الشايخ والشيخ، 2022م، 95).

6. خصائص المدرسة المتعلمة:

المدرسة المتعلمة تتميز بمجموعة من الخصائص مثل المرونة والهيكل التنظيمي، وبيئة مهيأة للتعلم المستمر، رؤية واضحة مشتركة، نظم فعالة للمشاركة بالمعرفة، والحوار التأملية، والموضوعية وعدم شخصنة الممارسة التربوية، والتركيز الجماعي على التعلم. ويمكن عرض بعض خصائص المدرسة المتعلمة في النقاط التالية:

1. القدرة على التكيف مع البيئات والاحتياجات المتغيرة من خلال هيكل تنظيمي أفقي يتميز بمرونته وقلة المستويات الإدارية، مما يسمح بحرية الابتكار والتجريب، والتخفيف من الرقابة الصارمة، والبعد عن الإجراءات الروتينية المعقدة (خلف وإبراهيم، 2021م).

2. تمكين العاملين نحو رؤية ولغة مشتركة من خلال جعل القيادة تشاركية، وتعزيز الثقة بينهم، واعتماد التفكير النظمي في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وتعزيز ثقافة الحوار والتساؤلات، والتفاعل وتقوية أواصر تعاملات المنظمة مع البيئة الخارجية (حجازي، 2018م).

3. توفير فرص مستمرة للتعلم، الوعي المستمر بالتفاعل مع البيئة، إثارة عمليات التحسين وتحفيزها في جميع جوانب المنظمة، استخدام التعلم للوصول إلى تحقيق الأهداف (الشايخ والشيخ، 2022م، 91).

7. المدرسة المتعلمة والبحث العلمي:

المدرسة المتعلمة هي التي تتسم بسرعة التغيرات وكثرة التحديات، وتوليد المعرفة وإدارتها، والاهتمام برأس المال الفكري والعنصر البشري تحفيزاً على التعلم والابتكار والمشاركة في صياغة الرؤية وبلورة الإستراتيجية وصناعة القرار (Davis D.& Daley, 2009) حيث يقوم كل فرد من العاملين بالمدرسة المتعلمة بتحديد المشكلات وحلها، مما يجعلها قادرة على التغيير والتحسين باستمرار من أجل زيادة

بحيث يمكن تعميم "الأسلوب البحثي" المتبع وتطويره وتحسينه على الدراسات المستقبلية التي تتبع المنهج المسحي الوصفي التحليلي، والذي يشمل عددا من أفراد البحث أكبر ضمن مجتمع الدراسة، والعينة المختارة، للوصول إلى نتائج أكثر قابلية للتعميم على المدارس.

مجتمع وعينة الدراسة: اشتملت على مديري مكاتب التعليم بمنطقة إدارة تعليم الرياض والتي يبلغ عدد مكاتب التعليم التابعة للمنطقة (15) مكتباً تعليمياً.

واختيرت هذه العينة للبحث لأنها تمثل مستويات متفاوتة من حيث مدى تطبيق مديري مدارس التعليم العام ثقافة المدرسة المتعلمة، لذلك وزعت الباحثة الاستبانة على مديري مكاتب التعليم، استبانة إلكترونية، للتعرف على دور مديري المدارس في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة داخل مدارسهم وتعرف على المعوقات أيضاً وبلغ عدد الردود المسترجعة (15) استمارة مكتملة أجاب عليها جميع مديري مكاتب التعليم في منطقة الرياض حيث شملت كامل العينة.

أدوات الدراسة: استعانت الباحثة بالاستبانة كأداة للدراسة لجمع المعلومات والبيانات من عينة الدراسة.

اعتمدت الباحثة على أسلوب الدراسة المسحية، للتعرف على الوضع الراهن لمهام مديري المدارس في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم، وذلك بالتعرف على المتطلبات اللازمة لدور مديري المدارس لنشر ثقافة المدرسة المتعلمة والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض. ولذلك استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الاستبانة كأداة بحثية كان التركيز على محورين:

- التعرف على دور مديري المدارس لنشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض.

- التعرف على الصعوبات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض.

ثالثاً: نتائج الدراسة والتحليل:

يستعرض هذا الجزء فقرات الاستبانة وخلاصة إجابات عينة الدراسة عليها، في الجدول (1) و(2) والتي تغطي محوري الدراسة تباعاً، مع تحليل النتائج والتعليق عليها مقارنة بالدراسات السابقة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ما دور مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض

لتحديد دور نشر ثقافة المدرسة المتعلمة لدى مديري مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض، خُصبت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، وترتيب عبارات المحور كما يلي:

جدول رقم (1) التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية والترتيب لعبارات محور دور مديري المدارس في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة.

ح. توجيه الطلاب ومساعدتهم في اختيار الخبرات التي تساعد على نموهم الشخصي، وتؤدي إلى نفعهم.
خ. التركيز على العمل الجماعي من خلال المشاركة والتنسيق، غزواني (1438هـ، 35).

د. الاستغلال الأمثل للموارد البشرية والمادية بشكل فعال، حيث تتطلب الإصلاحات التعليمية أن يتولى مديري المدارس إدارة مسيرة التغيير. إمكان، التقرير الدوري، (2019م، 4).

وعرض الشايع والشيخ (2022م، 92) دور مديري المدارس في مجالات: الرؤية والأهداف، الهيكل التنظيمي، الحفز الذهني، الثقة، الدعم الفردي، توقعات الأداء.

2. مهام مديري مكاتب التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة:

تأتي أهمية مديري التعليم في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة لدى مديري المدارس بسبب موقعهم التنظيمي في السلم التعليمي بالملكة العربية السعودية، حيث يرتبط مباشرة بوكيل الوزارة للتعليم العام، ويهدف من خلال وظيفته إلى ضمان تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية في المحافظة وتطبيق الإجراءات الإدارية والمالية التي تعزز تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وفقاً للأنظمة والخطط المعتمدة للوزارة.

ومن مهام مديري التعليم ما يلي:

أ. المسؤولية العامة عن تنفيذ مهام الإدارة العامة للتعليم في المحافظة.

ب. الإشراف على تنفيذ الأنظمة واللوائح والقرارات والتعليمات المتعلقة بالتعليم وتعميمها على المدارس والمعاهد التابعة في المنطقة.

ت. الإشراف على تحديد احتياجات المنطقة من البرامج التعليمية والتربوية والموارد البشرية والمنشآت والمرافق والأثاث والتجهيزات والمقررات الدراسية والأدوات واللوازم والتأكد من توفيرها وتوزيعها وذلك بالتنسيق مع الوحدات الإدارية المختصة في الوزارة.

ث. متابعة سير العمل في الوحدات الإدارية والمدارس وإدارات التعليم في محافظات المنطقة والتأكد من سلامة وفعالية الأداء فيها، ومعالجة المشكلات والصعوبات والنظر في المعاملات التي ترد في هذا الخصوص كافة.

ج. الإشراف على عملية توجيه المعلمين والمدرسين والموجهين التربويين والإداريين وتدريبهم ومتابعة أعمالهم وتقويمها، والإشراف على الإجراءات اللازمة لتنفيذ الأنظمة واللوائح والسياسات الخاصة بالشؤون الإدارية والمالية. (وزارة التعليم: <https://edu.moe.gov.sa>)

منهجية الدراسة وإجراءاتها

ونظراً لأهمية الدراسة استخدمت الباحثة أسلوب دراسة الحالة بتطبيق المنهج الوصفي التحليلي. وهذا الأسلوب يتيح التركيز على البيئة المراد دراستها، وتطبيق الأدوات المنهجية لأجل الوصول إلى نتائج مرتبطة بالحالة نفسها،

م	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	النسبة المئوية %	الترتيب
		عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة بشدة				
4	تعزيز أسلوب الحوار والمناقشة بين منسوبي المدرسة.	ك	9	5	1	0	3.53	0.88	1
		%	60	33	7	0			
9	تبني ثقافة العمل الجماعي في البيئة المدرسية.	ك	8	5	2	0	3.40	0.85	2
		%	53	33	13	0			
2	توجيه منسوبي المدرسة إلى التوظيف الأمثل للتكنولوجيا الرقمية الحديثة.	ك	8	4	3	0	3.33	0.83	3
		%	53	27	20	0			
10	تمكين منسوبي المدرسة من الحصول على المعلومات اللازمة في الوقت المناسب.	ك	6	8	1	0	3.33	0.83	3
		%	40	53	7	0			
1	تنفيذ الأساليب الإدارية الحديثة للمدرسة المتعلمة.	ك	8	4	2	1	3.27	0.82	5
		%	53	27	13	7			
3	تحفيز الإبداع والابتكار في أساليب الإدارة وإستراتيجيات التعليم والتعلم.	ك	7	5	3	0	3.27	0.82	5
		%	47	33	20	0			
11	تمكين العمل على إدارة المعرفة في البيئة المدرسية.	ك	6	7	1	1	3.20	0.80	7
		%	40	47	7	7			
7	تطوير المعرفة ونقلها إلى جميع المستويات الإدارية.	ك	6	5	3	1	3.07	0.77	8
		%	40	33	20	7			
8	تنفيذ المهام الموكلة إليهم بكفاءة عالية.	ك	5	6	4	0	3.07	0.77	9
		%	33	40	27	0			
5	تصور رؤية مشتركة لمستقبل المدرسة التي يسعون للوصول لها مستقبلاً.	ك	4	6	5	0	2.93	0.73	10
		%	27	40	33	0			
6	تضييق الفجوة بين الرؤية المستقبلية والواقع الحالي	ك	3	9	2	1	2.93	0.73	10
		%	20	60	13	7			
المتوسط الحسابي العام		درجة الموافقة					النسبة المئوية		
3.27		عالية					0.82		

وتشير النتائج الإحصائية إلى أهمية دور مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض، حيث أن دورهم مهم ويساعد على تحقيق نشر ثقافة المدرسة المتعلمة لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، وضرورة اتخاذ كافة السبل والطرق نشر ثقافة المدرسة المتعلمة، ووضع خطط التطوير، وتهيئة منسوبي المدرسة والعاملين بها لتقبل فكرة المدرسة المتعلمة، والتعاوني بين جميع العاملين بالمدرسة تحت إدارة مدير المدرسة لتحقيق خصائص المدرسة المتعلمة.

تشير نتائج الجدول السابق رقم (1) الخاصة بالمحور الأول دور مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة لدى مديري مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض، المكون من (11) عبارة. جاءت العبارات من (1-6) بنسبة موافقة عالية، حيث كانت المتوسطات الحسابية لها واقعة بين (3.27: 3.53)، من أصل (4.00)، وجاءت العبارات من (7-11) بنسبة موافقة متوسطة، حيث كانت المتوسطات الحسابية لها واقعة بين (3.27: 3.53)، من أصل (4.00)، وكان المتوسط الحسابي للمحور كله (3.27)، وبوزن نسبي (0.82)، وهو محقق ومرتفع عن حدي الثقة.

من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض، بدرجة موافقة عالية بمتوسط حسابي (3.40) من أصل (4.00)، وبوزن نسبي (0.85)، وهي محققة ومرتفعة عن حدي الثقة. وتشير النتائج الإحصائية إلى أهمية أن تتبنى الإدارة المدرسية ثقافة العمل التعاوني والعمل من منظور الجماعة داخل المدرسة، كوسيلة لنشر ثقافة المدرسة المتعلمة بمدارسهم، حيث إن تبني المديرين لاتجاهات إيجابية تجاه العمل الجماعي، تؤثر بطريقة إيجابية على الثقافة المدرسية التعاونية السائدة في بيئات المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشايع والشيخ (2022م)، ودراسة غزواني (1438هـ) التي أكدت على ضرورة نشر ثقافة العمل الجماعي بالمدرسة، ومساعدة العاملين على صنع القرار، وتوزيع المهام بين العاملين، وجاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.98).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض؟ جدول (2) التكرارات والمتوسطات الحسابية والترتيب لعبارات محور الصعوبات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام

جاءت في المرتبة الأولى عبارة: (تعزيز أسلوب الحوار والمناقشة بين منسوبي المدرسة) من بين عبارات محور دور مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض، بدرجة موافقة عالية بمتوسط حسابي (3.53) من أصل (4.00)، وبوزن نسبي (0.88)، وهي محققة ومرتفعة عن حدي الثقة. وتشير النتائج الإحصائية إلى تعزيز أسلوب الحوار والمناقشة كأسلوب في إدارة المؤسسة التعليمية، والبعد عن التسلط والبيروقراطية، ويعتبر أسلوب الحوار من خصائص المدرسة المتعلمة، وهذا بطبيعة الحال لا يتحقق إلا في بيئة تعليمية تفاعلية يتأثر بها الجميع ويؤثروا، وهذا بالتالي يعني تبني أسلوب الحوار في المدرسة، وإتاحة الفرصة لوجود الرأي والرأي الآخر، ونشر ثقافة الحوار داخل المؤسسة التعليمية وتنميتها وتطويرها، وتعزيز التواصل الإيجابي بين منسوبي المدرسة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حربي، والزايدي (2019م)، ومع دراسة غزواني (1438هـ) التي أكدت على أهمية تفعيل أسلوب الحوار والمناقشة داخل المدرسة. جاءت في المرتبة الثانية عبارة: (تبني ثقافة العمل الجماعي في البيئة المدرسية) من بين عبارات محور دور مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة

م	العبارة	درجة الموافقة					النسبة المئوية %	الترتيب
		عالية	متوسطة	منخفضة	بشدة منخفضة	الحسابي المتوسط		
8	كثرة الأعباء والمهام على مديري المدارس.	ك	11	3	1	0	0.92	1
		%	73	20	7	0		
6	عدم استخدام مديري المدارس نظاماً لقياس الفجوة بين الأداء الحالي والمتوقع.	ك	7	6	2	0	0.83	2
		%	47	40	13	0		
2	ضعف الموارد العامة للنهوض بالمدرسة بالشكل المطلوب.	ك	6	7	2	0	0.82	3
		%	40	47	13	0		
1	محدودية معرفة مديري المدارس بمفهوم المدرسة المتعلمة.	ك	6	4	3	2	0.73	4
		%	40	27	20	13		
3	ضعف إلمام المديرين بالأساليب والاستراتيجيات الحديثة في عملية التعليم والتعلم.	ك	4	6	5	0	0.73	4
		%	27	40	33	0		
5	عدم توفر مناخ جيد لمنسوبي المدرسة والمشاركة بمقترحاتهم وآرائهم.	ك	2	10	2	1	0.72	6
		%	13	67	13	7		
7	مقاومة التغيير من قبل منسوبي المدرسة.	ك	5	5	3	2	0.72	6
		%	33	33	20	13		
9	اعتقاد منسوبي المدرسة أن التعلم لا يأتي إلا من خلال الدورات التدريبية فقط.	ك	3	7	5	0	0.72	6
		%	20	47	33	0		
4	البعد عن العمل بروح الفريق الواحد في إدارة المدرسة.	ك	1	10	3	1	0.68	9
		%	7	67	20	7		
المتوسط الحسابي العام		درجة الموافقة					النسبة المئوية	
2.93		متوسطة					0.73	

حسابي (3.33) من أصل (4.00)، وبوزن نسبي (0.83)، وهي محققة ومرتفعة عن حدي الثقة. وتشير النتائج الإحصائية إلى أن ضعف استخدام مديري المدارس نظاماً لقياس الفجوة بين الأداء الحالي والمتوقع، حيث لا توجد نظام محدد لذلك، مما يصعب على مدير المدرسة قياس الفجوة بين الأداء الحالي والمتوقع بعد فترة.

المناقشة والتوصيات:

يتضح من نتائج الدراسة السابقة أن مستويات التقييم في المحور الأول (تعرف دور مديري المدارس لنشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض) والمحرك الثاني (تعرف على الصعوبات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض) جاءت بشكل عام عالية.

وفي ضوء ما سبق عرضه ومن تناول الباحثة لأدبيات المدرسة المتعلمة وتحليلها تقدم مجموعة من التوصيات للإدارات العليا ولمديري مكاتب التعليم العام، لنشر ثقافة المدرسة المتعلمة وتطبيقها بالتعليم العام نعرضها فيما يلي:

1. العمل على تأهيل العنصر البشري داخل المدارس من أجل مواكبة التطور في العمليات الإدارية.
2. تدريب مديري المدارس على الأساليب الحديثة في الإدارة والبعد عن البيروقراطية والحد من المركزية.
3. نشر ثقافة الجودة داخل المدرسة وتوضيح أهمية الجودة في العمل ومدى ارتباط الجودة بالاعتماد والتميز المؤسسي للمدرسة.
4. نشر ثقافة التقويم الذاتي لمنسوبي المدرسة وأولياء الأمور على ضوء معايير الاعتماد والتميز المؤسسي لهيئة التقويم التعليم والتدريب بالملكة العربية السعودية قبل البدء بتطبيق التقويم الذاتي يساعد على سهولة التطبيق ويوضح أهمية الأمر (نشر ثقافة الوعي قبل التطبيق لأي أمر كان).
5. إعطاء المدارس المتميزة في إدارتها مزيد من الثقة والصلاحيات، وتعزيز دور القيادات التربوية لتكون فاعلة في عملية تطوير التعليم، وتوسيع قاعدة المشاركة في اتخاذ القرار والعمل بروح الفريق.
6. توظيف تكنولوجيا المعلومات في دعم وبناء ثقافة المؤسسات الإيجابية لدى جميع العاملين داخل النظام التعليمي، الذي يساعد على نشر ثقافة الاحترام المتبادل.
7. بث مزيد من التنافسية الحميدة بين الإدارات المدرسية على نطاق مكاتب التعليم ومن ثم إدارات التعليم، وإبراز المدارس المنجزة والمتميزة ودورها والاستفادة من تجاربها ومبادراتها.
8. الانخراط والالتزام التام للوصول إلى مدرسة المتعلمة ورعاية التغيير مخترقين الحدود المادية والذهنية.

ولتحديد الصعوبات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة، حُسبت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والترتيب لكل عبارة من عبارات المحور كما يلي:

تشير نتائج الجدول السابق رقم (2) الخاصة بالمحور الثاني الصعوبات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض، المكون من (9) عبارة. جاءت العبارات من (1- 3) بنسبة موافقة عالية، حيث كانت المتوسطات الحسابية لها واقعة بين (3.67: 3.27)، من أصل (4.00)، وجاءت العبارات من (4- 9) بنسبة موافقة متوسطة، حيث كانت المتوسطات الحسابية لها واقعة بين (2.93: 2.73)، من أصل (4.00)، وكان المتوسط الحسابي للمحور كله (2.93)، بنسبة موافقة متوسطة، وبوزن نسبي (0.72)، وهو محقق ومرتفع عن حدي الثقة. وتشير النتائج الإحصائية إلى وجود مجموعة من الصعوبات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة، وفي ضوء ذلك يجب العمل على التقليل من تلك الصعوبات التي تواجه مديري المدارس، والعمل على تذليلها حتى يتمكن مديري المدارس من نشره ثقافة المدرسة المتعلمة، هناك الكثير من الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية أو التي تسببها الإدارة المدرسية منها: كثرة الأعباء والمهام الموكلة لمدير المدرسة، عدم استقرار التنظيم داخل المدرسة، عدم كفاية الاعتمادات المالية المخصصة لكل مدرسة عدم كفاية التجهيزات والوسائل التعليمية.

