المؤتمر الدولي الثاني
للجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسم)
المعلم والتعليم الجيد
Teacher and Good Education

KING KHALID UNIVERSITY

الكتاب العلمي

للمؤتمر الدولي الثاني
للجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسم)

التعليم والأدوار المتجددة

المنعقد بجامعة الملك خالد، أبها

خلال الفترة ٢٠-١٤٤٤/١٠/٢١ هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

معالي وزير التعليم

الأستاذ: يوسف عبد الله البنيان

معالي رئيس جامعة الملك خالد

الأستاذ الدكتور: فالح رجاء الله السلمي

وكيل جامعة الملك خالد للدراسات العليا والبحث العلمي

الأستاذ الدكتور: حامد مجدوع القرني

رئيس اللجنة العلمية للمؤتمر

رئيس مجلس إدارة الجمعية السعودية العلمية

للمعلم (جسم)

الأستاذ الدكتور: عبد الله علي آل كاسي

أهداف المؤتمر

١. الكشف عن التجارب المتميزة والأبحاث النوعية في مجال التعليم الجيد.
٢. تعرّف الدور النفسي والاجتماعي للمعلم لتحقيق أهداف التعليم الجيد.
٣. تعرّف دور تقنيات التعليم في تحقيق وضمان التعليم الجيد.
٤. تقديم نماذج لبيئة التعليم والتعلم المناسبة لتحقيق أهداف التعليم الجيد.
٥. الكشف عن مستقبل إعداد المعلم بكليات التربية لتحقيق أهداف التعليم الجيد.
٦. الكشف عن آليات التطوير المهني للمعلم لتحقيق أهداف التعليم الجيد.
٧. تحديد مهارات واستراتيجيات التعليم والتعلم الابتكارية للمعلم لتحقيق أهداف التعليم الجيد.
٨. تقديم نماذج لاستراتيجيات وأساليب التقويم المبتكرة للمعلم لتحقيق أهداف التعليم الجيد.
٩. تعرّف دور المعلم في تطوير المناهج الدراسية من أجل التعليم الجيد.
١٠. الكشف عن دور المعلم في صناعة القرارات التعليمية لتحقيق أهداف التعليم الجيد.
١١. الكشف عن دور المعلم في تنمية قدرات الطلاب.
١٢. الكشف عن مستقبل المؤسسات التعليمية لتحقيق التعليم الجيد.
١٣. تعرّف دور المعلم في تحقيق التعليم الجيد للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

محاور المؤتمر

المحور الأول: الممارسات الميدانية والبرامج النوعية للمؤسسات الحكومية والخاصة بالتعليم الجيد.

- مجال تعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.
- مجال ضمان تحقيق التعليم المنصف والشامل للجميع.
- مجال ضمان تحقيق التعليم الجيد.
- مجال التعليم ما قبل الابتدائي.

المحور الثاني: برامج محو الأمية والتعليم المستمر.

- محو الأمية في مجال القراءة والكتابة.
- محو الأمية في مجال الحساب.
- دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.
- دور المعلم في توفير مصادر تعلم مختلفة للطلاب.
- دور المعلم في تنمية الوعي بالقضايا العالمية.
- المعلم ودوره في تنمية مهارات الابتكار والتعلم المستمر مدى الحياة لدى الطلاب.
- دور المعلم بتوعية الطلبة حول موضوعات التنمية المستدامة.

المحور الثالث: أدوار المعلم في تحقيق التعليم الجيد.

- المعلم ودوره في تجهيز البيئة التعليمية المناسبة والآمنة.
- دور المعلم في تضمين مفاهيم المواطنة العالمية.
- المعلم ودوره في تعزيز مفاهيـــم التنمية المستدامة.
- دور المعلم في تعزيز الاتجاهات نحو الثقافات المختلفة.
- المعلم ودوره في تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى الطلاب.
- المعلم ودوره في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب.
- المعلم ودوره في تعزيز المهارات الانفعالية لدى الطلاب.

المحور الرابع: التعليم الجيد وإعداد المعلم وتطويره المهني.

- مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية لتحقيق التعليم الجيد.
- التطوير المهني للمعلم للمساهمة في تحقيق التعليم الجيد.
- تجارب محلية ودولية لبرامج إعداد المعلم المبدع وتطويره المهني لتحقيق أهداف التعليم الجيد.

المحور الخامس: التعليم الجيد واستراتيجيات التعليم والتعلم والتقويم الحديثة.

- استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين.
- مهارات استراتيجيات التعليم والتعلم الابتكارية للمعلم لتحقيق التعليم الجيد.
- استراتيجيات وأساليب التقويم المبتكرة للمعلم لتحقيق التعليم الجيد.
- الاختبارات الوطنية لتحقيق أهداف التعليم الجيد.
- الاختبارات الدولية لتحقيق أهداف التعليم الجيد.

المحور السادس: التعليم الجيد ومهارات المستقبل.

- تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- تقنيات الواقع المعزز وتطوير التعليم والتعلم في الفصول الدراسية.
- إنترنت الأشياء وتطوير المؤسسات التعليمية.
- البيانات الضخمة وتطوير العملية التعليمية.
- مهارات ريادة الأعمال وأهميتها في المؤسسات التعليمية.
- المهارات الناعمة.

المحور السابع: التعليم الجيد ورعاية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **المعلم والتعليم الجيد للطلاب الموهوبين.**
- **المعلم والتعليم الجيد للطلاب ذوي الإعاقات الحسية (السمعية والبصرية والحركية).**
- **المعلم والتعليم الجيد للطلاب ذوي صعوبات التعلم.**
- **المعلم والتعليم الجيد للطلاب ذوي الإعاقة العقلية.**
- **المعلم والتعليم الجيد للطلاب ذوي الاضطرابات (الانفعالية والاجتماعية واللغوية وضعف الانتباه والنشاط الزائد).**
- **المعلم والتعليم الجيد للطلاب ذوي حالات التوحد.**

اللجنة العلمية

المؤتمر الدولي الثاني
للجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسم)
المعلم والتعليم الجيد
Teacher and Good Education

أ.د. عبد الله علي آل كاسي
رئيس اللجنة العلمية للمؤتمر
رئيس مجلس إدارة الجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسم)

الأعضاء

د. نايف محمد يحيى جبلي
عضو هيئة التدريس بجامعة الملك
خالد، قسم تقنيات التعليم

د. أحمد علي عبد الله آل عواض
عضو هيئة التدريس بجامعة الملك
خالد، قسم علم النفس

أ.د. عاصم محمد ابراهيم
عضو هيئة التدريس بجامعة الملك
خالد، قسم المناهج وطرق التدريس

د. عبد الرحمن محمد الحارثي
عضو هيئة التدريس بجامعة الملك
خالد، قسم التربية

أ.د. السيد السيد البحيري
عضو هيئة التدريس بجامعة الملك
خالد، قسم الإدارة والإشراف التربوي

د. محمود رمضان عزام
عضو هيئة التدريس بجامعة الملك
خالد، قسم التربية الخاصة

محتوى كتاب المؤتمر

الفهرس

م	عنوان البحث والمؤلف	الصفحة
	أولا: الأبحاث باللغة العربية	
١.	مستوى ممارسة معلمي العلوم في التعليم العام للإبداع التربوي من وجهة نظر مدراءهم ومشرفيهم أ. مريم بنت عبد الله خيري دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم مشرفة تدريب بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف	١ ـــــ ٢١
٢.	فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلُّم الرقمي لمعلمات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية أ.منال عبد الله القيعاوي إدارة تعليم الرياض- مشرفة تربوية باحثة دكتوراه بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية	٢٢ ـــــ ٤٥
٣.	فعالية تدريس العلوم باستخدام الألعاب التعليمية في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط أ.أفراح عائض سعيد أبوعوه طالبة دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم جامعة الملك خالد	٤٦ ـــــ ٦٥
٤.	تحسين أداء برامج الدمج الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة الرياض في ضوء عمليَّات إدارة المعرفة أ.فاطمة سعد مسلط السبيعي	٦٦ ـــــ ٩٠
٥.	فاعليّة الحوار الرّقمي في زيادة التحصيل الدّراسي وتنمية المواطنة الرّقمية لدى طالبات الصّف السّادس الابتدائي في المملكة العربية السّعودية أ.نورة هادي آل سرور عضو المجلس الاستشاري في وزارة التعليم-تعليم منطقة نجران المملكة العربية السعودية	٩١ ـــــ ١١٢
٦.	درجة استخدام استراتيجية القصة الرقمية في التعليم من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمحافظة المجمعة أ.منيرة عبد الله عبد العزيز الهبدان	١١٣ ـــــ ١٣٣
٧.	و اقع ممارسة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة لمهارات التدريس الفعّال في ضوء نموذج تيباك Tpack أ.سامي عطية اللقماني مشرف تربوي (رياضيات)، تعليم مكة المكرمة، مكتب الوسط، حاصل على ماجستير تقنيات تعليم. أ- هاني عبد الرحمن الغامدي معلم رياضيات مدرسة أبو بكر الصديق، تعليم مكة المكرمة، حاصل على ماجستير مناهج وطرق التدريس.	١٣٤ ـــــ ١٦٢
٨.	تصور مقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية المفاهيم الرياضية ومهارات التفكير التخيلي لدى طالبات المرحلة الثانوية أ.رائدة بنت أحمد بن القاسمي كلية التربية – جامعة جازان	١٦٣ ـــــ ١٨٢
٩.	درجة استخدام معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة " النماص" لتقنية الو اقع المعززفي التعليم والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظرهم د. عمر بن عبد الله الشهري أستاذ تقنيات التعليم المساعد – جامعة بيشة	١٨٣ ـــــ ١٩٨

م	عنوان البحث والمؤلف	الصفحة
	د. أحمد بن محمد الدليل أستاذ تقنيات التعليم المساعد – جامعة بيشة	
١٠.	دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع أ . هيفاء أحمد الحربي	١٩٩ ـــــ ٢١٨
١١.	دور الإشراف الإلكتروني في تجويد الأداء المدرسي للمعلمين بمدينة حائل التعليمية د. عبد الله حمود الجميل الأستاذ المشارك في الإشراف التربوي بجامعة حائل	٢١٩ ـــــ ٢٣٧
١٢.	دراسة مقارنة لإعداد المعلمين وتطويرهم مهنيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية أ. الحسن علي يحي الحازمي، و أ.فاطمة علي محمد الحازمي إدارة التعليم بمحافظة صبيا	٢٣٨ ـــــ ٢٥٠
١٣.	درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة للمهارات الناعمة أ.عبير سعيد عبد اللطيف الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير	٢٥١ ـــــ ٢٧٠
١٤.	تصور مقترح لتفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية أ.فهد بن مصلح العتيبي باحث دكتوراه الفلسفة في القيادة التربوية كلية التربية-جامعة القصيم أ.عبد الله بن مسفر الحمالي القحطاني باحث دكتوراه الفلسفة في القيادة التربوية كلية التربية-جامعة القصيم أ.د. إبراهيم بن حنش سعيد الزهراني أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط قسم أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم	٢٧١ ـــــ ٢٩٥
١٥.	أثر برنامج تدريسي قائم على تطبيقات النانو الكيميائي في اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي د. رشا أحمد المشهور	٢٩٦ ـــــ ٣١٣
١٦.	دور أعضاء هيئة التدريس في توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب: دراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية د. سهى منيف العتيبي أستاذ علم الاجتماع المساعد بكلية الآداب بجامعة الملك فيصل	٣١٤ ـــــ ٣٣٤
١٧.	الصعوبات التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع في حل المسائل اللفظية الرياضية من وجهة نظر معلماتهن. أ.أماني سعيد الرفاعي	٣٣٥ ـــــ ٣٥٤
١٨.	درجة استخدام الفصول الافتراضية التزامنية لدى معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم من وجهه نظرهم أ.راضي الزويد باحث بقسم تقنيات التعليم، كلية التربية بجامعة حائل	٣٥٥ ـــــ ٣٨٩
١٩.	درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس في ضوء متطلبات التدريس البنائي د عبد الخالق هجاد عمر الغامدي أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد - جامعة الباحة	٣٩٠ ـــــ ٤١٦
٢٠.	مدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا أ.عهود بنت يحيى علي بحاري مشرفة تربوية بمكتب تعليم بيش أ.فاطمة بنت محمد أحمد عداوي معلِّمة علوم بمدرسة متوسِّطة جميما	٤١٧ ـــــ ٤٤٠
٢١.	واقع التجارب العالمية والعربية لمدن التعلم" التجربة السعودية نموذجاً"	٤٤١ ـــــ ٤٦٠

م	عنوان البحث والمؤلف	الصفحة
	د. وداد بنت عبد الله شرعبي أستاذ أصول التربية المشارك بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بالخرج	
٢٢.	دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهنّ د. زكية بنت صالح بن صالح المالكي أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، بجامعة أم القرى. أ. افنان عمر يونس مسعود باحثة دكتوراة في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة أم القرى، كلية التربية.	٤٦١ ـــــ ٤٨٠
٢٣.	أثر استخدام أنموذج (P E O E) في التحصيل الدراسي و اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طالبات الصف الثالث العلمي أ.مريم عبدالله علي المالكي باحثة دكتوراه بجامعة الملك خالد- قسم (الإدارة والإشراف التربوي)	٤٨١ ـــــ ٥٠٣
٢٤.	دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية: دراسة ميدانية د. حنان محمد عبدالله آل هيضه أستاذ الإدارة والإشراف التربوي المشارك كلية التربية- جامعة الملك خالد	٥٠٤ ـــــ ٥٢٤
٢٥.	أثر برنامج تدريبي قائم على معايير الجيل القادم في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة أ. أمل عايض سعيد الناهسي ماجستير مناهج وطرق تدريس عامة	٥٢٥ ـــــ ٥٤٥
٢٦.	درجة استخدام انترنت الاشياء في تطوير المؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في التعليم العام أ.رباب ابراهيم محمد ملهوي طالبة ماجستير	٥٤٦ ـــــ ٥٦٨
٢٧.	دور المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي بجامعة حائل د. نهلاء بنت سعود بن سالم المطلق وزارة التعليم- الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل	٥٦٩ ـــــ ٥٨٧
٢٨.	فاعليَّة برنامج تدريبي مُقترَح قائم على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسِّطة بإدارة تعليم صبيا د. أيمن طاهر محمد خواجي دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم، مساعد مدير التعليم بإدارة تعليم صبيا د. ريم بنت علي آل مزهر دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم، مديرة إدارة، جامعة الملك خالد	٥٨٨ ـــــ ٦١٣
٢٩.	أثر برنامج تدريبي قائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم أ.نادية غرم سعيد الشهري معلمة علوم مرحلة ابتدائية مجمع سدوان التعليمي ادارة تعليم النماص أ.بشرى صالح مهدي بوخضر مكتب تعليم الجبيل الثانوية الخامسة بالجبيل ادارة تعليم المنطقة الشرقية	٦١٤ ـــــ ٦٣٥
٣٠.	رأس المال النفسي لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمنطقة عسير في ضوء بعض المتغيرات (دراسة استطلاعية) د. عبير صالح الشهري أستاذ علم النفس المساعد بجامعة الملك خالد	٦٣٦ ـــــ ٦٥٤

م	عنوان البحث والمؤلف	الصفحة
٣١.	مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لمؤشرات الرفاهية النفسية وإسهامها النسبي في التنبؤ بممارسة سلوك المواطنة التنظيمية د. صالح سفير الخثعمي أستاذ علم النفس المساعد بكلية التربية – جامعة الملك خالد	٦٥٥ ـــــ ٦٧٧
٣٢.	دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد في ضوء جهود علماء المسلمين د: عقل بن عبد العزيز العقل أستاذ أصول التربية المشارك في جامعة المجمعة د نورة بنت ناصر العويد أستاذ أصول التربية المشارك في جامعة الأمير سطام	٦٧٨ ـــــ ٦٩٩
٣٣.	الدور التربوي لمعلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب د. أحمد بن علي بن يوسف الغفيري أستاذ أصول التربية المشارك بجامعة الملك خالد أ.أسماء عبد الرحمن سعيد القحطاني باحثة الدكتوراه	٧٠٠ ـــــ ٧٢٨
٣٤.	الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة وعلاقتها بالسلوكيات الصحية لدى أطفالهن بإدارة تعليم صبيا د. محمد طاهر محمد خواجي دكتوراه المناهج وطرق التدريس العلوم، مشرف تربوي، إدارة تعليم صبيا أ.حنين أنور عبد الغفور صديق ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم، معلمة علوم، إدارة تعليم صبيا	٧٢٩ ـــــ ٧٥٢
٣٥.	فاعلية استثمار مهارات القيادة الناعمة لدى معلمات المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة في تحقيق بيئة صفية جاذبة د. إيمان بنت حسين الأمير أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد د. عائشة بنت حمد القايدي أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد	٧٥٣ ـــــ ٧٨١
٣٦.	تصور مقترح لإعداد معلمي التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية في ضوء التعليم الشامل أ.سهام بنت منصور الشن العنزي معلمة، وباحثة دكتوراه جامعة الإمام محمد بن سعود أ.د. سعاد بنت مساعد الأحمدي أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية	٧٨٢ ـــــ ٨٠٠
٣٧.	الانفعالات الأكاديمية كمنبئ بالرغبة في التعلم لدى طالبات جامعة الطائف د. صفاء عيد الأحمدي أستاذ علم النفس الاجتماعي والشخصية المساعد بقسم علم النفس جامعة الطائف أ.. ثريا جبير الطلحي محاضر بقسم علم النفس جامعة الطائف	٨٠١ ـــــ ٨٢٥
٣٨.	درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين د. عبدالله بن عبدالعزيز بن حمد الحميده أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المساعد بجامعة المجمعة	٨٢٦ ـــــ ٨٤٩
٣٩.	فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي التربية الإسلامية قائم على الأساليب المستمدة من القرآن والسنة في تنمية مهارات التفكير الناقد في العقيدة لدى طلبتهم بسلطنة عمان د. نسيمة بنت ربيع بن سعيد اليافعية د. محسن بن ناصر السالمي د. يوسف عبد القادر أبو شندي	٨٥٠ ـــــ ٨٦٩
٤٠.	فاعلية نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى طالبات كلية التربية د. ندى بنت حميد حسين الحجي السفياني الأستاذ المساعد بجامعة الطائف	٨٧٠ ـــــ ٨٩٥
٤١.	فاعلية برنامج قائم على تنمية الوعي الغذائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة ينبع	٨٩٦ ـــــ ٩١٣

م	عنوان البحث والمؤلف	الصفحة
	أ. عائشة محمد صالح العمري	
	ثانياً: الأبحاث باللغة الإنجليزية	
٤٢.	High School Students' Attitudes Toward Use of Minecraft Platform for Learning English Language and 21st Century Skills from their Perspectives. Hind Ali Al-Ghamdi English Teacher at Al-Qunfudah Education Administration, master's degree in English Language Curriculum and Instruction.	٩١٤ ـــــ ٩٣٠
٤٣.	Transition from traditional to electronic assessment: use, advantages and challenges facing electronic assessment among science academics in science college at Al-Baha university. Dr. Saeed Almuntasheri, Associate, Dr. Bandar Alzahrani, Assistant	٩٣١ ـــــ ٩٤٧
	ثالثاً: أوراق العمل	
٤٤.	أدواروكفايات معلم العلوم لتحقيق التعليم الجيد أ.د. عبد السلام مصطفى عبد السلام أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم عميد كلية التربية السابق جامعة المنصورة مصر	٩٤٨ ـــــ ٩٧٣
٤٥.	التعليم الحاني: البعد الغائب عن تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم في المملكة العربية السعودية د. بدرية بنت ضيف الله يحيى الزهراني أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك كلية التربية - جامعة جازان	٩٧٤ ـــــ ٩٨٨

مستوى ممارسة معلمي العلوم في التعليم العام للإبداع التربوي من وجهة نظر مدراءهم ومشرفيهم

إعداد
د. مريم بنت عبد الله خيري
دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم
مشرفة تدريب بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف

المستخلص

هَدَفَ هذا البحث إلى تعرُّف مستوى ممارسة مُعلمي العلوم الطبيعية للإبداع التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين ومُديري المدارس. ولتحقيق هدف البحث؛ استَخدَمت الباحثة منهج البحث الوصفي؛ حيث أَعَدَّتْ قائمة من ممارسات الإبداع التربوي الواجب توفرها لدى معلمي العلوم الطبيعية وبلغت (٥٠) ممارسة مقسمة على أربعة محاور، هي: الإبداع في التخطيط، والتدريس، والتقويم، والتطوير المهني التعليمي، ومن ثم تم إعداد مقياس الإبداع التربوي الذي تكون من المحاور ذاتها، وتكون من (٥٣) عبارة، وفق تدرُّج خماسي. وبعد ضبط المقياس إحصائيًا، تم توزيعه على عيّنة عشوائية من المشرفين التربويين ومُديري المدارس في المملكة العربية السعودية بجميع مراحل التعليم العام، بلغ عددها (٣٧٤) فردًا؛ للكشف عن وجهة نظرهم في مستوى ممارسة معلمي العلوم الطبيعية للإبداع التربوي. وقد أبرزت النتائج أن مستوى ممارسات معلمي العلوم للإبداع التربوي متوسط؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (٢,٩١). وفي ضوء تلك النتائج، اقتَرَحت الباحثة بعض التوصيات، من أبرزها: إدراج مُقرَرات تعليمية في برامج إعداد المعلم وتأهيله، تستهدف تنمية الإبداع التربوي لدى مُعلم المستقبل، والحرص على تطوير برامج التطوير المهني للمعلم، بحيث تَهدِف إلى رفع درجة الإبداع التربوي لديه.

الكلمات المفتاحية: الإبداع التربوي -معلمو العلوم الطبيعية -المشرفون التربويون -مُديرو المدارس.

Abstract

This research aimed to know the degree of educational creativity of the natural sciences teacher from the point of view of educational supervisors and school principals. To achieve the goal of the research, the researcher used the descriptive analytical approach; Where she prepared the educational creativity scale, which consisted of four axes: creativity in planning, teaching, evaluation, professional development, and under which (53) phrases fall, according to a five-graded, and after controlling the scale statistically, it was distributed to a random sample of educational supervisors and school principals in the Kingdom of Saudi Arabia. In all stages of public education, their number reached (374), to reveal their point of view on the degree of availability of educational creativity in the teacher of natural sciences. The results showed: The approval of the study sample members on the availability of educational creativity in the teacher of natural sciences to a moderate degree; Where the arithmetic average of the scale was (3.29), and some recommendations were suggested in the light of these results, the most prominent of which are: the inclusion of educational courses in teacher preparation and qualification programs aimed at developing educational creativity for the future teacher, and keenness on developing professional development programs for teachers so as to raise the degree of educational creativity .

Key words: educational creativity - natural sciences teacher - educational supervisors -school principals.

المقدمة

تتعدَّد أركان نجاح العملية التعليمية وركائزها، وتتمثَّل في مُكوّنات منظومة التعليم والتعلُّم، ولا تقلّ أي ركيزة منها عن الأخرى، بما في ذلك أدوار المعلم الذي هو أحد أهم تلك الركائز، إلا أن كل ذلك لا يُمكن أن يَخلُق مُخرجًا تعليميًا مُتميّزًا تفخر به الأوطان، أو يَصنَع مُعلمًا يُفيد نفسه ومجتمعه والبشرية جمعاء، ما لم تكن لدى المعلم القدرة على الإبداع في التدريس؛ إذ إنه في العصر الحالي، وهو عصر المعلومات والتطوُّر المتسارع في التكنولوجيا، التي تُوفّر كمية هائلة من المعلومات في كل حقل علمي بسهولة، والمنافسات الدولية، والممارسات المستدامة قد ازدادت أهمية تشجيع الإبداع بشكل كبير.

فالإبداع مُهم لكل نظام تعليمي، وهو مُرتبط بالمساواة وتطبيق التعليم الحديث. ويُطبّق نظامُ التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية الإبداعَ في عدد قليل من المناطق التعليمية، في حين تُعلِن دولًا أخرى عن تضمين الإبداع في المناهج الدراسية، ولكنها لا تستخدمه في الفصول الدراسية على الإطلاق، بينما تُقدّم ستُّ بلدان مختلفة في التنمية الاقتصادية، هي: (الولايات المتحدة الأمريكية، والصين، والهند، والمكسيك، وتشيلي، وسنغافورة) - مُقارباتٍ مختلفةً لتنفيذ الإصلاحات التعليمية الحديثة، ولدى كلٍّ منها مطالب اقتصادية مختلفة لذلك. وعلى الرغم من أن جميع البلدان لديها اختلافات في تطبيق الإبداع في الإصلاحات التعليمية، فإنها جميعًا تُدرك أهمية الإبداع في التعليم الحديث؛ فهو بمثابة الخطوة الأولى في الابتكار الذي يُحدّد تقدُّم التعليم، وبشكل خاص يُؤدّي إلى تسريع نمو الاقتصاد بأكمله داخل المجتمع (Pllana, 2019).

وقد ذَكَرَ (طامي، ٢٠١٣) في دراسته التي تناوَلَ فيها تربية الإبداع لمواجهة تحدّيات القرن الحادي والعشرين، أن هناك قصورًا في الإبداع، بالرغم من دوره في مواجهة تحدّيات القرن الحالي. وللتغلُّب على هذا القصور؛ أصبح من المهم امتلاك المعلم للإبداع التربوي؛ بما ينعكس على طلابه، فالمعلم المبدع يستطيع تطوير طلابه، وإكسابهم مهارات التفكير الإبداعي، وتنمية قدرتهم على الابتكار والإبداع، وذلك من خلال توظيف المُستحدَثات التقنية وغيرها من الأساليب الحديثة في المناهج وطرق التدريس. كل ذلك جَعَلَ من الضروري أن يكون المعلم مُبدعًا في توظيف تلك المستجدَّات في عملية التدريس، بما يعود على الطلاب بالفائدة، فالتعليم الإبداعي يحتاج إلى مُعلم مُبدع جيّد الإعداد، يتم تدريبه بشكل مُستمر، إضافةً إلى تمتُّعه بشخصية قوية، وتفاعله الديمُقراطي مع طلابه. ويُحدَّد الإبداع التربوي في إعداد المواد الدراسية وتنظيمها، وصياغة المشكلات، وتخطيط الدروس، والإبداع في سلوك المعلم داخل الفصل، وفي الأنشطة المخبرية، وفي استراتيجية طرح الأسئلة، والتقويم.

فالمجتمع بحاجةٍ إلى قدرات إبداعية، وهو كذلك بحاجةٍ إلى البحث عن نقاط الإبداع لدى الأفراد، وصقلها وتنميتها (Hatamleh, 2015).

ولم تَألُ وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية جهدًا في الاهتمام بكل ما يُسهِم في تحقيق التعليم الجيّد المنافِس عالميًا، وكان من ذلك إضافة بنود لتقييم إبداع المعلم ضمن بطاقة تقويم الأداء الوظيفي الجديدة للعام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ. وقد بَرَزَت أهمية إبداع مُعلم العلوم الطبيعية في ضوء التغيُّرات المتسارعة في نُظُم التعليم الحديثة، مثل: دمج التقنية في التعليم، ومهارات القرن الحادي والعشرين، والتعليم المدمج، والتعليم عن بُعد. وتتأكَّد تلك الأهمية بالنسبة لمعلم العلوم الطبيعية في ضوء ظهور معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، التي جاءت لتدعم التوجُّه نحو تطبيق المَنْحَى التكاملي (STEM) في تعليم العلوم؛ مما يرفع سقف المأمول من مُعلم العلوم الطبيعية، فبات من الضروري أن يمتلك مهارات إبداعية تُمكّنه من توظيف الاتجاهات الحديثة في التدريس بصفة عامة، وفي تدريس العلوم الطبيعية بصفة خاصة، بطرق إبداعية، تُنمي الإبداع لدى طلابه.

تتمثَّل أهمية الإبداع في التعليم في كونه مهارةً أساسية، وأنه يُشكّل أحد أُسُس التطوُّر على الصعيد الشخصي والوطني والعالمي في جميع المجالات، وله آثار إيجابية على الأفراد والجماعات.

وقد لمست الباحثة وجود فجوة في الدراسات التي تحدد ممارسات الإبداع التربوي خاصة لدى معلم العلوم الطبيعية، بالرغم من أهمية ذلك حسب ما يشير إليه واقع تدريس العلوم، والاتجاهات العالمية الحديثة نحو تطوير تدريس العلوم، ورأت أنه ربما يكون هذا البحث إضافة للمعرفة في هذا المجال. ومن تلك الدراسات التي تناولت الإبداع التربوي بمحاور ومتغيرات مختلفة، ما يلي:

دراسة Hatamleh(٢٠١٥): التي هَدَفَت إلى التعرُّف على أهمية الإبداع في التعليم، و انعكاسه على عناصر العملية التعليمية، حيث اعتبَرَت أن الإبداع عنصر مُهم في تقدُّم الأمم، ويعتمد على عقول أبنائها. وتم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق هدف هذه الدراسة، وخَلَصَت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها أن الثورة التكنولوجية والإدراكية والبراغماتية والاكتشافات والاختراعات الحديثة هي نتائج مُثمِرة لإبداع العلماء.

وهَدَفَت دراسة (الزند، والشطناوي، ٢٠١٦): إلى تحديد مهارات التدريس الإبداعية اللازمة لمعلمي ومُعلمات التربية المهنية في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة إربد، وعددهم (٤٤٧) مُعلمًا ومُعلمة. واستخدم الباحثان المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي. وتمثَّلَت أداة البحث في بطاقة مُلاحظة مُكوَّنة من أربع مهارات أساسية، هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، تندرج تحتها (٤٢) مهارة فرعية. وتم التأكُّد من صدق وثبات الدراسة. وأظهَرَت النتائج أن نسبة ممارسة المعلمين والمعلمات لمهارات التدريس الإبداعي بلغت (٧٥٪)، وهي نسبة مقبولة. كما أبرزَت وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العيّنة تبعًا لبعض المتغيرات الديمُغرافية (النوع، والدرجة العلمية)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزَى لمتغير الخبرة التدريسية. وتم تقديم عدد من التوصيات، من أبرزها: الاستمرار في تدريب المعلمين والمعلمات على أسلوب ونماذج التدريس الإبداعي.

وهَدَفَت دراسة (Borodina , Sibgatullina & Gizatullina, 2019): إلى الكشف عن مظاهر التفكير الإبداعي لدى الطلاب المعلمين، ودراسة مُكوّنات التدريب الاحترافي لمعلمي المستقبل؛ لتنمية الإبداع التربوي لديهم. وأُجرِيت الدراسة في روسيا، واعتمَدَت على أسلوب دراسة الحالة لوصف مشكلة تكوين التفكير الإبداعي، مُعتمدةً على التحقُّق الثنائي (قصير الأجل، وطويل الأجل). وشَمَلَت الدراسة (٣٩٠) من الطلاب المعلمين، وتم تحديد المستويات الفعلية للتفكير الإبداعي لدى الطلاب المعلمين في تخصُّص التربية الخاصة، باستخدام منهجية (Bruner)، وذلك في التجربة قصيرة الأجل؛ من أجل دراسة مُكوّنات التدريب الاحترافي. وأُجرِيت دراسة طولية باستخدام استبيان (Worthman)، حيث تم التشخيص السنوي لدرجة إبداع مُعلمي المستقبل، وتم إجراؤه خلال السنوات (٢٠١٤-٢٠١٧).

وقد تناوَلَت دراسة (Kaplan, 2019): الإبداعَ في التعليم، وتحديدًا من خلال تدريب المعلمين والطلاب المعلمين عبر الإنترنت على تطبيق نظريات الإبداع في التدريس وتصميم التعليم، نظريًا وتطبيقيًا، من خلال إعداد وتنفيذ الدروس، وتصميم التدريس والمشاريع الجماعية التي تدمج نظريات الإبداع في الموارد التعليمية. وتكوَّنَت عيّنة الدراسة من (٢١) فردًا (٥ ذكور-١٦ أنثى)، وشَمَلَت عدة تخصُّصات، هي: (العلوم، والرياضيات، واللغة الإنجليزية، والتربية الخاصة، والتربية البدنية). واستعان الباحث بمنهج البحث النوعي في دراسته. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الدورة نَجَحَت في إلهام المعلمين المرشَّحين لتحليل وتطبيق نظرية الإبداع في التدريس، فقد أشار مُدرّبو المعلمين إلى النظريات التي طَبَّقوها بطرق إبداعية لتطوير الإبداع في التدريس، وتعليم تصميم الدروس والمشاريع النهائية التي تضمَّنَت بعض تطبيقات نظرية الإبداع التي نَشَأَت، باعتبارها مُفيدةً للتدريس. وتم استخدام المهام المفتوحة والبناء على المعرفة السابقة في تطوير خبرات جديدة، مثل: إنشاء موارد لمهارات التدريس، والعروض التقديمية، والرسائل الإعلامية والثقافية، وتشجيع التفكير الديناميكي من خلال سيناريوهات مختلفة، وعرض حلول مُتعددة.

ودراسة (Yalcinalp, Avci, 2019): حيث هَدَفَت إلى المراجعة المنهجية بغرض تحديد وتوليف المقالات في مجال الإبداع والتعليم، فيما يتعلق باستخدام التقنيات والأنظمة التعليمية الرقمية الناشئة، حيث تم تقليص عيّنة أوَّليَّة من (٢٦٧) مقالة علمية إلى (٣٧) مقالة ذات صلة، ثم تقييم هذه المقالات كَمًّا ونوعًا؛ بُغية الوصول إلى تحقيق هدف الدراسة. و أبرَزَ التحليل المنهجي للمقالات أن هناك تقسيمًا للمقالات العلمية التي تُركّز على التقنيات نفسها، والمقالات التي تُركّز على تطوُّرات المناهج الدراسية المتعلقة بالتكنولوجيا، وأن المقالات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم والإبداع قد تم التعامل معها بطرق مُهمة في المجال بشكل عام، و أنه من أجل استخدام فعَّال لتقنيات التعليم الرقمية الناشئة؛ يجب على المعلمين التفكير في كيفية تأثير هذه التقنيات على تعلُّم الطلاب، بما في ذلك إبداعهم.

وقد هَدَفَت دراسة (Priyanto, 2021): إلى الكشف عن فاعلية نموذج تعليمي في تطوير إبداع الطلاب. وتم استخدام منهج البحث النوعي باستخدام تحليل البيانات الاستقرائي القائم على الحقائق التي تم العثور عليها، ثم بناء نظرية. وتمثَّلَت

أدوات الدراسة في المقابلات، والملاحظات باعتبارها المصدر الرئيس الذي يدعمه تحليل الوثائق. وتكوَّنَت مجموعة الدراسة من (١٢) مُعلمًا و(200) طالبًا من الصَّفين الرابع والخامس الابتدائي، تم تحديدها من خلال أخذ عيّنات قصدية من مجتمع البحث الذي تكوَّنَ من (١٢١) مُعلمًا و(٨٧٩) طالبًا. وقد تم التحقُّق من موثوقية البيانات النَّوعية. و أبرَزَت نتائج الدراسة أن نموذج التعلُّم قد طَوَّرَ إبداع الطلاب بشكل فعَّال في منطقة (بانيوماس)، و أنه يُمكن تطوير إبداع الطالب من خلال مشاركته النَّشِطة في التعلُّم، ويُمكن القول إن المعلمين بالفعل قد نَفَّذوا مفهوم تنمية الإبداع لتحقيق الأهداف التعليمية. وقد احتوى نموذج المعلم لتطوير إبداع الطلاب على منح الحُرية للطلاب في التعلُّم، مثل: منحهم الفرصة لطرح الأسئلة، والتعبير عن الأفكار والاقتراحات، وخلق جو تعليمي مُريح ومُمتع. ويُمكن مُلاحظة ذلك في تقدير المعلم تجاه آراء الطلاب وحماسهم في المشاركة في عملية التعلُّم.

وبالرغم ما يلقاه الإبداع من اهتمام أكاديمي على مستوى العالم، خاصة فيما يتعلق بتنميته لدى المتعلم، إلا أن الباحثة وجدت اختلافات كبيرة، وعدم وضوح في الدراسات السابقة لمفهوم الإبداع التربوي، فقد تناوَلَت الأدبياتُ التربوية الإبداعَ التربوي من عدة جونب، فتارةً دَرَسَت مهارات المعلم ذات الجِدَّة والأصالة والمرونة والحساسية للمشكلات، وتارةً تناوَلَت إبداع المعلم في طرق واستراتيجيات التدريس، وتارةً تناوَلَت النماذج التعليمية الشاملة لتنمية إبداع الطلاب، ومن ضمنها دور المعلم في ذلك، وتارةً تناوَلَت الإبداع في التقويم، وتارةً تناوَلَت دمج مهارات الإبداع في المناهج الدراسية، وتارةً تحدَّثَت عن تربية الإبداع من خلال منظومة التعليم. كل هذه المحاولات الحثيثة كانت تُحاول ردم الفجوة المتمثّلة في ضرورة تطوير إبداع المعلم تربويًا، بما يُسهِم في تنمية إبداع طلابه، و أتى هذا البحث ليسهم في تحديد ممارسات الإبداع التربوي التي الواجب توفرها لدى معلم العلوم الطبيعية.

مشكلة البحث:

تقع مسؤولية كبيرة على عاتق المعلم في إبراز القدرات الإبداعية لدى طلابه وتنميتها، وإكسابهم الفكر الإبداعي الذي يعود عليهم وعلى المجتمع بالفائدة، وهو ما يجعل إبداع المعلم ضرورةً من الضرورات، وخاصةً مُعلم العلوم الطبيعية بتخصُّصاتها المختلفة؛ نظرًا لأهمية هذه المادة وارتباطها بالحياة والطبيعة، وأهمية تكاملها مع التخصُّصات الأخرى، خاصة في ضوء التطورات المتسارعة لتقنيات التعليم، الاتجاهات العالمية الحديثة لتطوير تعليم العلوم كمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS) التي جاءت لتدعم تعليم STEM(العلوم، التقنية، الهندسة، الرياضيات) التكاملي، حيث تُوصِي الدراسات العلمية بتوظيف مَنْحَى (STEM) التكاملي في تدريس العلوم، وضرورة توفير منهج مُتكامل يُنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب، وتشجيع المعلمين وتدريبهم على استخدام أساليب تدريس إبداعية متميزة تراعي الذكاءات المتعددة، و أنماط التفكير، وضرورة دمج التقنية في التعليم لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب، فالمعلم -بحُكم موقعه و اتصاله الدائم بالطلاب- هو أداة النظام التعليمي، التي يُمكن أن تُحدّد مصير كل ما يُبذَل من جهود لاكتشاف وتنمية مواهب و إبداع الطلاب. ومن تلك الدراسات: دراسة (محمود، ٢٠١٣)، ودراسة (مربحيل، ٢٠١٣)، ودراسة (عثمان، ٢٠١٥)، وكذلك دراسة (الزند، والشطناوي، ٢٠١٦): التي هدفت إلى تحديد مهارات التدريس الإبداعية اللازمة للمعلمين، حيث أظهَرَت نتائجها أن نسبة ممارسة المعلمين والمعلمات لمهارات التدريس الإبداعي بلغت (٧٥٪)، وهي نسبة اعتبرها الباحثان مقبولة، وأوصيا بالاستمرار في تدريب المعلمين والمعلمات على أسلوب ونماذج التدريس الإبداعي.

وقد لمست الباحثة ضرورة امتلاك معلمي العلوم الطبيعية لممارسات إبداعية تمكنهم من التعليم بكفاءة وذلك من خلال خبرتها المهنية المتمثلة في تدريس الفيزياء، والعلوم، وتقديم التدريب لمعلمات العلوم الطبيعية، واستفادتها من برنامج التطوير المهني: خبراء ميكروسوفت للتعليم الإبداعيMICROSOFT INOVATIVE EDUCATOR EXPERTS ، ولهذا حاول البحث الحالي الكشف عن ممارسات الإبداع التربوي الواجب توفرها لدى مُعلمي العلوم الطبيعية بتخصُّصاتها المختلفة (فيزياء -كيمياء -أحياء)، وتعرف مستواها لدى مجموعة البحث.

سؤال البحث:

سَعَى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى ممارسة مُعلم العلوم الطبيعية للإبداع التربوي من وجهة نظر مشرفيهم ومدراءهم؟

وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما ممارسات الإبداع التربوي الواجب توفرها لدى معلم العلوم الطبيعية؟
٢. ما مستوى ممارسة مُعلمي العلوم الطبيعية للإبداع في تخطيط الدروس من وجهة نظر مشرفيهم ومدراءهم؟
٣. ما مستوى ممارسة مُعلمي العلوم الطبيعية للإبداع في تنفيذ الدروس من وجهة نظر مشرفيهم ومدراءهم؟
٤. ما مستوى ممارسة مُعلمي العلوم الطبيعية للإبداع في التقويم من وجهة نظر مشرفيهم ومدراءهم؟
٥. ما مستوى ممارسة مُعلمي العلوم الطبيعية للإبداع في التطوير المهني التعليمي من وجهة نظر مشرفيهم ومدراءهم؟

أهداف البحث:

١. تحديد ممارسات الإبداع التربوي الواجب توفرها لدى معلم العلوم الطبيعية؟
٢. تعرف مستوى ممارسة مُعلمي العلوم الطبيعية للإبداع في تخطيط الدروس من وجهة نظر مشرفيهم ومدراءهم؟
٣. تعرف مستوى ممارسة مُعلمي العلوم الطبيعية للإبداع في تنفيذ الدروس من وجهة نظر مشرفيهم ومدراءهم؟
٤. تعرف مستوى ممارسة مُعلمي العلوم الطبيعية للإبداع في التقويم من وجهة نظر مشرفيهم ومدراءهم؟
٥. تعرف مستوى ممارسة مُعلمي العلوم الطبيعية للإبداع في التطوير المهني التعليمي من وجهة نظر مشرفيهم ومدراءهم؟

أهمية البحث:

قد يفيد البحث كلا من:

- صانعو السياسات التعليمية في تحديد ممارسات الإبداع التربوي الواجب توفرها لدى معلم العلوم الطبيعية، وتعرف مستوى امتلاكه لها، مما قد يسهم في تطوير سياسات تقويم أداء معلمي العلوم.
- معلمو العلوم الطبيعية لتعرف ممارسات الإبداع التربوي الواجب توفرها لديه.
- مسؤولو التطوير المهني التعليمي لتعرف مستوى ممارسة معلم العلوم الطبيعية للإبداع التربوي، لتحديد احتياجات التطوير المهني.

حدود البحث:

الحدود البشرية: المشرفون التربويون للعلوم الطبيعية بتخصُّصاتها المختلفة (فيزياء -كيمياء -أحياء)، ومُديرو المدارس، بجميع مراحل التعليم: الابتدائية والمتوسطة والثانوية (بنين وبنات).

الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: خلال الفترة من ١٥ أبريل ٢٠٢٢ إلى ١٠ يوليو ٢٠٢٢.

مجموعة البحث: عيّنة عشوائية بسيطة، عدد أفرادها (٣٧٤)، من المشرفين التربويين للعلوم الطبيعية بتخصُّصاتها المختلفة، ومُديري المدارس، بجميع مراحل التعليم: الابتدائية والمتوسطة والثانوية (بنين وبنات).

مصطلحات البحث:

١. الإبداع (Creativity):

عَرَّفَه أندرو(٢٠١٥) بأنه: "استخدام الخيال والأفكار الخَلَّاقة المبدعة في تطوير أفكار مُبتكَرة ولها قيمة كبيرة. ويكون الإبداع فرديًا أو جماعيًا، ويُؤدّي إلى الثقة بالنفس والتميُّز في الأداء والإنجاز"(ص.١٣٨).

٢. الإبداع التربوي (Educational Creativity):

عَرَّفَه (Smith, Smith, 2010) بأنه: "استخدام الإبداع لحل المشكلات في مجالات أخرى، كتوظيف الأفكار الإبداعية في التدريس، ومحاولة تعزيز إبداع الطلاب"(ص.٢٥٠).

ويُعرَّف الإبداع التربوي إجرائيًا في هذا البحث بأنه: "توظيف الممارسات الإبداعية في التخطيط، والتدريس، والتقويم، والتطوير المهني التعليمي، من قبل مُعلمي العلوم الطبيعية بتخصُّصاتها المختلفة (فيزياء -كيمياء -أحياء) لجميع المراحل الدراسية في المملكة العربية السعودية.

إجراءات البحث:

منهج البحث: المنهج الوصفي.

خصائص أفراد العيّنة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد مجموعة البحث، وتشمل: (الدرجة العلمية - النوع - المرحلة الدراسية - طبيعة العمل - سنوات الخبرة)، كالتالي:

جدول (١): خصائص أفراد العيّنة

توزيع أفراد العيّنة وفقًا للدرجة العلمية		
الدرجة العلمية	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	٢٥٦	٦٨,٤٥ %
ماجستير	٩٤	٢٥,١٣ %
دكتوراه	٢٤	٦,٤٢ %
المجموع	٣٧٤	١٠٠ %
توزيع أفراد العيّنة وفقًا للنوع		
النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	١٦١	٤٣ %
أنثى	٢١٣	٥٧ %
المجموع	٣٧٤	١٠٠ %
توزيع أفراد العيّنة وفقًا للمرحلة الدراسية		
المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
ابتدائية	٨٣	٢٢,٢ %
متوسطة	١١٩	٣١,٨ %
ثانوية	١٧٢	٤٦ %
المجموع	٣٧٤	١٠٠ %
توزيع أفراد العيّنة حسب طبيعة العمل		
طبيعة العمل	التكرار	النسبة المئوية
مدير/ة	١٩٠	٥٠,٨ %
مشرف/ة	١٨٤	٤٩,٢ %
المجموع	٣٧٤	١٠٠ %
توزيع أفراد العيّنة حسب سنوات الخبرة		
أقل من ١٠ سنوات	٢٩	٧,٨ %
من ١٠ إلى ٢٠ سنة	١٣٥	٣٦,١ %
أكثر من ٢٠ سنة	٢١٠	٥٦,١ %
المجموع	٣٧٤	١٠٠ %

أدوات البحث:

- قائمة ممارسات الإبداع التربوي الواجب توفرها لدى معلم العلوم الطبيعية، التي أعدتها الباحثة باستخدام منهج البحث الوصفي، بالرجوع إلى المراجع والدراسات السابقة التي تناوَلَت الإبداع التربوي، حيث تم تحديد ممارسات الإبداع

التربوي الواجب توفُّرها لدى مُعلم العلوم الطبيعية في التخطيط والتدريس والتقويم والتطوير المهني التعليمي. وهذه الدراسات هي: دراسة (بولسنان، وبلوم، ٢٠١١)، ودراسة (محمود، ٢٠١٣)، ودراسة (مربحيل، ٢٠١٣)، ودراسة (عثمان، ٢٠١٥)، ودراسة (أندرو، ٢٠١٢/٢٠١٥)، ودراسة (الزند، والشطناوي، ٢٠١٦)، وتم تحكيم القائمة من قِبَل خمسة من الأكاديميين التربويين في الجامعات، وتم تعديل بعض العبارات، وفق آراء المحكمين لتتكون القائمة من تسع ممارسات تحت محور الإبداع في التخطيط، و٢٨ ممارسة تحت محور الإبداع في التدريس، وسبع ممارسات تحت محور الإبداع في التقويم، وخمس ممارسات تحت محور الإبداع في التطوير المهني التعليمي.

- مقياس الإبداع التربوي الذي أعدته الباحثة في ضوء قائمة ممارسات الإبداع التربوي التي سبق أن أعدتها وحكمتها، حيث تكوَّنَ المقياس من أربعة محاور، هي: الإبداع في التخطيط، والتدريس، والتقويم، والتطوير المهني التعليمي، تندرج تحتها (٥٣) عبارة، في صورته الأوَّليَّة، ومن ثم تم تحكيم مقياس الإبداع التربوي من قِبَل خمسة من الأكاديميين التربويين في الجامعات، ثم تعديل العبارات، وقد اقتصَرَت التعديلات على صياغة بعضها.
- للتحقُّق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس؛ تم أخذ عيّنة استطلاعية من استجابات (30) فردًا من عيّنة البحث، اختيرت عشوائيًا بغرض تقنين أداة البحث والتحقُّق من صلاحيتها للتطبيق على مجتمع البحث.
- تم حساب معامل ارتباط بيرسون؛ للتعرُّف على درجة ارتباط كل عبارة بالدرجة الكُلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما في الجدول التالي.

جدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون للعبارات مع الدرجة الكُلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المحور الأول		٥	٠,٧٨١**	٢٠	٠,٧٣٤**	٤	٠,٩٣٨**
١	٠,٥٩٠**	٦	٠,٧٢٣**	٢١	٠,٦٤٣**	٥	٠,٩٤٧**
٢	٠,٨٨٣**	٧	٠,٦٥٤**	٢٢	٠,٧٤٨**	٦	٠,٨٧٨**
٣	٠,٨٧٦**	٨	٠,١٣٩	٢٣	٠,٦١٩**	٧	٠,٤٩٨**
٤	٠,٨١٠**	٩	٠,٦٥٢**	٢٤	٠,٧٩٣**	المحور الرابع	
٥	٠,٨٩٠**	١٠	٠,٧٢٢**	٢٥	٠,٥٢٦**	١	٠,٩٢٠**
٦	٠,٨٦٧**	١١	٠,٥٧٩**	٢٦	٠,٧٣٩**	٢	٠,٣٨٩*
٧	٠,١٩١	١٢	٠,٦٠٩**	٢٧	٠,٧٠٤**	٣	٠,٥٥٣**
٨	٠,٩٥١**	١٣	٠,٦٧٥**	٢٨	٠,٧٧٠**	٤	٠,٤٩٤**
٩	٠,٤٥٦*	١٤	٠,٦٦٤**	٢٨	٠,٦٤٦**	٥	٠,٩١٨**
المحور الثاني		١٥	٠,٥٩٣**	٣٠	٠,٣٩٤*	٦	٠,٧٨٩**
١	٠,٧٦٣**	١٦	٠,٥٦١**	المحور الثالث		٧	٠,٥٨٠**
٢	٠,٤٥٢*	١٧	٠,٧٩٦**	١	٠,٨١٥**	--	--
٣	٠,٦١٥**	١٨	٠,٦٤٨**	٢	٠,٦٠٧**	--	--
٤	٠,٦١٦**	١٩	٠,٧٣٣**	٣	٠,٧٩٣**	--	--

جدول (٣): معاملات ارتباط بيرسون لمحاور المقياس مع الدرجة الكُلية للمقياس

المحور	معامل بيرسون للارتباط
الإبداع في تخطيط الدروس	٠,٩٦١**
الإبداع في التدريس	٠,٨٨١**
الإبداع في التقويم	٠,٩٨٦**

الإبداع في التطوير المهني التعليمي	**٠,٨٨٢

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

يُبيّن جدول (٢) وجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات المقياس دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)، وبذلك تُعتبَر جميع مجالات الاستبانة صادقةً لما أُعِدَّتْ لقياسه.

- تمت دراسة ثبات مقياس الإبداع التربوي باستخدام معامل (ألفا كرونباخ)، كالتالي:

جدول (٤): معامل (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات مقياس الإبداع التربوي

محاور مقياس الإبداع التربوي		
المحور	عدد العبارات	ثبات المحور
الإبداع في تخطيط الدروس	٩	٠,٨٩٣
الإبداع في التدريس	٣٠	٠,٩٥٠
الإبداع في التقويم	٧	٠,٩٠١
الإبداع في التطوير المهني التعليمي	٧	٠,٧٩٨
المقياس الأول (مقياس الإبداع التربوي)	٥٣ عبارة	٠,٩٧٢

يتَّضح من الجدول (٤) أن معامل الثبات العام عالٍ؛ حيث بلغ (٠,٩٧٢) للمقياس. وبذلك أصبح مقياس الإبداع التربوي في صورته النهائية، حيث تكوَّنَ من الإبداع في: (التخطيط - التدريس - التقويم - التطوير المهني التعليمي)، واحتوى على (٥٣) عبارة، منها (٢٨) عبارة إيجابية، و(٢٥) عبارة سلبية.

- تم استخدام مقياس (ليكرت) الخماسي للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفق درجات المو افقة التالية: (مرتفع جدًا -مرتفع -متوسط -منخفض -منخفض جدًا) للعبارات، ثم التعبير عن هذا المقياس كَمّيًا، بإعطاء كل عبارة من العبارات الإيجابية درجة، كالتالي: مرتفع جدًا (٥) درجات، مرتفع (٤) درجات، متوسط (٣) درجات، منخفض (٢) درجتان، منخفض جدًا (١) درجة واحدة، وإعطاء كل عبارة من العبارات السلبية درجة، كالتالي: مرتفع جدًا (١) درجة واحدة، مرتفع (٢) درجتان، متوسط (٣) درجات، منخفض (٤) درجات، منخفض جدًا (٥) درجات.

جدول (٥): تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	مرتفع جدًا	٤,٢١	٥,٠٠
٢	مرتفع	٣,٤١	٤,٢٠
٣	متوسط	٢,٦١	٣,٤٠
٤	منخفض	١,٨١	٢,٦٠
٥	منخفض جدًا	١,٠٠	١,٨٠

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حُكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد الدراسة، بعد معالجتها إحصائيًا.

إجراءات تطبيق أداة البحث:

بعد التأكُّد من صدق مقياس الإبداع التربوي وثباته، وصلاحيته للتطبيق، قامت الباحثة بتوزيعه إلكترونيًا للفئة المُستهدَفة مباشرةً، وقد بلغ عدد الاستجابات (٣٧٤) استجابة، ثم تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (SPSS)، واستخلاص النتائج.

نتائج البحث وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما ممارسات الإبداع التربوي الواجب توفرها لدى معلمي العلوم الطبيعية؟ وقد تم تحديد ممارسات الإبداع التربوي الواجب توفرها معلمي العلوم الطبيعية، حيث قسمت إلى المحاور التالية:

أولا: الإبداع في تخطيط الدروس

- الاستفادة من خطط الدروس الجاهزة على قناة عين وغيرها من المنصات التعليمية الموثوقة.
- تخطيط الدروس بطريقة متفردة مبتكرة مقارنة بزملائه.
- توظيف نتائج الرسائل العلمية ومخرجاتها في تخطيط الدروس.
- إعداد مقدمة مشوقة للدرس تعتمد على تحديد مشكلات و اقعية تساهم الممارسات العلمية والهندسية في حلها.
- وضع أساس علمي مفصل لتعليم المهارات الإبداعية للطلاب.
- استطلاع وتفسير حدوث التعليم والتعلم لدى طلابه.
- تخطيط الدروس وفق الاتجاهات التربوية الحديثة STEM، NGSS
- تخطيط الدروس لتنمية التفكير الإبداعي وتحقيق أهداف التعلم.
- التخطيط لاستخدام الأدوات الرقمية في التدريس.

ثانيا: الإبداع في التدريس

- الرغبة في التقصي والاكتشاف حول المستجدات في التدريس
- استخدام المهمات التعليمية العلمية السهلة
- المبادرة بالإبداع في التدريس، دون طلب من المدير أو المشرف التربوي.
- عرض الأفكار التعليمية بطرق إبداعية
- الاستقلالية في الفكر والعمل التدريسي
- التميز في التدريس عن الأقران.
- قيادة الذات في التدريس
- إدارة جلسات عصف ذهني من وقت لآخر لطلابه.
- ترتيب الموضوعات التدريسية حسب اعتبارات مبتكرة.
- التمكن من المحتوى العلمي للمادة مما يقوده إلى الإبداع في التدريس.
- التجديد والابتكار في تنظيم وعرض المحتوى.
- استثمار المو اقف والأحداث الحياتية في تعليم الموضوعات الدراسية
- تكييف الدرس وفق الموقف التعليمي الذي يطرأ أثناء الحصة كاكتشاف وجود فقد تعليمي
- التفريق بين مهارات التفكير الإبداعي.
- توفير أنشطة تعلم لتعليم كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي.
- تقديم الموضوعات التعليمية في صورة مشكلات.
- تعويض أي نقص مُحتمل في النشاطات التدريسية والإمكانات المادية الأخرى من خلال ممارسات مبتكرة.
- احترام الطلاب احترام غير مشروط
- إشاعة جو من المرح والفكاهة داخل الصف
- دمج التقنية في التعليم.

- الحرص على تنفيذ تعليم متمايز
- مراعاة وجود الطلاب الموهوبين في الفصل
- الاهتمام بتنويع مصادر المعلومات.
- إشراك الطلاب في صياغة قوانين صفية تضمن نجاح سير الدرس
- الإبداع في تفعيل معمل العلوم في المدرسة بما يناسب الوقت والإمكانات المتاحة وخصائص نمو الطلاب
- التمكن من توظيف المختبرات الافتراضية في التدريس.
- تدريب الطلاب على ممارسة عمليات العلم (الملاحظة-التصنيف-التنبؤ القياس-التجريب-الاستدلال)
- تدريب الطلاب على التفكير العلمي (تحديد المشكلة-فرض الفروض -اختبار صحة الفروض)

ثالثا: الإبداع في التقويم

- استخدام أسئلة تصل إلى مستوى الاستدلال (التقويم-التحليل-الإبداع).
- التخطيط لطرح الأسئلة التقويمية خلال الدرس
- إعداد سجل رصد تطور مهارات التفكير الإبداعي لدى كل طالب
- مقارنة أداء الطلاب بالأهداف الإبداعية التي قد حددها مسبقا
- تقويم اكتساب الطلاب لمهارات التفكير الإبداعي.
- تشجيع الطلاب على التقويم الذاتي
- توظيف التقنية في تقويم الطلاب

رابعا: الإبداع في التطوير المهني التعليمي

- الاستفادة من أساليب تطوير مهني متعددة.
- توظيف البحث الاجرائي في حل المشكلات التعليمية
- توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في نشر المعرفة المتعلقة بتخصصه
- الاستفادة من التطبيقات الإلكترونية المختلفة للتعليم بإبداع.
- الإنتاج المعرفي في تخصصه (مؤلفات – ترجمات-مقالات-مواد علمية مسجلة على وسائط تعليمية مبتكرة-بحوث علمية-أوراق عمل-ملصقات علمية)
- الإسهام في التطوير المهني التعليمي لزملائه في المدرسة وخارجها من خلال (الدروس التطبيقية-بحث الدرس-ورش العمل-الدورات التدريبية).

للإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى ممارسة مُعلمي العلوم الطبيعية للإبداع في تخطيط الدروس من وجهة نظر مشرفيهم ومدراءهم؟ تم تحليل فقرات المحور الأول (الإبداع في تخطيط الدروس)، كما يتضح في الجدول (6)، كالتالي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة البحث في عبارات (الإبداع في تخطيط الدروس)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١	يستفيد من خطط الدروس الجاهزة على قناة (عين) وغيرها من المنصات التعليمية الموثوقة	2.02	.98	٩	منخفضة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٢	يُخطّط الدروس بطريقة مُتفرّدة ومُبتكَرة، مُقارنةً بزملائه	3.10	1.19	٤	متوسطة
٣	يستفيد من نتائج وتوصيات الرسائل العلمية في تخطيط الدروس	3.14	1.47	٣	متوسطة
٤	يُخطّط لمقدّمة مُشوّقة للدرس، تعتمد على تحديد مشكلات و اقعية، تُسهِم الممارسات العلمية والهندسية في حلها	3.58	1.19		مرتفعة
٥	يعمل على وضع أساس علمي مُفصَّل لتعليم المهارات الإبداعية	2.72	1.30	٧	متوسطة
٦	يستطلع ويستفسر حول التعليم والتعلُّم	3.41	1.17	٢	مرتفعة
٧	لا يستطيع تخطيط الدرس وفق الاتجاهات التربوية الحديثة: (STEM) و (NGSS)	2.21	1.03	٨	منخفضة
٨	يبتكر تخطيطًا للدرس يُناسب تنمية التفكير الإبداعي ويُحقّق أهداف التعلُّم	2.90	1.27	٥	متوسطة
٩	لا يُخطّط لاستخدام الأدوات الرقمية في درسه	2.88	1.26	٦	متوسطة
	الدرجة الكُلية	٢,٨٩	٠,٥٢		متوسطة

يتَّضح من الجدول (٦) أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على توفر ممارسات الإبداع في تخطيط الدروس لدى معلمي العلوم الطبيعية، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٩ من ٥,٠٠).

وتراوَحَت درجات الموافقة بين (٢,٠٢ - ٣,٥٨)، حيث كانت أعلى الفقرات كالتالي:

١. جاءت الفقرة رقم (٤)، والتي نَصَّت على: (يُخطّط لمقدّمة مُشوّقة للدرس، تعتمد على تحديد مشكلات و اقعية، تُسهِم الممارسات العلمية والهندسية في حلها)، بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٥٨).
٢. جاءت الفقرة رقم (٦)، والتي نَصَّت على: (يستطلع ويستفسر حول التعليم والتعلُّم)، بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٤١).
٣. جاءت الفقرة رقم (٣)، والتي نَصَّت على: (يستفيد من نتائج وتوصيات الرسائل العلمية في تخطيط الدروس)، بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣,١٤).

بينما كانت أقل الفقرات كالتالي:

١. جاءت الفقرة رقم (٥)، والتي نَصَّت على: (يعمل على وضع أساس علمي مُفصَّل لتعليم المهارات الإبداعية)، بالمرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (٢,٧٢).
٢. جاءت الفقرة رقم (٧)، والتي نَصَّت على: (لا يستطيع تخطيط الدرس وفق الاتجاهات التربوية الحديثة: STEM و NGSS)، بالمرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (٢,٢١).
٣. جاءت الفقرة رقم (١)، والتي نَصَّت على: (يستفيد من خطط الدروس الجاهزة على قناة (عين) وغيرها من المنصات التعليمية الموثوقة)، بالمرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (٢,٠٢).

للإجابة على السؤال الثاني: ما مستوى ممارسة مُعلمي العلوم الطبيعية للإبداع في تنفيذ الدروس من وجهة نظر مشرفيهم ومدراءهم؟ تم تحليل فقرات المحور الثاني (الإبداع في التدريس)، كما يتضح من الجدول (٧)، كالتالي:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة البحث في عبارات (الإبداع في التدريس)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١	لديه الرغبة في التقصّي والاكتشاف حول المستجدَّات في التدريس	3.3984	1.23796	١٠	متوسطة
٢	يُفضّل دائمًا المهمَّات التعليمية العلمية السهلة	1.6310	..74149	٣٠	منخفضة
٣	يحتاج إلى استئذان المشرف التربوي أو مُدير المدرسة للمُبادرة إلى عمل تعليمي إبداعي	2.2406	1.14422	٢٦	منخفضة
٤	يُخطّط لعرض الأفكار التعليمية بطرق إبداعية	3.3021	1.21745	١٣	متوسطة
٥	يميل إلى الاستقلالية في الفكر والعمل التدريسي	3.4305	1.08078	٩	مرتفعة
٦	يتفق دائمًا مع رأي الجماعة من الأقران	2.4893	1.00862	٢٤	منخفضة
٧	يميل إلى قيادة الذات في التدريس	3.6925	1.16660	٦	مرتفعة
٨	يُبدع في العمل التدريسي حسب المزاج فقط	3.0615	..90513	١٦	متوسطة
٩	يُدير جلسات عصف ذهني من وقت لآخر أثناء التدريس	3.7273	1.02015	٥	مرتفعة
١٠	يُرتّب الموضوعات التدريسية حسب اعتبارات مُبتكَرة	2.9144	1.30709	١٨	متوسطة
١١	يدفعه تمكُّنه من المحتوى العلمي للمادة إلى الإبداع في تدريسها	3.9465	..95042	٢	مرتفعة
١٢	يلتزم بما جاء في الكتاب المدرسي حرفيًا	2.0508	..90283	٢٩	منخفضة
١٣	يستثمر المواقف والأحداث الحياتية في تعليم الموضوعات الدراسية	3.6711	1.06937	٧	مرتفعة
١٤	يستصعب تكييف الدرس وفق الموقف التعليمي الذي يطرأ أثناء الحصة، كاكتشاف وجود فقد تعليمي	2.6390	1.06903	٢٠	متوسطة
١٥	يَصعُب عليه التفريق بين مهارات التفكير الإبداعي	2.6257	1.18479	٢١	متوسطة
١٦	يستصعب توفير أنشطة تعلُّم لتعليم كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي	2.3075	1.05815	٢٥	منخفضة
١٧	يُقدّم الموضوعات التعليمية في صورة مشكلات	3.0000	1.18977	١٧	متوسطة
١٨	يطرح أسئلة مُغلقة على الطلاب أثناء التدريس	2.5027	1.08795	٢٣	منخفضة
١٩	سلوكه التدريسي في الصَّف يُعوّض أي نقص مُحتمَل في النشاطات التدريسية والإمكانات المادية الأخرى	3.7513	..84427	٤	مرتفعة
٢٠	يحترم الطلاب احترامًا غير مشروط	4.1096	..63522	١	مرتفعة
٢١	يُشيع جوًّا من المرح والفكاهة داخل الصَّف	2.1631	..90434	٢٧	منخفضة
٢٢	يدمج التقنية في التعليم	3.9492	..75040	٣	مرتفعة
٢٣	يحرص على تنفيذ تعليم مُتمايز	3.5722	1.10755	٨	مرتفعة
٢٤	يتجاهل وجود الطلاب الموهوبين في الفصل	3.1203	1.09298	١٤	متوسطة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٢٥	يعتقد أنه المصدر الوحيد للمعلومة الصحيحة	3.1176	1.03404	١٥	متوسطة
٢٦	يفرض على الطلاب قوانين صفّيَّة تضمن نجاح سير الدرس	2.1230	..74737	٢٨	منخفضة
٢٧	يُبدع في تفعيل معمل العلوم في المدرسة، بما يُناسب الوقت والإمكانات المتاحة وخصائص نمو الطلاب	3.3610	1.10358	١١	متوسطة
٢٨	يتمكَّن من توظيف مواقع المختبَرات الافتراضية	3.3610	1.02812	١٢	متوسطة
٢٩	يستصعب تدريب الطلاب على ممارسة عمليات العلم (الملاحظة - التصنيف - التنبُّؤ - القياس - التجريب - الاستدلال)	2.5294	1.13815	٢٢	منخفضة
٣٠	يستصعب تدريب الطلاب على خطوات التفكير العلمي (تحديد المشكلة - فرض الفروض - اختبار صحة الفروض - ...)؛ حيث إنها تكون مكتوبة في الكتاب المدرسي	2.8155	..99902	١٩	متوسطة
	الدرجة الكُلية	3.02	..429		متوسطة

يتَّضح من الجدول (٧) أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على توفر ممارسات الإبداع في التدريس لدى مجموعة البحث من معلمي العلوم الطبيعية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٢ من ٥,٠٠).

وتراوَحَت درجات الموافقة بين (١,٦٣ - ٤,١١)، حيث كانت أعلى الفقرات كالتالي:

١. جاءت الفقرة (٢٠)، والتي نَصَّت على: (يحترم الطلاب احترامًا غير مشروط)، بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,١١).
٢. جاءت الفقرة (١١)، والتي نَصَّت على: (يدفعه تمكُّنه من المحتوى العلمي للمادة إلى الإبداع في تدريسها)، بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٩٥).
٣. جاءت الفقرة (٢٢)، والتي نَصَّت على: (يدمج التقنية في التعليم)، بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣,٩٥).
٤. جاءت الفقرة (١٩)، والتي نَصَّت على: (سلوكه التدريسي في الصَّف يُعوّض أي نقص مُحتمَل في النشاطات التدريسية والإمكانات المادية الأخرى)، بالمرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (٣,٧٥).

بينما كانت أقل الفقرات كالتالي:

١. جاءت الفقرة (٢١)، والتي نَصَّت على: (يُشيع جوًّا من المرح والفكاهة داخل الصَّف)، بالمرتبة السابعة والعشرين، بمتوسط حسابي (٢,١٦).
٢. جاءت الفقرة (٢٦)، والتي نَصَّت على: (يفرض على الطلاب قوانين صفّيَّة تضمن نجاح سير الدرس)، بالمرتبة الثامنة والعشرين، بمتوسط حسابي (٢,١٢).
٣. جاءت الفقرة (١٢)، والتي نَصَّت على: (يلتزم بما جاء في الكتاب المدرسي حرفيًا)، بالمرتبة التاسعة والعشرين، بمتوسط حسابي (٢,٠٥).
٤. جاءت الفقرة رقم (٢)، والتي نَصَّت على: (يُفضّل دائمًا المهمَّات التعليمية العلمية السهلة)، بالمرتبة الثلاثين، بمتوسط حسابي (١,٦٣).

للإجابة عن السؤال الثالث: ما مستوى ممارسة مُعلمي العلوم الطبيعية للإبداع في التقويم من وجهة نظر مشرفيهم ومدراءهم؟ تم تحليل فقرات المحور الثالث (الإبداع في التقويم)، كما يتضح في الجدول (٨)، كالتالي:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة البحث في عبارات (الإبداع في التقويم)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١	يسأل أسئلة تصل إلى مستوى الاستدلال (التقويم - التحليل - الإبداع)	2.91	1.20	٥	متوسطة
٢	يتمكَّن من طرح الأسئلة ارتجالًا خلال الدرس	2.02	.83	٧	منخفضة
٣	يُعِدُّ سِجِلًّا لرصد تطوُّر مهارات التفكير الإبداعي لدى كل طالب	2.91	1.36	٤	متوسطة
٤	يُقارن أداء الطلاب بالأهداف الإبداعية التي حَدَّدَها مُسبقًا	2.72	1.31	٦	متوسطة
٥	يُقوّم اكتساب الطلاب مهارات التفكير الإبداعي	3.44	1.27	١	مرتفعة
٦	يُشجّع الطلاب على التقويم الذاتي	3.23	1.08	٣	متوسطة
٧	يستصعب توظيف التقنية في تقويم الطلاب	3.32	.95	٢	متوسطة
	الدرجة الكُلية	2.94	.384		متوسطة

يتَّضح من الجدول (٨) أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على توفر ممارسات الإبداع في التقويم لدى مجموعة البحث من معلمي العلوم، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٤ من ٥,٠٠).

وتراوَحَت درجات الموافقة بين (٢,٠٢ - ٣,٤٥)، حيث كانت أعلى الفقرات كالتالي:

١. جاءت الفقرة رقم (٥)، والتي نَصَّت على: (يُقوّم اكتساب الطلاب مهارات التفكير الإبداعي)، بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٤٥).
٢. جاءت الفقرة رقم (٧)، والتي نَصَّت على: (يستصعب توظيف التقنية في تقويم الطلاب)، بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٣٢).

بينما كانت أقل الفقرات كالتالي:

١. جاءت الفقرة رقم (٤)، والتي نَصَّت على: (يُقارن أداء الطلاب بالأهداف الإبداعية التي حَدَّدَها مُسبقًا)، بالمرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (٢,٧٢).
٢. جاءت الفقرة رقم (٢)، والتي نَصَّت على: (يتمكَّن من طرح الأسئلة ارتجالًا خلال الدرس)، بالمرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (٢,٠٢).

للإجابة عن السؤال الرابع: ما مستوى ممارسة مُعلمي العلوم الطبيعية للإبداع في التطوير المهني التعليمي من وجهة نظر مشرفيهم ومدراءهم؟ تم تحليل فقرات المحور الرابع (الإبداع في التطوير المهني التعليمي)، كما يتضح في الجدول (٩)، كالتالي:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة البحث في عبارات (الإبداع في التطوير المهني التعليمي)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١	يَحرِص على الاستفادة من أساليب تطوير مهني مُتعددة	3.44	1.14	٢	مرتفعة
٢	يثق فقط في الدورات المعتمَدة من الإدارة التعليمية التي يَتْبَعُها	2.53	.93	٥	منخفضة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المو افقة
٣	لا يهتم بتوظيف البحث الإجر ائي في حل المشكلات التعليمية	2.20	.85	٧	منخفضة
٤	لا يُوظّف وسائل التواصل الاجتماعي في نشر المعرفة المتعلقة بتخصُّصه	2.54	1.17	٤	منخفضة
٥	يستفيد من المنصات الإلكترونية المختلفة للتطوير المهني	3.57	1.29	١	مرتفعة
٦	يملك إنتاجًا معرفيًا في تخصُّصه (مؤلفات - ترجمات - مقالات - مواد علمية مُسجَّلة على وسائط تعليمية مُبتكَرة - بحوث علمية - أوراق عمل - مُلصَقات علمية)	2.27	1.32	٦	منخفضة
٧	يُسهِم في التطوير المهني التعليمي لزملائه في المدرسة وخارجها، من خلال (الدروس التطبيقية - بحث الدرس - وِرَش العمل - الدورات التدريبية)	2.83	1.20	٣	متوسطة
	الدرجة الكُلية	2.77	.725		متوسطة

يتَّضح من الجدول (٩) أن أفراد الدراسة مو افقون بدرجة متوسطة على توفر ممارسات الإبداع في التطوير المهني التعليمي لدى مجموعة البحث من معلمي العلوم الطبيعية، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٧ من ٥,٠٠).

وتراوَحَت درجات المو افقة بين (٢,٢٠ - ٣,٥٧)، حيث كانت أعلى الفقرات كالتالي:

١. جاءت الفقرة رقم (٥)، والتي نَصَّت على: (يستفيد من المنصات الإلكترونية المختلفة للتطوير المهني)، بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٥٧).
٢. جاءت الفقرة رقم (١)، والتي نَصَّت على: (يَحرِص على الاستفادة من أساليب تطوير مهني مُتعددة)، بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٤٤).

بينما كانت أقل الفقرات كالتالي:

١. جاءت الفقرة رقم (٦)، والتي نَصَّت على: (يملك إنتاجًا معرفيًا في تخصُّصه: مؤلفات - ترجمات - مقالات - مواد علمية مُسجَّلة على وسائط تعليمية مُبتكَرة - بحوث علمية - أوراق عمل - مُلصَقات علمية)، بالمرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (٢,٢٧).
٢. جاءت الفقرة رقم (٣)، والتي نَصَّت على: (لا يهتم بتوظيف البحث الإجر ائي في حل المشكلات التعليمية)، بالمرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (٢,٢٠).

ومن هنا نجد أن:

إجابة السؤال الرئيس للبحث: ما مستوى ممارسة مُعلمي العلوم الطبيعية للإبداع التربوي من وجهة نظر مشرفيهم ومدراءهم؟ تكون كالتالي:

للتعرُّف على مستوى ممارسة مُعلمي العلوم الطبيعية للإبداع التربوي من وجهة نظر مشرفيهم ومدراءهم؛ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من المحاور، والدرجة الكُلية للمقياس. والنتائج مُوضَّحة في جدول (١٠).

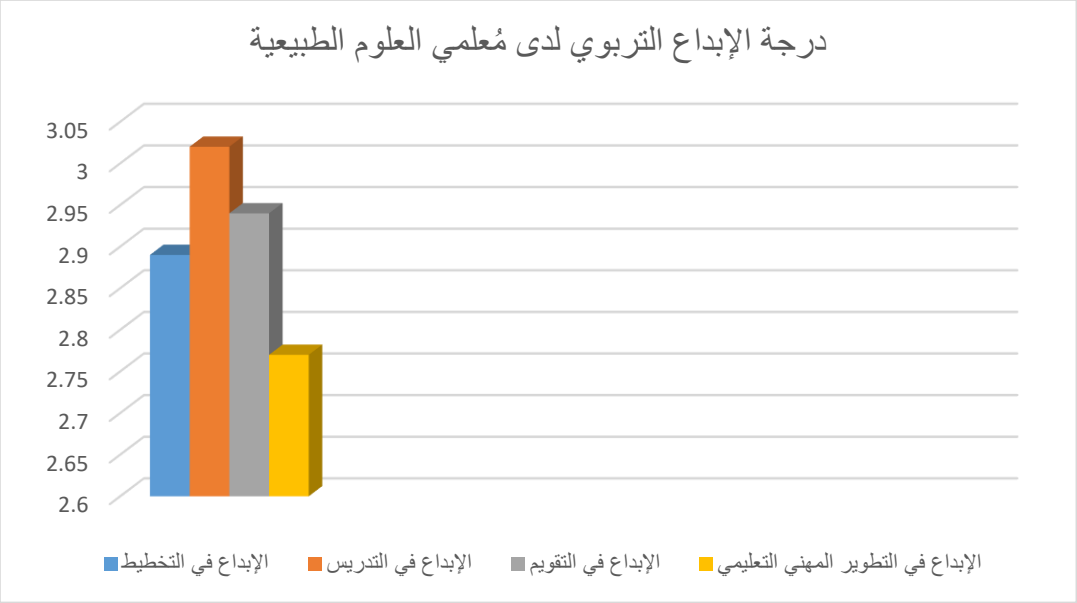
جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات عيّنة البحث في محاور مقياس الإبداع التربوي

مقياس الإبداع التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المو افقة
الإبداع في تخطيط الدروس	٢,٨٩	٠,٥٢٨	٣	متوسطة
الإبداع في التدريس	٣,٠٢	٠,٤٢٩	١	متوسطة
الإبداع في التقويم	٢,٩٤	٠,٣٨٤	٢	متوسطة

الإبداع في التطوير المهني التعليمي	٢,٧٧	٠,٧٢٥	٤	متوسطة
المقياس ككُل	٢,٩١	٠,٤٥٤	متوسطة	

يتَّضح من الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لجميع محاور مقياس الإبداع التربوي كانت مُتقاربة من حيث المتوسط الحسابي، فقد تَبَيَّنَ أن المتوسط الحسابي للمقياس ككُل يساوي (٢,٩١)، وهو ما يدل على موافقة أفراد عيّنة البحث على توفر ممارسات الإبداع التربوي لدى مُعلمي العلوم الطبيعية بدرجة متوسطة.

وحصل محور (الإبداع في التدريس) على أعلى درجات الموافقة، بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,٠٢)، يليه محور (الإبداع في التقويم)، بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٩٤)، يليه محور(الإبداع في تخطيط الدروس)، بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٨٩)، وأخيرًا حَلَّ محور(الإبداع في التطوير المهني التعليمي) بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٧٧).



شكل (١): درجة الإبداع التربوي في (التخطيط -التدريس -التقويم -التطوير المهني التعليمي) لدى مُعلمي العلوم الطبيعية.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

أوضَحَت نتائج البحث أن ممارسات الإبداع التربوي الواجب توفرها لدى مُعلمي العلوم الطبيعية تتمثل في ٥٠ ممارسة، يندرج تسع منها تحت محور الإبداع في التخطيط، و٢٨ تحت محور الإبداع في التدريس، وسبع تحت محور الإبداع في التقويم، وخمس تحت محور الإبداع في التطوير المهني، و أبرز النتائج أن ممارسات الإبداع التربوي لدى مُعلمي العلوم الطبيعية مجموعة البحث، بلغت درجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس (٢,٩١)، وهي درجة مقبولة، ولكن تظل دون المأمول من مُعلمي العلوم الطبيعية، في ظل التغيُّرات المتسارعة والكثيرة في العصر الحالي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Borodina , Sibgatullina & Gizatullina, 2019)، ودراسة (الزند، والشطناوي، ٢٠١٦)، اللتين أظهَرَتا أن درجة الإبداع التربوي لدى المعلمين والطلاب المعلمين متوسطة وتظل مقبولة، لكن دون المأمول.

توصيات البحث:

- استحداث السياسات والبرامج التي تستهدف زيادة درجة الإبداع التربوي لدى مُعلمي العلوم الطبيعية.
- إدراج مُقرَّرات تعليمية في برامج إعداد المعلم وتأهيله، تستهدف تنمية الإبداع التربوي لدى مُعلم المستقبل.
- الحرص على تطوير برامج التطوير المهني للمعلم، بحيث تَهدِف إلى رفع درجة الإبداع التربوي لديه.

مقترحات البحث:

- إجراء الدراسات العلمية للتعرُّف على برامج التطوير المهني التعليمي والبرامج التعليمية التي تُسهِم في رفع درجة الإبداع التربوي لدى مُعلمي العلوم الطبيعية، ولدى الطالب المعلم، ودراسة أثرها في تنمية الإبداع التربوي لديهما.
- إجراء الدراسات العلمية التي تكشف عن درجة الإبداع التربوي لدى مُعلمي بقية التخصُّصات، وكذلك لدى الطالب المعلم.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أندرو، باتريك. (٢٠١٤). تشجيع الإبداع في المؤسسات التربوية من خلال استعمال المصادر التربوية المفتوحة. (إنصاف عباس، مترجم)، *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*، ٥ (٩)، ١٣٥-١٥٥. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٢).

بولسان، فريدة وبلوم، اسمهان. (٢٠١١). طرائق التدريس ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطفل المتمدرس. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣ (٢)، ٥٤٣-٥٦٠ .

حسين، هشام. (٢٠١٦). الدافعية المهنية للتدريس لدى معلمي الرياضيات في البيئة الثقافية العربية: دراسة تحليلية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٩ (١٢)، ١٩-٦٦ .

الركابي، عباس جواد. (٢٠١٩). ضعف الدافعية المهنية عند معلمي ومعلمات مادة الفيزياء للصف السادس العلمي التطبيقي والأحيائي من وجهة نظرهم، مجلة القادسية في الآداب والعلوم والتربية، ١، ٢١٩-٢٣٣ .

الزند، وليد والشطناوي، يوسف. (٢٠١٦). درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية المهنية لمهارات التدريس الإبداعي في ضوء اقتصاد المعرفة في الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٤ (٤)، ٢٥٨-٣١٢.

طامي، ثائر. (٢٠١٣). تربية الإبداع ودورها في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. *مجلة ديالي للعلوم الإنسانية*، (٥٨)، ٥٠-٧٥.

عثمان، إبراهيم. (٢٠١٥). دور معلم الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحلية غرب القاش-ولاية كسلا. *مجلة كلية التربية*، ٢ (٢)، ٤٨٤-٥٢٠.

لبوز، عبد الله وحجاج، عمر. (٢٠١١). الدافعية للتدريس" كأهم خاصية شخصية للمدرس الفعال. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣ (٢)، ٤٣٤-٤٦٠ .

محمود، محمد. (٢٠١٣). دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، (٢)، ٤٦٨-٤٩٠.

مربحيل، توفيق. (٢٠١٣). التربية الإبداعية ضرورة تعليمية كمدخل لعصر التميز والإبداع. *المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، ١٤ (٤١). ٢١٥-٢٦٠.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

Borodina, T., Sibgatullina, A., & Gizatullina, A. (2019). Developing Creative thinking in Future Teachers as a Topical Issue of Higher Education. *Journal of Social Studies Education Research, 10*(4), 226-245.

Hatamleh, H. (2015). Uprising of Creation in Education. *Journal of Education and Practice, 6*(14), 114-128.

Kaplan, D. (2019). Creativity in Education:Teaching for Creativity Development. *Psychology, 10*(2), 140-147. DOI: 10.4236/psych.2019.102012

Pllana, D. (2019). Creativity in Modern Education. *World Journal of Education, 9*(2), 136-140.

Priyanto, D. (2021). Students Creativity Development Model and Its Implementation in Indonesian Islamic Elementary School. *Pegem Journal of Education and Instruction, 11*(3), 81-87.

Smith, J., & Smith, L. (2010). The Cambridge Handbook of Creativity. In J. Kaufman & R. Sternberg (eds.), *Educational Creativity* (pp. 250 – 264). Ambridge University Press.

Viseu, J., Jesus, S., Rus, C., Canavarro, J., & Pereira, J. (2016). Relationship between Teacher Motivation and Organizational Variables: A Literature Review. *Paidéia Ribeirão Preto, 26* (63), 111-120. DOI: 10.1590/1982-43272663201613

Yalcinalp, S. (2019). Creativity and Emerging Digital Educational Technologies: A Systematic Review. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 18* (3), 25-45.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلُّم الرقمي لمعلمات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

إعداد
أ.منال عبد الله القيعاوي

إدارة تعليم الرياض- مشرفة تربوية
باحثة دكتوراه بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلُّم الرقمي لمعلمات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، على عينة تكونت من (٤٦) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة قسمت عشوائيًا إلى مجموعة ضابطة تكونت من (٢٤) معلمة، وتجريبية تكونت من (٢٢) معلمة، وأعدت الباحثة برنامج تدريب مقترح لتنمية مهارات التعلم الرقمي لدى المجموعة التجريبية، والذي تكون من (١٢) جلسة تدريبية، وطبقت الباحثة بطاقة ملاحظة (استبانة) شملت (٤) مهارات رئيسة للتعلم الرقمي، وهي: (المهارات الأساسية للتعلم الرقمي، إدارة التعلم الرقمي، استخدام تطبيقات التعلم الرقمي، تطبيق التعلم الرقمي لتحسين عمليات التعلم)، و (٢٨) مهارة فرعية في التعلم الرقمي وذلك لتقييم أداء أفراد الدراسة على مهارات التعلم الرقمي موضوع التدريب في البرنامج، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم الرقمي وعلى جميع المهارات ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلُّم الرقمي لمعلمات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وأوصت الباحثة بضرورة تطوير برامج تدريبية لإكساب معلمات المرحلة المتوسطة مهارات التعلم الرقمي، وتعزيز قدرتهم في مجال استخدام وتوظيف تقنيات التعلم الحديثة، وإجراء دراسات أخرى مستقبلية تتناول مهارات التعلم الرقمي وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي مقترح، التعلم الرقمي، مهارات التعلم الرقمي، معلمات المرحلة المتوسطة.

Abstract

The current research aimed to reveal the effectiveness of a proposed training program for developing digital learning skills for middle school teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Randomly to a control group consisting of (24) parameters, and an experimental group consisting of (22) parameters. The researcher prepared a proposed training program to develop digital learning skills for the experimental group, which consisted of (12) training sessions. Using digital learning applications, applying digital learning to improve learning processes), and (28) sub-skills in digital learning in order to assess the performance of study members on digital learning skills, the subject of training in the program, The results showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of the digital learning skills card on all skills and in favor of the experimental group, which confirms the effectiveness of a proposed training for developing digital learning skills for middle school teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. The researcher recommended the need to develop training programs to provide middle school teachers with digital learning skills, enhance their ability to use and employ modern learning technologies, and conduct other future studies dealing with digital learning skills from different variables.

Keywords: Training program, Digital Learning, Digital Learning skills

.

المقدمة

يشهد العالم اليوم تطوراً معرفياً وتقنيًا متسارعاً، ونقلة رقمية هائلة، شملت كلفة مجالات الحياة وتعمقت في المجال التربوي بشكل بارز، حتى أصبحت التقنية الرقمية تُستخدم لتوصيل التربية والمعرفة والمهارات بطرق مبتكرة، ولمواكبة هذا التطور لابد من إعداد الأفراد للتفاعل مع معطياته ومواصلة تطوير وتجديد مهاراتهم ومعرفتهم لمواكبة هذه الابتكارات والتطورات المستمرة في العالم الرقمي.

والعصر الحالي يتسم بالتغيرات السريعة في مجال المعرفة والمعلومات الناجمة عن التقدم التقني في مجال الاتصالات والمعلومات والتطبيقات الإلكترونية وشبكات الانترنت، والتي شملت كافة ميادين الحياة؛ بحيث يمكن تسميته بعصر التقنية، حيث أصبح الكل يقرأ ويسمع عن المواقع الإلكترونية، والإدارة الإلكترونية، والتعلم الإلكتروني، والمعامل الإلكترونية الافتراضية، وما إلى ذلك، مما أفضى إلى الانتقال من أنماط التعليم التقليدية في تحقيق أهداف التعليم الرقمي (Madden, 2015).

وقد أحدث التقدم الرقمي الذي يتمثل في تقنية المعلومات والاتصالات ثورة في العملية التعليمية وأساليب تدريسها؛ نظرًا للكم الهائل من المعلومات ومصادرها المتاحة على الانترنت، والتي ساعدت في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو تطبيق التعليم الرقمي في العملية التعليمية، ما ساهم في الاهتمام باستخدام التطبيقات الرقمية المختلفة في التعليم (سوالمة وقطيش، ٢٠١٥).

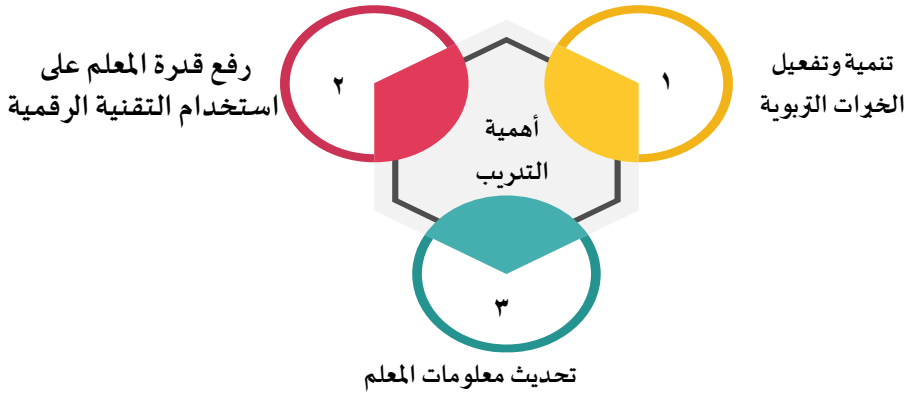
ونتيجة لذلك، أصبح استخدام التقنية الرقمية من أساسيات عملية التعليم والتعلم، حيث أن توافر التقنيات الرقمية والإنترنت وشبكات الاتصال أصبح استخدامها في كل مؤسسة تعليمية ضرورة تربوية، وأصبحت مفاهيم رقمنة التعليم، والمناهج الإلكترونية، والمعامل الإلكترونية الافتراضية، والسبورة الذكية، والألواح الإلكترونية، والتعليم المدمج، والتعليم عن بعد، من المفاهيم الشائعة في أنظمة التعليم المعاصرة، (الشهري، ٢٠٢١). وإن امتلاك العاملين في المؤسسات التربوية من معلمين وإداريين ومشرفين لمهارات الرقمية وتطبيقاتها أصبح شرطًا للنمو المهني، والترقية الوظيفية، ومتطلبًا أساسيًا لممارسة مهنة التعليم أو القيادة التربوية في معظم الأنظمة التربوية في العالم (Waylz, 2011). ويؤكد بلاموش (Balmush, 2015)؛ وحصري، ٢٠١٦؛ ومرغني، 2016). أهمية استخدام التقنيات الرقمية في العملية التعليمية، خاصة وأن التعامل معها ضرورة وحقيقة يومية وحتمية، حيث أن الكثير من التربويين يرى في رقمنة التعليم حلاً لكثير من التحديات التعليمية المتعلقة بالجوانب النوعية والكمية.

لذلك، ساهم التطور المتسارع في مجالات الاتصالات الرقمية التقنية والمعلومات وانتشار الشبكات الرقمية والشبكة العنكبوتية العالمية في التوسع في استخدام وتطوير برمجيات الوسائط الرقمية المتعددة، وبرامج المحاكاة، وتصميم منصات المعامل الرقمية الافتراضية، وإنشاء برمجياتها التعليمية في المواد الدراسية المختلفة (الشهري، ٢٠٢١). ويرى ليفنجستون (Livingstone,٢٠١٥) أن التعلم الرقمي يرتكز على مبدأ الدمج بين نظام إدارة التعلم (Moodle)، وبيئة التعلم الرقمي الافتراضي، بحيث تهدف هذه التقنية إلى جعل التعلم أكثر فاعلية، وتنمية المهارات الرقمية لدى المعلمين والطلبة. حيث أصبحت بيئات التعلم الرقمي أحد اهم وأبرز الوسائل التعليمية التي ساهمت في إحداث تغيير في العملية التعليمية، كونها تعتبر مصدرًا من مصادر التعلم الرقمية التي تحاكي الواقع وتتيح للطلبة إمكانية التفاعل معها (الشمراني، ٢٠١٨). ويؤكد تشنغ (Cheng , ٢٠١١) على أن بيئات التعلم الرقمي ترتكز على استحداث بيئة تعليمية تخيلية تحاكي الحقيقة، بحيث تسمح بوجود تفاعل بين المعلم والطالب على الرغم من البعد المكاني بينهما، ما يسهم في خلق بيئة تعليمية تحفز الطالب على التعلم.

كما أصبح تطور التقنية عاملًا مؤثرًا وهامًا في تدفق المعرفة، والرموز، والمسميات، والأفكار، وقد أثر هذا في مجالات الحياة المختلفة، واتسم إيقاع العصر بالسرعة والكفاءة. الأمر الذي زاد من نسب العبء على منظومة العملية التعليمية في رفع كفاءة القائمين على عمليات التعليم، ولملاحقة هذا التطور أصبح من الضروري السعي نحو تصميم برامج تدريبية تقنية تشبع حاجاتهم وتزيد من دافعيتهم وتساعدهم في تنشئة طلاب متفوقين ومبدعين (Wagner, & Urhahne, 2021).

ويعد التطوير المهني الرقمي للمعلمين عملية ديناميكية وهادفة ومقصودة مدفوعة بدوافع واتجاهات المعلم، وتؤكد مسؤوليته في نموه المهني بشكل عام، ودوره في تطوير المؤسسة التعليمية في مجال التعليم. ويشير سمعان (٢٠١٨) إلى الحاجة

إلى تطوير التدريب للمعلمين بشكل مستمر بما يتواءم مع متطلبات مجتمع المعرفة والرقمية، وضرورة إبقائهم على اطلاع بأحدث التقنيات ووسائل الاتصال، ومراعاة احتياجات الطلبة. ويؤكد كوبريادي (Copriady,2018) أن التدريب للمعلمين ساعد المعلمين على إتقان التدريس واكتساب مهارات تعاونية وتقنيات جديدة تطورت من تفاعلهم مع البيئات التعليمية الرقمية والابتكارات في طرق التدريس؛ وقد أدى ذلك إلى تطوير الأداء ونجاح العملية التعليمية من خلال تكوين مو اقف إيجابية تجاه التطورات في طرق التعليم والتعلم. ويؤكد "بيتس وو اتسون" (Bates & Watson, 2014) أهمية التدريب الرقمي للمعلم، القائم على التحديد الدقيق للمعارف والمهارات، والذي يحقق مجموعة من الأهداف والمميزات، التي يمكن عرضها على النحو التالي (العضيباني، ٢٠٢٠):



شكل (١) أهمية وفوائد التدريب المنهجي

- تنمية وتفعيل الخبرات التربوية والتخصصية للمعلم.
- تزويد المعلم بالقدرة على الاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة والناشئة.
- تحديث معلومات المعلم من خلال مو افاته بآخر المستجدات في مجال التعليم.

ويسود الحقل التربوية العديد من الاستر اتيجيات المعنية بالتجديد والتطوير في مجال تدريب وإعداد المعلمين، بحيث تلبي احتياجات الو اقع وتطلعات المستقبل، وتواكب الأساليب التقنية الحديثة، وذلك لرفع كفاءة المعلمين وتحسين أدائهم، للوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية بأقل تكاليف، وتنمية الكفايات والمهارات والخبرات اللازم توفرها لدى المعلم (خوج، ٢٠١٧).

ونظرًا لأهمية توظيف مهارات التعلم الرقمي في العملية التعليمية، يحاول البحث الحالي التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلُّم الرقمي لمعلمات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

مشكلة البحث وأسئلته

بالرغم من التوجه الكبير من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية نحو توظيف مهارات التعلم الرقمي في العملية التعليمية، وذلك من خلال تدريب المعلمين لإكسابهم مهارات تعلم رقمية متقدمة تؤهلهم لخوض تحديات العصر الرقمي والإسهام في تجويد العملية التعليمية، إلا أن الباحثة لاحظت من خلال عملها كمشرفة تربوية بإدارة تعليم الرياض من ندرة البرامج التدريبية التي تتناول التدريب على مهارات التعلم الرقمي، بالإضافة إلى طلب معلمات المرحلة المتوسطة توفير برامج للتدريب على مهارات التعلم الرقمي، وذلك لما له من أثر كبير في تطوير العملية التعليمية في المرحلة المتوسطة.

وتؤكد نتائج دراسة وودفيلد (Woodfield, 2015)؛ وليفنجستون (Livingstone, ٢٠١٥)؛ ومادن (Madden, 2015)؛ والعضيباني، ٢٠٢٠؛ والشهري، ٢٠٢١؛ والعون، ٢٠٢١). أهمية تدريب المعلمين على مهارات التعلم الرقمي من أجل تطوير أدائهم الرقمي في العملية التعليمة، وتجويد مخرجات العملية التعليمية ورفع مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلبة.

وقد تولد الاحساس لدى الباحثة بمشكلة البحث الحالي من خلال الآتي:

١. توجه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية نحو إكساب المعلمين مهارات التعلم الرقمي، وذلك انسجامًا مع رؤية المملكة (٢٠٣٠) لإدخال الرقمية والتقنية في العملية التعليمية، وتعزيزهم بمهارات تعلم رقمية متقدمة لتجويد العملية التعليمية ، إلا أن الباحثة لاحظت من خلال عملها في التعليم ثم خبرتها في الإشراف التربوي وجود ندرة في البرامج التدريبية التي تتناول التدريب على مهارات التعلم الرقمي، بالإضافة إلى طلب المعلمين توفير برامج للتدريب على مهارات التعلم الرقمي وذلك لما لها من أثر كبير في تطوير العملية التعلمية التعليمية.
٢. الدراسة الاستطلاعية: بناءً على الملاحظة الشخصية قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية هدفت التعرف على مدى إلمام معلمي المرحلة المتوسطة بمهارات التعلم الرقمي، وقامت بتطبيق الدراسة على عينة عشوائية قوامها (٢٠) معلمة، وقد أكد العديد من المعلمات أن لديهن قصور في مفاهيم ومهارات التعلم الرقمي، ورأين أن هناك قلة في تقديم الدورات الخاصة بمهارات التعلم الرقمي اللازمة لهن، وأنهن يحتجن لبرامج تدريبية غير تقليدية بمهارات التعلم الرقمي.

مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلم الرقمي لدى معلمات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. لذا تم تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلم الرقمي لدى معلمات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد قائمة بمهارات التعلم الرقمي اللازم تو افرها لدى معلمات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.
٢. بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلم الرقمي.
٣. الكشف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التعلم الرقمي لدى معلمات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

أهمية البحث

تبرز أهمية هذا البحث من كونه يهدف إلى تزويد معلمات المرحلة المتوسطة بالمهارات الرقمية التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية، كما أنها ستلفت أنظار القائمين على العملية التعليمية نحو أهمية توظيف التقنية الرقمية في العملية التعليمية، كما أنها ستعزز اتجاهات المعلمات نحو توظيف التقنية الرقمية في ممارستهم التعليمية، ومن المؤمل أن تفتح نتائج هذه الدراسة المجال أمام الباحثين من طلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية لإجراء دراسات أخرى تتناول مهارات وعمليات التعلم الرقمي من زو ايا مختلفة.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على الحدود الأتية:

الحدود الموضوعية: الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلم الرقمي لدى معلمات المرحلة المتوسطة.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: عينة معلمات المرحلة المتوسطة. وتكونت من (٤٦) معلمة.

مصطلحات البحث

١. البرنامج التدريبي المقترح: تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: بيئة تدريب رقمية تقنية غير متزامنة تتضمن مجموعة من مهارات التعلم الرقمي تقدم للمتدربات بأنشطة رقمية تفاعلية بهدف تنمية مهارات التعلم الرقمي المحددة في البرنامج.

٢. مهارات التعلم الرقمي: تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: بعض مهارات التعلم الرقمي اللازم توفرها لدى معلمات المرحلة المتوسطة والتي حددت بالبرنامج، وهي: إتقان المهارات الأساسية للتعلم الرقمي، وإدارة عمليات التعلم الرقمي، واستخدام وسائط التعلم الرقمي، وتوظيف التعلم الرقمي لتحسين العملية التعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

١. برامج تدريب المعلمات على مهارات التعلم الرقمي

يعد تدريب المعلمات على استخدام مهارات التعلم الرقمي من خلال برامج تدريبية هادفة أحد تلك الاستراتيجيات التي تتيح الفرصة للمتعلِّم لكي يتعلم الجزء الذي يتناوله موضوع التعلم حسب قدراته، وسرعته الخاصة في التعلم، ولا ينتقل إلى الجزء الآخر إلا بعد أن يتقن تعلم الجزء السابق، ويوفر التدريب الرقمي المحتوى والخبرات التعليمية والأنشطة المتنوعة والبدائل التي يختار منها المتعلِّم ما يناسبه ويتلاءم مع ظروفه وقدراته (اليامي، ٢٠٢٠).

وبرامج التدريب الرقمية عبارة عن تنظيم مخطط له يسهم في تسهيل عملية التعلم، وتجعل المتعلِّم أكثر نشاطاً وفاعلية تجاه ما يعلمه، وغالباً ما تتضمن المثيرات والوسائط الرقمية رسوماً وصورًا وأشكالًا ومقاطع من الفيديو الرقمي تعبر عن مفاهيم ومفردات يود المصمم إكسابها للمتعلمين (Grech, 2018).

وقد أشار بهجات (٢٠١٨) إلى أن تدريب المعلمات رقمياً هو عملية يتم فيها التعلم واكتساب الخبرات الرقمية والتقنية وبصورة أكثر حداثه على وجه الخصوص، وتعتمد تلك العملية على الاستفادة من النظم القائمة على الويب ونظم إدارة المحتوى، بهدف إتاحة أنشطة التدريب متاحة على سطح المكتب باستخدام الإنترنت.

كما أوضح محرم (٢٠١٩، ص ٢٤) أن مفهوم التدريب الرقمي هو عملية تفاعلية يتم خلالها نقل معارف ومهارات التدريب، وكذلك إدارته عن بعد، بين المدربين والمتدربين، عبر وسائط الاتصال الرقمية المتنوعة والمناسبة، بهدف إكساب المتدربين تلك المهارات والمعارف في أماكن تواجدهم. ويؤكد منصور(٢٠١٦، ص ١٠٣) أهمية تضمين مهارات التعلم الرقمي في البرامج الرقمية ومحتوى التعلم، وضرورة استخدامها في العملية التعليمية، كونها أصبحت ضرورة تربوية لكل من المعلم والطالب.

وأشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى فاعلية التدريب الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين، مثل دراسة (الشهري، ٢٠٢١، اليامي، ٢٠٢٠؛ العضيباني، ٢٠٢٠). والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين في مدى استخدامهم للتعليم الرقمي.

ويعد تدريب المعلمات على التعلم الرقمي مطلبًا هامًا في العملية التعليمية؛ لأنه يقدم من خلال آليات وتقنيات عصرية، مما ساهم في توسيع دائرة إقبال المُتدربين على التعلم الرقمي؛ نتيجة للسُّهولة التي وفَّرتها المستحدثات الرقمية، إضافة إلى أنه يخاطب حواس المعلم المتدرب، ويتيح له فرصة تلقى المعلومات من خلال أكثر من حاسة من حواسه.

فقد عرف الجهني (٢٠٢١، ص ١٢) التدريب الرقمي بأنه: "التطبيقات الرقمية المعتمدة على تقنية الحاسب الآلي وشبكاته ووسائطه المتعددة التي تتيح للمتدرب فرصة تحقيق الأهداف المحددة سلفاً من العملية التدريبية في أقل وقت وبأقل جهد، وعرفه حجازي (٢٠١٧، ص ٣٦) بأنه: " عملية التواصل بين كل من المدرب والمتدرب، بحيث يكون كل منهما بعيداً عن الآخر مكانيًا أو زمانيًا، مع تدعيم هذا الاتصال بالتقنية الرقمية من أجل تطوير العملية التعليمية وبأعلى مستويات الجودة دون التقيد بحدود الزمان والمكان.

ويمكن القول بأن مفهوم التدريب الرقمي، هو بيئة تعلم وتدريب رقمي قائمة على استخدام التقنيات الرقمية الحديثة من حاسب و أنترنت، تستهدف بناء محتوى معين وتوصيله للمتدربين عبر وسائط مختلفة ومتنوعة مثل مقاطع الفيديو والرسوم والصوروالنصوص وغيرها من الوسائط التقنية.

مما سبق، يتضح أن استخدام برامج التدريب الرقمية للمعلمين يؤدي انتقال الموقف التعليمي من التقليد والجمود إلى الفاعلية والحيوية، فمن خلالها يضفي المدرب على المتدربين مزيداً من التشويق والانتباه وزيادة الفاعلية والدافعية لديهم، بدلاً من الشعور بالروتين والملل، حيث أن برامج التدريب الرقمية تخاطب العديد من الحواس لدى المتدرب، ولها دور إيجابي في التحصيل والاتجاه نحو المواد التدريبية وخاصة برامج التقنية الرقمية اللازمة للمعلمين في المدارس.

٢. التعلم الرقمي في المملكة العربية السعودية

سعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في السنوات العشرة الأخيرة، وخاصة بعد تبني رؤية المملكة (٢٠٣٠) للتنمية في المجال التربوي على إحداث تغيرات نوعية في معظم جو انب العملية التربوية، وكان في مقدمتها تطوير مهارات التعلم الرقمي لدى المعلمين على اختلاف تخصصاتهم تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً بما يكفل نجاح عملية التعلم لدى الطلبة، وبما يساهم في رفع مستوى أدائهم المهني والرقمي (الزهراني، ٢٠١٦)، كماعملت الوزارة على تصميم منصات تعليمية، وهي عبارة عن بيئة تعليمية رقمية افتراضية تفاعلية توظف تقنية الويب، وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي الفيس بوك، وتمكن المعلمين من نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية، والاتصال بالطلبة من خلال تقنيات متعددة تساعد على تبادل الأفكار والآراء بين المعلمين والطلاب، ومشاركة المحتوى العلمي، وتتيح لأولياء الأمور التواصل مع المعلمين والاطلاع على نتائج أبنائهم، مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية (الشهري، ٢٠٢١).

لذلك، اتجهت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية ضمن خططها وبرامجها نحو اكساب المعلمين مهارات التعلم الرقمي، والبحث عن المعرفة، وتهيئة البيئة التقنية المناسبة في معظم مدارس التعليم العام، إلا أن العديد من الأدبيات والدراسات أشارت إلى وجود قصور في برامج التدريب الرقمية للمعلمين، وعدم تحقق مهارات التعلم الرقمي لدى غالبية المعلمين والتي يحتاجون إليها في العصر الرقمي، كدارسة أزداري (Adzraai, 2019)؛ بدير، ٢٠١٩). كما بينت أن برامج التدريب الرقمية لا تحقق أهدافها ولا تحدث التغير المناسب في أنماط التعلم التي اعتادوا عليها.

وبالتالي، أصبح من متطلبات التعليم في عصر الرقمية والمعرفة إعادة صياغة المهارات الرقمية اللازمة للمعلمين في ضوء التقنية الرقمية التي فرضت نفسها على العملية التربوية، وذلك من خلال التدريب الرقمي المستمر للمعلمين، حيث يؤكد يو (Yue, ٢٠١٩) من أهمية التطوير المهني للمعلمين ودوره في تلبية احتياجات الطلاب وتنمية مهاراتهم الرقمية.

ولما كانت العملية التعليمية عنصراً أساسيًا في إحداث هذا التطور؛ فإن إعداد المعلِّم القادر على مواكبة هذه التحولات والتغييرات والاستفادة منها يتطلب إعادة النظر في التنمية الرقمية للمعلِّم مفهوماً ومحتوى وأسلوباً، فلم تكن التنمية المهنية للمعلم بعيدة عن تأثيرات عصر الرقمية، حيث تأثرت في مضمونها واسلوبها وتنظيمها، وطرق تقديمها للمعلِّم، وأصبح تقديمها متاحاً في كل وقت ومكان وزمان فتأثرت بالتوجهات الحديثة وتوفروسائل التقنية والاتصالات (شبانة،٢٠٢١).

و انطلاقاً من الدور الحيوي للمعلم في تنفيذ و انجاح العملية التعليمية والارتقاء بمخرجات التعلُّم، فقد أصبح من الضروري أن يحافظ المعلِّم على مستوى يتميز بالتجديد في مهارات التعلم الرقمي، والتي عدت من أبرز مهارات القرن الحادي والعشرين، لذا فقد شغلت قضية اعداد المعلم وتنميته مهنياً مساحة واسعة من الاهتمام من قبل المعنيين في الميدان التربوي، فنجد أنها من القضايا المهمة والحيوية التي تنطلق أهميتها من أهمية دورالمعلم وضرورة توفيرجميع الإمكانيات اللازمة لإعداده وتأهيله (اليامي، ٢٠٢٠).

٣. أساليب وطرق التعلم الرقمي

تتنوع أساليب وطرق استخدام الرقمية وتقنياتها في العملية التعليمية من معلم إلى آخر، حيث يعتمد استخدامها على توفر البرامج التعليمية الرقمية، ومهارة المعلم في استخدامها في العملية التعليمية، وإن من أبرز هذه المستحدثات التي

يمكن أن يستخدمها المعلم في التعليم، مثل: برنامج (Skype)، وفايبر (Viber)، و (Face To Face)، وفيس بوك وو اتس أب (WhatsApp Facebook)، وتويتر (Twitter)، وكال بورد (Kal Board)، وغير ذلك، ومن خلالها يستطيع المعلم إنشاء مجموعات من الطلبة للمناقشة، وإرسال رسائل فردية وجماعية للتواصل مع المعلم في أي وقت وفي أي مكان (العضيباني، ٢٠٢٠).

ونظرًا لأهمية استخدام مهارات التعلم الرقمية في العملية التعليمية، اتجهت معظم الأنظمة التربوية المتقدمة إلى تأسيس نظام تعليمي يستند إلى استخدام الرقمية وتقنياتها في التعليم، لذلك عملت العديد من الدول على إدخال التكنولوجيا والتقنيات التعليمة والاتصالات في أنظمتها التربوية لتحسين العملية التعليمية (Akram, & Hussain, 2018)، ومن بين هذه الدول المملكة العربية السعودية، وفي ضوئها عملت وزارة التعليم على توفير البنية التقنية في معظم المدارس، كما عملت على تدريب العديد من الكوادر التعليمة والإدارية على استخدام الرقمية وتقنياتها في التعليم، والتي ركزت على إكساب المعلمين مهارات التعلم الرقمي اللازمة للمعلم والطالب، والتي تتمثل في: إتقان مهارات الحاسب التقنية، وتوظيف الأدوات الرقمية، وتطبيقات وسائط التواصل الاجتماعي، وبناء مجتمع التشاركية والتفاعلية في عمليات التعلم والتعليم، وبناء اتجاهات إيجابية نحو استخدامها، وتوظيف بعض التطبيقات الرقمية في التعلم كتطبيقات جوجل (google)، والمستودعات الرقمية، والنصوص والأصوات والصور والفيديوهات الرقمية، والدروس والفصول الرقمية، وأدوات التقويم الرقمية.

الدراسات السابقة

أجريت العديد من الدراسات على المستوى المحلي والعالمي والتي اهتمت بالبحث في التعلم الرقمي وطرق تنميته لدى المعلمين من زو ايا مختلفة. فقد هدفت دراسة الشهري (٢٠٢١) إلى تعرف مستوى مهارات التعلُّم الرَّقمي والاتجاهات نحو استخدامِها في تعليم الرياضيات لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك خالد، و اتبعت المنهجِ الوصفي التحليلي على عينة تكونت من (٣٢) طالبًا، واستخدمت استبانة لقياس مُستوى مهارات التعلُّم الرَّقمي تكوَّنت من (٣٢) مفردةً في مهارات التعلم الرقمي، وبيَّنتْ النتائج أنَّ مستوى مهارات الطَّالبِ المُعلِّم في التعلُّم الرَّقمي جاء بدرجةٍ متوسِّطةٍ بشكل عام، وبدرجةٍ كبيرةٍ في مهارةِ "إتقانِ المهارات الأساسية لمُتطلَّبات التعلُّم الرَّقمي.

وسعت دراسة الشبل (٢٠٢١) إلى تعرف و اقع التعلم الرقمي لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي عن طريق تطبيق استبانة تكونت من (٤٠) مفردة، موزعة على أربعة أبعاد للتعلم الرقمي على عينة تكونت من (٦٠) معلمًا ومشرفة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة التعلم الرقمي لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين قيمت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات.

فيما حاولت دراسة العون (٢٠٢١) بيان درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الأردن للمعرفة التقنية للتعليم عن بعد، و اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلمًا ومعلمة، واعد الباحث استبانة تكونت من (٣٠) فقرة توزعت على مهارات المعرفة التقنية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لمهارات المعرفة التقنية متوسطة.

وهدفت دراسة اليامي (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلم الرقمي لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من (٧٤) معلمة، واستخدمت بطاقة ملاحظة لمهارات التعلم الرقمي، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا في أداء مجموعتي الدراسة البعدي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

أما دراسة نيديم (Nedime, 2020)فهدفت إلى تعرف جاهزية المدارس للتعليم الرقمي خلال جائحو كوفيد ١٩، و اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعلم الرقمي، واستخدمت المنهج النوعي باستخدام أسلوب المقابلة المنظمة مع (١٠) معلمين، وبعد تحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة وجود قصورفي استخدام تطبيقات التعلم الرقمي في العملية التعليمية، ووجود اتجاهات سلبية و إيجابية نحو استخدام التعلم الرقمي.

أما دراسة التاج والعيد (٢٠٢٠) فحاولت تعرف و اقع التعلم الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية، و اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة (٣٢) عضو هيئة تدريس، واستخدمت استبانة تكونت من (٣٤) مفردة، وبينت النتائج أن مستوى التعلم الرقمي في جامعة عمان العربية كان متوسطًا.

أجرى العضيباني (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الفصول الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء، واستخدمت المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من (٣٤) عضو هيئة تدريس، قسموا عشو ائيًا إلى مجموعة ضابط وتجريبية، وأظهرت النتائج فعالية برنامج تدريب مقترح لتنمية مهارات الفصول الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء.

وهدفت دراسة الزبون (٢٠١٩) إلى تعرف درجة تو افر متطلبات مهارات التعلم الرقمي في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر عينة من معلمي التربية الإسلامية في محافظتي جرش وعجلون في الأردن تكونت من (١٧٤) معلمًا ومعلمة، و اتبعت المنهج الوصفي عن طريق تطبيق استبانة تكونت من (٧٠) مفردة موزعة على خمس مجالات للتعلم الرقمي، وبينت النتائج إلى أن درجة تو افر متطلبات تطبيق التعلم الرقمي متوسطة.

وفي دراسة قامت بها دوغان والجبر (٢٠١٨) هدفت إلى الكشف عن فاعلية التعلم الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير العلمي والمعرفي وفوق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من (٦٠) طالبة وزعن بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق مقياس مهارات التفكير من إعداد الباحثتين، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية استخدام التعلم الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير العلمي والتفكير المعرفي وفوق المعرفي لدى الطالبات.

حاولت دراسة الحميدي (٢٠١٧) تعرف درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الكويت لمهارات التعلم الرقمي، و اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلمًا ومعلمة من مدارس الكويت، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات تكونت من (٢٤) فقرة توزعت علي مهارات التعلم الرقمي، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات التعلم الرقمي متوسطة.

وفي دراسة أجرتها المحمادي (٢٠١٦) هدفت إلى تعرف درجة تمكن معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من المهارات اللازمة لاستخدام التعلم الرقمي الإلكتروني، وإعداد المقررات الإلكترونية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبق استبانة تكونت من (٣٩) مهارة على عينة تكونت من (٤٥) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس مكة المكرمة، وأظهرت النتائج أن درجة تمكن معلمات اللغة العربية للمهارات اللازمة لاستخدام التعلم الرقمي الإلكتروني، وإعداد المقررات الإلكترونية جاءت بالمستوى الضعيف وعلى جميع المهارات.

من العرض السابق، يتبين أن البحث الحالي يتفق مع تلك الدراسات التي اهتمت بالبحث في التعلم الرقمي ودرجة تطبيقه في العملية التعليمية، كدراسة (الشهري، ٢٠٢١؛ العضيباني، ٢٠٢٠؛ اليامي، ٢٠٢؛ دوغان والجبر، ٢٠١٨؛ المحمادي، ٢٠١٦). وتختلف مع تلك الدراسات التي اهتمت بالكشف عن و اقع توظيف التعلم الرقمي في العملية التعليمية، كدراسة (العون، ٢٠٢؛ التاج والعيد، ٢٠٢٠؛ الزبون، ٢٠١٩). كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي وظفت برامج تدريبية باستخدام المنهج شبه التجريبي لتنمية مهارات التعلم الرقمي لدى المعلمين أو الطلبة أو أعضاء هيئة التدريس، وقد استفادت الباحثة من الدراسات التي وظفت برامج تدريبية مقترحة لتنمية مهارات التعلم الرقمي، في بناء أدبها النظري، وفي تصميم أدواتها وبرنامجها التدريبي المقترح، إلا أنها امتازت عن غيرها من دراسات في برنامجها المقترح لتنمية بعض مهارات التعلم الرقمي بالتحديد لدى معلمي المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، كدراسة (العضيباني، ٢٠٢٠؛ اليامي، ٢٠٢٠؛ دوغان والجبر، ٢٠١٨). الأمر الذي يبرر إجراء هذا البحث.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث

في ضوء طبيعة هذا البحث، اتبعت الباحثة الحالي المنهج الوصفي التحليلي لتحديد مهارات التعلم الرقمي اللازمة لمعلمي المرحلة المتوسطة، والمنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلم القرائي لدى المجموعة التجريبية.

التصميم شبه التجريبي:

استخدم البحث الحالي تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذو القياس القبلي والبعدي، والاختبار الإحصائي المناسب، اختبار النسبة التائية لعينتين مستقلتين Independent t-Test. والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١): التصميم شبه التجريبي للبحث

المجموعة	أدوات القياس - قبلي	طريقة التدريس	أدوات القياس - بعدي
التجريبية	اختبار مهارات التعلم الرقمي – قبلي	برنامج تدريبي مقترح	اختبار مهارات التعلم الرقمي
الضابطة	اختبار مهارات التعلم الرقمي – قبلي	الطريقة التقليدية	اختبار مهارات التعلم الرقمي

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار عينة قصدية تكونت من (٤٦) معلمة في مدرسة متوسطة بمدينة الرياض، قسمت عشوائيًا إلى مجموعة ضابطة تكونت من (٢٢) معلمة، وتجريبية تكونت من (٢٤) معلمة.

أدوات البحث

لتحقيق هدف البحث الحالي، استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

أ. قائمة ببعض مهارات التعلم الرقمي

إن الهدف من إعداد قائمة مهارات التعلم الرقمي تعرف المهارات اللازمة لمعلمي المرحلة المتوسطة، ومن ثم الاستعانة بها في صياغة مفردات اختبار مهارات التعلم الرقمي بهدف قياس مهارات التعلم الرقمي لدى مجموعتي الدراسة. ولإعداد القائمة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- تحديد مصادر اشتقاق القائمة: اعتمدت الباحثة في إعداد القائمة على البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وهو ما سبق وتم تناوله تفصيليًا في الإطار النظري للدراسة.
- إعداد القائمة في صورتها الأولية: بعد الاطلاع على المصادر السابق ذكرها، توصلت الباحثة إلى قائمة ببعض مهارات التعلم الرقمي التي يمكن إكسابها لمعلمي المرحلة المتوسطة، وقد اشتملت القائمة على (٣٢) مفردة موزعة على أربع مهارات رقمية رئيسة، وهي: (المهارات الأساسية للتعلم الرقمي، إدارة التعلم الرقمي، استخدام تطبيقات التعلم الرقمي، تطبيق التعلم الرقمي لتحسين عمليات التعلم)، ويندرج أسفل كل مهارة (٨) مهارات رقمية فرعية.
- صدق القائمة: تم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين في مجال تقنيات التعليم للتأكد من صدقها، وتم إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء اقتراحاتهم العلمية المناسبة وتكونت القائمة في صورتها النهائية من (٢٨) مهارة فرعية موزعة بالتساوي على المهارات الرقمية الرئيسة.

ب. بطاقة ملاحظة مهارات التعلم الرقمي

استنادًا إلى هدف البحث الحالي، قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة، وهي عبارة عن استبانة تكونت من (٢٨) مهارة فرعية موزعة بالتساوي على المهارات الرقمية الرئيسة، وهي نفس المهارات الرقمية التي تضمنتها القائمة، وذلك لتقييم أداء

عينة الدراسة لمهارات التعلم الرقمي التي تضمنها البرنامج المقترح، و أيضًا لتحديد مدى تمكن عينة الدراسة من مهارات التعلم الرقمي، وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية في بناء بطاقة الملاحظة (الاستبانة):

١) الهدف من بطاقة الملاحظة

هدفت بطاقة الملاحظة قياس مستوى المهارة الأدائية للتعلم الرقمي لدى معلمي المرحلة المتوسطة.

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات في مجال استخدام الرقمية والتقنية في التعليم، وبعض الدراسات السابقة المتعلقة بمجال الدراسة، واستطلاع آراء عينة من المتخصصين التربويين عن طريق المقابلات، وبناء على قائمة مهارات التعلم الرقمي، أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة لمهارات التعلم الرقمي المراد قياسها لدى عينة الدراسة، حيث قامت الباحثة بتحديد أربع مهارات تعلم رقمي، و (٢٨) مهارة تعلم رقمي فرعية. وهي كالآتي:

المهارة الأولى: المهارات الأساسية للتعلم الرقمي، وتقيسها (٧) مهارات فرعية.

المهارة الثانية: إدارة التعلم الرقمي، وتقيسها (٧) مهارات فرعية.

المهارة الثالثة: استخدام تطبيقات التعلم الرقمي، وتقيسها (٧) مهارات فرعية.

المهارة الر ابعة: تطبيق التعلم الرقمي لتحسين عمليات التعلم، وتقيسها (٧) مهارات فرعية.

وتم صياغة مفردات بطاقة الملاحظة في صورة أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها باستخدام الملاحظة المباشرة، وقد قامت الباحثة بتوزيع الفقرات على (٤) مهارات رئيسة في التعلم الرقمي، وضمت بطاقة الملاحظة (٤) محاور رئيسية انبثق منها (٢٨) مهارة فرعية مرتبطة بها كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٢): محاور بطاقة الملاحظة وعدد المهارات لكل محور

المهارات الرئيسية	عدد المهارات
المهارة الأولى: المهارات الأساسية للتعلم الرقمي	٧
المهارة الثانية: إدارة التعلم الرقمي.	٧
المهارة الثالثة: استخدام تطبيقات التعلم الرقمي	٧
المهارة الر ابعة: تطبيق التعلم الرقمي لتحسين عمليات التعلم	٧
المجموع	٢٨

٢) صدق بطاقة الملاحظة

للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة، تم عرضها على عدد من المحكمين المختصين في مجال الرقمية التقنية في العملية التعليمية، وقد طلب من المحكمين إبداء وجهة نظرهم إزاء وضوح كل مفردة فرعية ومدى انتمائها للمهارة الرئيسة التي تندرج ضمنها، وقد أبدى المحكمون ملاحظات مهمة وقيمة، وفي ضوئها قامت الباحثة بعمل التعديلات اللازمة، كما طلب من المحكمين تحديد مدى صدق المفردات، ومدى قياسها ما وضعت لأجله، وعليه فقد تم انتقاء المفردات التي اتفق المحكمون على صلاحيتها بنسبة (٨٠٪) فأكثر، وقد استبعدت الباحثة بعض المفردات التي أشار إليها المحكمون ليصبح عدد المهارات الرئيسية (٤) مهارات، وتضمنت (٢٨) مهارة فرعية.

٣) معامل الثبات

تم حساب معامل الثبات عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات عينة الدراسة، حيث قامت الباحثة باستخدام البطاقة لتقييم أداء عينة الدراسة على مهارات التعلم الرقمي، حيث بلغت قيمته (٠,٩٠) ويمثل ذلك معامل ثبات البطاقة، وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، وبناء على ذلك أصبحت البطاقة صالحة للتطبيق وفي صورتها النهائية.

ج. البرنامج التدريبي المقترح

نظراً لأن الدراسة الحالية تهدف إلى قياس أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلم الرقمي لدى معلمي المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، لذلك فقد سارت الإجراءات المنهجية لبناء البرنامج على النحو التالي:

أولًا: تحديد احتياجات معلمي المرحلة المتوسطة من مهارات التعلم الرقمي، ولتحديد احتياجات عينة الدراسة من مهارات التعلم الرقمي، تم الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والادبيات التربوية والتقنية التي تناولت مهارات التعلم الرقمي التقني، ومن ثم الوصول إلى مجموعة من المهارات الرئيسة والتي تضمنت (٢٨) مهارة فرعية.

ثانيًا: تصميم البرنامج تدريبي المقترح لتنمية مهارات التعلم الرقمي: لبناء البرنامج التدريبي المقترح قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من نماذج التصميم التعليمي التي تناولت كيفية تصميم وبناء البرامج التدريبية، ومنها نماذج: (العضيباني، ٢٠٢٠؛ دوغان والجبر، ٢٠٢٠؛ سمعان، ٢٠١٨). وقد اعتمدت الباحثة على اختيار النموذج العام (ADDIE) لتصميم البرنامج التدريبي حيث يعد النموذج العام للتصميم التعليمي وهو الأساس الذي انبثقت منه كل نماذج التصميم التعليمي مع إجراء بعض التعديلات التي تناسب طبيعة الدراسة الحالية، ويتكون النموذج المقترح من المراحل التالية (الملحم، ٢٠٢١، ص ٤٧):

شكل (٢): النموذج العام لتصميم التعليم ADDIE Model

أولًا: مرحلة الدراسة والتحليل (Analysis): وتضمنت الخطوات الآتية:

- تحديد خصائص الفئة المستهدفة: الفئة المستهدفة في هذه الدراسة عينة من معلمات المرحلة المتوسطة وبلغت (٤٦) معلمة.
- تحديد الاحتياجات التدريبية: تمثلت الاحتياجات التدريبية في وجود حاجة لإكساب المعلمات لمهارات التعلم الرقمي، وتم التوصل للاحتياجات التدريبية من خلال الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمهارات التعلم الرقمي، مثل (الشهري، ٢٠٢١؛ العضيباني، ٢٠٢٠؛ دوغان والجبر، ٢٠١٨). كما قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع عدد من الخبراء في مجال تقنيات التعليم للتعرف على آرائهم حول مهارات التعلم الرقمي، وبناء على ذلك تم تحديد عددا من الأهداف العامة لمساعدة المعلمات على تحقيق نواتج التدريب المطلوبة، والتي يمكن عرضها على النحو التالي:

جدول (٣): المخطط الزمني لمحتويات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات التعلم الرقمي

أيام التدريب	المحتوى التدريبي
الأسبوع الأول (٤ أيام)	الجلسة الأولى: التعريف بالبرنامج التدريبي. الجلسة الثانية: القياس القبلي لمهارات التعلم الرقمي. الجلسة الثالثة: (المفاهيم الأساسية في التعلم الرقمي). الجلسة الرابعة: استخدام تطبيقات (office) في كتابة النصوص التعليمية في التعلم الرقمي.
الأسبوع الثاني (٤ أيام)	الجلسة الأولى: إدارة أنظمة التعلم الرقمي. الجلسة الثانية: مهارة الاطلاع على المحتوى الرقمي في المكتبات الرقمية. الجلسة الثالثة: استخدام تطبيقات ووسائط التعلم الرقمي والمتصفحات الرقمية (google). الجلسة الرابعة: مهارة توظيف البرامج التعليمية الرقمية.
الأسبوع الثالث (٤ أيام)	الجلسة الأولى: عرض بعض الفيديوهات التعليمية الرقمية والعروض التقديمية. الجلسة الثانية: توظيف التعلم الرقمي في تحسين عمليات التعلم الرقمي. الجلسة الثالثة: تصميم عروض تقديمية رقمية لموضوع تعليمي محدد. الجلسة الرابعة: القياس البعدي.

وقد اقترحت الباحثة تقسيم محتوى البرنامج على أجزاء يتم تقديمها في (٣) أسابيع تدريبية بواقع (٤) جلسات تدريبية كل أسبوع، كما هو موضح بالجدول السابق.

ثانياً: مرحلة التصميم وتتضمن الخطوات الآتية:

١. تحديد نواتج التدريب: يهدف البرنامج المقترح إلى تنمية مهارات التعلم الرقمي لدى معلمي المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.
٢. تحديد عناصر البرنامج: تم تحديد عناصر البرنامج التدريبي المقترح في ضوء مهارات التعلم الرقمي التي تمثل الاحتياج التدريبي، وقد قامت الباحثة بتنظيم محتوى البرنامج في (٤) مهارات تعلم رقمي رئيسة، و(٢٨) مهارة تعلم رقمي فرعية.
٣. ٣.الاستراتيجيات المقترحة في البرنامج: تنوعت استراتيجيات التطبيق ما بين التعلم الذاتي، واللقاءات النظرية، وحلقات النقاش، وورش التدريب، والتطبيق العملي، واستخدام أنشطة رقمية نفذت بالعصف الذهني والحوار والمناقشة والأنشطة التعاونية التي تتم خلال العمل في مجموعات صغيرة، والأنشطة التشاركية من خلال تصميم وتنفيذ عروض تعليمية رقمية، وبعض ملفات فيديو، وملفات صوتية تساهم في اكتساب عينة الدراسة مهارات تصميم عمليات التعلم الرقمي.
٤. تصميم أدوات الدراسة

استلزم إجراء الدراسة إعداد مجموعة من الأدوات هي:

- قائمة مهارات التعلم الرقمي (من إعداد الباحثة).
- بطاقة ملاحظة أداء عينة الدراسة لمهارات التعلم الرقمي موضوع التدريب. (من إعداد الباحثة). وقد تم إجراء معاملات الصدق والثبات لأدوات الدراسة.
- البرنامج المقترح: وتضمن (٤) مهارات تعلم رقمي رئيسة، انبثق عنها (٢٨) مهارة تعلم رقمي فرعية، ويطبق البرنامج في (٣) أسابيع، بواقع (٤) جلسات تدريبية كل اسبوع.

ثالثاً: **مرحلة الإنتاج** Production

تم تصميم و إنتاج مواد البرنامج المقترح، مثل المواد المطبوعة، والمدونة الإلكترونية، والنشر عليها، كما تم اختيار بعض المواد الأخرى الجاهزة، وإجراء بعض التعديلات عليها، لتناسب نواتج البرنامج المستهدفة، مثل ملفات الصوت وملفات الفيديو.

رابعاً: **مرحلة التقويم** Evaluation

تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال تقنيات التعليم، لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول مهارات البرنامج التدريبي وأدواته، ومدى مناسبة محتوياته، والوقت المخصص لتطبيق البرنامج، و اقتراح أي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد تم الأخذ بملاحظات السادة المحكمين، وتنفيذها على البرنامج قبل تطبيقه بالشكل النهائي.

خامساً: مرحلة الاستخدام Use

قامت الباحثة بالتنسيق مع عينة الدراسة لتنفيذ البرنامج. وقد سار تطبيق البرنامج حسب الخطوات الآتية:

١. التطبيق القبلي لأدوات الدراسة: تم تطبيق بطاقة (استبانة) مهارات التعلم الرقمي، على عينة الدراسة قبل التطبيق الفعلي للبرنامج.
٢. تطبيق البرنامج.
٣. التطبيق البعدي لأدوات الدراسة: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي، والقيام بالأنشطة كافة، ثم تطبيق أدوات الدراسة بعدياً على المتدربين.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الدراسة على برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء التحليلات الإحصائية التي تم استخدامها في هذه الدراسة والمتمثلة في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد مجموعتي الدراسة على مفردات مهارات التعلم الرقمي المتضمنة، واختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التعلم الرقمي.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

عرض نتائج سؤال البحث: ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلم الرقمي لدى معلمي المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التعلم الرقمي. والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤): نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

مهارات التعلم الرقمي	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير مربع ايتا η^2
المهارات الأساسية للتعلم الرقمي	الضابطة	22	10.90	1.65	3.60	0.000 دال إحصائيًا	0.228
	التجريبية	24	17.87	2.00			
إدارة التعلم الرقمي	الضابطة	22	10.45	1.94	3.33	0.000 دال إحصائيًا	0.202
	التجريبية	24	18.20	1.61			
	الضابطة	22	17.95	2.38	2.88	0.000	0.159

مهارات التعلم الرقمي	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة	حجم التأثير مربع ايتا η^2
استخدام تطبيقات التعلم الرقمي	التجريبية	24	19.83	2.03		دال إحصائيًا	
تطبيق التعلم الرقمي لتحسين عمليات التعلم	الضابطة	22	12.95	1.64	3.01	0.000 دال إحصائيًا	0.171
	التجريبية	24	18.50	1.81			
الدرجة الكلية للاختبار	الضابطة	22	10.81	5.72	5.86	0.000 دال إحصائيًا	0.438
	التجريبية	24	18.6	5.84			

يتضح من جدول (٤) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في الأداء العملي لمهارات التعلم الرقمي وبحجم تأثير كبير، ،حيث أن مستوي الدلالة الاحصائية لقيمة اختبار (ت) بلغت للدرجة الكلية للاختبار وللأبعاد الفرعية المكونة له (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أصغر من مستوي الدلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعلم الرقمي لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية.

ولتحديد قيمة الفرق في متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على اختبار مهارات التعلم الرقمي البعدي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدّلة الناتجة عن عزل أثر أداء أفراد المجموعتين في الاختبار القبلي لمهارات التعلم الرقمي على أدائهم في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (٥).

جدول (٥): المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التعلم الرقمي البعدي، بعد عزل أثر الاختبار القبلي

مهارات التعلم الرقمي	المجموعة	ن	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
المهارات الأساسية للتعلم الرقمي	الضابطة	22	10.90	٠,٢٩٠
	التجريبية	24	17.87	
إدارة التعلم الرقمي	الضابطة	22	10.45	٠,٣١٣
	التجريبية	24	18.20	
استخدام تطبيقات التعلم الرقمي	الضابطة	22	10.95	٠,٢٨٧
	التجريبية	24	19.83	
تطبيق التعلم الرقمي لتحسين عمليات التعلم	الضابطة	22	12.95	٠,٢٧٨
	التجريبية	24	18.50	
الدرجة الكلية للمهارات	الضابطة	22	11.31	
	التجريبية	24	18.6	

يوضح الجدول (٥) المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات التعلم الرقمي، بعد عزل أثر الاختبار القبلي، حيث أن الفرق كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي تدربت على مهارات البرنامج المقترح، حيث حصلوا على متوسطات حسابية معدّلة أعلى من المتوسطات الحسابية المعدّلة لأفراد المجموعة الضابطة التي تدربت بالطريقة الاعتيادية.

مناقشة النتائج وتفسيرها

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على مهارات التعلم الرقمي وبحجم تأثير كبير، حيث أن مستوي الدلالة الاحصائية لقيمة اختبار (ت) بلغت للدرجة الكلية للاختبار وللأبعاد الفرعية المكونة له (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أصغر من مستوي الدلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعلم الرقمي ولصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية.

وترى الباحثة هذه النتيجة ربما ترجع إلى عدة عوامل، من أهمها:

- بيئة التدريب على مهارات البرنامج المقترح التي تم تقديم مهارات التعلم الرقمي من خلاله بصورة منظمة ومشوقة للمتدربين، حيث اشتملت تلك البيئة التقنية على العديد من عناصر الوسائط مثل النصوص، ومقاطع الفيديو التعليمية المصاحبة بالصوت، والتي تعرض نموذج الأداء المهاري الرقمي، بحيث تقدم للمتدرب كيفية هذا الأداء، كما تم اعتماد مقاطع رقمية بالفيديو بمثابة نمذجة لأداء المهارة الرقمية بشكل تفصيلي، الأمر الذي أدى إلى زيادة انتباه المتدرب للنموذج الرقمي المقدم له، وبالتالي ارتفع معدل استرجاع هذه المعلومات في مو اقف تالية.
- تصميم العروض التعليمية الرقمية بشكل مكن عينة الدراسة من بناء رو ابط رقمية تقنية ذات معنى بين الكلمات والصور، وأنهم تعلموا من خلال النصوص والصور بشكل أكثر فعالية من تعلمهم بالصور لوحدها، كذلك أدى تقديم المحتوى الرقمي بشكل منظم وسهل مما أتاح لهم التنقل بينها عند رغبتهم، بدلا من عرضها بشكل مستمر تلقائيا، وكذلك تقسيم المحتوى الرقمي التعليمي إلى وحدات ودروس صغيرة.
- تنظيم مهارات برنامج التدريب المقترح بطريقة متدرجة، ساعد المعلمات على التعرف على مدى تقدمهم في اكتساب المهارات الرقمية، وبالتالي زاد من تأكيد الأداء الصحيح لديهن، وكف الأداء الخطأ، الامر الذي أحدث تغييراً تجاه زيادة معدل إتقانهن للمهارات.

وتؤكد هذه النتيجة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعلم الرقمي لدى معلمات المرحلة المتوسطة، حيث تفوقت نتائج المعلمات في المجموعة التجريبية على نتائج المعلمات في المجموعة الضابطة، وعليه، ترى الباحثة أن البرنامج التدريبي المقترح ساعد على زيادة مستوى معرفة معلمات المرحلة المتوسطة بتوظيف مهارات التعلم الرقمي في العملية التعليمية، مقارنة بالطريقة المعتادة في التدريب على مهارات التعلم الرقمي.

وربما تعود هذه النتيجة إلى البرنامج التدريبي الذي طبقته الباحثة على أفراد المجموعة التجريبية، حيث كانت مهارات التعلم التقني واضحة وشاملة وسهلة الفهم والتطبيق في عمليات التعلم الرقمي، وإلى الأنشطة والتطبيقات الرقمية التي اعتمد عليها البرنامج في تدريب معلمات المرحلة المتوسطة، ورغم التوصل إلى هذه النتيجة، فقد لاحظت الباحثة وجود بعض التفاوت فيما بين قدرات ومهارات معلمات المرحلة المتوسطة في أثناء التدريب، وربما يعزى هذا التفاوت إلى مستوى ما تمتلكه المعلمات من خبرات ومعرفة تقنية، وتبين أن بعض المعلمات شاركن سابقًا في دورات تقنية سابقة، ساهمت في تعزيز معرفتهن وقدرتهن على استخدام التعلم الرقمي في العملية التعليمية، بالإضافة إلى طبيعة تخصص المعلمة، وغالبًا ما تمتلك معلمات التخصصات العلمية مهارات وقدرات تقنية أكبر مما تمتلكه المعلمات من التخصصات الإنسانية، إلا أن ذلك ليس معيارًا في كثير من الأحيان، فربما للخبرة والاتجاه والدافعية والتدريب الدور الأهم في امتلاك مهارات التعلم الرقمي.

وتتفق هذه النتيجة مع أغلب الدراسات التي اهتمت بالبحث في أثر برامج تدريب أو استراتيجيات تقنية في تنمية مهارات التعلم الرقمي لدى المعلمين أو القادة التربويين، مثل دراسة)الشهري، ٢٠٢١؛ العضيباني، ٢٠٢٠، اليامي، ٢٠٢٠؛

دوغان والجبر، ٢٠١٨). والتي أكدت جميعها على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التعلم الرقمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

التوصيات

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، توصي الباحثة بالآتي:

١. تطوير برامج تدريبية لإكساب معلمات المرحلة المتوسطة مهارات التعلم الرقمي، وتعزيز قدرتهم في مجال استخدام وتوظيف تقنيات التعلم الحديثة.
٢. تحفيز معلمات المرحلة المتوسطة بالمدارس السعودية نحو توظيف التقنية الرقمية في العملية التعليمية.
٣. الاهتمام بالتقنيات الحديثة في العملية التعليمية في جميع المدارس بالمملكة العربية السعودية لمواكبة التطور التقني.
٤. مبادرة وزارة التعليم لتوفير بيئة مدرسية رقمية ومعلم رقمي ومحتوى دراسي رقمي مدعوم بالتقنيات والوسائط الرقمية الحديثة.

الدراسات المستقبلية

١. إجراء دراسة تبحث في فاعلية برنامج تدريبي باستخدام معايير رقمية في تصميم المحتوى التعليمي الرقمي في مواد دراسية معينة لتنمية الأداء المهني الرقمي لدى المعلمين.
٢. إجراء دراسة شبيهة بالدراسة الحالية على مراحل تعليمية أخرى.
٣. إجراء دراسة للكشف عن فاعلية التعلم الرقمي في تنمية مهارات التفكير الرقمي لدى المعلمين وقادة المدارس في المملكة العربية السعودية.
٤. إجراء دراسة تقويمية للصعوبات التي تعوق استخدام وتوظيف التعلم الرقمي في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

المراجع

أولا: المراجع العربية

بدير، هناء بنت عبد الله (٢٠١٩) برنامج تدريبي إلكتروني قائم على مدخل النظم وفاعليته في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، *مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس* - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٢٣) ١٠٣ – ١٤٥.

بهجات ، رفعت؛ وعبد المنعم، محمد (٢٠١٨). أثر استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية المفاهيم العلمية البصرية، *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قنا*، ٣٧(١)، ٤٥٧-٤٧٩.

التاج، هيام؛ وعايد وفاء (٢٠٢٠). و اقع التعليم الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية، *مجلة جامعة عمان العربية للدراسات التربوية والنفسية*، ١٢(٢)، ٣٤٤-٣٦٥.

الجهني، سعد مسلم (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة ينبع، *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٣٠(٨)، ٥١٢-٥٣٢.

حجازي، محمد (٢٠١٧) برنامج *الكتروني مقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة و أثره على تنمية التنور العلمي ومها ا رت تدريس العلوم لدى الطلاب المعلمين شعبة التعليم الابتدائي بكليات التربية*. رسالة دكتوراه غير منشور. جامعة الزقازيق. كلية التربية

الحميدي، حامد عبدالله (٢٠١٧). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بدولة الكويت لكفايات التعليم الرقمي من وجهة نظرهم، *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، ٤١(٣)، ١-٣٤.

حصري، أحمد (٢٠١٦). *منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس الو اقع والمأمول*. المؤتمر العلمي السنوي السابع للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المنصورة: دار الوفاء.

دوغان، إيمان؛ والجبر، تهاني (٢٠١٨). فاعلية التعلم الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير العلمي المعرفي وفوق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالإحساء، *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، ١٤(٣)، ٢٢٩-٢٥٥.

الزبون، محمد عقله (٢٠١٩). درجة تو افر متطلبات تطبيق التعليم الرقمي في الأردن من وجهة نظر عينة من معلمي التربية الإسلامية، *دراسات، العلوم التربوية*، ٤٣(٢)، ٥١٣-٥٢٣.

الزهراني، فرحان بن محمد (٢٠١٦). أثر اختلاف تنظيم المحتوى في الفصول المقلوبة على تنمية مهارات تصميم العروض التقديمية لدى طلاب الصف الثاني متوسط في منهج الحاسوب، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٢(٨٨)، ٧٧ – ١٠٨.

سمعان، عماد (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي على تصميم برمجيات العروض التقديمية في Hyper Links الفائقة الإلكترونية بالرو ابط المدعمة Power Point تنمية مهارات طلاب الدراسات العليا في إعداد دروس الرياضيات. *المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر*، جامعة بنها، (٢-٤-٣-٤-٢٠١٨).

سوالمة، سالم؛ وقطيش، حسين (٢٠١٥). استخدام المشرفين التربويين للأنترنت في الإشراف الالكتروني في مديريات تربية المفرق. *دراسات العلوم التربوية*، ١٤(١)، ١٧١-١٨٢.

شبانة، خالد (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي على تصميم برمجيات العروض التقديمية Power Point المدعمة بالرو ابط الإلكترونية الفائقة Hyper Links في تنمية مهارات طلاب الدراسات العليا في إعداد دروس رقمية في الرياضيات، المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر: تطوير تعليم وتعلم الرياضيات لتحقيق ثقافة الجودة، *مجلة الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، جامعة بنها ،٤٩ – ٦٦.

الشبل، منال بنت عبد الرحمن (٢٠٢١). و اقع التعلم الرقمي لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشـرفات الرياضـيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السـعودية، *مجلة جامعة شـقراء للعلوم الإنسانية*، ١٥(٢)، ٣٤٤-٣٦٢.

الشـمراني، علية أحمد (٢٠١٨). فاعلية بيئة افتراضـية ثلاثية الأبعاد لتنمية مهارات التجارب العملية في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مدينة جدة، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، ٨ (٢)، ٥٦-٧٢.

الشـهري، مانع (٢٠٢١). مسـتوى مهارات التعلم الرقمي والاتجاه نحو تعلمها لدى الطالب والمعلم بكيلة التربية بجامعة الملك خالد، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ٢٠(١)، ١٥٢-٧١.

الشـهري، ظافر (٢٠٢١). و اقع اسـتخدام التعلم المدمج في تدريس التربية الإسـلامية لطلاب المرحلة المتوسـطة في المملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق*، ١٨١ (٤)، ٢١٤-٢٣٣.

الشـهراني، بيان ناصـر محمد (٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي قائم على تصـميم ألعاب تعليمية إلكترونية باسـتخدام برنامج Game Marek لإكساب مفاهيم الأمن السيبراني لدى طالبات المرحلة المتوسطة، *مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس*، ٢١(٩)، ٦١٤ – ٦٥١.

العون، فايز (٢٠٢١). درجة امتلاك معلمي التربية الإسـلامية في البادية الشـمالية الشـرقية في الأردن لمهارات التعلم الرقمي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥(٥١)، ١١١-١٣٢.

العضـياني، عبد الواحد (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلم الرقمي لدى أعضـاء هيئة التدريس بجامعة شقراء، *العلوم التربوية جامعة القاهرة*، ٢٨(٤)، ٣٧٣ – ٣٩٧.

المحمادي، رانية بنت حامد (٢٠١٦). *درجة تمكن معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من المهارات اللازمة لاسـتخدام التعليم الإلكتروني وإعداد المقررات الإلكترونية*، رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

محرم، محمـد (٢٠١٩). برنـامج مقترح قـائم على معـايير العلوم للجيـل القـادم "NGSS" لتـدريـب معلمي العلوم بـالمرحلـة الإعدادية على استخدام ممارسات العلوم والهندسة "SEPs" أثناء تدريس العلوم، *المجلة التربوية، كلية التربية- جامعة سوهاج*، ٦٨(٧)، ٢٥٨-٢٨٩.

مرغني، عبير (٢٠١٦). فاعلية المعمل الافتراضي في زيادة التحصيل الأكاديمي في مادة الفيزياء لطلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية بمدينة أم درمان. *مجلة العلوم التربوية، جامعة أم درمان*، ١(٤)، ١٤٠-١٦٢.

الملحم، انصـاف (٢٠٢١). أثر اختلاف نمط الإبحار في المقررات الرقمية في تنمية مهارات عملية تصـميم العروض التقديمية الرقمية لدى طالبات الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الملك فيصـل، *العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، ٢٩(٢)، ٢٥٩-٣٠٤.

اليامي، هدى بنت يحيى (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٨٥(٢)، ١٢-٣٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Akram, T. & Hussain, S. (2018). Exploring the Impact of Knowledge Sharing on the Innovative Work Behavior of Employees: A Study in China. *International Business Research*, 11(3): 136-194.

Adzaai, W. (2019). Assessment of Learning in Digital Interactive Social Networks: *A Learning Analytics Approach Journal*, 20(2), 312-318.

Bates, C. & watson, M. (2014). Re-Leaching techniques to be effective in hybrid and online courses. *Journal of American Academy of Business*, 13(1), 1-13.

Balmush, N. (2015). "Virtual laboratory in optics. Third international conference on Multimedia and information & Communion" *Technologies in Education*, 7(10), pp. 79-90.

Copriady, J. (2018). In-Service Training for Chemistry Teachers' Proficiency: The Intermediary Effect of Collaboration Based on Teaching Experience. *International Journal of Instruction*, 11(4), 54-67.

Cheng, Y. & Wang, S. (2011). Applying A 3d Virtual Learning Environment to Facilitate Student's Application Ability – The Case of Marketing, Contents Lists Available at Science direct, *Computers in Human Behavior* 27, pp 576–584.

Grech, V. (2018). The application of the Mayer multimedia learning theory to medical PowerPoint slide show presentations. *Journal of visual communication in medicine*, *41*(1), 36-41.

Livingstone, D., Kemp, J., (2015). Integrating Web-Based and 3D Learning Environments: Second Life Meets Moodle. *UPGRADE The European Journal for the Informatics Professional pp 8–41*.

Madden, A. (2015). Using The Internet in Teaching: The Views of Practitioners .A Survey of The Views of Secondary School Teachers in Sheffield, UK. *British Journal of Educational Technology, 36 (2): 255-280.*

Nedime, N. (2020). Re-Leaching techniques to be effective in hybrid and online courses. *Journal of American Academy of Business*, 13(1), 1-13.

Waylz, W. (2011). The Design of Online Learning Communities: Critical Issues. *Educational Media International*, 41(2): 135-143.

Wagner, M., & Urhahne, D. (2021). Disentangling the effects of flipped classroom instruction in EFL secondary education: When is it effective and for whom? *Learning and Instruction*, *75*, 101490. https://doi.org/10.1016/j

Woodfield, B .(2015)." The Virtual ChemLab Project: Sophisticated and realistic simulations for freshman and sophomore chemistry". *Journal of Education Research.*12(2).2-18.

مقياس البحث (الاستبانة)

الزميلة/ المعلمة/..... المحترمة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان " فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلُّم الرقمي لمعلمي المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية".

ولتحقيق هدف البحث الحالي، أعدت الباحثة مقياس البحث والذي تمثل ب (استبانة) تكونت من (٢٨) مهارة رقمية فرعية، تغطي (٤) مهارات رقمية رئيسة للتعلم الرقمي، وهي: (المهارات الأساسية للتعلم الرقمي، إدارة التعلُّم الرقمي، استخدام تطبيقات التعلُّم الرقمي، تطبيق التعلُّم الرقمي لتحسين عمليات التعلُّم)، وذلك لتقييم أداء أفراد الدراسة على مهارات التعلُّم الرقمي موضوع التدريب في البرنامج، وتمت الإجابة عن مهارات التعلُّم الرقمي المضمنة في المقياس وفق تدريج خماسي: بدرجة (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا)، وبما أنك أحد أفراد عينة البحث، أرجو منك الإجابة عن مفردات المقياس بوضع إشارة (✓) تحت الدرجة التي تنطبق عليك والتي تعبر عن رأيك. علماً بأن الإجابات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة لأغراض البحث العلمي.

شاكرًا حسن تعاونك

الباحثة:

منال القيعاوي

مهارات المقياس

م	المهارات	الدرجة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
١	اتقان مهارات الحاسب الآلي والأجهزة الرقمية.					
٢	استخدام تطبيقات (Office) في كتابة النصوص الرقمية.					
٣	استخدام برنامج الرسام على الحاسب الآلي في التعلُّم الرقمي.					
٤	ربط الحاسب الآلي بالموبايل أو الأجهزة الرقمية المتاحة.					
٥	صيانة الأجهزة الرقمية المتاحة في التعلُّم الرقمي.					
٦	فتح المتصفحات الرقمية، مثل (google).					
٧	استخدام البريد الإلكتروني المتاح لي بالمدرسة.					
٨	مهارة البحث عن المعرفة عبر الانترنت.					
٩	مهارة الدخول إلى المنصات التعليمية المتاحة.					
١٠	مهارة إدارة أنظمة عمليات التعلُّم الرقمي.					
١١	مهارة الاطلاع على المحتوى التعليمي الرقمي عبر المكتبات الرقمية.					
١٢	مهارة رفع المحتوى الرقمي على المنصات التعليمية.					
١٣	استخدام التطبيقات الرقمية في تصميم المحتوى الرقمي التعليمي.					
١٤	استخدام برامج تصميم الخرائط والرسوم والأشكال الرقمية.					
١٥	الدخول إلى متصفح المقررات الدراسية الرقمية على المنصة التعليمية.					
١٦	توظيف التطبيقات الويب في إرسال المهام التعليمية للطلبة.					
١٧	توظيف أسلوب المناقشة الرقمية على المنصة التعليمية.					
١٨	توظيف البرامج التعليمية في عمليات التعلُّم الرقمي.					
١٩	توظيف منصة تويتر (Twitter) في عمليات التعلُّم الرقمي.					
٢٠	مشاركة الزميلات في طرح بعض الأفكار أو الحلول عبر الانترنت وتوسيعها.					
٢١	مهارة عرض الفيديوهات التعليمية الرقمية على المنصة التعليمية.					
٢٢	تصميم مواقع تعليمية بمشاركة الزميلات من نفس التخصص.					
٢٣	تصميم عروض تقديمية رقمية بموضوع تعليمي معين.					

م	المهارات	الدرجة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
٢٤	مهارة توظيف تقنية التعلُّم المعكوس على موقع رقمي معين.					
٢٥	مهارة تصميم فيديوهات تعليمية رقمية قصيرة.					
٢٦	مهارة استخدام (google drive) في تصميم الاختبارات.					
٢٧	مهارة تصميم صف افتراضي رقمي تعليمي.					
٢٨	مهارة تصميم البرمجيات والوسائل التعليمية الرقمية.					

فعالية تدريس العلوم باستخدام الألعاب التعليمية في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط

إعداد

أ.أفراح عائض سعيد أبوعوه
طالبة دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم جامعة الملك خالد

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية تدريس العلوم باستخدام الألعاب التعليمية في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط، والتعرف على التصورات البديلة في الفصل الثامن من كتاب العلوم "اكتشاف الفضاء" لدى طالبات الصف الأول المتوسط، ولتحقيق ذلك تم إعداد اختبار تشخيصي للمفاهيم العلمية، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي؛ وتم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية تكونت من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط بإدارة أحد رفيدة التعليمية، قسمت إلى مجموعتين؛ أحدهما تجريبية (٣٠) طالبة، درس باستخدام الألعاب التعليمية، والأخرى ضابطة (٣٠) طالبة درس بالطريقة المعتادة، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التشخيصي، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج أوصى البحث بعدد من التوصيات منها: استخدام نموذج الألعاب التعليمية في تدريس مقررات العلوم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، إعداد دورات تدريبية لمعلمي العلوم وللمشرفين على استخدام الألعاب التعليمية، إلزام الجهات المسئولة عن التعليم باستعمال طريقة إستراتيجية الألعاب التعليمية.

الكلمات المفتاحية: العلوم، الألعاب التعليمية، التصورات البديلة، الصف الأول المتوسط.

Abstract

The aim of the research is to identify the effectiveness of science teaching using educational games in modifying alternative perceptions among first-grade intermediate students, and to identify the alternative perceptions in the eighth chapter of the science book "Space Discovery" for first-grade intermediate students. To achieve this, a diagnostic test for scientific concepts was prepared. The research used the quasi-experimental method; The test was applied to a random sample of (60) first-year middle school students managed by Uhud Rufaida Educational, divided into two groups; One experimental (30) female student studied using educational games, and the other control (30) female students studied in the usual way. The results of the research resulted in the presence of statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the students of the experimental and control groups in the post application of the test Diagnostic, for the benefit of the students of the experimental group, and in light of the results. The research recommended a number of recommendations, including: the use of the educational games model in teaching science courses at the primary, intermediate and secondary levels, preparing training courses for science teachers and supervisors on the use of educational games, obligating the authorities responsible for education to use the method educational strategy games.

Keywords: science, educational games, alternative perceptions, first intermediate grade

مقدمة البحث:

يشهد العالم اليوم نقلة معلوماتية كبيرة في مجال العلوم والتكنولوجيا و اتساع لأبعاد الحضارة مما جعل مصممي المناهج يسعون لمواكبة هذا التطور بابتكار استراتيجيات حديثة لمساعدة الطالب على الإلمام بالقدر الكافي من المعرفة والمهارات ليتكيف مع التطور الذي يشهده العالم.

ونلاحظ أن عملية التعليم في السنوات الأخيرة تشهد تطورا كبيرا في تعديل المناهج الحالية وتحديثها وهذا يتطلب تطورا في إستراتيجيات التدريس، فإن الأسلوب التقليدي المتبع في عرض المادة العلمية والاقتصار على الجانب النظري الذي يتطلب من الطلبة القدرة على الحفظ والتذكر دون الاهتمام بالجانب التطبيقي للمعرفة من شأنه أن يزيد من صعوبة المادة الدراسية لدى الطلبة (قطيط، ٢٠١٦، ص.١٩٢).

ومن أهم تلك الاستراتيجيات التعلم باللعب فالألعاب التعليمية ليست أنشطة مسلية وممتعة للتلاميذ فحسب، بل هي لعب مصممة بغرض تنمية أو تعليم مهارات معينة مبنية على أسس علمية لتحديد مدى أهمية تأثيرها في العملية التعليمية وذلك عن طريق تحديد الهدف الذي صممت من أجله، كما أن اللعب التعليمي اتجاه حديث في التعليم والتدريس حيث إنه يضع المتعلم في موقف دينامي يتفاعل معه في المواقف التعليمية مع زملائه و أقرانه من المتعلمين؛ بهدف إثارة دوافعه نحو الموقف التعليمي وجذب انتباهه إلى المادة التعليمية وتقديمها بشكل ممتع وهادف، مما يؤدي إلى رفع كفاءة وفعالية التعلم إلى أقصى درجة ممكنة (أبو الحديد ،٢٠١٣، ص.١٠٨).

فنحن نستخدم تلك الألعاب التعليمية لمعالجة الفجوة بين الأنشطة التعليمية والمفاهيم العلمية وذلك لوجود تصورات بديلة لدى التلاميذ تكونت بسبب خبرات خاطئة أو أفكار غير دقيقة علميا، يكتسبها الفرد خلال تكوينه لهذا المفهوم ونظرا للتأثير السلبي للتصورات البديلة على فعالية العلم فقد اهتم كثير من الدراسات العربية والأجنبية بالكشف عنها كدراسة (أبو سعدة، ٢٠٠٨) و(الأسمر، ٢٠٠٨) وغيرها من الدراسات التي أثبتت جميعها وجود تصورات بديلة لدى التلاميذ في كافة مراحل التعليم العام و أكدت على انتشار وصعوبة تعديلها.

ومن هذا المنطلق فقد استخدمت الباحثة استراتيجية التعلم باللعب في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول في تدريس العلوم فالألعاب التعليمية تعود من الأساليب الفعالة لدى الطلبة في هذه المرحلة؛ لأنها تجذب انتباههم وتسهل بقاء المفاهيم العلمية لذلك لا بد من تبسيط المعلومات للطالبات وترغيبهم بالعملية التعليمة بأسلوب مناسب لأعمارهم.

أن من أكثر المجالات عرضة للتغيرات التي تحدث من حولنا باستمرار العلوم العامة، التي يضاف إليها كل جديد وهذا ينعكس على عملية التدريس مما جعل من مسؤوليات معلم العلوم العامة مجاراة المستحدثات في جميع جوانبها وسعيه لتبسيط هذه المعلومات ليكون بمقدرة الطالب امتلاكها ويمكن إدراج مبررات استخدام الألعاب التعليمية في تدريس العلوم العامة في النقاط التالية:

١. التغلب على جفاف المعلومات وتجريد المفاهيم.
٢. عدم فاعلية الطرق التقليدية في التدريس خاصة مع المرحلة الأساسية الدنيا.
٣. التحول في دور المتعلم من السلبي متلق إلى مشارك في العملية التعليمية، فالمتعلم محور للعملية التعليمية.
٤. أظهرت الدراسات فاعلية الألعاب التعليمية في تدريس العلوم العامة (ابو كلوب، ٢٠١٤، ص. ٥١).

ولابد من استخدام ألعاب التعليمية لجميع مراحل التعليم وكذلك لجميع فئات الطالبات الأذكياء ومتوسطي الذكاء وقليلي الذكاء فالأهداف التي تسعى إلى تحقيقها الألعاب التعليمية كثيرة ومتعددة فلها تأثير على الأهداف الوجدانية والأهداف المهارية فضلا أن للألعاب التعليمية أهدافا عديدة تسعى لتحقيق المجال المعرفي بمحتواه ومكوناته وتنمي قدرات المتعلم على تصحيح الأفكار والتصورات الخطأ وكذلك التفكير الناقد، فنجد أن استراتيجيات التعلم والتعليم غير التقليدية تساعد في تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم العلمية لدى المتعلمين، وقد أطلق على هذه الاستراتيجيات استراتيجيات التغير المفهومي، مثل استراتيجيات التعارض المعرفي واستخدام التشبيهات، والمناقشة والعروض العلمية، ونماذج التعليم البنائي العام، وإستراتيجية التجسير، بالإضافة إلى استراتيجيات ما وراء العمليات المعرفية، ومن واجب معلمي العلوم عند

تطبيقهم لمبادئ التدريس باستراتيجيات ما وراء المعرفة أن يساعدوا المتعلمين لتغيير أفكارهم، ولإحداث هذا التغيير (فتح الله، ٢٠١٥، ص. ١٣٥).

هناك الكثير من الباحثين في السنوات السابقة قاموا باقتراح العديد من الاستراتيجيات والنماذج لتغيير التصورات البديلة المتواجدة في أذهان المتعلمين والعمل على تصحيحها، حيث أطلقوا عليها مصطلح تكتيكات التغير المفهومي، ومن هذه الاستراتيجيات والنماذج: إستراتيجية ما وراء المعرفة، إستراتيجية دورة التعلم، إستراتيجية المتناقضات، إستراتيجية العروض العملية، إستراتيجية التعلم التوليدي، نموذج أدى وشامير، إستراتيجية بوسنر، نموذج هوست ، خرائط المفاهيم، نموذج التعلم الهرمي لجانية، الرسوم المتحركة، البرامج المحوسبة، إستراتيجية الشكل V، نموذج التعلم البنائي العام (عمران،٢٠١٥، ص. ٣٨).

ولتشخيص التصورات البديلة هناك عدد من الأساليب ذكرها (أمبوسعيدي، ٢٠٠٤) منها التصنيف الحروالتداعي الحر، والخرائط المفاهيمية، والمناقشة الصفية والمقابلة العياديه.

ويوضح هيراشيما (Hirashima,2017) أن التصورات البديلة من الأهداف الأساسية في مادة العلوم وذلك لتمكين الطلاب من شرح الظواهر الطبيعية والتنبؤ بها باستخدام المفاهيم العلمية. غالبا ما يحدث أن يفهم الطلاب الظواهر الطبيعية بمفاهيم علمية غير صحيحة وهذا ما يطلق عليه المفاهيم الخاطئة.

ونظرا للأهمية التي تمثلها المفاهيم العلمية في العلوم، ومجالات المعارف الأخرى كان لا بد من تكوين وتعلم هذه المفاهيم بصورة صحيحة وسليمة في البنية المعرفية للمتعلمين واستثمار طرق وأساليب التدريس الملاءمة لهذا الأمر، حتى نستطيع في المرحلة التعليمية الواحدة والمراحل التعليمية الأخرى تكوين نظام مفاهيمي متماسك له صور ومخططات واضحة في الذهن تمكن المتعلم من استثمارها وتوظيفها في مواقف المعرفة في العلوم، والمعارف الأخرى، وعليه لابد من البحث عن المتطلبات الأساسية اللازمة لبناء المفاهيم في الموقف التعليمي الجديد، وقد لوحظ أن المتعلمين لا يبدو عليهم في كثير من المواقف التعليمية أنهم قد ألموا بفهم عميق ودقيق لمفاهيم العلوم التي سبق أن درسوها، وذلك من خلال الاختبارات التشخيصية والاختبارات التحصيلية، كما رسموا صور خطأ وتصورات بديلة للمفاهيم العلمية في بناهم العقلية (الديب، ٢٠١٤).

ومن خلال الاطلاع على نتائج المواد الدراسية والاختبارات الشهرية والفصلية ومن خلال شكوى المعلمين لاحظت الباحثة وجود ضعف وتدن في مستوى الطالبات وقد يرجع ذلك للفهم الخطأ للمفاهيم العلمية.

وقد أكدت دراسة (Fui&Lian,2018) على عدم القدرة على الاحتفاظ بالمفاهيم الصحيحة ولوجود تصورات بديلة لدى الطالبات حيث إن التطور في المناهج لا يصاحبه تطورا في طرائق التدريس فيسبب ذلك ضعفا في قدرة الطالبات على تكون تصور صحيح وإعادة السبب بعض الدراسات ضعف الطلاب ووجود تصورات بديلة إلى الطرائق التقليدية.

ومن هنا تجد الباحثة الحاجة الماسة لإجراء هذه الدراسة التي تساعد على تغيير التصورات البديلة لدى الطالبات، وجعل الطالبات في بيئة تفاعلية ثرية بالمعلومات والوسائل التي تجسد المفاهيم الصحيحة وبذلك قدمت هذه الدراسة فعالية تدريس العلوم باستخدام الألعاب التعليمية في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

وتؤكد الدراسات السابقة على ضرورة تنمية المفاهيم العلمية كما في دراسة (السحار، ٢٠١٥) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام أسلوبي الألعاب ولعب الأدوار في تنمية المفاهيم العلمية بمادة العلوم لدى طلاب الصف الثالث الأساسي وطبقت الدراسة في غزة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: إن استراتيجيات التعلم النشط والمتمثلة في الألعاب ولعب الأدوار أثبتت فاعليتها وساهمت بشكل كبير في تحسن أداء المتعلمين واكتساب وتنمية المفاهيم العلمية، وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بضرورة استخدام أسلوبي الألعاب ولعب الأدوار في تدريس العلوم وفي جميع المراحل الدراسية لما لها من أثر إيجابي في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ وزيادة دافعيتهم نحو التعلم وإثراء مناهج العلوم العامة بطرق وأساليب التعلم النشط المتمثلة في الألعاب ولعب الأدوار، وكما تؤكد على ضرورة تنمية المفاهيم وبعض عمليات العلم الأساسية كما في دراسة فرج الله (٢٠١٢): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر استخدام الألعاب التربوية في اكتساب بعض المهارات الرياضية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في الصف الرابع أساسي بالمحافظة الوسطى بقطاع غزة، واتبع

الباحث لتحقيق هذا الهدف المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلى المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وضابطة حيث درست المجموعة التجريبية الألعاب التربوية وبلغ عدد تلاميذها (٣١) تلميذا وتلميذة، أما المجموعة الأخرى فهي المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة المعتادة حيث بلغ عدد التلاميذ(٣٢) تلميذا وتلميذة، وطبق عليهم اختبار المهارات الرياضية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها إعداد قائمة بالمهارات الرياضية اللازمة للتلاميذ منخفضي التحصيل في الصف الرابع الأساسي بالمحافظة الوسطى بقطاع غزة, وإعداد قائمة الألعاب التربوية اللازمة لاكتساب المهارات الرياضية، بالإضافة إلى وجود فروق الدالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ منخفضي التحصيل في الصف الرابع الأساسي بالمجموعة التجريبية ومتوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي.

وشملت عينات الدراسات السابقة على بعض مراحل التعلم ففي مرحلة ما قبل الدراسة دراسة (عمران، ٢٠١٥) ودراسة (السحار، ٢٠١٥)، ودراسة (خضر، ٢٠١٥).

أما من حيث تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في العلوم فقد اهتمت مجموعة من هذه الدراسات والبحوث بتشخيص التصورات البديلة لدى الطالبات حول بعض المفاهيم العلمية مثل دراسة (عمران، ٢٠١٥؛ عيسى، ٢٠١٦). وكما في دراسة عمران (٢٠١٥): التي هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إثر استخدام نموذج أدى وسير في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بأهمية توظيف نموذج أدى وشامير في تدريس العلوم للطلاب لقدرته على تعديل التصورات البديلة لديهم، ودراسة عيسى (٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية الأبعاد السداسية في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لطلبة الصف السابع الأساسي بغزة وأوصت هذه الدراسة بإضافة إستراتيجية الأبعاد السداسية إلى مساقات طرق التدريس في الجامعات الفلسطينية والعمل على تدريب المعلمين على كيفية التدريس بها والاهتمام بتدريب المعلمين على كيفية الكشف عن التصورات البديلة ومن ثم تعديلها، تنوعت المراحل الدراسية لأفراد العينات، فشملت الصف السابع الأساسي كما في دراسة (عيسى، ٢٠١٦) والصف التاسع أساسي كما في دراسة (عمران، ٢٠١٥).

مشكلة البحث:

من خلال مقابلة العديد من معلمات العلوم لاحظت الباحثة تدني مستوى بعض الطالبات ووجود تصورات بديله حول بعض المفاهيم، وهذه التصورات تتعارض مع التصور العلمي السليم للمفاهيم.

وقد أكدت دراسة الرفيدي (٢٠٠٧)، ودراسة الناقة (٢٠١١)، ودراسة Abdullah, el al (2018) إلى وجود تصورات بديلة حول بعض المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وأنها مخالفة للتصورات والأفكار العلمية السليمة وهي تعوق فهم الطلاب للمعرفة العلمية الصحيحة، مما جعل الباحثة تتبنى استخدام إستراتيجية الألعاب التعليمية لمعالجة التصورات البديلة لدى الطالبات تحت عنوان فعالية تدريس العلوم باستخدام الألعاب التعليمية في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما التصورات البديلة في الفصل الثامن من كتاب العلوم "اكتشاف الفضاء" لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟
٢. ما فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية الألعاب التعليمية لتعديل التصورات البديلة في الفصل الثامن "اكتشاف الفضاء" لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على التصورات البديلة في الفصل الثامن من كتاب العلوم "اكتشاف الفضاء" لدى طالبات الصف الأول المتوسط.
٢. التعرف على فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية الألعاب التعليمية لتعديل التصورات البديلة في الفصل الثامن "اكتشاف الفضاء" لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

أهمية البحث:

تحدد أهمية البحث الحالي بالاستفادة من استراتيجية الألعاب التعليمية التي يمكن أن تستخدم في تعديل التصورات البديلة لطالبات الصف الأول المتوسط في مادة العلوم، ولفت أنظار المسؤولين في التعليم إلى أهمية التعلم باللعب وربما ساعد البحث الحالي على تطوير البرامج التدريبية المقدمة لمعلمات العلوم بشكل عام ولمعلمات العلوم بالموحلة المتوسطة بشكل خاص.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: الفصل الثامن من كتاب العلوم "اكتشاف الفضاء" المتضمنة في محتوى العلوم للصف الأول المتوسط في الفصل الدراسي الثاني (طبعة، ٢٠٢٠) وذلك لتضمنها العديد من المفاهيم العلمية المرتبطة بحياة الطالبات.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي للعام الدراسي ١٤٤٣هـ.

الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الأول المتوسط تتضمن فصلين ضابط وتجريبي.

الحدود المكانية: تطبيق الدراسة على مدرسه من مدارس إدارة أحد رفيده.

مصطلحات البحث:

إستراتيجية الألعاب التعليمية:

التعريف الإجرائي: مجموعة من الأنشطة التنافسية المنظمة الهادفة يمارسها المتعلمون وفق إجراءات وأحكام محددة، تجعله أكثر تعاونا ونشاطا وتفاعلا لتحقيق أهداف الفصل الثامن من كتاب العلوم "اكتشاف الفضاء" للصف الأول المتوسط.

المفهوم العلمي:

التعريف الإجرائي: ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم وقدرة على التطبيق في مواقف جديدة من خلال التصورات الذهنية لظاهرة معينة ويتكون من اسم ودلالة لفظية ويتم تحديدها من خلال المحتوى العلمي للفصل الثامن "اكتشاف الفضاء" في مقرركتاب العلوم للصف الأول المتوسط.

التصورات البديلة:

التعريف الإجرائي: هي تصورات و أفكارومعلومات وتفسيرات توجد في ذهن طلاب الصف الأول متوسطا عن المفاهيم الواردة في الفصل الثامن من كتاب العلوم "اكتشاف الفضاء" والتي تكتسب من خلال تفاعله مع البيئة ولا تتفق مع التفسيرات العلمية الصحيحة ويتم تشخيصها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبارتشخيصي للتصورات البديلة. الصف الأول المتوسط: هو أحد صفوف المرحلة المتوسطة من مراحل التعليم العام وتتراوح أعمارطلابها ما بين (١٢-١٣) سنة.

فرض البحث: يسعى هذا البحث إلى التحقق من صحة الفرض الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التشخيصي للتصورات البديلة لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي القائم على القياس القبلي والبعدي لمجموعتي إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وذلك للوصول إلى تصور شامل لتعرف "فاعلية تدريس العلوم باستخدام الألعاب التعليمي لتعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط" كما في الجدول (١).

الجدول (١) التصميم الشبه تجريبي للبحث

التطبيق القبلي	المجموعة	المعالجة	التطبيق البعدي
اختبار تشخيصي	الضابطة	تدريس الوحدة وفق الطريقة المعتادة	اختبار تشخيصي
	التجريبية	تدريس الوحدة وفق استراتيجية الألعاب التعليمية	

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من الطالبات المنتظمات بالصف الأول المتوسط بإحدى مدارس إدارة أحد رفيدة التعليمية (بنات) في الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٤٣هـ.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة من مدارس إدارة أحد رفيدة التعليمية، وقد تم اختارها عمدا لتمثل عينة البحث التي تتكون من مجموعتين أحدهما تجريبية (٣٠) طالبه والمجموعة الأخرى الضابطة وعددها (٣٠) طالبه وبذلك يكون المجموع الكلي لعينة البحث هو (٦٠) طالبه والجدول (٢) يوضح توزيع عينة البحث.

جدول (٢) توزيع عينة البحث على مجموعتي التجريبية والضابطة

المجموعة	الفصل	عدد الطالبات	مجموع عينة البحث
التجريبية	الفصل ١	٣٠	٦٠ طالبة
الضابطة	الفصل ٢	٣٠	

متغيرات البحث:

ويشمل متغيرات البحث ما يلي:

١. متغير مستقل: يتمثل المتغير المستقل للبحث الحالي في استراتيجية الألعاب التعليمية المستخدمة تدريس الفصل الثامن "استكشاف الفضاء" من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط للمجموعة التجريبية.

٢. المتغير التابع: للبحث الحالي متغير تابع واحد يتمثل في التصورات البديلة حول بعض المفاهيم العلمية في الفصل الثامن "استكشاف الفضاء" من كتاب العلوم.

إجراءات البحث:

سارت إجراءات البحث وفقا للخطوات التالية:

أولا أعداد مواد البحث وتضمنت:

١. **اختيار الوحدة الدراسية موضع التجريب:**

تم اختيار الفصل الثامن "اكتشاف الفضاء" من كتاب العلوم للصف الأول متوسط (الفصل الدراسي الثاني- طبعة ٢٠٢٠) للأسباب الآتية:

- وجود تصورات بديلة لدى الطلاب في هذا الفصل، وذلك من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة.
- وجود العديد من المفاهيم العلمية ذات الأهمية في تفسير بعض الظواهر الطبيعية.

- وجود العديد من التجارب والأنشطة التي يمكن أن يقوم بها الطلاب باستخدام أدوات بسيطة، وتطبيقها والاستفادة منها.

٢. **تحليل محتوى الوحدة**:

هدفت عملية تحليل محتوى الفصل الثامن "اكتشاف الفضاء" من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط، (طبعة-٢٠٢٠)، الى تحديد المفاهيم العلمية المتضمنة في موضوعات هذا الفصل، حتى يمكن إعادة صياغة هذا الفصل وفق إستراتيجية الألعاب التعليمية وتمت هذه العملية من خلال المراحل الآتية:

• تحديد الهدف من تحليل المحتوى:

قامت الباحثة بتحليل محتوى الفصل الثامن "اكتشاف الفضاء" من كتاب العلوم الصف الأول المتوسط لتحديد المفاهيم المتضمنة في موضوعات الفصل، وكذلك التسلسل الموضوعي والمنطقي لعرض المفاهيم العلمية في الفصل المقرر، ومراعاة ذلك عند إعادة صياغة دروس الفصل وفقاً إستراتيجية الألعاب.

• صدق التحليل:

تم عرض قائمة المفاهيم العلمية على مجموعة من المحكمين الخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، بناء على ملاحظاتهم وتوصياتهم ومقترحاتهم تم إجراء بعض التعديلات وبذلك تم الحصول على القائمة النهائية لمفاهيم الفصل من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط.

•حساب ثبات التحليل عبر الأفراد:

يقصد به: مدى الاتفاق بين نتائج التحليل التي توصلت لها الباحثة وبين نتائج التحليل التي توصل إليها المتخصصون في مجال طرق التدريس، وقد اختارت الباحثة معلمة علوم ذات كفاءة وخبرة عالية وطلبت منها تحليل الفصل الثامن من كتاب العلوم بشكل مستقل، تم التوصل إلى (٢٤) مفهوما علميا في عملية التحليل الباحثة، وفي تحليل معلمة علوم ذات كفاءة تم التوصل إلى (٢١) مفهوما علميا، وتم الاتفاق على (٢٠) مفهوما علميا في الفصل "اكتشاف الفضاء" وتم حساب ثبات التحليل عن طريق حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام المعادلة الأتية: ر= ٢م\ ن١ + ن٢

حيث ر: معامل الثبات أو معامل الاتفاق، م: عدد المفاهيم المتفق عليها أثناء التحليل، ن١: عدد المفاهيم الناتجة عن التحليل الأول، ن٢: عدد المفاهيم الناتجة عن التحليل الثاني، والجدول (٣) يوضح نتائج التحليل، وقيمة معامل ثبات التحليل.

الجدول (٣) حساب ثبات تحليل محتوى الفصل الثامن "اكتشاف الفضاء" من كتاب العلوم للصف الأول متوسط ومعامل ثبات التحليل

التحليل	عدد المفاهيم	عدد المفاهيم المتفق عليها	معامل ثبات التحليل
تحليل الباحثة	٢٤	٢١	٠,٩٣
تحليل المعلمة	٢١		

يتضح من الجدول (٣) أن معامل ثبات تحليل المحتوى (٠,٩٣) وهو معامل ثبات عال، يدل على ثبات عملية التحليل.

٣. **إعداد دليل المعلمة**:

دليل المعلمة يتضمن كل ما من شأنه أن توجه المعلمة في عملها ويعينها ويرشدها في تدريسها، وهذا الدليل لا يقيد حرية المعلمة، ولكنه موجة ومرشد، وقد قامت الباحثة بإعداد دليل المعلمة للاستعانة به في تدريس الفصل الثامن من كتاب العلوم "استكشاف الفضاء" وفقا لإستراتيجية الألعاب التعليمي في صورتها الأولية، حيث تضمن الدليل ما يأتي:

- مقدمة الدليل توضح للمعلمة الهدف من استخدام الدليل وأهميته.

- نبذة عن الألعاب التعليمية وأهميتها من أجل جعل الطالبات أكثر إيجابية في العملية التعليمية والوصـول بهم إلى تعلم أكثر فعالية.
- نبذة عن استراتيجية الألعاب التعليمية توضح الخطوات التي يسير عليها المعلمة وفقا للاستراتيجية.
- الأهداف العامة والسـلوكية لتدريس الفصـل، حيث قامت الباحثة بتحديد الأهداف العامة للوحدة بصـورة إجرائية، يسهل ملاحظتها وقياسها لمعرفة مدى تحقيقها في نهاية كل درس.
- الجدول الزمني لتدريس موضوعات الفصل.
- دروس الفصل التي تميت إعادة صياغتها وفقا للاستراتيجية الألعاب التعليمية وقد اشتمل كل درس على:

* عنوان الدرس.

* الأهداف السـلوكية للدرس: تم تحديد الأهداف السـلوكية الخاصـة بكل درس وتشـمل الأهداف المهارية والمعرفية والوجدانية، مع توضيحها للمعلمة لتسعي إلى تحقيقها من خلال تدريس الفصل باستخدام إستراتيجية الألعاب التعليمة.

* الأدوات المطلوبة: قامت الباحثة بتزويد المعلمة بالأدوات والمواد التي تحتاجها وتسـتخدمها الطالبات في تنفيذ الأنشـطة والتجارب المختلفة مما تساعد على تحقيق أهداف الفصل.

*خطة السير في الدرس: يتم تنفيذ كل درس من دروس الفصل بالمراحل الممثلة في إستراتيجية الألعاب التعليمية.

الصورة النهائية لدليل المعلم:

تم عرض دليل المعلمة بصـورته الأولية على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك بهدف تعرف آرائهم وملاحظاتهم وتوجيهاتهم حول الآتي:

- سلامة صياغة الأهداف السلوكية.
- مدى ملاءمة كل درس للأهداف المحددة له.
- مدى مناسبة إعداد دروس الفصل وفق إستراتيجية الألعاب التعليمية.
- صحة المعلومات العلمية الواردة في الدليل.
- صحة الصياغة اللغوية لمفردات الدليل.
- إضافة أو حذف ما يرونه مناسب من ملاحظات و اقتراحات خاصة بالدليل.

وبناء على ملاحظاتهم وتوصـياتهم و اقتراحاتهم أعيدت صـياغة بعض الدروس الأهداف وتم إجراء التعديلات المناسـبة، وإعداد الدليل بصورته النهائية المعتمد للتطبيق.

٤. **إعداد أوراق نشاط الطالبات**:

من خلال تحليل محتوى الفصل الثامن من كتاب العلوم "اكتشاف الفضاء" وكذلك التوزيع الزمني لتدريس موضوعات الفصـل، تمت إعادة صـياغة دروس الوحدة وفقا لاسـتراتيجية الألعاب التعليمية وتم إعداد أوراق نشـاط للطالبات، حيث تتضـمن مجموعة من الأنشـطة الخاصـة بكل درس وتوضـيح الإجراءات التي سـتقوم بها الطالبة في كل نشـاط وقد اشـتملت أوراق النشاط في صورتها الأولية على ما يلي:

- عنوان الدرس.
- رقم النشاط وبيان الهدف منه.
- المواد والأدوات المطلوبة لتنفيذ النشاط.
- إجراءات وخطوات تنفيذ النشاط

الصورة النهائية لأوراق نشاط الطالبات:

تم عرض الصـورة الأولية لأوراق الطالبات على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك بهدف تعرف آرائهم وملاحظاتهم حول الآتي:

- سلامة صياغة الأهداف السلوكية.
- مدى ملاءمة كل درس للأهداف المحددة له.
- مدى مناسبة إعداد دروس الوحدة وفق استراتيجية الألعاب التعليمية.
- صحة المعلومات العلمية الواردة في الدليل.
- صحة الصياغة اللغوية لمفردات الدليل.
- إضافة أو حذف ما يرونه مناسبا من ملاحظات و اقتراحات خاصة بالدليل.

وبناء على ملاحظاتهم وتوصياتهم و اقتراحاتهم أعيدت صياغة بعض الدروس والأهداف وتم إجراء التعديلات المناسبة، وإعداد الدليل بصورته النهائية المعتمد للتطبيق.

٥. **إعداد أداة البحث**:

- إعداد الاختبار التشخيصي

تم إعداد الاختبار التشخيصي المستخدم في هذا البحث وفقا للخطوات الآتية:

أ) تحديد الهدف من الاختبار:

هدف هذا الاختبار إلى التعرف على التصورات البديلة للمفاهيم العلمية المتضمنة في الفصل الثامن من كتاب العلوم "اكتشاف الفضاء" لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

ب) إعداد الصورة الأولية للاختبار التشخيصي:

تم تصميم الاختبار التشخيصي من نوع الاختيار من متعدد (ثنائي الشق)، مكون من (٢٤) سؤال كما يأتي:

الشق الأول: يتكون من مقدمة للسؤال يتبعها أربعة بدائل للإجابة عن السؤال، إحداها صحيحة والباقي تصورات بديلة، تختار الطالبة ما يعبر عن المفهوم العلمي.

الشق الثاني: يتكون من أربعة أسباب لاختيار الإجابة العلمية، سبب واحد منها صحيح والباقي تصورات بديلة، حيث يطلب من الطالبة سبب اختيار الإجابة في الشق الأول، وبالتالي يربط الشق الثاني (السبب العلمي للإجابة) بالشق الأول (السؤال)، وقد روعي أن تكون البدائل الخطأ لكل فقرة من فقرات الشق الثاني، ممثلة للتصورات البديلة التي يحملها الطلاب عن المفاهيم العلمية المتضمنة في فصل "اكتشاف الفضاء" كما روعي في إعداد أسئلة الاختياري الآتي:

- أربعة بدائل لكل سؤال وأربعة أسباب للإجابة مما يقلل من أثر التخمين.
- توزيع الإجابات الصحيحة عشوائيا بين البدائل.
- عدم تضمين السؤال الواحد أكثر من إجابة صحيحة وسبب علمي صحيح.
- تساوي البدائل في الطول قدر الإمكان.
- تجنب التلميحات اللفظية التي توحي بالإجابة الصحيحة.
- أن تكون الإجابات (البدائل) في كل شق محتملة، أي أن تكون متقاربة لغويا ومفيدة علميا.
- عدم وجود ترتيب معين في اختيار الإجابة الصحيحة.

ج) تحديد صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار، تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم وذلك بهدف تعرف آراءهم وملاحظاتهم وتوجيهاتهم من حيث:

- مناسبة الاختبار لقياس ما وضع لقياسه.
- مدى مناسبة عبارات الاختبار لعينة البحث لتحديد التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط.
- مدى الدقة اللغوية لأسئلة الاختبار.
- مدى الدقة العلمية لأسئلة الاختبار.

- إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبا.

وبناء على ملاحظاتهم وتوصياتهم و اقتراحاتهم تم حذف وتعديل في الصياغة اللغوية لبعض فقرات الاختبار في ضوء آراء وملاحظات ومقترحات الأساتذة المحكمين، وبالتالي أصبح عدد مفردات الاختبار (٢٤) مفردة، وبذلك يصبح الاختبار قابلا للتطبيق في صورته النهائية.

د) تقدير درجات الاختبار:

لتصحيح الاختبار تم تقدير الدرجات كما يلي:

- يعطى الطالب درجة واحدة إذا اختار الإجابة الصحيحة في الجزأين الأول والثاني للسؤال، وبالتالي تكون الدرجة النهائية للاختبار (٢٤) درجة.
- يعطى الطالب صفرا، إذا أخطأ في الإجابة عن أي من جزئي السؤال.

هـ) صياغة تعليمات الاختبار:

قامت الباحثة بوضع تعليمات الاختبار التي تهدف إلى شرح طريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار في أبسط صورة ممكنة، وقد راعت الباحثة عند وضع تعليمات الاختبار الآتي:

- توضيح الهدف من الاختبار.
- كتابة التعليمات عن الاختبار تصف مفردات الاختبار من حيث الأسئلة ونوعها وعدد البدائل.
- توضيح كيفية الإجابة عن الأسئلة، وذلك بوضع دائرة حول الحرف الدال على الإجابة الصحيحة. كتابة مثال يوضح كيفية الإجابة عن الأسئلة.

و) التجربة الاستطلاعية للاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التشخيصي على عينة مؤلفة من (٣٢) طالبا من طلاب الصف السادس الأول متوسط بمدرسة (الخيزران) وذلك يوم ١٤٤٣/٦/٢٩ وكان الهدف من تطبيق الاختبار الآتي:

- حساب ثبات الاختبار.
- تحديد زمن الاختبار.
- تحديد معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.
- تحديد معاملات التمييز لمفردات الاختبار.

حساب ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام الحاسب الآلي عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وذلك بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤) معامل ثبات الاختبار التشخيصي بطريقة ألفا كرونباخ

عدد الطالبات	عدد مفردات اختبار	معامل الثبات
٣٢	٢٤	٠,٧٨٠

معامل ثبات الأداة (الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ يساوي (٠,٧٨) مما يعني أن الاختبار التشخيصي، على درجة مناسبة من الثبات ويمكن الوثوق به.

تحديد زمن الاختبار:

تم حساب الزمن المناسب للاختبار وذلك بحساب المتوسط الزمني للزمن الذي استغرقه أول طالبة وآخر طالبة للإجابة عن أسئلة الاختبار، حيث استغرق الطالبة الأول (٣٣) دقيقة، والطالبة الأخير (٣٥) دقيقة، وبذلك كان متوسط

الزمن المناسب لتطبيق الاختبار (٣٤) دقيقة، وألتزم الباحث بهذا الزمن عند إجراء التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التشخيصي على عينة البحث.

تحديد معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، حيث وضح أن معاملات السهولة لمفردات الاختبار تنحصر جميعها في المدى (٠,٧-٠,٩٢)، وبالتالي فإن جميع هذه المعاملات مقبولة إحصائيا.

تحديد معاملات التمييز لمفردات الاختبار:

تم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار وذلك كالآتي:

- ترتيب درجات الطلاب من الأعلى إلى الأدنى.
- تقسيم الدرجات إلى مجموعتي ٢٧ % تمثل الدرجات العليا، و٢٧ % تمثل الدرجات الدنيا.
- تحديد عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة في كل مجموعة من كل مفردة.
- تطبيق المعادلة التالية: م ز= (ص ع – ص د) / ن. (مصطفى، ٢٠٠٦)

حيث م ز: معامل التميز، ص ع: تمثيل عدد الطالبات الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة من الفئة العليا، ص د: عدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة من الفئة الدنيا، ن: عدد أفراد إحدى الفئتين.

إن معاملات التمييز لمفردات الاختبار تنحصر جميعها في المدى (٠,١٨-٠,٥٩)، وبالتالي فإن جميع هذه المعاملات مقبولة إحصائيا.

ز) الصورة النهائية للاختبار التشخيصي:

في ضوء ما سبق تم إعداد فقرات الاختبار بصورته النهائية، وتكون الاختبار من (٢٤) فقرة من نوع اختيار من المتعدد (ثنائي الشق)، كما يلي:

- الشق الأول: يتكون من مقدمة للسؤال يتبعها أربعة بدائل للإجابة عن السؤال، إحداهما صحيحة والباقي تصورات بديلة، تختار الطالبة ما يعبر عن المفهوم العلمي.
- الشق الثاني: يتكون من أربعة أسباب لاختيار الإجابة العلمية، سبب واحد منها صحيح والباقي تصورات بديلة، حيث يطلب من الطالبة سبب اختيار الإجابة في الشق الأول، وبالتالي يرتبط الشق الثاني (السبب العلمي للإجابة) بالشق الأول (السؤال).

ثانيا: أداة البحث:

تضمن اختبار قياس التصورات البديلة لطالبات الصف الأول متوسط من خلال ٢٤ سؤال:

١. التطبيق القبلي:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التشخيصي على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقيا قبليا قبل دراسة الفصل موضع التجريب، وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين وتجانسهما، ولتعرف أي تفاوت يكون بسبب متغيرا دخيلا يحول دون صدق نماذج التجربة.

وقامت الباحثة بتصحيح الاختبار، ورصد درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي تمهيدا لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة حيث تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين.

ويوضح الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" في التطبيق القبلي لاختبار التشخيصي على التوالي للمجموعتين.

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التشخيصي القبلي لطالبات الصف الأول المتوسط

الاختبار	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
الاختبار التشخيصي	١٩,٩٦	٢,٩١	٧,٨٠	٤,٣٦	٦٢	١٥,٥٤	دالة ≤ 0,05

يوضح جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (١٥,٥٤)، وبتطبيق معادلة الاختبار (ت)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة لذا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعيد لاختبار التشخيصي لصالح المجموعة التجريبية ".

١. تدريس المجموعتين:

تم تدريس الفصل الثامن من كتاب العلوم" اكتشاف الفضاء "لكلا من المجموعتين التجريبية والضابطة؛ ابتداء من يوم واستمرا التجربة لمدة ٤ أسابيع دراسية، حيث درست المجموعة التجريبية وفقاً لاستراتيجية الألعاب التعليمية، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وفيما يأتي تفصيلا لذلك:

تدريس المجموعة التجريبية وفقاً لاستراتيجية الألعاب التعليمية و اتباع الآتي:

- التأكد قبل بداية كل درس من توفر المواد والأدوات اللازمة.
- تقسيم الطالبات إلى مجموعات عمل صغيرة، تضم كل مجموعة طالبات متفاوتين في مستواهم الدراسي، تحديد قائده لكل مجموعة يتم تغييرها بالتناوب كل مرة.

وقد قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية، وذلك للأسباب الآتية:

- رغبة الباحثة من الاستفادة من التطبيق والتدريس وفق استراتيجية الألعاب التعليمية.
- عدم التدريب المسبق لمعلم المادة للتدريس وفق استراتيجية الألعاب التعليمية.
- حرص الباحثة على تدوين الملاحظات والصعوبات أثناء التطبيق.

ورصدت الباحثة بعض الملاحظات أثناء تدريسها للمجموعة التجريبية، يمكن الإشارة إليها في الآتي:

- سيطرة بعض الطالبات المتميزات على أفراد مجموعتهم في إجراء التجارب والأنشطة، وتم التغلب على هذه المشكلة من خلال حث الطالبات على التعاون وتبادل الأدوار ومشاركة الجميع أثناء إجراء التجارب والأنشطة.
- وجود بعض أخطأ إملائية لدى بعض الطالبات، وكذلك رداءة خطوط بعض الطالبات، وقد تم تعيين كاتبه لكل مجموعة تتميز بحسن الخط وقلة الأخطاء الإملائية.

تدريس المجموعة الضابطة:

تم تدريس المجموعة الضابطة من قبل الباحثة وذلك بالطريقة المعتادة.

٢. التطبيق البعدي:

بعد انتهاء طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية من دراسة موضوعات الفصل، تم الاختبار التشخيصي تطبيقا بعدي وذلك لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، ثم قامت الباحثة بتصحيح الاختبار، ورصد درجات المجموعتين في الاختبار، تمهيدا للقيام بالمعالجة الإحصائية اللازمة لذلك.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: للتعرف على فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية الألعاب التعليمية في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط، تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية واختبار"ت"(T- Test) ودلالتها الإحصائية، للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التشخيصي.
- معادلة ألفاكرونباخ (Cronbach 's Alpha) لحساب الثبات.
- معادلة كوهين (Cohen) لحساب حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية الألعاب التعليمية) على المتغير المستقل (تعديل التصورات البديلة)

عرض نتائج البحث:

النتائج المتعلِّقة بالإجابة عن السؤال الأول: والذي ينصُّ على: " ما التصورات البديلة في الفصل الثامن من كتاب العلوم "اكتشاف الفضاء" لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟".

قد قامت الباحثة بالإجابة عن هذا السؤال؛ بعد الاطِّلاع والبحث في الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث ببناء قائمة تحتوي على التصورات البديلة في الفصل الثامن من كتاب العلوم "اكتشاف الفضاء" لدى طالبات الصف الأول متوسط والتي بواسطتها أعداد الاختبار التشخيصي.

النتائج المتعلِّقة بالإجابة عن السؤال الثاني: والذي ينص على: " ما فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية الألعاب التعليمية لتعديل التصورات البديلة في الفصل الثامن "اكتشاف الفضاء" لدى طالبات الصف الأول متوسط؟".

وللإجابة عن هذا السؤال؛ واختبار صحة الفرض الذي ينص على أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التشخيصي، قامت الباحثة باستخدام اختبار"ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول (٦) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التشخيصي البعدي للصف الأول المتوسط.

الاختبار	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
الاختبار التشخيصي	١٩,٩٦	٢,٩١	٧,٨٠	٤,٣٦	٦٢	١٥,٥٤٠	دالة $\alpha \leq 0,05$

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي للاختبار التشخيصي للمجموعة التجريبية والضابطة علي التوالي (١٩,٩٦,٧,٨٠)، والانحراف المعياري للاختبار التشخيصي للمجموعة التجريبية والضابطة على التوالي (٢,٩١,٤,٣٦)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التشخيصي، لصالح المجموعة التجريبية، وقد بلغت درجة الحرية (٦٢)، وقيمة "ت" المحسوبة للاختبار التشخيصي (١٥,٥٤٠) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على

وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التجريبي لصالح المجموعة التجريبية وهذا يتفق مع دراسة السحار(٢٠١٥)، ودراسة بو خضر(٢٠١٥)، التي أثبت فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في العملية التعليمية، ودراسة عيسى (٢٠١٦)، ودراسة عمران (٢٠١٥)، ودراسة الدهمش (٢٠١٤) التي اهتمت بتعديل التصورات البديلة للمفاهيم.

وفي ضـوء هذه النتيجة، خلصـت الباحثة إلى قبول الفرض والذي ينص على أنه: "يوجد فروق ذات دلالة إحصـائيا عند مسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضـابطة في تطبيق الاختبار البعدي للاختبار التشخيصي لصالح المجموعة التجريبية.

ولمعرفة حجم تأثير حجم المتغير المسـتقل (تدريس العلوم بالألعاب التعليمية)، على المتغير التابع (تعديل التصـورات البديلة)، تم استخدام معادلة كوهين (cohen).

جدول (٧) مقدار حجم التأثير للمتغير المستقل على تعديل التصورات البديلة في مادة العلوم لطلاب الصف الأول متوسط (ن١=ن٢=٣٠)

الاختبار	قيمة "ت"	مقدار حجم التأثير	حجم التأثير
الاختبار التشخيصي	١٥,٥٤٠	٤,١٧	كبير

يتضـح من الجدول (٧) أن قيمة "ت" المحسـوبة (١٥,٥٤٠)، ومقدار حجم التأثير للاختبار التشـخيصـي (٤,١٧) وهي أكبر من (٠,٨)، وهذا يعني أن تأثير حجم المتغير المسـتقل (تدريس العلوم بالألعاب التعليمية) على المتغير التابع (تعديل التصـورات البديلة لدى طالبات الصـف الأول المتوسـط، كبير مقارنة بالطريقة المعتادة في التدريس؛ مما يدل أن الفرق الذي تم التوصل إليه بين المجموعتين التجريبية والضابطة هو فرق جوهري ناتج عن المتغير المستقل، مما يدل على فعالية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية الألعاب التعليمية في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها.

من خلال العرض السابق لنتائج البحث يمكن التوصل إلى الآتي:

أثبتت النتائج الخاصية بتطبيق الاختبار التشخيصي حول مفاهيم الفصل الثامن من كتاب العلوم "اكتشاف الفضاء" على المجموعتين التجريبية والضـابطة بعدي، تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضـابطة، ويرجع تفسـير ذلك إلى:

- أن اسـتخدام المجموعات التجريبية لإسـتراتيجية الألعاب التعليمية في أثناء تدريسـها للفصـل الثامن من كتاب العلوم "اكتشـاف الفضـاء"، كان له الأثر الكبير في تعديل التصـورات البديلة حول مفاهيم هذا الفصـل بشـكل أفضـل من استخدام الطريقة التقليدية، حيث إن التدريس وفق الألعاب التعليمية يركز على النشاط في عملية التعلم، فالطالبات يكتشـفون بأنفسـهم ويطبقون ما يتوصـلون إليه من معارف علمية في مو اقف جديدة، مما أدى إلى تبني الفهم السـليم والأفكار الصحيحة للمفاهيم العلمية.
- أن التدريس وفق لاستخدام إستراتيجية الألعاب التعليمة ساعد الطالبات على تصحيح كثير من المفاهيم الخاطئة من خلال مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول (المناقشة)، حيث يمكن من خلال تنبؤات الطالبات على أوراق النشاط تعرف الخبرات السـابقة للمفهوم، وبالتالي تصـحيحه من خلال الحوار والمناقشـة، والمواد التعليمية المناسـبة، كما أن قيام الطلاب بعملية المناقشة من خلال مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول يساعد على امتداد المفاهيم.
- طبيعة إستراتيجية الألعاب التعليمية حيث إنها تتيح للمتعلم فرصة إدراك الموقف التعليمي بكل مكوناته، ثم التعامل معها بالطريقة المتكاملة من خلال الربط بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم القديمة السابق دراستها مما أدى إلى تعلم ذي معنى ينتج عنه فهم المادة المتعلمة والاحتفاظ بها.
- مشـاركة الطالبات الإيجابية من خلال عملهم في مجموعات صـغيرة متنافسـة أدى إلى إدراك أفضـل وأعمق للمفاهيم العلمية السليمة.

- تغير أدورا كلا من المعلم والمتعلم في إستراتيجية الألعاب التعليمية خلاف الطريقة المعتادة للتدريس، فالمتعلم تحول من ناقل للمعلومات والمفاهيم إلى مخطط ومبتكر وموجة لبيئة التعلم، كما أنه يحاور الطالب أثناء تعلمه والطالب أصبح منافسا ومناقش في البيئة التعليمية.

هذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة كل من (سحار، ٢٠١٥؛ خضر، ٢٠١٥، فرج الله، ٢٠١٢) التي أثبتت فعالية استخدام الألعاب التعليمية في اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطالبات في مختلف المراحل التعليمية.

ملخص نتائج البحث:

سعى هذا البحث إلى تعرف فعالية تدريس العلوم باستخدام الألعاب التعليمية في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما فعالية تدريس العلوم باستخدام الألعاب التعليمية في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

وللإجابة عن أسئلة البحث، قامت الباحثة باختبار الفرض الآتي:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعيد للاختبار التشخيصي لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أعتمد هذا البحث على منهج البحث شبه التجريبي باستخدام مجموعة تجريبية تم التدريس لها وفق الألعاب التعليمية، ومجموعة ضابطة تم التدريس بها بالطريقة المعتادة، واشتمل التصميم التجريبي لهذا البحث على المتغيرات الآتية: المتغير المستقل (الألعاب التعليمية) والمتغير التابع (تعديل التصورات البديلة) في العلوم.

ولتحقيق أهداف البحث، أعد الباحث اختبارا تشخيصيا في العلوم، ثم تطبيقه قبليا على عينة البحث المكونة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول متوسط (بمدرسة الأحد الأولى) في إدارة محافظة إحدى فاردين التعليمية، مثلت في مجموعتين: إحداهما تجريبية بلغت (٣٠) طالبة درس الفصل الثامن باستخدام الألعاب التعليمية، والأخرى ضابطة بلغت (٣٠) طالبة درس هذا الفصل باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة، وقد استغرقت تجربة البحث (٤) أسابيع، تم في نهايتها تطبيق الاختبار على مجموعتي البحث، وذلك خلال الفصل الدراسي الثانية من العام الدراسي ١٤٤٣ هـ.

وبعد الحصول على البيانات الناتجة من الاختبار القبلي والبعدي، قامت الباحثة بتحليلها، ثم معالجتها إحصائيا باستخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، ومعادلة كوهين (Cohen)، لحساب حجم التأثير؛ وذلك للتحقق من صحة فروض البحث، وبالتالي الإجابة عن أسئلة البحث.

وأسفرت نتائج البحث عن:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التشخيصي لصالح المجموعة التجريبية.

وعليه فقد خلص هذا البحث إلى أن: استخدام الألعاب التعليمية في تدريس العلوم له فعالية كبيرة في تعديل التصورات البديل لدى طالبات الصف الأول متوسط.

توصيات البحث:

استنادا إلى ما أسفرت عليه نتائج هذا البحث فإن الباحث يوصي بالآتي:

- استخدام نموذج الألعاب التعليمية في تدريس مقررات العلوم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، لما لها من تأثر إيجابي في تعديل التصورات البديلة حول بعض المفاهيم العلمية.
- إعداد دورات تدريبية لمعلمي العلوم وللمشرفين على استخدام الألعاب التعليمية، لتشجيع الطلاب على بناء المعرفة بأنفسهم وإكسابهم العديد من المفاهيم السليمة مع ضرورة تزويد المعلمات بالإطار النظري والإجرائي لطريقة إستراتيجية الألعاب التعليمية على اعتبار أن أغلب المعلمات لم يطلعوا على النظرية ولا على الطريقة التي تتم بموجبها.

- إلزام الجهات المسئولة عن التعليم باستعمال طريقة إستراتيجية الألعاب التعليمية لما لها أثر واضح في زيادة تحصيل الطالبات ودافعيتهم نحو تعلم مادة العلوم مع العمل على بناء نماذج تدريس تتو افق مع قدرات وذكاءات الطلاب.

مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج وامتداد لفكرة هذا البحث، فإن الباحثة تقترح إجراء البحوث والدراسات الآتي:

- دراسة فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تدريس العلوم بفروعه (الفيزياء- الكيمياء- الأحياء) في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة لاستخدام الألعاب التعليمية في تدريس العلوم في مراحل تعليمية مختلفة وتأثيره على اكتساب المفاهيم العلمية.

المراجع:

اولاً: المراجع العربية:

أبو الحديد، فاطمة. (٢٠١٣). *طرق تعليم الرياضيات وتاريخ تطويرها*. دار صفاء.

أبو كلوب، أماني. (٢٠١٤). *أثر توظيف الأناشيد والألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم وبعض عمليات العلم الأساسية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في العلوم العام* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

أبو سعدة، علي. (٢٠٠٨). *أثر استخدام برنامج بنمط التدريب والممارسة في تعديل التصورات البديلة البعض المفاهيم التكنولوجية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

الأسمر، رائد. (٢٠٠٨). *أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السادس واتجاهاتهم نحوها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

أمبو سعيدي، عبد الله. (٢٠٠٤). التعرف على الأخطاء المفاهيمية لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمحافظة مسقط في مادة الأحياء باستخدام شبكة التواصل البنائية. *مجلة مركز البحوث التربوية*،١٣ (٢٥)، ٣١-٦٥.

الدهمش، عبد الولي. (٢٠١٤). أثر استخدام التجارب البديلة قليلة التكلفة في تصحيح التصورات الخطأ والبديلة لمفاهيم المادة وخصائصها وحالاتها لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١ (١٥)، ١٨٦-١٩٠.

الديب، محمد. (٢٠١٤). *فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع* [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية]. قاعدة معلومات دار المنظومة

الرفيدي، حسن. (٢٠٠٧). *فاعلية استراتيجية التشبيهات في تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة القنفذة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك خالد.

السحار، هاشم. (٢٠١٥). *أثر استخدام أسلوبي الألعاب ولعب الأدوار في تنمية المفاهيم العلمية بمادة العلوم لدى طلاب الصف الثالث الأساسي* [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

عيسى، رمزي. (٢٠١٦). *أثر إستراتيجية الأبعاد السداسية(PDEODE) في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لطلبة الصف السابع الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

فتح الله، مندور. (٢٠١٥). فعالية ثلاثة مستويات لإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم العلمية وتنمية الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ذوي السعات العقلية المختلفة. *مجلة التربية العلمية*، ١٨ (٢)، ١١٩-١٨٣.

الناقة، صلاح أحمد. (٢٠١١). فاعلية خرائط المعلومات في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم الضوء لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية بغزة*، ١٩(٢)، ٩١-١١٥.

قطيط، غسان. (٢٠٠٦). أثر معالجة المعلومات والتدريس بطريقتي دورة التعلم وأشكال V في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية عمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في الأردن. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٥٩)، ٢١٣-١٨٩.

عمران، محمد. (٢٠١٥). *أثر نموذج أدي وشاير في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

فرج الله، عبد الكريم. (٢٠١٣). أثر استخدام الألعاب التربوية في اكتساب بعض المهارات الرياضية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في الصف الرابع الأساسي بالمحافظة الوسطى بقطاع غزة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١ (١)، ٢٨٥-٣٢٨.

خضير، أسماء. (٢٠٠٥). *أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى أطفال الرياض بالأردن.* [رسالة ماجستير، جامعة عمان]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Abdullah, A. H., Julius, E., Yann, T. Y., Mokhtar, M., &Abd Rahman, S. N. S. (2018). Using Cooperative Learning to Overcome Students' Misconceptions about Fractions. *NeuroQuantology, 16*(11).97-92

Fui, C. S., &Lian, L. H. (2018). The Effect of Computerized Feedback on Students' Misconceptions in Algebraic Expression. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, https://www.researchgate.net/publication.

Hirashima, T., Shinohara, T., Yamada, A., Hayashi, Y., &Horiguchi, T. (2017, June28 -July 1) Effects of error-based simulation as a counterexample for correcting MIF misconception. In *International Conference on Artificial Intelligence in Education*. https://link.springer.com

تحسين أداء برامج الدمج الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة الرياض في ضوء عمليَّات إدارة المعرفة

إعداد:
أ.فاطمة سعد مسلط السبيعي
معلمة - تعليم المنطقة الشرقية

المُستخلص:

هدف هذا البحث إلى تحسين أداء برامج الدمج الابتدائية الحكومية في ضوء عمليات إدارة المعرفة، والكشف عن التحدِّيات التي تُواجه تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة في برامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة الرياض، ثم التوصل إلى اقتراح آليات لتفعيل عمليَّات إدارة المعرفة في برامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة الرياض في ضوء التَّوجُّهات العالميَّة. ولتحقيق هذه الأهداف استُخدم المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة تكوَّنت من (٧٩) عبارة موزعة على ثلاثة محاوروهي: و اقع تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة ببرامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة، أما المحور الثاني التحدِّيات التي تُواجه تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة ببرامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة، أما المحور الثَّالث يتضمن المقترحات التي تُسهم في تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة في برامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة في ضوء التَّوجُّهات العالميَّة، تم تطبيقها على عيِّنة عشو ائيَّة تكوَّنت من (٢٧٠) مُعلِّمَ ومُعلِّمة تربية خاصَّة في برامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة، تم اختيارهم بواسطة الطريقة العشو ائيَّة البسيطة، تم تحليل معلومات الدِّراسة بواسطة الحاسب الآلي باستخدام حزمة البرامج الإحصائيَّة (SPSS)، وقد توصَّل لعدد من النتائج منها: قصورفي الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيق إدارة المعرفة، وعدم وجود آلية لتحفيز الأفراد لتبادل المعرفة. كما أوصى بتسهيل وصول المُعلِّم للمعارف المخزنة على أنظمة المدرسة للاستفادة منها في تحسين أداءه، ونشر ثقافة عمليَّات إدارة المعرفة بين منسوبي برامج الدَّمج، وتطبيق إدارة المعرفة لتحسين الخدمات التَّعليميَّة، وأن تتبنى إدارات التَّعليم الفكر الاستر اتيجي لعمليَّات إدارة المعرفة.

الكلمات المفتاحية: عمليات إدارة المعرفة، تحسين الأداء، برامج الدَّمج.

abstract

The aim of this research is to improve the performance of integration programs in public primary schools in Riyadh in the light of knowledge management processes, and to reveal the challenges facing the application of knowledge management processes of integration programs in public primary schools in Riyadh, and to propose methods to activate the knowledge management processes of integration programs in public primary schools in Riyadh in the light of the global trends. To achieve these goals, the descriptive approach was used, and a questionnaire was prepared consisting of (79) statements divided into three sections: the reality of the application of knowledge management processes of integration programs in public primary schools, the second section is the challenges facing the application of knowledge management processes of integration programs in public primary schools, and the third section included the proposals that contribute to the application of knowledge management processes of integration programs in public primary schools in the light of global trends. They were applied to a random sample consisting of (270) male and female teachers of special education of integration programs in public primary schools. They were chosen by analyzing the simple random method information. By computer using the statistical software package (SPSS), and it reached several results, including: a deficiency in the organizational culture that supports the application of knowledge management, and the lack of a mechanism to motivate individuals to exchange knowledge. The study recommended facilitating the teacher's access to the knowledge that is loaded on the school systems to get benefit from it in improving their performance, spreading the culture of knowledge management processes among the employees of integration programs in public primary schools by using various channels, and applying knowledge management to improve educational services, and adopting the strategic thought of knowledge management processes with support Implementation of it in elementary integration programs.

Keywords: knowledge management processes, performance improvement, integration programs.

المقدِّمة:

يهتمُّ العاملون في المجال التَّربوي بدمج ذوي الإعاقة في مختلف مستويات التَّعليم، لأنهم يمثلون جُزءًا من المُجتمع، ومن حقهم الحصول على التَّعليم المناسب لهم، والذي يمكنهن من الاندماج بالمُجتمع والتعامل مع العالم الخارجي، بعيدًا عن الإطار الأسري، وذلك ما أقرَّته جميع سياسات التَّعليم ونُظُمُه في غالبيَّة الدول. ويُعَدُّ الكادر التَّعليمي في المدارس العامة من العناصر الأساسية التي يعتمد عليها نجاح برامج دمج ذوي الإعاقة في البيئة التربويَّة وإكسابهم معارف ومهارات تعليميَّة؛ لذا فإن تحسين الأداء المعرفي والمهاري لكل من مُعلِّم التَّعليم العام والتربية الخاصة بالشكل الذي يتناسب مع الفئة التي يتعامل معها سيُسهم في تفعيل وتطوير برامج الدَّمج مما يتيح الفرصة لكل طالب بالتَّعلُّم في بيئة تربوية صحيحة تُؤهِّله للانخراط في الحياة المُجتمعية بصورة صحيحة. وينصُّ المبدأ الخامس من ميثاق آداب المهنة لمجلس الأطفال غير العاديين على "أن يبذل مُعلِّمو التربية الخاصة أقصى طاقتهم من أجل تقدم معارفهم ومهاراتهم المتعلقة بتعليم الأفراد غير العاديين" (مجلس الأطفال غير العاديين، ٢٠١١م، ص ٤٥). وقد صدر في عام (١٩٨٤م) إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التَّعليم، والذي يتكوَّن من عشرين بندًا، ونصَّ البند الرَّابع عشر على اعتبار المُعلِّم في مجال تخصصه طالبًا وباحثًا عن الحقيقة يسعى إلى التزود من المعرفة والإحاطة بتطوُّرها في حقل تخصصه، بما يحسن من أدائه المهني بصورة شاملة بما يمكنه من تقديم أعلى مستوى تعليمي وجودة حياة للطلاب غير العاديين. فعمليَّات إدارة المعرفة تركز على الاستفادة القصوى من المعرفة بأنواعها المختلفة الظاهرة والضمنية الكامنة في عقول العاملين لتحقيق الميزة التنافسية في الأداء الوظيفي (سالم والقضاة، ٢٠١٧م). وهكذا، فإن أساس تحسين أداء مدارس الدَّمج هو حُسن إدارة المعرفة المتخصصة التي يمتلكها منسوبوها بما تشتمله من معلومات ومهارات وخبرات مخصصة. إنَّ أحد برامج رؤية المملكة العربيَّة السعودية ٢٠٣٠ يختص بتنمية القدرات البشرية بهدف تحسين مخرجات منظومة التَّعليم والتدريب في مختلف المراحل الدراسية لكي تتفق مع التَّوجُّهات الحديثة العالميَّة في ضوء الأسس الإسلامية والتربويَّة والاجتماعية والمهنية وبصورة تحقق الشمولية والجودة والمرونة لخدمة جميع شرائح المُجتمع السعودي تعزيزًا لريادة المملكة العربيَّة السعودية إقليميًّا وتنافسيتها دوليًّا (رؤية المملكة العربيَّة السعودية ٢٠٣٠، ٢٠٢٠). تسعى الباحثة إلى سدِّ الفجوة البحثية المعرفية في مجال دور عمليَّات إدارة المعرفة في تحسين أداء برامج دمج ذوي الإعاقة الابتدائيَّة من خلال تشخيص الواقع و اقتراح آليات لتطبيق عمليَّات إدارة المعرفة في برامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة في ضوء التَّوجُّهات العالميَّة.

مُشكلة البحث:

تبذل وزارة التَّعليم جهودًا لإنجاح دمج ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين، إلا أن هناك قصورًا في أداء برامج الدَّمج أعاق تحقيقها لأهدافها التربويَّة، حيث أشارت إلى ذلك عدد من الدِّراسات البحثية منها دراسة كل من: (البراهيم، ٢٠٠٣م)، و(الفحيلي، ٢٠٠٩م)، و(الشمري، ٢٠١٥م). "كما يُعاني النظام التَّعليمي السعودية قصورًا ببعض جوانبه، خاصَّة فيما يتعلق بذوي الإعاقة وآليات دمجهم بمدارس التَّعليم العام من حيث الخدمات والدعم المقدم لطلاب صعوبات التَّعلُّم وفرط الحركة" (العيسى، ٢٠١٦م، ص ٣٣)، وذلك يعوق تحقيق مدارس الدَّمج لرضا طلاب ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم على ما يتوفر من تعليم أكاديمي وبيئة تعليميَّة مناسبة، بالإضافة إلى قصور في استثمار وزارة التَّعليم لرأس المال البشري المتخصص في جانب الإعاقات بمدارس الدَّمج بالتعليم العام (كافي، ٢٠١٨م). وتمَّ تطبيق دراسة استطلاعية هدفت إلى تشخيص واقع إدارة برنامج فرط الحركة وتُشتِّت الانتباه في ضوء عمليَّات إدارة المعرفة من وجهة نظر مُعلِّمي البرنامج من الجنسين، وتوصَّلت إلى عدد من النتائج منها: محدودية معرفة مُعلِّمي برامج دمج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لعمليَّات إدارة المعرفة ودورها في تحسين الأداء وقصور في إدراك مفهومها العلمي. وإضافة إلى خبرة الباحثة التي تعمل مُعلِّمة في برنامج دمج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التَّعليم العام التابعة للمنطقة الشرقية تؤكد الحاجة إلى تفعيل عمليَّات إدارة المعرفة في مثل تلك البرامج التَّعليميَّة و اقتراح آليات تمكن من تحسين الأداء المدرسي، والذي سينعكس بصورة إيجابية على مخرجات برامج الدَّمج.

وفي ضوء ما سبق تنحصر مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي: ما دور عمليَّات إدارة المعرفة في تطوير أداء برامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة الرياض؟

الأسئلة الفرعية: ينبثق من التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما و اقع تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة ببرامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة الرياض من وجهة نظر المُعلِّمين/ات؟
٢. ما التحدِّيات التي تُواجه تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة ببرامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة الرياض من وجهة نظر المُعلِّمين/ات؟
٣. ما الآليات المقترحة لتطبيق عمليَّات إدارة المعرفة ببرامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة في ضوء التَّوجُّهات العالميَّة؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى التعرف على دورعمليَّات إدارة المعرفة في تحسين أداء برامج الدَّمج الابتدائيَّة على النحو التالي:

- التَّعرُّف على و اقع عمليَّات إدارة المعرفة ببرامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة الرياض.
- التَّعرُّف على التحدِّيات التي تُواجه تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة ببرامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة الرياض.
- التوصل إلى آليات مُقترحة لتفعيل عمليَّات إدارة المعرفة ببرامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة بمنطقة الرياض في ضوء التَّوجُّهات العالميَّة.

أهمية البحث:

يكتسب البحث الحالي أهميته في المجالين الآتيين:

- الأهمية النظريّة: يمكن تلخيص الأهمية العلميَّة للبحث فيما يلي:

– يُعَدُّ موضوع البحث - على حد علم الباحثة - من الموضوعات الحديثة نسبيًّا في ميدان إدارة المعرفة في برامج دمج ذوي الإعاقة في مدارس التَّعليم العام وفقًا لإفادات المكتبات والجامعات.
– إلقاء الضوء على المتطلبات اللازمة لتطبيق عمليَّات إدارة المعرفة في برامج دمج ذوي الإعاقة الابتدائيَّة و إبرازه للباحث التربوي.
– يُتوقَّع أن تكون هذه الدِّراسة مرجعًا يساعد الباحثين في التَّعرُّف على تطوير أداء برامج دمج ذوي الإعاقة الابتدائيَّة في ضوء عمليات إدارة المعرفة.
– قد تشكل الدِّراسة الحالية نقطة انطلاق للباحثين والباحثات لإجراء مزيد من البحوث في هذا المجال بما يساعد في الارتقاء بمخرجات برامج الدَّمج الابتدائيَّة.
– إثراء المكتبة العربيَّة ببحث عن تطوير أداء برامج دمج ذوي الإعاقة الابتدائيَّة في ضوء عمليَّات إدارة المعرفة.
– يُؤمَّل أن تُسهم نتائج هذا البحث في الارتقاء بأداء برامج الدَّمج الابتدائيَّة، وينعكس ذلك على مخرجاتها المختلفة.

- الأهمية التطبيقية: تأمل الباحثة أن تؤدي هذه الدِّراسة بما ستتوصَّل إليه من نتائج وتوصيات إلى الآتي:

– قد يستفيد منسوبو برامج الدَّمج الابتدائيَّة في إدراك دور عمليَّات إدارة المعرفة في تطوير أدائهم الوظيفي الذي سينعكس بصورة إيجابية على المخرجات التَّعليميَّة.
– إفادة الجهات ذات الاختصاص في وزارة التَّعليم بتزويدهم بآليات مقترحة لتفعيل عمليَّات إدارة المعرفة ببرامج الدَّمج الابتدائيَّة.
– إكساب مُعلِّمي/ات مدارس الدَّمج الابتدائيَّة المعارف والمهارات اللازمة لتطبيق إدارة المعرفة في البيئة المدرسية.
– قد يستفيد منسوبو برامج الدَّمج الابتدائيَّة من نتائج هذا البحث في تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة.
– اقتراح طرق قد تُساعد الكادر التَّعليمي لاكتساب المهارات والمعارف في تفعيل عمليَّات إدارة المعرفة في برامج الدَّمج الابتدائيَّة.

حدود البحث:

اشتملت حدود البحث على الآتي:

الحدود الموضوعيَّة: اقتصر البحث على دور عمليَّات إدارة المعرفة في تحسين أداء برامج الدَّمج وتشمل العمليَّات: تشخيص

المعرفة، واكتساب المعرفة، وتخزين واسترجاع المعرفة، ونقل المعرفة، وتطبيق المعرفة.

الحدود المكانيَّة: اقتصر البحث على مدارس التَّعليم العام الابتدائيَّة الحكوميَّة (بنين - بنات) التي يوجد فيها برامج دمج ذوي الإعاقة بمدينة الرياض.

الحدود الزمانيَّة: طُبِّق هذا البحث في الفصل الثَّاني من العام الدِّراسي ١٤٤٠ - ١٤٤١هـ.

الحدود البشريَّة: اقتصر البحث على جميع مُعلِّمات ومُعلِّمي التربية الخاصة في برامج دمج التربية الخاصة الحكوميَّة للمرحلة الابتدائيَّة بمدينة الرياض.

مصطلحات البحث:

تشتمل هذه الدِّراسة على المصطلحات التالية:

تُعرِّف الباحثة تحسين الأداء إجرائيًّا بأنه: ذلك الجهد المنظم لتطبيق أفضل الممارسات العملية بالاستفادة من المعرفة المتبادلة وتوليد معرفة جديدة تساعد في الارتقاء بجودة الأداء المدرسي.

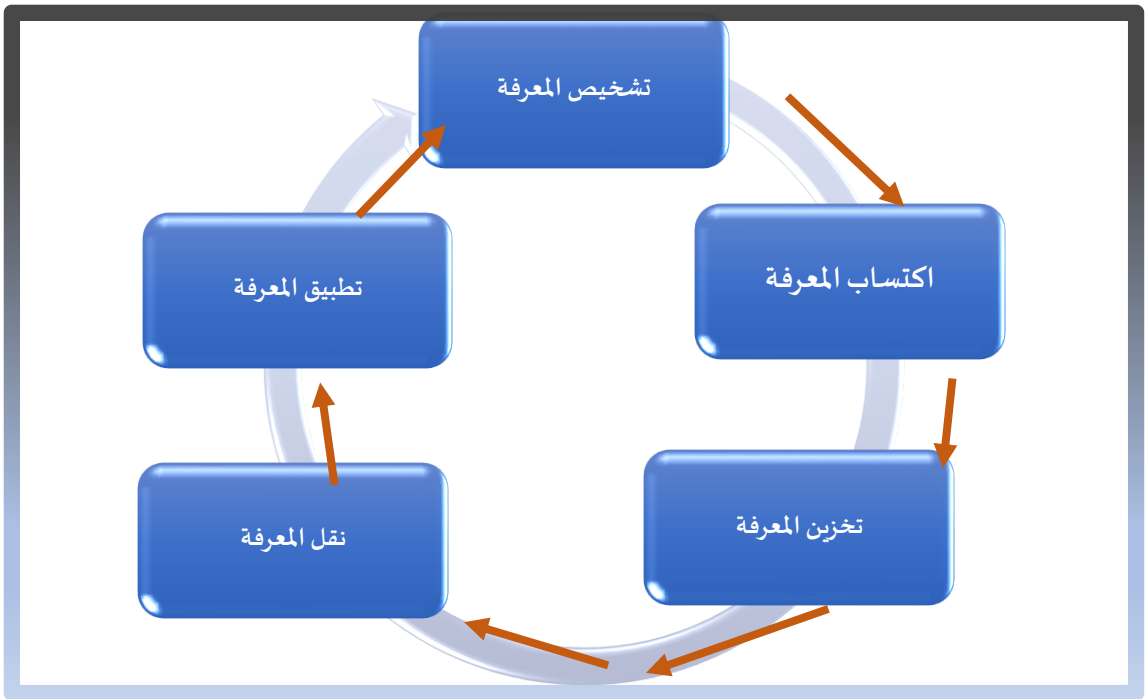
وتُعرِّف الباحثة برامج الدَّمج الابتدائيَّة إجرائيًّا بأنها: برامج دمج ذوي الإعاقة في مدارس التَّعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة والتي يتم فيها تقديم الخدمات التَّعليميَّة والسلوكية والاجتماعية والاستقلالية لطلاب ذوي الإعاقة من عمر السابعة، وحتى الثَّانية عشرة من العمر، ويشترط عمل تقييم نفسي وطبي شامل قبل الالتحاق بتلك البرامج المدمجة.

وتُعرِّف الباحثة عمليَّات إدارة المعرفة إجرائيًّا بأنها: جميع المعارف التي يقوم بها منسوبو برامج الدَّمج بتشخيصها واكتسابها وتخزينها ونقلها، بهدف الانتفاع منها وتطبيق معرفة متخصصة جديدة تمكن من تحسين الأداء المدرسي.

أدبيات البحث:

عمليَّات إدارة المعرفة:

اختلف الباحثون في عدد عمليَّات إدارة المعرفة وترتيبها، إلا أن أغلبهم اتفق على أن هذه العمليَّات لا تخلو من أربع عمليَّات جوهرية هي: تشخيص المعرفة، وتوليدها، وخزنها، وتوزيعها وتطبيقها (الزطمة، ٢٠١١م،). وقسَّم بعض الباحثين عمليَّات المعرفة على النحو الآتي: اكتشاف المعرفة، وتجميعها، واكتسابها، ومشاركتها، وتطبيقها (زنيني، ٢٠١١)، والشكل التالي يُوضِّح عمليَّات إدارة المعرفة المعتمدة في هذا البحث:



شكل (١) عمليَّات إدارة المعرفة المعتمدة في هذا البحث (من إعداد الباحثة)

يتَّضح من الشكل السَّابق حصر عمليَّات إدارة المعرفة في خمس عمليَّات، وهي على النحو الآتي:

- **تشخيص المعرفة**: إن دقَّة التشخيص مطلب في إدارة المعرفة، لأنه يحدد المجال والتخصص والآليات المطلوب تنفيذها لجمع معرفة معينة، وشكل العمليَّات المراد تطبيقها (الزومان، ٢٠١٤م)، حيث يتم البدء بتحديد المعرفة، ثم البحث عنها والتَّعرُّف عن مكان وجودها ومدى تو افرها واللو ائح والأنظمة التي تمكن من الاستفادة منها ونوع المعرفة هل هي صريحة أم تتوفر في رؤوس الأفراد (القحطاني، ٢٠١٤م)، ثم يلي ذلك التَّعرُّف على طرق وأساليب الحصول على المعرفة بأنواعها المختلفة.
- **اكتساب المعرفة**: أي الحصول على المعرفة من مصادرها المتعددة والمتنوعة، فمنها داخلية، وأخرى خارجية، وتتمثل في أمور عدة منها المشاركة وتبادل الخبرات واللقاءات العلميَّة والمؤتمرات والندوات والاجتماعات والأبحاث العلميَّة، التي تساعد على اكتساب المعرفة بأنواعها المختلفة (القحطاني، ٢٠١٤م).
- **تخزين المعرفة**: إن حفظ المعارف والمعلومات والبيانات وإدامتها وسهولة الوصول إليها واسترجاعها تلعب دورًا أساسيًّا في إدارة المعرفة، حيث يمثل الذاكرة التنظيمية التي يتم الاعتماد عليها في سير العمل وفقدان المعرفة يعرض للخسارة المعنوية والمادية خاصَّة ما يتم فقده نتيجة لترك بعض أفراد المنظمة محتفظين بمعارفهم وخبراتهم الوظيفية (بدير، ٢٠١٣م). وتتنوَّع أشكال المعرفة، فمنها: الوثائق المكتوبة، والمعلومات المخزنة في قواعد البيانات الإلكترونية، والمعرفة الإنسانية المخزنة، والمعرفة الموجودة في الإجراءات والعمليَّات التنظيمية الموثقة، وقواعد البيانات المختلفة، ومعرفة الأفراد المكتسبة وشبكات العمل، وتساعد برمجيات عديدة في تخزين المعرفة (العطوي، ٢٠١٩م). وبعض التنظيمات الكبيرة تقوم بإنشاء مستودع معرفي يتم تخزين جميع البيانات به، حيث يمكن الاستفادة منها في كتابة التقارير الدورية وصناعة القرار.
- **نقل المعرفة**: يشتمل على نقل كل فكرة ومعلومة معرفية أو شيء ما يملكه فرد لآخر، فهو تحريك الأفكار المعرفية من مصدر إلى آخر، وقد تكون صريحة أو مكتوبة أو مُرمَّزة تنقل عبر وسائل إلكترونية وبرمجيات مختلفة، وهنا تتداخل عمليتا نقل ومشاركة المعرفة (العريفي، ٢٠١٧م). وقد تنقل المعرفة بشكل مقصود من خلال الاتصالات الفردية المباشرة، والمذكرات، والتقارير، والنشرات المطبوعة أو المنشورة، والوسائل التقنية والبرمجيات المختلفة، والدورات التدريبيَّة، والمؤتمرات والندوات، وغيرها. أما الشكل غير المقصود أي بطريقة عفوية غير مبرمجة من خلال الشبكات غير الرسمية واللقاءات الودية بين العاملين داخل المنظمة وخارجها، ومجموعات المحادثة، وغيرها (همشري، ٢٠١٣م)، حيث تستخدم آليات رسمية عدة منها كالتقارير والاجتماعات الرسمية، وطرق غير رسمية كالحوار وحلقات النقاش (العطوي، ٢٠١٩م).
- **تطبيق المعرفة**: أي استثمار المعرفة والاستفادة منها بشكل جيد يخدم أهداف المنظمة، عن طريق تنفيذ عمليَّات المعرفة المتمثلة في تجميعها وتصنيفها، وخزنها، والمشاركة فيها لتوليد معرفة حديثة، فالمعرفة التي لا تفعل وتستخدم في أنشطة المنظمة تُعَدُّ مجرد تكلفة وجهد مهدر، وذلك بحاجة إلى قائد يدرك كيفية استثمار عمليَّات إدارة المعرفة في حل المشكلات وصناعة القرارات وتحقيق الميزة التنافسية في الأداء الوظيفي (القحطاني، ٢٠١٤م).

نتوصَّل من العرض السَّابق إلى أن عمليَّات إدارة المعرفة تتنوَّع وتختلف، ولكن في مجملها تساعد على اكتسابها من مصادرها المختلفة والمتنوعة، ثم التَّعرُّف على الآليات التي تمكن من تخزينها وتصنيفها، ثم تبادلها ومشاركتها بتفعيل برمجيات وتقنيات محددة، في ضوء أطر حوكمة موضوعية وآليات تقنية معينة، وبيئة تحتية تفعل عمليَّات إدارة المعرفة بكفاءة وفاعلية لتحسين الأداء التنظيمي.

علاقة عمليَّات إدارة المعرفة بتحسين الأداء: وحدد بومجان العلاقة بين عمليَّات إدارة المعرفة وتحسين الأداء في المجالات التالية: (بومجان، ٢٠١٥م):

- على مستوى الأفراد: يوفر الوقت من خلال تحسين عملية صنع القرار، وحل المشكلات، وتعزيز مفهوم علاقات الفريق داخل المنظمة، ويزيد من فرصة الأفراد للمساهمة في تحقيق الأهداف التنظيمية الخاصة بالمؤسسات التَّعليميَّة،

وبالتالي مساعدة الأفراد في أداء الأعمال.

- على مستوى جماعة الممارسة: تطوير مهارات العمل، وتعزيز كفاءة الشبكة، والعمل بشكل تعاوني، وتبادل المعرفة وتطوير اللغات المشتركة داخل المنظمة. ومن خلال هذين المستويين، فإن بطاقة الأداء المتوازن تركز على مجالات النمو والتَّعلُّم لتحسين الإنتاجية الشخصية والولاء والرضا الشخصي، من خلال المشاركة في اتخاذ القرار، والتشجيع المناسب والدعم الذي يتلقاه الأفراد من قبل الإدارة على ما يقدمونه من جهود في بيئة العمل.
- على المستوى التنظيمي: تساعد إدارة المعرفة على قيادة الاستراتيجية وتحقيق أهدافها، وتمكن من حل المشكلات التنظيمية بسرعة ونشر أفضل الممارسات الوظيفية، وتحسين دمج المعرفة في أنشطة وعمليَّات المنظمة، و إثراء المعرفة والأفكاروزيادة الإبداع وبناء الذاكرة التنظيمية. وهكذا، فإن مُعلِّمي التربية الخاصة وقائدي مدارس الدَّمج من الجنسين يملكون كمًّا هائلًا من المعلومات والخبرات المعرفية القيمة التي اكتسبوها من خلال سنوات خدمتهم في مدارس الدَّمج، التي تثري المعرفة المخصصة في مجال التربية الخاصة لو تمت مشاركة تلك الخبرات والمعارف مع باقي الزملاء في البرامج الأخرى؛ مما سيُسهم في الارتقاء بمستوى أدائهم، ويدعم نشر ومشاركة ثقافة تنظيمية تثري أداء من يعمل في مجال التربية الخاصة بمدارس الدَّمج.
- وهكذا، فإن مُعلِّمي التربية الخاصة وقائدي مدارس الدَّمج من الجنسين يملكون كمًّا هائلًا من المعلومات والخبرات المعرفية القيمة التي اكتسبوها من خلال سنوات خدمتهم في برامج الدَّمج، التي تثري المعرفة المخصصة في مجال التربية الخاصة لو تمت مشاركة تلك الخبرات والمعارف مع باقي الزملاء في البرامج الأخرى؛ مما سيُسهم في الارتقاء بمستوى أدائهم، ويدعم نشر ومشاركة ثقافة تنظيمية تثري أداء من يعمل في مجال التربية الخاصة ببرامج الدَّمج.

إدارة مدارس الدَّمج:

تتم إدارة مدارس الدمج في بيئة ذات مواصفات خاصة حتى يتمكن كل طالب من الحصول على الدعم المناسب لقدراته وإمكانياته الفكرية وإكسابه المعارف والعلوم التي تحقق تقدمه العلمي، ولتحقيق ذلك يجب تطوير نظام التَّعليم وهيكله ومناهجه، وتنمية الثقافة المدرسية، واستراتيجيات التَّعليم، ومصادر التَّعليم، والمباني الدراسية والأنشطة التربويَّة، تقوم إدارة مدارس الدَّمج بدور رئيسي في الإشراف على سير العملية التَّعليميَّة لجميع الطلاب، وخاصة ذوي الإعاقة، ونشر ثقافة التعامل معهم بين منسوبي المدرسة من طلاب ومُعلِّمين وإداريين وأولياء أمور، وتصميم آليات لمشاركة المعرفة وتبادلها مع جميع الفئات التَّعليميَّة لإثراء خبراتهم في ثقافة ذوي الإعاقة، وتقديم الدعم المناسب، كما على إدارة التَّعليم أن تدعم مدارس الدَّمج بتوفير الاحتياجات البشرية والمادية التي تمكنها من تحقيق أهدافها التربويَّة، ودعمها في الأمور التالية: (الحساوي، ٢٠١٥م):

- صنع ثقافات الدَّمج: توفير بيئة مدرسية تتَّسم بالأمانة، والتقبل، والتعاون، والتحفيز، حيث يحصل كل فرد على التقدير عن طريق المشاركة وتحقيق الإنجاز.
- سياسات الدَّمج: إن المدرسة مخصصة للجميع؛ لذا لا بد من تنظيم الدعم لكل الفئات العادية وذوي الإعاقة وفق سياسات تنظيمية واضحة وبدعم من منسوبي المدرسة.
- تطوير ممارسات الدَّمج: تنسيق عملية التَّعلُّم لمختلف الفئات في المدرسة وتوفير مصادر التَّعلُّم والتجهيزات اللازمة لتنفيذ العملية التَّعليميَّة و أنشطتها المتنوعة، ويتطلب ذلك تطوير الممارسات التي تعكس سياسات الدَّمج لدى جميع منسوبي مدرسة الدَّمج.

نستنتج من السَّابق أن نجاح الدَّمج يعتمد على تعاون جميع أفراد فريق العمل المدرسي وعلى مدى توفر الحصيلة المعرفية اللازمة لديهم، فلا يتم الاعتماد على فرد واحد من فريق العمل لإتمام عملية الدَّمج دون البقية، بل يجب تحقيق التواصل الجيد بينهم لمشاركة وتبادل المعرفة المتخصصة مع التركيز على حصول كل فرد منهم على المعرفة المناسبة لإتمام دوره في الدَّمج. وتوجيه الفريق من قبل الإدارة المدرسية للاطِّلاع على تجارب الدَّمج المختلفة وتبادل الزيارات معهم للحصول على ناتج خبرتهم وحصيلة معارفهم بعد تجربة الدَّمج، ليتم تنقيحها وحفظها؛ للاستفادة منها في تحسين آليات العمل في المدرسة وتحسين عمليَّات صنع القرار، فالقائمون على مهمة الدَّمج في المدارس لن تتراجع بعد تركهم للعمل أو تسرُّبهم، بل ستظل

معلومات البرنامج محفوظة في المدرسة مع وجود تجارب كل من عمل فيه، فمن يأتي بعدهم لن يبدأ من البداية ويهدر الوقت بتهيئة الظروف الداعمة للدمج من جديد، بل سيعتمد آلية تكملة ما بدأ به السَّابقون مع الإضافة عليه وتحسينه ليستمر ارتقاء المنظمة وتقدمها بتحسين أداء جميع القائمين عليها. وذلك يشتمل على المعرفة الصريحة والضمنية.

الدِّراسات السَّابقة:

تستعرض الباحثة الدِّراسات السَّابقة ذات العلاقة بموضوعها البحثي، ثم ستقوم بالتعليق عليها لإظهار أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدِّراسة الحالية، واستعراض الاستفادة منها، وتم عرض دراستين هما دراسة كل من (البراهيم، ٢٠٠٣م)، و(الفحيلي، ٢٠٠٩م)، لإيضاح عمق قضية الدَّمج ووجودها من فترة طويلة مع ملاحظة أن نتائج وتوصيات تلك الدراستين توضح عدم وجود تطبيق لعمليَّات إدارة المعرفة، وأوصتا بضرورة تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة لتحسين الأداء المدرسي، وقد راعت الباحثة ترتيب الدِّراسات زمنيًّا من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

أ -الدِّراسات العربيَّة:

دراسة (البراهيم، ٢٠٠٣م): بحثت في المشكلات التي تُواجه مُديري المدارس الملحق بها فصول دمج المُعوّقين سمعيًّا بوزارة المعارف. وهدفت إلى التَّعرُّف على المشكلات الاجتماعية والفنية التي تُواجه مُديري المدارس الملحق بها فصول دمج المُعوّقين سمعيا بوزارة المعارف. واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع البيانات. وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (١٣٠) فردًا من مُديري ووكلاء ومشرفي فصول الصم بالمدارس الملحق بها برامج دمج الصم. وتوصَّلت لعدد من النتائج، أهمها: تدني مستوى الوعي بين مُعلِّمي التَّعليم العام بأهمية الدَّمج وأهدافه مما يؤثر على تعاونهم في إنجاح الدَّمج، وضعف مستوى الاتصال بين المدرسة وإدارة التَّعليم بسبب الروتين ومركزية النظام في إدارة التَّعليم، وعدم وجود برامج تدريبية لمديري المدارس في التربية الخاصة، وخاصة في الدَّمج.

دراسة (الفحيلي، ٢٠٠٩م): وتناولت إدارة برامج التربية الخاصة في مدارس التَّعليم العام من وجهة نظر مُديري المدارس ومشرفي البرامج ومشرفي التربية الخاصة. وهدفت إلى التَّعرُّف على الدور الواقعي والدور المأمول لمدير المدرسة نحو برامج التربية الخاصة. وطبَّقت المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتكوَّن مُجتمعها من جميع مُديري مدارس التَّعليم العام بمدينة الرياض الملحق بها برامج للتربية الخاصة، بالإضافة إلى جميع مشرفي برامج التربية الخاصة ومشرفي التربية الخاصة، وتكوَّنت عيِّنتها من (٢٣٩) فردًا. ومن النتائج التي أسفرت عنها قيام مُديري المدارس من وجهة نظر أفراد الدِّراسة بـ(٥٧) مهمة تجاه برامج التربية الخاصة من أصل (٦٠) مهمة، ومن المهام التي لا يقوم بها مديرو المدارس: العمل على إشراك مُعلِّمي التَّعليم العام ذوي العلاقة بتدريس طلاب التربية الخاصة في إعداد وتنفيذ وتقويم البرامج التربويَّة الفردية. وأوصت الدِّراسة بوضع استراتيجيات مقترحة للتواصل بين مُديري المدارس الملحق بها برامج تربية خاصَّة بين بعضهم البعض، وبين مشرفي التربية الخاصة بإدارة التَّعليم.

ب- الدِّراسات الأجنبيَّة:

شخَّصت دراسة تيرتيو (Tyrteou, 2016) إدارة المعرفة وصنع القرار في المدارس الابتدائيَّة اليونانية. وهدفت إلى عرض الوضع الحالي فيما يتعلق بممارسات إدارة المعرفة أثناء عمليَّات صنع القرار في الوظيفة اليومية للمدارس الابتدائيَّة العامة في مدينة أثينا، في هيلاس، بالإضافة إلى اكتشاف تصورات العاملين التربويين والإداريين في المدارس فيما يتعلق باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وطبَّقت المنهج الوصفي التفسيري، واستخدمت المقابلات شبه المنظمة والقصص/ السرد والملاحظة والتوثيق أدوات لجمع البيانات، وتم تطبيقها على العيِّنة التي تم اختيارها بطريقة عشوائيَّة من الموظفين التربويين والإداريين في المدارس، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى عالٍ من المعرفة الضمنية الموجودة في عقول موظفي المدرسة، ونقص المعرفة فيما يتعلق بإدارة المعرفة ونظريات وتقنيات صنع القرار. وأوصت باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعزيز الاتصالات وتبادل وجهات النظر.

سعت دراسة ويلكنز (Wilkins, 2020) إلى وصف التجارب الحية للمديرين المشرفين على برامج التربية الخاصة: دراسة حالة. وهدفت إلى وصف تجربة مُديري المدارس العامة والمبتدئين في الإشراف على برامج التربية الخاصة. واتَّبعت المنهج

الوصفي، وتم استخدام المقابلة أداة لجمع البيانات، إضافة إلى مجلات المشاركين والمجموعات المركزة، وتم تطبيقها مع عشرة مُديري مدارس عامة مبتدئين من ولاية فرجينا كمشاركين في محاولة تجميع تجاربهم المشتركة مع ظاهرة الإشراف على برامج التربية الخاصة. وأشارت النتائج إلى أن هؤلاء الإداريين المبتدئين ومديري المدارس العامة يفتقرون إلى الإعداد للإشراف على برامج التربية الخاصة، وكانوا غيرمستعدين إلى حد كبيرللإشراف على برامج التربية الخاصة، وذلك بسبب افتقارهم إلى المعرفة والخبرة. ويجب وضع خطة منهجية للتطوير المهني لاسترشاد هؤلاء الإداريين بها بمجرد أن يشرفوا على برامج التربية الخاصة؛ لأن الطلاب ذوي الإعاقة يستحقون من الإداريين الذين لديهم المعرفة والخبرة توفير التَّعليم العادل بالنسبة لهم.

ج- **التعليق على الدِّراسات السَّابقة**: من خلال استعراض الدِّراسات السَّابقة اتَّضح أن هناك أوجه تشابه وأوجه اختلاف بين البحث الحالي والدِّراسات السَّابقة يمكن تناولها على النحو التالي:

أوجه التشابه: تتفق الدراسة الحالية مع غيرها من الدراسات السابقة في التالي: تتَّفق الدِّراسة الحالية مع بعض الدِّراسات السَّابقة في تطبيق الدِّراسة على مدارس الدَّمج بمدارس التَّعليم العام بمنطقة الرياض، كدراسة كل من: (البراهيم، ٢٠٠٣م)، و(الفحيلي، ٢٠٠٩م). اتَّفقت الدِّراسة الحالية مع بعض الدِّراسات السَّابقة باعتمادها على المنهج الوصفي واعتمادها على الاستبانة كأداة، كما ورد بدراسة كل من: (البراهيم، ٢٠٠٣م)، و(الفحيلي، ٢٠٠٩م). الدِّراسة الحالية اتَّفقت مع دراسة كل من: و(البراهيم، ٢٠٠٣م)، و(الفحيلي، ٢٠٠٩م)، و(Wilkins, 2020) في التوصل إلى مُقترحات تُسهم في تحقيق أهداف برامج التربية الخاصة المدمجة بمدارس التَّعليم العام بجودة عالية. تتَّفق الدِّراسة الحالية مع دراسة (Tyrteou, 2016)، في متغيرها المستقل بتناولها لعمليَّات إدارة المعرفة، وأهداف الدِّراسة الحالية في تشخيص و اقع استخدام وممارسة عمليَّات إدارة المعرفة بالمؤسسات التَّعليميَّة.

أوجه الاختلاف: تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة فيما يلي: تختلف الدِّراسة الحالية عن الدِّراسات السَّابقة في أنها أجريت على فئة المُعلِّمين والمُعلِّمات، عكس التي أجريت على مُديري المدارس والمشرفين، كدراسة (الفحيلي، ٢٠٠٩م)، و(البراهيم، ٢٠٠٣م)، و(Wilkins, 2020). والدِّراسات التي أجريت على المشرفات التربويات والمديرات والمساعدات والمُعلِّمات والأخصائيات كدراسة (Tyrteou, 2016). اختلفت الدِّراسة الحالية في هدفها عن غيرها من الدِّراسات البحثية، فدراسة (البراهيم، ٢٠٠٣م) هدفت إلى التَّعرُّف على المشكلات التي تُواجه مُديري المدارس الملحق بها برامج الدَّمج، ودراسة (الفحيلي، ٢٠٠٩م). اختلفت الدِّراسة الحالية عن غيرها في أنها طبقت في مدارس الدَّمج عكس بعض الدِّراسات السَّابقة التي أجريت في مدارس التَّعليم العام، كدراسة (Tyrteou, 2016). تختلف منطقة تطبيق الدِّراسة الحالية، حيث إنها أجريت في الرياض بالمملكة العربيَّة السعودية، عكس دراسة (Tyrteou, 2016) اللتي أجريت في اليونان. اختلفت الدِّراسة الحالية عن دراسة كل من: (Tyrteou, 2016)، في أدوات الدِّراسة، حيث تم استخدام المقابلة والملاحظة لجمع البيانات، أما دراسة (Wilkins, 2020) فاستخدمت المقابلة بعكس الدِّراسة الحالية التي استخدمت الاستبانة. تختلف الدِّراسة الحالية مع الدِّراسات السَّابقة في مُجتمع الدِّراسة والحدود الزمانية والمكانية.

الاستفادة من الدِّراسات السَّابقة: استفادت الدِّراسة الحالية في أمور عدَّة من الدِّراسات السَّابقة تتضح في التالي: تحديد منهج الدِّراسة المناسب للاستخدام في الإجابة عن أسئلة الدِّراسة الحالية، واختيار العيِّنة وتحديد حجمها المناسب والأسلوب المتبع في حصرها، وتصميم أداة الدِّراسة وتحديد أبعادها وعباراتها، وبناء الإطار النظري وتحديد محاوره وتفرعاته، والأساليب الإحصائيَّة التي اتبعت في تفسير النتائج، والنتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها في كل دراسة بحثية.

منهج البحث:

انطلاقًا من مشكلة البحث وأسئلته، وبعد الاطِّلاع على الدِّراسات السَّابقة ذات العلاقة يتضح أن المنهج المناسب لهذا البحث هو المنهج الوصفي باستخدام الأسلوب المسحي، الذي يعني ببحث في تشخيص و اقع تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة بمدارس الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة من خلال استبانة موجهة لمُعلِّمي ومُعلِّمات التربية الخاصة في برامج الدمج بمدينة الرياض للمرحلة الابتدائيَّة، والتَّعرُّف على التحدِّيات التي تُواجه ذلك، والاستفادة من ذلك في اقتراح آليات لتطبيق عمليَّات إدارة المعرفة ببرامج الدَّمج الابتدائيَّة.

أداة البحث:

تم إعداد استبانة تكوَّنت من (٧٩) عبارة موزعة على ثلاثة محاوروهي: و اقع تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة ببرامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة، أما المحور الثَّاني التحدِّيات التي تُواجه تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة ببرامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة، أما المحور الثَّالث يتضمن المقترحات التي تُسهم في تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة في برامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة في ضوء التَّوجُّهات العالميَّة، وقد أجري عليها اختبار الصدق الظاهري بعرضها على (١٥) محكمًا، أما مُعاملات الارتباط فتوصَّلت إلى وجود ارتباط عالٍ بين المحاور، ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، كما يتضح أن الاستبانة تتمتع بمُعاملات ثبات مرتفعة تقع في الفترة من (٠,٩٠-١)، ومن ثم تم توزيع استبانة البحث على أفراد عيِّنة البحث والبالغ عددهم (٢٧٠) مُعلِّمًا ومُعلِّمة من مُجتمع البحث.

مجتمع البحث وعينته:

يتكوَّن المُجتمع الأصلي للبحث من جميع مُعلِّمي ومُعلِّمات التربية الخاصة في مدارس التَّعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة بمدينة الرياض التي تطبق برامج دمج التربية الخاصة والبالغ عددها (١٩٦) مدارس دمج ابتدائيَّة حكوميَّة للجنسين، ومجموع عدد المُعلِّمين (٩٠٥) مُعلِّمًا ومُعلِّمة. تكوَّنت عيِّنة البحث من (٢٧٠) مُعلِّمَ ومُعلِّمة تربية خاصَّة في برامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة، تم اختيارهم بواسطة الطريقة العشو ائيَّة البسيطة.

أساليب المعالجة الإحصائيَّة:

بناءً على طبيعة البحث والأهداف التي سعى إلى تحقيقها، وللإجابة عن أسئلة البحث، تّم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائيَّة (SPSS)، واستخراج النتائج وفقًا للأساليب الإحصائيَّة التالية: معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق الداخلي، والمتوسطات والانحر افات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لوصف استجابات العينة.

نتائج البحث:

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول: ما و اقع تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة ببرامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة الرياض من وجهة نظر المُعلِّمين والمُعلِّمات؟

تم استخدام النسبة المئوية لتدرجات الإجابة وفق مقياس ليكرت والمتوسطات والانحر افات المعيارية لعبارات المحور الأول من الاستبانة، وتتضح النتائج في الجدول التالي:

جدول (١): و اقع تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة ببرامج الدَّمج الابتدائيَّة مرتبة تنازليًّا

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسبة	غير مو افق بشدة	غير مو افق	محايد	مو افق	مو افق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام	الترتيب
١٠	يتواصل مُعلِّمو التربية الخاصة مع بعضهم لإيجاد حلول لمشاكل الطلاب.	تكرار	٠	١٢	٢٠	١٥٤	٨٤	٤,٢	٠,٧٤	مو افق	١
		%	٠,٠	٤,٤	٧,٤	٥٧,٠	٣١,١				
٢	يستطيع مُعلِّمو التربية الخاصة تحديد المعارف التي تنقصهم.	تكرار	٤	٨	٢١	١٥٠	٨٧	٤,١	٠,٨٠	مو افق	٢
		%	١,٥	٣,٠	٧,٨	٥٥,٦	٣٢,٢				
١	يدرك مُعلِّمو التربية	تكرار	٠	١١	٣٦	١٥٦	٦٧	٤,٠	٠,٧٤	مو افق	٣

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسبة	غير مو افق بشدة	غير مو افق	محايد	مو افق	مو افق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام	الترتيب
	الخاصة بمدارس الدَّمج الابتدائيَّة المعرفة المتوفرة لديهم عن برامجهم.	%	٠	٤,١	١٣,٣	٥٧,٨	٢٤,٨				
٤	يدرك مُعلِّمو التربية الخاصة أنواع المعرفة المتاحة لهم.	تكرار	٢	١٣	٣٣	١٧٠	٥٢	٤,٠	٠,٧٦	مو افق	٤
		%	٠,٧	٤,٨	١٢,٢	٦٣,٠	١٩,٣				
٥	يُحوِّل مُعلِّمو التربية الخاصة المعرفة الضمنية إلى معلنة عن طريق تبادل الخبرات.	تكرار	١	١٥	٤٢	١٥٩	٥٣	٣,٩	٠,٧٨	مو افق	٥
		%	٠,٤	٥,٦	١٥,٦	٥٨,٩	١٩,٦				
١٩	يتبادل مُعلِّمو التربية الخاصة معلومات المقررات مع زملائهم في فترات الراحة.	تكرار	٤	٢٢	٤٤	١٤٤	٥٦	٣,٨	٠,٩٠	مو افق	٦
		%	١,٥	٨,١	١٦,٣	٥٣,٣	٢٠,٧				
٨	تُجمع المعرفة الضمنية من مُعلِّمي التربية الخاصة من خلال اللقاءات المتخصصة.	تكرار	٢	٢٧	٦٠	١٤٢	٣٩	٣,٧	٠,٨٦	مو افق	٧
		%	٠,٧	١٠,٠	٢٢,٢	٥٢,٦	١٤,٤				
٧	يحرص مُعلِّمو التربية الخاصة على الاطِّلاع على المعارف الجديدة بمجالهم التعليمي.	تكرار	٢	٢٩	٧٥	١١١	٥٣	٣,٧	٠,٩٣	مو افق	٨
		%	٠,٧	١٠,٧	٢٧,٨	٤١,١	١٩,٦				
٢٣	يستفيد مُعلِّم التربية الخاصة من المعارف المخزنة لتحسين أدائه.	تكرار	٩	٢٤	٦٤	١٢٩	٤٤	٣,٧	٠,٩٧	مو افق	٩
		%	٣,٣	٨,٩	٢٣,٧	٤٧,٨	١٦,٣				
١٨	يساعد مُعلِّمو التربية الخاصة على نشر ثقافة إدارة المعرفة بينهم.	تكرار	٩	٢٢	٦٦	١٤٠	٣٣	٣,٦	٠,٩٢	مو افق	١٠
		%	٣,٣	٨,١	٢٤,٤	٥١,٩	١٢,٢				
٩	يشجع قادة المدارس مُعلِّمي الدَّمج على الاستفادة من خبرات المشرفين التربويين لاكتساب المعرفة.	تكرار	٢٣	٣٨	٦٨	٩٦	٤٥	٣,٤	١,١٧	مو افق	١١
		%	٨,٥	١٤,١	٢٥,٢	٣٥,٦	١٦,٧				

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسبة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام	الترتيب
١٣	يطلع مُعلِّمو التربية الخاصة على المعرفة المخزنة بمدارسهم للاستفادة منها بكل سهولة.	تكرار	١٦	٤٩	٦١	١١٨	٢٦	٣,٣	١,٠٧	محايد	١٢
		%	٥,٩	١٨,١	٢٢,٦	٤٣,٧	٩,٦				
٢٠	تنفذ مدارس الدَّمج الابتدائيَّة دورات تدريبية داخلية لمُعلِّميها لتعزيز المعرفة.	تكرار	١٤	٥٤	٦٨	٩٨	٣٦	٣,٣	١,١٠	محايد	١٣
		%	٥,٢	٢٠,٠	٢٥,٢	٣٦,٣	١٣,٣				
٢٥	يمتلك مُعلِّم التربية الخاصة الصلاحيات المناسبة لتطبيق إدارة المعرفة.	تكرار	١٥	٤٤	٧٨	١٠٦	٢٧	٣,٣	١,٠٤	محايد	١٤
		%	٥,٦	١٦,٣	٢٨,٩	٣٩,٣	١٠,٠				
٢٦	يُمنح مُعلِّم التربية الخاصة الحرية الكافية لتطبيق معارفه.	تكرار	١٩	٤٦	٦٨	١٠٥	٣٢	٣,٣	١,١٠	محايد	١٥
		%	٧,٠	١٧,٠	٢٥,٢	٣٨,٩	١١,٩				
٢٢	تستفيد مدارس الدَّمج الابتدائيَّة من المخزون المعرفي لحل مشكلات ميدان العمل.	تكرار	١٦	٤٦	٧٤	١١٣	٢١	٣,٣	١,٠٣	محايد	١٦
		%	٥,٩	١٧,٠	٢٧,٤	٤١,٩	٧,٨				
١٢	تُنظم المعرفة في مدارس الدَّمج الابتدائيَّة بصورة تمكنها من الاستفادة منها في حل المشكلات التي قد تواجهها.	تكرار	١٠	٥٥	٨٣	٩٧	٢٥	٣,٣	١,٠١	محايد	١٧
		%	٣,٧	٢٠,٤	٣٠,٧	٣٥,٩	٩,٣				
٣	تمتلك مدارس الدَّمج الابتدائيَّة أدوات اكتشاف للمعرفة من مصادر متعددة.	تكرار	١٥	٦٢	٨٥	٨٣	٢٥	٣,٢	١,٠٥	محايد	١٨
		%	٥,٦	٢٣,٠	٣١,٥	٣٠,٧	٩,٣				
٢١	تتيح مدارس الدَّمج الابتدائيَّة لمُعلِّم التربية الخاصة فرصة المشاركة في صناعة	تكرار	٢٧	٥٦	٧٨	٨٢	٢٧	٣,١	١,١٤	محايد	١٩
		%	١٠,٠	٢٠,٧	٢٨,٩	٣٠,٤	١٠,٠				

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسبة	غير مو افق بشدة	غير مو افق	محايد	مو افق	مو افق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام	الترتيب
	القرارات المبنية على المعرفة الحديثة.										
١٦	يتواصل قائد المدرسة مع قائدي مدارس الدَّمج الأخرى لمشاركة الخبرات معهم.	تكرار	٢٩	٥٢	٩٥	٦٨	٢٦	٣,٠	١,١٢	محايد	٢٠
		%	١٠,٧	١٩,٣	٣٥,٢	٢٥,٢	٩,٦				
١١	تمتلك مدارس الدَّمج الابتدائيَّة قواعد بيانات تحتوي على الموضوعات المعرفية في مجال عملهم.	تكرار	٢٦	٦٩	٧٧	٧٧	٢١	٣,٠	١,١١	محايد	٢١
		%	٩,٦	٢٥,٦	٢٨,٥	٢٨,٥	٧,٨				
٢٤	تتوفر الوسائل التقنية لتطبيق المعرفة بشكل صحيح في بيئة مدارس الدَّمج الابتدائيَّة.	تكرار	٢٩	٦٩	٧٥	٨٠	١٧	٣,٠	١,١١	محايد	٢٢
		%	١٠,٧	٢٥,٦	٢٧,٨	٢٩,٦	٦,٣				
١٤	تُدون خبرات مُعلِّمي التربية الخاصة لحفظها في قواعد بيانات إلكترونية خاصة.	تكرار	٢٣	٨٥	٧٩	٥٩	٢٤	٢,٩	١,١١	محايد	٢٣
		%	٨,٥	٣١,٥	٢٩,٣	٢١,٩	٨,٩				
١٥	تعتمد مدارس الدَّمج الابتدائيَّة في تخزين المعرفة على الأرشيف الإلكتروني.	تكرار	٣٤	٨٤	٩٣	٤٠	١٩	٢,٧	١,٠٨	محايد	٢٤
		%	١٢,٦	٣١,١	٣٤,٤	١٤,٨	٧,٠				
١٧	تُوجد حو افز مختلفة لتشجيع مُعلِّمي التربية الخاصة على تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة.	تكرار	٤٥	٩٠	٧٣	٤٣	١٩	٢,٦	١,١٥	محايد	٢٥
		%	١٦,٧	٣٣,٣	٢٧,٠	١٥,٩	٧,٠				
٦	توفر إدارة مدارس الدَّمج الابتدائيَّة تقنيات الاتصال المرئية لتبادل المعرفة مع منسوبي مدارس الدَّمج الأخرى.	تكرار	٦٦	١٠١	٥٦	٢٧	٢٠	٢,٤	١,١٧	غير مو افق	٢٦
		%	٢٤,٤	٣٧,٤	٢٠,٧	١٠,٠	٧,٤				

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسبة	غير مو افق بشدة	غير مو افق	محايد	مو افق	مو افق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام	الترتيب
المتوسط العام للمحور								٣,٤	١,٠٠	مو افق	

يتضح من الجدول السَّابق التالي:

حققت العبارة "يتواصل قائد المدرسة مع قائدي مدارس الدَّمج الأخرى لمشاركة الخبرات معهم" أعلى نسبة محايده من أفراد عيِّنة الدِّراسة، وذلك بنسبة (٣٥,٢٪)، مما يُفسر الإغلاق الفكري على التجارب الميدانية التي تخدم الميدان التَّعليمي لذوي الإعاقة، وقد تُسهم بتقديم الدَّمج لهم بصورة أفضل، وإن كان هناك تبادل للخبرات فينقصها الشفافية والوضوح والتَّخطيط. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لإجابات أفراد الدِّراسة لمحورو اقع تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة بمدارس الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة الرياض بلغت (٣,٤)؛ أي مدى مو افق. مما يُشير إلى أنه رغم جميع الجهود التي تبذلها إدارة تعليم الرياض، إلا أنه لا يزال هناك عَقبات بحاجة إلى تَحسين تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة ومنها: توفير تقنيات الاتصال المرئية لتبادل المعرفة مع منسوبي مدارس الدَّمج الأخرى، وتشجيع مُعلِّمي التربية الخاصة على تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة. تراوحت المتوسطات الحسابية لمو افقة أفراد الدِّراسة حول عبارات محورو اقع تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة بمدارس الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة الرياض بين (٣,٤- ٤,٢)، ويتضح من إجاباتهم مبادرة مُعلِّمي التربية الخاصة في تشارك المعرفة بينهم داخل بيئة عملهم وإمكانية تشخيصهم لتلك المعرفة، وتلك مبادرة جيدة، ولكن ينقصها التَّخطيط والتوثيق المعلوماتي لها ونشرها على نطاق أوسع و إيجاد حو افز تشجع على الاستمرارية والتحسين. حققت العبارة "يمتلك مُعلِّم التربية الخاصة الصلاحيات المناسبة لتطبيق إدارة المعرفة" على المرتبة الثَّالثة بمتوسط حسابي (٣,٣)، أي في مدى محايد، وذلك يُوضِّح تواضع الصلاحيات الممنوحة لمُعلِّم التربية الخاصة وتقييد مرونة سير العملية التَّعليميَّة، وذلك يتطلب منح مدارس الدَّمج ومُعلِّمي التربية الخاصة الصلاحيات الكافية لتفعيل عمليَّات إدارة المعرفة ابتغاء التحسين. تختلف نتيجة عدم مو افقة أفراد الدِّراسة على عبارة "توفر إدارة مدارس الدَّمج الابتدائيَّة تقنيات الاتصال المرئية لتبادل المعرفة مع منسوبي مدارس الدَّمج الأخرى" مع توصية دراسة كل من (الفحيلي، ٢٠٠٩م)، و(Tyrteou, ٢٠١٦م) التي نصَّت على وضع استراتيجيات مقترحة للتواصل بين مُديري المدارس الملحق بها برامج تربية خاصَّة بين بعضهم البعض، وبين مشرفي التربية الخاصة بإدارة التعليم، وتفعيل تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني: ما التحدِّيات التي تُواجه تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة في برامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة الرياض من وجهة نظر المُعلِّمين والمُعلِّمات؟

تم استخدام النسبة المئوية لتدرجات الإجابة وفق مقياس ليكرت والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثَّاني من الاستبانة، وتتضح النتائج في الجدول التالي:

جدول (٢): التحدِّيات التي تُواجه تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة في برامج الدَّمج الابتدائيَّة مرتبة تنازليًّا

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسبة	غير مو افق بشدة	غير مو افق	محايد	مو افق	مو افق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام	الترتيب
٢١	ضعف البنية التحتية التقنية اللازمة لتطبيق عمليَّات إدارة المعرفة.	تكرار	٣	١٦	٤٢	١٢٣	٨٦	٤,٠	٠,٩٠	مو افق	١
		%	١,١	٥,٩	١٥,٦	٤٥,٦	٣١,٩				
٩	ضعف تشجيع منسوبي مدارس الدَّمج الابتدائيَّة على القيام بالبحوث	تكرار	٤	٢٢	٤٣	١٠٥	٩٦	٤,٠	٠,٩٩	مو افق	٢
		%	١,٥	٨,١	١٥,٩	٣٨,٩	٣٥,٦				

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسبة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام	الترتيب
	التربويَّة.										
١٤	قلة توثيق التجارب التي يمر بها مُعلِّم التربية الخاصة.	تكرار	٤	٢٣	٤٣	١١٩	٨١	٣,٩	٠,٩٧	موافق	٣
		%	١,٥	٨,٥	١٥,٩	٤٤,١	٣٠,٠				
٧	قلة الاستعانة بالخبراء التربويين المتخصصين للاستفادة من تجاربهم في المجال المعرفي.	تكرار	٢	٣٠	٤٥	١٠٧	٨٦	٣,٩	١,٠٠	موافق	٤
		%	٠,٧	١١,١	١٦,٧	٣٩,٦	٣١,٩				
١٣	ضعف آلية استرجاع المعرفة المخزنة داخل مدارس الدَّمج الابتدائيَّة لعدم احتوائها على محركات البحث التقنية.	تكرار	٦	١٤	٥٨	١١٨	٧٤	٣,٩	٠,٩٤	موافق	٥
		%	٢,٢	٥,٢	٢١,٥	٤٣,٧	٢٧,٤				
٥	ضعف قاعدة المعلومات المعرفية لدى مدارس الدَّمج الابتدائيَّة عن المُجتمع المحيط.	تكرار	٢	٢٩	٤١	١٢٩	٦٩	٣,٩	٠,٩٤	موافق	٦
		%	٠,٧	١٠,٧	١٥,٢	٤٧,٨	٢٥,٦				
١١	قصور مدارس الدَّمج الابتدائيَّة في توثيق الخبرات المعرفية لتكوين ذاكرة تنظيمية.	تكرار	٣	٢٢	٥٣	١٢٧	٦٥	٣,٩	٠,٩٢	موافق	٧
		%	١,١	٨,١	١٩,٦	٤٧,٠	٢٤,١				
١٥	قصور تنظيم الوثائق الورقية يعوق سرعة الرجوع إليها عند الحاجة.	تكرار	٤	٢٥	٤٨	١٢٦	٦٧	٣,٨	٠,٩٥	موافق	٨
		%	١,٥	٩,٣	١٧,٨	٤٦,٧	٢٤,٨				
١٨	قصورتنفيذ مدارس الدَّمج الابتدائيَّة لقاءات تربوية فكرية متخصصة.	تكرار	٤	٢٨	٤٦	١٢٠	٧٢	٣,٨	٠,٩٨	موافق	٩
		%	١,٥	١٠,٤	١٧,٠	٤٤,٤	٢٦,٧				
١	قصور آليات تحديد أنواع المعرفة المتوفرة في مدارس الدَّمج الابتدائيَّة.	تكرار	٢	٢٠	٥٣	١٤٥	٥٠	٣,٨	٠,٨٥	موافق	١٠
		%	٠,٧	٧,٤	١٩,٦	٥٣,٧	١٨,٥				
٢	ضعف خطط مدرسة الدَّمج الابتدائيَّة للحصول على المعرفة المتخصصة.	تكرار	٦	٢٢	٥١	١٢٧	٦٤	٣,٨	٠,٩٦	موافق	١١
		%	٢,٢	٨,١	١٨,٩	٤٧,٠	٢٣,٧				
٦	ضعف الاستفادة من شبكة الإنترنت في الحصول على المعرفة.	تكرار	٤	٣٣	٥٣	٩٧	٨٣	٣,٨٢	١,٠٥	موافق	١٢
		%	١,٥	١٢,٢	١٩,٦	٣٥,٩	٣٠,٧				

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسبة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام	الترتيب
٤	قصورفي توظيف التقنية في عملية تحليل المعلومات المعرفية.	تكرار	٣	٢٠	٦٤	١٢٤	٥٩	٣,٨	٠,٩٠	موافق	١٣
		%	١,١	٧,٤	٢٣,٧	٤٥,٩	٢١,٩				
٢٢	قصور دعم قائدي مدارس الدَّمج الابتدائيَّة لتطبيق عمليَّات إدارة المعرفة المتنوعة.	تكرار	٥	٣١	٦٦	٨٩	٧٩	٣,٨	١,٠٥	موافق	١٤
		%	١,٩	١١,٥	٢٤,٤	٣٣,٠	٢٩,٣				
٢٦	ارتفاع تكلفة البرمجيات الخاصة بعمليَّات إدارة المعرفة.	تكرار	٢	٢١	٧٥	١١٦	٥٦	٣,٨	٠,٩٠	موافق	١٥
		%	٠,٧	٧,٨	٢٧,٨	٤٣,٠	٢٠,٧				
١٢	محدودية القدرة على إدارة المحتوى المعرفي عند تداخل التخصصات بمدارس الدَّمج الابتدائيَّة.	تكرار	٢	٣٣	٦٠	١٢١	٥٤	٣,٧	٠,٩٥	موافق	١٦
		%	٠,٧	١٢,٢	٢٢,٢	٤٤,٨	٢٠,٠				
٨	قصور في وضع خطط لتبادل الخبرات بين مُعلِّمي التربية الخاصة باللقاءات العلميَّة.	تكرار	٥	٤٣	٥٣	١١٠	٥٩	٣,٧	١,٠٥	موافق	١٧
		%	١,٩	١٥,٩	١٩,٦	٤٠,٧	٢١,٩				
١٠	قلة مشاركة مُعلِّمي التربية الخاصة في ورش العمل التي تعقد في مجال المعرفة بسبب ضغوط العمل.	تكرار	١١	٤٥	٤٣	١٠٦	٦٥	٣,٦	١,١٤	موافق	١٨
		%	٤,١	١٦,٧	١٥,٩	٣٩,٣	٢٤,١				
٢٤	ضعف الأساليب الفاعلة لتنقيح المعرفة المتاحة في مدرسة الدَّمج الابتدائيَّة.	تكرار	٥	٢١	٨٤	١٢٢	٣٨	٣,٦	٠,٨٩	موافق	١٩
		%	١,٩	٧,٨	٣١,١	٤٥,٢	١٤,١				
٣	ضعف القدرة على تحديد الفجوة المعرفية لدى مُعلِّمي التربية الخاصة.	تكرار	٦	٣٨	٦٤	١١٤	٤٨	٣,٦	١,٠١	موافق	٢٠
		%	٢,٢	١٤,١	٢٣,٧	٤٢,٢	١٧,٨				
١٦	حرص بعض مُعلِّمي التربية الخاصة الاحتفاظ بالمعرفة لتحقيق التميز الفردي بالأداء.	تكرار	٧	٣٣	٧٥	١٠٣	٥٢	٣,٦	١,٠٢	موافق	٢١
		%	٢,٦	١٢,٢	٢٧,٨	٣٨,١	١٩,٣				
١٩	محدودية تعاون مُعلِّمي التربية الخاصة مع زملائهم بالمدارس المناظرة في المجال	تكرار	١٠	٥٠	٥٠	١٠٠	٦٠	٣,٦	١,١٤	موافق	٢٢
		%	٣,٧	١٨,٥	١٨,٥	٣٧,٠	٢٢,٢				

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسبة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام	الترتيب
	المعرفي المتخصص.										
٢٠	ضعف استخدام أسلوب العمل الجماعي بين مُعلِّمي مدارس الدَّمج الابتدائيَّة في المجال المعرفي.	تكرار	١٦	٤٤	٤٩	١٠٠	٦١	٣,٥	١,١٨	موافق	٢٣
		%	٥,٩	١٦,٣	١٨,١	٣٧,٠	٢٢,٦				
١٧	يخشى بعض مُعلِّمي التربية الخاصة من نقل معرفة خاطئة فتنعكس سلبيًّا على المستفيدين.	تكرار	٤	٤٤	٨٤	٩٩	٣٩	٣,٥	٠,٩٨	موافق	٢٤
		%	١,٥	١٦,٣	٣١,١	٣٦,٧	١٤,٤				
٢٥	محدودية الاهتمام بالمعرفة الكامنة لدى مُعلِّمي التربية الخاصة.	تكرار	٦	٤٩	٧٣	١٠٧	٣٥	٣,٤	١,٠٠	موافق	٢٥
		%	٢,٢	١٨,١	٢٧,٠	٣٩,٦	١٣,٠				
٢٣	محدودية إلمام مُعلِّمي التربية الخاصة بمفهوم عمليَّات إدارة المعرفة.	تكرار	١٤	٥٠	٦٦	١٠٠	٤٠	٣,٤	١,١٠	موافق	٢٦
		%	٥,٢	١٨,٥	٢٤,٤	٣٧,٠	١٤,٨				
المتوسط العام للمحور								٣,٧	٠,٩٩	موافق	

يتضح من بيانات الجدول السَّابق التالي:

العبارة "ضعف قاعدة المعلومات المعرفية لدى مدارس الدَّمج الابتدائيَّة عن المُجتمع المحيط" حصلت على أعلى نسبة موافقة من أفراد عيِّنة الدِّراسة، وذلك تفسير يدعم أهمية فتح قنوات التواصل المتنوعة بين مدارس الدَّمج وبين ما يحيط بها منها منظمات تعليمية؛ لما لذلك من أهمية في تطبيق عملية تشخيص المعرفة كما ورد في الإطار النظري "يتم البدء بتحديد المعرفة ثم البحث عنها والتَّعرُّف عن مكان وجودها ومدى توافرها واللوائح والأنظمة التي تمكن من الاستفادة منها ونوع المعرفة هل هي صريحة أم تتوفر في رؤوس الأفراد". و افق أفراد عيِّنة الدِّراسة بنسبة (٤٣,٧٪) على العبارة "ضعف آلية استرجاع المعرفة المخزنة داخل مدارس الدَّمج الابتدائيَّة لعدم احتوائها على محركات البحث التقنية". كما و افقوا على العبارة "ضعف خطط مدرسة الدَّمج الابتدائيَّة للحصول على المعرفة المتخصصة" بنسبة (٤٧٪). حصلت العبارة "محدودية إلمام مُعلِّمي التربية الخاصة بمفهوم عمليَّات إدارة المعرفة" على نسبة موافقة (٣٧٪) موافق؛ وذلك يؤكد قصور في إدراك مُعلِّمي التربية الخاصة لمفهوم عمليَّات إدارة المعرفة، وتتفق هذه الفقرة مع ما ورد في الإطار النظري في فقرة التحدِّيات الإدارية التي تُواجه تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة. و افق أفراد عيِّنة الدِّراسة على العبارة "قصور مدارس الدَّمج الابتدائيَّة في توثيق الخبرات المعرفية لتكوين ذاكرة تنظيمية" بنسبة (٤٧٪). كما حصلت العبارة "محدودية تعاون مُعلِّمي التربية الخاصة مع زملائهم بالمدارس المناظرة في المجال المعرفي المتخصص"، على نسبة (٣٧٪) موافقة من أفراد عيِّنة الدِّراسة؛ وذلك يؤكد قصور في تبادل المعرفة المتخصصة بين برامج الدَّمج بين مُعلِّمي التخصص. وتختلف تلك النتيجة مع ما ورد في الإطار النظري في فقرة علاقة عمليَّات إدارة المعرفة بتحسين الأداء على مستوى جماعة الممارسة، فالمنظمات التي ترغب في تحسين الأداء ستميل إلى استخدام عمليَّات إدارة المعرفة من أجل نشر ثقافة التعاون بين المنظمات التَّعليميَّة الأخرى. اتفقت نتائج هذا المحور مع ما توصَّلت إليه دراسة كل من (البراهيم، ٢٠٠٣)، و(Wilkins,2020)، و(Tyrteon,2016)، التي أشارت إلى من عوائق تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة قلة المتخصصين في إدارة المعرفة والتعليم، ونقص التدريب، ولا يوجد تعاون من الإدارة في مشاريع إدارة المعارف، ولا يوجد دعم من القيادة لوضع المعايير وإجراءات لتبادل المعرفة، وعدم وجود أدوات اتصال معرفي فعالة، ونُدرة

الموارد البشرية المؤهلة التي تستطيع إدارة التكنولوجيا، والموارد التكنولوجية غير كافية للأرشفة، ولا وجود للاتصالات التنظيمية الفعالة.

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثَّالث: ما الآليات المقترحة لتطبيق عمليَّات إدارة المعرفة في برامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة في ضوء التَّوجُّهات العالميَّة؟

تم استخدام النسبة المئوية لتدرُّجات الإجابة وفق مقياس ليكرت والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثَّالث من الاستبانة، وتتضح النتائج في الجدول التالي:

جدول (٣): الآليات المقترحة لتطبيق عمليَّات إدارة المعرفة في مدارس الدَّمج الابتدائيَّة مرتبة تنازليًّا

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسبة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام	الترتيب
١٤	الاستفادة من مُعلِّمي التربية الخاصة المتميزين بترشيحهم لتنفيذ ورش متخصصة تمكن من تبادل المعرفة الضمنية.	تكرار	٠	٥	١٦	١١١	١٣٨	٤,٤	٠,٦٩	موافق بشدة	١
		نسبة	٠,٠	١,٩	٥,٩	٤١,١	٥١,١				
١٧	تبادل المعرفة المتخصصة مع مشرفي التربية الخاصة لتوليد معارف جديدة.	تكرار	٠	٣	٢٧	١١١	١٢٩	٤,٤	٠,٧١	موافق بشدة	٢
		نسبة	٠,٠	١,١	١٠,٠	٤١,١	٤٧,٨				
٢٢	دعوة متخصصين في برامج الدَّمج لتقديم ورش متخصصة لمُعلِّمي التربية الخاصة.	تكرار	٠	٢	٢٦	١١٥	١٢٧	٤,٤	٠,٦٨	موافق بشدة	٣
		نسبة	٠	٠,٧	٩,٦	٤٢,٦	٤٧,٠				
١٥	وضع آلية لحفظ الحقوق الفكرية للمشاركين في عمليَّات إدارة المعرفة ضمن أطر الحوكمة الواضحة.	تكرار	٠	٧	٢٦	١٠٢	١٣٥	٤,٤	٠,٧٦	موافق بشدة	٤
		نسبة	٠,٠	٢,٦	٩,٦	٣٧,٨	٥٠,٠				
١٨	تصميم صفحة على الموقع الإلكتروني لمدارس الدَّمج الابتدائيَّة يمكن من نشر المعرفة المتخصصة.	تكرار	٠	٤	٢٥	١١٦	١٢٥	٤,٣	٠,٧١	موافق بشدة	٥
		نسبة	٠,٠	١,٥	٩,٣	٤٣,٠	٤٦,٣				
٧	تشجيع مُعلِّمي التربية الخاصة على مشاركة المعرفة المتخصصة بآليات تحفيزية متنوعة.	تكرار	٣	٥	١٨	١١٨	١٢٦	٤,٣	٠,٧٨	موافق بشدة	٦
		نسبة	١,١	١,٩	٦,٧	٤٣,٧	٤٦,٧				
١٦	تطبيق إدارة المعرفة لتحسين الخدمات التَّعليميَّة في مدارس الدَّمج الابتدائيَّة.	تكرار	٠	٣	٢٥	١٢٢	١٢٠	٤,٣	٠,٦٩	موافق بشدة	٧
		نسبة	٠,٠	١,١	٩,٣	٤٥,٢	٤٤,٤				

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسبة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام	الترتيب
٢٣	توفير البرمجيات الإلكترونية التي تمكن من تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة بكفاءة.	تكرار	٠	٣	٣٣	١٠٦	١٢٨	٤,٣	٠,٧٣	موافق بشدة	٨
		نسبة	٠	١,١	١٢,٢	٣٩,٣	٤٧,٤				
٨	تشكيل فريق عمل متعاون من مُعلِّمي مدارس الدَّمج الابتدائيَّة لجمع المعرفة المتخصصة ثم تصنيفها.	تكرار	٢	١	٢٩	١١٥	١٢٣	٤,٣	٠,٧٤	موافق بشدة	٩
		نسبة	٠,٧	٠,٤	١٠,٧	٤٢,٦	٤٥,٦				
٢	إقامة لقاءات عن آليات تفعيل عمليَّات إدارة المعرفة داخل مدارس الدَّمج الابتدائيَّة.	تكرار	٠	٤	٣٠	١١٥	١٢١	٤,٣	٠,٧٣	موافق بشدة	١٠
		نسبة	٠	١,٥	١١,١	٤٢,٦	٤٤,٨				
٩	إتاحة مصادر معرفية متنوعة لمُعلِّمي التربية الخاصة بمدارس الدَّمج الابتدائيَّة لمشاركة المعرفة المتخصصة.	تكرار	٢	٣	٢٠	١٢٩	١١٦	٤,٣	٠,٧٢	موافق بشدة	١١
		نسبة	٠,٧	١,١	٧,٤	٤٧,٨	٤٣,٠				
١٣	تصميم منصة استشارية لمُعلِّمي التربية الخاصة تتيح توليد المعرفة المتخصصة بالاستفادة من الخبرات المتنوعة.	تكرار	٢	٨	١٩	١١٧	١٢٤	٤,٣	٠,٧٩	موافق بشدة	١٢
		نسبة	٠,٧	٣,٠	٧,٠	٤٣,٣	٤٥,٩				
١٩	وضع آليات تقنية تمكن من مشاركة المعرفة مع أولياء الامور بصورة فعَّالة.	تكرار	٠	٣	٢٨	١٢١	١١٨	٤,٣	٠,٧٠	موافق بشدة	١٣
		نسبة	٠,٠	١,١	١٠,٤	٤٤,٨	٤٣,٧				
١٢	تصميم قاعدة إلكترونية تضم جميع مُعلِّمي مدارس الدَّمج الابتدائيَّة لمشاركة الخبرات المعرفية التخصصية.	تكرار	١	٩	٢١	١١٨	١٢١	٤,٣	٠,٧٨	موافق بشدة	١٤
		نسبة	٠,٤	٣,٣	٧,٨	٤٣,٧	٤٤,٨				
١	تصميم برامج تدريبية لمنسوبي مدارس الدَّمج الابتدائيَّة لتنمية قدراتهم في تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة.	تكرار	٠	٥	٣٥	١١٠	١٢٠	٤,٣	٠,٧٦	موافق بشدة	١٥
		نسبة	٠	١,٩	١٣,٠	٤٠,٧	٤٤,٤				
٦	نشر ثقافة عمليَّات إدارة	تكرار	٢	٦	٢٥	١١٩	١١٨	٤,٣	٠,٧٨	موافق	١٦

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسبة	غير مو افق بشدة	غير مو افق	محايد	مو افق	مو افق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام	الترتيب
	المعرفة بين منسوبي مدارس الدَّمج الابتدائيَّة باستخدام قنوات متنوعة لتحقيق ذلك.	نسبة	٠,٧	٢,٢	٩,٣	٤٤,١	٤٣,٧			بشدة	
١٠	أن تتبنَّى إدارات التَّعليم الفكر الاستراتيجي لعمليَّات إدارة المعرفة بدعم تطبيقه بمدارس الدَّمج الابتدائيَّة.	تكرار	٤	٣	٢٦	١١٨	١١٩	٤,٣	٠,٨٠	مو افق بشدة	١٧
		نسبة	١,٥	١,١	٩,٦	٤٣,٧	٤٤,١				
٣	دعم الأفكار الإبداعية لدى منسوبي مدارس الدَّمج الابتدائيَّة لتحقيق الميزة التنافسية.	تكرار	٠	١٠	٢٩	١٠٩	١٢٢	٤,٣	٠,٨٠	مو افق بشدة	١٨
		نسبة	٠	٣,٧	١٠,٧	٤٠,٤	٤٥,٢				
٢٠	تبادل الزيارات الهادفة بين مُعلِّمي التربية الخاصة بالمدارس المختلفة للاستفادة من الخبرات المتنوعة.	تكرار	١	٨	٢٦	١١٧	١١٨	٤,٣	٠,٧٨	مو افق بشدة	١٩
		نسبة	٠,٤	٣,٠	٩,٦	٤٣,٣	٤٣,٧				
٤	تصميم استراتيجية تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة في مدارس الدَّمج الابتدائيَّة.	تكرار	٠	٦	٣٣	١١٧	١١٤	٤,٣	٠,٧٦	مو افق بشدة	٢٠
		نسبة	٠	٢,٢	١٢,٢	٤٣,٣	٤٢,٢				
٥	التدريب على استخدام عمليَّات إدارة المعرفة في حل المشكلات بمدارس الدَّمج الابتدائيَّة.	تكرار	٠	٨	٢٦	١٢٣	١١٣	٤,٣	٠,٧٥	مو افق بشدة	٢١
		نسبة	٠	٣,٠	٩,٦	٤٥,٦	٤١,٩				
٢٤	وضع أطر حوكمة تحفظ الحقوق الفكرية مما يدعم تفعيل عمليَّات إدارة المعرفة بشفافية.	تكرار	٠	٥	٤٢	١٠١	١٢٢	٤,٣	٠,٧٩	مو افق بشدة	٢٢
		نسبة	٠	١,٩	١٥,٦	٣٧,٤	٤٥,٢				
٢١	الاجتماعات الدورية مع المسؤولين عن مسار الدَّمج بالمرحلة الابتدائيَّة في الوزارة لتبادل المعارف المختلفة.	تكرار	١	٧	٣١	١١٦	١١٥	٤,٣	٠,٧٩	مو افق بشدة	٢٣
		نسبة	٠,٤	٢,٦	١١,٥	٤٣,٠	٤٢,٦				
١١	تصميم آليات لتفعيل عمليَّات إدارة المعرفة بمدارس الدَّمج الابتدائيَّة.	تكرار	٠	٥	٣١	١٢٨	١٠٦	٤,٢	٠,٧٢	مو افق بشدة	٢٤
		نسبة	٠,٠	١,٩	١١,٥	٤٧,٤	٣٩,٣				

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسبة	غير مو افق بشدة	غير مو افق	محايد	مو افق	مو افق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام	الترتيب
٢٥	تصميم قناة لأولياء الأمور لمشاركة المعرفة عن المو اقف المختلفة لعلاجها تربويًّا من قبل مُعلِّم التربية الخاصة.	تكرار	١	٩	٢٩	١٢٢	١٠٩	٤,٢	٠,٨٠	مو افق بشدة	٢٥
		نسبة	٠,٤	٣,٣	١٠,٧	٤٥,٢	٤٠,٤				
٢٦	تصميم قناة إلكترونية لطلاب الدَّمج تدعم إكسابهم المعرفة بطرق تناسب حالتهم.	تكرار	٠	٨	٣٣	١٢٢	١٠٧	٤,٢	٠,٧٧	مو افق بشدة	٢٦
		نسبة	٠	٣,٠	١٢,٢	٤٥,٢	٣٩,٦				
٢٧	تصميم حزمة برامج إلكترونية لمقررات مدارس الدَّمج تقدم من المُعلِّمين المتخصصين.	تكرار	٤	٨	٢٦	١٢٦	١٠٦	٤,٢	٠,٨٤	مو افق	٢٧
		نسبة	١,٥	٣,٠	٩,٦	٤٦,٧	٣٩,٣				
المتوسط العام للمحور								٤,٣	٠,٧٥	مو افق بشدة	

يتضح من نتائج الجدول السَّابق التالي:

العبارة "وضع آلية لحفظ الحقوق الفكرية للمشاركين في عمليَّات إدارة المعرفة ضمن أطر الحوكمة الواضحة" حصلت على ثاني أعلى نسبة مئوية بدرجة مو افق بشدة، وقدرها (٥٠,٠٪)، فيؤكد مُعلِّمو التربية الخاصة أن إيجاد آلية تحفظ فيها حقوقهم الفكرية سيشجعهم ذلك على المبادرة في تفعيل عمليَّات إدارة المعرفة. و اتفقت عيِّنة الدِّراسة على العبارة "الاستفادة من مُعلِّمي التربية الخاصة المتميزين بترشيحهم لتنفيذ ورش متخصصة تمكن من تبادل المعرفة الضمنية" بنسبة (٤١,١٪). كما اتفقوا بنسبة (٤٣٪) على العبارة "تصميم صفحة على الموقع الإلكتروني لمدارس الدَّمج الابتدائيَّة يمكن من نشر المعرفة المتخصصة". و افق أفراد عيِّنة الدِّراسة بنسبة (٤٢,٦٪) على العبارة "دعوة متخصصين في برامج الدَّمج لتقديم ورش متخصصة لمُعلِّمي التربية الخاصة". و افق أفراد عيِّنة الدِّراسة بنسبة (٤٥,٢٪) على العبارة "تطبيق إدارة المعرفة لتحسين الخدمات التَّعليميَّة في مدارس الدَّمج الابتدائيَّة". وحصلت عبارة "إتاحة مصادر معرفية متنوعة لمُعلِّمي التربية الخاصة بمدارس الدَّمج الابتدائيَّة لمشاركة المعرفة المتخصصة" على أعلى نسبة مو افقة من أفراد عيِّنة الدِّراسة، وذلك بنسبة (٤٧,٨٪)، وذلك يفسر رغبة مُعلِّمي التربية الخاصة على التنويع في مصادر التَّعلُّم وعدم الاستناد على مصدر، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الإطار النظري" أن من مصادر المعرفة الإنسان، وفريق العمل المتنوع الخبرات والمهارات، والدِّراسات والبحوث العلميَّة، بالإضافة إلى العلاقات الإنسانية والشراكات التي تسمح بتبادل المعرفة ومشاركتها لتوليد معارف جديدة. كما أكدوا على توفير البرمجيات الإلكترونية التي تمكن من تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة بكفاءة بنسبة مو افقة بشدة (٤٧,٤٪). كما أيَّدوا تشكيل فريق عمل متعاون من مُعلِّمي مدارس الدَّمج الابتدائيَّة لجمع المعرفة المتخصصة، ثم تصنيفها بنسبة مو افقة بشدة (٤٥,٦٪). إن قيمة المتوسط الحسابي العام لإجابات أفراد الدِّراسة حول محور الآليات المقترحة لتطبيق عمليَّات إدارة المعرفة في مدارس الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة في ضوء التَّوجُّهات العالميَّة، بلغت (٤,٣) بمدى المو افق بشدة. وذلك يؤكد أهمية سرعة تطبيق الآليات المقترحة لعمليَّات إدارة المعرفة في برامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة؛ لما لها من دور في تحسين الأداء المدرسي فيها.

توصيات البحث:

تتعدد التوصيات التي تم التوصل إليها تبعًا لنتائج أسئلة الدراسة وهي على النحو التالي:

- توفير تقنيات اتصال مرئية في إدارة مدارس الدَّمج الابتدائيَّة لتبادل المعرفة مع منسوبي مدارس الدَّمج الأخرى.
- توفير برمجيات تقنية تُساعد على توثيق التجارب التي يمرُّ بها مُعلِّم التربية الخاصة بمدارس الدَّمج. وتعمل على تسهيل وصول المُعلِّم للمعارف المُخزَّنة على أنظمة المدرسة للاستفادة منها في تحسين أدائه، إيجاد آلية واضحة لوضع حو افز تشجع مُعلِّمي التربية الخاصة على نقل معارفهم الضمنية لباقي الزملاء في الميدان التعليمي.
- نشر ثقافة عمليَّات إدارة المعرفة بين منسوبي مدارس الدَّمج الابتدائيَّة باستخدام قنوات متنوعة لتحقيق ذلك، وتشكيل فريق عمل متعاون من مُعلِّمي مدارس الدَّمج الابتدائيَّة لجمع المعرفة المتخصصة، ثم تصنيفها.
- الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في تفعيل بعض عمليات إدارة المعرفة أثناء تطبيق دمج ذوي الإعاقة في مدارس التَّعليم العام.
- إقامة دورات لقائدي ومعلمي مدارس الدمج عن فو ائد الدَّمج للطالب ذي الإعاقة، وشرح دورهم الإيجابي اللازم لنجاح دمجهم.
- توفير البرمجيات الإلكترونية والتقنيات اللازمة لتفعيل عمليات إدارة المعرفة وتسهيل إجراءاتها، وتصميم صفحة على الموقع الإلكتروني لمدارس الدَّمج الابتدائيَّة يمكن من خلاله نشر المعرفة المتخصصة.
- تشجيع منسوبي مدارس الدَّمج الابتدائيَّة على القيام بالبحوث التربويَّة.
- وضع آلية لحفظ الحقوق الفكرية للمشاركين في عمليَّات إدارة المعرفة ضمن أُطُر الحوكمة الواضحة، مما يدعم تفعيل عمليَّات إدارة المعرفة بشفافية.
- دعوة متخصصين في برامج الدَّمج لتقديم ورش متخصصة لمُعلِّمي التربية الخاصة. وتنفيذ اللقاءات التربويَّة الفكرية التخصصية بين مُعلِّمي التربية الخاصة لمشاركة المعرفة، الاستفادة من مُعلِّمي التربية الخاصة المتميزين بترشيحهم لتنفيذ ورش متخصصة تُمكِّن من تبادل المعرفة الضمنية.

المقترحات:

البحث الحالي يتضمَّن تحسين أداء برامج الدَّمج الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة الرياض في ضوء عمليَّات إدارة المعرفة؛ لذا يُقترح إجراء البحوث المستقبلية التالية:

- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي في برامج الدَّمج بإعاقات متخصصة في مناطق المملكة الأخرى.
- إجراء بحث ميداني حول متطلبات تطبيق إدارة المعرفة ببرامج الدَّمج المتوسطة والثانوية في المملكة العربيَّة السعودية.
- إدارة المعرفة مدخل للجودة الشاملة في برامج الدَّمج بالمملكة العربيَّة السعودية.
- إجراء بحث مقارنة حول تفعيل مدخل إدارة المعرفة ببرامج الدَّمج في بعض الدول المتقدمة.

المراجع:

أوَّلًا: المراجع العربيَّة

بدير، جمال يوسف. (٢٠١٣). اتجاهات حديثة في إدارة المعرفة والمعلومات. عمان، الأردن: داركنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

البراهيم، ناصر حمد. (٢٠٠٣). المشكلات التي تُواجه مُديري المدارس الملحق بها فصول دمج المُعوّقين سمعيًّا بوزارة المعارف (رسالة ماجستير غير منشورة). الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة والتَّخطيط.

بومجان، عادل. (٢٠١٥). تأهيل الموارد البشرية لتحسين أداء المؤسسة الاقتصادية (رسالة دكتوراه منشورة). الجزائر: جامعة محمد خيضر – بسكرة - كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، قسم علوم التسيير.

الحساوي، زينب علي (٢٠١٥). دمج ذوي الإعاقة في الكويت في ضوء الاتجاهات الحديثة. المجلة العربيَّة للعلوم الاجتماعية، م٤ (٧). ص ٣١٧-٣٣٦، الكويت.

رؤية المملكة العربيَّة السعودية ٢٠٣٠. تم الاسترجاع من الرابط
https://vision2030.gov.sa/ar/programs/HCDP

الزطمة، نضال محمد. (٢٠١١). إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء (رسالة ماجستير منشورة رقميًّا في المنظومة). غزة: الجامعة الإسلامية، كلية التجارة، قسم إدارة الأعمال.

زنيني، فريدة. (٢٠١١). أثر إدارة المعرفة على رفع كفاءة الأداء في منظمات الأعمال. دراسة ميدانية على الشركة الوطنية للاتصالات بالجزائر. ملتقى دولي حول: رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربيَّة في الاقتصاديات الحديثة – يومي ١٣ و١٤ ديسمبر ٢٠١١. تم الاسترجاع من الرابط
https://cutt‹us/Z7dSh

الزومان، هدى محمد. (٢٠١٤). مُعوّقات تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة في المدارس الثانوية الأهلية في مدينة الرياض من وجهة نظر المديرات (رسالة ماجستير غير منشورة). الرياض، السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الإدارة والتَّخطيط التربوي.

سالم، حسني والقضاة، محمد أمين. (٢٠١٧). واقع ممارسة عمليَّات تبادل المعرفة بين وزارة التربية والتعليم والجامعات الأردنية من وجهة نظر مُديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظة جرش، العراق: مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، م ٣١ (٧). ص ١٢٢٩-١٢٥٦.

الشمري، عبد الله صالح. (٢٠١٦). واقع التَّخطيط في برامج التربية الخاصة المدمجة في المدارس الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). الرياض، السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الإدارة والتَّخطيط التربوي.

العريفي، سارة سليمان. (٢٠١٧). تصور مقترح لتطبيق إدارة المعرفة في مدارس التَّعليم العام بالمملكة العربيَّة السعودية (رسالة دكتوراه غير منشورة). الرياض، السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم إدارة وتخطيط تربوي.

العطوى، نجاح يحيى. (٢٠١٩). إدارة المعرفة الإدارة التربويَّة. عمان، الأردن: دار زهدي للنشر والتوزيع.

العيسى. (٢٠١٦). مجلة المعرفة. مجلة شهرية تصدر عن وزارة التَّعليم في المملكة العربيَّة السعودية. العدد (٢٤٧). تم الاسترجاع من الرابط
https://www‹moe‹gov‹sa/ar/KnowledgeMagazine/Documents/2471‹pdf

الفحيلي، عبد الله عبد العزيز. (٢٠٠٩). إدارة برامج التربية الخاصة في مدارس التَّعليم العام من وجهة نظر مُديري المدارس ومشرفي البرامج ومشرفي التربية الخاصة (رسالة ماجستير غير منشورة). الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربويَّة.

القحطاني، سالم عيد. (٢٠١٤). دور إدارة المعرفة في تطوير أداء المنظمات (طبعة دون تاريخ). الرياض، السعودية: مطبعة الحميضي.

كافي، مصطفى يوسف. (٢٠١٨). إدارة الأداء (طبعة دون تاريخ). عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
مجلس الأطفال غير العاديين. (ترجمة هوساوي، علي محمد). (٢٠١١). ما يجب أن يعرفه كل مُعلِّمي التربية الخاصة (د.ط). الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود (النشر العلمي والمطابع).
همشري، عمر أحمد. (٢٠١٣). إدارة المعرفة الطريق إلى التميز والريادة (طبعة دون تاريخ). عمان، الأردن: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
وزارة التَّعليم (٢٠٢٠). الإدارة العامة للتربية الخاصة. تم الاسترجاع من الرابط
https://departments.moe.gov.sa/SPED/AboutUs/Pages/Goals.aspx

ثانياً: المراجع الأجنبيَّة:

Tyrteou, Stella. (2016). *Knowledge Management and Decision Making in Hellenic Primary Schools*, Master Thesis in Informatics, Linnaeus University, Sweden.
Wilkins, Kristen. (2020). *A description of the lived experiences of administrators supervising special education programs*: a phenomenological study, a dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education, Liberty University, Lynchburg, VA.

فاعليّة الحوار الرّقمي في زيادة التحصيل الدّراسي وتنمية المواطنة الرّقمية لدى طالبات الصّف السّادس الابتدائي في المملكة العربية السّعودية

أ.نورة هادي آل سرور

عضو المجلس الاستشاري في وزارة التعليم-تعليم منطقة نجران
المملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى قياس فاعلية الحوار الرقمي في زيادة التحصيل الدّراسي وتنمية المواطنة الرقمية لدى طالبات الصّف السّادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذه الهدف تمّ اعتماد المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة البحث من طالبات الصّف السّادس الابتدائي في المدرسة الابتدائية الخامسة للبنات بمنطقة تعليم نجران في المملكة العربية السعودية، حيث بلغ العدد الكلي للطالبات (٥٨) طالبةً. وقد تمّ سحب العينة بطريقة العينة القصدية، وتمّ تقسيمها إلى مجموعتين:١-مجموعة تجريبية: ضمّت الشعبة(أ)، وتألفت من(٣٠) طالبةً، حيث قام أفرادها بدراسة الوحدة الدّراسية الأولى (وحدة الإيمان) من كتاب التوحيد للصف السّادس الابتدائي وفق استراتيجية الحوار الرقمي باستخدام مجموعة متنوعة من الأدوات والوسائط الرقمية.٢-مجموعة ضابطة:ضمّت الشعبة(ب)،وتألفت من(٢٨) طالبةً، حيث قام أفرادها بدراسة الوحدة الدّراسية ذاتها وفق استراتيجيات التعليم المُتبعة.

وقد أظهرت نتائج البحث: *هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبارات التحصيل الدراسي البعدية، وهذه الفروق لصالح العينة التجريبية. *تفوّقت درجات طالبات المجموعة التجريبية على درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار المواطنة الرقمية بدرجته الكلية وفي المجالات الثمانية. *هناك علاقة ارتباطية طردية(ضعيفة) بين التحصيل الدّراسي المواطنة الرقمية. وقد قدّم البحث مجموعة من التوصيات التي من الممكن أن تسهم في تحسين جودة العملية التعليمية التعلّمية في ضوء متطلبات العصر الرقمي.

الكلمات المفتاحية: الحوار الرّقمي -التحصيل الدّراسي -المواطنة الرّقمية.

Abstract:

The aim of the current research is to * Measure the effectiveness of digital dialogue in increasing academic achievement and developing digital citizenship for sixth grade female students in the Kingdom of Saudi Arabia.

To achieve this goal, the quasi-experimental approach was adopted, and the research sample consisted of sixth grade students in the Fifth Elementary School for Girls in the Najran Education District in the Kingdom of Saudi Arabia, where the total number of female students reached (58) students. It was divided into two groups: 1- An experimental group: Division (A) consisted of (30) female students, whose members studied the first unit (the unit of faith) from Kitab al-Tawheed for the sixth grade of primary school according to the digital dialogue strategy using a variety of digital tools and media. 2- Control group: Division (B) consisted of (28) students, whose members studied the same academic unit according to the adopted teaching strategies.

The results of the research showed: * There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group and the average scores of the control group in the post-tests of academic achievement, and these differences are in favor of the experimental sample. The eight domains. * There is a direct (weak) correlation between academic achievement and digital citizenship. The research presented a set of recommendations that could contribute to improving the quality of the educational process in light of the requirements of the digital age.

Keywords: Digital Dialogue - Academic Achievement - Digital Citizenship

المقدمة:

يعيش العالم اليوم نهضةً علميةً رقميةً رائدةً في مجالات الحياة كافة، وأصبح التنافس الدّولي يزداد يوماً بعد يوم في ابتكار الوسائط والأدوات الرقمية الغنية والمتنوعة. وهذا ما أشار إليه العقاب (٢٠١٧، ص٩٦) بقوله:" يعيش العالم اليوم نهضةً علميةً عظيمةً، وتقدّماً في مجال الاتصال وتقنية المعلومات، وأصبح التطور العلمي والتقني مقياساً للتنافس الدولي نحو التنمية الشاملة".

فالمجال التعليمي كغيره من المجالات الحياتية الأخرى لا يمكنه أن يعزل نفسه عن منجزات الثورة الرقمية من جهة، والتحديات التي تفرضها هذه المنجزات عليه من جهة أخرى. وهنا يؤكّد غريب ومحمد"Mohammed & Ghareb" (2017,p28) أنّ تطوير التكنولوجيا الجديدة يجعل التعليم والتواصل أكثر فعّالية وكفاية، فالتكنولوجيا لا تهتم بالقضايا الاجتماعية، ولكنها بالأحرى أداة حاسمة لتحسين التعليم والإبداع في المجتمع.كما يؤكّد كلاً من جونز و ميتشل"Mitchell & Jones"(2015,p1) أنّ هناك اهتمام متزايد بتحسين المواطنة الرقمية للشباب من خلال التعليم.كما تشير بن شمس(٢٠١٧،ص٦٨) في دراستها إلى أنّ التربية من أجل المواطنة تلعب دوراً مهماً في تطوير الحياة المدرسية، كتقليل العنف، ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

ويظهر مما سبق أنّ المواطنة الرقمية لا يمكننا فصلها عن الحياة المدرسية ولا يمكننا أن نهتم بتحصيل طلابنا الدراسي من دون أن نهتم بمتطلبات المواطنة الرقمية التي تمنحهم القدرات المعرفية والوجدانية للاستخدام الآمن والمسؤول للتكنولوجيا داخل المدرسة وخارجها.

وفي ظل هذا التقدّم العلمي والتكنولوجي تسعى المملكة العربية السعودية للتحول الرقمي في سياق رؤيا المملكة(2030)؛لذلك كان لابدّ لنا من محاولات جادة للبحث عن الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تواكب هذه المستجدات الكونية وتتكيف معها وتحاول أن تحول التحديات الرقمية إلى فرص.حيث أكّد بورنيت"Burnett"(2016,p2) في هذا السياق أنّ العصر الرقمي له آثاره في المناهج الدّراسية ، وأصول التدريس .وبناءً عليه حاولنا تطوير إحدى الطرائق التي أثبتت فاعليتها عبر العصور، والتي لا يمكن الاستغناء عنها في أيّ استراتيجية تعليمية،وهي "الطريقة الحوارية" أو ما تسمى بـ"الطريقة السقراطية" نسبةً للفيلسوف اليوناني"سقراط"؛ وذلك من خلال رؤيا رقمية تستند إلى النظرية الترابطية التي تعدّ من النظريات المطوّرة عن نظريات التعلّم التقليدية(السلوكية والمعرفية والبنائية) في ظل الثورة الرقمية التي جعلت الحوار التعليمي حواراً رقمياً يتخطى حدود الزمان والمكان.

مشكلة البحث:

يشير تومي"Tomé" (2016,p198) إلى أنّه قد تمّ تجاهل ممارسات الأطفال الصغار عبر الانترنت إلى حدٍّ كبير على مدى العقد الماضي من قبل صانعي السياسات في معظم البلدان.

كما يرى جينيك و ميتيك "Djenic,Mitic " (2017,P189) أن استخدام الانترنت وتطويره أحدث تغييرات كبيرة في مجال التعليم، والآن هناك حلول نهائية لبيئات التعلّم المدمجة الحديثة ، والتي تشمل التدريس والتعلّم عبر الانترنت بأشكال مختلفة (بدون إنهاء التعليم التقليدي في القاعات الدّراسية) ، بالإضافة إلى منهجيات وتكنولوجيات التدريس الجديدة (دون استبعاد تلك التي طوّرت سابقاً والعمل على تحديثها)؛ لأنّ طريقة التدريس لا تمثل مجموعة من الوصفات "الجاهزة للارتداء"، كما هو الحال مع بيئات التعلّم التقليدية ، ولكن لديها أساس مرن إلى حدٍّ ما لتطوير الطرائق الحالية و إيجاد طرائق جديدة لاستراتيجيات التدريس الحديثة.

وتبين للباحثة من خلال عملها كمعلمة لمواد المهارات الرقمية ومن خلال البحث والدراسة أنّ هذه المشكلة ليست مشكلة خاصة و إنّما هي مشكلة جوهرية لها تأثير كبير في السلوك الرقمي للطلاب، كما كانت موضع اهتمام العديد من البحوث والدراسات ونذكر منها:

دراسة ثيرد وآخرون"Third...et al" (2014,P6) التي أكدّ أنّه من الضروري أن نفحص كيف تؤثر هذه البيئة المتغيرة في رفاهية الأطفال ونموهم وحقوقهم، ويتطلب ذلك توفر مداخل تعزّز محو الأمية الرقمية والمرونة والذكاء الرقمي للتأكد من

أنّ جميع الأطفال آمنين عبر الانترنت. وقد توصلت الباحثة سابقاً في مشروعها "الذكاء الاجتماعي الرقمي" المقدّم إلى مؤتمر شركة مايكروسوفت المُقام في سنغافورة من ١٣ إلى ١٥ آذار٢٠١٨م إلى أنّ صقل الذكاء الاجتماعي الرقمي المُستند إلى القيم الإنسانية ضروري لطلابنا ليصبحوا سادة التكنولوجيا بدلاً من أن تتحكم بهم، حيث يؤثر سلوكهم الرقمي في تعلمنا ، ولغتنا ، وطقوسنا ، وقيمنا ، وعاداتنا، وتواصلنا. ودراسة جونزو ميتشل" Jones & Mitchell " (2015,p1) التي أظهرت أنّ محو الأمية الرقمية يتطلب مجموعة محددة جداً من المعارف ومهارات التعليم مقارنةً بالأهداف الأخرى الموجودة حالياً تحت مظلة المواطنة الرقمية. ودراسة داجييت"Daggett" (2014,p4) التي بيّنت في المؤتمر الثاني والعشرين للمدارس النموذجية أنّنا كمعلمين بحاجة إلى احتضان قوة التكنولوجيا لجعل التعليم مناسباً لجميع الطلاب والبالغين، ويمكن أن يساعد استخدام التكنولوجيا بفاعلية في تعلّم الطلاب اليومي على تعزيز خبراتهم التعليمية والبناء على مهاراتهم التكنولوجية البديهية. ودراسة مالدونادو"Maldonado"(2015,P31) التي توصلت إلى أنّ الحواروالمناقشة هي واحدة من أكثر الطرائق فعّالية لتعليم الطلاب كيفية إتقان هذه المهارات.

كما ترى الباحثة أنّ الحوار الرقمي المتاح لطلابنا قد نستطيع تكييفه لزيادة تحصيلهم الدّراسي من جهة وتنمية المواطنة الرقمية من جهة ثانية.

وبناءً عليه، تتحدّد مشكلة بحثنا بالسؤال الآتي:" ما مدى فاعلية الحوار الرقمي في زيادة التحصيل الدّراسي وتنمية المواطنة الرقمية لدى طالبات الصّف السّادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟"

أهميّة البحث:

تتجلى أهمية البحث الحالي في الجوانب الآتية:

الأهمية النظرية: من خلال التعريف بأهمية الحوار الرقمي المستند إلى النظرية الترابطية المطوّرة، بالإضافة إلى التعريف بمفهوم المواطنة الرقمية ومتطلباتها. الأهمية العملية: وتتجلى من خلال التعريف بمدى فاعلية الحوار الرقمي في زيادة التحصيل الدّراسي وتنمية المواطنة الرقمية لمواجهة تحديات العصر الرقمي من خلال البرامج والأنشطة الرقمية المتنوعة، وقد يساعد في نشر ثقافة المواطنة الرقمية بين الطالبات. الأهمية البحثية: يأتي البحث الحالي كاستجابة للمؤتمرات العلمية التي تدعو إلى نشر الوعي التكنولوجي بين المتعلمين، ومن المتوقع أن يكون هذا البحث منطلقاً لدراسات أخرى حول ضرورة استخدام مثل هذه الاستراتيجيات المطوّرة في التدريس، وتنمية القدرات التفكيرية المتعددة في المساقات الدّراسية المختلفة وفي مراحل التعليم كافة. ومن المتوقع أن يكون هذا البحث نواة لبحوث تجريبية تلعب دوراً في إعادة النظر بمحتوى المناهج المقررة، وتطوير طرائق التدريس المعتمدة كما يمكنه أن يوفر قاعدة بيانات لأغراض البحث العلمي.

أهداف البحث، وأسئلته:

يهدف البحث الحالي إلى قياس فاعلية الحوار الرقمي في زيادة التحصيل الدّراسي وتنمية المواطنة الرقمية لدى طالبات الصّف السّادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

ويتفرع عنها الأسئلة الآتية:

ما مدى فاعلية الحوار الرقمي في زيادة التحصيل الدّراسي لدى طالبات الصّف السّادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟ ما مدى فاعلية الحوار الرقمي في تنمية المواطنة الرقمية لدى طالبات الصّف السّادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟ ما العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدّراسي والمواطنة الرقمية؟

فرضيات البحث:

ينبثق عن هدف البحث وأسئلته الفرضيات الآتية (عند مستوى الدلالة0.05):

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي القبلي.

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للتحصيل الدّراسي البعدي. *لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمواطنة الرقمية.
- لا يوجد علاقة ارتباطية بين متوسط التحصيل الدّراسي ومتوسط المواطنة الرقمية لدى طالبات الصّف السّادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائيّة:

- **الحوار الرقمي**:

يعرّف أيهايوبيش"Ehiobuche" (2012,p300) الحوار بأنّه:" عبارة عن مناقشة مفتوحة وصادقة تجمع بين أشخاص مختلفين بمساعدة مُيَسِّرين مدربين لمشاركة القصص الشخصية، والتعبير عن المشاعر، وتأكيد القيم، وطرح الأسئلة، والتوضيح، وتبادل وجهات النظر، و اقتراح الحلول للمخاوف.

ويمكننا تعريفه إجرائياً بأنّه: "حلقات النقاش التي تدور بين مجموعات التعلّم الرقمية باستخدام الوسائط والأدوات الرقمية وبإشراف المعلّم داخل القاعات الصفية وخارجها ".

- **التحصيل الدّراسي**:

يعرّفه لورنس و باراثي"Lawrence & Barathi "(2017,p91) بأنّه: "كيفية أداء الطالب في الامتحان ومقدار العلامات المضمونة من الامتحان، وتعدّ العلامات الإجمالية التي حصل عليها الطالب بمثابة تحصيله الدّراسي".

ويمكننا تعريفه إجرائياً بأنّه: "مقدار ما يكتسبه الطالب من معرفة تتعلق بالوحدة الأولى (وحدة الإيمان) من كتاب التوحيد، وتقاس هذه المعرفة بالاختبارات التحصيلية التي أعدّتها الباحثة لهذا الغرض وفق تصنيف بلوم المطوّر.

- **المواطنة الرقمية**:

يعرّفها إلسيسك وآخرون"Elcicek...et al" (2018,p205) بأنّها: " وعي الأفراد بالأضرار المختلفة في بيئة الانترنت على أساس المساواة في الحقوق والمسؤوليات بسبب المبادئ الأخلاقية". ويعرّفها الدهشان (٢٠١٦، ص٧٩) بأنّها:" جملة الضوابط والمعايير المعتمدة في استخدامات التكنولوجيا الرقمية المتعددة، والمتمثلة في مجموعة من الحقوق التي ينبغي أن يتمتع بها المواطنون صغاراً وكباراً أثناء استخدامهم تقنياتها، والواجبات أو الالتزامات التي ينبغي أن يؤديها ويلتزم بها في أثناء ذلك".

ونعرّفها إجرائياً بأنّها:" مجموعة السلوكيات الرقمية التي ينبغي أن تتمتع بها طالبات الصف السادس في المملكة العربية السعودية بما يضمن استخدامهن الفعّال والآمن للأدوات والوسائط الرقمية من جهة وينعكس إيجابياً على تحصيلهن الدراسي من جهة ثانية، وتُقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مستوى المواطنة الرقمية المعتمد في هذا البحث".

القراءات النظريّة:

١. مفهوم الحوار الرقمي وأهميته:

ترى هينيسي وآخرون"Hennessy...et al" (2016,P16-17) أنّ الحوار يعدّ إنجازاً إنسانياً مميزاً ذو صلة تطورية واجتماعية، ويعدّ من الناحية النظرية مفهوماً معقداً يعتمد على العديد من التقاليد المختلفة، بدءاً من سقراط و أفلاطون وديوي ومؤلفين حديثين.

وتبرز أهمية الحوار في تعزيز بناء العلاقات الإيجابية بين الأبناء ووالديهم من جهة، وبينهم وبين المدرسة من جهة أخرى، وهذا ما يؤكد الاحترام المتبادل، وتقبل الآخر، ونبذ الصراع، ويعين على تدريب الأبناء لتحقيق وتقرير القيم المقبولة، فهو يعدّ مناخاً ممتازاً لتعديل السلوك، ويساعد على رفع التحصيل الدّراسي (الشمري،٢٠١٧، ص٦٥). كما يدعم الحوار الهادف التعلّم ، ويزيد من الفهم ، ويمكنه تطوير مستويات أعلى من اللغة من خلال التفاعل الاجتماعي-Maldonado,2015,P9 (10).ويؤكّد بوريد"Borade"(2017,p56) أنّ علم أصول التدريس المتطوّر يعني أنّه يمكن للمدرسين دمج التكنولوجيا

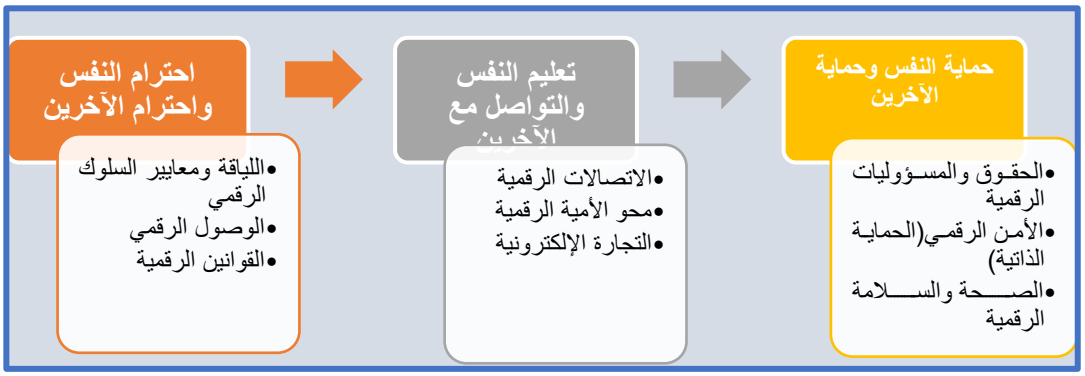
المختلفة ، واستراتيجيات التدريس المبتكرة ، وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وأدوات صنع القرار... إلخ في تعليمهم؛ نظراً لأنّ البيئة التعليمية التعلّمية المتطوّرة ستكون داعمة ومثمرة.ويرى بيفيز"Beavis" (2015,P30) أنّ أحد التحديات الرئيسية للتعليم يتمثل في المشهد التكنولوجي المتغير لدينا في الحاجة إلى تعزيز وتثمين مهارات وثقافة وأشكال المعرفة ذات القيمة التقديرية ، وتوقع ، ووضع مفاهيم وعمل "منهج مبني من أجل التغيير" منهج دراسي يعترف ويستجيب في وقت مبكر لحالة عدم اليقين وعدم الاستقرار في القرن الحادي والعشرين. وقد أشار كارمر"Garmer" (2014,P2-3) أنّ العصر الرقمي أنتج تغييرات ملحوظة في الحياة اليومية - للفرد وكذلك للمجتمع؛ فالتواصل الاجتماعي يربط الناس في جميع أنحاء المدينة وحول العالم، مما يتيح أنواعاً جديدة من المجتمعات التي تتخطى الحواجز الجغرافية. أمّا زابولوتنا"Zabolotna" (2016,P140) فقد رأى أنّ الحوار التعليمي ذهب بعيداً عن القاعات الدّراسية ، والمدرسة ، وحتى البلد في الوقت الحاضر، وأصبحت الحوارات والأفكار تتفاعل على الصعيدين المحلي والعالمي. بينما يؤكّد كلاً من كدرون و رودين "Kidron & Rudkin"(2017,P4) أنّ لا شيء يمكن أن يحلّ مكان تأثير الحوار وجهاً لوجه، ولكن تتيح الوسائط والأدوات الرقمية الفرصة لتوليد مناقشات مع الطلاب داخل القاعة الدّراسية وخارجها ، والتواصل بشكل أكثر فاعلية مع العالم خارج جدران هذه القاعة.ويرى بيل"Bell"(2011,P99-103) أنّه مع ظهور منصات افتراضية عالمية،هناك احتمالات متزايدة للحوار على الصعيدين المحلي والعالمي ولمشاركة الموارد ،مع مراعاة القيود اللغوية والاجتماعية والثقافية.وهنا يؤكّد ريفنسكروفت"Ravenscroft"(2011,P141)أنّه إذا أخذنا في الاعتبار تفعيل مبادئ النظرية الترابطية من منظور الحوار، فإنّنا نجد أنّها في كثير من الأحيان ما تكون مضمنة في عمليات تقويمية مستمرة لها أهمية في الحوار المتمركز على المحتوى والملكية.

٢. التحصيل الدّراسي والمواطنة الرقمية:

يعرّف شيخاني"Sheykhjan[a]" (2017,p75) التحصيل الدّراسي بأنّه:"نتيجة عملية التعلّم النشط التي سيتم اكتسابها وتحقيقها بمساعدة ودعم الأنشطة التعليمية والتدريبية".ويؤكّد كلاً من لورنس و باراثي"Lawrence & Barathi " (2017,p90)أنّ المؤسسات التعليمية جميعها توّجه عملية التعليم والتعلّم بأكملها نحو الإنجاز في مجال التحصيل الدّراسي، وكذلك في مجال الأنشطة المشتركة للمناهج الدّراسية ،فالتحصيل الدّراسي يتطلب أن تكون قيمته عالية وأن يسعى الطلاب والمعلمون وأولياء الأمور لتحقيقه.

وبناءً عليه يبدو لنا أنّ التحصيل الدّراسي هدف جوهري لدى جميع المعنيين بالعملية التعليمية التعلّمية، وقد أصبح هذا الهدف محفوفاً بالكثير من المخاوف مع تزايد الوسائط والأدوات الرقمية التي أصبحت تنافس المدرسة في تكوين المخزون المعرفي للطلاب وتتميز عنها بالعديد من العوامل، وأهمها عامل الجذب والإثارة والفاعلية وسرعة الوصول. فقد أشار نور الدين وآخرون"Nordin...et al "(2016,p71) إلى أنّ الأبحاث الحديثة تظهر أنّ الطلاب أصبحوا يعتمدون بشكل متزايد على الأدوات الرقمية والتطبيقات المستندة إلى الويب للتعلم والتواصل. كما أكّد كلاً من سيفتشي وأليداك " & Çiftci Aladağ"(2018,p112) أنّه يجب على المعلمين اختيار الموارد الرقمية المناسبة لدروسهم وتحديد الموارد التي ستعمل بشكل أفضل في القاعات الصفية، كما يجب عليهم تحسين استراتيجياتهم في تحديد المحتوى الرقمي وتقييمه.ويرى شيخاني"Sheykhjan[b]"(2017,p8)أنّ الهدف الحقيقي للتعليم في العصر الرقمي هو تمكين الباحثين والمعلمين والطلاب والأسر ليكونوا منتجين ومبدعين ومسؤولين في الفضاء الرقمي ويحافظون على القيم المجتمعية ويمارسون المواطنة الرقمية الإيجابية. بينما يرى كاردومان"Karaduman"(2017,p94)أنّ أحد الأشياء التي يجب القيام بها من أجل المواطنة الرقمية هو أنّ القضايا والمهارات المرتبطة بالمواطنة الرقمية لا ينبغي أن تقتصر على مختبرات الكمبيوتر، بل ينبغي دمجها في جميع التخصصات ويجب أن تكون مكونات لا غنى عنها في جميع المواد الدراسية. وقد أكّد آكبور"Akpur"(2017,p52-53)أنّ المتغيرات التي تنتمي إلى المجال المعرفي وعلاقتها بالتحصيل الدّراسي كانت واحدة من اهتمامات المعلمين والباحثين لفترة طويلة ، حيث أنّ هذه المتغيرات مرتبطة ليس فقط بالقدرات المعرفية للفرد ولكن أيضاً بالاستثمار المعرفي.كما أكّد كلاً من ثان ممالاي و رامان"Raman &Thannimalai"(2018,p204) أنّه يتعين على نظام التعليم في جميع أنحاء العالم أن يستعد للثورة الصناعية الرابعة الوشيكة حيث أنّ سوق العمل سوف يكون مدفوعاً إلى حد كبير بتقدم الاقتصاد الرقمي ،

والروبوتات ، والذكاء الاصـطناعي ، وتكنولوجيا الأتمتة. كما تؤكّد هولاند"Holland" (2017,p3) أنّ التحوّل الرقمي قد تمّ وصـفه كآلية للتعلّم عند اكتسـاب الطلاب لمعرفتهم وتوحيدها وتعميقها مع اسـتمرارهم في التعلّم. ويرى كلّاً من أليداك و سـيفتشـي"Aladağ & Çiftci" (2017,p172) أنّ تكنولوجيا المعلومات والاتصـالات تسـتخدم على نطاق واسـع في الحياة اليوميـة ولهـا تـأثير كبير في السـلـوك، وفي الوقـت الحـاضـر برز مفهوم المواطنـة الجـديـدة كنتيجـة لاسـتـخـدام مكثف للتكنولوجيا.بينما يرى كلّاً من الحربي والتركي"Alharbi, Alturki"(2018,p81) أنّه في ضـوء هذا الاسـتخدام الواسـع لمجتمع التكنولوجيا ، يصـبح من الضـروري تعزيز الجوانب الإيجابية للتكنولوجيا، والاسـتفادة منها وتوجيه المجتمع لتحقيق معايير المواطنة الرقمية.وهذا ما يؤكّده أيضـاً مهدي(٢٠١٨،ص١٣) بقوله:" إنّ الاسـتخدام الواسـع للأدوات الرقمية أدى لخلق مواطن رقمي ضـمن مجتمع رقمي، فبات من الضـروري وضـع ضـوابط ومعايير لضـمان التأثير الإيجابي لهذا التقدّم؛ بهدف حمايتنا من مخاطر هذا التطور المتسـارع في مجال التكنولوجيا، والتغلب على سـلبيات الانترنت والتكنولوجيا بوجه عام، فالمواطنة الرقمية ليسـت تقنية، ولكنها ثقافة يجب أن تتوفر لدى جميع المسـتخدمين الرقميين.ويعرّف القحطاني وآخرون"Alqahtani...et al" (2017,p96) المواطن الرقمي بأنّه:" الشـخص الذي قام بتحسـين المهارات والسـلوكيات التي تدعم التفاعلات الإيجابية مع الآخرين في العالم الرقمي". وترى إلسيسك وآخرون"Elcicek...et al" (2018,p204) أنّ مفهوم المواطنة يتغير باسـتمرار بسـبب تحسـين تقنيات الانترنت، من قبل مجتمع المعلومات، ويمكن للأفراد التفاعل مع المواطنين الآخرين من مختلف المناطق الجغرافية. وبالتالي؛ من الواضح أنّ الحدود بين الدول قد اختفت بالفعل في سـياق المعلومات والاتصالات. وتشير حقيقة استخدام الأجهزة الرقمية في العديد من البلدان المختلفة حول العالم إلى أنّ الأفراد هم مواطنون عالميون لديهم حقوق ومسـؤوليات متساوية في الأنشـطة الاجتماعية والعامة والسـياسـية. وقد عرّفت العقاد (٢٠١٧، ص٨) متطلبات المواطنة في التعليم بأنّها:" مجموعة المحددات الثقافية والاجتماعية والصـحية والقانونية والأمنية ذات الصـلة بالتكنولوجيا الرقمية التي تمكّن النظام التعليمي بشـكل عام، والمعلّم بشـكل خاص من المسـاهمة في إعداد مواطن عصـري قادراً على اسـتخدام وتوظيف التكنولوجيا الرقمية بطرائق آمنة وسـليمة. كما حدّدت القحطاني(٢٠١٨، ص٦٢-٦٣) متطلبات المواطنة في العصر الرقمي، يمكننا توضيحها بالشكل الآتي:



شكل رقم(١) يبيّن متطلبات المواطنة في العصر الرقمي (من تصميم الباحثة)

ويرى جو ايفل"Jwaifell" (2018,p86) أنّ المواطنة الرقمية تتضـمن نطاق واسـع من السـلوكيات والأعراف بدرجات متفاوتة من المخاطر والعواقب الخطيرة المحتملة التي لا يمكن حصرها. وإذا لم يتحاور صانعو السياسات التعليمية مع المربين والطلاب المثقفين لإنشاء ثقافة رقمية، فسيكون من الصعب التغلب على المشكلات التي ستظهر.

ويبدو مما سبق أنّ المواطنة الرقمية هي الضامن الحقيقي لحماية طلابنا من الآثار السلبية للتكنولوجيا من جهة وتكيفهم مع آثارها الإيجابية من جهة ثانية. وهذا بدوره يفترض نوعاً من الذكاء الصـناعي أو الرقمي الذي يجب أن يتمتع به طلابنا؛ لذلك كان لازماً علينا البحث والدراسـة لمحاولة توظيف هذه الوسـائط والأدوات الرقمية وتكييفها بما يتناسـب مع رسالة المدرسة التربوية والأخلاقية، وبما يساعدها على تحقيق أهدافها، والتي تتمثل بشكل أساسي بتحقيق أعلى مستوى من التحصيل الدّراسي للطلاب، والذي يعدّ في معظم دول العالم المؤشر الأساس على مدى جودة المدرسة وتميزها. وبناءً على ما

سبق نستنتج أنّ المواطنة الرقمية متغير من المتغيرات المرتبطة بالتحصيل الدراسي من جانبين أساسيين هما:(الاستثمار المعرفي والاستثمار البشري) على حدٍّ سواء.

٣. **الدراسات السابقة**:

الدّراسات العربيّة:

دراسة مهدي (٢٠١٨): هدفت إلى الكشف عن مستويات الوعي بالمواطنة الرقمية بين مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي من طلبة جامعة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات. وتمّ تصميم نطاق الوعي بالمواطنة الرقمية ليشمل أربع مجالات هي:(الأخلاقيات الرقمية، والثقافة الرقمية، والحماية النقدية والمشاركة الفعلية في الانترنت). وتكوّنت العينة من (٧٠٠) طالباً من جامعة الأقصى. وأظهرت النتائج: * بلغ مستوى الوعي بالمواطنة الرقمية بشكل عام (٧٦,٠٨٪)، مما يعني أعلى من المتوسط. مع التركيز على شروط أبعاد المقياس، كانت المتوسطات منخفضة ممثلة بـ "المشاركة الفعلية"، حيث كانت النسبة (٦٠,٣٨٪)، ومتوسطة تمثل "الثقافة الرقمية والحماية الناقدة"، حيث كانت النسب المئوية (٧٢,١٨٪ و٧٩,٥٧٪) على التوالي، في حين أن نسبة الوعي بأخلاقيات المواطنة الرقمية ظهرت على أعلى مستوى، حيث كانت النسبة المئوية لهذا البعد (٨٨,٢٩٪). *هناك أيضاً اختلاف في مستوى الوعي بمؤشرات المواطنة الرقمية في بعض الأبعاد لدى مستخدمي الشبكات الاجتماعية، باختلاف: الشبكة الاجتماعية المستخدمة، ونوع الجنس، ومستوى المهارة ومعرفة الأنترنت، ومستوى تقبل التعامل مع الانترنت.

دراسة العمري (٢٠١٧): هدفت إلى معرفة أثر استخدام الصفوف الافتراضية، في تنمية مهارات الحوار، والتحصيل الدّراسي والاتجاه نحو المقرر، لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة القصيم. أعدّ الباحث مواد المعالجة التجريبية، كبطاقة الملاحظة، والاختبار التحصيلي في مهارات الحوار، ومقياسا للاتجاهات. وتكوّنت عينة الدراسة من (٨٦) طالباً، منهم طلبة الشعبة رقم (٢٨٦٧) الدارسين في مقرر الحوار في الإسلام كمجموعة تجريبية، وعددهم، (٤٥) طالباً، درسوا المقرر باستخدام الصفوف الافتراضية، والشعبة رقم (٢٨٨٢)، وعددهم، (٤١) طالباً درسوا بطريقة الفصول العادية. أظهرت النتائج: *فاعلية استخدام الصفوف الافتراضية، في تنمية مهارات الحوار، لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة القصيم. *وفاعلية التدريس باستخدام الصفوف الافتراضية على تحصيل الطلبة، وعلى الاتجاه نحو المقرر.

دراسة بن شمس (٢٠١٥): هدفت إلى تنمية قيم المواطنة (الولاء – الانتماء - الديمقراطية) لطلاب جامعة البحرين في ضوء متطلبات العصر الرقمي بناء قائمة بقيم المواطنة لطلاب جامعة البحرين في ضوء متطلبات العصر الرقمي، وبناء تصور مقترح للبرنامج القائم على الشبكة العالمية بصورتين (بالأنشطة الحوارية– بدون الأنشطة الحوارية) لتنمية قيم المواطنة لطلاب جامعة البحرين في ضوء متطلبات العصر الرقمي دراسة فعالية البرنامج المقترح القائم على الشبكة العالمية لتنمية قيم المواطنة لطلاب جامعة البحرين في ضوء متطلبات العصر الرقمي. استخدمت الباحثة كأدوات للدراسة قائمة قيم المواطنة، وبرنامج إلكتروني لتنمية قيم المواطنة، واستبيان لقياس قيم المواطنة. وتكوّنت عينة الدراسة من (٥٦) طالباً وطالبة من طلاب جامعة البحرين من التخصصات العلمية والأدبية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبيتين: المجموعة التجريبية الأولى (٢٥) طالباً وطالبة، ودرسوا باستخدام البرنامج مع وجود أنشطة حوارية، والمجموعة التجريبية الثانية (٢٧) طالباً وطالبة، درسوا باستخدام البرنامج مع عدم وجود أنشطة حوارية. أظهرت النتائج: *لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست بالبرنامج الإلكتروني مع الأنشطة الحوارية) والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست بالبرنامج الإلكتروني بدون الأنشطة الحوارية) في التطبيق القبلي لاستبيان قيم المواطنة لطلاب جامعة البحرين.* توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين درجات التطبيقين القبلي و البعدي لاستبيان قيم المواطنة لطلاب جامعة البحرين بالمجموعة التجريبية الأولى (التي درست بالبرنامج الإلكتروني مع الأنشطة الحوارية) لصالح التطبيق البعدي.* توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين درجات التطبيقين القبلي و البعدي لاستبيان قيم المواطنة لطلاب جامعة البحرين بالمجموعة التجريبية الثانية (التي درست بالبرنامج الإلكتروني بدون الأنشطة الحوارية) لصالح التطبيق البعدي.

دراسة الباز (٢٠١٥): هدفت إلى تعرّف دور الحوار التربوي في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم العالي بمملكة البحرين من وجهة نظرهم. استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة الميدانية. وتكوّنت عينة الدراسة من طلبة ثلاث جامعات خاصة قوامها /٣١٤/طالباً وطالبةً. أظهرت النتائج: *مو افقة الطلبة على الآليات المقترحة لتفعيل دور الحوار التربوي في تنمية قيم المواطنة. *عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات الطلبة تعزى لمتغير النوع والجنسية، والجامعة، ونوع الكلية.

دراسة جيدوري (٢٠١٤): هدفت إلى تعزيز ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الجامعية حتى يكونوا مشاركين إيجابيين في شؤون جامعتهم ومجتمعهم، كما هدفت إلى معرفة الاختلاف في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس نحو دواعي تعزيز ثقافة الحوار لدى الطلبة تبعاً لمتغيرات الجنس والكلية والمرتبة العلمية. صمّم الباحث استبانة تكوّنت من (١٦) فقرة توزعت على أربعة أبعاد. وتكوّنت عينة الدراسة من (١٨٧) عضو هيئة تدريس في كليات التربية والمجتمع والعلوم والصيدلة بجامعة طيبة. أظهرت النتائج: *مو افقة أفراد العينة بدرجة كبيرة على جميع دواعي تعزيز ثقافة الحوار لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة. *عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس نحو دواعي تعزيز ثقافة الحوار لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، بينما كان هناك فروق تبعاً لمتغير المرتبة العلمية لصالح (الأستاذ)وتبعاً لمتغير الكلية لصالح (كلية التربية).

الدّراسات الأجنبية:

دراسة(Elcicek,...et al,2018): وهدفت إلى تحديد مستويات المواطنة الرقمية والحضور الاجتماعي لطلاب الدراسات العليا الذين لديهم تعليم عن بعد وللتعرف على العلاقة بين هذين المتغيرين. تم استخدام نموذج المعلومات الفردية، مقياس الحضور الاجتماعي ومعيار المواطنة الرقمية لجمع البيانات. وتم استخدام الإحصاء الوصفي في الدراسة لتحديد مستويات المواطنة الرقمية والوجود الاجتماعي للطلاب. واستخدام تحليل الارتباط للعلاقة بين المتغيرات والانحدار الخطي للقوة التنبؤية. وتكوّنت عينة الدراسة من (٥٠) طالبةً و(٩٣) طالباً من طلاب الدراسات العليا المسجلين في برامج الماجستير التعليم عن بعد من جامعة كارادينيز التقنية. أظهرت النتائج: * أنّ طلاب الدراسات العليا المسجلين في برامج الماجستير للتعليم عن بعد لديهم مستويات عالية في المواطنة الرقمية والحضور الاجتماعي. وعلاوةً على ذلك، هناك علاقة كبيرة و إيجابية فيما بين تلك المستويات. *وعلى الرغم من أنّ مستويات المواطنة الرقمية والوجود الاجتماعي لم تفرق بشكل كبير من حيث الجنس، إلا أنّ مستويات الحضور الاجتماعي كانت متباينة لصالح معهد العلوم التربوية.

دراسة(DQ Institute,2018): وهدفت إلى استقصاء سلوكيات الانترنت والتعرض للمخاطر الإلكترونية ومستويات المواطنة الرقمية بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٨ سنوات و١٢ سنة. وتم جمع البيانات من خلال وسائط مختلفة، وهي منصة DQWorld.net عبر الانترنت واستبيان الذكاء الرقمي للطلاب. تم إنشاء الاستبيان لتقييم المخاطر عبر عدة مجالات هي(إدمان الألعاب ، والتسلط عبر الانترنت ، والمحتوى الجنسي عبر الانترنت ، واجتماع الغرباء عبر الانترنت).تكوّن من /٨١/ سؤالاً تم أخذها من استبيان منصةDQWorld.net الأكبر البالغ /٢٩٥/ سؤالاً ،حيث تم لاحقاً مطابقة أسئلة الاستبيان مع الأسئلة من منصة DQWorld.net للتمكّن من دمج البيانات. تم جمع البيانات من ٢٩ دولة، وكان ٥٠٪ من المشاركين من الإناث وتراوحت أعمار المشاركين بين ٨-١٢ سنة. كان ٢٦٪ من المشاركين في عمر ١٢ سنة، و٣٠٪ من الأطفال في عمر ١١ سنة، و٢٥٪ من الأطفال في سن ١٠ سنوات، و١٩٪ من الأطفال في سن ٩ و٨ سنوات. شارك الأطفال من خلال مدارسهم، سواء في القاعات الصفية أو في المنزل على موقع الويب الذي استضافت فيه الدراسة الاستقصائية. أظهرت النتائج: *ينمو وباء المخاطر عبر الانترنت بشكل كبير في الدولة الناشئة بمجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. *يتعرض أكثر من نصف الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم من ٨ إلى ١٢ عاماً لمخاطر الانترنت على مستوى العالم. *يؤثر استخدام الوقت المفرط للشاشة ووسائط التواصل الاجتماعي غير المنضبطة في سلوك الأطفال وصحتهم العقلية وتطورهم.

دراسة(Holland,2017): وقد هدفت إلى التحقّق من تأثير برنامج رخصة القيادة الرقمية (DDL) في تصورات المواطنة الرقمية للصفوف المدرسية.وقد اشتمل إطار هذه الدراسة على نظرية ربيل (٢٠٠٦) الخاصة بالمواطنة الرقمية، ونظرية سيمنز(٢٠٠٥) عن الترابطية، إلى جانب نظريات معرفة القراءة والكتابة الرقمية.ومن أجل تحقيق هذا الهدف تمّ استخدام

المقابلات والمسوحات وملاحظات الرصد لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من ثمانية طلاب مسجلين في برنامج الموهوبين. وثلاثة مدرسين من المدرسة المتوسطة المختارة. أظهرت النتائج: * تأثير برنامج رخصة القيادة الرقمية (DDL) في زيادة التصورات الإيجابية فيما يتعلق بالمواطنة الرقمية في المدارس المتوسطة. *كشفت آداب التعامل الرقمي وعياً مُحسَّناً بالبصمة الرقمية، واعتمدت آداباً رقمية، وازداد الاهتمام بتحيز النزعة الإثنية. *وأشارت نتائج الاتصالات الرقمية إلى اختلافات محددة في أنواع الاتصالات الرقمية. *وكشفت مواضيع محو الأمية الرقمية الحاجة إلى الوصول المفتوح إلى التكنولوجيا.

دراسة (Third... et al, 2014): وقد هدفت إلى توثيق وتحليل الطرائق التي يضع الأطفال أنفسهم بها، في مواقع مختلفة حول العالم، تصوراً لحقوقهم وتفعيلها فيما يتعلق بممارسات الوسائط الرقمية الخاصة بهم.وقد نظمت/ ١٧/ منظمة في/ ١٦/ دولة ورش عمل مع /١٤٨/ طفلاً في ثماني لغات (العربية والإنجليزية والفرنسية والإيطالية والماليزية والبرتغالية والإسبانية والتركية). وعقدت ورش العمل مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-١٨ من قبل المنظمات الشريكة في يوليو وأوائل أغسطس ٢٠١٤، في ورش العمل شارك الأطفال المشاركين في ثلاثة أنشطة هي:(الجداول الزمنية للتكنولوجيا-مقابلات قصيرة-الردود الإبداعية)، أظهرت النتائج: *عندما تتاح الفرصة للأطفال للتفكير في كيف تعزز الوسائط الرقمية حقوقهم أو كيف تمنعها فإنّهم يتبنون هذه المهمة بحماس. *أصر الأطفال مراراً على أنّ الوسائط الرقمية أصبحت جزءاً أكثر مركزية في حياتهم اليومية.

جوانب الاستفادة من الدّراسات السّابقة:

استفادت الباحثة من الدّراسات السّابقة في تعرّف مجموعة من الجوانب المنهجيّة منها والعلميّة، والأدوات العلميّة المستخدمة فيها، والأساليب الإحصائيّة، وطرائق معالجة المعلومات، كما استفادت من الأدبيات التربوية لتلك الدّراسات ومضامينها وما حوت من آراء عن مفهوم الحوار التعليمي وأهميته ومناقشته من رؤيا رقمية في ضوء النظرية الترابطية ومفهوم المواطنة الرقمية ومتطلباتها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

موقع البحث الحالي من الدّراسات السّابقة:

توافق مع الدراسات السابقة التي أكّدت أهمية الحوار التربوي التعليمي ودوره في زيادة التحصيل الدّراسي للطلبة وتنمية مجموعة من المهارات الأساسية في حياته الحياتية والمهنية. وأظهرت بعض الدراسات دور الحوار في مواجهة تحديات العصر الرقمي الذي فرض نوعاً جديداً من التعليم داخل وخارج القاعة الصفية. وأظهرت بعض الدراسات مخاطر العصر الرقمي على سلوك الطلاب وتأثيره السلبي في الطالب من الجوانب الصحية، والنفسية، والعقلية والتعليمية.

ميزات البحث الحالي مقارنةً بالدّراسات السّابقة:

يربط ما بين المواطنة الرقمية والتحصيل الدراسي وفق منهجية علمية قد تقلل من مخاوف الأهل والمعلّمين المتزايدة من العصر الرقمي وتأثيراته في تحصيل الطلاب الدراسي. ويطوّر الطريقة الحوارية كإحدى الطرائق التدريسية القديمة وفق رؤيا رقمية تتكيف مع متطلبات العصر الرقمي بالاستناد إلى أحدث نظريات التعلّم وهي النظرية الترابطية. ويُقدّم أنموذجاً لتصنيف التطبيقات الرقمية المدمجة في التعليم وفق هرم بلوم المطوّر قابل للتطوير والتعديل. كما يُقدّم أنموذجاً تعليمياً جديداً يدمج بين نوعين أساسيين لتطوير مهارات الطلاب للقرن الحادي والعشرين وهما: -التدريب: من خلال تدريب الطلاب على استخدام الوسائط والأدوات الرقمية:(أساسيات الحاسب الآلي- برامج ميكروسوفت أوفيس٣٦٥ -البحث في الانترنت- تطبيقات الآيباد).التعليم: من خلال توظيف المهارات التقنية والفنية المكتسبة من عمليات التدريب السابقة في عمليات التعليم والتعلّم اللاحقة.

منهج البحث:

يرتبط المنهج الملائم للبحث ارتباطاً وثيقاً بكلٍ من موضوع البحث وأهدافه؛ لذلك اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، حيث يشير محمد وعبد اللطيف (٢٠١٣، ص١٢٥) إلى أنّ هناك نوعين من التصميمات التجريبية، تصميمات حقيقية، وتصميمات شبه تجريبية، وهناك العديد من التصميمات التي تدخل في هذين النوعين. وقد اعتمد البحث الحالي

أحد هذه التصميمات وهو" التصميم بمجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة مع قياس قبلي وبعدي". وقد تحددت إجراءات البحث الحالي في:

- إعداد وتنفيذ برنامج تدريبي على استخدام الوسائط والأدوات الرقمية:(أساسيات الحاسب الآلي- برامج ميكروسوفت أوفيس٣٦٥ -البحث في الانترنت-تطبيقات الآيباد):وذلك لطالبات الصّف السّادس الابتدائي في المدرسة الابتدائية الخامسة للبنات، ولمدة خمسة أيام.
- تحديد الوحدة الدّراسية الأولى (وحدة الإيمان) من كتاب التوحيد للصف السّادس الابتدائي ،والتي تضمنت درسان(الإيمان-شعب الإيمان) ،وتصميم برنامج تعليمي وفق استراتيجية الحوار الرقمي ، وإعداد الاختبارات المعتمدة في البحث وهي:(اختبار التحصيل الدّراسي، اختبار المواطنة الرقمية) ومن ثم تقويم جودة الصّورة الأولية للبرنامج والاختبارات المعتمدة .
- الحصول على موافقة إدارة منطقة التعليم على تطبيق البرنامج التعليمي والاختبارات المعتمدة.
- تطبيق الاختبار القبلي للتحصيل على المجموعتين بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدّراسي عند بدء التجريب،والوقوف على معارفهم السابقة حول الدروس المقررة كموضوع للتجريب. حيث تمّ تطبيق اختبار T ستيودنت للعينات المستقلة،واختبار ليفين للتأكد من تجانس العينات ، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم(١) يبين النتائج الوصفية لاختبار T ستيودنت لدراسة الفروق الإحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي القبلي:

نتائج اختبار التحصيل الدراسي القبلي	عينتا الدراسة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
	العينة التجريبية	30	1.20	.407
	العينة الضابطة	28	1.21	.418

جدول رقم(٢) يبين النتائج التحليلية لاختبار T واختبار ليفين Levene لدراسة الفروق الإحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي القبلي:

قيمة اختبار ليفين	مستوى دلالة F	قيمة اختبار T	مستوى دلالة T	دلالة الفروق
.070	.793	-1.32-	.896	لا توجد فروق دالة
		-1.32-	.986	

وبناءً على الجدول (2) نلاحظ الآتي أنّ قيمة ليفين هي (.070)، بواقع دلالة (.793) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (.05) ، وهذا بدوره يبين أنّنا نستطيع الافتراض بأنّ تباين العينة التجريبية والضابطة متساوٍ، وبالتالي سنعتمد النتائج الموجودة في السطر الأول ،حيث نجد أنّ مستوى دلالة اختبار t (.896)؛ وهي أكبر من القيمة (.05)،وبذلك نقبل الفرضية الصفرية التي نصها" لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي القبلي". أيّ أنّ المجموعتين متكافئتان في التحصيل الدّراسي السابق؛ لذلك تمّ الاطْمِئْنَان إلى مستوى الانطلاق المتساوي بين المجموعتين. وتدريس المجموعة التجريبية وفق استراتيجية الحوار الرقمي والمجموعة الضابطة وفق الاستراتيجيات التدريسية المتبعة، ومن ثم تطبيق الاختبارات المعتمدة في البحث على المجوعتين واستخلاص النتائج وتصنيفها، ومن ثم اتخاذ القرارات الخاصة بفرضيات البحث على أساسها.

مجتمع البحث وعينته:

تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من طالبات الصّف السّادس الابتدائي في المدرسة الابتدائية الخامسة للبنات بمنطقة تعليم نجران في المملكة العربية السعودية. وقد تمّ سحب العينة بطريقة العينة القصدية نظراً لأهمية تطبيق البحث في هذه المرحلة العمرية من جهة؛ ولإمكانية تطبيق الاختبارات على طالبات الصّف السّادس الابتدائي لامتلاكهم القدرة على الإجابة عن بنود الاختبارات المعتمدة من جهة ثانية؛ ولكون الباحثة تقوم بتدريس هذه المرحلة من جهة ثالثة، حيث بلغ العدد الكلي للطالبات (٥٨)طالبةً. وبناءً على ما سبق فقد تمّ تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين:مجموعة تجريبية: ضمت الشعبة (أ) وتألفت من(٣٠) طالبةً.ومجموعة ضابطة: ضمت الشعبة(ب) وتألفت من(٢٨) طالبةً.

أدوات البحث وتصميمها:

وبعد المراجعة النظرية، والدراسات السابقة في مجال البحث الحالي، والاطلاع على الأدبيات التربوية لتصميم الاختبارات وطرائق التحقّق من صلاحيتها للتطبيق، تمّ تصميم اختبارين؛ وذلك وفق الخطوات الإجرائية الآتية:

أولاً- تحديد مجال الاختبارات:١

- اختبارات التحصيل الدّراسي: حيث تمّ تصميم جدول مواصفات الاختبارات التحصيلية بهدف تحقيق التوازن في الاختبار التحصيلي، وضمان قياس عينة مماثلة من الأهداف التعليمية ومحتوى المادة التعليمية المطلوب قياس مستوى التحصيل الدّراسي بها وفق تصنيف بلوم المطوّر. وبعد تصميمه والتأكّد من مراعاة مستويات الأهداف المعرفية الستة جميعاً وحساب أوزانها النسبية تمّ تصميم الاختبارات التحصيلية
- اختبار المواطنة الرقمية: يقيس هذا الاختبار المواطنة الرقمية في ثمانية مجالات، وهي(الهوية الرقمية-الاستخدام الرقمي-السلامة الرقمية-الأمن الرقمي-الذكاء العاطفي الرقمي-التواصل الرقمي-محو الأمية الرقمية-الحقوق الرقمية)، ودرجة للمواطنة الرقمية من مجموع هذه المجالات، وقد تكون من (65) فقرةً .

ثانياً-تقويم جودة الصّورة الأولية للاختبارات:

ولتقويم جودة الاختبارات المعتمدة ومدى صلاحيتها للتطبيق تمَّ التحقق من صدق الاختبارات المعتمدة وثباتها على النحو الآتي:

- الصدق الوصفي للاختبارات: حيث جرى التحقق من الصدق الوصفي للاختبارات المعتمدة بعرضها على مجموعة من المحكّمين للإفادة من خبراتهم وملاحظاتهم في تطوير وتعديل الصّورة الأولية للبرنامج التعليمي والاختبارات المعتمدة:(اختبار التحصيل الدّراسي ، اختبار المواطنة الرقمية). وبناءً على الملاحظات السابقة أُجريت التعديلات والإجراءات التصحيحية اللازمة فتم بذلك التحقق من معامل الصدق الوصفي في هذين الاختبارين.
- ثبات الاختبارات: وقد تمّ اختيار العينة التجريبية كعينة لتقنين الاختبارات المعتمدة، والبالغ عددها (30) طالبةً لتعذر عينة خارج عينة الدراسة؛ وذلك لأنّ المجتمع الأصلي للبحث فقط شعبتين صفيتين(58) طالبةً، حيث تمّ حساب معامل ثبات الاختبارات المعتمدة بطريقة إعادة التطبيق، وأعيد تطبيق الاختبارات بعد أسبوعين من التطبيق الأول، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين(812.) لاختبارات التحصيل و(851.) لاختبار المواطنة الرقمية، وتعدّ هذه المعاملات مقبولة، وتدل على ثبات الاختبارات.
- الصدق الذاتي للاختبارات: وهو صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس. ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار؛ وذلك كمايلي: معامل الصدق الذاتي = (معامل ثبات الاختبار) ½

معامل الثبات لاختبار التحصيل الدّراسي يساوي (812.) وجذره التربيعي يساوي(901.)، ومعامل الثبات لاختبار المواطنة الرقمية يساوي(851.) وجذره التربيعي يساوي(922.). ومما يُلاحظ في هذه النتائج الإحصائية أنّ الصلة وثيقة بين الصدق الذاتي والثبات في الاختبارات المعتمدة. ويُستنتج مما سبق أنّ الاختبارات المعتمدة صالحة للتطبيق بغية تحقيق الهدف المنشود منها.

عرض النتائج وتفسيرها:

ما مدى فاعلية الحوار في زيادة التحصيل الدّراسي؟

نستعرض نتائج التحصيل الدراسي لدى عينتي الدراسة باعتماد سلم تقدير الدرجات المعتمد بعد حساب المعدل الوسطي لدرجات الطالبات في الاختبارين لوحدة الإيمان على النحو الآتي:

- **نتائج العينة التجريبية والعينة الضابطة في اختبارات التحصيل الدراسي البعدية:**

ويمكننا توضيح هذه النتائج بالجدول الآتي:

جدول رقم(٣) يبين نتائج العينة التجريبية في اختبارات التحصيل الدراسي البعدية بحسب المقياس المعتمد:

العينة التجريبية			العينة الضابطة		
الدرجة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة	التكرار	النسبة المئوية
ممتاز	15	50%	جيد	16	47%
جيد جداً	8	27%	جيد جداً	5	15%
جيد	7	23%	وسط	3	9%
وسط	/	/	ممتاز	3	9%
ضعيف	/	/	ضعيف	1	3%
المجموع	30	100.0	المجموع	28	100.0

نلاحظ في الجدول (3) أنّ أغلبية طالبات العينة التجريبية حازت الدرجة(ممتاز) بنسبة (50%) في اختبارات التحصيل الدراسي البعدية، بينما حازت أغلبية طالبات العينة الضابطة الدرجة(جيد) بنسبة (47%)، كما نلاحظ أنّ ليس هناك أي طالبة في العينة التجريبية حازت على الدرجة (متوسط) والدرجة(ضعيف)وهذا ما يؤكّد أهمية دور الحوار الرقمي في زيادة التحصيل الدراسي من جهة، ويؤكّد أهمية تطوير طرائق التدريس في ضوء التقدّم العلمي والتكنولوجي من جهة ثانية.

- **دراسة الفروق الإحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبارات التحصيل الدراسي البعدية**:

ولتحقيق ذلك تمّ تطبيق اختبارTستيودنت للعينات المستقلة (Independent Samples Test)، و اختبار ليفين (Levene)للتأكد من تجانس العينات ، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم(٤) يبين النتائج الوصفية لاختبارT ستيودنت لدراسة الفروق الإحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبارات التحصيل الدراسي البعدية:

	عينتا الدراسة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى
نتائج اختبار التحصيل الدراسي	العينة التجريبية	30	4.27	.828
	العينة الضابطة	28	3.21	.917

جدول رقم(٥) يبين النتائج التحليلية لاختبارT واختبارليفينLevene لدراسة الفروق الإحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبارات التحصيل الدراسي البعدية:

قيمة اختبارليفين	مستوى دلالةF	قيمة اختبارT	مستوى دلالةT	دلالة الفروق
.282	.598	4.593	.000	توجد فروق دالة
		4.576	.000	

وبناءً على الجدول رقم(5) نلاحظ أنّ قيمة ليفين هي (.282)، بو اقع دلالة (.598) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (.05)، وهذا بدوره يبين أنّنا نستطيع الافتراض بأنّ تباين العينة التجريبية والضابطة متساوٍ، وبالتالي سنعتمد النتائج الموجودة في السطر الأول، حيث نجد أنّ مستوى دلالة اختبارt (.000)؛ وهي أصغر من القيمة (.05)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية التي نصها" لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبارات التحصيل الدراسي البعدية ". أي: إنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبارات التحصيل الدراسي البعدية، وهذه الفروق لصالح العينة التجريبية بمتوسط حسابي قدره (4.27) وبانحراف معياري قدره (.828) مما يدلّ إلى أنّ للحوار الرقمي تأثير في التحصيل الدراسي لطالبات الصّف السّادس الابتدائي. ونلاحظ أنّ هذه النتائج تتو افق مع دراسة الشمري(٢٠١٧) التي أظهرت فاعلية الحوار في تعديل السلوك، و رفع التحصيل الدّراسي.ودراسة العمري (٢٠١٧) التي أظهرت فاعلية استخدام الصفوف الافتراضية، في تنمية مهارات الحوار، لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة القصيم، وفاعلية التدريس باستخدام الصفوف الافتراضية على تحصيل الطلبة. ودراسة بورنيت"Burnett"(2016) التي أظهرت أنّ العصر الرقمي له آثاره في المناهج الدّراسية ، وأصول التدريس، وهذا ما تمّ تأكيده في هذا البحث حيث تبيّن أنّ الحوار التعليمي تأثر بالثورة الرقمية وأصبح حواراً رقمياً يتجاوز جدران القاعات الصفية .ودراسة دجينيك وميتيك"Mitic & Djenic"(2017) التي أظهرت ضرورة تطوير

الطرائق الحالية و إيجاد طرائق جديدة لاستراتيجيات التدريس الحديثة بما يتناسب مع منهجيات وتكنولوجيات التدريس الجديدة في بيئات التعلّم المدمجة الحديثة بدون إنهاء التعليم التقليدي في القاعات الدّراسية. ودراسة زابولوتنا"Zabolotna" (2016) التي أظهرت أنّ الحوار التعليمي ذهب بعيداً عن القاعات الدّراسية، والمدرسة وأصبحت الحوارات رقميةً على المستوى المحلي والعالمي. ودراسة بيل"Bell"(2011) التي أظهرت الأهمية المتزايدة للحوار الرقمي مع ظهور منصات افتراضية عالمية مع مراعاة القيود اللغوية والاجتماعية والثقافية. ودراسة ريفنسكروفت"Ravenscroft"(2011) التي أظهرت توافق الحوار الرقمي مع مبادئ النظرية الترابطية المتطوّرة، كما أظهرت أهمية تصميم الأدوات الرقمية التي تحفز حوار التعلّم الغني وتدعمه. ودراسة جيدوري (٢٠١٤) التي بيّنت دواعي تعزيز ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الجامعية حتى يكونوا مشاركين إيجابيين في شؤون جامعتهم ومجتمعهم. ودراسة بوريد"Borade"(2017) التي بيّنت أهمية علم أصول التدريس المتطوّر في دعم البيئة التعليمية التعلّمية المتطوّرة.

- **ما مدى فاعلية الحوار الرقمي في تنمية مهارات المواطنة الرقمية؟**

يمكننا توضيح النتائج على النحو الآتي:

١. **نتائج العينة المدروسة في اختبار المواطنة الرقمية**:

جدول رقم(٦) يبين نتائج العينة المدروسة في اختبار المواطنة الرقمية:

المجالات	العينة	العدد	الدرجات	النسبة المئوية	الفئة
الهوية الرقمية	التجريبية	30	5.5	83%	ممتاز
	الضابطة	28	4.5	75%	جيد جداً
الاستخدام الرقمي	التجريبية	30	3.78	92%	ممتاز
	الضابطة	28	2.75	69%	جيد جداً
السلامة الرقمية	التجريبية	30	7.33	94%	ممتاز
	الضابطة	28	5.75	72%	جيد جداً
الأمن الرقمي	التجريبية	30	16.30	92%	ممتاز
	الضابطة	28	13.61	68%	جيد جداً
الذكاء العاطفي الرقمي	التجريبية	30	4.40	81%	ممتاز
	الضابطة	28	3.46	69%	جيد جداً
التواصل الرقمي	التجريبية	30	3.73	87%	ممتاز
	الضابطة	28	2.93	73%	جيد جداً
محو الأمية الرقمية	التجريبية	30	5.70	95%	ممتاز
	الضابطة	28	4.25	71%	جيد جداً
الحقوق الرقمية	التجريبية	30	11.10	93%	ممتاز
	الضابطة	28	8.71	73%	جيد جداً
الدرجة الكلية	التجريبية	30	54	83%	ممتاز
	الضابطة	28	47.40	73%	جيد جداً
	التقدير الكلي	58	50.70	78%	جيد جداً

يبين الجدول (6) أنّ درجات استجابات طالبات المجموعة التجريبية تفوّقت على درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار المواطنة الرقمية بدرجته الكلية وفي المجالات الثمانية. فأغلبية طالبات العينة التجريبية حازت الدرجة(ممتاز) بنسبة (83%) في اختبار المواطنة الرقمية، بينما حازت أغلبية طالبات العينة الضابطة الدرجة (جيد جداً) بنسبة (73%). وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الفارق قد تقلص بين المجموعتين إلى(١٠٪) بسبب المناخ التربوي التنافسي الذي حصل بين

المجموعتين نتيجة إتباع العينة التجريبية فقط لبرنامج تدريبي على استخدام الوسائط والأدوات الرقمية:(أساسيات الحاسب الآلي- برامج ميكروسوفت أوفيس٣٦٥ -البحث في الانترنت-تطبيقات الآيباد) قبل تنفيذ البرنامج التعليمي، مما شكل حافزاً أمام المجموعة الضابطة للتعلّم الذاتي والبحث والاستقصاء عن أهداف البرنامج التدريبي ومحاولة طالبات المجموعة الضابطة تحقيقها ذاتياً، كما أنّ هذا الموضوع قد أثار جدل كبير لدى أولياء أمورهن عن أسباب عدم إتباع المجموعة الضابطة لنفس البرنامج التدريبي،ومطالبة إدارة المدرسة أن تكون هذه البرامج ممنهجة وليس فقط لأغراض التجريب لأهميتها في زيادة الوعي الرقمي لدى الطالبات وخاصةً في هذا العمر الذي يعدّ بداية مرحلة المراهقة. ونلاحظ أنّ هذه النتائج تتو افق مع ودراسة إلسيسك وآخرون"Elcicek...et al" (2018) التي أظهرت أنّ طلاب الدراسات العليا المسجلين في برامج الماجستيرللتعليم عن بعد لديهم مستويات عالية في المواطنة الرقمية. ودراسة معهد الذكاء الرقمي"DQ Institute "(2018) التي أظهرت أنّ الاستخدام الآمن والمسؤول للتكنولوجيا له دوركبيرفي مستويات المواطنة الرقمية بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٨ سنوات و١٢ سنة).ودراسة هولاند"Holland" (2017) التي أظهرت فاعلية برنامج رخصة القيادة الرقمية (DDL) في زيادة التصورات الإيجابية فيما يتعلق بالمواطنة الرقمية في المدارس المتوسطة.ودراسة ثيرد وآخرون" Third...et al" (2014,P6) التي أظهرت ضرورة توفرمداخل تعزّزمحو الأمية الرقمية والمرونة والذكاء الرقمي للتأكد من أنّ جميع الأطفال آمنين عبرالانترنت. ودراسة مهدي (٢٠١٨): التي أظهرت أنّ مستوى الوعي بالمواطنة الرقمية بلغ بشكل عام (76.08%) بدرجة (أعلى من المتوسط) لدى طلبة جامعة الأقصى، بينما أظهر البحث الحالي نسبة عالية من مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة الدراسة التجريبية بلغ (83%) لدى طالبات الصّف السّادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، علماً أن هناك فارق عمري كبيرفي عينتي الدراسة، مما يؤكّد أهمية دمج التدريب والتعليم كأسلوب أثبت فاعليته في هذا البحث.

٢. دراسة الفروق الإحصائية بين المجموعتين في اختبار المواطنة الرقمية:

ولتحقيق ذلك تمّ تطبيق اختبارT ستيودنت للعينات المستقلة (Independent Samples Test)، واختبار ليفين (Levene) للتأكد من تجانس العينات، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم(٧) يبين النتائج الوصفية لاختبارT ستيودنت لدراسة الفروق الإحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبارالمواطنة الرقمية:

	عينتا الدراسة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
نتائج اختبارالمواطنة الرقمية	العينة التجريبية	30	5.00	.000
	العينة الضابطة	28	3.96	.793

جدول رقم(٨) يبين النتائج التحليلية لاختبارT واختبارليفينLevene لدراسة الفروق الإحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبارالمواطنة الرقمية:

قيمة اختبارليفين	مستوى دلالةF	قيمة اختبارT	مستوى دلالةT	دلالة الفروق
50.230	.000	7.161	.000	توجد فروق دالة
		6.914	.000	

وبناءً على الجدول رقم(8) نلاحظ أنّ قيمة ليفين هي (50.230)،بو اقع دلالة (.000) وهذه القيمة أصغرمن مستوى الدلالة (.05)، وهذا بدوره يبين أنّنا نستطيع الافتراض بأنّ تباين العينة التجريبية والضابطة غيرمتساوٍ، وبالتالي سنعتمد النتائج الموجودة في السطرالثاني، حيث نجد أنّ مستوى دلالة اختبارt (.000)؛وهي أصغرمن القيمة (.05)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية التي نصها" لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبارالمواطنة الرقمية" .أي:إنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبارالمواطنة الرقمية، وهذه الفروق لصالح العينة التجريبية بمتوسط حسابي قدره(5.00) وبانحراف معياري قدره(.000) مما يدلّ إلى أنّ للحوار الرقمي تأثيرفي تنمية المواطنة الرقمية لطالبات الصّف السّادس الابتدائي. ونلاحظ أنّ هذه النتائج تتو افق مع دراسة بن شمس(٢٠١٧) التي أظهرت فاعلية الحوارفي تنمية قيم المواطنة لطلاب جامعة البحرين. ودراسة مالدونادو"Maldonado"(2015) التي أظهرت أنّ الحواروالمناقشة هي واحدة

من أكثر الطرائق فعّالية لتعليم الطلاب كيفية إتقان المهارات التكنولوجية. ودراسة كاردومان"Karaduman"(2017) التي أظهرت أنّ إكساب الطلاب مهارات المواطنة الرقمية لا ينبغي أن يقتصر على مختبرات الكمبيوتر، بل ينبغي دمجها في جميع التخصصات والمواد الدراسية. ودراسة الباز(٢٠١٥) التي أظهرت دور الحوار التربوي في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم العالي.

٣. ما العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدّراسي والمواطنة الرقمية؟

ولقياس العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدّراسي و المواطنة الرقمية تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون(Pearson's Correlation Coefficient)، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم(٩) يبين معامل ارتباط بيرسون ما بين التحصيل الدّراسي والمواطنة الرقمية:

الاختبارات	العدد	معامل الارتباط	تفسير العلاقة	مستوى دلالةT	دلالة الفروق
التحصيل الدّراسي والمواطنة الرقمية	58	.451	علاقة طردية ضعيفة	.000	توجد فروق دالة

ومن خلال هذا الجدول يتبين لنا أنّ مستوى الدلالة (000.)؛ وهي أصغر من القيمة (05.) إذا الارتباط بين التحصيل الدّراسي والمواطنة الرقمية ذو دلالة إحصائية، كما أنّ معامل الارتباط بين التحصيل الدّراسي والمواطنة الرقمية كانت (451.)، وهي تعدّ علاقة ارتباطية طردية (ضعيفة). وبذلك نرفض الفرضية الصفرية التي نصها"لا يوجد علاقة ارتباطية بين متوسط التحصيل الدّراسي ومتوسط المواطنة الرقمية لدى طالبات الصّف السّادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. ونلاحظ أنّ هذه النتائج تتو افق مع دراسة جونز وميتشل"Jones & Mitchell"(2015) التي أظهرت أنّ هناك علاقة متز ايدة بين المواطنة الرقمية والتعليم. ودراسة بن شمس (٢٠١٧) التي أظهرت أنّ التربية من أجل المواطنة تلعب دوراً مهماً في رفع مستوى التحصيل الدراسي.

توصيات البحث:

- إعداد وتنفيذ برامج تدريبية للمعلّمين في أربعة محاور رئيسية هي:(النظرية التر ابطية-الحوار الرقمي-المواطنة الرقمية-التطبيقات التعليمية الرقمية) بهدف تزويدهم بالمعارف والمهارات التي تساعدهم على تلبية متطلبات العملية التعليمية التعلّمية في العصر الرقمي.
- إعداد وتنفيذ برامج تدريبية للطالبات على استخدام الوسائط والأدوات الرقمية في المجالات الآتية:(أساسيات الحاسب الآلي- برامج ميكروسوفت أوفيس -البحث في الانترنت-تطبيقات الأيباد التعليمية)؛وذلك قبل بدء العام الدراسي أو مع بدايته أو خلاله بهدف إكسابهم المهارات التقنية والفنية التي تنمي المواطنة الرقمية لديهم بما ينعكس إيجاباً على سلوكهم الرقمي الذي يقود بالضرورة إلى تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي.
- تطوير أنموذج لتصنيف التطبيقات الرقمية المدمجة في التعليم وفق هرم بلوم المطوّر تحت مسمى" دليل التطبيقات الرقمية المدمجة في التعليم" بما يساعد المعلّمين على اختيار التطبيقات الرقمية التي تناسب طبيعة مادتهم الدراسية وأهدافها.
- توظيف استر اتيجية الحوار الرقمي المستندة إلى النظرية التر ابطية في التعليم والتعلّم المعزّز بالتكنولوجيا (TEL) بعد أن أثبتت فاعليتها في زيادة التحصيل الدراسي من جهة وتنمية مهارات المواطنة الرقمية من جهة ثانية.
- تفعيل أنشطة المواطنة الرقمية في جميع التخصصات والمواد الدراسية من خلال دمجها في الأنشطة التعليمية التعلّمية، واعتبارها قسيم للمنهاج الدراسي، وإجراء اختبارات تحديد مستوى المواطنة الرقمية لدى الطالبات بشكل دوري لا يقل أهميةً عن اختبارات التحصيل الدراسي.
- تطوير اختبار المواطنة الرقمية المعتمد في هذا البحث بحيث يتضمن صور ومقاطع فيديو تقيس سلوكيات جديدة من المواطنة الرقمية.

- إيلاء المزيد من الاهتمام لتوعية الطلاب بمفهوم المواطنة الرقمية وكيفية استخدام التقنيات بشكل مناسب، من خلال تحديد متطلبات المواطنة الرقمية من قبل صانعي السياسات التعليمية في وزارة التعليم بمشاركة الآباء ومؤسسات المجتمع المدني جنباً إلى جنب مع المناهج الدراسية لزيادة وعي الطلاب باستخدام التكنولوجيا الآمن والمسؤول، وتضافر الجهود بين المدارس والجامعات لسد الفجوة بين استخدام التكنولوجيا كأداة للحياة واستخدامها استخداماً أكاديمياً مناسباً.
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول تطوير طرائق تدريسية أخرى بالاستناد إلى النظرية الترابطية المطوّرة أو تتناول المواطنة الرقمية وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

الباز، أحمد نصحي أنيس الشربيني (٢٠١٥). دور الحوار التربوي في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم العالي بمملكة البحرين من وجهة نظرهم، *المجلة التربوية، الكويت*، جامعة الكويت، مج (٢٩)، ع (١١٤)، ٢٣٥-٣٠٠.

بن شمس، ندى علي حسن (٢٠١٧). *المواطنة في العصر الرقمي، نموذج مملكة البحرين*، سلسلة دراسات٢٠١٧، معهد البحرين للتنمية السياسية، البحرين.

جيدوري، صابر(٢٠١٤). دواعي تعزيز ثقافة الحوار في البيئة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج (١٥)، ع (٣)، ٣٥٣-٣٨٩.

الدهشان، جمال علي (٢٠١٦). المواطنة الرقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرقمي، مجلة نقد وتنوير،ع(١)، ٧٢-١٠٤.

الرشيدي، أحمد عنيزان(٢٠١٢). فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الرفاعي، نعيم (١٩٩١). *التقويم والقياس في التربية*، جامعة دمشق، دمشق، ط٤.

العقاب، عبد الله بن محمد (٢٠١٧). دور منتديات الحوار والنقاش الإلكترونية في تعزيز الأداء الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا ومعوقات تطبيقها بقسم المناهج وطرق التدريس، *رسالة التربية وعلم النفس*، المملكة العربية السعودية، ع (٥٨)، ٩٥-١١٣.

العقاد، ثائرة عدنان محمد (٢٠١٧). تصور مقترح لتمكين المعلمين بمدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية نحو توظيف متطلبات المواطنة الرقمية في التعليم، *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١.

العمري، حسن محمد حسن (٢٠١٧). أثر استخدام الصفوف الافتراضية في تنمية مهارات الحوار والتحصيل الدّراسي والاتجاه نحو المقرر لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة القصيم، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، فلسطين مج (٦)، ع (١٩)، ٣١-٤٧.

القحطاني، أمل (٢٠١٨). مدى تضمن قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج (٢٦)، ع (١)، ٥٧-٩٧.

القمش، مصطفى وآخرون (٢٠٠١). *القياس والتقويم في التربية الخاصة*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط١.

محمد، دوادي & عبد اللطيف، قنوعه (٢٠١٣). الإجراءات المنهجية المستخدمة في البحوث النفسية والتربوية التطبيقية، *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية-جامعة الوادي*، ع(٣)، ١٢١-١٣٩.

مهدي، حسن رابحي (٢٠١٨). الوعي بالمواطنة الرقمية بين مستخدمي الشبكات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات، *المجلة الدولية لنظم إدارة التعلّم، المجلد* (٦)، العدد (١)، ١١-٢٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Akpur, Uğur(2017). The Predictive Degree of University Students' Levels of Metacognition and Need for Cognition on Their Academic Achievement, *European Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 2, Issue. 2 ,52-63,doi: 10.5281/zenodo.569538.

Aladağ ,Soner & Çiftci. Serdar (2017). An Investigation of the Relationship between Digital Citizenship Levels of Pre-service Primary School Teachers and their

Democratic Values,*European Journal of Education Studies*,Vol.3 ,No.6 ,171-184.

Alharbi, Wafa Owaydhah & Alturki, Khaled Ibrahim (2018). Social Media Contribution to the Promotion of Digital Citizenship among Female Students at Imam Mohammed bin Saud Islamic University in Riyadh, *English Language Teaching journal*,Vol.11, No. 1,.80-92.

Alqahtani, Abdullah...et al (2017) The Extent of Comprehension and Knowledge with Respect to Digital Citizenship Among Middle Eastern and US students at UNC, *Journal of Education and Practice*, Vol.8, No.9,96-102.

Beavis, Catherine...et al (2015): Turning Around' to the Affordances of Digital Games. English Curriculum and students' Lifeworlds, *English in Australia journal*, Vol. 50, No. 2 ,30-39.

Bell, Frances (2011). Connectivism- Its Place in Theory-Informed Research and Innovation in Technology-Enabled Learning, International *Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 12, No.3,.98-118.

Borade, Smita Arjun (2017). Ways of Improving Teaching Quality, *Aarhat Multidisciplinary International Education Research Journal (AMIERJ)*, Vol. VI, No. I,.56-61.

Burnett, C. (2016) *The Digital Age and its Implications for Learning and Teaching in the Primary School*. York: Cambridge Primary Review Trust.

Çiftci, Serdar & Aladağ ,Soner (2018). An Investigation of Pre-Service Primary School Teachers' Attitudes towards Digital Technology and Digital Citizenship Levels in Terms of Some Variables, *International Education Studies*, Vol.11, No.1, .111-118.

Daggett, Bill (2014). Addressing Current and Future Chalenges in Education,*22nd Annual Model Schools Conference ,June 22 – 25, 2014*, Orlando, FL.

Djenic, Slobodanka & Mitic, Jelena (2017). teaching strategies and methods in modern blended environments for learning of programming, *14th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2017),189-196.*

DQ Institute (2018).DQ-Impact Report: Outsmart the Cyber-Pandemic: Empower Every Child with Digital Intelligence by 2020,USA.

Ehiobuche, Chris…et al (2012). dialogue as a tool for teaching and learning of entrepreneurship, *Proceedings of ASBBS Journal*, Vol.19, No.1, .300-309.

Elcicek, Mithat...et al(2018). Examining the Relationship Between the Levels of Digital Citizenship and Social Presence for the Graduate Students Having Online Education, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* , Vol. 19 No. 1 ,203-214.

Garmer, Amy. K (2014).*Rising to the Chalenge: Re-Envisioning Public Libraries*, Aspen Institute Dialogue on Public Libraries, Washington, USA.

Ghareb, Mazen Ismaeel & Mohammed, Saman Ali(2017). The Future of Technology-based Classroom, *UHD Journal of Science and Technology*, Vol. 1 , Issue. 1, 27-32.

Hennessy, Sara…et al (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts, *Learning, Culture and Social Interaction*, Vol. 9 ,16–44.

Holland, Laura Michelle(2017). The Perceptions of Enrichment Students and Digital Citizenship in the Middle School Learning, *PhD thesis*, The Faculty of the Education, Carson-Newman University, USA.

Jones, Lisa. M & Mitchell, Kimberly .J (2015). *Defining and measuring youth digital citizenship*, Crimes Against Children Research Center, University of New Hampshire, USA.

Jwaifell, Mustafa (2018).The Proper Use of Technologies as a Digital Citizenship Indicator: Undergraduate English Language Students at Al-Hussein Bin Talal University, *World Journal of Education*, Vol. 8, No.3,.86-94.

Karaduman, Hıdır(2017). Social Studies Teacher Candidates' Opinions about Digital Citizenship and its Place in Social *Studies Teacher Training Program: A Comparison between the USA and Turkey, The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol.16 ,No.2,93-106.

Kidron, Beeban & Rudkin, Angharad (2017). *Digital Childhood: Addressing childhood development milestones in* the *digital environment*, Monograph (Project Report), University of Southampton Institutional Repository, UK.

Lawrence, A. S. Arul & Barathi, C.(2017). A Study on Teachers' Motivational Strategies and Academic Achievement of Higher Secondary Students, *Aarhat Multidisciplinary International Education Research Journal (AMIERJ)*, Vol. VI, No. I,.89-98.

Maldonado, Nancy(2015):Classroom Environments of Respect for Questioning and Discussion, *Paper presented at The Qualitative Report 6th Annual Conference, January 8, 2015*,Fort Lauderdale, Florida.

Nordin, Mohamad Sahari...et al(2016). Psychometric Properties of a Digital Citizenship Questionnaire, *International Education Studies*,Vol. 9, No. 3,71-80.

Ravenscroft, Andrew & Boyle, Tom(2010). A Dialogue and Social Software Perspective on Deep Learning Design, *Journal of Interactive Media in Education*, 2010(2), p.Art. 12. DOI: http://doi.org/10.5334/2010-12 ,London , UK

Ravenscroft, Andrew(2011).Dialogue and Connectivism: A New Approach to Understanding and Promoting Dialogue-Rich Networked Learning, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 12,No.3, 139-160.

Sheykhjan[(a)], Tohid Moradi(2017).Mental Health and Self-Efficacy as Predictors of Academic Achievement of Student Teachers in Kerala, *Unpublished PHD Thesis*, Government College of Teacher Education, University of Kerala, Kerala, India

Sheykhjan[(b)], T.Moradi(2017).Internet Research Ethics:Digital Citizenship Education, *Paper Presented at Seminar on New Perspectives in Research17 th- 18 th November,2017*,Department of Education,University of Kerala,Kerala, India.

Thannimalai, Raamani & Raman, Arumugam (2018).The Influence of Principals Technology Leadership and professional development on principals Teachers' Technology Integration in Secondary Schools, *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, Vol. 15 ,No. 1,. 203-228.

Third, Amanda, et al,(2014). *Children's Rights in the Digital Age: A Download from Children Around the World'*, Young and Well Cooperative Research Centre, Melbourne, Australia, Second edition.

Tomé, Vitor (2016).Developing Digital Citizenship in Children Aged from 3 to 9: A Pilot Project in the Portuguese Region of Odivelas, *MEDIA EDUCATION – Studies & Research*, Vol. 7, No. 2, . 196-214.

Zabolotna, Oksana(2016). *Following Paulo Freire:In Search of Educational Dialogue,* Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,Uman, Ukraine,139-14.

درجة استخدام استراتيجية القصة الرقمية في التعليم من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمحافظة المجمعة

إعداد

أ.منيرة عبد الله عبد العزيز الهبدان
ماجستير مناهج وطرق تدريس العامة

المستخلص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام استراتيجية القصة الرقمية في التعليم من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمحافظة المجمعة، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت المنهج الوصفي، وتحددت أداة الدراسة في بطاقة الملاحظة، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٢) معلمة من معلمات رياض الأطفال في محافظة المجمعة، وأظهرت نتيجة الدراسة تدني استخدام معلمات رياض الأطفال بمحافظة المجمعة لاستراتيجية القصة الرقمية بمتوسط قدرة (٠,٠٦ من ٢)

الكلمات المفتاحية: رياض الأطفال – معلمات رياض الأطفال - استراتيجية القصة الرقمية.

Abstract

This study aims to identify the extent to which kindergarten teachers use the digital story strategy in Al Majmaah Governorate, and to achieve the objectives of the study; The descriptive approach was used, and the study tool was determined in the observation card, and the study sample consisted of (22) kindergarten teachers in Al Majmaah Governorate, the result of the study showed the low use of kindergarten teachers in Al Majmaah governorate for the digital story strategy with an average ability of (0.06 out of 2)

Keywords: Kindergarten - kindergarten teachers - digital story strategy.

المقدمة:

يُعد التعليم من أهم العوامل لتطوير المجتمع و أفراده، فالتعليم وسيلة لتحسين المستويات الاقتصادية والاجتماعية وإعداد القوى العاملة وزيادة الخبرات والمهارات لدى أفراد المجتمع كما أنه يعزز من ثقة الفرد بنفسه ورقي مجتمعه وتطوير أفكاره، وفي الآونة الأخيرة بدأ التفكير في استخدام التكنولوجيا الحديثة خاصة في مجال التعليم وهذا أدى إلى ظهور أشكال جديدة وحديثة من المواد التعليمية، فزاد الاهتمام بتطوير الأساليب التربوية والتعليمية، وأكدت على ذلك دراسة المهيرات (٢٠١٩) أن التكنولوجيا تؤدي دوراً مهماً في العملية التعليمية، إذ تعمل على تنمية المهارات المعرفية والنفسية والوجدانية والاجتماعية والحركية عند الأطفال، عن طريق أدوات وأساليب تعمل على تشويق الأطفال وزيادة دافعيتهم للتعلم. كما أوصى مؤتمر تكنولوجيا وتقنيات التعليم والتعليم الالكتروني (٢٠١٧) بضرورة تدريب المعلمين على استخدام برامج التقنية، وأوصت دراسة مهدي وآخرون (٢٠١٦) على زيادة اطلاع المعلمين عامه ومعلمي التكنولوجيا خاصة على المستحدثات التكنولوجية الحديثة للتعلم الالكتروني واستراتيجياته المختلفة التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية. وأوضحت نتائج دراسة حكمي (٢٠٢٠) بإن توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية لابد أن يتم وفق أسس وخطوات مدروسة، تبدأ بالوعي بأهمية هذه المستحدثات، وتنتهي بدمجها مع كل مكون من مكونات العملية التعليمية؛ كما أوصت الدراسة بنشر الوعي بأهمية توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية من قبل وزارة التعليم ومكاتب الاشراف والإدارات العليا بالجامعة، بالإضافة إلى عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات وأعضاء هيئة التدريس عن كيفية توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية. كما دخلت التكنولوجيا لتسهم بفاعليتها في توضيح المعلومات، وإضافة المثيرات الصوتية والحركية لكي يستوعب الأطفال بصورة أوضح، وجذب انتباههم وزيادة تركيزهم (أبو عفيفة، ٢٠١٦).

وتعد الطفولة اللبنة الأساسية والغراس المثمر في بناء المجتمعات، وتقدمها، وتطورها؛ إذ إن الاهتمام بها هو صناعة مستقبل الامه وثروتها؛ لمواجهة التحديات، التي تفرضها حتمية التطور، ومن هنا جاء الاهتمام برياض الأطفال، إذ تعد هذه المرحلة من أهم الفترات في حياة الطفل (أبو سرور، ٢٠٢١).

كما أنه من المهم التركيز على الأطفال في مرحلة رياض الأطفال لغرس وتنمية الخبرات، والمهارات، وتنمية ميولهم، و أفكارهم. بالإضافة إلى أن الطفل لا يستطيع أن ينمو من تلقاء نفسه، بل إنه ينمو ويتطور ويرتقي من مرحلة لأخرى، بقدر ما تتيح له البيئة الاجتماعية، وهذا يعني أننا نستطيع بفعل التربية الرشيدة أن نؤثر في تشكيل الطفل بما يحقق الخصائص الأساسية لتكوين شخصية الانسان (الحيلة، ٢٠١٠).

وورد في القرآن الكريم العديد من الأساليب التربوية، منها أسلوب القصة الذي يعد الأقرب إلى فطرة الانسان و أكثرها تأثيراً، قال تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ﴾ (يوسف: ٣)، ﴿يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ آيَاتِي﴾ (الانعام: ١٣٠).

وذكرت نجاة وآخرون (٢٠١٤) أن سرد القصص الرقمية يعد أحد الأساليب التربوية المبتكرة التي يمكن أن تشرك الأطفال في التعلم الهادف. وتعتبر القصة التقليدية الشكل الأصلي للقصة الرقمية، حيث تطورت في بنائها بطريقة رقمية شكلاً ومضموناً لتواكب التطورات التكنولوجية الرقمية وتعتبر القصص الرقمية واسعة الانتشار إذ تتميز بسهولة الاستخدام وإمكانية تطبيقها في مجالات عديدة أدبياً، وثقافياً، وتعليمياً، وترفيهياً وتكمن أهميتها في القدرة على تحميل مميزات رقمية عديدة كالصور، والصوت، والحركة، حيث تعتبر شكلاً أدبياً يحمل صفات رقمية (المنجومي، ٢٠١٤). وما يميز أسلوب القصة الرقمية عن أسلوب السرد القصصي التقليدي هو أنه مدعوم بالمواد المرئية والمسموعة، ويعد استخدام القصة الرقمية في التدريس تقنية تعليمية تتضمن العديد من المهارات الأساسية مثل التفكير الإبداعي والتواصل الفعال (Kapucu & Avci, 2020). وأكدت على ذلك دراسة العربنان (٢٠١٥) حيث كشفت نتائج دراستها عن فاعلية استخدام القصص الالكترونية في تنمية المهارات اللغوية للأطفال. وأوصت دراسة ستوم (٢٠١٩) على ضرورة اهتمام القائمين على المناهج الدراسية بإعداد قصص رقمية تعكس محتوى المنهج. كما أوصت دراسة المهيرات (٢٠١٩) على تدريب وتشجيع المعلمين على استخدام استراتيجية القصة الرقمية لما لها من أثر على زيادة التحصيل بالإضافة إلى التغيير في عرض القصص بدلاً من عرضها شفوياً يكون العرض الكترونياً يتضمن الصوت والصورة والفيديوهات. وأشارت دراسة توفيق (٢٠١٩) إلى أن القصص الرقمية من التقنيات التكنولو . جية الحديثة التي تشهد اهتماماً كبيراً في السنوات الأخيرة لما تتمتع به من مميزات تربوية وفنية أفادت بها العملية التعليمية

ككل ونمت مهارات دراسية مختلفة، وفتحت المجال امام الكثير من الأبحاث والدراسات للتعرف إليها، والتعمق بها كمفهوم. كما أوصت دراسة السيد (٢٠١٧) بعمل دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهم على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة ومنها القصص الرقمية في تدريس المفاهيم الرياضية، وكيفية تنفيذها بما يحقق العائد التعليمي، ومراجعة ما يقدم لطفل الروضة من معلومات ومفاهيم رياضية، ومحاولة تقديمها من خلال استراتيجية القصة الرقمية التي تناسب طبيعة نموه وخصائصه. ولأن القصص الرقمية من الوسائل والأدوات الحديثة والهامة في حياة الأطفال، ارادت الباحثة معرفة مدى استخدام المعلمات لاستراتيجية القصة الرقمية في التعليم لما قد تقدمه من زيادة في المعارف والمهارات المعرفية والنفسية والاجتماعية وغيرها واستغلال اتجاه الأطفال نحو التقنية بما ينفع، ومواكبة العصر الحالي في دمج التقنية مع التعليم، وعلى حد علم الباحثة أن الدراسات المحلية لم تتطرق لهذا الموضوع.

مشكلة البحث:

بناءً على نتائج الأبحاث والدراسات حول دور التكنولوجيا الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم وتوظيفها بطريقة تتكامل مع المنهج، بالإضافة إلى أهمية تدريب المعلمات على استخدام التقنية ودمجها مع التعليم، فإن نتائج هذه الدراسات تباينت حول الآثار الإيجابية المترتبة على استخدام التقنية وتوظيفها على الأطفال، وأكدت على ذلك دراسة قاسمي (٢٠١٩) التي سعت حول تبيان أهمية تكنولوجيا التعليم ودورها في تحسين العملية التعليمية، وأوصت دراسة الشافعي وعلي (٢٠١٩) بتوظيف التقنية الحديثة في تنمية قدرات ومهارات الأطفال المختلفة، كما أوصت دراسة العربنان (٢٠١٥) بضرورة توظيف القصص الالكترونية في إكساب الأطفال المهارات والمفاهيم اللازمة، كما اقترحت شمسة (٢٠٢١) إجراء دراسات وصفية للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام القصة الرقمية في العملية التعليمية، وأكدت دراسة المنجومي (٢٠١٤) على اتجاه عدد كبير من الأطفال نحو استخدام الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية في قراءة القصص طبقاً لنتائج دراستها، وهذا يوضح لنا ضرورة استغلال هذه الاتجاه إلى ما يفيد ويغرس القيم والاتجاهات الجيدة وينمي المهارات لدى أطفال الروضة. وأوصت دراسة أوكياي وكاند (Okyay & Kand, 2017) على ضرورة الاهتمام بالقصص الرقمية، وتوظيفها لتنمية مهارات دراسية مختلفة لدى المتعلمين. كما أوصت المؤتمرات بضرورة توظيف التقنية في العملية التعليمية وباعتبار أن القصة الرقمية تعد نموذجاً من نماذج التعلم الالكتروني فإن مؤتمر التميز (٢٠١٩) الذي أقيم بجامعة الملك سعود أوصى بتوظيف القصص الرقمية في التدريس لمرحلة الطفولة المبكرة، والاستفادة من البرامج والمواقع الداعمة لتصميم القصص الرقمية. ولأن القصص الرقمية مهمة في مرحلة رياض الأطفال بسبب أن تفكيرهم يغلب عليه الطبيعة الحسية فالقصص المسموعة والمصورة تعتبروسيلة فعالة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وبناءً على التوصيات والدراسات والمؤتمرات، دعت الحاجة إلى وجود دراسة تتعلق بمدى استخدام معلمات رياض الأطفال لاستراتيجية القصة الرقمية، فكان السؤال الرئيسي: ما درجة استخدام استراتيجية القصة الرقمية في التعليم من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمحافظة المجمعة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لعناصر استراتيجية القصة الرقمية؟
٢. ما درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لمهارة تحضير استراتيجية القصة الرقمية؟
٣. ما درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لمهارة عرض استراتيجية القصة الرقمية؟

أهداف البحث:

١. التعرف على درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لعناصر استراتيجية القصة الرقمية.
٢. التعرف على درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لمهارة تحضير استراتيجية القصة الرقمية.
٣. التعرف على درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لمهارة عرض استراتيجية القصة الرقمية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١. يتوافق هذا البحث مع التوجهات الحديثة في وزارة التعليم التي تسعى إلى دمج التكنولوجيا في تعليم الأطفال، واستخدام الأدوات الرقمية كمعينات في العملية التعليمية.
٢. تسهم الدراسة في جعل المؤسسات التعليمية لرياض الأطفال تهتم بتوظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية وتلبية حاجات الأطفال.

٣. تفيد الدراسة الحالية في زيادة وعي معلمات رياض الأطفال بأهمية توظيف القصة الرقمية كاستراتيجية حديثة.

الأهمية التطبيقية:

١. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تنمية اتجاهات إيجابية لدى المعلمات نحو القصص الرقمية.
٢. قد تساهم برامج ومواقع التصميم معلمات رياض الأطفال على تصميم القصة الرقمية.

حدود البحث:

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على معلمات رياض الأطفال في محافظة المجمعة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في الروضات الحكومية والأهلية بمحافظة المجمعة.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على عناصر القصة الرقمية (عنصر وجهة النظر، عنصر المحتوى العاطفي، عنصر الاقتصاد) ومهارات التحضير للقصة الرقمية، ومهارات العرض للقصة الرقمية.

مصطلحات البحث:

١. القصة الرقمية: "

قصة تدور حول فكرة الجمع بين فن سرد القصص مع مجموعة متنوعة من الوسائط المتعددة الرقمية، مثل: الصور، والصوت، والفيديو، كما يقوم هذا النوع من القصص على إيجاد خليط من بعض الرسومات الرقمية، والنصوص، والسرد، والمسجل، والصوت، والفيديو والموسيقى، لتقديم معلومات حول موضوع محدد" (الحمراوي، ٢٠١٧، ص. ٢٠٤).

٢. استراتيجية القصة الرقمية:

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: استخدام معلمات رياض الأطفال بمحافظة المجمعة لعناصر استراتيجية القصة الرقمية (عنصر وجهة النظر، وعنصر الاقتصاد، وعنصر المحتوى العاطفي) ولمهارة تحضير استراتيجية القصة الرقمية، ومهارة عرض استراتيجية القصة الرقمية.

٣. رياض الأطفال: "

هي مؤسسات تربوية اجتماعية، تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للأطفال، في مرحلة الطفولة المبكرة، من جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى تدعيم وتنمية قدراتهم عن طريق اللعب والنشاط الحر، وتسمى هذه المؤسسات في معظم دول العالم (رياض الأطفال)" (أبو سيف، ٢٠٢١، ص. ٣١٦).

الإطار النظري:

١. التعلم الرقمي:

يُعد التعليم الالكتروني أسلوب يستخدم لإيصال المعلومة إلى المتعلمين عن طريق استخدام الحاسب الآلي، والوسائط المتعددة وغيرها من المواد التقنية الحديثة وذلك لإيصال المعلومة للطالب بأقصر وقت وأكبر فائدة. وذكر عبد المنعم (٢٠١٦) أن مفهوم التعليم الالكتروني بدء ينتشر منذ استخدام وسائل العرض الالكترونية لإلقاء الدروس في الفصول التقليدية واستخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعليم الفصلي والتعليم الذاتي، وانتهى ببناء المدارس الذكية والفصول الافتراضية التي تتيح للطلاب الحضور والتفاعل مع محاضرات تقام في دول أخرى من خلال تقنيات الانترنت.

ويعرف عبد المنعم (٢٠١٦) التعلم الالكتروني بأنه: "طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وذلك عبر بوابات الانترنت واستخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت و أقل جهد وأكبر فائدة" (ص. ٤).

وفي ظل التطور واستجابة للتقدم التكنولوجي الذي ظهر في جميع المجالات وخاصة في مجال الطفولة، فقد ظهر ما يسمى بالقصص الرقمية وهي من الاستراتيجيات والوسائل الحديثة الهامة في مرحلة رياض الأطفال وذلك لأنهم يميلون بفطرتهم إلى القصة، والاستماع لها، ومشاهدتها، وتخيّل شخصياتها؛ فإن دمج التقنية في قصص الأطفال يعد من الأمور الهامة في عصرنا الحالي.

الأمور التي يجب مراعاتها عند استخدام القصص الرقمية في التعلم الالكتروني:

أشار جابلي (Gable, 2011) أن هناك عدة أموريجب على كاتب القصص الرقمية مراعاتها إذا كان هدفه من كتابة هذه القصة توظيفها في التعلم الالكتروني، والتي يمكن أن تسهم في إنجاحه، وهي:

- الكاريكاتير البصري: استخدام صور كاريكاتيرية تساعد الكاتب في نقل مشاعر الشخصيات بشكل واضح، والإقلال من الحوار الذي يمكن لهذه الصور أن تعبر عنه.
- جدول زمني تفاعلي: عندما تُحكى قصة من منظور واحد يجب أن ينسق الجدول الزمني لسلسلة الأحداث ونتائجها بصورة تفاعلية تجذب اهتمام المتعلمين بالصور الجذابة التي تنقل القصة إلى الامام.
- وسائل الاعلام الاجتماعية: يمكن الاستفادة من القصص القصيرة التي تعمل بشكل جيد، وتعتبر مصدر إلهام لمناقشة موضوع تعليمي محدد، كما يمكن للتعليم الالكتروني تشجيع المتعلمين على مشاركة قصصهم المرتبطة بموضوع الدرس لاستخلاص النقاط الرئيسية للموضوع المطلوب تعلمه.
- صوت الراوي: أفضل راوي للقصة الرقمية هو الشخص الذي مر بتجربة مباشرة للرسالة التي تنقلها القصة الرقمية، ويركز الصوت على نقاط تعليمية محددة تحفز بصر المتعلمين للنظر لشاشة العرض، ووجود نصوص على شاشة العرض اختياري حسب الحاجة اليها، والخبراء يميلون على أن الراوي الذي يقرأ نصاً حرفياً من الشاشة هو في الو اقع ضار للتعلم أكثر من النفع.
- الفيديو: استخدام أفلام الفيديو في القصص الرقمية لإعطائها لمسة إنسانية، ويشترط أن يتماشى صوت الراوي مع لقطات الفيديو.

ونظراً للتطورات السريعة التي نشهدها في التعليم ظهرت لنا العديد من الاستر اتيجيات الحديثة التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية، ويعرف شاهين (٢٠١٠) الاستر اتيجيات بأنها: "إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً، بحيث تعينه على التدريس على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنها، وبأقصى فاعلية ممكنة" (ص. ٢٢).

استر اتيجية القصة الرقمية:

٢. نشأة القصص الرقمية:

بدأ ظهور القصص الرقمية في أواخر الثمانينات على يد كل من Joe Lambert & Dana Atchley اللذين قاما بتأسيس مركز رو اية القصة الرقمية (Center of Digital Storytelling CDS) في بيركلي بولاية كاليفورنيا، وكانت القصة الرقمية حينها تشير إلى قصة شخصية يقوم الراوي بسردها خلال مدة تتراوح من (٢-٣) دقائق (Robin, 2008 ؛Norman, 2011).

القصة لغة: القص لغة القطع، والقصة هي جملة الكلام، قال تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ﴾ (يوسف:٣) أي نبين أحسن البيان (علان، ٢٠١٩، ص.١٥).

القصة اصطلاحاً: "لون من ألوان التعبير النثري، وهي مجموعة من الأحداث يرويها الكاتب تتناول حادثة أو عدة حوادث، هذه الحوادث تتعلق بشخصيات مختلفة تتباين في أساليب عيشها وتصرفاتها في الحياة كما ترتبط بزمن ومكان محددين، مهمة هذا القاص تنحصر في نقل القارئ إلى حياة قصته بحيث يندمج معها ومع حوادثها ويمكن أن تكون أحداث القصة حقيقية مأخوذة من الو اقع وقد تكون خيالية" (إنسان، ٢٠١٥، ص.٧).

القصة الرقمية: يعرفها نورمان (Norman, 2011) بأنها عملية تدمج بين السرد اللفظي للقصة، وعدد من المرئيات التصويرية والموسيقى، مع التقنيات الحديثة لإنتاج ومشاركة القصة.

٣. أهمية القصة في حياة الأطفال:

تعد القصة من أكثر الألوان الأدبية المحببة إلى الأطفال و أكثرها شيوعاً وملاءمة لميولهم واهتماماتهم، ومن أشدها تأثيراً بسلوكهم، فهي تقدم لهم أفكار متعددة وخبرات متنوعة وتساهم في بناء شخصيتهم، بالإضافة إلى أن للقصة دوركبير في تثقيف الأطفال وتنمية العديد من المهارات ومنها المهارات اللغوية مثل: الاستماع والتحدث، وأكدت على ذلك دراسة العرينان (٢٠١٥) التي أوضحت نتائجها فاعلية القصص الالكترونية في نمو مهارتي الاستماع والتحدث. والقصة بطبيعتها عنصر تربوي يمكن الاعتماد عليها في إنجاح الموقف التعليمي إذا أجيد استخدامها بحيث تحمل في طيّاتها المعلومات والخبرات والمعارف التي يحتاج المتعلمون إليها، ويتحقق لهم عن طريقها الأهداف التربوية المرغوب فيها (العرينان، ٢٠١٥).

٤. أهمية القصص الرقمية في تعليم الأطفال:

تكمن أهمية استخدام القصة الرقمية في العملية التعليمية إلى قدرتها في جعل عملية انتقال المعلومات تتم بصورة أسهل إلى ذهن الأطفال، وتعمل على تنمية خيال الأطفال وجذب انتباههم إلى الدرس وتشجيعهم على مشاهدة القصص الرقمية الهادفة واستغلال اتجاههم نحو استخدام التقنية بما يفيدهم ويطور من مهاراتهم. وأشارت دراسة توفيق (٢٠١٩) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفوي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة، إلى أن القصص الرقمية من التقنيات التكنولوجية الحديثة التي شهدت اهتماماً كبيراً في السنوات الأخيرة لما تتمتع به من مميزات تربوية وفنية أفادت بها العملية التعليمية ككل ونمّت مهارات دراسية مختلفة، وفتحت المجال امام الكثير من الأبحاث والدراسات للتعرف إليها، والتعمق بها كمفهوم. كما أكدت نتائج دراسة أبو المغنم (٢٠١٣) على أن رو اية القصص الرقمية قد تسهم في زيادة التحصيل، بالإضافة إلى أن تقنية رو اية القصص الرقمية أسلوب متميز في التدريس وذلك لقدرتها على الجمع ما بين مميزات التعلم الالكتروني ومميزات التعلم التقليدي، بالإضافة إلى تدعيم مهارات القرن الحادي والعشرين من توظيف أمثل لتكنولوجيا التعليم و اكتساب مهارات التعلم الرقمي، وتدعيم الجو انب الوجدانية في عمليتي التعليم والتعلم. وتؤكد نتائج دراسة نجاة سميدا وآخرون (Semeda et al, 2014) التي هدفت إلى خلق بيئة تعليمية بنائية مع سرد القصص الرقمي، أن رو اية القصص الرقمية تعد أداة قوية لدمج الرسائل التعليمية مع أنشطة التعليم والتعلم لخلق بيئات تعليمية أكثر جاذبية و اثارة، وخلق بيئة تعلم بنائية قائمة على مبادئ جديدة للتعليم والتعلم وبالتالي فإن هذا النهج لدية القدرة على تعزيز مشاركة الطلاب وتقديم نتائج تعليمية أفضل. وأشارت دراسة كابوكو، أفشي (Kapucu&Avci, 2020) التي هدفت إلى فحص جودة القصص الرقمية التي طورها مدرسو العلوم قبل الخدمة والتحقيق بعمق في تجارب المعلمين قبل الخدمة المتعلقة بالمفاهيم العلمية وخصائص المعرفة العلمية وطرق الوصول إلى المعرفة العلمية في مراحل الاستكشاف ورو اية القصص الرقمية إلى أن سرد القصص الرقمي لديه تأثير في زيادة مهارات التفكير الإبداعي، والخيال، والتحفيز، والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب. كما أوصت دراسة عبد المؤمن (٢٠١٧) على استخدام القصص الرقمية لكي تصبح آلية مثالية في مرحلة رياض الأطفال لما تتمتع به من مميزات وخصائص.

وتذكر الباحثة عدة أسباب لتوظيف القصة الرقمية في تعليم الأطفال:

- تشجع المعلمة على الإخلاص في عملها بإبداع و ابتكار.
- تساهم القصة الرقمية في تحقيق الأهداف المرجوة.
- تساهم القصة الرقمية في غرس القيم التربوية المنشودة.
- تساعد القصة الرقمية في جذب انتباه الأطفال.
- تساعد القصة الرقمية في تعديل سلوكيات الأطفال.
- تناسب القصة الرقمية جميع أنماط التعلم.
- تحفز القصة الرقمية البيئة التعليمية.
- مواكبة التطور التكنولوجي للعصر الحالي.

٥. مميزات وفوائد القصة الرقمية:

أشار مهدي (٢٠١٨) بأنه توجد العديد من المميزات التي يمكن أن تجنى من استخدام القصص الرقمية داخل الفصول الدراسية منها أنها:

- تُعد تقنية تعليمية رقمية مثيرة لجذب الانتباه وتحسين تفاعل و اقبال الأطفال مع الدرس.
- للقصة الرقمية دور واضح في تعزيز وتسريع فهم الأطفال واحتفاظهم بالمعلومات الجديدة.
- تعمل على نقل الميراث الثقافي للأطفال، وتكسبهم معارف متقدمة في مرحلة مبكرة.
- تحسن من محصلة الأطفال اللغوية من خلال تقديم لغة عربية فصحى.
- تنمي مهارات الأطفال للبحث عن المعلومات المرتبطة بالقصة، وتمكنهم من مهارات رو اية القصة، وتعليمهم الكتابة.
- تكسب الأطفال مهارات التواصل المختلفة مثل: حسن الاستماع والإنصات.
- تنمي معرفة الأطفال ومهاراتهم بجو انب التعلم الرقمي والتعلم البصري والتعلم التكنولوجي.
- تكسب الأطفال مجموعة من المهارات الحياتية الناعمة مثل: مهارة الكتابة.

- تكسب الأطفال القدرة على الضبط النفسي والانفعالي وفهم المجتمع.

٦. مواصفات القصة الرقمية:

أشارت العريفان (٢٠١٥) بالمواصفات الواجب تو افرها أثناء تصميم المعلمة للقصة الرقمية:

- أن يتم برمجتها في إطار من المتعة والتشويق من حيث الحركة والصوت والحوار والألوان والإخراج الجيد
- أن تتضمن القصة الرقمية مو اقف و أفكار تجذب انتباه الأطفال
- أن تكون القصة قصيرة بحيث لا يمل الأطفال من الاستماع إليها ومشاهدتها حتى النهاية
- أن تناسب القصة الرقمية عمر الأطفال ومستواهم العقلي
- أن تزود الأطفال بالخبرات والمعارف الجديدة
- أن تكون سهلة التشغيل والاستخدام من قبل الطفل

٧. عناصر القصة الرقمية:

حدد روبين سبعة عناصر للقصة الرقمية تعد نقطة انطلاق جيدة ومفيدة للبدء في تصميم القصص الرقمية (Robin, 2008)، وهي:

- وجهة نظر (Point of View): ويقصد بها النقطة الرئيسية أو الفكرة من وجهة نظر المؤلف.
- سؤال دراماتيكي (A Dramatic Question): ويقصد به السؤال الرئيسي الذي سيجذب انتباه المشاهد، وسوف يتم الإجابة عنه في آخر القصة.
- المحتوى العاطفي (Emotional Content): ويقصد به القضايا الجادة والتي تتحدث بطريقة قوية تربط الجمهور بالقصة.
- صوت الراوي (The gift of your voice): ويقصد به أن يكون الصوت مؤثراً بشكل إيجابي على الجمهور، ويساعد على فهم القصة.
- تأثير الصوت (The gift of your voice): ويقصد به طريقة إضافة الطابع الشخصي في القصة لمساعدة الجمهور على فهم المحتوى، ويدعم ويجمل القصة.
- الاقتصاد (Economy): ويقصد به استخدام محتوى بسيط للقصة بعيداً عن الحشو الزائد من المعلومات بحيث لا يكون مثقلًا على المشاهد.
- التقدم (Pacing): ويقصد به إيقاع القصة، والتعامل مع التقدم بسرعه أو ببطء.

وترى الباحثة إضافة عنصري الحداثة وتحديد الهدف على النحو التالي:

- الحداثة: ينبغي على مصمم القصة الرقمية أن يختار مواضيع حديثة وتواكب العصر الحالي، بحيث تكون المواضيع المختارة مناسبة وجديدة وتجذب الانتباه.
- تحديد الهدف: ضرورة وجود هدف أو غرض أساسي تسهم القصة في تحقيقه سواءً كان تعليمي أو ترفيهي.

أشار مهدي (٢٠١٨) إلى مراحل تصميم القصة الرقمية:

١. التخطيط: وتتضمن:
   - تحديد الهدف من القصة الرقمية
   - تحديد محتوى القصة
   - تحديد الشخصيات
   - تحديد عناصر القصة المختلفة
٢. التصميم: وتتضمن:
   - تصميم سيناريو القصة الرقمية
   - تصميم لوحة القصة
   - تصميم الاحداث والروابط بين أجزاء القصة وتسلسلها
٣. الإنتاج الجزئي:

- انتاج الأصوات
- انتاج الرسوم والصور
- انتاج النصوص المناسبة
- انتاج الحواروالتفاعلات والمؤثرات الصوتية

٤. الإنتاج الكلي: ويتضمن:
- الربط بين عناصر القصة الرقمية
- فحص وتجريب القصة الرقمية
- التعديل النهائي على القصة الرقمية

٥. الاستخدام والنشر: وتتضمن:
- توظيف القصة الرقمية في المو اقف التعليمية
- نشر القصة الرقمية على صفحات الويب المختلفة
- نشر القصة الرقمية على تطبيقات الأجهزة الذكية (ص. ٢٠٩-٢١٠).

٨. برامج ومواقع إنتاج القصة الرقمية:

الآن أصبحت مو اقع وبرامج تصميم القصص الرقمية سهله ويمكن الوصول إليها، فيسهل على معلمة رياض الأطفال تصميم قصة رقمية تتناسب مع الأطفال وميولهم واهتماماتهم والاستفادة من تفاعل الأطفال معها بطريقة تعليمية هادفة تنمي لدى الأطفال العديد من المهارات والقيم والخبرات، وتساعدها في التعمق في المحتوى والحداثة في أسلوب العرض، و أنتجت التكنولوجيا الحديثة العديد من البرامج المتخصصة في عملية إنتاج وتطوير القصص الرقمية، منها البسيطة التي يمكن للمبتدئين والطلاب التعامل معها، ومنها الاحتر افية، ومن هذه البرامج التي لا حصرلها ما يلي:

اسم الموقع/ البرنامج	وصف الموقع/ البرنامج	للوصول السريع
Toom Boom Studio	يعد من أفضل البرامج للرسوم المتحركة وتصميم القصص الرقمية مع إضافة الأصوات والرسومات.	
Animoto	برنامج لتصميم فيديو قصير، بإضافة الصور الفوتوغر افية والأصوات والتأثيرات والنصوص وإضافة المؤثرات الجذابة.	
Comic Life	برنامج لإنشاء القصة المصورة الخاصة بك باستعمال رسوم يدوية أو صور فوتوغر افية بالإضافة إلى التأثيرات المتنوعة.	
Windows Movie Maker	برنامج يدعم اللغة العربية، يتيح للمستخدم تصميم قصة رقمية عن طريق إضافة الصور والمؤثرات الصوتية من داخل البرنامج.	

make belief comix	يوفر شخصيات وخلفيات جاهزة يمكنك استخدامها لإنشاء قصة الكترونية خاصة بك ومشاركتها مع الآخرين	
Pixton	موقع يتيح للمتعلمين انشاء القصص المصورة والالكترونية بالتعاون مع المعلم في وقت متزامن	

وأشارت دراسة روبن (Robin, 2006) والتي هدفت إلى إلقاء نظرة عامة على رو اية القصص الرقمية، وكيف يمكن استخدامها لدعم التعليم، انه يمكن استخدام تقنيات بسيطة مثل Microsoft wordو PowerPoint لإنشاء قصص رقمية، وتعد Microsoft Photo Story3 لـ Windows XP برنامج تأليف رقمي قوي للغاية في سرد القصص، وهو متاح مجاناً، كما أن المزيد من الأدوات الرخيصة أصبحت متاحة ومتوفرة بجميع الأجهزة.

ولأن مرحلة رياض الأطفال من المراحل الهامة للتنمية الشاملة للطفل، وصقل شخصيته، واكسابه العديد من المهارات والخبرات، فإن ذلك يرجع إلى قدرة وإمكانية معلمة رياض الأطفال وقدرتها على التعامل مع الأطفال بالطريقة الصحيحة، واستخدام أحدث الاستر اتيجيات والوسائل والأدوات، وأشارت سالم (٢٠٢١) بإن المعلمة تعد المحرك الرئيس للعملية التعليمية في رياض الأطفال والتي من خلالها تتحقق الأهداف الخاصة بهذه المرحلة، وذلك لقيامها بأدوار مختلفة فلا تستطيع الروضة المزودة بأحدث الوسائل والإمكانيات أن تحقق أهدافها بدون معلمة متخصصة ومؤهله علمياً في جميع المجالات المهنية والثقافية والأكاديمية، خاصة وأن التحديات العالمية المستجدة قد أثرت على أدوارها، مما يتطلب تزويدها بالكفايات المختلفة واللازمة لكونها العامل المؤثر في تربية الطفل ولضمان جودة التعلم.

٩. معلمة رياض الأطفال:

أشارت دراسة الشهر اني وآخرون (٢٠١٨) والتي تهدف إلى الكشف عن مستوى الكفايات التدريسية التي تمتلكها معلمات رياض الأطفال الحكومية في محافظة بيشة، أن معلمة رياض الأطفال هي التي تُكمل دور الأم في تربية الطفل بمرحلة الروضة، وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهج، مراعية الخصائص العمرية لهذه المرحلة التعليمية المهمة في صقل الخبرات والمهارات التعليمية لمراحل تعليمية لاحقة، وهي من يُساهم في إكسابها للطفل، وتتمتع معلمة رياض الأطفال بمجموعة من الخصائص الشخصية، والاجتماعية، والتربوية التي تميزها عن غيرها من معلمات المراحل العمرية الأخرى. وأوصت دراسة زامل وآخرون (٢٠٢١) على تطبيق الاستر اتيجيات المعاصرة في التعامل مع الأطفال، وتمكين المعلمات من توظيف التكنولوجيا في تربية وتعليم الأطفال. وأشارت دراسة منور وآخرون (Manawar et al, 2021) إلى أن معلمة رياض الأطفال بحاجة إلى التدريب وإعطاء امثلة إيجابية لكيفية اختيار التكنولوجيا واستخدامها ودمجها في فصول الروضة.

١٠. أهمية إعداد معلمة رياض الأطفال:

أشارت جاد (٢٠٠٥) إلى بعض النقاط التي أوضحت أهمية إعداد معلمة رياض الأطفال:

- إن الإعداد المهني لمعلمة رياض الأطفال يساعد على تعزيز وزيادة الكفاءة المهنية.
- ترجع أهمية الإعداد المهني لمعلمة رياض الأطفال لتمكينها من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل، والتطورات التكنولوجية، والاجتماعية، والتربوية.
- يرتبط الإعداد المهني لمعلمة رياض الأطفال بطبيعة العصر الذي تعيش فيه.
- يرتبط الإعداد المهني لمعلمة رياض الأطفال بالأدوار التي سوف تقوم بها بعد تخرجها حتى تستطيع أن تؤدي الأدوار التي توكل لها على أكمل وجه عند التحاقها بالمهنة.

١١. **مهارات استخدام القصة الرقمية**:

امتلاك معلمة رياض الأطفال لمهارات استخدام القصة الرقمية بالطريقة الصحيحة تمكنها من تحقيق العديد من الأهداف المرجوة ومساعدة الأطفال في فهم واستيعاب المحتوى أو المعلومة المطلوبة بطريقة سلسلة وممتعة. وأكدت على ذلك دراسة أحمد، مصطفى (٢٠١٦) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمات رياض الأطفال لمهارة استخدام القصة من وجهة نظرهن، وأوضحت بأنه مهما كانت القصة التي تقدمها المربية للأطفال غنية بالقيم والاتجاهات الإيجابية، لن تؤدي الفائدة المرجوة مالم تتمتع المعلمة بالمهارة في اختيار القصة المناسبة للأطفال وللخبرة المراد توصيلها. ومن هذه المهارات ما يلي:

١. مهارة التحضير للقصة الرقمية: الخطوة الأولى في استخدام المعلمة لهذا الأسلوب هو اختيار القصة لأن مرحلة الاختيار تعد عاملاً مهماً في نجاح القصة، وهناك عدة عوامل تجعل القصة المختارة جيدة وذلك بأن تكون القصة ذات موضوع واحد ومحدد، وأن يكون للقصة عنوان تُعرف به ومشتقاً من بيئة الطفل وأن يكون العنوان حسياً غير مجرد يحمل الفرح والبهجة، كما يجب أن تتو افر في القصة عناصر الاثارة والتشويق لتشد انتباه الأطفال وأن تكون القصة قليلة الشخصيات بسيطة الحبكة ويضاف إلى ذلك قابلية القصة للتمثيل والتعبير عنها أثناء رو ايتها، والاهم من ذلك كله أن تحتوي القصة على فائدة تربوية وأن تكون ملائمة لمستوى الأطفال وقدراتهم العقلية؛ حيث أن القصة تفقد قيمتها وقابلية الاستماع اليها من طرف الأطفال حينما تكون في مستوى عقلي وفكري غير مناسب لهم (دياب، ١٩٩٥). وأشارت العربنان (٢٠١٥) أن على المعلمة قراءة القصة قبل عرضها على الأطفال عدة مرات، و أيضاً تحليل القصة إلى عناصرها الرئيسية حتى يسهل التعامل معها، وتحديد القيم والاتجاهات التي تحتويها، إضافة إلى تحديد الأهداف التي ترمي اليها القصة.

٢. مهارة عرض القصة الرقمية: تذكر الباحثة بعض الأمور التي يجب على المعلمة مراعاتها أثناء عرض القصة ومنها:

- تهيئة المكان المناسب لعرض القصة الرقمية
- الجلوس مع الأطفال على شكل نصف دائرة
- استخدام التهيئة المناسبة لجذب انتباه الأطفال قبل عرض القصة الرقمية
- عرض القصة الرقمية باللغة العربية الفصحى المبسطة مع تكرار المفردات الجديدة المراد تعلمها
- عرض احداث القصة بتسلسل وتتابع منطقي
- تلخيص احداث القصة للأطفال
- مناقشة الأطفال حول احداث القصة
- مساهمة القصة في القيم التربوية المنشودة
- مساهمة القصة في تعديل سلوكيات الأطفال

١٢. **سبب اختيار الباحثة لمعلمة مرحلة رياض الأطفال**:

لأن رياض الأطفال تعتبر احدى المؤسسات التربوية الهامة، كونها تهتم بأهم مرحلة عمرية فهي تعنى بتنشئتهم ورعايتهم وتهيئتهم لحياة دراسية اكثر فاعلية ونجاح، وتعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل للفرد؛ حيث تتشكل شخصيته من جميع جو انبها، وتلعب معلمة رياض الأطفال دوراً هاماً في تقديم المعلومات والمعارف والمهارات من خلال الألعاب والأنشطة المختلفة لذلك يتفق أغلب العاملين بالتربية على أهمية دور المعلمة وضرورة رفع قدراتها ومهاراتها، والحرص على زيادة وعي معلمة رياض الأطفال باستخدام احدث الأساليب التربوية والمستحدثات التكنولوجية ودمجها في العملية التعليمية لتكون أكثر فاعلية. وذكرت الدويلة (٢٠١٩) بأنه يوجد ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي، ونوعية أداء المعلمين العاملين فيه، ولا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي بدون الارتقاء بمستوى المعلم، لأن المعلم يمثل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية، وعلى عاتقه تقع مسؤولية تحويل الأفكار والرؤى التجديدية التي يطرحها القائمون على هذا النظام.

منهج البحث:

استناداً إلى الأهداف التي سعت الدراسة الحالية لتحقيقها؛ فإن المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي (المسحي) (Survey Descriptive Method)؛ وذلك لملاءمته لموضوعها وأهدافها، التي سعت لدراسة الظاهرة في الو اقع، وهو: "ذلك النوع من

البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينه كبيرة منهم وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً" (العساف، ٢٠٠٦، ص.١٩١).

مجتمع البحث: يتمثل مجتمع البحث من جميع معلمات رياض الأطفال في محافظة المجمعة، والبالغ عددهم (٨٠) معلمة خلال الفصل الدراسي الثالث من عام ١٤٤٣هـ (إدارة التعليم بمحافظة المجمعة – قسم رياض الأطفال)

عينة البحث:

تم اختيار (٢٢) معلمة عن طريق العينة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة: صممت الباحثة بطاقة ملاحظة لمعرفة مدى استخدام استراتيجية القصة الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة المجمعة، وقد مر تصميم الأداة بعدة مراحل:

- الاطلاع على الدراسات السابقة وأدوات البحث ذات الصلة بالموضوع مثل دراسة: (العمري، الصيعري، ١٤٤٠؛ البلوي، البلوي ١٤٣٦؛ الكلثم، ٢٠٢١؛ أبو عفيفة، ٢٠١٦؛ ستوم، ٢٠١٩)
- تصميم بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية وتضمنت (٢١) فقرة موزعة على ثلاثة محاور: المحور الأول عناصر القصة الرقمية حيث اشتمل على (٣) عبارات، والمحور الثاني التحضير للقصة الرقمية حيث اشتمل على (٩) عبارات، والمحور الثالث عرض القصة الرقمية حيث اشتمل على (٩) عبارات.

صدق الأداة:

بعد إعداد الصورة الأولية من بطاقة الملاحظة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين والبالغ عددهم (٣٢) لبيان آرائهم في مدى ملاءمة الفقرات لموضوع الدراسة، وشمولية بطاقة الملاحظة، ووضوح الفقرات، وسلامتها العلمية واللغوية، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً من الفقرات، وفي ضوء تلك الملاحظات تم التعديل على فقرات الأداة، واستبعاد الفقرات غير المناسبة أو تعديل موقعها، بعد ذلك قامت الباحثة بكتابة بطاقة الملاحظة مع مراعاة التعديلات المقترحة لتصبح في صورتها النهائية التي طبقت بها.

ثبات الأداة: تم حساب قيمة الثبات باستخدام معادلة كوبر وأصبحت القيمة (٨٠٪) وتعد هذه القيمة مقبولة في الدراسات الاجتماعية.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

السؤال الرئيسي: ما درجة استخدام استراتيجية القصة الرقمية في التعليم من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمحافظة المجمعة؟

وللإجابة على السؤال الرئيسي تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب للمحاور الرئيسة لبطاقة الملاحظة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام استراتيجية القصة الرقمية في التعليم من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمحافظة المجمعة؟

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١	عناصر القصة الرقمية	٠,٠٩	٠,٤٢٦	غير متوافر	١
٢	التحضير للقصة الرقمية	٠,٠٧	٠,٣٣٢	غير متوافر	٢
٣	عرض القصة الرقمية	٠,٠٣	٠,١١٨	غير متوافر	٣
	استخدام استراتيجية القصة الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المجمعة	٠,٠٦	٠,٢٩٢	غير متوافر	

يبين الجدول (١) متوسط استخدام معلمات رياض الأطفال بمحافظة المجمعة لاستراتيجية القصة الرقمية بنسبة (٠,٠٦ من ٢)، وقد تبين تدني استخدام معلمات رياض الأطفال لعناصر استراتيجية القصة الرقمية بمتوسط قدره (٠,٠٩ من ٢)، كما تبين تدني استخدامهن لمهارة عرض استراتيجية القصة الرقمية بمتوسط قدره (٠,٠٣ من ٢)، تليها تدني استخدامهن لمهارة تحضير استراتيجية القصة الرقمية بمتوسط قدره (٠,٠٧ من ٢).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن معظم معلمات رياض الأطفال يعتقدن أن القصص المقدمة للأطفال عبارة عن تسلية فقط، دون التركيز أو الانتباه بأن للقصص وخاصة القصص الرقمية فوائد تربوية وتعليمية عديدة منها: تعديل سلوكيات الأطفال، وغرس العديد من القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية، وتنمية المفاهيم والقيم المختلفة، وأكدت على ذلك نتيجة دراسة العبادي (٢٠٠٤) التي اوضحت بأن استخدام القصة يساعد على تنمية المفاهيم الرياضية لدى أطفال الروضة. بالإضافة إلى نتيجة دراسة عبد المؤمن (٢٠١٧) التي أكدت على الأثر الإيجابي من توظيف القصص الرقمية في تنمية المفاهيم الصحية لدى أطفال ما قبل المدرسة. كما أن بعض المعلمات يعتقدن أن قصص الأطفال بسيطة ولا تحتاج إلى تحضير، وهي عكس ذلك يجب على المعلمة أن تخطط وتحضر للقصة لتكون متوافقة مع الأهداف، وبيئة الطفل، وأن تكون مناسبه للمستوى العقلي واللغوي، وذلك للاستفادة من عرضها على الأطفال بتنمية العديد من المهارات مثل مهارة الحديث والاستماع، وأكدت على ذلك نتيجة دراسة ستوم (٢٠١٩) التي أوضحت بأن توظيف البرنامج القائم على القصص الرقمية ساهم في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، حيث يتضمن البرنامج مجموعة من العوامل التي ساهمت في تنمية مهارة الاستماع والتي من ضمنها عنصر الصوت الموجود داخل القصص والذي تم اعداده وفقاً لموضوعات القصص، بالإضافة إلى المؤثرات الصوتية الأخرى داخل القصص الرقمية. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الكلثم (٢٠٢٠) باختلاف عينة الدراسة، وكانت نتائجها متوسطة لاستخدام معلمي الدراسات الاجتماعية استراتيجية القصة الرقمية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الابتدائية ويعود ذلك إلى جهود وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتطوير أدائهم والاهتمام بتدريبهم.

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لعناصر استراتيجية القصة الرقمية؟

للإجابة على السؤال الأول تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب على فقرات (عناصر استراتيجية القصة الرقمية) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٢) نتائج بطاقة الملاحظة على فقرات (عناصر استراتيجية القصة الرقمية) مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات.

م	الفقرات	التكرار النسبة	درجة التوافر مرتفع	متوسط	غير متوافر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
١	عنصر المحتوى العاطفي	ك	١	٠	٢١	٠,٠٩	٠,٤٢٦	غير متوافر	١
		٪	٤,٥	٠	٩٥,٥				
٢	عنصر وجهة النظر	ك	١	٠	٢١	٠,٠٩	٠,٤٢٦	غير متوافر	١
		٪	٤,٥	٠	٩٥,٥				
٣	عنصر الاقتصاد	ك	١	٠	٢١	٠,٠٩	٠,٤٢٦	غير متوافر	١
		٪	٤,٥	٠	٩٥,٥				
عناصر استراتيجية القصة الرقمية						٠,٠٩	٠,٤٢٦	غير متوافر	

يبين الجدول (٢) متوسط استخدام معلمات رياض الأطفال بمحافظة المجمعة لعناصر استراتيجية القصة الرقمية بنسبة (٠,٠٩ من ٢)، كما أوضحت النتائج استخدام معلمات رياض الأطفال لجميع عناصر استراتيجية القصة الرقمية (عنصر المحتوى العاطفي، عنصر وجهة النظر، عنصر الاقتصاد) بمتوسط قدره (٠,٠٩ من ٢) وتعد هذه النسبة منخفضة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن عدم استخدام بعض المعلمات بمحافظة المجمعة لعناصر القصة الرقمية قد يكون بسبب قلة وعيهم بكيفية تصميم القصة الرقمية، وترى الباحثة بأن ذلك يعود إلى عدم استخدام معلمة رياض الأطفال للمواد التقنية ودمجها في العملية التعليمية، وربما قلة تدريبهم على التكنولوجيا والاستراتيجيات الحديثة. وأكدت على ذلك دراسة الكلثم (٢٠٢١) بأن استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لاستراتيجية القصة الرقمية في تنمية قيم المواطنة لا يعكس المأمول من معلم القرن الحادي والعشرين كمعلم تقني محترف.

السؤال الثاني: ما درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لمهارة تحضير استراتيجية القصة الرقمية؟

للإجابة على السؤال الثاني تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب على فقرات (مهارة تحضير استراتيجية القصة الرقمية) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٣) نتائج بطاقة الملاحظة على فقرات (مهارة تحضير استراتيجية القصة الرقمية) مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات.

م	الفقرات	التكرار	درجة التوافر			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
		النسبة	مرتفع	متوسط	غير متوافر				
١	اختيار قصة رقمية تتناسب مع عمر الأطفال وقدراتهم العقلية	ك	١	٠	٢١	٠,٠٩	٠,٤٢٦	غير متوافر	١
		٪	٤,٥	٠	٩٥,٥				
٢	اختيار قصة رقمية تتناسب مع قدرات الأطفال اللغوية	ك	١	٠	٢١	٠,٠٩	٠,٤٢٦	غير متوافر	١
		٪	٤,٥	٠	٩٥,٥				
٣	اختيار قصة رقمية تتناسب مع ميول الأطفال واهتماماتهم	ك	١	٠	٢١	٠,٠٩	٠,٤٢٦	غير متوافر	١
		٪	٤,٥	٠	٩٥,٥				
٤	ربط القصة الرقمية بالأهداف العامة للوحدة	ك	٠	٠	٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير متوافر	٢
		٪	٠	٠	١٠٠				
٥	ربط القصة الرقمية بأهداف الدرس	ك	٠	٠	٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير متوافر	٢
		٪	٠	٠	١٠٠				
٦	ربط أحداث القصة الرقمية ببيئة الأطفال	ك	١	٠	٢١	٠,٠٩	٠,٤٢٦	غير متوافر	١
		٪	٤,٥	٠	٩٥,٥				
٧	التركيز على شخصية رئيسية في القصة الرقمية	ك	١	٠	٢١	٠,٠٩	٠,٤٢٦	غير متوافر	١
		٪	٤,٥	٠	٩٥,٥				
٨	إعداد الأسئلة التي ستطرح على الأطفال بعد عرض القصة الرقمية	ك	١	٠	٢١	٠,٠٩	٠,٤٢٦	غير متوافر	١
		٪	٤,٥	٠	٩٥,٥				
٩	اختيار الوقت المناسب لعرض القصة الرقمية (قبل الدرس كتهيئة – بعد الدرس كتغذية راجعة)	ك	١	٠	٢١	٠,٠٩	٠,٤٢٦	غير متوافر	١
		٪	٤,٥	٠	٩٥,٥				
مهارة تحضير استراتيجية القصة الرقمية						٠,٠٧	٠,٣٣٢	غير متوافر	

يبين الجدول (٣) متوسط استخدام معلمات رياض الأطفال بمحافظة المجمعة لمهارة تحضير استراتيجية القصة الرقمية بنسبة (٠,٠٧ من ٢)، وقد تبين تدني استخدام معلمات رياض الأطفال لـ (ربط القصة الرقمية بالأهداف العامة للوحدة، ربط القصة الرقمية بأهداف الدرس)، كما تبين تدني استخدامهن لـ (اختيار قصة رقمية تتناسب مع عمر الأطفال وقدراتهم العقلية، اختيار قصة رقمية تتناسب مع قدرات الأطفال اللغوية، اختيار قصة رقمية تتناسب مع ميول الأطفال واهتماماتهم، ربط أحداث القصة الرقمية ببيئة الأطفال، التركيز على شخصية رئيسية في القصة الرقمية، إعداد الأسئلة التي ستطرح على الأطفال بعد عرض القصة الرقمية، اختيار الوقت المناسب لعرض القصة الرقمية (قبل الدرس كتهيئة – بعد الدرس كتغذية راجعة) بمتوسط قدره (٠,٠٩ من ٢).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المعلمات اعتادوا على استخدام القصة بشكلها التقليدي أما عن طريق السرد القصصي أو عرض القصص المصورة الجاهزة، دون تخطيط أو تحضير مسبق لها وتوظيفها بشكل كامل في العملية التعليمية بما يتناسب مع الأهداف، والفئة العمرية، وقدراتهم، واهتماماتهم، وميولهم. واستخدام قصص خيالية لا ترتبط بو اقع وبيئة الأطفال. بالإضافة إلى قلة وعي بعض المعلمات بأهمية التحضير لمناقشة الأطفال بأحداث وشخصيات القصة الرقمية. وأشارت دراسة أحمد ومصطفى (٢٠١٦) بإن خبرة المربية لها أثر على امتلاكها لمهارة استخدام القصة مع الأطفال، وذلك ربما يعود إلى احتكاكها بمربيات أخريات، أوربما تدريسها في أكثر من

روضة، إضافة إلى حضورها لدورات تدريبيه لمربيات رياض الأطفال الأمر الذي اكسبها خبرة في مجال عملها. بالإضافة إلى قلة وعي بعض المعلمات على استخدام التكنولوجيا في تعليم الأطفال على الرغم من أهميتها، وأكدت على ذلك دراسة الجرف (٢٠١٤) التي أوصت بضرورة التركيز على التكنولوجيا في العملية التعليمية بالإضافة إلى ضرورة توجيه القائمين على حوسبة المناهج لإعدادها بواسطة القصص الرقمية كأحد أساليب التدريس الحديثة، وذلك لقدرتها على تنمية المفاهيم. كما أوصت دراسة عبد المؤمن (٢٠١٧) على ضرورة إدخال تكنولوجيا المعلومات لدعم التعلم المنهجي للأطفال. وبالتالي ترى الباحثة ضرورة تزويد معلمات رياض الأطفال بمحافظة المجمعة بالدورات التدريبية التي تهتم بالمستحدثات التكنولوجية والاستراتيجيات الحديثة واستخدامها في تعليم الأطفال لتحقيق الأهداف المرجوة.

السؤال الثالث: ما درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لمهارة عرض استراتيجية القصة الرقمية؟

للإجابة على السؤال الثالث تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب على فقرات (مهارة عرض استراتيجية القصة الرقمية) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٤) نتائج بطاقة الملاحظة على فقرات (مهارة عرض استراتيجية القصة الرقمية) مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات.

م	الفقرات	التكرار	درجة التوافر			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
		النسبة	مرتفع	متوسط	غير متوافر				
١	تهيئة المكان المناسب لعرض القصة الرقمية	ك	٠	٠	٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير متوافر	٣
		٪	٠	٠	١٠٠				
٢	الجلوس مع الأطفال على شكل نصف دائرة أثناء عرض القصة الرقمية	ك	٠	٠	٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير متوافر	٣
		٪	٠	٠	١٠٠				
٣	التهيئة المناسبة لجذب انتباه الأطفال	ك	٠	٠	٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير متوافر	٣
		٪	٠	٠	١٠٠				
٤	عرض القصة الرقمية باللغة العربية الفصحى المبسطة مع تكرار المفردات الجديدة	ك	٠	١	٢١	٠,٠٥	٠,٢١٣	غير متوافر	٢
		٪	٠	٤,٥	٩٥,٥				
٥	عرض أحداث القصة الرقمية بالتسلسل وتتابع منطقي	ك	١	٠	٢١	٠,٠٩	٠,٤٢٦	غير متوافر	١
		٪	٤,٥	٠	٩٥,٥				
٦	تلخيص القصة للأطفال	ك	٠	٠	٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير متوافر	٣
		٪	٠	٠	١٠٠				
٧	مناقشة الأطفال حول أحداث القصة	ك	١	٠	٢١	٠,٠٩	٠,٤٢٦	غير متوافر	١
		٪	٤,٥	٠	٩٥,٥				
٨	أن تساهم القصة الرقمية في غرس القيم التربوية المنشودة	ك	٠	٠	٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير متوافر	٣
		٪	٠	٠	١٠٠				
٩	أن تساهم القصة الرقمية في تعديل سلوكيات الأطفال	ك	٠	٠	٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير متوافر	٣
		٪	٠	٠	١٠٠				
مهارة عرض استراتيجية القصة الرقمية						٠,٠٣	٠,١١٨	غير متوافر	

يبين الجدول (٤) متوسط استخدام معلمات رياض الأطفال بمحافظة المجمعة لمهارة عرض استراتيجية القصة الرقمية بنسبة (٠,٠٣ من ٢)، وقد تبين تدني استخدام معلمات رياض الأطفال لـ (تهيئة المكان المناسب لعرض القصة الرقمية، الجلوس مع الأطفال على شكل نصف دائرة أثناء عرض القصة الرقمية، التهيئة المناسبة لجذب أنتباه الأطفال، تلخيص القصة للأطفال، أن تساهم القصة الرقمية في غرس القيم التربوية المنشودة، أن تساهم القصة الرقمية في تعديل سلوكيات الأطفال)، كما وضحت النتائج تدني استخدامهن لـ (عرض القصة الرقمية باللغة العربية الفصحى المبسطة مع تكرار المفردات الجديدة) بمتوسط قدره (٠,٠٥ من ٢)، و أيضاً تدني استخدامهن لكل من (عرض أحداث القصة الرقمية بالتسلسل وتتابع منطقي، مناقشة الأطفال حول أحداث القصة) بمتوسط قدره (٠,٠٩ من ٢).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن بعض المعلمات في محافظة المجمعة لا يمتلكون الصلاحية في تهيئة المكان المناسب للأطفال؛ وذلك بسبب أن بعض الروضات لا تتوفر فيها الإمكانيات المناسبة مثل الوسائل والأدوات، وشاشات العرض والانترنت ومكبرات الصوت التي قد تحتاجها المعلمة في تهيئة المكان قبل عرض القصة الرقمية، بالإضافة إلى عدم اهتمام المعلمة بالجلوس مع الأطفال على شكل حلقة بسبب ضيق المكان، وأكدت على ذلك دراسة احمد ومصطفى (٢٠١٦) التي أوضحت أن سبب اهمال المعلمة بالجلوس مع الأطفال على شكل حلقة؛ هو جهل بعض المعلمات بهذه النقطة إضافة إلى ضيق المساحة ووجود المقاعد في غرفة الصف، الأمر الذي يمنع المعلمة بالجلوس على شكل نصف دائرة. كما أن بعض المعلمات تعتمد على عرض القصص الجاهزة الموجودة على الانترنت، التي قد تكون لا تناسب بيئة الأطفال، أو تكون بلغة غير لغة الطفل، وهذا قد يؤثر على لغته وتعلمه، وأكدت على ذلك نتيجة دراسة المنجومي (٢٠١٦) التي أظهرت وجود أخطاء املائية ولغوية في القصص الرقمية المقدمة عبر المتاجر الالكترونية، وهذا يؤثر على لغة وتعلم الطفل؛ لأنه في مرحلة الطفولة لا يزال في مرحلة تعلم القراءة والكتابة، ومثل هذه الأخطاء تجعل الطفل غير قادر على التفريق بين ما هو صحيح كتابياً وما هو خطأ.

التوصيات:

- تقديم دورات تدريبيه لمعلمات رياض الأطفال في استخدام التقنيات الحديثة ودمجها في العملية التعليمية.
- تقديم دورات تدريبيه لمعلمات رياض الأطفال على كيفية تصميم وإعداد القصص الرقمية.
- توفير الوسائل التقنية داخل بيئة الصف مما يسهم في تشجيع المعلمات على استخدام استراتيجية القصة الرقمية.

المقترحات:

- اجراء دراسات مماثلة عن مدى استخدام معلمات المرحلة (الابتدائي – المتوسط – الثانوي) بمحافظة المجمعة لاستراتيجية القصة الرقمية.
- اجراء دراسات وصفية للتعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو استخدام القصص الرقمية في العملية التعليمية.
- اجراء برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة الرقمية.
- اجراء دراسة تشخيصية للكشف عن معوقات تفعيل القصة الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال.
- اجراء دراسات للتعرف على المشاكل والصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال خلال استخدامهن للتقنية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- القرآن الكريم.

أبو سيف، موسى. (٢٠٢١). رياض الأطفال: مفهومها-أسبابها ظهورها-نشأتها-أهدافها العامة. *مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى، (٧)*، ٤٢٥-٣١٥.

أبو عفيفة، هيا. (٢٠١٦). *أثر تدريس مادة اللغة العربية باستخدام القصة الرقمية للصف الثالث الأساسي في تنمية مهارات الاستماع النشط والتفكير الإبداعي* [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]. جامعة الشرق الأوسط. https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/788017

أبوسرور، بيان. (٢٠٢١). *درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التدريسية في ضوء مبادئ التعلم الالكتروني من وجهة نظر مديرات المدارس ومعلماتها* [رسالة ماجستير، جامعة الاسراء الخاصة]. دار المنظومة. https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/1215909

أحمد، مطيعة، مصطفى، بيان. (٢٠١٦). مدى امتلاك مربيات رياض الأطفال مهارة استخدام القصة من وجهة نظرهن (دراسة ميدانية في مدينة طرطوس). مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، ٣٨ (٦)، ٥٢٥- ٥٤٦.

إدارة التعليم (١٤٤٣). قسم رياض الأطفال. المجمعة.

إنسان، نعيمة. (٢٠١٥). اتجاهات نقد القصة القصيرة في الجزائر الاتجاه الواقعي -أنموذجا- [رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات]. جامعة العربي بن مهيدي. https://2u.pw/PVGUP

البلوي، بندر، البلوي، محمد. (١٤٣٦). واقع استخدام التعلم المتمازج في تدريس الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك. *مجلة تربويات الرياضيات، (٤)*، ١٥٣-١٨٩.

جاد، منى. (٢٠٠٥). معلمة رياض الأطفال: اعدادها – علاقتها بالمستحدثات التكنولوجية. مجلة رعاية وتنمية الطفولة،١(٣)،٤٠٦-٤٢٦. https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/1196054

الجرادية، شمسة. (٢٠٢١). *فاعلية استراتيجية القصة الرقمية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي* [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]. جامعة السلطان قابوس. http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1173677

الجرف، ريم. (٢٠١٤). *فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية المفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير، جامعة الازهر]. جامعة الازهر. http://dstore.alazhar.edu.ps/xmlui/bitstream/handle/123456789/2531/20113750.pdf?sequence=1&isAllowed=y

حكمي، حليمة. (٢٠٢٠). المستحدثات التكنولوجية (مفهومها وتصنيفها وكيفية توظيفها في العملية التعليمية). المجلة الاكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، (١٨)، ٦٨-٩٠.

الحمراوي، سولاف، غنيم، حنان. (٢٠١٧). *أدب الأطفال*. مكتبة المتنبي.

الحيلة، محمد. (٢٠١٠). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها. دار المسيرة.

الدويلة، فاطمة. (٢٠١٩). تطوير أداء معلمة رياض الأطفال بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، ١٩ (٤)، ٦٤١-٦٥٨.

دياب، مفتاح. (١٩٩٥). *مقدمة في ثقافة وادب الأطفال*. الدار الدولية للنشر والتوزيع.

زامل،مجدي، دويكات، فخري، دويكات، خالد، نور، محمود. (٢٠٢١). أثر برنامج تدريبي في تطوير كفايات المعلمات لتوفير بيئة تعليمية آمنة في رياض الأطفال في فلسطين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٤ (٢٩)، ٧٩٧-٨٢٤.

زغلول، سارة. (٢٠١٧). فاعلية تصميم قصة رقمية قائمة على مدخل الشكل الخطي "المنتظم" في تنمية التحصيل لدى التلاميذ دوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، (٣٥)، ١٦٤-١٨٨.

زوجي، نجيب. (٢٠١٤، مارس ٢٣). ٦ *أدوات لإنشاء القصص المصورة والكاريكاتيرات التعليمية*. تعليم جديد – أخبار و أفكار تقنيات التعليم. 6أدوات لإنشاء القصص المصورة و الكاريكاتيرات التعليمية - تعليم جديد(new-educ.com)

سالم، سالمين. (٢٠٢١). أدوار معلمة رياض الأطفال في ضوء متطلبات الطفولة المستقبلية. *مجلة كلية التربية*، ٢٣ (١٢٥)،٣٨٧-٤١٢.https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/1232237

السالم، ناهد. (٢٠١٩,١٢٣-١٤). أسلوب القصة الرقمية في تنمية المفاهيم الرياضية لدى تلميذات الطفولة المبكرة [بحث]. مؤتمر التميز الثالث في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود. تم الاسترداد بتاريخ ٢٠٢٢/٢/٢٥.

ستوم، عائشة. (٢٠١٩). *فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفوي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير، جامعة الازهر-غزة]. جامعة الازهر، غزة.http://dstore.alazhar.edu.ps/xmlui/bitstream/handle/123456789/1577/20161859.pdf?sequence=1&isAllowed=y

السيد، صباح. (٢٠١٧). برنامج مقترح قائم على استخدام القصص الرقمية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الإبداعي لدى طفل رياض الأطفال، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، ٩٠، ١٢٢-١٥٦. https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/871154

الشافعي، رباب، علي، هبة. (٢٠١٩). فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات إدارة الميزانية لدى أطفال الروضة. *المجلة التربوية، (٦٤)*، ١٤٠٥-١٤٥٥. ١٠,١٢٨١٦

شاهين، عبد الحميد. (٢٠١٠). *استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وانماط التعلم*. جامعة الإسكندرية

الشهراني، تهاني، البشيتي، وداد، مديني، منال. (٢٠١٨). و اقع كفايات معلمة رياض الأطفال بمحافظة بيشة. *المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، ١ (٦١)، ٦٢-١٥٠. https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/958525

العبادي، ثقة. (٢٠٠٤). *أثر استخدام القصة في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى أطفال الرياض في منهج رياض الأطفال* [رسالة ماجستير، جامعة بغداد]. دار المنظومة. https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/552201

عبد المؤمن، مروه. (٢٠١٧). توظيف القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦ (٣)، ٢٩٦-٣٢٦.

عبدالنعيم، رضوان. (٢٠١٦). *المنصات التعليمية المقررات التعليمية المتاحة عبر الانترنت* (ط.١). دار العلوم للنشر والتوزيع.

العربنان، هديل. (٢٠١٥). *فاعلية استخدام القصة الالكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة* [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى]. جامعة أم القرى. https://docdro.id/dLZ9Xqb

العساف، صالح. (٢٠٠٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. العبيكان.

العمري، عائشة، الصيعري، روان. (١٤٤١). أثر استخدام القصص الرقمية على الطالبات ذوات صعوبات تعلم القراءة في تحسين مهارات (القراءة الجهرية/التمييز/التحليل). مجلة جامعة طيبة: للآداب والعلوم الإنسانية، (٢١)، ٥١٥-٥٦٧.

قاسمي،صونيا. (٢٠١٩). مساهمة تكنولوجيا التعليم في تحسين العملية التعليمية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (٥٢)،٤١٠-٣٩٨.

الكلثم، مها. (٢٠٢٠). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية القصص الرقمية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الابتدائية. جامعة الملك خالد. مركز البحوث التربوية.

اللهيبي، نوال. (٢٠١٧, أبريل ١-٣). توظيف التقنية في التعليم [بحث]. مؤتمر تكنولوجيا وتقنيات التعليم والتعليم الالكتروني، الشارقة، الامارات العربية المتحدة. تم الاسترداد بتاريخ ٢٠٢٢/٢/٢٥.

المنجومي، وفاء. (٢٠١٤). تحليل محتوى تطبيقات قصص الأطفال المقدمة عبر المتاجر الإلكترونية للهواتف الذكية والحواسيب اللوحية والكفية. *مجلة الطفولة العربية*، (٦٨)، ٧٣-٤٧.

مهدي، حسن. (٢٠١٨). *التعلم الالكتروني نحو عالم رقمي*. دار الموهبة للنشر والتوزيع.

مهدي، حسن، درويش، عطا، الجرف، ريم. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية في القصص الرقمية في اكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية. *مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٤ (١٣)*، ١٨٥.

المهيرات، رشا. (٢٠١٩). أثر القصة الرقمية في تحصيل مادة التاريخ لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]. جامعة الشرق الأوسط. https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/1016217

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Seckin Kapucu, M.& Yurtseven Avci, Z. (2020). The digital story of science: Experiences of pre-service teacher. Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH), 6(2), 148-168. DOI: 10.21891.

Smeda, N., Dakich,E., Sharda,N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. Smart Learning Environments, 1(6), 1-21. https://rdcu.be/cI0FI

Rodriguez, C., Jimenez, M., Guijarro, B., & Gonzalez, C. (2021). Digital Storytelling in Education: A Systematic Review of the Literature. *Review of EuropeanStudies*,(13),1-13. https://www.researchgate.net/publication/350527178_Digital_Storytelling_in_Education_A_Systematic_Review_of_the_Literature

Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom, 47 (3), 220-228. DOI:10.1080/00405840802153916

Robin, B., Pierson, M. (2005). A Multilevel Approach to Using Digital Storytelling in the Classroom, Proceedings of society for information technology &teacher education international conference,708-716. http://www.learntechlib.org/p/19091/ Recovered March 17, 2022.

-Gable,s.(2011).StoryingineLearning:Thewhyandhow: https://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=2038641

Norman, A. (2011). *Digital Storytelling in second Language learning* [Master`s, Norwegian University of Science and Technology] . Norwegian University of ScienceandTechnology.https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270258/445952_FULLTEXT01.pdf?sequence=1

Munawar, M., Fakhruddin, F., Rodiyah, R., & Prihatin, T., (2021). Digital literacy curriculum management in kindergarten. *Cypriot journal of Educational Science*,16(5), 2100-2114. https://un-pub.eu/ojs/index.php/cjes/article/view/6226

Robin, B. (2006). *The Educational Uses Digital Storytelling* [PhD, University of Houston]. University of Houston. Educ-Uses-DS.pdf - Google Drive

Okaya, O. & Kand, A. (2017). Impact of the Interactive Story Reading Method on Receptive and Expressive Language Vocabulary of Children European. *Journal of Educational Research*, 6 (3), 395-406. https://eric.ed.gov/?id=EJ1149725

واقع ممارسة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة لمهارات التدريس الفعّال في ضوء نموذج تيباك Tpack

إعداد الباحثين

أ. سامي عطية اللقماني
مشرف تربوي (رياضيات)، تعليم مكة المكرمة، مكتب الوسط، حاصل على ماجستير تقنيات تعليم

أ.هاني عبد الرحمن الغامدي
معلم رياضيات مدرسة أبو بكر الصديق، تعليم مكة المكرمة، حاصل على ماجستير مناهج وطرق التدريس

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن و اقع ممارسة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج TPACK، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والتي تقيس مهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج تيباك TPACK، وتكوّن مجتمع الدِّراسَة من (٤٠٠) معلماً للرياضيات بمراحل التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، وتم اختيار(١٠٢) معلماً منهم بالطريقة العشوائية كما تمّ تطبيق أداة الدراسة عليهم وقد جاءت نتائج الدِّراسَة إلى أنّ و اقع ممارسة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack بدرجة عالية حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٣,٦٣) بانحراف معياري (٠,٧٦) وجاءت مهارات العرض والتنفيذ بدرجة عالية، حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤,١٠) وجاءت إدارة الصف(٤,٠٨) بدرجة عالية وكذلك المعرفة والتخطيط (٣,٤٥) بدرجة عالية بينما جاءت إدارة منظومة التقويم (٣,٣٣) بدرجة متوسطة، وتوظيف التقنية (٣,٢٠) بدرجة متوسطة. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بتدريب معلمي الرياضيات بمراحل التعليم العام على مهارات التدريس الفعال وخاصّة بمجالات التقويم والتقنية.

الكلمات مفتاحية: معلمي الرياضيات- مدينة مكة المكرمة - مهارات التدريس الفعال - نموذج Tpack

Abstract

This study aimed to reveal the reality of the practice of mathematics teachers in the city of Makkah of effective teaching skills in the light of the TPACK model, to achieve the objectives of the study, the descriptive survey method was used. The questionnaire was used as a data collection tool that measures effective teaching skills in the light of the TPACK model, and the study community consisted of (400) mathematics teachers in the general education stages in the city of Makkah Al-Mudarabah, (102) of them were selected randomly, and the tool was applied to them. The reality of the practice of mathematics teachers in the city of Makkah Al-Mudarabah of effective teaching skills in the light of the Tpack model with a high degree, where the arithmetic mean value reached (3.63) with a standard deviation (0.76), and the presentation and implementation skills came to a high degree, the mean value of the arithmetic mean (4.10) and class management (4.08) High, knowledge and planning (3.45) with a high degree, management of the evaluation system (3.33) with a medium degree, and the use of technology (3.20) at a medium degree, , and the most prominent recommendations: Training mathematics teachers in general education stages on effective teaching skills, especially in the areas of assessment and technology.

Keywords: Mathematics teachers - the city of Mecca - effective teaching skills - Tpack model

المقدمة

يُعد التعليم أحد أهم المجالات التي أدخلتها تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والتي أحدثت فيها تغييرا كبيرا، حيث لم يعد التعليم مقتصراً على تلقين الدرس، وتسميع الكتب بل تطلب مواكبة التطور السريع في عصر التقدّم المعرفي والتكنولوجي الهائل، وللاستفادة من هذه التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية بشكل فعال ينبغي أن يكون المعلم قادراً على توظيفها وحسن استخدامها في مختلف المواقف التعليمية خاصةً في ظل الضرورة الملحة التي تفرضها الظروف المتغيرة كما حدث أخيراً خلال السنتين السابقتين نتيجة لانتشار جائحة كورونا في بلدان العالم كافةً وفي المملكة العربية السعودية على وجه التحديد، حيث تطلب ذلك إعادة التفكير في عملية الاتصال والتواصل في العملية التعليمية والتي كانت في بعض نتائجها دون المأمول في تحقيق أهداف التعليم من التحوّل من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني، حيث كشفت ظروف جائحة كورونا (كوفيد١٩) عن مشكلات ذات طبيعة مهارية وإمكانات مادية وتقنية لدى المعلمين والمتعلمين.

وقد أكد (Khalif, 2020)أن الأحداث التي شهدها العالم في ظروف جائحة كورونا (كوفيد١٩) هددت جودة التعليم ومرّت بأزمات كبيرة لم يسبق أن تعرضت لها الدول والمجتمعات والمؤسسات التربوية، وربما لم تنجح كافة الحلول والبدائل الممكنة للخروج بالمسيرة التعليمية إلى بر الأمان، واتفق معه (Huck & Shmis, 2020) بأنه تبين وجود مشكلات في تطبيق مدخل التعليم الإلكتروني باعتباره أبرز الحلول الممكنة لضمان استمرارية العملية التعليمية، خلال جائحة كرونا. كما أنه وبسبب فرض الحظر الكامل كتدبير وقائي لحماية المواطنين من انتشار جائحة كورونا، أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية أن تستبدل التعليم الحضوري بالتعليم الإلكتروني، وهذا ما ألقى بالمسؤولية على عاتق القائمين على منظومة التعليم في البلاد على توظيف منصات التعليم الإلكتروني والبرمجيات المختلفة لتدريسهم مقرراتهم (حسن، ٢٠٢٠).

ولما كان المعلم يمثل حجر الزاوية بالعملية التعليمية وركنها الأساس، يقع على عاتقه مسؤولية تحقيق أهداف العلمية التعليمية (سلمان الشمري، ٢٠٢٠). حيث إن كل النظم التعليمية تولي المعلم اهتماماً كونه أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية والتعلمية، وهذا ما يتطلب المعلم الكفء الذي تم إعداده علمياً وتربوياً بشكل متكامل، بحيث يمتلك درجة عالية من الكفايات ويكون على دراية ومعرفة بدوره الكبيروالشامل للوصول إلى الأهداف التي تسعى إليها الأنظمة التعليمية (فودة، ٢٠١٧). وتعد مادة الرياضيات من أبرز المواد الدراسية كونها تحتل مكاناً متميزاً بين العلوم لتداخلها في أغلب المجالات والتطبيقات باعتبارها أساس الثورة التكنولوجية الهائلة التي فتحت أبواب الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في شتى المجالات (Steiner & Ashcraft, 2012). كما تُعد مادة الرياضيات من المواد التي تتطلب مواكبة التغيرات التي فرضتها مستجدات العصر الحالي على أنماط التعليم والتعلم، وهذا ما ينعكس على أهمية أن تكون مهارات المعلمين ومعارفهم على قدر من الفعالية والكفاءة بما يحقق التكامل مع التقنيات التربوية أثناء التدريس (الحنفي، ٢٠١٩).

ومع ارتفاع الأصوات التي تنادي بضرورة تكامل التقنيات في الجانب التربوي التدريسي، قام التربويون بتحديد إطارنموذجي يشمل مجموعة المعارف والإمكانيات التي يجب توافرها لدى المعلمين حتى يكونوا معلمين ناجحين وفعالين، ومن أهم تلك النماذج هو نموذج شولمان (Shulman) الذي استعرض الكيفية التي يمكن من خلالها دمج المعرفة التربوية بالمحتوى المدروس من خلال توظيف أدوات وتقنيات تكنولوجية تدعم تعليم الطلاب، وقد أطلق عليه المعرفة التربوية بالمحتوى (PCK) (صبري، ٢٠١٩). وقد قام كل من كوهلير وميشرا (Koehler & Mishra,2009) بتطوير هذا النموذج بإضافة المعرفة التكنولوجية بحيث تتكامل المعرفة التقنية والمعرفة التربوية والمحتوى لتصميم وإخراج تدريس فعال يتناسب مع الثورة الحالية في مجال التكنولوجيا، ويعرف هذا النموذج بإطار تيباك (Pedagogical Content Knowledge Framework TPACK Technological) (Rosenberg & Koehler, 2015؛ Durdu & Dag, 2017).

ويعتمد إطار تيباك على المعارف المستجدة التي نجمت عن الدمج بين المعارف الرئيسة الثلاثية لتساهم في إنتاج أربعة معارف تختلف من حيث المضمون عن المعارف الرئيسية التي شكلتها، وبذلك يصبح هناك سبع مجالات أساسية لنموذج تيباك وهي المعرفة التقنية، والمعرفة التربوية، والمعرفة بمحتوى المادة العلمية، والمعرفة التقنية المرتبطة بالمادة، والمعرفة التقنية التربوية، والمعرفة بأساليب تدريس المادة، والمعرفة التقنية التربوية المرتبطة بالمادة (Gur & Karamate, 2015). وترتكز فلسفة نموذج تيباك على الربط بين التكنولوجيا وأصول التدريس والمحتوى، بحيث ينتج عن هذا الدمج كفايات مهنية تتعلق

بالأداء التدريسي التي يجب على المعلم امتلاكها في بيئة الصف الدراسي، حتى يتمكن من التكيف مع متطلبات الثورة المعلوماتية والتكنولوجية، والتي أسهمت في إفراز تطبيقات تكنولوجية تربط بين المحتوى وأساليب التدريس (Suyanto ,2019).

كما أن الدمج الذي يرتكز عليه نموذج تيباك يصنع هيكلاً منظماً لدى المعلمين بالشكل الذي يسهم بشكل كبير في صقل خبراتهم وتطوير أدائهم التدريسي (Ndongfack, 2017).

كما أن نموذج تيباك يشكل مرتكزاً أساسياً للتدريس الجيد من خلال توظيف التقنية في ممارسات المعلمين التدريسية، وأن الاعتماد على هذا النموذج يتطلب فهماً دقيقاً للتقنيات التربوية التي يمكن توظيفها في تدريس المحتوى واستعراض المفاهيم المختلفة المنوطة بالمادة من خلال هذه التقنيات، إضافةً إلى دوره الداعم لأهمية الاستفادة من الأدوات والخيارات التي توفرها التقنيات التربوية للتدريس بطرق فعالة لتقديم المحتوى الدراسي للطلاب (Bilici,2013).

ومن هذا الأساس نجد أن نموذج تيباك ليس نمط للتطوير المهني للمعلمين فقط، ولكنه إطار عمل أساسي لتنظيم مجالات معرفة المعلم، حيث يؤكد على إيجاد الروابط والعلاقات بين المحتوى وأصول التدريس والتكنولوجيا من أجل تدريس فعال (Engida, 2014). وفي ظل التطور التقني لابد من امتلاك معلمي الرياضيات للكفاءات المرتبطة بنموذج تيباك كونه عامل مهم لتدريس الرياضيات في العصر الحالي(Durusoy & Karamete, 2018). كما أن امتلاك معلمي الرياضيات لكفاءات نموذج تيباك يساعدهم على توظيف التكنولوجيا القائمة على الاكتشاف في التدريس (Patahuddin, 2016). وأشارت دراسة (Karakus, 2019) إلى وجود علاقة ارتباطية بين معتقدات معلمي الرياضيات حول استخدام التكنولوجيا في تدريس الرياضيات ومدى امتلاكهم لكفاءات تيباك.

ويتضح مما سبق أهمية ربط أداء معلمي الرياضيات لممارساتهم التدريسية في ضوء نموذج تيباك لدوره في دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات، ومساعدة الطلاب على تلقي المعلومة بسهولة وشغف ودافعية، وتعزيز ثقة المعلم بنفسه من خلال توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية باعتبار ذلك أحد متطلبات التدريس الفعال، حيث يُعرّف التدريس الفعال بأنه التوظيف المثالي لمجموعة من استراتيجيات وأساليب التدريس التي تساهم في تحقق مخرجات تعلم متعددة بجودة وكفاءة عالية، وذلك من خلال استخدام بيئات التعلم التي تتناسب مع تعدد الأساليب التعليمية والاستخدام المثالي للتغذية الراجعة، وذلك بالاعتماد على مدى قدرة المعلمين على تصميم وتطبيق تدريسهم في بيئات تعلم تلبي احتياجات ورغبات الطلاب (Hassen, 2013).

ويُعد التدريس الفعال من الوسائل التربوية التي يتم التخطيط لها وتوجيهها من قبل المعلمين للوصول إلى أهداف التعلم المنشودة، كما أنه يمثل مرآة لما يمتلكه المعلمون من خصائص وكفايات متميزة في التدريس أو على مستوى تهيئة المناخ الملائم لعملية التعلم (إبراهيم وعبد الكريم، ٢٠١١). ويحدث التدريس الفعال في مجموعات صغيرة تسعى لتحقيق الأهداف المشتركة للمواقف التعليمية، حيث يحدث في بيئة تعليم تتسم بالفعالية بعيداً عن بيئات التدريس التقليدية فبيئة التدريس الفعال تشتمل مواقف لحل المشكلات، ومواقف للتفاعل الاجتماعي، ومواقف لمهارات التواصل، ومهارات ممارسة عملية التعلم، ومهارات الطالب المتعاون، كما تتضمن بيئة التدريس الفعال الاستخدام الوظيفي للتقنيات والوسائط المتعددة، ويكون فيها الطالب فاعلاً وليس مجرد مشاهد لهذه التقنيات والوسائط ومجيباً لما يتم طرحه من أسئلة ومتلقي للمحتوى من المعلم، بل باحثاً عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة والمشاركة الإيجابية تحت إشراف المعلم وتوجيهه (مصطفى، ٢٠١٤).

ومن هذا المنطلق نجد أن المعلم الفعال هو المعلم الذي يمتلك القدرة والكفاءة على فهم الطلاب وفق احتياجاتهم وقدراتهم وإمكانياتهم الفردية، واستخدام الأساليب والوسائل التعليمية التي تلاءم كل طالب على حده، مع التركيز على التعليم الكامل الشامل الذي يضم الطلاب جميعاً ويناسب البيئة الصفية والوقت والمستجدات التقنية التي يشهدها العصر (الساعدي، ٢٠٢٠).

من خلال ما سبق يتضح أن مهارات التدريس الفعال تعد من أهم العناصر في إنجاح العملية التعليمية في جميع المراحل التعليمية، وتعزيز التدريس بالنشاط والفعالية من خلال ما يقدمه المعلم لطلابه من وسائل وطرق وآلية تقويم وضوابط عملية التعليم التي تواكب التطورات العلمية والتقنية في مجال الرياضيات. لذلك جاءت هذه الدِّراسَة للتعرف على واقع ممارسة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack.

ورغم ما أكدت عليه نتائج تلك الدراسات من أهمية تطوير الأداء التدريسي للمعلمين في مختلف المجالات وفي مختلف المراحل التعليمية إلا أنه يمكن القول بأن: هناك قصور في نوعية البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الرياضيات بمرحلة التعليم

الأساسي مما أثر سلباً على الأداء التدريسي لمعلمي تلك المرحلة وهو ما تم استنتاجه من خلال : الزيارات الميدانية لبعض المدارس الابتدائية والإعدادية والمقابلات التي أجراها الباحثين مع معلمي الرياضيات بتلك المدارس والتي أسفرت نتائجها عن الآتي: تأكيد ٩٠٪ من المعلمين على معرفتهم ببعض المهارات التدريسية إلا أنهم غير متمكنين من ممارستها في تدريس مادة التخصص إما بسبب ضيق الوقت أو بسبب أساليب التقويم المتبعة والتي تدعم الحفظ والاستظهار

كما أكد معلمي الرياضيات على أهمية توظيف التكنولوجيا في التدريس إلا أن الاقتصار على الأساليب التقليدية في تدريس محتوى المادة هو السائد وسبب ذلك إما عدم معرفتهم بالتطبيقات الحديثة لتكنولوجيا التعليم أو عدم معرفتهم بالتطبيقات المناسبة منها التدريس و إثراء مادة الرياضيات، وهو ما تم ملاحظته بالفعل أثناء متابعة تدريسهم داخل الفصول. كما أشار المعلمين إلى أنه رغم تلقيهم لبعض الدورات التدريبية إلا أنها برامج عامة وغير متخصصة في تنمية أداءهم التدريسي.

وتأسيساً على ما سبق وفي ضوء ما أكدت عليه نتائج الدراسات السابقة من أهمية تدريب المعلمين بما يناسب متطلبات العصر الحالي، وما أسفرت عنه نتائج المقابلات والزيارات الميدانية لمدارس مرحلة التعليم الأساسي يتبين مدى الحاجة إلى برنامج تدريبي متكامل لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بتلك المرحلة.

مشكلة الدِّراسَة

شهد مجال تعليم الرياضيات وتعلمها تطورات متسارعة، وبخاصة مع الاتجاه لتفعيل التدريس الفعال من قبل المعلمين وتوظيف التقنية في قاعات الدِّراسَة، ولأهمية دور المعلم في العملية التعليمية وتأثيره المباشر على الطلاب، كان لابد من الوقوف على أداء معلم الرياضيات وممارساته التدريسية الفعالة، وبالنظر إلى الأدبيات السابقة فقد أشارت العديد من الدراسات إلى قصور في استراتيجيات وأساليب المعلمين، كدراسة (الجعفري، ٢٠١٣)، و(التميمي، ٢٠١٦) و(العليان، ٢٠١٧) كما إن المشاهد إلى الو اقع الفعلي لمنظومة تدريس الرياضيات يُلاحظ الضعف والافتقار إلى الكثير من مهارات القرن الحادي والعشرين من حيث المهارات الحياتية التعليمية، وتوظيف الفكر الناقد، والقدرة على استخدام مهارات الاتصال واستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها في عملية التدريس (الغامدي،٢٠١٥)، كما أن ضعف المستوى الأدائي لمعلمي الرياضيات واعتمادهم على الطرق التقليدية القائمة على الإلقاء أدت إلى تدني مستوى تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات، بالإضافة إلى أن مستوى الممارسات التدريسية داخل فصول الرياضيات جاء دون المستوى المأمول (الغامدي والقحطاني،٢٠١٦) ، و(المعثم والمنوفي، ٢٠١٤). وعالمياً أشارت نتائج دراسة (Valeeva & Shakirova, 2015) إن مستوى أداء معلمي الرياضيات بمجال دمج التقنية بالتدريس جاء بمستوى ضعيف.

وعلى صعيد آخر نجد أن معلمي الرياضيات يجدون صعوبة في دمج معرفتهم التربوية مع التكنولوجيا في مراحل تصميم أنشطتهم التدريسية المدعمة بالحاسوب، ويرجع ذلك إلى القصور في الكفاءات التدريسية لديهم، مع التوصية بأهمية تدريب معلمي الرياضيات على نموذج تيباك داخل الفصول الدراسية لتنمية مهاراتهم في توظيف العديد من البرمجيات التعليمية في التدريس (Kirikçilar & Yildiz, 2018). كما أن ضعف استخدام معلمي الرياضيات للتقنيات الحديثة في التدريس يعزى إلى نقص تدريبهم على كيفية توظيف التكنولوجيا في تدريس الرياضيات (Simsek & Sarsar, 2019; Yildiz, 2017). بالإضافة إلى أنه كشفت نتائج دراسة القحطاني (٢٠١١) أن ممارسة التدريس الفعال من قبل معلمي الرياضيات متوسطة.

ونتيجة لما حدث في الآونة الأخيرة من التحول الإجباري للتعليم عن بعد، فقد أصبح التعليم الإلكتروني عوضا عن التعليم التقليدي، وفي ضوء ذلك فإن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تسعى لدعم التطور والنمو المهني للمعلمين عامة، فقد أصبح من الضروري الاستناد على أساس علمي رصين لمواجهة المشكلات التي يتعرض لها المعلمين من خلال تقديم نموذج متكامل يجمع بين المعرفة التي يجب على المعلم معرفتها في المحتوى بالإضافة إلى المعرفة بالتقنية والذي كان متمثلا في نموذج Tpack

في ضوء ذلك تمثلت مشكلة البحث في الإجابة على السؤال التالي: "ما و اقع ممارسة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack؟"

أهداف الدِّراسَة:

تهدف الدِّراسَة الحالية إلى:

١. التعرف على و اقع ممارسة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack.

أهمية الدِّراسَة

تستمد الدِّراسَة الحالية أهميتها مما يلي:

١. الأهمية النظرية:

- ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت ممارسة معلمي الرياضيات لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack.
- استجابة للتوجهات الحديثة في تحسين ممارسات المعلمين التدريسية وإضفاء الفعالية والحيوية عليها من خلال توظيف التكنولوجيا.
- توجيه الباحثين إلى تبني توجهات جديدة في أبحاثهم العلمية.

٢. الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم هذه الدِّراسَة في تقديم تغذية راجعة لمعلمي الرياضيات حول و اقع أدائهم التدريسي
- والكشف عن أوجه القوة والضعف فيه، وتحفيزهم على امتلاك مهارات التدريس الفعال
- يؤمل من الدِّراسَة أن تفيد المشرفين التربويين بالكشف عن آليات الاتصال والتدريس الفعال والعمل على تنميتها لتحقيق الهدف المنشود من تعليم الرياضيات، والقائمين على الشأن التعليمي العام والجامعي أساسيات لبناء استر اتيجيات تهدف إلى تفعيل التدريس الفعال لنموذج Tpack.

حدود الدِّراسَة:

تتمثل حدود الدِّراسَة في:

الحدود الموضوعية: اقتصرت على و اقع ممارسة مهارات التدريس الفعال (المعرفة والتخطيط، مهارات العرض والتنفيذ، إدارة الصف، توظيف التكنولوجيا، إدارة منظومة التقويم) في ضوء نموذج Tpack.

الحدود البشرية: اقتصرت الدِّراسَة الحالية على معلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمنية: تمّ تطبيق الدِّراسَة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدِّراسَة

تضمنت الدِّراسَة الحالية المصطلحات التالية:

١. نموذج TPACK "المعرفة التي تنشأ عن فهم التفاعلات بين المعرفة بمحتوى معين والمعرفة التربوية والمعرفة التكنولوجية، ويمثل معرفة كيفية استخدام التكنولوجيا لتنفيذ أساليب التدريس لموضوعات ومواد علمية بأسلوب تدريسي فعال" (Koehler, Mishra, Cain, 2013,p13). وإجر ائياً "أحد النماذج المعاصرة لمساعدة معلمي الرياضيات على معرفة درجة امتلاكهم لكفايات التكنولوجيا والبيداغوجيا والمحتوى، وتوظيف ذلك في استخدام التقنيات التكنولوجية في تدريس الرياضيات بشكل فعال للإسهام في تحسين مستوى الطلاب في هذه المادة".

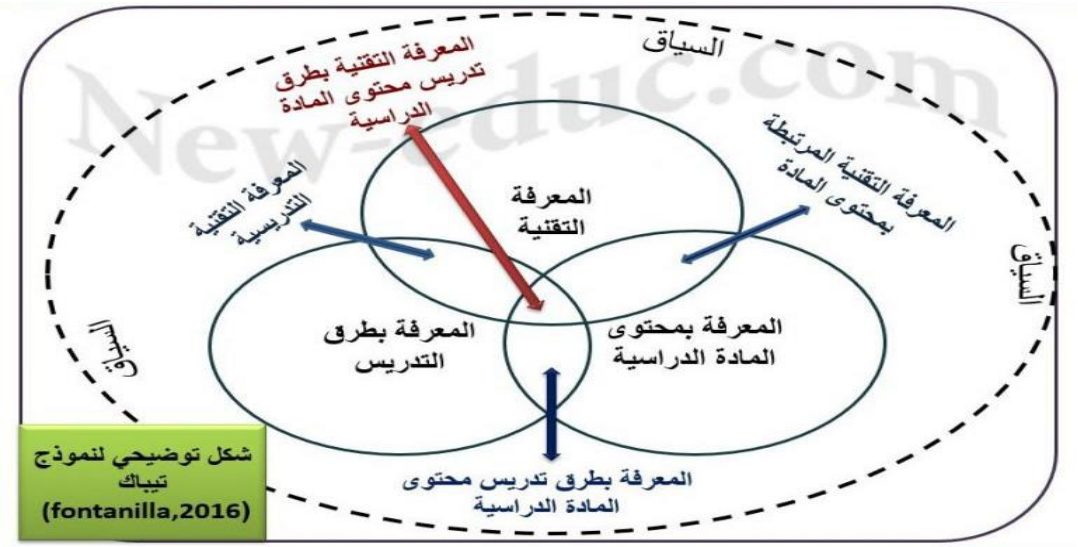
٢. التدريس الفعال: اتجاه حديث في التربية يسعى من خلاله المعلم إلى جعل عملية التعلم ذات معنى لدى الطلبة، فتبقي المعلومات لأطول فترة ممكنة، ويكتسب الطلبة من خلال هذا النوع من التدريس المهارات اللازمة للعمل والحياة، وينمي اتجاهاتهم الإيجابية والميول نحو عملية التعلم، ويتطلب ذلك معلماً فعالاً يتسم بخصائص تظهر أثناء ممارسته التدريسية (أمبوسعيدي والحارثي،٢٠١٩). وإجر ائيا "مجموعة من الأفعال والسلوكيات التدريسية التي يتوقع أن يتمكن منها معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة وتساعدهم على القيام بمهامهم التدريسية بسهولة و إتقان من خلال بيئة تعليمية غنية ومتنوعة تسمح للطلاب بالتفاعل الإيجابي بإشراف وتشجيع وتوجيه من المعلمين لتحقيق أهداف التعلم المطلوبة بما يحقق معايير نموذج TPACK وتُقاس من خلال خمس مجالات بالاستبانة وهي المعرفة والتخطيط، مهارات العرض والتنفيذ، إدارة الصف، توظيف التكنولوجيا، إدارة منظومة التقويم

الإطار النظري:

١. التعريف بنموذج تيباك TPACK

إن نجاح معلمي الرياضيات في عصر الثورة المعرفية والتكنولوجية يرتبط بقدرتهم على تحسين أدائهم التدريسي وتطويره؛ بما يتو افق مع متطلبات العصر الحالي؛ حتى يصبح تطويع المعلمين للمعرفة التكنولوجية وتقديم الموضوعات العلمية للمتعلمين بطريقة تربوية صحيحة وبشكل فعال، ومن أهم التغيرات الحاصلة في العصر الحالي والتي أوجدت دافعاً للتطوير المهني للمعلمين وتطوير استر اتيجيات التدريس الفعّال ظهورنموذج تيباك (TPACK) الذي يتطلب الفهم العميق للمعلومات والمعارف عن كيفية إحداث تكامل بين التكنولوجيا، ومحتوى مقررات الرياضيات وكيفية دمج التكنولوجيا في التعليم داخل الغرفة الصفية، وتناولت الأدبيات تعريفات عديدة للنموذج منها أنه "إطار المعرفة الخاص بالمحتوى والتربية والتكنولوجيا والذي يهدف إلى توضيح الكفايات الضرورية للمعلمين والتي تمكنهم من دمج التكنولوجيا بالتعليم"(sahin,2011,p100)، كما هو النموذج الذي يهدف إلى وصف عمليات الاتصال المتكامل ما بين المعرفة بالمحتوى والمعرفة التربوية والمعرفة التقنية، حيث ساهم في توضيح الكيفية التي يمكن من خلالها للمعلمين دمج الأدوات التقنية في تدريس المحتوى الدراسي المقدم في بيئات التعلم الصفية (Srisawasdi, 2014,p3235). كما هو النموذج الذي يساعد على تحديد الخطوط العريضة في كيفية إعداد معلم قادر على تحسين توظيف التكنولوجيا في تدريسه (عبدالله وعثمان وكرونيه، ٢٠١٧، ١٩٢) وعرّفه دوردو وداج (Durdul, Dag,2017,p151). بأنه: تقاطع الأشكال الأولية للمعرفة (المحتوى (CK)، علم أصول التربية (PK)، التكنولوجيا (Tk)؛ كي تنتج معارف جديدة في معرفة المحتوى التربوي (PCK)، معرفة المحتوى التكنولوجي (TCK)، المعرفة التربوية التكنولوجية (TPK)، وتقاطع جميع المعارف الثلاث معرفة المحتوى والتربية والتكنولوجيا (TPACK). وعرّفه حسانين (٢٠٢٠، ٣٢) أحد النماذج المعاصرة الذي يؤكد على التكامل والتداخل بين جو انب إعداد المعلم، وهي المعرفة بالمحتوى، والمعرفة التربوية، والمعرفة التكنولوجية، والتي تؤكد عناصر جديدة وهي المعرفة التربوية المرتبطة بالمحتوى، والمعرفة التكنولوجية المرتبطة بالمحتوى، والمعرفة التكنولوجية التربوية، بالإضافة إلى المعرفة التكنولوجية التربوية المرتبطة بالمحتوى

وتؤكد الشويعر (٢٠٢٠، ٢٠٣) أن نموذج تيباك (TPACK) بني بشكل جوهري عن طريق إيضاح أهمية تمكن المعلم من معرفة المحتوى التربوي (PCK) وذلك بدمج معرفة التربية مع التمكن من المحتوى (المادة وطريقة تقديمها) لكنها لم تكن كافية إلا بوجود المكون الثالث وهو التكنولوجيا، حيث إن فهم المعلم لتقنيات التعليم يجعل التفاعل متكاملاً مع الجو انب الأخرى؛ بهدف الوصول لنموذج تيباك (TPACK) من خلال الدراسات المتتالية، وتحديداً في عام (٢٠٠٨م) تمت إضافة السياق إلى النموذج حيث إن التدريس مع التكنولوجيا يقع في سياق تعليمي محدد، ومنذ ذلك الحين تم اعتماد نموذج تيباك(TPACK) في الشكل(١). بمخطط فن (Venn) من قبل الباحثين



شكل (١) مكونات معارف نموذج تيباك (TPACK) (صبري، ٢٠١٩، ٢٠٥)

ومن خلال هذا النموذج يُبين أن المعلمين الذين يرغبون في دمج التكنولوجيا في ممارساتهم التعليمية يحتاجون إلى الكفاءة في المجالات المعرفية الثلاثة (معرفة المحتوى، المعرفة التربوية، والمعرفة التكنولوجية)، والهدف من ذلك هو تحويل الاهتمام في برامج إعداد المعلمين من التركيز على ماذا يجب الى التركيز على أنت تمتلك، وأن يتعلم معلم ما عن التكنولوجيا إلى التركيز على طريقة تفاعل التكنولوجيا مع المعارف الأخرى، وتوظيفها في السياق التعليمي، وذلك من خلال توضيح كيفية تكامل معرفة المعلمين التربوية بمعرفة المحتوى باستخدام أدوات تكنولوجية تدعم العملية التعليمية تعكس فهم المعلم وحسن إدارته لعملية التعلم(Chai, Koh, & Tsai, 2013,32).

٢. أبعاد نموذج تيباك TPACK

يعد نموذج تيباك هو تفاعل متكامل لثلاث أشكال رئيسية للمعرفة وهي معرفة المحتوى، ومعرفة التقنية، ومعرفة التربية، وعند دمج وتكامل هذه المعارف ينتج معارف متعددة مثل معرفة التقنية والمحتوى، ومعرفة المحتوى والتربية، ومعرفة التقنية والتربية، ومعرفة التقنية والتربية والمحتوى، وفيما يلي نستعرض هذه الأبعاد بشكل مفصل (Suyanto et al, 2019؛ Ozudogru & Ozudogru, 2019؛ حسانين، ٢٠٢٠):

- معرفة المحتوى (CK):Content Knowledge : وهي المعرفة الفعلية عن بنية المادة التي سيتم تدريسها من حيث الحقائق والمفاهيم والتعميمات والقيم والاتجاهات والمهارات، كما تهتم بمعرفة المعلم بمجال تخصصه العلمي المحدد، وطبيعة هذا المحتوى، وتتغير هذه المعرفة بتغير السياقات التعليمية، وتعني مدى معرفة معلمي الرياضيات للمحتوى الدراسي للمادة العلمية التي يدرسها للطلاب، وتختلف هذه المعرفة كلما تغيرت التخصصات والسياقات التعليمية والمراحل الدراسية التي يلتحق بها الطلاب، وتشمل المعرفة بالمحتوى الأفكار والحقائق والمفاهيم والنظريات، إضافةً إلى الأطر التنظيمية والأدلة والبراهين، و أيضاً الممارسات والمداخل التي تتبع لاكتشاف المعرفة وتنميتها، كما يقصد بها الإلمام بالهيكل البنائي أو ببنية العلم من حقائق ومفاهيم وتعميمات وقوانين ونظريات وبالعلاقة بينها وبين المجالات التدريسية الأخرى.

- المعرفة البيداجوجية (علم أصول التربية) Pedagogical Knowledge (PK) ويقصد بها المعرفة التربوية وهي المحتوى المعرفي التربوي الذي ينطوي على مجموعة من ممارسات المعلمين التدريسية، وتتضمن طرائق التعليم والتعلم، والأهداف، ونواتج التعلم، واستراتيجيات التعليم، وطرق تخطيط الدروس، والخصائص المتعلقة بالطلاب و أنماط تفكيرهم، إضافةً إلى نظريات التعليم والتعلم، وأساليب التقويم التي ترتكز على الأداء، وطرق إدارة التعلم، والبيئة التي يجب أن توفيرها ليحدث تدريساً فعالاً، كما تشمل مهارات التدريس التي ينبغي على المعلم إتقانها، وترتبط هذه العرفة بمهارات أساسية كالتخطيط والتنفيذ والتقويم وما يتعلق بهم من مهارات فرعية، وتتطلب المعرفة التربوية فهم النظريات المعرفية والاجتماعية للتعلم، وكيفية تطبيقها في الفصول

الدراسية. وبالدراسة الحالية عمليات وممارسات وطرائق التدريس الملائمة للمحتوى العلمي للرياضيات وللإمكانيات المتاحة في البيئة الصفية، بالإضافة إلى المهارات التي يتوجب على معلم الرياضيات الإلمام بها ليستطيع إدارة وتنظيم التعلم لتحقيق مخرجات التعلم المقصودة.

– المعرفة التكنولوجية (TK): Technological Knowledge ويعنى بها المعرفة الواسعة والعميقة للمعلم حول فهم التكنولوجيا ومستجداتها وتطبيقاتها وإمكانية توظيفها في السياقات التعليمية، وتطبيقها في المواقف التعليمية أمام الطلاب، والتفكير في أنسب الأدوات والتقنيات والمصادر التي تستهدف تشجيع المعلمين على تطبيق مبدأ العمل مع التكنولوجيا بمعناها الواسع مع تطبيقها بصورة منتجة في أثناء العمل والحياة اليومية، إضافةً إلى تنمية الوعي بأهمية تكنولوجيا المعلومات ودورها في تسهيل إنجاز الأهداف المرغوبة، وهذا ما يتطلب من المعلم ضرورة متابعة التغيرات التكنولوجية وتعلمها والتكيف معها. وبالدراسة الحالية تعني إلمام معلم الرياضيات بمختلف تقنيات المعلومات والأدوات المستخدمة في عملية التدريس؛ ليتم تطبيقها بفاعلية في الغرفة الصفية، وهذه الأدوات قد تكون رقمية مثل الحاسب الالي والانترنت، وأدوات العرض والسبورة الذكية والهواتف النقالة والوسائط المتعددة، أو غير رقمية مثل الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية التقليدية، وبكيفية دمجها في التعليم داخل الفصول الدراسية.

– المعرفة التربوية للمحتوى (PCK): Content Pedagogical Knowledge وتتمثل في معرفة المعلم أساليب طرق التدريس المناسبة لمحتوى المادة العلمية، والتي تختلف باختلاف موضوع الدرس، وتهتم المعرفة بالتربية والمحتوى بمعرفة المعلومات المسبقة عن الطلاب وربطها بالمعلومات الجديدة، واستراتيجيات التدريس المناسبة، وتستهدف تنمية مهارات المعلم في إعادة صياغة المحتوى بغرض تدريسه بفاعلية، وهذه الصياغة تتطلب تحليل الموضوع العلمي وتقديمه وتمثيله بطرق متعددة، وتغطي هذه المعرفة المهارات المتعلقة بالتدريس والتعلم والمنهج والتقييم وإعداد التقارير، كما تتمحور حول الكيفية التي يتم من عبرها دعم التعلم الناجح والربط بين عناصر المنهج والأساليب التقييمية، ومبادئ التدريس الفعال. وبالدراسة الحالية الفهم الموسع لطرائق التدريس للرياضيات بالتحديد، ومعرفة كيفية استدعاء المعرفة السابقة للمتعلم ومعرفة المفاهيم الخطأ التي يأتي بها الطالب إلى موقف التعلم والمعرفة بأساليب الدمج والتكامل بين المحتوى بالرياضيات وطرائق التدريس لتحقيق ممارسات أفضل للعملية التعليمية

– المعرفة التكنولوجية للمحتوى (TCK):Technological Content Knowledge وتعني فهم المعلم للعلاقة التبادلية بين التكنولوجيا والمحتوى، ويحتاج المعلم إلى معرفة موضوع الدرس و أيضاً التطبيقات التكنولوجية المناسبة لتدريسه، إضافةً إلى معرفته بالتقنيات المستحدثة التي يمكن استخدامها لكي تساعده في التدريس، وتساعد الطلاب على التعلم عن طريق البحث من خلال مصادر المعلومات المرتبطة بالمحتوى، كما أنه يتوجب على المعلم الوعي بالعلاقة بين التطبيقات التكنولوجية المختلفة وبين محتوى المادة. وبالدراسة الحالية وهي تعني معرفة معلم الرياضيات العميقة بالتكنولوجيا الحديثة لمساعدته في تعليم المادة العلمية، وعرض محتواها باستخدام إمكانيات الوسائط المتعددة مثلاً، ومساعدة الطلاب على التعلم باستخدام التكنولوجيا عن طريق البحث عن مصادر المعلومات المرتبطة بالمحتوى كاستخدام محرك البحث (Google).

– المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK)Technological Pedagogical Knowledgeويقصد بها معرفة المعلم للأساليب والاستراتيجيات التدريسية وإمكانية تطبيقها من خلال توظيف التكنولوجيا والتقنيات التربوية، وتشمل فهم التكنولوجيا والممارسات التربوية والعلاقة بينهما، وتشمل تنمية وعي المعلم بكيفية تغيير ممارساته التدريسية عند توظيف التقنيات الحديثة في البيئة الصفية، وتنمية قدراته على التصميم التقني وفقاً لطرق التدريس الفعالة. وبالدراسة الحالية تعني توظيف معلم الرياضيات للأدوات التكنولوجية المناسبة مع استراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس المستخدمة في التدريس، وفهمه للكيفية التي يمكن أن يتغير بها التعليم عند استخدام تكنولوجيا معينة بطرائق متعددة مثل مستندات جوجل حيث يمكن استخدامها لإجراء تعلم تعاوني عن بعد، وعن طريق الحاسوب يمكن للمعلم توظيف ما يسمى بالتعليم المدمج، وعن طريق شبكة الانترنت يمكن استخدام الصفوف الافتراضية Classroom Google.

معرفة المحتوى والتربية والتكنولوجيا (TPACK) Technological Pedagogical Content Knowledge تتمثل في فهم العلاقة بين المحتوى والتربية والتكنولوجيا، حيث تركز هذه المعرفة على كيفية توظيف التكنولوجيا للتناسب مع طرق التدريس التي تتلاءم مع محتوى علمي معين في سياق تعليمي محدد. وبالدراسة الحالية تشمل المعرفة الناتجة من التفاعل بين المحتوى والتربية والتكنولوجيا، وتتمثل في معرفة كيف يمكن التدريس باستخدام الأساليب التربوية والوسائل التكنولوجية لجعل العملية التعليمية فعالة وسهلة.

٣. **التدريس الفعال** هو:

هو ذلك النمط من التدريس الذي يفعل دور الطالب في التعلم فلا يكون فيه متلق للمعلومات فقط، بل إيجابيا ونشطا ومشاركا وباحثا عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة، وهو أيضا نمط التدريس الذي يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الايجابية للمتعلم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية مثل: الملاحظة، ووضع الفروض، والقياس، وقراءة البيانات والاستنتاج والتفسير والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه تحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه (عبد السلام، ٢٠٠٨).

٤. **أبعاد التدريس الفعال**: يقوم التدريس الفعال على بعدين هما:

البعد الأول: الإثارة الفكرية: وهي تعتمد على مهارة المدرس وتتمثل في:

- وضوح الاتصال الكلامي مع المتعلمين عند شرح المادة العلمية.
- أثر المدرس الانفعالي الإيجابي على المتعلمين ويتولد هذا من طريقة عرض المادة العلمية.

البعد الثاني: الصلة الإيجابية بين المدرس والتلاميذ:

من الناحية النظرية تكون غرفة الصف بمثابة حلبة للعروض الفكرية والمنطقية، ولكن من الناحية الو اقعية فهي حلبة عاطفة تموج بالعلاقات البينية حيث تحدث فيها عديد من الظواهر النفسية فمثلا تنخفض دافعية المتعلمين للعمل إذا شعروا بعدم اهتمام المدرس بهم وإعراضهم عنهم.

٥. **مهارات التدريس الفعال**:

تتعدد مهارات التدريس حسب هدف كل منها، فهناك مهارات التدريس الخاصة بأداء المعلم النظري التخطيطي قبل دخوله الفصل الدراسي وهناك مهارات التدريس الأدائية والتي تتضح من خلالها سلوكيات المعلم في أثناء التدريس وهناك مهارات التقويم التي يتم من خلالها تقييم المعلم الذاتي لأدائه السابق والتعرف عليها في المو اقف الجديدة.

أولاً: مهارة التخطيط:

تتضمن هذه المهارات قدرة المعلم على صياغة الأهداف السلوكية الخاصة بموضوع الدرس وقدرته على دراسة خصائص المتعلمين والتعرف على احتياجاتهم ومعدلات نموهم حتى يكيف أسلوبه التعليمي لتلك الخصائص إلى جانب قدرة المعلم على التخطيط السنوي للمقرر وتخطيط وحدات المقرر ثم قدرته على تخطيط الاختبارات إلى جانب قدرة المعلم على تحليل محتوى المادة العلمية ومعرفة جو انبها المختلفة و أفضل تتابع لتقديم تلك المعلومات ومن خلال ذلك كله يخرج المعلم بخطه للدرس يسترشد بها في أثناء تنفيذه.

وفيما يلي نتناول عرضا لمهارات الدرس حسب ما قدم الباحث صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٥)، ص٣٠ حيث ينبغي أن يكون المعلم قادرا على

- تحديد موضوع الدرس.
- أهداف الدرس.
- تحديد المدركات الأساسية في الدرس.
- تحديد التعميمات الموجودة في الدرس.
- وضع مقدمة مناسبة للدرس.

- تصميم سيناريو الدرس، المادة العلمية، وإجراءات تدريسها للتلاميذ.
- إنهاء موضوع الدرس.

ثانيا: مهارات التنفيذ العملي للدرس:

تتضمن هذه المهارات قدرة المعلم على تطبيق ما خطط له حيث يتميز سلوكه في هذه المرحلة بالتفاعل مع التلاميذ ويتوقف نجاح هذا التفاعل على تمكن المعلم من مجموعة كبيرة من المهارات الرئيسية منها الآتي:

١- مهارة تقديم موضوع الدرس:

وتظهر فيه قدرة الأستاذ على تهيئة التلاميذ وجذب انتباههم لموضوع الدرس الجديد بحيث يكونون في حالة ذهنية و انفعالية وجسمية تساعدهم على الاندماج في الدرس والتفاعل مع خبراته المتتابعة ويقصد من التهيئة ما يستهل به المربي درسه بقصد جعل الدارسين في حالة وعي عقلي وبدني ونفسي؛ لمعايشة خبرات الدرس، وجذب انتباههم وإشعارهم بأهمية تلك الخبرات.

أهمية التهيئة:

يلخصها الباحث عبد الونيس زغلول (٢٠٠٨) فيما يلي:

- الانتباه.
- إشعار الدارسين بأهمية الخبرات التي سيتلقونها.
- إعداد الدارسين عقليا وبدنيا ونفسيا للخبرات المعدة.

٢- مهارة حيوية المدرس:

وتظهر في هذه المهارة، حسب ما ذكر الباحث صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٥) ص٣٣، قدرة المعلم على تنويع أساليب الاتصال والمشاركة والتفاعل مع التلاميذ مثل استخدام الأساليب اللفظية كالكلمات أو الأساليب غير اللفظية كالإشارات بأجزاء الجسم المختلفة وذلك بغرض التركيز على نقطة معينة أو إثارة الانتباه للتأكيد على إجابة معينة وبما يساعدهم في جعل التلاميذ في حالة انتباه كامل مع التنوع في الأداء.

٣- مهارة الشرح:

يقصد بالشرح إعطاء الفهم للغير من خلال ما يقدمه المعلم من تفسيرات، أو توضيحات، أو وصف أو أمثلة وتشبيهات مناسبة لما يتضمنه موضوع الدرس من معلومات متنوعة وخبرات وبما ييسر للتلاميذ الفهم الجيد لهذه المعلومات والخبرات.

٤- مهارة صياغة الأسئلة:

وتظهر في تلك المهارة قدرة الأستاذ على صياغة الأسئلة واستخدام أنواع مختلفة منها إلى جانب مراعاة التدرج في مستوى وأساليب إلقائها وبما يحقق الاستفادة الكاملة من الموقف التعليمي.

٥- مهارة التعزيز:

وتظهر في تلك المهارة قدرة الأستاذ على استخدام أساليب التعزيز الإيجابي (الثواب، والمكافأة) أو التعزيز غير الإيجابي (عدم تقديم مكافأة، أو العقاب) لتصحيح بعض السلوكيات غير المرغوبة وتعديلها لدى التلاميذ والتأكيد على النواحي الإيجابية في السلوك والعمل على تنميتها.

٦- مهارة تقييم جوانب التعليم:

وتظهر في تلك المهارة قدرة الأستاذ على تخطيط الاختبارات وصياغة أسئلتها بصورة فنية سليمة ومتدرجة مع استخدام أنواع مختلفة من الأسئلة مع مراعاة شمول هذه الاختبارات لجوانب الخبرة المعرفية والوجدانية النفس حركية كما تتضح في هذه المهارة أيضا قدرة المعلم على تصحيح تلك الاختبارات والاستفادة منها في تشخيص نواحي القوة ونواحي الضعف لدى التلاميذ.

٧- **مهارة استثارة الدافعية**:

وتظهر فيها قدرة الأستاذ على إثارة الفرد وتحريكه وتوجيه سلوكه لتحقيق أهداف الدرس من خلال جعل التلميذ يشعر بأهميتها في حياته حيث يدفعه ذلك إلى التعلم بمستوى يؤدي إلى تحقيق الأهداف بإتقان.

٨- **مهارة إنهاء الدرس**:

وتظهر فيها قدرة الأستاذ على إنهاء الدرس أي تمثل النشاط الختامي لموضوع الدرس من خلال مجموعة السلوكيات التي تصدر عن المعلم مثل تلخيص النقاط الأساسية للموضوع أو بلورته أو توجيه بعض الأسئلة على موضوع الدرس ونقاطه الأساسية وذلك لمساعدة التلاميذ على تنظيم المعلومات التي اكتسبوها خلال الدرس وبما يساعدهم على الاستفادة منها في دروس تالية.

٩- **مهارة المناقشة**:

وتظهر في تلك المهارة قدرة المعلم على اختيار موضوع لمناقشة وتوزيع أسئلة حول هذا الموضوع لجانب معين من الموضوع ثم إدارة عملية المناقشة التي تغطي جانبا معينا من جوانب الموضوع وتتضمن عملية المناقشة هنا قدرة الأستاذ على الاستماع والشرح والتفسير وتوضيح إجابات التلاميذ وتشجيع مشاركتهم في المناقشة واستخدام آراء كل مجموعة وتلخيص وجهات نظر التلاميذ.

الدّراسات السابقة

دراسة جادا الله وصليبى (٢٠٢١). هدفت الكشف عن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في محافظة القنيطرة لمهارات القرن الحادي والعشرين وفق نموذج تيباك TPACK من وجهة نظر الموجهين التربويين وطبقت الاستبانة على عينة من الموجهين التربويين في محافظة القنيطرة والبالغ عددهم (١٥) موجها، أظهرت النتائج أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لمهارات نموذج تيباك جاءت متوسطة.

دراسة محمد (٢٠٢٠). هدفت إلى بناء برنامج مقترح قائم على نموذج "TPACK" باستخدام منصة جوجل التعليمية لتنمية كفاءات التيباك والتصور حول دمج التكنولوجيا في التدريس لدى الطالبات معلمات الرياضيات لتنمية الكفاءات التدريسية القائمة على أبعاد نموذج تيباك وتكونت العينة من (٢٢) طالبة معلمة للرياضيات بكلية التربية بالزلفي جامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج تدني نسبة تو افر كفاءات التيباك (٦٦,١٪) دون مستوى ٨٠٪ لدى الطالبات.

دراسة الشمري (٢٠٢٠): هدفت إلى الكشف عن و اقع امتلاك المتخصصون في الرياضيات بجامعة حفر الباطن للمعرفة التربوية التكنولوجية وفق إطار (TPACK). اتبعت الدِّراسَة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدِّراسَة قام الباحث باعتماد أداة دراسة الباحثين ((Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler, and Shin؛ التي تم التحقق من صدقها وثباتها، المتمثلة باستبانة تحتوي على (٢٩) فقرة لقياس المعرفة التربوية التكنولوجية للمعلمين وخلصت الدِّراسَة إلى أن المعرفة التربوية التكنولوجية لعينة الدِّراسَة كانت عالية.

دراسة (Bulut, Isiksal,2019) هدفت إلى استكشاف تصورات معلمي الرياضيات في مرحلة ما قبل الخدمة حول معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (تيباك) (TPACK) فيما يتعلق بالهندسة. وتم إعداد استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة بأن تصورات معلمي الرياضيات في مرحلة ما قبل الخدمة الابتدائية حول إطار المحتوى التكنولوجي التربوي المتعلقة بالهندسة معتدلة.

دراسة(Kaplon-Schilis,٢٠١٩) هدفت إلى معرفة ما إذا كانت المعرفة التكنولوجية، والمعرفة التربوية، ومعرفة المحتوى في الرياضيات والعلوم ومعرفة المحتوى التربوي التكنولوجي في مجملها أبنية مستقلة في إطار معرفة المحتوى التكنولوجي التربوي (تيباك) (TPACK) لتطوير أدوات لتقييم كل مجال أساسي من الإطار المعرفي ،وأجريت هذه الدراسة على مجموعة من معلمي ما قبل الخدمة في المرحلة الابتدائية للتعليم الخاص ممن تلقوا مساقا حول دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات والعلوم في جامعة مدينة نيويورك العامة، تشير نتائج الدراسة إلى أن بنية إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK) مستقلة عن كل من المعرفة التكنولوجية والمعرفة التربوية ومحتوى المعرفة في الرياضيات ومحتوى المعرفة في العلوم، كما أظهرت أن المعرفة التكنولوجية والمعرفة التربوية ومعرفة المحتوى ليست مؤشرات في إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي(TPACK).

دراسة (Mercado, Ibarra,2019) هدفت إلى البحث في الكفاءة الذاتية لاطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK) ومهارات دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل معلمي الرياضيات ما قبل الخدمة في المرحلة الابتدائية في الفصول الابتدائية، بلغ عدد المفحوصين (٥٢) معلماً في مرحلة ما قبل الخدمة مسجلين في برنامج تدريس الطلاب في جامعة ولاية لوزون المركزية، وأظهرت النتائج أن معظم المعلمين اعتبروا أنفسهم على درجة عالية من الكفاءة في جميع مجالات إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي المتضمن المعرفة التكنولوجية ومعرفة المحتوى، والمعرفة التربوية، ومعرفة المحتوى التربوي، ومعرفة المحتوى التكنولوجي والمعرفة التربوية التكنولوجية ومعرفة المحتوى التربوي التكنولوجي(TPACK)وقد وجد أن معظمهم يجيدون دمج تكنولوجيا والمعلومات والاتصالات في التدريس الصفي، خاصة فيما يتعلق بالتخطيط والتنفيد.

دراسة (Valtonen,2019) وهدفت إلى وضع تصور لعملية التطوير في تقييمات إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK) لمعلمي الرياضيات في مرحلة ما قبل الخدمة خلال السنوات الثلاث الأولى في تعليم المعلمين، تم إجراء البحث في ثلاث نقاط قياس خلال فترة تعليم المعلم البالغة ٣ سنوات. وتألفت المجموعة المستهدفة من معلمي ما قبل الخدمة البالغ عددهم (١٤٨) معلما من ثلاث جامعات فنلندية، وأشارت النتائج إلى زيادة في الثقة المتعلقة بجميع مجالات إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK) خلال فترة إجراء البحث. وكانت المكاسب الأقوى تكمن في معرفة المحتوى التربوي. كما كانت المكاسب أكبر في مجالات متعلقة بالمعرفة التربوية من تلك المجالات المتعلقة بالتكنولوجيا أو معرفة المحتوى، وأوصت الدراسة بإمكانية استخدام إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK) لدى معلمي ما قبل الخدمة

دراسة (Handle, & Kelly, 2013): هدفت إلى فحص قدرة ٢٨٠ معلم رياضيات للمرحلة الثانوية في ولاية نيو ساوث ويلز استراليا على الدمج بين التكنولوجيا والمحتوى والبيداغوجيا (علم التربية)، اتبعت الدِّراسَة المنهج الوصفي، وتم الاعتماد على الاستبانة وتبين تفوق المعلمين في استخدام البور بوينت والإكسل فيما يخلص المعرفة التكنولوجية (يشكلان القدرات التكنولوجية النموذجية لـ TCK) بينما أظهر المعلمون قدرات أقل في استخدام التكنولوجيات(درجات TPK) بشكل فاعل كإنشاء تقييم إلكتروني، والتعامل مع أهداف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات العامة عبر المناهج الدراسية، مثل إنشاء تنسيقات تقييم رقمية، وأظهر المعلمون قدرات جيدة على انتقاء التكنولوجيات المناسبة لمنهاج الرياضيات ومع ذلك ، فإن حجم هذا التأثير في الممارسة يحتاج إلى مزيد من التأكيد ، بالنظر إلى أن الدراسة حددت عدداً من العوامل التعليمية والمنهجية والتنظيمية التي تمنع بشكل خطير دمج التكنولوجيا في التدريس والتعلم. بشكل عام، للاستفادة من المزيد من تقنيات التعلم الجديدة، يحتاج المعلمون إلى التدريب على العمل باستخدام الأدوات عبر الإنترنت (أسئلة الويب، ويكي) ، والتعلم المتنقل ، واللوحات البيضاء التفاعلية ، وتأليف موارد التعلم الرقمية.

دراسة (Shehri, 2012): هدفت التعرف على تأثير معارف معلمي الرياضيات في التكنولوجيا والتربية والمحتوى TPACKعلى فعالية تعليمهم في المدارس الحكومية السعودية. اتبعت الدِّراسَة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدِّراسَة من ٣٤٧ من معلمي الرياضيات في مدينة الرياض، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة. وخرجت الدِّراسَة بجملة من النتائج أهمها: أن معلمي الرياضيات في مدارس التعليم العامة بنين في مدينة الرياض للمرحلتين المتوسطة والثانوية يتمتعون بثقة عالية في معرفتهم بنطاقات المعرفة الثلاث (محتوى مادة الرياضيات، طرائق التدريس، استخدام التقنية الرقمية في التعليم)، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين أشاروا إلى رضاهم عن الإعداد الأكاديمي الذين حصلوا عليه خلال دراستهم الجامعية، و أنه أعدهم لاستخدام التقنية بشكل فعال في تعليم الرياضيات، فيما عبروا عن ضعف التطوير التربوي المقدم لهم وعدم فاعليته في استخدام التقنية الرقمية في تعليم الرياضيات، وأشارت البيانات إلى عدم الاتفاق بين المعلمين ومدراء المدارس حول التأثير الإيجابي لهذه المعرفة على تعليم الرياضيات.

دراسة (Tournaki, 2012) هدفت إلى التعرف عل أثر التطوير المهني لتأليف المحتوى على معلمي الرياضيات في تطوير TPACK وبالتالي يؤثر على درجات تحصيل طلابهم في الجبر. بعد قضاء عام من التدريب المهني في إنشاء منهج يدمج تقنية TI-Nspire ، تم تقييم أربعة مدرسين لمادة الجبر من مدرسة ثانوية عامة بمدينة نيويورك وفقاً لمستويات تطوير TPACK الخاصة بهم. استخدم الباحثون قواعد تقييم مستويات TPACK المطورة لقياس الأدوات اليدوية للمعلمين وممارساتهم التعليمية. أشارت نتائجهم إلى

أهمية إعداد خطة الدرس في فعالية المعلم وتأثير مستويات TPACK الخاصة بالمعلمين على تحصيل الطلاب، وجدوا أيضاً أن نمو مستويات TPACK ليس خطياً أو متطوراً بشكل ثابت.

دراسة (Polly, 2012) هدفت إلى تقييم برنامج التطوير المهني لمعلمي الصفوف المتوسطة (الصفوف ٤-٨) ، والذي ركز على تطوير معرفة المعلمين بالرياضيات ، وعلم أصول التدريس ، والمهارات التقنية من خلال استكشاف المهام الرياضية الغنية بالتكنولوجيا، باستخدام إطار العمل التربوي التكنولوجي والمعرفة بالمحتوى (Mishra & Koehler,2005) (TPACK)، تم تحليل البيانات من المقابلات والاستطلاعات المفتوحة لفحص وجهات نظر المعلمين لتعلمهم بسبب مشاركتهم في البرنامج. أشارت تحليلات البيانات الاستقرائية إلى أن المشاركين أبلغوا عن اكتسابهم المعرفة حول التكنولوجيا، وحول كيف يمكن للتكنولوجيا أن تدعم تعليمهم للرياضيات. ومع ذلك، أفاد عدد قليل جداً من المشاركين بوجود فكرة واضحة حول كيفية استخدام التكنولوجيا أثناء تدريس الرياضيات. تمت مناقشة الآثار المترتبة على تصميم وفحص تأثير التطوير المهني الغني بالتكنولوجيا والذي يركز على المحتوى.

دراسة (Polly, 2011): هدفت إلى التحقيق في تأثير إطار عمل TPACK لفحص تجربة معلمي المدارس الابتدائية في برنامج التطوير المهني لمدة عام، حيث استخدم المشاركون التكنولوجيا لاستكشاف المهام الرياضية وكُلفوا بدمج المهام الغنية بالتكنولوجيا في فصولهم الدراسية، لاثنين من مدرسي الرياضيات على دمج التقنيات الرقمية الخاصة بهم. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم تدريب معلمي الرياضيات لمدة ٣٠ ساعة من مشروع TPACK للتطوير المهني المتمحور حول المتعلم، ثم تلقوا تدريب متابعة في مدارسهم. تمت مقابلتهم بعد ذلك وملاحظتهم لقياس تكاملهم مع التكنولوجيا الرقمية وكيفية ارتباطها بالتطوير المهني لـ TPACKوتمت ملاحظة المشاركين مراراً وتكراراً خلال العام الدراسي عندما أبلغوا عن نيتهم في استخدام طرق تربوية من التطوير المهني. وأظهرت النتائج أن كلا المعلمين طبقوا ما تعلموه في التطوير المهني لـTPACK وأن طلابهم طوروا بشكل طفيف مهارات التفكير العليا والفهم العلائقي لمفاهيم الرياضيات، حيث قام كلا المشاركين بدمج التكنولوجيا في فصولهم الدراسية، وعرضوا أدلة على TPACK ، فإن أساليبهم التربوية التي تم سنها لم تتماشى تماماً مع الأساليب التربوية التي تم التأكيد عليها أثناء التطوير المهني.

مناقشة الدراسات السابقة:

ومن خلال ما سبق، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج يمكن تحديد أهمية نموذج تيباك TPACK في النقاط التالية:

- تحويل الأفكار النظرية المتعلقة بالتكنولوجيا والتربية إلى تطبيقات عملية تخدم مادة التخصص.
- دعم مفاهيم التنمية المهنية المستدامة للمعلمين وضرورة متابعة كل ما يستجد على الساحة لتطوير الأداء المهني.
- تحسين الممارسات التربوية للمعلمين أثناء التدريس في مختلف التخصصات.
- مساعدة المعلمين في اختيار أفضل الطرق لتسهيل تعليم المواد الدراسية للمتعلمين.
- تحسين الكفاءة الذاتية وفعالية الذات المهنية للمعلمين.
- مساعدة المعلمين على حل المشكلات التقنية وإدارة الصف وتصحيح المفاهيم الخاطئة.
- تنمية الكفاءة التكنولوجية لدى المعلمين وتحسين مهاراتهم في استخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة.
- الوقوف على كل ما هو جديد في التكنولوجيا والتربية والمحتوى بهدف إثراء المو اقف التعليمية.
- تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية كأحد التوجهات التربوية الحديثة.
- تحسين مستوى المعلمين في مجالات التيباك بما يساعد في تحسين مخرجات العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة.
- وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري وأداة الدراسة وعينتها.
- بينما تميزت الدراسة الحالية في كونها –على حد علم الباحثان-الأولى في المملكة العربية السعودية والتي سعت نحو الكشف عن و اقع ممارسة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة لمهارات التدريس الفعّال في ضوء نموذج تيباك Tpack

منهجية الدِّراسَة والإجراءات

أولاً: منهج الدّراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك للكشف عن و اقع ممارسة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج تيباك.

ثانياً: مجتمع الدّراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام في مدينة مكة المكرمة وعددهم (٤٠٠) معلماً، تم اختيار (١٠٢) معلماً منهم بالطريقة العشو ائية البسيطة ويوضّح جدول (١) توزيع أفراد الدّراسة وفقاً للمرحلة التعليمية.

جدول (١) توزيع مجتمع الدِّراسَة وفقاً للمرحلة التعليمية

مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المرحلة الابتدائية	٤٢	٪٤١,١٨
المرحلة المتوسطة	٣٠	٪٢٩,٤١
المرحلة الثانوية	٣٠	٪٢٩,٤١
المجموع	١٠٢	٪١٠٠

يتبين من جدول (١) أن نسبة معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء العدد الكلي للعينة (٤١,١٨٪) والمرحلة المتوسطة (٢٩,٤١٪) والمرحلة الثانوية بنسبة (٢٩,٤١٪).

أداة الدّراسة:

تم تصميم استبانة كأداة للدّراسة الحالية للتعرف على و اقع ممارسة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack وفق الخطوات المنهجية التالية:

- تمّ الرجوع للدراسات والأدبيات التي تناولت مهارات التدريس الفعّال في ضوء نموذج (Tpack) كدراسة (جادا الله و صليبى ، ٢٠٢١). ودراسة (الشمري ،٢٠٢٠) ودراسة (محمد، ٢٠٢٠) و (عسيرى ، ٢٠٢٠) و(الحنفي ،٢٠١٩) و(صبري ،٢٠١٩) و (القيسي، ٢٠١٥) و(البركاتي ، ٢٠١٤) ، وتم تحديد خمسة مجالات لقياس مهارات التدريس الفعّال وهي" (المعرفة والتخطيط، مهارات العرض والتنفيذ، إدارة الصف، توظيف التكنولوجيا، إدارة منظومة التقويم) .
- تم تحديد الغرض من الأداة لقياس مهارات التدريس الفعّال في ضوء نموذج تيباك بالمجالات التالية:

المجال الاول: المعرفة والتخطيط: تقيس السلوك الأدائي للمعلم للتخطيط للدرس في ضوء نموذج TPACK، والتي تشمل: الأنشطة والأسئلة الاستهلالية والأمثلة الاستقر ائية وتوفير مصادر المعلومات، وربط المعرفة وخبرات الطلاب السابقة بموضوع الدرس".

المجال الثاني: مهارات العرض والتنفيذ: تقيس السلوك الأدائي للمعلم أثناء عرض الدرس في ضوء نموذج TPACK كطرق واستر اتيجيات التدريس للربط بين الرياضيات ومو اقف الحياة ذات الصلة بالتقنية، مثل التعلم المدمج، المعكوس، الاستقصاء، حل المشكلات، المشروعات.

المجال الثالث: إدارة الصف: تقيس مهارات المعلم في طريقة تنظيمه للفصل وحفظ النظام بما يُيسّر سير العملية التعليمية باستخدام استر اتيجيات ملائمة لمواجهة المو اقف والمشكلات السلوكية مستفيداً من المعرفة التربوية والتكامل مع المعرفة التقنية بتوظيفها لتحويل بيئة الفصل إلى بيئة جاذبة للتعلّم في ضوء نموذج TPACK".

المجال الر ابع: توظيف الأدوات التقنية: والوسائل التعليمية الإلكترونية ومصادر المعلومات الرقمية خلال التدريس وربط التدريس بمو اقف الحياة العملية في ضوء نموذج Tpack.

المجال الخامس: إدارة منظومة التقويم: تقيس السلوك الأدائي للمعلم لطرق واستر اتيجيات التقويم المستخدمة في ضوء نموذج TPACK القائمة على التقويم الو اقعي، والتقويم البنائي والختامي

- تم تدريج الاستجابة حسب مقياس ليكرت الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) بإعطاء القيم الوزنية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للاستجابات، وقد تم اتباع طريقة الفئات المفتوحة بحساب المدى لمستويات الاستجابة وهو (٥-١=٤) وبتقسيم المدى على عدد مستويات تقدير درجة الممارسة يساوي (٥)، كان ناتج القسمة (٠,٨٠) وهو يمثل طول الفئة، وبذلك

أصبح معيار الحكم على الممارسة كما بالجدول (٢)

جدول (٢) تقدير درجة ممارسة مهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج تيباك(TPACK)

المتوسط	درجة الممارسة
من ١-١,٨٠	منخفضة
١,٨١-٢,٥٩	منخفضة جداً
٢,٦٠-٣,٣٩	متوسطة
٣,٤٠-٤,١٩	عالية
٤,٢٠-٥	عالية جداً

- التأكد من صدق الأداة: تمَّ عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أهل الخبرة والتخصص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وقد بلغ عددهم (٣) محكماً؛ وذلك للاستفادة من ملاحظاتهم وخبراتهم من أجل تحكيم الاستبانة بهدف التأكد من شمول عبارات الاستبانة وتغطيتها مجالات قياس ممارسات التدريس الفعال في ضوء نموذج تيباك وقد تم إجراء التعديلات اللغوية المناسبة، وتم حساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالمتوسط العام الذي تنتمي إليه العبارة، وفقاً لكل مجال على حدة كما بالجدول (٣).

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بمجالاتها في الاستبانة

المعرفة والتخطيط		العرض والتنفيذ		إدارة الصف		توظيف التقنية		إدارة منظومة التقويم	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٩**	٦	٠,٧٨**	١١	٠,٧٣**	١٦	٠,٦٨**	٢١	٠,٦٣**
٢	٠,٧٤**	٧	٠,٦٥**	١٢	٠,٦٢**	١٧	٠,٨١**	٢٢	٠,٨٢**
٣	٠,٦٥**	٨	٠,٧٠**	١٣	٠,٥٥**	١٨	٠,٦٠**	٢٣	٠,٦١**
٤	٠,٥٦**	٩	٠,٦٢**	١٤	٠,٦٢**	١٩	٠,٦٣**	٢٤	٠,٥٩**
٥	٠,٧٧**	١٠	٠,٧١**	١٥	٠,٦٣**	٢٠	٠,٦٦**	٢٥	٠,٨٩**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتبين من جدول (٣) أن معاملات ارتباط العبارات بالمتوسط العام التي تنتمي إليه العبارة، جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، تراوحت من (٠,٥٥-٠,٨٩) مما يدل على توفر صدق الاتساق الداخلي للعبارات.

- تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة ثبات التجانس الداخلي كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) حيث يوضح جدول (٤) مُعَامِلاتِ ثبات الفا.

جدول (٤) قيم معامل الثبات لمجالات الاستبانة

المجالات	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المعرفة والتخطيط	٥	٠,٧٩
العرض والتنفيذ	٥	٠,٨٠
إدارة الصف	٥	٠,٧٦
توظيف التقنية	٥	٠,٩١
إدارة منظومة التقويم	٥	٠,٨٨

المجالات	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
جميع العبارات بالمحور الأول" الممارسات "	٢٥	٠,٩٠

يتبين من جدول (٤) أن معامل الثبات الكلي بطريقة ثبات ألفا كرونباخ بلغ (٠,٩٠) وهي قيمة عالية وتزيد عن الحد الادنى المقبول لمعامل الثبات (٠,٧٠) وتراوحت للمجالات من (٠,٧٦- ٠,٩١) مما يدل على توفّر الثبات .

- تمّ توزيع الأداة عبر استخدام الو اتساب والايميل الالكتروني عبر التواصل الالكتروني واستقبال الاستجابات وتحليلها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) واستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) واستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق التي تُعزى للمرحلة وكانت أبرز النتائج كما يلي:

نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها:

نص السؤال الأول على" ما و اقع ممارسة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack؟

وللإجابة على هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لممارسات معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج TPACKوكذلك تم حساب المتوسط العام لكل مجال كما تظهر النتائج بجدول (٥)

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لتقدير و اقع ممارسة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج TPACK

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
٢	العرض والتنفيذ	٤,١٠	٠,٧٩	عالية	١
٣	إدارة الصف	٤,٠٨	٠,٦٦	عالية	٢
١	المعرفة والتخطيط	٣,٤٥	٠,٦٣	عالية	٣
٥	إدارة منظومة التقويم	٣,٣٣	٠,٨٩	متوسطة	٤
٤	توظيف التقنية	٣,٢٠	٠,٨٨	متوسطة	٥
المتوسط العام		٣,٦٣	٠,٧٦	عالية	

إنّ المتوسط الكلي لممارسة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج TPACK بلغت (٣,٦٣) بدرجة عالية، وبانحراف معياري (٠,٧٦) تدل على اتفاق تقدير الدرجات بين المعلمين، ويمكن تفسير سبب ظهور هذه النتيجة العامة بدرجة عالية للتدريب وعمليات التطوير المهني خلال الفترة السابقة والخبرات الطويلة التي اكتسبها معلمي الرياضيات في تدريس الرياضيات بالإضافة إلى أنّ معظم الممارسات التدريسية الفعّالة حسب نموذج تيباك يعتمد على توظيف التقنية سواء بالمعرفة أو المحتوى أو بطرق التدريس والتقويم، وربما ظهور التحديات التقنية خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد١٩) ساهم في زيادة الاعتماد على التقنية كوسيط ناقل للتعلّم والاستفادة من بعض التطبيقات الإلكترونية لإدارة بيئة التعلّم، بالإضافة إلى جهود إعداد وتأهيل معلمي الرياضيات والتي كانت تُركز على البُعد التربوي والمعرفة بتوظيف التقنية بالتطبيقات التربوية واستراتيجيات التدريس وتحفيز بيئة التعلم ودعم المنهج المدرسي بما يتصل بالعالم الحقيقي، حيث شهدت كتب الرياضيات جهوداً بالتطوير وتحديث أساليب عرض المحتوى والتركيز على مهارات الاستكشاف والتقصي ولتعلم الذاتي، وتضمين الكتاب بأمثلة أو أسئلة تثير التفكير للطالب.

وجاء مجال "العرض والتنفيذ" بالرتبة الأولى وبدرجة ممارسة عالية حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤,١٠) بانحراف معياري(٠,٧٩) تدل على تشابه ممارسات معلمي الرياضيات في هذا المجال، وربما يُعزى سبب ذلك إلى أهمية الممارسات المتعلقة بطريقة عرض الدرس وإجراءات تنفيذ استراتيجيات تدريس الرياضيات في ضوء نموذج TPACK في السلوك الأدائي للمعلم أثناء عرض الدرس من حيث تنمية الثقافة الرياضية الإيجابية داخل الفصل، استخدام طرق واستراتيجيات التدريس

الحديثة للربط بين الرياضيات وموا اقف الحياة ذات الصلة بالتقنية، ولظهور الحاجة إلى تطبيق استرا تيجيات التدريس غير ما تعوّد عليه معلمي الرياضيات بالتدريس الحضوري عندما تحوّل التعليم عن بُعد ومروراً بفترة الانتقال إلى التعليم المدمج الذي جمع بين التعليم الحضوري والتعليم مما تطلب ذلك إلمام ومعرفة معلمي الرياضيات ببعض استرا تيجيات التدريس التي تخدم التعليم المدمج مثل الصف المقلوب، واستخدام أسلوب الاستقصاء وحل المشكلات، والاعتماد على استرا تيجية التدريس بالمشروعات وهذا يدعم ممارسات التدريس الفعّال في ضوء نموذج "TPACK.

كما ظهرت المجالات الأخرى بدرجة ممارسة عالية وقد كانت حسب ترتيبها إدارة الصف بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٨) و انحراف معياري (٠,٦٦) وممارسات مجال المعرفة والتخطيط بدرجة عالية وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥) و انحراف معياري (٠,٦٣) وإدارة منظومة التعليم (٣,٣٣) بدرجة متوسطة بانحراف معياري (٠,٨٩) بينما جاءت الممارسات المتعلقة بمجال توظيف التقنية (٣,٢٠) بدرجة متوسطة وبانحراف معياري (٠,٨٨) وربما يُفسّر ذلك لكون طريقة توظيف التقنية حسب نموذج تيباك بهذا المجال تتضمن التطبيقات التقنية باستخدام الأدوات التقنية والوسائل التعليمية الإلكترونية ومصادر المعلومات الرقمية خلال التدريس وربط التدريس بمو اقف الحياة العملية في ضوء نموذج TPACK التي تعتمد قوتها على مدى كفاءة وفاعلية المحتوى الإلكتروني نفسه لتعليم الرياضيات ومشكلات تتعلق بتوفّر متطلبات التقنية والتجهيزات اللازمة من حيث سرعة شبكة الإنترنت والتفاعلية بالمنصّات الإلكترونية وحدود الاستخدام وميزات المنصّة المحدودة بتعلّم الرياضيات

وهذا يتفق مع ما توصّلت إليه نتيجة دراسة (Kaplon-Schilis, P019)المتوسط العام،أن بنية إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK) مستقلة عن كل من المعرفة التكنولوجية والمعرفة التربوية ومحتوى المعرفة في الرياضيات ومحتوى المعرفة في العلوم، كما أظهرت أن المعرفة التكنولوجية والمعرفة التربوية ومعرفة المحتوى ليست مؤشرات في إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي(TPACK).

وبالدّراسة الحالية ظهرت بعض الممارسات بدرجة متوسطة مثل توظيف الأدوات التقنية لرفع وتعزيز مستويات التحصيل وقلة تطبيق تقنية الو اقع المعززفي استكشاف المفاهيم والتعميمات الرياضية الواردة في الدرس، ولمحدودية الصلاحيات المتوفّرة بالمنصّة الرقمية لتوزيع الطلاب للعمل التعاوني عن بُعد أو عقد حلقات تواصل مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي عبر وسائل التقنية، ويُلاحظ أن استخدام التقنية في العملية التعليمية من حيث العرض والتنفيذ والمعرفة والتخطيط والتقويم ربما كان دور التقنية فيها كوسيط لتنظيم العملية التعليمية، والاستخدام المحدود لبعض الأدوات وهذا يختلف عن توظيف أدوات التقنية نفسها في تعليم الرياضيات والتي تحتاج إلى توفير متطلبات تتعلق بالتجهيزات والبنية التحتية وبيئة التعلّم فضلاً أن الطلاب والطالبات لم يعتادوا على التعلّم عن بُعد فحداثة التجربة ربما ساهم في قلة توظيف التقنية.

اتفقت نتائج الدّراسة مع نتيجة دراسة الشمري (٢٠٢٠) التي تبين فيها أن المعرفة التربوية التكنولوجية لعينة الدِّراسَة كانت عالية، و اتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة (Mercado, Ibarra,2019) التي تبين فيها أن معظم المعلمين اعتبروا أنفسهم على درجة عالية من الكفاءة في جميع مجالات إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي المتضمن المعرفة التكنولوجية ومعرفة المحتوى، والمعرفة التربوية، ومعرفة المحتوى التربوي، ومعرفة المحتوى التكنولوجي والمعرفة التربوية التكنولوجية ومعرفة المحتوى التربوي التكنولوجي(TPACK) و اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة (Valtonen, etal,2019) التي ظهرت ممارسات مجال معرفة المحتوى التربوي عالية ودراسة (Shehri, 2012) التي تبين فيها أن معلمي الرياضيات في مدارس التعليم العامة بنين في مدينة الرياض للمرحلتين المتوسطة والثانوية يتمتعون بثقة عالية في معرفتهم بنطاقات المعرفة الثلاث (محتوى مادة الرياضيات، طر ائق التدريس، استخدام التقنية الرقمية في التعليم) و اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة (Polly, Orrill, 2012) ودراسة (Polly, 2011) دراسة (Handle, etal, 2013) ودراسة (Kaplon-Schilis, المتوسط العامP019,) ودراسة (المتوسط العام2012 ,and Tournaki) حيث ظهرت فيها الممارسات بدرجات مرتفعة.

بينما اختلفت ضمنياً مع نتيجة دراسة جادا الله وصليبى (٢٠٢١) التي تبين فيها أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في محافظة القنيطرة لمهارات نموذج تيباك جاءت متوسطة، ودراسة محمد (٢٠٢٠). التي تبين فيها تدني نسبة تو افر كفاءات التيباك (٦٦,١٪) دون مستوى ٨٠٪ واختلفت أيضاً مع نتيجة دراسة (Bulut, ,2019) التي تبين فيها أن تصورات معلمي الرياضيات في مرحلة ما قبل الخدمة الابتدائية حول إطار المحتوى التكنولوجي التربوي المتعلقة بالهندسة معتدلة.

ولمزيداً من التفصيل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال كما يلي

المجال الأول: المعرفة والتخطيط

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة معلمي الرياضيات لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack بمجال المعرفة والتخطيط

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الممارسة
٥	أوظف الخبرات السابقة لدى الطلاب في تطوير معرفة جديدة	٤,٠٨	٠,٧٣	١	عالية
١	لدي المعرفة الدقيقة في الرياضيات المدرسية	٤,٠٠	٠,٦٤	٢	عالية
٣	أحدد نواتج التعلم للدرس بشكل دقيق	٣,٤٠	٠,٨١	٣	عالية
٢	أوظف مستجدات التخصص في التخطيط للدرس	٣,١٥	٠,٧٥	٤	متوسطة
٤	أصمم أنشطة إثرائية تناسب جميع الطلاب	٢,٦٠	٠,٧٣	٥	متوسطة
	المتوسط العام	٣,٤٥	٠,٦٣		عالية

يتبين من نتائج جدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام لممارسات معلمي الرياضيات لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack في مجال مهارات المعرفة والتخطيط بدرجة عالية؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٣,٤٥) بانحراف معياري (٠,٦٣) تدل على اتفاق تقديرات الممارسات بهذا المجال ، وقد تراوحت قيم الانحرافات المعيارية للعبارات من (٠,٦٤-٠,٨١) وربما يُعزى ذلك كونها تقيس السلوك الأدائي للمعلم المتعلق في مهارات التخطيط للدرس وما يُحدده من الأنشطة والأسئلة الاستهلالية والتي يطرحها على الطلاب في بداية الحصة لتشويقهم، والأمثلة الاستقرائية المرتبطة بالرياضيات والتقنية وربط المعرفة وخبرات الطلاب السابقة بموضوع الدرس، وهذه الممارسات اكتسبها معلم الرياضيات من خلال الخبرة والتدريب، وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أثر التدريب والتطوير في تحسين ممارسات التدريس الفعّال في جميع المجالات ومنها مجال المعرفة والتخطيط كدراسة (المتوسط العام and Tournaki, 2012) التي كشفت عن أهمية إعداد خطة الدرس في فعالية المعلم وتأثير مستويات TPACK الخاصة بالمعلمين على تحصيل الطلاب. وجاءت العبارة" أوظف الخبرات السابقة لدى الطلاب في تطوير معرفة جديدة "بالرتبة الأولى حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤,٠٨) و انحراف معياري(٠,٧٣) تدل على اتفاق الاستجابات، وربما سبب هذه النتيجة إلى اهتمام معلمي الرياضيات بربط خبرات التعلم السابقة للطلاب لموضوع الدرس لترسيخ الفهم ومساعدة الطالب على فهم السؤال والتأكد على أن المهارة الجديدة مرتبطة بالخبرات السابقة، ثم جاءت العبارات الأخرى بين المتوسطة والعالية تراوحت متوسطاتها الحسابية من (٤,٠٠-٢,٦٠) حيث جاءت العبارة " أصمم أنشطة إثرائية تناسب جميع الطلاب" بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٦٠) بدرجة متوسطة و انحراف معياري (٠,٧٣) ربما يُعزى ذلك لقصور المعرفة لدى البعض من المعلمين حول أساليب التخطيط لإعداد أنشطة إثرائية وربما لضيق الوقت المطلوب من المعلم إنهاء المنهاج و أيضاً التدريس عبر المنصّة الالكترونية والإلتزام بالسير الزمني الموحد ساهم في قلة وجود فرص للمعلم لإظهار ممارسات وفعاليات تدريسية لتنشيط التعلّم من خلال الأنشطة الإثرائية.

المجال الثاني: مهارات العرض والتنفيذ

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة معلمي الرياضيات لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack بمجال العرض والتنفيذ

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	درجة الممارسة
٤	أحفز الطلاب على اكتساب المعرفة بأنفسهم وتنمية حبهم للتعلم.	٤,٤٠	٠,٤٠	١	عالية جداً

٣	أوظف الأنشطة الموجهة لتنمية التفكير وحل المشكلات	٤,٣٥	٠,٥٥	٢	عالية جداً
١	أحقق التكامل المعرفي بين فروع الرياضيات والمواد الأخرى	٤,١٩	٠,٨١	٣	عالية
٥	أوظف منصات التعلم الإلكترونية في عرض مادتي الدراسية	٤,١٨	٠,٩٦	٤	عالية
٢	استخدم استراتيجيات تدريس تعتمد على المشروعات الاستقصائية.	٣,٣٩	١,٠٣	٥	متوسطة
	المتوسط العام	٤,١٠	٠,٧٩		عالية

يتبين من نتائج جدول (٧) أن المتوسط الحسابي العام لدرجات ممارسة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack بمجال العرض والتنفيذ بدرجة عالية؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٤,١٠) بانحراف معياري (٠,٧٩) تدل على اتفاق تقديرات ممارسات التدريس الفعّال بهذا المجال (العرض والتنفيذ) وربما يُعزى سبب ذلك لكون السلوك الإجرائي للمعلم لعرض الدرس وتنفيذ استراتيجيات التدريس في ضوء نموذج TPACK ضمن مهام المعلم الذي سبق لهم التدريب عليها، واستخدام طرق واستراتيجيات التدريس للربط بين الرياضيات ومواقف الحياة ذات الصلة بالتقنية لكونه إحدى التوجهات الحديثة بتدريس الرياضيات.

جاءت العبارة " أحفز الطلاب على اكتساب المعرفة بأنفسهم وتنمية حبهم للتعلم." بالرتبة الأولى وبدرجة ممارسة عالية جداً حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (٤,٤٠) و انحراف معياري (٠,٧٣) يدل على اتفاق الاستجابات في تقدير ممارستها. وربما يُعزى ذلك لأهمية التحفيز بصورة عامة وأهمية تحفيز الطلاب وتوجيههم نحو التعلّم الذاتي من خلال ما توفره المنصّة الرقمية وقد جاءت معظم العبارات بدرجات عالية تراوحت متوسطاتها (٤,٣٥-٤,١٨) بينما جاءت العبارة" استخدم استراتيجيات تدريس تعتمد على المشروعات الاستقصائية "بالرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٣,٣٩) بانحراف معياري (١,٠٣) تدل على اختلاف تقديرها وربما لطبيعة المشروع بالاستقصاء بالرياضيات الذي يعتمد على مهارات التكامل لدى المعلم بقدرته على الربط بين مفاهيم الرياضيات والجوانب التطبيقية وضيق الوقت لتنفيذ مثل هذه المشاريع ربما قللت من فرص تطبيق هذه المشاريع بالتنفيذ

المجال الثالث: ادارة الصف

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة معلمي الرياضيات لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack بمجال إدارة الصف

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	درجة الممارسة
٤	أحافظ على التوازن بين العمل الجماعي الفردي عند حل	٤,١٩	٠,٨٢	١	عالية
٥	أوظف إمكانيات البيئة المحلية في تعليم المفاهيم للطلاب	٤,١٢	٠,٧٦	٢	عالية
٢	أنمي مهارة الطلاب بالاعتماد على مصادر التعلم المختلفة	٤,١٠	٠,٥٤	٣	عالية
٣	أهيأ مواقف تعلم تدعم حرية المتعلم ومرونته الفكرية	٤,٠٨	٠,٥٨	٤	عالية
١	أقدم عقد اتفاق شفوي أو مكتوب للضوابط الصفية.	٤,٠٠	٠,٩٤	٥	عالية
	المتوسط العام	٤,٠٨	٠,٦٦		عالية

يتبين من نتائج جدول (٨) أن المتوسط الحسابي العام لدرجات ممارسات معلمي الرياضيات لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack في مجال ادارة الصف بدرجة عالية؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٤,٠٨) بانحراف معياري (٠,٦٦) وربما يُعزى ذلك لأهمية ممارسات التدريس الفعّال في إدارة الفصل ، لكون المهارات التي يملكها المعلم في طريقة تنظيمه للفصل تؤثّر على سير لعملية التعليمية وتُمكّنهم من استخدام استراتيجيات ملائمة لمواجهة المواقف والمشكلات السلوكية مستفيدين

من المعرفة التربوية والتكامل مع المعرفة التقنية بتوظيفها لتحويل بيئة الفصل إلى بيئة جاذبة للتعلّم في ضوء نموذج TPACK وجاءت العبارة" أحافظ على التوازن بين العمل الجماعي والعمل الفردي عند حل المشكلة "بالرتبة الأولى وبدرجة عالية بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤,١٩) وانحرافها المعياري(٠,٨٢) وربما يُفسّر ذلك إلى أهمية تحديد اسلوب تنفيذ الأنشطة وخاصة بالرياضيات التي يُعتمد غالباً في تدريسها على اسلوب التعلّم التعاوني والعصف الذهني وحل المشكلات. وجاءت العبارات الأخرى بدرجات عالية تراوحت متوسطاتها الحسابية (٤,١٢-٤,٠٠) جاءت العبارة " أقدم عقد اتفاق شفوي أو مكتوب للضوابط الصفية. "بالرتبة الأخيرة وبدرجة عالية بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤,٠٠) بانحراف معياري (٠,٩٤) ويُعزى ظهورها بدرجة متوسطة لقلة اهتمام بعض المعلمين لتحديد ضوابط السلوك وربما أعتاد علها بعض الطلاب.

المجال الرابع: توظيف التقنية

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة معلمي الرياضيات لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack بمجال توظيف التقنية

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	درجة الممارسة
٥	أوجه الطلاب للرجوع لمصادر إلكترونية تحقق التعلم الذاتي.	٣,٤٢	٠,٩٤	١	عالية
٣	أعززقيم المواطنة الرقمية أثناء استخدام التقنيات الرقمية	٣,٤١	٠,٩٦	٢	عالية
١	أتيح فرص التعلم من خلال تطبيق أنشطة التقنية الرقمية.	٣,٤٠	٠,٩١	٣	عالية
٤	أقدم للطلاب أنشطة يتطلب حلها استخدام التقنية	٣,١٩	١,٠٨	٤	متوسطة
٢	أوزع الطلاب على شكل مجموعات عمل تتواصل بواسطة الانترنت	٢,٦٠	١,١٠	٥	متوسطة
المتوسط العام		٣,٢٠	٠,٨٨		متوسطة

يتبين من نتائج جدول (٩) أن المتوسط الحسابي العام لدرجات ممارسات معلمي الرياضيات لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack في مجال توظيف التقنية كانت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٣,٢٠) بانحراف معياري (٠,٨٨) تدل على اتفاق تقديرات الممارسات بمجال (توظيف التقنية) والتي تتضمن الأدوات التقنية والوسائل التعليمية الإلكترونية ومصادر المعلومات الرقمية خلال التدريس وربط التدريس بمواقف الحياة العملية في ضوء نموذج TPACK، وبصورة عامة إن توظيف التقنية يعني القدرة على استخدام المستحدثات التكنلوجية وأدوات التقنية بالتدريس مثل التدريس بالواقع المعززوالمحاكاة والتي ما زالت تحتاج إلى تدريب وتنمية مهارات المعلمين فيها ونظراً لغياب استخدام مثل تلك التقنيات القائمة على الواقع المعززوالمحاكاة في تدريس مفاهيم الرياضيات كونها من الموضوعات التي تحتاج الى تدريب متخصص للمعلمين، جاءت الدرجة الكلية للتوظيف متوسطة، وربما لغياب وجود برمجيات وبرامج جاهزة متعلقة بالمنهاج يستطيع المعلم استخدامها في التدريس .

وقد جاءت العبارة " أوجه الطلاب للرجوع لمصادر إلكترونية تحقق التعلم الذاتي. " بالرتبة الأولى بدرجة عالية حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٣,٤٢) بانحراف معياري (٠,٩٤) وربما يُعزى ذلك لأهمية توجيه الطلاب إلى مصادر التعلّم الإلكترونية في تدريس الرياضيات وخاصّة وأنّ المناهج المطوّرة بالرياضيات تركز على توظيف مصادر التعلّم الإلكترونية في تدريس المقرر.

جاءت بعض العبارات الأخرى بدرجات عالية ومتوسطة تراوحت متوسطاتها الحسابية من (٣,٤١- ٢,٦٠) وجاءت العبارة" أوزع الطلاب على شكل مجموعات عمل تتواصل بواسطة الانترنت " بدرجة متوسطة بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٢,٦٠) وهي قيمة تقترب من مستوى الانخفاض وربما يُعزى ذلك لقلة وجود الربط بين منظومة التعليم عن بُعد واستراتيجيات التدريس

المتنوّعة كإمكانية توزيع الطلاب ضمن فصول (مجموعات) فرعية بالفصل الواحد فضلاً عن مشكلات تعود إلى التجهيزات التقنية والمادية لمنظومة التعليم والتعلّم الإلكتروني وفقاً لأساليب التدريس الحديثة كنظام العمل في مجموعات وتوظيف مجموعات التعلّم البريدية أو قلة مهارات المعلم لربط مهارات إنشاء مجموعات بريدية وفقاً لنظام التدريس بالتعلّم التعاوني .

المجال الخامس: إدارة منظومة التقويم

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة معلمي الرياضيات لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack بمجال إدارة منظومة التقويم

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	درجة الممارسة
١	أطرح أسئلة ختامية للدرس تقيس الفهم وتدعم التعلم الرياضي	٣,٨٠	٠,٩٩	١	عالية
٣	استخدم أساليب التقويم المناسبة لمحتوى دروس تخصصي	٣,٤٥	٠,٩٦	٢	عالية
٤	أركز في التقويم على تقويم المفاهيم وطرق التفكير.	٣,٤٢	١,٠٠	٣	عالية
٢	أستخدم مقياس متدرج لتقويم حلول ومشروعات الطلاب.	٣,٣٣	١,٠٢	٤	متوسطة
٥	أصمم وسائل التقويم الإلكترونية التي تناسب محتوى التعلم	٢,٦٥	١,٠٩	٥	متوسطة
	المتوسط العام	٣,٣٣	٠,٨٩		متوسطة

يتبين من نتائج جدول (١٠) أن المتوسط الحسابي العام لدرجات ممارسات معلمي الرياضيات لمهارات التدريس الفعال في ضوء نموذج Tpack في مجال ادارة منظومة التقويم كانت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٣,٣٣) بانحراف معياري (٠,٨٩) تدل على اتفاق تقديرات الممارسات لهذا المجال، وربما يُعزى سبب ظهور ممارسة مهارات إدارة منظومة التقويم في التدريس الفعال في ضوء نموذج TPACK لقلة ممارسات التقويم الواقعي، والتقويم الذاتي ولكون معظم السلوك التدريسي للمعلم يتم من خلال توجيه الاسئلة وإعطاء التدريبات من خلال التنوّع بالامثلة ومحاولة ربطها بمواقف الحياة العملية، دون التركيز على مهارات التقويم بمراحله المختلفة (تمهيدي وبنائي وختامي). كما أن الممارسات التدريسية بالرياضيات تظهر قلة مراعاة الفروق الفردية والتركيز على المستويات العليا من التقويم. جاءت العبارة" أطرح أسئلة ختامية للدرس تقيس الفهم وتدعم التعلم الرياضي "بالرتبة الأولى وبدرجة عالية حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٣,٨٠) بإنحراف معياري(٠,٩٩) وربما هذه الممارسة من أهم ممارسات التقويم بالتدريس الفعّال لإرتباطها بمهارات إغلاق الدرس من خلال الأسئلة الختامية وتقديم التغذية الراجعة وتدعيم الفهم العميق. بينما جاءت العبارات الأخرى بدرجات عالية و متوسطة تراوحت متوسطاتها الحسابية من (٣,٤٥-٢,٦٥) وجاءت بالرتبة الأخيرة" أصمم وسائل التقويم الإلكترونية التي تناسب محتوى التعلم" بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٥) وانحراف معياري (١,٠٩) وربما يُفسّر سبب ذلك إلى قلة وجود مثل هذه المشاريع الإلكترونية ولكونها من المهارات المتخصصة التي تحتاج إلى إعداد وتخطيط و إنشاء منظومة متكاملة للتقويم الإلكتروني كبناء بنوك الأسئلة الإلكترونية وتصميم ملفات الإنجاز الإلكترونية والاختبارات التكيفية وربما قلة تدريب المعلمين عليها ، وضعف تصميم اختبارات محكية المرجع الإلكترونية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدِّراسَة الحالية يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. تدريب معلمي الرياضيات على أساليب تطبيقات التقنية بالتخطيط للدرس والتهيئة والتنفيذ والعرض ومهارات التقويم الالكتروني مثل الاختبارات محكية المرجع وملفات الإنجاز الالكترونية وبنوك الأسئلة الالكترونية.
٢. تحسين الظروف والبنية التحتية المحفزة على توظيف التقنية.
٣. استحداث مقرر في كليات التربية ببرامج إعداد معلمي الرياضيات لتطبيق نموذج تيباك.
٤. تنمية مهارات إدارة منظومة التقويم ذات العلاقة بموضوعات الرياضيات لدى معلمي الرياضيات.

٥. تدريب المعلمين على اساليب ومهارات توظيف التقنيات المختلفة والواقع المعزز والمحاكاة في استكشاف المفاهيم والتعميمات الرياضية (الأفكار الرياضية)، ودعم التكامل مع مفاهيم العلوم والتصاميم الهندسية مثل تنفيذ مشاريع افتراضية أو معززة بالواقع الافتراضي بالحاسب قائمة على المفاهيم الرياضية ذات العلاقة بالدرس.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج وتوصيات البحث، يمكن اقتراح البحوث التالية:

١. برنامج تدريبي لطلاب الدبلوم العام شعبة جغرافيا لتنمية الفعالية الذاتية المهنية.
٢. برنامج مقترح لتنمية جودة الأداء التدريسي لدى معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.
٣. برنامج تدريبي قائم على التعلم التنافسي الرقمي لتنمية الكفايات المهنية لدى معلمي الجغرافيا.
٤. استخدام نموذج SAMR لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، فاضل، وعبد الكريم، داليا. (٢٠١١). مدى ممارسة مدرسي المرحلة الإعدادية ومدرساتها مبادئ التدريس الفعال. *مجلة أبحاث كلية التربية بجامعة الموصل*، ١١(١)، ١-٢٧.

أمبوسعيدي، عبدالله بن خميس بن علي، والحارثي أمل لنت محمد (٢٠١٥) معتقدات معلمي العلوم بسلطنة عمان نحو منحى العلوم والتقانة والهندسة والرياضيات (STEM) وعلاقتها ببعض المتغيرات. *كتاب بحوث مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول "توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات* STEM". مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، ص ١٣-٣٧.

البركاتي، نيفين بنت حمزة بن شرف. (٢٠١٤). أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على التدريس الفعال في تنمية التحصيل ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات طرق التدريس الرياضيات بجامعة أم القرى. *مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ١٧(١) ، ٩٢ - ١٥٤.

التميمي، سارة عبدالعزيز (٢٠١٦) . *المهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات STEM* ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود .

جادا الله، لبنى أحمد، و صليبى، محمد. (٢٠٢١). درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في محافظة القنيطرة لمهارات القرن الحادي والعشرين وفق نموذج تيباك TPACK من وجهة نظر الموجهين التربويين. *مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية*: جامعة البعث، ٤٣(١١)ص ، ١١ - ٧٥.

الجعفري، علي. (٢٠١٣). *تقويم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنيةNCTM* . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطائف، الطائف، السعودية.

حسانين، بدرية محمد محمد. (٢٠٢٠). تطوير برنامج إعداد معلم العلوم في العصر الرقمي وفقا لإطار تيباك TPACK Framework. *المجلة التربوية:* جامعة سوهاج - كلية التربية، ٧٠ ،ص١- ٥٨.

حسن، مها على محمد. (٢٠٢٠). برنامج قائم على نموذج تيباك "TPACK" وتنمية الكفاءة الذاتية والتفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكلية التربية بالغردقة. *المجلة التربوية:* جامعة سوهاج - كلية التربية، (٧٥) ص ٦١١ - ٦٤٥.

الحنفي، أمل محمد مختار. (٢٠١٩). برنامج قائم على الصف المقلوب باستخدام التعلم الذكي وفاعليته في تنمية معرفة تيباك TPACK وخفض قلق تدريس الرياضيات لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية: جامعة بنها* - كلية التربية، ٣٠(١٢٠) ص٤٧٩ - ٥٤٠.

الساعدي، حسن. (٢٠٢٠). *المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه*. ط٢. بغداد: مكتب الشروق للطباعة والنشر.

الشمري، سلمان حديد. (٢٠٢٠). و اقع امتلاك المتخصصون في الرياضيات بجامعة حفر الباطن للمعرفة التربوية التكنولوجية وفق إطارTPACK. *مجلة تربويات الرياضيات*: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٣(٤)ص ، ٧ - ٣٧.

الشمري، هزاع عامر أباقرين. (٢٠٢٠). درجة امتلاك معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بمحافظة رفحاء للمعرفة التكاملية بكفاية منحى "TPACK" من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية:* جامعة أسيوط - كلية التربية، ٣٦(٣) ص ، ٢٣٠ - ٢٦٤.

الشويعر، مشاعل عبدالرحمن. (٢٠٢٠). تحليل نظري لتحولات دمج مفاهيم إطار معرفة المحتوى البيداغوجي التقني. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: رابطة التربويين العرب، (١١٨) ، ١٩٧ - ٢١٢.

صبري، رشا السيد. (٢٠١٩). أثر برنامج قائم على نموذج تيباك TPACK باستخدام تقنية الانفوجر افيك على تنمية مهارة إنتاجه والتحصيل المعرفي لدى معلمات رياضيات المرحلة المتوسطة ومهارات التفكير التوليدي البصري والتواصل الرياضي لدى طالباتهن .*مجلة تربويات الرياضيات بالجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ٢٢(٦)، ١٧٨-٢٦٤.

عبدالله، نهى، وعثمان، عز الدين، وكرونيه، يوهانس. (٢٠١٧). الإعداد المتكامل لمعلمي الرياضيات باستخدام التكنولوجيا في ظل ثورة المعلوماتية. *مجلة كلية التربية*، ٩ (١٠)، ص١٨١-٢٠٨.

العساف، صالح. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*.. الرياض: دار الزهراء.

عسيرى، مفرح بن أحمد على. (٢٠٢٠). أثر التعليم المقلوب المستند إلى نموذج "TPACK" على تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الناقد وتصورات طلاب كلية التربية تخصص رياضيات نحوه. *المجلة التربوية:* جامعة سوهاج - كلية التربية، (٧٧)ص ٢٧٠٣ - ٢٧٤١.

العليان، فهد. (٢٠١٧). التقييم الذاتي لأداء معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير عمليات الرياضيات المدرسية العالمية NCTM. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين*، ١٨(١)، ٥٤٩-٥٩٣.

الغامدي، محمد. (٢٠١٥). *تحليل محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، محمد، والقحطاني، فيصل. (٢٠١٦، نوفمبر). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار التعلم النجاح للقرن الحادي والعشرين. *ورقة مقدمة إلى المؤتمر التربوية الدولي الأول: المعلم وعصر المعرفة*، جامعة الملك خالد، أبها، السعودية.

فودة، فاتن. (٢٠١٧). تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم التجارية في ضوء أبعاد نموذج المعرفة بالمحتوى والتكنولوجيا وأصول التدريس TPAC. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية برابطة التربويين العرب*، ١(٥)، ٤٩-٩٧.

القحطاني، عثمان علي. (٢٠١١). مدى ممارسة التدريس الفعال في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) ومتطلبات المناهج المطورة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك التعليمية. *مجلة كلية التربية بالفيوم: جامعة الفيوم* - كلية التربية، ١(١٠) ، ٢٤٥ - ٣١٥.

القيسي، تيسير خليل بخيت. (٢٠١٥). أثر تدريب معلمي الرياضيات على استخدام نموذج مقترح في التعلم الفعال في اكتسابهم بعض مهارات التدريس وعلى تحصيل و اتجاهات طلابهم نحو الرياضيات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*: دار سمات للدراسات والأبحاث، ٤(٣) ص، ٥٩ - ٧٧.

محمد، رشا هاشم عبد الحميد. (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على نموذج "TPACK" باستخدام منصة جوجل التعليمية لتنمية كفاءات التيباك والتصور حول دمج التكنولوجيا في التدريس لدى الطالبات معلمات الرياضيات. *مجلة كلية التربية*: جامعة بنها - كلية التربية، ٣١(١٢١) ص، ١٢٥ - ١٧٨.

مصطفى، عفاف. (٢٠١٤). *استراتيجيات التدريس الفعال*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

المعثم، خالد، والمنوفي، سعيد. (٢٠١٤، شوال). تنمية البراعة الرياضيات: توجه جديد للنجاح في الرياضيات المدرسي. *ورقة مقدمة إلى المؤتمر الرابع لتعليم الرياضيات وتعلمها في التعليم العام: بحوث وتجارب مميزة*، جامعة الملك سعود، السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Affouneh S, Salha S, Khlaif Zn. (2020) Designing Quality E-Learning Environments For Emergency Remote Teaching In Coronavirus Crisis. *Interdiscip J Virtual Learn Med Sci*.11(2),1-3.

Azzi-Huck, K., & Shmis, T. (2020). *Managing The Impact Of Covid-19 On Education Systems Around The World: How Countries Are Preparing*, Coping, And Planning For Recovery. Retrieved From Https://Blogs.Worldbank.Org/Education/Managing-Impact-Covid-19-Education-Systems-Around-World-How-Countries-Are-Preparing, Retrieved At 08:12 Pm In 23/5/2022

Bilici, S., Yamak, H., Kavak, N., & Guzey, S. S. (2013). Technological Pedagogical Content Knowledge Self-Efficacy Scale (Tpack-Ses) For Pre-Service Science Teachers: Construction, Validation, And Reliability. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 52, 37-60.

Bulut, A., & Isiksal, M. (2019). Perceptions Of Pre-Service Elementary Mathematics Teachers On Their Technological Pedagogical Content Knowledge (Tpack)

Regarding Geometry. *Journal Of Computers In Mathematics And Science Teaching, 38*(2), 153–176

Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2013). A Review of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal Of Educational Technology & Society, 16*(2), 31-51.

Dalal, M., Archambault, L., & Shelton, C. (2017). Professional Development for International Teachers: Examining Tpack and Technology Integration Decision Making. *Journal Of Research on Technology In Education*, 49(3-4), 117-133.

Durdul, L. & Dag. F. (2017). Pre – Service Teacher's Tpack Development and Conceptions Through A Tpack – Based Course. *Australian Journal & Teacher Education, 42*(11), 150-171.

Durusoy, O., & Karamete, A. (2018). The Effect of Instructional Material Design Process To Mathematics Teacher Candidates' Tpack. *European Journal of Education Studies, 4*(5), 35-45.

Engida, Temechegn. (2014). Chemistry Teacher Professional Development Using the Technological Pedagogical Content Knowledge (Tpack) Framework. *African Journal Of Chemical Education, 4*(3), 2-21.

Gur, H. (2015). A Short Review of Tpack For Teacher Education. *Educational Research And Reviews, 10*(7), 777-789.

Handle, B., Campbell, C., Cavanagh, M., Petocz, P., & Kelly, N. (2013). Technological Pedagogical Content Knowledge Of Secondary Mathematics Teachers. *Contemporary Issues In Technology And Teacher Education*, 13(1), 22-40.

Hassen, J. (2013). The Potential Of A Multimedia Open Educational Resource Module In Enhancing Effective Teaching And Learning In A Postgraduate Agricultural Program: Experience From Agshare Project Model. *Journal Of Asynchronous Learning Networks*, 17(2), 51-62.

Kaplon-Schilis, A., & المتوسط العام, I. (2019). Analysis Of Relationship Between Five Domains Of Tpack Framework: Tk, Pk, Ck Math, Ck Science, And Tpack Of Pre-Service Special Education Teachers. *Technology, Knowledge And Learning*. Advance Online Publication.

Karakus, F. (2019). An Examination Of Pre Service Teachers Technological Pedagogical Content Knowledge And Beliefs Using Computer Technology In Mathematics Instruction. *In Issues The Undergraduate Mathematics Preparation Of School Teachers*, 1(3), 1-13.

Kirikçilar, R., & Yildiz, A. (2018). Technological Pedagogical Content Knowledge (Tpack) Craft: Utilization Of The Tpack When Designing The Geogebra Activities. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 101-116.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues In Technology And Teacher Education*, 9(1), 60-70.

Koehler, M., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (Tpack)? *Journal Of Education*, 193(3), 13-19.

Lyublinskaya, I., & Tournaki, N. (2011, March). The effects of teacher content authoring on TPACK and on student achievement in algebra: Research on instruction with the TI-Nspire handheld. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 4396-4401). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Mercado, M. G. M., & Ibarra, F. P. (2019). Ict-Pedagogy Integration In Elementary Classrooms: Unpacking The Pre-Service Teachers' Tpack. *Indonesian Research Journal In Education, 3*(1), 29–56

Ndongfack, M. (2015). Tpack Constructs: A Sustainable Pathway For Teacher's Professional Development On Technology Adoption. *Creative Education*, 6(16), 1697-1709.

Patahuddin, S. M., Lowrie, T., & Dalgarno, B. (2016). Analyzing Mathematics Teachers' Tpack Through Observation Of Practice. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(5-6), 863-872.

Polly, D. (2011). Developing Teachers' Technological, Pedagogical, And Content Knowledge (Tpack) Through Mathematics Professional Development. *International Journal For Technology In Mathematics Education*, 18(2). Retrieved From: Https://Eric.Ed.Gov/?Id=Ej935506. Retrieved At 11:03 Pm In 23/5/2022.

Polly, Drew & Orrill, Chandra. (2012). Developing Technological Pedagogical And Content Knowledge (Tpack) Through Professional Development Focused On Technology-Rich Mathematics Tasks. The Meridian. 15.

Rosenberg, J, & Koehler, M. (2015). Context And Technological Pedagogical Content Knowledge (Tpack): A Systematic Review. *Journal Of Research On Technology In Education*, 47(3), 186-210.

Sahin, I. (2011). Development Of Survey Of Technological Pedagogical And Content Knowledge (Tpack). *Turkish Online Journal Of Educational Technology-Tojet*, 10(1), 97-105.

Shehri, K. (2012). The *Influence Of Mathematics Teachers' Knowledge In Technology, Pedagogy And Content (Tpack) On Their Teaching Effectiveness In Saudi Public Schools*. Unpublished Doctoral Thesis, University Of Kansas, Usa.

Simsek, Ö., & Sarsar, F. (2019). Investigation Of The Self-Efficacy Of The Teachers In Technological Pedagogical Content Knowledge And Their Use Of Information And Communication Technologies. *World Journal Of Education*, 9(1), 196-208.

Srisawasdi. Niwat (2014). The Role Of Tpack In Physics Classroom: Case Studies Of Preservice Physics Teachers. *Sciverse Sciencedirect Social And Behavioral Sciences*, 46, 3235 – 3243.

Steiner, E., & Ashcraft, M. (2012). Three Brief Assessments Of Math Achievement. *Behavior Research Methods*, 44(4), 1101-1107. Retrieved From: Https://Link.Springer.Com/Article/10.3758/S13428-011-0185-6 Retrieved At 07:10 Pm In 24/5/2022

Suyanto, S., Nurcahyo, H., & Mercuriani, I. (2019). Comparative Study On The Development Of Technological, Pedagogical And Content Knowledge (Tpack) Of Biology Teacher Through Academic And Professional Program. *International Journal Of Research In Teacher Education*, 10(1) , 41-53.

Valeeva, R., & Shakirova, K. (2015). Development Of The Future Mathematics Teachers' Constructive Skills. *International Electronic Journal Of Mathematics Education*, 10(3), 221-229.

Valtonen, T., Sointu, E., Kukkonen, J., Makitalo, K., Hoang, N., Hakkinen, P., Tondeur, J. (2019). Examining Pre-Service Teachers' Technological Pedagogical Content

Knowledge As Evolving Knowledge Domains: A Longitudinal Approach. *Journal Of Computer Assisted Learning.* Advance Online Publication. Https://Doi.Org/10.1111/Jcal.12353 Retrieved At 08:55 Pm In 25/5/2022

تصور مقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية المفاهيم الرياضية ومهارات التفكير التخيلي لدى طالبات المرحلة الثانوية

إعداد

أ.رائدة بنت أحمد بن القاسمي
كلية التربية – جامعة جازان

المستخلص:

استهدفت الدراسة: تقديم تصور مقترح لتوظيف بعض خدمات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التفكير التخيلي لبعض المفاهيم الرياضية لطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال استقراء وتحليل نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في المجال ؛ توصلت الدراسة إلى رؤية مقترحة لتوظيف بعض خدمات وتقنيات الذكاء الاصطناعي في الرياضيات باختلاف فروعها لدى المتعلمين والمتعلمات .

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي – مهارات التفكير التخيلي – المفاهيم الرياضية.

Abstract

The study aimed: presenting a proposed scenario for employing some artificial intelligence services to develop the imaginative thinking skills of some mathematical concepts for secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia. The study reached a proposed vision for the employment of some of the services and techniques of artificial intelligence in mathematics with different branches of the male and female learners.

keywords: Artificial intelligence - imaginative thinking skills - mathematical concepts.

المقدمة:

تعد الرياضيات لغة العلوم فهي علم يخدم باقي العلوم؛ حيث تمد كافة العلوم الأخرى بما يطورها ويعززها، كما أنها قادرة على إحداث التناسق مع كافة العلوم الأخرى، كما أن لها أهمية كبرى في تنمية التفكير، وتحقيق متعة التعلم.

وعلى الرغم من دور الرياضيات في خدمة العلوم الأخرى وأهميتها في الحياة اليومية، إلا أن اعتماد مادة الرياضيات على الرموز المجردة أدى إلى تكوين صورة سلبية عن المادة لدى المتعلمين، لذا يعد من الضروري توظيف ما ييسر عملية تعليمها؛ لتغير الصورة الذهنية لدى المتعلمين، وجعلهم يدركون فائدة الرياضيات في حياتهم العلمية والعملية.

وعلى الرغم من أهمية تعليم الهندسة وتعلمها، فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات أن تعليم الهندسة يواجه صعوبات كثيرة؛ حيث أشارت إلى أن تدريس الهندسة لم يحقق أهدافه المنشودة، كما يجد المتعلمون صعوبة في تعلمها، ويتضح ذلك من ضعف تحصيلهم فيها، وتركيزهم على حفظ النظريات المختلفة كمقاطع كلمات لا معنى لها بالنسبة لهم، ويرجع معظم الباحثين هذه الصعوبات إلى طرائق تدريس الهندسة. (فرج، هدى أسامة: ٢٠١٧، ٣-٥) *.

والرياضيات تنمو بشكل مستمر ودائم شأنها شأن فروع العلم الأخرى؛ لذا يجب إعداد طلاب يمتلكون المفاهيم الرياضية اللازمة للتعامل مع الكم الهائل للمعرفة الرياضية وقادرين على حل المشكلات التي تواجههم. (أبو العلا، إيناس: ٢٠١٣) وهذا الأمر لا يتحقق إلا إذا وظف المعلم الأساليب التكنولوجية والطرق الحديثة في تعلم الرياضيات.

وتعتبر المفاهيم الرياضية أحد أهم المحاور الأساسية في تعلم الرياضيات، فالعناصر الأخرى للمعرفة الرياضية تعتمد في فهمها على استيعاب المفاهيم الرياضية (السر، خالد وآخرون: ٢٠١٦، ٥٤) فالطالبات في حاجة ماسة لاكتساب المفاهيم واستيعابها بدلا من حفظها، الأمر الذي يزيد من معرفتهم الرياضية خاصة في ظل وجود بيئة تكنولوجية مفعمة بالإثارة والمتعة والتشويق.

وتعتبر عملية استيعاب المفاهيم الرياضية من الشروط الأساسية لتحقيق التعلم؛ لذا ينبغي أن يساعد التدريس المتعلمين على استيعاب المفاهيم، ويرى (Marzano ,et al,2001,122) أن استيعاب المفاهيم، يرتبط بمرحلة النمو التي يمر بها المتعلم- وفق منحنى بياجيه- وبخصائص الخبرة وبالظروف البيئية المحيطة وتتضمن عملية استيعاب المفاهيم ثلاث عمليات فرعية،هي: (تشكيل المفهوم، وتشكيل المبدأ، والفهم والاستيعاب).

وللتخيل دور إثرائي في تعلم المفاهيم الرياضية وتنمية التفكير لدى الطالبات، حيث تتمثل أهمية التفكير التخيلي في كونه يمكن المتعلم من استخدام مهارات التآزر في الجوانب المعرفية العقلية والوجدانية والأدائية المهارية، وتوظيف التذكر في استرجاع الصور الذهنية المختلفة التي درسها المتعلم. (البطحاني، محمد: ٢٠١٨، ١٠)

ويقوم التخيل العقلي بتحليل المكونات والعناصر التي يقدمها العقل والحواس؛ وإعادة تشكيلها بعد تجريد المدركات المحسوسة من ماديتها لبناء العلاقات الجديدة من خلال إعادة تركيب المكونات، كما يساعد التخيل العقلي في تنمية المهارات الذهنية، ومن أهمها: التذكر والإدراك، وما يرتبط بالمهارات الإبداعية والدفاعية، وتحسين الخبرة. (الكناني، ماجد؛ ديوان، نضال: ٢٠١٢)

وتساعد مهارات التفكير التخيلي في تسهيل اكتساب المهارات المتعددة، وزيادة الوعي الذاتي مما يزيد ثقة الفرد بنفسه، كما يساهم التخيل في في تنظيم الاشارات العقلية، وإعادة تحليل الأفكار السلبية، وزيادة التركيز؛ مما يحسن من أداء الفرد في المهارات الذهنية. (Mousavi & Meshkini, 2011)

كما تؤكد معايير تعلم الرياضيات على أهمية دمج التكنولوجيا في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات؛ لاعتمادها على الوسيلة البصرية والشكل والرسم، فهي تؤثر في تعلم الطالبات، كما أوصى أوصى كل من المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (٢٠٠٤)، والمؤتمر العلمي الثالث لتعليم الرياضيات للجمعية السعودية للعلوم الرياضية (٢٠١٣)، بضرورة دمج التقنيات الحديثة والبرامج الحاسوبية في تدريس الرياضيات.

* يتم التوثيق على النحو التالي: (اسم المؤلف أو الباحث ، يليه سنة النشر ، ثم رقم الصفحة أو الصفحات التي تم الرجوع إليها) .

وقد أظهرت برمجيات الذكاء الصناعي قدرة فائقة ومميزة في تعلم الرياضيات من خلال عرض الأشكال والمجسمات الهندسية و إنشائها والتي قد يصعب أحياناً رسمها باستخدام القلم والورقة، الأمر الذي دعا العديد من البلدان في مختلف أنحاء العالم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في تعلم وتعليم الرياضيات

وتشير العديد من الأبحاث إلى أن مثل هذه البرمجيات أسهمت في تحسين فهم الطالبات للمفاهيم الرياضية، وتطويرهم للبراهين.

كما تشير عدة دراسات منها (Guven&Kosa, 2008) (Jones, 2001) (Oldknow, 2008) (المحزرى، عبد الله عباس و الدرو انى، بكيل أحمد: ٢٠١٦) (الشبل، منال: ٢٠٢١) إلى أن هذه البرمجيات - من خلال خاصيتها الديناميكية التي تمكن من رؤية الأشكال من وجهات نظر مختلفة- تسهم في تطوير القدرة المكانية لدى الطالبات، ويعتمد ذلك على إمكانيات وقدرات البرنامج المستخدم في تعزيز دور المتعلم وفاعليته، وأوصت بضرورة تدريب الطالبات المعلمين في كليات التربية على استخدام البرامج التفاعلية في تدريس الرياضيات.

و أثبتت العديد من الدراسات فاعلية البرامج التكنولوجية المعتمدة على تقنيات الذكاء الاصطناعي و أثرها وضرورة دمجها في العملية التعليمية، منها: دراسة (صيام، براءة: ٢٠١٧) ودراسة (الوادية، أسماء: ٢٠١٧)، ودراسة (Seloraji, Eu, 2017)، ودراسة (أبو سارة، عبد الرحمن: ٢٠١٦)، ودراسة (Yildz, Baltaci, 2016)، ودراسة (دراوشة، روضة عاطف: ٢٠١٤) ودراسة (Kosan, Caliskan, 2013).

يتضح مما سبق: أهمية تنمية مهارات التفكير التخيلي للمفاهيم الرياضية، والذي يمكن تنميته من خلال التقنيات المستقبلية التي أصبحت تجذب اهتمام التربويين وهي تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، فهو مبني في الأساس على أنه من الممكن أن يحاكي الذكاء البشري باستخدام أنظمة وأجهزة تقنية، الأمر الذي يتطلب تدريب الطالبات المعلمين على استخدامها وتوظيفها في عملية تعليم وتعلم الرياضيات.

ثانيا- الإحساس بالمشكلة:

أحست الباحثة بمشكلة الدراسة من خلال:

١. التدريس للطالبات في المرحلة الثانوية: حيث لاحظ الباحث من خلال تدريسه لطالبات المرحلة الثانوي ضعف استيعابهم للمفاهيم الرياضية، وضعف قدرتهم على التفكير التخيلي المتمثل في استرجاع الصور الذهنية وإجراء التحويلات الذهنية وإعادة تركيب الأشكال الرياضية لإنتاج صور جديدة.
٢. الدراسات السابقة: حيث أظهرت بعض الدراسات والبحوث السابقة وجود ضعف لدى الطالبات في استيعابهم للمفاهيم الرياضية و أكدت على ضرورة الاهتمام بطرق تنمية المفاهيم، ومنها: دراسة (العبسي، زكريا: ٢٠١٦)، ودراسة (دويكات، لؤي نمر: ٢٠١٦) ودراسة (كوارع أمجد حسين: ٢٠١٧)، ودراسة (أبو خاطرو، إسراء باسم صبحي: ٢٠١٨)، ودراسة (Mondego, Lodewyk & Tredway,2019) وقد أرجعت هذه الدراسات السبب في وجود الضعف إلى عدم تدريب الطالبات على استيعاب المفاهيم الرياضية، من خلال تقنيات تقوم على فكرة الربط بين الموضوعات كبرامج الذكاء الاصطناعي.

من خلال ما سبق يتضح أن مشكلة البحث تتمثل في ضعف مستوى طلاب المرحلة الثانوية في استيعاب المفاهيم الرياضية ومهارات التفكير التخيلي: الأمر الذي يتطلب تدريبهم على تقنيات حديثة كبرامج الذكاء الاصطناعي، والتي قد تسهم في تنمية مهارات التفكير التخيلي لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثالثا- مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في ضعف مستوى طالبات المرحلة الثانوية في المفاهيم الرياضية والتفكير التخيلي: الأمر الذي جعل الباحثة إلى استخدام أداة تساعدهم على استيعاب المفاهيم بشكل أفضل وممارسة التفكير التخيلي، وهذه الأداة هي توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التخيلي لبعض المفاهيم الرياضية، ومن ثم تسعى الدراسة إلى

تحديد إلى أي مدى يسهم استخدام برامج الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير التخيلي وممارسة مهاراته لاكتساب المفاهيم الرياضية لدى طالبات المرحلة الثانوية (من خلال تقديم رؤية تطويرية مقترحة في هذه الدراسة).

وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما عناصر الرؤية المقترحة لتوظيف بعض خدمات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التفكير التخيلي لبعض المفاهيم الرياضية لطالبات المرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الآتية:

١. ما أهمية توظيف بعض خدمات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التفكير التخيلي لبعض المفاهيم الرياضية لطالبات المرحلة الثانوية؟
٢. ما أهمية توظيف بعض خدمات الذكاء الاصطناعي الذكاء الاصطناعي في اكتساب المفاهيم الرياضية لطالبات المرحلة الثانوية؟
٣. ما عناصر الرؤية المقترحة لتوظيف بعض خدمات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التفكير التخيلي لبعض المفاهيم الرياضية لطالبات المرحلة الثانوية؟

رابعاً- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١- تحديد أهمية توظيف بعض خدمات الذكاء الاصطناعي الذكاء الاصطناعي في اكتساب المفاهيم الرياضية لطالبات المرحلة الثانوية.
٢- تحديد عناصر الرؤية المقترحة لتوظيف بعض خدمات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التفكير التخيلي لبعض المفاهيم الرياضية لطالبات المرحلة الثانوية.
٣- تقديم مجموعة من التوصيات التي تنبثق عن نتائج الدراسة لتحقيق الإفادة للمهتمين في المجال.

خامساً- أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة في أنها قد تفيد:

١. المعلمين وطلاب كلية التربية في كيفية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.
٢. مخططي المناهج في مراعاة مهارات التفكير التخيلي والمفاهيم الرياضية في إعداد مناهج الرياضيات.
٣. باحثين آخرين في استخدام الذكاء الاصطناعي في أبحاثهم.

سادساً- حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على:

١. عينة من طالبات المرحلة الثانوية المقيدين في العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢م
٢. بعض المفاهيم الرياضية.
٣. بعض مهارات التفكير التخيلي والمتمثلة في: مهارة استرجاع الصور الذهنية، ومهارة التحولات الذهنية ومهارة إعادة التركيب، والتي حددتها مجموعة من الدراسات والكتابات التربوية.

سابعاً- مصطلحات الدراسة:

تلتزم الدراسة بالتعريفات التالية لمصطلحات الدراسة:

١. الذكاء الاصطناعي:

يقصد بالذكاء الاصطناعي: برامج إلكترونية تحاكي أسلوب الذكاء البشري مثل الاستنتاج المنطقي والتعلم والتعليل وتتيح لطالبات المرحلة الثانوية التحكم في تخيل الأشكال الرياضية وتحريكها وكذلك التحكم في تغيير خصائص تلك الأشكال.

٢. التفكير التخيلي:

يقصد به قدرة طالب المرحلة الثانوية على إبداع الصور الذهنية عن أشياء جديدة غير متماثلة أمام الحواس، أولم تشاهد من قبل في عالم الحقيقة، ويتضمن ثلاث مهارات رئيسة هي: مهارة استرجاع الصور الذهنية، مهارة التحولات الذهنية، مهارة إعادة التركيب، ويقاس التفكير التخيلي من خلال اختبار التفكير التخيلي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الذكاء الاصطناعي:

١. مفهوم الذكاء الاصطناعي:

لقد أصبح استخدام التكنولوجيا من الركائز الأساسية لتطوير التعليم في كثير من دول العالم، حيث أصبحت التكنولوجيا بتطبيقاتها التقنية أداة فعالة في عملية التعليم، وتشير معظم الدراسات أن نظم التعلم الذكية القائمة على الذكاء الاصطناعي تمكن من تنظيم المحتوى العلمي كما تعمل على تنظيم أفكار الطالبات وجعلهم نشطاء في العملية التعليمية. والذكاء الاصطناعي هو أحد برامج علوم الحاسب الآلي الحديثة التي توظف أساليب متطورة للقيام بأعمال واستنتاجات تشابه – إلى حد ما- الأساليب التي تنسب إلى ذكاء الإنسان، فهو علم يبحث أولا في تعريف الذكاء الإنساني وتحديد أبعاده، ومن ثم محاكاة بعض خواصه، فهو علم يهدف إلى فهم العلميات الذهنية المعقدة التي يقوم بها العقل البشري أثناء التفكير وترجمة هذه العمليات الذهنية إلى ما يوازيها من عمليات محاسبية تزيد من قدرة الحاسوب على حل المشكلات المعقدة التي تواجه الإنسان. (أبو شمالة، رشا: ٢٠١٣، ٢٨)

٢. العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والتعليم:

إن عملية الجمع بين مصطلح الذكاء الاصطناعي والتعليم يشير إلى النشاطات البحثية المتميزة التي تركز على تطوير نظم تعليمية تعتمد في أساسها على التقنيات المتقدمة، عن طريق الجمع بين التقنيات الحديثة في مجال التكنولوجيا والاتصال والاتجاهات التربوية الحديثة.

فمنذ ابتكار مجال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وربطه بأنظمة الحاسب الآلي وما نتج عن هذا الابتكار والتطوير من تطورات لم تكن متو افرة في الوسائل التكنولوجية من قبل أصبح الذكاء الاصطناعي يحظى باهتمام القائمين على العملية التعليمية، ولعل من أهم مميزات برامج التدريس بمساعدة الذكاء الاصطناعي ما يلي:

- القدرة على تشخيص نقاط القوة والضعف عند المتعلمين: من خلال تطبيق الاختبار القبلي قبل بداية الدرس، حيث يقارن الحاسوب أخطاء المتعلمين الشائعة بالنماذج المخزنة بقاعدة بيانات خاصة، فيختار الحاسوب أقرب النماذج المحددة لأخطاء المتعلم ثم يقدم له التغذية الراجعة التي تعالج هذا الخطأ، كما تتنوع التغذية الراجعة التي تتو افق مع كل متعلم وحاجاته.
- تساعد برامج الذكاء الاصطناعي على زيادة مهارة المتعلم وتحقيق الأهداف التعليمية بسرعة من خلال إعادة الأجزاء المهمة للدرس طبقا لحاجة المتعلم.
- ترفع برامج الذكاء الاصطناعي من مستوى استقلال المتعلم فهي تتيح للمتعلم أن يتعلم بشكل ذاتي من خلال اتباع الخطوات التعليمية المبسطة والشارحة للمادة العلمية. (محمد، أسماء؛ محمد، كريمة: ٢٠٢٠، ٣١)

٣. أهمية أنظمة الذكاء الاصطناعي للمعلم:

تساعد أنظمة الذكاء الاصطناعي المعلمين على التحرر من الطرق التقليدية في التدريس، كما تساعد المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين حيث تعمل المنصات الذكية على تحليل البيانات الخاصة بالطالبات والاستفادة منها في تزويد المعلمين بمعلومات حول أداء الطالبات وتحديد نقاط الضعف والقوة لديهم الأمر الذي يساعد المعلم على تحديد احتياجات المتعلم الدقيقة، وعلاج فجوة المهارات بين الطالبات بتقديم ارشادات إضافية لمن لديه ضعف، كما تتولى أنظمة الذكاء الاصطناعي بعض المهام الروتينية التي كانت تستنفذ وقت المعلم مثل: وضع العلامات، وحفظ السجلات، والعمل الإداري، الأمر الذي يوفر وقت وجهد المعلم للاهتمام بالأعمال الإبداعية التي تحقق نتائج تعليمية أعلى. (موسى، عبد الله، وبلال، أحمد:

(٢٠١٩، ٣١١)

٤. توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات:

يعتبر الذكاء الاصطناعي أداة قوية لجعل التعلم أكثر وضوحا، إذ يقوم بجمع البيانات المتعلقة بالمتعلم ويحللها ويقدم بيانات معقدة حول المتعلم وسياقات التعلم، كما يدعم التعلم القائم على تقديم تغذية راجعة للمتعلم. (Starcic, 2019) ونتيجة لأهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في تعلم الرياضيات فقد طرحت جمعية البحوث التربوية البريطانية مصطلح (تحليلات التعلم والذكاء الاصطناعي في التعليم)(AIED) حيث يتضمن التعامل مع هذا المصطلح ثلاث جوانب، هي:

- السياسة التعليمية: والتي تحدد طرق وأسس التعامل مع البيانات من خلال تقنية الذكاء الاصطناعي، والتعامل مع البيانات التعليمية، والتطبيقات الشخصية.
- أصول تدريس الرياضيات: ويختص بتحليلات التعلم من خلال الذكاء الاصطناعي؛ لنمذجة مهارات تدريس الرياضيات، وتعرف إلى أي مدى تقدم تحليلات التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي طرق تدريس أكثر تنوعا.
- الممارسات التدريسية: ويختص بتحديد الممارسات التدريسية الخاصة الناتجة عن تحليلات التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي. (Shum, S.B& Luckin, R., 2019)

٥. بنية نموذج بيئة التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي لتدريس الرياضيات:

تشير بيئة التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي لتدريس الرياضيات إلى فئة من البرامج التعليمية التي يتم فيها وضع المتعلم في موقف لحل المشكلات، كما أن بيئات التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي لتعلم الرياضيات تمكن الطالب من أداء العديد من المهمات بسهولة، مثل: الواجبات المنزلية والتأكد من صحتها، فضلا عن مساعدة الطالب على أداء الأنشطة المختلفة، و إثبات النظريات التدريسية وحل المسائل الجبرية، كما تتيح للطالب أداء الاختبارات عبر الانترنت مما يوفر الوقت والجهد؛ لذلك توفر بيئة التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي لتدريس الرياضيات أداة تعليمية قوية للطالبات تعمل كمعلم شخصي، وقد وضع (على، وائل عبد الله: ٢٠٢١، ١٤١) مراحل نموذج بيئة التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي:

- مرحلة اختيار النموذج: يتم اختيار نموذج التعلم الذكي وفقا لمعطيات التمرين، من خلال محاكاة عملية حل المشكلات الرياضية التي يستخدمها الإنسان، حيث يبني النظام الإلكتروني مسارات لحل المشكلات الرياضية من تحديد الشروط وصولا إلى الاستنتاجات المستندة على القاعدة، وتحويل عمليات الإثبات والخطوات المعقدة إلى شكل الاختيار من متعدد، كما يقدم النموذج تغذية راجعة للطالب.
- تعبئة النموذج: وهي عملية لتوليد الاستجابات، حيث يتم حساب جميع الاستنتاجات الممكنة، كما يتم إدراج المزيد من الخيارات بحيث يختار الطالب أحدها ثم يقدم النموذج تغذية راجعة للطالب توضح صحة أو خطأ استجابته.
- حل النموذج: وفي هذه المرحلة يقوم الطالب بعملية حل المشكلات بحرية وفق طرق التفكير وحل المشكلات الخاصة به، ويعتمد اختيار النموذج وملئه على التعلم المعرفي التفاعلي، ويمكن التحقق من صحة إجابة الطالب عن طريق الفحص الذكي التفاعلي. (على، وائل عبد الله: ٢٠٢١، ١٤١)

ثانيا: التفكير التخيلي:

١. مفهوم التفكير التخيلي:

يعتبر التفكير أحد العمليات العقلية العليا المسببة لتطور الحياة الإنسانية، حيث يرجع له الفضل في أغلب الإنجازات العلمية التي حققها الإنسان، كما يقدم الحلول الفعالة لحل المشكلات المختلفة التي تواجه الإنسان.

أما التخيل فهو عملية عقلية يقوم بها العقل البشري إلا أنها تختلف من فرد لآخر، وهي عملية تمكن الفرد المبتكر من توليد عدد من الأفكار غير عادية، ورؤية الأشياء من زوايا مختلفة.

وتعرف (خوالده، فاطمة محمود؛ ونصر، حمدان علي :٢٠١٩، ١٥٣-١٥٤) التفكير التخيلي" بأنه عملية عقلية عليا تعتمد على استعادة الخبرات السابقة، ثم تنظيمها لتؤلف منها أشكالاً وصوراً جديدة تصل الفرد بماضية وتمتد إلى حاضره وتتطلع به إلى المستقبل مكونة بذلك دعائم قوية للإبداع والتكيف مع البيئة".

كما يعرفه (Saml, 2011,7) بأنه أحد أشكال النشاط العقلي الذي يعمل على تجميع الصور الذهنية المختلفة الناتجة عن معطيات ومو اقف تعليمية خاصة بالمدركات الحسية ثم ربطها بالخبرة السابقة وإعادة تشكيلها بطريقة مبتكرة".

وبتحليل التعريفات السابقة نلاحظ ما يلي:

- تتفق جميع التعريفات السابقة مع أن الخيال صورة مختلفة عن الو اقع.
- التفكير التخيلي هو قدرة عقلية تقوم بتركيب صور زهنية رمزية سواء كانت مقيدة بالخبرات أو غير مقيدة بالخبرات السابقة ومتحررة الزمان والمكان لتحقيق رغبات الفرد التي لا يستطيع تحقيقها في الو اقع.
- التفكير التخيلي عبارة عن مجموعة من الصور العقلية السابقة التي تم تشكلها بطريقة مبتكرة، كما يمكن الاستدلال عليها عن طريق ملاحظة السلوك الظاهر للفرد.
- التفكير التخيلي هو القدرة على تصدير الو اقع في علاقات جديدة، فهولا يبعد عن الو اقع بشكل كلي.
- التفكير التخيلي قدرة عقلية تختلف عن الو اقع ويستدل عليها سلوك ظاهرى جديد مبتكر.

٢. أهمية التفكير التخيلي:

يعتبر التفكير التخيلي من العناصر الاساسية للإبداع، فالتخيل هو أحد العمليات العقلية التي يلجأ إليها الإنسان للوصول إلى خبرات جديدة أولحل المشكلات، وتشيركثير من البحوث والدراسات إلى أهمية توظيف مهارات التفكير التخيلي في العملية التعليمية، حيث تتمثل أهمية التفكير التخيلي في:

- تنمية القدرات الإبداعية وحب الاستطلاع لدى المتعلم فهو أساس لعمليات التفكيروالإدراك والإبداع.
- يعمل على الربط بين المعرفة السابقة والجديدة لتوليد أفكار إبداعية جديدة.
- ينمي مهارات التحصيل و اكتساب المفاهيم وإعادة بنائها.
- يحويل الأفكار المجردة إلى صور حسية يسهل التعامل معها.
- يساعد على توليد أفكار قد تؤدى في المستقبل إلى اكتشافات علمية.
- يساعد على بناء بيئة تعليمية مشجعة على الابتكار.
- تنمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية والفعالة لدى الأفراد. (حمادي، لقاء شريف و المعمورى، على حسين: ٢٠١٨، ٣١٢) (البطحاني، محمد عويض: ٢٠١٨ ، ٢) (طلبه، رهام حسن: ٢٠١٧ ٢٤) (مهي، إيمان محمد: ٢٠١٦ ، ٦٢)وقد اهتمت بعض الدراسات بتنمية مهارات التفكير التخيلي لما له من أهمية في العملية التعليمية منها:

دراسة (محمود، شيماء بهيج: ٢٠١٦) التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي بتطبيقات النانو تكنولوجي على تنمية التنور العلمي والتفكير التخيلي لدى طالبات الصف الثالث الإعدادي و اتجاههن نحو العلم وتقنية النانو، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التنور العلمي والتفكير التخيلي.

ودراسة (عباس،رشا السيد:٢٠١٣)التي استهدفت تنمية مهارات التفكيرالتخيلي من خلال الاعتماد على برنامج مقترح في نظرية الجراف، و اثبتت النتائج الأثر الإيجابي للبرنامج على تحفيز التخيل.

٣. أبعاد التفكير التخيلي:

يصنف التخيل الإنسانى (Liang, et. al.,2012) إلى ثلاثة أبعاد:

التخيل الأولي: يشيرهذا النوع من التخيل إلى القدرة على استكشاف الأفكار الجديدة المبتكرة وغير المألوفة، وهو أساس التخيل الإبداعي.

التخيل التحويلي: يشير هذا النوع إلى القدرة على صياغة الأفكار الجديدة، وإعادة إنتاج ما يعرف عبر مجالات متنوعة وأوضاع مختلفة، ويعتبر المادة الأساسية للتخيل التوليدي.

٤. **أنماط التفكير التخيلي**:

تتنوع أنماط التفكير التخيلي فتشمل ما يلي:

يتمثل أنماط التفكير التخيلي (عصام على الطيب: ٢٠٠٦، ١٩٥) (عباس، رشا السيد صبري: ٢٠١٣ ١٧٩) (محمود، آمال محمد: ٢٠١٥) (الشمري، ثناء عبد الودود ورحيم، هند صبيح: ٢٠١٨ ، ٣٢٢-٣٢٤) فيما يلي :

- التفكير التخيلي الإتباعي:

وهو النمط الذي يتتبع الإدراكات السابقة لمجاراتها، ويعتمد على التأليف بين الصور الذهنية المثارة عن طريق الرسم اليدوي أو المستحدثات التكنولوجية، ويعد هذا النمط مقيدا للخيال، كما يفتقر إلى التجديد والابتكار.

- التفكير التخيلي الاسترجاعي:

وهذا النمط يتم فيه استرجاع الصور الذهنية التي سبق مشاهدتها دون إجراء أى تعديلات فيها.

- التفكير التخيلي الإبداعي:

يعتمد هذا التفكير على تركيب الصور الذهنية للخبرات الماضية و إنتاج صورة جديدة منها بحيث يبتكر الفرد تركيبات جديدة بالاعتماد على الإدراكات السابقة

- التفكير التخيلي التوقعى:

وهو التفكير الذي يعتمد على توقع الأحداث المستقبلية، وخاصة ما يتصل بتحقيق هدف معين.

٥. **مهارات التفكير التخيلي**:

يتميز الأفراد القادرين على التفكير التخيلي بمجموعة من المهارات منها: الفهم والتذكر والتصور وإدراك الأنماط والربط والنمذجة والتعبير عن ما تم تخيله في شكل كلام منطوق أو مكتوب أو رسم.

وقد حددت (صبري، رشا السيد: ٢٠١٣، ٢٠٤) عددا من مهارات التفكير التخيلي، أهمها:

- تخيل وتصور الشيء من خلال الرسم. - تكوين صورة أو تمثيل عقلي لهذا الشيء.
- إجراء التحويلات العقلية على الصورة أو التمثيل، مثل: التدوير، الانعكاس الإزاحة.
- استخدام الشكل الذي تم التوصل إليه في حل المشكلة المراد حلها، أو يوظف الشكل لخدمة بعض العمليات الذهنية الأخرى كالاستنتاج والابتكار. - القدرة على التعبير عما توصل إليه.

وترى (محمود، آمال محمد:٢٠١٥) أن مهارات التفكير التخيلي تتضمن:

أ ـــ مهارة استرجاع الصور العقلية: ويقصد بها: تلك الأنشطة الذي يقوم به المتعلم بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها، وإعادة استرجاعها مرة أخرى.

ب ـــ مهارة التحويلات العقلية: ويقصد بها: إجراء تعديلات على التمثيل العقلي للأشياء (بالحذف، الإضافة، التجميع، التدوير، الإزاحة، الانعكاس).

كما حدد كل من (Bernstein & Bernstein, 2003,1-6) و(البطحاني، عويض: ٢٠١٨، ١٨)

- القدرة على استرجاع الصور الذهنية ووصفها.
- تحليل الصورة الذهنية بهدف توليد أكبر عدد من الصور الجديدة.
- تكوين علاقات جديدة بين الصور لم تكن موجودة من قبل. - إعادة تركيب الصور الذهنية لتقديمها في شكل جديد مبتكر. - إعادة تشكيل مكونات الصور العقلية. - التعبير عما تم تخيله أو تصوره من خلال الرسم أو الوصف اللفظى أو المكتوب. - إعادة تنظيم المعلومات والأفكار الناتجة عن الخبرات الماضية.

ومن خلال المهارات السابقة قام الباحث بتحديد مهارات التفكير التخيلي الآتية:

- مهارات استرجاع الصور الذهنية: ويقصد بها الأنشطة التي يقوم بها المتعلم، وتتضمن: تخيل الصور أو الأفكار، وجمع المعلومات عما تخيله، ثم تخزين المعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها.ثم استرجاع المعلومات مرة أخرى لإنشاء تمثيل عقلي أو صورة ذهنية للشيء المتخيل.
- مهارة التحويلات العقلية: وفيها يتم إجراء تعديلات على التمثيل العقلي للأشياء (بالحذف، الإضافة، التجميع، التدوير، الإزاحة، الانعكاس).
- مهارة إعادة التركيب: ويقصد بها إعادة بناء عناصر الصور العقلية الجديدة بعد إجراء التحويلات العقلية لإنتاج معاني جديدة لحل المشكلات، أو لتوظيفها في عمليات عقلية لابتكار أشياء جديدة.

خصائص المفكرين تخيليا في الرياضيات:

إن الأفراد ذوو القدرة على التفكير التخيلي يسعون دائما إلى الدراسة عن الصور الذهنية المختلفة من خلال ملاحظاتهم للأشياء وإدراكهم لها واسترجاعها، وقد حدد أصحاب النمط التخيلي من التفكير مهارات التفكير التخيلي منها (رهام حسن محمد طلبه : ٢٠١٧ ، ٢٤) (آمال محمد محمود : ٢٠١٥) (ياسر أحمد ميكائيل : ٢٠١٤ ، ٦٤) (فهيم مصطفي : ٢٠٠٢، ٢٢٩) (Bernstein & Bernstein, 2003)

- استرجاع الصور الذهنية ووصفها. - التعبير عما تم تخيله أو تصوره من خلال الرسم أو الوصف اللفظى أو المكتوب. - تحليل الصورة الذهنية وتوليد أكبر عدد من الصور الجديدة.
- تكوين علاقات جديدة بين تلك الصور التي لم تكن موجودة من قبل. - إعادة تركيب تلك الصور وتقديمها في شكل مبتكر. - إعادة صياغة وتشكيل مكونات الصورة الذهنية.
- تنظيم المعلومات والأفكار الناتجة عن الخبرات الماضية.

النظريات التي فسرت مهارات التفكير التخيلي:

أشار كل من (إيلاف هارون رشيد شلول : ٢٠١٧ ، ٥١-٥٢) (ثناء عبد الودود الشمري وهند صبيح رحيم : ٢٠١٨ ، ٣٢٥) (لقاء شريف عيد حمادى وعلى حسين المعموؤى : ٢٠١٨ ، ٣١٤) (ياسر أحمد ميكائيل : ٢٠١٤ ، ٦٤) (ناصر الدين ابراهيم أحمد ابو حماد : ٢٠١٧ ، ١٥٤) (إيمان محمد مكرم منى : ٢٠١٦ ، ٦٢) إلى العديد من النظريات التي تناولت التخيل العقلي، وهي :

أولاً: نظرية التحليل النفسى: تشير هذه النظرية إلى أن عملية التخيل العقلي تتمثل بالسلوك الخيالى المستخدم من الفرد.

ثانيا: النظرية السلوكية: تشير هذه النظرية إلى أن الإدراك وما يتبعه من تخيل لا يفسر كسلوك واحد و إنما تعتبرهما سلوكين يجب تفسيرهما.

ثالثاً: النظرية المعرفية: تشير هذه النظرية إلى أن التخيل هو القوة التي تربط بين خبرات الفرد السابقة وخبراته الحديثة، وذلك بهدف إنتاج خبرات جديدة غير متطابقة مع الخبرات السابقة للفرد.

رابعاً: النظرية التنشيطية: تعتمد هذه النظرية على مبدأ أن الإدراك البصري لا يقوم على تمثيلات داخله، ولكنه يعتمد على الخبرات البصرية التي يحاول الفرد من خلالها استكشاف العالم المحيط به.

مهارات التفكير التخيلي:

إن الإفراد ذوو القدرة على التفكير التخيلي يسعون دائما إلى البحث عن الصور الذهنية المختلفة من خلال ملاحظاتهم للأشياء وإدراكهم لها واسترجاعها، وقد حدد أصحاب النمط التخيلي من التفكير مهارات التفكير التخيلي ومنها: (نجفة قطب الجزار، والى عبد الرحمن: ٢٠٠٣، ١١٧-١٥٤) (Bernstein & Bernstein, 2003, 1-6) (محمد عويض البطحانى : ٢٠١٨ ، ١٨)

- استرجاع الصور العقلية ووصفها. - التعبير عما تم تخيله أو تصوره من خلال الرسم أو الوصف اللفظي أو المكتوب. - تحليل الصورة العقلية وتوليد أكبر عدد من الصور الجديدة.
- تكوين علاقات جديدة بين تلك الصور التي لم تكن موجودة من قبل. - إعادة تركيب تلك الصور وتقديمها في شكل مبتكر. إعادة صياغة وتشكيل مكونات الصور العقلية.

وتشير (آمال محمد محمود: ٢٠١٥) إلى أن مهارات التفكير التخيلي عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي يمكن أن يمارسها المتعلمون خلال ملاحظاتهم للأشياء للقيام بالتفكير التخيلي، وتتمثل في المهارات التالية:

- مهارة استرجاع الصور العقلية: ويقصد بها: ذلك النشاط الذي يقوم به المتعلم بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها، وإعادة استرجاعها مرة أخرى.
- مهارة التحويلات العقلية: ويقصد بها: إجراء تعديلات على التمثيل العقلي للأشياء (بالحذف، والإضافة، والتجميع، والتدوير، والإزاحة، والانعكاس).
- مهارة إعادة التركيب: ويقصد بها إعادة بناء عناصر الصور العقلية لإنتاج معاني غير واقعية وجدية.
- مهارات التفكير التخيلي: مهارة التصور، ومهارة التجربة الذهنية، ومهارة تكوين وتوسيع الأنماط.

تنمية التفكير التخيلي في الرياضيات:

تحتاج الرياضيات إلى مهارات خاصة لتعلمها، مثل: القدرة على فهم الأشكال الهندسية ومعرفة العلاقات بينها، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة استخدام أساليب غير تقليدية تساعد على تنمية تلك المهارات؛ فللقدرة التخيلية أهمية في مادة الرياضيات مما يدل على أهمية تنميتها وتعلم مفاهيمها بشكل أفضل بواسطة وسائل تعليمية متقدمة.

وتتطلب مهارات التخيل اجتماع الجانب المعرفي العقلي، والجانب الأدائي المهاري، كما توظف التذكر لاسترجاع الصور الذهنية المختلفة التي درسها المتعلم، وهي نوع من التفكير تستعمل فيه الحقائق لحل المشكلات الرياضية (الشمري، ثناء عبد الودود ورحيم، هند صبيح: ٢٠١٨، ٣٢٢-٣٢٤):

إن تنمية مهارات التفكير تمثل هدفًا من ضمن الأهداف المهمة لأى نظام تعليمي، والتفكير التخيلي أحد أنواع التفكير، وهو من العناصر الأساسية والفعالة في منظومة التفكير والنشاط العقلي لذا يجب الاهتمام بتنميته لدى الطالبات؛ لما له من فائدة كبيرة في تعليم وتعلم المواد الدراسية ويتمثل التفكير التخيلي في قدرة الفرد على التصور وبناء خيالات عقلية متعددة، حيث يفكر المتعلم ويحلم بأشياء لم تحدث من قبل، ويتميز تفكيره بالحدس أو حب التخمين، وبذلك تكون لديه القدرة على الوصول بتفكيره إلى ما وراء الواقع (Beghetto, Ronald, 2008, 134).

وهدفت دراسة (Douville & Pugalee, 2003) إلى تعرف العلاقة بين التخيل العقلي وحل المشكلة الرياضية حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التخيل العقلي وحل المشكلة الرياضية.

و اثبتت دراسة (أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم: ٢٠١٧) فاعلية برنامج تعليمى قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية.

ثانيا: منصات الذكاء الاصطناعي:

لقد أحدث الذكاء الاصطناعي تقدما في مجال التعليم والتعلم، خاصة في قدرته على مواجهة التحديات التي يواجهها النظام التعليمي و ابتكار ممارسات متطورة للتعليم، وسرعة تحقيق الأهداف التعليمية، وقد حدد (Randy Goebel, 2016) عدد من المنصات التي تم ابتكارها من قبل مجموعة من الشركات ومنها: منصة Cram 101: والتي تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي للمساعدة في نشر محتوى الكتب المدرسية من خلال تقديم دليل الدراسة الذكي.

١- برنامج Netex Learning: والذي يتيح للمعلم تصميم المناهج الدراسية بشكل رقمي وتصميم المحتوى، ودمج الوسائط المتعددة مثل الفيديو والصوت بالإضافة إلى التقييم الذاتي أو عبر الإنترنت.

٢- منصة Edushare: وهي منصة رقمية تعليمية توفر مكتبة إلكترونية تحوي العديد من المصادر الرقمية والتفاعلية، وجميع محتويات التعلم الإلكتروني.
٣- منصة Aleks: وهي منصة تعليمية تعد من أفضل منصات الذكاء الاصطناعي ومختصة بمادة الرياضيات.
٤- منصة Century: تستهدف مواد معينة وهي اللغة الإنجليزية العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية. (Wolfgang, 2017)

ثالثاً- المفاهيم الرياضية:

هناك نوعان من المعرفة ترتبط بعملية تدريس الرياضيات: الإجرائية Procedural والمفاهيمية Conceptual وتتضمن المعرفة الإجرائية التمكن من الخطوات التي تساعد في تحقيق الأهداف المحددة، وتعين المعرفة الإجرائية على تطوير قدرات المتعلمين العقلية، أما المفاهيم الرياضية فهي المكون الأساسي الذي يبنى عليه المعرفة الرياضية من تعميمات وخوارزميات ومهارات ومسائل.

ويعرفه (التومي، عبد الرحمن: ٢٠١٧، ١٣) بأنه صورة ذهنية تتكون لدى المتعلم نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة هي أمثلة ذلك المفهوم.

نستخلص من التعريفات التالية ما يلي:

١- اتفقت التعريفات جميعا مع أن المفهوم الرياضي عبارة عن فكرة مجردة وتصور زهني ومجموعة من العبارات والرموز تطبع في ذهن المتعلم نتيجة لتعميم بعض الصفات تم استنتاجها من أشياء وخصائص مشتركة ومميزة لهذا المفهوم.
٢- يعطي كل مفهوم اسما أو رمزا ليدل عليه.
٣- ينقسم العلماء في نظرتهم للمفهوم الرياضي إلى فريقين:

- الفريق الأول ينظر إلى المفهوم من الناحية المنطقية حيث يرون أن المفهوم عبارة عن مجموعة من الخصائص أو الصفات المشتركة التي تميز شيء عن غيره من مكونات المعرفة الرياضية.
- الفريق الثاني: ينظر إلى المفهوم من الناحية المنطقية والنفسية حيث يرون أن تعريف المفهوم يتم عن طريق العمليات العقلية والتصور الذهني التي تحدث في البنية المعرفية للمتعلم.

خصائص المفاهيم الرياضية:

تتميز المفاهيم الرياضية بمجموعة من الخصائص التي توضح كيفية تكوينها واكتسابها في ذهن المتعلم، ومن هذه الخصائص ما يلي:

- المرونة: تساعد المرونة في المفاهيم على زيادة الحقائق واستيعابها بسهولة من قبل المتعلم.
- الأمثلة واللا أمثلة: لكل مفهوم أمثلة تنطبق عليه وهي أمثلة المفهوم، وأمثلة أخرى لا تنطبق على المفهوم لذلك تسمى اللاأمثلة.
- التعميم: يعتمد المفهوم على مبدأ التعميم، فهو لا ينطبق على شيء خاص، و إنما على مجموعة من الأشياء والمواقف.
- الخصائص المميزة: لكل مفهوم مجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من المفاهيم فمفهوم المربع يختلف عن مفهوم المستطيل.
- الرمزية: فكل مفهوم يرمز إلى خاصية أو مجموعة من الخواص المجردة، فالكلمات والرموز تستخدم كدلالات رمزية تتجاوز المعنى البسيط الذي ترتبط عادة بالرمز.
- يتكون المفهوم من جزئين هما: الرمز أو المصطلح مثل مفهوم المستطيل، والدلالة اللفظية لهذا المصطلح لتحديد معناه.

- تعتبر المفاهيم المفاهيم استدلالات عقلية تتكون داخل ذهن المتعلم؛ لمساعدتهم على تنمية التفكير.
- تتعدد مستويات المفاهيم، فالمفهوم يختلف من مرحلة إلى أخرى، فالمفهوم الواحد يختلف لدى متعلمين من مرحلة إلى أخرى.
- تعتمد المفاهيم على ربط ودمج عدد كبير من الحقائق وتصنيفها في مجموعة تشترك فيما بينها بصفات معينة، والمفاهيم أكثر ثباتا من الحقائق المتغيرة.
- تعتمد المفاهيم في تكوينها على الخبرات السابقة، بالإضافة إلى الجوانب الانفعالية والإدراكية. (الطيطي، محمد: ٢٠١٠، ٤٦)، (الهاشمي: ٢٠١٣، ٢٣)

تصنيفات المفاهيم الرياضية:

تتعدد تصنيفات المفاهيم الرياضية، ومن هذه التصنيفات ما يلي:

١- تصنيف برونر ومعاونيه للمفاهيم الرياضية:

- المفاهيم الربطية: هي المفاهيم التي تتوفر في عناصرها أكثر من خاصية، وتستخدم أداة الربط عند صياغة العبارة التي تصف محتواها مثل: مفاهيم الزمرة، المربع، المعين.
- المفاهيم الفصلية: وهي مفاهيم تظهر فيها خاصية واحدة من بين عدة خواص تتوافر في عناصرها وتستخدم أداة الربط "أو" عند صياغة العبارة التي تعبر عن محتواها مثل مفاهيم العدد الصحيح الموجب.
- مفاهيم العلاقات: هي التي المفاهيم التي تحتوي على علاقة معينة بين عناصر فراغها مثل مفاهيم: أكبر من، أصغر من، التكافؤ. (الخطيب، محم أحمد: ٢٠١١، ١٣٧-١٣٨)

٢- تصنيف Dienes:

لقد صنف Dienes المفاهيم الرياضية إلى ثلاثة أنواع على النحو التالي:

- المفاهيم البحتة: وهي المفاهيم المتعلقة بتصنيف الأعداد والعلاقات بينها.
- المفاهيم الرمزية: وهي المفاهيم المرتبطة بخواص الأعداد، وهي بداية لمعرفة المتعلمين بالخواص العامة مرورا بتنمية التفكير الإبداعي.
- المفاهيم التطبيقية: وهي التطبيقات الخاصة بالمفاهيم الرياضية البحتة والرمزية على حل المشكلات نستنتج من العرض السابق لتصنيفات المفاهيم الرياضية ما يلي:

١. مراحل اكتساب المفاهيم الرياضية:

- تعتبر عملية تكوين المفاهيم مرحلة سابقة لعملية اكتسابها حيث ترى كل من (إلياس، أسماء ومرتضى، سلوى: ٢٠١٢، ١٨) أن تكوين المفاهيم تعد مرحلة أولى في عملية نموها كما تعد الأساس الذي تبني عليه المراحل اللاحقة حيث تبدأ عملية تكوين المفاهيم من الطفولة من خلال عملية الإدراك الحسي وملاحظة الطفل للأشياء والأشخاص والأحداث المحيطة به، ثم تقوم عمليتا التعميم والتمييز بدور مهم في تكوين المفاهيم واكتسابها.
- وتعد عملية اكتساب المفاهيم عملية مستمرة، تتدرج من السهولة إلى الصعوبة ومن مرحلة دراسية إلى أخرى.
- وتتكون المفاهيم نتيجة للتصورات والتأملات وما ينتج عن الفكر الخيالي، حيث تختلف الصورة الذهنية التي تتشكل لدى المتعلم باختلاف الخبرات التي يمر بها، لذلك تتكون لدى متعلمي الصف الواحد مفاهيم متقاربة نتيجة لتعرضهم لنفس الخبرات، لكن تختلف درجة اكتسابها، لذا ينبغي على المعلم مراعاة تقليل الفارق بين اكتساب المفاهيم من خلال طرق العرض المختلفة. (أبو أسعد، صلاح: ٢٠١٠، ١٦٣)

أهمية اكتساب المفاهيم الرياضية:

تعتبر عملية اكتساب المفاهيم الرياضية من أهم قواعد البنية المعرفية لدى المتعلم فمنها تتكون القوانين والمبادي والتعميمات والنظريات التي تؤدي إلى تنمية المهارات الرياضية، وترجع أهمية اكتساب المفاهيم الرياضية لدى المتعلمين إلى:

- أنها تصنف الحقائق في مجموعات قليلة عن طريق إدراك الخصائص المشتركة بينها.
- تعتبر المفاهيم أكثر ثباتا من الحقائق الرياضية. - يعتبر تعلم المفاهيم من العمليات العقلية العليا كالتفكير والإدراك، ويعتبر الذكاء في قمة العمليات العقلية المؤثرة في تعلم المفاهيم.
- تقوم المفاهيم الرياضية بدور أساسي في إبراز المادة التعليمية، وتعمل على زيادة الدافعية والتحصيل لدى المتعلمين. (لوا، عبد الله، ٢٠٠٩، ٣)

دور برامج الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير التخيلي:

تنطلق أهمية البرمجيات التعليمية المصممة لتعليم وتعلم الهندسة من أهمية دراسة الهندسة التي تهدف إلى تطوير الحس المكاني؛ إذ يشعر الفرد بمحيطه وبالأشياء الموجودة في هذا المحيط فينمو الحس المكاني، ويتطور خلال المدة التي يقضيها الطلاب في المدرسة، إذا ما تعرضوا لخبرات وتجارب فعالة في الهندسة تساعدهم على تنمية الحس المكاني، والتفكير الهندسي بمراحله المختلفة: الإدراكي (التصوري)، والتحليلي، والاستنتاج غير الرسمي، والاستنتاج الرسمي .

وتعد برامج الذكاء الاصطناعي أداة بناء هندسية شارحة تفاعلية للصف بأكمله، تتيح للطلاب بناء أشكال دقيقة، والتعامل معها بشكل تفاعلي، وتساعدهم على تطوير نماذج عقلية للتفكير حول الأشكال الهندسية وخصائصها، وتكمن قوتها في مرونتها وسهولة تركيبها (Satterfield, 2001)، كما تعد أداة تعليمية تعليمية تركز، بالدرجة الأولى، على تعليم وتعلم الهندسة ثنائية الأبعاد، وتتيح إمكانات كبيرة لتعليم وتعلم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد (July, 2001) وتتيح بناء أشكال هندسية وقياس سمات عديدة لتلك الأشكال، ومصممة لإعطاء الطلاب حيزا للعمل أو ورقة عمل وأدوات متعددة، تساعد في بناء نقاط ودوائر، وخطوط، وغيره (Manouchehri, Enderson & Puguncco, 1998) فالبيئة التعاونية التي تقدمها برمجية الراسم الهندسي، تعززانتقال الطالب من التجربة المادية مع الرياضيات إلى مستويات أكثر تجريدا، وتحسن تفكيرهم (Choi-Koh, 1999) وبالتالي فهي برمجية حاسوبية ديناميكية وتفاعلية تمكن الطلاب من استطلاع المفاهيم الهندسية، والتحكم بالبنى الهندسية، وقد حازت على الكثير من الشعبية في صفوف الرياضيات في المدارس الأمريكية (أمل عبدالله خصاونة وإسماعيل أحمد أبو عرّاق: ٢٠٠٩ ، ٣٤- ٤١) ، وأكدت دراسة (رشا السيد صبري عباس: ٢٠١٣) على فاعلية برنامج مقترح في نظرية الجراف لتنمية بعض مهارات التفكير التخيلي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً، من طلاب الصف الأول الثانوي، تم تقسيم إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية أولى (تدرس البرنامج وفقا لدليل المعلم ووفقا للأنشطة الالكترونية التفاعلية عبر الانترنت والأنشطة اليدوية)، ومجموعة تجريبة ثانية (تدرس البرنامج وفقا لدليل المعلم وفقا للأنشطة اليدوية، وقد بينت النتائج أن البرنامج له تأثير على تحفيز التخيل، وخاصة لدى المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفقا لدليل المعلم وللأنشطة الالكترونية التفاعلية عبر الانترنت والأنشطة اليدوية.

الإطار العملي (الرؤية التطويرية المقترحة)

وتقدم الباحثة من خلال العرض السابق، وما اعتمدت عليه من دراسات رؤية مقترحة لتوظيف بعض وسائل وأدوات الذكاء الاصطناعي الحديثة في تدريس الرياضيات من خلال الآتي:

١. أهداف الرؤية التطويرية:

أ- الهدف العام للرؤية المقترحة في تدريس الرياضيات:

تهدف الرؤية المقترحة في هذه الدراسة إلى: إلى تدريب وتعليم طالبات الصف الأول الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية على بعض تقنيات الذكاء الاصطناعي وبرامجه الحديثة في تنمية مهارات التخيل العلمي في الرياضيات واكتساب

المفاهيم الرياضية..

ب- الأهداف الفرعية:

- تعرف برنامج الاسكتش باد (G.S.P).
- تعدد مميزات استخدام برنامج الاسكتش باد (G.S.P) في تدريس التعميمات.
- تعرف برنامج الجيوجبرا (GeoGebra).
- تعدد أهداف استخدام برنامج الجيوجبرا (GeoGebra) في تدريس التعميمات.
- تستخدم المهارات الأساسية في التعامل مع برنامج الاسكتش باد (G.S.P).
- تبرهن نظريات الدائرة باستخدام برنامج الاسكتش باد (G.S.P).
- تتوصل إلى التعميمات الخاصة بالمستقيمات باستخدام برنامج الاسكتش باد (G.S.P).
- تستخدم المهارات الأساسية في التعامل مع برنامج الجيوجبرا (GeoGebra).
- تبرهن نظريات المثلثات باستخدام برنامج الجيوجبرا (GeoGebra).

٢. أسس الرؤية التطويرية المقترحة:

تقوم الرؤية التطويرية المقترحة في هذه الدراسة على مجموعة من الأسس هي :

- برامج الذكاء الاصطناعي وخدماتها المتنوعة في هذه الدراسة أداه جذابة للطالبات وسهلة الاستخدام
- برامج الذكاء الاصطناعي وخدماتها المتنوعة في هذه الدراسة تتطلب إدراك الترابطات بين الموضوعات الرياضية المختلفة.
- كلما كان برنامج تصميم برامج الذكاء الاصطناعي وخدماتها المتنوعة في هذه الدراسة متوفر وسهل الحصول عليه كلما كان أفضل و أيسر في إقبال الطلاب على استخدامه.
- اكتساب المفاهيم الرياضية والتفكير التخيلي مهارات أساسية يجب أن تتوفر لدى الطالبات.
- التدريب يسير من السهل إلى الصعب مع التعزيز الفورى للاستجابات الصحيحة.

٣. خطوات إعداد الرؤية التطويرية المقترحة القائمة على خدمات الذكاء الاصطناعي:

لإعداد الرؤية التطويرية المقترحة القائمة على خدمات الذكاء الاصطناعي فقد قامت الباحثة بالآتي:

- تحليل الدراسات السابقة التي تناولت برامج الذكاء الاصطناعي العادية والإلكترونية لمعرفة مفهومها وخصائصها، وكيفية تصميمها.
- تحليل الدراسات السابقة لتحديد مستويات المفاهيم الرياضية والتفكير التخيلي التي يمكن تنميتها لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات.
- دراسة برامج الذكاء الاصطناعي ومعرفة ايجابيات كل منها وسلبياتها، وبناء على ذلك تم تحديد ثلاثة برامج يمكن الاعتماد عليهم في البرنامج التدريب؛ نظراً لما يتوافر فيهم من امكانيات وهم:

(أ) برنامج كابري Cabri 3 D

(ب) برنامج جيوجبرا Geogabra

(ج) برنامج Geometer's Sketch Pad (G.S.P)

٤. زمن البرنامج الخاص بالرؤية التطويرية المقترح وعدد الجلسات:

تقترح الباحثة أن يتكون هذا البرنامج من (١٢) جلسة تدريبية كل جلسة مدتها ساعتان وبذلك يكون عدد ساعات البرنامج (٢٤) ساعة تدريبية بمعدل جلسة في الاسبوع، وبذلك فقد يستغرق تطبيق البرنامج ثلاثة شهور الأدوات المستخدمة

المقترحة لتحقيق الرؤية المقترحة:

ترى الباحثة استخدام مجموعة من الأدوات، وأهمها : برنامج كابري Cabri 3 D ، وبرنامج جيوجبرا Geogabra ، وبرنامج Geometer's Sketch Pad (G.S.P) ، وData Show لعرض البرنامج التدريبي على الطالبات . وصفحة قسم الرياضيات على Facebook لتبادل المناقشات حول برامج الذكاء الاصطناعي التي يتم تصميمها.

من خلال الخطوات السابقة التي قدمتها الباحثة من أجل تفعيل الرؤية المقترحة لتوظيف بعض خدمات وتقنيات الذكاء الاصطناعي في الرياضيات باختلاف فروعها لدى المتعلمين والمتعلمات؛ ومن أجل تحقيق الفروض التي قامت عليها الدراسة التي تثبت فاعلية هذه الخدمات والتقنيات الخاصة بالذكاء الاصطناعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير التخيلي لدى الطالبات ؛ توصي الباحثة بضرورة توظيف هذه الخدمات والتقنيات التي ذكرتها في دراساتها للأسباب الآتية :

أولاً- بالنسبة للمفاهيم الرياضية واستيعابها:

- برامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة تساعد على توضيح مفاهيم هندسية يصعب توضيحها بالسبورة التقليدية وخاصة مفاهيم البعد الثالث، إذ ساعدت هذه البرامج في استخدام الحركة، ورؤية الأشكال من عدة جهات مختلفة، الأمر الذي يسهم في رؤية الأبعاد الثلاثة وإدراكها.
- برامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة تساهم في استكشاف وتفسير خواص الأشكال الهندسية من خلال مجموعة من الأنشطة المعتمدة على استخدام أشكال مبنية مسبقاً في البرنامج، مما يساعد الطالبات على معرفة هذه الأشكال وخواصها بصرياً مع إمكانية إضافة خطوط أو نشاط أو تسمية الأشكال.
- برامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة تساعد على إدراك المفاهيم وتجسيدها بطريقة أقرب للمحسوس، وربط الأفكار الرياضية ببعضها البعض وربطها بالحياة.
- برامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة تساعد على رؤية الرياضيات كنظام ديناميكي متحرك والربط بين فروع الرياضيات المختلفة والعمل والممارسة للنظريات الهندسية.

وهذا ما أكدته كثير من الدراسات التي كشفت أن استخدام برامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة له أثر إيجابي في جوانب التعلم المختلفة، مثل : (هدى أسامة طلب فرج : ٢٠١٧) (أسماء الوادية : ٢٠١٧) (Yildz, et al. 2017) (غادة بنت سالم بن سالم النعيمي : ٢٠١٦) (كما تتفق هذه النتيجة مع الدراسات التالية التي أظهرت ضرورة استخدام مداخل تدريسية حديثة من أجل تنمية الاستيعاب المفاهيمي، ومن هذه الدراسات : (Mandigo, Lodewyk & Tredway , 2019) (إسراء باسم صبحي أبو خاطرو : ٢٠١٨) (أمجد حسين محمود كوارع : ٢٠١٧)

ثانياً- بالنسبة للتفكير التخيلي وتنمية مهاراته في الرياضيات:

توصي الباحثة بضرورة توظيف هذه الخدمات والتقنيات التي ذكرتها في دراساتها للأسباب الآتية للمساعدة في تنمية مهارات التفكير التخيلي في دراسة الرياضيات:

- برامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة تساهم في التحقق بصرياً من صحة بعض النظريات الهندسية المتعلقة بالفراغ؛ مما قد يساعد على تنمية التفكير التخيلي لدى المتعلمين والمتعلمات.
- برامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة تساعد الطلاب والطالبات على تصور الشيء من طريق الرسم أو الوصف اللفظي أو المكتوب، و إنشاء تمثيل عقلي أو صورة ذهنية لهذا الشيء
- برامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة تساعد المتعلمين على إجراء التحويلات العقلية على هذا التمثيل (مثل التدوير، والإزاحة، والانعكاس، والطي، والحذف، والإضافة، والتقسيم، والتجميع) .
- برامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة تساعد المتعلمين على التعبير عن الأفكار الهندسية، ورسم أشكال هندسية غاية في الدقة بدءا من أشكال بسيطة مثل خط مستقيم وصولا إلى أشكال أكثر تعقيدا، مستخدما في ذلك أدوات هندسية يمنحها البرنامج للمستخدم، كما يمكن من خلال البرنامج إجراء تغييرات على حجم ومظهر

الشكل وتحريكه، ويتو افق مع ذلك تغير في القياسات مما يمكن المتعلمين من فهم واكتشاف العلاقات والنظريات الهندسية بشكل شيق وممتع.

- استخدام برامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة تساعد المتعلمين على تنمية وتنشيط مهارات التفكير المختلفة من خلال تصميم برامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة والتي تنمي كل منها عملية أو أكثر من عمليات التفكير.

وبذلك تتفق هذه الرؤية التي قدمتها الباحثة مع نتائج دراسات: (فاطمة محمود خوالده، و حمدان علي نصر :٢٠١٩) (إسراء باسم صبحي أبو خاطرو: ٢٠١٨) (ثناء عبد الودود الشمري وهند صبيح رحيم : ٢٠١٨) (محمد عويض البطحاني : ٢٠١٨) (ناصر الدين إبراهيم أحمد أبو حماد : ٢٠١٧) (رهام حسن محمد طلبة : ٢٠١٧) (السعدي الغول السعدي يوسف : ٢٠١٥) في ضرورة استخدام مداخل التدريس الحديثة لتنمية التفكير التخيلي ، وتقديم الأنشطة التعليمية التي تنمى التفكير التخيلي.

توصيات عامة الدراسة في ضوء الرؤية المقترحة:

توصي الباحثة بالآتي:

- ضرورة توظيف برامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة واستخدامها على نطاق واسع في التعليم الجامعي وقبل الجامعي؛ لما تحققه من متعة و إثارة وزيادة دافعية الطلاب نحو التعلم.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي الرياضيات حول استخدام برامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة وكيفية استخدامها في التدريس.
- ضرورة تعريف أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ببرامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة في تدريس الرياضيات بفروعها المختلفة.
- تدريب الطلاب والطالبات في مختلف مراحل التعليم العام على برامج تكنولوجية أخرى مثل: برنامج Math Equation ، وبرنامج Geogebra ، والتي تساعدهم في تعلم الرياضيات.
- تضمين مقررات كلية التربية أنشطة على مستويات الاستيعاب المفاهيمي والتفكير التخيلي.
- إنشاء معمل للرياضيات في كل مدرسة تعليمية مجهز بوسائل تعليمية، وأدوات ملموسة وأجهزة تكنولوجية، وبرامج تعليمية لتدريب المتعلمين عليها.
- تدريب التلاميذ على استخدام برامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة في كل مراحل التعليم .

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصلت إليها الدراسة من نتائج تقترح الباحثة القيام بإجراء البحوث التالية:

- أثر استخدام برامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة في تنمية جوانب أخرى لدى طلاب وطالبات المراحل التعليمية المختلفة في تعلم الرياضيات مثل: القدرة على تنظيم الذات وتنمية التفكير المنظومي وتنمية مهارات التفكير الهندسي، وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وتنمية مهارات حل المشكلات، وتنمية المهارات البحثية ، وتنمية المهارات الحياتية .
- إجراء بحوث تتناول طرق وأساليب تدريسية وبرامج حاسوبية أخرى من الممكن أن تسهم في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي، والتفكير التخيلي لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية ومراحل تعليمية مختلفة.
- دراسة لتحديد مدى نمو مستويات الاستيعاب المفاهيمي، والتفكير التخيلي لدى الأفراد الدارسين للرياضيات.
- دراسات حول تطوير برامج تعليمية جديد لتدريس الرياضيات.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبو أسعد، صلاح (٢٠١٠): أساليب تدريس الرياضيات، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أبو العلا، إيناس(٢٠١٣): فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض المداخل التدريسية لتنمية المفاهيم الرياضية ومهارات حل المشكلات والاتجاه نحو تعلم الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراة، جامعة الفيوم.

أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم (٢٠١٧) : " أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية "، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة، المجلد (٢٥)، العدد (٢)، ص ص (١٥٠-١٦٦).

أبو خاطرو، إسراء باسم صبحي (٢٠١٨) : "أثر توظيف نظام الفورمات (4MAT) في تنمية المفاهيم الرياضية بمادة الرياضيات لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة "، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة .

أبو شمالة، رشا (٢٠١٣): فاعلية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مبحث تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الحادي عشر في غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

أبو غزالة، طلال (٢٠١٩): العالم المعرفي المتوقد، الطبعة الثانية، طلال أبو غزالة للترجمة والنشر والتوزيع.

إلياس، أسماء؛ ومرتضى، سلوى (٢٠١٢): تنمية المفاهيم العليمة والرياضية في رياض الأطفال، مركز التعليم المفتوح، جامعة دمشق، سوريا.

أمجد حسين محمود كوارع (٢٠١٧) : "أثر استخدام منحى STEM في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع الأساسي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

حسن، مها علي محمد (٢٠١٥): "فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادى.

حمادي، لقاء شريف عيد والمعمورى، على حسين (٢٠١٨) : " التفكير التخيلي وعلاقته بالشخصية القلقة لدى طلبة المرحلة الإعدادية "، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، المجلد (٢٥)، العدد (١)، ص ص (٣١٠-٣٣٥).

حمدان، عماد الدين (٢٠١٠): مدى مطابقة المفاهيم الرياضية المتضمنة في كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا للمعايير الدولية NCTM في فلسطين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

دراوشة، روضة عاطف عبد (٢٠١٤) : "أثر استخدام برنامج سكتش باد (Sketchpad) على تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في الرياضيات ومفهوم الذات الرياضي لديهم في محافظة نابلس"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الدريج، محمد وآخرون (٢٠١١) معجم المصطلحات المناهج وطرق التدريس، ألكسو المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المغرب.

الذكي، أحمد؛ وفليه، فاروق (٢٠٠٤): معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ألكسو المنظمة العربية للتربية والثقافة والعوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المغرب.

السر، خالد؛ وآخرون (٢٠١٦): استراتيجيات تعليم وتعلم الرياضيات ، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

السعدى الغول السعدى يوسف (٢٠١٥):" فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، المؤتمر الدولي للغة العربية ، ٩ مايو ٢٠١٥ .

الشبل، منال بنت عبد الرحمن(٢٠٢١):تصورات معلمات الرياضيات نحو تعلم وتعليم الرياضيات وفق مدخل الذكاء الاصناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة تربويات الرياضيات، ع(٤)، المجلد(٢٤) أبريل.

طلبه، رهام حسن (٢٠١٧): "تصميم برنامج تعليمي إلكتروني قائم علي استراتيجية التصور الذهني لتنمية مهارات التفكير التخيلي وحل المشكلات لدي أطفال الروضة "، المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، العدد (٤)، ص ص (١-٤٦).

الطيطي، محمد (٢٠١٠): البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم: تعلمها وتعليمها، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

عباس، رشا السيد صبري (٢٠١٣) : "بناء برنامج إثرائي في نظرية الجراف وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي " ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٤١) ، الجزء (٢) ، ص ص (١٧٣-٢١٦) .

عبد الرحمن أبو سارة (٢٠١٦) : "أثر استخدام ثلاثة برامج حاسوبية على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية قباطية (دراسة مقارنة)" ، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس.

المعمورى، لقاء شريف؛ وحسين، على (٢٠١٨) : " التفكير التخيلي وعلاقته بالشخصية القلقة لدى طلبة المرحلة الإعدادية "، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، المجلد (٢٥)، العدد (١)، ص ص (٣١٠-٣٣٥).

مهي، إيمان محمد (٢٠١٦): "أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي وعلاقته بالتحصيل ودقة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، العدد (٧)، ص ص (٣٤-١٠٤).

موسى، عبد الله؛ بلال، أحمد (٢٠١٩): الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

الهاشمي، علي ربيع (٢٠١٣): الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية، كلية التربية الأساسية، جامعة الأنبار، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الوادية، أسماء (٢٠١٧) : "فاعلية استخدام برنامج استخدام جيوجبرا(GeoGebra) في تنمية الترابطات الرياضية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمدينة غزة" ، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

ثانياً :المراجع الأجنبية:

Beghetto, R. A. (2008). Prospective teachers' beliefs about imaginative thinking in K-12 schooling. Thinking Skills and Creativity, 3(2), 134-142.

Bernstein, R., & Bernstein, M. (2003). Intuitive tools for innovative thinking. The international handbook on innovation, 377-387.

Douville, P., & Pugalee, D. K. (2003). Investigating the relationship between mental imaging and mathematical problem solving. The Mathematics Education into the 21st Century Project. Brno, Czech Republic.

Guven, B& Kosta. (2008). The effect of dynamic geometry software on student mathematics teachers' spatial visualization skills, The Turkish online Journal of Educational Technology.7(4), p100-106.

Jones, K. (2001) Providing a foundation for deductive reasoning: students' interpretation where using dynamic geometry software and their evolving mathematical explanations, Educational Studies in Mathematics,44(1), p55-85.

Moraru, A.A., Costin, D., Moraru. R & Branisteanu, d.c: (2020) Artificial intelligence and deep learning in ophthalmology- present and future (Review). Experimental and Therapeutic Medicine 20: 3469-3473

Oldknow, A. (2008). Using dynamic Geometry software to encourage 3D visualization and modeling. The Electronic Journal of Mathematics and Technology. 2(1),p 54-60.

درجة استخدام معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة " النماص" لتقنية الواقع المعزز في التعليم والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظرهم

د. عمربن عبد الله الشهري
أستاذ تقنيات التعليم المساعد
جامعة بيشة

د. أحمد بن محمد الدليل
أستاذ تقنيات التعليم المساعد
جامعة بيشة

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على ما هي درجة استخدام تقنية الو اقع المعززفي التعليم لدى معلمي المرحلة المتوسطة والصعوبات التي تواجههم وتكونت عينة الدراسة من (١٣٦) معلم ومعلمة، واستخدام الباحثان المنهج الوصفي المسحي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة كأداة للإجابة على أسئلة الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود درجات متوسطة بمتوسط حسابي عام (٢,٣١) لاستخدام معلمي المرحلة المتوسط لتقنية الو اقع المعززكما أوضحت النتائج إلى ارتفاعا لصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة أثناء استخدام تقنية الو اقع المعززبمتوسط حسابي عام (٢,٣٤)، وأوصى الباحثان برفع مستوى الوعي لدى معلمي المرحلة المتوسطة بأهمية استخدام تقنية الو اقع المعززفي التدريس، وكذلك تذليل الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة أثناء استخدام تقنية الو اقع المعزز، وتوفير الدعم اللازم من البرامج والتقنيات والأدوات والأجهزة الخاصة بتقنية الو اقع المعزز.

الكلمات المفتاحية: درجة استخدام-الو اقع المعزز- الصعوبات - معلمي المرحلة المتوسطة.

Abstract

The current study aims at investigating the degree to which middle school teachers use reality technology, as well as to explore the difficulties they face while using augmented reality technology. The study sample consisted of (136) male and female teachers, and the researcher used the descriptive survey method. The results of the study showed that there are average degrees with a general arithmetic mean (2.31) for the use of augmented reality technology by intermediate schoolteachers, and the results indicated that there are high degrees of difficulties faced by middle school teachers while using the augmented reality technology with a general average of (2.34). The study concluded with several recommendations. There is a need of (a) raising the level of awareness among middle school teachers of the importance of using augmented reality technology in teaching, as well as (b) overcoming the difficulties facing middle school teachers while using augmented reality technology, and (c) providing the necessary support from programs, techniques, tools, and devices for augmented reality technology.

Keywords: Augmented reality - Difficulties - Middle school teacher

المقدمة:

يواجه التعليم في عصرنا الحالي تحديات النمو المتسارع والتطور المتوالي في التقنيات الحديثة من جهة، والانفتاح العالمي والتنافس الاقتصادي من جهة أخرى، مما أثر على المنظومة التعليمية وتطورها بدءاً من اعتمادها على جهاز الحاسب الآلي واستخدامه في التعليم كأداة مساعدة، وصولاً إلى التطورات الهائلة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات. ونتيجة لهذا التطور الهائل ازدادت الحاجة إلى توظيف هذه التقنيات في المؤسسات التعليمية، وذلك لتحسين جودة التعليم وتطوير الأداء للحصول على تعليم ذو جودة عالية، فالأساليب والوسائل والبرامج التي كانت تستخدم في الطرق التقليدية لم تعد تلبي احتياجات المتعلمين من الناحية المعرفية والوظيفية.

وقد أشار الصالح (٢٠١٥م، ص١) إلى دور التقنية الحديثة في الحياة المعاصرة بقوله: "لا يمكن الاستغناء عن الوظائف التي تؤديها التقنيات الحديثة في حياة البشر اليومية، سواء في بيئات العمل المختلفة أو التواصل اليومي بين الأفراد على مستوى الأسرة أو المجتمع المحلي أو الدولي، إضافة إلى اتصال الفرد المستمر مع مصادر المعلومات المختلفة. وفي هذا السياق، يقول إيدي ولوكيار(Eady&Lockyer,2003,P71)"لقد أصبح التعلم من خلال التقنية الحديثة جوهريا في مدرسة اليوم". وهذا ما أكدته الدراسات العربية كدراسة (الشمري، ٢٠١٩) ودراسة (المشهراوي، ٢٠١٨) ودراسة (شمسان، ٢٠١٤)، ودراسة (شقور، ٢٠١٣) بضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية في بيئة التعليم والتدريب وفاعليتها الملحوظة في التحول من بيئة أحادية المصدر إلى بيئة جماعية تفاعلية، ومن بيئة فقيرة الموارد إلى بيئة غنية الموارد ومن بيئة ثابتة إلى بيئة متنقلة.

وتعتبر تقنية الواقع المعزز هي من ضمن التقنيات التي ظهرت نتيجة تطور التعليم وانفتاحه على التقنيات الحديثة مما جعل منه تعليما مميزاً ذا معنى وأكثر تفاعلاً، حيث تعتبر تقنية الواقع المعزز(AR) من أحدث التقنيات التعليمية والتي يتم من خلالها دمج الصور الإلكترونية مع الوسائط المتعددة مثل الفيديو، والمقاطع الصوتية، والرسوم المتحركة، والصور الثابتة، لنصوص التفاعلية، وكذلك الرسوم ثلاثية الأبعاد (3D) فتظهر امام المتعلم كأنها واقعية، ولكنها افتراضية من كاميرا المتعلم تحاكي الواقع الفعلي الطبيعي، وهو ما يوضح مدى الفائدة من تقنية الواقع المعزز في تعليم بعض المفاهيم الصعبة، لتقديمها بعداً تقنياً جديداً في التعليم مقارنة بغيرها من التقنيات(الحسيني،٢٠١٤).

ولا شك في أن التعليم الأفضل هو ذلك التعليم الذي يولد التفاعل والحيوية والتشويق للمعرفة مما يجعل العملية التعليمية أكثر متعة وحيوية، والتقليل قدر الإمكان من استخدام المحاضرات والطرق التقليدية والتعليم الذي يتمركز حول المعلم لا المتعلم. ومع ازدياد استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، ازدادت أعداد المعلمين الذين لديهم الرغبة في تدريس متعلميهم بطرق إبداعية (Koçak et al,.2019)

وقد استهدفت الدراسة الحالية الوقوف على درجة استخدام تقنية الواقع المعزز لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص والصعوبات التي تواجههم.

مشكلة الدراسة

إن تقليدية دور معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص في التدريس لم تعد تجدي نفعاً لتدريس طلابهم ولم تعد ايضاً تلبي احتياجات الطلاب وتحقق طموحاتهم في ظل ظهور وتطور التطبيقات والتقنيات الحديثة في التعليم مثل تقنية الواقع المعزز، والبرامج والتطبيقات التعليمية التقنية الحديثة والطرق التعليمية الحديثة التي تتناسب مع امكانياتهم وقدراتهم، حيث إن الطرق التقليدية التي يستخدمها معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص غالبا ما تكون مفسدة للوقت ومملة لا يتقبلها طلاب عصر التكنولوجيا.

كذلك لا ننسى الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص والتي تحول دون استخدام تقنية الو اقع المعززفي تدريس طلابهم والتي تتمثل في ندرة المتخصصين لتصميم برامج وتطبيقات تقنية الو اقع المعززوكذلك عدم توفر الأدوات والتجهيزات الخاصة بها، وكذلك عدم توفر الدورات التدريبية الخاصة بتطوير أداء معلمي المرحلة المتوسطة على استخدام تقنية الو اقع المعززفي التدريس.

وتعد المرحلة المتوسطة من أهم المراحل الدراسية التي تتطلب تنويعاً في طرق وأساليب التدريس المعاصرة التي تفتقدها المدارس المتوسطة في محافظة النماص، حيث تفرض هذه المشكلة تطوير أداء معلمي المرحلة المتوسطة وتمكينهم من كل ما هو جديد في التقنيات الحديثة مثل تقنية الو اقع المعززوطريقة استخدامها ودمجها في التعليم، وتذليل الصعوبات التي تواجههم عند استخدامهم لتقنية الو اقع المعززفي التدريس.

ولحل مشكلة الدراسة سوف يقوم الباحثان بالتعرف على درجة استخدام تقنية الو اقع المعززلدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص والصعوبات التي تواجههم، و اقتراح التوصيات من أجل إعداد معلم لديه المهارات والقدرات اللازمة على استخدام التطبيقات والتقنيات الحديثة وذلك تماشياً مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

أسئلة الدراسة

تم صياغة تساؤلات الدراسية في تساؤلين رئيسين:

١. ما درجة استخدام تقنية الو اقع المعززلدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص؟
٢. ما الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لتقنية الو اقع المعززبمحافظة النماص؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على درجة استخدام تقنية الو اقع المعززلدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص.
٢. التعرف على الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لتقنية الو اقع المعزز بمحافظة النماص.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. توعية معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص بأهمية استخدام التقنيات الحديثة في التدريس وتطوير أدائهم في استخدام هذه التقنيات.
٢. التوصل إلى حلول لمواجهة الصعوبات التي قد تحول دون استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لتقنية الو اقع المعززبمحافظة النماص.
٣. التوصل إلى مقترحات وتوصيات لتفعيل استخدام تقنية الو اقع المعززلدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص.

حدود الدراسة

حدود زمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.

حدود مكانية: مدارس التعليم العام (المرحلة المتوسطة) بمحافظة النماص.

حدود موضوعية: التعرف على درجة استخدام تقنية الو اقع المعززلدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص والصعوبات التي تواجههم.

مصطلحات الدراسة

١. الواقع المعزز (Augmented Reality):

تذكر عبد الجبار (٢٠١٨، ص٥) بأنه: "دمج العالم الافتراضي مع العالم الحقيقي بواسطة أجهزة ذكية كالهواتف والأجهزة اللوحية ليظهر المحتوى الرقمي والفيديو والأشكال ثلاثية الأبعاد، مما يجعل المتعلمين يتفاعلون مع المحتوى الرقمي ويستطيعون تذكره بصورة أفضل".

التعريف الإجرائي

عبارة عن تقنية يمكن من خلالها دمج العالم الافتراضي مع العالم الحقيقي من خلال برامج وتطبيقات خاصة بتقنية الواقع المعززيتم فيها استخدام الكاميرا لالتقاط الصور المطبوعة على الورق او الكتب المدرسية وكذلك النصوص والفيديو والصور ثلاثية الابعاد ومو اقع الانترنت وإحضارها إلى بيئة المتعلم فيتفاعل مع تلك العناصر ويندمج معها وكأنها تحدث في عالمة الحقيقي مما يجعل التعلم أفضل وأكثر متعة لمعلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص.

٢. تعريف درجة استخدام تقنية الواقع المعزز:

هو وصف لحالة استخدام معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة النماص لتقنية الواقع المعززفي عملية التدريس لطلابهم ودرجة تمكنهم من استخدام هذه التقنية.

التعريف الإجرائي لصعوبات وتحديات استخدام تقنية الواقع المعزز:

هي كل ما يعوق ويحد من استخدام تقنية الواقع المعززلدى معلمي المرحلة المتوسطة.

الإطار النظري والدراسات السابقة (أدبيات الدراسة)

١. الواقع المعزز

يشهد عصرنا الحالي تطورًا ملحوظًا في التكنولوجيا فقد ظهرت العديد من التقنيات الحديثة والتي تم توظيفها في التعليم ومن أبرزها تقنية الواقع المعزز. حيث تعمل تقنية الواقع المعززعلى تدعيم التعليم بكائنات رقمية تعمل على جهاز الحاسوب او الجوال، وذلك بهدف تحويلها إلى نماذج أو أشكال ثلاثية الابعاد تمكن المعلم من حمل هذه الاشكال وتقديمها للمتعلمين ليشاهدوها بكل وضوح ودقة (علي،٢٠١٩، ص٢٢).

٢. مفهوم الواقع المعزز

عند النظر في مفهوم الواقع المعززنجد الكثير من المصطلحات والمرادفات لهذا المفهوم ومنها الواقع الموسع، الواقع المضاف، الواقع المحسن، الواقع المزيد، الواقع الافتراضي المختلط، الواقع المدمج، وقد يعود السبب في ذلك لطبيعة الترجمة لكلمة (Augmented Reality). ولكن وجد أن أكثرها انتشاراً وشيوعا في الترجمات الى العربية هو الواقع المعزز. (العنزي، والفلكاوي،٢٠١٨م).

وتعرفة الشمري (٢٠١٩، ص٦٣١) أنه:" التكنولوجيا التي تضع أشياء افتراضية في العالم الحقيقي، وتعززمعلوماتنا عن العالم من حولنا، من خلال طبقات من المعلومات المفصلة في الواقع الافتراضي توضع على الواقع الحقيقي الذي نراه من حولنا مع القدرة على التنقل في بيئة حقيقية".

٣. خصائص الواقع المعزز

ذكر كلا من اندرسون وليروكابس(Anderson, Liarokapis,2014:p1) أن من أهم خصائص الواقع المعززما يلي:

- توفر معلومات واضحة ودقيقة بطريقة سهلة وفعالة.
- التفاعل ما بين المعلم والمتعلم.
- بسيطة في الاستخدام الا انها تقدم معلومات قوية وتجعل من الإجراءات المعقدة سهلة للمستخدمين.

- القابلية للتوسع وقلة التكلفة.

ويرى الباحثان أن لتقنية الواقع المعزز الكثير من الخصائص والمميزات الأخرى مثل زيادة دافعية المتعلمين للتعلم، وتنمية مهارات الاكتشاف وحل المشكلات.

وذكر ريزوف(Rizov,2015,p8) خصائص أخرى للواقع المعزز ومنها ما يلي:

- يوفر التفاعل السلس بين المعلم والمتعلم.
- تيسير كثير من الإجراءات المعقدة.
- فعالية وبساطة الواقع المعزز.
- تقديم معلومات واضحة ودقيقه خالية من التعقيد.

ويضيف الباحثان بعض الخصائص للواقع المعزز:

منها إثارة انتباه المتعلمين وتحفيزهم للتعلم، وتقريب المفاهيم التي يصعب على المتعلمين فهما بالطرق التقليدية، وكذلك اختصار الكثير من الوقت والجهد على المعلم أثناء تقديمه الدرس، ودمج العالم الافتراضي مع العالم الحقيقي.

٤. أهمية الواقع المعزز في التعليم

تأتي أهمية الواقع المعزز في التعليم لأنه يساعد في تفريد التعليم والقدرة على التعلم الذاتي ويشجع المتعلمين على اكتشاف المعلومات بأنفسهم ضمن بيئة تعليمية تفاعلية ملائمة للتعلم خصوصا في بعض المواد التي لا تسمح بالتطبيق العملي(Mat-jizat, Osman, Yahaya &Samsudin, 2017, p2)

واشارات الحسيني(2014م) إلى أهمية توظيف تقنية الواقع المعزز في التعليم في عدة نقاط كما يلي:

- توفير محتوى تعليمي غني قابل للفهم، حيث يرسخ في ذاكرة الطالب بشكل اقوى من ذلك الذي يكتسبه من خلال الوسائل التقليدية.
- توفير فرص لتعلم أكثر واقعية و أنماط تعليم مختلفة.
- يشرك المتعلم بأساليب ممكنة، ويثير الحماس العالي لديه.
- يجعل التعلم ممتع ويتحدى قدرات المتعلم لكي يبدع.
- يساعد في تحقيق تعلم مستمر وللجميع.
- يحسن علاقات التعاون بين أفراد المجموعة وبين الطلاب ومعلميهم.
- يقدم المادة العلمية بطريقة جذابة ومشوقة وبشكل يتلاءم مع جيل التقنية.

كما ترى عليان(٢٠١٧، ص٥٤٧) أن تقنية الواقع المعزز تمكن المعلم والمتعلم من إضافة مكونات تفاعلية كمقاطع فيديو أو صور تفاعلية إلى الكتاب الدراسي، كما يسمح للمتعلم باستعمال هاتفه النقال ليستمع إلى مقدمة بالصوت والصورة كمقطع فيديو، ويشاهد صور تفاعلية للصور والخرائط التي يطرحها المنهج الدراسي. وبناءً على ما سبق ذكره يرى الباحثان أن للواقع المعزز دورًا مهمًا في التعليم لما يقدمه من معلومات وخبرات وحقائق للمتعلمين، حيث ينمي خبراتهم ويطور قدراتهم على الملاحظة والاستكشاف، والتأمل والتفكير. كما يعمل على تطوير المهارات في كثير من الجوانب عن طريق محاكاة بعض التجارب والتطبيقات من خلال تطبيقات الواقع المعزز التي تسهل عملية التعلم وتثير الدافعية والتفاعل لدى المتعلمين.

٥. مميزات الواقع المعزز في التعليم

إن للوقع المعزز في التعليم مميزات كثيرة تخدم العملية التعليمية والمتعلمين بشكل خاص وهذا ما جعله الخيار الأنسب للمعلم والمتعلم والمؤسسات التعليمية.

وذكر كارلس (Charles,p5,2015) أن هناك العديد من المميزات لاستخدام الواقع المعزز في التعليم كما يلي:

- طريقة فعاله، وجذابة، وسهلة للتعليم، والتعلم.
- توفير فرصة للخبرات الحسية بشكل أقرب إلى خبرات و اقعية.

- زيادة من فاعلية التعلم ويحسن مخرجات التعلم.
- تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- بقاء أثر التعلم لدى المتعلمين فترة أطول.
- تزويد المتعلمين بمعلومات مرئية من خلال برامج الرسومات والوسائط المتعددة التي توفر الصوت والصورة.
- يزيد من رغبة المتعلمين في التعلم ويحسن العملية التعليمية.

٦. صعوبات استخدام تقنية الو اقع المعزز

رغم الإيجابيات الكثيرة لتقنية الو اقع المعززفي العملية التعليمية إلا أنه هناك العديد من الصعوبات والتحديات التي تواجه وتحد من تطبيق الو اقع المعززفي التعليم. وقد اتفق كل من (Radu,2012;Azuma,1997;lee,2012) أن استخدام تقنية الو اقع المعززفي التعليم تواجه الكثير من الصعوبات والتحديات ومنهاما يلي:

- ١ندرة المتخصصين والخبراء بتطبيقات الو اقع المعزز.
- مشاكل تقنية متعلقة بعدم ظهور الكائن الرقمي بشكل صحيح أو حدوث تشويه بصري فيه، والمشكلات المتعلقة بتعقب هذا الكائن.
- عدم توفر القناعة الكافية لدى المتعلم بهذا النوع من التعليم، وعدم تفاعله معه بالشكل المطلوب.
- ضعف المهارات الحاسوبية لدى بعض المعلمين.

٧. تقنية الو اقع المعززفي الدراسات السابقة

هناك عدة دراسات تناول تقنية الو اقع المعززمنها:

دراسة رزان مجيد (٢٠٢٠) حول معوقات استخدام تقنية الو اقع المعززفي تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى أبرز معوقات استخدام تقنية الو اقع في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أبرز المعوقات مرتبة تنازليًا كتالي: (١) المعوقات التقنية والمادية، و(٢) المعوقات الخاصة بالمعلمات وأخيرا (٣) المعوقات الخاصة بالطالبات. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدراسة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، وكذلك طبيعة البرنامج.

دراسة الغامدي (٢٠٢١) عن مدى استخدام تقنية الو اقع المعزز في تدريس العلوم لمعلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة المخواة، المملكة العربية السعودية. وهدفت الدراسة الى استخدام طريقة مبتكرة لمختلف المجالات وخاصة في مجال التعليم. وأظهرت نتائج الدراسة إلى ١٢,٥ ٪ من المتعلمين يفضلون الطريقة التقليدية، ٢٥ ٪ منهم متعلمون باستخدام كليهما، منهم ٦٢,٥٪ يعتقدون أن التكنولوجيا الحديثة أكثر فاعلية. وأشرات نتائج الدراسة كذلك إلى أن الطريقة التقليدية للتدريس تركز بشكل عميق على المعلم، أما الطريقة الحديثة باستخدام تقنية الو اقع المعززتركز بشكل أكبر على المتعلمين، وتقنية الو اقع المعزز مقبولة بشكل جيد من قبل المدرسة الابتدائية في تعليم الأطفال ومعلميهم كذلك، تعزيز التفاعلات بين المعلمين والمتعلمين والتي تؤدي إلى زيادة خبرات التعلم الفعالة، وإعطاء الفرص لخلق تجربة تعليمية أكثر جاذبية.

دراسة الثقفي والشهراني (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام تقنية الو اقع المعززفي تدريس الطلاب الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة. حيث تم بناء استبانة مكونة من (٢٨) فقرة تقيس أبرز المعوقات التي تعوق استخدام تقنية الو اقع المعززفي تدريس الطلاب الصم وضعاف السمع. وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (١٤٨) معلمًا ومعلمة من معلمي معاهد الأمل وبرامج الدمج بمدينة جدة، بو اقع (٥٧) معلمًا، و(٩١) معلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أبرز معوقات استخدام تقنية الو اقع المعززفي تدريس الطلاب الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة جدة هي، ندرة وجود فريق متخصص في تصميم و إنتاج تقنية الو اقع المعزز، قلة تزويد المعلمين والطلاب الصم وضعاف السمع بالحواسب والأجهزة الذكية، قلة الدورات التدريبية المقدمة للمعلم في استخدام

تقنية الواقع المعزز، قلة التطبيقات التي تدعم تقنية الواقع المعززفي مجال تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع، وارتفاع تكلفة توفيرتقنية الواقع المعزز. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أوصى الباحثان بالعمل على إزالة المعوقات التي تحد من استخدام تقنية الواقع المعززفي تدريس الطلاب الصم وضعاف السمع، وزيادة فاعلية استخدام تقنيه الواقع المعززكوسيلة تعليمية في معاهد وبرامج الدمج.

دراسة السبيعي (٢٠٢٠) حول واقع استخدام تقنية الواقع المعزز من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدارسهم. هدفت الدراسة الى التعرف على واقع استخدام تقنية الواقع المعزز من وجهة نظر المعلمين في تدريس طالب المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس واقع استخدام تقنية الواقع المعززعلى عينة عشوائية قوامهاء من معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية لحساب درجة واقع استخدام تقنية الواقع (٢٠٠)معلما المعززلدى معلمي المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن درجة واقع استخدام تقنية الواقع المعززلدى معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة جاء بدرجة متوسطة بشكل عام ولكن قريبة من الدرجة المنخفضة وبمتوسط حسابي (١,٨٢) كما جاءت درجة معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز بدرجة عالية وبمتوسط حسابي(٢,٤١)وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أوصى الباحث بالتأكيد على أهمية استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، وضرورة اهتمام المسؤولين في وزارة التعليم بتشجيع وحث المعلمين والمعلمات وبناء البرامج التعليمية المحوسبة المعتمدة على الواقع المعزز، وكذلك توعية أولياء الأمور بأهمية تقنية الواقع المعززوتأثيره في عملية التعليم والتعلم وتحقيق نواتج إيجابية باستخدامه.

كما أجرت الرحيلي (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم تجاه استخدام الواقع المعزز في التدريس بالمدينة المنورة، وأثر بعض المتغيرات على ذلك، كما يهدف إلى معرفة واقع إلمامهم بتطبيقات الواقع المعزز. تكونت عينة البحث من (٩٧) معلم ومعلمة، وفي ضوء تحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود اتجاهات مرتفعة لمعلمي ذوي صعوبات التعلم تجاه استخدام الواقع المعززفي التدريس، كما أوضحت النتائج أن واقع إلمام معلمي ذوي صعوبات التعلم بتطبيقات الواقع المعزز متوسط. وأوصت الباحثة بتشجيع معلمي ذوي صعوبات التعلم وزيادة اتجاهاتهم، وعمل برامج تدريبية نحو الإلمام بتطبيقات الواقع المعزز.

إجراءات الدراسة ومنهجيتها

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة مشكلة الدراسة وتساؤلاته وأهدافه تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بإدارة التعليم بمحافظة النماص والبالغ عددهم (١٣٦) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) فرد من مجتمع الدراسة وذلك بهدف التأكد من (الصدق الثبات) لأداة الدراسة وسوف يتم عرض نتائج الصدق والثبات لاحقا. وتكونت عينه الدراسة من (١٣٦) معلم ومعلمه، وبعد أن تم التأكد من توافر الصدق والثبات في أداة الدراسة تم تطبيق الاستبانة إلكترونياً.

أدوات الدراسة:

تم الاطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت تقنية الواقع المعزز وقد تم الاستعانة باستبانة دراسة (السبيعي٢٠٢٠م) لإعداد استبانة الدراسة مع تعديل بعض العبارات لتتناسب مع الدارسة الحالية، وكانت وفق الخطوات التالية:

- تحديد أهداف الاستبانة: قياس درجة استخدام تقنية الو اقع المعززلدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص والصعوبات التي تواجههم.
- اختيار أسلوب الاستبانة: استخدم الباحثان في إعداد المحاور الشكل المغلق والذي يتمثل في نموذج ليكرت الثلاثي كمقياس للاستجابة (مو افق بشدة، مو افق، محايد).

وقد تم صياغة الاستبانة وفق أسئلة الدراسة من محورين كما يلي:

- التعرف على درجة استخدام تقنية الو اقع المعززلدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص.
- التعرف على الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص لتقنية الو اقع المعزز. وقد روعي أن تكون تعليمات الاستبانة واضحة ومحددة، وتم ذكر الهدف منها لكي يتم الإجابة عليها بدقة عالية.
- مرحلة التحقق من صدق الأداة: في هذه المرحلة تم التحقق من صدق أداة الدراسة وهذا يعني أن تقيس أداة الدراسة ما وضعت لقياسه وأن تكون ملائمة لأغراض الدراسة، وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين كما يلي:
- صدق المحكمين: وذلك بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين في المجال الذي تقيسه الاستبانة. وقد تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين والخبراء وذلك بهدف التأكد من مناسبة العبارات لما تقيسه، ووضوحها، و انتمائها للمحور، وسلامة صياغتها اللغوية، وتسلسل البنود وترتيبها، وبلغ عدد المحكمين (٥) محكمين كما في الملحق (١). وتم إجراء بعض التعديلات اللازمة والمطلوبة من إعادة صياغة بعض العبارات وتعديل بعض الصياغات حتى وصلت الاستبانة لصورتها النهائية ليصبح عدد فقرات الاستبانة (٢٦) فقرة موزعة على محورين، تمثلت في (١٣) فقرة للمحور الأول، في(١٣)فقرة للمحور الثاني.
- صدق الاتساق الداخلي: وقد تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما ما يلي:

جدول ١ *الاتساق الداخلي من خلال معامل ارتباط بيرسون العبارة بالمحور.*

المحور الأول				المحور الثاني			
العبارة	ارتباط	العبارة	ارتباط	العبارة	ارتباط	العبارة	ارتباط
1	.70	8	.65	1	.68	8	.65
2	.55	9	.55	2	.81	9	.67
3	.64	10	.65	3	.74	10	.61
4	.63	11	.55	4	.63	11	.58
5	.77	12	.50	5	.70	12	.53
6	.71	13	.45	6	.77	13	.38
7	.71			7	.58		

- تراوحت قيم معامل الارتباط لدرجة استخدام تقنية الو اقع المعززلدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص بين (.45) و (.77) للمحور الأول.
- وكذلك معامل الارتباط للصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص لتقنية الو اقع المعززين (.38) و (.81) للمحور الثاني.

- وجميع قيم معامل الارتباط موجبة وذات دلاله إحصائية عند مستوى أقل (٠,٠٥) وتشير إلى صدق الاتساق الداخلي وبين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه.
- مرحلة التحقق من ثبات الأداة: ويعني ان تكون نتائج الأداة ثابتة ومتشابهة للعينة نفسها وذلك في جميع الأوقات، وقد تم التأكد من ثبات الأداة عن طريق استخدام مقياس ألفا كورنباخ.

وقد تم التأكد من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقاً، وكانت كما يلي في:

جدول ٢ *معامل الفا كورنباخ لقياس ثبات الأداة.*

المحور	مقياس ألفا كورنباخ
المحور الأول: درجة استخدام تقنية الو اقع المعززلدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص.	.87
المحور الثاني: الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص لتقنية الو اقع المعزز.	.88
درجة مقياس ألفا كورنباخ للمحورين (ككل)	
.89	

بلغت قيم ألفا كورنباخ للمحورين (89.) وهي قيمة مرتفعة وهي تشير إلى أن المحاور تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- مرحلة الحكم او التحقق من صدق الأداة: وقد تم استخدام مقياس ثلاثي وذلك لتصحيح استجابات عينة الدراسة حيث تعطى الدرجة (١) للاستجابة محايد، وتعطى الدرجة (٢)للاستجابة مو افق، وتعطى الدرجة(٣)للاستجابة مو افق بشدة وذلك وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي.

وقد تم حساب مدى الاستجابة وتساوي أعلى درجة ناقص أقل درجة ومن ثم تقسيمها على الرقم (٢) كما يلي:

- مدى الاستجابة للعبارة (٣ - ١) = (٢).

- طول الفئة مدى الاستجابة تقسيم عدد فئات الاستجابة وتساوي (٢ ÷ ٣) = (٦٦.). ومن ثم يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة وهي (١) صحيح وذلك ليتم تحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، حيث يمكن تحديد المتوسطات الموزونة لهدف الدراسة كما يلي:

جدول٣ *معيار الحكم على قيم المتوسطات الحسابية الموزونة*

المتوسطات الحسابية	الدرجات او الاستجابة
1.66-1	محايد
2.33-1.67	مو افق
3-2.34	مو افق بشدة

عرض النتائج ومناقشتها

يتم في هذا الجزء عرض نتائج الدراسة والتي تتعلق بدرجة استخدام تقنية الو اقع المعززلدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص والصعوبات التي تحول دون استخدامها، وذلك كما يلي:

السؤال الأول: **ما درجة استخدام تقنية الواقع المعزز لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص**؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الأول كما تم حساب المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام للدرجة الكلية للمحور الأول وكانت النتائج كما يلي:

جدول ٤ *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الأول: درجة استخدام تقنية الواقع المعززلدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص.*

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	استخدم تقنية الواقع المعززفي الفصل الدراسي.	3	2.39	.69	موافق بشدة
2	أنشئ محتوى واقع معززخاص بالمواد الدراسية التي أُدرسها.	9	2.28	.66	موافق
3	أشرح لطلابي كيفية استخدام تقنية الواقع المعزز.	11	2.20	.69	موافق
4	أتبادل مع زملائي المعلمين الخبرات المتعلقة باستخدام تقنية الواقع المعزز.	7	2.32	.70	موافق
5	أتبادل مع زملائي المعلمين محتوى الواقع المعزز.	8	2.30	.67	موافق
6	أجد تجاوب من الطالب في استخدام تقنية الواقع المعززوالتفاعل معها.	13	2.13	.75	موافق
7	أرى أن استخدام تقنية الواقع المعززفي التدريس من الوسائل التقنية الحديثة.	4	2.38	.70	موافق بشدة
8	استخدم تقنية الواقع المعززفي تدريس بعض المفاهيم والمصطلحات العلمية الصعبة.	10	2.25	.73	موافق
9	أرى أن تقنية الواقع المعززتضيف لي خبرات جديدة في مجال عملي.	6	2.35	.60	موافق بشدة
10	استخدام تقنية الواقع المعززفي التدريس يقدم تغذية راجعة فورية طلاب المرحلة المتوسطة..	12	2.19	.68	موافق
11	استخدام تقنية الواقع المعززفي التدريس يربط المعلومات التي يحتويها المنهج الدراسي بالواقع.	2	2.42	.52	موافق بشدة
12	استخدام تقنية الواقع المعززفي التدريس يحفز التفكيرويُنمي الإدراك لدى طلاب المرحلة المتوسطة.	1	2.47	.55	موافق بشدة
13	أرحب بالاشتراك في الدورات التدريبية الخاصة بتقنية الواقع المعزز.	5	2.37	.63	موافق بشدة
	المتوسط العام		2.31	.45	موافق

تشير النتائج في جدول (٤) إلى وجود درجات "متوسطة" لاستخدام تقنية الواقع المعززلدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص بمتوسط حسابي عام (2.31) وانحراف معياري(.54)وهذا يشير إلى

درجة(موافق). وكانت المتوسطات الحسابية للعبارات تتراوح بين (2.13)و(2.47)،وتشير المتوسطات الحسابية على استجابة (موافق) على(7)عبارات، واستجابة(موافق بشدة) على(6) عبارات.

السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص لتقنية الواقع المعزز؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني، كما تم حساب المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام للدرجة الكلية للمحور الأول وكانت النتائج كما يلي:

جدول ٥ *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الثاني: الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص لتقنية الواقع المعزز.*

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أرى أن صعوبة استخدام برامج إنتاج محتوى الواقع المعززتشكل صعوبة لاستخدامها في التعليم.	4	2.40	.63	موافق بشدة
2	أرى أن عدم توفر برامج تدريبية لاستخدام تقنية الواقع المعززيعيق من استخدام هذه التقنية في التعليم.	3	2.41	.61	موافق بشدة
3	أرى أن عدم امتلاك الخبرة الكافية لاستخدام تطبيقات الواقع المعززيشكل تحديا لاستخدام هذه التقنية في التعليم.	5	2.39	.73	موافق بشدة
4	أرى أن اللغة الانجليزية لتطبيقات الواقع المعززتشكل تحديا يحول دون استخدام هذه التقنية في التعليم.	7	2.36	.73	موافق بشدة
5	يشكل عدم الوعي بأهمية استخدام تقنية الواقع المعززتحديا يحول دون استخدام هذه التقنية في التعليم.	12	2.25	.70	موافق
6	تشكل التكلفة المادية لاقتناء الأجهزة الذكية وتطبيقات الواقع المعززعائقا لاستخدام هذه التقنية في التعليم.	8	2.35	.71	موافق بشدة
7	تشكل قلة البرامج المجانية لتقنية الواقع المعززعائقا لاستخدام هذه التقنية من قبل المعلمين.	13	2.24	.62	موافق
8	يشكل عدم توفير البرامج والتطبيقات الخاصة بتقنية الواقع المعززتحديا يحول دون استخدام هذه التقنية في التعليم.	6	2.37	.54	موافق بشدة

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9	يشكل عدم توفير الأجهزة الذكية والأدوات الخاصة بتقنية الو اقع المعززتحديا يحول دون استخدام هذه التقنية في التعليم.	2	2.44	.58	مو افق بشدة
10	يشكل ضعف الاتصال بالأنترنت في الحرم المدرسي عائقا لاستخدام تقنية الو اقع المعززفي التعليم.	10	2.29	.63	مو افق
11	يشكل ضعف البنية التحتية للمدارس وتكدس الفصول عائقا لاستخدام تقنية الو اقع المعززفي التعليم.	9	2.31	.68	مو افق
12	يشكل العبء التعليمي والمدرسي للمعلم عائقا لاستخدام تقنية الو اقع المعززفي التعليم.	11	2.26	.66	مو افق
13	يشكل ندرة المتخصصين في تصميم و إنتاج تطبيقات تقنية الو اقع المعززتحديا يحول دون استخدامها في التعليم.	1	2.46	.64	مو افق بشدة
	المتوسط العام		2.34	.386	مو افق بشدة

تشير النتائج في جدول (٥) إلى وجود درجات "مرتفعة" الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص لتقنية الو اقع المعززبمتوسط حسابي عام (2.34) و انحراف معياري(.38)وهذا يشير إلى درجة(مو افق بشدة). وكانت المتوسطات الحسابية للعبارات تتراوح بين (2.24) و(2.46)، وتشير المتوسطات الحسابية على استجابة (مو افق بشدة) على (8)عبارات، واستجابة(مو افق) على(5) عبارات.

تفسير مناقشة النتائج:

يتم في هذا الجزء مناقشة وتفسير نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، وفق ما تضمنه الدراسة من أسئلة وأهداف، وربطها مع نتائج الدراسات السابقة.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

إشارات النتائج الخاصة بالسؤال الأول "ما درجة استخدام تقنية الو اقع المعززلدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص؟" إلى وجود درجات متوسطة لاستخدام تقنية الو اقع المعززلدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص في التدريس وقد يرجع هذا من وجهة نظر الباحثان، أن معلمي المرحلة المتوسطة يدركون أهمية استخدام تقنية الو اقع المعززفي التدريس وتعتبر من الوسائل التقنية الحديثة، حيث تلعب دورًا مهمًا في تدريس بعض المفاهيم والمصطلحات العلمية الصعبة مما يسهل التعليم ويجعله أكثر متعة، وأن تقنية الو اقع المعززتعمل على ربط المعلومات التي يحتويها المنهج الدراسي بالو اقع الفعلي، كما أنها تحفز التفكيروتنمي الإدراك لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتزيد من حماسهم ورغبتهم في التعلم. وبالتالي يكون لدى معلمي المرحلة المتوسطة مزيداً من الرغبة والحماس في استخدام تقنية الو اقع المعززفي التدريس، وكذلك

العمل على تطوير قدراتهم ومعارفهم ومهارتهم حول تعلم هذه التقنية والاشتراك وحضور الدورات التدريبية الخاصة بتقنية الو اقع المعزز.

و اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (دراسة العنزي والفيلكاوي٢٠١٨): والتي تشير إلى درجة وعي أعضاء هيئة التدريس لمفهوم الو اقع المعززومعايير جودة الاستخدام. ونتائج دراسة (السبيعي ٢٠٢٠م) والتي تشير إلى أن درجة و اقع استخدام تقنية الو اقع المعززلدى معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة جاء بدرجة متوسطة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

اشارات نتائج السؤال الثاني" ما الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص لتقنية الو اقع المعزز؟"إلى أن الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص مرتفعة وقد يرجع ذلك من وجهة نظر الباحثان لقلة المتخصصين في تصميم و إنتاج التطبيقات الخاصة بتقنية الو اقع المعزز، وعدم توفير الدعم اللازم من الأجهزة الذكية والأدوات الخاصة بتقنية الو اقع المعزز، وكذلك عدم توفر برامج تدريبية للمعلمين لاستخدام تقنية الو اقع المعززفي التدريس، ونقص الخبرة لدى معلمي المرحلة المتوسطة للتعامل مع هذه التقنية.

و اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (رازان مجيد ٢٠٢٠م) والتي تشير نتائجها إلى أبرز المعوقات التي تحد من استخدام تقنية الو اقع المعززومنها المعوقات التقنية والمادية.

التوصيات:

١. رفع مستوى الوعي لدى معلمي المرحلة المتوسطة بأهمية استخدام تقنية الو اقع المعززفي التدريس.
٢. تذليل الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص لتقنية الو اقع المعزز.
٣. توفير الدعم اللازم من البرامج والتقنيات والأدوات والأجهزة الخاصة بتقنية الو اقع المعزز.
٤. عقد ورش عمل ومحاضرات تثقيفية في المدارس للمعلمين والطلاب حول استخدام تقنية الو اقع المعزز في التدريس.
٥. تقديم دورات تدريبية متخصصة لتطوير أداء معلمي المرحلة المتوسطة لاكتساب الخبرات الكافية في تصميم و إنتاج برامج تقنية الو اقع المعزز.

المقترحات:

في ضوء ما توصلت إلى الدراسة من نتائج وتوصيات فأنه يتم تقديم المقترحات التالية:

١. إجراء دراسة عن و اقع استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لتقنية الهولوجرام.
٢. إجراء دراسة تجريبية عن فاعلية برنامج قائم على تقنية الو اقع المعززلتدريس موضوع في أحد المقررات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
٣. تعميم نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت ا ستخدم تقنية الو اقع المعززفي التدريس، على المؤسسات التعليمية والمدارس.
٤.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

أحمد، اسلام، (٢٠١٦ م). *فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز(AugmentedReality)) في تنمية مهارات التفكير البصري في مبحث العلوم لدى طالب الصف التاسع بغزة*.(رسالة دكتوراه).جامعة الأزهر، فلسطين.

الثقفي، نداء علي، والشهراني، محمد مبارك.(٢٠٢٢). معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الطلاب الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (١٩)، ٣٠٣-٣٣٦.

الرحيلي، لمياء حمزة.(٢٠٢١). اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم تجاه استخدام الواقع المعزز في التدريس بالمدينة المنورة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١٨)، ٢٢٣-٢٧٠.

الحسيني، مها، (٢٠١٤).*أثر استخدام تقنية الواقع المعزز(Augmented Reality) في وحدة من مقرر الحاسب الالي في تحصيل واتجاه متعلمات المرحلة الثانوية*. (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة ام القرى: المملكة العربية السعودية.

السبيعي، سعد علي، وعيسى، جلال جابر.(٢٠٢٠). واقع استخدام تقنية الواقع المعزز من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدارسهم. المجلة العربية للنشر العلمي، (٢٦)، ٥٠-٧٥.

الشهري، على بن صالح (٢٠١٩).درجة وعي معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمفهوم تقنية الواقع المعزز واستخداماتها في التدريس من وجهة نظرهم بمدينة تبوك، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ١٣(٢٠ ،)٥١١-٥٢٩.

الشمري، ثريا أحمد خالص (٢٠١٩) معايير تصميم وإنتاج الواقع المعزز في بيئة الهاتف المحمول، مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية، المجلد (٦ ،)العدد (٢)ص٦٢٧-٦٤٦.

الغامدي، علياء علي.(٢٠٢١). مدى استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس العلوم لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة المخواة. مجلة كلية التربية- جامعة كفر الشيخ، (١٠٠)، ٢٥٧-٢٨٦.

شقور، علي (٢٠١٣) واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة النجاح لأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٤١٦ -٣٨٣ ،(٢)٢٧

شمسان، عبد الكريم عبد الله أحمد.. (٢٠١٤). أثر توظيف بعض المستحدثات التكنولوجية في التدريس على تنمية مهارات البحث عن المعلومات إلكترونيا والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية بالتربة جامعة تعز. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية. ع.٢، ٢٠١٤. ص ص.١١٣-١٣٩ تم استرجاعه من search.shamaa.org .

عبد الجبار، باسمة بنت صالح، (٢٠١٨). *فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز(AugmentedReality)) في تنمية مهارات التفكير العلمي بمقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

عقل، مجدي.(٢٠١٤ م). *نموذج مقترح لتوظيف تقنية الحقيقة المدمجة (Augmented Reality) في عرض الرسومات ثلاثية الأبعاد لطلبة التعليم العام*. ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي " المستحدثات التكنولوجية في عصر المعلوماتية"، كمية التربية، جامعة الأقصى، غزة.

مجيد، ر. ع. ا.، رزان عدنان اسماعيل، الزهراني،& سلطان سعيد عبد الله. (٢٠٢١). معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة, ٥(١٥), ٢٣٥-٢٦٢.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

Anderson، E. &Liarokapis، F. (2014). *Using augmented reality as medium to assist teaching in higher education.* Coventry University، UK.

Azuma،R. (1997).*Asurvey of Augmented Reality*. Presence teleoperators and virtual environment،vol.no.6. pp.355-385.

Charles. J (2015) Augmented Reality: A Technology for Integrated Learning. Published Research ،Deemed University Gandhigram ،Dindigul

Eady, M., & Lockyer, L. (2013). Tools for learning: Technology and teaching. *Learning to teach in the primary school, 71*.

Kerawalla،L.،Luckin،R.،Seljeflot،S.،&Woolard،A. (2006)."*Makingitreal": Exploring the potential of augmented reality for teaching primary school svience* .Virtual Reality ،10(3- 4)،(pp.163-174).

Koçak, Ömer, Yılmaz, Rabia M., Küçük, Sevda, &GöktaşYüksel.(2019). The Educational Potential of Augmented Reality Technology: Experiences of Instructional Designers and Practitioners. Journal of Education and Future, (15), 17-36.

Lee،k. (2012). *Augmented Reality in education and training ،Tech Trends*. Linking Research & Practice to Improve Learning،56(2) ،pp.13-21.

Mat-jizat, J. E., Jaafar, H., & Yahaya, R. (2017). Measuring the effectiveness of augmented reality as a pedagogical strategy in enhancing student learning and motivation. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *7*(1), 225-240.

Radu, I. (2012, November). *Why should my students use AR? A comparative review of the educational impacts of augmented reality*. In 2012 IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR) (pp. 313-314). IEEE.

Rizov .T (2015).*Augmented Reality As A Teaching Tool In Higher Education*. (IJCRSEE) International Journal Of Cognitive Research In Science ، Engineering And Education 3(1).

Saforrudin .N (2015). *Teachers' Readiness In Deployment Ofaugmented Reality As Instructional Media*. JurnalSemarak Bahas.

دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع

إعداد
أ.هيفاء احمد محمد الحربي
معلمة إدارة التعليم بينبع

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف على دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع، والكشف عن الفروق ذات دلالة احصائية في دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع تعزى لمتغير (الجنس، عدد سنوات الخبرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي، وتم توظيف استبيان مكون من ١٥ فقرة. وتكونت العينة من ٥٦ معلما من معلمي المرحلة المتوسطة للعلوم في ينبع، وكشفت النتائج أن درجة دور توظيف معلمي العلوم لفقرات المحاور الثلاث للتنمية المستدامة (محور ضمان تحقيق التعليم الجيد، ضمان تحقيق التعليم المنصف والشامل للجميع، تعزيز فرص التعلم مدى الحياة للمتعلمين) كانت عالية، و أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع تعزى لمتغير (الجنس، عدد سنوات الخبرة)، وأوصت الدراسة بضرورة منح معلمي العلوم الفرص لممارسة طرق جديدة للتدريس والخبرات العملية وإمكانيات مناقشة عناصر تطوير التنمية المستدامة مع الطلاب والمشرفين. ونقل المعلومات المتعلقة بالتنمية المستدامة الواردة في مبحث العلوم من خلال تعريف الطلاب بتقنيات الإبداع والاختراع وتوظيف الرحلات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التنمية المستدامة، معلم العلوم، المرحلة المتوسطة.

Abstract

The study aimed to identify the role of science teachers in the intermediate stage in promoting the concept of sustainable development in Yanbu, and to reveal the statistically significant differences in the role of science teachers in the intermediate stage in promoting the concept of sustainable development in the city of Yanbu due to the variable (gender, number of years of experience). To achieve the objectives of the study, the descriptive analytical approach was employed. A questionnaire consisting of 15 items was employed. The sample consisted of 56 middle school science teachers in Yanbu. The results revealed that the degree of the role of science teachers' employment of the three pillars of sustainable development (ensuring the achievement of quality education, ensuring the achievement of equitable and inclusive education for all, and promoting lifelong learning opportunities for learners) was high. There are no statistically significant differences in the role of science teachers at the intermediate stage in promoting the concept of sustainable development in the city of Yanbu due to the variable (gender, number of years of experience). The study recommended the necessity of giving science teachers opportunities to practice new methods of teaching, practical experiences, and the possibilities of discussing the elements of developing sustainable development with students and supervisors. Moreover, conveying information related to sustainable development contained in the science course by introducing students to the techniques of creativity and invention and employing educational trips.

Keywords: sustainable development, science teacher, middle school

المقدمة

يعتبر التعليم عامل مهم في تقدم ومكانة أي أمة، ولا يمكن أن تكتمل حياة الإنسان بدون تعليم. ويعتبر التعليم موضوعًا مهما لجميع الأفراد المسؤولين في الدولة، وبالتالي فإن جودة التعليم هي مسؤولية مشتركة للدولة والعاملين فيه.
يعد التعليم وسيلة مهمة لتنفيذ التنمية المستدامة، ويوفر بناءً مهمًا حيث يمكن مواءمة التوترات المتصورة بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية ودمجها في مفهوم واحد والسعي لتحقيق الرفاه المستدام للجميع. وهذا يتجاوز تسمية التعليم باعتباره هدفًا واحدًا من أهداف التنمية المستدامة، مما يتطلب فهمًا أفضل لدور التعليم كوسيلة تنفيذ شاملة لتعزيز الإنجازات عبر العديد من الأهداف الأخرى. تدعو أهداف التنمية المستدامة الحكومات إلى إلقاء نظرة جديدة على محتوى التعليم. سيكون التعليم العمود الفقري لأجندة التنمية المستدامة التي يعتمد نجاحها على الأفراد، طوال حياتهم، واكتساب المعرفة ذات الصلة وتطوير المواقف الإيجابية لمواجهة التحديات العالمية (Didham, & Paul, 2015,97) .
ونظرا لأهمية التعليم في تحقيق التنمية المستدامة يتنامى دور المعلم، كونه المسؤول الأول والرئيس عن تنفيذ الفعاليات والأنشطة المتعلقة بتحقيق التنمية المستدامة، ويعمل المعلم كمحور في نظام التعليم. إذا كان المعلم على دراية بواجباته ومسؤولياته، فيمكنه نقل كل هذه الشخصيات إلى الأجيال القادمة أيضًا. يمكن للمدرس المتعلم جيدًا والمدرب جيدًا تحمل هذه المسؤولية بسهولة. ويقدم المعلم للطلاب خدمة جليلة من خلال نقل المعرة والخبرات، وهو أداة فعالة في صنع الإنسان وتطوير قدراته ومهاراته الحياتية (Anusuya, 2022, 2).

فالتنمية المستدامة محورها هو الإنسان وتوفير الحياة الأفضل له وبالتالي فإن كل إنسان أيا كان موقعه سواء المواطن الذي يراعي احتياجاته واحتياجات أبنائه وجيرانه والمحيط الذي يعيش فيه أو كان الموظف الذي يؤدي واجبه بأمانة لتحقيق الأفضل لكل المستفيدين من خدماته أو على مستوى صانع القرار أو واضع السياسة التي من شأنها ضمان رغد العيش والقدرة على تلبية الاحتياجات للحاضر والمستقبل. فطالما محور التنمية المستدامة هو الفرد واحتياجاته فإن الفرد أيضا هو الأساس في بناء هذه التنمية (البعاج، ٢٠١٩، ٢٨٨).

وتعتبر مفاهيم التنمية المستدامة من المفاهيم العالمية الحديثة والتي تشغل بال المهتمين بالمناهج التعليمية، وقد ازداد الاهتمام بقضايا التنمية المستدامة حديثا بسبب كثرة القضايا البيئية وزيادة بقعة تأثيرها على الحياة البشرية ومن أبرز هذه المشكلات: التصحر، استنزاف الموارد البيئية، وانتشار الأوبئة، وقد دفع ذلك منظمات الأمم المتحدة إلى الاهتمام بالتنمية المستدامة، ومحاولة نشر مفاهيمها من خلال عقد المؤتمرات والأيام الدراسية، ورفع كفاءة المعلمين ووعيهم في توظيف هذه المفاهيم في المناهج (عساف،٢٠٢٢، ٩٠).

وتتمثل أبعاد التنمية المستدامة في ثلاثة أبعاد رئيسة وهي البعد البيئي وهو الذي يهتم بالتعامل مع الموارد الطبيعية وتوظيفها لصالح الإنسان دون إحداث خلل في مكونات البيئة كالاهتمام بالتنوع البيولوجي, وبالثروات والموارد المكتشفة والمخزونة من الطاقة المتجددة والماضية, والتلوث البيئي الذي يخل بصحة الكائنات الحية، والبعد الاقتصادي: حيث تسعى التنمية المستدامة إلى تحسين مستوى الرفاهية للإنسان, وذلك من خلال زيادة نصيبه من المواد والخدمات الضرورية من خلال توفير عناصر الإنتاج الضرورية للعملية الإنتاجية، كما يركز البعد الاجتماعي على المكونات والأنساق البشرية والعلاقات الفردية والجماعية وما تقوم به من جهود تعاونية أو تطرحه من احتياجات أو ما تتسببه من مشاكل, كالتمكين وذلك بتوعية المجتمع بضرورة الإسهام في بناء وتعبئة طاقاته من أجل المستقبل , ومن خلال الاندماج والشراكة لإقامة مجتمع موحد في أهدافه , ومتضامن في مسؤولياته (الركابي، ٢٠١٨، ١١٧).

ويعد التعليم مكونًا أساسيًا يتم من خلاله تقييم نمو وتطور أي دولة. يحدد مستوى التعليم حالة أو مستوى البلد، ولذلك يعد تعليم المعلمين جزءًا لا يتجزأ من نظام التعليم في البلدان التي تهتم بالتعليم، ويجب ألا يكون تدريب المعلمين ورفع كفاءاتهم برنامجًا تدريبيًا مؤسسيًا اليوم فحسب، بل إنه مصدر إعادة بناء وتجديد اجتماعي ووطني. يعد تعليم المعلمين عالي الجودة حاجة ملحة للارتقاء بمستوى التعليم وجودة المخرجات التعليمية. من المعترف به الآن على نطاق واسع أن أكثر المسارات فعالية لتحسين نتائج تعلم الطلاب هي جودة التدريس، وخاصة قدرة المعلمين على تحفيز هذا التعلم وتسهيله. ترتبط جودة المعلم ارتباطًا مباشرًا بإنجازات الطالب، لذا من المهم أن يشجع المعلمون المدربون الطلاب على التعلم الفعال.

يجب أن يكون المعلم نموذجًا يحتذى به للطلاب حتى يتم تعزيز تنمية القيم لدى الطلاب. تعتبر زراعة القيم والوعي الاجتماعي والاهتمام الاقتصادي والميل إلى حماية البيئة وما إلى ذلك من المكونات الأساسية للتنمية المستدامة أحد المرتكزات الأساسية التي يجب أن تستند إليها برامج تعزيز مهارات التنمية المستدامة لدى المعلمين. إذا كان المعلم يدرك جيدًا كل هذه الاهتمامات، فإنه بشكل مباشر أو غير مباشر يهتم بالتنمية المستدامة. لذلك، يعد تعليم المعلمين أداة فعالة ومن أفضل الطرق لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. (Anusuya, 2022, 5).

ويحتاج معلمو العلوم إلى توظيف مجموعة من التقنيات التي تعزز التنمية المستدامة والتي تتمثل فيما يلي (Yoldere, et al., 2022, 86-89):

- المحاكاة: المحاكاة هي سيناريوهات تعليم / تعلم يحدد فيها المعلم السياق الذي يتفاعل فيه التلاميذ. يشارك التلاميذ في السيناريوهات ويجمعون المعنى منها. غالبًا ما تكون عمليات المحاكاة بمثابة تبسيط للمفاهيم المجردة المعقدة. في الوقت نفسه، نظرًا لأنها خلاصات لمو اقف العالم الحقيقي ، فإن المحاكاة تعطي إحساسًا بالو اقع وبالتالي تشرك وتحفز المتعلمين من جميع الأعمار. غالبًا ما تكون المفاهيم المرتبطة بالاستدامة مجردة ومعقدة. تقلل المحاكاة من التعقيد وتسليط الضوء على الجو انب البارزة.
- المناقشة الفصلية: تسمح مناقشات الفصل بنقل المعلومات بين التلاميذ ومن التلاميذ إلى المعلم، بالإضافة إلى المسار التقليدي من المعلم إلى التلاميذ. يأتي الطلاب إلى الفصل مع مجموعة متنوعة من الخبرات الحياتية التي يمكن أن تثري تدريس المناهج الدراسية الإلزامية. لذلك يمكن للتلاميذ أن يساهموا بقدر كبير في مناقشات الاستدامة من خلال الملاحظات من أحيائهم حول ما هو مستدام وما هو غير مستدام. يمكن للمعلمين بعد ذلك دمج هذه التجارب في دروسهم من خلال الفصل.
- تقنية تحليل المشكلات: تحليل المشكلات هو أسلوب منظم لاستكشاف الجذور البيئية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمشكلات التي تواجه المجتمعات. يساعد تحليل القضايا الطلاب على تحديد الحجج الرئيسية المتعلقة بمشكلة المجتمع وكذلك أصحاب المصلحة الرئيسيين ووجهات نظرهم وأهدافهم و افتراضاتهم المتعلقة بهذه المشكلة. ينظر تحليل المشكلات أيضًا بشكل نقدي في الحلول المقترحة والتكاليف - المالية وغير المالية - وفي من سيتحمل هذه التكاليف. يمكن إجراء تحليل القضية بشكل موجز أو متعمق.
- أسلوب قضايا الاستدامة: هي نموذج شامل يشمل المشاكل والقضايا البيئية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تواجه المجتمعات في جميع أنحاء العالم. عندما يتولى تلاميذ اليوم مناصب قيادية ويصبحون ناخبين، سيتعين عليهم التعامل مع القضايا المعقدة التي ليس لها إجابات بسيطة. أثناء وجودهم في المدرسة، يجب أن يطوروا الأدوات والأطر للتفكير بطريقة تساعدهم على حل تعقيدات قضايا الاستدامة التي تواجه مجتمعاتهم. سيحتاجون أيضًا إلى تعلم كيفية إنشاء حلول مناسبة محليًا وفي نفس الوقت مراعاة العو اقب العالمية (مثل تنظيف التلوث المحلي دون شحن النفايات السامة والخطرة إلى بلد آخر).
- سرد القصص: يعتبر سرد القصص من الأساليب التربوية الفعالة من أجل التعليم من أجل التنمية المستدامة حيث أن القيم التي تنعكس في القصص التقليدية غالبًا ما تحتوي على حكمة الكبار أو تنبع من قصص الإبداع ، مما يساعد على إضفاء الاحترام على التراث الثقافي وكذلك البيئة.

ومن ناحية أخرى، يساهم معلم العلوم بدور كبير في تنمية توظيف مهارات التنمية المستدامة وتتمثل فيما يلي (Ingawale, 2021, 66):

- محاولة فهم التحديات التي يمكن مواجهتها (العالمية والمحلية) وفهم الدور الذي يمكن أن يلعبه المعلمون التربويون في مواجهة هذه التحديات.
- تطوير المهارات العملية المتعلقة بالتعليم من أجل التنمية المستدامة.
- فهم أهمية الترابط والتفاهم والسلام وتطوير التعاون مع المعلمين الآخرين.

- تعلم كيفية تطوير المناهج بحيث تشتمل على مفاهيم للتنمية المستدامة، والقدرة على التصرف باستقلالية، وتنمية المسؤولية الشخصية عن التنمية المستدامة.

وقد تناولت العديد من الدراسات مفهوم التنمية المستدامة بطرق وأهداف متنوعة، حيث هدفت دراسة الزيدات (٢٠٢٢) التعرف إلى دور مديري المدارس الخاصة في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان، وتم توظيف المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة، لجمع البيانات من ٥٠١ معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وكشفت نتائج الدراسة أن درجة دور مديري المدارس الخاصة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس، و لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة ٥-١٠ سنوات، وأوصت الدراسة بعقد دورات وورش عمل دورية لنشروعي مديري المدارس بمتطلبات توظيف الهدف الرابع للتنمية المستدامة وضمان تفعيله في المدارس الأردنية، ووضع خطط تحويلية شاملة وقابلة للتحقيق وتطويرها لتعزيز قدرات مديري المدارس على تنفيذ الهدف الرابع المتمثل في توفير تعليم جيد وعادل وشامل للجميع، و توحيد جهود كافة المسؤولين بوزارة التربية والتعليم لتنفيذ الهدف الرابع.

كما هدفت دراسة (Timm, & Barth, 2021) التعرف على دور المعلم في تحقيق التنمية المستدامة في المدارس الابتدائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي، وتم اجراء مقابلات مع ١٢ معلمًا مشاركًا في التعليم من أجل التنمية المستدامة في المدارس الابتدائية الألمانية، وكشفت النتائج أن هناك اختلاف في الدور الذي يلعبه معلم العلوم في تحقيق التنمية المستدامة في المدارس الابتدائية تبعا لمستوى الكفاءة والمعرفة والخبرة التدريسية، وأن المعلم يلعب دورا بارزا في تحقيق التنمية المستدامة وفي التغيير الاجتماعي من خلال أنشطة التعليم من أجل التنمية المستدامة ؛ ومع ذلك هناك العديد من العقبات التي تعرقل توظيف مفاهيم التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين، وأوصت الدراسة بضرورة تذليل كافة الصعوبات التي تواجه المعلمين في تحسين التنمية المستدامة في المدارس الابتدائية.

وجاءت دراسة (Ingawale, 2021) للتعرف على دور المعلم في تحقيق التنمية المستدامة في الهند، ولتحقيق أهداف الدراسة تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي، وتم عمل مراجعة أدبية لبعض الدراسات حول موضوع التنمية المستدامة، وكشفت نتائج الدراسة أن المعلم يلعب دورا بارزا في تحقيق التنمية المستدامة في الهند، ويجب على المعلم تعزيز الطلاب وتعزيز القيم الايجابية المتعلقة بالبيئة والتنمية المستدامة. من أجل التنمية المستدامة، يجب على المعلم تضمين دراسة القيمة داخل كل درس، وتنمية الوعي الاجتماعي لدى الطلاب، والاهتمام بتنمية المفاهيم الاقتصادية والميل إلى حماية البيئة، كما كشفت الدراسة أن تعليم المعلمين يعد الأداة الفعالة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة ويتم تحديد جودة المعلم من خلال تدريبه. وأن وصول المعلم للقدرة على تحقيق التنمية المستدامة يتطلب المعلم الكفء والناجح والذي يمتلك معرفة كافية بالمحتوى، وطرق تدريس للموضوع، ومهارة، وموقف واهتمام تجاه مهنة التدريس. يجب على المعلم غرس النظريات الحديثة في الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع والتكنولوجيا أيضًا لتلبية احتياجات المجتمع من أجل التنمية المستدامة الجيدة. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على توظيف مفاهيم التنمية المستدامة، وضرورة تشجيع المعلمين الطلاب على التعلم الفعال وتحقيقهم في مجال التعليم، وأن يكون المعلم قدوة للطلاب.

وهدفت دراسة الدفراوي (٢٠١٩) تقديم تصور لتنمية وعي طلاب معلمي العلوم بكلية التربية قائم على مفاهيم التنمية المستدامة، وتم توظيف المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على مستوى وعي المعلمين بمفاهيم التنمية المستدامة، والمنهج شبه التجريبي للتعرف إلى فاعلية التصور المقترح في تنمية الوعي بمفاهيم التنمية المستدامة لدى عينة الدراسة، وتم توظيف مقياس مفاهيم التنمية البيئية المستدامة، مقياس الاتجاه البيئي - مقياس الممارسات البيئية، وكشت النتائج وجود اختلاف بين نتائج المجموعة التجريبية والضابطة ويفسر ذلك باحتواء المقرر المقترح على العديد من المفاهيم والأنشطة البيئية التي عالجت قضايا ومشكلات بيئية تتعلق بالتنمية المستدامة، وأن الأنشطة ركزت على ربط الطالب بالحياة وبو اقع حياتهم من أجل تحقيق فكر التنمية المستدامة في أمكانية التكيف مع هذه المشكلات والحد من تفاقمها أو إيجاد حلول لها

قابلة للتطبيق في الوقت الحالي أو المستقبل. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على كيفية توظيف مفاهيم التنمية المستدامة في الفصول الدراسية.

كما هدفت دراسة (Yoldere, et al., 2018) التعرف على دور معلم العلوم في تعزيز تعليم العلوم من أجل التنمية المستدامة في نيجيريا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي، وتم مراجعة بعض الدراسات حول الموضوع، وكشفت نتائج الدراسة أن معلم العلوم يجب عليه توظيف مجموعة من التقنيات الحديثة والطرائق التي تعزز تعلم مفاهيم التنمية المستدامة منها السرد القصصي، والمناقشات الصفية، ومحاكاة الواقع، وأوصت الدراسة بضرورة توافر فصول دراسية مبتكرة لمعلمي العلوم، وفرص لممارسة طرق جديدة للتدريس، وخبرات علمية، وينبغي على الحكومات والقطاع الخاص بذل المزيد من الجهود والموارد لتطوير تعليم مفاهيم التنمية المستدامة في العلوم.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أنها تشابهت في تناولها لموضوع التنمية المستدامة بشكل عام، ويتضح مدى الحاجة إلى وجود دراسة أكثر خصوصية تتناول دور معلمي العلوم بشكل خاص في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة، ولذلك جاءت هذه الدراسة التي تتميز باختيارها عينة مختلفة من معلمي العلوم بهدف التعرف على دورهم في تعزيز التنمية المستدامة لطلاب المرحلة المتوسطة في مدينة ينبع بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

ساهمت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في توجيه أنظار المهتمين بالعملية التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بالتنمية المستدامة، كما رسمت الرؤية طريقا للمستقبل وحددت الإطار العام المتكامل الذي سيحكم السياسات الاقتصادية والاجتماعية القائمة على إتاحة الفرص للجميع ، كما عملت وزارة التعليم على تكثيف جهودها من خلال رفع قدرات معلميها وتدريبهم على كيفية إدماج التعليم من أجل التنمية المستدامة، وعملت على اضفاء الطابع المؤسسي عليه من خلال توفير الموارد المالية، واصدار السياسات والتشريعات التي تدعم التنمية المستدامة في التعليم، وتنمية قدرات صانعي السياسات والقادة المؤسسيين والمعلمين (الزيدات، ٢٠٢٢، ٧).

وقد أكدت دراسة (Yoldere, et al., 2022) على دور المعلم بشكل خاص في تعزيز مفاهيم التنمية المستدامة لدى الطلاب من خلال تعزيز مهارات البحث والابتكار، ودعمهم بالمهارات اللازمة للتفكير وحل المشكلات، والاستفادة منها في المواقف الحياتية، وتنمية المهارات الشخصية لدى المتعلم، وتطوير اتجاهات ايجابية نحو التعلم المستمر، ورصد وتقييم التعليم من أجل التنمية المستدامة، ودعم توسيع نطاق الممارسات الداعم للتنمية المستدامة.

كما أوصت نتائج دراسة (Clark, & Dickson, 2013) أنه يجب أن يتمتع مدرسو العلوم بإمكانية الوصول إلى الفصول الدراسية المبتكرة والمواد والفرص لممارسة طرق جديدة للتدريس والتركيز على عناصر التنمية المستدامة والخبرات العملية والإمكانيات التنموية مع الطلاب والمشرفين. بإثبات قيمة هذه الحلول الطبيعية والعملية.

كما أكدت توصيات دراسة (Schuler, et al., 2018) أنه يمكن لمعلم العلوم أن يلعب دورًا مهمًا في تعزيز الوعي بمفاهيم التنمية المستدامة بين طلابه. يمكن أن يكون هذا من خلال وضع مدرس العلوم أمثلة صحية أمام طلابه، ونقل المعلومات المتعلقة بالتنمية المستدامة من خلال تعليم العلوم من خلال تعريف الطلاب بتقنيات الإبداع والاختراع ويمكن ترتيب الرحلات التعليمية لإثارة حب الطبيعة.

وقد لوحظ قلة الدراسات التي تتناول دور معلم العلوم بشكل خاص في تعزيز مفاهيم التنمية المستدامة على الرغم من أهمية مادة العلوم، كونها من المواد العلمية التي تنمي شخصية المتعلم الابتكارية، وهذا ما يدعو لاختيار هذا الموضوع ودراسته، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى التعرف على دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع؟

أسئلة الدراسة:

تمثلت أسئلة الدراسة فيما يلي:

١- ما دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة (ضمان تحقيق التعليم الجيد، ضمان تحقيق التعليم المنصف والشامل للجميع، تعزيز فرص التعلم مدى الحياة للمتعلمين) في مدينة ينبع؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع تعزى لمتغيري الجنس، وعدد سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع التي تتناوله والذي يتعلق بدور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع، ويعتبر موضوع التنمية المستدامة بشكل خاص أحد الموضوعات الهامة في الوقت الحالي والتي تبرز أهميته بشكل عملي من خلال قدرته على تحقيق تغيرات جوهرية في المجتمع ونقله من حالة الركود إلى حالة التقدم والنمو، ويمكن إبراز أهمية هذه الدراسة من الناحيتين العملية والنظرية فيما يلي:

من الناحية النظرية:

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية في أنها تعتبر من الدراسات القليلة التي تتعرض لموضوع دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع.

من الناحية التطبيقية:

- من المتوقع أن تساهم نتائج هذه الدراسة في توجيه المسؤولين للاهتمام بشكل جوهري بقضايا ومفاهيم التنمية المستدامة.
- قد تفيد القادة في وزارة التعليم لتفعيل دور المعلم في تحقيق التنمية المستدامة من خلال برامج التدريب المتنوعة.
- من المتوقع أن يستفيد الباحثون التربويون من نتائج هذه الدراسة لإجراء دراسات جديدة في مؤسسات أخرى غير المرحلة المتوسطة.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

- الكشف عن دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة (ضمان تحقيق التعليم الجيد، ضمان تحقيق التعليم المنصف والشامل للجميع، تعزيز فرص التعلم مدى الحياة للمتعلمين) في مدينة ينبع.
- الكشف عن الفروق ذات دلالة احصائية في دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع وفقاً لمتغير (الجنس، عدد سنوات الخبرة).

فروض الدراسة:

تمثلت فروض الدراسة فيما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع تعزى لمتغير (الجنس، عدد سنوات الخبرة).

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تحدد موضوع الدراسة بدور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع وتتحدد أدوار المعلم في التنمية المستدامة في ثلاث أدوار رئيسة وهي (ضمان تحقيق التعليم الجيد، ضمان تحقيق التعليم المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للمتعلمين).
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة.
- الحدود المكانية: اقتصرت على المدارس في المرحلة المتوسطة في مدينة ينبع.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

مصطلحات الدراسة:

التنمية المستدامة: تعرف التنمية المستدامة بأنها القدرة على تلبية الاحتياجات الحالية دون تأثر قدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها الخاصة، وتركز التنمية المستدامة على تكاثف كافة الجهود لبناء مستقبل السكان وكوكب الأرض ليصبح شاملا للجميع ومستداما وقادراً على الصمود، ويجب توفير ثلاث عناصر ضرورية لتحقيق التنمية المستدامة بصورة جيدة وهي: الإدماج الاجتماعي، وحماية البيئة، والنمو الاقتصادي (محمد، ٢٠٢٢، ١٢٠).

وتعرف التنمية المستدامة اجرائياً أنها: مجموعة من المضامين والمفاهيم للإدارة الحكيمة للموارد الطبيعية بشكل يكفل الرخاء الاجتماعي والاقتصادي وتحقيق الاحتياجات البيئية والإنمائية للأجيال الحالية والقادمة من خلال قيام معلم العلوم بأدواره وهي (ضمان تحقيق التعليم، ضمان تحقيق التعليم المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للمتعلمين).

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ويعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه طريقة في البحث، تتناول أحداثا وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس، كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها (عفانة، ٢٠١٧).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في مدينة ينبع وبلغ عددهم ٢٥٠ معلماً وفق احصائية مديرية التعليم بينبع.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بلغت (٥٦) من معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في مدينة ينبع، وتبلغ نسبتها ٢٤,٤٪ وهي نسبة ممثلة للمجتمع بشكل جيد، والجداول التالية تبين توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٢٩	%٥١,٨
	أنثى	٢٧	%٤٨,٢
المجموع		٥٦	% ١٠٠

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٤	%٢٥,٠
	من ٥-١٠ سنوات	٢٩	%٥١,٨
	١٠ سنوات فأكثر	١٣	%٢٣,٢
المجموع		٥٦	%١٠٠

أداة الدراسة:

ولتحقيق أهداف هذا البحث تم إعداد استبانة مكونة من جزئيين، الجزء الأول: البيانات الأولية وتشمل متغير الجنس (ذكر، أنثى) ومتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من عشر سنوات)، والثاني: محاور الاستبانة وتشمل ثلاث محاور أساسية (المحور الأول: ضمان تحقيق التعليم الجيد وشمل خمس فقرات، المحور الثاني: ضمان تحقيق التعليم المنصف والشامل للجميع وشمل خمس فقرات، والمحور الثالث: تعزيز فرص التعلم مدى الحياة

للمتعلمين وشمل خمس فقرات)، وقد تكونت الاستبانة في مجملها من ١٥ فقرة، وتم الاستفادة من عدة دراسات لبناء الأداة ومنها دراسة الزيدات (٢٠٢٢).

من أجل تحليل النتائج قام البحث بالتالي: -

ترميز البيانات وذلك بإعطاء كل إجابة قيمة رقمية، وذلك على النحو المبين بالجدول التالي:

جدول (٣): قيمة كل بديل بالدرجات

مو افق بشدة	مو افق	محايد	غير مو افق	غير مو افق بشدة
٥	٤	٣	٢	١

وتم تصحيح الأداة وذلك من أجل تفسير ومناقشة النتائج، من خلال استخدام مستوى القياس الخماسي، وذلك على النحو المبين بالجدول التالي.

جدول (٤): تقسيم مستويات درجة المو افقة

الفئات	الحدود الدنيا	الحدود العليا	درجة المو افقة
الفئة الأولى	١,٠٠	١,٨٠	منخفضة جداً
الفئة الثانية	١,٨١	٢,٦٠	منخفضة
الفئة الثالثة	٢,٦١	٣,٤٠	متوسطة
الفئة الرابعة	٣,٤١	٤,٢٠	عالية
الفئة الخامسة	٤,٢١	٥,٠٠	عالية جداً

التأكد من صدق وثبات الأداة:

١. صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي، وذلك على النحو التالي: -

أ. الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة على (٤) من المحكمين الاختصاصيين والأكاديميين والمتخصصين من حملة شهادة الدكتوراه في التربية تخصص العلوم، وقد طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث صياغة الفقرات، وصلاحيتها، و انتمائها للمحور الذي وضعت فيه، وقد تم التعديل وفقا لتعليمات المحكمين لتصل الاستبانة في صورتها النهائية إلى (١٥) فقرة.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (٢٥) فردا من خارج عينة الدراسة، وباستخدام برنامج (SPSS) تم استخراج معامل ارتباط (بيرسون)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول ضمان تحقيق التعليم الجيد والدرجة الكلية للمحور الأول الذي تنتمي إليه

الرقم	فقرات المحور الأول (ضمان تحقيق التعليم الجيد)	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	يوعي الطالب بدوره بأهمية التعليم الجيد بوصفه نهجا شاملا ذا طابع إنساني.	٠,٦٧٨**	٠,٠٠٠
٢	يتابع أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي	٠,٧٨٥**	٠,٠٠٠

الرقم	فقرات المحور الأول (ضمان تحقيق التعليم الجيد)	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
٣	يوظف الأنشطة التعليمية التي تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية.	٠,٧٢٦**	٠,٠٠٠
٤	يحرص على توفير التعليم الجيد لجميع الطلاب	٠,٧٢٨**	٠,٠٠٠
٥	يسعى إلى اكتساب جميع المتعلمين المعرفة والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة.	٠,٧٢٢**	٠,٠٠٠

** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتبين من جدول (٥) أن معظم فقرات المحور الأول وعددها (٥) فقرات، حققت ارتباطات دالة مع درجة المحور الأول الذي تنتمي له كل فقرة؛ مما يشير إلى وجود اتساق داخلي لفقرات مجال ضمان تحقيق التعليم الجيد في المحور الأول.

جدول (٦): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني (ضمان تحقيق التعليم المنصف والشامل للجميع) والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الرقم	فقرات المحور الثاني (ضمان تحقيق التعليم المنصف والشامل للجميع)	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	يوفر البيئة النفسية المريحة للطلاب	٠,٧٤٢**	٠,٠٠٠
٢	يوفر بيئة مادية مناسبة ومجهزة بأدوات التعلم	٠,٧٤٣**	٠,٠٠٠
٣	يوفر الفرص المتكافئة لجميع الطلاب للتعلم	٠,٧٩٣**	٠,٠٠٠
٤	يوعي الطلاب بحقوق الانسان	٠,٨٢١**	٠,٠٠٠
٥	يتيح للطلاب فرصة التعبير عن النفس	٠,٦٧٥**	٠,٠٠٠

* الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتبين من جدول (٦) أن معظم فقرات المحور الثاني وعددها (٥) فقرات، حققت ارتباطات دالة مع درجة المحور الثاني الذي تنتمي له كل فقرة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود اتساق داخلي لفقرات المحور الثاني.

جدول (٧): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث (تعزيز فرص التعلم مدى الحياة للمتعلمين) والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الرقم	فقرات المحور الثاني (تعزيز فرص التعلم مدى الحياة للمتعلمين)	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
(١)	يقدم المنح والمساعدات للمتعلمين.	٠,٦٩٢**	٠,٠٠٠
٢	يوفر التمويل اللازم من الجهات الخارجية لدعم الأنشطة التعليمية	٠,٧٩٣**	٠,٠٠٠
٣	يشجع الطلاب على توظيف الموارد المدرسية بشكل فاعل	٠,٥٤٣**	٠,٠٠٠
٤	يعمل على تمكين الطالب من تحليل احتياجاته وأغراضه التي ينشدها من عملية التعلم	٠,٣٦٥**	٠,٠٠٠
5	شجع الطالب على المشاركة الشخصية في أنشطة التعليم من أجل التنمية المستدامة.	٠,٤٤٧**	٠,٠٠٠

* الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتبين من جدول (٧) أن معظم فقرات المحور الثالث وعددها (٥) فقرات، حققت ارتباطات دالة مع درجة البعد الذي تنتمي له كل فقرة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود اتساق داخلي.

الثبات:

للتأكد من ثبات الأداة قامت الباحثة باستخدام ألفا كرونباخ، وكانت النتيجة على النحو التالي:

جدول (٨): معاملات ثبات الاستبانة بحسب طريقة الفا كرونباخ

م	المحاور	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
١	المحور الأول: ضمان تحقيق التعليم الجيد	٥	٠,٧٢٥
٢	المحور الثاني: ضمان تحقيق التعليم المنصف والشامل للجميع	٥	٠,٧٦٥
٣	المحور الثالث: تعزيز فرص التعلم مدى الحياة للمتعلمين	٥	٠,٥٢٣
	الثبات الكلي للأداة	١٥	.٧٦١

يتضح من الجدول السابق والمتعلق بمعاملات ثبات الأداة بطريقة الفا كرونباخ، أن قيمة ثبات المحور الأول بلغت (٠,٧٢٥)، وقيمة ثبات المحور الثاني بلغت (٠,٧٦٥)، وقيمة ثبات المحور الثالث (٠,٥٢٣)، وكلها قيم عالية جداً، وبأن الثبات الكلي للأداة قد بلغ (.٧٦١)، وهو ثبات عال يؤكد صلاحية الأداة لأغراض البحث العلمي.

الأساليب الاحصائية:

لتحليل بيانات الدِّراسَة ومعالجتها إحصائيًا، تم استخدام البرنامج الإحصائي(Spss) ، وتم استخراج المتوسط الحسابي لإجابة السؤال الأول، والنسب المئوية لوصف خصائص مجتمع الدراسة. معامل ارتباط بيرسون للكشف عن الاتساق الداخلي بين كل فقرة ومحورها في الاستبانة، وكل محوروالدرجة الكلية للاستبانة، ومعامل ألفا كرونباخ: لإيجاد ثبات أداة الدراسة، واختبار ت لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أكثر من عينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشته وتفسيره:

وللإجابة عن هذا السؤال: " ما دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة (ضمان تحقيق التعليم الجيد، ضمان تحقيق التعليم المنصف والشامل للجميع، تعزيز فرص التعلم مدى الحياة للمتعلمين) في مدينة ينبع؟"؛ تمّ إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنتائج مبينة في جدول رقم (٩)، الذي يبين آراء أفراد عينة الدراسة في فقرات الاستبانة.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور ضمان تحقيق التعليم الجيد

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الاستجابة
1	يوعي الطالب بدوره بأهمية التعليم الجيد بوصفه نهجا شاملا ذا طابع انساني	٤,١٨	.٧٦٥	٥	عالية
٢	يتابع أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي	٤,٢١	.٧٠٦	٣	عالية جدا
٣	يوظف الأنشطة التعلمية التي تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية والتعلمية.	٤,٢١	.٧٣١	٣	عالية
٤	يحرص على توفير التعليم الجيد لجميع الطلاب	٤,٣٠	.٦٥٤	١	عالية جدا
٥	يسعى على اكتساب جميع المتعلمين المعرفة والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة.	٤,٢٧	.٥٨٧	٢	عالية جدا
	جميع فقرات المحور الأول	٤,٢٣	.٤٧٨		عالية جدا

يتبين من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين (٤,٣٠-٤,١٨)، وبلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات المحور الأول (٧,٣٢)، والانحراف المعياري يساوي (٤٧٨.)، مما يدل على أنَّ درجة دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في محور ضمان تحقيق التعليم الجيد في مدينة ينبع عالية. وجاءت: الفقرة (يحرص على توفير التعليم الجيد لجميع الطلاب.) بمتوسط حسابي (٤,٣٠) في الترتيب الأول، وجاءت الفقرة (يسعى على اكتساب جميع المتعلمين المعرفة والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة.) بمتوسط حسابي (٤,٢٧)، والترتيب الثاني، بينما جاءت الفقرة (يوعي الطالب بدوره بأهمية التعليم الجيد بوصفه نهجا شاملا ذا طابع انساني.) بمتوسط حسابي (٤,١٨) والترتيب الأخير.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور ضمان تحقيق التعليم المنصف والشامل للجميع

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الاستجابة
1	يوفر البيئة النفسية المريحة للطلاب	٤,١٦	٠,٧٥٧	١	عالية
٢	يوفر بيئة مادية مناسبة ومجهزة بأدوات التعلم	٣,٤٣	١,١٧٥	٥	عالية
٣	يوفر الفرص المتكافئة لجميع الطلاب للتعلم	٣,٩٦	٠,٧٣٧	٤	عالية
٤	يوعي الطلاب بحقوق الانسان	٤,٠٩	٠,٩٨٨	٣	عالية
٥	يتيح للطلاب فرصة التعبير عن النفس	٤,١٣	٠,٨١٠	٢	عالية
	جميع فقرات المحور الثاني	٣,٩٥	٠,٤٩٦		عالية

يتبين من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين (٤,١٦-٣,٩٦)، وبلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات المحور الأول (٣,٩٥)، والانحراف المعياري يساوي (649.)، مما يدل على أنَّ درجة دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في محور ضمان تحقيق التعليم الجيد في مدينة ينبع عالية. وجاءت: الفقرة (يوفر البيئة النفسية المريحة للطلاب) بمتوسط حسابي (٤,١٦)، والترتيب الأول، وجاءت الفقرة (يتيح للطلاب فرصة التعبير عن النفس.) بمتوسط حسابي (٤,١٣)، والترتيب الثاني، بينما جاءت الفقرة (يوفر بيئة مادية مناسبة ومجهزة بأدوات التعلم.) بمتوسط حسابي (٣,٤٣) والترتيب الأخير.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات لمحور تعزيز فرص التعلم مدى الحياة للمتعلمين

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الاستجابة
1	يقدم المنح والمساعدات للمتعلمين.	٢,٧٩	١,٢٤٦	٤	منخفضة
٢	يوفر التمويل اللازم من الجهات الخارجية لدعم الأنشطة التعليمية	٢,٢٩	١,١٧١	٥	منخفضة
٣	يشجع الطلاب على توظيف الموارد المدرسية بشكل فاعل	٣,٣٦	٠,٩٠٣	٣	متوسطة
٤	يعمل على تمكين الطالب من تحليل احتياجاته وأغراضه التي ينشدها من عملية التعلم	٣,٨٨	٠,٧١٥	٢	عالية
٥	يشجع الطالب على المشاركة الشخصية في أنشطة التعليم من أجل التنمية المستدامة.	٤,١١	٠,٦٧٩	١	عالية
	جميع فقرات المحور الثالث	٣,٢٨	٢,٨٤٦		عالية

يتبين من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين (٤,١١-٢,٢٩)، وبلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات المحور الأول (٣,٢٨)، والانحراف المعياري يساوي (٢,٤٨)، مما يدل على أنَّ درجة دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في محور ضمان تحقيق التعليم الجيد في مدينة ينبع عالية. وجاءت: الفقرة (شجع الطالب على المشاركة الشخصية في أنشطة التعليم من أجل التنمية المستدامة.) بمتوسط حسابي (٤,١١)، والترتيب

الأول، وجاءت الفقرة (يعمل على تمكين الطالب من تحليل احتياجاته وأغراضه التي ينشدها من عملية التعلم.) بمتوسط حسابي (٣,٨٨)، والترتيب الثاني، بينما جاءت الفقرة (يوفر التمويل اللازم من الجهات الخارجية لدعم الأنشطة التعليمية.) بمتوسط حسابي (٢,٩٢) والترتيب الأخير.

ويمكن تفسير حصول دور المعلم في تحقيق التنمية المستدامة بدرجة عالية أن وزارة التعليم أصبحت تهتم بإعداد المعلم وخاصة معلم العلوم وفق المعايير العالمية لإعداد معلمي العلوم، وبالتالي فإن المعلمين يكونون مؤهلين بشكل يمكنهم من تطوير تطبيق مفاهيم التنمية المستدامة في الفصول، كما ان رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ قد اشتملت بشكل واضح على أهمية إعداد المعلمين وضرورة التدريب على مفاهيم التنمية المستدامة.

كما أن الحكومة والمدارس تهتم بتدريب المعلم على كيفية تذليل الصعاب التي تتعلق بتوظيف مفاهيم التنمية المستدامة وتسخر كل الجهود للحد من هذه الصعوبات، كما أن المعلمين يبذلون المزيد من الجهد لتحقيق التعليم الذي يدعم التنمية المستدامة باعتباره اولوية وينبع ذلك من حرص المعلمين على ضمان التعليم لجميع الطلاب وضرورة استفادتهم من هذا التعليم من خلال توظيفه في مو اقف حياتية جديدة.

وتتو افق هذه النتيجة مع دراسة الزيدات (٢٠٢٢) التي بينت أن درجة دور مديري المدارس الخاصة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة (Timm, & Barth, 2021) التي كشفت أن المعلم يلعب دورا بارزا في تحقيق التنمية المستدامة وفي التغيير الاجتماعي من خلال أنشطة التعليم من أجل التنمية المستدامة، ودراسة (Ingawale, 2021) التي كشفت أن المعلم يلعب دورا بارزا في تحقيق التنمية المستدامة في الهند، ويجب على المعلم تعزيز الطلاب وتعزيز القيم الايجابية المتعلقة بالبيئة والتنمية المستدامة. من أجل التنمية المستدامة، يجب على المعلم تضمين دراسة القيمة داخل كل درس، وتنمية الوعي الاجتماعي لدى الطلاب، والاهتمام بتنمية المفاهيم الاقتصادية والميل إلى حماية البيئة.

٢: نتائج الإجابة على السؤال الثاني ومناقشته وتفسيره:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع تعزى لمتغيري الجنس، وعدد سنوات الخبرة؟ تم اختبار فرضيات الدراسة الرئيسة، وتوضح الجداول التالية نتائج اختبار الفرضيات:

اختبار الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع تعزى لمتغير الجنس.

جدول (١٠) نتائج اختبار T لدلالة الفروق في دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع تعزى لمتغير (الجنس).

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	قيمة الدلالة
ذكر	٢٩	٥٨,٢٤١٤	٥,٢٢٨٠٥	١,١٢٨	٠,٢٦٤
أنثى	٢٧	٥٦,٣٧٠٤	٧,١٠٤٤٣		

يتبين من نتائج الجدول السابق أن قيم الدلالة تبلغ (٠,٢٦٤) وهي أكبر من قيمة الدلالة (٠,٠٥)، وقيمة اختبار T (١,١٢٨)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع تعزى لمتغير (الجنس).

ويمكن تفسير عدم وجود فروق تباعا لمتغير الجنس أن كلا النوعين الذكور والإناث يتلقون نفس برامج التدريب المتعلقة بالتنمية المستدامة، وأن برامج إعداد معلمي العلوم التي تركز على مفاهيم التنمية المستدامة هي متشابهة أو متطابقة لكلا النوعين، ومن هذه الدورات الدورة الخاصة بتطوير ممارسات القيادة المستدامة في تطوير مستويات الأداء في القطاع التعليمي، والتي تشمل مجموعة من ورش العمل حول القدرة على التغيير، والقدرة على تحديد الاتجاهات، وتمكين

العاملين وتحفيزهم، ووجود تأثير مباشر في رفع مستوى الأداء التعليمي للطلبة وتطوير المستوى المهني للمعلمين (خضير، ٢٠٢١)، كما أن الذكور والإناث يكون لديهم الدافع والاهتمام لتطوير التنمية المستدامة وتوظيفها بشكل جيد كما أشارت دراسة الحيلة وعرقاوي (٢٠١٩).

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزيدات (٢٠٢٢) التي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، حيث أوصت الدراسة بعقد دورات وورش عمل دورية لنشر الوعي بمتطلبات توظيف التنمية المستدامة وضمان تفعيلها في المدارس الأردنية، ووضع خطط تحويلية شاملة وقابلة للتحقيق وتطويرها لتعزيز القدرات على تنفيذ التنمية المستدامة.

اختبار الفرضية الثانية: يوجد فروق ذات دلالة احصائية في دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدلالة الفروق في دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أقل من خمس سنوات	١٤	٠,٥٦	٩,٧٥٠
من ٥-١٠ سنوات	٢٩	٥٧,٨٢	٤,٥٢٠
أكثر من عشر سنوات	١٣	٥٧,٦٩	٤,٨٧١

جدول (١٢) نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق في دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F	قيمة الدلالة
بين المجموعات	٣٣,٦٤٦	٢	١٦,٨٢٣	٠,٤٢٦	٠,٦٥٥
داخل المجموعات	٢٠٩٢,٩٠٧	٥٣	٣٩,٤٨٩		
المجموع	٢١٢٦,٥٥٤	٥٥			

يتبين من نتائج الجدول السابق أن قيم الدلالة تبلغ (٠,٦٥٥) وهي أكبر من قيمة الدلالة (٠,٠٥)، وقيمة اختبار F (٠,٤٢٦) وهي أقل من قيمة اختبار F المحسوبة، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

ويمكن تفسير عدم وجود فروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة أن الوزارة تتبع نظام معينا في تعريف المعلمين عند تعينهم بنظام التنمية المستدامة وأن هناك دورات للمعلمين كما ذكر الزهراني (٢٠٢١) بمجرد تعينهم لتعريفهم بكيفية توظيف التنمية المستدامة وبالتالي الجميع يدرك كيفية توظيفها، حيث تهتم هذه الدورات بإعداد المعلم وتطويره بشكل مستمر ومستدام وتركز على تنمية المعلمين باعتبارهم الأكثر تأثيرا على الطلاب داخل البيئة التعليمية وخارجها. وتدرب هذه الدورات المعلم على كيفية مواجهة متطلبات التغيير والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية المتسارعة، وتحفز المعلم وتزوده بتعلم مهارات القرن ٢١ لضمان استمرارية المعلم على هذا المستوى المتجدد من معارفه ومهاراته واتجاهاته ولمواكبة الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال وطرق واستراتيجيات التعليم وتقنياته. كما أن هناك متابعة مستمرة

من المدير ومن المشرف التربوي لمتابعة اداء جميع المعلمين حديثي وقديمي الخبرة، وبالتالي فالجميع على نفس المستوى من الإعداد الذي يمكنهم من توظيف التنمية المستدامة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزيدات (٢٠٢٢) التي كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة ٥-١٠ سنوات، وأوصت الدراسة بعقد دورات وورش عمل دورية لنشر الوعي بمتطلبات توظيف أهداف التنمية المستدامة، ودراسة (Timm, & Barth, 2021) التي كشفت أن هناك اختلاف في الدور الذي يلعبه معلم العلوم في تحقيق التنمية المستدامة في المدارس الابتدائية تبعا لمستوى الكفاءة والمعرفة والخبرة التدريسية.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليه الدراسة توصي بما يلي:

- ينبغي توفير التمويل اللازم من الجهات الخارجية لدعم الأنشطة التعليمية المتنوعة داخل المدارس.
- يجب تقديم يقدم المنح والمساعدات للمتعلمين ليتمكنوا من تحقيق التنمية المستدامة.
- ينبغي على المسؤولين في المدارس العمل على توفير بيئة مادية مناسبة ومجهزة بأدوات التعلم لتناسب متطلبات تحقيق التنمية المستدامة.
- يجب أن يعمل المسؤولون داخل المدارس على توفير الفرص المتكافئة لجميع الطلاب للتعلم المستمر وبما يوفر لهم فرص للتنمية المستدامة.

المقترحات:

- اجراء دراسة حول فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس التنمية المستدامة لدى معلمي العلوم.
- قياس مستوى وعي معلمي العلوم بمعايير التنمية المستدامة.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

البعاج، رؤى مهدي جابر. (٢٠١٩). مفهوم التنمية المستدامة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة بورت للعلوم*،٢ (٢)، ٢٨٧ -٣٠٣.

الحيلة، آمال عبد المجيد عبد القادر، والعرقاوي، سامر محمد حسن. (٢٠١٩). القيادة المستدامة كمدخل لتعزيز الإبداع التقني في شركات الصناعات الدوائية الفلسطينية .*مجلة المثقال للعلوم الاقتصادية والإدارية*،٥(٢) ٥٤٧-٥٦٩.

الخضير، هديل سليمان عبد الله. (٢٠٢١). تطوير أداء القيادة المستدامة في التعليم العام في ضوء خبرة هولندا .*مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*- جامعة الملك سعود، *69*(٢)، ٧٩-١١٢.

الدفراوي، نرمين (٢٠١٩). مقرر مقترح في التنمية البيئية المستدامة قائم على أنشطة التوعية البيئية لتنمية الوعي البيئي لدى طلاب معلمي العلوم بكليات التربية. *مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية*، ٢٩ (٢)، ١٣١-١٩١.

الركابي، قصي (٢٠١٨). أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتب علم الأحياء للمرحلة الاعدادية دراسة تحليلية، *مجلة كلية التربية الأساسية*، ٢٤ (١٠٠)، ١٠٩-١٢٦.

الزهراني، هدى عبد الله محمد. (٢٠٢١). بحوث المعلمين والتنمية المهنية المستدامة في السعودية. تعليم جديد، *مجلة العلوم التربوية*، ٢ (١) ، ٢٥-٤٥.

الزيدات، ميسون (٢٠٢٢). *دور مديري المدارس الخاصة في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان*. [رسالة ماجستير غير منشورة] ، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

عساف، عمر، و أبو شقير، محمد والناقة، صلاح (٢٠٢٢). مدى تضمن كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية العليا للأهداف العالمية للتنمية المستدامة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية*، ٣٠ (٢)، ٨٩-١١٥.

عفانة، عزو (٢٠١٧). *منهجية البحث العلمي*. مكتبة الجامعة الاسلامية. غزة.

محمد، منال (٢٠٢٢). برنامج مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة والاقتصاد الخضر و أثره في تنمية التفكير المستدام والتوازن المعري والاتجاهات المستدامة لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية. *المجلة العلمية لكلية التربية*. ٣٨ (٣)، ١٠٧-١٧٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anusuya, p., (2022). Role of Teachers in Education for Sustainable Development. *Periyar Maniammai Institute of science and Technology*, *2*(5),1-6.

Clark, W. C., & Dickson, N. M. (2003). Sustainability science: the emerging research program. *Proceedings of the national academy of sciences*, *100*(14), 8059-8061.

Didham, R. J., & Paul, O. M. (2015).) The Role of Education in the Sustainable Development Agenda: Empowering a learning society for sustainability through quality education; in IGES Journal. 2(5), 1-20.

Ingawale, S. B.(2021). Role Of Teacher Educator In Sustainable Development. *Aayushi International Interdisciplinary Research Journal (AIIRJ)*, *5*(2),65-67.

Schuler, S., Fanta, D., Rosenkraenzer, F., & Riess, W. (2018). Systems thinking within the scope of education for sustainable development (ESD)–a heuristic competence model as a basis for (science) teacher education. *Journal of Geography in Higher Education*, *42*(2), 192-204.

Timm, J. M., & Barth, M. (2021). Making education for sustainable development happen in elementary schools: The role of teachers. *Environmental Education Research*, *27*(1), 50-66.
Timm, J. M., & Barth, M. (2021). Making education for sustainable development happen in elementary schools: The role of teachers. *Environmental Education Research*, *27*(1), 50-66.
Yoldere, H. M., Adamu, M., & Inuwa, I. A. (2022). The Roles of Science Teachers in Promoting Science Education for Sustainable Development in the Northeastern Nigeria. *International Journal of Educational Research and Management Technology.2*(3),82-90.

استبيان للتحكيم بعنوان

دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع

السيد /الدكتور: ة ..... حفظك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .....وبعد:

يتم إجراء دراسة تحت عنوان " دور معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تعزيز مفهوم التنمية المستدامة في مدينة ينبع"، ومن أجل ذلك، تم إعداد استبانة مكونة من جزئيين، الجزء الأول: البيانات الأولية وهي (الجنس، سنوات الخدمة)، والثاني: الاستبانة وتشمل محور التنمية المستدامة: ويضم ثلاث مجالات (ضمان تحقيق التعليم الجيد، ضمان تحقيق التعليم المنصف والشامل للجميع، تعزيز فرص التعلم مدى الحياة للمتعلمين).

لذا نأمل من سيادتكم التكرم بتحكيم الاستبانة، من حيث الآتي: وضوح العبارة، انتماء العبارة للمحور، إضافة أية عبارة مطلوبة وضرورية من وجهة نظركم، وحذف أية عبارة ترونها غير مناسبة من وجهة نظركم.

وستكون الاستجابة على فقرات الاستبانة حسب مقياس ليكرت الخماسي هي

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
٥	٤	٣	٢	١

وتقبلوا خالص تحياتي وتقديري:

أولاً: البيانات الأولية:

الجنس: أنثى ( ) ذكر ( )

سنوات الخدمة: ( ) أقل من ٥ سنوات ( ) من ٥- ١٠ سنوات ( ) أكثر من ١٠ سنوات

ثانيا: فقرات الاستبانة:

	المؤشر	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
ضمان تحقيق التعليم الجيد						
١	يوعي الطالب بدوره بأهمية التعليم الجيد بوصفه نهجا شاملا ذا طابع انساني					
٢	يتابع أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي					
٣	يوظف الأنشطة التعلمية التي تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية والتعلمية.					
٤	يحرص على توفير التعليم الجيد لجميع الطلاب					
٥	يسعى على اكتساب جميع المتعلمين المعرفة والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة.					
ضمان تحقيق التعليم المنصف والشامل للجميع						
١	يوفر البيئة النفسية المريحة للطلاب					
٢	يوفر بيئة مادية مناسبة ومجهزة بأدوات التعلم					
٣	يوفر الفرص المتكافئة لجميع الطلاب للتعلم					
٤	يوعي الطلاب بحقوق الانسان					
٥	يتيح للطلاب فرصة التعبير عن النفس					
تعزيز فرص التعلم مدى الحياة للمتعلمين						

	المؤشر	مو افق بشدة	مو افق	محايد	غير مو افق	غير مو افق بشدة
(١)	يقدم المنح والمساعدات للمتعلمين.					
٢	يوفر التمويل اللازم من الجهات الخارجية لدعم الأنشطة التعليمية					
٣	يشجع الطلاب على توظيف الموارد المدرسية بشكل فاعل					
٤	يعمل على تمكين الطالب من تحليل احتياجاته وأغراضه التي ينشدها من عملية التعلم					
٥	شجع الطالب على المشاركة الشخصية في أنشطة التعليم من أجل التنمية المستدامة.					