جاءت في المرتبة الأولى عبارة: (كثرة الأعباء والمهام على مديري المدارس) من بين عبارات محور دور مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض، بدرجة موافقة عالية بمتوسط حسابي (3.53) من أصل (4.00)، وبوزن نسبي (0.88)، وهي محققة ومرتفعة عن حدي الثقة. وتشير النتائج الإحصائية إلى كثرة الأعباء والمهام الملقة على عاتق مديري المدارس، وكثرة التكاليف وتعدد أدوارهم من متابعة وتخطيط وتنفيذ للبرامج التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غزواني (1438هـ)، التي جاءت الصعوبات بدرجة عالية، والتي قد تواجه مديري المدارس من نشر ثقافة المدرسة المتعلمة.

جاءت في المرتبة الثانية عبارة: (عدم استخدام مديري المدارس نظاماً لقياس الفجوة بين الأداء الحالي والمتوقع) من بين عبارات محور دور مديري مدارس التعليم العام في نشر ثقافة المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة الرياض، بدرجة موافقة عالية بمتوسط

المراجع:

9. على إدارات التعليم ومكاتب التعليم مواكبة عصر السرعة و التطور والإنفجار التكنولوجي الحاصل ، وتشجيع المدارس على الإدارة الالكترونية في مدارس التعليم العام وذلك من خلال تصميم موقع محكم بإستخدام تطبيقات أوفيس 365 (SharePoint) عن طريق منصة مدرستي أحد التطبيقات المجانية المحوكة التي توفرها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية والتي يمكن فيها لمدير المدرسة إنشاء منصة لإدارة الملفات الالكترونية (أتمتة الورق) الخاصة بالإدارة المدرسية والتشارك فيها مع المشرفين في مكتب التعليم والإدارات العليا، بشرط استخدام إيميل وزاري منتهي بنفس الامتداد لمزيد من الحوكمة في الأعمال.
10. على الإدارة المدرسية أن تشجع التطوير والتقنية وتفعيلها بالشكل الصحيح داخل وخارج المدرسة بين منسوبي المدرسة والطلاب وأولياء الأمور وذلك بإنشاء منصة الكترونية محوكة عبر تطبيق (SharePoint) لتبادل العملية التعليمية وتجويد مخرجاتها.
11. عقد شراكات مع أولياء الأمور والمجتمع والمساهمة في تحسين مؤشرات المدرسة وتميزها.
12. تدريب الطلاب على التقنية، ورعايتهم وتحفيزهم وتبني (مبادرة المدرب الناشئ داخل المدرسة ودعمه خارجياً).
13. تبني مبادرات نوعية داخل المدرسة تشمل جميع منسوبات المدرسة.
14. تشجيع المعلمين والطلاب بالمدرسة على إجراء البحوث العلمية لسد الفجوة وإبراز المهام الاجتماعية وفق الرؤية.
15. اهتمام إدارة المدرسة بجمع المعلومات وتحديثها وتحسينها بشكل مستمر وتعريف المجتمع المحلي بالمدرسة ومنجزاتها من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.
16. مشاركة جميع أعضاء المدرسة في وضع رؤية مشتركة للمدرسة.
17. بث روح التعاون داخل المدرسة والعمل بروح الفريق والتعلم التعاوني.
18. تدريب منسوبي المدرسة قبل البدئ في أي مشروع لابد من وضع خطة متكاملة والإعلان عنها.
19. ما ذكر من توصيات أنفاً هي من نماذج المدرسة المتعلمة الواعدة التي تعمل عليها هيئة تقويم التعليم والتدريب مع الوزارة في المملكة العربية السعودية عن طريق التقويم الذاتي والخارجي نرجو من الجهات المسؤولة الاستفادة من هذا البحث المتواضع في عدد أوراقه الثري بمعلوماته.

- إدارة المعرفة ومفاهيم التعلم التنظيمي، متاح على:

www.ao-academy.org/docs/idarat

alma3rifah-2203009.pdf, (15-1 2011).

إمكان. (2019م). مديري المدارس في المملكة العربية السعودية: المهنة المنسية، إمكان، جدة
 باعجاجة، إيمان بنت عبدالله. (2021م). أثر المنظمات المتعلمة على إستراتيجيات التغيير التنظيمي في المنظمات الحكومية، *المجلة العربية للنشر العلمي (AJSP)*، الإصدار الرابع، العدد (63)، ص ص (19-47).

البدوي، أمل محمد حسن وآل سالم، راشد مهدي. (2020م). إستراتيجية مقترحة لتطبيق قادة المدارس الثانوية للبنات بمنطقة عسير لأبعاد المنظمة المتعلمة، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، العدد (185)، المجلد (39)، ص ص (201-241).

تميمي، سهيل. (2021م). واقع المدرسة كمنظمة متعلمة في المدارس الحكومية لمحافظة القدس من وجهة نظر المديرين والمعلمين، *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، العدد (2)، المجلد (4)، ص ص (331-360).

الحربي والزايدي، تركي بن عبيد وأحمد بن محمد. (2019م). درجة توافر أبعاد المدرسة المتعلمة وفق نموذج سينج بمدارس التعليم العام في محافظة الرس من وجهة نظر المعلمين، *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسبوط*، مجلد (35)، العدد (5) الجزء الثاني، مايو، ص ص (55-81).

الحربي، والعباسي، دينا مسفر ودلال عمر. (2022م). واقع تطبيق إدارة التعليم بمدينة جدة لمعايير المنظمة المتعلمة وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر منسوباتها، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (44)، المجلد (6)، سبتمبر، ص ص (1-37).

الحواحرة، كامل محمد. (2010م). المنظمة المتعلمة والاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الإستراتيجي، *مجلة العلوم الإنسانية، السنة (7)*، العدد (45)، يناير.

خلف، سعد حجاج وإبراهيم، رؤى أحمد. (2021م). تأثير متطلبات بناء المنظمة المتعلمة على التفوق المنظمي "دراسة ميدانية لأراء عينة من القيادات الأكاديمية في جامعة تكريت، *مجلة ننانير*، العدد (22)، ص ص (464-492).

الدوسري، مطلق محمد. (2010م). دور التخطيط الإستراتيجي في تحسين كفاءة أداء منسوبي الأجهزة الأمنية من وجهة نظر العاملين في

- العجمي، سالم. (2016م). واقع أداء مديري المدرسة الثانوية بدولة الكويت في تطبيق التخطيط الإستراتيجي بالتعليم، *مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (170)*، جزء (1)، ص ص (428-471).
- العنزي ونصر، عبد الله الحميدي ومحمد يوسف. (2019م). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارة الإشراف التربوي بمدينة تبوك من وجهة نظر المشرفين التربويين، *مجلة كلية التربية، العدد (35)*، المجلد (7)، ص ص (312-338).
- عواجي، ميمونه عبد الله. (1443هـ). دور قادة مدارس المرحلة الثانوية الأهلية والعالمية بمدينة الرياض في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، *رسالة ماجستير، كلية الشرق العربي*.
- غزواني، محمد جابر يحيي. (1438هـ). مدى توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، *رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*.
- القحطاني، فاطمة محمد. (2016م). التعلم التنظيمي مدخل للتحويل إلى مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات السعودية، دراسة تطبيقية على جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، *رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض*.
- المصري، بديرة بنت عبد العزيز. (2018م). واقع تطبيق خصائص المنظمة المتعلمة في إدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض ومعوقات تطبيقها، *مجلة الباحث العلمي في التربية، العدد (19)*، ص ص (150-174).
- المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي. (2021م). توصيات المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي، متاح على <https://cutt.us/ZTgQv>
- هاني والرواش، جهاد صباح وحسن. (2014م). أساسيات بناء المنظمة المتعلمة ودورها في تحقيق التنمية المستدامة- دراسة ميدانية على شركات تكنولوجيا المعلومات في الأردن، *مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي المشترك، ص ص (359-438)*.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020م). *معايير القيادة المدرسية. الرياض*.
- وزارة التعليم: <https://edu.moe.gov.sa> تم الاسترجاع في 9/10/2022م.
- مطار الملك خالد الدولي بالرياض، *رسالة ماجستير، جامعة نايف الأمنية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية*.
- الذبيان، إسماعيل محمد (2016م). درجة توافر متطلبات الجامعات الأردنية الرسمية إلى منظمات متعلمة من وجهة نظر المديرين الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس فيها: استراتيجة مقترحة، *رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة اليرموك*.
- سلطان وخضر، سوزان أكرم، وضحي حيدر. (2010م). *المؤسسات التربوية كمنظمات متعلمة، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون*.
- الشايح والشيخ، علي صالح وأمل عبد العزيز. (2022م). درجة ممارسة الإدارة المدرسية لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية للبنات بالأحساء حسب نموذج (DLOQ)، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية، العدد (5)*، المجلد (2)، مايو، ص ص (87-123).
- الشريف، هند إسماعيل. (2017م). معوقات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية للبنات بمدينة تبوك، *مجلة الباحث العلمي في التربية، العدد (18)*، ص ص (1-22).
- الصرايرة، خالد أحمد وآخرون (2010). *الحاسوب في الإدارة المدرسية، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر*.
- الصوينع، خولة بنت عثمان. (2019م). واقع تطبيق خصائص المنظمة المتعلمة في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، *مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (20)*، مجلد (4)، ص ص (33-81).
- عابدين، محمد عبد القادر. (2014م). *الإدارة المدرسية الحديثة، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع*.
- عبد الفتاح، فداء غازي. (2013م). درجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية ووسطها من وجهة نظرهم، *رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين*.
- عبد الهادي، أميرة رمضان. (2011م). دراسة مقارنة للمدرسة المتعلمة في اليابان وأستراليا وإمكانية الاستفادة منها في مصر، *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد أكتوبر، الجزء الأول، ص ص (194-272)*.
- عتريس، محمد عبد. (2010م). تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم، *مجلة كلية التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة (13)*، العدد (29)، أغسطس، ص ص (5-57).

المراجع الأجنبية:

- Antunes, H.D.J.G. & Pinheiro, P.G. (2019). Linking knowledge management, organizational learning and memory. *Journal of Innovation & Knowledge*. 5 (2).
- Consultation with the National Center for Educational Professional Development. (2018), *KSA Ministry of Education and B. Jensen, Learning First*.
- Davis D. & Daley. (2009). The Learning Organization and Dimensions as in Malaysia. *International journal of current research and academic review*. Vol.no.9.159 – 164
- Kuntson, K.A & Miranda. A. and Washell C. (2019). The Connection between School Culture and Leadership Social interest in Learning Organization, *The Journal of Individual Psychology*, Vol. 6, No.1, P.34.
- Seng, p. (1994). the fifth discipline: the art and practice of the
- key Factors in firm, *Human Resource Development International*, vol. 11. No 1, 2, P. 65.
- Erdem, A. & others. (2014). Relationship between Learning Organization and Job Satisfaction of primary School Teachers. *international online journal education science*. Vol.4, no.1, 8 – 20.
- Ismail, A. & others. (2014). Professional Learning community practices in high and low performing schools
- learning organization, New York, doubleday.
- Silinins, Halia & Mulford, Bill. (2011). *Towards and optimistic future: Schools as Learning organizations, Effect on Teacher Leadership and Students outcompes*, P. 3. Available at: <http://www.aareedu.au/oopap/silooz.37.htm>.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Critical Period Hypothesis: Unraveling the Language Learning Timeline

فرضية الفترة الحرجة: كشف الجدول الزمني لتعلم اللغة.

Abdullah Fadhel Almejbhel

An English faculty member in The Vocational Training Institute in The Public Authority for Applied Education and Training.

أ. عبد الله فاضل المجل
عضو هيئة تدريب في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب - الكويت

Email: af.almejbhel@paaet.edu.kw

KEY WORDS

The Critical Period Hypothesis (CPH), puberty, acquisition, feral, bilingual, native speaker.

الكلمات المفتاحية

فرضية الفترة الحرجة (CPH)، سن البلوغ، اكتساب، وحشي (غير متمدن)، ثنائي اللغة، المتحدث الأصلي للغة.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

This research paper seeks to examine Eric Lenneberg's Critical Period Hypothesis, positing that individuals who acquire a language post-puberty will perpetually struggle to attain native-like proficiency in their speech. This investigation will incorporate illustrative instances and instances derived from literary sources and my personal experiences. The research findings indicate that attaining native-like fluency in a language is highly improbable when acquired during adulthood. Consequently, the recommendation posits that language acquisition should ideally commence at an early developmental stage, ideally preceding puberty, to optimize linguistic proficiency.

يسعى هذا البحث إلى استكشاف فرضية الفترة الحرجة لإريك لينبيرغ، مفترضاً أن الأفراد الذين يكتسبون لغة بعد سن البلوغ سيواجهون صعوبة دائمة في تحقيق إتقان شبيه باللغة الأم في كلامهم. سيقوم هذا البحث بدمج أمثلة توضيحية وأمثلة مستمدة من المصادر الأدبية وتجاربي الشخصية. النتائج البحثية تشير إلى أن تحقيق الطلاقة اللغوية المشابهة للناطقين الأصليين في لغة ما يكون أمراً شبه مستحيل عندما يتم اكتسابها في سن البلوغ. وبناءً على ذلك، يوصى بأن يبدأ اكتساب اللغة في مراحل تنموية مبكرة، مثل فترة قبل البلوغ، من أجل تحسين الطلاقة اللغوية والإتقان.

Introduction

The critical period hypothesis is a theory in developmental psychology that suggests there is a specific window of time during which an individual is most receptive to acquiring language skills. This hypothesis, initially proposed by linguist Eric Lenneberg in 1967.

This research paper has the objective of examining specific cases that support the critical period hypothesis, wherein individuals who pass puberty are unable to speak a language as fluently as a native speaker. The theory will be expounded upon in greater detail, including its impact on language acquisition as a first language and as a second language. Additionally, examples from popular stories and personal experiences will be provided to further illustrate the hypothesis.

Research hypotheses:

- 1- Mastering a language like a native speaker becomes challenging, when acquired or learned after puberty.
- 2- Attempting to acquire a new language beyond the critical period will hinder your ability to speak it fluently as a native speaker. Whether it is you first or your second language.

Literature Review:

An extensive examination of the literature uncovers a diverse array of studies investigating the critical period hypothesis from various perspectives. Research has delved into the effects of age on language learning, the influence of environmental factors on linguistic growth, and the potential for neural adaptability beyond the traditionally defined critical period. While initial studies strongly supported the notion of a sensitive period for language acquisition, recent research has introduced complexities, revealing the intricate interplay between biological constraints and environmental stimuli. Dr. Samiya Azeib's recent paper, published in 2021, serves as a significant reference point supporting the theory I am about to present. Although the paper focuses on cases of individuals attempting to learn a language as a second language, its implications are pertinent to our discussion. The central argument is that language acquisition is feasible at any age; nonetheless, the crux of the matter lies in attaining fluency comparable to that of a native speaker. Consider, for example, adults who embark on learning a new language later in life. While they may achieve a

proficient level of comprehension and communication, nuances of pronunciation, intonation, and cultural subtleties often elude them, thereby differentiating them from native speakers. Dr. Azeib's research underscores the complexity of language acquisition and highlights the distinction between mere proficiency and native-like fluency. Furthermore, examining case studies of individuals who have successfully attained native-like fluency in a second language despite commencing their learning journey in adulthood can provide valuable insights. These exceptional cases shed light on factors such as immersion, motivation, and individual aptitude, which play pivotal roles in language acquisition outcomes. In essence, while Dr. Azeib's paper focuses on second language acquisition, its implications resonate with our broader discourse on the challenges of achieving native-like fluency regardless of age.

Another researcher Frisca Siahaan (2022), highlights that between the ages of 2 and puberty, the brain is like a sponge, eagerly absorbing a second language with ease, akin to a native speaker. However, as one progresses beyond puberty, the brain's receptiveness to language acquisition diminishes, making it more challenging to attain native-like fluency.

Lenneberg's Hypothesis

Numerous individuals argue that children outperform adults in learning new languages. The critical period hypothesis, proposed by Eric Lenneberg in 1967, endeavors to elucidate the

connection between language acquisition or learning and the learner's age.

Between the ages of two and three years, language development occurs through a combination of maturation and self-programmed learning. From ages three to early teens, the potential for primary language acquisition remains high. During this period, individuals seem most receptive to stimuli and retain a certain innate flexibility in organizing brain functions required for seamless speech and language development. However, after puberty, the ability for self-organization and adaptation to the physiological demands of verbal communication diminishes rapidly. The brain appears to solidify its patterns, and fundamental skills not acquired during this critical period tend to remain deficient throughout life. This information is based on Lenneberg's work in 1967, as referenced in Aitchison's work in 1998.

This hypothesis asserts that after reaching puberty, it becomes impossible for anyone to acquire a language and speak it fluently like a native speaker. It also proposes a "Biological timetable" (Brown 2000, P. 53) that illustrates the relationship between language learning and age.

This paper will present evidence supporting the validity of the hypothesis. The evidence will focus on cases of feral children, who were raised without access to language away from their parents. Additionally, we will explore deaf children who gain hearing abilities after the Critical Period (CP) for language

acquisition. These two groups will form the main section of this research paper.

The second section will focus on the Critical Period Hypothesis (CPH) in the context of second language learning. The main test for the hypothesis in this section will be centered around accents. Many individuals learn a second language after reaching puberty and excel in various language elements such as reading, writing, and listening, but they struggle with speaking, particularly in acquiring the native accent. The hypothesis contends that after puberty, it becomes difficult to fully grasp and reproduce the native accent of the language being learned.

1. First Language Acquisition:

In this section, we will explore the CPH as it applies to first language acquisition. We will examine the development of children who surpass the age of 13-14, or puberty, without any exposure to language, resulting in their complete lack of language skills. This section will be divided into two sub-sections: the first one will focus on feral children, and the second one will delve into deaf children's experiences.

1.1 Feral Children:

It is fortunate that there are not many cases of feral children because most of these instances involved inhumane circumstances or went unnoticed by authorities. The ability to communicate and express oneself is just as crucial as the right to eat and breathe, highlighting the fundamental importance of language and communication in human development and well-being.