دور الإشراف الإلكتروني في تجويد الأداء المدرسي للمعلمين بمدينة حائل التعليمية

د. عبد الله حمود الجميل

الأستاذ المشارك في الإشراف التربوي بجامعة حائل

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الإشراف الإلكتروني في تسهيل مهمات المشرف التربوي في متابعة سير الخطة الدراسية (عن بعد) ،والتحقق من أهميته في تنمية المعلمين مهنيا وتطوير أدائهم ،ومعرفة مدى مساهمة رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة ،والوصول إلى أبرز المعوقات التي تواجه الإشراف الإلكتروني في تجويد الأداء المدرسي ومعرفة نقاط الاختلاف والتشابه بين استجابات عينة الدراسة في دور الإشراف الإلكتروني في تجويد الأداء المدرسي تعزى لمتغير: (الجنس - المؤهل – سنوات الخدمة). طبقت عينة الدراسة على (١٥٧) مشرفا تربويا ومشرفة تربوية في مدينة حائل التعليمية بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت هذه الدراسة على (المنهج الوصفي) ، واستخدم " الاستبانة " كأداة ، وقد توصلت نتائج الدراسة أن الإشراف التربوي الإلكتروني يساهم في تسهيل مهام المشرف التربوي في متابعة سير الخطة الدراسية ، وتنمية المعلمين مهنيا ، ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة بدرجة (كبيرة جدا) ، ووجود بعض الصعوبات والمعوقات التي تواجه الإشراف التربوي الإلكتروني في التجربة السعودية بدرجة (كبيرة) ، حيث كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محاور الدراسة الثلاثة تعزى إلى متغير (الجنس) لصالح المشرفات التربويات وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محاور الدراسة الثلاثة بين المتغيرين (المؤهل وسنوات الخدمة) ، وفي ضوء نتائج الدراسة ،يوصي الباحث فيما يلي: ضرورة تطبيق الإشراف الإلكتروني في أيام العمل العادية الرسمية بالمملكة العربية السعودية حتى بعد زوال جائحة كورنا (كوفيد -١٩)، لمواجهة المعوقات التي تواجه الإشراف التربوي التقليدي. لثبوت نجاح التجربة الوطنية في (منصة مدرستي).

الكلمات المفتاحية: الإشراف الالكتروني. الأداء المدرسي.

ABSTRACT:
This study aimed to reveal the extent to which e-educational supervision contributes to facilitating the tasks of the educational supervisor in following up the progress of the study plan (remotely), verifying its importance in the professional development of teachers and developing their performance, and to find out the extent to which raising the level of academic achievement among students contributes, and to reach the most prominent difficulties and obstacles The study sample was applied to 157 educational supervisors and educational supervisors in Hail Educational City, Saudi Arabia. This study relied on the "descriptive curriculum." The questionnaire was used as a tool. The results of the study found that electronic educational supervision contributes to facilitating the Where the results revealed the existence of statistically significant differences in the three axes of the study attributed to the variable (gender) in favour of the educational supervisors and the absence of statistically significant differences in the three axes of the study between the two variables (qualification and the years of service). In the light of the results of the study, the researcher recommends the need to apply electronic educational supervision on the official normal working days in the Kingdom of Saudi Arabia even after the disappearance of the Covid-19 pandemic to face the obstacles and difficulties faced by traditional educational supervision. To prove the success of the national experience in my school platform.
Keywords: electronic supervision - school performance.

مقدمة:

يواجه العالم اليوم تغيرات سريعة ناجمة عن التسارع العلمي والتكنولوجي، وتطورتقنية المعلومات، مما يتطلب مواكبة ذلك، ولعل الأنظمة التعليمية أولى النظم في الاخذ بهذه المواكبة نظرا لأهميتها في أحداث التغييرات الإيجابية في المجالات الحياتية، إلى جانب حاجتها إلى مواجهة المشكلات التي تنجم عن ذلك التسارع من قبل كثرة المعلومات وزيادة أعداد الطلبة، وبعد المسافات، وغيرها من التحديات والمشكلات التي تواجه الأنظمة التعليمية (موقع وزارة التعليم ،٢٠١٩).

فهذه التحديات لا يمكن الاستجابة لها بأساليب تقليدية، و إنما ينبغي التعامل معها من خلال رؤى وأهداف واستراتيجيات مختلفة نوعا وكما، وأساليب تعتمد فكرا تعليميا مغايرا ينظر إلى المستقبل بهدف متحرك أساسه نظامي تعليمي قوي ومرن ومتجدد ومواكب التطور، ومحوره العنصر البشري القادر على تحليل الحاضر والتفاعل الفوري مع المتغيرات، و ابتكار الحلول العملية بناءا على رؤية واضحة لما ينبغي أن يكون عليه النظام التعليمي في المستقبل (المغيدي، ٢٠٠١) .

فعلي ذلك أسهمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في تأسيس ثقافة جديدة في مهام وأدوار الإشراف التربوي ليكون عن بُعد خلال جائحة كورونا؛ بهدف متابعة العملية التعليمية في منصة مدرستي، والتأكد من نواتج التعلّم للطلبة؛ وفق إجراءات ومسؤوليات محددة ،ويعمل الإشراف التربوي الإلكتروني على تطوير بيئات التعلّم بمكوناتها وأدواتها واستراتيجياتها وتحسين مخرجاتها، وتحديداً بعد الانتقال من بيئة التعلّم الحضورية إلى بيئة التعلّم الإلكترونية، والتي أصبح المتعلّم فيها أكثر استقلالية واعتماداً على التعلّم الذاتي، والمعززة لمفهوم التربية المستدامة والتعلّم مدى الحياة..

وتوفر منصة "مدرستي" للمشرف التربوي العديد من المميزات التي تمكّن المشرف من التواصل مع المعلمين، والاطلاع على أعمالهم، ومتابعة أدائهم بشكل مستمر، والاطلاع على التقارير والإحصائيات لكل أداء معلّم، وملفات إنجازاتهم الإلكترونية، وتنمية أداء المعلمين مهنياً، من خلال عقد اللقاءات التربوية، وتفعيل الزيارات الافتراضية، وتنفيذ الدورات والورش التدريبية والاجتماعات، والدروس التطبيقية وبحث الدرس، ومشاركه، وتبادل المعلومات والملفات.

حيث تعد عملية الإشراف التربوي من العمليات التي تسهم في تجويد الأداء المدرسي ، ويعتبر ضرورة لازمة للعملية التعليمية والتربوية، فهو الذي يحدد الطرق ويرسمها، وينير السبل أمام المعلمين والمعلمات في الميدان، لبلوغ الغايات المنشودة، بل إن نجاح عمليّتي التعلم والتعليم أو فشلهما، وكذلك ديناميتهما أو جمودهما، يعتمد كله على الإشراف التربوي بحيث يقوم بتنفيذ مهامه ويعمل على تحقيق أغراضه، فيتوقف أهمية الإشراف التربوي وحاجته في تحقيق الأهداف ، بأنه أمر ضروري ولا يستغنى عنه (دليل الإشراف التربوي،٢٠١٨) ، كما تؤكد دراسة كاثرين (Catherine،٢٠٠١) و دراسة الشهري (٢٠٢٢) على الدور المهم في تفعيل دور الإشراف التربوي الإلكتروني من أجل تحقيق الهدف المنشود وهو تجويد الأداء المدرسي ، حيث صار واضح لجميع الخبراء في التربية و أكدته العديد من البحوث الدراسات العليمة أن الطرق التقليدية لا تفي بالغرض ويوجد فيها قصوركبير، وهناك العديد من المعوقات التي تحول دون الوصل إلى الأهداف المرسومة والمخطط لها من قبل وزارة التعليم.

إشكالية الدراسة:

فمن خلال هذه النظرة الموضوعية المبنية على فهم واعي وموضوعي للإشراف التربوي الإلكتروني وأهميته، حيث يعد حلقة الوصل بين الإدارة الوسطي (مكاتب التعليم) والإدارة التنفيذية (المدارس) دفعني الى تشخيص و اقع تجربة المملكة العربية السعودية في الإشراف الإلكتروني من خلال(منصة مدرستي) وتم التركيز في هذا البحث على المهمات والادوار الذي يؤديه الإشراف التربوي الإلكتروني في تسهيل مهمات عمل

المشرف التربوي ومتابعة سير الخطة الدراسة والتأكد من مساهماته هذا في تنمية المعلم مهنيا من ومتابعة الجادة في مستوى تحصيل الدراسي للطلبة ، وكل هذا من شأنه تجويد الأداء المدرسي بطريقة حديثة وسلسة بعيدا عن التحديات التي تواجه الإشراف التربوي التقليدي في المملكة العربية السعودية لكبر المساحة الجغر افية وقلة إعداد المشرفيين التربويين مقابل المعلمين ، بالإضافة إلى ندرة بعض التخصصات وغيرها من التحديات الجوهرية ،كم اثبتت دراسة الشهري (٢٠٢٢) و دراسة سالم (٢٠١٦) وأخيرا دراسة عطير(٢٠١٧) إن الاشراف التربوي التقليدي بالصفة الحالية يحتاج الى تطوير وتغيير بعض المهام والادوار والاستفادة من التقنية الحديثة لمواجهة المشكلات والمعوقات عن طريق الإشراف التربوي الالكتروني ، مما دفعني لإجراء هذه الدراسة التربوية لمحاولة الوصول إلى تشخيص و اقع التجربة السعودية ويمكن تلخيصها في السؤال الرئيس : " ما دور الإشراف التربوي الإلكتروني في تجويد الإداء المدرسي في مدينة حائل التعليمية من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟" ، ويتفرع من هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية تتمثل في الآتي :

١. ما دور الإشراف الإلكتروني في تجويد الأداء المدرسي للمعلمين في مدينة حائل التعليمية.؟
٢. ما المعوقات التي تواجه الإشراف الإلكتروني بمدينة حائل التعليمية؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور الإشراف الإلكتروني في تجويد الإداء المدرسي للمعلمين بمدينة حائل تعزى لمتغيرات: (الجنس – المؤهل - سنوات الخدمة)؟

الهدف من الدراسة:

١. معرفة دور الإشراف الإلكتروني في تجويد الأداء المدرسي للمعلمين في مدينة حائل التعليمية.
٢. الكشف عن المعوقات التي تواجه الإشراف الإلكتروني بمدينة حائل التعليمية.
٣. الوصول إلى نقاط الاختلاف والتشابه بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور الإشراف الإلكتروني في تجويد الإداء المدرسي للمعلمين بمدينة حائل تعزى لمتغيرات: (الجنس – المؤهل - سنوات الخدمة).

أهمية الدراسة:

- التحقق من معرفة دور الإشراف الإلكتروني في تسهيل مهمات المشرف التربوي، ورفع دقة متابعة سير الخطة الدراسية، وسهولة التواصل مع المعلمين، وتسهيل تبادل الخبرات، وتحديد مستويات الطلبة، ورفع فاعلية تقويم أداء المعلمين بالمتابعة والمراجعة الدقيقة (عن بعد).
- الكشف أهمية تفعيل التقنية الحديثة في أنظمة التعليم ومعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف في الإشراف الإلكتروني.
- الوصول إلى أبرز المعوقات (البشرية، والمادية، والبيئة المدرسية) التي واجهت التجربة السعودية بالإشراف الإلكتروني أبان جائحة كورنا (كوفيد -١٩)، ومعرفة إمكانية تطبيقها في أيام العمل العادية الرسمية حتى بعد زوال الجائحة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على دور التربوي الإلكتروني في تجويد الأداء المدرسي في المملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على المشرفين التربويين والمشرفات التربويات المتابعين للمدارس أبان جائحة كورنا (كوفيد -١٩) في منطقة حائل التعليمية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي يونيو ٢٠٢٢.

مصطلحات الدراسة:

١. الدور

معني دور في معجم المعاني: مهمة ووظيفة. اصطلاحا: هو دور الإشراف الإلكتروني في عملية تحول ومتابعة المعلمين من أجل تجويد أداءهم بشكل خاص ورفع مستوى الأداء المدرسي بشكل عام.

يعرف بأنه:" مجموعة من الأنشطة المخطط لها التي يقوم بها تربويون مختصون لمساهمة في تجويد الإداء المدرسي، وتنمية المعلمين مهنيا، وتحسين ممارساتهم التدريسية والتقويمية داخل غرفة الصف وخارجها، ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة، بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في التحصيل الدراسي للمتعلمين وطرائق تفكيرهم " (طافش، ٢٠٠٤، ص ٧٣).

ويعرف الباحث الإشراف التربوي إجرائيا: بأنها: مجموعة من العمليات المخطط لها يقوم عليها المشرفين التربويين والمشرفات التربويات للمساهمة في تسير المدرسية من قبل تربويين مختصين من أجل تحسين أداء المدرسة وتنمية المعلم مهنيا والتأكد من مستوى التحصيل الدراسي للطلبة عن طريق الإشراف التربوي الإلكتروني من خلال البرنامج الوطني (منصة مدرستي).

٢. الإشراف الإلكتروني:

هو عملية تحويل نموذج أعمال المؤسسات الحكومية الى نموذج يعتمد على التكنولوجيا الرقمية في تقديم المساعدات والمساهمات والخدمات وتسيير الموارد البشرية تحقيق أهداف الإشراف التربوي، والتغلب على المشكلات والتحديات والصعوبات والمعوقات التي تواجه النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية.

منصة مدرستي:

نظام رقمي للتعليم (عن بعد) أنشأته وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في ظل انتشار جائحة كورونا من خلال استخدام التكنولوجيا والحاسبات الآلية والهواتف الذكية لتسهيل التعلم على الطلبة في الروضة والمرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.

٣. الأداء المدرسي:

يشير مفهوم الأداء المدرسي إلى الجهد المخطط والمستمر لتحسين مستوى الأداء المدرسي وتجويد المخرجات من خلال الإشراف التربوي الإلكتروني والتقويم المستمر للأداء المدرسي، ويتضمن ذلك التشخيص العلمي الدقيق لأداء المدرسة باستخدام أدوات علمية مقننة تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على كل من مجالات: تسهيل مهام المشرف التربوي، وسير الخطة الدراسية، تنمية المعلمين مهنيا، التحصيل الدراسي للطلبة وفق المعايير والمؤشرات الموضوعة لكل مجال لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

تمهيد:

لا يوجد مجال من مجالات الحياة إلا ويحتاج إلى إشراف ومساعدة ومتابعة سواءا كان هذا المجال من المجالات الاقتصادية أم الاجتماعية أم المهنية أم غيرها، وذلك للوصول إلى أفضل ما يمكن من تحقيق أهداف ذلك المجال ، وبالتالي أصبح دور الإشراف التربوي من الادوار المساندة التي تسهم إسهاماً مباشراً في تطوير البيئة التربوية و التعليمية ، لكون الإشراف التربوي هو حلقة الوصل بين الميدان والسياسة التعليمية (البدري ، ٢٠٠٢).

١. **تعريف الإشراف التربوي**:

هو العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة تدريبية كانت أم إدارية أم تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة أو خارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة بينها (زايد ورمان، ٢٠١٥).

٢. **أهمية الإشراف الالكتروني**:

تعد عملية الإشراف التربوي من العمليات التي تسهم في نهوض عمليتي التعلم والتعليم حيث أن الإشراف التربوي ضرورة لازمة للعملية التعليمية والتربوية، فهو الذي يحدد الطرق ويرسمها، وينير السبل أمام

المعلمين والمعلمات في الميدان، لبلوغ الغايات المنشودة، بل إن نجاح عمليّتي التعلم والتعليم أو فشلهما، وكذلك ديناميتهما أو جمودهما، يعتمد كله على الإشراف التربوي بحيث يقوم بتنفيذ مهامه ويعمل على تحقيق أغراضه، فيتوقف أهمية الإشراف التربوي وحاجته في تحقيق الأهداف ، بأنه أمر ضروري ولا يستغنى عنه (دليل الإشراف التربوي،٢٠١٨).

٣. **الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي**:

إن نظام الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات الحديثة وفلسفته سيتجه إلى أسلوب تنظيم جو أفضل للتعلم والتعليم حيث إن سياسة الإشراف التربوي الحديثة تنظر إلى العملية التعليمية على أنها ليست عملية تأتي من الأعلى إلى الأسفل ، و إنما هي حركة ذات اتجاهين متبادلين ، فالمشرف التربوي والمشرفة التربوية أو القائد أو القائدة شريك للمعلم والمعلمة يعملون معهم ولا يفتشون عن سلبياتهم ، ولا يسعون إلى كشف أخطائهم، وإذا كانت هذه السياسة تنظر إلى وظيفة المشرفين التربويين والمشرفات التربويات على أنها ليست وظيفة فوقية أو تسلطية ، و إنما هي وظيفة قيادية ، وينظر إلى المعلم والمعلمة على أنهم زملاء لهم في المهنة ، ويتعاونون معهم على حل المشكلات والعلاقات الإنسانية معه على أساس من التفاهم والاحترام ويشجعه على الابتكار والتجديد ، ويهيئون لهم الفرص لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة(عطية ،٢٠٢١).

٤. **مفهوم الإشراف الإلكتروني**:

هو الإشراف الذي يتم من خلال وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية، وهي: (الحاسب الآلي وشبكاته، والهواتف والأجهزة الذكية، شبكة الكابلات التلفزيونية، أقمار البث الفضائي)، ويتم من خلاله كذلك المتابعة المباشرة والمستمرة والإشراف التربوي وإعطاء الدورات التدريبية وغيرها صوت وصورة. (السليم والعودة، ٢٠٠٩، ص ١٥).

٥. **أهمية الإشراف الإلكتروني**:

فمن الجوانب الأساسية التي يبرز أهمية الإشراف التربوي الإلكتروني، ودوره في التخلص من الصعوبات والمعوقات التي تواجهه الإشراف التربوي التقليدي، يمكن حصرها في النقاط الآتية:

- التخلص من الاتجاهات السلبية للمشرفين التربويين في بعض الممارسات الإشرافية القائمة على السلطة.
- القضاء على المشكلات المادية، وصعوبة المواصلات وعدم الحصول على الوقت الكافي لممارسة مهام المشرف التربوي مع جميع المدارس المتابعة من قبل المشرف التربوي، بسبب بعد المسافات وكثرة إعداد المدارس وغيرها.
- ممارسة العملية الإشرافية على مداروقت العمل دون التقيد بمواعد محددة مع المدرسية والمعلمين.
- إعطاء الثقة للمعلمين وتوفير الفرص لمشاركة أعمالهم مع المشرفين التربويين و اتخاذ القرار.
- أبعاد الممارسات ذات الطابع التفتيشي أو التقويمي، وهذا يساهم في أحداث التطور المطلوب للمدرسة والمعلمين.
- اختيار ما يناسب المعلمين من أفكارونماذج وتطبيقات إشرافية.

٦. **معوقات الإشراف الإلكتروني**:

هناك عدة أسباب ربما تواجهه الإشراف التربوي الإلكتروني، فقد حدد (سعادة والسرطاوي، ٢٠١٠، ص ٢٤٢) من تلك الأسباب ما يلي:

- النقص الكبير في الكوادر التعليمية غير المؤهلة على التعامل مع التقنيات الحديثة بسبب قلة الخبرة في الحاسب الآلي والهواتف الذكية والبرامج الوطنية.
- عدم توفر المعلومات الكافية في البرامج الوطنية عن المدارس والمعلمين والطلبة، مما يزيد العبء الذهني في صعوبة جمع المعلومات والبيانات المطلوبة لدى المشرف التربوي.
- عدم قناعة بعض المشرفين التربويين بجدوى أهمية الإشراف التربوي الإلكتروني ويفضل الاشراف التربوي التقليدي والزيارات الميدانية حضوريا.

- ضعف الشبكات الانترنت المحلية في بعض الأماكن التعليمية، مما يزيد الصعوبة للوصول إلى المدارس والمعلمين من قبل المشرف التربوي.
- قلة إقامة الدورات التدريبية النوعية لتأهل المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين والطلبة للتعامل مع البرامج الوطنية الرقمية.
- الخوف من تعرض بعض المو اقع التعليمية للاختراق وضياع البيانات الأساسية، وعدم جدية بعض المدارس في التعامل معها بكل سرية وعناية.

٧. **مفهوم تجويد الأداء المدرسي**:

يشير مفهوم تجويد الأداء المدرسي إلى الجهد المخطط والمستمر لتحسين مستوى الأداء المدرسي وتجويد المخرجات من خلال الإشراف والتقويم المستمر للأداء المدرسي، ويتضمن ذلك التشخيص العلمي الدقيق لأداء المدرسة باستخدام أدوات علمية مقننة تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على كل من مجالات: التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية وفق المعايير والمؤشرات الموضوعة لكل مجال لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير، وبناء الخطة التطويرية للمدرسة لتوفير الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لتحقيق الأهداف. (العيسى ،٢٠١٩)

٨. **أهمية تجويد الأداء المدرسي**:

إن النظرة إلى المدرسة باعتبارها مؤسسة تؤدي أدواراً مختلفة، وتتفاعل معها مجموعة من المجالات والعوامل، جعلت التربويين يعملون على تطوير أداء المدرسة والوقوف على مدى فاعليتها، وجودة أدائها، وقدرتها على تحقيق أهدافها، وكفاءة معلميها والعاملين بها. كما أن الممارسات التي كانت تقوم بها المناطق التعليمية- نتيجة لغياب آلية موحدة لتجويد الأداء المدرسي - كشفت عن ضرورة إيجاد آلية محددة للوقوف على الأداء المدرسي وتجويده.

٩. **جوانب نظام تجويد الأداء المدرسي**:

يشير نظام تجويد الأداء المدرسي إلى جانبين رئيسيين من الجو انب الهامة لتطوير الأداء المدرسي، يتعلق الأول بالمتابعة من قبل الإشراف التربوي للأداء المدرسي وهو الجانب الذي يتم داخل المدرسة من خلال كادرها الفني.

١٠. **منظومة نظام تجويد الأداء المدرسي**:

لمنظومة تجويد الأداء المدرسي مجالات متعددة تتكامل فيما بينها، لتشكل مزيجا مترابطا يسهم في دور أداء المعلمين. ويشكل كل مجال من مجالات النظام التربوي منظومة فرعية قائمة بذاتها لها مجالاتها المتفاعلة فيما بينها بحيث يؤثر كل مجال في المجالات الأخرى ويتأثر بها. كما يمكن تصنيف كل مجال منها إلى مدخلات وعمليات ومخرجات، وبيئة نظام، وتغذية راجعة، ويتبنى نظام تجويد الأداء المدرسي مدخل المعايير في جميع مجالاته، حيث إن لكل مجال معايير محددة وواضحة تسعى المدرسة إلى تحقيقها، من خلال تشخيصها لوضعها الحالي لمجالات المنظومة الثلاثة: (التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية) باستخدام أدوات علمية مقننة، يستخدمها المستفيدون من خدمات المدرسة على مختلف شرائحهم (إدارة مدرسة، معلمون أو ائل، أولياء أمور، مشرفون، طلاب) بغية الوصول إلى تحديد (نقاط القوة، وأولويات التطوير) ليتم ترجمتها إلى أهداف واضحة ومحددة في خطة المدرسة.

الدراسات السابقة:

أجريت عدد من الدراسات السابقة ،وفي حدود علم الباحث لم يجد دراسة من الدراسات السابقة تحدثت عن الإشراف التربوي الإلكتروني ودوره في تجويد الإداء المدرسي التجربة الوطنية السعودية (منصة مدرستي) ، فأغلب الدراسات السابقة حول و اقع الإشراف التربوي والصعوبات والمشكلات التي تواجهه الاشراف التربوي من زو ايا خاصة ، ولهذا اجريت الدراسة الحالية، وما يتناسب معها من الدراسات السابقة الحديثة تم تسليط الضوء عليها، حيث هدفت دراسة كاثرين (Catherine،٢٠٠١) إلى معرفة سد الحجز في مشرفي التربية الخاصة ومعلميها في المناطق الريفية في الهند ، ومن ثم تصميم مشروع لتمكين الإشراف الإلكتروني عن بعد من خلال تفعيل الحاسبات الالية في نقل المعلومات والتدريب والاشراف على

المعلمين، ويؤكد الباحث أن نتائج الدراسة اثبتت تحقق الأهداف رغم وجود بعض المعوقات الاقتصادية والمادية والفنية ، إلا ان المشروع وفر عناء السفر وبعد المسافات ويسر اللقاءات المستمر عن طريق الحاسب الالي . وتؤكد دراسة فانهورن (Vanhorn, ٢٠٠٣) دور التكنولوجيا على العملية الإشرافية في بعض المناطق النائية في إنجلترا بنشر المعلومات واسترجاعها واستخدام المهارات التكنولوجية في عمليات الإشراف والتدريب (عن بعد)، وتحديد الآليات ومواجهة المشكلات أولا بأول، وتؤكد أيضا هذه الدراسة أن تكنولوجيا لدية القدرة الكافية في تطوير الأساليب الإشرافية، وسهولة تطبيقها في المدارس (عن بعد). أما دراسة ستشوارتز (Schwartz, ٢٠٠٧) فقد هدفت إلى تحديد فاعلية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإشراف على المعلمين والمتعلمين في ولاية (إلنوى الامريكية)، واستخدمت الدراسة البحث النوعي كمنهج للدراسة، واعتمدت على المقابلة كأداة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من (٩) مشرفين تربويين وعدد من المدارس، وقد أظهرت النتائج أن معايير الإشراف الكتروني (عن بعد) كانت تستخدم بدرجة (عالية) في رفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين. واخير دراسة الشهري (٢٠٢٢) هدفت هذه الدراسة لبناء تصور مقترح لتطوير أساليب الاشراف الإلكتروني في المملكة العربية السعودية، وقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي، وكانت إداءة الدراسة (الاستبانة)، حيث تكونت من عينة (١٣٢) مشرفة تربوية، وقد توصلت الباحثة الى بناء تصور مقترح للإشراف التربوي الالكتروني وأوصت الى إجراء دراسة في المملكة العربية السعودية لمعرفة و اقع ممارسة الاشراف التربوي الالكتروني، وعلى ذلك تناول الباحث الدراسية الحالية لمعرفة و اقع الإشراف التربوي الإلكتروني في تجويد الأداء المدرسي في السعودية. وأما دراسة سالم (٢٠١٦) فقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة إسهام المشرف التربوي في تطوير الأداء المدرسي لمعلمي العلوم في المدارس الأساسية بمحافظة جرش، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٣) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الاساسية تم اختيارهم بالطريقة القصدية. فقد توصلت نتائج هذه الدراسة أن دور المشرف التربوي في تطوير الأداء المدرسي لمعلمي العلوم في المدارس الأساسية بمحافظة جرش كانت متوسطة، كما بينت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) حول آراء عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ، ولصالح المعلمات . وأخيرا دراسة عطير (٢٠١٧)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات الاشراف التربوي في تجويد الأداء المدرسي لمعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم ، ومعرفة أثر متغير الجنس والتخصص وسنوات الخدمة في تقييم دور الإشراف التربوي التقليدي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٧٠) معلما ومعلمة بنسبة ٥٠٪ من معلمي المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم . وقد توصلت نتائج الدراسة أن المشرف التربوي يواجه العديد من المعوقات في مجال الإشراف على معلمي تخصصه أهمها كثر عدد المعلمين وبعد المسافات بين المدارس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، وتحديد أهداف تلك الدراسات واستقراء المناهج المستخدمة وعينة الدراسة المستهدفة وحجمها ونتائجها في تلك الدراسات تبيّن الآتي:

هدفت بعض الدراسات السابقة إلى معرفة دور التكنولوجيا على نظام الإشراف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات في جميع الجوانب، والتدريب عن بعد، ودور التقنية الحديثة في المناطق الريفية والنائية، ومتابعة سير المدارس عن بعد بكل يسر وسهولة، وعليه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة واهدفها ومنهجه ونوعية العينة وحجمها وأداة الدراسة وتصميم أداتها الاستبانة ، ويوجد تشابه بأهداف الدارسة في تجويد الأداء المدرسي ، ألا أنها تختلف هذه الدراسة في محاولة تفعيل التقنية الحديثة في عملية الإشراف التربوي.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

اعتمدت منهجية الدراسة على المنهج (الوصفي الارتباطي) أحد أنواع المناهج الوصفية، ويُستخدم في قياس العلاقة بين متغيرين (متغير مستقل، ومتغير تابع)، وهل هذه العلاقة مُوجبة أم سالبة، وَمِنْ ثَمَّ التنبؤ بمستوى معين من الدلالة في صورة

رقمية، وتعتبر العلاقات الارتباطية بمثابة خطوة أولية تنحى بالباحث نحو دراسة أكثر شمولً، ويتم وذلك بواسطة استجواب الأفراد بصورة غير مباشرة من خلال أداة الدراسة (الاستبانة) وقياس آرائهم المتو افرة عن مشكلة الدراسة، ومن ثم القيام بتحليها تحليلا يستطيع الباحث بموجبه استنتاج ما يتصل بمشكلة الدراسة من نتائج (العساف، ٢٠٠٠، ١٩٦).

أداة الدراسة:

يشير القحطاني وآخرون بأن "الاستبانة: " هي تلك الاستمارة التي تحتوي على مجموعة من العبارات المكتوبة مزودة بإجاباتها أو الآراء المحتملة أو بفراغ للإجابة، ويطلب من المجيب عليها الإشارة إلى ما يراه مهما، أو ما يعتقد أنه الإجابة الصحيحة، دون مساعدة الباحث لهم ". (القحطاني وآخرون ،٢٠٠٥، ٢٨٨).

صدق المحكمين:

بعد تصميم الاستبانة ومراجعتها بشكل دقيق في صورتها الأولية قام الباحث بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المختصين من أستاذة جامعة ومشرفين تربويين، للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، وذلك لمعرفة رأي هؤلاء المحكمين في مدى وضوح صياغة المعيار، ومدى انتمائه للمحور، وقد قام المحكمون بإبداء بعض الملاحظات والتعديلات اللازمة إما لإعادة صياغتها، أو لحذف بعض العبارات أو إضافة بعض العبارات المناسبة لتصبح الأداة واضحة وأكثر دلالة، حيث تضمنت (٤٨) عبارة، مقسمة على أربعة محاور.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة الاستبانة استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، وذلك للتأكد من ثبات أداة الدراسة على عينة مجتمع الدراسة المستهدف، وتم حساب ثبات أداة الدراسة العام والفرعي حيث تتكون أداة الدراسة من عدد أربعة محاوررئيسية تشكل منه عدد (٤٨) عبارة تتبع جميع عباراته لمقياس ليكرت الخماسي، والجدول (١) يوضح معاملات الثبات.

جدول (١) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحاور	عدد العبارات	ثبات المحور
١	المحور الأول: دور الإشراف الإلكتروني في تجويد الأداء المدرسي في مدينة حائل التعليمية.	٣٧	٠,٩٠٣
٢	المحور الثاني: أبرز المعوقات التي تواجه الإشراف الإلكتروني في تجويد الأداء المدرسي للمعلمين بمدينة حائل التعليمية	١١	٠,٩٤٢
	الثبات العام للاستبيان	٤٨	٠,٩٧٠

. (Nunnally& Bernstein, 1994, pp.264-265)

مجتمع الدراسة:

شملت الدراسة جميع المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في مدينة حائل التعليمية المتابعين للمعلمين والمعلمات في الفصل الدراسي الثالث ٢٠٢٢م ،والجدول(2) يوضح المجتمع الاصلي والذي يعتبر هو عينة الدراسة والنسب المئوية، حيث تكونت عينة الدراسة من نوعين حسب طبيعة العمل ،النوع الأول : من المشرفين التربويين ، والبالغ عددهم (٧٢) مشرفا تربويا وتم الاستجابة من قبل (٦٨) مشرفا تربويا وذلك بنسبة مئوية (٤٥٪) حيث تعد نسبة ممثلة ، ولم يستجب من المجتمع الأصلي من المشرفين التربويين عدد(٤) مشرفا تربويا لانتهاء الفترة المحددة للاستجابة ،والنوع الثاني: من المشرفات التربويات التابعات حيث بلغ عددهن (٨٥) مشرفة تربوية وتم الاستجابة من قبل (٨٤) مشرفة تربوية وذلك بنسبة مئوية (٥٥ %) حيث تعد نسبة ممثلة، ولم تستجب من المجتمع الاصلي من المشرفات التربويات عدد (١) مشرفة تربوية لانتهاء الفترة المحددة للاستجابة .(موقع الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل: https://www.hailedu.gov.sa/ar-SA) :

جدول (٢) عدد المشرفين التربويين والمشرفات التربويات والذين يمثلون عينة الدراسة:

م	عينة الدراسة	المجتمع الأصلي	عدد العينة	النسبة المئوية	المفقودات
١	مشرف تربوي	٧٢	٦٨	٤٥٪	٤
٢	مشرفة تربوية	٨٥	٨٤	٥٥٪	١
	المجموع الكلي	١٥٧	١٥٢	١٠٠٪	٥

فيما يلي نستعرض الجدول (٣) الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة (ن=١٥١) من حيث المتغيرات المستقلة (المؤهل – سنوات الخدمة – الجنس).

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية

المتغيرات	المجموعات	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل	بكالوريوس	١١٥	%76
	ماجستير	32	%21
	دكتوراه	5	%3
سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	32	%21
	من خمس سنوات إلى عشر سنوات	24	%16
	أكثر من عشر سنوات	٩٦	%63
الجنس	ذكر (مشرف تربوي)	٦٨	٤٥٪
	أنثى (مشرفة تربوية)	٨٤	٥٥٪

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

١. بدأ تطبيق هذه الأداة بعد تحكيم الأداة والتعرف على صدق وثبات الأداة.
٢. بعد ذلك تم التنسيق مع إدارة الاشراف التربوي في إدارة التربية والتعليم بمنطقة حول عدد المجتمع الأصلي للمشرفين التربويين والمشرفات التربويات التابعة لإدارة الاشراف التربوي داخل قطاع حائل، ومن ثم أخذ الأذن منهم للتطبيق الأداة " الاستبانة ".
٣. تم توزيع الأداة على عينة الدراسة بداية من تاريخ 2022/٠٦/09، ثم تم تحديد مدة زمنية قدرها أسبوع للإجابة على أداة الدراسة، ووضع الأسبوع الثاني لجمع أداة الدراسة ومتابعة المتأخرين كحد أقصى، وقد تم تعبئة الاستبانة واستعادتها في المدة المحددة ووفق الأعداد المطلوبة وكانت بيسر وسهولة لأنها تم تصميم الاستبانة وتحكيمها وتوزيعها واستعادتها بالطريقة الالكترونية عن طريق برنامج (Google Drive).

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الاتية:

١. استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب قيم الثبات لمجالات ومحاور الاستبانة.
٢. تحليل الاستبانة باستخدام التكرارات والنسب المئوية.
٣. الرسوم والأشكال البيانية للتوضيح.
٤. المتوسطات المرجحة للأوزان لمقياس ليكرت الخماسي والانحرافات المعيارية.
٥. اختبار (ت) للعينات المستقلة T Independent sample Test لاكتشاف ما إذا كان هناك فروق في المحاور تبعًا لمتغير (الجنس) طبيعة العمل (مشرف تربوي - مشرفة تربوية).
٦. اختبار التباين الأحادي (ANOVA) وذلك لاكتشاف ما إذا كان هناك فروق في المحاور تبعًا لمتغيري :(المؤهل وسنوات الخدمة).

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

تتضمن الإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشة وتفسير نتائجها، ومن ثم تقديم التوصيات بناء على تلك النتائج، كما تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة على عبارات الاستبانة كما يوضح الجدول (٤) القيم الوزنية والاسمية للمقياس الخماسي.

جدول (٤) القيمة الوزنية والاسمية لمقياس ليكرت الخماسي

القيمة الأسمية	القيمة العددية	طول الفترة	الفترات الموزونة	الدرجة
لا أو افق بشدة	درجة	٠,٨٠	من ١ إلى أقل من١,٨٠	قليلة جدًا
لا أو افق	درجتان	٠,٨٠	من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠	قليلة
محايد	ثلاث درجات	٠,٨٠	من٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠	متوسطة
أو افق	أربع درجات	٠,٨٠	من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠	كبيرة
أو افق بشدة	خمس درجات	٠,٨٠	من ٤,٢٠ إلى ٥	كبيرة جدًا

إجابة السؤال الأول: ما دور الإشراف الإلكتروني في تجويد الأداء المدرسي في مدينة حائل التعليمية؟

في هذا القسم نتناول تحليل آراء استجابات عينة الدراسة حول دور الإشراف الإلكتروني في تجويد الأداء المدرسي في مدينة حائل التعليمية، كما في الجدول (٥) و(٦) و (٧) .

جدول (٥) استجابات عينة الدراسة حول (إجابة السؤال الأول)

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
يساهم في تحويل البيانات إلى معلومات منتظمة ومترابطة	٤,٥٣	0.٧٥	كبيرة جدا	1
يساعد على اتخاذ القرارات على أسس علمية بدلا من الاجتهادات الشخصية	٤,٢٨	٠,٩٠	كبيرة جدا	٧
يوفر الوقت الكافي للمشرف التربوي	٤,٤٤	٠,٨٦	كبيرة جدا	٣
يساهم في تخفيف الضغط النفسي على المشرف التربوي	٤,١٤	١,٠٨	كبيرة	١٠
يساعد في ترشيد الانفاق على الإشراف التربوي	٤,٢٢	١,٠٢	كبيرة جدًا	٨
يتخلص من النظام اليدوي للمشرف التربوي	٤,٤٠	٠,٨٨	كبيرة جدا	٤
يساعد على التخلص من الإجراءات الروتينية في الزيارة التقليدية	٤,٢٨	٠,٩٠	كبيرة جدا	٦
يسرع في الحصول على المعلومات للمدرسة واسترجاعها	٤,٤٦	٠,٨٥	كبيرة جدًا	٢
يكسر حاجز بناء العلاقات الإنسانية	٤,١١	١,١٠	كبيرة	١١
يسهل استثمار التقويم الذاتي للمشرف التربوي	٤,٣٣	٠,٨٩	كبيرة جدا	٥
يشارك مع الإدارة المدرسية بناء الجدول الدراسي	٤,٠٨	١,١٢	كبيرة	١٢
يتابع الانضباط المدرسي للمعلمين بكل يسر وسهولة	٤,١٧	١,٠٤	كبيرة	٩

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
المحور الأول: ما دور الاشراف الالكتروني في تجويد الأداء المدرسي في مدينة حائل التعليمية ؟.	٤,٢٨	٠,٩٠	كبيرة جدا	

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول (المحور الأول) جاءت بقيمة (٤,٢٨) حسب القيمة الوزنية والاسمية لمقياس ليكرت الخماسي ، وهذا يؤكد أن الإشراف الإلكتروني يساهم بدرجة (كبيرة جدا) في تسهيل مهام المشرف التربوي في متابعة سير الخطة الدراسية ، حيث كانت أعلى الاستجابات عبارة : (يساهم في تحويل البيانات إلى معلومات منتظمة ومترابطة) وحققت المرتبة الأولى على عبارات المحور بمتوسط حسابي (٤,٥٣) ، بينما كانت أقل الاستجابات : (يشارك مع الإدارة المدرسية في بناء الجدول الدراسي) وحققت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤,٠٨) ، وهذا مؤشرا مهم على أهمية الإشراف التربوي الإلكتروني في تسير أمور المدرسة وفق التكنولوجيا الحديثة (عن بعد)وتتفق هذه النتيجة مع دارسة فانهورن (Vanhorn, ٢٠٠٣) والتي أثبتت أن دور التكنولوجيا على العملية الإشرافية في بعض المناطق النائية في إنجلترا تعد إيجابية في نشر المعلومات واسترجاعها واستخدام المهارات التكنولوجية في عمليات الإشراف والتدريب (عن بعد)، وتحديد الآليات ومواجهة المشكلات أولا بأول ، وتؤكد أيضا هذه الدراسة أن تكنولوجيا لدية القدرة الكافية في تطوير الأساليب الإشرافية ، وسهولة تطبيقها في المدارس وعلى المعلمين .

جدول (٦) استجابات عينة الدراسة حول (إجابة السؤال الأول

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
يناقش الخطط الفصيلة مع جميع المعلمين بكل يسر	٤,٣٤	٠,٨٦	كبيرة جدًا	٨
يقابل المعلمين الجدد بشكل مستمر	٤,٢٠	١,٠٤	كبيرة جدا	١١
يستطيع التنويع في الأساليب الاشرافية	٤,٢٤	٠,٩٦	كبيرة جدًا	١٠
يشارك عدد كبير من المعلمين في الورش التربوية	٤,٤٢	٠,٧٨	كبيرة جدًا	٤
يستطيع مقابلة جميع المعلمين في أوقات متفاوتة بشكل فردي	٤,٤٠	٠,٨٠	كبيرة جدًا	٥
يقيم الدورات التدريبة بكل يسر وسهولة	٤,٤٨	٠,٧١	كبيرة جدًا	١
يطلع المعلمين بكل جديد بشكل مستمر	٤,٤٦	٠,٧٣	كبيرة جدًا	٢
يجتمع مع المدير والمعلمين بشكل مستمر	٤,٣٣	٠,٨٨	كبيرة جدًا	٩
ينسق الزيارات التبادلية الخارجية بين المعلمين بشكل يسر	٤,٣٦	٠,٨٥	كبيرة جدًا	٧
يشارك المعلمين بحصص افتراضية بسهولة	٤,٤٠	٠,٨٠	كبيرة جدا	٦
يساهم في بناء مجتمعات التعلم المهنية بكل يسر	٤,٤٢	٠,٧٦	كبيرة جدًا	٣
المحور الأول: ما دور الاشراف الالكتروني في تجويد الأداء المدرسي في مدينة حائل التعليمية ؟.	٤,٣٦	٠,٨٥	كبيرة جدًا	

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول (المحور الأول) جاءت بقيمة (٤,٣٦) ، حسب القيمة الوزنية والاسمية لمقياس ليكرت الخماسي ، وهذا يؤكد على أهمية الإشراف الإلكتروني في تنمية المعلمين مهنيا وتطوير أدائهم ، حيث حققت درجة (كبيرة جدا) ، وكانت هذه الدرجة أعلى درجات محاور الدراسة الأربعة ، وتعد التنمية المهنية للمعلمين من أهم أدوار المشرف التربوي في ظل الاتجاهات الحديثة ،وكانت أعلى الاستجابات عبارة : (يقيم الدورات التدريبة بكل يسر وسهولة) وحققت المرتبة الأولى على عبارات المحور بمتوسط حسابي (٤,٤٨) ، بينما كانت أقل الاستجابات

: (يقابل المعلمين الجدد بشكل مستمر) وحققت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤,٢٠) ، وهذا مؤشرا مهم على دور الإشراف التربوي الإلكتروني في التنمية المهنية للمعلمين (عن بعد) بكل يسر وسهولة ، والتخلص من الصعوبات والعقبات التي كانت تواجه المشرفيين التربويين لكثرة إعداد المعلمين المتابعة لهم في الإشراف التربوي التقليدي ، وبعد المسافات بسبب اتساع المساحة الجغرافية ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كاثرين (Catherine،٢٠٠١) والتي أثبتت أن مشروع تمكين الإشراف الإلكتروني (عن بعد) من خلال تفعيل الحاسبات الالية في نقل المعلومات والتدريب والاشراف على المعلمين قادر على سد العجز في مشرفي التربية الخاصة ومعلميها في المناطق الريفية في الهند ، وتؤكد نتائج هذه الدراسة أن الأهداف تحققت رغم وجود بعض المعوقات الاقتصادية والمادية والفنية ، حيث وفرت عناء السفر وبعد المسافات وسهولة اللقاءات المستمر عن طريق الحاسب الالي والأجهزة الذكية .

جدول (٧) استجابات عينة الدراسة حول (إجابة السؤال الأول

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
يتابع عملية تسليم الكتب الدراسية بشكل واضح	٤,١٣	١,٢٣	كبيرة	١٢
يتأكد من القدرة الاستيعابية للفصول الدراسية	٤,٢١	١,٠٦	كبيرة جدًا	٨
يتابع الأنشطة الصفية والغير صفية بشكل دوري	٤,١٦	١,٢٠	كبيرة	٩
يتأكد من تدرس المعلمين لمواد تخصصهم	٤,٢٦	٠,٩٨	كبيرة جدًا	٦
يتبنى الحوافز الإيجابية لتحقيق انضباط الطلاب بكل سهولة	٤,١٤	١,٢٢	كبيرة	١٠
يطلع على واجبات جميع الطلاب بكل سهولة	٤,٤٠	٠,٨٠	كبيرة جدًا	١
يسهل على المشرف التربوي التواصل مع الطلاب	٤,٣٦	٠,٨٥	كبيرة جدًا	٢
يسهل حل مشكلات الطلاب بأسرع وقت	٤,٠٦	١,٢٦	كبيرة	١٣
يساهم في حماية مصالح الطلاب	٤,١٤	١,٢٢	كبيرة	١١
يحدد المستوى الفعلي لجميع الطلاب بكل سهولة	٣,٩٨	١,٢٨	كبيرة	١٤
يساهم في بناء الاختبارات الفصلية والنهائية	٤,٣١	٠,٩٢	كبيرة جدًا	٤
يتابع نتائج الاختبارات لدى الطلاب بكل مهنية	٤,٢٨	٠,٩٤	كبيرة جدا	٥
يستطيع عمل اختبارات للتأكد من نتائج الطلاب	٤,٣٢	٠,٨٨	كبيرة جدًا	٣
يوزع استبان بشكل دوري لأولياء أمور الطلاب	٤,٢٥	٠,٩٩	كبيرة جدًا	٧
المحور الأول: ما دور الاشراف الالكتروني في تجويد الأداء المدرسي في مدينة حائل التعليمية ؟.	٤,٢١	١,٠٦	كبيرة جدًا	

يتضح من الجدول(٧) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول (المحور الأول) جاءت بقيمة (٤,٢١) حسب القيمة الوزنية والاسمية لمقياس ليكرت الخماسي ، وهذا يؤكد على مدى مساهمة الإشراف التربوي الإلكتروني في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، حيث حققت درجة (كبيرة جدا)، وكانت أعلى الاستجابات عبارة : (يطلع على واجبات جميع الطلبة بكل سهولة) وحققت المرتبة الأولى على عبارات المحور بمتوسط حسابي (٤,٤٠) ، بينما كانت أقل الاستجابات : (يحدد المستوى الفعلي لجميع الطلبة بكل سهولة) وحققت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٩٨) ، وهذا يدلل على الدور الفاعل للاشراف التربوي الالكتروني في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة (عن بعد) وبدون عنا الزيارات الصفية لضمان متابعة جميع المعلمين والمتعلمين المتابعين من قبل المشرف التربوي ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ستشوارتز (Schwartz, ٢٠٠٧) والتي أثبتت فاعلية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإشراف على

المعلمين والمتعلمين في ولاية إلنوى الامريكية ، وقد أظهرت النتائج أن معايير الإشـراف الكتروني (عن بعد) كانت تسـتخدم بدرجة (عالية) في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة

إجابة السؤال الثاني: ما المعوقات التي تواجه الإشراف الإلكتروني بمدينة حائل التعليمية ؟

في هذا القسم نتناول تحليل آراء استجابات عينة الدراسة حول أبرز المعوقات التي تواجه الإشراف الإلكتروني بمدينة حائل التعليمية، كما في جدول (٨):

جدول (٨) استجابات عينة الدراسة حول (إجابة السؤال الثاني

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
ضعف مستوى البنية التحتية في المدارس لتطبيق منصة مدرستي	٤,٠١	0.98	كبيرة	٢
قلة قواعد البيانات الدقيقة في منصة مدرستي المخصصة للمشرف التربوي	٣,٨٥	١,٢٠	كبيرة	٤
غياب الوعي لدى المشرف التربوي في تفعيل منصة مدرستي	٣,١٣	١,٣٢	متوسطة	١٠
غياب روح المبادرة لدى المشرف التربوي في منصة مدرستي	٣,٢٣	١,٣٠	متوسطة	٩
عدم قناعة المشرف التربوي بأهمية منصة مدرستي	٣,٠٢	١,٣٨	متوسطة	١١
قلة خبرة المعلمين في التعامل مع التكنولوجيا	٣,٦١	١,٢٠	كبيرة	٦
عدم توفر الموارد المادية لتطبيق منصة مدرستي بالشكل الصحيح	٣,٧٩	١,١٧	كبيرة	٥
عدم تعاون بعض مدراء المدارس مع المشرف التربوي	٣,٥١	١,٢٥	كبيرة	٧
كثرة الأعباء الإدارية لدى المشرف التربوي	٤,٢٨	٠,٩٠	كبيرة جدًا	١
عدم وضوح أهداف منصة مدرستي للمشرف التربوي	٣,٤٦	١,٤٨	كبيرة	٨
غياب التعاون من أولياء الأمور مع منصة مدرستي	٣,٨٦	١,١٩	كبيرة	٣
المحور الثاني: أبرز المعوقات التي تواجه الإشراف الإلكتروني في تجويد الأداء المدرسي في مدينة حائل التعليمة	٣,٥٧	١,٢٣	كبيرة	

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسـطات الحسـابية لاسـتجابات عينة الدراسـة حول (المحور الثاني) جاءت بقيمة (٣,٥٧) ، حسـب القيمة الوزنية والاسـمية لمقياس ليكرت الخماسـي ، حيث حققت درجة (كبيرة) ولم تحقق الدرجة الأعلى وكانت هذه الدرجة أقل درجات محاور الدراسـة الأربعة ،وكانت أعلى الاسـتجابات عبارة : (كثرة الأعباء الإدارية لدى المشـرف التربوي) وحققت المرتبة الأولى على عبارات هذا المحور بمتوسـط حسـابي (٤,٢٨) وهذا يؤكد على أهمية الدراسـة الحالية ، بينما كانت أقل الاستجابات : (عدم قناعة المشرف التربوي بأهمية منصة مدرستي) وحققت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠٢) ، وهذا يؤكد على وجود بعض الصـعوبات والمعوقات التي تواجه الإشـراف التربوي الإلكتروني في التجربة السـعودية ،فمنها عبارات : (ضـعف مسـتوى البنية التحتية في بعض المدارس ، وغياب التعاون من أولياء الأمور مع منصـة مدرسـتي ، و قلة خبرة المعلمين في التعامل مع التكنولوجيا)، ومن جهة أخرى تؤكد اسـتجابات عينة الدراسـة في عبارات : (غياب الوعي و غياب روح المبادرة وعدم قناعة المشرف التربوي في تفعيل منصة مدرستي أو أهميتها) حققت درجة (متوسطة) وهذا مؤشرا على مسـتوى وعي وثقافة المشـرفين التربويين في الإشـراف التربوي الإلكتروني وأهميته والاسـتعداد المبكر وتوفر الامكانات الاقتصـادية والمادية والبشـرية في المملكة العربية السـعودية ،وتتفق هذه النتيجة مع دراسـة الشـهري (٢٠٢٢) والتي أكدت أهمية تفعيل الاشـراف التربوي الالكتروني في المملكة العربية السـعودية (عن بعد) بسـبب توفر الإمكانات الاقتصـادية والمادية والبشرية ، والتخلص من الصعوبات والعقبات التي تواجه الإشراف التربوي التقليدي .

إجابة السؤال الثالث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول آراء عينة الدراسة في دوره الإشراف الإلكتروني في تجويد الإداء المدرسي بمدينة حائل التعليمية تعزى لمتغير: (الجنس - المؤهل – سنوات الخدمة)؟
- للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار(ت) للعينات المستقلة حيث يتكون متغير: (الجنس) من مجموعتين مستقلتين (مشرفين تربويين- مشرفات تربويات) حيث كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محاور الدراسة الثلاثة تعزى إلى متغير (الجنس) لصالح المشرفات التربويات الأعلى في قيم المتوسطات حيث جاءت قيمة الدلالة الإحصائية أصغر من مستوى المعنوية (٠,٠١)، جدول (٩):
- وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار التباين الأحادي (ANOVA) حيث يتكون متغير (المؤهل وسنوات الخدمة) من ثلاث مجموعات مستقلة، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محاور الدراسة الثلاثة تعزي لمتغير (المؤهل وسنوات الخدمة) حيث تقاربت المتوسطات بين المجموعات وكانت الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، كما في الجدولين (١٠) و(١١).

جدول (٩) نتائج اختبار(ت) للفروقات في محاور الدراسة تعزى لمتغير (الجنس) طبيعة العمل

الجنس طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(ت)	الدلالة الإحصائية
مشرف تربوي	٦٨	٣,٦١	٠,٧٧	٦,١٦٣	**٠,٠٠٠
مشرفة تربوية	٨٣	٤,٣٢	٠,٥٠		

**: دال إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠,٠١

جدول (١٠) نتائج اختبار التباين الأحادي للفروقات في محاور الدراسة تعزى للمؤهل

المؤهل	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ANOVA	الدلالة الإحصائية
البكالوريوس	١١٥	٤,٤٤	٠,٥٧	٠,٤٢٣	٠,٧٩١
الماجستير	٣٢	٤,٥٥	٠,٤٩		
الدكتوراة	٥	٤,٦٠	٠,٦١		

جدول (١١) نتائج اختبار التباين الأحادي للفروقات في محاور الدراسة تعزى لسنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ANOVA	الدلالة الإحصائية
أقل من ٥ سنوات	٣٢	٤,٥٣	٠,٥٥	٠,٨٩٧	٠,٤١٠
من ٥ إلى ١٠ سنوات	٢٤	٤,١١	٠,٨٥		
أكثر من ١٠ سنوات	٩٦	٣,٩٥	٠,٧٠		

يتضح من الجداول (٩) و(١٠) و(١١) في السؤال الثالث أن المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بينهم فروق دالة إحصائيا في طبيعة العمل (الجنس) جاءت النتائج لصالح المشرفات التربويات ، بسبب اتساع الرقعة الجغرافية في السعودية وصعوبة التنقل والمواصلات لدي المشرفات التربويات ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا يعزى لمتغير: (المؤهل

وسـنوات الخدمة) في التحول الرقمي للإشـراف التربوي ، وهذا يؤكد على أتفاق الجميع في المتغيرين على أهمية الإشـراف التربوي الإلكتروني في تجويد الأداء المدرسي .

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

١. ضـرورة تطبيق الإشـراف التربوي الإلكتروني في أيام العمل العادية الرسـمية بالمملكة العربية السـعودية حتى بعد زوال جائحة كورنا (كوفيد -١٩)، لثبوت نجاح التجربة في تسـهيل مهام المشـرف التربوي في متابعة سير الخطة الدراسـية (عن بعد) والتنمية المهنية للمعلمين المستمرة، ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

٢. رفع وعي المشـرفين التربويين والمعلمين بأهمية تطبيق الإشـراف التربوي الإلكتروني بالشـكل المأمول، وضـرورة تعزيزها لدى الطلبة.

٣. الحرص على التخلص من كثرة الأعباء الإدارية والإجراءات البيروقراطية لدى المشـرفين التربويين لمواجهة المعوقات والصعوبات التي تواجهه الإشراف التربوي الإلكتروني.

٤. إعداد دورات تدريبية متخصصة في الإشراف التربوي الإلكتروني للمشرفين التربويين والمعلمين والطلبة ونشر الاستبانات بين أولياء الأمور، لضمان تطبيقه في المملكة العربية السعودية بالشكل المأمول.

المراجع

أولا: المراجع العربية

الإبراهيم، عدنان بدري (٢٠٠٢): الإشراف التربوي، أنماط، أساليب. مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، أربد، الأردن، الطبعة الأولى.

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل: https://www.hailedu.gov.sa/ar-SA تاريخ الاطلاع ٢٠٢٢/05/٠١.

البدري، طارق عبد الحميد (٢٠٠٢): تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.

الحماد، إبراهيم سعد (٢٠٠٠): معوقات الإشراف التربوي بمدنية الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، بجامعة الملك سعود، الرياض.

زايد، فهد ورمان، صلاح. (٢٠١٥). الإشراف والتوجيه الحديث. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

سالم، حسني (٢٠١٦): درجة إسهام المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي العلوم في المدارس الأساسية، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، المجلد ٨ ، العدد ١، ص ص ١٤١-١٦٢

سعادة، جودت. والسرطاوي، عادل (٢٠١٠): استخدام الحاسوب الآلي في ميادين التربية والتعليم، دار الشرف للنشر والتوزيع.

السليم، سليم. والعودة، عبد العزيز (٢٠٠٩): الإشراف الفني في التعليم من منظور الجودة الشاملة، ورقة عمل في لقاء مديري إدارات المراكز الإشراف التربوي الثالث عشر المنعقد في إبريل بمدينة حائل، السعودية.

الشهري: وفاء (٢٠٢٢): تصور مقترح لتطوير أساليب الإشراف التربوي الالكتروني بإدارات التعليم في ضوء المتغيرات المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بيشة، السعودية.

طافش، محمود (٢٠٠٤): الابداع في الإشراف التربوي والادارة المدرسية، دار الفرقان، الطبعة الأولى، عمان

عطية، عماد. (٢٠٢١): الإشراف التربوي المفهوم الوظائف المستقبل. ط٢. مكتبة الرشد.

عطير ، ربيع شفيق (٢٠١٧): دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية – دراسة ميدانية بمحافظة طولكرم مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مجلد ١٨ ، العدد ١ ، ص ص ٦٢١-٦٥١ .

العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٠): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.

العيسى (٢٠١٩): وصف نتائج المملكة في اختبارات (PISA) الدولية لعام ٢٠١٨م، جريدة عكاظ (https://www.okaz.com.sa) ، الثلاثاء - ٣ ديسمبر ٢٠١٩ .

القحطاني، سالم وآخرون (٢٠٠٥): منهج البحث في العلوم السلوكية، المؤلفين، الطبعة الثانية، الرياض.

معجم المعاني الجامع موقع الانترنت : (https://www.almaany.com/) .

المغيدي، الحسن: (٢٠٠١): نحو إشراف تربوي أفضل، مكتبة ابن رشد، الطبعة الأولى.

وزارة التعليم. (٢٠١٨). منظومة مؤشرات قيادة الأداء الاشرافي والمدرسي، النسخة الخامسة. الرياض: الادارة العامة للإشراف التربوي.

وزارة التربية والتعليم:/https://www.moe.gov.sa تاريخ الاطلاع ٢٠٢٢/05/٠٩

ثانيا: المراجع الأجنبية

Catherine, James F (2008): working towards effectives proactive in Distance career counseling university of central Florida, USA.

Mcjunkin, M.A. justen, J.F. Strickiand, H. justem S. (1998): Supervisory styles preferred by student teacher.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994) :Psychometric theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Schwartz, B. (2014), Virtual supervision of teacher candidates: a case study. The International Journal of Learning, (21), 312-325.

Van Horan, Stacy M, (2009): Computer Technology and 21st Century School counselor professional school counseling URSAJ (5) 124 – 30 P.

Johns،V (2001) : An analysis of supervisory task performed in elementary school Dissertation Abstract International 96 – 599 – A.

دراسة مقارنة لإعداد المعلمين وتطويرهم مهنيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية

إعداد

أ. الحسن علي يحي الحازمي أ.فاطمة علي محمد الحازمي

إدارة التعليم بمحافظة صبيا

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على الخبرات الدولية في إعداد المعلمين مهنيا، والاستفادة منها في تطويرهم، ونقل تجربة التطوير المهني في المملكة العربية السعودية ولتحقيق هدف البحث تم اتباع المنْهج المقارن وتوصل البحث إلى التوصيات التالية:

١- الاستفادة من نقل التجارب الدولية لبرامج التطوير المهني وبرامج إعداد المعلم لتقويم البرامج المقدمة لهم.
٢- استحداث برامج جديدة للتطوير المهني للمعلمين تتناسب مع مستجدات العصر.
٣- تعميم التجارب الناجحة في مجال التطوير المهني للمعلمين على المدارس، والمؤسسات التعليمية، ودعمها ماديا، ومعنويا.
٤- نقل التجارب والخبرات العالمية في مجال التدريس، من خلال المعايشة الحية للممارسات المهنية في نفس الدولة.
٥- التدريب من خلال المعايشة ونقل خبرات الدول وتطبيقها.
٦- إبراز تجربة المملكة العربية السعودية في تبني أحدث التوجهات العالمية في برامج التطوير المهني للمعلمين واستحداث برنامج التطوير المهني النوعي(خبرات).

الكلمات المفتاحية:

التطوير المهني، إعداد المعلمين، التجارب الدولية، برنامج خبرات.

abstract

The aim of the research is to identify international experiences in preparing teachers and develop them professionally, and to benefit from them in their development, and to transfer the professional development experience in the Kingdom of Saudi Arabia.

To achieve the goal of the research, the comparative method was followed.

The research reached the following recommendations:

1-Take advantage of the transfer of international experiences of professional development programs and teacher preparation programs to evaluate the programs offered to them.

2- Introducing new programs for the professional development of teachers that are compatible with the developments of the times.

3- Disseminating successful experiences in the field of professional development for teachers to schools and educational institutions and supporting them financially and morally.

4- Transfer of global experiences and expertise in the field of teaching, through live experience of professional practices in the same country.

5- Training through coexistence, transferring and applying the experiences of countries.

6- Highlighting the experience of the Kingdom of Saudi Arabia in adopting the latest global trends in professional development programs for teachers and the creation of a qualitative professional development program (Experiences).

key words: Professional development, teacher preparation, international experiences, expertise program.

المقدمة:

يعد المعلم من أهم عناصر العملية التعليمية، فهو حجر الزاوية للنظام التعليمي؛ نظرًا لتعدد الأدوار التي يقوم بها لتحقيق الأهداف التربوية، وتبعًا لذلك فلا يمكن إجراء أي تطوير للمنظومة التعليمية دون أن يكون هناك معلمين مؤهلين ولديهم مهارات وكفايات مهنية لازمة لإنجاز التقدم والتطور في المخرجات التعليمية.

فالمعلم الناجح هو الذي يسعى لمواكبة العصر، وما يحدث في المجتمع من تغيرات وما يستجد فيه من اتجاهات معاصرة، وهذا يتطلب منه القدرة على التجديد في عمله، ولا يمكن أن يتوفر ذلك إلا بإعداده وتدريبه وتطويره أثناء الخدمة.

ويعتبر التطوير المهني للمعلمين أمرا بالغ الأهمية لتعزيز الأنظمة التعليمية وأداة لتحسين المعلمين لتحقيق نتائج تعليمية أفضل للطلاب وتحقيق الأهداف (Trent,2020)

وفي ضوء التغيرات والمستجدات العالمية التي طرأت على أدوار المعلم ووظائفه بات من الضروري إعادة النظر في عملية إعداد المعلم وتطويره مهنيا حيث تغير دوره من ملقن للمعلومة إلى ممارس ومشارك ومتعلم ومبتكر للطرق التي تيسر العملية التعليمية. (لجنة مسار إعداد معلم المرحلة الابتدائية،٢٠١٩)

إن إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة من أهم أسس التطوير المهني، وينظر لهذا النوع من التدريب على أنه إستراتيجية للتربية المستمرة والنمو المهني الذي يضمن استمرار ارتباط الفرد بمهنة التعليم، كما يهدف هذا النوع من التدريب إلى تقديم برامج إثرائية وتنشيطية للمعلمين القدامى وتحسين مهارات التدريس لديهم وتحسين المناخ التعليمي في المدارس من خلال رفع روحهم المعنوية. (عابدين،٢٠٠٨م).

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث كدراسة (محمد،٢٠١٩ وسيد، مزرارة،٢٠٢٠م) إلى ضرورة اهتمام المؤسسات المعنية إلى إعداد المعلمين وتدريبهم وتطويرهم مهنيا، وتحديث وتطوير برامج التنمية المهنية لتلبية حاجاتهم، والقيام بالأدوار المطلوبة منهم بما يتناسب مع المستجدات التربوية الحديثة، وبما يلبي احتياجاتهم للقيام بأدوارهم في تدريس المناهج.

ولقد برزت العديد من التجارب والنماذج والخبرات العالمية في برامج إعداد المعلم وبرامج التطوير المهني للمعلمين، حيث تنافست الدول في تأهيل وإعداد المعلمين لأن تطويرهم أساس إصلاح النظام التعليمي، وفيما يلي استعراض لأهم هذه التجارب، وتم اختيار تجارب تلك الدول لأنها متقدمة تربويا، ومواكبة لأخر المستجدات والتطورات في مجال التطوير المهني للمعلمين ومبررات اختيارها دون غيرها هي:

- مكانة المعلم المرموقة في تلك الدول.
- وفرة البحوث والدراسات العلمية المحلية والدولية التي تطرقت لبرامج التطوير المهني للمعلمين في تلك الدول.
- أوجه الشبه في بعض القضايا والمشكلات التي تواجه التطوير المهني للمعلمين في تلك الدول.
- التنوع في المرجعية الإدارية المركزية واللامركزية لبرامج التطوير المهني للمعلمين في تلك الدول.

١. التطوير المهني في الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر الخبرة الأمريكية في مجال التطوير المهني من الخبرات المهمة التي يمكن الاستفادة منها في تحسين وتطوير برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين. حيث أكدت العديد من الدراسات ومنها دراسة (الشهراني،٢٠١٢، ص٨٧) أن هناك تحول كبير في مهنة التعليم، حيث يمثل هذا التحول فرصة للعمل على تحسين وتطوير كفاءة المعلم. ويوجد خاصيتين تتميزبهما برامج تطوير المعلمين في الولايات المتحدة، أولهما أن تربية وتعليم المعلم عبارة عن كفاح مستمر، والجامعات والكليات تستجيب لحاجات الولاية من المعلمين وتلبيها من خلال برامجه التأهيلية والتدريبية، وثانيها أن المدارس المتطورة والناجحة تعتمد في تطوير مناهجها على كفاءة المعلمين التي تنعكس على المتعلمين والمجتمع.

وجاءت في نشرة الهيئة التشريعية للاتحاد القومي أن ولايات متعددة في أمريكا تطلب من المعلمين والمدارس بناء خطط فردية للتطوير المهني مبنية وفق احتياجاتهم، وفي أوريجون يصمم المعلمون خططهم الذاتية كمتطلب لتجديد الرخصة المهنية، وبدأت ولاية آيلاند في تجريب البرنامج الإرشادي كنظام جديد لترخيص المهنة يتضمن أساليب تطويرية مثل دراسات ذاتية

وأنشطة تطويرية وأنشطة متضمنة في ملفات الإنجاز، وممارسات تأملية، و١٥٠ساعة من أنشطة التطوير المهني. (NCSL,2002:11)

ويعد التطوير المهني للمعلمين في كثير من الولايات إجباريًا، وتتوقف زيادة الراتب بشرط النجاح في الدورات التدريبية المقدمة، وتوجد برامج متنوعة بعضها قصير الأجل والبعض طويل الأجل، كما يمنح المعلمون إجازة دراسية بمرتب لمدة عام يلتحقون فيها بالدراسات التي تعدها الجامعات للمعلمين. (الذبياني،٢٠١٤م، ص١٤٤).

وهناك بعض المبادرات في مجال التطوير المهني في الولايات المتحدة الأمريكية والتي تتمثل في إنشاء عدة مؤسسات قومية متخصصة تهدف إلى الارتقاء بمستوى أداء المعلم، فتضافرت جهود المؤسسات الحكومية وغير الحكومية لتدريب المعلمين والتي من أهمها:

- مركز تدريب المعلمين: وهي مراكز تطوعية تهتم هذه البرامج بالناحية العلمية أكثر من اهتمامها بالناحية النظرية.
- أكاديميات التنمية المهنية: التي تتبع الإدارات التعليمية بالولايات وتوجه برامجها إلى مديري المدارس لتنمية المهارات الإدارية لديهم.
- الحكومة الفدرالية: يقدم برنامج لإعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة على هيئة أفواج متتالية في معهد اللغة الإنجليزية بولاية كاليفورنيا، كما ينفذ برنامج آخر لتعريف المعلمين بنتائج آخر الأبحاث التربوية وتطبيقاتها داخل الفصل الدراسي.
- برامج الولايات: هذه البرامج تقدم للكبار في جميع أنحاء الولاية، ويبدأ البرنامج بالتعرف على الاحتياجات التدريبية عن طريق المنسقين من مكتب تربية الكبار التابع للإدارات التعليمية بالولاية. (ضحاوي؛ حسين، ٢٠١٨م، ص٣٣٤).
- ويهدف التطوير المهني للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تحقيق بعض الأهداف منها:
- تنمية مهارات المعلمين وإمدادهم بالمعارف والاتجاهات التي تساعدهم في تنمية طلابهم نفسيًا، واجتماعيًا، وثقافيًا، وتربويًا.
- مساعدة المعلمين على مواجهة التحديات المستقبلية وإمدادهم بما هو جديد في المهنة.
- تدريب المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية لا يقف عند تنميته مهنيًا وتخصصيًا فقط، بل يهدف أيضًا لتشجيع المعلمين على المشاركة في عمليات الإصلاح التعليمي.
- حصول جميع المعلمين على شهادة بمثابة رخصة تدريس تصادق عليها المجالس المحلية للتنمية المهنية قبل الخدمة وأثناء الخدمة.
- القيام بإجراء البحوث التطبيقية. (الشهراني؛ وآخرون،٢٠١٧م، ص٧٠).

وتأخذ برامج التطوير المهني للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية عدة طرق وأساليب لتحقيق الأهداف المرجوة منها ومن تلك الأساليب:

- الإشراف أو التوجه: ويكون عن طريق رجال التعليم في السلطات التعليمية المحلية بالاشتراك مع المعلمين، وذلك من خلال وسيلتين:
- الوسيلة الأولى: متابعة الخريجين من المعلمين الملتحقين بالمعاهد وعقد المؤتمرات ودعوة المعلمين لحضورها.
- الوسيلة الثانية: برامج للمعلمين طوال العام الدراسي ليبحث المعلمون المشكلات التعليمية والتربوية التي تصادفهم في عملهم.
- الدراسات المنتظمة بالكليات والمعاهد: وهي تشمل الموضوعات التربوية والأكاديمية والثقافية، وتعقد هذه الدورات في المساء أو في يوم السبت من كل أسبوع خلال السنة الدراسية، أو فترة الاجازة الصيفية كدورات كاملة.
- البعثات إلى الخارج: من خلال المنح الدراسية التي تقدمها المؤسسات الخاصة وبعض الوكالات الحكومية من أجل التبادل الثقافي والتربوي.

- د- التدريب عن بعد: والتي تهدف إلى أن يكون المعلم على وعي ودراية بدور التكنولوجيا في تطوير العملية التعليمية، وأن يتمكن من استخدام الحاسوب كمعين لتدريس أحد دروس تخصصه الأكاديمي. (ضحاوي؛ حسين،٢٠١٨م، ص٣٣٦).

٢. التطوير المهني للمعلمين في اليابان:

تعتبر الخبرة اليابانية من الخبرات الهامة في مجال التطوير المهني للمعلمين والتي يمكن الاستفادة منها في تحسين وتطوير برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين. لذلك يتحمل المعلم في اليابان مسؤولية كبيرة في تطويره المهني وخاصة فيما يتعلق بالتربية والشخصية وزرع القيم في نفوس الطلبة، ويتعين على كل معلم في اليابان وضع خطة للنمو المهني تتضمن توصيفًا للأنشطة التي قام بها خلال الخمس السنوات. (الكندري؛ فرج،٢٠٠١م).

وتأخذ برامج التطوير المهني للمعلمين في اليابان ثلاثة أشكال وهي:

أ- التدريب عن بعد: الذي يجمع عادة بين الدورات التدريبية القصيرة والمتكررة، وأخرى أثناء العطلات الصيفية والدروس بالمراسلة، ودروس الإذاعة والتلفاز، وجلسات الاتصالات، والمناقشة، والتعليم المبرمج.

ب- تدريب الأمواج المتصاعدة: هو عبارة عن نموذج متوالي من التدريب يهدف إلى بلوغ أكبر عدد من المعلمين في مو اقعهم في أقصر مدة ممكنة، ويبدأ بتدريب مجموعة صغيرة من المعلمين الذين يقومون بدور المدربين فيما بعد لمجموعة كبيرة من المعلمين.

ج- أسلوب القو افل المتنقلة: يستعان فيه بفرق من مدرسي دور المعلمين والعاملين في مراكز تطوير المناهج حيث يعملون بمثابة مرشدين للمعلمين في مو اقعهم. (عثمان،٢٠٠١م، ص١٥)

وفي اليابان يتوجب على المعلمين ضرورة متابعة تدريبهم أثناء الخدمة، أما مكاتب المقاطعات، فيتطلب منها طبقًا للقانون أن تقوم بالتخطيط وتشجيع أنشطة التدريب المستمر أثناء الخدمة للعمل بصورة مستمرة على تحسين مستوى المعلمين. (الثويني،٢٠١٠م، ص٤١٧).

كما يتلقى المعلمون تدريبهم في الجامعات أو الكليات المتوسطة بصورة رئيسية، وكذلك توجد جامعات وطنية عديدة متخصصة في تدريب المعلمين. ويتلقى المعلمون أيضًا تدريبًا مدرسيًا يومين في الأسبوع يشمل جميع جو انب عمل المعلم كالتعليم، وإدارة الصف، وتمويل أنشطة إضافية لنادي المدرسة، وتفهم نفسية الطفل، وإرشاد الطالب. أيضًا هناك يوم آخر يجري المعلم تدريبًا خارج المدرسة، ويشمل المحاضرات، وحلقات البحث، وتدريبهم بعض المهارات في مراكز التعليم. (الدخيل،٢٠١٥م، ص١٣٥)

وهناك ثلاثة طرق متاحة للمعلمين في اليابان للحصول على درجة الماجستير وهي:

أ- التسجيل في برنامج غير تفرغي لمدة عامين في واحدة من جامعات تعليم المعلمين القومية والتي تتحدد مهامها في إتاحة فرص التنمية المهنية للمعلمين وخلال هذا الوقت تستمر الهيئة المحلية للتعليم بتقديم الرو اتب للمعلمين.

ب- التسجيل كتلميذ لمدة سنة بحيث تكون الدراسة جزئية غير تفرغية من أجل استكمال البرنامج وتستطيع المدارس تنظيم جدول مواعيد تعليمي ملائم من أجل تنسيق الدراسات غير التفرغية التي يعمل عليها المعلم.

ج- التسجيل في الفصول الليلية لمدة عامين وعلى الرغم من ذلك لا يوجد دعم مادي أو مساعدة من قبل هيئة الولايات لتلك الطريقة الدراسية. (ضحاوي؛ حسين،٢٠١٨م، ص٣١٤).

وقد قدمت التجربة اليابانية نموذجًا جديدًا لتحسين كفاءة المعلمين يتكون من أربع مشروعات متشابكة العلاقات للتنمية المهنية، ويعرض هذا النموذج أن المدرسة ليست مجرد مكان للعمل فقط، ولكن أيضًا مصدرًا للتنمية المهنية، ويكون فيها للمعلمين مهامًا مشتركة لصنع عملية التعلم الأكثر فاعلية والمشاركة في القيادة لأنشطة المدرسة. (الشهراني؛ وآخرون،٢٠١٧م، ص٨٠).

٣. التطوير المهني للمعلمين في استراليا:

تعد الخبرة الأسترالية من الخبرات المهمة في مجال التطوير المهني والتي يمكن الاستفادة منها في تحسين وتطوير برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين.

ولذلك تتنوع أشكال التطوير المهني للمعلمين في استراليا، منها ما يتم داخل الجامعات للحصول على دراجات عليا، ومنها ما يكون على مستوى المدرسة التي تعمل على إقامة دورات شاملة لجميع العاملين فيها، أو من خلال المدارس النموذجية التي هي بمثابة مراكز للتدريب، وتحظى بدعم مالي من الحكومة مقابل تطوير البرامج التدريبية ونقل الخبرات والمهارات إلى المدارس الأخرى. (الشهراني،٢٠١٢م، ص٩٠).

إن فلسفة التطوير المهني للمعلمين في استراليا تقوم على أن المدرسة والفصل هما المركز الأساسي للتدريب وذلك للربط المباشر بين البرامج التدريبية والتنفيذ. ويسعى التطوير المهني في أستراليا إلى تطوير مستوى التعلم وتحسين مخرجاته، وربط برامج التدريب بالمتغيرات الجديدة في المناهج ومتطلبات التعلم الحديث، وتلبية حاجات المعلمين الشخصية في التعليم والتطوير المهني. (الذبياني،٢٠١٤م، ص١٤٧).

وتحدث برامج التطوير المهني في استراليا داخل المؤسسة التعليمية، وذلك بسبب التغيرات البارزة في عملهم. ويرتبط تقييم المعلمين وترقيتهم بأنشطة التطوير المهني، فلهذا يلتزم المعلمون وعلى نحو متزايد بحضور الدورات التدريبية في عطلة نهاية الأسبوع أو خلال الإجازات، وذلك كوسيلة لتحقيق متطلبات التنمية المستمرة للمعلمين. (ضحاوي؛ حسين،٢٠١٨م، ص٢٩٥).

وهناك العديد من الأشكال للتطوير المهني للمعلمين في استراليا تتضمن برامج داخلية داخل السياق التعليمي، وبرامج خارجية تعتمد على مشاريع تعاونية مع مؤسسات وهيئات تعليمية أخرى، ومن أبرز تلك البرامج ما يلي:

أ- برنامج التدريب التربوي بولاية فكتوريا: وهي عبارة عن هيئة تمثل الأكاديميين والمعلمين واتحادات التخصص والقطاع الخاص حيث تعمل على إعداد البرامج التدريبية المبنية على الحاجة الفعلية للميدان التعليمي، وتتسم هذه البرامج بالتطبيقات العملية والتجارب الميدانية والبحوث التطبيقية وتتألف من أربع حلقات كل حلقة تتضمن من ١٥-١٨ساعة إذا أتمها المتدرب حصل على الشهادة، وتحسب جزءً من دراسة الماجستير حيث تمثل٢٥٪ منها. وتركز هذه البرامج على الصف، وتطوير المهارات القيادية والتنشيطية، وطرق التدريس، وتعلم التقنية ودمجها في العملية التعليمية. وتقد تلك البرامج في الجامعات ومراكز متعددة مثل مركز اتحاد التخصصات.

ب- برنامج المعلمين المستجدين: ويعنى بتمكين المعلمين من بلوغ الكفاءة ومساعدتهم على التمكن من التدريس وما يتطلبه من مهارات، وتفهم الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للمتعلمين، ومساعدتهم على المشكلات التي تتعلق بضبط وإدارة الصف. ويقوم بتقديم هذا البرنامج مركز تطوير المعلمين والقيادة. (الذبياني،٢٠١٤م، ص١٤٨).

٤. التطوير المهني للمعلمين في المملكة المتحدة:

تعد خبرة المملكة المتحدة من الخبرات المهمة في مجال التطوير المهني والتي يمكن الاستفادة منها في تحسين وتطوير برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين.

حيث ذكرت دراسة (بخش، ٢٠١٠، ص ٤٢٣) أن لجامعة المفتوحة وكليات التربية ومراكز تدريب المعلمين في المملكة المتحدة تلعب دورًا أساسيًا في برامج التطوير المهني المقدمة للمعلمين، حيث يقومان بدور كبير في تقديم المساعدات الفنية للمعلمين في مجال اختيار المواد التعليمية وإعدادها، وإرشادهم إلى كيفية توظيفها، والتركيز على احتياجات المعلمين الصفية، وتتنوع برامج التطوير المهني في المملكة المتحدة وذلك على النحو التالي:

- مقررات قصيرة تقدمها السلطات التعليمية المحلية.
- برنامج قومي للتنمية المهنية، وفيه يتم توزيع المتدربين في مجموعات متقاربة أو متشابهة في التخصصات والخبرات بغرض مناقشة طرق وأساليب التدريب الحديثة.

- برامج طويلة المدى تنظمها أقسام كليات التربية بالجامعات، تمكن المتدرب من الحصول على إعداد مهني عالي، ومن ثم الحصول على درجة علمية أو دبلوم تربوي.
- حلقات دراسية تنظمها مراكز تدريب المعلمين، حيث يتم توزيع المتدربين في مجموعات دراسية متقاربة لدراسة التطورات الحديثة في المقررات والمناهج الدراسية.

إن مشاركة المعلم في التنمية المهنية المستمرة هو جزء من الوجبات التعاقدية المهنية للمعلم، التي يتحمل مسؤوليتها المعلم، حيث أن هناك مجموعة واسعة من أنشطة التطوير المهني التي توفرها مراكز تأهيل المعلمين، إذ يجب على جميع المعلمين إجراء الحد الأدنى من التنمية المهنية وهو ثلاثون ساعة من برامج التطوير المهني في العام الدراسي الواحد. (الدخيل،٢٠١٥م، ص٢٢٧).

ويعد نظام تدريب المعلم داخل المدرسة في المملكة المتحدة إلزاميًا، وذلك استجابة لمتطلبات تطبيق المنهج القومي بما يحقق جودة التعليم، حيث قامت وزارة التعليم والعمل البريطانية بتبني عدة سياسات من شأنها تطوير تدريب المعلم داخل المدارس من أهمها تقديم الدعم اللازم لبرامج التدريب داخل المدارس، وتشجيع المعلمين على تطبيق ما اكتسبوه خلال التدريب، وفرض التدريب الأولي للمعلمين من أجل ضمان إتقانهم لمهامهم المهنية. (الشهراني؛ وآخرون،٢٠١٧ ص٦٤).

كما أكدت وزارة التعليم والعمل في المملكة المتحدة أن هناك حاجة ماسة بأن يقوم المعلمون باستمرار تحديث معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم من أجل تطبيق التغيير، فالمعلمون عليهم واجب الحفاظ على تعلمهم المهني، وأن يتماشوا مع التغيرات التي تطرأ على المناهج التعليمية القائمين بالإشراف عليها، فهم بذلك يبحثون على أدوار جديدة داخل المدرسة. (ضحاوي؛ وحسين،٢٠١٨م، ص٣٤٤).

وتسعى المملكة المتحدة دائما لتحسين وتطوير البيئة التعليمية، وتجديد أساليب العمل والاستفادة من طاقة معلمها قدر المستطاع، ومن ثم تحسين أداء مهامهم بصورة أفضل، وتستند برامج التطوير المهني للمعلمين في المملكة المتحدة إلى بعض المبادئ منها: مبدأ تحديد الهدف، والموائمة، والقياس، والتنوع، والتكامل، والمشاركة. (الأتربي،٢٠١٩، ص١٤٧).

ويمكن الاستفادة من الخبرات السابقة في مجال برامج التطوير المهني المقدمة للمعلمين في المملكة العربية السعودية من خلال النقاط التالية:

- إنشاء مراكز خاصة ببرامج التطوير المهني للمعلمين.
- تقديم حوافز للمعلمين الملتحقين ببرامج التطوير المهني.
- اشراك المعلمين في التخطيط لبرامج التطوير المهني المقدمة لهم من خلال تقويم البرامج السابقة ووضع مقترحات لبرامج أخرى.
- حرية اختيار المعلمين لبرامج التطوير المهني بما يناسب احتياجاتهم.
- عقد شراكات بين المدارس والجامعات لتحسين الممارسات المهنية للمعلمين.
- ربط تقييم الأداء الوظيفي بالتحاق المعلمين ببرامج لتطوير المهني.
- تتم برامج التطوير المهني للمعلمين داخل المدرسة وخارجها.
- ربط العلاوة السنوية بأنشطة التطوير المهني للمعلمين.
- تحفيز المعلمين للالتحاق ببرامج الدراسات العليا في الجامعات.

٥. التطوير المهني في المملكة العربية السعودية:

تعد خبرة المملكة العربية السعودية من الخبرات المهمة في مجال التطوير المهني والتي يمكن الاستفادة منها في تحسين وتطوير برامج التنمية المهنية المقدمة لإعداد المعلمين ومن تلك البرامج برنامج التطوير المهني النوعي(خبرات) الذي سأورد عنه شيء من التفصيل:

برنامج التطوير المهني النوعي(خبرات):

برزت العديد من برامج التطوير المهني للمعلمين، حيث تنافست الدول في تأهيل وتطوير المعلمين لأن تطويرهم أساس إصلاح النظام التعليمي، فلذلك استحدثت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية برنامج التطوير المهني النوعي (خبرات) عام ١٤٣٧هـ استجابة للتوجهات العالمية الحديثة في تنمية وتطوير المعلمين عن طريق نقل التجارب والخبرات العالمية في مجال التدريس، من خلال المعايشة الحية للممارسات المهنية في مدارس عالمية تتمتع بتميز في الأداء ونقل تلك الخبرات إلى مدارس المملكة العربية السعودية.

ولقد سعت وزارة التعليم إلى إيفاد عدد من التربويين والمعلمين للتدريب العملي في دول متقدمة تعليميًا، لمعايشة المهارات المهنية في بيئة عمل مدرسية متميزة والعمل مع أقرانهم بما يمكنهم من اكتساب الخبرة المباشرة، بعد أن يكونوا قد اجتازوا برنامجًا للإعداد اللغوي حسب مستواهم في اللغة، ثم برنامجًا تدريبيًا مركزًا وقصيرًا تقدمه الجامعات الشريكة في بلدان المقر، للتعرف على التوجهات التربوية والتعليمية الحديثة وربطها بما يتم في المدارس التي سيلتحق بها المتدربون ضمن برنامج تطبيقي يركز على ملازمة الأقران ومحاكاتهم والممارسات العملية للمهارات المستهدفة. (الموسى٢٠١٩م، ص،١٥٣).

ويهدف برنامج التطوير المهني النوعي(خبرات) إلى تعزيز القيم والمهارات والمعارف لدى المعلمين وقادة المدارس والمشرفين من خلال الانغماس في مدارس عالية الأداء في تلك الدول وذلك لتحسين ممارساتهم المهنية وممارسات أقرانهم.

وفي هذا العنصر سأتحدث عن برنامج التطوير المهني النوعي (خبرات) من خلال التعريف بالبرنامج وأهدافه، والمستفيدين من البرنامج، وأهم المنجزات.

التعريف بالبرنامج:

هو برنامج نوعي يستهدف تطوير الممارسات المهنية التربوية للقيادات والمشرفين والمعلمين والإرشاد الطلابي في إطار معايير عالمية بما يتو افق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال شراكات عالمية مع الجامعات والمدارس المتميزة في تلك الدول لمدة عام واحد. (المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، وزارة التعليم،٢٠٢٠م).

أهداف البرنامج:

هناك عدة أهداف لبرنامج التطوير المهني النوعي(خبرات) كما ورد في موقع المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي (المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، وزارة التعليم،٢٠٢٠م) منها:

١- بناء الشراكات الفاعلة مع المؤسسات التعليمية ذات الخبرة الثرية والمتميزة، للاستفادة من تجاربها وخبراتها.

٢- بناء القدرات التعليمية والتربوية للمعلمين وقادة المدارس من خلال معايشة أفضل الممارسات المهنية على مستوى العالم.

٣- إعداد قادة فاعلين للتغيير المستهدف في مختلف عناصر العملية التعليمية.

٤- تحقيق معايير عالية الجودة لعمليات التعليم والتعلم في المدارس.

المستفيدون من البرنامج:

هناك عدد من المستفيدين من برنامج التطوير المهني النوعي(خبرات)، وسيكون هؤلاء المستفيدون بمثابة قادة للتغيير عند عودتهم للمملكة العربية السعودية وهم:

١- المعلمون: معلمو اللغة الإنجليزية والتخصصات الأخرى، ومن المتوقع في نهاية البرنامج أن يكون هؤلاء المعلمين عند عودتهم للمملكة العربية السعودية قادرين على:

- استخدام استراتيجيات تعليمية فعالة تعزز فهم الطلاب العميق للمحتوى، وإكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين.
- استخدام استراتيجيات التقييم التي تقيس التعلم العميق بدلًا من التذكر السطحي للحقائق.
- خلق بيئات تعليمية منصفة تعزز التعلم للجميع بما في ذلك طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إدارة الفصل الدراسي بشكل فعال.
- قيادة التحولات الثقافية في مدارسهم مع التركيز على التعاون المهني من خلال مجتمعات التعلم المهنية.

- استخدام التكنولوجيا بشكل فعال لدعم التدريس والتعلم المهني.
- قيادة تحول الممارسات المهنية على مستوى المدرسة.

٢- المشرفون التربويون: مشرفو المواد ومشرفو القيادة المدرسية، ومن المتوقع في نهاية البرنامج أن يكون هؤلاء المشرفين قادرين على:

- العمل كقادة تعلم محترفين من خلال تعزيز التطوير المهني المستمر للمعلمين ومجتمعات التعلم المهنية.
- العمل كمشجعين لإدماج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم.
- استخدام البيانات بشكل فعال لتطوير استراتيجيات التحسين على مستوى المدرسة.
- خلق ثقافة مهنية بين المعلم والمشرف تعزز التعاون بينهم.
- تقييم أداء المعلم بشكل فعال.

٣- القيادة المدرسية: قائدو المدارس ووكلائها، ومن المتوقع في نهاية البرنامج أن يكون هؤلاء القادة قادرين على:

- العمل كقادة تربويين في مدارسهم، من خلال الممارسات التي تصنع الجودة.
- العمل كقادة تعلم محترفين في مدارسهم، من خلال تعزيز التطوير المهني المستمر للمعلمين ومجتمعات التعلم المهنية.
- العمل كمشجعين لإدماج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم.
- استخدام البيانات بشكل فعال لتطوير استراتيجيات التحسين على مستوى المدرسة.
- خلق ثقافة مهنية بين المعلم والمشرف تعزز التعاون بينهم.
- تقييم أداء المعلم بشكل فعال.
- إشراك أولياء أمور الطلاب بشكل فعال، وتقوية الشراكات مع المجتمع المدرسي.

٤- الداعمون للتعلم: المرشدون الطلابيون، ومن المتوقع في نهاية البرنامج أن يكون هؤلاء المرشدين قادرين على:

- تقديم التوجيه والدعم العاطفي للطلاب الذين يواجهون صعوبات.
- العمل بشكل تعاوني مع المعلمين وقادات المدارس، لمعالجة الأسباب الجذرية لأداء الطلاب المتدني.
- قيادة وإدارة البرامج المتعلقة بدعم الطلاب والتواصل مع أولياء أمورهم لمعالجة المشكلات التربوية.
- استخدام تقنيات الاستشارة الفعالة.
- استخدام طرق مختلفة لمساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبة في حياتهم.
- استخدام التكنولوجيا بشكل فعال لتحسين التواصل مع أولياء أمور الطلاب.
- تبرير الممارسات المهنية، من خلال الرجوع إلى النظرية الأساسية.

(المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، وزارة التعليم، ٢٠٢٠م)

منجزات البرنامج:

أورد (المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، وزارة التعليم، ٢٠٢٠م) أن هناك عدد من المنجزات لبرنامج التطوير المهني النوعي(خبرات) منها:

١- وصل إجمالي عدد المشاركين في المرحلة الأولى والثانية والثالثة ما يقارب (٢٣٤٨) مشارك من جميع الفئات والتخصصات.

٢- عقد شركات عالمية مع عدد من الجامعات والمدارس وعددها (٣٨) في ست دول وهي:

الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وكندا، وفنلندا، وأستراليا.

وبناء على العرض السابق يمكن القول إن برنامج التطوير المهني النوعي (خبرات) سيحقق نقلة نوعية في مجال التطوير المهني والممارسات المهنية للمعلمين إذا خضع البرنامج لعملية التقويم بشكل مستمر وفق معايير محددة بعد الانتهاء المباشر من

البرنامج، وذلك للتعرف على الانطباع الذي تركه البرنامج على المعلمين، ومعرفة آرائهم ومقترحاتهم عن مستوى البرنامج، ومدى ارتباط ما قدمه البرنامج من مهارات ومعارف وتطابقه مع مهام عملهم ومشكلاتهم التربوية.

التوصيات:

١- الاستفادة من نقل التجارب الدولية لبرامج التطوير المهني وبرامج إعداد المعلم لتقويم البرامج المقدمة لهم.
٢- استحداث برامج جديدة للتطوير المهني للمعلمين تتناسب مع مستجدات العصر.
٣- تعميم التجارب الناجحة في مجال التطوير المهني للمعلمين على المدارس، والمؤسسات التعليمية، ودعمها ماديا، ومعنويا.
٤- نقل التجارب والخبرات العالمية في مجال التدريس، من خلال المعايشة الحية للممارسات المهنية في نفس الدولة.
٥- التدريب من خلال المعايشة ونقل خبرات الدول وتطبيقها.
٦- إبرازتجربة المملكة العربية السعودية في تبني أحدث التوجهات العالمية في برامج التطوير المهني للمعلمين واستحداث برنامج التطوير المهني النوعي(خبرات)

المراجع

أولا: المراجع العربية:

الإتربي، هويدا محمود؛ الإتربي، محمد، محمود، محمد. (٢٠١٩). *المتطلبات التربوية لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية* .مجلة كلية التربية: جامعة طنطا - كلية التربية، مج٧٤, ع٢، ١١٦-١٨٠.

بخش، هالة، طه، عبدالله. (٢٠١٠). *تجارب عالمية في إعداد وتنمية المعلم مهنيا*. المؤتمر العلمي الثالث: تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة: جامعة جرش - كلية العلوم التربوية، جرش: كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الأهلية، ٤٢٨ - ٤٤٧.

الثويني، يوسف، محمد. (٢٠١٠). *تطوير مؤسسات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة*. مجلة اتحاد الجامعات العربية: اتحاد الجامعات العربية - الأمانة العامة، ع ٥٥، ٤٠١ – ٤٢٧.

الذبياني، منى سليمان. (٢٠١٤). *تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيا وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية*. دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق - كلية التربية، ع٨٥، ١٠٣ - ١٧٢.

الدخيل، عزام، محمد. (٢٠١٥م). *تعلومهم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عب تعليمهم الأساسي*. بيروت، لبنان: مطابع الدار العربية للعلوم.

سيد، نوال، ومزرارة، نعيمة. (٢٠٢٠). أهمية إعداد معلم التربية الخاصة لتأهيل الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلبات التنمية المهنية. المجلة العلمية للتربية الخاصة، مج٢, ع٣، ١٨١ - ٢١٠.
مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1092966

الشهراني، علي، معجب. (٢٠١٢م). *تطور مقترح لإنشاء مركز وطني للتنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء فلسفة التعليم المستمر*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الشهراني، ناصر بن محمد بن ناصر؛ موسى، دعاء، جوهر، صلاح الدين أحمد؛ الطوخي، هيثم محمد إسماعيل. (٢٠١٧). *التدريب كمدخل لإصلاح التعليم وخبرات بعض الدول في مجال تدريب المعلمين*. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع١٨٦، ٥١ - ٨٠.

ضحاوي، بيومي؛ حسين، سلامة. (٢٠١٨م). *التنمية المهنية للمعلمين مدخل جديد نحو إصلاح التعليم*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

عابدين، محمد، عبد القادر. (٢٠٠٨م). *الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين والمديرين*. مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، مجلد (٩)، عدد (٢)،١٨٥-٢٥٧.

عثمان، محمد، الصائم. (٢٠٠١م). تدريب المعلمين أثناء الخدمة بعض التجارب المعاصرة، بيشة، المملكة العربية السعودية: مكتبة الخبتي الثقافية.

الكندري، جاسم، يوسف، محمد؛ فرج، هاني، عبد الستار. (٢٠٠١م). *الترخيص لممارسة مهنة التعليم: رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي*. المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، مج ١٥ , ع ٥٨: ١٣ - ٥٤.

محمد، زينب إبراهيم علي. (٢٠١٩). معوقات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة ومتطلبات مواجهتها. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع١٠٦, ج٣، ٧٢ - ٩٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1120151

الموسى، ناهد، عبد الله، عبد الوهاب. (٢٠١٩). *درجة ممارسة استراتيجيات إدارة المواهب في برنامج خبرات للتطوير المهني النوعي بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المبتعثين*. رسالة الخليج العربي: مكتب التربية العربي لدول الخليج، س٤٠, ع١٥٣، ١٥ - ٣٤.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠م). *المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي*. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (٢٠١٩م). لجنة مسار إعداد معلم المرحلة الابتدائية. وكالة التخطيط. المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

National conference of state Legislatures: The forum for Americas Ideas. (2002). Policy Options for Improved Professional Development: A Road Map for Policymakers, U.S.A, nsdc.

Trent, J. (2020). Wither teacher professional development? The challenges of learning teaching and constructing identities across boundaries in China. Asia Pacific Journal of Education, 40(3), 315–329 .

.https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1717438

درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة للمهارات الناعمة

إعداد

أ.عبير سعيد عبد اللطيف

ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم _ الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في منطقة عسيرللمهارات الناعمة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينتها من(١٧٠) من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى أنه بصفة عامة جاءت ممارسة معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بدرجة كبيرة، بمتوسط بلغ (٣,٦١) ، و انحراف معياري (٠,٥٥)، وجاءت ممارسة المعلمات لمهارة التخطيط في الرتبة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة، وبمتوسط(٣,٧٩) و انحراف معياري(٠,٨٤)، كما جاءت ممارسة مهارة إدارة الوقت في الرتبة الثانية وبدرجة ممارسة كبيرة بمتوسط(٣,٧٤)، وبانحراف معياري(٠,٥٢)، وجاءت مهارة العمل الجماعي في الرتبة الثالثة وبدرجة ممارسة كبيرة، وبمتوسط(٣,٦١)، وبانحراف معياري(٠,٤٢)، وجاءت ممارسة مهارة الاتصال والتواصل في الرتبة الر ابعة وبدرجة ممارسة كبيرة وبمتوسط (٣,٦١)، و انحراف معياري(٠,٤٧)، وأخيرا جاءت ممارسة مهارة اتخاذ القرار في الرتبة الخامسة وبدرجة ممارسة كبيرة وبمتوسط(٣,٣١)، و انحراف معياري(٠,٥٢). وفي ضوء النتائج تم تقديم بعض التوصيات منها: عقد دورات تدريبية للمعلمات في المهارات الفرعية التي جاءت ممارستهن لها بدرجة متوسطة. أن تتبنى وزارة التعليم تطبيق برنامج شامل لتنمية المهارات الناعمة لدى المعلمين والمعلمات في مختلف مناطق المملكة.

الكلمات المفتاحية: درجة الممارسة- المهارات الناعمة- معلمات العلوم – المرحلة المتوسطة.

Abstract

The study aimed to identify the degree of practice soft skills between science female teachers at the intermediate stage in the Asir region, the study used the descriptive approach, and the questionnaire was used as its tool, Its sample consisted of (170) middle school science female teachers, The study concluded that, in general, the practice of science female teachers in the intermediate stage for soft skills was big, with a mean of (3.61) and a standard deviation of (0.55), The female teachers' practice of planning skill came in the first rank with big degree of practice, with a mean (3.79) and a standard deviation (0.84), The practice of the time management skill came in the second rank, with a big degree of practice, with an average of (3.74), and with a standard deviation of (0.52), The teamwork skill came in the third rank with big practice degree, with an average of (3.61), and with a standard deviation (0.42), and the practice of communication skill came in the fourth with big practice degree with an average of (3.61), and a standard deviation (0.47), and finally came the practice of decision-making skill In the fifth rank, with a degree of big practice, with a mean of (3.31), and a standard deviation of (0.52). In light of the results, some recommendations were made, including Holding training courses for female teachers in the sub-skills that they practice at a medium degree. That the Ministry of Education adopt a comprehensive program to develop the soft skills of male and female teachers in various regions of the Kingdom.

Key words: The practicing degree - soft skills – science female teachers - middle schools.

المقدمة:

مع ظهور الثورات الصناعية المتعاقبة ظهرت الحاجة إلى امتلاك مجموعة معينة من المهارات التي لابد أن يكتسبها المتعلم في ضوء الإعداد له لممارسة العمل، وهذه المهارات يجب أن تتسم بقدر من المرونة لكي تساعده على التأقلم مع التغيرات في بيئة العمل أو على تغيير العمل نفسه حال اقتضت الظروف ذلك.

ونظرا لأن مهنة التعليم تتطلب أن يكون القائم بها متوائما بصفة دائمة مع التغيرات والتطورات السريعة التي تصاحب التعليم كمهنة، وارتبط ذلك بظهور أدوار جديدة ومتجددة للمعلم مجاراة للتغيرات والتطورات حيث يفترض أن يكون معلما وملاحظا ومرشدا، ورائدا اجتماعيا، وباحثا علميا(جبر، ٢٠٢٠، ١٣).

ولكي يمكن للمعلم أن يقدم المساعدة لطلابه بصورة مناسبة فإنه بحاجة إلى أن يستخدم المهارات الناعمة في عمليات التدريس داخل الفصل الدراسي، لأن استخدام المهارات الناعمة في التدريس يساعده على أن يكون أكثر قربا من طلابه من الناحية النفسية والوجدانية وبالتالي يمكنه التأثير فيهم من الناحية العلمية بما يجعلهم يستطيعون الوصول إلى المستوى المطلوب في المادة الدراسية.

فالمهارات الناعمة عبارة عن مجموعة من الخصائص والسمات والقدرات التي تركز على شخصية المعلم وسلوكه وكيفية قيامه بأدواره المختلفة داخل المدرسة بصفة عامة وأثناء قيامه بالعمل داخل الفصل بصفة خاصة (Tsirkas, Chytiri, & Bouranta, 2020).

وتبرز أهمية المهارات الناعمة في كونها تسهم في تطوير قدرات المعلمين للتكيف مع المواقف اليومية، والتفاعل بإيجابية مع المشكلات التي يتعرضون لها، سواء في تدريسهم أو في بيئة العمل بشكل عام، كما أنها تزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتنمي مهارات التفكير لديهم، وتبني شخصياتهم، وتكسبهم القدرة على إدارة ذواتهم؛ لتعزيز السلوكيات الإيجابية المحنة لحياتهم؛ من أجل تنمية مهاراتهم العقلية والنفسية والاجتماعية (العنزي،٢٠٢٢، ٧٤٢).

يعود استخدام مفهوم المهارات الناعمة إلى عام ١٩٧٢م، وقد أصبح هذا المصطلح شائع الاستخدام في الألفية الثالثة، وتعتبر هذه المجموعة من المهارات مكملا أساسيا للمهارات الصلبة التي ترتبط بالخبرة والمعرفة والقدرة على تنفيذ الأعمال المحددة ضمن الخطط الاستراتيجية لمكان العمل، وقد زاد استخدام هذا المفهوم خصوصا بعد اهتمام المعنيين بشؤون الاقتصاد وإدارة الأعمال وعدها أمرا ضروريا لأنها تسهم في تحقيق النجاح والازدهار التنظيمي (Parlamisl & Monnotl, 2018)

وتعرف المهارات الناعمة بأنها" السمات والخصائص والقدرات الشخصية التي بالإمكان اكتسابها والتي تعزز قدرة الفرد على التفاعل مع الاخرين من خلال مهارات الاتصال والتواصل، اتخاذ القرارات وحل المشكلات، القيادة، التخطيط، إدارة الوقت، مما يعزز توجه الفرد ريادية ".(الصامت، ٢٠٢٠، ١١).

كما تعرف بأنها "تلك المهارات الأساسية التي ترتبط بقدرة الشخص على التعامل مع الأخرين، وعرض أفكاره بصورة مقنعه ولبقة وقدرته على التواصل والاتصال، واستخدام السلوكيات القيادية التي تميز علاقاته مع الأخرين، والمبادرة والتفاعل مع الغير، والعمل ضمن فريق عمل وإدارة الأزمات والوقت و اتخاذ القرار والتخطيط الجيد"(جبر، ٢٠٢٠، ١٤).

وتعرف بأنها السمات السلوكية غير الملموسة التي تعزز أو تدعم المعرفة أو المهارات اللازمة في أماكن العمل (Buenzli,2015).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف المهارات الناعمة بأنها" مجموعة من المهارات التي ترتبط بالقدرة على التعامل مع الأخرين والنجاح في الأعمال المنفذة، وهي في الغالب صفات غير ملموسة مكتسبة.

ومن الناحية الأخرى توجد مجموعة من المهارات المختلفة والتي تعرف بالمهارات الصلبة والتي يرى(الصاعدي، ٢٠١١) أنها تلك المجموعة من المهارات التي تركز على التخصص العلمي أو المهني في أحد فروع العلم أو المهن وبما يجعله قادرا على الأداء وسهولة استخدام الأدوات المتاحة في حدود التخصص.

وترى الباحثة أن المهارات الناعمة تقوم بإكمال المهارات الصلبة لدى المعلمات حيث يجب اتقان المهارات الصلبة في المقام الأول ثم دعم هذه المهارات بمجموعة المهارات الناعمة التي تعتبر من السمات الشخصية لكل معلمة حيث يمكن أن تختلف المهارة ودرجتها من معلمة لأخرى.

وهذا ما أكد عليه(Quinley(2013 الذي يرى أن المهارات الناعمة تكمل المهارات الصلبة والمتمثلة في المهارات التكنولوجية والتقنية، كما يجب أن يتم اتقان العاملين للمهارات الصلبة أولا ثم دعم هذه المهارات بمهارات أكثر أهمية وهي المهارات الناعمة والتي يجب أن يمتلكها الخرجين والتي تشمل على إدارة الوقت و اتخاذ القرار، والعمل ضمن فريق والتواصل والتخطيط.

وتلخص جبر(٢٠٢٠، ١٦) الفرق بين المهارات الناعمة والمهارات الصلبة كما في الجدول التالي:

جدول (١)

م	المهارات الناعمة	المهارات الصلبة
١	مهارات غير ملموسة ويمكن قياسها.	مهارات محددة قابلة للتعلم ويمكن تعريفها وقياسها.
٢	تشمل التواصل والعمل ضمن فريق والتفكير الناقد و اتخاذ القرار وإدارة الوقت.	تشمل القدرة على الكتابة والقراءة والرياضيات والقدرة على استخدام الحاسب الآلي.
٣	تركز على الصفات الشخصية والمو اقف والسلوكيات والتفاعلات بين الأفراد.	تركز على الأمور المحاسبية والمالية، لأنها هي الخبرة التقنية والمعرفة اللازمة للعمل.
٤	مهارات متقلبة ومتغيرة، وقواعد اتقانها غالبا غير واضحة.	مهارات غير قابلة للتغيير (غير مرنة)، ولكنها يمكن تطويرها.
٥	يتطلب تعلمها استخدام النصف الأيمن من المخ المسؤول عن الذكاء الوجداني.	يتطلب تعلمها النصف الأيسر من المخ المسؤول عن الذكاء المنطقي.
٦	مهارات شخصية وغير ثابتة.	مهارات مكتسبة من خلال التعليم والكتب.
٧	مهارات لازمة للحياة اليومية بقدر أهميتها في العمل	يمكن تحسين مستوى اتقانها بالمزيد من التدريب والدراسة.
٨	تمنح تميز في الأداء للشركات ذات المنافسة العالمية.	مرتبطة بشكل وثيق ببرنامج دراسي أو مجال مهني.

ومن الواضح مما سبق أن المهارات الناعمة هي مهارات شخصية قد تقضي المعلمة سنوات طويلة في اكتسابها وتنميتها ذاتيا، لكي تتمكن من استخدامها في المو اقف المختلفة التي تتطلب منها ذلك أثناء قيامها بدورها داخل المدرسة، بينما المهارات الصلبة يمكن اكتسابها من خلال التعليم والتدريب لأنها تتضمن امتلاك المعلمة لكفاءات معينة مثل التمكن من المادة العلمية، القدرة على استخدام الحاسب الآلي بدرجة معينة وهكذا.

وتظهر أهمية المهارات الناعمة في أنها تقوم بدور أساسي في نجاح أي منظمة، وخاصة المنظمات التعليمية التي تتعامل مع الطلبة وأولياء الأمور بشكل مباشر، وتكون هذه المنظمات أكثر نجاحا مقارنة بغيرها من المنظمات من خلال المهارات التي تتمتع بها المعلمات في ممارسة المهارات الناعمة ومدى امتلاكهن لها، وفي حال كان العاملون لدى في هذه المنظمات يفتقدون مثل تلك المهارات، فلا بد من تأهيلهم و إكسابهم تلك المهارات(Roa,2012).

وإذا كانت المهارات الصلبة مهمة للحصول على العمل فإن المهارات الناعمة هي المهارات التي تمكن الأفراد من البقاء والاستمرار فيه الأمر الذي يظهر الأهمية البالغة لامتلاك المعلمات لهذه المهارات والتي ترتبط مباشرة بطريقة تنفيذ الاعمال على نحو يصل بها إلى تحقيق أهدافها.

وترى موسى(٢٠١٩، ١٦) بعد استعراضها لمجموعة من الأدبيات التربوية أنه هناك صعوبة في تدريس المهارات الناعمة بشكل عام، وخصوصا في قاعات الدراسة، ويري آخرون أن المهارات الناعمة من الممكن أن يتم تدريسها أو اكتسابها حتي لو لم تكن صفة تمتلكها المعلمة ، وذلك عن طريقين، الأول: الحصول علي تدريب رسمي في المهارات الناعمة من اتصال وتواصل، وتفاوض، وإدارة الذات، والعمل في فريق، ..... الخ، عن طريق مدرب محترف، والحصول على شهادة معتمدة، أما الطريق الثاني: فهو عن طريق التدريب الذاتي، وهو أن يقوم الشخص بتطوير نفسه بنفسه، فمثلا لتطوير مهارة الاتصال والتواصل، يبدأ بالتواصل الفعال مع مجموعة صغيرة من حوله من أقارب أو جيران أو معارف، ومن ثم يطورها بالممارسة شيئا فشيئا.

ولأهمية المهارات الناعمة فقد تناولتها مجموعة من الدراسات السابقة بالبحث والدراسة فهدفت دراسة (BalaKrishnan &Raju,2015) إلى التعرف على مستوى المهارات الناعمة لدى معلمي المرحلة الثانوية ، ومستوى كفاءة التدريس لديهم، والعلاقة بين مستوى المهارات الناعمة وكفاءة التدريس، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينتها من (١٦٠) معلما من المدارس الهندية، وتوصلت الدراسة في نتائجها النهائية إلى امتلاك المعلمين عينة الدراسة للمهارات الناعمة بدرجة جيدة، أن كفاءة التدريس لديهم كانت بصورة مرتفعة، وأن هناك علاقة بين مستوى المهارات الناعمة لدى المعلمين وكفاءة التدريس لديهم.

وهدفت دراسة (موسى،٢٠١٩) إلى قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض المهارات الناعمة (مهارة لغة الجسد- مهارة إدارة الوقت) لمعلمات رياض الأطفال، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي واستخدمت بطاقة الملاحظة والاختبار التحصيلي كأداتين لها، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلمة تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بكل منها (٢٠) معلمة. وأظهرت النتائج وجود فروق داله إحصائيا عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) في مستوي المهارات الناعمة لمعلمات الروضة لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات الناعمة (مهارة لغة الجسد-مهارة إدارة الوقت) لمعلمات الروضة.

وحاولت دراسة(جبر،٢٠٢٠) الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير الجانبي في تنمية بعض المهارات الناعمة لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة بمحافظة مطروح، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدمت مقياس المهارات الناعمة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة معلمة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بكل منها(٢٥) طالبة معلمة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فاعلية لاستخدام استراتيجيات التفكير الجانبي في تنمية المهارات الناعمة المستهدفة بالدراسة(مهارة إدارة الوقت – مهارة الاتصال – مهارة اتخاذ القرار– مهارة العمل ضمن فريق – مهارة التفكير الناقد)، واستمرار أثره الايجابي على الطالبات المعلمات إلى ما بعد فترة المتابعة.

بينما حاولت دراسة (Kpee &Evelyn,2020) التعرف على العلاقة بين المهارات الناعمة والانتاجية في العمل لدى المعلمين الجدد في إحدى ولايات نيجيريا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينتها من (٤٧٠) معلما من المعلمين الجدد بمجموعة من المدارس، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية عالية المستوى بين امتلاك المعلمين الجدد للمهارات الناعمة وانتاجيتهم بالمدارس التي يعملون بها، وكذلك وجود علاقة ارتباطية ايجابية متوسطة بين الذكاء العاطفي كمهارة ناعمة وبين انتاجية المعلمين الجدد، وكذلك وجود علاقة ارتباطية ايجابية عالية بين العمل من خلال الفريق كمهارة ناعمة وبين انتاجية المعلمين الجدد.

واهتمت دراسة (عسيري،٢٠٢١) بتعرف واقع ممارسة معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير لمهارات الإدارة الصفية في ضوء المهارات الناعمة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينتها من (١٥٦) معلمة ومشرفه للغة العربية. وقد أظهرت النتائج أن واقع ممارسة معلمات اللغة العربية لمهارات الإدارة الصفية الناعمة جاء ما بين متوسط إلى عالي، فبعدي (التخطيط وإدارة الأزمات) تمارس بدرجة متوسطة، في حين تمارس باقي الأبعاد بدرجة عالية، كما أن قيمة اختبار (T-test) غير دالة في بعدي (التخطيط والقيادة) بين آراء المعلمات والمشرفات التربويات؛ في حين جاءت قيمة اختيار (T-test) دالة في أبعاد (التفاوض، العمل ضمن فريق، الاتصال والتواصل، إدارة الأزمات، إدارة الوقت، إدارة العلاقات الاجتماعية) والدرجة الكلية في اتجاه المعلمات.

واهتمت دراسة (ناصر الدين،٢٠٢١) بقياس درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينتها من (٢٣٧) معلمة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى اللاتي يعملن في مديرية تربية لواء القويسمة في محافظة العاصمة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن جاءت بدرجة متوسطة على جميع مجالات الاستبانة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

بينما اهتمت دراسة(Farida et al.,2021) بالتعرف على التأثير غير المباشر للمهارات الناعمة على الانخراط الوظيفي من خلال دوررأس المال النفسي في مختلف الفئات العمرية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينتها من (٨٨٥) من الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، و(١٦٥) من العاملين، أظهرت النتائج أن المهارات الناعمة أثرت بشكل إيجابي ورفعت في نهاية المطاف من المشاركة المهنية في جميع الفئات العمرية. ومع ذلك كان لها تأثير أقوى في حالة الطلاب عن الموظفين في أماكن العمل للطلاب ، حيث أنهم لا يرون أن هناك تأثير للمهارات الناعمة على الأداء بعكس الطلاب الذين يرون أن لها تأثير عليه .

كما اهتمت دراسة العنزي(٢٠٢٢) بالتعرف على درجة ممارسة المهارات الناعمة لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في منطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، ووضع التصور المقترح لتنميتها لديهم في ضوء النتائج، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت بطاقة ملاحظة كأداة لها، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من (٤٤) معلما، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للمهارات الناعمة ككل كانت متوسطة؛ وكانت عالية في مهارات (التواصل - العمل الجماعي - التفكير الإبداعي)؛ ومتوسطة في مهارة (إدارة الوقت)؛ ومنخفضة في مهارة (الثقافة الرقمية)، وفي ضوء تلك النتائج قدم الباحث تصورا مقترحا لعلاج جو انب القصورفي ممارسة معلمي العلوم لتلك المهارات.

واهتمت دراسة(دير انية،٢٠٢٢) بالتعرف على درجة امتلاك الطلبة المعلمين في الجامعة العربية المفتوحة للمهارات الناعمة من وجهة نظرهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس المهارات الناعمة كأداة لها، وتكونت عينتها من الطلبة المعلمين الدارسين لمقررالتربية العملية في الدبلوم العالي في التربية والبكالوريوس في التعليم الابتدائي، والبالغ عددهم (١١٨) طالبا. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الطلاب المعلمين في الجامعة العربية المفتوحة للمهارات الناعمة والمتمثلة ب: (مهارة أخلاقيات العمل، مهارة التعاون، مهارة إدارة الوقت، مهارة التفكير الناقد، مهارة حل المشكلات، مهارة وضع الأهداف، مهارة الاتصال) مرتفعة المستوى، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلاب المعلمين في الجامعة العربية المفتوحة للمهارات الناعمة باختلاف العمر والخبرة.

مما سبق يتضح أن الدراسة الحالية تتفق مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي وفي استخدامها للاستبانة كأداة لها، كما تتفق مع دراسة العنزي (٢٠٢٢) في المادة الدراسية التي تم اختيار عينة الدراسة من معلمها وهي مادة العلوم، كما تتفق معها في المرحلة الدراسية التي تم تطبيق الأداة عليها وهي المرحلة المتوسطة. كما تختلف عن دراسة العنزي (٢٠٢٢) في أن عينتها كانت من معلمات مادة العلوم، وكذلك في مكان تطبيق أداة الدراسة. وتختلف مع بعض الدراسات السابقة موسى (٢٠١٩؛ وجبر (٢٠٢٠) والتي استخدمت المنهج شبه التجريبي بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تدعيم إطارها النظري وفي إعدادها لأداة الدراسة وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للتعامل مع البيانات التي تم الحصول عليها. كما استفادت الدراسة الحالية منها في تفسير نتائجها وربط هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة لبيان أوجه الاتفاق والاختلاف فيما بينها.

مما سبق يمكن القول بأنه إذا كانت هناك حاجة لممارسة معلمي المواد الدراسية المختلفة لمجموعة من المهارات الناعمة التي تكمل دورهم أثناء ممارسة المهارات الصلبة فإن هذه الحاجة تصبح أكثر إلحاحا في مادة العلوم التي تعتمد عليها الدول في حصول أبنائها على المعارف والتطبيقات العلمية التي تجعل منهم مستقبلا علماء يساهمون في تطورها وتقدمها.

مشكلة الدراسة:

أشارت الدراسات السابقة مثل دراسة دير انيه (٢٠٢٢) وناصر الدين (٢٠٢١) وعسيري(٢٠٢١) و جبر(٢٠٢٠) و موسى(٢٠١٩) إلى ضرورة امتلاك وممارسة معلمي المواد الدراسية المختلفة للمهارات الناعمة.

ويرى العنزي(٢٠٢٢، ٧٤٥) أن معلم العلوم بالمرحلة المتوسطة من أكثر المعلمين احتياجا لاكتساب المهارات الناعمة، وممارستها؛ ويعود ذلك لأمرين، الأول: يتعلق بطبيعة مادة العلوم في هذه المرحلة، والتي تتضمن مجموعة كبيرة من الأنشطة والتطبيقات والتجارب العملية، بالإضافة إلى ارتباط المحتوى بالتقنية والمجتمع، والثاني: يتعلق بخصائص المرحلة المتوسطة، والتي ينتقل خلالها الطالب من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة المبكرة؛ وما ينشأ عن ذلك من تغيرات جسمية

وفسيولوجية، وهو ما يتطلب الاهتمام بهم، ورعايتهم، وتوجيه سلوكياتهم، وبناء شخصياتهم، وتحقيق النمو الشامل المتكامل لهم.

ومن خلال عمل الباحثة كمعلمة لمادة العلوم و أثناء برامج تبادل الزيارات مع الزميلات سواء في نفس المدرسة أو في مدارس أخرى فقد لاحظت تباين في مستوى ممارسة المعلمات لهذه المهارات.

كما لم تعثر الباحثة على دراسة سابقة تناولت درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية للمهارات الناعمة مما يشير إلى وجود فجوة بحثية يجب العمل على تناولها بالبحث والدراسة وفي ضوء ما سبق فقد تحددت مشكلة الدراسة في الحاجة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة للمهارات الناعمة.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما المهارات الناعمة اللازمة لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة؟
٢. ما درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارة الاتصال والتواصل من وجهة نظرهن؟
٣. ما درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارة اتخاذ القرار من وجهة نظرهن؟
٤. ما درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارة إدارة الوقت من وجهة نظرهن؟
٥. ما درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارة التخطيط من وجهة نظرهن؟
٦. ما درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارة العمل الجماعي من وجهة نظرهن؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المهارات الناعمة اللازمة لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، والكشف عن درجة ممارسة المعلمات بمنطقة عسير لهذه المهارات (الاتصال والتواصل- اتخاذ القرار- إدارة الوقت - التخطيط- العمل الجماعي) من وجهة نظرهن.

أهمية الدراسة: تمثلت أهمية الدراسة فيما يلي:

١. الدراسة تأتي في إطار أهمية تحديد درجة ممارسة المعلمات بصفة عامة ومعلمات العلوم بصفة الخاصة للمهارات الناعمة بهدف العمل على تجويد بيئة العمل داخل الفصول الدراسية وفي المدرسة بصفة عامة.
٢. تقدم الدراسة تحديدا للمهارات الناعمة اللازمة لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة الأمر الذي يمكن أن يفيد في تنظيم برامج تدريبية لهن على هذه المهارات.
٣. يمكن أن تساعد نتائج الدراسة مخططي البرامج التدريبية في منطقة عسير لوضع برنامج تدريبي للمعلمات لتنمية المهارات الناعمة لدى المعلمات الأمر الذي سوف ينعكس بدوره على تنمية هذه المهارات لدى طالباتهن.
٤. تقدم الدراسة استبانة مقننة علميا للكشف عن درجة ممارسة معلمات العلوم للمهارات الناعمة الأمر الذي يمكن معه استخدامها لتحديد درجة ممارسة المعلمات لهذه المهارات في منطقة عسير وغيرها.
٥. يمكن أن تفتح الدراسة الطريق لمزيد من الدراسات حول المهارات الناعمة في مجال تدريس العلوم بصفة عامة.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

الحدود البشرية: مجموعة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير.

الحدود الموضوعية: تحديد درجة ممارسة معلمات العلوم للمهارات الناعمة (الاتصال والتواصل- اتخاذ القرار- إدارة الوقت - التخطيط- العمل الجماعي).

الحدود المكانية: مدارس البنات للمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير

٥- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. درجة الممارسة:

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: مستوى معلمات العلوم في تطبيق المهارات الناعمة في الفصل الدراسي، والتي يتم قياسها عن طريق الدرجة اللاتي يحصلن عليها في إجابتهن على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

٢. المهارات الناعمة:

تعرف بأنها" السمات والقدرات التي تعمل على تعزيز علاقة الفرد بالأخرين من خلال مجموعة من المهارات مثل القيادة والاتصال وحل المشكلات و اتخاذ القرار"(Edwards,2014,12).

وتعرفها الباحثة بأنها مجموعة من المهارات اللازمة لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة والتي تساهم في تعزيز علاقتهن بالطالبات والقيام بالعمل على الوجه المطلوب وتتمثل في (الاتصال والتواصل- اتخاذ القرار- إدارة الوقت - التخطيط- العمل الجماعي).

٣. معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة:

وهن معلمات العلوم بالمدارس الحكومية بمنطقة عسيروالاتي يقمن بتدريس مادة العلوم للصفوف من الأول حتى الثالث المتوسط.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف وأسئلة الدراسة:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات العلوم بمنطقة عسيروالبالغ عددهن (٢٨٠) حسب إحصاء إدارة التعليم بمنطقة عسيرللعام ١٤٤٤هـ(إدارة التعليم بمنطقة عسير، ١٤٤٤هـ).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٧٠) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وبنسبة (٦٠,٧٪) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة لها، وقد مر إعداد الاستبانة بالخطوات التالية:

تحديد الهدف من الاستبانة: تم تحديد الهدف من الاستبانة في التعرف على درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة للمهارات الناعمة.

إعداد الصورة الأولية للاستبانة: تم بعد الرجوع إلى مجموعة من الدراسات السابقة (عسيري، ٢٠٢١؛ وناصر الدين،٢٠٢١؛ وديرانية،٢٠٢٢؛ والعنزي،٢٠٢٢) إعداد الصورة الأولية للاستبانة والتي تكونت من خمس مهارات أساسية (الاتصال والتواصل، اتخاذ القرار، إدارة الوقت، التخطيط، العمل الجماعي)، ويوضح الجدول التالي وصف الاستبانة في صورتها الأولية.

جدول (٢)

وصف للاستبانة في صورتها الأولية

م	المهارة	عدد المؤشرات الفرعية
١	الاتصال والتواصل	٦
٢	اتخاذ القرار	٦
٣	إدارة الوقت	٦
٤	التخطيط	٧

م	المهارة	عدد المؤشرات الفرعية
م	المهارة	عدد المؤشرات الفرعية
٥	العمل الجماعي	٧
	المجموع	٣٢

يتضح من الجدول السابق أن الصورة الأولية للاستبانة قد تكونت من (٥) مهارات أساسية، و(٣٢) مؤشرا فرعيا لهذه المهارات.

كما تم تصحيح استجابات أفراد عينة الدراسة بإعطاء الدرجة (٥) لمستوى الممارسة بدرجة كبيرة جدا، و(٤) لمستوى الممارسة بدرجة كبيرة، و(٣) لمستوى الممارسة بدرجة متوسطة، و(٢) لمستوى الممارسة بدرجة صغيرة، و(١) لمستوى الممارسة بدرجة صغيرة جدا.

صدق الاستبانة:

تم التأكد من صدق الأداة بطريقتين هما:

- صدق المحتوى: حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وبلغ عددهم (١٠)، وذلك للاستنارة بآرائهم والاستفادة من مقترحاتهم حول صدقها وملاءمتها ووضوح فقراتها وأهميتها، ومناسبتها للمحاور المختلفة، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات المفيدة، قامت الباحثة بالاستفادة منها وفي ضوئها تم حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات، ثم تم إعادة كتابة الاستبيان بعد التعديل ليصبح في صورته النهائية التي طبق بها.
- صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين فقرات كل محور وبين الدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية عددها (٢٠) معلمة من غير أفراد عينة الدراسة الأساسية، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٣) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالمحور الذي تنتمي إليه

المحور الأول	معامل الارتباط	المحور الثاني	معامل الارتباط	المحور الثالث	معامل الارتباط	المحور الرابع	معامل الارتباط	المحور الخامس	معامل الارتباط
١	**٠,٧٤٥	١	**٠,٨٣٢	١	**٠,٨٤٥	١	**٠,٧٨٢	١	**٠,٦٦١
٢	**٠,٦٨٩	٢	**٠,٧٥٤	٢	**٠,٨٤٣	٢	**٠,٨٣١	٢	**٠,٧٥٣
٣	**٠,٨٣٧	٣	**٠,٦٧٥	٣	**٠,٧٥٩	٣	**٠,٨١١	٣	**٠,٧٨٩
٤	**٠,٧٥٨	٤	**٠,٦٧٧	٤	**٠,٨٤٠	٤	**٠,٦٧٥	٤	**٠,٧٦٢
٥	**٠,٦٦٤	٥	**٠,٧٣٧	٥	**٠,٦٩٩	٥	**٠,٧٢٨	٥	**٠,٨٢١
٦	**٠,٦٦٩					٦	**٠,٧٣٧	٦	**٠,٧٦٨
						٧	**٠,٨٣٤		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن كل فقرة من فقرات المحاور المختلفة للاستبانة لها ارتباط بالمحور الذي تنتمي إليه، وتحقق درجة عالية من الاتساق الداخلي لأنها تراوحت ما بين(٠,٨٤٥ إلى ٠,٦٦٤) وكانت دالة عند مستوى (٠,٠١).

كما تم حساب معامل ارتباط محاور الاستبانة مع بعضها وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤) معامل ارتباط محاور الاستبانة مع بعضها البعض

م	المحور	معامل الارتباط
١	الاتصال والتواصل	**٠,٧٢٧
٢	اتخاذ القرار	**٠,٧٣٥
٣	إدارة الوقت	**٠,٧٩٧

م	المحور	معامل الارتباط
٤	التخطيط	٠,٧٧١**
٥	العمل الجماعي	٠,٧٥٩**
الاستبانة ككل		٠,٧٥٧**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة مع بعضها البعض كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يجعل الباحثة تطمئن إلى صلاحية تطبيقها على المعلمات أفراد عينة الدراسة النهائية.

ثبات الاستبيان:

تم التأكد من ثبات الاستبيان بعد تطبيقه على عينة استطلاعية عددها (٢٠) معلمة من غير أفراد عينة الدراسة الأساسية عن طريق استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ، والذي جاء بدرجة(٠,٩١) للاستبيان ككل ، وهو الأمر الذي يشير إلى أن محاور الاستبيان تتصف بدرجة ثبات يجعلها مناسبة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة، واستخلاص النتائج وتعميمها في ضوء عينة الدراسة ومجتمعها.

إجراءات تطبيق الدراسة على عينتها النهائية:

بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها على أفراد عينة الدراسة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة واللاتي بلغ عددهن (١٧٠) معلمة بعد استبعاد المعلمات اللاتي شاركن في تنفيذ التطبيق الاستطلاعي لأداة الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية، وكذلك حساب الدرجة والرتبة..

ولتفسير نتائج الدراسة تم تحديد درجات الإجابة على فقرات الاستبيان بإعطاء الدرجة (٥) لمستوى الممارسة بدرجة كبيرة جدا، و(٤) لمستوى الممارسة بدرجة كبيرة، و(٣) لمستوى الممارسة بدرجة متوسطة، و(٢) لمستوى الممارسة بدرجة صغيرة، و(١) لمستوى الممارسة بدرجة صغيرة جدا.

كما تم تصنيف مجالات الاستفادة إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال حساب طول الفئة بحيث تساوي = أكبر قيمة – أقل قيمة مقسوما على عدد البدائل= ٥-١ =٤ ÷ ٥= ٠,٨ وذلك كما يلي:

جدول(٥) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
كبيرة جدا	٤,٢إلى ٥
كبيرة	٣,٣ إلى ٤,١
متوسطة	٢,٦ إلى ٣,٢
قليلة	١,٨ إلى٢,٥
قليلة جدا	١,٠ إلى ١,٧

نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة: نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على " ما المهارات الناعمة اللازمة لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم في ضوء الإجراءات التي سبق عرضها التوصل إلى قائمة بالمهارات الناعمة اللزمة لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وهي كما يلي:

جدول (٦) قائمة بالمهارات الناعمة اللازمة لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة

م	المهارة الأولى الاتصال والتواصل:	م	المهارة الثانية اتخاذ القرار
١	أستخدم لغة الجسد أثناء الحصة الدراسية.	١	أقوم بتحليل البيانات المتوفرة قبل اتخاذ القرار.
٢	استخدم اساليب متنوعة في أثناء شرح موضوعات مادة العلوم.	٢	أفكر جيدا قبل اتخاذ القرار.
٣	أعبر عن أفكاري حول المادة بأقل عدد من الكلمات.	٣	اتخذ القرار في الوقت المناسب.
٤	أصغي جيدا لأسئلة طالباتي حول موضوع الدرس.	٤	اختار أفضل البدائل عند اتخاذ القرار.
٥	أدعم إجابتي عن أسئلة الطالبات بالأدلة المناسبة.	٥	أستفيد من النتائج التي تم التوصل إليها عند اتخاذ القرار.
٦	أعزز السلوك الايجابي للطالبات بطريقة مباشرة.		
م	المهارة الثالثة إدارة الوقت:	م	المهارة الرابعة التخطيط
١	أقوم بتوزيع العمل على عناصر الدرس حسب وقت الحصة.	١	أقوم بصياغة أهداف إجرائية لموضوع الدرس.
٢	أضع جدول زمني للسير خلال الحصة الدراسية.	٢	لدي القدرة على تحديد أولويات الأهداف الواجب تنفيذها داخل الفصل.
٣	أنظم وقت الحصة الدراسية للتغلب على كثرة الأعمال المطلوبة.	٣	أضع أهداف طموحة تتوافق مع إمكانيات الطالبات.
٤	أخصص جزء من وقتي بالمدرسة لتقييم أنشطة الطالبات.	٤	اختار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتنفيذ الدرس.
٥	أقوم بتخصيص وقت للأنشطة المتنوعة داخل المدرسة.	٥	أستطيع تحديد أساليب التقويم المناسبة لكل درس.
		٦	يمكنني تحديد الأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذ الدروس.
		٧	أستطيع تحديد الانشطة العلمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس
م	المهارة الخامسة العمل الجماعي:		
١	أشرك الطالبات في تحقيق أهداف الدرس.		
٢	أشجع العمل ضمن فريق عن العمل منفردة.		
٣	أسمح للطالبات بالنقاش حول موضوع الدرس.		
٤	أشجع طالباتي على تحمل المسؤولية ضمن الفريق.		
٥	أشارك خبراتي التدريسية مع زميلاتي لمساعدتهن في إنجاز المهام المطلوبة.		
٦	أعمل بأقصى قدراتي خلال العمل الجماعي.		

يتضح من القائمة السابقة أن المهارات الناعمة اللازمة لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المحكمين كانت خمس مهارات أساسية تتكون من (٢٩) مؤشرا فرعيا.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على" ما درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارة الاتصال والتواصل من وجهة نظرهن؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحر افات المعيارية للفقرات المكونة للمهارة وللمهارة ككل، وتحديد الدرجة والرتبة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧) المتوسطات والانحر افات المعيارية والدرجة والرتبة لمهارة الاتصال والتواصل

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
١	أستخدم لغة الجسد أثناء الحصة الدراسية.	٤,١٤	٠,٨٣	كبيرة جدا	١
٦	أعزز السلوك الايجابي للطالبات بطريقة مباشرة.	٤	٠,٥٣	كبيرة	٢
٥	أدعم إجابتي عن أسئلة الطالبات بالأدلة المناسبة.	٣,٤٥	٠,٩٥	كبيرة	٣
٢	استخدم اساليب متنوعة في أثناء شرح موضوعات مادة العلوم.	٣,٤٢	٠,٧٣	كبيرة	٤
٣	أعبر عن أفكاري حول المادة بأقل عدد من الكلمات.	٣,٢٨	٠,٧٠	كبيرة	٥
٤	أصغي جيدا لأسئلة طالباتي حول موضوع الدرس.	٣,٢٤	٠,٧٣	كبيرة	٦
	المهارة ككل	٣,٦١	٠,٤٧	كبيرة	--

يظهر من الجدول السابق أن درجة ممارسة معلمات العلوم بمنطقة عسير لمهارة الاتصال والتواصل كانت بدرجة كبيرة بصفة عامة وبمتوسط بلغ (٣,٦١)، و انحراف معياري قدره(٠,٤٧) ، كما يظهر أيضا أن درجة الممارسة تراوحت ما بين كبيرة جدا إلى كبيرة، و أن الفقرة رقم (١) قد جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة ممارسة كبيرة جدا، وجاءت الفقرة رقم(٤) في الرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة كبيرة.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على " ما درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارة اتخاذ القرار من وجهة نظرهن؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحر افات المعيارية وتحديد الدرجة والرتبة لكل فقرة من فقرات هذا المحوروكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٨) المتوسطات والانحر افات المعيارية والدرجة والرتبة لمهارة اتخاذ القرار

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
٥	أستفيد من النتائج التي تم التوصل إليها عند اتخاذ القرار.	٣,٧١	٠,٨٨	كبيرة	١
٢	أفكر جيدا قبل اتخاذ القرار.	٣,٥٧	٠,٧٣	كبيرة	٢
٤	اختار أفضل البدائل عند اتخاذ القرار.	٣,١٧	٠,٨٣	متوسطة	٣
١	أقوم بتحليل البيانات المتوفرة قبل اتخاذ القرار.	٣,١٤	٠,٨٣	متوسطة	٤
٣	اتخذ القرار في الوقت المناسب.	٣,٠٠	٠,٧٥	متوسطة	٥
	المهارة ككل	٣,٣١	٠,٥٢	كبيرة	--

يظهر من الجدول السابق أن درجة ممارسة معلمات العلوم بمنطقة عسير لمهارة اتخاذ القرار كانت بدرجة كبيرة بصفة عامة وبمتوسط بلغ (٣,٣١)، و انحراف معياري قدره (٠,٥٢) ، كما يظهر أيضا أن درجة الممارسة تراوحت ما بين كبيرة إلى متوسطة، و أن الفقرة (٥) قد جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة ممارسة كبيرة ، وجاءت الفقرة (٣) في الرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة متوسطة.

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة: نص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على " ما درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارة إدارة الوقت من وجهة نظرهن؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وتحديد الدرجة والرتبة لكل فقرة من فقرات هذا المحوروكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لمهارة إدارة الوقت

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
١	أقوم بتوزيع العمل على عناصر الدرس حسب وقت الحصة.	٤,٠٠	٠,٥٣	كبيرة	١
٥	أقوم بتخصيص وقت للأنشطة المتنوعة داخل المدرسة.	٣,٧٤	٠,٧٠	كبيرة	٢
٣	أنظم وقت الحصة الدراسية للتغلب على كثرة الأعمال المطلوبة.	٣,٧١	٠,٧٠	كبيرة	٣
٤	أخصص جزء من وقتي بالمدرسة لتقييم أنشطة الطالبات.	٣,٧٠	٠,٩٨	كبيرة	٤
٢	أضع جدول زمني للسير خلال الحصة الدراسية.	٣,٥٧	٠,٤٩	كبيرة	٥
المهارة ككل		٣,٧٤	٠,٥٢	كبيرة	--

يظهر من الجدول السابق أن درجة ممارسة معلمات العلوم بمنطقة عسير لمهارة إدارة الوقت كانت بدرجة كبيرة بصفة عامة وبمتوسط بلغ (٣,٧٤)، و انحراف معياري قدره(٠,٥٢) ، كما يظهر أيضا أن درجة الممارسة كانت كبيرة لجميع العبارات، و أن الفقرة رقم (١) قد جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة ممارسة كبيرة ، وجاءت الفقرة رقم(٢) في الرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة كبيرة أيضا مع اختلاف في قيمة المتوسط الخاص بها.

الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة: نص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على " ما درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارة التخطيط من وجهة نظرهن؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وتحديد الدرجة والرتبة لكل فقرة من فقرات هذا المحوروكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لمهارة التخطيط

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
٤	اختار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتنفيذ الدرس.	٤,١٤	٠,٨٣	كبيرة جدا	١
٥	أستطيع تحديد أساليب التقويم المناسبة لكل درس.	٤,٠٠	٠,٩٢	كبيرة	٢
٦	يمكنني تحديد الأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذ الدروس.	٣,٨٥	٠,٦٤	كبيرة	٣
٧	أستطيع تحديد الانشطة العلمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.	٣,٧٣	٠,٩٨	كبيرة	٤
٢	لدي القدرة على تحديد أولويات الأهداف الواجب تنفيذها داخل الفصل.	٣,٧١	٠,٨٨	كبيرة	٥
٣	أضع أهداف طموحة تتوافق مع إمكانيات الطالبات.	٣,٥٨	٠,٩٠	كبيرة	٦
١	أقوم بصياغة أهداف إجرائية لموضوع الدرس.	٣,٥٧	٠,٧٣	كبيرة	٧
المهارة ككل		٣,٧٩	٠,٨٤	كبيرة	--

يظهر من الجدول السابق أن درجة ممارسة معلمات العلوم بمنطقة عسير لمهارة التخطيط كانت بدرجة كبيرة بصفة عامة وبمتوسط بلغ (٣,٧٩)، و انحراف معياري قدره(٠,٨٤) ، كما يظهر أيضا أن درجة الممارسة كانت كبيرة جدا للعبارة (٤) والتي جاءت في الرتبة الأولى بينما كانت درجة الممارسة لبقية الفقرات بدرجة كبيرة، و أن الفقرة (١) قد جاءت في الرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة كبيرة.

الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة: نص السؤال السادس من أسئلة الدراسة على " ما درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارة العمل الجماعي من وجهة نظرهن؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحر افات المعيارية وتحديد الدرجة والرتبة لكل فقرة من فقرات هذا المحوروكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١١) المتوسطات والانحر افات المعيارية والدرجة والرتبة لمهارة العمل الجماعي

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
١	أشرك الطالبات في تحقيق أهداف الدرس.	٤,٠٠	٠,٧٥	كبيرة	١
٢	أشجع العمل ضمن فريق عن العمل منفردة.	٣,٨٥	٠,٦٤	كبيرة	٢
٦	أعمل بأقصى قدراتي خلال العمل الجماعي.	٣,٧١	٠,٨٨	كبيرة	٣
٥	أشارك خبراتي التدريسية مع زميلاتي لمساعدتهن في إنجاز المهام المطلوبة.	٣,٥٧	٠,٤٩	كبيرة	٤
٣	أسمح للطالبات بالنقاش حول موضوع الدرس.	٣,٤٢	٠,٩٠	كبيرة	٥
٤	أشجع طالباتي على تحمل المسؤولية ضمن الفريق.	٣,١٤	٠,٣٥	متوسطة	٦
	المهارة ككل	٣,٦١	٠,٤٢	كبيرة	--

يظهر من الجدول السابق أن درجة ممارسة معلمات العلوم بمنطقة عسير لمهارة العمل الجماعي كانت بدرجة كبيرة بصفة عامة وبمتوسط بلغ (٣,٦١)، و انحراف معياري قدره (٠,٤٢) ، كما يظهر أيضا أن الفقرة رقم(١) قد جاءت في الرتبة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (٤) في الرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة متوسطة.

بالنسبة للاستبيان ككل: جاء ترتيب محاور الدراسة وفقا لنتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محاور الاستبيان كما في الجدول التالي.

جدول (١٢) المتوسطات والانحر افات المعيارية والدرجة والرتبة للمهارات في الاستبيان ككل

م	المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
٤	التخطيط	٣,٧٩	٠,٨٤	كبيرة	١
٣	إدارة الوقت	٣,٧٤	٠,٥٢	كبيرة	٢
١	العمل الجماعي	٣,٦١	٠,٤٢	كبيرة	٣
٥	الاتصال والتواصل	٣,٦١	٠,٤٧	كبيرة	٤
٢	اتخاذ القرار	٣,٣١	٠,٥٢	كبيرة	٥
	الاستبيان ككل	٣,٦١	٠,٥٥	كبيرة	----

يتضح من الجدول السابق أنه بالنسبة للاستبيان ككل فقد جاءت مهارة التخطيط في الرتبة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة، وبمتوسط(٣,٧٩) و انحراف معياري(٠,٨٤)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مهارة التخطيط من المهارات الأساسية التي يجب على المعلمة امتلاكها وممارستها حتى يمكنها النجاح في عملها، لأن مهارة التخطيط ترتبط بالتنبؤ بالمستقبل القائم على منهج علمي لرسم خطة العمل التي تقوم بها المعلمة داخل المدرسة في حدود الموارد والامكانيات المتاحة بالمدرسة، كما ترى عسيري(٢٠٢١، ٦١) بأن ممارسة المعلمات للتخطيط يقع ضمن إطار مراحل التدريس على مستوى الفصل الدراسي أو

الوحدة الدراسية كونه أحد متطلبات العملية التعليمية الذي يتابع من قبل المشرفات التربويات كما تؤكد عليه وزارة التعليم، كما تم تدريبهن على هذه المهارة أثناء الخدمة ، حيث يعد من متطلبات تنفيذ السياسات التعليمية.

وتختلف الدراسة في نتيجتها هذه مع نتائج دراسة كلا من عسيري (٢٠٢١)؛ وناصر الدين (٢٠٢١) والتي توصلتا إلى أن درجة ممارسة مهارة التخطيط كانت بدرجة متوسطة.

ويتضح من الجدول السابق أن مهارة إدارة الوقت قد جاءت في الرتبة الثانية وبدرجة ممارسة كبيرة بمتوسط(٣,٧٤)، وبانحراف معياري(٠,٥٢) ،وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن إدارة الوقت هو أحد مفاتيح النجاح في مهنة التدريس، فالمعلمة الناجحة هي من تستطيع إدارة وقتها أثناء العمل بحيث تقوم بتنظيم الوقت المتاح لها من خلال استغلاله بالشكل الأمثل لتنفيذ المهام المطلوبة منه سواء داخل الحصة أوفيما يتعلق بالعمال الأخرى مثل انهاء المنهج في الوقت المحدد، أو القيام بالعمل المكلفة به داخل المدرسة دونما تأخير حسب خطتها ومهارتها في إدارة الوقت، كما تشير هذه النتيجة إلى وعي معلمات العلوم بأهمية إدارة الوقت، وهو الأمر الذي تؤكده جبر(٢٠٢٠، ٢٩) حيث ترى أن إدارة الوقت من الأساليب التي تساعد المعلمات على تحقيق الأهداف، والتي تكتسب بالمران والتدريب والخبرة، وينتج عنها مز ايا متعددة مثل زيادة الانتاج وتقليل الجهد في تنفيذ المهام وتنفيذها كما هو مخطط لها، كما أنها مطلب لنجاح العملية التعليمية حيث يعتبر الوقت المورد الاستر اتيجي الذي يعتمد عليه في تحقيق الأهداف. كما يشير (Hafiz ,et al.,2016) إلى أهمية إدارة الوقت في تحسين أداء المعلمين في تخطيط الدروس والقيام بمهامهم داخل الصف الدراسي، ولذلك فإنه يمكن القول بأنه توجد علاقة ايجابية بين قيام المعلمين بإدارة الوقت بطريقة مناسبة وجودة أدائهم داخل الصف الدراسي.

وتتفق الدراسة في نتيجتها هذه مع ما توصلت إليه دراسة دير انية (٢٠٢٢) من أن درجة امتلاك مهارة إدارة الوقت كانت بدرجة مرتفعة. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة عسيري (٢٠٢١) من أن ممارسة مهارة إدارة الوقت كانت بدرجة عالية لدى معلمات اللغة العربية.

وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة ناصر الدين (٢٠٢١) من درجة امتلاك مهارة إدارة الوقت لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى كانت بدرجة متوسطة.

كما يتضح من الجدول أيضا أن مهارة العمل الجماعي قد جاءت في الرتبة الثالثة وبدرجة ممارسة كبيرة، وبمتوسط(٣,٦١)، وبانحراف معياري(٠,٤٢)، ويمكن تفسير ذلك بأن التوجه نحو استخدام التعلم النشط واستر اتيجياته المختلفة يكون العمل ضمن الفريق أحد المكونات الأساسية فيه، وبالتالي فإن ذلك يكسب معلمات العلوم مهارة في العمل الجماعي، أضف إلى ذلك ما يمكن أن يكن قد تلقينه من تدريب حول استخدام التعلم النشط في مراكز التدريب التابعة لإدارة التعليم فإن ذلك يعززمن مهارة العمل الجماعي لديهن، الأمر الذي انعكس على استجاباتهن على الفقرات التي تعبرعن درجة ممارستهن لمهارة العمل الجماعي، وبما ينعكس أيضا على مدى تعاونهن مع الزميلات في المدرسة وكذلك مع إدارتها.

ولذلك فإن ممارسة مهارة العمل الجماعي تسهم في الحد من الصراعات داخل المدرسة، كما يتم من خلالها تقديم الدعم والتحفيز للأخرين للقيام بأعمالهم بشكل فعال، تحقيق الأهداف الاستر اتيجية طويلة الأمد عن طريق التعاون والعمل بروح الجماعة، تشجيع الطالبات والاستماع إلى آرائهم و أفكارهم بشكل مستمر لتحقيق أهداف الدراس، تحقيق نوع من التوازن بين حياة العاملين الشخصية والمهنية، وتقوية العلاقات بين المعلمات والطالبات، وكذلك بين المعلمات وإدارة المدرسة.

وترى حسن (٢٠٢٢، ٣٠) أن العمل الجماعي يبث روح التعاون بين العاملين، ينمي مهاراتهم المختلفة، ويحسن العلاقات فيما بينهم، ويؤدي إلى الوضوح والشفافية عند مواجهة مشكلة في العمل، تحقيق كفاءة الأداء، وتهيئة البيئة المناسبة لتحسين مستوى الخدمات المقدمة.

وتتفق الدراسة في نتيجتها هذه مع ما توصلت إليه دراستي دير انية (٢٠٢٢)؛ وعسيري (٢٠٢١) من أن درجة امتلاك مهارة العمل الجماعي كانت بدرجة مرتفعة.

ويظهر من الجدول أن مهارة الاتصال والتواصل قد جاءت في الرتبة الر ابعة وبدرجة ممارسة كبيرة وبمتوسط (٣,٦١)، و انحراف معياري (٠,٤٧)، وتفسر الباحثة ذلك بأن مهارة التواصل ضرورية لتواصل المعلمات مع طالباتهن أو زميلاتهن أو إدارة المدرسة، أو للتواصل مع أولياء الأمور، ولذلك فهي من المهارات التي تعزز العلاقة بين أطراف العملية

التعليمية وكذلك المهتمين بها، كما تساعد في حل الكثير من المشكلات سواء داخل المدرسة أو خارجها عندما يكون التواصل فعالا.

وتتفق الدراسة في نتيجتها هذه مع ما توصلت إليه دراستي ديرانية (٢٠٢٢)؛ وعسيري(٢٠٢١) من أن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية لمهارة الاتصال والتواصل كان بدرجة عالية.

كما تختلف مع نتائج دراسة ناصر الدين (٢٠٢١) والتي توصلت إلى أن درجة امتلاك مهارة الاتصال والتواصل لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى كانت بدرجة متوسطة.

ويظهر من الجدول أيضا أن مهارة اتخاذ القرار قد جاءت في الرتبة الخامسة وبدرجة ممارسة كبيرة وبمتوسط(٣,٣١)، و انحراف معياري(٠,٥٢)، ويمكن تفسير ذلك بأنه هناك أمور تتطلب من معلمة العلوم اتخاذ قرار مناسب حيالها أثناء العمل بالمدرسة بصفة عامة و أثناء تقديم الدروس للطالبات، ومن وجهة نظر المعلمات أفراد عينة الدراسة فإنهن يمارسن اتخاذ القرار بدرجة كبيرة أثناء العمل، الأمر الذي يفيد في توفير الوقت حيث يتضح من خلال استجاباتهن أنهن لديهن القدرة على اتخاذ قرارات مستنيرة بناء على ما يتوفر لديهن من معلومات حول موضوع القرار مما يعزز ثقتهن بأنفسهن. وتشير بلوط (٢٠١٥،٤٢) إلى أن أهمية اتخاذ القرار ترتبط مباشرة أجزاء العملية الادارية من تخطيط وتنظيم وقيادة و اتصال ، كما ترتبط في الوقت نفسه بالسلوك التنظيمي حيث يتم فيها تناول الجوانب السلوكية والعوامل المؤثرة فيه، وكذلك هنالك أهمية للمؤثرات الاجتماعية والتنظيمية التي لها دور في اتخاذ القرار، وبذلك تتضح أهمية ودور ممارسة القرار لدى المعلمات في القيام بدورهن على الوجه الأكمل.

وتختلف الدراسة في نتيجتها هذه مع ما توصلت إليه دراسة ناصر الدين(٢٠١٢) من أن درجة امتلاك مهارة اتخاذ القرار لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى كانت بدرجة متوسطة.

ويظهر من الجدول أنه بالنسبة للأداة ككل فقد جاءت درجة ممارسة معلمات العلوم بمنطقة عسير للمهارات الناعمة بصفة عامة بدرجة كبيرة بمتوسط(٣,٦١) ، و انحراف معياري (٠,٥٥) ، مما يظهر أن معلمات العلوم بمنطقة عسير يرون أنهن يمارسن المهارات الناعمة بدرجة كبيرة أثناء أداء عملهن في المدرسة، وهي نتيجة تعني أنهن يقمن بجهد في صقل مهاراتهن الناعمة ليصلن للنجاح المنشود، وهي الجزء المكمل للمهارات الصلبة التي تتعلق بامتلاك المعلمات للمعلومات اللازمة لتدريس المادة، وبالتالي فهن يرين أنهن يمارسن المهارات الناعمة بدرجة كبيرة الأمر الذي يساعدهن في تقديم الدروس للطالبات وتنفيذ التكليفات التي تصدر لهن من إدارة المدرسة.

وتتفق الدراسة في هذه النتيجة مع نتائج دراسة BalaKrishnan &Raju(2015) والتي توصلت إلى أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للمهارات الناعمة كانت بدرجة جيدة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة فإنها توصي بما يلي:

- توصلت الدراسة إلى درجة ممارسة معلمات العلوم بمنطقة عسير للمهارات الناعمة في مادة العلوم كان بدرجة كبيرة ولذلك توصي الدراسة بالمحافظة على هذه الدرجة وتعزيزها من خلال عقد الدورات التدريبية وورش العمل للمعلمات.
- أن يتم خلال الدورات التدريبية المقترحة تقديم المهارات الناعمة بطريقة عملية حتى يسهل اكتسابها من قبل المعلمات.
- توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لبعض المهارات الفرعية الخاصة بمهارة اتخاذ القرار(اختار أفضل البدائل عند اتخاذ القرار. أقوم بتحليل البيانات المتوفرة قبل اتخاذ القرار. اتخذ القرار في الوقت المناسب.)، وفي مهارة العمل الجماعي (أشجع طالباتي على تحمل المسؤولية ضمن الفريق.) كانت بدرجة متوسطة ولذلك توصي الدراسة بتدريب المعلمات وفق برنامج تدريبي مخصص يركز على هذه المهارات الفرعية لرفع درجة ممارستهن لها أثناء تدريس مادة العلوم.
- أن تتبنى وزارة التعليم تطبيق برنامج شامل لتنمية المهارات الناعمة لدى المعلمين والمعلمات في مختلف مناطق المملكة.

مقترحات الدراسة:

استكمالا لجهود الدراسة الحالية فإنها تقترح إجراء الدراسات التالية:

- دراسة مقارنة لمدى ممارسة معلمات (الفيزياء والكيمياء والأحياء) للمهارات الناعمة.
- دراسة مدى تأثير ممارسة المهارات الناعمة على الأداء التدريسي لمعلمات العلوم.
- برنامج تدريبي لتنمية المهارات الناعمة لدى معلمات العلوم.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في منطقة أخرى من مناطق المملكة.
- دراسة باستخدام أحد المتغيرات المستقلة المناسبة لتنمية المهارات الناعمة في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

المراجع

أولا المراجع العربية:

إدارة التعليم بمنطقة عسير(١٤٤٤هـ). *إحصائية بمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة*. وزارة التعليم، إدارة التعليم بمنطقة عسير.

بلوط، حسن إبراهيم. (٢٠١٥). *المبادىء والاتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات*. الأردن: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

جبر، نورهان سلامه عوض.(٢٠٢٠). *فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير الجانبي في تنمية بعض المهارات الناعمة لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة بمحافظة مطروح*.[رسالة ماجستير غير منشورة] ، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة مطروح ، مصر.

حسن، آمنة حسن محمد (٢٠٢٢).*دور المهارات الناعمة في تحقيق التميز الإداري*. [رسالة دكتوراة غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين، السودان.

ديرانية، عبير نعيم قاسم .(٢٠٢٢). درجة امتلاك الطلبة المعلمين في الجامعة العربية المفتوحة للمهارات الناعمة من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا، ٣٠ (٣)، ٣٤٩ – ٣٧٤.

الصاعدي، سامر عبيد عبد الله .(٢٠١١). *التدريب لذاتي لتنمية المهارات الإدارية للقيادات الأمنية في المملكة العربية السعودية*. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الصامت، عبدالكريم عبدالله أحمد (٢٠٢٠).*المهارات الناعمة وعلاقتها بالتوجه الريادي*.[رسالة ماجستير غير منشورة] ، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

عسيري، فاطمة شعبان محمد علي .(٢٠٢١).و اقع ممارسة معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمنطقة عسير لمهارات الإدارة الصفية في ضوء المهارات الناعمة. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٢٧)، ١٥ – ٩٢.

العنزي، مبارك غدير سعد.(٢٠٢٢).تصور مقترح لتنمية المهارات الناعمة لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في منطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، جامعة الطائف،٧* (٣٢)، ٧٣٧ – ٧٨٢.

موسى، سعيد عبدالمعز علي .(٢٠١٩). برنامج تدريبي لتنمية المهارات الناعمة لمعلمات رياض الأطفال. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، جامعة أسيوط - كلية التربية للطفولة المبكرة، (٨)، ١ – ٦٤.

ناصر الدين، فادية الياس.(٢٠٢١).*درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن*.[رسالة ماجستير غير منشورة] ، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

ثانيا المراجع الأجنبية:

Balakrishnan, R.& Raju, G. (2015). Soft Skills and Teaching Competency of Teachers at the high school level. *Indian Journal of Applied Research*,5(1) 494-495.

Buenzli, Wendy Williams. (2015). *A Measure ofSoft Skill Gains Acquisition with engagement in baccalaureate Nursing Programs*. [unpublished doctorate in Philosophy of education], University of Southern Mississippi.

Edwards, Robert Lawrence. (2014). *A Program Evaluation of Performing Arts Instruction Used to Improve Soft Skills*. Pro Quest LLC, Ed.D. Dissertation, Walden University.

Farida, Aryani; Hillman, Wirawan; Abdul, Saman; Sulaiman ,Samad; Muhammad, Jufri.(2021). From High School to Workplace: Investigating the Effects of Soft Skills on Career Engagement through the Role of Psychological

Capital in Different Age Groups. *Education & Training, 63* (9), 1326-1345 .

Khan, Hafiz Ather; Farooqi, Muhammad Tahir Khan; Atif, Khalil; Faisal, Imran. (2016) .Exploring Relationship of Time Management with Teachers' Performance, *Bulletin of Education and Research; Lahore* , 38(2).

Kpee, Gospel & Evelyn, Umeeghalu .(2020). New teacher's soft skills and productivity in secondary schools in Rivers states. *Nigeria*. *European Journal of Education Studies*.*7*(1),133-156.

Parlamisl, Jennifer & Monnotl, Matthew J.(2018). Getting to the CORE: Putting an End to the Term "Soft Skills". *Journal of Management Inquiry*, *28*(2),1-5.

Quinley , Kevin .(2013). *How Soft Skills Complement Tech Fluency*. London: Routledge.

Roa, M.S(2012). *Myths and truths about soft skills*. USA: American society for training & development.

Sadq, Zana, Majed. (2019). The role of leadership soft skills in promoting the learning entrepreneurship. *Journal of Process Management New Technologies, 7*(1), 31-48.

Tsirkas, K., Chytiri, A.P. & Bouranta, N., (2020). The gap in soft skills perceptions: adyadic analysis. *Journal of Education and Training*, *62*(4) ,1-13.

تصور مقترح لتفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

إعداد
أ.فهد بن مصلح العتيبي
باحث دكتوراه الفلسفة في القيادة التربوية -كلية التربية-جامعة القصيم

أ.عبدالله بن مسفر الحمالي القحطاني
باحث دكتوراه الفلسفة في القيادة التربوية -كلية التربية-جامعة القصيم

أ.د. إبراهيم بن حنش سعيد الزهراني
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط
قسم أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور لتفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. و اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات ونظراً لصغر مجتمع الدراسة تم توزيع الاستبانة على جميع مجتمع الدراسة وعددهم (١٢٩) مديراً بأسلوب الحصر، وبعد جمع الاستبانات الصالحة للتحليل الاحصائي وصل عدد أفراد مجتمع الدراسة (١٠٥) مديراً من جميع المراحل الدراسية بمحافظة الدوادمي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة نادراً حيث جاء مجال النواحي التنظيمية بالمرتبة الأولى، يليه مجال مشاركة أولياء الأمورالمجتمع المحلي بالمرتبة الثانية، يليه مجال فاعلية الطلاب الإنتاجية بالمرتبة الثالثة، وأن درجة المعوقات التي تحد من تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة مو افق، وأن درجة متطلبات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة مو افق بشدة، وقد قدمت الدراسة في ضوء نتائجها تصوراً مقترحاً لتفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: المدارس المنتجة- مدارس التعليم العام- الأنشطة الطلابية- تمويل التعليم.

Abstract:

The study aimed to present a proposal for utilizing productive schools in financing student activities in males' public education schools in Saudi Arabia. The study adopted the descriptive survey method. However, due to the small scale of the study population, the questionnaire was distributed to all the study population, numbering (129) principals, in a complete census method. Then, after collecting the questionnaires valid for statistical analysis, the number of the study population reached (105) principals from all school levels in Al-Dawadmi Governorate. The study's findings showed that the reality of using productive schools in public education schools in Saudi Arabia, according to school principals, was "Rare". The area of organizational aspects ranked first, followed by the area of parental and local community participation in the second place, and the area of student productivity in the third place. The degree of obstacles that limit the utilizing productive schools in financing student activities in general education schools in Saudi Arabia, according to school principals, was "Agree". The degree of the requirements for utilizing productive schools in financing student activities in public education schools in Saudi Arabia, according to school principals, was "Strongly Agree". The study, in the findings, presented a proposal for utilizing productive schools in financing student activities in public educatihon schools in Saudi Arabia.

Keywords: productive schools - public schools - student activities - education financing.

المقدمة:

التحولات المعرفية والتقنية التي يشهدها القرن الحادي والعشرين وضعت النظم التعليمية بمختلف مسمياتها ومستوياتها أمام تحديات نوعية وكمية جعلتها بحاجة ماسة للقيام بتحديث تربوي شامل من شأنه أن يستوعب المتغيرات الحالية ويكون متحفزاً للتحديات المستقبلية التي تستوجب تعليماً نوعياً يواكب الطلب الاجتماعي ويساهم على نحو فاعل في خطط التنمية.

وتعد الأنشطة الطلابية دعامة أساسية في التربية الحديثة، لما تقدمه من إثراء لثقافة الطلبة وتنمية لشخصياتهم وميولهم وبناء لثقافة العطاء والعمل الجماعي والانتماء للدين والوطن فيهم، وهو جعل الكثير من التربويين يجمعون على أهميتها ودورها الفعّال في تحقيق الأهداف التربوية (اللحيدان، ٢٠١٧).

وهو ما تؤكد عليه العودة (٢٠١٧) حيث تعتبر بأن أثر الأنشطة الطلابية قد يفوق نتائج العملية التربوية التي تتم داخل الفصل وبطريقة تقليدية، معللة ذلك بما للأنشطة الطلابية من دور كبير في جذب الطلبة إلى المدرسة وإكسابهم الكثير من القيم والمهارات، وذلك لتنوع مجالاته فتستوعب الفروق الفردية بينهم، وتعمل على إكمال الجانب الأكاديمي، وعن طريقها تتم ممارسة الحديث والحوار والمناقشات، وكل ذلك يحدث أثراً فعّالاً في نتائج العملية التربوية.

وأشارت دراسة الشويعر (٢٠٢١) والمطيري (٢٠٢٠) والغامدي والزايدي (٢٠١٨) إلى أن المعوقات المالية والمادية التي تواجه تفعيل الأنشطة الطلابية جاءت بدرجة عالية، كما أشارت إلى عدم كفاية الموارد المالية المخصصة للنشاط، وصعوبة الاعتماد على مصدر وحيد في تمويل الأنشطة الطلابية وهو التمويل الحكومي، وضعف الشراكة مع القطاع الخاص وقلة مساهمته في القطاع التعليمي بشكل عام وفي الأنشطة الطلابية بشكل خاص، كذلك ضعف مشاركة الأهالي في الأنشطة الطلابية سواء إدارياً أو مالياً أو مادياً.

وتشير الشويعر (٢٠٢١) إلى الأهمية الكبيرة لتوفير الموارد المالية اللازمة لإنجاح العملية التعليمية وتعبر ذلك من أهم العوامل التي تساهم في جودة التعليم وكفاءته، وذلك لأن عناصر المدخلات الأخرى تعتمد بشكل مباشر على التمويل، كما أن توفير مصادر تمويلية كافية لتأمين التعليم المناسب لطالبيه بالكم والنوع، يسهم في قيام المدرسة بوظائفها التربوية والإدارية المختلفة على أكمل وجه، ولذا يعتبر تمويل التعليم وجودة الإنفاق عليه من أهم التحديات التي تواجه مؤسساتنا التعليمية.

وأكدت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على أهمية الرفع من كفاءة التعليم المالية، وإيجاد بدائل تمويلية، وذلك عن طريق الاهتمام بتحسين الإنفاق وترشيده، وتنمية الاقتصاد من خلال فتح المجال لمساهمة القطاع الخاص، وخصخصة التعليم من خلال الهدف الرابع من الأهداف الاستراتيجية، وهو: "تحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم" (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦).

وتوصلت دراسة الزهراني (٢٠١٩) والعتيبي (٢٠١٨) إلى أهمية تخفيف الأعباء المالية عن الموازنة العامة للدولة، وضرورة إشراك المؤسسات وقطاع الأعمال والأفراد في تمويل التعليم، وتسهيل الإجراءات البيروقراطية بما يشجع على الاستثمار في التعليم وجلب المستثمرين. وتعتبر أخضر (٢٠١٢) بأن مفهوم المدارس المنتجة من أهم التجديدات التربوية التي يجب أن تطبقها وزارة التعليم في تطوير التعليم بحيث تقوم بتحويل المدارس إلى وحدات إنتاجية حقيقية.

والمدرسة المنتجة هي "المدرسة القادرة على استثمار إمكاناتها المادية والبشرية بكفاءة وفاعلية بما يحقق لها مصادر تمويل ذاتية وبما يسهم في تزويد طلابها بالخبرات العلمية والعملية؛ للتعامل مع سوق العمل ومتطلباته وتنمية قدراتهم ومهاراتهم على الإنتاج والتسويق" (الماضي،٢٠٢١، ص٤٥٠).

وترتكز فلسفة المدارس المنتجة على بناء الشخصية المنتجة القادرة على التفاعل مع متغيرات الحاضر والمستقبل والمتمكنة من مسايرة فكر وثقافة المجتمع ومتطلباته التنموية والاقتصادية والاجتماعية، الملتزمة بالقيم وأخلاقيات العلم والعمل، والمتمتعة بالمهارات العملية والعلمية (الغابشية،٢٠١٧).

وتبذل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية جهوداً كبيرة في التخطيط والتنظيم والتنفيذ لبرامج النشاط الطلابي، وتقدم لهذا الغرض ميزانيات تشغيلية، إلا أن العبء المالي الذي تشكله برامج النشاط الطلابي يحتاج إلى ابتكار بدائل تمويلية حديثة تتوافق مع أهداف النشاط الطلابي وخصائص الطلبة، ولهذا قدم هذا التصور مقترح لتفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن المجتمعات على اختلافها تولي التعليم العام اهتماماً بالغاً، لكونه اللبنة الأساسية في تقدم الأمة ورقيها وعليه فإن تنمية الفرد هو ما يرمي إليه ذلك التعليم الذي يمكنه من التفاعل المثالي مع البيئة ومكوناتها ومجتمعه، و انسجاماً مع ذلك يحتل التعليم المرتبة الأولى في الإنفاق الحكومي في المملكة العربية السعودية، حيث بلغت مخصصات التعليم في الميز انية العام للمملكة العربية السعودية للعام المالي ٢٠٢٢ (١٨٥) مليار ريال وهو يقارب ١٩،٢٥٪ من إجمالي ميز انية الدولة.

إلا أن فكرة الاستمرار في الاعتماد على الدعم الحكومي بوصفه مصدرا وحيدا لتمويل قطاع التعليم تبدو صعبة؛ لما يواجه التعليم العام والعالي في المملكة من تحديات عديدة، لعل أبرزها: ارتفاع كلفة الخدمات التعليمية، بالإضافة إلى ازدياد حجم الإنفاق على التعليم بجميع مراحله إلى درجة فاقت تقديرات خطط التنمية (البابطين، ٢٠١٩)

ويعتبر رفع كفاءة الإنفاق وتنمية الموارد المالية وتنوعها؛ أحد الأهداف الاستر اتيجية لوزارة التعليم تماشياً مع توجهات رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠). إلا أن نجاح هذه الجهود يظل مرهونا بالعديد من العوامل من أهمها الانفتاح على تجارب الدول المتقدمة في تمويل التعليم، وهو ما تؤكده نتائج دراسة سفر(٢٠٢٢) التي أكدت على أن تصورات عينة الدراسة تشير إلى أهمية تبني مصادر تمويل للتعليم متنوعة.

وتوصلت دراسة البابطين(٢٠١٩) إلى أن مصادر تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية حكومية، وأن مشاركة القطاع الخاص ضئيلة جدا، وهذا ما تؤكده دراسة خوجة والمنقاش (٢٠١٩) والتي توصلت إلى وجود صعوبات تواجه تطبيق الشر اكة المجتمعية بالمدرسة ثقافية، وتنظيمية، وبيئية، وتوصي دراسة الشويعر (٢٠٢١) بعد أن كشفت عن ضعف الشر اكة مع القطاع الخاص وقلة مساهمته في القطاع التعليمي بشكل عام وفي الأنشطة الطلابية بشكل خاص؛ بتبني مفهوم المدارس المنتجة وجعل جزء من إيراداتها لتمويل الأنشطة الطلابية، في حين توصلت دراسة الماضي(٢٠٢١) إلى أن تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام في منطقة الرياض يتم بدرجة متوسطة.

ومن خلال عمل أثنان من الباحثين في الاشراف التربوي والزيارات الميدانية للمدارس يتضح هناك عدد من التحديات التي تواجه مديري المدارس في تطبيق المدارس المنتجة بالأنشطة الطلابية، وهذا ما أوضحته دراسة رحمة الغامدي و أثير الغامدي(٢٠١٨) وجود معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس منطقة الباحة جاءت بدرجة كبيرة، وكذلك دراسة الشمري(٢٠١٩) أظهرت معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس كانت بدرجة عالية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة وسؤالها الرئيس: كيف يمكن تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟ ؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١.ما و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس؟

٢. ما معوقات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس؟

٣. ما متطلبات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس؟

٤. ما التصور المقترح لتفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١.الوقوف على و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس.

٢.تحديد أهم متطلبات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس.

٣.الكشف عن أبرز المعوقات التي تحد من تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس.

٤. تقديم تصوراً مقترحاً لتفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من تناولها لموضوع تمويل التعليم الذي يحظى باهتمام بالغ باعتباره أحد العوامل الأساسية لجودة الخدمات التعليمية ونوعيتها، وتسلط الضوء على أحد الاتجاهات في اقتصاديات التعليم، وهي المدارس المنتجة وما تحققه من كفاءة في الإنفاق، ومن المأمول أن تسهم هذه الدراسة بإثراء المكتبة العربية عامة، والميدان التربوي السعودي بشكل خاص لتناولها المدارس المنتجة. أما على المستوى العملي فمن المأمول أن تسهم نتائجها في تقديم تصور مقترح لتوظيف توظيف المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية، قد تفيد هذه الدراسة في تقديم منهجية مرجعية مهمة يستفيد منها صناع القرار بوزارة التعليم على تطوير أداء مدارس التعليم العام بنين في ضوء المدارس المنتجة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تمثل الحد الموضوعي للدراسة في و اقع توظيف المدارس المنتجة في مدارس التعليم العام بنين في المملكة العربية السعودية من خلال ثلاثة أبعاد هي (النواحي التنظيمية- مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي- فاعلية الطلبة الإنتاجية)، ومعوقات، ومتطلبات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: طُبقت على مديري مدارس التعليم العام للبنين.

الحدود المكانية: طُبقت على مدارس التعليم العام للبنين بمحافظة الدوادمي.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

المدارس المنتجة: تعرف بأنها هي المدرسة التي يتم فيها ربط العملية التعليمية بالإنتاج من خلال المناهج والأنشطة والفعاليات التي ترتبط بالتسويق وثقافة العمل والانتاج لتحقيق مخرجات منتجة قادرة على دخول المنافسة في سوق العمل وتحقيق موارد ذاتية للمساهمة في دعم وتمويل التعليم (أحمد، ٢٠١٥، ص.٤٢٩).

ويقصد بالمدارس المنتجة إجرائياً: هي المدرسة القادرة على استثمار مهارات ومعارف وخبرات وقدرات طلابها ومنسوبيها عبر الأنشطة الطلابية، واستثمار ذلك في تنويع مصادر تمويل مبتكرة، واستثمار كافة الموارد المتاحة بكفاءة عالية.

الأنشطة الطلابية:

تعرف بأنها "حزمة من البرامج التربوية الجاذبة تنظمها المدرسة وفقا لخطتها؛ تستهدف كافة المتعلمين في بيئة محفزة ومعززة للتعليم والتعلم يختار منها ما يناسب ميولهم واهتماماتهم وحاجاتهم ليحقق نمو و اتساع خبر اته الشخصية على نحو يتكامل مع البرنامج التعليمي (الإدارة العامة للنشاط الطلابي، ٢٠١٦، ص.٧).

ويقصد بالأنشطة الطلابية إجرائياً: البرامج الإنتاجية الجاذبة التي تنظمها المدرسة وفق تخطيط مسبق، تستهدف كافة الطلبة وبما يعزز فيهم قيم الإنتاج والعمل وينمي خبراتهم المهنية ويحقق ميولهم واحتياجاتهم.

الإطار النظري للدراسة:

يعتبر النشاط الطلابي وسيلة تربوية مهمة تعمل على استكشاف المواهب لدى الطلاب وتسعى لتعديل سلوكهم و اتجاهاتهم وذلك بطريقة علمية ملائمة تساعدهم على التفاعل والتعايش مع البيئة والظروف المحيطة بهم، فالأنشطة الطلابية في جوهرها تعد دعامة أساسية في التربية الحديثة والتي غيرت النظرة السابقة للأنشطة الطلابية باعتبارها ترفا يستخدم للترويح عن الطلاب أو وسيلة لقتل الفراغ نظرة شائعة(اللحيدان، ٢٠١٧).

والنشاط الطلابي هو تلك البرامج التي تنظمها المدرسة ويقبل عليها الطلاب برغبتهم، ويزاولوها بحماس وشوق وميل تلقائي، وتساهم في تحقيق أهداف تربوية وتعليمية محددة، على أن يؤدي ذلك إلى نمو خبرة الطالب وتنمية هواياته وقدراته في الاتجاهات الطلابية والاجتماعية المرغوبة (محمود،٢٠٠٦).

وتقوم فلسفة النشاط الطلابي كما يعتبرها دليل النشاط الطلابي للمرحلة الثانوية في الإدارة العامة للنشاط الطلابي (٢٠١٦) على تحفيز المعلمين والطلبة نحو التعلم والتطوير الدائم الذي يقدم بأساليب ترويحية إبداعية جاذبة تعتمد على مفهوم المجتمع المدرسي التعليمي المهني، وأن النشاط الطلابي أحد المجالات الرئيسية للعملية التعليمية يقوم فيه الطلبة بإنتاج المعرفة واستثمارها في النفع الذاتي والمجتمعي والإنساني بحيث تعززما لديهم من خبرات مكتسبة وتطبيقها كسلوك فاعل في حياتهم.

ويهدف النشاط الطلابي بحسب أحمد (٢٠١٧) إلى توجيه الطلاب ومساعدتهم على كشف قدراتهم، وميولهم، والعمل على تنميتها وتحسينها وتطويرها، وتنمية المهارات والقيم والاتجاهات السلوكية السليمة للطلاب وتنمية الاعتماد على النفس والتجديد والابتكار والتذوق، وإدراك العلاقات وربط المادة الدراسية بو اقع الحياة، كما أنه يساهم في إكساب الطلاب القدرة على الملاحظة والمقارنة والعمل والمثابرة والأناة والدقة من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة في مدارسهم وخارجها، كما أنه يساهم في تنمية التفكير العلمي الذي يقود إلى الإبداع ويدربهم على ممارسة العمل الجماعي.

ويعد التمويل الحكومي هو المصدر التقليدي لتمويل الأنشطة الطلابية؛ حيث تتحمل الدولة الجزء الأكبر من تكاليفها، ويساهم القطاع الخاص شركاتٍ و أفراد في تمويل بعض الأنشطة والبرامج الطلابية، كذلك تعتبر الإعانات والمساعدات من الطلاب والمعلمين أحد مصادر التمويل، و اتجهت الكثير من المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة إلى إيجاد مصادر ذاتية للحد من الاعتماد على الدعم الحكومي، بحيث تمول المدرسة أنشطتها تنموية ذاتها، ومن أمثلة ذلك وضع رسوم رمزية للطلاب للمشاركة بالأنشطة، و استثمار مر افق المدرسة والاستفادة من العائد (الشويعر، ٢٠٢١).

ويرى كل من الماضي (٢٠٢١) والحربي والخثلان (٢٠٢٠) وصائغ (٢٠١٠) بأن المدرسة المنتجة توجه تربوي و اقتصادي واجتماعي فعّال من شأنه أن يرتقي بمستوى مهارات الطلبة ويلبي احتياجات المجتمع ويرفع من مستوى الكفاءة الإنتاجية للأفراد، ويمكن أن يقال بأن من أهم خصائص المدرسة المنتجة أنها تعمل على سد الفجوة بين نظام التعليم ومتطلبات سوق العمل، وتجسد العلاقة التكاملية بين المفاهيم والنظريات التي سعت لتقديم تفسير لطبيعة العلاقة بين التنمية والتعليم، وترفع الاستدامة المالية عبر تنويع مصادر تمويل مبتكرة، كما تساعد على رفع مستوى المهارات الحياتية لدى الطلاب ومهارات التخطيط واستشراف المستقبل.

والمدرسة المنتجة بوصفها وحدة تربوية إنتاجية تستهدف تحقيق التكامل بين عمليتي التعليم والإنتاجية من شأنها أن تحقق العديد من الأهداف الدينية، والتعليمية، والشخصية، والثقافية والتدريبية ويمكن إيجاز أهم أهداف المدرسة المنتجة فيما يلي (الشمري، ٢٠١٩؛ الطوى،٢٠٠٧):

- تدريب الشباب وممارستهم للعمل بشكل دائم ومستمر، وتمكينهم من مستوى تأهيل عالي في أخلاقيات العمل.
- تمكين دمج فاعل بين أفراد المجتمع المدرسي.
- تعزيز ثقة الطالب في نفسه وتعزيز قدرته على تقديم ما لديه دون الشعور بالخجل، وهذا سيساهم في بناء شخصية ليكون مواطنا صالحا في مجتمعه.

وحيث تواجه المدارس المنتجة باعتبارها تجربة حديثة العديد من المعوقات التنظيمية والمادية والفكرية، ويمكن أن يقال بأن أهم هذه المعوقات هي:(أثير الغامدي ورحمة الغامدي، ٢٠١٨؛ الغابشية، ٢٠١٧)

- ضعف التدريب لمنسوبي المدارس فيما يخص مفهوم المدارس المنتجة.
- عدم تبني مفهوم المدرسة المنتجة في النظام التعليمي.
- مركزية القرار في النظام التعليمي وضعف الاستقلالية المدارس.
- ضعف الوعي العام بأهمية المدارس المنتجة.
- كثرة الأعباء الإدارية والتدريسية على المدرسة.
- ضيق وقت اليوم الدراسي اللازم لتنفيذ فعاليات المدرسة المنتجة.

- ضعف التجهيزات اللازمة في البيئة المدرسية.

ويرى الزهراني (٢٠٢١) والحربي والخثلان(٢٠٢٠) بأن من أهم المتطلبات التي من شأنها أن تساهم في بناء المدارس المنتجة؛ أن يتم تطوير وتسهيل قنوات اتصال ذات فاعلية عالية بين المدارس وأهل المصلحة من الأسر والمجتمع المحلي بمؤسساته الربحية وغير الربحية، وأن يتم توطين التقنية على نحو فاعل وبما يساهم من خلق فرص عمل تتجاوز أسوار المدرسة لطلابها وبالتالي تتغلب على الحدود المكانية للإنتاج. اختيار وتدريب قيادات تربوية قادرة على توجيه وقيادة النشاط الطلابي نحو ريادة الأعمال وبناء جيل معرفي.

ويمكن أن يلاحظ مدى التشابه الكبير بين ما تهدف له المدارس المنتجة وما يهدف له النشاط لطلابي، وعليه يمكن القول بأن المدارس المنتجة هي أحد أهم استراتيجيات التوظيف الأمثل والأكثر فاعلية لبرامج النشاط الطلابي إضافة إلى كونها أحد أهم مصادر التمويل المبتكرة للأنشطة الطلابية.

الدراسات السابقة

نظراً لقلة الدراسات التي تناولت تمويل الأنشطة الطلابية أو توظيف المدارس المنتجة كمدخل للتمويل فقد استعرضت الدراسة الحالية بعض الدراسات التي ترتبط بشكل أو بآخر بتمويل التعليم بشكل عام والدراسات الخاصة بالأنشطة الطلابية حيث أجرت الشويعر(٢٠٢١) دراسة هدفت إلى إيجاد بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من خلال الاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن. وتوصلت إلى: صعوبة الاعتماد على مصدر وحيد في تمويل الأنشطة الطلابية وهو التمويل الحكومي، وضعف الشراكة مع القطاع الخاص وقلة مساهمته في القطاع التعليمي بشكل عام وفي الأنشطة الطلابية بشكل خاص، كذلك ضعف مشاركة الأهالي في الأنشطة الطلابية سواء إدارية أو مالية أو مادي. و اقترحت الدراسة عدة بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية منها: الاعتماد على نمط التمويل المختلط، وتفعيل نظام المدرسة المنتجة، والاستفادة من إيراداتها في تمويل الأنشطة الطلابية، ومن الإمكانات الخاصة بالمدرسة كالمسرح والملاعب، والعمل على استثمارها، وتوسيع الصلاحيات لإدارة المدرسة بإيجاد مصادر تمويلية أخرى لدعم الأنشطة الطلابية.

وخلصت دراسة الماضي (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على و اقع تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، وتحديد معوقات تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة تم تطبيقها على قائدات مدارس التعليم العام للبنات في منطقة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من ٣٣٤ قائدة مدرسية. وأسفرت نتائج الدراسة عن تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام في منطقة الرياض يتم بدرجة متوسطة، في حين تو افرت معوقات تطبيق المدرسة المنتجة في منطقة الرياض بدرجة كبيرة. وكما توصلت دراسة البابطين (٢٠١٩) التي هدفت الدراسة إلى التعرف إلى كيفية تنويع مصادر نظام تمويل التعليم في المملكة؛ لمواكبة رؤية ٢٠٣٠، والوقوف على أبرز التجارب العالمية المتمثلة بالتجربة الأمريكية، و اقتراح بدائل لتمويل التعليم. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوثائقي التحليلي المقارن بتحليل ١٧ دراسات ووثائق وتقارير حكومية ومجموعة من المو اقع الإلكترونية، وتوصلت نتائج الدراسة: إلى أن مصادر تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية حكومية، وأن مشاركة القطاع الخاص ضئيلة جداً، وأن من أهم التحديات التي تواجه نظام تمويل التعليم ارتفاع نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم ارتفاعا كبيرا يفوق الدول، وهذا يمثل عبئا كبيرا على ميزانية الدولة، و اقترحت الدراسة عدة بدائل لنظام تمويل التعليم في المملكة؛ لتساعدها في تحقيق أهداف رؤيتها ٢٠٣٠، ومنها: نشر ثقافة المشاركة في تكاليف التعليم والجامعة والمدرسة المنتجة، وتقديم المنح والمساعدات الطلابية من خلال القروض الحكومية أو البنكية.

وهدفت دراسة المطيري (٢٠١٩) إلى التعرف على و اقع ممارسة الأنشطة الطلابية ومدى تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بمدارس التعليم العام بمحافظة حفر الباطن وإلى التعرف على أهم المعوقات التي تواجه المدارس أثناء تفعيل برامج الأنشطة الطلابية فيها، وإلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد الدراسة تعزي لمتغير (الوظيفة. الخبرة المؤهل العلمي)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما اعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من مديرات المدارس للمراحل التعليمة الثلاثة: (ابتدائي- متوسط ثانوي) والبالغ عددهن (٢٠١) في مدارس التعليم العام بإدارة التعليم بمحافظة حفر الباطن، ورائدات النشاط في مدارس التعليم العام لمراحل التعليم الثلاثة والبالغ عددهن (٢٠١)؛ وأسفرت نتائج الدراسة عند مستوى أداء عال في تنفيذ البرامج الأنشطة الطلابية المرتبطة برؤية المملكة العربية، وأن أهم المعوقات التي تحول دون تنفيذ النشاط

على الوجه الأمثل هي إهمال إنتاج الطالبات في النشاط وعدم إبرازه، وقلة عدد الأنشطة المتاحة أمام الطالبات- معوقات خاصة بالمر افق والافتقار للأدوات اللازمة لتنفيذ بعض برامج النشاط، وعدم تجهيز المباني المدرسية لتناسب تنفيذ برامج النشاط.

وهدفت دراسة الشمري(٢٠١٩) إلى تحديد معوقات مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس دولة الكويت من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) مديرومديرة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشو ائية البسيطة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطوير استبانة مكونة من (٤١) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي(الأنظمة والتعليمات، الكادر الإداري والتعليمي في المدرسة، مجال الشراكة المجتمعية)، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس كانت بدرجة عالية، وجاء مجال الأنظمة والتعليمات بالمرتبة الأولى، بينما جاء مجال الكادر الإداري والتعليمي في المدرسة في المرتبة الثانية، ومجال الشراكة المجتمعية في المرتبة الأخيرة.

وخلصت دراسة خوجه والمنقاش(٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على و اقع تمويل إحدى المدارس الحكومية للبنات في مدينة الرياض من خلال الشراكة المجتمعية؛ من خلال التعرف على اللو ائح والتعاميم المنظمة للشراكة المجتمعية فيها، وتحديد آليات تطبيق الشراكة المجتمعية في المدرسة، وأوجه دعم تمويل العملية التعليمية فيها من خلال الشراكة المجتمعية، والوقوف على الصعوبات التي تواجهها في تطبيق الشراكة المجتمعية. ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام منهج دراسة الحالة، وجمعت البيانات النوعية للدراسة، وكانت أداة الدراسة هي المقابلة، وتكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء لجنة الشراكة المجتمعية بالمدرسة، والبالغ عددهم (٩) أعضاء، ومن أهم النتائج وجود أدلة وتعاميم منظمة لعمليات الشراكة المجتمعية في المدارس، ووجود أوجه دعم وتمويل للعمليات التعليمية في المدرسة قيد الدراسة تحققت من خلال الشراكة المجتمعية (مالية، ومادية، وتعليمية، وثقافية، واجتماعية، وصحية)، مع وجود صعوبات تواجه تطبيق الشراكة المجتمعية بالمدرسة ثقافية، وتنظيمية، وبيئية.

وتوصلت دراسة الغامدي والزايدي (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على المعوقات الإدارية (التخطيط، التنظيم، المتابعة، التقويم)، والمالية والمادية التي تواجه تفعيل الأنشطة الطلابية لطلاب التربية الفكرية في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر قادة المدارس ومشرفي ورواد النشاط الطلابي و اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من قادة المدارس ومشرفي ورواد النشاط الطلابي في مدارس التعليم العام في محافظة جدة التي يوجد بها برامج التربية الفكرية والبالغ عددهم (٢٩٣) فردا. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن المعوقات التي تتعلق (بالتخطيط، والتقويم والأمور المالية والمادية) ومتابعة النشاط الطلابي لطلاب التربية الفكرية جاءت بدرجة عالية.

بينما استهدفت دراسة رحمة الغامدي و أثير الغامدي (٢٠١٨) إلى التعرف على درجة وجود معوقات التطبيق لمفهوم المدرسة المنتجة بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات. وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (٤٣٢٠) مديرة ومعلمة، وتم اختيار عينة طبقية عشو ائية بلغت (٥٥٨) فردة، وتم استخدام استبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة وجود معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس منطقة الباحة جاءت بدرجة كبيرة. وتوصلت دراسة أبو يحيى والسرحان (٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن درجة تو افر عناصر المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية الحكومية في الاردن في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، و اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق ذلك صممت الباحثة استبانة تكونت من (٥٥) فقرة، وتم تطبيقها على عينة الدراسة التي شملت (٣١٦) مديرا. وأشارت النتائج إلى أن انخفاض درجة تو افر عناصر المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة في كل من المجال التشريعي، وصنع القرار، والمنهج المدرسي، والتمويل، والمدرسة دائمة التعليم، ودرجة متوسطة في المجال التنظيمي، والتنمية المهنية، و إنتاج و ابتكار المعرفة.

التعليق على الدراسات السابقة:

استقصى الباحثين عددًا من الدراسات التي تناولت المدارس المنتجة، والأنشطة الطلابية في مجال التعليم العام، وقد رُكِّز على الدراسات ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة الحالية؛ إذ اتَّفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في مجالات الدراسة بشكل عام وهي المدارس المنتجة، مع اختلاف بعض الأبعاد المطبقة في الو اقع؛ كدراسة الماضي(٢٠٢١)، ودراسة أبو يحيى والسرحان(٢٠١٧)، وكانت معوقات المدارس المنتجة محور دراسة الشمري(٢٠١٩)، ودراسة رحمة الغامدي و أثير الغامدي (٢٠١٨)، وبينما ركزت بعض الدراسات على تمويل التعليم كدراسة البابطين (٢٠١٩)، ودراسة خوجه والمنقاش(٢٠١٩)، وجاءت دراسة

الشويعر(٢٠٢١)، ودراسة الغامدي والزايدي(٢٠١٨) في محور دراستهما الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام، وتشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي المسحي بحيث يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة، في حين اختلفت عن دراسة الشويعر (٢٠٢١)، ودراسة البابطين (٢٠١٩) التي استخدمتا المنهج الوصفي المقارن، وبينما استخدمت دراسة خوجه والمنقاش(٢٠١٩) منهج دراسة الحالة وجمعت البيانات النوعية للدراسة، وتشابهت أداة الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداةً لجَمْع البيانات من عينة الدراسة، واختلفت مع دراسة الشويعر (٢٠٢١)، ودراسة البابطين (٢٠١٩) التي استخدما بطاقة تحليل، ودراسة خوجه والمنقاش(٢٠١٩) المقابلة كأداة للدراسة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحثين من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتعريف مصطلحات الدراسة، واختيار منهج الدراسة، وتحديد المتغيرات المناسبة للدراسة، وبناء أداة الدراسة المناسبة وهي الاستبانة، وتحديد مجالاتها وفقراتها، والتعرف إلى نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة، والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة مع هذه الدراسة، ومعرفة التو افق والاختلاف بينها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: في ضوء أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لموضوع الدراسة، وتحقيق أهدافه، والإجابة عن أسئلته، حيث يهتم بجمع البيانات وتحليلها للوصول إلى النتائج.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من مديري مدارس التعليم العام للبنين بالدوادمي و عددهم (١٢٩) مديراً، ونظراً لصغر مجتمع الدراسة تم توزيع الاستبانة على جميع مجتمع الدراسة بأسلوب الحصر، وبعد جمع الاستبانات الصالحة للتحليل الاحصائي وصل عدد أفراد مجتمع الدراسة (١٠٥) مديرا أي ما نسبته (٨١,٣٪).

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفق بياناتهم الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٤٦	٤٣,٨
	المتوسطة	٢٢	٢١,٠
	الثانوية	٢٢	٢١,٠
	مجمع تعليمي	١٥	١٤,٣
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٩٣	٨٨,٦
	دراسات العليا	١٢	١١,٤
عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية	(٦) سنوات فأقل	٤٠	٣٨,١
	أكثر من (٦) سنوات	٦٥	٦١,٩
المجموع		١٠٥	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، استخدمت الاستبانة كأداة لتحقيق أهدافها وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٨) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، على النحو التالي:

المحور الأول: يتناول و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، يتكون من (٢١) عبارة موزعة على ثلاث مجالات، كما يلي:

المجال الأول: يتناول النواحي التنظيمية، ويتكون من (٧) عبارات.

المجال الثاني: يتناول مشاركة أولياء الأمورالمجتمع المحلي، ويتكون من (٧) عبارات.

المجال الثالث: يتناول فاعلية الطلبة الإنتاجية، ويتكون من (٧) عبارات.

المحور الثاني: يتناول معوقات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ويتكون من (١٥) عبارة.

المحور الثالث: يتناول متطلبات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ويتكون من (١٢) عبارة.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحثين مقياس ليكرت الخماسي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء بدائل الإجابة لدرجة الممارسة الأوزان التالية: (دائماً=٥، غالباً =٤، أحياناً =٣، نادراً =٢، مطلقاً =١)، (مو افق بشدة=٥، مو افق =٤، مو افق بدرجة متوسطة =٣، مو افق بدرجة ضعيفة =٢، غير مو افق =١)، وتصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠ لنحصل على التصنيف وفقاً للجدول التالي:

جدول (٢) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

وصف درجة الممارسة	وصف المعوقات والمتطلبات	مدى المتوسطات
دائماً	مو افق بشدة	٤,٢١ – ٥,٠٠
غالباً	مو افق	٣,٤١ – ٤,٢٠
أحياناً	مو افق بدرجة متوسطة	٢,٦١ – ٣,٤٠
نادراً	مو افق بدرجة ضعيفة	١,٨١ – ٢,٦٠
مطلقاً	غير مو افق	١,٠٠ – ١,٨٠

صدق أداة الدراسة:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين): تم عرض أداة الدراسة على عدد من المحكمين واستجاب منهم ستة محكمين من تخصص الإدارة التربوية وتخطيط التعليم و اقتصاداته وأصول التربية، طُلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحثين بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية قوامها(٢٦) مديراً من خارج العينة الأساسية للدراسة، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة، كما في الجداول(٣)، (٤)، (٥)، (٦)، (٧)، (٨)

جدول(٣) معاملات ارتباط بنود المحور الأول و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه(العينة الاستطلاعية=٢٦

المجال					
النواحي التنظيمية		مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي		فاعلية الطلبة الإنتاجية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٦١٧**	١	٠,٨٣٩٨**	١	٠,٦٧٤٢**
٢	٠,٧٩٢٠**	٢	٠,٥٣٣٦**	٢	٠,٨٦٥٧**
٣	٠,٩١١٣**	٣	٠,٧٧٠٨**	٣	٠,٨٢١٧**
٤	٠,٧٦٠٩**	٤	٠,٨٥٠٠**	٤	٠,٧٩٨٧**
٥	٠,٥٧٦٧**	٥	٠,٧٨٢٥**	٥	٠,٩١٠٤**
٦	٠,٥٧٠٥**	٦	٠,٧٢٤٦**	٦	٠,٧٤٨٤**
٧	٠,٤٨٢٠*	٧	٠,٦٩٤٢**	٧	٠,٤٩٢٥*

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، و(٠,٠١)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لـ (النواحي التنظيمية) ما بين (٠,٤٨٢٠) إلى (٠,٩١١٣)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط لـ (مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي) ما بين (٠,٥٣٣٦) إلى (٠,٨٥٠٠)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط لـ (فاعلية الطلبة الإنتاجية) ما بين (٠,٤٩٢٥) إلى (٠,٩١٠٤)، مما يدل على وجود مؤشرات صدق كافية يمكن الوثوق بها لتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة.

جدول(٤) معاملات ارتباط بنود المحور الأول و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=٢٦)

المجال					
النواحي التنظيمية		مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي		فاعلية الطلبة الإنتاجية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٥٣٨٢	١	**٠,٧٦٤٦	١	**٠,٧١٤٣
٢	*٠,٤٩٤٠	٢	*٠,٤٣٤٥	٢	**٠,٦٥٨٠
٣	**٠,٦٧٢٠	٣	**٠,٧١٣٠	٣	**٠,٦٣٧٧
٤	**٠,٨٣٧٦	٤	**٠,٧٨٩٥	٤	**٠,٥٥٢١
٥	*٠,٣٩٥٩	٥	**٠,٧١٨٨	٥	**٠,٦٣٥٧
٦	**٠,٧٤٧٢	٦	**٠,٥٩٥٨	٦	**٠,٦٣٤٨
٧	**٠,٥٧٢١	٧	**٠,٧٢٧١	٧	*٠,٣٩١٥

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول(٥) معاملات ارتباط مجالات المحور الأول و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=٢٦)

المجال	معامل الارتباط
النواحي التنظيمية	**٠,٨٠٦٧
مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي	**٠,٨٧٨٧
فاعلية الطلبة الإنتاجية	**٠,٧٨٣٩

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدولين (٤)، و(٥) أن جميع العبارات والمجالات دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تتراوح معاملات الارتباط لمجالات محورو اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ما بين (٠,٨٧٨٧، ٠,٧٨٣٩)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية ويمكن الوثوق بها عند تطبيق الدراسة.

جدول (٦) معاملات ارتباط بنود المحور الثاني معوقات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=٢٦)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٧٦٧٦	٦	**٠,٧٥٨٥	١١	*٠,٤١٤١
٢	**٠,٧٠٠٤	٧	**٠,٦٩١٦	١٢	**٠,٦٣٩٢
٣	**٠,٧٥٧٢	٨	**٠,٨٣٢١	١٣	**٠,٧٢٣٣
٤	**٠,٧٦٧٠	٩	*٠,٤٩٣٦	١٤	**٠,٦٨٧٣

٥	٠,٧٥١٠**	١٠	٠,٤٣٦٤*	١٥	٠,٦٤٢٨**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول(٦) أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠٥)، و(٠,٠١)، حيث تتراوح معاملات الارتباط لمحور معوقات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ما بين (٠,٨٣٢١، ٠,٤١٤١)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية ويمكن الوثوق بها عند تطبيق الدراسة.

جدول(٧) معاملات ارتباط بنود المحور الثالث متطلبات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=٢٦)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٦٠٦**	٥	٠,٨٧٧٣**	٩	٠,٧٧٣٥**
٢	٠,٩٢٢٥**	٦	٠,٨٥٢٠**	١٠	٠,٨٧٣٠**
٣	٠,٧٨١٠**	٧	٠,٨٥١٥**	١١	٠,٨٥٤٢**
٤	٠,٨٤١٥**	٨	٠,٨٣٢٧**	١٢	٠,٨٢٩١**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول(٧) أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، حيث تتراوح معاملات الارتباط لمحور متطلبات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ما بين (٠,٩٢٢٥، ٠,٦٦٠٦)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية ويمكن الوثوق بها عند تطبيق الدراسة.

جدول(٨) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات ومحاور الدراسة (العينة الاستطلاعية: ن=٢٦)

المجال/المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
النواحي التنظيمية	٧	٠,٨٥
مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي	٧	٠,٨٧
فاعلية الطلبة الإنتاجية	٧	٠,٨٨
المحور الأول: و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية	٢١	٠,٩٣
المحور الثاني: معوقات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية	١٥	٠,٩٢
المحور الثالث: متطلبات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية	١٢	٠,٩٧

يتضح من الجدول(٨) أن الاستبانة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية لمحورو اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (٠,٩٣)، في حين تراوحت معاملات الثبات لمحور تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للدرجة الكلية (٠,٩٢)، وحين تراوحت معاملات الثبات لمحور متطلبات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للدرجة الكلية(٠,٩٧)، وجميعها معاملات ثبات جيدة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وقد تم استخدم الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لعينة الدراسة، ومعامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، معامل ألفاكرونباخ (ALP Cronbach's) لحساب

معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي، وتم استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

إجابة السؤال الأول: و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس في مجالات:(النواحي التنظيمية، مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي، فاعلية الطلبة الإنتاجية) وفيما يلي عرض للنتائج مرتبة ترتيباً لمجالات المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بحسب درجة ممارستها من قبل مديري مدارس التعليم العام بنين في المملكة العربية السعودية كما في الجدول التالي:

جدول (٩) و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف لمعياري	الترتيب	درجة الممارسة
النواحي التنظيمية	٢,٦٣	٠,٩٩	١	أحياناً
مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي	٢,٤٩	٠,٩٠	٢	نادراً
فاعلية الطلبة الإنتاجية	٢,٤٤	٠,٩٤	٣	نادراً
الدرجة الكلية لو اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية	٢,٥٢	٠,٨٧		نادراً

يتضح من الجدول(٩) أن جميع مجالات محور يتناول و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة "نادراً" بمتوسط حسابي عام (٢,٥٢) وبانحراف معياري (٠,٨٧) وفي المرتبة الأولى مجال النواحي التنظيمية بمتوسط حسابي عام (٢,٦٣) وبانحراف معياري (٠,٩٩)، يليه مجال مشاركة أولياء الأمور والمجتمع لمحلي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي عام (٢,٤٩) وبانحراف معياري (٠,٩٠)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال فاعلية الطلبة الإنتاجية بمتوسط حسابي عام (٢,٤٤) وبانحراف معياري (٠,٩٤). وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة الوعي والاهتمام بالمدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية من مديري المدارس، وعدم وجود أدلة واضحة وتعاميم ملزمة في تنفيذها من قبل وزارة التعليم. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشويعر(٢٠٢١)، ودراسة الماضي(٢٠٢١)، ودراسة أبو يحيى والسرحان(٢٠١٧) التي أظهرت نتائجهم بين الضعيفة والمتوسطة في تطبيق المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية.

المجال الأول: النواحي التنظيمية:

جاءت استجابات المديرين حول و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كما في الجدول التالي:

جدول (١٠) يتناول حول و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٥	تقوم المدرسة بدراسة كفاءة الإنفاق على الأنشطة الطلابية	٣,١٥	١,٠٥	١	أحياناً
١	يتم تبني مفاهيم المدرسة المنتجة في رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها	٢,٩٩	١,٤٤	٢	أحياناً

٢	يوجد لدى المدرسة خطة تشغيلية لتحقيق نموذج المدرسة المنتجة	٢,٩٢	١,٥٤	٣	أحياناً
٣	تتبنى المدرسة مبادرات لتنويع مصادر التمويل في ضوء مفهوم المدرسة المنتجة	٢,٧٢	١,٢٠	٤	أحياناً
٤	تمنح الصلاحيات لمنسوبي المدرسة في بناء أنشطة ذات مردود اقتصادي	٢,٦٢	١,٢٠	٥	أحياناً
٦	تنظم المدرسة فعاليات لتسويق منتجات الأنشطة الطلابية	٢,٣١	١,١٧	٦	نادراً
٧	تؤجر المدرسة طلابها معارض مهيئة لتسويق منتجاتهم	١,٧٠	١,٠٣	٧	مطلقاً
	المتوسط العام للمجال	٢,٦٣	٠,٩٩		أحياناً

يتضح من الجدول (١٠) أن واقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية قد جاءت بدرجة " أحياناً "، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ما بين (٣,١٥ و١,٧٠) وبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٦٣) وبانحراف معياري (٠,٩٩)، حيث جاء أعلى ثلاث عبارات مرتبة كالتالي: العبارة (٥) وهي" تقوم المدرسة بدراسة كفاءة الإنفاق على الأنشطة الطلابية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,١٥) وانحراف معياري (١,٠٥)، والعبارة (١) وهي" يتم تبني مفاهيم المدرسة المنتجة في رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٩٩) وانحراف معياري (١,٤٤)، والعبارة (٢) وهي" يوجد لدى المدرسة خطة تشغيلية لتحقيق نموذج المدرسة المنتجة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٩٢) وانحراف معياري (١,٥٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة أحياناً من قبل عينة الدراسة، وقد يكون هذا من غياب التخطيط الاستراتيجي في المدرسة بوضع المدرسة كمنتجة في تمويل أنشطتها، وقله الاهتمام بكفاءة الإنفاق في برامج الأنشطة الطلابية. وقد اتفقت نتيجة الدارسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو يحيى والسرحان(٢٠١٧) التي أظهرت درجة توافر عناصر المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة بدرجة متوسطة في المجال التنظيمي.

المجال الثاني مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي:

جاءت استجابات المديرين حول واقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كما في الجدول التالي:

جدول (١١) يتناول حول واقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٦	يتم تكريم مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور ووسائل الإعلام المساهمة في الأنشطة المدرسية	٢,٩٣	١,١٠	١	أحياناً
٢	يشجع أولياء الأمور أبنائهم على المشاركة في برامج النشاط الطلابي ذات الطابع الإنتاجي	٢,٩٠	١,٠٦	٢	أحياناً
٣	يشارك المجتمع المحلي في تمويل برامج النشاط الطلابي ذات الطابع الإنتاجي	٢,٥٢	١,٠٥	٣	نادراً
١	تشارك المدرسة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في تصميم برامج الأنشطة الطلابية	٢,٤٩	١,١٢	٤	نادراً
٤	تستضيف مؤسسات المجتمع المحلي المعارض والأنشطة الطلابية	٢,٣٤	١,٠٤	٥	نادراً
٥	تساهم وسائل الإعلام في تسويق منتجات الطلبة	٢,٢٤	١,٠١	٦	نادراً
٧	يشارك أعضاء المجتمع المحلي في الدورات التدريبية المدفوعة التي تقيمها المدرسة	٢,٠٠	١,١١	٧	نادراً
	المتوسط العام للمجال	٢,٤٩	٠,٩٠		نادراً

يتضح من الجدول (١١) أن و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في مجال مشاركة أولياء الأمور والمجتمع في مدارس التعليم العام بنين في المملكة العربية السعودية قد جاءت بدرجة " نادراً "، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ما بين (٢,٩٣ و ٢,٠٠) وبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٤٩) وبانحراف معياري (٠,٩٠)، حيث جاء أعلى ثلاث عبارات مرتبة كالتالي: العبارة (٦) وهي" يتم تكريم مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور ووسائل الإعلام المساهمة في الأنشطة المدرسية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٩٣) و انحراف معياري (١,١٠)، والعبارة (٢) وهي" يشجع أولياء الأمور أبنائهم على المشاركة في برامج النشاط الطلابي ذات الطابع الإنتاجي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٩٠) و انحراف معياري (١,٠٦)، والعبارة (٣) وهي" يشارك المجتمع المحلي في تمويل برامج النشاط الطلابي ذات الطابع الإنتاجي" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٥٢) و انحراف معياري (١,٠٥)، وهذا يدل على أن هناك مو افقة بدرجة أحياناً ونادراً من قبل عينة الدراسة، وقد يكون ذلك قلة الاهتمام من أولياء الأمور في مشاركة المدرسة بالأنشطة الطلابية، وكذلك المجتمع المحيط بالمدرسة لعدم إيمانهم بأهمية الأنشطة الطلابية وتمويلها، وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة الشويعر(٢٠٢١) التي أوضحت ضعف مشاركة الأهالي في الأنشطة الطلابية سواء إدارية أو مالية أو مادي.

المجال الثالث: فاعلية الطلبة الإنتاجية:

جاءت استجابات المديرين حول و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كما في الجدول التالي:

جدول (١٢) يتناول حول و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	يشارك الطلبة في برامج النشاط الطلابي ذات الطابع الإنتاجي	٢,٩٠	١,٢١	١	أحياناً
٤	يمتلك الطلبة مهارات التسويق وإدارة البرامج والمشاريع	٢,٧٢	١,١٤	٢	أحياناً
٦	يقوم الطلبة بتمويل بعض الأنشطة التي تو افق ميولهم	٢,٥٤	١,٠٩	٣	نادراً
٥	يساهم الطلبة في التخطيط للأنشطة الطلابية ذات الطابع الإنتاجي	٢,٤٩	١,٠٩	٤	نادراً
٢	يشارك الطلبة في الدورات التدريبية المدفوعة التي تقيمها المدرسة	٢,٣٧	١,٢٧	٥	نادراً
٣	يقوم الطلبة بالتسويق لمنتجات المدرسة من الأنشطة الطلابية	٢,٣٣	١,١٠	٦	نادراً
٧	يستأجر الطلبة أجنحة مدرسية لتسويق منتجاتهم	١,٧١	١,٠٠	٧	مطلقاً
	المتوسط العام للمجال	٢,٤٤		٠,٩٤	نادراً

يتضح من الجدول (١٢) أن و اقع تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية قد جاءت بدرجة " نادراً "، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ما بين (٢,٩٠ و١,٧١) وبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٤٤) وبانحراف معياري (٠,٩٤)، حيث جاء أعلى ثلاث عبارات مرتبة كالتالي: العبارة (١) وهي" يشارك الطلبة في برامج النشاط الطلابي ذات الطابع الإنتاجي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٩٠) و انحراف معياري (١,٢١)، والعبارة (٤) وهي" يمتلك الطلبة مهارات التسويق وإدارة البرامج والمشاريع" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٧٢) و انحراف معياري (١,١٤)، والعبارة (٦) وهي" يقوم الطلبة بتمويل بعض الأنشطة التي تو افق ميولهم" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(٢,٥٤) و انحراف معياري (١,٠٩)، وهذا يدل على أن هناك مو افقة بدرجة أحياناً ونادراً من قبل عينة الدراسة، وقد يكون ذلك بسبب غياب مفهوم ريادة الأعمال لدى الطلبة وقلة وجود مؤسسات إنتاجية تشارك مدارس التعليم العام، وقلة حث مشرفين النشاط الطلابي للمدارس على إقامة الأسواق الطلابية، وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة أبو يحيى والسرحان(٢٠١٧) التي أظهرت انخفاض درجة تو افر عناصر المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة في مجالي التنمية المهنية والإنتاج والابتكار.

إجابة السؤال الثاني: ما معوقات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تحد من تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس وفيما يلي عرض للنتائج مرتبة ترتيباً وفق العبارات بحسب درجة المو افقة من قبل مديري مدارس التعليم العام بنين في المملكة العربية السعودية كما في الجدول التالي:

جدول (١٣) المعوقات التي تحد من تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة موافقة
٢	ضعف الاهتمام بمفهوم المدرسة المنتجة وتطبيقاتها	٤,٤٢	٠,٨٤	١	موافق بشدة
١	محدودية الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس في مجال المدرسة المنتجة	٤,٣٩	١,٠٢	٢	موافق بشدة
١٥	ضعف تبني مفهوم المدرسة المنتجة في الثقافة التنظيمية للمدارس	٤,٣٧	٠,٨٤	٣	موافق بشدة
٦	غياب مفهوم المدرسة المنتجة في التنظيمات الإدارية في وزارة التعليم.	٤,٣٦	٠,٨٩	٤	موافق بشدة
١١	قلة الوقت المتاح في الجدول المدرسي لبرامج المدرسة المنتجة	٤,٣٠	٠,٩٩	٥	موافق بشدة
١٠	ضعف البنية التحتية اللازمة لإقامة أنشطة المدرسة المنتجة في المدارس	٤,٢٨	٠,٨٨	٦	موافق بشدة
٧	ضعف قناعة القطاع الخاص بأهمية الاستثمار في الأنشطة الطلابية	٤,٢٤	٠,٧٨	٧	موافق بشدة
١٣	ضعف التدريب والتأهيل لمنسوبي المدرسة وطلابها على التسويق وإدارة الأعمال	٤,١٩	٠,٨٩	٨	موافق
٨	ضعف التعاون بين المدرسة ووسائل الإعلام	٤,٠٥	٠,٩٠	٩	موافق
٤	محدودية مساهمة المجتمع المحلي في برامج المدرسة وأنشطتها	٤,٠٠	٠,٧٣	١٠	موافق
١٢	ضعف مشاركة الطلبة في الأنشطة الطلابية ذات الطابع الإنتاجي	٣,٩٥	٠,٩٢	١١	موافق
٩	تركز اهتمام المدرسة بالجوانب التربوية والسلوكية	٣,٩٤	١,٠٧	١٢	موافق
١٤	ضعف الوعي لدى الإدارة المدرسية بتطبيقات المدرسة المنتجة	٣,٩١	١,٠١	١٣	موافق
٥	ضعف الحماس لدى منسوبي المدرسة في دعم تطبيقات المدرسة المنتجة	٣,٧٦	٠,٩٥	١٤	موافق
٣	ضعف التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور	٣,٧٣	٠,٩٢	١٥	موافق
	المتوسط العام	٤,١٣	٠,٥٥	موافق	

يتضح من الجدول(١٣) أن معوقات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية قد جاءت بدرجة " موافق "، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ما بين (٤,٤٢ و٣,٧٣) وبلغ المتوسط الحسابي العام (٤,١٣) وبانحراف معياري (٠,٥٥)، حيث جاء أعلى ثلاث عبارات مرتبة كالتالي: العبارة (٢) وهي "ضعف الاهتمام بمفهوم المدرسة المنتجة وتطبيقاتها" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٢) وانحراف معياري (٠,٨٤)، والعبارة (١) وهي" محدودية الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس في مجال المدرسة المنتجة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٣٩) وانحراف معياري (١,٠٢)، والعبارة (١٥) وهي" ضعف تبني مفهوم المدرسة المنتجة في الثقافة التنظيمية للمدارس" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٣٧) وانحراف معياري (٠,٨٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة موافق من قبل عينة الدراسة، ويعزى ذلك لغياب مفهوم المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بنين لدى مديري المدارس، وهذا ما يتضح لنا من خلال الزيارات المدرسية في ضعف الثقافة للمدرسة المنتجة. وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة الماضي(٢٠٢١)، ودراسة الشمري(٢٠١٩)، ودراسة الغامدي والزايدي(٢٠١٨)، ودراسة رحمة الغامدي وأثير الغامدي(٢٠١٨) في وجود معوقات تحد من تطبيق المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام.

إجابة السؤال الثالث: ما متطلبات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول متطلبات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس وفيما يلي عرض للنتائج مرتبة ترتيباً وفق العبارات بحسب درجة المو افقة من قبل مديري مدارس التعليم العام بنين في المملكة العربية السعودية كما في الجدول التالي:

جدول (١٤) متطلبات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة موافقة
٧	تهيئة البيئة المدرسية لدعم برامج و أنشطة المدرسة المنتجة	٤,٣٩	٠,٨٧	١	موافق بشدة
٥	توظيف التقنية الحديثة في دعم الإنتاج الطلابي وتسويقه للمجتمع	٤,٣٧	٠,٨٩	٢	موافق بشدة
١	تبني المدرسة المنتجة في تنظيمات وزارة التعليم كمدخل لتمويل الأنشطة الطلابية	٤,٣٦	٠,٨٩	٣	موافق بشدة
١٠	تضمين مهارات ريادة الأعمال ضمن مناهج المراحل الدراسية المختلفة	٤,٣٣	٠,٨٢	٤	موافق بشدة
٢	إقامة البرامج التدريبية حول تطبيقات المدرسة المنتجة لمنسوبي المدارس	٤,٣٠	٠,٩٤	٥	موافق بشدة
٣	نشر الوعي عبر وسائل الإعلام بضرورة دعم المنتجات التسويقية للمدارس المنتجة	٤,٣٠	١,٠٠	٥	موافق بشدة
٨	إدارة رؤية المدرسة المنتجة ضمن الخطط المدرسية	٤,٢٨	٠,٨٥	٧	موافق بشدة
٤	دعم قنوات الاتصال بين المدارس ومؤسسات المجتمع الحلي من أجل دعم برامج و أنشطة المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية	٤,٢٧	٠,٨٨	٨	موافق بشدة
١٢	تنظيم برامج تدريبية مدفوعة في سائر التخصصات ولسائر الفئات	٤,٢٧	٠,٩٥	٨	موافق بشدة
٦	إجراء دراسات جدوى اقتصادية وتوجيه أنشطة طلابية لاستثمارها	٤,٢١	٠,٩٨	١٠	موافق بشدة
٩	إشراك المجتمع المحلي في التخطيط للبرامج والأنشطة الطلابية	٤,١١	٠,٨٦	١١	موافق
١١	إقامة معارض شهرية للمنتجات الطلابية في المراكز التجارية	٤,١١	١,٠٠	١١	موافق
	المتوسط العام	٤,٢٧	٠,٧٣	موافق بشدة	

يتضح من الجدول (١٤) أن متطلبات تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية قد جاءت بدرجة " موافق بشدة "، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ما بين (٤,٣٩ و٤,١١) وبلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٢٧) وبانحراف معياري (٠,٧٣)، حيث جاء أعلى ثلاث عبارات مرتبة كالتالي: العبارة (٧) وهي " تهيئة البيئة المدرسية لدعم برامج وأنشطة المدرسة المنتجة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٩) وانحراف معياري (٠,٨٧)، والعبارة (٥) وهي" توظيف التقنية الحديثة في دعم الإنتاج الطلابي وتسويقه للمجتمع" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٣٧) وانحراف معياري (٠,٨٩)، والعبارة (١) وهي" تبني المدرسة المنتجة في تنظيمات وزارة التعليم كمدخل لتمويل الأنشطة الطلابية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٣٦) وانحراف معياري (٠,٨٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة موافق بشدة من قبل عينة الدراسة، وقد يكون ذلك بوجود الحاجة الفعلية من قبل مديري المدارس في توظيف المدارس المنتجة مدخلاً لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس محافظة الدوادمي، وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة الشويعر(٢٠٢١)، ودراسة البابطين(٢٠١٩)، في توفير عدة بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية.

إجابة السؤال الرابع: ما التصور المقترح لتفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم بناء هذا التصور المقترح، بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية التي اهتمت بالمدارس المنتجة، والاطلاع على الأدبيات المتعلقة بتمويل الأنشطة الطلابية، وبعد الوقوف على نتائج الدراسة الحالية، وتكون التصور المقترح من التالي:

أولاً: فلسفة التصور:

تنطلق فلسفة التصور المقترح من القناعة بأهمية تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وأهمية ذلك في تحقيق النمو الشامل للطلبة، وبناء الشخصية المنتجة القادرة على الإبداع والابتكار، المحققة لمتطلباته التنمية، المتمكنة من مهارات المستقبل، مما يعني استثماراً أمثل للقدرات البشرية، وارتفاعاً في القيمة الكمية والكيفية للعائد من الإنفاق على الأنشطة الطلابية وتمويلها.

ثانياً: مبررات التصور المقترح:

من خلال نتائج الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة ظهرت مبررات التصور المقترح التالية:

١. ضعف استثمار المهارات الإنتاجية للطلبة.
٢. ضعف التنويع في مصادر تمويل الأنشطة الطلابية والاقتصار على مصادر حكومية.
٣. ضعف مساهمة الأسر ومؤسسات المجتمع المحلي في تمويل برامج النشاط الطلابي والمشاركة فيها.
٤. الاتجاه السائد باعتبار الأنشطة الطلابية أنشطة استهلاكية.

ثالثاً: أهداف التصور المقترح:

تم صياغة أهداف التصور كالتالي:

١.تقديم تصور مقترح يساعد على تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية.
٢.تغيير الاتجاه السائد باعتبار الأنشطة الطلابية أنشطة استهلاكية.
٣. استثمار المهارات الإنتاجية لدى الطلبة.
٤. تعزيز قدرات الإدارة المدرسية في تنويع مصادر تمويل مبتكرة ومتنوعة.
٥.رفع مستوى الشراكة بين المدرسة والمجتمع، ومساهمة المجتمع في تبني المشاريع الإنتاجية للمدرسة.

رابعاً: منطلقات التصور المقترح:

١.الانتقال بتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام بنين من النمط السلبي إلى نمط حديث قائم على رفع الكفاءة الإنتاجية للطلبة.
٢.حاجة الطلبة إلى تعزيز المهارات الحياتية والإنتاجية مثل مهارات التخطيط والتواصل والتسويق.

٣.نقل الأنشطة الطلابية لسياقات طبيعية يمارس فيها الطلبة العمل والإنتاج، وبالتالي كسر الجمود في العملية التعليمية وتحول لروتين المدرسي إلى نظام عمل مرن وفعال.

٤.المساهمة في توفر مصادر تمويل مبتكرة ومتنوعة.

٥.سد الفجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل والفجوة بين المدرسة والبيئة.

خامساً: مرتكزات وأسس التصور المقترح:

يرتكز التصور المقترح على التالي:

١.الثقافة الإسلامية التي تدعوا إلى العمل بإتقان وأن يساهم الفرد في البناء وعمارة الأرض وأن يكون منتجاً وفاعلاً.

٢.أدبيات اقتصادات التعليم المتعلقة بالمدارس المنتجة.

٣.رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وبرامجها التنفيذية.

سادساً: إجراءات تنفيذ التصور المقترح:

المرحلة الأولى مرحلة التخطيط:

وفيها يتم الإعداد والتحضير لتبني تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية من خلال:

- التبني الاستراتيجي من قبل وزارة التعليم لتفعيل المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية.
- بناء الأدلة التنظيمية والإجرائية التي تمكن الجهات التنفيذية من الاسترشاد بها في تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية، وأن تتضمن منح الصلاحيات لمديري المدارس لتفعيل أدوار المدارس المنتجة.
- تحديد المعايير التنفيذية اللازمة لتوظيف المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية.

المرحلة الثانية: التنفيذ

يتم الانتقال إلى مرحلة التنفيذ فيها والتي تشتمل على:

- تدريب قيادات النشاط الطلابي في وزارة التعليم وإدارات التعليم على كيفية تفعيل دور المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية، وأدوار قيادات النشاط الطلابي في تقديم الدعم والمساندة للمدارس في هذا الخصوص.
- تدريب مديري المدارس ورواد النشاط الطلابي على تطبيقات تفعيل دور المدارس المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية، ويشمل التدريب أساليب التخطيط التشغيلي للمدارس المنتجة، وأساليب دراسة الجدوى، وأساليب تحقيق كفاءة الإنفاق.
- توفير البيئة المدرسية الملائمة لتوظيف المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية.

المرحلة الثالثة: وفي هذه المرحلة يتم قياس وتقييم مدى نجاح توظيف المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية في مختلف مستويات التنفيذ، ودعم الإجراءات التصحيحية وذلك من خلال التالي:

- قياس العائد من الأنشطة الطلابية بشكل ربع سنوي.
- جمع المؤشرات الخاصة بتفعيل المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية.
- في ضوء ما سبق يتم إجراء تقييم شامل على مستوى المدارس وإدارات التعليم والوزارة.
- تكريم المدارس وإدارات التعليم المتميزة في توظيف المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية وفقاً للمعايير الخاصة.
- حصر الصعوبات التي واجهت الميدان التعليمي والعمل على علاجها والحد منها.

سابعاً: متطلبات تطبيق التصور المقترح

١. تبني توظيف المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية وتطوير البنية التنظيمية بما يتو افق مع تطبيقها.

٢. دعم قيادات وزارة التعليم وإداراتها لتوظيف المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية.

٣. إمداد المدارس بالإمكانات المادية والبشرية وبما يتناسب توظيف المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية.

٤. توسيع صلاحيات مديري المدارس بما يتناسب مع تطبيق المدارس المنتجة.

٥. بناء ثقافة تنظيمية جديدة قائمة على أن تكون الأنشطة الطلابية ذات طابع إنتاجي.

ثامناً: معوقات تطبيق التصور المقترح وأساليب تجاوزها:

١. ضعف الاهتمام بالمدارس المنتجة وتطبيقاتها.

٢. الأفكار السائدة التي تعتبر أن دور النشاط الطلابي ترويحي فقط.
٣. كثرة الأعباء على الإدارة المدرسية والمجتمع المدرسي.

ويمكن التغلب على هذه المعوقات بالتالي:

١. إقامة ورش عمل وملتقيات علمية وتصميم ملصقات علمية عن توظيف المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية وأهميتها وتستهدف القيادات التربوية.
٢.نشر ثقافة توظيف المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية عبر كل الوسائل الإعلامية المتاحة وحسابات التواصل الاجتماعي.
٣.توظيف المدارس المنتجة في تمويل الأنشطة الطلابية عبر مراحل مع إجراء معالجات وزارية لكل معوقات التنفيذ.

التوصيات

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج يمكن وضع التوصيات على النحو التالي:

١. الاهتمام بمفهوم المدارس المنتجة ونشر الوعي بأهميتها، وأدوارها التربوية والتنموية، ومنح صلاحيات لمديري المدارس بما يحقق تنويع مصادر تمويل مبتكرة.
٢. العناية بتهيئة البيئة المدرسية وتطوير البيئة الرقمية لها وتوظيف التقنية الحديثة لتكون المدارس بيئة جاذبة، ولتحقيق الأهداف التربوية والتنموية للمدارس المدارس المنتجة.
٣. تبني توظيف المدارس المنتجة مدخلاً لتمويل الأنشطة الطلابية.

المراجع:

أبو يحيى، أمل، والسرحان، خالد. (٢٠١٧). درجة تو افر عناصر المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة. المجلة التربوية الأردنية: الجمعية الأردنية للعلوم التربوية،٢(١)، ٢٤ –٥٤.

أحمد، عبدالله.(٢٠١٧). و اقع تطبيق النشاط الطلابي لأهدافه في مرحلة التعليم العام بالسودان [رسالة دكتوراه غير منشورة].جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، السودان.

أحمد، نعمات عبد الناصر.(٢٠١٥).الإدارة الذاتية مدخل للارتقاء بكفاءة المدرسة المنتجة في ضوء خبرات بعضالدول: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، ٣١(١) ٣٩٧ – ٥٣١.

أخضر، أروى علي.(٢٠١٢). المدرسة المنتجة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية: مقترح تطبيقي [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة لعربية السعودية.

الإدارة العامة للنشاط الطلابي. (٢٠١٦). دليل النشاط الطلابي للمرحلة الثانوية. وزارة التعليم. المملكةالعربية السعودية.

البابطين، أماني. (٢٠١٩). تنويع مصادر نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية لمواكبة تطلعات رؤية ٢٠٣٠ في ضوء التجربة الأمريكية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، ٨(٩)، ٥٥ - ٦٩.

الحربي، عبد الرحيم، والخثلان، منصور.(٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير دور قادة مدارس التعليم العام لتفعيل مفهوم المدرسة المنتجة وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣١(١٢١)، ٤٦١-٤٨٢

خوجه، هيفاء، و المنقاش، سارة. (٢٠١٩). تمويل مدارس التعليم العام من خلال الشراكة المجتمعية: دراسة حالة مدرسة حكومية للبنات في مدينة الرياض. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨(٢) ، ١٦٤ - ١٧٧

الزهراني، عبد الواحد سعود.(٢٠٢١) تصوّر مقترح للتغلب على تحديات الجامعات السعودية الناشئة في ضوء متطلبات مفهوم الجامعة المنتجة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٤٠(١٩١)، ٣٩-١١٨

الزهراني، علي عبد القادر.(٢٠١٩). معوقات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. المجلة الدولية التربوية والمتخصصة، ٨(١١)، ١٣٦-١٥٨.

سفر، منال عبد الرحمن (٢٠٢٢) تصور مقترح لتنويع مصادر تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الأمريكية. مجلة جامعة عمان للبحوث، جامعة عمان، ٧(١) ٤٨٣-٥٠٦

الشمري، محمد. (٢٠١٩). معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس دولة الكويت من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، المفرق.

الشويعر، عبير صالح.(٢٠٢١). بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. مجلة العلوم التربوية. جامعة الإمام محمد بن سعود، ٢٨، ٣٠٥ – ٣٨٠

صائغ، عبد الرحمن. (٢٠١٠). المفهوم الشامل للمدرسة المنتجة. محاضرات في تمويل التعليم. جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الطوى، سعد الدين .(٢٠٠٧). استر اتيجية التطبيق في تجربة المدرسة المنتجة. دار منصور للطباعة.

العتيبي، منصور حمود.(٢٠١٨). خصخصة خدمات الجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية[رسالة دكتوراهغير منشورة]. جامعة الملك سعود.

عثمان، السعيد.(٢٠٠٥). الجامعة المنتجة: صيغة مقترحة لتطوير التعليم الجامعي. حولية كلية المعلمين في أبها، جامعة الملك خالد، ٦، ١٥٥-١٦٨.

العودة، أروى بنت سليمان. (٢٠١٧) دور الأنشطة الطلابية في تنمية ثقافة الحوار لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم: دراسة ميدانية[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم، القصيم.

الغابشية، شيخة بنت سعيد.(٢٠١٧). المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق المدرسة المنتجة من (١٠-١٢) بسلطنة عمان[رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

الغامدي، أثير، والغامدي، رحمة.(٢٠١٨). معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة.٢(٣)، ٥١-٧٥

الغامدي، عبد العزيز، والزايدي، ضيف الله.(٢٠١٨). معوقات تفعيل الأنشطة الطلابية لطلاب التربية الفكرية في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر قادة المدارس ومشرفي ورواد النشاط الطلابي. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠٦، ٩١ – ١١٤

اللحيدان، آسيا عبدالله.(٢٠١٧). دور الأنشطة الطلابية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات جامعة القصيم: دراسة ميدانية[رسالة ماجستير غير منشورة]كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

الماضي، مها عبدالله.(٢٠٢١). و اقع تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٠٠، ٤٤٣-٤٦٨

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية.(٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. http://vision٢٠٣٠.gov.sa/

محمود، صلاح الدين عرفة.(٢٠٠٦). المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة. عالم الكتب.

المطيري، غاليه بنت محمد.(٢٠٢٠). و اقع ممارسة الأنشطة الطلابية ومدى تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في مدارس التعليم العام بحفر الباطن. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٠)، ٣٦٧-٣٩٥.

أثر برنامج تدريسي قائم على تطبيقات النانو الكيميائي في اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي

اسم الباحثة

د. رشا أحمد المشهور

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بجامعة جازان

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف أثر برنامج تدريسي قائم على تطبيقات النانو الكيميائي في اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة متوسطة وثانوية الحميرا بطريقة قصدية، وتكونت العينة من فصلين دراسيين بلغ عدد طالباتها (٦٠) طالبة، وقسمت إلى مجموعتين مجموعة تجريبية بلغ عددهن (٣٠) طالبة، ومجموعة ضابطة عددهن (٣٠)، وتضمن البحث البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي، واختبار المفاهيم الكيميائية، وتوصل البحث إلى: وجود فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (الفوري/ والمؤجل) لاختبار المفاهيم الكيميائية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود حجم تأثير كبير للبرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي في اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي، لذلك توصي الباحثة بضرورة إعادة النظر في تصميم محتوى و أنشطة مناهج الكيمياء بهدف توظيف تطبيقات النانو الكيميائي في تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية، وذلك لتنمية العديد من المخرجات التعليمية لتعلم الكيمياء في هذه المرحلة، والاستفادة من البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي المعد في هذا البحث في تدريس الكيمياء لما له من أثر كبير في اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

الكلمات المفتاحية: النانو الكيميائي- بقاء أثر تعلم المفاهيم الكيميائية.

Abstract:

The aim of the research is to know the effect of a teaching program based on chemical nano applications on the acquisition of chemical concepts and the survival of the impact of their learning among female students in the first year of secondary school. Use the experimental method with a quasi-experimental design. The research sample was selected from first-year secondary school students in Al-Hamira Intermediate and Secondary School in an intentional manner. The sample consisted of two semesters; the number of students was (60). It was divided into two groups, an experimental group of (30) students, and a control group of (30). The research included the teaching program based on chemical nano applications, and the testing of chemical concepts. The research found: There are statistically significant differences at the level (0.05) between the mean scores of the students of the experimental and control groups in the post application (immediate / delayed) to test the chemical concepts in favor of the experimental group. and There is a great size effect of the teaching program based on chemical nano applications in the acquisition of chemical concepts and the survival of the impact of their learning among first year secondary school students. The researcher recommends the necessity of reconsidering the design of the content and activities of the chemistry curricula in order to employ chemical nano applications in teaching chemistry at the secondary stage, in order to develop many educational outcomes for learning chemistry at this stage. Benefiting from the educational program based on chemical nano applications prepared in this research in teaching chemistry because of its significant impact on the acquisition of chemical concepts and the survival of the impact of their learning among first year secondary students.

Keywords: chemical nano - survival effect of learning chemical concepts.

المقدمة:

تشهد الألفية الثالثة تطورًا معرفيًا وتقنيًا متسارعًا في شتى مجالات الحياة، ويعد التعليم من أهم هذه المجالات والذي لم يبق منعزلًا بكافة عناصره عن اللحاق بركب هذا التغير، ونظرًا لأن العلوم بكافة فروعها أحد أهم المجالات التي أثرت وتأثرت في هذا التطور لما لها من ارتباط بالمجالات الحياتية الواقعية، لذلك بات من المهم إعادة النظر بتطوير مناهجها وآليات تدريسها بما يتوافق مع متطلبات اللحاق بهذا التطور والتأثير به.

ويعد علم الكيمياء أحد فروع العلوم الطبيعية التي تهتم بدراسة تركيب المادة وخواصها وتحولاتها والطاقة المصاحبة لهذه التحولات، كما أنه يبحث في تركيب جميع المواد المختلفة الموجودة في الكون، وفي خواص تلك المواد، وطرق تحضيرها، والتغيرات التي تطرأ عليها بفعل مواد أخرى، أو بفعل المؤثرات المختلفة كالحرارة والضوء، كما أنه علم بطبيعته يتكامل مع العلوم الأخرى (إبراهيم وغلوش وأبو العنين، ٢٠٢٢).

وتحظى الكيمياء بأهمية كبيرة في العصر الحديث حيث إنها تتسم بوجود نظريات كيميائية، تقوم على عدة دعائم مترابطة من أهمها النظرية الذرية والنظرية الأيونية والجدول الدوري، إن هذا التميز لعلم الكيمياء يتطلب التنوع بأساليب تدريسها التركيز على أهمية إدراك مفاهيمها التي تظهر فوائد علم الكيمياء وارتباطه بالحياة الواقعية (وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

وتتضمن الكيمياء العديد من المفاهيم الكيميائية التي تمثل الوحدات البنائية لعلم الكمياء وتلك المفاهيم تختلف فيما بينها من حيث خصائصها ومدلولها وتطبيقاتها الحياتية وتطلب تعلم هذه المفاهيم الكيميائية مستوى عالٍ من القدرة العقلية التي يجب أن يتمتع بها الطلاب حتى يكونوا قادرين على استيعابها وتحليلها وإدراك العلاقات فيما بينها (غنيم، ٢٠١٩)، ولو نظرنا إلى تدريس موضوعات الكيمياء نجد الاهتمام منصبًا على تزويد الطلاب بالمفاهيم على نحو غيروظيفي مما يؤدي إلى حفظها واستظهارها فيجعلها مفاهيم مفككة يصعب على الطالب استيعابها والاحتفاظ بها (حسانين وعمروعلي، ٢٠٢٠). لذلك لابد من اختيار أسلوب تدريسي جيد لتقديم هذه المفاهيم بصورة وظيفية لضمان بقاء أثر تعلمها.

ولا يحدث بقاء أثر التعلم من تراكم المفاهيم والمعلومات الجديدة لكنه يحدث نتيجة دمج المفاهيم والمعلومات الجديدة مع المفاهيم والمعلومات المخزنة في البنية المعرفية للفرد ونتيجة للتفاعل المعلومات والمفاهيم الجديدة المقدمة للطالب مع ما لديه من معلومات ومفاهيم سابقة في بنائه المعرفي ذو المعنى الذي يساعد على الاحتفاظ بمعظم المعلومات والمفاهيم لمدة طويلة بحيث يمكن استرجاعها بسهولة (الدوسري وعمر، ٢٠١٧). لذلك فإنه ليس من المهم التركيز على تلقين الطلاب المفاهيم الكيميائية وتحصيلهم لها إنما احتفاظهم بها لفترة طويلة وقدرتهم على توظيفها في مواقف تعليمية مختلفة (أبوزاهره، ٢٠٢٠). وعلى هذا فمن المهم توظيف أساليب تدريسية حديثة تعتمد على التقنية في تدريس الكيمياء بطريقة يشعر فيها الطالب بمتعة عقلية كبيرة أثناء التعلم وتسهم في اكتساب مفاهيمها بممارسة أنشطة ملائمة لإبراز ترابط فيما بينها وزيادة قدرته على الاحتفاظ بها واستخدامها كخبرات تعليمية سابقة في مواقف تعليمية متنوعة واكتساب مفاهيم كيميائية جديدة.

وتعد النانوتكنولوجي من أبرز التقنيات الحديثة التي تم توظيفها في تدريس العلوم بفروعها المتنوعة مؤخرًا. وقد بدأ الاهتمام بعلم النانوتكنولوجي فعليًا عام ١٩٨٠م عندما عرض الرائد والمؤسس لعلم النانوتكنولوجي "إيريك دريكسلر" (Eric Drexler) رؤيته على عدد من العلماء المتخصصين وفي عام ١٩٨٦م ألف كتاب محركات الإنشاء Engines of Creation عصر تقنية النانو القادم" والذي يعد البداية الحقيقية للنانو التكنولوجي، ودعا خلاله إلى إعادة تنظيم وتشكيل الجزيئات والذرات وفق مواصفات وبرامج مدروسة للحصول على مواد نانوية، وعرض خلاله المخاطر الكبرى المرافقة لعلم النانوتكنولوجي، الذي يجمع بين كثير من العلوم: مثل الهندسة والأحياء والفيزياء والطب والكيمياء ولقد بدأ استخدام وتوظيف النانوتكنولوجي في تطوير هذه العلوم وبناء العلوم الدقيقة والتطبيقية برؤية جديدة، كما يتطلب إحداث نقلة نوعية وحقيقية في طرق واستراتيجيات تعليم العلوم (الملاح وخضر، ٢٠١٧).

ويمثل تدريس الكيمياء ركيزة محورية لإحداث النقلة النوعية المأمولة في مواكبة النانوتكنولوجي، ونتيجة اعتماد كثير من تطبيقات النانوتكنولوجي على علم الكيمياء ظهر ما يسمى النانو الكيميائي وهو علم جديد يهتم بالخصائص الفريدة المرتبطة بتجمعات الذرات أو الجزيئات على نطاق فردي أو جماعي للذرات أو الجزيئات لتحضير مواد لها أبعاد ثانوية، وبهذا المستوى فإن تأثيرات الكم قد يكون لها أثر وأهمية كبرى، كما يصبح تنفيذ الطرق المبتكرة للتفاعلات الكيميائية ممكنًا وهو علم التقنيات وعلم الأدوات والتحضير الكيميائي، والتحليل الكيميائي والتشخيص الكيميائي الحيوي (Criswell, 2007).

وقد أكدت عدد من الدراسات على أهمية توظيف النانو الكيميائي في تدريس الكيمياء ومنها (أحمد ومحمد، ٢٠١٧؛ محمد، ٢٠١٧؛ محمود، ٢٠١٩؛ Hill, Koshka, Myers, Henington, & Thibaudeau, 2013; Mutambuki, 2014; Lin & Lin, 2016; Roshdy & Refaai, 2016; Sakhnini & Blonder, 2016; Gharge & Pawar, 2017)، كما أن هناك عديد من الدول اهتمت بهذا العلم الدقيق مثل الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد الأوروبي واليابان والصين وكوريا الجنوبية وروسيا وكندا والهند، وفي المملكة العربية السعودية عقدت العديد من المؤتمرات التي اهتمت بتقنية النانو وكان من أبرزها المؤتمر الدولي لصناعات النانو تكنولوجي والذي نظمته جامعة الملك سعود ممثلة بمعهد الملك عبد الله النانو تكنولوجي بمدينة الرياض، حيث دعا المؤتمر ضمن توصياته إلى ضرورة إدخال تقنية النانو في المناهج الدراسية للمراحل الأولية نظرًا لما لهذه التقنية من مستقبل مأمون الجامعي (غياضة، ٢٠١٦).

مما سبق تتضح أهمية توظيف تقنية النانو كيميائي في تدريس الكيمياء وبصورة خاصة المفاهيم الكيميائية بالمرحلة الثانوية نظرًا لوقوعها في نهاية مراحل التعليم الأساسي وقبل مرحلة التعليم الجامعي مباشرة بل ومهيئة وأساسية لها، فهي تعد الطالب وتؤهله للولوج إلى الحياة الجامعية، حيث يكتسب خلالها المعارف ومهارات التفكير والمهارات الحياتية والمهارات العلمية والاتجاهات والقيم التي تساعد على الالتحاق التخصص المناسب في التعليم، ومن هنا جاءت فكرة البحث بإعداد برنامج تدريسي قائم على تطبيقات النانو الكيميائي وتقصي أثره في اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

مشكلة البحث:

يشير واقع تدريس الكيمياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، إلى صعوبة تدريسها و انخفاض مستوى تحصيل الطلاب لمفاهيمها وسوء فهم موضوعاتها وقصور تطبيقها في مجال الحياة، والسبب في ذلك يعود إلى أن الكمياء تتضمن العديد من المفاهيم الكيميائية المجردة، كما أن المعلمين يركزون على حفظ الحقائق دون الاهتمام باكتساب الطالب للمفاهيم الكيميائية باتباع استراتيجيات معينة، وهو ما أدى إلى تدني مستوى التحصيل للمفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها (الدوسري وعمر، ٢٠١٧).

وقد أكدت عدد من الدراسات وجود انخفاض في اكتساب المفاهيم الكيميائية ومنها (الحربي، ٢٠١٩؛ الثمري والطناوي والزيني، ٢٠٢١)، كما بينت دراسة أبوزاهرة (٢٠٢٠) أن عدم استخدام معلمات الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لأساليب تعلم حديثة تدمج التقنية في تعليمها حرم الطالبات من التفاعل والمشاركة الفاعلة، وأدى إلى انخفاض تحصيل المعرفة وبقاء أثر تعلم الكيمياء لدى الطالبات.

وقد أجرت الباحثة الدراسة الاستطلاعية للتحقق من مستوى اكتساب طالبات المرحلة الثانوية للمفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها، حيث أعدت الباحثة اختبارًا في المفاهيم الكيميائية في فصل "المادة-الخواص والتغيرات" المتضمنة في كتاب كيمياء ١ للصف الأول الثانوي، وتم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصف الأول الثانوي عددهن (٣٠) طالبة بعد دراستهن لهذا الفصل مباشرة للتعرف على مدى اكتسابهن للمفاهيم الكيميائية في هذا الفصل كما تم تطبيقه عليهن بعد فترة زمنية تعدت (٢١) يومًا للتعرف على مدى بقاء أثر تعلم هذه المفاهيم الكيميائية، والجدول (١) يبين نتائج هذه الدراسة.

جدول (١): النسب المئوية لنتائج اختباري المفاهيم الكيميائية الفوري والمؤجل لدى عينة الدراسة الاستطلاعية

وقت تطبيق الاختبار	العدد	الدرجة النهائية	مستوى الطالبات									
			ضعيف ٠<د≤٦		مقبول ٦<د≤١٢		جيد ١٢<د≤١٨		جيد جدًا ١٨<د≤٢٤		ممتاز ٢٤<د≤٣٠	
			العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
بعد دراسة الفصل مباشرة	٣٠	١٠	١٢	٤٠	٨	٢٧	٦	٢٠	٤	١٣	-	-
بعد ٢١ يومًا	٣٠	١٠	١٦	٥٣	٨	٢٧	٤	١٣	٢	٧	-	-

يتضح من الجدول (١) وجود انخفاض في اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي، حيث إن نسبة الطالبات اللواتي كان مستواهن في اختبار المفاهيم الكيميائية ضعيف هي (٤٠٪)، بينما لم تحصل أي طالبة على مستوى ممتاز، أيضًا نسبة الطالبات اللواتي كان مستواهن في بقاء أثر تعلم المفاهيم الكيميائية ضعيف هي (٥٣٪)، بينما لم تحصل أي طالبة منهن على مستوى ممتاز في بقاء أثر تعلمها.

ومما سبق تم تحديد مشكلة البحث الحالي في وجود انخفاض في مستوى اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ولذلك فإن البحث سعى لتعرف أثر برنامج تدريسي قائم على تطبيقات النانو الكيميائي في اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أثر البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي في اكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
٢. ما أثر البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي في بقاء أثر تعلم المفاهيم الكيميائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

سعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

١. تعرف أثر البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي في اكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
٢. تعرف أثر البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي في بقاء أثر المفاهيم الكيميائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

فروض البحث:

سعى البحث للتحقق من صحة الفرضين التاليين:

١. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (الفوري) لاختبار المفاهيم الكيميائية.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (المؤجل) لاختبار المفاهيم الكيميائية (بقاء أثر التعلم).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

١. لفت أنظار المسؤولين عن العملية التعليمية إلى أهمية تضمين تطبيقات النانو الكيميائي في مناهج الكيمياء لأهمية ذلك في اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لفترة طويلة بما يسهم في حل المشكلات الكيميائية وربط تعلمها بواقع الحياة.

٢. تقديم برنامج تدريسي قائم على تطبيقات النانو الكيميائي، للاسترشاد به من قبل المختصين في تطوير مناهج الكيمياء الكيميائي بهدف اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات المرحلة الثانوية.
٣. تقديم اختبار المفاهيم الكيميائية في فصل "المادة-الخواص والتغيرات" من كتاب الكيمياء ١ للصف الأول الثانوي، يمكن أن يستخدمه معلمي الكيمياء في قياس مستوى اكتساب طلابهم للمفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها.
٤. فتح مجال أمام أبحاث مستقبلية للتقصي في تطبيق برامج تدريسية قائمة على تطبيقات النانو الكيميائي في تدريس فروع العلوم المختلفة لكافة المراحل الدراسية واكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث المصطلحات التالية:

١. النانو الكيميائي (Chemical nano):

عرف محمد (٢٠١٢) النانو بأنها "مجال علمي من مجالات تكنولوجيا النانو يهتم بدراسة وتوصيف مواد النانو وتحديد خواصها الكيميائية والفيزيائية والميكانيكية مع دراسة الظواهر المرتبطة والناشئة عن تصغير أحجام الحبيبات" (ص.١٧).

وعرف محمود (٢٠١٩) النانو الكيميائي بأنه "تقنية تتعامل مع المواد في نطاق الذرة أو الجزيء وذلك للتحكم فيها منتجة تطبيقات حديثة في مجالات عديدة بهدف ابتكار و إنتاج مواد أو أجهزة جديدة تتميز بخواص فريدة وتؤدي وظائف محددة بكفاءة وجودة عالية" (ص. ٢٨٣٠).

ويعرف النانو الكيميائي إجرائيًا بأنه: أحد التوجهات التقنية الموجهة لدراسة المواد كيميائيًا في نطاق خواصها الذرية والجزيئية وتوظيف ذلك في أنشطة تقوم بها طالبات الصف الأول الثانوي مرتبطة بموضوعات فصل "المادة-الخواص والتغيرات" من كتاب كيمياء ١ للصف الأول الثانوي ضمن برنامج تدريسي لدراسة ظواهر مرتبطة بها، و ابتكار و إنتاج مواد جديدة تتميز بخواص فريدة وتؤدي وظائف كيميائية محددة بكفاءة وجودة عالية.

٢. المفاهيم الكيميائية (Chemical concepts):

عرف الزيتون (٢٠٠٥) المفاهيم العلمية بأنها "ما يتكون لدى الفرد من معني وفهم يرتبط بكلمة أو عبارة أو عملية معينة" (ص. ٤٩).

بينما عرف كل من علي وعلي ومحمود و إبراهيم (٢٠٢١) المفاهيم الكيميائية بأنها "صور ذهنية تتكون لدى الطالب عما يتم دراسته من مقرر الكيمياء" (ص.٣١٧).

وتعرف المفاهيم الكيميائية إجرائيًا بأنها: تصورات عقلية لدى طالبات الصف الأول الثانوي التي يكتسبنها نتيجة دراستهن لموضوعات فصل المادة-الخواص والتغيرات" من كتاب كيمياء ١ للصف الأول الثانوي من خلال برنامج تدريسي قائم على تطبيقات النانو الكيميائي، وتقاس بالدرجة التي يحصلن عليها في اختبار المفاهيم الكيميائية المعد لهذا البحث.

٣. بقاء أثر التعلم (Survival of the Effect of Learning):

عرف اللقاني (٢٠٠٣) بقاء أثر التعلم بأنه "كل ما تبقى لدى الطالب مما سبق له تعلمه في مو اقف تعليمية أو ما مر به من خبرات وكلما كان الطالب في الأثر باقيًا كلما كان ذلك مؤشرًا على كفاءة وجودة العلمية التعليمية واعتمادها على الأساليب التي تساعد على ذلك" (ص. ٦٩).

ويعرف بقاء أثر التعلم إجرائيًا بأنه: مدى احتفاظ طالبات الصف الأول الثانوي بالمفاهيم الكيميائية المتضمنة في فصل "المادة-الخواص والتغيرات" من كتاب كيمياء ١ للصف الأول الثانوي بعد دراستهن لها بتطبيق برنامج تدريسي قائم على تطبيقات النانو الكيميائي، ويقاس بالدرجة التي تحصلن عليها على اختبار المفاهيم الكيميائية المؤجل المعد لهذا البحث.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

١. إعداد برنامج تدريسي قائم على تطبيقات النانو الكيميائي لاكتساب المفاهيم الكيميائية المتضمنة بفصل "المادة-الخواص والتغيرات" من كتاب الكيمياء ١ للصف الأول الثانوي وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتم اختيار هذه الوحدة لكونها تتضمن كثير من المفاهيم الكيميائية المرتبطة بتطبيقات النانو الكيميائي وقد سهل عملية تصميم أنشطة ومهام باستخدام

هذه التقنية لاكتساب المفاهيم الكيميائية حيث تضمن الفصل موضوعات تتعلق بالمادة وخصائصها وتصنيفاتها وتركيبها الذري وتكوين المواد إمام باستخدام التفاعلات الكيميائية أو انتاج المخاليط المتنوعة.

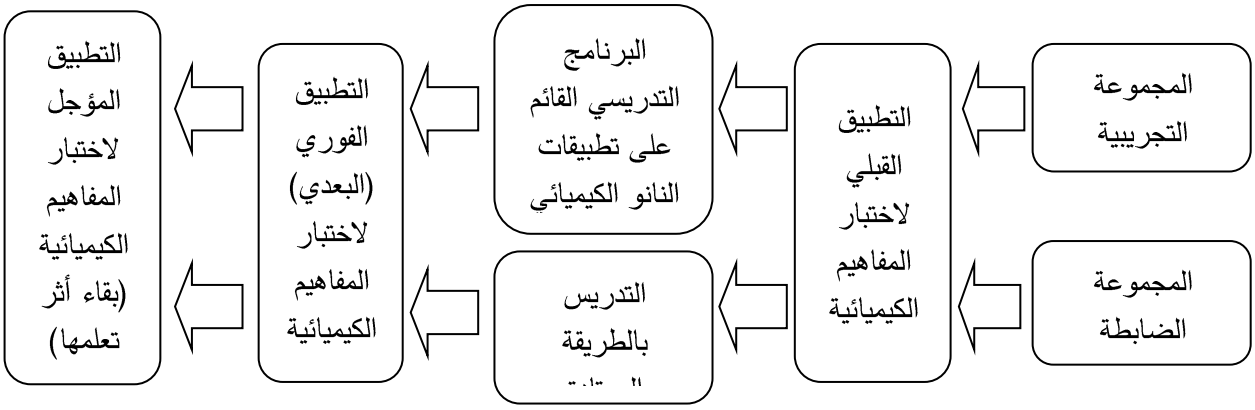
٢. اختبار المفاهيم الكيميائية في فصل "المادة-الخواص والتغيرات" من كتاب الكيمياء ١ للصف الأول الثانوي، وقد تضمن الأبعاد التالية: تعريف المفهوم، ووصف المفهوم، وتطبيق المفهوم.
٣. تم اختيار عينة من طالبات الصف الأول الثانوي في إحدى مدارس التابعة لإدارة تعليم منطقة جازان (ثانوية الحميرا).
٤. تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٤هـ.

منهج البحث وإجراءاته:

فيما يلي عرض لمنهج البحث، وتحديد مجتمعه، واختيار عينته، ووصف لمواد البحث وأدواته، وطريقة إعدادها وإجراءاتها وأساليب البحث الإحصائية.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي الذي يأخذ بتصميم مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة؛ لتعرف أثر البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي في اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي، والشكل (١) يبين تصميم المنهج حسب متغيرات البحث وأدواته.



شكل (١): التصميم التجريبي للبحث

مما سبق يتضح أن متغيرات البحث هي:

- المتغير المستقل: البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي.
- المتغيرات التابعة: اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الأول الثانوي في المدارس الثانوية للبنات التابعة لإدارة منطقة جازان التعليمية، للعام الدراسي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة ثانوية الحميرا بطريقة قصدية؛ وذلك لتسهيل إجراءات البحث كون المدرسة قريبة من مكان سكن الباحثة، وتكونت عينة البحث من فصلين دراسيين بلغ عدد طالباتها (٦٠) طالبة، وقسمت إلى مجموعتين مجموعة تجريبية بلغ عددهن (٣٠) طالبة، ومجموعة ضابطة عددهن (٣٠). وتم ضبط خصائص عينة البحث وفقًا لما يلي:

١- العمر الزمني: تم الحصول على أعمار طالبات المجموعتين من خلال سجلات الأحوال المدرسية، حيث تبين أن أعمارهن تتراوح بين (١٥-١٦) سنة، أي أن متوسط العمر الزمني للمجموعتين هو (١٥,٥) سنة، وبالتالي فإن المجموعتين متكافئتين من حيث العمر الزمني.
٢- مستوى التكافؤ بين المجموعتين في اكتساب المفاهيم الكيميائية: تم تطبيق الاختبار القبلي لاختبار المفاهيم الكيميائية على كل من

المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ المجموعتين في اكتساب المفاهيم الكيميائية في فصل "المادة-الخواص والتغيرات" من كتاب الكيمياء ١ للصف الأول الثانوي، وبعد أن تم تصحيح الاختبار تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للدرجات بهدف معرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الكيميائية، ويوضح جدول (٢) نتائج ذلك.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائيَّة لدرجات طالبات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الكيميائية

البعد	المجموعة التجريبية عددهن (٣٠) طالبة		المجموعة الضابطة عددهن (٣٠) طالبة		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
تعريف المفهوم	٤,١٠	١,٢٤	٣,٩٧	١,٠٠	٥٨	٠,٤٦	٠,٥١
وصف المفهوم	٢,٥٧	١,٢٢	٢,٧٠	١,١٥	٥٨	٠,٤٤	٠,٧٠
تطبيق المفهوم	٢,٣٣	٠,٩٦	٢,٤٠	١,٠٠	٥٨	٠,٢٦	٠,٩١
الاختبار ككل	٩,٠٠	٢,٣١	٩,٠٧	٢,٠٧	٥٨	٠,١٢	٠,٣٦

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي للمفاهيم الكيميائية، أي أن المجموعتين متكافئتين في مستوى اكتسابهن للمفاهيم الكيميائية المتضمنة بالفصل الإجرائي.

٣- المستوى الاقتصادي والاجتماعي: نظرًا لأن المجموعتين من نفس المدرسة وتسكن طالباتها في الأحياء القريبة من المدرسة، فإن المستوى الاقتصادي لهن متقارب.

٤- القائم بتطبيق التجربة التدريسية للبحث: قامت معلمة الكيمياء بتدريس كل من المجموعة التجريبية والضابطة لضمان عدم تغير أسلوب التدريس على الطالبات وتجنبًا لحدوث تحيز من قبل الباحثة، وقد قامت الباحثة بتدريب معلمة الكيمياء على تطبيق البرنامج وحضرت معها عدة حصص لمتابعة عملية التطبيق والاطمئنان إلى سير عملية التطبيق وفق للأهداف المنشودة.

مواد وأدوات البحث:

تضمن البحث البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي، واختبار المفاهيم الكيميائية، وقد تم إعدادهما وفقًا لما يلي:

أولًا: البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي: تم إعداد البرامج باتباع الخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من البرنامج: هدف البرنامج القائم على تطبيقات النانو الكيميائي إلى اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٢. إعداد البرنامج بالصورة الأولية: تم إعداد البرنامج بصورته الأولية من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت استخدام تطبيقات النانو الكيميائي في تدريس الكيمياء ومنها دراسة كل من (أحمد ومحمد، ٢٠١٧؛ محمد، ٢٠١٧؛ محمود، ٢٠١٩؛ Hill, Koshka, Myers, Henington, & Thibaudeau, 2013; Mutambuki, 2014; Lin & Lin, 2016; Roshdy & Refaai, 2016; Sakhnini & Blonder, 2016; Gharge & Pawar, 2017)، وقد تضمن البرنامج في صورته الأولية (٤) جلسات تربط بموضوعات فصل "المادة-الخواص والتغيرات" من كتاب الكيمياء ١ للصف الأول الثانوي، وهي: خواص المادة، تغيرات المادة، المخاليط، العناصر والمركبات، وتم في هذه الجلسات تطبيق أنشطة متنوعة تعتمد على تطبيقات النانو الكيميائي حسب موضوع كل جلسة، وقد تم مراعاة بعض الأمور أثناء إعداد هذه الجلسات وهي:

- الخصائص العمرية لطالبات المرحلة الثانوية.

- ارتباط الأنشطة بالموضوع الذي تتمحور حوله كل جلسة.
- أن يكون زمن تنفيذ النشاط متناسب مع الزمن المخصص لكل جلسة.
- أن تكون الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة لتنفيذ الأنشطة يمكن توفيرها بسهولة.
- تضمين كل جلسة بعض أساليب التقويم التمهيدي، التكويني، الختامي.
- تضمين مقدمة توضيحية تعرض ما تتضمنه الجلسة من محتوى ومهام و أنشطة.

٣. التحقق من صدق محتوى البرنامج: تم عرض البرنامج التدريسي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك لإبداء آرائهم حول: مناسبة أنشطة ومحتوى البرنامج لتطبيق النانو الكيميائي في الكيمياء ولما تضمنه فصل "المادة-الخواص والتغيرات" من موضوعات، ومناسبته لعينة البحث، وقابليته لاكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها، والصحة العلمية واللغوية لما تضمنه البرنامج من محتوى، و اقتراح إضافة أوتعديل أوحذف ما يرونه مناسبًا، ووفق ما اقترحه المحكمين تم تعديل البرنامج وأصبح بصورته النهائية قابل للتطبيق على عينة البحث.

ثانيًا: اختبار المفاهيم الكيميائية: استخدم البحث اختبار المفاهيم الكيميائية في فصل "المادة-الخواص والتغيرات" من كتاب الكيمياء١ للصف الأول الثانوي، بهدف قياس مستوى اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وتم تصميمه وفقًا للإجراءات الآتية:

١. تحليل المحتوى: تم تحليل محتوى فصل "المادة-الخواص والتغيرات" من كتاب الكيمياء١ للصف الأول الثانوي، للتعرف على المفاهيم الكيميائية المتضمنة في هذا الفصل، وذلك وفق ما يلي:

أ. تحديد أهداف التحليل: يهدف التحليل إلى:

- تحديد الموضوعات المتضمنة في فصل "المادة-الخواص والتغيرات" من كتاب الكيمياء١ للصف الأول الثانوي.
- تحديد المفاهيم الكيميائية الواردة في هذا الفصل.

ب. التحقق من صدق وثبات التحليل:

- صدق التحليل: للتأكد من صدق التحليل تم عرض المفاهيم الكيميائية الواردة في فصل "المادة-الخواص والتغيرات" من كتاب الكيمياء١ للصف الأول الثانوي على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق تدريس العلوم وعدد من المشرفات ومعلمات الكيمياء، حيث أكد الجميع على صلاحية هذا التحليل.
- ثبات التحليل: لحساب ثبات التحليل، قامت الباحثة بتحليل فصل "المادة-الخواص والتغيرات" من كتاب الكيمياء١ للصف الأول الثانوي، أول مرة وتم إعادة عملية التحليل مرة ثانية من قبل معلمة كيمياء، وذلك للتأكد من التو افق بين التحليلين، وجدول (٣) يوضح حساب معامل ثبات التحليل بين المرتين الأولى والثانية.

جدول (٣): معامل ثبات تحليل محتوى فصل "المادة-الخواص والتغيرات" من كتاب الكيمياء١ للصف الأول الثانوي

عدد المفاهيم الكيميائية بالتحليل بالمرة الأولى	٢٩
عدد المفاهيم الكيميائية بالتحليل بالمرة الثانية	٢٩
نقاط الاتفاق بين التحليلين	٢٩
نقاط الاختلاف بين التحليلين	٠
معامل الثبات	١٠٠٪

يتضح من جدول (٣) أن معامل الثبات هو (١٠٠٪)، وهي نسبة عالية تدل على وجود ثبات مرتفع لتحليل المحتوى ويمكن الوثوق به.

٢. تصميم اختبار المفاهيم الكيميائية: تم الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي صممت اختبارات المفاهيم الكيميائية ومنها دراسة كل من (الحربي، ٢٠١٩؛ غنيم، ٢٠١٩؛ حسانين وعمروعلي، ٢٠٢٠؛ الثمري والطناوي والزيني، ٢٠٢١؛ علي وعلي ومحمود، ٢٠٢١؛ طه وغلوش و أبو العنين، ٢٠٢٢)، بهدف الاستفادة منها في وضع اختبار المفاهيم الكيميائية في هذا البحث، وذلك وفقًا لما يلي:

أ. تحديد الهدف من الاختبار: هدف اختبار المفاهيم الكيميائية، إلى تعرف البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي في

اكتساب المفاهيم الكيميائية المتضمنة في فصل "المادة-الخواص والتغيرات" من كتاب الكيمياء١ للصف الأول الثانوي وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ب. تصميم جدول مواصفات للاختبار: تم إعداد جودل مواصفات للاختبار، وجدول (٤) يوضح جدول مواصفات اختبار المفاهيم الكيميائية.

جدول (٤): جدول مواصفات اختبار المفاهيم الكيميائية

المحتوى	الأسئلة والدرجات	أبعاد المفاهيم الكيميائية			مجموع عدد الأسئلة	مجموع الدرجات	النسبة المئوية لأهمية الموضوع
		تعريف المفهوم	وصف المفهوم	تطبيق المفهوم			
خواص المادة	الأسئلة	٢	٢	٢	٦	٦	٢٥
تغيرات المادة	الأسئلة	٢	٢	٢	٦	٦	٢٥
المخاليط	الأسئلة	٢	٢	٢	٦	٦	٢٥
العناصر والمركبات	الأسئلة	٢	٢	٢	٦	٦	٢٥
مجموع الأسئلة		٨	٨	٨	٢٤		
مجموع الدرجات		٨	٨	٨		٢٤	
نسبة الأهمية للأهداف		٣٣,٣	٣٣,٣	٣٣,٣			١٠٠

ج. تصميم فقرات الاختبار: تم إعداد أسئلة الاختبار من (٢٤) سؤالًا من نوع أسئلة اختيار من متعدد، مكونة من أربع خيارات، بديل واحد منها صحيح، وروعي عند صياغة الفقرات ما يلي: مناسبة السؤال للمحتوى التعليمي، ووضوح لغة السؤال وسهولتها، وشمولية الأسئلة للمحتوى التعليمي، ومناسبة الأسئلة لمستوى الطالبات، وعدم كتابة الفقرة في أكثر من صفحة حتى لا تسبب إرباكًا وغموضًا للطالبة في أثناء الحل، وتأخذ فقرات الاختبار الأرقام ١، ٢، ٣.... الخ، بينما الخيارات أ، ب، ج، د.

د. كتابة تعليمات الاختبار: تمت كتابة تعليمات الاختبار بلغة واضحة وسهلة، واشتملت على ما يلي: الهدف من الاختبار، وعدد فقرات الاختبار، ومكونات الاختبار، وطريقة الإجابة عن الفقرات، والوقت المخصص للاختبار، ومثال توضيحي لطريقة الإجابة عن الاختبار.

هـ. صدق الاختبار: بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وعدد من المشرفات ومعلمات الكيمياء، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظتهم حول النقاط الآتية: شمولية الاختبار للمفاهيم التي يتضمنها الاختبار، ومدى انتماء الفقرة للمفهوم الذي تمثله، ومدى ملائمة الصياغة اللفظية لفقرات الاختبار، ومدى مناسبة زمن الاختبار، و إبداء الملاحظات العامة على الاختبار. وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات والتي أهمها ما يلي: إعادة صياغة بعض الفقرات من جديد، واستبدال بعض الخيارات لكونها ضعيفة، وتصحيح بعض الخيارات كونها غير مناسبة. وفي ضوء آرائهم و اقتراحاتهم تم تعديل الاختبار ليكون أكثر ملائمة للتطبيق.

و. ضبط اختبار المفاهيم الكيميائية: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي غير العينة الأصلية للبحث، لضبط الاختبار وفقًا لما يلي: وضوح معاني وتعليمات الاختبار، وتحديد الزمن المناسب لأداء الاختبار، والتأكد من ثبات الاختبار، و إيجاد معامل الصعوبة ومعامل التميز لفقرات الاختبار.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

- وضوح معاني وتعليمات الاختبار: تم التأكد من سلامة صياغة معاني وتعليمات الاختبار من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية، إذ تبين عند التطبيق أن هناك بعض الألفاظ اللغوية بحاجة إلى تصحيح لتكون أوضح للطالبة، وبالتالي تم تصحيحها لتبدو أوضح.
- تحديد زمن الاختبار: بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية تم إيجاد زمن الاختبار بحساب المتوسط الحسابي بين الوقت الذي استغرقته أول طالبة وأخر طالبة في الإجابة على جميع فقرات الاختبار وهو (٣٥) دقيقة.

- إيجاد معامل الصعوبة ومعامل التميز لفقرات الاختبار:

- حساب معامل الصعوبة: يقصد بمعامل الصعوبة النسبة المئوية لعدد المفحوصين الذين أجابوا على الفقرة إجابة خاطئة وهو يقع بين الصفر والمائة، ويوضح جدول (٥) كل من معامل الصعوبة لفقرات الاختبار.

- معامل التميز: يشير معامل التمييز للفقرة على أنه قدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب الذين يتمتعون بقدر أكبر من المعارف والطلاب الأقل قدرة في مجال معين من المعارف، ولكي يتم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين، المجموعة الأولى ضمنت ٣٣٪ من الطالبات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات، ومجموعة ضمنت ٣٣٪ من الطالبات اللواتي حصلن على أدنى الدرجات وقد بلغ عدد كل مجموعة (١٠) طالبات، ويوضح جدول (٥) معاملات التميز لفقرات الاختبار.

جدول (٥): معاملات الصعوبة والتميز لاختبار المفاهيم الكيميائية

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التميز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التميز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التميز
١	٠,٥٦	٠,٣٨	٩	٠,٥٢	٠,٥٠	١٧	٠,٤٠	٠,٣٨
٢	٠,٥٦	٠,٣٨	١٠	٠,٦٨	٠,٥٠	١٨	٠,٦٤	٠,٣٨
٣	٠,٧٦	٠,٣٨	١١	٠,٥٢	٠,٣٨	١٩	٠,٧٦	٠,٥٠
٤	٠,٧٢	٠,٥٠	١٢	٠,٧٢	٠,٦٣	٢٠	٠,٦٤	٠,٦٣
٥	٠,٤٨	٠,٧٥	١٣	٠,٦٨	٠,٧٥	٢١	٠,٦٤	٠,٥٠
٦	٠,٦٠	٠,٦٣	١٤	٠,٨٤	٠,٦٣	٢٢	٠,٦٠	٠,٦٣
٧	٠,٦٠	٠,٥٠	١٥	٠,٧٢	٠,٥٠	٢٣	٠,٦٤	٠,٥٠
٨	٠,٨٠	٠,٣٨	١٦	٠,٤٠	٠,٣٨	٢٤	٠,٦٤	٠,٣٨

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تتراوح بين (٠,٤٠- ٠,٨٤)، وحيث إن المفردة التي معامل الصعوبة (٠,١٥) فأقل تعتبر مفردة شديدة الصعوبة، والمفردة التي لها معامل صعوبة (٠,٨٥) فأكثر تعتبر مفردة شديدة السهولة. وفي ضوء ذلك تم قبول جميع فقرات الاختبار، إذ أن الاختبار مقبول من حيث السهولة والصعوبة.

كما يتضح من جدول (٥) أن معاملات التميز لفقرات الاختبار تتراوح بين (٠,٣٨-٠,٧٥)، ومن ثمَّ فإن مفردات اختبار المفاهيم الكيميائية لها قدرة مناسبة على التميز.

- ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) حيث تبين أن معامل الثبات هو (٠,٨١) وهو ذو قيمة عالية مما يجعل الاختبار ذو ثبات عالي، قابل للتطبيق على العينة الأصلية للبحث.

٣. الاختبار بصورته النهائية: بعد أن تم ضبط الاختبار أصبح جاهز للتطبيق على العينة الأصلية للبحث بصورته النهائية، ويوضح جدول (٦) توزيع فقرات الاختبار حسب أبعاده.

جدول (٦): توزيع فقرات اختبار المفاهيم الكيميائية حسب أبعاده

البعد	أرقام الأسئلة	المجموع
تعريف المفهوم	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨	٨
وصف المفهوم	٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦	٨
تطبيق المفهوم	١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤	٨
المجموع		٢٤

تنفيذ البحث:

تم بدء تطبيق تجربة التدريس الخاصة بالبحث في الفترة ما بين (١٤٤٤/٢/١٧هـ) و(١٤٤٤/٣/٢١هـ)، وتم التطبيق وفق الإجراءات الآتية:

١- تطبيق الاختبار القبلي لاختبار المفاهيم الكيميائية للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، في اكتساب المفاهيم الكيميائية في فصل "المادة-الخواص والتغيرات".

٢- تدريس فصل "المادة-الخواص والتغيرات" للمجموعة التجريبية وفق البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي، وتدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس وفق الكتاب الصادر عن وزارة التعليم للعام ١٤٤٣-١٤٤٤هـ، وقد واجهت الباحثة عدة صعوبات في أثناء عملية التدريس للمجموعة التجريبية، منها:

- عدم تقبل بعض الطالبات لتوظيف تطبيقات النانو الكيميائي في تدريس الكيمياء لكونه لم يتم استخدامه مسبقًا، ومع التقدم بالجلسات تم التغلب على هذه المشكلة إذا أصبحت الطالبات أكثر تفاعلًا وتقبلًا لهذه التقنية.
- نظرًا لأن الباحثة ليست المعلمة الأساسية للكيمياء فقد عانت في بداية التجربة من عدم انضباط الطالبات وعدم تركيزهن في أثناء الجلسة، ولكن بمتابعة الجلسات أصبحن أكثر انضباطًا وتركيزًا في أثناء الجلسة.

٣- تم إجراء التطبيق الفوري (البعدي) لاختبار المفاهيم الكيميائية بعد أن انتهت الباحثة من تدريس فصل "المادة-الخواص والتغيرات" للمجموعتين التجريبية والضابطة.

٤- تم إجراء التطبيق المؤجل لاختبار المفاهيم الكيميائية (بقاء أثر التعلم) بعد (٢١) يومًا من الانتهاء من تنفيذ تجربة التدريس لفصل "المادة-الخواص والتغيرات".

٥- تم تصحيح الاختبارات ورصد النتائج في الحاسب الآلي في برنامج SPSS، واستخراج نتائج البحث اللازمة للتحقق من فروضه والإجابة عن أسئلة، وبالتالي تم الخروج ببعض التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج.

أساليب البحث الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة الفروض، تم تحليل النتائج باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وإجراء المعالجات الإحصائية الخاصة بالبحث في ضوء الطرق والأساليب الآتية:

١- معادلة آلفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات اختبار المفاهيم الكيميائية.

٢- معاملات الصعوبة ومعاملات التميز لكل فقرة من فقرات لاختبار المفاهيم الكيميائية.

٣- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Samples T-Test لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة لتعرف ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين، في التطبيق القبلي والبعدي والمؤجل لاختبار المفاهيم الكيميائية (بقاء أثر التعلم) في الكيمياء.

٤- مربع إيتا لحساب حجم أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي) على المتغيرات التابعة (المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها).

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول للبحث الذي نص على "ما أثر البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي في اكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟"، واختبار صحَّة الفرض الأول من فروض البحث الذي نص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (الفوري) لاختبار المفاهيم الكيميائية"، تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة، ولتعرُّف أثر المتغير المستقل "البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي" في المتغير التابع "المفاهيم الكيميائية" تم استخدام مربع إيتا والجدول (٧) يوضِّح النتائج.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائيَّة ومربع إيتا لدرجات طالبات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق البعدي (الفوري) لاختبار المفاهيم الكيميائية

البعد	المجموعة التجريبية عددهن (٣٠) طالبة		المجموعة الضابطة عددهن (٣٠) طالبة		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية	قيمة (η^2)	حجم التأثير
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
تعريف المفهوم	٧,٣٠	٠,٨٤	٤,٨٧	١,٠٠	٥٨	١٠,١٧	٠,٠٠١	٠,٦٤	كبير
وصف المفهوم	٧,٣٣	٠,٩٦	٥,٠٠	٠,٩٥	٥٨	٩,٤٨	٠,٠٠١	٠,٦١	كبير
تطبيق المفهوم	٧,٠٧	٠,٧٤	٤,٩٧	٠,٩٣	٥٨	٩,٦٩	٠,٠٠١	٠,٦٢	كبير
الاختبار ككل	٢١,٧٠	١,٩٥	١٤,٨٣	١,٨٠	٥٨	١٤,١٦	٠,٠٠١	٠,٧٨	كبير

دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)

يتَّضح من الجدول (٧) أن الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (الفوري) لاختبار المفاهيم الكيميائية دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، لصالح المجموعة التجريبيَّة. وفي ضوء هذه النتيجة يمكن رفض الفرض الأول من فروض البحث وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (الفوري) لاختبار المفاهيم الكيميائية، لصالح المجموعة التجريبيَّة".

كما يتضح من الجدول (٧) أن قيم (η^2) هي أكبر من (٠,١٥)، حيث إن التأثير الذي يفسِّر (من ٠,١٥ فأكثر) يعدُّ تأثيرًا مرتفعًا، وهذا يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي) على المتغير التابع (المفاهيم الكيميائية) كبير.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني للبحث الذي نص على "ما أثر البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي في بقاء أثر تعلم المفاهيم الكيميائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟"، واختبار صحَّة الفرض الثاني من فروض البحث الذي نص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (المؤجل) لاختبار المفاهيم الكيميائية (بقاء أثر تعلمها)"، تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة، ولتعرُّف أثر المتغير المستقل "البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي" في المتغير التابع "بقاء أثر تعلم المفاهيم الكيميائية" تم استخدام مربع إيتا، والجدول (٨) يوضِّح النتائج.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائيَّة ومربع إيتا لدرجات طالبات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق البعدي (المؤجل) لاختبار المفاهيم الكيميائية (بقاء أثر التعلم)

البعد	المجموعة التجريبية عددهن (٣٠) طالبة		المجموعة الضابطة عددهن (٣٠) طالبة		درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	قيمة (η^2)	حجم التأثير
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
تعريف المفهوم	٦,٣٧	٠,٧٧	٤,١٠	٠,٩٦	٥٨	١٠,١٢	٠,٠٠١	٠,٦٤	كبير
وصف المفهوم	٦,٤٠	٠,٩٧	٤,٥٣	١,٠٤	٥٨	٧,١٩	٠,٠٠١	٠,٤٧	كبير

البعد	المجموعة التجريبية عددهن (٣٠) طالبة		المجموعة الضابطة عددهن (٣٠) طالبة		درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	قيمة (η^2)	حجم التأثير
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
تطبيق المفهوم	٦,٠٧	٠,٧٤	٤,٤٣	١,٠١	٥٨	٧,١٦	٠,٠٠١	٠,٤٧	كبير
الاختبار ككل	١٨,٨٣	١,٩٧	١٣,٠٧	١,٨٩	٥٨	١١,٥٧	٠,٠٠١	٠,٧٠	كبير

دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٨) أن الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (المؤجل) لاختبار المفاهيم الكيميائية (بقاء أثر تعلمها) دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، لصالح المجموعة التجريبيَّة. وفي ضوء هذه النتيجة يمكن رفض الفرض الثاني من فروض البحث وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (المؤجل) لاختبار المفاهيم الكيميائية (بقاء أثر تعلمها)، لصالح المجموعة التجريبيَّة".

كما يتضح من الجدول (٨) أن قيم (η^2) هي (٠,٣٨)، وهذا يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي) على المتغير التابع (بقاء أثر تعلم المفاهيم الكيميائية) كبير.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق الفوري لاختبار المفاهيم الكيميائية، والاختبار المؤجل (بقاء أثر التعلم)، كما توصل البحث إلى وجود حجم تأثير كبير للبرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي في اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

و اتفقت نتائج البحث الحالي مع عدد من الدراسات التي ركزت على أهمية تطبيق تطبيقات النانو الكيميائي في تدريس الكمياء ومنها دراسة غياضة (٢٠١٦) التي أوصت بضرورة الاهتمام بربط وتضمين مادة الكيمياء ونماهجها في المرحلة الثانوية بعض مفاهيم وتطبيقات النانو الكيميائي من مراعاة التكامل بين هذه المناهج والتكنولوجيا، كما أوصت بضرورة إعادة النظر في مناهج الكيمياء للمرحلة الثانوية بما يضمن ارتباطها بالتطورات العملية المتسارعة وخاصة مجال النانو الكيميائي، ودراسة محمود (٢٠١٩) التي بينت أن تدريس تطبيقات النانو الكيميائي في الكيمياء ساعد على إدراك العلاقات والمعارف المفاهيم المرتبطة بكيمياء النانو وتطبيقاته المستقبلية، وجعل المعرفة منظمة لدى الطلاب وراعى أنماط تعلمهم وقدراتهم واهتماماتهم، وشجعهم على التعاون في تحقيق الأهداف وتنفيذ المهام والتنبؤ بالاستخدامات والمخاطر لهذا العلم الحديث، ومراجعة عمليات تعلمهم باستمرار مما نمى لديهم مهارات التفكير المستقبلي، كما أن موضوعات النانو الكيميائي وحداثتها والأنشطة المفاهيم المرتبطة بها ساعد الطلاب في إدراك ما سيكون عليه المستقبل في ظل علم النانو وتطبيقاته في مختلف المجالات العلمية والطبية وتوقعاتهم لما سوف تكون الحياة في المستقبل.

وتعزو الباحثة ما توصل إليه البحث من نتائج إلى أن استخدام تطبيقات النانو الكيميائي ساعد في تحقيق كل مما يلي:

١- أسهمت في تفعيل دور الطالبات النشط في عملية التعلم، كما أن التطبيق العملي للتجارب العملية من خلال تطبيقات النانو الكيميائي أسهم في تطوير قدرة الطالبات على توليد أفكار إبداعية لإنتاج مواد جديدة في الكيمياء.

٢- زادت من قدرة الطالبات على استيعاب المفاهيم الكيميائية والتعرف على خصائصها وتطبيقها في مو اقف تعليمية مختلفة حيث تم عرض صورونماذج توضح أدق التفاصيل المتعلقة بالمواد وتركيبها الذري وخصائصها التي لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة.

٣- أثرت في التغلب على الفروق الفردية بين الطالبات وذلك لأن التطبيق العملي والمعتمد على استخدام الحواس بما يتناسب مع القدرات العقلية للطالبات يساعد في زيادة قدرتهن على استيعاب الموضوعات الكيميائية التي تطرق لها البرنامج.

٤- وفرت بيئة تعليمية جاذبة للانتباه الطالبات غنية بالمؤثرات المختلفة ونماذج المحاكاة التي أسهمت في زيادة تركيز الطالبات على خصائص المفاهيم الكيميائية ومن ثم زادت في استيعاب هذه المفاهيم والقدرة على توظيفها وربطها بمفاهيم جديدة.

٥- رفعت هذه التقنية من كفاءة العملية التعليمية بتوفير الوقت وتقديم الخدمة التعليمية التقنية عالية الجودة لأكبر عدد من الطالبات أثناء دراستهن للكيمياء.

٦- أسهمت في اكتساب المفاهيم الكيميائية المجردة اللازمة لفهم العلاقات والتفاعلات والنظريات والقوانين الكيميائية التي تتطلب ممارسة من قبل الطالبات لتحفيز التفكير لديهن وحل المشكلات الكيميائية المرتبطة بالحياة الواقعية.

٧- مثلت المفاهيم الكيميائية التي لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة نظرًا لصغر حجمها مثل الغرويات والمحاليل المتجانسة، مما زاد من قدرة الطالبات على تذكرها لفترة طويلة.

٨- بينت بعض العمليات والتفاعلات الكيميائية التي تحدث بسرعة عالية والتي لا يمكن متابعتها مثل الإذابة، وأسهم ذلك في قدرة الطالبات على وصف هذه التفاعلات بطريقة دقيقة من خلال احتفاظهن بالصورة البصرية لهذه التفاعلات في ذهنهن لفترة طويلة الأمد.

ملخص نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

١- يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (الفوري) لاختبار المفاهيم الكيميائية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد أثر كبير للبرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي في اكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٣- يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي (المؤجل) لاختبار المفاهيم الكيميائية (بقاء أثر تعلمها) لصالح المجموعة التجريبية.

٤- يوجد حجم تأثير كبير للبرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي في بقاء أثر تعلم المفاهيم الكيميائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

توصيات البحث:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج أوصت الباحثة بما يلي:

١- ضرورة إعادة النظر في تصميم محتوى و أنشطة مناهج الكيمياء بهدف توظيف تطبيقات النانو الكيميائي في تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية، وذلك لتنمية العديد من المخرجات التعليمية لتعلم الكيمياء في هذه المرحلة.

٢- الاستفادة من البرنامج التدريسي القائم على تطبيقات النانو الكيميائي المعد في هذا البحث في تدريس الكيمياء لما له من أثر كبير في اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٣- الاهتمام بعقد دورات تدريبية لمعلمات الكيمياء لتدريبهن على كيفية استخدام النانو الكيميائي في تدريس الكيمياء للمرحلة الثانوية.

٤- تركيز الاهتمام من قبل مشرفات الكيمياء للمرحلة الثانوية على توجه المعلمات لتوظيف تطبيقات النانو الكيميائي في تدريس الكيمياء وتزويدهن بالمعلومات والأدلة الإرشادية لمساعدتهن في تحقيق ذلك.

مقترحات البحث:

اقترحت الباحثة إجراء البحوث والدراسات الآتية:

١- أثر تطبيقات النانو الكيميائي في تنمية مهارات التفكير العليا في الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٢- تصور مقترح لمناهج الكمياء بالمرحلة الابتدائية وفق تطبيقات النانو الكيميائي.

٣- دراسة مشابهة حول أثر استخدام تطبيقات النانو الكيميائي في تدريس فروع العلوم المتنوعة في اكتساب المفاهيم العلمية وبقاء أثر تعلمها في المراحل الدراسية المختلفة.

٤- أثر برنامج تدريبي لمعلمات الكيمياء على استخدام تطبيقات النانو الكيميائي في اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر تعلمها لدى طالباتهن.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبوزاهرة، نادية عبيد الله (٢٠٢٠). أثر استخدام التعليم المدمج على التحصيل المعرفي في مادة الكيمياء (١) وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول ثانوي: بثانوية بنت عبد المطلب بجدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١٦)، ١٥٤-١٦٨.

أحمد، بسمة محمد؛ محمد، افراح ياسين (٢٠١٧). أثر برنامج تعليمي- تعلمي وفقًا لمفاهيم الطاقة المتجددة والنانوتكنولوجي على التنور التكنولوجي عند طلبة قسم الكيمياء. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٥٥، ١٧٥-١٩٢.

الثمري، آلاء محمد؛ الطناوي، عفت مصطفى؛ الزيني، سامية أحمد (٢٠٢١). تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الكيميائية لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام نموذج "كولب" و"ميل وتنيسون". *مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس*، (٢٣٨)، ٢٠٧-٢٣٤.

الحربي، عبد الله عواد (٢٠١٩). فاعلية التدريس باستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية المفاهيم الكيميائية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالسعودية. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (٢١)، ٢٢٧-٢٧٠.

حسانين، بدرية محمد؛ عمر، عصام إبراهيم؛ علي، مروة أحمد (٢٠٢٠). أثر استخدام نماذج المحاكاة بالكمبيوتر في تدريس الكيمياء على تنمية المفاهيم الكيميائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة شباب الباحثين بجامعة سوهاج*، (٩)، ٤٣٨-٤٩٠.

الدوسري، العنود محمد؛ عمر، سوزان حسين (٢٠١٧). أثر تحويل خرائط المفاهيم إلى نص مقروء على التحصيل الدراسي في فصل "سرعة التفاعل الكيميائي" بمقرر الكيمياء للصف الثالث الثانوي وقياس أثر بقاء التعلم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٦ (٥)، ٢٩-٣٨.

زيتون، عياش محمود (٢٠٠٥). *أساليب تدريس العلوم*. دار الشرق.

طه، محمود إبراهيم؛ غلوش، محمد مصطفى؛ أبو العنين، وائل علي (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين المحطات التعليمية والخرائط الذهنية لتنمية المفاهيم الكيميائية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ*، (١٠٥)، ١٧٣-١٩٤.

علي، صفاء هني؛ علي، فايز عبد الحميد؛ محمود، جمال خيري (٢٠٢١). استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الكيمياء العضوية في اكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طلاب شعبة العلوم الزراعية بكلية التربية جامعة المنيا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٦ (٣)، ٣٠٩-٣٣٤.

غنيم، سحر ذياب (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في اكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بالمركز القومي للبحوث بغزة*، ٣ (٣٠)، ٦٩-٨٧.

غياضة، هديل نبيل (٢٠١٦). *متطلبات النانوتكنولوجي المتضمنة في كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب طلبة الصف الحادي عشر لها*. [رسالة ماجستير]. الجماعة الإسلامية بغزة.

اللقاني، أحمد حسين (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس*. عالم الكتب.

محمد، محمد هاشم (٢٠١٢). *مخاطر تكنولوجيا النانو*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

محمد، منال علي (٢٠١٧). برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو وأثره في تنمية التحصيل وتقدير العلم والعلماء واتخاذ القرار لدى طالبات الأقسام العلمية بكلية التربية بجامعة حفر الباطن. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٣ (٥)، ٣٩-٨٨.

محمود، كريمة عبد اللاه (٢٠١٩). وحدة مقترحة في كيمياء النانو وفقًا للصفوف المقلوبة لتنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (٦٨)، ٢٨١٦-٢٩٠٢.

الملاح، تامر المغاوري؛ خضر؛ حنان محمد (٢٠١٧). *المستحدثات التكنولوجية "النانوتكنولوجي"*. دار السحاب.

وزارة التعليم (٢٠٢٢). كيمياء ١. وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Criswell, B. (2007). Connecting Acids and Bases with Encapsulation and Chemistry with Nanotechnology. *Journal of Chemical Education, 84* (7), 1136-1139.

Gharge, V. & Pawar, P. (2017). Recent Trends in Chitosan Based Nanotechnology: A Reference to Ocular Drug Delivery System. *International Journal of Ophthalmology & Visual Science, 2*(4), 98-105.

Hill, P.; Koshka, Y.; Myers, O.; Henington, C. & Thibaudeau, G. (2013). Multidisciplinary undergraduate nanotechnology education at Mississippi State University. *Journal of Nano Education, 5*(2), 124-134.

Lin, S. & Lin, H. (2016). Learning nanotechnology with texts and comics: the impacts on students of different achievement levels. *International Journal of Science Education, 38*(8), 1373-1391.

Mutambuki, J. (2014). *Integrating nanotechnology into the undergraduate chemistry curriculum: The impact on students' affective domain*. [PhD degree in education]. Western Michigan University.

Roshdy, Kh. & Refaai, M. (2016). Effect of Nanotechnology Fertilization on Growth ad Fruiting of Zaghloul date palms. *Journal of Plant Production, 7*(1), 93-98.

Sakhnini, S. & Blonder, R. (2016). Nanotechnology application as a context for teaching the essential concepts of NST. *International Journal of Science Education, 38*(3), 521-538.

دور أعضاء هيئة التدريس في توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب: دراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية

د. سهى منيف العتيبي
أستاذ علم الاجتماع المساعد
بكلية الآداب بجامعة الملك فيصل

المستخلص

سعت هذه الدراسة الوصفية لمحاولة رصد وتحليل دور عضو هيئة التدريس في توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب، وذلك من خلال التعرف على الآليات التي يتبعها عضو هيئة التدريس لتحقيق ذلك، والمعوقات التي تواجهه، والتصورات المقترحة لمواجهتها. وقد استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة، حيث شملت عينة الدراسة أعضاء هيئة التدريس في أقسام الدراسات الاجتماعية في كلاً من:(جامعة الملك فيصل، وجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود)، وتم استخدام أداة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن من أهم الآليات التي يستخدمها عضو هيئة التدريس لتنمية الوعي الثقافي لطلابه: تشجيع الطلاب على تكوين رأيهم الخاص، وأهمية احترام الرأي الآخر المختلف، وأهمية المحافظة على الهوية الثقافية، في حين تمثلت أكثر المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند تحقيق عملية تنمية الوعي الثقافي؛ في العدد الكبير للطلاب داخل القاعات الدراسية، إلى جانب كثرة ساعات المحاضرات الدراسية، وضعف تنوع الأنشطة الثقافية التي من الممكن اشراك الطلبة فيها. وجاءت أهم التصورات المقترحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لمواجهة هذه المعوقات في ضرورة إقامة ندوات ثقافية في الكلية واشراك الطلبة فيها كمقدمين ومتحدثين، وضرورة مواكبة المقررات الدراسية لتطورات القضايا المحلية والعالمية، إلى جانب أن تكون مشاريع الطلاب المقدمة خلال المقررات الدراسية وثيقة الصلة بجوانب الحياة المختلفة.

Abstract

This descriptive study attempted to monitor and analyze the role of a teaching staff member in employing academic syllabuses to develop cultural awareness among students, through recognizing mechanisms adopted for this purpose, obstacles, and suggested perceptions for overcoming them. The study used the social survey approach through a sample comprising teaching staff members at social studies departments in King Faisal, King Saud, and Imam Muhammad ibn Saud Universities, using a questionnaire as a tool for achieving the study aims. The study results concluded that the main mechanisms used by teaching staff members to develop cultural awareness of students included: Encouraging students to form their own perspectives, respecting different others' views, and conserving cultural identity, whereas the most common obstacles confronting teaching staff members in achieving cultural awareness development were represented in high numbers of students inside classrooms, excessive study hours, and weakness of variety in cultural activities. The main suggested perceptions from teaching staff members' perspectives included necessity of holding cultural seminars at colleges including students as presenters and speakers, and necessity of having academic syllabuses that cope with developments in local and international issues, in addition to relevance of students' projects to different life aspects.

المقدمة:

يعد عضو هيئة التدريس المحور الأساسي في العملية التعليمية بالجامعات، وعليه تقع مسؤولية إعداد جيل واعي ومثقف؛ مما يتطلب منه التوسع في أداء مهامه وألا تقتصر على ما يمليه عليه المنهج الدراسي فقط، فتفعيل تكنولوجيا التعلم الحديثة، و ابتكار طرق تدريسية مختلفة عن النمط التقليدي من شأنها أن تزيد من معدل المشاركة الإيجابية والتفاعل من قبل الطلبة، الأمر الذي سيسهل عليه توظيفها لتنمية الوعي الثقافي لهم.

مشكلة الدراسة:

طبيعة الدراسة في الجامعات تختلف عن أي مؤسسة تعليمية نظامية أخرى، حيث أن لها من التميز والتفرد ما يجعلها رائدة في مجال تعزيز الثقافة لدى الطلاب، فهي تعتمد في جانب كبير منها من دراستها على استراتيجيات الحوار والمناقشة بين الأستاذ وطلابه، فضلاً عن أنها تتعامل مع فئة عمرية من الشباب الجامعي قد وصلوا إلى درجة من النضج تجعلهم قادرين على الفهم والإدراك والتواصل مع الآخرين. (بهنسي، ٢٠٢٠: ٢٥٠)

وعليه تعتبر التنمية الثقافية من أهم الإسهامات التي يجب أن تؤكد عليها مؤسسات التعليم، لما لها من دور أساسي في تكوين الثقافة، حيث فرضت التحديات الجديدة على المعلمين أن يفهموا الحاجة إلى التغير في أدوارهم في العملية التعليمية وتحديثها، وذلك عن طريق تزويد الطالب بقدر من الثقافة العامة من جانب، والثقافة العلمية والتخصصية من جانب آخر حتى يستطيع الطالب أن يكتسب العناصر الثقافية بمكوناتها المختلفة. (مصطفى،٢٠١٢: ٣)

وتعميق الوعي الثقافي للطالب أمراً أساسياً لبناء شخصيته وإعداده للحياة، وتهيئته للمؤثرات الثقافية والمتغيرات العلمية والتكنولوجية، ويتطلب ذلك تنمية معلوماته، وتوسيع خبراته، و إثارة تفكيره، وأن تغرس فيه القيم والاتجاهات المرغوبة. (سيد وآخرون،٢٠١٦: ٩٣٠)

وتعتبر الثقافة في مستواها العام، عامل وفاق وتماسك اجتماعي بين أفراد المجتمع الواحد، ومن ثم تعد دافعاً قوياً للعمل المشترك والاستقرار والتواصل. والثقافة ذات صلة وثيقة بالبناء المعرفي، حيث أن الثقافة هي التمثيل الرمزي للفكر والقيم والأهداف داخل المجتمع، واذا اعتبرنا الوعي الثقافي له دور محسوس في اتخاذ القرارات المستقبلية، فنجد أن الثقافة هي اكتساب المعارف من أجل تهذيب الحس النقدي والارتقاء بالذوق وتنمية القدرة على الحكم. (مصطفى،٢٠١٢: ٦١)

ويتحدد دور الكليات في الجامعة بدور عضو هيئة التدريس فيها، الذي يجب أن يكون قدوة حسنة لطلبته، بقيامه بدور المربي الفاضل الذي تتجسد في شخصيته قيم الاحترام والديمقراطية، فعلى عضو هيئة التدريس تقع مسؤولة تعزيز قيم التسامح والتعاون وتعزيز قيم الولاء للوطن، وتعزيز مبدأ نبذ العنف والتمييز بكل أشكاله، وإدراك الحقوق وممارستها والدفاع عنها. (السليم،٢٠١٤: ٧٨)

وعليه و انطلاقاً من أن عضو هيئة التدريس هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، ومن الممكن أن يساهم في تفعيل ورفع مستوى مشاركة الطلاب الاجتماعية والثقافية بشكل ملموس و أكثر إيجابية، ولما للمقررات الدراسية من أهمية كبيرة في اعداد الطلاب من الناحية الثقافية خاصة في ظل عصر الثورة المعرفية والتكنولوجية؛ تأتي هذه الدراسة لمحاولة رصد وتحليل دور عضو هيئة التدريس في توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب.

أهمية الدراسة:

- تنطلق أهمية هذه الدراسة من الدور الحيوي والهام للجامعة ولأعضاء هيئة التدريس العاملين فيها، كما تأتي بمثابة محاولة مراجعة الأدوار الهامة التي يضطلع فيها أعضاء هيئة التدريس في مجال تنمية الوعي للطلبة، لا سيما مجال الوعي الثقافي والرفع من مستوى الطلاب وتفتيح مداركهم. كما أن هذه الدراسة تتناول فئتين مهمتين في المجتمع وهم: أعضاء هيئة التدريس، والطلاب والذين تقع على عاتقهم مهمة الإعلاء من شأن المجتمع وبناءه وتقدمه.
- يسعى البحث لتقديم تصورات مقترحة من شأنها أن تفيد المسؤولين وتسد الخلل في مجال تنمية الوعي الثقافي للطلاب بالجامعات السعودية. كما ستوفر نتائج هذه الدراسة تقييماً عاماً لمدى دور أعضاء هيئة التدريس في مجال التنمية الثقافية، ومدى قدرتهم على توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي للطلاب.

أهداف الدراسة:

- التعرف على الآليات التي يتبعها عضو هيئة التدريس في توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب.
- التعرف على المعوقات التي تواجه عضو هيئة التدريس عند توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب.
- التعرف على التصورات المقترحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لمواجهة معوقات عملية تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب.

تساؤلات الدراسة:

١. ماهي الآليات التي يتبعها عضو هيئة التدريس في توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب؟
٢. ماهي المعوقات التي تواجه عضو هيئة التدريس عند توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب؟
٣. ماهي التصورات المقترحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لمواجهة معوقات عملية تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية الوعي الثقافي للطلاب باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس؟

مصطلحات الدراسة:

١. الدور Role

يعرف الدور على أنه: "عدد من التصرفات والأفعال المطابقة لوضع الفرد وموقعه الاجتماعي". (منيغد،٢٠٢١: ٩)

٢. عضو هيئة التدريس Faculty member

يعّرف عضو هيئة التدريس بأّنه: "ذلك الشخص الذي تتو افر فيه كفاءات التدريس الجامعي، ومواصلة البحث العلمي، والاهتمام بالأمور الإدارية والتأليف في مجال اختصاصه، والقدرة على القيام بدور الموجه والمستشار لطلبته، وتقديم الاستشارات للمؤسسات الحكومية. (نزيه،٢٠٠٦: ٥٢)

ويقصد بدور أعضاء هيئة التدريس في هذه الدراسة: مجموعة من الوظائف والمهام التي يتوقع أن يقوم بها عضو هيئة التدريس، وتسهم في تنمية الوعي الثقافي للطلاب.

٣. المقررات الدراسية Courses

تعرف بأنها: " جميع مظاهر النشاط والخبرة التي يندمج فيها الطلاب تحت إشراف وتوجيه الجامعة بقصد الوصول إلى الأهداف المرسومة". (النور،٢٠٢٠: ٥٣١)

٤. الوعي الثقافي Cultural awareness

يُعرف بأنه: "القدرة على فهم القيم الشخصية والمجتمعية، والمعتقدات والتصورات من الناس، وكذلك من الثقافات الأخرى، ليصبح الفرد على بينة من القيم الثقافية التي تشكل وتحدد الأشخاص كأفراد". (الرويلي واليحيى،٢٠١٧: ١٤٠)

ويقصد بالوعي الثقافي للطلاب في هذه الدراسة:

تعليم وتثقيف الطلاب بما يتعلق بمجتمعهم المحيط والعالم الأكبر، وتزويدهم بالمعارف والقيم والأفكار والمعتقدات وما يحتاجونه من مفاهيم سليمة يزودهم بها عضو هيئة التدريس، تؤهلهم لأن يكونوا أشخاص واعين اجتماعياً وثقافياً.

الدراسات السابقة:

دراسة (جمعة سعيد تهامي عبد الجواد،٢٠٠٣) بعنوان: تصور مقترح للإعداد الثقافي لطلاب كليات التربية في ضوء التحديات الثقافية المعاصرة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض التحديات الثقافية المعاصرة التي تواجه طلاب كليات التربية ودرجة وعيهم بها، وتحديد متطلبات الإعداد الثقافي في ضوء تلك التحديات، ومن ثم وضع تصور مقترح لهذا الإعداد الذي يساهم في تفعيل الدور الثقافي للمعلم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في إجراء البحث وجمع وتفسير البيانات، حيث قام الباحث بإعداد

استبانتين طبقات إحداهما على طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ببني سويف، وذلك للتعرف على درجة وعيهم ببعض التحديات الثقافية المعاصرة، وطبقت الاستبانة الثانية على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية ببعض كليات التربية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة وعي الطلاب بالتحديات الثقافية المعاصرة كانت إيجابية بصفة عامة، كما توصلت نتائج الدراسة لظهور الحاجة إلى زيادة النسب المقررة للجانب الثقافي وزيادة موضوعاته وضرورة تفعيلها، إلى جانب ضرورة ربط موضوعات الإعداد الثقافي بالتحديات الثقافية المعاصرة.

دراسة (أحمد منيغد، ٢٠١٢) بعنوان: دور الجامعة في تعزيز الأمن الثقافي للطالب: دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد الصديق بن يحي جيجل.

هدفت هذه الدراسة إلى التعّرف على دور الجامعة في تعزيز الأمن الثقافي للطالب، انطلاقا من تساؤل رئيس مفاده: إلى أي مدى تسهم الجامعة في تعزيز الأمن الثقافي للطالب، واعتمدت على المنهج الوصفي. ولتحقيق أهدافها قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من (٨٣) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور؛ المحور الأول متعلق بدور عضو هيئة التدريس بالجامعة في تعزيز الأمن الثقافي للطالب، والمحور الثاني متعلق بدور المناهج والمقررات الجامعية في تعزيز الأمن الثقافي للطالب، والمحور الثالث متعلق بدور الإدارة الجامعية في تعزيز الأمن الثقافي للطالب. وقد تم توزيع أداة الدراسة على عينة مكونة من (٣٧٥) طالب وطالبة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل، وقد توصلت الدراسة إلى أن عضو هيئة التدريس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يسهم بشكل مرتفع في تعزيز الأمن الثقافي للطالب، أما المناهج والمقررات الجامعية فإن اسهامها جاء بشكل متوسط في تعزيز الأمن الثقافي للطالب، كما جاء اسهام الإدارة الجامعية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل بشكل متوسط كذلك في تعزيز الأمن الثقافي للطالب.

دراسة (نجلاء صالح مصطفى،٢٠١٢) بعنوان: دور كليات التربية بجامعة قناة السويس في التنمية الثقافية لطلابها.

حاولت هذه الدراسة تحليل دور كليات التربية بجامعة قناة السويس في تحقيق التنمية الثقافية لطلابها، وجوانب القصوروالضعف في هذا الدور، من خلال الإجابة على سؤال رئيس مؤداه: ما مدى تحقيق كليات التربية بجامعة قناة السويس للتنمية الثقافية لطلابها؟، وقد شملت الدراسة عينة من طلاب وطالبات كليات التربية بجامعة قناة السويس، كما شملت بالتحليل: المناخ الجامعي، والمناهج الدراسية، والأنشطة الطلابية الثقافية ومكتبة كلية التربية بجامعة قناة السويس. حيث أظهرت إجابات الطلاب أن المسئولين والجهاز الإداري بالكلية لا يقومون بأداء أدوارهم المنوطة بهم على الوجه الأكمل لتحقيق التنمية الثقافية للطلاب، فعلى الرغم من استخدامهم لأحدث النظم الإدارية، إلا أن الأداءات والإجراءات ظلت كما هي ولم يحدث فيها أي تغيير ويغلب عليها الطابع التقليدي والبيروقراطية الإدارية. كما اتفق الطلاب عينة الدراسة بنسبة عالية على استخدام أعضاء هيئة التدريس لأسلوب المحاضرة والإلقاء أكثر من أسلوب المناقشة والحوار، مما يؤثر على فاعليتها في تحقيق التعلم الذاتي لهم، والبحث عن المعلومة بأنفسهم من مصادرها المختلفة.

دراسة (حميد بن كويي الرويلي ومحمد بن عبد الله اليحيى، ٢٠١٧) بعنوان: دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية الوعي الثقافي.

سعت هذه الدراسة لتحقيق مجموعة من الأهداف، يأتي في مقدمتها؛ التعرف على دور أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الحدود الشمالية في تنمية الوعي الثقافي لدى طلابهم، إلى جانب التعرف على معوقات التنمية الثقافية كما يدركها الطلاب أنفسهم، والتوصل إلى بعض الإجراءات الكفيلة التي تعزز من دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية الوعي الثقافي للطلاب. و اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي باستخدام أداة الاستبانة، على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الحدود الشمالية بلغ عددها (٣٠٣). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك سبعة أدوار يؤديها أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة تنصب في تنمية الوعي الثقافي لديهم، أهمها: إكساب الطلبة حب الوطن، والمحافظة على النظام والانتماء إليه، وتنمية روح الاعتزاز بالهوية الثقافية لدى الطلبة، وتنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية نحو الوطن، إلى جانب تنمية قدرة الطلبة على النقد البناء وحرية الرأي وتقبل آراء الآخرين، وتزويد الطلبة بقدر مناسب من المفاهيم الثقافية المحلية والقومية والعالمية. كما اتضح من نتائج الدراسة أن هناك خمس معوقات تعيق عملية التنمية الثقافية لطلبة كلية التربية، جاء أبرزها في: خوف بعض أعضاء هيئة التدريس من الخوض في الجوانب الثقافية، وندرة إقامة المحاضرات والأنشطة والفعاليات في الكلية وندرة

إشراك طلبة الكلية في مؤتمرات وفعاليات تُعنى بالتنمية الثقافية. وفيما يتعلق بالإجراءات الكفيلة التي تعزز من دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية الوعي الثقافي للطلاب، حثت الدراسة على تشجيع الطلبة حضور المناشط الثقافية والندوات، وتدريب قدرات الطلبة على التفكير والإبداع، وحثهم على القراءة الحرة في المكتبة، وتكليف الطلبة بإعداد مقالات ثقافية متعلقة بمفردات المقررات الثقافية، إلى جانب عقد دورات سنوياً في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس عن كيفية تدريب الطلاب على مهارات التفكير العليا.

دراسة (حياة عبد العزيز محمد نياز،٢٠١٩) بعنوان: دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في نشر الوعي الثقافي بين الطالبات بتحديات العولمة الثقافية وسبل مواجهتها من منظور تربوي إسلامي.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور عضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية في نشر الوعي الثقافي بين الطالبات بتحديات العولمة الثقافية، وسبل مواجهتها من منظور تربوي إسلامي من وجهة نظر الطالبات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى الأهداف المرسومة لها. وقد شملت عينة الدراسة والبالغ عددها (٨٤٧) طالبات مرحلة البكالوريوس في الجامعات السعودية التالية: (جامعة أم القرى، جامعة الملك خالد، جامعة تبوك، جامعة الملك فيصل، جامعة الأميرة نورة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط العام لمحور دور أعضاء هيئة التدريس في نشر الوعي الثقافي بين الطالبات بتحديات العولمة الثقافية جاء بتقدير متوسط، وقد كانت هذه النتيجة دون مستوى الطموح لدور أعضاء هيئة التدريس، كما جاء المتوسط العام لمجال دور أعضاء هيئة التدريس في نشر الوعي الثقافي بين الطالبات من خلال الأنشطة بتقدير ضعيف.

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تختلف هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في العينة التي تم تطبيق البحث عليها، وهو ما لم تتطرق إليها دراسات أخرى، كما أنها تتناول جانباً مهماً في العملية التعليمية ويعتبر أحد ركائزها؛ وهو (الوعي الثقافي)، وبحسب علم الباحثة لم يتم قياسه مسبقاً في بيئة البحث المختارة.

أما بالنسبة لأوجه الاتفاق فإن هذه الدراسة اتفقت مع معظم الدراسات الأخرى في المنهج المستخدم وفي أداة البحث المستخدمة كذلك، واستفادت من الدراسات السابقة في بناء أداة البحث وفي تبيان الجوانب الهامة التي تستحق تسليط الضوء عليها

الإطار المنهجي:

نوع الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، حيث تستهدف وصف وتحليل الدور الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في تنمية الوعي الثقافي لطلابه، وذلك من خلال توظيفه للمقررات الدراسية، والعوائق التي تواجهه في سبل تحقيق ذلك، والتصورات المقترحة من وجهة نظرهم لتلافي هذه المعوقات.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة، الذي يهتم بدراسة جزء من أفراد المجتمع أو عدد محدود من الحالات أو المفردات، وذلك في حدود الوقت والإمكانات المتوفرة لدى الباحثة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. وقد تم اختيار عينة الدراسة لتكون عينة عشوائية بسيطة شملت أعضاء هيئة التدريس ممن هم على رأس العمل في وقت توزيع الاستبانة؛ وذلك في أقسام الدراسات الاجتماعية في كلاً من: (جامعة الملك فيصل، وجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، واللذين يبلغ عددهم (٢٨١) عضواً، وقد تم ارسال الاستبانة لأقسام الدراسات الاجتماعية في الجامعات الثلاث، وكان حجم الاستجابات التي وصلت للباحثة وتم اعتمادها (٨٦) استجابة من عينة الدراسة المختارة.

أداة الدراسة:

تم استخدام أداة الاستبانة، لقياس مدى قيام عضو هيئة التدريس بأدواره في تنمية الوعي الثقافي للطلاب من خلال توظيف المقررات الدراسية لتحقيق هذا الهدف، والتعرف على المعوقات التي تحول دون ذلك، والتصورات المقترحة لتلافي هذه المعوقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الاجتماعية بجامعة الملك فيصل، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابع له، واستُخدم لذلك برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (١): معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للمحور التابع له

المحور الأول				المحور الثاني		المحور الثالث	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٠٣**	١٠	٠,٦٧٣**	١	٠,٥٧٨**	١	٠,٦٦٤**
٢	٠,٥٣٤**	١١	٠,٥٧١**	٢	٠,٣٦٤*	٢	٠,٤٧٤**
٣	٠,٥٤٥**	١٢	٠,٤٠٨*	٣	٠,٦٨٧**	٣	٠,٥٠٦**
٤	٠,٧٤٠**	١٣	٠,٥٥٥**	٤	٠,٧٧٣**	٤	٠,٧٠٥**
٥	٠,٤٤٣*	١٤	٠,٤٩٩**	٥	٠,٧٠٦**	٥	٠,٥٦٩**
٦	٠,٤٧٠**	١٥	٠,٥٨٧**	٦	٠,٧٣٣**	٦	٠,٦٥١**
٧	٠,٥٣٤**	١٦	٠,٦٧١**	٧	٠,٣٧٧*	٧	٠,٦٦٨**
٨	٠,٤٧٠**	١٧	٠,٥٥١**	٨	٠,٥٠٦**		
٩	٠,٤٩٧**	١٨	٠,٧٠٧**	٩	٠,٤٧٤**		
				١٠	٠,٧٧٠**		
				١١	٠,٦٦٠**		
				١٢	٠,٦١٢**		

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (**) دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (١) ومن خلال معاملات ارتباط بيرسون ارتباط جميع عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور التابع له ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على تحقق الاتساق الداخلي على مستوى عبارات استبانة أعضاء هيئة التدريس وتحقق صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وأنها تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

المقصود بثبات المقياس أن يعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقه أكثر من مرة على نفس الأشخاص في ظروف مماثلة. (العساف،٢٠٠٣: ٣٦٩)

وللتحقق من ثبات استبانة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس تم حساب الثبات على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الاجتماعية بجامعة الملك فيصل، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات محاور وإجمالي الاستبانة.

جدول (٢): معاملات ثبات محاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: الآليات التي يتبعها عضو هيئة التدريس في توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب	١٨	٠,٨٦
المحور الثاني: المعوقات التي تواجه عضو هيئة التدريس عند توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب	١٢	٠,٨٥
المحور الثالث: التصورات المقترحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لمواجهة معوقات عملية تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب	٧	٠,٧٠
إجمالي الاستبانة	٢٧	٠,٨٧

يتضح من الجدول رقم (٢) ارتفاع معظم معاملات ثبات محاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث انحصرت بين (٠,٧٠ ، ٠,٨٦)، كما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لإجمالي الاستبانة (٠,٨٧) وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على تحقق ثبات استبانة أعضاء هيئة التدريس بشكل عام.

ولحساب فئات المتوسط الحسابي؛ تم إعطاء وزن للبدائل: (مو افق = ٣، إلى حد ما = ٢، غير مو افق =١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاث مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٣-١) ÷ ٣= ٠,٦٦

وذلك للحصول على مدى المتوسطات لكل وصف أو بديل كما في الجدول الآتي:

جدول (٣): يبين توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
مو افق	٢,٣٤ – ٣,٠
إلى حد ما	١,٦٧ – ٢,٣٣
غير مو افق	١,٠ – ١,٦٦

الأساليب الإحصائية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة.
- المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محاور الاستبانة، وسنستخدمه في ترتيب العبارات، وعند تساوي المتوسط الحسابي سيكون الترتيب حسب أقل قيمة للانحراف المعياري.
- الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل عبارة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات و انخفض تشتتها بين المقياس.
- معامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق الاستبانة.
- معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لقياس ثبات الاستبانة.
- اختبار (كولمجروف – سمرنوف) (Kolmogorov Smirnov Test) لاختبار اعتدالية المتغيرات.
- اختبار (Kruskall-Wallis) للوقوف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة والتي ترجع إلى اختلاف متغير يتكون من أكثر من فئتين وتوزيعه غير اعتدالي مثل متغير الرتبة الأكاديمية.

نتائج الدراسة:

سوف يتم الإجابة فيما يلي على تساؤلات الدراسة الآتية:

١- ما هي الآليات التي يتبعها عضو هيئة التدريس في توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب؟
٢- ما هي المعوقات التي تواجه عضو هيئة التدريس عند توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب؟
٣- ما هي التصورات المقترحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لمواجهة معوقات عملية تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب؟
٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية الوعي الثقافي للطلاب باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس؟

أولاً: خصائص عينة الدراسة:

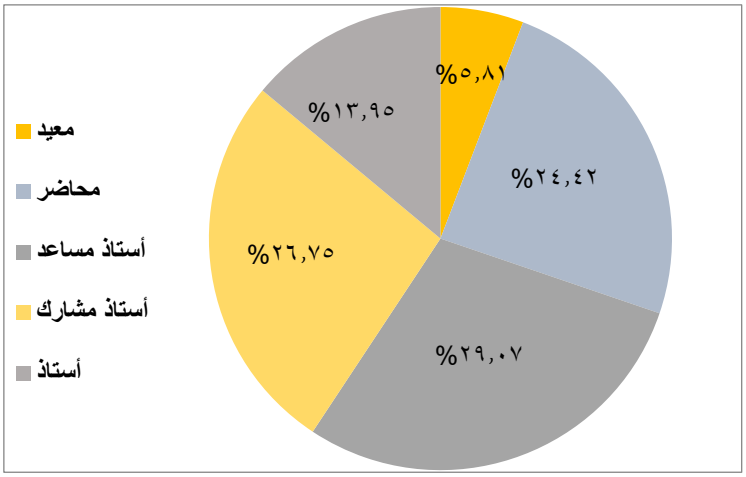
جدول (٤): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير: الجنسية

الجنسية	العدد	النسبة المئوية %
سعودي	٥٠	٥٨,١٤
غير سعودي	٣٦	٤١,٨٦
المجموع	٨٦	١٠٠

يتضح من الجدول (٤) أن أكثر من نصف حجم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من السعوديين وذلك بنسبة مئوية (٥٨,١٤٪)، ثم يأتي أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين بنسبة مئوية (٤١,٨٦٪).

جدول (٥): توزيع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس وفق متغير: الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	العدد	النسبة المئوية %
معيد	٥	٥,٨١
محاضر	٢١	٢٤,٤٢
أستاذ مساعد	٢٥	٢٩,٠٧
أستاذ مشارك	٢٣	٢٦,٧٥
أستاذ	١٢	١٣,٩٥
المجموع	٨٦	١٠٠,٠

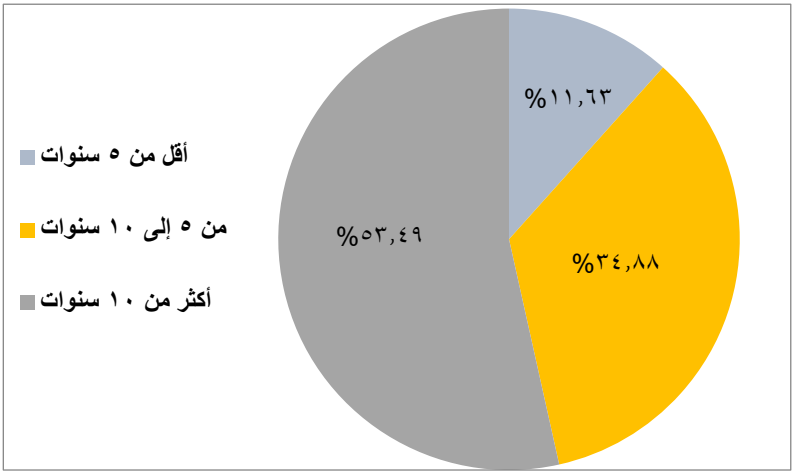


شكل (١): توزيع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس وفق متغير: الرتبة الأكاديمية

يتضح من الجدول (٥) والشكل (١) أن أكبرنسبة للرتبة الأكاديمية لأفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من الأستاذة المساعدين حيث بلغت (٢٩,٠٧٪)، يليهم أفراد العينة من الأساتذة المشاركين وذلك بنسبة مئوية (٢٦,٧٥٪)، ثم يليهم أفراد العينة من المحاضرين وذلك بنسبة مئوية (٢٤,٤٢٪)، ثم يأتي أفراد العينة من الأساتذة بنسبة مئوية (١٣,٩٥٪)، وأخيرًا يأتي أفراد العينة من المعيدين وذلك بنسبة مئوية (٥,٨١٪).

جدول (٦): توزيع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس وفق متغير: الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	العدد	النسبة المئوية %
أقل من ٥ سنوات	١٠	١١,٦٣
من ٥ إلى ١٠ سنوات	٣٠	٣٤,٨٨
أكثرمن ١٠ سنوات	٤٦	٥٣,٤٩
المجموع	٣٠	١٠٠,٠



شكل (٢): توزيع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس وفق متغير: الخبرة التدريسية

يتضح من الجدول (٦) والشكل (٢) أن الخبرة التدريسية لأكثرمن نصف حجم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس (أكثرمن ١٠ سنوات) حيث بلغت نسبتهم المئوية (٥٣,٤٩٪)، ثم يأتي من خبرتهم التدريسية (من ٥ إلى ١٠ سنوات) وذلك بنسبة مئوية (٣٤,٨٨٪)، وأخيرًا يأتي أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس ممن خبرتهم التدريسية (أقل من ٥ سنوات) وذلك بنسبة مئوية (١١,٦٣٪).

ثانياً: الإجابة على أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما هي الآليات التي يتبعها عضو هيئة التدريس في توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب؟

وللإجابة على هذا السؤال وللتعرف على الآليات التي يتبعها عضو هيئة التدريس في توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الأول كان كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٧): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول عبارات المحور الأول: الآليات التي يتبعها عضو هيئة التدريس في توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب

م	العبارة		موافق	إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
٤	أشجع طلابي على تكوين رأيهم الخاص بهم.	ك	٧٨	٨	٠	٢,٩١	٠,٢٩	١	موافق
		%	٩٠,٧	٩,٣	٠				
١٨	أوضح لطلابي أهمية احترام الرأي الآخر المختلف.	ك	٧٦	١٠	٠	٢,٨٨	٠,٣٢	٢	موافق
		%	٨٨,٣٧	١١,٦٣	٠				
١١	أشرح لطلابي قيمة المحافظة على الهوية الثقافية.	ك	٧٦	٩	١	٢,٨٧	٠,٣٧	٣	موافق
		%	٨٨,٣٧	١٠,٤٧	١,١٦				
٧	أحرص على تثقيف نفسي في شتى المجالات.	ك	٧٣	١٣	٠	٢,٨٥	٠,٣٦	٤	موافق
		%	٨٤,٨٨	١٥,١٢	٠				
١	أتناقش مع طلابي حول القضايا التي يشهدها عالمنا المعاصر.	ك	٧٢	١٤	٠	٢,٨٤	٠,٣٧	٥	موافق
		%	٨٣,٧٢	١٦,٢٨	٠				
١٦	أوضح لطلابي أهمية احترام التنوع الثقافي للآخرين.	ك	٧٢	١٤	٠	٢,٨٤	٠,٣٧	٥م	موافق
		%	٨٣,٧٢	١٦,٢٨	٠				
١٧	أناقش مع طلابي أهمية نبذ ثقافة العنف والعنصرية.	ك	٧٣	١٢	١	٢,٨٤	٠,٤	٧	موافق
		%	٨٤,٨٨	١٣,٩٥	١,١٦				
٦	أحث طلابي على تنويع مصادر المعرفة للحصول على ما يحتاجونه من معلومات.	ك	٧٠	١٦	٠	٢,٨١	٠,٣٩	٨	موافق
		%	٨١,٤	١٨,٦	٠				
٢	أستخدم أساليب تدريسية تساهم في تنمية التفكير الناقد لطلابي.	ك	٦٩	١٦	١	٢,٧٩	٠,٤٤	٩	موافق
		%	٨٠,٢٣	١٨,٦	١,١٦				
١٣	أحاول ربط تخصص الطالب بغيره من التخصصات المعرفية الأخرى.	ك	٦٦	١٩	١	٢,٧٦	٠,٤٦	١٠	موافق
		%	٧٦,٧٤	٢٢,٠٩	١,١٦				
١٠	أوضح لطلابي أهمية القراءة الواعية الناقدة.	ك	٦٣	٢٢	١	٢,٧٢	٠,٤٨	١١	موافق
		%	٧٣,٢٦	٢٥,٥٨	١,١٦				
١٥	أشرح لطلابي ما يمكن أن يهدد هويتهم الثقافية.	ك	٦٤	٢٠	٢	٢,٧٢	٠,٥	١٢	موافق
		%	٧٤,٤٢	٢٣,٢٦	٢,٣٣				
٨	أحث طلابي على ارتياد المكتبات وقراءة كتب خارج المقرر الدراسي.	ك	٥٩	٢٧	٠	٢,٦٩	٠,٤٧	١٣	موافق
		%	٦٨,٦	٣١,٤	٠				
٥	أشارك مع طلابي محتويات ومواد ثقافية.	ك	٦٠	٢٣	٣	٢,٦٦	٠,٥٤	١٤	موافق
		%	٦٩,٧٧	٢٦,٧٤	٣,٤٩				

م	العبارة		موافق	إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
٩	أناقش مع طلابي مفهوم المواطنة والوطنية.	ك	٦٠	٢٢	٤	٢,٦٥	٠,٥٧	١٥	موافق
		%	٦٩,٧٧	٢٥,٥٨	٤,٦٥				
١٤	أعتمد على التعليم الذاتي كطريقة تدريس مع طلابي.	ك	٤٦	٣٥	٥	٢,٤٨	٠,٦١	١٦	موافق
		%	٥٣,٤٩	٤٠,٧	٥,٨١				
١٢	أسعى لإشراك طلابي في الأنشطة الاجتماعية خارج الكلية.	ك	٤٢	٤٠	٤	٢,٤٤	٠,٥٩	١٧	موافق
		%	٤٨,٨٤	٤٦,٥١	٤,٦٥				
٣	أعقد مناظرات ثقافية بين طلابي.	ك	٣٤	٤٣	٩	٢,٢٩	٠,٦٥	١٨	إلى حد ما
		%	٣٩,٥٣	٥٠	١٠,٤٧				
المتوسط العام						٢,٧٢	٠,٢٢	موافق	

يتضح من الجدول (٧) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات محور الآليات التي يتبعها عضو هيئة التدريس في توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور(٢,٧٢ من ٣,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس يفعلون هذه الآليات ويستخدمونها مع طلبتهم مما قد يسهم في زيادة وعي الطلبة الثقافي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (منيغد،٢٠١٢) والتي توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس يساهمون بشكل مرتفع في تعزيز الأمن الثقافي للطلبة، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الرويلي واليحيى،٢٠١٧) والتي توصلت إلى أن هناك عدة أدوار يؤديها أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة تنصب في تنمية الوعي الثقافي لطلابهم. فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجات موافقة أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات المحور ما بين (٢,٢٩ – ٢,٩١) درجة من أصل (٣) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي الموافقة (موافق، إلى حد ما)، وفيما يأتي نتناولها بالتفصيل ومرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي؛ حيث جاءت موافقة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس على سبعة عشرة عبارة من محور الآليات التي يتبعها عضو هيئة التدريس في توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب بدرجة (موافق) وانحصرت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٤٤، ٢,٩١) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي، حيث جاءت العبارة (أشجع طلابي على تكوين رأيهم الخاص بهم) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٩١) وانحراف معياري (٠,٢٩)، فالطالب وعضو هيئة التدريس كليهما عليه أن يكون له رأيه الخاص به فيما يتعلق بالمواضيع الاجتماعية والقضايا المحلية والعالمية، كما من المهم أن يكون لعضو هيئة التدريس القدرة على خلق مساحة للطالب لتكوين منظور فكري مستقل به، الأمر الذي يجعل من دور عضو هيئة التدريس من هذه الناحية مضاعفاً، حيث عليه أن يدرب طلابه على تكوين رأيهم الخاص بهم، والنظر بواقعية للأمور بدون أن يتأثروا بآراء بعضهم البعض، أو برأيه هو كمعلم وموجه، كما عليه أن يحثهم على متابعة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية حولهم، وتنويع مصادر حصولهم على المعلومات عنها، حتى لا يخلق ذلك تبعية معينة أو جموداً فكرياً. وجاءت العبارة (أوضح لطلابي أهمية احترام الرأي الآخر المختلف) في المرتبة الثانية في ترتيب عبارات المحور الأول بمتوسط حسابي (٢,٨٨) وانحراف معياري (٠,٣٢)، وذلك كأحد الآليات الهامة التي تسهم في تكوين وعي ثقافي عالي عند الطلبة، فاحترام ثقافة الآخر وآراءه وقيمه ومبادئه تخلق أفراداً قادرين على التواصل الحضاري مع كافة المجتمعات، والذي يعد كذلك أحد متطلبات العصر الحديث مما يسهل التعاون والتواصل بين الحضارات المختلفة، وسد الفجوات ودرء المشاكل والنزاعات والصراعات، وتقليل العصبية والعنصرية، بحيث تخلق أفراداً راقين فكرياً واجتماعياً، وتزيد من ارتباط الأفراد بمجتمعهم المحلي والعالمي. أما في المرتبة الثالثة في ترتيب عبارات المحور الأول فقد جاءت العبارة (أشرح لطلابي قيمة المحافظة على الهوية الثقافية) بمتوسط حسابي (٢,٨٧) وانحراف

معياري (٠,٣٧)، فلكل مجتمع ثقافته الخاصة التي تميزه عن غيره من المجتمعات، والتي من المهم ايضاحها من خلال دورعضو هيئة التدريس في العملية التعليمية، فتداعيات الحياة الحديثة أثرت على الجانب الثقافي وصهرت الثقافات وألغت خصوصيتها، و أثرت على القيم وأصالتها؛ وعليه تعد الهوية الثقافية من أهم جو انب الوعي الثقافي والتي تنعكس من خلال الاعتزاز باللغة والحفاظ على ثو ابت المجتمع. وحلت في المرتبة الر ابعة في ترتيب عبارات المحور الأول؛ العبارة (أحرص على تثقيف نفسي في شتى المجالات) بمتوسط حسابي (٢,٨٥) و انحراف معياري (٠,٣٦)، فكلما كان المستوى الثقافي لعضو هيئة التدريس على مستوى عالي، انعكس ذلك على شخصيته وعلى تعامله وادراكه للاختلافات بين الأشخاص، فالإلمام الثقافي لعضو هيئة التدريس سيسهل عليه أدوراه في العملية التعليمية، وتمكنه من أدوات التأثير على الطلبة، كما أن عضو هيئة التدريس في القرن الحالي عليه أن يكون متسلحاً بالعلم والثقافة، ومستوعباً للتكنولوجيا واستخداماتها وقادراً على توظيفها، ولديه القدرة والمرونة للتكيف مع كافة التغيرات. وجاءت العبارتان (أتناقش مع طلابي حول القضايا التي يشهدها عالمنا المعاصر، أوضح لطلابي أهمية احترام التنوع الثقافي للآخرين) في نفس المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٨٤) و انحراف معياري (٠,٣٧) لكل منهما. يليهما في المرتبة السابعة في ترتيب عبارات المحور الأول العبارة (أناقش مع طلابي أهمية نبذ ثقافة العنف والعنصرية) بمتوسط حسابي (٢,٨٤) و انحراف معياري (٠,٤٠). كما جاءت العبارة (أحث طلابي على تنويع مصادر المعرفة للحصول على ما يحتاجونه من معلومات) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٢,٨١) و انحراف معياري (٠,٣٩). وحلت العبارة (أستخدم أساليب تدريسية تساهم في تنمية التفكير الناقد لطلابي) في المرتبة التاسعة في ترتيب عبارات المحور الأول بمتوسط حسابي (٢,٧٩) و انحراف معياري (٠,٤٤)، فتنويع الأساليب التدريسية للطلبة وتفعيل التعلم الذاتي وأسلوب النقاش والحوار؛ من شأنها أن تعمل على زيادة استقلالهم الفكري وينمي قدراتهم المعرفية بما فيها ملكة التفكير الناقد، ويكسبهم مهارات متعددة تنصب جميعها في زيادة وعيهم الثقافي، فطرق التدريس المتنوعة تعد السبيل الأساسي لبناء مهارات الطلاب وتوسيع مستوى ثقافتهم واكسابهم ملكات الوعي الذي يحتاجونه. هذا وجاءت العبارة (أحاول ربط تخصص الطالب بغيره من التخصصات المعرفية الأخرى) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٢,٧٦) و انحراف معياري (٠,٤٦). يليها في الترتيب العبارة (أوضح لطلابي أهمية القراءة الواعية الناقدة) وذلك في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (٢,٧٢) و انحراف معياري (٠,٤٨). كما جاءت العبارة (أشرح لطلابي ما يمكن أن يهدد هويتهم الثقافية) في المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي (٢,٧٢) و انحراف معياري (٠,٥٠). وجاءت العبارة (أحث طلابي على ارتياد المكتبات وقراءة كتب خارج المقررالدراسي) في المرتبة الثالثة عشرة بمتوسط حسابي (٢,٦٩) و انحراف معياري (٠,٤٧). وفي المرتبة الر ابعة عشر في ترتيب عبارات المحور الأول، حلت العبارة (أشارك مع طلابي محتويات ومواد ثقافية) بمتوسط حسابي (٢,٦٦) و انحراف معياري (٠,٥٤)، حيث تعد القراءة الحرة، وتبادل المواد الثقافية المختلفة والمتنوعة وسيلة لتوسيع مدارك الطلبة و آفاقهم الفكرية، وزيادة رصيدهم من المعرفة العامة، والمعرفة الثقافية، الأمر الذي سينعكس على بناء شخصياتهم ويخلق منهم أفراداً ذوي مستوى ثقافي عالي. وجاءت العبارة (أناقش مع طلابي مفهوم المواطنة والوطنية) في المرتبة الخامسة عشرة بمتوسط حسابي (٢,٦٥) و انحراف معياري (٠,٥٧)، حيث تعد تنمية قيم الولاء والانتماء للوطن والالتزام بقو انينه واحترامها من أهم مكونات الوعي الثقافي لأبناء أي مجتمع، وذات صلة وثيقة بهويتهم الثقافية. كما جاءت العبارة (أعتمد على التعليم الذاتي كطريقة تدريس مع طلابي) في المرتبة السادسة عشرة بمتوسط حسابي (٢,٤٨) و انحراف معياري (٠,٦١)، فتنويع الأنماط التدريسية أحد الآليات الهامة التي ينبغي أن يستخدمها عضو هيئة التدريس. وفي المرتبة السابعة عشر في ترتيب عبارات المحور الأول جاءت العبارة (أسعى لإشراك طلابي في الأنشطة الاجتماعية خارج الكلية) وذلك بمتوسط حسابي (٢,٤٤) و انحراف معياري (٠,٥٩)، حيث تعكس المشاركة الاجتماعية والسلوك الإيجابي من الطلبة في المجالات الاجتماعية المختلفة لا سيما في أقسام الدراسات الاجتماعية؛ مدى احساسهم بالمسؤولية الاجتماعية تجاه مجتمعهم، ويعمق من انتمائهم الوطني، لذلك من المهم أن يركز عضو هيئة التدريس على تفعيل هذا الجانب لدى الطلبة، و إيجاد وخلق فرص أكثر تسمح لهم بالمشاركة الاجتماعية، كما يعد تفعيل الشر اكة المجتمعية وخدمة المجتمع من أهم الأدوار التي تضطلع بها مؤسسات التعليم في أي مجتمع، وتبدأ هذه العملية من دورعضو هيئة التدريس والطالب. هذا وجاءت مو افقة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس على العبارة (أعقد مناظرات ثقافية بين طلابي) في المرتبة الثامنة عشرة والأخيرة وبدرجة (إلى حد ما) حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٢٩) و انحراف معياري

(٠,٦٥)؛ كأحد أقل الآليات المستخدمة والمفعلة من قبل أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة، وقد يرجع ذلك إلى المهارات الكثير التي يحتاجها الطالب حتى يتمكن من خوض هذا النوع من المناظرات.

السؤال الثاني: ما هي المعوقات التي تواجه عضو هيئة التدريس عند توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب؟

وللإجابة على هذا السؤال وللتعرف على المعوقات التي تواجه عضو هيئة التدريس عند توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجاء الترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الثاني، كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٨): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول عبارات المحور الثاني: المعوقات التي تواجه عضو هيئة التدريس عند توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب

م	العبارة		موافق	إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
٧	العدد الكبير للطلاب داخل القاعات الدراسية يعوق عملية تفعيل الجانب الثقافي معهم.	ك	٦٤	١٦	٦	٢,٦٧	٠,٦	١	موافق
		%	٧٤,٤٢	١٨,٦	٦,٩٨				
٩	كثرة ساعات المحاضرات الدراسية تقلل فرص مشاركة الطلاب في الأنشطة الثقافية في الكلية.	ك	٤٩	٢٨	٩	٢,٤٧	٠,٦٨	٢	موافق
		%	٥٦,٩٨	٣٢,٥٦	١٠,٤٧				
١	ضعف تنوع الأنشطة الثقافية التي من الممكن إشراك الطلبة فيها.	ك	٣٧	٤٥	٤	٢,٣٨	٠,٥٨	٣	موافق
		%	٤٣,٠٢	٥٢,٣٣	٤,٦٥				
٥	قلة عدد الندوات الثقافية التي تقيمها الكلية.	ك	٤٤	٢٧	١٥	٢,٣٤	٠,٧٦	٤	موافق
		%	٥١,١٦	٣١,٤	١٧,٤٤				
٤	ضعف دور مكتبة الكلية و افتقارها للكتب التي تجذب الطلاب.	ك	٤٣	٢٨	١٥	٢,٣٣	٠,٧٦	٥	إلى حد ما
		%	٥٠	٣٢,٥٦	١٧,٤٤				
٨	عزوف الطلاب عن المشاركة والنقاش.	ك	٣٧	٣٦	١٣	٢,٢٨	٠,٧١	٦	إلى حد ما
		%	٤٣,٠٢	٤١,٨٦	١٥,١٢				
٣	عدم مواكبة مواضيع المقررات الدراسية المقررة على الطلبة للتطورات المعاصرة.	ك	٣٦	٣٤	١٦	٢,٢٣	٠,٧٥	٧	إلى حد ما
		%	٤١,٨٦	٣٩,٥٣	١٨,٦				
٦	قلة عدد المقررات الثقافية في الخطط الدراسية.	ك	٣٣	٣٩	١٤	٢,٢٢	٠,٧١	٨	إلى حد ما
		%	٣٨,٣٧	٤٥,٣٥	١٦,٢٨				
١٠	جمود المقررات الدراسية وعدم اتاحتها لفرص الحوار مع الطلاب.	ك	٣٢	٢٧	٢٧	٢,٠٦	٠,٨٣	٩	إلى حد ما
		%	٣٧,٢١	٣١,٤	٣١,٤				
١١		ك	٢٧	٣٥	٢٤	٢,٠٣	٠,٧٧	١٠	إلى حد ما

م	العبارة		مو افق	إلى حد ما	غير مو افق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
	الخوف من خوض بعض المواضيع والجوانب الثقافية.	%	٣١,٤	٤٠,٧	٢٧,٩١				
٢	عدم تقبل الطلاب للأساليب التدريسية غير التقليدية.	ك	٢٢	٤٠	٢٤	١,٩٨	٠,٧٤	١١	إلى حد ما
		%	٢٥,٥٨	٤٦,٥١	٢٧,٩١				
١٢	تدني ثقافة بعض أعضاء هيئة التدريس.	ك	٢٠	٣٥	٣١	١,٨٧	٠,٧٦	١٢	إلى حد ما
		%	٢٣,٢٦	٤٠,٧	٣٦,٠٥				
المتوسط العام						٢,٢٤	٠,٤٠	إلى حد ما	

يتضح من الجدول (٨) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات محور المعوقات التي تواجه عضو هيئة التدريس عند توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٢,٢٤ من ٣,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس يو افقون على محور المعوقات التي تواجه عضو هيئة التدريس عند توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب بدرجة (إلى حد ما) وذلك بشكل عام، وهذا يعكس وجود معوقات تواجه عضو هيئة التدريس قد تقلل من دوره وقدرته في تنمية الوعي الثقافي لطلابه.

فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجات مو افقة أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات المحور الثاني ما بين (١,٨٧ – ٢,٦٧) درجة من أصل (٣) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي المو افقة (مو افق، إلى حد ما). ويتضح من الجدول أعلاه أن مو افقة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس جاءت على أربع عبارات من المحور الثاني بدرجة (مو افق)، حيث انحصرت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٣٤، ٢,٦٧) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت العبارة (العدد الكبير للطلاب داخل القاعات الدراسية يعوق عملية تفعيل الجانب الثقافي معهم) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٦٧) و انحراف معياري (٠,٦٠).
  - جاءت العبارة (كثرة ساعات المحاضرات الدراسية تقلل فرص مشاركة الطلاب في الأنشطة الثقافية في الكلية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٤٧) و انحراف معياري (٠,٦٨).
  - جاءت العبارة (ضعف تنوع الأنشطة الثقافية التي من الممكن إشراك الطلبة فيها) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٣٨) و انحراف معياري (٠,٥٨).
  - جاءت العبارة (قلة عدد الندوات الثقافية التي تقيمها الكلية) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٣٤) و انحراف معياري (٠,٧٦). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الرويلي واليحيى،٢٠١٧)، والتي توصلت إلى أن ندرة إقامة المحاضرات والأنشطة والفعاليات الثقافية في الكلية وندرة اشراك طلبة الكلية في مؤتمرات وفعاليات تُعنى بالتنمية الثقافية؛ يعتبر من المعوقات التي تعيق هذه العملية. ويتضح مما سبق أن أكثر المعوقات التي تواجه عضو هيئة التدريس هي أمور خارجة عن نطاق صلاحياته وتتعلق بدور الكلية في عملية تنمية الوعي الثقافي لطلابها، مما يستلزم اجراء دراسات لاحقة لقياس الدور الذي تضطلع فيه الكليات في هذا الجانب وسبل حل المعوقات من خلالها.
- بينما جاءت مو افقة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس على ثماني عبارات من محور المعوقات التي تواجه عضو هيئة التدريس عند توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب بدرجة (إلى حد ما)، حيث انحصرت متوسطاتها الحسابية بين (١,٨٧، ٢,٣٣) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:
- جاءت العبارة (ضعف دور مكتبة الكلية و افتقارها للكتب التي تجذب الطلاب) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٣٣) و انحراف معياري (٠,٧٦).

- جاءت العبارة (عزوف الطلاب عن المشاركة والنقاش) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٢,٢٨) و انحراف معياري (٠,٧١).
- جاءت العبارة (عدم مواكبة مواضيع المقررات الدراسية المقررة على الطلبة للتطورات المعاصرة) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٢,٢٣) و انحراف معياري (٠,٧٥).
- جاءت العبارة (قلة عدد المقررات الثقافية في الخطط الدراسية) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٢,٢٢) و انحراف معياري (٠,٧١).
- جاءت العبارة (جمود المقررات الدراسية وعدم اتاحتها لفرص الحوار مع الطلاب) في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٢,٠٦) و انحراف معياري (٠,٨٣).
- جاءت العبارة (الخوف من خوض بعض المواضيع والجوانب الثقافية) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٢,٠٣) و انحراف معياري (٠,٧٧)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الرويلي واليحيى،٢٠١٧)، والتي توصلت نتائجها إلى أن خوف بعض أعضاء هيئة التدريس من الخوض في الجوانب الثقافية؛ يعتبر من المعوقات التي تعيق عملية التنمية الثقافية للطلبة.
- جاءت العبارة (عدم تقبل الطلاب للأساليب التدريسية غير التقليدية) في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (١,٩٨) و انحراف معياري (٠,٧٤).
- جاءت العبارة (تدني ثقافة بعض أعضاء هيئة التدريس) في المرتبة الثانية عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (١,٨٧) و انحراف معياري (٠,٧٦).

السؤال الثالث: ما هي التصورات المقترحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لمواجهة معوقات عملية تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب؟

وللإجابة على هذا السؤال وللتعرف على التصورات المقترحة من قبل عضو هيئة التدريس لمواجهة المعوقات التي تواجههم في عملية تنمية الوعي الثقافي لطلابهم؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الثالث، جاء كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٩): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول عبارات المحور الثالث: التصورات المقترحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لمواجهة معوقات عملية تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب

م	العبارة		موافق	إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
٣	إقامة ندوات ثقافية في الكلية واشراك الطلبة فيها كمقدمين ومتحدثين.	ك	٧٥	١١	٠	٢,٨٧	٠,٣٤	١	موافق
		%	٨٧,٢١	١٢,٧٩	٠				
٥	ضرورة مواكبة المقررات الدراسية لتطورات القضايا المحلية والعالمية.	ك	٧٤	١٢	٠	٢,٨٦	٠,٣٥	٢	موافق
		%	٨٦,٠٥	١٣,٩٥	٠				
٦	أن تكون مشاريع الطلاب المقدمة خلال المقررات وثيقة الصلة بجوانب الحياة المختلفة.	ك	٧٤	١٢	٠	٢,٨٦	٠,٣٥	٢م	موافق
		%	٨٦,٠٥	١٣,٩٥	٠				
١		ك	٧٢	١٤	٠	٢,٨٤	٠,٣٧	٤	موافق

م	العبارة		موافق	إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
	عدم الاقتصار في العملية التعليمية على الممارسات التقليدية.	%	٨٣,٧٢	١٦,٢٨	٠				
٢	تفعيل تكنولوجيا التعلم بشكل أكبر.	ك	٧١	١٤	١	٢,٨١	٠,٤٢	٥	موافق
		%	٨٢,٥٦	١٦,٢٨	١,١٦				
٧	عقد برامج ودورات للإعداد الثقافي لأعضاء هيئة التدريس.	ك	٧٢	٩	٥	٢,٧٨	٠,٥٤	٦	موافق
		%	٨٣,٧٢	١٠,٤٧	٥,٨١				
٤	زيادة المقررات الثقافية في الخطط الدراسية.	ك	٥٤	٢٨	٤	٢,٥٨	٠,٥٨	٧	موافق
		%	٦٢,٧٩	٣٢,٥٦	٤,٦٥				
المتوسط العام						٢,٨٠	٠,٢٦	موافق	

يتضح من الجدول (٩) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات محور التصورات المقترحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لمواجهة معوقات عملية تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب, وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور(٢,٨٠ من ٣,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس يوافقون على العبارات الواردة في هذا المحور، وبالتالي يعكس ذلك موافقتهم على التصورات والحلول المقترحة لمواجهة معوقات عملية تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب. فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجات موافقة أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات المحور الثالث، ما بين (٢,٥٨ – ٢,٨٧) درجة من أصل (٣) درجات وهي متوسطات تقابل الموافقة بدرجة (موافق)، وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت العبارة (إقامة ندوات ثقافية في الكلية واشراك الطلبة فيها كمقدمين ومتحدثين) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٧) وانحراف معياري (٠,٣٤)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الرويلي واليحيى،٢٠١٧)، والتي توصلت إلى أن تشجيع الطلبة على الاشتراك في المناشط الثقافية يعتبر من الاجراءات الكفيلة التي تعزز التنمية الثقافية للطلبة.
- جاءت العبارتان (ضرورة مواكبة المقررات الدراسية لتطورات القضايا المحلية والعالمية، أن تكون مشاريع الطلاب المقدمة خلال المقررات وثيقة الصلة بجوانب الحياة المختلفة) في نفس المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٨٦) وانحراف معياري (٠,٣٥) لكل منهما.
- جاءت العبارة (عدم الاقتصار في العملية التعليمية على الممارسات التقليدية) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٨٤) وانحراف معياري (٠,٣٧).
- جاءت العبارة (تفعيل تكنولوجيا التعلم بشكل أكبر) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٨١) وانحراف معياري (٠,٤٢).
- جاءت العبارة (عقد برامج ودورات للإعداد الثقافي لأعضاء هيئة التدريس) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٢,٧٨) وانحراف معياري (٠,٥٤)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الرويلي واليحيى،٢٠١٧)، والتي توصلت إلى أن عقد الدورات السنوية لأعضاء هيئة التدريس؛ يعتبر من الإجراءات الكفيلة التي ستعزز من دورهم في تنمية الوعي الثقافي للطلاب.

- جاءت العبارة (زيادة المقررات الثقافية في الخطط الدراسية) في المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٥٨) و انحراف معياري (٠,٥٨)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد الجواد،٢٠٠٣) والتي توصلت إلى أن هناك حاجة لزيادة نسب المواد المقررة للجانب الثقافي وزيادة موضوعاتها وضرورة تفعيلها.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية الوعي الثقافي للطلاب باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس؟

للوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية الوعي الثقافي للطلاب والتي ترجع لاختلاف متغير الرتبة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، وقبل اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب تم التحقق من اعتدالية توزيع منحنى البيانات، ومدى خضوعه للتوزيع الطبيعي وذلك بتطبيق اختبار (كولمجروف – سمرنوف) (Kolmogorov Smirnov Test) وجاءت النتيجة كما يأتي:

جدول (١٠): نتيجة اختبار (كولمجروف – سمرنوف One-Sample Kolmogorov Smirnov Test) لفحص اعتدالية التوزيع لأفراد عينة الطلبة لمتغير الرتبة الأكاديمية

المتغير	القيمة الإحصائية	مستوى الدلالة
الرتبة الأكاديمية	٠,١٧	٠,٠٠**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

ويتضح من نتائج الجدول أعلاه أن قيم اختبار (كولمجروف – سمرنوف) لمتغير الرتبة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم اعتدالية توزيع العينة للمتغير؛ وبالتالي سنستخدم الاختبارات اللابارمترية ومنها اختبار (كروسكال واليز Kruskall-Wallis) بدلا من اختبار التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) البارامتري، كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (١١): دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول محاور الاستبانة والتي تمثل تنمية الوعي الثقافي للطلاب باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية باستخدام اختبار كروسكال واليز (Kruskall-Wallis)

المحور	الرتبة الأكاديمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
المحور الأول: الآليات التي يتبعها عضو هيئة التدريس في توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب	معيد	٥	٤٦,٠٠	٤,١٦	٠,٣٨٥
	محاضر	٢١	٣٩,٧١		
	أستاذ مساعد	٢٥	٣٨,٩٠		
	أستاذ مشارك	٢٣	٥٢,٠٧		
	أستاذ	١٢	٤٢,٢٥		
المحور الثاني: المعوقات التي تواجه عضو هيئة التدريس عند توظيف المقررات الدراسية في تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب	معيد	٥	٤٢,٦٠	٠,٧٨	٠,٩٤١
	محاضر	٢١	٤٥,٥٧		
	أستاذ مساعد	٢٥	٤٥,١٤		
	أستاذ مشارك	٢٣	٤٢,٦٥		
	أستاذ	١٢	٣٨,٤٦		
المحور الثالث: التصورات المقترحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لمواجهة معوقات عملية تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب	معيد	٥	٥٠,٤٠	٦,٥٥	٠,١٦٢
	محاضر	٢١	٤٨,٤٣		
	أستاذ مساعد	٢٥	٣٦,٩٢		
	أستاذ مشارك	٢٣	٤٩,٤٨		
	أستاذ	١٢	٣٤,٢٥		

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حول أي محور من محاور الاستبانة والتي تمثل تنمية الوعي الثقافي للطلاب ترجع لاختلاف متغير الرتبة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، حيث كانت مستويات الدلالة لجميع قيم (مربع كاي) أكبر من (٠,٠٥)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية الوعي الثقافي للطلاب باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، حيث تعكس هذه النتيجة أن دور وتأثير عضو هيئة التدريس على طلابه، وحسن توظيفه للمقررات الدراسية لتنمية الوعي الثقافي لهم لا يتعلق بالمرتبة الأكاديمية للعضو، بل يتوقف على الإعداد الثقافي له ومدى إلمامه وادراكه لأهمية دوره في هذا الجانب.

توصيات الدراسة:

توصي الباحثة استناداً على نتائج الدراسة بما يلي:

- عقد ندوات ثقافية بصفة شهرية في أقسام الكليات بالجامعات، واشراك الطلبة في مهام تنظيمها وتقديمها، واختيار مواضيعها بمساعدة أعضاء هيئة التدريس.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على تغيير نمط التدريس التقليدي، والتنويع في الأساليب التدريسية، وعقد دروات بشكل دوري لهم لتنمية هذا الجانب.
- مراجعة الخطط الدراسية في أقسام الكليات في الجامعات، وتقويمها والتوسع في إدراج الجوانب الثقافية فيها.
- اجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بالتنمية الثقافية والوعي الثقافي في مجال التعليم، كقياس الوعي الثقافي للطلاب، والتعرف على دور الكليات وإدارات الجامعات في تفعيل الجانب الثقافي فيها، وقياس مدى استفادة الطلبة من ذلك.

المراجع:

أبو جلالة، لمياء مصطفى حسن (٢٠٠٣) الدور التربوي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في مواجهة تحديات العولمة وسبل تطويره من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

بهنسي، شيماء أحمد عبد القادر (٢٠٢٠) دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في تعزيز ثقافة الحوار لدى طلابهم، مجلة كلية التربية، مج٣١، ع١٢٢، جامعة بنها: مصر.

تهامي، جمعة سعيد (٢٠٠٣) تصور مقترح للإعداد الثقافي لطلاب كليات التربية في ضوء التحديات الثقافية المعاصرة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القاهرة: مصر.

الحوشاني، منى بنت محمد بن سليمان (٢٠١٦) تصور مقترح لتفعيل الدور الثقافي للمعلمة في ضوء اتجاهات التعليم من أجل التنمية المستدامة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القصيم: السعودية.

خالد، نزيه (٢٠٠٦) الجودة في الإدارة التربوية والمدرسية والاشراف التربوي، ط١، دار أسامة: الأردن.

الرويلي، حميد بن كويهى حران واليحيى، محمد بن عبد الله بن محمد (٢٠١٧) دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية الوعي الثقافي، مجلة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع٨، جامعة الفيوم: مصر.

السليم، بشار عبد الله (٢٠١٤) تقويم طلبة الجامعات الأردنية لدور عضو هيئة التدريس في اكسابهم ثقافة الديمقراطية وقيم المواطنة العالمية، مجلة الطفولة والتربية، مج٦، ع٢٠، جامعة الإسكندرية: مصر.

سيد، عز سيد محمد وقناوي، شاكر عبد العظيم محمد وسلطان، صفاء عبد العزيز محمد (٢٠١٦) بناء وتقنين مقياس الوعي الثقافي لتلاميذ الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي، مج٢٢، ع١، دراسات تربوية واجتماعية: مصر.

-العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٣) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط١، مكتبة العبيكان: الرياض.

المزيود، الهادي صالح (٢٠١٥) دور المعلم في توظيف المقررات الدراسية لتنمية الانتماء الوطني، مجلة جامعة الزيتونة، ع١٥، جامعة الزيتونة: الأردن.

مصطفى، نجلاء صالح محمد (٢٠١٢) دور كليات التربية بجامعة قناة السويس في التنمية الثقافية لطلابها، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عين شمس: مصر.

منيغد، أحمد (٢٠٢١) دور الجامعة في تعزيز الأمن الثقافي للطالب، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة باتنة: الجزائر.

ندا، عبد الرحمن أحمد (٢٠١٧) الإعداد الثقافي للمعلم لمواجهة تحديات مجتمع المعرفة، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع٩، الأكاديمية العربية للعوم الإنسانية والتطبيقية.

النور، هناء عبد الرحيم أحمد (٢٠٢٠) دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الوعي الفكري، المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، مج٢، ع١، جامعة البصرة: العراق.

نياز، حياة عبد العزيز محمد (٢٠١٩) دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في نشر الوعي الثقافي بين الطالبات بتحديات العولمة الثقافية وسبل مواجهتها من منظور تربوي إسلامي، مجلة البحث العلمي في التربية، ع٢٠، جامعة عين شمس: مصر.

الصعوبات التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع في حل المسائل اللفظية الرياضية من وجهة نظر معلماتهن.

إعداد
أ. اماني سعيد ضيف الله الرفاعي
معلمة رياضيات ادارة تعليم ينبع، ماجستير القيادة التربوية

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف أهم الصعوبات التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي في حل المسائل الرياضية اللفظية من وجهة نظر المعلمات بمحافظة ينبع ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، والتي تكونت من (٦٠) معلمة لمادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في محافظة ينبع ، وطبقت الباحثة استبانة بأهم صعوبات حل المسائل اللفظية الرياضية التي تعاني منها تلميذات الصف الرابع الابتدائي، وأظهرت النتائج أن الصعوبات التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي في حل المسائل اللفظية الرياضية تمثلت في عدة صعوبات: صعوبات حل المسألة اللفظية بشكل عام مرتفعة، وصعوبات ترجمة المسألة اللفظية الرياضية كانت بدرجة متوسطة، صعوبات التخطيط لحل المسألة اللفظية الرياضية ظهرت بدرجة مرتفعة، صعوبات تنفيذ حل المسألة اللفظية الرياضية كانت بدرجة مرتفعة، صعوبات محاكمة حل المسألة اللفظية الرياضية كانت بدرجة مرتفعة وعلى ضوء هذه الدراسة، توصي الباحثة بإجراء المزيد من البحوث التشخيصية والبرامج العلاجية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بمدارس المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، المسائل اللفظية الرياضية.

Abstract:

The aim of the research is to identify the most important difficulties that fourth grade female students face in solving verbal mathematical problems from the point of view of female teachers in Yanbu Governorate. The researcher applied a questionnaire to the most important difficulties in solving mathematical verbal problems experienced by fourth-grade female students, and the results showed that the difficulties faced by fourth-grade female students in solving mathematical verbal problems were represented in several difficulties The difficulties in solving the verbal problem in general are high, and the difficulties in translating the verbal question The difficulties of planning to solve the mathematical verbal problem appeared with a high degree, the difficulties of implementing the solution of the mathematical verbal problem were with a high degree, the difficulties of trying to solve the mathematical verbal problem were with a high degree and in the light of this study, the researcher recommends conducting more diagnostic research and remedial programs for students with disabilities Learning difficulties in mathematics in primary schools.

.

Keywords: learning difficulties, mathematical verbal problems

المقدمة:

يتسم العصر الراهن بالتطور المعرفي والتكنولوجي في مختلف مجالات الحياة إذ تتضاعف فيه المعرفة بطريقة يصعب السيطرة عليها أو الحد منها أو تحديد مداها، خاصة في ظل التحولات العالمية المتسارعة الحالية بالإضافة إلى سرعة تدفق المعلومات والانفجار المعرفي و إنتاج التكنولوجيا المتقدمة، وتلعب الرياضيات دوراً هاماً في مختلف مجالات الحياة، وأصبحت أكثر أهمية وضرورة في حياتنا المعاصرة عما كانت عليه في الماضي، وهي ركيزة أساسية في التقدم والتطور المعرفي والتكنولوجي؛ تسهم في فهم الحياة اليومية العادية، وتنظيم وترتيب الأفكار وتنمية قدرة الفرد على مهارات التفكير العليا.

وتلقى مادة الرياضيات وما يتصل بها من تحصيل اهتماماً كبيراً من التربويين وأولياء الأمور فالرياضيات تعد نوعا من أنواع التفكير المجرد الذي يعتمد الرموز بدلاً من المحسوسات وهي كذلك تدريب على طرق حل المشكلات لذلك فإن واضعي مناهج الرياضيات والاختصاصيين في طرق وأساليب تدريس يؤكدون أن الرياضيات هي أسلوب في التفكير أساس الفهم وإدراك العلاقات والاستدلال (المنصور،٢٠١٩)

وأشار نازان (Nazan,2019) إلى أن الرياضيات المدرسية تقوم على تنظيم الخبرات التعليمية الناتجة من الرياضيات كعلم في تنظيم يدعم بناء المنهج في التفكير لدى التلاميذ يعتمد في الأساس على مهارات التفكير المنطقي والذي يرتبط بمهارتين رئيسيتين: التجريدات والتعميمات، وترتبط كل منها بمجموعة من المهارات بحسب مجالات الرياضيات والمتمثلة في الأعداد والعمليات عليها، والهندسة والقياس والجبر والإحصاء والاحتمال والتي تتطور بتطور المرحلة العمرية للتلميذ من مرحلة رياض الاطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية.

وتؤثر الرياضيات بشكلٍ واضحٍ على إدراك الطالب، وذلك لصعوبة الرياضيات تؤثر على جميع مكونات المفردات الرياضية، ولذلك يتأثر موقف طلاب المدرسة الأساسيَّة تجاه تعلم الرياضيات بقوة من خلال صعوبة المصطلحات والرموز والمبادئ النحوية والبراغماتية. فالطلاب يجدون صعوبة في مصطلحات الرياضية، والرموز الحسابيّة (مدخلي، وآخرون،٢٠١٩)

لذا تعتبر الرياضيات من المواد المدرسية المهمة التي تصاحب التلميذ منذ دخوله المدرسة إلى أن يتخرج منها، إلا أن عملية تعلم وتعليم الطلاب لمادة الرياضيات تواجه مصاعب وعثرات كثيرة رغم الجهود المبذولة من قبل التربويين ذوي العلاقة للتغلب عليها، وذلك بسبب احتياجها إلى قدرات عالية لحلها (أبوزينة، ٢٠١٥).

وتولي سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية اهتماماً ملموساً في تطوير المناهج وطرق وإستراتيجيات تدريسها وخاصة مناهج الرياضيات وفقاً للتوجهات الحديثة القائمة على النظرية البنائية في التعلّم التي تتمركز على المتعلم، ولكن المتأمل إلى واقع تدريس الرياضيات اليوم يجد أنه لا يوجد من هو راض عن هذا الواقع، حيث يؤكد ذلك نتائج اختبار TIMSS 2015 حيث أشارت إلى تراجع طلاب المملكة العربية السعودية وحصولهم على المركز الأخير في مستوى التحصيل الدراسي بالمرحلة المتوسطة من أصل (٣٩) دولة مشاركة(الخزيم،٢٠١٩).

وتعد المسائل اللفظية الرياضية أحد مكونات المحتوى الرِّياضي، والتي تهدف إلى تنمية قدرات التَّلاميذ في حل المشكلات التي تُعد هدفًا أساسيًّا لتدريب الرِّياضيَّات في المرحلة الأساسيَّة، وبرغم أهميتها إلا أن قدراتهم في حلها ما زالت دون المستوى، أن حل المسألة الرياضية ركن أساسي في عملية التعلم؛ لأنها تنتج تعلما جديدًا، وتساعد على استخدام المعلومات، وطرق تفكير بصورة متكاملة، فهي وسيلة للتدريب على المهارات الحسابية. كما تعد طريقة لتوظيف المهارات والمفاهيم، التي تعلمها في مواقفَ وأوضاع جديدة، وكذلك فإن استراتيجيات حل المسألة الرياضية اللفظية من أهم أساليب التعلم (عفانة، ٢٠١٦)

ويؤكد المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) على أهمية حل المسألة؛ إذ تعد هدفًا لتعلم الرياضيات، ووسيلة رئيسية للقيام بذلك التعلم؛ ذلك أن حل المسألة يُشجع الطلاب على التَّفكير في تفكيرهم أثناء عملية الحل؛ ليتمكنوا من تطبيق استراتيجيات الحل، وتطويرها لحل مشاكل أخرى، كما أنهم يكتسبون أساليب التَّفكير المختلفة، وتتولد لديهم الثقة في التَّعامل مع حالات غير مألوفة لديهم خارج الفصول الدراسية (شولان، ٢٠١٥)

كما أظهرت نتائج الاختبارات الدولية، ومنها الاختبار الدولي لقياس التوجهات في الرياضيات والعلوم (TIMSST) الذي أشارت نتائجه إلى تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات حيث احتلت المملكة العربية السعودية المركز٥٣ من بين ٥٨ دولة مشاركة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، تقرير تيمز، ٢٠١٩.)

وتسهم عملية حل المسائل اللفظية الرياضية في تنمية التَّفكير الفعال النَّاتج عن عملية التَّفكير الفعال عن استخدام مناهج الرِّياضيَّات القوية. ويرى جون ديوي ان خطوات حل المشكلات على صلة بخطوات عمليه تسهم في التَّفكير الفعال، لذلك تركز المناهج الحديثة في الرِّياضيَّات على أسلوب حل المشكلات كأسلوب مناسب في تعليم وتعلم كما أن تدريب حل المسألة الرِّياضيَّة اللَّفظيَّة لها أهمية بالغة في تعلم الرِّياضيَّات، فيعتبر وسيلة لتعلم مفاهيم ومهارات حسابيَّة جديدة (أبو زينة،٢٠١٦).

ومن خلال الاطلاع على نتائج بعض الدراسات السابقة أكدت على أهمية تنمية مهارات حل المسائل اللفظية للحد لدى الطالبات في المراحل الدراسية المختلفة، بشكل عام والصف الرابع الابتدائي بشكل خاص أشارت دراسة فرج الله (٢٠١٧) إلى أن هناك ضعفا لدى الطلبة في القدرة على حل المسائل الرياضية اللفظية، وأن أسباب هذا الضعف، والعوامل الرئيسية التي تؤثر في هذه القدرة تكمن في عدم التمكن من مهارة حل المسائل اللفظية عادة بجمل مختصرة، وأسلوب مقتضب، ويعتمد فهم المسألة على مدى فهم المفاهيم والمصطلحات، وحيث أن فهم المسألة هو الخطوة الأولى للحل؛ لذلك يجب على المعلم التأكد من معرفة الطلبة لمفردات المسألة وتعابيرها. أكدت دراسة العريني(٢٠١٧) على أن طلاب المرحلة الابتدائية يواجهون صعوبات في حل المسائل الرياضية اللفظية بالرغم من أن حل المسائل الرياضية اللفظية هو الطريق لممارسة التفكير وإكساب القدرة على حل المشكلات التي تواجهه كما أشارت نتائج اختبار TIMSS 2015 إلى تراجع طلاب المملكة العربية السعودية وحصولهم على المركز الأخير في مستوى التحصيل الدراسي للصف الثاني المتوسط من أصل (٣٩) دولة مشاركة ، وأكدت دراسة (Peltier & Vannest،2016) ، دراسة رآيت (Wright،٢٠١٧)، ودراسة Powill & Fusch،(2018) على ضعف مستوى طلاب المرحلة الابتدائية في حل المسائل اللفظية و أنه يمكن للطلاب تحسين أدائهم في مسائل الكلمات الرياضية من خلال استخدام المعلمين لاستراتيجيات تدريس حديثة.

وأوضحت دراسة المنصوري (٢٠١٨) أن العديد من المتعلمين يواجهون صعوبات في تعلم الرياضيات، ويعود سبب ذلك لطريقة تعلمهم لها والعمليات التعليمية التي يقومون بها لتحقيق الفهم الرياضي.

ودراسة الخزيم (٢٠١٩) أكّدت أن المعلمين يشكون من وجود ضعف ملحوظ لدى عدد كبير من الطلاب الذي يقومون بتدريسهم في المبادئ الأساسية كالعمليات على الكسور وتحليل الأعداد وغيرها من أساسيات الرياضيات. كما أثبتت دراسة حمزة (٢٠١٩) عدم القدرة الطلاب على تحليل المسألة إلى مكوناتها، عدم القدرة على اختيار الطرق المناسبة، وتذكر المعلومات الأساسية، وضعف مهارات التفكير والاستدلال والتسلسل في خطوات الحل، عدم التمكن من المبادئ والقوانين والمفاهيم والعمليات ومعاني بعض المصطلحات الرياضية، ومهارات العمليات الحسابية الأساسية، عدم القدرة على اختيار الخطوات التي ستتبع في حل المسألة، وضعف خطة معالجة المسألة، وعدم تنظيمها.

يستخلص مما سبق أن الرياضيات تعد من أهم المجالات التي تعتمد على الابتكارات العلمية والتكنولوجية والتي تسهم بدورها في التقدم العلمي والتكنولوجي العالمي المتسارع، لذا يعد الاهتمام بتعليم وتعلم الرياضيات أحد متطلبات التنمية البشرية للأفراد، بما يعدهم للإسهام في التقدم العلمي والتكنولوجي لمجتمعاتهم وتظهر أهميتها في أهميتها في إكسابها الطلبة المهارات الحسابيَّة واكتشافهم معارف ومهارات جديدة، فضلًا عن كونها وسيلة لاكتسابهم مفاهيمَ جديدةً ذات معنى وتطبيقها في مواقف جديدة. وعلى الرغم من أهمية المسائل الرياضية اللفظية والاهتمام بها؛ إلا أنه مازالت الطالبات يواجهن صعوبات في حل المسائل الرياضية اللفظية، وهذا ما دفع بإحساس الباحثة نحو أهمية وضرورة إجراء البحث الحالي وهو بعنوان " الصعوبات التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع في حل المسائل الرياضية اللفظية من وجهة نظر معلماتهن.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق تحددت مشكلة الدراسة في وجود ضعف في مهارات حل المسائل اللفظية الرياضية لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي، وسعت هذه الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه طلاب الصف الرابع الابتدائي في حل هذا النوع من المسائل الرياضية.

أسئلة البحث:

أجاب البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما الصعوبات التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع في حل المسائل اللفظية الرياضية من وجهة نظر معلماتهن؟ وتتفرّع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما صعوبات فهم المسألة اللفظية التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع من وجهة نظر معلماتهن؟
٢. ما صعوبات ترجمة المسألة اللفظية الرياضية التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع من وجهة نظر معلماتهن؟
٣. ما صعوبات التخطيط لحل المسألة اللفظية الرياضية التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع من وجهة نظر معلماتهن؟
٤. ما صعوبات تنفيذ حل المسألة اللفظية الرياضية التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع من وجهة نظر معلماتهن؟
٥. ما صعوبات محاكمة حل المسألة اللفظية الرياضية التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع من وجهة نظر معلماتهن؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تعرّف صعوبات فهم المسألة اللفظية التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع من وجهة نظر معلماتهن.
٢. الكشف عن صعوبات ترجمة المسألة اللفظية الرياضية التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع من وجهة نظر معلماتهن.
٣. الكشف عن صعوبات التخطيط لحل المسألة اللفظية الرياضية التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع من وجهة نظر معلماتهن.
٤. الكشف عن صعوبات تنفيذ حل المسألة اللفظية الرياضية التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع من وجهة نظر معلماتهن.
٥. الكشف عن صعوبات محاكمة حل المسألة اللفظية الرياضية التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع من وجهة نظر معلماتهن.

حدود البحث:

اقتصر البحث على:

١. الحدود الموضوعية: جوانب و أبعاد صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية من حيث فهم المسألة اللفظية وترجمتها والتخطيط لحلها وتنفيذ ومحاكمة حلها.
٢. الحدود البشرية: معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمحافظة ينبع.
٣. الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة ينبع.

٤. الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٣/١٤٤٤.

المصطلحات:

١. الصعوبات: وهي المشكلات أو العوائق التي يمر بها الطلاب أثناء حلهم للمسائل الرياضية وتحول دون إكمالهم للمسألة والحصول على الناتج الصحيح.

٢. الصعوبات التعليمية:

عرفها العبسي(٢٠١٦) بأنها" عسر عن واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتعلق باستيعاب واستخراج اللغة المكتوبة، أو في اضطرابات التفكير والعمليات الحسابية. حيث يعاني الطلبة الذي لديهم عسر تعلم من صعوبة في التعبير اللفظي، وحركة زائدة ونشاط وشرود ذهني، وصعوبة في التميز السمعي والبصري، وعدم تكوين جمل سليمة، مثل عكس الكلمات أو ترديدها بالخطأ، إضافة إلى عسر في القراءة(ص١٤).

التعريف الإجرائي: بأنها عسر عن واحدة أو أكثر من العمليات الحسابية المتعلقة بحل المسائل اللفظية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمات

٣. المسائل اللفظية الرياضية:

عرفها المجبوري(٢٠١٠) موقف كمي تم وصفه بالكلمات يدور حول موقف معين يطلب حلا باستعمال معطيات السُّؤال دون أن تكون طريقة الحل واضحة لدى الطَّالب(ص٢٠).

التعريف الإجرائي: موقف رياضي أو حياتي جديد تتعرض له تلميذات الصف الرابع الابتدائي ويتطلب حله استخدام المعلومات الرياضية التي تعلمنها في السابق.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: تعريف المسائل اللفظية:

عرفها عبيد (٢٠١٤) بأنها موقفٌ به تساؤل يتطلب الإجابة، أو مطلوب يتطلب الوصول إليه، أو هدف يطلب تحققه، أو علاقة يطلب إقامة الدليل عليها(ص٣٠). وعرفها لطيف(٢٠١٥) على أنها تعبير لفظي عن مشكلة رياضيَّة يحتاج حلها إلى استخدام مهارات رياضية ولغوية (ص٣٣).

ثانياً: تعريف حل المسائل اللفظية:

تعرف بأنها إجراءات عملية يقوم بها المتعلم من أجل إيجاد مخرج للموقف المحير الذي فيه، مستعينا بقوانين رياضيَّة صحيحة تمكنه من الوصول إلى الحل المطلوب (عفانة، ٢٠١٦، ص٢٢).

وعرفها سالم (٢٠١٦) بأنها مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها الطَّالب أثناء حله المسألة اللَّفظيَّة والوصول إلى الحل الصحيح، وهي سلوك يقوم من خلالها التلميذ بربط خبراته السَّابقة التي تعلمها في مواقف عديدة من قبل المعلومات الواردة بالمشكلة التي أمامه مستخدمًا مهارات حل المسألة (ص١٦).

ويستخلص مما سبق أن كل نظرة من النظرات الثلاث السابقة لها أهميتها وإن اختلفت من نظرة إلى أخرى فالأولى تؤثر في تحديد أهداف تدريس الرياضيات آخذين في الاعتبار حل المسائل كأحد هذه الأهداف والثانية تجعلنا نهتم بأساليب وطرق وإجراءات إتقان مهارات الحل المختلفة وخطواته، أما الثالثة تؤكد على إتقان التلاميذ للمهارة نفسها، وفي النهاية لابد أن ندرك أهمية حل المسائل اللفظية بزواياه الثلاثة التي يمكن أن ننظر إليه من خلالها.

ثالثاً: أهمية حل المسألة اللَّفظيَّة الرِّياضيَّة:

ذكر كلاً من الصمادي(٢٠١٧)، والعربي(٢٠١٧) أهمية حل المسألة في الرياضيات في النقاط التالية:

١. تساعد الطلاب على مواجهة صعوبات الحياة، وذلك بربط الرياضيات في المواقف الحياتيَّة خارج قاعة الدرس.
٢. تنمي لدى الطلاب التفكير وحب الاستطلاع وتساعدهم على بناء ترابطات وتطبيق المعرفة والمهارات تساعد الطالب على أن يصبح أكثر ثقة في قدرته الرياضية، حيث تُنمي لديه القدرة على الفهم والابتكار والاعتماد على النفس.
٣. تزيد من فرص استخدام مهارات التفكير الناقد (التَّخمين، التَّصنيف، تمييز العلاقات، وإصدار الأحكام .

٤. يتعلم الطَّالب أسلوب التَّعلُّم الذاتي حيث يعتمد على نفسه بالوصول إلى الحل والتَّحقُّق من صحة الحل.
٥. تنمي لدى الطَّالب الدقة ورفض الحلول المطلقة، فهو لا يسلم بها دون التحقق من صحتها.
٦. تعطي فرصة لتقويم فهم الطلاب للمفاهيم وقدرتهم على حل المشكلات.
٧. تساعد الطلاب على الإحساس بمتعة الرياضيات.

تتضح أهمية حل المسألة الرياضية اللفظية كونها أحد أهم المناشط في تعليم الرِّياضيَّات، فهي توظف أصناف المعرفة الرِّياضيَّة المختلفة، فمن خلالها تكتسب المفاهيم الرياضية معنى ووضوحا لدى الطالب، وعن طريقها يتم تطبيق القوانين والتَّعميمات في مواقف جديدة، كما ويتم التدريب على المهارات الرِّياضيَّة المختلفة، زيادة على كونها تساعد في ممارسة التَّفكير بصورةٍ صحيحة

رابعاً: استراتيجيات حل المسألة الرياضية اللفظية:

ذكر القحطاني(٢٠١٨)، والصمادي(٢٠١٧) أن المسائل اللفظية تمثل وسطا مناسبا لممارسة التفكر الرياضي بأشكاله المختلفة مثل: التَّفكير المنطقي، الكمي، الاستقرائي، الاستدلالي، إدراك الأنماط، بينما للمسائل اللَّفظيَّة استراتيجيات للحل تقسم إلى نوعين رئيسين: الاستراتيجيات اللغوية، والاستراتيجيات الشكلية كالتَّالي:

١. الاستراتيجيات اللغوية: هي الاستراتيجيات التي تؤكد على فهم المسألة كمنظومة لغوية ويكون فيها لمثل هذا الفهم دورا محوريا في حل المسألة، ومن استراتيجيات هذا النوع النظر بدقة وتفكير إلى مسألة اقل تعقيدا
٢. الاستراتيجيات الشكلية: وفيها يلعب تمثيل المسألة بصريا جانبا محوريا في إجراءات الحل.

وتعد الخطوات الأربع لاستراتيجية جورج بوليا من أهم المهارات المستخدمة لحل المسألة الرياضية اللفظية، وتتضمن كل مهارة رئيسية عدة مهارات فرعية، وهي كالتَّالي:

١. فهم المسألة: حيث يتم قراءة المسألة واستيعابها وصياغة المشكلة بلغة الطالبات الخاصة، ثم تحديد عناصرها الأساسيَّة.
٢. وضع خطة الحل: وذلك بأن تربط الطالبات بين المسألة والمسائل المماثلة التي سبق له حلها، ويضع تصور ذهني لحل المسألة ثم يختار الاستراتيجية الملائمة لحل السُّؤال.
٣. تنفيذ خطة الحل: يتم تنفيذ الاستراتيجية التي تم اختيارها في خطة الحل والتي قد تكون نمذجة بالرسم أو تخمين أو حل عكسي... الخ، والقيام بإجراء العمليَّات الحسابيَّة والجبرية الضرورية بصورةٍ صحيحةٍ للوصول إلى الحل.
٤. التَّحقُّق من صحة الحل (فحص النَّتائج): يتم فحص معقولية الجواب وذلك بمراجعة طريقة الحل واستخدام طريقة أخرى لحل السُّؤال

وفي هذا الصدد لا بد من الإشارة إلى أنه ليس من الضروري أن تكون إستراتيجية واحدة كافية لحل المسألة، بل يمكن استخدام عدة استراتيجيات في حل المسألة الواحدة، وأحيانا يمكن استخدام إحدى الاستراتيجيات لكي تقود إلى إستراتيجية أخرى مساعدة للحل.

خامساً: الصعوبات التي تواجه الطالبات في حل المسألة:

ذكر كلاً من القحطاني(٢٠١٨)، والبكري (٢٠١٨)، والصمادي(٢٠١٧) مجموعة من الصعوبات التي تواجه التلاميذ عند حلهم للمسائل الرياضية اللفظية، كالتَّالي:

١) ضعف قدرات الطالبات القرائية وقدرتهم على التَّفسير، ووجود عادات سيئة في القراءة بالإضافة إلى ضعف المفردات اللُّغويَّة ذات الصلة بالمسألة لدى الطالبات
٢) ضعف التمكن من المبادئ والقوانين والمفاهيم والعمليَّات والمهارات الأساسيَّة.
٣) الإخفاق في فهم المسألة واستيعابها، وعدم القدرة على تمييز الحقائق الكمية والعلاقات المتضمنة في المسألة وتفسيرها؛ أي ضعف لقدرة على تحليل المسألة.
٤) ضعف القدرة على التَّخمين والتقدير من أجل الحصول على جواب سريع.

٥) الصُّعوبة في اختيار الخطوات التي ستتبع حل المسألة.
٦) ضعف القدرة على تحديد المعطيات والمطلوب في المسألة.
٧) ضعف القدرة على اختيار الأساليب المناسبة للحل.

ويستخلص مما سبق أن تدريس المسائل الرياضية احتل مكانة كبيرة في مجال الرياضيات، حيث أنها تمتاز بالتعقيد لكثرة العوامل المؤثرة فيها، و أنه كلما خضنا فيه لن نغطي كافة الجوانب فيه، وأن هناك ضرورة لتنمية قدرات الطُّلَّاب على حل المسائل اللَّفظيَّة الرِّياضيَّة، هذا الأمر الذي يستوجب معرفة أساليب جديدة وحديثة لتنمية قدرات التلامذة على حلها، وهذا الاهتمام نابع من كونها المناخ الخصب لتنمية مهارات.

سادساً: دور المعلم في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية:

يرى سلطان(٢٠١٩) أن المعلم يؤدي دورًا كبيرًا في توفير الخبرات التي تمكن الطلاب من التعلم خلال حل المسألة الرِّياضيَّة، وذلك عندما يوفر مناخ صفي إيجابي يدمج فيه خبرات حل المسألة في كافَّة أجزاء الدرس ويمكن للمعلم أن يجعل الطلاب قادرين على حل المسألة الرِّياضيَّة بطريقة جيدة من خلال ما يلي:

١. تزويد الطلاب بمسائل مناسبة وبها تحدٍّ.
٢. مساعدة الطلاب على قراءة وفهم المسألة وتحديد المعطيات والمطلوب، وشرحها بلغته الخاصة.
٣. مساعدة الطَّالب على توضيح المسألة باستخدام الرسوم أو الأشكال الهندسية أو النماذج وذلك لتسهيل الحل.
٤. تشجيع وتوقع استراتيجيات الطلاب الخاصّة في حل المسألة.
٥. التعليم الواضح لاستراتيجيات حل المسألة.
٦. استخدام التَّفكير بصوت مسموع لنمذجة عمليات واستراتيجيات حل المسألة.

سابعاً: أساليب تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية:

أشار حمزة (٢٠١٩) إلى مجموعة من المبادئ لتدريس حل المسائل اللَّفظيَّة الرِّياضيَّة للتلاميذ، وترى الباحثة أنها تمثل دليلًا إرشاديًّا للمعلم، وهي كالتَّالي:

١) شجع الطلاب على أن يستخدموا أساليب منفردة.
٢) عند الصُّعوبات لا تقدم حلولًا كاملة، بل عاون على ذلك.
٣) شجع الطلاب على اكتشاف المسائل بأنفسهم.
٤) تقديم الكثير من الأمثلة والمسائل.
٥) تأكد من أن الطلاب متمكنون من المتطلبات السَّابقة اللَّازمة لحل المسألة من مفاهيم وحقائق ومهارات ومبادئ قبل أن يبدؤوا في الحل.
٦) أعد الأسئلة مرارا وتكرارا.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة مونتاجيو و أبلغيت (Montague & Applegate,2019) إلى تقصي أداء طلبة المرحلة المتوسطة في حل المسائل اللَّفظيَّة الرِّياضيَّة في جنوب ولاية فلوريدا، وقد استخدمت الدِّراسة المنهج التَّجريبي، وتكونت عَيِّنة الدِّراسة من ٥٤ طالبًا وطالبة من طلبة الصَّف السابع والثامن، تم توزيعهم حسب معدلهم التَّحصيلي، توصلت النتائج إلى ضعف أداء طلبة المرحلة المتوسطة في حل المسائل اللَّفظيَّة الرِّياضيَّة في جنوب ولاية فلوريدا.

هدفت دراسة سلطان (٢٠١٩) إلى تحديد المهارات المناسبة لحل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وتعُّرف صعوبات حلها، وتقديم برنامج لعلاج هذه الصعوبات. وأسفرت النتائج عن تحديد المهارات المناسبة لحل المسألة الرياضية اللفظية للعينة ضمن خطوات الفهم، والتخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وتعرف صعوبات حلها، التي صنفت بين العالية والمتوسطة والمنخفضة والمنعدمة؛ متمحورة بين المتوسطة والمنخفضة .وقد ذيل البحث ببرنامج لعلاج صعوبات حلها، مع تقديم بعض التوصيات.

هدفت دراسة النفيعي(٢٠٢٠) إلى تعرف أثر استراتيجية مقترحة على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. وقد أظهرت النتائج ما يلي: - بينت النتائج أن حجم الأثر كان كبيرا، حيث تراوحت قيم مربع إيتا بين (٠,١٤٩ - ٠,٧٦٦)، حيث بلغ أكبر أثر عند قيمة مربع إيتا (٠,٧٦٦) في مرحلة ما قبل الحل، بينما بلغ أقل أثر عند قيمة مربع إيتا (٠,١٤٩) في مرحلة ما بعد الحل، وهذا يدل على أن استخدام الاستراتيجية المقترحة في التدريس كان له أثر كبير في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية وبدرجة كبيرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف مع دراسة عبد القادر(٢٠١٧) في كشفها عن صعوبات حل المسألة اللفظية في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، ودراسة حمزة(٢٠١٩) في تعرفها صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدينة عمان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. دراسة مونتاجيو و أبلغيت (Montague & Applegate,2019) في تناولها لتصورات طلاب المدارس المتوسطة، المثابرة والأداء في حل المشكلات الرياضية عند صعوبات التعلم، تقصي أداء طلبة المرحلة المتوسطة في حل المسائل اللَّفظيَّة الرِّياضيَّة في جنوب ولاية فلوريدا، كما أجمعت نتائج دراسة كلاً مونتاجيو وألغيت (Montague & Applegate,2019)، ودراسة سلطان(٢٠١٦) ودراسة النفيعي على ضعف أداء الطلبة في حل المسائل اللَّفظيَّة الرِّياضيَّة مما يدعم ويؤكد أهمية إجراء البحث الحالي.

منهج البحث وإجراءاته

منهج الدراسة: يرى (جابر، وكاظم (٢٠١٠) أن المنهج الوصفي هو المنهج الأكثر مناسبة لإعطاء الوصف المطلوب للظاهرة كما هي قائمة في الواقع. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة الحالية؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة، كما أنه المنهج الذي يهتم بوصف موضوع الدراسة وصفًا دقيقًا وشاملًا، ويوفر المعلومات الكافية التي تمكن الباحثة من إجراء التحليل المناسب لتصورات معلمات الرياضيات نحو إدراكهن للصعوبات التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي في حل المسائل اللفظية الرياضية، و إيجاد العلاقة مع أساليب تقويم المعلمات للطالبات.

مجتمع وعينة الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على معلمات مادة الرياضيات. بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني العام ٢٠٢١/٢٠٢٢، وبلغ حجم عينة الدراسة (٦٠) معلمة من معلمات مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمحافظة ينبع، وتم اختيار عينة الدراسة اختيارًا عشوائيًا بالطريقة البسيطة.

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة في جمع البيانات المتعلقة بالصعوبات التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع في حل المسائل اللفظية الرياضية من وجهة نظر معلماتهم وقد مرَّ إعداد الاستبانة بالإجراءات الآتية:

١. تحديد الهدف من الاستبانة: تهدف الاستبانة أداة الدراسة الحالية إلى تحديد أهم الصعوبات التي تواجه طالبات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في حل المسائل اللفظية الرياضية من وجهة نظر المعلمات.
٢. إعداد الصورة الأولية للاستبانة: في ضوء مراجعة الأدب التربوي المتعلق بصعوبات حل المسألة اللفظية في الرياضيات في مراحل التعليم العام، وفي ضوء الدراسات السابقة؛ فضلًا عن توجيه سؤال مفتوح لعدد من معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، فقد تم بناء الصورة الأولية للاستبانة، حيث قسمت إلى خمسة محاور، هي: صعوبات قراءة وفهم المسألة اللفظية الرياضية، صعوبات ترجمة المسألة اللفظية الرياضية، صعوبات التخطيط لحل المسألة اللفظية الرياضية، صعوبات تنفيذ حل المسألة اللفظية الرياضية، صعوبات محاكمة حل المسألة اللفظية الرياضية، و انبثق عن كل محور عدد من الفقرات التي يمثل كل منها صعوبة تواجه المتعلم في حل المسألة اللفظية، ليصبح عدد الفقرات في الاستبانة (٣٠) فقرة، علمًا بأن الباحثة استخدمت مقياس ليكارت الثلاثي لقياس درجة الصعوبة لكل فقرة كالتالي

(درجة مرتفعة، ودرجة متوسطة، ودرجة منخفضة)، وقد اعتمدت الباحثة في تفسير النتائج على قيمة المتوسط الحسابي على النحو الآتي: المدى = أكبر قيمة – أصغر قيمة = ٣-١=٢، عدد الفئات=٣ ؛ إذن طول الفئة =٣/٢=٠,٦٧ .

صدق الاستبانة:

أ. صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (٤) من أساتذة الجامعات ذوي تخصص المناهج وطرق تدريس الرياضيات، و(٤) من المشرفات التربويات لمادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية، حيث طالب المحكمون بحذف بعض الفقرات وإضافة أخرى، ونقل البعض الآخر من محور إلى آخر، إلى أن بلغ عدد الفقرات في الصورة النهائية للاستبانة (٣٠) فقرة موزعة على خمسة محاور.

جدول (٢) توزيع فقرات الاستبانة على المحاور الخمسة.

المحور	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	النسبة المئوية
صعوبات قراءة وفهم المسألة اللفظية الرياضية	٦	٦،٥،٤،٣،٢،١	٪٢٠
صعوبات ترجمة المسألة اللفظية الرياضية	٦	١٢،١١،١٠،٩،٨،٧	٪٢٠
صعوبات التخطيط لحل المسألة اللفظية الرياضية	٦	١٨،١٧،١٦،١٥،١٤،١٣	٪٢٠
صعوبات تنفيذ حل المسألة اللفظية الرياضية	٦	٢٤،٢٣،٢٢،٢١،٢٠،١٩	٪٢٠
صعوبات محاكمة حل المسألة اللفظية الرياضية	٦	٣٠،٢٩،٢٨،٢٧،٢٦،٢٥	٪٢٠

ب. صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من معلمات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، ومن ثم تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل محور وبين المجموع الكلي للمحاور، والجدول التالي يلخص هذه العملية. جدول (٣) قيم معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

م	المحور	معامل	معامل الثبات
١	صعوبات قراءة وفهم المسألة اللفظية الرياضية	٠,٨٤	٠,٨٣
٢	صعوبات ترجمة المسألة اللفظية الرياضية	٠,٨٠	٠,٨١
٣	صعوبات التخطيط لحل المسألة اللفظية الرياضية	٠,٧٧	٠,٧٧
٤	صعوبات تنفيذ حل المسألة اللفظية الرياضية	٠,٨٢	٠,٨٠
٥	صعوبات محاكمة حل المسألة اللفظية الرياضية	٠,٨٦	٠,٨٤

يتضح من الجدول السابق أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة من الصدق مما يبعث الطمأنينة لمدى ملاءمة الأداة لما وضعت لقياسه.

ثبات الاستبانة: للتأكد من ثبات الاستبانة قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة وللاستبانة بشكل كامل، وقد اتضح أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالمة من الثبات، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للاستبانة (٠,٨٥)، وهذا مؤشر لصلاحية الأداة للتطبيق.

- المعالجات الإحصائية: قامت الباحثة باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل بيانات الدراسة والإجابة عن أسئلتها، حيث تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: والذي نص على: ما صعوبات فهم المسألة اللفظية التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع من وجهة نظر معلماتهن؟ للإجابة عن هذا قامت الباحثة بحساب متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة صعوبات فهم المسألة اللفظية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٥) متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة صعوبة فهم المسألة اللفظية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي:

م	صعوبة فهم المسألة اللفظية الرياضية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الصعوبة	الترتيب
١	صعوبة مفردات المسألة اللفظية الرياضية	١,٩٢	٪١٢,٣	متوسطة	٥
٢	عدم القدرة على وضع تصور للمسألة اللفظية الرياضية	٢,٦٢	٪٣٢,١٢	مرتفعة	٣
٣	صعوبة الخبرات السابقة للمصطلحات الرياضية التي تتناولها المسائل اللفظية الرياضية .	١,٨٥	٪١١,١٠	متوسطة	٦
٤	اختلاف صياغة المعطى في المسألة اللفظية الرياضية	٢,٧٢	٪٣٣,١٦	مرتفعة	٢
٥	اختلاف صياغة المطلوب في المسألة اللفظية الرياضية	٢,٨٧	٪٣٤,٦٩	مرتفعة	١
٦	الاحتفاظ بالمسألة اللفظية الرياضية ذهنيًا	٢,٤٥	٪٢٦,٣٢	مرتفعة	٤
درجة الصعوبة للمحور ككل		٢,٤١	٪٢٧,٣	مرتفعة	

يتضح من جدول (٥) أن متوسطات استجابات عينة الدراسة للمحور الأول من أداة الدراسة الخاص بدرجات صعوبات فهم المسألة اللفظية الرياضية تراوحت بين (١,٨٥) و(٢,٨٧)، أي أن درجة صعوبة هذا المحور كانت بشكل عام مرتفعة بلغت (٢٠٧,٣٪)، وقد حصلت العبارة (٥) اختلاف صياغة المطلوب في المسألة اللفظية الرياضية على أعلى المتوسطات الحسابية من حيث الصعوبة، وهو (٢,٨٧) وحصلت على الترتيب الأول، بينما حصلت العبارة (٣) صعوبة الخبرات السابقة للمصطلحات الرياضية التي تتناولها المسائل اللفظية الرياضية على أقل المتوسطات الحسابية من حيث الصعوبة وهو (١,٨٥)، وحصلت على الترتيب الأخير، وقد بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٢,٤١)؛ مما يشير إلى وجود صعوبات في فهم المسألة اللفظية الرياضية، وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى ضعف الحصيلة اللغوية والمعرفية من مفاهيم الرياضيات اللازمة لفهم المقروء، إضافةً إلى الطرق التقليدية في التدريس التي ربما تسهم في وجود هذه الصعوبات، ناهيك عن قصور في تدريب الطالبات على حل المسائل اللفظية في الرياضيات، حيث يميل عدد من المعلمين إلى اعتماد الاستجابات الاستظهارية من طلبتهم، وقد يكون السبب في المعالجة السطحية للطلبة من قِبل المعلمين، وخصوصاً ممن تنقصهم الخبرة، حيث تنعدم أشكال التعزيز والدافعية، وفي هذه المرحلة العمرية خصوصاً سيعود بنتائج سلبية على مستويات الطالبات، و اتفقت هذه النتائج مع دراسة الصمادي (٢٠١٧) التي توصلت إلى الأثر الإيجابي لتنمية مهارات الاتصال الرّياضي في قدرة الطلاب على حل المسألة الرياضية، وأوصت بإجراء دراسات عن المسألة الرياضية من جو انب أخرى كطريقة تدريسها، وأن يهتم المعلمون بكيفيَّة أداء الطالبات في حل المسائل وليس في نتيجة الحل، وأن يمنحوا الحرية في التفكير عند حل المسائل باستخدام الاستراتيجيات المناسبة. دراسة المنصوري (٢٠١٨) التي أكدت على وجود صعوبات فهم المسألة اللفظية كعامل أساسي في حل المسألة اللفظية الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

إجابة السؤال الثاني: الذي نص على ما صعوبات ترجمة المسألة اللفظية الرياضية التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع من وجهة نظر معلماتهن؟ وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب متوسطات استجابات

عينة الدراسة لدرجة صعوبة ترجمة المسألة اللفظية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٦) متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ترجمة المسألة اللفظية الرياضية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي.

م	صعوبة ترجمة المسألة اللفظية الرياضية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الصعوبة	الترتيب
١	صياغة المسألة اللفظية الرياضية بألفاظ غير معتادة.	٢,٧٢	٪٢٩,٣٠	مرتفعة	١
٢	تحديد الرموز التي تعبر عن المسألة اللفظية الرياضية.	٢,١٦	٪٢٢,١٤	متوسطة	٤
٣	عدم القدرة على تمثيل المسألة اللفظية الرياضية في صورة شكل أو رسم أو مخطط	٢,٦٠	٪٢٦,١٨	مرتفعة	٢
٤	احتواء المسألة اللفظية الرياضية على أكثر من مطلوب	٢,٤٣	٪٢٥,٤١	مرتفعة	٣
٥	الصياغة الخطأ في المسألة اللفظية الرياضية	١,٤٥	%.١٠	منخفضة	٦
٧	الإطالة في صياغة المسألة اللفظية الرياضية	١,٦٦	٪١٣,٢٠	منخفضة	٥
درجة الصعوبة للمحور ككل		٢,١٧	٪٢٠,٢٢	متوسطة	

يتضح من جدول (٦) أن متوسطات استجابات عينة الدراسة للمحور الثاني من أداة الدراسة الخاص بدرجة صعوبات ترجمة المسألة اللفظية تراوحت بين (١,٤٥) و (٢,٧٢)، أي أن درجة صعوبة هذا المحور كانت بشكل عام متوسطة بنسبة (٢٠,٢٢٪)، وقد حصلت العبارة (٧) صياغة المسألة الرياضية اللفظية بألفاظ غير معتادة، على أعلى المتوسطات الحسابية من حيث الصعوبة، وهو (٢,٧٢) وحصلت على الترتيب الأول، بينما حصلت العبارة (١١) الصياغة الخطأ في المسألة اللفظية الرياضية على أقل المستويات الحسابية من حيث الصعوبة، وهو (١,٤٥) وحصلت على الترتيب الأخير، وقد بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٢,١٧)؛ مما يشير إلى وجود صعوبات في ترجمة المسألة اللفظية.

ويمكن تفسر هذه النتائج من وجهة نظر الباحثة بأنه نتيجة لعدم تدريب التلميذات بشكل منظم على تمثيل المسائل التي تعرض عليهن؛ طول المسألة الرياضية وتعدد المجاهيل فيها قد يسبب بعض التشتت وعدم التركيز. ضعف المهارات اللغوية لدى الطلبة اللازمة لإعادة صياغة المسألة اللفظية الرياضية بألفاظهم الخاصة، الفشل في معالجة معطيات المسألة اللفظية الذي قد يتسبب به المعلم له دورهام في هذه الصعوبة.

و اتفقت هذه النتيجة مع ما أكدته نتائج دراسة العريني (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود صعوبات في ترجمة المسألة اللفظية صعوبات تعزى إلى عوامل ذاتية لدى الطالبات، تتمثل في: تدني القدرة الاستدلالية؛ وضعف مستوى فهم المقروء؛ وضعف مستوى تمثيل (ترجمة) المشكلة الرياضية اللفظية. صعوبات تعزى إلى المعلمة، تتمثل في: إهمال تدريب الطالبات على التفكير بصوت عال؛ واستدعاء خطط حل مناسبة؛ وإهمال شرح الألفاظ والمفردات الصعبة الواردة بالمسألة صعوبات تعزى إلى الكتاب المدرسي، تتمثل في: إغفال المسائل اللفظية لواحد أو أكثر من الأبعاد الآتية: مفاهيم الأعداد، العمليات على الأعداد، خوارزميات الأعداد، مفاهيم هندسية، تطبيقات هندسية، ونقص التمرينات العلاجية. صعوبات تعزى إلى طبيعة المسائل الرياضية، تتمثل في: صعوبة الحل بأكثر من طريقة، ووضع الأعداد في المسألة خلاف الترتيب الذي يقتضيه الحل، وصعوبة تحديد المطلوب من المسألة، وكثرة خطوات المسألة اللفظية.

إجابة السؤال الثالث: الذي نص على: ما صعوبات التخطيط لحل المسألة اللفظية الرياضية التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع من وجهة نظر معلماتهن؟ للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة صعوبة التخطيط لحل المسألة اللفظية الرياضية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٧) متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة صعوبة التخطيط لحل المسألة اللفظية الرياضية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي.

م	صعوبات التخطيط لحل المسألة اللفظية الرياضية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الصعوبة	الترتيب
١	عدم استرجاع المفاهيم والقوانين الرياضية المرتبطة بحل المسألة اللفظية الرياضية.	٢,٨٠	٣٤,٤٥٪	مرتفعة	١
٢	عدم القدرة على ترتيب خطوات حل المسألة اللفظية الرياضية	٢,٦٨	٣٢,٦٥٪	مرتفعة	٢
٣	عدم القدرة على اتباع خطوات نمطية في حل المسائل اللفظية الرياضية.	١,٥٦	١٥,١٠٪	منخفضة	٦
٤	صعوبة اختيار استراتيجية مناسبة لحل المسألة اللفظية الرياضية	٢,٥٢	٣٠,٢١٪	مرتفعة	٤
٥	تحديد الخطوات التي ستتبع للوصول إلى الحل بشكل عشوائي	٢,١٦	٢٥,٢٣٪	متوسطة	٥
٦	تضمين مطلوب المسألة اللفظية الرياضية مطلوبات أخرى مساعدة	٢,٦٢	٣٠,٤٩٪	مرتفعة	٣
درجة الصعوبة للمحور ككل		٢,٣٩	٣٠,١١٪	مرتفعة	

يتضح من جدول (٧) أن متوسطات استجابات عينة الدراسة للمحور الثالث من أداة الدراسة الخاص بدرجة صعوبات التخطيط لحل المسألة اللفظية تراوحت بين (١,٥٦) و(٢,٨٠)، أي أن درجة صعوبة هذا المحور كانت بشكل عام مرتفعة بنسبة (٣٠,١١٪)، وقد حصلت العبارة (١٣) عدم استرجاع المفاهيم والقوانين الرياضية المرتبطة بحل المسألة اللفظية الرياضية، على اعلى المتوسطات الحسابية حيث الصعوبة، وهو (٢,٨٠) وحصلت على الترتيب الأول، بينما حصلت العبارة (١٥) عدم القدرة على اتباع خطوات نمطية في حل المسائل اللفظية الرياضية، على أقل المتوسطات الحسابية من حيث الصعوبة، وهو (١,٥٦) وحصلت على الترتيب الأخير.

وقد بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٢,٣٩) مما يشير إلى وجود صعوبات في التخطيط لحل المسألة اللفظية، ويمكن تفسير السبب في هذه النتائج من وجهة نظر الباحثة إلى عدم إتقان الطالبات للمفاهيم والقوانين الرياضية المرتبطة بحل المسألة الرياضية، إن تسرع الطالبات في الحل بدون تفكير أو تخطيط، وربما يكون السبب قصورًا من المعلم الذي لا يهتم بتدريب الطلبة على الاستراتيجيات المناسبة لحل المسائل اللفظية، وهذه النتيجة مع ما أكدته دراسة المنصوري(٢٠١٨) التي توصلت إلى أن الطلاب لديهم نقص في مهارات التخطيط حل المسائل اللفظية الرياضية

إجابة السؤال الرابع: الذي نص على: ما صعوبات تنفيذ حل المسألة اللفظية الرياضية التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع من وجهة نظر معلماتهن؟ وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة صعوبة تنفيذ حل المسألة اللفظية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٨) متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة صعوبة تنفيذ حل المسألة اللفظية الرياضية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي.

م	صعوبات تنفيذ حل المسألة اللفظية الرياضية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الصعوبة	الترتيب
١	استخدام استراتيجيات حل المسائل اللفظية الرياضية التي يركز عليها الكتاب المدرسي.	١,٣٦	٪١٦,٨٧	منخفضة	٦
٢	تشتيت الانتباه خلال تنفيذ حل المسألة اللفظية الرياضية	٢,١٨	٪٢٨,١٦	متوسطة	٥
٣	نسيان المفاهيم والحقائق الرياضية عند الحاجة إليها لحل المسألة اللفظية الرياضية.	٢,٧٦	٪٣٠,٧٨	مرتفعة	٣
٤	صعوبة إجراء العمليات الرياضية المتضمنة في حل المسألة اللفظية الرياضية ذهنيًا.	٢,٨٢	٪٣٢,٢٢	مرتفعة	٢
٥	صعوبة إجراء العمليات الرياضية المتضمنة في حل المسألة اللفظية الرياضية تحريريًا.	٢,٩٠	٪٣٢,٤٥	مرتفعة	١
٦	حاجة نوع من المسائل اللفظية الرياضية إلى تعبير كتابي مع الحل الرمزي.	٢,٦٦	٪٢٩,٢٣	مرتفعة	٤
درجة الصعوبة للمحور ككل		٢,٤٥	٪٢٩,٥٦	مرتفعة	

يتضح من جدول (٨) أن متوسطات استجابات عينة الدراسة للمحور الرابع من أداة الدراسة الخاص بدرجة صعوبات تنفيذ حل المسألة اللفظية، تراوحت بين (١,٣٦) و(٢,٩٠)، أي أن درجة صعوبة هذا المحور كانت بشكل عام مرتفعة بنسبة (٢٩,٥٦٪)، وقد حصلت العبارة (٢٣) صعوبة إجراء العمليات الرياضية المتضمنة في حل المسائل الرياضية اللفظية تحريريًا، على أعلى المتوسطات الحسابية من حيث الصعوبة، وهو (٢,٩٠) وحصلت على الترتيب الأول؛ بينما حصلت العبارة (١٩) استخدام استراتيجيات حل المسائل اللفظية الرياضية التي يركز عليها الكتاب المدرسي على أعلى المتوسطات الحسابية من حيث الصعوبة، وهو (١,٣٦) وحصلت على الترتيب الأخير، وقد بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٢,٤٥)؛ مما يشير إلى وجود صعوبات في تنفيذ حل المسألة اللفظية الرياضية.

وقد يرجع السبب في هذه النتائج في رأي الباحثة إلى أن تدريس حل المسألة اللفظية يتم بأساليب وطرق تقليدية غير مشجعة أو مشوقة، فقد يتقيد المعلم بنمط معين من المسائل التي يمليها عليه الكتاب المدرسي، مما يجعل الطالب منغلقًا على تلك النمطية دون غيرها من المسائل؛ فضلًا عن الضعف العام والمتراكم في تحصيل الرياضيات، وهذه النتائج اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة الصمادي (٢٠١٧) التي أكدت على وجود صعوبات في تنفيذ حل المسألة اللفظية الرياضية.

إجابة السؤال الخامس: الذي نص على: ما صعوبات محاكمة حل المسألة اللفظية الرياضية التي تواجه تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة ينبع من وجهة نظر معلماتهن؟ للإجابة على السؤال قامت الباحثة بحساب متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة صعوبة محاكمة حل المسألة اللفظية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٩) متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة صعوبة محاكمة حل المسألة اللفظية الرياضية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي.

م	صعوبات محاكمة حل المسألة اللفظية الرياضية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الصعوبة	الترتيب
١	عدم القدرة على تمييز الأخطاء المنطقية.	٢,٤٨	٪٢٨,٢٣	مرتفعة	٤
٢	عدم القدرة على محاكمة معقولية الإجابة.	٢,٨٤	٪٣٠,٤٥	مرتفعة	١
٣	صعوبة التحقق من صحة إجراء العمليات الحسابية المستخدمة في حل المسألة اللفظية الرياضية.	٢,٧٠	٪٢٩,١٨	مرتفعة	٢
٤	صعوبة اختصار خطوات حل المسألة اللفظية الرياضية إذا أمكن.	٢,٣٠	٪٢٦,٨٦	متوسطة	٥
٥	عدم القدرة على الموازنة بين خطوات الحل وطبيعة المسألة اللفظية الرياضية.	٢,٥٦	٪٢٩,٣٦	مرتفعة	٣
٦	صعوبة التسليم بالخطأ في حل المسألة اللفظية الرياضية.	٢,٢٠	٪٢٤,٣٠	متوسطة	٦
	درجة الصعوبة للمحور ككل	٢,٥١	٪٢٧,٢٠	مرتفعة	

يتضح من جدول (٩) أن متوسطات استجابات عينة الدراسة للمحور الرابع من أداة الدراسة الخاص بدرجة صعوبات تنفيذ حل المسألة اللفظية تراوحت بين (٢,٢٠) و (٢,٨٤)، أي أن درجة صعوبة هذا المحور كانت بشكل عام مرتفعة بنسبة (٢٧,٢٠٪)، وقد حصلت العبارة (٢٦) عدم القدرة على محاكمة معقولية الإجابة، على أعلى المتوسطات الحسابية من حيث الصعوبة، وهو (٢,٨٤) وحصلت على الترتيب الأول؛ بينما حصلت العبارة (٣٠) صعوبة التسليم بالخطأ في حل المسألة الرياضية اللفظية، على أقل المتوسطات الحسابية من حيث الصعوبة، وهو (٢٠٢٠) وحصلت على الترتيب الأخير، وقد بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٢,٥١). مما يشير إلى وجود صعوبات في محاكمة حل المسألة اللفظية، وهذه النتائج تتفق مع ما تلاحظه الباحثة ميدانيًا في المدارس، حيث لا تتأنى الطالبات في مراجعة حل المسألة؛ وذلك لعدم تعودهن على التفكير بمنطقية الحل ومدى معقولية صحته، وتتفق مع نتائج دراسة المقدادي(٢٠١٦) التي أشارت إلى وجود صعوبات تنفيذ حل المسألة اللفظية بسبب الطريقة المتبعة في تدريس الرياضيات والتي تعتمد على الأسلوب التقليدي أدت إلى سلبية المتعلم وعجزهم عن إتقان المفاهيم والمهارات الأساسية حيث ساهمت هذه الطريقة بتدني مستوى تحصيل الطلاب. ويستدعي تطوير التعليم إعادة النظر في طريقة تفكير التلاميذ بصورة علمية صحيحة وهذا ما تؤكده النفيعي(٢٠٢٠) في أن نعيد النظر في طريقة تفكير التلاميذ وخاصة فيما يتعلق بتنفيذ المسائل الرياضية اللفظية، فلا يعني ماذا يتعلم التلاميذ، إنما الذي يعني حقاً هو أن يتعلم التلاميذ كيف يفكرون. ينبغي العمل على تحرر المعلم من الطرق التقليدية كما تنادي به الاتجاهات الحديثة.

التوصيات:

١. ضرورة التشخيص المستمر لصعوبات حل المسألة اللفظية والاهتمام بربط المسائل الرياضية اللفظية بكتاب الطالبة بواقع حياة الطلبة.

٢. ضرورة تدريب معلمات ومشرفات الرياضيات على إستراتيجيات التعلم الحديثة، تسهم في تلافي صعوبات حل المسألة اللفظية الرياضية.
٣. زيادة اهتمام معلمات الرياضيات بتنمية مهارات الطلاب المتعلقة بحل المسائل الرياضية فيما يتعلق بفهمها تحسين طبيعة المسائل اللفظية المقدمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
٤. تدريب المعلمات على تمكين التلميذات من الفهم العميق لبنية المسألة الرياضية وذلك باستخدام استراتيجيات تدريس مناسبة لتنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية.
٥. تضمين الكتاب المدرسي للرياضيات لمجموعة من الأنشطة التي تحث الطلاب على ممارسة حالة المسائل الرياضية اللفظية.
٦. مراعاة القائمين على مناهج الصف الرابع الابتدائي بتناسب ووضوح المسألة الرياضية اللفظية مع الصف الرابع الابتدائي ومستوى نموّهم العقلي.

المقترحات

١. فعالية استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.
٢. أثر استخدام استراتيجية مقترحة على قراءة المسائل اللفظية الرياضية على تنمية مهارات حل المسائل اللفظية تعديل الاتجاه نحو المسألة اللفظية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي
٣. برنامج علاجي لصعوبات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي
٤. أثر برنامج تدريبي لإستراتيجيات حل المسألة الرياضية في تنمية القدرة على حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف الرابع.

المراجع:

أولاً: المراجع العربيّة:

أبو أسعد، صلاح عبد اللطيف.(٢٠١٨). *أساليب تدريس الرياضيات*. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو زينة، فريد. (٢٠١٥). *تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعلمها*. الأردن، عمان. دار وائل للنشر.

أبو زينة، فريد كامل، عرسان، حسن محمد. (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي لإستراتيجيات حل المسألة الرياضية في تنمية القدرة على حل المسألة الرياضية وعلى التَّحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات-العلوم الإنسانية والاجتماعية (٧) ٢٠* ٨٣-٦١ ، الأردن.

الأمين، إسماعيل والصادق، محمد. (٢٠١٧). *طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات*، دار الفكر العربي، القاهرة.

البكري، أمل، والكسواني، عفاف. (٢٠١٨). *أساليب تعليم العلوم والرياضيات*، ط١، دار الفكر، عمان .

الحربي، محمد. (٢٠١٤). *العلاقة بين التمثيلات الرياضية المتعددة وحل المسائل اللفظية لدى الصف السادس الابتدائي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

حمزة، محمد عبد الوهاب هاشم. (٢٠١٩). صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدينة عمان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، *المجلة التربوية، جامعة الكويت -مجلس النشر العلمي*، مج٣٤، ع١٣٣.

الخزيم، خالد بن محمد. (٢٠١٩). بناء ادلة إلكترونية في ضوء نظرية دينزوفاعليتها في تنمية المفاهيم الرياضية ومهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمحافظة ينبع ، *المجلة التربوية المتخصصة، مج ١٨ ، ع ١٠ ، ٥٠-٨٠*.

الدوسري، محمد بن شبيب. (٢٠١٨). *مدى اتساق معتقدات معلمي الرياضيات وممارساتهم الصفية حول المسألة الرياضية*، [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

سالم، محمد، وعبيدات، يحيى.(٢٠١٨م). حل المسائل الرِّياضيَّة اللَّفظيَّة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عَيِّنة من العاديين وذوي صعوبات التَّعلُّم من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة. *مجلة علم النفس، ع(١٤٤)، ٣٣١-٣٧١*.

سلطان، تهاني عبد الله محمد، والشهري، ظافر بن فراج. (٢٠١٩). برنامج علاجي لصعوبات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، *مجلة تربويات الرياضيات، ٢٢ ،٦*.

شولان، محمد حسن. (٢٠١٥). *فعالية استخدام إستراتيجيَّة العصف الذهني في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

الصمادي، محارب علي، والنقيب، رحاب منصور. (٢٠١٧). الاستراتيجيات التي تستخدمها معلمات الرياضيات. لتمكين التلميذات من الفهم العميق لبنية المسألة الرياضية اللفظية، *مجلة دراسات وأبحاث، ٢٦* .

عبد القادر، خالد فايز. (٢٠١٧). صعوبات حل المسألة اللفظية في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) ٢١* ، (١) ٢١٨-٢٤٦ .

الحربي، عبيد بن مزعل عبيد ، وعبد الكريم، محمد المهدي عمر محمد.(٢٠١٩) . إدراك صعوبات حل المسائل اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي على ضوء مصفوفة المدى والتتابع من وجهة نظر معلميهم، مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٢(١)، ٦٠ – ٩٣.

عبيد، وليم وآخرون. (٢٠١٤). *أثر تدريس وحدتي الآحاد والعشرات وجمع وطرح الأعداد بالمدخل المنظومي في تحصيل تلاميذ الصَّف الأوَّل الابتدائي*، المؤتمر العربي الخامس حول المدخل المنظومي في التَّدريس والتَّعلُّم نحو تطوير منظوميَّة التَّعليم في الوطن العربي، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس/ (١٦-١٧ أبريل).

العربي، حنان بنت عبد الرحمن بن سليمان (٢٠١٧). صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، *مجلة العلوم التربوية، مج٢ ، ع٢ .*

عطيفي، زينب. (٢٠١٧) . *أثر استخدام إستراتيجيَّة مقترحة على قراءة المسائل اللفظية الرياضية على تنمية مهارات حل المسائل اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلى تعديل الاتجاه نحو المسألة اللفظية لديهم.* ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (التربية والمجتمع والحاضر والمستقبل)، الأردن.

عفانة، عزو. (٢٠١٦). أثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية، والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العملي الثالث عشر (مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، مصر.

العليان، إبراهيم. (٢٠١٨). أساسيات وحلول ضعف الطلاب في المفاهيم الأساسية للرياضيات، مجلة المعرفة الرياض: وزارة التربية والتعليم (١٦٩).

فرج الله، عبد الكريم. (٢٠١٧). أساليب تدريس الرياضيات (ط١). دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

القحطاني، عثمان علي، وعبد الحميد، ناصر السيد. (٢٠١٨). برنامج تكاملي في الرياضيات قائم على تضمين بعض المفاهيم الاقتصادية وبيان أثره على تنمية مهارات حل المسألة اللفظية الحياتية المألوفة وغير المألوفة وخفض القلق الرياضي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة البحوث النفسية والتربوية-كلية التربية جامعة المنوفية -مصر، ٢٥، ٢، ٢٦٠-٢٩١ .

لطيف، مجيد، و أبو لوم، خالد. (٢٠١٤م). العلاقة بين مستوى ممارسة المعلم تدريس المسألة الرياضية للصف العاشر الأساسي وتحصيل الطلبة في الرياضيات. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات-الأردن، ١١٩(٧)، ١١-٢٩ .*

المجبوري، غازي (٢٠١٦م). *قدرة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على حل المسائل اللفظية الرياضية في ضوء بعض المتغيرات البنائية لها*، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

مدخلي، على والمالكي، عوض. (٢٠١٩). مستوى تمكن طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة من استخدام إستراتيجيات حل المسائل الرياضية اللفظية، *مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠ (١٢) ، ٢٥٢ – ٢٩٧*

المغيرة، عبد الله عثمان. (٢٠١٣). طرق تدريس الرياضيات. الرياض: جامعة الملك سعود- عمادة شؤون المكتبات.

المقدادي، أحمد محمد. (٢٠١٦). استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لدى طلبة معلم الصف عند حلهم المسائل الهندسية و أنماط التواصل اللفظي المستخدمة. الجامعة الأردنية، *المجلة التربوية، جامعة الكويت، ع (٨٠).*

المنصور، غسان. (٢٠١٩). التحصيل في الرياضيات وعلاقته بمهارات التفكير دراسة ميدانية على عينة في تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمي، *مجلة جامعة دمشق، ٢٧ ، (٣)، ١٢٢ .*

المنصوري، محمد صالح. (٢٠١٨). أثر نموذج بكستون Buxton في تحصيل المفاهيم الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٧، ٢ .*

النذير، محمد وخشان، وخالد والسلولي، مسفر. (٢٠١٢). *استراتيجيات فاعلة في حل المشكلات الرياضية (تطبيقات على مرحلة التعليم الأساسي)*، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

النفيعي، ضواي بن شبيب. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية مقترحة في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، *مجلة تربويات الرياضيات، مج٢٣ ، ع٦ .*

الهويدي، زيد. (٢٠١٦). *أساليب وإستراتيجيات تدريس الرياضيات*. العين: دار الكتاب الجامعي.

هيئة تقويم التعليم والتدريب، تقرير تيمز ٢٠١٩- https://etec.gov.sa/ar/Researchers/Research-Studies/Documents .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Montague، M.، Applegate، B. (2019). Middle school student's perceptions، Persistence، and performance in mathematical problem-solving. learning *disability quarterly، 23(3)، 215-227.*

Peltier،C. ،& Vannest ،K..j (2016).Utilizing the star strategy to improve the mathematical problem – solving abilities of students with emotional and behavioral disorder. *Beyond behavior ،25 (1) ، 9-15.*

Nazan، S. (2019). *A scale on logical thinking abilities، Procedia Social and Behavioral* Sciences،15.2476-2480.

درجة استخدام الفصول الافتراضية التزامنية لدى معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم من وجهه نظرهم

إعداد

أ.راضي زويد الزويد

باحث بقسم تقنيات التعليم، كلية التربية بجامعة حائل

المستخلص

هدف البحث الحالي إلي التعرف على و اقع استخدام الفصول الافتراضية التزامنية لدى معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ حجم عينة الدراسة (٢٠٣) معلم ومعلمة، وتم إعداد استبانة لتحقيق هدف الدراسة، وكشفت نتائج البحث عن إيجابية آراء عينة البحث بدرجة مو افق حول و اقع وأهمية استخدام الفصول الافتراضية التزامنية، وأنَّ الفصول الافتراضية تساهم في حل مشكلة البعد الجغرافي، وأنَّ هناك بعض الصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في المرحلة الابتدائية، ومنها قلة الحو افز التشجيعية لمعلمي العلوم، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة حول استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقا لمتغير (النوع، وسنوات الخدمة)، وتوجد فروق وفقاً لمتغير درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت وكانت الفروق لصالح فئة ممتازة بالمقارنة مع فئة (ضعيفة ومتوسطة).وكان من أهم توصيات البحث توجيه الأنظار لاستخدام الفصول الافتراضية على مستوى جميع المقررات الدراسية لما لها من أثر إيجابي في العملية التعليمية

الكلمات المفتاحية: الو اقع الافتراضي، تقنيات التعليم، الفصول الافتراضية، التعليم الهجين، الفصول التزامنية وغير التزامنية، التعليم الافتراضي..

Abstract.

The current research aims to identify the reality of the use of synchronous virtual classrooms among science teachers for the primary stage in the Qassim region. The science teachers of the primary stage in the Qassim region،The researcher relied on the descriptive analytical approach ،and the sample size of the study amounted to (203) male and female teachers ،and a questionnaire was prepared to achieve the goal of the study. and the results of the research revealed the positive opinions of the research sample with an agreeable degree about the reality and importance of using synchronous virtual classrooms ،and that virtual classrooms contribute to solving the problem of the geographical dimension ،and that there are some difficulties that limit the use of virtual classrooms in the first stage ،including the lack of incentives for science teachers ،and the results revealed the absence of statistically significant differences between the average responses of the sample about the use of virtual classrooms according to the variable (gender ،Years of work) ،and there are differences according to the variable degree of familiarity with the use of computers and the Internet ،as well as You are the differences in favor of the excellent category compared to the category (weak and medium). One of the most important recommendations of the research was to draw attention to the use of virtual classrooms at the level of all academic courses because of their positive impact on the educational process.

Keywords: virtual reality, educational technologies, virtual classrooms, hybrid education, synchronous and asynchronous classrooms, virtual education.

المقدمة:

فرضت جائحة كورونا على دول العالم العديد من التغيرات؛ والتي طالت الكثير من قطاعات الحياة المختلفة؛ ومن القطاعات التي تأثرت بهذه الجائحة قطاع التعليم؛ حيث تم اتخاذ بعض الإجراءات الاحترازية؛ ومنها التباعد، والالتزام في المنازل؛ وبناء على ذلك اتخذت المؤسسات التعليمية بعض القرارات من أجل استمرار العملية التعليمية؛ ومن هذه القرارات اللجوء لتقنية التعليم عن بُعد.

فالتعليم عن بُعد يعتمد بشكل أساسي على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)؛ والتي أسهمت في تنمية ودفع العملية التعليمية والمعرفية على مستوى العالم؛ حيث تعددت برامج ونو افذ التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني بصورة واضحة للجميع، ومن أهم هذه النو افذ الفصول الدراسية الافتراضية، كما أنه قد شرع التركيز على هذا النظام؛ بعد إنجازها لنتائج ممتازة في كل مناحة المؤسسات العلمية، وظهور أثرها الإيجابي في دعم نظام التعليم، ورفع قدراته.

وقد أوضح الزين (٢٠١٩) أنَّ الفصول الافتراضية تعد تجربة بحثية متجددة وثرية، وذلك لكونها منتشرة ومتشعبة داخل المجال التعليمي، كذلك لها العديد من القدرات التي تساهم في عملية تنمية التحصيل الأكاديمي، والارتقاء بمستوى المتعلمين دراسياً، وذلك من خلال ما تحققه من فاعلية مرتفعة؛ بسبب استخدامها مع المتعلمين في العديد من البحوث والدراسات.

وأكد الأحمرى (٢٠١٩) أهمية الفصول الافتراضية في العملية التعليمية لما توفره من مرونة وتفاعل وتواصل في أوقات محددة، بالإضافة إلى ما توفره من وسائل داعمة للعملية التعليمية المشابهة في الفصول التقليدية، حيث ساعدت على تخطى وتجاوز العديد من التحديات والصعاب التي واجهت العملية التعليمية؛ ومنها زيادة أعداد المتعلمين، وقلة عدد المعلمين المؤهلين، وتجاوز المعوقات المكانية.

ويرى الباحث أنَّه لكي يتم استخدام الفصول الافتراضية بشكل فعال؛ يجب دراسة و اقع استخدام هذه الفصول فعلياً، وهل يتم استخدامها بالشكل المناسب الذي يتم تطبيقه في الدول المتقدمة، وهل تحقق الهدف المنشود من تطبيقها، وهل يواجه المعلمون صعوبات وتحديات تقف أمام تطبيق هذه التقنية داخل المؤسسات التعليمية؛ لهذا اهتم الباحث بضرورة التعرف على و اقع استخدام الفصول الافتراضية عند معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم؛ كونهم هم المعيار الذي سوف يتحدد عليه مدى استخدام هذه التقنية.

مشكلة البحث:

ساهمت الثورة التكنولوجية على تغيير الكثير من المفاهيم، حيث تم تسخير التقنيات التكنولوجية في خدمة الإنسان، وتوفير سبل الراحة له، بالإضافة إلى التغيرات والمستجدات التي تطرأ على العالم كل يوم، وضرورة مواكبة هذه التطورات، ومحاولة الوصول إلى أرقى المستويات الدولية في الاعتماد على استخدام التطبيقات التكنولوجية في شتى المجالات ومنها مجال التعليم والتعلم؛ حيث تم استخدام تقنيات التعليم عن بُعد والمتمثلة في الفصول الافتراضية، وهو ما أدرجته المملكة في رؤية ٢٠٣٠، حيث تطمح المملكة العربية السعودية للتحول والتغير الى المجتمع المعرفي القائم على الثقافة الكبيرة والمعلومات الواسعة.

ومن منطلق رؤية المملكة ٢٠٣٠ بالنسبة للتعليم؛ بغرض تنمية وتطوير القدرات البشرية، والاهتمام بمخرجات منظومة التعليم والتدريب في جميع المراحل؛ بدايةً من التعليم المبكر وحتى التعليم والتدريب المستمر مدى الحياة للوصول إلى أرقى المستويات الدولية، وعن طريق إنجازات التعليم في رؤية ٢٠٣٠ يتم تقديم برامج تعليم وتأهيل وتدريب تساير مستحدثات العصر واحتياجاته، وتتواءم مع متطلبات التنمية وسوق العمل المحلي والإقليمي والعالمي المتسارعة والمتغيرة (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

وقد أشار الدهشان (٢٠٢٠) إلى أنَّ هناك بعض النتائج التي ترتبت على جائحة كورونا؛ ومنها أنه في ١٦ مارس عام ٢٠٢٠؛ أعلنت الحكومات في (٧٣) دولة قرار إغلاق المدارس، بما في ذلك (٥٦) دولة أغلقت المدارس في جميع أنحاء البلاد، و(١٧) دولة أغلقت المدارس داخل نطاق محدد، وقد تأثر أكثر من (٤٢١) مليون متعلم على مستوى العالم بسبب قرار إغلاق

المدارس على مستوى تلك الدول، بينما عَرَّض قرار الإغلاق محدود النطاق للمدارس (٥٧٧) مليون متعلم للخطر، ووفقاً للبيانات الصادرة عن منظمة اليونسكو في ١٠ مارس؛ فإنَّ إغلاق المدارس والجامعات بسب انتشار فيروس كورونا؛ جعل أنظار العالم تتجه صوب التعلم عن بعد والتعليم الإلكتروني، واستغلال التطبيقات الحديثة عبر المنصات الالكترونية والفصول الافتراضية لاستمرار المناهج الدراسية والمقررات التعليمية.

كما أنَّ توصيات بعض المؤتمرات المحلية والدولية نصت على ضرورة الاعتماد على الفصول الافتراضية؛ ومن هذه المؤتمرات:

- مؤتمر اليونسكو للتعلم الرقمى لعام (٢٠٢٠) والذي كان بعنوان "الحلول المبتكرة للتعليم عن بُعد لإعادة البناء بطريقة أنجح"؛ والذى أقيم في الفترة من (١٢ إلى ١٤ أكتوبر) فقد أوصى بضرورة توظيف الحلول الابتكارية للتعلم عن بعد، وتضمين الفصول الافتراضية في برامج التعلم عن بعد.
- -المؤتمر الدولى الرابع للتعليم الالكترونى والتعلم عن بعد (٢٠١٥) بعنوان تعلم مبتكر لمستقبل واعد؛ الذي أقيم في الرياض في الفترة من (٢ إلى ٥ مارس)؛ والذى أوصى بضرورة توظيف الأدوات والتقنيات الحديثة في عمليات التعلم (الأحمرى، ٢٠٢١، ٢٩٠).

وفى نفس السياق فقد أشارت نتائج معظم الدراسات إلى واقع استخدام الفصول الافتراضية في مراحل التعليم المختلفة، ومساهمة هذه الفصول في عملية التعلم عن بُعد؛ ومساعدة المعلمين في أداء عملية التدريس بكل سهولة ويسر، ومساعدة المتعلمين على التحصيل العلمي؛ ومن هذه الدراسات: دراسة البحيري (٢٠١٩) والتي هدفت إلي التعرف على فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تطوير النظام التعليمي المتكامل المشتمل على (التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد إضافة إلى التعليم التقليدي) بالجامعة المصرية الأهلية للتعلم الإلكتروني، ودراسة الحربى وطيب (٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها قبول العيّنة لواقع استخدام الفصول الافتراضيَّة في مدارس التَّعليم العام بمنطقة مكَّة المُكرَّمة، ولكنها في المقابل تحتاج إلى عدَّة مُتطلَّبات، ودراسة مانيجرى وسايبري Manegre، Sabiri & 2020) والتي ناقشت تصورات وآراء المعلمين عن تدريس اللغة الإنجليزية في الفصول الافتراضية، ودراسة العلوان وآخرون(٢٠٢٠) Alalwan et al والتي هدفت إلى التعرف على تحديات وآفاق استخدام تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز في تدريس مواد العلوم، ودراسة الأحمري (٢٠٢١) والتي أسفرت نتائجها عن إيجابية أراء عينة البحث نحو الفصول الافتراضية وأنها من أفضل الحلول التعليمية المستخدمة فى ظل أزمة كورونا من وجهة نظرهن.

وفى ضوء نتائج الدراسات السابقة، وتوصيات بعض المؤتمرات التي تناولت موضوع الفصول الافتراضية،

تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة معرفة واقع استخدام الفصول الافتراضية عند معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم من وجهة نظرهم.

أسئلة البحث:

يمكن تحديد السؤال الرئيس في التالي:

ما واقع استخدام الفصول الافتراضية عند معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس للبحث مجموعة من الأسئلة الفرعية وهي كالتالي:

١- ما أراء معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم نحو واقع استخدام الفصول الافتراضية؟
٢- ما أهمية استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم؟
٣- ما الصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في المرحلة الابتدائية بتعليم القصيم من وجه نظر المعلمين والمعلمات لمادة العلوم؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم القصيم حول و اقع استخدام الفصول الافتراضية تعزي لمتغيرات (النوع، سنوات الخدمة، درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت)؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على أراء معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم نحو و اقع استخدام الفصول الافتراضية.

٢- التعرف على أهمية استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم.

٣- التعرف على الصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في المرحلة الابتدائية بتعليم القصيم من وجه نظر المعلمين والمعلمات بالمادة.

٤- الكشف عن الفروق بين المعلمين والمعلمات حول و اقع استخدام الفصول الافتراضية وفقاً لمتغيرات (النوع، سنوات الخدمة، درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت).

أهمية البحث:

جات أهمية هذه الدراسة متزامنة مع اهتمام المملكة العربية السعودية بالتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وتبرز في طرق التدريس الحديثة في التعليم، وكذلك في المجال الذى تناولته وهو مجال تكنولوجيا التعليم بتقنية الفصول الافتراضية، و أيضا في و اقع المستوى التعليمي بعد جائحة كورونا. وبناء على ذلك تتمثل أهمية الدراسة في جانبين وهما:

أولاً-الأهمية النظرية: وتتضح من خلال الآتي:

- ترجع أهمية الدراسة إلى الكشف عن و اقع استخدام الفصول الافتراضية لمعلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية؛ وهو ما تبرز أهميته خلال جائحة كورونا التي فرضت إجراءات إجبارية على الجميع بالتباعد وعدم التجمع في أماكن محدودة؛ فكان لابد من إيجاد بديل للحضور الفعلي.
- إثراء المكتبة العربية ببعض الأدب النظري عن موضوع الفصول الافتراضية والتعليم عن بُعد.
- تأتى انسجاماً مع توجهات وزارة التعليم الرامية إلى إصلاح التعليم، ومشروع تطوير التعليم، وإدخال الرقمنة في العملية التعليمية، والاستفادة من التكنولوجيا بالشكل المناسب.
- تأتى انسجاماً مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ في التعليم عن بُعد؛ والتي ترنو إلى وصول العلم إلى بيت المتعلّم مباشرةً، ولتسهيل الأمور على طلبة العلم.

ثانياً-الأهمية العملية: وتتضح من خلال الآتي:

- من المتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة المعلمين المستخدمين للفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بُعد؛ للتغلب على المعوقات التي تصادفهم، ورفعاً لمستوى مهاراتهم في استخدام هذه التقنية.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة الجهات المسئولة عن برنامج التعليم عن بعد؛ في تطوير نظام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد والتغلب على الصعوبات التي تواجههم.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة المعلمين لحل بعض المشكلات التعليمية؛ ومنها حل مشكلة نقص أو زيادة أعداد المتعلمين.
- من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير أداء المدارس، وتحسين وظائفها، من خلال استخدام التقنيات الحديثة ومنها الفصول الافتراضية في العملية التعليمية.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة المسئولين عن التعليم في إيجاد الحلول اللازمة عند التعرض لأي أزمات طارئة تمنع حضور الطلاب بصورة مباشرة داخل الفصول التقليدية.

حدود البحث:

تتمثل حدود هذه الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على و اقع استخدام الفصول الافتراضية لمادة العلوم.
- الحدود الزمنية: العام الدراسي ١٤٤٤/١٤٤٣هـ.
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم
- الحدود البشرية: معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم.
- الحدود المنهجية: وتشمل المنهج الوصفي التحليلي.

مصطلحات البحث:

١. الفصول الافتراضية:

تعرف بأنها: " تلك الفصول التي لا تشغل حيز مكاني؛ ولكن تشغل مساحة على شبكة الإنترنت من خلال أنظمة إدارة التعلم، مما يتيح للمستخدمين من الطلاب التعلم من خلال أدوات تكنولوجية تسمح لهم بالتفاعل داخل هذا الفصل بتقديم المعلومات وتبادل الخبرات وطرح المناقشات وعمل الاختبارات دون التقيد بحاجز مكاني او زمني" (غاشم، ٢٠١٧، ١٥٠).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: هي تلك الإجراءات التي تقوم بها إدارة التعليم بمنطقة القصيم من تكليف لمعلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم التلاميذ عن بُعد باستخدام شبكة الإنترنت ومنصة مدرستي بعوامل مساعدة مثل التيميز.

٢. المعلم:

وهو "العمود الفقرى للعملية التعليمية، والمسئول عن إعداد القوى البشرية المؤهلة والمُدَرَّبة لتلبية احتياجات المجتمع المتنوعة، والمسئول عن صياغة أفكار الناشئة وتشكيل سلوكهم وتكوين قيمهم ومُثُلُهم وعن دمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه" (النسور، ٢٠٢١، ١١).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: الشخص المكلف بتعليم الطلاب من خلال الفصول الافتراضية كل ما يتعلق بمادته الدراسية مستعينا بعوامل مساعدة التي يقوم بتدريسها في المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ظهر مصطلح التعليم الالكتروني في منتصف تسعينيات القرن العشرين، وكان نتيجة للانتشار الكبير لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإمكانية توظيفها لصالح العملية التعليمية، ويطلق على التعليم الالكتروني العديد من المسميات؛ منها التعليم بالحاسوب، التعليم بالإنترنت، التعليم بواسطة الوسائط المتعددة (العجاجي، ٢٠١٧، ١٥٩).

أولاً- مفهوم التعليم الالكتروني:

يعرف بأنه: "استخدام التكنولوجيا الحديثة التي تعتمد على أساسا على المهارات اللازمة للتعامل مع شبكة المعلومات الدولية (Internet) وبعض الوسائط التكنولوجية مثل الفيديو كونفر انس والتليفزيون التعليمي والأقمار الصناعية من أجل التفاعل بين الطلاب والاساتذة إلكترونيا دون التقيد بحدود الزمان أو المكان (عامر، ٢٠١٨، ١٣).

كما يعرف بأنه: "أحد الوسائل التعليمية التي تعتمد على الوسائط الالكترونية لإتاحة المعرفة للذين ينتشرون خارج القاعات الدراسية" (الإتربي، ٢٠١٩، ٢٣).

ثانياً-أنواع التعليم الالكتروني:

يوجد أكثر من نوع للتعليم الالكتروني؛ ويمكن إيجازها فيما يلي:

١- التعليم الالكتروني المتزامن: وهو نوع من التعليم الذي يجمع بين المعلم والمتعلمين في نفس التوقيت؛ حيث يحدث بينهم اتصال متزامن عبر النصوص أو الصوت أو الفيديو، ومن أهم الأمثلة التطبيقية على هذا النوع الفصول الافتراضية (VCR).

٢- التعليم الالكتروني غير المتزامن: وهو عبارة عن اتصال بطريقة غير مباشرة بين المعلم والمتعلمين، حيث يقوم المعلم بوضع مصادر التعلم ومعها خطة التدريس والتقويم على الموقع التعليمي، وبعد ذلك يدخل المتعلم إلي الموقع في التوقيت الذي يناسبه، ثم يتبع تعليمات وارشادات المعلم لكي تكتمل عملية التعلم بدون الحاجة لوجود اتصال مباشر مع المعلم؛ ومن الأمثلة على هذا النوع منتديات الحوار المنتشرة، إضافة إلي نموذج (Moodle).

٣. ٣-التعليم المدمج: وهو نوع من التعليم الذي يتضمن عدة وسائط يتم تصميمها لكي تكمل بعضها البعض، وتوجد إمكانية في أن تتضمن الكثير من أدوات التعلم؛ ومنها برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، المقررات والمناهج القائمة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي، ويتم خلال هذا النوع القيام بمزج أحداث متنوعة وتكون معتمدة على النشاطات تتضمن التعلم في الفصول العادية التي يتقابل فيها المعلم والمتعلمين وجهاً لوجه، والتعلم الذاتي فيه خلط بين التعلم المتزامن وغير المتزامن (الموسي والمبارك، ٢٠٠٥).

ثالثاً- مفهوم الفصول الافتراضية:

تعرف بأنها "بيئة تعلم إلكترونية تُمكِّن كل من المعلم والمتعلمين من التواصل بشكل فعال بواسطة الصوت والفيديو والحوار المكتوب والتشارك في التطبيقات وغير ذلك من المميزات التي تساهم في تمكين المعلم والمتعلمين على التفاعل كما لو كانوا في غرفة الصف التقليدية".(Parker & Martin، ٢٠١٠، ١٣٦).

كما تعرف بأنها: "تلك الفصول التي لا تشغل حيز مكاني؛ ولكن تشغل مساحة على شبكة الإنترنت من خلال أنظمة إدارة التعلم، مما يتيح للمستخدمين من الطلاب التعلم من خلال أدوات تكنولوجية تسمح لهم بالتفاعل داخل هذا الفصل بتقديم المعلومات وتبادل الخبرات وطرح المناقشات وعمل الاختبارات دون التقيد بحاجز مكاني اوزمني" (غاشم، ٢٠١٧، ١٥٠).

في حين عرفتها العيد وبدوان (٢٠٢١، ٣٠) بأنها: "بيئة تعليمية الكترونية افتراضية، تتوفر عبر تطبيقات وبرمجيات تعتمد على شبكة الإنترنت منها: (Google Classroom-Facebookبحيث تشكل صفوف مغلقة، شبيهة بالصفوف التقليدية، يلتقي فيها المعلم مع طلابه، ولا تتقيد بزمان أو مكان؛ بهدف عقد اللقاءات التعليمية، والمناقشات، والعروض التقديمية، والاختبارات الالكترونية، والشروحات المصورة".

يتضح من التعريفات السابقة للفصول الافتراضية أنها شبيهة بالفصول التقليدية في أنَّ الهدف منها تعليمي، وأنها قائمة على شبكة الانترنت، ولا تتقيد بحاجز الزمان والمكان، وتسمح للمشاركين والمتعلمين بالتفاعل مع المعلمين، وأنها تستخدم العديد من التطبيقات والبرمجيات.

رابعاً-أنواع الفصول الافتراضية: وتنقسم الفصول الافتراضية إلي نوعين هما:

١- الفصول الافتراضية التزامنية (Synchronous virtual classes):

وهي الفصول التي يتم فيها تفاعل مجموعة من الأشخاص مع بعضهم البعض، في توقيت واحد ولكن في أماكن متفرقة وبعيدة، مثال عند تحديد المعلم أوقات معلومة ومحددة يتواجد فيها في موقع الفصول الافتراضية على الشبكة العنكبوتية، ويتم خلالها إتاحة الفرصة للمتعلم أن يتلقى المحاضرات بشكل حي يشابه المحاضرات التي يتلقاها في الفصول التقليدية؛ لذا يمكنه أن يشاهد المعلم من خلال شاشة الحاسب الآلي، كما يمكنه الاستماع لما يقوله المعلم، ويتم مناقشته فيه، كما يمكنه التعاون مع أقرانه في حل مشكلة محددة، وإمكانية حل أسئلة الاختبارات وكتابة التقارير، و انتظار التغذية المرتدة في نفس اللحظة، ويستخدم المعلم بعض الأدوات في ذلك ومنها: اللوح الأبيض التشاركي: ويتم من خلاله مساعدة المتعلمين على المشاركة في الكتابة عليه. وغرف الدردشة: وهو التواصل عن طريق النص بين المتعلمين والمعلم، أو بين المتعلمين فيما بينهم. و أيضاً من الأدوات: مؤتمرات الفيديو: ويتم فيها التواصل عبر الصوت والصورة بين المعلم والمتعلمين. ومؤتمرات الصوت: وهو التواصل عن طريق الصوت والنص بين المعلم والمتعلمين. والمشاركة في البرامج: وهدفها هو مساعدة المتعلمين على العمل الجماعي؛ مثال تحرير النصوص، الرسم، العروض. و أيضاً التحكم في دخول المتعلمين ومغادرتهم لغرفة الفصل الافتراضي. وإمكانية إرسال الأسئلة الموضوعية للمتعلمين وظهور النتيجة بعدها مباشرة. وإرسال الملفات للمتعلمين. و أيضاً توزيع الاستبيانات والاستطلاعات بين المتعلمين (مجاهد، ٢٠٢١، ٣٨٠-٣٨١).

٢- الفصول الافتراضية غير التزامنية Asynchronous:

وهى فصول إلكترونية يتم خلالها تلاقي كل من الطلاب والمعلم عن طريق الشبكة العنكبوتية في أوقات مختلفة، فالطلاب يشتركون مع بعضهم البعض فى نفس المحتوى عن طريق الإنترنت، بدون التقيد بزمن محدد أو مكان معين، ويمكن استخدام برمجيات وأدوات غير تزامنية مثال: البريد الإلكتروني، ومنتديات الحوار، ومن أمثلة البرامج غير التزامنية (Blak Board، moodle، claroline، school Gen، webct)،كما أنها تعطى الطالب فرصة كبيرة لكي يراجع المادة التعليمية والتفاعل مع مضمونها التعليمي عن طريق الانترنت من خلال بيئة التعلم الذاتي (البحيري، ٢٠١٩، ٧٢).

خامساً - مزايا الفصول الافتراضية التزامنية:

يترتب على استخدام الفصول الافتراضية التزامنية تحقيق الكثير من المزايا، ومن أبرزهذه المزايا تحقيق مبدأ التعليم المستمر، كذلك وجود مجموعة متنوعة من وسائل وأدوات التفاعل بين المعلم والمتعلم، إضافة إلي ذلك هناك مزايا اقتصادية؛ مثال عدم الحاجة للانتقال والتواجد بصورة حية ومباشرة بين المعلم والمتعلمين، وإمكانية تحديد توقيت دراسي يلائم كل طالب على حده (زين الدين، ٢٠٠٧، ١٧٢). وفي نفس السياق فقد اتفق كل من عبد الحميد (٢٠٠٥، ١٠٠)، خميس (٢٠٠٣، ٢٥١)، مبارز وخاطر (٢٠١٢، ١٣٩) على أنَّ أدوات ووسائل التعلم والتدريب باستخدام الفصول الافتراضية يحقق المزايا الآتية:

- التزامنية: حيث توفر الفصول الافتراضية الكثير من الوسائل والأدوات التزامنية التي تعمل بشكل متكامل، بغرض تحقيق العمليات المتعددة للتفاعل والاتصال والتعليم والتدريب عبر الفصول الافتراضية.
- الاتصال: حيث يقوم الطالب من خلالها بالتواصل مع المعلم ومدرسي المناهج عن طريق الأنواع المتعددة لأدوات ووسائل الاتصال.
- التفاعلية: تقوم الفصول الافتراضية بتوفير مساحة كبيرة من التفاعلية بين الطالب وكافة عناصر المنظومة التدريبية.
- الفردية: وتتضح من خلال قيام الطالب بالتدريب بشكل فردي مستقل لموضوع التدريب، ويتضمن هذا الموضوع روابط متصلة بمواقع أخرى لمصادر المعلومات على شبكات الويب.
- الإتاحة: توفر الفصول الافتراضية العديد من المكتبات الرقمية وقواعد البيانات ومحركات البحث والقواميس المتنوعة، كذلك توافر مصادر تدريبية محدثة بصورة مستمرة، وإمكانية حصول الطالب عليها بصورة سريعة.
- المناقشة: توفر الفصول الافتراضية إمكانية مشاركة الطالب مع زملاؤه في نفس المحادثة والتناقش مع المعلم عن طريق الوسائل والأدوات التزامنية.
- التعزيز: توفر الفصول الافتراضية سمة التعزيز بالمحتوى التدريبي خلال التدريب، مما يساعد الطالب على تقويم نفس بشكل ذاتي.
- التغذية الراجعة: توجد هذه السمة عبر التعزيز بالمحتوى التدريبي والمتابعة والتقويم بشكل فورى وعاجل من جانب المعلم.

في حين أشار أسلم يتيس (Aslım-Yetiş، ٢٠١٠) إلي أنَّ مميزات الفصول الافتراضية تتلخص فيما يلي:

- إمكانية استخدام الفصول الافتراضية بدون احتياج لأي معامل خاصة.
- يمكن الوصول للمعلومات بكل سهولة ويسر.
- تصميم بيئة تعليمية من سماتها الاحترام والسلامة.
- إتاحة الوصول للدروس بصورة مباشرة وإمكانية عقد و إقامة اللقاءات المتنوعة من خلال الويب.
- المساعدة في استقلالية المتعلمين خلال عملية التعلم.
- السماح للمتعلمين بمشاركة المحتوي الالكتروني وتعاونهم مع بعضهم البعض.
- إتاحة قدر كبير من المرونة خلال العملية التعليمية.
- تقديم وتأسيس تعلم ممزوج بصورة فعالة.
- التغلب على عقبة الزمان والمكان وعدم التقيد بهما بالنسبة للمتعلم.

- إتاحة أنشطة تعليمية متنوعة تتضمن حصر تصويت الطلاب حول موضوع محدد.
- استعراض الدروس من خلال شبكات الويب تبعاً لحاجة الطالب وبناء عليه توفير درجة كبيرة من المرونة.
- مساعدة المعلم على تنظيم العمل من حيث الملفات وطباعتها وتحديد المهام وإدارة الفصل.
- وجود مصادر التعلم عبر شبكات الويب يتيح الفرصة للمعلمين من أجل القيام بعملية المراجعة لها وتحديثها بصورة مستمرة.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين كوسيلة حديثة للتعلم عن طريق بيئة افتراضية غير تقليدية.

سادساً-أهداف استخدام الفصول الافتراضية:

تحقق الفصول الافتراضية الكثير من الأهداف؛ ومنها ما يلي (العمري واسماعيل، ٢٠١٩، ١٢٨):

- إمكانية تقديم مو اقف وخبرات تعليمية تتميز بالتنوع ووجود مثيرات سمعية وبصرية إلكترونية، كما تضيف هذه المو اقف التعليمية خبرات تعلم ذات مغزى بالنسبة للطلاب.
- تقديم بيئة تعليمية تفاعلية مكتملة يجتمع فيها الكثير من مصادر المعلومات الالكترونية، والتي تساعد على عدم شرود ذهن المتعلم، وجذب انتباهه تجاه موضوع التعلم.
- التغلب على مشكلة التباعد المكاني والبعد الزمني اللذان يواجهان كل من المعلم والطالب.
- اتساع دائرة الاتصال عن طريق الشبكة العنكبوتية، وعدم اقتصارها على تفاعل المعلم مع الطلاب المتواجدين داخل نطاق جغرافي معين.
- تقديم الدروس والمحاضرات التعليمية في نموذج معياري عن طريق استخدام تقنيات الصوت والصورة والحركة بصورة مثالية، وتوظيف مصادر متعددة تتضمن الوسائط والمصادر الالكترونية المتنوعة.
- تقديم الدعم لعملية التفاعل الالكتروني بين المتعلمين والمعلم عن طريق تبادل الآراء والخبرات التعليمية والحوارات والمناقشات الهادفة عن طريق استخدام وسائل وأدوات الاتصال والتفاعل التزامنية.
- تطوير وتحسين دور المعلم لكي يجاري التحديثات والتطورات العلمية الحديثة خاصة في مجال التكنولوجيا.

سابعاً-الخواص الأساسية للفصول الافتراضية:

توجد العديد من الخواص التي تميز الفصول الافتراضية ومنها ما يلي:

- إمكانية التخاطب بشكل مباشر.
- التخاطب بصورة كتابية.
- السبورة الإلكترونية.
- إرسال الملفات وتبادلها مباشرة بين المعلم والمتعلمين.
- استخدام برامج العرض الإلكترونية.
- إمكانية توجيه الأسئلة المكتوبة والتصويت عليها.
- متابعة المعلم للمتعلمين سواء كل متعلم بمفرده أو جميع المتعلمين في نفس الوقت (القحطاني، ٢٠١٠، ٣٠).

ثامناً-أدوات ومعدات تكنولوجيا الواقع الافتراضي:

توجد هناك مجموعة من التقنيات الاساسية التي يتم استخدامها في الو اقع الافتراضي ومنها ما يلي:

- وسيلة عرض غمر المستخدم في الو اقع الافتراضي؛ مثال: شاشة العرض المحمولة على الرأس من أجل التجسيم على عيني المتعرض.
- نظام توليد الصور (الإطارات التي تتراوح ما بين ٢٠ إلي ٣٠ صورة في الثانية الواحدة، وتغييرها بشكل مستمر عبر برمجيات تقوم بعرض المخرجات على الشاشة).
- نظم إدخال وتتبع ترصد بشكل مستمر موقع و اتجاه رأس المستخدم وحركة الذراع و اتجاه حركته وتتبع حركات أصابع المستخدم، و انتقال المستخدم داخل البيئة الافتراضية، ونقل ناتج عملية التتبع للحاسب من أجل تعديل الصور.

- النماذج والإظهار؛ وهو عبارة عن قاعدة بيانات من أجل بناء وتشكيل العالم الافتراضي، والقيام بمتابعة تفاصيله من خلال استخدام برامج معالجة البيانات؛ لكي يتم تمثيل الرسوم والصور داخل العالم الافتراضي.
- التقنيات المساعدة ومنها: المؤثرات الصوتية (بسيوني، ٢٠١٥، ١٢).

تاسعاً-أساليب التفاعل في بيئات التعلم الافتراضية:

تم تقسيم أساليب التعلم داخل بيئات التعلم الافتراضية إلي ثلاثة أنواع وهي كالتالي(عامر، ٢٠١٥، ٢٥٢):

١- التفاعل القائم بين المعلم والمتعلم: حيث يتمثل دور المعلم خلال هذا النمط في تقديم النصح والمساعدة والإرشاد للطالب خلال عملية تمتاز بالتنظيم والترتيب للعمل على تنشيط وتحفيز الطالب من أجل التعلم، كذلك تقديم الدعم للطالب من أجل بناء مفاهيم جديدة للمحتوى، ويستند ذلك على أهمية الدافعية والتغذية المرتدة. حيث يشخص المعلم ويعدل الخبرات من خلال إتاحة الفرص للمتعلمين كي يتحدثوا عن أنفسهم، وتحديد أوقات للمحادثات غير الرسمية، حيث يتضح الغرض من ذلك في تنمية الشعور بالانتماء لمجموعته، ومشاركة الخبرات للتفاعل مع المعلم، وبالتالي تعلم النشاطات القادمة في برنامجه الدراسي.

٢- التفاعل بين طالب وطالب: يتميز هذا النوع من التفاعلات بأنه أفقي الاتجاه بمعني أنه حينما يتفاعل طالب مع آخر تكون نتيجة هذا التفاعل زيادة عملية الاندماج وتحسين الدافعية للتعلم عنده، ويمكن استخدام العديد من الوسائل في هذه العملية مثل: البريد الالكتروني، وغرف المحادثات، ومنتديات المناقشات وغيرها، والتي من شأنها تيسير عملية التعاون والتفاعل بين الطلاب؛ حيث يتمكن الطالب خلالها من التواصل مع زميل الدراسة عبر هذه الوسائل في وجود المعلم أو في غيابه.

٣- التفاعل بين مجموعات الطلاب: يتم في هذا النمط من التفاعلات إعطاء الفرصة لمختلف المتعلمين كي يظهروا أنفسهم وعرض أفكارهم وآراؤهم التي تعكس مدي استجابتهم ودافعيتهم للتعلم، كذلك إتاحة الفرصة لكل متعلم بأن يجري حوارات ومناقشات متنوعة بينه وبين زملاؤه بدون أى قيود أو حدود سواء في الوقت أو الموضوعات، وهذا من شأنه ينمي القدرة على التعبير عن النفس وزيادة الحماس لدى الطالب لكل يمارس عملية التعلم (عامر، ٢٠١٥، ٢٥٢).

عاشراً-دور المعلم والمتعلم في الفصول الافتراضية:

١- دور المعلم فى الفصول الافتراضية:

- القدرة على إعداد المحتوى الإلكتروني والتعليقات والتعليمات المطلوبة لكي يتم تحقيق الأهداف والأنشطة الطلابية.
- تصميم وإعداد ورش عمل متناسبة وفقاً لاستراتيجية معينة وفق رؤية المعلم، من أجل تقديم محاضراته تبعاً لطبيعة المادة، ومعرفة الفروق الفردية للطلاب، ومتابعة مسار العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة.
- تحقيق أقصي استفادة من الوسائط المتعددة وتوظيفها من أجل تحقيق زيادة النمو المعرفي للمادة التعليمية.
- التعامل بشكل مناسب مع المعلومات المرتدة من الطلاب وطريقة الرد عليها وتحليلها بصورة ملائمة.
- القدرة على ربط المقررات الدراسية بواقع الطلاب الحياتي وتزويدهم بمعلومات سهلة وسريعة بغرض إتاحة الحصول على المعلومات في أقصر وقت ممكن. والمساهمة فى تقديم التوجيه الأكاديمي وتقديم المساعدة الأكاديمية للطلاب لكي يتم حل مشاكلهم الدراسية (البحيري، ٢٠١٩، ٧٢).

٢- دور المتعلم في الفصول الافتراضية:

- المشاركة بشكل فعال في المناقشات والحوارات، والقدرة على البحث عن مصادر التعلم الأخرى عبر شبكة الانترنت.
- القيام بحل كافة الاسئلة المطروحة، التمارين ،التدريبات ،النشاطات والمشروعات التي يتم تكليفه بها.
- استمرارية الاطلاع على أهداف الدروس المنشودة ومتابعتها، وكذلك المحاضرات والمقررات الالكترونية.
- عدم مخالفة القواعد والتعليمات والالتزام بالسلوكيات التي تم إعلانها، عبر مرحلة التعليم الإلكتروني(البحيري، ٢٠١٩، ٧٢).

حادي عشر-نصائح للمعلم عند التعامل مع الفصول الافتراضية:

حدد بيل (Bill، ٢٠٠٥) مجموعة من النصائح لكل معلم يتعامل بالفصول الافتراضية؛ والغرض من هذه النصائح هو أن يصبح الفصل الافتراضي التزامني أكثر تفاعلية خلال العملية التعليمية، وتنقسم هذه النصائح إلي ثلاثة أقسام؛ قبل و أثناء وبعد الحصة الافتراضية وهي كالتالي:

١- نصائح قبل الحصة الافتراضية:

- استخدام كل الامكانيات المتاحة: حيث يقوم المعلم باستخدام كافة الموارد والإمكانيات المتوفرة له من وسائط وأدوات ووسائل متنوعة ومو اقع مكتبات وقواعد بيانات ومتاحف افتراضية موجودة على الشبكة العنكبوتية أثناء تصميم وإعداد المحتوى الالكتروني.
- تحديد المستفيدين من التعليم والتعلم الالكتروني من خلال الفصول الافتراضية: يجب على المعلم أن يحدد عدد الطلاب أو المتعلمين؛ وذلك بهدف السيطرة والقدرة على إدارتهم بصورة سهلة؛ والعدد الأمثل هو من (١٠-٢٠) طالب، كذلك ينبغي تحديد وقت الحصة الافتراضية على ألا يتعدى ساعة واحدة.
- استغلال كل فرصة لشغل المتعلمين بالتعلم: ويكون ذلك عن طريق جذب و إثارة الطالب عن طريق عرض الشر ائح وتفاعله معها، كذلك من خلال الأسئلة والإجابات عليها وعملية الحوارات والمناقشات.
- الممارسة: وهي تتمثل في تأدية الطالب للمهام والتكليفات المطلوبة منه ومدي تحقيقها هي ومشروعات التعلم بصورة منفردة أو من خلال المجموعة؛ حيث يؤدي ذلك للممارسة الحقيقية واستخدام التقنيات الحديثة والتكنولوجيا لإتقان التعلم.
- تسجيل الحصة الافتراضية وإعادتها: يتم تسجيل شرح المعلم للدرس وتفاعل الطلاب مع هذا الشرح خلال الحصة الافتراضية، وذلك بهدف إعادتها في التوقيت الذي يطلبه الطالب.
- العرض المباشر: يتم خلاله عرض بعض أفلام الفيديو المكونة من صوت وصورة بقدر الإمكان خلال الحصة الافتراضية.

٢- نصائح أثناء الحصة الافتراضية:

- الاشتراك مع الأقران: ويتم خلال هذه العملية مشاركة الطالب مع زملاؤه خلال الحصة الافتراضية عن طريق المناقشات والحوارات وحل التمارين والواجبات و إنجاز المشروعات.
- وضع المتعلم في مسرح الأحداث: حيث يقوم الطالب بالتفاعل مع البيئة الافتراضية والمشاركة في الفعاليات عن طريق (رفع الأيدي، والتسجيل الصوتي...).
- عرض المحتوي بشكل بسيط: ينبغي عرض المحتوي بصورة بسيطة وتمتاز بالسهولة على شكل رسائل قصيرة غير معقدة، والحد من النصوص المكتوبة وتقليلها، واستخدام بعض الصور والفيديوهات.
- التسجيل للمراجعة: ينبغي تسجيل الحصة الافتراضية المباشرة؛ وذلك بغرض إعادة تشغيلها في وقت لاحق للطلاب الذين لم يتمكنوا من الحضور، أو عند احتياج الطالب لاسترجاع بعض المعلومات التي يرغب في تذكرها من الحصة.

٣- نصائح بعد الحصة الافتراضية:

- القياس والتقويم: تتم عملية التقويم في ضوء معايير ومحكات النجاح والنتائج المتحصل عليها.
- المتابعة: من المفترض عدم حصول كل الطلاب على كل ما تم تعليمه لهم؛ ولكن يجب متابعتهم بعد انتهاء عملية التعلم وتكون عملية المتابعة عن طريق البريد الالكتروني والاستبيانات واستطلاعات الرأي والمكالمات عبر الهاتف.

ثاني عشر-برامج إعداد الفصول الافتراضية:

توجد الكثير من البرامج الجاهزة على شبكة الانترنت؛ والتي يمكن للمعلم من خلالها أن ينشأ فصل افتراضي، وقد انتشرت هذه البرامج بصورة كبيرة في المو اقع الاكاديمية على شبكة الانترنت ومن هذه البرامج ما يلي:

١- نظام مودل (Moodle):

وهو يعد نظام إدارة مفتوح المصدر تم تصميمه على أساس تعليمي؛ بهدف مساعدة المعلمين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، كما يمكن استخدامه بصورة شخصية على المستوى الفردي، ويستطيع تقديم الخدمة لجامعة قوامها (٤٠٠٠٠) طالب. وموقع النظام هذا يضم (٧٥٠٠٠) مستخدم مسجل يتحدثون (٧٠) لغة مختلفة من (١٣٨) دولة، ومن النواحي التقنية للنظام فقد تم تصميمه باستخدام لغة (PHP) ولقواعد البيانات (MySQL). ويتكون نظام مودل من مجموعة من الوحدات هي:

- وحدة الواجبات الدراسية: وهي التي تعطي للمعلم طلب الطلاب أداء مهمات محددة، ثم يقوم الطلاب بتحضير هذه المهمة ثم تحميلها على الموقع بأي تنسيق كمعالج النصوص أو العروض التقديمية من أجل التقييم من قِبَل المعلم.
- وحدة الكتاب: وهي لإنشاء موارد تعليمية في صورة كتاب إلكتروني.
- وحدة المنتدى: وهي تعطي إمكانية المناقشة والحوار وعن طريقها يتمكن الطلاب والمعلم من تقديم ملخصات أو أسئلة بخصوص المقرر.
- وحدة معجم المصطلحات: وفيها يتم عمل قواميس للمصطلحات التي يتم استخدامها في المنهج، كما يمكن تكليف الطلاب بكتابة المصطلحات ويقوم المعلم بتقييمها قبل العرض.
- وحدة الدرس: وهى معدة لإنشاء مجموعة صفحات تقوم بعرض المقرر أو بعض منه، وهناك إمكانية في نهاية كل صفحة أن يتم إضافة سؤال أو رابط لصفحة لاحقة أو سابقة أو أخرى.
- وحدة الموارد: وهي موجودة لتدعيم وتزويد المقرر الدراسي بالموارد الالكترونية لتدعيم المقرر الدراسي؛ مثال رو ابط المو اقع الأخرى، صفحات نص، صفحات ويب، الربط مع ملفات التحميل.
- وحدة التقويم والاختبارات والاستبيانات (المطيري، ٢٠٠٨).

٢- برنامج ويز آي كيو (WizIQ): وهو موقع ويب قائم على التعليم وتصميم التعليم الالكتروني، والذي يتم دعمه من قِبَل المعلمين، فهو يعتمد على المقترحات التطويرية ما بين الشركة والمعلمين، ويمتاز هذا البرنامج بالبساطة والفعالية والسهولة في عملية الاستخدام. كما يعد WizIQ أحد أفضل الحلول التعليمية عن طريق الانترنت حيث يتيح الفرصة لعمل ما يأتي:

- تقديم تعليم تزامني مباشر، وتعليم غير متزامن عن طريق الحصص الافتراضية التي يتم تسجيلها واختبارات عبر الانترنت ونظام الرسائل ومبادلة ومشاركة المحتوى.
- إدارة الحصص الإلكترونية عبر الإنترنت والاختبارات الإلكترونية والمحتوى التعليمي وعملية الاتصال.
- يتم تقديم ملف يحتوي على جميع بيانات المعلم، كما يقدم حصص واختبارات ومحتوى متاح عبر الإنترنت؛ ويتم خلاله دعم المشاركة وتقوية الاتصال بين المعلم والطالب (الربيعي وآخرون، ٢٠٠٤).

٣- نظام البلاك بورد (Blackboard Academic Suite): يعتبر هذا النظام من أنظمة إدارة التعلم التجاري من شركة بلاك بورد ومن إنتاجها خاص بالخدمات التعليمية على الخط المباشر، ومقر هذه الشركة في العاصمة الامريكية واشنطن، من مميزات هذا النظام القوة مقارنة بالأنظمة الأخرى؛ حيث يقدم هذا النظام فرص تعليمية متعددة عن طريق كسر كافة الحواجز والعقبات التي تواجه المؤسسات التعليمية والطلاب، كما يساعد هذا النظام على نشر التعليم عبر شبكة الانترنت، ويمتاز كذلك بالمرونة والقابلية للتطوير والتحديث والتوسع، وهناك العديد من الجامعات المشهورة التي تستخدم هذا النظام ومنها جامعة يال وجامعة هونج كونج (الإتربي، ٢٠١٩، ٦٩).

٤- نظام ويب سي تي (WebCT): يعد من أنظمة إدارة التعلم التجاري والذي يتم استخدامه داخل الكثير من المؤسسات التعليمية المهتمة بالتعليم الإلكتروني؛ حيث يتم من خلاله تقديم بيئة تعليمية إلكترونية خصبة ومليئة بالأدوات؛ بداية من إعداد المقرر لتركيبه على النظام حتى خلال مدة التعلم، وهو ما يدل على سهولة الاستخدام من قِبَل المعلم والمتعلم، كما يوجد الآلاف من المعاهد في أكثر من (٧٠) دولة تستخدم هذا النظام، ويمتاز هذا النظام بوجود منتدى لمناقشة الموضوعات المطروحة من قبل المعلم، كذلك وجود إمكانية تحميل الملفات من قبل المتعلمين ومشاركتها وتبادلها مع بعضهم البعض أو مع المعلم، وجود إمكانية استخدام البريد الإلكتروني، قيام المتعلمين بوضع ملاحظاتهم

حول المادة، وجود المحادثة المباشرة الحية بين أفراد المجموعة، وإمكانية قيام المعلم بإدارة هذه المحادثات، وهذا النظام موجود بأربعة عشر لغة من بينها العربية والانجليزية (عبد النعيم، ٢٠١٦، ١١١).

الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية وهو استخدام الفصول الافتراضية في مراحل التعليم، وقد تم تقسيمها إلى ثلاث محاور؛ دراسات محلية، دراسات عربية، دراسات أجنبية وقد تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم، وكانت كالتالي:

أولاً-دراسات محلية:

١- دراسة الجبر (٢٠٢٢) وعنوانها: و اقع استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر الطالبات الصم وضعاف السمع. وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على و اقع استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر الطالبات الصم وضعاف السمع. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالبة من الطالبات الصم وضعاف السمع الملتحقات بجامعة الملك سعود، (١٣) طالبة من فئة الصم، و(٢٩) طالبة من فئة ضعاف السمع. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: ساهمت الفصول الافتراضية في زيادة فرصة مشاركة الطالبات الصم وضعاف السمع، وتحسن في أدائهن الأكاديمي.

٢- دراسة الأحمري (٢٠٢١)، وعنوانها: " و اقع استخدام الفصول الافتراضية في ظل جائحة كورونا (كوفيد ١٩) من وجهة نظر الطالبات بجامعة الملك خالد". وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على و اقع استخدام الفصول الافتراضية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات بجامعة الملك خالد. واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ حجم عينة الدراسة (٤٠٠) طالبة من المنتسبين لجامعة الملك خالد. وكشفت نتائج الدراسة عن إيجابية أراء عينة البحث نحو الفصول الافتراضية وأنها من أفضل الحلول التعليمية المستخدمة فى ظل أزمة كورونا من وجهة نظرهن.

٣- دراسة العودة (٢٠٢١).وعنوانها: معوقات إدارة التعليم الإلكتروني بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا. وهدفت الدراسة إلى تحديد أبرز معوقات تطبيق الادارة الإلكترونية في الادارة العامة للتعليم بمنطقة الإحساء فى ظل جائحة كورونا، من وجهة نظر الموظفين الإداريين وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعوقات المالية كانت في الترتيب الأول ثم المعوقات الصحية، ثم المعوقات التقنية، ثم المعوقات الإدارية، وأوصت الدراسة بتعميم الربط الإلكتروني بين مختلف الإدارات التعليمية وتطوير البنية التحتية والتكنولوجية بالإدارة العامة للتعليم.

٤- دراسة الربيعان وبن جوير (٢٠٢١) وعنوانها: اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز خلال جائحة كوفيد-١٩. وهدفت الدراسة إلي التعرف على اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز خلال جائحة كوفيد-١٩، وقد استخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود اختلاف بين اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني في المستويات الدراسية المختلفة كما أظهرت أن هناك فروقًا بين اتجاه الطلاب والطالبات.

٥- دراسة الشهراني وموسي (٢٠٢١) وعنوانها: استخدام الفصول الافتراضية في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك خالد. وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على و اقع استخدام الفصول الافتراضية في برامج الدراسات العليا. وتكونت عينة الدراسة من ١٤٠ عضواً. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: لا يوجد إدراك لعضو هيئة التدريس حول مدى استخدام الطالب لنظام البلاك بورد، نقص وجود القاعات الافتراضية، مع عدم الإلمام الكافي من أعضاء هيئة التدريس والطالب باستخدام الإنترنت والفصول الافتراضية..

٦- دراسة زيد (٢٠٢١) وعنوانها: الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض في فصول التعلم الافتراضي عبر منصة مدرستي. وهدفت الدراسة للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم

بالمرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض في استخدام وتفعيل الفصول الافتراضية عبر منصة مدرستي. وتم اخذ عينة عشوائية بلغت (٨٧) معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى اكتساب معلمات العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمهارات استخدام الحاسب الآلي متوسط بنسبة مئوية ٦٩٪، وأن مستوى اكتساب معلمات العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمهارات التعامل مع منصة مدرستي متوسط بنسبة مئوية ٧٢,٤٪.

٧- دراسة الجارالله، (٢٠٢٠) وعنوانها: استدامة نظام التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل آراء المستفيدين في منصة تويتر في ظل جائحة كورونا كوفيد-١٩. وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأبعاد الاجتماعية والتعليمية لاستدامة التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية. ومن المؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة المسؤولين عن السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية وغيرها من الدول في معرفة الفرص الممكنة لتطوير استدامة نظام التعلم الإلكتروني بما يعود بالفائدة على القطاع التعليمي بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام.

٨- دراسة الحربى وطيب (٢٠٢٠)، وعنوانها:" و اقعُ توظيف الفُصولِ الافتراضيَّة في مدارس التَّعليم العام بمنطقة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات " وَهدف البحث إلي التَّعرُّف على و اقع توظيف الفُصول الافتراضيَّة في مدارس التَّعليم العام بمنطقة مكة المكرمة. وطُبِّقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصَّل البحث إلى أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة من وجهة نظر المُعلِّمين والمُعلِّمات بالنسبة لمتغيري (المدينة، الجنس).

٩- دراسة العمري واسماعيل(٢٠١٩)، وعنوانها:" فاعلية الفصول الافتراضية المتزامنة في تنمية الأداء المهني لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة". وهدف البحث إلى بيان فاعلية الفصول الافتراضية المتزامنة في تنمية الأداء المهني لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي. وتمثلت أدوات البحث في قائمة مهارات الأداء المهني لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، وبطاقة ملاحظة الجو انب الأدائية الخاصة بالأداء المهني لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. وجاءت نتائج البحث مؤكدة على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة "٠,٠٥" بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت نمط التفاعل المتزامن في الفصول الافتراضية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات الأداء المهني، وجاء الفرق لصالح التطبيق البعدي.

١٠- دراسة الرحيلي (٢٠١٩)، وعنوانها: "فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية بعض مهارات استخدام الفصول الافتراضية لمعلمى المرحلة الثانوية". وهدفت الدراسة الحالية الى اختبار فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات استخدام الفصول الافتراضية لمعلمي المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.، و اتبع البحث المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة، من خلال اختيار عينة متاحة تكونت من (١٨) معلماً. وتوصلت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات، والتي من أهمها: الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح في تعلم كيفية إعداد فصل افتراضي، وتقديم الدروس التعليمية عن بعد.

١١- دراسة القحطانى (٢٠١٨)، وعنوانها:" فاعلية برنامج قائم على الفصول الافتراضية في تنمية معايير تكنولوجيا التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة" وهدف البحث الي التعرف على فعالية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية في تنمية معايير تكنولوجيا التعليم لدي طالبات جامعة الاميرة نورة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٧ طالبة من مجتمع الدراسة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي دلالة ٠,٠١ بين الاختبارين القبلي والبعدي في فاعلية التدريس لصالح الاختبار البعدي، مما يدل على وجود فاعلية للتدريس بالفصول الافتراضية في اكتساب معايير تكنولوجيا التعليم لدي طالبات جامعة الاميرة نورة.

١٢- دراسة محمود (٢٠١٨)، وعنوانها: " مهارات استخدام الفصول الافتراضية في تدريس الرياضيات لدى أعضاء هيئة التدريس و اتجاهاتهم نحو استخدامها في السنة التحضيرية بجامعة نجران". وهدف البحث إلي استقصاء مهارات استخدام الفصول الافتراضية في تدريس الرياضيات لدى أعضاء هيئة التدريس و اتجاهاتهم نحو استخدامها في السنة التحضيرية بجامعة نجران. ولتحقيق ذلك تم إعداد الأدوات التالية: بطاقة مقابلة لقياس مهارات التخطيط، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات تنفيذ وتقويم تدريس الرياضيات من خلال الفصول الافتراضية، ومقياس اتجاهات أعضاء هيئة

التدريس نحو استخدام الفصول الافتراضية في تدريس الرياضيات. وتم اختيار عينة مكونة من عشرة أعضاء بقسم العلوم الأساسية بالسنة التحضيرية. وأشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في مهارات استخدام الفصول الافتراضية أو في الاتجاهات نحو استخدام الفصول الافتراضية ترجع لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

١٣- دراسة النفجان (٢٠١٨) وعنوانها: و اقع استخدام الفصول الافتراضية في التعليم عن بعد لتدريس مقررات السنة التحضيرية لطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. وهدفت الدراسة الي التعرف على و اقع استخدام الفصول الافتراضية في التعليم عن بعد لتدريس مقررات السنة التحضيرية لطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتمثلت اداه الدراسة في استبانة. وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم بهذه الطريقة يشجع على التفاعل والمشاركة

١٤- دراسة العجاجى (٢٠١٧)، وعنوانها:" استخدام الفصول الافتراضية مع طالبات المرحلة المتوسطة اللاتي لديهن صعوبات التعلم". وهدفت الدراسة إلى التعرف على آراء معلمات صعوبات التعلم حول تطبيق الفصول الافتراضية **virtual class room** لتدريس الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة والتي لم تشملها خدمات صعوبات التعلم حتى الآن، وذلك من خلال توزيع استبيان تم تصميمه لهذا الغرض. وكانت أهم نتائج الدراسة: تجاوب معلمات صعوبات التعلم واستعدادهن لتدريس طالبات المرحلة المتوسطة اللاتي لديهن صعوبات التعلم، وحاجتهن إلى تدريب مناسب لاستخدام هذه الفصول وتوظيف تقنياتها.

١٥- دراسة المعجل والغامدي (٢٠١٧) وعنوانها: أثر الفصول الافتراضية في تدريس أحكام تجويد القرآن الكريم للصف الأول الثانوي بمدينة الرياض (نظام مقررات). وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الفصول الإفتراضية في تدريس أحكام تجويد القرآن الكريم للصف الأول الثانوي بمدينة الرياض (نظام المقررات)، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تطبيق أحكام الميم الساكنة.

١٦- دراسة شعيب (٢٠١٦) وعنوانها: أثر اختلاف نمطي الفصول الافتراضية "المتزامن / اللامتزامن" على التحصيل وتنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى طالبات رياض الأطفال. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن" أثر اختلاف نمطي الفصول الافتراضية (المتزامن/ اللامتزامن) على التحصيل وتنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدي طالبات رياض الأطفال". واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي. وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على فعالية استخدام الفصول الافتراضية المتزامنة في مقابل الفصول الافتراضية اللامتزامنة لما لها من تأثير إيجابي لتنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدي الطالبات المشاركات في هذا النمط

١٧- دراسة التركي (٢٠١٦) وعنوانها: فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير والمهارات المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض ويهدف هذا البحث إلى دراسة أثر استخدام بيئة التعلم الافتراضي على مستوي التحصيل والتفكير والمهارات المعلوماتية لدي طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وقد تم تطبيق هذا البحث على عينة من طلبة المدارس الثانوية في مدينة الرياض تكونت من (٦٠) طالبا، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوي تحصيل الطلبة الذين تم تدريسهم من خلال بيئة التعلم الافتراضي، وارتفاع مستوي التفكير ومهارات المعلوماتية لديهم مقارنة بالمجموعة الضابطة.

١٨- دراسة السبيعي (٢٠١٥) وعنوانها: تقويم استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعليم عن بعد: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إنموذجا. وتهدف الدراسة إلى تقويم استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعليم عن بعد و اتخذت الباحثة برنامج التعليم عن بعد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً، وذلك من خلال التعرف على مدى استخدام الطالبات للفصول الافتراضية، والكشف عن إيجابيات وسلبيات استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر الطالبات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي بالاعتماد على الاستبانة لجمع البيانات. وأسفرت

الدراسة عن عدداً من التوصيات؛ أهمها: إعطاء عملية التدريب على استخدام نظم إدارة التعليم الإلكتروني عامةً والفصول الافتراضية خاصةً للطالبات وأعضاء هيئة التدريس الأولوية.

١٩- دراسة الفهيد (٢٠١٥) وعنوانها: و اقع استخدام التعلم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم. وهدفت الدراسة إلى معرفة و اقع استخدام التعلم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم، و اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) مشرف ومعلم، واستخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات، وبينت النتائج أن درجة تو افر التجهيزات المادية المساعدة على تطبيق التعلم المدمج في تدريس العلوم في المرحلة الثانوية جاءت بصورة متوسطة لدى المعلمين، ومنخفضة لدى المشرفين.

ثانياً-دراسات عربية:

١- دراسة السيد (٢٠٢٢) وعنوانها: فعالية استخدام الفصول الافتراضية المتزامنة مايكروسوفت تيمز Teams في تدريس مهارات الكتابة العلمية لطلاب كلية الصيدلة في اكتساب هذه المهارات والرضا عن التعلم لديهم. وهدف البحث إلي التعرف على فعالية استخدام الفصول الافتراضية المتزامنة مايكروسوفت تيمز في تدريس مهارات الكتابة العلمية لطلاب كلية الصيدلة في اكتساب هذه المهارات والرضا عن التعلم لديهم. وتوصل البحث إلى فعالية استخدام الفصول الافتراضية مايكروسوفت تيمز Teams في اكتساب الجانب المعرفي لمهارات الكتابة العلمية والرضا عن التعلم لدى عينة البحث.

٢- دراسة حرب ومحيسن (٢٠٢٢) وعنوانها: فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تصميم الدروس التفاعلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى وتفكيرهم المنظومي. ويهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية مهارة تصميم الدروس التفاعلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى وتفكيرهم المنظومي. وقد اتبع الباحثان المنهج التجريبي. وكشفت نتائج البحث عن فاعلية الفصول الافتراضية ووجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مهارات تصميم الدروس التفاعلية وتفكيرهم المنظومي، وتفوق المجموعة التجريبية التي تعلمت من خلال الفصول الافتراضية على المجموعة الضابطة في تنمية مهارات الدروس التفاعلية وتفكيرهم المنظومي.

٣- دراسة آل مداوي (٢٠٢٢) وعنوانها: الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمكاتب التعليم بمنطقة عسير لتطبيق برنامج الفصول الافتراضية في الإشراف التربوي. وهدفت الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمكاتب التعليم بمنطقة عسير لتطبيق برنامج الفصول الافتراضية في الإشراف التربوي من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتوصلت نتائج الدراسة: لوجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة في جميع الاحتياجات التدريبية

٤- دراسة نعامنة (٢٠٢٢) وعنوانها: درجة تطبيق الفصول الافتراضية في تدريس المرحلة الأساسية الدنيا في لواء بني كنانه من وجهة نظر المعلمات..وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق الفصول الافتراضية في تدريس المرحلة الأساسية الدنيا في لواء بني كنانه من وجهة نظر المعلمات، و اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة البحث تراوحت ما بين (٣,٦٤-٣,٧١/ ٥)، حيث جاء مجال (أهمية تطبيق الفصول الافتراضية في التدريس) في المرتبة الأولى من بين مجالات البحث بمتوسط حسابي (٣,٧١) وبدرجة مرتفعة من التقدي.

٥- دراسة معبد (٢٠٢٢) وعنوانها: أثر التفاعل بين وجهة الضبط (الداخلية/الخارجية) والفصول الافتراضية (المتزامنة/غير المتزامنة/المدمجة) على الاتجاه نحوها والتحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب كلية التكنولوجيا والتعليم بالسويس. واستهدف البحث الكشف عن اختلاف نمط وجهة الضبط لدى الطلاب وتفاعلها مع أنواع الفصول الافتراضية، و أثرهما على اتجاهات طلاب كلية التكنولوجيا والتعليم نحو الفصول الافتراضية والتحصيل وكفاءة التعلم، وكشفت النتائج المتعلقة بالتأثير الأساسي لاختلاف نمط وجهة الضبط عن وجود تحسن لدى الطلاب أصحاب وجهة الضبط

الداخلية أكثر من زملائهم أصحاب وجهة الضبط الخارجية في الاتجاه نحو الفصول الافتراضية، فضلا عن تماثل الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلية في التحصيل وكفاءة التعلم مع أقرانهم ذوي وجهة الضبط الخارجية.

٦- دراسة الحلو (٢٠٢٢) وعنوانها: أثر تنوع أساليب التفاعل في الفصول الافتراضية على خفض العبء المعرفي وتحسين مهارات البحث المعلوماتي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الاقتصاد المنزلي كلية التربية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تنوع أساليب التفاعل في الفصول الافتراضية على خفض العبء المعرفي وتحسين مهارات البحث المعلوماتي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الاقتصاد المنزلي كلية التربية. وتم استخدام المنهج الوصفي وشبه التجريبي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الأكاديمي.

٧- دراسة مخلوف والشوفاني (٢٠٢٢) وعنوانها: و اقع استخدام نظام التعليم عن بعد ومعوقاته لدى أعضاء هيئة التدريس جامعة بنغازي. وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة استخدام نظام التعليم عن بعد ومعوقاته لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي، ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة بنغازي والو اقعة داخل نطاق مدينة بنغازي، حيث بلغ عددهم (٢٢٠) وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: إن درجة استخدام التعليم عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي كانت متوسطة.

٨- دراسة الثوينى (٢٠٢١)، وعنوانها:" و اقع اتجاهات الطلاب نحو التعلم عن بعد باستخدام الفصول الافتراضية التزامنية على التحصيل المعرفى لمقرر مسابقة رمى الرمح في ظل جائحة كورونا". واستهدف البحث التعرف على اتجاهات طلاب قسم التربية البدنية بدولة الكويت نحو التعلم باستخدام الفصول الافتراضية التزامنية، اتجاهاتهم نحو مقرر مسابقة رمى الرمح. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وكانت أهم النتائج أن إستجابات الطلاب تميل نحو المو افقة فيما يتعلق بسهولة التعامل مع أدوات التعليم الإلكتروني في استخدام الفصول الافتراضية التزامنية ومتابعة شرح المقرر.

٩- دراسة العيد وبدوان (٢٠٢١)، وعنوانها:" تقييم الصفوف الافتراضية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات في محافظات غزة في ظل جائحة كوفيد-١٩". وهدف البحث إلى تقصي "تقييم الصفوف الافتراضية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات في محافظات غزة في ظل جائحة كوفيد-"١٩واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطي تقديرات معلمي ومعلمات الرياضيات في مرحلتي التعليم الأساسية العليا والثانوية على محاور الاستبانة (مدى التوظيف، الإيجابيات، السلبيات).

١٠- دراسة ربيع (٢٠٢١) وعنوانها: فاعلية استخدام الفصول الافتراضية التزامنية في تدريس مقرر تنفيذ الملابس الخارجية و اتجاه الطلاب نحوها لمواجهة الحجر الصحي بسبب فيروس كورونا. وهدف البحث إلى تحديد مدي فاعلية الفصول الافتراضية التزامنية في اكساب المعارف والمفاهيم الأساسية لمقرر تنفيذ الملابس الخارجية لطلاب الفرقة الرابعة اقتصاد منزلي. وتم استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبة التجريبي، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق حقيقية بين التطبيقين (القبلي والبعدي) لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية استخدام الفصول الافتراضية التزامنية في تدريس مقرر تنفيذ الملابس الخارجية.

١١- دراسة الحوارى (٢٠٢١) وعنوانها: أثر التعلم عن بعد في ظل كورونا على دافعية الطلبة نحو التعلم من وجهة نظر المعلمين، وأولياء الأمور في مديرية قصبة إربد بالأردن. وهدفت الدراسة إلى فهم تأثير التعلم عن بعد أثناء فيروس كورونا على دافع الطلاب نحو التعلم من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في مديرية إربد، الأردن. تم تطبيق المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج النهائية أن المحور الثالث احتل الصدارة بمتوسط ٢,٦٩، وبنسبة ٥٨,٢٪، يليه المحور الثاني بمتوسط ٢,٥٦ ونسبة ٤٧,٩٧٪، وأخيراً حصل المحور الأول على متوسط قدره ٢,٩٤ بنسبة ٥٦,٦٣٪، مما يؤكد أن تو افر البيئة التعليمية للتعلم عن بعد يؤثر بشكل كبير على دافعية الطلاب للتعلم.

١٢- دراسة عرفات (٢٠٢١) وعنوانها: و اقع استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر المصادر والمراجع المتخصصة لطلاب الفرقة الرابعة مكتبات جامعة الأزهر بالمنوفية عن طريق منصة Microsoft Teams: دراسة تطبيقية استكشافية. وتهدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقررات مجال المكتبات

والمعلومات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، مع الاستعانة بأدوات المنهج المقارن، ومنها الاستبانة، واختبار تحصيلي. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: مو افقة الطلاب على تكرارتدريس مقررات المكتبات والمعلومات، وكان السبب الرئيس للمو افقة أنه " يمكن متابعة المحاضرات في أي وقت عن طريق التسجيل".

١٣- دراسة عويضة (٢٠٢١) وعنوانها: استخدام تطبيق مايكروسوفت تيمز للتعلم عن بعد في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام تطبيق مايكروسوفت تيمز للتعلم عن بعد في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. وقد تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشو ائية قدرها (٣٨) معلماً من معلمي اللغة العربية العاملين ببث الدروس عبر تطبيق مايكروسوفت تيمز بمملكة البحرين، وتشير النتائج إلى الأثر الكبير لاستخدام تطبيق مايكروسوفت تيمز في التعلم عن بعد في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

١٤- دراسة الشعباني (٢٠٢١) وعنوانها: التعلم عن بعد ودوره في تحقيق مخرجات التعليم من وجهة نظر مدرسي التربية الاسلامية في محافظة الانبار. وهدفت الدراسة إلى التعرف على التعلم عن بعد ودوره في تحقيق مخرجات التعليم من وجهة نظر مدرسي التربية الاسلامية في محافظة الانبار. وخلص البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها أن دور التعلم عن بعد في تحقيق مخرجات التعلم جاء بدرجة متوسطة.

١٥- دراسة البحيري (٢٠١٩) وعنوانها: "فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تطوير النظام التعليمي المتكامل: دراسة تطبيقية على الجامعة المصرية الأهلية للتعليم الإلكتروني". وهدف الدراسة التعرف على فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تطوير النظام التعليمي المتكامل المشتمل على (التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد إضافة إلى التعليم التقليدي) بالجامعة المصرية الأهلية للتعلم الإلكتروني، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة وقد استخدمت الباحثة استبيان كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة من خلال النتائج إلى أن الإمكانيات التكنولوجية الحديثة للفصول الافتراضية في التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد ذلك فاعلية في تنمية وتطوير العملية التعليمية وتعمل على رفع مستوى وكفاءة المعلمين والمتعلمين وزيادة المعارف.

١٦- دراسة نصر وأحمد (٢٠١٧)، وعنوانها:" فاعلية نظام الفصول الافتراضية باستخدام التعليم الجوال في زيادة دافعية الإنجازوالاتجاه نحوه" وهدفت الدراسة إلى التعرف والكشف عن فاعلية نظام الفصول الافتراضية باستخدام التعليم الجوال في زيادة دافعية الإنجاز. واستخدمت الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي، وتم إعداد الأداتين التاليتين: ١) مقياس الدافع للإنجاز، ٢) مقياس الاتجاه نحو التعلم بالفصول الافتراضية القائم على التعليم الجوال. خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المشاركات في الدراسة في الأداء القبلي والأداء البعدي على مقياس الدافع للإنجاز لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تحسين مستوى الدافع للإنجاز لدى الطالبات المشاركات.

١٧- دراسة فارس (٢٠١٥)، وعنوانها:" تقييم بيئة عمل الفصول الافتراضية وفق معيار القابلية للاستخدام من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين ونموذج مقترح للتطوير". وهدفت الدراسة إلى تقييم بيئة عمل الفصول الافتراضية في التعليم العام وفق معيار القابلية للاستخدام من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين ووضع نموذج مقترح للتطوير. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود اتفاق بين آراء التلاميذ والمعلمين حول توفر معياري السرعة وواجهة الاستخدام في بيئة الفصل الافتراضي، وعدم توفر معياري (التفاعلية والاتصال) في بيئة العمل.

١٨- دراسة الرشيدي (٢٠١٣) وعنوانها: " الفصل الافتراضي: العوامل الخارجية والداخلية المؤثرة في تقبل طلاب كليات التربية بالمملكة العربية السعودية لاستخدامه: كلية التربية بجامعة حائل نموذجاً". وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر العوامل الخارجية (تشجيع الأقران والإلمام باللغة الإنجليزية والكفاءة الذاتية للحاسب الآلي، والاستمتاع) والعوامل الداخلية (سهولة الاستخدام وعامل تصور الفائدة) في تقبل الطلاب استخدام التعلم الافتراضي في كليات التربية في جامعات المملكة العربية السعودية من خلال نموذج قبول التقنية. وقد أشارت نتائج التحليل العاملي على أن المقاييس

المستخدمة لقياس أثر العوامل الداخلية والخارجية قد اتسمت بثبات جيد وصحة بناء. وقد أثبتت نتائج تحليل المسار أن نموذج قبول التقنية الموسع قد تطابق مع البيانات للبيئة المحلية.

١٩- دراسة الأسطل (٢٠١٣) وعنوانها: و اقع استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في تدريس المقررات التربوية في جامعة القدس المفتوحة وسبل تطويرها. وهدفت إلى التعرف على و اقع استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في تدريس المقررات التربوية في جامعة القدس المفتوحة وسبل تطويرها، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.، وأظهرت النتائج وجود فروق في و اقع استخدام الصفوف الافتراضية تعزى لمتغير الدورة التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس ولصالح من اجتازوا الدورات التدريبية في الصفوف الافتراضية، في حين لم تظهر مثل تلك الفروق في متغير الجنس، أو المؤهل أو العمر أو الفرع الذي يدرس به عضو هيئة التدريس.

ثالثًا-دراسات أجنبية:

١- دراسة جارسيا وآخرون (García-Vela، et al 2021)، وعنوانها:" تعليم ميكانيكا الصخور باستخدام الو اقع الافتراضي: الممارسات المختبرية والرحلات الميدانية أثناء جائحة فيروس كورونا COVID-19 في الإكوادور وبوليفيا وإسبانيا". وهدفت الدراسة إلى تصميم بعض فصول ميكانيكا الصخور الافتراضية لاستكمال الدروس وجهًا لوجه. ولقد تم إنشاء نوعين من الفصول الافتراضية: الممارسات المخبرية والرحلات الميدانية، فإننا نعتبر أنه من المفيد استخدام الو اقع الافتراضي وأجهزة المحاكاة لتعلم كيفية رسم خرائط ميكانيكا الصخور والاستقرار في المناجم والأنفاق. إنه تقدم في التدريب على الأمن والجودة.

٢- دراسة كوكرهام وآخرين (Cockerham et al. 2021). وعنوانها: أصوات الطلاب: رفاهية المراهقين والتفاعلات الاجتماعية أثناء التحول الناشئ إلى بيئات التعلم عبر الإنترنت. والأسئلة الرئيسية المطروحة هي: (١) إلى أي مدى يختلف رفاه المراهقين أثناء الجائحة عن رفاههم قبل الجائحة؟؛ (٢) ما هي العوامل التي يعتبرها المراهقون مؤثرات على تعلمهم أثناء التحول المفروض إلى التعليم عبر الإنترنت؟؛ و(٣) ما هي التغيرات الاجتماعية والاهتمامات التي يبلغ عنها المراهقون أثناء الجائحة؟ أكمل واحد وعشرون مراهقًا استطلاعات مقياس ليكرت وشاركوا في مقابلات فردية شبه منظمة. أظهرت النتائج انخفاضًا كبيرًا في التأثير الإيجابي وزيادة معنوية في التأثير السلبي أثناء الجائحة، مما يشير إلى انخفاض في الرفاهية.

٣- دراسة سيفي بيلون Sevy-Biloon، 2021)). وعنوانها: فصول افتراضية أو وجهًا لوجه: تصورات طلاب الجامعات الإكوادورية أثناء الوباء. والهدف من هذه الدراسة هو إلقاء نظرة على الإيجابيات والسلبيات التي قدمها ٦٩ طالبًا لمناقشة السبب في أن أخذ الدروس بشكل افتراضي أو وجهاً لوجه هو خيار أفضل للغة الإنجليزية كلغة أجنبية . وأظهرت النتائج: أنَّ البعض يفضل التعلم عبر الإنترنت لأسباب مختلفة مثل: الأمان والراحة والأسباب الاقتصادية والحصول على مزيد من الوقت بشكل عام.

٤- دراسة فيدوفيتش وآخرين (Vidovic et al. 2021) وعنوانها: تدريس أوجه التعاون الافتراضية والمتعددة الثقافات: استكشاف تجارب الطلاب الجامعيين في كرو اتيا والولايات المتحدة. وهناك سمتان مهمتان للعمل الجماعي المعاصر وهما العمل مع زملاء من خلفيات ثقافية متنوعة والعمل في فرق افتراضية. ومن ثم، فإن إعداد الطلاب للتنقل بنجاح في عالم الأعمال يجب أن يشمل تطوير هاتين المهارتين. وتشير النتائج النوعية إلى الاختلافات في الدروس الرئيسية المستفادة بين الطلاب الأمريكيين والكرو اتيين، مثل مهارات الاتصال ومهارات إدارة الوقت وكثافة التجربة. نقدم وصفًا للتمرين، والدروس المستفادة، والاقتراحات للاستخدام المستقبلي، بما في ذلك التكيفات مع أحجام الفصول الأصغر.

٥- دراسة ديم وآخرين (Deem et al. 2020). وعنوانها: زيادة نجاح الطلاب مع مشاريع الفريق في الفصل الافتراضي. حيث أصبحت الفرق الافتراضية مكونًا رئيسيًا في تقديم الدورات عبر الإنترنت في جامعة بوردو العالمية (PUG) وفي التعليم العالي بشكل عام للمساعدة في تزويد أصحاب العمل بمرشحين مؤهلين لتلبية احتياجاتهم من المواهب، تم إنشاء العمل الجماعي كواحد من الكفاءات المهنية الست التي يتم تقييم طلاب جامعة بيرديو العالمية (PUG) من أجلها في

جميع البرامج. أصبحت الفرق الافتراضية في الفصل الدراسي مصدرًا رئيسيًا لشكاوى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. أدى ذلك إلى إزالة مشاريع الفريق الافتراضية من بعض الفئات. تم إنشاء فرق عمل متعددة الوظائف لمراجعة عمليات مشروع الفريق. كان الهدف من هذه الفرق هو تطوير توصيات لتحسين مشاريع الفريق في المناهج الدراسية. أظهرت النتائج الأولية العوامل الرئيسية التي تؤثر على رضا الطلاب عن مهام الفريق في الفصل الافتراضي المتضمن؛ ضعف التواصل داخل الفريق، ومشاكل الجدول الزمني ؛ ونقص التدريب لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

٦- دراسة سينير وآخرين (Şener et al 2020). وعنوانها: خبرات التدريس عبر الإنترنت لمدرسي تدريس اللغة الإنجليزية. وهدفت هذه الدراسة إلي استكشاف تصورات مدربي اللغة الإنجليزية حول التدريس عبر الإنترنت، وتصميم الاستبيان المقطعي من حيث المشكلات الفنية والتربوية والمؤسسية التي مروا بها. وقد أجريت هذه الدراسة على ٣٩ مشاركًا في إحدى الجامعات الخاصة في اسطنبول، تركيا. وتشير النتائج إلى أنَّ المشاركين عانوا من نقص في المعدات التقنية للفصول الافتراضية، وزيادة في عبء العمل، ونقص في الدعم المالي من قبل المؤسسة، على الرغم من العدد الكبير من المشاركين الذين أبلغوا عن حصولهم على الدعم العاطفي من زملائهم. إلى جانب ذلك، فإنَّ المجالات التي يجدون فيها أكثر إشكالية هي القدرة على خلق فرص تفاعل في الفصول الافتراضية، وتحفيز الطلاب المنخفض، و افتقار الطلاب إلى الاستقلالية، والافتقار إلى التوحيد القياسي في هيئة التدريس بالإضافة إلى مشكلات اتصال الإنترنت العامة.

٧- دراسة العلوان وآخرون (٢٠٢٠) Alalwan et al. وعنوانها: "تحديات و آفاق الو اقع الافتراضي واستخدام الو اقع المعزز بين معلمي المدارس الابتدائية: منظور البلدان النامية" وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تحديات و آفاق استخدام تقنيات الو اقع الافتراضي والو اقع المعزز في تدريس مواد العلوم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الد\راسة من (٢٩) معلم. وقد أسفرت النتائج عن الأتى: الافتقار إلى الكفاءة، والتصميم التعليمي المحدود، ونقص الاهتمام المركّز، وقلة الوقت، ومحدودية الموارد البيئية كانت تحديات شائعة في استخدام الو اقع الافتراضي والو اقع المعزز.

٨- دراسة مانيجرى وسابيري (Manegre & ،Sabiri، 2020))،. وعنوانها:" تعلم اللغة عبر الإنترنت باستخدام الفصول الدراسية الافتراضية: تحليل تصورات المعلم". وتشرح هذه الدراسة ظهور الفصول الافتراضية كطريقة تعليمية لتعلم اللغة عبر الإنترنت. وتم استطلاع آراء ٣٥ معلمًا من يقومون بتدريس اللغة الإنجليزية في الفصول الافتراضية لمعرفة تصوراتهم وآرائهم في العمل في هذه البيئة. لم نكتشف فقط أنَّ أكثر من ٥٠ في المائة من المعلمين عبر الإنترنت الذين شاركوا كانوا طلابًا أيضًا، والتعلم عبر الإنترنت في الفصول الافتراضية قد يكون بديلاً طريقة التعلم لتحل محل التعلم التقليدي في الفصول الدراسية والتعليم المنزلي في معظم المواد. يجب إيلاء الاهتمام المستمر للفرص التعليمية في الفصول الافتراضية، ولكن لظهور مناهج أخرى أيضًا.

٩- دراسة بيتش وآخرون (Beach et al. 2018) وعنوانها: " نافذة على الفصل الدراسي: فحص استخدام الفصول الافتراضية في تعليم المعلمين". وهدفت هذه الدراسة الاستكشافية إلى التعرف على الفائدة المتصورة من "الزيارات الصفية الافتراضية" في الدورات الدراسية لتعليم القراءة والكتابة وبرامج إعداد المعلمين من وجهة نظر مرشحي معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفى والمنهج الاستقرائي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) معلمين. وأشارت النتائج إلى أنَّ زيارات الفصول الافتراضية لديها القدرة على سد الفجوة بين ما يتعلمه المعلمون المرشحون في دوراتهم الدراسية وخبراتهم الميدانية. يمكن أن توفر زيارات الفصول الافتراضية للمساهمين الأساسيين نافذة إضافية إلى الفصول الدراسية المثالية والوصول إلى نماذج من المعلمين ذوي الخبرة العالية.

١٠- دراسة جورنيل وآخرون (Journell et al. 2013)، وعنوانها:" تدريب المعلمين للفصول الافتراضية: وصف لدورة تجريبية في علم أصول التدريس عبر الإنترنت". فقد أدى الطلب المتزايد على التعليم عبر الإنترنت في التعليم العالي والتعليم من رياض الأطفال وحتى التعليم الثانوي إلى ظهور حاجة لبرامج تعليم المعلمين لتوفير التدريب قبل الخدمة والمعلمين الممارسين في علم أصول التدريس عبر الإنترنت؛ في هذه الدورة، استكشف الطلاب تاريخ التعليم عبر الإنترنت، ونظريات التعلم عبر الإنترنت، و إنشاء مجتمعات عبر الإنترنت وتقييمات عبر الإنترنت وطرق للتمييز بين الدورات

التدريبية عبر الإنترنت للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة. تمكن الطلاب بعد ذلك من وضع هذه المعرفة النظرية موضع التنفيذ من خلال تجربة أشكال مختلفة من الاتصال المتزامن وغير المتزامن وتصميم الدورة التدريبية الخاصة بهم عبر الإنترنت. يقدم المؤلفون هذا الوصف على أمل أن يستخدمه الآخرون كنقطة انطلاق لإنشاء دوراتهم الخاصة في علم أصول التدريس عبر الإنترنت.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

وفيما يلي عرضا تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد تم استخدام المعيار الاحصائي التالي للحكم على الاتجاه العام للاستبانة كما في جدول (١).

جدول (١) المعيار الاحصائي للحكم على الاتجاه العام للاستبانة

الاتجاه العام	مو افق بشدة	مو افق	محايد	غير مو افق	غير مو افق بشدة
المتوسط الحسابي	٥ :٤،٢	٣،٤: أقل من ٤،٢	٢،٦: أقل من ٣،٤	١،٨ إلى أقل من ٢،٦	١: أقل من ١،٨

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما أراء معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم نحو و اقع استخدام الفصول الافتراضية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية وتحليل استجابات العينة وجاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (٢):

جدول (٢) استجابات أفراد العينة المتعلقة بو اقع استخدام الفصول الافتراضية لدى معلمي مادة العلوم للمرحلة الابتدائية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
١	أدرس التلاميذ عبر الفصول الافتراضية	٤,٢٠	٠,٨٣٥	مو افق بشدة	٣
٢	تستخدم مصادر معرفة متعددة في الفصول الافتراضية لتدريس مادة العلوم	٤,٢٧	٠,٦٩٠	مو افق بشدة	٢
٣	استخدم الفصول الافتراضية في منصة مدرستي	٤,٢٩	٠,٧٢٤	مو افق بشدة	١
٤	توفر المدرسة كل التسهيلات لاستمرارية استخدام الفصول الافتراضية	٣,٩٠	١,٠٨٦	مو افق	١١
٥	أتابع التقدم الدراسي للتلاميذ من خلال التعلم عبر الفصول الافتراضية	٤,٠٤	٠,٩٣٣	مو افق	٧
٦	متابعة بيئة التعلم عبر الفصول الافتراضية لتكون مريحة	٤,١١	٠,٨٥٧	مو افق	٥
٧	تكليف التلاميذ بتدريبات و أنشطة مقرر العلوم عن طريق الفصول الافتراضية	٤,٠٤	٠,٨٣٤	مو افق	٧

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
٨	توجيه التلاميذ إلى مصادر التعلم الإضافية عبر الفصول الافتراضية	٤,١١	٠,٧٣٠	موافق	٥
٩	متابعة حضور التلاميذ أثناء التدريس عبر الفصول الافتراضية	٤,١٣	٠,٨٨٦	موافق	٤
١٠	توجد مكتبة رقمية تخدم المقرر الدراسي لمادة العلوم	٣,٧٣	١,١٣٠	موافق	١٢
١١	اختبار مادة العلوم من خلال الفصول الافتراضية	٣,٩٢	١,٠٠٩	موافق	١٠
١٢	تشجع المدرسة المتميزين من معلمي العلوم الذين يستخدمون الفصول الافتراضية	٣,٩٨	١,٠٩٧	موافق	٩
المحور ككل		٤,٠٦	٠,٠,٦٠٣	موافق	-

يتضح من جدول (٢) أنَّ بواقع استخدام الفصول الافتراضية لدى معلمي مادة العلوم للمرحلة الابتدائية كان بدرجة موافق، إذ بلغ المتوسط الحسابي لفقرات المحور ككل (٤,٠٦) بانحراف معياري (٠,٦٠٣)، وجاءت فقرات هذا المحور بين موافق وموافق بشدة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٧٣ – ٤,٢٩) وبفارق (٠,٥٦) بين أدنى وأعلى متوسط حسابي، حيث أظهرت نتائج هذا المحور أنَّ (٣) فقرات حصلت على درجة موافق بشدة؛ و(٩) فقرات حصلت على درجة موافق.

جاءت في الرتبة الأولي الفقرة رقم (٣) " استخدم الفصول الافتراضية في منصة مدرستي " بدرجة موافق بشدة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٢) " تستخدم مصادر معرفة متعددة في الفصول الافتراضية لتدريس مادة العلوم " وبدرجة موافق بشدة أيضا.

وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٤) " توفر المدرسة كل التسهيلات لاستمرارية استخدام الفصول الافتراضية "بدرجة موافق، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (١٠) " توجد مكتبة رقمية تخدم المقرر الدراسي لمادة العلوم "وبدرجة موافق أيضا، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنَّ معظم المواد العلمية يسهل فيها استخدام التكنولوجيا، كذلك وفرت غالبية المدارس العديد من المنصات التي يتم استخدامها في التدريس عبر الفصول الافتراضية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الثاني ونصه: ما أهمية استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل استجابات العينة وجاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (٣):

جدول (٣) استجابات أفراد العينة المتعلقة بأهمية استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
١	تساعد الفصول الافتراضية على زيادة التفاعل بين التلاميذ والمعلمين	٤,١٤	٠,٨٣٣	مو افق	٨
٢	تساهم الفصول الافتراضية في حل مشكلة نقص المعلمين	٤,٢٤	٠,٧٨٦	مو افق بشدة	٦
٣	توفر الفصول الافتراضية الوقت والجهد لمعلمي العلوم	٤,٢٥	٠,٧٧٦	مو افق بشدة	٥
٤	تزيد الفصول الافتراضية من قدرة التلميذ على التعلم الذاتي	٤,٠١	٠,٩٧٠	مو افق	١٢
٥	تعمل الفصول الافتراضية على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ	٣,٦٣	١,١٢٠	مو افق	١٣
٦	تتيح الفصول الافتراضية حالة من الخصوصية للتلاميذ أثناء عملية التعلم	٤,١١	٠,٧٣٧	مو افق	٩
٧	تخفف الفصول الافتراضية الأعباء عن إدارة المدرسة	٤,٠٨	٠,٨٥٢	مو افق	١٠
٨	تساهم الفصول الافتراضية في توظيف طرق تدريس متعددة لمعلمي العلوم	٤,٠٤	٠,٨٣٢	مو افق	١١
٩	تعد الفصول الافتراضية بديل مناسب للتعليم خلال الأزمات	٤,٤١	٠,٧٦١	مو افق بشدة	٢
١٠	تساهم الفصول الافتراضية في حل مشكلة البعد الجغرافي	٤,٤٥	٠,٦٩٧	مو افق بشدة	١
١١	توظف الفصول الافتراضية أدوات متنوعة في منتديات النقاش من خلال حجرة الدراسة الافتراضية	٤,٢٦	٠,٧٤٢	مو افق بشدة	٤
١٢	متابعة سير العملية التعليمية أثناء عملية التعلم بالفصول الافتراضية	٤,٢٨	٠,٦٩١	مو افق بشدة	٣
١٣	متابعة أولياء الأمور لعملية تعلم أبنائهم عبر الفصول الافتراضية	٤,٢١	٠,٨٧١	مو افق بشدة	٧
	المحور ككل	٤,١٦	٠,٥٥٣	مو افق	-

يتضح من جدول (٣) أنَّ أهمية استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم كانت بدرجة مو افق، إذ بلغ المتوسط الحسابي لفقرات المحور ككل (٤,١٦) بانحراف معياري (٠,٥٥٣)، وجاءت فقرات هذا المحوربين مو افق ومو افق بشدة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٦٣ – ٤,٤٥) وبفارق (٠,٨٢) بين أدني وأعلي متوسط حسابي، حيث أظهرت نتائج هذا المحور أنَّ (٧) فقرة حصلت على درجة مو افق بشدة؛ و(٦) فقرات حصلت على درجة مو افق.

جاءت في الرتبة الأولي الفقرة رقم (١٠) "تساهم الفصول الافتراضية في حل مشكلة البعد الجغرافي" بدرجة مو افق بشدة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (٩) "تعد الفصول الافتراضية بديل مناسب للتعليم خلال الأزمات" وبدرجة مو افق.

وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٤) " تزيد الفصول الافتراضية من قدرة التلميذ على التعلم الذاتي " بدرجة مو افق، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (٥) "تعمل الفصول الافتراضية على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ" وبدرجة مو افق أيضا، فالطالب الذي لا يتمكن من الوصول للمدرسة بسبب إقامته بعيداً عن المدرسة؛ بإمكانه أن يعوض ما فاته من خلال الفصول الافتراضية، لأنَّ بها إمكانية تسجيل الدروس والاستماع إليها ومشاهدتها لاحقاً، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنَّ

الأهمية التي وضحت للعالم أجمع خلال أزمة وباء كورونا حيث استطاعت الفصول الافتراضية أن تساهم في حل مشكلة الحضور المباشر للطلاب،

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

للإجابة على السؤال الثالث ونصه: ما الصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في المرحلة الابتدائية بتعليم القصيم من وجه نظر المعلمين والمعلمات لمادة العلوم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل استجابات العينة وجاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (٤):

جدول (٤) استجابات أفراد العينة المتعلقة بالصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في المرحلة الابتدائية من وجه نظر معلمي مادة العلوم

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
١	التغذية الراجعة المقدمة للتلميذ ضعيفة أثناء التعلم عبر الفصول الافتراضية	٣,٥٥	١,١٢٢	موافق	٨
٢	قلة دافعية معلمي ومعلمات العلوم	٣,٤٤	١,١٧٧	موافق	١٠
٣	ضعف إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لأهمية الفصول الافتراضية	٣,٩٣	١,٠٠٧	موافق	٣
٤	ضعف المستوي الاقتصادي للأسرة	٣,٨٥	١,٠٠٩	موافق	٥
٥	قلة الثقافة التقنية لمعلمي العلوم	٣,٤٤	١,٠٥٨	موافق	١٠
٦	قلة الدورات التدريبية المتخصصة في استخدام الفصول الافتراضية لمعلمي العلوم	٣,٩٧	٠,٩٩٧	موافق	٢
٧	ضعف البنية التحتية للمدارس	٣,٩٠	٠,٩٧٢	موافق	٤
٨	صعوبة إجراء تجارب معملية عبر الفصول الافتراضية	٣,٨١	١,٠٧٨	موافق	٧
٩	قلة الحوافز التشجيعية لمعلمي العلوم	٤,٠١	٠,٩٠٩	موافق	١
١٠	قلة المعرفة بتحويل مناهج العلوم إلى مناهج رقمية	٣,٨٢	٠,٨٧٢	موافق	٦
١١	تحتاج الفصول الافتراضية إلى مجهود مضاعف من التلاميذ	٣,٤٦	١,١٧٤	موافق	٩
١٢	الفصول الافتراضية مرهقة بالنسبة لمعلمي العلوم	٣,٢٣	١,١٥١	محايد	١٣
١٣	ضعف تفاعل التلاميذ عبر الفصول الافتراضية	٣,٣٤	١,١١١	محايد	١٢
	المحور ككل	٣,٦٧	٠,٦٧٢	موافق	-

يتضح من جدول (٤) أنَّ الصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في المرحلة الابتدائية من وجه نظر معلمي مادة العلوم كانت بدرجة موافق، إذ بلغ المتوسط الحسابي لفقرات المحور ككل (٣,٦٧) بانحراف معياري (٠,٦٧٢)، وجاءت فقرات هذا المحور بين محايد وموافق، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٢٣ – ٤,٠١) وبفارق (٠,٧٨) بين أدني وأعلي متوسط حسابي، حيث أظهرت نتائج هذا المحور أنَّ (١١) فقرة حصلت على درجة موافق؛ و(٢) فقرة حصلت على درجة محايد.

جاءت في الرتبة الأولي الفقرة (٩) "قلة الحوافز التشجيعية لمعلمي العلوم" بدرجة موافق، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٦) "قلة الدورات التدريبية المتخصصة في استخدام الفصول الافتراضية لمعلمي العلوم" وبدرجة موافق.

وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (١٣) " ضعف تفاعل التلاميذ عبر الفصول الافتراضية " بدرجة محايد، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (١٢) " الفصول الافتراضية مرهقة بالنسبة لمعلمي العلوم " وبدرجة محايد أيضا، وقد تعزى هذه النتيجة

إلى أنَّ عدم تقدير المعلم المجتهد والمتميز يجعله يصاب بالإحباط وقلة الدافعية للعمل، وكذلك قلة الدورات التدريبية تعد من أبرز الصعوبات لأنها توضح للمعلم أحدث ما تم التوصل له في الميدان، وتجعله على تواصل مع مستجدات الأمور، كذلك المشاركات المستمرة للمعلمين داخل الدورات التدريبية تصقل مهاراتهم وخبراتهم لأنهم يتعرضون لتجارب الآخرين والاستفادة منها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الرابع ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم القصيم حول واقع استخدام الفصول الافتراضية تعزي لمتغيرات (النوع، سنوات الخدمة، درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت)؟ جاءت النتائج كما يلي:

١) الفروق باختلاف متغير النوع:

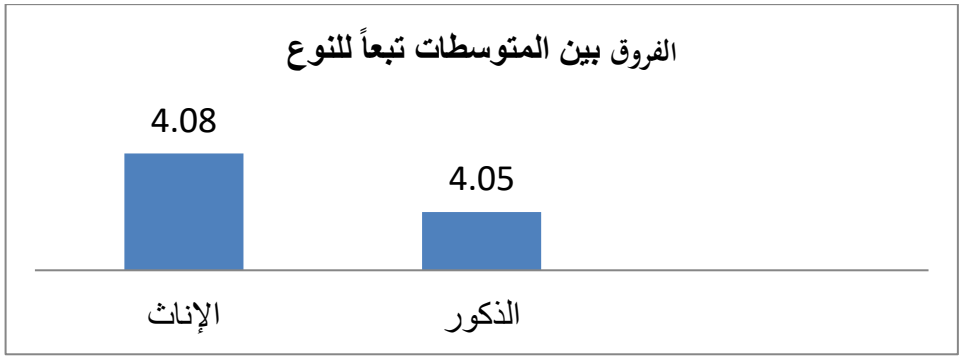
تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتحقق من وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات استجابات افراد العينة حول واقع استخدام الفصول الافتراضية والتي تعزي لمتغير النوع، وجاءت النتائج كما في جدول (٥):

جدول (٥) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع استخدام الفصول الافتراضية والتي تعزي لمتغير النوع

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة (P. value)
واقع استخدام الفصول الافتراضية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية	ذكور	١٢٠	٤,٠٥	٠,٦٣٤	٠,٣٦٠	٢٠١	٠,٧١٩
	إناث	٨٣	٤,٠٨	٠,٥٥٩			

يتضح من الجدول(٥) أنَّ مستوي الدلالة "p.value" لو اقع استخدام الفصول الافتراضية يساوي (٠,٧١٩)، وهي أكبر من مستوي المعنوية (٠,٠٥)، وهو ما يعني قبول الفرضية الصفرية، مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع عند مستوي (٠,٠١) بمعنى أنَّ نوع الجنس لا يؤثر على استجابات العينة؛ وهذه النتيجة تعزى إلى أنَّ الحكم على واقع استخدام الفصول الافتراضية لا يختلف باختلاف نوع الجنس، فنوع الجنس قد لا يكون له تأثير في التعرف على واقع استخدام الفصول الافتراضية، وقد يكون هذا بسبب أنَّ واقع استخدام الفصول الافتراضية يمس واقع المعلمين والمعلمات بغض النظر عن نوعهم سواء كانوا ذكور أو إناث، وبالتالي تكون اتجاهاتهم نحوها متشابهة. كذلك تفهم أفراد العينة لو اقع استخدام الفصول الافتراضية، لا يختلف باختلاف نوع الجنس.

ويوضح شكل (١) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث حول واقع استخدام الفصول الافتراضية:



شكل (١) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكوروالإناث حول و اقع استخدام الفصول الافتراضية تبعاً لمتغير النوع

٢) الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة:

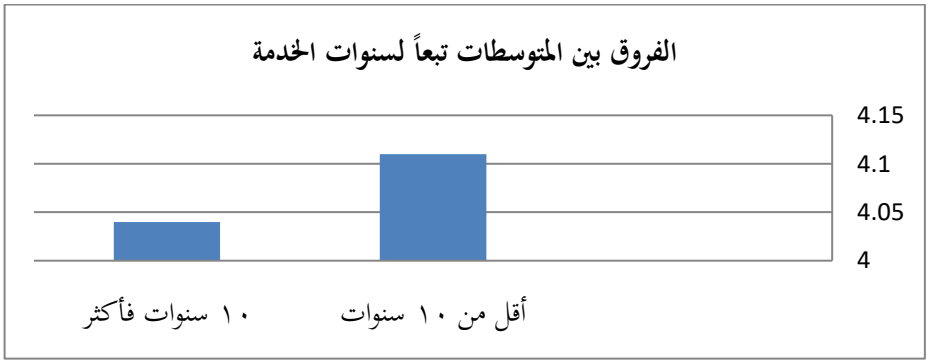
وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العينة تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتحقق من وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات استجابات افراد العينة حول و اقع استخدام الفصول الافتراضية والتي تعزي لمتغير عدد سنوات الخدمة، وجاءت النتائج كما في جدول (٦):

جدول (٦) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول و اقع استخدام الفصول الافتراضية والتي تعزي لمتغير عدد سنوات الخدمة

المحور	عدد سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة (P. value)
و اقع استخدام الفصول الافتراضية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية	أقل من ١٠ سنوات	١٢٠	٤,١١	٠,٥٥٦	٠,٧٢٦	٢٠١	٠,٤٦٨
	١٠ سنوات فأكثر	٨٣	٤,٠٤	٠,٦٢٤			

يتضح من الجدول (٦) أنَّ مستوي الدلالة "p.value" لو اقع استخدام الفصول الافتراضية يساوي (٠,٤٦٨)، وهي أكبر من مستوي المعنوية (٠,٠٥)، وهو ما يعني قبول الفرضية الصفرية، مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة عند مستوي (٠,٠١) بمعنى أنَّ عدد سنوات الخدمة التي قضاها المعلم في الخدمة لا يؤثر على استجاباته؛ وهذه النتيجة تعزى إلى أنَّ الحكم على و اقع استخدام الفصول الافتراضية لا يختلف باختلاف عدد سنوات الخدمة، فعدد سنوات الخدمة قد لا يكون له تأثير في التعرف على و اقع استخدام الفصول الافتراضية، وقد يكون هذا بسبب أنَّ و اقع استخدام الفصول الافتراضية يمس و اقع المعلمين والمعلمات بغض النظر عن عدد سنوات الالتحاق بالخدمة، وبالتالي تكون اتجاهاتهم نحوها متشابهة. كذلك تفهم أفراد العينة لو اقع استخدام الفصول الافتراضية، لا يختلف باختلاف مدة سنوات الخدمة.

ويوضح شكل (٢) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكوروالإناث حول و اقع استخدام الفصول الافتراضية، وفقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة:



شكل (٢) دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة حول و اقع استخدام الفصول الافتراضية تبعاً لسنوات الخدمة

٣) الفروق باختلاف متغير درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت:

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العينة حول و اقع استخدام الفصول الافتراضية والتي تعزي لمتغير عدد درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي

(ONE-WAY ANOVA) للتحقق من وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة حول و اقع استخدام الفصول الافتراضية، والتي تعزي لمتغير(درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت) والجدول (٧) التالي يوضح النتائج:

جدول (٧) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة والتي تعزي لمتغير درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت.

المحور	درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
و اقع استخدام الفصول الافتراضية	ضعيفة	١٨	٣,٨١	٠,٧٨٥	١٦,٢٤١	٠,٠٠٠	دالة
	متوسطة	١٠٢	٣,٨٨	٠,٥٦٩			
	ممتازة	٨٣	٤,٣٣	٠,٤٩٤			

يوضح الجدول (٧) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ومنه نستنتج الآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) حيث جاءت قيمة (ف) ٣,١٢٤ بقيمة احتمالية (٠,٠٠) وهي أقل من مستوى المعنوية (٠،٠٥)، وهي دالة احصائياً. كما يوضح الجدول (٧) ارتفاع قيمة المتوسطات لفئة (ممتازة) عن فئة (ضعيفة، متوسطة)؛ حيث كان المتوسط قيمته (٤,٣٣) من أصل (٥) درجات.

ولمعرفة سبب الفروق تم استخدام اختبار المقارنات البعدية (Scheffe) لتوضيح سبب وماهية الفروق الدالة احصائيا؛ وهو ما يوضحه الجدول (٨) كالتالي:

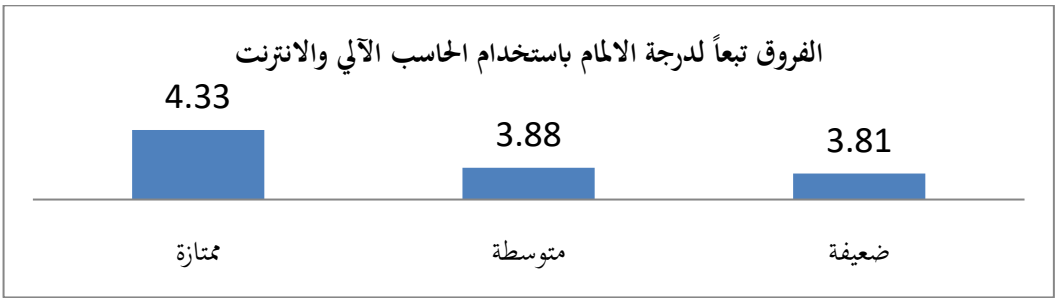
جدول (٨) نتائج اختبار المقارنات البعدية (Scheffe) لو اقع استخدام الفصول الافتراضية

و اقع استخدام الفصول الافتراضية	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
ضعيفة-متوسطة	٠,٠٦٩١٧	٠,٨٩١	غير دالة
ممتازة-ضعيفة	٠,٥١٤٥٠	٠,٠٠٢	دالة
ممتازة-متوسطة	٠,٤٤٥٣٣	٠,٠٠٠	دالة

يتضح من الجدول (٨) أنَّ سبب الفروق الدالة احصائيا في و اقع استخدام الفصول الافتراضية يعود إلى الفرق بين فئة ممتازة وفئة ضعيفة بفارق معنوي (٠,٥١٤٥٠) حيث كانت القيمة الاحتمالية (٠,٠٠٢) وهي أقل من مستوي المعنوية (٠,٠٥). وكان الفارق بين فئة ممتازة وفئة متوسطة بفارق معنوي قيمته (٠,٤٤٥٣٣) حيث كانت القيمة الاحتمالية (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوي المعنوية (٠,٠٥). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ المعلم الذي تكون درجة إجادته لاستخدام الحاسب الآلي والإنترنت ممتازة بالضرورة لديه القدرة على الابداع في استخدام الفصول الافتراضية؛ حيث أنها تعتمد بشكل أساسي على الحاسب الآلي والإنترنت، وبما أنه متمكن فيهما وعلى دراية كاملة بكل التفاصيل وملم بالمهارات التكنولوجية والانترنت فبالتالي سيكون أجدر الفئات بمعرفة استخدام الفصول الافتراضية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة القحطاني (٢٠١٠) حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة عند مستوي دلالة (٠,٠٥) نحو استخدام الصفوف الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد تعزى لمتغير درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت. و اتفقت مع دراسة الثبيتي (٢٠١٥) حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة عند مستوي دلالة (٠,٠٥) في آليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية تعزى لعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الالكتروني بين دورة واحدة وثلاث دورات فأكثر وكانت الفروق لصالح ثلاث دورات فأكثر.

بينما كان الفرق بين الفئتين (ضعيفة – متوسطة)؛ غير دال احصائيا؛ حيث كانت القيمة الاحتمالية (٠,٨٩١) وهي أكبر من مستوي المعنوية (٠,٠٥)؛ لذا نقبل الفرض الصفري بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية.

ويوضح شكل (٢) دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول و اقع استخدام الفصول الافتراضية والتي تعزي لمتغير درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت



شكل (٢) دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول و اقع استخدام الفصول الافتراضية والتي تعزي لمتغير درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت

نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات: فيما يلي عرض لأهم النتائج التي توصلت إليها، والتوصيات المقترحة حول واقع استخدام الفصول الافتراضية.

أولاً- ملخص نتائج الدراسة

بعد عرض وتفسير ومناقشة البيانات التي تم الحصول عليها عن طريق تطبيق أداة الدراسة خلصت الدراسة الي النتائج العامة التالية:

١- اتفقت العينة على تو افر فقرات محور و اقع استخدام الفصول الافتراضية لدى معلمي مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم كان بدرجة مو افق.

٢- اتفقت العينة على تو افر فقرات محور بأهمية استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم كان بدرجة مو افق.

٣- اتفقت العينة على تو افر فقرات الصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في المرحلة الابتدائية من وجه نظر معلمي مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم كان بدرجة مو افق.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة حول استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم وفقا لمتغير النوع.

٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة حول استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم وفقا لمتغير سنوات الخدمة.

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة وفقا لمتغير درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت حول استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم ؛ وكانت الفروق لصالح فئة ممتازة عند مقارنتها مع فئة ضعيفة وفئة متوسطة؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة عند مقارنة فئة ضعيفة وفئة متوسطة.

ثانياً- توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بالآتي:

١- توجيه الأنظار لاستخدام الفصول الافتراضية على مستوى جميع المقررات الدراسية لما لها من أثر إيجابي في العملية التعليمية.

٢- توعية المعلمين والمعلمات بأهمية استخدام الفصول الافتراضية في عملية التدريس.

٣- ضرورة استغلال التكنولوجيا الحديثة كعامل مساعد في استخدام الفصول الافتراضية.
٤- زيادة عدد الدورات التدريبية المتخصصة في استخدام الفصول الافتراضية للمعلمين والمعلمات على كيفية استخدام الفصول الافتراضية بالشكل الفعال، الذي يثري العملية التعليمية.
٥- زيادة الحوافز التشجيعية للمعلمين والمعلمات المتميزين في استخدام الفصول الافتراضية.
٦- يمكن استخدام الفصول الافتراضية لحل العديد من الأزمات التي قد تواجه المدارس؛ مثال (الحضور، قلة عدد المعلمين، البعد الجغرافي للطلاب).
٧- يجب توفير مصادر معرفة متعددة كقواعد البيانات العالمية والمستودعات الرقمية للمعلمين.

ثالثاً- مقترحات الدراسة:

١- يقترح الباحث إجراء بعض الدراسات الميدانية التي تتناول موضوع استخدام الفصول الافتراضية والكشف عن العلاقة بينه وبين بعض المتغيرات (التطور التكنولوجي، الابداع، العولمة).
٢- إجراء دراسات خاصة بأهمية دور الفصول الافتراضية مع مختلف الفئات كعينة للبحث (أفراد الأسرة، معلمات رياض الأطفال، معلمي المرحلة الثانوية).
٣- إجراء دراسات حول الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات في مجال استخدام الفصول الافتراضية وتقنيات التعليم.
٤- إجراء المزيد من الدراسات حول البيئات الافتراضية الأخرى مثل المتاحف والمعامل الافتراضية، ومع المواد الدراسية مثل الرياضيات واللغة الانجليزية والدراسات الاجتماعية.
٥- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث بشكل أكثر تفصيلاً عن استخدامات الفصول الافتراضية في الجوانب التي لم يتطرق إليها أحد.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الإتربي، شريف (٢٠١٩). *التعليم بالتخيل: إستراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم. القاهرة:* العربي للنشر والتوزيع.

الأحمرى، أحمد بن سعيد. (٢٠١٩). الفصول الافتراضية بين النظرية والتطبيق: دراسة لتجربة المدرسة الافتراضية السعودية، *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، (٦)، ٣١١-٣٣٨.

ـــــ ، سارة عوضه (٢٠٢١). و اقع استخدام الفصول الافتراضية في ظل جائحة كورونا (كوفيد ١٩) من وجهة نظر الطالبات بجامعة الملك خالد. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مصر، ٣٧(٥)، ٢٨٤-٣٢٠.

الأسطل، علا (٢٠١٣). و اقع استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في تدريس المقررات التربوية في جامعة القدس المفتوحة وسبل تطويرها.{*رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الأزهر}، غزة.

آل مداوي، عبير محفوظ (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمكاتب التعليم بمنطقة عسير لتطبيق برنامج الفصول الافتراضية في الإشراف التربوي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣٠(٢)، ٣٣٧-٣٧١.

البحيري، شيرين عبد الحفيظ (٢٠١٩). فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تطوير النظام التعليمي المتكامل: دراسة تطبيقية على الجامعة المصرية الأهلية للتعليم الإلكتروني. *مجلة دراسات الطفولة*، جامعة عين شمس، ٢٢(٨٤)، ٦٧ – ٧٨.

بسيوني، عبد الحميد (٢٠١٥). *كيف تعيش الحياة الثانية في العالم الافتراضي؟*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

التركي، عثمان بن تركي (٢٠١٦). فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير والمهارات المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات* - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة، ٣١(٥)، ٦٧ – ١١٨.

الثبيتي، سلطان بن سليم (٢٠١٥). معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الانجليزية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة الطائف. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

الثوبني، مشعل فهد (٢٠٢١). و اقع اتجاهات الطلاب نحو التعلم عن بعد باستخدام الفصول الافتراضية التزامنية على التحصيل المعرفى لمقرر مسابقة رمى الرمح في ظل جائحة كورونا. *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة*، القاهرة، مصر، ٦١(٦١)، ١١-٣٠.

الجارالله، سليمان بن ناصر. (٢٠٢٠). استدامة نظام التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل آراء المستفيدين في منصة تويتر في ظل جائحة كورونا كوفيد-١٩. *مجلة الإدارة العامة*، معهد الإدارة العامة، ٦٠(عدد خاص)، ٨٧٣ – ٩٢٨.

الجبر، إيمان بنت عبد العزيز(٢٠٢٢). و اقع استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر الطالبات الصم وضعاف السمع. *مجلة شباب الباحثين*، كلية التربية، جامعة سوهاج، (١٠)، ٨٤٠-٨٨٠.

حرب، سليمان أحمد؛ ومحيسن، عبد الكريم علي (٢٠٢٢). فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تصميم الدروس التفاعلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى وتفكيرهم المنظومي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣٠(٢)، ٢٤٩-٢٧٦.

الحربى، سماهر عبدالمحسن؛ وطيب، عزيزة عبد الله (٢٠٢٠). و اقعُ توظيف الفُصولِ الافتراضيَّة في مدارس التَّعليم العام بمنطقة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، مصر، (١٨٦) جزء٣، ٤١٥-٤٤٧.

الحلو، نرمين مصطفي (٢٠٢٢). أثر تنوع أساليب التفاعل في الفصول الافتراضية على خفض العبء المعرفي وتحسين مهارات البحث المعلوماتي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الاقتصاد المنزلي كلية التربية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان، ٦٥(٦٥)، ٣٩٧-٤٨٠.

خميس، محمد عطية (٢٠٠٣). *منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة*: مكتبة دار الكلمة.

الدهشان، على خليل. (٢٠٢٠). *أزمة التعليم والتعلم في ظل كورونا: الأفق والتحديات*. تم الاسترداد من: https://darfikr.com/article/%D8%A3%D8%B2%D9%85%D8%A9:-

الربيعي، السيد محمود؛ الجندي، عادل السيد؛ دسوقي، أحمد أحمد؛ والجبيري، عبد العزيز بن ابراهيم (٢٠٠٤). *التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة*. الرياض: مكتبه الملك فهد الوطنية.

الرحيلي، عبد الرحمن بن سلمان (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية بعض مهارات استخدام الفصول الافتراضية لمعلمى المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢١٧)، ١٥٣ – ١٨٠.

الرشيدي، حمد (٢٠١٣). الفصل الافتراضي: العوامل الخارجية والداخلية المؤثرة في تقبل طلاب كليات التربية بالمملكة العربية السعودية لاستخدامه: كلية التربية بجامعة حائل نموذجاً".{*رسالة دكتوراه غير منشورة*، الجامعة الإسلامية العالمية}، ماليزيا.

زيد، منيرة سعود (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض في فصول التعلم الافتراضي عبر منصة مدرستي. *مجلة الفتح*، ١٧(٨٨)، ٤١٠-٤٣٣.

زين الدين، محمد مجمود (٢٠٠٧). *كفايات التعليم الالكتروني*. جدة: دار خوارزم للنشر والتوزيع.

الزين، حنان بنت أسعد. (٢٠١٩). أثر التدريس بالفصول الافتراضية التفاعلية القائم على نظرية التعلم الاجتماعية على فاعلية وتعزيز مفهوم الامن المعلوماتى لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن الذات الأكاديمية. *مجلة رسالة الخليج العربى*، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ٤٠(١٥٣)، ٧٩-٩٩.

السبيعي، الجوهرة بنت فهيد (٢٠١٥). تقويم استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعليم عن بعد: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إنموذجا. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٦(١٠٣)، ٤٥ – ٨٢.

السيد، انتصار محمد (٢٠٢٢). فعالية استخدام الفصول الافتراضية المتزامنة مايكروسوفت تيمز Teams في تدريس مهارات الكتابة العلمية لطلاب كلية الصيدلة في اكتساب هذه المهارات والرضا عن التعلم لديهم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (١٤١)، ٢٤٣ – ٢٩٦.

الشعباني، أحمد خليفة (٢٠٢١). التعلم عن بعد ودوره في تحقيق مخرجات التعليم من وجهة نظر مدرسي التربية الاسلامية في محافظة الانبار. *مجلة الدراسات المستدامة*، ٣(١)، ٤٢٨-٤٤٥.

شعيب، إيمان محمد (٢٠١٦). أثر اختلاف نمطى الفصول الافتراضية "المتزامن / اللامتزامن" على التحصيل وتنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى طالبات رياض الأطفال. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، ٢٤(١)، ٤٦٧ – ٥٠٨.

الشهراني، حامد علي؛ وموسي، مصطفي كمال (٢٠٢١). استخدام الفصول الافتراضية في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك خالد. *مجلة الاستاذ للعلوم الانسانية والاجتماعية*، ٦٠(٣)، ١٨١-٢١٦.

عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٥). *التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٨). *التعليم والتعليم الالكتروني*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، محمد (٢٠٠٥). *فلسفة التعليم الالكتروني عبر الشبكات*. القاهرة: عالم الكتب.

عبد النعيم، رضوان (٢٠١٦). المنصات التعليمية: المقررات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

العجاجي، إشراق بنت عبد الله (٢٠١٧). استخدام الفصول الافتراضية مع طالبات المرحلة المتوسطة اللاتي لديهن صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٤(١٦)، ١٥٢ – ١٩٤.

عرفات حمادة عرفات (٢٠٢١). *واقع استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر المصادر والمراجع المتخصصة لطلاب الفرقة الرابعة مكتبات جامعة الأزهر بالمنوفية عن طريق منصة Microsoft Teams: دراسة تطبيقية استكشافية. المجلة المصرية لعلوم المعلومات*، جامعة بني سويف، ٨(٢)، ٢٦٩ – ٣١٥.

العمري، كافة جابر؛ واسماعيل، زينب محمد (٢٠١٩). فاعلية الفصول الافتراضية المتزامنة في تنمية الأداء المهني لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مصر، ٣٥(٣)، ١٢١ – ١٥٣.

عويضة، محمد ابراهيم (٢٠٢١). استخدام تطبيق مايكروسوفت تيمز للتعلم عن بعد في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (١٣٤)، ١٨٣ – ٢١٥.

العويمري، راضي زويد (٢٠٢٢). واقع استخدام الفصول الافتراضية التزامنية لدى معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم. *[رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة حائل.

العيد، وئام ابراهيم؛ وبدوان خديجة محمد (٢٠٢١). تقييم الصفوف الافتراضية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات في محافظات.غزة في ظل جائحة كوفيد- ١٩. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩(٤)، ٢٥-٥٠.

غاشم، إبراهيم أحمد (٢٠١٧). برنامج تدريبي قائم على التعلم الكوكبي لتطوير مهارات توظيف الفصول الافتراضية في العملية التعليمية بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية. *مجلة تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث*، مصر، (٣٣) جزء ٢، ١٣١-١٧٨.

فارس، نجلاء محمد (٢٠١٥). تقييم بيئة عمل الفصول الافتراضية وفق معيار القابلية للاستخدام من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين ونموذج مقترح للتطوير. *مجلة دراسات في التعليم العالي*، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة أسيوط، (٨)، ١ – ٤٢.

الفهيد، تركي (٢٠١٥.). واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم. {*رسالة ماجستير غير منشورة*} جامعة أم القرى، السعودية.

القحطاني، ابتسام سعيد (٢٠١٠). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز بمدينة جدة. {*رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى}، مكة المكرمة.

القحطاني، أمل سفر (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على الفصول الافتراضية في تنمية معايير تكنولوجيا التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، (٩٩)، ٣٤٥ – ٣٨٤.

مبارز، منال عبد العال؛ وخاطر، سعيدة عبد السلام (٢٠١٢). أدوات التعليم والتدريب التزامنية وغير التزامنية بالفصول الافتراضية و أثرها في تنمية مهارات تصميم و إنتاج الأنشطة التعليمية القائمة على الويب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بجدة و اتجاهاتهم نحوها، *مجلة تكنولوجيا التعليم*، مصر، ٢٢(٤)، ١٢٥-١٧٥.

مجاهد، فايزة أحمد (٢٠٢١). *مداخل واستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية*. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.

محمود، حسن داكر (٢٠١٨). مهارات استخدام الفصول الافتراضية في تدريس الرياضيات لدى أعضاء هيئة التدريس و اتجاهاتهم نحو استخدامها في السنة التحضيرية بجامعة نجران. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مصر، ٣٤(٨)، ١-٤٥.

مخلوف، عيسى رمضان؛ والشوفاني، حامد المبروك (٢٠٢٢). و اقع استخدام نظام التعليم عن بعد ومعوقاته لدى أعضاء هيئة التدريس جامعة بنغازي. *المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية العجيلات والثاني لقسم التربية وعلم النفس*، جامعة الزاوية، ليبيا، بتاريخ٢٧ فبراير ٢٠٢٢، مجلد ٢.

-لمطيري، سلطان الهويدي (٢٠٠٨). أثر مدخل تكنولوجي متكامل في التدريب الإلكتروني لتنمية بعض مهارات إدارة المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية و اتجاهاتهم نحوها. {*رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة القاهرة}، مصر.

معبد، متولي صابر(٢٠٢٢). أثر التفاعل بين وجهة الضبط (الداخلية/الخارجية) والفصول الافتراضية (المتزامنة/غير المتزامنة/المدمجة) على الاتجاه نحوها والتحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب كلية التكنولوجيا والتعليم بالسويس. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، عدد فبراير- جزء٢- (٩٤)، ٧١٤-٨٢٧.

المعجل، طلال بن محمد؛ والغامدي خلود بنت حامد (٢٠١٧). أثر الفصول الافتراضية في تدريس أحكام تجويد القرآن الكريم للصف الأول الثانوي بمدينة الرياض (نظام مقررات). *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ٣٥(٣٥)، ٢٨٠-٢٩٣.

الموسي، عبد الله؛ والمبارك، أحمد (٢٠٠٥). *التعليم الالكتروني: الأسس والتطبيقات*. الرياض: مطابع الحميضي.

النسور، زياد عبد الكريم. (٢٠٢١). المعلم الذي نريد معلم الألفية الثالثة. عَمَّان: دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

نصر، نرمين محمد؛ وأحمد، سمية على (٢٠١٧). فاعلية نظام الفصول الافتراضية باستخدام التعليم الجوال في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحوه. *مجلة دراسات وبحوث*، (٣١)، ٣٥-٨٥.

نعامنة، عطاف سلطان (٢٠٢٢). درجة تطبيق الفصول الافتراضية في تدريس المرحلة الأساسية الدنيا في لواء بني كنانه من وجهة نظر المعلمات. *المجلة العلمية*، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٨(١)، ١٠٩-١٣١.

النفجان، نجلاء إبراهيم (٢٠١٨). و اقع استخدام الفصول الافتراضية في التعليم عن بعد لتدريس مقررات السنة التحضيرية لطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، (١٩٦)، ١٨١ – ٢٣٧.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alalwan، N.، Cheng، L.، Al-Samarraie، H.، Yousef، R.، Alzahrani، A. I.، & Sarsam، S. M. (2020). Challenges and prospects of virtual reality and augmented reality utilization among primary school teachers: A developing country perspective. *Studies in Educational Evaluation*، 66، 100876.

Aslım-Yetiş، V. (2010). Virtual classroom site in French written expression lesson: a practice sample. Procedia-*Social and Behavioral Sciences*، 2(2)، 466-470.

Beach، P.، Martinussen، R.، Poliszczuk، D.، & Willows، D. (2018). A window into the classroom: Examining the use of virtual classrooms in teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*، 18(3)، 578-600.

Bill، B. (2005). 834 Tips For Successful Online Instruction، *The E-Learning Guild*، Santa Rosa. Available At: https://www.learningguild.com.

Cockerham، D.، Lin، L.، Ndolo، S.، & Schwartz، M. (2021). Voices of the students: Adolescent well-being and social interactions during the emergent shift to online learning environments. *Education and Information Technologies*، *26*(6)، 7523-7541.

Deem، J.، Beyer، S.، Dana، H.، Chicone، R.، Ringler، I.، Ferebee، S.، & Strouble، D. (2020). Increasing Student Success with Team Projects in the Virtual Classroom. *Online Journal of Distance Learning Administration*، *23*(3)، n3.

García-Vela، M. T.، Borja-Bernal، C. P.، Jordá-Bordehore، L.، Medinaceli-Torrez، R.، Loaiza، S.، & Falquez، D. A. (2021، August). Teaching rock mechanics using Virtual Reality: laboratory practices and field trips during the confinement of the Coronavirus COVID-19 in Ecuador، Bolivia، and Spain. In IOP Conference Series: *Earth and Environmental Science* (Vol. 833، No. 1، p. 012172). IOP Publishing.

Journell، W.، Beeson، M. W.، Crave، J. J.، Gomez، M.، Linton، J. N.، & Taylor، M. O. (2013). Training teachers for virtual classrooms: A description of an experimental course in online pedagogy. In *Teacher education programs and online learning tools: Innovations in teacher preparation* (pp. 120-143). IGI Global.

Manegre، M.، & Sabiri، K. A. (2020). *Online language learning using virtual classrooms: an analysis of teacher perceptions.* Computer Assisted Language Learning، 1-16.

Parker، M. A.، & Martin، F. (2010). Using Virtual Classrooms: Student Perceptions of Features and Characteristics in an Online and a Blended Course، *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*، 6(1)، March 2010.

Şener، B.، Ertem، İ. S.، & Ahmet، M. E. Ç. (2020). Online teaching experiences of ELT instructors. *Journal of Educational Technology and Online Learning*، *3*(3)، 340-362.

Sevy-Biloon، J. (2021). Virtual or Face to Face Classes: Ecuadorian University Students' Perceptions during the Pandemic. *English Language Teaching Educational Journal*، *4*(1)، 15-24.

Vidovic، M.، Hammond، M.، Lenhardt، J.، Palanski، M.، & Olabisi، J. (2021). Teaching virtual and cross-cultural collaborations: Exploring experiences of croatia-and us-based undergraduate students. *Journal of Management Education*، *45*(6)، 953-986.

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس في ضوء متطلبات التدريس البنائي

د. عبدالخالق بن هجاد عمر الغامدي
أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد - جامعة الباحة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة للمهارات التدريسية(التخطيط–التنفيذ-التقويم) في ضوء متطلبات التدريس البنائي، ولتحقيق هدف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة تكونت من (٢٨) عبارة موزعة على ثلاثة محاور: التخطيط، التنفيذ، والتقويم. وقد طُبِقت الدراسة على عينة مكونة من (٣١٦) عضو هيئة تدريس من الجنسين في التخصصات المختلفة. وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية لتحديد درجة الممارسة، واختباري (t-test) و(Kruskal-Wallis) للكشف عن الفروق تبعاً لمتغيرات الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة للمهارات التدريسية في ضوء متطلبات التدريس البنائي كانت عالية في الدرجة الكلية والمحاور الفرعية (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات العينة تعزى لاختلاف الجنس، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) تعزى لاختلاف التخصص في محوري التخطيط والتنفيذ والدرجة الكلية، لصالح التخصصات الإنسانية، كما وجدت فروق دالة في الدرجة الكلية والمحاور الفرعية تعزى لاختلاف الرتبة العلمية لصالح رتبة أستاذ.

الكلمات المفتاحية: التدريس البنائي، الممارسات التدريسية، النظرية البنائية.

Abstract

The study aims at identifying the levels to which faculty members at Al-Baha University practice constructivist teaching skills (planning- implementation- evaluation). The study utilised a descriptive survey approach with a questionnaire that consisted of 28 items in the three domains (planning- implementation- evaluation). The sample included 316 faculty members responded to the study tool. Mean scores were used to detect the levels of practices, while (t-test) and (Kruskal-Wallis) were used to identify the differences that can be attributed to the variables of the study. The findings articulated that academics at Al-Baha University practice the constructivist teaching skills at a high level in the three stages (planning- implementation- evaluation). The results also showed that there were no significant differences that can be attributed to the gender differences. There were, however, statistically significant differences due to the difference specialization in the planning and implementation stages in favour of human science. Significant differences were also found in academic rank in favour of the full professors **.**

Key words: constructivist teaching, teaching practices, constructivist theory

المقدمة:

في ظل المتغيرات المجتمعية التي تؤكد على دور عضو هيئة التدريس في الجامعة في بناء قاعدة علمية وأجيال تتصف بمهارات البحث، وامتلاك مهارات المستقبل، ويتطلب ذلك أن يكون هناك تطوير في أداء عضو هيئة التدريس على اختلاف تخصصاتهم وكلياتهم الأدبية والعلمية؛ لذا ينبغي أن يكون عضو هيئة التدريس على دراية ووعي بمهارات التدريس؛ فهي تعد أحد جوانب تقييم الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.(الشهراني،٢٠٢١) كما يعد التدريس الجامعي بوجه عام من أهم العوامل التي تساهم في تقدم المجتمع وتطوره، والوصول به إلى مصاف الأمم المتقدمة، والمنتجة للمعرفة. (الوهر، ٢٠١٦)

وأوصت دراسة كل من الجميلي ومشعان(٢٠٢٠،آذر) وعثمان وعلى وعبدالرحمن وسلام (٢٠١٧) بتطوير التدريس البنائي ومهارات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بتعزيز جودة مهارات التدريس ونشر ثقافة جودة مهارات التدريس في الجامعة بعقد دورات تدريبية للتعريف بأهمية جودة مهارات التدريس، والعوامل المؤثرة فيها وترسيخها بين أعضاء هيئة التدريس بما يشمله التدريس البنائي من النماذج والاستراتيجيات التالية: التدريس التبادلي والتعلم التوليدي والتعلم التعاوني ونموذج التلمذة المعرفي.

وتشتمل مهارات التدريس البنائي على: تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس، ولا تتوقف على مهارة واحدة منها، وكل هذه المهارات متتالية ومتكاملة بطريقة بنائية تعتمد على التطوير الذاتي والوعي بمهارات طلاب الجامعة على اختلاف تخصصاتهم. وتؤكد النظرية البنائية أن الشخص يبني معلوماته ومعارفه داخلياً متأثراً بمحيطه العام من بيئةٍ ومجتمعٍ ولغة، وأن لكل متعلمٍ طريقته الخاصة في فهم المعلومات المنقولة إليه، وليس بالضرورة أن يكون فهمه لما تلقاه من معلومات متوافقاً مع فهم معلمه لها، وبالتالي فدور المعلم ينبغي أن يتغير من انشغاله وانهماكه في توصيل المعلومة للمتعلم إلى تهيئة البيئة التعليمية، وأن يتفهم طلابه؛ حتى يوفر لهم الخبرات المناسبة، ويعمل على مساعدة الطلاب للارتقاء بأنفسهم وتعليمهم ذاتيًا، ويبنون على معارفهم السابقة، ويراقبون تعلمهم.

وتشير نتائج دراسة كل من الأعصر(٢٠١٤، يوليو) والشايع والعييد(٢٠١٥)العبدالكريم والرويس(٢٠١٥،أبريل) والعطيوي(٢٠١٥) محمد (٢٠١٧،مارس) خليفة وكيشار وعطا وعيسى وراغب (٢٠١٩ ،يونيه) إلى أهمية التدريس البنائي في:

- التأثير الإيجابي للأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس على أداء الطلاب لمهارات إدارة المقررات الإلكترونية.
- تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لطالبات كلية التربية.
- تأثير استخدام أدوات التعلم الإلكتروني لطلاب الجامعة بدمج نظم إدارة التعلم الإلكتروني في ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية.
- فاعلية النظرية البنائية، في تنمية بعض مهارات التدريس التأملي لدى عينة من الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي.

مشكلة البحث:

يؤكد الوهر(٢٠١٦) أنّ التدريس الجامعي يهدف إلى تزويد الطالب بالمعرفة في مجال تخصصه، وبناء شخصيته، ومساعدته على إتقان مجموعة كبيرة من مهارات الحياة التي تمكنه من الالتحاق بعمل مناسب، والنجاح في هذا العمل، والتعامل مع الآخرين، والتواصل الفعّال معهم، وعرض أفكاره، والدفاع عنها، وتقديم التغذية الراجعة بطريقة مناسبة؛ كما يفترض أن يعمل التدريس الجامعي على تنمية قدرات المتعلم البحثية والتفكيرية، بحيث يصبح المتخرج منه مفكرًا ومبدعًا في مجال عمله، وقادرًا على التفكير الناقد وحل المشكلات، وطرح الحلول الإبداعية للقضايا التي يواجهها في حياته، وأظهرت نتائج دراسة الشريف(٢٠١٨، يونيو) ضرورة توظيف مبادئ النظرية البنائية في تدريس أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وبيّنت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس من ذوي التخصصات التربوية بجامعة المجمعة هم الأكثر توظيفًا لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم مقارنة مع أعضاء هيئة التدريس من ذوي التخصصات غير التربوية، وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس

ذوي التخصصات التربوية هم الأكثر إدراكاً لأهمية النظرية البنائية وفعاليتها في التعلم؛ مما عزّز من استخدامهم لها في تدريس الطلاب.

وتتفق مع ذلك دراسة كل من: إدريس(٢٠٢١، سبتمبر) وعلي(٢٠٢١،مارس) والسعود والخطيب(٢٠٢١) وبلقاضي(٢٠١٨) وأبو قاعود(٢٠٢٢) وعلاونة(٢٠١٦) وأبو سنينة وسليم والكرامنة(٢٠٢٠،مارس) وعياصرة(٢٠١٧) والبشر(٢٠١٩) في أهمية امتلاك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على اختلاف تخصصاتهم لمهارات التدريس في ضوء النظرية البنائية واستخدام استراتيجيات التقويم البديل ومنها: الأداء، والورقة والقلم، والتواصل، والتقويم الذاتي. وحاجتهم لتنمية مهارات الاتصال التعليمي أثناء التدريس في مهارات التحدث وطرح الأسئلة والكتابة ومراعاة مهارات تخطيط التدريس، ومهارة تنفيذ التدريس، ومهارة تقييم طلاب الجامعة، والتنويع في أساليب التقويم ومراعاة الفروق الفردية فيما يخصُّ تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء النظرية البنائية، وخاصة ما أشارت إليه دراسة الشريف (٢٠١٨، يونيو) من ضعف استخدام أعضاء هيئة التدريس للتدريس البنائي.

أسئلة البحث:

السؤال الرئيس: ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس في ضوء متطلبات التدريس البنائي؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة للمهارات التدريسية (تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً)في ضوء متطلبات التدريس البنائي؟
٢. ما الدلالة الإحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة في ممارسة المهارات التدريسية في ضوء متطلبات التدريس البنائي بالنسبة لمتغير الجنس؟
٣. ما الدلالة الإحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة في ممارسة المهارات التدريسية في ضوء متطلبات التدريس البنائي بالنسبة لمتغير التخصص؟
٤. ما الدلالة الإحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة في ممارسة المهارات التدريسية في ضوء متطلبات التدريس البنائي بالنسبة لمتغير الرتبة العلمية؟

أهداف البحث:

١. التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة للمهارات التدريسية (تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا) في ضوء متطلبات التدريس البنائي.
٢. الكشف عن مستوى الدلالة الإحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة في ممارسة المهارات التدريسية في ضوء متطلبات التدريس البنائي بالنسبة لمتغيرات: الجنس، التخصص، الرتبة العلمية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث من أهمية الموضوع، فتعد مهارات التدريس البنائي من أهم الموضوعات في العملية التعليمية الجامعية ومن المتوقع أن تفيد نتائج البحث في:

١. معرفة أهم مهارات التدريس البنائي اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
٢. تحديد نقاط القوة والضعف في استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لمهارات التدريس (تخطيط–تنفيذ-تقويم)في ضوء متطلبات التدريس البنائي.
٣. قد يفيد هذا البحث في تطوير الأداء التدريسي في التدريس البنائي لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس.
٤. توجيه الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في مجال مهارات التدريس ومتطلبات التدريس البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: مهارات التدريس التأملي (التخطيط– التنفيذ- التقويم).

الحدود البشرية: عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة.

-الحدود المكانية: جامعة الباحة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.

مصطلحات البحث:

١. مهارات التدريس: مهارات التدريس هي المهارات الناعمة التي تساعد المعلم في الحفاظ على تفاعل الطلاب، وكسب انتباه طلابهم واحترامهم، وقد تأتي بعض مهارات التدريس بشكل طبيعي للبعض، في حين أن بعضها الآخر قد يتطلب التطوير مع الممارسة.(June, 2021 , Glassdoor Team)،ويمكن تعريف مهارات التدريس إجرائياً بأنها: المهارات التي ينفذها عضو هيئة التدريس في البيئة التعليمية بطريقة متسلسلة تنمي التفاعل بين الطلاب وجذب انتباههم، وتحقق الأهداف التعليمية في المرحلة الجامعية.

٢. التدريس البنائي: نهج تعليمي مبنيّ على نظرية التّعلم البنائي، ويستند التدريس البنائي على الاعتقاد بأن التعلم يتحقق عندما يشارك المتعلمون بفعالية في عملية بناء المعرفة، بدلاً من تلقي المعلومات بشكل سلبي غير فاعل، فالمتعلمون هم صنّاع المعرفة، ويعزّز التدريس البنائي التعليم التفكير الناقد، ويعمل على خلق متعلمين مستقلين وذوي دافعية، والتّعلُم يُبنى دائماً على معارف الطالب المسبقة؛ وتسمى هذه المعرفة بالمخطط المعرفي، ولأن التّعلُم يَمُر من خلال المخطط المعرفي الموجود مسبقاً لدى المُتَعلم، ويرى Walker (2008) أنّ التّعلُم يكون أكثر فعالية عندما يكون المُتَعلّم منهمكاً في العملية التعليمية بدلاً من تلقيه المعرفة بشكل سلبي. والتدريس البنائي إجرائيًا في البحث الحالي: هو أسلوب تدريسي يعتمد على نظرية التعلم البنائي، ويوظفه عضو هيئة التدريس في أثناء التخطيط للتدريس والتنفيذ والتقويم بناءً على أداء الطلاب ومستواهم التعليمي، ويبني في ضوئه الأساليب التي يستخدمها والأنشطة التعليمية والتقييمية والأداء التدريسي الخاص به.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول البحث الحالي النظرية البنائية ومهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم في ضوء هذه النظرية.

المحور الأول: النظرية البنائية:

غالباً ما يصمّم المحاضرون دروسًا ومحاضرات غير موجهة وغير مخطط لها مسبقاً بدقة، ولا يعتمدون على معارف المتعلم؛ لذا ينبغي أن يكتسب المعلمون المهارات التدريسية البنائية اللازمة لتأهيل الأفراد لمواصلة التعلم والتنمية المهنية، وبناء البرامج التي يمكن من خلالها إجراء هذا التأهيل. (تمام وطه،٢٠١٦)، فمن أيديولوجيات التعليم البنائي أنّ الأفراد يشاركون فيه بشكلٍ واعٍ في بناء المنتج، كما أن استخدام البنائية في البيئات التعليمية يعزّز مهارات التفكير العليا مثل: حل المشكلات والتفكير الناقد.

ويرى حسان(٢٠١٩) أنّ التدريس البنائي عملية قائمة على الفلسفة البنائية يقوم من خلالها المتعلم باكتساب المعارف الجديدة من خلال بيئة منهجية وعملية، وتهدف إلى ربط الحاضر بالماضي وتحسين بنيتهم المعرفية واكتساب معلومات جديدة ثم الوصول إلى رؤية تساعد المتعلم على اكتساب المعارف في بيئة خاصة تجعله يتماشى مع اللحظة الراهنة، وتعتمد النظرية البنائية على مواجهة المتعلمين بمشكلات ذات علاقة بحياتهم وبيئتهم، بحيث ينخرطون في حلقات من العمل لإيجاد الحلول المناسبة من خلال البحث والتجريب، ووضع الفروض والمفاوضات بعضهم بعضًا.

ويقوم التقويم في البنائية على الأخذ بأسلوب التقويم الحقيقي لفهم تعلم المتعلمين؛ حيث ينغمس المتعلمون في مهمات ذات قيمة، تبدو كنشاطات تعلم، وليس كاختبارات تقليدية، ويتضمن ذلك نشاطات واسعة تشمل: المقابلات الشفوية، ومهمات حل المسائل الجماعية، وملفات المتعلمين، كما يبني المحاضر تقييماته للطلاب على أداءاتهم الفعلية، بما يمكّنهم من تقييم مستواهم، وتحديد مدى فعالية أساليبه التقييمية.

ويمرّ التعلم البنائي بالمراحل التالية:

١- التنشيط: تنضوي هذه المرحلة على وضع المتعلم في موقف تعليمي يعمل على تنشيط الدافعية لديه، لتعلم موضوع الدرس وعلى تنشيط أفكار المتعلم أو تصوراته الأولية حول هذا الموضوع؛ للاستكشاف أو لحل مشكلة أو يجيب عن سؤال من خلال قيامه بهذا النشاط، ويكون دور المعلم في هذه المرحلة مثيرًا لانتباه المتعلمين وموجّهًا للنشاط.

٢- الاستكشاف: ويقصد بها الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون بغرض البحث عن حل المشكلة أو السؤال المطروح في ختام مرحلة التنشيط، وتسجيل هذه الأنشطة ونتائجها في أوراق العمل، ويتمثل دور المعلم هنا في توضيح الغرض من النشاط، ثم إعطاؤهم الفرصة للتخطيط لإنجاز النشاط وتنفيذه، ويقتصر دوره على المتابعة والتوجيه والإرشاد.

٣- المشاركة: يقدم مُقرِّر كل مجموعة تعاونية ما توصلت إليه مجموعته من نتائج أو حلول أو تفسيرات حول المشكلة أو السؤال موضوع البحث والتقصي. ويتم تسجيل مختصر عنها على السبورة أو غيرها من أدوات العرض، ثم يدور الحوار والنقاشات بين المتعلمين حولها من خلال تحليل نقدي لها، وتنتهي هذه المرحلة بأن يسجل المعلم على السبورة ما تمّ الاتفاق عليه من نتائج وحلول وتفسيرات، وهنا يقوم المعلم بدور المقرر.

٤- التوسع: يُزوِّد المعلم الطلاب بعدد من الأنشطة ذات العلاقة بالمعرفة الجديدة(المفاهيم، المبادئ...إلخ)التي تم التوصل إليها في المرحلة السابقة بغرض توسيع أو تعميق تعلمهم أو مساعدتهم على انتقال أثر التعلم إلى مو اقف جديدة، وتطبيق تلك المعرفة في حل مشكلات ذات علاقة بحياتهم، ويكون دور المعلم في هذه المرحلة شبيهًا بدوره في مرحلة الاستكشاف. زيتون(٢٠٠٩)

وأجريت العديد من الدراسات التي تناولت التدريس البنائي وأهميته في الممارسات التدريسية منها دراسة الأعصر(٢٠١٤، يوليو) وهدفت إلى تصميم استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكتروني القائم على المشروعات في ضوء النظريات البنائية لتوظيفها في تنمية مهارات إدارة المقررات الإلكترونية من خلال نظام إدارة التعلم اللازمة لطلاب دبلوم التربية العام، والكشف عن تأثيرها في الجانب الأدائي لمهارات إدارة المقررات الإلكترونية، وكذلك الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائيا للاستراتيجية المقترحة على أداء الطلاب لمهارات إدارة المقررات الإلكترونية و اتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات، وأجريت دراسة الشايع والعييد(٢٠١٥) بهدف تعرف فاعلية استخدام برنامج إثرائي مدمج قائم على النظرية البنائية لدعم مهارات اللغة الإنجليزية لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن و اتجاهاتهن نحوه ، وقد بيّنت النتائج استفادة الطالبات من برنامج اللغة الإثرائى في مهارات الاستماع والقراءة، وفي نتيجة الاختبار الكلي للبرنامج في حين أن مهارة قواعد اللغة الإنجليزية لم ينتج عن اختبارها فروق ذات دلالة إحصائية، وتم تصميم استبيان لقياس اتجاهات الطالبات نحو استخدام التعليم المدمج لتعلم اللغة الإنجليزية ، وقد بيّنت نتائج التحليل الإحصائي اتجاهات الطالبات الإيجابية نحو هذه التجربة ورغبتهن في الاستمرار بالتعلم بأسلوب التعليم المدمج، وتتفق مع ذلك دراسة العبدالكريم والرويس(٢٠١٥أبريل)التي هدفت إلى تعرف فاعلية تدريس مقرر تمّ بناؤه في ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام نظام بلاك بورد في تحصيل طالبات كلية التربية و اتجاهاتهن نحوه، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحديد أسس النظرية البنائية الاجتماعية ومبادئها ومعايير تصميم المقررات الإلكترونية التي تمّ في ضوئها إعداد موضوعات المقرر الإلكتروني. وتوصلّت الدراسة إلى فاعلية تدريس المقرر المقترح و أثره الإيجابي في تنمية تحصيل طالبات كلية التربية وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهن، وأشارت دراسة العطيوي(٢٠١٥)إلى مدى تطبيق دمج نظم إدارة التعلم الإلكتروني في ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية والتعليمية بكلية الهندسة بجامعة الملك سعود بالرياض، واستخدمت إدارة نظام التعلم الإلكتروني في التعلم والتدريس بقسمي الهندسة الكهربائية، والهندسة المدنية، وأشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية للمتغير التابع الأول: تعدّ أعلى لدى طلاب شعبة الهندسة الكهربائية من طلاب شعبة الهندسة المدنية، وأن عضو هيئة التدريس في شعبة الهندسة الكهربائية أعلى في تقديم الدعم باستخدام أدوات التعلم الإلكتروني لطلابه، مقارنة مع ما يقدمه عضو هيئة التدريس في شعبة الهندسة المدنية لطلابه. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الهندسة الكهربائية، وطلاب الهندسة المدنية، لصالح طلاب الهندسة الكهربائية، وهذا يؤكد أن الطلاب أكثر تفاعلًا إلكترونيا من طلاب الهندسة المدنية، كما أن عضو هيئة التدريس في شعبة الهندسة الكهربائية يقدم لطلابه الدعم باستخدام أدوات التعلم الإلكتروني أكثر من عضو هيئة التدريس في شعبة الهندسة المدنية، وفي نفس السياق

أجريت دراسة محمد(٢٠١٧، مارس) بهدف تعرف فاعلية تطبيق برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التدريس التأملي لدى عينة من الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي، وللإجابة عن تساؤلات البحث تمّ التعرض لمهارات التدريس التأملي وأهميتها وآلية تطبيقها، وأهم الدراسات التي تعرضت لها، وتمّ إعداد قائمة بأهم مهارات التدريس التأملي التي تحتاجها معلمة اللغة العربية وفي ضوئها تمّ إعداد بطاقة ملاحظة لتلك المهارات، واختيارعينة الدراسة من معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة اللائي يدرسن ببرنامج الدبلوم التربوي نظام العام الواحد، تم إعداد البرنامج التدريبي القائم على النظرية البنائية وتطبيقه على الطالبات معلمات المرحلة المتوسطة، وجاءت نتائج الدراسة متمثلة في فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطالبة معلمة اللغة العربية.

كما هدفت دراسة الشريف(٢٠١٨، يونيو) إلى تعرف مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب، و أثر التخصص والجنس على توظيف هذه المبادئ في التدريس، وأجريت الدراسة على مجتمع مكون من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، عددهم(١١٠) من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، منهم(٢٧)عضواً من قسم العلوم التربوية، و(٨٣)عضو هيئة تدريس من غير المتخصصين في التربية، وتوصلت الدراسة إلى أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة المجمعة يقومون بتوظيف مبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب، وذلك بمتوسط(٣,٦٤ من ٥,٠٠). وتتفق مع ذلك دراسة خليفة وكيشاروعطا وعيسى وراغب(٢٠١٩، يونيه) التي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على البنائية في مواجهة الإرهاب المعلوماتي لدى طلاب جامعة الطائف، وتكونت عينة البحث من(١٧)طالباً، وتمّ تقسيم العينة إلى مجموعتين: الأولى(٩) طلاب بالمجموعة التجريبية، والثانية(٨)طلاب بالمجموعة الضابطة، وأعد الباحثون مقياس الإرهاب المعلوماتي، والبرنامج التدريبي القائم على البنائية، وتعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي القائم على البنائية بو اقع (١٧)جلسة بمعدل جلستين أسبوعيًا، وبعد انتهاء البرنامج التدريبي طبقوا مقياس الإرهاب المعلوماتي، وأعادوا التطبيق بعد مرور شهر من التطبيق الأول، ولمعالجة النتائج والتحقق من صحة الفروض تم استخدام اختباري مان ويتنى، ويلكوكسون، وتوصلت نتائج البحث إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية خلال القياس البعدي عند مقارنتهم بطلاب المجموعة الضابطة، واستمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج خلال القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد مرور شهر من القياس البعدي، وفي هذا السياق قام التميمي(٢٠٢١) بدراسة للتعرّف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية الاجتماعية في تنمية الكفايات المهنية لدى الطالبات المعلمات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتم تحديد الكفايات المهنية المناسبة للطالبات المعلمات في(٨) كفايات مهنية، كما قامت ببناء برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية الاجتماعية، وبعد قياس فاعليته في تنمية الكفايات المهنية لدى الطالبات المعلمات باستخدام المنهج شبه التجريبي وتطبيق أسلوب الملاحظة ومقياس لتقدير الأداء(Rubric) على عينة من الطالبات المعلمات بلغت(٢٠) طالبة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على النظرية البنائية الاجتماعية في تنمية الكفايات المهنية لدى الطالبات المعلمات، وأوصت الباحثة بتطوير برامج إعداد المعلم وبرامج تدريبه أثناء الخدمة في ضوء النظريات التربوية الحديثة كالبنائية الاجتماعية المؤكدة على دور التفاعل الاجتماعي واللغة والبيئة للإسهام في تطوير المعتقدات والمعارف والمهارات التدريسية في سياق اجتماعي تفاعلي قائم على الحوار والتفاوض والتشجيع واحترام الآراء وتحفيز التفكير.

وهدفت دراسة أمين والأهدل(٢٠٢١ ،يوليو) إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والمواطنة على تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، ودرّست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم البنائي وبالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة، وأعدّ الباحث دليلًا للمعلم، وقائمة بمهارات التفكير التاريخي المناسبة للمرحلة العمرية، واختبار تحصيل الطالبات في وحدة الدولة الأموية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي لصالح القياس البعدي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات التلميذات للمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين.

أما دراسة الأكلبي والغامدي(٢٠٢١) فهدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي لغتي في المرحلة الابتدائية في محافظة بيشة لأساليب التدريس البنائي في ممارساتهم التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من(٨٥) معلمًا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من(٣٩) عبارة، وكشفت النتائج أنّ درجة ممارسة معلمي لغتي لمهارات التدريس البنائي كانت متوسطة ومرتفعة، وتفاوتت درجة ممارسات التدريس البنائي في مرحلة التخطيط لدى معلمي لغتي في المرحلة الابتدائية، وتراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين(٢،٢٥-٢،٧١)،وهذه المتوسطات تقع في المستوى المتوسط والمرتفع؛ وتفاوتت درجة ممارسات التدريس البنائي في مرحلة التنفيذ لدى معلمي لغتي في المرحلة الابتدائية،حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين(٢,٢٠-٢,٦٨)،ووقعت هذه المتوسطات في المستوى المتوسط والمرتفع، كما كان هناك تفاوت في درجة ممارسات التدريس البنائي لدى معلمي لغتي في مرحلة التقويم بالمرحلة الابتدائية، حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم بين(٢,٢٧-٢,٧٦) وهذه المتوسطات تقع في المستوى المتوسط والمرتفع، وجاءت مرحلة التنفيذ في المرتبة الأولى يليها مرحلة التقويم ثم مرحلة التخطيط.

وتتفق الدراسات على أهمية النظرية البنائية في التخطيط والتنفيذ والتقويم، ومن هذه الدراسات:دراسةSimwa (Apr 2015) وهدفت تعرف فاعلية محتوى مقرر طرق تدريس التاريخ، في إحدى الجامعات في كينيا في التخطيط لدروس الطلاب والمعلمين والمهارات التربوية، وتمّ فحص خطة الدرس ووثائق خطة الدروس المصغرة والعروض التقديمية لتحديد مدى استعداد الطلاب المعلمين لتدريس التاريخ في مناهج المدارس الثانوية في كينيا، وتمّ استخدام دراسة الحالة بما في ذلك ملاحظات الدرس والمقابلات وتحليل الوثائق، وتوضح النتائج أن التركيز على أجزاء من الدرس في تخطيط الدرس في المحاضرة ربما يكون قد أعاق المعلمين الطلاب عن تطوير معرفة المحتوى التربوي التي من المحتمل أن تمكنهم من تطوير الكفاءات المتوقعة.

وفحصت دراسة Bugis (2018) مدى استخدام(٣٨) معلمًا سعوديًا قبل الخدمة لنموذج التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقييم(ADDIE) الخاص بتطوير خطط الدروس و إنشاء مشروع DST لتنمية مهارة التخطيط الدرس، وحضر المشاركون ورشة عمل تضمنت تعليمات حول استخدام نموذج(ADDIE)لإنشاء خطة درس، وقام بجمع البيانات من خلال المقابلات الفردية قبل ورشة العمل، والمقابلات الجماعية المركزة بعد ورشة العمل، وقو ائم المراجعة بعد ورشة العمل، بشكل فردي وكمجموعة، وحلّلت البيانات بتقييم وجهات نظر المعلمين قبل الخدمة حول قيمة التدريب واستخدام التوقيت الصيفي للأغراض التعليمية، وتوصلّت الدراسة إلى أن المعلمين قبل الخدمة لم يكونوا على دراية بهذا النموذج، وأظهرت البيانات بعد ورشة العمل زيادة كبيرة في الوعي والقدرة في تخطيط الدروس وتطويرها بشكل منهجي، كما أنّ هناك ضرورة لتدريب المعلمين قبل الخدمة على استخدام النماذج المنهجية لتخطيط الدروس، وتتفق مع ذلك دراسة بلقاضي(٢٠١٨) التي هدفت إلى تقييم مهارات التدريس لدى أساتذة جامعة بومرداس من وجهة نظر الطلبة، وتمّ إعداد استبانة بمعايير مهارات التدريس الجامعي، وكانت من(٣٩) فقرة موزعة على أربع مهارات هي: مهارة تخطيط التدريس، ومهارة تنفيذ التدريس، ومهارة تقييم الطلبة، ومهارة الاتصال والتفاعل، وطبّقت على عينة مكونة من(١٠٠) طالب من كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن متوسطات مهارات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة دون المستوى المطلوب، من وجهت نظر الطلاب.

وهدفت دراسة Kilicoglu (2019) إلى تحليل مهارات تخطيط مقرر الرياضيات لمعلمي المدارس الابتدائية المحتملين والتنبؤ بمهارات التخطيط للمعلمين تجاه معتقداتهم المهنية، وطُلب من المعلمين التخطيط للدرس الصغير الذي سيتم تدريسه للكشف عن هذا الهدف، وتمّ إجراء الدراسة مع(١٢٠)معلمًا في المدارس الابتدائية يدرسون كطلاب في الصف الثالث في إحدى الجامعات الحكومية، وطوّر نموذج خطة الدرس كأداة لجمع البيانات، ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل كانت قبل الدرس و أثناء الدرس وبعد الدرس، من خلال تسجيل الدروس بالفيديو؛ وباستخدام ملاحظات الباحث وتسجيلات الفيديو كأدوات لجمع البيانات، وحللّت البيانات التي حصلت عليها على أساس تحليل المحتوى، وكشفت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم مهارات تخطيط غير كافية وغير متسقة، ولم يكن المعلمون على دراية بسلوكياتهم، ولم يولوا اهتمامًا كافيًا للمهارات الرياضية والتعبيرات الرياضية، وكانت مستويات وعيهم منخفضة جدًا.

وقام الجميلي ومشعان(٢٠٢٠، آذر) بتقويم جودة مهارات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأنبار من وجهة نظرهم، واستخدمت استبانة لقياس جودة مهارات التدريس الجامعي في خمسة مجالات رئيسية هي: صياغة الأهداف، وتنويع المثيرات، والتغذية الراجعة، والتعزيز، صياغة الأسئلة، واشتملت على(٣٠) فقرة، وطبقّت على عينة من(١٤٤) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وتوصلّت إلى أن متوسط جودة مهارات التدريس الأكثر انتشاراً هي مهارة :التعزيز، صياغة الأهداف، تنويع المثيرات، التغذية الراجعة، صياغة الأسئلة، وقد وجد أثر ذي دلالة لمتغير(الجنس، اللقب العلمي، الخبرة)على تقديرات أعضاء هيئة التدريس التقويمية لجودة مهارات التدريس، بينما لم يوجد ذلك الأثر لمتغيري العمر والحالة الاجتماعية.

و اقترحت دراسة König (2021) إدراك المعلم و أبحاث الخبرة لعرض تخطيط الدرس من منظور مختلف، ويتطلب تخطيط الدرس مهارات معرفية محددة يجب على المعلمين إتقانها لإنشاء تعليم عالي الجودة ممارسة بنموذج خطة الدرس"المشتركة" من خلال: تحويل المحتوى، و إنشاء المهام، والتكيف مع ترتيبات تعلم الطلاب، ووضوح أهداف التعلم وسياق الوحدة والمراحل لوصف وتحليل كفاءة التخطيط للمعلمين بشكل تجريبي.

واستهدفت دراسة الشهراني(٢٠٢١، ديسمبر) الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة لتنمية مهارات القوة الرياضية لدى الطلاب، وتمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي، بتطبيق استبانة مكونة من ثلاثة محاور هي:(التواصل الرياضي، الترابط الرياضي، الاستدلال الرياضي) وتكونت من(٢٩) ممارسة تدريسية، وبلغ عدد أفراد العينة(٢٥٢) طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة أن درجة تطبيق الممارسات التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة، و أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) في مستوى الممارسات التدريسية بين أعضاء هيئة التدريس تعزى للمقرر أو المستوى الدراسي أو الجنس، وتتفق مع ذلك دراسة الداوودي(٢٠٢١) التي هدفت إلى قياس فاعلية الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية/جامعة كرميان من وجهة نظر الطلبة، وتكون مجتمع الدراسة من(٩٤٧) طالبًا وطالبة موزعين على(١٠) أقسام علمية و إنسانية ، وأظهرت النتائج فاعلية الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية/جامعة كرميان في مجال السمات الشخصية، و أنه يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وفي مجال إعداد المحاضرة، ويحدد المصادر والمراجع اللازمة للمادة التعليمية، وفي مجال الأداء الأكاديمي: يجيد عرض المادة العلمية بشكل متسلسل ومنظم، وفي مجال الكفاءتين العلمية والمهنية: يجيب عن أسئلة الطلبة خارج ساعات التدريس المقرّرة، أما في الأنشطة والتقويم فيراعي شمولية الاختبارات لجوانب المقرر الدراسي.

وهدفت دراسةOrhan(٢٠٢١) إلى تحليل أنشطة التحضير لثلاثة معلمين في اللغة الإنجليزية، وشمل التحضير: تحديد الأهداف وبناء المحتوى وتنظيم الممارسات الصفية وتحديد معايير النجاح لأهداف التعلم والتفكير من خلال ثلاث دورات دراسية مختلفة تعتمد على البنائية الاجتماعية لمدة(٥)أشهر تقريبًا، وفي هذه الدراسة تمّ استخدام تصميم دراسة الحالة الفردية، واستخدمت طريقة أخذ العينات المعيارية لتحديد المشاركين، وتكررت الأنشطة الجماعية للمعلمين في كل درس بحث في مواضيع مختلفة ودرجات مختلفة، وأعد المشاركون خطط درس جديدة لكل درس بحثي، وتم الحصول على البيانات من خلال ملاحظة الفصل وتسجيلات الكاميرا والمقابلة وفحص وثائق خطط الدروس، وقد لوحظ أن هناك تغييرات إيجابية في مهارات التخطيط وممارسات التدريس،أما دراسة(أبو قاعود،٢٠٢٢) فقد هدفت إلى تعرف مستويات توافر المهارات التدريسية والبحثية والإدارية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة، ووزعت الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الذين يمثلون مجتمع الدراسة والبالغ عددهم(٦٨٠)عضوًا موزعين على مختلف الرتب الأكاديمية(أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر)، وتمّ توزيع(٢٦٧) استبانة على عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مستويات توافر المهارات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة أقرب إلى المرتفعة، في حين كانت مستويات توافر المهارات البحثية لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة أقرب إلى المنخفضة، أما مستويات توافر المهارات الإدارية لديهم فكانت بدرجة متوسطة.

المحور الثاني: مهارات التدريس في ضوء النظرية البنائية:

ومن أهم المقومات الأكاديمية التدريسية: لعضو هيئة التدريس الخبرة والعدالة في التقييم، وتنويع أساليب تقييم الطالب، وعرض المحاضرة بطريقة مشوقة، والقدرة على ضبط وقيادة المحاضرة، وغزارة المادة العلمية، والتسلسل المنطقي في عملية التعليم، وتعدد مصادر التعليم، ومراعاة الفروق الفردية، و إفساح المجال للحوار والمناقشة، والتفاعل الصفي. (الكحلوت، ٢٠٠٦ ، ديسمبر)

ولتطوير مهارات التدريس اقترح Benson (2021) دمج التعلم الاجتماعي والعاطفي بطريقة بنائية في تخطيط الدروس من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر في ثلاث فئات واسعة هي: مهارات الذات، ومهارات التعامل مع الآخرين، والمهارات كعضو في المجتمع. وقدم استراتيجيات قائمة على البحث لدمج هذه المهارات بسلاسة في كل قسم من خطط الدروس، من تقديم موضوع بطريقة تثير اهتمام الطلاب إلى الوصول إلى المعرفة السابقة، وتوفير التعليمات المباشرة، و إتاحة الوقت للتجريب والاكتشاف باستخدام التقييم التكويني، وإغلاق الدرس بطريقة هادفة وليست عشوائية، بالإضافة إلى النصائح العملية حول تخطيط الدروس التي يمكن أن تؤدي إلى تحسين تحفيز الطلاب و إنجازهم، وتشتمل مهارات التدريس البنائي على مهارات:

١- التخطيط للتدريس:

التخطيط هو: العملية التي ترسم فيها المقررات التي ينبغي اتباعها في توجيه النشاط البشري، وتحرر لتحقيق نتائج معينة في فترة زمنية محددة. دندش(٢٠٠٣، ٤٥) والتخطيط أحد معايير الأداء الاكاديمي المتميز، فمن معايير التميز لدى عضو هيئة التدريس: معيار الأداء التعليمي: ويشمل التخطيط الواعي للمقررات الدراسية تخطيطًا علميًا في ضوء الرؤية والأهداف العامة التي رسمها، منطلقا من الأهداف قبل دخول المحاضرة، بما يؤكد جدية العمل، ويدفع الطلاب إلى تمثل أستاذهم.(جامعة الملك سعود ،٢٠١٦)، ويحقق التخطيط للتدريس الأهداف المحددة مسبقًا، فهو مسؤول بشكل مباشر عن تشغيل العناصر الأخرى وتحقيق الأهداف المختلفة، والاستعداد مقدمًا للتدريس قبل عقد الفصول والمحاضرات، واستخدام الأساليب المناسبة لإيصال المعلومات للطلاب. (Hassan(2019 فالتخطيط مهارة ما قبل التدريس، ومعرفة آليات صياغة الأهداف وتحليل المحتوى التعليمي، وتنظيم بيئة الفصل، والتخطيط للتدريس وتحديد طرق واستراتيجيات التدريس، ويترتب على عدم تفعيله مشكلات تربوية بالفصل عند الدخول مباشرة في عملية التدريس.(الجربان، ٢٠١٩)

ومن خلال ما سبق يمكن التوصل لمهارات تخطيط التدريس في ضوء النظرية البنائية التالية:

- بناء نواتج التعلم التي تدعم التعلم البنائي بصورة صحيحة.
- تحديد الوقت المناسب لتنفيذ الأهداف والأنشطة والوصول إلى النتائج.
- تحديد الوسائل المعينة لتحقيق نواتج التعلم لتنمية خبرات المتعلمين.(المعرفية – المهارية-الوجدانية).
- اختيار الأنشطة التعليمية الملائمة لبناء معارف المتعلمين، وصقل معارفهم ومهاراتهم.
- تهيئة البيئة المناسبة لتحقيق نواتج التعلم.
- تخطيط الأسئلة التي تساعد على كشف الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الجديدة لدى المتعلمين.

٢- تنفيذ التدريس:

وتعد هذه المهارات ترجمة وتطبيق لما تم التخطيط والإعداد له، وتعتمد جودة التنفيذ على جودة التخطيط وتوفير الأدوات والإعداد الجيد للأنشطة.

وتشير دراسة مرنيز ومقاق(٢٠١٩) إلى أهمية جودة الأداء التعليمي، في إكساب الخريجين الكفايات التدريسية اللازمة للتنفيذ، واستهدفت دراسة لطفي(٢٠٢٠) تقصي فاعلية برنامج قائم على التعلم الخبراتي في تنمية مهارات تنفيذ التدريس والتفكير الإيجابي لدى الطالبات المعلمات، من خلال إعداد برنامجٍ قائمٍ على التعلم الخبراتي وإعداد دليلٍ لتدريسه، وبطاقة ملاحظة لمهارات تنفيذ التدريس، ومقياس مهارات التفكير الإيجابي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تنفيذ التدريس ومهارات التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعلمات.

وتأكيدًا لذلك أجريت دراسة الحدابي والهمداني(٢٠١٠) بهدف تعرف مدى تنفيذ أعضاء هيئة التدريس للمهام المنوطة بهم، وتحديد الفروق في مدى تنفيذ هذه المهام تبعًا لمتغير الكلية والجنس والدرجة العلمية، وتمّ استخدام المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين بكليات جامعة صنعاء الرئيسة والبالغ عددهم(١٢٠٥)من أعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من(٢٤٢) عضو هيئة تدريس، وتكونت أداة الدراسة من ثلاثة محاور هي: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتبيّن من خلال النتائج: أن مدى تنفيذ أعضاء هيئة التدريس لمهامهم في محور التدريس يتحقق بدرجة كبيرة، ويحتل هذا المحور المرتبة الأولى في ترتيب المحاور، ويرى صاحبي (٢٠٢١) أنّ أهم مهارات تنفيذ التدريس: مهارة تهيئة غرفة الصف، ومهارة ادارة اللقاء الأول، ومهارة ادارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس الجديد، ومهارة التهيئة الحافزة، ومهارة الشرح، ومهارة طرح الأسئلة، ومهارة تنفيذ العروض العملية، ومهارة التدريس الاستقصائي، ومهارة استخدام الوسائل التعليمية، ومهارة استثارة الدافعية للتعلم، ومهارة الاستحواذ على الانتباه، ومهارة التعزيز. ويضيف عياد وعوض(٢٠٠٦) مهارات: تقديم موضوع المحاضرة بشكل منظم ومتسلسل يقود الى الخاتمة، والتنويع في أساليب التدريس من إلقاء إلى نقاش إلى طرح الأسئلة إلى حوار، وتشجيع التفكير المستقل والناقد و إتاحة الفرصة للطلبة لإبداء أرائهم، وربط خبر اته البحثية ومستجدات العلم بموضوع المحاضرة وعرض الفائدة التطبيقية للموضوع بالحياة العلمية التي تمس حياة الطالب، واستخدام الاتصال العيني والإيماءات لتعزيز استجابات الطلبة وتعليقاتهم، والتأكيد على بنية المحاضرة من خلال مراجعة المادة في نهاية الأجزاء الرئيسية، وفي نهاية كل محاضرة بالانتقال إلى جمل تلخيصية أو ختامية.

مما سبق أمكن التوصل إلى مهارات تنفيذ التدريس في ضوء النظرية البنائية التالية:

- تشجيع العمل في مجموعات.
- توزيع الأدوار بين المتعلمين.
- تنويع استر اتيجيات العمل التعاوني.
- تقديم الدعم الملائم للمهمات بما يحقق الصراع المعرفي لدى المتعلمين.
- تشجيع المتعلمين لجمع البيانات واستخدامها في أثناء تقديم التفسيرات.
- تشجيع التفسير المبني على مشاركة المتعلمين في مجموعات العمل المختلفة.
- نقل المهمات للمتعلمين بشكل تدريجي يتناسب مع قدراتهم.
- تفعيل الأنشطة الصفية الداعمة للتدريس البنائي.
- تنفيذ الدروس من خلال استر اتيجيات. (التعلم التعاوني، حل المشكلات، تعليم الأقران، الحوار، تمثيل الأدوار...).
- إشراك المتعلمين في تصميم وتنفيذ الأنشطة الملائمة لموضوعات المقرر.

٣- التقويم والتغذية الراجعة:

يعتبر تقويم التدريس المرحلة الثالثة من مهارات التدريس، بعد التخطيط للتدريس وتنفيذ التدريس، فالتقويم عملية مستمرة ويتم على فترات زمنية متعددة ويستخدم طرقًا وأساليب متنوعة، وتعتبر الامتحانات أحد اساليب التقويم وليس الأسلوب الوحيد، ويشمل جميع جو انب العملية التعليمية في التعليم قبل الجامعي والجامعي، وحدّد علي(٢٠٢١،مارس) أساليب التقويم التي يمكن استخدامها في: الاختبارات الإلكترونية القصيرة والواجبات، ومنتديات النقاش، والعروض التقديمية، والاختبارات الشفوية، والاختبارات المنزلية، والمشاريع العلمية والبحثية، وملف الإنجاز، واختبار الكتاب المفتوح، التي تمت عن طريق نظام "البلاك بورد".

ولمهارة التقويم أهمية كبيرة في العملية التعليمية، حيث تظهر هذه الأهمية في: بيان وتقدير مدى التحصيل العلمي للطلاب والكفاءات التي يتميزون بها في نهاية العام الدراسي، وتزويد المعلم بالأسس التي يعتمد عليها في وضع درجات الطلاب، وتقديراتهم بطريقة عادلة، ووضع بيانات يمكن أن توضح مستوى الطلبة، وإرسال تقارير للآباء.

وحدّدت عمادة التطوير الأكاديمي(٢٠١١) أهم المهارات التي ينبغي أن يمتلكها الأستاذ الجامعي في تقويم طلاب الجامعة: استخدام أساليب متنوعة لتقويم تعلم الطلبة مثل الاختبارات بأنواعها، وتقديم تغذية راجعة فورية بعد عملية التقويم من خلال تصحيح أوراق الاختبارات أو كتابة تعليقات على أوراق العمل، وضع نظام لتقييم العلامات موزعة على

الأعمال والنشاطات والاختبارات، وتحليل نتائج الطلبة وتفسيرها وتوضيح مستويات أدائهم، وتحليل أنماط الأخطاء عندهم، ومن مجالات التقويم الجامعي: تقويم الطلاب والخدمات الطلابية والمقرر التعليمي والبرامج التعليمية والتدريبية والمناخ التعليمي وعضو هيئة التدريس وأدائه الأكاديمي والمهني، ومنها مهارات التدريس لدى عضو هيئة التدريس، وتتعدد الأساليب التي يمكن من خلالها تقويم مهارات التدريس لدى عضو هيئة التدريس، ومنها: الاختبارات الموضوعية والمقالية والملاحظة والاستبانات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، وتقويم أداء عضو هيئة التدريس من خلال نتائج الطلاب في المادة التدريسية التي يقوم بتدريسها.

وتأتي أهمية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء النظرية البنائية في: وقوف عضو هيئة التدريس على ما أنجزه من أداء تدريسي في التخطيط والتنفيذ وفي عملية التقويم نفسها، والتنويع في أساليب تقويم الطلاب، وفي تقييمه الذاتي، ومدى كفاية الأنشطة والأدوات المستخدمة لتحقيق الأهداف، وهل تحتاج لتحسين أم لا، والمقارنة بين ما خطط له وما قام بتنفيذه، ووضع خطوات عملية لتحسين أدائه الشخصي في مهارات التدريس، وفي أدائه المهني والأكاديمي، وتعرف مدى تقبل الطلاب لأدائه التدريسي ومدى جودته، وتطوير التدريس من منظور عالمي تنافسي.

مما سبق يمكن تحديد أهم مهارات تقويم التدريس والتغذية الراجعة في ضوء النظرية البنائية في الآتي:

- استخدام أسئلة وإجابات المتعلمين في توجيه المفاهيم والموضوعات المختلفة.
- استخدام اسئلة من النوع المفتوح.
- توجيه الأسئلة السابرة.
- استقبال إجابة المتعلمين وتحليلها.
- مساعدة المتعلمين في إعادة صياغة أسئلتهم بطرق مفيدة لتعميق التفكير والوصول للنتائج.
- تشجيع المتعلمين على اختبار نظرياتهم؛ ليصلوا بأنفسهم إلى النتائج.
- التحول من قياس درجة المعرفة إلى تحديد مقدار ونوع المساعدة التي يحتاجها الطلبة ليكونوا ناجحين.
- تنويع أساليب التقييم ما بين:(الاختبارات-المقالات-العروض التقديمية-المشاريع-الأنشطة الجماعية-وسائل التقويم الإلكتروني).
- التقييم الذاتي من المتعلمين عن كيفية تعلمهم، وعمّا تعلموه وتوصلوا إليه.
- تقييم تعلم المتعلمين وخبراتهم التعليمية السابقة في سياق المو اقف التدريسية.
- تنفيذ التقييم الذي يساعد على التفكير والإجابة الجماعية من خلال العمل في مجموعات.
- تقديم تغذية راجعة محايدة دون تحديد صحة وخطأ الاستجابات.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تؤكد الدراسات على أهمية تنمية مهارات التدريس البنائي لدى المحاضرين في الجامعة في التخصصات المختلفة للارتقاء بالأداء الجامعي والخريج أيضًا.
- مهارات التدريس البنائي ضرورة، ويجب تقييم الأداء التدريسي للمحاضرين للوقوف على نقاط القوة وجو انب الضعف فيها للارتقاء بها وتحسينها.
- العلاقة بين مكونات منظومة التدريس البنائي علاقة تداخلية وتفاعلية وتكاملية بحيث يؤثر كل منها في باقي العناصر الأخرى ويتأثر بها.
- ربط مهارات التدريس بالتدريس البنائي ترتبط بتحسين الأداء وتطويره وتحسينه بطريقة تقف على الو اقع وعلى المهارات المتوفرة.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وهو الأنسب للدراسة نظراً لطبيعتها الوصفية التي تستقصي واقع الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات التدريس البنائي، باستخدام أداة وصفية تتمثل في الاستبانة، كما يناسب هذا المنهج مجتمع الدراسة المحدد، والذي يمكن مسحه من خلال عيّنة معبّرة عنه، وتعميم النتائج عليه، وبذلك يمكن من خلاله تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة من التخصصات والرتب العلمية المختلفة، وعددهم (١١٨٠)عضو هيئة تدريس وفقاً لإحصائية جامعة الباحة للعام ١٤٤٤هـ، وتمّ توزيع أداة الدراسة على المجتمع بأسلوب المسح الشامل، حيث استجاب منهم (٣١٦) عضو هيئة تدريس يمثلون ما نسبته (٢٦,٨٪)، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة من حيث الجنس، والرتبة العلمية، والتخصص:

جدول (١) *خصائص عينة الدراسة (ن=٣١٦)*

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٢٣٢	% ٧٣,٤
	أنثى	٨٤	% ٢٦,٦
الرتبة العلمية	أستاذ	١٦	% ٥,١
	أستاذ مشارك	٨٤	% ٢٦,٦
	أستاذ مساعد	١٨٠	% ٥٧,٠
	محاضر	٣٦	% ١١,٤
التخصص	التخصصات الإنسانية	١٨٨	% ٥٩,٥
	التخصصات العلمية والتطبيقية	١٢٨	% ٤٠,٥

أداة البحث:

أعد الباحث استبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وذلك بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع، حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٢٨) عبارة موزعة على ثلاثة محاور تقيس الممارسات والمهارات المرتبطة بأركان التدريس(التخطيط، التنفيذ، التقويم)في ضوء متطلبات التدريس البنائي، وتوزّعت بو اقع(٦)عبارات لمحور التخطيط، و(١٠) عبارات لمحور التنفيذ، و(١٢) عبارة لمحور التقويم.

وتحددت الاستجابة على الاستبانة وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي(عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وتقابل الدرجات(٥، ٤، ٣، ٢، ١)على الترتيب، وقد تم تحويل المقياس إلى ثلاثي(عالية، متوسطة، منخفضة)عند تحديد معيار الحكم على درجة الممارسة، حيث تمّ حساب المدى من خلال طرح أقل متوسط من أعلى متوسط وقسمة الناتج على عدد الفئات الجديدة، وبذلك يكون طول الفئة (١,٣٣)، وعليه يمكن استخدام المعيار التالي للحكم على الاستجابات:

- تكون درجة الممارسة عالية إذا وقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين ٣,٦٧ إلى ٥.
- تكون درجة الممارسة متوسطة إذا وقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين ٢,٣٤ إلى أقل من ٣,٦٧.
- تكون درجة الممارسة منخفضة إذا وقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين ١ إلى أقل من ٢,٣٤.

بعد ذلك تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة من خلال الطرق التالية:

أ- الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئات التدريس المتخصصين في مناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية والعربية، وذلك لإبداء رأيهم في محتواها، ومدى مناسبة العبارات و انتمائها لمحاورها، وتصحيح ما يرونه مناسباً، وقد اقترح المحكمون إعادة صياغة وتعديل بعض العبارات، وهو ما تم الأخذ به، واعتبر ذلك صدقاً ظاهرياً للاستبانة.

ب- الاتساق الداخلي:

طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) عضو هيئة تدريس من غير العينة الأساسية، وذلك لأغراض الصدق والثبات، حيث تم أولاً حساب معاملات ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient بين العبارات ومحاورها، وبين المحاور وبعضها والدرجة الكلية كمؤشر على الصدق، وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (٢) *معاملات ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient بين العبارات ومحاورها (ن=٣٠)*

محور التخطيط		محور التنفيذ				محور التقويم			
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	**٠,٧٥٤	١	**٠,٧٩٨	٧	**٠,٧٥٨	١	**٠,٧٦٠	٧	**٠,٨٤٢
٢	**٠,٨٠٤	٢	**٠,٨٧٤	٨	**٠,٨٣٤	٢	**٠,٦٠١	٨	**٠,٦١١
٣	**٠,٨٣٠	٣	**٠,٨١٥	٩	**٠,٨٠٧	٣	**٠,٧٩٥	٩	**٠,٩٠٥
٤	**٠,٨٥٧	٤	**٠,٨١٩	١٠	**٠,٦٣٥	٤	**٠,٨٧٦	١٠	**٠,٧٨٦
٥	**٠,٦٩٥	٥	**٠,٧٢٢			٥	**٠,٨٧١	١١	**٠,٧٣٨
٦	**٠,٧٢٤	٦	**٠,٦٨٠			٦	**٠,٧٤١	١٢	**٠,٨٣٩

* دالة عند مستوى (0.01)

يتبين من نتائج الجدول أن جميع العبارات ترتبط مع محاورها بمعاملات ارتباط تتراوح بين (٠,٦٠١-٠,٩٠٥)، وهي معاملات دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما تمّ حساب معاملات ارتباط المحاور معاً، وارتباطها مع الاستبانة ككل، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٣) *معاملات ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient بين المحاور والاستبانة (ن=٣٠)*

المحاور	التخطيط	التنفيذ	التقويم	الاستبانة ككل
التخطيط	١	**٠,٦١٨	**٠,٦١٩	**٠,٨٢٨
التنفيذ	**٠,٦١٨	١	**٠,٨٤٤	**٠,٩٢٥
التقويم	**٠,٦١٩	**٠,٨٤٤	١	**٠,٩٢٣

* دالة عند مستوى (0.01)

تشير نتائج الجدول إلى أن المحاور ترتبط معاً بمعاملات ارتباط تتراوح بين (٠,٦١٨-٠,٨٤٤)، كما ترتبط مع الاستبانة ككل بمعاملات ارتباط تتراوح بين (٠,٨٢٨-٠,٩٢٥)، وجميعها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهي مؤشر على الاتساق الداخلي للاستبانة.

جـ- ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات محور الرضا الوظيفي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، والتجزئة النصفية Split-Half مع التصحيح بمعادلة سبيرمان –براون Spearman-Brown، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات:

جدول (٤) *معاملات ثبات الاستبانة بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة الصنفية (ن=٣٠)*

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات Cronbach's Alpha	معامل ثبات Split-Half
التخطيط	٦	٠,٨٦٥	٠,٨٤٣
التنفيذ	١٠	٠,٩٢٣	٠,٩٠٠
التقويم	١٢	٠,٩٠١	٠,٩٠٥

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات Cronbach's Alpha	معامل ثبات Split-Half
ثبات الاستبانة ككل	٢٨	٠,٩٦٢	٠,٩١١

يتضح من الجدول أن معاملات ثبات محاور الاستبانة تراوحت بين (٠,٨٤٣-٠,٩٢٣)، كما بلغ الثبات الكلي (٠,٩٦٢) بطريقة كرونباخ ألفا، و(٠,٩١١) بطريقة التجزئة النصفية، وهي معاملات ثبات مقبولة، وتطمئن إلى نتائج الاستبانة عند إعادة تطبيقها على المجتمع المستهدف.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم تحليل البيانات بالاستفادة من الأساليب الإحصائية المناسبة، مثل المتوسطات الحسابية لحساب درجة الممارسات المتعلقة بالسؤال الأول، واختبار(T-test) للكشف عن الفروق في الاستجابات وفقاً لاختلاف الجنس، أو التخصص، واختبار كروسكال واليس اللامعلمي(Kruskal-Wallis) للكشف عن الفروق تبعاً لاختلاف الرتبة العلمية وعدد سنوات الخبرة، وذلك بسبب عدم اعتدالية توزيع البيانات في هذين المتغيرين.

تحليل نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول الذي نصّ على: ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة للمهارات التدريسية (تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً) في ضوء متطلبات التدريس البنائي؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية للمحاور الثلاثة والدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح الجدول التالي النتائج الإجمالية:

جدول (٥) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبانة ككل ومحاورها الفرعية مرتبة تنازلياً (ن=٣١٦)*

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	التخطيط	٣,٨٥	٠,٧٣٣	٢	عالية
٢	التنفيذ	٣,٨٦	٠,٧٠١	١	عالية
٣	التقويم	٣,٧٥	٠,٦٨٣	٣	عالية
الدرجة الكلية لممارسة المهارات التدريسية		٣,٨٢	٠,٦٥٦		عالية

يتبين من نتائج الجدول (٥) أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات التدريس في ضوء متطلبات التدريس البنائي كانت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٢)، كما ظهرت المحاور الثلاثة بدرجة ممارسة عالية، وذلك على الترتيب التالي: التنفيذ، التخطيط، والتقويم، بمتوسطات حسابية (٣,٨٦؛ ٣,٨٥؛ ٣,٧٥) على التوالي.

ويعزو الباحث الدرجة العالية للممارسات التدريسية في ضوء متطلبات التدريس البنائي إلى سببٍ رئيس يتعلق بالتوجه التربوي المحوري نحو تطبيقات النظرية البنائية في العملية التعليمية، باعتبارها أحد أعمدة تجويد التدريس وتطويره، وتحقيق أهدافه، وتحسين مخرجاته، إذ تؤكد البنائية على أن التعلم يحدث عندما يكون المتعلم مشاركاً نشطاً فيه، ولذلك يجب أن يتمحور التعلم حول الطالب، والعمل على أن يصبح مشاركاً فعالاً، ومسؤولاً عن تعلمه؛ فلم يعد مقبولاً أن يبقى الطالب متلقياً سلبياً، أو أن تكون عملية التدريس تقليدية، أو تكون درجات الاختبارات هي أسلوب التقويم الوحيد في ظل التغيرات المتسارعة التي فرضت على الجامعات مواكبتها لتحسين قدرتها التنافسية وإثبات وجودها، وتحسين تصنيفاتها العالمية، والإسهام في التنمية وتحقيق رؤية المملكة. ولا شك أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، هم خبراء في هذا الجانب، فهم متخصصون في تطوير التدريس ونقل التجارب الحديثة وتطبيقها في بيئات التعلم الجامعي، كما أنهم يدركون حجم مسؤوليتهم ودورهم في إعداد المعلمين وإكسابهم مهارات التدريس وتطبيقاته المتعلقة بالنظريات التربوية الحديثة مثل: النظرية البنائية، هو ما يمكن معه تبرير ممارساتهم التدريسية العالية في هذا الجانب. وتتفق هذه النتائج مع دراسات (ابن قرين، ٢٠١٦؛ الأسدي، ٢٠١٢؛ الشنقيطي والخليف، ٢٠١٤؛ الشريف،٢٠١٨) التي أظهرت أن ممارسات أعضاء هيئة التدريس، أو تصوراتهم حول التدريس البنائي، وتوظيف مبادئ النظرية البنائية في التدريس، كانت بدرجة

عالية؛ بينما تختلف مع نتائج دراستي (أبوحاصل، ٢٠١٩؛ البلوي، ٢٠١٩) اللتين أظهرتا أن ممارساتهم وتطبيقاتهم لنماذج التعلم البنائي كانت بدرجة منخفضة أو متوسطة.

وفيما يلي تفصيل نتائج كل محور من المحاور الثلاثة على حدة:

أ. محور التخطيط:

جدول (٦) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور التخطيط مرتبة تنازلياً (ن=٣١٦)*

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢	تحديد الوقت المناسب لتنفيذ الأهداف والأنشطة والوصول إلى النتائج.	٣,٩٢	٠,٧٦٠	١	عالية
٣	تحديد الأدوات والمواد والوسائل المعينة لتحقيق نواتج التعلم لتنمية خبرات المتعلمين (المعرفية، المهارية، الوجدانية).	٣,٩٢	٠,٨٧٠	٢	عالية
٦	تخطيط الأسئلة التي تساعد على كشف الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الجديدة لدى المتعلمين.	٣,٨٦	٠,٨٩٨	٣	عالية
١	بناء نواتج التعلم التي تدعم التعلم البنائي بصورة صحيحة.	٣,٨٤	٠,٧٥٥	٤	عالية
٤	اختيار الأنشطة التعليمية الملائمة لبناء معارف المتعلمين، وتساعد على صقل معارفهم ومهاراتهم.	٣,٨٢	٠,٩٧٩	٥	عالية
٥	تهيئة البيئة المناسبة لتحقيق نواتج التعلم.	٣,٧٦	٠,٩٥٩	٦	عالية
الدرجة الكلية لمحور التخطيط		٣,٨٥	٣,٨٤	عالية	

تشير نتائج الجدول (٦) إلى أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات التخطيط في ضوء متطلبات التدريس البنائي كانت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٥)، كما ظهرت جميع عبارات محور التخطيط بدرجة ممارسة عالية، بمتوسطات حسابية تدرجت بين (٣,٧٦-٣,٩٢)، وأشارت إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون المهارات اللازمة لتصميم خطط التدريس، وتحديد أهداف ونواتج التعلم والجدول الزمني لتحقيقها في ضوء المتطلبات البنائية، كما أنهم يخططون لاستخدام الأدوات والوسائل التعليمية الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق النواتج المستهدفة وتنمية خبرات الطلبة. ويعزو الباحث الدرجة العالية لممارسات التخطيطية البنائية لدى أعضاء هيئة التدريس إلى أهميتها في تنظيم عملية التدريس وتحديد أطرها العامة وخطوطها العريضة وأهدافها ونواتجها المتوقعة ووضع معاييرها والأساليب المناسبة لتقويمها، وتهيئة البيئة التعليمية لتحقيقها، الأمر الذي يسهل عليهم تنفيذ التدريس وفق الخطوات المرسومة وباستخدام أدوات وأساليب وأنشطة تم التخطيط لها مسبقاً بعناية لتناسب الموقف التعليمي وخصائص المتعلمين وتحقق النواتج المستهدفة؛ فهذا التخطيط يوجه عملية التدريس لتحقيق أهدافها بدقة، ويجعل التعلم أكثر تنظيماً وفاعلية، لذلك يهتم أعضاء هيئة التدريس بهذا الجانب التدريسي الرئيس، ويحرصون على أن يكون التخطيط بنائياً شاملاً.

وتتفق هذه النتائج مع دراستي (ابن قرين، ٢٠١٦؛ عثمان، ٢٠١٦) اللتين أظهرتا أن تخطيط أعضاء هيئة التدريس للتدريس في ضوء متطلبات ومعايير التعلم البنائي كان بدرجة كبيرة، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة محاسنة ومراد (٢٠٢٠) التي أظهرت أن جودة التخطيط للتدريس لدى أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة عالية.

ب. محور التنفيذ:

جدول (٧) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور التنفيذ مرتبة تنازلياً (ن=٣١٦)*

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	تشجيع المتعلمين العمل في مجموعات.	٣,٩٦	٠,٨٥٠	١	عالية
٢	توزيع الأدوار بين المتعلمين.	٣,٩٤	٠,٨٣٣	٢	عالية
٩	تنفيذ الدروس من خلال استراتيجيات (التعلم التعاوني، حل المشكلات، تعليم الأقران، الحوار، تمثيل الأدوار...).	٣,٩٣	٠,٩٠٦	٣	عالية
٥	تشجيع المتعلمين لجمع البيانات واستخدامها في أثناء تقديم التفسيرات.	٣,٩٢	٠,٨٨٤	٤	عالية
٧	نقل المهمات للمتعلمين بشكل تدريجي يتناسب مع قدراتهم.	٣,٨٧	٠,٧٨٧	٥	عالية
٦	تشجيع التفسير المبني على مشاركة المتعلمين في مجموعات العمل المختلفة.	٣,٨٥	٠,٩٣٠	٦	عالية
٨	تفعيل الأنشطة الصفية الداعمة للتدريس البنائي.	٣,٨١	٠,٨٨٨	٧	عالية
٣	تنويع استراتيجيات العمل التعاوني.	٣,٧٨	٠,٩٧٨	٨	عالية
٤	تقديم الدعم الملائم للمهمات بما يحقق الصراع المعرفي لدى المتعلمين.	٣,٧٦	٠,٩٤٦	٩	عالية
١٠	إشراك المتعلمين في تصميم وتنفيذ الأنشطة الملائمة لموضوعات المقرر.	٣,٧٢	٠,٩٨٢	١٠	عالية
الدرجة الكلية لمحور التنفيذ		٣,٨٦	٠,٧٠١	عالية	

يتبين من الجدول (٧) أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات التنفيذ في ضوء متطلبات التدريس البنائي كانت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٦)، كما ظهرت جميع عبارات المحور بدرجة ممارسة عالية، بمتوسطات حسابية تدرجت بين (٣,٧٢-٣,٩٦)، وتضمنت المؤشرات الدالة على تنشيط دور الطلبة وإشراكهم في التدريس، واستخدام الاستراتيجيات والأساليب التي تمحور التعلم حولهم، وهذا هو جوهر النظرية البنائية الذي يدرك أعضاء هيئة التدريس أهميته، لذلك يحرصون على جعل دور الطلبة أكثر فاعلية وتأثيراً أثناء التعلم، سواء من خلال المشاركة في تنفيذ الأنشطة التعليمية، أو تكليفهم بجمع المعلومات حول موضوعات التعلم وتفسيرها بطرق تسهم في تنميتهم معرفياً وفكرياً، وتشجيعهم على العمل التعاوني الذي ينمي مهارات التواصل بينهم ويحسن قدرتهم على التفكير والتفاعل وتبادل الأفكار والآراء، ويقلل مشكلات وصعوبات التعلم، ويحفزهم ويزيد دافعيتهم، لذلك يستخدم أعضاء هيئة التدريس العديد من استراتيجيات التعلم البنائية التي تدعم هذه الجوانب، مع الحرص على تنظيم أدوار الطلبة خلال تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية البنائية وإشراكهم في تنفيذها، وهو أمر يجد أعضاء هيئة التدريس أثره الإيجابي في سلوكهم التعليمي، وفي مستوى مخرجات التعلم وجودتها، مما يحفزهم على تطبيق مبادئ ومتطلبات التعلم البنائي أثناء التدريس.

وتتفق هذه النتائج مع دراستي (ابن قرين، ٢٠١٦؛ عثمان، ٢٠١٦) اللتين أظهرتا أن استخدام أعضاء هيئة التدريس للاستراتيجيات والأساليب والممارسات التدريسية البنائية في الصف كانت بدرجة كبيرة، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة محاسنة ومراد (٢٠٢٠) التي أظهرت أن جودة استخدام أساليب التدريس وممارساته الصفية لدى أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة عالية، بينما تختلف مع نتائج دراسة أبوحاصل (٢٠١٩) التي أظهرت أن الممارسات التدريسية البنائية التي تستخدمها عضوات هيئة التدريس في الصف كانت بمستوى منخفض.

ج. محور التقويم:

جدول (٨) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور التقويم مرتبة تنازلياً (ن=٣١٦)*

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٨	تنويع أساليب التقييم (الاختبارات، المقالات، العروض التقديمية، المشاريع، الأنشطة الجماعية، وسائل التقويم الإلكتروني).	٤,٠٣	٠,٨٥٨	١	عالية
١	استخدام أسئلة وإجابات المتعلمين في توجيه المفاهيم والموضوعات المختلفة.	٣,٩٤	٠,٨٠٢	٢	عالية
٦	تشجيع المتعلمين على اختبار نظرياتهم ليصلوا بأنفسهم إلى النتائج.	٣,٨٢	٠,٨٤٠	٣	عالية
٢	استخدام اسئلة من النوع المفتوح.	٣,٧٨	٠,٨٨٣	٤	عالية
٩	التقييم الذاتي من المتعلمين عن كيفية تعلمهم وعما تعلموه وتوصلوا إليه.	٣,٧٥	٠,٨٦٥	٥	عالية
١٠	تقييم تعلم المتعلمين وخبراتهم التعليمية السابقة في سياق المواقف التدريسية.	٣,٧٣	٠,٨٢٤	٦	عالية
٥	مساعدة المتعلمين في إعادة صياغة أسئلتهم بطرق مفيدة لتعميق التفكير والوصول للنتائج.	٣,٧٣	٠,٨٥٤	٧	عالية
٤	استقبال إجابة المتعلمين وتحليلها.	٣,٧٢	٠,٩٥٥	٨	عالية
٧	التحول من قياس درجة المعرفة إلى تحديد مقدار ونوع المساعدة التي يحتاجها الطلبة ليكونوا ناجحين.	٣,٧٠	٠,٨٦٣	٩	عالية
١١	تنفيذ التقييم الذي يساعد على التفكير والإجابة الجماعية من خلال العمل في مجموعات.	٣,٦٦	٠,٩٠٠	١٠	متوسطة
١٢	تقديم تغذية راجعة محايدة دون تحديد صحة وخطأ الاستجابات.	٣,٦٥	١,٠٣٣	١١	متوسطة
٣	توجيه الأسئلة السابرة.	٣,٥٣	٠,٨٨٥	١٢	متوسطة
	الدرجة الكلية لمحور التقويم	٣,٧٥	٠,٦٨٣		عالية

يتضح من الجدول (٨) أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات التقويم في ضوء متطلبات التدريس البنائي كانت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٥)، وقد ظهرت تسع عبارات بدرجة ممارسة عالية وبمتوسطات حسابية تدرجت بين (٣,٧٠-٣,٩٤) وتضمنت المؤشرات الدالة على الفهم الواعي للتقويم وأغراضه التي تتخطى مجرد قياس التحصيل إلى تحسين الأداء، وما يتطلبه ذلك من تنويع الأساليب التقويمية، واستخدام أساليب بنائية تسهم في توجيه المفاهيم وتعميق التفكير والوصول للنتائج المستهدفة، والاهتمام بتنمية قدرة الطلبة على التقييم الذاتي. بينما ظهرت ثلاث عبارات بدرجة متوسطة، بمتوسطات تدرجت بين (٣,٥٣-٣,٦٦)، وتضمنت المؤشرات الدالة استخدام أساليب التقييم الداعمة للتفكير الجماعي والعمل التعاوني، وتقديم التغذية الراجعة المحايدة، وتوظيف الأسئلة السابرة.

ويعزو الباحث الدرجة العالية للممارسات التقويمية البنائية للعديد من الأسباب، بعضها يتعلق بالتغيرات التي فرضها التحول الرقمي، والاهتمام بتطبيق أساليب تواكب الواقع الجديد، وكذلك التغيرات في أساليب واستراتيجيات التعلم والمناهج، وما يتطلبه ذلك من أساليب تقويم غير تقليدية، حيث تعد الأساليب البنائية هي الأنسب، فضلاً عن سعي

أعضاء هيئة التدريس لتطوير منظومة تقويم الطلبة ومحاولة إخراجها من إطارها التقليدي، إضافة للتطور الفكري التربوي وما صاحبه من تطور عملية التدريس بأركانها الثلاثة: التخطيط والتنفيذ والتقويم.

وتتفق هذه النتائج مع دراستي (ابن قرين، ٢٠١٦؛ عثمان، ٢٠١٦) اللتين أظهرتا أن الممارسات التدريسية التقويمية البنائية لأعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة كبيرة، وكذلك دراسة أبوفودة (٢٠١٥) التي أظهرت أن استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقويم البنائي كان بدرجة كبيرة؛ بينما تختلف مع نتائج دراسة أبوحاصل (٢٠١٩) التي أظهرت أن الممارسات التقويمية البنائية لعضوات هيئة التدريس كانت بدرجة منخفضة، وكذلك دراسة محاسنة ومراد (٢٠٢٠) التي أظهرت أن جودة الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التقويم كانت بدرجة متوسطة، ودراسة الثبيتي (٢٠١٨) التي أظهرت أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التقويم الحديثة كان بمستوى منخفض.

نتائج السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني الذي نص على: ما الدلالة الإحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة في ممارسة المهارات التدريسية في ضوء متطلبات التدريس البنائي بالنسبة لمتغير الجنس؟ تم استخدام اختبار t-test لاستخراج الفروق وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (٩) *نتائج اختبار t-test للكشف عن الفروق بين متوسطات الاستجابات وفقاً لاختلاف الجنس*

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكر	٢٣٢	٣,٨٤	٠,٦٨٨	٠,٠٣٦	٠,٣٥١-	٠,٧٢٦
	أنثى	٨٤	٣,٨٨	٠,٨٤٩			
التنفيذ	ذكر	٢٣٢	٣,٨٣	٠,٦٧٦	٠,٠٨٠	٠,٨٤٣-	٠,٤٠١
	أنثى	٨٤	٣,٩١	٠,٧٦٦			
التقويم	ذكر	٢٣٢	٣,٧٦	٠,٦٢٩	٠,٠٤٢	٠,٤٢٩-	٠,٦٦٨
	أنثى	٨٤	٣,٧٢	٠,٨١٦			
الدرجة الكلية	ذكر	٢٣٢	٣,٨١	٠,٦٢١	٠,٠٢٥	٠,٢٦٩	٠,٧٨٨
	أنثى	٨٤	٣,٨٤	٠,٧٤٩			

يتبين من نتائج الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لاختلاف الجنس، حيث كانت منسوبات الدلالة أكبر من (٠,٠٥) للمحاور والدرجة الكلية، وهو ما يشير إلى أن جنس عضو هيئة التدريس لا يؤثر في ممارساته التدريسية في ضوء متطلبات التدريس البنائي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى الوحدة الفكرية لدى أعضاء وعضوات هيئة التدريس حول التعلم البنائي وأهميته، والإدراك المتقارب بينهم والاهتمامات المتشابهة التي تجمعهم حول الفكرة الرئيسة لتطوير التدريس بحيث يتمركز حول الطلبة، وسعي الجميع لتحقيق هذا الهدف الذي يُسهم في تحقيق أهداف التعلم بالجامعة وتحسين مخرجاته. وتتفق هذه النتائج مع دراسات (الأسدي،٢٠١٢؛ الشنقيطي وخليف،٢٠١٤؛ عثمان، ٢٠١٦؛ الشريف، ٢٠١٨؛ البلوي، ٢٠١٩) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لاختلاف الجنس في الممارسات التدريسية البنائية لأعضاء هيئة التدريس أو تصوراتهم حولها أو تطبيقاتهم لبعض مجالاتها.

نتائج السؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الثالث الذي نص على: ما الدلالة الإحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة في ممارسة المهارات التدريسية في ضوء متطلبات التدريس البنائي بالنسبة لمتغير التخصص؟ تم استخدام اختبار t-test لاستخراج الفروق، وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (١٠) *نتائج اختبار t-test للكشف عن الفروق بين متوسطات الاستجابات وفقاً لاختلاف التخصص*

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	التخصصات الإنسانية	١٨٨	٤,٠٠	٠,٦٩٥	٠,٣٥٩	٤,٤٠٢	٠,٠٠٠ دالة*
	التخصصات العلمية والتطبيقية	١٢٨	٣,٦٤	٠,٧٣٧			
التنفيذ	التخصصات الإنسانية	١٨٨	٣,٩٤	٠,٧١١	٠,١٩٩	٢,٤٩٥	٠,٠١٣ دالة*
	التخصصات العلمية والتطبيقية	١٢٨	٣,٧٤	٠,٦٧١			
التقويم	التخصصات الإنسانية	١٨٨	٣,٨٠	٠,٧١٢	٠,١٢٤	١,٥٨٢	٠,١١٥ غير دالة
	التخصصات العلمية والتطبيقية	١٢٨	٣,٦٨	٠,٦٣٤			
الدرجة الكلية	التخصصات الإنسانية	١٨٨	٣,٩١	٠,٦٥٥	٠,٢٢٧	٣,٠٦١	٠,٠٠٢ دالة*
	التخصصات العلمية والتطبيقية	١٢٨	٣,٦٩	٠,٦٣٧			

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الاستجابات في محور التقويم تعزى لاختلاف التخصص، بينما وجدت فروق دالة في محوري التخطيط والتنفيذ والدرجة الكلية تعزى لاختلاف التخصص، حيث كانت مستويات دلالتها أصغر من (٠,٠٥)، وتبين من مقارنة متوسطات الرتب أن الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الإنسانية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن معظم المحتوى التعليمي المقدم في هذه التخصصات يكون نظرياً، لذلك يحاول أعضاء هيئة التدريس تقريبه وتبسيطه وجعل تعلمه أكثر تشويقاً واستثارة للطلبة من خلال التخطيط الجيد الذي يهتم بتوفير العوامل المهيئة للتعلم الفاعل، وإشراك الطلبة في التدريس ودمجهم في عملية التعلم، وتنويع استراتيجيات التعلم النشط لجعل التعلم ذي معنى للطلبة، والاهتمام بالعمل التعاوني الذي يسهم في نقل الخبرة التعليمية بينهم من أجل تحقيق جودة التعلم. وتتفق هذه النتائج مع دراستي (عثمان، ٢٠١٦؛ الشريف، ٢٠١٨) اللتين أظهرتا وجود فروق في توظيف النظرية البنائية في التدريس لصالح أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية، بينما تختلف مع نتائج دراستي (الأسدي، ٢٠١٢؛ ابن قرين، ٢٠١٦) اللتين أظهرتا عدم وجود فروق تعزى لاختلاف التخصص.

نتائج السؤال الرابع:

للإجابة على السؤال الرابع الذي نص على: ما الدلالة الإحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة في ممارسة المهارات التدريسية في ضوء متطلبات التدريس البنائي بالنسبة لمتغير الرتبة؟ تم استخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis لاستخراج الفروق، وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (١١) نتائج اختبار Kruskal-Wallis للفروق بين متوسطات الاستجابات وفقاً لاختلاف الرتبة العلمية

المحور	الرتبة العلمية	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط	أستاذ	١٦	٢٣١,٠٠	١٣,٩٨٨	٣	٠,٠٠٣ دالة*
	أستاذ مشارك	٨٤	١٥٠,٦٩			
	أستاذ مساعد	١٨٠	١٦١,٠٣			
	محاضر	٣٦	١٣١,٨٣			

المحور	الرتبة العلمية	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التنفيذ	أستاذ	١٦	٢٥٧,٠٠	٢٥,٤٠٣	٣	٠,٠٠٠ دالة*
	أستاذ مشارك	٨٤	١٥٧,٧٤			
	أستاذ مساعد	١٨٠	١٥٧,٩٧			
	محاضر	٣٦	١١٩,١٧			
التقويم	أستاذ	١٦	١٩١,٠٠			دالة*
	أستاذ مشارك	٨٤	١٧٠,٧٩			
	أستاذ مساعد	١٨٠	١٦٠,٥٤			
	محاضر	٣٦	١٠٥,١٧			
الدرجة الكلية	أستاذ	١٦	٢٤٠,٥٠	٢١,٤٧٢	٣	٠,٠٠٠ دالة*
	أستاذ مشارك	٨٤	١٥٨,٥٠			
	أستاذ مساعد	١٨٠	١٦٠,١٠			
	محاضر	٣٦	١١٤,٠٦			

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

تشير نتائج الجدول (١١) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التدريسية في ضوء متطلبات التدريس البنائي تعزى لاختلاف الرتبة العلمية، حيث كانت مستويات الدلالة أصغر من (٠,٠٥) للمحاور الثلاثة والدرجة الكلية، ولمعرفة اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار مان وتني Mann Whitney U لحساب الفروق بين فئات الرتب العلمية، حيث أظهرت النتائج أن الفروق كانت لأعضاء هيئة التدريس من رتبة الأستاذ في الدرجة الكلية والمحاور الفرعية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الأساتذة غالباً ما تجتمع لهم الخبرة الزمنية، والمهارة المكتسبة من المرور بالخبرات التدريسية والبحثية والتدريب وحضور الملتقيات العلمية والتربوية، والقراءات العلمية المتخصصة، وغيرها من المصادر التي ساهمت في تكوين معارفهم وخبراتهم التدريسية، والتي تنعكس بلا شك على اهتماماتهم وتطبيقاتهم العملية في التدريس. وتتفق هذه النتائج مع دراسة أبوحاصل (٢٠١٩) التي أظهرت وجود فروق الممارسات التدريسية البنائية لأعضاء هيئة التدريس لصالح الأساتذة؛ بينما تختلف مع دراستي (الأسدي، ٢٠١٢؛ البلوي، ٢٠١٩) اللتين أظهرتا عدم وجود فروق تعزى لاختلاف الرتبة العلمية لأعضاء هيئة التدريس.

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

١. يمارس أعضاء هيئة التدريس مهارات التدريس في ضوء متطلبات التدريس البنائي بدرجة عالية، وذلك على مستوى الدرجة الكلية والمحاور الفرعية: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في درجة ممارسة المهارات التدريسية في ضوء متطلبات التدريس البنائي تعزى لاختلاف الجنس، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) تعزى لاختلاف التخصص في المحاور الفرعية والدرجة الكلية، ماعدا محور التقويم، لصالح أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الإنسانية، كما وجدت فروق دالة في الدرجة الكلية والمحاور الفرعية تعزى لاختلاف الرتبة العلمية لصالح رتبة أستاذ.

توصيات الدراسة:

يمكن تقديم التوصيات التالية في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة:

١. تعزيز الممارسات التدريسية البنائية العالية لأعضاء هيئة التدريس من خلال التحفيز والمكافآت المادية والمعنوية للأعضاء المميزين في هذا الجانب، بما يدعم استمرارهم على نفس المستوى ويحفزهم على تطويره.

٢. تفعيل أسلوب تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس من التخصصات الإنسانية والعلمية والتطبيقية بالجامعة، بما يسهم في الوصول لأفضل الممارسات التدريسية البنائية لدى جميع الأعضاء في التخصصات المختلفة.
٣. توفير الإمكانات والمتطلبات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس لتطوير ممارساتهم التدريسية البنائية.
٤. دعم البحوث والدراسات العلمية لأعضاء هيئة التدريس التي تهتم بالتطبيقات الحديثة والمتميزة للنظرية البنائية والاستراتيجيات البنائية المبتكرة التي تسهم في تطوير التدريس الجامعي، والعمل على نشرها بين أعضاء هيئة التدريس، وتبني أفكارها وتطبيقها في الجامعة.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء بعض الدراسات التي تثري موضوع الدراسة، ومن ذلك:

١. متطلبات تجويد التدريس البنائي بجامعة الباحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٢. معوقات التدريس البنائي بجامعة الباحة وسبل التغلب عليها.
٣. جدوى استراتيجيات التعلم البنائي التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة من وجهة نظر الطلبة.

المراجع

أولا: المراجع العربية

ابن قرين، ريم هيف.(٢٠١٦). و اقع الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير التدريس البنائي. *الثقافة والتنمية، ١٧* (١١١)، ٨٩ - ١٩٢.

أبو حاصل، بدرية سعد.(٢٠١٩).مستوي أداء عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء ممارسات التدريس المرتكزة على التعلم البنائي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (٣٥)، ٢٥٦ - ٢٨٠.

أبو سنينة، عودة عبدالجواد وسليم، شيرين وسهيل، الكرامنة ومحمد، صالح محمد. (٢٠٢٠).تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية،رماح،مج٣,ع٢، ١٩٨-٢٣١.

أبو فودة، باسل خميس. (٢٠١٥). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن لأنواع وطرق التقويم من وجهة نظر الطالبات والمفضلة لديهن. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٤* (٧)، ١٥١ -١٦٧.

أبو قاعود، غازي رسمي.(٢٠٢٢).المهارات(التدريسية، والبحثية، والادارية) لدى أعضاء هيئة التدريس وفقا لمعايير الاعتماد الأكاديمي: دراسة استكشافية لأعضاء هيئة التدريس فى جامعة الباحة فى المملكة العربية السعودية. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة، مج٣٧, ع١، الأردن ، ١٤٩-١٨٨.

إدريس، تماضر فرح.(٢٠٢١، سبتمبر).درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، جامعة بيشة، ع٩، ٦٨٨-٧١٤.

الأسدي، نعمة عبدالصمد.(٢٠١٢).تصورات طلبة وأعضاء هيئة التدريس في أقسام علوم الحياة حول التعليم التقليدي والبنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، ٦(١٠)، ١٧٩ - ١٩٩.

الأعصر، سعيد عبدالموجود.(٢٠١٤،يوليو).استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكتروني القائم على المشروعات في ضوء النظريات البنائية وتأثيرها على أداء الطلاب لمهارات إدارة المقررات الإلكترونية و اتجاهاتهم نحو التعلم. تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج٢٤, ع٣ ، ٢٠١-٢٧٥.

الأكلبي، عايض بن دخيل والغامدي، علي بن عوض.(٢٠٢١).درجة ممارسة أساليب التدريس البنائي لدى معلمي لغتي في المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ ، ع١٠٠ ، ٩٤-١٢٨.

أمين، سحر عبدالوهاب والأهدل، أسماء زين.(٢٠٢١،يوليو). فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالعاصمة المقدسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، مج٥, ع٢٦، ٢٧-٥٢.

البشر، فاطمة عبدالله.(٢٠١٩، تموز).دراسة تحليلية لو اقع تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة المجلد(٨) العدد(٧)، ٥٢-٦٣.

بلقاضي، آسيا مسعود.(٢٠١٨).دراسة تقييمية لمهارات التدريس لدى أساتذة جامعة بومرداس: من وجهة نظر طلبتهم. مجلة أبعاد اقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أمحمد بوقرة بومرداس، ع٨، ٣٦٦-٣٨٥.

البلوي، عايد علي.(٢٠١٩).درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في قسم الرياضيات بكلية العلوم في جامعة طيبة لاستراتيجيات التعلّم النشط من وجهة نظرهم. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٢ (٤)، ١١٤- ١٥٠.

تمام، شادية عبد الحليم وطه، أماني محمد.(٢٠١٦ ، ١ ديسمبر).استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية وفاعليتها في تنمية مهارات التدريس البنائي والفعالية الذاتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب،المجلد ٦٨،العدد٨ ، ١٢-٦٧.

التميمي، خلود بنت فواز.(٢٠٢١).برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية الاجتماعية وفاعليته في تنمية الكفايات المهنية لدى الطالبات المعلمات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.مجلة كلية التربية، كلية التربية جامعة كفر الشيخ،ع١٠٠، ٣١٧-٣٧٨.

جامعة الملك سعود(٢٠١٦).معايير التميز عند عضو هيئة التدريس. https://arts.ksu.edu.sa/ar/content

الجربان، فاطمة طالع.(٢٠١٩).مهارات ما قبل التدريس صياغة الأهداف، تحليل المحتوى التعليمي، تنظيم بيئة الفصل والتخطيط للتدريس وتحديد طرق واستراتيجيات التدريس. مجلة البحث العلمي في التربية. ع. ٢٠، ج. ٨، ٤٩-٥٩ .

الجميلي، إسماعيل علي ومشعان، طارق عبود.(٢٠٢٠، آذر).تقويم جودة مهارات التدريس لدي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأنبار. مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية ،جامعة الانبار، ع١، ٨٣-١٠٤.

الحدابي، داود عبد الملك والهمداني، رجاء.(٢٠١٠).مدى تنفيذ أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء لمهامهم. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي.مج٣، ع٦، ١١٦ -١٤٦.

حسان، دانيا أديب.(٢٠١٩).درجة تضمن كفايات التعلم البنائي في كتب الكيمياء للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٤، ع٤، جامعة عمان العربية، الأردن، ١٦-٤١.

خليفة، وليد السيد وكيشار، أحمد عبدالهادى وعطا، حسنين علي وعيسى، ماجد محمد وراغب، رحاب أحمد.(٢٠١٩، يونيه).فعالية برنامج قائم على البنائية في مواجهة الإرهاب المعلوماتي لدى طلاب جامعة الطائف. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج٦٢، ٢٤٣- ٢٧٨

الداوودي، عمر عادل.(٢٠٢١).قياس فاعلية الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية / جامعة كرميان من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، مج٢٨, ع١،ص ص٥٣٧– ٥٥٧.

دندش، فايز مراد.(٢٠٠٣).اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس. الإسكندرية: دار الوفاء.

زيتون، حسن حسين.(٢٠٠٩).استراتيجيات التدريس ورؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.

السعود، خالد محمد والخطيب، إبراهيم بن عبدالله.(٢٠٢١، يناير).درجة ممارسة مهارات الاتصال التعليمي لدى أعضاء هيئة التدريس بقسمي المناهج وطرق التدريس والتربية الفنية بجامعة الملك فيصل في ظل جائحة كورونا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس ،كلية التربية ،جامعة المنيا.مج٣٦, ع١ ، ١-٣٤

الشايع، حصة بنت محمد والعبيد، أفنان بنت عبدالرحمن.(٢٠١٥).فاعلية برنامج إثرائي مدمج قائم على النظرية البنائية لدعم اللغة الإنجليزية لطالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن واتجاهاتهن نحوه.المجلة الدولية للأبحاث التربوية، كلية التربية ،جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع٣٦ ، ٦٥-١٠٥ .

الشريف، محمد سعد.(٢٠١٨، يونيو).توظيف مبادئ النظرية البنائية في التدريس. رسالة التربية وعلم النفس جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،ع٦١ ، ١٣٣-١٥٣.

الشنقيطي، أمامة محمد، الخليف، فلك ربيع.(٢٠١٤).درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣(١٠)، ٧٨- ٩٧.

الشهراني، محمد بن برجس مشعل.(٢٠٢١، ديسمبر).الممارسات التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة لتنمية مهارات القوة الرياضية لدى طلبتهم. المجلة التربوية، كلية التربية ،جامعة سوهاج، ج٩٢، ٢٧٩-٣٢٢.

صاحبي، نورالهدى.(٢٠٢١).درجة امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات التدريس دراسة ميدانية بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أم البواقي، الجزائر.

العبدالكريم، راشد بن حسين والرويس، عزيزة سعد.(٢٠١٥ ،أبريل). فاعلية تدريس مقرر مقدمة في التعلم والتعليم في ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام نظام بلاك بورد في تحصيل طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود و اتجاهاتهن نحوه. مجلة جامعة شقراء، جامعة شقراء،ع٤٥١-٩٢.

عثمان، يسري محمد.(٢٠١٦).و اقع استخدام استراتيجية التعلم البنائي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في ضوء معايير الجودة. دراسات تربوية ونفسية،(٩٠)،٨٥- ١٣٤.

عثمان، عيد عبدالغني وعلى، محمد العزب وعبدالرحمن، محمد أحمد وسلام، باسم صبري. (٢٠١٧، أبريل).النظرية البنائية الاجتماعية: نماذجها واستراتيجيات تطبيقها. مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي-كلية التربية بقنا، ع٣١، ١٦٧ - ١٩٠.

العطيوي، صالح بن محمد.(٢٠١٥، مايو).دمج إدارة نظم التعلم الإلكتروني بلاك بورد في ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كلية الهندسة في جامعة الملك سعود في الرياض. المجلة السعودية للتعليم العالي، وزارة التعليم ،مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، ع١٣ ، ١٦٩-٢٠٧.

علاونة، مروان عادل.(٢٠١٦ ،آذار).تقويم الأداء الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، الأردن، مج٥, ع٣ ، ٢١٦-٢٤٠.

علي، نادية محمد.(٢٠٢١ ،مارس).درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل قبل جائحة كورونا و أثنائها من قبل عضوات هيئة التدريس بجامعة بيشة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، مج٥, ع١٢، ٩٢-١١٤.

عمادة التطوير الأكاديمي.(٢٠١١).مهارات واستراتيجيات التدريس الجامعي، سلسلة الجودة والتطوير١، السعودية: جامعة جازان.

عياد، فؤاد وعوض، منير.(٢٠٠٦).أساليب تدريس التكنولوجيا، فلسطين، غزة: مكتبة الوراق.

عياصرة، عطاف منصور.(٢٠١٧،كانون الأول).تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، مج٢, ع٣، الأردن، ٤١٣– ٤٢٩.

الكحلوت،محمد.(٢٠٠٦ ، ديسمبر).الأستاذ الجامعي كما ينبغي أن يكون، مجلة الجودة في التعليم العالي. م ٢، ع ١.

لطفي، إيمان محمد.(٢٠٢٠).فاعلية برنامج قائم على التعلم الخبراتي لتنمية مهارات تنفيذ التدريس والتفكير الإيجابي لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ع.٢، ٢-٦٩.

محاسنة، عمر موسى ومراد، عودة سليمان.(٢٠٢٠). تقييم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين من وجهة نظر الطلبة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٢)، ٥٥١-٥٧٣.

محمد، بثينة محمود.(٢٠١٧، مارس). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي العام بجامعة شقراء. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع٨٣ ، ٢٣-٥٢.

مرنيز، آمنة ومقاق، كمال.(٢٠١٩). دور كفاية التنفيذ في تدريس حصة التربية البدنية و الرياضية لدى طلبة معاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية : دراسة ميدانية على طلبة الماستر في قسم التربية البدنية جامعة المسيلة. مجلة الإبداع الرياضي. مج ١٠، ع.١، ٢١٩-٢٣٨.

الوهر، محمود طاهر.(٢٠١٦). دليل التدريس في الدراسات العليا. https://www.academia.edu/36427002/.ا

ثانيا: المراجع الأجنبية

Benson, Jeffrey.(2021,Apr).Improve Every Lesson Plan with SEL. ERIC, ED612809.

Bugis, Yosra Mohammed. (2018).Creating Digital Stories with Saudi Arabian Pre-Service Teachers: Using the Analysis, Design, Development, Implementation, and Evaluation Model to Promote Lesson Plan Development.ProQuest LLC, D.A. Dissertation, University of Northern Colorado.

Glassdoor Team.(June,2021).Teaching Skills :Definition and Examples .https://www.glassdoor.com/blog/guide/teaching-skills/

Hassan ,Fares Mutashar.(2019).Planning and its importance in curricula and teaching methods. Basic Education College Magazine For Educational and Humanities Sciences, Volume , Issue 44, Pages 795-817

Kilicoglu, Elif .(2019).Planning Skills of the Prospective Elementary School Teachers in Mathematics Course. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, v7 n4 p349-366 .

König, Johannes.(2021).Meeting Cognitive Demands of Lesson Planning: Introducing the CODE-PLAN Model to Describe and Analyze Teachers' Planning Competence. Teacher Educator, v56 n4 p466-487.

Orhan, Gökhan; Beyhan, Ömer.(2021).Lesson Study: Investigation of English Teachers' Planing Behaviors and Preparation Activities for English Tasks in Social Construction Practice. Research in Pedagogy, v11 n1 p180-199.

Simwa, Kefa L.(2015, Apr).Interrogating the Lesson Plan in a Pre-Service Methods Course: Evidence from a University in Kenya. Australian Journal of Teacher Education, v40 n4 Article 2.

Walker, M et al. (2008).A bright spark: open teaching of science using Faraday's lectures on candles. Journal of Chemical Education, 85, (1): 59–63.

مدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا

إعداد

أ.عهود بنت يحيى علي بحاري
مشرفة تربوية بمكتب تعليم بيش
إدارة تعليم صبيا

أ.فاطمة بنت محمد أحمد عداوي
معلمة علوم بمدرسة متوسطة جميما
إدارة تعليم صبيا

المستخلص:

هدف البحثُ إلى التعرف إلى مدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا، والكشفِ عما إذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة حول الممارسات التدريسية لمعالجة الفاقد التعليمي تُعزى لمتغيري الخبرة التدريسية والدورات التدريبية، ولتحقيق ذلك؛ استُخدِمَ المنهجُ الوصفيّ، من خلال استبانة طُبِّقَت على (٤٠) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمكتبَي تعليم صبيا وبيش، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٤هـ). وكشفت نتائج البحث عن الآتي: أنَّ درجة إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي جاءت عالية؛ إذ يأتي بُعْدُ التقويم في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الأخيرة يأتي بُعْدُ استثمار التقنيات الرقمية، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي باختلاف متغير الخبرة التدريسية، وأنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق بكل من (التقويم، واستثمار التقنيات الرقمية) باختلاف متغير الدورات التدريبية، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة، مِمَّن حَصَلْنَ على أكثر من (٥) دورات تدريبية.

الكلمات المفتاحيَّة: الممارسات التدريسية– الفاقد التعليمي.

acrobat

The aim of the research is to identify the extent to which the teaching practices of science teachers contribute to the treatment of educational loss among intermediate school students in Sabya Governorate, and to reveal whether there are statistically significant differences at the significance level (0.05□ □) between the mean scores of science teachers in the intermediate stage about practices. Teaching to address the educational loss due to the variables of teaching experience and training courses, and to achieve this; The descriptive approach was used, through a questionnaire that was applied to (40) middle school science teachers in the Sabya and Baish education offices, during the first semester of the academic year (1444 AH). The results of the research revealed the following: The degree of contribution of science teachers' teaching practices in addressing educational loss was high; As the evaluation dimension comes in the first place, and in the last place comes the dimension of investing in digital technologies. The study also found that there are no statistically significant differences between the average responses of the study sample about the degree of contribution of science teachers' teaching practices in addressing educational loss according to the variable of teaching experience. And that there are statistically significant differences at the level (0.05 □ □) between the averages of the responses of the study sample about the degree of contribution of teaching practices with regard to each of (evaluation and investment in digital technologies) according to the variable of training courses, in favor of the study sample, who received More than (5) training courses.

Keywords: teaching practices - educational loss

.

مقدمة:

تُعَدُّ ظاهرةُ الفاقد التعليمي من المشكلات الخطيرة التي تواجه القطاع التعليمي في مختلف مناطق العالم، التي تفاقمت مع انتشار فيروس كورونا؛ إذ لم تقتصر أضرار انتشار جائحة كورونا على الاقتصاد العالمي فقط، بل أثرت في جميع القطاعات بدرجات متفاوتة، ومن أكثر هذه القطاعات تأثرًا القطاع التعليمي؛ إذ أدَّت المرحلة الأولى من تفشي الفيروس إلى تعطل التعليم وتوقُّفِهِ مُدَّةً من الزمن؛ مما ألحق الضرر على مختلف الأصعدة في المجتمع التعليمي، وبات من الضروريّ البحثُ عن حلول فورية تساعد على استمرار الدراسة بأيّ شكلٍ من الأشكال، وكان الخيارُ المُتاحُ هو الاستعانةَ بشبكة الإنترنت، وتطبيقات التواصل الاجتماعي؛ من أجل بناء نمط تعليمي يتدارك أيَّ فَجْوات قد تحصل بسبب التوقف المفاجئ عن التعليم الحضوري، فجاء التعليمُ عن بُعدٍ بديلًا مؤقَّتًا للتعليم المدرسي الحضوري، وبرزت ظاهرة الفقد التعليمي بقوةٍ في معظم أنحاء العالم خلال جائحة كورونا، وما رافقها من إغلاقٍ طويلٍ للمدارس.

وعلى الرغم من تلك الجهود التي بذلتها وزارة التعليم بالمملكة قبل الجائحة في العمل على نشر ثقافة التعليم عن بُعْدٍ ودمجِهِ مع التعليم التقليدي لمواكبة التطورات التكنولوجية، التي أصبحت جزءًا لا ينفصل من منظومة التعليم؛ لتُسهِمَ معًا في تحقيق أهداف التحول الرقمي، وإيصال التعليم للمتعلمين من خلال أنماط متعددة عبر نظام إلكتروني موحد، كأطلاق بوابة المستقبل قبل الجائحة، ومن ثَمَّ بوابة التعليم الموحد، وأخيرًا مِنَصَّة مدرستي أثناء الجائحة، التي تُعَدُّ من أهم الإنجازات في نظام التعليم عن بُعد (الدغيمي، ٢٠٢١، ص. ١١١) – على الرغم من كل ذلك، إلا أنَّ من أبرز المشكلات التي واجهت النظام التربوي ظاهرةَ (الفقد التعليمي) الذي استنزف قوى التعليم، وأعاق تحقيق الأهداف التي يعمل من أجلها النظام التربوي (سعيد، ٢٠٢١، ص. ٦٩).

وتُعَدُّ مشكلة الفقد من المشكلات التي تواجه البيئة التعليمية في كثير من الدول، وتكمن أهمية معالجة الفاقد التعليمي في التعرف إلى مستوى الفقد لدى المتعلمين وما يفتقدونه في العملية التعليمية، والعملِ على توفير الحلول المثلى للتقليل منها أو القضاء عليها. وقد حظيت هذه المشكلة باهتمام خبراء التربية وخبراء التصميم التعليمي؛ بهدف القضاء عليها أو الحَدِّ منها.

إنَّ الفاقد التعليمي، بمظاهِرِهِ المختلفة؛ من انخفاضٍ في مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين في العالم العربي، إلى تحصيلٍ أكاديميّ مُتَدَنٍّ في الامتحانات الدولية في العلوم والرياضيات بحسب نتائج TIMISS وPISA في ٢٠١٩ (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢١)، وصولًا إلى الرسوب والتسرب الدراسي، لهو من المؤشرات الواضحة لتدنّي جودة وكفاءة التعليم في أغلب الدول العربية (Halabi, Kheir, & Cochrane,2017).

أمَّا الإحصاءاتُ الجديدة، فقد أظهرت أنَّ نِصفَ المتعلمين في المدارس عاجزون عن التعلم؛ وذلك بسبب تدني معدلات القراءة والكتابة والرياضيات في الامتحانات المقننة العالمية (قاطرجي، وكرامي، ٢٠١٧، ص. ٥).

ويُعَدُّ المعلِّمُ حَجَرَ الزاوية في أيّ عملية تطوير أو تحسين؛ لما له من دورٍ رئيسٍ ومهمٍّ في عملية التطوير؛ إذ يعتمد نجاح العملية التعليمية بشكل كبير على المعلم، وذلك من خلال تبنّيهِ ممارَساتٍ تدريسيَّةً سليمة، وتهيئتَهُ لبيئة تعليمية إيجابية. وقد أشار محمد (٢٠١٩) إلى أن تدريس العلوم يُعَدُّ من القضايا المهمة التي تثير اهتمام وتفكير الباحثين والمهتمين في مجال التربية العلمية؛ وذلك لما للعلوم من أهمية في مساعدة المتعلمين في اكتمال بنائهم المعرفي والمهاري والوجداني، ومختلف جوانب شخصيتهم. وذكرت سبجي والقثامي (٢٠٢٢) أنَّ طبيعة تدريس العلوم تختلف عن طبيعة تدريس المواد الأخرى؛ إذ إنَّ العلوم مادةٌ تعتمد بشكل كبير على ممارسة مجموعة من عمليات العلم، وإشراك جميع المتعلمين في النشاطات العلمية.

وتُعَدُّ الممارسات التدريسية؛ من تخطيطٍ، وتنفيذٍ، وتقويمٍ، إحدى الركائز الرئيسة في نجاح العملية التعليمية، إذ من خلال الممارسات التدريسية يتم نقل وتبادل المعارف والخبرات والمهارات بين المعلم والمتعلمين، وتتطلب هذه الممارسات تطويرًا مِهْنيًّا للمعلم، الذي يُعَدُّ من أهم الركائز التي تسهم في إصلاح التعليم والارتقاء بمخرجاته، وهو ما تسعى كل دول العالم إلى تحقيقه والوصول إليه (عطيف وشراحيلي، ٢٠٢١).

وقد أُقيمِت الكثيرُ من الورش التي تتناول و اقع الممارسات التدريسية لدى المعلمين، كالورشة الإقليمية التي أقامها مركز اليونسكو، والتي هدفت إلى التعرف على و اقع تدريس العلوم والرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، والمقارنة بين و اقع تدريس العلوم والرياضيات في الدول العربية في المرحلتين مع دول العالم؛ في سبيل تجويدها وتطويرها (مركز اليونسكو الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، ٢٠٢١).

ونظرًا لأهمية موضوع الممارسات التدريسية لدى المعلمين، والحاجة لدراسة دورها في معالجة الفاقد التعليمي في تدريس العلوم، ومن خلال استقراء الباحثتين لنتائج وتوصيات الدراسات المتعلقة بالممارسات التدريسية للمعلمين، كدراسة الثبيتي (٢٠٠٤)، وكريشان وآخرون (٢٠٢٠)، التي أشارت إلى أن استخدام الممارسات التدريسية الفعالة يؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي للطلبة، وأشارت أيضًا إلى أنَّ تدني استخدام الممارسات التدريسية الفعالة من قِبَلِ المعلمين قد يؤثر سلبًا في عناصر العملية التعليمية، والتي أوصت أيضًا بضرورة إجراء دراسات مرتبطة بهذا المجال.

بناءً على ما سبق، ونظرًا لندرة الدراسات العربية والأجنبية – في حدود علم الباحثتين - التي تناولت معالجة الفاقد التعليمي في تعليم العلوم بالمرحلة المتوسطة؛ تأتي هذه الدراسة للتعرُّفِ إلى مدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا.

المشكلة:

نتيجةً لحدوث جائحة كورونا خلال عامَي (٢٠٢٠ -٢٠٢١)؛ أصبح المتعلمون يتلقَّونَ تعليمهم بشكل كامل عن بُعْدٍ في منازلهم، عبر المِنَصَّات التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة التي وفرتها وزارة التعليم، وعلى الرغم من كافة الجهود المبذولة لتوفير التعليم الجيد للمتعلمين، إلا أنه لوحظ عند عودتهم إلى مقاعد الدراسة الحضورية من خلال عمل الباحثين – إذ إنَّ إحداهما مشرفةُ علوم والأخرى معلمةُ علوم- أنَّ هناك فجوةً واضحةً بين المهارات التي من المفترض أن يكونوا قد اكتسبوها في العامين السابقين في مادة العلوم والمهارات التي اكتسبوها فعليًّا، ولذا كان لزامًا على مُعلِّمي العلوم أن يبذلوا جهدًا مضاعفًا لمعالجة هذا الفاقد التعليمي؛ للرقي بالمستوى التحصيلي للمتعلمين، وهو ما أكدت عليه هيئة تقويم التعليم، التي أوصت بضرورة أن تكون معالجة الفاقد التعليمي أولويَّةً في عام ٢٠٢٠/٢٠٢١م، وذلك من خلال التركيز على الممارسات التدريسية للمعلمين التي تستثمر تقنيات التعليم المتطورة، ونو اتج عمليات التقويم في قيادة عمليات التعليم والتعلم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠). ومن الجدير ذكرُهُ أنَّ مشكلة الفاقد ليست وليدة الجائحة، و إنما قد أشارت بيانات البنك الدولي (World Bank, 2020b) إلى أنَّ السنوات الفعلية التي يحصل عليها المتعلمون في المملكة لا تتجاوز ٧,٨ سنوات تعليمية للذكور، و٨,٢ سنوات تعليمية للإناث، من مجمل ١٢ سنة دراسية في التعليم العام، بما يمثل فاقدًا يزيد عن أربع سنوات للذكور، وأربع سنوات للإناث. وخلال زيارة إحدى الباحثين لعدد من المعلمات وملاحظة المهارات المفقودة لدى طالبات المرحلة المتوسطة؛ لاحظت أنَّ هناك عددًا من الممارسات التدريسية التي تستخدمها معلمات المرحلة المتوسطة لمعالجة الفاقد التعليمي، إذ تابَعَتْهُنَّ وفق لبطاقة الملاحظة التي تم إعدادها لهذا الغرض، ووجدت أنَّ هذه الممارسات تتفاوت في مقدار كفاءتها وفاعليتها في معالجة الفاقد التعليمي.

ونظرًا لخطورة الفاقد التعليمي على طلبة التعليم العام في المرحلة المتوسطة بشكل خاص، وفي جميع المراحل التعليمية بشكل عام، وفضلًا عن كونِهِ خسارةً تربويةً يجب التصدي لها والعمل بقدر المستطاع على معالجتها، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة كدراسة العنزي (٢٠٢١) التي اقترحت دراسة أثر الممارسات التدريسية المستخدمة لعلاج الفاقد التعليمي، ودراسة الزغيبي (٢٠٢١)، ودراسة شعشاعة (٢٠٢٢) التي أوصت بضرورة تجويد الممارسات التدريسية لمعالجة الفاقد التعليمي؛ فإنَّ مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الآتية:

١. ما مدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في محور (برامج وآليات التدريس) في معالجة الفاقد التعليمي في مادة العلوم؟
٢. ما مدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في محور (التقويم) في معالجة الفاقد التعليمي في مادة العلوم؟
٣. ما مدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في محور (استثمار التقنيات الرقمية) في معالجة الفاقد التعليمي في مادة العلوم؟
٤. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في الممارسات التدريسية لمعالجة الفاقد التعليمي، تُعزَى إلى مُتَغيّرَي (الخبرة التدريسية، والدورات التدريبية)؟

أهداف البحث:

هَدَفَ هذا البحث إلى تحقيق الآتي:

١. التعرف إلى مدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا.
٢. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في الممارسات التدريسية لمعالجة الفاقد التعليمي تُعزَى إلى مُتَغيّرَي الدراسة (الخبرة التدريسية، والدورات التدريبية).

أهمية البحث:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال الآتي:

١. مساعدة المعلمين والمشرفين في التعرف إلى الممارسات ذات الكفاءة والفاعلية في معالجة الفاقد التعليمي في مادة العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر أفراد العينة.
٢. قد يوفر البحثُ الحاليُّ قاعدةً معرفيةً يمكن أن تكون منطَلَقًا للباحثين والباحثات، لتطبيق المزيد من الدراسات في مجال الممارسات التدريسية لمعالجة الفاقد التعليمي، وتكوين نواةٍ لمشروعات بحثية مستقبلية في مجال تطوير البرامج التعليمية.
٣. قد يفيدُ البحثُ الحاليُّ القائمين على برامج التطوير المهني للمعلمين في تصميم البرامج التدريبية؛ لمعالجة الفاقد التعليمي في ضوء نتائج البحث.
٤. قلة الدراسات التي بحثت في موضوع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم لمعالجة الفاقد التعليمي _في حدود علم الباحثتين_، والحاجة الدائمة لإجراء مثل هذه الأبحاث بشكل دوري في ضوء المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية في العصر الحديث.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الممارسات التدريسية التي يُمكن أن تسهم في معالجة الفاقد التعليمي في مادة العلوم في المحاور الثلاثة الآتية: (برامج وآليات التدريس، والتقويم، واستثمار التقنيات الرقمية).

الحدود الزمانية والمكانية: تقتصر الدراسة على إجراءات التطبيق الميداني في محافظة صبيا بالفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٤هـ.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على عينة من معلمات العلوم بمدارس المرحلة المتوسطة التابعة لإدارة التعليم بمحافظة صبيا، بمكتَبَي صبيا وبيش.

مصطلحات البحث:

١. الممارسات التدريسية:

يُعَرِّفُها خليل (٢٠١٦) بانها "السلوكيات والطرق والأساليب الصفية المباشرة وغير المباشرة، والتي يقدمها المعلم بهدف تنمية معارف المتعلمين ومهاراتهم" (ص. ١٥٤).

ويُعَرِّفُها (Karnes & Bean, 2009) بأنها "مجموعة من السلوكيات والإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم أثناء تدريسه للمقرر الدراسي، وتتمثل في التخطيط التدريسي، وصياغة الأهداف، وتحديد مصادر التعلم، وإدارة الصف وتوظيف التكنلوجيا، وتقويم الأداء".

وتُعرفها الدراسة إجرائيًا بأنها: مجموعة من الإجراءات والأساليب والأنشطة التي تستخدمها معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا لمعالجة الفاقد التعليمي في مادة العلوم، وتتمثل في تنويع طرائق وآليات التدريس، والتقويم، واستثمار التقنيات الرقمية.

٢. الفاقد التعليمي:

يُعَرَّفُ الفاقِدُ التعليميُّ وِفقًا لـ(Pier et al. ,2021) بأنه الفرق بين ما يُفتَرَضُ اكتسابُهُ من المعارف والمهارات، وما اكتسبه المتعلمون فعليًا أثناء دراستهم.

وتُعَرِّفُهُ الدراسة إجرائيًا بأنه: الفجوة بين واقع ما تعلَّمَهُ واكتسبه المتعلم من معارف ومهارات في مادة العلوم، وبين ما يجب أن يكون متمكِّنًا منه في صفِهِ الحاليّ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهومُ الفاقد التعليمي، وأسبابُه، وآثارُه:

يُعَدُّ الفاقد التعليمي من أهم المشكلات التي تواجه الأنظمة التعليمية في الوقت الحاضر؛ إذ يؤدي الفاقد التعليمي إلى تبديد الجهود المبذولة في نظم التعلم، وجعل مدخلات العملية التعليمية أكبرَ من مخرجاتها (العنزي، ٢٠٢١، ص. ٢٣٠).

ويُعَرَّفُ الفاقد التعليمي بأنه: فشلُ النظام التعليمي في توفير التعلم الشامل الذي يحقق الأهداف التعليمية المنشودة (Samuel, 2017, p11).

وتشيرُ ابن سعيد (٢٠٢١) إلى أنَّ الفاقد التعليمي في أبسط صورِهِ هو صعوبةُ حصول المتعلمين على المعلومة وقلة فهمهم لها بشكل كافٍ، أو عدم قدرتهم على التعلم بالأسلوب المعتاد؛ مما يسبب لهم الفشل في التعلم (ص. ٧٣).

ويرى عبد الجواد (١٩٨٥) أنَّ الفاقد التعليمي له جانبانِ؛ كَمِّيٌّ وكَيفيّ: كَمِّيٌّ يتمثل في الخسارة الناتجة عن التسرب أو الرسوب أثناء العام الدراسي، ويتمثل الجانب الكيفي في انخفاض المستوى التحصيلي للخريجين من جهة، وعدم قدرتهم على الاضطلاع بمسؤولياتهم بصفتهم مواطنين صالحين (ص. ٢٣، ٢٥). وأضاف القحطاني (٢٠١٨) أنَّ الجانب الكيفي مرتبطٌ بجودة التعليم ونوعيته؛ ولذا تضع الدول المتقدمة معالجة هذا النوع من الفاقد في الحُسبان (ص. ٥١).

ويُشير (Perkins, 1992) المشار إليه في الزغيبي (٢٠٢١) إلى أنَّ مفهوم الفاقد التعليمي المعرفي يشمل أربعةَ أنواع هي: الفقدان التام للمعارف، وفاقد المعرفة البسيطة المتمثل في إدراك المتعلم للمصطلح أو الظاهرة العلمية، ولكنها تُفسَّرُ بما يخالف التفسير العلمي الحقيقي لها، وفاقد المعرفة الساكنة عندما يكتسب المتعلم المفهوم العلمي بما لا يتجاوز الحفظ المجرد، ويستدعيه للإجابة المباشرة في الأسئلة الصريحة، وفاقد المعرفة المنهاجية، التي تفيد في سياقات المواد الدراسية، ولكنها تُقصَرُ عند الحاجة إليها في المواقف التطبيقية غير التقليدية للمعرفة المكتسبة (ص. ٥٤٨).

ويذكر العنزي (٢٠٢٢) أنَّ هناك العديد من الأسباب لحدوث الفاقد التعليمي، مثل: سوء المبنى المدرسي، وافتقاره إلى الأدوات والوسائل التعليمية والخِدْمات، وتوظيف المعلمين غير المؤهلين لسد الاحتياج، وازدحام الفصول الدراسية بالمتعلمين، وقصور برامج المدرسة في الإشراف على المتعلمين ومتابعة قيدهم، وعدم كفاءة البيئة التعليمية، بما تتضمن من إدارةٍ، وطرائق تدريس، ونظام تقويمٍ وتوجيهٍ طلابي (ص. ٢٣٢).

ويرى الزغيبي (٢٠٢١) أن الفاقد التعليمي له عدة أسباب: كتوقف المدارس لشهرين أوثلاثة أشهر خلال مدة الصيف، وتنظيم الجدول الدراسي بحيث تختفي بعض المواد في فصلٍ ثم تظهر في الفصل اللاحق، والتغيب عن المدرسة بسبب المرض، وانخفاض عدد ساعات وأيام التدريس الرسمي، والتعليم عن بُعْدٍ عند حدوث الكوارث؛ مما يؤدي إلى محدودية فرص الممارسة مقارنة بالتعليم الحضوري (ص. ٥٤٨). أما دراسة أخضير (٢٠٢١) التي استخدمت المنهج الوصفي المعتمد على الدراسات السابقة والأدب النظري، فقد وجدت أن هناك عدة عوامل اجتماعية ومدرسية ترتبط بالفاقد التعليمي، مثل: الاضطرابات والتغيرات التي يمر بها المتعلم أثناء مدة دراسته، وعدم المتابعة الأسرية المستمرة لمستوى أبنائهم، وعدم اهتمام المدرسة بالظروف النفسية للمتعلمين، والنظرة المتشائمة للمستقبل العلمي لنوعية التعليم والتخصص. وقد كشفت دراسة الرشيدي (٢٠٢٢) التي أُجريَت بهدف التعرف إلى مشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظل جائحة (كوفيد-١٩) ومقترحات علاجها بمرحلة التعليم الثانوي بدولة الكويت من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والموجهين، واعتمدت المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات، التي تمَّ تطبيقها على عينة مكونة من (١٤٥) معلِّمًا وموجِّهًا تم اختيارهم عشوائيًّا من جميع محافظات دولة الكويت، و(٢٦٦) طالبة من طالبات ثانوية الفروانية بنات- أشارت إلى أنَّ أكثر المشكلات التي تزيد من حدة الفاقد بنظام التعليم الثانوي تمثلت في غياب اهتمام الإدارة المدرسية بالأنشطة، وظروف الطلاب النفسية، وسلبية المعلمين تجاه التعليم المدمج وعدم فعاليته، وغياب العلاقة التكاملية بين المعلم وولي الأمر، وعدم وجود بيئة تعليمية تفاعلية من شأنها أن ترفع من استجابة المتعلمين للتعلم، وأشارت الدراسة إلى أنَّ بعض المناهج الدراسية تحتاج إلى تطبيقات عملية، واقترحت الدراسة؛ للحد من الفاقد التعليمي، بضرورة تفعيل التعليم المتمازج، وتوفير نماذج مختلطة من التعليم، وتضمين برامج لدعم تعلم اللغات، ودعم التدريس المساند والتعليم الصيفي، وكذا تضمين برامج تُنَفَّذُ بعد دوام المدرسة الرسمي.

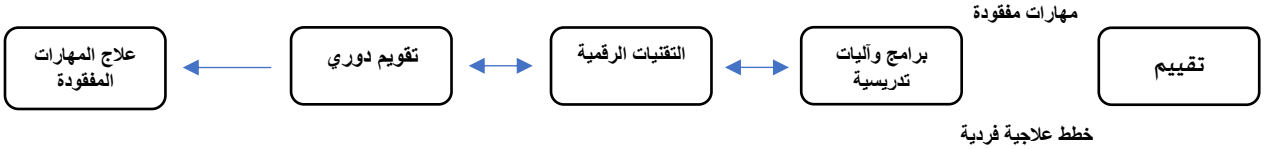
وقد كشفت دراسة (Canova & Fallon, 2021) التي طُبِّقَت على عينة مكونة من (٧٧) من أولياء الأمور، و(٢٣) معلِّمًا في بريطانيا، واعتمدت المقابلة والاستبيان أدواتٍ لجمع البيانات- أنَّ من أسباب الفاقد التعليمي في العلوم أثناء مدة الحجر المنزلي ضيقَ الوقت المخصص لتدريس العلوم، إذ أعطت المدارس أولويَّةً لتدريس اللغة الإنجليزية والرياضيات على تدريس العلوم، كما أشارت الدراسة إلى صعوبة الدراسة المنزلية للعلوم خاصة مع توافر الإنترنت لدى الطلبة، وعدم قدرة الآباء على مساعدة أبنائهم في الدراسة. أما دراسة الدغيمي (٢٠٢١) فأشارت إلى أنَّ من أسباب الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا عدمَ امتلاك المعلم لمهارات إدارة العملية التعليمية عن بُعْد، كالقدرة على التعامل مع الفصول الافتراضية، والتنويع في أساليب التدريس، وضعف التواصل التقني مع المتعلمين (ص. ١١٩).

وتشير ابن سعيد (٢٠٢١) إلى أنَّ من أهم الآثار السلبية للفاقد التعليمي، خيبةَ الأمل التي تصيب المتعلم نتيجةَ عدم فهمه للمعلومة أوعدم تمكنه من استمرار عملية التعلم، وحدوث خلل في ترابط المعلومات لدى المتعلمين بسبب انتقالهم إلى مراحل دراسية أعلى دون إتقانهم لكافة المهارات التي يستلزمها هذا الانتقال (ص.٦٧). ويضيف عبدالجواد (١٩٨٥) أنَّ الفاقد التعليمي يؤدي إلى تفكك المجتمع؛ بسبب ضعف المعلومات والمهارات التي تساعد الطلبة الخريجين على الرقي والتحرك لملء فراغات المجتمع، والاستفادة من خِدْمات الدولة لمواطنيها (ص. ٣١).

الممارسات التدريسية لعلاج الفاقد التعليمي:

يقوم المعلمون بالكثير من الإجراءات العملية والبرامج والأنشطة أثناء التدريس داخل الصف وخارجه؛ بغرض معالجة الفاقد التعليمي ورفع مستوى التحصيل الدراسي، وبعد الرجوع إلى الدراسات التي تطرقت إلى هذا الجانب كدراسة العنزي (٢٠٢١) التي هدفت إلى الكشف عن مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي في المملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج النوعي القائم على دراسة الحالة، واعتمدت المقابلة أداةً لها، وتكونت العينة من (١٧) فردًا من المعلمين والمشرفين التربويين، وكشفت عن أنَّ معالجة الفاقد التعليمي وفق مقترحات المشاركين يمكن أن تتم عبر ست إستراتيجيات هي: استخدام برامج وآليات التدريس المساندة، والعمل على مرونة الجدول الدراسي، وتحسين اداء المعلمين والطلاب، وتنفيذ التقويم بطرائق علمية، وإدخال التقنية في التدريس، وتعاون الجهات ذات العلاقة بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها.

وكشفت دراسة الدغيمي (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف إلى طرائق معالجة الفاقد التعليمي للمهارات الأساسية في مقرر اللغة الإنجليزية، وطُبِّقَت على عينة مكونة من (١٦) معلِّمةً، وتم استخدام أداة الملاحظة وكشفت عن عدة نتائج من أبرزها: أن من أكثر طرائق معالجة الفاقد التعليمي لدى عينه الدراسة هي الواجبات المنزلية، والاختبارات الدورية، وأوراق العمل، ثم الاختبارات التشخيصية، وأنَّ أقلَّها استخدامًا الألعابُ الإلكترونية، والفيديوهات التعليمية، ومن ثَمَّ تُلخِّصُ الباحثتان أهم الممارسات التي يمكن استخدامها لعلاج الفاقد في الشكل الآتي:



الشكل (١) أهم الممارسات لعلاج الفاقد التعليمي.

من إعداد الباحثتين.

يتضح من الشكل السابق أن تحديد المهارات المفقودة لدى المتعلمين في بداية كل فصل دراسي من خلال الاختبارات التشخيصية، يُعَدُّ من أهم الممارسات التي تُمكِّنُ المعلم من تصنيف المتعلمين وفقًا لمستوياتهم، وتحديد المهارات المفقودة لدى كلٍّ منهم، ووضع خطة متكاملة الأهداف والمحتوى والمدة الزمنية لعلاج المهارات المفقودة لدى كل متعلم، ومن ثَمَّ التركيز على البرامج والآليات التدريسية التي يتم فيها التركيز على المهارات الممتدة والأفكار الكبرى أثناء التدريس كالنظريات والمعادلات والقوانين، فضلًا عن تنمية مهارات وقدرات المتعلمين وتشجيعهم على التعلم الذاتي، وتبني إستراتيجيات جديدة في التعلم، مثل: التعلم التكيفي، وتعليم الأقران، وتنمية أسلوب التفكير الناقد لدى الطلاب؛ لإكسابهم مهارات البحث عن المعلومة مما يساعد على تخطي العقبات التعليمية، وكذا تصميم أساليب تدريس تعتمد على عنصر المنافسة والمبادرة لدى المتعلمين، وزيادة التطبيقات الحياتية والربط مع الحياة عند شرح المهارات المفقودة، وتنفيذ التجارب العملية؛ لزيادة الفهم الاستيعابي للمهارات المفقودة، وتكثيف الأنشطة الرياضية والثقافية المصاحبة للعملية التعليمية، وتكليف المتعلمين بالمشاريع والمهام الأدائية التي تعمل على ترسيخ المهارات الأساسية المفقودة.

وبعد ذلك تتم المتابعة والتقويم الدوري لمستوى فعالية الخطط الموضوعة، وتدريبهم على تقييم مستواهم بشكل مستمر، والتعاون بين أولياء الأمور والمعلمين لعلاج نقاط الضعف لدى أبنائهم، ودعم الطرائق الحديثة في تقييم المتعلمين، كاستخدام قوائم الشطب، وسلالم التقدير.

كما أنَّ المعلم لا بد من أن يستثمر التقنيات الرقمية لعلاج الفاقد التعليمي، من خلال إضافة حصص تقوية على مِنَصَّة مدرستي لمراجعة المهارات المفقودة، وتصميم ألعاب إلكترونية وتفاعلية، وفيديوهات تعليمية تفاعلية تحتوي على أسئلة تقويم تكوينية، وتصميم اختبارات قصيرة بالصوت والصورة؛ لتقديم التغذية الراجعة الفورية، وكذلك استخدام تقنيات المحاكاة لتفعيل الجانب العملي؛ مما يساعد على الفهم العميق للمهارات المستهدفة، وفي هذا السياق أشارت دراسة سعيد (٢٠٢١) التي هدفت إلى تحديد مستوى فاعلية تطبيق (علمني) في معالجة الفاقد التعليمي لدى طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوه، والتعرف إلى الحاجات التعليمية لاستخدام التطبيقات التعليمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج المزجي، واعتمدت الاختبارَ التحصيليَّ واستبانةَ قياس اتجاه نحو تطبيق (علمني) أدواتٍ لها، وتكونت العينة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي- أشارت إلى أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وزيادة الأثر الإيجابي نحو استخدام تطبيق (علمني) في معالجة الفاقد التعليمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استُخدِمَ المنهج الوصفي التحليلي؛ نظرًا لملاءمة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات؛ إذ يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ثمَّ يُعَبِّرُ عنها تعبيرًا كيفيًّا أو تعبيرًا كَمِّيًّا. فالتعبير الكيفيُّ يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكَمِّيُّ فيعطينا وصفًا رقميًّا يوضح مقدار هذه الظاهرة، أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا.

عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٤٠) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا.

وصف أفراد الدراسة: يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، يوضحها الجدول (١) على النحو الآتي:

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة وفقًا لخصائصهم الوظيفية

متغيرات الدراسة		التكرارات	النسبة المئوية
الخبرة التدريسية	١-٥ سنوات	١١	٢٧,٥
	٦-١٠ سنوات	١٠	٢٥,٠
	أكثر من ١٠ سنوات	١٩	٤٧,٥
الدورات التدريبية	أقل من ٣ دورات	٥	١٢,٥
	٣-٥ دورات	٤	١٠,٠
	أكثر من ٥ دورات	٣١	٧٧,٥
الإجمالي		٤٠	١٠٠,٠

يتضح من خلال الجدول (١) أن هناك (١٩) معلمة بنسبة (٤٧,٥٪) خبرتهن أكثر من (١٠) سنوات، في حين أنَّ هناك (١١) معلمة بنسبة (٢٧.٥%) خبرتهن بين (١-٥) سنوات، وهناك (١٠) معلمات بنسبة (٢٥.٠%) خبرتهن بين (٦-١٠) سنوات. وبالنسبة لسنوات الخبرة فإنَّ هناك (٣١) معلمة بنسبة (٧٧.٥%) حصلْنَ على أكثر من (٥) دورات تدريبية، في حينِ أنَّ هناك (٥) معلمات بنسبة (١٢.٥%) حصلْنَ على أقل من (٣) دورات، وفي الأخير فإنَّ هناك (٤) معلمات بنسبة (١٠.٠%) يتراوح عدد الدورات التي حصلْنَ عليها بين (٣-٥) دورات.

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة؛ استخدمت الاستبانةَ؛ لكونها الأداةَ الأكثرَ ملاءمةً لتحقيق أهداف هذه الدراسة. وقد تم بناؤها بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وكذلك استخدمت الدراسةُ بطاقةَ الملاحظة التي أعدتها الباحثتان لمتابعة ولرصد أهم الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي. وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: الجزء الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، مثل: الخبرة التدريسية، والدورات التدريبية، أما الجزء الثاني: فيتكون من (٢٧) عبارةً تتناول مدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا، وهي مقسَّمةٌ على ثلاثة محاور: يتناول المحور الأول: برامج وآليات التدريس، ويتكون من (٩) عبارات، ويتناول المحور الثاني:

التقويمَ، ويتضـمن (٩) عبارات، أما المحور الثالث: فيتناول اسـتثمار التقنيات الرقمية، ويتضـمن (٩) عبارات. وقد طلبت الباحثتان من أفراد الدراسة الإجابةَ عن كل عبارة بوضع علامة (√) أمام أحد الخيارات الآتية:

١- غير مو افق بشدة. ٢- غير مو افق. ٣- محايد. ٤- مو افق ٥- مو افق بشدة

وقد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي كما في الجدول رقم (٢)، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٢) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

غير مو افق بشدة	غير مو افق	محايد	مو افق	مو افق بشدة
١,٨٠-١	٢,٦٠ – ١,٨١	٣,٤٠ – ٢,٦١	٤,٢٠ – ٣,٤١	٥,٠ – ٤,٢١

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صـدق أداة الدراسـة باسـتخدام الصـدق الظاهري وصـدق الاتسـاق الداخلي، وذلك على النحو الآتي:

صدق الاتساق الداخلي:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة التي تتناول "مدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا"، تم عرضها على عدد من المُحكِّمين؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المُحكِّمين –مشـكورين- إبداءَ الرأي حول مدى وضـوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وُضِـعَت لأجله، ومدى مناسـبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضـع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير أداة الدراسـة. وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المُحكِّمون؛ قامت الباحثتان بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها أغلبُ المحكمين، من تعديلِ بعض العبارات، وحذفِ عبارات أخرى، حتى خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصـدق الظاهري لأداة الدراسـة تم تطبيقها ميدانيًا، كما تم حسـاب معامل الارتباط بيرسـون لمعرفة الصـدق الداخلي للاسـتبانة، فتم حسـاب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاسـتبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما هو موضَّحٌ في الجداول الآتية:

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أبعاد محور(مدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا) بالدرجة الكلية لكل محور

برمج وآليات التدريس		التقويم		استثمار التقنيات الرقمية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٩٥	١	**٠,٦٥٥	١	**٠,٦٤٩
٢	**٠,٧٨٣	٢	**٠,٧٩٨	٢	**٠,٧٦٤
٣	**٠,٦٤١	٣	**٠,٦٧٨	٣	**٠,٧٠٨
٤	**٠,٨٤٠	٤	**٠,٧١٣	٤	**٠,٧٣٧
٥	**٠,٥٣٧	٥	**٠,٦٤٥	٥	**٠,٥١٢
٦	**٠,٨٢٦	٦	**٠,٦٦١	٦	**٠,٧٠١
٧	**٠,٧٠٥	٧	**٠,٦٣٠	٧	**٠,٦١١
٨	**٠,٦٧٦	٨	**٠,٧٢٦	٨	**٠,٧٧٠
٩	**٠,٨١١	٩	**٠,٧٥١	٩	**٠,٥٨٧
**٠,٨٧٨		**٠,٩٦٧		**٠,٨٤٧	

** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من خلال الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط للعبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وللأبعاد مع الدرجة الكلية للأداة جاءت دالة عند مستوى (٠.٠١)، إذ تراوحت قِيَمُ معاملات الارتباط للأبعاد بين (٠.٨٤٧، ٠.٩٦٧)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: ثبات الاستبانة يعني التأكُّدَ من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة. وقد تم التحقق من ذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	برمج وآليات التدريس	٩	٠,٨٨٥
٢	التقويم	٩	٠,٨٣٦
٣	استثمار التقنيات الرقمية	٩	٠,٨٤٤
	الثبات الكلي	٢٧	٠,٨٣٥

يوضح الجدول (٤) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠.٨٣٥) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (٠,٨٣٦، ٠,٨٨٥)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها؛ تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences، التي يُرمَزُ لها اختصارًا بـ(SPSS)، و أبرز تلك الأساليب: التكرارات، والنِّسَبُ المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)، ومعامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha)، والمتوسط الحسابي "Mean" والانحراف المعياري "Standard Deviation"، واختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)؛ للتعرف إلى الفروق باختلاف متغيري (الخبرة التدريسية، والدورات التدريبية).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا؟

تناولت أداة الدراسة مدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا، من خلال ثلاثة أبعاد هي: برامج وآليات التدريس، والتقويم، واستثمار التقنيات الرقمية. والجداول الآتية تتناول بنوع من التفصيل تلك الأبعاد، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: برامج وآليات التدريس

للتعرف إلى مدى إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق ببرامج وآليات التدريس لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا؛ تم حساب التكرارات، والنِّسَبِ المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات بحسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، بحسب ما هو موضَّحٌ في الجدول الآتي:

جدول (٥) يوضح مدى إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق ببرامج وآليات التدريس لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق	غير موافق بشدة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	% ك			
٣	التركيز على الأفكار الكبيرة والجوهرية في المنهج.	٢٤	٦٠,٠	١٣	٣٢,٥	٣	٧,٥	٠	٠,٠ ٠	٤,٥٣	٠,٦٤	١
٥	تكليف المتعلمين بمهام أدائية لتحقيق الفهم العميق للمهارات الأساسية في الدروس.	٢٠	٥٠,٠	١٩	٤٧,٥	٠	٠,٠	١	٢,٥ ٠	٤,٤٥	٠,٦٤	٢
٧	توظيف إستراتيجية التعلم بالقرين المعالجة المهارات المفقودة.	٢١	٥٢,٥	١٤	٣٥,٠	٣	٧,٥	٢	٥,٠ ٠	٤,٣٥	٠,٨٣	٣
٢	التنوع في صياغة الأهداف حسب مجالات الأهداف ومستوياتها.	١٧	٤٢,٥	١٩	٤٧,٥	٤	١٠,٠	٠	٠,٠ ٠	٤,٣٣	٠,٦٦	٤
٦	تنفيذ مسابقات لتحفيز المتعلمين على إتقان المهارات المفقودة.	١٥	٣٧,٥	٢١	٥٢,٥	٣	٧,٥	١	٢,٥ ٠	٤,٢٥	٠,٧١	٥
٩	تخصيص ٥ دقائق في كل حصة لمراجعة المعارف والمهارات المفقودة.	١٧	٤٢,٥	١٦	٤٠,٠	٣	٧,٥	٤	١٠,٠ ٠	٤,١٥	٠,٩٥	٦
٨	تصميم برنامج لزيادة دافعية المتعلمين للتعلم.	١٥	٣٧,٥	١٨	٤٥,٠	٤	١٠,٠	٣	٧,٥ ٠	٤,١٣	٠,٨٨	٧
١	تفعيل التعلم الذاتي داخل الصف الدراسي وخارجه.	١٤	٣٥,٠	١٦	٤٠,٠	٨	٢٠,٠	٢	٥,٠ ٠	٤,٠٥	٠,٨٨	٨
٤	اعتماد التدريس المساند للمجموعات المصغرة.	٩	٢٢,٥	٢٢	٥٥,٠	٤	١٠,٠	٥	١٢,٥ ٠	٣,٨٨	٠,٩١	٩
	المتوسط الحسابي العام للمحور									٤,٢٣	٠,٥٨	-

يتضح من خلال الجدول (٥) أن محور مدى إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق ببرامج وآليات التدريس لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا يتضمن (٩) عبارات، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣.٨٨، ٤.٥٣) من أصل (٥.٠) درجات، وتقع هذه المتوسطات في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (موافق – موافق بشدة).

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٤.٢٣)، بانحراف معياري (٠.٥٨)، وهذا يدل على أن درجة إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق ببرامج وآليات التدريس لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا جاءت عالية جدًا، إذ أتت العبارة (٣) التي تنص على: "التركيز على الأفكار الكبيرة والجوهرية في المنهج" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٥٣)، وبانحراف معياري (٠.٦٤)، وبدرجة استجابة "موافق بشدة"؛ وربما يُعزى ذلك إلى إدراك معلمات العلوم لأهمية هذه الممارسة عند تدريس مناهج العلوم الثرية بالمعلومات، وقد أشارت دراسة (الزغيبي، ٢٠٢١) إلى ضرورة التركيز في المحتوى التدريسي على الأهمِّ فالمُهِمّ، وتكييفه ليتناسب مع الوقت المتاح للمادة في كل فصل دراسي، تلتها العبارة (٥) التي تنص على: "تكليف المتعلمين بمهام أدائية لتحقيق الفهم العميق للمهارات الأساسية في الدروس" بمتوسط حسابي (٤.٤٥)، وبانحراف معياري (٠.٦٤)، وبدرجة استجابة "موافق بشدة"، وفي المرتبة الثامنة تأتي العبارة (١) التي تنص على: "على تفعيل التعلم الذاتي داخل الصف الدراسي وخارجه" بمتوسط حسابي (٤.٠٥)، وبانحراف معياري (٠.٨٨)، وبدرجة استجابة "موافق"، وفي المرتبة التاسعة الأخيرة تأتي العبارة (٤) التي تنص على: "اعتماد التدريس المساند للمجموعات المصغرة" بمتوسط حسابي (٣.٨٨)، وبانحراف معياري (٠.٩١)، وبدرجة استجابة "موافق".

ثانياً: التقويم

من أجل التعرف إلى مدى إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق بالتقويم لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا؛ تم حساب التكرارات، والنِّسَبِ المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات بحسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، بحسب ما هو موضَّحٌ في الجدول الآتي:

جدول (٦) يوضح مدى إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق بالتقويم لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٤	وضع خطط علاجية فردية لكل متعلم وفقًا لمستوياتهم في الاختبار التشخيصي.	٢٢	٥٥,٠	١٦	٤٠,٠	٢	٥,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٠	٠,٦٠	١
٨	إعطاء المتعلمين فرصة لمناقشة الأخطاء التي وقعوا فيها بطريقة تحسن من أدائهم.	٢١	٥٢,٥	١٧	٤٢,٥	١	٢,٥	١	٢,٥	٠	٠,٠	٤,٤٥	٠,٦٨	٢

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة							
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%						
٩	تقديم التغذية الراجعة الفورية للمتعلمين بعد الاختبارات التشخيصية.	١٨	٤٥,٠	٢١	٥٢,٥	١	٢,٥	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٤٣	٠,٥٥	٣
٧	تفعيل بطاقة التأمل الذاتي (التقويم الذاتي) لكل متعلم.	٢٠	٥٠,٠	١٦	٤٠,٠	٣	٧,٥	١	٢,٥	٠	٠,٠	٤,٣٨	٠,٧٤	٤
٥	التنوع في استخدام أنواع التقويم (القَبْلي، والبِنائي، والبَعْدي).	١٩	٤٧,٥	١٦	٤٠,٠	٤	١٠,٠	٠	٠,٠	١	٢,٥	٤,٣٠	٠,٨٥	٥
٦	تفعيل التقويم المستمر الشفهي والكتابي داخل الحصة.	١٧	٤٢,٥	١٧	٤٢,٥	٦	١٥,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٢٨	٠,٧٢	٦
٣	استخدام أدوات تقويم متنوعة كملف الإنجاز، وسلالم التقدير، وقوائم الشطب.	١٣	٣٢,٥	١٩	٤٧,٥	٥	١٢,٥	٢	٥,٠	١	٢,٥	٤,٠٣	٠,٩٥	٧
١	رصد المهارات والمعارف المفقودة لدى المتعلمين من خلال تطبيق الاختبارات التشخيصية بشكل دوري.	١١	٢٧,٥	٢٠	٥٠,٠	٣	٧,٥	٦	١٥,٠	٠	٠,٠	٣,٩٠	٠,٩٨	٨
٢	التنويع في طرح الأسئلة التي تقيس المجالات المعرفية والمهارية المختلفة.	١٤	٣٥,٠	١٢	٣٠,٠	٧	١٧,٥	٧	١٧,٥	٠	٠,٠	٣,٨٣	٠,٩١	٩
	المتوسط الحسابي العام للمحور											٤,٢٣	٠,٥٤	-

يتضح من خلال الجدول (٦) أن محور مدى إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق بالتقويم لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا يتضمن (٩) عبارات، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣.٨٣، ٤.٥٠) من أصل (٥,٠) درجات، وتقع هذه المتوسطات في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (موافق – موافق بشدة).

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور(٤.٢٣)، وبانحراف معياري (٠.٥٤)، وهذا يدل على أن درجة إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق بالتقويم لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا جاءت عالية جدًا، إذ تأتي العبارة رقم (٤) التي تنص على: "وضع خطط علاجية فردية لكل متعلم وفقًا لمستوياتهم في الاختبار التشخيصي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٥٠)، وبانحراف معياري (٠.٦٠)، وبدرجة استجابة "مو افق بشدة"، تليها العبارة رقم (٨) التي تنص على: "إعطاء المتعلمين فرصة لمناقشة الأخطاء التي وقعوا فيها بطريقة تحسن من أدائهم" بمتوسط حسابي (٤.٤٥)، وبانحراف معياري (٠.٦٨)، وبدرجة استجابة "مو افق بشدة"، ويشير العنزي (٢٠٢١) في هذا السياق إلى ضرورة إجراء تقويم عملي تُراعَى فيه معايير التقويم الجيد، بحيث تُستَخدَمُ المقاييس والاختبارات للتشخيص والعلاج والمتابعة المستمرة، وفي المرتبة الثامنة تأتي العبارة رقم (١) التي تنص على: "رصد المهارات والمعارف المفقودة لدى المتعلمين من خلال تطبيق الاختبارات التشخيصية بشكل دوري" بمتوسط حسابي (٣.٩٠)، وبانحراف معياري (٠.٩٨)، وبدرجة استجابة "مو افق"، وفي المرتبة التاسعة الأخيرة تأتي العبارة رقم (٢) التي تنص على: "التنويع في طرح الأسئلة التي تقيس المجالات المعرفية والمهارية المختلفة" بمتوسط حسابي (٣.٨٣)، وبانحراف معياري (٠,٩١)، وبدرجة استجابة "مو افق".

ثالثاً: استثمار التقنيات الرقمية:

للتعرف إلى مدى إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق باستثمار التقنيات الرقمية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا؛ تم حساب التكرارات، والنِّسَبِ المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات بحسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، بحسب ما هو موضَّحٌ في الجدول الآتي:

جدول (٧) يوضح مدى إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق باستثمار التقنيات الرقمية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا

م	العبارات	درجة المو افقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		مو افق بشدة		مو افق		محايد		غير مو افق		غير مو افق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٤	تصميم ألعاب إلكترونية تفاعلية لمراجعة المهارات المفقودة.	١٩	٤٧,٥	١٧	٤٢,٥	٣	٧,٥	١	٢,٥	٠	٠,٠	٤,٣٥	٠,٧٤	١
٩	الاستفادة من قنوات عين التعليمية في شرح المهارات المفقودة.	١٨	٤٥,٠	٢٠	٥٠,٠	١	٢,٥	٠	٠,٠	١	٢,٥	٤,٣٥	٠,٧٧	٢
٦	استخدام تقنيات المحاكاة لتحقيق الفهم العميق للمعارف والمهارات.	١٥	٣٧,٥	٢٢	٥٥,٠	٣	٧,٥	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٣٠	٠,٦١	٣
٥	تصميم اختبارات تفاعلية تقدم التغذية الراجعة الفورية.	١٤	٣٥,٠	٢٢	٥٥,٠	٣	٧,٥	١	٢,٥	٠	٠,٠	٤,٢٣	٠,٧٠	٤

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق	غير موافق بشدة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٧	استخدام أوراق العمل التفاعلية لمراجعة المهارات المفقودة.	١٥	٣٧,٥	٢٢	٥٥,٠	١	٢,٥	١	٢,٥	١	٢,٥	٤,٢٣	٠,٨٣	٥
٣	توظف المعامل الحقيقية والافتراضية في إجراء التجارب.	١٣	٣٢,٥	٢٠	٥٠,٠	٥	١٢,٥	٢	٥,٠	٠	٠,٠	٤,١٠	٠,٨١	٦
٢	تصميم محتوى رقمي تفاعلي للمهارات المفقودة.	١١	٢٧,٥	١٧	٤٢,٥	٧	١٧,٥	٥	١٢,٥	٠	٠,٠	٣,٨٥	٠,٩٨	٧
٨	إنشاء مجموعات تعاونية على مايكروسوفت تيمز للنقاش وتقديم التغذية الراجعة.	٩	٢٢,٥	١٤	٣٥,٠	١٠	٢٥,٠	٦	١٥,٠	١	٢,٥	٣,٦٠	٠,٩٨	٨
١	إضافة حصص تقوية على مِنَصَّة مدرستي.	٥	١٢,٥	١٧	٤٢,٥	٩	٢٢,٥	٨	٢٠,٠	١	٢,٥	٣,٤٣	١,٠٣	٩
	المتوسط الحسابي العام للمحور									٤.٠٥	٠.٥٧	-		

يتضح من خلال الجدول (٧) أن محور مدى إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق باستثمار التقنيات الرقمية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا يتضمن (٩) عبارات، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣.٤٣، ٤.٣٥) من أصل (٥.٠) درجات، وتقع هذه المتوسطات في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (موافق – موافق بشدة).

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٤.٠٥) بانحراف معياري (٠.٥٧)، وهذا يدل على أن درجة إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق باستثمار التقنيات التعليمية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا جاءت عالية، إذ تأتي العبارة (٤) التي تنص على: "تصميم ألعاب إلكترونية تفاعلية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٣٥)، وبانحراف معياري (٠.٧٤)، وبدرجة استجابة "موافق بشدة"، وهو ما يتفق مع دراسة العنزي (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن توظيف التقنيات الرقمية كـالألعاب الالكترونية لعلاج الفاقد يُسهِمُ في زيادة تنافسية المتعلمين ودافعيتهم للإنجاز، ويتيح لهم فرصة التعلم الذاتي والحصول على التغذية الراجعة الفورية. تليها العبارة (٩) التي تنص على: "الاستفادة من قنوات عين التعليمية في شرح المهارات المفقودة" بمتوسط حسابي (٤,٣٥)، وبانحراف معياري (٠.٧٧)، وبدرجة استجابة "موافق بشدة"، وفي هذا السياق يؤكد الزغيبي (٢٠٢١) على ضرورة استثمار التقنيات الرقمية لعلاج الفاقد التعليمي كحلولٍ دائمة مدمجة مع التعليم الحضوري، في حينِ تشير دراسة ابن سعيد (٢٠٢١) إلى فاعلية التطبيقات الإلكترونية كتطبيق علمي في علاج الفاقد التعليمي لدى المتعلمين، أما في المرتبة الثامنة فتأتي العبارة (٨) التي تنص على: "إنشاء مجموعات تعاونية على مايكروسوفت تيمز للنقاش وتقديم التغذية الراجعة" بمتوسط حسابي (٣.٦٠)،

وبانحراف معياري (٠.٩٨)، وبدرجة استجابة "مو افق"، وفي المرتبة التاسعة الأخيرة تأتي العبارة (١) التي تنص على: "إضافة حصص تقوية على مِنَصَّة مدرستي" بمتوسط حسابي (٣.٤٣)، وبانحراف معياري (١.٠٣)، وبدرجة استجابة "مو افق".

ومن خلال العرض السابق لمدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا، نجدها جاءت على النحو الآتي:

جدول (٨) يوضح مدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	التقويم	٤,٢٣	٠,٥٤	١
١	برامج وآليات التدريس	٤,٢٣	٠,٥٨	٢
٣	استثمار التقنيات الرقمية	٤,٠٥	٠,٥٧	٣
	المتوسط الحسابي العام للمحور	٤,١٧	٠,٥٠	-

يتضح من خلال الجدول (٨) أن محور مدى إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا يتضمن (٣) أبعاد، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤.٢٣، ٤.٠٥) من أصل (٥,٠) درجات، وتقع هذه المتوسطات في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول أبعاد المحور تتراوح بين درجة استجابة (مو افق – مو افق بشدة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٤.١٧)، بانحراف معياري (٠.٥٠)، وهذا يدل على أن درجة إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا جاءت عالية، إذ يأتي بُعْدُ التقويم في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٢٣)، وبانحراف معياري (٠.٥٤)، يليه بُعْدُ برامج وآليات التدريس بمتوسط حسابي (٤.٢٣)، وبانحراف معياري (٠.٥٨)، وفي المرتبة الثالثة الأخيرة يأتي بُعْدُ استثمار التقنيات الرقمية، كأقلِّ أبعادِ درجة إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا، بمتوسط حسابي (٤.٠٥)، وبانحراف معياري (٠.٥٧)؛ وربما تُعزَى هذه النتيجة إلى اعتقاد معلمات العلوم أن الممارسات التقويمية لرصد الفاقد تُسهِمُ في تحديد المهارات المفقودة والكشف عن نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، مما يساعد على اعتماد برامج وآليات تدريسية مناسبة داخل الصف الدراسي وخارجه، يتم فيها استثمار التقنيات الرقمية المتاحة لمعالجة الفاقد التعليمي.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في الممارسات التدريسية لمعالجة الفاقد التعليمي تعزى لمتغيري الدراسة (الخبرة التدريسية – الدورات التدريبية)؟

١- الفروق باختلاف متغير الخبرة التدريسية.

من أجل معرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التدريسية لمعالجة الفاقد التعليمي باختلاف متغير الخبرة التدريسية؛ تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) بديلًا عن اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ وذلك لعدم التكافؤ بين فئات متغير الخبرة التدريسية، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (٩):

جدول (٩) نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis) للفروق حول الممارسات التدريسية لمعالجة الفاقد التعليمي باختلاف متغير الخبرة التدريسية

الأبعاد	الخبرة التدريسية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
برامج وآليات التدريس	١-٥ سنوات	١١	١٨,١٨	٠,٧٨٤	٢	٠,٦٧٦
	٦-١٠ سنوات	١٠	٢٠,١٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٩	٢٢,٠٥			
التقويم	١-٥ سنوات	١١	١٤,٩١	٣,٥٠٣	٢	٠,١٧٤
	٦-١٠ سنوات	١٠	٢٢,٣٥			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٩	٢٢,٧٦			
استثمار التقنيات الرقمية	١-٥ سنوات	١١	١٤,٨٢	٣,٦١٥	٢	٠,١٦٤
	٦-١٠ سنوات	١٠	٢٢,٨٥			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٩	٢٢,٥٥			
الدرجة الكلية	١-٥ سنوات	١١	١٥,٣٢	٣,٠١٦	٢	٠,٢٢١
	٦-١٠ سنوات	١٠	٢١,٩٥			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٩	٢٢,٧٤			

يوضح الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق بكلٍّ من (برامج وآليات التدريس، والتقويم، واستثمار التقنيات الرقمية) لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا باختلاف متغير الخبرة التدريسية، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (٠.٦٧٦، ٠.١٧٤، ٠.١٦٤)، وللدرجة الكلية (٠.٢٢١)، وجميعُها قِيَمٌ أكبرُ من (٠.٠٥)، أي أنها غير دالةٍ إحصائيًا. وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة على اختلاف سنوات خبرتهن حول الممارسات التدريسية لمعالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا.

وقد تعود هذه النتيجة إلى تشابه نمط الخبرة لدى المعلمات؛ نظرا لعملهم في بيئة تعليمية تكاد تكون واحدة، ويتعرضون لمتغيرات تكاد تكون متشابهةً من حيث التعليمات والمتابعة والتدريب.

٢- الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية.

من أجل معرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التدريسية لمعالجة الفاقد التعليمي باختلاف متغير الدورات التدريبية؛ تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) بديلًا عن اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ وذلك لعدم التكافؤ بين فئات متغير الدورات التدريبية، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٠):

جدول (١٠) نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskall Wallis) للفروق حول الممارسات التدريسية لمعالجة الفاقد التعليمي باختلاف متغير الدورات التدريبية

الأبعاد	الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
برامج وآليات التدريس	أقل من ٣ دورات	٥	١١,٩٠	٣,١٧٣	٢	٠,٢٠٥
	٣-٥ دورات	٤	٢٠,٣٨			
	أكثر من ٥ دورات	٣١	٢١,٩٠			
التقويم	أقل من ٣ دورات	٥	٩,٤٠	٨,٢٤٦	٢	٠,٠١٦

الأبعاد	الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	٣-٥ دورات	٤	١٢,٥٠			
	أكثر من ٥ دورات	٣١	٢٣,٣٢			
استثمار التقنيات الرقمية	أقل من ٣ دورات	٥	١٣,٣٠	٦,٩٠٠	٢	٠,٠٣٢
	٣-٥ دورات	٤	٩,٦٣			
	أكثر من ٥ دورات	٣١	٢٣,٠٦			
الدرجة الكلية	أقل من ٣ دورات	٥	١٠,٠٠	٧,٢٢٥	٢	٠,٠٢٧
	٣-٥ دورات	٤	١٣,١٣			
	أكثر من ٥ دورات	٣١	٢٣,١٥			

يتضح من خلال الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق بكل من ببرامج وآليات التدريس لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا باختلاف متغير الدورات التدريبية، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٢٠٥)، وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥) أي أنها غيرُ دالةٍ إحصائيًا. وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة على الدورات التدريبية التي حصلن عليها حول درجة إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق بكل من ببرامج وآليات التدريس لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا.

في حين أوضحت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق بكلٍّ من (التقويم، واستثمار التقنيات الرقمية) لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا باختلاف متغير الدورات التدريبية، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة مِمَّن حصلْنَ على أكثر من (٥) دورات بمتوسط رتب (٢٣.٣٢) لبُعْدِ التقويم، وبمتوسط رتب (٢٣.٠٦) لاستثمار التقنيات الرقمية، وبمتوسط رتب (٢٣.١٥) للدرجة الكلية للمحور. وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد عينة الدراسة مِمَّن حصلْنَ على أكثر من (٥) دورات يو افقْنَ بدرجة أكبر على درجة إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق بكلٍّ من (التقويم، واستثمار التقنيات الرقمية) لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا، مما يدل على أن المعلمات اللاتي تلقَّينَ أكثر من خمس دورات تدريبية أكثرُ إلمامًا بكيفية توظيف التقويم والتقنيات الرقمية في معالجة الفاقد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحارثي، ٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية للمعلمات ممن تلقَّينَ أكثر من خمس دورات في توظيف الو اقع المعزَّز في تدريس العلوم.

خلاصة لأبرز نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، نستعرضها على النحو الآتي:

١. أن درجة إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا جاءت عالية، إذ يأتي بُعْدُ التقويم في المرتبة الأولى، يليه بُعْدُ برامج وآليات التدريس، وفي المرتبة الثالثة الأخيرة يأتي بُعْدُ استثمار التقنيات الرقمية، كأقلِّ أبعاد درجة إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا.

٢. لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق بكلٍّ من: (برامج وآليات التدريس، والتقويم، واستثمار التقنيات الرقمية) لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا، باختلاف متغير الخبرة التدريسية.

٣. لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة إسهام الممارسات التدريسية، فيما يتعلق بكل من ببرامج وآليات التدريس لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا، باختلاف متغير الدورات التدريبية.
٤. أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة إسهام الممارسات التدريسية فيما يتعلق بكلٍّ من: (التقويم، واستثمار التقنيات الرقمية) لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا باختلاف متغير الدورات التدريبية، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة مِمَّن حصلْنَ على أكثر من (٥) دورات تدريبية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثتان بما يأتي:

١. ضرورة تطوير الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم، وذلك من خلال ورش العمل والدورات التدريبية.
٢. التأكيدُ على استخدام التقنيات التعليمية في عملية التدريس، والحدُّ من استخدام طرائق التدريس التقليدية.
٣. ضرورةُ قيام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بإضافة حصص تقوية للطالبات على مِنَصَّة مدرستي.
٤. ضرورةُ الحرص على التنويع في طرح الأسئلة التي تقيس المجالات المعرفية والمهارية المختلفة للمتعلمين.

مقترحات الدراسة:

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها؛ تُقدِّمُ الباحثتان بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، وذلك على النحو الآتي:

١. إجراء دراسة تتناول المعوقات التي تحُدُّ من إسهام الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا.
٢. إجراء دراسة تتناول فاعلية إستراتيجية مقترحة في معالجة الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا.
٣. إجراء دراسة تتناول دور الإدارات التعليمية في تطوير الممارسات التدريسية للمعلمات لمعالجة الفاقد التعليمي لدى الطالبات.

المراجع:

أولا : المراجع العربية

ابن سعيد، سارة فهد. (٢٠٢١). مستوى فاعليته تطبيق (علمني) لقياس فاعليته في معالجة الفاقد التعليمي لدى طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية و اتجاهاتهم نحوه. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، جامعة ذمار- كلية الآداب. ع١١، ٦٧-١٢٤.

أخضير، منصور(٢٠٢١). تعويض الفاقد التعليمي السبل والمخرجات. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٤) ١٤٥-١٧٥.

الثبيتي، علي بن حامد. (٢٠٠٤). الممارسات التدريسية ودورها في تنمية مهارات التفكيرلدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظركل من المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم. مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق. ع٤٨، ١٧٩-٢٢١.

خليل، إبراهيم بن الحسين بن إبراهيم (٢٠١٦). الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائي في مكونات القوة الرياضية. رسالة التربية وعلم النفس -السعودية، ع (٥٤)، ١٧٢-١٥١.

الحارثي، ميساء طيب، والعيسى، هنادي عبد الله (٢٠٢٢). درجة استخدام تقنية الو اقع المعززومعوقاتها في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة مكة المكرمة. المجلة العلمية، جامعة أسيوط، ٦ (٣٨)، ٢١٠-٢٤٨.

الدغيمي، مها عفات محمد (٢٠٢١). طرق معالجة الفاقد التعليمي للمهارات الأساسية في تعليم اللغة الإنجليزية للصف السداس ابتدائي من خلال مِنَصَّة مدرستي. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، ٢ (٤٥)، ١٠٩ -١٤٤.

الرشيدي، العنود حمد مقبل. (٢٠٢٢). مشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظل جائحة (كوفيد -19) ومقترحات علاجها بمرحلة التعليم الثانوي بدولة الكويت من وجهة الطلاب والمعلمين والموجهين. مجلة جامعة الأزهر-كلية التربية، ١ (١٩٣)، ٣١٥-٣٧٦.

الزغيبي، محمد بن عبدالله. (٢٠٢١). الفاقد التعليمي خلال فيروس كورونا: مفهومه وتقديره و آثاره وإستراتيجيات استدراكه. مجلة العلوم التربوية، ٣٣ (٣)، ٥٧٧-٥٤٣.

سبحي، نسرين حسن، والقثامي، بدور (٢٠٢٢). و اقع الممارسات التدريسية المتسقة مع التعلم المستند إلى الدماغ لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للنشر العلمي، ع٣٩، ٤٩٧-٥٢٨.

شعشاعة، سها و ائل مصطفى. (٢٠٢٢). علاج الفاقد التعليمي في مادة الرياضيات ما بعد جائحة كورونا. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع (٢٩)، ٩٠-٧١.

عبدالجواد، عبدالله. (١٩٨٥). الفاقد في التعليم الأساسي، عوامله وطرق قياسه وكيفية علاجه. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، (١) ٢١-٤٢.

عطيف، يحيى منصور، وشراحيلي، جابر عبد الله. (٢٠٢١). برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية و آثره في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ١٣٣، ٤٠٥- ٤٣٠.

العنزي، سلامة بن عواد بن علي. (٢٠٢١). مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي: دراسة نوعية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع ٢٣، ٢٢٧-٢٥٥.

القحطاني، سمية. (٢٠١٨). الهدر التربوي أسبابه آثاره أساليب قياسه. مجلة المعرفة التربوية، الجمعية المصرية لأصول التربية، ٦ (١٢) ٤٨- ٦٠.

قرطاجي، رولا، وكرامي، ريما. (٢٠١٧). معالجة الفاقد التعليمي: إعداد المعلم كعامل أساسي في المنظومة التعليمية. المركز العربي للبحوث التربوية، الكويت، ١-٣٨.

كريشان، أسامه مرزوق، والشناق، مأمون محمد، والرواد، ذيب محمد، وصلاح، رائد عمر. (٢٠٢٠). مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الفيزياء من وجهة نظر مدراء المدارس الثانوية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والخبرة التدريسية في الأردن. المجلة التربوية، ع (٧٥)، ٢٦-٣١.

محمد، منى مصطفى. (٢٠١٩). برنامج تعليمي مقترح قائم عل التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم العلمية لمادة العلوم والقدرة علي حل المشكلات لتلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي. المجلة التربوية، ع (٥٩)، ٣٥٢-٤٠٠.

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (٢٠٢١). الورشة الإقليميَّة لمشروع و اقع تدريس مادتي العلوم والرياضيات في الدول العربيَّة وسبل تطويرها[فيديو]. يوتيوب. https://youtu. be/uSAg02sxWtA

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). المملكة العربية السعودية – مذكرة الدولة – نتائج البرنامج الدولي تقويم الطلبة بيزا لعام ٢٠١٨، استرجعت بتاريخ ٢٠/٣/١٤٤٤هـ https://cutt. us/T88YO

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢١). تقرير تيمز ٢٠١٩: نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني متوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Karnes,F;Bean,S. (Eds.) (2009). **Methods and materials for teaching the gifted** (3d ed). Waco. TX: Prufrock PRESS.

Canovan,C; Fallon,N. (2021). Widening the divide: the impact of school closures on primary science learning,SN Social Sciencesm A springer Nature journal,1 (5) ,1-22. DOI:10. 1007/s43545-021-00122-9

World Bank (2020b). **Human Capital Index 2020:Saudia Arabia. Human Capital Project**. Retrieved Feb2021,from: https://shortest. link/6HrH.

Perkins, D. (1992). **smart schools: better thinking and learning for every child.** New York, USA.

Samuel, S. (2017). Factors that influence educational wastage in public **secondary schools in kathiani sub-county, Machakos county, Kenya**, (Doctoral dissertation). South Eastern University: Kenya.

Halabi, S. , Kheir, S. , & Cochrane, P. (2017). **Social enterprise development in the Middle East and North Africa:** A qualitative analysis of Lebanon, Jordan, Egypt and Occupied Palestine. Cairo, Egypt and Beirut, Lebanon. Wamda.

Pier, L. , Hough, H. , Christian, M. , Bookman, N. , Wilkenfeld. , B. & Miller, R. (2021). **COVID-19 and the Educational Equity Crisis: Evidence on Learning Loss from the CORE Data Collaborative.** PACE, Policy Analysis for California Education.

واقع التجارب العالمية والعربية لمدن التعلم" التجربة السعودية نموذجاً"

د. وداد بنت عبد الله شرعبي
أستاذ أصول التربية المشارك
بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بالخرج

المستخلص:

سعت الدراسة إلى التعرف على و اقع التجارب العالمية والعربية لمدن التعلم، وو اقع تجربة مدن التعلم في المملكة العربية السعودية، وتحديد مجالات إفادة تجربة مدن التعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية والعربية. و اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واهتمت الدراسة بمدن التعلم ضمن قائمة شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم، ووضحت الدراسة نشأة وتطور مدن التعلم، وتطرقت إلى استعراض تجارب مدن التعلم في المملكة المتحدة، والصين، وكوريا الجنوبية، ومصر، وتناولت الدراسة تجربة مدينة الجبيل الصناعية كأول مدينة تعلم في المملكة العربية السعودية، ومدينة ينبع الصناعية المنضمة مؤخراً إلى شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم. وتوصلت الدراسة إلى تحديد بعض أوجه الإفادة من التجارب العالمية والعربية لمدن التعلم بالنسبة لمدن التعلم في المملكة العربية السعودية.

وفي ضوء نتائج الدراسة، تم التقدم ببعض المقترحات ومنها: إجراء المزيد من الدراسات حول تجارب مدن التعلم العالمية والعربية.

الكلمات المفتاحية: مدن التعلم – التجارب العالمية والعربية.

ABSTRACT

This study sought to identify the reality of international and arab experiences of learning cities, the reality of learning cities in kingdom of Saudi Arabia and identify areas of benefit for the Saudi experience of learning cities in light of the international and arab experiences. The study adopted the desk research methodology. The study focused on learning cities within the UNESCO global network of learning cities (GNLC) list, and the study clarified the emergence and evolving of learning cities, and dealt with a review of the experiences of learning cities in United Kingdom, South Korea, China, Egypt, the study reviewed the experience of AL Jubail industrial city as a first learning city in Kingdom Saudi Arabia, and Yanbu industrial city, which joined lately the UNESCO global network of learning cities. The study reached to identify some areas of benefit from the international and Arab experiences of learning cities with regard to learning cities in the Kingdom of Saudi Arabia.

In light of the finding of the study, some proposals were made, including Conducting more studies on the experiences of international and Arab learning cities.

Key Words: Learning Cities - International and Arab Experiences

المقدمة

يشكل الاهتمام بقضايا التعليم محور اهتمام واضعي السياسات التعليمية حول العالم، وتسعى دول العالم المتقدمة والنامية، على حد سواء، إلى تطوير منظومتها التعليمية بشكل مستمر، و إيجاد أساليب جديدة لمواجهة التطورات العلمية والتقنية التي يشهدها العالم المعاصر في ظل الثورة الرقمية الثانية، ومحاولة تنمية مهارات جميع أفراد المجتمع بشكل مستمر لتحقيق التنمية الشاملة المستدامة.

وفي ظل الثورة المعلوماتية والرقمية المعاصرة فقد أصبح التعلم مدى الحياة أولوية مهمة وو اقعًا جديدًا للعديد من فئات المجتمع حول العالم، وتنامى الاهتمام بالإفادة من تلك الثورة في مجالات الحياة والعمل والتعليم، لذلك سعت المدن المعاصرة إلى تحقيق حالة مدينة التعلم كوسيلة لمواجهة جميع التحديات الجديدة المطروحة في هذا العالم سريع التغير، ولتهيئة الفرصة أمام أفراد المجتمع لمواصلة تعلمهم، وإدارة عملية التعلم بأنفسهم وفي ظل احتياجاتهم الشخصية والمهنية والعملية (Hamilton and Jordan, 2010).

وجاء الاهتمام بمدن التعلم على أساس عدم حصر التعلم بالمؤسسات التعليمية وحدها، و أنه لا يُمكن النظر إلى المدارس كبيئات أو مؤسسات مجتمعية منفصلة عن المتغيرات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، حيث توجد تأثيرات مشتركة ومتبادلة بين هذه المكونات المختلفة، وأصبح من الضروري الإفادة من تلك التأثيرات المتداخلة بين التعلم في المدرسة والمجتمع لإيجاد بيئة ثقافية تعليمية، وضرورة اعتبار أن المدينة ومؤسساتها وثقافتها المادية وغير المادية، وغيرذلك من عناصر تُمثّل مجموعة من موارد التعلم لا يُمكن استثناءها أو تجاهلها (Facer and Buchczyk, 2019).

وأولت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) اهتماماً كبيراً بتبني مفهوم مدن التعلم، وتعميمه على مستوى دول العالم، وتم عقد المؤتمر الدولي الأول لمدن التعلم في العاصمة الصينية بيجين Beijing عام ٢٠١٣ بإشراف منظمة اليونسكو وبلدية بيجين، وبمشاركة ٥٥٠ شخصاً من رؤساء البلديات والمسؤولين عن التعليم في نحو ١٠٢ دولة، بالإضافة إلى ممثلي وكالات الأمم المتحدة والمنظمات الإقليمية والمنظمات غير الحكومية، وأعتمد المؤتمر وثيقتين رئيسيتين وهما: إعلان بيجين لبناء مدن التعلم، والسمات الرئيسة لمدن التعلم، ومنذ انعقاد هذا المؤتمر تسارعت وتيرة بناء مدن التعلم، و انتشرت في دول العام.

ويتمثل الدور الرئيسي لمدن التعلم في تطوير المساواة والاستقرار الاقتصادي والازدهار، ومساعدة المواطنين في مختلف الفئات العمرية، على تحقيق الذات، وتطوير قدراتهم ومهاراتهم، وتمكينهم من التعلم مدى الحياة، والحصول على برامج تعليمية وتدريبية بما يناسب اهتماماتهم واحتياجاتهم (Ameen, 2020).

ومن شأن إنشاء مدن التعلم مدى الحياة، وفقًا لهدفها الأصلي، المساهمة في تطوير الموارد البشرية الإقليمية، وتوسيع فرص التعلم للسكان، وتشكيل مجتمع إقليمي من خلال حلقات دراسية تعليمية صغيرة ومنظمة(IAEC, 2015) ، كما تتضح أهمية مدن التعلم لمواجهة تحديات التنمية المستدامة، و إيجاد حلول للعديد من المشكلات و أبرزها ارتفاع مستويات البطالة وخاصة بين الشباب، حيث ترتبط تلك المستويات بتراجع مستوى التعليم والتدريب المناسب للعصر الرقمي لدى الفئات العمرية الشابة، خاصة وأن الإحصائيات الدولية تشير إلى أن نحو ١٠٢ مليون شاب يفتقرون إلى الكفاءات الأساسية لمحو الأمية على المستوى العالمي (UNESCO, 2021).

وبالإضافة إلى ما سبق، فقد أكد المؤتمر الدولي الر ابع لمدن التعلم على العلاقة بين التنمية المستدامة والتعلم مدى الحياة ومدن التعلم، ونص المبدأ الثامن من مبادئ إعلان ميديلين Medellin الصادر عن المؤتمر أنه لا يمكن تحقيق التنمية المستدامة دون تو افر فرص التعلم مدى الحياة لجميع الفئات العمرية، وعبر كافة مراحل و أنماط التعلم بغض النظر عن أشكال ودو افع التعلم، كما أكد الإعلان على تحقيق مبدأ الشمول ليشمل جميع أفراد المجتمع بما في ذلك الفئات المهمشة والمستضعفة، بما يشمل النساء وكبار السن والمهاجرين والأقليات العرقية والسكان الأصليين، وأوضح الإعلان أن الحاجة إلى التنمية المستدامة ترتبط بتطوير بنية تحتية نوعية، وتوفير فرص عمل جاذبة لفئات المجتمع، وتعزيز التر ابط الاجتماعي وحماية البيئة (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، ٢٠١٩).

مشكلة الدراسة

تشهد المملكة العربية السعودية نهضة تنموية شاملة تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي تمثل منهجاً وخارطة طريق طموحة لتتبوأ المملكة مكانة عالمية مرموقة في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتواصل جهودها للتنمية المستدامة، بخطى متسارعة للارتقاء بمستوى معيشة المواطن وتحسين نوعية حياته، ضمن ثلاثة محاور أساسية تؤكد عليها الرؤية وهي: مجتمع حيوي و اقتصاد مزدهر، ووطن طموح.

واستطاعت المملكة العربية السعودية تحقيق العديد من الإنجازات، منذ انطلاق تلك الرؤية، ويتضح هذا الأمر في تقدم المملكة العربية السعودية إلى المرتبة ٣٥ عالمياً على مؤشر التنمية البشرية الصادرة عن الأمم المتحدة لعام ٢٠٢٢/٢٠٢١، وصُنفت المملكة ضمن الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة جداً، وحققت أعلى معدل تقدم بين دول مجموعة العشرين بين عامي ٢٠١٩-٢٠٢١. وعلى صعيد التعليم، يشير تقرير التنمية البشرية إلى أن المملكة استطاعت التقدم من المركز ٧٤ إلى المركز ٥٦ على مستوى العالم (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٢٢).

وفي إطار اهتمام القيادة الرشيدة للمملكة العربية السعودية بالتنمية الشاملة والتعليم، وفي ضوء العلاقة بين مدن التعلم والتنمية المستدامة، فقد اهتمت وزارة التعليم السعودية بالتعاون مع منظمة اليونسكو للإعلان عن عدد من المدن السعودية كمدن تعلم، وجاءت البداية مع مدينة الجبيل الصناعية عام ٢٠٢٠، ثم مدينة ينبع الصناعية عام ٢٠٢٢، ويأتي الاهتمام بمدن التعلم في ضوء انسجام أهداف تلك المدن مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، ومنها ما ورد ضمن محور "اقتصاد مزدهر" من المواءمة بين مخرجات المنظومة التعليمية واحتياجات سوق العمل، والاهتمام بتنمية الموارد البشرية، والذي يمثل محور اهتمام برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية، والذي يُعد أحد برامج تحقيق رؤية ٢٠٣٠.

ومع الأخذ في الاعتبار وجود العديد من التجارب الدولية، وبعض التجارب العربية في مجال تأسيس مدن التعلم، وما تواجهه مدن التعلم من تحديات أشارت إليها بعض الدراسات ومنها الحاجة إلى إيجاد بنى تحتية مناسبة للتعلم مدى الحياة و إيجاد أشكال جديدة من أنشطة التعلم (مسيل ونصيف، ٢٠١٩)، وضرورة تحفيز المواطنين للتعلم مدى الحياة وتغيير سلوكهم للاستثمار بشكل أكثر فاعلية في التعليم (Ameen, 2020)، وحداثة تجربة المملكة العربية السعودية، وعدم وجود دراسات سابقة – على حد علم الباحثة – تطرقت إلى و اقع تلك التجربة، فقد اتجه اهتمام الدراسة الحالية إلى التعرف على و اقع التجارب العالمية والعربية لمدن التعلم، وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الإطار المفاهيمي لمدن التعلم؟
٢. ما و اقع التجارب العالمية والعربية لمدن التعلم؟
٣. ما و اقع تجربة مدن التعلم في المملكة العربية السعودية؟
٤. ما مجالات إفادة تجربة مدن التعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية والعربية؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على الإطار المفاهيمي لمدن التعلم، من حيث نشأة تلك المدن وتطورها وأهدافها.
٢. إلقاء الضوء على بعض التجارب العالمية والعربي لمدن التعلم.
٣. إلقاء الضوء على التجربة السعودية في بناء مدن التعلم.
٤. تحديد أوجه إفادة تجربة مدن التعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية والعربية.

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

١. الاهتمام العالمي والإقليمي بمدن التعلم، واهتمام وزارة التعليم السعودية بتلك المدن، وتمثل ذلك في الإعلان عن مدينتي الجبيل وينبع الصناعيتين كمدن تعلم، والسعي إلى إدراج مزيد من المدن ضمن شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم.

٢. حداثة التجربة السعودية في بناء مدن التعلم، وعدم تطرق أي من الدراسات السابقة – على حد علم الباحثة – إلى دراسة و اقع تلك التجربة.
٣. التوصل إلى بعض المقترحات التي يُمكن في ضوءها إثراء تجربة مدن التعلم في المملكة العربية السعودية.
٤. قد تُسهم الدراسة في جذب اهتمام الباحثين نحو إجراء المزيد من الدراسات حول مدن التعلم.

مصطلحات الدراسة

١. مدن التعلم

عرف معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة مدن التعلم باعتبارها كل مدينة تقوم بتعبئة مواردها في كل قطاع بفعالية لتحقيق الأهداف الآتية: تعزيز التعلم الشامل من التعليم الأساسي إلى التعليم العالي، وإحياء التعلم في الأسر والمجتمعات، وتيسير التعلم في محل العمل ومن أجله، وتعزيز الجودة والامتياز في التعلم، وتعزيز ثقافة التعلم طوال الحياة (اليونسكو، ٢٠١٥).

وتعرف الباحثة مدن التعلم إجر ائياً بأنها المدن التي تلتزم بتقديم التعلم مدى الحياة لجميع مواطنيها عبر العديد من المؤسسات التعليمية أو برامج التدريب المختلفة، بما يلبي احتياجات الفئات المختلفة من المواطنين، وضمان الوصول إلى مصادر التعلم والتدريب مدى الحياة بشكل حر ومجاني.

٢. التجارب العالمية والعربية

تعرفها الباحثة إجر ائياً بأنها التجارب الخاصة بمدن التعلم العالمية والعربية المنضمة إلى شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم، بما يشمل عرض التحديات التي واجهتها تلك المدن للتحول إلى مدن التعلم، وما اتخذته من إجراءات لتحقيق هذا التحول، والمؤسسات المسؤولة عن متابعة أنشطة التعلم المختلفة في تلك المدن، وطبيعة تلك الأنشطة.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ويُوضح العساف (٢٠٠٦) أن هذا المنهج يُطبق للإجابة عن سؤال حاضر من خلال المصادر المعاصرة أساسية كانت أم ثانوية، ويعني الجمع الدقيق والمتأني للوثائق المتو افرة عن مشكلة البحث، ومن ثم القيام بتحليلها تحليلاً يستطيع الباحث بموجبه استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث، وعلى هذا الأساس قامت الباحثة بمراجعة وتحليل ما ورد في الدراسات السابقة الخاصة بمدن التعلم، وما ورد في الوثائق الرسمية الصادرة عن منظمة اليونسكو، أو الهيئات الدولية والرسمية المهتمة بمدن التعلم، وذلك بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة.

الإطار المفاهيمي لمدن التعلم

يرتبط ظهور مفهوم مدينة التعلم بمفهوم التعلم مدى الحياة، والذي أصبح قضية تربوية أساسية وبخاصة بعد ظهور كتاب مقدمة للتعلم مدى الحياة An Introduction to Lifelong Education في سبعينات القرن العشرين على يد مؤلفه لينجر اند **Lengrand**، وهو من الباحثين والممارسين في مجال تعليم الكبار، وكان يشغل في حينه عضوية أمانة اليونسكو (Yang, 2012). وفي تلك الفترة أيضاً أصدر اليونسكو تقريراً بعنوان "تعلم لتكون"، ويركز التقرير على قضيتين أساسيتين وهما: التربية المستمرة، والمجتمع المتعلم، وأكد التقرير على أن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة، وله أهميته في المجالات التربوية والاجتماعية والاقتصادية، و أنه لا بد من وضع خطة لتحقيق مفهوم المجتمع المتعلم (مسيل ونصيف، ٢٠١٩).

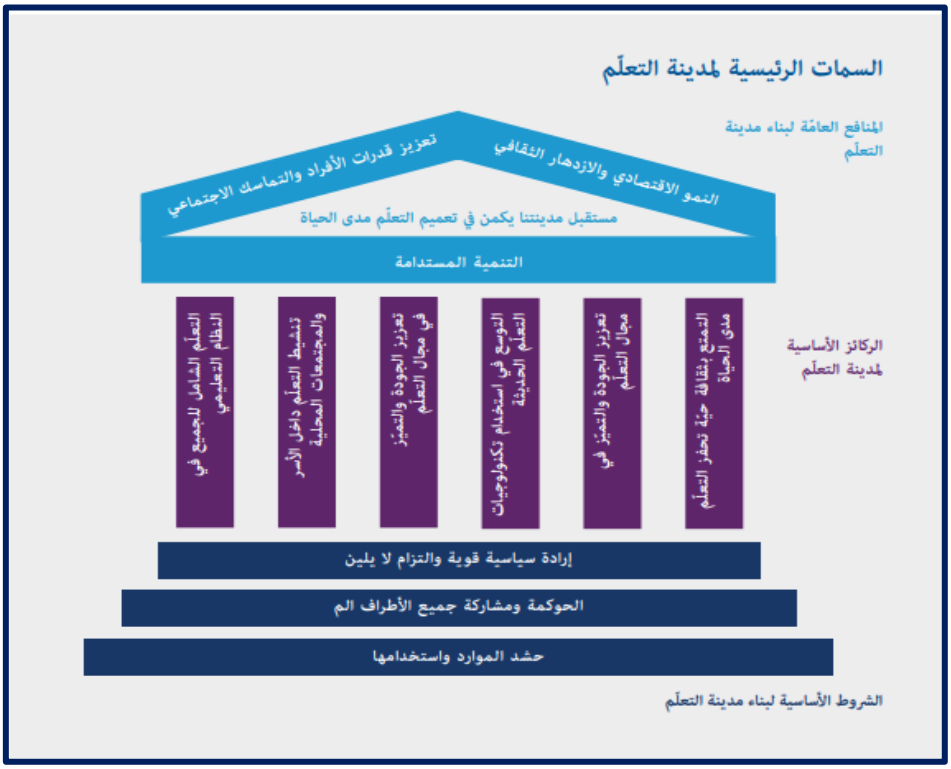
ومنذ ذلك الحين ظهر مفهوم مجتمع التعلم، والذي يشير إلى المجتمع الذي يهتم أفراده بتطوير قدراتهم من خلال التعلم المستمر، ليكونوا مواطنين نشطاء في مجتمع تتحقق فيه الرفاهية الاجتماعية، واستمر الاهتمام ببناء مجتمعات التعلم، وخاصة بعد صدور تقرير "التعلم ذلك الكنز المكنون" عن منظمة اليونسكو عام ١٩٩٦، ويُمكن تفسير هذا الاهتمام في ضوء الحاجة إلى التركيز على المواطنة وحقوق الإنسان وتنمية الموارد البشرية، بهدف مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين (Yuan, Gui, and Shen, 2019).

وفي نهاية سبعينات القرن العشرين تولت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) مشروع إنشاء مدن تعليمية **Educating Cities** حول العالم، وظهرت العديد من تلك المدن وكان أولها مدينة كاكيجاوا **Kakegawa** في اليابان عام ١٩٧٩، وفيما بعد تم الإعلان عن ١٤٠ مدينة تعلم مدى الحياة **Lifelong Learning City** في اليابان، وفيما بعد تم الإعلان عن ٨٠ مدينة تعلمية في المملكة المتحدة (Kown, Kim and Lim, 2015).

وشاعت فكرة المدن التعليمية في عقدي الثمانينات والتسعينات من القرن العشرين، وفي عام ١٩٩٢ تم عقد مؤتمر جوتنبرج **Gothenburg** في السويد، والذي تم خلاله الإعلان عن تشكيل الرابطة الدولية للمدن التعليمية (IAEC) International Association of Educating Cities، ووفقا لتلك الرابطة، فقد بلغ عدد تلك نحو ٤٨٧ مدينة في ٣٧ دولة (Hamilton and Jordan, 2010). وأدى هذا الانتشار لمدن التعلم إلى تبني منظمة اليونسكو لتبني تلك المدن، وتحديد سمات تلك المدن، وتم عقد خمس مؤتمرات دولية لمدن التعلم، وكان أولها في العاصمة الصينية بيجين **Bejing** عام ٢٠١٣، وعُقد المؤتمر الثاني لمدن التعلم في العاصمة المكسيكية **Mexico** عام ٢٠١٥، حيث تم الإعلان عن جائزة اليونسكو لمدن التعلم، وذلك من أجل الاستمرار في تعزيز تعلم الجميع مدى الحياة، وعرض أفضل الممارسات المتبعة لبناء مدن التعلم، وتُمنح الجائزة للمدن التي تتصف بالسمات الرئيسة لمدن التعلم، والتي حققت تقدماً هائلاً في بناء مدينة التعلم، وتم عقد المؤتمر الثالث في مدينة كورك **Corcaigh** بإيرلندا عام ٢٠١٧، والمؤتمر الرابع في مدينة ميديلين **Medelin** بكولومبيا عام ٢٠١٩، والمؤتمر الخامس في مدينة يونسو **Yeonsu** في كوريا الجنوبية عام ٢٠٢١.

و أنشأت منظمة اليونسكو الشبكة العالمية لمدن التعلم **Global Network of Learning Cities (GNLC)**، والي تمثل شبكة دولية توفر الإلهام والخبرة و أفضل الممارسات في مجال مدن التعلم، وتعمل الشبكة على دعم تحقيق جميع أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر، ولا سيما الهدف الرابع (ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع) والهدف الحادي عشر (جعل المدن والمستوطنات البشرية شاملة للجميع وآمنة وقادرة على الصمود والاستدامة)، كما تعمل الشبكة من خلال التعاون بين المدن الأعضاء على تحسين ممارسة التعلم مدى الحياة في مدن العالم من خلال تعزيز حوار السياسات والتعلم من الأقران بين المدن الأعضاء (https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities).

وتتحدد السمات الرئيسة لمدن التعلم ضمن ثلاث مجالات رئيسة، وهي: المنافع العامة لبناء مدينة التعلم، والركائز الأساسية لمدينة التعلم، والشروط الأساسية لمدينة التعلم، ويوجز شكل (١) تلك السمات



شكل (١) السمات الرئيسة لمدن التعلم (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، ٢٠١٥)

وبالنسبة لأهداف مدن التعلم، فيمكن إيجازها على النحو التالي (الهيئة الملكية للجبيل وينبع، 2021): توفير تعليم متميز وشامل، و إقامة برامج للتدريب على جميع المستويات، وتوفير معلومات تُمكن الأفراد من فرص التعلم ومصادر المعرفة، وتنمية وتدعيم رأس المال البشري من خلال الشراكات والمبادرات، والمساهمة في التحول لاقتصاد المعرفة.

واقع بعض التجارب العالمية والعربية لمدن التعلم

تلقي الدراسة في هذا الجانب الضوء على و اقع تجارب مدن التعلم في بعض دول العالم والعالم العربي، ومنها تجربة المملكة المتحدة، والتي تعتبر من التجارب الر ائدة في مدن التعلم، وتجربة الصين والتي تحتوي على أكبر مدينة تعلم في العالم من حيث عدد السكان وهي مدينة شنغهاي، وتجربة كوريا الجنوبية والتي تُصنف ٧٠٪ من مدنها باعتبارها مدن تعلم، ومنها ٥٣ مدينة ضمن قائمة شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم، وتجربة جمهورية مصر العربية، والتي تضم أربع مدن تعلم، منها ثلاث مدن حائزة على جائزة اليونسكو لمدن التعلم، ثم تتطرق الدراسة إلى و اقع تجربة المملكة العربية السعودية.

تجربة المملكة المتحدة

تضم المملكة المتحدة ٨ مدن تعلم من المدن المدرجة ضمن شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم، ومنها ثلاث مدن حاصلة على جائزة مدينة التعلم وهي: سو انسي (2015) Swansea، وبريستول (2017) Bristol، وبلفاست (2021) Belfast، بالإضافة إلى مدن ديربي Derby، وديري Derry، وكيركليس Kirklees، وولفرهامبتون Wolverhampton، وجلاسجو Glasgow.