1.1.1 Genie:

Our first case in this paper will focus on Genie, a feral child who had surpassed the age of 13 and was nearly 14 years old without having access to language. Genie's unfortunate circumstances made her a perfect subject to test the hypothesis. According to Aitchison (1998), when California authorities discovered Genie in 1970, she was living in an inhuman environment. Her father would physically punish her for making any sounds. Genie was found locked up in a room, unable to produce any sentences or utter any words due to the fear of her father's punishment (P. 87).

Genie's case was undoubtedly a tragic story. After being rescued, she was taken to the hospital and provided with care. The authorities began the process of teaching her how to speak and communicate with others. Susan Curtiss was the researcher who closely studied Genie's progress and reported on her language learning development. In the next paragraph, when mentioning normal children, it will refer to children who have not yet reached the age of 13.

According to Aitchison (1998), Genie's language acquisition was notably slower compared to normal children going through puberty. For instance, while typical children pass through stages of language development, like the two-word utterances stage, in a matter of weeks, Genie took over five months to reach that stage, highlighting a significant gap in her language learning timeline. However, despite the delay in acquiring grammar skills, she

demonstrated an above-average ability to learn new vocabulary. Her grammar was notably weak, as she struggled to form complete sentences without grammatical errors. For instance, when attempting to construct negative sentences, she would simply place "NO" before the sentence she wanted to negate. This quote illustrates Genie's challenges in grammar during her language development. "Father hit arm. Big wood. Genie cry... Not spit. Father hit face. Father hit big stick. Father hit take piece wood hit, Father make me cry. Father is dead" (Newton, 2002 p. 223)

Genie's case serves as the initial example in my paper, aligning with the CPH since she struggled to acquire language and form grammatical sentences. In scientific research, having supportive cases doesn't prove a hypothesis conclusively; it requires consistent evidence. Conversely, a single case that contradicts the hypothesis can potentially refute it. The second case in the paper will also involve feral children, further exploring the implications of the CPH in language acquisition.

1.1.2 Amala and Kamala:

The next case in the paper will focus on Amala and Kamala, who were discovered in the jungle region of Bengal in 1920. When people first saw them, they were so fearful that they believed the girls to be spirits. An Indian Christian priest took it upon himself to capture them, enlisting the help of some native individuals. After tracking them down, the priest and his team found the two girls in a wolf's den, covered in dirt and mud, emitting a wolf-like smell.

Surprisingly, they were human beings, but they behaved like wolves. Amala was about 3 years old, while Kamala was around 5-6 years old. There were no reports of missing children in the priest's village, leading to the speculation that the girls might have been abandoned in the jungle. Feeling a responsibility to care for them, the priest, along with his wife, who ran an orphanage, decided to take Amala and Kamala in. However, when they attempted to wash the girls, they reacted violently by biting and scratching anyone who touched them.

Amala passed away in 1921 before she could stand up like a normal child. In contrast, Kamala was heard saying 11 different words in 1923, which also happened to be the first time she stood up. At that time, Kamala was likely around 9-10 years old. Kamala died in 1929, having learned about 30 words, but she could understand more than that, and there were reports stating that she could produce sentences. From this case, we can draw several conclusions. Firstly, there might be a critical period for learning various skills, including the ability to stand up. Amala's difficulties in standing up could be attributed to her upbringing in a wolf den until the age of 5-6, indicating the challenges she faced in language development as well. She managed to learn only about 30 words in a span of 9 years.

The two instances discussed involved feral children, but I also possess additional cases involving deaf children. I'll demonstrate how age influences their language learning capabilities.

1.2 Deaf Children

In this sub-section, I will present two cases. The first case focuses on Chelsea, who began her language learning journey in her thirties. The second case revolves around Isabelle, who commenced her language learning at the age of six and a half.

1.2.1 Chelsea

In the case of Chelsea (Newton, 2002), she began learning language at the age of 32. Living in a rural area in northern California, her family initially believed she was completely deaf, leading to no exposure to any form of language during her upbringing. It was only at the age of 32 that her hearing was tested, revealing she was partially deaf. With the use of hearing aids, she gained the ability to hear like normal individuals.

Chelsea's case was significant in testing the hypothesis, as she went through puberty without any language exposure. Unlike Genie, Chelsea received good treatment from her family. When she began learning language, she excelled in acquiring new vocabulary but struggled with grammar, supporting the notion that there is no Critical Period for learning new vocabulary. Her sentence structures were often jumbled, as evident in her utterances. For instance, she said "The woman is bus the going" to convey that the woman was going by bus, and "The girl is come the ice cream shopping buying the man" to express that the girl bought ice cream from the man in the market. Her challenges with grammar aligned with Lenneberg's Hypothesis. While specific examples of Chelsea's proficiency in vocabulary are

not available, reports indicated she performed well in this aspect (Newton, 2002, p.138).

1.2.2 Helen Keller

Helen Keller's case concludes this subsection. At 19 months old, she lost both her vision and hearing due to an illness, but she had a normal start in life. Unlike the previous cases, Helen had access to language. At the age of 7, Anne Sullivan Macy, a 21-year-old woman partially blind herself, came to teach Helen the language. Macy was recommended to Helen's parents by Alexander Graham Bell, who had not yet invented the telephone at that time. Bell's wife and mother were deaf that is why he became an educator like his father. He knew Macy's teaching abilities and was familiar with Helen's situation. He was confident that Macy was well-suited to teach deaf children, which led to his recommendation to work with Helen. (Newton, 2002).

Helen's case indeed presented unique challenges as she was both deaf and blind, leaving her in complete darkness (Newton, 2002). Her method of communication with Anne Sullivan Macy was extraordinary and involved touching Macy's lips and vocal chords to understand and interact with her. Macy's experience in communicating with deaf and blind individuals, gained through training at the Perkins' Institute in Boston, proved invaluable. Despite the difficulty of teaching in this manner, Helen successfully learned to comprehend others by touching various facial articulators such as the mouth, lips, vocal chords, and throats. She even managed to produce some words, though she couldn't receive feedback.

However, her way of speaking had a high-pitched tone since she couldn't hear others' voices, leading her to be unaware of the typical tone of speech.

In summary, Helen lost her ability to speak at 19 months old and began her language learning journey at the age of 7. Despite the challenges she faced due to her deaf-blind condition, she was remarkably successful in learning language. This case aligns with the CPH since Helen's language acquisition occurred successfully within the presumed critical period for language learning.

2. Second Language Learning:

In this section, we will explore how age influences the process of learning a second language. Most linguists assert that after the Critical Period (CP), the most evident aspect affected in second language learning is the accent. If one learns a second language after reaching puberty, they might not be able to speak it like a native speaker. It's important to note that we refrain from using the phrase "second language acquisition" because some linguists argue that acquisition pertains only to the first language. When studying a second language, it is considered learning rather than acquiring it.

2.1 accent

I have a personal experience to share regarding second language learning. We had a maid from Bangladesh living with my family for over six years. Before that, she had spent four years in Bahrain, totaling ten years in a country where her native language was not spoken. When communicating with us, she used Arabic instead of Bengali. She had already passed puberty when she first arrived in Bahrain. Despite her excellent ability to interact with us and use grammatical

sentences, including the past tense and simple present perfectly, her accent remained quite poor. This observation is not limited to just one case; all the maids in my uncles' and grandfather's homes had similar experiences, emphasizing the challenge of acquiring a native-like accent when learning a second language after puberty due to the age-related aspects of language learning.

I discovered multiple cases across various articles, all supporting the Critical Period (CP) hypothesis and its association with age in language learning. According to Bavelier and Neville, Johnson & Newport's research in 1989 and 1991 highlighted the impact of age on Chinese or Korean immigrants who moved to the United States and were exposed to English. These studies emphasize the strong link between age and language learning, illustrating that they are inseparable factors. There are exceptional cases of individuals who learned a second language after puberty and still achieved near-native proficiency, it's important to recognize that most theories in the world have exceptions. However, the presence of these exceptions does not invalidate the overall theory or hypothesis.

In summary, the Critical Period Hypothesis (CPH) in second language learning primarily concerns the aspect of accent, which most linguists agree on. There seems to be no Critical Period for learning syntax, vocabulary, and semantics, but there is one for phonology, specifically accent acquisition. Therefore, individuals can learn any language at any age, but achieving a native-like accent might be more challenging for those who start after the Critical Period. Children are considered better language learners

compared to adults as they have a higher likelihood of speaking a new language with a native-like fluency.

2.2 Perfect Bilingual:

This marks the final section of my paper, raising a significant question: "Does a perfect bilingual truly exist?" This inquiry holds importance as the CPH suggests that if a language is learned before puberty, native-like fluency should result. However, the inability of an individual to attain perfect fluency in a second language learned prior to puberty doesn't necessarily disprove the CPH. There could be variations based on individual differences. Furthermore, someone who struggled with fluency before puberty might continue to face challenges even after this period.

I came across a portion of an article by Robert Politzer where he states that there isn't such a thing as a perfect bilingual. According to him, a key indicator to determine someone's dominant language is their writing style, encompassing font and mannerisms. This assessment of writing style follows an evaluation of speaking patterns, since some individuals may excel in speaking two languages but exhibit differences when writing. Similarly, individuals might write proficiently in two languages but demonstrate a preference for one when speaking. I find this quote particularly intriguing and fitting: "At any point in time, one language is always more active than the other and that it is this language that governs language processing" (Grosjean, 1999). From this perspective, the absence of a perfect bilingual becomes clear. Even if someone is skilled in both languages, they cannot utilize them simultaneously. Hence, at any given moment, one language must hold dominance. It seems that Grosjean's

initial statement suggests that if a bilingual person is more adept at writing than speaking, the governing language during writing time aligns with their writing proficiency. However, during speaking moments, the language may shift to the one in which they excel.

Conclusion:

In this paper, I have delved into the concept of the Critical Period (CP) and explored its significance in the realm of language acquisition. The hypothesis that elucidates the connection between age and learning is the CPH, which was initially introduced by Lenneberg in 1965. Subsequently, we examined a multitude of cases to assess the validity of this hypothesis.

The paper commenced with its primary section on first language acquisition, comprising two distinct subsections. The initial subsection delved into cases involving feral children. Genie's case marked the beginning of this exploration, followed by an examination of Amala and Kamala's situations. The second subsection revolved around deaf children, starting with Chelsea's story and culminating in an analysis of Helen Keller's experience. Collectively, these preceding cases appeared to substantiate the CPH's validity. They reinforced the notion that acquiring a language before the onset of puberty facilitates the ability to speak it like a native, while language acquisition after the critical period may hinder attaining native-like fluency.

Then I proceeded to examine the application of the CPH within the context of second language learning. I expounded on the rationale behind our choice of using "learning" instead of "acquisition" in this context. The central focus of this segment was accent

acquisition, where I provided a personal case study to illustrate the concept further. Concluding the discussion, the final section addressed the intertwining of bilingualism with the CPH, exploring the relationship between the two concepts.

The cases I examined throughout this paper have all aligned with the CPH. Despite my efforts to find cases contradicting the CPH, none were found. While these cases collectively suggest the validity of the CPH, it is essential to note that scientific inquiry does not involve proving a theory. Rather, science allows us to disprove or refute hypotheses. In this context, it is important to recognize that the CPH remains supported by the available evidence, yet it has not been definitively proven.

Bibliography:

- Aitchison, J. (1998) *The Articulate Mammal* (5th Ed). London: Routledge.
- Brown, H Douglas. (2000) *Principle of Language Learning and Teaching* (4th Ed). New York: Longman.
- Elissa, L, Bavelier, D & Neville, H. (2001). *Critical Thinking about Critical Periods: Perspectives on a Critical Period for language Acquisition*. Cambridge.
- Siahaan, F (2022). The Critical Period Hypothesis of Second Language Acquisition Theory of Eric Lenneberg's, Volume. 8 No. 2.
- Grosjea, F. (1999). *The Bilingual's Language Modes*. Oxford: Blackwell.
- Newton, M. (2002). *Savage Girls And Wild Boys*. London: Faber and Faber.
- Azieb, A (2021) "The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Review of the Literature", International Journal of Research in Humanities and Social Studies, 8(4), 2021, pp. 20-26.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



مدى توافق الأهداف التعليمية في رؤية 2030 مع الأهداف الدولية للتعليم.

أ. مرام حسين محمد مباركي

ماجستير سياسات تربوية - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية

The compatibility of Educational goals in Vision 2030 with the international goals of education

Maram Hussein Mubarak

Master's degree in Educational Policies- King Khalid University - Saudi Arabia.

Email: a7lagmmer15@gmail.com

KEY WORDS

Educational Goals, International Goals for Education

الكلمات المفتاحية

الأهداف التعليمية، الأهداف الدولية للتعليم.

ABSTRACT

The research aims to learn about the education system in Vision 2030 in accordance with the international standards of education goals, mentioned in the Declaration (Incheon Declaration, 2016), and the requirements and needs for the development of the education system in accordance with international standards for the aims of education and the researcher used analytical method by comparing the set of international standards for education goals with Saudi Arabia's educational policy in accordance with Vision 2030. and concluded that there was a compatibility between educational policies and international objectives, Vision 2030's goals were in line with international standards for education goals. The study provided a list of the requirements for the development of the education system in accordance with international standards for the aims of education. The study examined the following findings

Provide a list of requirements for the development of the educational system in accordance with international standards for the aims of education. Develop the infrastructure of educational systems in conformity with international standards for the aims of education. Develop teacher training programmers to meet the requirements of the development of the educational system and develop positive trends among educational scientists towards the development of change for the better.

مستخلص البحث:

يهدف البحث للتعرف على نظام التعليم في رؤية 2030 وفق لأهداف التعليم الدولية المذكورة في الأهداف الدولية للتعليم الدولية، واستخدمت الباحثة المنهج التحليلي، وذلك من خلال المقارنة بين مجموعة الأهداف التعليمية الدولية مع السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية وفقاً لرؤية المملكة 2030، وخلص البحث إلى أن هناك توافق بين السياسات التعليمية والأهداف الدولية، والأهداف التي تضمنتها رؤية 2030 مع الأهداف الدولية للتعليم كانت متوافقة، وقدمت الدراسة قائمة بالمتطلبات اللازمة لتطوير منظومة التعليم وفق المعايير الدولية لأهداف التعليم، وتوصل إليه البحث للنتائج التالية:

توفير قائمة المتطلبات اللازمة لتطوير المنظومة التعليمية وفقاً لأهداف التعليم الدولية والتي توصل إليها البحث، وتطوير البنية التحتية للأنظمة التعليمية بما يتوافق مع الأهداف الدولية للتعليم، وتطوير برامج إعداد المعلمين بما يلبي متطلبات تطوير المنظومة التعليمية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى القائمين على العملية التعليمية نحو التطوير التغيير للأفضل إضافة للاستفادة من تجارب وخبرات الدول الرائدة في التعليم.

مقدمة:

تتصف طبيعة العصر الحديث بالتسارع في المعرفة والتكنولوجيا الرقمية، والتغيرات المتلاحقة في العلوم على اختلافها، وهذه التغيرات اللامتناهية تتطلب تطوير منظومة التعليم، كون التعليم هو الطريق الأمثل لتحقيق التنمية والرفاه للمجتمعات، حيث يركز التعليم الحديث على الاستثمار في التعليم، لإخراج الأجيال المستقبلية التي تمتلك المعرفة، ومصادر المعلومات، والمهارات الأساسية التي يحتاجونها للوصول إلى النجاح والتقدم في الحياة العملية. (العطوي، 2018)

وتعتبر السياسة التعليمية هي الخطوط العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم أداء للواجب في تعريف الفرد بربه ودينه وإقامة سلوكه على شرعه وتلبية لحاجات المجتمع وتحقيقاً لأهداف الأمة وهي تشمل حقول التعليم ومراحلها المختلفة، والخطط والمناهج والوسائل التربوية والنظم الإدارية والأجهزة القائمة على التعليم وسائر ما يتصل به.

والسياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية تنبثق من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقاً وشرعية وحكما ونظاماً متكاملًا للحياة، وهي جزء أساسي من السياسة العامة للدولة. (القحطاني، 2012)

إضافة لتنمية معارفه ومهاراته وفق المستحدثات الجديدة، وهذا لن يتحقق ما لم يكن لدى المعلم حب البحث للمعرفة واكتسابها، والرغبة في الابتكار وتقديم الأفضل في مهنته، وعندما كان الاعتقاد راسخاً بأن المعلم هو أساس العملية التعليمية الناجحة، جاء الاهتمام بإعداده وتنميته مهنيًا من خلال السياسات الجديدة على قمة الأولويات، إذ أن كل شيء يتعلق بتربية الإنسان وتعليمه يأتي أولاً، وأنه يعتبر من الأولويات الأساسية في بناء البشر وصولاً لمستقبل أفضل للمواطن والوطن.