وتُعتبر تجربة المملكة المتحدة من التجارب الر ائدة في مجال مدن التعلم، وكان العام الأوروبي للتعلم مدى الحياة عام ١٩٩٦ نقطة انطلاق مهمة في تلك التجربة، حيث تم إنشاء شبكة مدن التعلم في المملكة المتحدة Learning Cities Network (LCN)، وتوجد العديد من تجارب مدن التعلم المميزة في المملكة المتحدة، ومنها مدينة ليفربول Liverpool، والتي تُعتبر أول مدينة تعلم بريطانية تم الإعلان عنها عام ١٩٩٦، ويرجع الاهتمام باعتبار ليفربول كمدينة تعلم نظراً إلى الدور الهام الذي أظهرته الدراسات لمساهمة قطاع التعليم والتدريب في دعم الاقتصاد المحلي، وتمثل الهدف من جعل ليفربول مدينة تعلم

المساهمة في تطوير وتحسين ممارسات التعليم والتدريب، ودعم تلك المدينة التي تُعتبر من المراكز الصناعية والاقتصادية الكبرى في المملكة المتحدة (Hamilton and Jordan, 2010).

وفيما بعد تم الإعلان عن مدينة بلفاست Belfast كمدينة تعلم عام ١٩٩٧، وتم إنشاء منتدى مدينة التعلم Learning City Forum، ويعمل المنتدى على عقد شراكات بين العديد من القطاعات الاقتصادية ومقدمي الخدمات التعليمية لدعم التعلم مدى الحياة، وتم تطوير مركز طلابي للتعلم العالي، والعديد من مشاريع تعزيز التعلم البيئي (Longworth and Osborn, 2010).

ومن التجارب البارزة في المملكة المتحدة، تجربة مدينة جلاسجو Glasgow الأسكتلندية، التي تم إعلانها كمدينة تعلم عام ١٩٩٩، ويبلغ عدد سكانها نحو ٦٠٠,٠٠٠ نسمة، وكشفت إحدى الدراسات التي أُجريت في المدينة في هذا العام أن نحو ٦٧٪ ممن شملهم استطلاع الرأي لم يشاركوا في أي شكل من أشكال التعلم في العام السابق لإجراء الدراسة، مع إدراكهم لأهمية التعلم مدى الحياة، وعانت المدينة من مستويات بطالة مرتفعة، وارتفاع مستويات الجريمة وتعاطي المخدرات، وانخفاض لمهارات العمالة، ونسبة مرتفعة للشباب الذين يتركون المؤسسات التعليمية دون الحصول على مؤهلات علمية (Eurolocal, 2010).

وللتغلب على تلك المشكلات، تم إنشاء تعاون بين القطاعين العام والخاص للمساعدة في اتخاذ القرارات الهادفة إلى تحقيق أهداف المدينة كمدينة تعلم، والسعي إلى محو الأمية المعلوماتية، ورفع مستوى مهارات القوى العاملة، ودمج المزيد من السكان في عملية التعلم، وتم إنشاء شبكة مراكز تعلم على مستوى المدينة عُرفت بشبكة REAL، وجاءت تلك الجهود في إطار التعاون بين المؤسسات التعليمية المختلقة، ومجلس المدينة، والمؤسسات العاملة في المدينة، وفي غضون عام واحد كان هناك الكثير من مراكز التعلم في الجامعات والمكتبات والشركات الصغيرة، وتم إطلاق عدة مبادرات مكثفة لمحو الأمية المعلوماتية، وتقديم مجموعة من التدابير لتشجيع المجموعات المستهدفة للتعلم مدى الحياة، وعززت تلك الإجراءات سمعة المدينة كمدينة ثقافة وفنون (Ameen, 2020).

وأتاحت شبكة REAL سهولة الوصول إلى التعلم عبر الانترنت والتعلم الافتراضي، وفي عام ٢٠٠٢ بلغ عدد المنتسبين إلى الشبكة نحو ١٠٠٠٠ مواطن، وفي عام ٢٠٠٦ تم إطلاق المزيد من المبادرات الثقافية والاجتماعية والتعليمية والبيئية، وكان الهدف تشجيع الأفراد وأرباب العمل وأصحاب المنظمات على رؤية أنفسهم كمتعلمين دائمين، وفهم كيفية الربط بين النشاطات الثقافية والاجتماعية وغيرها في سياق واحد، وسعت مجلس مدينة جلاسجو إلى تعزيز الشراكة بين القطاعين العام والخاص من أجل المساهمة في دعم الاقتصاد ودعم المدينة كمدينة تعلم (Hamilton and Jordan, 2010).

ومن خلال تلك الجهود استطاعت جلاسجو كمدينة تعلم تحقيق العديد من الأهداف ومواجهة المشكلات التي كانت قائمة في نهاية العقد الأخير من القرن العشرين، ويُمكن إيجاز الأهداف التي تم تحقيقها على النحو التالي (Hamilton and Jordan, 2010):

١. حشد كافة الموارد وخاصة الموارد البشرية والمهارات وتوظيفها لخدمة سكان المدينة.
٢. تحفيز سكان المدينة على المساهمة بشكل إيجابي في المجتمع، والمشاركة في تطوير الآخرين.
٣. خفض مستويات البطالة والتسرب الدراسي، ورفع مستوى الثقافة المعلوماتية.
٤. استخدام تكنولوجيا الاتصالات الحديثة لأغراض التواصل والتعلم مدى الحياة.
٥. تشجيع السكان على استخدام أدوات وتقنيات التعلم مدى الحياة لتطوير معارفهم ومهاراتهم وفهمهم للعالم المتغير.
٦. إيجاد بيئة ثقافية تشجع على التعلم، وتعزيز الشعور بأن التعلم مهم ومجزي للجميع.

وفي عام ٢٠١٥ تم الإعلان عن بريستول كمدينة تعلم، وحصلت المدينة على جائزة مدينة التعلم عام ٢٠١٧، وهدفت المدينة من تحولها إلى مدينة تعلم إلى تحقيق التنمية الشاملة من خلال التعلم، والسعي إلى تعزيز مستوى الوعي لدى مواطنيها بقيمة التعلم، وزيادة المشاركة في أنشطة التعلم مدى الحياة لجميع الفئات العمرية، وتحسين مستويات الإنجاز والخبرات العملية والمهنية للجميع.

ويوضح موقع شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم أن عدد سكان بريستول يبلغ نحو نصف مليون نسمة، يتحدثون ٩١ لغة، ويمارسون ٤٥ ديانة، وتبلغ نسبة السكان الأقل من ١٦ عاما نحو ٢٠٪، ويعيش ربع الأطفال في حالة فقر، وواجهت المدينة عدة تحديات تتعلق بالتعليم والتوظيف والصحة، حيث تبلغ نسبة الأطفال الذين لديهم فرصة الالتحاق بمدرسة جيدة نحو ٥٩٪ مقارنة بنسبة ٩٩٪ في المناطق الأخرى، وتتراوح نسبة الشباب غير الملتحقين بالتعليم أو العمل أو التدريب بين ٢-١٣,٥٪.

وقررت المدينة تكثيف جهودها للحد من عدم المساواة بين سكانها، وقررت إدارة المدينة إنشاء شراكة مدينة التعلم Learning City Partnership (LCP)، وتضم الشراكة نحو ٧٠ منظمة مهتمة بشؤون التعليم والتدريب مدى الحياة، و أقرت المدينة إعلان عام ٢٠١٦ كعام للتعلم، وأطلقت حملة حب التعلم Love Learning، ونجحت الحملة في زيادة مستوى الوعي لدى سكان بريستول بفوائد التعلم للأفراد والمجتمعات، ونظراً لنجاح الحملة، فقد قررت المدينة استمرارها في العام التالي ٢٠١٧، وتم تطوير و إنشاء مراكز التعلم في جميع أنحاء المدينة (UIL, 2017).

وعلى صعيد العمل والتدريب، التزم عمدة المدينة بتقديم التدريب المهني والخبرة العملية لكل الشباب الراغبين في الحصول على هذا التدريب أو الخبرات العملية، وتم إضفاء الطابع الرسمي على هذا الالتزام من خلال إدراجه في الرؤية الاستراتيجية لمدينة بريستول، وتم إطلاق برنامج WORKS للتعاون بين أصحاب العمل ومقدمي الخدمات التعليمية والجهات المجتمعية المحلية، بهدف تطوير قوى عاملة محلية ماهرة، ويربط البرنامج بين الشركات والمؤسسات التعليمية لتطوير فرص أفضل، و أكثر تنسيقاً لخبرة العمل ولمساعدة الشباب في العثور على فرصة عمل مناسبة، أو الالتحاق بدورات تدريب مهنية (UNESCO, 2021).

وسعت بريستول إلى إشراك المواطنين في جهود تعزيز التعلم مدى الحياة، وذلك من خلال إنشاء منصب أو دور سفير التعلم في المدينة، وبلغ عددهم ١٥٩ سفير في أنحاء المدينة، وتُسند إليهم تعزيز ثقافة التعلم مدى الحياة في مجتمعاتهم، وحث المواطنين على المشاركة في التعلم. ومن جهة أخرى، قام مجلس شراكة مدينة التعلم LCP بإصدار نشرة إخبارية شهرية وموقع إلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي لتعزيز فرص التعلم وإلهام الناس من خلال منصة خاصة عبر موقع تويتر Twitter (Bristol Learning)، ويبلغ عدد متابعيها أكثر من ٤٠٠٠ متابع.

وتشير التجارب السابقة لمدن التعلم في المملكة المتحدة، إلى تعدد أهداف الإعلان عن مدن التعلم، وذلك حسب تنوع المشكلات التي تواجهها تلك المدن، والخصائص الديموجرافية والاجتماعية، وغيرها من خصائص تختلف من مدينة إلى أخرى، ومن تلك الأهداف الإفادة من دور مدن التعلم في تطوير وتحسين ممارسات التعلم، ودعم النشاط الاقتصادي والصناعي في المدينة، وذلك كما ظهر في تجربة مدينة ليفربول، و إيجاد حلول لمشكلات متعددة تواجهها المدينة كالبطالة، والتسرب الدراسي، وارتفاع مستويات الجريمة، كما في حالة مدينة جلاسجو، أو التحديات التي تتعلق بالتعليم والتوظيف والصحة، والمشكلات الناجمة عن التنوع العرقي والديني في مدينة بريستول، وتظهر التجارب السابقة أن تبني مفهوم مدينة التعلم قد أسهم بشكل فعّال في مواجهة العديد من التحديات، والتغلب على المشكلات المختلفة، من خلال تبني أساليب مستحدثة للتعليم والتدريب مدى الحياة، خارج نطاق المؤسسات التعليمية التقليدية.

التجربة الصينية

توجد ١٠ مدن صينية ضمن شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم، منها أكبر مدينة تعلم في العام من حيث عدد السكان وهي مدينة شانغهاي Shanghai والتي يبلغ عدد سكانها أكثر من ٢٤ مليون نسمة، وحصلت المدينة على جائزة مدينة التعلم عام ٢٠٢١، كما استطاعت ثلاث مدن صينية الحصول على تلك الجائزة، وهي: بيجين Beijing (٢٠١٥)، وهانجتشو Hangzhou (٢٠١٧)، وشينجدو Chengdu (2019).

وتم الإعلان عن مدينة شنغهاي كمدينة تعلم عام ١٩٩٩، واعتبرت حكومة بلدية شنغهاي أنه لا بد من تمكين كل مواطن من فرص التعلم في كل مرحلة من مراحل حياته، وقدمت مؤسسات التعليم العالي في المدينة فرصاً تعليمية مختلفة للمواطنين، في برامج تعليمية مختلفة، شملت نحو ٤٧٠٠٠ طالب، وتم تطوير شبكة تعليمية تشمل المدينة بأكملها، و اتيحت

فرص التعلم للجميع عبر الانترنت، وبلغ عدد المشاركين من كبار السن في برامج التعلم عبر الانترنت نحو ٣٥٠٠٠٠ مشترك، وتبنت المدينة فلسفة التعلم مدى الحياة لكافة الفئات العمرية (Ameen, 2020).

ويُمكن إيجاز الدوافع الرئيسة لمدينة شنغهاي للتحول إلى مدينة تعلم على النحو التالي (مسيل ونصيف، ٢٠٢٠، ٢٧٦) على النحو التالي:

١. التكيف مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، حيث أدى النمو الاقتصادي المتسارع وتطور تكنولوجيا المعلومات إلى ضرورة توافر الجودة والكفاءة في أداء الأعمال، الأمر الذي تطلب ضرورة تعزيز تعلم القوى العاملة من أجل رفع كفاءتهم المهنية وقدراتهم الابتكارية ومهاراتهم التكيفية.
٢. زيادة عدد سكان المدينة، وخاصة كبار السن ممن لديهم احتياجات تعليمية متنوعة ومتفردة في مجال الرعاية الصحية، ومهارات الحياة اليومية والقانون والثقافة، ووصلت النسبة إلى ٢٠٪ من عدد السكان.
٣. أدى تسريع معدل الحداثة والتطوير إلى حدوث زيادة سريعة وهائلة في عدد المهاجرين، الذين شكلوا نحو٦٧٪ من إجمالي عدد السكان في شنغهاي، وتحتاج تلك العمالة إلى تطوير مهاراتهم المهنية.

أما العاصمة الصينية بيجين، فقد تم إعلانها كمدينة تعلم، وفقاً لخطة منهجية أعدتها بلدية بيجين ولجنة الحزب الحاكم، وتم دمج بناء مدينة التعلم في استراتيجية التنمية والتخطيط لبيجين عام ٢٠٠٧، وتم إطلاق برنامج شامل لتحويل المدينة بيجين مدينة تعلم، كاستجابة ملموسة للتحديات الاقتصادية والبيئية والديموغرافية والاجتماعية الناشئة عن التنمية الاقتصادية، وما خلفه هذا النمو الاقتصادي من أضرار بيئية، وللوصول إلى تحقيق النمو الاقتصادي المستدام (UNESCO, 2017).

ووفق تلك الخطة تحددت أهداف بناء مدينة التعلم على النحو التالي: تسريع إنشاء نظام التعلم مدى الحياة ونظام خدمة التعلم مدى الحياة في العاصمة، إنشاء منظمات التعلم وتعزيز القيادة، وتحسين آلية الحماية لبناء مدينة التعلم، ويشمل نظام التعلم مدى الحياة: التعليم ما قبل المدرسي وصولاً إلى التعليم العالي، التعليم الرسمي وغير الرسمي، التعليم في مكان العمل، تعليم المجتمع، التربية الأسرية، تعليم المتقاعدين والمهاجرين وذوي الاحتياجات الخاصة، والأشخاص الذين يعانون من صعوبات في العمل وكبار السن. وشمل ذلك بناء مشاركة المؤسسات التعليمية والمنظمات الإقليمية (Yuan el. al., 2019).

وتميزت التجربة الصينية بشمولها للعديد من فئات المجتمع، بما في ذلك المهاجرين، حيث أنشأت بعض مدن التعلم الصينية مؤسسات متخصصة لتعليمهم وتدريبهم، ويرجع ذلك إلى أن الصين تشهد معدلات هجرة داخلية مرتفعة، وفي عام ٢٠١٦ على سبيل المثال، انتقل نحو ٧٧ مليون عامل من مقاطعتهم إلى مقاطعات أخرى للعثور على عمل، وعمل ١١٢ مليون مهاجر لمسافات قصيرة في مدن قريبة من مناطقهم، ويفتقر معظمهم إلى المهارات والمؤهلات المناسبة لسوق العمل (Hannum, Hu and Shen).

وعلى ذلك أبدت مدن التعلم الصينية اهتماما بتعليم وتدريب هؤلاء المهاجرين، ويتضح ذلك في تجربة مدينة هانجتشو Hangzhou التي أنشأت مدارس ثانوية مهنية تُعرف ب "كلية المهاجرين" Migrants College، بحيث تُمكّن العمال المهاجرين من الحصول على مؤهلات مهنية، وتساعدهم على الاندماج في المجتمع، ويمكن للبالغين المهاجرين الالتحاق بأحد تلك الكليات والمشاركة في ورش عمل ودورات تدريبية متنوعة، ويحصل المتعلمون والمتدربون الذين يجتازون هذه الدورات على مؤهلات المدرسة الثانوية وشهادات مهنية. وفي الفترة من عام ٢٠١٢-٢٠١٧ حصل نحو ١٢٨٥٠٠ شخص على هذه الشهادات المزدوجة (UNESCO, 2021).

كما تميزت مدن التعلم الصينية بتقديم الخدمات التعليمية الرقمية ومحو الأمية الرقمية في المناطق المهمشة والريفية، وتشير منظمة اليونسكو (UNESCO, 2021) إلى التزام مدينة بيجين بإنشاء مكتبات رقمية ومواقع إلكترونية لتعليم جميع فئات المجتمع، وتوفير أكثر من ٣٠٠ مرفق تعليمي مزود بأحدث التقنيات التعليمية في المناطق والضواحي النائية، ووفرت مدينة هانجتشو فرص التعلم في المناطق الريفية، وتم إنشاء المتاحف وصالات العرض والمراكز الثقافية لتيسير الوصول إلى

منصات التعلم الرقمية، وعززت هذه البيئة التعليمية تطوير الصناعات الرقمية في المدينة والحياة الاقتصادية فيها، وأسهمت في تعزيز رفاهية جميع مواطنيها.

ويُضاف إلى ذلك التزام مدن التعلم الصينية بتوفير التعلم مدى الحياة لكبار السن أو المتقاعدين والأفراد في المناطق النائية عبر جامعات العمر الثالث(University of The Third Age(U3A، وترتبط تلك الجامعات بالتعلم مدى الحياة، وتُعد من أحدث أشكال التعلم الذي لا يشترط أي نوع من المؤهلات، وتقدم جامعات العمر الثالث دورات تدريبية تراعي ميول واهتمامات واحتياجات تلك الفئات العمرية من كبار السن أو المتقاعدين ومن في حكمهم (المطيري، ٢٠٢١).

وتوجد في أنحاء الصين نحو ٦٠ ألف جامعة من هذا النوع تقدم خدماتها لنحو ٧ مليون متعلم، بالإضافة إلى ذلك تقدم كليات المجتمع في بيجين برامج تعليمية لكبار السن تركز على الأنشطة الترفيهية والثقافية والحرف اليدوية، ويشمل ذلك طب الأعشاب، وإعداد وجبات الطعام التقليدية، والتدريب على الآلات الموسيقية، وفنون تشكيل الورق (Reghenzani-Kearns, 2018).

وتشير تجارب مدن التعلم الصينية إلى تميز تلك التجربة، وذلك من حيث شمولها لجميع فئات المجتمع بما في ذلك المتقاعدين وكبار السن والمهاجرين، والاهتمام بالمناطق المهمشة والنائية، وارتباط التحول إلى مدن التعلم بمتطلبات النمو الاقتصادي والاجتماعي، والذي تشهده الصين كقوة اقتصادية وصناعية كبرى، بالإضافة إلى الحاجة لتلك المدن لمواجهة الآثار الناتجة عن هذا التحول كالتلوث البيئي، كما تتميز تلك التجربة بالاهتمام بالتعليم عن بعد، واستحداث مؤسسات تعليمية مخصصة للتعليم مدى الحياة لفئة كبار السن والمتقاعدين كجامعات العمر الثالث، أو إنشاء مؤسسات للمهاجرين داخلياً مثل "كلية المهاجرين"،

تجربة كوريا الجنوبية

تُعد التجربة الكورية الجنوبية من التجارب المثيرة للاهتمام بين دول منظمة التعاون والتنمية OECD، ويرجع ذلك إلى وجود أعداد متزايدة من الشباب العاطلين عن العمل في كوريا الجنوبية، والذين لا يتلقون تعليماً أو تدريباً مهنياً، ولا ترجع هذه الأعداد من تلك الفئة في كوريا إلى انخفاض مستويات التعليم، ولكن نتيجة لارتفاع معدل الالتحاق بالجامعة مقارنة بالدول الأخرى، مقابل عدد متزايد من الوظائف غير النظامية أو ذات ظروف العمل السيئة، والتي تحد من إقبال الشباب على العمل، وجعلت نسبة كبيرة من الشباب تغادر سوق العمل بسبب عدم الرضا عن الظروف السائدة في مؤسسات الأعمال (Gardner et. al., 2017).

ومن جهة أخرى، تُعتبر كوريا الجنوبية من الدول التي توصف بارتفاع معدلات الشيخوخة، حيث تبلغ نسبة السكان الذين تزيد أعمارهم عن ٦٥ عاماً نحو ١٧٪ من مجموع السكان، ويفرض هذا الأمر عددًا من التحديات على المجتمع الكوري الجنوبي، وذلك من حيث استمرار انخفاض عدد السكان في سن العمل، وتزايد العبء المالي على الرعاية الصحية والرعاية الاجتماعية والمعاشات بشكل مطرد. ويُضاف إلى ذلك أن الأجيال الأكبر سنًا غالباً ما تفتقر إلى كفاءات القراءة والكتابة الأساسية بسبب الصعوبات الاقتصادية التي واجهتها كوريا بعد الحرب الكورية في الخمسينيات. وعلى هذا الأساس تم إطلاق مبادرة Seoul 50+، بهدف تمكين السكان الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ عامًا على البقاء نشطين ومنخرطين في المجتمع والحياة المجتمعية (https://www.centreforpublicimpact.org).

وبدأ اهتمام الحكومة الكورية بالتعلم مدى الحياة بشكل مبكر، حيث تم إضافة مادة إلى الدستور عام ١٩٨٠ تنص على أن "الدولة مسؤولة عن تعزيز التعليم مدى الحياة"، ونظراً لسوء الأوضاع الاقتصادية في تلك الفترة لم تتخذ الحكومة إجراءات فعلية لتطبيق التعلم مدى الحياة، وفي العقد الأخير من القرن الماضي أصبح موضوع التعلم مدى الحياة محور اهتمام الحكومة الكورية الجنوبية، إلى أن تم سن قانون التعلم مدى الحياة عام ١٩٩٩، والذي يُعد المرجع القانوني المركزي للتعلم مدى الحياة على المستوى الوطني. ويُعرّف القانون التعلم مدى الحياة بأنه "جميع أنواع الأنشطة التعليمية المنهجية بخلاف المناهج المدرسية العادية، بما في ذلك التعليم التكميلي للتحصيل التعليمي، والتعليم الأساسي لمحو الأمية للبالغين، وتعزيز القدرة المهنية، والعلوم الإنسانية والتعليم الثقافي والفني (UIL, 2015).

وفي عام ٢٠٠٨ تم تأسيس المعهد الوطني للتعليم مدى الحياة The National Institute for Lifelong Education، والذي جاء تنفيذاً لقانون التعلم مدى الحياة، ويتركز اهتمام المعهد على تطوير وتنفيذ سياسات التعلم مدى الحياة، ويدعم وزارة التربية والتعليم في صياغة استراتيجيات وبرامج التعلم مدى الحياة. علاوة على ذلك، ويتولى المعهد مسؤولية إعداد المعلمين والمدربين الذين يتولون مهام تنفيذ برامج التعلم مدى الحياة عبر برنامج معلمي التعلم مدى الحياة Lifelong Learning Educators، ويقدم البرنامج المعارف الخاصة بحوكمة برامج التعلم مدى الحياة، والمهارات الإدارية لاستراتيجيات لتلك البرامج، وسياسات وبرامج التعلم مدى الحياة (Kown et. al., 2015).

ويُمكن لموظفي الخدمة المدنية الالتحاق بالمعهد الوطني للتعليم مدى الحياة، والتدريب للعمل كمعلمين في برامج التعلم مدى الحياة، وذلك بعد الحصول على شهادة معتمدة من المعهد، حيث يُمكنهم العمل في المؤسسات العامة وتصميم سياسات وبرامج وميزانيات التعلم مدى الحياة، بالإضافة إلى إدارة مراكز التعلم مدى الحياة. وتنسيق برامج التعلم مدى الحياة مع الحكومات والمدن المحلية، وتكون مهمتهم الرئيسة تعزيز ومساعدة تطوير استراتيجيات التعلم مدى الحياة (OECD, 2020).

وتوجد في كوريا الجنوبية نحو ١٦٠ مدينة كورية مسجلة كمدن تعلم مدى الحياة، مما يعني أن ٧٠٪ من المدن الكورية تُعتبر مدن تعلم، ومن بين تلك المدن توجد ٥٣ مدينة تعلم ضمن شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم، واستطاعت ٤ مدن الحصول على جائزة مدينة التعلم، وهي مدينة أوسان Osan (٢٠٢١)، ومدينة سيودايمون جو (٢٠١٩) Seodaemungu، ومدينة سوون (٢٠١٧) Suwon، ومدينة نامياتجو (٢٠١٥) Namyangiu.

وتخضع مدن التعلم في كوريا الجنوبية إلى عملية تقييم شاملة يجريها المعهد الوطني للتعليم مدى الحياة، يتم التقييم وفق معايير مختلفة منها: وجود مرسوم أو قانون ملموس لدعم مدينة التعلم، ووجود منظمة معينة تتولى مهام التعلم مدى الحياة، والمعلمين المسؤولين عن تنفيذ برامج التعلم مدى الحياة، بالإضافة إلى هياكل الحوكمة التي تشمل المقيمين والخبراء والشركاء الاجتماعيين المحليين في القرار، ويتولى المعهد تحليل استراتيجية التعلم مدى الحياة التي تقدمها المدينة، ومعرفة مدى تلبيتها لاحتياجات للمواطنين ومناسبتها للسمات المحلية الخاصة بالمدينة (Kown et. al., 2015).

ومن التجارب المميزة لمدن التعلم الكورية الجنوبية، تجربة مدينة سوون Suwon التي أُعلنت كمدينة تعلم عام ٢٠٠٥، وفي عام ٢٠٠٦ أنشأت المدينة فرقة عمل للتعلم مدى الحياة، ووضعت خطة متوسطة وطويلة المدى للتعلم مدى الحياة، وفي عام ٢٠٠٧ تم جمع معلومات عن احتياجات المواطنين ومرافق التعلم مدى الحياة من خلال دراسة مسحية شاملة، كما عقدت المدينة موائد مستديرة لمواطنيها، تتسع كل مائدة لحضور ١٠٠ شخص، وخلال تلك الاجتماعات تتم مناقشة وجمع الأفكار حول التعلم مدى الحياة في المدينة، وفيما بعد تم إنشاء مجلس سوون للتعلم مدى الحياة عام ٢٠٠٩ Suwon Lifelong Learning Council. وذلك بهدف مناقشة تطورات برامج التعلم مدى الحياة والتحديات التي تواجهها (OECD, 2020).

وفي عام ٢٠١١ تم افتتاح يعد مركز Suwon للتعلم مدى الحياة Suwon Lifelong Learning Centre، ويتولى المركز تخطيط وتنفيذ برامج التعلم مدى الحياة وتنظيم العديد من الدورات، بما في ذلك البستنة الخضرية ودورات في الحرف اليدوية والأدب، ودعم النوادي والأنشطة التطوعية من خلال توفير التسهيلات اللازمة، ويقوم المركز بجمع وتقديم معلومات شاملة عن التعلم مدى الحياة، ويُعلن عن برامجه وفرص التعلم مدى الحياة على موقعه على الإنترنت وعلى الملصقات المطبوعة في المركز، ويزور الموقع الإلكتروني للمركز أكثر من ١٠٠٠ زائر يوميًا في المتوسط (OECD, 2020).

ونجحت المدينة منذ إعلانها كمدينة تعلم في إنشاء شبكة كثيفة تضم أكثر من ٦٠٠ مرفق تعليمي مدى الحياة في أنحاء المدينة، بحيث يُمكن لأي مواطن الوصول إلى أحد تلك المراكز في فترة زمنية لا تتجاوز العشر دقائق سيرًا على الأقدام. واستطاعت المدينة إنشاء بيئة تعلم تضمن المشاركة التطوعية من المواطنين والمعاهد والمراكز التعليمية، وتخصص حكومة مدينة سوون، والتي تُعتبر أكبر حكومة محلية في كوريا الجنوبية، مخصصات مالية ضخمة لدعم برامج التعلم مدى الحياة، وتتميز بمعدل مشاركة مرتفع من قبل المواطنين في إدارة عملية التعلم، وإعداد تلك البرامج وفق احتياجاتهم الفعلية، مما يرفع نسبة مشاركتهم في برامج التعلم والتي تصل إلى ٣٩,٢٪ من بين سكان المدينة (UIL, 2019).

و أبدت مدينة سوون Suwon اهتماماً كبيراً بفئة كبار السن، وضمن مبادرة +Seoul 50، تم إنشاء مدارس خاصة لهذه الفئة من السكان ولغيرهم من الراغبين في التعلم، وتستمد هذه المدارس مناهجها من جامعات العمر الثالث U3A، وتستجيب المناهج الدراسية لاهتمامات المتعلمين واحتياجاتهم (Choi, 2018). كما تحاول تلك المناهج سد الفجوة بين الأجيال الشابة والأجيال الأكبر سناً فيما يتعلق بمستويات المهارات المختلفة، وتخصص مدينة سوون نحو ١٨٪ من دورات وبرامج التعلم مدى الحياة للفئات العمرية الأكبر سناً (OECD, 2020).

ويُشير العرض السابق للتجربة الكورية الجنوبية إلى وجود العديد من أوجه التماثل بينها وبين التجربة الصينية، وذلك من حيث الاهتمام بفئة كبار السن والمتقاعدين، وتخصيص مؤسسات تعليمية كجامعات العمر الثالث لتلك الفئة، وتميزت التجربة الكورية الجنوبية بوجود تشريعات ملزمة للتعلم مدى الحياة، و إنشاء العديد من المؤسسات التي تتولى الإشراف على تنفيذ برامج ودورات التعلم والتدريب مدى الحياة، وإعداد معلمي التعليم مدى الحياة، بالإضافة إلى تقييم أداء مدن التعلم، بالإضافة إلى الحرص على التواصل بشكل مستمر مع المجتمع المحلي والتعرف على احتياجاته التعليمية والتدريبية، ومن الجوانب الأخرى المميزة للتجربة الكورية الجنوبية هو الانتشار الواسع لمدن التعلم في أنحاء البلاد، ووجود شبكة واسعة من مؤسسات التعلم مدى الحياة.

التجربة المصرية

توجد في جمهورية مصر العربية أربع مدن مصرية مصنفة كمدن تعلم ضمن شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم، وهي: أسوان، والفيوم، ودمياط، والجيزة. وجاء اهتمام الحكومة المصرية بمدن التعلم في ضوء العديد من الأسباب وأهمها ما تواجهه مصر، كغيرها من دول العالم، من تحديات تتمثل في الانفجار المعرفي، وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، والانفجار السكاني، وضعف العلاقة بين التعليم التقليدي والتنمية، والدور الرئيس للتعليم في تحقيق التنمية البشرية، ويُضاف إلى ذلك ما تواجهه مصر من مشكلات تتمثل في ارتفاع مستويات التسرب الدراسي، وارتفاع مستويات الأمية (مسيل ونصيف، ٢٠١٩). وحصلت مدينة الجيزة على جائزة مدينة التعلم عام ٢٠١٧، ويبلغ عدد سكانها نحو ٧ مليون نسمة، وتُعد من أكبر مدن التعلم المصرية المنضمة إلى شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم، وذلك من حيث عدد السكان. ويشير موقع الشبكة إلى أهمية مدن التعلم بالنسبة لمصر بشكل خاص، وذلك في ضوء التأثير السلبي للأمية على الحياة اليومية لربع السكان الذين تبلغ أعمارهم ١٥ عامًا فأكثر. وينطبق هذا الأمر بشكل خاص على النساء اللواتي يبلغ معدل إلمامهن بالقراءة والكتابة ٦٧٪ المائة مقابل ٨٣٪ للرجال.

وشكل هذا الأمر تحدٍ خاص لجميع المدن المصرية، ومنها مدينة الجيزة، وجاء التحول إلى مدينة تعلم بهدف مواجهة العديد من التحديات المتعلقة بالتماسك الاجتماعي والتنمية الاقتصادية، و إيجاد ثقافة تعلم واسعة الانتشار، وتحقيق النمو الاقتصادي، والاستدامة، والتعلم الشامل، والتعلم في العائلات والمجتمعات، والتعلم في مكان العمل (https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/members).

وهدفت السلطات المحلية في المدينة من خلال إعلانها كمدينة تعلم إلى خفض نسبة التسرب الدراسي إلى الحد الأدنى والتأكد من أن جميع المواطنين، بغض النظر عن خلفيتهم الاقتصادية، يمكنهم القراءة والكتابة، مع التركيز بشكل خاص على مشاركة النساء. وتم توفير فصول تعليمية في القرى النائية والمحرومة لزيادة الوصول إلى فرص التعلم مدى الحياة، وتقدم تلك الفصول المهارات الأساسية وبرامج محو الأمية وورش التدريب على مهن معينة، مع الاهتمام بتوفير تلك الفرص إلى النساء وزيادة تمكينهن وتنميتهن في كل من المناطق الريفية والحضرية والعمل على زيادة وعيهن بالقضايا الصحية. وتم التنسيق لتلك الجهود بالتعاون بين الجهات الحكومية والمنظمات غير الحكومية المحلية والمنظمات غير الربحية (UIL, 2017).

ومن الأمثلة على برامج التعلم التي شهدتها مدينة الجيزة كمدينة تعلم مشروع "المرأة والحياة، والذي تم بالتعاون بين فريق التعليم في مكتب اليونسكو بالقاهرة، ودعم وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، وهيئة تعليم الكبار، والشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار وغيرها من الجهات الوطنية المعنية. وفي المرحلة الأولى من المشروع (مارس ٢٠١٧ إلى نوفمبر ٢٠١٨) تم تدريب ٤٤٣ مشاركة وتم تمويل تلك الفترة من قبل شركة ميكروسوفت Microsoft. واستقبلت المرحلة الثانية (فبراير إلى أكتوبر ٢٠١٩) ٢٤٤ مشاركة ومولتها مجموعة Weidong Cloud Education Group في الصين (UNESCO, 2021) .

واعتمد المشروع على تضمين مهارات القراءة والكتابة في منهج متكامل تضمن أنشطة التمكين للنمو الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للمرأة. وتضمنت الدروس تعليم اللغة العربية والرياضيات، فضلاً عن المناهج الرقمية وورش العمل التدريبية والأنشطة المدرة للدخل (الحرف اليدوية والخياطة والأعمال المتعلقة بالأغذية)، وندوات التوعية حول التقاليد الاجتماعية، والعنف ضد المرأة، ومخاطر الزواج المبكر، وتطوير مهارات صنع القرار (Fariz, 2019).

ويشير موقع شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم إلى اهتمام مدينة الجيزة ببرامج محو الأمية والتعليم المستمر، ويوضح الموقع (https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/members) تلك الجهود على النحو التالي:

- تخطط المدينة لتنفيذ برامج محو أمية مخصصة تستهدف الأشخاص الذين ليس لديهم معرفة بالقراءة والكتابة أولديهم نسبة منخفضة جدًا من الإلمام بالقراءة والكتابة.
- شكلت مدينة الجيزة لجنة لمتابعة نظام التعليم المستمر بالمدينة تختص بوضع وضع آليات لتوثيق العملية التعليمية وتقييم مجالات الاهتمام والاحتياجات، وإعداد تقارير دورية بالدروس المستفادة والتحسينات المقترحة، و إبلاغ جميع الأطراف المعنية.
- تفعيل مبادرة "أمية الجيزة"، والتي تندرج ضمن مبادرة "مصر بلا أمية" والأنشطة ذات الصلة ومنها: تنفيذ عدة بروتوكولات مع الجامعات وخاصة مع جامعة القاهرة، والاتفاق مع الصندوق الاجتماعي للتنمية ومحافظة الجيزة للتعامل مع المنظمات غير الحكومية في المحافظة، والحصول على منح مالية لفتح فصول محو الأمية، وتشجيع المواطنين على الحصول على شهادة محو أمية، وذلك من خلال تقديم مز ايا مجانية منها الحصول على رعاية صحية مجانية.

وبالإضافة إلى ما سبق، فقد سعت مدينة الجيزة إلى مشاركة شباب الخريجين في العمل كمعلمين في فصول محو الأمية مقابل مكافآت مادية مجزية، ضمن مشروع التعاقد الحر مع شباب الخريجين بالمدينة، وتم إنشاء مدارس التعليم المجتمعي لخدمة المناطق المحرومة من الخدمات التعليمية، ولتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وبلغ عدد تلك المدارس ١٦٩ مدرسة، تقدم خدماتها لنحو ٤٦٠٠ طالب ويعمل بها ٢٤٨ معلم (مسيل ونصيف، ٢٠١٩).

يتضح من العرض السابق لتجربة مدينة الجيزة كأحد مدن التعلم المصرية، والتي استطاعت اجتذاب أعداد كبيرة من الفئات المستهدفة بالتعلم مدى الحياة، كالنساء في القرى والمناطق النائية، من خلال الربط بين التعلم مدى الحياة والعائد الاقتصادي الذي يُمكن تحقيقه من خلال الدورات التي تقدم مهارات ودورات تدريبية مختلفة للنساء في هذه المناطق، ومن جهة أخرى، استطاعت المدينة تشجيع الخريجين على المشاركة في تقديم دورات التعلم مدى الحياة، عبرتقديم مكافآت مجزية لهم، كما يُلاحظ الاختلاف في تلك التجربة عن تجارب مدن التعلم في الصين وكوريا الجنوبية، من حيث تراجع الاهتمام بفئة كبار السن، أو إضفاء الطابع القانوني والتشريعي للتأكيد على مبدأ التعلم مدى الحياة.

التجربة السعودية

اهتمت المملكة العربية ببناء مدن التعلم، وكانت البداية مع مدينة الجبيل الصناعية عام ٢٠٢٠، وفي العام التالي ٢٠٢١ انضمت مدينة ينبع الصناعية أيضاً إلى شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم، وتتطلع وزارة التعليم السعودية إلى اعتبار عدة مدن كمدن تعلم ومنها: الرياض والخرج، ويهدف تأسيس مدن التعلم في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق العديد من الأهداف ومنها (الهيئة الملكية للجبيل وينبع، ٢٠٢١):

١. إبراز دور المملكة الحضاري على المستوى العالمي.
٢. تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ (مجتمع حيوي، اقتصاد مزدهر، ووطن طموح).
٣. الانسجام مع برامج جودة الحياة.
٤. تنفيذ أهداف التنمية المستدامة.
٥. المساهمة في تأهيل المواطنين لدخول سوق العمل.
٦. زيادة فرص العمل من خلال رفع كفاءة العاطلين وإعادة تأهيلهم للعمل.
٧. بناء شراكات استراتيجية من خلال الشبكة العالمية لمدن التعلم.

٨. الخصول على الأدلة العملية للشراكة بين الجامعات والقطاعات الاقتصادية لدعم ريادة الأعمال وتسويق فرص العمل.
٩. الاستفادة من خبرات الشبكة في توفير الموارد والوقت.
١٠. الحصول على آخر التطورات المتعلقة بتخطيط مدن التعلم وإداراتها.
١١. حضور مؤتمرات شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم.

وتم تأسيس مدينة الجبيل الصناعية عام ١٩٧٥، كأكبر المدن الصناعية في العالم، وتقع المدينة في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، وتبلغ مساحتها ١٠١٦ كم٢، وتنقسم المدينة إلى أربع مناطق وهي: المنطقة السكنية، ومنطقة المطار، والمنطقة الصناعية الأولى، والمنطقة الصناعية الثانية.

و انضمت مدينة الجبيل الصناعية إلى شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم عام ٢٠٢٠، وفي العام التالي ٢٠٢١ حصلت المدينة على جائزة اليونسكو لمدن التعلم، ومع تميز المجتمع السعودي بكونه مجتمعاً شاباً، حيث تبلغ نسبة السكان الأقل من ٤٠ عاماً نحو ٦٩٪ من تعداد السكان، فإن مدينة جبيل تفتخر بوجود مجتمع شاب يتمتع بالعديد من المهارات، كما تتميز المدينة بإمكاناتها السياحية في الساحل المحيط والجزر المجاورة، بالإضافة إلى بعدها الصناعي، ومساهمتها مع مدينة ينبع الصناعية بنحو ١٢٪ من الناتج المحلي الإجمالي للمملكة (https://ksaforunesco.medium.com/)

و اتخذت مدينة الجبيل الصناعية العديد من الإجراءات لضمان التحول الناجح إلى المدينة كمدينة تعلم ومن تلك الإجراءات (الهيئة الملكية للجبيل وينبع، ٢٠٢١):

١. دعوة قادة الجهات والشركات والمؤسسات الحكومية والخاصة وجمعيات المجتمع المدني في بناء خطة عمل لتعزيز مفهوم مدينة التعلم.
٢. بناء هيكل تنظيم واضح المسؤوليات والمهام، يتم من خلاله إشراك جميع الجهات ذات العلاقة.
٣. تنظيم فعالية دورية سنوية للترويج لخطط ومشاريع و أفضل الممارسات المزمع تنفيذها بالمدينة.
٤. إنشاء فريق عمل لقياس رضا المستفيدين، ووضع خطة عمل للتحسين المستمر، والتقييم المرحلي للأعمال المخطط لها، وقياس مستويات الأداء.

وشاركت الإدارة العامة للتعليم المستمر بالشراكة مع الهيئة الملكية بالجبيل على تطبيق معايير اليونسكو لمدن التعلم، والمتمثلة في أن يصبح التعلّم ممتعاً ومتوفراً ومتاحاً لجميع المواطنين، مما يحثهم على مواصلة التعلّم مدى الحياة وتوفير ما يلزم من المعلومات والإرشاد والدعم لجميع المواطنين، بما في ذلك خرائط للأماكن التي توفر التعلّم في المدينة، و إنشاء أماكن للتعلّم في المجتمعات المحلية وترويجها والحفاظ عليها، وتوفير الموارد للتعلّم في إطار الأسر والمجتمعات المحلية، وتحديد احتياجات المواطنين واهتماماتهم في مجال التعلّم والاستجابة لها، ووضع إجراءات من أجل تحديد نتائج عملية التعلّم و إقرارها واعتمادها، لا سيما نتائج التعلّم غير النظامي، وتقديم دعم خاص لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والعاطلين عن العمل، ومساعدة المؤسسات العامة والخاصة على التحوّل إلى مؤسسات تعليمية، وتعزيز البيئة التي تراعي احتياجات المتعلّم في المدينة ومؤسساتها (https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx).

ويشير موقع منظمة اليونسكو (https://www.unesco.org/en) إلى بعض الجهود التي بذلتها مدينة الجبيل الصناعية في مجال التعلم مدى الحياة، ومنها نجاح المدينة في رفع مهارات أكثر من ١٦٨٠٠٠ مواطن من خلال الفصول المسائية، وتعزيز مهارات القراءة والكتابة لأكثر من ٥٠٠٠ مستفيد، ومساعدة مواطنيها - والنساء على وجه الخصوص – على ممارسة أعمالهم التجارية الخاصة بهم، وتأسيس شركات صغيرة ومتوسطة الحجم.

وتوضح الهيئة الملكية للجبيل وينبع (٢٠٢١) أسباب حصول مدينة الجبيل الصناعية على جائزة مدينة التعلم، ومنها تو افر العديد من المقومات في مدينة الجبيل الصناعية، بالإضافة إلى تحقق سمات مدينة التعلم وفق معايير اليونسكو، ومن أهم تلك المقومات:

١. المقومات البشرية: تُعد مخرجات قطاع التعليم أكبر رافد لقطاع الصناع بالمدينة، حيث تبلغ نسبة خريجي المرحلة الثانوية الملتحقين بالتخصصات الصناعية نحو ٥٨٪، وتضم المدينة أكبر تجمع متعلم، بالإضافة إلى كونها أكبر تجمع للمهندسين، حيث يوجد ١١ ألف مهندس في الهيئة السعودية للمهندسين- لجنة الجبيل.

٢. المقومات الاقتصادية: تضم المدينة أكبر مجمع بتروكيماويات في العالم، بالإضافة إلى المنشآت الكبرى والموانئ، ومدينة سكنية نموذجية. ويُضاف إلى ذلك الإقبال المتزايد من القطاع الخاص لإنشاء مشروعات سياحية.

٣. المقومات الاجتماعية: تُعتبر مدينة جبيل الصناعية مدينة جاذبة بمقومات سياحية فريدة، وتتميز بتنوع مظاهر الحياة الاجتماعية، وكثرة البرامج التطوعية.

٤. المقومات التعليمية: تُبدي المدينة اهتماماً كبيراً بدعم وتطوير التعليم والتعلم، ويشمل ذلك التعليم العام، والتعليم العالي، والمدارس العالمية، والتعليم المرتبط بالعمل، ومراكز التعلم المجتمعي، ومراكز التأهيل الخاص، وتعلم ريادة الأعمال، والاحتفاء بالتعلم، واستطاعت المدينة تحقيق نتائج متميزة في التميز في التعليم العام، ومنها تحقيق المركزين الأول والثاني على مستوى المملكة في اختبارات المركز الوطني للقياس (القدرات والتحصيلي)، وتحقيق متوسط درجات مرتفع مقارنة بالمتوسط العام لوزارة التعليم، وشهدت المدينة تنظيم ورشة عمل (رحلة مدينة التعلم بالجبيل الصناعية) بمشاركة خبراء دوليين بالتعاون مع مركز اليونسكو الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، بالإضافة إلى تنفيذ برامج التعلم غير الرسمي على مدار العام (الأنشطة المسائية).

وبالنسبة لمدينة التعلم الثانية على مستوى المملكة وهي مدينة ينبع الصناعية، فإنها تُعتبر ثاني أكبر مدينة صناعية في المملكة، وتأسست عام ١٩٧٩، وتقع على الساحل الغربي على البحر الأحمر، وتضم المدينة رابع أكبر مصفاة للنفط الخام في العالم، وانضمت المدينة إلى شبكة اليونسكو للتعلم في سبتمبر ٢٠٢٢. ويوضح موقع شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم أن مدينة ينبع الصناعية تسعى من خلال تحولها إلى مدينة تعلم إلى تعزيز التعلم الإلكتروني على المنصات الرقمية للمدينة، ودعم مشاريع الابتكار والعلوم والتكنولوجيا لجميع أفراد المجتمع المحلي، ومساعدة المنظمات الحكومية والخاصة وغير الهادفة للربح لتصبح مراكز داعمة للتعلم مدى الحياة، وتشجيع الاستثمارات المالية في التعلم مدى الحياة من قبل قطاع الأعمال والحكومة والقطاع الخاص. وتعتبر المدينة أن التخطيط التربوي والمراقبة والتقييم من بين أولوياتها، بالإضافة إلى حرص المدينة على التعلم وتبادل الخبرات مع مدن التعلم الأخرى.

وتتبع المدينة العديد من الإجراءات في العديد من المجالات، والتي تمكنها من التميز كمدينة تعلم، ومنها:

مجال الاستدامة والصحة: تُطبق المدينة برنامج "تجربة المريض"، والذي يهدف إلى تحسين مستوى الرعاية في المستشفيات والمراكز الطبية المحلية. ويعمل البرنامج وفق المعايير السعودية للرعاية الصحية المرتكزة على الإنسان، كما تم تنفيذ برامج صحية في المدارس، تهدف إلى تثقيف الأطفال حول صحتهم. كما تستخدم المدينة أنواعًا مناسبة من الأشجار البيئية، المنتقاة خصيصاً لامتصاص عدد كبير من الغازات والشوائب في الهواء.

مجال المساواة والشمول: أقامت المدينة عدة شراكات مجتمعية مع هيئات متخصصة في تمكين العمل المجتمعي للمرأة والطفل. كما دعمت مبادرات لمساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية، بما في ذلك تحسين الوصول إلى مختلف المرافق الترفيهية والرياضية وإعداد ممرات المشاة لذوي الاحتياجات الخاصة. كما يتم تطبيق مجموعة من برامج التعليم والتدريب المستمر بمشاركة عدد من المنظمات غير الربحية.

العمل اللائق وريادة الأعمال: يقدم مركز التنمية الصناعية في المدينة دورات تدريبية رواد الأعمال لبناء الأسس التجارية الصحيحة والحصول على التمويل اللازم، مما يساهم في تعزيز القوى العاملة المحلية. علاوة على ذلك، تم إطلاق منصة تتيح للسكان التواصل مع قيادات الهيئة الملكية للجبيل وينبع، وذلك بهدف ضمان التواصل الفعال بين مختلف الأطراف في مدينة ينبع الصناعية حول موضوعات التعليم والتدريب المستمر.

ويشير العرض السابق لتجربة المملكة العربية السعودية إلى العديد من نقاط تميز تلك التجربة، وذلك من حيث كونها الدولة الوحيدة التي تحتوي على مدن صناعية تم إعلانها كمدن تعلم من قائمة مدن التعلم في شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم، كما يتضح ثراء تجربة مدينة الجبيل الصناعية، وذلك من حيث تعدد أوجه النشاط في تلك المدينة، والتي تُعتبر أيضاً وجهة سياحية، وتميزها على الصعيد التعليمي بين مدن المملكة بشكل عام، وتماثلها مع بعض التجارب العالمية في كوريا الجنوبية والمملكة المتحدة، وذلك من حيث إشراك العديد من الجهات الحكومية وغير الحكومية في دعم وتوجيه مسار التعلم

مدى الحياة، بالإضافة إلى الاهتمام بتقييم أداء مدينة التعلم، وضمان التواصل الفعال مع كافة الأطراف المعنية بالتعلم مدى الحياة كما هو الحال في التجربة الكورية الجنوبية.

مجالات إفادة تجربة مدن التعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية والعربية

من خلال العرض السابق لبعض التجارب العالمية والعربية لمدن التعلم، يُمكن إيجاز أوجه الإفادة من تلك التجارب على النحو التالي:

١. التعرف على الاحتياجات التعليمية والتدريبية لجميع فئات المجتمع، وذلك من خلال إجراء الدراسات المسحية، أو تخصيص منصات خاصة للتواصل عبر مواقع التواصل الاجتماعي، بهدف التعرف على تلك الاحتياجات، وكيفية تنظيم الدورات التعليمية والتدريبية لتلبيتها.
٢. الاهتمام بجميع فئات المجتمع، وخاصة كبار السن والمتقاعدين، والسعي لتنظيم برامج تعليمية أو تدريبية أو تثقيفية، تتناسب مع ميولهم واحتياجاتهم، و إيجاد مؤسسات تعليمية مخصصة لهم، كجامعات العمر الثالث التي تناسب تلك الفئات العمرية.
٣. الاهتمام بتقديم خدمات التعلم مدى الحياة إلى جميع مناطق المملكة العربية السعودية، بما في ذلك المناطق النائية، والتي يجد ساكنيها صعوبة في الوصول إلى مراكز التعليم والتدريب.
٤. الإفادة من برامج التعلم والتدريب مدى الحياة، للعمل على جسر الفجوة الرقمية بين مختلف الأجيال، وتعزيز المهارات الرقمية بشكل مناسب لدى الفئات العمرية المختلفة، حسب احتياجاتهم.
٥. العمل على تقديم برامج تعليمية وتدريبية تشمل مختلف المجالات ومنها تعزيز الوعي الصحي، والوعي البيئي، وقضايا التنمية المستدامة، وتعزيز ثقافة التعلم مدى الحياة.
٦. الإفادة من التقنيات الرقمية و انتشار شبكة الانترنت في تقديم برامج التعلم مدى الحياة، و إنشاء منصات رقمية مخصصة لهذا الهدف.
٧. السعي إلى إشراك الفئات المختلفة من المواطنين في دعم وتعزيز التعلم مدى الحياة في ربوع المملكة، ويشمل ذلك إعداد شباب الخريجين الباحثين عن عمل للمشاركة في دورات تدريبية وتعليمية ضمن برامج التعلم مدى الحياة، أو استحداث منصب مماثل لمنصب سفير التعلم، بحيث يتولى هؤلاء السفراء تنسيق وإعداد دورات تدريبية وتعليمية، خاصة في المناطق النائية.
٨. التعرف على حجم الهجرة الداخلية بين مدن ومناطق المملكة العربية السعودية، وكيفية إكساب هؤلاء المهاجرين المهارات المناسبة لسوق العمل، من خلال برامج أو مؤسسات تدريبية خاصة بالمهارات الأكثر طلباً في سوق العمل السعودي.

توصيات ومقترحات الدراسة

في ضوء العرض السابق لبعض التجارب العالمية والعربية والتجربة السعودية لمدن التعلم، يُمكن التقدم ببعض التوصيات والمقترحات على النحو التالي:

١. السعي إلى تعزيز ثقافة التعلم مدى الحياة، وذلك عبر المناهج الدراسية في مختلف المراحل التعليمية، والتأكيد على أن التعليم والتعلم لم يعد قاصراً على المؤسسات التعليمية التقليدية كالمدرسة والجامعة فقط.
٢. تعزيز دور المدرسة كمؤسسة للتعلم مدى الحياة في المجتمع المحلي، إلى جانب دورها في تقديم التعليم المدرسي، وذلك من خلال تقديمها لدورات تعليمية وتدريبية بالتعاون مع المؤسسات التدريبية، بما يناسب احتياجات المجتمع المحلي.
٣. إجراء المزيد من الدراسات التي تستهدف التعرف على تجارب مدن التعلم في دول العالم وفي الدول العربية، وإجراء دراسة مقارنة بين تلك الدول.
٤. إجراء دراسات تتابع تطور مدن التعلم في مدينة الجبيل الصناعية ومدينة ينبع الصناعية.

العربية

أولا: المراجع العربية

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٢٢). *تقرير التنمية البشرية ٢٠٢١/٢٠٢٢ لمحة عامة*. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط ٤. الرياض: مكتبة العبيكان.

مسيل، محمود عطا؛ نصيف، إنجي طلعت. (٢٠١٩). مدن التعلم في جمهورية الصين الشعبية وإمكانية الإفادة منها في مصر. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية. ٢٧ (٤)، ٢٢٦-٣٢٠.

المطيري، فيصل بن فرج. (٢٠٢١). تصور مقترح لجامعة العمر الثالث في ضوء أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة ٢٠٣٠. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. ٤٥(٢)، ٣٢١-٣٥٧.

معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة. (٢٠١٥). *الوثيقتان التوجيهيتان: إعلان بيجين حول مدن التعلم والملامح الرئيسة لمدن التعلم*. هامبورج: معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة.

معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة. (٢٠١٩). بيان ميديلين: مدن تعلم من أجل تحقيق الشمول. هامبورج: معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة.

الهيئة الملكية للجبيل وينبع. (٢٠٢١). *الجبيل الصناعية أول مدينة تعلم عالمية في المملكة العربية السعودية*. الهيئة الملكية للجبيل وينبع ووزارة التعليم السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ameen, S. (2020). Glasgow and Shanghai Cities as Learning Cities for Continuous Education: What Impact on Society as Whole?. *European Scientific Journal*. 16(13), 101-110.

Choi, U.S. (2018). The Seoul 50 Plus Foundation, Korea. In: *P. Kearns and D. Reghenzani-Kearns. eds. Towards Good Active Ageing for All. In a context of deep demographic change and dislocation*. First report of the PASCAL & PIMA SIG on Learning in Later Life. 37–39.

Facer, K. and Buchczyk, M. (2019). Understanding learning cities as discursive, material and affective infrastructure. *Oxford review of education*. 45(2), 168-187.

Gardner, C., Dermody, A., O'Donoghue, R., Davis, S. and Isard, P. (2017). *Kickboxing, kindness and going the extra mile: good practice for working with NEETs under SICAP*. Dublin, Ireland: Pobal.

Hannum, E., Hu, L. and Shen, W. (2018). Short and long-term consequences of the left-behind in China: Education, well-being and life opportunities. *Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report, Migration, displacement and education: Building bridges not walls*. Paris, UNESCO.

International Association of Educating Cities (IAEC) (2015). Members cities of the IAEC. Retrieved from http:// www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/angles/sec_iaec.html...

Kown, In.; Kim, J. and Lim, D. (2015). Becoming A Lifelong Learning City: Lessons from A Provincial City in South Korea. *Commission for International Adult Education*, Paper presented at the Commission for International Adult Education (CIAE) International Pre-Conference 64th, Oklahoma City, OK, Nov.: 15-17.

Kuan, T. (2018). University of the Third Age (U3A) as a resource for later life learning. *In: P. Kearns and D. Reghenzani-Kearns. eds. Towards Good Active Ageing for All. In a Context of Deep Demographic Change and Dislocation. First Report of the PASCAL & PIMA SIG on Learning in Later Life.* 22–26.

Longworth, N. and Osborn, M. (2010). *Perspectives on learning cities and regions*. Leicester: NIACE.

Reghenzani-Kearns, D. 2018. A report on the PIMA International Seminar on Lifelong Learning. Beijing, Sep., 3–4. Available at http://pascalobservatory.org/pascalnow/pascal-activities/news/report-pima-international-seminar-lifelong-learning-beijing-china-3.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). (2017). Unlocking the potential of urban communities: Case studies of sixteen learning cities. Vol. (2). Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UNESCO. (2021). Inclusive Lifelong Learning in Cities: Policies and Practices for Vulnerable Groups. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Yang, J. (2012). An overview of building learning cities as a strategy for promoting lifelong learning. *Journal of Adult and Continuing Education*. 18(2), 97–113.

Yuan, D.; Gui, M.; and Shen, X. (2019). Building a Learning City for Sustainable Development: Spotlight on Beijing, China. *The Changing Vista of Adult and Lifelong Education in Asian Contexts: Theories and Practices from the East*. 162, 37-48.

مو اقع الانترنت

موقع الوفد الدائم للمملكة العربية السعودية لدى اليونسكو https://ksaforunesco.medium.com/

موقع مبادرة سيول 50+ https://www.centreforpublicimpact.org/case-study/seoul-50plus

موقع معهد اليونسكو لمدن التعلم https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities

موقع منظمة اليونسكو https://www.unesco.org/en

موقع وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهنّ

د. زكية بنت صالح بن صالح المالكي
أستاذ المناهج وطرق التدريس اللغة العربية
المشارك بجامعة أم القرى.
zsmalki@uqu.edu.sa

أ. افنان عمر يونس مسعود
طالبة دكتوراة في المناهج وطرق تدريس
اللغة العربية بجامعة أم القرى.
s44370004@st.uqu.edu.sa

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهنّ؛ ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، عبر تطبيق استبانة تضمنت (٢٨) فقرة موزعة على ثلاث مهارات رئيسة للقرن الحادي والعشرين، هي: (التعلم والابتكار، تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام، الحياة والمهنة)، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) معلمة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج حصول عموم الاستبانة على متوسط حسابي (٤,٠٧) بدرجة (غالبًا) أي بدرجة متوسطة لدور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية؛ ووفقًا لمحاور الاستبانة حصلت فقرات محور مهارات الحياة والمهنة على أعلى متوسط حسابي (٤,١٤)، يليها فقرات محور مهارات التعلم والابتكار بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وأخيرًا فقرات محور مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام بمتوسط حسابي (٤,٠٠). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء أفراد العينة لدور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية تُعزى للمتغيرات: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بتكثيف أدوار المجتمع المهني التعليمي التي تجوّد وتُحسن عمليات تدريس اللغة العربية، والتركيز على الأدوار التي تنمي مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمعلمات.

الكلمات المفتاحية: المجتمع المهني- المجتمع التعليمي-مجتمعات التعلم المهنية - الكفايات التدريسية- مهارات القرن الحادي والعشرين- معلمات اللغة العربية.

Abstract:

Study aimed to know role of educational professional community in enhancing teaching competencies of Arabic language teachers at secondary level in light of twenty-first century skills from their point of view; To achieve this, descriptive survey method was used, by applying a questionnaire that included (28) items distributed on three main skills for twenty-first century, namely: (learning and innovation, information technology and media, life and profession). study sample consisted of (108) female teachers from Arabic language teachers at secondary level, and results showed that overall questionnaire obtained an arithmetic average of (4.07) with a degree (mostly), i.e. with a medium degree for role of educational professional community in enhancing teaching competencies; According to axes of questionnaire, life and vocational skills axis had the highest mean (4.14), learning and innovation skills axis (4.08), information technology and media skills axis (4.00). results also showed that re were no statistically significant differences between mean scores of respondents' opinions of role of educational professional community in enhancing teaching competencies due to variables: (educational qualification, years of experience). In light of results, study recommends intensifying roles of educational professional community that improve and improve language teaching processes Arabic and focus on roles that develop skills of using information and communication technology for female teachers.

Keywords: professional learning communities - teaching competencies - twenty-first century skills –Arabic language teachers.

المقدمة:

يشهد العصر الحالي تحولًا جذريًا من الاقتصاد الصناعي إلى الاقتصاد المعرفي المعلوماتي القائم على تطورات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإعلام، والذي يتطلب مجموعات مختلفة من المتطلبات والمهارات التي يجب على الأفراد اكتسابها من خلال نظم التعليم؛ لذا يجب على المسؤولين عن المؤسسات التعليمية إعادة صياغة نظم التعليم ومكوناته؛ لضمان إكساب الطلاب المهارات التي تعينهم على الحياة في القرن الحادي والعشرين، والتي لا تقتصر على اكتساب المعرفة فحسب، بل تمنحهم القدرة على إنتاج المعرفة وتطبيقها في نواحي الحياة المختلفة (السعيد والماضي، ٢٠١٣).

ولما كان التغيير لزامًا نتيجة التطورات، فقد ظهرت عديد من المبادرات العالمية التي تهدف إلى إعادة صياغة التدريس وتحديد المهارات والكفايات اللازمة لتعلّم القرن الحادي والعشرين، كمبادرة "الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين"، التي تؤكد على أهمية مهارات المعلومات والتكنولوجيا، ومهارات التفكير وحل المشكلات، والمهارات بين الشخصية وتوجيه الذات في التعليم، كما تؤكد على ضرورة استخدام أدوات القرن الحادي والعشرين، مثل التكنولوجيا الرقمية والتواصل، بحيث يستطيع الطلاب الوصول إلى المعلومات، وإدارتها، وتقويمها وتحقيق التكامل بينها، وبناء معرفة جديدة، والتواصل مع الآخرين؛ لتطوير مهارات تعلمهم، كما بيَّنت أن تعليم المعلمون للطلاب يجب أن يكون في سياق القرن الحادي والعشرين الذي يستخدم تطبيقات وخبرات وتقويمات من العالم الو اقعي ذات معنى للطلاب وعلى صلة بحياتهم. (بيرز، ٢٠١٤).

إن التحدي الأكبر الذي تواجهه المؤسسات التعليمية ما وصفة بيكهام في قوله: "نحن نُحاول تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين بمعلمين من القرن العشرين، وفي بيئة تعليمية من القرن التاسع عشر"؛ لذا لابد من تحديث المنظومة التعليمية، وتجديد أنماط التعلم، وخلق التلاؤم بين الإنسان و إنجازات الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة؛ لتحقيق مخرجات قادرة على النجاح في مواجهة تحديات القرن الحالي.

وهذا ما أكدته المؤتمرات في توصياتها على أن للمعلم أدوارًا ومهارات وقدرات وممارسات جديدة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين كمؤتمر إعداد المعلم العربي معرفيًا ومهنيًا الذي عقد بالجامعة العربية المفتوحة (٢٠١٦)، ومؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس بعنوان (تعليم اللغة العربية وتعلمها تطلع نحو المستقبل: المتطلبات، والفرص، والتحديات). (٢٠٢٢).

من هنا، ظَهر اتجاهًا حديثًا في تطوير وتنمية المعلم وطرق إعداده، قائم على رفض كون المعلم هو ذلك الذي يُلم بالمعلومات والمعرفة، والمراد منه توصيلها إلى الطلاب، وهذا الاتجاه يعتمد على الكفايات أساسًا لإعداد المعلم، وبموجبه يتمكن المعلم من أداء أو ممارسة معرفته في مجال العمل. (عطية، ٢٠٠٧).

إذا كان الهدف الفعلي لمهارات القرن الحادي والعشرين هو تعليم الطلاب عملية أو طريقة التفكير فيما يتعلمونه والبحث عن إجابات لأسئلتهم، فإن الطريقة الأمثل لتدريس تلك المهارات هي اتباع أسلوب تدريسي تكاملي مدمج تُعتمد فيه الكفاية بدلًا من المعرفة، والأداء والممارسة بدلًا من التلقين، والتعلم للإتقان، والتعلم التفريدي؛ مراعاة لحاجات الطلاب وميولهم واهتماماتهم المتجددة، والفروق الفردية في قدراتهم.

لقد أصبح للمعلم أدوار جديدة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مختلفة عن أدواره السابقة حيث أصبح مطالبًا بالقيام بأدوار مجتمعية من حيث نقل ثقافة المجتمع، والمشاركة الفاعلة في دعم مو اقفة وحل مشكلاته، وأدوار مهنية تشمل الانتماء إلى المهنة، واحترام الأخلاقيات المهنية، وتحمل المسؤولية الشخصية عن النمو المهني، وأدوار أكاديمية تشمل بناء قاعدة معلومات تتسم بالعمق والشمول والحداثة في مجال تخصصه العلمي، وأدوار التعليمية تشمل المشاركة في الخطط التعليمية، وتيسير تعلم الطلاب بطريقة مرنة و إبداعية، ودمج تقنية المعلومات والاتصال في التعليم. (خليل، ٢٠١٥).

إن التدريس القائم على الكفايات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لا بد أن يبلغ مقاصده، ويحقق أهداف المدرسة الفاعلة التي توفر بيئة مولدة للأفكار وتعلمًا ناميًا ومستمرًا، وتشجع المشاركة و اتخاذ القرار، وتحمل المسئولية، وتؤكد على أن التعلّم شامل لجميع عناصر العملية التعليمية.

ولقد ظهرت المجتمعات المهنية التعليمية كفكرة واعدة تهدف إلى تحسين النظم التعليمية وإصلاحها، على اعتبار أن المدرسة هي المجتمع والوحدة الرئيسة لصناعة التحولات الفاعلة وتحسين ممارسات المعلمين وتعلم الطلاب، ففي مجتمع

المعلمين المهني يسعى المعلمون باستمرار إلى تبادل التعلم، بهدف تعزيز فاعليتهم لصالح الطلاب؛ ومن ثم يمكن تسمية هذا التنظيم كذلك بمجتمعات البحث والتحسين المستمر للعمليات المدرسية عن طريق الجهود المشتركة بين المعلمين والقيادة المدرسية. (Hord، ١٩٩٧؛ زيد، ٢٠١٧).

ويُعد سينج Senge أول من استعمل مفهوم المجتمع المهني ويشير به إلى مجموعة من الأفراد يعملون معاً بروح الفريق؛ لتطوير قدراتهم وإمكاناتهم، من خلال توفير فرص أكبر للتعلم النشط، وذلك بهدف إنتاج المعارف التي تثري مجتمعهم، وهم يعملون في إطار الانفتاح على العالم الخارجي ويحاولون باستمرار أن يتعلموا كيف يتعلمون. (Stegall، ٢٠١١).

ويتجسد المجتمع المهني في مجموعة من الأفراد المنتمين إلى نفس المهنة، تتشكل وفق أطر متعددة ومستويات مختلفة، يجمعهم الاهتمام المشترك بجعل أدائهم أكثر كفاءة وفاعلية، ويعملون بصورة تعاونية من خلال أوعية متعددة تتيح تبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم، ويكون تعلم الطالب بؤرة التركيز لعمل مجتمعات التعلم في المدارس الذين ينخرطون في عملية منهجية مستمرة في دورات متكررة من البحث الاستقصائي والإجرائي لتحديد توقعاتهم من تعلم جميع الطلاب، وكيفية تقييم مدى تعلمهم، وتطوير المداخلات اللازمة لمساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، الأمر الذي يساعد على توجيه إمكانات المدرسة لغايتها الأساسية وهي تحسين تعلم الطلاب. (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ٢٠١٥).

إن المنطلق الفكري للمجتمع المهني التعليمي يهدف إلى مواكبة مجتمع المعرفة، أي تنظيم العمل والمعرفة بما ييسر البناء المستمر للمعرفة ومشاركتها بين أعضاء مجتمع التعلم الذين يتوجب عليهم تنمية كفاياتهم بما يُمكّنهم من العمل كوسطاء ميسرين للمعرفة ومبتكرين لها؛ وبالتالي يتمكن المعلم من تحسين أدائه وممارساته بشكل فعال، و ابتكار معرفة مهنية جديدة.

لقد نالت فكرة تطبيق المجتمع المهني التعليمي ومعرفة أثره في تعزيز الكفايات التدريسية للمعلمين اهتمام الدراسات التي تناولته بالبحث، والتحليل، والتقصي، كدراسة العمراني (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرّف على كفايات التدريس اللازمة لمعلم اللغة العربية في ضوء أبعاد مجتمع التعلم المهني من وجهة نظر مشرفي ومشرفات تعليم اللغة العربية، و اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة. وتوصلت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لتقدير أهمية كفايات التدريس اللازمة لمعلم اللغة العربية في ضوء أبعاد مجتمع التعلم المهني مرتفعة لجميع الكفايات. وأوصت الدراسة بتشجيع تشكيل مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي اللغة العربية، على مستوى تدريس مقررات اللغة العربية، أو الصف الدراسي أو المرحلة التعليمية.

وتقصت دراسة يوون Yoon (٢٠١٧) تأثير مجتمع التعلم المهني على المعلمين والطلاب في كوريا الجنوبية، باستخدام المنهج النوعي الوصفي وباستخدام أسلوب دراسة الحالة. وقد استخدمت الدراسة خمس أدوات لجمع البيانات، هي: المقابلات الفردية، والملاحظات، ومجموعة التركيز، والاستبيانات المفتوحة، وتحليل الوثائق. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك خمسة أنشطة مختلفة في المجتمع المهني التعليمي ساعدت على تطوير أساليب تدريس المعلمين وكفاياتهم، مما انعكس إيجاباً على تعلم الطلاب، إلى جانب الأثر الحسن الذي يتركه التفاعل بين أعضاء المجتمع المهني، نظرا لما يقدمه من دعم.

ومن ناحية أخرى، اهتمت الدراسات بالكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية، فقد هدفت دراسة عسيري (٢٠٢١) إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتعرف على درجة توفر هذه المتطلبات من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، والتوصل إلى تصور مقترح لتحقيق الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، عبر تطبيق الاستبانة كأداة. حيث توصلت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لتوفر الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية متوسطة. وفي ضوء النتائج تم وضع تصور مقترح لتحقيق الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. وأوصت الدراسة إعداد خطط التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء الكفايات التدريسية، وتحديد احتياجاتهم التدريبية الفعلية.

وسعت دراسة الحويطي (٢٠١٩) إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة تبوك من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، عبر تطبيق الاستبانة كأداة. وتوصلت النتائج إلى أن الدرجة الكلية للكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية عالية. وأوصت الدراسة بعقد ورش عمل مستمرة لتعزيز الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية.

في حين كشفت دراسة المطيري والربعي (٢٠٢٢) عن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية، من خلال تحديد الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات القرن الحادي والعشرين ولمهارة تنمية المهارات العليا للتفكير، ولمهارة إدارة قدرات الطلاب، ولمهارة إدارة تقنيات التعليم، وتم استخدام المنهج الوصفي، عبر تطبيق الملاحظة كأداة لرصد الممارسات. وتوصلت النتائج إلى أن درجة الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية الداعمة لمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام ومهارة التعاون والعمل في ومهارات الابتكار والإبداع ومهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال ومهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات ومهارة فهم الثقافات المتعددة كانت بشكل عام بدرجة متوسطة وتميل الى الضعيفة. وأوصت الدراسة بإعداد خطة شاملة لنشر ثقافة مهارات القرن الحادي والعشرين في ميدان تعليم اللغة العربية.

وهدفت دراسة الحربي (٢٠٢٢) إلى وضع تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، عبر تطبيق الاستبانة كأداة. وتوصلت النتائج إلى أن الدرجة الكلية للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين متوسطة. وفي ضوء النتائج تم وضع التصور المقترح، وأوصت الدراسة بتحديد احتياجات معلمي اللغة العربية التدريبية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

جملة القول، إن مجتمع التعلم المهني التعليمي يُشكل الإطار الأكثر فاعلية في تعزيز الكفايات التدريسية وتعميق الممارسات التدريسية، ومعالجة المشكلات التعليمية، كما يعمل على وزيادة الرضى والابداع في المهنة، كما يُشكل أحد الأدوات الأكثر جدوى في تحسين أداء المدرسة بشكل عام، فهو يعمل على سدّ الفجوة بين المعلم، والطالب، والبيئة، ومتطلبات القرن الحادي والعشرين؛ ومن هنا فإن الدراسة الحالية تسعى إلى إيضاح أدوار المجتمع المهني التعليمي التي قد تسهم في تعزيز الكفايات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهنّ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟
٢. ما دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين (التعلم والابتكار، تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام، الحياة والمهنة)، من وجهة نظر المعلمات؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لدور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.
٢. الكشف عن دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

٣. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد الدراسة لدور المجتمع المهني التعليمي نحو عدد من المتغيرات.

أهمية الدراسة

قد تفيد نتائج هذه الدراسة كلاً من:

١. معلمي ومعلمات اللغة العربية؛ إذ تقدم أدوار المجتمع المهني التعليمي التي تعزز من كفاياتهم التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.
٢. القائمين على إعداد وتطوير برامج التنمية المهنية، وتقييم أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
٣. فتح آفاق جديده لتعزيز الكفايات التدريسية للمعلمين من خلال المجتمع المهني التعليمي.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: الكفايات التدريسية وتشمل ثلاث كفايات، هي: (الكفايات المعرفية، الكفايات الأدائية، كفايات الإنجاز)، مهارات القرن الحادي والعشرين وتشمل ثلاث مهارات، هي: (مهارات التعلم والابتكار، ومهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام، ومهارات الحياة والمهنة).

الحدود الزمانية: طُبقت الأداة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٤هـ/٢٠٢٢م.

الحدود البشرية: معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

١. المجتمع المهني:

يُعرف ستيغال Stegall المجتمع المهني بأنه "مجموعة من المعلمين يلتزمون بعمل تعاوني جماعي ذي طابع تحسيني مستمر؛ لتطبيق أفضل الممارسات التعليمية من أجل أن يحقق طلابهم نتائج أفضل، ويرون أن تعلمهم المستمر وتحسين أدائهم جزء لا يتجزأ من عملهم اليومي. (٢٠١١، ١٧).

ويُعرف المجتمع المهني التعليمي إجرائيًا بأنه: مجموعة من معلمي أو معلمات اللغة العربية ومشرفيها تتشكل وفق مستويات متعددة، تكون على مستوى المدرسة الواحدة أو على مستوى المنطقة التعليمة؛ بهدف تبادل الخبرات، وتنميه المهارات والمعارف والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تقوم على تبني ثقافة التعاون بين الأعضاء، والتركيز على نتائج الطلاب.

٢. الكفايات التدريسية:

يرى حامد وأحمد (٢٠١٩) بأنها "مجموعة القدرات وما يرتبط بها من مهارات، والتي يفترض أن يمتلكها المعلم ليستطيع أداء مهامه وأدواره ومسئولياته خير أداء بما ينعكس على العملية التعليمية ككل، وخصوصًا من ناحية نجاح المعلم، وقدرته على نقل المعلومات إلى تلاميذه، وقد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدروس وغيره من الأنشطة اليومية والتطبيقية؛ مما يتضح في السلوك والإعداد الفعلي للمعلم داخل الصف وخارجه. (١٠٣).

وتُعرف الكفايات التدريسية لمعلمات اللغة العربية إجرائيًا بأنها: هي مجموعة من القدرات المعرفية، والأدائية، والإنتاجية التي تسمح لمعلمة اللغة العربية القيام بعملها بكفاءة ودقة؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة واحداث التغيير المطلوب لدى الطلاب في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

٣. مهارات القرن الحادي والعشرين:

يُعرفها عبد القادر (٢٠١٤) بأنها: " مجموعة من المتطلبات المهنية التي تفرضها متغيرات القرن الحادي والعشرين على الأداء المهني للمعلم، كالمهارات التفكيرية العليا، وحل المشكلات بالطرق الإبداعية، والتعامل مع الوسائل التكنولوجية التي تجعله يمارس مهارات الحياة والعمل بصورة تؤهله للمرونة والتكيف مع تلك التطورات التي أتاحت الكثير من العلاقات

الاجتماعية، والتي تفرض بدورها تحمل المسؤولية تجاه نفسه والآخرين، بما يحقق نواتج التعلم بصورة أفضل لدى طلابه لتتماشى قدراتهم مع متطلبات سوق العمل". (٦٧٤).

ويُعرفها ترلينج وفادل (٢٠١٣) بأنها "مجموعة من القدرات والاستعدادات والميول والاتجاهات والخبرات التي تعتني ببناء شخصية الفرد وفقًا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وتتضمن مهارات التعلم والابداع، ومهارات المعلومات والإعلام، ومهارات حياتية ومهنية". (٣٢).

وتُعرف مهارات القرن الحادي والعشرين إجرائيًا بأنها: مجموعة المهارات والقدرات الحياتية التي يحتاجها الطلاب لمستقبلهم، والتي ينميها المعلم لديهم، ويستخدمها لتيسيروتقنين ممارساته التدريسية، المتزامنة مع العولمة والتغيرات التقنية والتكنولوجية للعصر الحديث.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقاً ويعبرعنها تعبيرًا كيفيًا أوتعبيرًا كميًا" (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٠).

مجتمع الدراسة:

تكون المجتمع الكلي للدراسة من جميع معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمكة المكرمة، والبالغ عددهم (٤٠١) معلمة.

عينة الدراسة:

تكونَّت عينة الدراسة من (١٠٨) معلمة بنسبة بلغت (٢٧٪) من المجتمع الكلي، ولقد تم اختيارهم عشوائيًا بطريقة الجداول، وفيما يلي جدول يُوضح عينة الدراسة.

جدول: (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وخصائصهم

المتغير	سنوات الخبرة			المؤهل العلمي			
	أقل من ٥ سنوات	٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	بكالوريوس	بكالوريوس مع إعداد تربوي	ماجستير	دكتوراه
التكرار	٦	١٣	٨٩	٥٩	٤٣	٦	٠
النسبة	٥,٦٪	١٢٪	٨٢,٤٪	٥٤,٦٪	٣٩,٨٪	٥,٦٪	٠٪

أداة الدراسة:

تمثّلت أداة الدراسة في استبانة، تهدف إلى معرفة دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهنّ، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات ذات الصلة؛ ومنها: (آل سفران وطوهري، ٢٠٢٠؛ الشوابكة، ٢٠٢١؛ صالح، ٢٠١٧)، وتم ضبطها لتتضمن في تصميمها النهائي (٢٨) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد رئيسة، واستخدم مقياس "ليكرت الخماسي" والمكون من خمس فئات؛ لمعرفة مدى أدوار المجتمع المهني من وجهة نظر المعلمات، وفيما يلي جدول يوضح فئات ومستويات المتوسطات الحسابية للمقياس.

جدول: (٢) تصنيف فئات المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة

الفئة	المتوسط الحسابي
أبدًا	من ١ إلى ١,٨٠
نادرًا	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠
أحياناً	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠

غالبًا	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠
دائمًا	من ٤,٢١ إلى ٥

الخصائص القياسية للأداة:

أ. صدق الأداة

- الصدق الظاهري: عُرضت الاستبانة في تصميمها الأولي على عدد من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، حيث تكونت من ثلاث وثلاثين فقرة مقسمة على ثلاثة محاور، وفي ضوء المقترحات المقدمة تم إعادة صياغة الفقرات، بالحذف أو الإضافة أو الدمج والتعديل، وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي مكونة من ثمانٍ وعشرين (٢٨) فقرة تتوزع على ثلاثة محاور رئيسة لمهارات القرن الحادي والعشرين.
- صدق الاتساق الداخلي: تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لعينة استطلاعية من مجتمع البحث وغير مشمولات بعينة الدراسة مكونه من (٢٠)، وفيما يلي جدول يُوضح النتائج.

جدول: (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: مهارات التعلم والابتكار.				المحور الثالث مهارات الحياة والمهنة.			
١	.٦٣٦**	٠,٠٠	دالة	١	.٨٢٦**	٠,٠٠	دالة
٢	.٨٤٤**	٠,٠٠	دالة	٢	.٩٢٩**	٠,٠٠	دالة
٣	.٧٤٤**	٠,٠٠	دالة	٣	.٩٥٤**	٠,٠٠	دالة
٤	.٨٥١**	٠,٠٠	دالة	٤	.٧٦٥**	٠,٠٠	دالة
٥	.٨٧٤**	٠,٠٠	دالة	٥	.٨٧٥**	٠,٠٠	دالة
٦	.٨٥٥**	٠,٠٠	دالة	٦	.٩٤٥**	٠,٠٠	دالة
٧	.٧٦٨**	٠,٠٠	دالة	٧	.٩٧١**	٠,٠٠	دالة
المحور الثاني: مهارات تكنولوجيا المعلومات والإعلام.				٨	.٩٤٥**	٠,٠٠	دالة
١	.٧١٦**	٠,٠٠	دالة	٩	.٨٩٨**	٠,٠٠	دالة
٢	.٩٥٥**	٠,٠٠	دالة	١٠	.٩١٧**	٠,٠٠	دالة
٣	.٩١٨**	٠,٠٠	دالة	١١	.٨٦٧**	٠,٠٠	دالة
٤	.٨٧٢**	٠,٠٠	دالة	١٢	.٨٥٨**	٠,٠٠	دالة
٥	.٨٥٨**	٠,٠٠	دالة				
٦	.٩٦٢**	٠,٠٠	دالة				
٧	.٩٤١**	٠,٠٠	دالة				
٨	.٩٣٠**	٠,٠٠	دالة				
٩	.٧٨٥**	٠,٠٠	دالة				

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١

* دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥

تُبين نتائج جدول (٣) أن جميع فقرات الاستبانة أظهرت وجود علاقة وارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) و(٠,٠٥) بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه؛ مما يدل على توفر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة).

- الصدق البنائي: تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وفيما يلي جدول يُوضح النتائج.

جدول (٤) صدق الاتساق الداخلي بين محاور الاستبان

المحاور	مهارات التعلم والابتكار	مهارات تكنولوجيا المعلومات والإعلام	مهارات الحياة والمهنة
مهارات التعلم والابتكار	١	.٨٧٥**	.٨٨٩**
مهارات تكنولوجيا المعلومات والإعلام	.٨٧٥**	١	.٨١٠**
مهارات الحياة والمهنة	.٨٨٩**	.٨١٠**	١

تُبين نتائج جدول (٤) أن معاملات الارتباط لبيرسون بين كل محور والأخر دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبذلك يمكن اعتبار الاستبانة صادقة، الأمر الذي يزيد الثقة بها.

ب. ثبات الأداة

- حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية: تمّ حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية عن طريق SPSS وقد بلغت قيمة معامل الارتباط سبيرمان براون القيمة (٠,٩٨٦) وهو معامل مرتفع لثبات الاستبانة.
- حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

جدول: (٥) حساب الثبات باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ

المحاور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
مهارات التعلم والابتكار	٧	٠,٩٠٣
مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام	٩	٠,٩٦٢
مهارات الحياة والمهنة	١٢	٠,٩٧٦
الثبات العام للاستبانة	٢٨	٠,٩٨١

تُبين نتائج جدول (٥) أن قيم معاملات الثبات للفقرات جاءت بقيم مرتفعة تراوحت بين (٠,٩٠٣-٠,٩٦٢)، وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٨١)؛ مما يدل على توفر درجة عالية من الثبات في الاستبانة.

الأساليب الإحصائية:

لمعالجة البيانات تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، ومجموعة أساليب إحصائية، منها: التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)؛ لتحديد درجة الارتباط بين الفقرات والمحاور، ومعامل ألفا كرونباخ (Alpha-Cronbach)؛ لتحديد ثبات الاستبانة ومحاورها، واختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الاستجابات وفق متغير سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، واختبار شيفية (Scheffe)؛ للتعرف على اتجاه صالح الفروق نحو أي فئة من فئات المتغيرات التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: - الإجابة عن السؤال الأول: ما الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة في ضوء الهدف العام للقائمة وهو معرفة دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهنّ، وتم التوصل إلى مجموعة من الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات اللغة العربية أُستخدمت في إعداد القائمة الأولية للدراسة، ولضبط القائمة والتأكد من صدقها تم الرجوع إلى آراء الخبراء في تعليم اللغة العربية، وفي ضوء تلك الآراء عُدلت القائمة، وأصبحت في صورتها النهائية، التي تتضمن ثلاثة محاور رئيسة لمهارات القرن الحادي والعشرين، ويتفرع من كل محور عدد من الكفايات التدريسية، وهي: (محور مهارات التعلم والابتكار ويضم (٧) كفايات، ومحور مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام ويضم (٩) كفايات، ومحور مهارات الحياة والمهنة ويضم (١٢) كفاية. انظر الملحق رقم (١).

ثانياً: - الإجابة عن السؤال الثاني: ما دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين (التعلم والابتكار، تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام، الحياة والمهنة)، من وجهة نظر المعلمات؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن كل محور من محاور الاستبانة، كما يظهر في الجداول الآتية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محاور الاستبانة؛ لتحديد مدى دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية، وجاءت النتائج كما في جدول (٦):

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	ترتيب المحاور
١	محور مهارات التعلم والابتكار	٤,٠٨	١,٠٣	غالبًا	٢
٢	محور مهارات تكنولوجيا المعلومات والإعلام	٤,٠٠	١,٠٤	غالبًا	٣
٣	محور مهارات الحياة والمهنة	٤,١٤	١,٠٤	غالبًا	١
	المحاور ككل	٤,٠٧	٠,٩٨	غالبًا	

تُبين نتائج جدول (٦) أن مدى دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجة "غالبًا" لكل المهارات، وجاء المتوسط العام للمجموع الكلي (٤,٠٧)، وبانحراف معياري (٠,٩٨).

كما تُبين نتائج الجدول أن محور مهارات الحياة والمهنة جاء في المرتبة الأولى من حيث مدى الأدوار، بمتوسط حسابي (٤,١٤)، بينما جاء في محور مهارات التعلم والابتكار في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وجاء محور مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام في المرتبة الأخيرة من حيث مدى دور المجتمع المهني التعليمي، بمتوسط حسابي (٤,٠٠). وقد يُعزى سبب هذه النتيجة إلى الفهم الاجتماعي العام لدى أعضاء المجتمع المهني التعليمي عن أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين للطلاب، ودور المعلم وكفاياته التدريسية في إعداد جيل المستقبل الداعم والمسهم في تنمية الوطن و اقتصاده، وقد تُعزى نتيجة حصول محور مهارات الحياة والمهنة على الترتيب الأول إلى الفرص التي يوفرها المجتمع التعليمي للمعلمات كالبرامج التدريبية، ومشاريع التطوير المهني التي تهدف إلى رفع مستوى الأداء المهني للمعلم في ضوء المعايير المهنية. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات التالية: (العمراني،٢٠٢٢؛ آل سفران وطوهري، ٢٠٢٠؛ السناني، ٢٠٢٠؛ طالب؛ ٢٠٢٠؛ هديه، ٢٠١٦) التي أكدت على أهمية المجتمعات المهنية التعليمية ودورها في تعزيز التعلم.

وقد تُعزى نتيجة حصول محور مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام على الترتيب الأخير لمتغير سنوات الخبرة؛ حيث إن معظم أفراد العينة لديهم أكثر من ١٠ سنوات، فقد يكون للعمر العقلي، والخبرة التدريسية دور في صعوبة التعامل مع التكنولوجيا.

نتائج السؤال الثاني المرتبطة بمحور مهارات التعلم والابتكار:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لتحديد مدى دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية في ضوء محور مهارات التعلم والابتكار، وجاءت النتائج كما في جدول (٧):

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات لمحور التعلم والابتكار

	الفقرات	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	ترتيب الفقرة
		أبدًا	نادرًا	محايد	غالبًا	دائمًا				
١	يشجعني المجتمع المهني على ابتكار أنشطة لغوية تنمي التفكير الناقد والإبداعي.	٥	١١	١٧	٢٠	٥٥	٤,٠١	١,٢٣	غالبًا	٦
٢	يُساعدني في تحديد الأهداف السلوكية الإجرائية الخاصة بالدروس اللغوية.	٦	٥	١٦	٢٢	٥٩	٤,١٤	١,١٧	غالبًا	٢
٣	يساعدني في تصميم مواقف تعليمية لتنمية مهارات التفكير.	٥	٨	١٧	٢٧	٥١	٤,٠٣	١,١٦	غالبًا	٥
٤	يساهم في تهيئة المناخ التعليمي الملائم والمشجع على الإبداع والابتكار.	٨	٣	٢٠	٣٠	٤٧	٣,٩٧	١,١٩	غالبًا	٧
٥	يساعدني في التعرف على أنواع التقويم المختلفة ووظيفة كل نوع، ووسائل تحقيقها.	٥	٧	١٠	٣٢	٥٤	٤,١٤	١,١٢	غالبًا	٣
٦	يساعدني في بناء اختبارات تقيس مستويات الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.	٤	٩	٩	٣١	٥٥	٤,١٥	١,١٢	غالبًا	١
٧	يقدم المفاهيم والمهارات التربوية الحديثة عن طريق الدورات وورش العمل؛ كمفهوم المواطنة الرقمية ومهارات القرن ٢١.	٧	٦	٩	٣١	٥٥	٤,١٢	١,١٨	غالبًا	٤
	فقرات المحور ككل						٤,٠٨	١,٠٣	غالبًا	

تُبين نتائج جدول (٧) أن مدى دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء محور مهارات التعلم والابتكار جاءت بدرجة "غالبًا" لكل الفقرات، وجاء المتوسط العام للمجموع الكلي (٤,٠٨)، وبانحراف معياري (١,٠٣)، في حين تراوحت الفقرات بين (٤,١٥-٣,٩٧)، حيث جاءت الفقرة (٦) "يساعدني في بناء اختبارات تقيس مستويات الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية" في الترتيب الأول، في حين جاءت الفقرة (٤) "يساهم في تهيئة المناخ التعليمي الملائم والمشجع على الإبداع والابتكار" في الترتيب الأخير. وقد يُعزى سبب هذه النتيجة إلى تغير النظرة لأدوار المعلم ومتطلبات التعليم الجديدة، فقد كان المعلم هو المصدر الأول للمعرفة، ويتمثل دوره في نقل وتلقين المعلومة للطلاب، ويعتبر الطالب عنصر سلبي يعتمد على تلقي المعلومة من المعلم دون أي جهد، بينما أصبح في العصر الحديث عصر

العولمة والانفجار المعرفي موجهاً ومرشدًا وميسرًا للتعلم، بل وعليه دعم الابتكار والإبداع عن طريق تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي لدى الطلاب.

نتائج السؤال الثاني المرتبطة بمحور مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لتحديد مدى دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية في ضوء محور مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام، وجاءت النتائج كما في جدول (٨):

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على الفقرات المكونة لمحور مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام

	الفقرات	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	ترتيب الفقرة
		أبدًا	نادرًا	محايد	غالبًا	دائمًا				
١	يُتيح مصادر المعرفة المختلفة والموثوقة التي تتيحها شبكة الانترنت.	٦	١٠	٩	٢٨	٥٥	٤,٠٧	١,٢١	غالبًا	٤
٢	يوفر الدورات والأدلة الإرشادية للتقنيات والتطبيقات التكنولوجية الحديثة.	٤	١٩	١٥	٢٥	٥٤	٤,٠٦	١,١٦	غالبًا	٦
٣	يوفر العديد من الوسائط الإلكترونية التفاعلية المتنوعة للدروس اللغوية.	٤	١٢	١٤	٢١	٥٧	٤,٠٦	١,٢٠	غالبًا	٥
٤	يساعدني على استخدام التكنولوجيا التعليمية، وتوظيف البرامج والتطبيقات التقنية الحديثة الملائمة؛ لتدريس موضوعات اللغة العربية.	٤	٨	١٣	٢٧	٥٦	٤,١٤	١,١٢	غالبًا	٢
٥	يساعدني على تعزيز تعلم الطلاب الفردي والتعاوني؛ عن طريق استخدام التطبيقات التكنولوجية الملائمة.	٥	٦	١٣	٣٠	٥٤	٤,١٣	١,١٢	غالبًا	٣
٦	يساعدني على توظيف واستخدام التطبيقات والبرامج التقنية في تقويم الطلاب.	٥	٧	١١	٢٨	٥٧	٤,١٦	١,١٤	غالبًا	١
٧	يُشركني في حلقات النقاش ومجتمعات التعلم عبر الإنترنت.	٧	٥	١٨	٢٤	٥٤	٤,٠٥	١,٢٠	غالبًا	٧
٨	يوجهني إلى استخدام المدونات وقراءة المجلات اللغوية والكتب عبر الإنترنت.	٦	٨	٢٢	٢٧	٤٥	٣,٩٠	١,١٩	غالبًا	٨

	الفقرات	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	ترتيب الفقرة
		أبدًا	نادرًا	محايد	غالبًا	دائمًا				
٩	يقدم الدعم المالي لشراء التطبيقات المعينة على تنفيذ الدروس.	١٩	٩	٢٦	١٩	٣٥	٣,٣٩	١,٤٦	محايد	٩
فقرات المحور ككل							٤,٠٠	١,٠٤	غالبًا	

تُبين نتائج جدول (٨) أن مدى دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء محور مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام جاءت بدرجة "غالبًا" لكل الفقرات باستثناء الفقرة رقم (٩)، وجاء المتوسط العام للمجموع الكلي (٤,٠٠)، وبانحراف معياري (١,٠٤)، في حين تراوحت الفقرات بين (٣,٣٩-٤,١٦)، حيث جاءت الفقرة (٦) "يساعدني على توظيف واستخدام التطبيقات والبرامج التقنية في تقويم الطلاب" في الترتيب الأول، في حين جاءت الفقرة (٩) "يقدم الدعم المالي لشراء التطبيقات المعينة على تنفيذ الدروس" في الترتيب الأخير وبدرجة (محايد)، وربما يرجع السبب في هذه النتيجة إلى محدودية الميزانية المخصصة للمدرسة، كما وقد تُعزى نتيجة حصول المحور ككل على درجة (غالبًا) إلى وعي المعلمات وتفهمهم لأهمية استخدام التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في عصر العولمة والاتصالات. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات التالية: (الدوغان والعبد اللطيف، ٢٠٢١؛ العويضي ومحمد، ٢٠٢٠؛ عبد الفتاح والوريكات، ٢٠١٨). التي أكدت على أهمية استخدام التكنولوجيا ودورها في تعزيز التعلم.

نتائج السؤال الثاني المرتبطة بمحور مهارات الحياة والمهنة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لتحديد مدى دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية في ضوء محور مهارات الحياة والمهنة، وجاءت النتائج كما في جدول (٩):

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على الفقرات المكونة لمحور مهارات الحياة والمهنة

	الفقرات	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	ترتيب الفقرة
		أبدًا	نادرًا	محايد	غالبًا	دائمًا				
١	يساعدني في اختيار أساليب التدريس والمواقف التعليمية التي تتحقق من خلالها الأهداف.	٥	٨	١٢	٢٥	٥٨	٤,١٤	١,١٦	غالبًا	٧
٢	يحث على ربط موضوعات اللغة العربية بغيرها من المواد؛ لتحقيق التكامل بين المناهج.	٣	١٠	٩	٢٤	٦٢	٤,٢٢	١,١١	دائمًا	١

	الفقرات	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	ترتيب الفقرة
		أبدًا	نادرًا	محايد	غالبًا	دائمًا				
٣	يساعدني على تحقيق التوازن بين التدريس المباشر وأنواع التدريس الأخرى؛ كالتدريس المعتمد على المشروعات.	٥	٨	١٣	٢٣	٥٩	٤,١٤	١,١٧	غالبًا	٦
٤	يساعدني على استخدام طرق التعزيز والثواب والعقاب وفق أصولها التربوية والنفسية.	٤	٧	١٣	٢٥	٥٩	٤,١٩	١,١١	غالبًا	٤
٥	يقدم العديد من الأساليب والاستراتيجيات التي تتيح التفاعل الصفي بين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب والمعلم.	٤	٩	١٢	٢٤	٥٩	٤,١٦	١,١٥	غالبًا	٥
٦	يساعدني على الاختيار الصحيح لطرق وأساليب واستراتيجيات التدريس الملائمة؛ في ضوء طبيعة الموقف التدريسي، وطبيعة الأهداف المراد تحقيقها، وحاجات وميول وقدرات الطلاب.	٤	٥	١٤	٢٦	٥٩	٤,٢١	١,٠٨	دائمًا	٢
٧	يساعدني في تعلم كيفية إدارة وتنظيم الوقت بفاعلية لتحقيق أهداف الدروس.	٤	٩	١٠	٣١	٥٤	٤,١٣	١,١٢	غالبًا	٨
٨	يساعدني على صياغة الأسئلة بمستويات مختلفة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	٤	٧	١١	٢٧	٥٩	٤,٢٠	١,١٠	غالبًا	٣
٩	يساعدني على فهم وتوظيف أساليب التقويم البديل المتنوعة؛ كاختبارات الأداء، والتقويم الذاتي، وتقويم.	٤	٩	١٤	٢٥	٥٦	٤,١١	١,١٥	غالبًا	٩

	الفقرات	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	ترتيب الفقرة
		أبدًا	نادرًا	محايد	غالبًا	دائمًا				
١٠	يساعدني في إعداد البرامج العلاجية للطلاب بطيء التعلم والمتأخرين دراسيًا وذوي صعوبات التعلم.	٥	١١	١٥	٢٣	٥٤	٤,٠٢	١,٢٢	غالبًا	١٢
١١	يساعدني في التعرف على الطلاب الموهوبين، والاهتمام بهم، ورعايتهم، وتشجيعهم.	٥	١١	١٢	٢٨	٥٢	٤,٠٣	١,٢٠	غالبًا	١١
١٢	يقدم العديد من المقترحات والأفكار؛ لتحسين أداء الطلاب وزيادة دافعيتهم.	٥	١٠	١٣	٢٤	٥٦	٤,٠٧	١,٢٠	غالبًا	١٠
فقرات المحور ككل							٤,١٤	١,٠٤	غالبًا	

تُبين نتائج جدول (٩) أن مدى دور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء محور ضوء مهارات الحياة والمهنة جاءت بدرجة "غالبًا" لكل الفقرات باستثناء فقرتي (٢-٦) جاءتا بدرجة "دائمًا"، وجاء المتوسط العام للمجموع الكلي (٤,١٤)، بانحراف معياري (١,٠٤). في حين تراوحت الفقرات بين (٤,٢٢-٤,٠٢)، حيث جاءت الفقرة (٢) "يحث على ربط موضوعات اللغة العربية بغيرها من المواد؛ لتحقيق التكامل بين المناهج التعليمية" في الترتيب الأول وبدرجة (دائمًا)، في حين جاءت الفقرة (١٠) "يساعدني في إعداد البرامج العلاجية للطلاب بطيء التعلم والمتأخرين دراسيًا وذوي صعوبات التعلم" في الترتيب الأخير وبدرجة (غالبًا)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى وعي المجتمع المهني بأهمية الممارسات التدريسية الخاصة بالمعلم، وأهمية الفكر التشاركي وتشارك المعارف والخبرات والأساليب والطرق المتنوعة في تحقيق التعلم الفعال، ورُبما تُعزى إلى الجهود التي تقوم بها الإدارة التعليمية من متابعة وتعزيز استخدام الاستراتيجيات والأساليب الحديثة في التعليم. وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات التالية: (العمراني،٢٠٢٢؛ آل سفران وطوهري، ٢٠٢٠) التي أكدت على أهمية المجتمعات المهنية ودورها في تعزيز التعلم. كما تتفق مع دراسة (الحربي، ٢٠٢٢) التي بينت أن الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجة متوسطة.

ثالثًا: - الإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لدور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One – way ANOVA) للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، كما يظهر في الجداول الآتية:

جدول (١٠) نتائج اختبار التباين الاحادي (انوفا) لدلالة الفروق بين متوسطات محاور الاستبانة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
محور مهارات التعلم والابتكار	بكالوريوس	٥٩	٤,١٦	١,٠١	١,٠٥٥	٠,٣٥٢
	بكالوريوس مع إعداد	٤٣	٤,٠٥	١,٠٤		
	ماجستير	٦	٣,٥٢	١,٢١		
محور مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام	بكالوريوس	٥٩	٤,٠٦	٠,٩٨	٠,٣٢٢	٠,٧٢٦
	بكالوريوس مع إعداد	٤٣	٣,٩٤	١,٠٨		
	ماجستير	٦	٣,٧٨	١,٤٢		
محور مهارات الحياة والمهنة	بكالوريوس	٥٩	٤,١٨	١,٠٣	٠,٤٢١	٠,٦٥٧
	بكالوريوس مع إعداد	٤٣	٤,١٣	١,٠٣		
	ماجستير	٦	٣,٧٦	١,٤١		
المحاور ككل	بكالوريوس	٣٣	٤,١٣	٠,٩٦	٠,٥٨٨	٠,٥٥٧
	بكالوريوس مع إعداد	٤٥	٤,٠٤	٠,٩٨		
	ماجستير	٤١	٣,٦٩	١,٣٤		

*وجود دلالة عند مستوى ٠,٠٥

تُبين نتائج جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥) في وجهة نظر معلمات اللغة العربية لدور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في الدرجة الكلية للمحاور وفي الفقرات الفرعية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث قيمة (ف) الكلية (٠,٥٨٨) عند مستوى دلالة (٠,٥٥٧) أكبر من ٠,٠٥ غير دالة إحصائيًا. كما تُبين نتائج الجدول ارتفاع قيمة المتوسطات لفئة المؤهل العلمي (بكالوريوس) في كل المحاور عن باقي الفئات بمتوسط كلي (٤,١٣) من ٥ درجات، وهذه النتيجة قد تُعزى إلى أن المجتمع المهني يهتم بتعزيز الكفايات التدريسية لجميع المعلمات على اختلاف مؤهلاتهم التعلمية، وأن التنمية المهنية عملية شاملة ومستمرة ومتجددة تبعاً لمتغيرات العصر، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التالية: (العمراني،٢٠٢٢؛ آل سفران وطوهري، ٢٠٢٠).

جدول (١١) نتائج اختبار التباين الاحادي (انوفا) لدلالة الفروق بين متوسطات محاور الاستبانة تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
محور مهارات التعلم والابتكار	أقل من (٥) سنوات	٦	٣,٣١	١,٣٢	١,٨٠٨	٠,١٦٩
	من (٥) إلى (١٠)	١٣	٤,٠٨	٠,٩٥		
	أكثر من (١٠) سنوات	٨٩	٤,١٣	١,٠٢		
محور مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام	أقل من (٥) سنوات	٦	٣,٢٤	١,٢٢	١,٨٦٣	٠,١٦٠
	من (٥) الى (١٠)	١٣	٤,١٩	١,٠٢		
	أكثر من (١٠) سنوات	٨٩	٤,٠٢	١,٠٢		
محور مهارات الحياة والمهنة	أقل من (٥) سنوات	٦	٣,١٩	١,١٧	٢,٦٧٧	٠,٠٧٣
	من (٥) الى (١٠)	١٣	٤,٢٤	٠,٨٥		
	أكثر من (١٠) سنوات	٨٩	٤,١٨	١,٠٤		

المحاور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المحاورككل	أقل من (٥) سنوات	٦	٣,٢٥	١,١٨	٢,٢٩٨	٠,١٠٦
	من (٥) الى (١٠)	١٣	٤,١٧	٠,٨٨		
	أكثرمن (١٠) سنوات	٨٩	٤,١١	٠,٩٧		

*وجود دلالة عند مستوى ٠,٠٥

تُبين نتائج جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥) في آراء معلمات اللغة العربية لدور المجتمع المهني التعليمي في تعزيز الكفايات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في الدرجة الكلية للمحاور وفي الفقرات الفرعية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث قيمة (ف) الكلية (٢,٢٩٨) عند مستوى دلالة (٠,١٠٦) أكبر من ٠,٠٥ غير دالة إحصائيًا.

كما تُبين نتائج الجدول ارتفاع قيمة متوسطات فئة سنوات الخبرة على محور مهارات التعلم والابتكار لصالح الفئة (أكثر من ١٠ سنوات)، وارتفاع قيمة متوسطات فئة (من ٥ الى ١٠ سنوات) على محوري مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام ومهارات الحياة والمهنة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات في سنواتهنّ الأولى بحاجة أكثر إلى تعزيز وتطوير كفاياتهنّ التدريسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التالية: (العمراني،٢٠٢٢؛ آل سفران وطوهري، ٢٠٢٠).

التوصيات والمقترحات

التوصيات:

- تكثيف أدوار المجتمع المهني التعليمي التي قد تُسهم في تجويد وتحسين عمليات تدريس اللغة العربية.
- تركيز الاهتمام بتعزيز مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي اللغة العربية.
- المراجعة والتقويم المستمر لأدوار المجتمع المهني للغة العربية وفقًا للاتجاهات الحديثة في القرن الحادي والعشرين.
- تقديم الأساليب والاستراتيجيات لمعلمي اللغة العربية التي تشجع على التعاون وطرح الأفكار الإبداعية وتجريبها.
- توفير نظام دعم لمساعدة معلمي اللغة العربية على تقديم مشكلاتهم ومعالجة الصعوبات التي تواجههم.
- تقديم المحفزات والمكافآت وتشجيع التعاون بين أعضاء المجتمع المهني لتحقيق أفضل الكفايات التدريسية.

المقترحات:

- دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعلمي اللغة العربية في مراحل تعليمية أخرى.
- دور المجتمع المهني التعليمي في التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية.
- التحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المشاركة والاستفادة من مجتمعات التعلم المهني.

المراجع

المراجع العربية:

آل سفران، محمد حسن، طوهري، علي هادي. (٢٠٢٠). *تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بجازان من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين. مجلة الآداب للدراسات التربوية والنفسية*، (٦)، ٣٧-٨٠.

البرنامج الوطني لتطوير المدارس. (٢٠١٥). *مجتمعات التعلم المهنية*. شركة تطوير للخدمات التعليمية.

بيرز، سيو. (٢٠١٤). *تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين/ أدوات عمل* (محمد بلال الجيوسي، مترجم). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ترلينج، بيرني، فادل، تشارلز. (٢٠١٣). *مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا* (بدر الصالح، مترجم). مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود.

حامد، صباح الحاج، أحمد، محمد عثمان. (٢٠١٩). *ماهية الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومدى امتلاك معلمي اللغة العربية لها من وجهة نظر المشرفين التربويين بولاية الخرطوم. مجلة العلوم التربوية*، ٢٠(٣)، ١٠٠-١١٥.

الحربي، وائل مطر. (٢٠٢٢، يناير ٢٢-٣٠). *تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين* [بحث]. مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس بالشارقة - تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل: المتطلبات والفرص والتحديات، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الشارقة، الامارات.

الحويطي، متعب حابس. (٢٠١٩). *الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مدينة تبوك من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس. مجلة جامعة الحسين بن طلال*، ٥(٢)، ٢٠٩-٢٣١.

خليل، صفوت طاهر. (٢٠١٥). *دور المعلم الرائي في إطار مهارات القرن الحادي والعشرين*. جمعية أمسيا مصر التربية عن طريق الفن (أفريقيا والشرق الأوسط). جامعة ٦ أكتوبر.

الدوغان، إيمان، العبد اللطيف، أحلام. (٢٠٢١). *كفاية دمج تقنيات المعلومات والاتصالات في التدريس لدى معلمي اللغة العربية بمحافظة الأحساء واتجاهاتهم نحوها*. مجلة جامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية، ٢٢ (١)، ١٤٥-١٥٣. https://2u.pw/pBUHTM

زيد، عبد الله صالح. (٢٠١٧، مايو٩-١١). *تصورات معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية للتطور المهني من خلال مجتمعات التعلم المهنية* [مقال]. مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الثاني، التطور المهني آفاق مستقبلية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

السعيد، سعيد محمد، الماضي، عبد الرحمن إبراهيم. (٢٠١٣). *مشكلات تدريس مناهج العلوم المطورة في المرحلة الابتدائية ومقترحات حلها من وجهة نظر معلمي العلوم منطقة القصيم. مجلة القراءة والمعرفة*، (١٤). ١٢٣ - ١٥٦.

السناني، شذى على. (٢٠٢٠). *دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات التخطيط لدى معلمات التربية الإسلامية بالمدينة المنورة. المجلة العربية للنشر العلمي*، (٢٦). ٢٢٢- ٢٣٧.

الشوابكة، إبراهيم محمد. (٢٠٢١). *الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون وإدارة التدريب*، [رسالة دكتوراة، غير منشورة]. جامعة اليرموك.

صالح، هدى محمد. (٢٠١٧). *استراتيجيات التدريس الحديثة تطبيقات على المهارات اللغوية*. دار الزهراء.

طالب، دعاء عدلي. (٢٠٢٠). *تصور مقترح لتنمية مجتمعات التعلم المهنية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة*، [رسالة دكتوراة، جامعة الأقصى]. https://2u.pw/XBSKOX

عبد الفتاح، محمد زين، الوريكات، جمال محمد. (٢٠١٨). *درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الزرقاء في الأردن. مجلة العلوم التربوية*، ٢٦ (٢). ٤٣٧-٥٠١.

عبد القادر، مها محمد. (٢٠١٤). *إعادة توجيه التنمية المهنية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية* بجامعة الأزهر، ١٥٩ (٤). ٦٧١-٧٩٤.

عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، عبد الحق، كايد. (٢٠٢٠). *البحث العلمي مفهومه وادواته واساليبه* (ط.١٩). دار الفكر.

عسيري، مهدي مانع. (٢٠٢١). *تصور مقترح لتحقيق الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ م. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*. (٧). ١٣٦-١٨٩.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٧). *تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

العمراني، ليلي فلاح. (٢٠٢٢، يناير ٢٢-٣٠). *كفايات التدريس اللازمة لمعلم اللغة العربية في ضوء أبعاد مجتمع التعلم المهني* [بحث]. مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس بالشارقة - تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل: المتطلبات والفرص والتحديات، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الشارقة، الامارات.

العويضي، وفاء عشيش، محمد، جميله. (٢٠٢٠). *قضية دمج التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية لمتعلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية. مجلة الطفولة والتربية*.٤٢(١)، ١٥٣-١٧٢.

المطيري، ياسر، الربعي، محمد. (٢٠٢٢). *مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي اللغة العربية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٢٨ (٦)، ٣٢٩-٦٦٦. https://doi.org/10.21608/jasep.2022.247386

هديه، سعيد علي. (٢٠١٦، نوفمبر ٢٩-٣٠). *بناء وقيادة مجتمعات التعلم كمدخل للتنمية المهنية المستدامة للمعلم في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح*. المؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة الفرص والتحديات، جامعة الملك خالد، أبها، السعودية.

References

Hord, Shirley. (1997). *Professional learning Communities. Texas*, southwest educational development laboratory.

Stegall, D. (2011). *Professional learning communities and teacher efficacy a correlation study*, PHD, Appalachian state University

Yoon, K. (2017). *Professional development and its impact on teacher and pupil learning: a community of practice case study in South Korea*. Doctoral dissertation, University of Birmingham.

أثر استخدام أنموذج (PEOE) في التحصيل الدراسي واتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طالبات الصف الثالث العلمي

أ.مريم عبدالله علي المالكي

باحثة دكتوراه بجامعة الملك خالد- قسم (الإدارة والإشراف التربوي)

المستخلص:

هدف البحث إلى معرفة أثر استخدام أنموذج (PEOE) في التحصيل الدراسي و اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طالبات الصف الثالث العلمي، ولتحقيق هدف البحث تم بناء أداتين: الأولى اختبار تحصيلي مكون من (٣٠) فقرة موضوعية نوع اختيار من متعدد، والأداة الثانية اختبار اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية المكون من (١٨) فقرة موضوعية نوع اختيار من متعدد على طالبات الصف الثالث ثانوي القسم العلمي مقررات، في ثانوية حفصة بنت سيرين للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج (PEOE) على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في كل من اختبار التحصيل في الفيزياء واختبار اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية.

الكلمات المفتاحية: أنموذج (PEOE)، التحصيل الدراسي، اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية.

Abstract:
The research aimed to find out the impact of using the (PEOE) model on academic achievement and decision-making to solve physical problems among third-grade scientific students to achieve the goal of the research, two tools were built: the first is an achievement test consisting of (30) objective items, a multiple choice type, and the second tool is a decision-making test to solve physical problems, consisting of (18) objective paragraphs, a multiple choice type, on third-grade secondary students, the scientific section, courses, at Hafsa Bint Sirin High School for the academic year (2022-2023), and the results showed The students of the experimental group that studied in the (PEOE) model outperformed the students of the control group that studied traditionally in both the achievement test in physics and the decision-making test to solve physical problems.
Keywords:(PEOE) model, academic achievement, decision-making to solve physical problems.

المقدمة:

يؤكد المتخصصون في التربية أن التدريس بصورة عامة وتدريس العلوم بصورة خاصة يجب ألَّا يكون نقل مجرد للمعرفة العلمية إلى المتعلم، بل هو عملية تهتم بنمو المتعلم عقلياً ومهارياً ووجدانياً وبتكامل شخصيته بجميع جو انبها، ولا تحقق هذه الأهداف ما لم يكن معلم العلوم متميزاً ملهماً في طريقة تدريسه، وأسلوب تعليمه، واستخدام، وسيلته.

وقد حظي علم الفيزياء باهتمام كبير بوصفه من العلوم التي تشكل عصب التكنولوجيا الحديثة كما حدث تطور في النظرة إلى الفيزياء من كونها مجرد فرع من فروع العلوم الطبيعية كما كان سابقا إلى أصل لفروع أخرى (الحداد. ٢٠٢٠)، لذا فإن من واجب معلم الفيزياء أن يسهم في مساعدة الطلبة على بناء المعرفة، فيضع موضوع الدرس على هيئة مشكلة مثلاثُمَّ يوجه نحو استخدام معلوماتهم السابقة للتوصل إلى حل ملائم للمشكلة مستخدمين في ذلك التفكير المنطقي السليم (خليل وآخرون. ٢٠١٤).

وتُعد طريقة التدريس من أهم الأركان التي تبنى عليها العملية التعليمية، حيث تمثل عنصراً هاما من العناصر الرئيسية المكونة للمنهج، فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التربوية ومحتوى المادة كما أنها تؤدي دوراً في تحقيق هذه الأهداف (الماضي. ٢٠١٠)، وتشكل طريقة التدريس حلقة وصل بين الطالب والمحتوى مما يجعل الانتقال من التعليم إلى التعلم وتطبيق النماذج والأساليب التربوية الحديثة ضرورة ملحة (الطحان. ٢٠٢١).

ومن النماذج المنبثقة عن النظرية البنائية أنموذج (PEOE)، الذي قام بتصميمه ثلاثة باحثين: شامبينجين، وكبلوفر، و اندرسون، (Anderson .1985)، ويرى و ايت (white. 1988) أن أصول هذا الأنموذج ترجع إلى النمط العلمي في البحث الذي يتميز بأن هناك فروضاً علمية تختبر ولكي يتم قبولها أو رفضها على أساس علمي لا بد من جمع البيانات وتحليلها ومن ثم الوصول إلى نتائج معينة (الخزاعلة. ٢٠١١)، وهذا ما يمثله أنموذج (PEOE) حيث إن التنبؤ بمثابة فرض علمي يتم اختباره عن طريق أنشطة تتضمن التفسير والملاحظة ثم التفسير مرة أخرى يقوم بها المتعلم أو المعلم، ويرجع فكر هذا الأنموذج إلى المدخل البنائي الذي يركز على بناء المتعلم المعرفة بنفسه و اتباع خطوات متتابعة منطقياً لتعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم عن الظاهرة العلمية.

ولأن الفيزياء المجال الأكثر قابلية لفكرة التنبؤ والتفسير والملاحظة وإعادة التفسير من خلال ارتباطه بالظواهر الطبيعية، هي التي دعت الباحثة إلى اختيار هذا الأنموذج في هذا البحث نظراً لحداثته النسبية و أثره في تغيير المفاهيم وبناء المعرفة عند المتعلم، وإمكانية تطبيقه في الصف فضلاً عن عدم وجود دراسات سابقة استخدمت هذا الأنموذج في تدريس مادة الفيزياء في المملكة العربية السعودية على حد علم الباحثة، أسهمت هذه الأسباب في اختيار الباحثة لهذا الأنموذج من بين أنموذجات النظرية البنائية.

وتشير المؤمن (٢٠٢٢) إلى أن اتخاذ القرار من أهم المهارات التي لها تأثيراً قوياً وفعالاً في تحسين نوعية الحياة وصناعة الأفكار الابتكارية، ويتطلب ذلك من المتعلمين اتخاذ العديد من القرارات مثل اختيارهم لبعض المواد أو المواضيع أو اختيار التخصص الذي ستكون عليه مهنتهم المستقبلية لذا فإن لعملية اتخاذ القرار لحل المشكلات أهمية تنبع من ارتباط القرارات بحياة المتعلم.

وتشير العديد من الدراسات كدراسة (الزهر اني، ٢٠١٩) ودراسة (سيد. ٢٠١٩)، إلى أهمية تنمية مهارة اتخاذ القرار لحل المشكلات لدى المتعلمين، حيث يؤدي الفهم العميق والحوار الهادف إلى صقل مهارات التفكير الناقد والإبداعي، ومن هنا يصبح المتعلم فعالا و إيجابياً في تحقيق احتياجاته العلمية والمهنية المستقبلية، إضافةً إلى ذلك فإن القدرة على اتخاذ القرار تعد هدفا من أهداف النظام التربوي وأهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، ويصنف بعض الباحثين عملية اتخاذ القرار ضمن استر اتيجيات التفكير التي تضم حل المشكلات وتكوين المفاهيم وتم تصنيفها ضمن عمليات التفكير المركبة مثلها مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات (جروان.٢٠١١).

لذا أوصى المؤتمر العربي الذي عقده مركز ديبونو لتعليم التفكير بعنوان المؤتمر العربي الثالث للتفكير والإبداع والابتكار تحت شعار"نحو جيل مبتكر" (٢٠١٩) بأهمية تعليم مهارات التفكير وحل المشكلات في مراحل التعليم العام وتوظيفها

في المناهج الدراسية وتطوير أنموذجات واستراتيجيات لتدريب المتعلمين على مهارات اتخاذ القرار وتعديل اتجاهات المعلمين نحو الإبداع.

وحيث إن طرائق تدريس الفيزياء في السنوات الماضية لا تتعدى أن تكون من التدريب والتعليم التقليدي الذي يركز على بعض النماذج والاستراتيجيات العمومية ولا تكون مبنية على تنمية القدرات العقلية العليا ومهارات التفكير المركبة، لذا جاءت الحاجة إلى إكساب المتعلمين القدرات التحليلية والتفسيرية واستخدامها في المواقف غير المألوفة، ومساعدتهم في تعلم المفاهيم والحقائق والقوانين والتعميمات والنظريات الفيزيائية، وزيادة استبقاء المادة المتعلمة وتطبيقها في مواقف جديدة.

مشكلة البحث:

لقد شهد تدريس العلوم وخاصة الفيزياء في الوقت الحاضر تطوراً جذرياً على المستوى العالمي من أجل مواكبة ما يحدث من تطورات في العملية التعليمية، وأصبح إدراك المعرفة واستيعابها وحل المشكلات من الأهداف الرئيسة التي تطالب بها التربية الحديثة وتسعى إلى إيجاد أساليب لتطويرها وتنميتها عند المتعلمين، لكن الملاحظ من واقعنا التعليمي غير ذلك فلا تزال الإصلاحات التعليمية الكفيلة بتطوير العملية التعليمية وممارساتها ضعيفة لا ترتقي إلى إعداد طلاب اليوم إلى الغد مما أدى إلى تدني التحصيل الدراسي لدى المتعلمين والقصور في استيعاب المحتوى العلمي استيعاب معرفي يحقق الهدف من العملية التعليمية وضعف القدرة على توظيف المعرفة والمعلومات في التطبيقات العملية، وظهور الضعف في عمليات التفكير كالاستنتاج، والتحليل، والاستقراء، والقدرة على إصدار الأحكام واتخاذ القرار حول الموضوعات والمشكلات التي تواجههم في حياتهم وخاصةً المشكلات الفيزيائية.

وقد لاحظت الباحثة من خلال ممارستها لمهنة تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية بالإضافة إلى ما أكده عدد من المتخصصين ومعلمي منهج الفيزياء من وجود تدنٍ واضح في تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء، ومن الدراسات المحلية التي أكدت ذلك دراسة (الشيخ. ٢٠١٧) التي أشارت إلى وجود انخفاض في تحصيل المتعلمين في المرحلة الثانوية كما أن معظم الدراسات عزت تدني تحصيل المتعلمين في مادة الفيزياء إلى طرائق التدريس الاعتيادية مثل دراسة (الزهراني. ٢٠١٩)، من جانب آخر فقد شخص البحث الحالي من خلال الملاحظة والمناقشات المستمرة مع الطالبات أثناء تدريسهن لسنوات سابقة قصورًا لدى أغلب الطالبات في مجال اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية، بسبب تركيز المعلمات على الجانب المعرفي – بصورته (المعلوماتية)- وإهمالهم الجوانب الأخرى وبخاصة الجوانب التفكيرية بمختلف أشكالها، وهذا ما أكدته دراسة (الزهراني. ٢٠١٩) ودراسة (مهدي. ٢٠١٩) ودراسة (الكيلاني؛ والزعبي. ٢٠١٩).

لذا كان لا بد من السعي إلى استخدام النماذج التعليمية التي تُعنى بأساليب التفسير والتنظيم العقلي، وتفعيل الأنشطة التعليمية القادرة على زيادة ثقة الطالب بقدراته على تحمل المسؤولية في عملية التعلم من خلال تعويده على التفكير في حل المشكلات المعرفية التي تواجهه، وهذا ما دفع الباحثة إلى تجريب أنموذج (PEOE) الذي قد يكون طريقاً في حل بعض المشكلات في تعلم الفيزياء ومن ثم رفع مستوى التحصيل الدراسي، واتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى الطلبة ومما تقدم تحددت مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما أثر استخدام أنموذج (PEOE) في التحصيل الدراسي واتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طالبات الصف الثالث ثانوي علمي مقررات؟

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أثر أنموذج (PEOE) في التحصيل الدراسي لمادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث ثانوي علمي مقررات؟
٢. ما أثر أنموذج (PEOE) في اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طالبات الصف الثالث ثانوي علمي مقررات؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج (P E O E) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار، تحصيل الفيزياء البعدي؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج (PEOE) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار اتخاذ القرارلحل المشكلات الفيزيائية البعدي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١. أثر أنموذج ((P E O E) في:
- التحصيل الدراسي لمادة الفيزياء، لدى طالبات الصف الثالث ثانوي علمي.
- اتخاذ القرارلحل المشكلات الفيزيائية لدى طالبات الصف الثالث ثانوي علمي.

٢. الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج (PEOE) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل الدراسي، و اتخاذ القرارلحل المشكلات الفيزيائية.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث بالنقاط الآتية:

١. يعد هذا البحث، (بحسب علم الباحثة) أول دراسة محلية، تناولت أنموذج (PEOE) مع متغير التحصيل و اتخاذ القرارلحل المشكلات الفيزيائية.
٢. تقديم أحد الاتجاهات التربوية الحديثة في التدريس والتي يمكن أن تفيد المعلمين عند التخطيط لتدريس الموضوعات الفيزيائية.
٣. توجيه أنظار المتخصصين والدارسين في مجال طرائق تدريس الفيزياء إلى متغير اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية.
٤. إمكانية الاستفادة من نتائج البحث الحالي في مجال تطوير المناهج التعليمية وتطبيقاتها، وكذلك إعداد المعلمين وتدريبهم على طرائق التدريس الحديثة.
٥. تزويد الباحثين ومعلمو الفيزياء بأدوات موضوعية يمكن أن تستخدم في قياس التحصيل الدراسي في الفيزياء ومهارات اتخاذ القرارلحل المشكلات الفيزيائية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- الحدود الموضوعية: أثر أنموذج (PEOE) في التحصيل الدراسي التي تشمل عمليات (التنبؤ-التفسير-الملاحظة-التفسير) وفق مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم (التذكر- الفهم- التطبيق- التحليل- التركيب- التقويم)، في الفصول (الرابع، الخامس، السادس، السابع) من كتاب، الفيزياء (٣) للصف الثالث ثانوي-مقررات، ط ٢٠٢٢، والعمليات العقلية المعقدة التي تشمل (حل المشكلات - و اتخاذ القرار).
- الحدود البشرية: طالبات الصف الثالث ثانوي القسم العلمي مقررات.
- الحدود المكانية: ثانوية حفصة بنت سيرين إحدى الثانويات الحكومية التابعة إلى الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣.

تحديد المصطلحات:

١.أنموذج (PEOE) عرفه Anderson et al (2009) بأنه أنموذج يتنبأ الطلاب فيه بما سيحدث في التجربة، ثم يفسرون تنبؤاتهم، ثم يلاحظون، ما يحدث في التجربة فعلاً، ثم يفسرون ملاحظاتهم (ص. ٦).

وتتبنى الباحثة تعريف.(Anderson et al. 2009) لأنه يعبر عن هدف البحث.

ويعرف أنموذج (PEOE) إجرائياً: بأنه مجموعة الإجراءات المتبعة في تنفيذ سير الدرس لمادة الفيزياء، للصف الثالث ثانوي علمي للمجموعة التجريبية وفق أربع خطوات متتالية تتنبأ الطالبات فيها بما سيحدث في التجربة، ثم يفسرون تنبؤاتهم، ثم يلاحظون ما يحدث في التجربة فعلاً ثم يفسرون ملاحظاتهم وذلك ضمن مجموعة طلابية صغيرة متعاونة، أو عرض عملي من قبل المعلمة، عن طريق نشاط عقلي يتم فيه دمج العمليات العقلية المعقدة (اتخاذ القرار، حل المشكلات)، ضمن المحتوى الدراسي للمادة، ويقاس أثره من خلال النتائج البعدية لمقياس التحصيل و اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية الذي أعدته الباحثة.

٢.التحصيل: وعرفه بركات (٢٠٠٥): بأنه قدرة الطالب على تعلم موضوع معين يقاس بأدائه في اختبار يتضمن مجموعة من الأسئلة لقياس هذا الموضوع (ص. ١٠٨)، وتتفق الباحثة مع تعريف (بركات. ٢٠٠٥)

ويعرف التحصيل في البحث الحالي إجرائياً: بأنه كل ما اكتسبته طالبة الصف الثالث ثانوي علمي من حقائق ومبادئ ومفاهيم علمية في الفيزياء نتيجة لمرورها بالخبرات التعليمية والتعلمية المعدة مسبقا، ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

٣.اتخاذ القرار لحل المشكلات: عرفه (الزغول. ٢٠٠٣): بأنه عملية عقلية عميقة واعية تنطوي بشكل أساسي على اختيار أفضل البدائل المتاحة لحل مشكلة ما أو الخروج من موقف معين (ص. ٣١٥)

وعرفه القاموس الموحد للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٢٠): بأنه عملية تفكير مركبة تتضمن الاختيار بين مجموعة من البدائل باستعمال المعارف والمهارات والتجارب المكتسبة عند توفر ظروف ملائمة لتحقيق أهداف ونتائج محكمة في موقف معين باستخدام مهارات تفكير عليا كالتحليل والتقويم (ص. ٢٩-٨٣)

ويُعرف اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية نظرياً في البحث الحالي بأنه: عملية اختيار أفضل بديل من بين البدائل المطروحة لحل مشكلة فيزيائية استناد إلى معايير علمية ومنطقية تتعلق باختياره.

ويُعرف اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية إجرائيا في البحث الحالي بأنه: اختيار طالبات الصف الثالث علمي، لأفضل بديل من بين البدائل المطروحة، لحل المشكلات الفيزيائية التي يتضمنها اختبار اتخاذ القرار، المعد لهذا الغرض استناداً إلى معايير علمية ومنطقية، و اقتصادية تتعلق باختياره.

فرضيات البحث:

سيتم التحقق من أهداف البحث عن طريق التحقق من صحة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

١. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية، عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج (P E O E) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في مقياس اختبار، تحصيل الفيزياء البعدي.
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج (PEOE) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في مقياس اختبار اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية البعدي.

أدبيات البحث

أولاً: الخلفية النظرية:

مفهوم النظرية البنائية: حاول بعض منظري البنائية إعطاء تعريف لها بناء على تيارات فكرية ينتمون إليها، سواء أكان تياراً جذري أم اجتماعياً أما ثقافياً أم نقدياً، إذ تمثل كلاً من خبرات الحياة الحقيقية والمعلومات السابقة بجانب مناخ التعلم الأعمدة الفقرية للبنائية وبمعنى آخر يمكن تعريف البنائية على أنها الكيفية التي من خلالها تُكتسب العمليات العقلية وتطورها واستخدامها ويرى منظرو المدرسة البنائية، أن التعلم يحدث نتيجة تعديل الأفكار التي بحوزة المتعلم، أو بإضافة

معلومات جديدة أو بإعادة تنظيم ما لديه من أفكار أي أن التركيز في التفكير البنائي يشمل كلا من البنية والعمليات التي تتم داخل عقل المتعلم. (سمارة وعبد السلام. ٢٠٠٨)

افتراضات النظرية البنائية: ترتكز النظرية البنائية على مجموعة من الافتراضات الأساسية لعل من أبرزها:

- إن التعليم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضيه التوجه.
- إن يتهيأ للمتعلم أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه مشكلة أو مهمة حقيقة.
- تتضمن عملية التعلم إعادة تشكيل الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.
- الشرط الأساسي لبناء التعلم ذي المعنى المعرفة القبلية للمتعلم.
- إن الهدف الجوهري من عملية التعلم، هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد (إبراهيم. ٢٠٢٠).

مرتكزات النظرية البنائية: تقوم النظرية البنائية على ثلاث مرتكزات أساسية هي:

- أن المعنى يبني ذاتياً من الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه، ولا يتم نقلة من الآخرين عن طريق التلقين، بل هو يستند إلى مفهومه الذاتي، في تفسير ما يحدث اعتمادا على خبرته السابقة التي تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه لتشكيل معنى المعرفة.
- إن تشكيل المعاني عند الفرد (المتعلم) عملية نفسية نشطة تتطلب جهداً عقلياً، إذ يبقى البناء المعرفي عند المتعلم متزنا ما دامت الخبرات تأتي متفقة مع التنبؤات، إما إذا كانت غير متفقة مع التوقعات التي بناها اعتمادا على فهمه السابق فسيصبح بناؤه المعرفي غير متزنا فينشط عقله لإعادة التوازن.
- إن البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغير بشكل كبير إذ يتمسك الفرد (المتعلم) بما لديه من معرفة مع أنها قد تكون خاطئة ويتشبث بها لأنها تقدم له تفسيرات مقنعة بالنسبة إليه وهنا يتضح دور المعلم من خلال تقديم الأنشطة والتجارب التي تؤكد صحة معطيات الخبرة وتبين الفهم (الخاطئ) إن كان ذلك موجودا عند الطالب (المتعلم) (زيتون. ٢٠٠٧).

دور المعلم في النظرية البنائية: طبقاً للفلسفة البنائية يصبح دور المعلم على وفق النقاط الآتية:

- إيجاد العديد من المو اقف التي تتيح للطلبة اكتشاف المفهوم المطلوب.
- ابتكار فرص تسمح بالربط بين المعرفة الفرضية وو اقع الفصل الدراسي وخبرات الطلبة الشخصية.
- أن تكون الدروس أكثر مرونة وأن يستجيب المعلم لأسئلة الطلبة ومتابعة أفكارهم وميولهم الفردية.
- أن يكون دور المعلم في هذه النظرية مرشداً أو محفزاً للتعلم ومساعداً في نمو الفهم لدى الطلبة وعليه الاستماع لوجهة نظر الطلبة بعد أن يطرحوا أفكارهم دون خوف من الخطأ.
- أن يستخدم المعلم مصادر خارجية مثل الكتب الإضافية وبرامج الحاسوب وكتابة التقارير.
- أن يقوم المعلم بدور الموجه في عملية الاستكشاف.
- أن يشجع المعلم المتعلمون على التعلم من بعضهم البعض في الصف (زيتون. ٢٠٠٦).

أنموذج (PEOE): وسوف تتناول الباحثة هذا الأنموذج بشيء من التفصيل؛ حيث قام بتصميم هذا الأنموذج شامبينجين، وكلوبفر، و اندرسون 1985(Chambagne Klopfer and Anderson. 1985) في أثناء تجربة تدريسية كما نص على ذلك (Thorley and Woods.1997) وهو مختلف عن أنموذج (PEO) الذي وضعته المجموعة، نفسها سنة1989 (Chambagne et al .1980).

مراحل أنموذج (PEOE)

إن كل مرحلة من مراحل هذا الأنموذج تمثل عملية من عمليات العلم وهي:

- التنبؤ Predict: هو أحد العمليات العقلية والتي تتضمن قدرة المتعلم على استخدام معلوماته السابقة أو خبراته للتنبؤ بالظواهر التي يريد دراستها، أو حادثة ما في المستقبل وهذا يتم في ضوء معلوماته المتوفرة أو الأحداث الجزئية المتصلة بالظواهر أو الحادثة موضع الدراسة (عبد الهادي.٢٠٠٩).
- التفسير Explain: هو حصول المتعلم على المعنى للمعلومات المتوفرة، ويعد من المهارات المهمة كونه يختص بإعطاء، تفسيرا لهذه المعلومات وأن تفسير الأحداث والملاحظات يعني إرجاع، الظاهرة أو الحدث إلى أسبابها الحقيقة أي ربط السبب بالنتيجة من خلال قانون أو مبدأ أو نظرية علمية (عليان. ٢٠١٠).
- الملاحظة Observe: هي الانتباه المقصود المنظم والمضبوط لظواهر أو أحداث من أجل كشف أسبابها وقوانينها وتتطلب تخطيطاً واعياً من قبل المتعلم (سمارة وعبد السلام. ٢٠٠٨).
- التفسير Explain: هو التفسير الذي يتبع الملاحظة ومفهومه هو نفسه المفهوم الذي سبق ذكره في عملية التفسير الأولي، ولكن موقعه يكون بعد الملاحظة ليكون تمثيلاً للحقيقة العلمية التي أثبتتها الملاحظة ويعيد ترتيب المفاهيم التي جاءت بها مرحلة التنبؤ كما يعيد تثبيت أو نفي المعلومة التي جاءت بها مرحلة التفسير الأولي، ويعد خلاصة التغير المفاهيمي والتحصيلي لهذا النموذج (Fazio et al.2008).

ويرى (Howes. 2012) إن لهذا الأنموذج مجموعة من الأهداف يمكن تحقيقها في تدريس العلوم منها:

- يعطي تقييماً للتعلم والتشخيص والتكوين.
- يشرك الصف بكامله في عملية التعلم.
- يشجع الطلاب على تحمل المسؤولية.
- ينشط المعرفة السابقة.
- يحفز الطلاب لمعرفة ما إذا كان تنبؤهم غير صحيح وسبب عدم صحته.

خطوات تطبيق الأنموذج في غرفة الصف

بعدما تقوم المعلمة بالتمهيد أو التعلم القبلي، تقوم باتباع الخطوات الآتية لكي تطبق الأنموذج داخل الصف:

-تطلب من الطالبات التوقع (ماذا سيحدث) ويكتب ذلك على السبورة مع المناقشة.

-تطلب من الطالبات إعطاء الأسباب أو تفسيرات، لتوقعاتهم ويكتب ذلك على السبورة مع المناقشة.

-تقوم المعلمة بعمل النشاط (العرض العملي) بنفسها أو الطالبات بأنفسهم (استقصاء) مع الطلب من الطالبات تسجيل ملاحظاتهم.

-تطلب من الطالبات تفسيراً لما لاحظوه من النشاط، وهنا قد تعيد الطالبات التفسير الأول نفسه الذي أعطوه قبل الملاحظة أو قد يعطون تفسيراً أو تفسيرات أخرى، مع كتابة ذلك على السبورة والمناقشة، ثم تطلب من الطالبات إعطاء أمثلة أخرى للظاهرة وهنا تحاول المعلمة ربط معلومات الطالبات السابقة بمعلوماتهم الجديدة كذلك تقوم بربط حياتهم بما يتعلمونه داخل الصف.

- توزع المعلمة مخططاً على الطالبات توضح فيه عناصر النموذج كما في الجدول (١) الآتي:

جدول (١) توضيح عناصر النموذج

E	O	E	P
التفسير	الملاحظة	التفسير	التنبؤ

الجدول من إعداد الباحثة

اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية:

مفهوم اتخاذ القرار: لقد أُستعمل مفهوم اتخاذ القرار من قبل العديد من المتخصصين كالفلاسفة وعلماء النفس وعلماء الاجتماع، والإداريين وتعد عملية اتخاذ القرار من العمليات المهمة التي تتطلب قدراً كبيرا من الطاقة الفكرية والانفعالية لا سيما عندما يكون القرار المطلوب اتخاذه ذا أثر طويل الأمد في مستقبل الإنسان (Sweeny.1998)، وفي عدة

حالات لا تخضع عملية اتخاذ القرارات، للمنطق والتفكر العلمي والموضوعي، بل قد تعتمد على الحكم الشخصي والمبادرة، بل وحتى الارتجال ولذلك كان هنالك مدخلان في اتخاذ القرارات هما:

١- المدخل الفطري: يعتمد فيها متخذ القرار على الخبرة السابقة والبصيرة والأحكام الشخصية من دون أي محاولة منه لتحليل المشكلة ومن طرائقها: المحاولة والخطأ وطريقة إتباع القادة.

٢- المدخل العلمي: بموجبه يتم التعريف بالمشكلة، وتحديدها بعناية ثم تحليلها وتكوين البدائل المختلفة التي تساعد في حل المشكلة أو الموقف ومن ثم اختيار البديل الأفضل الذي يحقق الأهداف ويعد هذا المدخل حقيقة عملية اتخاذ القرارات كونها فعلاً إراديا واعياً، هادفاً إلى تحقق نتائج وأهداف محددة (أبو جادو ونوفل. ٢٠١٠).

الخصائص الأساسية لعملية اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية: يتوفر في عملية اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية عدد من الخصائص أهمها:

- تسبق عملية اتخاذ القرار كثيراً من الخطوات التمهيدية وَتَبْدُو الحاجة إلى القرار عند مواجهة المتعلم لمهمة أو مشكلة وتنتهي باختيار البدائل الأنسب في ضوء الإمكانات والأهداف وما تظهر من صعوبات، ومحددات.
- إن القرارات تتكون من جوانب عديدة تشمل كلاً من متخذي القرار والهدف الذي يسعى لإنجازه والظروف والأوضاع المحيطة بمتخذ القرار والبدائل والتوابع والآثار المترتبة عليه.
- عملية عقلية وأحيانا تكون عميقة ومعقدة ومركبة لا سيما في القرارات المهمة.
- أنها تمتد عبر الزمن وتتصف بأنها عملية مستمرة فهي متصلة بعوامل وأوضاع حدثت في الماضي ويتم الوصول إليها في الحاضر ويمتد تأثيرها الى المستقبل.
- عمليه تطوريه متغيرة ويظهر ذلك من خلال التغييرات التي تطرأ على المشكلة أو المهمة أوقد يتفرع منها مشكلات فرعية ويصاحبها تغير في إدراك المتعلم، وتصبح رؤيته أكثر وضوح (Newman:1999).

مراحل اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية: هناك مجموعة من الخطوات التي يجب اتباعها عند مواجهة مشكلة فيزيائية معينه تحتاج إلى اتخاذ قرار مناسب لحلها وهذه الخطوات يذكرها (Solberg.1995) وهي:

- تحديد المشكلة: تبدأ عملية حل المشكلة و اتخاذ القرارات بالاعتراف أن هناك قضية أو موضوعاً يحتاج إلى حل.
- تحديد البدائل: البدائل يقصد بها الحلول التي يتوقع متخذ القرار أنها ستؤدي إلى حل المشكلة ويستحسن أن يتم الوصول إلى أكبر عدد ممكن.
- تقويم البدائل: بعد الوصول إلى البدائل المناسبة تأتي عملية التقويم التي هي الغاية الأساسية لعملية اتخاذ القرار إذ إن هذه العملية تتم من خلال معايير مثل: هل من الممكن تنفيذ البديل؟ هل يفي بالغرض؟ وهل يمكن قبول نتائجه و آثاره؟
- اختيار البديل: يتم في هذه المرحلة استبعاد عدد كبير من البدائل من خلال عملية تمحيص وتدقيق وتقويم نقدية وعلى متخذ القرار أن يقوم باختيار أنسب بديل معتمد على خبرته ومهارته والحكم السليم وتشغل عوامل نواتج البديل الذي أختاره وكونه مقبولاً وعملياً أساسا هاماً في الاختيار.

العوامل المؤثرة في عمليه اتخاذ القرار: هناك الكثير من العوامل المؤثر في نوعية القرارات المتخذة منها العوامل الشخصية أو التكوين الشخصي لمتخذي القرار إذ أن النواحي السيكولوجية، لمتخذي القرار ودوافعهم وقدراتهم وإمكاناتهم عنصر حاسم في هذه العملية كما تؤدي العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والحضارية التي تمثل البيئة، التي تتخذ فيها القرارات دورا كبيرا في نوعيه القرارات التي يمكن اتخاذها أما توقيت اتخاذ القرارات والوقت المتاح أمام متخذ القرار فيعد كذلك من العوامل التي تؤثر في القرارات المتخذة ولا شك في أن العمل الفريقي وإشراك الآخرين في اتخاذ القرارات من العناصر المهمة في اتخاذ قرارات حكيمة (أبوجادو؛ نوفل. ٢٠١٠)

الدراسات السابقة:

المحور الأول: **دراسات سابقة تناولت التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء**

- دراسة (الزهراني، ٢٠١٩) وهدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجيات التدريس الحديثة في التحصيل في مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة، و أتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة أداة الاستبانة على عينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية من طالبات المرحلة الثانوية بقسميه الفصلي والمقررات، حيث بلغ عدد أفراد العينة (١٩٧) طالبة، وأظهرت النتائج احتياج معلمات الفيزياء للحصول على دورات في استراتيجيات التدريس الحديثة لتلبية احتياجاتهن وتلبية متطلبات سوق العمل، كما أشارت النتائج إلى أن لاستراتيجيات التدريس الحديثة دوراً كبيراً في تسهيل عملية التعليم، وفهم المادة العلمية، و إثارة الدافعية لدى الطالبات، كما تهيئ استراتيجيات التدريس الحديثة الظروف المناسبة للاستقصاء والاكتشاف الذي يساعد الطالبات على التفوق، وتنمية المواهب لدى كثير من الطالبات وتطوير أفكارهن الخيالية وتحويلها إلى أفكار حقيقية، وتنمي لدى الطالبات القدرة على النقاش والحوار الهادف والمناقشة، وربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة.
- - دراسة (الشيخ. ٢٠١٧) طُبقت الدراسة في الأحساء على مجموعة من طلبة الصف الثالث ثانوي بالمدارس الأهلية، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجيتي جيكسو والكتابة الحلقية على التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الثالث الثانوي ولتحقيق ذلك أتبع الباحث المنهج شبه التجريبي ذو التطبيق القبلي والبعدي لأداة البحث، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث الثانوي بالمدارس الأهلية بمحافظة الأحساء في العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٧، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدرسة الكفاح الأهلية الثانوية بقسميها المقررات والفصلي حيث تم اختيار فصلين لكل قسم وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بالطريقة العشوائية البسيطة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار التحصيل الدراسي من إعداد الباحث، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ولصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية استراتيجيتي جيكسو والكتابة الحلقية في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب عينة البحث.

دلالات حول الدراسة التي تناولت التحصيل الدراسي والبحث الحالي:

- تباينت الدراسات السابقة في الهدف، حيث منها ما هدفت إلى رصد أثر الاستراتيجيات على التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لطالبات المرحلة الثانوية، كما في دراسة (الزهراني. ٢٠١٩) ومنها ما تناول استراتيجية محددة كما في دراسة (الشيخ.٢٠١٧)، واختلف البحث الحالي عنها في هدفه، وهورصد أثر التدريس بأنموذج (PEOE) في التحصيل و اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية في مادة الفيزياء لطالبات الصف الثالث ثانوي علمي.
- اشترك البحث الحالي مع دراسة (الشيخ. ٢٠١٧) في استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة ذو اتي الاختبار البعدي وأختلف مع دراسة (الزهراني. ٢٠١٩) التي استخدمت المنهج الوصفي على عينة مكونة من (١٩٧) طالبة في المرحلة الثانوية مقررات وفصلي.
- طُبقت دراسة (الشيخ. ٢٠١٧) على طلاب الصف الثالث ثانوي بقسميه الفصلي والمقررات وشملت عينة البحث (٨٠) طالباً تمت التجربة عليهم في فصلين دراسيين، أما البحث الحالي فكانت عينته من (٦٨) طالبة في الصف الثالث ثانوي علمي مقررات ومدة التجربة فصلاً دراسياً كاملاً.

دراسة سابقة أجنبية تناولت أنموذج (PEOE)

- -دراسة (Fazio et al.2008) وقد طُبقت الدراسة في إيطاليا، على مجموعة من طلبة السنة الرابعة في مدرسة العلوم الموجهة الثانوية، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر أنموذج (PEOE) في تغير المفاهيم الفيزيائية الخاصة بالموجة الميكانيكية من خلال استخدام مهارات التفكير المنطقي، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي وتكونت

عينه الدراسة من (٧٢) طالباً تراوحت أعمارهم بين (١٦) و (١٧) سنة؛ وقسموا على ثلاث مجموعات، مؤلفة من (٢٣) و(٢٤) و٢٥) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى أن مناهج التعلم المقترحة وكذلك الأدوات التربوية دعمت الطلاب في إنشاء النماذج العقلية وفي التوصل إلى فهم ذي مغزى كما أعطت الطلاب الفرصة لعمل نماذج عقلية واضحة تستخدم تنبؤاتهم وإعادة صياغتها وتنقيحها، ووجدت الدراسة إن غالبية تنبؤات وتفسيرات الطلاب الناتجة كانت على الأرجح تسهم في تغيير المفاهيم الناتجة بواسطة تطبيقات الموارد والمصادر المناسبة لمستوى التحليل من خلال المشاكل المفترضة، وقد أظهر عدد من طلاب التجربة شكل من أشكال التغير المفاهيمي الذي ارتفعت فيه حالة الفهم العلمي على حساب تصوراتهم البديهية السابقة.

دلالات حول الدراسة التي تناولت أنموذج (PEOE) والبحث الحالي:

- هدفت دراسة (Fazio et al.2008) إلى رصد التغير المفاهيمي في مادة الفيزياء و أثر مهارات التفكير المنطقي في ذلك التغير من خلال استخدام أنموذج (PEOE) وتناولت طلاب الر ابع الثانوي في مدرسة العلوم الموجهة الثانوية، أما البحث الحالي فهدف إلى رصد أثر التدريس بأنموذج (PEOE) في التحصيل و اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية في مادة الفيزياء لطالبات الصف الثالث ثانوي علمي، واشتركت الدراستان في تناولهما مادة الفيزياء.
- بني التصميم التجريبي في دراسة (Fazio et al .2008) على تصميم المجموعات الثلاث المتكافئة: مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة ذوات الاختبار البعدي وتكونت العينة من (٧٥) طالباً ومدة التجربة عاماً دراسياً كاملاً، أما البحث الحالي فقد أُستخدم فيه التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة ذو اتي الاختبار البعدي، وكانت عينته (٦٨) طالبة ومدة التجربة فصلاً دراسياً كاملاً.

المحور الثاني: دراسات سابقة تناولت اتخاذ القرار.

- دراسة (العبدالله. ٢٠١٥) وهدفت إلى التعرف على فاعلية أنموذج Presseisen في اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الخامس العلمي، واستخدم الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، وطُبق البحث على عينة من طلاب الصف الخامس العلمي؛ (٦١) طالباً بو اقع (٣٠) طالباً في شعبة (أ) والتي مثلت المجموعة الضابطة و(٣١) طالباً في شعبة (ب) والتي مثلت المجموعة التجريبية في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) على مدى (٨) اسابيع وأعد الباحث أداة البحث وهي مقياس اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية، وأظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في متغير اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية.
- دراسة (خليل؛ الأنور؛ عبدالفتاح. ٢٠١٤) وهدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام مدخل دمج مهارات التفكير في تدريس الفيزياء على تنمية بعض مهارات التفكير (الناقد، وحل المشكلات، و اتخاذ القرار) لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة لدراسة أثر استخدام مدخل دمج مهارات التفكير في التدريس على مهارات التفكير من خلال مقياس مهارات التفكير، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي وعددهم (٨٠) طالبة بإحدى مدارس أسيوط الثانوية، واستغرقت الدراسة فصلاً دراسياً كاملاً (الفصل الدراسي الثاني)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام مدخل دمج مهارات التفكير ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة المعتادة، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المدخل، ويرجع ذلك إلى أن استخدام استراتيجيات تنمية التفكير ساعد الطلاب على استخدام أسلوب تحليل المشكلات وفحص مكوناتها وتقويمها والاستنتاج ساعد الطلاب على إصدار أحكام صحيحة و اتخاذ قرارات صائبة ساعدتهم في حل المشكلات التي يواجهونها. و إيجاد أفضل البدائل والحلول المتاحة من أجل إصدار حكم وتقدير.

دلالات من الدراسات السابقة لمحور اتخاذ القرار والبحث الحالي:

- تباينت الدراسات السابقة في الهدف، فمنها ما هدف الى التعرف على أثر بعض المتغيرات المستقلة في مجموعة من المتغيرات التابعة من ضمنها متغير اتخاذ القرار وتمثلت هذه المتغيرات المستقلة بمدخل دمج مهارات التفكير، كما في دراسة (الأنور، وعبدالفتاح. ٢٠١٤)، ويختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في هدفه وهو التعرف على أثر استخدام أنموذج (PEOE) على التحصيل الدراسي و اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية.
- طبقت دراسة (خليل؛ وعبدالفتاح.٢٠١٤) على طلاب الصف الأول ثانوي، ودراسة (العبدالله.٢٠١٥) على المرحلة المتوسطة، في حين طُبق البحث الحالي على الصف الثالث ثانوي.
- اشترك البحث الحالي مع دراستي (العبدالله.٢٠١٥) (عبدالفتاح. ٢٠١٤) في استخدام التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي (مجموعه تجريبية ومجموعه ضابطة).
- اختلف حجم العينة في الدراسات السابقة فقد بلغ حجم العينات كالآتي: دراسة (خليل. ٢٠١٤) (٨٠) طالباً، ودراسة (العبدلله.٢٠١٥) (٦١) طالبا، ولم يتفق البحث الحالي مع أي من الدراسات في حجم العينة اذ بلغ حجم عينته (٦٨) طالبة، إلا أن الدراستين اتفقت مع البحث الحالي في مدة التجربة فصلاً دراسياً كاملاً.

اجراءات البحث

التصميم التجريبي: اعتمد البحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، لمجموعتين (تجريبيه ستدرس بنموذج (PEOE)، وضابطه تدرس بالطريقة التقليدية) ومن ذوات الاختبار البعدي في التحصيل الدراسي و اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية، وشكل (١) يوضح ذلك:

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
١-التجريبية	١- العمر الزمني ٢- الذكاء ٣- التحصيل السابق ٤- اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية	نموذج (PEOE)	١-التحصيل الدراسي ٢-اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية
2-الضابطة		الطريقة التقليدية	

مجتمع البحث وعينته:

تكون المجتمع للبحث الحالي من طالبات الصف الثالث ثانوي علمي مقررات جميعهن في ثانوية حفصة بنت سيرين الحكومية التابعة لإدارة تعليم الرياض للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)، وقد تم اختيار ثانوية حفصة بنت سيرين بصورة قصدية لتمثل عينة البحث إذ بلغ عدد طالباتها (٦٨) طالبة موزعين على شعبتين، وتم اختيار شعبة (ب) عشوائيا لتمثل المجموعة التجريبية وقد تضمنت (٣٦ طالبة)، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة وقد تضمنت (٣٥ طالبة)، تم استبعاد (٣) طالبات إحصائيا من مجموعتي البحث لغيابهم من العام الماضي وبهذا أصبح عدد أفراد عينة البحث (٦٨) طالبة وكما هو موضحا في جدول (١):

جدول (١) عدد طالبات مجموعتي البحث

م	الشعبة	عدد الطالبات	المستبعدون	العدد النهائي للطالبات	المجموع الكلي
١	ب	٣٦	١	٣٥	٦٨
٢	أ	٣٥	٢	٣٣	

ثالثا: تكافؤ مجموعتي البحث:

على الرغم من إن الاختيار لمجموعتي البحث بالتعيين العشوائي إلا إن ذلك لا يعد مستوفيا لعدالة التوزيع بين المجموعات إذ إن التكافؤ بين أفراد مجموعتي البحث، يعد امراً مهما قبل إجراء تجربة البحث، لذا فقد تمت مكافأة

المجموعتين، في متغيرات (العمر الزمني، الذكاء، التحصيل السابق، اختبار اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية/ القبلي) وجدول (٢) الآتي يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المتغيرات لاختبار تكافئهما.

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات لاختبار تكافئهما

المجموعات المتغيرة	التجريبية		الضابطة		القيمة ت		الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية ٦٦
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
العمر الزمني بالأشهر	٢٠٩,٣٤	٧,٢٢	٢٠٩,٦٧	٦,٧	٠,١٣٢	٢	غير دالة
التحصيل السابق لمادة الفيزياء	٦,٦٤	٢,٤٥	٦٥,٥٧	٢,٣٧	٠,١٣٥		غير دالة
الذكاء	٢٠,٣	٣,٤٢	٢٠,٨٨	٤,٥٥	٠,٢٤		غير دالة
اختبار اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية	٣٦,٠١	٤,٦	٣٥,٩٧	٤,٣٢	٠,٤١		غير دالة

يتبين من الجدول (٢) اعلاه أن المجموعتين متكافئتان في متغيرات (العمر والتحصيل والذكاء و اتخاذ القرار)

مستلزمات البحث:

أ) تحديد المادة العلمية: تم تحديد المادة العلمية التي سوف تُدرس وتمثلت بالفصول (الرابع، الخامس، السادس، السابع) من كتاب الفيزياء٣ للصف الثالث ثانوي علمي، ط ٢٠٢٢، وكما يأتي:

الفصل الرابع: التداخل والحيود ص ١٠١– ١١٣

الفصل الخامس: الكهرباء الساكنة ص١٢٩ – ١٤٠

الفصل السادس: المجالات الكهربائية ص١٥٧– ١٧٦

الفصل السابع: التيار الكهربائي ص١٩٥ – ٢١٠

ب) صياغة الأهداف السلوكية: بعد تحديد وتحليل محتوى المادة الدراسية تمت صياغة مجموعة من الأهداف السلوكية وفقا لتصنيف بلوم في المجال المعرفي للأهداف التربوية في ضوء مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) من خلال منصة مدرستي، وقد تم عرض هذه الأهداف مع المحتوى التعليمي على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرق التدريس وإشراف التخصص ومعلمي المادة، لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء تلك الآراء والملاحظات، وتم حساب قيمة (مربع كاي) لكل هدف من الأهداف السلوكية ومقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) بدرجة حرية (١) وعند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وأظهرت النتائج صلاحية جميع الأهداف السلوكية حسب آراء المحكمين والمختصين وبهذا أصبحت الصورة النهائية للأهداف السلوكية بعدد (١٦٤) هدفاً سلوكياً.

ج) الخطط التدريسية: تم إعداد مجموعة من الخطط التدريسية لتغطية كامل مدة التجربة بو اقع (٤) خطط أسبوعياً لكل مجموعة بمجموع (٤٨) خطة درس وفق نموذج (PEOE) تدرس بها المجموعة التجريبية و (٤٨) خطة درس وفق الطريقة التقليدية تدرس بها المجموعة الضابطة وتم عرض نموذجين من تلك الخطط، المحتوى التعليمي على عدد من المحكمين والمختصين في مجال التربية وعلم النفس وطر ائق التدريس والإشراف الاختصاص للتأكد من صلاحيتها ومدى تمثيلها للمحتوى التعليمي وملاءمتها للمرحلة الدراسية وتم إجراء بعض التعديلات في ضوء آراء المحكمين والمختصين.

أدوات البحث:

لتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة أداتين هما:

١) اختبار التحصيل.
٢) اختبار اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية.
وفيما يأتي خطوات بناء الأداتين:

أولاً) اختبار التحصيل الدراسي: قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي، لقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث في الفيزياء عن طريق إتباع الإجراءات الآتية:

- تحديد هدف الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث ثانوي علمي مقررات (عينة البحث) في الفصول الأربعة قيد البحث لمادة الفيزياء.
- تحديد المحتوى: تم تحديد الفصول الأربعة (الرابع، الخامس، السادس، السابع) من كتاب مادة الفيزياء للصف الثالث ثانوي علمي مقررات. ط ٢٠٢٢.
- تحديد الأهداف السلوكية: تمت صياغة (١٦٤) هدفاً سلوكياً وفقاً لمستويات بلوم الثلاثة في المجال المعرفي كما ذكر سابقاً.
- تحديد عدد فقرات الاختبار: تم تحديد فقرات الاختبار بـ(٣٠) فقرة اختبارية من نوع اختيار من متعدد.
- إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختيارية): تم إعداد جدول مواصفات في ضوء محتوى الفصول الأربعة التي تم تدريسها خلال مدة التجربة من محتوى كتاب الفيزياء (٣) للصف الثالث علمي مقررات والنقاط الآتية توضح الخطوات التي اتبعتها الباحثة في بناء جدول المواصفات:
  - الوزن النسبي لمحتوى كل فصل= عدد الصفحات في كل فصل/العدد الكلي لصفحات الفصول X١٠٠٪
  - الوزن النسبي لمستوى الأهداف= عدد الأهداف السلوكية في المستوى الواحد/ مجموع الأهداف السلوكية X١٠٠٪
  - عدد الأسئلة في كل خلية = النسبة المئوية للفصل × النسبة المئوية لمستوى الهدف × عدد الفقرات الكلي (الدليمي وعدنان،٢٠٠٥).

الجدول (٣) الآتي يوضح جدول مواصفات الاختبار التحصيلي.

وزن الأهداف السلوكية		تذكر	استيعاب	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
المحتوى	وزن الفصل	٣٠٪	٢٦٪	١٦٪	١٢٪	١١٪	٨٪	١٠٠٪
عدد الفقرات الاختبارية								
الرابع	١٩٪	٢	١	١	١	١	٠	٦
الخامس	٣٠٪	٢	٢	١	١	١	١	٨
السادس	٢٣٪	٢	٢	١	١	١	١	٨
السابع	٢٨٪	٢	٢	١	١	١	١	٨
المجموع الكلي	١٠٠٪	٨	٧	٤	٤	٤	٣	٣٠

- صياغة فقرات الاختبار: تمت صياغة فقرات الاختبار التحصيلي في ضوء ما تم الحصول عليه من جدول المواصفات، إذ تكون الاختبار من (٣٠) فقرة من الاختبار من متعدد ولكل فقرة أربع بدائل أحدها يمثل الإجابة الصحيحة، والثلاثة الأخرى تمثل إجابات خاطئة.
-صياغة تعليمات الاختبار: تم إعداد التعليمات الخاصة بالاختبار وقد اشتملت على كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار مع إعطاء مثالا، توضيحيا للإجابة.

-تصحيح الاختبار: تم إعداد إجابة نموذجية لفقرات الاختبار جميعها إذ أعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفراً للإجابة الخاطئة أما الفقرات المتروكة من دون إجابة والفقرات المجاب عليها بأكثر من إجابة فتعامل معاملة الفقرة الخاطئة وبذلك تراوحت الدرجة الكلية، للاختبار من (٣٠) كحد أعلى إلى (صفر) كحد أدنى.

-صدق الاختبار: لكي يتم التحقق من صدق الاختبار، تم استخراج الصدق الظاهري وصدق المحتوى كما يأتي:

أ- الصدق الظاهري: لغرض التحقق من هذا النوع من الصدق تم عرض الاختبار على نخبة من المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء تلك الآراء والملاحظات، وتم حساب قيمه (مربع كاي) لكل فقره ومقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) بدرجة حرية (١) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وأظهرت النتائج صلاحية فقرات الاختبار جميعها وبذلك عد الاختبار صادقاً ظاهريا.

ب -صدق المحتوى: وتم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال إعداد جدول المواصفات الموضح في جدول (٣).

- التجربة الاستطلاعية الأولى: بغرض التأكد، من الوضوح لفقرات الاختبار وتعليماته وحساب الزمن اللازم للإجابة عن فقرات الاختبار بشكل كامل طُبق الاختبار بصورته الأولية على عينة استطلاعية مؤلفة من (٣٠) طالبة من الصف الثالث علمي في يوم الإثنين المو افق ١٨/ ٧/ ٢٠٢٢ م في ثانوية حفصة بنت سيرين وأشرفت الباحثة بنفسها على التطبيق وبعد الانتهاء من الإجابة اتضح أن التعليمات واضحة والفقرات مفهومة وأن الوقت المستغرق من قبل الطالبات للإجابة عن الاختبار كان (٤٠) دقيقة، وتم حساب الوقت عن طريق متوسط، الوقت الذي استغرقته أول خمس طالبات وآخر خمس طالبات أنهوا الإجابة عن فقرات الاختبار.

- التجربة الاستطلاعية الثانية: لغرض استخراج خصائص الاختبار السيكومترية تم تطبيق الاختبار مرة أخرى على عينه مؤلفة من (٨٤) طالبة تم اختيارهم من طالبات الصف الثالث علمي في ثانوية حفصة بنت سيرين في يوم الخميس المو افق ٢١/ ٧/ ٢٠٢٢ م وقد تم إبلاغ الطالبات بموعد الاختبار قبل أسبوع وبعد اجراء الاختبار تم تصحيح اجابات الطالبات من اجل اجراء التحليلات الاحصائية لفقرات الاختبار.

- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: بعد تصحيح إجابات الطالبات تم ترتيبها تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة واختيار مجموعتين متطرفتين من الدرجات: مجموعة عليا تضم أعلى ٢٧ % من الدرجات ومجموعة دنيا تضم أدنى ٢٧ % من الدرجات من أجل إجراء التحليلات الإحصائية التالية:

أ- معامل الصعوبة: تم حساب معامل صعوبة كل فقره من فقرات الاختبار باستعمال معادلة معامل الصعوبة واظهرت النتائج صلاحية فقرات الاختبار جميعها اذ تراوح معامل صعوبة الفقرات بين (٠,٢٣-٠,٧٢) فقد أشار (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩) إلى أن الفقرات تعد جيدة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (٠,٢٠ – ٠,٨٠)

ب-معامل التميز: تم حساب القوة التمييزية لكل فقره من فقرات الاختبار فوجد ان قيمتها تراوحت بين (٠,٢٠–٠,٦٩)، وبذلك تعد فقرات الاختبار جيدة ومعامل تميزها مقبولا، اذ يشير (Brawn,١٩٨١) إلى أن الفقرات التي يكون معامل تميزها (٠,٢٠) فأكثر تعد جيدة ومقبولة.

ج- فعالية البدائل الخاطئة: بعد تطبيق معادلة فاعلية البدائل لجميع الفقرات الاختبارية وحساب فاعلية كل البدائل لكل فقرة، أظهرت النتائج أن معاملات فعالية البدائل الخاطئة كانت جميعها سالبة أي أن البدائل الخاطئة جذبت إليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكثر مقارنه بما جذبته من طالبات المجموعة العليا لذلك عدتها الباحثة ملاءمة وقررت الإبقاء عليها.

- ثبات الاختبار: من أجل التحقق من ثبات الاختبار تم استعمال معادلة كيودار ريتشار دسون ٢٠، وبلغ معامل الثبات عند حسابه بهذه المعادلة (٠,٨٧) وهذا يدل على أن الاختبار له معامل ثبات جيد إذ يشير (النبهان، ٢٠٠٤) إلى أن الاختبار يعد جيدا إذا كان له معامل ثبات (٠,٦٧) فأكثر.

- الصورة النهائية لاختبار التحصيل: بعد إجراء الصدق وتجربة الاختبار استطلاعياً والتحليل الإحصائي لفقرات الاختبار، و إيجاد معامل الثبات أصبح الاختبار بصورته النهائية، مؤلف من (٣٠) فقرة لقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث وملحق (١) يبين ذلك.

ثانياً) اختبار اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية:

لعدم وجود اختبار جاهز ومقنن على حد علم الباحثة لقياس متغير اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طالبات الصف الثالث علمي مقررات تم بناء مقياس اتخاذ القرار وفق الخطوات الآتية:

-تحديد الهدف من الاختبار: تم تحديد الهدف من الاختبار وهو قياس اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدي طالبات الصف الثالث علمي مقررات.

-الاطلاع على اختبارات اتخاذ القرار: تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات المتعلقة بعملية اتخاذ القرار مثل دراسة (العبدالله. ٢٠١٥)، (عبدالفتاح. ٢٠١٤) وقد اعتمد البحث الحالي المقياس الذي أعدته دراسة (العبدلله. ٢٠١٥) بما يتعلق بالمشكلات الفيزيائية وتم اختيارها بما يتلاءم مع خبرات الطالبات في هذه المرحلة الدراسية والتي من الممكن أن يواجهوها في حياتهم الدراسية واليومية.

-إعداد الصيغة الأولية للاختبار: تمت صياغة فقرات الاختبار بالطريقة الآتية:

-جمع البيانات حول المشكلة الفيزيائية.

-صياغة عنوان للمشكلة.

-وضع حلول مقترحة للمشكلة جميعها صحيحة.

-على الطالبة اختيار الحل الأنسب للمشكلة وفق المعايير الآتية:

- أن يكون ممكن التطبيق ويتنبأ في حال تطبيقه بحل المشكلة.
- اقتصادي في التطبيق ولا يتطلب إمكانات كبيرة.
- لا يتسبب بظهور مشكلة أخرى.

-تضمن الاختبار بصيغته الأولية (٢٠) مشكلة فيزيائية وبأربع بدائل لحل المشكلة يتوجب على الطالبة اختيار الحل الأنسب منها.

-صياغة تعليمات الاختبار: تم إعداد التعليمات الخاصة بالاختبار وتضمنت كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار مع إعطاء مثال توضيحي للإجابة.

-تصحيح الاختبار: تم اعتماد ترتيب (٨٠٪) من المحكمين لبدائل الحلول كمفتاح للتصحيح وعليه تعطى الطالبة التي على البديل الأفضل للفقرة (٤) درجات وعند اختيارها للبديل التالي لنفس الفقرة تعطى (٣) درجات وعند اختيارها للبديل الذي يليه تعطى (٢) درجة وأخيراً تعطى (درجة واحدة فقط) عند اختيارها للبديل الذي يأتي في المرتبة الأخيرة بحسب رأي المحكمين وبذلك تكون الدرجة العليا، للاختبار هي (٨٠) والدرجة الدنيا هي (٢٠)

-صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار تم استخراج الصدق الظاهري وصدق البناء كما يأتي:

أ- الصدق الظاهري: لغرض التأكد من الصدق الظاهري للاختبار ثم عرضه بصورته الأولية على نخبة من المحكمين والمتخصصين في القياس والتقويم والفيزياء وطرق تدريس العلوم وتم الأخذ بنسبة (٨٠٪) من آراء المحكمين وقيمة مربع كاي التي كانت أكبر من القيمة الجدولية (٣,٨٤)، معياراً لصلاحية فقرات الاختبار ومناسبتها لقياس الصفة التي وضعت من أجلها وفي ضوء ذلك عُدلت صياغة بعض الفقرات وبعض الحلول وبذلك تم الإبقاء على الفقرات بشكلها الأولي (٢٠) فقرة دون أن يحذف أي منها.

ب-صدق البناء: تم التحقق من صدق البناء للاختبار بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من خلال إيجاد الاتساق الداخلي لفقراته حيث تم إيجاد معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية، له باستخدام معامل ارتباط بيرسون إذ تراوحت معاملات الارتباط بين كل فقره والدرجة الكلية للاختبار (٠,٣٢ -٠,٧١)، وكانت القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (٠,٢١٧) عند درجة الحرية (٩٨) ومستوى الدلالة (٠,٠٥)، لذا تعد جميع فقرات الاختبار مقبولة ويحظى الاختبار بصدق البناء.

-التطبيق الاستطلاعي الأول للاختبار: طُبق الاختبار على عينه مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات ثانوية حفصة بنت سيرين للتأكد من وضوح الفقرات والبدائل وتعليمات الإجابة وقد بلغ المتوسط لمدة الإجابة عن الاختبار (٤٠) دقيقة.

-التجربة الاستطلاعية الثانية: لغرض استخراج خصائص الاختبار السيكومتريه تم تطبيق الاختبار مرة أخرى على عينة مؤلفة من (١٠٠) طالبة تم اختيارهم من طالبات الصف الثالث علمي مقررات في مدارس شمال الرياض التابعة لمكتب تعليم العارض في يوم الأربعاء المو افق ٢٠/٧/ ٢٠٢٢ م وقد تم إبلاغ الطالبات بموعد الاختبار قبل أسبوع وبعد إجراء الاختبار تم تصحيح إجابات الطالبات من أجل إجراء التحليلات الإحصائية لفقرات الاختبار.

-التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: بعد تصحيح إجابات الطالبات تم ترتيبها تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة واختيار مجموعتين متطرفتين من الدرجات، مجموعة عليا تضم أعلى ٢٧ % من الدرجات ومجموعة دنيا تضم أدنى ٢٧ % من الدرجات من أجل إجراء التحليلات الإحصائية التالية:

أ. القوة التمييزية لفقرات الاختبار: لحساب القوى التمييزية لفقرات الاختبار ثم استخدم الاختبار التائي للعينتين المستقلتين للتأكد من دلاله الفرق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين العليا والدنيا وقد أظهرت النتائج أن الفروق كانت جميعها دالة لجميع الفقرات عدى الفقرتين (١١،٣) حيث كانت قيمتاهما غير دالة لذلك تم حذفهما من الاختبار إذ كانت قيمه (ت) الجدولية (٢,٠٢) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية (٩٨) ولذلك أصبح عدد فقرات الاختبار (١٨) فقرة.

ب. ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفاكرونباخ Alpha Coefficient وبلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨٢) وهو معامل ثبات جيد.

-الصيغة النهائية للاختبار: تكون الاختبار بصورته النهائية من (١٨) فقرة تناولت مشكلات فيزيائية مختلفة بأربع بدائل صحيحة، تستوجب من الطالبة اختيار البديل الأفضل لحل المشكلة وبذلك تكون الدرجة العليا للاختبار بصورته النهائية هي (٧٢) والدرجة الدنيا هي (١٨). ملحق (٢).

إجراءات تطبيق التجربة:

١- تم الاتفاق مع إدارة المدرسة على أن يطبق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٢.

٢- بدأت الباحثة بتطبيق التجربة اعتباراً من يوم الإثنين المو افق (٢٠٢٢/٧/٢٥)، إذ تم تطبيق اختبار الذكاء (فليب كارتر وكين راسل20)، وطُبق اختبار اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية القبلي في يوم الخميس المو افق (٢٨/ ٢٠٢٢/٧) وبدأ التدريس الفعلي لمجموعتي البحث في يوم الأحد المو افق (٢٠٢٢/٧/٣١).

٣- قامت الباحثة بنفسها بتدريس مجموعتي البحث إذ درست المجموعة التجريبية وفقا للخطط التدريسية التي أعدتها الباحثة حسب خطوات نموذج (PEOE)، ودرست المجموعة الضابطة وفقا للخطط التدريسية التي أعدتها الباحثة حسب الطريقة الاعتيادية وبو اقع خمس حصص تدريسية لكل مجموعة في الأسبوع الواحد.

٤- انتهى التدريس الفعلي لمجموعتي البحث في يوم الخميس المو افق (٣/ ١١/ ٢٠٢٢).

٥- بعد الانتهاء من تدريس مجموعتي البحث قامت الباحثة بتطبيق أداتي البحث إذ طبق الاختبار التحصيلي في يوم الأحد المو افق ٢٠٢٢/١١/٦ حسب التعليمات المرفقة بالاختبار وطُبق اختبار اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية البعدي يوم الخميس المو افق ٢٠٢٢/١١/١٠، وقامت الباحثة بعد ذلك بتصحيح الاختبارين للحصول على درجات المجموعتين وتمت معالجتها إحصائياً باستعمال برنامج (Spss) للحصول على النتائج.

عرض النتائج وتفسيرها

أولا: عرض النتائج المتعلقة بمتغير التحصيل الدراسي وتفسيرها

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج(P E O E) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار تحصيل الفيزياء، وللتحقق من صحة هذه الفرضية عمدت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام اختبار (t.test) للعينتين المستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي، كما هو مبين في جدول (٤) الآتي:

الجدول (٤): نتائج اختبار (t. test) للعينتين المستقلتين لمجموعتا البحث في الاختبار التحصيلي

م	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t.test		الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية	٣٥	٢٠,١١	٤,٠٢	٦٦	٣,١٨	٢	دالة
٢	الضابطة	٣٣	١٦,٨٢	٤,٦٦				

يبين الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (٢٠,١١) بينما المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (١٦,٨٢) وأن قيمة (t.test) المحسوبة بلغت (٣,١٨) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند درجة الحرية (٦٦) ومستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي ولذلك تُرفض الفرضية الصفرية الأولى وتُقبل الفرضية البديلة.

جدول (٥) حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (d)	حجم التأثير
أنموذج PEOE	التحصيل الدراسي	٥,٠٠٢	كبير

يتضح من الجدول (٥) إن حجم الأثر للمتغير المستقل أنموذج (PEOE) بلغ (٥,٠٠٢) في متغير التحصيل الدراسي وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وفق التدرج الذي وضعه (Cohen.1988)، والذي يرى بأن حجم التأثير كبير كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (٦) قيم حجم الأثر (d) ومقدار التأثير

قيم (d) حجم الأثر	مقدار التأثير
٠,٢ – ما دون ٠,٥	صغير
٠,٥ – ما دون ٠,٨	متوسط
٠,٨ فأكثر	كبير

(Kiess.1996.164)

تفسير النتائج

تبين النتائج في الجدول (٤) تفوق التدريس بأنموذج (PEOE) على التدريس بالطريقة التقليدية، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن أنموذج (PEOE) كان له دور في توفير فرصة الحوار والتعاون في التحصيل وتنظيم المعلومات وبذلك فإن الطالبات في هذا الأنموذج يدركن ماذا يتعلمن وكيف يتعلمن وهذا ساعد على رفع مستوى تحصيل الطالبات حيث كانت أفكار الطالبات وتصوراتهم محورا أساسياً في عملية التعلم وَهُيّأت لهم الظروف المطلوبة للوصول إلى المعلومات بأنفسهم من خلال التفسير والملاحظة وإعادة التفسير في نشاط تعلمي مستمر مستفيدات من وجود زميلاتهن، ووجود المعلمة في تنشيط عملية التعلم، مما أسهم في تحسن تحصيل الطالبات في مادة الفيزياء مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة الذين كان مستوى مشاركتهن في عملية التعلم محدوداً بسبب الطريقة التقليدية التي منعتهم من تنشيط علمية التعلم حيث إن ما يحصلن عليه من مادة علمية يستند إلى ما تقوله المعلمة في الدرس أو عن طريق قراءتهم لمحتوى المادة القائم على الحفظ وبذلك لم يرتق تحصيلهم الدراسي إلى ما وصلت إليه نتائج زميلاتهن في المجموعة التجريبية، و اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Fazio et al .2008) التي أكدت على أن أنموذج (PEOE) ساهم في زيادة تفاعل الطلاب مع بعضهم من ناحية ومع المادة التعليمية من ناحية أخرى.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بمتغير اتخاذ القرار، لحل المشكلات الفيزيائية وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج (PEOE) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية عمدت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي وقيمة (t.test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية وكما موضح في جدول (٧) الآتي:

جدول (٧): نتائج اختبار (test.t) للعينتين المستقلتين لمجموعتي البحث في اختبار اتخاذ القرار

م	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t.test		الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية	٣٥	٤١,١٦	٣,٥٦	٦٦	٤,١	٢	دالة
٢	الضابطة	٣٣	٣٦,٩٦	٤,٤٨				

يبين الجدول (٧) أعلاه أن المتوسط الحسابي، لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (٤١,١٦) بينما المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (٣٦,٩٦) وإن قيمة t.test المحسوبة بلغت، (٤,١)، وهي أكبر من الجدولية البالغة (٢) عند درجة الحرية (٦٦) ومستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية البعدي وبذلك نرفض الفرضية الصفرية الثانية ونقبل الفرضية البديلة.

جدول (٨) حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (d)	حجم التأثير
أنموذج PEOE	اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية.	١,١	كبير

يتضح من الجدول (٨) إن حجم الأثر للمتغير المستقل أنموذج (PEOE) كبير وقد بلغ (١,١٥) في متغير اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية، وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وفق التدرج الذي وضعه (Cohen.1988)، والذي يرى بأن حجم التأثير كبير كما هو موضح في جدول قيم حجم الأثر.

تفسير النتائج

تبين النتائج في جدول (٧) تفوق التدريس بأنموذج (PEOE) على التدريس بالطريقة الاعتيادية وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن اعتياد طالبات المجموعة التجريبية من خلال تدريسهم بأنموذج (PEOE) على إتباع خطوات إجرائية تتطلب منهن التفكير عند تبني رأي محدد بشأن القضية المطروحة للنقاش على أن يكون هذا الرأي مستنداً إلى مجموعة من الحجج والمبررات التي تؤيد صحته اعتماداً على ما يمتلكونه من معلومات، كما أدت عملية طرح الأسئلة إلى إتاحة الفرصة لكل طالبة للتعبير عن رأيها بحرية ومناقشة الآراء والأفكار الخاصة بموضوع الدرس مما أسهم على زيادة تفكيرهم بطريقة إبداعية ناقدة، وشعور الطالبات بالثقة بأنفسهم في اتخاذ القرارات المناسبة نتيجة الابتعاد عن سلطة المعلمة، مما أدى إلى تحسين قدرة طالبات المجموعة التجريبية على الحكم على المواقف التعليمية اعتماداً على أدلة وشواهد تدعمها وهذا أدى إلى تحسين اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية، وبذلك فقد جاءت نتيجة البحث الحالي متفقة مع نتائج دراسة (أنور؛ وعبدالفتاح. ٢٠١٤) ودراسة (العبدالله، ٢٠١٥) التي أكدت على أن التناغم الحاصل بين خطوات الاستراتيجيات والنماذج التدريسية ومراحل عملية اتخاذ القرار من ناحية وطبيعة الأنشطة التي قام بها الطلاب من ناحية أخرى ساعدت الطلاب على تنظيم المادة التعليمية وربطها بخبراتهم السابقة، كما أدت إلى زيادة تفكيرهم بطريقة إبداعية ابتكارية، وشعورهم بالثقة بأنفسهم في اتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات والمواقف الجديدة التي تواجههم.

النتائج:

١. فاعلية التدريس باستخدام أنموذج (PEOE) في التحصيل الدراسي.

٢. فاعلية التدريس بأنموذج (PEOE) في اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية.

التوصيات:

١. اعتماد التدريس بأنموذج (PEOE) لمادة الفيزياء في المرحلة الثانوية.

٢. فتح دورات تطويرية في أثناء الخدمة لتدريب معلمي ومعلمات الفيزياء على التدريس بأنموذج (PEOE).

٣. تضمين دليل معلمي مادة الفيزياء في المؤسسات التعليمية أنموذج (PEOE).

٤. تضمين الكتاب المدرسي مو اقف مشكلات تسهم في تحفيز الطلاب وتطور لديهم مهارات الاستدلال والتحليل والاستنتاج ووضع البدائل وتفحصها وتقويمها لحل المشكلات و اتخاذ القرار.

المقترحات:

استكمالاً للبحث تقترح الباحثة إجراء دراسات مماثلة وكما يلي:

١. دراسة فاعلية أنموذج (PEOE) في متغيرات أخرى مثل تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.

٢. دراسة فاعلية الأنموذج في مراحل دراسية أخرى مثل المرحلة المتوسطة مع أخذ متغيرات أخرى بنظر الاعتبار أو دراسته على مواد دراسية أخرى.

٣. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى كمادة الكيمياء أو الأحياء أو الرياضيات.

٤. إجراء دراسات باستخدام نماذج واستراتيجيات تدريسية أخرى مثل أنموذج (Presseisen) في التحصيل و اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية.

المراجع

أولا: المراجع العربية

إبراهيم، أسماء صباح محمد. (٢٠٢٠). استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني. *مجلة كلية التربية. ٣١(٣)*. ٦١٧-٦٤٠.

الحداد، عاتقة مكي. (٢٠٢٠). برنامج مقترح في العلوم قائم على نظرية تريز لتنمية الجدل العلمي والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة القراءة والمعرفة. ٢٠(١)*. ٢٦٩-٣١٥.

الخزاعلة، محمد سلمان وآخرون. (٢٠١١). *طرائق التدريس الفعال*. دار صفاء. عمان. الأردن.

الزغول، عماد عبد الرحيم؛ الزغول، رافع نصير. (٢٠٠٣). *علم النفس المعرفي*. عمان. دار الشروق.

الزهراني، سميرة علي خميس. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجيات التدريس الحديثة على التحصيل في مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة. *مجلة كلية التربية أسيوط*. ٣٥(١٠). ٥٠٧-٥٤٧.

السلمي، نافع؛ والطاسان، عبدالرحمن. (٢٠١٩). دور التخطيط الاستراتيجي لتطوير التعليم وفق خطط التنمية الخمسية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً). *مجلة كلية التربية. ٣٥(١٠)*. ٤٩٩-٥٢٠.

الشيخ، عبدالمنعم. (٢٠١٧). أثر استخدام جيكسو والكتابة الحلقية في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة مجمع*. (٢٣).

الطحان، رشا أحمد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج إثرائي باستخدام المحطات العلمية في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *بحوث١ (٢)*. ١٢٦-١٥٢.

العبدالله، هادي كطفان. (٢٠١٥). فاعلية نموذج Presseisen في اتخاذ القرار لحل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الخامس العلمي. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية.١٩*. ٥١٨- ٥٣٥.

العنزي، وفاء؛ والنصيان، عبدالرحمن. (٢٠٢٠). الممارسات التدريسية لمعلمات الفيزياء في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة كلية التربية. ٣٦(٤)*.٤٣٤-٤٦٤.

القاموس الموحد. (٢٠٢٠). *المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*. ط٤٤.

الكيلاني، الما شامخ؛ والزعبي، أحمد محمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبلية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التعليم الخاص بمدينة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٣(٢)*. ٦٨٧-٧١٠.

الماضي، عباس عبدالمهدي. (٢٠١٠). تقويم أداء مدرسي طرائق تدريس مادة العلوم في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضوء كفاياتهم التدريسية. *مجلة مركز دراسات الكوفة. ١(١٦)*.

المؤمن، سوسن عبدالكريم. (٢٠٢٢). العلاقة بين مهارتي اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى أصحاب الأفكار الابتكارية والشركات الريادية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ١(٦٤)*. ٣٧٧-٤٤٥.

ابو جادو، محمد صالح؛ نوفل، محمد بكر. (٢٠١٠). *تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)*. عمان. دار المسيرة.

بركات، زياد امين. (٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من طلبة الجامعة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة البحرين، ٦ (٤).

جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١١). *تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات*. ط٥. عمان. دار الفكر.

خليل، عمر سيد؛ والأنور، عبدالله محمد؛ عبدالفتاح، شيرين شحاته. (٢٠١٤). فاعلية استخدام مدخل دمج مهارات التفكير في تدريس الفيزياء على تنمية بعض مهارات التفكير (الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار) لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات في التعليم العالي. ٧(٧)*. ٨٦-١٣٨.

زيتون، عايش محمود. (٢٠٠٧). *النظرية البنائية واستراتيجية تدريس العلوم*. دار الشروق. الأردن.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٦). *مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس*. عالم الكتب. القاهرة.

سمارة، نواف احمد؛ العديلي، عبد السلام. (٢٠٠٨). *مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية*. دار المسيرة. عمان.

سيد، عصام محمد. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مبادئ التعلم البنائي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والابتكار في العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*.٢٢(٥). ٥١- ٩١.

طعمة، أمل احمد. (٢٠١٠). *اتخاذ القرار والسلوك القيادي (برنامج تدريبي)*. ط٢. عمان، دار ديبونو.

عبد الهادي، نبيل؛ عياد، وليد. (٢٠٠٩). *استراتيجيات تعلم مهارات التفكير*. دار وائل للنشر. عمان.

عليان، شاهين ربحي. (٢٠١٠). *مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها*. دار المسيرة. عمان.

مهدي، ياسر سيد حسن؛ وأحمد، شيماء أحمد. (٢٠١٩). منهج مقترح في الفيزياء قائم على مهن المستقبل لتنمية المرونة المعرفية والاتجاه نحو صناعة التغيير والتحصيل المعرفي لدى طلاب الثانوية الفنية. *مجلة كلية التربية*. ٣٥(٧). ٤٩٧-٥٥٣.

مركز ديبونو لتعليم التفكير (٢٠١٩). *المؤتمر العربي الثالث للتفكير والإبداع والابتكار*. عمان، الأردن.

ثانيا: **المراجع الأجنبية**:

Anderson, et al., (2009). Factors influencing the learning of classical mechanics. *American Journal of Physics*, 48. 60.

Champagne, A., et al., (1980). Factors influencing the learning of classical mechanics. *American Journal of Physics*, 48, 1074-1079.

Fazio, C. et al., (2008), Modelling Mechanical Wave Propagation: Guidelines and experimentation of a teaching-learning sequence, *International Journal of Science Education*, 30:11, 1491-1530

Gregory, R, 1995, Teaching Critical Thinking, *Journal of Health Education*, Quarterly Fall, vol

(18), and chart (1).

Howes, C. (2012). Differentiated Scientific Inquiry. Workshops. *Conference* 26 April-28 April .٢٠١٢.

Matsumoto, D. (2009). *The Cambridge Dictionary of psychology*. Cambridge university press, New York, USA.

Mayer's, C.H. (1995). *The Professional Education; Anew Introduction Teaching and School.* Belmont, Wadsworth Publishing Company.

Newman, J. (1999). The relation of career indecision to personality dimension of the California psychological inventory, *Journal of Vocational Behavior*, Vol (59), No (54).

Solberg, V. S. (1995). Career decision-making and career search activities relative effect of career search self-efficacy and human agency, *Journal of Counseling Psychology*, Vol (42), No (4).

Sweeny, M.,(1998). The association between self-defeating personality characteristics, career indecision, and vocational identity, *Journal of Career Assessment*, Vol (1).

Thorley, N. and Woods, R. (1997). Case studies of students' learning as action research on conceptual change teaching, International *Journal of Science Education*, 19:2, 229-245.

Zajchowski, R, and Martin, J. (1993). Differences in the problem solving of stronger and weaker novices in physics, knowledge strategies, or knowledge structure, *Journal of research in science.*

دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية: دراسة ميدانية

د. حنان محمد عبد الله آل هيضه
أستاذ الإدارة والإشراف التربوي المشارك
كلية التربية- جامعة الملك خالد

المستخلص:

ملخص البحث: هَدَفَ البحث الحالي إلى التعرُّف على دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية، وذلك في مجالات: (وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية، وتنظيم البيئة التعليمية، وتهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب)، والكشف عن الفروق الإحصائية في استجابات عينة البحث، والتي تُعزَى لِمُتغيّرات البحث: (نوع الجنس، ونوع العمل). ولتحقيق هدف البحث فقد تمَّ استخدام استبانة مُكوَّنة من (٣٠) عبارةً، مُوزَّعةً على (٣) أبعاد، هي: (وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية، وتنظيم البيئة التعليمية، وتهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب). وتمَّ توزيعها على عينة البحث المُكوَّنة من: مجموعة من الخبراء ممن أَمْضَوا سنوات خدمة (١٠) سنوات فأكثر من الجنسين، المتمثِّلين في بعض الأكاديميين المتخصصين بكليات التربية في الجامعات السعودية، وبعض مديري ومديرات المدارس ومشرفي إدارات التعليم، بلغت (٤٧) مفردةً. وتوصَّل البحث إلى مجموعةٍ من النتائج، أهمها: أنَّ مفردات عينة البحث قد أعطت درجةً مو افقة (كبيرةً جدًّا) لِبُعْد: "دور المعلم في تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب"، بينما حصل بُعْد: "دور المعلم في وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية" على المرتبة الثانية بدرجة مو افقة (كبيرة)، وأخيرًا بُعْد: "دور المعلم في تنظيم البيئة التعليمية" أيضًا بدرجة مو افقة (كبيرة). كما أثبت البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لبعض مُتغيّرات البحث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعض الآخر. وفي ضوء النتائج قدَّم البحث عددًا من التوصيات.

Abstract:

The current research aimed to identify the role of the teacher in managing the educational environment, in the areas of: (developing plans for the development of the educational environment, organizing the educational environment, and creating the psychological and social climate for students), and to detect statistical differences in the responses of the research sample, which are attributed to the research variables: (gender, and type of work). To achieve the goal of the research, a questionnaire consisting of (30) items was used, distributed on (3) dimensions, which are: (developing plans to develop the educational environment, organizing the educational environment, and creating the psychological and social climate for students). It was distributed to the research sample consisting of: a group of experts who spent years of service (10) years or more of both sexes, represented by some academics specialized in faculties of education in Saudi universities, and some principals and principals of schools and supervisors of education departments, amounted to (47) items. The research reached a set of results, the most important of which are: that the research sample vocabulary gave a (very large) degree of agreement to the dimension: "the teacher's role in creating the psychological and social climate for students", while the dimension: "the teacher's role in developing plans to develop the educational environment" ranked first. the second with a (significant) degree of agreement, and finally a dimension: "The teacher's role in organizing the educational environment" also with a (significant) degree of agreement. The research also proved the existence of statistically significant differences according to some research variables, and the absence of statistically significant differences in others. In light of the results, the research presented a number of recommendations.

المقدمة:

تعد المتغيرات التكنولوجية والإدارية والاجتماعية التي يشهدها القرن الواحد والعشرون، ذات تأثير مباشر على البيئات بالمؤسسات التعليمية، لذا فإنَّ المعلمين كمُنظِّمين للعملية التعليمية بحاجةٍ لأداء مهام وأدوار جديدة، وذلك من أجل مواجهة التحديات والظروف الحالية للبيئات التعليمية، وتكريس كل جهودهم لإدارة مناخ إيجابي وآمن في الصف الدراسي.

ومع هذه الظروف والمتغيرات المتتابعة التي تواجهها المؤسسات التربوية في العصر الحالي؛ تبرز أهمية إدارة البيئة التعليمية إدارةً فاعلةً، يمكن بها إحداث نقلة نوعية في الوظائف والأدوار التي يقوم بها المعلم، والذي يُمثِّل دورًا حيويًّا في العملية التعليمية؛ للوصول إلى مُخْرَجات عالية التميُّز (الحارثي، ٢٠٢١، ص. ١١٧).

كما من المعترف به عالميًّا أنَّ المعلم هو العمود الفقري لأيِّ نظام تعليمي، وله دورٌ محوريٌّ على مَن حوله مِن الطلاب، ويجب أنْ يعرف كيفية إدارة طلابه داخل الصفِّ، بالإضافة إلى أداء أدواره بشكل فعَّال، فالمعلم قد يقوم بستة أدوار في إدارته للبيئة التعليمية؛ فهو مُخطِّط ومُنظِّم ومشارك ومر اقب ومُوجِّه ومُحفِّز (Rindu & Ariyanti, 2017, p.84). وبالتالي؛ كانت هناك حاجة لتفعيل دوره في إدارته للبيئة التعليمية، وضبط المُخْرَجات، ومواكبة الاتجاهات التربوية المعاصرة لمحيطه التعليمي.

وقد أكَّدت دراسة بتريك (Petrík, 2019) على أنَّ المعلم له دورٌ مهمٌّ في تشكيل البيئة التعليمية، و أنه يساعد في تحديد نجاحها، ويُؤثِّر تأثيرًا قياديًّا على الطلاب؛ من خلال توظيف أسلوبه الإداري والتعليمي؛ مما يؤدي إلى تشكيل شخصيات الطلاب بشكل كبير، يجعلهم يشعرون بالرضا داخل الصف الذي يسيطر عليه المناخ الإيجابي (p.5). وللتعرُّف على دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية، ومدى أهمية هذا الدور من خلال انعكاساته الإيجابية على جودة العملية التعليمية ونجاحها؛ قام البحث الحالي بهذه الدراسة.

مشكلة البحث:

أصبحت إدارة البيئة التعليمية إحدى أبرز اهتمامات القادة التربويين القائمين على العملية التعليمية والتربوية، والذين ينادون بأهمية إدارة البيئة التعليمية المناسبة للطلاب، وذلك لِمَا تعكسه من إيجابيات وفو ائد تخدم العملية التعليمية، وتُقدِّم بيئةً تعليميةً آمنةً، تغرس القِيَم والمبادئ والممارسات الإيجابية لدى الطلاب، وتُنمِّي من تطوُّرهم الفكري والثقافي، وبالتالي؛ مساعدة الطالب على إتمام مسيرته التعليمية (Kirillov, Vinichenko, Melnichuk, Melnichuk & Vinogradove, 2016).

ونظرًا لمكانة المعلم، وأهمية إدارته لمحيطه التعليمي إدارة جيدة، وربطها بجودة المُخْرَجات التي يَعْقِد عليها المجتمعُ آمالَه، و انطلاقًا من تحديد أدواره خاصةً وأنَّ بيئات مدارس اليومَ تعيش مرحلة نمو مستمرة من حيث الكمِّ والكيف، فهناك تز ايُد في نِسَب الإقبال على التعليم من جهةٍ، وتنوُّع في مصادر التعلُّم، وتعدُّد في المفاهيم والمفردات والقِيَم التي تسعى المدرسة لتنميتها لدى الناشئة من جهةٍ أخرى؛ نظرًا إلى ذلك كله دَعَت الحاجة إلى التعرُّف على دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية بمدارس التعليم العام، وهو ما يسعى البحث الحالي إلى تحقيقه.

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية في بُعْد "وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية"؟
٢. ما دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية في بُعْد "تنظيم البيئة التعليمية"؟
٣. ما دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية في بُعْد "تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب"؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في استجابات عينة البحث تُعْزَى لِمُتَغيِّرات البحث: (نوع الجنس - نوع العمل)؟

أهداف البحث:

١. التعرُّف على دور المعلم في وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية.
٢. التعرُّف على دور المعلم في تنظيم البيئة التعليمية.
٣. التعرُّف على دور المعلم في تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب.
٤. الكشف عن الفروق الإحصائية في استجابات عينة البحث، والتي تُعْزَى لِمُتَغيِّرات البحث: (نوع الجنس - نوع العمل).

أهمية البحث:

١. الأهمية العملية: يعتبر البحث الحالي من البحوث والدراسات المهمة؛ كونه يربط بين دور المعلم، وإدارة البيئة التعليمية، خاصةً وأن أهداف التربية والتعليم تتغير لتواكب التطورات، كما أنَّ الإدارة الصفية التقليدية أصبحت غير قادرة على تحقيق هذه الأهداف.

٢. الأهمية العلمية: قد يُسهِم هذا البحث في فتح مجال جديد لإجراء أبحاث أخرى مشابهة، وتقديم مقترحات تزيد من التعرُّف على دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: معرفة دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية، وذلك في مجالات: (وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية، وتنظيم البيئة التعليمية، وتهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب).

الحدود البشرية: مجموعة من الخبراء ممن أَمْضَوا سنوات خدمة (١٠) سنوات فأكثر من الجنسين، المتمثلين في بعض الأكاديميين المتخصِّصين من كليات التربية بالجامعات السعودية، وبعض مديري ومديرات المدارس ومشرفي إدارات التعليم.

الحدود الزمانية: طُبِّق البحث ميدانيًّا خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٢م).

مصطلحات البحث:

إدارة البيئة التعليمية:

إدارة البيئة التعليمة هي: جميع النشاطات والعمليات التي تتمُّ داخل المحيط التنظيمي المدرسي، والذي تتكامل فيه الموارد البشرية والموارد المادية والأنظمة والإجراءات وطرائق العمل التعليمي؛ لتحقيق هدف مُحدَّد أو نشاط هادف (Andersone, 2017, p.18).

كما تُعرِّفها دراسة ستوكالينا (Stukalina, 2013) بأنها: إدارة نظام مُتعدِّد المستويات، يحتوي على أنظمة فرعية مختلفة ومترابطة؛ لضمان التحسين المستمر لجودة البيئة التعليمية المقدَّمة للطالب، وهي تتضمَّن إدارة الموارد التنظيمية المادية وغير المادية (p.1058).

وفي ضوء ما تقدم؛ يمكن تعريف دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية إجرائيًّا في البحث الحالي بأنها: مجموعة من العمليات والإجراءات التربوية المخطَّطة والمنظَّمة، يُوظِّفها المعلم لإدارة محيطه التنظيمي المدرسي، وتتضمَّن: وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية، وتنظيم البيئة التعليمية، وتهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب. وذلك لتحقيق هدف مُحدَّد أو نشاط هادف.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الإطار النظري.

إدارة البيئة التعليمية:

١. تعريف إدارة البيئة التعليمية:

تُعَدّ الفصول الدراسية بيئةً مهمةً في عملية التدريس والتعلُّم لكلِّ مؤسسةٍ تعليميةٍ؛ حيث إنَّها نقطة التقاء، تَحْدُث فيها التفاعلات بين المعلم والطالب، كما تُعَدّ بيئةً اجتماعيةً ونفسيةً، يُنشِئها المعلم في الفصل؛ من خلال الإدارة التي يُقدِّمها، والتي يلتقي فيها بطلابه بشكلٍ شبه يومي (Oyeniyi, 2019, p.61).

وقد استعرضت بعض الدراسات تعريف البيئة التعليمية؛ حيث عرَّفت دراسة آنياجو (Anyaogu, 2016) البيئة التعليمية بأنها: "المواقع المادية المتنوِّعة والسياقات الثقافية التي يتعلَّم فيها الطلاب؛ مثل: أماكن المدرسة الداخلية والخارجية، وهذا ما يُفسِّر سبب استخدام مصطلح البيئة التعليمية في كثيرٍ من الأحيان؛ ليكون بديلًا للصف الدراسي، والذي له دلالات محدودة وتقليدية" (p.2).

وعند الحديث عن تعريف إدارة البيئة التعليمية بشكل أكثر تحديدًا ودقةً؛ فقد تناولت دراسة سافاج & Savage) (Savage, 2010 تعريفًا لإدارة البيئة التعليمية، والتي تعني: عملية تنظيم وإدارة أعمال الصف الدراسي؛ من خلال سلطة

المعلم الرسمية وغير الرسمية، والتي يمكن بواسطتها تحقيق الأهداف التعليمية. كما أشارت دراسة ستيرنبرغ وويليامز (Sternberg & Williams, 2017) إلى أنها: مجموعة من الأساليب والمهارات التي يمارسها المعلم داخل غرفة الصف؛ من أجل تحقيق بيئة تعليمية إيجابية لجميع الطلاب، وهي عملية يتمُّ من خلالها توفير جميع الظروف الملائمة للتعلُّم.

مما سبق؛ يمكن القول: إنَّ مفهوم إدارة البيئة التعليمية هو عبارة عن: مجموعة أنشطة وأساليب وطُرُق وإجراءات يُوظِّفها المعلمُ لتهيئة مناخ تعليمي يُحقِّق الأهداف المنشودة، وبناءً على ذلك؛ فإنَّ إدارة البيئة التعليمية تتضمَّن مُكوِّنات هي: المعلم، والطالب، والتخطيط، والتنظيم الجيد للتعليم، وطُرُق التعامُل مع الطلاب.

٢. عناصر إدارة البيئة التعليمية:

يُلخِّص الطيب (٢٠٢٠) عناصر إدارة البيئة التعليمية كالآتي:

- إدارة البيئة الجغرافية: وتشمل البناء المدرسي، ومَرَافقه، والتجهيزات، والمكتبة، والملاعب، والحدائق، ودُور العبادة، ودورات المياه، ونظافة المدرسة، وموقع المدرسة، والجو الصحي لها. وجميعها تُعْتَبر مَدْخَلًا مُهمًّا من مَدَاخل التربية، وعنصرًا أساسيًّا في تحقيق الأهداف المنشودة.
- إدارة البيئة الأكاديمية: وتشمل الكتب، والمراجع، والوسائل التعليمية، والمناهج، وأساليب التقويم. والتي جميعها لديها القدرة على تكوين شخصية الطالب المتكاملة.
- إدارة البيئة الاجتماعية: وتشمل إدارة المدرسة، والعلاقات الإنسانية، والانضباط، والنظام، والتفاعُل الاجتماعي. وهي تُعبِّر عن مجموعة الخصائص الداخلية التي تُميِّز المدرسة عن غيرها، والتي تتمثَّل في شبكة العلاقات التي تربط بين مختلف عناصرها؛ من: إدارة، ومعلمين، وطلاب؛ كلٌّ حسب دوره ومَوْقعه في العملية التعليمية، والتي تُؤدِّي دورًا تربويًّا.
- إدارة البيئة الترويحية: وتشمل الأنشطة الرياضية، والفنية، والاجتماعية، والثقافية. وهي تُمثِّل الجانب التقدُّمي في التربية المعاصرة؛ لأنه يهتمُّ اهتمامًا كبيرًا بالجوانب اليومية والحياتية للمتعلمين في مختلف مراحل نموهم (ص. ١٢٤).

٣. مُقوِّمات إدارة البيئة التعليمية:

تُعْتَبر البيئة التعليمية كيانًا تعليميًّا واجتماعيًّا، له تأثيرٌكبيرٌفي حياة الطلاب، وتحقيق أهداف التربية، وتحقيق أهداف المجتمع، وتحقيق النمو السليم. وتعتمد إدارة هذه البيئة على مجموعةٍ متكاملةٍ مِن المقوِّمات، ذَكَرها الحارثي (٢٠٢١، ص.١٢٨) على النحو التالي:

- تطوير فريق العمل المدرسي: فنجاح العمل التربوي والتعليمي يتطلَّب تحويل العاملين إلى فريق عمل مُوحَّد، يتميَّز بالاتِّساق والتناغُم، ويمتلك مهارات مُتطوِّرة وقدرات عالية.
- الاستمرارفي تطوير المناهج الدراسية، وذلك بإدخال خبرات حديثة، وتحديث الخبرات السابقة، وهندسة المناهج، والربط بينها وبين البيئة الخارجية.
- تحديث الوسائل التعليمية والبيئة التقنية المدرسية، فالتقنيات الحديثة لها أهميتها وقدرتها على تحديث طرائق التدريس، وتحقيق مشاركة الطلاب، وتهيئتهم وَفْقَ مُتطلَّبات المستقبل.
- توثيق علاقة المدارس مع المؤسسات الاستثمارية لأهمية الدعم المقدَّم من المؤسسات الاقتصادية الاستثمارية؛ لِمَا لها من تأثير مباشرفي تطوير العملية التعليمية في بيئات التعلُّم.

وبناءً على ما سبق؛ يجب على المعلم أنْ يَعِيَ جيدًا هذه المقوِّمات؛ كونها تهتم بربط أسلوبه وقدراته وخصائصه بالإمكانات المتاحة، وتهتم بمستقبل التربية، خاصةً وأنَّ هناك اتجاهات تربوية حديثة تُلقِي بظلالها على طُرُق ووسائل تحقيق الأهداف للبيئات التعليمية.

٤. دورالمعلم في إدارة البيئة التعليمية:

يرى البحث الحالي أنَّه بسبب التغيُّرات التي حصلت في الميدان التعليمي؛ رَافَقَها تغيُّرٌكبيرٌفي دورالمعلم في إدارة البيئة التعليمية فيما يتعلَّق بتهيئة المناخ المدرسي، وتقديم الدعم النفسي للطلاب، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، والاعتماد على التعلُّم الذاتي. ويمكن تحديد دورالمعلم في إدارة البيئة التعليمية التي سيتم اعتمادها في البحث الحالي بالآتي:

أ) دور المعلم في وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية:

يتمثَّل هذا الدور في قدرة المعلم على وضع خطط إستراتيجية؛ للوصول إلى التميُّز، وتحقيق الرؤية والرسالة التعليمية المشتركة، في ظل ثقافة مدرسية جيدة آمنة، مُواكِبة للتطوُّر، وتتناسب مع المواقف التعليمية التي يعيشها الصفُّ. ويمكن أنْ يتضمَّن هذا النوع من الدور للمعلم ما يلي:

- أن يضع بعين الاعتبار تحديد إستراتيجيات تدريس المناهج؛ لصنع تجربة تعليمية هادفة لجميع طلاب الفصل، دون استثناءات (Prameswari & Budiyanto, 2017, p.17).
- دمج وسائل التكنولوجيا الحديثة؛ كتطبيقات التواصل الاجتماعي؛ بطُرُقٍ تُمكِّن من المشاركة الفعَّالة والتفاعُل النَّشِط مع الطلاب، ومساعدتهم على تطبيق التقنيات والأدوات الحديثة بشكلٍ صحيحٍ وإيجابيٍّ (Shaikh & Khoja, 2012, p.24).
- التنبؤ باحتياجات المستقبل للمجتمع أثناء تحديد المفاهيم والمهارات الأساسية لكلِّ درسٍ، وبما يُحرِّك الطلاب إلى الأمام وإلى المستقبل، ويجعلهم قادرين على فهم ما تطلبه التنمية المستقبلية في ضوء خطوات هادئة وواضحة.
- الانضباط بمواعيد الحصص الدراسية؛ كدخوله الغرفة الصَّفِّيَّة عند الموعد المحدَّد، وأنْ يبدأ درسه ويُنهِيه بنهاية الحصة؛ بما يشغل وقت الحصة الدراسية بالكامل (خليل، ٢٠١٧، ص. ٣٧).
- جودة إعداد الدروس، والتخطيط المسبَق لها، والتأكُّد من توافُر الأدوات والأجهزة والوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس.
- تزويد الطلاب بصفةٍ مستمرةٍ بأنشطة تعليمية متنوعة ومُرتَّبة، وتحت إدارة وإشراف المعلم (Anyaogu, 2016, p.3).

ب) دور المعلم في تنظيم البيئة التعليمية:

ويتمثَّل هذا الدور في كلِّ ما يقوم به المعلم من عملٍ أو نشاطٍ مُنظَّم، داخل غرفة الصَّفِّ أو خارجها؛ بصورةٍ تخدم أهداف العملية التعليمية. ويمكن تحديد هذه الأدوار بما يلي:

- تنظيم أنشطة التعلُّم التي يمكن تحقيقها داخل غرفة الصَّفِّ؛ من خلال مجموعات كبيرة ومجموعات صغيرة وفردية من الطلاب؛ لتحقيق الأهداف المخطَّطة بفعاليةٍ (Anyaogu, 2016, p.5).
- مشاركة الطلاب داخل غرفة الصفِّ؛ من خلال الحوار، والمشاركة الإيجابية؛ لدعم البيئة التعليمية في صنع واتخاذ بعض القرارات المهمة، ذات الصلة بالعملية التعليمية (البيلي، ٢٠١٦، ص. ٢٥٦).
- الحفاظ على قوانين النظام داخل الصفِّ، وتوعية الطلاب بالاهتمام والمحافظة على بيئة الصفِّ المادية؛ كالإضاءة والتهوية، وتنظيم الطاولات بقَدْرِ ما تسمح به المساحة، وبطريقة تتيح لكلِّ طالبٍ الوصول الفوري إلى الموارد المناسبة (Oyeniyi, 2019, p.64).
- يتيح الفرصة للطلاب ليتعلَّموا تعليمًا ذاتيًّا، بدافعٍ منهم، ورغبةٍ أكيدةٍ في تعلُّم ما يختارونه من موضوعات، في الوقت الذي يتناسب مع ظروفهم، وتشجيعهم على التعلُّم التعاوني؛ من خلال التواصُل والتلاحُم فيما بينهم (المنصوري والدويلة، ٢٠١٤، ص. ٥٠٥).
- يستخدم الأسئلة المنظَّمة، ويطرح المناقشات بطُرُق سليمة وعلمية فعَّالة، مع تنظيم الأفكار والآراء والمفاهيم التي يتناولها الدرس.
- أنْ يُنفِّذ الدروس وَفْقًا للخطة المعدَّة مُسبَقًا، وإعادة تنظيم خططه التدريسية؛ بناءً على ما اكتشفه خلال تنفيذ الدروس السابقة.

ج) دور المعلم في تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب:

ويعني إدارة التوجيه والتفاعُل بين قُطْبَيْ العملية التعليمية، وهما: المعلم، والطالب. والتي تهدف إلى توفير المناخ الصَّفِّي أو الجو الملائم لبلوغ الأهداف المخطَّطة؛ لإشباع حاجات الطلاب النفسية والاجتماعية، وتلبيتها. ويتمثَّل هذا الدور في الآتي:

- استخدام إستراتيجيات بناء العلاقات بينه وبين الطلاب وفيما بينهم أيضًا، على أنْ تُبنَى هذه العلاقات على روابط متبادلة بثقةٍ وإيجابيةٍ، وأنْ يُظهِر المعلمُ اهتمامًا كبيرًا بالإجابة عن أسئلة وتعليقات الطلاب (Barr, 2016, p.2).

- أنْ يتفهَّم المعلم مشكلات الطلاب برَوِيَّةٍ وعنايةٍ، ومساعدتهم لإشباع رغباتهم الأساسية؛ مثل: الشعوربالأمن والطُّمَأْنِينة.
- أنْ تقوم العلاقات الودية والتفاعُل بين المعلم والطالب على القِيَم الضِّمْنية والصريحة؛ مثل: الصدق، والإنصاف، والشفافية، والاستقامة، وحُسْن التقدير (Petrík, 2019, p.6).
- إتاحة الفرصة للطلاب لاستخدام بيئة التعلُّم "خارج المدرسة"؛ من خلال رحلة يغامر فيها الطلاب بنشاطات مُتعدِّدة، والتي عادةً لا تتمُّ داخل البيئة التعليمية، وذلك لتلبية احتياجاتهم التعليمية المتنوِّعة، فالجميع لا يتعلَّم بالطريقة نفسها، ولا يتمتَّعون بقدرات واحدة، و إنما لديهم مهارات مختلفة (Anyaogu, 2016, p.6).
- أنْ يستخدم أسلوب الاتصال المتعدِّد الاتجاهات، والذي يسمح بالمناقشة مع الطلاب، وأنْ يسمح لهم بحرية التفكير، والتعبيرعن آرائهم. وأنْ يُعزِّزلديهم الثقة بالنفس، والأمل في الحياة؛ بشكلٍ يُسهِّل عليهم مواجهة الصعوبات والمشكلات (خليل، ٢٠١٧، ص. ٣٥).
- يُظهر اهتمامًا كبيرًا بمشكلات الطلاب التحصيلية والنفسية والاجتماعية، ويعالج بحكمةٍ السلوك غير الصحيح أثناء الدرس، والابتعاد عن عقد المقارنات بين الطلاب.

يتَّضح مما سبق: أنَّ أدوار المعلم التي تمَّ استعراضها هي أدوار مهمة وأساسية في إدارة البيئة التعليمية، الغرض منها: تحسين أداء العمل بها، وزيادة الكفاءة والجودة بالْمُخْرَجات وتطوُّرها، وتحسين الخدمات التعليمية، وتحقيق الأهداف المنشودة التي تَسْعَى الإدارات المدرسية إلى تحقيقها.

ثانياً: الدراسات السابقة.

- هدفت دراسة الحارثي (٢٠٢١) إلى التعرُّف على دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفِّزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحوُّل الوطني (٢٠٢٠)، وذلك في مجال القيادة المدرسية، ومجال التدريس، ومجال الخدمات المسانِدة؛ مِن وُجْهة نظر قادة المدارس الثانوية، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة. وقد أظهرت نتائج الدراسة حصول جميع مجالات البحث على درجة (متوسطة)؛ لذا قدَّم البحث عددًا من التوصيات؛ مِن أهمها: تصميم برامج تدريبية متقدمة لتطوير أداء قادة المدارس ورعاية الأفكار القيادية.
- هدفت دراسة ساري وآخرين (Sari, Koul, Rochanah, Arum & Muda, 2019) إلى محاولة الإجابة عن كيف يمكن لإدارة البيئة التعليمية تحسين المواطنة التنظيمية؛ من أجل توفير بيئة تعليمية آمنة ومريحة وجودة عالية في مجالين؛ هما: (المشاركة في العمل المدرسي، والرضا الوظيفي). وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣٠٦) معلمًا، من (٢٤) مدرسة مُوزَّعة على (٥) مناطق من العاصمة الإندونيسية "جاكرتا"، وتم جمع البيانات من خلال استبانات، صُمِّمت من أجل هذا الغرض. وأظهرت نتائج الدراسة: أنَّ هناك تأثيرًا إيجابيًّا من إدارة البيئة التعليمية؛ من خلال المشاركة في العمل المدرسي والرضا الوظيفي؛ على سلوك المواطنة التنظيمية للبيئة التعليمية.
- هدفت دراسة ماكوفيتش (Makovec, 2018) إلى الكشف عن دور المعلم في البيئة التعليمية؛ من خلال عاملين؛ هما: (العامل الثقافي، والعامل الاجتماعي)، وكيف يُؤثِّر هذان العاملان على مِهَنية المعلم داخل بيئة الصفِّ، وهل مُتغيِّرات: (المؤهِّل العلمي للمعلمين، وسنوات خبرتهم المهنية، وتخصصاتهم) تُؤثِّر على أدوارهم داخل الصف. وقد أظهرت نتائج الدراسة: أنَّ المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة يشعرون أنهم مُؤهَّلون بشكل أفضل لأداء أدوارهم؛ من خلال العامل الثقافي والعامل الاجتماعي؛ من المعلمين أصحاب الخبرة الأقل. وأن سماتهم الشخصية لها دورٌكبيرٌفي التأثيرعلى الطلاب داخل بيئة الصف، وبالتالي؛ فإنَّ أدوار المعلمين المختلفة لها تأثيرٌ مهمٌّ على هوية الطالب داخل البيئة التعليمية.
- هدفت دراسة خليل (٢٠١٧) إلى الكشف عن و اقع ممارسة المعلم الجديد لأدواره، في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة؛ مِن وُجْهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث الدولية؛ في مجالات: (تنظيم البيئة التعليمية، ومجال ضبط سلوك الطلاب، ومجال تخطيط الدروس، ومجال استثارة الدافعية وتنمية التفكير). ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، والتي طُبِّقت على عينةٍ بلغت (١٦٠) مديرًا ومديرةً. ومن أهم نتائج الدراسة: أنَّ مستوى ممارسة المعلم الجديد لأدواره في إدارة الصفِّ في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة

مِن وُجْهة نظر عينة الدراسة لمجالات البحث كانت بدرجة (متوسطة). وفي ضوء هذه النتائج قدَّمت الدراسة تصوُّرًا مقترحًا، وأوصت بضرورة رفع مستوى التعاون بين المعلمين ذوي الخبرة الطويلة والمعلمين الجُدُد، واهتمام كليات التربية ببرامج تنمية المعلمين الجُدُد في إدارة الصفِّ.

- هدفت دراسة آنياجو (Anyaogu, 2016) إلى التركيز على أهمية إدارة البيئة التعليمية؛ من خلال الإبداع القيادي لصنع بيئة الإبداع في المدارس، كما تحدَّثت عن مُكوِّنات بيئات التعلُّم، والعوامل التي تُؤثِّر على تنمية الإبداع داخل هذه البيئات. وتوصلت هذه الدراسة إلى أنَّ إدارة البيئة التعليمية بطُرُقٍ إبداعيةٍ شرطٌ لا غِنًى عنه للتدريس والتعلُّم الفعَّال. وقدَّمت الدراسة توصيات؛ من أهمها: أنه يجب على إدارة المدرسة/المعلم تكثيف الجهود؛ لجعل بيئة التعلُّم مواتيةً للتعلُّم الفعَّال والإبداع.
- هدفت دراسة ستوكالينا (Stukalina, 2013) إلى وصف بعض الأدوات الإدارية، التي يُمكِن لمديري التعليم استخدامها بشكل فعَّال؛ لدعم اتخاذ القرار الإستراتيجي لإدارة البيئة التعليمية بمدارس المراحل العليا؛ من أجل الاستفادة المثلى من مواردها اللازمة للحفاظ على جودة البيئة التعليمية، وذلك في سياق التطوير التنافُسي المستمر لمؤسسات التعليم للمراحل العليا. وأوصت هذه الدراسة بأنْ يأخذ مديرو التعليم عند تطوير إستراتيجياتهم في الاعتبار العواملَ الداخلية والعوامل الخارجية، التي تُؤثِّر على عملياتهم الإدارية، وتُؤثِّر على اختيار الإجراءات والتقنيات المستخدمة في عملية التخطيط الإستراتيجي، وذلك من أجل التعامُل مع ديناميكية البيئة التعليمية، فنجاحُ أيِّ مؤسسةٍ تعليميةٍ يعتمد إلى حَدٍّ كبيرٍ على قدرتها على إدارة بيئتها مِن قِبَلِ منسوبيها، واتخاذهم القرار الإستراتيجي المؤثر، والذي يرتبط بمدى قدرتهم على استخدام الأداة الإدارية ذات التأثير على العملية التعليمية.
- هدفت دراسة شيخ وخوجه (Shaikh & Khoja, 2012) إلى مناقشة الأدوار والكفاءات المتغيِّرة للمعلم في بيئات التعلُّم، وذلك في سياق التطوُّرات السائدة التي تحقَّقت من خلال التوافُر الواسع للبرامج الاجتماعية، والتي سهَّلت تطوير بيئات التعلُّم. وقد تمَّ ذلك من خلال مراجعةٍ مُتعمِّقةٍ للأدبيات الخاصة بكفاءات المعلم الاجتماعية، وأدواره فيما يتعلَّق بالمهام والإرشادات التي يُقدِّمونها للطلاب. وقدَّمت الدراسة تصوُّرًا يتضمَّن (٦) أدوار للمعلم، يجب أخذها بعين الاعتبار، وهي: (دور المعلم في التخطيط، ودوره في التصميم، ودوره في التعليم والتعلُّم، ودوره في الاتصال، ودوره في التفاعُل الاجتماعي مع الطلاب، ودوره في الإدارة باستخدام التكنولوجيا).

يتَّضح مما سبق، ومن خلال مراجعة واستعراض الدراسات والبحوث السابقة التي تتعلَّق بموضوع البحث الحالي: اهتمام كلِّ دراسةٍ من الدراسات السابقة بإحدى جوانب مُكوِّنات إدارة البيئة التعليمية؛ لذا جاءت الدراسات مُتعدِّدة ومُتنوِّعة لتتناول مُتغيِّرات مُتعدِّدة. وقد استفاد البحثُ الحالي من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري والأداة البحثية التي استُعْمِلت في هذا البحث. وتميَّز وتفرَّد البحث الحالي بسعيه للتعرُّف على أهمية دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية في مجالات ثلاثة، وهي: (دور المعلم في وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية، ودور المعلم في تنظيم البيئة التعليمية، ودور المعلم في تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب)، مِن وُجْهة نظر مجموعة من الخبراء؛ ممن تجاوزت سنوات خدمتهم (١٠) سنوات من الجنسين، المتمثلين في بعض الأساتذة المتخصصين بكليات التربية في الجامعات السعودية، وبعض مديري المدارس ومشرفي إدارات التعليم، وذلك لِمَا لإدارة البيئة التعليمية من أهميةٍ كبيرةٍ لاستيعاب وتطبيق إستراتيجيات التعلُّم والتربية المتغيِّرة في مؤسسات التعليم العام؛ مما ينعكس إيجابًا على جودة عملية التعلُّم ونجاحها وجودة مُخْرَجاتها.

إجراءات البحث الميدانية: أولًا: منهج البحث.

يتبنَّى البحث الحالي المنهج الوصفي، الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات، وتحليلها، وتفسيرها. ويُعرَّف بأنه: "المنهج الذي يعتمد على فهم الحاضر؛ من أجل توجيه المستقبل؛ من خلال دراسة الواقع، والتعرُّف على جوانب القوة والضعف فيه؛ لمعرفة مدى صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة إلى إحداث تغيُّرات جزئية أو أساسية فيه. ولا يقتصر المنهج الوصفي التحليلي على جمع البيانات وتبويبها فقط، ولكنَّه يتضمَّن قَدْرًا يسيرًا من التفسير لهذه النتائج؛ لاستخلاص تعميمات ذات مَغْزًى تُؤدِّي إلى تقدُّم المعرفة" (العساف، ٢٠١٦، ص.١٩١).

ثانياً: مجتمع البحث.

تكوَّن مجتمع البحث من: بعض مديري ومديرات المدارس والمشرفين التربويين والأكاديميين، المتخصصين في مجال القيادة والإدارة التربوية ومجال التربية بشكلٍ عامٍ؛ ممَّن تَعَدَّت خبرتهم عشر سنوات في المجال، (ذكور و إناث).

ثالثاً: عينة البحث.

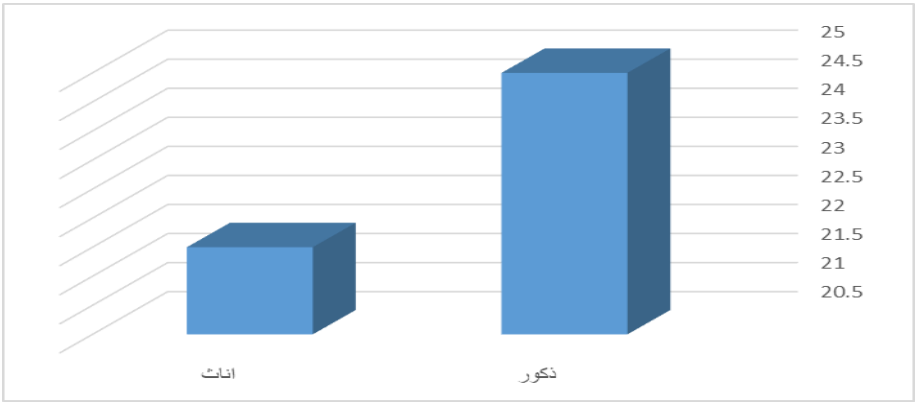
بلغت العينة الفعلية للبحث، والتي حصلت عليها الباحثة (٤٧) فردًا، وفيما يلي وصفٌ لعينة البحث تبعًا لنوع الجنس ونوع العمل:

أ- وصف العينة تبعًا لمتغيّر نوع الجنس:

جدول (١): وصف العينة تبعًا لمتغيّر نوع الجنس

م	الجنس	عدد العينة	النسبة المئوية ٪
١	ذكور	٢٥	٥٣,٢٪
٢	إناث	٢٢	٤٦,٨٪
	الإجمالي	٤٧	١٠٠٪

ويُوضِّح الرسم البياني التالي توزيع عينة البحث حسب متغيّر نوع الجنس:



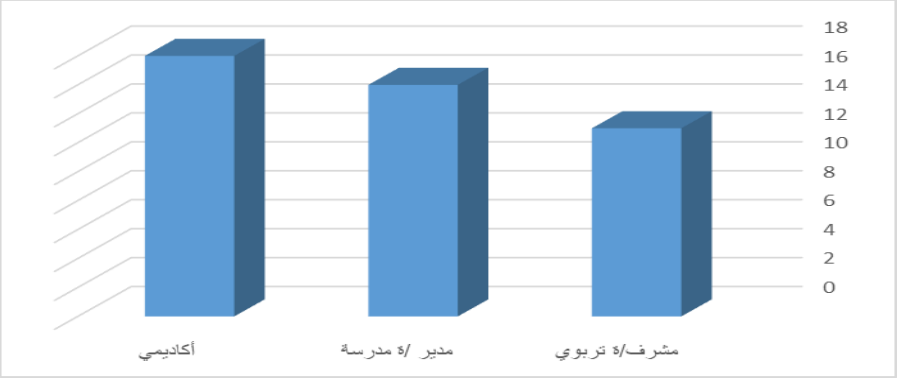
شكل (١): وصف العينة تبعًا لمتغير نوع الجنس

ب- وصف العينة تبعًا لمتغيّر نوع العمل:

جدول (٢): وصف العينة تبعًا لمتغيّر نوع العمل

م	نوع العمل	عدد العينة	النسبة المئوية ٪
١	مشرف/ة تربوي	١٣	٢٧,٧٪
٢	مدير/ة مدرسة	١٦	٣٤٪
٣	أكاديمي	١٨	٣٨,٣٪
	الإجمالي	٤٧	١٠٠٪

ويُوضِّح الرسم البياني التالي توزيع عينة البحث حسب متغيّر نوع العمل:



شكل (٢): وصف العينة تبعًا لمتغيّر نوع العمل

رابعًا: أداة البحث.

تمثلت أداة البحث في استبانة، تكوَّنت من (٣) أبعاد؛ بإجمالي (٣٠ عبارة)، كانت على النحو التالي:

البُعْد الأول: دور المعلم في وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية (١٠ عبارات).

البُعْد الثاني: دور المعلم في تنظيم البيئة التعليمية (١٠ عبارات).

البُعْد الثالث: دور المعلم في تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب في البيئة التعليمية (١٠ عبارات).

- صدق وثبات الاستبانة (الخصائص السيكومترية للاستبانة):

تمَّ حساب الخصائص السيكومترية للأداة، وفيما يلي عرضٌ لنتائج صدق وثبات الاستبانة:

أ- ثبات الاستبانة:

يُقصَد بثبات الأداة أنَّ النتائج التي نحصل عليها من الأداة لا تتغيَّر تغيُّرًا جوهريًّا عند إعادة استخدام الأداة مرةً أخرى على نفس العينة في نفس الظروف. وقد قامت الباحثة بالتأكُّد من ثبات الأداة باستخدام طريقتَيْ "ألفا -كرونباخ" والتجزئة النِّصْفية؛ كما يلي:

١- تمَّ حساب ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ثبات "ألفا - كرونباخ" للاستبانة ككلٍّ؛ حيث بلغت قيمته (٠,٩٨)، وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع.

كما تمَّ حساب معاملات ثبات "ألفا -كرونباخ" لكلِّ بُعْدٍ من أبعاد الاستبانة، كما هو مُوضَّح بجدول (٣) التالي:

جدول (٣): معاملات ثبات "ألفا -كرونباخ" لكلِّ بُعْدٍ من أبعاد الاستبانة

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا-كرونباخ
الأول	١٠	٠,٩٤
الثاني	١٠	٠,٩٥
الثالث	١٠	٠,٩٤
الكلي	٣٠	٠,٩٨

يتَّضح من جدول (٣) السابق: ارتفاع قِيَم معاملات ثبات "ألفا -كرونباخ" لكلِّ بُعْدٍ من أبعاد الاستبانة؛ حيث تراوحت قِيَم معاملات ثبات أبعاد الاستبانة ما بين (٠,٩٤ إلى ٠,٩٥).

٢- تمَّ حساب ثبات الاستبانة أيضًا باستخدام طريقة التجزئة النصفية؛ حيث تمَّ حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة "سبيرمان - براون"؛ وقد بلغت قيمته (٠,٩٥)، وهو ما يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة.

كما تمَّ حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكلِّ بُعْدٍ من أبعاد الاستبانة، كما يوضحها الجدول (٤) التالي:

جدول (٤): معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكلِّ بُعْدٍ من أبعاد الاستبانة

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات التجزئة النصفية
الأول	١٠	٠,٩١

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات التجزئة النصفية
الثاني	١٠	٠,٩٢
الثالث	١٠	٠,٩٠
الكلي	٣٠	٠,٩٥

يتَّضح من جدول (٤) السابق: ارتفاع قِيَم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكلّ بُعْدٍ من أبعاد الاستبانة؛ حيث تراوحت قِيَم معاملات ثبات أبعاد الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية ما بين (٠,٩٠ إلى ٠,٩٢).

وتشير تلك النتائج إلى أنَّ قِيَم الثبات لكافَّة أبعاد الاستبانة مرتفعة؛ مما يعطي مُؤشِّرًا لمناسبتها لتحقيق أهداف البحث الحالي، وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حالة إعادة تطبيق البحث.

ب- صدق الاستبانة:

١- صدق المحكمين:

بعد إعداد الأداة؛ تمَّ عرضها على مجموعةٍ من المحكمين في التخصُّص من ذوي الخبرة، والذين بلغ عددهم (١٠) محكمين، وتمَّ أخذ آرائهم؛ لتحديد مدى ملاءَمة الأبعاد لقياس الظاهرة محل البحث، ومدى ملاءَمة العبارات للبُعْد الذي تنتمي إليه، وسلامة الصياغة للعبارات، وإضافة ما يرونه مناسبًا أو الحذف، وتمَّ الأخذ بنسبة اتفاق (٨٠٪) فأعلى. وقد تمَّ الأخذ بآراء المحكمين؛ حيث لم يتمَّ استبعاد أي بُعْدٍ من الاستبانة، فيما عدا إعادة الصياغة، وبذلك أصبح العدد النهائي لعبارات الاستبانة (٣٠) عبارةً مُوزَّعة على ثلاثة أبعاد.

٢- صدق الاتِّساق الداخلي:

تمَّ حساب صدق الاتِّساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ عبارةٍ من عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للبُعْد الذي تنتمي إليه العبارة، والدرجة الكلية على الاستبانة؛ كما هو مُوضَّح في جدول (٥) التالي:

جدول (٥): نتائج قِيَم (معاملات الارتباط) الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الأول			١٦	**٠,٩١	**٠,٨٥
١	**٠,٦٧	**٠,٦٥	١٧	**٠,٧٢	**٠,٦٦
٢	**٠,٨٤	**٠,٨٨	١٨	**٠,٨٠	**٠,٧٥
٣	**٠,٨٦	**٠,٨٣	١٩	**٠,٨٣	**٠,٨٦
٤	**٠,٨١	**٠,٨٢	٢٠	**٠,٧٣	**٠,٦٦
٥	**٠,٨٠	**٠,٧٢	البعد الثالث		
٦	**٠,٩٠	**٠,٧٨	٢١	**٠,٨١	**٠,٨٠
٧	**٠,٨٩	**٠,٨٦	٢٢	**٠,٨٦	**٠,٨١
٨	**٠,٧٢	**٠,٨٣	٢٣	**٠,٩٥	**٠,٩١
٩	**٠,٧٢	**٠,٧٠	٢٤	**٠,٨٥	**٠,٧٩
١٠	**٠,٨٢	**٠,٧٨	٢٥	**٠,٧٦	**٠,٦٩
البعد الثاني			٢٦	**٠,٨٣	**٠,٧٥
١١	**٠,٨٦	**٠,٨٥	٢٧	**٠,٨٩	**٠,٨٠
١٢	**٠,٨١	**٠,٨٢	٢٨	**٠,٨٥	**٠,٧٨
١٣	**٠,٦٨	**٠,٦٧	٢٩	**٠,٨٢	**٠,٨٣

العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١٤	٠,٨٦**	٠,٨٦**	٣٠	٠,٧٠**	٠,٦٨**
١٥	٠,٨٠**	٠,٧٩**			

(**) معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

يتَّضح من الجدول السابق: ارتباط جميع العبارات بدرجة البُعْد الذي تنتمي إليه، وبالدرجة الكلية على الاستبانة؛ بمعاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وقد تراوحت قِيَم معاملات الارتباط بين (٠,٦٥ إلى ٠,٩٥)؛ مما يعني أنَّ جميع العبارات تتمتَّع بدرجة صدق اتِّساق داخلي مرتفعة.

كما تمَّ حساب معاملات الارتباط بين درجة البُعْد والدرجة الكلية على الاستبانة؛ كما هو مُوضَّح بالجدول (٦) التالي:

جدول (٦): نتائج قِيَم الاتِّساق الداخلي لأبعاد الاستبانة

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الأول	٠,٩٦
الثاني	٠,٩٧
الثالث	٠,٩٥

يتَّضح من الجدول السابق: ارتباط جميع الأبعاد بالدرجة الكلية على الاستبانة؛ بمعاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وقد تراوحت قِيَم معاملات الارتباط بين (٠,٩٥ إلى ٠,٩٧)؛ مما يعني أنَّ جميع الأبعاد تتمتَّع بدرجة صدق اتِّساق داخلي مرتفعة.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

تمَّ تحليل البيانات، ومعالجتها؛ باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار (٢٥)، وتمَّ استخدام الأساليب الإحصائية التالية؛ لحساب صدق وثبات الاستبانة:

- معامل ارتباط بيرسون Person correlation. معامل ثبات "ألفا - كرونباخ".
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية؛ باستخدام معادلة "سبيرمان - براون".

كما تمَّ استخدام الأساليب الإحصائية التالية؛ لتحليل بيانات الاستبانة:

- المتوسطات الوزنية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية.
- معاملات الارتباط الثنائية. اختبار (ت) للعينات المستقلة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي.

تحديد درجة الموافقة والأوزان النسبية:

تمَّ تحديد درجة الموافقة بناءً على قيمة المتوسط الحسابي، وفي ضوء درجات قطع مقياس أداة البحث، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة الموافقة؛ حيث تمَّ تحديد طول فترة مقياس "ليكرت" الخماسي المستخدمة في هذه الأداة (من ١ :٥)، وتمَّ حساب المدى (٥ - ١ = ٤)، والذي تمَّ تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة؛ للحصول على طول الفترة، أي (٤/٥ = ٠,٨)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وهي (١)، وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لباقي الفترات، كما هو مُبيَّن بالجدول التالي:

جدول (٧): درجة الموافقة بناءً على المتوسطات والأوزان النسبية

الأبعاد	الوزن النسبي	الفترة	المتوسط الوزني	درجة الموافقة
١	٢٠-٣٥,٩٪	(١) إلى - أقل من (١,٨)	١-١,٧٩	ضعيفة جدًا
٢	٣٦-٥١,٩٪	(١,٨) إلى - أقل من (٢,٦)	١,٨-٢,٥٩	ضعيفة
٣	٥٢-٦٧,٩٪	(٢,٦) إلى - أقل من (٣,٤)	٢,٦-٣,٣٩	متوسطة

٤	٦٨-٨٣,٩٪	(٣,٤) إلى - أقل من (٤,٢)	٣,٤-٤,١٩	كبيرة
٥	٨٤-١٠٠٪	(٤,٢) إلى - (٥)	٤,٢-٥	كبيرة جدًا

نتائج البحث: نتائج السؤال الأول:

نصَّ السؤال الأول على: "ما دور المعلم في وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية؟".

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات العينة على البُعْد الأول للاستبانة؛ لتحديد درجة الموافقة، ويوضح جدول (٨) التالي نتائج ذلك:

جدول (٨): المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث الخاصة بدور المعلم في وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية

رقم العبارة	العبارات	دور المعلم في وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية				
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	درجة الموافقة
١	وضع خطط لأنشطة تربوية تشغل وقت الحصة الدراسية بالكامل.	٣,٩١	١,٠٦	٧٨,٢	٩	كبيرة
٢	تحديد الإستراتيجيات التدريسية اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية.	٤,٣٢	٠,٨٩	٨٦,٤	١	كبيرة جدًا
٣	تحديد الوقت المناسب لكل هدف يثير انتباه الطلاب في الموقف التعليمي.	٤,٠٢	١,١٥	٨٠,٤	٧	كبيرة
٤	تحديد المفاهيم والمهارات الأساسية لكل درس.	٤,٣	٠,٩٩	٨٦	٢	كبيرة جدًا
٥	طرح الأسئلة بشكل منتظم باستخدام أساليب تعزيز مناسبة.	٤,٠٤	١,٠٦	٨٠,٨	٦	كبيرة
٦	تخطيط الدروس بما يعزز الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية.	٤,١٩	١,٠٤	٨٣,٨	٤	كبيرة
٧	تناول مبادئ التخطيط الجيد المدروس لمواجهة الموقف التعليمي بثقة وفعالية.	٤,٠٩	١,١٦	٨١,٨	٥	كبيرة
٨	توفير بيئة داعمة لتنمية الإبداع.	٣,٩٨	١,٣٣	٧٩,٦	٨	كبيرة
٩	توظيف التكنولوجيا الحديثة في تخطيط وتنفيذ الدروس والبرامج التعليمية.	٤,٢	٠,٩٥	٨٤	٣	كبيرة جدًا
١٠	تفهم احتياجات خطط التنمية المنسجمة مع تحديات المستقبل.	٣,٧٩	١,٢٢	٧٥,٨	١٠	كبيرة
	إجمالي البعد الأول	٤,٠٧	٠,٨٨	٨١,٤٥	-	كبيرة

يتَّضح من النتائج الموضَّحة بجدول (٨) السابق ما يلي:

- أعطى أفراد عينة البحث لبُعْد: (دور المعلم في وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية) درجة موافقة (كبيرة)، بمتوسط وزني (٤,٠٧)، ووزن نسبي (٨١,٤٥)، وانحراف معياري (٠,٨٨)؛ مما يدل على تقارُب الاستجابات وعدم تشتُّتها.
- جاءت أهم الأدوار التي يمارسها المعلم من حيث وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية في درجة الموافقة العبارة رقم (٢) ونصها: (تحديد الإستراتيجيات التدريسية اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية)؛ حيث حصلت على أعلى متوسط وزني (٤,٣٢)، وانحراف معياري (٠,٨٩)، وبدرجة موافقة (كبيرة جدًّا). يليها العبارة رقم (٤) ونصها: (تحديد المفاهيم والمهارات الأساسية لكلِّ درس)؛ حيث حصلت على متوسط وزني (٤,٣)، وانحراف معياري (٠,٩٩)، وبدرجة موافقة (كبيرة جدًّا).

- بينما جاءت أقل الأدوار التي يمارسها المعلم أهميةً من حيث وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية في درجة المو افقة العبارة رقم (١٠) ونصها: (تفهم احتياجات خطط التنمية المنسجمة مع تحديات المستقبل)؛ حيث حصلت على أقل متوسط وزني (٤,٠٧)، و انحراف معياري (١,٢٢)، وبدرجة مو افقة (كبيرة).

نتائج السؤال الثاني: نصَّ السؤال الثاني على: "ما دور المعلم في تنظيم البيئة التعليمية؟".

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات والانحر افات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات العينة على البُعْد الثاني للاستبانة؛ لتحديد درجة المو افقة. ويُوضِّح جدول (٩) التالي نتائج ذلك:

جدول (٩): المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث الخاصة بدور المعلم في تنظيم البيئة التعليمية

رقم العبارة	العبارات	دور المعلم في وضع تنظيم البيئة التعليمية				
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	درجة المو افقة
١١	تنظيم أفكار المنهج وربطها وفق خطط إستر اتيجية معينة.	٤,١١	١,٠٣	٨٢,٢	٤	كبيرة
١٢	توظيف الخبرات السابقة التي واجهت المعلم لتفادي حالات وسلو اقف مشابهة وحسن التصرف فيها.	٤,٢٨	٠,٩٥	٨٥,٦	١	كبيرة جدًا
١٣	تنظيم الطلاب داخل الصف الدراسي حسب إستر اتيجية التعليم.	٣,٩٦	١,٠٨	٧٩,٢	٧	كبيرة
١٤	الاهتمام بالجو انب المادية داخل الغرفة الصفية (الإضاءة، التهوية، درجة الحرارة، ... إلخ).	٤	١,١٨	٨٠	٦	كبيرة
١٥	تكوين المجموعات التعاونية داخل غرفة الصف.	٣,٩٤	١,٠٥	٧٨,٨	٨	كبيرة
١٦	مشاركة الطلاب في صنع و اتخاذ بعض القرارات المهمة داخل الصف الدراسي.	٣,٨٧	١,١٤	٧٧,٤	٩	كبيرة
١٧	تنظيم المنهج الدراسي بطرق إبداعية بما يمكن الطالب من التعلم الذاتي.	٣,٧	١,١٦	٧٤	١٠	كبيرة
١٨	استغلال وقت الحصة الدراسية بفاعلية وكفاءة.	٤,١٣	١,٠٦	٨٢,٦	٣	كبيرة
١٩	ابتكار أساليب الحوار والمناقشة مع الطلاب عند عرض الموضوعات التربوية ذات الصلة بالموقف التعليمي داخل الصف.	٤,٠٦	١,٠١	٨١,٢	٥	كبيرة
٢٠	توفير الوقت الكافي من الحصة لإظهار معارف ومهارات الطلاب المكتسبة من الدرس.	٤,٢٣	١,٠٩	٨٤,٦	٢	كبيرة جدًا
	إجمالي البعد الثاني	٤,٠٥	٠,٨٦	٨١,٠٦	-	كبيرة

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (٩) السابق ما يلي:

- أعطى أفراد عينة البحث لبُعْد (دور المعلم في تنظيم البيئة التعليمية) درجة مو افقة (كبيرة)، بمتوسط وزني (٤,٠٥)، ووزن نسبي (٨١,٠٦)، و انحراف معياري (٠,٨٦).
- وجاءت أهم الأدوار التي يمارسها المعلم في بُعْد تنظيم البيئة التعليمية في درجة المو افقة العبارة رقم (١٢) ونصها: (توظيف الخبرات السابقة لمواجهة حالات وسلو اقف مشابهة وحُسْن التصرُّف فيها)؛ حيث حصلت على أعلى متوسط

وزني (٤,٢٨) و انحراف معياري (٠,٩٥)، وبدرجة مو افقة (كبيرة جدًّا). بينما جاءت العبارة رقم (٢٠) ونصها: (توفير الوقت الكافي من الحصة لإظهار معارف ومهارات الطلاب المكتسبة) في المرتبة الثانية؛ بمتوسط وزني (٤,٢٣)، و انحراف معياري (١,٠٩)، وبدرجة مو افقة (كبيرة جدًّا).

- جاءت أقل الأدوار التي يمارسها المعلم أهميةً في بُعْد تنظيم البيئة التعليمية في درجة المو افقة العبارة رقم (١٧) ونصها: (تنظيم المنهج بطُرُق إبداعية؛ بما يُمكِّن الطالب من التعلُّم الذاتي)؛ حيث حصلت على أقل متوسط وزني (٣,٧)، و انحراف معياري (١,١٦)، وبدرجة مو افقة (كبيرة).

نتائج السؤال الثالث: نصَّ السؤال الثالث على: "ما دور المعلم في تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب في البيئة التعليمية؟".

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات والانحر افات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات العينة على البُعْد الثالث للاستبانة؛ لتحديد درجة المو افقة، ويُوضِّح جدول (١٠) التالي نتائج ذلك:

جدول (١٠): المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث الخاصة بدور المعلم في تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب في البيئة التعليمية

رقم العبارة	العبارات	دور المعلم في تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب				
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	درجة المو افقة
٢١	العمل على توفير مناخ تربوي إيجابي مع الطلاب بصورة عادلة ومتساوية.	٤,٢٦	٠,٨٥	٨٥,٢	٦	كبيرة جدًا
٢٢	التعامل بثقة مع الطلاب.	٤,٣٤	٠,٨٧	٨٦,٨	٤	كبيرة جدًا
٢٣	إيجاد علاقات ودية متبادلة مع الطلاب ومع بعضهم البعض.	٤,٣٢	٠,٨٤	٨٦,٤	٥	كبيرة جدًا
٢٤	تشجيع الطلاب على العمل الجماعي التعاوني داخل الصف.	٤,٢	٠,٩٩	٨٣,٨	٨	كبيرة جدًا
٢٥	تطوير حب التنافس عند الطلاب بعيدًا عن حب الذات والأنانية.	٤,١٩	١,١٢	٨٣,٨	٩	كبيرة
٢٦	احترام وتقدير الظروف الاجتماعية للطلاب.	٤,٤٣	٠,٩	٨٨,٦	١	كبيرة جدًا
٢٧	تهيئة مناخًا صفيًّا آمنًا للطلاب بعيدًا عن الخوف.	٤,٤	٠,٩٣	٨٨	٢	كبيرة جدًا
٢٨	تهيئة الجو السمح والمرن والاحترام المتبادل مع الطلاب داخل غرفة الصف.	٤,٣٨	٠,٨٧	٨٧,٦	٣	كبيرة جدًا
٢٩	توفير الحرية للطالب في التفكير والتعبير عن رأيه.	٤,٢١	٠,٨٨	٨٤,٢	٧	كبيرة جدًا
٣٠	تقدير واحترام أولياء الأمور والأخذ بعين الاعتبار رأيهم في المو اقف التعليمية المختلفة.	٤	١,١	٨٠	١٠	كبيرة
	إجمالي البعد الثالث	٤,٢٧	٠,٧٦	٨٥,٤٥	-	كبيرة جدًا
	الإجمالي	٤,١٣	٠,٨	٨٢,٦٥	-	كبيرة

يتَّضح من النتائج المعروضة في جدول (١٠) السابق ما يلي:

- أعطى أفراد عينة البحث لبُعْد (دور المعلم في تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب) درجة مو افقة (كبيرة جدًّا)، بمتوسط وزني (٤,٢٧)، ووزن نسبي (٨٥,٤٥)، و انحراف معياري (٠,٧٦).

- جاءت أهم الأدوار التي يمارسها المعلم في بُعْد تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب في درجة المو افقة العبارة رقم (٢٦) ونصها: (احترام وتقدير الظروف الاجتماعية للطلاب)؛ حيث حصلت على أعلى متوسط وزني (٤,٤٣)، و انحراف معياري (٠,٩)، وبدرجة مو افقة (كبيرة جدًّا). تليها العبارة رقم (٢٧) ونصها: (تهيئة مناخ صَفّيٍّ آمنٍ للطلاب بعيدًا عن الخوف)؛ بمتوسط وزني (٤,٤)، و انحراف معياري (٠,٩٣)، وبدرجة مو افقة (كبيرة جدًّا).
- جاءت أقل الأدوار التي يمارسها المعلم أهميةً في بُعْد تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب في درجة المو افقة العبارة رقم (٣٠) ونصها: (تقدير واحترام أولياء الأمور، والأخذ بعين الاعتبار رأيهم في المو اقف التعليمية المختلفة)؛ حيث حصلت على أقل متوسط وزني (٤)، و انحراف معياري (١,١)، وبدرجة مو افقة (كبيرة).

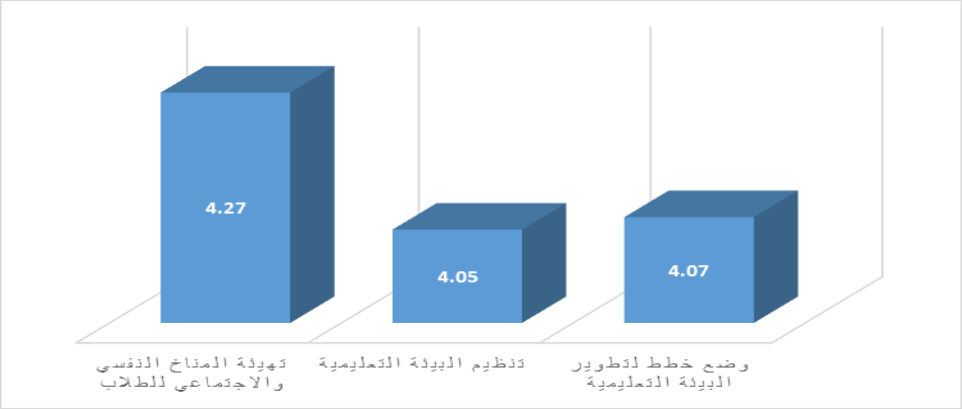
وإجمالًا؛ يمكن تلخيص دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية في الأبعاد الثلاثة في الجدول التالي:

جدول (١١): المتوسطات والأوزان النسبية للأبعاد الثلاثة

م	البعد	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب الأبعاد	درجة المو افقة
الأول	وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية.	٤,٠٧	٠,٨٨	٨١,٤٥	٢	كبيرة
الثاني	تنظيم البيئة التعليمية.	٤,٠٥	٠,٨٦	٨١,٠٦	٣	كبيرة
الثالث	تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب.	٤,٢٧	٠,٧٦	٨٥,٤٥	١	كبيرة جدًا
	الإجمالي	٤,١٣	٠,٨	٨٢,٦٥	-	كبيرة

يتَّضح من جدول (١١) السابق: أنَّ أعلى الأبعاد الثلاثة في درجة المو افقة هو البُعْد الثالث: (تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب)؛ بمتوسط وزني (٤,٢٧)، و انحراف معياري (٠,٧٦)، ودرجة مو افقة (كبيرة جدًّا). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّه مهما كانت ممارسات المعلم التدريسية داخل البيئة التعليمية؛ فإنَّ ممارسة المعلم الفعلية هي المعبِّرة عن تفاعُله مع الطلاب، وطُرُق تعامُله مع الفروق الفردية، فالطالب هو المتأثِّر الأول في مُخْرَجات العملية التعليمية، كما أنَّ ضبط سلوك الطلاب يُحقِّق الهدوء والمناخ الصَّفّي الفعَّال، وبالتالي؛ تهيئة البيئة المناسبة داخل الصفِّ. يليه البُعْد الأول: (وضع خطط لتطوير البيئة التعليمية)؛ بمتوسط وزني (٤,٠٧)، و انحراف معياري (٠,٨٨)، ودرجة مو افقة (كبيرة). في حين جاءت أقل الأبعاد في درجة المو افقة البُعْد الثاني: (تنظيم البيئة التعليمية)؛ بمتوسط وزني (٤,٠٥)، و انحراف معياري (٠,٨٦)، ودرجة مو افقة (كبيرة). وتعزو الباحثة وقوع هذا البُعْد في المرتبة الأخيرة إلى أنَّ عينة البحث ترى أنَّ غالبية المعلمين مُؤهَّلين وذوي مهارات عالية في إدارة البيئات التعليمية؛ بسبب التحاقهم بالدورات التدريبية بصفةٍ مستمرةٍ؛ من خلال إدارات التعليم، والتي أصبحت جزءًا مهمًّا، تحرص عليه وزارة التعليم لتدريب منسوبيها التدريب المناسب، فليس هناك حاجة إلى مهارات جديدة فيما يخصُّ دور المعلم في تنظيم البيئة التعليمية. وكانت درجة المو افقة الكلية على دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية (كبيرة)؛ بمتوسط وزني (٤,١٣)، و انحراف معياري (٠,٨). وهذه النتيجة لا تَتَو افَقُ مع نتائج دراسة خليل (٢٠١٧) التي أعطت درجة مو افقة (متوسطة) لأهمية أدوار المعلم الجديد في مجالات تخطيط الدروس، واستثارة الدافعية لدى الطلاب وتنمية التفكير، وتنظيم البيئة التعليمية، ومجال ضبط سلوك الطلاب. إلَّا أنَّها قد تتَّفق مع دراسة شيخ وخوجه (Shaikh & Khoja, 2012) التي دَعَت إلى أهمية دور المعلم في التخطيط ودوره في التفاعُل مع الطلاب.

ويُوضِّح الشكل التالي متوسطات درجة مو افقة عينة البحث على الأبعاد الثلاثة:



شكل (٣): متوسطات درجة مو افقة عينة البحث على الابعاد الثلاث

نتائج السؤال الرابع:

نصَّ السؤال الرابع على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في استجابات عينة البحث تُعزَى لِمُتَغيّرات البحث: (نوع الجنس - نوع العمل)؟".

أ- الفروق في الاستجابات تبعًا لمتغير نوع الجنس:

للتحقُّق من الفروق في استجابات العينة تبعًا لمتغير نوع الجنس؛ تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وَفْقًا لِمُتَغيّر نوع الجنس.

جدول (١٢): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وَفْقًا لِمُتَغيّر نوع الجنس

البعد	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى دلالة ت
الأول	ذكر	٢٥	٤٣,٣٢٠٠	٦,٩٨٠٤٥	٢,٢٥	٤٥	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	إناث	٢٢	٣٧,٧٧٢٧	٩,٨٥٠٩٥			
الثاني	ذكر	٢٥	٤٤,٠٤٠٠	٦,١٥٤١٣	٣,٢٩	٤٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	إناث	٢٢	٣٦,٥٤٥٥	٩,٣١٣٢١			
الثالث	ذكر	٢٥	٤٥,٣٦٠٠	٤,٩٨٢٣٠	٢,٦٩	٤٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	إناث	٢٢	٣٩,٧٢٧٣	٨,٩٩٣٠٢			
الكلي	ذكر	٢٥	١٣٢,٧٢٠٠	١٧,٢٣٤٩٥	٢,٨٧	٤٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	إناث	٢٢	١١٤,٠٤٥٥	٢٦,٨٩٩٢٤			

يتَّضح من النتائج المعروضة في جدول (١٢) السابق:

- بالنسبة للبُعْد الأول: توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الذكورومتوسط درجات الإناث؛ لصالح المتوسط الأكبر (الذكور).
- بالنسبة للبُعْد الثاني: توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات الذكورومتوسط درجات الإناث؛ لصالح المتوسط الأكبر (الذكور).
- بالنسبة للبُعْد الثالث: توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث؛ لصالح المتوسط الأكبر (الذكور).
- بالنسبة للدرجة الكلية على الاستبانة: توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث؛ لصالح المتوسط الأكبر (الذكور).

وتَعْزُو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ جنس (الذكور) هم الأكثر اهتمامًا لتحديد الأدوار التي يُفْتَرض أنْ يمارسها المعلم داخل البيئة التعليمية، بينما جنس (الإناث) أكثر التزامًا بتحديد الأدوار كما هي في التشريعات والقوانين الرسمية.

ب- الفروق في الاستجابات تبعًا لمتغيّر نوع العمل:

جدول (١٣): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وَفْقًا لِمُتَغيّر نوع العمل

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٢٣,٦٨٩	٢	١١,٨٤٤	٠,١٥	غير دال
	داخل المجموعات	٣٥٤٣,٧١٥	٤٤	٨٠,٥٣٩		
	الكلي	٣٥٦٧,٤٠٤	٤٦	------		
الثاني	بين المجموعات	٣٩,٤١٨	٢	١٩,٧٠٩	٠,٢٦	غير دال
	داخل المجموعات	٣٣٤٨,٢٨٤	٤٤	٧٦,٠٩٧		
	الكلي	٣٣٨٧,٧٠٢	٤٦	------		
الثالث	بين المجموعات	٤٥,١٥٢	٢	٢٢,٥٧٦	٠,٣٨	غير دال
	داخل المجموعات	٢٦٢٠,٢٥٢	٤٤	٥٩,٥٥١		
	الكلي	٢٦٦٥,٤٠٤	٤٦	------		
الكلي	بين المجموعات	٢٥٦,٧٧٢	٢	١٢٨,٣٨٦	٠,٢٢	غير دال
	داخل المجموعات	٢٦١٤٨,٢٠٧	٤٤	٥٩٤,٢٧٧		
	الكلي	٢٦٤٠٤,٩٧٩	٤٦	------		

يتَّضح من النتائج المعروضة في جدول (١٣) السابق:

عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث بالنسبة للأبعاد الأول والثاني والثالث، وكذلك الدرجة الكلية للاستبانة؛ تُعْزَى لِمُتَغيّر نوع العمل. مما يعني أنَّ استجابات عينة البحث حول دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية لجميع الأبعاد لم تختلف باختلاف نوع العمل: (مشرف/ة تربوي - مدير/ة مدرسة - أكاديمي).

التوصيات والمقترحات: في ضوء نتائج البحث؛ توصي الباحثة بالآتي:

- دعم القيادات المدرسية للمعلم عند وضع الخطط التربوية التي يتطلَّبها التدريس أثناء الحصة الدراسية؛ لِمَا فيه من مصلحة العمل التربوي والتعليمي.
- توفير الأنشطة التعليمية التي تساعد المعلم على ربط إدارة البيئة التعليمية باحتياجات المستقبل؛ لمواكبة التطوُّرات والتغيُّرات؛ من أجل تنمية المجتمع، مثال: توفير فيديوهات لعرض المشاريع المستقبلية للوطن.
- يمكن تخصيص ميزانيات مالية مَرِنة للمعلم؛ لتنفيذ البرامج الإبداعية والتعليمية في البيئات التعليمية، والتي يحتاجها الطالب، مثال: تخصيص يوم خاص للمعلم وطلابه في عرض بعض إنجازات الطلاب في الفناء الخارجي للمدرسة ومشاركة الطلاب بعد عرضها في اتخاذ القرار المناسب لهذه الانجازات وتطبيقها داخل الصف.
- تقديم الخدمات الإرشادية المستمرة للمعلم؛ من قبل إدارات التعليم والمرشد الطلابي بالمدرسة، وذلك من خلال الدورات التدريبية؛ وإرسال روابط توعية عن طريق الواتساب أو الايميل, لإطْلاعه على جوانب الإرشاد التربوي المختلفة: (النفسية، الدينية، الاجتماعية).

١) إجراء الدراسات المقترحة التالية:

- مُقوِّمات إدارة البيئة التعليمية مِن وُجْهة نظر المعلمين في مدارس التعليم العام.
- إجراء دراسة للتعرُّف على دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية وَفْقَ مُتغيّرات أخرى.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

البيلي، سهير حسين أحمد (٢٠١٦). تصور مقترح لتطوير البيئة المدرسية في التعليم الثانوي العام في مصر. *بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول "توجهات إستراتيجية في التعليم - تحديات المستقبل"* ، جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة، (مج ٣، ٢٠١-٢٨٠).

الحارثي، مفلح حمود (٢٠٢١). دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، *١٣* (٢١)، ١١٥-١٥٣.

خليل، نسرين محمد (٢٠١٧). *تصور مقترح لتفعيل دور المعلم الجديد في الإدارة الصفية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الطيب، محمد محمد نور (٢٠٢٠). دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمدارس محلية الخرطوم. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ٦ (٢)، ٣٩-٦٠.

العساف، صالح بن حمد (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (ط.٤). الرياض: دار الزهراء.

المنصوري، مشعل بدر؛ والدويلة، عبد الرحمن عبد الله (٢٠١٤). معلمو الرياضيات بدولة الكويت وأدوارهم التربوية في ضوء إستراتيجيات التدريس الحديثة: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، ٤ (٢)، ٤٩٥-٥٣٤.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Andersone, R. (2017). The learning environment in today's school in the context of content reform of curriculum. *Rural Environment Education Personality (REEP). Proceedings of the 10th International Scientific Conference*, Dislere, V.Beitere-Selegovska, Latvia University of Agriculture, 2017.

Anyaogu, R. (2016). Creating conducive learning environment and management: A panacea for effective learning and creativity in schools. *International Journal of Academia, 2*(1), 1-9.

Barr, J. (2016). Developing a positive classroom climate. The IDEA Center. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573643.pdf

Kirillov, A. V.; Vinichenko, M. V.; Melnichuk, A. V.; Melnichuk, Y. A. & Vinogradova, M. V. (2016). Improvement in the learning environment through gamification of the educational process. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 11*(7), 2071-2085.

Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 6*(2), 33-45.

Oyeniyi, R. (2019). Teachers' leadership role in providing positive classroom environment in theological institutions. *International Journal of Innovative Psychology & Social Development, 7*(4), 61-69.

Petrík, Š. (2019). Classroom climate and its importance in the teacher-pupil relationship. *6th Internal Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Art "SGEM"*. Matej Bel University, Faculty of education, Slovakia.

Prameswari, S. & Budiyanto, C. (2017). The development of the effective learning environment by creating an effective teaching in the classroom. *Indonesian Journal of Informatics Education, 1*(1), 79-86.

Rindu, L. & Ariyanti, A. (2017). Teacher's role in managing the class during teaching and learning process. *Journal of Linguistic and English Teaching*, *2*(1), 83-100.

Sari, E.; Koul, R.; Rochanah, S.; Arum, W. & Muda, I. (2019). How could management of school environment improve organizational citizenship behaviors for the environment? *Journal of Social Studies Education Research*, *10*(2), 46-72.

Savage, T. V. & Savage, M. K. (2010). *Successful classroom management and discipline: Teaching self-control and responsibility*. (3rd ed.). Los Angeles: Sage.

Shaikh, Z. & Khoja, S. (2012). Role of teacher in personal learning environments. *Digital Education Review*, *21*(2), 23-32.

Sternberg, J. R. & Williams, M. (2017). *Education psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Stukalina, Y. (2013). Management of the educational environment: the context in which strategic decisions are made. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *99*, 1054–1062.

أثر برنامج تدريبي قائم على معايير الجيل القادم في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة

إعداد:

أ. أمل عايض سعيد الناهسي

رئيسة قسم العلوم الطبيعية بإدارة الإشراف التربوي -إدارة التعليم بمحافظة بيشة وطالبة ماجستير مناهج وطرق تدريس عامة جامعة الملك خالد

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على معايير الجيل القادم في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي في تصميم القياس القبلي-البعدي لمجموعة واحدة لتحقيق هذا الهدف، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في محافظة بيشة كمجموعة تجريبية لتطبيق البرنامج التدريبي المعد في هذا البحث، بلغ عددهن (٢٩) معلمة، وتم إعداد برنامج تدريبي قائم على معايير الجيل القادم، كما تم إعداد وضبط مقياس الكفاءة المهنية لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم لجمع البيانات الخاصة بالبحث، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسطات الرتب بين درجات معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في كل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة المهنية في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم، لصالح التطبيق البعدي، وأن حجم تأثير المتغير المستقل "البرنامج التدريبي القائم على معايير الجيل القادم للعلوم" على المتغير التابع "الكفاءة المهنية" كبير، وأن مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بعد حضورهن للبرنامج التدريبي أعلى من متوسط (مرتفع)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وبين المتوسطات الفرضية لمستوى الكفاءة المحدد تربويًا بـ(٨٠٪) من الأداء الكلي، وفي ضوء هذه النتائج توصي الباحثة بضرورة تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في هذا البحث لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بمراحل تعليمية مختلفة لتنمية الكفاءة المهنية.. وإجراء دورات تدريبية لمعلمات العلوم لتدريبهن على آلية تطبيق معايير العلوم للجيل القادم في ممارساتهن التدريسية وتحسين كفاءتهن المهنية..

الكلمات المفتاحية: معايير الجيل القادم- الكفاءة المهنية.

Abstract:

The research aimed to identify the impact of a training program based on the standards of the next generation in developing the professional competence of female science teachers in the intermediate stage. The quasi-experimental design of pre-post measurement for one group was used to achieve this goal. A simple random sample of middle school science teachers in Bisha Governorate was selected as an experimental group to apply the training program prepared in this research. There were (29) female teachers. A training program based on the standards of the next generation was prepared. A measure of the professional competence of middle school science teachers was prepared and adjusted in light of the next generation standards for science to collect research data. The results reached: There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the mean ranks between the degrees of science teachers in the intermediate stage in both the pre and post application of the professional competency scale in the light of the standards of the next generation of sciences, in favor of the post application. The size of the effect of the independent variable "the training program based on standards for the next generation of sciences" on the dependent variable "professional competence" is large. The level of professional competence of science teachers in the intermediate stage after studying the training program was higher than average (high). There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the post-application of professional competence for science teachers at the intermediate stage and between the hypothetical averages of the level of competence specified educationally by (80%) of the total performance. The researcher recommends the need to apply the proposed training program in this research to develop the professional competence of science teachers in different educational stages to develop all professionalism.

Keywords: next generation standards - professional competence.

المقدمة:

يشهد العالم نموًا معرفيًا سريعًا في جميع فروع العلم والتقنية الحديثة انعكس ذلك على العملية التعليمية، أذ أصبح من المهم تطوير عناصرها لملاحقة هذا النمو والتأثير به، ويعد المعلم من أهم العناصر التعليمية، نظرًا للدور الذي يؤديه في هذه العملية، وتتجلى أهمية هذا الدور من خلال التخطيط والتنفيذ والتقويم للمو اقف التعليمية، لذلك من المهم أن يتم تطوير كفاءاته المهنية في ظل الاتجاهات التربوية الحديثة.

حيث يحتل المعلم في النظام التربوي مكان الصدارة في إنجاح النظام التعليمي وتحقيق أهدافه، فقد بات الاهتمام بالتعليم من أولويات الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، حيث أصبحت مهنة التعليم تتطلب من ممارسيها اكتساب المهارات اللازمة والضرورية لها، واليوم في القرن الحادي والعشرين يتوقع مكانة جديدة للمعلم واهتمامًا بارزًا لمسؤولياته التربوية والاجتماعية حيث لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يثمر ويرتقي إلى مستوى مسؤوليات التطوير الحاصل في هذه الألفية دون الاهتمام بأوضاع المعلم إذ أن هذه الألفية تفرض على الإنسان تحديات كبيرة من حيث الثورة المعلوماتية والتقنية الضخمة وهذا يتطلب الاستعداد الدائم والتدريب والتأهيل المستمرين (أبو صليط، ٢٠١٣).

ويعد المعلم المسؤول الأول عن إعداد الجيل الحاضر وتهيئته للمستقبل والكشف عن اتجاهات وميول الطلاب وتنميتها بما يتناسب مع احتياجاتهم واستعداداتهم وقدراتهم واستثارة دافعيتهم، كما يواجه المعلم تطورات وتحديات جديدة تتمثل في دقة اختيار مصادر التعلم، وسرعة الوصول إليها، وحسن استثمار الوقت عن طريق التخطيط الفاعل وتوجيه الطلاب وإرشادهم نحو الاختيار الأفضل من بين عدد من المصادر المتاحة مما يساعد الطلاب على التكيف وحل المشكلات التي تواجههم (أحمد، ٢٠٢١).

ويؤدي المعلم دورًا مهمًا في التعليم، حيث يعد المحرك لكل عملية تطوير أو تحسين، ومن العوامل التي تؤثر في أداء المعلم وسلوكه التعليمي كفاءته المهنية في التعليم، حيث أشار باندورا (Bandura, 1997) إلى أن الإيمان بقدرته على أداء عمل معين يؤثر في كيفية أدائه للعمل، فالمعلم الذي يمتلك كفاءة عالية يكون أداؤه أفضل، إذ تكون لديه رغبة قوية في التعليم، ويبذل جهدًا لإثارة دافعية طلبته، ويمتلك درجة عالية من الثقة بنفسه (العبوس والرواشدة والخوالدة، ٢٠١٩).

ولذلك تهتم الأنظمة التربوية المعاصرة بعملية إعداد المعلم باعتباره أحد الدعائم الأساسية للعملية التربوية القائمة على التعليم الفعال، والحرص على امتلاكه الكفاءات المهنية التي تواكب العصر وتطوراته والمشاركة في جميع مناحي الحياة ويعد الاتجاه القائم على الكفاءات المهنية اللازمة لمهنة التعليم اتجاهًا حديثًا بدأ بالظهور في أواخر الستينات من القرن الماضي، ويهدف إلى إعداد معلم قادر على مواكبة متطلبات العصر ومتغيراته المتسارعة من خلال تمكينه من ممارسة المهارات التدريسية اللازمة لنجاحه في الميدان التربوي (أحمد، ٢٠١٨).

وأصبحت تنمية الكفاءة المهنية لدى المعلمين واحدة من الاهتمامات الرئيسة والأكثر شيوعًا في الدراسات التربوية، ونتيجة لذلك فقد أظهرت البحوث أهمية أنشطة التنمية المهنية التي تمارس أثناء اليوم الدراسي والتي من شأنها تحسين أداء المعلمين وتلك الأنشطة ضرورية ليس للمعلمين الجدد فحسب، ولكن أيضًا للمعلمين الخبراء حيث تساعد على تطوير الكفاءات الموجودة لديهم والحصول على أخرى جديدة والتي تؤثر بشكل كبير على التحصيل العلمي للطلاب (Bayar, 2014).

وتؤدي تنمية الكفاءة المهنية للمعلمين دورًا مهمًا في تحسين عملية التعليم والتعلم وبالتالي تحسين نوعية التعليم، واستخدام الأساليب التفاعلية في التدريس لمساعدة الطلاب على تعلم أفضل، وتطوير الجودة وخاصة في مجالات معتقدات وممارسات المعلمين وتعلم الطلاب وتنفيذ الإصلاحات التعليمية، ومواكبة التغيرات المستمرة في المناهج وطرق التدريس وما قد يستحدث منها، وإحداث تغييرات مهمة في كفاءة المعلمين ومشاركتهم في العمل المدرسي (Desta, Chalchisa & Lemma, 2013).

ويعد تحديد الكفاءات المهنية أمر بالغ الأهمية، لأن معرفتها تمكن من رسم الخطوط العريضة لفلسفة تربية المعلمين قبل و أثناء الخدمة، وقد بدأ استخدامها على نطاق واسع في معظم البرامج المستخدمة في الدول المتقدمة وزاد الاهتمام بتصميم البرامج القائمة على الكفاءات لأن معرفة الكفاءات المطلوب تو افرها لدى المعلمين يؤدي إلى تطوير وتحسين أدائهم ومهاراتهم ومساعدتهم للقيام بأعمالهم على أحسن وجه (الصفار، ٢٠١٥).

وتعود أهمية تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم بشكل خاص إلى أنها تسهم في جعلهم أكثر قدرة على مواجهة التغيرات المعرفية والتقنية ومسايرة الاتجاهات التربوية المعاصرة وما يحدث من نظريات تربوية توجه السياسات التعليمية وتقدم استراتيجيات التعليم والتعلم وضع المعلمين أمام مسؤوليات وأدوار جديدة وتزويدهم بالمعلومات والمهارات التي تدعم ممارساتهم التدريسية في العلوم، ومواجهة التطورات التي حدثت في ميدان التربية والتي تتمثل في تطوير المفاهيم الأساسية والبرامج التربوية والتعليمية وتطور أساليب التدريس والوسائل التعليمية والتقنية الحديثة (علوان، ٢٠٢٢)، وقد تنوعت التوجهات الحديثة التي ينبغي أن يتم وفقها تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمي العلوم والتي تعد معايير الجيل القادم للعلوم من أهمها. وقد أكدت دراسة كل من (عبد الفتاح، ٢٠١٦؛ عبد العزيزوبخيث، ٢٠١٨؛ عريشي، ٢٠١٨) على أهمية إعداد برامج تدريبية لمعلمي العلوم لتنمية الكفاءة المهنية لديهم، حيث إن ما يتلقاه المعلم من خبرات في أثناء التدريب تعد من أقوى العوامل في تنمية كفاءته المهنية، فلابد من تزويد معلم العلوم بكل ما هو جديد على الساحة التربوية.

وفي سياق ذلك أشار التقرير الذي نشرته الرابطة الوطنية لمعلمي العلوم (NSTA) إلى أهمية دور المعلمين والمسؤولية التي تقع على عاتقهم، وأكد على ضرورة تدريبهم وتطويرهم مهنيًا وفق معايير الجيل القادم للعلوم وتطبيقها في ممارساتهم التدريسية ليتسنى لهم تطبيق رؤية معايير في الميدان (NRC, 2013).

وتعد معايير الجيل القادم ([Next Generation Science Standards [NGSS) هي أحدث تصور لمعايير تعليم العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعد الشكل الأحدث لجهود وتطوير معايير التربية العلمية التي استمرت قرابة (٣٠) عامًا بدءً من مجهودات الاتحاد الأمريكي لتقدم العلوم (American Association for the Advancement of Science [AAAS]) والذي أسس مشروع ٢٠٦١ وذلك في عام ١٩٨٥م لمساعدة كل الأمريكيين لكي يصبحوا متنورين علميًا في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا ثم تلى ذلك نشر دليل العلامات الموجهة للتنور العلمي Benchmarks for Science Literacy عام ١٩٩٣م والذي ترجم الغايات المدرجة في مشروع العلم لكل الأمريكيين إلى أهداف تعليمية أو علامات موجهة للمراحل (K-12) والعديد من وثائق المعايير القومية للولايات المتحدة اليوم رسمت محتواها من هذه العلامات الموجهة، وفي عام ١٩٩٦م تم إصدار مشروع المعايير الأمريكية القومية للتربية العلمية ([National Science Education Standards [NSES) وفي عام ٢٠١٢م صدر إطار للتربية العلمية (NRC) والذي مهد الطريق لصدور معايير العلوم للجيل القادم، وفي عام ٢٠١٣م صدرت معايير العلوم للجيل القادم التي استمدت ملامحها ومكوناتها من إطار التربية العلمية (الصاريني وملكاوي، ٢٠١٧).

وتم بناء معايير الجيل القادم للعلوم بالولايات المتحدة الأمريكية والتي تعد معايير جديدة للعلوم وثرية في المحتوى العلمي والممارسات وتنظيمها بشكل متسق عبر النظم العلمية والتخصصات المختلفة والمراحل المختلفة لتزويد كل الطلاب بتربية علمية ذات مرجعية دولية (Achieve, 2013).

ويتكون كل معيار من معايير (NGSS) من ثلاثة أبعاد (NGSS, 2013):

الأفكار الأساسية التخصصية (المحتوى) Disciplinary Core Ideas (DCIs) وتتضمن عدة أبعاد فرعية منها: العلوم الفيزيائية، والعلوم البيولوجية، وعلوم الأرض والفضاء، وتطبيقات العلوم والهندسة.

ممارسات العلوم والهندسة Science and Engineering Practices (SEPs)، وتتضمن عدة أبعاد فرعية منها: طرح الأسئلة، وتطوير واستخدام النماذج، والتخطيط وإجراء التقصيات، وتحليل البيانات وتفسيرها، واستخدام الرياضيات والتفكير الحسابي، وبناء التفسيرات، والانخراط في محاججات قائمة على الأدلة، والحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها.

المفاهيم المتقاطعة Crosscutting Concepts (CCs)، وتتضمن عدة أبعاد فرعية منها: الأنماط، السبب والنتيجة، القياس والنسبة والكمية، ونمذجة النظام، والطاقة والمادة، والتركيب والوظيفة، والثبات والتغيير.

ويعكس التكامل بين المحتوى التخصصي الصارم والتطبيق كيف تمارس العلوم والهندسة في العالم الحقيقي والجديد في معايير (NGSS) أنه تم تصميم (SEPs) والـ (CCS) للتدريس في السياق Context وليس في فراغ، حيث تشجع معايير (NGSS) على التكامل مع مفاهيم أساسية متعددة خلال كل عام، وتبني مفاهيم العلوم بشكل متناسق عبر مراحل (K-12) والتأكيد لـ (NGSS) على التقدم المركز والمتماسك للمعرفة من صف إلى صف مما يسمح بإجراء عملية ديناميكية لبناء المعرفة للتربية العلمية عبر المراحل المختلفة لتعليم الطالب (عفيفي، ٢٠١٩). وقد أكدت عدد من الدراسات على ضرورة تدريب

المعلمين ليتمكنوا من تطبيق معايير الجيل القادم للعلوم في الفصول الدراسية منها دراسة كل من (مومني، ٢٠١٦؛ نوفل، ٢٠١٧؛ الصادق و أبو شقير والأستاذ، ٢٠٢١؛ Lederman & Lederman, 2013; Qablan, 2016).

يتضح مما سبق أهمية تطبيق معايير الجيل القادم في تدريس العلوم، حيث أنها تجعل الطلاب أكثر قدرة على توظيف العلوم في الحياة الو اقعية وربطها بالعلوم المختلفة مثل الهندسة والرياضيات والتقنية فهي تعتمد على الربط الشامل بين المفاهيم المختلفة وفي عدة مجالات علمية وتوظيفها من خلال ممارسات علمية هندسية ترتبط بو اقع الحياة، وهذه الأهمية لهذه المعايير تقود إلى ضرورة توعية وتدريب معلمي العلوم على تطبيقها في تدريس العلوم من خلال رفع مستوى كفاءتهم المعرفية والمهارية والتقنية والاجتماعية المرتبطة بها ليكونوا قادرين على تحقيق أهداف تدريس العلوم في ضوء متطلبات هذه المعايير ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي لإعداد برنامج تدريبي قائم على معايير الجيل القادم لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث:

تسعى المملكة العربية السعودية إلى تطوير عناصرها التعليمية للحاق بركب الأمم المتقدمة ويأتي المعلم في مقدمتها، حيث أن آمال المجتمعات كافة معقودة على المعلم الكفء القادر على أداء مهام المهنة وفق معايير الأداء المطلوبة وما من شك بأن ذلك يتطلب أن يتوفر في المعلم مجموعة من الكفايات المهنية في كافة المجالات المعرفية والمهارية والشخصية والاجتماعية والإنتاجية (أحمد والمقبل، ٢٠١٦). وفي ظل ما يشهده التعليم في المملكة العربية السعودية من تحديات ترتبط بالتطورات العلمية والتقنية المتلاحقة بات من الضروري الاهتمام بأدوار المعلمين المختلفة وتنميتهم مهنيًا في ضوء الاتجاهات الحديثة (الغفيري، ٢٠٢٢)، إلا أن دراسة القرني (٢٠١٨) تؤكد على أن نتائج إحصائيات اختبارات كفايات المعلمين تشير إلى وجود ضعف في امتلاكهم للكفاءات المهنية وعزت هذا الضعف إلى أن إعدادهم لم يتم بشكل مناسب لتطلعات المملكة للدور المهم الذي يؤديه المعلم في التعليم، كما أكدت دراسة العصيل (٢٠٢٠) على أن الو اقع الحالي لإعداد المعلم، بالرغم من التقدم الكمي، وحجم الإنفاق الحكومي السخي في هذا المجال يشير وفقًا لوثيقة الإطار التنفيذي لتجديد برامج إعداد المعلم (١٤٤٠هـ) إلى أن جودة التعليم في المملكة العربية السعودية أقل من المأمول، نتيجة لما سبق توصي دراسة السحبياني (٢٠١٨) بالحاجة المستمرة إلى مراجعة وتطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية لمواكبة التغيرات والتوجهات العالمية المعاصرة.

ويتطلب ذلك وخصوصًا بالنسبة لمعلمي العلوم وفقًا لما أشارت إليه دراسة الصادق و أبو شقير والأستاذ (٢٠٢١) إعادة النظر في الدورات وبرامج إعداد معلم العلوم وتطويره مهنيًا لتأهيله لتوظيف معايير الجيل القادم للعلوم ولكي يتبنى مداخل جديدة لتدريس العلوم تساعد في تحويل الفصول الدراسية من الوضع الحالي إلى دمج الطلبة بفاعلية ونشاط في العملية التعليمية، وذلك بالجمع بين المعرفة والممارسة للوصول بالطلاب للفهم العميق للمفاهيم العلمية والأفكار الأساسية التي تساعد على حل مشكلات الو اقع بكفاءة، فقد تبدلت الأدوار والمسؤوليات المنوطة بكل من المعلم والطالب في مجتمع يتطلب التسلح بمهارات وكفايات وممارسات لم تكن من ذي قبل.

وقد أجرت الباحثة دراسة استطلاعية لتحديد مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم، حيث تم إعداد استبانة، وتم توزيعها إلكترونيًا على معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وحصلت على (٥٠) استجابة، وقد تم الاعتماد على مقياس (ليكرت) الثلاثي، للحصول على استجابات أفراد العينة الاستطلاعية، وفق استجابات المو افقة التالية: (غالبًا، أحيانًا، نادرًا)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كميًا، بإعطاء الدرجة (٣) للاستجابة غالبًا، والدرجة (٢) للاستجابة أحيانًا، والدرجة (١) للاستجابة نادرًا، وذلك بهدف معالجتها إحصائيًا، والحصول على استجابات موضوعية، وفق متوسطات تسهم في تفسير النتائج، حسب التصنيف التالي: إذا كان المتوسط الحسابي يقع ما بين (١-١,٦٧) يدل ذلك على أن درجة الكفاءة المهنية منخفضة، أما إذا كان يقع ما بين (١,٦٨-٢,٣٥) يدل ذلك على أن درجة الكفاءة المهنية متوسطة، وإذا كان يقع ما بين (٢,٣٦-٣) يدل ذلك على أن درجة الكفاءة المهنية مرتفعة، ويوضح جدول (١) نتائج الدراسة الاستطلاعية.

جدول (١): نتائج الدراسة الاستطلاعية لاستبانة الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة

الكفاءة	المتوسط الحسابي العام	درجة الكفاءة المهنية
المعرفية	٢,٢٥	متوسطة

الكفاءة	المتوسط الحسابي العام	درجة الكفاءة المهنية
المهارية	١,٥٦	منخفضة
التقنية	١,١٠	منخفضة
الاجتماعية	١,٧٠	متوسطة
الكفاءات ككل	١,٦٥	منخفضة

يتضح من الجدول (١) أن درجة الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة منخفضة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للكفاءات ككل (١,٦٥)، حيث جاءت الكفاءات التي تم قياسها بدرجة موافقة بين الفئة المنخفضة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (١,١٠- ٢,٢٥)، مما يدل على أن درجة الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة منخفضة.

مما سبق تم تحديد مشكلة البحث الحالي بوجود انخفاض في مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، مما يستدعي ضرورة إعداد برامج تدريبية لرفع مستواها؛ ولذلك فقد سعى البحث الحالي إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على معايير الجيل القادم لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما البرنامج التدريبي القائم على معايير الجيل القادم الملائم لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة؟
٢. ما أثر البرنامج التدريبي القائم على معايير الجيل القادم لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة؟
٣. ما مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بعد حضورهن للبرنامج التدريبي؟
٤. ما الفروق بين درجات التطبيق البعدي للكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وبين مستوى الكفاءة المحدد تربويًا (٨٠٪)؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

١. إعداد برنامج تدريبي قائم على معايير الجيل القادم لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
٢. تعرف أثر البرنامج التدريبي القائم على معايير الجيل القادم في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
٣. تحديد مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بعدحضورهن للبرنامج التدريبي.
٤. الكشف عن الفروق بين درجات التطبيق البعدي للكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وبين مستوى الكفاءة المحدد تربويًا (٨٠٪)؟

فروض البحث:

سعى البحث إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات معلمات العلوم في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة المهنية في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم.
٢. الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بعد حضورهن للبرنامج التدريبي توجد بمستوى متوسط.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وبين المتوسطات الفرضية لمستوى الكفاءة المحدد تربويًا بـ(٨٠٪) من الأداء الكلي.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث فيما يلي:

١. لفت أنظار المسؤولين عن التطوير المهني لمعلمي العلوم بضرورة إعداد برامج تدريبية قائمة على معايير الجيل القادم وبرامج لتنمية الكفاءة المهنية بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين التعليمية.
٢. تقديم برنامج تدريبي قائم على معايير الجيل، يمكن أن يستفيد منه معدي البرامج التدريبية في القادم لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
٣. تقديم مقياس الكفاءة المهنية يمكن الاستفادة منه في قياس مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي العلوم بمراحل تعليمية مختلفة.
٤. فتح مجال أمام أبحاث مستقبلية للبحث في تطبيق معايير الجيل القادم وتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمي العلوم بمراحل تعليمية مختلفة.

مصطلحات البحث:

معايير الجيل القادم للعلوم (NGSS):

عرف روبلن (Robelen, 2012) معايير الجيل القادم للعلوم أنها: "جهود قامت بها عدة ولايات أمريكيَّة بهدف ابتكار ضوابط جديدة غنيَّة بالمحتوى والتطبيق، ومنظمة بأسلوب متناسب مع كل تخصُّص ومرحلة دراسيَّة من أجل تزويد الطلاب بتعليم عالمي للعلوم" (ص. ٥).

وعرفها برنامج معايير الجيل القادم للعلوم (NGSS, 2013) أنها: "هي قواعد جديدة لتعليم العلوم، وضعت لطلاب اليوم، وللقوى العاملة في الغد، وتتميز بكونها غنيَّة في المحتوى والممارسة، ورتبت بطريقة متماسكة في مختلف التخصصات والدرجات، لتوفير تعليم العلوم لجميع الطلاب، وتحقيق رؤية للتعليم في مجال العلوم والهندسة؛ ليتمكن الطلاب- وعلى مدى سنوات عديدة- من الدِّراسَة بشكل فعَّال في الممارسات العلميَّة والهندسيَّة، وتطبيق المفاهيم الشاملة والمتداخلة؛ لتعميق فهمهم للأفكار الرئيسة في هذه المجالات.

وتعرف معايير الجيل القادم للعلوم إجرائياً بأنها: إحدى المعايير العالمية الحديثة التي ينبغي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة معرفتها وتطبيقها في ممارساتهن التدريسية، وهذا ما يتطلب رفع كفاءتهن المهنية ليكن قادرات على تطبيق المفاهيم الشاملة والمتداخلة والتعمق بالأفكار الرئيسية وتطبيق الممارسات العلمية والهندسية أثناء تدريس العلوم بما يحقق أهدافها ويساعد في تهيئة طالباتهن ليكن إحدى عناصر القوى العاملة الفاعلة في المستقبل.

الكفاءة المهنية للمعلم (Teacher Professional Efficacy):

عرف حنفي (٢٠٠٦) الكفاءات المهنية للمعلم أنها: "مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل حلقة المهني، كما تتضمن أيضًا تنظيم العمل وتخطيطه وكذلك الابتكار والقدرة على التكيف مع نشاطات غير عادية" (ص. ٢٢٤).

عرفتها عماشة (٢٠٠٧) أنها: "مجموعة قدرات المعلم وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها المعلم وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته خير أداء ويلاحظها ويقيمها طلابه، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية" (ص. ٣٣).

وتعرف الكفاءة المهنية إجرائيًا أنها: مجموعة من القدرات المعرفية والمهارية والتقنية والاجتماعية المرتبطة بالأداءات التدريسية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم؛ بما يساعد معلمات العلوم في تحقيق أهداف تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة بكفاءة وفاعلية..

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

١. اقتصر البرنامج التدريبي على معايير العلوم للجيل القادم المرتبطة بـ (١٦) مجال في فروع العلوم المختلفة (الكيمياء، الفيزياء، الأحياء) والمخصصة للمرحلة المتوسطة.

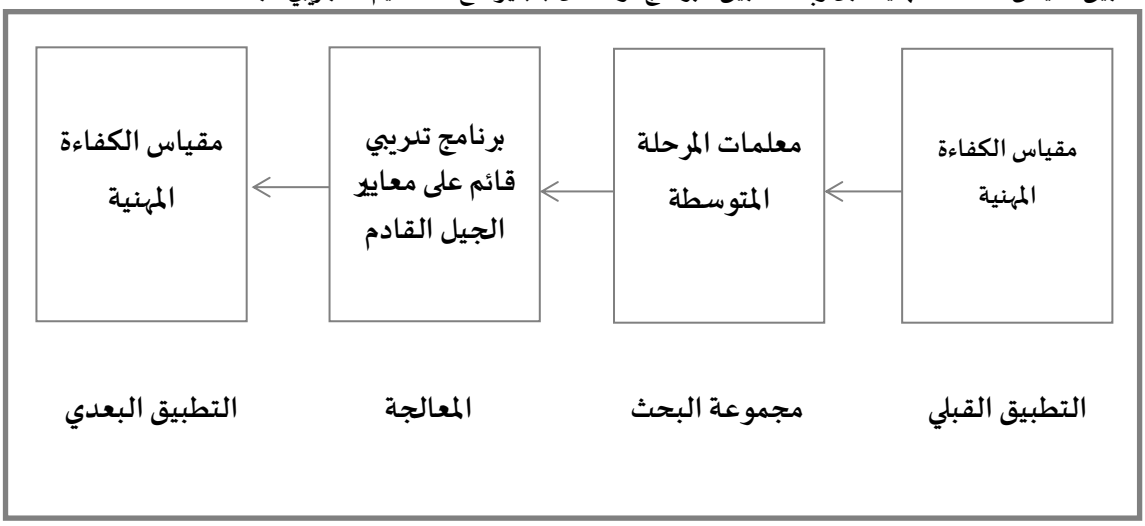
٢. قياس كل معيار من معايير الجيل القادم وفق أبعاده الثلاث الرئيسة وهي: (الأفكار الأساسية التخصصية- المفاهيم المتقاطعة- الممارسات العلمية والهندسية).
٣. قياس الكفاءة المهنية في أربعة جوانب وهي: (المعرفية، المهارية، التقنية، الاجتماعية) لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
٤. عينة عشوائية من معلمات العلوم القائمات على عملهن في المدارس المتوسطة في محافظة بيشة.
٥. تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٤هـ.

منهج البحث وإجراءاته:

تم تنفيذ البحث باتباع عدة إجراءات لتحقيق أهدافه، من حيث منهج البحث ومجتمعه وعينته والمواد والأدوات المستخدمة في عملية التنفيذ، إضافة إلى توضيح الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل نتائج البحث، وفيما يلي تفصيل ذلك.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي بتطبيق قبلي بعدي على مجموعة واحدة للتعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على معايير الجيل القادم في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، من خلال تطبيق مقياس الكفاءة المهنية قبل وبعد تطبيق البرنامج، والشكل (١) يوضح التصميم التجريبي للبحث..



شكل (١): التصميم التجريبي للبحث

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات العلوم القائمات على عملهن في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات في محافظة بيشة للعام ١٤٤٤هـ، والبالغ عددهن (٩٦) معلمة حسب إحصائيات مكتب التعليم بمحافظة بيشة..

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة كمجموعة تجريبية واحدة لتطبيق البرنامج التدريبي المعد في هذا البحث، وبلغ عددهن (٢٩) معلمة، بنسبة (٣٠٪) من مجتمع البحث الأصلي.

مواد البحث وأدواته:

تضمن البحث المواد والأدوات التالية:

أولًا: قائمة الكفاءات المهنية في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة: وتم إعدادها وفقًا للإجراءات التالية:

- تحديد الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد الكفاءات المهنية التي ينبغي تو افرها لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم.
- تحديد مصادر بناء القائمة: تم بناء القائمة من خلال الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المتصلة بكل من الكفاءات المهنية لمعلمي العلوم ومنها (عبد الفتاح، ٢٠١٦؛ عبد العزيز وبخيث، ٢٠١٨؛ عريشي، ٢٠١٨)، ومعايير الجيل القادم للعلوم ومنها (مومني، ٢٠١٦؛ نوفل، ٢٠١٧؛ الصادق و أبو شقير والأستاذ، ٢٠٢١؛ Lederman & Lederman, 2014; Qabtan, 2016)، والاطلاع على مجالات مهنة تدريس العلوم ومعاييرها الوطنية للمعلمين الصادرة عن المركز الوطني للقياس والتقويم.
- بناء القائمة في صورتها الأولية: تم حصر الكفاءات المهنية اللازم تو افرها لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم، ومن ثم وضعها في قائمة أولية لاستطلاع آراء المختصين حولها، والمتمثلة بالكفاءة (المعرفية، المهارية، التقنية، الاجتماعية)، تتبع كل منها عدد من الكفاءات الفرعية.
- التحقق من صدق القائمة: تم عرض القائمة على (٥) من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، لإبداء آرائهم حول مدى ملاءمة هذه المهارات للهدف منها، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا، وبناءً على آراء المحكمين تم تعديلها وأصبحت بصورتها النهائية، والتي في ضوئها تم إعداد مقياس الكفاءة المهنية الخاص بالبحث الحالي، ويوضح الجدول (٢) توزيع الكفاءات المهنية الرئيسة والفرعية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم.

جدول (٢): توزيع الكفاءات المهنية الرئيسة والفرعية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم

م	الكفاءة الرئيسة	عدد الكفاءات الفرعية
١	المعرفية	١٠
٢	المهارية	١٠
٣	التقنية	١٠
٤	الاجتماعية	١٠
المجموع		٤٠

ثانيًا: البرنامج التدريبي القائم على معايير الجيل القادم لتنمية الكفاءة المهنية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتم إعداده وفقًا للإجراءات التالية:

- تحديد الهدف من البرنامج التدريبي: هدف البرنامج إلى تنمية الكفاءات المهنية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم.
- تحديد مصادر بناء البرنامج: تم بناء البرنامج من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة ببناء البرامج التدريبية لمعلمي العلوم، والكفاءات المهنية لمعلمي العلوم، ومعايير الجيل القادم للعلوم، والتي تم الإشارة إليها في أدبيات البحث وعند إعداد قائمة الكفاءات المهنية.
- إعداد الصورة الأولية للبرنامج التدريبي: تضمن البرنامج (٨) جلسات مقسمة على (٤) أيام بو اقع (٤) ساعات يوميًا، تم فيها توضيح مفهوم معايير الجيل القادم للعلوم، وآلية تطبيقها في تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة، والتعريف بالكفاءات المهنية لمعلم العلوم، وربط هذه الكفاءات بمعايير الجيل القادم للعلوم، بهدف تنميتها من خلال أنشطة تدريبية ترتبط بكل الموضوعات التي تضمنها البرنامج، وقد احتوى البرنامج على عدة مكونات أساسية وهي:
- مقدمة للتعريف بالبرنامج.
- معايير الجيل القادم للعلوم.
- الكفاءة المهنية لمعلم العلوم.

- إرشادات عامة للمدربة أثناء تنفيذ البرنامج.
- إرشادات عامة لمعلمة العلوم (المتدربة) أثناء تنفيذ البرنامج.
- جلسات البرنامج وتضمنت كل جلسة ما يلي: أهداف الجلسة، الأساليب التدريبية المستخدمة في الجلسة، الوسائل التدريبية، محتوى الجلسة تضمن عرض مفصل لموضوعات الجلسة ومدة تنفيذها والنشاط التابع لها وأسلوب تنفيذها ومناقشة النتائج وأوراق العمل الخاصة بالأنشطة.
- التحقق من صدق محتوى البرنامج: تم عرض البرنامج التدريبي على نفس محكمي قائمة الكفاءات المهنية، وذلك لإبداء آرائهم حول: قابلية أهداف البرنامج للقياس، مناسبة عناصر البرنامج التدريبي وكفايتها لتحقيق أهداف التدريب، مناسبة البرنامج التدريبي لعينة البحث، الصحة العلمية واللغوية للبرنامج التدريبي، اقتراح إضافة أو تعديل أو حذف لعناصر البرنامج التدريبي، وبناءً على آراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح البرنامج في صورته النهائية قابل للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

ثالثًا: مقياس الكفاءة المهنية لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم، تم إعداده وفقًا للإجراءات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى تعرف مستوى الكفاءة المهنية لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المعد في هذا البحث.
- مصدر بناء المقياس: تم بناء المقياس من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت كل من الكفاءات المهنية لمعلمي العلوم ومعايير الجيل القادم للعلوم، والتي تم الإشارة إليها في أدبيات البحث، ووفقاً لما تضمنته قائمة الكفاءات المهنية التي ينبغي تو افرها لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم من كفاءات أساسية وفرعية، ودرجة الاحتياج التدريبي للمعلمات على هذه الكفاءات التي تم تحديدها من خلال الدراسة الاستطلاعية الأولية للبحث.
- إعداد المقياس في صورته الأولية: تكون المقياس في صورته الأولية من (٤) كفاءات رئيسة وهي الكفاءة (المعرفية، المهارية، التقنية، الاجتماعية)، وخصص لكل كفاءة (١٠) كفاءات فرعية، وقد تم اختيار مقياس ليكرت الخماسي المتدرج، وتم تدريج الاستجابات بالنسبة لكل كفاءة فرعية من كفاءات المقياس كالتالي: دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، مطلقًا، وتم ترقيم استجابات المقياس كما يلي: تعطى الدرجة (٥) للاستجابة دائمًا، والدرجة (٤) للاستجابة غالبًا، والدرجة (٣) للاستجابة أحيانًا، والدرجة (٢) للاستجابة نادرًا، والدرجة (١) للاستجابة مطلقًا، وذلك لكون جميع فقرات المقياس هي عبارات موجبة، أي أن الدرجة العظمى للمقياس هي: (٢٠٠) درجة، والدرجة الدنيا للمقياس هي (٤٠) درجة، فكلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان مستوى الكفاءة المهنية لمعلمة العلوم المستجيبة مرتفعًا.
- صياغة تعليمات المقياس: تضمنت صفحة تعليمات المقياس جزئين هما:
- البيانات الأولية: تشمل: الاسم، المدرسة، التاريخ.
- التعليمات العامة التي من خلالها تم تعريف المعلمة بالهدف من المقياس، ومكوناته وطريقة الإجابة عن فقراته.
- التحقق من صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على نفس محكمي مواد البحث، وذلك لإبداء آرائهم حول ملائمة كل كفاءة فرعية لقياس الكفاءات الرئيسة التي تضمنها المقياس، وسلامة صياغتها، من حيث الصياغة اللغوية والمضمون، ووضوح تعليمات المقياس، و اقتراح إضافة أو حذف أو تعديل ما تضمنه المقياس ليكون أكثر ملائمة لتحقيق الهدف الذي وضع لأجله، وقد اقترح المحكمين عدد من الاقتراحات التي تم وفقها تعديله، ليصبح جاهزًا لتطبيق على العينة الاستطلاعية للبحث.
- تطبيق المقياس على عينة استطلاعية: تم تطبيق المقياس بعد تحويله إلى مقياس إلكتروني على العينة الاستطلاعية وعددها (١٥) معلمة (غير العينة الأساسية للبحث)، وذلك لضبط المقياس وفقًا لما يلي:

- التأكد من سلامة صياغة تعليمات المقياس ومفرداته: تم التأكد من سلامة صياغة المقياس إذ تم الإشارة من جميع أفراد العينة الاستطلاعية بأن المقياس واضح ولا يوجد أي استفسار حوله.
- الزمن المناسب لتطبيق المقياس: تم تحديد الزمن المناسب لتطبيق المقياس من خلال تحديد وقت البدء ووقت الانتهاء من الاستجابة على المقياس لدى جميع أفراد العينة الاستطلاعية، ووفقًا لذلك تم حساب المتوسط الحسابي، وتبين أن الوقت المناسب للاستجابة على المقياس هي (٢٠) دقيقة.
- التحقق من ثبات المقياس: تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، ويوضح الجدول (٣) قيم معاملات الثبات لمقياس الكفاءة المهنية لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم وتوزيع الكفاءات الفرعية على كل كفاءة رئيسة تضمنها المقياس.

جدول (٣): قيم معاملات الثبات لمقياس الكفاءة المهنية لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم وتوزيع الكفاءات الفرعية على كل كفاءة رئيسة تضمنها المقياس

الكفاءة الرئيسة	عدد الأسئلة	معامل الثبات
المعرفية	١٠	٠,٨٧
المهارية	١٠	٠,٧٩
الكفاءة الرئيسة	عدد الأسئلة	معامل الثبات
التقنية	١٠	٠,٨٢
الاجتماعية	١٠	٠,٧٥
المقياس ككل	٤٠	٠,٨١

يوضح الجدول (٣) أن جميع معاملات الثبات للكفاءات المهنية في المقياس، والمقياس ككل مرتفعة، مما يدل على أن المقياس على درجة كبيرة من الثبات، وقابل للتطبيق على العينة الأساسية للبحث في صورتها النهائية.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لاستخراج نتائج البحث، وهي:

- حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية الكفاءة المهنية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
- معامل الثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الكفاءة المهنية.
- استخدام مقياس شابيرو-ويلك لتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات وذلك لتحديد الأساليب الإحصائية التي يجب الاعتماد عليها في تحليل البيانات.
- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لحساب الفروق بين العينات المرتبطة التي يقل عددها عن (٣٠) فردًا عند عدم وجود توزيع طبيعي للبيانات، ولحساب دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة المهنية لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة.
- حساب حجم التأثير للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على معايير الجيل القادم للعلوم) على المتغير التابع (الكفاءات المهنية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة) باستخدام المعادلة التالية، والتي تعتمد على قيمة (Z) تم الحصول عليها من استخدام اختبار ويلكوكسون (the Wilcoxon test).
- $D = Z/\sqrt{(N1+N2)}$ (Field, 2009, p. 550)

حيث إن:

- D: حجم التأثير، ويكون حجم التأثير صغيرًا عندما تكون قيمة D، إذا كان (أقل من ٠,٣) ومتوسط إذا كان (٠,٣≤D<0,5)، ويكون كبيرًا إذا كان من (٠,٥ فأكثر).
- Z: تم الحصول عليها من استخدام اختبار ويلكوكسون (the Wilcoxon test).

- N1: عدد العينة في التطبيق القبلي. وN2: عدد العينة في التطبيق البعدي
- اختبار (T-Test) لعينة واحدة للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الفرضية والمتوسطات الحسابية لعينة البحث على مقياس الكفاءة المهنية، وللتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الفرضية لمستوى الكفاءة المحدد تربويًا بـ(٨٠٪) والمتوسطات الحسابية لعينة البحث على مقياس الكفاءة المهنية.

نتائج البحث:

فيما يلي تم عرض نتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلته بعد تطبيق مواد وأداة البحث وجمع المعلومات المتعلقة بالبحث وتحليلها واستخراج نتائجه، وفيما يلي تفصيل ذلك.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول للبحث:

نص السؤال الأول للبحث على "ما البرنامج التدريبي القائم على معايير الجيل القادم الملائم لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة؟"، للإجابة عن هذا السؤال، تم الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الكفاءات المهنية لمعلمي العلوم، ومعايير الجيل القادم للعلوم، والاعتماد على قائمة الكفاءات المهنية التي تم إعدادها في هذا البحث، ووفقاً لذلك تم تصميم البرنامج التدريبي، ومن ثم تحكيمه، ويتضمن البرنامج التدريبي (٨) جلسات مقسمة على (٤) أيام بواقع (٤) ساعات يوميًا، تم فيها توضيح مفهوم معايير الجيل القادم للعلوم، وآلية تطبيقها في تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة، والتعريف بالكفاءات المهنية لمعلم العلوم، وربط هذه الكفاءات بمعايير الجيل القادم للعلوم، و أنشطة تدريبية ترتبط بكل الموضوعات التي تضمنها البرنامج، وفيما يلي عرض مفصل لما تضمنه البرنامج:

١. الهدف العام من البرنامج: تنمية الكفاءات المهنية لمعلمات العلوم في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم.
٢. الاستراتيجيات التدريبية: تم الاعتماد في البرنامج على الاستراتيجيات التدريبية التالية: المحاضرة- الحوار والمناقشة المفتوحة- حل المشكلات- العصف الذهني- النمذجة- التعلم التعاوني- ورشة العمل.
٣. مستلزمات التدريب: يتطلب التدريب المادة العلمية (البرنامج التدريبي) بالنسخة الإلكترونية، عروض بوربوينت، أوراق عمل بالنسخة الإلكترونية، حاسب آلي، و إنترنت.
٤. الأنشطة التدريبية: اعتمد البرنامج على إيجابية المتدربة وتفاعلها أثناء الجلسات، لضمان استيعابها لما تضمنه البرنامج وتحقيق أهدافه في تنمية الكفاءات المهنية لديها في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم، ولذلك ضم البرنامج عدد من الأنشطة المتنوعة لتحقيق ذلك، ومنها الأنشطة الفردية، والأنشطة الجماعية، وورش العمل التي تضمنت تطبيقات عملية معرفية ومهارية وتقنية واجتماعية على محتوى مقررات العلوم في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم.
٥. أساليب التقويم: تم الاعتماد على عدة أساليب للتقويم وهي:

- تقويم قبلي أو تشخيصي (تطبيق مقياس الكفاءة المهنية لمعلم العلوم في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم).
- تقويم تكويني أو بنائي (تطبيق بعض الأنشطة التي تحدد مدى استفادة المتدربة من كل جزء يعرض في الجلسة).
- تقويم ذاتي يكون في نهاية كل جلسة.
- تقويم بعدي أو نهائي (يكون نهاية البرنامج بتطبيق مقياس الكفاءة المهنية لمعلم العلوم في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم).

٦. الخطة التنفيذية لتطبيق البرنامج: تم تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح في الفترة ما بين (١٤٤٤/٣/١٥هـ- ١٤٤٤/٣/٢٢هـ)، بواقع (١٦) ساعة تدريبية مقسمة إلى (٤) أيام بمعدل (٤) ساعات يوميًا، ويوضح الجدول (٤) الخطة التدريبية للبرنامج التدريبي.

جدول (٤): الخطة التدريبية للبرنامج التدريبي

اليوم	الجلسة	العنوان الرئيس للجلسة	عدد الساعات التدريبية(بالساعة)	عدد الأنشطة
الأول	الأولى	بدء البرنامج والتعريف به	٢	-
	الثانية	معايير الجيل القادم للعلوم	٢	٣
الثاني	الأولى	الكفاءات المهنية لدى معلم العلوم	٢	٤
	الثانية	الكفاءة المعرفية ومعايير الجيل القادم للعلوم	٢	٣
الثالث	الأولى	الكفاءة المهارية ومعايير الجيل القادم للعلوم	٢	٣
	الثانية	الكفاءة التقنية ومعايير الجيل القادم للعلوم	٢	٣
الرابع	الأولى	الكفاءة الاجتماعية ومعايير الجيل القادم للعلوم	٢	٣
	الثانية	ورشة عمل	٢	-
المجموع			١٦	١٩

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للبحث:

نص السؤال الثاني للبحث على: "ما أثر البرنامج التدريبي القائم على معايير الجيل القادم في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة؟"، كما نص الفرض الأول للبحث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات العلوم في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة المهنية في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم"، وللإجابة عن هذا السؤال والتحقق من صحة الفرض تم إتباع التالي:

١. التحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات، نظرًا لكون حجم العينة صغير "أصغر من ٣٠"، فإنه تم التحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات في مقياس الكفاءة المهنية القبلي والبعدي، باستخدام اختبار شابيرو-ويلك وذلك لتحديد الأساليب الإحصائية التي يجب الاعتماد عليها في تحليل البيانات الخاصة بهذا المقياس، ويوضح الجدول (٥) نتائج اختبارات الاعتدالية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة المهنية.

جدول (٥): نتائج اختبارات الاعتدالية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة المهنية (ن=٢٩)

الكفاءة	التطبيق	شابيرو- ويلك		
		القيمة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المعرفية	القبلي	٠,٩١	٢٩	٠,٠٢
	البعدي	٠,٩٠	٢٩	٠,٠١
المهارية	القبلي	٠,٩٢	٢٩	٠,٠٣
	البعدي	٠,٨٥	٢٩	٠,٠٠١
التقنية	القبلي	٠,٧١	٢٩	٠,٠٠١
	البعدي	٠,٨٢	٢٩	٠,٠٠١
الاجتماعية	القبلي	٠,٨٠	٢٩	٠,٠٠١
	البعدي	٠,٨٣	٢٩	٠,٠٠١
الكفاءات للكل	القبلي	٠,٧٩	٢٩	٠,٠٠١
	البعدي	٠,٨٨	٢٩	٠,٠٠٤

يتضح من الجدول (٥) دلالة اختبار الاعتدالية، مما يعني عدم تطابق منحني البيانات مع منحنى التوزيع الطبيعي ومن هنا لزم استخدام الإحصاء اللابارامتري، لأجل استخراج النتائج المتعلقة بمقياس الكفاءة المهنية.

٢. لتحقق من صحة الفرض، تم استخدام اختبار ويلكوكسون (the Wilcoxon test) لتعرف على الفروق في متوسطات الرتب بين درجات أفراد العينة في مقياس الكفاءة المهنية القبلي والبعدي، ويوضح الجدول (٦) النتائج في هذا الصدد.

جدول (٦): اختبار ويلكوكسون (the Wilcoxon test) للتعرف على الفروق في متوسطات الرتب بين درجات أفراد العينة في مقياس الكفاءة المهنية القبلي والبعدي (ن=٢٩)

الكفاءة	المجموعة		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المعرفية	التجريبية القبلي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٧١-	٠,٠٠١ **
	التجريبية بعدي	الرتب الموجبة	٢٩	١٥,٠٠	٤٣٥		
المهارية	التجريبية القبلي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٧١-	٠,٠٠١ **
	التجريبية بعدي	الرتب الموجبة	٢٩	١٥,٠٠	٤٣٥		
الكفاءة	المجموعة		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التقنية	التجريبية القبلي	الرتب السالبة	٢	١٠,٢٥	٢٠,٥٠	٤,٢٦-	٠,٠٠١ **
	التجريبية بعدي	الرتب الموجبة	٢٧	١٥,٣٥	٤١٤,٥		
الاجتماعية	التجريبية القبلي	الرتب السالبة	٢	٥,٥٠	١١,٠٠	٤,٤٧-	٠,٠٠١ **
	التجريبية بعدي	الرتب الموجبة	٢٧	١٥,٧٠	٤٢٤		
المقياس للكل	التجريبية القبلي	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	٤,٦٠-	٠,٠٠١ **
	التجريبية بعدي	الرتب الموجبة	٢٧	١٥,٠٠	٤٠٥		

(**) دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في متوسطات الرتب بين درجات معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مقياس الكفاءة المهنية القبلي والبعدي بجوانبه الأربعة (المعرفية، المهارية، التقنية، الاجتماعية) والمقياس ككل، لصالح التطبيق البعدي، ووفقًا لذلك تم رفض الفرض الأول للبحث وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسطات الرتب بين درجات معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في كل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة المهنية في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم، لصالح التطبيق البعدي".

٣. للتحقق من تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على معايير الجيل القادم للعلوم) على المتغير التابع (الكفاءة المهنية)، تم حساب حجم التأثير "D" بدلالة "Z" تم الحصول عليها من استخدام اختبار ويلكوكسون (the Wilcoxon test)، والجدول (٧) يوضح النتائج في هذا الصدد.

جدول (٧): حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على معايير الجيل القادم للعلوم على تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة (ن=٢٩)

الكفاءة	التطبيق	العدد	قيمة Z	حجم التأثير D
المعرفية	قبلي	٢٩	٤,٧١-	٠,٦٢
	بعدى	٢٩		
المهارية	قبلي	٢٩	٤,٧١-	٠,٦٢
	بعدى	٢٩		
التقنية	قبلي	٢٩	٤,٢٦-	٠,٥٦

الكفاءة	التطبيق	العدد	قيمة Z	حجم التأثير D
	بعدى	٢٩		
الكفاءة	التطبيق	العدد	قيمة Z	حجم التأثير D
الاجتماعية	قبلي	٢٩	٤,٤٧-	٠,٥٩
	بعدى	٢٩		
المقياس للكل	قبلي	٢٩	٤,٦٠-	٠,٦٠
	بعدى	٢٩		

يتضح من جدول (٧) أن قيم التأثير هي للكفاءة المعرفية (٠,٦٢)، وللكفاءة المهارية (٠,٦٢)، وللكفاءة التقنية (٠,٥٦)، وللكفاءة الاجتماعية (٠,٥٩)، وللمقياس ككل وهي جميعها أكبر من (٠,٦٠)، وهذا يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل "البرنامج التدريبي القائم على معايير الجيل القادم للعلوم" على المتغير التابع "الكفاءة المهنية" كبير.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث للبحث:

نص السؤال الثالث للبحث على: "ما مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بعد حضورهن للبرنامج التدريبي؟"، كما نص الفرض الثاني للبحث على أنه "الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بعد حضورهن للبرنامج التدريبي توجد بمستوى متوسط"، وللإجابة عن هذا السؤال والتحقق من صحة الفرض تم استخدام الباحثة اختبار (T-Test) لعينة واحدة, وتم ادخال قيمة المتوسطات الفرضية يدويًا للمقياس في برنامج SPSS وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من خلال البرنامج والجدول (٨) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (٨): نتائج اختبارت بين المتوسطات الفرضية والمتوسطات الحسابية لعينة البحث على مقياس الكفاءة المهنية

الكفاءة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفية	٣٠	٤٢,٩٠	٥,٤٩	١٢,٦٦	٠,٠٠١
المهارية	٣٠	٤٤,٦٢	٤,٧١	١٦,٧٢	٠,٠٠١
التقنية	٣٠	٤٤,٨٦	٥,٨٧	١٣,٦٤	٠,٠٠١
الاجتماعية	٣٠	٤٥,٨٦	٤,٧٥	١٧,٩٩	٠,٠٠١
المقياس ككل	١٢٠	١٧٨,٢٤	١٨,٥٩	١٦,٨٧	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في القياس البعدي لمقياس الكفاءة المهنية، وأن مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة أعلى من متوسط (مرتفع) حيث تبين أن المتوسط الحسابي لكل كفاءة من الكفاءات المهنية المقاسة والكفاءات ككل أعلى من المتوسط الفرضي على المقياس، وبالتالي تم قبول الفرض البديل والذي ينص على أن "مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بعد حضورهن للبرنامج التدريبي أعلى من متوسط (مرتفع)".

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع للبحث:

نص السؤال الرابع للبحث على: "ما الفروق بين درجات التطبيق البعدي للكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وبين مستوى الكفاءة المحدد تربويًا (٨٠٪)؟"، كما نص الفرض الثالث للبحث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وبين المتوسطات الفرضية لمستوى الكفاءة المحدد تربويًا بـ(٨٠٪) من الأداء الكلي"، وللإجابة عن هذا

السؤال والتحقق من صحة الفرض تم استخدام الباحثة اختبار(T-Test) لعينة واحدة, وتم ادخال قيمة المتوسطات الفرضية لمستوى الكفاءة المحدد تربويًا بـ(٨٠٪) يدويًا في برنامج SPSS وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من خلال البرنامج والجدول (٩) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (٩): نتائج اختبارت بين المتوسطات الفرضية لمستوى الكفاءة المحدد تربويًا بـ(٨٠٪) والمتوسطات الحسابية لعينة البحث على مقياس الكفاءة المهنية

الكفاءة	المتوسط الفرضي لمستوى الكفاءة المحدد تربويًا بـ(٨٠٪)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفية	٤٠	٤٢,٩٠	٥,٤٩	٢,٨٤	٠,٠٠١
المهارية	٤٠	٤٤,٦٢	٤,٧١	٥,٢٨	٠,٠٠١
التقنية	٤٠	٤٤,٨٦	٥,٨٧	٤,٤٦	٠,٠٠١
الاجتماعية	٤٠	٤٥,٨٦	٤,٧٥	٦,٦٥	٠,٠٠١
المقياس ككل	١٦٠	١٧٨,٢٤	١٨,٥٩	٥,٢٨	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وبين المتوسطات الفرضية لمستوى الكفاءة المحدد تربويًا بـ(٨٠٪) من الأداء الكلي، لصالح التطبيق البعدي، وبذلك تم قبول فرض البحث.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسطات الرتب بين درجات معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في كل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة المهنية في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم، لصالح التطبيق البعدي. وأن حجم تأثير المتغير المستقل "البرنامج التدريبي القائم على معايير الجيل القادم للعلوم" على المتغير التابع "الكفاءة المهنية" كبير، وأن مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بعد حضورهن للبرنامج التدريبي أعلى من متوسط (مرتفع)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وبين المتوسطات الفرضية لمستوى الكفاءة المحدد تربويًا بـ(٨٠٪) من الأداء الكلي، وتعزو الباحثة ما توصلت إليه النتائج لعدة أسباب وهي:

١. أن البرنامج التدريبي خصص جلسة لكل كفاءة من الكفاءات المهنية حيث تم الربط بينها وبين معايير الجيل القادم للعلوم، وذلك بعد أن خصص جلسة كاملة للتعريف بالكفاءات وآلية توظيفها بالعملية التعليمية من خلال أنشطة تطبيقية تفاعلية تقوم المعلمات بتنفيذها مما ساعد في ترسيخ هذه الكفاءات لدى المعلمات وجعلهن أكثر قدرة على تطبيقها في عملية تعليم العلوم.
٢. بالنسبة للكفاءة المعرفية فقد تم توضيح مفهوم هذه الكفاءة وتوضيح آلية ربطها بمعايير الجيل القادم للعلوم، حيث ركز البرنامج على تنمية معارف وخبرات تعليمية لدى المعلمة والتي تساعدها في تنمية قدرة الطالبات على الربط بين السبب والنتيجة وطرح الأسئلة والاستقصاء العلمي ومهارات التفكير العليا مثل التفكير (الناقد- الإبداعي- التأملي ..)، و اتخاذ القرارات وحل المشكلات و إيجاد الأدلة والبراهين وتفسير الظواهر العلمية وتقديم الادعاءات ضمن أنشطة تثير بها المعلمة الجدل العلمي بين الطالبات، كما ركز البرنامج على تنمية معرفة المعلمة بأنماط ونماذج هندسية ورياضية يمكنها أن توظفها في تدريس العلوم، وأن توسع معارفها بربطها بالحياة الواقعية وان توجه هذه المعرفة لجعل الطالبات أكثر قدرة على حل المشكلات الواقعية المرتبطة بالعلوم.
٣. بالنسبة للكفاءة المهارية فقد تم توضيح مفهوم هذه الكفاءة وتوضيح آلية ربطها بمعايير الجيل القادم للعلوم، وتطبيق ذلك عمليًا من خلال جعل المعلمات ينفذن أنشطة عملية على مقررات العلوم التي يقمن بتدريسها، فمثلًا عرض البرنامج أن آلية الربط بين الكفاءة المهارية ومعايير الجيل القادم للعلوم تكون من خلال ممارسة معلمة العلوم

أساليب تدريسية قائمة على العصف الذهني وحل المشكلات والاستقصاء العلمي و التعلم التعاوني لجعل الطالبة تربط بين المفاهيم المختلفة بالعلوم ومن ثم توجد الأفكار الأساسية وتقوم بتوظيفها في المو اقف التعليمية من خلال الممارسات العلمية والهندسية وربطها بو اقع الحياة.

٤. بالنسبة للكفاءة التقنية فقد أسهم البرنامج في توضيح مفهوم هذه الكفاءة وتوضيح آلية ربطها بمعايير الجيل القادم للعلوم، حيث ركز البرنامج على آلية الربط بينها وبين موضوعات مقررات العلوم، وآلية توظيف مهاراتها في عرض المحتوى العلمي بما ينمي لدى الطالبات مهارات مختلفة في العلوم مثل تدريب المعلمات على استخدام الو اقع المعزز في تمثيل المجسمات البصرية لبعض الأجهزة الحيوية في جسم الإنسان واستخدام المختبرات الافتراضية في تطبيق التجارب غير الو اقعية كالتفاعل النووي، كما ركز البرنامج على تنمية قدرة المعلمة على: تصميم أنشطة متنوعة ترتبط بتوظيف التقنية بالتعلم هدفها توسيع معرفة الطالبات وتعريضهن لمو اقف تعليمية و اقعية، ووضع أسئلة تقويم استقصائية تجعل الطالبات يبحثن عن مزيد من المعرفة المرتبطة بكل من المقرر والحياة الو اقعية والمجالات العلمية الأخرى مثل الرياضيات والطب والهندسة وغيرها، وتهيئة بيئة صفية مناسبة لتطبيق أنشطة خاصة بالمهارات الحياتية المرتبطة بالدرس.

٥. بالنسبة للكفاءة الاجتماعية فقد بين البرنامج مفهوم هذه الكفاءة وطريقة ربطها بمعايير الجيل القادم للعلوم، فمثلًا ركز البرنامج على تنمية قدرة المعلمات على تقديم التعزيز الإيجابي للطالبات وجعلهن أكثر قدرة على ممارسة الأنشطة التعليمية المتعلقة بالممارسات العلمية والهندسية بشكل جماعي تعاوني وبث الثقة بأنفسهن وإدارة أنشطة تعتمد على المناقشة والحوار والجدل العلمي لتقديم الادعاءات والأدلة والبراهين لتفسير الظواهر العلمية.

و اتفق ما توصل إليه البحث من نتائج مع نتائج الدراسات التي ربطت بين إعداد المعلم ومعايير الجيل القادم للعلوم، ومنها دراسة كل من (مومني، ٢٠١٦؛ نوفل، ٢٠١٧؛ الصادق و أبو شقير والأستاذ، ٢٠٢١؛ Lederman & Lederman, 2014; Qabtan, 2016)، والتي أكدت أن المعلم يحتاج إلى مزيد من الدعم من خلال البرامج التدريبية لفهم معايير الجيل القادم، ليستطيع تطبيقها في ممارساته التدريسية أثناء تدريس العلوم، فتطبيق معايير الجيل القادم يعتمد على أداءات من المفترض إنجازها في أثناء تعليم العلوم، وهو ما يجعل الطلاب يندمجون في العديد من الممارسات أثناء تعلمهم، كما أن تطبيق هذه المعايير يجعل المعلم أكثر مرونة في استخدام مقرر العلوم وربطه بالحياة الو اقعية من خلال الممارسات العلمية والهندسية التي يتم تطبيقها أثناء الحصص وبذلك يصبح المعلم مع طلابه يسلكون سلوك العلماء والمهندسين في تحليل المشكلات الحياتية و إيجاد حلول مناسبة لها، كما أن هذا الربط يزيد من توسع معارف المعلم ومهاراته التدريسية وقدراته التقنية في التواصل مع طلابه وتحقيق أهداف التعلم وهو ما اتفق مع ما أكدت عليه دراسة كل من (عبد الفتاح، ٢٠١٦؛ عبد العزيز وبخيث، ٢٠١٨؛ عريشي، ٢٠١٨) بضرورة تحسين الكفاءة المهنية لدى معلمي العلوم وفق التوجهات الحديثة للتعليم ليكونوا قادرين على تحقيق أهداف تعلم العلوم المعاصرة وربطها بو اقع الحياة لمواكبة ما يحدث من تطورات متلاحقة في نواحي الحياة المختلفة والمرتبطة بالمجال العلمي وتدريس العلوم.

توصيات البحث:

أوصت الباحثة في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج بما يلي:

١. تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في هذا البحث لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم بمراحل تعليمية مختلفة.
٢. إعادة النظر في مقررات العلوم لتكون أكثر مناسبة لمتطلبات تطبيق معايير العلوم للجيل القادم وتوفير أدلة إرشادية للمعلمات ليكن قادرات على تطبيق أبعاد هذه المعايير في ممارساتهن التدريسية.
٣. إجراء دورات تدريبية لمعلمات العلوم لتدريبهن على آلية تطبيق معايير العلوم للجيل القادم في ممارساتهن التدريسية وتحسين كفاءتهن المهنية.
٤. ضرورة تركيز وزارة التعليم على الجانب التطبيقي المتعلق بالممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء معايير العلوم للجيل القادم وتزويد المعلمين بكل جديد حول هذه المعايير وآلية تطبيقها في العلوم.

مقترحات البحث:

يقترح البحث إجراء الدراسات التالية:

١. تصور مقترح لمقررات العلوم في ضوء معايير العلوم للجيل القادم في مراحل تعليمية مختلفة لتنمية المخرجات التعليمية لدى الطلاب المرتبطة بمهارات القرن الحادي والعشرين.
٢. مقارنة بين التجارب العالمية لبرامج إعداد معلمي العلوم لرفع كفاءتهم المهنية في ضوء معايير عالمية وتجربة المملكة العربية السعودية في تحقيق ذلك.
٣. دراسة و اقع تطبيق معلمي العلوم لمتطلبات معايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم.
٤. تقويم مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي العلوم في ضوء معايير عالمية متنوعة.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو صليط، عبد الله (٢٠١٣). *فاعلية برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي البيولوجيا بالمرحلة الثانوية باليمن في تنمية أدائهم المهني*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة.

أحمد، شيماء أحمد (٢٠٢١). برنامج معد وفق التكامل بين التحليل الاستراتيجي الرباعي ونموذج تحسين الأداء لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وتأثيرها على مهارات التفكير الإيجابي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥* (٩)، ١٠٠٦-١٠٥٩.

أحمد، عصام محمد (٢٠١٨). برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لتحسين جودة الحياة وخفض قلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية، *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس، ١٩* (٥)، ١٢٣-١٤٣.

أحمد، نضال؛ المقبل؛ نورة (٢٠١٦). احتياجات النمو المهني لمعلمات الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء كفايات معلم الأحياء للجيل القادم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥* (٩)، ٢٤٦-٢٦٤.

حنفي، عبد الغفار (٢٠٠٦). *أساسيات إدارة منظمات الأعمال*. الدار الجامعية.

السحبياني، إيمان عبد العزيز (٢٠١٨). تقويم برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية للمسؤولية المهنية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس*، (٢٣٩)، ٨٧-١٢٣.

الصابريني، محمد؛ ملكاوي، آمال (٢٠١٧). و اقع الإصلاحات في مجال تعليم العلوم وتعليمها في الأنظمة العربية في ضوء الاتجاهات العالمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨* (٢)، ٢٥٥-٢٩٧.

الصادق، منى عبد الفتاح؛ أبو شقير، محمد سليمان؛ الأستاذ، محمود حسن (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات التدريسية العلمية لدى معلمي العلوم بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩* (٢)، ١١٢-١٤٤.

الصفار، عفاف (٢٠١٥). *خصائص معلم المستقبل وكفاياته*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبد العزيز، صفوت حسن؛ بخيث، هناء خادم (٢٠١٨). أثر بيئة تدريب إلكترونية قائمة على الاحتياجات المهنية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم في دولة الكويت. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٤٢)، ٩-٢٦.

عبد الفتاح، سالي كمال (٢٠١٦). *برنامج مقترح لمعلي العلوم قائم على مدخل المعلم كالعالم لتنمية الحس العلمي وبعض متطلبات الكفاءة المهنية لديهم*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.

العبوس، تهاني؛ الرواشدة، سميرة؛ الخوالدة، محمد (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي مستند إلى معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية والكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم في الأردن. *دراسات العلوم التربوية، ٤٦* (٢)، ١٨٧-٢٠٣.

عريشي، زهور محمد (٢٠١٨). الكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم في القرن الحادي والعشرين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (١٩)، ١٧٥-١٩٠.

العصيل، عبد العزيز فاتح (٢٠٢٠). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحساء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود، ٣٢* (٢)، ٢٧٣-٢٩٨.

عفيفي، محرم يحيى (٢٠١٩). برنامج مقترح قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية على استخدام ممارسات العلوم والهندسة (SEPs) أثناء تدريس العلوم. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (٦٨)، ٩٨-١٦٣.

علوان، فاطمة فتحي (٢٠٢٢). التنمية المهنية للمعلمين كأحد مداخل الإصلاح المتمركز على المدرسة في اليابان وإمكانية الإفادة منها في مصر. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٢٦)، ٩١-١٢٨.

عماشة، سناء حسن (٢٠٠٧). *معايير الجودة في مدارس التعليم العام. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: الجودة في التعليم العام*. جامعة الطائف، ٧٠٩-٧٤٠.

الغفيري، أحمد علي (٢٠٢٠). تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلم القرن الحادي والعشرين في ضوء الاتجاهات الحديثة. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (١١)، ١٦٧-١٩٤.

القرني، محمد سالم (٢٠١٨). احتياجات التنمية المهنية الذاتية لمعلي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ١ (١٧٧)، ٣٤٤-٣٩٩.

مومني، أمل (٢٠١٦). تصور مقترح لتدريس العلوم في الأردن في ضوء الجيل الجديد من معايير العلوم (NGSS). [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك بالأردن.

نوفل، ديالا (٢٠١٧). درجة تضمين كتاب العلوم المطور للصف الثامن بالاستقصاء لدى طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك. *مجلة المنارة*، ١٩ (١)، ٩-٤٢.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Achieve. (2013). DCI arrangements of the next generation science standards. Washington, DC: Next Generation Science Standards. www.nextgenescience.org.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*, New York: W.H. freeman and Co. www.academia.edu.

Bybee, R. W. (2014). NGSS and the Next Generation of Science Teachers. *Journal of science Teacher Education*, *4* (25), 211–221.

Desta, D., Chalchisa, D. & Lemma, G. (2013). *School-Based Continuous Teacher Professional Development: An Investigation of Practices, Opportunities and Challenges.* https://cice.hiroshima-u.ac.jp/wp-content/uploads/publications/series/5-3/sosho5-3-2.pdf

Field. A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS.* SAGE, Publication.

Lederman, N., & Lederman, J. (2013). Next generation science standards teacher educators. *Journal of Science Teacher Education*, *24*(1), 929–932.

National Research Council (NRC). (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. Washington, DC: The National Academies Press. Next Generation Science Standards: For States, By States |The National Academies Press

Next Generation Science Standards (NGSS). (2013). https://www.nextgenscience.org/

Qablan, A. (2016). Teaching and learning about science practices: Insights and challenges in professional development. *Teacher Development Journal*, *20*(1), 76–91.

Robelen, Erik. (2012). *Who Is Writing the 'Next Generation' Science Standards?*. http://blogs.edweek.org/edweek/curriculum/2012/

درجة استخدام انترنت الاشياء في تطوير المؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في التعليم العام

إعداد
أ.رباب ابراهيم محمد ملهوي
طالبة ماجستيرعلم الأحياء الدقيقة بجامعة جازان

المستخلص:

نمت شبكة الإنترنت بشكل كبير على مدى العقود الخمسة الماضية من شبكة تربط عددا محدودا من الحواسيب إلى شبكة عالمية تربط بين مليارات الأجهزة. وقد كانت الغاية الاساسية من الإنترنت هي ربط نظم البيانات مع بعضها البعض من خلال اجهزة الحواسيب لأجل توصيل المعلومات والبرمجيات للمستفيدين بأقل جهد ممكن وبشكل يتجاوز قيود الزمان والمكان، وفي ظل النمو المتصاعد لتقنيات المعلومات والاتصالات أخذت هذه الرؤية خطوة أبعد من ذلك بكثير، فبرزت انترنيت الأشياء (Internet of Things (IoTكفرصة لتكامل التقنيات الرقمية والأجهزة بحيث يمكنها التواصل مع بعضها البعض دون التدخل البشري وبغض النظر عن المكان الجغرافي لهذه الأجهزة. وقد غدت هذه التقنية ضرورة من ضرورات التطوير لمؤسساتنا التعليمية، ويهدف البحث الحالي إلى التعرف على الدور الذي تلعبه تقنية إنترنت الأشياء في تطوير المؤسسات التعليمية من خلال التعرف على مفهوم تقنية إنترنت الأشياء وخصائصها ومكوناتها ثم مجالات تطبيقاتها وصولاً إلى إنترنت الأشياء في التعليم في المؤسسات التعليمية وأسباب التوجه إليها ونماذج توظيفها في المؤسسات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: إنترنت الأشياء، المؤسسات التعليمية، التعليم الذكي.

Abstract

The Internet has grown exponentially over the past five decades from a network connecting a limited number of computers to a global network connecting billions of devices. The main purpose of the Internet was to connect data systems with each other through computers in order to deliver information and software to beneficiaries with minimal effort and beyond the constraints of time and space, and in light of the escalating growth of information and communication technologies this vision took a step much further, and the Internet of Things IoT emerged as an opportunity to integrate digital technologies and devices so that they can communicate with each other without human intervention and regardless of the geographical location of these devices. This technology has become a necessity of development for our educational institutions, and the current research aims to identify the role played by IoT technology in the development of educational institutions by identifying the concept of IoT technology, its characteristics and components, then its application areas up to the Internet of Things in education in educational institutions, the reasons for its orientation and the models of its employment in educational institutions.

Key-Terms: Internet of Things, Educational Organizations Institutions.

المقدمة

يشهد عالمنا اليوم تحولات جوهرية في مختلف القطاعات، وترجع هذه التحولات في معظمها إلى الثورة التكنولوجية التي ظهرت في مطلع القرن الحالي، وتحولت إلى طفرة كبيرة في السنوات الأخيرة، وتوالت التقنيات التي ظهرت لتيسير شؤون الحياة ولعل من أهم ما يمكن ملاحظته في جديد التقنيات هي تقنية إنترنت الأشياء التي مثلت قفزة كبيرة وغير مسبوقة في عالم التكنولوجيا المساعدة في تطوير مختلف المؤسسات والقطاعات.

ولعل المؤسسات التعليمية تأتي على رأس قائمة المؤسسات التي سعت لتبني تقنية إنترنت الأشياء وتوظيفها في عملية تطوير المؤسسات التعليمية وتحديثها، وذلك بما يجعلها قادرة على أداء واجباتها على أكمل وجه، حيث أن الدور المحوري الذي تلعبه هذه المؤسسات يتطلب منها السعي الدائم للارتقاء بمستوى الأداء لديها، وذلك كون المؤسسات التعليمية هي المسؤولة عن إعداد الأجيال المتميزة القادرة على النهوض بالأوطان وتنميتها.

مشكلة البحث

توصلت عديد من الدراسات الأجنبية والعربية إلى أهمية استخدام إنترنت الأشياء في قطاع التعليم ، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن الفصول الدراسية الذكية تسمح للأساتذة معرفة الطلاب الذين يريدون التعلم والطريقة التي يفضلون التعامل بها، وذلك من خلال مراقبة ردود أفعال الطلاب أثناء الحصص الدراسية باستخدام تقنية الاستشعار والمراقبة، سيمكن الأساتذة والطلاب من تدوين الملاحظات ثلاثية الأبعاد باستخدام الفيديو في الكتب الدراسية، فإنه من خلال ضغطة واحدة يحذر إنترنت الأشياء من الأماكن المعرضة للخطر من خلال إرسال إشارات تنبيهية إلى مراكز الإطفاء والشرطة والمستشفيات لربط الاستجابة في حالة الطوارئ في المؤسسات التعليمية ، وكذلك مساعدة الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال ملفات الطلاب ضعاف السمع ، والبصر وإجراء التغييرات وفق ما يناسبهم مثل زيادة حجم الخط أو المزيد من الإشارات المرئية وهو ما سيوفر وقتا وجهداً كبيراً للأساتذة والطلاب.

إن إنترنت الأشياء يدعم كثير من التطبيقات التي تُلبى احتياجات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإدارة التعليمية، وسوف توفر إمكانات التعلم الإلكتروني المنتظمة وذلك بناء على قوة الحوسبة الموزعة والمتحركة بطبيعتها، وستؤدى الأجهزة المحمولة للطلاب دوراً أساسيا في تنفيذ التطبيقات والوصول إلى البيانات، وأصبح هو الاتجاه المستقبلي للاتصال وتطبيقاته، كما أشارت العديد من الدراسات أن إنترنت الأشياء سوف يحسن التعلم لديهم ولزملائهم، كما يساعد على الوصول إلى المصادر التعليمية، وعلى الرغم من تلك المميزات التي اكتسبتها تطبيقات إنترنت الأشياء في قطاع مؤسسات التعليم ، إلاّ أن هناك العديد التخوفات والتحديات التي تواجه تطبيقات إنترنت الأشياء في المؤسسات التعليمية ، وذلك فيما يتعلق بتحديات الأمن والخصوصية والكلفة والتخزين وقابلية التشغيل البيني، فقد كشفت كثير من الدراسات والتقارير العلمية حول العالم أن التحدي الأكبر لتطبيق إنترنت الأشياء في التعليم لا يكمن في التكنولوجيا نفسها و إنما في البشر ومدى تقبلهم لها، وهنا كان لزاما تحسين الكفاءة الرقمية للعاملين في القطاع التعليمي، وقياس الاتجاهات للمستخدمين حتى يحتوى إصدار إنترنت الأشياء على الأشياء المطلوبة والمتعلقة بالتعليم من أجل تلبية الاحتياجات المتغيرة والاستجابة للطلب المتزايد من خلال قوة عاملة ماهرة ذات كفاءة تعليمية فعالة جديدة، وهنا كان ولابد من تدريب الموارد البشرية في قطاع التعليم وبخاصة المعلمين والمعلمات على تطوير ونشر أنظمة إنترنت الأشياء حتى لا يُصادفون بو اقع رقمي أكبر لا يستطيعون مجاراته.

أسئلة البحث:

السؤال الرئيس في هذا البحث:

١) ما هي العلاقة بين استخدام إنترنت الأشياء في العملية التعليمية وتطوير المؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة صبيا؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

٢) ما أبرز التحديات التي تواجه استخدام إنترنت الأشياء من وجية نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة صبيا؟

٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة المعلمين والمعلمات في محافظة صبيا لدور تطبيقات إنترنت الأشياء في تطوير المؤسسات التعليمية؟

أهداف البحث:

التعرف على مفهوم إنترنت الأشياء وآليات عملها، ومجال تطبيقاته في البيئة التعليمية.

- تحديد فرص استخدامات إنترنت الأشياء في التعليم السعودي من وجية نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة صبيا.
- تحديد التحديات التي تحول دون الاستفادة من تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم السعودي من وجية نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة صبيا .

أهمية البحث:

إن التحديات التي تفرضها التقنية اليوم والتطور المتسارع في مجال الاتصالات تفرض على المؤسسات التعليمية مواكبة هذا التطور بشكل مستمر، ولاسيما أن الكثير من هذه التطورات لها ارتباط وثيق بالبيئة الجامعية ومخرجات سوق العمل، و انطلاقا من ثورة الاتصالات واستخدامات إنترنت الأشياء في مجالات عديدة (اقتصادية وثقافية واجتماعية وتعليمية) أتت هذه الدراسة محاولة تقديم أبرز فرص إنترنت الأشياء ن وتحدياتها في التعليم السعودي وتتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- مواكبة الاهتمام الدولي والإقليمي بقضايا تكنولوجيا انترنت الأشياء وتوظيفها في مجال التعليم.
- تأسيس تعليم عصري قائم على استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء في العملية التعليمية بالمملكة العربية السعودية.
- محاولة شد انتباه القائمين على العملية التعليمية في المملكة لإزالة العوائق والتحديات التي تواجه تطبيقات إنترنت الأشياء في القطاع التعليمي ومعرفة فوائده ومميزاته .

حدود البحث:

:تضمنت حدود الدراسة ما يلى

الحدود الزمنية:

العام الجامعي ١٤٤٤هـ/٢٠٢٢م

الحدود المكانية:

بعض المدارس الحكومية في محافظة صبيا بالمملكة العربية السعودية

الحدود البشرية: معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة صبيا بالمملكة العربية السعودية

منهج الدراسة

اعتمدت البحث على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الأمثل لمعالجة مشكلة الدراسة، كما اعتمدت على الاستبانة كأحد أدوات هذا المنهج لرصد اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية بمحافظة صبيا بالمملكة العربية السعودية تجاه تطبيق إنترنت الأشياء في العملية التعليمية.

الإطار النظري

١. مفهوم إنترنت الأشياء

ترجع نشأة إنترنت الأشياء وأول ظهور لهذا المصطلح الى كيفين آشتون Ashton Kevin الذي اقترح عبارة إنترنت الأشياء" "Internet of Things الأول مرة عام ١٩٩٩كعنوان لعرض توضيحي قدمه في مكان عمله بروكتر أند غامبل. Proctor

Gamble &خلال عمله في ذلك المكان خطرت لأشتون فكرة بأن يضع إشارات التعقب الراديوية RFID tagعلى أحمر الشفاه وتوصلها مع مستقبل لاسلكي ليتمكن من رصد المبيعات وقائمة الجرد وإعطاء إشارة عند الحاجة إلى مخزون إضافي، حيث افترض بأن مثل هذه البيانات المجمعة ستساعد على حل العديد من المشاكل في العالم الحقيقي (الأكلبي، ٢٠١٧م).

ثم استخدم المصطلح في أطروحات نيل جيشينفيلد الذي كان يتحدث عن أفكار مماثلة من معمل الإعلام في معهد ماساشوستس للتقنية في كتابه "عندما تبدأ الأشياء في التفكير"، وبحلول عام ٢٠٠٩كانت مفاهيم وتطبيقات إنترنت الأشياء تسيطر على جزء كبير من البحوث والدراسات التعليمية، والتطبيقات التي تحاول الاستفادة منها، أصبح عدد الأشياء المتصلة بشبكة الإنترنت أكبر من عدد الأشخاص المتصلين بالشبكة نفسها.

تضمن إنترنت الأشياء (IoT) أوكما يشار إليه بإنترنت كل شيء (Internet of Everything IoE) كل الأجهزة التي تستطيع العمل على شبكة الإنترنت والتي بإمكانها جمع وإرسال ومعالجة البيانات التي تلتقطها من بيئتها المحيطة مستخدمة لذلك حساسات مضمنة ومعالجات بالإضافة إلى وسائط اتصال وتدعى غالبا بالأجهزة المتصلة أو الذكية لأنها تستطيع التواصل مع الأجهزة الأخرى المرتبطة بها بعملية تُعرف باتصال آلة بآلة، والتفاعل مع المعلومات التي تجلب من الجهاز الآخر، ويستطيع البشر التفاعل معها لتهيئتها وإعطائها تعليمات أو الوصول إلى البيانات، ولكنها تقوم بمعظم عملها دون تدخل بشري، أصبح وجود مثل هذه الأجهزة ممكنا بفضل جميع عناصر الهاتف الذكي الصغيرة المتوفرة بكثرة هذه الأيام بالإضافة إلى كون الاتصال الدائم بالإنترنت هو الحالة الافتراضية لشبكاتنا المنزلية أو شبكات العمل.

ويتم ربط "الأشياء" بشبكة الإنترنت من خلال استخدام إحدى التقنيات الحديثة للربط بالشبكات كتقنية البلوتوث، تقنية، ZigBee تقنية Wi-Fi تقنية الجيل الرابع٤Gأو غيرها، وما أحدثته هذه التقنيات من تحول جذري في بناء شبكات الحساسات اللاسلكية (Wireless sensors Networks – WSNs) التي تدعم عمل شبكة إنترنت الأشياء.

وتشير التقارير الصادرة من شركة سيسكو وشركة اريكسون وغيرهما من الشركات الرائدة في مجال تكنولوجيا المعلومات أنه من المتوقع أن يكون هناك ٣٤مليار جهاز متصل بالإنترنت بحلول عام ٢٠٢٠، كما أنه سيكون عدد الأجهزة المتصلة بإنترنت الأشياء ٢٤ مليار جهاز أي إن معدل نموها يفوق النمو المحتمل لعدد سكان العالم بأكثر من سبعة أضعاف، وسوف يتم إنفاق ما يقرب من ٦تريليون دولار ضمن إنترنت الأشياء على مدى السنوات الخمس المقبلة وستكون الشركات والمؤسسات المتبني الأكبر لحلول إنترنت الأشياء، وسيستثمر قطاع الأعمال ٢٥٠مليار دولار في تقنيات إنترنت الأشياء خلال الخمس سنوات القادمة، ٩٠% منها سيذهب للاستثمار في الأنظمة والبرمجيات التي تشغل هذه الأجهزة (الجابري، ٢٠١٩م).

كما يتوقع أن تصل إيرادات سوق إنترنت الأشياء إلى أكثر من ٦٠٠ مليار دولار في عام ٢٠٢٠كما أن عصر البيانات الضخمة Big Data سيعيش مستويات جديدة حيث ستولد الأجهزة في عالم إنترنت الأشياء بحلول ٢٠٢٠ما يزيد عن ٤٠ألف إكساء بايت من البيانات، ٤٠ ألف إكساء بايت = ٤٠ تريليون جيجا بايت.

وغالباً ما تنتج هذه الأجهزة المتصلة تزاحما كبيرا في شبكة الإنترنت، متضمنا كميات كبيرة من البيانات Big Dataالتي تجعل الجهاز مفيدا، وتستخدم أيضا لأغراض أخرى. كل هذه البيانات الجديدة وطبيعة هذه الأجهزة التي تسمح بالوصول إليها عن طريق الإنترنت تتطلب الزيادة في معايير الخصوصية والأمان.

خصائص إنترنت الأشياء

كما ذكرها (الدهشان، ٢٠١٩) فإنه في ضوء التعريفات السابق عرضها تتحدد خصائص إنترنت الأشياء فيما يلي:

١. قلة دور العامل البشري: فأي شيء يتطلب التفاعل البشري لا يعتبر من نظام إنترنت الأشياء، والتدخل البشري هنا يجب أن يكون على الأغلب لتشغيل النظام أو إطفاءه فقط. إنترنت الأشياء هو (M2M machine to machine) لا يجب أن نقول إن التحكم بالإنارة عن طريق البلوتوث أو الواي فاي أو أي شيء آخر يتدخل البشر في التحكم به هو نظام، IoT الأجهزة في إنترنت الأشياء هي التي ترسل وتستقبل

المعلومات وتعالجها تلقائيا "بدون تدخل الإنسان" عن طريق خوارزميات معينة والاتصال عبر بروتوكولات IPsوتقدم النتيجة للبشر.

٢. إن إنترنت الأشياء ليست مجرد شبكة من أجهزة الحاسوب فحسب، بل هي في أبسط تعريفاتها شبكة من الأشياء والأجهزة من جميع الأنواع والأحجام (كالسيارات والهواتف الذكية والأجهزة المنزلية ولعب الأطفال والأدوات الطبية والنظم الصناعية وغيرها) المتصلة مع بعضها على نحو تفاعلي، بحيث يتم تبادل المعلومات فيما بينها في كل وقت.

٣. إنترنت الاشياء هو مفهوم متطور لشبكة الإنترنت بحيث تمتلك كل الأشياء في حياتنا قابلية الاتصال بالإنترنت أو ببعضها البعض لإرسال واستقبال البيانات لأداء وظائف محددة من خلال الشبكة، ويفترض بهذه التكنولوجيا أن تجعل حياتنا أبسط تتحسن حالتنا بها، من خلال ربط العديد من الأشياء المتنوعة والمتعددة عبر وسائط استشعار، والتحكم بها من خلال الإنترنت، حيث يمكن أن تتفاعل الأشياء مع بعضها البعض من جهة ومع الإنسان من جهة أخرى لتتيح بذلك العديد من التطبيقات الجديدة في المجالات الطبية، والصناعية، والاقتصادية، والتربوية، والرياضية وحتى على مستوى الحياة اليومية للفرد، فأساس الموضوع يعتمد على سيناريو تفاعل الأشياء عبر الإنترنت لتوفير أفضل الخدمات للإنسان.

٤. إن إنترنت الأشياء ليست ظاهرة طارئة كما قد يبدو، و إنما هي و اقع لمستقبل لم تكتمل معالمه بعد ولم تتشكل القاعدة الصلبة لانطلاقته الصاروخية المرتقبة، إن إنترنت الأشياء تقنية تعد بالكثير في المستقبل، وسيمكن تزايد الإقبال على خدماتها من تحسين جودة حياة الأفراد والرفع من إنتاجية المؤسسات، فضلا عن الخدمات في مجال النقل والخدمات اللوجستية، والأمن والمرافق والتعليم والرعاية الصحية، وغيرها من المجالات.

مكونات إنترنت الأشياء

تتكون إنترنت الأشياء من ثلاثة عناصر رئيسية هي (الطيب، ٢٠١٩م):

- الأشياء: المقصود بها هنا كل شيء حولنا التي يمكن أن يتصل بالإنترنت عبر شريحة بيانات صغيرة تجمع المعلومات دون تدخل الإنسان، كالأجهزة المنزلية، مجال التصنيع والنقل والطاقة، التغذية، الملابس وحتى جسم الإنسان والحيوان، وغيرها.
- شبكات الاتصالات التي تربط بينها.
- كذلك نظم الحوسبة التي تعالج البيانات التي ترسلها الأشياء وتستقبلها.

مجالات تطبيق إنترنت الأشياء

إن مجالات تطبيق مفهوم إنترنت الأشياء تتنوع بقدر قدرة الإنسان على الإبداع والابتكار، فربط الإنترنت بالأشياء يمكن تطبيقه على المجالات الطبية، الصناعية، الاقتصادية، التربوية، الرياضية والحياة اليومية للفرد، سنسلط الضوء على بعض المجالات كالآتي (مصلح، ٢٠١٩م):

١- **المنازل الذكية**

المنزل الذكي هو المنزل الذي يحتوي على أجهزة لديها القدرة على التواصل بعضها مع بعض، ومع بيئتها غير المادية. ويعطي البيت الذكي المالك القدرة على تخصيص ومراقبة البيئة المنزلية، لزيادة الأمن وإدارة كفاءة الطاقة، وهناك المئات من تقنيات إنترنت الأشياء المتاحة لرصد وبناء المنازل الذكية من بينها:٢١ -أنظمة الأمان والإنذار: أصبحت أنظمة الأمان الموجودة على مداخل العمارات والمنازل و أبواب الغرف متصلة بالإنترنت مما يجعلك تتحكم بسهولة في الأشخاص الذي تريد دخولهم أم لا، و أنظمة الإنذار من السرقة هذه لا تحتاج بشر للتدخل في عملها منها جهاز إنذار من الحرائق عن طريق ال GSMونظام تحسس حرارة الإنسان باستخدام

حساس ال PIRوالتنبيه كذلك عن طريق ال GSMوغيرها مثل أنظمة قياس الحرارة والرطوبة والتحكم بعمل أجهزة خاصة بالبيئة وتحسين البيئة المحيطة عن طريق معالجة البيانات وغيرها من تطبيقات أنظمة الإنذار المنزلية المختلفة والسيارات الحديثة وأجهزة التلفاز الذكية والصر افات النقدية. -الغسالات الكهربائية: باتت الغسالات متصلة بالإنترنت بشكل سهل مما يساعد ربة البيت الخروج في أي وقت وترك الغسالة تعمل، وتتحكم هي من خلال تطبيق متصل بالغسالة في حجم الغسيل ونوع البرنامج الذي يناسب الملابس. -الثلاجات: اتصال الثلاجات بالإنترنت ساعد العديد من السيدات على تعلم الطبخ. الآن الثلاجات الذكية تستطيع عرض وصفات طبخ سهلة، كما أنها تقوم بتقديم اقتراحات لأنواع جديدة من الطعام، والميزة الأهم أنها تر اقب كمية الأطعمة المخزن فيها ويمكنها إصدار طلبات تسوق لشراء المأكولات الناقصة و أنت بعيد عنها، بالإضافة إلى أنها تر اقب صلاحية الأطعمة الموجودة داخلها وتذكرك بفو ائد الخضروات والفواكه التي توجد بها. -المكيفات: تتميز المكيفات الذكية بأنها تستطيع تبريد المنزل أو تدفئته إذا بعثت إليها أمر بذلك قبل أن تعود من الخارج.

٢- **مجال الرعاية الصحية**

تهدف تقنيات إنترنت الأشياء في مجال الرعاية الصحية إلى تمكين الناس من عيش حياة صحية من خلال ارتداء الأجهزة المتصلة بالإنترنت، فالبيانات التي يتم جمعها تساعد على التحليل الشخصي لصحة الفرد، وتوفير استر اتيجيات مصممة خصيصا لمكافحة المرض وربما تساعد على تقديم رعاية عاجلة في الحالات الطارئة. وتوجد العديد من التطبيقات لإنترنت الأشياء في المجال الطبي، من أبرزها، نقل بيانات المريض من المنزل إلى العيادة أو المستشفى، تكامل الأجهزة الطبية وإمكانيات تبادل البيانات فيما بينها، تحسين طرق تقديم الأطباء للرعاية، تعزيز مشاركة المرضى وتفاعلهم مع الأطباء. إدارة أجهزة متعددة متصلة، إمكانية تحويل بيانات إنترنت الأشياء إلى إجراءات من قبل الأطباء، تشخيص أكثر دقة للمشاكل الصحية ورصد أنماط معدل ضربات القلب والنبض والحرارة وضغط الدم ومستوى السكر بالجسم والجهاز الهضمي، إمكانية إرسال المعلومات إلى الطبيب لتحليلها و إتخاذ الإجراء الطبي المناسب، الأجهزة المتصلة تأخذ البيانات الحيوية بالجسم على مدار اليوم وتنقل لاسلكيا إلى أجهزة الطبيب مثل الحاسوب والهاتف الذكي، وغيرها.

٣- **مجال الزراعة**

فمع الزيادة المستمرة في عدد السكان في العالم، والارتفاع الهائل للطلب على الإمدادات الغذائية، فإن الحكومات تساعد المزارعين على استخدام التقنيات المتطورة والأبحاث لزيادة إنتاج الغذاء، أو محاربة الحشرات الضارة، أو تحسين جودة الغذاء، والزراعة الذكية Smart Farming هي واحدة من أسرع الحقول نموا في مجال إنترنت الأشياء، كما أن تطوير أنظمة الزراعة والفلاحة فهو يساعد الفلاحين على فحص صحة الأبقار والماشية والدواجن، ويمكنه التعرف بسهولة على أي أمراض يحملوها، كما يساعد الفلاحين على معرفة أي نوع من الممكن أن يزرعه في هذا الوقت من السنة.

٤- **السيارات ووسائل النقل**

السيارة المتصلة بإنترنت الأشياء، هي السيارة القادرة على تحسين طريقة اشتغالها وتوفير الصيانة، فضلا عن توفير راحة الركاب الذين يستخدمون أجهزة الاستشعار وشبكة الإنترنت على متنها، فقد ساعد الإنترنت على التمتع بقيادة السيارات فهو قام بتوفير متع متعددة منها خر ائط الكترونية تعرفك على المسار الذي تريده ويبعدك عن الطرق المزدحمة بجانب ميزة تشغيل الموسيقى من خلال الإنترنت، عمل إنترنت الأشياء على إعطاء السيارات تقنية مميزة وهي خاصيات التبريد والتدفئة الأوتوماتيكية مع عرض حالة الطقس للأماكن التي ينوي قائد السيارة الذهاب إليها، ونظام التعقب من خلال تطبيق موجود بالموبايل، بغض النظر عن أن تشغيله يحتاج البشر بالبداية لكن بعد ذلك سوف يكون الاتصال تلقائي من حيث إرسال واستقبال الإشارة عن طريق GPS مع الأقمار الصناعية لتحديد المسار المناسب للسائق وكل ما عليه هو مشاهدة الخريطة ويبقى تحليل

ومعالجة البيانات للحصول على هذه النتائج بين ال GPSوالقمر الصناعي وليس للبشر دخل في ذلك غير المشاهدة والاطلاع على الخارطة.

٥- **الملابس الذكية أو الملبوسات الإلكترونية**

يعني هذا المصطلح كل التقنيات الذكية القابلة للارتداء، كالساعات اليدوية والأساوروالنظارات التي تتنوع وظائفها بين الترفيه والرياضة والصحة، وهي واحدة من أهم الاتجاهات في إنترنت الأشياء حاليا، ويتنافس عدد من الشركات العالمية كشركة آبل، جوجل أوسامسونج Samsungوآخرين في مجال تصنيع هذه الأجهزة. يتم تثبيت الملبوسات الإلكترونية مع أجهزة استشعاروبرمجيات، تقوم بجمع البيانات والمعلومات عن المستخدمين، وبعد ذلك تتم معالجة هذه البيانات لاستخراج الإحصاءات الأساسية حول المستخدم.

٦- **تجارة التجزئة**

إمكانات إنترنت الأشياء في قطاع التجارة بالتجزئة هائلة. تخيل أن تكون أجهزتك المنزلية قادرة على إعلامك في حالة نقص الإمدادات، أو حتى أن تطلبها من تلقاء نفسها. بدأ هذا النموذج في الإعلانات القائمة على القرب من تجارة التجزئة الذكية لتصبح حقيقة و اقعة، إذ إن لدينا بالفعل أمثلة عن تطبيقات إنترنت الأشياء كجزء من سلاسل التوريد الذكية، وتطبيقات لتتبع البضائع، وتبادل المعلومات بشكل فوري حول المخزون بين الموردين وتجار التجزئة إضافة إلى التسليم الآلي.

٧- **المدن الذكية**

المر اقبة الذكية، النقل الآلي الذكي، ونظم إدارة الطاقة والرصد البيئي الذكي، كلها أمثلة على تطبيقات إنترنت الأشياء للمدن الذكية، فالمدن الذكية هي الحل الحقيقي والأمثل لمشاكل الناس التي عادة ما تواجههم بسبب الانفجار السكاني والتلوث، وضعف البنية التحتية والنقص في إمدادات الطاقة، ونتحدث هنا عن صناديق قمامة ذكية وموا اقف سيارات، كذلك مصابيح إنارة ذات مستشعرات، تجعلها أكثر خدمة للمواطن وأكثر ترشيدا للطاقة. تطوير أداء الموظفين ومتابعة أعمالهم وتسهيل أداء الكثير من تلك الأعمال حيث أصبحت الشركات لا تتخلى عن الإنترنت في كل شيء تستخدمه

إنترنت الأشياء في التعليم

وفقا ل (Mershadwakim,2018) إنترنت الأشياء هو اتصال مجموعة من الأجهزة، بخلاف تلك القياسية المعروفة مثل أجهزة الكمبيوتروالهو اتف الذكية، إلى الإنترنت. إن الرحلة التحولية لخدمات IoTالها القدرة على تغيير العالم بحيث يقترب الناس من محيطهم المتكامل والذكي لتحسين إدارة الطاقة والصحة والنقل وموارد الحياة. وقد كان لكثير من الأشياء تأثيركبير بالفعل في مجالات مثل الرعاية الصحية وخدمة العملاء. ومن المرجح أيضا أن يصبح قطاع التعليم أكثر تأثرا مع زيادة استخدام المدارس والجامعات للأجهزة المتصلة. على سبيل المثال، أخذت رموز الاستجابة السريعة (QR)طريقها إلى الكتب الدراسية التعليمية. تصبح الملاحظات والواجبات والموارد المعرفية الإضافية متاحة بسهولة للطلاب عندما يقومون بمسح رموز QRبهو اتفهم الذكية. مثال آخرهو الترددات الراديوية (RFID)رقائق التي يتم استخدامها من قبل الطلاب لوسم وتتبع الكائنات المادية للدراسة إضافة إلى ذلك، تستخدم أجهزة IoTمن قبل إدارة الجامعة والمدربين لأخذ الحضور التلقائي باستخدام بطاقات الهوية الطلابية، وتعقب المعدات، ومر اقبة أنظمة الإضاءة والأمن.

أسباب التوجه نحو إنترنت الأشياء في المؤسسات التعليمية

تواجه المؤسسات التعليمية تحديات كبيرة يفرضها التطور الهائل في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ولا سبيل لمجابهة هذه التحديات دون مواكبة هذه التطورات باستمراروقد أجمل (الدهشان، ٢٠١٩م) عدداً من مبررات استخدام إنترنت الأشياء فيما يلي:

- يزيد إنترنت الأشياء من فرص التعلم والبحث، وذلك من خلال التحرر من قيود الزمان والمكان، حيث يستطيع الجميع البحث والتعلم في أي وقت ومن أي مكان.
- يوفر إنترنت الأشياء منصة غنية بمصادر المعلومات المتنوعة والتي تسهم في الاستكشاف والتعلم وتقود إلى تطوير العملية التعليمية ورفع مستوى جودة التعليم.
- عند الاعتماد على تقنيات إنترنت الأشياء تتولى الأجهزة تنفيذ الوظائف المتكررة» ليتفرغ الانسان لتنفيذ الامور المهمة.

وتضيف (قناوي، ٢٠٢١م) لمبررات استخدام إنترنت الأشياء ما يلي:

- المساهمة في صنع القرارات من خلال تحليل البيانات التي تدعم اتخاذ القرار في وقت قصير.
- تحسين صورة مؤسسات المعلومات باعتبارها مؤسسات مواكبة للتطورات التقنية الحديثة.
- يساعد إنترنت الأشياء الأشخاص على العيش والعمل بشكل أكثر ذكاءً.
- يقود إلى أتمته العمليات وخفض التكاليف، وتحسين الخدمات، إضافة إلى توفير الشفافية في معاملات العملاء.

توظيف انترنت الأشياء في المؤسسات التعليمية

يعد قطاع التعليم في طليعة القطاعات التي تحاول الدول الكبرى أن توظف التقنيات الجديدة في خدمته، إذ يعول على التعليم من أجل النهوض والتطوروتبنى عليه الرؤى المستقبلية. وتعد إنترنت الأشياء إحدى أهم وجهات التقنية التي تمثل ثورة جديدة في عالم التقنية التي بدأت بعض المؤسسات التعليمية والدول في توظيفها خدمة لقطاع التعليم.

تقوم فكرة إنترنت الأشياء على ربط عدد لا نهائي من الأشياء ببعضها بواسطة الإنترنت، مع توفير الدعم التقني اللازم لهذه الأشياء للقيام بمهام محددة على نحو دقيق، ضمن منظومة تتيح لها التفاعل وتبادل المعلومات فيما بينها. وفي إطار التعليم توفر هذه التقنية منصة غنية ومرنة للطلاب والمدرسين والإداريين وغيرهم، للاستكشاف والتعلم والتفاعل مع المنظومة التعليمية في بيئة فائقة الذكاء.

من المنتظر أن تساهم إنترنت الأشياء في تطوير الكثير من الخدمات التي تساهم في تطوير العملية التعليمية كما أكد عليه (Srinath et al, ٢٠١٧) ومن بينها الآتي:

- التعليم الذكي: التعليم الذكي هو أسلوب تدريس خاص يختلف تماما عن الطريقة التقليدية حيث بمقدور المعلم أن يضفي الكثير على العملية التعليمية من خلال وسائل مختلفة بمساعدة الأدوات الإلكترونية ويساعد المتعلم للاختيار من بين كم واسع من أدوات التعليم المساعدة، كما يوفر جودة المحتوى على مدى ٧ × ٢٤.
- الفصول الذكية: تعتبر الفصول الذكية مكان الأنشطة التعليمية الشاملة وفيها يوجد التعلم، والتعليم، والتقييم يحدث كل ذلك بشكل مختلف وفعال، كما توفر إنترنت الأشياء القدرة على التحكم في مكونات الفصول الذكية من الأدوات الإلكترونية، مثل الشاشة الرقمية وجهاز الإسقاط والأجهزة التي تدعم الإنترنت وتمكن من إدارة التعلم الذكي بنجاح.
- تجربة تعليمية أفضل الوظيفة الأساسية لإنترنت الأشياء هي تمكين التفاهم بين الأشياء مثل تفاهم جهاز مع جهاز آخر، وهي تحفظ وقت وجهد المعلم في توصيل الأجهزة وادارتها والتحكم بها، وتساعده على تقديم تجربة تعليمية متميزة يمكن نقلها للمتعلمين.

- اثبات الحضور: يتم اثبات حضور كل طالب على تطبيق سحابة مخصص باستخدام البيانات التي تم جمعها من قارئ RFIDأو الماسح الضوئي لمعلومات كل طالب.
- تنبيهات الرسائل النصية القصيرة: يتم إرسال تنبيهات الاستلام والوصول الآلية إلى أولياء الأمور عبر الهاتف المحمول.
- إدارة الحافلات المدرسية الذكية يمكن تتبع المركبات المدرسية وإدارتها بشكل فعال ومتابعة التزام الحافلة بالطريق، إذ يمكن أن يحصل ولي أمر الطالب أو قائد المدرسة على تنبيهات عندما يخرج سائق الحافلة عن الطريق للتزود بالوقود والوقت وغير ذلك من أمور السلامة في النقل بمساعدة تقنيات إنترنت الأشياء الذكية. وإمكانية التعقب المباشر من خلال عرض رحلة الحافلة على الهواء مباشرة على الخريطة، مما يتيح المزيد من الرؤية للسلامة.
- إدارة الطوارئ: في حالة الطوارئ، يمكن تحديد المسارات الآمنة داخل المدرسة لعبور الطلاب بسلام، كما يمكن تحديد مسار الحافلات المدرسية على الطريق في وقت الحوادث أو الكوارث، بالإضافة معلومات تفصيلية عن الطلاب مثل فصيلة الدم وعنوان المنزل وهاتف ولي الأمر، و أقرب نقطة اسعاف وهكذا.
- تحسين الكفاءة التشغيلية المؤسسات التعليمية لديها الكثير من أصحاب المصلحة المشتركة، و إنترنت الأشياء بذلك تساعد في إدارة تلك العلاقات بكفاءة فيما يخص تتبع الطلاب والموظفين والموارد والتجهيزات والأجهزة، ويمكن إدارة تشغيل تلك الأشياء بشكل فعال، من خلال تنفيذ تقنيات عمليات الإدارة التشغيلية الفعالة التي تؤدي إلى نجاح الشامل عبر تطبيقات إنترنت الأشياء
- خفض التكلفة تمثل النفقات الرئيسية في العملية التعليمة نسبة كبيرة من ميزانيات الدول التي تعتبر التعليم من أساسيات بناء الأمم، ويظل هاجس السيطرة على تلك النفقات وخفضها بما لا يؤثر على جودة التعليم هاجسا حقيقيا، وعند تطبيق إنترنت الأشياء في العملية التعليمية يؤدي إلى تمكين الاتصال.
- التلقائي بين القطاعات التعليمية وما فيها من أنظمة وأشياء مختلفة، وسيعزز من القدرة على المراقبة الدقيقة تلقائيا، مما يساهم في خفض إجمالي النفقات.
- اعتبارات السلامة يمكن تتبع السلامة العامة للمؤسسة التعليمية من خلال تطبيقات إنترنت الأشياء.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

- دراسة (العلوني،٢٠٢١) بعنوان : توظيف إنترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس(الفرص والتحديات) هدفت الدراسة إلى التعرف عى الفرص والتحديات حول توظيف إنترنت الأشياء في الجامعات السعودية مِنْ وجية نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الدراسة عى عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لمعرفة أهم الفرص والتحديات لإنترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم في عدة مجالات، وقد أظهرت نتائج الدراسة فرصًا متعددة لإنترنت الأشياء في الجامعة، والتي من شأنها المساهمة بشكل فاعل في تطوير العملية التعليمية والبيئة التعليمية، مثل: إرسال الإشعارات المرتبطة بالأنظمة الذكية، توفير الطاقة، صنع القرار، كما ظهرت بعض التحديات متمثلة في اختراق البيانات وتسربها، الثغرات الأمنية، ضعف البنية التحتية، كما قدمت الدراسة عددًا من التوصيات لتوظيف إنترنت الأشياء في الجامعات السعودية بشكل فعال.
- دراسة (الدهشان، ٢٠١٩) توظيف إنترنت الأشياء في التعميم، المبررات، المجالات، الخدمات؛ حيث سعت إلى استكشاف ظاهرة الأشياء وتطبيقاتها في الحياة العملية بشكل عام وفي التعليم بشكل خاص، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من

أهمها: المبررات التي تدعو إلى ضرورة الاستفادة من تقنية إنترنت الأشياء في المجال التعليمي، والمجالات التي يمكن استخدام إنترنت الأشياء فيها؛ لتطوير خدمات و أنشطة المؤسسات التعليمية.

- دراسة (يونس ، ٢٠٢٢) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية نحو استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي: دراسة تحليلية في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا(UTAUT) ، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية نحو استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا(UTAUT) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة بأحد أداوته وهى الاستبانة والتي طبقت على (٢٨٧) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في قطاعات القاهرة وشمال مصروالدلتا والصعيد، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغيرات توقع الأداء وتوقع الجهد والتأثير الاجتماعي على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية طبقا لمتغيرات النوع، والعمر، وعدد سنوات العمل، والتخصص العلمي، وطبيعة إجبارية واختيارية التطبيقات الرقمية الذكية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

- دراسة (Sadus, 2018) تناولت مفهوم إنترنت الأشياء وإمكاناته الكبيرة في تحسين حياة الإنسان في جميع القطاعات؛ كالمدن الذكية، الأمن، التحكم الصناعي، الخدمات اللوجستية، الزراعة، الصحة، التعليم، وقد قامت الدراسة بإجراء مسح استطلاعي لطلاب جامعة تارقوفيست (Targoviste) برومانيا المسجلين في التخصصات الفنية لمعرفة آرائهم حول الجو انب المختلفة المتعلقة بإنترنت الأشياء، ومعرفة مدى استعدادهم لتعلم بعض المهارات المتعلقة بإنترنت الأشياء، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات الطلاب في استخدام إنترنت الأشياء في الجامعات ضئيلة ومحدودة جدًّا، مما يمثل تحديًا فعليًّا في حياتهم المهنية والمستقبلية، كما أن إدخال محتوى إنترنت الأشياء في المرحلة الثانوية سوف يساهم في تحسين أداء الطلاب عند وصولهم للمرحلة الجامعية؛ مما يساعدهم ليكونوا قادرين على المنافسة في سوق العمل.
- دراسة (kiryakova & other,2017) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية جعل المدارس والجامعات أذكى باستخدام إنترنت الأشياء، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: أن إنترنت الأشياء لديها قدرة واسعة في تغيير نمط التعليم والتدريس بشكل كبير، كما أن تنفيذ إنترنت الأشياء في البيئة التعليمية يواجه صعوبات عدة يلزم التغلب عليها، ومنها: أهمية خلق بنية تحتية وبيئة فعالة داعمة للمعرفة في المؤسسة التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

وفق ما تم عرضه من دراسات سابقة؛ ترى الباحثة أن معظم هذه الدراسات أكدت على أهمية إنترنت الأشياء ودورها الفعال في تعزيز البيئة التعليمية، واستخداماتها في المؤسسة التعليمية الذكية وتطبيقاتها المتعددة في مجال التعليم، كما لوحظ تنوع اهتمامات الدراسات السابقة من حيث معرفة مجالات ومبررات استخدامات إنترنت الأشياء في البيئة التعليمية، ودورها في دعم التطبيقات الذكية؛ كالفصول الافتراضية، والبطاقات الذكية، وادارة الطاقة.

وقد استفاد هذا البحث من الدراسات السابقة في تحديد صياغة مشكلة الدراسة وتحديد متغيراتها، والتعرف على الأساليب والأدوات التي استخدمتها كل دراسة والاستفادة منها، وعلى الرغم من تلك المميزات التي اكتسبتها تطبيقات إنترنت الأشياء في قطاع مؤسسات التعليم عامة، إلاّ أن هناك عديد من الدراسات أثارت بعض التخوفات والتحديات التي تواجه تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم، وذلك فيما يتعلق بتحديات الأمن والخصوصية والكلفة والتخزين وقابلية التشغيل البيني.

إجراءات البحث الميدانية

١.إجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل منهج البحث، ومجتمع البحث وعينته، ووصفاً لخصائص عينة البحث، وأداة البحث، ومصادر بنائها، والمراحل والخطوات التي مرت بها عملية بناء الأداة حتى وصلت إلى صورتها النهائية بعد حصولها على الصدق والثبات اللازمين، وأخيراً الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات، وفيما يأتي تفصيل تلك الإجراءات:

٢. منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهتم بوصف الظاهرة كما هي عليه في الواقع، والتي تتمثل في البحث الحالي.

٣. مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من المعلمين والمعلمات العاملين في المجال التعليمي بمدارس محافظة صبيا بالمملكة العربية السعودية، وقد تم توزيع (٨٠) استبانة كعينة ممثلة للبحث، وقد بلغت عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (٨٠) استبانة بنسبة (١٠٠٪).

٤. صدق اداة البحث:

للتحقق من صدق أداة البحث، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، من أعضاء هيئة التدريس في الكلية، مما جعل الأداة أكثر دقة وموضوعية في القياس، وللوقوف على مدى صلاحيتها كأداة لجمع البيانات، وكان الهدف من تحكيم الاستبانة التحقق من الآتي:

- مدى ملاءمة الفقرات المتعلقة بمحاور البحث.
- مدى وضوح الفقرات الواردة في الاستبانة.
- مدى كفاية الفقرات المتعلقة بمحاور البحث.

٥.اختبار صدق وثبات أداة البحث الميدانية:

تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ (Alphab Cornbach's) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة ومصداقيتها، فإذا كانت قيمة معامل ألفا أقل من 60% فإن مصداقية قائمة الاستبيان تكون ضعيفة، بينما إذا كانت بين 60% إلى 70% تعتبر المصداقية مقبولة، وإذا كانت قيمة ألفا بين 70% إلى 80% تعتبر أداة الدراسة جيدة، بينما إذا كانت القيمة أكثر من 80% فالمصداقية تكون مرتفعة.

جدول 1 يبين نتائج اختبار كرونباخ (ألفا) لأداة البحث

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات Alpha
1	الدور الإيجابي لتكنولوجيا إنترنت الأشياء	12	.653.
2	التحديات التي تواجه إنترنت الأشياء في التعليم	6	.844.
	مجموع ومتوسط جميع المحاور	18	0.7485

من اعداد الباحثة بالاستعانة بمخرجات التحليل الاحصائي

يتضح من الجدول أن قيمة معامل الثبات الفا لأداة جمع البيانات بشكل عام كانت جيدة، وهذا يعني أن درجة مصداقية الإجابات عالية، مما يشير إلى أن النتائج التي سترد لاحقاً قابلة للتعميم على مجتمع البحث.

٦.الاساليب الاحصائية المستخدمة في البحث:

بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، تمت الاستعانة ببعض الأساليب الإحصائية، بهدف معالجة البيانات التي تم الحصول عليها بواسطة الاستبيان والتي ادخلت إلى برنامج التحليل الإحصائي المحوسب SPSS، وقد استخدمت هذه الأساليب لبيان خصائص مجتمع البحث، ولوصف متغيرات البحث وشمل ذلك:

١-التوزيع التكراري والنسب المئوية:

لحساب وتكرارونسبة البيانات العامة لعينة البحث.

٢- المتوسط الحسابي:

وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد عينة البحث، عن كل فقرة من فقرات البحث مع العلم أنه يفيد في ترتيب الفقرات حسب أعلى متوسط حسابي.

٣- الانحراف المعياري:

تم استخدامه لتحديد تشتت إجابات أفراد عينة البحث عن قيم المتوسط الحسابي.

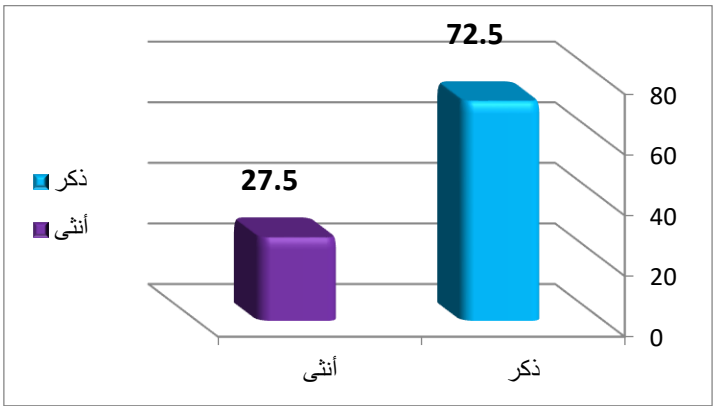
أولاً/ الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة:

١. النوع الاجتماعي:

جدول ٢ يبين التكرارو النسبة المئوية لمتغير المؤهل العلمي للمشاركين بالعينة

النوع الاجتماعي	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	58	72.5
أنثى	22	27.5
الإجمالي	٨٠	٪١٠٠,٠٠

من اعداد الباحثة بالاستعانة بمخرجات التحليل الاحصائي



شكل (١) يوضح التكرارو النسبة المئوية لمتغير النوع الاجتماعي للمشاركين بالعينة

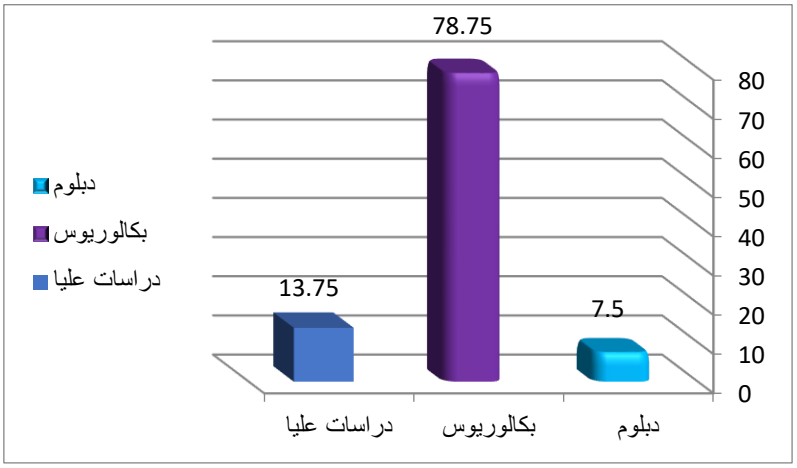
يتبين من الجدول (٢) والشكل (١) يتبين أن غالبية أفراد العينة هم من فئة (الذكور) بنسبة (72.5%) بتكراربلغ (٥٨)، ثم فئة (الإناث) بنسبة (27.5%) وبتكرار بلغ (22).

٢- المؤهل العلمي:

جدول ٣ يبين التكرار والنسبة المئوية لمتغير المؤهل العلمي للمشاركين بالعينة

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
دبلوم	6	7.5
بكالوريوس	63	78.75
دراسات عليا	11	13.75
الإجمالي	٨٠	٪١٠٠,٠٠

من اعداد الباحثة بالاستعانة بمخرجات التحليل الاحصائي



شكل (٣) يوضح التكرار والنسبة المئوية لمتغير المؤهل العلمي للمشاركين بالعينة

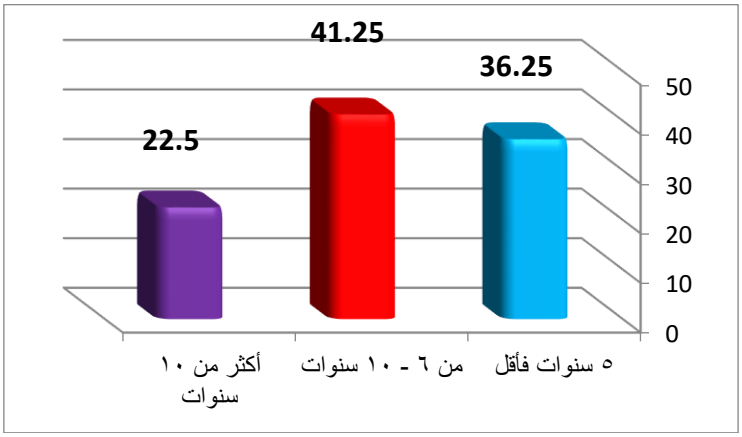
يتبين من الجدول (٢) والشكل (٣) يتبين أن غالبية أفراد العينة هم من فئة المؤهل العلمي (بكالوريوس) بنسبة (78.75%) بتكرار بلغ (٦٣)، ثم فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا) بنسبة (13.75%) وبتكرار بلغ (11)، ثم فئة المؤهل العلمي (دبلوم) بنسبة (7.5%)، وبتكرار بلغ (٦).

٢. سنوات الخبرة:

جدول ٤ يبين التكرار والنسبة المئوية لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
٥ سنوات فأقل	29	36.25
من ٦ - ١٠ سنوات	33	41.25
أكثر من ١٠ سنوات	18	22.5
الإجمالي	٨٠	٪١٠٠,٠٠

من اعداد الباحثة بالاستعانة بمخرجات التحليل الاحصائي



شكل (٣) يوضح التكرار والنسبة المئوية لمتغير سنوات الخبرة

يتبين من الجدول (٣) والشكل (٣) أن غالبية أفراد العينة من فئة الخبرة (من ٦ - ١٠ سنوات) بنسبة (41.25%) وبتكرار بلغ (٣٣)، ثم فئة الخبرة (٥ سنوات فأقل) بنسبة (36.25%) وبتكرار بلغ (٢٩)، ثم فئة الخبرة (أكثر من ١٠ بنسبة (22.5%) وبتكرار بلغ (١٨)، تشير هذه النتائج إلى أن أغلب عينة البحث هم من فئة الخبرة (من ٦ - ١٠ سنوات).

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بإجابة أسئلة الاستبيان

المحور الأول: الدور الإيجابي لتكنولوجيا إنترنت الأشياء

جدول ٥ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات آراء العينة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
1	انترنت الاشياء تمكن الطلاب من متابعة تقدمهم في العملية التعليمية مع تقويم أدائهم على الفور بعد انتهائهم من مهامهم.	3.24	0.929	موافق
2	تتيح إنترنت الأشياء فرصاً للتعلم المستمر مدى الحياة والحصول على الدرجات العلمية (online degrees) مباشرة عبر شبكة الإنترنت.	3.66	1.070	موافق
3	تمكن المعلمين والمعلمات من الوصول لعدد كبير من المواد والمصادر التدريسية الجاهزة ذات الجودة العالية.	3.70	0.900	موافق
4	تمكن المعلمين والمعلمات من استخدام أدوات تقنية لابتكار محتوى تدريسي خاص وإرساله للطلاب مباشرة عبر هواتفهم الذكية وأجهزة التابلت.	3.70	1.100	موافق
5	عند الاعتماد على تقنيات إنترنت الأشياء تتولى الأجهزة تنفيذ الوظائف المتكررة ليتفرغ القائمين على التعليم لتنفيذ الامور المهمة.	3.10	0.831	موافق إلى حد ما
6	يمكن دمج تقنية إنترنت الأشياء في عملية التدريس و أنشطة التعلم من خلال تصميم خطط تدريسية على تساعد وصول الطلاب إلى المعلومات،	3.68	1.272	موافق إلى حد ما

رقم الفقرة	الفـقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
7	تمكن المعلم من إدارة الصفوف والقاعات الدراسية إلكترونيًا ويستطيع بذلك مر اقبة نشاط الطلاب أثناء أو بعد الدرس،	2.66	0.908	مو افق إلى حد ما
8	يتمكن المعلم من تطوير بيئات تعلم قائمة على الفصول والمعامل الافتراضية، وتوظيف تطبيقات التعلم التفاعلي من خلال بيئات التعلم التشاركية.	3.30	0.943	مو افق
9	إتاحة الفرصة أمام المعلم والطلاب لابتكار مواد تدريسية ثلاثية الأبعاد ومشاركتها إلكترونيًا عبر مهام ومنصات متصفح الإنترنت.	3.88	0.972	مو افق
10	استخدام تطبيقات الهو اتف الذكية المتعلقة باستشعار الحركة واستشعار الحرارة لمر اقبة الفصول الدراسية عن بعد.	2.34	0.951	مو افق
11	يزيد إنترنت الأشياء من فرص التعلم والبحث، وذلك من خلال التحرر من قيود الزمان والمكان، حيث يستطيع الجميع البحث والتعلم في أي وقت ومن أي مكان.	3.38	0.936	مو افق
12	تمكنهم من متابعة تقدمهم في العملية التعليمية مع تقويم أدائهم على الفور بعد انتهائهم من مهامهم.	3.38	1.112	مو افق إلى حد ما

من اعداد الباحثة بالاستعانة بمخرجات التحليل الاحصائي

يوضح الجدول (٥) أن أفراد العينة و افقت على ثمان فقرات بتقدير لفظي (مو افق) من فقرات المحور الأول: الدور الإيجابي لتكنولوجيا إنترنت الأشياء، وأن أفراد العينة أجابت على أربع فقرات بتقدير لفظي (مو افق إلى حد ما).

الانحراف المعياري لمتوسط فقرات المحور الأول: الإيجابي لتكنولوجيا إنترنت الأشياء أصغر من الواحد الصحيح، مما يشير إلى تو افق المبحوثين.

وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لفقرات المحور الأول نجد أنه بلغ (3.32) وبانحراف معياري (0.9900) وبتقدير لفظي (مو افق)، وعلى ضوء ما سبق نجد أن العينة و افقت على جميع فقرات المحور الأول.

وترى الباحثة أن هناك تو افق كبير في جميع الفقرات. من خلال نتائج التحليل للفقرات المتعلقة بالمحور الأول يتبين أن لدى العينة اتفاق بشكل تام على أن انترنت الأشياء تلعب دوراً إيجابياً في دعم وتسهيل عملية التعلم.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه تقنية انترنت الأشياء في التعلم

جدول ٦ المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لتقديرات آراء العينة

رقم الفقرة	الفـقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
1	من التحديات التي تواجه تطبيق انترنت الأشياء في التعليم الكلفة الاقتصادية للمنظومة.	4.06	1.085	غير مو افق

رقم الفقرة	الفـقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
2	ضعف الدعم الفني، وقلة تدريب الموظفين على استخدام إنترنت الأشياء، استهلاك الطاقة بشكل كبير بالنسبة للأجهزة المرتبطة بأنترنت الأشياء	3.84	1.065	غير مو افق
3	اعتماد الطلاب على التكنولوجيا والتي بدورها تسهل استخدام كل شيء سوف يجعل الفرد يتحرك بصعوبة مما يؤدي إلى إصابته بمضار صحية خطيرة؛ منها على سبيل المثال السمنة.	3.82	0.973	غير مو افق
4	من الناحية الاجتماعية فهي تجعل الفرد منعزلاً عن المجتمع ومدمناً على استخدام إنترنت الأشياء.	3.78	0.923	مو افق
5	الخوف من اختفاء الوظائف مما يشكل قلقا عند الطلاب ومستقبلهم، لأن أغلب الوظائف تعتمد على التكنولوجيا في إدارتها بدلاً من الأفراد.	3.30	1.153	غير مو افق
6	الأنظمة المعتمدة على تقنية إنترنت الأشياء تضع الأمن والخصوصية في القطاعات التعليمية في خطر، حيث يمكن لأي خرق أمني أو هاكر أن يخترق المعلومات الشخصية للطلاب والموظفين	3.50	0.985	مو افق

من اعداد الباحثة بالاستعانة بمخرجات التحليل الاحصائي

يوضح الجدول (٦) أن أفراد العينة و افقت على فقرتين بتقدير لفظي(مو افق) وبتقدير لفظي (غير مو افق) لأربع فقرات من المحور الثاني: التحديات التي تواجه تقنية انترنت الأشياء في التعلم.

وبالنظر إلى متوسط فقرات المحور الثاني نجد أنه بلغ (3.72) وبانحراف معياري (1.0307) وبتقدير لفظي (غير مو افق)، وعلى ضوء ما سبق نجد أن العينة غير مو افقة على فقرات المحور الثاني.

وترى الباحثة من خلال نتائج التحليل للفقرات المتعلقة التحديات التي تواجه تقنية انترنت الأشياء أن لدى العينة اتفاق بشكل كامل على أن انترنت الأشياء له دور بارز في دعم العملية التعليمية وتطويرها.

ثالثاً: الإجابة على أسئلة البحث:

١) للإجابة على السؤال الرئيسي الأول: ما هي العلاقة بين استخدام إنترنت الأشياء في العملية التعليمية وتطوير المؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة صبيا؟

من خلال النظر إلى الجدول (٥) المحور الأول: الدور الإيجابي لتكنولوجيا إنترنت الأشياء نلاحظ أن أفراد العينة و افقت على ثمان فقرات بتقدير لفظي (مو افق) من فقرات المحور الأول: الدور الإيجابي لتكنولوجيا إنترنت الأشياء، وأن أفراد العينة أجابت على أربع فقرات بتقدير لفظي (مو افق إلى حد ما)، وكان الانحراف المعياري لمتوسط فقرات المحور الأول: الإيجابي لتكنولوجيا إنترنت الأشياء أصغر من الواحد الصحيح، مما يشير إلى تو افق المبحوثين.

بمعنى أن أفراد العينة أجمعوا بدرجة كبيرة على أن لتكنولوجيا إنترنت الأشياء دور إيجابي وفعال في تطوير العملية التعليمية

كذلك حين النظر إلى الجدول رقم (٦) أن أفراد العينة و افقت على فقرتين بتقدير لفظي(مو افق) وبتقدير لفظي (غير مو افق) لأربع فقرات من المحور الثاني: التحديات التي تواجه تقنية انترنت الأشياء في التعلم. نجد أن العينة غير مو افقة على فقرات المحور الثاني،

بمعنى آخر أن أفراد العينة أجمعوا في هذا امحور على عدم جدية التحديات التي تواجه تقنية انترنت الأشياء في التعلم ويمكن تجاوزها بسهولة.

أي أن هناك علاقة إيجابية بين انترنت الأشياء وتطوير المؤسسات التعليمية.

٢) للإجابة على السؤال الثاني: ما أبرز التحديات التي تواجه استخدام إنترنت الأشياء من وجية نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة صبيا؟

أجمع أفراد العينة على الفقرتين (٦،٤) من فقرات المحور الثاني التحديات التي تواجه استخدام إنترنت الأشياء في التعليم فكانت إجاباتهم بتقدير لفظي مو افق على الفقرتين، فقد أجمعوا عن تخوفهم من الناحية الاجتماعية والناحية الأمنية من استخدام إنترنت الأشياء في العملية التعليمية.

جدول ٧ المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لتقديرات آراء العينة في الفقرتين (٦،٤) من المحور الثاني التحديات التي تواجه استخدام إنترنت الأشياء في التعليم

رقم الفقرة	الفـقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
٤	من الناحية الاجتماعية فهي تجعل الفرد منعزلاً عن المجتمع ومدمناً على استخدام إنترنت الأشياء.	3.78	0.923	مو افق
٦	الأنظمة المعتمدة على تقنية إنترنت الأشياء تضع الأمن والخصوصية في القطاعات التعليمية في خطر، حيث يمكن لأي خرق أمني أو هاكر أن يخترق المعلومات الشخصية للطلاب والموظفين	3.50	0.985	مو افق

من اعداد الباحثة بالاستعانة بمخرجات التحليل الاحصائي

٣) للإجابة على السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة المعلمين والمعلمات في محافظة صبيا لدور تطبيقات إنترنت الأشياء في تطوير المؤسسات التعليمية؟

جدول (8)المتوسطات والانحر افات المعيارية وقيمة T للاستبانة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة
ذكور	٢٩	2.46	0.44	0.8843	دال
إناث	١١	2.25	0.49		

من اعداد الباحثة بالاستعانة بمخرجات التحليل الاحصائي

جدول (9) المتوسطات والانحر افات المعيارية وقيمة T للاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المستوى العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة
دبلوم	6	2.54	0.43	0.6774	دال
بكالوريوس	63	2.48	0.37		
دراسات عليا	11	2.34	0.36		

من اعداد الباحثة بالاستعانة بمخرجات التحليل الاحصائي

جدول (10) المتوسطات والانحر افات المعيارية وقيمة T للاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة
٥ سنوات فأقل	29	2.67	0.49	0.7877	دال
من ٦ - ١٠ سنوات	33	2.42	0.28		
أكثرمن ١٠ سنوات	18	2.341	0.34		

من اعداد الباحثة بالاستعانة بمخرجات التحليل الاحصائي

يتضح من الجداول السابقة (٧،٨،٩،١٠) أن قيمة» T «المحسوبة أقل من قيمة» T «الجدولية في جميع الفقرات، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للمتغيرات الثلاثة لأفراد العينة لدرجة متوسطات تقديرات أفراد العينة المعلمين والمعلمات في محافظة صبيا لدور تطبيقات إنترنت الأشياء في تطوير المؤسسات التعليمية تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

وتفسر الباحثة ذلك إلى أنه هناك ارتياح وقبول من قبل المعلمين والمعلمات بشكل عام من كلا الجنسين على استخدام انترنت الأشياء، كما أنهم كانوا مجمعين من خلال متغير المؤهل العلمي، وكذلك من خلال متغير سنوات الخبرة مؤكدين من خلال إجاباتهم الأهمية الكبيرة التي تحظى بها تكنولوجيا انترنت الأشياء في تسهيل ممارسة التعليم، وتطوير العملية التعليمية، كما يسهم إلى حد كبير في تطوير المؤسسات التعليمية أيضاً.

النتائج:

النتائج الإجمالية لمحاور البحث:

جدول ١١ المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لتقديرات المحاور

م	المحاور	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
1	الدور الإيجابي لتكنولوجيا إنترنت الأشياء في التعلم	الثاني	3.84	0.994	مو افق
2	التحديات التي تواجه إنترنت الأشياء في التعليم	الأول	3.72	1.031	مو افق
	المتوسط العام لجميع المحاور		3.53	1.013	مو افق

يتضح من الجدول السابق والمتعلق النتائج الإجمالية لمحاور البحث، أن متوسط محاور الاستبانة ككل بلغ (3.53) و انحراف معياري (1.013)، وبدلالة لفظية (مو افق)، حيث جاء المحور الأول: الدور الإيجابي لتكنولوجيا إنترنت الأشياء في التعلم في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.84) و انحراف معياري (1.031) وبدرجة قياس (مو افق)، وحصل المحور الثاني: التحديات التي تواجه إنترنت الأشياء في التعليم على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.72) و انحراف معياري (0.994) وبدرجة قياس (غير مو افق).

وتعزو الباحثة حصول محاور الدراسة بشكل عام على تقدير لفظي (مو افق) على أن هناك انترنت الأشياء له و اقع إيجابي ملموس في العملية التعليمية بالرغم من بعض التحديات التي قد تظهر إلا أن إيجابيات طغت على أي تحديات، وأن النتائج التي تم التوصل اليها في هذه الدراسة قابلة للتعميم على مجتمع البحث بشكل عام.

ثانياً: مناقشة النتائج:

في هذه الدراسة التي استهدفت عينة عشوائية مكونة من (٨٠) معلماً ومعلمة ممن يعملون في تدريس طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا بالمملكة العربية السعودية وقد كانت نتائج الدراسة الميدانية على النحو التالي:

- أن غالبية أفراد العينة هم من فئة (الذكور) بنسبة (72.5%) بتكرار بلغ (٥٨)، ثم فئة (الإناث) بنسبة (27.5%) وبتكرار بلغ (22).
- أن غالبية أفراد العينة هم من فئة المؤهل العلمي (بكالوريوس) بنسبة (78.75%) بتكرار بلغ (٦٣)، ثم فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا) بنسبة (13.75%) وبتكرار بلغ (11)، ثم فئة المؤهل العلمي (دبلوم) بنسبة (7.5%)، وبتكرار بلغ (٦).
- أن غالبية أفراد العينة من فئة الخبرة (من ٦ - ١٠ سنوات) بنسبة (41.25%) وبتكرار بلغ (٣٣)، ثم فئة الخبرة (٥ سنوات فأقل) بنسبة (36.25%) وبتكرار بلغ (٢٩)، ثم فئة الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) بنسبة (22.5%) وبتكرار بلغ (١٨)، تشير هذه النتائج إلى أن أغلب عينة البحث هم من فئة الخبرة (من ٦ - ١٠ سنوات).
- أن أفراد العينة و افقت على ثمان فقرات بتقدير لفظي (مو افق) من فقرات المحور الأول: الدور الإيجابي لتكنولوجيا إنترنت الأشياء.
- أن أفراد العينة أجابت على أربع فقرات بتقدير لفظي (مو افق إلى حد ما).
- الانحراف المعياري لمتوسط فقرات المحور الأول: الإيجابي لتكنولوجيا إنترنت الأشياء أصغر من الواحد الصحيح، مما يشير إلى تو افق المبحوثين.
- من خلال نتائج التحليل للفقرات المتعلقة بالمحور الأول يتبين أن لدى العينة اتفاق بشكل تام على أن انترنت الأشياء تلعب دوراً إيجابياً في دعم وتسهيل عملية التعلم.
- أن أفراد العينة و افقت على فقرتين بتقدير لفظي(مو افق) وبتقدير لفظي (غير مو افق) لأربع فقرات من المحور الثاني: التحديات التي تواجه تقنية انترنت الأشياء في التعلم.
- وبالنظر إلى متوسط فقرات المحور الثاني نجد أنه بلغ (3.72) وبانحراف معياري (1.0307) وبتقدير لفظي (غير مو افق)، وعلى ضوء ما سبق نجد أن العينة غير مو افقة على فقرات المحور الثاني.
- وترى الباحثة من خلال نتائج التحليل للفقرات المتعلقة التحديات التي تواجه تقنية انترنت الأشياء أن لدى العينة اتفاق بشكل كامل على أن انترنت الأشياء له دور بارز في دعم العملية التعليمية وتطوير المؤسسات التعليمية.

التوصيات والمقترحات

التوصيات

على ضوء ما سبق فقد توصلت الدراسة إلى الآتي:

- ضرورة تعزيز جوانب إنترنت الأشياء في المؤسسات التعليمية.
- نشر ثقافة إنترنت الأشياء في المؤسسات التعليمية.
- إعطاء المعلمين والمعلمات دورات تدريبية وورش عمل تمكنهم من توظيف إنترنت الأشياء في عملهم بشكل أفضل.
- العمل على إشعار المعلمين والمعلمات بأهمية إكساب الطلبة مهارات التعامل مع إنترنت الأشياء.
- التأكيد على متابعة كل جديد في عالم إنترنت الأشياء وتقييم مدى إمكانية الاستفادة منه في المؤسسات التعليمية.
- تشجيع المنافسة الإيجابية فيما بين المؤسسات التعليمية المختلفة على التميز في استخدام إنترنت الأشياء.

المقترحات

- عمل دراسات مماثلة للتعرف على دور إنترنت الأشياء في تطوير مؤسسات أخرى في قطاعات مختلفة غير التعليم.
- دراسة متطلبات تبني إنترنت الأشياء في المؤسسات التعليمية.
- عمل دراسات لمعرفة معوقات تبني إنترنت الأشياء في المؤسسات التعليمية.

المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو غزالة، طلال (٢٠١٩): *العالم المعرفي المتوقد، ط ٧*، المكتبة الوطنية، الأردن.

الأكلبي، علي بن ذيب (٢٠١٧م). تطبيقات إنترنت الأشياء في مؤسسات المعلومات. الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات.

الجابري، سيف (٢٠١٩م). إنترنت الأشياء وتطبيقاتها في المكتبات الذكية. المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي.

الحديثة للإنترنت: إنترنت الأشياء نموذجا. مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد السادس والعشرون، العدد ١١٧، القاهرة.

عبد الرازق، فاطمة زكريا (٢٠١٨): تصور مستقبلي لدور الجامعات المصرية في الإفادة من التطورات

الدهشان، جمال علي (٢٠١٩م). *توظيف إنترنت الأشياء في التعليم: المبررات والمجالات والتحديات*. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. مج٢. ع٣.

الشهراني، حامد علي (٢٠١٩)، أغسطس (: العوامل المؤثرة على تقبل طلاب جامعة الملك خالد لاستخدام تطبيق الواتس آب في دعم العملية التعليمية في ضوء النظرية الموحدة لتقبل التكنولوجيا UTAUT، المجلة التربوية، العدد الرابع والستون، سوهاج.

الطيب، زينب (٢٠١٩م). *إنترنت الأشياء ومؤسسات المعلومات: نحو جيل مبتكر من خدمات المعلومات*. المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي.

الفرانى، لينا أحمد، الحجيلى، سمر أحمد (٢٠٢٠): العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا UTAUT، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد ١٤.

قناوي، يارة ماهر محمد (٢٠٢١م). *تطبيقات إنترنت الأشياء في بعض المكتبات المصرية: دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية*. مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات. مج ٢٦. ع٢٦.

مصلح، وسام يوسف (٢٠١٩م). *تقنية إنترنت الأشياء: الطريق للتحول للمكتبات الذكية. المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي.*

ثانيا: المراجع الأجنبية

Mershad, Wakim, (2018).” A Learning Management System Enhanced with Internet of Things". Beruit University.Applications Journal of Education and Learning; Vol. 7, No. 3

Pai, S. S. (2017). IOT application in education. International Journal for Advance Research and Development, 2(6), 20-24.

دور المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي بجامعة حائل

إعداد:

د. نهلاء بنت سعود بن سالم المطلق

وزارة التعليم- الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى بحث دور المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي بجامعة حائل، من خلال: الكشف عن و اقع المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتحديد دور المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة مكونة من محورين: الأول، و اقع المهارات القيادية ويتكون من خمس مهارات، هي: الرؤية الاستر اتيجية، وتحمل المسؤولية والمخاطرة، والإبداع والابتكار، والمبادأة والاستباقية، والمهارات الناعمة، والثاني دور المهارات الريادية في تنويع مصادر التمويل الذاتي. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٢٧) عضو هيئة تدريس بجامعة حائل. وتوصلت الدراسة إلى أن و اقع المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل جاء بدرجة كبيرة، كما أن دور المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي جاء بدرجة متوسطة، وتوصي الدراسة بتعزيز صلاحيات القيادة الجامعة بما يمكنها من توظيف مهاراتها في تنويع مصادر التمويل الذاتي، وتحسين عمليات اختيار القيادات الجامعية في ضوء المفاضلة وفقًا لمدى امتلاك المهارات التي تمكن من تنويع مصادر تمويل الجامعة وعلى رأسها المهارات الريادية.

الكلمات المفتاحية: المهارات الريادية -مصادر التمويل الذاتي-القيادات الجامعية.

Abstract:

The study aimed to investigate the role of the entrepreneurial skills of university leaders in diversifying the sources of self-financing at the University of Hail by revealing the reality of the entrepreneurial skills of university leaders at the University of Hail from the point of view of faculty members and determining the role of entrepreneurial skills of university leaders in diversifying sources of self-financing University of Hail from the point of view of faculty members. To achieve aims of the study, the descriptive approach was used through the application of a questionnaire consisting of two axes: the first, the reality of leadership skills with five skills, namely: strategic vision, taking responsibility and risk, creativity and innovation, initiative and proactivity, and soft skills. the second is the role of entrepreneurial skills in Diversifying sources of self-financing. The study was applied to a sample of (327) faculty members at the University of Hail. The study concluded that the reality of the entrepreneurial skills of university leaders at the University of Hail came to a high degree, the role of entrepreneurial skills among university leaders in diversifying sources of self-financing came to a moderate degree. The study recommends strengthening the powers of the university leadership to enable it to employ its skills in diversifying sources of self-financing, and improving the processes of selecting university leaders in the light of comparison according to the extent to which they possess skills that enable diversification of university funding sources, especially entrepreneurial skills.

Keywords: entrepreneurial skills - sources of self-financing - university leaders.

المقدمة:

يعتبر التمويل أحد أهم المقومات التي تمكّن المؤسسات على اختلاف أنواعها من تحقيق أهدافها، فالموارد المالية تدخل في كافة المقومات اللازمة لاستمرار المؤسسة والقيام بأعمالها، ويمثل التعليم أحد أبرز القطاعات التي تحتاج لموارد مالية ضخمة حيث إن الخدمة التعليمية تعتبر خدمة ذات تكلفة مرتفعة. وتتجه العديد من دول العالم إلى توجيه الجامعات لتحقيق موارد ذاتية تمكنها من تقليل الاعتماد على الموارد المخصصة من قبل الحكومة، حيث إن الجامعات تملك المقومات التي تمكنها من تحقيق موارد مالية قد تعادل نفقاتها، وهذا ما يحدث حاليًا في العديد من الجامعات الرائدة عالميًا، ولذلك انتشرت العديد من المفاهيم التي تدعم ذلك، مثل الجامعة الاستثمارية والجامعة الريادية، ويعتقد أن القيادات الجامعية بما تملك من مهارات ريادية قد يكون لها دور في تنويع مصادر التمويل الذاتي في الجامعات.

فلكي تحقق الجامعة نجاحًا في استثمار مواردها وتحقيق عوائد مالية، تحتاج إلى العديد من المقومات، ومن أبرز تلك المقومات التي تمكن الجامعة من تنمية مواردها الذاتية، وجود قيادة أكاديمية قادرة على توجيه جهود الجامعة والاستفادة من مقوماتها المادية والبشرية والمعرفية في تحقيق قيمة للجامعة. حيث يشير براكمان وباشياردس Brauckmann-Sajkiewicz & Pashiardis, (2020) إلى أن القيادة الأكاديمية -في ظل نموذج من الاستقلالية في اتخاذ القرارات-وفق معرفتهم الدقيقة بالموقف وإمكانية تعاملهم بسرعة مع التحديات يمكنهم التوجه نحو الأعمال الريادية بما يعزز توليد المزيد من التمويل من خلال الإجراءات المبتكرة والإبداعية. وبهذه الطريقة، يمكن إعطاء القائد الفرصة لتوليد الدخل من خلال المبادرات المناسبة.

والمهارات الريادية ترتبط بنموذج القيادة الريادية حيث يعتبر نموذجًا ناشئًا نسبيًا تم تطبيقه للتغلب على الطبيعة الديناميكية والمتغيرة باستمرار في المنظمات الحالية. وقد حظي هذا النوع من القيادة باهتمام متزايد من الباحثين والممارسين نظرًا لأهميته في تحسين القدرة التنافسية والنجاح والنمو لجميع أنواع الأعمال من خلال التركيز على الابتكار والاعتراف بالفرص، وتحديداً في البيئات شديدة التعقيد والاضطراب وعدم اليقين، ولا يبتكر القادة أفكارًا جديدة للتغلب على تحديات أعمالهم فحسب، بل يوجهون أيضًا عملية التعرف على الابتكار والفرص في أعمالهم من خلال قيادة جهود العاملين (Bagheri & Harrison, 2020). كما يشير عمران والداس Imran & Aldaas, (2020) إلى أن القائد الريادي يمتلك الكفاءات اللازمة لتحفيز العاملين وتوجيههم لتحقيق الأهداف التنظيمية التي تشمل الاعتراف بفرص ريادة الأعمال واستغلالها.

وفي الجامعات الريادية يتحمل القادة الكثير من الأعباء، فالجامعة الريادية تنطوي على مجموعة من الجهات الفاعلة مثل (جامعات أخرى، مؤسسات صناعية، منظمات غير ربحية، مؤسسات مالية، مجتمع مدني) حيث تشاركها الجامعة بما يمكنها من دمج جميع مجالات المعرفة واستكشاف إمكانات الشراكة لخلق أنواع مختلفة من القيم (اقتصادية، اجتماعية، ثقافية، بيئية)، كما أن التحول من جامعة تقليدية إلى نموذج الجامعة الريادية يستغرق عدة سنوات، حيث أن التغييرات الثقافية والبنية التحتية مطلوبة بما في ذلك التغيير الثقافي وأعضاء هيئة التدريس، وهذا كله يتوقف على جهود القادة (de Araujo Ruiz et. al., 2020).

وسعت العديد من الدراسات إلى تحديد المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية حيث حددت دراسة القحطاني والمخلافي (٢٠١٩) مهارات القيادة الريادية في خمس مهارات تتمثل في: (الإبداع الريادي، والرؤية الاستراتيجية، والاستباقية، وتحمل المخاطر، واستثمار الفرص). كما حددت دراسة كليفيرلي Cleverley-Thompson, (2016) المهارات الريادية في عشر مهارات تتمثل في أن يكون القائد: مبتكر، مجازف، مبدع، وكيل تغيير، منشئ فريق، ذا توجه تنافسي، مرن، ذا رؤية مستقبلية، استباقي، مقنع.

وفي ظل البيئة الحالية التي تعيش فيها الجامعات من محدودية الموارد وزيادة التوجه نحو التمويل الذاتي من الضروري أن يتمتع القائد الجامعي بمجموعة من المهارات الريادية حيث تشير دراسة القحطاني والمخلافي (٢٠١٩) إلى ضرورة ممارسة القيادة الريادية بالجامعات كاستجابة استراتيجية للتعامل مع الفرص والتحديات المتاحة للجامعة، والتكيف مع متطلبات التعليم العالي المتطورة؛ وذلك عبر توفير بيئة عمل محفزة واستقطاب العقول الابتكارية وبناء ثقافة استباقية تنظيمية وتفعيل استراتيجيات الريادة وتبني بعد المخاطرة لنقل الجامعة من موضع استراتيجي إلى موضع ريادي.

وقد اقترحت دراسة الغامدي (٢٠٢١) ست استراتيجيات لتنويع مصادر التمويل الذاتي لبعض الجامعات السعودية كخطوة لبناء جامعة ريادية وتفعيل الرؤية الوطنية ٢٠٣٠، وتمثلت هذه الاستراتيجيات في التمويل القائم على اقتصاد المعرفة، والاستفادة من الميزة التنافسية للمنطقة، والاستثمار في التعليم والتدريب المدفوع، واستثمار المنشآت والممتلكات الجامعية، والاستفادة من فرص التمويل الخارجي، إضافة إلى الاستثمارات الحرة.

مشكلة الدراسة

تناولت العديد من الدراسات بعض التحديات التي تواجه تمويل التعليم بالجامعات السعودية حيث كشفت دراسة الرشيدي (٢٠٢٠) أن واقع مصادر التمويل الذاتي في الجامعات السعودية دون المأمول، كما أن هناك العديد من المعوقات التي تحد من تنمية مصادر التمويل الذاتي في الجامعات الحكومية السعودية منها ما يتعلق بالتشريعات والقوانين ومنها ما يتعلق بقدرات الجامعات.

وتشير دراسة محروس والسلمي (٢٠١٩) إلى أن واقع الجامعات السعودية يظهر معاناتها من محدودية التمويل والعديد من المشكلات المرتبطة به فهناك ضغوط تقع على عاتق الجامعات السعودية حيث استوعبت النمو المتزايد في قيد الطلاب دون زيادة التمويل بما يتناسب مع هذا النمو، بجانب ضعف مساهمة القطاع الخاص في تمويل الجامعات، ومحدودية مصادر التمويل الخارجي سواء في شكل منح أو قروض.

كما أشارت دراسة الدهمش (٢٠١٥) إلى أن الجامعات السعودية تعاني من ضعف شديد في مصادر التمويل الذاتي، حيث تعتمد بشكل كلي على التمويل الحكومي، وتؤكد الدراسة على ضرورة تنويع مصادر التمويل الجامعي بالتوجه نحو التمويل الذاتي.

كما أكدت دراسة الدمخ وآخرون (٢٠١٩) إلى أن نشاط المؤسسات التعليمية بالمملكة يقتصر فقط على الجانب التعليمي والأكاديمي مما أدى إلى وجود فجوة كبيرة بين رسالتها في خدمة المجتمع وطاقاتها المعرفية غير المستثمرة، وهذا يستدعي ضرورة إيجاد بدائل لتمويل التعليم والتقليل من الاعتماد على الدعم الحكومي. كما أكدت العديد من الدراسات التي أجريت بالمملكة العربية السعودية على وجود تحديات في تمويل التعليم الجامعي مثل دراسة الحربي (٢٠١٥)، ودراسة الشنيفي (٢٠١٨)، ودراسة التمام (٢٠١٩).

والجامعات السعودية الحكومية مجتمعة تعاني تقريبا من ذات المشكلات المتعلقة بالتمويل وهذا ما أكدت عليه دراسة زيدان (٢٠١٨) من أن مصادر تمويل الجامعات الحكومية السعودية متشابهة بشكل عام، حيث تتمثل في مخصصاتها السنوية من ميزانية الدولة، ورسوم العقود الاستشارية مع المؤسسات الحكومية، والأهلية، بالإضافة إلى رسوم البرامج الدراسية والتدريبية.

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير ببحث القيادة الريادية والجامعات الريادية محليًا وعالميًا، وكذلك الاهتمام بدراسة التمويل الذاتي للجامعات ودور القيادة الجامعية في دعم التمويل الذاتي، إلا أنه –بحسب اطلاع الباحثة-لا تتوفر اسهامات بحثية تدرس دور المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي بالجامعات السعودية، ولذلك تأتي هذه الدراسة لتسد هذه الفجوة البحثية.

وانطلاقا مما سبق فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في السؤال الرئيس التالي:

ما دور المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي بجامعة حائل؟

أسئلة الدراسة

١. ما واقع المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٢. ما دور المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى بحث دور المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي بجامعة حائل، من خلال:

١. الكشف عن و اقع المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٢. تحديد دور المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة

- تبرز أهمية الدراسة الحالية في مساعدة جامعة حائل في الكشف عن و اقع المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية.
- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تحديد الدور الذي تلعبه المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي، مما يسمح بتنمية هذه المهارات.
- قد تسهم نتائج الدراسة في تقديم بعض المقترحات التي تساعد في تنمية مصادر التمويل الذاتي بالارتكاز على المهارات الريادية للقيادات الجامعية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحديد دور مهارات القيادة الريادية (الرؤية الاستراتيجية، تحمل المسؤولية والمخاطرة، الإبداع والابتكار، المبادأة والاستباقية، المهارات الناعمة) لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي.

الحدود المكانية: جامعة حائل.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل للعام الجامعي ١٤٣٣-١٤٤٤هـ.

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول والثاني خلال العام الجامعي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة

١. المهارات الريادية:

المهارات الريادية تعرف بأنها "تلك الصفات والسمات والمؤهلات التي تمكن الشخص من الإبداع، واغتنام الفرص، والقدرة على المغامرة والمخاطرة؛ لابتكار شيء جديد في إحدى مجالاته لكسب المال من خلال مشروع جديد وتشمل: المهارات الفنية والتقنية والمهارات الإدارية والمهارات الشخصية" (برهوم وآخرون، ٢٠٢٢، ١١٤).

وتعرف الدراسة الحالية المهارات الريادية إجرائيًا بأنها: تلك المهارات التي تمكن القيادات الجامعية بجامعة حائل من دعم تنويع مصادر التمويل الذاتي وتتمثل في:(الرؤية الاستراتيجية، تحمل المسؤولية والمخاطرة، الإبداع والابتكار، المبادأة والاستباقية، المهارات الناعمة).

٢. التمويل الذاتي للجامعات:

يعرف التمويل الذاتي بأنه قدرة الجامعة على توفير موارد عن طريق نشاطاتها، ويعطيها إمكانية التصرف بها دون التقيد بقواعد الصرف المحددة بقانون الموازنة الحكومية ومن خلاله تعالج الجامعة الاختناقات المالية في موازنتها (حسين و حسن، ٢٠١١، ٧٠٦).

وتعرف الدراسة الحالية التمويل الذاتي إجرائيا بأنه: تلك الموارد المالية التي تولدها الجامعة من جهودها في استثمار إمكاناتها المادية والبشرية والمعرفية وعلاقاتها مع الجهات المختلفة، من خلال اسهامات القيادات الجامعية في تخطيط وإدارة هذه الجهود عبر ما تملكه من مهارات وتوجهات ريادية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

لقد أثرت التطورات الحالية بأنواعها على دور القيادات الجامعية، وفي ظل الاهتمام بتنويع مصادر التمويل الذاتي للجامعات كان من الضروري الاهتمام بمهارات القيادات الاكاديمية، ولعل المهارات الريادية أحد أبرز المهارات التي يجب أن تتحلى بها القيادات الجامعية.

أولًا: المهارات الريادية للقيادات الجامعية:

يهدف هذا المحور إلى التعريف بالريادة وأهميتها، وكذلك تناول القائد الريادي والمهارات الريادية للقائد الريادي.

١. مفهوم الريادة وأهميتها:

يُعد الباحث ريتشارد كانتيلون Richard Cantillon هو أول من تكلم عن الريادة بمفهومها المبسط وكان ذلك في القرن الثامن عشر، حيث عرف الريادة على أنها" عملية توظيف النفس التي تميل إلى المخاطرة. وبين أن مصطلح الريادة كان يطلق على عملية شراء منتج معين بسعر محدد، وذلك من أجل بيعه في المستقبل بسعر غير معروف حالياً (DeepaBabu & Manalel, 2016).

وترجع أهمية الريادة لكونها ظاهرة جديرة بالاهتمام والرعاية، وذلك لأهميتها الكبيرة والعظمى في تنمية المجتمعات وتطويرها، وبناء أجيال قادرة على خلق الفرص و اقتناصها، وقادرة على تبنيها، وامتلاك القدرة على الابتكار، والابداع، واستثمار الموارد المتاحة بطريقة منظمة من أجل الخروج بمشاريع مميزة وناجحة تحقق لهم أهدافهم في التطوروالنمو. وتعد الريادة مهمة في المجتمعات المعاصرة لما لها من آثار إيجابية في رفع قدرتها نحو التقدم والتميز. وتتمثل أهمية الريادة فيما يلي (صرصور، ٢٠١٩، ١٦-٢٠):

- إحداث التغير والتحول، إذ يعد الإبداع من أهم الخصائص المميزة للريادة، خاصة وأن المنظمات الريادية تعمل كوكيل للتغيير من خلال ممارسة الأنشطة الريادية.
- زيادة الكفاءة من خلال زيادة التنافس، اذ أن دخول منافسين جدد يحفز الآخرين للاستجابة بشكل كفؤ وفعال.
- احتمالية ادخال ابتكار جذري يترك أثار إيجابية في الاقتصاد بشكل كامل للمنظمة.
- التنوع الكبير في الجودة والنوعية، نتيجة تقديم المنظمات لأفكار جديدة.

المهارات الريادية للقائد الجامعي:

تعرف المهارة بأنها أداء مهمة ما أو نشاط معين بصورة جيدة وبالأساليب والإجراءات الملائمة وبالطريقة الصحيحة. أو هي التمكن من إنجاز مهمة معينة بكيفية محددة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ (DeepaBabu & Manalel, 2016).

يُعد الباحث ميلر Miller أول من تحدث عن مفهوم القيادة الريادية في الأدبيات البحثية، (Covin & Lumpkin, 2011). والقيادة الريادية في الجامعة تتكون من دعم البنى التحتية والمبادرات، وتشمل هذه المبادرات: التمويل وحاضنات الأعمال التجارية (Eniola, 2021, p. 102) . وقد حدد موسى (٢٠١٨) أن من أهم المهارات الريادية الواجب تو افرها لدى القائد الجامعي الآتي:

- مهارات الريادية الشخصية: وتشمل مهارة (الإبداع والابتكار، تحمل المخاطرة، والمسئولية، القيادة، والمثابرة)، وترتبط المهارات الشخصية بسمات الفرد وشخصيته ولا يمكن إنكار دور العوامل الوراثية في تشكيل الشخصية وتحديد ملامحها، وقد يشكك البعض في إمكانية اكتسابها وتعلمها من خلال البرامج التدريبية المتخصصة، لكن الوصول إلى مستوى مهارات شخصية أفضل من خلال التدريب والتعلم أمر لا يمكن إنكاره.
- مهارات إدارة الأعمال: وتشمل مهارة التخطيط ووضع الأهداف والتسويق والمبيعات، والتفاوض و اتخاذ القراروالمالية. والمهارات الإدارية ومهارة التسويق والمالية مهمة بالنسبة للريادي لتمكينه من مواجهة المستجدات المختلفة التي تصادف المشروع الذي يديره، وهنا تأتي أهمية البرامج التدريبية والتعليمية لصقل مهارات الريادة وتنميتها.
- المهارات التقنية: وتشمل مهارة الاتصال والتواصل، واستخدام وتفعيل التكنولوجيا، ومر اقبة ومسح البيئة، حيث إن التقنيات تحقق حرية اختيار أساليب العمل ومعداته وتحدد المستويات والعلاقات التنظيمية وتحسن مناخ العمل من

خلال تحسين الظروف الفيزيقية، كما تحسن كفاءة العمل للمؤسسة من خلال إدخال التقنيات الحديثة التي تحقق السرعة وتقلل الوقت وهدر الجهود المتعلقة بالعملية الإنتاجية، كما أنها تحقق حرية الحصول على المعلومات، حيث يعد الاتصال وتكنولوجيا المعلومات من أكثر الجوانب استغلالا بالمؤسسات فقد تساعد على إيجاد قنوات اتصال جديدة سواء من داخل أو خارج المؤسسة.

ثانيا: التمويل الذاتي للجامعات:

يرتبط التمويل الذاتي للجامعات بقدرة الجامعة على توفير موارد مالية بخلاف الموارد المخصصة من الدولة، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في تمويل الجامعات عمومًا ومن هذه العوامل ما يرتبط بالبيئة الداخلية للجامعة كتأهيل الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس وخبراتهم الأمر الذي ينعكس على أجورهم ورواتبهم وإنتاجيتهم، وكذلك الاهتمام بجودة التعليم والتحكم في كفايته الداخلية من خلال التركيز على اقتصاديات الحجم وضبط أعداد أعضاء هيئة التدريس، ودرجة الاهتمام بتطوير البيئة التعليمية وخصوصًا الأبنية والتجهيزات، ومدى التنسيق بين القطاع التعليمي والقطاعات الأخرى. هذا بالإضافة إلى العوامل الخارجية التي ترتبط بالمجتمع، مثل: النمو المتزايد للسكان ووعي الأسر والأفراد بأهمية التعليم ودعمه (البابطين، ٢٠١٩).

والتمويل الذاتي من أبرز مصادر تمويل الجامعات ويقصد به كل ما تقوم به الجامعات من أنشطة إضافية فضلًا عن قيامها بأدوارها الأساسية، لتحقيق موارد إضافية يمكن أن تستخدم في تمويل الكثير من نشاطاتها تمويلًا ذاتيًا، وهو ما يساعد في تقليل الأعباء على الميزانية العامة للدولة، ولعل من أبرز مصادر التمويل للجامعات التمويل الحكومي، والرسوم والمنح الدراسية، والوقف، والقروض، والتمويل الذاتي، حيث تمثل مصادر التمويل الذاتي في الجامعات الحكومية في المراكز الجامعية المتخصصة والوحدات ذات الطابع الخاص بما تقدمه من خدمات، وبرامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، والبرامج الأكاديمية باللغات الأجنبية أو في التخصصات الجديدة (عبدالستار، ٢٠١٧).

وتتنوع مجالات التمويل الذاتي بالجامعات حيث تشير دراسة عز الدين (٢٠٢٠) إلى ان مجالات التمويل الذاتي في الجامعات تتمثل في التركيز على الجامعات كمراكز إنتاج، وعوائد البحوث العلمية، وعوائد الاستشارات، وإيرادات الأملاك. وتشير دراسة المغامسي (٢٠١٩) إلى أن مجالات التمويل الذاتي متنوعة ومنها الخدمات التعليمية والتدريبية المدفوعة، الوحدات الإنتاجية الصناعية والتجارية والزراعية والتقنية، برامج التعليم المسائي، الخدمات الاستشارية والبحثية، الاستفادة من ممتلكات الجامعة.

ثالثا: دور المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر تمويل الجامعات

تلعب القيادات دورًا مهمًا وخاصة في ظل ما تمر به الدول من أزمات اقتصادية تؤثر على تمويل التعليم الجامعي الأمر الذي أدى إلى قيام العديد من القيادات الجامعية بتبني سياسات تمويلية بهدف تخفيف العبء الملقى على الحكومات في تمويل التعليم العالي، ويمكن أن تعمل القيادات الجامعية على دعم مشاركة بعض الهيئات ومؤسسات الإنتاج في تمويل الجامعات، وعقد شراكات مع جهات حكومية حيث تقوم بعض الحكومات بعمل بعض العقود بينها وبين الجامعات شرط حصولها على التمويل اللازم، كما يمكن أن يكون للقيادات الجامعية دور في مراجعة جميع عمليات الإنفاق وتطبيق مبادئ التكلفة والعائد مع العمل على تنمية أساليب تمويل الجامعات ذاتيًا (عز الدين، ٢٠٢٠).

وقد يتولى القائد الجامعي القيام بمسئولية توفير المخصصات المالية الذاتية لجامعته من خلال ما تقوم به الجامعات للحصول على موارد دخل أخرى غير الحكومية واستخدامها في تغطية مصروفاتها وتطوير برامجها، حيث إن البحث عن موارد مالية خارج نظام الموازنة الحكومي ليكون للجامعات حق التصرف في هذه الموارد المالية بما يخدم مصلحة الجامعات، دون التقيد بقواعد الصرف المحددة بقانون الموازنة الحكومية، يرتبط بجهود القائد في ابتكار مشروعات جديدة، وهذا يعني قيام الجامعة بتوفير وممارسة أنشطة إضافية فضلا عن قيامها بأدوارها الأساسية (عبدالله، ٢٠١٨).

وقد تتبنى قادة الجامعات فلسفة الجامعة الاستثمارية من أجل إدارة الموارد المالية، وذلك لأن البلدان تواجه تحديات كبيرة في تمويل أنشطتها العلمية مع تدني نسب تمويل الموازنة الحكومية للجامعات، وتنافس الجامعات بالحصول على نخبة

من الموارد البشرية لتحسين جودة التعليم العالي، ولذلك بدأت الجامعات تتحول لتبني التفكير الاستراتيجي في إيجاد مصادر تمويل ذاتي، والبحث عن وسائل وطرق للحصول على موارد إضافية لمواردها المتحصلة من موازنة الحكومة (العريمي و أبو عاشور، ٢٠١٩).

وعلى الرغم من ضعف توافر دراسات تربط بين المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية وتنويع مصادر التمويل الذاتي، إلا أن المهارات الريادية تعتبر ذات أهمية كبيرة للقيادات الجامعية في أداء دورها في تنمية مصادر التمويل الذاتي بالجامعات، حيث تمكن القيادات الجامعة من التواصل بالجهات الخارجية التي قد تستفيد من خدمات الجامعة والتفاوض معها، و اقتناص الفرص الاستثمارية للجامعة، وكذلك القدرة على تقديم ابتكارات جديدة تسهم في تنويع مصادر التمويل الذاتي.

رابعا: الدراسات السابقة

بحثت دراسة ارازتي وفخريسادات Arasti & Fakhrisadat, (2014) دور المهارات الريادية لإدارة الأعمال في المعاهد التعليمية بإيران، وذلك باتباع المنهج الوصفي التحليلي، وبالاعتماد على الاستبانة التي وزعت على (١٤٠) مفردة، حيث تناولت الدراسة (١٠) مهارات إدارية وهي (التخطيط وتحديد الأهداف، وصنع القرار، والعلاقات الإنسانية، والتسويق، وإطلاق المشاريع، والتمويل والمحاسبة، الإدارة، والتفاوض، وإدارة النمو)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لدى المبحوثين بين امتلاك المهارة الإدارية لريادة الأعمال ونجاح الأعمال، كما رتبت المهارات حسب التأثير الأكبر وجاءت متمثلة في (إطلاق المشاريع، الإدارة، صنع القرار، الرقابة، التخطيط، وتحديد الأهداف، والتسويق، والتمويل والمحاسبة، والعلاقات الإنسانية، إدارة النمو، التفاوض)، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بتطوير برامج تدريب واستخدام طرق تدريب وظيفية ووفقا للاحتياجات التعليمية، وأوصت الدراسة بتدريس الريادة في مرحلة إطلاق المشروع للراغبين في البدء بعمل على أيدي خبراء ومختصين.

وبحثت دراسة كليفيرلي Cleverley-Thompson, (2016) التوجه الريادي لدى القادة الأكاديميين في الكليات والجامعات المستقلة في شمال نيويورك، ودرجة وجود علاقة بين التوجه الريادي وبعض الخصائص الديموغرافية، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي من خلال استبانة تم توزيعها عبر الانترنت على القادة الأكاديميين (العمداء) في الكليات والجامعات المستقلة في شمال نيويورك بواقع (١٠٣) عميدا. وتوصلت الدراسة إلى العديد من الارتباطات المهمة بين التوجهات الريادية التي أكد عليها العمداء وبين بعض الخصائص الديموغرافية حيث أفاد العمداء بأن "بناء الفريق" و "التوجه الاستباقي" هما أعلى المهارات تصنيفا، بينما صُنفت "المخاطرة" على أنها أدنى خاصية متوافرة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط كبيرة بين بعض المتغيرات مثل سنوات الخبرة وتوقعات العمل، مع توجهات ريادة الأعمال لدى العمداء.

وهدفت دراسة القحطاني والمخلافي (٢٠١٩) التعرف على واقع أبعاد القيادة الريادية (الإبداع الريادي، والرؤية الاستراتيجية، والاستباقية، وتحمل المخاطر، واستثمار الفرص) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. ولتحقيق ذلك تم استخدم المنهج الوصفي (المسحي)، والاستبانة كأداة لجمع البيانات حيث تم تطبيقها على عينة بلغ عددهم (٨٢) قائدًا أكاديميًا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: توافر أبعاد القيادة الريادية بدرجة متوسطة، وجاء في الترتيب الأول "الرؤية الاستراتيجية"، يليه "الإبداع الريادي"، ثم "الاستباقية"، "استثمار الفرص"، وأخيرا "تحمل المخاطر". ولا يوجد فروق دالة إحصائيا تعزي لمتغير "الجنس" أو "المرتبة العلمية" أو "الموقع الإداري" أو "سنوات الخدمة".

وبحثت دراسة الرشيدي (٢٠٢٠) واقع مصادر التمويل الذاتي في الجامعات السعودية، وهدفت إلى التعرف على دور الإدارة الجامعية في تنمية مصادر التمويل الذاتي في الجامعات الحكومية السعودية، والمعوقات التي تحول دون تنويع مصادر التمويل الذاتي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على الاستبانة، وقد طبقت على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، البالغ عددهم (٨٦٦) عضو هيئة تدريس. وقد توصلت الدراسة إلى أن أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية موافقون على محور ضعف واقع مصادر التمويل الذاتي في الجامعات الحكومية السعودية، كما أن هناك العديد من المعوقات التي يمكن أن تحد من تنمية مصادر التمويل الذاتي في الجامعات الحكومية السعودية، وتوصي الدراسة بأهمية استحداث نظم جديدة تمنح صلاحيات فرض

رسوم رمزية على بعض الخدمات التعليمية للطلبة وإصدار لوائح جديدة تزيد من نسب إسهام القطاع الخاص في التمويل الجامعي.

وجمعت دراسة الغامدي (٢٠٢١) بين التمويل الذاتي والتوجه الريادي حيث بحثت وضع إستراتيجيات مقترحة لتنويع مصادر التمويل الذاتي لجامعة الباحة في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠م كخطوة لبناء جامعة ريادية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب دلفاي لتحديد أهم الإستراتيجيات من خلال مشاركة ٢٠ خبيرًا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن هناك ست إستراتيجيات لتنويع مصادر التمويل الذاتي لجامعة الباحة كخطوة لبناء جامعة ريادية وتفعيل الرؤية الوطنية ٢٠٣٠م، وتمثلت الاستراتيجيات في التمويل القائم على اقتصاد المعرفة والاستفادة من الميزة التنافسية للمنطقة، والاستثمار في التعليم والتدريب المدفوع، واستثمار المنشآت والممتلكات الجامعية، والاستفادة من فرص التمويل الخارجي، إضافة إلى الاستثمارات الحرة، وتوصي الدراسة بدعم مصادر التمويل الذاتي في جامعة الباحة.

يتضح من خلال ما سبق تباين اتجاهات الدراسات السابقة، ولكن تتميز الدراسة الحالية عن كافة الدراسات السابقة في تناول المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية ودورها في تنويع مصادر التمويل الذاتي وهذا ما لم تتناوله أي دراسة سابقة. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري للموضوع، وتحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها بوضوح، وتحديد منهج الدراسة المناسب.

منهجية الدراسة

يتناول هذا الجزء وصف لإجراءات البحث الميدانية، وتتضمن تحديد المنهج المتبع في البحث، ومجتمع البحث، وعينة البحث، وأداة البحث والتحقق من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

منهج الدِّراسَة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ويعرف المنهج الوصفي التحليلي بانه: " طريقة في البحث، تتناول أحداثا وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس، كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها، إذ يستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها" (زيدان، ٢٠١٦م، ٢٦).

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل وعددهم (٢١٢١)، وتم اختيار عينة من خلال جدول مورقان حيث بلغ حجم عينة الدراسة (٣٢٧) فردًا.

أداة الدِّراسَة:

تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة وجاءت في صورتها النهائية مكونة من محورين: يتكون الأول من ٢٩ فقرة، ويتكون الثاني من ١٧ فقرة.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال صدق المحكمين وكذلك استخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث وجد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق. فقد تراوحت معاملات الارتباط بين العبارات بالمحور الأول والدرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي إليه بين (٠,٤٥٣*) و(٠,٩٢٢**)، وتراوحت في المحور الثاني بين (٠,٨٠٧**) و(٠,٩٦٦**) وجميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠٥) ومنها نستنتج أن الاستبانة يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثبات أداة الدِّراسَة:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Chronbach) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، وقد بلغ الثبات (٠,٩٧٩) ومنها يتبين ان الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الثبات.

نتائج الدِّراسَة وتفسيرها ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضًا للنتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسَة ومناقشتها كما يلي :

الإجابة على السؤال الأول: ما و اقع المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتعرف على و اقع المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحر افات المعياريَّة والترتيب لأبعاد المحور الأول وجاءت النتائج كما يلي:

البعد الأول: الرؤية الاستراتيجية

جدول (1) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحر افات المعياريَّة والنسبة المئوية والترتيب لعبارات بعد الرؤية الاستر اتيجية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المو افقة
1	تمتلك القيادة الجامعية القدرة على تحليل البيئة الداخلية والخارجية.	3.96	.813	3	كبيرة
2	تمتلك القيادة الجامعية رؤية مستقبلية واضحة حول مستقبل الجامعة التنموي.	3.91	.916	4	كبيرة
3	تمتلك القيادة الجامعية القدرة على توجيه جهود الموظفين لتحقيق رؤية الجامعة.	3.89	.980	5	كبيرة
4	تضع القيادة الجامعية أهداف استر اتيجية واضحة لتطوير الجامعة.	4.03	.908	1	كبيرة
5	تركز القيادة الجامعية على تحويل الأهداف الاستر اتيجية إلى خطط تنفيذية.	3.97	.841	2	كبيرة
6	تستثمر القيادة الجامعية إمكانات الجامعة المتاحة في تحقيق رؤيتها الاستر اتيجية.	3.84	.897	6	كبيرة
المتوسط العام		3.93	0.89	كبيرة	

يتبين من جدول (1) أن و اقع الرؤية الاستر اتيجية لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام لبعد الرؤية الاستر اتيجية مساويا (٣,٩٣)، ودرجة مو افقة (كبيرة)،بانحراف معياري بلغ (٠,٨٩)، وهي قيمة منخفضة تدلُّ على تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول و اقع الرؤية الاستر اتيجية لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتراوحت قيم الانحر افات المعياريَّة لعبارات البعد بين (٠,٩٨ - ٠,٨١٣)، وجاءت جميع العبارات ذات قيم منخفضة؛ مما يوضِّح تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك العبارات.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة (٤): (تضع القيادة الجامعية أهداف استر اتيجية واضحة لتطوير الجامعة.)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٠٣)، و انحراف معياري بلغ (٠,٩٠٨)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة (٦): (تستثمر القيادة الجامعية إمكانات الجامعة المتاحة في تحقيق رؤيتها الاستر اتيجية) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٨٤)، و انحراف معياري بلغ (٠,٨٩٧)

البعد الثاني: تحمل المسؤولية والمخاطرة

جدول(2) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والنسبة المئوية والترتيب لعبارات بعد تحمل المسؤولية والمخاطرة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	تواجه القيادة الجامعية مخاطر التغيير المؤسسي.	3.54	.958	5	كبيرة
2	تتحمل القيادة الجامعية مسؤولية الأخطاء التي تقع أثناء العمل.	3.65	.841	4	كبيرة
3	تمتلك القيادة الجامعية القدرة على التعامل مع الأزمات المتعددة التي تواجه الجامعة.	3.84	1.074	2	كبيرة
4	تحافظ القيادة الجامعية على هدوئها في المواقف الطارئة.	3.96	1.007	1	كبيرة
5	تخصص القيادة الجامعية فِرقًا لمواجهة الأزمات المستقبلية.	3.67	1.019	3	كبيرة
	المتوسط العام	3.73	٠,٩٨		كبيرة

يتبين من جدول (2) أن واقع تحمل المسؤولية والمخاطرة لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام لبعد تحمل المسؤولية والمخاطرة مساويا (٣,٧٣)، ودرجة موافقة (كبيرة)، بانحراف معياري بلغ (٠,٩٨)، وهي قيمة منخفضة تدلُّ على تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول واقع تحمل المسؤولية والمخاطرة لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتراوحت قيم الانحرافات المعياريَّة لعبارات البعد بين (١,٠٧٤ - ٠,٨٤١)، وجاءت جميع العبارات ذات قيم مرتفعة ؛ مما يوضِّح تباين آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك العبارات فيما عدا العبارتين (١ و٢) .

وجاءت في الترتيب الأول العبارة (٤): (تحافظ القيادة الجامعية على هدوئها في المواقف الطارئة)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٩٦)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٠٧)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة (١): (تواجه القيادة الجامعية مخاطر التغيير المؤسسي) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٥٤)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٥٨)

البعد الثالث: الإبداع والابتكار

جدول(3) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والنسبة المئوية والترتيب لعبارات بعد الابداع والابتكار

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	تهتم القيادة الجامعية بإدخال خدمات طلابية مبتكرة.	3.76	.929	2	كبيرة
2	تمتلك القيادة الجامعية القدرة على إيجاد بدائل متعددة لمعالجة قلة الإمكانات المادية في الجامعة.	3.61	.985	3	كبيرة
3	تعقد القيادة الجامعية شراكات تعاونية مع المؤسسات المجتمعية ذات العلاقة لتسويق خدمات الجامعة.	3.54	.938	5	كبيرة
4	تتبنى القيادة الجامعية الأفكار الإبداعية البناءة لتطوير العمل.	3.79	1.046	1	كبيرة
5	تشجع القيادة الجامعية المبتكرين والمبدعين من المنتسبين للجامعة.	3.60	1.103	5	كبيرة
	المتوسط العام	3.66	1.00		كبيرة

يتبين من جدول (3) أن واقع الإبداع والابتكار لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام لبعد الإبداع والابتكار مساويا (٣,٦٦)، ودرجة موافقة (كبيرة)، بانحراف معياري بلغ (١,٠٠)، وهي قيمة مرتفعة تدلُّ على تباين آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول واقع الإبداع والابتكار لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتراوحت قيم الانحرافات المعياريَّة عبارات البعد بين (١,١٠٣ - ٠,٩٢٩)، وجاءت جميع العبارات ذات قيم منخفضة ؛ مما يوضِّح تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك العبارات فيما عدا العبارات (١ و٣).

وجاءت في الترتيب الأول العبارة (٤): (تتبنى القيادة الجامعية الأفكار الإبداعية البناءة لتطوير العمل)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٧٩)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٤٦)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة (٣): (تعقد القيادة الجامعية شراكات تعاونية مع المؤسسات المجتمعية ذات العلاقة لتسويق خدمات الجامعة.) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٥٤)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٣٨)

البعد الرابع: المبادأة والاستباقية

جدول(4) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والنسبة المئوية والترتيب عبارات بعد المبادأة والاستباقية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	تمتلك القيادة الجامعية القدرة على الإقدام والمبادرة.	3.77	1.025	3	كبيرة
2	تستطيع القيادة الجامعية استشراف الاحتياجات المستقبلية للمستفيدين من خدمات الجامعة.	3.62	.983	5	كبيرة
3	تتكيف القيادة الجامعية مع التغيرات المستقبلية لمواكبة كل جديد.	3.84	.906	2	كبيرة
4	تضع القيادة الجامعية استراتيجيات متنوعة لتحقيق أهداف الجامعة.	3.87	.891	1	كبيرة
5	تسعى القيادة الجامعية للتنبؤ بالمشكلات الطارئة قبل حدوثها.	3.45	1.058	6	كبيرة
6	تحرص قيادة الجامعة على معرفة أنظمة العمل قبل الشروع في أي عمل.	3.67	.950	4	كبيرة
	المتوسط العام	3.70	0.97		كبيرة

يتبين من جدول (4) أن واقع المبادأة والاستباقية لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام لبعد المبادأة والاستباقية مساويا (٣,٧٠)، ودرجة موافقة (كبيرة)، بانحراف معياري بلغ (٠,٩٧)، وهي قيمة منخفضة تدلُّ على تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول واقع المبادأة والاستباقية لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتراوحت قيم الانحرافات المعياريَّة عبارات البعد بين (١,٠٥٨ - ٠,٨٩١)، وجاءت جميع العبارات ذات قيم منخفضة؛ مما يوضِّح تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك العبارات فيما عدا العبارات (١ و٥) .

وجاءت في الترتيب الأول العبارة (٤): (تضع القيادة الجامعية استراتيجيات متنوعة لتحقيق أهداف الجامعة.)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٨٧)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٩١)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة (٥): (تسعى القيادة الجامعية للتنبؤ بالمشكلات الطارئة قبل حدوثها.) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٤٥)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٥٨)

البعد الخامس: المهارات الناعمة

جدول(5) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والنسبة المئوية والترتيب عبارات بعد المهارات الناعمة

العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	تهتم القيادة الجامعية بتحسين عمليات التواصل مع منسوبي الجامعة.	4.00	.907	4	كبيرة
2	تمتلك القيادة الجامعية مهارة التواصل والإصغاء الجيد مع المجتمع الخارجي.	3.96	.788	5	كبيرة
3	تمتلك القيادة الجامعية مهارة التفاوض مع قيادة المؤسسات المناظرة لها.	3.91	.837	6	كبيرة
4	تؤمن قيادة الجامعة بأهمية العمل التعاوني والعمل ضمن الفريق الواحد.	3.86	.892	7	كبيرة
5	تملك القيادة الجامعية التزام قوي بإنجاز الأعمال الجامعية.	4.08	.705	1	كبيرة
6	تملك القيادة الجامعية القدرة على إدارة الأولويات التنفيذية بفعالية.	4.07	.738	2	كبيرة
7	تمتلك قيادة الجامعة مهارات اتخاذ القرار الرشيد.	4.03	.773	3	كبيرة
المتوسط العام		3.99	0.81	كبيرة	

يتبين من جدول(5) أن واقع المهارات الناعمة لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام لبعد المهارات الناعمة مساويا (٣,٩٩)، ودرجة موافقة (كبيرة)،بانحراف معياري بلغ (٠,٨١)، وهي قيمة منخفضة تدلُّ على تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول المهارات الناعمة لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتراوحت قيم الانحرافات المعياريَّة عبارات البعد بين (٠,٩٠٧ - ٠,٧٠٥)، وجاءت جميع العبارات ذات قيم منخفضة ؛ مما يوضِّح تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك العبارات.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة (٥): (تملك القيادة الجامعية التزام قوي بإنجاز الأعمال الجامعية.)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٠٨)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٠٥)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة (٤): (تؤمن قيادة الجامعة بأهمية العمل التعاوني والعمل ضمن الفريق الواحد.) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٨٦)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٩٢).

ومنها يتبين أن واقع المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء كما يلي:

جدول(6) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لأبعاد المحور الأول

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	الرؤية الاستراتيجية	3.93	0.89	2	كبيرة
2	تحمل المسؤولية والمخاطرة	3.73	0.98	3	كبيرة
3	الإبداع والابتكار	3.66	1	5	كبيرة
4	المبادأة والاستباقية	3.70	0.97	4	كبيرة
5	المهارات الناعمة	3.99	0.81	1	كبيرة
المتوسط العام		3.80	0.93	كبيرة	

يتبين من الجدول (6) أن واقع المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسِّط العام مساويا (٣,٨٠)، ودرجة موافقة (كبيرة)، بانحراف معياري بلغ (٠,٩٣)، وجاء في الترتيب الأول (المهارات الناعمة)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٩٩)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨١)، بينما جاء في الترتيب الأخير (الإبداع والابتكار) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٦٦)، وانحراف معياري بلغ (١,٠).

ويتضح أن واقع المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة كبيرة؛ مما يدلل على امتلاك القيادات الجامعية بجامعة حائل لتلك المهارات، حيث تبين من النتائج امتلاك القيادات الجامعية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لجميع المهارات الريادية بدرجة كبيرة، جاء في مقدمتها "المهارات الناعمة" التي تمكن القيادات الجامعية من تحقيق التزام قوي بإنجاز الأعمال الجامعية والقدرة على إدارة الأولويات التنفيذية بفعالية، واتخاذ القرار الرشيد، ثم "الرؤية الاستراتيجية"، حيث تضع القيادة الجامعية أهداف استراتيجية واضحة لتطوير الجامعة لتمكنها من أداء دورها في التطوير فتستطيع التركيز على تحويل الأهداف الاستراتيجية إلى خطط تنفيذية، وتتمكن من تحليل البيئة الداخلية والخارجية، ثم مهارة "تحمل المسؤولية والمخاطرة"، حيث تحافظ القيادة الجامعية على هدوئها في المواقف الطارئة وتمتلك القدرة على التعامل مع الأزمات المتعددة التي تواجه الجامعة، وتخصص القيادة الجامعية فِرقًا لمواجهة الأزمات المستقبلية، ثم مهارة "المبادأة والاستباقية" بما يمكنها من وضع استراتيجيات متنوعة لتحقيق أهداف الجامعة، والتكيف مع التغيرات المستقبلية لمواكبة كل جديد، والإقدام والمبادرة، وجاء في الأخير مهارة "الإبداع والابتكار" حيث تتبنى القيادة الجامعية الأفكار الإبداعية البناءة لتطوير العمل وتهتم بإدخال خدمات طلابية مبتكرة، وإيجاد بدائل متعددة لمعالجة قلة الإمكانات المادية في الجامعة.

وتفسر هذه النتائج بالتطورات الكبيرة التي تشهدها الجامعات في ظل رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي جعلت ضمن أهدافها الاستراتيجية تحسين استقطاب أعضاء هيئة التدريس وتطويرهم وتدريبهم وتسعى من خلال الركيزة الأساسية "اقتصاد مزهر" للاستفادة من إمكانات المملكة باستقطاب أفضل المواهب وجذب المزيد من الاستثمارات العالمية؛ الأمر الذي ربما انعكس بشكل إيجابي على عمليات اختيار القيادات الأكاديمية وتطوير مهاراتهم، علاوة على تزايد الاهتمام بالمهارات الريادية والجامعات الريادية وسماتها، والقيادة الريادية وخصائصها؛ مما اكسب القادة الأكاديميين بالجامعات دافعًا نحو الاهتمام بتطوير هذه المهارات والانفتاح على اكتسابها وتعزيزها، وربما يعد برنامج تنمية القدرات البشرية كأحد البرامج المستحدثة لتحقيق الرؤية السعودية ٢٠٣٠ دافعًا نحو التطوير والتنافسية بما تضمنه من أهداف ومستهدفات، وكنتيجة لهذا التطوير فقد تقدمت المملكة العربية السعودية خمسة مراتب في مؤشر التنمية البشرية الصادر عن تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ٢٠٢٢م. وتتفق هذه النتائج جزئيًا مع دراسة القحطاني والمخلافي (٢٠١٩) حيث توصلت إلى أن توافر مهارات القيادة الريادية لدى القيادات الجامعية جاء بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: ما دور المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتعرف على دور المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والترتيب عبارات المحور الثاني وجاءت النتائج كما يلي:

جدول(7) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والنسبة المئوية والترتيب عبارات المحور الثاني

العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	استحداث أنظمة ومصادر تمويل غير تقليدية تتميز بالتنوع.	3.57	1.080	2	كبيرة
2	تعزيز الشراكة مع القطاع الخاص في تقديم الخدمات مقابل عوائد مالية.	3.57	.963	3	كبيرة

العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
3	تعزيز قدرة الجامعة على إنشاء شركات استثمارية.	3.19	1.170	14	متوسطة
4	استثمار مرافق الجامعة في تحقيق عوائد مالية.	3.14	1.238	16	متوسطة
5	تفعيل دور المراكز البحثية للاستثمار في مجال البحث العلمي وتطبيقاته	3.59	1.123	1	كبيرة
6	تأسيس أعمال وصناديق استثمارية باسم الجامعة.	3.24	1.242	13	متوسطة
7	تطوير أوقاف الجامعة لزيادة عوائدها المالية.	3.28	1.251	12	متوسطة
8	تفعيل دور المستشفيات الجامعية في تقديم خدمات ومنتجات للمستفيدين بمقابل مادي.	3.18	1.396	15	متوسطة
9	تنمية العوائد المالية الناتجة عن تقديم برامج الدراسات العليا.	3.57	1.162	4	كبيرة
10	تعزيز الموارد المالية الناتجة عن رسوم الطلاب الدوليين.	3.12	1.298	17	متوسطة
11	تنمية العوائد المالية الناتجة عن تقديم الخدمات الاستشارية والفنية للجهات الحكومية.	3.33	1.181	10	متوسطة
12	التعاون مع الجهات الحكومية في تطوير وتنمية الكفاءات الوطنية مقابل عوائد مالية للجامعة.	3.33	1.214	11	متوسطة
13	دعم قدرات المشروعات الناشئة في الجامعة.	3.39	1.205	8	متوسطة
14	التكامل في الإنتاج وتبادل الخبرات مع الجامعات الأخرى.	3.47	1.182	6	كبيرة
15	الالتزام بمعايير الكفاءة في استخدام الموارد التشغيلية والاستثمارية.	3.55	1.078	5	كبيرة
16	تعزيز التعاون مع القطاع غير الربحي لتبادل الخدمات مقابل عوائد مالية.	3.35	1.066	9	متوسطة
17	توفير الحاضنات ومسرعات الأعمال لزيادة موارد الجامعة.	3.40	1.183	7	متوسطة
المتوسط العام		3.37	1.18	متوسطة	

يتبين من الجدول (7) أن دور المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسَة، حيث جاء المتوسِّط العام للمحور الثاني مساويًا(٣,٣٧)، بانحراف معياري بلغ (١,١٨)، وهي قيمة مرتفعة تدلُّ على تباين آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول دور المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتراوحت قيم الانحرافات المعياريَّة لعبارات هذا المحوربين (١,٣٩٦ -٠,٩٦٣)، وجاءت جميع العبارات ذات قيم مرتفعة ؛ مما يوضِّح تباين آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك العبارات فيما عدا العبارة (٢) فهي ذات قيمة منخفضة؛ مما يوضِّح تجانس آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك العبارة .

وجاءت في الترتيب الأول العبارة (٥): (تفعيل دور المراكز البحثية للاستثمار في مجال البحث العلمي وتطبيقاته)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,٥٩)، وانحراف معياري بلغ (١,١٢٣) ودرجة موافقة (كبيرة)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة (١٠): (تعزيز الموارد المالية الناتجة عن رسوم الطلاب الدوليين.) بمتوسِّط حسابي بلغ (٣,١٢)، وانحراف معياري بلغ (١,٢٩٨) ودرجة موافقة (متوسطة).

ويتضح مما سبق أن دور المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي بجامعة حائل بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسَة؛ مما يدلل على محدودية إسهام المهارات الريادية لدى القيادات الجامعية في تنويع مصادر التمويل الذاتي بجامعة حائل من وجهة نظر العينة، والذي يتجسد في مدى تفعيل دور المراكز البحثية للاستثمار في مجال البحث العلمي وتطبيقاته، وتعزيز الشراكة مع القطاع الخاص في تقديم الخدمات مقابل عوائد مالية بالإضافة إلى تنمية العوائد المالية الناتجة عن تقديم برامج الدراسات العليا، والالتزام بمعايير الكفاءة في استخدام الموارد التشغيلية والاستثمارية، والتكامل في الإنتاج وتبادل الخبرات مع الجامعات الأخرى. وقد تعود تلك النتائج إلى ارتباط تنويع مصادر التمويل الذاتي بالجامعات بالعديد من العوامل المؤثرة الأخرى التي منها قدرات الجامعة ذاتها، والقواعد والتشريعات التي تنظم العمل الجامعي، وكذلك قدرات أعضاء هيئة التدريس، حيث كشفت دراسة الرشيدي (٢٠٢٠) عن وجود العديد من المعوقات التي تحد من تنمية مصادر التمويل الذاتي في الجامعات الحكومية السعودية منها ما يتعلق بالتشريعات والقوانين ومنها ما يتعلق بقدرات الجامعات.

وهذا ما أكدت عليه دراسة الغامدي (٢٠٢١) حيث بحثت التمويل الذاتي والتوجه الريادي، وأشارت إلى أن هناك ست إستراتيجيات لتنويع مصادر التمويل الذاتي للجامعة واعتماده على الكثير من العوامل والمداخل المتنوعة. كما أن التوجه لاستقلالية الجامعات وتطبيق نظام الجامعات الجديد بما يعزز مواردها الذاتية يعد في مراحله الأولية وتم تطبيقه على عينات من الجامعات السعودية في المناطق الرئيسة في المملكة، هي: الرياض(جامعة الملك سعود)، وجدة (جامعة الملك عبد العزيز) والمنطقة الشرقية(جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل)، وللتوسع فيه هناك بعض المتطلبات والتحديات، كما أن التمويل الذاتي مازال دون المأمول حيث أشارت دراسة محروس والسلمي(٢٠١٩) إلى أن واقع الجامعات السعودية يظهر معاناتها من محدودية التمويل والعديد من المشكلات المرتبطة به؛ مما أحدث ضغوطا على عاتق الجامعات السعودية باستيعاب النمو المتزايد في قيد الطلاب دون زيادة التمويل بما يتناسب مع هذا النمو، بجانب ضعف مساهمة القطاع الخاص في تمويل الجامعات، ومحدودية مصادر التمويل الخارجي سواء في شكل منح أو قروض. وتؤكد ذلك دراسة حديثة (الرشيدي،٢٠٢٠) أشارت إلى ضعف واقع مصادر التمويل الذاتي في الجامعات الحكومية السعودية وأنه دون المأمول. فيما يؤكد عز الدين (٢٠٢٠) دور القيادات الجامعية في مراجعة جميع عمليات الإنفاق وتطبيق مبادئ التكلفة والعائد وقدرتها على تنمية أساليب تمويل الجامعات ذاتيًا كأحد الاستراتيجيات الممكنة.

توصيات الدِّراسَة:

في ضوء ما توصلت إليه الدِّرَاسَة الحاليَّة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- اهتمام القيادات الجامعية بتمية مهاراتهم الريادية مع التركيز على مهارتي: الإبداع والابتكار، والمبادأة والاستباقية.
- تقديم برامج تدريبية على رأس العمل للقيادات الجامعية تستهدف تنمية المهارات الريادية ذات العلاقة بتنويع مصادر التمويل الذاتي.
- تطوير معايير اختيار القيادات الجامعية في ضوء امتلاكهم للمهارات الريادية التي تمكن من تنويع مصادر تمويل الجامعة من خلال اعتماد معيار الحصول على دورات تدريبية في المهارات الريادية أو تقديم بحوث بهذا المجال.
- تشجيع قيادات الجامعة على توجيه جهودهم البحثية نحو بحوث اقتصاديات التعليم من خلال حوافز مادية ومعنوية.
- تمكين القيادات الجامعية من اتخاذ القرارات وتعزيز صلاحياتهم بما يمكنهم من توظيف مهاراتهم في تنويع مصادر التمويل الذاتي.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

البابطين، أماني أحمد. (٢٠١٩). تنويع مصادر نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية لمواكبة تطلعات رؤية ٢٠٣٠ في ضوء التجربة الأمريكية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٨(٩)، ٥٥-٦٩.

برهوم، أديب؛ عبد الحميد، فاطمة؛ وعلي، سها سليمان. (٢٠٢٢). درجة امتلاك طلبة جامعة طرطوس للمهارات الريادية: دراسة ميدانية على طلبة قسم إدارة الأعمال في كلية الاقتصاد. *مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم الاقتصادية*، ٥(٤٤)، ١٠٥ – ١٢٩.

التمام، عبدالله بن على بن سالم. (٢٠١٩). بدائل مقترحة لتمويل التعليم بالجامعة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات. مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية، ٢(٤)، ١٥٣ - ٢٢٧.

الحربي، محمد بن محمد أحمد. (٢٠١٥). بدائل مقترحة لتمويل التعليم في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود أنموذجا. *مجلة كلية التربية*، ٢٦(١٠٣)، ١٤١ - ١٧٢.

حسين، خالد منصور؛ وحسن، زينب حسن. (٢٠١١). التمويل الذاتي مدخلا لدعم تمويل التعليم الجامعي الحكومي في عصر. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٣ (١٢)، ٧٠٥-٧٢٦.

الدمخ، أمينة حمد؛ البارقي، مصلحة بنت حسين؛ و المهيدلي، سامية تراحيب. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير نظام تمويل التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع(١١٠)، ٢٣ - ٤٢.

الدهمش، خالد بن محمد بن عبدالله. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير تمويل التعليم الجامعى بالمملكة العربية السعودية فى ضوء رؤية ٢٠٣٠. *آفاق جديدة فى تعليم الكبار*، ع(٢٦)، ٥١ - ٩٤.

الرشيدي، ربيع تركي ربيع. (٢٠٢٠). دور الإدارة الجامعية في تنمية مصادر التمويل الذاتي في الجامعات الحكومية السعودية في ضوء بعض الخبرات التعليمية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ٢(١١١)، ١١٨ - ١٥٨.

زيدان، سلمان. (٢٠١٦). *تطوير التعليم الجامعي لتنمية المجتمعات في ضوء إدارة الجودة*، مركز الكتاب الأكاديمي.

زيدان، شيرين حسن مبروك. (٢٠١٨). بدائل مقترحة لتمويل التعليم في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية: جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل. *المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير*، ١(٣)، ٦٩ - ١٠٢.

الشنيفى، على بن عبدالله. (٢٠١٨). البدائل المقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢(١٠)، ٧٠ - ٩٠.

صرصور، جابر علي سلمي. (٢٠١٩). *الريادة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بجودة الأداء المؤسسى فى جامعة الأقصى. أطروحة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأقصى.*

عبدالستار، محروس عبدالستار. (٢٠١٧). تنويع الموارد المالية لتطوير التعليم الجامعي الحكومي بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٨(٤)، ٢٨٢ - ٣١٤.

عبدالله، ابتسام بنت حمد. (٢٠١٨). تصور مقترح لبدائل تمويلية في الجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بالسعودية*، ٢٦ (٦)، ٣٠-٥٢.

العريمي، جمال محمد؛ و أبو عاشور، محمد علي. (٢٠١٩). دور القيادات الأكاديمية الجامعية في تحويل الجامعات الأردنية العامة إلى جامعات منتجة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٦)، ٦٧٥-٧٠١.

عز الدين، حليمة. (٢٠٢٠). التمويل الذاتي للتعليم العالي: الجامعة المنتجة نموذجا مقترحا. *المجلة الجزائرية للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، ٨(٢)، ٣٨٩-٤٠٣.

الغامدي، منال أحمد. (٢٠٢١). تنويع مصادر التعليم العالي بجامعة أم القرى في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (١)، ٧٠٣-٧٢٩.

القحطاني، عبير بنت حسن؛ والمخلافي، محمد بن سرحان. (٢٠١٩). و اقع أبعاد القيادة الريادية في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية على جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، ع (٤٠)، ٢١٦ - ٢٣٣.

محروس، محمد الأصمعي؛ والسلمى، عبدالله عبدالعالي. (٢٠١٩). بدائل مقترحة لتنويع مصادرتمويل التعليم العالي في البلاد العربية في ضوء رؤيتي مصر والسعودية ٢٠٣٠. *المجلة التربوية*، ج٥٩، ٣٥ - ٧٠.

المغامسي، مها حمود. (٢٠١٩). سيناريوهات التمويل الذاتي لدعم تمويل التعليم الجامعي الحكومي في جامعة طيبة. *المجلة الدولية للأداب والعلوم الانسانية والاجتماعية*، ع(٢٧)، ١٢٦ - ١٧٤.

موسى، خالد يونس. (٢٠١٨). *واقع تنمية المهارات الريادية لدى خرجي الجامعات الفلسطينية: دراسة مقارنة* (أطروحة ماجستير) جامعة الأقصى.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Arasti, Z., & Fakhrisadat, N. (2014). Explaining the Role of Managerial SKills of Entrepreneurship in Businees Success. *International Journail of Management Sciences*, 4(1), 42-52.

Bagheri, A., & Harrison, C. (2020). Entrepreneurial leadership measurement: a multi-dimensional construct. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 27(4), 659-679.

Brauckmann-Sajkiewicz, S., & Pashiardis, P. (2020). Entrepreneurial leadership in schools: linking creativity with accountability. *International Journal of Leadership in Education*, 1-15.

Cleverley-Thompson, S. (2016). The role of academic deans as entrepreneurial leaders in higher education institutions. *Innovative Higher Education*, *41*(1), 75-85.

Covin, J. G., & Lumpkin, G. T. (2011). Entrepreneurial orientation theory and research: Reflections on a needed construct. *Entrepreneurship theory and practice*, *35*(5), 855-872.

de Araujo Ruiz, S. M., Martens, C. D. P., & da Costa, P. R. (2020). Entrepreneurial university: an exploratory model for higher education. *Journal of Management Development*, 39(5), 705-722.

DeepaBabu, K. G., & Manalel, J. (2016). Entrepreneurial orientation and firm performance: A critical examination. *IOSR Journal of Business and Management*, *18*(4), 21-28.

Eniola, A. A., & Osigwe, K. C. (2021, February). Entrepreneurship education and venture intention. In *Universities and Entrepreneurship: Meeting the Educational and Social Challenges* (Vol. 11, pp. 97-116). Emerald Publishing Limited.

Imran, R., & Aldaas, R. E. (2020). Entrepreneurial leadership: a missing link between perceived organizational support and organizational performance. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 16(4), 377-388.

فاعليَّة برنامج تدريبي مُقترَح قائم على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسِّطة بإدارة تعليم صبيا

إعداد الباحثين

د. أيمن طاهر محمد خواجي
دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم،
مساعد مدير التعليم بإدارة تعليم صبيا

د. ريم بنت علي آل مزهر
دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم، جامعة الملك خالد

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تقصِّي فاعليَّة برنامج تدريبي مُقترَح، قائم على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، لدى معلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسِّطة بإدارة تعليم صبيا، حيث استُخدم المنهج شبه التجريبي، ذو تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، وتمثَّلت أداة البحث في بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي، لدى معلِّمي العلوم للطلبة الموهوبين، والتي تكوَّنت من (٥٠) عبارة سلوكيَّة وُزِّعت على (٣) مهارات رئيسة، ويندرج تحت كلِّ مهارة رئيسة مجموعة من المهارات الفرعيَّة، وقد طُبقت قبليًّا وبعديًّا على عينة قوامها (٧) من معلِّمي العلوم للطلبة الموهوبين بإدارة تعليم صبيا، تم اختيارهم بطريقة عشوائيَّة منتظمة، موزَّعين على سبعة مكاتب تعليم مختلفة، وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسِّطي رُتب معلِّمي العلوم، في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، كما أوضحت النتائج وجود حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي المُقترَح، القائم على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ككل، ولكلِّ مهارة على حدة، وفي ضوء ذلك يوصي البحث بضرورة تبنِّي المعايير المهنيَّة للمعلِّمين الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) في إعداد البرامج التدريبيَّة لمعلِّمي الموهوبين.

الكلمات المفتاحيَّة: البرنامج التدريبي المُقترَح، المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، مهارات التدريس الإبداعي.

Abstract:

The current research aimed to investigate the effectiveness of a training program based on professional standards for teachers of gifted students in developing creative teaching skills among science teachers in the middle stage in Sabya Educational Administration. The research used the quasi-experimental method of one group design and pre-post measurement. An observation card for the creative teaching skills of science teachers of gifted students was used. It consisted of (50) behavioral items divided into (3) main skills. Each main skill has a group of sub-skills. It was pre-post applied on a sample of (7) science teachers of gifted students in Sabya Educational Administration. They were randomly chosen from seven different offices. The results revealed a statistically significant difference at (0.05) between the mean ranks of the teachers in the pre- post applications in favor of the post one. The results also showed that there is a significant impact of the proposed training program based on professional standards for teachers of gifted students in developing creative teaching skills as a whole and for each skill separately. In light of this, the research recommends the need to adopt the professional standards for teachers issued by the Education and Training Evaluation Commission (2020) in preparing training programs for teachers of gifted students.

Keywords: training program, professional standards for gifted teachers, creative teaching skills.

المقدِّمة:

شهد القرن الحادي والعشرون عددًا من التطوُّرات المعرفيَّة والتكنولوجيَّة المتسارعة، وتماشيًا مع ذلك؛ سعت رؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة ٢٠٣٠ لتحقيق التطوُّروالتميُّز في العمليَّة التعليميَّة، بما يدعم الإبداع والابتكار، ويُعزِّز دور المعلِّم، من منطلق اعتباره أحد أساسيات النظام التربوي؛ الأمر الذي يرفع تأهيله وتطويره المهني بما يتناسب مع متطلبات هذا العصر.

ويعتبر التطوير المهني أثناء الخدمة، بما يحتويه من برامج تدريبيَّة، ذا أهميَّة كبيرة في تحسين الأداءات التدريسيَّة، فيما يتعلق بالمجال التقني، والتربوي، والأكاديمي (حسن، ٢٠١٨)؛ ما يؤدِّي لتطوير المجتمعات؛ فالمعلِّم الكفء هو من يسعى لتطوير ذاته، ويُحقِّق غايات المجتمع، ويواجه تحديات القرن (٢١) بفاعليَّة، ويتعامل مع كمِّ التطوُّرات المعاصرة بمرونة، ويدفع المتعلِّمين نحو الإبداع والابتكار (السميري، ٢٠٢١).

وقد أولت وزارة التعليم بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، أهميَّة كبيرة لرعاية المعلِّمين بشكل عامٍ، ولمعلِّمي الموهوبين بشكل خاصٍ، من خلال توفير فلسفة متطوِّرة في آلياتها تُجوِّد النواحي التربويَّة، وتقوم على مبدأ المهارات الأساسيَّة لمعلِّمي الموهوبين، ومرتكزة على أساس التطوير التربوي في الدول الحديثة، حيث تعتبر من أبرز الاتِّجاهات المعاصرة، في تطوير أداءات المعلِّمين، تحت مُسمَّى (المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين)، وتتمثَّل هذه المعايير في عبارات تتضمَّن ما يُفترض أن يمتلكه المعلِّم من: معارف، و اتِّجاهات، ومهارات؛ بهدف رعاية فئة الطلبة الموهوبين (خبايا، ٢٠٢٠؛ هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠؛ ودعاني، ٢٠١٩).

و انطلاقًا من أهميَّة فئة معلِّمي الموهوبين، ودورهم الريادي في تنمية قدرات الطلاب على الابتكار، في عدد من الميادين، وسعيًا للنهوض بالتفكيرودعمه؛ لتذليل الصعوبات، وتسخير الإمكانات لتحقيق الرُّقي المجتمعي؛ فقد أوصى مشروع الملك عبد الله- رحمه الله- لتطوير التعليم بضرورة إعداد معلِّمي الموهوبين مهنيًّا ومعرفيًّا؛ ليكونوا متمكِّنين من ممارساتهم المهنيَّة (هيئة تقويم التعليم والتدريب،٢٠٢٠)، كما أوصى عدد من الدِّراسَات بضرورة استخدام معايير معلِّمي الموهوبين، كأساس لبناء برامج تدريبيَّة لمعلِّم الموهوبين، كدراسة كلٍّ من: (الجاسم والنبهان، ٢٠١٨؛ الآغا، ٢٠١٩؛ بني حمد، ٢٠١٩؛ القرني،٢٠٢١).

وأُعدت المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، في ضوء حاجاتهم التدريبيَّة، من قِبل المركز الوطني للقياس والتقويم بالتعاون مع وزارة التعليم، حيث تضمَّنت على (٨) معايير، وتشمل: معيار معرفة المفاهيم والأسس التي يرتكز عليها تخصُّص الموهبة، ومعرفة خصائص الطلاب الموهوبين العامة، وتطبيق أساليب تشخيص الموهوبين، واستخدام البدائل والبرامج التربويَّة في مجال الموهوبين، وتصميم البرامج الخاصة بهم، والتعرُّف على الإستراتيجيات والأساليب الخاصة بالموهوبين، واستخدام تقنيات المعلومات والتكنولوجيا في التعليم، وتطبيق الطرق والأساليب العلميَّة المنظِّمة لتقويم الطلاب الموهوبين، ويندرج تباعًا لهذه المعايير (٤٩) مؤشِّرًا (هيئة تقويم التعليم والتدريب،٢٠٢٠).

وفي ضوء ما سبق تظهر أهميَّة العناية بمعلِّمي الموهوبين، وضرورة تزويدهم بالمهارات التدريسيَّة، من خلال توفير البرامج التدريبيَّة في ضوء احتياجاتهم، بما يُحقِّق جودة الأنشطة التدريسيَّة المؤدَّاة خلال الموقف التعليمي، القائمة على أساس التفاعل البنَّاء بين المعلِّم والمتعلِّم، بهدف إحداث تغيير نوعي في سلوك المتعلِّم؛ لأن المتعلِّمين لا يدركون قدراتهم الإبداعيَّة الكامنة، إلا من خلال سلوك المعلِّم الموهوب الهادف لاستثارة فكرهم، وشحذ هِممهم؛ ليصلوا لأفكار إبداعيَّة أصيلة.

فالعلاقة بين التدريس والإبداع لا يمكن فصم عُراها، حيث يقع على عاتق المعلِّمين عبء تنمية الإبداع لدى المتعلِّمين، وعلى عاتق المبدعين يقع عبء دفع عجلة التنمية؛ بما يُحقِّق التطوير الشامل للمجتمع، وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى نتائج دراسة محمود (٢٠١٨)، التي أثبتت أن تكوين جيل المبدعين يعتمد بالدرجة الأولى على تمكُّن المعلِّم من مجموعة المهارات النوعيَّة في التدريس (مهارات التدريس الإبداعي)، فمهما كان المنهج المدرسي نموذجيًّا وذا عناصر متكاملة، فإنه لا يمكن أن يكون مجديًا إلا إذا أدار عجلة التدريس معلِّم كفء يتَّخذ من الإبداع أسلوبًا تدريسيًّا.

والتدريس الإبداعي هو ذلك النوع من التدريس الذي يقوم على مجموعة من المبادئ الإرشاديَّة، والإجراءات الفعالة التي تظهر على نشاط المعلِّم، في شكل استجابات حركيَّة أو لفظيَّة، تتميَّز بعناصر السرعة والدقة في الأداء، والتكيُّف مع الموقف التدريسي، داخل غرفة الصفِّ أو خارجها، وتؤدِّي إلى استثارة التفكير الإبداعي لدى المتعلِّمين (عبد الفتاح، ٢٠١٨).

وللتدريس الإبداعي ثلاث مهارات رئيسة، اتفق عليها عدد من الدِّراسَات السابقة، كدراسة كلٍّ من: (سلام، ٢٠١٨؛ الشمري وآخرين، ٢٠١٩؛ محمد، ٢٠١٦)، تتمثَّل المهارة الأولى في التخطيط الإبداعي للتدريس، وتشتمل على: مهارة تحليل موقف التدريس، ووضع عدد من الأهداف المثيرة للإبداع، وتحديد جملة من الإجراءات المحفِّزة على الإبداع، والمهارة الثانية هي تنفيذ التدريس الإبداعي، ويكون ذلك عبر استثارة دافعيَّة و أفكار المتعلِّمين، عن طريق عدد من الأسئلة مفتوحة النهاية، المضمَّنة بالأنشطة الإبداعيَّة، في حين تتمثَّل المهارة الثالثة في تقويم التدريس الإبداعي، ويتم ذلك عبر توظيف الأسئلة التباعديَّة، وتحفيز المتعلِّمين على طرح عدد من الأسئلة المثيرة التفكير، ومن ثمَّ مساعدتهم على تقييم ذواتهم وزملائهم.

إن احتواء التدريس الإبداعي على عدد من المهارات الفرعيَّة المميزة، قد أكسبه أهميَّة توفير مجموعة من الأدوات المساهمة في رفع فاعليَّة التدريس، ومن ثم تطور نتائج تعلُّم الطلاب، إضافة إلى تمكُّن المعلِّمين من مهارات ترشيد الإنفاق؛ وذلك من منطلق عدم تطلُّب هذا النوع من التدريس توفير موارد متعدِّدة؛ لأن المعلِّم يجتهد في البحث عن أفكار إبداعيَّة، تتغلَّب على ذلك النقص، كما يُحقِّق الاستخدام الأمثل للوقت المخصَّص للتدريس، ويحسن من الجوانب الانفعاليَّة للتدريس، ويساعد المعلِّم على إعداد البيئة المحفِّزة على الإبداع، التي تدفع بالمتعلِّمين إلى الانخراط الكامل في العمليَّة التعليميَّة (حماد وبدر، ٢٠١٤).

وعلى الرغم من أهميَّة التدريس الإبداعي في العمليَّة التعليميَّة، إلا أن الدِّراسَات السابقة، كدراسة كلٍّ من: (أحمد، ٢٠٢٠؛ الدوسري، ٢٠١٨؛ شوشة، ٢٠٢٠؛ الشيوخ، ٢٠٢١؛ العامري، ٢٠٢٠؛ عبد الفتاح، ٢٠١٨؛ عبد القادر، ٢٠٢٠؛ مهدي، ٢٠١٩)؛ تشير إلى ندرة عدد المعلِّمين المؤهَّلين وفق هذا النوع من التدريس بشكل عامٍّ، وفي مادة العلوم بشكل خاصٍّ، ويكمن السبب وراء ذلك فيما يواجه و اقع التدريس الإبداعي من عدة معوِّقات، تتمثَّل في: ضعف امتلاك المعلِّم لجزئيات من المادة العلميَّة، وضعف إعداد وتدريب المعلِّمين، كما أن برامج الإعداد والتدريب المعدَّة للمعلِّمين، لا تساعد على تحقيق الإبداع في العمليَّة التدريسيَّة، وضعف الدو افع على المعلِّمين، والقصور في معرفة المعلِّم بأصول التدريس، و افتقار البيئة التعليمة للمواد والأدوات اللازمة لتدريس المحتوى للمتعلِّمين دراسة (أبو طالب، ٢٠١٦؛ الشعيلي، ٢٠١٠).

ونظرًا لأهميَّة التدريس الإبداعي بشكل عامٍّ، ومواد العلوم بشكل خاصٍّ؛ فقد سعى عدد من الدِّراسَات السابقة إلى تنمية هذا النوع من التدريس بعددٍ من الأساليب، فعلى سبيل المثال أشارت دراسة (Gunawan &Shieh, 2016) إلى إمكانيَّة تنميته عن طريق المعرفة التشاركيَّة، خلال المجتمعات الافتراضيَّة، واستخدام المعرفة التشاركيَّة، إضافة إلى ما أشارت إليه نتائج دراسة تريسا كرمان (Creman, 2015) من أنه يمكن تنمية مهارات التدريس الإبداعي، من خلال التعلم الذاتي للمعلِّم، أو من خلال التجمُّعات المهنيَّة للمعلِّمين، أو الزيارات المتبادلة فيم بينهم، كما أشار عدد من الدِّراسَات إلى أنه يمكن تنمية مهارات التدريس الإبداعي عن طريق البرنامج التدريبيَّة، كدراسة كلٍّ من: (عبد الكريم ومحمود، ٢٠١٥؛ مهدي، ٢٠١٩)، ومن هذا المنطلق لجأ البحث الحالي إلى تقصِّي فاعليَّة تنمية مهارات التدريس الإبداعي، لدى معلِّمي العلوم للطلبة الموهوبين، عن طريق بناء برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين.

مشكلة البحث:

بناءً على ما سبق، و انطلاقًا من توصيات عدد من المؤتمرات العلميَّة، كمؤتمر معلِّم المستقبل: إعداده وتطويره (٢٠١٥) بكليَّة التربية بجامعة الملك خالد، ومؤتمر إعداد وتدريب المعلِّم في ضوء مطالب التنمية ومستجدَّات العصر (٢٠١٦) بجامعة أم القرى، ومؤتمر المعلِّم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات (٢٠١٦) من قبل جامعة الملك خالد، ومؤتمر مهارات المستقبل: تنميتها وتقويمها (٢٠١٨)، والمؤتمر الأول للجمعيَّة السعوديَّة للمعلِّم (جسم) بعنوان المعلِّم: متطلَّبات التنمية وطموح المستقبل (٢٠١٩)، التي أوصت بضرورة تصميم مجموعة من برامج التنمية المهنيَّة؛ لتلبية احتياجات المعلِّمين، وزيادة وعيهم بطبيعة التحديات، وتحديث معارفهم، وتنمية مهاراتهم التدريسيَّة.

وبناءً على نتائج الدِّراسَات السابقة التي أكَّدت ندرة المعلِّمين المؤهلين وفق المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، كدراسة كلٍّ من: (الآغا، ٢٠١٩؛ بني حمد، ٢٠١٩؛ القرني، ٢٠٢١)، وكذلك الدِّراسَات السابقة التي أكدت ضرورة تصميم برامج تدريبيَّة لتطوير مهارات التدريس لمعلِّمي العلوم، بما يُحقِّق الإبداع، كدراسة كلٍّ من: (جواد، ٢٠٢٠؛ الحصان والجبر، ٢٠١٤؛ الحجازين، ٢٠١٧؛ العامري، ٢٠٢٠؛ عبد الفتاح، ٢٠١٨؛ الشمراني والجلال، ٢٠١٧؛ راغب، ٢٠٢٠).

وأكَّدت دراسة كلٍّ من: (Al-Abdali & Al-Balushi, 2016; Wahshehm, 2017) تدنِّي مستوى مهارات التدريس الإبداعي لدى معلِّمي العلوم أثناء الخدمة، وأن السلوك الإبداعي في التدريس أضحى من الكفاءات المهنيَّة النادر تو افرها لدى معلِّمي العلوم، وأوصت دراسة كلٍّ من: (Ibrahim, 2015; Thompson, 2017) بضرورة توجيه اهتمامٍ خاصٍّ بتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلِّمي العلوم، بما يُمكِّنهم من التحرُّرمن القيود المتوارثة من المعلِّمين السابقين، والانطلاق نحوتحويل مستجدَّات التربية العمليَّة إلى و اقع ملموس.

كما أن ضعف برامج التدريب قد أسهم بصورة أو بأخرى، في تكوين اتجاهات سلبيَّة نحو مهنة التدريس لدى معلِّمي العلوم، فعلى سبيل المثال توصَّلت دراسة ديدودوكا (Durdukoca, 2018) إلى أن ٨٢٪ من المعلِّمين يرون أن مهنة التدريس ليست مهنة مرموقة أو ذات شأن في المجتمع؛ حيث إنها مجرد نقل للمعارف المكتوبة داخل الكتاب المدرسي، وهذا بشأنه يُضعف ثقة المعلِّمين بأدائهم التدريسي، ويؤثر سلبًا في الجودة التعليميَّة.

ومن و اقع تدريس العلوم بالمملكة العربيَّة السعوديَّة؛ أشارت نتائج الاختبارات الدوليَّة TIMSS لعام (٢٠١٩) أن تصنيف المملكة العربيَّة السعوديَّة، جاء ضمن الدول الأكثرانخفاضًا في معدلات الإنجازفي مادة العلوم؛ ما يعني أن القلق لا يزال مستمرًّا، حول جودة الممارسات التعليميَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩).

وفي ضوء ما تم عرضه، وما أشارت إليه نتائج الدِّراسَات السابقة، والندرة في الدِّراسَات العربيَّة التي اهتمت بالمعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، نظرًا لحداثة تلك المعايير؛ تحددت مشكلة البحث في تدنِّي امتلاك معلِّمي العلوم لمهارات التدريس الإبداعي، في ضوء معايير معلِّمي الموهوبين، حيث حاول البحث التصدِّي لهذه المشكلة عن طريق بناء برنامج تدريبي، في ضوء المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين بمادة العلوم، بما يُكسبهم مهارات التدريس الإبداعي.

أسئلة البحث:

سعى هذا البحث للإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما صورة البرنامج التدريبي المُقترَح القائم على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السعوديَّة؟
٢. ما فاعليَّة البرنامج التدريبي المُقترَح القائم على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، لدى معلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسِّطة في إدارة تعليم صبيا؟

فرضيَّة البحث:

لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (α=0.05)، بين متوسِّطي رتب مجموعة البحث، في التطبيقين القبلي والبعدي، لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ككل، ولكلِّ مهارة رئيسة على حدة.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تنمية مهارات التدريس الإبداعي، لدى معلِّمي العلوم بإدارة تعليم صبيا، من خلال بناء برنامج تدريبي مُقترَح، قائم على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين.

أهميَّة البحث:

قد يفيد هذا البحث فيما يلي:

١. تقديم برنامجٍ تدريبيٍّ مُقترَحٍ قائمٍ على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، لتنمية مهارات التدريس الإبداعي؛ الأمر الذي قد يفيد القائمين في تطويروتحديث برامج التنمية المهنيَّة لمعلِّمي العلوم للطلاب الموهوبين، قبل الخدمة وفي أثنائها.
٢. قد يُسهم البحث في زيادة الوعي بأهميَّة الإبداع في تدريس العلوم، ولفت انتباه المهتمين بتدريس العلوم، إلى ضرورة توفير مناخ يساعد على التدريس الإبداعي.
٣. تقديم قائمة بمهارات التدريس الإبداعي لمعلِّمي العلوم.
٤. تقديم بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس الإبداعي، في ضوء المعايير المهنيَّة لمعلِّمي العلوم، قد تُفيد مشرفي العلوم في تقييم مهارات التدريس الإبداعي لدى معلِّمي العلوم.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١. الحدود الموضوعيَّة:

- المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين الصادرة من هيئة التقويم والتدريب (٢٠٢٠)، وتشمل المعايير التالية: (المفاهيم والأسس التخصصيَّة في مجال الموهبة والتفوق - الطرق والإستراتيجيات التدريسيَّة الخاصَّة بالطلاب الموهوبين - تقنيات المعلومات والتكنولوجيا -التقويم)؛ حيث أشارت نتائج الدِّراسَات والبحوث السابقة ذات الصلة، إلى نُدرة في الدِّراسَات العربيَّة التي تناولت بناء برامج تدريبيَّة، في ضوء المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، بالإضافة لحداثة تلك المعايير.
- مهارات التدريس الإبداعي: (مرحلة التخطيط، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التقويم)؛ ذلك لأنها تُمثِّل التصنيف العامَّ لمهارات التدريس التي يحتاج إليها المعلِّم للنجاح في مهنته، كما أن تلك المهارات متكاملة لا يمكن فصل إحداها عن الأخرى.

٢. الحدود البشريَّة: طُبِّق البحث على عينة من معلِّمي العلوم للموهوبين، بالمدارس الحكوميَّة التابعة لإدارة تعليم صبيا، بلغ عددها (٧) معلِّمين.

٣. الحدود المكانيَّة: طُبِّق البرنامج التدريبي حضوريًّا بمركز التدريب التربوي بمكتب تعليم صبيا (بنين)، التابع لإدارة تعليم صبيا بالمملكة العربيَّة السعوديَّة.

٤. الحدود الزمانيَّة: طُبِّق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ، ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.

مصطلحات البحث:

١. البرنامج التدريبي: Training Program

يُعرَّف البرنامج التدريبيُّ إجرائيًّا بأنه: نسق منظَّم من الأنشطة والإجراءات والمهارات المنظمة والمخطَّطة، والتي تهدف إلى تنمية المهارات التدريسيَّة لمعلِّمي العلوم في المرحلة المتوسِّطة، في ضوء المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السعوديَّة.

٢. المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين Professional standards for gifted teachers

عرَّفت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين بأنها:" معايير بُنيت على أساس عدد من الكفايات الأساسيَّة والضروريَّة للمعلِّم المتخصِّص في مجال الموهوبين، والتحديد الدقيق للمعارف والمهارات والمُخرجات الأساسيَّة، وتوفير الفرص التربويَّة الحقيقيَّة للمعلِّم، وتوظيف طرائق تدريس فاعلة تناسب المفردات المُقترَحة ومستويات الموهوبين" (ص. ٥)، وقد تبنَّى البحث الحالي هذا التعريف؛ لاتساقه مع الأهداف، وشموليته ودقَّته.

٣. التدريس الإبداعي: Creative Teaching:

يُعرَّف التدريس الإبداعي إجرائيًّا بأنه: مجموعة المهارات التدريسيَّة، والسلوكيات التي يمتلكها معلِّم العلوم للطلبة الموهوبين بإدارة تعليم صبيا، ويتمكَّن من ممارستها بدقَّة، وبسرعة، وبأقلِّ جهد، وتكاليف، عند ممارسة مهارات التدريس الإبداعي المتعلِّقة بمرحلة التخطيط، والتنفيذ، والتقويم لدروس العلوم للمرحلة المتوسِّطة، ويُقاس باستخدام بطاقة الملاحظة المعدَّة لقياسه.

الإطار النظري للبحث:

أولًا: البرامج التدريبيَّة Proposed Training Program

يعدُّ التدريب بمثابة عمليَّة تهدف إلى ضمان نجاح المؤسَّسات في عملها بشكل عامٍّ، من خلال تنمية وتطوير مهارات عناصرها البشريَّة، وفيما يتعلَّق بالمؤسَّسات التعليميَّة، فإنها تضع في مقدِّمة أهدافها العناية بالبرامج التدريبيَّة؛ لما لها من دورٍ مهمٍّ في النهوض بقدرات ومهارات المعلِّمين فيها، واطلاعهم على آخر التطوُّرات التي تساعدهم في الارتقاء بوظيفتهم؛ لأنها تُبنى وفق أسس علميَّة مدروسة، تتوافق مع طبيعة الأنشطة التعليميَّة المستهدف تطويرها (بحري وخرموش، ٢٠٢١)، فالبرنامج

التدريبي هو: "أنشطة وفعاليات الهدف منها رفع مستوى المتدربين، وزيادة معارفهم، ومعالجة جوانب القصور لديهم في أداء وظائفهم" (بورنان، ٢٠١٩، ص.١٢)، كما أنه "مجموعة الدورات التدريبيَّة التي تهدف إلى تدريب العاملين في المؤسَّسات، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم، والقيام بأدوارهم، وخدمة المجتمع" (المحيميد، ٢٠٢٠، ص.٦).

وبشكل عامٍّ يهدف البرنامج التدريبي إلى تطوير خبرات ومهارات وكفايات وقدرات المتدربين، باطِّلاعهم على كلّ ما هو جديد حول علوم معيَّنة؛ لتنمية أدائهم بما يُحقِّق فاعليَّة وكفاءة الأداء، وإكسابهم اتِّجاهات وقيمًا جديدة زهير(زهير، ٢٠٢٠)، وتُشير دراسة رزق (٢٠١٧) إلى أن البرامج التدريبيَّة تُسهم بصورة فعَّالة في تدريب المعلِّمين على الطرق والتقنيات والأساليب العلميَّة المعاصرة، وتزوِّدهم بكلّ الخبرات المهنيَّة اللازمة، وتؤهلهم في كلّ التخصُّصات والمراحل الدراسيَّة، والنهوض بمستويات المعلِّمين في الجوانب التقنيَّة والمهنيَّة والتربويَّة كافة، كما أشارت دراسة (حسين، ٢٠١٩) إلى أن البرامج التدريبيَّة تعدُّ من أنجح الأساليب والطرق لتنمية المهارات التدريسيَّة لمعلِّمي الموهوبين، بحيث يراعى في تصميمها تضمين أفضل البرامج والموضوعات التي ترتبط بتنمية مهارات الموهوبين، وتحفيز دافعيتهم للتعلُّم، وتؤكِّد على مبدأي العدالة والمساواة داخل الصفِّ.

ويرى الباحثان أن تصميم البرامج التدريبيَّة، يعدُّ من الأمور التي تستوجب وجود متخصِّصين في الميدان التربوي، ويجب أن يكون المدرب ملمًّا بالمبادئ العلميَّة التي سيتطرق لها عند تصميم البرنامج التدريبي، ويستفيد من مختلف العلوم ذات الصلة بالمجال المستهدف، إضافة إلى ضرورة استفادته من الاحتياجات التدريبيَّة للفئة المستهدفة، في تصميم البرنامج التدريبي؛ الأمر الذي يُحقق فعاليَّة التدريب.

ثانياً: المعايير المعنيَّة لمعلِّمي الموهوبين Professional standards for gifted teachers

تعدُّ المعايير المهنيَّة من المواضيع المهمة في مجال التعليم؛ كونها تُسهم في النهوض بأداء المعلِّم؛ الأمر الذي يُعزِّز دافعيته ومشاركته على إنجاز مهامِّه بفاعليَّة، وفي هذا الاتِّجاه بدأ عدد من المجتمعات إلى التركيز على إعداد المعلِّمين، وتدريبهم من الناحية التربويَّة والأكاديميَّة، في ظلّ معايير معينة متعلقة بالأداء الأكاديمي، وفي ضوئها يتم اختيار وبناء البرنامج التدريبي وتطويره (الدويش، ٢٠١٩)، وتعتبر المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، التي نشأت مع بروز حركة الإصلاح التربوي في منتصف القرن العشرين؛ نتيجة سعي الدول المتقدِّمة، مثل الولايات المتحدة الأمريكيَّة، والعديد من الدول الأوروبيَّة، نحو إعداد برامج تعليميَّة خاصَّة بالموهوبين، بهدف تلبية متطلَّباتهم واحتياجاتهم والاعتناء بهم (سعيفان والسرور، ٢٠١٩)، ومن هذا المنطلق بدأ عدد من المؤسَّسات التربويَّة بمختلف الدول، بتطوير معايير إعداد وتدريب معلِّمي الموهوبين، ومن بين هذه الدول المملكة العربيَّة السعوديَّة التي طورت معايير مهنيَّة حديثة لمعلِّمي الموهوبين؛ لأجل رفع كفاءتهم، وهذا ما جاء ضمن مشروع الملك عبد الله- رحمه الله-، والذي ركَّز في توصياته على ضرورة إعداد معلِّمي الموهوبين مهنيًّا ومعرفيًّا، متمكِّنين من ممارساتهم المهنيَّة، من أجل تطوير العمليَّة التعليميَّة، وتحقيق الأهداف التعليمة بصورة سليمة وصحيحة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

وتتجسَّد أهميَّة المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين في جوانب عدَّة، حيث إن هذه المعايير تُسهم في تحقيق التقدُّم والنمو في الجانب المهني لمعلِّم الموهوبين، وتقويمه، وتحقيق التعاون بين عناصر المؤسسة التعليميَّة وبين المجتمع (Rowley, 2012)، كما تُسهم في توفير مبادئ وهياكل تنظيميَّة وتوجيهيَّة لمعلِّمي الموهوبين، من أجل التنمية المهنيَّة، وتركيز الانتباه على فئة الطلبة من الموهوبين، وتحسين وتطوير البرامج المقدمة لهم بشكل فعَّال، حيث إن المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين بمثابة مرجع يتمكَّن المعلِّم من الرجوع إليه، لتعزيز معرفته وفهمه لكل ما يرتبط بالموهوبين وطبيعتهم، وبسبل تعليمهم (حسن، ٢٠١٧)، وللمعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين ثمانية مجالات، حسب ما ورد لدى هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) كالتالي:

- الإلمام بالمفاهيم والأسس التي يستند عليها تخصُّص الموهبة: ويشمل على عدَّة مؤشِّرات فرعيَّة هي: (أن يفرق المعلِّم بين المفاهيم والمصطلحات في مجال الموهوبين، ومعرفة تاريخ تطوُّر مجال تربية الطلبة الموهوبين عالميًّا، والتعرُّف إلى أهمّ العلماء الذين تناولوا هذا المجال، والإلمام بالقوانين والأنظمة والاتفاقيات المتعلِّقة برعاية وتعليم الموهوبين، سواء المحليَّة أو العالميَّة، والتعرُّف إلى مجال تربية الموهوبين في المملكة العربيَّة السعوديَّة، والمقارنة بين النظريات المعرفيَّة وغير المعرفيَّة؛ لاستخلاص أهمّ العناصر التي تتلاءم مع الطبيعة الثقافيَّة والبيئيَّة للمجتمع).

- الإلمام بالخصائص العامة للموهوبين، وأهمّ المشكلات النفسيَّة والاجتماعيَّة التي تواجههم: ويشمل على عدَّة مؤشرات فرعيَّة، هي: (معرفة نمو وخصائص الموهوبين لكلّ مرحلة عمريَّة، استنتاج مؤشِّرات الموهبة المبكرة، الإلمام بمبدأ الفروق الفرديَّة بين الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين، والسِّمات الفرديَّة لكلّ موهوب، وتمييز الخصائص المعرفيَّة والعقليَّة للموهوبين والطلبة العاديين، تمييز الخصائص الانفعاليَّة والاجتماعيَّة والنفسيَّة للطلبة العاديين والموهوبين، تمييز الخصائص الإبداعيَّة والفنيَّة والقياديَّة للطلبة العاديين والموهوبين، معرفة أهمّ المشكلات التي تواجه الموهوبين).
- تطبيق طرق التشخيص والتعرُّف على الطلبة الموهوبين: ويشمل هذا عدَّة مؤشرات فرعيَّة، وهي: (تحديد القضايا المؤثِّرة في التعرُّف على الموهوبين، التمييز بين الأساليب المتنوِّعة لعمليَّة الكشف عن الموهوبين والتعرُّف عليهم، تطبيق الأدوات والمقاييس والاختبارات الرسميَّة للتعرُّف على الموهوبين).
- استخدام البدائل والبرامج التربويَّة في مجال الموهوبين: ويشمل عدَّة مؤشرات فرعيَّة، وهي: (تحديد أنواع البدائل والخدمات التي يمكن تقديمها للموهوبين، تحديد آليات اختيار الخدمة الملائمة بالاستناد على نوع الموهبة، الإلمام بمفهوم برامج التلمذة و أنواعها المتنوِّعة).
- تصميم مناهج وبرامج الطلاب الموهوبين: ويشمل هذا عدَّة مؤشرات فرعيَّة، وهي: (تحديد أسس ومعايير بناء المناهج الرئيسيَّة للموهوبين، التخطيط لمناهج وبرامج الموهوبين بالاستناد إلى مستويات الفروق الفرديَّة بينهم، بناء الأنشطة وخبرات التعلُّم تبعًا لمستويات الاهتمام بالمجالات العلميَّة، تحديد آليات تصميم البرامج الصفيَّة غير الصفيَّة، في الإرشاد النفسي والأكاديمي للموهوبين وأسرهم).
- استخدام الطرق والإستراتيجيات التدريسيَّة الخاصة بالطلاب الموهوبين: ويشمل هذا عدَّة مؤشِّرات فرعيَّة، وهي: (إعداد أنشطة تضمن استخدام مستويات التفكير العليا، تُشجِّع على توظيف مهارات التحليل والتركيب والتقويم، توظيف طرق التفكير المختلفة في التدريس اليومي، تنفيذ إستراتيجيات تعمل على تنمية المهارات الاجتماعيَّة والشخصيَّة داخل المنهج، توظيف القدرات المختلفة للطلاب).
- استخدام تقنيات المعلومات والتكنولوجيا في التعليم: ويشمل هذا المعيار عدَّة مؤشرات فرعيَّة، وهي: (معرفة تقنيات التعليم المتطورة، والخبرة الكافيَّة على استخدامها، إيجاد التكامل بين وسائط التواصل الاجتماعي الرقميَّة وأدوات التقنيات، إتقان التطبيقات العمليَّة لاستخدام الحاسب الآلي في إدارة العمليَّة التعليميَّة، إتقان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تفعيل التواصل الاجتماعي الأكاديمي، توظيف المو اقع الإلكترونيَّة الخاصة بالتعلُّم عن بُعد، في تخطيط الخدمات الخاصة بالطلاب الموهوبين).
- تطبيق الطرق والأساليب العلميَّة المنظمة لتقويم الطلاب الموهوبين والبرامج المقدمة لهم: ويشمل على عدَّة مؤشِّرات فرعيَّة، وهي: (التعرُّف على كيفيَّة تقويم جميع العناصر المتعلقة بالمخرجات التعليميَّة الفعالة للطلاب الموهوبين، أدوات الكشف والمتفق على ملاءمتها للتعرُّف على الطلاب الموهوبين، التعرُّف على أدوات الكشف والمتَّفق على ملاءمتها للتعرُّف على الطلاب الموهوبين، تقويم جميع العناصر المتعلِّقة بالمخرجات التعليميَّة الفعالة للطلاب الموهوبين، التعرُّف على طرق وأساليب التقويم الكمي والكيفي للطلاب الموهوبين، التعرُّف على كيفيَّة تقويم أداء الطلاب الموهوبين باستخدام عدَّة محكَّات لقياس محتوى المواهب الكامنة).

ثالثاً: مهارات التدريس الإبداعي: creative teaching skills

إن توظيف المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، يحتاج إلى معلِّمين قادرين على التعامل مع الموقف التدريسي بفاعليَّة، وقادرين على تقديم حلول إبداعيَّة للمو اقف الطارئة والصعبة، فمهارات التدريس الإبداعي هي: "مجموعة الأنشطة التي يقوم بها المعلِّم لتحقيق أهداف عمليَّة التعليم، ويتحقَّق بالتفاعل بين المعلِّم والمتعلِّم، من خلال المشاركة وتبادل الأدوار بينهما، ضمن بيئة التعلم" (الأسود، ٢٠١٨، ص.٦٦)، ويتضمَّن هذا النوع من التدريس مجموعة من المهارات الأساسيَّة، حيث يندرج تحت كلّ مهارة مجموعة من المهارات الفرعيَّة، وبعد الاطلاع على دراسة كلٍّ من: (سلام، ٢٠١٨؛ الشمري وآخرين، ٢٠١٩؛ الشيوخ، ٢٠٢١)؛ تم تحديد هذه المهارات على النحو التالي:

- مهارات التدريس الإبداعي المتعلقة بمرحلة التخطيط: وتشتمل على: (صياغة أهداف عمليَّة التدريس، مهارة اختيار المحتوى وتنظيمه، وصياغة الأسئلة الصفيَّة المثيرة للإبداع، واختيار إستراتيجيات التدريس المحققة لأهداف التدريس الإبداعي، واختيار الوسائل التعليميَّة المحقِّقة لأهداف التدريس الإبداعي، وتصميم الأنشطة التعليميَّة المحقِّقة لأهداف التدريس الإبداعي).
- مهارات التدريس الإبداعي المتعلِّقة بمرحلة التنفيذ: وتشتمل على: (مهارة التهيئة الإبداعيَّة، وإدارة الصفِّ بطريقة إبداعيَّة، والاستجابة المحفِّزة للإبداع، وغلق الدرس).
- مهارات التدريس الإبداعي المتعلِّقة بمرحلة التقويم: وتشتمل: (استخدام التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، ومراعاة الفروق الفرديَّة، وارتباط التقويم بالأهداف، وتوظيف التطبيقات التقنيَّة المناسبة لمتابعة أداء الطلاب، واستخدام عبارات متنوِّعة عند التقويم؛ لتحفيزهم بشكل مستمرٍّ، استخدام أساليب تقويم إلكترونيَّة مناسبة ومرتبطة مع المحتوى، وتقديم التغذية الراجعة باستخدام البرامج المتنوِّعة).

والمتأمل في مهارات التدريس الإبداعي الأساسيَّة والفرعيَّة، يجد ضرورة أن يُتقن المعلِّم تلك المهارات، في ظلِّ متغيرات العصر الراهن، حيث تؤكد دراسة رانكين وبراون (Rankin & Brown, 2016) أن التدريس الإبداعي أحد أحدث التوجُّهات التي تفرضها العمليَّة التعليمة؛ لذلك فقد حددت الدِّراسَات السابقة، كدراسة كلٍّ من: (حواس، ٢٠١٧؛ الشويلي وآخرين، ٢٠١٦؛ Zainee & Norasm 2013) مسؤوليات المعلِّم في ضوء مهارات التدريس الإبداعي، والمتمثِّلة في: التعامل بفاعليَّة في ظلِّ المواقف والمشكلات الطارئة، وإثارة انتباه المتعلِّمين وتحفيزهم على الإبداع، وتوفير مواقف تُثير التحدي، واستخدام طرق تدريسيَّة تُحفِّز الطلاب على الجدل والنقاش العلمي، وتوفير الحريَّة النفسيَّة للمتعلِّمين، وإثارة دافعيَّة وإنجاز المتعلِّمين، وإتاحة الفرصة للطلاب لتشخيص جوانب القوَّة والضعف فيما يمتلكونه من معلومات.

إن تَعرُّف المعلِّم على مسؤولياته لا يضمن له النجاح في هذا النمط من التدريس؛ نظرًا لوجود مجموعة من المعوِّقات التي ينبغي عليه معرفتها؛ تفاديًا لحدوثها، حيث أشارت دراسة كلٍّ من: (الشعيلي، ٢٠١٠؛ أبو طالب، ٢٠١٦)، إلى هذه المعوِّقات المتمثلة في: زيادة أعداد الطلاب في الفصول، وعدم تمكُّن المعلِّم من المادة العلميَّة، وضعف إعداد وتدريب المعلِّم، والتقوقع حول الذات وعدم الانفتاح، وازدحام الكتب بالموضوعات التي تحول دون الإبداع، وعدم تضمين الكتب بموضوعات تُشجِّع على الإبداع، وكثرة أعباء المعلِّمين من أنشطة وريادة وإشراف، وضعف الدوافع الداخليَّة للمعلِّمين، وغياب جوِّ الحريَّة الأكاديميَّة، وضعف تفعيل التقنيَّة الحديثة.

وبشكل عام يرى الباحثان أن قيام المعلِّم بمسؤولياته، وتفاديه للمعوِّقات خلال العمليَّة التعليميَّة، لن يكون مجديًا ما لم يتمتَّع باتجاه إيجابي في التدريس، وتؤكِّد ذلك دراسة كادوروكيكا وباجريمي (Kadriu, Ceka & Bajrami. 2016)، حيث تشير إلى أن اتِّجاهات واعتقادات المعلِّمين نحو عمليَّة التدريس تؤثر بشكل مباشر في قدرات الطلاب الإبداعيَّة، وفي هذا الصَّدد أشارت دراسة الجعافرة (٢٠١٨) إلى أن المعلِّمين لهم دور متوسِّط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، لدى طلبة المرحلة الثانويَّة، من وجهة نظر المشرفين التربويين، كذلك أشارت نتائج دراسة عبد الفتاح (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين متوسِّط درجات المعلِّمين الأكثر تدريسًا إبداعيًّا، ومتوسِّطات درجات تلاميذهم في اختبار التفكير الجانبي، كما يتَّضح أنها علاقة ارتباط قوي، وهو يُشير إلى التأثير الإيجابي لامتلاك المعلِّم مهارات التدريس الإبداعي، ونمو مهارات التفكير الجانبي لدى تلاميذه، كما أشارت دراسة النعيمي (٢٠٢١) إلى أن المعلِّم يقع عليه العبء الأكبر في تنمية أو كبح جماح القدرات الابتكاريَّة والإبداعيَّة للطلبة، وتقع عليه مسؤوليَّة توفير البيئة التي تشجع وتنمي قدراتهم العقليَّة العليا، ولا يكتفي بتحقيق الأهداف التعليميَّة التي تهتمُّ بحفظ وفهم المادة الدراسيَّة، أو حتى تطبيقاتها العمليَّة كما يشاهدها الطلاب، إنما عليه استخدام أساليب وطرائق تدريسيَّة، وأنشطة تعليميَّة مناسبة، من شأنها المساهمة في تنمية قدراتهم الإبداعيَّة، كما أشارت دراسة دعبوب (٢٠٢٢) إلى أن تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلِّمات العلوم بالمرحلة المتوسِّطة، لها تأثير إيجابي في اكتساب المفاهيم العلميَّة، وتنمية قوة السيطرة المعرفيَّة لدى طالبتهنَّ.

نستخلص مما سبق أهميَّة تنمية مهارات التدريس الإبداعي، لدى المعلِّمين بشكل عامٍّ، ومعلِّمي العلوم بشكل خاصٍّ، كما يتَّضح أن تزويد معلِّمي العلوم بتلك المهارات، يصبح أكثر أهميَّة إذا كانوا يتعاملون مع فئة ذات قدرات خاصة، وهي فئة الموهوبين؛ لذا جاء هذا البحث محاولةً لتنمية تلك المهارات لدى معلِّمي العلوم للموهوبين.

منهجيةً البحث وإجراءاته:

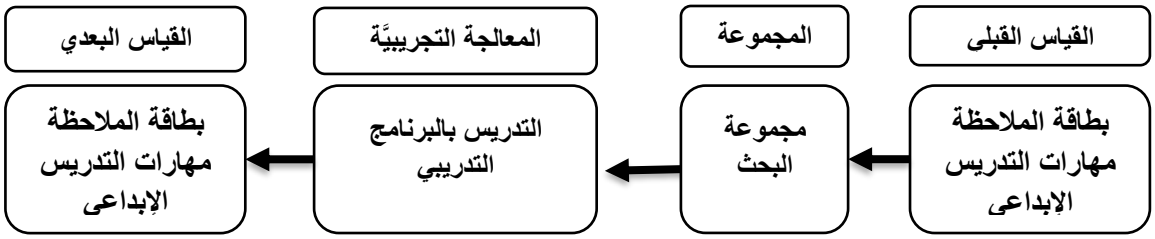
منهج البحث:

استخدم البحث المنهج شبه التجريبي، الذي عرَّفه النعيمي وآخران (٢٠١٥) بأنه: "المنهج الذي يركز على دراسة تأثير متغيِّرما (المستقل) في متغيِّرآخر(تابع)" (ص.٢٠٧)، حيث يتمثَّل المتغيِّرالمستقل في البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، بينما يتمثل المتغيِّرالتابع في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، لدى معلِّمي العلوم للطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسِّطة بإدارة تعليم صبيا.

واعتمد البحث على تصميم المجموعة الواحدة، ذات القياسين القبلي والبعدي (One group befor-after test design)؛ بهدف دراسة فعاليَّة البرنامج التدريبي، في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، لدى معلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسِّطة للطلبة الموهوبين بإدارة تعليم صبيا، ويمكن توضيح التصميم المستخدم في البحث، من خلال الشكل التالي:

شكل١

التصميم شبه التجريبي المستخدم في البحث



مجتمع البحث:

تمثَّل مجتمع البحث في جميع معلِّمي العلوم للموهوبين، بالمدارس الحكوميَّة في المرحلة المتوسِّطة بإدارة تعليم صبيا، والبالغ عددهم- حسب الإحصائيَّة الصادرة من إدارة الموهوبين بتعليم صبيا لعام ١٤٤٤هـ- (٧٧) معلِّمًا.

عينة البحث:

تألفت عينة هذا البحث من (٧) معلِّمين للعلوم، يعملون في مدارس التعليم الحكومي التابعة لمكاتب إدارة تعليم صبيا للعام الدراسي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ، ٢٠٢٢-٢٠٢٣م، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائيَّة المنتظمة، حيث تم تحديد طول فترة المعاينة، من خلال قسمة العدد الإجمالي للمجتمع (٧٧)، على عدد العينة (٧)= ١١؛ ثم اختيار المعلِّم الأول في القائمة، وبإضافة طول فترة المعاينة (١١)، تم اختيار المعلِّم الثاني رقم (١٢)، ثم رقم (٢٣)، وهكذا حتى اكتمال العدد المطلوب (٧) معلِّمين للعلوم، من (٧) مكاتب تعليم مختلفة، والمتمثلة في: مكتب تعليم صبيا، ومكتب تعليم الداير، ومكتب تعليم هروب، ومكتب تعليم ضمد، ومكتب تعليم العيدابي، ومكتب تعليم، ومكتب تعليم الربث.

مادة المعالجة التجريبيَّة للبحث:

تمثَّلت مادة المعالجة التجريبيَّة المستخدمة بهذا البحث، في البرنامج التدريبي المُقترَح، القائم على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، في صورتيه: دليل المدرب، ودليل المتدرب، وقد سار إعدادهما وفق الخطوات التالية:

١. الهدف العامُّ من البرنامج التدريبي المُقترَح: هدف البرنامج التدريبي المُقترَح إلى تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلِّمي العلوم للموهوبين، بالمرحلة المتوسِّطة بإدارة تعليم صبيا.

٢. الأهداف الإجرائيَّة للبرنامج التدريبي المُقترَح: تم تحقيق الهدف العامِّ عن طريق مجموعة من الأهداف الإجرائيَّة أو

التفصيليَّة، حيث بانتهاء المتدرب من البرنامج يكون قادرًا على أن:

- يمتلك المعارف والمعلومات الكافية عن الخصائص العامة للطلاب الموهوبين.
- يوظِّف طرق التشخيص في الكشف والتعرُّف على الطلبة الموهوبين.
- يستخدم البدائل والبرامج التربويَّة عند التدريس للطلاب الموهوبين.
- يمارس مهارة التخطيط للتدريس الإبداعي لتدريس الطلاب الموهوبين، في ضوء المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين.
- يستخدم الطرق والأساليب والإستراتيجيات التدريسيَّة لتدريس الطلاب الموهوبين.
- يمتلك مهارات تنفيذ الدروس بشكل إبداعي، في ضوء المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين.
- يُطبِّق الطرق والأساليب العلميَّة المنظِّمة لتقويم الطلاب الموهوبين والبرامج المقدَّمة لهم.
- يُوظِّف التقنيَّة والتكنولوجيا في أساليب التدريس والتقويم، بما يتناسب مع المواقف التعليميَّة الملائمة، في كلِّ معيار من المعايير المهنيَّة.

٣. أسس بناء البرنامج التدريبي المُقترَح: استند البحث الحالي على مجموعة من الأسس، وهي:

- توظيف المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، في إعداد محتوى البرنامج التدريبي.
- أن يكون محتوى البرنامج متصلًا بأهدافه.
- مراعاة مبدأ الاستمراريَّة عند تنظيم محتوى البرنامج التدريبي، بحيث يتم تقديم الخبرات التعليميَّة بصورة تدريجيَّة، تيسِّر فهم المحتوى، وتتجنَّب تكرار المعلومات وتداخلها.
- تنويع الأنشطة والخبرات والوسائل التعليميَّة المسموعة والمقروءة.
- الاعتدال بين النظريَّة والتطبيق في كلِّ معيار، ودمجها في المواقف المستقبليَّة.
- ملاءمة أهداف البرنامج لمستوى المعلِّمين المتدربين، ومستوى حاجتهم.
- توظيف أحدث التقنيات والأساليب التدريبيَّة في البرنامج.

٤. محتوى البرنامج التدريبي المُقترَح: تضمَّن البرنامج التدريبي جلسات تدريبيَّة تحتوي على:

- المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠).
- معيار (معرفة المفاهيم والأسس التي يرتكز عليها تخصُّص الموهبة)، بمؤشِّراته الفرعيَّة.
- طرق التشخيص في الكشف والتعرُّف على الطلبة الموهوبين.
- البدائل والبرامج التربويَّة عند التدريس للطلاب الموهوبين.
- معيار (الطرق والإستراتيجيات التدريسيَّة الخاصة بالطلاب الموهوبين).
- معيار (تقنيات المعلومات والتكنولوجيا) بمؤشراته الفرعيَّة.
- معيار (طرق وأساليب تقويم الطلاب الموهوبين والبرامج المقدَّمة لهم) بمؤشراته الفرعيَّة.

وقد تم تنظيم محتوى البرنامج التدريبي في عدد من الجلسات التدريبيَّة، بلغ عددها (١٠) جلسات تدريبيَّة، لمدة (٢٠) ساعة تدريبيَّة، مقسَّمة على (٥) أيام، بواقع جلستين، وتستمرُّ كلُّ جلسة تدريبيَّة ساعتين.

٥. مهارات التدريس الإبداعي المتضمَّنة بالبرنامج التدريبي

تضمَّن البرنامج التدريبي المُقترَح في ضوء المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين المهارات التدريسيَّة التالية:

أ) مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بمرحلة التخطيط، وشملت المهارات الفرعيَّة التالية:

- مهارة اختيار المحتوى وتنظيمه، وتشتمل على: (اختيار المحتوى وتنظيمه بما يتناسب مع أنماط تعلم الطلاب، وتنظيم المحتوى بما يتناسب مع إستراتيجيات التدريس المستخدمة، والاستعانة بالبرامج التقنيَّة في تنظيم المحتوى، وتحديد المحتوى الذي يمكن من خلاله تنمية مهارات التفكير).
- مهارة صياغة أهداف عمليَّة التدريس: وتشتمل على: (صياغة الأهداف صياغة سليمة ومتنوِّعة، صياغة أهداف

تُنمِّي أنماط تفكير مختلفة، وصياغة أهداف تُنمِّي التحليل، والتركيب والتقويم).

- مهارة صياغة الأسئلة الصفيَّة المثيرة للإبداع: وتشتمل على: (صياغة أسئلة تستثير التفكير، ومفتوحة النهاية، ومتناسبة مع أنماط تعلُّم الطلاب، وتُشجِّع على البحث والتقصِّي).
- مهارة اختيار إستراتيجيات التدريس المحقِّقة لأهداف التدريس الإبداعي: وتشتمل على: (التخطيط للإستراتيجيَّة بطريقة صحيحة، واختيارها بما يُحقِّق الأهداف التعليميَّة، وتساعد على تنمية التفكير الإبداعي، والتمكُّن من التكنولوجيا، ودمجها مع الإستراتيجيات التدريسيَّة بطريقة إبداعيَّة).
- مهارة اختيار الوسائل التعليميَّة المحققة لأهداف التدريس الإبداعي: وتشتمل على: (اختيار الوسائل والمعينات المبتكرة المناسبة، وبما يُحقِّق الأهداف، وينمِّي التفكير، ويُتيح للمتعلِّمين فرصة الاختيار من بينها).
- مهارة تصميم الأنشطة التعليميَّة المحقِّقة لأهداف التدريس الإبداعي: وتشتمل على: (تصميم أنشطة تعليميَّة متنوِّعة تنمِّي التفكير، وتحقِّق الأهداف، وتقوم على أساس التعاون، ومرتبطة بالمحتوى، ومتوافقة مع المرحلة التعليميَّة).

ب) مهارات التدريس الإبداعي المتعلِّقة بمرحلة التنفيذ، وشملت المهارات الفرعيَّة التالية:

- مهارة التهيئة الإبداعيَّة: وتشتمل على: (التمهيد بمقدِّمة إبداعيَّة مشوِّقة، والتأكُّد من عدم وجود فهم خاطئ، أو تعديله إن وُجد، وتنشيط ذاكرة الطلاب باسترجاع الخبرات السابقة، وربط الدرس بالواقع).
- مهارة إدارة الصفِّ بطريقة إبداعيَّة: وتشتمل على: (التمكُّن من المادة العلميَّة، والقدرة على حلِّ المشكلات التقنيَّة، وترك الطلاب في حالة إثارة فكريَّة، وإتاحة الفرصة لتعليم الأقران، واستخدام برامج تكنولوجيَّة للمساعدة في إدارة الصفِّ بما يتناسب مع المرحلة الدراسيَّة، والتمكُّن من استخدام البرامج التقنيَّة أثناء تنفيذ الدروس).
- مهارة الاستجابة المحفِّزة للإبداع: وتشتمل على: (الترحيب بجميع أفكار الطلاب، تنقيح قائمة الأفكار المتشابهة، الحثّ على تبادل الأفكار المطروحة لنقاش، تجنُّب إصدار أحكام نقديَّة على الأفكار، أو ألفاظ محبطة للتفكير تحوُّل دون التعمُّق في المعالجات المعرفيَّة للمهمات المطروحة، والتشجيع على العمل بشكل فردي أو جماعي لاستمطار الأفكار).
- مهارة غلق الدرس: وتشتمل على: (مراعاة توفير الوقت المناسب للغلق، بحيث يكون الغلق مناسب للمحتوى، وإتاحة الفرصة للطلاب لغلق الدرس بالطرق التي تناسبهم، واستخدام التطبيقات التقنيَّة المناسبة لمرحلة الغلق).

ج) مهارات التدريس الإبداعي المتعلِّقة بمرحلة التقويم، وشملت المهارات الفرعيَّة التالية:

استخدام التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، ومراعاة الفروق الفرديَّة، وارتباط التقويم بالأهداف، وتوظيف التطبيقات التقنيَّة المناسبة لمتابعة أداء الطلاب، واستخدام عبارات متنوِّعة عند التقويم؛ لتحفيزهم بشكل مستمرٍّ، استخدام أساليب تقويم إلكترونيَّة مناسبة ومرتبطة مع المحتوى، وتقديم التغذية الراجعة باستخدام البرامج المتنوِّعة.

٦. طرق وأساليب التدريب في البرنامج التدريبي: تم الاعتماد على عدَّة أساليب تدريبيَّة في ضوء أهداف البرنامج، ومنها: (المحاضرة التفاعليَّة، والمناقشة والحوار، وتمثيل الأدوار، والورش التعليميَّة، التعلُّم التعاوني، العصف الذهني، إستراتيجية طرح الأسئلة، إستراتيجيَّة حلِّ المشكلات، جداول التعلُّم KWL، التعلُّم الذاتي، الرؤوس المرقَّمة)، حيث تم تنفيذ الجلسات التدريبيَّة حضوريًّا وجهًا لوجه مع المعلِّمين.

٧. الأنشطة التعليميَّة المستخدمة في البرنامج التدريبي المُقترَح: تمثلت الأنشطة في: (الأنشطة الإثرائيَّة التي تُثري المادة التعليميَّة، تكليفات لأجل الحصول على المعلومات وتبادلها، من خلال الوسائط الالكترونيَّة، أنشطة المناقشة والحوار، أنشطة العصف الذهني الجماعي، أنشطة التلخيص، أنشطة البحث عن المعلومات).

٨. الوسائل والموادُّ المستخدمة في البرنامج التدريبي المُقترَح: من الوسائل والموادِّ التي استخدمت أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي ما يلي: جهاز العرض (Data Show)، العرض التقديمي (Power Point)، أوراق العمل، جهاز الحاسب الآلي، السبورة التفاعليَّة، مقاطع فيديو توضيحيَّة.

٩. أساليب تقويم البرنامج التدريبي المُقترَح: تنوَّعت طرق تقويم البرنامج التدريبي، وشملت على تقويم قبلي وبعدي، من خلال اختبار المهارات التدريسيَّة لمعلِّمي العلوم، في ضوء المعايير المهنيَّة للمعلِّمين، يُطبَّق قبل البرنامج التدريبي وبعده، وتقويم تكويني للمتدرِّبين أثناء البرنامج التدريبي، من خلال أوراق العمل الفرديَّة والجماعيَّة داخل قاعة التدريب، إضافة إلى التقويم الذاتي للمتدرِّب نهاية كلّ جلسة تدريبيَّة، وتقويم أداء المدرِّبة من قبل المتدرِّبين في نهاية البرنامج التدريبي، وتقويم البرنامج التدريبي من قبل المتدرِّبين في نهاية البرنامج التدريبي.

١٠. ضبط البرنامج التدريبي المُقترَح:

بعد الانتهاء من إعداد دليل المدرِّب للبرنامج التدريبي المُقترَح، ودليل المتدرِّب، تم عرض دليل المعلِّم على مجموعة من السادة المحكَّمين المتخصِّصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وعددهم (٥)؛ لإبداء ملاحظاتهم عليه، فيما يتعلَّق بجوانب: الأهداف الإجرائيَّة للبرنامج التدريبي المُقترَح، ومحتوى البرنامج التدريبي المُقترَح، ومهارات التدريس الإبداعي المتضمَّنة بالبرنامج التدريبي، والأنشطة التعليميَّة المستخدمة في البرنامج التدريبي المُقترَح، وأساليب تقويم البرنامج التدريبي المُقترَح، وصلاحيَّة الدليل للاستخدام من قبل المدرِّب داخل حجرة التدريب، والسلامة العلميَّة، والصياغة اللغويَّة للمحتوى العلمي المتضمَّن بالدليل، ويوضِّح جدول (١) نسب اتِّفاق المحكمين حول عناصر التحكيم:

جدول ١ نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم المرتبطة بدليل المدرب

عناصر التحكيم	طالب بتعديلات	نسب الاتفاق
الأهداف الإجرائيَّة للبرنامج التدريبي المُقترَح.	١	٨٠٪
محتوى البرنامج التدريبي المُقترَح.	٥	١٠٠٪
مهارات التدريس الإبداعي المتضمنة بالبرنامج التدريبي.	٥	١٠٠٪
الأنشطة التعليميَّة المستخدمة في البرنامج التدريبي المُقترَح.	٤	٨٠٪
أساليب تقويم البرنامج التدريبي المُقترَح.	٥	١٠٠٪
صلاحيَّة الدليل للاستخدام من قبل المدرب داخل حجرة التدريب.	٥	١٠٠٪
السلامة العلميَّة، والصياغة اللغويَّة للمحتوى العلمي المتضمن بالدليل	٣	٦٠٪

وقد اقترح بعض السادة المحكَّمون إجراء تغييرات ضروريَّة، تتعلَّق بإعادة صياغة بعض الأهداف الإجرائيَّة للبرنامج التدريبي المُقترَح، وكذلك إضافة بعض الأنشطة، مثل أنشطة التلخيص، و أنشطة العصف الذهني، و أنشطة لعب الأدوار، بالإضافة إلى إعادة صياغة بعض المعارف المتضمَّنة بجلسات دليل المدرب، فيما يخصُّ مهارات التدريس الإبداعي، وقد أخذت هذه الملاحظات في الاعتبار؛ حيث كانت هذه الملاحظات مهمَّة، ومفيدة في تصميم تنظيم، وإعداد قواعد صحيحة يقوم الدليل عليها، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكَّمون أصبح الدليل في صورته الأوليَّة جاهزًا للتطبيق استطلاعيًّا.

أداة البحث:

تمثَّلت أداة جمع البيانات بهذا البحث في بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي لمعلِّمي العلوم بإدارة تعليم صبيا؛ للتمكُّن من رصد فعاليَّة البرنامج التدريبي على عينة البحث، وذلك وفق الخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس فاعليَّة البرنامج التدريبي المُقترَح، في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلِّمي العلوم للموهوبين، في المرحلة المتوسِّطة بإدارة تعليم صبيا، من خلال قياس مستوى تلك المهارات، قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده.

٢. مصادر بناء بطاقة الملاحظة: تمّ إعداد الصورة الأوليَّة لبطاقة الملاحظة، من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدِّراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، ومنها: (الحصان والجبر، ٢٠١٤؛ حسين، ٢٠١٩؛ دعبوب، ٢٠٢٢؛ سلام، ٢٠١٨؛ الشمري وآخرون، ٢٠١٩)؛ حيث تمَّت صياغة عبارات البطاقة في صورة عبارات سلوكيَّة قصيرة تصف سلوكًا واحدًا يمكن ملاحظته في سلوكيات معلِّمي العلوم للموهوبين أفراد العينة، وقد رُوعِيَ عند صياغة عبارات بطاقة الملاحظة

أن تتَّفق مع أهدافه وطبيعته من ناحية، والمجالات التي تنتمي إليها من ناحية أخرى.

٣. صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة: حيث تضمَّنت على: البيانات الأوليَّة، وهي: (اسم المعلِّم، رقم الملاحظة، وتاريخها)، ويتم تسجيلها من قبل الملاحظ، والتعليمات العامة، التي تمَّت صياغتها من خلال توضيح الهدف من البطاقة، وكيفيَّة استخدامها للتعبير عن مدى تو افر كلِّ مهارة لدى المعلِّم.

٤. تحديد مهارات التدريس الإبداعي: تتمثَّل مهارات التدريس الإبداعي في المهارات المتعلِّقة بمرحلة: التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويندرج تحت كلِّ مهارة مجموعة من الممارسات التدريسيَّة.

٥. إعداد الصورة الأوليَّة لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي: تكوَّنت البطاقة في صورتها الأوليَّة من ثلاثة محاوررئيسة، وهي: مهارات التدريس الإبداعي المتعلِّقة بمرحلة التخطيط، بو اقع (٢٣) مهارة، مهارات التدريس الإبداعي المتعلقة بمرحلة التنفيذ، بو اقع (٢٠) مهارة، ومهارات التدريس الإبداعي المتعلقة بمرحلة التقويم، بو اقع (٧) مهارات.

٦. تقدير درجات بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي: تم تقدير درجات بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي، وفق الجدول (٢):

جدول ٢ *تقدير درجات بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي*

الفئة	ضعيف	متوسِّط	كبير
الدرجة	١	٢	٣
الوصف	يؤدِّي المهارة مع أخطاء كثيرة	يؤدِّي المهارة بعدد قليل من الأخطاء	يؤدِّي المهارة بدون أخطاء وبدون توجيه من المدرِّب

٧. التحقُّق من الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة: بعد الانتهاء من إعداد بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي في صورتها الأوليَّة، تم عرضُها على مجموعة من السادة المحكَّمين المتخصِّصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وعددهم (٥) لإبداء ملاحظاتهم عليها فيما يتعلَّق بجو انب: الشكل العام للبطاقة، وتعليماتها العامة، ومدى مناسبة عبارات البطاقة لأهدافها والغرض منها، ومدى مناسبة صياغة عبارات البطاقة للمهارات الثلاث الرئيسة بها، وكذلك سلامة العبارات من الناحيَّة العلميَّة؛ ووفقًا لآراء وملاحظات السادة المحكَّمين تمَّت إعادة صياغة بعض العبارات الفرعيَّة، لتصبح البطاقة جاهزة للتطبيق الاستطلاعي مكوَّنة من (٥٠) عبارةً فرعيَّة.

٨. الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة: لتحديد الاتساق الداخلي لعبارات بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي؛ طُبِّقت البطاقة على عينة استطلاعيَّة بلغت (١٠) من معلِّمي العلوم؛ حيث قام الباحثان بتطبيقها؛ ثم تمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين درجة كلِّ عبارة فرعيَّة والدرجة الكليَّة للبطاقة، وبين الدرجة الكليَّة لكلِّ عبارة والدرجة الكليَّة للمهارة الرئيسة، من خلال برنامج الحزمة الإحصائيَّة SPSS، ويمكن توضيح ذلك بالجداول التالية:

جدول ٣ *معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلِّ عبارة سلوكيَّة فرعيَّة وبين الدرجة الكليَّة لبطاقة الملاحظة والدرجة الكليَّة للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها (ن=١٠)*

مهارات التخطيط			مهارات التنفيذ			مهارات التقويم		
م	الارتباط بالدرجة الكليَّة	الارتباط بالمهارة	م	الارتباط بالدرجة الكليَّة	الارتباط بالمهارة	م	الارتباط بالدرجة الكليَّة	الارتباط بالمهارة
١	٠,٦٢٠	٠,٨٠٠	٢٤	٠,٥٨١	٠,٥٩٢	٤٤	٠,٦٦٧	٠,٧٥١
٢	٠,٨٠٧	٠,٧٥٣	٢٥	٠,٦٩٢	٠,٦٨٣	٤٥	٠,٨٧٥	٠,٧٤٩
٣	٠,٦٨٩	٠,٤٩٣	٢٦	٠,٦٥٨	٠,٦١٦	٤٦	٠,٥٩٦	٠,٨٢٠
٤	٠,٧٣٩	٠,٨٤٣	٢٧	٠,٦٠٢	٠,٦١٢	٤٧	٠,٨٧٤	٠,٨٧٣

مهارات التخطيط			مهارات التنفيذ			مهارات التقويم		
م	الارتباط بالدرجة الكليَّة	الارتباط بالمهارة	م	الارتباط بالدرجة الكليَّة	الارتباط بالمهارة	م	الارتباط بالدرجة الكليَّة	الارتباط بالمهارة
٥	٠,٨٠٧	٠,٩٢٨	٢٨	٠,٥٠٤	٠,٥٠٠	٤٨	٠,٧٨١	٠,٧٦٠
٦	٠,٨٠٧	٠,٩٢٨	٢٩	٠,٨٢٧	٠,٨٢٢	٤٩	٠,٦٦٧	٠,٨٣٨
٧	٠,٨٨٧	٠,٨١٥	٣٠	٠,٨٢٢	٠,٨٣١	٥٠	٠,٤٦٢	٠,٦٧٠
٨	٠,٨٢٧	٠,٦٧٤	٣١	٠,٧٧٣	٠,٧٦٢			
٩	٠,٨٤٠	٠,٦٥٠	٣٢	٠,٧٥٩	٠,٧٥١			
١٠	٠,٥٠٥	٠,٧٢٢	٣٣	٠,٥٩٣	٠,٥٨٩			
١١	٠,٨٥٣	٠,٦٧٥	٣٤	٠,٦٥٨	٠,٦٤١			
١٢	٠,٩٢٧	٠,٧٣٥	٣٥	٠,٨٠٧	٠,٧٧٦			
١٣	٠,٨٤٣	٠,٦١٨	٣٦	٠,٦٨٨	٠,٦٨٨			
١٤	٠,٧٣٧	٠,٦١٣	٣٧	٠,٨٠٣	٠,٨٣٤			
١٥	٠,٧٤٠	٠,٦٤٣	٣٨	٠,٨٤٩	٠,٨٤٨			
١٦	٠,٧١٥	٠,٥٥١	٣٩	٠,٩٤١	٠,٩٣١			
١٧	٠,٦٣٢	٠,٦١٢	٤٠	٠,٨٦٣	٠,٨٤٨			
١٨	٠,٤١٧	٠,٧٠٥	٤١	٠,٤٨٨	٠,٥٣٢			
١٩	٠,٥٨١	٠,٧٣٧	٤٢	٠,٥٠٧	٠,٥٤٣			
٢٠	٠,٥٨١	٠,٧٣٧	٤٣	٠,٦٦٦	٠,٩٧٧			
٢١	٠,٧١٥	٠,٥٢١						
٢٢	٠,٥٤٨	٠,٥٥٤						
٢٣	٠,٥٨٥	٠,٦٧٦						

يتَّضح من الجدول (٣) أن ثمة ارتباطًا طرديًّا بين العبارات الفرعيَّة والدرجة الكليَّة لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي، لدى عينة البحث الاستطلاعيَّة، حيث تراوحت بين (٠,٤١٧ -٠,٩٤١)، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسِّطة والكبيرة، بينما تراوحت معاملات الارتباط لعبارات محور مهارات التخطيط والدرجة الكليَّة له بين (٠,٤٩٣-٠,٩٢٨)، كذلك تراوحت معاملات الارتباط لعبارات محور مهارات التنفيذ والدرجة الكليَّة له بين (٠,٥٠٠-٠,٩٧٧)، بينما تراوحت معاملات الارتباط لعبارات محور مهارات التقويم والدرجة الكليَّة له بين (٠,٦٧٠-٠,٨٧٣)، وجميعها معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسِّطة والكبيرة، كما تمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة رئيسة والدرجة الكليَّة لبطاقة الملاحظة، كما هو مبيَّن بالجدول رقم (٤):

جدول ٤ معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلِّ مهارة رئيسة والدرجة الكليَّة لبطاقة الملاحظة (ن=١٠)

المهارة الرئيسة	عدد العبارات	الدرجة الكليَّة	م. الارتباط
مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتخطيط	٢٣	٦٩	٠,٨٨٠
مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتنفيذ	٢٠	٦٠	٠,٩٩٨
مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتقويم	٧	٢١	٠,٨٨٣

بقراءة الجدول (٤) يتَّضح أن ثمة ارتباطًا طرديًّا بين المهارات الثلاث الرئيسة المتضمنة بالبطاقة والدرجة الكليَّة لها؛ حيث بلغت معاملات الارتباط لها على الترتيب (٠,٨٨٠؛ ٠,٩٩٨؛ ٠,٨٨٣)، وهي معاملات ارتباط كبيرة؛ وبذلك أصبحت بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي لدى معلِّمي العلوم بإدارة تعليم صبيا، تتمتَّع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

٩. ثبات درجات بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي

تمَّ حساب ثبات درجات بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي لمعلِّمي العلوم بإدارة تعليم صبيا، وذلك بحساب ما يُعرَف بثبات الاتساق (تقدير التوافق بين الملاحظين)؛ حيث قام الباحثان بإجراء عمليَّة ملاحظة- كلٌّ باحث منهما على حدة- لمعلِّم واحد فقط من معلِّمي مادة العلوم؛ ثم قاما بحساب نسبة الاتفاق بين عمليتي الملاحظة لكلٍّ منهما؛ باستخدام معادلة كوهين كابا (Cohen's kappa) لحساب نسبة الاتفاق بين عمليتي الملاحظة، وصيغتها (طعيمة، ٢٠٠٤، ص.٢٣١): K=PA-PC / 1- PC؛ حيث K معامل ثبات كابا، PA نسب الاتفاق الملاحظة، PC نسب الاتفاق المتوقَّعة بالصدفة، ويوضِّح جدول (٥) معامل ثبات (كوهين كابا) بين ملاحظتي الباحثين باستخدام برنامج SPSS:

جدول ٥ معامل ثبات (كوهين كابا) بين ملاحظتي الباحثان لأحد معلِّمي العلوم بإدارة تعليم صبيا، في بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي (ن=١)

الملاحظة		الباحث الثاني			المجموع
الفئات		ضعيفة	متوسِّطة	كبيرة	
الباحث الأول	ضعيفة	١	٠	٠	١
	متوسِّطة	١	٧	١	٩
	كبيرة	٠	٤	٣٦	٤٠
المجموع		٢	١١	٣٧	٥٠
قيمة معامل الثبات		٠,٦٧٤			

يتَّضح من الجدول (٥) أن معامل الثبات بين عمليتي ملاحظة الباحثين لأحد معلِّمي العلوم على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ككل بلغ (٠,٦٧٤)، وهو معامل ثبات كبير، وفقًا لتفسير سُلَّم تقدير الثبات الذي اقترحه لاندر وكوتس، في ضوء معادلة كوهين كابا، كما يلي (طعيمة، ٢٠٠٤، ص٢٣٢):

جدول ٦ *سلم تقدير الثبات وفق معادلة كوهين كابا*

معامل الثبات	درجته
٠,٢-٠	سطحي
٠,٤-٠,٢١	عادي
٠,٦٠ -٠,٤١	متوسِّط
٠,٨٠ -٠,٦١	كبير
١-٠,٨١	تام

وبذلك يتَّضح أن بطاقة الملاحظة على درجة كبيرة من الثبات، وأنها صالحة كأداة للقياس في هذا البحث، في ضوء خصائص عينته.

تنفيذ البحث: نُفذ البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ، وفق المراحل التالية:

المرحلة الأولى: وتم فيها الحصول على موافقة إدارة التعليم بمنطقة صبيا، لتطبيق البرنامج التدريبي وأداة البحث على معلِّمي العلوم للطلاب الموهوبين، ثم إجازة البرنامج التدريبي من قبل لجنة تحكيم الحقائب بإدارة الموهوبين بتعليم صبيا، ولجنة تحكيم الحقائب التدريبيَّة بإدارة التطوير المهني التعليمي بصبيا، وتحديد موعِد إقامة البرنامج التدريبي، ونشر إعلان للبرنامج التدريبي يتضمَّن عنوانه، ومواعيد إقامته، والفئة المستهدفة، عبر موقع إدارة التطوير المهني التعليمي بمنطقة صبيا (بنين)، وإنشاء رابط القاعة من قبل إدارة التطوير المهني بتعليم صبيا، ثم إرسال الرابط إلى الفئة المستهدفة من قبل إدارة التطوير بتعليم صبيا.

المرحلة الثانية: وتم فيها التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي؛ بهدف تحديد مستوى مهارات التدريس الإبداعي لدى عينة البحث، تنفيذ البرنامج التدريبي المُقترَح عن بُعد، والجدول التالي يوضِّح خطة البرنامج التدريبي المُقترَح:

جدول ٧ *خطة البرنامج التدريبي المُقترَح*

اليوم	الجلسة	عنوان الجلسة	الوقت
الأول	١	التعريف بالبرنامج (اللقاء التمهيدي).	١١٠د
	٢	المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين.	١١٠ د
الثاني	٣	الموهبة والأسس التي يرتكز عليها تخصُّص المفاهيم.	١١٠د
	٤	المهارات التدريسيَّة لمعلِّمي الموهوبين.	١١٠ د
الثالث	٥	الطرق والإستراتيجيات التدريسيَّة الخاصة بالطلاب الموهوبين.	١١٠د
	٦	تابع الطرق والإستراتيجيات التدريسيَّة الخاصة بالطلاب الموهوبين.	١١٠ د
الرابع	٧	ماهيَّة التدريس الإبداعي، خصائصه ومبادئه.	١١٠د
	٨	معوِّقات التدريس الإبداعي، ومهاراته.	١١٠ د
الخامس	٩	التخطيط (مفهومه، أهميته، مصادره، مهارات التدريس الإبداعي المتعلِّقة به).	١١٠د
	١٠	تطبيقات عمليَّة لمهارات التدريس الإبداعي (مرحلة التخطيط)، التطبيقات الإلكترونيَّة التي يمكن توظيفها في مهارات التخطيط الإبداعي لدروس العلوم.	١١٠ د
السادس	١١	التنفيذ (ماهيته، مهاراته)، الربط بين معايير معلِّمي الموهوبين وتنفيذ التدريس الابداعي	١١٠د
	١٢	تطبيقات عمليَّة لمهارات التدريس الإبداعي (مرحلة التنفيذ)، التطبيقات الإلكترونيَّة التي يمكن توظيفها في مهارات التنفيذ الإبداعي لدروس العلوم.	١١٠ د
السابع	١٣	التقويم (مفهومه، مهاراته)، الربط بين معايير معلِّمي الموهوبين وتقويم التدريس الإبداعي.	١١٠د
	١٤	تطبيقات عمليَّة لمهارات التدريس الإبداعي (مرحلة التقويم)، التطبيقات الإلكترونيَّة التي يمكن توظيفها في مهارات التقويم الإبداعي لدروس العلوم.	١١٠ د
الثامن	١٥	طرق وأساليب تقويم الطلاب الموهوبين والبرامج المقدمة لهم.	١١٠د
	١٦	الختام والتقويم.	١١٠ د

المرحلة الثالثة: وتمَّ فيها التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي؛ لتحديد فاعليَّة البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى عينة البحث، من خلال رصد الدرجات؛ تمهيدًا للمعالجة الإحصائيَّة.

الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في البحث:

اعتمد البحث الحالي على الأساليب الإحصائيَّة التالية:

- معامل ارتباط بيرسون؛ لحساب الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي.
- معادلة كوهين كابا لحساب ثبات درجات بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي لمعلِّمي العلوم.
- اختبار ولكوكسون Wilcoxon لحساب دلالة الفروق بين رُتب درجات أفراد عينة البحث، في التطبيقين القبلي والبعدي، لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي لمعلِّمي العلوم للموهوبين.
- معادلة حساب حجم التأثير (r) لحساب حجم تأثير البرنامج التدريبي المُقترَح، في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، لدى معلِّمي مادة العلوم بإدارة تعليم صبيا.

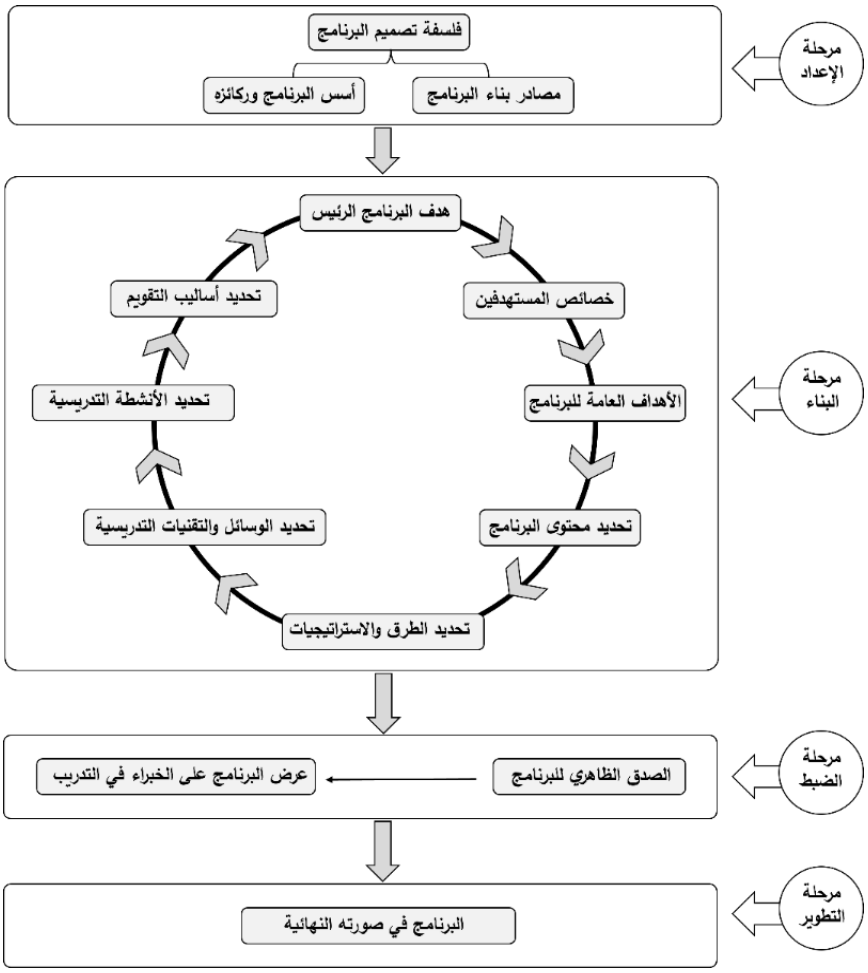
عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة البحث:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينصُّ على: ما صورة البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين في المملكة العربيَّة السعوديَّة؟ "تم اتباع مجموعة من الخطوات والإجراءات التفصيليَّة التي تضمَّنت بناء البرنامج التدريبي المُقترَح القائم على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين لتنمية مهارات التدريس الإبداعي، وضبطه وتطويره؛ للوصول للصورة النهائيَّة للبرنامج، والشكل التالي يوضِّح موجز تلك الخطوات والإجراءات.

شكل ٢

خطوات إعداد البرنامج التدريبي



ثانياً: النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثاني من أسئلة البحث:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث: والذي نصَّ على: ما فاعليَّة البرنامج التدريبي المُقترَح القائم على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، لدى معلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسِّطة في إدارة تعليم صبيا؟ تم اختبار صحة فرض البحث والذي نصَّ على أنه: "لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (α=0.05) بين متوسِّطي رُتب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي، لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ككل، ولكلِّ مهارة رئيسة على حدة"، وللتحقُّق من صحة الفرض السابق؛ تمَّ حساب قيم اختبار ويلككسون (Wilcoxon) لدلالة الفروق بين متوسِّطي رُتب أفراد

مجموعة البحث من معلِّمي العلوم للطلاب الموهوبين بإدارة تعليم صبيا بعد التأكُّد من عدم تو افر شروط تطبيق اختبار (ت) للعينات المترابطة؛ حيث بلغ عدد أفراد مجموعة البحث (٧) معلِّمين، وهو أقلُّ من العدد المناسب لاستخدام اختبار (ت)، وهو (٢٥)، كما أن درجات التطبيقين القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي لأفراد عينة البحث، لا تتبع التوزيع الاعتدالي؛ حيث بلغت قيمة اختبار كولمجروف – سيمرنوف (٠,٣١٠)، بدلالة قدرها (٠,٠٤)، بينما تتبع درجات التطبيق البعدي التوزيع الطبيعي؛ فقد بلغت قيمة اختبار كولمجروف–سيمرنوف (٠,١٧٨)، بدلالة قدرها (٠,٢)، وهو ما يستلزم استخدام اختبار ويلككسون، كما تم حساب حجم التأثير للبرنامج التدريبي المُقترَح، في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى عينة البحث من معلِّمي العلوم للموهوبين، بالمرحلة المتوسِّطة في إدارة تعليم صبيا، بدلالة قيمة (z) من العلاقة التي أشار إليها كوليكان (Coolican, 2009, p 395)، وهي: $r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$، حيث N عدد التلاميذ في المجموعتين، ويمكن عرض نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائيَّة (SPSS) للتطبيقين القبلي والبعدي، لبطاقة الملاحظة على مجموعة البحث؛ لتحديد وجود أو عدم وجود فروق بينهما كما يلي:

جدول ٨ قيم (ز) لدلالة الفروق بين متوسِّطي رتب أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ككل، ولكلِّ مهارة رئيسة على حدة (ن= ٧)

مهارات البطاقة		العدد	متوسِّط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (ز)	الدلالة	حجم التأثير (r) ومستواه
التخطيط	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٣٧١	٠,٠١٨ دالة	٠,٨٩ كبير
	الرتب الموجبة	٧	٤	٢٨			
التنفيذ	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٢٠١	٠,٠٢٨ دالة	٠,٨٣ كبير
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥	٢١			
التقويم	الرتب السالبة	١	١	١	٢,٢٠١	٠,٠٢٨ دالة	٠,٨٣ كبير
	الرتب الموجبة	٦	٤,٥	٢٧			
المجموع	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٣٧١	٠,٠١٨ دالة	٠,٨٩ كبير
	الرتب الموجبة	٧	٤	٢٨			

وبقراءة النتائج الواردة بالجدول (٨)؛ اتَّضح ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسِّطي رُتب أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي، لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ككل، لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ز) (٢,٣٧١)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائيَّة المحسوبة (٠,٠١٨)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٥). كما اتَّضح من خلال النتائج المعروضة بالجدول (٨) وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (α = ٠,٠٥)، بين متوسِّطي رتب أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي، للمهارات الرئيسة الثلاث المتضمنة ببطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي، وهي: (مهارات التخطيط، ومهارات التنفيذ، ومهارات التقويم)، لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ز) للمهارات الثلاث على الترتيب (٢,٣٧١؛ ٢,٢٠١؛ ٢,٢٠١)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائيَّة المحسوبة (٠,٠١٨؛ ٠,٠٢٨)، وجميعها أقلُّ من قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٥).
- حجم التأثير للبرنامج التدريبي المُقترَح في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ككل، لدى معلِّمي العلوم للموهوبين كان كبيرًا؛ حيث بلغت قيمة (r) للبطاقة ككل ككل (٠,٨٩)، كما جاء حجم التأثير للبرنامج التدريبي في تنمية المهارات الرئيسة الثلاث المتضمنة بالبطاقة كبيرًا؛ حيث بلغت قيمة (r) لهما على الترتيب (٠,٨٩، ٠,٨٣؛ ٠,٨٣)؛ حيث أشار كوليكان (Coolican, 2009, p.395) إلى أن قيم حجم التأثير تفسر على النحو (r=0.1 "صغير؛ r=0.3 "متوسِّط؛ r=0.5 "كبير).

وفي ضوء ما تم عرضُه من نتائج؛ تم رفض الفرض الصفري الأول، ونصُّه: لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (α=0.05) بين متوسِّطي رتب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي، لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي

ككل، ولكلِّ مهارة رئيسة على حدة، وقبول الفرض البديل ونصُّه: يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (α=0.05) بين متوسِّطي رُتب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ككل، ولكلِّ مهارة رئيسة على حدة، لصالح التطبيق البعدي، وبهذا أمكن الإجابة عن السؤال الثاني للبحث، ونصُّه: ما أثر البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، لدى معلِّمي العلوم للموهوبين في المرحلة المتوسِّطة بإدارة تعليم صبيا؟ بأنه يوجد أثر كبير للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، لدى معلِّمي العلوم للموهوبين في المرحلة المتوسِّطة.

ويعزو الباحثان النتيجة السابقة إلى عديد من الأسباب، أبرزها:

- ارتباط المادة التدريبيَّة بأهداف البرنامج، واستنادها على مبادئه، وشمولها للمعايير المهنيَّة الرئيسة والفرعيَّة لمعلِّمي الموهوبين، وربطها بالمهارات التدريسيَّة اللازمة لمعلِّمي العلوم للموهوبين، في ضوء تلك المعايير؛ مما كان له الأثر الواضح في فهم فهمهم للمعايير المهنيَّة، والتي انعكست بدورها على تنمية المهارات التدريسيَّة لديهم.
- مساهمة البرنامج التدريبي في اكساب معلِّمي الموهوبين عدد من المهارات والمعارف والاتجاهات اللازمة لتطوير السلوك المهني، مما انعكس بشكل إيجابي على الأداء والاعتقادات والثقة بالذات، وهذا يتَّفق مع دراسة (Ahman, Gunnarsson&Edfors, 2015).
- مساهمة البرنامج التدريبي بدور أساسي في تعزيز مهارات التدريس الإبداعيَّة لدى المعلِّم؛ حيث عمل على رفع كفاءته الذاتيَّة، واعتقاده بقدرته على أداء المهام والأعمال المطلوبة منه بكفاءة وإتقان، ويعود سبب ذلك إلى أحد أهداف البرنامج التدريبي المتمثل في تلبية احتياجات المعلِّم؛ من أجل تعزيز ثقته بنفسه، وبقدرته على إنجاز كلِّ ما مطلوب منه بكفاءة وجودة عالية، وهذا يتَّفق مع دراسة (McKeown, et al, 2016).
- تضمين البرنامج التدريبي تقويمًا ذاتيًّا، ساعد معلِّمي العلوم للموهوبين على التركيز في المعارف والمهارات التي يملكونها حول البرنامج التدريبي، ومن ثم إدراك أوجه القصور ومدى الحاجة إلى امتلاك المهارات التدريسيَّة الإبداعيَّة، في ضوء المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، مما انعكس على تنمية أوجه القصور في مهارات التدريس الإبداعيَّة.
- تَضمَّن البرنامج التدريبي المُقترَح عنصرًا غاية في الأهميَّة، وهو التغذية الراجعة الفوريَّة التي أتاحت للمعلِّمين فرصة للتعرُّف على نقاط الضعف، في ممارستهم لمهارات التدريس الإبداعي، وتحصيلهم للمعارف والمعلومات المرتبطة بأنشطة المحتوى المرتبطة بتلك المهارات.
- التنوُّع في استخدام أساليب التقويم خلال البرنامج التدريبي؛ حيث لم يقتصر التقويم على أساليب التقويم التي تركز على حفظ المعلومات واستدعائها؛ حيث تم التركيز على عمليَّة التقويم الذاتي، من خلال بطاقات تقييم الذاتي، وتقويم الأقران، وإجراء المناقشات، وتكليف المعلِّمين بالبحث عن معلومات أكثر حول مهارات التدريس الإبداعي، وطرق تنفيذها وممارستها بشكل جيد داخل الصفِّ؛ الأمر الذي أدَّى إلى انخراطهم بشكل متزايد في ممارسة تلك المهارات المتضمَّنة بالبرنامج.

وقد اتَّفقت النتيجة سالفة الذكر مع ما أشارت إليه بعض الدِّراسَات والبحوث السابقة؛ حيث اتَّفقت مع نتيجة دراسة (Gunawan &Shieh, 2016) التي أشارت إلى فاعليَّة طريقة المعرفة التشاركيَّة، خلال المجتمعات الافتراضيَّة، في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلِّمي العلوم، كما اتَّفقت مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة تريسا كرمان (Creman, 2015) التي أسفرت عن فاعليَّة التعلُّم الذاتي للمعلِّم، والتجمُّعات المهنيَّة للمعلِّمين، والزيارات المتبادلة فيما بينهم، في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، كما اتَّفقت مع ما أشار إليه عدد من الدِّراسَات، من أنه يمكن تنمية مهارات التدريس الإبداعي عن طريق البرنامج التدريبيَّة، كدراسة كلٍّ من: (عبد الكريم ومحمود، ٢٠١٥؛ مهدي، ٢٠١٩)، كما اتَّفقت مع نتائج دراسة دعبوب (٢٠٢٢) التي أوضحت نتائجها فاعليَّة برنامج تدريبي مُقترَح، قائم على أنموذج TPACK لتنمية مهارات التدريس الإبداعي، لدى معلِّمات العلوم بالمرحلة المتوسِّطة.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج؛ فإن البحث الحالي يُوصي بما يلي:

- تقديم توصية للمسؤولين عن إعداد وتطوير برامج تدريب معلِّمي الموهوبين، بتبنِّي المعايير المهنيَّة للمعلِّمين، الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠).
- نشر ثقافة تقييم المهارات التدريسيَّة الإبداعيَّة لمعلِّمي الموهوبين، على أساس المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، لدى المعلِّمين والمشرفين، وأهميَّة اعتمادها في تقويم أداء المعلِّمين.
- نتيجة للأهميَّة التطبيقيَّة للمعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، والتي أثَّرت بشكل مباشر في المهارات التدريسيَّة للمعلِّمين؛ تتَّضح أهميَّة التركيز على عقد برامج تدريبيَّة متخصِّصة في مجال عملهم.
- الاستفادة من البرنامج التدريبي المُقترَح القائم على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين، في تنمية المهارات التدريسيَّة لمعلِّمات العلوم، في المراحل التعليميَّة المختلفة.

مُقترَحات البحث:

يعدُّ البحث الحالي مقدِّمة لبحوث ودراسات مستقبليَّة، تتناول جوانب أخرى قد تُكمِل ما بدأه هذا البحث، أو تُضيفُ عليه، ومن البحوث والدِّراسَات المستقبليَّة المُقترَحة:

- إجراء دراسة تستهدف التعرُّف على أثر برنامج تدريبي مُقترَح، قائم على المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين؛ لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن.
- إجراء دراسة تستهدف تقييم برامج إعداد معلِّمي الموهوبين، في ضوء المعايير المهنيَّة لمعلِّمي الموهوبين.

المراجع:

أولا: المراجع العربيَّة:

أبو طالب، فؤاد حسين. (٢٠١٦). تقويم الأداء التدريسي لمعلِّمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائيَّة في ضوء مهارات التدريس الإبداعي. *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٩(٤)، ١٣٠-١٧٠.

أحمد، صباح عبد الستار. (٢٠٢٠). فاعليَّة برنامج تدريبي قائم على أنموذج التعلم P5BL في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لمُدرسي اللغة العربيَّة ومُدرساتها. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانيَّة*، (٣)، ٢٤٣-٢٠٨.

الأسود، الزهرة علي. (٢٠١٨). مستوى مهارات التدريس الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائريَّة. *المجلة العربيَّة لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١١(٣٨)، ٦١-٨٤.

الآغا، هاني عبد القادر. (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبيَّة لمعلِّمي المرحلة الثانويَّة في ضوء الكفايات اللازمة لرعاية الطلبة المتفوِّقين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانيَّة*، ٣٣(٦)، ٩٨٩-١٠٣٢.

بحري، صابر؛ وخرموش، منى. (٢٠٢١). تقييم البرامج التدريبيَّة في المنظمة كمدخل لقياس فعاليَّة التدريب في ضوء وسائل التقييم. *مجلة سوسيولوجيا*، ٥(١)، ٧١-٨٥.

بني حمد، حسان علي. (٢٠١٩). المُمارسات التدريسيَّة الصفيَّة لمعلِّمي الموهوبين في ضوء متطلَّبات مجتمع المعرفة في منطقة نجران. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة*، ٨٥(٣)، ٢١-٥٠.

بورنان، خليل. (٢٠١٩). *دور البرامج التدريبيَّة في تنمية الكفايات الإداريَّة لدى العاملين في الإدارات الرياضيَّة ودرجة توافقها مع متطلَّبات إدارة الجودة الشاملة*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة محمد بوضياف- المسيلة، الجزائر.

الجاسم، فاطمة؛ والنهان، موسى. (٢٠١٨). *بناء وتطوير قائمتي خصائص وكفايات معلِّمي الموهوبين في دولة الإمارات العربيَّة المتحدة*. دُبي، دولة الإمارات العربيَّة المتحدة: قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.

الجعافرة، إكرام فلاح محمود. (٢٠١٨). *دور معلِّمي المدارس الحكوميَّة بمحافظة الكرك في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانويَّة من وجهة نظر المشرفين التربويين* (رسالة ماجستير، جامعة مؤتة). قاعدة بيانات دار المنظومة.

جواد، مهدي. (٢٠٢٠). *أثر برنامج تدريبي وفق مدخل MST في الأداء التعليمي لمعلِّمي العلوم في المدارس الابتدائيَّة*. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانيَّة*. ١٠(٣)، ٥٩٧-٦٢٤.

الحجازين، عبد الله عطا الله. (٢٠١٧). معوِّقات الأداء الإبداعي لمعلِّمي العلوم بالمرحلة الأساسيَّة بمنطقة الكرك من وجهة نظر المعلِّمين والمشرفين التربويين. *مجلة التربية*: جامعة الأزهر، ١٧٣(٢)، ١٩٤-٢٢٦.

حسن، إبراهيم محمد. (٢٠١٧). فاعليَّة برنامج تدريبي قائم على المعايير العالميَّة لمعلِّمي الموهوبين في تنمية الكفاءة الذاتيَّة للمعلِّمين والحلِّ الإبداعي للمشكلات الرياضيَّة لدى تلاميذهم الموهوبين. *مجلة كليَّة التربية ببنها*، ١ (١١٠)، ١٠٢-١٥٦.

حسن، حنان عبد السلام (٢٠١٨). تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK في تنمية الأداء التدريسي لدى معلِّمات الدِّراسات الاجتماعيَّة بمرحلة التعليم الأساسي. *مجلة الجمعيَّة التربويَّة للدراسات الاجتماعيَّة*، ١(١٠٣)، ٢٢١-٢٥٣.

حسين، هشام بركات. (٢٠١٩). فاعليَّة برنامج تدريبي قائم على المعايير العالميَّة لمعلِّمي الموهوبين في تنمية الأداءات التدريسيَّة لمعلِّمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائيَّة. *مجلة العلوم التربويَّة*، (٢٠)، ٢٥٥-٣٢٨.

الحصان، أماني محمد والجبر، جبر محمد. (٢٠١٤). فعاليَّة إستراتيجيات نظريَّة تريز في تدريس العلوم على تنمية مهارتي التدريس الإبداعي لدى الطالبات المعلِّمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، *مجلة كليَّة التربية بجامعة الملك سعود*، ٢٦(٣)، ٥٨٣-٦٠٩.

حماد، خليل عبد الفتاح وبدر، يسرى رسمي. (٢٠١٤). *الإبداع في التدريس*. القاهرة: مكتبة الفلاح للتوزيع والنشر.

حواس، خضـرة. (٢٠١٧). إسـتراتيجيات تعليم التفكير- الناقد والابتكاري- كأدوار معاصـرة للمعلِّم. *ورقة مقدَّمة للمؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلِّم وتنميته بالوطن العربي*، رابطة التربويين العرب.

خبايا، ياسـر. (٢٠٢٠). اتجاهات معلِّمي العلوم نحو طلابهم الموهوبين في المرحلة الابتدائيَّة. *المجلة العربيَّة لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤ (١٣)، ١-١٨.

دعبوب، فاطمة سعيد محمد. (٢٠٢٢). *برنامج تدريبي مُقترَح قائم على أنموذج TPACK لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلِّمات العلوم بالمرحلة المتوسِّطة وأثره على اكتساب المفاهيم العلميَّة وتنمية قوة السيطرة المعرفيَّة لدى طالبتهن* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كليَّة التربية، جامعة الملك خالد.

الدوسري، الجوهرة محمد. (٢٠١٨). فعاليَّة إستراتيجيَّة تآلف الأشتات في تدريس التربية الأسريَّة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لتلميذات المرحلة الابتدائيَّة. *المجلة الدوليَّة للعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، (٣)*، ٣٣-٥٤،

الدويش، سليمان بن عبد الله. (٢٠١٩). مدى تحقيق معلِّمي الرياضيات في المرحلة المتوسِّطة بمحافظة الرس المعايير المهنيَّة الوطنيَّة في المملكة العربيَّة السـعوديَّة في أدائهم التدريسـي من وجهة نظرهم والمشـرفين. *مجلة العلوم الانسـانيَّة والادارية*، (١٦)، ٢٤٨-٢٩٣.

راغب، رانيا عادل. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على مدخل الإرشاد Mentoring لتحسين الكفاءة الذاتيَّة في التدريس الاستقصائي لمعلِّمي العلوم المتمرسين Teachers Veteran وتقديرهم لمجتمع التعلم المهني. *المجلة المصريَّة للتربية العلميَّة*، ٢٣(١)، ٢١-٨٨.

رزق، نشـوة شـوقي. (٢٠١٧). دور الأكاديميَّة المهنيَّة للمعلِّمين في التطوير المهني للقيادات التربويَّة (الو اقع- التصـور). *مجلة تطوير الأداء الجامعي*. ٥(٢)، ١-١٩.

زهير، شلابي. (٢٠٢٠). اتجاهات حديثة في بناء البرامج التدريبيَّة. *مجلة أبحاث نفسيَّة وتربويَّة*، ١٠(١)، ١٤٩-١٦٣.

سـعيفان، هدى؛ والسـرور، ناديا. (٢٠١٩). تقييم المناهج وطر ائق التدريس المسـتخدمة في برامج الموهوبين ضـمن المدارس الأساسيَّة الحكوميَّة في غقليم الوسط. الجمعيَّة الأردنيَّة للعلوم التربويَّة، *المجلة التربويَّة الأردنيَّة*، ٤(٤)، ٥٣-٨٠.

سلام، باسم صبري. (٢٠١٨). تقييم الأداء التدريسي لمعلِّمي الدِّراسَات الاجتماعيَّة بالمرحلة الابتدائيَّة في ضوء مهارات التدريس الإبداعي. *المجلة التربويَّة: جامعة سوهاج*، ٥٥، ٣٠٣-٣٤٢.

السـميري، جيلان. (٢٠٢١). تجربة التطوع الرقمي المختص بالتنمية المهنيَّة في التعليم من وجهة نظر القادة والمشـرفين الناشطين في المملكة العربيَّة السعوديَّة. *المجلة العربيَّة للتربية النوعيَّة*، ٥(١٧)، ٥٣ – ٧٨.

الشعيلي، علي هويشل. (٢٠١٠). صعوبات التدريس الإبداعي لدى معلِّمي التعليم الأساسي بسلطنة عمان. المؤتمر العلمي- اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الو اقع والمأمول، ٥١٧-٥٤٢.

الشمراني، سعيد محمد؛ الجلال، محمد. (٢٠٢٧). تصورات معلِّمي العلوم حول أهميَّة استخدام تقنيات تدريس العلوم ومعيقات استخدامها. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (٥٦)، ١-٢٣.

الشمري، عبيد محمد، المنصوري، مشعل بدروالعتل، محمد حمد (٢٠١٩). مدى ممارسة معلِّمي المرحلة المتوسِّطة بالكويت لمهارات التدريس الإبداعي في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة البحث العلمي في التربية: كليَّة النبات للآداب والعلوم والتربية*، ٢٠ (١)، ٢٢٦-٢٧٥.

شوشة، بسمة محمد. (٢٠٢٠). تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى طلاب شعبة الرياضيات بكليات التربية. *مجلة كليَّة التربية*، ٣١(١٢٤)، ٥١٦-٥٥٠.

الشـويلي، فيصـل؛ حبيب، أمجد والمسـعودي، محمد. (٢٠١٦). *أسـاليب التدريس الإبداعي ومهاراته*. عمان: دار صـفاء للنشـر والتوزيع.

الشيوخ، سعاد عبد السلام. (٢٠٢١). مهارات التدريس الإبداعي و أثره على الطلاب. *رابطة الأدب الحديث*، ١٣٧، ٣٠٩-٣٥٥.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيَّة: مفهومه-أسسه-استخداماته*. دار الفكر العربي.

العامري، فيصل يحيى. (٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلِّمي الطلاب الموهوبين وإكسابهم مهارات الإنتاجيَّة الإبداعيَّة. *المجلة الدوليَّة للعلوم التربويَّة والنفسيَّة*، ١(٣٩)، ١٠٩-١٣٨.

عبد الفتاح، محمد عبد الرزاق. (٢٠١٨). مستوى مهارات التدريس الإبداعي لدى معلِّم العلوم وعلاقته بنمونمط التفكيرلدى تلاميذه. *المجلة المصريَّة للتربية العلميَّة*، ٢١(٢١)، ١-٣٣.

عبد الكريم، سحر محمد ومحمود، سماح محمود. (٢٠١٥). فعاليَّة برنامج تدريبي قائم على نظريَّة المرونة المعرفيَّة في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ورفع مستوى الدافعيَّة العقليَّة لدى الطالبات المعلِّمات ذوي الدافعيَّة العقليَّة المنخفضة. *المجلة التربويَّة الدوليَّة المتخصصة*، ٤(١٠)، ٤٠-٧٢.

القرني، عائض محمد. (٢٠٢١). تقييم احتياج التطوير المهني لمعلِّمي الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني السعودي للقياس والتقويم. *المجلة العلميَّة لجامعة الملك فيصل العلوم الإنسانيَّة والإداريَّة*، ٢٢ (١)، ٤٥-٥٢.

محمد، كريمة عبد اللاه (٢٠١٦). برنامج تدريبي مُقترَح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلِّمي العلوم بالمرحلة الإعداديَّة و أثره على تنمية الفهم ومهارات الحلّ الإبداعي للمشكلات لدى طلابهم، *مجلة كليَّة التربية: جامعة بنها*، ٢(١٠)، ١-٥٥.

محمود، خالد محجوب. (٢٠١٨). بناء برنامج تدريبي مُقترَح لتنمية الكفايات التعليميَّة الأدائيَّة لمعلِّمات التعليم قبل المدرسة أثناء الخدمة بولاية الجزيرة. *المجلة الدوليَّة للدراسات التربويَّة والنفسيَّة*، ٣(٣)، ٧٠٤-٧١٩.

المحيميد، يارا عبد الرحمن. (٢٠٢٠). معوّقات تقويم البرامج التدريبيَّة لأعضاء هيئة التدريس باستخدام نموذج كيرك باتريك بمركز تنمية المهارات والقيادات بجامعة القصيم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (٢١)، ١-٤١.

مهدي، ياسر سيد. (٢٠١٩). برنامج تنمية مهنيَّة قائم على الممارسات العلميَّة والهندسي لتنمية مهارات التدريس الإبداعي والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلِّمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي. *دراسات تربويَّة واجتماعيَّة*، ٢٥(١١)، ٦١١-٦٧٤.

المؤتمر الأول للجمعيَّة السعوديَّة للمعلِّم (٢٠١٩، ديسمبر ٤-٥). *المعلِّم متطلبات التنمية وطموح المستقبل*. جامعة الملك خالد.

المؤتمر الخامس لإعداد المعلِّم. (٢٠١٦، فبراير ٢-٤). *إعداد وتدريب المعلِّم في ضوء التنمية ومستجدات العصر*، جامعة أم القرى.

المؤتمر الدولي المعلِّم وعصر المعرفة. (٢٠١٦، نوفمبر، ٢٩-٣٠). *المعلِّم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات*. جامعة الملك خالد.

المؤتمر الدولي لتقويم التعليم. (٢٠١٨، ديسمبر، ٤-٦). *مهارات المستقبل تنميتها وتقويمها*. الرياض.

النعيمي، سعاد جاسم درويش. (٢٠٢١). دور المعلِّم في تنمية المهارات القياديَّة وقدرات التفكير الإبداعي لدى المراهقين من وجهة نظر معلِّمي الحلقة الثانية في إمارة دبي. *المجلة العربيَّة للإعلام وثقافة الطفل*، (١٧)، ٢٣٣ – ٢٥٨.

النعيمي، محمد عبد العال، البياتي، عبد الجبار توفيق وخليفة، غازي جمال. (٢٠١٥). *طرق ومناهج البحث العلمي*. الوراق للنشر والتوزيع.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). *معايير معلِّمي الموهوبين*. متاح على الرابط التالي: https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/profession/TeachersLicensure/Documents/%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1%20%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D9%87%D9%88%D8%A8%D9%8A%D9%86.pdf

ودعاني، ماجد بن ربحان. (٢٠١٩). تأهيل المعلِّمين لإدراك طبيعة الموهبة ورعاية الموهوبين: برنامج دراسات عليا مُقترَح في ضوء المعايير المهنيَّة وتجارب الجامعات العالميَّة الرائدة. *المجلة التربويَّة*، (٦٨)، ٢٦٥٥-٢٦٨٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ahman, N., Gunnarsson, G., &Edfors, I. (2015). In-service Science Teacher Professional Development. Nordina Journal, 11(2), pp. 207-219.

Al- Abdali, N. S. $ Al- Balushi, S. M. (2016). Teaching for creativity by science teachers in grades 5-10. *International journal of Science and Mathematics Education*, 14(2), 251-268.

Ibrahim, M. H. (2015). A program based on task-based teaching approach to develop creative thinking teaching skills for female science teachers in kingdom of Saudi Arabia (KSA). *Education*, 136(1), 24-33.

Kadriu, L. L. Ceka, A., & Bajrami, T. J. (2016). Assessment of teachers in terms of Encouraging and Manifestation of the creative teaching. *Journal of education and practice*, 7(33), 199-206.

McKeown, T. R., Abrams, L. M., Slattum, P. W., & Kirk, S. V. (2016). Enhancing Teacher Beliefs through an Inquiry-Based Professional Development Program. *Journal of education in science, environment and health*, 2(1), pp. 85–

Rowley, J. (2012). Professional development needs of teachers to identify and cater for gifted students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 21(2), 75- 80.

Thompson, T. (2017). Teaching creativity through inquiry science. *Gifted Child Today*, 40(1), 29-42.

Wahsheh, R. A. (2017). Difficulties of Applying Creative Thinking Skills in teaching from the perspective of faculty Members in Najran University, Saudi Arabia, *American Journal of Educational Research*, 5(4), 409-418.

Zainee, N. B. & Noras, J. M. (2013)> Teaching creative Digital Hardware Design. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 102, 464-471.

Cremin, T. (2015). *Creative teachers and creative teaching*. *OAL*, 36-64, Retrieved from, 12/10/2022. https://cutt.us/OaHqd.

Durdu, T. & Dag, F. (2017). Pre-service teachers (TPACK) development and conceptions through a TPACK- based course. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 150-171.

Wahsheh, R. A. (2017). Difficulties of Applying Creative Thinking Skills in Teaching from the Perspective of Faculty Members in Najran University, Saudi Arabia. *American Journal of Educational Research*, 5(4), 409-418.

Gunawan, S. & shieh, C. J. (2016). A study on the effects of Knowledge share in virtual community on creative teaching behaviors and teacher efficacy. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 12(4), 1101-1113.*

Rankin, J., & Brown, V. (2016). Creative Teaching method as a learning strategy for student midwives: A qualitative study. *Nurse education today*, 38, 93-100.

Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics in psychology*. Hodder.

أثر برنامج تدريبي قائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم

إعداد الباحثتان

أ.نادية غرم سعيد الشهري
تخصص كيمياء
معلمة علوم مرحلة ابتدائية
مجمع سدوان التعليمي
ادارة تعليم النماص

أ.بشرى صالح مهدي بوخضر
تخصص احياء
مكتب تعليم الجبيل
الثانوية الخامسة بالجبيل
ادارة تعليم المنطقة الشرقية

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف أثر برنامج تدريبي قائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم، اعتمد البحث على المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي بقياس قبلي وبعدي لمجموعة واحدة، وتم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية من مدرسة الثانوية الخامسة بالجبيل في المنطقة الشرقية ومن مدرسة مجمع سدوان التعليمي بالنماص في المنطقة الجنوبية بلغ عددها (٢٣) معلمة، وتوصل البحث إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) المرتبطة بكل من الأبعاد التالية: طبيعة العلم، وطبيعة الرياضيات، وطبيعة التقنية، والبيئة الحية، والمجتمع البشري، العالم المصمم، وعادات العقل بهدف في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم التالية: طرح الأسئلة وتحديد المشكلات، وتطوير النماذج واستخدامها، وتخطيط الاستقصاءات وتنفيذها، وتحليل البيانات وتفسيرها، واستخدام التفكير الرياضي والحسابي، وبناء التفسيرات وتصميم الحلول، والانخراط في الجدال استنادًا إلى أدلة، والحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيق القبلي- البعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية، لصالح التطبيق البعدي، ووجود حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي القائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم.

Abstract:

The aim of the research is to know the effect of a training program based on the requirements of Project (2061) in developing scientific and engineering practices for science teachers. The research relied on the experimental method with a quasi-experimental design, with a pre and post measurement for one group. The research sample was selected intentionally from the Fifth Secondary School in Jubail in the Eastern Province and from the Sadwan Educational Complex School in Al-Namas in the Southern Province, the number of which was 23 female teachers. The research concluded: preparing a training program based on the requirements of Project (2061) related to each of the following dimensions: the nature of science, the nature of mathematics, the nature of technology, the living environment, human society, the designed world, and the habits of the mind; With the aim of developing the science and engineering practices of the following science teachers: asking questions and identifying problems, developing and using models, planning and carrying out investigations, analyzing and interpreting data, using mathematical and computational thinking, constructing explanations and designing solutions, engaging in evidence-based argument, obtaining, evaluating and communicating information . The results concluded: There are statistically significant differences at the significance level (0.01) between the mean scores of the research sample in the pre-post application of the scientific and engineering practices observation card, in favor of the post application. And the existence of a large impact size of the training program based on the requirements of the project (2061) in the development of scientific and engineering practices among female science teachers.

المقدمة:

يعيش المجتمع اليوم في عالم يتسم بالتطورات المتسارعة في جميع مناحي الحياة، وهو ما أثر في طبيعة المعارف والمهارات والخبرات التي يجب أن يمتلكها أفراد هذا المجتمع، ليكونوا قادرين على مواكبة مستجداته المتسارعة والسير قدمًا في إثرائها ودعمها لضمن عدم توقف عجلة سيرها بما يحقق التقدم والرقي الاجتماعي وبما يسهم في حل مشكلاته وتلبية متطلبات القرن الحادي والعشرين، ولذلك اهتمت دول العالم بتطوير مؤسساتها التعليمية لتكون قادرة على المضي قدمًا في مسايرة ركب التطور المتسارع بما تقدمه من خدمات تعليمية لطلابها تسهم في ربط وتحسين مخرجاتهم التعليمية في ظل متطلباته.

وشهدت التربية العلمية تغيرات جوهرية في الفترة الأخيرة وكان في مقدمة تلك التغيرات بروز مصطلح الممارسات العلمية والهندسية بهدف إعداد القوى العاملة القادرة على دفع قطار التنمية وقد فرض دمج تلك الممارسات في مناهج العلوم ضرورة تو افر معلم كفء قادر على التحرر من القيود المتوارثة من المعلمين السابقين (مهدي، ٢٠١٩).

وقد تز ايدت الدعوات لتبني وتوظيف الممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم واعتبارها حاضنة لتحقيق مخرجات التعلم المتوقعة، حيث إن تضمين تلك الممارسات يمثل مظهرًا رئيسًا وتميزًا في برامج إصلاح وتطوير التربية العلمية (Harris, Sithole & Kibirige, 2017).

وتأتي أهمية الممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم من كونها تعززقدرة الطلاب على بناء وتعميق وتطبيق المعارف حول الأفكار المحورية التخصصية والمفاهيم العابرة لمجالات العلوم (Schwarz, Passmore & Reiser, 2017)، كما يؤكد المجلس القومي للبحوث على أنها تمكن الطلاب من إدراك دور العلم والهندسة في التغلب على التحديات التي تواجه العالم وتوجه نظرهم إلى أهمية الانغماس في دراسة المحيط الذي يعيشون فيه (NRC, 2015).

وقد أكدت عدد من الدراسات على أن دمج الممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم يسهم في تحقيق عدد كبير من مخرجات التعلم ومنها دراسة كل من (Fan & Yu, 2017; McBride, 2018; Rivera, Banavar & Barry, 2018; Rodriguez et al, 2018) التي أشارت إلى الأهمية الكبيرة للممارسات العلمية والهندسية في إحداث نقلة نوعية في تدريس العلوم.

ومع الاهتمام العالمي بتضمين الممارسات العلمية والهندسية في مناهج العلوم، يتفق التربويون على أن نجاح هذا التوجه مرتبط بالدرجة الأولى بمعلم العلوم، نظرًا لما يمثله من أهمية باعتباره الركن الأساسي في أي مشروع يستهدف تطوير المناهج (المحيسن وخجا، ٢٠١٥)، ويعد تضمين الممارسات العلمية والهندسية تحديًا جديدًا بالنسبة لمعلم العلوم، حيث يحتاج إلى التمكن من العمل والتفكير مثل العلماء والمهندسين أثناء سعيه لتدريس المفاهيم المعقدة (Merritt, Chiu, Peters-Burton & Bell, 2018).

ولذلك أصبح من الضروري إعادة النظر في برامج التنمية المهنية للمعلين بحيث يتم تدريبهم على أداء الممارسات العلمية والهندسية ولقد أكدت دراسة كل من (عبد الكريم، ٢٠١٧؛العبوس والرواشدة والخوالدة، ٢٠١٨؛ الشباب، ٢٠١٩؛ الصادق و أبو شقيرو الأستاذ، ٢٠٢١؛ Akella, 2016; Harris, Sithole & Kibirige, 2017; Kang, Donovan & McCarthy, 2018) على ضرورة بناء برامج تنمية مهنية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة تمكنهم من أداء هذه الممارسات وتساعدهم على نقلها إلى طلابهم، وكذلك ضرورة تدريب العملين على إعداد الخطط التدريسية وفق هذا التوجه، والاهتمام بتوظيف هذه الممارسات خلال دروس العلوم اليومية وإعطائها وزن أكبر ضمن تقويم الأداء التدريسي للمعلم.

وقد ظهرت حركات إصلاحية عالمية عدة في التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها، وأصبحت ذات اهتمام واسع النطاق عالميًا و إقليميًا ومحليًا، إلا أن أهمها وأوسعها وأكثرها انتشارًا وتأثيرًا عالميًا هو المشروع (٢٠٦١) بوثائقه ومنشوراته المتمثلة بالعلم للجميع كما ورد في الوثائق العلمية الصادرة عن الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1989) (زيتون، ٢٠١٣).

ويعد مشروع (٢٠٦١) من أهم المشروعات التي ركزت على توظيف مدخل STEM في تدريس العلوم، الذي يمثل رؤية مستقبلية عالمية بعيدة المدى لإصلاح تدريس ومناهج العلوم، والذي يربط بين كل من العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات

(الحازمي والعجمي، ٢٠٢١)، إذ يعالج مشروع (٢٠٦١) موضوعات العلوم المختلفة بإزالة الحدود الفاصلة بينها وبين المواد العلمية والتقنية المتنوعة ويزيد الترابط بينها، لذلك فإن مشروع (٢٠٦١) يقدم رؤية بعيدة المدى للإصلاح التربوي في العلوم (المطرفي، ٢٠١٩).

لذلك أصبح مشروع (٢٠٦١) مؤشرًا لمدى الإصلاحات التي يجب أن تحدث في تدريس العلوم ومناهجها في المستقبل القريب وتعتمد على رؤية بعيدة المدى لنوع المعرفة وطبيعة المهارة التي يجب أن يمتلكها الطلاب في العلوم حتى يستطيعوا العيش في المستقبل، إذ يهدف المشروع إلى تحقيق التنور العلمي الذي يؤكد على مفهوم العلم للجميع وليس لتلك الفئة التي ستدرس التخصصات العلمية في المستقبل فقط، ويتوافق هذا مع متطلبات العصر الحاضر الذي أصبحت الحياة فيه تعتمد بدرجة كبيرة على مدى معرفة الأفراد لمعارف ومهارات علمية أساسية تغطي نطاقًا عريضًا من الخبرة الإنسانية وتمكنهم من أن يكونوا فاعلين في مجتمعاتهم (العلياني، ٢٠١٧).

وقد أكدت عدد من الدراسات على أهمية تضمين متطلبات مشروع (٢٠٦١) في مناهج العلوم ومنها (حتحوت، ٢٠١٩؛ المغربي، ٢٠١٩؛ القشي وخطابية، ٢٠٢١)، كما أكدت دراسة (المطرفي، ٢٠١٩؛ الشهراني، ٢٠٢١) على أهمية إعداد برامج تدريبية مستندة إلى مشروع الإصلاح التربوي للتربية العلمية (٢٠٦١) وأشارت هذه الدراسات إلى أن هذا المشروع يعد استشرافًا للمستقبل في ظل التغيرات العلمية والتقنية، حيث يهتم بالجوانب العقلية من معتقدات وقيم علمية واتجاهات ضرورية لتحقيق التنور العلمي، لذلك من المهم على التركيز على الممارسات التدريسية الملائمة وفقًا لمتطلبات هذا المشروع لتحقيق أهدافه، ومن هذا المنطلق سعى البحث الحالي إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) بهدف تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم.

مشكلة البحث:

تبنت المملكة العربية السعودية المشاريع الحديثة لتطوير التربية العلمية لإعداد الطالب المثقف علميًا ورفع مستوى استعداده للحياة وسوق العمل، وقد أكدت على ذلك ضمن الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام بالمملكة، والتي كان من ضمن أهدافها تحقيق معايير الجيل القادم للعلوم في مناهج وتدريس العلوم، إلا أن طبيعة الممارسات التدريسية التي يتبعها معلمو العلوم في التدريس أدت إلى وجود قصور في كثير من جوانب العملية التعليمية التعلمية للعلوم توافق ما أظهرته نتائج اختبارات التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات (الشباب، ٢٠٢٠).

وفي سياق ذلك أكدت دراسة عز الدين (٢٠١٨) على ضرورة استخدام معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية لأنشطة قائمة على معايير العلوم للجيل القادم لتنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى طلابهم، حيث بينت نتائج دراسة شباب (٢٠١٩) أن مستوى امتلاك معلمات العلوم بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات بعض الممارسات العلمية والهندسية جاء بدرجة ضعيفة وهي: تخطيط وتنفيذ الاستقصاءات؛ وتطوير واستخدام النماذج؛ وبناء التفسيرات؛ وتصميم الحلول؛ والانغماس في الحجج من الأدلة؛ واستخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي، كما أكدت دراسة عفيفي (٢٠١٩) على وجود ضعف في قدرة معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية على أداء الممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم، وأشارت الدراسة إلى عدم وجود فهم كاف لهذه الممارسات وكيفية تطبيقها لدى المعلمين، كما أن هناك احتياج لإعداد برامج تدريبية لتنمية قدرة معلمي العلوم على توظيف الممارسات العلمية والهندسية أثناء تدريس العلوم، ويتفق ذلك مع ما أوصت به دراسة الضالعي (٢٠٢٢) بضرورة تصميم برامج تدريبية وفق معايير العلوم للجيل القادم لتدعيم استخدام معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية للممارسات العلمية والهندسية أثناء التدريس.

وقد أجرت الباحثتان دراسة استطلاعية على مجموعة من معلمات العلوم بمراحل تعليمية مختلفة وتخصصات مختلفة بإجراء مقابلات شخصية للتعرف على مدى توظيفهن للممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم، وقد تبين وجود قصور في فهم واستخدام المعلمات لهذه الممارسات، ووجود احتياجات تدريبية عالية لتنميتها لديهن، كما بينت بعض المعلمات أن متطلبات توظيف هذه الممارسات في تدريس العلوم يحتاج إلى وقت ووسائل تعليمية إضافية مما يعيق قدرتهن على توظيفها، وأن المناهج ذات كثافة عالية في المادة العلمية مما يجعلهن أكثر تركيزًا على إنهاء المناهج في الوقت المخصص حسب توزيع وزارة التعليم لحصص ودروس المناهج، وكل هذه الأمور تشكل فجوة كبيرة بين توظيف الممارسات العلمية

والهندسية وو اقع تدريس العلوم، وفقًا لذلك تحددت مشكلة البحث الحالي بوجود تدني في مستوى الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم، ومن هنا سعى البحث لتضيق هذه الفجوة من خلال تطبيق برنامج تدريبي قائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) والتقصي عن أثره في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم.

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الممارسات العلمية والهندسية التي ينبغي تنميتها لدى معلمات العلوم؟
٢. ما متطلبات مشروع (٢٠٦١) التي ينبغي تحقيقها في تدريس العلوم؟
٣. ما أثر برنامج تدريبي قائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم؟

أهداف البحث:

سعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

١. تعرف الممارسات العلمية والهندسية التي ينبغي تنميتها لدى معلمات العلوم.
٢. تعرف متطلبات مشروع (٢٠٦١) التي ينبغي تحقيقها في تدريس العلوم.
٣. تعرف أثر البرنامج التدريبي القائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم.

فرض البحث:

سعى البحث على التحقق من صحة الفرض التالي:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيق القبلي- البعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث مما يلي:

١. لفت أنظار المسؤولين عن إعداد البرامج التدريبية لإعداد معلمي العلوم لتضمين أنشطة تتطلب تطبيق الممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم بما يسهم في تطبيق طلابهم لهذه الممارسات في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.
٢. لفت أنظار المسؤولين إلى أهمية إعداد برامج تدريبية لمعلمي العلوم في ضوء متطلبات مشروع (٢٠٦١) لما لذلك من أهمية في جعله أكثر قدرة على إزالة الحدود بين المواد العلمية المتنوعة وجعل طلابهم أكثر قدرة على تطبيق العلوم في الحياة الو اقعية.
٣. تقديم برنامج تدريبي قائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم، يمكن أن يسترشد به المسؤولين في إعداد البرامج التدريبي لمعلمي العلوم.
٤. تقديم بطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمي العلوم يمكن أن يسترشد المشرفين على تعليم العلوم لقياس مستوى امتلاك المعلمين لهذه الممارسات.
٥. يفتح البحث مجال لأبحاث مستقبلية حول تطبيق متطلبات مشروع (٢٠٦١) في تدريس العلوم والممارسات العلمية والهندسية.

مصطلحات البحث:

١. مشروع (٢٠٦١):

عرفه الحازمي والعجمي (٢٠٢١) بأنه "حركة إصلاح عالمية ومبادرة شاملة لتحسين تعلم العلوم في مراحل التعلم المختلفة، بدأ عام ١٩٨٥م وسينتهي عام ٢٠٦١م بهدف تحقيق الثقافة العلمية لدى أفراد الشعب الأمريكي" (ص. ٦٩٣).

ويعرف المشروع (٢٠٦١) إجر ائيًا بأنه: مشروع إصلاحي لتحسين قدرة معلمات العلوم على توظيف الممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم من خلال تحقيق عدة متطلبات تربط بين العلوم وعدة مجالات منها: طبيعة العلم،

وطبيعة الرياضيات، وطبيعة التقنية، والبيئة الحية، والمجتمع البشري، العالم المصمم، وعادات العقل، بهدف إزالة الحدود بين العلوم والمواد العلمية المتنوعة بما يجعل طالباتهن أكثر قدرة على توظيف العلوم بالحياة الو اقعية.

٢. الممارسات العلمية والهندسية:

عرفها الشباب (٢٠١٩) بأنها "البعد الذي يمثل الممارسة التطبيقية في الجيل القادم من معايير العلوم، من خلال تكامل الممارسات الرئيسة التي يستخدمها العلماء أثناء قيامهم بالاستقصاء وبناء النماذج والنظريات حول العالم مع مجموعة رئيسة من الممارسات الهندسية التي يستخدمها المهندسون أثناء تصميمهم وبناء نظمهم، ويتكون من ثمان ممارسات مشتركة (ص. ٣٤٥).

وتعرف الممارسات العلمية والهندسية إجر ائيًا بأنه: ممارسات تجعل معلمات العلوم يتصرفن أثناء تدريس العلوم تصرفات العلماء والمهندسين في تطبيق الأنشطة المرتبطة بكل من العلوم المجالات الهندسية من خلال طرح الأسئلة وتحديد المشكلات، وتطوير النماذج واستخدامها، وتخطيط الاستقصاءات وتنفيذها، وتحليل البيانات وتفسيرها، واستخدام التفكير الرياضي والحسابي، وبناء التفسيرات وتصميم الحلول، والانخراط في الجدال استنادًا إلى أدلة، والحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

١. إعداد برنامج تدريبي قائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) المرتبطة بكل من الأبعاد التالية: طبيعة العلم، وطبيعة الرياضيات، وطبيعة التقنية، والبيئة الحية، والمجتمع البشري، العالم المصمم، وعادات العقل بهدف في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم التالية: طرح الأسئلة وتحديد المشكلات، وتطوير النماذج واستخدامها، وتخطيط الاستقصاءات وتنفيذها، وتحليل البيانات وتفسيرها، واستخدام التفكير الرياضي والحسابي، وبناء التفسيرات وتصميم الحلول، والانخراط في الجدال استنادًا إلى أدلة، والحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها.

٢. عينة قصدية من معلمات العلوم

٣. تم تطبيق البحث إحدى المدارس التابعة إدارة التعليم في المنطقة الشرقية وإحدى المدارس التابعة المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية.

٤. تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٤هـ/٢٠٢٢م.

إجراءات البحث:

تضمنت إجراءات البحث التعريف بإجراءات البحث المتمثلة بكل من منهج البحث، ومجتمع البحث وعينة البحث ومواد وأداة البحث والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل نتائج البحث.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي بقياس قبلي وبعدي لمجموعة واحدة وذلك لانتماء هذا البحث إلى فئة البحوث التجريبية التي يتم فيها دراسة أثر المتغير المستقل الذي يمثل في هذا البحث (البرنامج التدريبي القائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١)) على المتغير التابع الذي يمثل في هذا البحث (الممارسات العلمية والهندسية).

مجتمع البحث:

تضمن مجمع البحث جميع معلمات العلوم في الجبيل التابعة للإدارة تعليم للمنطقة الشرقية، وجميع معلمات العلوم في النماص التابعة للإدارة التعليمية للمنطقة الجنوبية في العام ١٤٤٤هـ.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية من مدرسة الثانوية الخامسة بالجبيل في المنطقة الشرقية ومن مدرسة مجمع سدوان التعليمي بالنماص في المنطقة الجنوبية، ذلك لأن الباحثتين تعملان كمعلمات في هاتين المدرستين وسهل ذلك

عليهما تطبيق البرنامج على المعلمات القائمات على العمل في نفس المدرستين والجدول (١) يبين توزع عينة الدراسة حسب المدرسة والتخصص.

جدول (١): توزع عينة البحث حسب المدرسة والتخصص

المدرسة	الثانوية الخامسة بالجبيل	مجمع سدوان التعليمي
التخصص	العدد	العدد
كيمياء	٤	٤
فيزياء	٤	٤
أحياء	٤	٣
المجموع	١٢	١١
المجموع الكلي للعينة	٢٣ معلمة	

مواد البحث وأدواته:

أولًا: مواد البحث: تمثلت مواد البحث بالبرنامج التدريبي القائم متطلبات مشروع (٢٠٦١)، وقد تم تصميمه باتباع الخطوات التالية:

١. تحديد هدف البرنامج: هدف البرنامج التدريبي إلى تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم في ضوء مشروع الإصلاح التربوي للتربية العلمية (٢٠٦١).
٢. مصادر بناء البرنامج: تم الاعتماد على بعض الدراسات السابقة التي تناولت بناء البرامج التدريبية في ضوء مشروع (٢٠٦١) وهي: (المطرفي، ٢٠١٩؛ الشهراني، ٢٠٢١).
٣. تحديد المستهدفين بالبرنامج: استهدف هذا البرنامج معلمات العلوم في مراحل تعليمية متنوعة ومناطق تعليمية مختلفة في المملكة العربية السعودية.
٤. تحديد المحاور الأساسية لمحتوى البرنامج: تكون البرنامج التدريبي من الموضوعات الآتية:
   - مشروع (٢٠٦١).
   - الممارسات العلمية والهندسية في العلوم.
   - تطبيق الممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم في ضوء مشروع (٢٠٦١).
٥. تحديد المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج: تم تقسيم البرنامج إلى (١٠) جلسات، وزعت على خمسة أيام وخصص بواقع جلستين كل يوم وخصص لكل جلسة ساعتين تدريبيتين ليصبح عدد ساعات تدريب البرنامج (٢٠) ساعة تدريبية.
٦. اختيار استراتيجيات التدريب: تم استخدام استراتيجيات مختلفة لتتناسب مع الموضوعات المطروحة وكان من أهم الطرق المستخدمة في التدريب (التعلم التعاوني، التعلم الذاتي، حلقات النقاش، العصف الذهني).
٧. تحديد أنشطة التدريب: ركز البرنامج على الدور النشط للمعلمة المتدربة من خلال مشاركتها في الوصول للمعارف المتضمنة في البرنامج التدريبي ومن ثم تطبيقها من خلال أنشطة في الجلسات التدريبية، وشملت الأنشطة ما يلي:
   - كتابة التقارير.
   - البحث في مصار المعرفة الورقية والإلكترونية.
   - المشاركة في حلقات المناقشة والحوار.
   - الأنشطة الإثرائية.
   - تنفيذ بعض الموضوعات من خلال التطبيق العملي الفردي والجماعي.
٨. تحديد أساليب تقويم البرنامج التدريبي: تضمن البرنامج أساليب التقويم التالية:

- تقويم قبلي بتطبيق بطاقة ملاحظة لمعرفة مستوى تطبيق المعلمات المتدربات للممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم.
- تقويم تكويني أو بنائي وقد تم إجراء هذا التقويم في أثناء اللقاءات التدريبية ونهاية كل جلسة تدريب.
- تقويم نهائي بتطبيق بطاقة الملاحظة لتحقق من أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم المتدربات.

٩. التحقق من صدق البرنامج التدريبي في صورته الأولية: بعد أن تم إعداد البرنامج بصورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك بهدف الحكم على الصياغة اللغوية والمحتوى العلمي ومدى مناسبة هذا المحتوى لتحقيق الهدف الذي بني من أجله، وقد تم التعديل في ضوء آراء المحكمين والتي كان أهمها تعديل بعض الصياغات العلمية واللغوية لمحتوى البرنامج.

١٠. البرنامج في صورته النهائية: يوضح الجدول (٢) المخطط التفصيلي البرنامج التدريبي القائم على مشروع (٢٠٦١).

جدول (٢): المخطط التفصيلي البرنامج التدريبي القائم على مشروع (٢٠٦١)

اليوم	الجلسة	الهدف العام للجلسة	مضمون الجلسة	مدة الجلسة
الأول	الأولى	الترحيب والتعريف بالبرنامج	- الترحيب بالمعلمات المتدربات وتوليد جو الألفة بينهن وبين المدربة. - التعريف بالبرنامج بما يتضمن (أهدافه، موضوعاته، الاستراتيجيات والأنشطة وأساليب التقويم المستخدمة فيه- بعض الإرشادات المهمة للمتدربة قبل بدء الجلسات.	ساعتين
اليوم	الجلسة	الهدف العام للجلسة	مضمون الجلسة	مدة الجلسة
الأول	الثانية	تقديم نبذة عن مشروع (٢٠٦١)	- التعريف بمشروع (٢٠٦١). - تحديد أهداف مشروع (٢٠٦١). - تحديد أبعاد مشروع (٢٠٦١). - توضيح مجالات مشروع (٢٠٦١). - تطبيق متطلبات مشروع (٢٠٦١) في تدريس العلوم.	ساعتين
الثاني	الأولى	تقديم نبذة عن الممارسات العلمية والهندسية	- التعريف بالممارسات العلمية والهندسية. - تحديد الممارسات العلمية والهندسية في العلوم في ضوء معايير العلوم للجيل القادم. - توضيح أهمية تطبيق الممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم. - تطبيق الممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم.	ساعتين

اليوم	الجلسة	الهدف العام للجلسة	مضمون الجلسة	مدة الجلسة
	الثانية	ربط الممارسات العلمية بمتطلبات بعد طبيعة العلم لمشروع (٢٠٦١).	– التعريف ببعد طبيعة العلم لمشروع (٢٠٦١). – تحديد متطلبات تطبيق بعد طبيعة العلم لمشروع (٢٠٦١) في تدريس العلوم. – ربط الممارسات العلمية والهندسية بمتطلبات بعد طبيعة العلم لمشروع (٢٠٦١) من خلال التطبيق العملي على مناهج العلوم.	ساعتين
الثالث	الأولى	ربط الممارسات العلمية بمتطلبات بعد طبيعة الرياضيات لمشروع (٢٠٦١).	– التعريف ببعد طبيعة الرياضيات لمشروع (٢٠٦١). – تحديد متطلبات تطبيق بعد طبيعة الرياضيات لمشروع (٢٠٦١) في تدريس العلوم. – ربط الممارسات العلمية والهندسية بمتطلبات بعد طبيعة الرياضيات لمشروع (٢٠٦١) من خلال التطبيق العملي على مناهج العلوم.	ساعتين

اليوم	الجلسة	الهدف العام للجلسة	مضمون الجلسة	مدة الجلسة
الثالث	الثانية	ربط الممارسات العلمية بمتطلبات بعد طبيعة التقنية لمشروع (٢٠٦١).	– التعريف ببعد طبيعة التقنية لمشروع (٢٠٦١). – تحديد متطلبات تطبيق بعد طبيعة التقنية لمشروع (٢٠٦١) في تدريس العلوم. – ربط الممارسات العلمية والهندسية بمتطلبات بعد طبيعة التقنية لمشروع (٢٠٦١) من خلال التطبيق العملي على مناهج العلوم.	ساعتين
الرابع	الأولى	ربط الممارسات العلمية بمتطلبات بعد البيئة الحية لمشروع (٢٠٦١).	– التعريف ببعد البيئة الحية لمشروع (٢٠٦١). – تحديد متطلبات تطبيق بعد البيئة الحية لمشروع (٢٠٦١) في تدريس العلوم. – ربط الممارسات العلمية والهندسية بمتطلبات بعد البيئة الحية لمشروع (٢٠٦١) من خلال التطبيق العملي على مناهج العلوم.	ساعتين
	الثانية	ربط الممارسات العلمية بمتطلبات بعد	– التعريف ببعد المجتمع البشري لمشروع (٢٠٦١).	ساعتين

اليوم	الجلسة	الهدف العام للجلسة	مضمون الجلسة	مدة الجلسة
		المجتمع البشري لمشروع (٢٠٦١).	– تحديد متطلبات تطبيق بعد المجتمع البشري لمشروع (٢٠٦١) في تدريس العلوم. – ربط الممارسات العلمية والهندسية بمتطلبات بعد المجتمع البشري لمشروع (٢٠٦١) من خلال التطبيق العملي على مناهج العلوم.	
الخامس	الأولى	ربط الممارسات العلمية بمتطلبات بعد العالم المصمم لمشروع (٢٠٦١).	– التعريف ببعد العالم المصمم لمشروع (٢٠٦١). – تحديد متطلبات تطبيق بعد العالم المصمم لمشروع (٢٠٦١) في تدريس العلوم. – ربط الممارسات العلمية والهندسية بمتطلبات بعد العالم المصمم لمشروع (٢٠٦١) من خلال التطبيق العملي على مناهج العلوم.	ساعتين

اليوم	الجلسة	الهدف العام للجلسة	مضمون الجلسة	مدة الجلسة
الخامس	الثانية	ربط الممارسات العلمية بمتطلبات بعد عادات العقل لمشروع (٢٠٦١).	– التعريف ببعد عادات العقل لمشروع (٢٠٦١). – تحديد متطلبات تطبيق بعد عادات العقل لمشروع (٢٠٦١) في تدريس العلوم. – ربط الممارسات العلمية والهندسية بمتطلبات بعد عادات العقل لمشروع (٢٠٦١) من خلال التطبيق العملي على مناهج العلوم.	ساعتين

ثانياً: أداة البحث:

تتمثل أداة البحث ببطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية لمعلمات العلوم: تم إعدادها باتباع الخطوات التالية:

١. تحديد هدف بطاقة الملاحظة: تم إعداد بطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم، للتحقق من أثر البرنامج التدريبي القائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) في تنمية الممارسات العملية والهندسية في العلوم.

٢. تحديد الممارسات العلمية والهندسية في العلوم: تم تحديد الممارسات العلمية والهندسية من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الممارسات العلمية والهندسية ومنها (عبد الكريم، ٢٠١٧؛ راشدة، ٢٠١٨؛ الشباب، ٢٠١٩؛ الصادق و أبو شقير والأستاذ، ٢٠٢١؛ Akella, 2016; Harris, Sithole & Kibirige, 2017; Kang, Donovan & McCarthy, 2018)، والإطار العام لمعايير العلوم للجيل القادم، وفقًا لذلك تم تحديد(٨) ممارسات علمية وهندسية، وهي: طرح الأسئلة وتحديد المشكلات، وتطوير النماذج واستخدامها، وتخطيط الاستقصاءات وتنفيذها، وتحليل البيانات وتفسيرها، واستخدام التفكير الرياضي والحسابي، وبناء التفسيرات وتصميم الحلول، والانخراط في الجدال استنادًا إلى أدلة، والحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها.

٣. بناء بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية: تضمنت البطاقة بصورتها الأولية على الممارسات العلمية والهندسية الثمانية التي تم تحديدها، وتضمنت كل ممارسة رئيسة (٥) ممارسات فرعية، ليصبح عدد الممارسات الهندسية التي تضمنتها البطاقة (٤٠) ممارسة، وتم تحديد درجة الإتقان لكل ممارسة بالبدائل التالية: (ممتاز- جيد جدًا- جيد- مقبول-

ضعيف- لم تتقن)، وتم اختيار مستويات الأداء بتحديد الدرجة التي تناسب كل ممارسة من الممارسات الفرعية، ثم تم توزيع الدرجات بالاستعانة بالتقديرات التالية:

- تعطى المعلمة (٤) درجات عندما تؤدي الممارسة بشكل ممتاز.
- تعطى المعلمة (٣) عندما تؤدي الممارسة بشكل جيد جدًا.
- تعطى المعلمة (٢) عندما تؤدي الممارسة بشكل جيد.
- تعطى المعلمة (١) عندما تؤدي الممارسة بشكل مقبول.
- تعطى المعلمة (صفر) درجة عندما لا تتقن الممارسة.

٤. صدق بطاقة الملاحظة: بعد الانتهاء من تصميم بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، لاستطلاع آرائهم حول: مدى تحقيق بنود البطاقة للأهداف التعليمية، وحذف أو إضافة ما يرونه مناسبًا في تصميم البطاقة ومحتواها، دقة صياغة بنود البطاقة، وصلاحية البطاقة للاستخدام وملاحظة الممارسات العلمية والهندسية من خلالها، وقد أجريت التعديلات على بطاقة الملاحظة، بناء على آراء المحكمين تم تعديل البطاقة.

٥. ثبات بطاقة الملاحظة: تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء المعلمة الواحدة، ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديرهم للأداء، وقد استعانت كل باحثة بمشرفة واحدة في تخصص العلوم في مكان عملهما، وقامتا بتعريف المشرفتين حول آلية استخدام بطاقة الملاحظة في عملية التقويم، وقامت كل من الباحثتين مع المشرفتين بإجراء عملية التقويم وفقًا للممارسات العلمية والهندسية التي اشتملت عليها بطاقة الملاحظة، وذلك بملاحظة أداء ثلاثة من المعلمات في المنطقة الجنوبية وثلاث معلمات بالمنطقة الشرقية (غير العينة الأساسية للبحث)، ثم تم حساب معامل الاتفاق لكل معلمة بناء على تقيم كل من الباحثة والمشرفة اللتان قامتا بتقييمها، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول (٣): قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية لمعلمات العلوم.

جدول (٣): قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية لمعلمات العلوم

الممارسة	عدد الممارسات الفرعية	معامل الثبات ألفا كرونباخ
طرح الأسئلة وتحديد المشكلات	٥	٠,٨٥
تطوير النماذج واستخدامها	٥	٠,٨١
تخطيط الاستقصاءات وتنفيذها	٥	٠,٧٩
تحليل البيانات وتفسيرها	٥	٠,٧٧
استخدام التفكير الرياضي والحسابي	٥	٠,٦٨
بناء التفسيرات وتصميم الحلول	٥	٠,٧٨
الانخراط في الجدال استنادًا إلى أدلة	٥	٠,٨١
الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها	٥	٠,٧٠
الممارسات ككل	٤٠	٠,٧٩

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل الثبات لبطاقة الملاحظة مرتفعة، وهذا يشير إلى ثبات بطاقة الملاحظة ويمكن الوثوق بها وأصبحت في صورتها النهائية قابلة للتطبيق على عينة البحث.

٦. بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية: بعد أن تم ضبط بطاقة الملاحظة والتأكد من صدقها وثباتها أصبحت بطاقة ملاحظة مهارة التحدث في صورتها النهائية، صالحةً للتطبيق على عينة البحث.

الأساليب الإحصائية للبحث:

بعد استكمال جمع البيانات، والمعلومات للإجابة عن أسئلة البحث، واختبار مدى صحة فرض البحث، تم تحليل النتائج عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ,إجراء المعالجة الاحصائية الخاصة بالبحث باستخدام الطرق والأساليب المناسبة، وهي كالتالي:

١. معامل الثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات بطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم.
٢. استخدام اختبار كولومجروف- سيمناروف واختبار شابيرو- ويلك للتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات التي تم الحصول عليها من تقييم معلمات العلوم (عينة البحث) ببطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية، وذلك لتحديد الأساليب الإحصائية التي يجب الاعتماد عليها في تحليل البيانات نظرًا لأن عدد العينة أقل من ٣٠ فردًا.
٣. اختبار ويلكوكسن لحساب دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسي لدى معلمات العلوم.
٤. حساب حجم التأثير (D) للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١)) على المتغير التابع (الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم) بدلالة قيمة (Z) التي تم الحصول عليها من اختبار ويلكوكسون و(N1) عدد عينة البحث في التطبيق القبلي. و(N2) عدد عينة البحث في التطبيق البعدي.

عرض نتائج البحث:

تم عرض نتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلته وفيما يلي تفصيل ذلك:

الإجابة عن السؤال الأول للبحث: الذي نص على "ما الممارسات العلمية والهندسية التي ينبغي تنميتها لدى معلمات العلوم؟" وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدريبية التي تناولت تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمي العلوم ومنها دراسة كل من (عبد الكريم، ٢٠١٧؛ راشدة، ٢٠١٨؛ الشباب، ٢٠١٩؛ الصادق و أبو شقير والأستاذ، ٢٠٢١)، وفي ضوء ذلك تم تحديد الممارسات العلمية الهندسية التالية:

- طرح الأسئلة وتحديد المشكلات: يعني قدرة معلمة العلوم على طرح الأسئلة التي تعتمد في الإجابة عنها على أن تستطيع الطالبات تحديد العلاقات بين المتغيرات، توضيح الحجج والنماذج، من خلال المراقبة الدقيقة للظواهر أو النماذج أو النتائج غير المتوقعة، كما أن تحديد المشكلة يعني قدرة المعلمة على الإحساس بالمشكلة من خلال الملاحظة والتقييم وبلورتها من خلال طرح الأسئلة وفرض الفروض التي تسهل عملية إيجاد حلول مناسبة لها من خلال تطوير كائن، أو أداة، أو عملية، أو نظام تتضمن معايير متعددة بما في ذلك المعرفة العلمية اللازمة لإيجاد الحلول الممكنة.
- تطوير النماذج واستخدامها: تعني قدرة معلمة العلوم على استخدام النماذج التي تشمل الرسوم البيانية والنسخ المادية والتمثيلات الرياضية والقياسات والمحاكاة الحاسوبية، وتأتي أهميتها من أنها تركز على بعض الخصائص في حين تحجب خصائص أخرى، وتستخدم في العلوم للمساعدة في تطوير الأسئلة والتفسيرات ولإنشاء البيانات التي يمكن استخدامها لإجراء التنبؤات ونقل الأفكار للآخرين.
- تخطيط الاستقصاءات وتنفيذها: تعني قدرة معلمة العلوم على تنفيذ استقصاءات علمية مع طالباتها لوصف ظاهرة أو لاختبار نظرية أو نموذج لكيفية عمل العالم، قد يكون الغرض من الاستقصاءات الهندسية معرفة كيفية إصلاح أو تحسين أداء نظام تكنولوجي أو مقارنة الحلول المختلفة لمعرفة أفضل حل للمشكلة، ومن المهم تحديد هدف الاستقصاء والتنبؤ بالنتائج وتخطيط مسار عمل يوفر أفضل دليل لدعم الاستنتاجات، وتحديد المتغيرات المستقلة والتابعة والضوابط، والأدوات اللازمة للقيام بتجميع البيانات وتسجيلها وقياسها، وتقييم دقة النتائج التي تم توصل إليها.

- تحليل البيانات وتفسيرها: يعني قدرة المعلمة على تحليل البيانات مع طالباتها بالاعتماد على خبراتهن التعليمية السابقة، ويتم من خلال توسيع التحليل الكمي إلى الاستقصاءات والتمييز بين العلاقات الارتباطية والنسبية والتقنيات الإحصائية الأساسية لبيانات وتحليل الأخطاء، وتحليل وتفسير البيانات لتحديد أوجه التشابه والاختلاف في النتائج، وتحليل البينات لتحديد النطاق التشغيلي الأمثل لكائن أو أداة أو عملية أو نظام مقترح يلبي معايير النجاح على أفضل وجه.
- استخدام التفكير الرياضي والحسابي: يعني قدرة معلمة العلوم على باستخدام الرياضيات لتمثيل المتغيرات المادية وعلاقتها، ولإجراء تنبؤات كمية، تشمل التطبيقات الأخرى للرياضيات في العلوم والهندسة كل من المنطق والهندسة وفي المستويات الأعلى التفاضل والتكامل، ويمكن لأجهزة الكمبيوتر والأدوات الرقمية تعزيز قوة الرياضيات عن طريق أتمتة العلميات الحسابية، وتقريب الحلول للمشكلات التي لا يمكن حسابها بدقة، وتحليل مجموعات البيانات الكبيرة المتاحة لتحديد الأنماط ذات المغزى.
- بناء التفسيرات وتصميم الحلول: تعني قدرة معلمة العلوم على بناء التفسيرات للعلاقات النوعية أو الكمية بين المتغيرات التي تتنبأ بـــ و/ أو تصف الظواهر، ويتم إنشاء التفسيرات باستخدام النماذج أو التمثيلات، كما أن بناء التفسيرات العلمية قائم على أدلة صالحة وموثوقة تم الحصول عليها من المصادر، وتطبيق الأفكار والمبادئ و/أو الأدلة العلمية لبناء وتنقيح و/أو استخدام تفسير لظواهر أو أمثلة أو أحداث في العالم الحقيقي.
- الانخراط في الجدال استنادًا إلى أدلة: تعني قدرة معلمة العلوم على الانخراط مع طالباتها في الجدل المستند إلى الأدلة من خلال تقديم جدال مقنع يدعم أو يدحض الادعاءات إما لتفسيرات أو حلول حول العالم الطبيعي والمصمم، ومقارنة ونقد جدالين حول نفس الموضوع وتحليل ما إذا كانا يؤكدان على أدلة و/أو تفسيرات لحقائق مماثلة أو مختلفة، وتقديم النقد وتلقيه باحترام بشأن التفسيرات والإجراءات والنماذج والأسئلة التي يقدمها المرء من خلال الاستشهاد بالأدلة ذات الصلة.
- الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها: تعني قدرة معلمة العلوم على الحصول على المعلومات وتقييمها وتقييم صلاحية وصحة الأفكار والأساليب، وقراءة النصوص العلمية التي تم تكييفها لاستخدامها في الفصول الدراسية لتحديد الأفكار المركزية و/أو الحصول على معلومات علمية و/أو تقنية لوصف الأنماط في و/أو أدلة حول العالم الطبيعي والمصمم، ودمج المعلومات العلمية و/أو الكمية النوعية و/أو الكمية في نص مكتوب مع تلك الموجودة في الوسائط والعروض المرئية لتوضيح المطالبات والنتائج.

الإجابة عن السؤال الثاني للبحث: الذي نص على "ما متطلبات مشروع (٢٠٦١) التي ينبغي تحقيقها في تدريس العلوم؟" وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت تطبيق متطلبات مشروع (٢٠٦١) ومنها (زيتون، ٢٠١٣؛ حتحوت، ٢٠١٩؛ المطرفي، ٢٠١٩؛ الحازمي والعجمي، ٢٠٢١؛ الشهراني، ٢٠٢١)، وفي ضوء ذلك تم تحديد المتطلبات التالية:

- طبيعة العلم: تشمل نظرة العالم العلمي والقواعد العلمية للاستكشاف، وطبيعة المشاريع العلمية وتضم: وجهة النظر العلمية للعالم، الاستكشاف العلمي والمشروع العلمي.
- طبيعة الرياضيات: تصف الطرق والخطوات الإبداعية في كل من الرياضيات النظرية والتطبيقية، وتعطي بعض الأفكار الرياضية الأساسية، وخاصة تلك التي لها تطبيقات عملية والتي لعبت دورًا هامًا في الجهد العلمي البشري، وتشمل: الأرقام، العلاقات الرمزية، الأشكال، عدم اليقين والتعليل، والأنماط والعلاقات، الرياضيات والعلوم والتقنية، والاستكشاف الرياضي.
- طبيعة التقنية: تصف كيف أمكن للتقنية أن تزيد مقدرتنا على تغيير العالم والخيارات اللازم اتخاذها حيال ذلك، وتضم التقنية والعلم، التصميم والأنظمة وقضايا في التقنية.

- البيئة الحية: تصف كيف تعيش الكائنات الحية وكيف تتعايش بعضها مع بعض ومع بيئتها، وتصف التركيب الحيوي للإنسان كمثال الأنظمة الحيوية، وتشمل: تنوع الحياة، والوراثة، الخلايا، التعايش الأحيائي، تدفق المادة والطاقة وتطور الحياة، والهوية البشرية، وتطور الإنسان، وظائف أساسية، التعلم، الصحة الجسمية، والصحة العقلية
- المجتمع البشري: تصف التصرفات البشرية كأفراد ومجتمعات، والمنظمات الاجتماعية، وخطوات التغير الاجتماعي وتضم: التأثيرات الثقافية على السلوك، سلوك الجماعة، التغير الاجتماعي، التبديل الاجتماعي، والأنظمة السياسية والاقتصادية والتضارب الاجتماعي والتعايش العالمي.
- العالم المصمم: تغطي المبادئ التي بها استطاع البشر التحكم بالعلم من خلال بعض المجالات الهامة في التقنية، وتقدم موضوعات ومفاهيم عامة مثل الأنظمة والنماذج التي تمثل تداخلًا بين العلوم والرياضيات والتقنية وتضمن الأنظمة، النماذج، الثبات، والتغير والمقياس، وتضم: الزراعة، المواد والتصنيع، مصادر الطاقة والاستخدام، والاتصالات معالجة المعلومات والتقنية الصحية.
- عادات العقل: عادات العقل التي تستعرض الاتجاهات والمهارات وطرق التفكير الأساسية للثقافة العلمية، وتشمل: القيم والاتجاهات، الحساب والتخمين، الملاحظة والمعالجة، مهارات الاتصال، مهارات الاستجابة الناقدة.

الإجابة عن السؤال الثالث للبحث: نص السؤال الثالث للبحث على "ما أثر البرنامج التدريبي القائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم؟"، وقد تمت الإجابة عن السؤال الثالث للبحث باتباع الخطوات التالية:

أولًا: التحقق من صحة فرض للبحث: نص فرض البحث على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيق القبلي- البعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية"، وتم التحقق من صحة هذا الفرض باتباع التالي:

١. التحقق من اعتدالية توزيع البيانات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية بهدف تحديد الأساليب الإحصائية التي ينبغي استخدامها للتحقق من صحة فرض البحث، ويوضح الجدول (٤) نتائج اختبار الاعتدالية لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية.

جدول (٤): نتائج اختبار الاعتدالية لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية

الممارسة	كولومجروف- سيمناروف			شابيرو- ويلك		
	القيمة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القيمة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
طرح الأسئلة وتحديد المشكلات	٠,٤٥	٢٣	٠,٠٠١	٠,٥٩	٢٣	٠,٠٠١
	٠,٤٥	٢٣	٠,٠٠١	٠,٥٩	٢٣	٠,٠٠١
تطوير النماذج واستخدامها	٠,٣٧	٢٣	٠,٠٠١	٠,٦٣	٢٣	٠,٠٠١
	٠,٣٥	٢٣	٠,٠٠١	٠,٧٣	٢٣	٠,٠٠١
تخطيط الاستقصاءات وتنفيذها	٠,٤٨	٢٣	٠,٠٠١	٠,٥١	٢٣	٠,٠٠١
	٠,٤٦	٢٣	٠,٠٠١	٠,٥٥	٢٣	٠,٠٠١

الممارسة	كولومجروف- سيمناروف			شابيرو- ويلك		
	القيمة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القيمة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تحليل البيانات وتفسيرها	٠,٤٢	٢٣	٠,٠٠١	٠,٦٢	٢٣	٠,٠٠١
	٠,٤٢	٢٣	٠,٠٠١	٠,٦٣	٢٣	٠,٠٠١

الممارسة	كولومجروف- سيمناروف			شابيرو- ويلك		
	القيمة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القيمة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
استخدام التفكير الرياضي والحسابي	٠,٣٧	٢٣	٠,٠٠١	٠,٦٣	٢٣	٠,٠٠١
	٠,٣٧	٢٣	٠,٠٠١	٠,٦٣	٢٣	٠,٠٠١
بناء التفسيرات وتصميم الحلول	٠,٣٤	٢٣	٠,٠٠١	٠,٧٥	٢٣	٠,٠٠١
	٠,٣٤	٢٣	٠,٠٠١	٠,٧٥	٢٣	٠,٠٠١
الانخراط في الجدال استنادًا إلى أدلة	٠,٢٥	٢٣	٠,٠٠١	٠,٨٤	٢٣	٠,٠٠٢
	٠,٢٤	٢٣	٠,٠٠٢	٠,٨٧	٢٣	٠,٠٠١
الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها	٠,٣١	٢٣	٠,٠٠١	٠,٧٩	٢٣	٠,٠٠١
	٠,٢٦	٢٣	٠,٠٠١	٠,٧٢	٢٣	٠,٠٠١
الممارسات ككل	٠,٢٤	٢٣	٠,٠٠١	٠,٨٦	٢٣	٠,٠٠٥
	٠,٢٠	٢٣	٠,٠١٥	٠,٩٠	٢٣	٠,٠٢٠

يتضح من الجدول (٤) أن قيم اختبار الاعتدالية لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية كلها أقل من (٠,٠١)، وهذا يعني دلالة اختبار الاعتدالية وعدم وجود توزع طبيعي للبنانات، ولذلك فإنه ينبغي استخدام الإحصاء اللابارامتري، لأجل تحليل البيانات واستخراج نتائج البحث.

٢. استخدام اختبار ويلكوكسون بهدف التحقق من صحة فرض البحث والتعرف على الفروق في متوسطات الرتب بين درجات أفراد العينة في كل من التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية، ويوضح الجدول (٥) نتائج اختبار ويلكوكسون للتطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية.

جدول (٥): نتائج اختبار ويلكوكسون للتطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية

الممارسة	المجموعة		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
طرح الأسئلة وتحديد المشكلات	التجريبية القبلي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٤,٤٢-	٠,٠٠١ دالة إحصائيًا
	التجريبية بعدي	الرتب الموجبة	٢٣	١٠	٢٧٦		
تطوير النماذج واستخدامها	التجريبية القبلي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٤,٣١-	٠,٠٠١ دالة إحصائيًا
	التجريبية بعدي	الرتب الموجبة	٢٣	١٢	٢٧٦		
تخطيط الاستقصاءات وتنفيذها	التجريبية القبلي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٤,٤٢-	٠,٠٠١ دالة إحصائيًا
	التجريبية بعدي	الرتب الموجبة	٢٣	١٢	٢٧٦		
تحليل البيانات وتفسيرها	التجريبية القبلي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٤,٣٨-	٠,٠٠١ دالة إحصائيًا
	التجريبية بعدي	الرتب الموجبة	٢٣	١٢	٢٧٦		
استخدام التفكير الرياضي والحسابي	التجريبية القبلي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٤,٣٣-	٠,٠٠١ دالة إحصائيًا
	التجريبية بعدي	الرتب الموجبة	٢٣	١٢	٢٧٦		

بناء التفسيرات وتصميم الحلول	التجريبية القبلي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٤,٣٠-	٠,٠٠١ دالة إحصائيًا
	التجريبية بعدي	الرتب الموجبة	٢٣	١٢	٢٧٦		
الانخراط في الجدال استنادًا إلى أدلة	التجريبية القبلي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٤,٢٣-	٠,٠٠١ دالة إحصائيًا
	التجريبية بعدي	الرتب الموجبة	٢٣	١٢	٢٧٦		
الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها	التجريبية القبلي	الرتب السالبة	١	٢	٢	٤,١٦-	٠,٠٠١ دالة إحصائيًا
	التجريبية بعدي	الرتب الموجبة	٢٢	١٢,٤٥	٢٧٤		
الممارسات ككل	التجريبية القبلي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٤,٢٠-	٠,٠٠١ دالة إحصائيًا
	التجريبية بعدي	الرتب الموجبة	٢٣	١٢	٢٧٦		

يتضح من الجدول (٥) أن الفروق في متوسطات الرتب بين درجات عينة البحث دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في التطبيق القبلي- البعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية، لصالح التطبيق البعدي، ووفقًا لذلك تم رفض فرض البحث وقبول الفرض البديل الذي ينص على "وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيق القبلي- البعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية، لصالح التطبيق البعدي".

ثانيًا: حساب حجم التأثير: للتحقق من حجم تأثير المتغير المستقل المتمثل بالبرنامج التدريبي القائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) على المتغير التابع المتمثل بالممارسات العلمية والمهنية، تم حساب حجم التأثير (D) بدلالة قيمة (Z) التي تم الحصول عليها من نتائج اختبار ويلكوكسون، وعدد العينة (N1) للاختبار القبلي، و(N2) للاختبار البعدي، وفقًا للمعادلة التالية، ويوضح الجدول (٦) حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم.

$$D = \frac{Z}{\sqrt{N1+N2}}$$

حيث إن حجم التأثير يكون صغيرًا عندما تكون قيمة D إذا كان (أقل من ٠,٣) ومتوسط إذا كان (٠,٣≤D<0,5), ويكون كبيرًا إذا كان من (٠,٥ فأكثر) (Field, 2009).

جدول (٦): حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم (N1=23, N2=23)

الممارسة	قيمة Z	حجم التأثير D
طرح الأسئلة وتحديد المشكلات	٤,٤٢-	٠,٦٥
تطوير النماذج واستخدامها	٤,٣١-	٠,٦٤
تخطيط الاستقصاءات وتنفيذها	٤,٤٢-	٠,٦٥
تحليل البيانات وتفسيرها	٤,٣٨-	٠,٦٥
استخدام التفكير الرياضي والحسابي	٤,٣٣-	٠,٦٤

بناء التفسيرات وتصميم الحلول	٤,٣٠-	٠,٦٣
الانخراط في الجدال استنادًا إلى أدلة	٤,٢٣-	٠,٦٢
الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها	٤,١٦-	٠,٦١
الممارسات ككل	٤,٢٠-	٠,٦٢

يتضح من جدول (٦) أن قيم التأثير جميعها أكبر من (٠,٥)، وهذا يشير إلى وجود حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي القائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من (المطرفي ٢٠١٩؛ الشهراني، ٢٠٢٠) التي بينت أثر إعداد برامج تدريبية قائمة على مشروع (٢٠٦١) يسهم في إعطاء نظرة تكاملية بين العلوم المختلفة ويمنح المتدربين فرصة لإجراء الاستقصاء العلمي كجزء من طبيعة العلم، ويكسبهم المعرفة والمهارات الضرورية للتعامل مع القضايا المجتمعية المتعلقة بالعلوم، ويجعلهم أكثر قدرة على ربط العلوم بالمجالات الحياتية المختلفة.

وقد عزت الباحثتان وجود أثر كبير للبرنامج التدريبي القائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم، إلى الأسباب التالية:

١. قدم البرنامج عدة أنشطة تفاعلية تطبيقية في مناهج العلوم تعتمد على قدرة المعلمات على تحديد المشكلة وبلورتها من خلال طرح الأسئلة وفرض الفروض التي تتطلب من الطالبة أن تحدد علاقات غير مألوفة بين عدة مفاهيم مختلفة، والتي تقود إلى تسهيل عملية حل المشكلات وتقديم حلول مناسبة لها.
٢. استعان البرنامج ببعض النماذج التطبيقية المتمثلة بالأشكال والرسوم الهندسية والبيانية لتوعية المعلمات وتدريبهن على استخدامها في تدريس العلوم ضمن تطبيقات متنوعة ترتبط بطبيعة العلوم التقنية والبيئة الحياة وغيرها من مجالات تضمنها البرنامج.
٣. قدم البرنامج بعض الأنشطة الجماعية التي تتطلب من المعلمات إجراء عمليات استقصاء لعلمي لتدريبهن على توظيفها في تدريس العلوم للبحث عن قضايا متنوعة تربط بين العلوم ومجالات علمية مختلفة.
٤. تضمن البرنامج بعض الأنشطة التي تتطلب من المعلمات التوسع بتحليل البيانات بصورة كمية وذلك بهدف إيجاد العلاقات الارتباطية بين عدة متغيرات و إيجاد أوجه التشابه والاختلاف بينها.
٥. تضمن البرنامج بعض التطبيقات الرياضية والحسابية المرتبطة بموضوعات علمية لجعل المعلمات تستخدمن الرياضيات لتمثيل المتغيرات المادية وعلاقتها، ولإجراء تنبؤات كمية.
٦. حفز البرنامج المعلمات على التنبؤ ببعض الأحداث وبناء التفسيرات وتصميم الحلول، من خلال تطبيق الأفكار والمبادئ والأدلة العلمية لبناء وتنقيح واستخدام أمثلة مرتبطة في العالم الحقيقي.
٧. اجري من خلال جلسات البرنامج حلقات نقاش للانخراط في الجدال العملي بتقديم الادعاءات والأدلة والبراهين لدعم الادعاءات وتقديم التبريرات المناسبة حول بعض القضايا العلمية الو اقعية مما زاد قدرة المعلمات على الانصات والاقتناع بالآراء وإدارة حلقات الجدل العلمي مما ساعدهن على تظبيقها أثناء حصص العلوم.
٨. قدم البرنامج بعض الموضوعات العلمية التي تحتاج إلى تقييم ونقد من خلال تحليلها والتعرف إلى خصائصها والجو انب المتعلقة بها وتقديم تفسيرات لها و اتخاذ القرارات المناسبة لحل هذه القضايا بتوليد أفكار إبداعية غير مألوفة.

توصيات البحث:

توصي الباحثتان في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج بما يلي:

١. الاستفادة من البرنامج المقترح وتطبيقه على أكبر عدد ممكن من معلمي العلوم بهدف جعلهم أكثر قدرة على إزالة الحواجز بين المواد العلمية الأساسية والمرتبطة بمجالات الحياة المختلفة وتطبيق ممارسات علمية وهندسية في ضوء متطلبات مشروع ٢٠٦١ في تدريس العلوم.
٢. تضمين مناهج العلوم أنشطة متنوعة تهدف إلى تطبيق ممارسات علمية وهندسية في موضوعاتها بما يسهم في جعل المعلم والطالب يتصرفون تصرفات العلماء والمهندسين في معالجة القضايا العلمية المرتبطة بالمجال الهندسي.
٣. اهتمام وزارة التعليم بتدريب معلمي العلوم على تطبيق متطلبات مشروع ٢٠٦١ في العلوم، وتنمية الممارسات العلمية والهندسية لديهم.
٤. تزويد المعلمين بكل جديد حول تطبيق الممارسات العلمية والهندسية في العلوم وذلك بعمل ورشات عمل وندوات متنوعة حول معايير العلوم للجيل القادم.

مقترحات البحث:

تقترح الباحثتان إجراء الأبحاث التالية:

١. إجراء دراسة أثر برنامج تدريبي قائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) في تنمية متغيرات أخرى لدى معلمي العلوم بمراحل تعليمية مختلفة.
٢. إجراء دراسة مشابهة وتقصي أثرها في تنمية مخرجات تعليمية لدى طالبات المعلمات اللاتي خضعن للبرنامج التدريبي.
٣. دراسة تقويم مدى تطبيق متطلبات مشروع (٢٠٦١) في مناهج العلوم لتحقيق معايير العلوم للجيل القادم.
٤. تصور مقترح لبرنامج قائم على متطلبات مشروع (٢٠٦١) ومعايير العلوم للجيل القادم لتنمية الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بمراحل تعليمية مختلفة.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

الحازمي، أمل أحمد؛ العجمي، لبنى حسين (٢٠٢١). تصور مقترح لتطوير وحدة في مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي في ضوء مشروع ٢٠٦١. *مجلة شباب البحث بجامعة سوهاج*، (١١)، ٦٨٦-٧٢٣.

حتحوت، تهتني محم (٢٠١٩). وحدة مقترحة في ضوء مشروع ٢٠٦١ العالمي لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل في الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٢(٢)، ١-٤١.

زيتون، عايش محمود (٢٠١٣). مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (٢٠٦١) لدى معلمي العلوم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٩(٢)، ١١٩-١٣٩.

الشباب، معن قاسم (٢٠١٩). مستوى امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للممارسات العلمية والهندسية في ضوء الجيل القادم من معايير العلوم NGSS. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠ (٢)، ٣٣٨-٣٦١.

ـــــــ (٢٠٢٠). أثر توظيف الممارسات العلمية والهندسية في تنمية فهم طبيعة العلم وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في مادة العلوم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بالجامعة الإسلامية بغزة*، ٢٨ (٢)، ٢٢٣-٢٥٠.

الشهراني، ناصر عبد الله (٢٠٢١). برنامج تدريبي مستند إلى مشروع الإصلاح للتربية العلمية (٢٠٦١) و أثره في فهم طبيعة المسعى العلمي وتنمية الثقافة العلمية لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١ (١)، ٦٥-٨٦.

الصادق، منى عبد الفتاح؛ أبو شقير، محمد سليمان؛ الأستاذ، محمود حسن (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات التدريسية العلمية لدى معلمي العلوم بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (٢)، ١١٢-١٤٤.

الضالعي، زبيدة عبد الله (٢٠٢٢). درجة الممارسات العلمية والهندسية لمعلمي العلوم وفق معايير العلوم للجيل القادم في منطقة نجران بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الدراسات الاجتماعية بجامعة العلوم والتكنولوجيا*، ٢٨ (١)، ٧٥-٩٥.

عبد الكريم، سحر محمد (٢٠١٧). برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٨٧، ٢١-١١١.

العبوس، تهاني؛ الرواشدة، سميرة؛ الخوالدة، محمد (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي مستند إلى معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية والكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٦ (٢)، ١٨٧-٢٠٣.

عز الدين، سحر محمد. (٢٠١٨). أنشطة قائمة على معايير العلوم للجيل القادم NGSS لتنمية الممارسات العلمية والهندسية والتفكير الناقد والميول العلمية في العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية بالسعودية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢١ (١٠)، ٥٩-١٠٦.

العلياني، عبد الله نغيش (٢٠١٧). *برنامج تدريبي مقترح في ضوء مشروع (٢٠٦١) لتنمية فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، وأثر ذلك على تنمية الاستيعاب المفهومي ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلابهم*. [رسالة دكتوراه]. جامعة الملك خالد.

عفيفي، محرم يحيى (٢٠١٩). برنامج مقترح قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية على استخدام ممارسات العلوم والهندسة (SEPs) أثناء تدريس العلوم. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (٦٨)، ٩٨-١٦٣.

القشي، يوسف شاهر؛ خطابية، عبد الله محمد (٢٠٢١). اشتمال كتب العلوم الحياتية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في الأردن على عادات العقل وفقًا لمشروع ٢٠٦١. *المجلة التربوية بجامعة الكويت*، ٣٥ (١٤٠)، ١٢٣-١٦٣.

المحيسن، إبراهيم عبد الله؛ خجا، بارعة بهجت (٢٠١٥). *التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء اتجاه تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات stem*. مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول: توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات stem، جامعة الملك سعود.

المطرفي، غازي صلاح (٢٠١٩). أثر برنامج إثرائي قائم على مشروع (٢٠٦١) (SFAA) في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة وفهم طبيعة العلم لدى طلاب العلوم المتفوقين بجامعة أم القرى. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠(٢)، ١٥-٨١.

المغربي، آيات محمد (٢٠١٩). الرؤية العلمية لطبيعة العلم في ضوء المشروع ٢٠٦١ لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا وتأثرها بالصف الدراسي والنوع الاجتماعي. *دراسات- العلوم التربوية*، (٤٦)، ٤٥٧-٤٧٨.

مهدي، ياسر سيد (٢٠١٩). برنامج تنمية مهنية قائم على الممارسات العلمية والهندسية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي. *دراسات تربوية واجتماعية بجامعة حلوان*، ٢٥ (١١)، ٦١١-٦٧٤.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Akella, S. D. M. (2016). *The impact of Next Generation Science Standards (NGSS) professional development on the self-efficacy of science teachers*. Southern Connecticut State University.

Fan, S. C., & Yu, K. C. (2017). How an integrative STEM curriculum can benefit students in engineering design practices. *International Journal of Technology and Design Education, 27*(1), 107-129.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE, Publication.

Harris, K., Sithole, A., & Kibirige, J. (2017). A needs assessment for the adoption of Next Generation Science Standards (NGSS) in K-12 education in the United States. *Journal of Education and Training Studies, 5*(9), 54-62.

Kang, E. J., Donovan, C., & McCarthy, M. J. (2018). Exploring elementary teachers' pedagogical content knowledge and confidence in implementing the NGSS science and engineering practices. *Journal of Science Teacher Education, 29*(1), 9-29.

Malkawi, A. R., & Rababah, E. Q. (2018). Jordanian twelfth-grade science teachers' self-reported usage of science and engineering practices in the next generation science standards. *International Journal of Science Education, 40*(9), 961-976.

McBride, E. A. (2018). *Connecting Science Concepts and Engineering Practices: Supporting Student Understanding of Energy Transformation*. Doctoral dissertation, UC Berkeley.

Merritt, E. G., Chiu, J., Peters-Burton, E., & Bell, R. (2018). Teachers' integration of scientific and engineering practices in primary classrooms. *Research in Science Education, 48*(6), 1321-1337.

National Research Council. (2015). *Guide to Implementing the Next Generation Science Standards*. The National Academies Press.

Rivera, S., Banavar, M. K., & Barry, D. (2018, October). *Mobile apps for Incorporating Science and Engineering Practices in K-12 STEM Labs*. In 2018 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 1-5). IEEE.

Rodriguez, B., Jaramillo, V., Wolf, V., Bautista, E., Portillo, J., Brouke, A., & Ashcroft, J. (2018). Contextualizing technology in the classroom via remote access: using space exploration themes and scanning electron microscopy as tools to promote engagement in geology/chemistry experiments. *JOTSE: Journal of technology and science education*, *8*(1), 86-95.

Schwarz, C. V., Passmore, C., & Reiser, B. J. (2017). *Helping students make sense of the world using next generation science and engineering practices*. NSTA Press.

رأس المال النفسي لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمنطقة عسير في ضوء بعض المتغيرات (دراسة استطلاعية)

د. عبير صالح الشهري
أستاذ علم النفس المساعد بجامعة الملك خالد

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى رأس المال النفسي لدى المعلمين والمعلمات، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في رأس المال النفسي وفق عدد من المتغيرات الديموغرافية، مثل: النوع (ذكور، وإناث)، والمرحلة التعليمية (رياض أطفال، وابتدائي، ومتوسط، وثانوي)، والخبرة التدريسية (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٥) معلماً ومعلمة في التعليم العام في منطقة عسير وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بترجمة مقياس رأس المال النفسي (Luthans,et al., 2007b) ونقله إلى العربية والتحقق من خصائصه السيكومترية. وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من رأس المال النفسي لدى عينة البحث. كذلك أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في رأس المال النفسي بين متوسطي درجات الذكور والإناث في عينة الدراسة، وإلى وجود فرق دال إحصائياً في متغير المرحلة الدراسية. ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه وكانت الفروق لصالح مرحلة رياض الأطفال. في حين لم تتوصل نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رأس المال النفسي تبعاً لعدد سنوات الخبرة التدريسية. وتوصي الباحثة استنادًا إلى ما كشفت عنه نتائج الدراسة بالاستفادة من المقياس من خلال إجراء دراسات للكشف عن مستوى رأس المال النفسي لدى العينة في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: رأس المال النفسي، الكفاءة الذاتية، الأمل، المرونة، التفاؤل.

Abstract

This study aimed to investigate the psychological capital of male and female teachers, in addition to identify the differences in psychological capital in regards of other demographic variables: gender (male, female), and the educational stage variable (kindergarten, primary, intermediate, secondary), Teaching experience (less than 5 years, 5-10 years, more than 10 years). The study relied on the descriptive approach, and the study sample consisted of 335 male and female teachers in general education in the Asir region, who were chosen randomly. To achieve the objectives of the study, the researcher translated the psychological capital scale (Luthans, et al 2007b) then check its psychometric properties. The results revealed that there is a high level of psychological capital among the research sample. The study also showed that there are no statistically significant differences in psychological capital between the mean scores of males and females in the study sample, and that there is a statistically significant difference in the educational stage variable. To determine the direction of the differences, the Scheffe test was used, and the differences were in favour of the kindergarten and primary stages. While the results of the study did not find any statistically significant differences in psychological capital and the number of years of teaching experience. Based on what was revealed by the results of the study, the researcher recommends to take advantage of the scale by conducting studies to detect the level of psychological capital of the sample in different regions of the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: Psychological capital, Self-efficacy, Hope, Resilience, Optimism.

المقدمة:

تعتبر منظومة التعليم من أولويات اهتمام الحكومات لبناء الإنسان والاستثمار فيه. وتعتمد قدرة المؤسسات التعليمية في كونها فعالة وذات كفاءة على جودة مواردها البشرية. ولذلك فإنه من الضروري مراعاة الحاجات النفسية للمعلمين: كالتو افق النفسي، والرضا الوظيفي، وتنمية الخصائص الإيجابية في شخصية المعلم كون الاهتمام بالجانب المادي وحده لا يعول عليه في تحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات التعليمية. وعلى العكس من ذلك فإن ظاهرة عدم ارتياح المعلمين في بيئتهم المهنية، لا سيما من أوجه القصور في مكان العمل، ونقص الموارد البشرية، واحتمالية التعرض للعنف، والانهيار الجسدي قد تتسبب في الإرهاق الجسدي البيولوجي للمعلمين وفي النهاية إلى حدوث الأمراض، مثل: ارتفاع ضغط الدم، والاضطر ابات العقلية، والضغوط النفسية.

وتعد تنمية رأس المال النفسي من أهم العوامل التي تمكن المعلم من أداء دوره الأساسي كمربي وليس ناقل للمعرفة. ويسهم امتلاك الموظفين للقدر الكافي من رأس المال النفسي كالتفاؤل والأمل في القدرة على المرونة النفسية أمام الصراعات والمشكلات في بيئة العمل مقارنة بذوي رأس المال النفسي المنخفض (Shukla & Singh, 2014).

وقد ظهر مفهوم رأس المال النفسي مع الأهمية المتز ايدة للمقاربات التي تتمحور حول الإنسان في السياق التنظيمي. حيث تحول التركيز تدريجياً من رأس المال المادي إلى رأس المال البشري المتمثل بالمعرفة والمهارات والقدرات، ثم إلى رأس المال الاجتماعي على مدى العقود القليلة الماضية (Park, et al 2004). ورأس المال النفسي هو إضافة جديدة نسبيًا لهذا التطور، ويشير إلى نظرة إيجابية للفرد حول وظيفته وتنظيمه. ويستمد المفهوم من جوهر علم النفس الإيجابي الذي يركز على نقاط القوة والفضائل بدلاً من الاختلالات والضعف (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

وعند القيام ببحوث في رأس المال النفسي، فإنه من المفيد إلقاء نظرة فاحصة على ماهية علم النفس الإيجابي وأهميته؛ حيث تأسس علم النفس الإيجابي تحت قيادة مارتن سيليجمان كفرع من علم النفس في التسعينيات. ويمكن تعريف علم النفس الإيجابي على أنه تجربة ذاتية إيجابية، وسمات فردية إيجابية، وعلم المؤسسات الإيجابية التي تهدف إلى تحسين جودة الحياة وتأصيل فكرة أن الحياة ذات معنى. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)

إن رأس المال النفسي حالة من البناء الذي يمكن قياسه وتطويره بشكل فعال لتحسين الأداء في مكان العمل. وأشارت نتائج الدراسات إلى أن الموظفين الذين لديهم رأس مال نفسي مرتفع لديهم مؤشرات رضا وظيفي أعلى (Luthans, et al, 2007b). وعلى العكس من ذلك، فإن الارتباط السلبي يكون بين ضعف رأس المال النفسي والنتائج المرتبطة بالتوتر مثل الإرهاق النفسي أو ضعف.

ولتحديد ما يمكن أن يشكل موردًا نفسيًا لرأس المال (Luthans, 2002) يجب أن يتم الاستناد إلى النظرية، والبحث، والقابلية إلى القياس وبذلك الانفتاح على التطور والتغير، وأن يكون له تأثير على الأداء. وبالنظر إلى هذه المعايير، فإن الموارد المستمدة من علم النفس الإيجابي والتي تم تحديدها لتلبية معايير تضمين رأس المال النفسي هي: الفعالية، والأمل، والتفاؤل، والمرونة (Luthans, et al,2007a).

وعلى الرغم من أن العديد من الدراسات التجريبية كشفت عن الاستقلال المفاهيمي والصلاحية التمييزية لعناصر رأس المال النفسي، فقد توصلت الأبحاث إلى وجود صلة بين هذه المكونات التي تمثل التباين المشترك بين الكفاءة الذاتية والتفاؤل، والمرونة والأمل، حيث تتفاعل مكونات رأس المال النفسي بشكل تآزري (Luthans, et al, 2006).

ولا تختلف النتائج في المؤسسة التعليمية عما تم التوصل إليه داخل منظمة الأعمال فيما يتعلق برأس المال النفسي. فقد أجرى (Viseu, et al, 2017) بحثًا يربط بين رأس المال النفسي ودو افع المعلم. ووجدت الدراسة أن رأس المال النفسي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بدو افع المعلم. وخلصت الدراسة إلى أن دافع المعلمين يعتمد على رضاهم عن العمل من خلال تطوير رأس المال النفسي لديهم، ليكونوا أكثر رضا عن وظيفتهم وبذلك سوف يرتفع مستوى الدافعية لديهم. كما أسفرت الدراسة عن أن رأس المال النفسي له تأثير على فعالية التدريس؛ فكلما كان رأس المال النفسي أعلى، كان أداء المعلم أفضل في التدريس. ولذلك

عندما يقوم المعلمون بتدريس الطلبة، يمكن أن يكون لديهم أمل إيجابي وتفاؤل للعمل، وحتى وإن واجه المعلمون صعوبات وتحديات، فسيكون لديهم المرونة لتجاوزها وتكون فعاليتهم التعليمية بذلك أفضل.

مشكلة الدراسة:

دفعت النتيجة الإيجابية من تطوير رأس المال النفسي داخل المنظمة الصناعية إلى ضرورة تطويره لدى المعلمين، وكذلك لدى الأشخاص داخل المؤسسة التعليمية. فالأزمات والتحديات التي يواجهها المنتسبون للمؤسسات التعليمية يمكن مقارنتها بتلك الموجودة في التنظيم الصناعي؛ حيث يعاني الأشخاص في المؤسسات التعليمية من الإجهاد والتثبيط والإرهاق والتجارب السلبية الأخرى بسبب عبء العمل الذي يتحملونه. وبذلك، جاء رأس المال النفسي كمورد نفسي أساسي يتم تطويره داخل نفس المعلم من أجل مساعدته على أداء أفضل في وظيفته وعلى زيادة نتائج الطلبة.

ويمكن أن تكون الصحة النفسية السيئة عائقًا بوجه فعالية وكفاءة الأداء وما يترتب على فقدها من الخسائر المادية والمعنوية في بيئة العمل بالنسبة للموارد البشرية، والذي بدوره ينعكس على مستوى أداء المنظمة ومواردها البشرية (العنزي و إبراهيم، ٢٠١٢). وبذلك أصبح هناك طلب متز ايد على تطوير رأس المال النفسي داخل ذات الموظف من أجل ضمان نتائج أفضل تتعلق بالعمل، بالإضافة إلى رفاهيتهم مع منع النتائج السلبية الناتجة عن التحديات وعبء العمل الذي يواجهونه في مكان العمل. ولقد ارتبط تطويررأس المال النفسي ارتباطًا وثيقًا بالنتائج الإيجابية. وعلى الرغم من النتائج الإيجابية الموضحة، إلا أنه لا يُعرف الكثير عن تطور رأس المال النفسي داخل المؤسسة التعليمية (Burhanuddin,et al, 2019). وتركز معظم الدراسات التي أجريت على رأس المال النفسي على التنظيم الصناعي في الوقت الذي لا يزال البحث حول تنمية رأس المال النفسي داخل المنظمة التعليمية ضئيلًا حتى الآن. لذلك، يعد تحديد نتيجة تطوير رأس المال النفسي داخل المؤسسة التعليمية أمرًا ضروريًا من أجل تحديد النتائج التي من الممكن أن يقدمها للمعلمين والمعلمات في المؤسسة التعليمية ويمكن أن يساهم بشكل محتمل في نتائج أكاديمية أفضل.

وترى الباحثة أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث لفحص وتطوير قياس رأس المال النفسي داخل المؤسسة التعليمية. وعلى هذا النحو، فإن هناك حاجة لمراجعة الأدبيات بشكل منهجي من أجل تطويررأس المال النفسي داخل المنظمة التعليمية؛ حيث سيؤدي ذلك إلى تسريع فهمنا لتأثير رأس المال النفسي على تلك الموجودة في المؤسسات التعليمية، ومن خلال القيام بذلك، سيسمح لنا بتحديد فجوات البحث وتقديم اقتراحات للبحث في المستقبل. ولذلك يقوم هذا البحث على دراسة مستوى رأس المال النفسي لدى المعلمين والمعلمات داخل المؤسسات التعليمية، ومع ذلك، هناك حاجة إلى مزيد من البحث لاختبار ما إذا كان يمكن تطويررأس المال النفسي عبرنماذج تدريب معتمدة لتحديد تأثيره على الأداء الفردي خصوصًا في المجال التعليمي. ومن خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات النفسية والتربوية المنشورة في المجلات العلمية والتي تناولت موضوع رأس المال النفسي، وعلى حد علم الباحثة، فإنه لا توجد أي من هذه الدراسات قامت بدراسة رأس المال النفسي لدى معلمي ومعلمات تعليم. منطقة عسير.

أسئلة الدراسة:

ما مستوى رأس المال النفسي لدى معلمي ومعلمات منطقة عسير؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق في رأس المال النفسي تعزى إلى النوع (ذكور-إناث)؟
٢. هل توجد فروق في رأس المال النفسي تعزى إلى المرحلة الدراسية؟
٣. هل توجد فروق في رأس المال النفسي تعزى إلى الخبرة التدريسية؟
٤. هل يوجد معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية لرأس المال النفسي والأبعاد الفرعية لمقياس رأس المال النفسي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن رأس المال النفسي لدى معلمي ومعلمات منطقة عسير، وقد تفرع من هذا الهدف العام الأهداف الفرعية التالية:

- الكشف عن الفروق في رأس المال النفسي باختلاف النوع والمرحلة الدراسية والخبرة التدريسية.
- الكشف عن وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية لرأس المال النفسي والأبعاد الفرعية لمقياس رأس المال النفسي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة – في حدود علم الباحثة – في أن هناك ندرة في الدراسات التي أجريت حول موضوع قياس رأس المال النفسي لدى المعلمين والمعلمات، لذا تمثلت أهمية هذه الدراسة في جانبين: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية. وتتمثل الأهمية النظرية في:

- تناول الدارسة متغيرًا هامًا من متغيرات علم النفس الإيجابي ومفاهيم الصحة النفسية والذي يرتبط بتحسين جودة الحياة وجودة الأداء لدى عضو هيئة التدريس وهو رأس المال النفسي.
- أهمية العينة؛ حيث تتمثل في المعلمين والمعلمات لدورهم المتميز في العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، وتأثيرهم الجوهري في بناء شخصية طلبتهم وتعزيز اتجاهاتهم و أفكارهم نحو التعلم الجيد.
- تعد الدراسة الحالية من أوائل الدراسات - حسب اطلاع الباحثة - التي تناولت موضوع قياس رأس المال النفسي لدى المعلمين والمعلمات. أما الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية، فيُتوقع أن تساهم في توجيه مؤسسات التعليم إلى العمل على تخطيط وبناء برامج تربوية لتنمية رأس المال النفسي لدى المعلمين والمعلمات، وكذلك المساعدة في تصميم بيئات تعليمية ذات رأس مال نفسي ذي جودة.

مصطلحات الدراسة:

١. رأس المال النفسي (Capital Psychological):

أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي، وهو قدرة نفسية إيجابية قابلة للتطوير، ونظام مكون من تفاعل أربعة مكونات هي: الكفاءة الذاتية، والأمل، والتفاؤل، والمرونة النفسية (Luthans,et al., 2007b).

ويعرف إجرائيًا: بأنه الرصيد الذي يتحلى به المعلم أو المعلمة من السمات الداعمة للعمل التدريسي: كالكفاءة الذاتية، والأمل، والتفاؤل، والمرونة النفسية. ويحدد بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم والمعلمة على مقياس رأس المال النفسي المستخدم في الدراسة الحالية.

٢. الكفاءة الذاتية (Self-efficacy):

وعرفها لوثانز وآخرون بأنها القدرة على أداء المهام و إنجازها بثقة ومثابرة وتحدٍ لكل العقبات والمشكلات التي قد تواجهه من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة. كما يمكن تعريف الكفاءة الذاتية على أنها حالة من الاعتماد على الذات والثقة في القدرات الذاتية من خلال الوعي بها مما يساعد الفرد على إنجاز المهمة المكلف به (Luthans, et al, 2007b).

وتعرف إجرائيًا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلم أو المعلمة على بعد الكفاءة الذاتية بمقياس رأس المال النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

٣. الأمل (Hope):

البعد الثاني من أبعاد رأس المال النفسي، ويعتبر القوة المحرّكة لجميع أبعاد رأس المال النفسي، ويتميز الأمل عن التفاؤل بأنه له فاعلية أقوى؛ فالتفاؤل محصور بالإيمان بأن الأمور ستسير على ما يرام، بينما الأمل هو قوة تُحفّز الفرد لاستخدام كفاءاته الذاتية، والتقدم نحو التغيير (Slezackova, & Lukacova 2017) .

ويعرف إجرائيًا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها المعلم أو المعلمة على بعد الأمل بمقياس رأس المال النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

٤. التفاؤل (Optimism):

البعد الثالث من أبعاد رأس المال النفسي، وهو استعداد انفعالي ومعرفي، وهو نزعة للتوقع الإيجابي تجاه الآخرين والمواقف والأحداث ويرى إسماعيل (٢٠٠١) أن التفاؤل هو التصور الإيجابي للحياة في الحاضر والمستقبل، والذي يجعل الفرد يتوقع الخير والأفضل .

ويعرف إجرائيًا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها المعلم أو المعلمة على بعد التفاؤل بمقياس رأس المال النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

٥. المرونة النفسية (Resilience):

وتعرف المرونة النفسية على أنها القدرة على التعافي من الفشل الناتج عن المواقف العصيبة المختلفة التي تواجه الفرد (Bec-Tam, 2014).

وتعرف إجرائيًا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلم أو المعلمة على بعد المرونة النفسية بمقياس رأس المال النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بحدود موضوعية تمثلت في رأس المال النفسي لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمنطقة عسير في ضوء بعض المتغيرات. حيث اقتصرت العينة على معلمي ومعلمات منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية وتحددت زمنيًا بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (١٤٤٤) هـ.

الخلفية النظرية للدراسة:

١. رأس المال النفسي (Capital Psychological) :

مع تطور علم النفس الإيجابي لدى (Seligman) اقترح (Luthans, 2002) إطار السلوك التنظيمي، حيث يتم فيه تطبيق نقاط القوة البشرية الإيجابية والقدرات النفسية التي يمكن قياسها وتطويرها وإدارتها بشكل فعال لتحسين الأداء في مكان العمل. ولقد اقترح رأس المال النفسي كقدرة أساسية مشتركة تعتبر حاسمة للدوافع البشرية والمعالجة المعرفية والسعي لتحقيق النجاح والأداء المنتج في مكان العمل (Peterson, et al,2011). وبالتوافق مع المبادئ التوجيهية التي اقترحت في هذا السياق، يرسم رأس المال النفسي أساسه وآلياته التفسيرية من بناء النظرية في تحفيز العمل. وعلم النفس الإيجابي (Lopez & Snyder, 2001). ليس هذا فحسب، بل يشمل أيضًا نظريات الإدراك الاجتماعي لباندورا المستمدة أساسًا من نظرية الموارد النفسية (Avey, et al, 2011).

إن رأس المال النفسي أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي التي تعنى بدراسة جوانب القوة والخصائص الإيجابية لدى الفرد والتي تلعب دوراً مهماً في تطوير أدائه والتوافق مع الحياة، فالمستوى العالي من رأس المال النفسي يساعد من يمتلكه على تحدي الصعوبات نتيجة لتقييمه الإيجابي لما يحيط به من ظروف ووضعه الخطط لتحقيق الأهداف المنشودة فهي تؤثر إيجاباً على سلوك الفرد و إنجازاته ونجاحه (Hansen,et al, 2015).

تعددت التعريفات لمفهوم رأس المال النفسي في الأدبيات ذات الصلة، وقد تقدم الباحثون بالعديد من التعريفات التي لاقت قبولًا لدى المتخصصين ومن هذه التعريفات تعريف (Avey, et al, 2010) بأنه حالة نفسية إيجابية للفرد لها صلة بأداء وسلوكات الفرد في العمل، وتعريف (Chen& Lim, 2012) بأنه مرتبط بقوة الأفراد و اتجاهاتهم نحو العمل والنظرة العامة للحياة الإيجابية لدى الفرد.

٢. خصائص رأس المال النفسي:

أوضح (Avey, 2014) خصائص رأس المال النفسي المبنية على نتائج دراسات و أبحاث سابقة، وهي كالآتي:

١. مفهوم متعدد الأبعاد: يتكون من أربعة أبعاد ويختصرها الباحثون في مصطلح

(Optimism, Resilience, Self-efficacy, Hope) (HERO) تُشكل أربعة أبعاد أو مصادر نفسية إيجابية، وهي: الأمل، والكفاءة الذاتية، والمرونة الذاتية، والتفاؤل والتي تمثل في مجملها الحالة النفسية الإيجابية للفرد (Luthans, et al,2007a).

- ثبات التكوين: رأس المال النفسي يتميز بالانفتاح على التغيير والتطوير، ولكنه يظل مفهومًا أكثر ثباتاً من الانفعالات.
- قابل للنمو والتطوير: ويتسم بتفعيل الرأي الشخصي، على الرغم من أن التفعيل الأساسي لرأس المال النفسي مصدره من ذات الفرد ومعتقداته، إلا أن تقييم المحيطين بالفرد مثل زملائه ورئيسه في العمل يلعب دورًا مهمًا في تفعيل رأس المال النفسي للفرد ونموه وتطويره.
- قابل للقياس: يمكن قياس مدى امتلاك الأفراد لرأس المال النفسي عن طريق مقاييس واختبارات خاصة.

٣. أبعاد رأس المال النفسي:

اتفقت العديد من الدراسات على أن رأس المال النفسي مكون من أربعة أبعاد (الكفاءة الذاتية، والأمل، التفاؤل، والمرونة النفسية) حيث إن هذه الأبعاد هي الأكثر تداولًا واستخدامًا وتم اختبارها في دراسات وبحوث حديثة وذلك لطبيعة تفاعلها، ومن أمثلة هذه الدراسات: دراسة لوثانز، وآفي، و أفوليو نورمان، وكومبس (Luthans, et al, 2006). ودراسة آفي، ولوثانز، وجينيس (Avey,et al, 2009)، ودراسة آفي، ولوثانز، ووبيجون (Avey, et al, 2010)، ودراسة فرانسيس وتانج (Cheung, et al, 2011)، فالفرد العامل سيشعر بالثقة ويصبح متفائلًا وبذلك سيجتهد حتى يصل إلى أهدافه، ويتسم من يملك هذه السمات الإيجابية عادة بالتعاون والتأثير بالآخرين المحيطين به، ويكوّن فريق عمل ناجح يسعى إلى التطوير والنجاح والإنتاج المبدع في العمل، وفيما يلي استعراض لأبعاد رأس المال النفسي:

- الكفاءة الذاتية: امتلاك الفرد الثقة لبذل الجهود اللازمة في المهام التي تتطلب التحدي.
- الأمل: الصفة المميزة.
- التفاؤل.
- المرونة النفسية.

٤. أهمية رأس المال النفسي للمعلم ودوره في العملية التعليمية:

أكد الباحثون (Seligman& Csikszentmihalyi, 2000) على أهمية رأس المال النفسي كمفهوم من مفاهيم علم النفس الإيجابي؛ حيث إنه يساند المعلم في الكشف عن نقاط القوة لدى طلبته وتطويرها عوضاً عن التركيز على نقاط الضعف والقصور والصعوبات التي تواجههم كما هو سائد في معظم أدبيات علم النفس الإيجابي.

كما يشير (Luthans,et al, 2006) أن رأس المال النفسي لدى المعلم قابل للتنمية والتطوير من خلال البرامج التدريبية المختلفة، كما يساعد المعلم على فهم طلبته بصورة واضحة و إيجابية، ويدعم تحسين وتطوير البيئة التعليمية، من خلال تكوين قوة عاملة تتفاعل بطريقة إيجابية مع الأنشطة والفرص التعليمية والتدريبية، وإدارة الضغوطات والصعوبات المختلفة بطريقة مبتكرة بما يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة.

الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع رأس المال النفسي، تبين للباحثة وجود عدد من الدراسات التي تناولت مفهوم رأس المال النفسي مع العديد من المفاهيم النفسية الأخرى. إلا أن هناك ندرة في الدراسات السابقة التي قدمت بحوثًا عن رأس المال النفسي لدى المعلمين والمعلمات.

وفيما يلي بعض الدراسات والبحوث المنشورة التي تناولت موضوع رأس المال النفسي ولها علاقة بموضوع الدراسة الحالية.

الدراسات التي تناولت رأس المال النفسي:

دراسة (Luthans et al, 2007a) هدفت إلى الكشف عن مصداقية مقياس رأس المال النفسي، ودراسة العلاقة بين أبعاد رأس المال النفسي الأربعة (الكفاءة النفسية، والأمل، والتفاؤل، والمرونة) مع كل من الرضا الوظيفي والأداء، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والأمل والتفاؤل والمرونة من جهة، وكل من الرضا الوظيفي والأداء من جهة أخرى، وأن رأس المال النفسي ككل أكثر قدرة على التنبؤ بالرضا الوظيفي والأداء مقارنة بالقدرة على التنبؤ كبعد من أبعاد رأس المال النفسي على حدة.

دراسة (Avey, 2014) والتي هدفت إلى فهم الأنظمة والهياكل لدى الأشخاص وداخل الحياة التنظيمية التي تتنبأ برأس المال النفسي؛ حيث أجريت دراسة ميدانية على (١٢٦٤) مهندسًا وفنيًا، وعينة أخرى شملت (٥٢٩) موظفًا صينيًا في مجال التكنولوجيا، وقد قام الباحث بتكرار نتائج الدراسة الأولى مع تباين إجمالي أقل، بالتغاضي عن شروط القياس والحدود الثقافية للأدوات المستخدمة في البحث التجريبي على رأس المال النفسي. وأكدت نتائج هذه الدراسة على أن النموذج النظري قد يعطي نظرة ثاقبة على إسهامات رأس المال النفسي لدى الموظفين؛ حيث قد تكون هذه النتائج مفيدة للمضي قدمًا لفهم المكان الذي يبدأ منه رأس المال النفسي، وكيف يتطور ويتغير، وكيفية تصميم أنظمة وهياكل وتدخلات أكثر فائدة لتعزيز رأس المال النفسي للموظفين بشكل عام. والأهم من ذلك، أن التركيبة السكانية من حيث العمر والنوع أو الخبرة العملية غالبًا ما يتم التحكم فيها، ولكنها نادرًا ما تكون مرتبطة برأس المال النفسي، وإذا كانت كذلك، فهي غالبًا ما تكون ذات العلاقة ضعيفة.

هدفت دراسة (Friend,et al, 2016) إلى التعرف على السلوك التنظيمي الإيجابي وعلاقته برأس المال النفسي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) معلمًا، واستخدم فيها مقياسان هما: مقياس السلوك التنظيمي، ومقياس رأس المال النفسي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين السلوك التنظيمي ورأس المال النفسي لدى المعلمين في عينة الدراسة.

أجرت الدليمي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر خصائص القيادة النسوية في تطوير رأس المال النفسي. وقد أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها: كان مستوى ممارسة القيادة النسوية عاليًا في مدارس التعليم الأهلي بمحافظة عمان، ومستوى متوسط لرأس المال النفسي كان لدى لمرؤوسين، كذلك مستوى مرتفع من قوة الخبرة لدى القيادة النسوية. كما أكدت هذه الدراسة على وجود أثر دال إحصائيًا لخصائص القيادة النسوية على تطوير رأس المال النفسي.

وأجرى (Hsing-Ming,et al, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير رأس المال النفسي لدى المعلمين على الالتزام المهني، وتأثير عدد سنوات عملهم على العلاقة بين رأس المال النفسي والالتزام المهني. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) معلم من معلمي مرحلة ما قبل المدرسة في تايوان، وطبقت الدراسة مقياس رأس المال النفسي ومقياس الالتزام المهني. وأظهرت النتائج أن رأس المال النفسي يؤثر بشكل إيجابي على الالتزام المهني.

وأجرى الكعبي والمشايخي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى قياس رأس المال النفسي في البيئة الجامعية، وطبيعة الفروق بين رأس المال النفسي وبعض المتغيرات الديموغرافية، مثل: النوع، والتخصص، والوظيفة وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) موظفاً في الجامعة. وأسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من رأس المال النفسي وفروق ذات دلالة إحصائية بين النوعين لصالح الذكور في رأس المال النفسي.

وأجرى (Yu,et al., 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور رأس المال النفسي في إبداع العاملين في مجال التعليم، وعلاقته بالتفاؤل والأمل والكفاءة الذاتية والمرونة في الإبداع، وطبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٤٦٨) موظفاً، واستعان الباحثون بالمقابلات الشخصية كأداة للدراسة التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين رأس المال النفسي، والكفاءة الذاتية، والأمل، والتفاؤل، والمرونة في الإبداع لدى عينة الدراسة.

وقام إسماعيل (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على أبعاد رأس المال النفسي وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة، والكشف عن مدى الاختلاف في درجتي رأس المال النفسي وأساليب مواجهة الضغوط وفقاً لمتغيري النوع وسنوات الخبرة. وطبقت الدراسة على عينه من (٤٠) معلم ومعلمة بمدارس التربية الخاصة بمنطقة مصر الجديدة التعليمية، وطبق فيها مقياس رأس المال النفسي ومقياس أساليب مواجهة الضغوط وكلاهما من إعداد الباحث. وكشفت النتائج عن وجود علاقة طردية بين أبعاد رأس المال النفسي، وبين درجات الإستراتيجيات المعرفية في مواجهة

الضغوط، ووجود علاقة عكسية بين الإستراتيجيات الانفعالية والتجنبية في مواجهة الضغوط. وقد حقق المعلمون الأكثر في سنوات خبرة درجات أعلى في بعد الكفاءة الذاتية، بينما حقق المعلمون الأقل في سنوات الخبرة درجات أعلى في بعد المرونة النفسية. وبالنسبة لمتغير النوع، فقد حققت المعلمات درجات أعلى في بعد المرونة فقط (إسماعيل، ٢٠١٩) .

دراسة (Bockorny& Youssef-Morgan, 2019) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين شجاعة رواد الأعمال، ورأس المال النفسي، والرضا عن الحياة. وشملت العينة على (٣٥٤٠) من رواد الأعمال. حيث أظهرت النتائج أن شجاعة رواد الأعمال مرتبطة برضاهم عن حياتهم، حتى بعد مراعاة الخصائص المختلفة لرواد الأعمال من حيث التركيبة السكانية ورأس المال البشري، ومراعاة خصائص المشروع من حيث حجمه واستدامته. علاوة على ذلك، أظهرت النتائج أن رأس المال النفسي يتوسط بشكل كامل العلاقة بين الشجاعة والرضا عن الحياة.

دراسة (Wu & Nguyen, 2019) وهدفت إلى التركيز على رأس المال النفسي كأحد المجالات الناشئة في موضوعات إدارة الموارد البشرية، من خلال دراسته ونتائجه من منظور اجتماعي بناءً على نظرية التبادل. وقد استخدم الباحث منهج التحليل الشمولي للتحقق من صحة النموذج. حيث تم جمع واستخدام (١٠٥)دراسات أولية نشرت بين عامي (٢٠٠٠ -٢٠١٨). وأظهرت النتائج أن أساليب القيادة والدعم التنظيمي وموا قف العمل المرغوبة: كالرضا الوظيفي والتنظيمي، والالتزام، وسلوك المواطنة التنظيمي، هي نتائج حتمية لرأس المال النفسي. وأكدت الدراسة على أن خصائص الموظف توسطت العلاقة بين رأس المال النفسي و اتجاهات العمل.

دراسة (Salanova & Ortega-Maldonado, 2019) والتي هدفت إلى استعراض الأدبيات والإستراتيجيات والإجراءات والمنهجيات المنشورة المختلفة لتطوير رأس المال النفسي وتحليل فعاليته. بالإضافة إلى الكشف عما إذا كان هناك اختلافات ثقافية في تطوير رأس المال النفسي. وقد تم التوصل إلى وجود الاختلافات الثقافية والتي تعتبر مهمة في تدخلات علم النفس الإيجابي (PPI) لتوفير منظور شامل ومتكامل حول هذه القضية الناشئة المتعلقة برأس المال النفسي.

وأجرى الشهري (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى تقنين مقياس رأس المال النفسي للوثانز وآخرين (٢٠٠٧) على عينة عددها (٣٢٠) من طلبة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق التقاربي والصدق التمييزي، وبدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي ألفا تراوحت للأبعاد من (٠,٧٧) إلى (٠,٩٢).

دراسة القصبي (٢٠٢٢) والتي هدفت للكشف عن أفضل نموذج للتأثيرات السببية لرأس المال النفسي الأكاديمي وكل من الثقة والتكييف الأكاديميين على التحصيل لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كورونا. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) من طلبة كلية التربية بجامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية. وطبقت الباحثة في دراستها مقياس رأس المال الأكاديمي، ومقياس التكييف الأكاديمي، ومقياس الثقة الأكاديمية. وكشفت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة لكل من رأس المال الأكاديمي والتكييف الأكاديمي على التحصيل، ووجود مستوى منخفض من رأس المال الأكاديمي لدى أفراد العينة.

دراسة (Loghman ,et al,2023) والتي هدفت إلى البحث في أنماط سابقة لقيادة رأس المال النفسي مثل: القيادة الأصيلة، والأخلاقية، والتمكينية، والتحويلية، والمسيئة؛ وخمس نتائج وهي: الإرهاق، ونو ايا التغيير، ومشاركة العمل، والأداء، والرضا؛ وتأثير المتغيرات مثل بلد منشأ العينة، والخصائص الثقافية، ونوع الصناعة، وتصميم البحث. حيث فحصت الدراسة (٢٤٤) بحثًا عن رأس المال النفسي. وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج الجديدة التي تتجاوز تحليلات رأس المال النفسي الشمولية السابقة؛ حيث وجدت أن القيادة التمكينية، والتحويلية، والمعاملات الأخرى مرتبطة بشكل إيجابي برأس المال النفسي. كما أظهرت النتائج أن رأس المال النفسي كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالمشاركة في العمل، كما أنه مرتبط سلبًا بالإرهاق.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة لاحظت الباحثة ندرة الدراسات لرأس المال النفسي للمعلم والمعلمة في التعليم العام، فلا توجد دراسة في حدود علم الباحثة استكشفت متغير رأس المال النفسي للمعلمين والمعلمات في ضوء المتغيرات الديموغرافية التالية: النوع، والخبرة التدريسية، والتخصص في مراحل التعليم العام (رياض أطفال، و ابتدائي، ومتوسط، وثانوي).

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

- يوجد مستوى رأس مالي مرتفع لدى معلمي ومعلمات منطقة عسير.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات رأس المال النفسي تعزى إلى النوع (ذكور-إناث).
- توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات رأس المال النفسي تعزى إلى المرحلة الدراسية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات رأس المال النفسي تعزى إلى الخبرة التدريسية.
- يوجد معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية لرأس المال النفسي والأبعاد الفرعية لمقياس رأس المال النفسي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

بناءً على طبيعة مشكلة الدراسة، وفي ضوء الدراسات السابقة، حددت الباحثة المنهج الملائم للدراسة الحالية وهو المنهج الوصفي (السببي المقارن، والارتباطي)، وتم استخدام هذا المنهج لتحقيق أهداف الدراسة المتعلقة بالتعرف على مستوى رأس المال النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمي ومعلمات منطقة عسير.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة أو المجتمع الإحصائي، هو جميع الأفراد أو الحالات التي تخضع لحالة البحث. ونجد هنا أن المجتمع الإحصائي الخاص بالدراسة الحالية هو جميع معلمي ومعلمات تعليم منطقة عسير والبالغ عددهم (٩٣٧٥) معلمًا و(١٢٦٦٣) معلمة. حيث شملت عينة البحث الأساسية على (٣٣٥) من معلمي ومعلمات منطقة عسير (٩٧ معلمًا بنسبة ٢٩٪ و٢٣٨ معلمة بنسبة ٧١٪). حيث تم اختيارهم عشوائيًا. ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد الدراسة حسب النوع، والتخصص، والمرحلة، والموقع، والخبرة التدريسية:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب النوع، والتخصص، والمرحلة، والموقع، والخبرة التدريسية

الفئات		التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكر	٩٧	٪٢٩
	أنثى	٢٣٨	٪٧١
	المجموع	٣٣٥	٪١٠٠
	علمي	١٣٠	%٣٨,٨
	أدبي	٢٠٥	%٦١.2
	المجموع	٣٣٥	٪١٠٠
المرحلة	رياض الأطفال	١٣	٪٣,٩
	الابتدائية	١٥١	٪٤٥,١
	المتوسطة	٧٤	٪٢٢,١
	الثانوية	٩٧	٪٢٩
	المجموع	٣٣٥	٪١٠٠
موقع المدرسة	قرية	٢١٣	٪٦٣,٦
	مدينة	١٢٢	٪٣٦,٤
الخبرة التدريسية	أقل من (٥) سنوات	٣٠	٪٩
	(٥- ١٠) سنوات	٥٧	٪١٧

الفئات		التكرار	النسبة المئوية
	أكثر من (١٠) سنوات	٢٤٨	٧٤٪
	المجموع	٣٣٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن التخصص الأدبي شكل النسبة الأكبر في تمثيل العينة، حيث بلغ (٦١,٢٪). بينما احتل معلمو ومعلمات المرحلة الابتدائية النسبة الأكبر مقارنة بالمراحل الأخرى، حيث بلغت نسبة وجودهم ضمن العينة (٤٥,١٪). وكانت سنوات الخبرة التدريسية الأكثر من عشر سنوات الأكثر وجودًا في العينة حيث بلغت نسبتها (٧٤٪)، في حين كانت سنوات الخبرة التدريسية الأقل من خمس سنوات الأقل تمثيلاً للعينة بنسبة (٩٪).

أدوات الدراسة:

تضمنت أداة البحث مقياس رأس المال النفسي. وفيما يلي عرض مفصل لهذه الأداة وخصائصها السيكومترية:

مقياس رأس المال النفسي:

اعتمدت الباحثة على مقياس رأس المال النفسي الذي أعده (Luthans, et al 2007a)، والذي يقيس رأس المال النفسي بأبعاده الأربعة: بعد كفاءة الذات أو الثقة بالنفس، وبعد الأمل، وبعد التفاؤل، وبعد المرونة. وقد قام (الشهري، ٢٠٢٢) بالتأكد من صدق وثبات المقياس على البيئة السعودية حيث إن معامل الثبات (ألفا كرونباخ) بلغ معدلًا مرتفعًا عند (٠,٩٢)، في حين بلغ معامل ارتباط الصدق التقاربي من(٠,٦٠) إلى (٠,٦٨)، وهي معدلات مرتفعة تدل على ثبات الأداة وإمكانية الاعتماد عليها في الدراسة الحالية. حيث قامت الباحثة بترجمة المقياس إلى العربية للتحقق من خصائصه السيكومترية وتقنينه على البيئة السعودية الأكاديمية في مجال التعليم. وفيما يلي وصف خطوات الترجمة والتقنين:

ترجمة المقياس وتقنينه على البيئة السعودية:

اختارت الباحثة هذه الأداة بلغتها الأصلية (الإنجليزية) لاستخدامها في الدراسة الحالية؛ لأنها جيدة التصميم ومستخدمة على نطاق واسع، ثم ترجمتها إلى اللغة العربية باستخدام ترجمة محترفة ثنائية اللغة. حيث تمت مراجعة الأسئلة كمفاهيم القياس النفسي قبل تطبيقها.

و اتبعت الباحثة نفس الإجراءات المتبعة لدى (Bristlin) لترجمة الأدوات من أجل الحصول على المنهج الاستنتاجي المناسب. ومن أجل ترجمة مقياس الدراسة إلى اللغة العربية، طلبت الباحثة أولًا إذن المؤلف والحصول عليه. وتمت عملية ترجمة الاستبانة وتكييفها ثقافيًا في خمس مراحل:

(١) ترجمة من قبل أخصائي نفسي ثنائي اللغة من الإنجليزية إلى العربية.

(٢) الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية من قبل اثنين من المهنيين المؤهلين ثنائي اللغة.

(٣) استخدام تقنية فردية ثنائية اللغة.

(٤) إجراء الاختبار الأولي للتطوير.

(٥) اعتماد النسخة النهائية.

في البداية، قام اثنان من المختصين العرب الذين لديهم خبرة في علم النفس بترجمة المقاييس إلى اللغة العربية. وكانا يجيدان اللغة الإنجليزية. ونتيجة لذلك، تلقوا تعليمات حول طبيعة العينة (المعلمين والمعلمات) مع تعليمات لاستخدام كلمات بسيطة ومعروفة وفقًا للسياق الثقافي. وكان الهدف هو الحصول على ترجمات حرفية ودلالية مع كلمات يمكن أن يكون لها تأثير على السياق الثقافي المحلي، مع الهدف العام المتمثل في إعادة إنتاج الردود وفقًا للمشاعر العامة لذلك السياق. وبذلك، تم تجنب الكلمات التي لها نفس المعنى الحرفي مما ينتج عنه تأثيرات مختلفة. وكان تسجيل العنصر مرتبطًا بتسجيل انطباعهم الشخصي لمستوى الصعوبة التي واجهوها أثناء الترجمة. استخدموا مقياسًا رقميًا يتراوح من (٠) = صعب جدًا، إلى (١٠٠) = سهل جدًا. وتم إعادة تقييم العناصر ذات المشكلات خلال مرحلة التقييم وتم تطوير نسخة تو افقية. والعناصر التي قد يعتبرها مجتمع البحث صعبة تمت مناقشتها أيضًا في مرحلة ما قبل الاختبار.

بالإضافة إلى ذلك، تم تقديم الترجمة لمترجمين مختلفين ثنائي اللغة للحصول على ترجمة عكسية مستقلة. وكان هناك مترجمان يجيدان اللغة العربية ويتحدثان اللغة الإنجليزية كلغة أولى ويعيشان في المملكة العربية السعودية دون معرفة

النسخة الإنجليزية الأصلية. وتم تقديم كل من النسخ المترجمة العكسية والأصلية للمؤلفين الذين تم إطلاعهم على السياق الأصلي من أجل تحديد التناقضات المحتملة. ولتطوير النسخة التو افقية، تم اختيار النسخة المترجمة وفقًا للتكافؤ، أي نفس الدلالات (هل الكلمات لها نفس المعنى؟)، ونفس المصطلح (هل هناك أي تكافؤ بين التعبيرات العامية؟)، ونفس المعنى المفاهيمي (هل هناك تجانس للمفاهيم بين الثقافات؟)، ونفس المصطلح التجربة (Beaton, et al, 2000).

طُلب من نفس المترجمين عمل ترجمتين بديلتين على الأقل، وكانت الترجمة حرفية قدر الإمكان، بعد ذلك، تم تقديم الترجمات العربية للاستبانة إلى اثنين من الناطقين باللغتين الإنجليزية والعربية، وكلاهما يتحدث اللغة العربية للترجمة العكسية إلى الإنجليزية. وتمت مقارنة جودة النسخ المترجمة لجميع بنود المقياس مع جودة النسخة العربية من قبل اثنين من المهنيين الآخرين. أخيرًا، طُلب من اثنين من المتحدثين الأصليين للغة الإنجليزية من قسم علم النفس إجراء مقارنة نوعية بين العناصر التي تمت إعادة ترجمتها فيما يتعلق بمدى تشابهها في المعنى مع عناصر المقياس الأصلي.

وبعد ذلك، ولضمان صحة ترجمة كل من المفردات العربية إلى اللغة الإنجليزية والعكس، أعطت الباحثة نسختين باللغة الإنجليزية ونسختين باللغة العربية لأربعة متخصصين يتحدثون اللغة العربية؛ حيث قامت أستاذتان من جامعة الأميرة نورة بترجمة الاستبانات من الإنجليزية إلى العربية، وقام أستاذان في جامعة الملك خالد بترجمة الاستبانات من العربية إلى الإنجليزية. وعند تلقي هذه الترجمة للمقياس، عقدت الباحثة معهم مؤتمرًا عبر الهاتف وناقشت التكيفات الثقافية المحتملة. على سبيل المثال، تمت مناقشة بعض البنود في جميع الاستبانات للعثور على الكلمات المناسبة باللغة العربية. وأخيرًا، تمت مراجعة التعليقات والتغذية الراجعة والاقتراحات وما إلى ذلك وتم الانتهاء من ترجمة المقياس قبل استخدامه في الدراسة التجريبية.

صدق المحتوى:

تم عرض المقياس على (٨) محكمين للتأكد من ثبات المقياس؛ حيث تم عرضه على (٨) محكمين من المتخصصين في مجال علم النفس في الجامعات السعودية لإبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث مناسبتها لأغراض المقياس على البيئة السعودية، ووضوح صياغتها. وتم اعتماد إجماع (٩٠٪) من المحكمين على صلاحية الفقرة لقبولها في المقياس. وبناءً على رأي المحكمين فقد تم اعتماد فقرات المقياس وبذلك تكون المقياس من (٢٤) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس رأس المال النفسي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي من خلال ارتباط كل مفردة بالبعد الذي تنتمي إليه وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط لمقياس رأس المال النفسي والدرجة الكلية للأبعاد (ن = ٣٣٥)

البعد	أرقام العبارات	معامل ارتباط العبارة مع البعد	درجة ارتباط البعد مع المقياس
الكفاءة الذاتية	١	٠,٧٨**	٠,٩٢**
	٢	٠,٨١**	
	٣	٠,٨٢**	
	٤	٠,٨٤**	
	٥	٠,٨١**	
	٦	٠,٨٩**	
الأمل	١	٠,٨٨**	٠,٩٤**
	٢	٠,٧٩**	
	٣	٠,٨٧**	
	٤	٠,٨٩**	

البعد	أرقام العبارات	معامل ارتباط العبارة مع البعد	درجة ارتباط البعد مع المقياس
	٥	**٠,٨٧	
	٦	**٠,٨٨	
المرونة	١	**٠,٢٤	**٠,٨٧
	٢	**٠,٨١	
	٣	**٠,٧٠	
	٤	**٠,٨٦	
	٥	**٠,٨٨	
	٦	**٠,٧٩	
التفاؤل	١	**٠,٧٦	**٠,٨٩
	٢	**٠,٤٦	
	٣	**٠,٨٦	
	٤	**٠,٧٥	
	٥	**٠,٢٣	
	٦	**٠,٧٨	

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٣ - ٠,٨٩). مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس. كما جاءت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة لمقياس رأس المال النفسي (الثقة، والأمل، والمرونة، والتفاؤل) والدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٢، ٠,٩٤، ٠,٨٧، ٠,٨٩) على الترتيب. كما قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية فكان (٠,٩٥).

عرض النتائج ومناقشتها:

نتائج اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على وجود مستوى رأس مال نفسي مرتفع لدى معلمي ومعلمات منطقة عسير.

ولحاسب مستوى رأس المال النفسي تم استخدام اختبارات لعينة واحدة للتحقق من دلالة الفروق بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات العينة على مقياس رأس المال النفسي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات العينة على مقياس رأس المال النفسي لصالح متوسط درجات العينة مما يعني وجود مستوى مرتفع من رأس المال النفسي لدى عينة البحث. والجدول (٣) يوضح هذه النتائج التي تتسق مع نتائج دراسة (Luthans et al, 2007a)، ودراسة (Avey, 2014)، ودراسة(Friend, et al, 2016) ، ودراسة (الدليمي، ٢٠١٦)، ودراسة (Hsing-Ming ,et al, 2017) ، ودراسة (Yu,et al., 2019)، ودراسة (إسماعيل، ٢٠١٩) ، ودراسة.2019 (Bockorny & Youssef-Morgan,)

جدول (٣) نتائج اختبار(T) لعينة واحدة على درجات مقياس رأس المال النفسي

المتغير	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
رأس المال النفسي	٥١,٩٠	٤٨	٨,٤١	٩٩,٧٩	٠,٠٠٠

نتائج اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات رأس المال النفسي تعزى إلى النوع (ذكور-إناث).

جدول (٤) اختبار(ت) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة النوع (الذكور– الإناث) في رأس المال النفسي (ن= ٣٣٥)

البعد	النوع	(ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
رأس المال النفسي	الذكور	٩٧	٢٨,٥٢	٦,٥٧	-٠,٦٨٢	٣٣٣	٠,٨٦٥
	الإناث	٢٣٨	٢٩,٠٥	٦,٤٤			

يتضح من نتائج الجدول السابق (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات النوع (ذكور– إناث) في رأس المال النفسي. وتتسق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Avey, 2014)، ودراسة (الدليمي، ٢٠١٦)، ودراسة (Hsing-Ming, et al, 2017)، ودراسة (Yu,et al, 2019)، ودراسة (إسماعيل، ٢٠١٩).

نتائج اختبار الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات رأس المال النفسي تعزى إلى المرحلة الدراسية.

جدول (٥) تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة اختلاف رأس المال النفسي باختلاف المرحلة الدراسية (ن= ٢٦١)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
رأس المال النفسي	المرحلة الدراسية	٥١٠٧,٥٣	٣	١٧٠٢,٥١	٣,٧٢	٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات أفراد العينة حول رأس المال النفسي وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية؛ حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٣,٧٢)، والدلالة الإحصائية لها (٠,٠١)، ولتحديد اتجاه الفروق والتعرف على الدلالة الإحصائية قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe) حيث يوضح الجدول (٥) الفروق بين متوسطات أفراد العينة حول رأس المال النفسي وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية.

الجدول (٦) الفروق بين متوسطات أفراد العينة حول رأس المال النفسي وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)

المتغير	المرحلة الدراسية		الفروق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
رأس المال النفسي	مرحلة رياض الأطفال	المرحلة الابتدائية	*-١٧,٦٣٩٨	دالة
		المرحلة المتوسطة	-١١,٠٤٩٩	غيردالة
		المرحلة الثانوية	-١٤,٢٧٢٨	غيردالة
	المرحلة الابتدائية	مرحلة رياض الأطفال	*١٧,٦٣٩٨	دالة
		المرحلة المتوسطة	٦,٥٨٩٩	غيردالة
		المرحلة الثانوية	٣,٣٦٧٠	غيردالة
	المرحلة المتوسطة	مرحلة رياض الأطفال	١١,٠٤٩٩	غيردالة
		المرحلة الابتدائية	-٦,٥٨٩٩	غيردالة
		المرحلة الثانوية	-٣,٢٢٢٩	غيردالة
	المرحلة الثانوية	مرحلة رياض الأطفال	١٤,٢٧٢٨	غيردالة
		المرحلة الابتدائية	-٣,٣٦٧٠	غيردالة

		المرحلة المتوسطة	٣,٢٢٢٩	غير دالة

*مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات أفراد العينة حول مستوى رأس المال النفسي وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية لصالح مرحلة رياض الأطفال.

نتائج اختبار الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات رأس المال النفسي تعزى إلى الخبرة التدريسية.

جدول (٧) تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة رأس المال النفسي باختلاف الخبرة التدريسية (ن= ٣٣٥)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
رأس المال النفسي	الخبرة	٢٦٤٣,٤٣٣	٢	١٣٢١,٧١٧	٢,٨٥١	غير دالة

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات أفراد العينة حول رأس المال النفسي وفقًا لمتغير الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٨٥١).

ويمكن عزو ذلك إلى أن مستوى رأس المال النفسي لا يختلف فيما بين المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في التدريس وقليلي الخبرة. وتختلف هذه النتائج عما توصلت إليه دراسة (Hsing-Min, et al, 2017) حيث توصلت إلى تأثير عدد سنوات عمل المعلمين على العلاقة بين رأس المال النفسي. ويأتي رأس المال النفسي بأبعاده الفرعية قادرًا على التنبؤ بالتمكين النفسي، وكأحد أهم مكونات علم النفس الإيجابي من حيث قدرته على خفض مستوى الاحتراق الوظيفي، والقدرة على رفع درجة التمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات (Hashemi, et al, 2018; Rad et al, 2017).

التوصيات والمقترحات البحثية:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي من إيجاد الخصائص السيكومترية لمقياس رأس المال النفسي ومقاييسه الفرعية، وبعد أن أظهرت نتائج الدراسة مستوى رأس المال النفسي لدى المعلمين والمعلمات بتعليم منطقة عسير، توصي الباحثة بالعمل على تصميم دليل استرشادي يستهدف تحسين رأس المال النفسي لدى المعلمين والمعلمات، حيث يركز على دراسة المعوقات الشخصية لديهم، وتنمية الذات، وتحديد التوجهات المستقبلية فيما يتعلق بتنمية مستوى التفاؤل، والكفاءة الذاتية، والأمل، والمرونة. ويمكن العمل على الاهتمام بالمورد البشري المتمثل في المعلمين والمعلمات من خلال توفير مسببات السعادة لهم كالمشاركة ضمن فريق عمل لما يمكن أن يتيح من تنمية مستويات الكفاءة الذاتية، والتفاؤل، ورفع مستوى النمو الشخصي لديهم.

ومن ناحية المقترحات البحثية فإنه يوصى بإجراء دراسات عن رأس المال النفسي لدى عينات متباينة، مثل: المتفوقين دراسياً، والمتأخرين دراسياً، وذوي صعوبات التعلم. أيضاً يوصى بإجراء دراسات ارتباطية للكشف عن علاقة رأس المال النفسي بمتغيرات عدة منها جودة الحياة، والرضا الوظيفي، والاندماج في العمل، والضغوط المهنية وغيرها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

إسماعيل، هبه. (٢٠١٩). رأس المال النفسي وعلاقته بأساليب مجابهة الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة البحث العلمي في الآداب ٢٠ (٢٤)*، ٤٧-٧٢. https://doi.org/10.21608/jssa.2019.56084

الدليمي، مريم سلمان عباس. (٢٠١٦). *خصائص القيادة النسوية وأثرها في تطوير رأس المال النفسي. دراسة تحليلية من وجهة نظر المرؤوسين في مدارس التعليم الخاصة في عمان*، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط .

الشهري، عبد الرحمن. (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس رأس المال النفسي واختبار أبنية عاملية بديلة لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (٢٢)*، ٧٨-١٠٤. https://doi.org/10.55074/2152-000-022-004

العنزي، سعد؛ إبراهيم، إبراهيم. (٢٠١٢). رأس المال النفسي الإيجابي (منظور فكري في المكونات والمرتكزات الجوهرية للبناء والتطوير)، *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، ١٨ (٦٥)*، ١-٣١.

القصبي، وسام حمدي عبد السميع. (٢٠٢٢). نمذجة التأثيرات السببية لرأس المال النفسي الأكاديمي وكل من الثقة والتكيف الأكاديمي على التحصيل لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كورونا. *مجلة كلية التربية، ١٩(١١٣)*، ٥١٩-٥٧٠. https://doi.org/10.21608/jfe.2022.242782

الكعبي، سهام مطشر؛ المشايخي، أركان سعيد. (٢٠١٨). رأس المال النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى منتسبي الجامعة من المدرسين والموظفين، *مجلة الآداب* https://doi.org/10.31973/aj.v1i127.186 .1(*127*) 390–419

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Avey, J. B. (2014). The left side of psychological capital. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *21*(2), 141-149. https://doi.org/10.1177/1548051813515516

Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, *48*(5), 677-693. https://doi.org/10.1002/hrm.20294

Avey, J. B., Nimnicht, J. L., & Graber Pigeon, N. (2010). Two field studies examining the association between positive psychological capital and employee performance. *Leadership & Organization Development Journal*, *31*(5), 384-401. https://doi.org/10.1108/01437731011056425

Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, *22*(2), 127-152. https://doi.org/10.1002/hrdq.20070

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, *25*(24), 3186-3191. https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014

Bec-Tam G. (2014). Examining the relationships among optimism resilience, and job stress of teachers of children with autism spectrum disorder, PHD, north central university.

Bockorny, K., & Youssef-Morgan, C. M. (2019). Entrepreneurs' courage, psychological capital, and life satisfaction. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00789

Burhanuddin, N. A., Ahmad, N. A., Said, R. R., & Asimiran, S. (2019). A systematic review of the psychological capital (PsyCap) research development: Implementation and gaps. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *8*(3). https://doi.org/10.6007/ijarped/v8-i3/6304

Chen, D. J., & Lim, V. K. (2012). Strength in adversity: The influence of psychological capital on job search. *Journal of Organizational Behavior*, *33*(6), 811-839. https://doi.org/10.1002/job.1814

Cheung, F., Tang, C. S., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, *18*(4), 348-371. https://doi.org/10.1037/a0025787

Friend, S. B., Johnson, J. S., Luthans, F., & Sohi, R. S. (2016). Positive psychology in sales: Integrating psychological capital. *Journal of Marketing Theory and Practice*, *24*(3), 306-327. https://doi.org/10.1080/10696679.2016.1170525

Hansen, A., Buitendach, J. H., & Kanengoni, H. (2015). Psychological capital, subjective well-being, burnout and job satisfaction amongst educators in the Umlazi region in South Africa. *SA Journal of Human Resource Management*, *13*(1). https://doi.org/10.4102/sajhrm.v13i1.621

Hashemi, S. E., Savadkouhi, S., Naami, A., & Beshlideh, K. (2018). Relationship between job stress and workplace incivility regarding to the moderating role of psychological capital. Journal of Fundamentals of Mental Health, 20(2), 103-112.

Hsing-Ming, L., Mei-Ju, C., Chia-Hui, C., & Ho-Tang, W. (2017). The relationship between psychological capital and professional commitment of preschool teachers: The moderating role of working years. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(5), 891-900. https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050521

Loghman, S., Quinn, M., Dawkins, S., Woods, M., Om Sharma, S., & Scott, J. (2022). A comprehensive meta-analysis of the nomological network of psychological capital (PsyCap). *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *30*(1), 108-128. https://doi.org/10.1177/15480518221107998

Lopez, S., & Salgado de Snyder, V. N. (2001). Perception of well-being measure. *PsycTESTS Dataset*. https://doi.org/10.1037/t11133-000

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007a). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, *60*(3), 541-572. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x.

Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, *23*(6), 695-706. https://doi.org/10.1002/job.165

Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal*

of Organizational Behavior, *27*(3), 387-393. https://doi.org/10.1002/job.373

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007b). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. *Positive Organizational Behavior*, 9-24. https://doi.org/10.4135/9781446212752.n2

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *23*(5), 603-619. https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748

Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Zhang, Z. (2001). Psychological capital and employee performance: A latent growth modeling approach. Personnel Psychology, 64(2), 427–450. https://doi.org/10. 1111/J.1744-6570.2011. 01215.X

Rad, M., Shomoossi, N., Rakhshani, M. H., & Sabzevari, M. T. (2017). Psychological capital and academic burnout in students of clinical majors in Iran. *Acta Facultatis Medicae Naissensis*, *34*(4), 311-319. https://doi.org/10.1515/afmnai-2017-0035

Salanova, M., & Ortega-Maldonado, A. (2019). Psychological capital development in organizations: An integrative review of evidence-based intervention programs. *Positive Psychological Intervention Design and Protocols for Multi-Cultural Contexts*, 81-102. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20020-6_4

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5-14. https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5

Shukla, A., & Singh, S. (2014). The role of psychological ownership in linkage between organisational justice and citizenship behaviour: Evidence from India. *International Journal of Indian Culture and Business Management*, *9*(2), 248. https://doi.org/10.1504/ijicbm.2014.064191

Slezackova, A., & Lukacova, F. (2011). Relation between temperament dimension harm avoidance and character strengths curiosity and courage. *PsycEXTRA Dataset*. https://doi.org/10.1037/e537902012-021.

Viseu, J., Neves de Jesus, S., Rus, C., & Canavarro, J. M. (2017). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *14*(39), 439-461. https://doi.org/10.25115/ejrep.39.15102

Wu, W., & Nguyen, K. H. (2019). The antecedents and consequences of psychological capital: A meta-analytic approach. *Leadership & Organization Development Journal*, *40*(4), 435-456. https://doi.org/10.1108/lodj-06-2018-0233

Yu, X., Li, D., Tsai, C., & Wang, C. (2019). The role of psychological capital in employee creativity. *Career Development International*, *24*(5), 420-437. https://doi.org/10.1108/cdi-04-2018-0103

مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لمؤشرات الرفاهية النفسية وإسهامها النسبي في التنبؤ بممارسة سلوك المواطنة التنظيمية

د. صالح سفير الخثعمي
أستاذ علم النفس المساعد بكلية التربية – جامعة الملك خالد

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لمؤشرات الرفاهية النفسية واسهامها النسبي في التنبؤ بممارسة سلوك المواطنة التنظيمية، والتعرف على الفروق في كل من (الرفاهية النفسية، سلوك المواطنة التنظيمية) باختلاف النوع والدرجة العلمية والخبرة الوظيفية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي (المقارن) والارتباطي. وشملت عينة البحث الأساسية على (٢٦١) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد بأبها وتم اختيارهم عشوائيًا. وقد استخدم الباحث أداتين هما: مقياس الرفاهية النفسية (Tennant et al., 2007) ومقياس سلوك المواطنة التنظيمية (Organ, 1993). وأشارت نتائج الدراسة الى وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للرفاهية النفسية والدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية، وبين الدرجة الكلية للرفاهية النفسية والأبعاد الفرعية لسلوك المواطنة التنظيمية. ولم تتوصل الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعة الذكوروالإناث في كل من متوسطات الرفاهية النفسية ومتوسطات ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية. فيما توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات العينة على مقياس الرفاهية النفسية لصالح متوسط درجات العينة مما يعني وجود مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية لدى عينة البحث. وتوصي الدراسة بالاستفادة من النتائج الحالية لاستكشاف السياسات النفسية المناسبة لحماية وتحسين الرفاهية النفسية ودعم سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية: الرفاهية النفسية، سلوك المواطنة التنظيمية.

Abstract

The current study aimed to identify the extent to which faculty members at King Khalid University possess indicators of psychological well-being and their relative contribution to predicting the practice of organizational citizenship behavior, and to identify differences in each of (psychological well-being, organizational citizenship behavior) according to gender, academic degree and job experience. The researcher used the descriptive (comparative) and relational approach. The main research sample included (261) faculty members at King Khalid University in Abha, who were randomly selected. The researcher used two tools: the measure of psychological well-being (Tennant et al., 2007) and the measure of organizational citizenship behavior (Organ, 1993). The results of the study indicated that there are positive correlation coefficients that are statistically significant at the level (0.01) between the total degree of psychological well- being and the total degree of behavior organizational citizenship, and between the total degree of psychological well-being and the subscales of organizational citizenship behavior. The study did not find any statistically significant differences between the male and female groups in each of the averages of psychological well-being and the averages of practicing organizational citizenship behavior. While the study found that there were statistically significant differences between the hypothetical mean and the mean scores of the sample on the psychological well-being scale in favor of the mean scores of the sample, which means that there is a high level of psychological well-being among the research sample. The study recommends taking advantage of the current results to explore appropriate policies to maintain and improve psychological well-being and support organizational citizenship behavior among faculty members.

Keywords: Psychological Well-being, Organizational Citizenship Behaviors.

المقدمة:

لقد ازدادت المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية، فالعمل الجامعي يقوم على عقولهم وأعمالهم، مما يتطلب توفر إمكانات مناسبة وظروف نفسية ملائمة تعينهم على القيام بالأدوار المطلوبة منهم.

ويعد عضو هيئة التدريس ركنًا أساسيًا في الجامعات من خلال الدور الذي يقوم به، حيث يقع على عاتقه مسؤولية إجراء الأبحاث العلمية وتدريب الطاقات البشرية، وبالتالي يسهم في بناء الجامعة التي تعد هي الأخرى مركز العلم والفكر وأداة رئيسية لتحقيق مطالب المجتمع (المقدادي،٢٠١٨)، ولكي تؤدي الجامعة رسالتها وتحقق غاياتها، لا بد أن تضم عناصر متميزة من أعضاء هيئة التدريس القادرين على نقل المعرفة وتنميتها وتطبيقها ومتمتعين بمستوى صحة نفسية عالية. وتعد الرفاهية النفسية من المتنبئات للسلوك الإنساني، مما يسهم في تخفيف الضغوط النفسية والشعور بالرضا وتحقيق أعلى قدر من الرفاهية النفسية التي تعتبر مطلب من مطالب جودة الحياة.

وقد كشفت العديد من الأبحاث أن الموظفين الذين لديهم مستوى رفاهية نفسية أعلى يظهرون التزامًا أكبر، ويعيشون حياة أفضل وأكثر إنتاجية من أولئك الذين لديهم مستوى منخفض من الرفاهية النفسية (Rathi, 2009). ويرى هادي (٢٠٠٩) أن الرفاهية النفسية مؤشر هام للرضا عن الحياة، والتي يؤدي تحقيقها إلى شعور الفرد بالرضا والبهجة والتفاؤل وتحقيق الذات. حيث يمكن من خلال الرفاه الجسدي والنفسي والروحي الكشف عن الأداء الجيد للموظفين (Akar, 2018). ومن هنا فقد كشفت العديد من الأبحاث أن الموظفين الذين لديهم مستوى رفاهية نفسية أعلى يظهرون التزمًا أكبر، ويعيشون حياة أفضل وأكثر إنتاجية من أولئك الذين لديهم مستوى منخفض من الرفاهية النفسية (Rathi, 2009).

تاريخيًا، كانت الرفاهية الذاتية موضوعًا ضمنيًا لعلم النفس المبكر وخاصة التحليل النفسي، ولكن سرعان ما تلاشى من علم النفس باللغة الإنجليزية مع ظهور السلوكية في عشرينيات القرن الماضي. وفي الخمسين السنوات التالية أو نحو ذلك، كانت تتميز بتأكيد قوي على الظواهر التي يمكن ملاحظتها بشكل موضوعي مثل المشاعر، والإدراك، والأحكام، والتي هي اليوم سمات مركزية لبحوث الرفاهية، والتي كانت تعتبر غير قابلة للاقتراب علميًا في جميع جوانب علم النفس التطبيقية والسريرية (Angner, 2011). ولذلك "حتى الثورة المعرفية كانت أضيق من أن ينطلق علم الرفاهية منها، كانت فقط مع الثورة العاطفية، التي رأت أن المزاج والعواطف والمشاعر ومركزية الفهم مجموعة من الظواهر النفسية التي أعادت دراسة الرفاهية الذاتية للظهور في علم النفس" (Diener et al., 2009, p. 15).

الرفاهية النفسية هي بناء واسع وديناميكي يتعامل مع الأبعاد الاجتماعية والذاتية لعلم النفس البشري وكذلك الصحة والقضايا والسلوكيات ذات الصلة (Deci & Ryan, 2008). حيث يستخدم هذا البناء من حيث المصطلحات والأداء الأمثل والمعنى وتحقيق الذات. وهي بذلك معنية بحكم الفرد على رضاه ويتم تصوره على أنه تفاعل التأثيرات الإيجابية مثل السعادة والأداء الأمثل للناس في مجالات الحياة الفردية والاجتماعية. ولذلك، من المفترض أن الأفراد الذين يظهرون مستوى عالٍ من الرفاهية النفسية، يشعرون بالدعم والرضا في حياتهم. وقد كشفت الأبحاث أن الموظفين الذين لديهم مستوى رفاهية نفسية أعلى يظهرون التزمًا أكبر، ويعيشون حياة أفضل وأكثر إنتاجية من أولئك الذين لديهم مستوى منخفض من الرفاهية النفسية (Rathi, 2009)

ومن المعروف أن علم النفس التقليدي ركز على فهم ومعالجة السلوك الإنساني ومحاولة تعديله، ونتيجة للمتغيرات السريعة والمتلاحقة والتي أدت الى العديد من المشكلات والصراعات النفسية، ظهر علم النفس الإيجابي ليطرح العديد من المفاهيم النفسية الإيجابية التي تعين الإنسان على مواجهة الضغوط الحياتية والنفسية والتخفيف من وطأتها على النفس. واحدًا من أهم تلك المفاهيم هو مفهوم الرفاهية النفسية (ياسين وآخرون، ٢٠١٤). هذا مهم، لأنه على الرغم من التقدم الكبير في هذا المجال، إلا أنه لا تزال البحوث

المتعلقة بالصحة النفسية والرفاهية النفسية مجموعة متنوعة ومجزأة من المعرفة. وقد تناول (Hernandez-Torrano et al., 2020) الرفاهية النفسية من حيث تأثيرها على مسار النمو والإنتاجية وكل من البنية الاجتماعية والفكرية. حيث تتطور الرفاهية النفسية من خلال مجموعة من المتغيرات كالخصائص الشخصية والهوية وخبرات الحياة عوضًا عن كونها تحسن من جودة الحياة.

وعلى الرغم من الاهتمام المبكر من الباحثين والممارسين النفسيين حول أهمية الرفاهية النفسية، إلا أن الممارسات التنظيمية والعوامل النفسية التي تساهم في تعزيزها لا تزال غير واضحة وموضع نقاش، ولقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو التغيير لدى العاملين يعتبر من العوامل المهمة التي تمكن المنظمات من مواجهة التغييرات وتحسين الأداء، حيث تتضمن مشاركتهم التلقائية في التغييرات التنظيمية، بما في ذلك اكتشاف الأخطاء وتصحيحها في تلك المؤسسات وتقديم اقتراحات لتحسين الأداء .(López-Domínguez, 2013; Liu and Han, 2016)، وفي ضوء الأهمية العملية لهذا النوع من السلوك يرى Haq, Clercq, Azeem and Suhail (2018) أن هناك حاجة واضحة لفهم العوامل التي تعزز سلوكيات المواطنة الموجهة نحو التغيير لدى العاملين.

ويعد سلوك المواطنة التنظيمية غاية في الأهمية لجميع المؤسسات وبصفة خاصة الجامعات التي بحاجة الى تطويره وجعله و اقعا ملموسا (حسان، ٢٠٢٠). سلوك المواطنة التنظيمية، والذي وصفه (Organ,1988) بأنه سلوك تقديري، وليس معترف به بشكل مباشر أو صريح من قبل نظام المكافآت الرسمي والذي يعمل بشكل إجمالي على تعزيز الأداء الفعال للمنظمة. بمعنى آخر، ما هو ضروري لبقاء المنظمة وفعاليتها هم الأعضاء الذين يساهمون في عمل منظمتهم من خلال الانخراط في دور إضافي/سلوكيات تطوعية. حيث تتضمن سلوكيات الأدوار الإضافية مساعدة زملاء العمل الذين لديهم عبء عمل ثقيل، والحضور والمشاركة طوعًا في الاجتماعات، وليس الشكوى من القضايا الثانوية البسيطة.

ويعتبر سلوك المواطنة التنظيمية من المفاهيم المعاصرة التي تعزز الاهتمام بها خلال العقدين الأخرين واستمر بخطوات ثابتة. ولأن المنظمات تعمل في منافسة عالية فإن نجاحها في هذا الميدان التنافسي يعتمد على حماس العاملين فيها لتحقيق مستويات أداء تتجاوز الأهداف والغايات المحددة. حيث أن سلوك المواطنة التنظيمية يعني السلوك الفردي التقديري الذي لا يقع ضمن متطلبات العمل الرسمي، لكنه يعتبر هامًا لتطوير فعالية الأداء التنظيمي (البشابشة والحراحشة، ٢٠١١). ولقد أهتم الباحثين بمفهوم سلوك المواطنة التنظيمية منذ القرن الماضي وزاد الاهتمام به أكثر في السنوات الأخيرة بسبب العولمة واحتدام المنافسة بين المنظمات (He et al., 2019). ويعرف البعض سلوك المواطنة التنظيمية بأنه استعداد العاملين لتجاوز أدوار التوصيفات الرسمية للوظيفة (Ahmed al. et.,2012).

ويرى آخرين أن سلوك المواطنة التنظيمية يعني السلوكيات التي تهدف إلى مساعدة الزملاء أو الرؤساء أو المنظمة، ويساهم في تحسين الروح المعنوية لبيئة العمل، والتطوع في العمل الذي لا يمثل جانبًا من وصف الوظيفة، ويدعم (Sadodin et al, 2016, Abdallah et al, 2017) القول بإن سلوك المواطنة التنظيمية هو نوع من السلوك الذي لا يحدده أي وصف أو عقد وظيفي. حيث أن السلوك غير متوقع وليس شيئًا يمكن تدريبه. ومع ذلك، فقد أظهرت الأبحاث أن هذا النوع من السلوك مرغوب فيه بسبب تأثيره الإيجابي على التنظيم والعمال (Subhadrabandhu, 2012).

مشكلة الدراسة:

تعتبر الرفاهية النفسية من العوامل المساهمة في تحقيق الصحة النفسية للفرد. ولكل فرد الحق في الشعور بالرفاهية النفسية، لأنها تمنح الفرد صحة نفسية وجسمية وتعليم جيد وقدرة على مواجهة الضغوط الحياتية المختلفة. وتعد الرفاهية النفسية مصطلح شامل واسع النطاق يتم استخدامه بشكل مختلف في تخصصات مختلفة وحتى في مشاريع مختلفة داخل نفس التخصص، مثل هذا الغموض والتنوع أمر متوقع ولا

توجد محاولات حالية نجحت لتوحيد استخدامه حتى الآن. في الواقع، تعد الصحة النفسية والرفاهية مفاهيم غامضة وتاريخها وتطورها معقدان تمامًا، مع وجود العديد من وجهات النظر والمساهمات الناشئة من مختلف التخصصات والسياقات (Hernandez-Torrano et al., 2020). وبالمعنى الواسع، تشير الرفاهية إلى مدى جودة أداء الشخص، ولكن يمكن أيضًا تطبيق نطاق واسع، مما يجلب افتراضات مختلفة حول مستوى التحليل وإمكانية الكشف عن الرفاهية.

وتظهر خلفية الدراسة أن هناك فجوة واسعة في قياس الرفاهية النفسية للمعلمين على مستوى التعليم العالي. حيث يلعب المعلمون دورًا رائدًا في عملية التدريس والتعلم المعترف به في جميع أنحاء العالم، وبالتالي يجب أن يكونوا أكفاء في موضوعاتهم ولديهم القدرة على نقل المعرفة بشكل هادف. ومن الضروري قياس ومقارنة الرفاهية النفسية للمعلمين، خاصة في مؤسسات التعليم العالي، والتي أعطت أهمية أقل نسبيًا من قبل الباحثين.(Parsons & Brown, 2002)

ولم يحظ موضوع الرفاهية النفسية والمواطنة التنظيمية بالاهتمام الكافي على المستوى العربي، وخاصة السعودي، ولندرة الدراسات والبحوث العلمية في موضوع الدراسة وخاصة لدى فئة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، الأمر الذي حملنا على محاولة التعرف على مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لمؤشرات الرفاهية النفسية ودورها في ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لديهم. حيث يرى حسان (2002) أن سلوك المواطنة التنظيمية لعضو هيئة التدريس يتصل بالسلوكيات الإيجابية وتجنب السلوكيات المؤذية التي تلحق الضرر بزملاء العمل، حيث أنه سلوك حضاري يعود بالنفع على كل من الجامعة وعضو هيئة التدريس نفسه. على اعتبار أن سلوك المواطنة التنظيمية غاية في الأهمية لجميع المؤسسات، وبصفة خاصة، الجامعات التي هي بحاجة الى تطويره وجعله و اقعًا ملموسًا.

ومن خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات النفسية والتربوية المنشورة في المجلات العلمية والتي تناولت موضوع الرفاهية النفسية، وعلى حد علم الباحث فإنه لا توجد أي من هذه الدراسات قامت بدراسة الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس ودورها في ممارسة المواطنة التنظيمية لديهم. فهناك ندرة في الأدبيات حول قياس الرفاهية النفسية للمعلمين، وخاصة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. ومع ذلك فإن بعض الدراسات أجريت في سياق معلمي المدرسة. حيث هدفت دراسة الشيخي وآخرون (٢٠٢١) الى التعرف على الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتو افق المهني لدى عينة من معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بمدينة جدة، وشملت الدراسة (٤٠٢) معلمة، والتي توصلت الى وجود فروق ارتباطية بين الرفاهية النفسية والتو افق المهني لصالح معلمات التعليم العام في أبعاد (الاستقلالية، الروحانية، قبول الذات، التمكين البيئي، العلاقات الاجتماعية، الاتزان الانفعالي، النضج الشخصي)، وأوضحت الدراسة بإمكانية تنبؤ ارتفاع الرفاهية النفسية بالتو افق المهني.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لمؤشرات الرفاهية النفسية واسهامها النسبي في التنبؤ بممارسة سلوك المواطنة التنظيمية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

ما مستوى الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد؟

هل توجد فروق في متغيرات الدراسة (الرفاهية النفسية – المواطنة التنظيمية) تعزى إلى النوع والدرجة العلمية والخبرة الوظيفية؟

هل يوجد معاملات ارتباط بين الدرجة الكلية للرفاهية النفسية والدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية؟

هل يوجد معاملات ارتباط بين الدرجة الكلية للرفاهية النفسية والأبعاد الفرعية لسلوك المواطنة التنظيمية؟

ما مدى الاسهام النسبي للرفاهية النفسية في التنبؤ بممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية عن الكشف عن مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لمؤشرات الرفاهية النفسية وإسهامها النسبي في ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية، وبناءً على الهدف العام فقد تفرعت منه الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد.
- التعرف على الإسهام النسبي للرفاهية النفسية في التنبؤ بممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد.
- الكشف عن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للرفاهية النفسية والدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية.
- الكشف عن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للرفاهية النفسية والأبعاد الفرعية لسلوك المواطنة التنظيمية.
- الكشف عن الفروق في كل من (الرفاهية النفسية، المواطنة التنظيمية) باختلاف النوع والدرجة العلمية والخبرة الوظيفية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة – في حدود علم الباحث – في أنّ هناك ندرة في الدراسات التي أجريت حول موضوع الرفاهية النفسية ودورها في ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس، لذا تمثلت أهمية هذه الدراسة في جانبين: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية. وتتمثل الأهمية النظرية في:

١) تناولت الدارسة متغير هام من متغيرات علم النفس الإيجابي ومفاهيم الصحة النفسية والذي يرتبط بتحسين جودة الحياة وجودة الأداء لدى عضو هيئة التدريس وهي الرفاهية النفسية.
٢) أهمية العينة حيث تتمثل في أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
٣) تعد الدراسة الحالية من أوائل الدراسات - حسب اطلاع الباحث - التي تناولت موضوع الرفاهية النفسية والمواطنة التنظيمية في منظومة ارتباطية واحدة. أما الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية، فيُتوقع أن تساهم في توجيه الجامعات الى العمل على تخطيط وبناء برامج تربوية لتنمية الرفاهية النفسية ودعم سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس وكذلك المساعدة في تصميم بيئات تعليمية ذات فعالية عالية تتيح رفع مستوى الرفاهية النفسية لدى عضو هيئة التدريس ودعم سلوك المواطنة التنظيمية لديه.

مصطلحات الدراسة:

١. الرفاهية النفسية (Psychological Wellbeing)

تعرّف الرفاهية النفسية (Ryff, 2018, p. 252) "بأنها بنية متعددة الأبعاد تعكس تقييمات الأفراد لأنفسهم، وجودة حياتهم، من خلال عوامل: تقبل الذات، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، التفاعل مع البيئة، الهدف من الحياة، النمو الشخصي".

وتعرّف إجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في مقياس الرفاهية النفسية المستخدم في الدراسة.

سلوك المواطنة التنظيمية (Organizational Citizenship Behaviors)

يعرف سلوك المواطنة التنظيمية (Krishnan et al., 2017) بأنه ذلك السلوك الذي لا تفرضه طبيعة العمل ولا يتضمنه الوصف الوظيفي، ولكنه سلوك إيجابي يعود بالنفع على المنظمة.

وتعرّف إجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في مقياس سلوك المواطنة التنظيمية المستخدم في الدراسة.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بحدود موضوعية تمثلت في دراسة مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمؤشرات الرفاهية النفسية ودورها في ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية. حيث اقتصرت العينة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية وتحددت زمنيًا بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٤ هـ.

أدبيات الدراسة:

أولاً: الرفاهية النفسية Psychological Well-being

طورت Ryff نموذج الرفاهية النفسية ذو الأبعاد الستة استنادًا الى: تحقيق الذات لدى Maslow، وميول الحياة لدى Buhler، والنضج لدى Allport، والنمو الشخصي لدى Erikson، ووظائف الفرد الكاملة لدى Roger، والتفرد لدى Jung، والصحة النفسية الإيجابية لدى Jahoda (Ryff, 2018). ويمكن من هذه العوامل الستة الرئيسية التالية الاستدلال على الرفاهية النفسية: الاستقلالية Autonomy فالفرد المحقق لذاته دائمًا ما يظهر أداءً مستقلاً، وتقبل الذات Self-Acceptance وفيه تتضح سمات النضج والصحة النفسية للذات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive Relation with Others حيث يحمل مشاعر من التعاطف والمودة للآخرين، مانحًا الحب والصداقة الحقيقية وقادرًا على الاندماج مع الآخرين، والتمكين البيئي Environment Mastry بالقدرة على اختيار أو إعداد بيئة ملائمة لحالته النفسية، والتطور الشخصي Personal Growth لمواصلة الفرد تطوير قدراته الشخصية والمرونة النفسية والانفتاح على التجارب ومواجهة تحديات جديدة في مراحل حياته المختلفة، والحياة الهادفة Purpose ذات المعتقدات التي تمنح معنى للحياة يشعر الفرد معها بالصحة النفسية وقيمة لحياته (Ryff, 2018).

وصفت منظمة الصحة العالمية (WHO, 2004) الرفاهية النفسية على أنها مصدر للحياة الصحية الإيجابية وليست مجرد غياب المرض، حيث تمكننا الرفاهية النفسية بالعمل بشكل أفضل نفسيًا وعاطفيًا. وبالتالي تمكن الأفراد من تطوير إمكاناتهم والقدرة على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين والمساهمة الهادفة في المجتمع. وقدم وور (2002) Warr نظرية في الرفاه النفسي، حيث يرى أن العمل يوفر البهجة من خلال المهام التي يستمتع بها الفرد ويرغب القيام بها، في وجود علاقات عمل جيدة وجو من المرح والتعاون. بالإضافة الى الشعور بالاستثارة وما تخلقه من حالة من الاندفاع والترقب في المهام التي تحتاج الى إبداع وتفكير وتعلم مستمر (في: الزيداني، ٢٠٢١).

ثانياً: المواطنة التنظيمية Organizational Citizenship Behaviors

تباينت وجهات نظر الباحثين حول أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية. غير أن معظم الباحثين يرون أنها تحتوي على خمسة أبعاد رئيسية وهي (الإثار، الكياسة، والروح الرياضية، والسلوك الحضاري، ووعي الضمير) (He et. al, 2019; Yurcu & Akincy, 2017; Hart et al., 2016) ويمكن توضيح هذه الأبعاد الخمسة على النحو التالي: الإيثار Altruism: وهو سلوك قائم على أن الأولوية الأولى لمصلحة العمل مهما كانت الظروف، ويتبنى صاحب هذا السلوك مساعدة الزملاء والرؤساء دون انتظار المقابل، فهو يقوم بهذه السلوكيات طواعية بدافع نجاح المنظمة في تحقيق أهدافها والحرص على مصلحتها. والكياسة Courtesy: وهو سلوك تطوعي يساعد على منع حدوث المشكلات المصاحبة للعمل مع الأخرين من الزملاء والرؤساء، وذلك من خلال تبادل الآراء معهم وتقديم النصح والمعونة لهم. والروح الرياضية Sportsmanship وهي رغبة الفرد في عدم تقديم شكوى عند مواجهة مشكلات تشغيلية لا يمكن تجنبها. حيث يميل العاملون الى البقاء لمساعدة الفريق عندما يطلب منهم ذلك، حتى وأن كانت خارج ساعات العمل الرسمي. والسلوك الحضاري Virtue Civic وهو سلوك تطوعي يعكس اهتمام الفرد بتقديم المشاركة الفعالة في المنظمة، والحرص على مستقبلها والعمل على تطويرها، والعمل على استمراريتها بسمعة جيدة قادرة على المنافسة، والمساهمة في تقديم مقترحات و أفكار بناءة تساعد على تحسين وتطور العمل بالمنظمة. ووعي الضمير Conscientiousness وعي الضمير هو سلوك يقوم به الفرد طوعيًا لأداء أنشطة تفوق ما هو مطلوب منه من مهام بدون مقابل، حيث يقوم بعمل تطوعي اختياري يشمل أداء أنشطة أكثر من المطلوبة منه، مثل: العمل وقت إضافي دون أي مقابل، و أتباع التعليمات بدقة. (محمد، ٢٠١٩).

الدراسات السابقة

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الرفاهية النفسية ودورها في ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية، تبين للباحث وجود عدد من الدراسات التي تناولت مفهوم الرفاهية النفسية مع العديد من المفاهيم النفسية الأخرى. إلا أن هناك ندرة في الدراسات السابقة التي قدّمت بحوث عن الرفاهية النفسية والمواطنة التنظيمية.

وفيما يلي بعض الدراسات والبحوث المنشورة التي تناولت موضوع الرفاهية النفسية والتي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية:

الدراسات التي تناولت الرفاهية النفسية:

- دراسة Akram (2019) بعنوان الرفاهية النفسية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الباكستانية وكان الغرض من هذه الدراسة هو مقارنة الرفاهية النفسية لدى مدرسو الجامعات العامة والخاصة في باكستان. لم تجد الدراسة فروق في الرفاهية النفسية لدى الذكور والإناث من أساتذة الجامعات. كما لوحظ وجود درجة أعلى في عوامل مختلفة مثل تطوير العلاقات الإيجابية وقبول الذات لدى أعضاء هيئة التدريس الاناث. كما وجدت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس غير المتزوجين يشعرون بحياة هادفة ونموًا شخصيًا أكثر من أعضاء هيئة التدريس المتزوجين، بينما كان أعضاء هيئة التدريس المتزوجون ينظرون إلى استقلالية أكبر من أعضاء هيئة التدريس غير المتزوجين. إضافة الى ذلك، لم يختلف أعضاء هيئة التدريس بشكل كبير حول الرفاهية النفسية بناءً على موقع الجامعة (العامة والخاصة) وخبراتهم التدريسية. وأخيرًا وجدت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الرتب الأعلى يختلفون بشكل كبير في مهاراتهم ورفاهية النفسية عن زملائهم من ذوي الرتب الأدنى.
- دراسة الزيداني (٢٠٢١) بعنوان الإسهام النسبي لكل من الرفاهية النفسية واليقظة الذهنية في التنبؤ بجودة الحياة في العمل المدرسي لدى المعلمين، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الإسهام النسبي لكل من الرفاهية النفسية واليقظة الذهنية في التنبؤ بجودة الحياة في العمل المدرسي لدى المعلمين، وكذلك التعرف على الفروق النفسية واليقظة الذهنية وجودة العمل المدرسي التي تعزى لأثر النوع والخبرة التعليمية والتفاعل بينهم، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال بين كل من جودة الحياة وبين الرفاهية النفسية، وبينت النتائج أن الرفاهية النفسية أكثر المتغيرات ارتباطًا بجودة حياة العمل المدرسي.
- دراسة أصايل ونوال (٢٠٢٢) بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرفاهية النفسية لدى عينة من المتفوقين أكاديميًا بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والرفاهية النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميًا، حيث توصلت الدراسة الى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والرفاهية النفسية. وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين أكاديميًا في مقياس الذكاء الانفعالي والرفاهية النفسية وفقًا لمتغيرات (المرحلة، النوع، التخصص، المعدل الدراسي).
- دراسة Thakur et al., (2018) بعنوان صراع الدور والرفاهية النفسية لدى معلمي المدارس: دراسة على عينة من جنوب الهند حيث سعت الدراسة لفحص صراع الدور وكيف يؤثر على الرفاهية النفسي لدى معلمي المدارس وتوصلت الدراسة الى أن الدين وعمر الأبناء والأداء المدرسي مرتبطة بصراع الدور باستثناء نوع الجنس. ولم يكن هناك ارتباط كبير بين صراع الدور والرفاهية النفسية. ووجدت الدراسة أن التأقلم النشط والدين واستخدام الدعم العاطفي كانت من أكثر آليات المواجهة شيوعًا.
- دراسة Bano (2014) بعنوان تأثير معنى الحياة على الرفاهية النفسية والضغط لدى طلاب الجامعة. هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير معنى الحياة على الرفاهية النفسية والتوتر بين طلاب الجامعات. حيث استخدمت الدراسة نموذج Viktor Frankl في الجانب النظري لهذه الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من ٥٦٠ طالب جامعي من جامعة القائد الأعظم بإسلام أباد، باكستان. وقد استخدمت هذه الدراسة المقياس ذاته الذي استخدمه الباحث في الدراسة الحالية The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS). وكشفت نتائج تحليل الانحدار الخطي عن أن

الإدراك المرتفع لمعنى الحياة أدى إلى رفاهية نفسية عالية و انخفاض التوتر بين طلاب الجامعات. فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات فيما يتعلق بعوامل معنى الحياة.

- دراسة الشيخي وخليفة (٢٠٢١) بعنوان الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من معلمات التربية الخاصة بجدة، وشملت الدراسة (٤٠٢) معلمة، وتوصلت الدراسة الى وجود مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية والتوافق المهني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمات التعليم العام في الرفاهية النفسية في أبعاد (الاستقلالية، الروحانية، قبول الذات، التمكن البيئي، العلاقات الاجتماعية، الاتزان الانفعالي، والنضج الشخصي).
- دراسة اليوبي وآخرون (٢٠٢١) بعنوان الكفاية المدركة كمتغيروسيط في العلاقة بين الرفاهية النفسية وضغوط العمل لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، والتي هدفت الى التعرف على دور الكفاية المدركة كمتغيروسيط في العلاقة بين الرفاهية النفسية وضغوط العمل، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) من أعضاء هيئة تدريس جامعة الملك عبد العزيز بجدة. وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين الكفاية المدركة والرفاهية النفسية، وعدم وجود علاقة بين الرفاهية النفسية وضغوط العمل. وأوضحت النتائج أن الكفاية المدركة تعلب دور المتغير الوسيط في العلاقة بين الرفاهية النفسية وضغوط العمل.
- دراسة طه (٢٠٢٠) بعنوان أبعاد الرفاهية النفسية وفق نظرية رايف Ryff محددات للصمود الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين. حيث هدفت الدراسة الى الكشف عن أبعاد الرفاهية النفسية وفق نظرية رايف Ryff كمحددات للصمود الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين، والكشف عن مدى الاختلاف في درجتي الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي تبعًا لمتغير النوع (ذكور أو إناث). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الإناث تفوقن على الذكور في درجة الرفاهية النفسية بأبعادها الفرعية.

الدراسات التي تناولت سلوك المواطنة التنظيمية:

- دراسة آل زاهر (٢٠١١) بعنوان سلوك المواطنة التنظيمية في جامعة الملك خالد والتي كان من أهم أهدافها قياس درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت نتائج البحث الى أن درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس على وجه الإجمال ليست بالدرجة المأمولة وتميل الى الممارسة المتوسطة والممارسة الضعيفة لبعض السلوكيات (التطوعية). ووجود فروق بسيطة بين الآراء في بعدي العدالة التنظيمية، والدعم القيادي فيما يتعلق بمتغير (الكلية)، ووجود فروق في بعدي الانتماء الوظيفي، والرضا الوظيفي، ولم تجد الدراسة فروق في بقية الأبعاد فيما يتعلق بمتغيري (الكلية والخبرة).
- دراسة الجابر (٢٠١٥) بعنوان درجة ممارسة العدالة التنظيمية وعلاقتها بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية بإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة العدالة التنظيمية، ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية (الإيثار، والكياسة، والروح الرياضية، والسلوك الحضاري، ووعي الضمير)، وتوصلت الى وجود درجة متوسطة من ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى أفراد العينة.
- دراسة Yurcu & Akinic (٢٠١٧) بعنوان تأثير سلوك المواطنة التنظيمية على موظفي الفنادق: الرضا الوظيفي والرفاهية الشخصية وتوصلت الى أن سلوك المواطنة التنظيمية و أبعادها الخمسة (الايثار، والكياسة، والروح الرياضية، والسلوك الحضاري، ووعي الضمير) يرتبط إيجابياً ويتأثر تأثيرًا معنويًا ايجابيًا بالرضا الوظيفي والرفاهية الشخصية للموظف. وقد وجد أيضًا أن سلوك المواطنة التنظيمية له تأثير مرتفع على الرضا الوظيفي للموظفين مقارنة بالرفاهية الشخصية للموظف.
- دراسة حسان (٢٠٢٠) بعنوان تأثير العدالة التنظيمية، والقيادة التحويلية، والهيكل التنظيمي على سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف وتأثيره على رضاهم وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد تأثير العدالة التنظيمية (العدالة الإجرائية، والعدالة التعاملية، وعدالة التوزيع)، والقيادة التحويلية (الجاذبية القيادية، والتحفيز الملهم، والاستثارة الفكرية، وتمكين أعضاء هيئة التدريس، والاهتمام الشخصي)، والهيكل التنظيمي (الرسمية، والمركزية، والتعقيد) على سلوك المواطنة التنظيمية، وكذلك العلاقة بين سلوك المواطنة التنظيمية والرضا الوظيفي

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف. وقد توصلت إلى وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية للعدالة التنظيمية بأبعادها، وللقيادة التحويلية بأبعادها على سلوك المواطنة التنظيمية. هذا بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة بين سلوك المواطنة التنظيمية والرضا الوظيفي.