وتهدف رؤية المملكة العربية السعودية (2030) في سياستها الجديدة في مجال التعليم، وينعكس ذلك في الأهداف الإستراتيجية لبرنامج التحول الوطني والتي تشمل: تحسين توظيف وتدريب وتطوير المعلمين، وتحسين بيئة التعلم لتحفيز الإبداع والابتكار، وتحسين المناهج وطرق التدريس، تطوير قيم الطلاب ومهاراتهم الأساسية، وتطوير أساليب التمويل وتحسين الكفاءة المالية، تثقيف الطلاب لتلبية متطلبات التنمية الوطنية ومتطلبات سوق العمل، بالإضافة لزيادة مشاركة القطاع الخاص في قطاع التعليم، وذلك وصولاً لأقصى حد ممكن للأهداف الدولية، التي حققت مخرجات ناجحة في النظام التعليمي بما يشمل أيضاً عمليات تطوير المناهج، وتحديثها تحتاج إلى فلسفة واضحة، ومحددة المعالم؛ حيث إن هذه الفلسفة لا بد أن تؤمن إيماناً عميقاً بضرورة صياغة مفهوم متكامل للإنسان، ولأهداف

تكوينه، وتأهيله للاندماج في محيطه الوطني والعالمي، والتكيف مع مختلف المعطيات المتجددة لعصر سريع التغير والتحول، وضمن عمليات التطوير فإن جودة تعليم التربية المهنية تتسع لتشمل جودة كل من المنتج، والخدمة، والأداء، والمعلومات، ومناخ العمل، والإدارة، وجودة الأفراد، وجميع المبادئ التي تسعى إلى التحقق الفعال للأهداف التي تتطلع إليها المؤسسات، وينطلق ذلك من خلال مبادئ رؤية المملكة 2030م، بالإضافة إلى برنامج التحول 2020، والذي تتركز مبادئه في مجموعة من المستهدفات والأهداف، وتتلخص في تطوير المناهج وأساليب التقويم والتعليم، وتعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، بالإضافة إلى تنويع مصادر تمويل مبتكرة وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم، وبالتالي أضحت من المهم التحول من نظام التعلم التقليدي، إلى نظام التعليم الرقمي الحديث الذي يعد أحد المتطلبات الأساسية لمجتمع المعرفة وتطوير المجتمع، وذلك للوصول للمجتمع التعليمي العالمي، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، كما دعى المجتمع الدولي إلى ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع. (العتيبي، 2022)،

مشكلة البحث:

من المعلوم أن التعليم يختلف عن غيره من المجالات كون بحاجة لعملية التطوير المستمرة نظراً للتسارع في المعرفة والتكنولوجيا والتغيرات المتلاحقة في العلوم على اختلافها، وهذه التغيرات اللامتناهية، كما أن السياسات التعليمية هي التي تشكل النظم التعليمية في البلاد، لذا من الضروري عمل مراجعات شاملة للسياسات التعليمية من حين لآخر، وإدخال التحسينات والتعديلات عليها وفقاً لما تتطلبه الظروف الحالية، ومن هذا المنطلق تبرز مشكلة البحث في تبني سياسات تعليمية ذات جدوى تحدث تطوير منظومة التعليم وفق المستحدثات الجديدة، ووجوب صياغة السياسة التعليمية بشكل واضح بعيداً عن الغموض، وأن تكون تلك السياسات واضحة ومحددة ومرنة يسهل تنفيذها، بحث تسمح للفائمين عليها بتنفيذها على أرض الواقع، وتسمح للعاملين في سلك التعليم التصرف وفقاً لما هو مطلوب ومستجد، وأن تكون قابلة للقياس، بحث لا تتعارض مع السياسة العامة للدولة، والقيم الاجتماعية والأخلاقية للوصول للأهداف المرجوة لتحقيق متطلبات التعليم، وذلك وصولاً إلى منظومة تعليمية متطورة تواكب أهداف رؤية المملكة

(2030) التي تتوافق مع الأهداف الدولية للتعليم والتنمية المستدامة.

أسئلة البحث:

ما مدى توافق الأهداف التعليمية في رؤية 2030 مع
لأهداف الدولية للتعليم؟

ما المتطلبات اللازمة لتطوير منظومة التعليم في رؤية
2030 وفقاً للأهداف الدولية للتعليم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث للتعرف على نظام التعليم في رؤية 2030
وفقاً للأهداف الدولية للتعليم تحليل مبادئ السياسات التعليمية
المنبثقة من رؤية المملكة 2030 مقارنة للأهداف الدولية
للتعليم

المتطلبات والاحتياجات اللازمة لتطوير منظومة التعليم وفقاً
لأهداف الدولية للتعليم

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تقديم إطاراً نظرياً رصيناً عن
السياسات التعليمية في رؤية 2030 ومدى توافقها مع
الأهداف الدولية للتعليم

تعد الدراسة إضافة للمكتبة التربوية في مجال السياسات
التربوية كونها ترتبط بالتوجهات الجديدة نحو توجهات
تطوير منظومة التعليم ارتباط الموضوع بمجال تخطيط
السياسة التعليمية، لارتباطه برؤية المملكة (2030) في
تطوير التعليم

حدود البحث:

الحد الموضوعي:

يسعى البحث للتعرف على واقع السياسات التعليمية في رؤية
2030 ومقارنتها مع الأهداف الدولية للتعليم وفقاً للمبادئ
العامة لأهداف التعليم.

الحد المكاني:

المملكة العربية السعودية.

الحد الزمني:

الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1444هـ-2023م.

مصطلحات البحث:

السياسات التعليمية:

"يطلق على السياسة التعليمية Educational Policy
بالمفهوم العام لكلمة سياسة، لكنها تتعلق بأحد أنشطة
ومجالات المجتمع، وهو مجال التربية والتعليم، وهي
السياسة الموجهة لهذه المؤسسات من خلال الأهداف
الموجهة للنظام التعليمي". (القحطاني، السيدة، 2012، ص.
23)

وتعرفها الباحثة اجرائياً: أن السياسة التعليمية هي جزء من
السياسة العامة للدولة، والتي تعبر عن أهدافها العامة لإدارة
شؤون التعليم في كافة جوانبه، لأن التعليم يستمد مخرجاته
انطلاقاً من سياسة تعليمية ثابتة تساعد على دعم القرارات
والخطط والبرامج التربوية التي تساهم في تطوير العملية
التعليمية وفقاً للأهداف الدولية للتعليم.

رؤية المملكة للتعليم (2030):

"جاءت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 تلبية
للمتطلبات، والسعي المتواصل إلى مجتمع حيوي، واقتصاد
مزهر ووطن طموح، وهذه المحاور تتكامل، وهذه المحاور
تتكامل، وتتسق مع بعضها في سبيل تحقيق أهداف المملكة،
وتعظيم الاستفادة من مرتكزات هذه الرؤية". (رؤية المملكة
2030، 2016، ص.5)

وتعرفها الباحثة اجرائياً أنها الرؤية التي وضعتها المملكة
العربية السعودية 2030 للتعليم، والتي عملت على بناء
المناهج وفق فلسفة تربوية ناجعة تتوافق مع تعاليم ديننا
وشريعتنا الإسلامية، كما تهدف إلى إعداد المعلم وتنمية
مهاراته بما يتناغم مع متطلبات معلم القرن الواحد
والعشرين، وما يواكب أيضاً مجريات التطورات الفكرية
والتكنولوجية التي يعرفها هذا العصر.

الأهداف الدولية للتعليم:

"هي مجموعة من الأهداف واقتراح مضامين ومبادئ عامة
ينبغي أن تلتزم بها أي سياسة تعليمية في أي مجتمع".

(الحامد، وآخرون، 2002، ص. 5)

وتعرفها الباحثة اجرائياً أنها مجموعة الأهداف الدولية
الشاملة في السياسة التعليمية، والتي تعمل السياسة التعليمية
في المملكة العربية السعودية من خلال رؤية 2030 للتعليم
للتوافق معها في أهداف التعليم.

تمهيد:

يعتبر التعليم في المملكة العربية السعودية نظام تعليم
متطور وحديث مقارنة بالدول العربية، وبعض الدول في
العالم، ويتوفر على شكلين تعليم حكومي وتعليم خاص.
وتشير أدبيات البحث أن سياسة التعليم في المملكة العربية
السعودية تقوم على عدة مبادئ واضحة في قانون الدولة
ودستورها، كما هو مبين في وثيقة سياسة التعليم الصادرة
عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام 1392هـ - 1970م،
وصولاً للسياسة التعليمية وفق رؤية 2030 حيث سيتم
معرفة مدى توافق هذه السياسة مع أهم الأهداف الدولية
للتعليم، ومعرفة مدى دقة صياغتها وتنفيذها على أرض
الواقع، ومن ثم اقتراح التعديلات اللازمة عليها، وذلك من
خلال تصنيف أهم الأهداف الدولية للتعليم، ومن ثم مقارنتها
ببنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة لمعرفة مدى تضمينها
للمعايير الدولية وصولاً لرؤية المملكة الجديدة 2030.
(المنقاش، 2006)، ويتناول الإطار النظري السياسة
التعليمية في المملكة العربية السعودية في ظل الرؤية،
ومقارنتها مع الأهداف الدولية للتعليم من خلال بعض
المقارنات، وذلك من خلال ما تم إنجازه من خلال الفترة ما
بعد إقرار السياسة التعليمية الجديدة في الرؤية.

استراتيجيات السياسة التعليمية:

تهتم السياسة التعليمية بجميع الأفراد داخل المؤسسة في ضوء استراتيجيات منظمة محددة وقيادة إشرافية رشيدة للوصول إلى مرحلة اتخاذ قرارات موضوعية، كما أن خطة التعليم تأتي بعد استراتيجية السياسة التعليمية، وهي عبارة عن الجهد العلمي المنظم لتحقيق المرامي والغايات التربوية ضمن فترة زمنية ومكانية محددة تتفق مع استراتيجيات السياسة التعليمية في البلد، وتعتبر التربية والتعليم والسياسة في تفاعل مستمر، إذ تعكس التربية الوضع السياسي للدولة ضعفاً وقوة، ثم إن السياسة التربوية والتعليمية جزء من السياسات العامة للأمم، وتتجلى هذه الأخيرة في مجال التربية في الخيارات الأساسية التي تُبنى عليها السياسة التربوية والتعليمية، وفي وضع الهياكل المؤسساتية لتنفيذها، كما تتخذ السياسة التربوية والتعليم وسيلة لتحقيق توجهاتها الإيديولوجية إن الدولة بتخصيصها لمجموعة من الموارد وتحديدها للتوجهات لا يقتصر دورها على توفير الممتلكات والخدمات، وإنما يتجاوز ذلك إلى الاستجابة إلى الطلب المعبر عنه من قبل مكونات التشكيلة الاجتماعية، وتحديد الإطار العام لأنشطتها. ومن خلال محتويات هذه السياسة والغايات التي تروم تحقيقها، فإن الدولة تُعَيِّن وتُشَرِّك، بشكل مباشر أو غير مباشر، الأفراد والجماعات المعنية، بالإضافة إلى المنظمات التي لها دخل في هذا المجال" (السوالي، 2012، ص. 39-40). كما تسعى السياسة التعليمية لتحقيق الثبات والاستقرار لمجتمعاتها من خلال مقومات وخصائص أساسية أوضحها (عساف، 2017، ص. 218) على النحو التالي:

مقومات دولية:

هذا يعني أنها تتأثر بالتغيرات المعاصرة الاقتصادية والتكنولوجية، الأمر الذي يستلزم المراجعة المستمرة للخطط والسياسات، وخاصة في ضوء تلك المبادئ التي أوصت بها تقارير المنظمات والمؤسسات الدولية في مجال التربية كاليونسكو.

مقومات قومية:

وتتضمن المرجعية المجتمعية بمعنى أن النظام التعليمي جزء من المنظومة المجتمعية يؤثر في المجتمع ويتأثر به وبظروفه وتطلعاته، أي أن مؤسسات المجتمع وما ينبثق عنها من تشريع تؤسس لصناعة السياسة التعليمية وتحدد المبادئ التي تقوم عليها.

مقومات أكاديمية:

يقصد بها الدراسات والبحوث التي تتم عن واقع تكوين السياسة التعليمية وتنفيذها وبخاصة في مجال التربية المقارنة. ولهذه الدراسات دورها الهام في التوجيه إلى اختيار السياسات المناسبة في قطاع ما. لذلك ينظر إلى المدرسة على أنها تتألف من أدوار ومهام يقوم المدير

والعاملون معه بأدائها بهدف تحقيق مهمات مطلوبة تشمل تفعيل الرؤى والرسالة وصياغة السياسات والخطط والموازنة المالية وتحديد وتفعيل الأنظمة والقوانين والتعليمات وتفعيل المناهج واستراتيجيات التدريس التي يعتمدها النظام التربوي، وتجسيدها في مرام وأهداف على المستوى الإداري، وكذلك متابعة توظيف مدخلات بشرية مؤهلة، وشراء اللوازم وضبط التدريس، وتطوير أداء المعلمين وإثرائهم، والتفاعل مع المجتمع وغير ذلك من المهام اللازمة لتشغيل المدرسة وتفعيل دورها في تحقيق فاعل لرسالتها التعليمية واستراتيجياتها (الطويل، 2015، ص. 55).

أهداف السياسة التعليمية الجديدة في المملكة العربية السعودية من خلال رؤية 2030

تضمنت رؤية 2030 في التعليم عدة أهداف أساسية لتجعل من التعليم في المملكة العربية السعودية نموذجاً رائداً يحتذى به وتمثلت في رؤية 2030 للتعليم. (رؤية المملكة للتعليم، 2030، 2016)

- توفير فرص التعليم الملائم لمختلف الطلاب والطالبات.
- توفير فرص التعلم مدى الحياة.
- رفع معدل الرغبة في الالتحاق بوظيفة التدريس.
- تأهيل المدرسين وتأهيلهم على أعلى مستوى.
- توفير بيئة تعليمية محفزة على الإبداع.
- رفع الكفاءة المالية الخاصة بقطاع التعليم.
- تحسين معدل مشاركة القطاعين الأهلي والخاص في التعليم والتدريب.
- تحقيق التوافق بين مخرجات التعليم وبين احتياجات سوق العمل.

- تنمية وصقل مهارات المتعلمين.
- تطوير المناهج التعليمية والطرق المتبعة في تدريسها؛ بالإضافة إلى طرق تقويم المتعلمين.

الأهداف الدولية والتوجهات العامة للسياسة التعليمية:

اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة في أيلول 2015 خطة التنمية المستدامة التي تتمثل الرؤية تغيير حياة الناس عن طريق التعليم، نحو عام ٢٠٣٠: رؤية جديدة للتعليم؛ إذ تقر بالدور المهم للتعليم في هذا المجال وفي تحقيق أهداف التنمية المستدامة الأخرى المقترحة نظراً لكونه السبيل الرئيسي للتنمية، والعمل من أجل وضع جدول أعمال واحد جديد للتعليم يكون شاملاً وطموحاً وواعداً فلا يترك أحد بدون تعليم، لحاجته الماسة إلى ذلك، ويعتبر الهدف الرابع المقترح للتنمية المستدامة والمتمثل في المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع والغايات الخاصة به تامة عن هذه الرؤية الجديدة الرامية إلى تغيير حياة الناس (إعلان إنشيو، 2016، ص. 22)

ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشة بحلول عام 2030

الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب "محو الأمية":

أي ضمان أن يُلم جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار من الجنسين على حد سواء بالقراءة والكتابة والحساب بحلول عام 2030

التنمية المستدامة والمواطنة العالمية:

بمعنى ضمان أن يكتسب جميع المتعلمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك جملة من السبل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة وأتباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام ونبذ العنف والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة بحلول عام 2030

المنح الدراسية:

ينبغي تحقيق زيادة كبيرة في عدد المنح الدراسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي، وبخاصة لأقل البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية والبلدان الأفريقية، للالتحاق بالتعليم العالي، بما في ذلك منح التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبرامج التقنية والهندسية والعلمية في البلدان المتقدمة النمو والبلدان النامية الأخرى بحلول عام 2030

تأهيل المعلمين:

يفترض تحقيق زيادة كبيرة في عدد المعلمين المؤهلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقل البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة بحلول عام 2030. (إعلان إنشيو، 2016، ص. 21-22)

الدراسات السابقة:

دراسة: (المالكي، 2022) هدفت الدراسة إلى تحديد المتطلبات الإدارية، والمهنية، والمادية اللازمة لتطوير القيادات التعليمية في ضوء رؤية المملكة 2030؛ والكشف عن الفروق الإحصائية حول درجات تقدير استجابات أفراد عينة الدراسة التي تُعزى للمتغيرات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكوّن مجتمع الدراسة من القيادات التعليمية بإدارات التعليم بمنطقة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (216) قائدًا تعليميًا حسب إحصائيات إدارات التعليم بمنطقة مكة المكرمة للعام الدراسي 1443 هـ. جاءت بدرجة أهمية (مرتفعة) في جميع محاورها، وأوصى الباحث بعدد من التوصيات كان من أهمها: إعداد خطة استراتيجية لتطوير القيادات التعليمية تتوافق مع الخطة الاستراتيجية لرؤية المملكة 2030، وإعداد قيادات الصف الثاني في ضوء رؤية المملكة 2030 لتولّي المناصب القيادية مستقبلاً وفق خطط علمية مدروسة، وإنشاء قاعدة بيانات لتحديد

المبادئ العامة لإعلان إنشيو للتعليم الجيد والمنصف والشامل:

ضمان التعليم الجيد والمنصف للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع:

وتم إعلان مضامينه أو غاياته في عدة أهداف أو رؤى فرعية، ووُضعت مؤشرات لرصد وتقييم كل غاية من هذه الغايات أو الرؤى، حيث أُعدت هذه المؤشرات من فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات التنمية الإحصائية، وأقرته اللجنة الإحصائية للأمم المتحدة في دورتها السابعة والأربعين التي عُقدت في مارس 2016. حيث تُمثل هذه المؤشرات الحد الأدنى للمؤشرات المقترحة على البلدان لمتابعة تحقيق الهدف وغاياته للتنمية المستدامة على الصعيد الدولي، وأصبح يُعبر عنها بإطار المؤشرات الدولي، فيما تم تفصيلها في مؤشرات فرعية من قبل الفريق الاستشاري التقني المعني بمؤشرات التعليم، على أن تكون رؤية أولية لهذه المؤشرات يمكن أن تُعدل وتوضع في صورتها النهائية في ظل العمل مع البلدان والشركاء أصحاب المصلحة في إطار فريق التعاون التقني المعني بمؤشرات الهدف الرابع للتنمية المستدامة.

تعميم وجودة التعليم الابتدائي والثانوي:

أن يتم ضمان حقوق جميع البنات والبنين بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني منصف وجيد، وفقاً للأهداف الدولية للتعليم لكي يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعالة بحلول عام 2030، وهو مؤشر لقياس الكفاءة في مجال القراءة والرياضيات في المرحلة المبكرة وفي نهاية المرحلة الابتدائية والثانوية ونهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.

الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي:

وتنص على ضمان أن تتاح لجميع البنات والبنين فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030

تكافؤ فرص التعليم العالي والمهني والتقني:

وذلك بأن يتم ضمان تكافؤ الفرص بين الرجال والنساء في الحصول على التعليم المعني والتعليم العالي الجيد والميسور التكلفة بما في ذلك التعليم الجامعي بحلول عام 2030

اكتساب المهارات المناسبة لمتطلبات سوق العمل:

أي تحقيق زيادة كبيرة في عدد الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرة بحلول عام 2030

الإنصاف في التعليم:

وذلك بمعنى أن يتم القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ الفرص بين جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص

ومنهجية للعمل التنموي والاقتصادي في جميع أنحاء المملكة العربية السعودية، ودعم العمليات الأكاديمية والإدارية للجامعات من خلال جمع وتحليل دقيق وإبلاغ مجموعة واسعة من البيانات مقدمة مع لمحة عامة عن المشهد الاقتصادي والسياسي والتعليمي السعودي، ودراسة حالة لجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل التي أتاحت محاكاة نهج مؤسسات التعليم العالي السعودية الأخرى، وأشارت النتائج لفرصة زيادة قدرة الخريجين السعوديين على المساهمة المباشرة في اقتصاد البلاد، وتعزيز النمو الاقتصادي والتنويع والتنمية على النحو المتوخى في رؤية 2030.

دراسة: (Vaccari, Meg, 2019), أشارت الدراسة لصنع سياسات التعليم عالميًا في جدول أعمال 2030 للاستدامة وتهدف التنمية إلى تحفيز الجهود الرامية إلى تعزيز التنمية المستدامة، أو التقليل من أوجه عدم المساواة العالمية، وتحقيق التعليم الجيد للجميع، ودعم هذه الجهود، منظمًا دوليًا رائدًا، اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في إطار معيارية لرويتهم للتعليم العالمي هذه الورقة الخطاب السياسي لهذه المنظمات في ضوء أهداف التنمية المستدامة، وفي النهاية ناقش الباحثون ما إذا كانت أجناس المنظمات تستهدف رؤية عالمية مشتركة، أو، بدلا من ذلك، رؤيتين متميزتين ومتباينتين لتصورات لمستقبل أفضل للتعليم.

دراسة: (عبد الرحمن، 2010) هدفت الورقة إلى تقديم رؤية مقترحة تسهم في تحديد الملامح الأساسية لبناء إطار وطني للإصلاح الشامل للتعليم العام في المملكة العربية السعودية، من خلال اقتراح مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن الاسترشاد بها في بناء الخطط، والبرامج، والسياسات التطويرية، ويمكن تحقيق الغاية الاستراتيجية من خلال التاءات الإستراتيجية الاثنى عشرة والتي تتضمن بإيجاز التالي: التوسع والتنويع، التجويد، التطوير، التقويم، التحفيز، التمويل، التفويض، التتويل، التخصيص، التميز والإبداع، التوأمة والشراكة الدولية، التنسيق والتكامل من أجل الشراكة الاجتماعية، واختتمت الورقة بالإشارة إلى ضرورة تبني مفهوم التجديد في النظام التعليمي كمدخل إجرائي تطبيقي لتحديد الرؤية واستراتيجياتها، وتحويلها إلى واقع عملي ملموس، ذلك الواقع الذي يمثل العنصر المشترك لكافة التاءات الاستراتيجية الاثنى عشرة، ويعمل على تحقيق التوازن بين الأصالة والمعاصرة للتطوير التعليمي في ضوء تبني التطوير المتمركز حول المدرسة بوصفها الوحدة الأساسية لنظام التعليم العام.

دراسة: (المنقاش، 2006) ناقشت الدراسة تحليل سياسة التعليم في السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام (1970م)

الاحتياجات التدريبية والاستشارات التعليمية بهدف تطوير القيادات التعليمية.

دراسة: (Alhasan, and, Colin, 2020) أشارت الدراسة في (رؤية 2030) موضع التنفيذ، حيث يتعين على المملكة العربية السعودية إصلاح نظامها التعليمي، ولهذه الغاية، كلف مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم يشار إليه فيما يلي بمشروع تطوير التعليم باللغة العربية للفترة 2007-2013 بمجموعة إصلاحات تعليمية تركز على مجموعة واسعة من التحسينات، بما في ذلك تعزيز أساليب واستراتيجيات التدريس في المدارس، وبالتالي، وبينت الدراسة الحاجة لتنويع اقتصاد المملكة، ودخلها بعيدًا عن بلد التصدير المنتج للنفط فقط، حيث تتطلب المملكة العربية السعودية مواطنًا متعلمًا ومدرّبًا في العديد من التخصصات والطلاب الذين لديهم المهارات اللازمة للتقدم نحو اقتصاد قائم على المعرفة، ولتحقيق ذلك، يجب تدريب المعلمين أثناء الخدمة والحفاظ عليها بطرق مبتكرة، بما في ذلك الاستماع إلى أصواتهم وتقييم ما يحتاجه المعلمون السعوديون من أجل لعب دوراً إيجابياً في المساهمة في تحقيق الأهداف المحددة في رؤية 2030، ومن ثم، تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء بعض الضوء على زرع رؤية السعودية 2030 وارتباطها المباشر بالمعلمين أثناء الخدمة والحفاظ على الخدمة الذين يجب أن يكونوا مجهزين بأدوات التدريس الهامة المناسبة، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين وتطوير استراتيجيات مثل التفكير النقدي ضرورية للنجاح في المستقبل نحو التحول الجديد في نظام التعليم السعودي وفقاً لرؤية السعودية 2030.

دراسة: (المطيري، والسالم، 2021) تهدف الدراسة إلى تحديد الرؤى المستقبلية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء تطلعات رؤية المملكة 2030، وتحديد واقع أهم التحديات التي تواجهها والكشف عنها، ومحاولة التوصل إلى سيناريوهات في ضوء توقعات الرؤية وتماشياً مع الواقع، والتنمية الثقافية والاجتماعية للمجتمع السعودي. ومن أجل التوصل إلى أحكام أكثر منهجية، اعتمدت الدراسة على النهج الوصفي والنهج المرتقب. وصلت إلى ثلاثة سيناريوهات محتملة للتعليم العام في المملكة العربية السعودية، ويشمل هذا السيناريو المرجعي الذي يمثل تمديد الاتجاهات العامة الحالية، سيناريو الإصلاح الذي يحدث فيه بعض التحسن الجزئي، التحول الجذري أو النوعي للوضع الراهن، وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تنشيط الدراسة والاستفادة منها في تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية.

دراسة: (Alghamdi, et,al, 2020) أشارت الدراسة أنه تم اعتماد أجندة رؤية 2030 مؤخرًا كخريطة طريق

كما وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي لوصف الواقع وتحليله، وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة: (المنقاش، 2006) في محور تحليل سياسة التعليم في السعودية، واختلفت مع الدراسات السابقة لتناولها مقارنة المعايير العالمية للسياسات التعليمية مقارنة مع سياسة المملكة وفق رؤية 2030 لأهداف التعليم.

منهجية وإجراءات البحث:

منهج البحث:

يندرج هذا البحث ضمن البحوث التي تعتمد على التحليل والمقارنة، والذي يهدف إلى التفسير العلمي المنظم لوصف مقارنة الأهداف التعليمية، وعليه فإن طبيعة وأهداف الدراسة تدفعنا إلى استخدام الأسلوب الملائم في معالجة موضوع البحث، ومن ثم مقارنة مجموعة للأهداف الدولية للتعليم من خلال معايير، للسياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية.

المناقشة والتحليل:

عرض ومناقشة النتائج:

ما مدى توافق الأهداف التعليمية في رؤية 2030 مع الأهداف الدولية للتعليم؟

للإجابة على السؤال سيتم مقارنة مدى توافق الأهداف التعليمية مع الأهداف الدولية للتعليم، وذلك من خلال مبادئ السياسة التعليمية الجديدة في المملكة العربية السعودية من خلال رؤية 2030 المشار إليها سابقاً.

جدول يوضح مقارنة توافق الأهداف التعليمية مع الأهداف الدولية للتعليم

م	الأهداف الدولية للتعليم	السياسات التعليمية في رؤية المملكة (2030)	وجود التوافق مع رؤية المملكة
1	ضمان التعليم الجيد والمنصف للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع	- توفير فرص التعليم الملائم لمختلف الطلاب والطالبات. - توفير فرص التعلم مدى الحياة	متوافق
2	تعميم وجودة التعليم الابتدائي والثانوي	- وجود استراتيجية مقترحة لتعميم وجودة التعليم الابتدائي والثانوي	متوافق
3	الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي	- أشارت رؤية المملكة للاهتمام بتطوير مناهج التعليم في رياض الأطفال	متوافق
4	تكافؤ فرص التعليم العالي والمهني والتقني	- تحسين برامج التعليم العالي في الجامعات السعودية - تحسين معدل مشاركة القطاعين الأهلي والخاص في التعليم والتدريب - تطوير التعليم التقني في كليات التدريب والتأهيل المهني	متوافق
5	اكتساب المهارات المناسبة لمتطلبات سوق العمل	- تحقيق التوافق بين مخرجات التعليم وبين احتياجات سوق العمل	متوافق
6	الإنصاف في التعليم	- إرساء أسس الإنصاف والجودة والارتقاء لتحقيق غايات تكوين مواطن نافع لنفسه ولمجتمعه، والاستجابة لمتطلبات المشروع المجتمعي المواطن الديمقراطي والتنموي	متوافق
7	الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب "محو الأمية"	- قطعت المملكة شوطاً طويلاً في تعليم الكبار ومحو الأمية بجميع أشكالها القرائية والكتابية والثقافية والحضارية، محققة قفزات في هذا المجال، حيث نجحت في خفض نسبيتها بشكل ملحوظ	متوافق
8	التنمية المستدامة والمواطنة العالمية	- تتسجم رؤية المملكة في المجتمع الحيوي والاقتصاد المزدهر والوطن الطموح. وتوفر الرؤية وبرامجها التنفيذية الاثنا عشر مثل برنامج التحول الوطني - إدراج قيم المواطنة في ضوء النماذج العالمية	متوافق
9	المنح الدراسية	- دعم الطلبة المتفوقين غير القادرين على تحمل التكاليف الدراسية، وتوفير الفرص العادلة لهم لمتابعة دراستهم الأكاديمية - هناك توجه بضبط المنح الدراسية الخارجية التي تقدمها الدولة	متوافق
10	تأهيل المعلمين	- تأهيل المدرسين وتأهيلهم على أعلى مستوى	متوافق

خلص البحث إلى عدد من الاستنتاجات تمثلت في:
ان مستوى توافق السياسات التعليمية مع الالتزامات والأهداف الدولية والأهداف التي تضمنتها رؤية 2030 مع المعايير الدولية لأهداف التعليم جاء بدرجة عالية.
قدم البحث قائمة بالمتطلبات اللازمة لتطوير منظومة التعليم وفق المعايير الدولية لأهداف التعليم.
أهم المعوقات التي تواجه تطبيق منظومة التعليم في المملكة وفق المعايير الدولية لأهداف التعليم تتمثل في ضعف البنية التحتية، وضعف الكوادر البشرية القائمة على التعليم، والاتجاهات السلبية نحو التطوير والتغيير.

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج نقدم التوصيات التالية:
توفير قائمة المتطلبات اللازمة لتطوير المنظومة التعليمية وفق المعايير الدولية لأهداف التعليم والتي توصل إليها البحث
تطوير البنية التحتية للأنظمة التعليمية بما يتوافق مع المعايير الدولية لأهداف التعليم.
تطوير برامج إعداد المعلمين بما يلبي متطلبات تطوير المنظومة التعليمية.
تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى القائمين على العملية التعليمية نحو التطوير والتغيير للأفضل.
الاستفادة من تجارب وخبرات الدول الرائدة في التعليم.

المقترحات:

إجراء دراسة للكشف عن مدى توافر متطلبات تحقيق الأهداف الدولية للتعليم.
رؤية مقترحة لتطوير المنظومة التعليمية وفق المعايير الدولية لأهداف التعليم.
مدى ملائمة أهداف رؤية المملكة 2030 لتوفير مخرجات تعليمية قادرة على الاندماج في سوق العمل

المراجع والمصادر:

التعليم حتى عام 2030. إعلان إنشيو. نحو التعليم الجيد المصنف والشامل والتعلم مدى الحياة، إطار العمل لتحقيق الهدف الرابع.
الحامد، محمد، وآخرون. (2002). التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. الرياض. مكتبة الرشد.
رؤية المملكة 2030. (2016). نص رؤية المملكة العربية السعودية 2030، الرياض، 25 إبريل- نيسان، 2016-
<https://www.vision2030.gov.sa>

> media > achieve

السوالي، محمد. (2012). السياسة التربوية الأسس والتدبير. (ترجمة مصطفى حسني)، الدار العربية للعلوم ناشرون. بيروت

من خلال الاطلاع على الجدول رقم (1) يتضح أن ممارسات السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية متوافقة مع الأهداف الدولية للتعليم حيث يتضح أن هناك توافق بين ممارسات السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية، والأهداف الدولية للتعليم، وتدل هذه المقارنة على حرص المملكة العربية السعودية على مواكبة ركب الدول المتقدمة من خلال تطوير المنظومة التعليمية للارتقاء بخرجاتها لتحقيق الأهداف التنموية التي تضمنتها رؤية المملكة 2030.

السؤال الثاني: ما المتطلبات اللازمة لتطوير منظومة التعليم وفق الأهداف الدولية للتعليم؟

للإجابة على السؤال تم إدراج المتطلبات اللازمة لتطوير منظومة التعليم للأهداف الدولية للتعليم من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تم إدراجها في الدراسة الحالية، كالتالي:

تطوير البنية التحتية الداعمة لتطوير منظومة التعليم وفق الأهداف الدولية للتعليم.

تطوير برامج إعداد المعلمين حيث لا تلبي الاحتياجات والمهارات اللازمة لتطوير منظومة التعليم وفق الأهداف الدولية للتعليم.

تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى العاملين في القطاع التعليمي نحو التغيير والتطوير.

العمل على توفير كادر إداري مؤهل للتعامل مع التقنيات الحديثة اللازمة لتطوير منظومة التعليم.

ضمان التعليم الجيد والمنصف الشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة.

تحسين استقطاب المعلمين وتأهيلهم وتطويرهم.

تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار.

تنظيم المنح الدراسية الخارجية للطلاب المبتعثين في الخارج.

الاعتماد على المصادر الآمنة والموثوقة، والبرامج والمشروعات المعززة للفرص الاستثمارية والمولدة للفرص الوظيفية،

مساهمة التعليم في تطوير رأس المال البشري، وفي تحقيق متطلبات وحاجات سوق العمل

تحديد الاستقلالية المالية للجامعات السعودية.

توفير التمويل اللازم لدعم التعليم الإلكتروني.

إزالة الجمود في اللوائح والأنظمة في السياسات التعليمية.

الاستنتاج:

خلص البحث إلى عدد من الاستنتاجات تمثلت في:
إن هناك توافق الأهداف الدولية للتعليم ورؤية المملكة العربية السعودية (2030)

قدم البحث قائمة بالمتطلبات اللازمة لتطوير منظومة التعليم وفق الأهداف الدولية للتعليم

Allmnakrah, Alhasan; Evers, Colin, (2020), The Need for a Fundamental Shift in the Saudi Education System: Implementing the Saudi Arabian Economic Vision 2030, Research in Education

Hamdan Alghamdi, Amani K.; Alotaibi, Ghazi; Ibrahim, Osama, (2020), Institutional Academic Assessment and Effectiveness in Higher Education: A Saudi Arabia Case Study Research & Practice in Assessment.

Vaccari, Victoria; Gardinier, Meg P, (2019), Toward One World or Many? A Comparative Analysis of OECD and UNESCO Global Education Policy Documents, International Journal of Development Education and Global Learning.

صائغ، عبد الرحمن أحمد. (2010). التاءات الاستراتيجية الاثننا عشرة: رؤية مقترحة للتوجهات المستقبلية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ورقة عمل مقدمة في اللقاء السنوي الخامس عشر " تطوير التعليم": رؤى ونماذج ومتطلبات، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) في الفترة 19-20 محرم 1431هـ الموافق: 5-6 يناير 2010م، ص، 553-573.

الطويل، هاني. (2015). الإدارة المدرسية الواقع والمأمول. (ط.1)، دار وائل للنشر والتوزيع. عمان.

العتيبي، عبد العزيز عواض. (2022). تطوير منهج التربية المهنية بالتعليم الثانوي نظام المقررات في ضوء متطلبات رؤية المملكة (2030)، المجلة الدولية للعلوم التربوية، 5، (2).

عساف، محمود. (2017). المدنية المتطلبات والمشاركة في إطار نظم التربية. مكتبة منصور للطباعة والنشر والتوزيع. فلسطين.

العطوي، محمد. (2018). الإرشاد الأكاديمي. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان.

القحطاني، سالم العامري. (2010). منهج البحث في العلوم السلوكية. كلية إدارة الأعمال جامعة الملك سعود.

القحطاني، عبد المحسن، السيدة، إبراهيم. (2012). السياسة العامة والسياسات التعليمية، ومدخل تكاملي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

المالكي، سلطان محسن. (2022). متطلبات تطوير القيادات التعليمية في ضوء رؤية المملكة 2030، ماجستير الإدارة التربوية، جامعة أم القرى. كلية التربية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

المطيري، عائشة ذياب شهاب، السالم، منال عبد العزيز. (2021). سيناريوهات محتملة للتعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ظل تطلعات رؤية 2030، مجلة العلوم التربوية، 33، (2)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المنقاش، سارة عبد الله. (2006). دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها. بحث منشور في مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 1، (19)، ص ص 381-440 الرياض، المملكة العربية السعودية.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Improving Educational Assessment through Artificial Intelligence: The Efficiency of the Smart Feedback System from the Teachers' Perspective

Amani Mohammed Alhemyani

Master in Curriculum and Educational Supervision -
Educational Supervisor at Taif Education Department -
Ministry of Education - Kingdom of Saudi Arabia.

تحسين التقييم التعليمي من خلال الذكاء الاصطناعي: مدى كفاءة نظام التغذية الراجعة الذكية من وجهة نظر المعلمين.

أ. أماني محمد الحمياني

ماجستير في المناهج والإشراف التربوي - مشرفة تربوية بإدارة تعليم الطائف - وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية.

Email: mms14050@hotmail.com

KEY WORDS

educational evaluation, artificial intelligence, smart feedback.

الكلمات المفتاحية

التقييم التعليمي، الذكاء الاصطناعي، التغذية الراجعة الذكية.

ABSTRACT

The current study aimed to investigate the effectiveness of the Smart Feedback System in educational assessment from the perspective of teachers in Saudi Arabia. To achieve this goal, the researcher adopted the descriptive-analytical approach. A questionnaire was administered to a sample of 400 teachers. The study results indicated the potential enhancement of educational assessment through the utilization of artificial intelligence. They also underscored the necessity to bolster technological infrastructure and provide training for teachers. Furthermore, the results suggested the possibility of fostering interaction between teachers and students, offering personalized and immediate feedback, thus contributing to the improvement of students' academic performance.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن مدى كفاءة نظام التغذية الراجعة الذكية في التقييم التعليمي من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة على عينة الدراسة التي بلغت (400) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى إمكانية تحسين التقييم التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي، مع التأكيد على الحاجة إلى تعزيز البنية التحتية التكنولوجية وتدريب المعلمين، كما أشارت النتائج إلى إمكانية تعزيز التفاعل بين المعلمين والطلاب وتقديم تغذية راجعة مخصصة وفورية تساهم في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب.