- دراسة علي (٢٠١٦) بعنوان العلاقة بين الرضا الوظيفي وسلوك المواطنة التنظيمية - دراسة ميدانية بالتطبيق على جامعة المجمعة. والتي هدفت الى تحديد العلاقة بين الرضا الوظيفي وسلوك المواطنة التنظيمية، وتوصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي وأبعاد سلوك المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، وعي الضمير، السلوك الحضاري).
- دراسة طحطوح (٢٠١٦) بعنوان تأثير الأنماط القيادية على سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية على موظفات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. وهدفت الدراسة إلى تحديد أثر الأنماط القيادية (القيادة الديمقراطية، والحرة، والأوتوقراطية) على سلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفات بجامعة الملك عبدالعزيز، وتوصلت إلى عدم وجود تأثير لنمطي القيادة الأوتوقراطية، والديمقراطية على سلوك المواطنة التنظيمية، في حين يوجد أثر لنمط القيادة الحرة عليه، وكانت درجة ممارسة هذا السلوك لدى الموظفات مرتفعة.
- - دراسة عمران وآخرين (٢٠١٨) بعنوان دور العدالة التنظيمية في تحقيق سلوكيات المواطنة التنظيمية بمؤسسات التعليم العالي: دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد-جامعة سبها. هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد-جامعة سبها، هذا بالإضافة إلى تحديد مستوى توفر العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية لديهم، وتوصلت إلى وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد-جامعة سبها، وقد جاء مستوى توفر سلوك المواطنة التنظيمية فوق المتوسط، بينما كان مستوى توفر العدالة التنظيمية أقل من المتوسط.
- دراسة Akhshabi & Givryan (2014) بعنوان دراسة مقارنة لتأثير بعد محتوى الهيكل التنظيمي على سلوك المواطنة التنظيمية للعاملين بالتعليم العالي: دراسة حالة على جامعة إيلام. هدفت الدراسة إلى فحص تأثير أبعاد الهيكل التنظيمي (حجم التنظيم، والثقافة التنظيمية، والبيئة التنظيمية) على سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين بجامعة إيلام بإيران، وتوصلت إلى وجود تأثير إيجابي ذي دلالة لكل الأبعاد على سلوك المواطنة التنظيمية وكان أكثرها تأثيرا بعد البيئة التنظيمية.
- دراسة Rahman et al., (2014) بعنوان دور الرضا الوظيفي كوسيط في العلاقة بين الكفاءة الذاتية وسلوك المواطنة التنظيمية لدي المعلمين الإندونيسيين. وهدفت الدراسة إلى اختبار نموذج للعلاقة بين الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي وسلوك المواطنة التنظيمية لدي المعلمين الإندونيسيين، وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية وسلوك المواطنة التنظيمية، وبين الرضا الوظيفي وسلوك المواطنة التنظيمية، وكذلك بين الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي، هذا بالإضافة إلى أن توسيط الرضا الوظيفي في العلاقة بين الكفاءة الذاتية وسلوك المواطنة التنظيمية يقويها.
- دراسة Akhtar and Tahseen (2016) بعنوان تأثير العدالة التنظيمية على سلوك المواطنة: توسيط ثقة أعضاء هيئة التدريس. استهدفت الدراسة بيان الدور الوسيط لثقة أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين بباكستان في العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية، وتوصلت الي وجود علاقة قوية بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية من خلال توسيط ثقة أعضاء هيئة التدريس في العلاقة.
- دراسة داود (٢٠٢١) بعنوان دور الممارسات التنظيمية والتمكين النفسي في تعزيز رشاقة قوة العمل وسلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو التغيير: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في مدينة الرياض والتي هدفت إلى تناول دور الممارسات التنظيمية والتمكين النفسي في تعزيز رشاقة قوة العمل وسلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو التغيير بالجامعات السعودية، وتوصلت الدراسة إلى اتفاق مفردات العينة من أعضاء هيئة التدريس على

أبعاد الدراسة ومنها سلوك المواطنة التنظيمية موضوع الدراسة الحالية. كما توصلت الدراسة الى أن الممارسات التنظيمية والتمكين النفسي يؤثران تأثيرًا إيجابيًا على سلوك المواطنة التنظيمية.

التعليق على الدراسات السابقة

في ضوء ما تقدّم من دراسات سابقة حول الرفاهية النفسية والمواطنة التنظيمية، تبيّن أنّ بعض تلك الدراسات تم إجراؤها باستخدام المنهج الوصفي. كما أن معظم هذه الدراسات قد تناولت مفهوم الرفاهية النفسية مع متغيرات أخرى. ولا توجد دراسات، في حدود علم الباحث، عربية أو أجنبية جمعت بين الرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية.

فروض الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

- يوجد مستوى رفاهية نفسية مرتفع لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية تعزى الى النوع (ذكور-إناث).
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية تعزى الى الدرجة العلمية.
- توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية تعزى الى الخبرة الوظيفية.
- يوجد معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للرفاهية النفسية والدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية.
- يوجد معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للرفاهية النفسية والأبعاد الفرعية لسلوك المواطنة التنظيمية.
- تسهم الرفاهية النفسية في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

بناءً على طبيعة مشكلة الدراسة، وفي ضوء الدراسات السابقة، حدد الباحث المنهج الملائم للدراسة الحالية وهو المنهج الوصفي (المقارن) والارتباطي، وتم استخدام هذا المنهج لتحقيق أهداف الدراسة المتعلقة بالكشف عن مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لمؤشرات الرفاهية النفسية ودورها في ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة أو المجتمع الإحصائي، هو جميع الأفراد أو الحالات التي تخضع لحالة البحث. ونجد هنا أن المجتمع الإحصائي الخاص بالدراسة الحالية هو جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد بأبها والبالغ عددهم ٣٢٨١ عضوًا وعضوة. حيث شملت عينة البحث الأساسية على (٢٦١) من أعضاء هيئة التدريس (١٣١ ذكور بنسبة ٥٠,٢٪ و١٣٠ إناث بنسبة ٤٩,٨٪) بجامعة الملك خالد بأبها. حيث تم اختيارهم عشوائيًا. ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد الدراسة حسب نوع الجنس، والدرجة العلمية وسنوات الخبرة:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب نوع الجنس والدرجة العلمية والخبرة الوظيفية

الفئات	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
	ذكر	١٣١	٥٠,٢٪
	أنثى	١٣٠	٤٩,٨٪
	المجموع	٢٦١	١٠٠٪
الدرجة العلمية			
	أستاذ مساعد	١٥٩	٦٠,٩٪

	أستاذ مشارك	٥٣	٪٢٠,٣
	أستاذ	٤٩	٪١٨,٨
	المجموع	٢٦١	٪١٠٠
الخبرة الوظيفية			
	أقل من ٥ سنوات	٢٩	٪١١,١
	من ٥ الى ١٠ سنوات	٧٠	٪٢٦,٨
	أكثرمن ١٠ سنوات	١٦٢	٪٦٢,١
	المجموع	٢٦١	٪١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن الدرجة العلمية للأستاذ المساعد كانت النسبة الأكثر في تمثيل العينة، حيث بلغت (٦٠,٩٪)، بينما احتلت الدرجة العلمية للأستاذ النسبة الأقل، حيث بلغت نسبة وجودهم ضمن العينة (١٨,٨٪)، وبلغت سنوات الخبرة الوظيفية أكثر من عشر سنوات الأكثر وجودًا في العينة بنسبة بلغت (٦٢,١٪)، في حين جاءت سنوات الخبرة الوظيفية أقل من عشر سنوات الأقل تمثيلاً للعينة بنسبة (١١,١٪).

أدوات الدراسة:

تضمنت أدوات البحث كل من مقياس الرفاهية النفسية ومقياس سلوك المواطنة التنظيمية. وفيما يلي عرض مفصل لتلك الأدوات وخصائصها السيكومترية:

١. مقياس الرفاهية النفسية (Psychological well-being Scale PWBS)

صمم هذا المقياس من قبل لجنة خبراء تمثل تخصصات الطب النفسي، علم النفس والصحة العامة والعلوم الاجتماعية وتعزيز الصحة مع خبرات في الصحة النفسية والرفاهية النفسية للنظر في نتائج التحقق من صحة المقياس على بيئة المملكة المتحدة (Tennant et al., 2007). ويتألف المقياس من (١٤) بندًا تغطي كل جوانب المتعة والسعادة للرفاه النفسي، والتي تشمل التأثير الإيجابي (مشاعر التفاؤل والبهجة والاسترخاء)، بالإضافة الى إشباع العلاقات ما بين الأشخاص والأداء الإيجابي (الطاقة، وضوح التفكيروقبول الذات، النمو الشخصي، والكفاءة والاستقلالية) (الزيداني، ٢٠٢١). وقد قام (الزيداني، ٢٠٢١) بترجمة المقياس ونقله الى العربية. وقد تحقق من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي وكانت معاملات الارتباطات دالة عند ٠,٠٥، كما تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية فكان (٠,٨٤). وفي الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية فكان (٠,٨٧).

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الرفاهية النفسية:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي من خلال ارتباط كل مفردة بالمجموع الكلي وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط لمقياس الرفاهية النفسية والدرجة الكلية للمقياس (ن = ١٣٠)

رقم العبارة	العبارة	معامل الارتباط
١	أنا متفائل بشأن المستقبل	٠,٦٩**
٢	أبدو مفيدًا	٠,٦٣**
٣	أشعربأني مرتاح وغيرمتوتر	٠,٦٠**
٤	أشعربأني مهتم بالناس الآخرين	٠,٥٣**
٥	أشعربالتعب والوهن	٠,٤٢**
٦	أتعامل مع المشكلات بشكل جيد	٠,٧١**
٧	أفكربوضوح	٠,٧٤**
٨	أشعربالارتياح بشأن نفسي	٠,٧٤**

٩	أشعر بأني قريب من الناس الآخرين	**٠,٧٢
١٠	أشعر بالثقة	**٠,٧٣
١١	أستطيع أن أقرر حول الأشياء	**٠,٧٥
١٢	أبدو محبوبًا	**٠,٧٠
١٣	لدي اهتمام بالأشياء الجديدة	**٠,٦٢
١٤	أشعر بالبهجة والمرح	**٠,٧٧

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٢ الى ٠,٧٧). مما يشير الى صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس.

٢. مقياس سلوك المواطنة التنظيمية:

اعتمد الباحث في قياس سلوك المواطنة التنظيمية على مقياس (Organ, 1993)، وقد قام (أبو القاسم، ٢٠١٩) بالتأكد من صدق وثبات المقياس على البيئة العربية حيث أن معامل الثبات "ألفا كرونباخ" بلغ معدل مرتفع عند (٠,٨٧)، في حين بلغ معامل الصدق (٠,٧٥)، وهي معدلات مرتفعة تدل على ثبات الأداة وإمكانية الاعتماد عليها في الدراسة الحالية. وفي الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية فكان (٠,٨٨).

صدق الاتساق الداخلي لمقياس سلوك المواطنة التنظيمية:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي من خلال ارتباط كل مفردة بالبعد الذي تنتمي اليه وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط لمقياس سلوك المواطنة التنظيمية والدرجة الكلية للأبعاد (ن = ١٣٠)

البعد	أرقام العبارات	معامل ارتباط العبارة مع البعد	درجة ارتباط البعد مع المقياس
الإيثار	١	**٠,٦٩	**٠,٧٩
	٢	**٠,٧٤	
	٣	**٠,٧١	
الكياسة واللطافة	٤	**٠,٧٦	**٠,٧٥
	٥	**٠,٢٣	
	٦	**٠,٢٦	
	٧	**٠,٣٨	
الروح الرياضية	٨	**٠,٥٩	**٠,٦٥
	٩	**٠,٤٧	
السلوك الحضاري	١٠	**٠,٥٩	**٠,٧٨
	١١	**٠,٥٦	
	١٢	**٠,٦٨	
	١٣	**٠,٥٨	
الضمير الحي	١٤	**٠,٧١	**٠,٨٨
	١٥	**٠,٥٥	
	١٦	**٠,٥٠	
	١٧	**٠,٥٥	

البعد	أرقام العبارات	معامل ارتباط العبارة مع البعد	درجة ارتباط البعد مع المقياس
	١٨	**٠,٥٥	
	١٩	**٠,٦٠	

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٣ الى ٠,٧٦). مما يشير الى صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس. كما جاءت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة لمقياس سلوك المواطنة التنظيمية (الإثار، الكياسة واللطافة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، الضمير الحي) والدرجة الكلية للمقياس (٠,٧٩، ٠,٧٥، ٠,٦٥، ٠,٧٨، ٠,٨٨) على الترتيب.

عرض النتائج ومناقشتها

نتائج اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: يوجد مستوى رفاهية نفسية مرتفع لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد.

ولحاسب مستوى الرفاهية النفسية تم استخدام اختبار ت لعينة واحدة للتحقق من دلالة الفروق بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات العينة على مقياس الرفاهية النفسية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات العينة على مقياس الرفاهية النفسية لصالح متوسط درجات العينة مما يعني وجود مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية لدى عينة البحث. والجدول (٤) يوضح هذه النتائج. وتتسق هذه النتائج مع نتائج دراسة Akram (2019) حيث وجد ارتفاع في مؤشرات الرفاهية النفسية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الباكستانية خاصة فيما يتعلق ببعدي تطوير العلاقات الإيجابية وقبول الذات، ودراسة الشيخي وخليفة (٢٠٢١) التي وجدت مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية والتو افق المهني.

جدول (٤) نتائج اختبار(T) لعينة واحدة على درجات مقياس الرفاهية النفسية

المتغير	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
الرفاهية النفسية	٤٥,٠٠	٤٣,٥٧	٦,٥٢	٢٤,٧٨٧	٠,٠٠٠

نتائج اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية تعزى الى النوع (ذكور-إناث).

جدول (٥) اختبار(ت) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة النوع (الذكور– الإناث) في الرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية (ن= ٢٦١)

البعد	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الرفاهية النفسية	الذكور	١٣١	٤٣,٩	٥,٧٦	٠,٩٦٨	٢٥٩	٠,٣٣٤
	الإناث	١٣٠	٤٤,٦	٧,٢٠			
المواطنة التنظيمية	الذكور	١٣١	٧١,٢	٥,٥١	٠,٨٢٧-		٠,٤٠٣
	الإناث	١٣٠	٧١,٧	٥,١٨			

يتضح من نتائج الجدول السابق (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات النوع (ذكور– إناث) في كل من الرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية. وتتسق هذه النتائج مع ما توصل إليه Ekram (2019) حيث لم تجد الدراسة فروق في الرفاهية النفسية لدى الذكوروالإناث من أساتذة الجامعات، فيما تختلف عن نتائج

دراسة الشيخي وخليفة (٢٠٢١) ودراسة طه (٢٠٢٠) حيث توصلتا الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث في أبعاد الرفاهية النفسية (الاستقلالية، الروحانية، قبول الذات، التمكن البيئي، العلاقات الاجتماعية، الاتزان الانفعالي، والنضج الشخصي).

نتائج اختبار الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية تعزى الى الدرجة العلمية.

جدول (٦) اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الدرجة العلمية في الرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية (ن= ٢٦١)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الرفاهية النفسية	الدرجة العلمية	١٣٣,٣٢٧	٢	٦٦,٦٦٣	١,٥٧٤	٠,٢٠٩
سلوك المواطنة التنظيمية		٦٢,٣٤٧		٣١,١٧٤	١,٠٩٠	٠,٣٣٨

يتضح من نتائج الجدول السابق (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الدرجة العلمية في كل من الرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية. واتفقت هذه النتائج مع ما توصلت اليه دراسة أصايل ونوال (٢٠٢٢) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدرجة العلمية. في حين تختلف نتائج الدراسة عما توصلت اليه Akram (2019) حيث وجدت أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الرتب الأعلى يختلفون بشكل كبير في مهاراتهم ورفاهيتهم النفسية عن زملائهم من ذوي الرتب الأدنى.

نتائج اختبار الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على: توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية تعزى الى الخبرة الوظيفية.

جدول (٧) تحليل التباين في اتجاه واحد لدراسة اختلاف الرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية باختلاف الخبرة الوظيفية (ن= ٢٦١)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الرفاهية النفسية	الخبرة الوظيفية	25.606	٢	12.803	0.299	٠,٧٤
سلوك المواطنة التنظيمية		٢٥٩,٦٨٨		129.844	4.663	٠,٠١

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الرفاهية النفسية تبعًا لمتغير الخبرة الوظيفية. بينما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات أفراد العينة حول سلوك المواطنة التنظيمية وفقًا لمتغير الخبرة الوظيفية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٢٩٩)، والدلالة الإحصائية لها (٠,٠١)، ولتحديد اتجاه الفروق والتعرف على الدلالة الإحصائية قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه Scheffe حيث يوضح الجدول (٨) الفروق بين متوسطات أفراد العينة حول ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية وفقًا لمتغير الخبرة الوظيفية.

الجدول (٨) الفروق بين متوسطات أفراد العينة حول ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية وفقًا لمتغير الخبرة الوظيفية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe

المتغير	عدد سنوات الخبرة		الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
سلوك المواطنة التنظيمية	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات	-٠,٤٧١٩٢	غير دالة
		أكثر من ١٠ سنوات	٢,١٧٥٨٤	
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	-*٠,٤٧١٩٢	٠,٠١
		أكثر من ١٠ سنوات	٢,١٧٥٨٤	
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	١,٧٠٣٩٢	٠,٠١
		من ٥ إلى ١٠ سنوات	*٢,١٧٥٨٤	

*مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات أفراد العينة حول ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية وفقًا لمتغير الخبرة الوظيفية لصالح ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات. وقد يرجع الباحث ذلك الى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، أكثر وعيًا بممارسة سلوك المواطنة التنظيمية مقارنة بأفراد العينة الآخرين. وتختلف هذه النتائج مع ما توصل اليه دراسة Akram (2019) التي لم يختلف أعضاء هيئة التدريس بشكل كبير حول الرفاهية النفسية بناءً على موقع الجامعة (العامة والخاصة) وخبراتهم التدريسية.

نتائج اختبار الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على: يوجد معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للرفاهية النفسية والدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام معامل الارتباط البسيط لبيرسون لإيجاد العلاقة بين الدرجة الكلية لرفاهية النفسية والدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية. ويوضح الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أعضاء هيئة التدريس للرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية وقيم معامل الارتباط التي توضح اتجاهات العلاقات بين المتغيرات.

جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لإدراك أعضاء هيئة التدريس للرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية وقيم معامل الارتباط بين المتغيرات

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرفاهية النفسية	سلوك المواطنة التنظيمية
الرفاهية النفسية	٤٥,٠٠	٥,٣٥	١	**٠,٦٤
سلوك المواطنة التنظيمية	٧١,٥١	٦,٥٢	**٠,٦٤	١

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

وفقًا للجدول السابق (٩) لوحظ وجود علاقة إيجابية بين الدرجة الكلية للرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية (ر=٠,٤٦) وهي دالة عند (٠,٠١)، وبالتالي نقبل الفرض الخامس بوجود علاقة إيجابية بين الرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية، فكلما ارتفعت درجة الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس، ارتفعت درجة سلوك المواطنة التنظيمية. ويرجع الباحث هذه النتيجة الى دور الرفاهية النفسية في مساعدة أعضاء هيئة التدريس على ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية. وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت له دراسة Yurcu & Akinic (٢٠١٧) فيما يتعلق بتأثير سلوك المواطنة التنظيمية على موظفي الفنادق: الرضا الوظيفي والرفاهية الشخصية حيث توصلت الى أن سلوك المواطنة التنظيمية و أبعادها الخمسة (الايثار، والكياسة، والروح الرياضية، والسلوك الحضاري، ووعي الضمير) يرتبط ارتباطًا

إيجابياً بالرضا الوظيفي والرفاهية الشخصية للموظف. وقد وجد أيضًا أن سلوك المواطنة التنظيمية له تأثير مرتفع على الرضا الوظيفي للموظفين بالمقارنة بالرفاهية الشخصية للموظف.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على: يوجد معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للرفاهية النفسية والأبعاد الفرعية لسلوك المواطنة التنظيمية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام معامل الارتباط البسيط لبيرسون لإيجاد العلاقة بين الدرجة الكلية للرفاهية النفسية والأبعاد الفرعية السلوك المواطنة التنظيمية. ويوضح الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أعضاء هيئة التدريس للرفاهية النفسية والابعاد الفرعية لسلوك المواطنة التنظيمية وقيم معامل الارتباط التي توضح اتجاهات العلاقات بين المتغيرات.

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لإدراك أعضاء هيئة التدريس للرفاهية النفسية والمقاييس الفرعية لسلوك المواطنة التنظيمية وقيم معامل الارتباط بين المتغيرات

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرفاهية النفسية
الإيثار	١١,٣٦	١,٣٠	٠,٥٦**
الكياسة أو اللطف	١٥,٢٤	١,٠٨	٠,٤٢**
الروح الرياضية	٧,٢٤	٠,٦٩	٠,٤٢**
السلوك الحضاري	١٤,٧٦	١,٦٥	٠,٥٠**
الضمير الحي	٢٢,٤٩	١,٩٧	٠,٥٧**
الرفاهية النفسية	٤٥,٠٠	٦,٥٢	-

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

وفقًا للجدول السابق (١٠) لوحظ وجود علاقة إيجابية بين الدرجة الكلية للرفاهية النفسية و أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية وهي دالة عند (٠,٠١)، واستنادًا الى الجدول (١٠) فإن أعلى علاقة بين المتغيرات هي بين الرفاهية النفسية وبعد الإيثار (٠,٥٧)، في حين كانت أدنى علاقة هي بين الرفاهية النفسية وبعدي الكياسة أو اللطف والروح الرياضية (٠,٤٢). وبالتالي نقبل الفرض السادس بوجود علاقة إيجابية بين الرفاهية النفسية وسلوك المواطنة التنظيمية. ويمكن تفسير هذه النتائج بناء على مدى تأثير مستوى الرفاهية النفسية العالي لدى أعضاء هيئة التدريس على تبني بعد الإيثار في سلوك المواطنة التنظيمية. فكلما كانت البيئة التنظيمية مهيئة لأعضاء هيئة التدريس، كلما كان له تأثير إيجابي على ممارستهم لسلوك المواطنة التنظيمية. حيث أكدت دراسة Givryan and Akhshabi (2014) تأثير بعد محتوى الهيكل التنظيمي على سلوك المواطنة التنظيمية للعاملين بالتعليم العالي والذي يسهم في وجود تأثير إيجابي ذي دلالة لكل الأبعاد على سلوك المواطنة التنظيمية وخاصة فيما يتعلق بالبيئة التنظيمية في البيئة الأكاديمية.

نتائج اختبار الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على: تسهم الرفاهية النفسية في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس.

جدول (١١) يوضح درجة اسهام الرفاهية النفسية بالتنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
الرفاهية النفسية* المواطنة التنظيمية	٣١٣٦,١١٨	١	١٨٨,٥٨٧	٠,٠٠٠

ويتضح من جدول (١١) وجود دلالة إحصائية لإسهام الرفاهية النفسية بالتنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية عند مستوى (٠,٠٠٠). وهذه النتائج تؤكد على دور الممارسات التنظيمية والرفاهية النفسية على قوة العمل وسلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو التغيير، وتوصلت الدراسة إلى اتفاق مفردات العينة من أعضاء هيئة التدريس على أبعاد الدراسة

ومنها سلوك المواطنة التنظيمية موضوع الدراسة الحالية. كما تتفق مع ما توصلت اليه دراسة داود (٢٠٢١) في كون أن الممارسات التنظيمية والتمكين النفسي يؤثران تأثيرًا إيجابيًا على سلوك المواطنة التنظيمية.

الخاتمة والتوصيات والمقترحات البحثية:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات العينة على مقياس الرفاهية النفسية لصالح متوسط درجات العينة مما يعني وجود مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية لدى عينة البحث، توصي الدراسة بالعمل على تحقيق الرفاهية النفسية لأعضاء هيئة التدريس من خلال الاهتمام بالجانب النفسي لديهم عند تطبيق البرامج التدريبة المختلفة. وتفعيل استراتيجيات نفسية لتعزيز الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس. وكذلك القيام بدراسات وصفية للتعرف على علاقة مفاهيم علم النفس الإيجابي المختلفة بمفهوم سلوك المواطنة التنظيمية. ويوصي الباحث بالعمل على تخطيط وبناء برامج تربوية لتنمية الرفاهية النفسية ودعم سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس وكذلك المساعدة في تصميم بيئات تعليمية ذات فعالية عالية تتيح رفع مستوى الرفاهية النفسية لدى عضو هيئة التدريس ودعم سلوك المواطنة التنظيمية لديه.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

ابو القاسم، حمدي. (٢٠١٩). أثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة التنظيمية- دارسة حالة مؤسسة الصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية بالأغواط. *المجلة الأردنية في ادارة الاعمال*، الاردن، ١٥(١)، ٥١-٨٠.

المقدادي، & هاني. (٢٠١٨). درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة جامعة الملك خالد في تعزيز المضامين التربوية الإسلامية المعاصرة لدى طلبتهم من وجهة نظر الطلاب. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، ١٥(٣)، ٧٤-٩١.

البشابشة، سامر والحراحشة، محمد. (٢٠١١). أثر أبعاد الدافعية على سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية من وجهة نظر العاملين في بلديات محافظات جنوب الأردن: دراسة ميدانية. *المجلة الأردنية في ادارة الأعمال*، ١٥٣(٣١٥٥)، ١-٧٤.

الجابر، ريم. (٢٠١٥). درجة ممارسة العدالة التنظيمية وعلاقتها بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية بإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية*. جامعة بنها، مصر، ٢٢(٩٦)، ٣١٧-٣٨٤.

حسان، محمد عبدالله عبدالمقصود. (٢٠٢٠). تأثير العدالة التنظيمية، والقيادة التحويلية، والهيكل التنظيمي على سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف وتأثيره على رضاهم. *مجلة جامعة الجوف للعلوم الإنسانية*، ٧، ١٢١-١٦١

خليل رزق، السيد. (٢٠١٩). أثر المسؤولية الاجتماعية الداخلية للمنظمة على سلوك المواطنة التنظيمية دراسة تطبيقية على العاملين بهيئة ميناء دمياط. *المجلة العلمية التجارة والتمويل*، ٣٩(٤)، ٣٦٩-٤٢٢. DOI: 10.21608/CAF.2019.125906

داود، سناء. (٢٠٢١). دور الممارسات التنظيمية والتمكين النفسي في تعزيز رشاقة قوة العمل وسلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو التغيير: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في مدينة الرياض. *مجلة البحوث المالية والتجارية*، ٢٣(١)، ١٦٠-٢٢٠.

آل زاهر، علي. (٢٠١١). سلوك المواطنة التنظيمية في جامعة الملك خالد، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)*، ١٢ (١).الزيداني، أحمد. (٢٠٢١). الإسهام النسبي لكل من الرفاهية النفسية واليقظة الذهنية في التنبؤ بجودة الحياة في العمل المدرسي لدى المعلمين، *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*،٢٨: ٦٢٥-٦٨١

الشهري، أصايل والضبيبان، نوال. (٢٠٢٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرفاهية النفسية لدى عينة من المتفوقين أكاديميًا بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*،6 (٣٨)، ٧٧-٩٩

الشيخي، صالحه وهدى، خليفة. (٢٠٢١). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتو افق المهني لدى عينة من معلمات التربية الخاصة بجدة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٣٦(١٣٦)، ٢٧٧-٣٠٢.

رزق، خليل محمد. (2019) . أثر المسؤولية الاجتماعية الداخلية للمنظمة على سلوك المواطنة التنظيمية دراسة تطبيقية على العاملين بهيئة ميناء دمياط. *المجلة العلمية التجارة والتمويل*، ٣٩.(٤).

طحطوح، عالية. (٢٠١٦). تأثير الأنماط القيادية على سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية على موظفات جامعة الملك عبد العزيز بجدة" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

طه، حسين. (٢٠٢٠). أبعاد الرفاهية النفسية وفق نظرية رايف Ryff محددات للصمود الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين. *مجلة الخدمة النفسية*، ١٣(١٣)، ٨١-١٢٠. DOI: 10.21608/jps.2020.98773

علي، محمد. (٢٠١٦). العلاقة بين الرضا الوظيفي وسلوك المواطنة التنظيمية-دراسة ميدانية بالتطبيق على جامعة المجمعة، *مجلة العلوم الاقتصادية*. جامعة المجمعة، ١٧(١)، ١٩-٣

عمران، حسن. (٢٠١٩). دور العدالة التنظيمية في تحقيق سلوكيات المواطنة التنظيمية بمؤسسات التعليم العالي، دراسة تحليلية لإراء عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد – جامعة سبها، *مجلة الدراسات المالية والمحاسبية والإدارية*، ٩.

هادي، ابتسام. (٢٠١٩). الأبداع الانفعالي وعلاقته بالرفاهية النفسية لدى تدريسي كلية التربية الأساسية. *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤٦(٢)، ٥٩٣-٦١٠.

ياسين، حمدي وشاهين، هيام، وسرميني، إيمان. (٢٠١٤). الصداقة والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية*، ٢٥(٩٧)، ٣٥٣-٣٧٩. DOI:10.12816/0021924

اليوبي، أريج، اليوبي، رهف والكشكي، مجده. (٢٠٢١). الكفاية المدركة كمتغير وسيط في العلاقة بين الرفاهية النفسية وضغوط العمل لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٣٦(١٣٦)، ٨١-١٠٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Akar, H. (2018). The Relationships between Quality of Work Life, School Alienation Burnout, Affective Commitment and Organizational Citizenship: A Study on Teachers. *European Journal of Educational Research*, 7 (2), 169 – 180.

Akhshabil ،M. and Givryan ،H.(2014). Comparative study of the effect of the content dimension of organizational structure on organizational citizenship behavior on employees at the level of Higher Education (Case Study: Universities of Ilam province) ,*Caspian Journal of Applied Sciences Research* ،Vol.(3) ، No.(1). ،PP.32-38.

Akram, M. (2019). Psychological wellbeing of university teachers in Pakistan. *Journal of Education and Educational Development*, *6*(2).

Angner, E. (2011). The Evolution of Eupathics: The Historical Roots of Subjective Measures of Well-Being. *International Journal of Wellbeing*, vol. 1, no. 1, pp. 4–41.

Bahjat Abdallah, A., Yousef Obeidat, B., Osama Aqqad, N., Al Janini, K., Na'el, M., & Dahiyat, S. E. (2017). An integrated model of job involvement, job satisfaction and organizational commitment: A structural analysis in Jordan's banking sector. *Communications and Network*, 9(01), 28-53.

BAno, A. (2014). Impact of meaning in life on psychological well being and stress among university students. Existenzanalyse, GLE-International/Wien, 21-25.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudemonia, and wellbeing: An introduction. Journal of Happiness Studies, 9(1), 1-11. DOI 10.1007/s10902-0069018-1

Diener, E., Lucas, R., Schimmack, W., and Helliwell, R. (2009). Well-Being for Public Policy. Oxford University Press.

Gulseren YURCU, Zeki AKINCI (2017). Influence Of Organizational Citizenship Behavior on Hotel Employees: Job Satisfaction and Subjective well-being, An International *Journal of Akdeniz University Tourism Faculty,* Vol. 5(1), 57-83.

Haq, I. U., De Clercq, D., Azeem, M. U., & Suhail, A. (2020). The interactive effect of religiosity and perceived organizational adversity on change-oriented citizenship behavior. *Journal of Business Ethics*, 165, 161-175.

Hart, T. A., Gilstrap, J. B., & Bolino, M. C. (2016). Organizational citizenship behavior and the enhancement of absorptive capacity. *Journal of Business Research*, 69(10), 3981-3988.

He, J., Zhang, H., & Morrison, A. M. (2019). The impacts of corporate social responsibility on organization citizenship behavior and task performance in hospitality: A sequential mediation model. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 31(6), 2582-2598.

Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Sparks, J., Lim, N., Clementi, A., Almukhambetova, A., ... & Muratkyzy, A. (2020). Mental health and well-being of university students: A bibliometric mapping of the literature. *Frontiers in psychology*, 11, 1226. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01226

Krishnan, R. et al. (2017). The moderating effects of employee personality in the relationship between job design characteristics and organizational citizenship behavior, *The Social Sciences*, Vol. (12), No. (6), PP. 1014-1023.

Li, M., Liu, W., Han, Y., & Zhang, P. (2016). Linking empowering leadership and change-oriented organizational citizenship behavior: The role of thriving at work and autonomy orientation. *Journal of Organizational Change Management*, 29, 732–750. https://doi.org/10.1108/JOCM- 02-2015-0032

López-Domínguez, M., Enache, M., Sallan, J. M., & Simo, P. (2013). Transformational leadership as an antecedent of change-oriented organizational citizenship behavior. *Journal of business research*, 66(10), 2147-2152.

Nourani Saadoldin, S., Kohansal Daghian, Z., Esmaily, H., & Hooshmand, E. (2016). The relationship between organizational citizenship behavior, job satisfaction, and occupational stress among midwives working in healthcare centers of Mashhad, Iran, 2014. *Journal of Midwifery and Reproductive Health*, 4(2), 622-630.

Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington books/DC heath and com.

Parsons, R. & K. Brown (2002). Teacher as reflective practitioner and action researcher. Belmont, CA: Wadsworth.

Rahman, U., Sulaiman, W. S. W., Nasir, R., & Omar, F. (2014). The role of job satisfaction as mediator in the relationship between self-efficacy and organizational citizenship behavior among Indonesian teachers. *International Journal of Business and Social Science*, *5*(9).

Rathi, N. (2009). Relationship of Quality of Work Life with Employees' Psychological Well-Being. *International journal of business insights & transformation*, 3(1).

Ryff, C. D. (2018). Well-being with soul: Science in pursuit of human potential. *Perspectives on Psychological Science*, *13*(2), 242-248.

Ryff, C. D., Love, G. D., Essex, M. J., & Singer, B. (1998). Resilience in adulthood and later life. In *Handbook of aging and mental health* (pp. 69-96). Springer, Boston, MA.

Subhadrabandhu, T. (2012). Job satisfaction and organizational citizenship behavior of personnel at one university hospital in Thailand. *Journal of the Medical Association of Thailand*, 95(6), S102-S108.

Tahseen, N., & Akhtar, M. S. (2016). Impact of organizational justice on citizenship behavior: Mediating role of faculty trust. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences* (PJCSS), 10(1), 104-121.

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R. et al. The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health Qual Life Outcomes*, 5, 63 (2007). https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63

Thakur, M., Chandrasekaran, V., & Guddattu, V. (2018). Role Conflict and Psychological Well-Being in School Teachers: A Cross-Sectional Study from Southern India. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, *12*(7).

YURCU, G., & Akinci, Z. (2017). Influence of organizational citizenship behavior on hotel employees' job satisfaction and subjective well-being. *Advances in Hospitality and Tourism Research*, 5(1), 57-83.

دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد في ضوء جهود علماء المسلمين

د. عقل بن عبد العزيز العقل
أستاذ أصول التربية المشارك في جامعة المجمعة

د. نورة بنت ناصر العويد
أستاذ أصول التربية المشارك في جامعة الأمير سطام

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد في ضوء جهود علماء المسلمين الأوائل، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والأسلوب الاستنتاجي، من بعض الوثائق العلمية من الأدبيات والدراسات السابقة، وتوّصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: أن التفكير العلمي فريضة إسلامية، وأن العقل السليم هو الذي يفكر ويميز بين الأمور ويوازن بين الأضداد، وأن التفكير الناقد نشأ مبكرًا في وقت تدوين السنة النبوية الشريفة، و اقترن بنشأة الرواية، وأن جهود علماء المسلمين كانت واضحة في وضع آليات للتفكير الناقد وهي أشبه ما تكون بالمهارات المطلوب توفرها و من أبرز مهارات علماء الحديث النقدية مهارة ملكة النقد في الضبط والإتقان للسند والمتن ومهارة اعتماد معايير لمعالجة المعلومات قبل نقلها ومهارة دقة الملاحظ العلمية ومهارة عدم تعارض الحديث مع حكم العقل والحس والتجربة الصادقة مهارة المقارنة بين النصوص مهارة الحرص على سماع الخبر بالاستقراء والتتبع، ومن أبرز مهارات التفكير الناقد لدى علماء أصول الفقه مهارة تأسيس الفكر المقاصدي ومهارة ملكة الاجتهاد ووضع ضوابطه ومهارة تخير المجتهد بين الأدلة المتكافئة ومهارة طلب البراهين و مهارة الإفادة من علم المنطق وتوجيهه ومهارة علم الحجاج والمناظرة مهارة اعتماد ضوابط في الاستفتاء ومهارة استخدام اللفظ المشترك ومهارة تنقيح المناط وتحقيق المناط ومهارة السبر والتقسيم و إيجاد الفروق. كما أوصت الدراسة بضرورة الكشف على أهم مهارات التفكير الناقد، التي يمتلكها المعلم في تدريسه، للعمل على تعزيزها، وتنميتها، وتطويرها في ضوء النماذج الفكرية التي تعود للمفكرين المسلمين الأوائل، و إتاحة الفرصة للمعلمين من أجل تفعيل مهارات التفكير الناقد في البيئة الصفية، وتبادل المعرفة فيما بينهم، من أجل تعزيز هذه الممارسات في الميدان التعليمي.

الكلمات المفتاحيّة: مهارات، التفكير الناقد، العلماء المسلمين، المعلم.

Abstract:

This study aimed to identify the role of the teacher in developing critical thinking skills in the light of the efforts of early Muslim scholars, and the researchers used the descriptive analytical approach and the deductive method, from some scientific documents from the literature and previous studies, and the study reached a number of results, most notably: that scientific thinking is an Islamic obligation, and that a sound mind is the one who thinks and distinguishes between things and balances between opposites, and that critical thinking arose early at the time of codifying the honorable Sunnah of the Prophet, and was associated with the emergence of the novel, and that the efforts of scientists Muslims were clear in the development of mechanisms for critical thinking, which is more like the skills required to be available and one of the most prominent skills of critical hadith scholars is the skill of the queen of criticism in the control and mastery of the bond and the text and the skill of adopting standards for processing information before transferring it and the skill of the accuracy of the scientific observer and the skill of non-conflict with the rule of reason, sense and honest experience The skill of comparing texts The skill of making sure to hear the news by induction and tracking, and one of the most prominent critical thinking skills of scholars of the principles of jurisprudence is the skill of establishing thought Al-Maqasidi and the skill of the queen of ijtihad and setting its controls and the skill of choosing the mujtahid between equivalent evidence and the skill of requesting proofs and the skill of benefiting from the science of logic and directing it and the skill of the science of pilgrims and debate the skill of adopting controls in the referendum and the skill of using the common word and the skill of revising the mandate and achieving the mandate and the skill of sounding and dividing and finding differences. The study also recommended the need to reveal the most important critical thinking skills possessed by the teacher in his teaching, to work on strengthening, developing, and developing them in the light of the intellectual models that belong to the early Muslim thinkers, and to provide teachers with the opportunity to activate critical thinking skills in the classroom environment, and exchange knowledge among them, in order to promote these practices in the educational field.

Keywords: Skills, Critical thinking, Muslim Scholars, Teacher.

المقدمة:

لقد أدرك المسلمون الأوائل أن تخليد العلم وضمان استمراريته وتناقله عبر الأجيال، لا يتأتى إلا من خلال البحث العلمي والتفكير الجاد والدراسة العلمية الشاملة التي لا تتوقف بحال، انطلاقاً من قوله تعالى: "وقل رب زدني علمًا" فأفرز هذا الوعي حضارة راسخة الأقدام، قدمت للبشرية الكثير من العلوم الشرعية والاجتماعية والطبيعية.

وتبعًا للتغيرات العديدة التي يشهدها العالم اليوم في العديد من مجالات الحياة، فقد تعددت مهام المعلم، وتنوعت أدواره ووظائفه، ممّا يفرض على النظام التعليمي أهمية إعداد المعلم بشكلٍ مهني متطوّر، وتطوير البرامج بحيث يواكب المهام الجديدة، والوظائف الجديدة له.

كما أن ما نعيشه في الوقت الحالي من تغييرات علمية متسارعة، وتنويع في المجالات العلمية والمعرفية المختلفة وعلى جميع الأصعدة، بما فيها المجالات التربوية والتعليمية، يفرض على المهتمين بالابتكار والتطوير في التعليم أن يكونوا واعيين ومنتبهين ومستثمرين لكلٍ جديد، ومن هنا تبرز أهمية الحاجة إلى تطوير عمليات التفكير المختلفة، لإيجاد جيل مبدع، ومبتكر، ويستطيع توظيف التفكير بشكلٍ فعال فيما يعود على المجتمع بالنفع (الكركي والمحادين، ٢٠١٩م، ٣٢١).

إننا حينما نستشرف في عالمنا العربي مستقبل التعليم فيتعين علينا أن نتعرف على تراثنا الإسلامي ونهل من معينه، ونتعرف على إيجابيات الماضي ونستثمرها في صناعة المستقبل من ذلك جهود علماء المسلمين الأوائل في مجال التفكير، والذين تأثروا بالحضارة اليونانية عموماً لكنهم لم يقفوا عند حد التأثر، بل تجاوزوه فلخصوا، وشرحوا، ووفقوا، وانتقدوا وطوروا بما يناسب مجتمعهم، فبرزوا في علوم كثيرة وأسسوا لعلوم أخرى.

ومن أنواع التفكير التي أصبحت مطلباً ملحًا، وهدفاً من أهم أهداف التربية والتعليم المعاصرة في مختلف الأنظمة التربوية في العالم، التفكير الناقد حيثُ أنه يشكل قوة متجددة لبناء الفرد والمجتمع معًا، ومن خلاله يكتسب المتعلم القدرة على تقييم وجهات النظر، وحل المشكلات وفحص المعلومات، حيثُ تعد ثقافة الذاكرة كافية وحدها في التعليم والتعلم، فالعالم من حولنا يتطور بشكل ملحوظ بالذات في مجال تعلم مهارات التفكير، وتعليمها والتي بدورها تساعد على توليد ثقافة الإبداع والاهتمام بممارسة التفكير النقدي، والتفكير الخلاق، واكتشاف الحلول والحوار المبني علي التحليل والاستنباط.

ولا يخفى أن لعلماء المسلمين جهودًا كبيرة في التفكير الناقد، من حيث الأسس والمنهجية والممارسات لاختبار المعلومات، وتدقيقها، وفحصها، قبل قبولها والحكم عليها.

مشكلة الدراسة:

يشهد عالمنا اليوم تحديات جمة تتطلب التعامل معها بدرجة عالية من الوعي والتمحيص، والقدرة على إعمال العقل بالتفكير العلمي السليم، ولهذا حظي التفكير الناقد اهتماما بالغًا في أوساط المؤسسات التعليمية، كما انصرفت إليه الدراسات الحديثة في التربية فتناولت مفاهيمه وأنواعه، وأساليب تنميته، وبحثت في مهاراته وتطبيقاته التربوية.

ولقد اهتمت الأنظمة التربوية بالمعلم باعتباره من أهم الركائز الفاعلة والمؤثرة في تحقيق أهداف التعليم وتطلعاته، ولذا أكّد عدد من الباحثين في هذا المجال مثل (Ordem, 2017) على أهمية ممارسة مهارات التفكير الناقد من المعلمين في الصف الدراسي، ويوصي خبراء التعليم بأهمية تعليم طلبة المدارس "مهارات التفكير الناقد" لمساعدتهم في حلّ المشكلات، واتخاذ القرارات المرتبطة بالمقررات الدراسية (الصويركي، ٢٠١٩)، كما يعد التفكير الناقد من الموضوعات الهامة، والرئيسية في عمليات التعليم، والاهتمام به لم يأت في الوقت الحالي، ولكن التربية قديمًا اهتمت به، ذلك لما له من أهمية بالغة في تمكين المتعلمين من المهارات الرئيسية لعملية التعليم، وهذا ما دفع التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية تبني استراتيجيات مختلفة في تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد (Critical Thinking Skills) (الأصفر، ٢٠١٩، ٢٠٠)، وتشير بعض مراجعات الأدبيات التربوية والدراسات المختلفة، إلى وجود اتفاق بالإجماع بين التربويين والمتخصصين على أن تنمية تفكير الطلبة وتهيئتهم، من المعلمين من متطلبات الحياة في القرن الحادي والعشرين، وهو أحد أهداف التربية في هذا العصر، حيث أن المؤسسات التربوية بمختلف توجهاتها مطالبة بتطوير طلابها وطالباتها، والعمل على تطوير الجوانب الشخصية للطلبة، وعلى نحو خاص مهارات التفكير، من خلال التخطيط لمواقف عملية وتعليمية يستطيع فيها المعلم توظيف مهارات التفكير،

واستخدام تلك المهارات وبالأخص مهارات التفكير الناقد في تحليل المو اقف المشكلة، ومساعدة المتعلمين للوصول إلى قرارات نهائية تجاهها، وإصدار حكم منطقي مقبول عليها (أبو شخيدم وآخرون، ٢٠٢١م).

والمعلم الذي يتمتع بمهارات التفكير الناقد باستطاعته أن يعالج بعض القضايا والمسائل المعرفية والسلوكية، فهو بمثابة حجر الأساس في العملية التعليمية، فالمرجو من المعلم أن يُربي طلابه على الاستقلال بأفكارهم واستثمار عقولهم التي وهبها الله إياهم من معارف ومهارات بما يخدم دينهم ووطنهم ومجتمعهم، وهم بذلك يسهمون في بناء شخصية طلابهم بطريقة ناجحة موضوعية وتعزز الثقة لديهم، كما أن المعلم له دوركبيرفي تحديد الموقف التعليمي، والمساعدة في التحليل البناء وصقل المواهب بشكل إيجابي.

ولقد أوصت دراسة (الحارثي، ٢٠٢٠) إلى ضرورة الاهتمام بالتركيز على الأدوار المستقبلية الجديدة للمعلم في ضوء طبيعة العصر الحاليّ، وضرورة أن تُضمّن الأدوار، وما تتضمنّه من المهارات في قائمة إعداد المعلم السعوديّ، كما أوصّت دراسة (عبدالرحيم، ٢٠١٨) ودراسة (الخالدي، ٢٠٢١) بالاهتمام بتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، والعمل على تدريب وتأهيل المعلمين على إعداد الأنشطة المتنوعة، التي تساهم في تنمية التفكير الناقد لديهم ولدى الطلبة، وتوظيف مهارات التفكير الناقد في البيئة الصفية، كما أوصت دراسة (أبو شخيدم وآخرون، ٢٠٢١م؛ الحربي، ٢٠٢١) إلى ضرورة الموازنة في تدريس مهارات التفكير الناقد جميعها، وعدم الاعتماد على مهارة محددة في التدريس، كما أوصت على إضافة مقررّللتفكير الناقد في كلية التربية، حيث يركز على مهارات التفكير الناقد، ضرورة وضع آليات تطويرية لبرامج التفكير الناقد، وتوظيفها في العملية التعليمية، كالاهتمام بشمول الكتب والمقررات الدراسية على استرا تيجيات التفكير الناقد.

من جانبٍ آخر أكّدت (الحربي، ٢٠٢١) على أن التعليم في المملكة العربية السعودية بحاجة إلى تطوير برامج مهارات التفكير الناقد، في مدارس التعليم العام، معتمدًا بذلك على فلسفة تربوية واضحة، تساعد في تحسين الأداء والجودة فيه، والاهتمام بوضع معاييروأسس للتفكير الناقد، ضمن المناهج والمقررات الدراسية، للمساهمة في تحقيق الأهداف التربوية التي تطمح لها المؤسسات التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية، ومن أهم التحديات التي تواجه التعليم في الوقت الحاليّ كذلك هو ضعف المهارات الشخصية، ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وهو ما نصّ عليه البند ٣ (وزارة التعليم السعودية، ٢٠١٩)، وتؤكد عدد من الدراسات مثل دراسة (التويجري، ٢٠١٨) إلى أن غالبية المناخات الصفية تعتمد على الأسلوب التقليدي في التدريس، وتفتقر إلى بيئة تزودّ الطلبة بمهارات التفكير الناقد.

ومن المؤشرات التي تدل على أن التفكير الناقد أصبح تعلمه وتعليمه مطلبا ملحًا وضروريًا استحداث وزارة التعليم مقررات يقوم بتدريسها المعلمون في المملكة العربية السعودية، في المرحلة الثانوية والمرحلة المتوسطة كما في مقررات (٢٠٢١) بل وفتح دبلومات الاستثمار الأمثل ومنها التفكير الناقد الذي تم إعداده للمعلمين أثناء الخدمة حيث يتوفر في هذا الدبلوم عشر مقررات منها، منهجية التفكير الناقد الذي يسعى للتعرف على ميادين وضو ابط التفكير الناقد، ومكانة العقل في الإسلام، وجهود علماء المسلمين في الحركة النقدية التعليمية (وزارة التعليم، ١٤٤٣، ٧).

وحيثُ أنَّ مصادر المعرفة كثيرة ومتنوعة وبعضها يشكل خطرا حقيقيا على الأجيال، فالتدرب على مهارات التفكير الناقد برؤية تأصيلية معاصرة أصبحت ضرورة للتميز بين الحقائق والآراء، ولذلك جاءت هذه الدراسة لتوضح بعض جهود المسلمين الأو ائل في التأسيس العلمي لمهارات التفكير الناقد.

ونظرًا لقلة الدراسات التي بُحثت في تلك المرحلة التاريخية المشرقة، وتأسيسًا على ما سبق فسيتناول الباحثان دور المعلم في تعزيز مهارات التفكير الناقد في ضوء منهجية التفكيرلدى علماء المسلمين الأو ائل، وسبل الإفادة منها ومن تلك العلوم التي أبدعوا فيها في مدرسة علماء الجرح والتعديل ومدرسة أصول الفقه فهذه الدراسة تناقش السؤال الرئيس التاليّ:
ما دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد في ضوء جهود علماء المسلمين الأو ائل؟

أسئلة الدراسة:

١. ما التفكير الناقد، وما أهميته؟
٢. ما ملامح التفكير الناقد لدى علماء المسلمين الأو ائل في مجاليّ الأصول والحديث؟
٣. ما سُبل تطوير التفكير الناقد عند المعلم في ضوء منهجية التفكير عند علماء المسلمين الأو ائل؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على التفكير الناقد، وأهميته.
٢. الكشف عن ملامح التفكير الناقد لدى علماء المسلمين الأوائل في مجاليّ الأصول، والحديث.
٣. بيان سبل تطوير التفكير الناقد عند المعلم في ضوء منهجية التفكير عند علماء المسلمين الأوائل.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة النظرية والتطبيقية في الآتي:

- من المؤمل أن تزوّد الدراسة المعلمين بالخلفية النظرية الجيدة حول مفهوم التفكير الناقد، وأهميته في التعليم، نظرًا لانسجام الدراسة مع أهداف التعليم العام في المملكة العربية السعودية، واهتمامها بالمعلم، كونه أحد أركان العملية التعليمية، والاهتمام بتنمية مهاراتهم المختلفة، خصوصًا أنها تجمع بين التأصيل، والمعطيات لهذا اليوم، ومن المؤمل كذلك أن تفيد هذه الدراسة في توجيه اهتمامات القيادات التربوية في التعليم، إلى تبنّي ممارسات تدريسية جديدة، و اتجاهات حديثة لتطوير أداء المعلم، في ضوء مهارات التفكير الناقد، كما تسهم في إعادة النظر في إعداد المعلم في ضوء مفهوم "التفكير الناقد"، وتزويده بأهم الاستراتيجيات التأصيلية التي تعزز قدرته على تحفيز الطلاب للتحليل، والاستدلال، والتقويم، والاستقراء، والاستنتاج، كما تُسهم في مساعدة المعلم ومتخذيّ القرار في وزارة التعليم على الاستفادة من النماذج المعروضة في الدراسة، في تطوير عملية إعداد وتوجيه العملية التعليمية.

مجال الدراسة وحدودها:

الحدود الموضوعية: تناقش هذه الدراسة دور التفكير الناقد في تعزيز الشخصية العلمية للمعلم في ضوء منهجية التفكير الناقد عند المفكرين المسلمين في مجاليّ الحديث، والأصول.

الحدود الوثائقية: تعتمد هذه الدراسة على الوثائق المكونة من الدراسات العلمية، المرتبطة بموضوع الدراسة.

الحدود الزمنية: تمّت هذه الدراسة، في العام الدراسي الجامعي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. دور: يُعرف بأنه: "مجموعة من الحقوق والواجبات المرتبطة بوضع اجتماعي معين" (الثويني، ٢٠١٤، ٤٥).

ويُعرف الدور إجرائيًا في هذه الدارسة بأنه ما يسهم فيه المفكرين المسلمين وتطبيقاتهم في التفكير الناقد بمجاليّ الحديث والأصول، وسُبل الإفادة منها في تعزيز مهارات التفكير الناقد عند المعلمين.

٢. تعزيز: يُعرف (عثمان، ٢٠٢٠) مصطلح التعزيز بأنه: عبارة عن عملية تعمل على تقوية السلوك السليم، من خلال إضافة مثير إيجابي، أو حذف وإلغاء مثير سلبيّ.

والمقصود بالتعزيز في هذه الدراسة بأنه مجموعة الوسائل، والإجراءات، والطرق، المنبثقة من العلماء المفكرين المسلمين الأوائل في مجاليّ الحديث والأصول، والمساهمة في تعزيز وغرس مفاهيم التفكير الناقد، لتصبح سلوكًا يتم ممارسته في البيئة الصفيّة، عند المعلم.

٣. مهارات التفكير الناقد: يُعرف التفكير بأنه مجموعة من العمليات والمهارات العقلية، التي يستخدمها الفرد عند بحثه عن إجابة لسؤال غامض، أو مجموعة من الأسئلة، أو البحث عن حل لمشكلة محددة، أو للوصول إلى معنى أو نتيجة لم تكن معروفة من قبل (عبد الله، ٢٠١٩)، كما يعرف بأنه "أحد أنماط التفكير الذي يهتم بقواعد التحليل والمنطق، ويمارس فيه الفرد التفسير، والاستنباط، والاستنتاج، والتقويم" (الشقيرات، ٢٠٢٠).

والمقصود بمهارات التفكير الناقد في هذه الدراسة هو قدرة المعلم على الاستفادة من النماذج من المفكرين المسلمين في مجاليّ الحديث والأصول، لتنمية مهارات التفكير الناقد لديه، وتفعيلها في البيئة الصفية.

منهجية الدراسة:

استخدام المنهج الوصفي التحليلي والأسلوب الاستنتاجي، وهو الأسلوب الملائم لموضوع البحث، لوصف الظاهرة المراد دراستها من خلال استنتاج الأدلة والبراهين التي تجيب عن أسئلة البحث المستمدة من الوثائق المنشورة وغير المنشورة، والمكتوبة أو المصورة أو المرسومة ويتم استخدام هذا الأسلوب في المكتبة (العساف،١٩، ٢٠١٢).

ويتم استخدام هذا المنهج باستقراء بعض المصادر الأولية والثانوية من دراسات علمية محكمة، والكتب التي تناولت مفهوم قيمة التفكر الناقد في مصادر الفكر التربوي الإسلامي، ويُركز الباحثان في هذه الدراسة على مهارة الاستقراء والاستنباط والتقويم ونحوها من المهارات التي تستلزم إعمال العقل والتفكير.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

يحظى تنمية التفكير الناقد في المجتمعات المتقدمة باهتمام بالغ، حيث تنادي الأوساط والمؤسسات الأكاديمية، بأهمية قياسه ورصد مستويات التفكير الناقد وتنميته، عبر الأنظمة التربوية والأكاديمية، وإعداد البرامج والمناهج المتخصصة في ذلك، وبناءً على ذلك تعددت التعريفات والأطر العلمية له، في الأبحاث والدراسات والكتب العلمية.

وتهتم النظم التربوية الحديثة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى كل المعلمين، والطلبة، لا سيما في العصر الحاضر، حيث تُعد من مهارات الحياة اللازمة، للفرد والمتمثلة بالتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتعاون (النخابنة، ٢٠٢٢، ٤٣٦) ويستطيع المعلم أن يبدي اهتمامًا كبيرًا في تنمية قدرات طلابه على التفكير، وبما أن التفكير الناقد نوع من أنواع التفكير، فإن تنميته لدى الطلاب قد يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفيّ الذي يتعلمونه، وأن توظيف التفكير الناقد يساعدهم على اكتساب المعرفة و اتقانهم بشكلٍ أفضل للمحتوى، ويؤدي إلى ربط عناصر المحتوى ببعضها البعض، إذا ما قام باستخدام الطرق الفاعلة خلال تدريسه للمنهج، إذا كان لزامًا على المعلم استخدام طرق تدريس مختلفة يكون فيها الطالب إيجابياً لا سلبيًا (Amiri,2018).

١. تعريف التفكير الناقد:

يذكر (Castledine,2010) أن التفكير الناقد يتطلب من الطلاب عدد من الأمور، أهمها تحديد المشكلات، ثم تحليلها بعناية، والشعور بالفضول والتشكيك في المعلومات والقرارات، والإحساس المستمر بالرغبة بالاستفسار للبحث عن حلول، كما يُعرف (داود، ٢٠١٩) التفكير الناقد بأنه القدرة على تقويم المعلومات المقدمة للطلبة، ومدى صحتها، في مو اقف التعلم المختلفة، بحيث يستطيعون التحليل الموضوعي والعلمي لها، ويتضمن نشاطًا عقليًا يُكسب الطالب القدرة على ممارسة عدد من المهارات، هي: (الاستنتاج، التفسير، التنبؤ، الافتراضات، الاستنباط، تقييم المناقشات)، ويُعرف (أحمد، ٢٠٢٠) التفكير الناقد بأنه: "نمط من التفكير هدفه فحص الحلول المتخذة لحلّ مشكلة ما، ولبيان ما إذا كانت تلك الحلول مقبولة، ومتجانسة، ومنطقية، مع بعضها ومع معطيات تلك المشكلة".

والباحثين سوف يسلطون النظر في هذه الدراسة على عرض النماذج التأصيلية للعلماء المسلمين في الفكر الإسلاميّ، والإفادة منهم في مجاليّ الحديث والأصول، لتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، والاستفادة من ذلك في التفاعل الصفيّ بينهم وبين الطلاب، لتطوير العملية التعليمية.

٢. أهمية التفكير الناقد:

يستخدم الأفراد مهارات التفكير الناقد في عمليات حل المشكلات في حياتهم بشكلٍ مستمر، وفي تقييم الحجج و اتخاذ القرارات حول معتقد معين أو خلال عمليات اتخاذ القرار بشكل عام، ومن أجل استخدام مهارات التفكير الناقد، فإن هذا النوع من التفكير لا يعمل فقط على نو اتج ومخرجات عمليات التفكير، ولكنه يركز على عدد من ءعلى العمليات المختلفة الأخرى في الحصول على هذه النو اتج، وهذا يعني بأن التفكير الناقد هو أحد عمليات التفكير العليا، أي أنه عملية غير تلقائية، لكنه يحتاج إلى عدد من الاستر اتيجيات المساندة لتفعيله (Valenzuela, et, al, 2011)، و اقتضت متطلبات العصر الحاليّ بأن يمتلك الأفراد، وخاصة الطلبة مهارات، وأن تتبدّل النظرة التقليدية تجاه عملية التعليم والتي تقوم على أساس تبادل المعلومات بين المعلم والطلبة، فقد اكتسبت عملية تعلم الطلبة كيفية التفكير أهمية كبيرة في مختلف الأنظمة التربوية

الحديثة. وكانت هناك عدد من المؤشرات التي توضح بأن التفكير الناقد، هو أحد أساليب التفكير المهمة للدلالة على أن الطلبة يمتلكون مهارات تفكير عليا (Nalcail,2012)، وتتمثّل أهمية التفكير الناقد في أنه يعمل على زيادة قدرة الطلبة على مواجهة المو اقف الطارئة، أو الجديدة التي يتعرّضون لها، وبعض التفسيرات الواضحة، والعمل على قبول المواضيع المطروحة في مو اقف مختلفة، في حياتهم اليومية، ورفض التعصب للرأي، أو الانقياد للعواطف، كما يدفع الطلبة إلى الاستقلال في التفكير، وإلى تحريرهم من التبعية، ويشجع الطلبة على التساؤل، ويرفع مستوى تقديرهم لذاتهم، كما يشجعهم على مر اقبة تفكيرهم، وضبطه، وإكسابهم فهم أعمق للمحتوى المعرفيّ المتعلّم، وقدرتهم على تحويل عملية اكتساب المعرفة عند الطلبة من عملية خاملة تقليدية إلى نشاط قوي، يؤدي إلى تطوير عملية التعلم، والعمل على التأكد من صدق مصادر المعلومات (ريان، ٢٠١١، ٨٥) (جميل، ٢٠١٢).

٣. مهارات التفكير الناقد:

يمثل التفكير الناقد أمرًا أساسيًا في حياتنا اليومية، وذلك لضرورة هذا الأمر في مواجهة الفرد للمعلومات والأحداث والوقائع التي يتعامل معها باستمرار، ويساعده في إبداء الرأي، والقدرة على الحكم على الأمور، لذلك فإن التفكير الناقد هو عملية عقلية تهتمّ بتنظيم النشاط العقلي، وترتيب المهارات العقلية، حتى يستطيع الفرد الخروج باستنتاجات صحيحة لكل المو اقف والوقائع، وشأنها شأن المهارات الأخرى، فإن التفكير الناقد من المهارات القابلة للتدريب والتنمية (العتيبي، ٢٠١٢)، ومهارات التفكير الناقد هي الإجراءات والنشاطات التي يقوم بها الفرد من خلال المهارات الفرعية.

ومن أهم مهارات التفكير الناقد ما يلي (النخابنة،٢٠٢٢، ٤٣٥) (الخالديّ، ٢٠٢١، ٣٤٠-٣٤٢) (صندوقة والخوالدة، ٢٠٢١، ١٩٩٧):

- مهارة الاستقراء: ويقصد بهذه المهارة صحة النتائج المرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقر ائية استقراءً، حتى لو كان هذا الاستقراء مبني على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمّن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الفرد بعد الرجوع إلى موقف، أو حدث.
- الاكتشاف والبرهنة: ويتضمن هذا المجال إثارة الإحساس بوجود مشكلة، ثم التمييز بين المقدمات والنتائج، وبعد ذلك العمل على تحديد العلاقات، مع بيان العلاقة بين الأسباب والنتائج، ثم فحص الأراء، واكتشاف الحججّ، والأدلّة، وتحليلها، وتفسير الإجابات، مع تبريرها.
- التفسير: وهي العملية العقلية التي يحدد من خلالها الفرد المشكلة، والحكم على التفسيرات المبنية على معلومات معينة أنها مقبولة، أم لا.
- الاستنتاج: تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة، أو الفعلية من بين العبارات، أو الصفات، أو الأسئلة، أو أي شكلٍ آخر للتعبير.
- ويُقصد به كذلك بأنه القدرة على خلق أو تكوين جدل، أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخميس البدائل، ومهارة التوصل إلى استنتاجات.
- الاستنباط: وهي العملية العقلية التي يصل من خلالها الفرد إلى نتيجة ما بناءً على وجود مقدمتين، ويقوم الاستنباط على وجود مقدمة كبرى، وأخرى صغرى، ترتبط بالأولى، ونتيجة تترتب على العلاقة بين المقدمتين.
- تقويم المناقشات، والحجج: يشمل هذا المجال التمييز بين الحقائق والآراء المطروحة والحكم عليها، وتقييم الادعاءات، وإصدار الأحكام بناءً على حجج واضح، وشواهد صادقة، والتكيّف مع المو اقف الجديدة، في ضوء ما يستجد من أمور وأحداث ونتائج، والعمل على اتخاذ القرار المناسب في ضوء ما يتم التوصل إليه من نتائج، مع الأخذ بأهمية توظيف المعرفة المكتسبة في مو اقف أخرى جديدة.
- مهارة التمييز وتشمل: (مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات، التمييز بين الحقيقة والرأي، التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، التمييز بين الافتراضات والتعميمات، التمييز بين التفكير الاستقر ائي والتفكير الاستنتاجي).

وللتفكير الناقد عمليات متسلسلة وهي :

- الإفادة من المنطق لتنظيم الحجج وبنائها بناء سالما وفق استدلال صحي وتستلزم البحث عن المعلومات والفهم الانتباه.
- تحديد المحاجة وأسلوبها ، وبيان الدعوى ومبرراتها وتستلزم ربط المعلومات والوصول للحقائق .
- مهارات تحليل المبررات وتقويم قوة تلازمها مع الدعوى. فالمبررات (أو المقدمات) هي أساس الدعوى، فلذا يتركز عمل التفكير الناقد عليها.
- اكتشاف الغموض في المفاهيم، وتوضيحها ، من المهام الرئيسة للتفكير الناقد تمييز المفاهيم، وكشف ما يحيط بها من غموض. فالوضوح هدف من أهداف التفكير الناقد.
- تحديد الافتراضات وتقويمها. المبررات تقوم على افتراضات، سواء صرح بها صاحب الدعوى أم لم يصرح .
- بناء حجة بديلة أو (تالية). فالمفكر الناقد يتعود عندما ينقد أي محاجة ويبين ما فيها من خلل (أو يثبتها ويقويها) هو في الو اقع يطرح دعوى تالية تؤيد الدعوى السابقة أو تكون بديلة عنها.

٤. سمّات المفكر الناقد:

هناك سمات للمفكر الناقد أهمها القدرة على التمييز، بين التحيّزوالموضوعية، والمرونة والأمانة، والقدرة على التمييز بين الحقيقة، والرأي، واستخدام مصادر موثوقة، والإشارة إليها، والموضوعية، والبعد عن الذاتية، والقدرة على التنظيم، والإبداع، ومحاولة الفصل بين التفكير العاطفي، والتفكير المنطقيّ، كذلك تجنب الأخطاء الشائعة، في تحليل الأمور، والقدرة على إبقاءه على صلة بالنقطة الأساسية، أو جوهر الموضوع، و اتخاذ موقفًا أو يتخلى عن موقف عند تو افر أدلة، وأسباب كافيّة (ريان، ٢٠١١، ٨٧) (الحدابي والأشول، ٢٠١٢).

الدراسات السابقة:

سوف يتم في هذا الجزء من الدراسة استعراض أحدث الدراسات التي تناولت ممارسات المعلم للتفكير الناقد في التعليم. حيث أجرى (Demiral, 2018) بحثًا هدف فيه فحص مستوى مهارات التفكير الناقد عند المعلمين في قسم العلوم، في ضوء متغيرات الجنس، ومستوى الصف، والمشاركة في النشاطات، ومستوى الصفّ الأكاديميّ، وطبق الباحث المنهج المسحي الوصفي، من خلال تطبيق أداة الاستبيان على عينة تكوّنت من (٢٠٠) معلم في جامعة تركيا، وتوصّل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية، لدى عينة الدراسة في مستوى التفكير الناقد وفقًا للجنس، ومتوسط الصف الدراسي، وكذلك في مستوى الصف، ولكن يوجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث النشاطات المنجزة، كما توصلت الدراسة إلى أن الخلفية الثقافية للمعلمين كان لها دورفي تعزيزمهارات التفكير الناقد، بالإضافة إلى قيامهم بعدد من التدريبات المعززة لمهارات التفكير الناقد، وجاءت دراسة (الحربي، ٢٠١٨) حيث هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات التفكير الناقد لمعلميّ التاريخ في تنمية تلك المهارات والتحصيل الدراسيّ في مستويات التحليل، والتركيب، والتقويم، لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع التعليمية، و اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وذلك باستخدام اختبار لمهارات التفكير الناقد، واختبار آخر تحصيليّ، وتم تطبيقهما على عينة من الطلاب تم اختيارهم بطريقة عشو ائية، حيث قسموا إلى مجموعتين تجريبية (٢٨١) طالبًا، و(١١) معلمًا، وأخرى ضابطة بلغ عددها (٢٦١) طالبًا، و(١١) معلمًا، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية التفكير الناقد الخمسة عند الطلاب، عدا مهارة تقويم المناقشات، وتنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب في التحليل، والتركيب، والتقويم، وهدفت دراسة (الحربي وعسكول، ٢٠٢٠) إلى التعرف على فاعلية المشاركة في مدونة إلكترونية للأنشطة غير الصفيّة، في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، بمدينة جدة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكوّنت عينة البحث من (١٠٠) طالبة من عدة مدارس بمدينة جدة، تم اختيارهنّ بطريقة عشو ائية، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين ضابطة، وأخرى تجريبية، وتم تطبيق اختبار(واطسون) و(جليسر) للتفكير الناقد، وتوصلت الدراسة بعد إجراء التجربة إلى والاختبار إلى وجود ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي، على اختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يرجع تأثيره إلى استخدام نمط المدونة الالكترونية، وهدفت (الحربي، ٢٠٢١) إلى الكشف عن طرق تطوير برامج مهارات التفكير الناقد في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، في ضوء خبرة دولتيّ سنغافورة وأستراليا،

و اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المقارن، من خلال تطبيق مدخل جورج بيريداي في التربية المقارنة، وفق خطو اته: الوصف، والتفسير، والمقابلة، والمقارنة، وتكوّنت عينة البحثة في ضوء ذلك من الوثائق، والتقارير، والدراسات السابقة لوزارات التربية والتعليم التابعة لدولتيّ المقارنة، والمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن هناك أوجه شبه واختلاف في طرق تطوير برامج التفكير الناقد، بين المملكة العربية السعودية ودول الدراسة، ودراسة (الخالديّ، ٢٠٢١) التي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلميّ التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث طبّق أداة الاستبيان على عينة مكونة من (٦١٧) من المعلمين والمعلمات في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وبينت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم كانت متوسطة، وهدفت دراسة (الغامدي وقطب، ٢٠٢١) إلى الكشف عن فاعلية الو اقع المعززفي تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية، في محافظة الدمام في المملكة العربية السعودية و اتجاهاتهن نحوه، في مادة المكتبة والبحث، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وشبه التجريبي، وتكوّنت عينة البحث من (٤٤) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، تم تقسيمهن إلى مجموعتين، تجريبية وأخرى ضابطة بالمناصفة، حيث تستخدم التجريبية الو اقع المعزز، والضابطة التعليم التقليدي، واستخدمت الباحثة ثلاثة أدوات وهي الاختبار التحصيلي، ومقياس التفكير الناقد، ومقياس الاتجاهات، وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم الو اقع المعزز، وطالبات المجموعة الضابطة التي تستخدم التعليم التقليدي، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ومقياس التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وهدفت دراسة (الفهيد، ٢٠٢١) إلى إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط، كما هدفت إلى الكشف عن درجة مراعاة الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي للصف الثالث المتوسط لمهارات القرن الحادي والعشرين المتعلقة بالتفكير الناقد وحل المشكلات، التواصل والمشاركة، الإبداع والابتكار، الثقافة المعلوماتية وثقافة تقنية المعلومات والاتصال، والحياة والعمل، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، وصمم لذلك بطاقة تحليل المحتوى في ضوء قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين، ومن أهم نتائج الدراسة أن الأنشطة التعليمية راعت مهارات القرن الحادي والعشرين المرتبطة بالتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل والمشاركة بنسب مرتفعة، ودراسة (الحربي والحربي، ٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، في ضوء الأبعاد المشتركة لهيئة تقويم التعليم والتدريب، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداته بطاقة تحليل محتوى، تكونت من (٣٠) مؤشرا موزعة على ستة (٦) محاوررئيسة، وتكون مجتمع البحث وعينته من كتاب الرياضيات للطالب للصف الثاني المتوسط، وبلغت النسبة المئوية لتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط ككل (٣٨,٤٤٪) بدرجة تضمين متوسطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

رغم اختلاف الدراسات السابقة في أهدافها، وتوجهاتها، إلا أنه يمكن استخلاصّ الآتي:

- أكدت جميع الدراسات السابقة المعروضة، أهمية التفكير الناقد للمعلم، وللطلبة على حدٍ سواء، وضرورته في العملية التعليمية، وهذا ما يتفق مع هذه الدراسة، واختلفت منهجية الدراسات السابقة المعروضة، مع منهجية الدراسة الحالية، حيث تنوّعت منهجية الدراسات المعروضة بين المنهج الوصفيّ، أو التحليلي، أو التجريبي، أو شبه التجريبي، كما تفردّت هذه الدراسة بأنها تعتمد على عدد من الوثائق من الدراسات العلمية المرتبطة بالدراسة، مرتبطة بنماذج من العلماء والفكر الإسلاميّ وسبل الإفادة منه في التعليم وبعض الدراسات العلمية المساندة، على عكس الدراسات السابقة المعروضة.
- ملامح التفكير الناقد لدى علماء المسلمين الأو ائل:
- يأتي التفكير الناقد في قمة هرم بلوم، وهو أرقى أنواع التفكير، وهو من وجهة نظر بلوم يعني القدرة على عملية إصدار حكم وفق معايير محددة، وتشير الدراسات إلى أن مصطلح التفكير الناقد كمصطلح مركب هو حديث من حيث النشأة، فقد

تبلور تقريبا ما بين "١٩١٠م - ١٩٣٩م"، أي أنه لم يكن شائعا قبل ذلك، وأن بدايات استخدامه كمصطلح مركب من التفكير والنقد يحمل دلالات تربوية تعني: "التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر "(جون ديوي، ١٤٢٣، ٦٥).

- والمتأمل في نشأة التفكير الناقد وتطبيقاته العملية يجد أن علماء المسلمين الأوائل استخدموه بكثرة وبطرق إبداعية متنوعة في مجال العلوم الشرعية ومجال العلوم الطبيعية، وسنعرض نموذجا مصغرا بالشواهد الدالة على ذلك حيث أسست لها قواعد علمية في تناول النصوص وتحليلها وتفسيرها لتنسجم مع التفكير الناقد المعاصر وتوخت الدقة، والحيطة والحذرواختبار المعلومة وفحصها، ولديها أسس بالمحاجة والمنطق، ومن أبرزها وأشهرها علمي الحديث والجرح والتعديل والذي يمثل ميزان المنقول، وعلم أصول الفقه والذي يمثل ميزان المعقول.

أولا: جهود علماء الجرح والتعديل في التفكير الناقد واستخدام (ميزان المنقول)

إن منهج علماء أصول الحديث يُعد من أدق المناهج العلمية في النقد والتراجم والرجال ونقل الأخبار والروايات، وهو علمٌ قائم على تمييز الأحاديث بمجموعها أو بأجزائها، مع النظر الدؤوب في الراوي و أقوال علماء في الجرح والتعديل، والتمعن في السند، والمتن، والنظر في علل الحديث وهو أرفع درجات النقد، وبالتالي فعلماء الجرح والتعديل يحفظ لهم حقهم بالأسبقية في تأسيس المدرسة النقدية الحديثة الصارمة والتي أعملوا فيها عقولهم حماية للسنة النبوية من الأحاديث الموضوعة أو الضعيفة كما وضعوا درجات ومقاييس لقبول الحديث من عدمه، ومن الأمثلة على ذلك ما ذكر (الأحدب، ٢٠٠٦، ٨-٩) أن لعلماء الجرح والتعديل قواعد وقوانين انبثقت من اثنتين وتسعين نوعا من أنواع علوم الحديث جاءت شاملة كاملة لكل أوجه القوة أو الضعف في جوانب الحديث كافة سندا ومتنا مشمولا وهي تتسم بالدقة والتناسق لتشكل نظرية وفلسفة نقدية لا نظير لها.

- ملكة النقد في الضبط والإتقان للسند والمتن:

حيث اهتم علماء الحديث بتنمية المهارة النقدية لدى مَن يرغب التخصص بهذا المجال ومن الشواهد والأمثلة على ذلك قول ابن الصلاح (أبوبكر كافي، ١٤٢٢، ١٣٢-١٣٨): "يعرف كون الراوي ضابطاً بأن نعتبرروايات الثقات المعروفين بالضبط والإتقان، فإن وجدنا رواياته موافقة لهم ولو من حيث المعنى، أوموافقة لها في الأغلب؛ والمخالفة نادرة عرفنا حينئذ كونه ضابطاً ثبتاً، وإن وجدناه كثير المخالفة لهم عرفنا اختلال ضبطه ولم نحتج بحديثه" ونتج عن ذلك ثمار يانعة في التفكير الناقد لدى المحدثين، ويشير (العباس، ٢٠١٧، ٩٢) أن من نتاج هذه الجهود النقدية ظهور المصطلحات الحديثية ومنها المدرج، والمضطرب، والمقلوب، والمصحف، وزيادات الثقات، كما نشأت علوم أخرى تبحث في المتن من حيث درايته كغريب الحديث ومختلفة، وأسباب وروده، وناسخه ومنسوخه، ومشكله ومحكمة، وقد استعانوا في منهج التفكير بالنقد التاريخي للمتون، فقد ضبطوا تواريخ الرواة، وسنوات ولادتهم ووفاتهم، ورحلاتهم وأوطانهم، وشيوخهم وتلاميذهم، وذلك للكشف عن مروياتهم، ومعرفة من أدركوه ممن لم يدركوا، فالراوي الذي يدعي سماع شيخ لم يدركه، أو يذكر أمراً يكذبه التاريخ يحكم على روايته بالطرح والترك، يقول المحدث أبو حاتم الرازي "تعرف جودة الدينار بالقياس إلى غيره، فإن تخلف عنه في الحمرة والصفاء علم انه مغشوش، ويعلم جنس الجوهر بالقياس إلى غيره، فإن خالفه بالماء والصلابة علم انه زجاج ويقاس الحديث بعدالة ناقليه. قيل لابن المبارك هذه الأحاديث الموضوعة قال يعيش لها الجهابذة (الرازي ١٢٧١، ٣٥١) كما أن المحدثين وضعوا معايير عقلية لاختبار السند والمتن جميعا، ولم يقتصروا على نقد السند فأهمية الإسناد جعلت سامع الخبر ينتقده قبل المتن لأنه طريقه، الذي ينبغي أن يتأكد منه أولا، عن عبد الله بن المبارك قال: "الإسناد من الدين، ولولا الإسناد قال من شاء ما شاء، وبهذا فنقد المحدثين نقد علمي جاء متكاملاً بجميع عناصره، دون الفصل بين المتن والإسناد، فهو قائم على المهارات النقدية والمعرفة الحديثية والفقهية.

- اعتماد معايير لمعالجة المعلومات قبل نقلها:

ومن الشواهد على ذلك ابتكارهم العلمي النقدي في وضع المعايير لقبول الأخبار أنه "لا تقبل رواية من عرف بالتساهل في سماع الحديث أو إسماعه، كمن لا يبالي بالنوم في مجلس السماع، وكمن لا يحدث بأصل مقابل صحيح ومن هذا القبيل من عرف بقبول التلقين في الحديث، ولا تقبل رواية من كثرت الشواذ والمناكير في حديثه.. ولا تقبل رواية من عرف بالسهو في

رواياته إذ لم يحدث من أصل صحيح. وكل هذا يخرم الثقة بالراوي وضبطه (أبو بكر كافي، ١٤٢٢) ويقول محمد بن سيرين: "ظلمت أخاك إذا ذكرت مساوئه ولم تذكر محاسنه" ومن تتبع أقوال العلماء في الأحكام يدرك دقة بحثهم، حيث يعملون على ضبط ألفاظ النقد ووزنها بميزان اهل الاختصاص، وصنفوا مصنفات بينوا فيها درجات نقدية في الجرح والتعديل وبناءً على تحديد تلك الدرجات ظهرت صفات الرواة التي ينبني عليها قبول الرواية.

- دقة الملاحظ العلمية:

فقد اهتم علماء الجرح والتعديل بالملاحظة العلمية ومن الشواهد على ذلك قول (العمري، ب ت ،٢٢) الملاحظة العابرة ليست موضع ثقة، وإنما الملاحظة الدقيقة مع سلامة الحواس وقوة الذاكرة من أجل "الضبط" فالملاحظة العلمية مقصودة وشرطها: "ألا يكون لدى الباحث شاغل آخر؛ سوى اتخاذ الحيطة تجاه أخطاء الملاحظة التي قد تحول دون رؤية الظاهرة بتمامها، أو قد تؤدي إلى تحديدها تحديداً سيئا"، وتشير (الرشدان، ٢٠٠٩) إلى أن هذا ما يؤكد أهمية الموضوعية وتحري الدقة من اجل تقرير الحقيقة في ممارسة التفكير الناقد ومما يدعو إلى تجنب التعميم في الأحكام وعدم القفز إلى إعلان النتائج وإصدار الأحكام قبل استيفاء جميع جوانب الموضوع محل النقد، والتمييز بينها، ومما يؤكد أيضا على أهمية التيقظ والوعي للمفكر الناقد، بحيث لا يفوته تفاصيل دقيقة قد تؤثر على نوع الحكم تأثيرا بالغا فكم من التفاصيل كانت سببا في كشف الحقائق، وكم أدى إهمالها الى إيقاع الظلم وسوء التقدير.

- عدم تعارض الحديث مع حكم العقل والحس والتجربة الصادقة:

وهذا ظاهر عند المحدثين ومن الشواهد على ذلك تنبه (ابن القيم،١٤٠٣، ٥٠-٥٨) على ظواهر ودلالات تُرجع وضع الحديث منها لغة المجازفات والمبالغات أو وضوح السماجة على الحديث مثل حديث: "لو كان الأرز رجلا لكان حليما، ما أكله جائع إلا أشبعه" فهذا مما ينبغي أن يصان عنه كلام العقلاء فضلا عن كلام سيد الأنبياء. وكذلك حدوث التناقض بينه وبين النص الثابت الصريح من السنة مناقضة بينة. فكل حديث يشتمل على فساد، أو ظلم، أو عبث، أو مدح باطل، لو لم حق، أو نحو ذلك، فرسول الله -صلى الله عليه وسلم- منه بريء.

- المقارنة بين النصوص:

وهذه من المهارات النقدية المتعارف عليها في عصرنا ومن الشواهد على ذلك قول الإمام مسلم: "فبجمع هذه الروايات ومقابلة بعضها ببعض يتميز صحيحها من سقيمها، ويتبين الرواة ضعاف الأخبار من أضدادهم من الحفاظ"، وقال عبد الله بن المبارك: "إذا أردت أن يصح لك الحديث فاضرب بعضه ببعض"، وقال يحي بن معين: "إذا كتبت فقمش (أي جمع ما وجدت) وإذا حدثت ففتش (أي تثبت عند الرواية)"(السخاوي، ٨١)، وهذه الدراسة للمتن من حيث تصحيحه وضبطه والتأكد من نسبته لقائله؛ تدخل في منهج البحث الغربي تحت عنوان: "تصحيح النص" وهي خطوات تسبق "تفسير النص"، ولقد نجح المحدثون في معالجة مئات النصوص على ضوء هذه المقارنات فأثبتوا ما أدرج فيها وفصلوه عنها، بل وعرفوا في العديد من النصوص مصدر الكلام المدرج فنسبوه إلى قائله، وبذلك تميزت ألفاظ الرسول - صلى الله عليه وسلم، والمجتهدين التي تمثل فهمهم واستنباطهم من النص، ولو قرأت كتاب "الفصل للوصل المدرج في النقل "للخطيب البغدادي" (العباس، ٢٠١٧م، ٩١) ، قال ابن رجب (٢٠٢١): "حذاق النقاد من الحفاظ لكثرة ممارستهم للحديث ومعرفتهم بالرجال وأحاديث كل منهم، لهم فهم خاص يفهمون به أن هذا الحديث بشبه حديث فلان"، والسبب هو تراكم الخبرة عند نقاد المسلمين لطول ممارستهم ومناظراتهم وتأملهم في النصوص، قال الأوزاعي" (الرامهرمزي، ١٤٠٤، ٣١٨)، كنا نسمع الحديث ونعرضه على أصحابنا كما يعرض الدرهم الزائف، فما عرفوا منه أخذناه وما أنكروا منه تركناه"، أرأيت لو أتيت الناقد، فأريته دراهمك، فقال هذا جيد وهذا بحرج، أكنت تسأل عمن ذاك أو تسلم له؟ فإنك: تسلم له الأمر. وتميزوا بمهارة حل المشكلات ومن ذلك أن المحدثين وجهوا نقدهم إلى الإسناد أولا ثم إلى المتن، وبذلك اختصروا الجهد عندما لا يصمد السند أمام النقد فلا حاجة عندئذ للاستمرار في نقد المتن، كما يحسب لعلماء الجرح والتعديل، وضع معايير، وشروط للرواية، والراوي.

- النظر في المكونات الأخرى التي تدعم صحة الحديث:

ومن الشواهد على ذلك النظر في السن والقدرة على السماع والحديث بإتقان واختلاف المحدثين حول سن التحمل "وقت السماع": فذهب بعضهم إلى اشتراط البلوغ، وأطلق آخرون السن بشرط القدرة على ضبط ما يرى ويسمع؛ ولو لم يبلغ،

ولكنهم لم يختلفوا في ضرورة أن يكون بالغاً عاقلاً مميزاً وقت الأداء "وقت الرواية"، ولم يكتفوا بالنظر في حال الراوي بل من روى عنه إلا أن تنتهي الوسائط، والنظر أيضا في الأمر المروي وحال ذلك الزمن وقت الرواية هل يمكن وقوعها، واشترطوا في الراوي العدالة: بأن يكون صادقاً سليماً من كل صفة تخل بمروءته ودينه حتى تحصل الثقة في مروياته، والشرط الرابع في الراوي: هو الضبط، سواء أكان ضبط صدر، أم ضبط كتاب: بأن يكون سليم الذاكرة والفهم ذا حفظ، الكتابة والنقل إذا دون، فإذا اختلط أو كثرت غفلته في فترة ما فإنه يسقط توثيقه مهما بلغ ورعه أو سلامة نيته، بل إن سلامة النية قد تؤدي إلى السذاجة والغفلة؛ مما يؤثر في دقة الراوية، لذلك وهذه ممارسة من المحدثين رحمهم الله متناهية الدقة، وأن لهم قدم راسخة في التفكير النقدي، واشترطوا في الباحث: "أن يكون فطناً حتى يقف دون عناء كبير على التفاصيل الهامة أو الظروف الأساسية التي تؤثر تأثيراً فعالاً في الظاهرة التي يلاحظها ويجري التجارب عليها"، وكذلك العناية بالمهارة السمعية النقدية: فالمروي اشترط أهل الحديث أن يكون مسموعاً على العلماء وليس من مأخوذاً الكتب؛ والنسخ؛ دون تملك حق روايتها، وهذا الشرط لحماية الرواية من التحريف والتصحيف والخطأ في الفهم، فالعالم هو: الذي سيبين النطق الصحيح والفهم الصحيح للرواية (العباس، ٢٠١٧، ١٢٠-١٢١).

- ضبط الروايات كتابة وقراءة:

ولا يخفى أنهما مهارتين أساسيتين في التفكير الناقد المعاصر ومن شواهدها عند علماء المسلمين الأوائل ما ذكر الخطيب البغدادي (الخطيب البغدادي ١٤٠٣ ٢، ١٠/) في جامعه أن حماداً حفظ عن أيوب و ابن علية كتبا فقال: "ضمنت لك أن كل من لا يرجع إلى كتاب لا يؤمن عليه الزلل"، وعن أبي نعيم الفضل بن دكين قال "إذا مات أبو نعيم صار كتابه إماما إذا اختلف الناس في شيء فزعوا إليه، ونقدوا الكتب فبينوا درجة دقتها وحددوا الخطأ وميزوه عن الصواب، مما يعرف بالقراءة الناقدة، وهي من أهم ما يميز المفكر الناقد، قال أبو زرعة سألت أبا عبد الله أحمد بن حنبل عن حديث أبي اليمان عن شعيب عن الزهري، عن أنس عن أم حبيبة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال أرأيت ما تلقى أمتي من بعدي وسفك بعضهم دماء بعض وكان ذلك سابقا من الله فسألته أن يوليني شفاعة فيهم ففعل"، قال ليس له عن الزهري أصل، وقال لي كتاب شعيب عن ابن أبي حسين ملصق بكتاب الزهري، قال فبلغني أن أبا اليمان حدثهم به عن الزهري وليس له أصل، وكأنه يريد القول بأنه اختلط بكتاب الزهري، إذ كان به ملصقا وهو بذلك يعذر أبا اليمان ولا يحمل عليه؛ (سعيد عبد الجبار، ٢٠٠٥، ٨٩٨).

- الحرص على سماع الخبر بالاستقراء والتتبع:

حيث اهتم علماء الحديث والعلل في الحصول على المعلومة من المصدر مباشرة للوصول من خلال جزئيات إلى أمر كلي ومن الشواهد على ذلك ما أخبر به أبو العالية من أنهم كانوا يسمعون الرواية بالبصرة عن أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم فلا يطمئنوا حتى يذهبوا إلى المدينة فيسمعوها من أفواههم، مثل ذلك قول سعيد بن المسيب" إن كنت لأسير في طلب الحديث الواحد مسيرة الليالي والأيام"، ومن ذلك حرصهم على علو الإسناد الذي قلت الوسائط في سنده فالإسناد العلي أبعد عن الخللّ لأن كل رجل من رجال الإسناد يحتمل أن يقع الخلل من جهته سواء كان ذلك سهوا أو عمدا، ومن هنا كان في التهم قلة جهات الخال وفي كثرتهم كثرة جهات المثال، وهذا أمر جلي واضح.

ثانياً: التفكير الناقد لدى علماء أصول الفقه: واستخدام (ميزان العقول):

إنَّ لعلماء أصول الفقه دور راسخ وكبير في مجال إعمال التفكير الناقد ووضع القواعد التي تضمن معالجة الأخبار والمعلومات والأحكام. وعلم أصول الفقه: هو العلم بالقواعد الكلية التي يتوصل بها إلى استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية وهو "العلم الذي ازدوج فيه العقل والسمع، واصطحب فيه الرأي والشرع، فأخذ من صفوة الشرع والعقل سواء السبيل، فلا هو تصرف بمحض العقول الذي لا يتلقاه الشرع بالقبول، ولا هو مبني على محض التقليد الذي لا يشهد له العقل بالتسديد والتأييد" (الغزالي، ١٤١٣،٤)، ومن ما لاشك فيه أن العلم الذي يهتم بتأسيس القواعد ويضبط عملية القياس ويلحق الفرع بالأصل، والجزء بالكل، ويستوعب المستجدات في الحياة بطريقة علمية نقدية لهو علم جدير بالبقاء والانتشار والتأثير.

ونشأ علم أصول الفقه في القرن الثاني الهجري، وذهب جمهور العلماء إلى أن الشافعي – رحمه الله- هو أول من دون فيه، وقيل هو القاضي أبو يوسف صاحب أبي حنيفة، وكتاب (الرسالة) للإمام الشافعي هو أول ما وصل إلى الناس في علم الأصول (الزحيلي، ١٤٢٧) والحق أن أصول الفقه أساسا موجود بالجملة مع التشريع والتنزيل، يتضح ذلك في الدعوة إعمال العقل وملكة التفكير، ثم صار له منهجية وقواعد يجب على المجتهد أن يستعملها في اجتهاده، دون ارتجال أو اتباع للهواء أو الذوق.

- **ومن أوضح ملامح ومهارات التفكير الناقد لدى الأصوليين ما يلي**:

- تأسيس الفكر المقاصدي:

حيث كان لتأسيس الفكر المقاصدي أثر كبير في تشكيل التفكير الناقد، وكان له مساهمة حقيقية في صياغة وبلورة التفكير العلمي في الإسلام، وذلك مرتبط بثلاث سمات اتسم بها الفكر المقاصدي، وهي: التعليل، والتركيب، والترتيب، وإليها تنظم الجزئيات في الكليات ويتم الترجيح بين المتعارضات، وهو ما نحتاج إلى تعميمه في مجالات الحياة المختلفة. والمصالح لا تخلو إما أن تكون ضرورية لا تقوم الحياة إلا بها أو حاجة يحتاجها الناس لتأمين معاشهم أو تحسينية تقتضيها الأدب والمروءة (الآمدي، ١٤٠٤؛ والغزالي، ١٤١٣).

- ملكة الاجتهاد ووضع ضوابطه:

حيث إن الاجتهاد له نظام معرفي ويعتبر من مزايا التفكير الاسلامي وقد وضع له الأصوليون ميزانا دقيقا، وفيه بحث وتنقيب واستكشاف وتبيين، ومن مراتبه التزوّد بالعلوم التي يتهذب بها الذهن كالعربية، وأصول الفقه، وما يحتاج إليه من العلوم العقلية في صيانة الذهن عن الخطأ، وشرائط القياس، وكيفية النظر، بحيث تصير هذه العلوم ملكة الشخص، وحينئذ يثق المجتهد بفهمه لدلالات الألفاظ، وبتمييزه بين الصحيح والفاسد من الأدلة.

- تخير المجتهد بين الأدلة المتكافئة:

وهذا باب من الأبواب الكبيرة لإعمال المنطق في ما لم ترد به النصوص ولا يخفى أن التصويب والمرونة ظاهرين في ذلك، وبهذا اللوازم الاجتهادية يبتعد العالم عن النظرة السطحية، ويكتسب القدرة على تقديم ما يجب تقديمه وتأخير ما ينبغي تأخيره، كما يتضح من خلال هذه اللوازم أهمية توافر المكوّن العلمي المعرفي أو القاعدة المعرفية العريضة لدى المفكر الناقد، ومن خلالها يستطيع جمع المعلومات اللازمة لموضوع البحث، والتحليل الشمولي والتركيب، والتقويم السليم لها، وبالتالي الثقة في إصدار الأحكام، واعتماد قواعد منهجية في النقد تظهر مدى موضوعية الباحث ودقته وبعده عن العشوائية والعواطف وردود الأفعال يقول ابن (بدران، ١٤٠١، ٣٧٢) "، ويستحسن أن يكون عالمًا بشيء من فن المنطق بما يعين على ترتيب الأدلة، ويحتاج إليه في القياس احتياجا كثيرا، ويشترط في المجتهد أن توجد فيه ملكة الاستنباط، وأن يكون ذكي الفؤاد منفتح الذهن، لأنه ممّن اطلعوا على العلوم التي تهيئ للاجتهاد ولا يكون جامدًا خامل الفكر".

- طلب البراهين:

فقد تميز بذلك علماء أصول الفقه وهي كثيرة ومطروحة في معظم كتب أصول الفقه ومن الشواهد عليها ألا يكون كلام الإنسان مرسلا، وإنما عليه أن يأتي بالدليل والحجج على صحة كلامه، وكما في قوله تعالى: {قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ}، وصنف (الجويني، ١٩٩٧) كتابا بعنوان البرهان في أصول الفقه، وهو كتاب ذائع الصيت ومرجعا علميا في الأصول.

- تأسيس القواعد الفقهية الموضوعية:

وهي معايير دقيقة وضعها العلماء للنظر في الأشياء، ولا غرابة في ذلك إذا علمنا أن المبدأ الذي ينطلقون منه أن لا عصمة لأحد بعد الرسول صلى الله عليه وسلم، كما يقول السبكي: "ما أحسن ما قال ابن عباس: "ليس أحد بعد النبي إلا ويؤخذ من قوله ويترك إلا النبي"، وأخذ هذه الكلمة من ابن عباس مجاهد وأخذها منهما مالك واشتهرت عنه، وعن مجاهد قال: "ليس من أحد إلا يؤخذ من قوله ويترك إلا النبي"، وعن الحاكم بن عتيبة قال:

"ليس أحد من خلق الله تعالى إلا يؤخذ من قوله ويترك إلا النبي"، وتبعهم مالك على هذه المقولة، والقواعد كثيرة منها على سبيل المثال اليقين لا يزول بالشك وهي تدعو لطرح الحقائق والبراهين الواضحة والدلات القطعية بعيدًا عن التخمين والابتعاد عن الظن، والتزام الوضوح، فالأصل براءة الذمة وعدم الاتهام بدون مبرر منطقي، ومن القواعد المشقة تجلب

التيسير، والضرر يزال، والعادة محكّمة، والضرورة تبيح المحظورات، وهي قواعد منطقية فيها موازنة بين المصالح والمفاسد ولا يتصور أن يؤتى بها دون إعمال العقل في الفكر الناقد، ومن اهتمامهم أيضا الأصولية تخريج الفروع على الأصول، وهو عرض للقواعد وبيان ما يتفرع عليها، والفروع وبيان أصولها التي بنيت عليها و كتب الحنفية ومنهجهم ترجمة عملية واضحة لهذا المعنى (الزحيلي، ١٤٢٧).

- الإفادة من علم المنطق وتوجيهه:

من المعلوم أن بو ابة التفكير الناقد العقل والمنطق بعيدا عن العواطف، ولهذا فعلماء الأصول استفادوا من المنطق و أفادوه ولقد برز ذلك بشكل واضح في مصنفاتهم، فهم قاموا بتحديد مصطلحات أصول الفقه وتحديد مدلولات الألفاظ بصورة دقيقة لتأطير أصول الفقه في إطار صارم كما يقول ابن حزم"، وهذا الأمر لا يمكن أن يتحقق إلا باعتماد الحدود المنطقية التي تحدد طبيعة الأشياء وتميزها عن ما سواها، معنيين متغايران وجب ضرورة أن يعبر عن كل واحد منهما بعبارة غير عبارتنا عن الآخر ولو عبرنا عنهما بعبارة واحدة لكنا قد أوقعنا من يقبل منا في الإشكال ولكنا ظالمين لهم جداً غير ناصحين لهم (ابن حزم،١٤٢١، ٣٦)، وممارساتهم وتعاطيهم لتلك المعلومات جاء منطقيا مفصلا فمثلا الشافعي جمع أبواب الأصول وقسمها إلى خاص وعام، ومطلق ومقيد، وناسخ ومنسوخ وذلك لضبط التفكير الناقد وحمايته والتمييز بين الجمل والنصوص الشرعية؛ كالأمر والنهي والصارف عن الوجوب وإشارة النص، وعبارة النص، والنص الذي له إيماء، وكذلك فحوى الخطاب، وسبر العلّة، وتنقيح العلّة، والتدقيق، ونسبة الفرع إلى الأصل، ومن نتائج ذلك أن جاء في أصول الفقه الأدلة الشرعية الكلية كالقرآن والسنة والإجماع والقياس، ودلالة النص بالاستناد إلى القواعد اللغوية، ومنه النص الواضح و المُجمل والصريح، و المحكمات ومتشابهات (الزحيلي، ١٤٢٧).

فالتقسيمات لديهم لها علاقة بمقاصد الشريعة كما سبق فالشاطبي -رحمه الله- أوضح نظرية المقاصد والمصالح، وكذلك توسيع دائرة مفهوم النص عن طريق العموميات بشرط إعمالها، عن طريق دلالة التركيب، وهو ما أسماه أهل الأصول بالدليل غير المستقل مع المقارنة، وعن طريق الاستحسان، والمصالح المرسلة وإعمال مقاصد الشريعة عموما بشروط إعمالها وضو ابطه.

- علم الحجاج والمناظرة:

إن لعلماء المسلمين الأصوليين دور في ترسيخ أدب الحجاج والمناظرة، ومن ذلك الأدب الجم في المناظرات مقولة الشافعي كقوله: "ما ناظرت أحدًا قط إلا أحببت أن يوفق أو يسدد أو يعان ويكون له رعاية من الله تعالى وحفظ، وما ناظرت أحدًا إلا ولم أبالي بين الله تعالى الحق على لساني أو لسانه"، وقد عقد الأصوليون أبو ابا كثيرة في علم الحجاج والمناظرة وألفوا مصنفات في ذلك.

- اعتماد ضو ابط في الاستفتاء:

حيث ينبغي على المستفتي الأمانة في وصف مسألته، وعلى المفتي إن كان ناقلاً عن غيره الفتوى التحري والدقة في النقل،وتظهر الدقة لديهم حتى في نقل أفكار الاخرين فما كان نصًا صريحًا عن عالم ذكروه بالنص، ومثل ذلك قولهم نص عليه أحمد أو الشافعي، أو ما كان مستنبطًا من قوله، أو علم من قوله في مسألة فيستخدمونه تخريجًا، كأن يقولوا هو تخريج على قول فلان، ويشبه أن يكون قوله كذا، وهذا التميز في ضبط الآراء والأقوال يوضح لك تلك الجهود الكبيرة التي بذلت والتي لم تقتصر على الحفظ، يميزون الأقوال بعبارة دقيقة جدًا، ومسألة الدقة في نقل أقوال الآخرين قضية حساسة جعلت من بعض الأصوليين العمل على نقل النصوص الحرفية لمن سبقهم من العلماء.

- استخدام اللفظ المشترك:

ومن الشواهد على ذلك قول الشافعي ومن تبعه، فإرادة المتكلم باللفظ المشترك أحد معانيه أو أحد معنييه، جائز قطعاً، وهو حقيقة، لأنه استعمال اللفظ فيما وضع له، وأما إرادة المتكلم باللفظ المشترك استعماله في كل معانيه ففيه مذاهب، والأصوليين عملوا جاهدين على وضع آلية للاستقراء بأقسامه ومفاهيمه وتطبيقاته وتتبع المسائل المتماثلة لاستخراج قاعدة كلية، وهذه المهارة تنم عن عقلية واسعة الأفق ولديها عمق ونضج في التفكير عملية المسح العقلي بهدف استخراج الأشياء المتماثلة لتصل منها إلى قاعدة كلية، ففيها تدقيق و نظر، وتلخيص و استخلاص، هو الاستقراء منهج راق

عند علماء المسلمين، وتحدث عنه علماء أصول الفقه في مصنفاتهم، وقسموه إلى استقراء تام، وناقص، وصحيح وفاسد وأركانه أربعة محل استقراء، وهي المقدمات الجزئية، والحكم، والمحكوم عليه في النتيجة، وعمل المستقرئ، فشددوا مثلا واحتاطوا بناءًا على إعمالهم العقل والاستقراء ولاحظوا أن الأصل في الأشياء الإباحة إلا الفروج واللحوم، وهي الأبضاع واللحوم وهي مهارة تفكير عليا، في التقعيد للمتفرقات ومنها، ومن تطبيقاتهم في ذلك (النملة، ١٤٢٠)، كما دعى ابن تيمية رحمه الله إلى للاستقراء الحسي الذي يصلح للبحث في الظواهر الكونية ويثمر ويوصل المعارف الحقيقية، وفي الوقت ذاته نقض منطق أرسطو الصوري النظري، وسبق بايكون بذلك في كتابه نقض المنطق (ابن تيمية، ١٩٩٩).

- تنقيح المناط وتحقيق المناط وهو مهارة كبرى في التفكير الناقد:

والمناط عند علماء الأصول هو محل العلة، فهو من باب المجاز، فمن خلال تفكيرهم شبهوا المعقول بالمحسوس، فكأن الحكم والعلة أمران محسوسان، علق الشارع الأول بالثاني وناطه به ويقصدون بتنقيح المناط: "أن يضيف الشارع الحكم إلى سبب وينوطه به، وتقترن به أوصاف لا مدخل لها في الإضافة، فيجب حذفها عن درجة الاعتبار حتى يتسع الحكم"، وعرفه المرداوي بأنه: "الاجتهاد في تحصيل المناط الذي ربط به الشارع الحكم، فيبقي من الأوصاف ما يصلح ويلغي ما لا يصلح" (ابن رشد، ١٤١٨)، ولم يكتفوا بتنقيح المناط بل قاموا بتحقيق المناط فهو النظر في وجود العلة في آحاد الصور بعد معرفتها في نفسها أما تخريج المناط فهو أصعب تلك العمليات؛ لأنه يكون في نص ذكر فيه الحكم، ولم تذكر العلة، فيقوم المجتهد باستخراج العلة بطرقها المختلفة، ثم يقوم بتحقيق المناط والتأكد من وجود تلك العلة في الفرع (المرداوي، ١٤٤٠).

- السبر والتقسيم و إيجاد الفروق:

وهي مهارة فائقة الإبداع والدقة أشبه ما تكون في الخرائط الذهنية عندما يأتِ نص صريح في العلة، وهي مهارة جليلة في التفكير الناقد من حيث التقسيم والتفريعي المنطقي وللمقايسة فمعرفة العلة ضرورية عند العلماء في عملية القياس؛ فالجامع الذي يربط المقيس بالمقيس العلة، وهي على طريقتين: أحدها التقسيم وهو عملية حصر للأوصاف الواردة وهذه الأوصاف سيكون أحدها هو العلة، والثاني: السبر، وهو عملية اختبار، فالسبر اختبار للأوصاف التي تم جمعها، فتستبعد من خلال تفكيرك الناقد والأوصاف التي لا تصلح لأن تكون علّة يُعلل بها الحكم، وتستبقي ما يصلح لكونه علّة للحكم وبهذا تتم العملية وهي عملية فيها جهد ذهني وتحتاج إلى عمق وذكاء، وللعلة شروط عندهم وهكذا تبدأ عملية السبر، وتختبر ويسقط عند الاختبار ما لم يكون صحيحاً ولا يصلح علة. وعلم الفروق من العلوم الإبداعية لدى لمسلمين؛ حيث يجمع بين المتشابهات ويبين الفرق بينها، أشياء قريبة من بعض ومن أبرز علماء المسلمين الذين كتبوا فيه القرافي كما في كتابه (أنوار البروق في أنواع الفروق). (القرافي، ١٤٣١).

سبل تطوير التفكير الناقد عند المعلم في ضوء منهجية التفكير عند علماء المسلمين الأوائل:

مما مضى يظهر جليا دور علماء المسلمين الأوائل في علم الحديث والأصول، في إعمال العقل والمنطق لمعالجة المعلومات وفحص الأخبار ومن أجل تطوير التفكير الناقد عند المعلم في ضوء تلك الجهود سوف يلخصها الباحثان بما يلي:

- الاستفادة من النماذج المذكورة في تفعيل القدرة النقدية عند المعلم، بالعمل على النظر فيما يُعرض عليه من حقائق ومعارف، ونقدها وعرض ما يتم فحصها من خلال تنمية قدراته العقلية، وتمرينها على ذلك.
- العمل على الرجوع للمصادر الموثوقة، والبعد عن المصادر المشتبه بها، أو المختلطة، والبعد عن النقل للمعلومات المشكوك بها، والتي لا تعود لمصدر واضح، مع التمسّك، بإعادة كل منقول لمصدره، والتوضيح لذلك، ابتعادًا عن الكذب والتدليّس.
- إعمَّال تفكير المعلم في الملاحظة الدقيقة، التي تعود بالنفع عليه وعلى تدريسه، والإلمام بالأدوات العلمية اللازمة لذلك، والدقة في عمل التقارير المرتبطة بذلك، مع القدرة على تقديم التغذية الراجعة، ثم التعديل لما يتوّصل له من نتائج لهذه الملاحظات العمليَّة، في تدريسه.
- وضع أساليب ومقاييس لاكتشاف مواهب الطلاب و اتجاههم حول التفكير الناقد وتعزيز هذه الملكة النقدية لديهم، فمجال الحديث مثلا وتناقل الرواية لم يكن متاحا لكل أحد.

- الموضوعية في النقد والتي تقتضي أن يتدرب المعلم وأن يدرب طلابه على الفصل بين الشخصية والفكرة التي يحملها أو يكتبها أويتبناها وهذا ظاهر في قولهم، فلا أحد فوق النقد إلا المعصوم "لا عصمة لأحد بعد الرسول صلى الله عليه وسلم".
- اعتماد منهجية علمية في تقسيم المعلومات منطقيا كي يسهل معالجتها وتحليلها لاحقا وهذا يظهر جليا في السبر والتقسيم وتحقيق المناط وتخريج المناط، العمل على غرس دقة الملاحظة في نفوس الطلاب، وعدم استقبال الأخبار بطريقة الملاحظة العابرة .
- التدرب على ممارسة إعمال العقل في الطريقة العلمية المقارنة، من خلال الوصف ثم المقابلة بين المعلومات التي يجري تفحصها واستخراج أوجه الشبه والاختلاف ثم وضع الاحتمالات و اتخاذ القرار فالمنهجية عند علماء المسلمين تقول: اجمع الروايات وقابلها ببعضها لتميز صحيحها من سقيمها، ويتبين الرواة ضعاف الأخبار بأضدادهم.
- الشمولية والنظر في سائر مكونات الموضوع أو القضية المتداولة ومحاولة الإحاطة بها من جميع الجوانب كما كانوا يفعلون في وضع وقت للرواية وعمر وسن محدد للراوي والتعرف على بيئة ووظيفة الراوي حال الرواية، وإعمال مهارة القراءة النقدية الفاحصة للنص المكتوب، وذلك من خلال التأمل في النص وتحليله وتفسيره والتعرف على سياقاته الكاملة قبل إصدار الحكم.
- تضمين مهارة الاستنباط والاستقراء في المناهج والأنشطة التعليمية، و إبراز بعض النماذج العملية التي اتخذها علماء المسلمين في تفكيرهم الناقد، وكيف كانوا يتتبعون الروايات ويسندون الجزئيات إلى كليات والعكس، وتدريب الطلاب على تأسيس الفكر المقاصدي والاهتمام بالبرامج التي من شأنها تساعد على اكتساب مهارة التعليل والتركيب والترتيب والترجيح بين المتعارضات.
- إعمال العقل في ترتيب الأولويات في سائر المهارات الحياتية، كما في طريقة الأصوليين في تخيير المجتهد بين الأدلة المتكافئة، وفق الأولويات العلمية.
- أهمية اكتساب مهارة طلب الأدلة والبراهين ابتداءً قبل الخوض في إعطاء الأحكام والتثبت من مصادرها العلمية أساسا، ويظهر هذا جليا في المنهجية العلمية المتبعة لدى الأصوليين والمحدثين فلا قيمة لأي معلومة لم تدعم ببرهان، وضرورة التدريب على علم الحجاج والمناظرة والأدب المتزامن.
- تفعيل منهج (التجريب) في حال عدم الوصول لنتيجة محددة مرتبطة بأمر تعليمي طارئ خلال التدريس، وتهيئة الظروف البيئية لذلك، ثم تهيئة المجموعات التجريبية والضابطة المناسبة، للوصول إلى نتائج دقيقة، للحكم على الأمور.
- استخدام أدوات المقارنة بين الأمور المختلفة، والبحث عن العلاقات بين المتشابهات، وغرس هذه القدرة عند الطلاب، من خلال عرض الحقائق الفعلية، ونقل المضاد لها، لتنمية القدرة على الربط والمقارنة لديهم.
- الاهتمام بكل المكونات البيئية المحيطة بالمنهج والصف والمدرسة والمجتمع، والتركيز على كل الأسباب المؤدية إلى نتائج معينة، تؤثر على المواقف التعليمية المختلفة،
- تدريب الملكات الخاصة مثل ملكة الاستماع، والإنصات، والقراءة، والقدرة على الكتابة بتركيز، مع حفظ الضبط لها والأصول اللغوية

نتائج الدراسة:

ممّا سبق توصّلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، أهمها:

- أن التفكير الناقد نشأ مبكرا في وقت تدوين السنة النبوية الشريفة و اقترن بنشأة الرواية ونقد الروايات وأن علماء السنة وضعوا له ضوابط وقواعد علمية استنتجوها بعقولهم ومن ذلك علم الجرح والتعديل.
- أن علماء الأصول عقولهم ووضعوا الآليات المنطقية في التقاسيم التي لا يستغني عنها الفقهاء والعلماء وأصبح لها مدارس ومصنفات لا تخفى.
- جهود علماء المسلمين كانت واضحة في وضع آليات للتفكير الناقد وهي أشبه ما تكون بالمهارات المطلوب توفرها في المفكر الناقد اليوم مما يؤكد أن تاريخ المسلمين وتراثهم كان مبنيا وفق أصول علمية منطقية ومنظمة ومن المهم الإفادة منها في

شتى ميادين العلوم والمعرفة اليوم. وأن علماء الحديث وعلماء أصول الفقه وضعوا شروطا لمن يقوم بعملية التفكير والنقد العلمي حتى أصبحت سمات وصفات يجب توفرها في العالم .

- من أبرز مهارات علماء الحديث النقدية مهارة ملكة النقد في الضبط والإتقان للسند والمتن واعتماد معايير لمعالجة المعلومات قبل نقلها ودقة الملاحظ العلمية ومهارة عدم تعارض الحديث مع حكم العقل والحس والتجربة الصادقة .
- من أبرز مهارات التفكير الناقد لدى علماء أصول الفقه والذي استخدموا فيه ميزان العقول مهارة تأسيس الفكر المقاصدي مهارة ملكة الاجتهاد ووضع ضوابطه مهارة تخير المجتهد بين الأدلة المتكافئة مهارة طلب البراهين .
- وضع أساليب من قبل المختصين في كليات التربية ووزارة التعليم تعنى بالمقاييس التي تكتشف مواهب الطلاب و اتجاههم حول التفكير الناقد وتعزيز هذه الملكة النقدية لديهم .
- أن يتدرب المعلم وأن يدرب طلابه على الموضوعية وفحص الأخبار بكل تجرد والفصل بين الشخصية وذات الانسان وبين الفكرة التي يحملها .
- أن يعتمد في مناهج ومقررات التفكير الناقد منهجية علمية في تقسيم المعلومات وإجراء المقارنات المنطقية التي تسهل عملية المعالجة والتحليل لاحقا وهذا يظهر جليا في السبر.
- تضمين مهارة الاستنباط والاستقراء في المناهج والأنشطة التعليمية، و إبراز بعض النماذج العملية التي اتخذها علماء المسلمين في تفكيرهم الناقد، وتدريب الطلاب على تأسيس الفكر المقاصدي .
- إعمال العقل في ترتيب الأولويات في سائر المهارات الحياتية، كما في طريقة الأصوليين في تخيير المجتهد بين الأدلة المتكافئة، وفق الأولويات العلمية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصّل لها الباحثان، توصيّ الدراسة بالتاليّ:

- إبراز أهمية التفكير الناقد في التعليم، ونشر المهارات المختلفة للتفكير الناقد بين المعلمين، وإعداد التطبيقات المناسبة لذلك، ومن ثم تشجيع المعلمين على تطبيقها للطلاب.
- ضرورة الكشف على أهم مهارات التفكير الناقد، التي يمتلكها المعلم في تدريسه، للعمل على تعزيزها، وتنميتها، وتطويرها في ضوء النماذج الفكرية، التي تعود للمفكرين المسلمين الأوائل.
- إتاحة الفرصة للمعلمين من أجل تفعيل مهارات التفكير الناقد في البيئة الصفية، وتبادل المعرفة فيما بينهم، من أجل تعزيز هذه الممارسات في الميدان التعليمي.
- ضرورة العمل على تعزيز الممارسات الميدانية عند المعلم، في ضوء الممارسات الفعلية في تاريخ الفكر الإسلامي، متمثلًا بنماذج التفكير الناقد، لدى العلماء المسلمين الأوائل.

المقترحات:

يقترح الباحثان أن يتم إجراء الأبحاث التالية، بناءً على نتائج هذه الدراسة:

- إجراء دراسة تهتم بمعرفة و اقع ممارسات المعلمين والمعلمات في الميدان في ضوء منهجية التفكير عند العلماء المسلمين الأوائل.
- إجراء دراسة تحليلية لأحد علماء المسلمين الأوائل، وإعداد قائمة لمهارات التفكير الناقد المفيدة في التعليم في ضوء ما يتوصل الباحثون من نتائج.
- إعداد دراسة تربوية لمعرفة المعوقات التي تعيق المعلم وتفعيله للتفكير الناقد، في ضوء منهجية التفكير عند المسلمين الأوائل

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي. (٢٠١٠). التفكير الناقد آلية لازمة لمواجهة قضايا التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
ابن الصلاح، أبو عمرو عثمان بن عبد الرحمن الشهرزوري. (١٩٤٨). علوم الحديث الناشر: مكتبة الفارابي.
ابن القيم شمس الدين محمد بن أبي بكر. (١٤٠٣). المنار المنيف في الصحيح والضعيف، مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب. ص٥٠-٨٠ بتصرف.
ابن بدران، عبد القادر بن بدران الدمشقي. (١٤٠١). المدخل إلى مذهب الامام أحمد بن حنبل، مؤسسة الرسالة: بيروت.
ابن تيمية، أحمد. (١٩٩١). نقض المنطق، تحقيق: محمد حامر الفقي، دار الكتب العلمية.
ابن حزم. (٢٠٢١) الإحكام لابن حزم، (١)، ص ٣٦، دار الغد الجديدة.
ابن رجب، زين الدين عبد الرحمن بن أحمد بن رجب بن الحسن، السَلامي علل الترمذي. (١٤٠٧). مكتبة المنار: الأردن الزرقاء تحقيق د. همام سعيد.
ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد. (١٩٩٧). بداية المجتهد ونهاية المقتصد، تحقيق وتعليق ودراسة: محمد علي عوض، عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان، ١٤١٨هـ.
ابن قيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر. (١٤٠٧). زاد المعاد في هدي خير العبادات تحقيق: شعيب الأرناؤوط - عبد القادر الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة - مكتبة المنار الإسلامية - بيروت - الكويت، ط١٤
أبو بكر كافي (١٤٢٢) منهج الإمام البخاري في تصحيح الأحاديث وتعليلها (من خلال الجامع الصحيح) المؤلف: أبو بكر كافي الناشر: دار ابن حزم بيروت الطبعة: الأولى
الأحدب خلدون محمد سليم، (٢٠٠٦) أثر علم أصول الحديث في تشكيل العقل المسلم، محاضرة الدكتور أستاذ الحديث وعلومه في جامعة الملك عبد العزيز في جدة، صفر ١٤٢٧هـ الموافق ١٢ مارس ٢٠٠٦م، مجمع الفقه الإسلامي بجدة، منتدى الفكر.
الادريسي عبد الحميد. (٢٠١٥) مقاصد الشاطبي البحث في المفهوم والوظيفة والأبعاد التجديدية، دار الكتاب العربي.
الأصفر، عبد الخالق الأسود. (٢٠١٩). تعليم مهارات التفكير الناقد، *مجلة القلعة*، جامعة المرقب، كلية الآداب والعلوم بمسلاته، يوليو ٢٠١٩م، ص ص: ٢٠٠- ٢١٦.
الآمدي علي محمد (١٤٠٤) الإحكام في أصول الأحكام، المكتب الإسلامي. دمشق بيروت.
التخاينة، بهجت. (٢٠٢٢). أثر استخدام استراتيجيات حل المسألة الرياضية في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٩ (٢)، ٢٠٢٢م، ص ص: ٤٣١-٤٤٣.
التويجري، أحمد. (٢٠١٨). و اقع تدريس معلمّ العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد بمنطقة القصيم التعليمية، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٨)، ص ص: ١٦- ٧٨.
جميل، عصام زكريا. (٢٠١٢). المنطق والتفكير الناقد، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
جون ديوي ١٤٢٣، ص ٦٥ والتعريف لجون ديوي (John dewey) نقلاً عن: فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، (عمان).
الجويني. (١٩٩٧). البرهان في أصول الفقه عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد الجويني، أبو المعالي، ركن الدين، الملقب بإمام الحرمين (المتوفى: ٤٧٨هـ) المحقق: صلاح بن محمد بن عويضة، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان، ١٤١٨هـ.
الحارثي، إيمان بنت عوضه. (٢٠٢٠). إعداد المعلم السعودي وتنميته مهنيًا بين الو اقع والمأمول، *مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية*، دار الأطروحة للنشر العلميّ، ٥ (٤)، تموز ٢٠٢٠، ص ص: ١٠٥- ١٢٤.

الحدابي، داود، والأشوّل، ألطاف. (٢٠١٢). مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموجودين في المرحلة الثانوية بمدينة صنعاء وتعز، *المجلد العربي لتطوير التفوق (٥)*، ص ص: ١٠٥- ١٧٧.

الحدبي، داود عبد الملك، وطهراوي، رمضان، والعسري، فتحية. (٢٠٢١). أثر تنفيذ برنامج مطور لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة بالبشير الإبراهيمي، المجلة الدولية لتطوير التفوق، (٢٣)، ص ص: ١-٣٠.

الحربي، محمد، والحربي، ناصر. (٢٠٢١). مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، في ضوء الأبعاد المشتركة لهيئة تقويم التعليم والتدريب، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٤ (١)، ص ص: ٣٧٠-٣٩٨.

الحربي، رنيم. (٢٠٢١). برامج تطوير مهارات التفكير الناقد في مدارس التعليم العام بدولتي سنغافورة وأستراليا وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج ٥، ع ١٢، مارس ٢٠٢١م، ص ص: ١١٥- ١٣٣.

الخالدي، جمال. (٢٠٢١). درجة ممارسة معلميّ التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد في المملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، مج ٤٨، ع ٢، ص ص: ٣٣٧-٣٥٣.

الخطيب البغدادي ١٤٠٣ ٢، ١٠ الجامع لأخلاق الراوي وأداب السامع تحقيق: د. محمود الطحان مكتبة المعارف - الرياض، ١٤٠٣ هـ

خليلي، فاخر، وسليم، هبة، وصايغ، أشرف. (٢٠٢٢). مستويات التفكير النقدي والإبداعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، فلسطين، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٩ (٣)، ص ص: ٨٠- ٩٤.

داود، وسام. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة السادس الابتدائي في محافظة بغداد، *مجلة الجامعة العراقية*، ٤٤ (٣)، ص ص: ٣٢٧- ٣٤٩.

الرازي، أبو حاتم عبد الرحمن محمد ادريس(١٢٧١، ٣٥١) الجرح والتعديل، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ط١، ١٢٧١ – ١٩٥٢.....أو آداب الشافعي ومناقبه، مكتبة التراث الإسلامي حلب، د.ت

الرامهرمزي ،حسن بن عبد الرحمن الرامهرمزي(١٤٠٤، ص٣١٨) المحدث الفاصل بني الراوي والواعي. تحقيق: حمد عجاج الخطيب. بيروت: دار الفكر، ط.١٤٠٤، ٣

الرشدان، لبني حسين محمد، والقيسي، مروان إبراهيم. (٢٠٠٩). التفكير الناقد في التربية الإسلامية: دراسة تحليلية تأصيلية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

ريان، محمد. (٢٠١١). التفكير الناقد والتفكير الابتكاري: تعليمهما وتعلمها للرقيّ الحضاري والتقدم العلمي، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الزحيلي محمد مصطفى (١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م) الوجيز في أصول الفقه الإسلامي ال دار الخير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق - سوريا الطبعة: الثانية، عدد الأجزاء: ٢

السبكي، علي عبد الكافي (١٤٠٤هـ)، الابهاج في شرح المنهاج، على منهاج الوصول للبيضاوي دار الكتب العلمية ج ٣

أبو شخيدم، سحر ، والسلقان، إباء، صوالحة، دانة، وشريف، ساجدة، وهلال، وردة. (٢٠٢١). درجة توظيف مدرسي كلية العلوم التربوية لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر طلبة كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنيّة، *مجلة دراسات، العلوم التربوية*، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، مج ٤٨، ع ٣، ص ص: ٢٢٥- ٢٤١.

سعيد، عبد الجبار، ١٤٢٦-٢٠٠٥م بناء الملكة النقدية عند الباحثين في السنة وعلومها، (ورقة بحثية مقدمة للندوة العلمية الدولية الثانية تحت عنوان: الحديث الشريف وتحديات العصر، كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدبي، ط١،

سعيد، عبد الجبار، ٢٠٠٥ بناء الملكة النقدية عند الباحثين في السنة وعلومها، (ورقة بحثية مقدمة للندوة العلمية الدولية الثانية تحت عنوان: الحديث الشريف وتحديات العصر، كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدبي، ط١.

الشقيرات، غازي. (٢٠٢٠). درجة تو افر مهارات التفكير الناقد في كتاب تاريخ العرب والعالم للصفّ الحادي عشر في الأردن دراسة تحليلية لمادة تاريخ العرب والعالم، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٢٣) يونيو ٢٠٢٠م، ص ص: ٩٢-١٠٦.

الشوكاني حمد بن علي بن محمد بن عبد الله (١٤١٩هـ - ١٩٩٩م) إرشاد الفحول إلي تحقيق الحق من علم الأصول المحقق: الشيخ أحمد عزو عناية، دمشق - دار الكتاب العربي الطبعة: الطبعة الأولى عدد الأجزاء: ٢

صندوقة، أمل، والخوالدة، ناصر. (٢٠٢١). تطوير وحدتين من كتاب الجغر افيا للصفّ العاشر في ضوء منهج الاستقصاء الجغرافي وقياس أثرهما في اكتساب الطالبات لمهارات التفكير الناقد في الأردن، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٣٥(١٢)، ٢٠٢١م، ص ص: ١٩٩١- ٢٠١٠.

الصويركي، محمد. (٢٠١٩). درجة تضمين مقررات النحو والصرف للمرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد، *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، ٣ (٩)، ص ص: ٨٧- ١١٠.

العباس، تاج الدين أحمد سعيد، ومحمد، سعدالدين منصور. (٢٠١٧). التفكير الناقد عند علماء الحديث. *مجلة الإسلام في آسيا*، مج١٤ ,ع٣،٩٨ - ١٣٧. م.

عبد الرحيم، محمد. (٢٠١٨). أثر استخدام الأسئلة السابرة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢١(١١)، ص ص: ٩٥- ١٣٤.

العتيبي، خالد. (٢٠١٢). الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون_ جليسر للتفكير الناقد (WGCT-SF)، دراسة على عينة من الطلاب/ المعلمين في البيئة السعودية، *مجلة جامعة الملك سعود*، ٤ (٤)، ص ص: ١٤٢٧- ١٤٥٤.

عثمان، عفاف عبد اللاه. (٢٠٢٠م). علم النفس الإيجابي، الرياض: مكتبة الرشد.

العمري، ب، ت، مرويات السيرة النبوية بين قواعد المحدثين ورو ايات الإخباريين مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف د.ط.د.

الغامدي، إيمان مبارك، و قطب، إيمان محمد. (٢٠٢٠). فاعلية الو اقع المعزز في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الدمام و اتجاهاتهن نحوه، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *٤ (٢٥)*، ص ص: ٦٠-٩٢.

الغزالي، محمد محمد، (١٤١٣) المستصفى في علم الأصول، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الأولى، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، عدد الأجزاء: ١، ص٧

الفتوحي. أبو البقاء تقي الدين شرح الكوكب المنير مطبعة السنة المحمدية د.ط.د.ت ص ١٤

الفهيد، عبد الله بن سليمان بن إبراهيم. (٢٠٢١). تقويم الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مصر، ٣٧ (٥)، ص ص: ١٩٦- ٢٥٠.

القرافي، شهاب الدين أحمد (١٤٣١) أنوار البروق في أنواء الفروق، دار الشروق

الكركي، وجدان، والمحادين، سرى. (٢٠١٩). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفيّ، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٤٦ (١)، ملحق ١، ص ص: ٣٢١- ٣٤٣.

محمود، محمد شكر. (٢٠١٣). دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، (٢)، ص ص: ٤٦٨- ٤٩٠.

المرداوي، علاء الدين ابي الحسن علي ابن سليمان المرداوي الحنبلي (١٤٤٠ ه) التحبير شرح التحرير، مكتبة الرشد نشر تحقيق عبد الرحمن بن عبد الله الجبرين احمد محمد السراح

النهاني، ٢٠١٦، ١٤٢٨ه مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

النملة، عبد الكريم (١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩) الْمُهَذَّبُ في عِلْمِ أُصُولِ الفِقْهِ الْمُقَارَنِ (تحريرٌ لمسائِلِه ودراستها دراسةً نظريَّةً تطبيقيَّةً)، مكتبة الرشد - الرياض الطبعة الأولى

النملة، عبد الكريم، علي محمد (١٤٢٠ ه) إتحاف ذوي البصائر بشرح روضة الناضر، ج٧، ص ٦٢ فما بعدها؛ النملة، الجامع لمسائل أصول الفقه، ص٣٥٩، ٣٦٠

وثيقة ١٤٤٣ الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية الصادرة من وزارة التعليم ١٤٤٣ بشهر٤.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Amiri, F. (2018). The relationship between critical thinking, epistemological beliefs, and learning strategies with the students' academic performance. Psychology and Consulting Farhangian. (58) 573- 588.

Alireza ,K. (2012), Critical Thinking and Academic Achievement, Ikala Journal, 17(2), 23-54.

Castledine, G. (2010). Critical thinking is crucial. British Journal of Nursing, 19(4), 271.

Ghanizadeh,A.(2011). An Investigation into The Relationship Between Self-Regulatrion and Critical Thinking Among Iranian EFL Teachers. Journal of Technologg,5(3) ,213-232.

Ordem,E (2017). Developing critical thinking disposition in listening-Speaking class, English Language Teaching,10(1), 50 –55.

Demiral, U (2018). Examination of Critical Thinking Skills of Preservice Teachers: A Perspective of Social Constructivist Theory, Journal of Education and Learning, 7, 178- 190.

الدور التربوي لمعلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب

إعداد

د. أحمد بن علي بن يوسف الغفيري

أستاذ أصول التربية المشارك بجامعة الملك خالد

أ.أسماء عبد الرحمن سعيد القحطاني

باحثة الدكتوراه قسم التربية - كلية التربية بجامعة الملك خالد

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرّف إلى الدور التربوي لمعلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٧٣٧) معلمًا ومعلمة من إجمالي المجتمع الكلي لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بأبها الذي يبلغ (٣٥١٨) معلم ومعلمة، وبُنيت استبانة لجمع البيانات مكوّنة من (٣١) فقرة موزعة على أربعة محاورهي: (مهارة المشاركة بالرأي، ومهارة الاستعداد للتعلم، ومهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة، ومهارة التقويم الذاتي).

وأظهرت نتائج الدراسة أن دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب على المجال الكلي جاء بدرجة كبيرة بوسط حسابي بلغ (٤,١٥)، وأن ترتيب محاور الدراسة حسب درجتها كان: مهارة الاستعداد للتعلم (٨٣,٨٨)، مهارة المشاركة بالرأي (٨٣,٦)، مهارة التقويم الذاتي (٨٢,٥)، مهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة (٨١,٩٣)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تنمية معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لمهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل البكالوريوس، ولمتغير نوع المؤهل لصالح المؤهل التربوي، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح الأقل من خمس سنوات، وفي ضوء النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات، منها: عقد دورات تدريبية وندوات علمية للمعلمين والمعلمات لتزويدهم بالأساليب التربوية التي ترفع من مستوى أدوارهم في تنمية المهارات الذاتية لدى الطلاب والقائمة على النقد الإيجابي والاستنتاج العلمي وحل المشكلات، وبناءً على النتائج والتوصيات اقترحت الدراسة إجراء دراسة تصور مقترح لتفعيل ممارسة المعلمين لأدوارهم التربوية في تنمية المهارات المتضمنة في رؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى طلابهم.

الكلمات المفتاحية: الدور التربوي، المرحلة الابتدائية، مهارات التعلم الذاتي.

Abstract:

The study aimed to identify the educational role of the primary school teacher in developing self-learning skills among students, and the study relied on the descriptive survey approach. And a teacher, and a questionnaire was built to collect data consisting of (31) items distributed on four axes: (the skill of sharing opinion, the skill of willingness to learn, the skill of taking advantage of the available capabilities, and the skill of self-evaluation). The results of the study showed that the role of the primary school teacher in developing students' self-learning skills in the overall field came to a large extent with an arithmetic mean of (4.15), and that the order of the study axes according to their degree was: the readiness to learn skill (83.88), the skill of sharing opinion (83.6), the skill of self-evaluation (82.5), the skill of making use of available capabilities (81.93), and the results also showed that there were statistically significant differences in the degree of development of male and female primary school teachers of students' self-learning skills due to the gender variable in favor of female teachers, and the variable of academic qualification in favor of the bachelor's qualification, and the variable of type of qualification in favor of the educational qualification, and the variable of years of experience in favor of less than five years, and in the light of the results, a set of recommendations were presented, including: holding training courses and scientific seminars for male and female teachers to provide them with educational methods that raise the level of Their roles in developing students' self-skills, which are based on positive criticism, scientific conclusion and problem-solving. to be included in the Kingdom's 2030 vision for their students.

Keywords: educational role, primary stage, self-learning skills.

المقدمة:

تكتسب التربية كونها طريق الأمم إلى المستقبل أهمية متزايدة يومًا بعد يوم، وذلك لما تؤديه من دوربارزفي حياة الأفراد والمجتمعات خاصة في ظل التحديات والتغيرات المتسارعة التي يعيشها العالم من ثورة معلوماتية ومعرفية، الأمر الذي أدى إلى جعل الدول تعمل جاهدة من خلال نظامها التربوي على إعداد الأفراد لعالم اليوم والغد، وهذا يحتم النظر إلى التربية من منظور جديد يتصف بالشمول، ويتلاءم مع ما يستجد من متغيرات وتحديات، إعدادًا وفكرًا ومنهجًا وتقييمًا، بحيث تضمن هذه التربية للأفراد فرصة حقيقية لنمو شخصياتهم المنفردة، وإكسابهم المهارات اللازمة للتكيف مع متغيرات العصر، وتطوير قدراتهم الابتكارية والإبداعية، مما يؤدي إلى الشعور بالكفاءة الذاتية التي تعمل على تنمية السمات الشخصية الإيجابية والملكات الذاتية لديهم، وفق الطرق الحديثة التي يكون فيها المتعلم محور العملية التربوية.

ونظرًا لما اتسم به العصر الحديث من تطورات هائلة ومتسارعة تجمع بين الثورة التكنولوجية المتطورة والثورة المعلوماتية المتزايدة التي تعتمد بشكل كبير على المعرفة وظهور مجتمع المعرفة. والذي يفرض على التعليم متطلبات جديدة تهدف إلى تعليم التلميذ كيف يُعلم نفسه بنفسه، تحقيقًا لمبدأ التعليم المستمر، ويعد التعلم الذاتي من المحاور المهمة في استيعاب هذه التطورات السريعة، وذلك من خلال تبني التعلم الذاتي الذي يستدعي إلى تجاوز الغاية القائمة على تلقين المعارف والمعلومات إلى تنمية المهارات والقدرات المؤدية إليها (ليلى، ٢٠١٨، ص٣٠٥)، إذ يعتبر التعلم عملية متطورة ومتجددة باستمرار، وهي في تطورها وتجددها تواكب التطور والتغير المعرفي الذي يشهده العصر. ومن هذا المنطلق فإنه لم يعد من المقبول أن تقتصر غاية التربية والتعليم على نقل المعرفة وتلقينها للناشئة، لذا صارت غاية التربية، أو ينبغي أن تصير، تطوير مهارات البحث عن المعرفة، أو تعلم كيفية التعلم (أحمد، ٢٠١٢، ص٤).

ولهذا تتجه الدراسات التربوية الحديثة إلى البحث في أفضل الطرق و أنجح الوسائل المعنية بتوفير بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة لجذب اهتمام الطلاب، وحثهم على التعلم، وتبادل الحوار والآراء، فلا يكون الطالب متلقيًا للمعلومات فقط، بل مشاركًا إيجابيًا، وصانعًا للخبرة، وباحثًا عن المعلومة والمعرفة بكل الوسائل الممكنة (حمدي و أبو رمان، ٢٠١٧، ص١٢٦).

ومن هذا المنطلق اهتمت المملكة العربية السعودية بتطوير مناهج التعليم العام حيث جاء من أهداف وسياسات خطة التنمية العاشرة ١٤٣٦/ ١٤٤٠هـ في الهدف الحادي عشر تنمية الموارد البشرية، ورفع إنتاجيتها، وتوسيع خياراتها في اكتساب المعارف والمهارات والخبرات، وذلك من خلال تطوير البيئة التعليمية؛ لتصبح أكثر جاذبية وتشويقًا للنشء، ودافعة لهم للتعلم الذاتي والقراءة الناقدة، واكتساب المعارف والمهارات المختلفة، وكذلك الارتقاء في مناهج العلوم، والرياضيات، والهندسة والتقنية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٥، ص١١).

فالتعلم الذاتي أو التعليم المفرد أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتعليم التي ينادي بها التربويون، وبناء عليه فإن الأمر يتطلب التحول من الاتجاه التقليدي المستند أساسًا إلى نظام يقوم على المعلم وجهده وبخاصة في تلقين المتعلمين المعلومات المطلوبة إلى نظام يقوم على استثارة دو افع الفرد إلى البحث والاكتشاف واعتماده على نفسه في التعلم (الهابس والكندري، ٢٠٠٠، ص٢١)، لذلك أصبح للتعلم الذاتي مكانة مهمة بين أنواع التعلم المختلفة، فهو جوهر التعلم والتربية المستمرة مدى الحياة، إذ يؤدي -في حال تنميته بطرائق وأساليب مناسبة- إلى نمو الشخصية ككل من مختلف جو انبها، ونمو القدرات العقلية والمهارات الحسية الحركية بصورة خاصة، ويعد ر افدًا أساسيًا لنظم التعلم الأخرى، وكاشفًا عن الإمكانات التي يمتلكها المتعلمون، ويحتاجون إلى توظيفها توظيفًا أمثل (عامر، ٢٠٠٥، ص٢٢)، ولما كان التعلم الذاتي في جوهره عملية بنائية مستمرة، فإن المتعلم يبني ذاته من خلالها، باستخدام إستراتيجيات تعلم ومهارات متنوعة تجعل من تعلمه مستمرًا مدى الحياة (Striguna, 2015)، ومن هذه المهارات مهارات المشاركة في الرأي ومهارات التقويم الذاتي، ومهارات الاستفادة من التسهيلات المتو افرة في البيئة المحلية ، ومهارات الاستعداد للتعلم (طربية، ٢٠٠٩)، بينما حدد (محامدة، ٢٠٠٥) بعض المهارات اللازمة للطالب منها مهارات البحث والتنظيم المستمر للمعرفة، ومهارات المشاركة بالرأي، ومهارات تنظيم الدراسة، ومهارات اكتساب التفاعل المثمر الذكي.

و انطلاقًا من الاتجاهات الحديثة في التعليم، أصبح الاهتمام بالمتعلم غاية العملية التعليمية التعلمية ومحورها، لذلك اختلف دور المعلم في مجتمع المعرفة عن دوره التقليدي الذي بقي يمارسه فترة من الزمن بوصفه مرسلًا للمعارف

والمعلومات للتلاميذ بطريقة التلقين، إذ أصبح دوره ميسرًا وموجهًا ومرشدًا بل مستشارًا لهم ومنظمًا لبيئة التعلم، ومن ثم تغير دوره من التركيز على نقل المعارف والمعلومات الجاهزة إلى عقول الطلبة ومدى قدرته على ملئها وحشوها إلى تعليمهم كيفية التعلم وكيفية الوصول إلى مصادر المعرفة المتنوعة (أبو جابر والزبيدي، ٢٠١٨، ص٥٤)، ونتيجة لذلك تغير النظام التعليمي الجديد من التعلم المعتمد على المعلم بوصفه محورًا للعملية التعليمية، وأن المتعلم مستقبل سلبي إلى التعليم المعتمد تمامًا على الطالب بوصفه محورًا للعملية، وجزءًا مهمًا وأساسيًا وفاعلًا فيها من حيث التفاعل الإيجابي وأهمية إبداء الرأي وطرح الأسئلة والتحليل والتفسير والاستنتاج وحتى المشاركة في اتخاذ القرار (القاسم، ٢٠١٨، ص١٢٠).

فدور المعلم من خلال تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم، وهو المفتاح الرئيس الذي يسمح لمؤسسات التعليم العام أن تصل لأهدافها؛ كونه قائد العملية التعليمية، فهو الذي يتعامل مع الطلاب بشكل مباشر ويتفاعل معهم، ويؤثر في تكوين عقلياتهم وبناء شخصياتهم من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات وتنمية قدراتهم في الاختيار الأنسب للمعلومات والتفاعل معها لإنتاج معارف جديدة، وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة والتعامل الإيجابي مع ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات (نياز، ٢٠١٩، ص٣١٧).

ومن خلال تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة، والتي منها: توجيه المتعلمين وإرشادهم نحو كيفية استخدام المواد التعليمية، وتعريفهم بكيفية التعلم -سواء من الكتب والمصادر المختلفة، أو من التجارب العملية المتنوعة- والإشراف على تعليم المتعلمين ودراستهم الذاتية، وتوفير المواد التعليمية اللازمة، وربط التعلم بالحياة وجعلها السياق في التعلم، وتشجيعهم على كسب الثقة بالذات، و إيجاد جو مشجع على التوجيه الذاتي والاستقصاء، وتشخيص حاجات كل متعلم وتقويم تقدمه في الدراسة (عامر والمصري، ٢٠١٢).

وفي ضوء ما أشار إليه الأدب التربوي، من أهمية تنمية مهارات التعلم الذاتي في العملية التعليمية، و انطلاقًا من تلك المصوغات التي تستدعي إتاحة الفرصة للمتعلمين لاكتساب مهارات التعلم الذاتي، التي تعدهم للتفاعل مع مصادر المعرفة المتعددة والحصول عليها بأنفسهم، وتمكينهم من استيعاب معطيات العصر، ومواكبة عملية التقدم المعرفي والتكنولوجي، كما تسهم في تطويرهم سلوكيًا ومعرفيًا ووجدانيًا، فقد أصبحت مهارات التعلم الذاتي حاجة أساسية يتوجب على المعلمين تنميتها لدى المتعلمين، ولهذا تأتي هذه الدراسة لإبراز الدور التربوي لمعلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.

مشكلة الدراسة:

يشهد العالم ثورة هائلة من التقدم العلمي والتكنولوجي والتغير السريع في مجالات المعرفة كافة نتجت عنها بعض التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية كغيرها من مؤسسات المجتمع مما يحتم عليها بذل جهود استثنائية.

إن هذه التحديات الناتجة عن التغير السريع في المعرفة يمكن أن تولّد حالة من عدم الاستقرار، ولمواكبة هذا التغير لابد من إعداد الفرد القادر على المعاصرة، بحيث يمتلك قدرًا من المعرفة من مصادرها المختلفة، ويتقن العديد من المهارات التي تمكنه من اتخاذ القرار المناسب بشأن ما يواجهه من مواقف ومشكلات (حكمي، ٢٠٠٨)، وبالتالي فإن على الفرد التكيف مع المعرفة المتغيرة باستمرار، ومن غير المتوقع أن يأتي ذلك بإستراتيجيات الحفظ والاستدعاء للمعلومات والمعارف المنقولة من المعلم و إنما عن طريق اكتساب مهارات الوصول إلى المعرفة والبحث عنها واكتشافها (الزبون وحمدي، ٢٠١٧، ص١٩٢).

وتكمن أهمية التعلم الذاتي في أنها تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وعنصرًا نشيطًا وفعالًا لا ينتظر وصول المعلومات والمعارف إليه، بل يسعى إلى تحصيلها بنفسه عن طريق ما يقوم به من نشاطات وما يعتمد عليه من خبرات وما يمتلكه من مهارات ليعالج معرفيًا ما يتلقاه ويستخلص المناسب، مما يسمح له ببناء التمثيلات التي تحدد أنماط سلوكياته وتوجيهها في المواقف المختلفة (رحماني، ٢٠١٨، ص٢٧١).

فهو أسلوب تعلم ينتقل فيه الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، حيث يجعل للمتعلم دورًا محوريًا في تعلمه ويوضح له كيف يتعلم ويبحث عن المعلومات والمعارف من مصادرها، وكيف يبني معارفه بنفسه، ويكون المعلم ميسرًا ومرشدًا ومصدرًا احتياطيًا للمعرفة وهو ما يعني السعي إلى تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه بصورة مستمرة في اكتساب المعارف والمهارات والقدرات اللازمة لتكوين شخصيته، لما يتلاءم مع متطلبات الحياة السريعة (لويزة، ٢٠١٠، ص٥).

وقد أقيمت العديد من المؤتمرات التي عززت أهمية التعلم الذاتي، حيث أقيم بعمان المؤتمر التربوي الرابع حول التعليم بالتمكين كمنظور رائد للعملية التعليمية (٢٠١٦) وأكدت توصياته على أهمية التعلم الذاتي لتمكين المعلم والمتعلم من مهارات القرن الحادي والعشرين، كما جاء ضمن توصيات مؤتمر التعلم الذاتي وتحديات المستقبل الذي عقد في القاهرة في مايو٢٠٠٣ ضرورة بناء قدرة التعلم الذاتي لمواجهة تحديات التعليم ومشكلاته، ومواجهة تداعيات العولمة ودخول عصر الإنتاج، وتأكيد أهمية التعلم الذاتي في تكوين الشخصية السوية والارتقاء بها (حافظ، ٢٠٠٣، ص٣٣١). كما أظهرت نتائج العديد من البحوث والدراسات الدور البارز للتعلم الذاتي وضرورته المتزايدة بتزايد المعلومات، فقد أشار (Sriarunrasmee, Techataweewan, and Mebusaya, 2015) أن التعلم الذاتي يعتبر أسلوبًا مناسبًا يستطيع المتعلمون من خلاله القيام بدور أكبر في عملية تعلمهم؛ إلا أنه في المقابل يستدعي من المعلمين تحليل احتياجات، وقدرات، واستعدادات طلابهم قبل تطبيق هذا الأسلوب لتحقيق أكبر قدر من الفعالية، وعلاوة على ذلك، يتطلب منهم أن يستخدموا أساليب متنوعة وملائمة لقدرات المتعلمين، وذلك لمساعدتهم على تحسين تعلمهم، ومقابلة الفروق الفردية بينهم (أحمد، ٢٠٢٢، ص١١٢)، وفي نفس السياق تؤكد دراسة كلًا من (Missett, 2012 & Hui, et al., 2015) أن للمعلم دورًا مهمًا وداعمًا في تطوير المهارات المختلفة لدى الطلاب مما يسهم في مساعدتهم على تطوير المهارات اللازمة لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

كما برزت دراسات و أبحاث متعددة بنيت في حقل التعليم وقائمة على مبدأ النهوض بالعملية التعليمية تؤكد على ضرورة الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي، وضرورة إكساب المعلم لطلابه مهارات التعلم الذاتي، منها دراسة البوسعيدي (١٩٩٨)، ودراسة سوليفان (Sullivan,2000)، اللتان أوصتا بأهمية تشجيع المعلمين على استخدام طريقة التدريس التي تركز على مهارات التعلم الذاتي، ودراسة الحوشي (٢٠٠٥)، التي أوصت بضرورة الاهتمام بتفعيل أسلوب التعلم الذاتي كأسلوب مهم في العملية التعليمية، كما أوصت دراسة الراشدي (٢٠١٢)، أنه يجب تدريب المعلمين على أسلوب التعلم الذاتي الذي يسهم في زيادة مشاركة المتعلم في عملية التعلم، وأوصت دراسة Ezell(٢٠١٣)، بضرورة تشجيع التعلم الذاتي بين المعلمين والمتعلمين كأحد طرق تحسين التدريس والتعلم، حيث يقدم فرصًا أكثر مرونة للتعلم مدى الحياة، ودراسة عثمان وزكريا والجيلي ومحمد (٢٠٢٠) التي أوصت بضرورة تنمية التعلم الذاتي لدى الطلبة، والقضاء على الصعوبات التي تواجههم.

فمهارات التعلم الذاتي تعد من أدوات الطلاب الشخصية والتي لا يمكن الاستغناء عنها في العملية التعليمية، وقد أوصت العديد من الدراسات بتعزيز مهارات التعلم الذاتي ومنها دراسة اللقاني والجمل (٢٠٠٣)، ودراسة كامل (٢٠٠٥)، ودراسة الطناوي (٢٠٠٩)، ودراسة والي (٢٠١٦).

ويتبيّن من مراجعة الأدب التربوي ونتائج الدراسات العديدة المتعلقة بضرورة تعزيز مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب، و انطلاقًا من أن الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام تهدف إلى بناء جيل مزود بالمعارف والمهارات اللازمة في ضوء التحديات المستقبلية، والتطورات والمستجدات في مختلف المجالات والمجتمعات الإنسانية، وبخاصةٍ مفاهيم العولمة وثورة المعلومات والاتصالات التي ألقت بظلالها على المكونات التربوية والتعليمية والثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية، ومن منطلق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ودعوتها إلى التعلم الذاتي كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين، فالتعلم الذاتي من الأساليب التعليمية التي تساعد المتعلم على الاعتماد على ذاته واستمراره في التعلم مدى الحياة في إطار إعداده للمستقبل، كما أنه مطلب أساسي في ظل عصر العولمة والتقدم التكنولوجي، بما يحتويه من مهارات وأساليب وسمات ومبادئ تجعله أسلوب تعلم فريد يساهم في تحسين العملية التعليمية والارتقاء بها، وإدراكًا للدور التربوي الذي ينبغي أن يقوم به المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلابه، وهو ما تتمحور حوله مشكلة الدراسة حيث رأى الباحثان دراسة الدور التربوي لمعلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما الدور التربوي لمعلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات التعلم الذاتي التي ينبغي لمعلم المرحلة الابتدائية تنميتها لدى الطلاب؟

٢. ما درجة ممارسة معلم المرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي المرحلة الابتدائية بتعليم عسير نحو درجة ممارستهم لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب تبعًا لمتغير كل من (الجنس، المؤهل العلمي، نوع المؤهل، الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. إبراز الدور التربوي لمعلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.
٢. تحديد مهارات التعلم الذاتي التي ينبغي لمعلم المرحلة الابتدائية تنميتها لدى الطلاب.
٣. الكشف عن درجة ممارسة معلم المرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب تبعًا لمتغير كل من (الجنس، المؤهل العلمي، نوع المؤهل، الخبرة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تأتي هذه الدراسة استجابة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وتحقيقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين.
٢. تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية مهارات التعلم الذاتي التي أخذت مكانتها في السياسات التعليمية، والتي تعد المتعلم محورًا للعملية التعلمية التعليمية، كمطلب أساسي في عملية التعليم والتعلم بمفهومها المعاصر.
٣. الانسجام مع توصيات المؤتمرات والدراسات التي اهتمت بتطوير التعليم، وأكدت على أهمية تنمية مهارات التعلم الذاتي، بهدف تحقيق تعليم أفضل على جميع المستويات والمراحل.
٤. أهمية المرحلة العمرية التي تستهدفها الدراسة، في كونها القاعدة الأساسية في بناء الشخصية المتكاملة واللبنة الأساسية التي تنطلق منها البداية التعليمية القوية التي ترتكز عليها جميع مراحل التعليم التالية لها.
٥. تمثل هذه الدراسة محاولة لإبراز وتقييم دور معلمي تعليم عسير في تنمية مهارات التعلم الذاتي في العملية التعليمية، لاستثمارها في تحفيزهم على تطوير أدائهم نحو الأفضل، وإكسابهم مهارات جديدة تنعكس بالإيجاب على العملية التعليمية.
٦. تساعد هذه الدراسة في لفت نظر المهتمين بمجال التعليم والتعلم إلى المعوقات التي تواجه المعلمين في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب، وطرح حلول عملية للتغلب عليها مما يسهم في اتخاذ القرارات والإستراتيجيات لتعزيز تطبيق تلك الحلول.

الأهمية التطبيقية:

١. تساعد هذه الدراسة في لفت نظر القائمين على برامج إعداد وتدريب المعلمين إلى الأخذ بعين الاعتبار لمهارات التعلم الذاتي عند تصميم وتطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين.
٢. إسهام نتائج هذه الدراسة في تحقيق التحول من مجرد الاستهلاك المعرفي إلى الإنتاج المعرفي من خلال تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب واستثمار تطبيقها عمليًا في العملية التعليمية.
٣. مشاركة هذه الدراسة في فتح الباب للباحثين لتناول مجالات بحثية جديدة تنطلق من محور الدراسة وموضوعها العام لدراسة متغيراتها وعلاقاتها بمتغيرات أخرى.
٤. إثراء الأدب التربوي وميادينه في مجال التعلم الذاتي ومهاراته.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على بيان الدور التربوي لمعلم المرحلة الابتدائية بتعليم عسير في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب، والمتمثلة في (مهارة المشاركة بالرأي، مهارة الاستعداد للتعلم، مهارة الاستفادة من الإمكانيات المتاحة في البيئة، مهارة التقويم الذاتي).

الحدود البشرية: معلمو ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة أبها.

الحدود الزمانية: تطبيق الأداة في الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. الدور التربوي:

جاء مصطلح الدور في معجم مصطلحات التربية أنه: "مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مو اقف معينة وتترتب على هذه الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المو اقف المختلفة" (فليه والزكي، ٢٠٠٤، ص١٦٥).

كما يعرف الدور التربوي بأنه: "مجموعة من الأفعال والواجبات التي يتوقعها المجتمع من هيئاته و أفراده ممن يشغلون أوضاعًا معينة في مو اقف معينة" (زهران، ٢٠٠٣، ص١٣٠).

ويقصد به في هذه الدراسة: الأساليب والطرق التي يتبعها معلم المرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب للوصول للهدف المنشود.

٢. مهارات التعلم الذاتي:

وتعرف بأنها: "نشاطات عقلية هادفة، ير افقها عددًا من الأنشطة السلوكية الداعمة، التي تتضمن تحديد المعلومات والمعارف والبحث عنها، وتحمل مسؤولية اتخاذ القرارات ذات الصلة بتعلمه" (العتيبي، ٢٠١٥، ص٢٦٠).

ويقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة المهارات المتمثلة في (مهارة المشاركة بالرأي، مهارة الاستعداد للتعلم، مهارة الاستفادة من الإمكانيات المتاحة، مهارة التقويم الذاتي) التي يسعى المعلمين لتنميتها لدى الطلاب، لتحقيق الذاتية والاستمرارية في عملية التعلم.

٣. المرحلة الابتدائية:

وتعرف بأنها: " أول مرحلة من مراحل التعليم العام الموجّه للأطفال الذين أكملوا ست سنوات من عمرهم؛ حيث يزوّد الأطفال في التعليم الابتدائي بالمهارات الأساسية في بعض العلوم" (فليه والزكي، ٢٠٠٤، ص١٠٨).

ويقصد بها في هذه الدراسة: المرحلة الأولى في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية والتي تبدأ من الصف الأول الابتدائي إلى الصف السادس الابتدائي، والتي تكون عادة من سن السابعة إلى سن الثانية عشرة سنة.

الدراسات السابقة:

لم يتسنّ للباحثين العثور على دراسة مطابقة لموضوع "الدور التربوي لمعلم المرحلة الابتدائية بتعليم عسير في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب" عدا بعض الدراسات، التي ساعدت في بعض جو انب الدراسة، وهي:

١. دراسة الرويثي (٢٠٢١) وقد استهدفت الدراسة التعرف على دور معلمي العلوم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا، والكشف عن الصعوبات والتحديات التي تواجههم، وتقديم مقترحات من وجهة نظر معلمي العلوم، وقد خلصت الدراسة إلى أن معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة يمارسون أدوارهم غالبًا لتنمية المهارات المعرفية لدى الطلبة بالدرجة الأولى، يليها المهارات الدراسية، ثم المهارات الشخصية والحياتية، وأخيرًا المهارات التقنية، وترى عينة الدراسة أن الصعوبات المرتبطة بالمتعلم تحتل المرتبة الأولى بين الصعوبات التي تعوق معلمي العلوم بدرجة متوسطة عن تنمية مهارات التعلم الذاتي، تليها على التوالي: الصعوبات المرتبطة بالمعلم، ثم بيئة التعلم، ثم مقرر العلوم.

٢. دراسة العطاس والسيف (٢٠٢٠) وقد هدفت الدراسة لمعرفة و اقع معلمات العلوم الشرعية في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة و اقع معلمات العلوم الشرعية في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيًا جاءت بدرجة مرتفعة جدًا، ودرجة و اقع معلمات العلوم الشرعية في تنمية المهارات المتعلقة بأساليب التدريس مرتفعة جدًا، بينما درجة و اقع معلمات الشرعية في تنمية المهارات المتعلقة بالعملية التعليمية مرتفعة، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة العلمية أو الدرجة العلمية.

٣. دراسة كل من البوسعيدي والمقيمي والشبيبي (٢٠١٩) وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تنمية معلمي اللغة العربية لمهارات التعلم الذاتي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، والكشف عن تأثير عامل الجنس والخبرة التدريسية في تنمية معلمي اللغة العربية لمهارات التعلم الذاتي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، وقد خلصت الدراسة إلى أن متوسط تنمية معلمي اللغة العربية لمهارات التعلم الذاتي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من محافظة مسقط بسلطنة عمان ككل بلغ (٣,٩٨)، وهو معدل مرتفع، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات معلمي اللغة العربية الذكور والإناث لدرجة تنمية مهارات التعلم الذاتي، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين فئات الخبرة لمعلمي اللغة العربية لدرجة تنمية مهارات التعلم الذاتي لصالح الفئة الأولى (١٠-١٥ سنة).

٤. دراسة القاسم (٢٠١٨) وقد هدفت الدراسة إلى معرفة دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والمستمر لدى الطلبة، وتحديد الفروق في أدوار المعلم تبعًا لمتغيرات المحافظة والجنس والدرجة العلمية والخبرة، وقد خلصت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لدور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر كانت مرتفعة جدًا، فقد بلغت النسبة المئوية الكلية على جميع الفقرات لجميع المجالات (٨٧,٤٪)، وأن ترتيب متغيرات الدراسة حسب درجتها كان: مهارات العلاقات الإنسانية والاجتماعية (٩٠,١٪)، مهارات العملية التعليمية (٨٨,٠١٪)، مهارات أساليب التدريس والمناهج (٨٤,٢٪)، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق في أدوار المعلم تبعًا لمتغير الجنس، المحافظة، الدرجة العلمية، الخبرة، وإلى وجود فروق في درجة المهارات المتعلقة بأساليب التدريس والمناهج التربوية تبعًا لمتغير الدرجة العلمية بين دبلوم وبكالوريوس لصالح بكالوريوس.

٥. دراسة الحجايا والسعودي (٢٠١٣) وقد هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفي، وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفي جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم.

٦. دراسة لومبارد و إنجلزو أثناسو (Lombaerts, Engels & Athanasou, 2007) فقد استهدفت هذه الدراسة معرفة مدى تطبيق المعلمين لأساليب تدريسية تنمي مهارات التعلم الذاتي لطلبتهم، وقد خلصت الدراسة إلى أن تطبيق المعلمين لأساليب تدريسية تنمي مهارات التعلم الذاتي كانت بمستوى مرتفع وملائم للصفوف الأولية من التعليم الابتدائي.

بعد استعراض الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يأتي:

- اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في بيان أهمية دور المعلمين في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.
- اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي.
- اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات في استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، إلا دراسة (الحجايا والسعودي، ٢٠١٣) كانت أداة جمع المعلومات فيها بطاقة الملاحظة.
- اتفقت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة في التطبيق على المرحلة الابتدائية كدراسة (القاسم، ٢٠١٨)، ودراسة (البوسعيدي والمقيمي والشبيبي ،٢٠١٩)، ودراسة (Lombaerts, Engels & Athanasou, 2007)،
- واختلفت مع دراسة (الرويثي، ٢٠٢١) حيث كانت المرحلة المتوسطة المستهدفة لتنمية مهارات التعلم الذاتي، ومع دراسة (العطاس والسيف ،٢٠٢٠) حيث كانت المرحلة الثانوية المستهدفة لتنمية مهارات التعلم الذاتي.
- اختلفت العينات التي تم تطبيق معظم الدراسات عليها كدراسة (الرويثي، ٢٠٢١) على عينة من معلمي العلوم، ودراسة (العطاس والسيف ،٢٠٢٠) على عينة من معلمي التربية الإسلامية، ودراسة (البوسعيدي والمقيمي والشبيبي ،٢٠١٩) على عينة من معلمي اللغة العربية، ودراسة (الحجايا والسعودي ،٢٠١٣) على عينة من معلمي التربية الإسلامية، ودراسة (Lombaerts, Engels & Athanasou, 2007) على عينة من معلمي الصفوف الأولية.

بينما تتميز الدراسة الحالية بالآتي:

- تتناول الدراسة الحالية بيان الدور التربوي لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.
- تتناول الدراسة الحالية بيان الدور التربوي لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لجميع التخصصات التدريسية بتعليم عسير في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.
- تتناول الدراسة الحالية بيان الدور التربوي لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير في تنمية مهارات التعلم الذاتي لمهارات لم تتطرق لها الدراسات السابقة ويرى الباحثان ملاءمتها للمرحلة العمرية المستهدفة موضوع الدراسة.

أولًا: الإطار النظري للدراسة.

يشهد العالم كله تطورًا كبيرًا في قطاعات التعليم والعلوم والتكنولوجيا حيث تتسارع وتتطور بشكل سريع جدًا، وفي ضوء هذا التطور وحتى يتحقق الهدف من عمليتي التعليم والتعلم، كان لزامًا على المؤسسات التعليمية التركيز على تطوير أنظمتها من خلال التحول لأساليب تعلم تجعل المتعلم يعتمد على نفسه في اكتساب المعارف والمهارات المرجوة، كالاهتمام بالتعلم الذاتي الذي أصبح واحدًا من أهم المقاصد التربوية، التي دعت إليها متطلبات العصر لتأصيله لدى النشء بمجرد دخولهم المدرسة؛ لأنه يعد من أساليب التعلم الحديثة التي تسهم بشكل كبير في تنمية معارف المتعلم وسلوكياته و اتجاهاته، فمن خلاله يمارس المتعلم تعلمه بصورة ذاتية ومستقلة وذلك بالاعتماد على نفسه، وبالتالي تتحقق لديه التربية المستمرة طول حياته.

ولذلك في هذه الدراسة الحالية يتناول الباحثان مهارات التعلم الذاتي كأحد الأسس التي يجب أن يمتلكها المتعلم حتى يتمكن من مجاراة هذا التطور ويتمكن من مواصلة التعلم المستمر مدى الحياة، ويعد التعلم الذاتي من أشهر أنواع التعليم الفعال والذي من خلاله يعتمد المتعلم على نفسه بشكل كبير في اكتساب جوانب التعلم المعرفية والتدريب على العديد من المهارات، مما يُحتم ضرورة دراسة دور معلمي المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي من خلال الآتي:

١. مفهوم التعلم الذاتي:

لقد أدى التوجه لأسلوب التعلم إلى تحسين نوعية التعليم، وزيادة كفاءته وفعاليته، من خلال زيادة مجال الخبرات للأفراد، ومقابلة فروقهم الفردية، وتشجيع نشاطهم الذاتي، وبالتالي تحول التعليم من التعليم المتمركز حول المعلم إلى التعليم المتمركز حول المتعلم، باعتبار أن التعلم الذاتي عملية أساسية للفرد في حياته، تهدف إلى مساعدته على تحمل مسؤولية إدارة حياته وتعليمه.

ويعد مفهوم التعلم الذاتي من المفاهيم والمصطلحات التي ظهرت في هذا العصر عصر الانفجار المعرفي والعلمي، الأمر الذي يتطلب إعداد متعلمين قادرين على تحمل قدر كبير من المسؤولية عن كل ما يتصل بتعلمهم كالإسهام في صياغة أهداف تعلمهم وفي توجيه وتنظيم عملية التعلم، والتعلم الذاتي أكثر فعالية للذات، واهتمامًا بالمهمة، حيث أن المتعلم يخطط ويحدد الأهداف وينظم ويراقب ذاته، فهو يركز على الفرد ذاته، حيث أن التعلم المنظم ذاتيًا لا يحكمه عامل واحد بل هناك العديد نت العوامل المعرفية واللا معرفية والدافعية وبيئة التعلم (العمودي، ٢٠١٥، ص٥).

ويعرفه (حسن، ٢٠١٢، ص٣١) بأنه: "أحد أساليب التعلم الذي يكون فيه المتعلم معتمدًا على نفسه في الدراسة، ويصبح المتعلم متحكمًا في عملية التعلم وفقا لقدراته، واستعداداته، وميوله، و اتجاهاته".

ومن التعريفات السابقة يستنتج الباحثان أن التعلم الذاتي هو نوع من أنواع التعلم الذي يعتمد فيه المتعلم على نفسه في تحصيل بعض جوانب التعلم المعرفية واكتساب بعض المهارات بدافع داخلي للإجابة على عدد من الأسئلة أو حل بعض المشكلات بمساعدة وتوجيه من المعلم لاسيما في المرحلة الابتدائية بما يؤهله للاستمرار في عملية التعلم مدى الحياة.

٢. مفهوم مهارات التعلم الذاتي:

تعددت مهارات التعلم الذاتي بتعدد مجالات المعرفة ومصادرها المختلفة التي يمكن الإفادة منها في هذا العصر، وتختلف تصنيفاتها باختلاف محاور التصنيف، فالتعلم الذاتي عملية تعليمية تتم في مجتمع يزخر بالمعرفة وتتعدد فيه

تقنياتها، وهذه الأمور التي تشكل محاور أساسية للتصنيف فإذا نظرنا إلى التعلم الذاتي كعملية تعلمية نجد مهارات تتعلق بالتخطيط لهذا التعلم والدراسة المستقبلية، ومهارات تتعلق بإجراءات تنفيذ التعلم وتنظيم اكتساب المعرفة، ومهارات أخرى تتعلق بالتقويم الذاتي، وفي ضوء خصائص الإنسان ومرحلته العمرية في مجتمع المعرفة تتبلور مجموعة من المهارات تتعلق بالقدرة على النقد والتحليل والابتكار والتفسير، وتقبل التعبير والإسهام في إنتاج معرفة جديدة والقدرة على الاتصال والتواصل وتقبل الرأي الآخر والإقبال على التعلم مدى الحياة.

ويعرفها كاظم (٢٠٠٩) بأنها: "كل تغير إيجابي يكون نتاجًا مباشرًا أو غير مباشر للجهود المنظمة التي يبذلها المتعلم بهدف إحداث التغيرات التي قد تكون معرفية عقلية، أو عملية نفس حركية، أو وجدانية اجتماعية قيمية (ص٣١٧).

كما تعرف بأنها: "عملية نشطة يكون فيها المتعلم مسؤولًا عما تعلمه بحيث تتكامل فيها الجوانب الدافعية وإستراتيجيات التعلم المعرفية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة وإستراتيجيات إدارة المصدر لتحقيق الأهداف المرجوة" (حسن، ٢٠١١، ص٥٦).

ولذلك يرى الباحثان أن تنمية مهارات التعلم الذاتي تؤدي دورها في رفع مستوى أداء المتعلم في إنجاز ما يطلب منه في يسر وسهولة، وتنمية الاتجاهات الإيجابية وإثارة الدافعية والميل لديه إلى العلم والتعلم، إلى جانب جعل المتعلم قادرًا على مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية، والأحداث الجارية، ومواكبة الانفجار المعرفي، والتدرب على حل المشكلات، وتحفيز القدرة على الابتكار، وتعويده الاعتماد على ذاته والتوظيف الأمثل لقدراته وإمكاناته.

٣. أهمية التعلم الذاتي:

يشير التعلم الذاتي إلى النشاط المعرفي الذي يؤدي بالفرد المتعلم إلى بناء وإيجاد وإبداع تراكيب وبنى ضمن منظومته المعرفية نتيجة تفاعله الذاتي مع الخبرات، حيث يتجاوز الأمر جملة المحددات الخارجية التي تسمح بنقل المعلومات والمعارف إلى القدرات الداخلية الكامنة فيه، والتي تشكل أطرًا تفسيرية وإدراكية تتيح له بناءها ذاتيًا في وضعيات ذات دلالة اعتمادًا على ما يختزنه ذهنه وما يتوافر من موارد، توجهه في ذلك جملة المهارات التي تساعده لتحقيق ما يصبو إلى تحقيقه، ويتأسس على استقلالية الفرد المتعلم وقدرته على تحمل مسؤولية التعلم واضطلاعه بتنظيمه، توافقًا مع دوافعه ورغباته وحاجاته وسرعته وإمكاناته الخاصة، ويتحدد منحاه وفق ما يوظفه من عمليات (معرفية وما وراء معرفية)، وما يتخذه من أساليب حين الاندماج في مختلف المهام التعليمية حلًا للمشكلات وتجاوزًا للصعوبات التي تعترضه، بغية إحداث تغييرات إيجابية في بنياته العقلية المعرفية ومهاراته الأدائية العملية، فهو من ضمن أساليب التعليم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية مما يسهم في تطوير الفرد والارتقاء به.

ويعد التعليم الذاتي أحد أهم التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية الاجتماعية، والتي تؤكد على أن التعلم يكون فعالًا عندما يتضمن التفاعل بين ثلاث مكونات أساسية هي: الشخصية، والسلوك، والمؤثرات البيئية (عبد العظيم، ٢٠١٢، ص٢٨)، وذلك عند تفاعل الفرد مع المهام الأكاديمية، حيث تتمثل العوامل الشخصية في المعرفة وعمليات ما وراء المعرفة والحالة الوجدانية، بينما تتمثل العوامل السلوكية في الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي ورد الفعل الذاتي، وتتمثل العوامل البيئية في الأحداث الاجتماعية والخصائص المادية لبيئة التعلم (Brak & et. Al, 2010, P62).

ومما سبق يؤكد الباحثان أهمية التعلم الذاتي بالنسبة للطلاب لنجاح عملية التعلم في ظل التطور المستمر للمعارف وكثرة المعلومات وتنوعها، باعتباره من العوامل الرئيسية لتعزيز مهارات التعلم مدى الحياة، كما أن تنمية مهارات التعلم الذاتي تعد أمرًا رئيسًا لنجاح عملية التعلم الذاتي والتي يجب الحرص على تنميتها وتطويرها بشكل مستمر، نظرًا لأن القدرة على مواكبة الطبيعة التراكمية للمعلومات التي تميز القرن الحادي والعشرين تحظى بتقدير كبير في القرن الحادي والعشرين، كما يعتبر التعلم الذاتي عنصرًا فاعلًا في بناء القدرة وتعميق الوعي للسيطرة على السلوك، والمعرفة والبيئة لتحقيق الأهداف التعليمية.

٤. مبررات تنمية مهارات التعلم الذاتي:

مما يبرر الاهتمام بتنمية مهارات التعلم الذاتي والتأكيد على ضرورته كأسلوب تعلم هو أنه يعتبر مطلب أساسي في ظل عصر العولمة والتقدم التكنولوجي، بما يحتويه من مهارات وأساليب وسمات ومبادئ تجعله أسلوب تعلم فريد يساهم في

تحسين الأداء التعلمي التعليمي، والتأكيد كذلك على دور المعلم الفعال في تطبيق هذا التعلم وفي تنمية مهاراته لدى الطلاب من خلال دوره الإرشادي والتوجيهي.

وتتمثل مبررات التعلم الذاتي فيما أورده شنين ووشنة (٢٠١١) في الآتي:

- يشهد العالم اليوم كمًا معرفيًا هائلًا وتراكمًا معرفيًا في كافة الميادين العلمية فأصبح من المتعذر على المؤسسات التعليمية تلبية طلب المتعلمين في فترة زمنية وجيزة.
- يعمل التعلم الذاتي تنمية مهارات الأفراد على كيفية التعلم والتفكير لأن ذلك يساعدهم على الاكتساب بشكل أفضل من تزويدهم بالمعارف والمعلومات مباشرة وبشكل جاهز.
- ظهور البرامج المحوسبة مثل برامج التعليم باستخدام الحاسوب، والتعليم المبرمج والأنترنت وغيرها مما يشجع على توجيه المتعلمين للحصول على المعارف والمعلومات ذاتيًا داخل سور المدرسة وخارجها.
- ازدياد عدد المتعلمين والاكتظاظ داخل الصفوف المدرسية إذ أصبح من المتعذر استيعابهم في المدارس إضافة إلى النقص في أعداد المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة من جهة.
- تنمية قدرة المتعلمين على تحمل المسؤولية والاستقلال الذاتي وتعزيز الثقة بالنفس إذ يسهم ذلك في رفع مستوى الدافعية لديهم نحو التعلم ويزيد مثابرتهم مما يحسن من مستوى أدائهم الأكاديمي (ص٦١٢).

٥. مهارات التعلم الذاتي:

يعتبر التعلم الذاتي من أهم أساليب التعلم التي تسمح بتوظيف المهارات التعليمية بفعالية الأمر الذي يساهم في تطوير قدرات المتعلم وإمكانياته وتزويده بمهارات وتقنيات تمكنه من استيعاب المعطيات العصرية للمستقبل، فاكتساب مهارات التعلم الذاتي تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة واستمرار التعلم مدى الحياة، ولما كان التعلم الذاتي يسعى إلى إكساب المتعلم مهارات أساسية ترتبط بكيفية تعلمه من أجل تنمية قدراته في تحقيق أهدافه واحتياجاته المتجددة، فإن هناك عدد من المهارات التي تساهم في تحقيق هدف التعلم. ويصنف الباحثان مهارات التعلم الذاتي ضمن أربع محاور تندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية كالآتي:

١) مهارة المشاركة بالرأي:

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: العمليات الإجرائية التي يحاول فيها المتعلم إبداء الرأي فيما يتعلمه وطرق تعلمه وربطها بواقع الحياة مستخدمًا الحوار والتعبير، ومفعلًا للمهارات اللازمة لحل المشكلات معتمدًا على مصادر إضافية للمعرفة.

٢) مهارة الاستعداد للتعلم:

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: العمليات الإجرائية التي يحاول فيها المتعلم أن ينظم المواقف والأنشطة التعليمية ويقسمها إلى أفكار صغيرة متسلسلة ويكون لديه مهارة في معرفة واتباع التعليمات والقواعد بمرونة، وحب الاستطلاع والانفتاح للخبرات والمعلومات الجديدة وإنجاز الأعمال، وبذل الجهد والمثابرة لتعلم الأشياء الجديدة والمتوقعة، والثقة بالنفس وفهم الذات، والدافعية الذاتية.

٣) مهارات الاستفادة من الإمكانيات المتاحة:

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: العمليات الإجرائية التي يحاول فيها المتعلم أن يكتسب بنفسه قدر من المعلومات والمعارف مستخدمًا مصادر التعلم ومهارة الاستخدام العلمي للمصادر، ومهارة استخدام المعينات التربوية المتوافرة في مكتبة المدرسة أو خارجها.

٤) مهارة التقويم الذاتي:

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: المهارات التقويمية المخططة وفق منهجية علمية تقويمية سليمة وقائمة على تشجيع المتعلمين على مهارات التفكير الناقد ومعتمدة على التغذية الراجعة والاختبارات التراكمية التي تنمي التقويم الذاتي لدى المتعلمين.

٦. دور المعلم في تعميق عملية التعلم الذاتي:

لا شك أن أسلوب التعلم الذاتي يتطلب من المعلم أن يتعرف على حقيقة الدور الذي يجب أن يقوم به، ولقد واكب تطور دور المعلم التطور الحادث في نظريات التعلم وتطبيقاته في الحقل التربوي مما أدى إلى تطوير عملية التعليم من خلال دور المعلم، وتَمثّل هذا الدور في كون المعلم هو الذي يخطط لتحقيق التفاعل بين المتعلم والموقف التعليمي وأدواته ووسائله، لتسهيل عملية التعلم وإكساب مهارات التعلم الذاتي، ومن ثم تحقيق أهدافه، وفي ظل الحاجة الملحة إلى تطبيق أساليب التعلم الذاتي فإن المعلم يبتعد عن دوره التقليدي في نقل المعرفة وتلقين الطلبة، ويأخذ دور الموجه والمرشد والناصح لطلابه.

وذلك استلزم على المعلم أن يزود كل متعلم بمهارات التعلم الذاتي، العقلية والمهارية والوجدانية، التي تضمن له مواكبة التغيرات المستمرة، وحل المشكلات التي تواجهه في المستقبل، وهذا ما جعل الاتجاهات الحديثة في التعليم تؤكد على الإستراتيجيات، والأساليب التي تنمي ذلك لديهم كاستخدام البرامج والأنشطة التعليمية التي تعزز وتشجع مهارات البحث العلمي، وحل المشكلات، والبحث، والاستقصاء، وفهم العلاقات المتبادلة بين العلم، وثقافة المجتمع (العتيبي، ٢٠١٥). ويظهر دور المعلم في الآتي:

- عدم الاعتماد على التلقين كطريقة للتعلم، وعليه فإن هناك ضرورة تربوية لاستخدام الإستراتيجيات والأساليب التي تجعل من المتعلم مشاركًا في عملية التعليم والتعلم.
- توفير الكتب والمراجع والمواد المبرمجة التي تساعد الطالب على التعلم الذاتي.
- تحفيز المتعلم وتعزيز أساليب التعلم الذاتي لديه، والإفادة من خبرات الآخرين.
- تكليف المتعلم بمهمات تعلم فردية مثل إعداد التقارير وإنتاج الأبحاث.
- تنويع الأنشطة التربوية وممارستها، وحث المتعلمين على جمع المعلومات المرتبطة بتلك الأنشطة من مصادر متعددة غير الكتاب المدرسي.
- تهيئة بيئة تعليمية مناسبة للتعلم الذاتي.
- تدريب المتعلمين على أساليب التفكير والمبادأة لحل المشكلات بطريقة منظمة.
- التعرف على حقول واسعة من المعرفة، بحيث تمكنه من توجيه الموقف التعليمي (أبو جحجوح وحرب، ٢٠١٣، ص١٧٩).

يتضح مما سبق أن المعلم يؤدي دورًا كبيرًا في توجيه المتعلمين إلى اختيار أسلوب التعلم الذاتي المناسب الذي يتناسب مع إمكانياته، وتعزيز هذه الأساليب لديهم، من خلال تشجيعهم على البحث والتقصي عن المعرفة والاطلاع على الكتب واستخدام تقنيات التعلم الحديثة من أجل توسيع معارفهم وتثقيف أنفسهم، وكذلك يعمل المعلم على تدريب المتعلمين على أساليب التفكير التي تمكنهم من مواجهة المشكلات وحلها بطريقة منظمة.

ثانياً: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، الذي أشار السيد (٢٠٢٢) إليه بأنه المنهج الذي يعتمد على جمع معلومات نوعية أو كمية عن ظاهرة أو مشكلة ما في فترة زمنية معينة، بغرض وصفها وتشخيصها، وتحليل جوانبها وعناصرها، وتفسير العلاقات والمتغيرات المؤثرة فيها، للوصول إلى نتائج تساعد في تقييم طبيعة هذه الظاهرة أو المشكلة وفهم واقعها الراهن بما يفيد في تطويره مستقبلًا.

أدوات الدراسة:

بعد تحليل الأدب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة، قام الباحثان بتصميم استبانة للكشف عن دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب. وقد اشتملت هذه الاستبانة على ٣١ فقرة تندرج تحت أربعة محاور رئيسة، هي:

المحور الأول: دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة المشاركة بالرأي لدى طلابه (وتندرج تحته ٧ فقرات).

المحور الثاني: دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة الاستعداد للتعلم لدى طلابه (وتندرج تحته ٨ فقرات).

المحور الثالث: دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة لدى طلابه (وتندرج تحته ٨ فقرات).

المحور الرابع: دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة التقويم الذاتي لدى طلابه (وتندرج تحته ٨ فقرات).

وقد تراوحت استجابات عينة الدراسة – عن كل فقرة - بين خمس اختيارات تتدرج درجات الممارسة فيها بين (كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسطة، وضعيفة، وضعيفة جدًا)، وذلك وفقًا لمقياس ليكرت خماسي الأبعاد.

ولحساب صدق الاستبانة، تم عرضها أولًا على خمسة محكمين للتحقق من صدقها الظاهري. وبعد الحكم على صدق فقرات الأداة في الكشف عما وضعت من أجله، وعلى ترابطها بالمحاور التي تندرج تحتها، وعلى وضوحها وسلامة صياغتها، تم أيضًا حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط درجات كل فقرات ومحاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها. وقد أوضح حساب معامل ارتباط بيرسون دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠,٠١) سواء بين درجة كل فقرة والمحور التي تنتمي إليه، أم بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة. وكانت قيمة الارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية للمحور مرتفعة جدًا، كما كانت قيمة الارتباط بين كل محور وبين الدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة جدًا. وتشير تلك النتائج لصدق درجات الاستبانة بشكل كافٍ لاستخدامها. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرات ومحاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		محاور الاستبانة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	.655**	١	.662**	١	.667**	١	.702**	١	.867**
٢	.687**	٢	.660**	٢	.691**	٢	.695**	٢	.910**
٣	.710**	٣	.688**	٣	.688**	٣	.709**	٣	.902**
٤	.680**	٤	.655**	٤	.730**	٤	.676**	٤	.910**
٥	.700**	٥	.673**	٥	.701**	٥	.688**		
٦	.680**	٦	.687**	٦	.672**	٦	.701**		
٧	.677**	٧	.655**	٧	.693**	٧	.723**		
		٨	.614**	٨	.692**	٨	.688**		
** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)									

وللتأكد من ثبات الاستبانة، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من الاتساق الداخلي، وذلك على عينة مكونة من (٣٠) معلمًا من مجتمع الدراسة الأصلي. وقد أوضح حساب معامل ثبات الاستبانة تراوح قيم ألفا كرونباخ بين (٠,٧٩١) للمحور الرابع، و(٠,٨١٣) للمحور الأول. كذلك بلغت درجة ثبات الاستبانة مجملة (٠,٨٤٠)، الأمر الذي يدل على صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، مع إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، ويكون مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها. ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (٢): ثبات محاور أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

المحور	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة المشاركة بالرأي لدى طلابه.	٧	.813
دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة الاستعداد للتعلم لدى طلابه.	٨	.797
دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة لدى طلابه.	٨	.793
دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة التقويم الذاتي لدى طلابه.	٨	.791
الاستبانة	٣١	.840

وإضافة لما سبق، فإن حساب الاتساق الداخلي – الذي يعني التعرف على مدى تمثيل بنود العبارات تمثيلًا جيدًا للمجال المراد قياسه – يمكن حسابه من خلال طريقة ألفا كرونباخ التي تستخدم لحساب الثبات (٠,٨٤٠)، ثم الصدق بأخذ الجذر التربيعي للثبات (٠,٩١٧)؛ الأمر الذي يدل على أنه إذا كانت درجة ثبات مجموع فقرات الاستبانة ككل مرتفعة، فإن درجة صدق الاستبانة تكون عالية (جدًا).

وبعد تقنين استبانة الدراسة، تم توزيعها إلكترونيًا في صورتها النهائية على جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها والبالغ عددهم (٣٥١٨) حسب إحصائيات إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٢ م. وقد استجاب (٧٣٧) معلمًا ومعلمة؛ أي بنسبة (٢٠,٩٥٪) من مجتمع الدراسة الأصلي. وتعد هذه النسبة معقولة جدًا تأسيسًا على ما أورده أبو علام (٢٠٠٦، ص١٦٢) بشأن معادلة تحديد حجم العينة المناسب حتى تكون ممثلة للمجتمع الأصلي. وأوضح حساب هذه المعادلة أنه إذا كان حجم المجتمع الأصلي كبيرًا جدًا، فإن أكبر حجم للعينة مناسب - عندما يكون المستوى المطلوب للدلالة (٠,٠٥) - هو ٣٤٦ فردًا. وبناء على هذا، فإن تطبيق الاستبانة على ذلك العدد يعد عددًا مقبولًا جدًا وممثلًا للمجتمع الأصلي في ضوء تلك المعادلة السابقة. وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة.

جدول (٣): توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	406	%55.1
	أنثى	331	%44.9
المؤهل العلمي	دراسات عليا	166	%22.5
	بكالوريوس	455	%61.7
	أخرى	116	%15.8
نوع المؤهل	تربوي	568	%77.1
	غير تربوي	169	%22.9
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	208	%28.2
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	198	%26.9
	10سنوات فأكثر	331	%44.9
الإجمالي		737	%100

وبعد تطبيق الاستبانة، اعتمدت الدراسة في تحليل البيانات على المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار مان وتيني Mann-Whitney (Z)، واختبار كروسكال والس Kruskal-Wallis (X)، وذلك من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS إصدار٢٥). وقد استخدمت اختبارات الإحصاء اللامعلمي بسبب:

- كون بيانات الدراسة إما ذات طبيعة اسمية Nominal كما مع متغيري: الجنس ونوع المؤهل، أو ذات طبيعة رتبية Ordinal كما مع متغير: المؤهل العلمي.
- عدم اعتدالية توزيع البيانات والتي تختلف اختلافًا ذا دلالة إحصائية عن التوزيع الطبيعي، وذلك حيث قلت درجة الدلالة الإحصائية عن مستوى (٠,٠٥) بكثير، كما يوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (٤): اختبارات اعتدالية التوزيع الإحصائي للبيانات المرتبطة بمتغيرات الدراسة

الاختبار	Shapiro-Wilk		Kolmogorov-Smirnov	
متغيرات الدراسة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
الجنس	.633	.000	.367	.000
المؤهل العلمي	.773	.000	.319	.000
نوع المؤهل	.520	.000	.478	.000
سنوات الخبرة	.765	.000	.289	.000

كما تم حساب مستوى ومدى درجات كل استجابة من استجابات الاستبانة عن طريق إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الخمسة وفقًا لطريقة ليكرت Likert Method. فالاستجابة (كبيرة جدًا) تعطى الدرجة (٥)، والاستجابة (كبيرة) تعطى الدرجة (٤)، والاستجابة (متوسطة) تعطى الدرجة (٣) والاستجابة (ضعيفة) تعطى الدرجة (٢)، والاستجابة (ضعيفة جدًا) تعطى الدرجة (١)، والجدول الآتي يوضح مستوى ومدى الاستجابات على الاستبانة.

جدول (٥): مستوى ومدى كل استجابة

مستوى الاستجابة	المدى
ضعيفة جدًا	من ١,٠٠ إلى أقل من ١,٨٠
ضعيفة	من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠
متوسطة	من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠
كبيرة	من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠
كبيرة جدًا	من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

تعرض الدراسة لنتائجها حسب أسئلة الدراسة ومحاور الاستبانة، وذلك على النحو التالي:

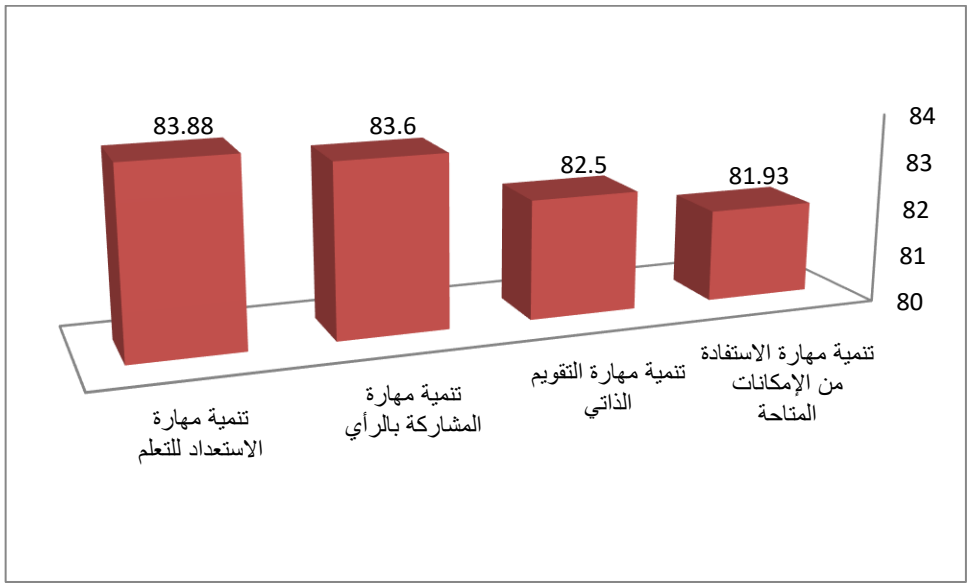
١. **النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة بصورة مجملة**:

أوضحت نتائج استجابات عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها أن إجمالي المتوسط الحسابي على استبانة الكشف عن "دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب" بلغ (٤,١٥)؛ أي أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها يمارسون أدوارهم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب بدرجة كبيرة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٦): استجابات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها على استبانة درجة ممارستهم لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب بصورة مجملة

المحور	المتوسط	الانحراف	الوزن	الممارسة
دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة المشاركة بالرأي لدى طلابه.	4.18	0.619	83.60	كبيرة
دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة الاستعداد للتعلم لدى طلابه.	4.19	0.609	83.88	كبيرة
دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة لدى طلابه.	4.10	0.651	81.93	كبيرة
دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة التقويم الذاتي لدى طلابه.	4.13	0.655	82.50	كبيرة
الاستبانة	4.15	0.569	82.95	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب متحقق بدرجة كبيرة، وذلك حيث تراوحت نسبة ممارساتهم لهذه الأدوار بين ٨١,٩٣٪ للمحور الثالث إلى ٨٣,٨٨٪ للمحور الثاني، وفيما يلي تفصيل ذلك:



شكل (١): دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب

٢. **النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول من الاستبانة**:

أوضحت نتائج استجابات عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها أن إجمالي المتوسط الحسابي على عبارات محور "دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة المشاركة بالرأي لدى طلابه" بلغ (٤,١٨) بانحراف معياري (٠,٦١٩)، أي أن المعلمين يقومون بتنمية مهارة المشاركة بالرأي لدى طلابهم بنسبة كبيرة (٨٣,٦٠٪). والجدول الآتي يوضح ذلك تفصيلًا.

جدول (٧): استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الأول من الاستبانة

(١) دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة المشاركة بالرأي لدى طلابه	المتوسط	الانحراف
١. يسمح للمتعلمين بإبداء آرائهم.	4.30	.864
٢. ينمي لدى المتعلمين مهارة الأسئلة المفتوحة.	4.20	.863
٣. يساعد المتعلمين في تحديد المشكلات التي تواجههم.	4.18	.964
٤. يربط المادة العلمية بمو اقف عملية من حياة المتعلمين.	4.21	.878
٥. يشارك المتعلمين في وضع الحلول للمشكلات التي تواجههم.	4.24	.907
٦. يحث المتعلمين على تقويم أفكار بعضهم بعضًا.	4.07	.913
٧. يخطط لحضور المتعلمين ما يمكنهم من التعبير عن ذواتهم من خلال الأنشطة العامة.	4.05	.939

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الأول تراوحت بين (٤,٠٥) وبين (٤,٣٠)، أو بنسب مئوية تراوح بين (٨١٪) وبين (٨٦٪)، وهذا يعني أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها يقومون بتنمية مهارات المشاركة بالرأي لدى طلابهم بدرجة تتراوح بين الكبيرة والكبيرة جدًا، كما أن الانحرافات المعيارية لكل العبارات تراوحت من (٠,٨٦٣) إلى (٠,٩٦٤)؛ مما يعني اتساق استجابات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها وعدم تباينها فيما يخص أدوارهم نحو تنمية مهارات المشاركة بالرأي لدى طلابهم. وتمثلت أكثر الأدوار التي تمارسها عينة الدراسة وبدرجة كبيرة جدًا في: السماح للمتعلمين بإبداء آرائهم، ومشاركة المتعلمين في وضع الحلول للمشكلات التي تواجههم،

وربط المادة العلمية بمو اقف عملية من حياة المتعلمين، وتنمية مهارة الأسئلة المفتوحة لدى المتعلمين. ويمكن تفسير ممارسة تلك الأدوار بدرجة كبيرة جدًا في ضوء وعي المعلمين والمعلمات بأن طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية هم من أسس بناء المجتمع، وتخريجهم بوعي كامل وشامل مسؤولية وطنية ضرورية، تتطلب منهم أن يتخذوا الوسائل التربوية والتعليمية من أجل تشكيل وعيهم، وبناء شخصياتهم وتنمية صفاتهم الاستقلالية بما يمكنهم من الاندماج في عملية التعلم ويعزز قدراتهم على التواصل والتفاعل الإيجابي، ليكونوا متعلمين مدى الحياة قادرين في المستقبل على حمل الأمانة وأداء المهمة وهنا يؤكد الباحثان بضرورة تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب فهذا ما يساعدهم في حياتهم المستقبلية لأن يكونوا منتجين للمعرفة وليس مستهلكين لها فقط. وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة Overmyer (2014) التي أكدت على ضرورة حدوث التفاعل الإيجابي بين المعلم والطلبة في الموقف التعليمي وأهميته في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة، وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة العتيبي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن مستوى أداء معلمي العلوم للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لمهارات المشاركة بالرأي كان بدرجة متوسطة.

٣. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة.

أوضحت نتائج استجابات عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها أن إجمالي المتوسط الحسابي على عبارات محور "دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة الاستعداد للتعلم لدى طلابه" بلغ (٤,١٩) بانحراف معياري (٠,٦٠٩)، أي أن المعلمين يقومون بتنمية مهارة الاستعداد للتعلم لدى طلابهم بنسبة كبيرة (٨٣,٨٨٪). والجدول الآتي يوضح ذلك تفصيلًا.

جدول (٨): استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة

(٢) دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة الاستعداد للتعلم لدى طلابه	المتوسط	الانحراف
١. يساعد المتعلمين في وضع أهداف للتعلم.	4.00	1.005
٢. يساعد في ربط المفاهيم العلمية على شكل خرائط مفاهيمية.	4.03	.984
٣. يمكن المتعلمين من إجراء التجارب بأنفسهم.	4.07	.944
٤. يستخدم العبارات التشجيعية (الكتابية والشفهية) لاستثارة الدافعية للتعلم.	4.32	.905
٥. يؤكد على مبدأ تنظيم التعلم.	4.24	.921
٦. يساعد على التركيز في التعلم وعدم التشتت.	4.32	.860
٧. ينمي مبدأ الرقابة الذاتية لدى المتعلمين.	4.29	.854
٨. يرشد المتعلمين إلى توظيف مهارات الاستماع والقراءة والكتابة في اكتساب معارف جديدة.	4.28	.883

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الثاني تراوحت بين (٤,٠٠) وبين (٤,٣٢)، أو بنسب مئوية تتراوح بين (٨٠٪) وبين (٨٦,٤٪)، وهذا يعني أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها يقومون بتنمية مهارات الاستعداد للتعلم لدى طلابهم بدرجة تتراوح بين الكبيرة والكبيرة جدًا، كما أن الانحرافات المعيارية لكل العبارات تراوحت من (٠,٨٥٤) إلى (١,٠٠٥)؛ مما يعني اتساق استجابات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها وعدم تباينها فيما يخص أدوارهم نحو تنمية مهارات الاستعداد للتعلم لدى طلابهم. وتمثلت أكثر الأدوار التي تمارسها عينة الدراسة وبدرجة كبيرة جدًا في: استخدام العبارات التشجيعية (الكتابية والشفهية) لاستثارة الدافعية للتعلم، ومساعدة المتعلمين على التركيز في التعلم وعدم التشتت، وتنمية مبدأ الرقابة الذاتية لدى المتعلمين، وإرشاد المتعلمين إلى توظيف مهارات الاستماع والقراءة والكتابة في اكتساب معارف جديدة، والتأكيد على مبدأ تنظيم التعلم. ويمكن تفسير ممارسة تلك الأدوار بدرجة كبيرة جدًا في ضوء ما يقوم به معلمو ومعلمات المرحلة الابتدائية من ترجمة خبراتهم الإيجابية إلى ممارسات فعلية في المو اقف التعليمية لزيادة مستوى تحصيل الطلاب الدراسي واستثارة دافعيتهم نحو عملية التعلم من خلال توظيف مهارات التعلم المناسبة والأساليب التربوية الداعمة والممارسات الصفية الفاعلة التي تمكن المعلم من تحقيق التعلم لدى الطلبة والاستعداد له، ودمجهم في العملية التعليمية كما تزيد لديهم القدرة على تنظيم معدلات تعلمهم والتوجه

نحو الأهداف وهو ما يعد من متطلبات التعليم والتعلم في عصر المعرفة الذي نعيش فيه ونواكبه. وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة Chih (2006) التي أظهرت أنه من خلال استخدام إستراتيجيات التعلم الذاتي تطورت مهارات الطلاب، وزادت دافعيتهم وقدرتهم على المثابرة لأداء المهمات، وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة العتيبي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن مستوى أداء معلمي العلوم للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لمهارات الاستعداد للتعلم كان بدرجة متوسطة.

٤. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث من الاستبانة.

أوضحت نتائج استجابات عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها أن إجمالي المتوسط الحسابي على عبارات محور"دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة لدى طلابه" بلغ (٤,١٠) بانحراف معياري (٠,٦٥١)، أي أن المعلمين يقومون بتنمية مهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة لدى طلابهم بنسبة كبيرة (٨١,٩٣٪). والجدول الآتي يوضح ذلك تفصيلًا.

جدول (٩): استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث من الاستبانة

(٣) دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة لدى طلابه	المتوسط	الانحراف
١. يشجع المتعلمين على البحث في شبكة الإنترنت.	4.17	.883
٢. يزود المتعلمين بمصادر إضافية للمعرفة.	4.06	.967
٣. يحث المتعلمين على الاستفادة من الحاسب الآلي وتطبيقاته.	4.19	.878
٤. يوجه المتعلمين للاستفادة من مراكز مصادر التعلم بالمدرسة.	4.07	1.016
٥. يكلف المتعلمين بنشاطات تتطلب الحصول على معلومات إضافية.	3.95	.964
٦. يساعد المتعلمين لإتقان المهارات الأساسية اللازمة للبحث.	4.13	.937
٧. يدعو المتعلمين لمتابعة التطورات التقنية المعرفية والاستفادة منها.	4.13	.929
٨. يوظف وسائل التواصل الاجتماعي التي يستخدمها المتعلمون في تشاركية المعرفة.	4.08	.948

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الثالث تراوحت بين (٣,٩٥) وبين (٤,١٩)، أو بنسب مئوية تتراوح بين (٧٩٪) وبين (٨٣,٨٪)، وهذا يعني أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها يقومون بتنمية مهارات الاستفادة من الإمكانات المتاحة لدى طلابهم بدرجة كبيرة، كما أن الانحرافات المعيارية لكل العبارات تراوحت من (٠,٨٧٨) إلى (١,٠١٦)؛ مما يعني اتساق استجابات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها وعدم تباينها فيما يخص أدوارهم نحو تنمية مهارات الاستفادة من الإمكانات المتاحة لدى طلابهم. وتمثلت أكثر الأدوار التي تمارسها عينة الدراسة وبدرجة كبيرة في: حث المتعلمين على الاستفادة من الحاسب الآلي وتطبيقاته، وتشجيع المتعلمين على البحث في شبكة الإنترنت. ويمكن تفسير ممارسة تلك الأدوار بدرجة كبيرة في ضوء مواكبة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية اتجاه التعليم نحو توظيف التقنية في إثراء عملية التعلم لفتح آفاق المعرفة أمام الطلاب مما يعزز دورهم في عملية التعلم ويجعلهم عماد العملية التعليمية، حيث يساعد استخدام الحاسوب في التعليم على صقل مهارات الطلاب الذاتية وتطويرها والتي ستدعم تعلمهم واستمراره مدى الحياة ويعود دور المعلمين والمعلمات إلى أصالته كمصممي ومنسقي ومرشدي داخل القاعة الدراسية وخارجها، بما يتوافق مع متطلبات مجتمع المعرفة؛ فالمعلم في عصر الإنترنت أصبح دوره مرتبطًا بأربع مجالات واسعة تتمثل في: تصميم التعليم، توظيف التكنولوجيا، تشجيع تفاعل الطلاب، تطوير التعلم الذاتي للطلاب. وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة عسيري والمحيا (٢٠٠٦) التي أكدت على الأدوات التربوية المعتمدة على الانترنت والتي يعتمد عليها التعلم الذاتي وتطبيقاته والمشتملة على أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني ودعم المصادر وإدارة نظم التعلم، وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة العتيبي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن مستوى أداء معلمي العلوم للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لمهارات الاستفادة من الإمكانيات المتاحة كان بدرجة متوسطة.

٥. **النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الرابع من الاستبانة.**

أوضحت نتائج استجابات عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها أن إجمالي المتوسط الحسابي على عبارات محور "دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة التقويم الذاتي لدى طلابه" بلغ (٤,١٣) بانحراف معياري (٠,٦٥٥)، أي أن المعلمين يقومون بتنمية مهارة التقويم الذاتي لدى طلابهم بنسبة كبيرة (٨٢,٥٠٪). والجدول الآتي يوضح ذلك تفصيلًا.

جدول (١٠): استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الرابع من الاستبانة

(٤) دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارة التقويم الذاتي لدى طلابه	المتوسط	الانحراف
١. يساعد المتعلمين في كيفية تقويم أعمالهم.	4.05	.947
٢. يشجع المتعلمين على مهارة التفكير الناقد.	4.06	.942
٣. يطلب ملف الإنجاز من المتعلمين.	4.05	1.013
٤. ينمي لدى المتعلمين القدرة على تحمل المسؤولية.	4.22	.914
٥. يسعى لتنمية قدرة المتعلمين على إصدار الأحكام.	4.15	.907
٦. يشجع المتعلمين على وضع أسئلة عن الدرس بعد الانتهاء منه والإجابة عليها.	4.04	.953
٧. ينمي لدى المتعلمين أساليب معالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة.	4.12	.955
٨. يوجه المتعلمين للاستفادة من أخطائهم في المواقف المتعددة.	4.31	.870

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الرابع تراوحت بين (٤,٠٤) وبين (٤,٣١)، أو بنسب مئوية تتراوح بين (٨٠,٨٪) وبين (٨٦,٢٪)، وهذا يعني أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها يقومون بتنمية مهارات التقويم الذاتي لدى طلابهم بدرجة تتراوح بين الكبيرة والكبيرة جدًا، كما أن الانحرافات المعيارية لكل العبارات تراوحت من (٠,٨٧٠) إلى (١,٠١٣)؛ مما يعني اتساق استجابات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها وعدم تباينها فيما يخص أدوارهم نحو تنمية مهارات التقويم الذاتي لدى طلابهم. وتمثلت أكثر الأدوار التي تمارسها عينة الدراسة وبدرجة كبيرة جدًا في: توجيه المتعلمين للاستفادة من أخطائهم في المواقف المتعددة، وتنمية القدرة على تحمل المسؤولية لدى المتعلمين. ويمكن تفسير ممارسة تلك الأدوار بدرجة كبيرة جدًا في ضوء اهتمام معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتنمية مهارات التقويم الذاتي لدى الطلبة فهو جزء حيوي ومهم في العملية التعليمية، من خلال تعزيز أداء المتعلمين في المهمات والنشاطات التعليمية، وتفعيل مشاركتهم في إجراء التقويم الذاتي، وتحمُّل المسؤولية في عملية التعلم الخاصة بهم والسعي لإتقان المهارات اللازمة لإجراء عملية التعليم الركيزة الأهم في التعلم والتعليم؛ فهو يعد مكونة أساسية من مكونات التعلم الذاتي للمتعلمين حيث يوجه نظرهم إلى ما يقومون به من أداءات وكيفية أدائها، لتنمية التفكير الناقد البنّاء والهادف. وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة Nasimov (2015) التي أكدت أن التقويم الذاتي جزء من مهارات التعلم الذاتي حيث يتيح للمتعلم فرصة البحث عن المعلومة وتحليلها وتقييمها، وإبداء وجهة نظره فيها والإضافة عليها بما يسهم في تطوير قدراته، وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة العصيمي (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن مستوى تفعيل المعلمين والمعلمات لجميع مهارات التعلم الذاتي بمجال التقويم كان بدرجة متوسطة في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية.

٦. **النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استبانة الكشف عن دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب حسب متغير الجنس:**

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو استبانة "دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب" حسب متغير الجنس، تم استخدام اختبار مان-وتني (Z) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١١): الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بحسب متغير الجنس

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مهارة المشاركة بالرأي	ذكر	406	352.67	-2.319-	.020
	أنثى	331	389.03		دالة
مهارة الاستعداد للتعلم	ذكر	406	353.44	-2.206-	.027
	أنثى	331	388.09		دالة
مهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة	ذكر	406	356.20	-1.813-	.070
	أنثى	331	384.70		غير دالة
مهارة التقويم الذاتي	ذكر	406	354.22	-2.095-	.036
	أنثى	331	387.13		دالة
إجمالي مهارات التعلم الذاتي	ذكر	406	352.82	-2.287-	.022
	أنثى	331	388.85		دالة

ويتضح من الجدول السابق أنه:

توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها - بحسب متغير الجنس - على كل من: مهارة المشاركة بالرأي، ومهارة الاستعداد للتعلم، ومهارة التقويم الذاتي، وإجمالي مهارات التعلم الذاتي، وذلك حيث جاءت قيم (Z) (٢,٣١٩)، (٢,٢٠٦)، (٢,٠٩٥)، (٢,٢٨٧)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٢٠)، (٠,٠٢٧)، (٠,٠٣٦)، (٠,٠٢٢) على التوالي، وكانت الفروق في اتجاه المعلمات حيث كانت متوسطات استجاباتهن أعلى من متوسطات استجابات المعلمين. ويمكن تفسير وجود هذه الفروق في ضوء ما توليه المعلمات من الاهتمام الكبير والحرص الشديد على الإتقان في العمل، حيث يعود ذلك إلى طبيعة المعلمات وسعيهن لتجويد عملية التعليم والتعلم من خلال التركيز أن تكون الطالبة محورًا لتلك العملية، وحرص المعلمات على حضور الندوات والدورات التدريبية وتوظيفها توظيفًا جيدًا في القاعة الدراسية، وهذا كله ينعكس على أدائهن المتميز للكفايات التعليمية أثناء مدة الخدمة. وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة العصيمي (٢٠٢١) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تفعيل معلمي ومعلمات العلوم لمهارات التعلم الذاتي بالمرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة القاسم (٢٠١٨) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير جنس المعلم في أدواره نحو تنمية مهارات التعلم الذاتي.

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها - بحسب متغير الجنس - على مهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة، حيث جاءت قيمة (Z) (١,٨١٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ لأنها زادت عن مستوى الدلالة (٠,٠٥). ولعل تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة يؤكد اتساق أو عدم تباين استجابات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها نحو دورهم نحو تنمية مهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة لدى المتعلمين.

٧. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استبانة الكشف عن دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب حسب متغير المؤهل العلمي:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو استبانة "دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب" حسب متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار كروسكال-والس (X) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٢): الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بحسب متغير المؤهل العلمي

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (X)	مستوى الدلالة
مهارة المشاركة بالرأي	دراسات عليا	166	297.54	31.321	.000 دالة
	بكالوريوس	455	401.56		
	أخرى	116	343.55		
مهارة الاستعداد للتعلم	دراسات عليا	166	299.34	24.979	.000 دالة
	بكالوريوس	455	395.37		
	أخرى	116	365.24		
مهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة	دراسات عليا	166	317.55	13.610	.001 دالة
	بكالوريوس	455	388.47		
	أخرى	116	366.27		
مهارة التقويم الذاتي	دراسات عليا	166	298.13	26.416	.000 دالة
	بكالوريوس	455	396.67		
	أخرى	116	361.87		
إجمالي مهارات التعلم الذاتي	دراسات عليا	166	300.08	25.759	.000 دالة
	بكالوريوس	455	397.17		
	أخرى	116	357.12		

ويتضح من الجدول السابق أنه:

توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها - بحسب متغير المؤهل العلمي - على كل من: مهارة المشاركة بالرأي، ومهارة الاستعداد للتعلم، ومهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة، ومهارة التقويم الذاتي، وإجمالي مهارات التعلم الذاتي، وذلك حيث جاءت جميع قيم (X) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠)، وكانت الفروق في اتجاه أفراد عينة الدراسة الحاصلين على مؤهل البكالوريوس حيث كانت متوسطات استجاباتهم أعلى من متوسطات استجابات الحاصلين على مؤهل دراسات عليا أو مؤهل أقل من البكالوريوس. ويمكن تفسير وجود هذه الفروق في ضوء عدد عينة الدراسة حيث أن العدد في مرحلة البكالوريوس بلغ ٤٥٥ بينما العدد في الدراسات العليا ١٦٦، إلى جانب التطبيق العملي والتدريب الميداني الذي يحصل عليه حملة مؤهل البكالوريوس من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية والذي يؤدي إلى نضج التجارب التربوية وتكامل المعارف والمعلومات والخبرات لارتباط أثر العلم بالعمل والمعرفة بالواقع والوعي بالميدان التربوي، إلى جانب عدد سنوات الدراسة التربوية المتصلة التي ينالها الطالب المعلم في مرحلة البكالوريوس، كما أن مرحلة البكالوريوس موجهة ومقصودة ومسؤولة عن إعداد معلمي ومعلمات الأجيال إعدادًا منهجيًا لتطوير القدرات المهنية في كليات تربوية، وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة القاسم (٢٠١٨) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور المعلم في تنمية مهارات التعليم الذاتي المستمر تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الحجايا والسعودي (٢٠١٣) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

٨. **النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استبانة الكشف عن دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب حسب متغير نوع المؤهل**:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو استبانة "دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب" حسب متغير نوع المؤهل، تم استخدام اختبار مان-وتيني (Z) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٣): الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بحسب متغير نوع المؤهل

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مهارة المشاركة بالرأي	تربوي	568	397.38	-6.668-	.000
	غير تربوي	169	273.62		دالة
مهارة الاستعداد للتعلم	تربوي	568	392.63	-5.546-	.000
	غير تربوي	169	289.57		دالة
مهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة	تربوي	568	388.00	-4.457-	.000
	غير تربوي	169	305.13		دالة
مهارة التقويم الذاتي	تربوي	568	389.23	-4.748-	.000
	غير تربوي	169	301.00		دالة
إجمالي مهارات التعلم الذاتي	تربوي	568	394.42	-5.945-	.000
	غير تربوي	169	283.58		دالة

ويتضح من الجدول السابق أنه:

توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها - بحسب متغير نوع المؤهل - على كل من: مهارة المشاركة بالرأي، ومهارة الاستعداد للتعلم، ومهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة، ومهارة التقويم الذاتي، وإجمالي مهارات التعلم الذاتي، وذلك حيث جاءت جميع قيم (Z) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وكانت الفروق في اتجاه أفراد عينة الدراسة الحاصلين على مؤهل تربوي حيث كانت متوسطات استجاباتهم أعلى من متوسطات استجابات الحاصلين على مؤهل غير تربوي. ويمكن تفسير وجود هذه الفروق في ضوء أن الحاصلين على مؤهل تربوي من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية قد اكتسبوا في الإعداد التربوي مهارات وإستراتيجيات تعزز التعلم الذاتي، وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة المالكي (٢٠١٦) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لإستراتيجيات التعلم الذاتي من وجهة نظر مشرفي ومشرفات التربية الإسلامية تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي لصالح حملة المؤهل التربوي، وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة العطاس والسيف (٢٠٢٠) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لو اقع معلمات العلوم الشرعية في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى طالبات المرحلة الثانوية بالرياض تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي.

٩. **النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استبانة الكشف عن دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب حسب متغير سنوات الخبرة**:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو استبانة "دور معلم المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب" حسب متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار كروسكال-والس (X) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٤): الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة بحسب متغير سنوات الخبرة

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (X)	مستوى الدلالة
مهارة المشاركة بالرأي	أقل من 5 سنوات	208	420.14	30.903	.000 دالة
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	198	304.33		
	10سنوات فأكثر	331	375.55		
مهارة الاستعداد للتعلم	أقل من 5 سنوات	208	417.07	28.526	.000 دالة
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	198	306.07		
	10سنوات فأكثر	331	376.44		
مهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة	أقل من 5 سنوات	208	424.03	21.023	.000 دالة
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	198	332.60		
	10سنوات فأكثر	331	356.19		
مهارة التقويم الذاتي	أقل من 5 سنوات	208	423.41	23.656	.000 دالة
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	198	322.08		
	10سنوات فأكثر	331	362.87		
إجمالي مهارات التعلم الذاتي	أقل من 5 سنوات	208	425.43	28.011	.000 دالة
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	198	313.78		
	10سنوات فأكثر	331	366.57		

ويتضح من الجدول السابق أنه:

توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم عسير بمدينة أبها - بحسب متغير سنوات الخبرة في التدريس - على كل من: مهارة المشاركة بالرأي، ومهارة الاستعداد للتعلم، ومهارة الاستفادة من الإمكانات المتاحة، ومهارة التقويم الذاتي، وإجمالي مهارات التعلم الذاتي، وذلك حيث جاءت جميع قيم (X) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وكانت الفروق في اتجاه أفراد عينة الدراسة ذوي سنوات الخبرة الأقل من خمس سنوات حيث كانت متوسطات استجاباتهم أعلى من متوسطات استجابات ذوي سنوات الخبرة الأكبر من خمس سنوات. ويمكن تفسير وجود هذه الفروق في ضوء التوجه في كليات الإعداد التربوي إلى أهمية إشراك الطالب المعلم في الاعتماد على التعلم الذاتي، وصقل مهاراته من خلال إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة، مع ارتفاع دافعية معلمي ومعلمات ذوي الخبرة الأقل وحماسهم المرتفع لاستيعاب كل ما هو جديد ومستحدث لتطوير قدراتهم وأساليب تدريسهم بما يتوافق مع أحدث الأساليب في التعليم والتعلم المعاصر، واهتمام المعلمين والمعلمات بالدورات التدريبية الحديثة والموجهة التي تدعم الاتجاه نحو التعلم الذاتي وتنمية مهاراته، وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة القاسم (٢٠١٨) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تنمية معلمي مدارس المرحلة الأساسية العليا لمهارات التعلم الذاتي والمستمر لدى الطلبة تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية، بينما لم تتفق نتائج هذا السؤال مع أي من الدراسات.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

تأسيسًا على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بالآتي:

- تعزيز ثقافة التعلم الذاتي لدى المعلمين والمعلمات على حد سواء كمهارة حديثة مهمة.
- عقد دورات تدريبية وندوات علمية للمعلمين والمعلمات لتزويدهم بالأساليب التربوية التي ترفع من مستوى أدوارهم في تنمية المهارات الذاتية لدى الطلاب والقائمة على النقد الإيجابي والاستنتاج العلمي وحل المشكلات.

- توعية معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص بأهمية التوجه للتعلم الذاتي وتدريبهم على آليات تفعيل مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب أثناء العملية التعليمية التعلمية.
- التوسع في الشراكات المجتمعية مع المؤسسات الاجتماعية كالمكتبات العامة والأندية العلمية والمراكز الثقافية والتعاون معًا في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.
- العمل على تفعيل أدوات تدريسية حديثة وأساليب تكنولوجية عصرية في البيئات المدرسية تسمح بحصول الطلاب على أكثر من ميزة تعليمية في ذات الوقت.
- الاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين والمعلمات من خلال استخدام إستراتيجيات تعليمية متطورة تمكنهم من رفع مستوى أدائهم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.
- القيام بدراسات مسحية للوقوف على أهم المشكلات التي قد تواجه معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وتقف دون القيام بدورهم تجاه تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب والعمل على إيجاد حلول تسهم في الحد منها.
- ضرورة تحول دور الطلاب من مستهلكي للمعرفة إلى دور منتجي لها ويتحقق ذلك بمساعدتهم على اكتساب مهارات التعلم الذاتي منذ المراحل الأولى الدراسية في تعليمهم النظامي.
- العمل على توفير شبكة الإنترنت في جميع المدارس الابتدائية لتمكن الطلاب من الاستفادة منها في عملية التعلم الذاتي.
- ضرورة التعاون مع كليات التربية في الجامعات السعودية في مجال التطوير المهني للمعلمين والمعلمات من خلال إجراء الدراسات التربوية وتقديم البرامج النوعية في ضوء التوجهات العلمية الحديثة.
- التقويم الشامل المستمر لبرامج التدريب الحالية الموجهة للمعلمين والمعلمات بمراكز التطوير المهني ومدى قدرتها على مواكبة التطورات والعمل على زيادة فاعليتها وكفاءتها.
- التفعيل الإيجابي لدور مراكز مصادر التعلم في المدارس الابتدائية لإتاحة الفرصة للمتعلمين لاكتساب الخبرات التعليمية من المصادر المتعددة والإمكانات المتاحة.
- ضرورة الأخذ بآراء الخبراء في كليات التربية وتوصيات المؤتمرات العلمية وتوصيات البحوث والدراسات التربوية المتعلقة بالتعلم الذاتي ومهاراته المتعددة.
- الاتجاه لتطوير استمارة تقويم الزيارات الصفية للمعلمين والمعلمات لتحتوي محورًا خاصًا بمهارات التعلم الذاتي لتقييم مدى تفعيلهم لها.

ولاستكمال جوانب لازالت بحاجة إلى البحث، يقترح الباحثان إجراء دراسات عن:

- دراسة تأصيلية لمهارات التعلم الذاتي.
- قياس مدى ممارسة المعلمين لمهارات التعلم الذاتي الأخرى ومن وجهة نظر الطلاب.
- تصور مقترح لتفعيل ممارسة المعلمين لأدوارهم التربوية في تنمية المهارات المتضمنة في رؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى طلابهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية.

إبراهيم، نعمات (٢٠١٣). *أثر استخدام التعليم المبرمج على التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، الخرطوم.

أبو جابر، ماجد؛ والزبيدي، بيان (٢٠١٨). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المعكوس (FLIPPED LEARNING) على التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. المجلة التربوية الأردنية، ٤ (١)، ٥١- ٧٤.

أبو جحجوح، يحيى؛ وحرب، سليمان (٢٠١٣). فاعلية التصميمين الأفقي والعمودي لموقع الويب التعليمي في اكتساب مهارات فرونت بيج والتعلم الذاتي والتفكير البصري لدى الطلبة المتعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١ (١)، ١٦٣-٢٠٥.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٦). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط٥. مصر: دار النشر للجامعات.

أحمد، ريهام (٢٠١٢). توظيف التعلم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية. المجلة العالمية لضمان جودة التعليم الجامعي، (٩)، ١-٢٠.

أحمد، عصام (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحو التعلم التشاركي لدى معلمي مادة الكيمياء. المجلة العلمية لكلية التربية، ٣٨ (٣)، ١٠٧-١٥٥.

البوسعيدي، فاطمة؛ والمقيمي، سامي؛ والشبيبي، ثريا (٢٠١٩). تنمية معلمي اللغة العربية لمهارات التعلم الذاتي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٣ (١)، ٢٣٦-٢٦٩.

البوسعيدي، محمد (١٩٩٨). أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجه والحوار لتدريس الجغرافيا في تنمية مهارة التفكير الاستنتاجي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

توفيق، مرعي؛ والحيلة، محمود (٢٠٠٣). تفريد التعليم. الأردن: دار الفكر.

حافظ، إيمان (٢٠٠٣). تقرير عن المؤتمر العلمي التعليم الذاتي وتحديات المستقبل. مجلة مستقبل التربية العربية، ٩ (٣٠).

الحجايا، نايل؛ والسعودي، خالد (٢٠١٣). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفي في لواء بصيرا. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، ٢٧ (٩)، ١٨٧٣-١٨٩٤.

حسن، أمنية (٢٠١١). النموذج البنائي للعلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأبعاد التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

حسن، نبيل (٢٠١٢). فاعلية استخدام موقع قائم على الويب وفق النظرية البنائية والسلوكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحوه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣ (٢٧)، ١٢-٥١.

حكمي، محمد (٢٠٠٨). تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الثقافة العلمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد.

حمدي، نرجس؛ وأبو رمان، هبة (٢٠١٧). أثر استخدام تطبيق الواتساب المتاح على الهواتف الذكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها. المجلة التربوية الأردنية، ٢ (٢)، ١٢٤-١٤٩.

الحوشبي، جمال (٢٠٠٥). أثر استخدام التعلم الذاتي الموجه في تعلم طلاب الصف الثاني متوسط قواعد اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة في مدرسة الفلاح بمكة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

خطة التنمية العاشرة (٢٠١٥-٢٠١٩). وزارة الاقتصاد والتخطيط، المملكة العربية السعودية. متاحة على: https://www.mep.gov.sa

الراشدي، عمر (٢٠١٢). فاعلية إستراتيجية التعلم الذاتي والتعلم التعاوني في تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية في التربية الإسلامية لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

رحماني، هاني (٢٠١٨). مدعمات التعلم الذاتي وفق المنحنى المعرفي. مجلة الصوتيات، ٢٠ (١).

رؤية المملكة (٢٠٣٠). المملكة العربية السعودية. متاحة على: www.vision2030.gov.sa

الرويثي، إيمان (٢٠٢١). دور معلمي العلوم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا (COVID-19). مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، (١٦)، ٢٨٤-٢٥٩.

الزبون، مأمون؛ حمدي، نرجس (٢٠١٧). أثر استخدام نظام مودل (Moodle) في تنمية مهارة التعلم الذاتي لدى طلبة مادة مهارات الحاسوب في الجامعة الأردنية. مجلة العلوم التربوية، عدد خاص من مؤتمر كلية العلوم التربوية بعنوان (مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي.

زهران، حامد (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي. (ط٦). القاهرة: عالم الكتب.

سيد، علي؛ وسالم، أحمد (٢٠٠٤). التقويم في المنظومة التربوية. الرياض: مكتبة الرشد.

السيد، محمد عبد الرؤوف (٢٠٢٢). منهجيات البحث في أصول التربية: توجهات معاصرة. الإسكندرية: دار الأمل.

شحاته، حسن (٢٠٠٤). مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شنين، فاتح الدين، وشنة، محمد (٢٠١١). واقع التدريس والمقاربة بالكفايات من وجهة نظر المعلمين. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية،٣ (٢)، ٦٠٩-٦٢١.

طربية، محمد (٢٠٠٩). إستراتيجيات التعليم والتعلم. عمان: دار الإسراء للنشر والتوزيع.

الطناوي، عفت (٢٠٠٩). التدريس الفعال: تخطيطه- مهاراته- إستراتيجياته- تقويمه. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عامر، طارق (٢٠٠٥). التعلم الذاتي: مفاهيمه، أسسه، أساليبه. مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

عامر، طارق؛ والمصري، إيهاب (٢٠١٢). أسس وأساليب التعلم الذاتي. مصر: دار العلوم للنشر.

عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١٢). إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب السنة الثالثة الثانوي مختلفي أسلوب التعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣١ (٢)، ١٣-٦٣.

العتيبي، خالد (٢٠١٥). نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتيًا وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١ (٣)، ٢٥٥-٢٦٨.

العتيبي، هلال (٢٠١٩). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التعلم المعتمد على الذات. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٠٦ (٣)، ٤٧٢-٥٠٠.

عثمان، إبراهيم؛ وزكريا، عبد الفراج؛ والجيلي، عثمان؛ ومحمد، محمد (٢٠١٩). واقع اكتساب الطالب الجامعي لمهارات التعلم الذاتي والصعوبات التي تواجهه. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٤٢)، ٣٨-١٠٣.

عسيري، إبراهيم؛ والمحيا، عبد الله (٢٠٠٦). التعلم الذاتي وتطبيقاته عبر شبكة الإنترنت في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، استرجعت في تاريخ ١٩ ربيع ثاني ١٤٤٤هـ، من منتديات ستاراوفر Star Over.

العصيمي، حميد (٢٠٢١). مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية ودرجة تفعيل المعلمين والمعلمات لها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩ (٢)، ١٨١-٢٠٣.

العطاس، فاطمة؛ والسيف، عبد المحسن (٢٠٢٠). واقع معلمات العلوم الشرعية في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى طالبات المرحلة الثانوية بالرياض. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٤(١٧)، ٢٨١- ٢٩٩.

العمودي، هالة (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبة المعلمة تخصص العلوم بكلية التربية جامعة أم القرى. مجلة التربية العلمية، ١٨ (٤)، ١٩-٥١.

فليه، فاروق عبده؛ والزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤). معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا. الإسكندرية: دار الوفاء.

القاسم، حسام (٢٠١٨). دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى الطلبة في المدارس الحكومية بفلسطين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٩ (٢٦)، ١١٨- ١٣٦.

كاظم، شروق (٢٠٠٩). مهارات التعلم الذاتي والانفجار المعرفي. المؤتمر العلمي الثاني (دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي، كلية العلوم التربوية، ٣١٧-٣٢٦.

كامل، مصطفى (٢٠٠٥). مقرر مقترح للتدريب على استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للمتعلم. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١، ٢٩١-٣٠٤

اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

لويزة، مسعودي (٢٠١٠). اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنت في تحقيق التعلم الذاتي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لحضر، باتنة.

ليلى، بوبكري (٢٠١٨). أهمية التعلم الذاتي في العملية التدريسية. مجلة آفاق علمية، ١٠ (٣)، ٣٠٤-٣٣٣.

المالكي، مسفر (٢٠١٦). مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لإستراتيجيات التعلم الذاتي من وجهة نظر مشرفي ومشرفات التربية الإسلامية. مجلة العلوم التربوية، ١ (٢)، ٣١٤-٣٥٠.

محامدة، ندى (٢٠٠٥). التعليم المستمر والتثقيف الذاتي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المؤتمر التربوي الرابع (٢٠١٦). التعليم بالتمكين كمنظر رائد للعملية التعليمية. المنعقد في ١٦ ابريل، عمان، الأردن.

نياز، حياة (٢٠١٩). واقع دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية الجانب العقلي للطالبات لمواكبة عصر اقتصاد المعرفة تصور مقترح. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٦ (٢)، ٣١٥-٣٥٢.

الهابس، عبد الله؛ والكندري، عبد الله (٢٠٠٠). الأسس العلمية لتصميم وحدة تعليمية عبر الانترنت. المجلة التربوية، ١٥ (٥٧)، ١٦٥-١٩٩.

وزارة التربية والتعليم (١٤١٦هـ). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. (ط٤). الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

Brak, L., Lan, W. & Paton, V. (2010). Profiles in Self-regulated Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11 (1), 61-78.

Chih, M. (2006). *The Effect of The use The self-regulated learning strategies on college students performance and satisfaction in physical education A thesis submitted of doctor of education.*

Ezell, D. (2013). *Determining a difference in self-directed learning readiness using the survey of adult learning traits*. (Doctoral dissertation). Availabase. (UMl No. 3578818).

Hui, A. & Chow, Y. & Chan, Aubrey T. & Chui, T. & Sam, C. (2015). Creativity in Hong Kong Classrooms: Transition from a Seriously Formal Pedagogy to Informally Playful Learning, *Education*, 43 (4), 393-403.

Lombaerts, K., & Engels, N., & Athanasou, J. (2007). Development and validation of the Self-Reg-ulated Learning, Inventory for Teachers. *Perspectives in Education*, 25, 29-47.

Missett, T. (2012). The Development of Critical and Creative Thinking Skills for 21 st Century Learning, ProQuest LLC, Ph. D. Dissertation, University of Virginia.Muirhead, B. (2011). Utilizing Creative Pedagogy, *Journal on Educational Psychology*, 4 (4), 1-10.

Nasimov, A. (2015). Shaping self-educational competence beside pupils of the institutions of the average vocational training. *The advanced science journal*, 6, 122-123.

Overmyer, G. (2014). *The flipped Classroom Model for College Algebra: Effects on Students Achievement*, Unpublished Doctoral Dissertation, Colorado State University, Fort Collins, USA.

Sriarunrasmee, J., Techataweewan, W., & Mebusaya, R. P. (2015). Blended learning supporting selfdirected learning and communication skills of Srinakharinwirot University,s first year students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 197, 1564-1569.

Striguna, S. (2015). Essence of self- education competence in pedagogy. Open Journal system, Vol. 1, 405-414, DOI: http;//dx.doi.org/10.17770/sie2015voll.308.

الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة وعلاقتها بالسلوكيات الصحية لدى أطفالهن بإدارة تعليم صبيا

إعداد الباحثين:

د. محمد طاهر محمد خواجي

دكتوراه في المناهج وطرق التدريس العلوم، مشرف تربوي، إدارة تعليم صبيا

أ. حنين أنور عبد الغفور صديق

ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم، معلمة علوم، إدارة تعليم صبيا

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا، وكذلك مستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا، بالإضافة إلى تعرف نوع ودرجة العلاقة الارتباطية بينهما، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي بنوعيه المسحي والارتباطي، وتمثلت أداتي البحث في بطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة، وبطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية لدى أطفالهن، وتكونت عينة البحث من (٩٦) معلمة من معلمات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا، بالإضافة إلى (٢٠٣) تلميذًا وتلميذةً؛ تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة، وقد أسفرت نتائج البحث عن أن مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة جاء بدرجة متوسطة، كما جاء مستوى السلوكيات الصحية لدى أطفالهن بدرجة متوسطة، كذلك أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية وقوية ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات العلوم والسلوكيات الصحية لدى أطفالهن، وفي ضوء ذلك يوصي بعقد دورات تدريبة لمعلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة لتنمية الوعي الصحي لديهن، بالإضافة لتطوير برامج إعداد معلمات العلوم في ضوء أبعاد الوعي الصحي.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصحي، مرحلة الطفولة المبكرة، معلمة الطفولة المبكرة، السلوكيات الصحية.

ABSTRACT:

This research aimed to identify the level of health awareness practices and health behaviors: their types and degrees of the correlation among them among early childhood female teachers in the Sabya Education Department. The research adopted the descriptive correlational and survey method. The research instrument included an observation card of health awareness practices among science teachers in early childhood, and an observation card of healthy behaviors among children. The sample of the research was consisted of (96) female early childhood schoolteachers in Sebaa Education Department, in addition to (203) male and female students who were selected in a systematic random way. The results of the research revealed that the level of health awareness practices among science teachers in early childhood came to a medium degree, and the level of healthy behaviors among their children came to a moderate degree. The results also revealed a positive, strong and statistically significant correlation at (0.05) level between the level of health awareness practices among science teachers and the health behaviors of their children. The study recommended holding training courses for science teachers in early childhood to develop their health awareness, in addition to developing programs for preparing science teachers considering the dimensions of health awareness.

Keywords: Health Awareness, Early Childhood Stage, Early Childhood Teacher, Healthy Behaviors.

المقدمة:

تُعدّ مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته؛ لكونها مرحلة حاسمة في تكوين الشخصية؛ وحساسيتها للتعلم، والتغير، والنمو، والارتقاء؛ لذا أُوليت عنايةً واهتمامًا كبيرين على مستوى الأسرة والمجتمع؛ لدورها الكبير في إكساب الطفل المهارات الاجتماعية والعقلية والبدنية والانفعالية، من قِبل الآباء والمربين؛ ما يجعل من العمل مع الأطفال في هذه السنوات باعثًا على الإثابة والبهجة، بقدر ما هو زاخر بالطموحات والتحديات.

وقد لُوحِظَ في السنوات الأخيرة الاهتمام الفائق وخاصة في الدول المتقدمة لمرحلة الطفولة المبكرة؛ لذا خصصت عددًا من البحوث، مثل دراسة كلٍّ من: (الباقي، ٢٠١٧؛ المليجي، ٢٠٢١)؛ للكشف عن الجوانب العقلية المعرفية والبدنية والاجتماعية والصحية؛ وذلك للمساهمة في تقديم البرامج التي تساعد في تعديل سلوكيات الطفل؛ بما يناسب مع تقدم المجتمع وتطوره (حسين، ٢٠٢٠، ص.٣٢٤).

وتتفق التربية الحديثة مع فلسفة مجتمعات اليوم في أنَّ الاهتمام بالطفل في مرحلة الطفولة المبكرة يُعدُّ من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره، ومن أكثر مراحل النمو أثرًا في حياة الإنسان؛ فهي مرحلة تكوين الطفل من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية والصحية وتؤثر تأثيرًا عميقًا في حياته المستقبلية؛ لذا أصبح من الضروري الاهتمام بالخدمات التي تُقَدَّم له في هذه المرحلة؛ لتحقيق التنمية الشاملة المتكاملة (طلبة، ١٩٩٥، ص.١).

ومرحلة الطفولة المبكرة هي "مرحلة ما قبل المدرسة"، أي التي تسبق التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية وتمتد من (٣-٨) سنوات، وتفرض توقعات لعملية التعلم والتعليم، وتستلزم الإعداد والتهيئة للمرحلة الابتدائية (البيلاوي، ٢٠١٢، ص. ٢٦)، كما تُعدُّ هذه الفترة العمرية المثلى لتعلم الطفل واكتسابه الحركات المختلفة، فهو يستمتع بتكرار أي عمل حتى يتقنه وينجح فيه؛ لذا كان على المحيطين به تدريبه على اكتساب المهارات الحسية والحركية والاجتماعية والمعرفية التي تساعده في الاعتماد على نفسه مستقبلًا ويمكنه من الاستفادة من قدراته وحُسْن استخدام طاقته الذاتية (زهران، ٢٠٠١، ص.٣٤).

وانطلاقًا من أهمية مرحلة الطفولة المبكرة ودورها في وضع البذور الأولى لتكوين مهارات سلوكية يُرغَب ظهورها في مستقبل الطفل، تتضح ضرورة الاهتمام بأنماط معينة من السلوك خلالها؛ حيث حدد الحمراوي (٢٠٢٠) أن ثمة أنماط سلوكية ينبغي تشكيلها في مرحلة الطفولة المبكرة، وعدم تشكيلها يُظهِر آثارًا قد تكون سلبية تمتد لمراحل عمرية متقدمة، ويشير مرتضي (٢٠١٨) إلى أن هذه المرحلة تتميز باكتساب الطفل عدد من السلوكيات والمعارف والثقافات الايجابية؛ نتيجة التفاعل مع الأسرة والمجتمع، وفي هذا الصدد تشير المرسومي (٢٠١٩، ص. ٣٨١) إلى أن تعاون المعلمة مع الأسرة في تربية الطفل ونشر الوعي الصحي لديه يُعدُّ من أهم مسؤولياتها؛ لأنه الخطوة الأولى لجعل الطفل يتمتع بصحة جيدة مستقبلًا، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال معلمة تجعل من ذاتها أنموذجًا يُحتذى به في تطبيق الممارسات السلوكية الصحية السليمة؛ نتيجة وعيها الصحي.

فالوعي الصحي يتضمن ثلاثة جوانب هي: الجانب المعرفي، والوجداني، والسلوكي، ويتمثل في تثقيف الأفراد وإثارة وعيهم لغرض تغيير سلوكهم وعاداتهم خاصة فيما يتعلق بانتشار الأمراض داخل المجتمع، وكذلك غرس العادات والتقاليد الاجتماعية التي من شأنها تدعيم الجانب الصحي وتطوره، مثل: ممارسة الرياضة، والتغذية الصحية، والعادات والتقاليد السليمة (صبري ومحمد، ٢٠٠٧، ص.١٣٨).

كما أن الوعي الصحي لا يقتصر على جانب معين من الأمور المتصلة بالصحة لكنه يتسع ليشمل خمس مجالات يؤثر بعضها ببعض، وتُعدّ ضرورية لِتَمَتُّع الإنسان، ويمثل المجال الأول التغذية، ويشمل أنواع الأغذية، ووعي الأفراد بالعمليات التغذوية داخل الجسم، وأثرها على المستوى الاجتماعي والاقتصادي، أما المجال الثاني فيتمثل في الحركة وممارسة الرياضة، ويشمل كلُّ ما يؤثر على اللياقة البدنية مثل: ممارسة التمارين الرياضية، والأنشطة الترويحية، وركز المجال الثالث على النظافة الشخصية؛ حيث يشمل كلُّ ما يتعلق بالنظافة على مستوى الجسد، مثل: نظافة اليدين عن طريق غسلهما باستمرار؛ للوقاية من أمراض الجهازين الهضمي والتنفسي الناتجة عن انتقال البكتيريا والفيروسات؛ نتيجة العادات السلوكية الخاطئة، ويتناول المجال الرابع وقاية الأسنان، ويتعلق بكلِّ ما له علاقة بضرر الأسنان نتيجة إهمال نظافة الفم

والأسنان، أو نقص العناصر الغذائية، أو تخمّر النشويات في الفم، أما المجال الخامس فيهتم بالصحة النفسية، ويشمل كلُّ ما له علاقة بالتحكم في الانفعالات الداخلية والتقليل من المؤثرات الخارجية (الرشيدي، ٢٠١٨، ص. ٣٩٤).

ويتضح مما سبق أنه يقع على عاتق معلمة الطفولة المبكرة تثقيف الأطفال ورفع مستوى وعيهم الصحي عن طريق تزويدهم بالمعلومات الصحية السليمة التي تُمكّنهم من ممارسة سلوكيات صحية سليمة، وأن تُرشدهم لاتباع العادات الصحية في المعيشة اليومية، وتوفر لوحات إرشادية تحث على الصحة والنظافة وتوضّح إجراءاتها، وتُنمّي لديهم الرغبة في أن يكونوا أصحاء؛ من خلال ممارستهم للأنشطة الرياضية المختلفة، وفي هذا الصدد يشير شلبي (٢٠٠٥) إلى ضرورة دراسة السجلات الصحية للمتعلمين؛ لمعرفة نواحي عجزهم البدني؛ ومن ثم وضع برامج تربية رياضية خاصة لهم.

ونظرًا لأهمية الوعي الصحي ودور المعلم في النمو الاجتماعي والبدني والانفعالي لدى التلاميذ بكافة المراحل التعليمية؛ ولما للمعلم من دور مهم في تحقيقه وتنميته لديهم؛ فقد تناولته عديد من الدراسات، منها دراسة شحاته ومطر (٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن دور معلم المدرسة الابتدائية في تنمية الوعي الصحي لدى تلاميذه؛ حيث كشفت النتائج عن المصدر الرئيسي للثقافة الصحية للمعلم في المدرسة الابتدائية المتمثل في الإنترنت ومو اقع التواصل الاجتماعي، ويليها التخصص الأكاديمي للمعلم ومعلوماته الصحية، كما كشفت النتائج عن السبب الكامن وراء الحوادث العرضية للتلاميذ والمتمثل في قلة الوعي لممارسة الإسعافات الأولية، وضعف تدريبهم على ممارستها برغم إدراكهم وإدراك معلميهم لأهميتها بشكل معرفي فقط، وضعف دور المعلم في تنميتها لدى تلاميذه.

بينما هدفت دراسة سلطان وسلامة (٢٠١٧) إلى تعرف دور المعلمين في تعزيز مفاهيم الوعي الصحي لدى تلامذة الحلقة الأولى في مدارس التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، وإلى استقصاء أثر متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي والتربوي، وعدد سنوات الخبرة) للمعلمين حول دورهم في تعزيز مفاهيم الوعي الصحي لدى التلامذة، و انتهت الدراسة إلى الأثر الكبير للمؤهل العلمي والتربوي في تعزيز مفاهيم الوعي الصحي لدى التلاميذ مقارنة بمتغير الجنس وعدد سنوات الخبرة الذي جاء بدرجة متوسطة، وهدفت دراسة المرسومي (٢٠١٩) إلى معرفة مستوى الوعي الصحي لدى معلمات الروضة في مديرية تربية الرصافة الثانية التابعة لمحافظة بغداد، وتوصلت الدراسة إلى امتلاك معلمات الروضة لدرجة عالية من الوعي الصحي، وعدم وجود فروق إحصائيَّة تبعًا للتخصص، ووجود فروق دالة إحصائيًّا تبعًا لسنوات الخدمة.

بينما هدفت دراسة حسين (٢٠٢٠) إلى قياس أثر أسلوب تقديم دعم الأداء في جولات تعلم افتراضية لتنمية الوعي الصحي لأطفال الروضة، وتوصلت النتائج إلى: وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الوعي الصحي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود حجم أثر للبرنامج على الوعي الصحي؛ مما يوضح التأثير الإيجابي لأسلوب تقديم دعم الأداء في الجولات الافتراضية على تنمية الوعي الصحي لدى أطفال الروضة عينة البحث.

كما هدفت دراسة البشلاوي وموسى (٢٠٢١) إلى معرفة دور معلمة الرياض في تعزيز مفهوم الوعي الصحي لدى طفل الروضة في مدينة حمص؛ حيث أظهرت الدراسة أن معلمات الرياض يقمن بأدوار محددة في تعزيز مفهوم الوعي الصحي لدى طفل الروضة؛ وذلك ضمن الإمكانات المتاحة لديهن سواء أكانت من قبل إدارات الرياض أم الإمكانات المادية أم حتى تعاوُن المجتمع والأهل، كما أنَّ لدراسة المعلمة وتخرجها دور في ذلك.

وكذا قد هدفت دراسة رضوان والنجار (٢٠٢٢) إلى معرفة دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي الصحي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، والتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المبحوثين عن دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي الصحي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي تُعْزَى لمتغيرات (العمر، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي)، وتوصلت الدراسة إلى أن دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين بصورته الكلية قد جاء بدرجة عالية، ولا توجد فروق دالّة إحصائيًّا في استجابات المبحوثين عن دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي الصحي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي تُعْزَى لمتغيرات (العمر، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي)، كما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيّة بين

استجابات المبحوثين عن دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي الصحي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي ومتغير الخبرة.

اتضح مما سبق أنّ الوعي الصحي من قبل المعلم وتخصصه الأكاديمي يُؤثر إيجابًا على الوعي الصحي لدى التلاميذ؛ الأمر الذي يساعد في ترسيخ السلوكيات الصحية السليمة لديهم، ويجعلها تُؤدَّى بصورة أوتوماتيكية، فالسلوكيات الصحية هي: "قناعات يكونها المتعلمين عن الجوانب السلبية والإيجابية للسلوك والعمل على توفير وسائل وطرق تعمل تطوير الطاقات الصحية عند المتعلم (Rabia, et al, 2006, p.145)، كما تُعنِي أيضًا السلوكيات التي يؤديها المتعلمين بهدف تعزيز وضعهم الصحي والحفاظ عليه (تايلور، ٢٠٠٨، ص.٢٣٤).

وللسلوك الصحي أبعاد تظهر على سلوك المتعلم تتمثل في: البُعْد الوقائي الذي يتضمن مجموعة الممارسات الصحية التي من شأنها حماية الإنسان من خطر الإصابة، وبُعْد الحفاظ على الصحة، الذي يتضمن الممارسات الصحية التي من شأنها الحفاظ على الصحة كالإقبال على الغذاء الصحي، وبُعْد الارتقاء بالصحة، الذي يشمل تنمية الصحة لأعلى مستوياتها (فدان، ٢٠١٨، ص. ٦٠٥).

ومن أجل أن يعيش المتعلم حياة صحية ويتمتع بأعلى درجات التكيف والتوافق والصحة النفسية يوجد عديد من العوامل التي تسهم في اكتساب السلوكيات الصحية السليمة، أبرزها: التنشئة الأسرية؛ حيث يُعتَقد أن نمط التنشئة الأسرية التي يتعرض لها المتعلم من أهم العوامل التي تساهم في تكوين أسلوب الحياة والذي يُعدُّ المكون الرئيس للسلوكيات الصحية (Corisni, 2010, p.64). كما تساهم المدرسة - بشكل مباشر وغير مباشر- في تعليم المتعلمين أنماط السلوكيات الصحية من خلال البيئة المدرسية التي تتضمن تفاعل المتعلمين مع مكونات المناهج المختلفة، مثل: الكتب الدراسية والأنشطة المنهجية واللامنهجية.

وقد استهدفت عديد من الدراسات الكشف عن مستوى السلوكيات الصحية لدى المتعلمين بمراحل تعليمية مختلفة، ومنها: دراسة محمود (٢٠١٤) التي هدفت إلى المعارف والاتجاهات الصحية وعلاقتها بالسلوك الصحي لدى طلاب مدارس المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية بمحافظة القليوبية، وأسفرت النتائج عن إهمال التلاميذ بعض قواعد الغذاء الصحي في تناول الخبز الأسمر عن الخبز الأبيض، وإهمالهم أهمية الكشف الطبي الدوري وعدم زيارة إلي الطبيب إلا في أضيق الحدود، كما أهملوا قواعد السلوك الصحي في تناول الطعام أثناء مشاهدة التلفزيون، كما أنهم لا يملكون ثقافة وسلوكيات التخلص من القمامة بشكل صحي، كما أهمل المدرسين وإدارات المدارس لقواعد السلوك الصحي.

كذلك هدفت دراسة مدني وآخران (٢٠١٧) إلى الكشف عن السلوك الصحي لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة أسيوط، وأسفرت النتائج عن انخفاض مستوى ممارسات العادات والسلوكيات الصحية لتلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي، وهدفت دراسة سوجاري وآخرون (Sogari, et al, 2018) إلى تحديد المعوقات والعوامل المساعدة التي تؤثر على سلوكيات الأكل الصحي لدى طلاب الجامعات الأمريكية، وأسفرت النتائج عن أن العوائق الشائعة التي تحول دون تناول الطعام الصحي هي قيود الوقت، والوجبات الخفيفة غير الصحية، والأطعمة المريحة ذات السعرات الحرارية العالية، والإجهاد، وارتفاع أسعار الأطعمة الصحية، وسهولة الوصول إلى الوجبات السريعة، بينما كانت العوامل المساعدة على السلوك الصحي هي تحسين المعرفة الغذائية والتعليم، وتخطيط الوجبات، والمشاركة في إعداد الطعام، والنشاط البدني، كما وُجِدَ لسلوك الوالدين الغذائي والضغط الاجتماعي للأصدقاء تأثيراتٌ إيجابيةٌ وسلبيةٌ على عادات الأكل الفردية، وهدفت دراسة شهنازي وآخرون (Shahnazi, et al, 2020) إلى تحديد السلوكيات الوقائية من جائحة كورونا بناءً على بنيات نموذج السلوكيات الصحية، وأسفرت النتائج عن تفوق متغيرات الإناث، والحواجز المتصورة، والكفاءة الذاتية المتصورة، والمعتقدات القاتلة، والاهتمامات المتصورة، والعيش في المدينة، على غيرها من السلوكيات الصحية الوقائية في مواجهة جائحة كورونا.

ومما سبق أُمكِن القول: أنّ السلوكيات الصحية في غاية الأهمية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، وأن المعلمة يمكنها القيام بدورٍ مهمٍّ في تنمية تلك السلوكيات، شرط أن يتوافر لديها وعيًا صحيًّا مناسبًا، وأن يتحول هذا الوعي إلى ممارساتٍ توعويةٍ تقوم من خلالها بتوعية الأطفال لكي يتعودوا على القيام بسلوكيات تحافظ على صحتهم وتَقِيهم من

الأمراض المختلفة؛ لذا جاء هذا البحث محاولة لتعرف مستوى الممارسات التربوية المرتبطة بالتوعية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة، والكشف عن العلاقة بينها وبين مستوى السلوك الصحي الصادر عن أطفالهن.

مشكلة البحث:

من خلال ما سبق، وفي ضوء ما شهده العالم من تفشي فيروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩)، الذي أثر على صحة جميع فئات المجتمع بما فيهم الأطفال، وشكلت تداعياته تحديًا غير مسبوق، ونتيجة لذلك كان لزامًا على جميع الدول إعداد التدابير والإجراءات الوقائية والتعزيزات الصحية المختلفة، وهذا ما أثبتته عدد من الدراسات، منها: (الثبيت، ٢٠٢٠؛ السباعي، ٢٠٢٠؛ الشقير، ٢٠٢٠؛ Holshue, 2020).

و انطلاقًا من التوجه العالمي المتزايد نحو ضرورة تقديم الأساليب التربوية لجميع المتعلمين ابتداءً من مرحلة رياض الأطفال؛ لتنمية المعارف والسلوكيات الصحية اللازمة خاصة في ضوء الأوبئة الراهنة مثل فيروس كورونا (COVID-19) الذي يهدد صحة وسلامة الإنسان (صالح، ٢٠٢٠)؛ نظرًا لأن هذه المرحلة تُشكل ثلث سكان الكرة الأرضية في القرن الحالي (مناع، ٢٠٢٠).

وبعد مراجعة دراسة الأطباء الذين أثبتوا أن أطفال الروضة هم أكثر فئات المجتمع ضعفًا من حيث البنية الجسدية، وأكثرهم حاجةً للرعاية الصحية، (لماضة، ٢٠١٨)، إضافةً إلى نتائج دراسة شحاتة ومطر (٢٠١٥) التي أثبتت أن الأطفال في مراحل الطفولة المبكرة يعانون من بعض المشاكل النمائية، وأنهم لا يملكون الوعي الصحي الذي يؤهلهم للنمو الصحي السليم، وضعف تدريبهم على ممارسة السلوكيات والعادات الصحية برغم إدراكهم وإدراك معلميهم لأهميتها بشكل معرفي فقط، وضعف دور المعلم في تنميتها لديهم.

ومن خلال استقراء نتائج عديد من الدراسات والبحوث السابقة كدراسة كلٍّ من: (البشلاوي وموسى، ٢٠٢٠؛ سلطان وسلامة، ٢٠١٧؛ عبد الحميد، ٢٠٢١؛ المليجي، ٢٠٢١) التي أشارت إلى محدودية دور معلمات رياض الأطفال في تعزيز مفهوم الوعي الصحي لدى الأطفال، في حين أوضحت دراسة المرسومي (٢٠١٩) أن مستوى الوعي الصحي لدى معلمات الطفولة المبكرة ببغداد جاء بدرجة عالية، وأشارت دراسة رضوان والنجار (٢٠٢٢) إلى أن دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين بصورته الكلية قد جاء بدرجة عالية.

يتضح مما سبق وجود تباينًا في أدوار معلمات مرحلة رياض الأطفال في تعزيز ونشر الوعي الصحي والممارسات الصحية المرتبطة به لدى أطفالهن؛ حيث اختلفت تلك الدراسات في ضوء طبيعة الدولة والظروف المتاحة؛ إلا أن جميعها أوصت بضرورة تعزيز السلوكيات الصحية للأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة لِما لها من أهمية بالغة في حياة الأفراد، لذا جاء هذا البحث تلبية لما نادت به عديد من الدراسات من ضرورة تنمية السلوكيات الصحية لدى الأطفال في المراحل العمرية المبكرة، وتفعيل دور المعلمة في تحقيق ذلك، ومن تلك الدراسات: دراسة محمود (٢٠١٤) مدني وآخران (٢٠١٧)، عبد الباقي (٢٠١٧).

أسئلة البحث:

تمثلت أسئلة هذا البحث فيما يلي:

١. ما مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا؟
٢. ما مستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا؟
٣. ما نوع ودرجة العلاقة الارتباطية بين مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة ومستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا؟

فرضية البحث:

لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة ومستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا.

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن:

١. مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا.
٢. مستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا.
٣. نوع ودرجة العلاقة الارتباطية بين مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة ومستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية هذا البحث فيما يلي:

الأهمية النظرية:

يتزامن هذا البحث مع اهتمام وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بالتوجه نحو الاهتمام المتزايد بمرحلة الطفولة المبكرة لِما لها من تأثير ملحوظ في تشكيل حياة الأطفال فيما بعد، كما يأتي هذا البحث استجابة لرؤية المملكة (٢٠٣٠) التي أولت تلك المرحلة أهمية كبيرة؛ من خلال زيادة عدد المباني، وتطوير المناهج، وإعداد المعلمات، كما قد يسهم هذا البحث في رفد المكتبة التربوية العربية؛ من خلال محاولته لتقديم تأصيل نظري لِما يتعلق بالممارسات التدريسية المرتبطة بالوعي الصحي، كذلك قد يلقي هذا البحث الضوء على أهمية الوعي الصحي والسلوكيات الصحية المرتبطة به لدى تلاميذ تلك المرحلة وتأثيره على الصحة العامة لهم، كما قد يفيد هذا البحث في توجيه صناع القرار والمسؤولين في وزارة التعليم إلى الاهتمام بالعوامل المؤثرة في تنمية السلوكيات الصحية لدى التلاميذ ومن أبرزها الممارسات التوعوية الصحية لدى المعلمة.

الأهمية التطبيقية:

قد تزود نتائج هذا البحث المعنين والقائمين على التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا بمستوى الممارسات التدريسية المرتبطة بتنمية الوعي والسلوكيات الصحية لدى تلاميذ تلك المرحلة، ومن ثم العمل على تحسين أو تغيير الأسباب التي قد تؤدي إلى ضعف هذه الممارسات، أو تعزيزها بما يتناسق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، في مجال الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة، كما قد تسهم نتائج هذا البحث في تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة؛ بما يساعد على تحسين ممارساتهم في التوعية الصحية على وجه الخصوص، كما قد تمثل نتائج هذا البحث نقطة انطلاق للمشرفات في تلك المرحلة نحو تصويب هذا الواقع في حال انخفاضه، أو تحسينه، والتغلب على المشكلات التي تحول دون أداء المعلمات لأدوارهن في تنمية سلوكيات الأطفال الصحية، كما قد يسهم هذا البحث في توجيه أنظار الباحثين نحو مرحلة الطفولة المبكرة والعمل على تنمية نواتج تعلم متعددة بوصفه مجالًا خصبًا للبحث، كما يمكن أن يساهم في مساعدة مطوري المناهج الدراسية على تطوير المناهج في ضوء مجالات الوعي الصحي المناسبة لتلاميذ تلك المرحلة.

حدود البحث:

- الحدود البشرية: تم إجراء البحث على عينة من معلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا بلغ عددها (٩٦) معلمة تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية المنتظمة من مجتمع البحث، كما تمثلت عينة البحث في (٢٠٣) تلميذًا وتلميذةً من مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا الذين تتراوح أعمارهم بين ٤-٨ سنوات.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة الميدانية لهذا البحث بمدارس الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم جمع البيانات المتعلقة بالبحث الحالي في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٣-١٤٤٤هـ، ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.
- الحدود الموضوعية: تضمن البحث دراسة مستوى الممارسات التوعية لدى معلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة المرتبطة بتنمية الوعي الصحي لدى أطفالهن؛ حيث اقتصر البحث على (٥) مجالاتٍ لتلك الممارسات لمناسبتها لأطفال تلك المرحلة وفق ما أشارت إليه الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، وهي (التغذية الصحية، والنشاط البدني، والنظافة الشخصية، ونظافة الفم والأسنان، والصحة النفسية والألعاب الإلكترونية)، وبالنسبة للسلوكيات الصحية فقد اقتصر البحث على السلوكيات الصحية المرتبطة بالمجالات المذكورة للأسباب السابقة.

مصطلحات البحث:

١. الوعي الصحي: Health Awareness:

عرفه الأحمدي (٢٠٠٢) بأنه "الوعي المعرفي بالحقائق والمفاهيم الصحية ينتج عنه وعي وجداني يظهر على هيئة اتجاهات وميول صحية إيجابية مؤديًا في النهاية إلى وعي تطبيقي من خلال ممارساتٍ صحيةٍ إيجابيةٍ يقوم بها الفرد طوال حياته" (ص.٣٥).

ويعرف إجرائيًا بأنه: تلك الممارسات التوعوية المرتبطة بالتغذية الصحية، والنشاط البدني، والنظافة الشخصية، وصحة الفم والأسنان، والصحة النفسية والألعاب الإلكترونية والتي تتوفر لدى معلمة العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا والتي تدفعها إلى توجيه الأطفال نحو الالتزام بها في سلوكياتهم.

٢. مرحلة الطفولة المبكرة: Early childhood:

عرَّفَها الدليل الأساسي لبناء وحدات التعلم لتطبيق إطار الطفولة المبكرة (٢٠١٨) بأنها: "مدارس توفر الخدمات التعليمية للأطفال من سن ٣ سنواتٍ وحتى الصف الثالث الابتدائي بنين وبنات" (ص. ٤).

ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: مرحلة تعليمية يلتحق بها الأطفال بمدارس مخصصة تُسَمَّى بمدارس الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا من سن ٣-٨ سنوات، ويبدأ فيها الطفل رحلته في التعلم واكتساب المعلومات والقيم والاتجاهات والسلوكيات المرغوبة التي تساعد في تشكيل عقله ولها مناهجها الخاصة، وتهدف إلى تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والصحية والسلوكية للطفل.

٣. معلمة الطفولة المبكرة: Early childhood teacher:

عرفتها النجاحي ونصار (٢٠١٢) بأنها "معلمة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من سن ٤ – ٦ سنوات، والمنوط بها رعاية الطفل وتربيته والإشراف على تعلمه في الروضة، وهي مؤهلة من إحدى الكليات التي تمنح تخصص رياض أطفال" (ص.٣٧١).

ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: المعلمة التي تعمل بمدارس الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا والتي تمتد من سن ٣-٨ سنوات، والمؤهلة تأهيلًا جامعيًا كي تساعدهم على تعزيز وتطوير المعارف والسلوكيات والجوانب الوجدانية لديهم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الأسرية فيما يتعلق برعاية الأطفال.

٤. السلوك الصحي: Health Behavior:

يعرف رضوان (٢٠٠١) السلوك الصحي بأنه "جميع أنواع السلوكيات التي يقوم بها الفرد من أجل التعرف على حدوث الأمراض مبكرًا، ومنع حدوثها من أجل المحافظة على الصحة وتنميتها" (ص.٥٦).

ويمكن تعريفها إجرائيًا في هذا البحث بأنها: مجموعة الأنماط السلوكية التي تصل بالطفل في مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا إلى تنمية وتطوير طاقات الفرد الصحية من خلال الاهتمام بالتغذية الصحية، والنشاط البدني، والنظافة الشخصية، وصحة الفم والأسنان، والصحة النفسية والألعاب الإلكترونية.

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج البحث:

استخدم هذا البحث المنهجين التاليين:

١. الوصفي المسحي:

الذي يُعرفه قنديلجي (٢٠٠٨، ص.١٠٠) بأنه "منهج يعتمد عليه في الحصول على معلومات وبيانات دقيقة ووافية عن الواقع الاجتماعي أو الظواهر أو المجتمع أو الأحداث أو الأنشطة لوصف تلك الظاهرة أو النشاط والحصول على حقائق ذات علاقاتٍ بشيء ما أو مؤسسة، بالإضافة إلى تحديد وتشخيص الحالات التي تشتمل أو تحدث فيها المشكلات التي تحتاج إلى إدخال التحسينات المطلوبة، بالإضافة إلى التنبؤ بالمتغيرات المستقبلية"؛ وقد تم استخدام هذا المنهج لمناسبة لتحقيق

أهداف البحث المتمثلة في الحصول على معلومات وبيانات دقيقة حول مستوى الممارسات التربوية التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة.

٢. الوصفي الارتباطي:

تمَّ استخدام هذا المنهج لمناسبة لتحقيق أهداف البحث المتمثلة في الحصول على معلومات وبيانات دقيقة حول العلاقة بين كلٍّ من مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة ومستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا.

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث فيما يلي:

١. جميع معلمات العلوم بمدارس التعليم بالمرحلة الابتدائية الممارسين للتدريس بإدارة تعليم صبيا في المملكة العربيَّة السعوديَّة، البالغ عددهن (٢٨٧) معلمةً؛ فيما تألفت عينة هذا البحث من (٩٦) معلمة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية المنتظمة (حيث تم تحديد طول فترة المعاينة من خلال قسمة العدد الإجمالي للمجتمع على عدد العينة ٢٨٧/٩٥= ٣؛ ثم اختيار المعلمة الأول في القائمة المعلمة رقم ٤، ثم رقم ٧ وحتى اكتمال العدد المطلوب وهو (٩٦)؛ وقد تم تطبيق أداة البحث عليهن، من خلال مشرفة العلوم بالمدرسة.

٢. جميع تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بمدارس التعليم بإدارة تعليم صبيا الذين تتراوح أعمارهم من ٤-٨ سنوات والبالغ عددهم إجمالًا (٣٩٦٩٣) تلميذًا وتلميذةً، منهم (١٠١٨٥) بمرحلة الرياض، و(٢٩٥٠٨) بالصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي؛ وقد تم تطبيق البحث على عينة بلغت (٢٠٣) تلميذًا وتلميذةً من مجتمع البحث.

أداتي البحث:

تمثلت أداتي جمع البيانات في هذا البحث فيما يلي:

أ) بطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية:

هدفت بطاقة الملاحظة للكشف عن مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا، وقد سار إعداد بطاقة الملاحظة وفق الخطوات التالية:

١. الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية:

تم إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، ومنها: (الشاعروقطاش، ٢٠٠٤؛ شلبي، ٢٠٠٥؛ شحاته، ٢٠٠٨؛ شحاته ومطر، ٢٠١٥ عبد الشافي، ٢٠٠٢؛ وزارة التعليم السعودية، ١٤٤٤هـ)؛ حيث تم صياغة عبارات البطاقة في صورة عبارات سلوكية قصيرة تصف سلوكًا واحدًا يمكن ملاحظته في سلوكيات معلمة العلوم أفراد العينة، وقد رُوعِيَ عند صياغة عبارات بطاقة الملاحظة أنْ تتفق مع أهدافه وطبيعته من ناحية والمجالات التي تنتمي إليها من ناحية أخرى، وتكونت البطاقة في صورتها الأولية من (٣٦) عبارةً فرعيةً تندرج تحت خمسة (٥) مجالاتٍ للممارسات التوعوية المرتبطة بالوعي الصحي هي: التغذية الصحة وعدد عباراته (١٠) عباراتٍ، والنشاط البدني وعدد عباراته (٥) عباراتٍ، والنظافة الشخصية وعدد عباراته (١٢) عبارةً، وصحة الفم والأسنان وعدد عباراته (٥) عباراتٍ، والصحة النفسية والألعاب الإلكترونية وعدد عباراته (٤) عباراتٍ.

وبالنسبة لتقدير استجابات معلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا في بطاقة الملاحظة، فقد تم وضع أسلوب تقدير الأداء في ضوء ثلاثة مستويات؛ حيث اعتُمِد على مقياس «ليكرت» الثلاثي، الذي تُحوَّل فيه درجة الاستجابة إلى الأوزان النسبية (كبيرة تأخذ الدرجة ٣، متوسطة تأخذ الدرجة ٢، ضعيفة تأخذ الدرجة ١).

٢. الصدق الظاهري لبطاقة ملاحظة الممارسات التربوية التوعية (صدق المحكمين):

بعد إعداد البطاقة في صورتها الأولية تمَّ عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس ورياض الأطفال؛ حيث تمَّ التعرف على آرائهم فيما يخص الشكل العام للبطاقة، وتعليماتها العامة، ومدى مناسبة عبارات البطاقة لأهدافها والغرض منها، ومدى مناسبة صياغة عبارات البطاقة للمجالات الخمسة الرئيسة بها،

وكذلك سلامة العبارات من الناحية العلمية؛ ووفقًا لآراء وملاحظات السادة المحكمين تمَّ إعادة صياغة بعض العبارات الفرعية، لتصبح البطاقة جاهزة للتطبيق الاستطلاعي مكونة من (٣٦) عبارةً فرعيةً.

٣. الاتساق الداخلي لعبارات بطاقة ملاحظة الممارسات التربوية التوعية:

لتحديد الاتساق الداخلي لعبارات بطاقة ملاحظة الممارسات التربوية التوعية طُبِّقت على عينة استطلاعية بلغت (١٦) معلمةً من معلمات مادة العلوم بمدارس الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا من مجتمع البحث نفسه (حيث تمَّ الاستعانة في ملاحظة تلك السلوكيات التوعوية المتضمنة بالبطاقة من خلال مشرفات مادة العلوم بتلك المدارس)، ثم تمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين درجة كلِّ عبارة فرعية والدرجة الكلية للبطاقة، وبين الدرجة الكلية لكلِّ مجال والدرجة الكلية للبطاقة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، ويمكن توضيح ذلك بالجداول التالية:

جدول ١ معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة (ن=١٦)

رقم العبارة	م. الارتباط	رقم العبارة	م. الارتباط	رقم العبارة	م. الارتباط
١	٠,٩٤٣	١٣	٠,٨١٤	٢٥	٠,٧٠٦
٢	٠,٦٧٢	١٤	٠,٨٢٠	٢٦	٠,٨٢٠
٣	٠,٧٦٧	١٥	٠,٨٥٧	٢٧	٠,٨٢٩
٤	٠,٦٠٦	١٦	٠,٧١٩	٢٨	٠,٨٤٩
٥	٠,٨٠٣	١٧	٠,٨٢٧	٢٩	٠,٧٦٣
٦	٠,٨٣٧	١٨	٠,٦٩٧	٣٠	٠,٩٠٤
٧	٠,٦٧١	١٩	٠,٦٩٠	٣١	٠,٦٨٥
٨	٠,٦٦٧	٢٠	٠,٨٧٤	٣٢	٠,٧٤٢
٩	٠,٦٩٤	٢١	٠,٦٧٧	٣٣	٠,٧٣٣
١٠	٠,٧٠٣	٢٢	٠,٨٨٤	٣٤	٠,٨٤٠
١١	٠,٨٥٧	٢٣	٠,٨٥٤	٣٥	٠,٧٦٢
١٢	٠,٧٩٧	٢٤	٠,٨٤١	٣٦	٠,٨٣٩

يتضح من الجدول (١) أن ثمة ارتباطًا طرديًّا بين العبارات الفرعية وبين الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، حيث تراوحت بين (٠,٦٠٦ -٠,٩٤٣)، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة، والكبيرة، وشبه التامة، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كلِّ عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه (٠,٦٥٤-٠,٩١٢)، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة، والكبيرة، وشبه التامة، كما تمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة تمَّ مجال والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة كما هو مبين بالجدول الآتي:

جدول ٢ معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال والدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية (ن=١٦)

مجالات البطاقة	عدد العبارات	الدرجة الكلية	معامل الارتباط
التغذية الصحية	١٠	٣٠	٠,٩٧٩
النشاط البدني	٥	١٥	٠,٩١٢
النظافة الشخصية	١٢	٣٦	٠,٩٨٢
نظافة الفم والأسنان	٥	١٥	٠,٩٢٢
الصحة النفسية والألعاب الإلكترونية	٤	١٢	٠,٩١٨

بقراءة الجدول (٢) يتضح أن ثمة ارتباطًا طرديًا بين المحاور الخمسة الرئيسة المتضمنة بالبطاقة الاتجاه والدرجة الكلية لها؛ حيث بلغت معاملات الارتباط لها على الترتيب (٠,٩٧٩؛ ٠,٩١٢؛ ٠,٩٨٢؛ ٠,٩٢٢؛ ٠,٩١٨)، وهي معاملات ارتباط كبيرة، وشبه تامة؛ وبذلك أصبحت بطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

٤. ثبات درجات بطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية

تمَّ حساب ثبات بطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية لمعلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة؛ وذلك بحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين؛ حيث تمَّ حساب معامل الثبات بين نتائج عملية الملاحظة التي توصلت إليها اثنتان من مشرفات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة لإحدى المعلمات، ثم استخدم الباحثان (معادلة كوهين كابا) لحساب نسبة الاتفاق بين ملاحظة مشرفات العلوم وصيغتها (طعيمة، ٢٠٠٤، ص.٢٣١

): K=PA-PC / 1- PC حيث K معامل ثبات كابا، PA نسب الاتفاق الملاحظة، PC نسب الاتفاق المتوقعة بالصدفة، ويوضح جدول (٣) معامل ثبات (كوهين كابا) بين ملاحظة مشرفتي العلوم اللتين قامتا بعملية الملاحظة باستخدام برنامج SPSS:

جدول ٣ معامل ثبات (كوهين كابا) بين ملاحظة مشرفتي العلوم لبطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية لمعلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة

الملاحظة		المشرفة الثانية			المجموع
الفئات		ضعيفة	متوسطة	كبيرة	
المشرفة الأولى	ضعيفة	٢٦	٢	٠	٢٨
	متوسطة	١	٣	١	٥
	كبيرة	٠	١	٢	٣
المجموع		٢٧	٦	٣	٣٦
قيمة معامل الثبات		٠,٦٤١			

يتضح من الجدول (٣) أن معامل الثبات بين عمليات ملاحظة المشرفة الأولى والمشرفة الثانية لبطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية لمعلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة ككل بلغ (٠,٦٤١) وهو معامل ثبات جيد، ومن ثم يتضح أن بطاقة الملاحظة على درجة كبيرة من الثبات، وأنها صالحة كأداة للقياس في هذا البحث في ضوء خصائص عينته.

وبعد التحقق من صدق وثبات درجات بطاقة الملاحظة، أصبحت البطاقة في شكلها النهائي جاهزة للاستخدام تتكون من (٣٦) عبارةً فرعيةً تندرج تحت خمسة مجالاتٍ رئيسةٍ، كما بلغت النهاية العظمى لبطاقة الملاحظة (١٠٨) درجةً، والنهاية الصغرى (٣٦) درجةً، وتحسب الدرجات لكلِّ عبارةٍ على حدةٍ، وبتجميع هذه الدرجات يتم الحصول على الدرجة الكلية لمعلمة العلوم، والتي من خلالها يمكن الحكم على أدائها فيما يتعلق بمستوى الممارسات لتوعوية الصحية المتضمنة بالبطاقة، ويقوم الملاحظ بوضع علامة (✓) في خانة الإتقان (درجة أداء الممارسة التوعوية الصحية).

ب) بطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة:

هدفت بطاقة الملاحظة للكشف عن مستوى السلوكيات الصحية لدى التلاميذ بمرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا، وقد سار إعداد بطاقة الملاحظة وفق الخطوات التالية:

١. الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية:

تمّ إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ومنها: (الشاعروقطاش، ٢٠٠٤؛ شلبي، ٢٠٠٥؛ شحاته، ٢٠٠٨؛ عبد الباقي، ٢٠١٧؛ محمود، ٢٠١٤؛ وزارة التعليم السعودية، ١٤٤٤هـ)؛ حيث تمَّ صياغة عبارات البطاقة في صورة عبارات سلوكية قصيرة تصف سلوكًا واحدًا

يمكن ملاحظته في سلوكيات تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة أفراد العينة، وقد رُوعِيَ عند صياغة عبارات بطاقة الملاحظة أن تتفق مع أهدافه وطبيعته من ناحية والمجالات التي تنتمي إليها من ناحية أخرى، وتكونت البطاقة في صورتها الأولية من (٣٢) عبارةً فرعيةً تندرج تحت خمسة (٥) مجالاتٍ للسلوكيات الصحية هي: السلوكيات الصحية المرتبطة بالتغذية الصحة وعدد عباراته (٧) عباراتٍ، والسلوكيات الصحية المرتبطة بالنشاط البدني وعدد عباراته (٥) عباراتٍ، والسلوكيات الصحية المرتبطة بالنظافة الشخصية وعدد عباراته (١٣) عبارةً، والسلوكيات الصحية المرتبطة بصحة الفم والأسنان وعدد عباراته (٤) عباراتٍ، والسلوكيات الصحية المرتبطة بالصحة النفسية والألعاب الإلكترونية وعدد عباراته (٣) عباراتٍ.

وبالنسبة لتقدير سلوكيات التلاميذ من عينة البحث بمرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا في بطاقة الملاحظة، فقد تمّ وضع أسلوب تقدير الأداء في ضوء ثلاثة مستوياتٍ؛ حيث اعتُمِد على مقياس «ليكرت» الثلاثي، الذي تُحوَّل فيه درجة الاستجابة إلى الأوزان النسبية (كبيرة تأخذ الدرجة ٣، متوسطة تأخذ الدرجة ٢، ضعيفة تأخذ الدرجة ١).

٢. الصدق الظاهري لبطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية (صدق المحكمين):

بعد إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية تمّ عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس ورياض الأطفال؛ حيث تمّ التعرف على آرائهم فيما يخص الشكل العام للبطاقة، وتعليماتها العامة، ومدى مناسبة عبارات البطاقة لأهدافها والغرض منها، ومدى مناسبة صياغة عبارات البطاقة للمجالات الخمسة الرئيسة بها، وكذلك سلامة العبارات من الناحية العلمية؛ ووفقًا لآراء وملاحظات السادة المحكمين تمّ إعادة صياغة بعض العبارات الفرعية، لتصبح البطاقة جاهزةً للتطبيق الاستطلاعي مكونة من (٣٢) عبارةً فرعيةً.

٣. الاتساق الداخلي لعبارات بطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية:

لتحديد الاتساق الداخلي لعبارات بطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية طُبِّقت على عينة استطلاعية بلغت (٢٢) من التلاميذ بمدارس الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا من مجتمع البحث نفسه (حيث تمّ الاستعانة في ملاحظة تلك السلوكيات التوعوية المتضمنة بالبطاقة من خلال معلمات مادة العلوم بتلك المدارس)، ثم تمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين درجة كلّ عبارةٍ فرعيةٍ والدرجة الكلية للبطاقة، وبين الدرجة الكلية لكلّ مجالٍ والدرجة الكلية للبطاقة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، ويمكن توضيح ذلك بالجداول التالية:

جدول ٥ معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة (ن=٢٢)

رقم العبارة	م. الارتباط	رقم العبارة	م. الارتباط	رقم العبارة	م. الارتباط	رقم العبارة	م. الارتباط
١	٠,٧٧٦	٩	٠,٥٩٤	١٧	٠,٧٥٩	٢٥	٠,٨٦٨
٢	٠,٦٦٣	١٠	٠,٥٢٣	١٨	٠,٧٩٥	٢٦	٠,٦٩٢
٣	٠,٦٣٤	١١	٠,٦٣٤	١٩	٠,٥٨٢	٢٧	٠,٥٣٨
٤	٠,٦١٤	١٢	٠,٨٤٤	٢٠	٠,٧٢٣	٢٨	٠,٧٤٤
٥	٠,٥٩٤	١٣	٠,٨٥١	٢١	٠,٨٠٦	٢٩	٠,٨٢٢
٦	٠,٨٩٩	١٤	٠,٦٨٩	٢٢	٠,٦٤٥	٣٠	٠,٥٩٠
٧	٠,٦٧٩	١٥	٠,٧٠١	٢٣	٠,٥٥٣	٣١	٠,٥٦٠
٨	٠,٦٦٧	١٦	٠,٦٢١	٢٤	٠,٤٦٥	٣٢	٠,٤٢٩

يتضح من الجدول (٥) أن ثمة ارتباطًا طرديًا بين العبارات الفرعية وبين الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية، حيث تراوحت بين (٠,٤٢٩ -٠,٨٩٩)، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والكبيرة، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كلّ عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه (٠,٤٩٨-٠,٨٣٣)، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة، والكبيرة، كما تمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلّ مجالٍ والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة كما هو مبين بالجدول الآتي:

جدول ٦ معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة (ن=٢٢)

المجال	عدد العبارات	الدرجة الكلية	م. الارتباط
السلوكيات الصحية المرتبطة بالتغذية الصحية	٧	٢١	٠,٩٥٠
السلوكيات الصحية المرتبطة بالنشاط البدني	٥	١٥	٠,٩٣٢
السلوكيات الصحية المرتبطة بالنظافة الشخصية	١٣	٣٩	٠,٩٥١
السلوكيات الصحية المرتبطة بنظافة الفم والأسنان	٤	١٢	٠,٨٩٧
السلوكيات الصحية المرتبطة بالصحة النفسية والألعاب الإلكترونية	٣	٩	٠,٨٨٨

بقراءة الجدول (٦) يتضح أن ثمة ارتباطًا طرديًا بين المحاور الخمسة الرئيسة المتضمنة بالبطاقة الاتجاه والدرجة الكلية لها؛ حيث بلغت معاملات الارتباط لها على الترتيب (٠,٩٥٠؛ ٠,٩٣٢؛ ٠,٩٥١؛ ٠,٨٩٧؛ ٠,٨٨٨)، وهي معاملات ارتباط كبيرة؛ وبذلك أصبحت بطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية لتلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

٤. ثبات درجات بطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية لتلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة:

تمّ حساب ثبات بطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية لتلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك بحساب نسبة الاتفاق بين عمليتي الملاحظة الأولى والثانية؛ حيث تمّ حساب معامل الثبات بين نتائج عملية الملاحظة الأولى والثانية التي توصلت إليها إحدى معلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة لإحدى التلاميذ، ثم استخدم الباحثين (معادلة كوهين كابا) لحساب نسبة الاتفاق بين عمليتي الملاحظة باستخدام برنامج SPSS كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول ٦ معامل ثبات (كوهين كابا) بين ملاحظة مشرفتي العلوم لبطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية لتلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة (ن=١)

الملاحظة		الملاحظة الثانية			المجموع
الفئات		ضعيفة	متوسطة	كبيرة	
الملاحظة الأولى	ضعيفة	٢٥	١	٠	٢٦
	متوسطة	٠	٢	١	٣
	كبيرة	٠	١	٢	٣
المجموع		٢٥	٤	٣	٣٢
قيمة معامل الثبات		٠,٧٢٨			

يتضح من الجدول (٦) أن معامل الثبات بين عمليتي الملاحظة الأولى والثانية لبطاقة ملاحظة *السلوكيات الصحية لتلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة* ككل بلغ (٠,٧٢٨) وهو معامل ثبات كبير، وبذلك يتضح أن بطاقة الملاحظة على درجة كبيرة من الثبات، وأنها صالحة كأداة للقياس في هذا البحث في ضوء خصائص عينته.

وبعد *التحقق* من صدق وثبات درجات بطاقة الملاحظة، أصبحت البطاقة في شكلها النهائي جاهزة للاستخدام تتكون من (٣٢) عبارة فرعية تندرج تحت خمس مجالاتٍ رئيسةٍ، كما تكون النهاية العظمى لبطاقة الملاحظة (٩٦) درجة، والنهاية الصغرى (٣٢) وتحسب الدرجات لكلّ عبارةٍ على حدةٍ وبتجميع هذه الدرجات يتم الحصول على الدرجة الكلية للتلميذ والتي من خلالها يمكن الحكم على أدائه فيما يتعلق بمستوى السلوكيات الصحية المتضمنة بالبطاقة، ويقوم الملاحظ بوضع علامة (✓) في خانة الإتقان (درجة أداء السلوكيات الصحية).

نتائج البحث

تناول هذا الجزء عرضًا للنتائج المرتبطة بأسئلة البحث، ويمكن بيان ذلك على النحو التالي:

أولًا: الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه: ما مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا؟ وللإجابة عن هذا السؤال، طُبِّقت بطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية على معلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة من خلال مشرفات العلوم بإدارة تعليم صبيا-بعد عقد لقاءات معهن وتوضيح خطوات عملية الملاحظة وكيفية تقدير الدرجات- على عينة اشتقت من المجتمع بلغت (٩٦) معلمةً، ثم حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلِّ عبارةٍ فرعيةٍ، ولتحديد مستوى كلِّ عبارةٍ من تلك العبارات، اعتُمِد مقياس ليكرت الثلاثي؛ ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور البطاقة، تمّ حساب المدى (٣-١=٢)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٢/٣= ٠,٦٦)، بعد ذلك تمّ إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا في المقياس (ضعيف "١-١,٦٦"، متوسط "١,٦٧-٢,٣٣، كبير"٢,٣٤-٣)، كما تمّ تحديد مستوى مجالات البطاقة ككلٍّ، ولكلِّ مجالٍ على حدةٍ من خلال حساب المدى وطول الخلية لكلِّ فئةٍ كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول ٧ تقدير مستوى الممارسات التوعية الصحية لدى معلمات العلوم وفق مقياس ليكرت الثلاثي

المجالات	عدد العبارات	الدرجة الصغرى	الدرجة العظمى	المدى	طول الخلية	فئات المقياس الثلاثي		
						ضعيفة	متوسطة	كبيرة
التغذية الصحية	١٠	١٠	٣٠	٢٠	٦,٦٦	١٠-١٦,٦٦	١٦,٦٧-٢٣,٣٢	٢٣,٣٣-٣٠
النشاط البدني	٥	٥	١٥	١٠	٣,٣٣	٥-٨,٣٣	٨,٣٤-١١,٦٧	١١,٦٨-١٥
النظافة الشخصية	١٢	١٢	٣٦	٢٤	٨	١٢-٢٠	٢٠,٠١-٢٨	٢٨,٠١-٣٦
نظافة الفم والأسنان	٥	٥	١٥	١٠	٣,٣٣	٥-٨,٣٣	٨,٣٤-١١,٦٧	١١,٦٨-١٥
الصحة النفسية والألعاب الإلكترونية	٤	٤	١٢	٨	٢,٦٦	٤-٦,٦٦	٦,٦٧-٩,٣٢	٩,٣٣-١٢
البطاقة ككل	٣٦	٣٦	١٠٨	٧٢	٢٤	٣٦-٦٠	٦٠,٠١-٨٤	٨٤,٠١-١٠٨

ويمكن توضيح النتائج التي تُوصِّل إليها من خلال الجدول التالي:

جدول ٨ المتوسطات الحسابية و انحرافاتها المعيارية لأفراد عينة البحث من معلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة في بطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية (ن=٩٦)

م	المجالات وعباراتها	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
١	تطلب من الأطفال تناول وجبة الإفطار قبل الحضور للمدرسة.	١,٩٧	٠,٥٠٢١	متوسطة
٢	تحثُّ الأطفال على تناول وجبة خلال التواجد بالمدرسة.	١,٩٠	٠,٥٤٤٤	متوسطة
٣	توجّه الأطفال إلى ضرورة تناول الألبان الطازجة.	١,٨٦	٠,٥٧٣٤	متوسطة
٤	توضح للأطفال عناصر الوجبة الغذائية الكاملة.	١,٨٩	٠,٥٣٢٧	متوسطة
٥	تشرح للأطفال فوائد ووظائف العناصر الغذائية المتنوعة للجسم.	١,٨٨	٠,٥٢٠٥	متوسطة
٦	توجه الأطفال إلى التأكد من نظافة وصلاحية الغذاء قبل تناوله.	١,٨٥	٠,٥٢٢٧	متوسطة

م	المجالات وعباراتها	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
٧	تطلب من الأطفال التقليل من تناول المأكولات والمشروبات الصناعية.	١,٨٨	٠,٥٢٠٥	متوسطة
٨	توجه الأطفال إلى شرب كميات كافية من المياه خلال اليوم.	١,٨٤	٠,٥٠٩٤	متوسطة
٩	توجه الأطفال نحو مضغ الطعام ببطء في الفم.	١,٧٩	٠,٥٦٠٣	متوسطة
١٠	تشجع الطلاب على تجنب الإلهاء بمشاهدة التلفاز وغيره أثناء تناول الطعام.	١,٨٦	٠,٤٩٤٦	متوسطة
	التغذية الصحية ككل	١٨,٧٧	٢,٦٨٥١	متوسطة
١١	تشجع الأطفال على ممارسة التمارين الرياضية المختلفة.	١,٨٣	٠,٤٩٥٥	متوسطة
١٢	توجه الأطفال نحو المشاركة في الأنشطة الترويحية الجماعية بالمدرسة.	١,٧٩	٠,٥٠٠٨	متوسطة
١٣	تحثّ الأطفال على المشاركة في الألعاب الرياضية مثل السباحة والجري وغيرها.	١,٨٥	٠,٥٠٢١	متوسطة
١٤	تُحفّز الأطفال على المشاركة في المسابقات الرياضية.	١,٨٥	٠,٤٨٠٧	متوسطة
١٥	تطلب من الأطفال المشاركة في حصص التربية الرياضية داخل المدرسة.	١,٨٩	٠,٤٢٢٥	متوسطة
	النشاط البدني ككل	٩,٢٢	١,٢٦٠٥	متوسطة
١٦	توجه الأطفال إلى الحفاظ على نظافة ملابسهم.	١,٩٣	٠,٤٣٠٧	متوسطة
١٧	توجه الأطفال نحو المحافظة على نظافة الفصل والمدرسة.	١,٩٧	٠,٤٨٠٧	متوسطة
١٨	تحثّ الأطفال على وضع القمامة في أماكنها.	١,٩١	٠,٤٢٧١	متوسطة
١٩	تشجع الأطفال على تجنب رمي القمامة بالشارع.	١,٩١	٠,٤٢٧١	متوسطة
٢٠	توجه الأطفال إلى تجنب استخدام أدوات الآخرين.	١,٨٧	٠,٤٤١٢	متوسطة
٢١	تطلب من الأطفال الذهاب إلى الطبيب عند الشعور بالتعب.	١,٨٧	٠,٤٨٦٦	متوسطة
٢٢	توجه الأطفال إلى استخدام الصابون عند الاستحمام	١,٩٢	٠,٤٨٦٥	متوسطة
٢٣	تطلب من الأطفال غسل اليدين قبل الأكل وبعده بالمدرسة.	١,٩٤	٠,٤٨٩٢	متوسطة
٢٤	توجه الأطفال إلى الاستحمام أكثر من مرة أسبوعيًا.	١,٨٥	٠,٤٨٠٧	متوسطة
٢٥	تطلب من الأطفال التشطيف بعد دخول المرحاض.	١,٩١	٠,٤٧٣٨	متوسطة
٢٦	توجه الأطفال إلى غسل أيديهم بعد استخدام المرحاض.	١,٩٣	٠,٤٥٤٥	متوسطة
٢٧	تحثّ الأطفال على غسل أيديهم بعد جمع القمامة.	١,٩٥	٠,٤٣٣٢	متوسطة
	النظافة الشخصية ككل	٢٣,٠٤	١,٩٨٦٠	متوسطة
٢٨	توجه الأطفال نحو التقليل من تناول السكريات والشكولاتة.	١,٩	٠,٤٨٢٩	متوسطة
٢٩	تحثّ الأطفال على غسل الأسنان صباحًا ومساءً.	١,٨٩	٠,٤٦٩٧	متوسطة
٣٠	تشجع الأطفال على تنظيف الأسنان بالفرشاة مرتين يوميًا وعلى مدى دقيقتين على الأقل.	١,٩٢	٠,٥٤٧٦	متوسطة
٣١	تشجع الأطفال على الفحص الدوري الطبي لأسنانهم.	١,٩٠	٠,٤٣٧١	متوسطة
٣٢	تطلب من الطلاب تجنب استخدام أدوات تنظيف الأسنان للآخرين.	١,٩٣	٠,٤٩٨٦	متوسطة
	نظافة الفم والأسنان ككل	٩,٥٧	١,٠٤٣٧	متوسطة
٣٣	تحذّر الأطفال من أضرار استخدام الألعاب الإلكترونية.	١,٨٢	٠,٤٨١١	متوسطة

م	المجالات وعباراتها	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
٣٤	توجّه الطلاب إلى تقليل الوقت الذي يقضونه في استخدام الهواتف والحواسيب في اللعب.	١,٩٤	٠,٤٦٧٢	متوسطة
٣٥	تشجع الأطفال على التحكم ف انفعالاتهم أثناء اللعب الإلكتروني.	١,٩٢	٠,٥٠٧٧	متوسطة
٣٦	تحذر الأطفال من اللعب الإلكتروني مع الغرباء.	١,٨٧	٠,٤٤١٢	متوسطة
	الصحة النفسية والألعاب الإلكترونية ككل	٧,٥٧	١,١٦٧٥	متوسطة
	الممارسات التوعوية الصحية (بطاقة الملاحظة) ككل	٦٨,١٨	٦,١٨٥٤	متوسطة

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (٨) أن جميع عبارات الممارسات التوعوية الصحية المتضمنة بجميع مجالات بطاقة الملاحظة وقعت ضمن مستوى متوسطة؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي لجميع العبارات بين (١,٧٩-١,٩٧)، وبانحر افات معيارية تراوحت بين (٠,٤٢٧١-٠,٥٧٣٤)، مما يدل على تجانس تقديرات مشرفات العلوم في تقدير ممارسات معلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة في بطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية.

كما بلغ المتوسط الحسابي العام لبطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية ككلٍ (٦٨,١٨)، وبانحراف معياري (٦,١٨٥٤)؛ حيث يدل الانحراف المعياري المحسوب على عدم التفاوت بين تقديرات مشرفات العلوم للممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة في بطاقة الملاحظة، كما يقع المتوسط الحسابي العام لبطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية ككلٍ ضمن مستوًى متوسطٍ، في حين بلغت المتوسطات الحسابية للمجالات الخمسة للبطاقة (التغذية الصحية، النشاط البدني، النظافة الشخصية، نظافة الفم والأسنان، الصحة النفسية والألعاب الإلكترونية) على الترتيب (١٨,٧٧؛ ٩,٢٢؛ ٢٣,٠٤؛ ٩,٥٧؛ ٧,٥٧)، وبانحر افات معيارية بلغت على الترتيب (٢,٦٨٥١؛ ١,٢٦٠٥؛ ١,٩٨٩٠؛ ١,٠٤٣٧؛ ١,١٦٧٥)، وجميع تلك المتوسطات تقع أيضًا ضمن مستوًى متوسطٍ.

وفي ضوء ما تمَّ عرضه من نتائج تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث ونصه: ما مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا؟ بأن مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا جاء متوسطًا.

وقد تُعزَى النتيجة السابقة للعديد من الأسباب أبرزها: ضعف اطلاع معلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا على الاتجاهات الحديثة في تعليم أطفال تلك المرحلة والتي تركز بشكل كبير على تنمية الوعي الصحي لدى أطفالهن، كما قد يرجع هذا المستوى المتوسط من الممارسات التوعوية الصحية التي تمارسها معلمة العلوم مع أطفال تلك المرحلة إلى تركيز المعلمة على الجانب الأكاديمي لمادة تخصصها على حساب وعيها بجوانب النمو الأخرى ومنها النمو البدني والصحي، وقد يكون ذلك ناتجًا عن قناعة معلمات العلوم بأن مسؤولية نشر الوعي من مهام المشرفة والموجهة الصحية بالمدرسة، وبالتالي لا تركز على إبراز تلك الممارسات التي تتعلق بتوجيه الأطفال نحو السلوك الصحي السوي داخل غرفة الصف أو خارجها، كما قد يرجع ذلك إلى ضعف المتابعة والإرشاد من قبل إدارة المدارس والمشرفات لتوجيه معلمات العلوم على وجه الخصوص بأهمية إبراز الجانب الصحي والاهتمام به داخل غرفة الصف، كذلك قد ينتج ذلك عن ضعف الاهتمام بأبعاد الوعي الصحي ومجالاته ببرامج إعداد معلمة مرحلة الطفولة المبكرة بمؤسسات الإعداد المهني، وأخيرًا فإن قلة الدورات التدريبية والندوات التي تعقدها إدارة المدرسة للمعلمات قد تكون أحد الأسباب التي تؤدي إلى ظهور مستوًى متواضعٍ من الممارسات التوعوية السلوكية لديهن.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع نتائج دراسة سلطان وسلامة (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن دور المعلمين في تعزيز مفاهيم الوعي الصحي لدى تلامذة الحلقة الأولى في مدارس التعليم الأساسي في مدينة طرطوس جاء بدرجةٍ متوسطةٍ.

في حين اختلفت نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة شحاته ومطر (٢٠١٥) التي توصلت إلى ضعف دور معلم المدرسة الابتدائية في تنمية الوعي الصحي لدى تلاميذه، كما اختلفت مع نتيجة دراسة المرسومي (٢٠١٩) التي توصلت إلى امتلاك معلمات الروضة بمديرية تربية الرصافة الثانية التابعة لمحافظة بغداد لدرجةٍ عاليةٍ من الوعي الصحي، كما اختلفت مع

دراسة البشلاوي وموسى (٢٠٢١) التي أسفرت عن أن معلمات الرياض يقمن بأدوار محددة في تعزيز مفهوم الوعي الصحي لدى طفل الروضة وذلك ضمن الإمكانات المتاحة لديهن.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، ونصه: ما مستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا؟ وللإجابة عن هذا السؤال، طُبِّقت بطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية على عينةٍ من تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة من خلال معلمات العلوم بإدارة تعليم صبيا-بعد عقد لقاءات معهن وتوضيح خطوات عملية الملاحظة وكيفية تقدير الدرجات- على عينة اشتقت من المجتمع بلغت (٢٠٣) تلميذًا وتلميذةً، ثم حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلِّ عبارةٍ فرعيةٍ، ولتحديد مستوى كل عبارة من تلك العبارات، اعتُمِد مقياس ليكرت الثلاثي، كما تم تحديد مستوى مجالات البطاقة ككلٍّ، ولكلِّ مجالٍ على حدةٍ من خلال حساب المدى وطول الخلية لكلِّ فئةٍ كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول ٩ تقدير مستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة وفق مقياس ليكرت الثلاثي

المجالات	عدد العبارات	الدرجة الصغرى	الدرجة العظمى	المدى	طول الخلية	فئات المقياس الثلاثي		
						ضعيف	متوسط	كبير
التغذية الصحية	٧	٧	٢١	١٤	٤,٦٦	٧-١١,٦٦	١١,٦٧-١٦,٣٢	١٦,٣٣-٢١
النشاط البدني	٥	٥	١٥	١٠	٣,٣٣	٥-٨,٣٣	٨,٣٤-١١,٦٧	١١,٦٨-١٥
النظافة الشخصية	١٣	١٣	٣٩	٢٦	٨,٦٦	١٣-٢١,٦٦	٢١,٦٧-٣٠,٣٣	٣٠,٣٤-٣٩
نظافة الفم والأسنان	٤	٤	١٢	٨	٢,٦٦	٤-٦,٦٦	٦,٦٧-٩,٣٢	٩,٣٣-١٢
الصحة النفسية والألعاب الإلكترونية	٣	٣	٩	٦	٢	٣-٥	٥,٠١-٧	٧,٠١-٩
البطاقة ككل	٣٢	٣٢	٩٤	٦٢	٢٠,٦٦	٣٢-٥٢,٦٦	٥٢,٦٧-٧٣,٣٣	٧٣,٣٤-٩٤

ويمكن توضيح النتائج التي تُوصِّل إليها من خلال الجدول التالي:

جدول ١٠ المتوسطات الحسابية و انحرافاتها المعيارية لأفراد عينة البحث من تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة في بطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية (ن=٢٠٣)

م	المجالات وعباراتها	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
١	يحرص على تناول وجبة صحية متكاملة قبل بدء اليوم الدراسي.	٢,٠٥	٠,٤٤٧٢	متوسط
٢	يتناول الألبان الطازجة أثناء تواجده بالمدرسة.	١,٩٦	٠,٥٢٠٦	متوسط
٣	يحرص على تناول وجبة غذائية متكاملة أثناء اليوم الدراسي	١,٨٩	٠,٥٦٩٩	متوسط
٤	يتجنب تناول المأكولات والمشروبات الصناعية.	١,٩١	٠,٥٢٨٤	متوسط
٥	يشرب كميات كافية من المياه خلال اليوم الدراسي.	١,٨٨	٠,٥١٣٠	متوسط
٦	يتمهل أثناء تناول الطعام.	١,٩٠	٠,٤٨٣٥	متوسط
٧	يتجنب الانشغال بحل الواجبات وغيره أثناء تناول الطعام.	١,٩٣	٠,٤٩٨٣	متوسط
	السلوكيات المرتبطة بالتغذية الصحية ككل	١٣,٥٤	١,٨١٦١	متوسط

م	المجالات وعباراتها	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
٨	يحرص على ممارسة التمارين الرياضية المختلفة.	١,٨٧	٠,٤٨٧٠	متوسط
٩	يشارك في الأنشطة الترفيهية الجماعية بالمدرسة.	١,٨١	٠,٥٤٦١	متوسط
١٠	يشارك في الألعاب الرياضية مثل الجري وكرة القدم.	١,٨٨	٠,٤٦٨٨	متوسط
١١	يشارك في المسابقات الرياضية بالمدرسة.	١,٨٧	٠,٤٥٩٦	متوسط
١٢	يشارك بنشاط في حصص التربية الرياضية داخل المدرسة.	١,٨١	٠,٤٩١٩	متوسط
	السلوكيات المرتبطة بالنشاط البدني ككل	٩,٢٦	١,٢٥٠٠	متوسط
١٣	يحافظ على نظافة ملابسه.	١,٨٥	٠,٥١٤٩	متوسط
١٤	يحافظ على نظافة الفصل والمدرسة.	١,٨٣	٠,٤٨٩٠	متوسط
١٥	يضع القمامة في الأماكن المخصصة لها.	١,٨٧	٠,٤٣٣٢	متوسط
١٦	يتجنب رمي القمامة بالشارع.	١,٩٣	٠,٤٤٥٩	متوسط
١٧	يتجنب استخدام أدوات الآخرين.	١,٩٥	٠,٤٩٠٥	متوسط
١٨	يطلب الذهاب إلى الطبيب عند الشعوربالتعب.	١,٨٩	٠,٤٥٣٨	متوسط
١٩	يستخدم الصابون عند غسل يديه.	١,٩١	٠,٤٥٣٨	متوسط
٢٠	يغسل يديه قبل الأكل وبعده.	١,٨٢	٠,٤٧١٨	متوسط
٢١	يحرص على التشطيف بعد دخول المرحاض.	١,٨٥	٠,٥٠٥٢	متوسط
٢٢	يغسل يديه بعد استخدام المرحاض.	١,٩٢	٠,٤٩٦٩	متوسط
٢٣	يغسل يديه بعد جمع النفايات، والمشاركة في الأنشطة.	١,٩٤	٠,٤٩٣٩	متوسط
٢٤	يحافظ على تقليم أظافره بشكل منتظم.	١,٨٤	٠,٤٨٢١	متوسط
٢٥	يتجنب تنظيف أذنه بأدوات غير صحية.	١,٩١	٠,٤٨٩٥	متوسط
	السلوكيات الصحية المرتبطة بالنظافة الشخصية ككل	٢٤,٥٦	٢,٣٣٥٦	متوسط
٢٦	يتجنب تناول السكريات والشيكولاته.	١,٣٨	٠,٥٨٩٧	ضعيف
٢٧	يغسل أسنانه بعد تناول الطعام بخيط الأسنان.	١,٣٦	٠,٥٧٧١	ضعيف
٢٨	يحمل معه أدوات تنظيف الأسنان مثل الفرشاة والمعجون.	١,٣٨	٠,٥٨٠٣	ضعيف
٢٩	يتجنب استخدام أدوات تنظيف الأسنان للآخرين.	١,٤	٠,٥٨٤٧	ضعيف
	السلوكيات الصحية المرتبطة بنظافة الفم والأسنان ككل	٥,٥٥	٢,١٣٨٩	ضعيف
٣٠	تحذر الأطفال من أضرار استخدام الألعاب الإلكترونية.	١,٣٧	٠,٥٧٠٧	ضعيف
٣١	توجه الطلاب إلى تقليل الوقت الذي يقضونه في استخدام الهواتف والحواسيب في اللعب.	١,٤٠	٠,٥٦٦٧	ضعيف
٣٢	تشجع الأطفال على التحكم ف انفعالاتهم أثناء اللعب الإلكتروني.	١,٣٩	٠,٦٠٧١	ضعيف
	السلوكيات المرتبطة بالصحة النفسية والألعاب الإلكترونية ككل	٤,١٧	١,٦١٠٠	ضعيف
	السلوكيات الصحية (بطاقة الملاحظة) ككل	٥٧,١	٥,١٩٠٨	متوسط

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (١٠) أن السلوكيات الصحية لمجالات (السلوكيات الصحية المرتبطة بالتغذية الصحية؛ السلوكيات المرتبطة بالنشاط البدني؛ السلوكيات المرتبطة بالنظافة الشخصية) وقعت ضمن مستوًى متوسطٍ؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي لعبارات تلك المجالات بين (١,٨١-٢,٠٥)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٤٣٣٢-٠,٥٦٩٩)، ممّا يدل على تجانس تقديرات معلمات العلوم في تقدير السلوكيات الصحية للتلاميذ بمرحلة الطفولة

المبكرة في المجالات الثلاثة المتضمنة ببطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية، بينما يتضح من الجدول السابق أن السلوكيات الصحية لمجالي (السلوكيات الصحية المرتبطة بنظافة الفن والأسنان؛ السلوكيات المرتبطة بالصحة النفسية والألعاب الإلكترونية) وقعت ضمن مستوًى ضعيفٍ؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي لعبارات هذين المجالين بين (١,٣٦-١,٤)، وبانحر افات معيارية تراوحت بين (٠,٥٧٠٧-٠,٦٠٧١)، ممّا يدل على تجانس تقديرات معلمات العلوم في تقدير السلوكيات الصحية للتلاميذ بمرحلة الطفولة المبكرة في هذين المجالين ببطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية

كما بلغ المتوسط الحسابي العام لبطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية ككل (٥٧,١)، وبانحراف معياري (٥,١٩٠٨)؛ حيث يدل الانحراف المعياري المحسوب على عدم التفاوت بين تقديرات معلمات العلوم للسلوكيات الصحية لدى التلاميذ بمرحلة الطفولة المبكرة في بطاقة الملاحظة، كما يقع المتوسط الحسابي العام لبطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية ككلٍ ضمن مستوًى متوسطٍ، في حين بلغت المتوسطات الحسابية لمجالات (السلوكيات الصحية المرتبطة بالتغذية الصحية، السلوكيات الصحية المرتبطة بالنشاط البدني، السلوكيات الصحية المرتبطة بالنظافة الشخصية) على الترتيب (١٣,٥٤؛ ٩,٢٦؛ ٢٤,٥٦) وبانحر افات معيارية بلغت على الترتيب (١,٨١٦١؛ ١,٢٥٠٠؛ ٢,٣٣٥٦)، وهي متوسطات تقع أيضًا ضمن مستوًى متوسطٍ.

في حين بلغت المتوسطات الحسابية لمجالي (السلوكيات الصحية المرتبطة بنظافة الفم والأسنان، السلوكيات الصحية المرتبطة بالصحة النفسية والألعاب الإلكترونية) على الترتيب (٥,٥٥؛ ٤,١٧) وبانحر افات معيارية بلغت على الترتيب (٢,١٣٨٩؛ ١,٦١٠٠)، وهي متوسطات تقع ضمن مستوى ضعيف.

وفي ضوء ما تمّ عرضه من نتائج تمّت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث ونصه: ما مستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا؟ بأنّ مستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا جاء متوسطًا.

وقد تُعزَى النتيجة السابقة لعديد من الأسباب أبرزها: ضعف التوجيه من قبل المعلمات داخل غرفة الصف، وعدم التأكيد على المعلومات التي توجهها المشرفة والموجهة الصحيّة، كما قد يرجع ذلك إلى قلة الندوات التوعوية التي تنظمها إدارة المدرسة للأطفال فيما يخصّ السلوكيات الصحية السليمة، كما قد يرجع ذلك إلى ضعف التوجيه الأسري للأطفال، كما قد يعود ذلك إلى السلوك التقليدي المنتشر بين الأطفال في تلك المرحلة؛ حيث يقلد الأطفال بعضهم بعضًا في ممارسات السلوكيات غير الصحية مثل: الحركة والنشاط الز ائد وعدم الاهتمام بنظافة الملابس والشعر، كما قد يرجع ذلك إلى ضعف الالتزام من قبل الأطفال بتعليمات المعلمة أو المشرفة أو الموجهة الصحية بالابتعاد عن السلوكيات غير الصحية؛ نتيجة ضعف برامج تعديل السلوك المستخدمة من قبل إدارة المدرسة والإرشاد النفسي، كما قد يرجع ذلك إلى قلة تو افر الأنشطة الرياضية والترفيهية بشكل متنوع داخل المدارس مما يؤثر على مشاركتهم بها، وكذلك قد يرجع ذلك إلى اهتمام التلاميذ بالتحصيل على حساب الأنشطة الرياضية والاجتماعية الأخرى، مما قد يسبب ضعف التزامهم بالسلوكيات الصحية المناسبة.

وقد اختلفت نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة محمود (٢٠١٤) التي أسفرت نتائجها عن أن تلاميذ المرحلة الإعدادية أهملوا بعض قواعد الغذاء الصحي في تناول الخبز الأسمر عن الخبز الأبيض، كما أهملوا أهمية الكشف الطبي الدوري ولا يذهبون إلي الطبيب إلا في أضيق الحدود، كما أهملوا قواعد السلوك الصحي في تناول الطعام أثناء مشاهدة التلفزيون، كما أنهم لا يملكون ثقافة ولا سلوكيات التخلص من القمامة بشكل صحي، كما أهمل المدرسين وإدارات المدارس لقواعد السلوك الصحي، كذلك اختلفت مع نتيجة دراسة مدني وآخران (٢٠١٧) التي أوضحت نتائجها انخفاض في مستوي ممارسات العادات والسلوكيات الصحية لتلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي.

ثالثًا: **الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث**، ونصه: ما نوع ودرجة العلاقة الارتباطية بين مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة ومستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا؟ وارتبط هذا السؤال بالفرض الصفري للبحث ونصه: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى

(α = 0.05) بين مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة ومستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا؟

وللتحقق من صحة الفرض السابق، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية وتحديد نوعها (طردية، عكسية) بين متوسط درجات معلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا في بطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية ومتوسط درجات تلاميذهن في بطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية، تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية للمجموع الكلي لمتوسط درجات المعلمات على بطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية، والمجموع الكلي لبطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ١١ معاملات ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الإحصائية لمتوسطات درجات معلمات العلوم في بطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية ومتوسط درجات تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة في بطاقة ملاحظة السلوكيات الصحية

المتغير	عدد العينة	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة (p)
المجموع الكلي لبطاقة ملاحظة الممارسات التوعوية الصحية	٩٦	**٠,٨٩٤	طردية (موجبة) قوية	٠,٠٠٠١
المجموع الكلي لبطاقة ملاحظات السلوكيات الصحية	٢٠٣			

وبقراءة النتائج الواردة بالجدول (١١) اتضح وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا عند مستوى (α=٠,٠٥) ، بين متوسط مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة ومستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (٠,٨٩٤)؛ كما بلغت قيمة الدلالة المحسوبة لاختبار ذو ذيلين (٠,٠٠٠١) وهي أقل من مستوى الدلالة المفروضة (α = ٠,٠٥)، كما جاءت العلاقة طرديّةً قويّةً، أي أنه كلما ارتفع مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا، ساعد ذلك على زيادة مستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذهنّ، والعكس صحيح.

وفي ضوء ما تمَّ عرضه من نتائج تمَّ رفض الفرض الصفري للبحث ونصه: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا عند مستوى (α = 0.05) بين مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة ومستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا، وقبول الفرض البديل ونصه: توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيًّا عند مستوى (α = 0.05) بين مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة ومستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ونصه: ما نوع ودرجة العلاقة الارتباطية بين مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة ومستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا؟ بأنه توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيًّا عند مستوى (α = ٠,٠٥)، مستوى الممارسات التوعوية الصحية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة ومستوى السلوكيات الصحية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا، وهي علاقة من النوع الطردي القوي.

وتُعزَى النتيجة السابقة للعديد من الأسباب أبرزها: الأثر الكبير للممارسات التوعوية التي تقوم بها معلمة العلوم مع الأطفال داخل غرفة الصف والتي تنعكس إيجابًا على السلوكيات الصحية الصادرة منهم، كما قد يرجع ذلك إلى بعض التوجيهات من قبل المشرفة الصحية وأولياء الأمور للأطفال، والتي تدفعهم إلى القيام بالممارسات الصحية بمستوًى متوسطٍ، كما أن ذلك قد يعود إلى ملكة التقليد ومحاكاة الأطفال لمعلمتهم في هذه السن المبكرة والتي تدفعهم إلى تقليد الممارسات والسلوكيات التي تقوم بها المعلمة، كما أن الأطفال في تلك المرحلة يتأثرون بشكل سريع بكل سلوكيات المعلمة من أقوال وتوجيهات و أفعال؛ نظرًا لما تتميز به تلك المرحلة من سرعة النمو الاجتماعي والحركي والعاطفي، كما قد تُعزَى النتيجة السابقة إلى أن المعلمة من أهم العوامل المؤثرة في تكيف الطفل، فهي أول الراشدين الذين يتعامل معهم الطفل خارج نطاق

الأسـرة مباشـرة؛ ومن ثَمَّ فهي تقوم بدورٍمهمٍ في توعيته وتكوين سـلوكياته، وتسـاعده أيضـا على نمو مواهبه، والعناية بها، وذلك لمراعاتها لخصـائص نمو هذه المرحلة؛ حيث إن الطفل يكون أكثر تقبلًا لتوجيه معلمته، وأكثر اسـتعدادًا وميلًا لها من أيِّ شخصٍ آخرٍ.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث أمكن تقديم التوصيات التالية:

١. توجيه إدارة تطوير المناهج التعليمية بوزارة التعليم إلى العمل على تطوير المناهج المدرسـية لتضـمين أبعاد ومجالات الوعي الصحي بها؛ بما يسهم في تنميتها لدى الأطفال في تلك المرحلة.
٢. توجيه إدارة التنمية المهنية بوزارة التعليم إلى العمل على عقد دوراتٍ وبرامجَ تدريبيةٍ لمعلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة لتحسـين مسـتوى الممارسـات التوعوية الصـحية لمسـاعدتهن على القيام بدور أفضـل في نشـر الوعي الصـحي والسلوكيات الصحية لدى أطفالهن في هذه المرحلة الحساسة من العمر.
٣. توجيه وزارة التعليم إلى تبني برامج إرشـادية توعوية لتوجيه الأطفال وأولياء الأمور نحو التعرف على السـلوكيات الصحية، والعمل على الالتزام بها لموجهة المشكلات الصحية التي تفرضها التحديات الصحية المعاصرة، ومنها جائحة كورونا و انتشار عديد من الأمراض المعدية.
٤. عقد دوراتٍ وورشِ عملٍ لتدريب مشـرفات العلوم على أسـاليب الإشـراف التربوي التي تسـاعدهن على توجيه وإرشـاد المعلمات نحو الإلمام بالمعارف والمفاهيم المرتبطة بأبعاد ومجالات الوعي الصحي وممارسة تلك السلوكيات داخل فصول مرحلة الطفولة المبكرة.
٥. عقد ندواتٍ أو مؤتمراتٍ توعويةٍ للعاملين داخل مدارس الطفولة المبكرة بشـكل عام ومعلمات العلوم بشـكلٍ خاصٍّ لتوعيتهم بأسباب وأشكال السلوكيات الصحية وغير الصحية التي تؤثر إيجابًا أو سلبًا على صحتهم.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح القيام بالدراسات التالية مستقبلًا:

١. إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة مستوى الوعي الصحي لدى معلمات العلوم بمراحل التعليم المختلفة.
٢. إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة العلاقة بين الوعي الصحي لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة ومتغيرات أخرى، ومنها: التحصيل الدراسي، والتفكير الإيجابي، والدافعية للتعلم.
٣. دراسـة العلاقة بين مسـتوى السـلوكيات الصـحية ومتغيرات أخرى، مثل: الأمن النفسـي، والذكاء الاجتماعي، ودافعية الإنجاز لدى المتعلمين بمراحل التعليم المختلفة.
٤. دراسـة فاعلية برنامج إرشـادي قائم على أسـاليب القصـة والمرح في تنمية السـلوكيات الصـحية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم صبيا.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الأحمدي، علي بن حسن. (٢٠٠٢). *مستوى الوعي الصحي لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي الطبيعي وعلاقته باتجاهاتهم الصحية في المدينة المنورة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية جامعة أم القرى.

البيلاوي، فيولا فارس. (٢٠١٢). التربية في الطفولة المبكرة، تنمية بشرية مستدامة. *مجلة الطفولة والتنمية*، *٥* (١٩)، ١٥-٢٨.

البشلاوي، لوسين موسى وموسى، محمد. (٢٠٢١). دور المعلمات في تعزيز مفهوم الوعي الصحي لدى طفل الروضة. *مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية*، *٤٣* (٤٨)، ١١-٤٧.

تايلور، شيلي. (٢٠٠٨). *علم النفس الصحي* (ترجمة دكتور بريك، ووسام درويش داود، وفوزي شاكر طعيمه). دار الحامد للنشر والتوزيع.

حسين، رانيا رجب إبراهيم. (٢٠٢٠). أثر أسلوب تقديم دعم الأداء في الجولات الافتراضية على تنمية الوعي الصحي لطفل الروضة. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (١٧)، ٣٢٣ – ٣٤٦.

الحمراوي، سولاف أبو الفتح. (٢٠٢٠). *التربية المتحفية والصحية للأطفال*. دار المعرفة الجامعية.

الرشيدي، عادل عيد. (٢٠١٨). *التربية الوقائية ومتطلبات الوعي الصحي بمدارس التعليم العام بدولة الكويت – رياض الأطفال أنموذجًا*. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، ٢٦ (٢)، ٣٧٨-٤٠٢.

رضوان، عبير أنور عقيلة والنجار، عائشة عمران. (٢٠٢٢). دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي الصحي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي. *مجلة المنارة العلمية*، (٤)، ١٤٧-١٥٩.

زهران، حامد. (٢٠٠١). *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*. عالم الكتب.

سلامة، بهاء الدين. (١٩٩٧). *الصحة والتربية الصحية*. دار الفكر العربي.

سلطان، منال أحمد وسلامة، جمال. (٢٠١٧). دور المعلمين في تعزيز مفاهيم الوعي الصحي لدى تلامذة الحلقة الأولى في مدارس التعليم الأساسي: دراسة ميدانية في مدينة طرطوس. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، *٣٩* (٦)، ٣٩١ – ٤٠٩.

الشاعر، عبد المجيد وقطاش، رشدي. (٢٠٠٤). *التغذية والصحة: التغذية البديلة*. اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

شحاتة، أشرف جمعه بدير ومطر، داليا عبد الحكيم. (٢٠١٥). دور معلم المدرسة الابتدائية في تنمية الوعي الصحي لدى تلاميذه. *مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر*، (١٦٦)، ٦٣٨ – ٦٧٣.

شلبي. الهام إسماعيل محمد. (٢٠٠٥). *بانوراما الصحة العامة والتربية الصحية للرياضيين*. كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان.

صبري، ماهر إسماعيل ومحمد، أسامة خيري. (٢٠٠٧). الوعي الوقائي لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية وعلاقته بممارستهم لبعض السلوكيات الخطرة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٣)، ١٣٤-١٥٩.

طلبة، ابتهاج محمود. (١٩٩٥). *برامج أطفال ما قبل المدرسة*. دار الزهراء للطباعة والنشر.

عبد الباقي، أحمد محمد عبد الفتاح. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريسي لتنمية السلوكيات الصحية لدى التلاميذ المعاقين بصريا. *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*، (٤٥)، ١٠١-١٣٢.

عبد الحميد، شادية محمد الجامع. (٢٠٢١). فاعلية استخدام استراتيجية "فكر- زاوج – شارك" في تدريس المنهج المطور لرياض الأطفال عل تنمية الوعي الصحي لدى أطفال الروضة. *مجلة جامعة سوهاج – كلية التربية*، (١)، ٤٧٧-٤٥٩.

عبد الشافي، حيدر. (٢٠٠٢). *إرشادات صحية*. جمعية الهلال الأحمر بقطاع غزة.

فدان، سهام. (٢٠١٨). أساليب التدخل لتغيير الاتجاه والسلوك الصحي: الرياضة كسلوك مساند للصحة، *مجلة المحترف*، ٥(١٨)، ٦٠٣-٦١٣.

قلنديجي، عامر إبراهيم. (٢٠٠٨). *البحث العلمي، واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد. (١٩٩٩). *معجم المصطلحات التربوية في النماذج وطرق التدريس* (ط.٢). عالم الكتب.

لماضة، عاطف. (٢٠١٨). *المشكلات التربوية والصحية في طريق تربية الطفل*. الدار الذهبية للنشر والتوزيع.

محمود، أحمد إبراهيم. (٢٠١٤). *المعارف والاتجاهات الصحية وعلاقتها ببعض السلوكيات الصحية لتلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة القليوبية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة بنها.

مدني، عبد الرحمن عبد الباسط، شكره، مرفت مكرم عبده ومحمد، رجب كامل. (٢٠١٧). السلوك الصحي لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة أسيوط: دراسة مسحية. *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*، (٤٥)، ٨٢٧-٨٦١.

مرتضي، سلوى. (٢٠١٨). *التربية الصحية وصحة طفل الروضة*. جامعة دمشق.

المرسومي، ليلى يوسف كريم. (٢٠١٩). الوعي الصحي لدى معلمات الروضة. *مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية*، عدد خاص، ٣٨٠-٤٠٠.

المليجي، ريهام رفعت (٢٠٢١). برنامج إلكتروني باستخدام المنصة التعليمية لتنمية الوعي الصحي للطالبة المعلمة و أثره على اتجاهاتهن نحو فيروس كورونا. *مجلة الطفولة والتربية*، ١٢(٤٧)، ٣٩٦-٣٣٥.

مناع، هيثم. (٢٠٢٠). *حقوق الطفل*. مركز الراية للتنمية الفكرية.

النجاحي، فوزية محمود ونصار، حنان محمد عبد الحليم. (٢٠١٢). برنامج تدريبي لتنمية الإيثار لدى معلمة الروضة. *مجلة كلية التربية-جامعة طنطا*، (٤٥)، ٣٦٦-٤٣١.

وزارة التعليم. *(٢٠١٨). الدليل الأساسي: بناء وحدات التعلم لتطبيق إطار مناهج الطفولة المبكرة للأطفال من الولادة وحتى عمر٦ سنوات*. وزارة التعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Corsini, R, (2010). *Current psychotherapies*.(10 ed). Ltasca, lll peacoack .

Karabati, S., & Cemalcilar, Z. (2010). Values, materialism, and well-being: A study with Turkish university students. *Journal of Economic Psychology*, *31*(4), 624-633.

Karan, K. (2008). Impact of health communication campaigns on health behaviors in Singapore. *Social Marketing Quarterly*, *14*(3), 85-108.

Rabia, M., Knäuper, B., & Miquelon, P. (2006). The eternal quest for optimal balance between maximizing pleasure and minimizing harm: The compensatory health beliefs model. *British journal of health psychology*, *11*(1), 139-153.

Shahnazi, H., Ahmadi-Livani, M., Pahlavanzadeh, B., Rajabi, A., Hamrah, M. S., & Charkazi, A. (2020). Assessing preventive health behaviors from COVID-19: a cross sectional study with health belief model in Golestan Province, *Northern of Iran. Infectious diseases of poverty*, *9*(06), 91-99.

Sogari, G., Velez-Argumedo, C., Gómez, M. I., & Mora, C. (2018). College students and eating habits: A study using an ecological model for healthy behavior. *Nutrients*, *10*(12), 1823.

فاعلية استثمار مهارات القيادة الناعمة لدى معلمات المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة في تحقيق بيئة صفية جاذبة

د. إيمان بنت حسين الأمير
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد
جامعة جدة

د. عائشة بنت حمد القايدي
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد
جامعة جدة

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استثمار مهارات القيادة الناعمة في تحقيق البيئة الصفية الجاذبة ومدى تو افرها لدى معلمات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من عينة عشو ائية بسيطة من المعلمات بحجم (٧٢) معلمة، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة. خرجت الدراسة بالنتائج التالية: وجود درجة كبيرة جداً من مهارة التنمية الذاتية لدى المعلمات، حسب الوزن النسبي ٨٤,٩٪، وجود درجة كبيرة جداً من مهارات الاتصال والتواصل لدى المعلمين، حسب الوزن النسبي ٨٥,٦٪، وجود درجة كبيرة جداً من مهارة التخطيط والتنظيم لدى المعلمين، حسب الوزن النسبي ٨٣,٢٪، وجود درجة كبيرة جداً من مهارة التعاون والعمل الجماعي لدى المعلمين، حسب الوزن النسبي ٨٧,٥٪، وجود درجة كبيرة جداً من مهارة المبادرة لدى المعلمات، حسب الوزن النسبي ٨٥,٦٪، وجود درجة كبيرة جداً من مهارة القدرة على القيادة لدى المعلمات، حسب الوزن النسبي ٨٥,٩٪، وجود درجة كبيرة جداً من مهارات مهارة الإتقان الشخصي لدى المعلمات، حسب الوزن النسبي ٨٥,١٪، وجود درجة كبيرة جداً من مهارة اتخاذ القرارات لدى المعلمات، حسب الوزن النسبي ٨٥,٣٪. وأوصت الدراسة بضرورة استقطاب مدربين وخبراء تربويين لعقد برامج تدريبية مكثفة للمعلمات في مجال الإدارة الصفية وتعزيز مهارات القيادة الناعمة لديهم.

الكلمات المفتاحية: استثمار-مهارات القيادة الناعمة-المعلم- البيئة الصفية الجاذبة.

abstract

The study aimed to identify the statement of the dimensions of soft leadership in achieving attractive classroom management and its availability for female teachers of the basic stage in the Kingdom of Saudi Arabia. The study followed the descriptive approach, and the study sample consisted of a random sample with the pilgrimage of a simple random sample of female teachers, the size of (72) female teachers, and the study relied on the questionnaire as a tool to obtain the responses of the study sample. The study came out with the following results: There is a very large degree of self-development skill among female teachers, according to the relative weight of 84.9%, and the presence of a very large degree of communication and communication skills among female teachers, according to the relative weight of 85.6%, and the presence of a very large degree of planning and organizing skill among teachers, According to the relative weight of 83.2%, female teachers have a very high degree of cooperation and teamwork skill, according to the relative weight of 87.5%, the presence of a very large degree of initiative skill among female teachers, according to the relative weight of 85.6%, and the existence of a very large degree of leadership ability skill female teachers, according to a relative weight of 85.9%, having a very high degree of personal proficiency skills among female teachers, according to a relative weight of 85.1%, and having a very large degree of decision-making skill among teachers, according to a relative weight of 85.3%. The study recommended the need to attract trainers and educational experts to hold intensive training programs for male and female teachers in the field of classroom management and to enhance their soft leadership skills.

Keywords: investment - soft leadership skills - teacher - attractive classroom environment.

المقدمة:

أصبحت القيادة التربوية أحد الركائز الأساسية في تطوير العمل التربوي، انطلاقاً من دورها المحوري وحاجة المؤسسات التعليمية إليها لتطوير عملياتها التعليمية والتربوية والإشر افية، وضمان نجاحها في تحقيق أهدافهًا وصولًا لمخرجات جيدة ذات كفاءة وفعالية عالية.

يأتي ذلك تزامنًا مع ما تواجهه المؤسسات التعليمية اليوم من العديد من التحديات كونها تعمل في ظل بيئات تتسم بديناميكية التغير المستمر، الأمر الذي ينبغي عليها الحفاظ على بقائها ونموها واستمرارها، ولمواجهة تلك التحديات ينبغي عليها استغلال قدراتها وإمكانياتها ومواردها المتاحة الحالية والمستقبلية، وفي الوقت نفسه اكتشاف قدرات جديدة واستثمارها بالشكل الذي يضمن زيادة كفاءة وفاعلية المنظمة على المدى القصيروالطويل، ولأن من الأهمية بمكان التطلع إلى أنماط قيادية ذات مهارات قادرة على إحداث التغيير المطلوب وبما ينسجم ويتو افق مع خصوصية المؤسسات التعليمية (محمود وجاسم، ٢٠٢١م).

وتعتبر المهارات القيادية الناعمة من المتطلبات الأساسية والمواضيع المهمة التي لا بد من امتلاكها من قبل المدراء والقادة والمعلمين في المنظمات الحديثة والمعاصرة، وعليه فلا بد من النظر إليها بأنها من المقومات والخصائص الذاتية التي تتضمن العديد من المواضيع الفرعية ذات الصلة، ولعل من أبرزها المقدرة على التأثيرفي الآخرين من خلال التوجيه والإرشاد والتدريب وتنسيق الفهم الدقيق وسرعة البديهة والحكمة وحشد الجهود وتوحيدها عبرالتحفيزالمباشروغيرالمباشروالمعنوي والمادي وغيرها من السمات التي لا بد من وجودها لدى القادة (أبو حاطوم، ٢٠٢٢م).

وتمثل مهارات القيادة الناعمة في قدرة المعلم على قيادة الصف الدراسي من خلال مجموعة من المهارات، والتركيزعلى خدمة المتعلمين والإدارة العاطفية، مع التركيزعلى الشخصية والمو اقف والسلوك، فهي عملية تكاملية تشاركية تعتمد على الإقناع والتفاوض والتقديروالتحفيزوالتعاون، كما تعد المهارات الناعمة من المهارات الأساسية التي تسهم في تحقيق النجاح للمعلم وتساعده على مواجهة المو اقف المختلفة في البيئة الصفية، وتمكنه من التعامل مع المشكلات، وترفع من قدراته داخل الصف (عسيري، ٢٠٢١م).

ولما كان للقيادة الناعمة هذا الدورالحيوي والمهم في تحقيق البيئة الصفية الجاذبة، و انطلاقًا من سعي المملكة العربية السعودية إلى تطبيق معايير القيادة والإشراف بصورة جادة لتحسين بيئات التعليم تجيء الدراسة هذه بعنوان " فاعلية استثمارمهارات القيادة الناعمة للمعلم في تحقيق بيئة صفيه جاذبة" سعيًا إلى استعراض طرفًا من مضامين هذا النوع من القيادة، وبيان ثمراتها في تحقيق البيئة الصفية الجاذبة داخل المؤسسات التعليمية.

ولقد أكدت دراسات عدة على أهمية مهارات القيادة الناعمة لدى القيادات التربوية كما في دراسة دراسة ناصرالدين (٢٠٢١) عن درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن، ودراسة التويجري (٢٠٢٠) استراتيجية مقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة، ودراسة أبوليفة (٢٠٢٠) للعلاقة بين أبعاد القيادة الناعمة والنزاهة السلوكية في بيئة العمل لدى العاملين في جامعة الجوف، ودراسة العدوان (٢٠١٤) لمستوى المهارات الناعمة لدى مديري المدارس الحكومية بسوريا.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

غرفة الصف تمثل نقطة البداية والانطلاق والتجديد والتجويد، فهي وحدة بناء المنظومة التعليمية وتمثل بيئة التعلم لتحقيق الأهداف التعليمية للتعامل مع العالم الإنساني، ومن ثم تعد الإدارة الصفية أهم متطلبات كفايات التدريس كما أشارت دراسة (عسيري، ٢٠٢١م) كما أنها تعتبر المحور الرئيس لنجاح العملية التعليمية والتربوية، فإذا نجح المعلم داخل الصف الدراسي فإن التربية ستحقق أهدافها وتصل إلى غاياتها بسهولة ويسر.

كما أن الإدارة الصفية الفاعلة تقوم على قدرة المعلم ومهاراته في إدارة الصف، ووضع معاييروإجراءات سلوكية لتوفير بيئة صفية فاعلة تنطلق من كفاياته المهنية في توظيف الأساليب التربوية التي تحقق له الكفايات العلمية التي تحتاجها غرفة الصف، وفي ظل متغيرات القرن الحادي والعشرين ومصادرها المتعددة وما تتطلبه من قدرات ومهارات خاصة لإدارة الصف،

ولتحقيق الأهداف العامة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في مجال التعليم ومنها تأهيل المعلمين للتواصل الصفي الفعال، والتدريب المستمر للنمو المهني، فإن المهارات الأساسية لم تعد كافية لذلك، بل إن امتلاك المعلم للمهارات القيادية الناعمة التي تتعلق بالأداء والعلاقات الإنسانية بات مطلبًا رئيسيًا لتكوين بيئة صفية فاعلة كما أوصت بذلك دراسة الحربي والتونسي (٢٠٢١) حيث ذكر أنه من الضروري تعزيز وتحفيز وزارة التعليم للمعلمين من خلال إصدار بطاقة (معلم القرن الحادي والعشرين) يحصل عليها المعلمون المستمرون في ممارسة هذه المهارات.

مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتي:

كيف يمكن استثمار مهارات فاعلية القيادة الناعمة للمعلم في تحقيق بيئة صفية جاذبة؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي، التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ما درجة ممارسة معلمات المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة لأبعاد القيادة الناعمة (التنمية الذاتية - الاتصال والتواصل – التخطيط والتنظيم – التعاون والعمل الجماعي – المبادرة – القدرة على القيادة – الإتقان الشخصي) في تحقيق بيئة صفيه جاذبة من وجهة نظر أفراد عينه الدراسة؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة درجة ممارسة معلمات المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة لأبعاد القيادة الناعمة (التنمية الذاتية - الاتصال والتواصل – التخطيط والتنظيم – التعاون والعمل الجماعي – المبادرة – القدرة على القيادة – الإتقان الشخصي) في تحقيق بيئة صفيه جاذبة تعزى لمتغيري: (المؤهل، وعدد سنوات الخبرة)؟

أهداف البحث:

١. التعرف على درجة ممارسة معلمات المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة لأبعاد القيادة الناعمة (التنمية الذاتية - الاتصال والتواصل – التخطيط والتنظيم – التعاون والعمل الجماعي – المبادرة – القدرة على القيادة – الإتقان الشخصي) في تحقيق بيئة صفيه جاذبة من وجهة نظر أفراد عينه الدراسة.
٢. الكشف عن ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة درجة ممارسة معلمات المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة لأبعاد القيادة الناعمة (التنمية الذاتية - الاتصال والتواصل – التخطيط والتنظيم – التعاون والعمل الجماعي – المبادرة – القدرة على القيادة – الإتقان الشخصي) في تحقيق بيئة صفيه جاذبة تعزى لمتغيري: (المؤهل، وعدد سنوات الخبرة).

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- يسهم هذا البحث في تقديم قائمة بأهم مهارات القيادة الناعمة لمعلمات المرحلة الإبتدائية.
- يسهم هذا البحث في تسليط الضوء على موضوع جديد وحيوي هو مهارات القيادة الناعمة، حيث نحن الآن في عصر التطوير المتسارع لذا تظهر الحاجة لمثل هذه المهارات داخل البيئة الصفية.

الأهمية التطبيقية:

- نأمل أن تفيد هذه الدراسة المخططين وواضعي المناهج للمرحلة الابتدائية في إدراج هذه المهارات ضمن طرق التدريس والبرامج التعليمية، وذلك لأن استخدام مهارات القيادة الناعمة يؤثر بشكل فعال و إيجابي على البيئة الصفية.
- تسهم نتائج هذا البحث في تزويد المعنيين بوزارة التعليم بالجوانب التي تحتاج عمل دورات تدريبية لتطويرها من أجل تحسين الأداء المهني للمعلمات.

حدود البحث:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة فاعلية استثمار مهارات القيادة الناعمة للمعلم في تحقيق بيئة صفية جاذبة.
٢. الحدود البشرية: معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة.
٣. الحدود المكانية: مدينة جدة.
٤. الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٣م/ ١٤٤٤هـ.

مصطلحات البحث:

١. القيادة الناعمة:

تعرف القيادة الناعمة بأنها: "مجموعة جديدة ومتخصصة من المهارات التي تستند إلى العقلية الصحيحة من خلال الاهتمام والتواصل مع الآخرين، لتحقيق الأهداف المرجوة والتركيز على الأفراد وليس على المهام"(أبو حاطوم، ٢٠٢٢م)

ويمكن تعريف القيادة الناعمة إجرائيًا بأنها: مجموعة من الصفات والمهارات التي يتصف بها المعلم قائد الصف مثل: التنمية الذاتية - الاتصال والتواصل – التخطيط والتنظيم – التعاون والعمل الجماعي – المبادرة – القدرة على القيادة – الإتقان الشخصي، والتي تسهم في تقديم رؤى واضحة، وحلول مبتكرة للمشكلات التي تطرأ داخل البيئة الصفية، وتمكنهم من إدارة البيئة الصفية بفعالية وكفاءة.

٢. البيئة الصفية الجاذبة:

تعرف البيئة الصفية الجاذبة بأنها: "مجموعة الممارسات المنهجية واللامنهجية الوقائية والتصحيحية التي يؤديها المعلم أثناء وجوده داخل غرفة الصف، والتي يتجنب بها حدوث المشكلات الإدارية والسلوكية والتعليمية، ويدفع التلاميذ باتجاه إدارة الذات بهدف رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ ومراعاة النمو المتكامل لديهم" (عسيري، ٢٠٢١م).

ويمكن تعريف البيئة الصفية الجاذبة إجرائيا بأنها: الممارسات والظروف الصفية الصحية التي يوفرها المعلم للتلاميذ داخل في الموقف التعليمي داخل القاعة وبقدر جودة الظروف وملاءمتها، تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة وفعالة، الأمر الذي يساعد على صقل التلاميذ بالخبرات والمهارات، والخروج منها بأفضل نو اتج التعليم.

الإطار النظري:

أولاً: البيئة الصفية الجاذبة:

البيئة المدرسية هي الميدان التعليمي، والتربوي الذي يتعهد احتضان البراعم الطلابية، وسقيها من ينابيع العلم والإيمان والفضيلة، استعدادا لمواجهة الحياة، ومواكبة المستجدات والمتغيرات. وتوسم البيئة المدرسية بالبيئة الجاذبة عندما تتبنى دورها الفاعل في تقديم برامج تعليمية وتربوية نوعية، غايتها إعداد متعلمين دائمي التعلم، هدفهم الرئيس اكتساب المعرفة و إنتاجها ومواكبة التطورات الحياتية في جو ممتع ومحفز، فالبيئة الصفية الجاذبة تؤثر وبشكل كبير على نشوء الرغبة وزيادة الدافعية للتعلم، وبالتالي فإن عملية جذب انتباه الطلبة تصبح أكثر سهولة، كما أن للبيئة الصفية الجاذبة دور في المحافظة على استمرارية انتباه الطلبة، حيث يتم من خلالها توزيع الأنشطة المختلفة عليهم، ومن أساليب الحفزالخارجي لإثارة الدافعية كما ذكرها النعواشي (٢٠٠٧: ١٤٢):

- التشجيع واستخدام الثواب المادي أو الثواب الإجتماعي أو النفسي.
- تغيير البيئة التعليمية؛ بما يوفر بيئة نفسية واجتماعية ومادية تناسب الموقف التعليمي.
- تنويع أساليب التدريس مثل: البدء بالمحاضرة، فالنقاش، فالحوار، وغيرها.
- تنويع وسائل التواصل مع التلاميذ باستخدام مواد ووسائل تعليمية متنوعة.
- تنويع أنماط الاسئلة الحافزة للتفكير والانتباه.

الطرق التي تجعل البيئة الصفية جاذبة:

ذكرت الزهراني، الحربي،الأنصاري، والبركاتي (٢٠١٨) أنه يستطيع المعلم أن يوفر بيئة صفية جاذبة وذلك من خلال مجموعة عوامل :

١. تغيير مكان وشكل الحصة:

يستطيع المعلم أن يجعل البيئة الصفية جاذبة وذلك من خلال تغيير مكان الحصة، حيث يمكن تقديم الدرس في الحديقة أو في قاعة الاجتماع مرة كل أسبوع تقريباً، وذلك بدل من أن تكون الحصة في الصف يومياً، كما يمكن استعمال العروض الإلكترونية في عملية التدريس وذلك لتغيير الروتين اليومي.

٢. الذهاب في رحلة علمية:

يستطيع المعلم خلق بيئة صفية ذات مواصفات جذابة، وذلك بزيارة منشأة علمية ترتبط بما بالمادة التعليمية التي قام بشرحها للطلبة أثناء الفصل الدراسي.

ثانياً: القيادة الناعمة:

يعتبر مفهوم القيادة الناعمة مفهومًا جديدًا وذلك للتغلب على أوجه القصور في أساليب القيادة الحالية، كما أنه مفهوم جديد تمت إضافته إلى العديد من العلوم التطبيقية والأدبيات وتزايد الاهتمام بمفهوم القيادة الناعمة ودورها في المؤسسات التعليمية والتربوية، نظرًا لما تخضع له الآن من العديد من الضغوط التي تفرض عليها ضرورة أن تكون هي الأفضل والأسرع والأقوى على تحقيق المنافسة.

هذه التحديات دعت للحاجة إلى توفير تلك المهارات والكفاءات الجوهرية التي تتمثل بها القيادة الجيدة لمواجهة تلك التحديات وإدارة منظماتها وقياداتها ومحاولة التكيف مع البيئة لصالح المؤسسة (مبارزوشعراوي، ٢٠١٩).

وحيث أن المؤسسات التعليمية من المؤسسات التي تحتاج أكثر من غيرها إلى ذلك النمط القيادي الذي يستطيع تفجير الطاقات الكامنة داخل الموظفين العاملين بها، وإتاحة الفرصة لهم في البحث عن الجديد في مجال العمل، والتحديث المستمر لأنظمة العمل، بما يتفق والتغيرات المحيطة، الأمر الذي يتطلب من إدارة تلك المؤسسات أن تعيد النظر في أساليبها التقليدية المتبعة في أدائها لأعمالها، وتبني أساليب إبداعية جديدة، في ضوء تلك المستجدات والتطورات المحيطة، والعمل على حسن استغلال الموارد البشرية المؤهلة، وفتح المجال لها للمبادرة والابتكار(الثنيان، ٢٠١١م).

ماهية القيادة الناعمة:

أوجد الباحثون أنواعًا مختلفة من القيادة نتيجة دراسات عديدة في مجال القيادة، ومفهوم القيادة الناعمة مفهوم جديد ويعد إضافة إلى أدبيات القيادة، فقد عرف أبو ليفة (٢٠٢٠م) القيادة الناعمة بأنها عملية تحديد الأهداف، والتأثير على الناس من خلال الإقناع، وبناء فرق قوية، والتفاوض معهم بموقف مربح للجانبين، وتحفيزهم باستمرار، والتوفيق بين طاقاتهم وجهودهم، وتقدير مساهمتهم في تحقيق الأهداف والغايات التنظيمية باستخدام المهارات الناعمة.

ويضيف (Noel& Katherine, 2016) بأن القيادة الناعمة ليست قيادة مستسلمة أو قيادة شديدة عرجاء، ولكنها قيادة حازمة حيث يعتمد القادة أسلوب الاتصالات فيما بينهم، ومتعاونون لتنفيذ المهام وبالتالي تعد القيادة الناعمة مزيج من القيادة الشجاعة وقيادة الفكروالقيادة الخادمة والقيادة الملهمة، وباختصاريمكن توضيح مفهوم القيادة الناعمة بأنها عملية تحديد الأهداف والتأثير على الناس من خلال استخدام أسلوب الاقناع المرن وبناء فرق العمل القوية، والتفاوض عليها مع موقف مربح للجانبين، وكذلك احترام فشلهم، وبالتالي يؤدي إلى تماسكهم وتحفيزهم باستمرار من خلال موائمة طاقاتهم وجهودهم الموحدة والاعتراف بها (عجيل، ٢٠١٩م).

أما (Fernando & Klaus 2016) فيرى بأن القيادة الناعمة هي قيادة نموذجية يؤدي تطبيقها إلى اكتساب المزيد من المهارات والخبرات ومزيج من المهارات الفنية والقيادية، ويشدد على أهمية الموارد البشرية، كما أنه يساعد في إدارة العواطف، والغرور، ومشاعر الناس بنجاح، وهو يركز على الشخصية والموقف، وسلوك الأفراد، وبالتالي فهي قيادة تكاملية تقوم على

أساس المشاركة و إقامة العلاقات الودية ضمن نطاق العمل ويتحقق ذلك من خلال الرؤية الواضحة والاتصال الفعال وكذلك الذكاء العاطفي وذلك من أجل إنجاز المهام على نحو فعال.

وباختصار فإن القيادة الناعمة، هي عملية تحديد الأهداف والتأثير على الناس من خلال استخدام أسلوب الاقناع المرن وبناء فرق العمل القوية، والتفاوض عليها مع موقف مربح للجانبين، وبالتالي يؤدي إلى تماسكهم وتحفيزهم باستمرار من خلال مواءمة طاقاتهم وجهودهم الموحدة والاعتراف بها وتقدير مساهمتها في تحقيق الأهداف والغايات التنظيمية مع التركيز على المهارات.

الاختلاف بين القيادة الناعمة والقيادة الصلبة (المتشددة):

هناك العديد من الاختلافات بين القيادة الناعمة والقيادة المتشددة نذكر بعضًا منها على النحو الآتي (Rao, 2013) (الحدراوي ومحمد، ٢٠٢٠):

١. تعتمد القيادة الناعمة على الإقناع بينما القيادة المتشددة تعتمد الضغط على التابعين.
٢. تركز القيادة الناعمة على التحول والتغيير، بينما تركز القيادة المتشددة على إنجاز المهام.
٣. تعتمد القيادة الناعمة على القوة الناعمة واعتماد تكتيكات ناعمة بينما القيادة المتشددة تعتمد على القسر والقسوة والتشدد واعتماد أساليب وتكتيكات قاسية.
٤. يعتمد القادة الناعمون أسلوب القيادة التحويلية والديمقراطية والحقيقية، بينما يعتمد القادة المتشددون أسلوب القيادة الاستبدادية في التعاملات.
٥. يؤمن القادة الناعمون في تقديم القدوة الشخصية والتعاطف، الإقناع، والتفاوض، والحزم، في المقابل يؤمن القادة المتشددون بالخوف والتهديدات والدو افع السلبية وتبني "سياسة العصا والجزرة".
٦. يؤمن القادة الناعمون بالدو افع والتمكين من خلال بلوغ المثل العليا والأخلاق والقيم الأخلاقية بينا يؤمن القادة المتشددون بالثواب والعقاب.

أهمية القيادة الناعمة:

تؤدي القيادة الناعمة دورً فعالًا في تطوير المنظمات من خلال قدرتها على التأثير ومرونتها الفائقة في التعامل مع الأحداث، لتحقيق أهدافها ومنحها القدرة التي تكفل لها البقاء والتطور والنمو والتكيف مع الأحداث والمتغيرات البيئية والمعاصرة، ويرتبط أداء المؤسسات التعليمية بشكل وثيق مع أداء القائد، ومع تز ايد التحديات البيئية التي تواجه المنظمات في الوقت الحالي ظهرت الحاجة إلى قيادة فعاله يكون لها دور في تحويل هذه المنظمات إلى منظمات قوية ومتميزة (Rao, 2017; Majed, 2019) فالقيادة الناعمة مفهوم جديد لإضافة قيمة جديدة في مجال القيادة، وتعد المهارات الناعمة للقيادة المهارات الصعبة الجديدة للقرن الحادي والعشرين، والمهارات الأساسية اللازمة للنجاح الوظيفي (أبو ليفة، ٢٠٢٠م).

وتعد مهارات القيادة الناعمة كما ذكرها الزهر اني (٢٠٢١) من أهم مهارات القرن الحادي والعشرين والتي من خلالها يمكن أن يتغلب المعلمون على كثير من المشكلات التي تواجههم، وتحقق الإبداع والتكيف والتفوق، والقيادة والتفاعل الإيجابي فيما بينهم، فهي سمات شخصية تعزز عملية التفاعل مع الأفراد وتشمل الكثير من المهارات مثل القدرة على اتخاذ القرار الناجح، وإدارة الأزمات والتواصل الاجتماعي، وإدارة الوقت والعمل بروح الفريق الواحد وغيرها، فهي مهارات مكتسبة يمكن تطويرها مع مرور الوقت، ويحتاجها المعلمون والمتعلمون في المراحل التعليمية المختلفة كونها جزءًا مهمًا واساسيًا في تكوين شخصية الإنسان الناجح.

كما تتمثل أهمية المهارات القيادية الناعمة في أنها تساهم في الحد من الصراع التنظيمي السلبي بين العاملين، وتقليل إجهاد العمل، وتساعد على تحقيق الأداء التنظيمي المتميز عن طريق تلبية متطلبات أصحاب المصالح جميعهم (أبو حاطوم، ٢٠٢٢).

خصائص القيادة الناعمة:

توجد العديد من الخصائص التي يتصف بها القادة أصحاب المهارات الناعمة الذي يرون أبعد ما يرى الآخرون، فهم الذين تقع على عاقتهم صياغة الرؤية الاستر اتيجية لتوجهات المنظمة، والتأثير في الأفراد العاملين فيها، إذ توجد العديد من الخصائص للقيادة الناعمة التي يتصف بها القادة والعاملون وهي كما ذكرها كلا من(محمود وجاسم، ٢٠٢١م) (الملاح، ٢٠١٧م):

- المرونة: أي مدى قدرة القادة على تحقيق التوان والتكيف مع التطورات البيئة المتسارعة التي تسهم في تحقيق الديمومة التنظيمية.
- التوجهات الاستر اتيجية: عن طريق وضع الخطط طويلة الأمد وتحديد أهدافها وغاياتها ورسالتها، فضلًا عن رسم الرؤية المستقبلية ومدى إمكانية تطبيقها.
- خفة الحركة : عن طريق الاستجابة السريعة لمتطلبات واحتياجات الزبائن وتقديم منتجاتها إلى الأسواق قبل المنظمات المنافسة.

أبعاد القيادة الناعمة:

نظرًا لقلة الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع القيادة الناعمة، غير أننا قد اقتربنا كثيرًا من التعرف على أبعاد القيادة الناعمة من خلال عرض خلاصة ما تطرقت إليه هذه الدراسات والأبحاث في ذكر أبعاد القيادة الناعمة على النحو التالي (مبارزوشعراوي، ٢٠١٩م) (الميالي وحمزة، ٢٠٢٢م) (الحدراوي ومحمد، ٢٠٢٠م) (المستوفي، ٢٠١٨م) (محمود وجاسم، ٢٠٢١م) (أبو حاطوم، ٢٠٢٢م):

١. الرؤية: تتعلق القيادة بمفاهيم (التوجيه والإرشاد والتأثير) بالآخرين من أجل تحقيق أهداف مشتركة، والرؤية هي المستقبل المثالي الممكن الوصول إليه، وتحمل خيالًا واضحًا ومقنعًا يسهل الطريق أمام التطوير الذي يحدده، ويرسم على وفق التقاليد ويرتبط بالأفعال التي يتبناها الأفراد لتحقيق التغيير، وإن الرؤية تعمل على تفعيل أحاسيس وقابليات الأفراد، إذا ما جرى رسمها بشكل صحيح، فإنها تعمل على إيجاد روح الجماعة داخل النفوس في أوقات الفراغ، ويعني وضع كل من الطاقة والالتزام داخل العمل .
٢. الاتصال والتواصل: القادة لديهم القدرة على التواصل بشكل فعال سواء عن طريق الكلمات أو الرموز أو المهارات التي يمتلكها القائد شخصيًا التي قد تكون مهارات التحدث، مهارة الكتابة، مهارة إدارة الاجتماعات، مهارة الاستماع، يأتي ذلك باعتبار أن الاتصال من العمليات الضرورية والهامة التي تعمل على ضمان التواصل ضمن فريق العمل، وبالتالي فإن القادة يسعون إلى نقل المعلومات والأوامر الإدارية إلى المستويات الإدارية العليا واستقبالها من القادة وتبادل هذه المعلومات مع المديرين في المستويات الإدارية المختلفة وبشكل فعال.
٣. التخطيط والتنظيم: وهو عملية تجميع المعلومات و افتراض توقعات المستقبل من أجل صياغة الأنشطة اللازمة لتحقيق أهداف المنظمة، فضلًا على أنه يضمن ارتباط النشاط بالأهداف وذلك بتوجيه الجهود نحو الوصول إلى النتائج المرجوة.
٤. التعاون والعمل الجماعي: يشير العمل الجماعي إلى إنجاز الأعمال مع الآخرين بشكل تعاوني والمشاركة في حل المشكلات التي تواجههم، فضلًا عن اتخاذ القرارات المناسبة و إنتاج شيء لا يمكن إنتاجه بسهولة بواسطة شخص واحد، كما تسهم فرق العمل الجماعية على تقليل الصراعات السلبية التي تحصل بين العاملين داخل بيئة العمل ويتم التعاون بطريقة غير رسمية.
٥. المبادرة: تعبر المبادرة عن ميل المنظمة لتوقع الاحتياجات المستقبلية والتطورات البيئية وفقًا للأساليب التكنولوجية الحديثة، غير أن المبادرة أيضًا تعني قدرة الأفراد على تحويل الأفكار إلى أفعال لتحقيق الإبداع والابتكار، فضلًا عن القدرة على التخطيط وإدارة المنظمات من أجل تحقيق الأهداف.

٦. القدرة على القيادة: وتعد بمثابة حجر الأساس في توجيه العاملين نحو القيام بما هو موكل إليهم من أعمال، لأن القيادة هي عملية الإقناع الطوعي والاختياري الذي من طريقه يتم تشجيع الفرد أو المجموعة على متابعة الأهداف التي يحتفظ بها القائد أو يشاركها القائد و أتباعه.

٧. الإتقان الشخصي: وهي عملية من الانضباط والتعميق المستمر للرؤية الشخصية للموظفين وتركيزهم، وهذا يشمل الوعي بنقاط الضعف الشخصية ومجالات النمو، فضلًا عن التواضع والموضوعية، والرغبة في مواصلة التطوير الذاتي.

٨. التنمية الذاتية: القيادة عملية تفاعلية بطبيعتها، وأساس هذا التفاعل هو العلاقات والتي تنمو من خلال التدريب والتنمية الذاتية، والموظفون الذين ينخرطون في أنشطة التدريب، ويكتسبون المزيد من المهارات الاجتماعية يكون لديهم المقدرة على تطوير مهاراتهم القيادية في وقت مبكرة من حياتهم المهنية.

ومما سبق تجد الباحثتان أنه على قائد الصف معلم القرن الحادي والعشرين أن يسعى جاهداً إلى التطوير المهني المستمر، وذلك لما يتطلبه هذا العصر المتسارع في المعارف والمعلومات والمهارات من شخصية قوية وحازمة وفي ذات الوقت تكون مرنة للتكيف مع المتغيرات المتلاحقة، ولأن سلوكيات وتفكير جيل اليوم من الطلاب يحتاج إلى معلم قائد ذو مهارات قيادية ناعمة وبيئة صفية داعمة ومحفزة من أجل تحقيق إنجازات إبداعية مستمرة.

الدراسات السابقة:

أجرى ناصر الدين (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى قياس درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة من وجهه نظرهن، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة لقياس درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٧) معلمة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى اللاتي يعملن في مديرية تربية لواء القويسمة في محافظة العاصمة عمان. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن جاءت بدرجة متوسطة على جميع مجالات الاستبانة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات من أهمها تدريب معلمات الصفوف الثلاثة الأولى على اكتساب المزيد من المهارات الناعمة لرفع درجة امتلاكهن من درجة متوسطة إلى مرتفعة.

وفي دراسة أبو ليفة (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أبعاد القيادة الناعمة والنزاهة السلوكية للعاملين في بيئة العمل لدى العاملين في جامعة الجوف، وكذلك الكشف عن الفروق المعنوية في اتجاه العاملين لأبعاد القيادة الناعمة (الرؤية، والاتصالات، والذكاء الشعوري)، والنزاهة السلوكية للعاملين في بيئة العمل بحسب المتغيرات الديموغرافية (الجنس، وطبيعة الوظيفة، والمرحلة العمرية، ومدة العمل في الجامعة)، وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلى الدراسة المسحية، وطبقت الدراسة على عينة من (٣٣٧) مفردة من العاملين في جامعة الجوف، وكشفت نتائج الدراسة عن درجة معتدلة من الإدراك لأبعاد القيادة الناعمة والنزاهة السلوكية للعاملين في بيئة العمل، بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة معنوية بين أبعاد القيادة الناعمة والنزاهة السلوكية للعاملين في بيئة العمل.

وفي دراسة الأسود والبصيص (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تعرف درجة تمكن طلبة معلم الصف بجامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة لتدريس الكتب المطورة. والكشف عما إذا كانت تختلف درجة التمكن لديهم باختلاف الجنس والمعدل التراكمي. ولتحقيق ذلك، استخدمت الدراسة مقياسا لتقييم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي. تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبا وطالبة من طلبة معلم الصف بجامعة البعث. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تمكن طلبة معلم الصف من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي مجتمعة كانت متوسطة، وجاء بعد الاستماع التواصلي في المرتبة الأولى، ثم بعد التعبير الشفوي التواصلي، ثم بعد الدلائل غير اللفظية على حسن الاستماع وحركات الجسم و إيماءاته، وحل أخيرا بعد المسافة المكانية ونظائر اللغة اللفظية، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة التمكن من هذه المهارات لدى طلبة معلم الصف تبعا لمتغيري الجنس، والمعدل التراكمي.

أما دراسة التويجري (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى وضع استراتيجية مقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة، وقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي؛ وتمثل مجتمع الدراسة في قادة

المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم وعددهم (١٤٨) لمدارس البنين، (١٥٠) لمدارس البنات بإجمالي عدد (٢٩٨)، وقد تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية البالغ قوامها (١٤٦) قائدا بنسبة (٤٩٪) من مجتمع الدراسة، وكان من أهم أدوات البحث تحليل الوثائق والسجلات، واستبانة آليات المهارات الناعمة لقادة المدارس الثانوية، وكان من أهم نتائج الدراسة تدني وجود آليات المهارات الناعمة لقادة المدارس الثانوية، وكان من أهم التوصيات ضرورة إقامة برامج للتنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية لتلبية الاحتياجات التدريبية، سواء في الجوانب الإدارية أو الفنية أو المالية.

ودراسة العجمي وعاصم (٢٠١٨) التي هدف إلى تعرف و اقع مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية وتطويرها في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، وتقديم تصور مقترح لتفعيل مهارات معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في إدارة الصف المدرسي وتنشيطها؛ ولتحقيق هدف البحث أستخدم المنهج الوصفي للإجابة عن تساؤلاته، وتكونت عينة البحث من (١٥٠) معلمة ومشرفة علوم في المرحلة المتوسطة، وتم تطبيق أدوات البحث، والمتمثلة في: استبانة تعرف و اقع مهارات إدارة الصف لدي معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وآليات تطويرها، وبطاقة ملاحظة أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف. وأظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائها عند مستوى (٠,٠١) بين تكرارات الاستجابات الخاصة بو اقع ممارسة المعلمة لمهارات إدارة الصف بالمرحلة المتوسطة، وآليات تطويرها، مما يعكس أن هناك بعض المهارات تمارس بدرجة عالية؛ ومنها في مجال التخطيط مهارة: تحديد الواجبات المنزلية في الخطة، والبعض الآخر تمارس بدرجة متوسطة ومنها في مجال التنظيم مهارة: مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات داخل الصف، وبعضها لا تمارس ومنها في مجال الاتصال مهارة: صعوبة إقناع الطالبات بقواعد السلوك المطلوب داخل الصف.

وفي دراسة Klaus and Mario Fernando (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التعرف على كيفية تعزيز الابتكار الاجتماعي من قبل قادة الأعمال من خلال القيادة الناعمة الروحية، استخدمت الدراسة أساليب البحث المتاحة في إطار الظواهر، وقد كشفت النتائج عن تحديد العديد من الرو ابط بين القيادة الناعمة والابتكار الاجتماعي، حيث كان الدور المركزي لهدف أعلى في تفعيل القيادة الروحية وكذلك إحداث الابتكار الاجتماعي هو الأكثر أهمية. تم العثور على تداخل فريد بين نموذج الابتكار الاجتماعي لداوسون ودانيال (٢٠١٠) ونموذج تجاوز الأنا الذي وضعه باراميشوار (٢٠٠٥). الآثار العملية - نظرًا لأن الهدف الأعلى كان عنصرًا أساسيًا في تفعيل القيادة الروحية الناعمة، يمكن للقادة البحث عن بذور هدف أعلى في ظل الظروف الصعبة للموقف. من خلال تشكيل سلوك الفرد لسبب اجتماعي أسمى من مجرد اتباع القواعد والإجراءات أو الأعراف الاجتماعية، من المرجح أن يطور القادة أسلوبهم الشخصي في اتخاذ القرار. من خلال تسليط الضوء على أهمية الانتباه إلى معاناة الآخرين بدلاً من معاناة الفرد، فإن الدراسة لها أيضًا آثار على الحد من الممارسات القائمة على الأنا في القيادة اليومية في المنظمات.

ودراسة العدوان (٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على المهارات الناعمة لدى مديري المدارس الحكومة في مديرية التربية والتعليم في الشونة الجنوبية، ولتحقيق هدف الد راسه تم تطوير استبانة، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٩) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية بمدينة تيدة وتعليم الشونة الجنوبية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وبعد تحليل الأداة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن درجة امتلاك مديري المدارس للمهارات الناعمة من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة للمهارات ككل وللمجالات، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصلية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية والعمر، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة عبد القادر والعطوان (٢٠١٥) إلى تحديد مهارات إدارة وقت التدريس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية العليا، وتصنيفها إلى مهارات التخطيط والتنظيم والاستثمار وتفادي المعوقات والرقابة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ووضعت المهارات في استبانة طبقت على عينة حجمها (٨٠) معلماً ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى ممارسة المهارات بلغ (٧٣,٨٪) وجاءت على الترتيب: التخطيط، فالتنظيم، فالاستثمار، فالرقابة، فتفادي المعوقات. وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط ممارسة المهارات تعزى للجنس أو الخدمة التدريسية.

وفي دراسة الخلايلة (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء متغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية للمعلم. تكونت عينة الدراسة من (٤٠١) معلماً ومعلمة قاموا بالإجابة عن أسئلة مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشانن - موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين كان مرتفعاً، وأن المعلمين أكثر فاعلية في بعد الإدارة الصفية و أقلها في بعد مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في تقديرات المعلمين لفاعليتهم الذاتية تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية، كما أشارت إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين كان مرتفعاً وتحديداً فيما يتعلق بالتنمية الذاتية في استراتيجيات التدريس.

التعليق على الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية كونها قد تكون الأولى من نوعها – حسب علم الباحثتان – التي تقوم بتقصي فاعلية القيادة الناعمة في تحقيق بيئة صفية جاذبة، وهذا ما يميزها عن الدراسات السابقة، كما يميزها الاختلاف من ناحية الهدف والمنهج المستخدم، ولكن جميعها تقيس القيادة الناعمة مع التطبيق على متغيرات مختلفة ومتغايرة.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه: "المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً حيث يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث" (العساف، ٢٠١٢).

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من معلمات المرحلة الابتدائية التابعين لمكتب إشراف شمال جدة فقط، حيث بلغ عددهم (٧٢) معلمة، كان من بينهم (٦٢) لديهم مؤهل بكالوريوس، و(١٠) لديهم مؤهل ماجستير، (٢٤) معلمة لديهم سنوات خبرة (٥ سنوات فأقل)، (١٤) معلمات لديهم سنوات خبرة من (٦-١٠ سنوات)، و(٣٤) معلمة لديهم سنوات خبرة أكثر من (١٠) سنوات.

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	62	86.1
	ماجستير	10	13.9
سنوات الخبرة	5سنوات أقل	24	33.3
	من ٦-١٠ سنوات	14	19.4
	أكثر من ١٠ سنوات	34	47.2
الإجمالي		72	100.0

أداة الدراسة

في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها فإن الأداة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة هي الاستبانة، والتي عرفها العساف (٢٠١٢) بأنها عبارة عن أداة يشمل محتواها مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة مزودة بإجاباتها أو الآراء المحتملة بهدف الحصول على إجابات أفراد العينة على أسئلة الدراسة، وقد تكونت الاستبانة من ثمانية محاور رئيسية وهي على النحو التالي:

المحور الأول: مهارة التنمية الذاتية، ويتكون من (٨) فقرات تعبر عنه.

المحور الثاني: مهارات الاتصال والتواصل، ويتكون من (٧) فقرات تعبر عنه.

المحور الثالث: مهارة التخطيط والتنظيم، ويتكون من (٦) فقرات تعبر عنه.

المحور الرابع: مهارة التعاون والعمل الجماعي، ويتكون من (٤) فقرات تعبر عنه.

المحور الخامس: مهارة المبادرة، ويتكون من (٥) فقرات تعبر عنه.
المحور السادس: مهارة القدرة على القيادة، ويتكون من (٦) فقرات تعبر عنه.
المحور السابع: مهارة الإتقان الشخصي، ويتكون من (٤) فقرات تعبر عنه.
المحور الثامن: مهارة اتخاذ القرارات، ويتكون من (٨) فقرات تعبر عنه.

صدق أداة الدراسة

أ. الصدق الظاهري

تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري، بهدف التأكد من مدى صلاحية الاستبانة وملاءمتها لأغراض البحث، وذلك من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المختصين لإبداء الرأي فيما يتعلق في مدى مناسبة الفقرات و انتمائها لمحاور الاستبانة، وإدخال التعديلات اللازمة سواء بالحذف أو الاضافة أو إعادة الصياغة. حيث قدم السادة المحكمين العديد من التعديلات الجوهرية على أداة الدراسة، واستجاب الباحث لهذه التعديلات، وقام بإعادة صياغة الاستبانة في ضوء الملاحظات التي قدمها المحكمين، حتى أخذت الاستبانة شكلها النهائي.

ب. صدق الاتساق الداخلي

يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وعليه فقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي اليه، والجدول رقم (٢) التالي يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

جدول (٢): صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.927**	1	.868**	1	.935**	1	.962**
2	.892**	2	.872**	2	.952**	2	.984**
3	.969**	3	.952**	3	.960**	3	.966**
4	.966**	4	.970**	4	.867**	4	.970**
5	.945**	5	.932**	5	.905**		
6	.895**	6	.970**	6	.930**		
7	.972**	7	.946**				
8	.938**						
المحور الخامس		المحور السادس		المحور السابع		المحور الثامن	
رقم الفقرة		معامل الارتباط		رقم الفقرة		معامل الارتباط	
1	.952**	1	.922**	1	.977**	1	.943**
2	.920**	2	.908**	2	.908**	2	.964**
3	.953**	3	.920**	3	.936**	3	.954**
4	.959**	4	.954**	4	.938**	4	.924**
5	.953**	5	.920**			5	.839**
		6	.855**			6	.935**
						7	.959**
						8	.879**

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن جميع فقرات أداة الدراسة ترتبط ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بالدرجة الكلية لمحاورها، حيث تراوحت معاملات الارتباط لهذه الفقرات بين ٠,٨٥٥ و٠,٩٨٤ ويشير ذلك لوجود صدق اتساق داخلي في فقرات أداة الدراسة، مما يدعم صحة البيانات التي تم جمعها من أفراد العينة بهذا الشأن.

ثبات أداة الدراسة

هناك العديد من الطرق التي يمكن من خلالها قياس ثبات أداة الدراسة وذلك للتأكد من مدى صلاحية هذه الأداة لقياس ما وضعت لقياسيه، وفي هذه الدراسة تم استخدام كل من طريقة ألفا-كرونباخ Cronbach's Alpha وطريقة التجزئة النصفية Split_Half لحساب الثبات في البيانات، والجدول رقم (٣) يبين ثبات أداة الدراسة بكلا الطريقتين.

جدول (٣): ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفاكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

المحور	الثبات بطريقة الفا كرونباخ		الثبات بطريقة التجزئة النصفية	
	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل ارتباط بيرسون	معامل سبيرمان براون للتجزئة النصفية
المحور الأول	8	0.980	0.988	0.994
المحور الثاني	7	0.972	0.948	0.936
المحور الثالث	6	0.966	0.927	0.962
المحور الرابع	4	0.978	0.954	0.977
المحور الخامس	5	0.968	0.944	0.972
المحور السادس	6	0.958	0.930	0.964
المحور السابع	4	0.955	0.937	0.967
المحور الثامن	8	0.974	0.940	0.969
الاستبانة ككل	48	0.989	0.991	0.995

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة ألفاكرونباخ لجميع فقرات استبانة " مهارات القيادة الناعمة" بلغت (٠,٩٨٩) ويشير ذلك لوجود ثبات مرتفع في بيانات الدراسة، كما وبلغت قيمة معامل سبيرمان براون للتجزئة النصفية لجميع فقرات الاستبانة (٠,٩٩٥) ويشير ذلك لوجود ثبات مرتفع في بيانات الدراسة، مما يدعم صحة البيانات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة بهذا الشأن.