المقدمة:

لقد أدى التطور الكبير في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى ظهور أدوات الذكاء الاصطناعي وأساليب متنوعة تدعمها تكنولوجيا الوسائل المتعددة بمكوناتها المختلفة، والتي تعتمد على توظيف المستحدثات التكنولوجية لتحقيق التعلم المطلوب بشكل أفضل، وقد انعكس هذا التطور التكنولوجي على منظومة التعليم مما حثّ التربويين على البحث عن أساليب وتقنيات حديثة لمواكبة التحديات التي تواجه العملية التعليمية، ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول التعليمية. وقد أدى التقدم في التكنولوجيا إلى تطورات جديدة في المجال التربوي، مثل الاختبارات الخفية (الضمنية)، فعلى الرغم من التعليقات السلبية في كثير من الأحيان حول الاختبار في المدارس، إلا أن التقييمات تعد أداة ضرورية ومفيدة في عملية التدريس والتعلم (Walsh, 2017).

(الياجزي، ٢٠١٩). وبناءً على ما سبق من معطيات، فإن الذكاء الاصطناعي يُعد مجالاً بحثياً مهماً في مجال العملية التعليمية التقييمية في الوقت الراهن؛ ولذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى كفاءة نظام التغذية الراجعة الذكية المتمثل في التقييم التعليمي من خلال الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما استخدامات التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في تحسين عملية تقييم الطلاب؟
2. ما هي مزايا وتحديات نظام التغذية الراجعة الذكية من وجهة نظر المعلمين؟
3. ما مدى فعالية التقييم التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين أداء الطلاب في المدارس؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1. تحليل استخدامات التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في تحسين عملية تقييم الطلاب.
2. تقديم نظرة شاملة عن مزايا وتحديات نظام التغذية الراجعة الذكية من وجهة نظر المعلمين.
3. قياس فعالية التقييم التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين أداء الطلاب في المدارس.

أهمية البحث:

تقسم أهمية البحث إلى قسمين: علمية وعملية:

الأهمية العلمية:

1. تطوير المعرفة: يسهم البحث في تعميق الفهم النظري حول كيفية دمج الذكاء الاصطناعي في التقييم التعليمي، ما يُمكن الباحثين والأكاديميين من تطوير نظريات وموديلات جديدة في هذا المجال.
2. توسيع الأدبيات البحثية: يُساهم البحث في إثراء الأدبيات العلمية بدراسات وبيانات جديدة تتعلق بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، ما يوفر مرجعاً قيماً للدراسات المستقبلية.
3. فهم تأثير الذكاء الاصطناعي: يُمكن البحث من فهم تأثير الذكاء الاصطناعي على جودة وكفاءة التقييم التعليمي وكيفية استخدامه بشكل أمثل لتعزيز التعلم.

الأهمية العملية:

1. تحسين العملية التعليمية: يُساهم البحث في تحديد الاستراتيجيات الفعالة لدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، ما يساعد المعلمين والمؤسسات التعليمية على تحسين جودة التدريس والتعلم.
2. دعم صنع القرار: توفير بيانات ونتائج يمكن أن تساعد صانعي السياسات التعليمية والإدارات المدرسية في اتخاذ

وتتضح تلك الأهمية فيما يتعلق بالتقييمات التشخيصية والتكوينية، التي تعطي المعلمين التوجيه في الوقت الحقيقي لما يحتاجه الطلاب لتعلم إتقان محتوى الصف أو المادة، وقد تبين أن التقدم التكنولوجي يفيد بشكل خاص في هذا الجانب من مجالات التدريس والتعلم، حيث أن هناك اعترافاً متزايداً في مجال علم النفس بأن الاختبارات تساعد الطلاب على التعلم (Teach, 2021). ولكن للوصول إلى مكان حيث يتمكن جميع المعلمين من الوصول إلى مثل هذه الاختبارات الضمنية، يجب أن يكون هناك استثمار أكبر في اختبار البحث والتطوير الذي يؤدي إلى أنظمة أفضل للتقييمات التشخيصية والتكوينية. يستعرض هذا البحث الموجز التطورات في التقييم التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (AI) ومدى كفاءة نظام التغذية الراجعة الذكية من وجهة نظر المعلمين.

إشكالية البحث وتساؤلاته:

شهد العالم منذ مطلع القرن الحادي والعشرين العديد من التطورات التكنولوجية، التي أدت إلى ظهور العديد من تقنيات الاتصال وآليات الوصول إلى مصادر المعلومات، والبحث بشكل مستمر عن تطوير لتلك لتقنيات لتأدية أدوار مستحدثة وغير مسبقة للآلات في عالم اليوم، وفي هذا السياق ظهر مفهوم الذكاء الاصطناعي كأحد أبرز التطورات التكنولوجية المعاصرة.

واستجابة لتلك التطورات باشرت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتطبيق هذه التقنيات المطورة، بالإضافة للتجديد في الإستراتيجيات التدريسية، وأساليب التقويم المقترحة. وبالرغم من حداثة هذه المناهج إلا أن بعض الباحثين بادروا بتسليط الضوء على عدد من التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، حيث كشفت دراسة العمري (٢٠٢٢) والصبحي (٢٠٢٠) عن ضعف استخدام المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي (العمري، 2022؛ الصبحي، 2020).

مما يدعو إلى القيام بدراسات تبحث واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وخاصة في نواحي التقييم، حيث أوصت العديد من المؤتمرات باستخدام تقنية الذكاء الاصطناعي، بوصفها أحد الابتكارات التقنية ودمجها في العملية التعليمية التعليمية، ومنها: المؤتمر الدولي للذكاء الاصطناعي والتعليم المنعقد في مايو ٢٠١٩ ببيكين"، ومؤتمر الابتكار والذكاء الاصطناعي في التعليم المنعقد في فبراير ٢٠٢٢ بجدة (UNESCO, 2019؛ 2022، AROQA). وأشادت عدد من الدراسات لأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتعلم، ومنها "دراسة الياجزي" (٢٠١٩) التي أكدت على أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعد في تحديد المهارات اللازمة لمطلوبات سوق العمل في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

للإجابات، وأنظمة تتبع التقدم، والتي تعمل جميعها على تعزيز فهم المعلمين لاحتياجات الطلاب وتوجيههم بشكل فعال.

أولاً: الذكاء الاصطناعي

1. مفهوم الذكاء الاصطناعي:

مع بزوغ فجر الإنترنت وتطور التكنولوجيا الإلكترونية وتقنية المعلومات في أوائل الألفية الجديدة، بدأت المجتمعات في التحول لمواكبة هذا التقدم. حيث أصبحت المعرفة ذات أهمية متزايدة، وقد خلقت التغيرات العالمية والتطور التكنولوجي الذي رافق الثورة الاصطناعية الرابعة واقعاً مختلفاً تماماً عما كان عليه في الماضي، حيث تميزت الثورة الاصطناعية الرابعة بثقافتها وتعقيدها واتساع نطاقها، حيث ارتكزت في جوهرها على ظاهرة تكنولوجية حديثة تعرف بالتحول الرقمي، وهي الدمج الكامل للتقنيات الرقمية في البنية التحتية الأساسية للشركات والمؤسسات والحكومات، مما أدى إلى التقارب الإبداعي، حيث تجتمع العديد من التقنيات، مثل الإنترنت، والحوسبة السحابية، وتحليلات البيانات الضخمة، والذكاء الاصطناعي، لتشكل نظاماً بيئياً يتيح المنفعة المتبادلة بين التقنيات المختلفة، بحيث يستفيد كل منها من الآخر ويساهم في تطويره. يقدم هذا الواقع الجديد للمهنيين والمؤسسات والمجتمعات على حد سواء فرصاً وتحديات غير مسبوقة (الهادي، 2021)

2. أهمية الذكاء الاصطناعي:

تبرز أهمية الذكاء الاصطناعي في مجالات متعددة، وخاصة في التعليم، حيث يعد التقييم المعتمد على الذكاء الاصطناعي والتغذية الراجعة الذكية من الأدوات الثورية التي تساهم في تحسين عملية التعلم والتعليم. ويمكن تلخيص أهمية الذكاء الاصطناعي كالآتي:

-تمكين استخدام اللغة الطبيعية في التواصل مع الآلات، ما يجعل التكنولوجيا أكثر سهولة وإتاحة لجميع فئات المجتمع.

-الذكاء الاصطناعي يلعب دوراً رئيسياً في مجالات حيوية مثل الطب، التعليم، الاستشارات القانونية، والأمن، حيث يساهم في تحسين الأداء والكفاءة.

-الأنظمة الذكية تتخذ قرارات دقيقة وموضوعية، مما يقلل من الأخطاء والتحيزات، ويعزز العدالة والشفافية.

-يساعد الذكاء الاصطناعي في تخفيف العبء عن البشر بأداء الأعمال الخطيرة أو الشاقة، ما يتيح التركيز على الجوانب الإبداعية والإنسانية. (الجهني، 2020)

وفي التعليم، يعد الذكاء الاصطناعي أداة قيمة للمعلمين، حيث:

-يسمح بتوفير تغذية راجعة فورية ومخصصة للطلاب، مما يعزز التعلم الفردي ويساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لكل طالب.

قرارات مستتيرة حول استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التقييمات.

3. تحسين نتائج التعلم: يساعد البحث في تحديد كيف يمكن للذكاء الاصطناعي تعزيز فهم الطلاب ومهاراتهم من خلال تقديم تغذية راجعة فعالة ودقيقة، ما يحسن من نواتج التعلم.

حدود البحث:

الحدود المكانية: تنحصر الدراسة مكانياً بمدارس المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: معلمي المدارس في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: العام الدراسي 2023/2024.

الحدود الموضوعية: تقييم مدى كفاءة نظام التغذية الراجعة الذكية من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

1. **الذكاء الاصطناعي:** يعرفه خوالد وثلايحية (2019) بأنه مجموعة الجهود المبذولة لتطوير نظم المعلومات المحوسبة بطريقة تستطيع أن تتصرف فيها وتفكر بأسلوب مماثل للبشر، وهذه النظم تستطيع أن تتعلم اللغات الطبيعية، وإنجاز مهام فعلية بتنسيق متكامل، أو استخدام صور وأشكال إدراكية لترشيد السلوك المادي، كما تستطيع في نفس الوقت تخزين الخبرات والمعارف الإنسانية المتراكمة واستخدامها في عملية اتخاذ القرارات (خوالد وثلايحية، 2019، ص12).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه استخدام الأنظمة الحاسوبية والبرمجيات لتقليد القدرات العقلية البشرية مثل التعلم والتفكير وحل المشكلات، وذلك في سياق التعليم والتقييم التعليمي. ويشمل ذلك تطبيقات مثل الأنظمة الخبيرة، معالجة اللغات الطبيعية، التعرف على الكلام، البرمجة الآلية، والروبوتات، التي تستخدم في توفير تغذية راجعة فورية ومخصصة للطلاب، تحليل الأداء التعليمي، وتقديم تقييمات تكوينية وتشخيصية متطورة.

2. **التقييم التعليمي:** يعرفه الراجعي (2008) بأنه: "عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار حكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما" (الراجعي وصبري، 2008، ص16)

وتعرفه الباحثة إجرائياً في سياق هذا البحث على أنه عملية مستمرة ومنهجية تستخدم لجمع وتحليل البيانات حول تعلم الطلاب، وذلك بهدف فهم وتحسين عملية التعليم والتعلم. يشمل التقييم التعليمي في هذا البحث استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتقديم تغذية راجعة فورية ومخصصة للطلاب، تقييم أدائهم التعليمي، وتحديد المجالات التي يحتاجون فيها إلى تحسين أو دعم إضافي. يتضمن هذا النوع من التقييم استخدام أدوات مثل الاختبارات التكيفية، التحليل التلقائي

مما ينعكس إيجابياً على المخرجات التعليمية ويحول المدارس إلى مؤسسات منتجة وفاعلة تواكب التطورات السريعة، وذلك تماشياً مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

ثانياً: التقييم

1. مفهوم التقييم:

التقييم هو عملية جمع المعلومات والتدخل في تلك المعلومات باستخدام بعض المعايير من أجل تكوين الحكم. يعد كل من التقييم والتغذية الراجعة جزءاً مهماً من العملية التعليمية - وظل تفاعلهما مع التعلم والتدريس والمناهج الدراسية دائماً عنصراً مهماً للحصول على نتائج تعليمية ناجحة وتحسين رضا الطلاب (Hooda et al, 2022).

في بيئات التعليم، هناك تنوع في عقليات الطلاب، وبالتالي يتطلب الأمر زيادة الحاجة إلى ممارسات التقييم الشاملة لتعزيز نتائج تعلم الطلاب. أهملت بعض الأعمال البحثية العناصر التربوية والمعرفية تماماً أثناء تصميم المناهج والتقييم.

2. أنواع التقييم:

أ. التقييم التلخيصي

في التقييم التلخيصي، يتم تقييم الطلاب في نهاية وحدة الدورة التدريبية. فهو يلخص كلاً من عمليتي التعلم والتدريس ويساعد المعلمين في معرفة ما يحققه الطلاب طوال عملية التعلم. تُستخدم الدرجات والمشاريع وأوراق الفصل الدراسي والاختبارات الموحدة بشكل أساسي لتقييم أداء الطلاب في الصف.

ومن خلال الدراسة، فإن فوائد هذه الطريقة هي كما يلي:

- (1) دعم المعلم في تجنب الأخطاء
 - (2) زيادة أداء تصحيح الأخطاء
 - (3) يوفر بيانات موثوقة (مثل الدرجات وعلامات منتصف الفصل) يمكن استخدامها لأغراض المساءلة لجميع أنواع أصحاب المصلحة (مثل المتعلمين والمعلمين والإداريين) في بيئة التعليم العالي؛
 - (4) يساعد في إعلام الخطة التعليمية (على سبيل المثال، أقسام المناهج أو التمويل) (Ozan and Kincal, 2018).
- تقليدياً، يركز الباحثون ومؤسسات التعليم العالي على التقييم الختامي لقياس نتائج تعلم الطلاب بعد فترة زمنية معينة دون مراعاة الميزات الأخرى لعملية التعلم، ولن تساعد هذه الأحكام المقدمة للطلاب بالضرورة على تحسين التعلم. إن إدخال أنظمة إدارة التعلم (LMS)، والدورات التدريبية المفتوحة عبر الإنترنت (MOOCs)، وغيرها من تقنيات التعلم الإلكتروني يجعل من الصعب اكتشاف مناهج التقييم التلخيصية لأنشطة تعلم الطلاب وتقييم هذه الأنشطة (Barana et al, 2019)

- يدعم التقييم التكيفي، حيث يمكن تعديل صعوبة الاختبارات بناءً على أداء الطالب، ما يوفر تجربة تعليمية أكثر فعالية وشخصية.

- يمكن للذكاء الاصطناعي تحليل بيانات التعلم الضخمة لاستخلاص رؤى تساعد في تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية.

- كما يمكن استثمار الذكاء الاصطناعي في تطوير صعوبات تقييمية تفاعلية تسمح بتقديم تغذية راجعة فورية ومخصصة للطلاب. هذا النهج لا يساعد فقط في تحسين الفهم والتحصيل الدراسي ولكن يعزز أيضاً مهارات التفكير النقدي والتعلم الذاتي، مما يرفقي بجودة التعليم ويجعل العملية التعليمية أكثر مرونة وتكيفاً مع احتياجات كل طالب.

مما سبق، يمكن القول بأن الذكاء الاصطناعي يشكل ركيزة أساسية في تحقيق رؤية 2030 في المملكة العربية السعودية، من خلال استقطاب وتدريب الكوادر التعليمية المتخصصة لقيادة التغيير الإيجابي في المجتمع وتنمية عقول الأجيال القادمة بطرق تعليمية مبتكرة وفعالة..

3. التحديات والمعوقات التي تحد من استخدام الذكاء الاصطناعي في الجانب التربوي:

تواجه عملية دمج الذكاء الاصطناعي في النظام التعليمي عدة تحديات ومعوقات بارزة، كما أشار كل من الحبيب (2019) وشعبان (2021)، التي تشمل النقاط التالية:

- الانخفاض في البنية التحتية اللازمة مثل الاتصالات اللاسلكية، الحواسيب، والبرمجيات.
- الحاجة إلى إعادة تأهيل المدربين وتحديث مهاراتهم التقليدية لتتوافق مع تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.
- ضعف الإلمام باللغة بسبب تسرب المصطلحات الأجنبية والاختصارات إلى اللغة اليومية.
- قصور الأنظمة الخبيرة في تجديد المعارف وتحسين قاعدة بياناتها إلا في حالات استثنائية محدودة.
- التحديات المرتبطة بتحويل الخبرات العملية إلى رموز برمجية قابلة للاستخدام في الأنظمة الخبيرة.
- ضعف وعي المدرسين بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في السياق التعليمي.
- عدم رغبة بعض المدرسين في دمج الذكاء الاصطناعي ضمن مناهج التدريس وعدم اقتناعهم بفوائده.
- القيود المالية التي تحول دون استثمار كافٍ في تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتدريب المدرسين.
- لتجاوز هذه العقبات وتحقيق تقدم ملموس في التعليم، يجب على القائمين على الشأن التربوي بذل جهود مكثفة لتحسين التدريب المقدم للمدرسين. تعزيز قدراتهم التعليمية والتربوية سيسهم في تحقيق تطوير نوعي للعملية التعليمية،

أ. التقييم التكويني

يحدث التقييم التكويني طوال عملية التعلم. يساعد التقييم التكويني في عملية تعلم الطلاب ويعزز نتائج تعلم الطلاب (Kleij et al, 2015). وجد أن المتطلبات الأساسية المختلفة للمعلمين - المعرفة والمهارات، والعوامل الاجتماعية، والعوامل النفسية - للتقييم التكويني مفيدة لتحسين جودة التدريس والتعلم (Schildkamp et al, 2020).

الفوائد التي لوحظت من الدراسات الاستقصائية المختلفة للتقييم التكويني هي كما يلي:

- (1) تحسين أداء الطلاب أثناء التعلم
- (2) تعزيز الكفاءة الذاتية للطلاب
- (3) تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب
- (4) تقليل معدلات تسرب الطلاب من خلال تحفيزهم
- (5) يعلم التعليمات التي يقدمها المعلم، وهذا هو مفتاح التدريس المنظم
- (6) يساعد في تصميم محتويات المناهج / الدورات التدريبية عالية الجودة.

ج. التقييم الذاتي

يتزايد التقييم الذاتي كاستراتيجية تعلم وتقييم مهمة في قطاع التعليم لتحسين جودة تعلم الطلاب كمتعلمين مستقلين. يمكن للطلاب المشاركة بنشاط في عملية التقييم الخاصة بهم. وبالتالي، فإن مشاركة الطلاب في عملية التقييم الخاصة بهم يمكن أن تزيد من معدل نجاحهم (Bourke, 2018). لقد ورد على نطاق واسع في العديد من المراجعات والدراسات التجريبية أن التقييم الذاتي يمكن أن يفيد التحصيل الأكاديمي. ويمكن تحقيق ذلك من خلال أنشطة مثل التقييم الذاتي والتعلم المنظم ذاتياً (Piróg et al, 2021).

3. الغرض من التقييم

ومن خلال الابحاث والدراسات (Ye, 2019 & Manoharan)، وجد أن الغرض الرئيسي من التقييم هو كما يلي:

- (1) تحفيز الطلاب
- (2) توضيح ردود الفعل للطلاب
- (3) توضيح ردود الفعل للمعلمين
- (4) قياس أداء الطلاب
- (5) قياس تقدم الطلاب في الصف
- (6) تصميم المنهج / الصف
- (7) التشخيص
- (8) دعم تعاون الطالب

إن القضية التي واجهها العالم أجمع هي جائحة كوفيد-19، التي حولت التدريس والتعلم التعليمي إلى منصات عبر الإنترنت. مما حول إعدادات التعلم من الأساليب التقليدية للاختبارات إلى التقييم عبر الإنترنت والتغذية الراجعة، مما

يعني أنه يتعين على كل من المعلم والمتعلمين اقتلاع أنفسهم من جذورهم إلى وسائل وأشكال ومحتويات جديدة للتقييم والتغذية الراجعة.

ثالثاً: التغذية الراجعة وأغراضها

تعد التغذية الراجعة جزءاً أساسياً من عملية التعلم والتدريس لأنها تساعد الطلاب على تحديد الفجوات والتقييم الذاتي والتصرف بناءً على الأفكار المقدمة وإبلاغ المعلمين حول فعالية استراتيجيات التدريس الخاصة بهم وكيفية ضبط هذه الاستراتيجيات وفقاً لاحتياجات الطلاب.

بعد عملية التقييم، يتم تقديم التعليقات إلى أصحاب المصلحة في التعليم لتقديم رؤى حول أداء الطلاب بالإضافة إلى نقاط القوة والضعف لديهم (Faulconer et al, 2021). ومن خلال المقالات والأوراق البحثية التي تمت مراجعتها، لوحظ أن ممارسات التغذية الراجعة الأكثر فعالية والتي يتم ملاحظتها بشكل متكرر هي تعليقات المعلمين، والملاحظات الذاتية، وملاحظات الأقران، والملاحظات الآلية/المعتمدة على الكمبيوتر، وأوضاع التعليقات تكون شفوية، ومكتوبة، أو عبر البريد الإلكتروني، والصوت، والفيديو، ونماذج التقييم، وعلى شبكة الإنترنت.

هناك أيضاً مراجعة بسيطة حول نوع التعليقات الأفضل لأي منظور في التعليم. تشير الدراسات إلى أن ميزات التغذية الراجعة عالية الجودة في التعليم مهمة لجميع أصحاب المصلحة. حيث يتم استخدام مؤشرات جودة التغذية الراجعة من قبل أصحاب المصلحة في التعليم لتشجيع المشاركة النشطة للطلاب (Gray et al, 2022). في الدراسات، تبين أن التغذية الراجعة الفعالة من الأقران تعزز الكفاءة الذاتية، وما وراء المعرفة، والإنجاز الأكاديمي في التعليم. وتبين بشكل عام، الأسباب الرئيسية لضرورة ممارسات التغذية الراجعة الفعالة هي ما يلي:

- (1) تمكن التنظيم الذاتي للتعلم
- (2) يزيد من دافع الطالب
- (3) زيادة الأداء الأكاديمي للطلاب
- (4) يعزز مشاركة الطالب في الدورة وهو عامل مسؤول للغاية في معدلات إتمام الدورة
- (5) يعالج قضايا المساواة
- (6) يوفر معلومات قيمة للمعلمين حتى يتمكنوا من تحسين ممارسات التغذية الراجعة والمهام والمهارات والتقييم.

الدراسات السابقة:

هنالك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في موضوع استخدام الذكاء الاصطناعي في التقييم والتغذية الراجعة ونذكر منها:

الدراسات العربية:

1. دراسة (عمار وماطوسي، 2022) بعنوان " دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة مخرجات التعلم: المنصات الرقمية أنموذجاً"

ركزت الدراسة الحالية على تحليل دور المنصات الرقمية في تحسين جودة مخرجات التعلم بناءً على مقارنة مؤشرات الأداء لعدة جامعات سعودية قبل وبعد جائحة كورونا، وكذلك استكشاف كيفية مساهمة التكنولوجيا وأدوات الذكاء الاصطناعي في سد الفجوة بين مقدمي الخدمة (الجامعات) والمستفيدين (الطلاب وأصحاب العمل). وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: توفر بيئة التعلم الإلكتروني عبر المنصات الرقمية والفصول الافتراضية مستوى أساسي من جودة مخرجات التعلم التي تشمل المعرفة والمهارات والقيم والمسؤولية والاستقلالية، وتقوم الجامعات بتقديم محتوى تعليمي وأكاديمي عبر هذه المنصات لضمان استفادة الطلاب من وظائفها وأدواتها بشكل مستمر خلال الجائحة وما بعدها..

2. دراسة (عبد الجواد ومحمود، 2019) بعنوان " أثر نمط التغذية الراجعة المقدمة من خلال برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الثالث من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي"

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف تأثيرات مختلف أنواع التغذية الراجعة (تغذية راجعة خاصة بأخطاء معينة، التغذية الراجعة التكوينية، والتغذية الراجعة على شكل تلميحات) التي يوفرها برنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي، على تطوير الجوانب المعرفية والمهارات الأدائية في البرمجة باستخدام لغة (Visual Basic.NET) بين طلاب السنة الثالثة في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي. أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من المجموعة التجريبية الأولى والثانية والثالثة في الاختبار التحصيلي بعد التدخل في الدراسة، مع تفوق المجموعة الثالثة في المجموع الكلي وعلى جميع مستويات الأهداف. كما تُظهر النتائج وجود فروق بدلالة إحصائية تصب في مصلحة المجموعة التجريبية الثالثة عند مقارنتها بالمجموعة التجريبية الثانية في التقييمات المستخدمة بعد التدخل باستخدام بطاقة الملاحظة.

الدراسات الأجنبية:

1. دراسة Serrano (2023) بعنوان

"la llegada de la inteligencia artificial y el problema de la evaluación en la docencia universitaria. el sistema educativo en crisis"

تناولت هذه الدراسة التأثيرات المترتبة على استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم الأداء التدريسي بالجامعات الإسبانية. استخدم المنهج الاستقرائي مع التركيز على مراجعة الأدبيات الخاصة بمجموعة من الدراسات المتعلقة، وأشارت النتائج إلى ضرورة إحداث تغييرات جوهرية في أنظمة تقييم الأداء لكل من الطلاب والمعلمين واقتُرحت دمج الذكاء الاصطناعي في تقييم كل مادة دراسية.

2. دراسة (Martínez-Comasina et al,2023) بعنوان

"Impact of artificial intelligence on assessment methods in primary and secondary education: Systematic literature review"

يمكن أن يُثري القطاع التعليمي بإدماج الذكاء الاصطناعي (AI) في جوانب متعددة. يؤدي مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في قطاع التعليم إلى نشوء مجال متعدد التخصصات يجمع بين علوم الكمبيوتر، الإحصاء، علم النفس و، بالطبع، التعليم. في هذا السياق، هدفت هذه المراجعة إلى تلخيص الأبحاث الموجودة التي تركز على توفير تحسينات على تقييم طلاب الابتدائية والثانوية باستخدام بعض أدوات الذكاء الاصطناعي. وبالتالي، استوفت تسعة أبحاث أصلية (641 مشاركاً)، نُشرت بين عامي 2010 و 2023، معايير الاستيعاب المحددة في هذه المراجعة الأدبية النظامية. تركز المساهمات الرئيسية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في تقييم الطلاب في هذه المستويات التعليمية الدنيا على التنبؤ بأدائهم، وأتمتة التقييمات وجعلها أكثر موضوعية من خلال الشبكات العصبية أو معالجة اللغة الطبيعية، استخدام الروبوتات التعليمية لتحليل عملية تعلمهم، وكشف عوامل محددة تجعل الصفوف أكثر جاذبية. تُظهر هذه المراجعة الإمكانيات والاستخدامات القائمة بالفعل التي يمكن أن يجلبها الذكاء الاصطناعي للتعليم، وتحديدًا في تقييم أداء الطلاب على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي.

3. دراسة (Jerry et al,2019) بعنوان

"Effects of intelligent feedback on online learners' engagement and cognitive load: the case of research ethics education"

طورت الدراسة الحالية بيئة تعليمية ذكية للتعليم عبر الإنترنت لأخلاقيات البحث وبحثت في كيفية تأثير التشجيع والتحذير من ردود الفعل الذكية على مشاركة المتعلمين (السلوكية والعاطفية والمعرفية) والحمل المعرفي (الحمل العقلي والجهد العقلي). كان من بين المشاركين 191 طالب دراسات عليا في تاوان تم تقسيمهم عشوائيًا إلى أربع

وتتفق مع الدراسة الحالية في الآتي:

1. التركيز على استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم والتقييم.
 2. البحث في أهمية التغذية الراجعة الذكية كأداة لدعم التعلم الفردي.
 3. الاهتمام بتحليل كفاءة النظم القائمة على الذكاء الاصطناعي من وجهات نظر مختلفة.
- وتختلف مع الدراسة الحالية في الآتي:
1. التنوع في الأساليب والمناهج البحثية المستخدمة لاستكشاف تأثير الذكاء الاصطناعي على التعليم.
 2. الاختلاف في السياقات التعليمية المدروسة، من المدارس الابتدائية والثانوية إلى التعليم العالي.
 3. التباين في التركيز على جوانب معينة من التقييم، مثل تقييم المهارات البرمجية أو أخلاقيات البحث.

الدراسة الحالية تتميز بتركيزها المحدد على مدى كفاءة نظام التغذية الراجعة الذكية في التقييم التعليمي من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. هذا التركيز يوفر فرصة لفهم أعمق للتحديات والفرص المرتبطة بتطبيق الذكاء الاصطناعي في بيئات التعليم السعودية، ويسلط الضوء على الجوانب العملية لتوظيف هذه التقنية في الفصول الدراسية. علاوة على ذلك، تتميز الدراسة بتقديم تحليل شامل للآراء التعليمية حول الفعالية والجودة العملية لاستخدام أنظمة التغذية الراجعة الذكية، ما يقدم إضافة قيمة للأدبيات الحالية ويسهم في تطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة تتماشى مع رؤية المملكة 2030.

بالإضافة إلى ذلك، تسعى دراستنا لملء الفجوات المعرفية بشأن التحديات الخاصة التي تواجه المعلمين في استخدام التقنيات الذكية للتقييم، وتقديم توصيات عملية تدعم تطبيق هذه التقنيات بشكل فعال في البيئة التعليمية السعودية. بذلك، تسهم دراستنا في تعزيز فهم كيفية دمج الذكاء الاصطناعي بشكل استراتيجي لتعزيز التقييم التعليمي، مما يرتقي بجودة التعليم ويعزز نتائج التعلم للطلاب..

منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع، ويصفها وصفاً تحليلياً علمياً بغية الوصول إلى نتائج عن الظاهرة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي المدارس في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من عينة ميسرة بلغت (400) أستاذ وأستاذة حسب الجدول:

مجموعات: مجموعة لا تقدم تعليقات، ومجموعة تعليقات تحذيرية، ومجموعة تعليقات تشجيعية، ومجموعة تعليقات تشجيعية وتحذيرية. تم إنشاء التغذية الراجعة الذكية على أساس تحليلات التعلم من قاعدة بيانات التعلم عبر الإنترنت للمتعلمين السابقين حول السلوكيات خارج المهمة أو أثناءها. اكتشف النظام الأنماط السلوكية المتسلسلة للطلاب وقدم تعليقات ذكية فورية. وأظهرت النتائج أن التشجيع بالإضافة إلى ردود الفعل التحذيرية تسببا في زيادة الارتباط العاطفي والمعرفي، في حين أدت ردود الفعل التحذيرية إلى ارتفاع العبء العقلي. تقترح الدراسة أنه عند تصميم بيئات التعلم الذكية، ينبغي استخدام التشجيع والتحذير من ردود الفعل الذكية بشكل مشترك لتعزيز جاذبية رحلة التعلم وتعزيز المشاركة العاطفية، وبالتالي زيادة رغبة الطلاب في التعلم. من المهم تجنب استخدام الملاحظات التحذيرية فقط لتقليل التداخل في التعلم.

4. دراسة (Sung، 2010) بعنوان

"Intelligent Feedback System (IFS) in Tele-Learning Environment."

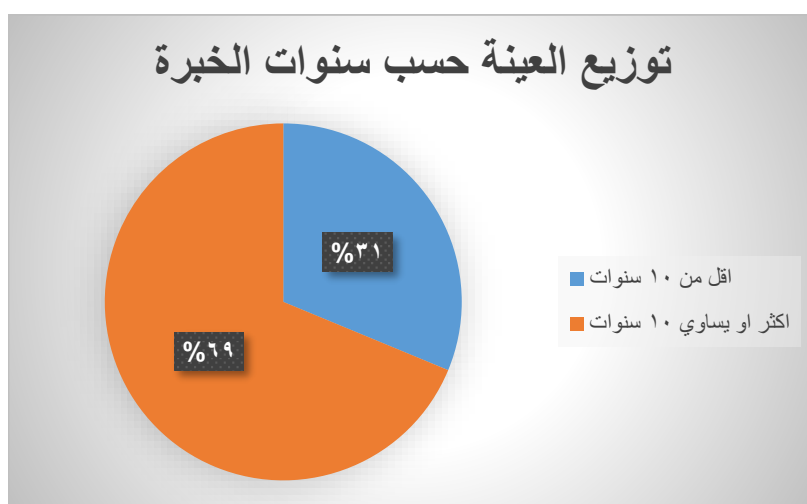
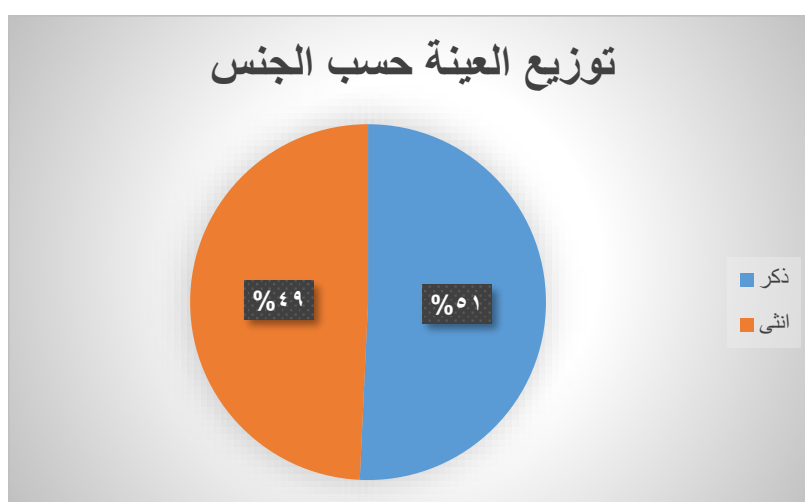
يصف هذا البحث نظام التغذية الراجعة الذكي للمتعلمين (IFS) من حيث مجموعة مكونة من ثلاث وكلاء: وكيل الواجهة (IFA)، وكيل المعلومات (IMA)، والوكيل الذكي (ILA). يمكن للوكيل أن يستنتج الإجابات الصحيحة لأسئلة الاختبار ويقدم تغذية راجعة ذكية وتلميحات للمتعلم. يتميز نظام التغذية الراجعة الذكي بعدة خصائص: أولاً، يقدم النظام المحتوى بأسلوب التعلم الأولي. ثانياً، يؤدي المتعلم اختباراً تشخيصياً. ثالثاً، يحلل النظام أداء المستخدم. رابعاً، يحدد النظام نواقص المفاهيم ويختار أفضل نموذج للتعلم. أخيراً، يُنشئ النظام بشكل ديناميكي دورة تصحيحية مُصممة خصيصاً للمتعلم. يأخذ المتعلم الدورة التصحيحية، وفي نهايتها يوجد اختبار آخر. إذا لم يفهم المتعلم المفهوم بعد، يُعاد إلى دورة أخرى مُنشأة ديناميكياً ومقدمة بأسلوب تعلم مختلف. في الوقت نفسه، يُخطر وكيل المدرب بأن أحد طلابه يواجه مشكلة. وكلاء التدريس هم محرك النظام الرئيسي. المهام الرئيسية لهم هي توليد تغذيات راجعة تعليمية مناسبة للمتعلمين وتقديم مشاكل تعلم جديدة ومواقف متقدمة. يمكن استخدام IFS لتدريب دورة كاملة، بما في ذلك الاختبار من موقع بعيد.

التغيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة في موضوعاتها ومناهجها، وتوفرها رؤى قيمة حول تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم وخصوصاً في جانب التقييم والتغذية الراجعة. تشترك هذه الدراسات في الاعتراف بإمكانيات الذكاء الاصطناعي في تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال توفير أساليب تقييم أكثر دقة وفعالية.

جدول (1): العينة حسب متغير الجنس وسنوات الخبرة

النسبة	العدد	الجنس
%51.25	205	ذكر
%49.75	195	انثى
%100.0	400	المجموع
النسبة	العدد	سنوات الخبرة
%31.25	125	أقل من 10 سنوات
%68.75	275	أكثر أو يساوي 10 سنوات
%100.0	400	المجموع



أداة الدراسة وحساب صدقها وثباتها

وتمثلت أداة الدراسة في استبانة من إعداد الباحثة مكونة من (21) فقرة، استخدمت فيه الاستبانة لاستطلاع آراء عينة الدراسة في مستويات: (أوافق، أوافق لحد ما، لا أوافق)، وللتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة عرضت في صورتها الأولية، مجموعة من المحكمين من الأساتذة المختصين في كلية التربية وذلك لإبداء الرأي، وأخذ الملاحظات حول الاستبانة.

صدق المجموعات الطرفية (T-TEST): طبقت أداة الدراسة إلكترونياً على عينة عشوائية بلغت (50). وتعتمد هذه الطريقة على المقارنة بين الفئات المتطرفة (علياً دنياً)، حيث تم المقارنة بين متوسطات أعلى (10) درجة (الفئة العليا) مع أدنى (10) درجة (الفئة الدنيا) وحساب النتائج.

جدول رقم (2) يبين الصدق التمييزي بين المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة "T"

الدرجات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
أعلى 20%	10	3.434	0.23533	19.762	0.000	دال
أدنى 20%	10	2.543	0.19865			

لإجابات العينة، وقيمة "T" ستودنت دلالة الفروق بين متوسطات في الصدق التمييزي، وكرونباخ ألفا لحساب قيم معاملات الثبات.

كما تم تصنيف المتوسطات الى ثلاث مستويات: أ. المستوى المرتفع وتكون فيه قيمة المتوسط الحسابي من 3.00 - 2.34

ب. المستوى المتوسط وتكون فيه قيمة المتوسط الحسابي من 2.33 - 1.67

ت. المستوى المنخفض وتكون فيه قيمة المتوسط الحسابي أقل من 1.66

نتائج الدراسة:

أولاً: للإجابة على السؤال الأول ما استخدامات التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في تحسين عملية تقييم الطلاب؟ استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات العينة وفق الجداول:

يتضح من الجدول السابق أن أداة الدراسة صادقة، ولبنودها القدرة التمييزية بين الأشخاص الذين حصلوا على درجات عليا، وأولئك الذين حصلوا على درجات دنيا.

حساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا: حيث يُعد معامل كرونباخ ألفا من أشهر مقاييس الثبات الداخلي (Reliability Internal Consistency) للاستبيان، ويعتمد على حساب الاختلافات (التباينات) الداخلية بين إجابات الأسئلة في الاستبيان. جرى حساب قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل وكانت (0.823)، وهي قيمة جيدة؛ أي أن جميع القيم تزيد عن (0.75)، وتشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات، ويمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في إجراء التحليلات الإحصائية SPSS، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري

جدول رقم (3) يبين التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة للمحور الأول

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	نظام التغذية الراجعة الذكية يمكن أن يساعد في توجيه الطلاب نحو تحسين أدائهم الأكاديمي من خلال تقديم تقييم مستمر.	2.43	0.74	مرتفع
2	يمكن لنظام التغذية الراجعة الذكية استخدام تحليل البيانات لتحديد نقاط قوة وضعف كل طالب وتكييف التعليم وفقاً لذلك.	2.32	0.84	متوسط
3	من خلال توفير ملاحظات دقيقة وفورية، يمكن لنظام التغذية الراجعة الذكية مساعدة المعلمين في تحسين مراقبة تقدم الطلاب.	2.12	0.72	متوسط
4	استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم الأداء التعليمي يمكن أن يوفر للمعلمين والطلاب نظرة أعمق وأكثر تحليلاً للأداء.	2.21	0.74	متوسط
5	نظام التغذية الراجعة الذكية يمكن أن يكون أداة فعالة في تقديم تحفيز إضافي للطلاب لتحقيق أهدافهم التعليمية.	2.45	0.76	مرتفع
6	يفضل تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، يمكن للمعلمين تحليل البيانات التقييمية بشكل أكثر سرعة ودقة.	1.98	0.56	متوسط
7	استخدام نظام التغذية الراجعة الذكية يمكن أن يساعد في تقديم تقييم مستنير لأداء الطلاب وتحسين توجيه العمليات التعليمية.	2.56	1.9	مرتفع
	المحور ككل	2.29	0.894	متوسط

كما يتوضح أنه يمكن توفير ملاحظات دقيقة وفورية من خلال نظام التغذية الراجعة الذكية يمكن أن يساعد المعلمين في تحسين مراقبة تقدم الطلاب وتوجيه العمليات التعليمية بفعالية، وأن استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في تقييم الأداء التعليمي يمكن أن يوفر للمعلمين والطلاب رؤية أعمق وتحليلاً أكثر دقة للأداء.

كما يتبين أن نظام التغذية الراجعة الذكية يمكن أن يكون أداة فعالة في تقديم تحفيز إضافي للطلاب لتحقيق أهدافهم التعليمية، وتحليل البيانات التقييمية بفضل تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي يمكن أن يتم بشكل أكثر سرعة ودقة، مما يسهل على المعلمين اتخاذ القرارات التعليمية بشكل أفضل. بشكل عام، يتضح من النتائج أن استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في تقييم الطلاب يمكن أن يسهم بشكل كبير في تحسين العملية التعليمية وتحقيق أهداف التعلم بفاعلية أكبر.

ثانياً: وللإجابة على السؤال الثاني: ما هي مزايا وتحديات نظام التغذية الراجعة الذكية من وجهة نظر المعلمين؟ استخرجت الباحثة التكرارات الإحصائية والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات

يتضح من الجدول السابق أن متوسط محور " استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في تحسين عملية تقييم الطلاب " كان ضمن الدرجة المتوسطة بقيمة (2.29) وانحراف معياري (0.894). تراوح المتوسط الحسابي للفقرات ضمن المحور بين (1.98-2.56)، والانحراف المعياري بين (0.56-1.9)، وحصلت الفقرة (7) والتي نصها "استخدام نظام التغذية الراجعة الذكية يمكن أن يساعد في تقديم تقييم مستنير لأداء الطلاب وتحسين توجيه العمليات التعليمية " على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.56) وبانحراف معياري قدره (1.9) وبدرجة مرتفعة، بينما حصلت الفقرة (6) والتي نصها " بفضل تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، يمكن للمعلمين تحليل البيانات التقييمية بشكل أكثر سرعة ودقة " على أقل متوسط حسابي بلغ (1.98) وانحراف معياري قدره (0.56) وبدرجة متوسطة.

وبناءً على ماسبق، يظهر أن نظام التغذية الراجعة الذكية يمكن أن يلعب دوراً مهماً في تحسين عملية تقييم الطلاب من خلال توجيههم نحو تحسين أدائهم الأكاديمي، وتقديم تقييم مستمر ودقيق، حيث تشير النتائج إلى أن الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات يمكن أن يستخدم لتحديد نقاط القوة والضعف لكل طالب، وبالتالي تكييف التعليم وفقاً لذلك.

جدول رقم (4) يبين التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة للمحور الثاني

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	أعتقد أن نظام التغذية الراجعة الذكية فرصة لزيادة التفاعل بينهم وبين الطلاب من خلال تقديم ملاحظات دقيقة.	2.43	0.91	مرتفع
2	اعتبر أن استخدام التكنولوجيا يمكن أن يزيد من عبء العمل ويشكل تحديات إضافية.	2.67	0.78	مرتفع
3	اعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التقييم قد يكون غير واضح الرؤية من قبل أولياء الطلاب.	2.53	1.14	مرتفع
4	البنية التحتية التكنولوجية قد تشكل عائقاً أمام استخدام أنظمة التقييم الذكية في المدارس.	2.45	1.06	مرتفع
5	يمكن لنظام التغذية الراجعة الذكية تحفيز الطلاب للمزيد من المشاركة الفعالة في عمليات التعلم.	2.02	1.09	متوسط
6	يسهم نظام التغذية الراجعة الذكية في تعزيز التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور من خلال مشاركة المعلومات التقييمية.	1.87	0.71	متوسط
7	يمكن أن يساهم نظام التغذية الراجعة الذكية في تحسين تجربة التعليم والتقييم.	1.92	1.1	متوسط
8	أرى أن الذكاء الاصطناعي لا يمكن أن يحل محل بعض أساليب التقييم التقليدية.	2.39	1.1	مرتفع
9	يساعد الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب.	1.83	0.9	متوسط
	المحور ككل	2.23	0.976	متوسط

الراجعة الذكية في تعزيز التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور من خلال مشاركة المعلومات التقييمية، مما يسهل على الطرفين فهم أداء الطلاب ودعمهم بشكل أفضل. وفي المقابل الآخر تبين أن استخدام التكنولوجيا قد يزيد من عبء العمل ويُشكل تحديات إضافية، مما يستدعي توفير التدريب اللازم للتعامل مع التكنولوجيا بفعالية، حيث تظهر التحديات القائمة أيضًا فيما يتعلق بالوضوح والشفافية، حيث يرى بعض المعلمين أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التقييم قد يكون غير واضح الرؤية من قبل أولياء الطلاب. باختصار، يظهر من النتائج أن نظام التغذية الراجعة الذكية يواجه تحديات ومزايا متعددة، ومن المهم معالجة هذه التحديات والاستفادة من المزايا بشكل متوازن لتحقيق تحسين في عملية التعليم والتقييم.

ثالثاً: وللإجابة على السؤال الثالث: ما مدى فعالية التقييم التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين أداء الطلاب في المدارس؟ استخرجت الباحثة التكرارات الإحصائية والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات العينة وفق الجداول:

يتضح من الجدول السابق أن متوسط محور "مزايا وتحديات نظام التغذية الراجعة الذكية من وجهة نظر المعلمين" كان ضمن الدرجة المتوسطة بقيمة (2.23) وانحراف معياري (0.976). تراوح المتوسط الحسابي للفقرات ضمن المحور بين (1.83-2.67)، والانحراف المعياري بين (0.71-1.14)، وحصلت الفقرة (2) والتي نصها "اعتبر أن استخدام التكنولوجيا يمكن أن يزيد من عبء العمل ويشكل تحديات إضافية" على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.67) وبانحراف معياري قدره (0.78) وبدرجة مرتفعة، بينما حصلت الفقرة (9) والتي نصها "يساعد الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب" على أقل متوسط حسابي بلغ (1.83) وانحراف معياري قدره (0.9) وبدرجة متوسطة. وبناءً على ما سبق، يظهر أن المعلمون يرون أن نظام التغذية الراجعة الذكية يمكن أن يزيد من التفاعل بينهم وبين الطلاب من خلال تقديم ملاحظات دقيقة، وهذا يعزز عملية التوجيه والدعم الفردي لكل طالب، كما يرون أن نظام التغذية الراجعة الذكية يمكن أن يحفز الطلاب للمزيد من المشاركة الفعالة في عمليات التعلم، وبالتالي يعزز عملية التعلم النشط والمستمر، كما يمكن أن يساهم نظام التغذية

جدول رقم (5) يبين التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة للمحور الثالث

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	استخدام الذكاء الاصطناعي يعزز من قدرة المعلمين على توجيه الطلاب بشكل فعال.	2.23	0.73	متوسط
2	يساعد الذكاء الاصطناعي في تقديم تغذية راجعة شخصية لكل طالب.	1.85	0.72	متوسط
3	يساعد الذكاء الاصطناعي في تحديد الاحتياجات التعليمية الفردية للطلاب بشكل أكثر دقة.	1.93	0.93	متوسط
4	تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي تقدم فرصاً للتخصيص التعليمي والتكيف مع احتياجات الطلاب بشكل فعال	1.81	0.64	متوسط
5	يساعد تقديم تغذية راجعة ذكية في تعزيز تفهم الطلاب لأدائهم وتحفيزهم لتحقيق الأهداف التعليمية.	1.65	0.87	متوسط
	المحور ككل	1.89	0.778	مرتفع

وبناءً على ما سبق، يظهر أن المعلمون يجدون استخدام الذكاء الاصطناعي يمكن أن يعزز من قدرتهم على توجيه الطلاب بشكل فعال، مما يسهل عملية تقديم التعليم وتلبية احتياجات الطلاب بشكل فعال، كما تظهر النتائج أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد في تقديم تغذية راجعة شخصية لكل طالب، مما يساعد على تحديد احتياجاتهم التعليمية الفردية بشكل أكثر دقة وتلبيتها بشكل فعال، حيث يمكن أن يساهم استخدام التكنولوجيا الذكية في تحديد الاحتياجات التعليمية الفردية للطلاب وتكييف التعليم وفقاً لهذه الاحتياجات، مما يعزز تجربة التعلم لدى الطلاب ويساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية. كما يظهر أن تقديم تغذية راجعة ذكية يمكن أن يعزز تفهم الطلاب لأدائهم ويحفزهم لتحقيق الأهداف التعليمية، مما يساهم في تعزيز تحفيزهم وتعزيز عملية التعلم وتحسين أدائهم الأكاديمي.

يتضح من الجدول السابق أن متوسط محور "تحسين التقييم التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي" كان ضمن الدرجة المتوسطة بقيمة (1.89) وانحراف معياري (0.778). تراوح المتوسط الحسابي للفقرات ضمن المحور بين (1.65-2.23)، والانحراف المعياري بين (0.64-0.93)، وحصلت الفقرة (1) والتي نصها "استخدام الذكاء الاصطناعي يعزز من قدرة المعلمين على توجيه الطلاب بشكل فعال" على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.23) وبانحراف معياري قدره (0.73) وبدرجة متوسطة، بينما حصلت الفقرة (5) والتي نصها "يساعد تقديم تغذية راجعة ذكية في تعزيز تفهم الطلاب لأدائهم وتحفيزهم لتحقيق الأهداف التعليمية" على أقل متوسط حسابي بلغ (1.65) وانحراف معياري قدره (0.87) وبدرجة متوسطة.

- بشكل عام، يظهر من النتائج أن استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين التقييم التعليمي يمكن أن يكون فعالاً في تحسين أداء الطلاب في المدارس، من خلال توفير تقييم دقيق وشخصي ومستمر يعزز تجربة التعلم ويساعد على تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية أكبر.
- التوصيات:**
1. ضرورة تعزيز البنية التحتية في المدارس لتمكين استخدام أنظمة التقييم الذكية بشكل فعال، مع التركيز على تحسين الوصول إلى الإنترنت وتوفير الأجهزة اللازمة للمعلمين والطلاب.
 2. تنظيم دورات تدريبية مستمرة للمعلمين حول كيفية استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التقييم التعليمي، لزيادة قدرتهم على توظيف هذه الأدوات بشكل فعال في العملية التعليمية.
 3. إجراء جلسات توعية لأولياء الأمور حول فوائد استخدام الذكاء الاصطناعي في التقييم التعليمي، لزيادة فهمهم وقبولهم لهذه التقنيات.
 4. تشجيع البحث والتطوير في مجال أدوات التقييم المعتمدة على الذكاء الاصطناعي، لتحسين دقتها وفعاليتها في تقديم تغذية راجعة مخصصة وفورية للطلاب.
 5. استثمار في تطوير أنظمة التقييم التكيفي التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي، لتوفير تجربة تعليمية مخصصة تتناسب مع احتياجات وقدرات كل طالب.
- المراجع:**
- أحمد، حبيب آخرون، (2019)، **الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، مصر**
 - الجهني، نوال صويلح (2020). تصور مقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتنمية قدراتهم المهنية. مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية، جامعة كفر الشيخ - كلية الآداب، مج 2، ع19، ص 1-28.
 - خوالد أبو بكر، ثلاثية (2019). **تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال**. برلين، ألمانيا: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ط1.
 - الرفاعي، محب محمود؛ صبري، ماهر إسماعيل. (2008). **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته**. مكتبة الرشد.
 - عبد الجواد، سيد نوح سيد، محمود، عبد الرحمن كامل عبد الرحمن، والشيخ، هاني محمد عبده. (2019). أثر نمط التغذية الراجعة المقدمة من خلال برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الثالث من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع12، ج4، 219 - 179 مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1065801>
 - عمار، هيفاء، & ماطوسي، هنده (2022). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة مخرجات التعلم: المنصات الرقمية أنموذجاً. قسم علوم الحاسب الآلي، كلية جدة العالمية - JIC. قسم إدارة الأعمال، كلية جدة العالمية - JIC.
 - الهادي، محمد. (2021). تأثير الذكاء الاصطناعي وأثاره على العمل والوظائف. مجلة الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات، 24(الربع والعشرون) doi: 10.21608/jstc.2021.164993.32-14 ,
 - وزارة التعليم (2016)، إدارة التخطيط والتطوير، المملكة العربية السعودية.
 - الياجزي، فائق حسن. (2019). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 113(113)، 282-259. doi: 10.21608/saep.2019.54126
 - Barana, A., Conte, A., Fissore, C., Marchisio, M., & Rabellino, S. (2019). Learning analytics to improve formative assessment strategies. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(3).
 - Bourke, R. (2018). Self-assessment to incite learning in higher education: Developing ontological awareness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 827-839.
 - Faulconer, E., Griffith, J., & Gruss, A. (2021). The impact of positive feedback on student outcomes and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(2), 1-10.
 - Gray, K., Riegler, R., & Walsh, M. (2022). Students' feedback experiences and expectations pre-and post-university entry. *SN Social Sciences*, 2(2), 1-16.
 - Hooda, M., Rana, C., Dahiya, O., Rizwan, A., Hossain, M. S., & Kumar, V. (2022). Artificial Intelligence for Assessment and Feedback to Enhance Student Success in Higher Education. *Mathematical Problems in Engineering*, 2022, 5215722. <https://doi.org/10.1155/2022/5215722>
 - Jerry Chih-Yuan Sun, Shih-Jou Yu & Chih-Hsuan Chao (2019) Effects of intelligent

- Sung, Joung-Souk. (2010). Intelligent Feedback System (IFS) in Tele-Learning Environment.
- Teach.com. (n.d.). What is the Testing Effect and How Can You Apply It in Your Approach to Educating. Retrieved from <https://teach.com/what/teachers-know/testing-effect/#:~:text=The%20testing%20effect%20is%20a,ideas%20and%20information%20long%20term>
- Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. H. M. (2015). Integrating data-based decision making, assessment for learning, and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 324-343.
- Ye, X., & Manoharan, S. (2019). Providing automated grading and personalized feedback. In *Proceedings of the International Conference on Artificial Intelligence, Information Processing and Cloud Computing* (pp. 1-5). Sanya, China.
- UNESCO. (2019). International Conference on Artificial Intelligence and Education, Planning Education in the AI Era: Lead the Leap: Final Report. Beijing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370967.ED/PLS/ICT/2019/13.45> pages. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo>
- Arab Organization for Quality Assurance in Education (AROQA). (2022). 12th Annual Conference Report: Innovation and Artificial Intelligence in Education. Jeddah, Saudi Arabia. Retrieved from https://tag-eduqa.com/includes/ckfinder/userfiles/files/Report_12th%20Conf_Aroqa.pdf
- feedback on online learners' engagement and cognitive load: the case of research ethics education, *Educational Psychology*, 39:10, 1293-1310, DOI: [10.1080/01443410.2018.1527291](https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1527291)
- Martínez-Comesaña, Miguel, Rigueira-Díaz, Xurxo, Larrañaga-Janeiro, Ana, Martínez-Torres, Javier, Ocarranza-Prado, Iago, & Kreibel, Denis. (2023). Impact of artificial intelligence on assessment methods in primary and secondary education: Systematic literature review. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 28(2), 93-103. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2023.06.002>
- Ozan, C., & Kincal, R. Y. (2018). The effects of formative assessment on academic achievement, attitudes toward the lesson, and self-regulation skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(1).
- Piróg, D., Kilar, W., & Rettinger, R. (2021). Self-assessment of competences and their impact on the perceived chances for a successful university-to-work transition: The example of tourism degree students in Poland. *Tertiary Education and Management*, 27(4), 367-384.
- Schildkamp, K., Van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, Article 101602.

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