تصميم أداة الدراسة

تم تصميم الاستبانة وفق مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، حيث تُعطى فيه الإجابات أوزان رقمية تمثل درجة الاجابة على الفقرة، كما هو موضح بالجدول رقم (٤) التالي:

جدول (٤): تصحيح أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي.

الإجابة	لا أو افق بشدة	لا أو افق	محايد	أو افق	أو افق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

يتضح من الجدول (٤) أن الفقرة التي تكون الإجابة عليها بـ" أو افق بشدة" تأخذ الدرجة (٥) بينما الفقرة التي تكون الإجابة عليها بـ" لا أو افق بشدة" تعطى الدرجة (١)، بينما تتراوح باقي الإجابات في هذا المدى الذي يتراوح بين (١-٥) درجات، ويتم الاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي لكل فقرة من الفقرات في تحديد مستوى نتيجة كل فقرة، وهو ما يعبر عن موقف أفراد عينة الدراسة من هذه الفقرات، حيث أنه كلما كانت قيمة المتوسط أكبر من المتوسط الحيادي المعبر عنه بالقيمة (٣)

يدل ذلك على وجود مو افقة أكبر على فقرات الدراسة ويدل ذلك على الموقف الايجابي تجاه فقرات الدراسة، بينما اذا كانت قيمة المتوسط تساوي أو تقل عن القيمة (٣) يدل ذلك على وجود مستوى أكبر من عدم مو افقة أفراد عينة الدراسة على فقرات الدراسة ويدل ذلك على الموقف السلبي أو الضعيف تجاه فقرات الدراسة.

المحك المعتمد في الدراسة:

حيث إنه قد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في إعداد أداة الدراسة فقد تبنت الدراسة المحك الموضح بالجدول رقم (٥) للحكم على اتجاه كل فقرة عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي وذلك بالاعتماد بشكل أساسي على قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي لتحديد مستوى المو افقة على فقرات الدراسة. حيث تم حساب طول الفترة للوسط الحسابي عن طريق قسمة المدى على عدد مستويات الاجابات المراد التصيف إليها، علماً أن المدى عبارة عن القيمة القصوى في المقياس الخماسي مطروحاً منها القيمة الدنيا (٥-١=٤)، وبالتالي فإن طول الفترة للوسط الحسابي تساوي (٤÷٥ = ٠,٨) وبذلك تم الحصول على أطول الفترات للوسط الحسابي، ومن خلالها سيتم تحديد نتيجة كل فقرة من فقرات الدراسة بشكل نهائي.

جدول (٥): المحك المعتمد في الدراسة.

درجة المو افقة	طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له
قليلة جداً	أقل من ١,٨٠	أقل من ٣٦٪
قليلة	١,٨٠ إلى ٢,٥٩	٣٦٪ إلى ٥١,٩٪
متوسطة	٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	٥٢٪ إلى ٦٧,٩٪
كبيرة	٣,٤٠ إلى ٤,١٩	٦٨٪ إلى ٨٣,٩٪
كبيرة جداً	أكبر من ٤,٢٠	أكبر من ٨٤٪

وهذا يعطي دلالة إحصائية على أن المتوسطات التي تقل عن (١,٨٠) تدل على مو افقة بدرجة قليلة جداً، بينما المتوسطات التي تتراوح بين (١,٨٠ -٢,٥٩) فهي تدل على مو افقة بدرجة قليلة، بينما المتوسطات التي تتراوح بين (٢,٦٦ -٣,٣٩) فهي تدل على مو افقة بدرجة متوسطة، والمتوسطات التي تتراوح بين (٣,٤٠ -٤,١٩) تدل على مو افقة بدرجة كبيرة، أما المتوسطات التي تزيد عن (٤,٢٠) تدل على مو افقة بدرجة كبيرة جداً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

تم الاعتماد بشكل أساسي على برنامج التحليل الاحصائي (SPSS v.28) في إدخال بيانات الدراسة وتحليلها، مع الاستعانة بالأساليب الاحصائية اللازمة، لتحقيق أهداف الدراسة وكانت هذه الأساليب على النحو التالي:

- المتوسط الحسابي (Mean): للتعرف على مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد العينة على فقرات ومحاور الدراسة.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل فقرة عن وسطها الحسابي، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات و انخفض تشتتها.
- معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha)، وطريقة التجزئة النصفية (Split_Half): لقياس الثبات في البيانات.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): لقياس صدق الاتساق الداخلي لفقرات الدراسة.
- اختبار (One Sample T-test): لتحقق من وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط اجابات افراد العينة عن المتوسط الحيادي لكل فقرة من فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية لكل محور.

الإجابة على أسئلة الدراسة

الإجابة على السؤال الأول: ما فاعلية استثمار مهارات القيادة الناعمة للمعلم في تحقيق بيئة صفية جاذبة في الأبعاد: (التنمية الذاتية - الاتصال والتواصل – التخطيط والتنظيم – التعاون والعمل الجماعي – المبادرة – القدرة على القيادة – الإتقان الشخصي) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

البعد الأول: مهارة التنمية الذاتية

قامت الباحثتان بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات محور "مهارة التنمية الذاتية"، كما تم التحقق من مساواة متوسطات الاجابات على الفقرات؛ للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار (One Sample T-Test)، والجدول رقم (٦) يوضح نتائج التحليل.

جدول (٦): تحليل النتائج المتعلقة بالمحور الأول.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	أحرص على المشاركة الإيجابية في الدورات التدريبية التي تعمل على تنمية قدراتي ومهاراتي	4.22	0.96	84.4%	7.64	0.00	كبيرة جداً	5
2	أحرص على التطوير الذاتي للمعلومات والمهارات للتوافق مع التطورات التي تحدث في طرق وأدوات التدريس	4.25	0.94	85.0%	8.00	0.00	كبيرة جداً	4
3	أحرص على الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال عملي، وذلك لمواكبة التطورات التي تحدث في البيئة الصفية	4.31	0.89	86.1%	8.81	0.00	كبيرة جداً	1
4	أقوم بإعطاء مهام تظهر نواحي القوة والقدرات والمهارات الموجودة لدى الطلاب داخل البيئة الصفية بما يسمح بتعلم مهارات جديدة تساعدهم على التقدم	4.22	0.96	84.4%	7.64	0.00	كبيرة جداً	5
5	أحرص على التقييم الذاتي والموضوعي لكافة المهام الموكلة لي	4.22	0.90	84.4%	8.17	0.00	كبيرة جداً	5
6	أحرص على التعرف على كيفية استخدام التقنيات الحديثة في إنجاز العمل	4.28	0.81	85.6%	9.41	0.00	كبيرة جداً	2
7	أحرص على تنمية الجانب الثقافي بشكل عام لرفع مستوى الأداء داخل البيئة الصفية	4.17	1.00	83.3%	7.00	0.00	كبيرة	8

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
8	أحرص على استشارة ذوي الخبرة للاستفادة من خبراتهم العلمية والعملية	4.28	0.91	85.6%	8.39	0.00	كبيرة جداً	2
المحور ككل		4.24	0.86	84.9%	8.62	0.00	كبيرة جداً	

تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المحور الأول " مهارة التنمية الذاتية" بين (٤,١٧ من ٥) كحد أدني، وبوزن نسبي ٨٣,٣٪، للفقرة التي تنص على " أحرص على تنمية الجانب الثقافي بشكل عام لرفع مستوى الأداء داخل البيئة الصفية"، إلى (٤,٣١ من ٥) كحد أعلى، وبوزن نسبي ٨٦,١٪، للفقرة التي تنص على " أحرص على الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال عملي، وذلك لمواكبة التطورات التي تحدث في البيئة الصفية".

هذا وبلغ متوسط إجابات افراد العينة على محور" مهارة التنمية الذاتية" ككل (٤,٢٤ من ٥) وبوزن نسبي ٨٤,٩٪، ودرجة موافقة "كبيرة جداً". وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على هذا المحور للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت قيمة اختبار"ت" المحسوبة تساوي (٨,٦٢) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ويشير ذلك إلى الموقف الإيجابي لأفراد العينة تجاه هذا المحور وبالتالي نستنتج وجود درجة كبيرة جداً من مهارة التنمية الذاتية لدى المعلمين.

وترجع هذه النتيجة إلى أن المعلمين يمتلكون دوافع ذاتية وشغف للتطور والتحسين على المستوى المهني، ومواكبة التغيرات التي يشهدها المجال التعليمي بشكل مستمر، إيماناً منهم بأهمية دورهم ومسؤولياتهم تجاه التحديث ومتابعة التغيير لما في ذلك من ارتفاع في جودة تدريسهم بما يضمن تحقق المنفعة الإيجابية للطلاب وقد يرجع السبب أيضاً إلى القيادات في وزارة التعليم التي تخصص برامج تدريبية دورية تشمل بيئة تعلم جذابة ومثالية للتعلم والتدريب. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخلايلة (٢٠١١) التي أشارت إلى مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين كان مرتفعاً وتحديداً فيما يتعلق بالتنمية الذاتية في استراتيجيات التدريس.

البعد الثاني: مهارات الاتصال والتواصل

قامت الباحثتان بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات محور" مهارات الاتصال والتواصل"، كما تم التحقق من مساواة متوسطات الاجابات على الفقرات؛ للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار(One Sample T-Test)، والجدول (٧) يوضح نتائج التحليل.

جدول (٧): تحليل النتائج المتعلقة بالمحور الثاني.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	أعمد إلى توجيه الرسائل الرامية إلى تحسين الأداء	4.08	0.87	81.7%	7.44	0.00	كبيرة	7
2	أتبادل المعلومات مع الطلاب من أجل إيجاد الحلول لتقليل الأخطاء في البيئة الصفية	4.22	0.80	84.4%	9.20	0.00	كبيرة جداً	6

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
3	أشجع الحوار وتبادل الآراء لإيصال الأفكار للطلاب	4.31	0.82	86.1%	9.53	0.00	كبيرة جداً	4
4	أدعم كلامي بالشواهد والأدلة عندما أتحدث مع الطلاب	4.36	0.72	87.2%	11.29	0.00	كبيرة جداً	1
5	أشجع التواصل بين الطلاب داخل البيئة الصفية لتبادل الخبرات فيما بينهم	4.25	0.87	85.0%	8.58	0.00	كبيرة جداً	5
6	استمع لاقتراحات الطلاب وآرائهم باهتمام	4.36	0.72	87.2%	11.29	0.00	كبيرة جداً	1
7	انتقي عبارات وألفاظ تشعر الطلاب بالاهتمام والراحة في التعامل	4.36	0.83	87.2%	9.80	0.00	كبيرة جداً	1
	المحور ككل	4.28	0.75	85.6%	10.24	0.00	كبيرة جداً	

تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المحور الثاني " مهارات الاتصال والتواصل" بين (٤,٠٨ من ٥) كحد أدني، وبوزن نسبي ٨١,٧٪، للفقرة التي تنص على " أعمد إلى توجيه الرسائل الرامية إلى تحسين الأداء"، إلى (٤,٣٦ من ٥) كحد أعلى، وبوزن نسبي ٨٧,٢٪، لكل من الفقرة التي تنص على " أدعم كلامي بالشواهد والأدلة عندما أتحدث مع الطلاب"، والفقرة التي تنص على " استمع لاقتراحات الطلاب وآرائهم باهتمام"، والفقرة التي تنص على " انتقي عبارات وألفاظ تشعر الطلاب بالاهتمام والراحة في التعامل".

هذا وبلغ متوسط إجابات افراد العينة على محور " مهارات الاتصال والتواصل" ككل (٤,٢٨ من ٥) وبوزن نسبي ٨٥,٦٪، ودرجة مو افقة "كبيرة جداً". وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على هذا المحور للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت قيمة اختبار "ت" المحسوبة تساوي (١٠,٢٤) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ويشير ذلك إلى الموقف الإيجابي لأفراد العينة تجاه هذا المحور وبالتالي نستنتج وجود درجة كبيرة جداً من مهارات الاتصال والتواصل لدى المعلمين.

وقد يرجع السبب في هذه النتيجة إلى الشخصية التي يتسم بها المعلمون كونهم يمثلون دوراً قيادياً وقدوة لطلابهم، ما حتم عليهم التمتع بهذه المهارات، وقد يرجع السبب أيضاً إلى إدراك المعلمين لأهمية التواصل باعتباره المفتاح الرئيس في نجاح منظومة العمل داخل الفصل، وقد يرجع السبب أيضاً إلى أن التواصل الفعال بين المعلمين والقيادة المدرسية والمشرفين التربويين أسهمت في هذا المستوى المرتفع من مستويات التواصل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العدوان (٢٠١٤) والتي أظهرت ممارسة عالية لمهارات الاتصال والتواصل. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الأسود والبصيص (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أن مستوى تمكن معلم الصف من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي مجتمعةً جاءت بدرجة متوسطة.

البعد الثالث: مهارة التخطيط والتنظيم

قامت الباحثتان بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات محور "مهارة التخطيط والتنظيم"، كما تم التحقق من مساواة متوسطات الاجابات على الفقرات؛ للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار (One Sample T-Test)، والجدول (٨) يوضح نتائج التحليل.

جدول (٨): تحليل النتائج المتعلقة بالمحور الثالث.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	تهيئة الموارد المادية والبشرية لإنجاز الخطط الدراسية والوسائل التعليمية وفقًا للأولويات	4.19	0.79	83.9%	9.11	0.00	كبيرة	2
2	أمتلك مهارة صياغة أولويات تنفيذ الأهداف المستقبلية بدقة	4.14	0.87	82.8%	7.88	0.00	كبيرة	3
3	أطور الخطط والمناهج الدراسية واجعلها مقبولة لدى الطلاب داخل البيئة الصفية	4.06	0.95	81.1%	6.64	0.00	كبيرة	6
4	أتابع مرحلة تنفيذ خطتي الدراسية وفق جدول زمني	4.33	0.79	86.7%	10.09	0.00	كبيرة جداً	1
5	أخطط للأنشطة المطلوب تنفيذها بدقة قبل البدء بالعمل	4.14	0.80	82.8%	8.56	0.00	كبيرة	3
6	أستخدم أسلوب المقابلة الشخصية لتوصيل المعلومات والحصول على البيانات	4.11	0.89	82.2%	7.51	0.00	كبيرة	5
	المحور ككل	4.16	0.79	83.2%	8.88	0.00	كبيرة	

تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المحور الثالث " مهارة التخطيط والتنظيم" بين (٤,٠٦ من ٥) كحد أدني، وبوزن نسبي ٨١,١٪، للفقرة التي تنص على " أطور الخطط والمناهج الدراسية واجعلها مقبولة لدى الطلاب داخل البيئة الصفية"، إلى (٤,٣٣ من ٥) كحد أعلى، وبوزن نسبي ٨٦,٧٪، للفقرة التي تنص على " أتابع مرحلة تنفيذ خطتي الدراسية وفق جدول زمني".

هذا وبلغ متوسط إجابات افراد العينة على محور" مهارة التخطيط والتنظيم" ككل (٤,١٦ من ٥) وبوزن نسبي ٨٣,٢٪، ودرجة موافقة "كبيرة". وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على هذا المحور للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت قيمة اختبار "ت" المحسوبة تساوي (٨,٨٨) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ويشير ذلك إلى الموقف الإيجابي لأفراد العينة تجاه هذا المحور وبالتالي نستنتج وجود درجة كبيرة جداً من مهارة التخطيط والتنظيم لدى المعلمين.

وقد يرجع السبب في هذه النتيجة إلى قوة برنامج إعداد المعلمين والذي يكسبهم هذا المستوى من التخطيط والتنظيم من خلال ما قاموا بتدريسه من مقررات وممارسة النشاطات التي عززت هذا الجانب عندهم، وقد يرجع السبب أيضاً إلى أن عملية التخطيط من أبرز متطلبات العملية التعليمية التي يركز عليها القائد المدرسي والمشرف التربوي، كما تولي الوزارة أهمية كبيرة لهاتين المهارتين كونها من ركائز نجاح المنظومة التعليمية ورفع كفاءة وجودة العملية التعليمية، وقد يرجع السبب أيضاً إلى أن البرامج التدريبية التي يخضع لها المعلمون أثناء الخدمة تركز على هاتين المهارتين وأسهمت بشكل فعال في رفع مستوى المعلمين في التخطيط والتنظيم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد القادر وعطوان (٢٠١٥) والتي أشارت إلى ارتفاع مستوى المعلمين في مهارتي التخطيط والتنظيم.

البعد الرابع: مهارة التعاون والعمل الجماعي

قامت الباحثتان بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات محور" مهارة التعاون والعمل الجماعي"، كما تم التحقق من مساواة متوسطات الاجابات على الفقرات؛ للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار(One Sample T-Test)، والجدول (٩) يوضح نتائج التحليل.

جدول (٩): تحليل النتائج المتعلقة بالمحور الرابع.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	أتعامل مع الطلاب داخل البيئة الصفية باحترام	4.44	0.77	88.8%	11.22	0.00	كبيرة جداً	1
2	استمع إلى أفكار الطلاب بعقل متفتح	4.33	0.76	86.7%	10.58	0.00	كبيرة جداً	3
3	اتعاطى مع الخيارات المطروحة داخل البيئة الصفية بتوازن ومنطقية	4.39	0.64	87.8%	12.92	0.00	كبيرة جداً	2
4	يشارك كل فرد داخل البيئة الصفية في وضع الحلول المناسبة لمشاكل الدراسة	4.33	0.76	86.7%	10.58	0.00	كبيرة جداً	3
	المحور ككل	4.38	0.71	87.5%	11.61	0.00	كبيرة جداً	

تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المحور الرابع " مهارة التعاون والعمل الجماعي" بين (٤,٣٣ من ٥) كحد أدني، وبوزن نسبي ٨٦,٧٪، لكل من الفقرة التي تنص على " استمع إلى أفكار الطلاب بعقل متفتح"، والفقرة التي تنص على " يشارك كل فرد داخل البيئة الصفية في وضع الحلول المناسبة لمشاكل الدراسة"، إلى (٤,٤٤ من ٥) كحد أعلى، وبوزن نسبي ٨٨,٨٪، للفقرة التي تنص على " أتعامل مع الطلاب داخل البيئة الصفية باحترام".

هذا وبلغ متوسط إجابات افراد العينة على محور" مهارة التعاون والعمل الجماعي" ككل (٤,٣٨ من ٥) وبوزن نسبي ٨٧,٥٪، ودرجة مو افقة "كبيرة جداً". وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على هذا المحور للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت قيمة اختبار"ت" المحسوبة تساوي (١١,٦١) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ويشير ذلك إلى الموقف الإيجابي لأفراد العينة تجاه هذا المحور وبالتالي نستنتج وجود درجة كبيرة جداً من مهارة التعاون والعمل الجماعي لدى المعلمين.

يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن منظومة التعليم في المدارس تتسم بالإيجابية، والحيوية والفعالية، ويرجع ذلك إلى جهود القيادة المدرسية التي توفر بيئة صحية ومثاليةً للعمل تعمها الروح الإيجابية والودية وتغمرها بأجواء الحب والتعاون والعمل بروح الفريق، ولا شك بأن المعلمين يتسمون بصفات إنسانية مميزة تساعدهم على التحلي بالعمل بروح الفريق، ومقتنعين بأنهم جزء من منظومة عمل تكاملية يكمل فيها كل فرد الآخر للوصول إلى الأهداف التعليمية المنشودة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العدوان (٢٠١٤) ودراسة العلوي والجرايدة (٢٠١٨) والتي أظهرت مستوى عالي لممارسة مهارات العمل في فريق، وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة العجمي وعاصم (٢٠١٨) والتي أظهرت أن تلك المهارات لا تمارس.

البعد الخامس: مهارة المبادرة

قامت الباحثتان بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات محور " مهارة المبادرة"، كما تم التحقق من مساواة متوسطات الاجابات على الفقرات؛ للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار(One Sample T-Test)، والجدول (١٠) يوضح نتائج التحليل.

جدول (١٠): تحليل النتائج المتعلقة بالمحور الخامس.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	أحل المشاكل التي أواجهها بطريقة جديدة	4.19	0.86	83.9%	8.37	0.00	كبيرة	5
2	أتحمل المسئولية من أجل تطبيق أفكار جديدة	4.22	0.87	84.4%	8.47	0.00	كبيرة جداً	4
3	احرص على طرح أفكار جديدة والتزم بتنفيذها	4.31	0.71	86.1%	11.03	0.00	كبيرة جداً	2
4	اهتم بتحسين وتطوير إمكاناتي قبل الطلاب داخل البيئة الصفية	4.36	0.68	87.2%	11.96	0.00	كبيرة جداً	1
5	أبادر نحو الاستفادة من التطورات العلمية في توظيفها بمجال عملي	4.31	0.71	86.1%	11.03	0.00	كبيرة جداً	2
	المحور ككل	4.28	0.72	85.6%	10.59	0.00	كبيرة جداً	

تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المحور الخامس " مهارة المبادرة" بين (٤,١٩ من ٥) كحد أدني، وبوزن نسبي ٨٣,٩٪، للفقرة التي تنص على " أحل المشاكل التي أواجهها بطريقة جديدة"، إلى (٤,٣٦ من ٥) كحد أعلى، وبوزن نسبي ٨٧,٢٪، للفقرة التي تنص على " اهتم بتحسين وتطوير إمكاناتي قبل الطلاب داخل البيئة الصفية".

هذا وبلغ متوسط إجابات افراد العينة على محور" مهارة المبادرة " ككل (٤,٢٨ من ٥) وبوزن نسبي ٨٥,٦٪، ودرجة مو افقة "كبيرة جداً". وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على هذا المحور للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت قيمة اختبار"ت" المحسوبة تساوي (١٠,٥٩) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ويشير ذلك إلى الموقف الإيجابي لأفراد العينة تجاه هذا المحور وبالتالي نستنتج وجود درجة كبيرة جداً من مهارة المبادرة لدى المعلمين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين يدركون أهمية قيامهم بالدور المبادر والريادي خاصةً إذا ما كان شغوفاً بالنجاح والتميز، ولما ينتج عن ذلك من إيجابيات سواء في حجرة الدراسة أو في المدرسة بشكل عام، وقد يرجع السبب أيضاً إلى الدعم الذي توليه القيادة المدرسية والمشرفين التربويين تجاه المعلمين وحثهم على المبادرة في العمل التربوي، ويتقبلون ذلك بشكل إيجابي وباهتمام كبير خاصةً إذا ما كانوا يتبعون أنماط قيادية ديموقراطية وتهتم بالمشاركة وتقبل الآراء والأفكار وتشجع على المبادرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحربي والتونسي (٢٠٢١) والتي أشارت إلى أن مستوى ممارسة المعلمات لمهارة المبادرة والتوجيه الذاتي جاءت بدرجة مرتفعة.

البعد السادس: مهارة القدرة على القيادة

قامت الباحثتان بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات محور" مهارة القدرة على القيادة"، كما تم التحقق من مساواة متوسطات الاجابات على الفقرات؛ للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار (One Sample T-Test)، والجدول (١١) يوضح نتائج التحليل.

جدول (١١): تحليل النتائج المتعلقة بالمحور السادس.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	أحرص على مساعدة الآخرين	4.36	0.76	87.2%	10.72	0.00	كبيرة جداً	1
2	امتلك تأثيرعلى الطلاب عند المشاركة في اتخاذ القرارات	4.31	0.67	86.1%	11.72	0.00	كبيرة جداً	3
3	لدى القدرة على تحمل المسئولية	4.22	0.83	84.4%	8.82	0.00	كبيرة جداً	5
4	أتعامل بتواضع مع الطلاب داخل البيئة الصفية	4.36	0.64	87.2%	12.77	0.00	كبيرة جداً	1
5	أتصف بالهدوء في الأزمات والمشكلات التي أواجهها	4.22	0.83	84.4%	8.82	0.00	كبيرة جداً	5
6	أستطيع توزيع الأدوار على الطلاب داخل البيئة الصفية ومتابعة انجازهم لأعمالهم	4.31	0.67	86.1%	11.72	0.00	كبيرة جداً	3
	المحورككل	4.30	0.67	85.9%	11.60	0.00	كبيرة جداً	

تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المحور السادس " مهارة القدرة على القيادة" بين (٤,٢٢ من ٥) كحد أدني، وبوزن نسبي ٨٤,٤٪، لكل من الفقرة التي تنص على "لدى القدرة على تحمل المسئولية"، والفقرة التي تنص على " أتصف بالهدوء في الأزمات والمشكلات التي أواجهها" إلى (٤,٣٦ من ٥) كحد أعلى، وبوزن نسبي ٨٧,٢٪، لكل من الفقرة التي تنص على " أحرص على مساعدة الآخرين"، والفقرة التي تنص على " أتعامل بتواضع مع الطلاب داخل البيئة الصفية".

هذا وبلغ متوسط إجابات افراد العينة على محور" مهارة القدرة على القيادة" ككل (٤,٣ من ٥) وبوزن نسبي ٨٥,٩٪، ودرجة موافقة "كبيرة جداً". وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على هذا المحور للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت قيمة اختبار"ت" المحسوبة تساوي (١١,٦) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ويشير ذلك إلى الموقف الإيجابي لأفراد العينة تجاه هذا المحوروبالتالي نستنتج وجود درجة كبيرة جداً من مهارة القدرة على القيادة لدى المعلمين.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى التركيز الشديد في البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تنمية مهارات القيادة لدى المعلمين، وقد يرجع السبب أيضاً إلى دور القيادة المدرسية في تمكين المعلمين من القيام بأدوار قيادية في الإطار المدرسي، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين يملكون كماً كبيراً من التجارب والخبرات التي صقلت عندهم الجانب القيادي في شخصياتهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عسيري (٢٠٢١) والتي أشارت إلى ارتفاع كبير في ممارسات المعلمات لبعد القيادة. كما تتفق مع دراسة الشهري وقطب (٢٠٢٠) والتي أظهرت مستوى ممارسة عالي لمهارات الانضباط الصفي والقيادة.

البعد السابع: مهارة الإتقان الشخصي

قامت الباحثتان بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات محور" مهارة الإتقان الشخصي"، كما تم التحقق من مساواة متوسطات الاجابات على الفقرات؛ للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار(One Sample T-Test)، والجدول (١٢) يوضح نتائج التحليل.

جدول (١٢): تحليل النتائج المتعلقة بالمحور السابع.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	اشعر بالتفاؤل والأمل دائمًا	4.22	0.87	84.4%	8.47	0.00	كبيرة جداً	3
2	أمتلك الثقة بالنفس والقدرة على تحديد اتجاهاتي	4.31	0.71	86.1%	11.03	0.00	كبيرة جداً	1
3	أعبر عن مشاعري بدقة اتجاه الطلاب	4.22	0.83	84.4%	8.82	0.00	كبيرة جداً	3
4	اترك انطباع قوي وإيجابي لدى الطلاب عند مقابلتهم	4.28	0.78	85.6%	9.85	0.00	كبيرة جداً	2
	المحور ككل	4.26	0.75	85.1%	10.06	0.00	كبيرة جداً	

تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المحور السابع " مهارة الإتقان الشخصي" بين (٤,٢٢ من ٥) كحد أدني، وبوزن نسبي ٨٤,٤٪، لكل من الفقرة التي تنص على " اشعر بالتفاؤل والأمل دائمًا"، والفقرة التي تنص على " أعبر عن مشاعري بدقة اتجاه الطلاب"، إلى (٤,٣١ من ٥) كحد أعلى، وبوزن نسبي ٨٦,١٪، للفقرة التي تنص على " أمتلك الثقة بالنفس والقدرة على تحديد اتجاهاتي".

هذا وبلغ متوسط إجابات افراد العينة على محور" مهارة الإتقان الشخصي" ككل (٤,٢٦ من ٥) وبوزن نسبي ٨٥,١٪، ودرجة موافقة "كبيرة جداً". وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على هذا المحور للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت قيمة اختبار "ت" المحسوبة تساوي (١٠,٠٦) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ويشير ذلك إلى الموقف الإيجابي لأفراد العينة تجاه هذا المحور وبالتالي نستنتج وجود درجة كبيرة جداً من مهارة الإتقان الشخصي لدى المعلمين.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى سمات الشخصية المتزنة لدى المعلمين وامتلاكهم لنظام مراقبة ذاتي أو رادع داخلي، يحثهم للقيام بالمهام والمسؤوليات بجودة وكفاءة عالية، وقد يرجع السبب أيضاً إلى الإشراف الميداني من قبل القيادة المدرسية والمشرفين التربويين الذي يشجع المعلمين على الإتقان في العمل ويحثهم على ذلك، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى عقلية المعلمين وآليات تنفيذ المهام بدايةً بالتخطيط مروراً بالتنظيم وصولاً إلى التقويم الذي يضمن إنجاز المهام بأعلى جودة ممكنة، ويمكن أن يعود السبب إلى أن النظام التعليمي قائم على نظم وأدلة ومعايير منضبطة تشجع المعلمين وتوجههم إلى العمل بإتقان لتحقيق الأهداف المنشودة.

البعد الثامن: مهارة اتخاذ القرارات

قامت الباحثتان بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات محور " مهارة اتخاذ القرارات"، كما تم التحقق من مساواة متوسطات الاجابات على الفقرات؛ للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار (One Sample T-Test)، والجدول (١٣) يوضح نتائج التحليل.

جدول (١٣): تحليل النتائج المتعلقة بالمحور الثامن.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	أتخذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب	4.28	0.85	85.6%	9.03	0.00	كبيرة جداً	4
2	أمتلك مهارة جمع المعلومات وتحليلها والاستفادة منها	4.25	0.84	85.0%	8.92	0.00	كبيرة جداً	5
3	اتخذ قراري بتأن بعد دراسة عميقة للمشكلة	4.31	0.75	86.1%	10.46	0.00	كبيرة جداً	1
4	استخدم أسلوب المفاضلة بين البدائل المختلفة لاتخاذ القرارت	4.22	0.83	84.4%	8.82	0.00	كبيرة جداً	7
5	أحدد المشكلة التي تحتاج إلى قرار بشأنها	4.19	0.95	83.9%	7.54	0.00	كبيرة	8
6	أصنف البدائل المتاحة حسب أهميتها النسبية لاتخاذ القرارات	4.31	0.75	86.1%	10.46	0.00	كبيرة جداً	1
7	اتخذ القرارات التي تتناسب مع أهداف التعليم	4.25	0.81	85.0%	9.30	0.00	كبيرة جداً	5
8	أقيم القرار المتخذ من خلال التغذية الراجعة	4.31	0.71	86.1%	11.03	0.00	كبيرة جداً	1
	المحور ككل	4.26	0.75	85.3%	10.13	0.00	كبيرة جداً	

تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المحور الثامن " مهارة اتخاذ القرارات" بين (٤,١٩ من ٥) كحد أدني، وبوزن نسبي ٨٣,٩٪، للفقرة التي تنص على " أحدد المشكلة التي تحتاج إلى قرار بشأنها"، إلى (٤,٣١ من ٥) كحد أعلى، وبوزن نسبي ٨٦,١٪، لكل من الفقرة التي تنص على " اتخذ قراري بتأن بعد دراسة عميقة للمشكلة"، والفقرة التي تنص على " أصنف البدائل المتاحة حسب أهميتها النسبية لاتخاذ القرارات"، والفقرة التي تنص على " أقيم القرار المتخذ من خلال التغذية الراجعة".

هذا وبلغ متوسط إجابات افراد العينة على محور" مهارة اتخاذ القرارات" ككل (٤,٢٦ من ٥) وبوزن نسبي ٨٥,٣٪، ودرجة مو افقة "كبيرة جداً". وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على هذا المحور للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت قيمة اختبار"ت" المحسوبة تساوي (١٠,١٣) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ويشير ذلك إلى الموقف الإيجابي لأفراد العينة تجاه هذا المحور.

وتمت المقارنة بين متوسطات المحاور ككل والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) الفروق بين المتوسطات والانحر افات المعيارية لمحاور مهارات القيادة الناعمة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى المو افقة	الترتيب
مهارة التنمية الذاتية	4.24	0.86	84.9%	كبيرة جداً	7
مهارات الاتصال والتواصل	4.28	0.75	85.6%	كبيرة جداً	3.5
مهارة التخطيط والتنظيم	4.16	0.79	83.2%	كبيرة	8

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى المو افقة	الترتيب
مهارة التعاون والعمل الجماعي	4.38	0.71	87.5%	كبيرة جداً	1
مهارة المبادرة	4.28	0.72	85.6%	كبيرة جداً	3.5
مهارة القدرة على القيادة	4.30	0.67	85.9%	كبيرة جداً	2
مهارة الإتقان الشخصي	4.26	0.75	85.1%	كبيرة جداً	5.5
مهارة اتخاذ القرارات	4.26	0.75	85.3%	كبيرة جداً	5.5
مهارات القيادة الناعمة	4.27	0.75	85.4%	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول السابق أنه تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على "مهارات القيادة الناعمة" بين (٤,٢٧ من ٥) بدرجة مو افقة كبيرة جداً وجاءت المحاورمرتبة ترتيباً تنازلياً (مهارة التعاون والعمل الجماعي، مهارة القدرة على القيادة، مهارات الاتصال والتواصل، مهارة المبادرة، مهارة الإتقان الشخصي، مهارة اتخاذ القرارات، مهارة التنمية الذاتية) بدرجة كبيرة جداً وأخيراً مهارة (التخطيط والتنظيم) بدرجة كبيرة.

وبالتالي نستنتج وجود درجة كبيرة جداً من مهارة اتخاذ القرارات لدى المعلمين.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى قدرة المعلمين على التعامل مع الخيارات والبدائل وتفضيلها و اتخاذ القرار الأنسب، وقد يرجع ذلك إلى جودة البرامج التدريبية التي يخضع لها المعلمون أثناء الخدمة وكفاءة المدربين والمحتوى المعروض الذي يهتم بتنمية هذه المهارات، ويمكن تفسيرذلك بأن القيادة المدرسية تشرك المعلمين في اتخاذ القرارات وتمكنهم في تنفيذها مما عززقدرتهم على اتخاذ القرارات في المو اقف التربوية المختلفة، وقد تلعب الخبرات والتجارب التي يخوضها المعلمون دوراً رئيسياً في جودة القرارات المتخذة من قبلهم بالإضافة إلى المستوى الثقافي الذي يتمتع به المعلمون. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة التويجري (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى تدني القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشاكل في ضوء آليات المهارات الناعمة.

الإجابة على السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية استثمار مهارات القيادة الناعمة للمعلم في تحقيق بيئة صفية جاذبه تعزى لمتغيري: (المؤهل، عدد سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: يوجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية استثمار مهارات القيادة الناعمة للمعلم في تحقيق بيئة صفية جاذبه تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار"ت" لعينتين مستقلتين، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٥): نتيجة اختبار"ت" لاختبار الفروق في فاعلية استثمار مهارات القيادة الناعمة للمعلم في تحقيق بيئة صفية جاذبه تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
بكالوريوس	62	4.21	.674	1.291	0.205
ماجستير	10	4.62	.526		

يتضح من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة نحو فاعلية استثمار مهارات القيادة الناعمة للمعلم في تحقيق بيئة صفية جاذبه، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغ متوسط استجابات أصحاب مؤهل البكالوريوس (٤,٢١) بينما بلغ متوسط استجابات أصحاب مؤهل الماجستير(٤,٦٢)، هذا وكانت قيمة اختبار "ت" تساوي (١,٢٩١) ومستوى الدلالة أكبر من ٠,٠٥. وقد يرجع السبب إلى أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون من التجارب ما مكنهم من هذه المهارات، بالإضافة إلى أن المحتوى التعليمي في مرحلتي البكالوريوس والماجستير يستهدف في برامج إعداد

المعلمين والمعلمات تنمية هذه المهارات بشكل مباشر وفي أكثر من مقرر. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ناصر الدين (٢٠٢١) والتي أشار إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك المعلمات للمهارات الناعمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثانية: يوجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية استثمار مهارات القيادة الناعمة للمعلم في تحقيق بيئة صفية جاذبه تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي"، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٦): نتيجة اختبار "ANOVA" لاختبار الفروق في فاعلية استثمار مهارات القيادة الناعمة للمعلم في تحقيق بيئة صفية جاذبه تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
5سنوات أقل	24	3.99	.861	1.644	0.209
من ٦-١٠ سنوات	14	4.35	.459		
أكثر من ١٠ سنوات	34	4.42	.538		

يتضح من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة نحو فاعلية استثمار مهارات القيادة الناعمة للمعلم في تحقيق بيئة صفية جاذبه، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغ متوسط استجابات أصحاب سنوات الخبرة ٥ سنوات فأقل (٣,٩٩) بينما بلغ متوسط استجابات أصحاب سنوات الخبرة من ٦-١٠ سنوات (٤,٣٥)، وبلغ متوسط استجابات أصحاب سنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات (٤,٤٢)، هذا وكانت قيمة اختبار "ف" تساوي (١,٦٤٤) ومستوى الدلالة أكبر من ٠,٠٥. وقد يرجع السبب إلى أن القيادة المدرسية والمشرفات التربويات يبذلن جهوداً كبيرة في توجيه كافة الطو اقم التدريسية والعمل على إكسابهن المهارات الناعمة، وذلك على أمل تجاوز تفاوت سنوات الخبرة لديهن، وقد يرجع ذلك إلى خضوعهن لبيئات تعلم متشابهة قللت من الفوارق في امتلاك هذه المهارات رغم تفاوت الخبرة لديهن. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ناصر الدين (٢٠٢١) والتي أشار إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك المعلمات للمهارات الناعمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ملخص النتائج:

- وجود درجة كبيرة جداً من مهارة التنمية الذاتية لدى المعلمين، حسب الوزن النسبي ٨٤,٩٪.
- وجود درجة كبيرة جداً من مهارات الاتصال والتواصل لدى المعلمين، حسب الوزن النسبي ٨٥,٦٪.
- وجود درجة كبيرة جداً من مهارة التخطيط والتنظيم لدى المعلمين، حسب الوزن النسبي ٨٣,٢٪.
- وجود درجة كبيرة جداً من مهارة التعاون والعمل الجماعي لدى المعلمين، حسب الوزن النسبي ٨٧,٥٪.
- وجود درجة كبيرة جداً من مهارة المبادرة لدى المعلمين، حسب الوزن النسبي ٨٥,٦٪.
- وجود درجة كبيرة جداً من مهارة القدرة على القيادة لدى المعلمين، حسب الوزن النسبي ٨٥,٩٪.
- وجود درجة كبيرة جداً من مهارات مهارة الإتقان الشخصي لدى المعلمين، حسب الوزن النسبي ٨٥,١٪.
- وجود درجة كبيرة جداً من مهارة اتخاذ القرارات لدى المعلمين، حسب الوزن النسبي ٨٥,٣٪.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة نحو فاعلية استثمار مهارات القيادة الناعمة للمعلم في تحقيق بيئة صفية جاذبه، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة نحو فاعلية استثمار مهارات القيادة الناعمة للمعلم في تحقيق بيئة صفية جاذبه، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة توصي الباحثتان بما يلي:

١. حث المعلمين على تنمية وتعزيز الجوانب الثقافية وإلحاقهم بندوات وحوارات ثقافية تسهم في تحسين أدائهم المدرسي.
٢. عقد برامج تدريبية لتعزيز قدرات المعلمين على التخطيط والتنفيذ للدروس مواكبةً لتجارب الدول الرائدة في المجال التعليمي.
٣. استقطاب مدربين وخبراء تربويين لعقد برامج تدريبية مكثفة للمعلمين والمعلمات في مجال الإدارة الصفية وتعزيز مهارات القيادة الناعمة لديهم.
٤. تفعيل الزيارات بين المعلمين في مختلف الإدارات التعليمية لتبادل الخبرات والتجارب في مجال الإدارة الصفية خاصة ما يتعلق بمهارات القيادة الناعمة.
٥. ضرورة إصدار وزارة التعليم دليلاً واضحاً لقياس ممارسات الإدارة الصفية الناعمة من خلال معايير ومؤشرات واضحة لكل مهارة.

المقترحات:

تقترح الباحثتان:

١. إجراء دراسات لقياس مدى توافر مهارات القيادة الناعمة لدى المعلمين والمعلمات في مناطق أخرى.
٢. تصميم تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتعزيز مهارات القيادة الناعمة لدى المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم العام.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حاطوم، رولا محمد محمود (٢٠٢٢). *درجة ممارسة المهارات القيادية الناعمة من قبل رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

أبو ليفة، سناء مصطفي محمد (٢٠٢٠). العلاقة بين أبعاد القيادة الناعمة والنزاهة السلوكية في بيئة العمل لدى العاملين في جامعة الجوف، *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، جامعة الكويت، ٢٧(٣)، ٤١٣-٤٤٧.

الأسود، عبد الغفور، والبصيص، حاتم. (٢٠١٩). درجة تمكن طلبة معلم الصف في جامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة لتدريس الكتب المطورة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٦(٤)، ٤٣٩-٤٥٩.

التويجري، هيلة منديل محمد. (٢٠٢٠). استراتيجية مقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، ١(٣)، ٣٧٩ - ٤٥٨.

الثنيان، نوف بنت صالح بن محمد (٢٠١١). *القيادة التحويلية لدى مشرفات الإدارة المدرسية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ١- ٢٠٦.

الحدراوي، رافد حميد عباس، محمد، جلال عبد الله (٢٠٢٠). استثمار مهارات القيادة الناعمة لتحقيق التطوير التنظيمي: دراسة تحليلية لآراء عينة من منتسبي المعهد التقني في السليمانية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، ٢٨(٣)، ٢٠٦-٢٣٣.

الحربي، نادية بنت خالد بن سالم، والتونسي، نبيلة بنت طاهر علي. (٢٠٢١). مدى ممارسة المعلمات لمهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مقرر لغتي الخالدة من وجهة نظر معلمات المقرر ومشرفاته. *مجلة التربية*، ١٩٢(١)، ٥٥٩ - ٦٠٥.

الخلايلة، هدى. (٢٠١١). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٢٥(١)، ١-٢٤.

الزهراني، أميرة سعد محسن (٢٠٢١). دور الأنشطة الطلابية في تنمية بعض المهارات الناعمة لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن، *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ٨٧، ٢٢٣- ٢٥١.

الزهراني، عيدة بنت محمد عطية، الحربي، سليمة عايض حمود، الأنصاري، تهاني سالم يحيى، والبركاتي، محسنة أحمد فايز. (٢٠١٨). أثر توفير مقومات الإدارة الصفية الجاذبة على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الليث: دراسة تطبيقية على مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الليث بالمملكة العربية السعودية .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢(٩)، ١٣٢- ١٥٦.

الشهري، خالد علي، وقطب، إيمان محمد. (٢٠٢٠). "تصور مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفية لدى المعلّمين الجدد في المدارس الأهلية من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس في مكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤(١٠)، ٨٦- ١١٩.

عبد القادر، خالد فايز، وعطوان، أسعد حسين. (٢٠١٥). مهارات إدارة وقت التدريس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية العليا في محافظات غزة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٣(١٠)، ١٨٧ - ٢٢٢.

العجمي، لبنى حسين وعاصم، وداد عبد الحليم. (٢٠١٨). " تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلّمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ٢٩(١)، ١٨٦- ٢٢٧.

عجيل، سامية هاني (٢٠١٩). القيادة الناعمة ودورها في تحقيق الالتزام التنظيمي: دراسة حالة في مجموعة من المصارف الخاصة في كربلاء النجف بابل، *مجلة الإدارة والاقتصاد*، جامعة الكوفة، ١- ٣٠.

العدوان، واصف توفيق. (٢٠١٤). *المهارات الناعمة لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في الشونة الجنوبية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية- جامعة جرش، سوريا.

عسيري، فاطمة شعبان محمد علي (٢٠٢١). و اقع ممارسة معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمنطقة عسير لمهارات الإدارة الصفية في ضوء المهارات الناعمة، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٧، ١٥- ٩٢.

عسيري، فاطمة شعبان محمد علي. (٢٠٢١). و اقع ممارسة معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمنطقة عسير لمهارات الإدارة الصفية في ضوء المهارات الناعمة .*مجلة العلوم التربوية*، ١(٢٧)، ١٥-٩٢.

العلوي، سعيد، والجر ايدة، محمد. (٢٠١٨). درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات الناعمة في ولاية صور بسلطنة عمان. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*. ١(١٢)، ٢٥٥-٢٧٨.

مبارز، أيمن عبدالعال، شعراوي، نهى مجدي كامل (٢٠١٩). دور مهارات القيادة الناعمة والدور الوسيط الولاء التنظيمي للعاملين في إدارة التغيير التنظيمي بالتطبيق على مصنع نستله ٦ أكتوبر، *مجلة البحوث الإدارية، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية*، ٢(٣٧)، ١- ٩١.

محمود، ناجي عبد الستار، جاسم، عدنان سهيل (٢٠٢١). تشخيص الخصائص الشخصية للمهارات الناعمة: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في دائرة صحة ديالى، *مجلة اقتصاديات الأعمال*، ١، ١٩٣- ٢١٣.

المستوفي، صباح صاحب (٢٠١٨). التخطيط لتحسين الخدمات الصحية، *مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية*، ٦١، ١٨٣- ٢٠٥.

الميالي، حاكم أحسوني مكرود، حمزة، حسن غانم (٢٠٢٢). القيادة الناعمة ودورها في تحقيق الأداء الاستراتيجي المتميز، *مجلة مركز دراسات الكوفة*، ٦٤، ٣٣٩- ٣٧٠.

ناصر الدين، فادية. (٢٠٢١). درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.

النعواشي، قاسم صالح (٢٠٠٧). تحليل المو اقف التعليمية التعلمية في الزيارات الصفية. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Sadq, Z.M. (2019). THE ROLE OF LEADERSHIP SOFT SKILLS IN PROMOTING THE LEARNING ENTREPRENEURSHIP, *(JPMNT) Journal of Process Management New Technologies*, 7(1), 31- 48.

Lauren Klaus, Mario Fernando, (2016) "Enacting spiritual leadership in business through egotranscendence", *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 37 Issue: 1, pp. 71-92.

M. S. Rao (2017). Soft Leadership: An Innovative Leadership Perspective, *The Journal of Values-Based Leadership*, 10(1), 1- 11.

Rao, M. (2014). Blend hard and soft skills to fast-track a management career. *Human Resource Management International Digest*, 21(7), 3–4.

تصور مقترح لإعداد معلمي التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية في ضوء التعليم الشامل

إعداد

أ.سهام بنت منصور الشن العنزي

معلمة، وباحثة دكتوراه جامعة الإمام محمد بن سعود

إشراف الأستاذ الدكتور:

سعاد بنت مساعد الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص:

هدف البحث الحالي الى وضع تصور مقترح لإعداد معلمي التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعليم الشامل. ويتبع البحث المنهج الوصفي، واعتمد البحث في بناء التصور المقترح على عدة مرتكزات، وهي تُعد بمثابة منطلقات اساسية في بناء التصور المقترح لإعداد معلمي التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية في ضوء التعليم الشامل. وتتحدد هذه المرتكزات في عرض لأبرز ماورد في رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبرنامج تنمية القدرات البشرية، ثم عرض لمفهوم التعليم الشامل، ثم عرض لتجارب بعض الدول في اعداد معلمي التعليم الشامل، وأخيرا المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة وفق مجلس الاطفال الاستثنائيين (CEC.٢٠١٨)، وادوار معلم التربية الخاصة في التعليم الشامل. وعليه تم بناء التصور المقترح وفق النظام التتابعي لإعداد المعلمين، ونظام الترخيص لمزاولة المهنة، وقدّم البحث عددا من المقترحات والتوصيات الإجر ائية.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح- اعداد معلم – التربية الخاصة- التعليم الشامل.

Abstract:

The current research aimed to develop a Proposed Paradigm to Prepare Special Education Teachers at The Primary Stage in Light of inclusive Education, The study made use of the descriptive approach, In preparing the Proposed Paradigm, the research relied on several foundations, which are considered as basic starting points in building the Proposed Paradigm to Prepare Special Education Teachers at The Primary Stage in Light of inclusive Education, These pillars are determined in: presenting the most prominent resources in the Kingdom's Vision 2030 and the Human Capacity Development Program, then presenting the concept of inclusive education, then presenting the experiences of some countries in preparing inclusive education teachers, and finally the professional standards for special education teachers according to the Council of Exceptional Children (CEC ,2018) The roles of the special education teachers in inclusive education, The proposed paradigm was built according to the Sequential Teacher Preparation System to Practice the system Licensing and the . The research presented a number of proposals and recommendations, Profession

Keywords: A Proposed Paradigm - teacher preparation - special education - inclusive education.

المقدمة:

يحظى المعلم في كل دول العالم باهتمام بالغ: إعدادًا وتدريبًا وتقويمًا وخدمة باعتباره ركيزةً أساسية من ركائز التعليم ؛ولذلك أسست جامعات العالم نُظُم وبرامج لإعداده بصورة تعكس مستقبلها الحضاري؛ حيث أخذت الدول جميعها في إعادة النظر في نظمها التعليمية بشكل عام، ونظام إعداد وتدريب المعلم بشكل خاص، وذلك من خلال برامج تهدف إلى تزويدهم بالمعارف التربوية التعليمية، وإكسابهم المهارات المهنية، وذلك دعما لمكانة هذه المهنة وتمكينًا للمعلم من القيام برسالته الحقيقية في المجتمع وفقا للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث للمجتمع (الثويني، ٢٠١٠).

وإن الرؤية المستقبلية للتعليم في المملكة العربية السعودية هي إحدى أهم الركائز في الخطط المستقبلية للمملكة؛ نظرا لما تحرص عليه المملكة من تعزيز العدالة والمساواة لجميع أفراد المجتمع للحصول على فرص تعليمية متساوية، وعلى المستوى الإجرائي فإن برنامج تنمية القدرات البشرية - أحد برامج رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تطوير منظومة التعليم- قد تضمّن عدة أهداف، من ضمنها تسهيل دمج وتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، وتحسين تكافؤ فرص الحصول على التعليم، وبالتالي تزايد الاهتمام بمفهوم التعليم الشامل.

حيث يُعد إعداد المعلم من أجل التعليم الشامل (Inclusive Education) جانبًا جوهريًا؛ من أجل الارتقاء بمستوى الجودة، وتحقيق العدالة في التعليم على المستوى العالمي، ويمكن تعريفه بأنه: عملية تحاول من خلالها المدارس الاستجابة لكل الطلاب كأفراد عن طريق إعادة هيكلة تنظيم المنهج، وتخصيص الموارد لتعزيز تكافؤ الفرص.

وهذه العملية تُمكّن المدارس من زيادة قدراتها على قبول كل الطلاب من المجتمع المحلي الراغبين في الالتحاق بها، بدون استبعاد للطلاب على أساس الإعاقة، أو أي شيء قد يُحوّل الحياة المدرسية لبعض الأطفال إلى حياة صعبة، وبالتالي فالدمج يُوجِب سياسةً وممارسةً تعليميةً عامةً تقترح أنه: "يجب على المعلمين أن تتوفر لديهم القدرة على الاستجابة إلى حاجات الطلاب الفردية بطريقة شاملة" (ماكورا وآخرون، ٢٠١٢).

وتعتبر المتطلبات الخاصة بالتعليم الشامل من أعظم التحديات التي تواجه إعداد المعلمين في الوقت الحالي، وقد حدد المؤتمر الدولي للتعليم الثامن والأربعون، التعليم الشامل: الطريق إلى المستقبل (منظمة اليونسكو، مكتب التربية الدولي ٢٠٠٨)، موضوع تعليم المدرسين كمجال أساسي للتنمية في المستقبل، وفيه دعوة للمجتمع الدولي؛ كي يتبنى موضوع التعليم الشامل كوسيلة لتحقيق أهداف التعليم للجميع (أسيدو، ٢٠١١).

ومن أهم ما يُميّز المملكة العربية السعودية اهتمامها بجميع الطلاب على حدٍّ سواء، وإعطاؤهم جميع الحقوق؛ حيث اشتملت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على عدد من الأسس والثوابت المرتبطة بمجال التربية الخاصة، وعمل سياسات تُتيح فرصَ تعلُّم متكافئة لجميع الطلاب، ومنها تطوير السياسات المتعلقة بتحديد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتصنيفهم، وتهيئة فرص التحاق متساوية لتعليم متكافئ ومناسب في المدارس لهم جميعاً ، دون النظر إلى الجنس، أو الخلفية الاجتماعية، أو المادية، أو الموقع الجغرافي، أو طبيعة الاحتياج الخاص.

وكذلك دعم الموهوبين وتقديم البرامج الخاصة التي تنمي مواهبهم وإبداعهم، بالإضافة لتنمية الوعي والإدراك، وبناء السياسات، وأطر العمل؛ لدمج الطلاب الذين يعانون تحديات عقلية وبدنية بالتعليم العام؛ حيث وقعت على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة عام (٢٠٠٨)، والتي من أهم أهدافها تحقيق الإدماج الكامل (السفياني، ٢٠٢١).

ويُعد مفهوم جودة الحياة المعيارَ الأساسيَّ في تقييم جهود التنمية البشرية المستدامة التي تقوم بما الدول من أجل أن تحيا شعوبها حياة كريمة. فجودة الحياة تتمثل في تنمية كل فرد من أفراد المجتمع بدون استثناء، من خلال توفير كافة احتياجاته المادية والمعنوية لتنمية قدراته، وإمكاناته العقلية، والبدنية، والنفسية، والاجتماعية (حسانين، ٢٠١٩).

مشكلة البحث

تنطلق مشكلة البحث الحالي من واقع ملموس في المملكة العربية السعودية؛ حيث كانت برامج إعداد معلمي التربية الخاصة متخصصة بفئة معينة من فئات الإعاقة كمُعلم: إعاقة بصرية، أو إعاقة فكرية، أو إعاقة سمعية، أو صعوبات تعلم، وهذا التصنيف لا يتماشى مع التوجّه الحالي نحو التعليم الشامل وقبول الطلاب، بغضّ النظر عن نوع إعاقتهم، وتقديم

البرامج التربوية المناسبة لهم، وهذا يتطلب إعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الخاصة، وخصوصا -معلم المرحلة الابتدائية- وتزويده بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تُمكِّنه من التعامل مع جميع فئات التربية الخاصة لتعزيز دمجهم في المدارس العادية.

ونظرا للنقص الواضح في معارف ومهارات و اتجاهات خريجي كليات التربية حَسَبَما أشارت نتائج العديد من الدراسات، وخاصة ما يتعلق منها بالإعداد التربوي، والتي ترجع ذلك إلى ما تتضمنه لو ائح كلية التربية من ٢٠% فقط بالنسبة للمقررات التربوية، أو غلبة الطابع النظري الفلسفي على هذه المقررات والغياب الواضح للجانب العلمي التطبيقي (رمضان، ٢٠١٠).

وقد أشارت دراسة (شاش، ٢٠١٠) إلى أنَّ معلم التربية الخاصة ليس بمَعزل عن التطورات المعاصرة في أدوار المعلم وكفاياته، ولعل الاهتمام في الوقت الحاضر بالتوسع في سياسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية؛ تتطلَّب أنْ يتمتع معلم التربية الخاصة بخصائص شخصية ومهنية للتعامل مع ما يفرضه الو اقع المعاصر؛ إذ يتطلب تنفيذ برامج الدمج إعادة التفكير في برامج إعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة، فعِوَضًا عن التركيز على تنفيذ البرامج والخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات ومر اكز معزولة، فهنالك حاجة ماسة إلى إعداد هؤلاء المعلمين للعمل مع معلمي المدارس العادية ضمن فريق متكامل. وبرامج الدمج تَتطلَّب اعتماد مَنحَى التعليم التعاوني، مثلما تَتطلَّب أنْ يَمتلك مُعلمُ التربيةِ الخاصةِ الكفايات والمهارات الضرورية للتواصل الفعال مع المعلمين العاديين، ومختلف الموارد البشرية العاملة في المدرسة، وأن يَتمتع بالقدرات التي تُؤهِّله لتقديم الاستشارات وتنظيم البرامج التدريبية المتخصصة، وأن يَمتلك معرفة كافية عن النظام التربوي العام؛ لكي يَعمل بشكل فاعل ، ويُحقق الأهداف المرجوة، ويتمكن من توظيف المعرفة ومراعاة طبيعة طلابه والفروق الفردية بينهم، ويستخدم طُرقَ تدريس ووسائل حديثة ومتنوعة، ويَعتمد التقويم الشامل الذي يَمتد للنَّواحي المهارية والوجدانية بالإضافة للمعرفية (ص١٠١٦).

وقد أشارت نتائج الجلسة الثامنة والأربعين (للمؤتمر الدولي حول التعليم ICE) -الذي عُقد في جنيف في نوفمبر/تشرين الثاني عام ٢٠٠٨- إلى التعليم الشامل كإستر اتيجية إصلاح متكاملة لمنظومات التعليم التي تهدف إلى تحقيق تعليم جيد للجميع من أجل تنمية متواصلة، وتعلُّم للجميع على مدى الحياة، والقدرة المتساوية لجميع مستويات المجتمع للوصول إلى فرص التعلم.

ومن خلال مضمون هذا المفهوم الواسع للتعليم الشامل، تَمَّ إقرار الدور الأساسي للمدرس الشامل وتطويره حول مفهوم الحاجة إلى تحقيق متطلبات المتعلمين المتنوعين، ودعم ضمِّهم إلى التعليم، واضعا في الاعتبار الأعداد المذهلة للمتعلمين الذين تم استبعادهم عن التعليم في جميع أنحاء العالم؛ حيث قُدِّم تقرير في عام ٢٠٠٧ يشير إلى وجود ٧٢ مليون طفل لم يلتحقوا بأية مدرسة (برادي وآخرون، ٢٠١١).

كما تؤكد المؤتمرات العلمية على ضرورة الاهتمام بالكفايات للمعلمين الممارسين للمهنة، وعلى أهمية تطوير برامج الإعداد لمواكبة المستجدات وسد الثغرات ومنها: (المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم جسم، ٢٠١٩م)، و(المؤتمر الدولي الثاني: التربية آفاق مستقبلية، ٢٠١٩م)، و(مؤتمر معلم المستقبل، ٢٠١٥م)، و(المؤتمر التربوي الثالث: نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، ٢٠٠٣). وما أشارت إليه نتائج الدراسات، ومنها ودراسة (الشمري، ٢٠١٣)، والتي هدفت إلى تعرُّف و اقع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في كليات التربية في جامعات المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومعلمي التربية الخاصة التابعين لوزارة التعليم، وكذلك تعرُّف معايير ضبط الجودة النوعية العالمية لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة في تلك الجامعات، ودراسة المطلق (٢٠٢٠) التي تناولت تجديد سياسات برامج إعداد مُعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات العالمية.

ومن هذا المنطلق بالإضافة إلى تطوّر احتياجات المجتمع: اقتصاديًا واجتماعيًا، وقصور برامج الإعداد الحالية في تضمينها لأهداف الرؤية مثل: المساهمة في تمكين و اندماج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، وغرس قيم المساواة والإيجابية والمرونة، بالإضافة إلى تعزيز التعلُّم الذاتي والتعلُّم مدى الحياة، ولذلك يَنبغي إصلاح برامج إعداد المعلمين؛ من خلال التأكيد على هذه القيم الإيجابية وتضمينها في برامج الإعداد، والسعي لإعداد المعلم الشامل وتزويده بالمعارف، والمهارات، والكفايات المتكاملة والمتوازنة.

وقد جاء هذا البحث استجابة لتوصيات المؤتمرات ورؤية المملكة ٢٠٣٠ تجاه الاهتمام بالمعلم وبالتعليم الشامل، ويحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس، وهو: ما التصور المقترح لإعداد معلمي التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعليم الشامل؟

أسئلة البحث

ما التصور المقترح لإعداد معلمي التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعليم الشامل؟

أهداف البحث

- يهدف البحث الحالي إلى وضع تصور مقترح لإعداد معلمي التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعليم الشامل.

أهمية البحث

الأهمية العلمية

- يُفيد البحث الحالي مُعدِّي برامج إعداد معلم التربية الخاصة لحل مشكلات قصور الإعداد في ضوء التوجه نحو التعليم الشامل.

- يُعد بمثابة إضافة علمية في مجال الأبحاث لحل مشكلات قصور برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، و أثر ذلك على تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

الأهمية التطبيقية

- يساعد على سد الفجوة بين برامج الإعداد وبين الو اقع؛ حيث تتطلَّب من المعلمين - في ظل تطبيق التعليم الشامل - الالتحاق بدورات تدريبية قصيرة المدى، والتي قد لا تُحقِّق الفائدة المرجوة منها؛ وذلك لمعالجة قصور برامج الإعداد.

- يساهم في تعزيز تطبيق التعليم الشامل من خلال إصلاح برامج إعداد المعلمين.

مصطلحات البحث

١. إعداد المعلم:

يتبنى البحث الحالي التعريف الإجر ائي الذي عرَّفَه الثويني (٢٠١٠) بأنه: "الصناعة الأولية للطالب المعلم التي تُمكِّنه من مزاولة مهنة التدريس، والتي تتولاها المؤسسات التربوية المتخصصة، وذلك تبعا للمرحلة التعليمية التي يُعَد المُعلِّم لها: كالمرحلة الابتدائية، أو المتوسطة، أو الثانوية، وكذلك وفقا لنوع التعليم وتخصصه ما إذا كان تعليما عاما، أو نوعيا، أو فنيا، وهذا المفهوم يتناول جو انب الإعداد: الثقافية، والعلمية، والتربوية في المؤسسة التعليمية قبل الخدمة" (ص٤٠٧).

٢. التربية الخاصة:

عرَّفها شحاتة والنجار (٢٠٠٣) بأنها: "تربية الأفراد الذين ينتمون إلى فئات تختلف عن المستوى العادي، سواء كان هذا الاختلاف في الخصائص الجسمية، أو العقلية. ومن أمثلة هذه الفئات: الصم، والبكم، والمكفوفون، والمتفوقون عقليا، وكذلك ضِعاف العقول" (ص ٩٨). وباستثناء أمثلة الفئات يتبنى البحث الحالي هذا التعريف إجر ائيًّا.

٣. التعليم الشامل:

يتبنى البحث التعريف الإجر ائي التالي: إتاحة الفرص المناسبة من تعليم وتعلُّم وتدريس ومساندة لجميع الطلاب بجميع تنوُّعهم واختلافهم في مدارس التعليم العام وفي مجتمعهم المحلي، وتكييف المناهج وإستر اتيجيات التدريس بما يلائم احتياجاتهم وقدراتهم، من خلال فريق المدرسة المتعدد التخصصات ولديهم مؤهلات تُمكِّنهم من ذلك، بالإضافة إلى تدريب الطلاب وتأهيلهم ليكونوا فاعلين في المجتمع، وبالتالي تعزيز دمجهم وتمكينهم في المجتمع.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري نقاطًا أساسية كأساس تنطلق منه الباحثة في وضع التصور المقترح لإعداد معلمي التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية في ضوء التعليم الشامل. وتتحدد هذه النقاط في عرض لأبرز ما ورد في رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبرنامج تنمية القدرات البشرية، ثم عرض لمفهوم التعليم الشامل، ثم عرض لتجارب بعض الدول في إعداد معلمي التعليم الشامل، وأخيرا

المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة وَفق مجلس الأطفال الاستثنائيين (Council of Exceptional Children [CEC] .2018)، وأدوار معلم التربية الخاصة في التعليم الشامل.

أولا: انطلاقاً من رؤية المملكة ٢٠٣٠

يهدف برنامج تنمية القدرات البشرية في رؤية المملكة ٢٠٣٠ إلى تنمية القدرات البشرية، وإلى تحسين مخرجات منظومة التعليم، والتدريب في جميع مراحلها من التعليم المبكر وحتى التعليم والتدريب المستمر مدى الحياة للوصول إلى المستويات العالمية، من خلال برامج تعليم وتأهيل وتدريب تواكب مستجدات العصر ومتطلباته، وتتواءم مع احتياجات التنمية وسوق العمل المحلي والعالمي المتسارعة والمتجددة ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، بالشراكة بين جميع الجهات ذات العلاقة محليًا ودوليًا.

كما يُسهم البرنامج في تحقيق الجودة وتطوير جميع المناهج، والمسارات التعليمية، والمهنية، والبيئة التعليمية، والتدريبية لكافة مراحل التعليم والتدريب؛ لتنسجم مع التوجهات الحديثة والمبتكرة في مجالات التعليم والتدريب. كما سيَقوم البرنامج - منطلقًا من الأسس الإسلامية، والتربوية، والاجتماعية، والمهنية- باستحداث سياسات ونُظُم تعليمية وتدريبية جديدة تُعزِّز من كفاءة رأسمال البشري، بما يتوافق ورؤية المملكة ٢٠٣٠، وبما يُحقِّق الشمولية والجودة والمرونة، وخدمة كافة شرائح المجتمع؛ تعزيزًا لريادة المملكة إقليميًّا وتنافسيتها دوليًّا (القرني، ٢٠٢٠).

ثانيا: فلسفة التعليم الشامل

يُشير التعليم الشامل إلى مشاركة الجميع ضِمن بيئة تربوية عامة داعمة تَشتمل على خدمات تربوية مناسبة، وعلى أشكال مختلفة من الدعم الاجتماعي، وهو ما يُشير إلى تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن برامج التربية العامة، وقدِ اعتُمِدَ في ذلك على عِدة اعتبارات أشار إليها القحطاني (٢٠٠٣)، ومنها:

١- الاعتبارات الأخلاقية: تبرز الاعتبارات الأخلاقية المتمثلة في العدالة، وحقوق الأفراد، ونقل الطلاب من برامج الفئات الخاصة، وتقديم الدعم لمدارس الحي، والمجتمعات المحلية لاستقبال هؤلاء الطلاب.

٢- القضايا القانونية: يُشير مفهوم التكامل إلى استبعاد المعوقات التي تفرض العزل على مجموعات محددة من الأفراد، وقد استخدم مصطلح التكامل في الخمسينيات للإشارة إلى التخلص من العزل في المدارس التي كانت تقدم خدماتها في السابق لفئة معينة من الطلاب، وذلك من خلال الاحتفاظ بالتسهيلات التربوية لتلك الفئة؛ مثل: مدارس الصم والمكفوفين.

٣- القيمة التربوية: تُؤخذ القيمة التربوية في الاعتبار؛ لأنَّها تقول بأنه كلما قضى الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة وقتا طويلا في فصول المدرسة العادية في الصغر كلما زاد تحصيلهم تربويا ومهنيا مع تقدمهم في العمر.

وأشارت عثمان (٢٠١٨) إلى أنَّ للتعليم الشامل فوائد جمة تعود على الفرد والمجتمع، يمكن إجمالها فيما يلي:

- تطوير كل طالب بما يتناسب مع قدراته الفردية.
- العمل على تحقيق الأهداف الشخصية لدى كل طالب.
- مشاركة الأهالي الفعّالة في المنشأة التعليمية والأنشطة المدرسية.
- التعليم الشامل يطرح فكرة الاختلاف وتقبُّل الآخر، مما يتيح الكثير من الفرص والخبرات لطلاب الفئات الخاصة، والطلاب العاديين.
- تحسين الحياة الاجتماعية لدى طلاب الفئات الخاصة عن طريق تكوين علاقات وصداقات مع طلاب بنفس الفئة العمرية.
- التعليم الشامل هو عملية لزيادة المشاركة، والاستجابة بفعالية للاحتياجات المختلفة لجميع المتعلمين.
- تلبية الاحتياجات التربوية والتنموية لجميع الفئات المهمشة والأطفال المحرومين والمعرَّضين للخطر والشباب، بما في ذلك أطفال الشوارع، والفتيات والأطفال من الأقليات العرقية، وأطفال الأسر المحرومة، وأطفال البدو، واللاجئين والأسر النازحة، والأطفال المصابين بفيروس نقص المناعة البشرية، والأطفال ذوي الإعاقة.

- يستند التعليم الشامل إلى الحق في تعليمٍ جيّد للجميع يُلبّي احتياجات التعلُّم الأساسية، ويُركّز على تمكين جميع الأفراد من تنمية إمكاناتهم بالكامل.
- يَحترم التعليم الشامل التنوع والاحتياجات والقدرات المختلفة، والخصائص والتوقعات التعليمية للطلاب والمجتمعات المحلية (ص٣٥١).

وقد أوصى المؤتمر الدولي للتعليم الثامن والأربعون (ICE,2008) بستة إجراءات محددة لإعداد المعلمين، والتنمية المهنية في ضوء التعليم الشامل، وهي:

- دَعم دَور المُعلِّمين بالعمل على تحسين أحوالهم، وظروف العمل المتعلقة بهم، واستحداث الآليات الموجهة لتوظيف الأفراد المناسبين منهم، والحفاظ على المعلمين المؤهلين ذوي الحساسية تجاه متطلبات التعلُّم المتنوعة.
- تدريب المُعلِّمين عن طريق تَزويدهم بالمهارات والمواد المناسبة لتعليم الجموع المتباينة من الطلاب، وتلبية مختلف احتياجات التعليم لمختلف شرائح الطلاب من خلال وسائل متنوعة؛ منها: التنمية المهنية على مستوى المدرسة، والتعليم والتدريب في مرحلة ما قبل الالتحاق بالعمل فيما يتعلق بشمولية التعليم، والاهتمام التعليمي بالتنمية، ومواطن القوة لدى الفرد المتعلم.
- دعم الدور الإستراتيجي للتعليم الثلاثي في التدريب المهني ما قبل الالتحاق بالعمل بشأن موضوع تطبيقات التعليم الشامل، من خلال عِدة مصادر، من بينها توفير الموارد المناسبة.
- تشجيع البحث المتجدد في عمليات التعليم والتعلُّم المتصلة بالتعليم الشامل.
- تزويد مديري المدارس بالمهارات المطلوبة؛ كي يتمكنوا من الاستجابة الفعالة لمختلف احتياجات المتعلمين، ودعم التعليم الشامل في مدارسهم.
- الأخذ في الاعتبار حماية المتعلمين، والمعلمين، والمدارس (أسيدو، ٢٠١١، ص ٤٥٠).

وقد حدد الخطيب والحديدي (١٩٩٤) كفايات معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بسبعة مجالات هي: تقييم أداء الأطفال، وتخطيط البرامج التربوية الفردية، وتنظيم البيئة، والعمل مع أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومتابعة أداء الطفل، واختيار وتصميم الوسائل التعليمية، والتمتع بالسلوك المهني.

وفي ضوء ما سبق تتفق الباحثة مع الغزو (٢٠١١) في أن معلم ذوي الاحتياجات الخاصة مطالب بأدوار متعددة ومتعاظمة تستلزم تمكُّنه من العديد من المهارات والخصائص، فهو مُعلمٌ لمتعلمين يواجهون احتياجاتٍ تربويةً بأشكال متباينة، ويتمتعون بقدرات متنوعة، و أيضا مطالب بالقيام بدور فاعل في فريق العمل الذي يضم عددا من المختصين، وهو بالإضافة إلى التعاون والتواصل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة والمجتمع المحلي.

ثالثا: تجارب بعض الدول في إعداد معلم التعليم الشامل

جامعة سانت جوزيف، بأمريكا (برنامج ماجستير التربية الخاصة الشامل MAT):

حيث تؤهل هذه الدرجة خريجيها للعمل كمدرسين للتربية الخاصة، للصفوف من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، في التربية الخاصة الشامل MAT؛ والبرنامج مكون من (٤٨) ساعة معتمدة ويؤدي إلى التوصية بالترخيص كمدرس للتعليم الخاص (K-١٢) في ولاية كونيتيكت. ويُعدّ البرنامج ممارسين فعالين في التربية الخاصة، والذين يرتكز عملهم على البحث والنظرية والممارسة القائمة على الأدلة.

ويُطوِّرُ المرشحون المهارات المهنية والتوجهات لإحداث تغيير إيجابي للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. والاهتمام بقيم المساواة والتنوع والشمول، والسعي لإعداد الجيل القادم من المعلمين لتفعيل هذه القيم في الفصول الدراسية والمدارس والمجتمعات. بالإضافة إلى جميع الدورات الدراسية والخبرات الميدانية المطلوبة ويتطلّب البرنامج للتخرج إكمال EdTPA وهو اختبار مطلوب من ولاية كونيتيكت لترخيص المعلم، والذي يلبي أيضا متطلبات درجة الماجستير كتقييم شامل للبرنامج.

جامعة نوتنجهام، بريطانيا (برنامج ماجستير التربية الخاصة والشاملة):

يهدف البرنامج إلى دعم المتعلمين من أجل التعلُّم على أفضل وجه، ومعرفة صعوبات التعليم الشامل للجميع في عالم سريع التغير، بالإضافة إلى حقوق الأطفال في الالتحاق بالمدارس، ومعالجة العوائق التي تحول دون الشمولية، ويبحث هذا البرنامج المرن في الاحتياجات التعليمية للأطفال الذين يعانون من الإعاقة وصعوبات التعلم، ويأخذ في الاعتبار أهمية الاتصال ومحو الأمية وتحليل كيفية تعامل البلدان المختلفة مع تحديد وتقييم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويتكون البرنامج من أربع وحدات مكونة من (٣٠) ساعة معتمدة لوحدات أساسية، وثلاث وحدات اختيارية يختار الملتحق بالبرنامج اثنتين منها. ويمكن إكمالها على مدار عام واحد بدوام كامل، أو عامين بدوام جزئي. بالإضافة إلى أطروحة مكونة من (٦٠) ساعة معتمدة مدتها ثمانية أشهر. ويتميز البرنامج بالآتي:

- من أفضل (٥٠) برنامجًا حسب الموضوع في التعليم والتدريب وَفْقَ تصنيفات جامعة كيو إس العالمية (QS 2022 World University Rankings,).
- حصل على المركز الثالث في المملكة المتحدة مع ٨٤٪ من الأبحاث التي تُعتبر رائدة عالميا في إطار التميز البحثي.
- التعلُّم من الخبراء المعترف بهم دوليا لأبحاثهم في هذا المجال.

رابعا: المعايير والمهارات المهنية لمعلمي التربية الخاصة وفقا لمجلس المعايير المهنية للأطفال الاستثنائيين (CEC،٢٠١٨):

من الأهداف الأساسية لمجلس الأطفال الاستثنائيين وضع معايير مهنية للمعلمين في مجال التربية الخاصة، بصفتها المنظمة المهنية لمهني التربية الخاصة على مدى أكثر من (٧٥) عامًا؛ حيث تكمن جودة الخدمات التربوية المقدمة للأفراد غير العاديين في قدرات الموظفين الذين يقدّمون هذه الخدمات ومؤهلاتهم وكفاياتهم (الحربي، ٢٠١٨).

المعايير	المهارات المهنية
١- التعليم والتعلم.	فهم كيفية التعامل مع الاختلافات والاستثناءات من خلال التطوير والتعلم، وذلك لتوفير التعلُّم الهادف المكتب من الخبرات.
٢- بيئات التعلم.	إنشاء بيئات تعلم آمنة وداعمة ومستجيبة ثقافيا، لتطوير الرفاهية، والعلاقات الاجتماعية والعاطفية الإيجابية.
٣- محتوى المنهج الدراسي، ومعرفة المحتوى وأسسه.	استخدام المعرفة العامة والمتخصصة في المناهج لإضفاء الطابع الفردي على التعلُّم للأفراد.
٤- تقدير التقييم.	استخدام طرق متعددة للتقييم وتنوع مصادر البيانات في اتخاذ القرارات التربوية.
٥- التخطيط والإستراتيجيات التعليمية.	اختيار وتكييف واستخدام إستراتيجيات قائمة على الأدلة لتطوير التعلم.
٦- الممارسة المهنية التعلُّم والاحتراف.	استخدام المعرفة التأسيسية والمبادئ الأخلاقية المهنية لممارسة التربية الخاصة، والانخراط في التعلُّم مدى الحياة وتعزيز المهنة.
٧- التعاون.	التعاون مع العائلات والمعلمين الآخرين، ومقدمي الخدمات والأفراد والنوعية ثقافيا بهذا المجال (CEC,٢٠١٨).

ويتبين دور المعلم في التعليم الشامل؛ كونه أحد أهم عناصر العملية التعليمية، ويظهر ذلك من خلال الأدوار التي يقوم بها في المجالات التالية (الشيبانية، ٢٠١٣؛ الحربي، ٢٠١٨):

المجال الأول: التخطيط، ويضم المعايير التالية:

١- تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب.

٢ - التخطيط لأهداف كبرى في توسيع العمل الجماعي.
٣- تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة لتعظيم زمن التعلُّم الفعلي.
المجال الثاني : إستراتيجيات التعلُّم وإدارة الفصل، ويضم المعايير التالية:
١- استخدام إستراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات الطلاب.
٢- تيسير خبرات التعلُّم الفعال بتشجيع التفاعل الإيجابي.
٣- إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي.
٤- توفير مناخ ميسر للعدالة وتحقيق المساواة.
٥- الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين.
٦– إدارة وقت التعلُّم بكفاءة في ضوء الخطة الزمنية المحددة.
المجال الثالث: المادة العلمية، وتضم المعايير التالية:
١- التَّمكُّن من بنية المادة التعليمية وفَهم طبيعتها.
٢- التَّمكُّن من طرق البحث في المادة العلمية.
٣- تَمكُّن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى.
٤- القدرة على إنتاج المعرفة عن طريق تحليل المعلومات المتاحة وتدريب الطلاب عليها.
المجال الرابع: التقويم، ويضم المعايير التالية:
١- التقويم الذاتي بأساليب وأدوات مختلفة، وتشجيع الطلاب على تقييم ذاتهم.
٢- تقويم الطلاب بتصميم أدوات متنوعة ومبتكرة للتقويم.
٣- التغذية الراجعة باستخدام نتائج التقويم لتحسين الأداء.
المجال الخامس: مهنية المعلم، وتضم المعايير التالية:
١- الالتزام بأخلاقيات المهنة بتوجيه الطلاب، ومعاونتهم في حلِّ مشكلاتهم واحترام شخصياتهم.
٢ - التنمية المهنية بمواكبة ما يَستجد من النظريات التربوية في مادة التخصص.

الدراسات السابقة

اعتمد البحث على عدد من الدراسات في تناولها لموضوع البحث، ومنها دراسة مدكور(٢٠٠٤) معلم المستقبل الإعداد المتكامل للمعلم الشامل، ودراسة هالينين (٢٠٠٨) بعنوان: نحو تعليم شامل دراسة حالة فنلندا، ودراسة عمرو(٢٠١١) إعداد وتأهيل المعلمين من أجل التعليم الشامل في العالم العربي، ودراسة المنيع (٢٠١٠) والتي تناولت برامج إعداد المعلمين بين الجمود والتطوير، ودراسة (حسانين، ٢٠١٩) بعنوان التعليم الشامل المدخل إلى جودة الحياة المقدمة في المؤتمر الحادي والعشرين: التربية العلمية وجودة الحياة.

وكذلك دراسة (الثويني، ٢٠١٠) والتي هدفت إلى تقديم رؤية التطوير مؤسسات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، ودراسة (رمضان، ٢٠١٠) والتي هدفت إلى تقييم مدى تحقق معايير جودة تخريج خريجي كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكذلك المشرفون على التدريب الميداني في ما يتعلق بالمعرفة التربوية الضرورية للمعلم لممارسة أدواره المختلفة، وكان من ضمن توصياتها ضرورة التوجه نحو زيادة المقررات التربوية وخاصة المقررات ذات العلاقة المباشرة بالتعليم والتعلُّم الصفي، والتركيز على الطابع العملي التطبيقي لهذه المقررات، ودراسة (الشمري، ٢٠١٣) والتي هدفت إلى تعرُّف و اقع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في كليات التربية في جامعات المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومعلمي التربية الخاصة التابعين في وزارة التربية التعليم، وكذلك تعرُّف معايير ضبط الجودة النوعية العالمية لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة في تلك الجامعات. ودراسة (السردية، ٢٠٢٠)، والتي هدفت إلى استطلاع رأي الأساتذة الجامعيين عن متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، ودراسة (باعثمان والسديري، ٢٠١٨) والتي هدفت إلى تقديم تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الأسس التي تدعم أداء معلمي التعليم

العام في البيئات الشاملة، وهى الإعداد الجامعي الجيد، واكتساب مهارات العمل التعاوني، والتدريب أثناء الخدمة، كما أظهرت النتائج أن هناك تباينًا في اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل ما بين الإيجابية والسلبيات، وارتبطت هذه الاتجاهات بعدة عوامل، ومن أهمها: الأعداد قبل الخدمة، والدورات التدريبية، وخبرات العمل السابقة مع الطلاب ذوي الإعاقة، ودراسة المطلق (٢٠٢٠)، والتي تناولت تجديد سياسات برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات العالمية.

جميع الدراسات السابقة منشورة في مجلات علمية محكمة، وتم الوصول إليها عبر قواعد البيانات الإلكترونية.

وللإجابة عن سؤال البحث: ما التصور المقترح لإعداد معلمي التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية في ضوء التعليم الشامل؟ تم بناء التصور التالي:

التمهيد للتصور المقترح:

نظرا لمكانة المعلم وأهمية الاهتمام بإعداده وجاهزيته لممارسة المهنة، وتهدف عملية الإعداد إلى تدريب الطالب المعلم وإكسابه المعارف والمهارات والقيم، والكفايات المهنية اللازمة لممارسة مهنة التعليم، في إطار فلسفة وأهداف ونظام دراسة وتدريب ونظام تقويم.

- الرؤية: إعداد معلم ممارس للتربية الخاصة مُنتج وفعّال في مدارس التعليم الشامل.
- الرسالة: تجويد برامج إعداد معلم التربية الخاصة الشامل للمرحلة الابتدائية وفق مستويين (مساعد معلم، معلم ممارس)، وتزويده بالمعارف والمهارات والاتجاهات والتدريب الذي يمكّنه مِن أداء رسالته بشكل جيد. ويختلف في إعداده عن معلم المرحلة المتوسطة والثانوية الذي يتطلب مسارات متخصصة في المعرفة الأكاديمية للمواد الدراسية المختلفة.

المنطلقات:

- رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- توصيات المؤتمرات.
- تجارب بعض الدول الرائدة في إعداد معلم التعليم الشامل.
- المعايير والمهارات المهنية لمعلمي التربية الخاصة.
- متطلبات الإعداد المهني والتدريب الميداني.
- متطلبات القرن الحادي والعشرين في ضوء رؤية المملكة لمعلمي التربية الخاصة.
- ربط برامج الإعداد ومؤهلات المعلمين بنظام الرخص المهنية ورتب المعلمين.
- اعتماد النظام التتابعي.
- ربط البرنامج بسوق العمل.
- القاعدة الذهبية هنا -والتي تتفق فيها الباحثة مع (مدكور، ٢٠٠٤)- أنَّ المعلم الجيد هو بالضرورة باحث جيد، فالتدريس الفعال يعتمد على نتائج البحوث العلمية وتوصياتها المتطورة.

مكونات التصور المقترح:

أ- شروط القبول والالتحاق بالبرنامج:

- ألا تقل النسبة الموزونة للطالب (المعدل التراكمي + الاختبار التحصيلي + القدرات) عن ٩٠٪.
- أن يقدم شهادة تطوع في خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة من جهة معتمدة.
- أن يجتاز مقابلة شخصية واختبار الاستعداد والميول للتخصص.
- أن يكون لائقًا صحيًّا من الناحية الجسدية والصحية.

وتكاد تجمع نتائج المؤتمرات، وتوصيات البحوث العلمية التي تناولت موضوع إعداد المعلم على ضرورة الاهتمام بمدخلات نظم إعداد المعلم جنبا إلى جنب مع الاهتمام بعملية الإعداد ذاتها؛ حيث إنَّ نجاح كليات التربية في إعداد معلم

المستقبل إنما يتوقف إلى حد كبير على ما يتو افر لدى طلاب هذه الكليات من إمكانيات واستعدادات مهنية، و اتجاهات وميول نحو مهنة التعليم (عثمان، ٢٠٠٤).

ب- أهداف التصور المقترح:

- الهدف العام: إعداد معلمين ممارسين مُنتجين وفعّالين في مدارس التعليم الشامل الابتدائية.

- الأهداف التفصيلية:

- إكساب الطالب المعلم المعارف، والمهارات، والاتجاهات المناسبة لتعزيز التعامل، وتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة من الانخراط في المجتمع.
- تعرُّف فئات التربية الخاصة وخصائها.
- تمكين الطالب المعلم من بناء واستخدام أدوات القياس ومصادر جمع البيانات وكتابة التقارير.
- تشجيع التعلُّم الذاتي والتعلُّم للمستمر لدى الحياة، وغرس ذلك في نفوس الطلاب.
- التعاون والعمل بإيجابية مع الأهالي، والزملاء، والمجتمع المحلي.
- تعزيز شراكة الأسرة مع المدرسة.
- امتلاكه الكفايات التدريسية ومؤشرات المعايير المهنية لممارسي التربية الخاصة.
- استخدام التقنية بفعالية و إنتاج المعرفة لتعزيز تعلُّم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- المعرفة بالنظريات التربوية وإستر اتيجيات التعليم والتعلُّم وأساليب التفكير وتعزيز تنميتها.
- المعرفة بأسس بناء المناهج، وتنظيم المحتوى، وبناء الخطط العلاجية الفردية، وتعديل السلوك.
- اختيار وتعديل إستر اتيجيات التدريس بما يلائم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دعم المواهب، وتعزيز التفكير الإبداعي والناقد.
- ربط المعرفة النظرية بالميدان التعليمي والتدريب العملي.
- تعزيز البحوث التربوية والإجر ائية في مجال تطوير منظومة تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.
- بدء برنامج التدريب الميداني في مراحل مبكرة من برنامج إعداد ممارس التربية الخاصة.
- المبادرة والرغبة والقدرة على اتخاذ القرار.
- معرفة أسس بناء المناهج وتنظيمها، وو اقع المناهج الحالية في المرحلة الابتدائية.
- إرشاد وتوجيه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم.
- تصميم وتنظيم بيئات التعلم، والتخطيط، وتنظيم الوقت والموارد.
- القيادة والقدرة على حل المشكلات.
- التشخيص والتدخل المبكر.
- القراءة والاطلاع على مستجدات الميدان والتربية الخاصة.

ج- محتوى الخطة الدراسية: وفق النظام التابعي، وتشمل:

١) الحصول درجة البكالوريوس لمدة (٤) سنوات خلال ثمانية مستويات، في تخصص التربية الخاصة الشامل، بمجموع (١٢٤) ساعة معتمدة، منها (٢) مدة ساعتين اختيارية. وتضم الإعداد التربوي الأكاديمي، والثقافي، والمهني، كما يلي:

المستوى	الوحدات المقررة							
المستوى الأول	مقدمة في التربية الخاصة	علم نفس سيكولوجية الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة	بناء المناهج والخطط الفردية	التعليم والتعلُّم (النظريات والتطبيقات)	العمل ضمن فريق	مشاهدة ميدانية (١)		المجموع
الساعات	٣	٣	٣	٣	٢	٣		١٧
المستوى الثاني	إستراتيجيات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	التعليم الشامل ونماذج تطبيقه ميدانيا	القياس والتشخيص	أساليب التفكير وطرق تنميته	تعديل وبناء سلوك الأطفال	التقنيات التعليمية		المجموع
الساعات	٣	٣	٣	٣	٢	٢		١٦
المستوى الثالث	مناهج المرحلة الابتدائية	قراءات في التربية	لغة الإشارة وتطبيقها في الميدان	بناء الأدوات والمقاييس	مشاهدة ميدانية (٢)			المجموع
الساعات	٣	٢	٤	٣	٣			١٥
المستوى الرابع	رياضيات (١)	مناهج البحث التربوي	لغة برايل وتطبيقها في الميدان	القوانين والتشريعات في التربية الخاصة	مشاهدة ميدانية (٣)			المجموع
الساعات	٢	٣	٤	٢	٣			١٤
المستوى الخامس	اضطراب التوحد	قضايا ومشكلات ميدان التربية الخاصة	مهارات وكفايات معلم التربية الخاصة	مشاهدة ميدانية (٤)	مقرر اختياري	بحث إجرائي لمعالجة مشكلة في الميدان		المجموع
الساعات	٣	٣	٣	٣	٢	٣		١٧
المستوى السادس	الإعاقة الفكرية	تصميم بيئات التعلُّم والتنظيم الصفي	خدمة المجتمع وحلقات بحث	الإعاقات المتعددة	مشاهدة ميدانية (٥)	صعوبات التعلم		المجموع
الساعات	٣	٣	٢	٣	٣	٢		١٦

المستوى	الوحدات المقررة				
المستوى السابع	تطبيقات التعليم الإلكتروني في التعليم(تتم دراسة هذا المقررعن بعد)	المستحدثات التقنية والاجهزة المساعدة	الموهبة والتفوق	تدريب ميداني	المجموع
الساعات	٣	٢	٣	٥	١٣
المستوى الثامن	توجهات ورؤى المملكة العربية وو اقع الميدان (حلقة نقاش)	بحث تخرج		تدريب ميداني	المجموع
الساعات	٢	٤		٨	١٤

متطلبات التخرج:

- إنهاء الساعات المعتمدة الأساسية بالإضافة إلى مدة ساعتين اختيارية يختار الطالب المعلم من مقررات أحد أقسام كلية التربية.
- تقديم شهادة تطوع لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع من إحدى الجهات الرسمية.
- اجتياز دورة تدريبية في الإسعافات الأولية.
- إنهاء مشروع التخرج.
- ألا يقل المعدل عن ٣ من ٥.

وهنا يمكن للطالب الراغب بالالتحاق بسوق العمل إنهاء متطلبات التخرج، والحصول على درجة البكالوريوس، واجتياز اختبار كفايات المعلمين التخصصي والعام، لممارسة مهنة (مساعد معلم) في مدارس التعليم الشامل.

٢) الحصول على الماجستير المهني في التربية الخاصة الشامل، بمجموع (٣٤) ساعة معتمدة، وأطروحة الماجستير. كما يلي:

المستوى الأول		المستوى الثاني	
الوحدات المقررة	الساعات المعتمدة	الوحدات المقررة	الساعات المعتمدة
تطبيقات التعليم الإلكتروني	٣	التربية العملية	٨
التفكيروالتعلُّم	٣	الرؤى المستقبلية لبرامج التربية الخاصة	٢
الإدارة المدرسية	٣	أطروحة الماجستير	١٠
تحديات التعليم الشامل	٢		
تقويم مناهج المرحلة الابتدائية	٣		
المجموع	١٤	المجموع	٢٠

متطلبات التخرج:

- إنهاء الساعات المعتمدة الأساسية بالإضافة إلى تقديم اطروحة الماجستير.
- تقديم شهادة تطوع لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع من إحدى الجهات الرسمية.
- اجتياز دورة تدريبية في الإسعافات الأولية.
- ألا يقل المعدل عن ٤ من ٥.

ويتمكن الطالب بعد إنهاء متطلبات التخرج واجتياز اختبار كفايات المعلمين العام والتخصصي - من الحصول على رخصة (معلم ممارس) لممارسة المهنة في مدارس التعليم الشامل.

د- الآلية:

- التصور متوافق مع الشمولية، والوطنية، والعالمية.
- الربط بالميدان وبقضايا التربية الخاصة، مع استشراف للمستقبل ورؤى المملكة التطويرية.
- تمهين التعليم وربط التصور بنظام رخص المعلمين والرتب الذي أقرّته وزارة التعليم.
- يتولى كل عضو هيئة تدريس الإشراف على الطلبة في التربية العملية ومتابعة أدائهم في الميدان مدة ٣ سنوات.
- ربط النظرية بالتطبيق وإدراج مقرر مشاهدة ميدانية من المستوى الأول في البرنامج.
- تفعيل البحوث الإجرائية لمعالجة مشكلات حقيقية في الميدان.
- الاهتمام بالتفكير وتنميته، وتشجيع الإبداع والتفكير الناقد.
- المعرفة بالقوانين والتشريعات والمعايير والكفايات الخاصة بالمهنة.
- تعزيز التعاون بين فريق أعضاء المدرسة، والشراكة بين المدرسة والمجتمع، بالإضافة إلى الاهتمام بخدمة المجتمع.
- الاهتمام بتحكيم مقررات البرنامج بواسطة خبراء دوليين.
- يجب الحرص على تجويد البرنامج والحصول على الاعتماد البرامجي.
- تشجيع التعلُّم الذاتي والمستمر.
- تتدرج جميع مقررات مشاهدة ميدانية ومقرر التدريب العملي والتربية العملية من المشاهدة إلى المشاركة والتدريس الكامل.
- الاهتمام بالتعاون مع المعلمين الخبراء؛ للاستفادة الحقيقية من مقررات التربية العملية.
- تعزيز استخدام التقنية في عمليات التعليم والتعلُّم والتقييم.

هـ- طرق التقييم بالبرنامج:

- ملف الإنجاز والتكاليف الفردية والجماعية.
- الاختبارات الحضورية والاختبارات الإلكترونية.
- تقييم الأقران.
- التقويم المعتمد على الاداء، والعروض العملية.
- البحوث المسحية وحلقات النقاش.
- كتابة التقارير، وبناء أدوات القياس.

أمَّا فيما يتعلق بالتربية العملية فتكون عملية التقويم تشاركية بين عضو هيئة التدريس، والمعلم الخبير، وإدارة المدرسة، بالإضافة إلى استمارات تقدم للأهالي للمساهمة في عملية التقويم.

ز- مخرجات البرنامج:

يهدف البرنامج إلى اعداد معلمين ممارسين للتدريس بمدارس التعليم الشامل الابتدائية، لديهم الكفايات والممارسات المهنية في ظل احتياجات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ومتطلبات المدرسة الشاملة، قادرين على الإنتاج والتصميم والإبداع، وتكييف المناهج وإستراتيجيات التدريس بما يلائم التنوع والتمايز بين الطلاب، يعملون على تصميم وتنظيم بيئات تعلُّم آمنة وداعمة للطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

وأن يكونوا فعّالين بشكل جيد في استخدام التقنية وتوظيفها، قادرين على التعاون مع فريق المدرسة والمجتمع وأهالي الطلاب، وأن يكون لديهم القدرة على استخدام أدوات القياس والتقييم وتطبيقها وبنائها، عمليين في الاعتماد على البحوث المسحية والإجرائية وتطبيق البحث العلمي، متعلمين باستمرار، لديهم دور إيجابي في خدمة المجتمع وحل مشاكل الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

ح- الترخيص للمهنة:

- الأخذ بنظام الترخيص المعتمد في وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم، والتدريب القائم على أربعة مستويات أساسية: (معلم - معلم ممارس - معلم متقدم - معلم خبير)، ولكن يقترح التصور المقترح استبدال رتبة معلم بـ(مساعد معلم)؛ حيث يؤدي دورًا فاعلًا في تنظيم عملية التعليم والتعلُّم ودعم الدمج من خلال تقديم المساعدة.
- اعتبار رخصة مزاولة المهنة شرطا رئيسًا لاستمرارية المعلم في مهنته، ومتطلبا لترقيته.
- الاهتمام بالرضا الوظيفي للمعلمين، ومكانتهم في المجتمع، وزيادة الحوافز المادية والمعنوية.
- التأكيد على أخلاقيات المهنة، وأن يكون هناك قَسَمٌ كما في الأقسام الطبية؛ فهم مُؤتمَنون على عقول التلاميذ وبناء شخصياتهم المتكاملة والمتوازنة، ففيهم تتحقق رؤى ومستقبل الدولة.

ك- معوقات تطبيق البرنامج:

- قد يتطلب تنفيذ التصور المقترح ميزانية عالية وامكانات مادية وبشرية.
- يحتاج إلى إعادة النظر في إعداد معلمي التربية الخاصة، و أنه كيف يمكن لخريجي البرامج السابقة بكالوريوس تربية خاصة -وقد تلقَّوْا نفس الإعداد التربوي والثقافي والمهني- أنْ يدرّسوا بالمرحلة الابتدائية ورياض الأطفال، وكذلك بالمرحلة الثانوية والمتوسطة؛ بالرغم من اختلاف خصائص كل مرحلة، ومتطلباتها، وإعدادها الأكاديمي، والمهني.
- تصورات بعض معلِّمي التعليم العام ومديري المدارس حول التعليم الشامل.

اجراءات التحقق من صدق التصور المقترح

تم التحقق من صدق التصور المقترح من خلال صدق المحكمين، وذلك بعرضه على عدد من اعضاء هيئة التدريس والخبراء التربويين بدرجة أستاذ في المناهج وطرق التدريس، واعتبار ملاحظاتهم في اخراج التصور بصورته النهائية.

التوصيات

- الاهتمام بتجويد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، وتوفير مسارات متعددة تناسب المراحل العمرية وفئات التربية الخاصة المختلفة، وتعزّز قدر الإمكان دمجهم في المجتمع.
- الحصول على الاعتماد من مجلس الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم (CAEP)، ومجلس التربية الخاصة للأطفال الاستثنائيين (CEC)، ونظام التربية الخاصة في المملكة المتحدة (SEND)، وهيئة تقويم التعليم والتدريب(ETEC).
- اهتمام كلية التربية بمتابعة خريجيها في الميدان، وإعداد برامج تدريبية تطويرية او علاجية متجددة وفق الحاجة.

المقترحات

- إعداد المزيد من الدراسات حول متطلبات تطبيق التعليم الشامل، وإعداد وتنمية المعلمين في ضوء التعليم الشامل، والصعوبات التي قد تواجههم.

الخاتمة

يُعد المعلمُ الركيزة الأساسية في النظام التعليم، وعليه تُبنى جميع الآمال المستقبلية التي تهدف إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية، وبقدر الاهتمام والتطور الذي يَلحق بمستوى المعلم، فإن ذلك سيؤدي إلى نمو الطلاب وتطورهم تِبَاعًا، فالمعلم قائد موثر تأثيرًا كبيرًا في تلاميذه؛ لأنه العنصر الفاعل الرئيس في عملية تَنشئتهم، ويتم تحقيق الأدوار المنوطة بالمعلم، من خلال تطوير إعداد وتأهيل المعلم (الحربي، ٢٠١٨، ص١٢٩).

وقد استعرض هذا البحث أهم المنطلقات والتجارب الرائدة والمعايير والكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة، مما ساعد في بناء تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية في ضوء أهداف التعليم الشامل، الذي هو من أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠.

المراجع

اولا: المراجع العربية

أسيدو، كليمينتينا. (٢٠١١)، إعداد المعلمين للتعليم الشامل. *مستقبليات، مركز مطبوعات اليونيسكو*، ٤١، (٣)، أيلول، ٤٤٩-٤٥١.

باعثمان، شروق طلال، والسديري، نوف عبد الله. (٢٠١٨). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦(٢٤)، ١٣٥-١٦٥.

برادي، جين، وزكي، شويكارو أبيرتي، ريناتو. (٢٠١١). إعداد المدرس الشامل من منظور منهجي شامل. *مستقبليات، مطبوعات اليونيسكو*، أيلول، ٦٨٠- ٧٠٠.

برنامج تنمية القدرات البشرية. (٢٠٢٢).https://shortest.link/6YLN

الثويني، يوسف بن محمد. (٢٠١٠)، تطوير مؤسسات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (٥٥)، ٤٠١-٤٢٧.

الحربي، أسماء إبراهيم. (٢٠١٨). تصور مقترح لرخصة المعلم بالتعليم الشامل وَفق رؤية ٢٠٣٠. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*.٦(٢٤)، ص٩٩-١٣٤.

حسانين، بدرية محمد. (٢٠١٩، يوليو). *التعليم الشامل المدخل إلى جودة الحياة*. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون:التربية العلمية وجودة الحياة.الجمعية المصرية للتربية العلمية.جامعة عين شمس،٣٣-٩١.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (٢٠٠٥). *إستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان، دار الفكر.

رمضان، عبد الناصر أنيس.(٢٠١٠). *دوركليات التربية في إكساب خريجيها المعرفة التربوية الضرورية في مجالي التربية العامة والتربية الخاصة في ضوء المعايير الأكاديمية القياسية لبرامج إعداد المعلم*.

مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ٨٣-١٣٨.

رؤية المملكة. (٢٠٢٢). https://www.vision2030.gov.sa/

السردية،هيا مروح خلف. (٢٠٢٠). متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*. ٣(١)، ٣٨٧-٤٢١.

السفياني، أبرار عبد الله.(٢٠٢١). و اقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه. *المجلة العربية للنشر العلمي*.٢(٣٠)، ٢٥٧-٢٧٧.

شاش، سهير محمد سلامة. (٢٠١٠، يوليو). *الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة*. المؤتمر العلمي اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الو اقع والمأمول، كلية التربية جامعة بنها، ١٠١٥-١٠٥٦.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية*. الدار المصرية اللبنانية.

الشمري، محمد خلف الحسيني. (٢٠١٣). *مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة*. رسالة دكتوراه الجامعة الأردنية، عمان، ١-١٦٦.

الشيبانية، مديحة أحمد. (٢٠١٣). التعليم الشامل. *تواصل*، ٣ (١٩)، مسقط.

عمرو، منى محمود. (٢٠١١). إعداد وتأهيل المعلمين من أجل التعليم الشامل في العالم العربي: حالة الأردن، مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو، ٤١، (٣)، أيلول، ص٥٩٣-٦١٤.

الغزو، عماد محمد. (٢٠١١). مدى امتلاك معلمي التربية الخاصة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الأطفال غير العاديين: مدخل لضمان جودة التعليم في التربية الخاصة. *مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس*، مارس، ٣٨-٦٠.

القحطاني، محمد علي صالح. (٢٠٠٣، أبريل). *الدمج الشامل بين الو اقع والمأمول*. اللقاء السنوي الحادي عشر، التربية ومستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية(جستن)، ٤١٤ - ٤٢٥.

القرني، هيا علي. (٢٠٢٠)، تصور مقترح لإعداد معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *عالم التربية*.٢(٧١)، ٨٤-١٢٧.

ماكورا، سونيكا، وميلوفاتوقيلف، وبانتيك، وناتاشا وكلوس، اليسون.(٢٠١٢). *نحو مفهوم أوسع عن التعليم الشامل من أجل إعداد المعلم: دراسة حالة صربيا*. مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو،٤٢ (١٤)، ٢٥-٥٥ .

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٤، مارس). *معلم المستقبل الإعداد المتكامل للمعلم الشامل*. المؤتمر الدولي نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، جامعة السلطان قابوس كلية التربية، (١)، ٣٥-٦٥.

المطلق، نهلاء بنت سعود. (٢٠٢٠)، تجديد سياسات برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات الدولية. *مجلة جامعة عين شمس*، (٢٢٧)، ٤١٧-٤٣٦.

المنيع، منيع بن عبد العزيز.(٢٠١٠، يناير). برنامج إعداد المعلمين بين الجمود والتطوير الجمعية السعودية للعلوم التربوية (جستن)، ص٥٩٢-٦٠٠.

وزارة الموارد البشرية. (٢٠٢٢). رتب المعلمين. https://shortest.link/6YLA

هالينين، أبرميلي.(٢٠٠٨). *نحوتعليم شامل: حالة فنلندا*. مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو،٣٨(١)، ١١٥-١٤٦.

هيئة تقويم التعليم. (٢٠٢٢). الرخصة المهنية للوظائف التعليمية. https://shortest.link/6YL1

ثانياً: المراجع الاجنبية

The University of Saint Joseph. (2022). Special Education Comprehensive MAT. Program: Special Education - Comprehensive, M.A.T. - University of Saint Joseph - Acalog ACMS™ (usj.edu)

Professional Standards for Special Education Teachers. (2018). https://www.researchgate.net/publication/262731686_Professional_Standards_for_Australian_Special_Education_Teachers

QS World University Rankings. (2022). https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2022

University of Nottingham. (2022). Special and Inclusive Education MA. https://www.nottingham.ac.uk/pgstudy/course/taught/special-and-inclusive-education-ma#overview

الانفعالات الأكاديمية كمنبئ بالرغبة في التعلم لدى طالبات جامعة الطائف

د. صفاء عيد الأحمدي
أستاذ علم النفس الاجتماعي والشخصية
المساعد بقسم علم النفس جامعة الطائف

أ. ثريا جبير الطلحي
محاضر بقسم علم النفس
جامعة الطائف

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والرغبة في التعلم لدى طالبات جامعة الطائف، وتكونت عينة البحث من (٢٠٥) طالبات، واعتمد البحث المنهج الوصفي بشقيه (الارتباطي / التنبؤي)، واستخدمت الباحثتان مقياسًا للانفعالات الاكاديمية إعداد Bieleke et al.,2020)) وترجمة الباحثتان، ومقياسًا للرغبة في التعلم إعداد (الفيل، ٢٠١٩)، وكانت أهم نتائج البحث: أن مستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والرغبة في التعلم جاء بدرجة مرتفعة، ومستوى الانفعالات السلبية قد جاء بدرجة متوسطة، كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الانفعالات الأكاديمية والرغبة في التعلم، كما أنه يمكن التنبؤ بالرغبة في التعلم من خلال الانفعالات الإيجابية، ووجود فروق دالة احصائيًا في كلٍ من الانفعالات الاكاديمية والرغبة في التعلم تعزى لمتغير العمر لصالح الطالبات اللاتي أعمارهن أكبر من ٢٠سنة، وكانت أهم توصيات البحث: ضرورة توعية القائمين على العملية التعليمية المرحلة الجامعية والطلاب بدور الانفعالات الاكاديمية وتأثيرها على الرغبة في التعلم، و اقترحت الباحثتان عددًا من البحوث كدراسة الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيًا في الانفعالات الأكاديمية والرغبة في التعلم، والتعرف على أثر العوامل النفسية والاجتماعية كأساليب المعاملة الوالدية و أثرها على الانفعالات الأكاديمية والرغبة في التعلم.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات الأكاديمية، والرغبة في التعلم ، جامعة الطائف

Abstract

the research aimed to identify the relationship between academic emotions and the desire to learn among female students in Taif University. The sample consisted of (205) female students. the descriptive approach (correlative / predictive) was adopted, (Bieleke et al., 2020) academic emotions scale was translated and used by The researchers, and the scale of the desire to learn by (The Elephant, 2019). The most important results of the research that the level of positive academic emotions and the desire to learn came to a high degree, while the level of negative emotions was at a medium degree, there was a positive, statistically significant correlation between academic emotions and the desire to learn. as well as positive emotions were a positive predictor of the desire to learn, there were statistically significant differences in both academic emotions and the desire to learn due to age, in favor of female students over 20 years. the researchers recommended the necessity of educating both those in charge of the educational process at the university, and students about the role of academic emotions and their impact on the desire to learn, they suggested studying the differences between academically superior and retarded students in academic emotions and desire to learn and identifying the impact of psychological and social factors such as parental treatment methods on them.

Keywords: Academic emotions, desire to learn, Taif University

المقدمة:

يعد التحصيل الأكاديمي من أهم الأهداف التي شغلت عدد كبير من الباحثين والتربويين وذلك لأهمية الموضوع وارتباطه بشكل مباشر بمخرجات العملية التعليمية وبالأخص لطلبة الجامعة حيث أن المسؤولين حريصون أشد الحرص على تهيئة الطالب الجامعي إلى سوق العمل بحيث يستطيع أن يلبي احتياجات وطنه ويسهم في تنمية بلاده ونهضتها.

ونحن ندرك أن الطلاب خلال مراحلهم التعليمية يمرون بالعديد من المو اقف التي تؤثر عليهم وعلى سيرعملية تعلمهم و انجازهم، وتختلف هذه المؤثرات فمنها ما يرتبط بحضور المحاضرات ومنها ما يرتبط بعملية التعلم، ومنها ما يرتبط بأداء الاختبارات، وتتضمن هذه المو اقف عدداً من الانفعالات كالغضب والقلق والملل واليأس أو الشعوربالإنجازوالفخروالسعادة، وجميع هذه المشاعر تؤثر بشكل مباشر على رغبتهم في التعلم وعلى دافعيتهم وعلى نو اتج التعلم ودافعية الطلاب للاستمرار في التعلم، فانفعالات المتعلم تؤثر وبشكل كبير جداً في تو افقه النفسي وصحته النفسية و إقباله أو نفوره و ابتعاده عن البيئة التعليمية.

وقد أشار(pekrun,2012) إلى أن انفعالات التعلم من شأنها أن تؤثر على الجهد الذي يبذله الطالب في العملية التعليمية وعلى الاستر اتيجيات والطرق التي يتبعها في التعلم.

وذكر كل من (pekrun, 2017, Artino&Jones ,2012 ;Peterson,2015) بأن انفعالات المتعلم أثناء التعلم والاستذكار تؤثر على مقدار الجهد المبذول وعلى نوع الاستر اتيجيات المتبعة في عملية التعلم، وذلك لأن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل ترتبط بالعديد من المتغيرات المعرفية والدافعية والتنظيم الذاتي، كما أشاروا إلى أن الانفعالات الإيجابية تساعد على الانتباه والتركيز، والعكس حين تكون الانفعالات سلبية.

فالانفعالات الأكاديمية من المتغيرات ذات الأهمية البالغة في العملية التعليمية حيث أن الانفعال الذي يحمله الطالب يعتبر مؤشراً لطريقة تعامله مع المادة التعليمية بالإيجاب أو السلب ومؤشراً للجهد الذي سيبذله تجاهها.

فقد أشار(Pekrun& Linnenbrink-Garcia,2012) أنه سواء كان الطالب واعيًا بانفعاله أو غيرواعي به فإن انفعاله يؤثروبشكل عام في الجهد المبذول والدافعية للتعلم.

كما أشار (Mcwhaw& Abrami,2001) إلى أن مستوى الاهتمام الموجود لدى الطالب يؤثر على الطرق والاستر اتيجيات التي يتبعها ويعتمدها في عملية التعلم، وأن انفعالاته تؤثر بصورة عميقة في مثابرته وكفاءة انجازه خلال التعلم.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أهمية متغير الانفعالات الأكاديمية ومدى تأثيره على التعلم حيث أنه كلما كانت الانفعالات التي يحملها المتعلم تجاه العملية التعليمية إيجابية كانت ردود فعله أثناء التعلم ايجابية ورغبته في التعلم أكبر، وبالتالي حصلنا على مخرجات إيجابية والعكس حين يحمل الطالب مشاعر و انفعالات سلبية تجاه التعلم.

هذا وتعتبر الرغبة في التعلم من أهم متطلبات عملية التعلم، فعلى الرغم من المبالغ التي يتم انفاقها على إنشاء المدراس وتجهيزها بكافة الاحتياجات، وتوظيف المعلمين، إلا أنه لن تكون ذات فائدة إذا لم يكن لدى المتعلمين رغبة في التعلم (jubran et al., 2014. 626).

إن الرغبة في التعلم مزيج من الجهد والاتجاه الإيجابي نحو التعلم، وتعد أحد مكونات الدافعية للتعلم وهي من الأسس الهامة التي تؤدي لتحقيق الكفاءة (Piechurska-kuciel, 2016).

وتكمن الرغبة في التعلم في الفضول وحب الاستطلاع اللذان يدفعان الطالب للإقبال على العملية التعليمية بشغف وتقديم الوقت الممزوج بالتركيزوالانتباه وبذل المزيد من الجهد في بيئة التعلم (الفيل، ٢٠١٧).

هذا وتعد الرغبة في التعلم من الأسس الأكثرأهمية في التعلم وشرطاً هاماً من شروطه حيث أنه مهما بلغت كفاءة المعلم وقدراته وجهده المبذول وأدو اته ووسائله التعليمية لن تكون مجدية حين يفقد الطالب الرغبة في التعلم (Jubran et al., 2014).

فقد أشار كل من (Doppelt&Schann,2008) إلى أن تفاعل الطالب داخل الفصل ومشاركته في العملية التعليمية يعتمد على مدى رغبته التي يبديها تجاه عملية التعلم.

و أنه كلما كانت هناك قيمة للتعلم كان هناك انفعال إيجابي فالقيمة هي المحدد الأساسي في انفعال الطالب المرتبط بالتحصيل من جهة ومن جهة أخرى فإن القيمة تحد وتثبط من الانفعالات السلبية، وكما نعلم فالقيمة من مكونات الرغبة في التعلم (Hall et al., 2016)

إن انفعالات الطلاب ورغبتهم في التعلم تؤثر في مستوى أدائهم وتقدمهم المعرفي و إنجازاتهم خلال التعلم، كما أنها مؤشر لمدى إتقانهم وارتباطهم و إقبالهم على عملية التعلم أو إحجامهم عنها.

ومما سبق يتضح لنا أهمية متغير الانفعالات الأكاديمية والرغبة في التعلم ومدى ارتباطهما بجودة المخرجات التعليمية والتي تعتبر أحد أهم الأهداف التربوية التي تركز عليها وزارة التعليم بشكل عام والجامعة بشكل خاص، لذا يسعى البحث الحالي إلى تقصي العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والرغبة في التعلم لدى طالبات جامعة الطائف ، ولإجابة على التساؤل الرئيس وهو: ما العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والرغبة في التعلم لدى طالبات جامعة الطائف؟

ويتفرع منه التساؤلات التالية:

- ما مستوى الانفعالات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف؟
- ما مستوى الرغبة في التعلم لدى طالبات جامعة الطائف؟
- ما العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والرغبة في التعلم لدى طالبات جامعة الطائف؟
- هل يمكن التنبؤ بالرغبة في التعلم من خلال الانفعالات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف؟
- هل توجد فروق في الانفعالات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف تعزى للعمر؟
- هل توجد فروق في الرغبة في التعلم لدى طالبات جامعة الطائف تعزى للعمر؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- مستوى الانفعالات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف.
- مستوى الرغبة في التعلم لدى طالبات جامعة الطائف.
- العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والرغبة في التعلم لدى طالبات جامعة الطائف.
- إمكانية التنبؤ بالرغبة في التعلم من خلال الانفعالات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف.
- الفروق في الانفعالات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف التي تعزى للعمر.
- الفروق في الرغبة في التعلم لدى طالبات جامعة الطائف لتي تعزى للعمر.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في المحاور التالية:

الأهمية النظرية:

١- يتناول البحث متغيرين لهما تأثير كبير في عملية التعلم ومخرجاته وهما الانفعالات الأكاديمية والرغبة في التعلم، مما يساعد الباحثين في المجال المعرفي بشكل عام والتربوي بشكل خاص على الوصول إلى فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة الحالية.

٢- يساعد البحث الحالي على إدراك أهمية الانفعالات الأكاديمية سواء الإيجابية منها أو السلبية و أثرها على رغبة الطلاب في التعلم وبالتالي على تحصيلهم الأكاديمي.

٣- يلقي هذا البحث الضوء على مدى تأثير الانفعالات الاكاديمية على رغبة الطلاب في التعلم أورغبتهم في الانسحاب منها.

٤- فتح المجال للكثير من الدراسات التي تتعلق بالانفعالات الأكاديمية والرغبة في التعلم وخاصة بالنسبة للمرحلة الجامعية، من خلال الاستفادة مما يتوصل إليه البحث من نتائج وتوصيات.

الأهمية التطبيقية:

١- يفيد هذا البحث في لفت انتباه المهتمين بالمجال التربوي والنفسي عند وضع البرامج التربوية لمراعاة طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين.
٢- يساعد في زيادة وعي المتخصصين بأهمية الانفعالات الأكاديمية وتأثيرها على الرغبة في التعلم لدى الطلاب، وأخذها بعين الاعتبار عند تفعيل البرامج التدريبية والإرشادية.
٣- يمكن الاستفادة من توصيات ونتائج البحث في تصميم برامج تنمي القدرة على التعامل مع هذه الانفعالات حتى لا تكون عائقًا على عملية التعلم، وبالتالي مساعدة الطلبة على رفع مستوى الوعي لديهم لفهم تأثير الانفعالات الأكاديمية على رغبتهم في التعلم ودافعيتهم ومستواهم التحصيلي.
٤- تزويد المكتبة النفسية العربية بمقياس للانفعالات الأكاديمية وهو مقياس أجنبي تمت ترجمته وتقنينه على البيئة السعودية من قبل الباحثتين.

مصطلحات البحث:

١- الانفعالات الأكاديمية Achievement Emotions:

" مجموعة من المشاعر المختلفة التي يمر بها المتعلم وتؤثر على حالته النفسية سواء كانت إيجابية أو سلبية وتؤثر في مشاركة المتعلم في المهام الأكاديمية، حيث أنها ذات أهمية في المشاركة التحفيزية والمعرفية والسلوكية، وتسهم في نجاح أو تعثر الطالب أكاديميًا

(Pekrun, & Linnenbrink-Garcia, 2012, pp.2012-288)

وإجرائياً هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الانفعالات الأكاديمية المستخدم في البحث الحالي.

٢- الرغبة في التعلم ::Desisr to Learn

"حاجة المتعلم للوصول إلى أقصى درجات الرضا عن نفسه من خلال الفهم العميق لما يحتاج إليه من معلومات ومعارف، والتمكن مما يرد اكتسابه من مهارات وخبرات، وتتشكل هذه الرغبة من خلال بعض المحددات الذاتية والاجتماعية والتعليمية" (الفيل، ٢٠١٨: ص. ٢)،

وإجرائياً هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الرغبة في التعلم المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: مفهوم الانفعالات الأكاديمية:

تعرّف الانفعالات المرتبطة بالتعلم بأنها عمليات نفسية ترتبط ببعضها البعض وتؤثر على المتعلم جسديًا ونفسيًا، تتضمن الإحساس بالقلق وعدم الارتياح (Pekrun et al., 2002,p.95).

كما عرّفها (Pekrun et al., 2007) بأنها الانفعالات التي يشعر بها الطلاب أثناء عملية التعلم داخل وخارج قاعة الدراسة، كالخجل والقلق والملل واليأس والاستمتاع بالتعلم، وتؤثر هذه الانفعالات بشكل مباشر على العمليات المعرفية والتفكير والذاكرة والتفاعل الاجتماعي و اتخاذ القرار.

وعرفها (Bernardo et al., 2009,p. 36) بأنها الحالات النفسية والعاطفية والسلوكية التي تؤثر على المتعلم من حيث دو افعه وسلوكياته وتنظيمه الذاتي والاستر اتيجيات التي يستخدمها في عملية التعلم.

كما تؤثر الانفعالات المرتبطة بالتعلم على صحة الطلاب النفسية وتطور شخصياتهم بالإضافة إلى قدرتهم على التعلم والإنجاز (Pekrun et al., 2011) .

وقد صنّف (Pekrun et al., 2002) الانفعالات الأكاديمية إلى انفعالات أكاديمية إيجابية كالاستمتاع والفخر والارتياح، و انفعالات أكاديمية سلبية كاليأس والقلق والملل والخجل، والتي يمكن تصنيفها حسب المو اقف المسببة لحدوث هذه الانفعالات إلى ثلاثة أجزاء هي: الانفعالات المرتبطة بحضور المحاضرات، والانفعالات المرتبطة بعملية التعلم، والانفعالات المرتبطة بالاختبارات.

ويرى (Pekrun et al., 2007) أن الدراسات السابقة ركزت على الانفعالات المرتبطة فقط بمخرجات عملية التعلم، كالأمل والفخر المرتبطة بخبرات النجاح، أو القلق والخجل المرتبطة بخبرات الفشل، كما أشار إلى أن أثرها يمتد إلى التأثير على دافعية الطلاب و اندماجهم الأكاديمي من جهة، وعلى سعادتهم وصحتهم النفسية من جهة أخرى، ويمكن الحكم على هذه الانفعالات من خلال معايير تتضمن الاتقان والجودة.

و افترض (Pekrun et a.l, 2009) أنه يمكن تصنيف الانفعالات الأكاديمية في بعدين هما: بُعد القيمة والذي يتضمن الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية، وبُعد التنشيط والذي يتضمن الانفعالات المنشّطة والانفعالات المثبّطة.

ويرى (Pekrun et al.,2012) أن هناك عدد من العوامل المؤثرة على الانفعالات الأكاديمية هي:

- الأهداف: تؤثر الأهداف بشكل كبير على استثارة الانفعالات الأكاديمية، فأهداف الاتقان تجعل الطالب يركز بشكل أكبر على أنشطة التعلم بينما أهداف الأداء الأكاديمي تجعل الطالب يركز على ناتج التعلم.
- الخبرات الشخصية: تؤثر المو اقف المتكررة التي يمر بها الطالب أثناء التعلم على توقعاته، فإذا لم توجد لديه الخبرة الكافية فإن توقعاته تكون أكثر عمومية.
- الخبرات الاجتماعية والثقافية: يؤثر اختلاف البيئات الاجتماعية والثقافية على قدرة الطالب على الضبط والتحكم، لأن خصائص البيئة تتحكم في نوعية المعلومات وطريقة التقييم.
- مصادر المعرفة: تتأثر الانفعالات الإيجابية والسلبية بمصادر المعرفة من خلال التركيز على أسباب الانفعال وبالتالي تخفيف مصادره التي قد تؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي.
- التفاعل بين العوامل السابقة: المحصلة النهائية لهذا التفاعل يؤثر طرق التعامل مع الانفعالات من جهة، ومع القدرة على أداء المهام من جهة أخرى، وهذا يعني أن تأثير الانفعالات على التحصيل الأكاديمي سيكون متداخل ومعقد.

ويمكن القول بأن مفهوم الانفعالات الأكاديمية ينطوي على ما يظهر لدى المتعلم من مشاعر خلال المو اقف المختلفة سواء كانت إيجابية كالاستمتاع والأمل والفخر أو سلبية كالقلق واليأس والغضب والخجل والملل، وتؤثر على دافعيته وسلوكه وبالتالي على نو اتج التعلم.

وقد تناولت عدد من الدراسات الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات، ففي دراسة أجراها (Pekrun et al.,2000) على عينة بلغت (٤٥٢) من طلبة الجامعة، واستخدم فيها مقياساً للانفعالات الأكاديمية في ضوء نموذج الضبط-القيمة، وأوضحت النتائج أن هناك علاقة بين الانفعالات الأكاديمية ودافعية الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي.

كما هدفت دراسة (Beck, 2011) إلى التعرف على العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالب وطالبة بكلية الطب، تتراوح أعمارهم ما بين (٢٠-٣٠) سنة، واستخدم الباحث مقياساً للانفعالات الأكاديمية تتضمن (الأمل-الاستمتاع- الفخر- الغضب-القلق-الخجل-الملل)، وأوضحت النتائج وجود علاقة دالة احصائيًا بين القلق والفخر والخجل والأمل وبين تحصيلهم الأكاديمي، كما أوضحت النتائج أنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلاب من خلال انفعالَي الفخر والقلق أكثر من الانفعالات الأخرى، كما أن هناك ارتباطاً موجبًا بين انفعال الفخر والتحصيل الأكاديمي، وارتباطًا سالبًا بين انفعال القلق والتحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة (Villavicencio & Bernardo,2013) إلى التعرف على العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتنظيم الذاتي والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٤٥) طالب من طلاب الجامعة، وأوضحت النتائج أنه يوجد علاقة موجبة بين الفخر والاستمتاع وبين التحصيل، كما يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية.

وقد أوضحت نتائج دراسة (King& Areepattamanni, 2014) أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية أكثر تأثيرًا من الانفعالات الأكاديمية السلبية من حيث استخدام الطلاب لطرق التعلم المختلفة التي تعتبر مؤشرًا جيدًا على النجاح والتحصيل.

كما هدفت دراسة (Cocorada,2016) إلى التعرف على العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وتكوت عينة الدراسة من (٢١٣) من طلبة المرحلة الجامعية، وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع- الفخر- الأمل) والتحصيل الدراسي، كما توجد علاقة سالبة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية

(الغضب- القلق-اليأس- الملل) والتحصيل الدراسي، كما يمكن تفسير (٩٪) من التباين في التحصيل من خلال الانفعالات الأكاديمية (القلق- اليأس- الاستمتاع- الملل).

ثانيا: مفهوم الرغبة في التعلم:

عرفها (Jubran et al.,2014,p.627) بأنها الحالة التي تدفع سلوك المتعلم نحو التعلم من أجل الاتقان وتحقيق أهدافه المرجوة، وتتضمن قدرة المتعلم على التوجه نحو الهدف، والسيطرة والكفاءة الذاتية، والقلق.

وتتأثر الرغبة في التعلم لدى المتعلم بعوامل شخصية تتضمن قيمة المهمة بالنسبة للمتعلم، ومعتقداته حول قدرته على أداء المهام، بالإضافة إلى ردود الفعل الوجدانية للمتعلم تجاه ما يواجهه من مو اقف (Pintrich, & DeGroot, 1990).

كما تعرّف الرغبة في التعلم بأنها "متعة التعلم، الوصول إلى الإتقان، وحب الاستطلاع، وتعلم المهام الصعبة والجديدة" (Scager et al.,2012,p.23).

ويرى (الفيل، ٢٠١٩) أن الرغبة في التعلم يمكن تقسيمها إلى ٣ محددات هي:

١- المحددات الذاتية للرغبة في التعلم: وتمثل في الرغبة الداخلية لدى المتعلم، وسعيه إلى تطوير قدراته كلما أتيحت له الفرصة، وشعوره بالاستمتاع عند مذاكرة دروسه و اتقان ما تعلمه، وعند تعلم شيء جديد، واستثماره للفرص التي تنمي مهاراته وقدراته.

٢- المحددات الاجتماعية للرغبة في التعلم: وتتمثل في تشجيع المتعلم لزملائه، وسعيه إلى تجنب الإحباط والاستمتاع بتشجيع أسرته له، والاستفادة من تجارب الآخرين، والرغبة في النقاش حول موضوعات الدراسة، وطلب المساعدة متى احتاج لذلك.

٣- المحددات التعليمية للرغبة في التعلم: وتتمثل في ميل المتعلم للتفاعل مع المعلم أثناء المحاضرات، والاستعداد للمحاضرات، وميله للمعلم الذي يدفعه للبحث والاطلاع ويثير التفكير من خلال طرح العديد من الأسئلة حول موضوعات الدراسة، وتحمسه لحضور الندوات وورش العمل التي تطور مهاراته.

ولكل متعلم دو افع تحرك سلوكه في الموقف التعليمي وتشبع رغبته وحاجته، ويختلف عن غيره في مستويات هذه الدو افع و أنواعها، فقد يقوم بأداء واجباته المدرسية لإشباع حب الاستطلاع، أو لأنه يريد الحصول على استحسان المعلم، أو الوالدين أو التخلص من تأنيب الضمير والشعور بالقلق والتوتر (Ryan& Deci,2000,61)

كما يرى (Deci& Ryan,1985) أن هناك دو افع جوهرية تجعل المتعلم يقوم بالسلوك لأنه يشعره بالرضا والسعادة المنبثقة من أداء العمل دون انتظار ثواب أو مكافأة، فدافع الاثارة يتم اشباعه من خلال اندماج المتعلم في عمل لتحقيق المتعة الحسية والخبرات الإيجابية، كما أن الدافع للمعرفة يدفع المتعلم إلى الاكتشاف والفضول لإشباع الحاجة للفهم والمعرفة.

لِذا يمكن القول بأن مفهوم الرغبة في التعلم هو الشعور الايجابي الذي يزيد من اقبال المتعلم ويدفعه نحو التعلم ويحدد ردود فعله إزاء ما يقابله من عقبات وصعوبات أثناء التعلم، فيسعى لتطوير قدراته ويستثمر الفرص التي تنمي مهاراته، ويستفيد من خبرات الاخرين، كما يولد لديه الميل للبحث والاطلاع والتفاعل مع المعلم وطرح الأسئلة والاستعداد للمحاضرات.

ويتأثر بعدد من العوامل تتضمن أساليب المعاملة الوالدية والتنشئة الاجتماعية الجيدة، وتشجيع الأبناء على الاستقلالية في إنجاز المهام، وتأثير خبرات النجاح والفشل عليهم، وثقتهم بأنفسهم في قدرتهم على المثابرة والتغلب على المشكلات والصعوبات وتحمل المسئولية والسعي نحو التفوق.

وقد تناولت عدد من الدراسات الرغبة في التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، كدراسة (Lepper et al. ,2005) إلى التعرف على بين الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٨) من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث مقياس Harter (١٩٨٠-١٩٨١) لقياس الدو افع، وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين بعدي الاهتمام والمشاركة (وهي من المحددات الذاتية للرغبة في التعلم) وبين الأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

بينما هدفت دراسة (Alwan& Al-Attiyat,2010) إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية الداخلية والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١١١) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية، واستخدم الباحثان مقياس

Lepper لقياس الدافعية، وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الرغبة في التحدي وحب الاستطلاع والرغبة في الإتقان باستقلالية وبين التحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة (Visi, 2015) إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، واستخدم الباحث مقياس Herman للدافعية التحصيلية، وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة بين الرغبة في التعلم لدى الطلاب وتحصيلهم الدراسي.

كما هدفت دراسة (Khalaila, 2015) إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الداخلية والقلق والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٠) طالب وطالبة من طلبة كلية الطب، وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين الدافعية الداخلية ومفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، كما أوضحت النتائج أن الدافعية تخفف من التأثير السلبي لقلق الاختبار.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي(١٤٤٣-١٤٤٤ هـ)

الحدود المكانية: تقتصر حدود هذا البحث على طالبات قسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الطائف.

الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث إمكانية التنبؤ بالرغبة بالتعلم من خلال الانفعالات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف.

المنهج والإجراءات:

أولًا: منهج البحث:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة من خلال فهمها وتفسير العلاقات المسببة لها بدقة، ومن ثم التنبؤ بالتغيرات الحادثة في بعض المتغيرات التابعة في ضوء متغيرات أخرى مستقلة وهذا المنهج هو الأكثر مناسبة في الدراسة الحالية نظرًا لمناسبته لأهدافها وطبيعتها.

ثانياً: عينة البحث:

العينة الاستطلاعية:

وهي العينة التي تم استخدامها للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ومدى صلاحيتها للتطبيق، وتكونت هذه العينة من (٥٠) طالبة من طالبات قسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الطائف.

العينة النهائية:

لتحقيق أهداف البحث تم اعتماد العينة العشوائية البسيطة من طالبات قسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الطائف، وبلغت عينة البحث (٢٠٥) طالبات، والجدول التالي يوضح خصائص العينة:

جدول (١) خصائص عينة الدراسة النهائية حسب العمر والمعدل

العمر	العدد	النسبة
١٨ فأقل	٢٩	١٤,١٤
أكبر من ١٨ إلى ٢٠	١٤١	٦٨,٨
أكبر من ٢٠	٣٥	١٧,١
المجموع	٢٠٥	١٠٠
المعدل	العدد	النسبة
أقل من ٣	١٢	٥,٩
٣ الى ٣,٥	٥١	٢٤,٩
٣,٥ الى ٤	١٤٢	٦٩,٣
المجموع	٢٠٥	١٠٠

ثالثاً: أدوات البحث:

١- مقياس الانفعالات الأكاديمية (Bieleke et al., 2020):

تم استخدام مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل الذي أعده في الأصل Pekrun et al. (2011) ثم قام (Bieleke et al. (2021 بعمل نسخة مختصره له ومن ثم التأكد من خصائصه السيكومترية من خلال حساب قيمة معامل الارتباط للمقياس الحالي مع المقياس الأصلي، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط المصحح ٠,٨١ ، كما تم حساب قيمة معامل الفا كرونباخ وقد بلغت قيمته ٠,٧٦ وهي معاملات صدق وثبات مرتفعة.

ويتألف المقياس من ٣٢ عبارة، موزعة على ٨ أبعاد تتمثل في (الاستمتاع- الأمل-الفخر-الغضب-القلق-الخجل-اليأس-الملل)، ويتضمن كل بعد منها ٤ عبارات، وتتم الاستجابة لعبارات المقياس بالاختيار من بين ٥ اختيارات تبدأ بمو افق بشدة وتنتهي بغير مو افق بشدة، وتقابل بالدرجات (١-٢-٣-٤-٥).

- الخصائص السكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية في البحث الحالي:

تم التحقق من صدق وثبات المقياس بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية، كما يلي:

- صدق الترجمة وصدق المحكمين:

وتضمنت الإجراءات ترجمة المقياس إلى اللغة العربية من قبل المختصين في مجال اللغة الإنجليزية، ثم إعادة ترجمة النسخة العربية المترجمة إلى اللغة الإنجليزية، وعمل مقارنة بين النسخة الإنجليزية الأصلية والنسخة الإنجليزية المترجمة، والتحقق من عدم وجود فروق بينهما، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس لإبداء آرائهم بشأن الترجمة المقترحة، والتأكد من مناسبة العبارات لقيم وثقافة المجتمع، ثم عرض فقرات المقياس على عينة من الطالبات، وتم إجراء مناقشات شفوية حول مدى وضوح الفقرات، وتعديل الكلمات الغامضة والغير مفهومة.

- الصدق البنائي

تم التحقق من الصدق البنائي من خلال:

(أ)حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه: ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك

جدول (٢) معاملات الارتباط البينية بين كل فقرة من فقرات مقياس الانفعالات الأكاديمية ودرجة البعد الفرعي الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للبعد الرئيسي (ن=٥٠)

العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للانفعالات التي تنتمي الها	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للانفعالات التي تنتمي الها
بعد١: الاستمتاع					
١	**٠,٧١٥	**٠,٤٧٠	٣	**٠,٨٥٩	**٠,٩٠٦
٢	**٠,٨٩٤	**٠,٧٥١	٤	**٠,٨٦٨	**٠,٩٣٧
بعد٢ : الأمل					
١	**٠,٩٥٧	**٠,٨٩٤	٣	**٠,٩٦٣	**٠,٩٢٠
٢	**٠,٩٣٠	**٠,٨٩٨	٤	**٠,٩٣٨	**٠,٩٠٥
بعد٣: الفخر					
١	**٠,٩٥١	**٠,٧٦١	٣	**٠,٩٥٤	**٠,٨٩٨
٢	**٠,٩٢٤	**٠,٧٤٨	٤	**٠,٩٥٤	**٠,٨٣٥
بعد٤: الغضب					
١	**٠,٧٩٨	**٠,٥٦٠	٣	**٠,٨٥٤	**٠,٧١٥
٢	**٠,٨٩٩	**٠,٧٤٣	٤	**٠,٧٥٠	**٠,٤٦٧

العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للانفعالات التي تنتمي اليها	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للانفعالات التي تنتمي اليها
بعد٥: القلق					
١	**٠,٨٣٧	**٠,٦٥٢	٣	**٠,٨٠٥	**٠,٥٩٧
٢	**٠,٩٠٩	**٠,٦٤٤	٤	**٠,٧٢٤	*٠,٣٥٦
بعد٦: الخجل					
١	**٠,٨٤٢	**٠,٥٧٣	٣	**٠,٦٦٣	**٠,٦٥٠
٢	**٠,٨٥٤	**٠,٦٩٧	٤	**٠,٨٣٦	**٠,٦٤٦
بعد٧: اليأس					
١	**٠,٩٥٥	**٠,٧٨١	٣	**٠,٩٦٦	**٠,٨١٢
٢	**٠,٩٣٨	**٠,٧٩٧	٤	**٠,٩٧٠	**٠,٨١٠
بعد٨: الملل					
١	**٠,٨٩٥	**٠,٧٣٤	٣	**٠,٧٤٤	**٠,٥٣٣
٢	**٠,٨٧٣	**٠,٦٢٩	٤	**٠,٦٩٧	**٠,٤٠٧
** دالة عند مستوى (٠,٠١)					
** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)					

يتضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط جميعها جاءت موجبة ودالة احصائيًا، مما يدل على تميز فقرات مقياس الانفعالات الأكاديمية بالاتساق الداخلي مع البعد الذي تنتمي إليه، ومع درجة الانفعالات التي تنتمي إليها.

(ب) مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد مع بعضها البعض: ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك

جدول (٣) مصفوفة معاملات الارتباط البينة لأبعاد مقياس الانفعالات الاكاديمية مع بعضها البعض

الأبعاد	الاستمتاع	الأمل	الفخر	الغضب	القلق	الخجل	اليأس	الملل
الاستمتاع	١	**٠,٨٢٦	**٠,٦١٦	٠,١٠٣	٠,١٢٧	-٠,٠٨٦	-٠,٢٢٥	-٠,١٤٢
الأمل		١	**٠,٧٥٠	-٠,٠٧٣	-٠,٠٧٦	-٠,٢٧١	-**٠,٤٤٤	-٠,٢٣٣
الفخر			١	-٠,٠٠١	٠,١٣٩	-*٠,٣٣٦	-**٠,٤١٨	-٠,٠٧٧
الغضب				١	**٠,٥٦١	**٠,٤٤٣	**٠,٤٨٣	**٠,٤١٧
القلق					١	**٠,٣٩٣	**٠,٣٧٨	**٠,٣٨٠
الخجل						١	**٠,٧٣٧	**٠,٤٥٧
اليأس							١	**٠,٥١٥
الملل								١
** دالة عند مستوى (٠,٠١)								

يتضح من جدول (٣) وجود معاملات ارتباط موجبة دالة احصائيًا بين الانفعالات الإيجابية وبعضها البعض، الانفعالات السلبية وبعضها البعض، ووجود معاملات ارتباط سالبة بعضها دالة احصائيًا بين الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية.

(ج) صدق تميز الفقرات: تم حساب معامل تميز الفقرة باستخدام معامل الارتباط المصحح عند حذف الفقرة من البعد الذي تنتمي إليه، والجدول (٤) يوضح نتائج ذلك

جدول (٤) معامل تميز فقرات مقياس الانفعالات الأكاديمية (ن=٥٠)

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح
الاستمتاع		الأمل		الفخر		الغضب	
١	٠,٤٨٤	١	٠,٩٢٢	١	٠,٩١١	١	٠,٦٥٤
٢	٠,٧٨٨	٢	٠,٨٧١	٢	٠,٨٦٠	٢	٠,٨٠٤
٣	٠,٧٤٧	٣	٠,٩٣٤	٣	٠,٩١٨	٣	٠,٧٠٢
٤	٠,٧٦٩	٤	٠,٨٩١	٤	٠,٩٢٢	٤	٠,٥٧٨
القلق		الخجل		اليأس		الملل	
١	٠,٦٨٤	١	٠,٦٨٤	١	٠,٩١٦	١	٠,٧٩٢
٢	٠,٨١٣	٢	٠,٧٢٦	٢	٠,٨٩٤	٢	٠,٧٦١
٣	٠,٦٣٦	٣	٠,٤٤١	٣	٠,٩٤٠	٣	٠,٥٣١
٤	٠,٥٧٢	٤	٠,٦٩١	٤	٠,٩٤٣	٤	٠,٤٧٧

يتضح من الجدول (٤) ان قيم معامل الارتباط المصحح كانت جميعها موجبة ومقبولة حيث كانت جميعها أكبر من ٠,١٩ مما يدل على الصدق التمييزي لفقرات مقياس الانفعالات الأكاديمية.

- حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقه ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

جدول (٥) يوضح قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية (ن=٥٠)

م	الأبعاد	ثبات ألفا كرنباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان – براون	جتمان
١	الاستمتاع	٠,٨٤٧	٠,٧٣٦	٠,٧٣٥
٢	الأمل	٠,٩٥٤	٠,٩١١	٠,٩٠٧
٣	الفخر	٠,٩٦٠	٠,٩٣٣	٠,٩٣٢
الدرجة الكلية للانفعالات الموجبة		٠,٩٦١	٠,٩٤٤	٠,٩٤٣
٤	الغضب	٠,٨٤٤	٠,٨٧٩	٠,٨٧٩
٥	القلق	٠,٨٣٨	٠,٧٩٦	٠٠,٧٨٣
٦	الخجل	٠,٨١٣	٠,٧٨٨	٠,٧٨٤
٧	اليأس	٠,٩٢٦	٠,٦٥٥	٠,٦٤١
٨	الملل	٠,٨١٤	٠,٧٩١	٠,٧٨٦
الدرجة الكلية للانفعالات السالبة		٠,٩٦٩	٠,٩٦٢	٠,٩٦٢

تشير النتائج الموضحة في الجدول في مجملها إلى أن مقياس الانفعالات الأكاديمية يتمتع بقيم ثبات جيدة في كلا النوعين، كما أن معاملات الثبات بطريقة سبيرمان- براون متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، مما يدل على ثبات المقياس، وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى أن مقياس الانفعالات الأكاديمية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.

٢- مقياس الرغبة في التعلم (الفيل، ٢٠١٨)

تم استخدام مقياس الرغبة في التعلم الذي أعده (الفيل، ٢٠١٨)، ويتألف المقياس من ٤٠ عبارة تتوزع على ٣ أبعاد هي: المحددات الذاتية للرغبة في التعلم (١٥ عبارة)، المحددات الاجتماعية للرغبة في التعلم (١٠ عبارات)، المحددات التعليمية للرغبة في التعلم (١٥ عبارة)، وتتم الاستجابة للعبارات باختيار درجة المو افقة والتي تتدرج ما بين (١-٥)، وقام معد المقياس

بالتحقق من صدق المقياس من خلال إيجاد نسبة صدق المحكمين والتي بلغت ٨٩,١٢ % ، وبلغ متوسط صدق لاوشي للمقياس ككل ٠,٧٨٢ ، كما استخدم التحليل العاملي الاستكشافي، وتوصل إلى وجود علاقات دالة إحصائيًا بين أبعاد المقياس تراوحت ما بين (٠,٧٦٠و٠,٧٦٣)، كما بلغت نسبة التباين المفسر ٥٣,٨٢٤٪ ، وبالنسبة لثبات المقياس فقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ ٠,٨٢ ، وبلغت قيمة معامل الارتباط بطريقة إعادة التطبيق ٠,٨٨٣ وهي قيمة دالة احصائيًا عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق وثبات مقبولة.

- الخصائص السيكومترية لمقياس الرغبة في التعلم في البحث الحالي:

تم التحقق من صدق وثبات المقياس بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية، كما يلي:

- الصدق البنائي

تم التحقق من الصدق البنائي من خلال:

(أ)حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه: ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك

جدول (٦) معاملات الارتباط البينية بين كل فقرة من فقرات مقياس الرغبة في التعلم ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن=٥٠)

العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
بعد١: المحددات الذاتية للرغبة في التعلم					
١	**.٦٢٨	**.٥٤٤	٩	**.٧٢٩	**.٦٩٩
٢	**.٤٢٩	*.٣٠٧	١٠	**.٧٧٥	**.٧٠٦
٣	**.٥٨٦	**.٤٧٨	١١	**.٥٥٥	**.٥٧٠
٤	**.٦٧٦	**.٥٨١	١٢	**.٤٢١	**.٤٣٨
٥	**.٨٠٣	**.٦٦٨	١٣	**.٦٨٦	**.٧١٠
٦	**.٦٩٩	**.٦٠٦	١٤	**.٦٨١	**.٥٨٩
٧	**.٤٨١	**.٤٦٨	١٥	**.٦٣٩	**.٦٧٧
٨	**.٨٨٧	**.٨١٨			
بعد٢ :المحددات الاجتماعية للرغبة في التعلم					
١	**.٧١٤	**.٥٩٧	٦	**.٧٨٨	**.٦٧٦
٢	**.٥٤٠	**.٤٢٠	٧	**.٥٧٨	**.٥٣٣
٣	**.٧٣٥	**.٦٧٩	٨	**.٥٩٨	**.٤٨٢
٤	**.٧٩٠	**.٦٧٣	٩	**.٧٧٢	**.٧٥٣
٥	**.٨١١	**.٦٩٢	١٠	**.٦٥٣	**.٦٠٣
بعد٣: المحددات التعليمية للرغبة للتعلم					
١	*.٣٢٤	.٢٠٨	٩	**.٧٦٧	**.٧٢٦
٢	**.٧٦٨	**.٧٣١	١٠	**.٤٩٢	**.٥٣٥
٣	**.٧٤٥	**.٦٩٨	١١	**.٥٦٧	**.٤٢٣
٤	**.٧٠٥	**.٦٥٣	١٢	**.٧٦٠	**.٧٢٩
٥	**.٤١٨	.٢٣٣	١٣	**.٧١٢	**.٦٩٢
٦	**.٦٨٣	**.٦٩٠	١٤	**.٧٢٧	**.٧٥٣
٧	**.٦٩٩	**.٥٢٤	١٥	**.٧٣٤	**.٧٥١
٨	**.٤٨٩	**.٥٥٠			

العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١					

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الارتباط جميعها جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١). مما يدل على تميز عبارات مقياس الرغبة في التعلم بالاتساق الداخلي مع البعد الذي تنتمي إليه.

(ب) مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس: ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك

جدول (٧) معاملات ارتباط أبعاد مقياس الرغبة في التعلم مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	المحددات الذاتية للرغبة في التعلم	المحددات الاجتماعية للرغبة في التعلم	المحددات التعليمية للرغبة في التعلم	الدرجة الكلية
المحددات الذاتية للرغبة في التعلم	١	٠,٧٦٠**	٠,٧٥١**	٠,٩١٣**
المحددات الاجتماعية للرغبة في التعلم		١	٠,٧٦١**	٠,٨٩٦**
المحددات التعليمية للرغبة في التعلم			١	٠,٩٣٣**
الدرجة الكلية				١
** دالة عند مستوى (٠,٠١)				

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الارتباط جميعها جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بين أبعاد مقياس الرغبة في التعلم والدرجة الكلية للمقياس، بما يدل على تميزها بالاتساق الداخلي مع المقياس ككل.

(ج) صدق تمييز الفقرات: تم حساب معامل تمييز الفقرة باستخدام معامل الارتباط المصحح عند حذف الفقرة من البعد الذي تنتمي إليه والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك

جدول (٨) معامل تمييز فقرات مقياس الرغبة في التعلم

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح
المحددات الذاتية للرغبة في التعلم					
١	٠,٥٦٩	٦	٠,٦٣٣	١١	٠,٤٦٧
٢	٠,٣٥٦	٧	٠,٣٧٨	١٢	٠,٢٩٣
٣	٠,٥١٩	٨	٠,٨٥٩	١٣	٠,٦٢٨
٤	٠,٦٠٨	٩	٠,٦٨٥	١٤	٠,٦٣١
٥	٠,٧٦٦	١٠	٠,٧٣٢	١٥	٠,٥٦١
المحددات الاجتماعية للرغبة في التعلم					
١	٠,٦٣٦	٥	٠,٧٤١	٩	٠,٦٩٠
٢	٠,٤٤٨	٦	٠,٧٣١	١٠	٠,٥٤٨
٣	٠,٦٦٧	٧	٠,٤٤٧		

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح
٤	٠,٧٢٨	٨	٠,٥١٧		
المحددات التعليمية للرغبة في التعلم					
١	٠,٢٢٧	٦	٠,٦١٨	١١	٠,٤٩٤
٢	٠,٧٢٠	٧	٠,٦٣٧	١٢	٠,٦٩٨
٣	٠,٧٠٠	٨	٠,٤٤١	١٣	٠,٦٥٦
٤	٠,٦٥٩	٩	٠,٧٠٦	١٤	٠,٦٦٦
٥	٠,٣٠٨	١٠	٠,٤١٣	١٥	٠,٦٧٨

يتضح من نتائج الجدول (٨) ان قيم معامل الارتباط المصحح كانت جميعها موجبة ومقبولة مما يدل على الصدق التمييزي لفقرات مقياس الرغبة في التعلم.

- حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقه ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

جدول (٩) يوضح قيم معاملات ثبات مقياس الرغبة في التعلم بطريقة الاتساق الداخلي (آلفا كرونباخ) والتجزئة النصفية (ن=٥٠)

م	الأبعاد	ثبات ألفا كرنباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان – براون	جتمان
١	المحددات الذاتية للرغبة في التعلم	٠,٨٩٢	٠,٨٧٩	٠,٨٧٤
٢	المحددات الاجتماعية للرغبة في التعلم	٠,٨٨١	٠,٨٩٧	٠,٨٩٧
٣	المحددات التعليمية للرغبة في التعلم	٠,٨٩٥	٠,٨٦٩	٠,٨٦٦
الدرجة الكلية		٠,٩٥٢	٠,٩١١	٠,٩٠٧

تشير النتائج الموضحة في الجدول (٨) في مجملها إلى أن مقياس الرغبة في التعلم يتمتع بقيم ثبات عالية في كلا النوعين، كما اتضح أن معاملات الثبات، بطريقة سبيرمان- براون متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، مما يدل على ثبات المقياس، وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى أن مقياس الرغبة في التعلم يتمتع بخصائص سيكومترية عالية، وبالتي مناسبته لتحقيق أهداف البحث.

نتائج البحث:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الانفعالات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمقياس الانفعالات الأكاديمية سواء على مستوى الأبعاد أو الدرجة الكلية للمقياس لمعرفة مستوى الانفعالات الاكاديمية (مرتفع- متوسط- منخفض).

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمقياس الانفعالات الأكاديمية و أبعاده لدى طالبات جامعة الطائف

مقياس الانفعالات الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	المستوى
الاستمتاع	٤,١٣	٠,٨٨٦	٣	مرتفع
الأمل	٤,٤٨	٠,٩٢٢	٢	مرتفع
الفخر	٤,٦٢	٠,٨٢٨	١	مرتفع
الدرجة الكلية للانفعالات الموجبة	٤,٤١	٠,٨١٤	-	مرتفع

مقياس الانفعالات الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	المستوى
الغضب	٢,٧٣	١,١٣	٦	متوسط
القلق	٣,٣٧	١,٠٩	٤	متوسط
الخجل	٢,١٢	١,١١	٨	منخفض
اليأس	٢,١٤	١,٣٥	٧	منخفض
الملل	٢,٩٠	١,١١	٥	متوسط
الدرجة الكلية للانفعالات السالبة	٢,٦٥	٠,٩٣٧	-	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى عينة الدراسة جاء بدرجة مرتفعة، في حين أن مستوى الانفعالات السلبية لدى عينة الدراسة قد جاء بدرجة متوسطة، أما على مستوى الأبعاد فإن بعد الفخر جاء في الترتيب الأول، يليه بعد الأمل، ثم بعد الاستمتاع، يليه بعد القلق، ثم بعد الملل، يليه بعد الغضب، ثم بعد اليأس، وأخيرا بعد الخجل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما لاحظته الباحثتان من أن متوسط معدلات الطالبات عينة الدراسة مرتفع، حيث أن (٦٩٪) من عينة البحث معدلاتهن مرتفعة (تقدير ممتاز)، وهذا يعني أن الخبرات الناجحة التي تمر بها الطالبات قد تساعد على الشعور بالاستمتاع أثناء التعلم والاحساس بالفخر والشعور بالأمل وهذا بدوره يجعل الانفعالات الاكاديمية الإيجابية تظهر بدرجة كبيرة لديهن، كما أن رغبتهن في مواصلة التقدم والمحافظة على المستوى الدراسي المرتفع قد تزيد من مشاعر القلق والغضب واليأس والخجل، وهذا بدوره يسهم في ظهور الانفعالات السلبية لديهن، وهذا يتفق مع دراسة كلا من (Beck ,2011) و (King& Areepattamanni, 2014) والتي أوضحت أن هناك علاقة بين الانفعالات الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الرغبة في التعلم لدى طالبات جامعة الطائف؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الرغبة في التعلم سواء على مستوى الأبعاد أو الدرجة الكلية للمقياس لمعرفة مستوى الرغبة في التعلم (مرتفع – متوسط - منخفض).

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الرغبة في التعلم و أبعاده لدى عينة من طالبات جامعة الطائف

مقياس الرغبة في التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	المستوى
المحددات الذاتية للرغبة في التعلم	٣,٩٢	٠,٦٨٥	٢	مرتفع
المحددات الاجتماعية للرغبة في التعلم	٣,٩٨	٠,٨٠١	١	مرتفع
المحددات التعليمية للرغبة في التعلم	٣,٥٢	٠,٧٤٢	٣	مرتفع
الدرجة الكلية	٣,٨١	٠,٦٧٢	-	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الرغبة في التعلم لدى عينة الدراسة جاء بدرجة مرتفعة، أما على مستوى الأبعاد يتضح من النتائج أن بعد المحددات الاجتماعية للرغبة في التعلم جاء في الترتيب الأول، يليه بعد المحددات الذاتية للرغبة في التعلم، ثم بعد المحددات التعليمية للرغبة في التعلم.

وهذه النتيجة قد ترجع لارتفاع تحصيلهن الدراسي، حيث أن ردود الفعل الإيجابية لمواقف التعلم ونجاحهن تزيد من

الدافعية والرغبة في التعلم، وهذا يتفق مع دراسة كلا من (Lepper, et al. 2005)، و(Alwan& Al-Attiyat, 2010)، و(Visi, 2015) والتي أوضحت أن هناك علاقة بين دافعية الطلاب للتحصيل والإنجاز والتحصيل الدراسي، وهذا يعني أن الخبرات الإيجابية التي تمر بها الطالبات خلال عملية التعلم تزيد من رغبتهن في التعلم.

كما أن المحددات الاجتماعية جاءت في المرتبة الأولى وهذا قد يرجع كما يرى (الفيل، ٢٠١٩) إلى أن الطالبة التي تتميز بالاجتهاد والتفوق وتسعى إلى تجنب مو اقف الإحباط وتستمتع بتشجيع الأسرة وتستفيد من تجارب الاخرين، تظهر لديها الرغبة في النقاش حول موضوعات الدراسة وتكون لديها القدرة على طلب المساعدة متى احتاجت لذلك.

نتائج السؤال الثالث: ما العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والرغبة في التعلم لدى طالبات جامعة الطائف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والرغبة في التعلم، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (١١) قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس الانفعالات الأكاديمية ودرجات مقياس الرغبة في التعلم لدى طالبات جامعة الطائف

الانفعالات الاكاديمية	الرغبة في التعلم			
	المحددات الذاتية للرغبة في التعلم	المحددات الاجتماعية للرغبة في التعلم	المحددات التعليمية للرغبة في التعلم	الدرجة الكلية
الاستمتاع	**٠,٧٧٥	**٠,٧٣٣	**٠,٧٧٥	**٠,٨٤٠
الأمل	**٠,٧٠٧	**٠,٦٥٦	**٠,٥٦٣	**٠,٧٠٨
الفخر	**٠,٦٥٨	**٠,٦١٣	**٠,٤٧٨	**٠,٦٤٤
الدرجة الكلية للانفعالات الموجبة	**٠,٧٧١	**٠,٧٢١	**٠,٦٥٥	**٠,٧٩٠
الغضب	*٠,١٤٨-	٠,١٣١-	٠,٠٠٩-	٠,١٠٦-
القلق	٠,٠٢٠	٠,٠٧٤-	٠,٠٣٥	٠,٠٠٩-
الخجل	**٠,٢٩٤-	**٠,٢٨٦-	٠,٠٥٨-	**٠,٢٣٥-
اليأس	**٠,٣٣٠-	**٠,٣٤٩-	*٠,١٥١-	**٠,٣٠٦-
الملل	**٠,٢٦٠-	**٠,٢٢٩-	**٠,١٨٣-	**٠,٢٤٧-
الدرجة الكلية للانفعالات السالبة	**٠,٢٥٩-	**٠,٢٧٢-	٠,٠٩٥-	**٠,٢٣١-

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين أبعاد الانفعالات الأكاديمية وجميع أبعاد الرغبة في التعلم وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، ووجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالة إحصائياً بين الانفعالات الأكاديمية الموجبة وجميع أبعاد الرغبة في التعلم وكذلك الدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين أبعاد الانفعالات الأكاديمية السالبة وجميع أبعاد الرغبة في التعلم ماعدا بعد القلق وبعد الغضب، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين الانفعالات الأكاديمية السالبة وجميع أبعاد مقياس الرغبة في التعلم، والدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة غيردالة احصائيًا بين بعد الخجل والمحددات التعليمية للرغبة في التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من (Pekrun et al, 2007)، و(Pekrun & Garcia-Linnenbrink, 2011) بأن الانفعالات التي يشعر بها الطلبة أثناء عملية التعلم داخل وخارج قاعة الدراسة تؤثر على العمليات المعرفية والتفاعل الاجتماعي كذلك تؤثر على دو افعهم وسلوكهم وتنظيمهم الذاتي للتعلم، وهذا بدوره يؤثر على رغبتهم في التعلم، فالانفعالات الإيجابية كالأمل والفخر والاستمتاع المرتبطة بخبرات النجاح تزيد من دافعية الطالبات، وبالتالي رغبتهن في التعلم، وفي المقابل فإن الانفعالات السلبية كالملل والخجل واليأس المرتبطة بمو اقف الفشل التي تعترض عملية التعلم قد تؤدي إلى انخفاض رغبتهن في التعلم.

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة بين القلق والغضب كبعدين من أبعاد الانفعالات الاكاديمية السالبة والرغبة في التعلم، إلى أن الطالبات يتمتعن بمستوى تحصيل دراسي مرتفع يشعرهن بالثقة في انفسهن وقدراتهن وبالتالي انخفاض القلق، كما أن هذا يساعد في خفض مستوى شعور الطالبات بالغضب، حيث أن قدرتهن على التقدم في انجاز المهام التعليمية وتحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي يولد لديهن شعورًا بالراحة و انخفاض الشعور بالتوتر والغضب، وبالتالي لا تظهر علاقة دالة إحصائياً بين كلً من القلق والغضب كبعدين من أبعاد الانفعالات الاكاديمية وبين الرغبة في التعلم، ولكن هذا لا يلغي وجود القلق لدى الطالبات حيث أنه احتل المرتبة الأولى من بين الانفعالات السلبية في نسبة شيوعه لديهن، وبالنسبة لعدم وجود ارتباط دال احصائيًا بين بعد الخجل والمحددات التعليمية للرغبة في التعلم فقد يرجع إلى أن الطالبات يتمتعن بمستوى مرتفع في المحددات التعليمية للرغبة في التعلم وهذا يعني ميلهن للتفاعل أثناء المحاضرات، والبحث والاطلاع وطرح الأسئلة والتفكير، وتطوير مهاراتهن من خلال حضور الندوات وورش العمل المختلفة، وهذا يتطلب استعدادهن للاندماج مع الاخرين والجرأة وعدم الشعور بالخجل.

وترى الباحثتان بأن الطالبات خلال عملية التعلم يمرون بالعديد من المو اقف التي تؤثر على سير تعلمهن و انجازهن، وبعض هذه المو اقف يرتبط بالخبرات الإيجابية للنجاح والتحصيل، ويتولد عنها انفعالات إيجابية كالاستمتاع والأمل والفخر، وهذه الانفعالات تزيد من حماس الطالبات واستثمارهن للفرص التي تنمي مهارتهن وقدراتهن وبالتالي رغبتهن في التعلم، وأن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية أكثر تأثيرا على الرغبة في التعلم من الانفعالات الأكاديمية السلبية.

نتائج السؤال الرابع: هل يمكن التنبؤ بالرغبة في التعلم من خلال الانفعالات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد، وجدول (١٢) يوضح نتائج ذلك:

جدول (١٢) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالرغبة في التعلم من خلال الانفعالات الأكاديمية (إيجابية – سلبية) لدى طالبات جامعة الطائف

المتغير التابع	المتغير المستقل	قيمة الثابت	قيمة R	قيمة R^2	قيمة R2 المعدلة	ميل خط الانحدار	قيمة β	قيمة ت	قيمة ف
الرغبة في التعلم	الانفعالات الإيجابية	٠,٨٠٣	٠,٧٩١	٠,٦٢٦	٠,٦٢٢	٠,٦٦٣	٠,٨٠٤	١٧,٥٦**	١٦٨,٧٣**
	الانفعالات السلبية					٠,٠٣٠	٠,٠٤٢	٠,٩٢٧	

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً للانفعالات الأكاديمية الإيجابية على الرغبة في التعلم، بينما الانفعالات السلبية لم يكن لها تأثير دال إحصائياً على الرغبة في التعلم، وقد بلغت قيمة معامل التحديد R^2 ٠,٦٢٦، وهذا يعني أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تفسر ٦٢,٦٪ من التباين الكلي في متغير الرغبة في التعلم، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية كما يلي:

الرغبة في التعلم = ٠,٨٠٣ + ٠,٨٠٤ X الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نظرية توقع القيمة، فكلما كان هناك قيمة للتعلم فهناك انفعال إيجابي مرتبط به، كما أن القيمة هي المحدد الأساسي في انفعالات الطلاب المرتبطة بالتعلم والتحصيل، وهي من مكونات الرغبة في التعلم، لذلك فان الانفعالات الإيجابية تؤثر على الرغبة في التعلم.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة(pekrun, et al., 2012) في أن انفعالات الطلاب الإيجابية تساعد على التركيز والانتباه وزيادة الجهد المبذول واستخدام استراتيجيات مختلفة للتعلم، ورفع مستوى الدافعية لديهم وبالتالي القدرة على التنبؤ برغبتهم في التعلم.

نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات جامعة الطائف في الرغبة في التعلم تبعا لمتغير العمر؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن وجود الفروق، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس الرغبة في التعلم و أبعاده تبعا لمتغير العمر

المتغير التابع	فئات المتغير المستقل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحددات الذاتية للرغبة في التعلم	١٨ فأقل	٣,٨٣٤٥	٠,٦٢٨٠٨
	أكبر من ١٨ إلى ٢٠	٣,٨٥٩١	٠,٧١٩٤٠
	أكبر من ٢٠	٤,٢٤٥٧	٠,٤٨٥٨٢
المحددات الاجتماعية للرغبة في التعلم	١٨ فأقل	٣,٧٩٦٦	٠,٧٦٢٢٧
	أكبر من ١٨ إلى ٢٠	٣,٩٤٠٤	٠,٨٣٤٤٤
	أكبر من ٢٠	٤,٢٩١٤	٠,٦٠٥٥٥
المحددات العلمية للرغبة في التعلم	١٨ فأقل	٣,٤٨٢٨	٠,٦٧٢٢٨
	أكبر من ١٨ إلى ٢٠	٣,٤٤٨٧	٠,٧٦٢٤١
	أكبر من ٢٠	٣,٨٢٢٩	٠,٦٥١٥٨
الدرجة الكلية للرغبة في التعلم	١٨ فأقل	٣,٧٠٤٦	٠,٦٠٨١٨
	أكبر من ١٨ إلى ٢٠	٣,٧٤٩٤	٠,٧٠٢٣٩
	أكبر من ٢٠	٤,١٢٠٠	٠,٥٠٠٠٣

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة سواء على مستوى الدرجة الكلية أو أبعاد مقياس الرغبة في التعلم تبعًا لمتغير العمر، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم التحقق من تجانس العينة وجميع القيم حصلت على مستوى دلالة أكبر من ٠,٠٥ وهذا يعني أن البيانات متجانسة، ثم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول التالي يبين هذه النتائج:

جدول (١٤) الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية تبعًا لمتغير العمر

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
المحددات الذاتية للرغبة في التعلم	بين المجموعات	٤,٤٤٨	٢	٢,٢٢٤	٤,٩٠٨**	٠,٠٠٨
	داخل المجموعات	٩١,٥٢٤	٢٠٢	٠,٤٥٣		
	المجموع	٩٥,٩٧٢	٢٠٤			
المحددات الاجتماعية للرغبة في التعلم	بين المجموعات	٤,٥٩١	٢	٢,٢٩٦	٣,٦٧٤*	٠,٠٢٧
	داخل المجموعات	١٢٦,٢١٧	٢٠٢	٠,٦٢٥		
	المجموع	١٣٠,٨٠٨	٢٠٤			

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
المحددات التعليمية للرغبة في التعلم	بين المجموعات	٣,٩٦٦	٢	١,٩٨٣	*٣,٦٩٣	٠,٠٢٧
	داخل المجموعات	١٠٨,٤٦٦	٢٠٢	٠,٥٣٧		
	المجموع	١١٢,٤٣٢	٢٠٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤,٢٠١	٢	٢,١٠٠	**٤,٨٢٥	٠,٠٠٩
	داخل المجموعات	٨٧,٩٢٨	٢٠٢	٠,٤٣٥		
	المجموع	٩٢,١٢٨	٢٠٤			

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي الواردة في الجدول السابق إلى:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس الرغبة في التعلم سواء على مستوى الأبعاد أو على المقياس ككل تعزى لمتغير العمر، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية و اتضح أن الفروق كانت بين الطالبات اللاتي أعمارهن أكبر من ١٨ إلى ٢٠ سنة والطالبات اللاتي أعمارهن أكبر من ٢٠ لصالح الطالبات الاتي أعمارهن أكبر من ٢٠.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات في هذه المرحلة العمرية ينشغلن بالاستعداد والتهيئة لما بعد المرحلة الجامعية، والتي يطمحن فيها إلى تحقيق أهدافهن والالتحاق بسوق العمل، وهذا يولد لديهن روح المثابرة والاجتهاد لإشباع رغباتهن سواء على المستوى الذاتي من خلال تطوير القدرات والمهارات واستثمار الفرص، أو على المستوى الاجتماعي من خلال السعي إلى النجاح وتجنب الإحباط والفشل، أو على المستوى التعليمي المتمثل في بذل الجهد والإنجاز والسعي إلى الحصول على تحصيل دراسي مرتفع وبالتالي زيادة الرغبة في التعلم لديهن.

نتائج السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات جامعة الطائف في الانفعالات الأكاديمية تبعا لمتغير العمر؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن وجود الفروق، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس الانفعالات الأكاديمية و أبعاده تبعا لمتغير العمر

المتغير التابع	فئات المتغير المستقل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستمتاع	١٨ فأقل	٢٩	٤,١٨١٠	٠,٧٧٨٩٠
	أكبر من ١٨ إلى ٢٠	١٤١	٤,٠٥٦٧	٠,٩٥٩٦٢
	أكبر من ٢٠	٣٥	٤,٣٦٤٣	٠,٥٨٥٨١
الأمل	١٨ فأقل	٢٩	٤,٥٤٣١	٠,٧٥٩٠٨
	أكبر من ١٨ إلى ٢٠	١٤١	٤,٣٩٧٢	١,٠٢٥٦٠٠
	أكبر من ٢٠	٣٥	٤,٧٤٢٩	٠,٤٤٧٥٧
الفخر	١٨ فأقل	٢٩	٤,٦٧٢٤	٠,٦٥٨٤١
	أكبر من ١٨ إلى ٢٠	١٤١	٤,٥٥٦٧	٠,٩٣٠٣٣
	أكبر من ٢٠	٣٥	٤,٨٠٧١	٠,٣٧٩٠٧
الدرجة الكلية للانفعالات الإيجابية	١٨ فأقل	٢٩	٤,٤٦٥٥	٠,٦٤٧٦١
	أكبر من ١٨ إلى ٢٠	١٤١	٤,٣٣٦٩	٠,٩٠٨٩٤

المتغير التابع	فئات المتغير المستقل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أكبر من ٢٠	٣٥	٤,٦٣٨١	٠,٣٩٩١١
الغضب	١٨ فأقل	٢٩	٢,٦٥٥٢	١,٢٧٨٩٧
	أكبر من ١٨ إلى ٢٠	١٤١	٢,٦٨٩٧	١,٠٩٨٢٥
	أكبر من ٢٠	٣٥	٢,٩٤٢٩	١,١٣٩٣٥
القلق	١٨ فأقل	٢٩	٣,٥٦٠٣	٩٢٠١٥.
	أكبر من ١٨ إلى ٢٠	١٤١	٣,٢١٨١	١,١١٨٣٧
	أكبر من ٢٠	٣٥	٣,٨٢٨٦	١,٠٠٣٢٥
الخجل	١٨ فأقل	٢٩	١,٩٥٦٩	١,١٦١٢٦
	أكبر من ١٨ إلى ٢٠	١٤١	٢,٠٥٣٢	١,٠٦٤٧٨
	أكبر من ٢٠	٣٥	٢,٥٣٥٧	١,٢٢٦٤٦
اليأس	١٨ فأقل	٢٩	٢,١١٢١	١,٢٦١٧١
	أكبر من ١٨ إلى ٢٠	١٤١	٢,٠٢٤٨	١,٣٣١٠٥
	أكبر من ٢٠	٣٥	٢,٦٠٧١	١,٤٥٠٥١
الملل	١٨ فأقل	٢٩	٢,٧٨٤٥	١,١٦٦٣٥
	أكبر من ١٨ إلى ٢٠	١٤١	٢,٨٩٧٢	١,١٠٠٣٥
	أكبر من ٢٠	٣٥	٣,٠٢٨٦	١,١٥٩٦٣
الدرجة الكلية للانفعالات السلبية	١٨ فأقل	٢٩	٢,٦١٣٨	٠,٩٥٨٠٤
	أكبر من ١٨ إلى ٢٠	١٤١	٢,٥٧٦٦	٠,٩١٠١٣
	أكبر من ٢٠	٣٥	٢,٩٨٨٦	٠,٩٨١٦٨

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة سواء على مستوى الدرجة الكلية أو أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية تبعا لمتغير العمر، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم التحقق من تجانس العينة وجميع القيم حصلت على مستوى دلالة أكبر من ٠,٠٥ وهذا يعني أن البيانات متجانسة، ثم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول التالي يبين هذه النتائج:

جدول رقم (١٦) نتائج تحليل التباين الأحادي تبعا لمتغير العمر على مقياس الانفعالات الأكاديمية لدى عينة الدراسة

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الاستمتاع	بين المجموعات	٢,٧٥١	٢	١,٣٧٦	١,٧٦٤	٠,١٧٤
	داخل المجموعات	١٥٧,٥٧٦	٢٠٢	٠,٧٨٠		
	المجموع	١٦٠,٣٢٧	٢٠٤			
الأمل	بين المجموعات	٣,٤٩٩	٢	١,٧٥٠	٢,٠٧٦	٠,١٢٨
	داخل المجموعات	١٧٠,٢٠٣	٢٠٢	٠,٨٤٣		
	المجموع	١٧٣,٧٠٢	٢٠٤			
الفخر	بين المجموعات	١,٨٦٦	٢	٠,٩٣٣	١,٣٦٤	٠,٢٥٨
	داخل المجموعات	١٣٨,١٩٥	٢٠٢	٠,٦٨٤		
	المجموع	١٤٠,٠٦١	٢٠٤			
	بين المجموعات	٢,٦٦٢	٢	١,٣٣١	٢,٠٢٤	٠,١٣٥

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الدرجة الكلية للانفعالات الإيجابية	داخل المجموعات	١٣٢,٨٢٤	٢٠٢	٠,٦٥٨		
	المجموع	١٣٥,٤٨٦	٢٠٤			
الغضب	بين المجموعات	١,٩٧٦	٢	٠,٩٨٨	٠,٧٧١	٠,٤٦٤
	داخل المجموعات	٢٥٨,٨٠٠	٢٠٢	١,٢٨١		
	المجموع	٢٦٠,٧٧٦	٢٠٤			
القلق	بين المجموعات	١١,٦٦٥	٢	٥,٨٣٢	٥,٠٥٦**	٠,٠٠٧
	داخل المجموعات	٢٣٣,٠٣٥	٢٠٢	١,١٥٤		
	المجموع	٢٤٤,٦٩٩	٢٠٤			
الخجل	بين المجموعات	٧,٤٤٩	٢	٣,٧٢٤	٣,٠٣٨*	٠,٠٥٠
	داخل المجموعات	٢٤٧,٦٢٨	٢٠٢	١,٢٢٦		
	المجموع	٢٥٥,٠٧٦	٢٠٤			
اليأس	بين المجموعات	٩,٥٢٨	٢	٤,٧٦٤	٢,٦٤٣	٠,٠٧٤
	داخل المجموعات	٣٦٤,١٤٧	٢٠٢	١,٨٠٣		
	المجموع	٣٧٣,٦٧٦	٢٠٤			
الملل	بين المجموعات	٩٦٤.	٢	٠,٤٨٢	٠,٣٨٤	٠,٦٨١
	داخل المجموعات	٢٥٣,٣٢١	٢٠٢	١,٢٥٤		
	المجموع	٢٥٤,٢٨٥	٢٠٤			
الدرجة الكلية للانفعالات السلبية	بين المجموعات	٤,٨٠٩	٢	٢,٤٠٤	٢,٧٨٤	٠,٠٦٤
	داخل المجموعات	١٧٤,٤٣٣	٢٠٢	٠,٨٦٤		
	المجموع	١٧٩,٢٤٢	٢٠٤			

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي الواردة في الجدول السابق إلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (الاستمتاع – الأمل – الفخر – الدرجة الكلية للانفعالات الإيجابية – الغضب – اليأس –الملل – الدرجة الكلية للانفعالات السلبية) تعزى للعمر.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات بعد القلق وكذلك بعد الخجل تعزى للعمر ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية و اتضح أن الفروق كانت لصالح الطالبات اللاتي أعمارهن أكبر من ٢٠.

ترى الباحثتان أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن الطالبات في هذه المرحلة العمرية ينشغلن بالتفكير في مستقبلهن بعد الانتهاء من الدراسة الجامعية، وما يتطلبه سوق العمل الان من معايير مرتفعة سواء على مستوى التحصيل الدراسي أو المهارات والقدرات، فينشأ لديهن نوع من القلق المرتبط بالسعي المستمر لتطوير أنفسهن والتفكير في كيفية رفع مستواهن التحصيلي والمحافظة عليه، وزيادة هذا القلق عن الحد الطبيعي قد ينعكس سلبًا على أداء الطالبات وقدرتهن على الإنجاز.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، توصي الباحثتان بما يلي:

- توعية القائمين على العملية التعليمية في المراحل الدراسية المختلفة والمرحلة الجامعية بشكل خاص بدور الانفعالات الإيجابية والسلبية وتأثيرهما على الرغبة في التعلم.
- تفعيل طرق واستراتيجيات التعلم التي تساعد الطلاب على خفض الانفعالات ذات التأثير السلبي على رغبتهم في التعلم وتعزيز الانفعالات الإيجابية، وبالتالي زيادة فرص النجاح وتقليل مو اقف الفشل.
- عقد دورات تدريبية للطلاب في المرحلة الجامعية للتوعية بالانفعالات الأكاديمية الايجابية منها والسلبية وتأثيرها على دافعيتهم ورغبتهم في التعلم وبالتالي تحصيلهم الدراسي.

المقترحات البحثية:

- تقصي أثر برنامج تدريبي لخفض الانفعالات السلبية لدى المراحل التعليمية المختلفة.
- دراسة الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيًا في الانفعالات الأكاديمية والرغبة في التعلم.
- التعرف على أثر العوامل النفسية والاجتماعية كأساليب المعاملة الوالدية و أثرها على الانفعالات الأكاديمية والرغبة في التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

العتوم، عدنان، علاونة، شفيق، الجراح، ناصر، و أبو غزال، معاوية. (٢٠١٥). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. دار المسيرة.

الفيل، حلمي (٢٠١٨). مقياس الرغبة في التعلم. مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alwan, A., & Al-Attiyat, K.(2010). The relationship between academic internal motivation and academic achievement in a sample of students of the tenth grade in Ma'an in Jordan. Journal of the Islamic University (Humanities Series), 18 (2), 683-717.

Beck, G., L. (2011). Investigation the reltions between achievement emotions and academic performance in medical students. PHD.Capella Universisty. USA.UMI 3469946.

Bernardo, A. B., Ouano, J. A., & Salanga, M. G. (2009). What is an Academic Emotion? Insights from Filipino Bilingual Students.' Emotion Words Associated with Learning. Psychological Studies, 28- 37.

Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., & Pekrun, R. (2021). The AEQ-S: A short version of the Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, *101940*. Advance online publication.

Cocorada, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Special Issue Series VII: Social Sciences Law, Vol. 9 (59) No. 2.

Deci, E.L. & Ryan, R.M.(1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, new york: plenum.

Hall, N., Sampasivam, L., Muis, K., & Ranellucci, J. (2016). Achievement goals and emotions: The mediational roles of perceived progress, control, and value. British Journal of Educational Psychology, 86 (2), 313–330.

Jubran, S., Samawi, F., Alshoubaki, N.(2014). The Level of Students Awareness of the Self-monitoring Strategy of Reading Comprehension Skills in Jordan and its Relationship with the Desire to Learn. Journal of Education Sciences. 41(1). 624-637.

Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: mediating and moderating effects, Nurse Educaion Today, 35(3):432-8.

King, R. & Areepattamanni, S. (2014). What students feel in school influences the strategies they use for learning: academic emotions and cognitive /meta-cognitive strategies. Journal of Pacific RIM Psychology, 8, (1): 18-27.

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. Journal of Educational Psychology, 97, 184–196.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), the handbook of research on student engagement.259-282.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), Emotion in Education (pp. 13-36).

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). THE AEQ-S

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educational Psychologist,37(2), 91-106.

Pintrich, R. & DeGroot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1):68-78

Scager, K., Akkerman, S., Keesen, F., Mainhard, M., Pilot, A., & Wubbels, T.(2012). Do honors students have more potential for excellence in their professional lives? High Education, 64, 19–39.

Villavicencio F. T & Bernardo B., I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. British Journal of Educational Psychology, 83, 329–340.

Visi, N. (2015). The Relationship between Students' Academic Self-Concept, Motivation and Academic Achievement, Journal of Applied Environmental and Biological Sciences, 5(4): 270-276.

درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين

إعداد

د. عبدالله بن عبدالعزيز بن حمد الحميده

أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المساعد بجامعة المجمعة

المستخلص

هدف البحث إلى معرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؛ وقد أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة بالاستبانة، والتي اشتملت على (٣١) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، وقد وزعت الاستبانة على عينة البحث من معلمي ومشرفي التربية الإسلامية بمنطقة القصيم التعليمية البالغ عددهم (٢٣٠) معلم ومشرف. كما سعى البحث للكشف عن الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ للفروق بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغيرات مسمى الوظيفة، وعدد سنوات الخدمة، ولعدد الدورات التدريبية، حيث تبين أن مجال المهارات الحياتية حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٧٠ من ٤) ودرجة (غالباً)، ثم مجال التعلم والإبداع بالمرتبة الثانية حيث حصل على متوسط حسابي (٢,٥١ من ٤) ودرجة (غالباً)، وأخيراً الثقافة الرقمية بمتوسط حسابي (٢,١٢ من ٤) ودرجة (نادراً)، وتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث تعود لمتغيرات مسمى الوظيفة، والخدمة، والدورات التدريبية؛ كما ختم البحث بمجموعة من التوصيات العملية، والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: معلمي التربية الإسلامية، مهارات القرن الحادي والعشرين

Abstract

The research aimed to find out the degree of practice of Islamic education teachers of the skills of the Twenty-First Century from the point of view of teachers and supervisors; the descriptive survey method was used, and the tool was represented by the questionnaire, which included (31) phrases distributed over three areas. The questionnaire was distributed to the research sample of (230) teachers and supervisors of Islamic education in Qassim Educational Zone. The research also sought to reveal the statistical significance at the level of 0.05 of the differences between the individuals of the research sample due to the variables of the job title, the number of years of Service, and the number of training courses, where it turned out that the field of life skills ranked first with an arithmetic average (2.70 out of 4) and a degree (often), then the field of learning and creativity ranked second where it got an arithmetic average (2.51 out of 4) and a degree (often), and finally Digital Culture with an arithmetic average (2.12 out of 4) and a degree (rarely), and it turned out that there are no significant differences among the members of the research sample, the variables of the job title, Service, and training courses were returned; the research was also concluded with a set of practical recommendations and research proposals.

Keywords: Islamic education teachers, twenty-first century skills

المقدمة:

يشهد العالم في الوقت الراهن تغيرات متلاحقة ومتسارعة على مختلف الأصعدة والميادين الاقتصادية والعلمية والتقنية والثقافية؛ فنشأت كيانات اقتصادية جديدة وقامت تحالفات على أسس مادية، وظهرت اكتشافات علمية حديثة في مجالات الغذاء والدواء وغيرها، وأضحت التقنية جزء رئيس في الحياة اليومية، والتي ربطت العالم مع بعضه البعض، وزادت وتيرة الحياة المتسارعة، واحتدت التنافسية العالمية في هذه المجالات، وتبعاً لذلك نهضت القوميات الوطنية، وزاد الشعور بالانتماء الذي يقتضي تقوية الإمكانات واستثمارها بصورة أمثل. ولعل من أبرز صور التطورات المعاصرة؛ التكاثر في المعرفة وتجدد الأنساق فيها، والتقدم الهائل في التكنولوجيا، وأن الدول المنتجة للمعرفة والتكنولوجيا هي من تهيمن، وتطورت أساليب الاتصال، وأصبحت فائقة السرعة (المفتي، ٢٠٢١). والمملكة العربية السعودية ليست بمنأى عن هذه التطورات، بل هي جزء منها وتتفاعل معها، وقُدِمت رؤية السعودية ٢٠٣٠ باعتبارها رؤية مستقبلية تتمحور حول مجتمع حيوي يعتز بقيمه الإسلامية وهويته الوطنية، ويسعى للاستثمار في الاقتصاد وتنويع مصادره، والإعلاء من شأن الوطن الطموح من خلال فاعلية الأجهزة الحكومية المختلفة.

والتعليم هو في خضم هذه التحولات الكبيرة بوصفه الرافد الأساسي، والخطوة الأولى في التنمية البشرية. فهدف التربية الحديثة إعداد الفرد للحياة، وتزويده بقدرات نوعية تمنحه فرصة المنافسة في عالم متطور ومتسارع (الحربي، ٢٠١٣). وقد جعلت المملكة من خلال الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ إكساب المتعلم وظائف المستقبل من خلال التعليم الجيد، وتأهيل المعلمين وتنميتهم مهنياً، كأحد أهم الأهداف التي يسعى النظام التعليمي لتحقيقها (رازفة المصعبي، ٢٠١٧). والجانب التربوي يتطلب معلماً واعياً التغير والتقدم العملي، ويؤدي دوره وفق حاجات طلابه، ولديه مهارات تدريسية تواكب العصر (نادية الحربي ونبيلة التونسي، ٢٠٢١). وقد حدد المفتي (٢٠٢١) بعض الأدوار المتجددة للمعلم، التي تتناسب مع المتغيرات الحديثة وذلك مثل: مواكبة ما يستجد من المعرفة، باستخدام مصادرها المتنوعة، وبالذات في الميدان التربوي، وأن يقوم بالتعلم والتدريب الذاتي في المجال التقني، وأن يستخدم النقد الموضوعي والحوار حول ما يدور من أفكار طارئة تنقلها وسائل الاتصال الحديثة، وأن ينمي في الطلاب مهارات الاستنتاج والاستدلال والابتكار.

ظهر مصطلح مهارات القرن الحادي والعشرين كأحد الاتجاهات الحديثة في الميدان التربوي؛ وقد استقطب اهتمام الدول والمنظمات، وهذا أكد أهمية خاصة لهذه لمهارات، ليتم إعداد المتعلم القادر على التفكير واستخدام المعلومات ومستجدات الحياة وتوظيفها في الحياة العلمية والعملية، من خلال ما تقدمه مؤسسات التعليم وبرامجه ومناهجه من أجل تكوين وبناء شخصيته وما يجي عليه تجاه مجتمعه ووطنه (Vansledringht &Maggioni,2016). ومن تلك المنظمات منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين partnership for 21th century skills وهي منظمة أمريكية تسعى لاستمرار الولايات المتحدة في التنافس على الاقتصادي العالمي، والاهتمام بالتفكير الناقد، وحل المشكلات، والاتصال، والتعاون، والابداع، والابتكار؛ وقد طرأت تعديلات على هذه المجالات، وأصبح هناك اهتمام بالمهارات الحياتية، والتعلم والتفكير وثقافة تقنية المعلومات (الحربي، ٢٠١٣). وأمام هذه المهارات، فإن من المعلمين من يمتلك بعضها، ومنهم يفتقر لبعضها أو لا يجد الدافع لاكتسابها أو الإمكانات المناسبة والبرامج الدعمة لها (المساعيد، ٢٠١٧). ولهذا فقد عقدت عدد من المؤتمرات في الوطن العربي عن التعليم والمعلم، وكان من بينها المؤتمر الدولي الثاني لوزارة التعليم العالي في الرياض عام ٢٠١٢ وقد دعا إلى ضرورة التطوير المهني للمعلم، والارتقاء بالمستوى التعليمي والتربوي، و اقتراح الحلول المناسبة، مما يعين الوصول إلى مجتمع المعرفة (وفاء صبيح، ٢٠٢٢)؛ وكذلك المؤتمر الدولي الخامس لإعداد المعلم في مكة المكرمة عام ١٤٣٧ والذي تناول إعداده في ضوء مطالب خطط التنمية ومستجدات العصر؛ حيث هدف إلى التعرف على أساليب إعداده في ضوء مجتمع المعرفة؛ وكذلك المؤتمر التربوي الدولي الأول الذي عُقد في رحاب جامعة الملك خالد عام٢٠١٦ تحت شعار: معلم متجدد لعالم متغير؛ حيث يستشرف المستقبل في ظل عصر المعرفة وثورة المعلومات؛ مما يعكس الاهتمام البالغ من أعلى المستويات بالنسبة للمؤسسات التعليمية والبحثية في المملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

يزداد العبء على المعلم حينما تكون المؤثرات الخارجية تتناول أدواره المعتادة وتؤثر في فاعليتها، ولذلك ينبغي أن يسعى لتطوير قدراته ومهاراته لتكون متلائمة مع مهارات القرن الحادي والعشرين. وقد أشار مارزانو وهيفلبور (٢٠١٧) إلى وجود فجوة بين المعارف والمهارات التي تعمل المدرسة على إكسابها للمتعلمين وبين ما يحتاجه في سوق العمل. كما أصبحت الدول المتقدمة والنامية على حد سواء تهتم بإعداد المعلم فيما يتو افق مع المرحلة الجديدة وما تتطلبه من مهارات التفكير والاتصال وحل المشكلات وغيرها (الجراح والمعايطة، ٢٠٢١) وإذا كان شرف العلم من شرف المعلوم، فإن التربية الإسلامية تكتسب أهمية خاصة كون مقرراتها تعنى بنشر أحكام الدين وقيمه {يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٍ} [المجادلة:١١] والتربية الإسلامية ليست كهنوتية، ولكنها ربانية في مصدرها، و اقعية في عالمها، عالمية في و اقعها، مستوعبة لمحيطها، وتعد الطالب إعداداً متكاملاً من جميع جو انب شخصيته (المالكي، ١٤٣٧)؛ وهذا يعني المرونة التي ينبغي أن يتمتع بها معلم التربية الإسلامية، وقدرته على التأقلم مع المتغيرات التربوية، مع حفاظه على الأسس التربوية والقيم الدينية التي لا تتعارض مع حاجات العصر ومستجدات الحياة. ويجب على معلم التربية الإسلامية أن يطور من مهاراته واستراتيجيات التدريس من خلال تكنولوجيا التعليم والمعلومات، والاتصال، وتوفير فرص التعلم النشط، وتنمية المهارات العليا للتفكير، وإدارة المهارات الحياتية (معالي العبد الهادي وجاسمية شمس الدين، ٢٠٢٢).

إن و اقع أداء المعلمين في عدد من التخصصات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين يحتاج إلى دراسة وفحص، فنتائج الدراسات متباينة؛ فمنها ما يشير إلى أن الأداء ما بين متوسط ومرتفع مثل دراسة الجراح والمعايطة (٢٠٢٢)، وفي بعضها يشير إلى ارتفاع المستوى الأدائي مثل دراسات خولة مسلم (٢٠٢٠) والحربي والتونسي (٢٠٢١) وهند اللمكية وميمونة الزدجالية (١٤٤٣) ووفاء صبيح (٢٠٢٢) والعبدالهادي وشمس الدين (٢٠٢٢)؛ ودراسات أخرى تشير تدني مستوى الأداء وضعفه في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين مثل دراسة مها عبدالقادر (٢٠١٤) والمصعبي (٢٠١٧) وعزيزة الرويس (٢٠٢١)؛ كما كان للباحث تجربة ميدانية تمثلت في تقديم دورة تدريبية لمجموعة من المعلمين حول مهارات القرن الحادي والعشرين، وقام باستطلاع آراء المشاركين قبل البداية الفعلية بالدورة، فتبين وجود تفاوت في الخلفية النظرية لهم عن طبيعة مهارات القرن الحادي والعشرين؛ ونتيجة لقلة الدراسات عن ممارسات معلمي التربية الإسلامية وبالذات في البيئة السعودية حسب ما وقف عليه الباحث، فكان هذا البحث يسعى للإجابة على السؤال الرئيس:

ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال التعلم والإبداع؟
- ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال الثقافة الرقمية؟
- ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال المهارات الحياتية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠٥ بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغيرات: مسمى الوظيفة، عدد سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية؟

أهداف البحث:

يسعى البحث للتعرف على:

- درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال التعلم والإبداع.
- درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال الثقافة الرقمية.
- درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال المهارات الحياتية.
- دلالة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى٠,٠٥ بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغيرات: مسمى الوظيفة، عدد سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث من الناحية النظرية من خلال النقاط التالية:

- الاستجابة للتوجه العالمي المنادي بتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في البرامج التربوية، وكذلك التفاعل مع رؤية السعودية ٢٠٣٠ الساعية لإكساب المتعلم مهارات وظائف المستقبل.
- أهمية مقررات التربية الإسلامية، وأهمية أن يكون معلمو هذه المقررات على درجة عالية من تو افر المهارات المنسجمة مع روح العصر، ومن ذلك مهارات القرن الحادي والعشرين.
- إثراء الأدب التربوي والمعرفي ليكون موضوع مهارات القرن الحادي والعشرين ذو محتوى محلي وعربي.
- أن يكون هذا البحث نواة لبحوث أخرى حول مهارات القرن الحادي والعشرين، سواء في محتوى المقررات أو الممارسات التدريسية، سيما في تخصص التربية الإسلامية.

ومن ناحية الأهمية العملية للبحث فيتلخص ذلك عبر النقاط التالية:

- إمكانية الإفادة من هذا البحث والبحوث الأخرى ذات الصلة، في تطوير برامج إعداد معلم التربية الإسلامية قبل الخدمة بما يحتوي على مهارات القرن الحادي والعشرين؛ وكذلك تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة بدورات عن مهارات القرن الحادي والعشرين.
- استنارة مطوري المناهج التربية الإسلامية بتوصيات البحث والبحوث الأخرى في ذات المجال بما يثري محتوى المقررات بمهارات القرن الحادي والعشرين.
- إمكانية تقويم أداء المعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في الأداة.
- رفع مستوى الوعي لدى المعلمين والمشرفين بمهارات القرن الحادي والعشرين، ومراعاة ذلك في الممارسة التدريسية والإشر افية.

حدود البحث:

الحدود المكانية: منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، من خلال الإدارة العامة للتعليم بالقصيم.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٤٤هـ الموافق ٢٠٢٢م.

الحدود الموضوعية: ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

مصطلحات البحث:

معلمي التربية الإسلامية: معلمي التعليم العام في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في تخصص التربية الإسلامية.

مشرفي التربية الإسلامية: المشرفين التربويين في تخصص التربية الإسلامية، في مكاتب التعليم التابعة لإدارة التعليم.

مهارات القرن الحادي والعشرين: عرفتها منظمة partnership for 21th century skills, 2019 بأنها مجموعة من مهارات التعلم الناجح في القرن الحادي والعشرين، وهي مهارات التعلم والابتكار، ومهارات الاتصال والتعاون، ومهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا، ومهارات الحياة والعمل.

ويعرفها الباحث إجر ائياً بأنها "مجموعة من المهارات التي ينبغي أن يمارسها معلم التربية الإسلامية في تدريسه، وتتمثل في مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الثقافة الرقمية، والمهارات الحياتية".

الإطار النظري:

للتربية الإسلامية مفهومها الشامل، وحينما يتعلق الموضوع بالتربية الإسلامية كتخصص دراسي في التعليم العام، فإنه يتناول جو انب محددة؛ المعلم وإعداده وتدريبة، وو اقع أداءه في ضوء مهارات معينة، بالإضافة إلى جو انب أخرى في المقررات الدراسية، وطر ائق التدريس، وفي هذا البحث سيتم تناول معلم التربية الإسلامية من حيث صفاته وكفاياته، والأدوار التي يقوم بها، والمستجدات التي تؤثر على ذلك، ودور مشرف التربية الإسلامية كشريك لزميله المعلم، وداعم له في

النمو المهني، واطلاعه على الواقع التدريسي؛ كما سيتم التطرق لمهارات القرن الحادي والعشرين من حيث المفهوم، والتصنيف، والأهمية، وعلاقتها بالتعلم، ودور المعلم فيها.

صفات معلم التربية الإسلامية:

ينبغي على معلم التربية الإسلامية أن يتصف بمجموعة من الصفات وهي وإن كان كل معلم جديرا بها؛ ولكنها في حق معلم التربية الإسلامية أوجب لكونه يبلغ دين الله للناشئة؛ يشير الهاجري (٢٠٠٧) لبعض هذه الصفات مثل:

إخلاص النية وسلامة المقصد، لا سيما وأن محتوى المقررات أحكام وقيم ومواعظ دينية، يؤجر عليها المعلم والمتعلم، فعن عثمان رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال "خيركم من تعلم القرآن وعلمه" (البخاري، ٥٠٢٧)، وحديث عياض بن حمار عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال في خطبته "ألا إن ربي أمرني أن أعلمكم ما جهلتم، مما علمني يومي هذا" (مسلم، ٢٨٦٥). والاعتدال فيكون واثقاً من نفسه ومتواضعا بنفس الوقت، وسطاً في تعامله لا مبتذل ولا عابس. ومن الصفات الصبر على مشقة العمل واحتساب الأجر عند الله عزوجل، وتوجيه الطلاب لعمل الخير وتحذيرهم من رذائل الأمور. وينبغي عليه تنويع استراتيجيات التدريس، ومتابعة ما يستجد على الساحة التربوية من أفكار جديدة. وألا يقبح في نظر طلابه التخصصات الأخرى، بل يوضح أنها مكملة لبعضها في تحقيق الغايات الكبرى من التعليم، ومن ذلك إعداد الطالب لخيري الدنيا والآخرة.

كفايات معلم التربية الإسلامية:

هناك من الصفات والكفايات التفصيلية التي أكد على وجوب توافرها في معلم التربية الإسلامية، بعض المتخصصين من خلال بحوثهم ودراساتهم؛ حيث أشار مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٣١) إلى أن من الكفايات:

- كفايات عامة أساسية تشمل الكفايات اللغوية في القراءة والكتابة والاتصال، وكفايات عددية في المهارات الأساسية في تحليل نتائج طلابه وتفسيرها، وكفايات تقنية في استخدام الحاسب الآلي تربوياً.
- كفايات تربوية وتشمل المعرفة بأصول التربية، وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم التربوي، وتقنيات التعليم، وإدارة الصف، والثقافة العامة.
- كفايات أساسية في مادة التخصص وطرق تدريسها، وهي التوحيد والمذاهب، والتفسير وأصوله، والحديث ومصطلحه، والفقه وأصوله والفرائض، وما يتبع ذلك.

أدوار معلم التربية الإسلامية:

يضطلع معلم التربية الإسلامية بأدوار متنوعة من تدريس ومتابعة للطلاب، وتفاعل مع الأنشطة المدرسية كأي معلم آخر، ولكن هناك بعض التطورات التي ينبغي أن تؤخذ بالحسبان ويتبع ذلك تجدد في أدوار معلم التربية الإسلامية؛ ولهذا أصبحت أدواره (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٣٧):

-التطوير المهني التشاركي لتنفيذ المنهج وتطويره. -تصميم خبرات تعلم تتميز بالمرونة والابتكار.

-تحقيق مفهوم المجتمع المهني التعليمي. -خدمة المجتمع.

دور مشرف التربية الإسلامية:

بصفة المشرف التربوي شريك لزميله المعلم فإن مشرف التربية الإسلامية، يساعد المعلم على النمو المهني من خلال (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٣٧):

تهيئة المعلمين الجدد لعملية التدريس، فخبرتهم قليلة ويحتاجون للتوجيه، وتزويدهم بالنشرات المحتوية على أدلة عملية في التدريس. وزيادة الدافعية لدى المعلم، وغرس شعور الثقة بالنفس والكفاءة. وتشجيع المعلمين على التعامل مع المشكلات مثل ضعف الوازع الديني، و افتقاد القدوة الصالحة، واختلال القيم، والانحرافات السلوكية. وكذلك مساعدة المعلمين على فهم التجارب التربوية المتنوعة، وإدراك عوامل النجاح والفشل.

مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين:

تعددت تعريفات الباحثين لمهارات القرن الحادي والعشرين، وهي تدور حول معاني متقاربة من حيث امتلاك المتعلمين لمهارات القرن الجديد المتمثلة بالتعلم والابتكار، والمهارات التقنية، والمهارات الحياتية وما يتفرع عن ذلك من مهارات، وهي من محددات منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، ولذلك يشير المساعيد (٢٠١٧) إلى أن مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين يعني "إطار من الأطر التي سعت لتزويد واضعي السياسة وقادة التعليم بأدوات مواجهة التحديات المؤثرة في التعلم والتعليم بعامة وإعداد المعلمين وتأهيلهم بخاصة" (ص٦) ويرى العلياني (١٤٤٢) أن مهارات القرن الحادي والعشرين هي "عبارة عن تركيبة متكاملة من المعارف والمهارات والقيم والسلوكيات التي لا غنى للمتعلم عنها، وتتو افق مع متطلبات عصره واحتياجاته على كافة الاصعدة التي تجعله يعيش منتجاً ومنجزاً في وطنه ومجتمعه" (ص٣٣). ويمكن القول إن مهارات القرن الحادي والعشرين هي مهارات تفيد المتعلم في تعلمه، والارتقاء به ليبدع ويبتكر، وتزوده بالمعارف والمهارات التقنية اللازمة، وكذلك المهارات الحياتية التي لا يقتصر نفعها عليه دراسياً، و إنما في حياته عموماً، وفي أدواره المجتمعية، ووظائف المستقبل التي يحتاجها.

تصنيف مهارات القرن الحادي والعشرين:

تم تصنيف مهارات القرن الحادي والعشرين إلى مهارات رئيسة ومهارات فرعية، وقد طرأت عليها بعض التغيرات، وهي لا تخرج في مضمونها عما ذكرته منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، وهي في المجالات التالية (خليل، ٢٠١٩):

- مهارات التعلم والابتكار، وتشتمل على مهارات التفكير الابداعي والناقد، ومهارات التواصل، والتعاون، والتشارك.
- مهارات الثقافة الرقمية، وتحتوي على مهارات الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، والثقافة التقنية.
- المهارات الحياتية، ومن ضمنها مهارات المرونة والتكيف، ومهارة المبادرة والتوجيه الذاتي، ومهارات الانتاجية والمساءلة، وكذلك القيادة والمسئولية. فمن الاختلافات اليسيرة في تحديد المهارات ما ذكره النفيسة والنذير (١٤٣٩) من أن مهارات القرن الحادي والعشرين تتمثل في:
- مهارات التفكير الناقد وهي الاستدلال، والتحليل، وصنع القرار، وحل المشكلات، والتقويم.
- مهارات التفكير الإبداعي وفيها المرونة، والطلاقة، والأصالة، والتوسع.
- مهارات التعاون وتشمل التفاعل مع الآخرين، والعمل مع الفرق الأخرى، والتخطيط وإدارة المشاريع الاجتماعية.
- مهارات التواصل وتحتوي على القراءة والكتابة الفاعلة، والمحادثة، ولغة الجسد (ص١١).
- فيظهر هنا أنه قد تم فصل مهارات التفكير الناقد والإبداعي عن بعضهما، وهما ضمن مهارات التعلم والإبداع، كما تم فصل مهارات التعاون عن مهارات التواصل وهما مندرجتان تحت المهارات الحياتية؛ كما لم تذكر المهارات الرقمية، والذي سيسير عليه البحث هو التصنيف الخاص بجمعية الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، وتم في ضوئه صياغة الأسئلة وتصميم الأداة.

أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين:

لكي يتم إدراك أهمية هذه المهارات وأنها ليست ترفاً، بقدر ما هي حاجة وضرورة مستقبلية؛ (century skills, 2007) أن بعض المعلمين لا يعرفون القدر الكافي من هذه المهارات، وبالتالي لا يتوقع منهم إكسابها لطلابهم، والطلاب بنفس الوقت يتعرضون خارج المؤسسات التعليمية لكم هائل من الثقافة المعلوماتية والتكنولوجية، كما أن سوق العمل والمؤسسات لا تجد في كثير من الخريجين من هو مُعد لو اقع ومتطلبات العمل، وأرباب الأعمال يستقطبون لأعمالهم الإيجابيون والمتعاونون، ومن يمتلكون التفكير الإبداعي. وبهذا يظهر أن أهمية هذه المهارات تنبع من تحقيقها لمبدأ التنافسية، والقدرة على إثبات الذات، بالحصول على فرص عمل لائقة، وحياة كريمة، والقدرة على التفاعل مع الآخرين.

المتغيرات التربوية في القرن الجديد:

يزخر العالم حالياً بجملة من المتغيرات أثرت على مجالات متنوعة، ومنها المجال التربوي، فالتقدم التكنولوجي قدم تحديات جديدة لعمليات التعليم المدرسي، وبنفس الوقت قدم فرص عديدة يمكن الاستفادة منها في تيسير العمل المدرسي، وتزايد المشكلات التعليمية وتعقدها، واهتمام المجتمعات بتطوير أساليب التعليم من أجل التكيف مع معطيات القرن الجديد، كذلك زيادة حجم الأبحاث حول كيفية حدوث التعلم حيث يمكن الاستناد إليها في تطوير عملية التدريس (مكتب التربية العربي، ١٤٣٧). ومن المؤثرات التربوية الحديثة، والتي قد تؤثر على دور معلم التربية الإسلامية اضطراب الجانب الأخلاقي وضعف تأثير المدرسة في غرس القيم، وهذا يتطلب من المعلم تطوير مهاراته واستراتيجياته، والاستفادة من تقنيات التعليم والاتصال، وتعزيز التكامل بين المنهج والتكنولوجيا، وزيادة فاعلية التعلم النشط، وتنمية مهارات التفكير العليا، وإدارة المهارات الحياتية (العبد الهادي وشمس الدين، ٢٠٢٢).

دور معلم التربية الإسلامية مع مهارات القرن الحادي والعشرين:

يتوجب على المعلمين عموماً ومعلمي التربية الإسلامية خصوصاً التفاعل بإيجابية مع متغيرات القرن الحادي والعشرين، وما يتصل بها في الشق التربوي، فحسب مها حنفي (٢٠١٥) فإن دور المعلم يتمثل في: تعميق شعور الطالب بمجتمعه من خلال دعم الهوية الثقافية الوطنية والعربية والإسلامية وتعزيز القيم الإيجابية السائدة بالمجتمع؛ ومراعاة التنمية المستدامة التي تتمثل في التعلم من أجل المعرفة واستمرارية التعليم والتعامل مع مصادر المعلومات، والتعلم للعمل واكتساب المهارات الحياتية، والتعلم من أجل التعايش مع الآخرين، واستخدام أسلوب التفكير العقلاني واستشراف المستقبل، توافر ثقافة واسعة للمعلم، وقدرته على التعامل مع التكنولوجيا. وكما تحدث التغيرات في العالم فإن الأفراد أيضاً تتطور قدراتهم تبعاً لذلك محاولين مواكبة هذه التغيرات بصورة فاعلة، ومن هؤلاء الأفراد معلمو التربية الإسلامية.

الدراسات السابقة:

تناولت عدد من الدراسات السابقة مهارات القرن الحادي والعشرين من نواحي متعددة؛ فمنها من تناولها على حسب التخصص بالمقررات الدراسية، ومنها من ناحية المراحل الدراسية المختلفة، ولذا يمكن تقسيم الدراسات حسب ما يلي:

-دراسات تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين في تخصص التربية الإسلامية: أولها دراسة الكلثم (٢٠١٣) حيث هدفت لتحليل محتوى كتاب الفقه١ للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال بطاقة تحليل المحتوى، وكانت النتيجة أن محتوى معالجة الأهداف للمهارات جاء بصورة متدنية جداً، وفي المحتوى والأنشطة متدن وكذلك أساليب التقويم؛ وكان المستوى العام ضعيف. وأما دراسة العجمي (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى التعرف على دور التربية العملية في تقويم مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس لدى معلمي التربية الإسلامية، والمنهج المستخدم الوصفي، والأداة هي الاستبانة، وطبقت على عينة ٤٣ من الطلاب معلمي التربية الإسلامية في كلية التربية الأساسية بالكويت، وأن معظم المهارات متوافرة بدرجة كبيرة في التخطيط والتنفيذ والتقويم. دراسة اللمكية والزدجالية (٢٠٢١) هدفت للتعرف على درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين الأوائل والمعلمين أنفسهم؛ والمنهج المستخدم هو المنهج الوصفي، والأداة كانت الاستبانة، طبقت على ١٠٢ معلم في الحلقة الأولى، وعلى ٣٠٤ معلم ومعلمة في الحلقة الثانية، في أربع محافظات عمانية؛ وان النتائج كشفت عن أن درجة امتلاك المعلمين للمهارات في المجالات الأربعة كانت بدرجة كبيرة، و أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث في المعلمين الأوائل، ولا توجد فروق لمتغيري سنوات الخبرة والمحافظة. في حين دراسة العبد الهادي وشمس الدين (٢٠٢٢) هدفت للتعرف على دور التربية الإسلامية في تنمية مقومات الهوية الإسلامية لدى الطلبة في ظل مهارات القرن الحادي والعشرين بدولة الكويت، والمنهج كان الوصفي المسحي، بأداة الاستبانة، التي وزعت على ٧٢٧ معلم، وجاءت النتائج لتكشف أن درجة اهتمام معلمي التربية الإسلامية بتنمية مقومات الهوية الإسلامية كانت بصورة مرتفعة، ولا توجد فروق بين أفراد العينة تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمسمى الوظيفي.

- دراسات تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين في تخصص اللغة العربية: جاءت دراسة التركي (٢٠١٦) التي هدفت لتحديد مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية ودرجة تمكنهم منها؛ والمنهج الوصفي التحليلي هو المتبع في تلك الدراسة، من خلال الاستبانة وبطاقة الملاحظة، وقد طبقت على ٤٤ معلم في مدينة الرياض، وجاءت المهارات عند المعلمين ما بين منخفضة ومتوسطة. دراسة الخشاني (٢٠١٩) سعت لاستقصاء درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، من خلال استبانة وزعت على ٨٥ من المدراء و١٢ من المشرفين، وتبين في النتائج أن درجة امتلاك المعلمين للمهارات كانت متوسطة. أما دراسة الحمادي وآخرون (٢٠٢٠) فقد استهدفت التعرف على المهارات التي ينبغي تو افرها في معلمي اللغة العربية في التعليم العام ومدى تمكنهم منها، وكان المنهج هو الوصفي المسحي، حيث وزعت الاستبانة على ١٣٠٨ معلم ومشرف في دول الإمارات والبحرين والسعودية وعُمان؛ وتوصلت إلى أن المهارات الرئيسة في ثلاث مجالات: مهارات التعلم والإبداع، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية، ومهارات الحياة. في حين جاءت دراسة الحربي والتونسي (٢٠٢١) والتي تستهدف التعرف على مدى ممارسة المعلمات لمهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مقررلغتي الخالدة من وجهة نظر معلمات المقرروم شرفاته، حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي، باستبانة وزعت على ١٨٣ معلمة ومشرفة؛ وجاءت العبارات على المحاور الإبداع والتعلم غالباً، والتفكير الناقد غالباً، والمهارات الحياتية دائماً، ولا توجد فروق بين أفراد العينة تعزى لصالح سنوات الخبرة، ولا فروق لصالح المسمى الوظيفي في مهارتي التعاون والتكيف، وتوجد فروق تعزى لصالح المعلمات في بقية المهارات. دراسة صبيح (٢٠٢٢) هدفت للتعرف على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتمثل المنهج بالمنهج الوصفي المسحي، وبأداة الاستبانة حيث وزعت على ٢٠٤ معلم ومعلمة، وظهر في النتائج أن مهارات الحياة مرتفعة، يليها مهارات التعلم والإبداع مرتفعة أيضاً، والمهارات الرقمية متوسطة، وعدم وجود فروق بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، وعدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة إلا في المهارات الرقمية.

- دراسات تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين في تخصص الاجتماعيات: دراسة الجراح والمعايطة (٢٠٢١) وهدفها استقصاء تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك ودرجة امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين في ضوء متغيري التخصص وعدد سنوات الخدمة، واستخدم المنهج الوصفي من خلال الاستبانة التي وزعت على ٧٢ معلم و٨١ معلمة، وجاءت الدرجات مرتفعة في محوري التعليم والإبداع والحياة والمهنة، أما في الثقافة الرقمية فهي متوسطة، ولا توجد بين أفراد العينة فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيري التخصص وعدد سنوات الخدمة في امتلاك المهارات الرئيسة للمجالات الثلاثة. دراسة غادة زايد (٢٠٢١) استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج في التاريخ قائم على التحولات التربوية في إدارة اقتصاديات المعرفة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي والميل نحو مادة التاريخ؛ حيث طبق المنهج التجريبي على عينة من ٥٠ تلميذ، وتمثلت الأدوات باختبار لقياس التمكن من المهارات، ومقياس لأثر البرنامج في الميل نحو مادة التاريخ، وتبين فاعلية البرنامج ووجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح التطبيق البعدي.

- دراسات تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين في تخصص العلوم والرياضيات: فمنها دراسة المصعي (٢٠١٧) والتي تهدف إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، والأداة عبارة عن بطاقة ملاحظة، واختبار تقويم الأداء أجري على ٣١ معلمة، وقد خرجت الدراسة بنتيجة مؤداها أن أداء المعلمات بصفة عامة كان متدنياً. دراسة الشهراني وآل محفوظ (٢٠٢٠) التي هدفت لتقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك من خلال المنهج الوصفي ببطاقة تحليل المحتوى، حيث اختيرت ٦ وحدات دراسية كعينة، وأظهرت النتائج أن مهارات التعلم والإبداع متو افرة بدرجة ضعيفة، والثقافة الرقمية بدرجة متوسطة، أما المهارات الحياتية فهي غير متو افرة. أما دراسة العلياني (١٤٤٢) فقد قامت بتصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لإكساب معلمي الرياضيات

بالمرحلة الابتدائية مهارات التدريس الفعال، وقد اتبع المنهج التجريبي، من خلال اختبار معرفي واختبار أدائي، على عينة من ١٥ معلم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح التطبيق البعدي في كلا الاختبارين.

- دراسات تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين حسب المراحل الدراسية: دراسة الحربي (٢٠١٣) التي سعت للتنبؤ بالمهارات التي ينبغي تو افرها في معلم القرن الحادي والعشرين، واعتمدت أسلوب دلفي Delphi والمنهج الوصفي التحليلي، وبلغ عدد أفراد العينة ١٥ عضو هيئة تدريس بالجامعات و٣٢٣ معلم ومشرف، وجاءت مهارات التفكير العليا وإدارة منظومة التقويم، ثم إدارة تكنولوجيا التعليم، ثم المهارات الحياتية ودعم الاقتصاد المعرفي، وفي الأخير مهارة إدارة فن التعلم وإدارة قدرات الطلاب هذا من وجهة نظر المعلمين، أما المشرفين فقد جاءت بالترتيب دعم الاقتصاد المعرفي ومهارات التفكير العليا أولاً، ثم المهارات الحياتية وتكنولوجيا التعليم وإدارة فن عملية التعليم وإدارة منظومة التقويم، وأخيراً مهارة إدارة قدرات الطلاب. ولا توجد فروق بين المعلمين والمشرفين من حيث النوع، ولكن توجد فروق من حيث الخبرة. وأما دراسة عبدالقادر (٢٠١٤) فقد سعت للكشف عن مدى ارتباط الأداء المهني للمعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر الخبراء المختصين، وأُستخدم المنهج الوصفي، من خلال استبانتين عن ارتباط الأداء المهني بمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المختصين، وأخرى عن و اقع الأداء المرتبط بالمهارات من وجهة نظر المعلمين، وتقديم تصور مقترح، وظهر في النتائج مهارات التعلم والتفكير ضعيفة، والمحور الثاني التعامل مع المعلومات والتكنولوجيا ضعيفة، ومحور المهارات الحياتية ضعيفة كذلك، ولا يوجد فروق بين عينة الدراسة من حيث النوع ذكور و إناث، ولا من حيث المؤهل تربوي وغير تربوي، ولا من حيث الخبرة. دراسة وفاء الخليفة (٢٠١٧) وقد هدفت لمعرفة دور التعليم الثانوي في بناء شخصية طالبات المرحلة الثانوية على ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر عينة من المعلمات ٢١٠ والمشرفات ٩، والمنهج المتبع هو الوصفي التحليلي، بأداة الاستبانة، وأظهرت النتائج أن الأهداف التربوية تدعم مقومات الهوية الوطنية، وأهمية دور المعلمة والمنهج والأنشطة والإدارة المدرسية، وكذلك المناخ المدرسي والمجتمع المحلي، وأن أعلى هذه المكونات هو الأهداف التربوية. أما دراسة الر افعي وآخرون (٢٠٢٠) فقد هدفت لتنمية أبعاد التنمية المستدامة ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، من خلال برنامج مقترح يستخدم استر اتيجية التعلم التشاركي، ومقياس لمخرجات التربية البيئية، ومقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، على عينة من ٣٦ من تلميذ، وظهر في النتائج فاعلية البرنامج المقترح حيث ظهرت الفروق لصالح التطبيق البعدي. دراسة خولة مسلم (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، من خلال بطاقة الملاحظة التي طبقت على ٤٢ معلمة في المفرق، وكانت درجة الأداء كبيرة حيث جاءت مهارات الحياة أولاً ثم التعلم والإبداع، ويليها الثقافة الرقمية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لصالح عدد الدورات التدريبية، وتوجد فروق تعزى لصالح سنوات الخبرة. دراسة الرويس (٢٠٢١) التي استهدفت تقويم مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال بطاقة ملاحظة، على ٥٠ معلمة، وكان مستوى المهارات بشكل عام متوسط، وجاءت أعلى المحاور الحياة والعمل، و أقلها تكنولوجيا المعلومات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعود لمتغيري نوع المؤهل والخبرة.

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة ما يتعلق بالأدب النظري والخلفية العلمية عن مهارات القرن الحادي والعشرين، ومن المنهجية البحثية المستخدمة، وكذلك الأداة والتي كانت في غالب الدراسات السابقة هي الاستبانة ومصادر اشتقاقها وبناءها، مع إمكانية الاستنارة بمحتوى الأدوات الأخرى سواء كانت بطاقات تحليل محتوى أو بطاقة ملاحظة، ونوع العينة، واختيارها؛ ويضيف البحث الحالي على ما سبقه من بحوث بأنه تناول معلمي التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية وتحديداً في منطقة القصيم التعليمية، وهو بذلك يسعى لسد الفجوة البحثية المتمثلة بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

منهج البحث وإجراءاته:

أُستُخدِم المنهج الوصفي المسحي لأنه الأنسب لطبيعة البحث، حيث يعتمد هذا المنهج على استجواب أكبر قدر ممكن من مجتمع البحث، حيث يقتصر الدور على وصف الظاهرة الموجودة وحجمها، دون أن يتجاوز ذلك إلى بيان العلاقة أو

استنتاج الأسباب (العساف، ٢٠١٢) فهو من وجهة نظر الباحث منهج يعتمد على جمع بيانات عينة البحث، حول متغير الدراسة المتمثل بتحديد درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في الميدان التعليمي دون الارتباط بمتغيرات أخرى.

مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث في معلمي ومشرفي التربية الإسلامية بمنطقة القصيم التعليمية، فحسب إدارة التعليم بالمنطقة فيبلغ عدد التابعين لمكاتب التعليم في المنطقة (٢٤٦٠) معلم ومشرف تربية إسلامية يمثل المعلمون منهم (٢٠٤٦)، وأما المشرفون فعددهم (١٢١)، ويوجد من بين المعلمين من يعملون بالتشكيلات المدرسية من مدراء ووكلاء وموجهين طلابيين ومشرفي نشاط، وهؤلاء مستبعدون من مجتمع البحث كونهم لا يمارسون التدريس بشكل مباشر (إدارة تعليم القصيم، ٢٠٢٢).

عينة البحث:

لكي يحقق البحث أهدافه، فإن البحث اعتمد على العينة العشوائية الطبقية، الموزعة على مكاتب التعليم بالمنطقة والبالغ عددها (١٢) مكتب لكي تكون أكثر تمثيلاً للمجتمع، فبلغ عدد المعلمين وعدد المشرفين كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفق متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	التكرار	النسبة
معلم	٢٠٥	٨٩,١
مشرف	٢٥	١٠,٩
المجموع	٢٣٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن (٢٠٥) من عينة البحث هم من المعلمين، ويمثلون ما نسبته (٨٩,١٪)، وهم الفئة الأكبر، في حين أن (٢٥) من عينة البحث هم من المشرفين ويمثلون ما نسبته (١٠,٩٪)، وهم الفئة الأقل في العينة.

جدول (٢) توزيع أفراد العينة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ١٢ سنة	٩٧	٤٢,٢
من ١٢ سنة فأكثر	١٣٣	٥٧,٨
المجموع	٢٣٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن (١٣٣) فرد من العينة يمثلون ما نسبته (٥٧,٨٪)، من ذوي الخبرة من ١٢ سنة فأكثر، وهم الفئة الأكبر في العينة، في حين أن (٩٧) فرد من العينة يمثلون ما نسبته (٤٢,٢٪)، من ذوي الخبرة أقل من ١٢ سنة، وهم الفئة الأقل.

جدول (٣) توزيع أفراد العينة وفق متغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	التكرار	النسبة
أقل من ٣ دورات	٨٣	٣٦,١
من ٣ دورات فأكثر	١٤٧	٦٣,٩
المجموع	٢٣٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (٣) أن (١٤٧) من العينة يمثلون ما نسبته (٦٣,٩٪)، وهم من الحاصلين على عدد دورات من ٣ دورات فأكثر، وهم الفئة الأكبر، في حين أن (٨٣) من العينة ويمثلون ما نسبته (٣٦,١٪) من الحاصلين على عدد أقل من ٣ دورات، وهم الفئة الأقل في العينة.

الأداة:

اختيرت الاستبانة كأداة للبحث، لكونها الأقدار على استخلاص وجهة نظر أفراد العينة، وقد تم بناؤها بعد الاطلاع على الأدب النظري لموضوع البحث المتعلق بمهارات القرن الحادي والعشرين، وكذلك بالرجوع للدراسات السابقة، ومن بينها دراسة الجراح والمعايطة (٢٠٢١) ودراسة الحربي والتونسي (٢٠٢١) وكذلك دراسة صبيح (٢٠٢٢) بالإضافة إلى دراسة اللمكية والزدجالية (٢٠٢١) وغيرها، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولى من (٣٢) فقرة موزعة على ثلاث مجالات: التعلم والإبداع، الثقافة الرقمية، المهارات الحياتية.

الصدق الظاهري للأداة:

للتأكد من صدق الاستبانة ظاهرياً تم عرضها على مجموعة من المحكمين في تخصص مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بالجامعات السعودية، ومشرفي ومعلمي مقررات التربية الإسلامية في بعض إدارات التعليم في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية؛ وبعد عرضها عليهم وأخذ ملحوظاتهم أصبحت الاستبانة مناسبة للتطبيق.

صدق الاتساق الداخلي:

بغرض معرفة صدق الاتساق الداخلي طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (٢٥) معلم و(٥) مشرفين، من غير عينة البحث، وطبق عليها معامل الارتباط بيرسون، حيث قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والمجال، والدرجة الكلية للأداة، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات ارتباط فقرات الاستبانة بالمجال الذي تنتمي إليه وكذلك بالاستبانة ككل

م	الفقرات	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالأداة ككل
	مهارات التعلم والإبداع		
١	توجيه الطلاب لاستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات	٠,٥٢٤**	٠,٥١٦**
٢	التركيز على التعلم القائم على المشروعات وحل المشكلات	٠,٤٦٥**	٠,٤٧٢**
٣	توظيف استراتيجيات تدريس تنمي مهارات التفكير الابتكاري لدى الطلاب	٠,٥٨٠**	٠,٥٠٤**
٤	تنمية مهارات الاستنتاج والاستقراء لدى الطلاب في المواقف التعليمية	٠,٧٥٨**	٠,٥٧٦**
٥	استخدام العصف الذهني لتوليد أفكار جديدة	٠,٦٤٥**	٠,٤٨٧**
٦	تقديم أعمال إبداعية أثناء الدرس مثل القصة وتنمية الخيال	٠,٥٧٣**	٠,٥٣٢**
٧	استخدام استراتيجية التعلم التعاوني وتوزيع الأدوار	٠,٦٥٣**	٠,٦٤٥**
٨	تدريب الطلاب على النقد الموضوعي للأفكار	٠,٦٦١**	٠,٦٣٣**
٩	تشجيع الطلاب على الدفاع عن وجهات نظرهم إذا اقتنعوا بها	٠,٦٣٤**	٠,٦١١**
١٠	تمرين الطلاب على الحوار وتقريب وجهات النظر ما أمكن	٠,٦٦٠**	٠,٥٣٣**
١١	تدريب الطلاب على التواصل الفعال اللفظي والمكتوب	٠,٧٤٠**	٠,٦١٢**
١٢	مراعاة لغة الجسد والتواصل البصري ودرجة الصوت وتمثيل المعنى	٠,٦٣٢**	٠,٦٧٩**
١٣	تدريب الطلاب على أساليب الإقناع والإرشاد في التواصل	٠,٧٤٤**	٠,٧٠٧**
	المهارات الرقمية		
١	توعية الطلاب بدور التقنية في تحقيق أهداف مقررات التربية الإسلامية	٠,٧٣٨**	٠,٦٨٤**
٢	توجيه الطلاب إلى الالتزام بقيم المواطنة الرقمية	٠,٦٦٧**	٠,٦٣١**

م	الفقرات	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالأداة ككل
٣	تشجيع الطلاب على المصادر الإلكترونية الموثوقة مثل موقع اللجنة الدائمة للإفتاء	٠,٧٤٥**	٠,٦٣٧**
٤	توظيف استراتيجيات تدريس قائمة على التعلم الإلكتروني مثل الصف المقلوب والرحلات المعرفية	٠,٦٨٨**	٠,٥٧٥**
٥	بناء أنشطة إلكترونية تساعد على تعلم مقررات التربية الإسلامية	٠,٦٤٤**	٠,٥٦٩**
٦	استخدام التقنية في الواجبات المنزلية	٠,٦٥٧**	٠,٦٠٦**
٧	التواصل إلكترونياً مع أولياء الأمور	٠,٦٨٤**	٠,٦٣١**
٨	تشجيع الطلاب على ممارسة الألعاب الإلكترونية التعليمية	٠,٧٦٢**	٠,٦٠٣**
	المهارات الحياتية		
١	وضع الطلاب في مواقف حياتية افتراضية تختبر ما تعلموه	٠,٧٣٨**	٠,٦٤٩**
٢	وضع الطلاب في مواقف حياتية افتراضية تمكنهم من التكيف مع المتغيرات	٠,٦١٨**	٠,٧٢٢**
٣	خلق بيئة صفية تنمي مهارات التفاعل الاجتماعي والتعاطف مع قضايا الآخرين	٠,٧٢٥**	٠,٦٥٩**
٤	التركيز على الجوانب الإيجابية في شخصية الطالب حين التعامل معه	٠,٥١٤**	٠,٦٥٤**
٥	اكساب الطلاب مهارة الثقة بالنفس من خلال الأدوار القيادية التي يمنحون إياها	٠,٦٦٠**	٠,٥٥٢**
٦	اكساب الطلاب مهارة الطلاقة من خلال أنشطة مواجهة الجمهور كالإذاعة المدرسية	٠,٧١٣**	٠,٣٨٦**
٧	تزويد الطلاب بمهارات إدارة الوقت	٠,٥٤٦**	٠,٣٦٥**
٨	تزويد الطلاب بمهارات التعلم الذاتي	٠,٦٦٩**	٠,٦٢٥**
٩	تنمية شعور الطلاب بالمسؤولية تجاه تحصيلهم الدراسي	٠,٨٣٢**	٠,٥١٩**
١٠	تدريب الطلاب على استخدام الموسوعات والمراجع العلمية في التربية الإسلامية	٠,٨٠٨**	٠,٦١٤**

** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول (٤) يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق كبيرة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني. كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين كل بعد بالبعد الآخر والدرجة الكلية للاستبانة

	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	الاستبانة ككل
البعد الأول	١	٠,٧٢٥**	٠,٨٥٣**	٠,٨٨٣**
البعد الثاني		١	٠,٨٠٣**	٠,٩٠١**
البعد الثالث			١	٠,٨١٧**

	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	الاستبانة ككل
الدرجة الكلية للاستبانة				١

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

يتَّضح من الجدول أن جميع معاملات ارتباط كل بعد بالبعد الآخر والاستبانة ككل دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع أبعاد الاستبانة تتمتع بدرجة صدق كبيرة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

الثبات:

للتحقق من الثَّبات لمفردات استبانة الدِّراسة وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

جدول (٦) معاملات ثبات ألفا كرونباخ

مجالات البحث	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
المجال الأول	١٣	٠,٨٩٩
المجال الثاني	٨	٠,٨٩٤
المجال الثالث	١٠	٠,٩٠١
معامل الثبات الكلي	٣١	٠,٩٣٤

يتَّضح من خلال النَّتائج الموضحة أعلاه أن معامل الثبات الكلي مرتفع، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع مجالات البحثة ما بين (٠,٨٩٤ إلى ٠,٩٠١)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٣٤)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة البحث للتطبيق الميداني.

تصحيح الأداة:

لتسهيل تفسير النَّتائج استخدم الباحث الأُسلوب التَّالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول التَّالي ليتم معالجتها إحصائياً على النَّحو التَّالي:

جدول (٧) تصحيح أداة الدراسة

درجة المو افقة	دائما	غالبا	نادرا	أبدا
الدرجة	٤	٣	٢	١

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤ – ١) ÷ ٤= ٠,٧٥ ؛ لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول (٨) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في الأداة

الوصف	مدى المتوسِّطات
دائما	من ٣,٢٦-٤,٠٠
غالبا	من ٢,٥١-٣,٢٥
نادرا	من ١,٧٦-٢,٥٠
أبدا	من ١,٠٠-١,٧٥

أساليب تحليل البيانات:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية للتعرف على خصائص مجتمع الدراسة وحساب صدق وثبات الأداة والإجابة على تساؤلات الدراسة:

- التكرارات والنسبة المئوية، للتعرف على خصائص عينّة البحث.
- المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد البحث عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء أفراد البحث لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الآراء و انخفض تشتتها بين المقياس، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.
- اختبار (Kolmogorov-Smirnov test) للتأكد من اعتدالية منحنى البيانات، ومدى خضوعه للتوزيع الطبيعي بهدف اختيار نوع الأساليب الإحصائية المستخدمة (معلمية أو لامعلمية) لإجراء الفروق في آراء عينة البحث تبعاً لمتغيراتهم الوظيفية.
- تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) نظراً لوجود تباين وعدم اعتدالية في توزيع فئات العينة.

نتائج البحث:

للإجابة على تساؤلات البحث، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاستبانة، فجاءت إجابة السؤال الأول ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال التعلم والإبداع؟ كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩): استجابات أفراد البحث على فقرات درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال التعلم والإبداع مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	مهارات التعلم والإبداع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٥	استخدام العصف الذهني لتوليد أفكار جديدة	٣,٦٢	٠,٤٩٠	دائماً	١
٦	تقديم أعمال إبداعية أثناء الدرس مثل القصة وتنمية الخيال	٣,٥٧	٠,٤٢٧	دائماً	٢
٧	استخدام استراتيجية التعلم التعاوني وتوزيع الأدوار	٢,٨٣	٠,٥٣١	غالباً	٣
١٠	تمرين الطلاب على الحوار وتقريب وجهات النظر ما أمكن	٢,٦٩	٠,٥٤٤	غالباً	٤
١٣	تدريب الطلاب على أساليب الإقناع والإرشاد في التواصل	٢,٦٨	٠,٦٩٣	غالباً	٥
٤	تنمية مهارات الاستنتاج والاستقراء لدى الطلاب في المواقف التعليمية	٢,٥٧	٠,٣٥١	غالباً	٦
١	توجيه الطلاب لاستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات	٢,٤٣	٠,١٦٩	نادراً	٧
٢	التركيز على التعلم القائم على المشروعات وحل المشكلات	٢,٣٦	٠,٢٥٩	نادراً	٨
١١	تدريب الطلاب على التواصل الفعال اللفظي والمكتوب	٢,٣٤	٠,٦٥٢	نادراً	٩
٨	تدريب الطلاب على النقد الموضوعي للأفكار	٢,٢٦	٠,٤٧٣	نادراً	١٠

م	مهارات التعلم والإبداع ثانية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣	توظيف استراتيجيات تدريس تنمي مهارات التفكير الابتكاري لدى الطلاب	١,٨٧	٠,٤٢١	نادراً	١١
٩	تشجيع الطلاب على الدفاع عن وجهات نظرهم إذا اقتنعوا بها	١,٧٧	٠,٥٩٩	نادراً	١٢
١٢	مراعاة لغة الجسد والتواصل البصري ودرجة الصوت وتمثيل المعنى	١,٦٣	٠,٥٨٨	أبداً	١٣
	المتوسط العام	٢,٥١	٠,٣٠٨	غالباً	

*المتوسط الحسابي من (٤,٠٠).

يتبين أن أفراد العينة يمارسون مهارات التعلم والإبداع كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسط مو افقتهم على عبارات المجال (٢,٥١ من ٤,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي من (٢,٥١-٣,٢٥)، والتي تبين أن خيار مو افقة أفراد العينة تشير إلى (غالباً) في أداة الدراسة. كما يتبين من الجدول أن هناك تباين في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال التعلم والإبداع، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (١,٦٣ إلى ٣,٦٢)، وهي متوسطات تقع في الفئة الأولى والثانية والثالثة والر ابعة، والتي توضح أن استجابات العينة تشير إلى (أبداً/ نادراً/ غالباً/ دائماً). كما تبين أن أكثر ممارسات المعلمين في مجال التعلم والإبداع تمثلت في عبارات مثل: استخدام العصف الذهني لتوليد أفكار جديدة، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٢٠)، ودرجة ممارسة تشير إلى (دائماً). وجاءت عبارة: تقديم أعمال إبداعية أثناء الدرس مثل القصة وتنمية الخيال، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٧)، ودرجة ممارسة تشير إلى (دائماً). كما أشارت النتائج إلى أن أقل ممارسات المعلمين في مجال التعلم والإبداع تمثلت في عبارات مثل: توظيف استراتيجيات تدريس تنمي مهارات التفكير الابتكاري لدى الطلاب، بمتوسط حسابي مقداره (١,٨٧)، ودرجة ممارسة تشير إلى (نادراً). أما عبارة: مراعاة لغة الجسد والتواصل البصري ودرجة الصوت وتمثيل المعنى، ففي المرتبة الثالثة عشر من حيث المو افقة، بمتوسط حسابي مقداره (١,٦٣)، ودرجة ممارسة تشير إلى (أبداً). وهي بذلك تتفق مع نتائج دراسات مسلم، ٢٠٢٠ والجراح والمعايطة،٢٠٢١ واللمكية والزدجالية، ٢٠٢١ وصبيح، ٢٠٢٢ والعبدالهادي وشمس الدين ٢٠٢٢؛ من حيث تو افر مهارات التعلم والإبداع بدرجة كبيرة.

ولإجابة السؤال الثاني: ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال الثقافة الرقمية؟ جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠): استجابات أفراد البحث على فقرات درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال الثقافة الرقمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	المهارات الرقمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٦	استخدام التقنية في الواجبات المنزلية	٢,٧٢	٠,٥٤٥	غالباً	١
٧	التواصل إلكترونياً مع أولياء الأمور	٢,٦٦	٠,٤٥٥	غالباً	٢
١	توعية الطلاب بدور التقنية في تحقيق أهداف مقررات التربية الإسلامية	٢,٦٣	٠,٧٦٥	غالباً	٣
٢	توجيه الطلاب إلى الالتزام بقيم المواطنة الرقمية	٢,٦٠	٠,٩٩١	غالباً	٤
٣	تشجيع الطلاب على المصادر الإلكترونية الموثوقة مثل موقع اللجنة الدائمة للإفتاء	٢,٥٥	٠,٣٨٠	نادراً	٥

م	المهارات الرقمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٨	تشجيع الطلاب على ممارسة الألعاب الإلكترونية التعليمية	١,٣٨	٠,٤٧٢	أبداً	٦
٥	بناء أنشطة إلكترونية تساعد على تعلم مقررات التربية الإسلامية	١,٢٤	٠,٣٩٣	أبداً	٧
٤	توظيف استراتيجيات تدريس قائمة على التعلم الإلكتروني مثل الصف المقلوب والرحلات المعرفية	١,١٩	٠,٣٥١	أبداً	٨
	المتوسط العام	٢,١٢	٠,٤٠٣	نادراً	

يتبين من الجدول أن أفراد العينة يمارسون مهارات الثقافة الرقمية كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة ضعيفة، حيث بلغ متوسط موافقتهم على عبارات المجال (٢,١٢ من ٤,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الرباعي من (١,٧٦-٢,٥٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد العينة على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال الثقافة الرقمية تشير إلى (نادراً) في الأداة. كما يتبين أن هناك تباين في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال الثقافة الرقمية، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (١,١٩ إلى ٢,٧٢)، وهي متوسطات تقع في الفئة الأولى والثانية والثالثة، والتي توضح أن استجابات العينة نحو درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال الثقافة الرقمية تشير إلى (أبداً/ نادراً/ غالباً). حيث تبين أن أكثر ممارسات المعلمين في مجال الثقافة الرقمية تمثلت في عبارات مثل: استخدام التقنية في الواجبات المنزلية، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٢)، ودرجة ممارسة تشير إلى (غالباً). وأما عبارة التواصل إلكترونياً مع أولياء الأمور، ففي المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٦)، ودرجة ممارسة تشير إلى (غالباً). كما أشارت النتائج إلى أن أقل ممارسات المعلمين في مجال الثقافة الرقمية تمثلت في عبارات مثل: توظيف استراتيجيات تدريس قائمة على التعلم الإلكتروني مثل الصف المقلوب والرحلات المعرفية، في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي مقداره (١,١٩)، ودرجة ممارسة تشير إلى (أبداً). وهذا يؤكد ما أشارت إليه نتائج دراسات كل من التركي، ٢٠١٦ ومسلم، ٢٠٢٠ والرويس، ٢٠٢١ من أن مجال المهارات الرقمية هو الأقل من المجالات الثلاثة، وأنه يأتي بدرجة منخفضة.

وللإجابة على السؤال الثالث: ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال المهارات الحياتية؟ وجاءت النتائج حسب الجدول التالي:

جدول (١١): استجابات أفراد البحث على عبارات درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال المهارات الحياتية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	المهارات الحياتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣	خلق بيئة صفية تنمي مهارات التفاعل الاجتماعي والتعاطف مع قضايا الآخرين	٣,٥٦	٠,٥٩٨	دائماً	١
٩	تنمية شعور الطلاب بالمسؤولية تجاه تحصيلهم الدراسي	٣,٥١	٠,٥٥٧	دائماً	٢
٥	اكساب الطلاب مهارة الثقة بالنفس من خلال الأدوار القيادية التي يمنحون إياها	٢,٨٥	٠,٤٤٩	غالباً	٣
٢	وضع الطلاب في مواقف حياتية افتراضية تمكنهم من التكيف مع المتغيرات	٢,٨٣	٠,٤٣١	غالباً	٤
١	وضع الطلاب في مواقف حياتية افتراضية تختبر ما تعلموه	٢,٧٩	٠,٥٣٣	غالباً	٥
٤	التركيز على الجوانب الإيجابية في شخصية الطالب حين التعامل معه	٢,٧٦	٠,٤٤٧	غالباً	٦

م	المهارات الحياتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٧	تزويد الطلاب بمهارات إدارة الوقت	٢,٥٨	٠,٥٩٨	غالباً	٧
٦	اكساب الطلاب مهارة الطلاقة من خلال أنشطة مواجهة الجمهور كالإذاعة المدرسية	٢,٤١	٠,٤٩١	نادراً	٨
٨	تزويد الطلاب بمهارات التعلم الذاتي	١,٨٧	٠,٥٦١	نادراً	٩
١٠	تدريب الطلاب على استخدام الموسوعات والمراجع العلمية في التربية الإسلامية	١,٧٩	٠,٥١١	نادراً	١٠
المتوسط العام		٢,٧٠	٠,٣٩٢	غالباً	

يتبين من الجدول أن أفراد العينة يمارسون المهارات الحياتية كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسط مو افقتهم على عبارات المجال (٢,٧٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي من (٢,٥١-٣,٢٥)، والتي تبين أن خيار مو افقة أفراد العينة تشير إلى (غالباً) في أداة البحث. كما يتبين أن هناك تباين في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال المهارات الحياتية، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (١,٧٩ إلى ٢,٧٢)، وهي متوسطات تقع في الفئة الأولى والثانية والثالثة والرابعة، والتي توضح أن استجابات الأفراد تشير إلى (أبداً/ نادراً/ غالباً/ دائماً)، فأكثر ممارسات المعلمين في مجال المهارات الحياتية تمثلت في عبارات: خلق بيئة صفية تنمي مهارات التفاعل الاجتماعي والتعاطف مع قضايا الآخرين، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٦)، ودرجة ممارسة تشير إلى (دائماً). كما أن أقل ممارسات المعلمين في مجال المهارات الحياتية تمثلت في عبارات التالية مثل: تدريب الطلاب على استخدام الموسوعات والمراجع العلمية في التربية الإسلامية، في المرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي مقداره (١,٧٩)، ودرجة ممارسة تشير إلى (نادراً). وتظافرت نتيجة هذا البحث مع بحوث سابقة مثل مسلم، ٢٠٢٠ والحربي والتونسي، ٢٠٢١ والرويس، ٢٠٢١ من أن أعلى المجالات في درجة الممارسة إنما هو للمهارات الحياتية، ومع دراسات الجراح والمعايطة، ٢٠٢١ وصبيح، ٢٠٢٢ من ارتفاع درجة ممارسة المهارات في هذا المجال بصفة عامة. ولمعرفة الدرجة الإجمالية لمهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي التربية الإسلامية في مجالاتها الثلاث، فيتبين ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٢): استجابات أفراد البحث على المجالات الثلاثة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	مهارات التعلم والإبداع	٢,٥١	٠,٣٠٨	غالباً	٢
٢	المهارات الرقمية	٢,١٢	٠,٤٠٣	نادراً	٣
٣	المهارات الحياتية	٢,٧٠	٠,٣٩٢	غالباً	١
المتوسط العام		٢,٤٤	٠,٣٢٢	نادراً	

*المتوسط الحسابي من (٤,٠٠).

يتبين من الجدول أن عينة البحث من معلمي التربية الإسلامية يمارسون جميع مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة ضعيفة بشكل عام، حيث بلغ متوسط مو افقتهم على جميع مهارات القرن الحادي والعشرين (٢,٤٤)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الرباعي من (١,٧٦-٢,٥٠)، والتي تبين أن خيار مو افقة أفراد العينة على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين بشكل عام تشير إلى (نادراً) حسب النتائج. وهذا يتو افق مع النتيجة العامة لدراسة التركي ٢٠١٦، ودراسة الشهراني وآل محفوظ ٢٠٢٠ من الضعف العام في تو افر مهارات القرن الحادي والعشرين.

أما إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠٥ بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغيرات: مسمى الوظيفة، عدد سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية؟

قبل اختيار الأساليب الإحصائيَّة الملائمة للمعالجة الإحصائيَّة اللازمة للتحقق من صحة فروض الدراسة، قام الباحث بالتأكد من اعتدالية توزيع منحنى البيانات، ومدى خضوعه للتوزيع الطبيعي، لتحديد نوع الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في الدِّراسة، من خلال اختبار (Kolmogorov-Smirnov test) وجاءت النَّتائج كما يلي:

جدول (١٣) لمتغيرات مسمى الوظيفة، عدد سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية للعيِّنة قيد البحث

م	المتغيرات	اختبار Kolmogorov-Smirnov		
		القوة الإحصائيَّة	مُسْتوى الدلالة	
١	مسمى الوظيفة	٠,٤٥٠	*٠,٠٠	دال
٢	عدد سنوات الخدمة	٠,٤٩٢	*٠,٠٠	دال
٣	عدد الدورات التدريبية	٠,٣٥٩	*٠,٠٠	دال

يتضح من نتائج الجدول السَّابق أن قيم الاختبار لمتغيرات: مسمى الوظيفة، عدد سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية، بلغت (٠,٤٥٠، ٠,٤٩٢، ٠,٣٥٩) على التوالي، بمستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، مما يشير إلى عدم اعتدالية توزيع العيِّنة في هذه المتغيرات، وبالتَّالي استخدام الاختبارات اللامعلميَّة. وللتعرف على ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (∝≤٠,٠٥) في استجابات أفراد الدراسة تُعْزَى لمتغير مسمى الوظيفة، استخدم الباحث اختبار (Mann-Whitney) وذلك لتباين توزيع العينة وفق متغير مسمى الوظيفة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤) نتائج اختبار (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات العينة باختلاف متغير مسمى الوظيفة

محاور الدراسة	مسمى الوظيفة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
درجة ممارسة مهارات مجال التعلم والإبداع	معلم	٢٠٥	١٢٥,٣٢	٢٥٦٩١,٠٠	٠,٧٦٨-	٠,٤٤٢ غير دالة
	مشرف	٢٥	١٠٥,٠٠	٢٦٢٥,٠٠		
درجة ممارسة مهارات مجال الثقافة الرقمية	معلم	٢٠٥	١١٩,٥٦	٢٤٥٠٩,٠٠	١,٣٦٦-	٠,١٧٢ غير دالة
	مشرف	٢٥	١١١,٥٠	٢٧٨٧,٥٠		
درجة ممارسة مهارات مجال المهارات الحياتية	معلم	٢٠٥	١٣٢,٣٨	٢٧١٣٨,٠٠	٠,٩٢٢-	٠,٣٥٧ غير دالة
	مشرف	٢٥	٩٨,٧٥	٢٤٦٨,٥٠		

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝≤٠,٠٥) في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين تُعْزَى لمتغير المسمى الوظيفة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٤٤٢، ٠,١٧٢، ٠,٣٥٧) وهي جميعها قيم أكبر من (٠,٠٥)، وبالتالي تتفق مع دراسة صبيح، ٢٠٢٢ وعبدالهادي وشمس الدين، ٢٠٢٢ في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مسمى الوظيفة. وللتعرف على ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (∝≤٠,٠٥) في استجابات أفراد الدراسة تُعْزَى لمتغير عدد سنوات الخدمة، استخدم الباحث اختبار (Mann-Whitney) وذلك لتباين توزيع العينة وفق متغير عدد سنوات الخدمة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٥) نتائج اختبار (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات العينة باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة

محاور الدراسة	عدد سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
درجة ممارسة مهارات مجال التعلم والإبداع	أقل من ١٢ سنة	٩٧	١١٢,٦٢	١٠٩٢٤,٠٠	-٠,٠٨٥	٠,٩٣٢ غير دالة
	من ١٢ سنة فأكثر	١٣٣	١١٨,٣٥	١٥٧٤٠,٥٠		
درجة ممارسة مهارات مجال الثقافة الرقمية	أقل من ١٢ سنة	٩٧	١٤٣,٩١	١٣٩٥٩,٠٠	-١,١٦١	٠,٢٤٥ غير دالة
	من ١٢ سنة فأكثر	١٣٣	٨٧,٥٨	١١٦٤٨,٠٠		
درجة ممارسة مهارات مجال المهارات الحياتية	أقل من ١٢ سنة	٩٧	١٣٥,٤٧	١٣١٤٠,٥٠	-٠,٨٧٥	٠,٣٨٢ غير دالة
	من ١٢ سنة فأكثر	١٣٣	٩٥,٨٥	١٢٧٤٨,٠٠		

يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝≤٠,٠٥) في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين تُعْزَى لمتغير سنوات الخدمة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٩٣٢، ٠,٢٤٥، ٠,٣٨٢) وهي جميعها قيم أكبر من (٠,٠٥)، وهي بذلك تتفق مع دراسات عبدالقادر، ٢٠١٣ ومسلم، ٢٠٢٠ والجراح والمعايطة، ٢٠٢١ والرويس، ٢٠٢١ واللمكية والزدجالية، ٢٠٢١ من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخدمة. وللتعرف على ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (∝≤ 0.05) في استجابات أفراد العينة تُعْزَى لمتغير عدد الدورات التدريبية، استخدم الباحث اختبار (Mann-Whitney) وفق متغير عدد الدورات التدريبية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٦) نتائج اختبار (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات العينة باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية

محاور الدراسة	عدد الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
درجة ممارسة مهارات مجال التعلم والإبداع	أقل من ٣ دورات	٨٣	١٢٦,١٧	١٠٤٧٢,٠٠	-١,١٦٤	٠,٢٤٤ غير دالة
	من ٣ دورات فأكثر	١٤٧	١٠٤,٥٨	١٥٣٧٣,٠٠		
درجة ممارسة مهارات مجال الثقافة الرقمية	أقل من ٣ دورات	٨٣	٢٠٠,٠٨	١٦٦٠٦,٥٠	-١,٤٦٥	٠,١٤٣ غير دالة
	من ٣ دورات فأكثر	١٤٧	١٣٠,٣٥	١٩١٦١,٥٠		
درجة ممارسة مهارات مجال المهارات الحياتية	أقل من ٣ دورات	٨٣	١٠٧,٢٥	٨٩٠١,٠٠	-٠,٦٥٠	٠,٥١٥ غير دالة
	من ٣ دورات فأكثر	١٤٧	١٢٣,٠٦	١٨٠٨٩,٥٠		

يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝≤٠,٠٥) في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين تُعْزَى لمتغير عدد الدورات التدريبية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٢٤٤، ٠,١٤٣، ٠,٥١٥) وهي جميعها قيم أكبر من (٠,٠٥)، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة مسلم، ٢٠٢٠ التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير الدورات التدريبية.

التوصيات:

بناء على نتائج البحث السابقة، فيوصي الباحث بـ:

- العناية بالمهارات التي لم تتوافر أو توافرت بدرجة ضعيفة، في أيٍ من المجالات الثلاثة، مثل: التعلم القائم على المشروعات وحل المشكلات، ومراعاة لغة الجسد في التواصل، والتشجيع على الرجوع للمصادر الإلكترونية الموثوقة، وتوظيف استراتيجيات تدريس قائمة على التعلم الإلكتروني، وغيرها.

- عقد البرامج التدريبية للمعلمين حول موضوعات مثل مهارات الاتصال المختلفة، وإدارة الوقت، والتعلم الذاتي، والعمل الجماعي، وما يتعلق بمضمون مهارات معلم القرن الحادي والعشرين.
- دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج إعداد معلم التربية الإسلامية قبل الخدمة لتكون ضمن الكفايات المطلوبة والمعايير الواجب تو افرها قبل الدخول في الميدان التعليمي.

المقترحات:

يقترح الباحث الموضوعات البحثية التالية:

- تقديم تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.
- قياس فاعلية استراتيجيات تدريس حديثة في اكساب طلاب مقررات التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين.
- تصميم برامج تدريبية قائمة على مهارات القرن الحادي والعشرين لإكساب معلمي التربية الإسلامية مهارات التدريس الفعال.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٤٢٤). *الجامع المسند الصحيح*. دار السلام.

التركي، خالد. (٢٠١٦). *تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين*. المؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة: فرص وتحديات تحت شعار (معلم متجدد لعالم متغير)، ٢٩-٣٠ نوفمبر، المملكة العربية السعودية.

الجراح، عبدالله والمعايطة، لينا. (٢٠٢١). *تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الكرك لدرجة امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين في ضوء متغيري التخصص وسنوات الخدمة*. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والنفسية بغزة، ٢٩ (١)، ٢٦٣-٢٨٧.

الحربي، علي بن سعد. (٢٠١٣). *دراسة تشخيصية لمهارات معلمي القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بالمملكة العربية السعودية*. مجلة جامعة شقراء، ١١-٥١.

الحربي، نادية بنت خالد والتونسي، نبيلة بنت خالد. (٢٠٢١). *مدى ممارسة المعلمات لمهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مقررلغتي الخالدة من وجهة نظر معلمات المقررومشرفاته*. مجلة التربية بجامعة الأزهر، ١٩٢ (١)، ٥٥٩-٦٠٥.

الحمادي، عيسى صالح وقاسم، محمد جابر، الحديبي، علي. (٢٠٢٠). *تمكن معلمي اللغة العربية من مراحل التعليم العام من مهارات القرن الحادي والعشرين دراسة ميدانية*. مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي بالشارقة: التعليم عن بعد في تدريس اللغة العربية الو اقع والمتطلبات والآفاق، تحت شعاربالعربية نبدع. أكتوبر ٢٠٢٠، ٥٤٩-٥٧٢.

حنفي، مها كمال. (٢٠١٥). *مهارات معلم القرن الـــ٢١* . المؤتمر العلمي الر ابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (برامج إعداد المعلم في الجامعات من أجل التميز)، أغسطس، ٢٨٨-٣١١.

الخشاني، علي خلف. (٢٠١٩). *درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.

الخليفة، وفاء بنت عبدالله. (٢٠١٧). *دورالتعليم الثانوي في بناء شخصية طالبة المرحلة الثانوية على ضوء متغيرات القرن الواحد والعشرين من وجهة نظر معلمات وموجهات المرحلة الثانوية في منطقة الرياض*. مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس، ١٨ (٢)، ٨٣-١١٥.

خليل، إبراهيم بن الحسين. (٢٠١٩). *فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على نموذج التكامل بين البراعة الرياضية ومهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف الر ابع الابتدائي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود.

الر افعي، محب محمود وفؤاد، دعد محمد وإلياس، سوزان غالي. (٢٠٢٠). *برنامج مقترح قائم على استر اتيجية التعلم التشاركي لتنمية بعض أبعاد التنمية المستدامة ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢٣ (٤)، ١٩١-٢٢٥.

الرويس، عزيزة بنت سعد. (٢٠٢١). *تقويم الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض*. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية. ٥، ٢٢٩-٢٧٧.

زايد، غادة. (٢٠٢١). *برنامج قائم على التحولات التربوية في إدارة اقتصاديات المعرفة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والميل نحو مادة التاريخ لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي*. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ٨٧، ٧٦٧-٨٢٤.

الشهر اني، بدرية بنت محمد وآل محفوظ، محمد بن زيدان. (٢٠٢٠). *تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين*. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ٧٢، ٤١٧-٤٦٨.

صبيح، وفاء عبدالله. (٢٠٢٢). *درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

عبدالقادر، مها محمد. (٢٠١٤). *إعادة توجيه التنمية المهنية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين*. مجلة التربية بجامعة الأزهر، ١٥٩ (٤)، ٦٧١-٧٩٤.

العبدالهادي، معالي وشمس الدين، جاسمية. (٢٠٢٢). *دور معلم التربية الإسلامية في تنمية مقومات الهوية الإسلامية في ظل مهارات القرن الحادي والعشرين بدولة الكويت*. المجلة التربوية بجامعة الكويت، ٣٦ (١٤٤)، ٤٧-٨١.

العجمي، عبدالله بن محمد. (٢٠٢٠). *دور التربية العملية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت*. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ. ٢٠ (١)، ١٤١-١٦٩.

العساف، صالح بن محمد. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط٢، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العلياني، عبدالرحمن بن نغيش. (١٤٤٢). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين في إكساب معلمي مادة الرياضيات مهارات التدريس الفعال*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.

الكلثم، حمد بن مرضي. (٢٠١٣). *تحليل محتوى كتاب الفقه١ للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين*. مجلة التربية بجامعة الأزهر، ١٥٤ (١)، ٢٢٤-٢٤٣.

اللمكية، هند خلفان. والزدجالية، ميمونة درويش. (٢٠٢١). *درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين الأوائل والمعلمين أنفسهم*. مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية جستن، جامعة الملك سعود، ٩، ٢٣-٤٦.

مارزانو، روهيفلبور، ت. (٢٠١٧). *مهارات القرن الحادي والعشرين*. ترجمة: مدارس ظهران الأهلية. دار الكتاب التربوي.

المالكي، عبدالرحمن بن عبدالله. (١٤٣٧). *الاتجاهات التربوية المعاصرة وتطبيقاتها في تدريس التربية الإسلامية*. مكتبة المتنبي.

المساعيد، تركي بن فهد. (٢٠١٧). *تحديات إعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين*. مجلة عالم التربية، ١٨ (٥٧)، ١-٩.

مسلم، خولة حامد. (٢٠٢٠). *تقويم الأداء التدريسي لدى معلمات رياض الأطفال في المفرق في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.

النفيسة، صالح بن إبراهيم والنذير، محمد بن عبدالله. (١٤٣٩). *قيادة التدريس الاحترافي*. مكتبة العبيكان.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (٢٠٠٧). *صحيح مسلم*. دار المعرفة.

المصعبي، رازفة بنت عبدالله. (٢٠١٧). *تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين*. عالم التربية، ٦٠ (٢٤)، ١١٨-١٨٨.

المفتي، محمد أمين. (٢٠٢١). *أدوار المعلم المتجددة في القرن الحادي والعشرين*. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. ٤ (٢)، ٥٩-٧٠.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٤٣١). *الكفايات الأساسية للمعلمين*.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٤٣٧). تحليل مصادر بناء الكفايات المهنية لمعلمي التربية الإسلامية ومشرفيها بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الهاجري، سعيد جعفر. (٢٠٠٧). *تقييم البرامج التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين والمدربين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربية.

ثانيا: **المراجع الاجنبية**:

VanSledright, B., & Maggioni, L. (2016). Preparing Teachers to Teach Historical Thinking: An Interplay Between Professional Development Programs and School-Systems' Cultures. In Handbook of Research on Professional Development for Quality Teaching and Learning (pp. 252- 280). IGI Global.

Partnership for 21st Century Skill. (2019). *Framework for 21st Century learning*.

Century curriculum and instruction, partnership for 21st century skills, 2007.

فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي التربية الإسلامية قائم على الأساليب المستمدة من القرآن والسنة في تنمية مهارات التفكير الناقد في العقيدة لدى طلبتهم بسلطنة عمان

الباحثون

د. نسيمة بنت ربيع بن سعيد اليافعية

معلمة اولي سلطنة عمان

د. محسن بن ناصر السالمي

أستاذ مشارك جامعة السلطان قابوس

د. يوسف عبد القادر أبو شندي

أستاذ مشارك جامعة السلطان قابوس

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي التربية الإسلامية قائم على الأساليب التدريسية المستمدَّة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم في العقيدة، واعتمدت الدراسة المنهج شِبْه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث تكوَّنت المجموعة التجريبية من (137) طالباً وطالبةً، وتكوَّنت المجموعة الضابطة من (139) طالباً وطالبةً، وبتطبيق اختبار التفكير الناقد توصَّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد؛ لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجاتهم في المجموعة التجريبية في التطبيقين القَبْلي والبَعْدي، لصالح التطبيق البَعْدي، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي تُعْزَى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجاتهم تُعْزَى لمستوى أدائهم في مادة التربية الإسلامية، وذلك لصالح المستوى (ممتاز).

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتدريب معلِّمي التربية الإسلامية على استخدام الأساليب التدريسية المستمدة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية في تدريس العقيدة الإسلامية، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: تدريس العقيدة- معلمو التربية الإسلامية- الأساليب المستمدة من القرآن والسنة- التفكير الناقد.

Abstract

The study aimed to reveal the effectiveness of a training program for teachers of Islamic education based on teaching methods derived from the Holy Qur'an and the Prophet's Sunnah in developing critical thinking skills among their students in the Faith. The study adopted the semi-experimental approach groups. Where the experimental group consisted of (137) male and female students, and the control group consisted of (139) male and female students, and by applying the critical thinking test, The study concluded that the training program was effective in developing the critical thinking skills of the student teachers who underwent the program. The study also found that there were no statistically significant differences between the mean scores of the students in the experimental group in the post-application due to the gender variable, while there were differences Attributed to the excellent level in the subject.

In the light of these results, the study recommended training teachers of Islamic education to use teaching methods derived from the Holy Qur'an and the Sunnah in teaching the Islamic Faith, and to develop students' critical thinking skills.

Keywords: teaching faith - teachers of Islamic education - methods derived from the Qur'an and Sunnah - critical thinking.

المقدمة

تشغل التربية الإسلامية مكانة مُهِمَّة في العملية التربوية؛ لِمَا تتضمنه من أبعاد روحية وتربوية وعلمية وأخلاقية مبنية على كتاب الله تعالى وسُنَّة نبيه ﷺ، غايتها بناء شخصية متكاملة ومتوازنة وفق مبادئ الإسلام؛ من خلال توجيه الفرد إلى التمسك بعقيدته المستمدة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية، باعتبارها الركيزة الأساسية التي تُبْنَى عليها هذه التربية.

وتَتَّسِمُ طبيعة مادة التربية الإسلامية بارتباطها بالواقع؛ حيث إنه لا يمكن أن تكون مفاهيم الدين بمعزل عن الحياة؛ لأن التشريعات والتعاليم الإلهية أنزلها الله تعالى لتقرن تصرفات الأفراد بأخلاقهم، وتبعدهم عن كل ما تنهاهم عنه؛ لِمَا فيه من المَضَرَّة، ومن هنا تفرض مادة التربية الإسلامية أن تُدَرَّس بعرض مبادئها ومفاهيمها على ساحة التفكير والمناقشة ليتم الاقتناع الجازم بها، ولتكون تعاملات الفرد المسلم نابعة من دافع داخلي ذاتي (الزعبي، 2003).

فأمور العقيدة، وإنْ كان مصدرها الوحي الإلهي؛ إلَّا أن هذا لا يعني أنها لم تُبْنَ على الاستدلال العقلي، فالقرآن الكريم تَضَمَّنَ الدلالات العقلية على البعث مثالاً، وهنا يظهر الفرق بين وجود الدلالات العقلية؛ ومسألة أن يكون العقل مصدراً مستقلاً للعقيدة، وكذلك الأمر بالنسبة للحواس فهي على الرغم من محدوديتها، وقِصَر قدراتها، واستحالة استقلالها بالمعرفة العقدية؛ إلا أنها تتعاضد مع العقل لاكتمال حصول المعرفة تبعاً للوحي، فالحواس تقود تلك الدلالات العقلية إلى صحة الإيمان، وتكون الفطرة موافقة لمطالب العقيدة وقابلة لمقتضياتها فهي من خَلْق الله تعالى (خطاطبة، 2011)، وبذلك تكتمل الصورة في تكوين العقيدة الإسلامية من مصادرها؛ حيث تستمد مسائلها من الوحي وتجعل من العقل والحواس والفطرة شاهدَ صدقٍ عليها.

ويتمثل دور العقل في فَهْم ما وَرَدَ من النصوص الشرعية في القرآن الكريم وصحيح السُّنَّة النبوية فيما يتعلق بمسائل الاعتقاد وتدبُّر معانيها، ويذكر الصوافي (2012) أن العقل إذا اسْتُعْمِلَ استعمالاً صحيحاً فإنه يؤدي إلى الإيمان لا محالة، ولذلك كان القرآن الكريم يلفت نظر الإنسان إلى إيقاظ الخاصة التي اختصه الله بها، ومَيَّزَه بها عن سائر المخلوقات وهي العقل، واستعمالها في النظر والتفكر فيما يحيط به للوصول إلى مُوْجِدها ومُدَبِّرها، ومن ثم الإيمان به من خلال التفكير في آيات الكون.

وقد اعتنى القرآن الكريم بالعقل وتنمية طرائق التفكير السليم، موجِّهاً نظر الإنسان إلى التفكير في نفسه وما حوله، يقول تعالى: ﴿وَفِي ٱلْأَرْضِ ءَايَٰتٌ لِّلْمُوقِنِينَ * وَفِيٓ أَنفُسِكُمْ ۚ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ (الذاريات: 21-20)، وفي هذه العناية بالعقل دعوة للربط بين أسلوب التربية في القرآن الكريم، وتنمية التفكير في تناول قضايا العقيدة الإسلامية، فنجد استخدام الحوار في محاجة الكفار، وكشف ما هم عليه من ضلال، وبيان العقيدة الصحيحة، واثباتها بالأدلة والبراهين (الشرقاوي، 2007)، والمتأمل في القصص القرآني يجد الدعوة إلى استخدام مهارات التفكير العليا عند عرض قصص الأمم السابقة؛ حيث إنه لم يكتف بذكر الأحداث كما وردت، إنَّمَا تَجَاوَزَها إلى التقويم والنقد والتفسير في ضوء السنن الكونية (السيف، 2015)، يقول الله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَسِيرُواْ فِي ٱلْأَرْضِ فَيَنظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۚ كَانُوٓاْ أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَ أَثَارُواْ ٱلْأَرْضَ وَعَمَرُوهَآ أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَآءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِٱلْبَيِّنَٰتِ ۖ فَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَٰكِن كَانُوٓاْ أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ (الروم: 9).

وفي السُّنَّة النبوية استخدم الرسول ﷺ أساليب مختلفة في تعليم أصحابه، وتربية عقولهم على التفكير السليم، مُتَّبِعاً في ترسيخ العقيدة منهج الاستدلال العقلي المبني على التأمل والقياس، ومن ذلك حديث ابن عباس عن النبي ﷺ: "قال الله: كذبني ابن آدم ولم يكن له ذلك، وشتمني ولم يكن له ذلك، فأمَّا تكذيبه إيَّايَ فزعم أني لا أقدر أن أعيده كما كان، وأمَّا شَتْمُه إيَّايَ فقوله لي ولد، فسبحاني أن اتخذ صاحبة أو ولداً" (البخاري، 2002، كتاب التفسير، باب وقالوا اتخذ الله ولداً، حديث رقم 4482، ص.1098).

إن الدعوة إلى البحث والتقصي، والاستدلال العقلي، وإدراك العلاقات بين الظواهر المختلفة للوصول إلى الحقيقة؛ فيه تحفيز للعقل إلى التفكير الناقد الذي يقوم على تحليل الأفكار أو المعلومات التي تستثير الفرد، وبيان مدى موثوقيتها وصدقها بإصدار أحكام بشأن مدى صحتها أم خطئها، وقَبُولها أم رفضها، وذلك في ضوء معايير منطقية تم التثبُّت من صدقها وإمكانية الاستفادة منها في إصدار الحكم (عطية، 2015)، وتُعَدُّ العلوم الشرعية بشكل عام والعقيدة الإسلامية بشكل خاص مجالاً خصباً لتنمية التفكير الناقد ومهاراته لدى الطلبة؛ لِمَا تتضمنه من موضوعات تدعو إلى التدبر في الكون، إذْ يتطلب

الفهم الجيد لهذه الموضوعات أن يقدم الطلبة تحليلات وتفسيرات، فضلاً عن إدراك العلاقات والوصول إلى نتائج، وغير ذلك مِمَّا يعتمد على إعمال العقل من خلال دراسة موضوعات العقيدة (عبدالله و إبراهيم، 2006)، مع مراعاة خصوصية التفكير الناقد في التربية الإسلامية، والالتزام بضوابطه المبنية على الأدلة الشرعية بِرَدِّهِ إلى منهاج الله تعالى، فيكون الشرع حكماً على صوابه أو خطئه (الراشدي، 2006؛ الرشدان، 2012)؛ حيث إن الإسلام وضع العقل في المكانة الملاءمة التي حدَّدَها الشرع، فليس في القرآن الكريم أو السُّنَّة النبوية ما يخالف العقل الصريح (الزهراني، 2020).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الأساليب التربوية المستمدة من الكتاب والسُّنَّة في ترسيخ العقيدة الإسلامية، كدراسة السعيدي (2013)، والقلالي (2019)، والمحمادي (2017)، وهذا يتطلب من المعلم التركيز على أهمية تلك الأساليب، والغرض من استخدام كل منها في تدريس موضوعات العقيدة الإسلامية؛ لأن ذلك يمكِّنه من تحديد الطريقة المناسبة التي يعرض بها تلك الموضوعات، والأسلوب الأنسب الذي ينبغي أن يسلكه في عرض حقائقها على الطلبة، بحيث يثير انتباههم ويشدهم إليها.

ويشهد العالم الإسلامي في الوقت الحالي تحديات تهدف إلى زعزعة العقيدة وإضعافها في نفوس أتباعها، وطَمْس الهُوِيَّة العقدية للمسلمين، كالدعوة إلى جواز التسليم بصحة العقائد وسلامتها وما تدعو إليه من تعدد الآلهة، والدعوة إلى الوثنية والخرافات، كذلك تشويه صورة الإسلام ووصفه بالوحشية والإرهاب (عبدالقادر، 2021)، لذلك لا بُدَّ من مواجهة هذه التحديات بتقوية العقيدة الإسلامية في نفوس الناشئة من خلال توجيه اهتمام أكبر لمحتوى العقيدة الإسلامية المتضمن في المناهج الدراسية، وما يتعلق بها من طرائق التدريس وأساليبه؛ لبناء عقلية إسلامية سليمة ثابتة الأصول والمبادئ، نابعة من مصادرها الأصيلة (الجراح، 2018)، لاسِيَّما أننا نعيش في عصر التدفق المعرفي والتقني، الذي يتميز بِكَمٍّ هائل من المعلومات في تزايد مستمر؛ ما أدى إلى ظهور مصطلح محو الأمية المعلوماتية، الذي أشار إليه دير وهول (Dyer & Hall, 2019)، فالتفكير الناقد يُعِين الطالب في كيفية الحصول على المعلومات وتقييم مصادرها؛ باعتباره من أهم مهارات التعليم في القرن الحادي والعشرين (Dahari et al., 2019; Higgins, 2014).

والجدير بالذكر أن التفكير الناقد ينبثق منه مجموعة من المهارات التي يمكن تنميتها لدى الطلبة فيما يتعلق بأمور العقيدة، وقد أَكَّدَها القرآن الكريم في العديد من المواضع، ومن هذه المهارات على سبيل المثال (الشباطات، 2007):

- التمييز بين الحقائق وادعاءات الهوى، ويرشدنا القرآن الكريم إلى أن الهوى لا يهدي إلى الحق، وصاحبه لا يمتلك دليلاً؛ يظهر ذلك في قوله تعالى: ﴿وَإِن يَرَوْاْ ءَايَةً يُعْرِضُواْ وَيَقُولُواْ سِحْرٌ مُّسْتَمِرٌّ * وَكَذَّبُواْ وَٱتَّبَعُوٓاْ أَهْوَآءَهُمْۚ وَكُلُّ أَمْرٍ مُّسْتَقِرٌّ﴾ (القمر:3-2).
- الحكم على قوة الدليل: يَبْرُزُ في قوله تعالى: ﴿أَفَلَمْ يَنظُرُوٓاْ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَٰهَا وَزَيَّنَّٰهَا وَمَا لَهَا مِن فُرُوجٍ * وَٱلْأَرْضَ مَدَدْنَٰهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَٰسِيَ وَأَنۢبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ* تَبْصِرَةً وَذِكْرَىٰ لِكُلِّ عَبْدٍ مُّنِيبٍ﴾ (ق:8-6)؛ حيث ظهر الدليل على نحو يستطيع الإنسان منه أن يتوصل إلى الحق.
- التمييز بين جوانب القوة وجوانب الضعف في الحكم على أمر ما، وهو ما يُطْلَق عليه التقويم، فيوجِّهنا القرآن الكريم إلى ذلك بصورة سليمة من أجل الوصول إلى أفضل النتائج؛ حيث يتم التمييز بين الحَسَن والقبيح؛ من أجل الوصول إلى الأحسن لاتِّبَاعه والعمل بمقتضاه، ويظهر ذلك في قوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ ٱلْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُۥٓۚ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَىٰهُمُ ٱللَّهُۖ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمْ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ (الزمر: 18).

وعلى على الرغم مما حظيت به الأساليب التربوية المستمدة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية من اهتمام من قِبل الباحثين في تقصِّيها واستنباطها وجمعها من مصدرَيْها، من منطلق انسجامها مع روح العصر، وباعتبار أن الإسلام بما يحمل من قيم ومبادئ يصلح لكل زمان ومكان، ليستفيد منها المعلمون في عملية التدريس؛ كدراسات: الزهراني (2009)، والصلاحين (2011)، والعتيبي (2019)، وكاظم (2014)، ومحمد (2017) وغيرها، إلا أن معظم الدراسات التي تناولت تلك الأساليب كان اهتمامها يقتصر على البُعْد النظري دون التطبيقي، علاوة على قلة الدراسات التي تناولت أثر تلك الأساليب في تنمية التفكير الناقد، ومنها:

دراسة الشرفي (2009) التي سعت إلى استنباط مهارات التفكير الناقد من القرآن الكريم، وبيان أثر تدريس مادة الحديث بهذه المهارات على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالعاصمة المقدسة، واستخدم مقياساً مُقَنَّناً للتفكير الناقد طُبق على عيّنة مكوَّنة من (55) طالباً قُسِّمُوا إلى مجموعة ضابطة مكوَّنة من (28) طالباً، وأخرى تجريبية مكوَّنة من (27) طالباً، وتوصَّلَ الباحث إلى (18) مهارةً من مهارات التفكير الناقد استنبطها من القرآن الكريم، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائي عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين في التطبيق البَعْدِي لصالح المجموعة التجريبية في مكوِّنات التفكير الناقد الخمسة؛ هي: معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج.

وتوجد دراسات أخرى ذات صلة تناولت بعض الأساليب التدريسية التي تضمنتها الدراسة الحالية بشكل عام، وبيان أثرها في تنمية التفكير الناقد ولكن دون اعتبار استنباطها من الكتاب والسُّنَّة؛ الأمر الذي رُبَّمَا يعطي خصوصية للدراسة الحالية، ومن هذه الدراسات دراسة الغافرية (2014) التي هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس باستخدام القصة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي بسلطنة عُمَان، واعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية بتطبيق اختبار التفكير الناقد على عيّنة مكوَّن من (63) طالبةً، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطات درجات الطالبات في الاختبار تُعْزَى لأسلوب القصة.

كذلك دراسة محمد (2016) التي سَعَتْ إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على استخدام القصة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، واعتمد الباحث المنهج شِبْهَ التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ بتطبيق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد على عيّنة مكوَّنة من (64) تلميذاً وتلميذةً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين على التطبيق البَعْدِي لصالح المجموعة التجريبية، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطات درجات التلاميذ تُعْزَى لمتغير الجنس.

وفي مجال أسلوب الاستقصاء أجرى الدروع والخوالدة (2021) دراسة أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد؛ لصالح المجموعة التجريبية، تعزى لأثر برنامج تعليمي قائم على المنحى الاستقصائي في تنمية مهارات التفكير الناقد، وسعت دراسة صلاحين (2007) إلى بناء برنامج تعليمي مستنِد إلى الأحداث الجارية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مبحث الثقافة الإسلامية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد؛ لصالح المجموعة التجريبية.

مشكلة الدراسة وسؤالها

نظراً لطبيعة موضوعات العقيدة الإسلامية التي يغلب عليها الجانب التجريدي، خاصَّةً تلك التي تتعلق بعالم الغيب، فإنه قد يصعب على المعلم مخاطبة عقول الطلبة ووجدانهم، الأمر الذي يحتم عليه -أثناء عملية التدريس- مخاطبة عناصر الإدراك المختلفة لدى الطالب: فطرته، وعقله، وقلبه، وحواسه، وهذا يقتضي أن تُدَرَّس تلك الموضوعات في إطار القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية؛ لتحقيق التكامل والفهم والإقناع (محجوب، 2013)، ويُعَدُّ تنوُّع الأساليب التربوية الواردة في الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث الشريفة داعماً أساساً للمواقف التعليمية، ومحفزاً للطلبة لاكتساب المهارات التي تستوعب التحديات المعاصرة ومنها مهارات التفكير الناقد، ليصبح لديهم المعرفة اللازمة، والتحليل المنطقي الذي يهديهم سبيل التفكير السليم (شما ووشاح، 2018)، ومن هذا المنطلق تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

- ما فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي التربية الإسلامية قائم على الأساليب التدريسية المستمدة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية؛ في تنمية مهارات التفكير الناقد في العقيدة لدى طلبتهم؟

فرضيتا الدراسة

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات طلبة المعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي في اختبار التفكير الناقد تُعْزَى للجنس.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات طلبة المعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي في اختبار التفكير الناقد تُعْزَى لمستوى أدائهم في مادة التربية الإسلامية.

هدف الدراسة

سعت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد في العقيدة لدى طلبة معلمي التربية الإسلامية الذين خضعوا للبرنامج؛ ودراسة فاعلية تبعاً لمتغيّرَي الجنس، ومستوى أدائهم في المادة الدراسية.

أهمية الدراسة

- تأكيد أهمية العقيدة الإسلامية باعتبارها أهم العلوم الشرعية التي يقوم عليها الدين الإسلامي.
- تأكيد التأصيل الإسلامي لأساليب التدريس في ضوء القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية.
- قلة الدراسات التي تناولت موضوع الأساليب التدريسية المستمدة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية بشكل تطبيقي؛ حيث إن معظم الدراسات التي اطَّلَعَ عليها الباحثون تناولت الموضوع وفق المنهج الوصفي.
- بناء برنامج تدريبي من المؤمَّل أن يسهم في تدريس موضوعات العقيدة الإسلامية بشكل فعال، ويساعد معلِّمي التربية الإسلامية في معالجة القضايا العقدية.
- الإسهام في إكساب المعلمين مهارات تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال استخدام الأساليب التدريسية المستمدة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية.
- إفادة المشرفين التربويين من البرنامج التدريبي في إقامة المشاغل والدورات التدريبية لمعلِّمي التربية الإسلامية في استخدام الأساليب التدريسية المستمدة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية.

مصطلحات الدراسة

فاعلية: يعرِّفها شحاته وآخرون (2003) أنها: "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية، باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة" (ص.230).

وتعرِّفها الباحثة إجرائيّاً بـ: مدى الأثر الذي سَيُحدِثه البرنامج التدريبي على أداء معلِّمي التربية الإسلامية في تدريس موضوعات العقيدة الإسلامية، وتنمية مهارات التفكير لدى طلبتهم في الصف الحادي عشر.

البرنامج التدريبي: يُعَرَّفُ أنه: "مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تُنَفَّذُ وفق سياق معين، في مدة زمنية محددة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة" (العفون ومكاون، 2012، ص.33).

ويُعَرَّفُ إجرائيّاً بأنه: نشاط عملي يتألف من مجموعة من أساليب تدريس العقيدة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية، يُنَفَّذ خلال مدة زمنية محددة، يستهدف معلِّمي التربية الإسلامية ومعلِّماتها.

أساليب التدريس: تُعَرَّفُ بأنها: "الإجراءات التي يتَّبِعها المعلم لمساعدة طلابه في تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو تخطيط لمشروع، أو إثارة مشكلة تدعو المتعلمين إلى التساؤل، أو محاولة اكتشاف، أو فرض فروض، أو غير ذلك" (الزويني، 2015، ص.42).

وتُعَرَّفُ أساليب التدريس إجرائيّاً بـ: الإجراءات التعليمية المستمدة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية التي يستخدمها معلم التربية الإسلامية في تدريس موضوعات العقيدة الإسلامية.

التفكير الناقد: يُعَرِّفُهُ إبراهيم (2005) بأنه: "العمليات العقلية والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد لكي يصدر أحكاماً، ويتخذ قرارات، ويعطي تفسيرات لِمَا يراه في المواقف المختلفة، وهو يتضمن مهارات بعينها" (ص.36).

وتُعَرَّفُ مهارات التفكير الناقد إجرائيّاً بـ: معالجات عقلية تعليمية معينة تتضمن معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج، التي يسعى المعلم إلى إكسابها طلبته لتحسين عملية التعلم؛ وذلك من خلال الأنشطة المصاحبة لأساليب التدريس التي تدرب عليها في البرنامج التدريبي.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: بناء برنامج تدريبي قائم على أساليب تدريس موضوعات العقيدة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية، و اقتصر تدريب المعلمين على مجموعة من الأساليب؛ هي: القصة، والحوار والمناقشة، وضرب الأمثال، والاستقصاء، والأحداث الجارية، ودراسة فاعلية تدريبهم على طلبتهم.

الحدود البشرية: طُبِّقَتِ الدراسة الحالية على عيّنة من طلبة الصف الحادي عشر في مدارس محافظة ظفار؛ اختيروا بطريقة عشوائية.

الحدود المكانية: طُبِّقَتِ الدراسة الحالية في بعض المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار في سلطنة عُمان.

الحدود الزمانية: طُبِّقَتِ الدراسة الحالية في العام الدراسي 2020/ 2021م، في ظل تطبيق نظام التعليم عن بُعْد في مدارس سلطنة عُمان، بسبب انتشار جائحة كورونا (كوفيد 19).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار بسلطنة عمان، في العام الدراسي 2020/ 2021م؛ البالغ عددهم (3744)، منهم (1744) طالباً، و(2000) طالبةً (وزارة التربية والتعليم، 2020)، وتكوَّنت عينة الدراسة من (276) طالباً وطالبةً: منهم (137) طالباً وطالبةً للمجموعة التجريبية، و(139) طالباً وطالبةً للمجموعة الضابطة.

والجدول الآتي يوضح عيّنة الدراسة الأساسية من الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة:

جدول 1 *عينة الدراسة من الطلبة*

المتغير		المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
الجنس	ذكور	62	68
	إناث	77	69
المجموع		139	137
مستوى الأداء في مادة التربية الإسلامية	ممتاز	58	34
	جيد جداً	40	43
	جيد	24	42
	مقبول	27	18
المجموع		139	137

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة التصميم شِبْهَ التجريبي باستخدام المجموعتين الضابطة والتجريبية بتطبيق القياس القَبْلِي والبَعْدِي.

مادة الدراسة: البرنامج التدريبي:

أُعدّ البرنامج التدريبي لمعلمي التربية الإسلامية تضمن خمسة أساليب تدريسية مستمدة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية في تدريس موضوعات العقيدة الإسلامية؛ هي: القصة، والحوار والمناقشة، وضَرْب الأمثال، والاستقصاء، والأحداث الجارية، التي طُبِّقَتْ على دروس العقيدة الإسلامية المُضَمَّنَة في كتاب التربية الإسلامية للصف الحادي عشر الفصل الدراسي الثاني (وحدة عقيدتنا)، وذلك عبر التدريب الإلكتروني عن بُعد online Training، تماشياً مع نظام التعليم عن بُعْد المُطَبَّق في مدارس سلطنة عمان للعام الدراسي 2020/ 2021م ، بسبب جائحة كورونا (كوفيد 19)، وقد عُرِضَ البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكِّمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، والتدريب والإنماء المهني للمعلمين، وبلغ عددهم (9) محكِّمين.

أداة الدراسة

اختبار التفكير الناقد: اعْتُمِدَ نموذج واطسون وجليسر Woston & Glasser في إعداد أسئلة الاختبار؛ لشيوع استخدامه من قبل الباحثين في مجال التربية، ويتضمن هذا النموذج خمس مهارات؛ هي (Watson & Glaser, 2008):

- المهارة الأولى (معرفة الافتراضات): التي تعني القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات معيَّنة من عدم صدقها، أَيِ التمييز بين الحقيقة والرأي؛ بحيث يمكن أن يحكم الفرد أن افتراضاً ما وَارِد أو غير وَارِد تبعاً للوقائع المعطاة.
- المهارة الثانية (الاستنباط): يشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات ومعلومات معيَّنة مُسَبَّقَة، وقدرته على معرفة العلاقات بين وقائع معيَّنة تُعْطَى له؛ بحيث يمكنه أن يحكم في ضوء هذه المعرفة على: هل نتيجةٌ ما مشتقَّة تماماً من هذه الوقائع أم لا؟ بصرف النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.
- المهارة الثالثة (تقويم الحجج): تشير إلى قدرة الفرد على تقويم فكرة ما بِقَبُولها أم رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة.
- المهارة الرابعة (التفسير): تعني القدرة على تحليل المشكلة والتَّعَرُّف إلى المعاني المنطقية لها، وتقرير إذا كانت النتائج والتعميمات مَبْنِيَّة على معلومات معينة.
- المهارة الخامسة (الاستنتاج): الذي هو قدرة الفرد على استخلاص نتائج من حقائق معيَّنة ملاحظة أو افتراضية؛ بحيث يمكنه التمييز بين درجات احتمال صحة هذه النتائج أم خطئها تبعاً لدرجة ارتباطها بالحقائق المعطاة له.

تكون الاختبار من (42) فقرة، وذلك بالرجوع إلى الصورة المعدَّلة لاختبار التفكير الناقد التي كيَّفتها الفارسية (2010) على البيئة العُمانية، ووزعت فقرات الاختبار على مهارات التفكير الناقد: من خلال بناء جدول مواصفات للاختبار قائم على الوزن النسبي لموضوعات العقيدة الإسلامية كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول 2 الوزن النسبي للأهداف السلوكية لموضوعات الوحدة الدراسية (عقيدتنا)

الموضوع	عدد الأهداف السلوكية	الوزن النسبي
من مظاهر الشرك	7	25.0%
النفاق: أقسامه وخصاله	12	42.9%
القضاء والقدر	9	32.1%
المجموع	28	100%

ثم حُسبت نسبة فقرات كل مهارة من مهارات التفكير الناقد الخمس كما وَرَدَ في اختبار الفارسية (2010)، المكوَّن من (42) فقرة، ثم طُبِّقَتِ المعادلة الآتية:

عدد فقرات المهارة = العدد الكلي للفقرات × الوزن النسبي لأهداف الموضوع × نسبة فقرات المهارة؛ على أن يتم التقريب لأعداد صحيحة، وبذلك أصبح جدول المواصفات على النحو الآتي:

جدول 3 جدول مواصفات اختبار التفكير الناقد

الموضوع	الوزن النسبي	عدد الفقرات					المجموع
		معرفة الافتراضات	الاستنباط	تقويم الحجج	التفسير	الاستنتاج	
		21.4%	19.1%	6.7%	21.4%	21.4%	100%
الأول	25.0%	2	2	2	2	2	10
الثاني	42.9%	4	3	3	4	4	18
الثالث	32.1%	3	3	2	3	3	14
المجموع	100%	9	8	7	9	9	42

وتم التأكد من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكِّمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، والعلوم الإسلامية، والقياس والتقويم، وبلغ عددهم (11) محكِّماً، ثم حُسب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار بالمحور الذي تنتمي إليه باعتباره مؤشِّراً للتمييز، وحُسب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار من خلال حساب نسبة الإجابات الصحيحة؛ وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 4 معامل الصعوبة ومعامل التمييز لاختبار التفكير الناقد

رقم الفقرة	المحور/ المهارة	ارتباط الفقرة بالمحور الذي تنتمي إليه (مؤشر التمييز)	معامل صعوبة الفقرة
1		0.6	0.67
2		0.48	0.7
3		0.67	0.77
4		0.74	0.7
5	معرفة الافتراضات	0.84	0.7
6		0.47	0.63
7		0.63	0.8
8		0.32	0.6
9		0.15	0.7
10		0.72	0.53
11		0.66	0.47
12		0.31	0.73
13	الاستنباط	0.71	0.6
14		0.28	0.6
15		0.24	0.7
16		0.72	0.8
17		0.46	0.8
18		0.72	0.77
19		0.8	0.8
20		0.63	0.77
21	تقويم الحجج	0.24	0.53
22		0.71	0.8
23		0.76	0.77
24		0.36	0.73
25		0.47	0.8
26		0.53	0.8
27		0.41	0.23
28		0.15	0.8
29		0.25	0.6
30	التفسير	0.49	0.57

رقم الفقرة	المحور/ المهارة	ارتباط الفقرة بالمحور الذي تنتمي إليه (مؤشر التمييز)	معامل صعوبة الفقرة
31		0.29	0.67
32		0.07	0.77
33		0.3	0.5
34		0.11	0.27
35		0.26	0.47
36		0.58	0.4
37		0.39	0.27
38	الاستنتاج	-0.14	0.47
39		0.69	0.37
40		0.44	0.43
41		0.26	0.47
42		0.18	0.5

يتضح من جدول 4 أن قيمة معاملات ارتباط فقرات الاختبار بالمحور الذي تنتمي إليه (مؤشر التمييز) تراوحت بين (0.15-0.84) في مهارة معرفة الافتراضات، وتراوحت بين (0.2-0.28) في مهارة الاستنباط، وتراوحت بين (0.8-0.36) في مهارة تقويم الحجج، وتراوحت بين (0.53-0.07) في مهارة التفسير، وتراوحت بين (0.69-0.14-) في مهارة الاستنتاج.

ويلاحظ أن الفقرات: (9، 28، 32، 34، 38، 42) جاء مؤشر تمييزها أقل من (0.20)، لذلك أُعِيْدَ فحص معاملات ارتباط تلك الفقرات في العيّنة الأساسية، وأظهرت النتائج تَحَسُّناً فيها؛ حيث بلغت (0.4، 0.20، 0.38، 0.25، 0.31، 0.32) على التوالي، كذلك يتضح من جدول 4 أن قيمة معامل الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.8-0.63) في مهارة معرفة الافتراضات، وتراوحت بين (0.8-0.47) في مهارة الاستنباط، وبين (0.8-0.53) في مهارة تقويم الحجج، وبين (0.8-0.23) في مهارة التفسير، وتراوحت بين (0.5-0.27) في مهارة الاستنتاج، وبناءً على التحليل المنطقي لأسئلة الاختبار، وبمقارنة معامل تمييز فقراته بمعامل صعوبتها في ضوء النتائج السابقة؛ لم تُحْذَفْ أيُّ فقرة من فقرات الاختبار، وذلك في ضوء ما أشار إليه عودة (2010)، وأُجْريت التعديلات اللازمة بإعادة صياغة بعض الفقرات حفاظاً على بنية الاختبار، وتكوَّن في صورته النهائية من (42) فقرةً موزَّعة على المهارات الخمس للتفكير الناقد، وبلغ متوسط زمن تطبيق الاختبار (30) دقيقةً؛ حيث استغرق أول طالب انتهى من الإجابة (25) دقيقةً، وآخر طالب (35) دقيقةً.

ثبات اختبار التفكير الناقد:

للتأكُّد من ثبات اختبار التفكير الناقد طُبِّقَ على عينة استطلاعية، ثم حُسب معامل الثبات وفق الآتي:

- باستخدام التجزئة النصفية: من خلال حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.
- بحساب الاتِّسَاق الداخلي: باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbac's Alpha للاختبار ككل، ولمحاوره الخمسة، وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 5 معامل ثبات اختبار التفكير الناقد

المحاور	معامل ثبات التجزئة النصفية	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الأول (معرفة الافتراضات)	0.47	0.69
الثاني (الاستنباط)	0.62	0.6
الثالث (تقويم الحجج)	0,6	0.68
الرابع (التفسير)	-0.12	-0.04
الخامس (الاستنتاج)	-0.68	-0.22
الاختبار ككل	0.66	0.75

يتضح من جدول 5 أن الاختبار يتمتع بثبات جيد؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاختبار ككل (0.75)، وكانت أعلى قيمة للثبات في الاختبار الثالث (تقويم الحجج)، وأدناها في الاختبار الخامس (الاستنتاج)، وبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية للاختبار ككل (0.66) وهي قيمة مقبولة (أبو هاشم، 2006)، ويُلَاحَظ من جدول 5 أن معامل ثبات المحورَيْن الرابع والخامس جاء سالباً، لذلك أُعِيدَ فحص معامل الثبات لهذَيْن المحورَيْن في العيِّنة الأساسية، وأظهرت النتائج تَحَسُّناً فيهما؛ حيث بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية للمحور الرابع والخامس (0.11، 0.25)، وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للمحورَيْن (0.21، 0.29) على التوالي.

إجراءات الدراسة

- بناء مادة الدراسة المتمثلة في البرنامج التدريبي، وبناء أداتها المتمثلة في اختبار التفكير الناقد، ثم تحكيمهما للتأكُّد من صدقهما الظاهري.
- التأكُّد من صدق أداة الدراسة، من خلال حساب معاملات ارتباط فقراتها بالدرجة الكلية، وبالمحاور التي تنتمي إليها، والتأكُّد من ثباتها، من خلال حساب الاتِّسَاق الداخلي، والتجزئة النصفية.
- تصميم أداة الدراسة الحالية إلكترونيّاً باستخدام نماذج جوجل Google Forms في تطبيقات جوجل درايف Google Drive، لتتلاءم مع تطبيق نظام التعليم عن بُعْد في المدارس.
- تطبيق أداة الدراسة قبل تنفيذ البرنامج التدريبي (التطبيق القَبْلِي).
- التحقُّق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال فحص الدلالة الإحصائية للفروق بينهما في التطبيق القَبْلِي لاختبار التفكير الناقد.
- تنفيذ البرنامج التدريبي.
- تطبيق أداة الدراسة بعد تنفيذ البرنامج التدريبي (التطبيق البَعْدِي).
- إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلَصة من أداة الدراسة، قبل تنفيذ البرنامج التدريبي وبعده.
- تحليل نتائج الدراسة، وتفسيرها، ومناقشتها في ضوء سؤال الدراسة وفرضياتها.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة

أُجِيب عن سؤال الدراسة، الذي نَصَّ على: ما فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي التربية الإسلامية قائم على الأساليب التدريسية المستمدة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية في تنمية مهارات التفكير الناقد في العقيدة لدى طلبتهم، من خلال إجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

أَوَّلاً: المقارنة بين التطبيقين القَبْلي والبَعْدي للمجموعة التجريبية (طلبة المعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي) في اختبار التفكير الناقد:

لفَحْصِ الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على التطبيقين القَبْلي والبَعْدي لاختبار التفكير الناقد؛ اسْتُخْدِمَ اختبار "ت" لعيِّنتين مترابطتين Paired samples t- test، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 6 نتائج اختبار "ت" لعيّنتين مترابطتين Paired samples t- test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القَبْلي والبَعْدي لاختبار التفكير *الناقد*

المهارات	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	حجم الأثر
معرفة الافتراضات	القَبْلي	0.68	0.27	10.94	0.001 >	0.68
	البَعْدي	0.84	0.18			
الاستنباط	القَبْلي	0.62	0.25	11.17	0.001 >	0.69
	البَعْدي	0.82	0.18			
تقويم الحجج	القَبْلي	0.69	0.21	9.62	0.001 >	0.64
	البَعْدي	0.84	0.14			
التفسير	القَبْلي	0.64	0.17	18.53	0.001 >	0.85
	البَعْدي	0.86	0.13			
الاستنتاج	القَبْلي	0,39	0.19	22.77	0.001 >	0.89
	البَعْدي	0.79	0.18			
الاختبار ككل	القَبْلي	0.61	0.15	23.07	0.001>	0.89
	البَعْدي	0.83	0.12			

يتضح من جدول 6 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القَبْلي والبَعْدي لاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البَعْدي؛ حيث بلغت قيمة (ت= 23.07)، وبلغت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية للاختبار ككل (< 0.001) بمتوسط حسابي بلغ (0.83)، وبلغ حجم الأثر لفاعلية البرنامج التدريبي (0.89)، ويُعَدُّ هذا الأثر كبيراً وفق تصنيف كوهين (Cohen, 1988)، ويَظْهَر أن أكثر المهارات تطوُّراً لدى الطلبة كانت مهارة الاستنتاج، بحجم أثر بلغ (0.89)، في حين أقلها تطوُّراً كانت مهارة تقويم الحجج، بحجم أثر بلغ (0.64).

ثانياً: المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية (طلبة المعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي) والمجموعة الضابطة (طلبة المعلمين الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي) في اختبار التفكير الناقد في التطبيق البَعْدي:

لِفَحْصِ الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على التطبيق البَعْدي لاختبار التفكير الناقد؛ استُخْدِمَ اختبار "ت" لعيّنتين مستقلتين Independent samples t- test، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 7 نتائج اختبار "ت" لعيّنتين مستقلتين Independent samples t- test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على التطبيق البَعْدي لاختبار التفكير الناقد

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	حجم الأثر
معرفة الافتراضات	الضابطة	139	0.72	0.23	4.91	0.007	0,58
	التجريبية	137	0.84	0.18			
الاستنباط	الضابطة	139	0.68	0.24	5.28	0.001 >	0.66
	التجريبية	137	0.82	0.18			
تقويم الحجج	الضابطة	139	0.72	0.24	5.09	0.001 >	0.61
	التجريبية	137	0.84	0.14			
التفسير	الضابطة	139	0.66	0.18	10.39	0.005	1.27

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	حجم الأثر
	التجريبية	137	0.86	0.13			
الاستنتاج	الضابطة	139	0.41	0.19	16.42	0.03	2.05
	التجريبية	137	0.79	0.18			
الاختبار ككل	الضابطة	139	0.64	0.14	12.18	0.020	1.46
	التجريبية	137	0.83	0.12			

يتضح من جدول 7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على التطبيق البَعْدي لاختبار التفكير الناقد، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة (ت= 12.18)، وبلغت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية للاختبار ككل (0.020) بمتوسط حسابي بلغ (0.83)، وبلغ حجم الأثر لفاعلية البرنامج التدريبي (1.46)، ويُعَدُّ هذا الأثر كبيراً جِدّاً وفق تصنيف كوهين (Cohen, 1988)، ويَظْهَر أن أكثر المهارات تطوُّراً لدى طلبة المجموعة التجريبية كانت مهارة الاستنتاج، بحجم أثر بلغ (2.05)، في حين أقلها تطوُّراً كانت مهارة معرفة الافتراضات، بحجم أثر بلغ (0,58).

بناءً على النتائج الموضحة في الجدولين 6 و7 يَتَبَيَّنُ أن البرنامج التدريبي أَسْهَمَ في تنمية مهارات التفكير الناقد بشكل كبير لدى الطبة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالأثر الإيجابي للأساليب التدريسية التي طبَّقها المعلمون في تدريس موضوعات العقيدة الإسلامية بعد تنفيذ البرنامج التدريبي، وهذا ما يُسَمَّى بانتقال أثر التدريب؛ حيث إن الأساليب التدريسية التي تضمَّنها البرنامج التدريبي مستمدة من المصدرين الأساسَيْن للإسلام -القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية- تشجع الطالب على إثارة التفكير، وإعمال الفكر فيما يُعْرَضُ عليه من أفكار، وسلوكات، وموا اقف وفق ضوا بط شرعية منبثقة من نصوص الكتاب والسُّنَّة.

وقد عُرضت موضوعات العقيدة الإسلامية في البرنامج التدريبي بأساليب متنوعة مستنبطة من تلك النصوص، التي تدعو إلى النظر والتفكر والتدبر، كاستخدام أسلوب الاستقصاء مثالاً في مناقشة مشكلة النفاق العملي، والبحث في أسبابها، ومناقشة آثارها السلبية على الفرد والمجتمع، و اقتراح الحلول الممكنة للقضاء عليها ضِمْنَ العمل بصفة الفريق، الأمر الذي أسهم في تبادل الآراء ووجهات النظر، و إنتاج عدد من الأفكار القابلة للتطبيق في المجتمع لحل هذه المشكلة؛ حيث إنه لا يمكن حل أيّ مشكلة دون تفكير سليم قادر على تصورها، ورؤية جوانبها المختلفة، ومراعاة التدرج في إيجاد الحلول المناسبة لها، إضافةً إلى التنوُّع في الأسئلة الصفية المرتبطة بالمهارات العقلية المختلفة التي وَجَّهَها المعلمون إلى طلبتهم؛ منها: التحليل، والتفسير، والاستنتاج، والتقويم، التي تتناسب مع المرحلة العُمُرِيَّة للطلبة، فهي مرحلة بناء الأفكار والمعتقدات على أساس المنطق والتفكير السليم (عمراني، 2017)، إلى جانب تشجيع المعلمين طلبتهم على توجيه الأسئلة، والتعبير عَمَّا يدور في أذهانهم من تساؤلات، وذلك بتدوين أسئلتهم بشأن موضوع العقيدة، وعرضها أمامهم على شاشة الحاسوب، وتوظيف بعض التطبيقات الإلكترونية التي منها: جوجل شات Google Chat، وجوجل ميت، Google Meet، حيث تُثَبَّت الأسئلة المناسبة وتناقش وفقاً لتسلسل عناصر الدرس.

وقد أسهمت الأساليب التدريسية المُضَمَّنة في البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وتوفير الجَوّ الملائم لتقديم أفكارهم، و إبداء آرائهم في بعض القضايا العَقَدِيَّة المرتبطة بالوحدة الدراسية، علاوةً على توظيف تقنيات التعليم الحديثة عبرَ المِنَصَّة التعليمية، التي جمعت بين مثيرات متعددة كالنصوص، والمؤثرات الصوتية، والصور، ومقاطع الفيديو وغيرها؛ ما أَسْهَمَ في تقديم المحتوى التعليمي بطريقة تفاعلية داعمة للعملية التعليمية، كذلك فإن طبيعة مادة التربية الإسلامية بصفة عامة، والعقيدة الإسلامية خاصَّةً؛ تقوم على الاستنتاج والتفسير في ضوء الأدلة الشرعية لاستنباط الأحكام الشرعية، وربْط الأسباب بالمسبِّبات للوصول إلى الحقيقة، وهذا يفسر حصول مهارة الاستنتاج على المرتبة الأولى من بين مهارات التفكير الناقد الخمسة، في حين إن مهارة معرفة الافتراضات جاءت في المرتبة الأخيرة كما يوضحها جدول 7، وربَّمَا يرجع ذلك إلى محدودية الممارسات من قبل المعلمين لتنمية تلك المهارة؛ حيث اقتصروا على استخلاص العِبَر والعظات من الدرس، وتصويب بعض العبارات أو السلوكات المخالفة للعقيدة الإسلامية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الدروع والخوالدة (2021)، والشرفي (2009)، وصلاحين (2007)، ومحمد (2016) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة تعزى لأسلوب التدريس، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الغافرية (2014)؛ التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطات درجات التلاميذ تُعْزَى لأسلوب القصة.

اختبار الفرضية الأولى (المتعلقة بمتغير الجنس):

لاختبار الفرضية الأولى التي نَصَّتْ على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات طلبة المعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي في اختبار التفكير الناقد تُعْزَى الجنس؛ اسْتُخْدِمَ اختبار "ت" لعيّنتين مستقلتين Independent samples t- testلفحص الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على التطبيق البَعْدي لاختبار التفكير الناقد وفق متغير الجنس، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 8 نتائج اختبار"ت" لعيّنتين مستقلتين Independent samples t- test لدلالة الفروق لطلبة المجموعة التجريبية على التطبيق البَعْدي لاختبار التفكير الناقد وفق متغير الجنس

المهارات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
معرفة الافتراضات	ذكور	68	0.83	0.20	0.81	0.05
	إناث	69	0.85	0.16		
الاستنباط	ذكور	68	0.80	0.18	1.16	0.73
	إناث	69	0.84	0.18		
تقويم الحجج	ذكور	68	0.84	0.14	0.34	0.65
	إناث	69	0.83	0.13		
التفسير	ذكور	68	0.86	0.12	0.34	0.33
	إناث	69	0.85	0.14		
الاستنتاج	ذكور	68	0.78	0.19	0.68	0.08
	إناث	69	0.97	0.17		
الاختبار ككل	ذكور	68	0.82	0.12	0.66	0.47
	إناث	69	0.83	0.11		

يتضح من جدول 8 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على التطبيق البَعْدي لاختبار التفكير الناقد تُعْزَى لمتغير الجنس؛ حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار ككل (0.47)، وبناءً على ذلك تُقْبَل الفرضية الأولى، ويمكن عَزْوُ هذه النتيجة إلى الأساليب التدريسية التي استخدمها المعلمون والمعلمات في تدريس موضوعات العقيدة الإسلامية بما تضمَّنته من أنشطة تعليمية، وأسئلة صفية تركز على القدرات العقلية العليا لدى الطلبة، و اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ربايعة (2015)، ومحمد (2016)، ومنصوروعلي (2010)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.

اختبار الفرضية الثانية (المتعلقة بمتغير مستوى أداء الطلبة في المادة):

لاختبار الفرضية الثانية التي نَصَّتْ على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات طلبة المعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي في اختبار التفكير الناقد تُعْزَى لمستوى أداء الطلبة في مادة التربية الإسلامية؛ اسْتُخْدِمَ تحليل التباين الأحادي One- Way ANOVA لفحص الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي لاختبار التفكير الناقد، وكانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 9 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية على التطبيق البَعْدي لاختبار التفكير الناقد وفق متغير مستوى أداء الطلبة في مادة التربية الإسلامية

المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممتاز	34	0.93	0.07
جيّد جدّاً	43	0.85	0.09
جيّد	42	0,79	0.08
مقبول	18	0.67	0.09
المجموع	137	0.83	0.12

يتضح من جدول 9 أن المستوى (ممتاز) حصل على أعلى متوسط حسابي بلغ (0.93)، و انحراف معياري (0.07).

ويوضح الجدول الآتي نتائج تحليل التباين الأحادي one- Way ANOVA للفروق بين درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي وفق مستوى أداء الطلبة في مادة التربية الإسلامية:

جدول 10 نتائج تحليل التباين الأحادي One- Way ANOVA لدلالة الفروق لطلبة المجموعة التجريبية على التطبيق البَعْدي لاختبار التفكير الناقد وفق متغير مستوى أداء الطلبة في المادة

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	حجم الأثر
معرفة الافتراضات	بين المجموعات	1.95	3	0.65	34.81	0.001 >	0.88
	داخل المجموعات	2.49	133	0.02			
	الكلي	4.44	136				
الاستنباط	بين المجموعات	0.92	3	0.31	11.79	0.001>	0.51
	داخل المجموعات	3.45	133	0.03			
	الكلي	4.37	136				
تقويم الحجج	بين المجموعات	0.54	3	0.18	11.49	0.001 >	0.51
	داخل المجموعات	2.07	133	0.02			
	الكلي	2.61	136				
التفسير	بين المجموعات	0.20	3	0.07	4.18	0.007	0.31
	داخل المجموعات	2.15	133	0.02			
	الكلي	2.36	136				
الاستنتاج	بين المجموعات	1.56	3	0.52	23.23	0.001 >	0.72
	داخل المجموعات	2.99	133	0.02			
	الكلي	4.55	136				
الاختبار ككل	بين المجموعات	0.89	3	0.29	40.77	0.001 >	0.96
	داخل المجموعات	0.96	133	0.01			
	الكلي	1.85	136				

يتضح من جدول 10 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على التطبيق البَعْدي لاختبار التفكير الناقد تُعْزَى لمتغير مستوى أداء الطلبة في المادة، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار ككل (< 0.001)، وبناءً على ذلك تُرْفَض الفرضية الثامنة، وبلغ حجم الأثر لفاعلية البرنامج التدريبي (0.96)، ويُعَدُّ هذا الأثر كبيراً وفق تصنيف كوهين (Cohen, 1988).

ولمعرفة لصالح أيّ المستويات تعود تلك الفروق؛ استُخْدِمَ اختبار أقلَّ فرقٍ دالٍّ إحصائيّاً Least Significant Difference (LSD) للمقارنات البَعْدية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 11 نتائج اختبار أقلَّ فرقٍ دالٍّ إحصائيّاً Least Significant Difference (LSD) للمقارنات البَعْدية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي لاختبار التفكير الناقد وفق متغير مستوى أداء الطلبة في مادة التربية الإسلامية

المستوى	ممتاز	جيّد جِدّاً	جيّد	مقبول
ممتاز		0.001 >	0.001 >	0.001 >
جيّد جِدّاً			0.010	0.001 >
جيّد				0.001 >
مقبول				

يتضح من جدول 11 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي لاختبار التفكير الناقد لصالح المستوى (ممتاز)؛ حيث حصل على أعلى متوسط حسابي بلغ (0.93) كما يَتَبَيَّنُ من جدول 9، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى (جيّد جِدّاً)، والمستوى (جيّد)، وبين المستوى (جيّد جِدّاً)، والمستوى (مقبول)؛ لصالح المستوى (جيّد جدّاً)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى (جيّد)، والمستوى (مقبول)؛ لصالح المستوى (جيّد) بالرجوع إلى المتوسطات الحسابية الموضحة في جدول 9، ويمكن عَزْوُ هذه النتيجة إلى طبيعة الأساليب التدريسية التي استخدمها المعلمون في تدريس موضوعات العقيدة الإسلامية، التي تتطلب توظيف مستويات تفكير عليا من تحليل وتركيب وتقويم في الأنشطة التعليمية والأسئلة الصفية؛ الأمر الذي أَسْهَمَ في تدريب الطلبة على الإجابة عن أسئلة الاختبار، خاصَّةً الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المرتفع الذين يتسمون بالمثابرة، والطموح، وسرعة التعلم؛ ما ساعدهم في استثمار تلك القدرات في تحقيق التفوق في الاختبار.

وتجدر الإشارة بأنه لم يجد الباحثون في حدود اطلاعهم على دراسات ذات صلة تناولت متغير مستوى أداء الطلبة، وأثره على تنمية مهارات التفكير الناقد، لمقارنتها بهذه النتيجة.

التوصيات

- تدريب معلِّمي التربية الإسلامية على استخدام الأساليب التدريسية المستمدة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية في تدريس العقيدة الإسلامية.
- إقامة برامج وورش تدريبية لمعلِّمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في العقيدة الإسلامية.
- الاستفادة من اختبار التفكير الناقد الذي أُعِدَّ لغرض الدراسة الحالية في إعداد اختبارات مماثلة في مادة التربية الإسلامية.

المقترحات

- فاعلية أساليب تدريسية أخرى مستمدة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية في تدريس فروع مادة التربية الإسلامية الأخرى تأكيداً لمبدأ التأصيل الإسلامي لأساليب التدريس.
- فاعلية أساليب تدريسية أخرى مستمدة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية في تدريس موضوعات العقيدة الإسلامية في متغيرات أخرى؛ كالتفكير التأملي، والتفكير الاستدلالي، ومهارات التعلُّم المنظَّم ذاتيّاً.
- وحدة تعليمية مقترحة في العقيدة الإسلامية قائمة على الأساليب المستمدة من القرآن الكريم والسُّنَّة النبوية.

المراجع

أولا: المراجع العربية

إبراهيم، مجدي عزيز. (2004). *موسوعة التدريس* (ج1). دار المسيرة.

إبراهيم، مجدي عزيز. (2005). *التفكير من منظور تربوي: تعريفه- طبيعته- مهاراته- تنميته- أنماطه*. عالم الكتب.

البخاري، محمد إسماعيل الجعفي. (2002). *الجامع المسند الصحيح المختصر في أمور رسول الله وسننه وأيامه*. دار ابن كثير.

الجراح، تمام. (2018). *التحديات التي تواجه تدريس العقيدة الإسلامية في الأردن من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في لواء المزار الشمالي* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة آل البيت.

خطاطبة، عدنان مصطفى. (2011). *الأصل العقدي للتربية الإسلامية*. دار الكتاب الثقافي.

الدروع، محمود، والخوالدة، ناصر. (2021). أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى الاستقصائي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29*(5)، 350-330.

الراشدي، عمر حسن. (2006). *التفكير الناقد من منظور التربية الإسلامية مع حقيبة تدريبية لتنمية مهاراته لدى معلمي المرحلة الثانوية* [رسالة دكتوراة منشورة]. جامعة أم القرى.

ربايعة، سائد. (2015). مؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس جنين من وجهة نظر المعلمين ودرجة تنميتهم لها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3*(9)، 273-243.

الرشدان، لبنى حسين. (2012). *التفكير الناقد في التربية الإسلامية*. دار الفرقان.

الزعبي، إبراهيم أحمد. (2003). *أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن* [رسالة دكتوراة منشورة]. جامعة عمّان العربية.

الزهراني، حسن محمد. (2020). دراسة تحليلية للأصول العقائدية للتربية الإسلامية في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية. *مجلة كلية التربية*، ج1، (186)، 120-85.

الزهراني، علي موسى. (2009). منهج الرسول ﷺ في تعليم الأسماء والصفات دراسة وعرض. *مجلة جامعة الملك سعود، 21*(1)، 70-35.

الزويني، ابتسام صاحب موسى. (2015). *أساليب التدريس: قديمها- حديثها*. الدار المنهجية.

السعيدي، عبدالوهاب أحمد. (2013). العقيدة الإسلامية من منظور القرآن الكريم رؤية في المرجعية والوظيفة. *مجلة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية*، (10)، 281-238.

السيف، وفاء سعد. (2015). دراسة تحليلية لأهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائي والمتوسطة في ضوء مهارات التفكير الناقد. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*- رابطة التربويين العرب، (61)، 356-289.

الشباطات، محمود مزعل. (2007). *طرق تدريس التربية الإسلامية وتطبيقاتها*. دار الفضيلة.

شحاته، حسن، والنجار، زينب، وعمار، حامد. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

الشرفي، عبد الرحمن محمد. (2009). أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد المستنبطة من القرآن الكريم على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالعاصمة المقدسة. *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، 1*(2)، 230-225.

الشرقاوي، أحمد محمد. (2007، أبريل 18-16). *الحوار القرآني في ضوء سورة الأنعام: دراسة موضوعية*. بحث مقدم إلى المؤتمر العالمي حول الحوار مع الآخر في الفكر الإسلامي بجامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

شما، محمود أحمد، ووشاح، هاني عبد الله. (2018). أثر برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التربية الإسلامية قائم على الأساليب التربوية في القرآن والسنة في تحسن ممارساتهم التدريسية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *26*(3)، 652-672.

الصلاحين، عبدالكريم محمود. (2011). الأساليب التربوية المستنبطة من سورة يوسف عليه السلام وكيفية إفادة المنهج من تضميناتها. *مجلة دراسات*، *38*(ملحق1)، 324-313.

صلاحين، علي سالم. (2007). *بناء برنامج تعليمي مستند إلى الأحداث الجارية وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مبحث الثقافة الإسلامية واتجاهاتهم نحوها* [رسالة دكتوراة منشورة]، جامعة عمان العربية.

الصوافي، سعيد راشد. (2012). حرية الفكر والعقيدة في القرآن. *مجلة التربية*، *1*(151)، 360-335.

عبدالقادر، بسمات محمد (2021). الشبهات وخطورتها على العقيدة الإسلامية. *مجلة القلزم للدراسات الإسلامية*، (1)، 33-66.

عبدالله، عواطف النبوي، و إبراهيم، وجيه المرسي. (2006، يناير 27-26). *فاعلية بعض النشاطات المقترحة في ضوء المدخل التراثي في تنمية بعض المفاهيم العقائدية ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الفرقة الأولى بقسم التربية جامعة الأزهر* [بحث مقدم]. المؤتمر العلمي الثامن عشر "مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي"، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

العتيبي، عطاالله محمد. (2019). المنهج النبوي في التربية الدينية من خلال السنة النبوية. *مجلة الحديث*، (17)، 121-96.

عطية، محسن علي. (2015). *التفكير: أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعلمه*. دار صفاء.

العفون، ناديا حسين، ومكاون، حسين سالم. (2012). *تدريب معلم العلوم وفقاً للنظرية البنائية*. دار الصفا.

عمراني، بلخير. (2017). حاجة المراهق في العقيدة الإسلامية. *مجلة العلوم الإسلامية والحضارة*، (6)، 314-295.

عودة، أحمد سليمان. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية* (ط.4). دار الأمل.

الغافرية، نبيلة زايد. (2014). *أثر تدريس العلوم باستخدام القصة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

الفارسية، عطية صالح. (2010). *مستوى التفكير الناقد والدوجماتية والعلاقة بينهما لدى معلمي التربية الإسلامية بمنطقة الباطنة شمال بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

القلالي، عبد الكريم. (2019، أكتوبر 8). بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن الكريم في عرض مسائل العقيدة: أهميته، معالمه، خطواته. *مركز تفسير للدراسات القرآنية*. https://tafsir.net/researchers/34

كاظم، أمل مهدي. (2014). الأساليب التربوية الواردة في الفكر الإسلامي، *مجلة دراسات تربوية*، *7*(25)، 64-41.

محجوب، عباس. (2013). *مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها*. عالم الكتب.

المحمادي، أحلام. (2017). الأساليب التربوية المستنبطة من أسلوب الخطاب المكي في سورة الشمس وتطبيقاتها التربوية في التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (87)، 411-379.

محمد، صلاح محمد. (2016). فاعلية برنامج تدريبي قام على استخدام القصة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية*، *27*(105)، 488-445.

محمد، عبدالغني إبراهيم. (2017، يناير 10-7). *طرائق التعليم والتعلم في القرآن الكريم والسنة النبوية*. مؤتمر كلية التربية الدولي الأول بالخرطوم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

منصور، علي، وعلي، لينا. (2010). مستويات التفكير الناقد وعلاقتها بمتغيري الجنس والفرع الدراسي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، *32*(4)، 156-141.

وزارة التربية والتعليم. (2020). *المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار*، دائرة تخطيط الاحتياجات التعليمية والإحصاء- قسم الإحصاء والخريطة المدرسية، بتاريخ 22 أكتوبر 2020.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Cohen, J. (1988). *Statistic power analysis for behavioral sciences* (2ed ed). Lawrence Erlbaum Associates.

Dahari, A. A., Sahid, A., Fakhurdin, F. (2019). Implementation critical thinking in teaching Islamic education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *8*(4), 805-823.

Dyer, D. K., & Hall, R. H. (2019). Effect of critical thinking education on epistemically unwarranted beliefs in college student. *Research in higher education*, (60), 293-314.

Higgins, S. (2014). Critical thinking for 21st- century education: A cyber- Tooth curriculum? *Prospects: Quarterly review of comparative education*, *44*(4), 574-559. Retrieved Septemper11, 2021 from https://www.learntechib.org/p/155125/

Watson, G., &Glaser, E. (2008). *Watson- Glaser Critical Thinking appraisal short form manual*. Pearson Education, Inc.

فاعلية نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى طالبات كلية التربية

إعداد
د. ندى بنت حميد حسين الحجي السفياني
الأستاذ المساعد بجامعة الطائف

المستخلص:

عنوان الدِّراسة: فعالية استخدام نموذج تريفنجر في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى طالبات كلية التربية. تحددت مشكلة الدِّراسة في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وفاعلية الذات لطالبات رياض الأطفال بالكلية الجامعية بتربة؟

وتم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه الشبه التجريبي لتطبيق الدِّراسة، واختيار عينة الدِّراسة من طالبات رياض الأطفال بكلية التربية، البالغ عددهن (٣٠) طالبة. وتم الوصول للنتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: معرفة المعرفة- تنظيم المعرفة- معالجة المعرفة)، وفي التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: تحديد الأهداف واكتشاف القدرات - الثقة في القدرة على انجاز المهام الأكاديمية - التعامل مع الضغوط الأكاديمية- توقع النجاح) لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي بتأثير مرتفع. توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال بعد تطبيق نموذج تريفنجر لتدريس العلوم.

الكلمات المفتاحية: نموذج تريفنجر، التفكير ما وراء المعرفة، فاعلية الذات، التعليم الجامعي

abstract

Study title: The effectiveness of using the Treffinger model in teaching science on developing metacognitive thinking skills and self-efficacy among female students at the College of Education.

The problem statement was determined on the following major question: What is the effectiveness of the Treffinger model for teaching science in developing metacognitive skills and self-efficacy for female kindergarten students at the University College in Toroba?

The experimental method with a quasi-experimental design was used to implement the study.

The study sample was chosen from kindergarten students at the College of Education and numbered (30) students. The following results were obtained: There were statistically significant differences at the level of (0.05) between the mean scores of the sample students in the two applications, pre, and post, of the metacognitive thinking skills scale (as a total degree, and as sub-dimensions: knowing knowledge – knowledge organization – knowledge processing), and in the two applications, pre, and post, of the metacognitive thinking skills scale (as a total degree, and as sub-dimensions: Setting goals and discovering abilities – Confidence in the ability to complete academic tasks – Dealing with academic pressures – Anticipating success) among the students of the College of Education, Kindergarten Department, The differences were in favor of the post-application with a high effect. There is a direct, statistically significant relationship at the significance level (0.05) between metacognitive thinking skills and self-efficacy among female students at the College of Education, Kindergarten Department, after applying the Treffinger model to teach science.

Key words: Treffinger model, Metacognition Thinking, Academic self-efficiency, University education.

المقدمة:

تضمنت رؤية ٢٠٣٠ عدة مبادئ رئيسية ليصبح التعليم في المملكة العربية السعودية نموذجًا يُحتذى به، ورائدًا في عالم تطوير المنظومة التعليمية برمتها، وتمثلت في النقاط التالية: توفير فرص التعليم الملائمة لمختلف الطلاب والطالبات، وتوفير فرص التعلم مدى الحياة، توفير بيئة محفزة على الإبداع، تنمية وصقل مهارات المتعلمين، وعملت وزارة التربية والتعليم بقطاعيها العام والعالي على تحقيق هذه المبادئ، والاهتمام بمبدأ الاستثمار الأمثل من خلال منظومة التعليم؛ لتخريج جيل مفكر قادر على التغيير مناسب متو افق مع متطلبات سوق العمل السعودي. ومن هذا المنطلق كان من الضروري تطوير المناهج بما تحتويه من طرق واستر اتيجيات ونماذج لتناسب طلاب هذا العصر وتناسب احتياجاتهم وتحقق أهدافهم، لاسيما إن كانت تشجع شرارة التفكير أثناء تعلمهم.

فالتفكير ما وراء المعرفي يرشد المتعلم لكيفية القيام بالمهمة التفكيرية وتسهيل مراحل الحل، ومر اقبة التفكير في مرحلتي التخطيط وتوقع النتائج، فيكون واعيًا بتفكيره. ويترتب على هذا النوع من التفكير استخدام ثلاثة أنماط من السلوك العقلي وهي: معرفة المتعلم بعملياته العقلية وتفكيره الشخصي، قدرة التحكم وضبط التفكير الذاتي والقدرة على متابعة العمل والاستمرار به، معتقدات المتعلم وحدسياته الوجدانية المتعلقة بفكره والمعروفة بفاعلية الذات له (الزهيري،٢٠١٧، ٥٥٤).

وتعتبر فاعلية الذات الاكاديمية أحد محددات التعلم المهمة والضرورية، وتعبر عن مجموعة من الأحكام التي تتعلق بما ينجزه الفرد، إضافةً إلى الحكم على ما يستطيع إنجازه. ففاعلية الذات الأكاديمية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، ومقدار الجهد الذي يبذله، ومدى مرونته في التعامل مع المو اقف الصعبة والمعقدة ومقدار مقاومته للفشل (يوسف، ٢٠١٣). ويصدر حكم وتقدير عام يظهر بصورة أداءات جسمية ومعرفية و انفعالية وجدانية واجتماعية، وتحدد في كثير من الأحيان دوره في المجتمع والدراسة (القطامي، ٢٠٠٥، ص ٣٠٤).

وهذا يشكل عامل مهم في اتخاذ القرارات وصنع قادة العالم من خلال التنشئة والتعليم، ولهذا من الضروري الاهتمام بتطوير المتعلم من خلال تنويع الاستر اتيجيات والطرق والنماذج وتعليمه كيفية البدء متسلسلًا فيها، وتنظيم تفكيره. ومن هذه النماذج (نموذج تريفنجر) الذي يساعد على حل المشكلات وإدارة التغيير بشكل مبدع، ويتضمن مجموعة من المكونات والأنشطة التي يقوم بها الفرد عند حل المشكلات بشكل إبداعي (حجازي، ٢٠٠٧،٣٧-٣٨). ويمكن من خلال هذه الاستر اتيجية تحقيق هدف رؤية ٢٠٣٠ في تشجيع المبدعين والمبتكرين، وتنمية قدراتهم وتوفير فرص منتجة و ابداعية لهم.

مشكلة الدراسة:

من خلال مراجعة الأدبيات السابقة المتعلقة بمهارات ما وراء المعرفة وفاعلية الذات، أظهرت نتائجها أهمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة وتأثيراتها التربوية على فاعلية الذات وأنها تنبئ بمستوى فاعلية الذات، دراسة العسيري وآخرون (٢٠١٩)، والخوالدة (٢٠٢٠) و(٢٠٢١)، كما أنه من خلال التجربة الميدانية في الكلية الجامعية بتربة أثبتت المقاييس الضعف الواضح في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتأثيره الواضح في فاعلية ذوات طالبة الجامعة. ومن أهمية الموضوع، وندرة الأبحاث في البيئة السعودية التي تبحث في حل هذه المشكلة من خلال استر اتيجيات أو نماذج، وأهمية المرحلة الجامعية في إعداد معلمة المستقبل المتميزة والمبتكرة والمفكرة الو اثقة بنفسها والقادرة على مواجهة الحياة العملية. تم إجراء هذه الدراسة والتي تتحدد مشكلتها في التعرف على فاعلية استخدام نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لطالبات رياض الأطفال بالكلية الجامعية بتربة التابعة لمدينة الطائف، ومنه يتفرع الأسئلة التالية:

ما فاعلية نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لطالبات رياض الأطفال بالكلية الجامعية بتربة؟

ما فاعلية نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية فاعلية الذات لطالبات رياض الأطفال بالكلية الجامعية بتربة؟

ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال بعد تطبيق نموذج تريفنجر لتدريس العلوم لطالبات رياض الأطفال بالكلية الجامعية بتربة ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدِّراسة الحالية إلى:

١- التعرف على فاعلية استخدام نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لطالبات رياض الأطفال بالكلية الجامعية بتربة.

٢- التعرف على فاعلية استخدام نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية فاعلية الذات لطالبات رياض الأطفال بالكلية الجامعية بتربة.

٣- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال بعد تطبيق نموذج تريفنجر لتدريس العلوم لطالبات رياض الأطفال بالكلية الجامعية بتربة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

أولاً: أهمية نظرية:

١- استجابة للاتجاهات الحديثة والمؤتمرات والدراسات التي تنادي بضرورة الاهتمام باستراتيجيات قائمة على أبحاث الدماغ والتي تهتم بالعمليات العقلية للطالب من خلال هذه الاستراتيجيات، والمؤتمر العلمي الرابع عشر ففي الفترة (٢٤-٢٥ يوليو، ٢٠٠٢م) بعنوان مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء ومؤتمر المجموعة الدولية لعلم نفس الرياضيات بضرورة تنمية التفكير للمتعلمين.

٢- الاهتمام بتفعيل التفكير من خلال عرض المشكلات وتفعيل دور الطالبات لحلها بطريقة ابداعية.

٣- التركيز على مفهوم فاعلية الذات كبوابة للإبداع والتفكير ما وراء المعرفي والمساهمة في مواجهة القضايا الجديدة من خلال استخدام المتعلم مخزونة المعرفة بطريقة ابداعية وواعية.

٤- الاستجابة للاتجاهات الحديثة والمؤتمرات الدولية والدراسات التي تنادي بتضمين التفكير في مناهج العلوم واختباراتها.

ثانياً: أهمية تطبيقية:

١- توجه نظر القائمين على العملية التعليمية وتدريب المعلمين وتطوير المناهج وطرق واستراتيجيات التدريس إلى توظيف نموذج تريفنجر إلى جانب الاهتمام بتفاعلها مع الموقف التدريسي من خلال فاعلية الذات.

٢- توجه نظر القائمين على العملية التعليمية وتدريب المعلمين وتطوير المناهج ولجان التقويم إلى ضرورة قياس أنواع التفكير وتضمين التفكير ما وراء المعرفي في الاختبارات.

٣- تعتبر هذه الدراسة _على حد علم الباحثة_ الأولى من نوعها في دراسة هذه المتغيرات سوية في دّراسة واحدة، حيث لا توجد دِّراسة سابقة لنفس المتغيرات في المجتمع السعودي وبخاصة في تعليم العلوم.

حدود الدِّراسة:

تقتصر الدِّراسة الحالية على ما يلي:

١- الحدود البشرية: ممثلة في عينة عشوائية من طالبات قسم رياض الأطفال بالكلية الجامعية بتربة والتي تتبع لمدينة الطائف.

٢- الحدود الموضوعية: محتوى كتاب العلوم المقرر على طالبات رياض الأطفال ضمن الخطة المطورة لعام ١٤٤٣هـ-١٤٤٤هـ (٢٠٢١م-٢٠٢٢م) بالفصل الدراسي الثاني.

٣- الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٣هـ-١٤٤٤هـ (٢٠٢١م-٢٠٢٢م).

٤- الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في الكلية الجامعية بتربة إحدى محافظات الطائف التابعة للمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدِّراسة:

١. حل المشكلات الإبداعي (نموذج تريفنجر) (Treffinger model) :

هو نموذج حل المشكلات الإبداعية طريقة تدريسية يوضحها المعلم ويؤديها الطلبة وفق خطوات منظمة لحل المشكلات بطرق إبداعية تتمثل في الإحساس بالمشكلة ثم تحديدها ثم جمع البيانات حولها ثم إيجاد فكرة حل هذه المشكلة ثم إيجاد الحل ثم قبول الحل (الخوالده وعيد، ٢٠٠١)

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: مجموعة من الخطوات المتسلسلة التي تتبعها المعلمة لتحقيق أهداف مقرر العلوم لطالبات رياض الأطفال، والتي تتمثل في ثلاث مكونات وهي: المكون الأول: فهم المشكلة: ويتضمن ثلاث مراحل وهي إيجاد المأزق، والبحث عن المعلومات، و إيجاد المشكل. المكون الثاني: توليد الأفكار والحلول. المكون الثالث: فهم المشكلة: ويتكون من مرحلتين هما: إيجاد الحلول ، وقبول هذه الحلول.

٢. مهارات التفكير ما وراء المعرفي Metacognition Thinking: يعرفها الجراح (٢٠١١، ١٥٠) بأنها وعي الفرد بعملياته المعرفية وبنائه، موظفًا هذا الوعي في إدارة عمليات تفكيره من خلال استخدام مهارة التخطيط، والمراقبة، والتقويم، و اتخاذ القرار واختبار الاستراتيجيات المناسبة.

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها قدرة الطالبة على معرفة المعرفة وتنظيمها وتقييمها ومعالجتها وتقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس ما وراء المعرفة.

٣. فاعلية الذات Academic self-efficiency: وعرفه باندورا(bandura,1995) بأنه" اعتقاد الفرد في قدرته على تنظيم وإدارة أداءاته والتحكم بها في مواقف معينة" (القطامي، ٢٠٠٥، ٢٩٢).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: قدرة الطالبة على تحديد الأهداف واكتشاف القدرات، والثقة في القدرة على انجاز المهام الأكاديمية، التعامل مع الضغوط الأكاديمية، وتوقع النجاح، وتقاس من خلال الدرجة التي تحصل الطالبة عليها في مقياس فاعلية الذات.

نموذج تريفنجر Treffinger model:

انبثق هذا النموذج من أسلوب الحل المبدع للمشكلات، وهو مجموعة من الأساليب العملية أو الإجرائية التي يتم ممارستها، وتعتمد على مجموعة من الأفكار الأساسية، ومنها أن عملية الحل المبدع لأي مشكلة تمر بعدد من العمليات الأصغر والمتميزة بتعاقبها وتداخلها، وهي الملاحظة الدقيقة للمشكلة، ومعالجة المشكلة من خلال توليد البدائل والحلول، وتقييم هذه البدائل. كما أن السلوك المبدع هو نتيجة للتميز بصفتي الأصالة والقيمة أو الفائدة العلمية. ولكي يكون الفرد مبدعًا يلزمه درجة عالية من الإحساس بالمشكلة واستشفافها. كما تتميز المشكلة بالغموض وعدم الانتظام (درويش، ٢٠١٥، ٩٧-٩٨).

ويمكن توضيح العلاقة بين مفهوم الابداع وحل المشكلات من خلال العلاقة التي تربطهما، فهما يشكلان الجوهر للظاهرة نفسها، فحل المشكلات يعتمد على المزاوجة بين البنية المعرفية للفرد والمشكلة التي يواجهها، ولكن الابداع في الحل هو تطور للحلول حتى تصل مرحلة النضوج وتصبح حلًا جديدًا غير مألوفًا لها (نوفل، ٢٠١٤، ٤٩).

ويعتبر نموذج حل المشكلات إبداعيًا نموذجًا يساعد على حل المشكلات وإدارة التغيير بشكل مبدع، ويتضمن مجموعة من المكونات والأنشطة التي يقوم بها الفرد عند حل المشكلات بشكل إبداعي، ويتضمن ست مراحل متضمنه في ثلاثة مكونات رئيسية وهي (حجازي، ٢٠٠٧،٣٧-٣٨) و(الأعسر، ٢٠٠٧،١٨-١٩):

المكون الأول: فهم المشكلة: ويتضمن ثلاث مراحل وهي إيجاد المأزق، والبحث عن المعلومات، و إيجاد المشكل.

المكون الثاني: توليد الأفكار والحلول.

المكون الثالث: فهم المشكلة: ويتكون من مرحلتين هما: إيجاد الحلول ، وقبول هذه الحلول.

مهارات التفكير ما وراء المعرفي Metacognition Thinking:

ظهر مفهوم التفكير ما وراء المعرفي في بداية السبعينات ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس لمعرفي، ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم (الزهيري،٢٠١٧أ)، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة و اتخاذ القرار.

وإذا استعرضنا عينة من الدراسات والكتابات التي تولت الأبعاد فوق المعرفية للتفكير، لوجدنا عددا من التعريفات لـ" مهارات التفكير فوق المعرفية ". ومن أمثلة هذه التعريفات ما يلي:

عرفها Schraw and Dennison (1994, P460) بأنها قدرة الطالب على التفكير في تعلمه وإدراك عمليات التعلم الخاصة به وفهمها والتحكم بها. كما يعرفها الجراح (٢٠١١، ١٥٠) بأنها وعي الفرد بعملياته المعرفية وبنائه، موظفًا هذا الوعي في إدارة عمليات تفكيره من خلال استخدام مهارة التخطيط، والمراقبة، والتقويم، و اتخاذ القرار واختبار الاستراتيجيات المناسبة، وعرفها الخوالدة وآخران (٢٠١٢) بأنها عملية ذهنية مكونة من مجموعة مهارات أو الممارسات الذهنية التي يستخدمها الفرد بهدف تنظيم أفكاره وترتيبها بطريقة منهجية ومراقبتها؛ للتحكم بها وإصدار أحكام حول ما تم اتخاذه من قرارات. ويعرفها الزهيري (٢٠١٧ب) بأنها مهارات عقلية معقدة من مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، والتي تنمو بالخبرة والتقدم في العمر، ومهمتها السيطرة على جميع أنشطة التفكير العامة أثناء حل المشكلة واستخدام المهارات المعرفية للفرد بفاعلية في متطلبات مهمة التفكير. وبالرغم من تباين التعريفات التي وضعها عدد من علماء النفس المعرفيين لمفهوم " فوق المعرفي "، إلا أن معظم التعريفات – كما يبدو – تشترك في إبراز أهمية الدور الذي تلعبه المهارات فوق المعرفية في فعل التفكير أو حل المشكلات، وعليه، فإنه يمكن تعريف " مهارات التفكير فوق المعرفية " بأنها مهارات عقلية معقدة من مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة من وعي وتنظيم وترتيب ومراقبة للأفكار، أثناء استخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير وذلك بهدف التعلم. وتقوم مهارات التفكير ما وراء المعرفي على اللغة الداخلية التي يُحدث بها المتعلم نفسه، وهذا الحديث الداخلي يظهر من سن الخامسة ويتطور في سن الحادية عشرة تقريباً ، فعندما يصل المتعلم إلى بداية المرحلة الإعدادية يكون قادر على استخدام جميع أسئلة التفكير فوق المعرفي، وتفصيلاً حول تطور كل مهارة من مهارات التفكير ما وراء المعرفي فقد بينت الدراسات أن مهارة التخطيط تنمو في مرحلة الطفولة و المراهقة و تزدهر ما بين ١٠-١٤ سنة من عمر المتعلم، بينما مهارة المراقبة تكون ضعيفة لدى الأطفال والبالغين، و بطيئة النمو، وتتطور بالتدريب والتعويد، ومهارة التقويم تظهر بتطور مهارتي التخطيط والمراقبة لأنها مزامنة لهما، وعليه فإن هذه المهارات ظهورها مبكر، وتطورها بطيء ويرجع إلى عاملين: التقدم في العمر، والتدريب عليها بالتعرض المستمر للخبرات المتنوعة، والمعقدة (إيمان الرويثي، ٢٠١٣: ٧؛ العتوم وآخرون، ٢٠١٥: ١١).

اهتم الباحثون ب المهارات فوق المعرفية وتحديدها، وذلك استناداً إلى حقيقتين، هما: الأهمية القصوى لمهارات التفكير فوق المعرفية في معالجة المعلومات، على اعتبار أن أي تفكير هادف يتضمن مهارات معرفية وفوق معرفية، وبالتالي لا يجوز إهمالها أو الافتراض بأن المتعلم يمكن أن يجيدها بصورة غير مباشرة عن طريق دراسة محتوى مادة التدريس. وإن ما ينطبق على مهارات التفكير المعرفية ينطبق على مهارات التفكير فوق المعرفية. ولهذا فإن أي برنامج لتعليم التفكير يجب أن لا يقتصر على تنمية الفاعلية في استخدام عدد من العمليات المعرفية الدنيا أو المتوسطة، ولابد أن يتضمن تدريبات مدروسة لرفع مستوى استقلالية تفكير المتعلم وفاعليته في ممارسة التفكير الموجه ذاتيا والمنطلق ذاتياً، وهذه هي غاية تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية. حيث تبرز أهمية التفكير ما وراء معرفي لدى المتعلم في: انتقال التعلم من الصيغة الكمية للصفة الكيفية، وتزيد من قدرة المتعلم لاستيعاب المفاهيم، والتخطيط لعملية التعلم، ومراقبة ذاته أثناء التعلم وضبط عملياته العقلية والسيطرة عليها، واختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعلم، وتحليل المعرفة ونقدها، والتنبؤ بنتائج التعلم، وتحمل مسئولية تعلمه واختيار ما يناسب المواقف التعلمية التي تواجهه من إجراءات، وتجعله نشطًا طوال فترة تعلمه، وتنمي الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم والمادة الدراسية، ومعالجة ما يواجهه من صعوبات، ويكون أكثر وعيًا بعمليات تفكيره. (الزهيري،٢٠١٧أ)

وقد حدد شارو مهارات التفكير ما وراء المعرفة فيما يلي: (حملاوي،٢٠١٨، ٣٩)

التخطيط: ويتضمن أسئلة عن الطبيعة المهمة والهدف الذي تسعى إلى تحقيقه الاستراتيجيات المعرفية ومقدار المواد التي يحتاجها الفرد لحل المشكلة .

المراقبة: تتضمن فهم واضح لما يفعله الشخص إزاء المهمة هل لها معنى؟ هل بإمكان الشخص إجراء التعديلات عليها؟

التقييم: يتضمن بلوغ الهدف، ما الأجزاء التي نجح فيها الفرد والتي لم ينجح فيها، هل على الفرد القيام بعمله بشكل مختلف في المرة القادمة؟

وتم تقسيم مهارات ما وراء المعرفة إلى ثلاث مهارات رئيسية تتفرع إلى مهارات فرعية وهي: التخطيط، والمراقبة، والتقييم (الزهيري، ٢٠١٧أ). فمهارة التخطيط تشمل المهارات الفرعية التالية: تحديد الهدف، اختيار استراتيجية التنفيذ، ترتيب تسلسل الخطوات، تحديد العقبات والأخطاء المحتملة، تحديد الصعوبات وطرق مواجهتها، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة والمرغوبة. أما مهارة المراقبة فتشمل المهارات الفرعية التالية: مراقبة تحقق الهدف، مراقبة سير العمليات كما هو مخطط له، معرفة متى تحقق هدف فرعي، تحديد توقيت الانتقال من عملية لأخرى، اكتشاف الأخطاء وسرعة تنفيذ الخطط البديلة او معالجتها، كيفية التغلب على العقبات والأخطاء. أخيرًا مهارة التقييم وتشمل المهارات الفرعية التالية: تقييم مدى تحقق الهدف، الحكم على كفاية النتائج، تقييم مدى ملائمة الأساليب المستخدمة، تقييم كيفية التعامل مع العقبات والأخطاء، تقييم خطة التخطيط والتنفيذ (الزهيري،٢٠١٧أ).

وبناء على تطور مهارات ما وراء المعرفة من خلال التدريب والممارسة، فإن هذه المهارات تحتاج لعناية خاصة في ميدان التعليم، والذي يتوقف على نوعية التعليم المقدم في الغرفة الصفية و اتجاهات المعلم وامكانياته في استخدامها ودمجها بالمادة المتعلمة والمواقف التعلمية (الزهيري،٢٠١٧أ).

فاعلية الذات Academic self-efficiency:

يُعد مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم الحديثة في علم النفس على يد باندورا، فقد توصل إلى أن إدراك الفرد المعرفي لقدرات الشخصية والخبرات المتعددة المباشرة منها وغير المباشرة لديه تؤثر في تكوين معتقداته عن فاعلية ذاته، فهي تحدد سلوكياته التي يتخذها تجاه أي موقف والتي تشير إلى مدى قناعته وثقته بإمكانياته (Bandura: 1982: p303-307). وصرح باندورا بأن الفرد الذي يؤمن بعدم كفاءته في التكيف والتعامل مع بيئته فهو يركز على الصعوبات التي يمكن أن تواجهه، بخلاف من يمتلك فهمًا مرتفعًا حول قدراته وإمكاناته، فإنه يجتهد ويركز على إنجاز المهمات الصعبة بشكل مناسب (غباري و أبو شعيرة، ٢٠١٥، ٣٢٨).

كما أن تحقيق الذات حاجة دافعة للفرد إلى توظيف إمكاناته لتحقيق الأهداف التي يطمح إليها من تحصيل و إنجاز وتعبيره عن ذاته، وفقدان هذه الفاعلية تؤدي للفشل والإحباط والقلق (شعراوي، ٢٠٠٠: ٣٢).

ويعد مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم المهمة في تفسير السلوك الإنساني خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي وقد تناول الباحثون مصطلح self-efficiency، وتمت ترجمته إلى مفاهيم أخرى بالعربية (الفاعلية الذاتية، وفاعلية الذات، وفعالية الذات، والكفاءة الذاتية ، وكفاءة الذات) (غانم، ٢٠٠٥، ٨١). ومفهوم الفاعلية الذاتية "تعنى بمجموعة أفكار الفرد ومعتقداته حول قدرته في النجاح في مهمات تتضمن عناصر مألوفة أو غير مألوفة. " وعرفه باندورا(bandura,1995) بأنه" اعتقاد الفرد في قدرته على تنظيم وإدارة أداءاته والتحكم بها في مواقف معينة" (القطامي، ٢٠٠٥، ٢٩٢). كما وضح باندورا بان تصور الفرد في إمكانيته على القيام بالمهمات المعرفية والاجتماعية والمهارات السلوكية وتنظيمها بطرق متكاملة لخدمة أهداف مختلفة (الرفوع، ٢٠١٥،١١٢)، وذكر باندورا (١٩٩٥) أن الفاعلية الذاتية مرادفة للفاعلية الشخصية المدركة للفرد عن إمكاناته وأداءاته في مواقف معينة والتي تتطلب اتخاذ قرار وحكمة على إمكانية أدائه. (كما ورد في القطامي، ٢٠٠٥، ص ٣٠٥). كما يُعرف مفهوم الفاعلية الذات الأكاديمية بأنها "معتقدات الطالب عن قدرته على التحصيل الدراسي والتغلب على الصعوبات التحصيلية التي تواجهه في تخصصه، والقدرة على تنظيم وقته الدراسي، والثقة

في قدرته على مواجهة الموقف الاختباري بنجاح، وكفاءته في القيام بالتكليفات الدراسية المطلوبة؛ وذلك لتحقيق النجاح الدراسي المرغوب فيه" (محمد، ٢٠١٦، ٣١).

تفترض بعض البحوث أن مفهوم الذات وتقدير الذات هي نفسها فاعلية الذات، ولكنها ليست كذلك. فالفاعلية الذاتية موجهة نحو المستقبل ومفهوم الذات هو تكوين فرضي أكثر شمولية ويشتمل على كثير من الإدراكات عن الذات بما في ذلك الفاعلية الذاتية، والفاعلية الذاتية مقارنة بتقدير الذات تختص بالأحكام المتعلقة بالإمكانات الشخصية، بينما يختص تقدير الذات بالأحكام المتعلقة عن قيمة الذات، ويمكن القول بأن فاعلية الذات تؤثر في تقدير الفرد لذاته مع مرور واستمرار قدر معين من الفاعلية في أداء سلوك معين (ولفولك، ٢٠١٥، ٧٣٠). وذكر القطامي (٢٠٠٥) نقلاً عن Zimmerman, (1995,218) أن فاعلية الذات الأكاديمية عبارة عن حكم وتقدير يتعلق بأفكار الطالب ومعتقداته حول نفسه وقدرته على الأداء لمهمات أكاديمية بنجاح وفكرته عن قدرته على تأدية مهمة مطلوبة بنجاح. وتضم تقييم الذات، والحكم على القدرة، ثم تثبيت مفهوم الذات من خلال القيام بالمهمة تبعاً لتوقعات الطالب عن نفسه (٣٠٤).

وحدد باندورا أبعاد ثلاثة لفاعلية الذات:

قدر الفاعلية: والتي تتأثر تبعًا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويتضح هذا القدر من خلال المرور بمهام مرتبة وفقًا لمستوى الصعوبة، ومستوى التشابه بين المهام (Bandura, 1997:32-33).

العمومية: إن التعميم الذي يلاحظه الفرد من المواقف المتشابهة يؤثر على تعميم الإحساس بالفاعلية في المواقف التي يواجهها، حيث يتم هذا التعميم بناًء على درجة التشابه، القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية التي يتم استخدامها لمواجهة الموقف، تفسيرات الموقف الحالي والسابق، وخصائص المواقف المختلفة، واختلاف خصائص الفرد المتعلقة بالسلوك ذاته (الزيات، ٢٠٠١: ٥١٠).

القوة: تتحدد قوة الفاعلية الذاتية في ضوء خبرة الفرد، ومدى ملائمتها للمواقف المختلفة التي يواجهها، فلكل مستوى من الصعوبة ما يقابلها من أداء مناسب له ولمستوى صعوبته، وإظهار مستوى من المثابرة والقدرات المرتفعة في اختيار الأنشطة الأكثر نجاحًا (Bandura, 1997: p44-45).

ويمكن القول بأن درجة معتقدات الطالب تختلف عن فاعليته الذاتية تبعاً لأبعادها الثلاثة وهي مقدار الفاعلية وعموميتها وشدتها، فيتطلب من المعلم طرح كل ما يناسب لقدرات الفرد ومرحلته التعليمية ويبتعد عما يفوق مستواه التعليمي وما يفوق خبراته السابقة لإحداث التواؤم مع طبيعة عمر الفرد وقدراته العقلية. ففاعلية الذات تؤثر في تحقيق الأهداف التي تتضمن التحدي، فالمهمات الصعبة تتطلب اكتساب معارف جديدة وإجراءات عالية من الأداء ، وتؤثر فاعلية الذات على دقة الفرد في تقييمه الذاتي لأدائه الأكاديمي، وارتفاع الدافعية الداخلية نحو الأنشطة والواجبات المدرسية.

ويشير Pajares (2009;p10) إلى أربعة مصادر لفاعلية الذات في النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا وهي: خبرات النجاح التي يمر بها الفرد وتؤدي إلى إثراء الفاعلية، الخبرات البديلة المكتسبة من خلال الملاحظة لتجارب الآخرين والتي تعتبر داعم قوي للسلوك، الاقناع اللفظي حيث يكون تغذية راجعة تفعّل معتقدات فاعلية الذات، والحالة الانفعالية الإيجابية للفرد التي تنشط المشاعر التي تقوي الأداء.

ويمكن للمعلم توظيف فاعلية الذات من خلال العملية التعليمية باختيار المهام والأنشطة والخبرات التي تناسب قدرات واستعدادات الطالب، والتنويع في استخدام أساليب التشجيع والتحفيز المتنوعة مع مراعاة العوامل النفسية للمتعلم، وأن يحرص المعلم على تنوع استخدام طرائق التدريس المختلفة وأساليب التقويم المتنوعة التي تسهم في ملاحظة وتقويم الطالب لخبرته وخبرة الآخرين وإعطاء التغذية الراجعة لإمكاناته؛ مما يمكن من رفع فاعلية الذات الأكاديمية للمتعلم. وهذا يتطابق مع مبدأ تدريس العلوم الذي يقوم على التنوع من حيث المحتوى الدراسي والأهداف التعليمية، والتقنيات، والوسائل التعليمية، وأساليب التدريس، والفعاليات، و أنواع النشاط.

الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التفكير ما وراء المعرفي:

دراسة زمزمي (٢٠١٠) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم ومهارات ما وراء المعرفة. وتكونت العينة من (١٨٧) طالبة، تراوحت أعمارهم فيما بين (١٨-٣٣) عاماً بمتوسط عمر قدره (٢٠,٧٣) عاماً و انحراف

معياري قدره (٢,٣١). ومن الأدوات استخدم مقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد عادل العدل وصلاح عبد الوهاب (٢٠٠٣). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات ما وراء المعرفة تبعاً لاختلاف العمر أو الفرقة الدراسية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم ومهارات ما وراء المعرفة بين الطالبات الحاصلات على درجة مرتفعة ومنخفضة، ما عدا الدافعية الداخلية، إمكانية التنبؤ بمهارات ما وراء المعرفة من خلال: الأدلة والبراهين، والأسلوب الاستراتيجي، والأسلوب السطحي في التعلم .

دراسة السواط (٢٠١٥) هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثربرنامج إرشادي انتقائي في تحسين عادات الاستذكاروتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب جامعة الطائف، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالب من طلاب جامعة الطائف تم اختيارهم وتعيينهم عشوائيا موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع ٣٤ لكل مجموعة استخدم الباحث مقياس مهارات ما وراء المعرفة والبرنامج الإرشادي الانتقائي وجميعها من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية. كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة مما يؤكد بقاء أثر البرنامج الإرشادي.

دراسة العنزي (٢٠١٦) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغيرات الجنس والتحصيل الدراسي والتخصص والكلية والمستوي الاقتصادي للأسرة ومستوي تعليم الوالدين، كما هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدي طلبة جامعة الجوف، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٥٢) طالبا وطالبة من مختلف التخصصات تم اختيارهم من ثلاث كليات جامعية، واستجابوا لمقياس التفكير ما وراء المعرفي. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق دالة في درجة التفكير ما وراء المعرفي تعزي إلى الجنس، أو التحصيل الدراسي ،أو الكلية أو مستوي تعليم الوالدين، بينما أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة في التفكير ما وراء المعرفي تعزي لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي والمستوي الاقتصادي للأسرة في بعد تنظيم المعرفة لصالح المستوي الاقتصادي المرتفع، كما بينت النتائج أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوي مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي في أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

دراسة آل كاسي والقحطاني (٢٠١٨) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية (PDEODE) في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة عسير، وتكونت العينة من ٤٠ طالبا، مقسمة لمجموعتين تجريبية مكونة من ١٩ طالبًا، والأخرى ضابطة مكونة من ٢١ طالبًا، واستخدم الباحثان اختبار مهارات ما وراء المعرفة، وأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة أبو حجاج (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى تتميه بعض مهارات ما وراء المعرفة باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، وتكونت عينه البحث من (٦٠) طالب وطالبه من طلاب الصف الأول الثانوي العام وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيه وعددهم (٣٠) طالب وطالبه تدرس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي ومجموعه ضابطه وعددهم (٣٠) طالب وطالبه وتدرس بالطريقة التقليدية، واستخدم الباحث اختبار مهارات التفكير الفلسفي لقياس مدى نمو هذه المهارات باستخدام استراتيجية التساؤل الذات، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعليه استراتيجية التساؤل الذاتي في تنميه بعضن مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.

دراسة الشقيفي (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة السنة التحضيرية بكلية الطب في جامعة أم القرى فرع القنفذة، والتعرف على مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة، والتعرف على العلاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات، والفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي وتقدير الذات. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتين: الأولى مقياس التفكير ما وراء المعرفي

المعرب لمقياس شراو ودينيسون (Dennison Schraw,l994) للباحثين عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (٢٠١١)، كما تم استخدام مقياس تقدير الذات من إعداد روزنبرج (١٩٧٥)، والمعرب من قبل الباحث الكاشف (٢٠٠٤) بما يتناسب وأغراض الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة طلبة السنة التحضيرية بكلية الطب بجامعة أم القرى فرع القنفذة بشكل عام جاء بدرجة مرتفعة كما أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى امتلاك طلبة السنة التحضيرية بكلية الطب بجامعة أم القرى فرع القنفذة مستوى مرتفع من تقدير الذات، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية قوية بين مستويات التفكير ما وراء المعرفي ومستوى تقدير الطلبة لذواتهم.

الدراسات السابقة المتعلقة بفاعلية الذات:

الكفيري (٢٠١٨) هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر الفاعلية الذاتية على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبة من كليات (الهندسة، الآداب، والتربية) بجامعة حائل، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس للفاعلية الذاتية، كما تم قياس التحصيل الأكاديمي للطالبة من خلال معدلها التراكمي , واستخدم البرنامج الاحصائي (SPSS) لتحليل البيانات. وقد كشفت نتائج الدراسة عن مستوى متوسط لكل من: الفاعلية الذاتية، والتحصيل الأكاديمي، كما كشفت عن وجود أثر موجب ودال إحصائيا للفاعلية الذاتية على التحصيل الأكاديمي. ووجدت فروق في الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير العمر، ولصالح فئة (٢٥) سنة فأكثر، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة في مستوى التحصيل الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص، ولصالح كلية التربية.

الخوالدة (٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى فحص أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج برسلي لما وراء الذاكرة في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن، وقد اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٥٣) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية وتوزيعهم بالطريقة العشوائية في مجموعتين إحداهما ضابطة تكونت من (٢٨) طالبا وطالبة، والأخرى تجريبية تكونت من (٢٥) طالبا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس الفاعلية الذاتية، حيث تم التحقق من صدقه وثباته، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا في أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية تعزى إلى التفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة على مقياس الفاعلية الذاتية تعزى لاستمرارية أثر البرنامج التدريبي.

دراسة الخوالدة (٢٠١٩) هدفت هذه الدراسة التعرّف إلى أثر إستراتيجية دورة التعلم السباعية المعدّلة (7E's) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وتحديد مدى اختلافهنّ في اكتساب المفاهيم الفيزيائية باختلاف فاعليتهن الذاتية. تمّ اختيار أفراد عينة الدراسة التي تكونت من (٥٠) طالبة قصديّاً من طالبات الصف العاشر الأساسيّ من إحدى المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة المفرق، وقد تمّ تعيينها عشوائيّاً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبيّة دُرّست وفق استراتيجية دورة التعلم السباعية، ومجموعة ضابطة دُرّست وفق الطريقة الاعتياديّة. وقد تمّ استخدام أداتين وهما: اختبار المفاهيم الفيزيائية ومقياس الفاعلية الذاتية. وتمّ استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي ANCOVAذي التصميم (٢×٢) للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها الصفرية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة اكتساب المفاهيم الفيزيائية بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة تعزى إلى استراتيجية التدريس (دورة التعلم السباعية المعدلة، الطريقة الاعتيادية)، لصالح المجموعة التجريبيّة التي تمّ تدريسها وفق استراتيجية دورة التعلم السباعية المعدلة. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ تعزى لمستوى الفاعلية الذاتية (مرتفعة، منخفضة) لصالح الطالبات ذوات الفاعلية الذاتية المرتفعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائيّة في اكتساب المفاهيم العلميّة لدى طالبات الصف العاشر

الأساسيّ يُعزى للتفاعل بين نموذج التدريس والفاعلية الذاتية وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتبني استراتيجية دورة التعلم السباعية المعدلة لأثرها في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى الطلبة .

العسيري وآخرون (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى أن مستوى مهارات ما وراء الذاكرة و الفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة الملك سعود كانت ضمن المستوى (متوسط) ، وظهرت فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة على أن بعد «استراتيجيات الذاكرة» تعزى لمتغير الجنس لصالح فئة الذكور، وظهرت فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة على أن بعد (الرضا عن الذاكرة) تعزى لمتغير نوع التخصص لصالح فئة التخصص العلمي، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة بين مقياس مهارات ما وراء الذاكرة و أبعاده من جهة وبين مقياس الفاعلية الذاتية من جهة أخرى، وكشفت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن كلا من بعدي (استراتيجيات الذاكرة)، و(أخطاء الذاكرة) قد ساهما بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بمستوى الفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعة .

فروض الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين اختباري مهارات التفكير ما وراء المعرفي القبلي والبعدي لطالبات قسم رياض الأطفال.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين مقياسي فاعلية الذات القبلي والبعدي لطالبات قسم رياض الأطفال.
٣. لا توجد علاقة ارتباطية ذات أثر دال احصائيًا بين اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي واختبار فاعلية الذات لطالبات قسم رياض الأطفال.

أدوات الدراسة:

تتكون أداة الدراسة من مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفة الذي تم تصميمه، وذلك بهدف تطبيقه على أفراد عينة الدراسة، وقد تم الرجوع في بنائه للأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس التي أعدت في هذا المجال، مثل مقياس التفكر ما وراء المعرفة لشاروودينسن (١٩٩٤) ,Schraw and Dennison ، والصورة المعربة للجراح وعبيدات (٢٠١١) ومقياس مهارات التفكر ما وراء المعرفة (الخياط، ٢٠١٢)، ومقياس ما وراء المعرفة (المدني، ٢٠٠٧). ولقد تكون المقياس في صورته الأولية من ٤٠ بندا موزع على ٣ أبعاد وهي معرفة المعرفة: ويقصد بها المعارف المكتسبة من العمليات المعرفية، تنظيم المعرفة: وهي التنظيم ما وراء المعرفي و يشمل التخطيط و المراقبة و التقويم، معالجة المعرفة: وهي الاستراتيجيات و المهارات المستخدمة في إدارة المعلومات. وتحدد الطالبة إجابتها على فقرات هذا المقياس الذي يقوم على مقياس ليكرت الخماسي، حيث يتم اختيار أحد البدائل الخمسة التالية: موافق، موافق نوعًا ما، محايد، غير موافق نوعًا ما، غير موافق. ويتم تصحيحه بناء على الجدول التالي:

جدول (١): مفتاح التصحيح لمقياس مهارات التفكير ماوراء المعرفي

البديل	موافق	موافق نوعا ما	محايد	غير موافق نوعا ما	غير موافق
الدرجة إذا كانت المفردة إيجابية	٥	٤	٣	٢	١

وبعد جمع البيانات من كل فرد في العينة يتم جمع الدرجات على المقياس ككل، وبذلك تُحسب أقل درجة على المقياس ٤٠ درجة، وأعلى درجة ٢٠٠، وعليه يتم تصنيف مستويات مقياس مهارات التفكير المعرفي إلى ما يلي:

جدول (٢): يوضح مستويات مهارات التفكير ما وراء المعرفي اعتمادًا على درجات المقياس

مستوى التفكير ما وراء المعرفي	من	إلى
المنخفض	٤٠	٩٣
المتوسط	٩٤	١٤٦
المرتفع	١٤٧	٢٠٠

وتم عرض مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال التربوي؛ وذلك لإبداء الرأي حول بعض النقاط الخاصة بصلاحية المقياس لقياس المحاور الموضوعة، وتم اتفاق المحكمين حول مفردات المقياس، وهذا يسمح بتطبيقه كأداة لقياس التفكير ما وراء المعرفي للطالبات.

صدق وثبات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

أولاً: صدق المقياس (Scale Validity)

تعتبر الأداة صادقة إذا كانت تقيس ما أعدت لقياسه فقط (العساف، ٢٠١٦، ٤٢٩). وتم التأكد من صدق مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي من خلال ما يلي:

١- صدق المحكمين: (Referee validity)

تم عرض الصورة الأولية من المقياس على مجموعة من المحكمين ذوى الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (٨)، بهدف الاستفادة من خبراتهم واستطلاع آرائهم حول مدى السلامة اللغوية والدقة العلمية لعبارات المقياس، ومدى انتماء كل منها للبعد الذى تمثله، تعديل أو إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا، وتم التعديل في ضوء توجيهات السادة المحكمين وبذلك حصلت الباحثة على الصورة النهائية من مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

٢- صدق الإتساق الداخلى: (Internal Consistency Validity)

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالبة من غير المشاركات في العينة الأساسية للبحث، وتم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient) في حساب مدى ارتباط أبعاد المقياس بدرجته الكلية، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول الآتي:

جدول (٣): نتائج صدق الاتساق الداخلى لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي (ن= ٣٠)

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: معرفة المعرفة	٠,٨٦٢	دال عند ٠,٠١
البعد الثانى: تنظيم المعرفة	٠,٩٠١	دال عند ٠,٠١
البعد الثالث: معالجة المعرفة	٠,٨٩٥	دال عند ٠,٠١

يتبين من الجدول (٣) أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس بدرجته الكلية بلغت على الترتيب: (٠,٨٦٢)، (٠,٩٠١)، (٠,٨٩٥)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يؤكد على أن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلى.

٣- صدق المقارنة الطرفية: The Comparison of Extreme Groups

للتأكد من صدق المقارنة الطرفية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي؛ تم ترتيب درجات الطالبات على المقياس تنازليًا، وحُددت مجموعتين من الطالبات: المجموعة العليا وتضم (٨) طالبات بنسبة (٢٧٪)، المجموعة الدنيا وتضم (٨) طالبات وبنسبة (٢٧٪)، وتم استخدام اختبار"مان ويتنى" ، للتعرف على دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعتين، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول التالي:

جدول (٤): نتائج اختبار"مان ويتنى" لصدق المقارنة الطرفية لمقياس التفكير ما ورء المعرفي

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	U.TEST	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	٨	١٠٠,٠	١٢,٥٠	٠,٠٠	٠,٠٠١	٠,٠١
المجموعة الدنيا	٨	٣٦,٠	٤,٥٠			

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة "U " المحسوبة لإختبار" مان ويتنى" بلغت (٠,٠٠)، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعتين العليا والدنيا، وذلك يؤكد على أن مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي يتمتع بدرجة مرتفعة من صدق المقارنة الطرفية.

ثانياً: ثبات المقياس (Scale Reliability)

يقصد بثبات الأداة هو" التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا إذا تكررتطبيقها على الأشخاص ذاتهم وفى نفس الظروف (العساف، ٢٠١٦، ٤٣٠). وتم التأكد من ثبات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي من خلال الطرق الآتية:

١- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: (Alpha Cronbach's)

تم استخدام معامل ألفا- كرونباخ (α) لحساب ثبات أبعاد المقياس ودرجته الكلية وذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للبيانات التي تم جمعها من العينة الاستطلاعية، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول الآتى:

جدول (٥): نتائج ثبات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بطريقة ألفا كرونباخ (ن= ٣٠)

أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي	عدد العبارات	معامل الثبات
البعد الأول: معرفة المعرفة	١٦	٠,٨٩٨
البعد الثانى: تنظيم المعرفة	١٤	٠,٩١٤
البعد الثالث: معالجة المعرفة	١٠	٠,٨٥٣
الدرجة الكلية للمقياس	٤٠	٠,٩٤٧

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقة "ألفا كرونباخ" بلغت على الترتيب: (٠,٨٩٨)، (٠,٩١٤)، (٠,٨٥٣)، كما بلغ معامل الثبات العام للمقياس (٠,٩٤٧)، وتؤكد جميع هذه القيم على أن مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

٢- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: (Split-Half Method)

تمت تجزئة درجات العينة الاستطلاعية على المقياس إلى نصفين؛ الدرجات الفردية في مقابل الدرجات الزوجية، وتم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" لحساب مدى الارتباط بين النصفين، وجرى تصحيح الطول بمعادلة "سبيرمان وبراون" (Spearman-Brown)، وبمعادلة "جتمان" (Guttmann)، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول الآتى:

جدول (٦): نتائج ثبات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بطريقة التجزئة النصفية (ن= ٣٠)

أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي	معامل الارتباط	معامل الثبات	
		سبيرمان وبراون	جتمان
البعد الأول: معرفة المعرفة	٠,٧٤٥	٠,٨٥٤	٠,٨٥٣
البعد الثانى: تنظيم المعرفة	٠,٨٦٠	٠,٩٢٥	٠,٩٢١
البعد الثالث: معالجة المعرفة	٠,٧٣٦	٠,٨٤٨	٠,٨٤٧
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧٦١	٠,٨٦٤	٠,٨٦١

يتبين من الجدول (٦) النتائج التالية:

- معاملات ثبات أبعاد المقياس بمعادلة "سـبيرمان وبراون" تراوحت ما بين (٠,٨٤٨-٠,٩٢٥)، وباسـتخدام وبمعادلة "جتمان" تراوحت ما بين (٠,٨٤٧ - ٠,٩٢١)، وتؤكد هذه القيم على أن أبعاد مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.
- معامل الثبات العام بمعادلة "سـبيرمان وبراون" بلغ (٠,٨٦٤)، وبمعادلة "جتمان" بلغ (٠,٨٦١)، وتؤكد هذه القيم على أن مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ككل يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

كما تم تصميم أداة الدراسة والتي تخص فاعلية الذات بناء على الدراسات التالية: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمطرفي (٢٠١٤)، مقياس الكفاءة الذاتية لأبو المشايخ (٢٠١٨)، مقياس الكفاءة الذاتية للنجار(٢٠١٨)، مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (كعكي، عطارد، ٢٠٢١).

وتحدد الطالبة إجابتها على فقرات هذا المقياس الذي يقوم على مقياس ليكرت السداسي، حيث يتم اختيار أحد البدائل الخمسة التالية: مو افق، مو افق نوعًا ما، محايد، غيرمو افق نوعًا ما، غيرمو افق، غيرمو افق بشده. ويتم تصحيحه بناء على الجدول التالي:

جدول (٧): مفتاح التصحيح لمقياس فاعلية الذات

البديل	مو افق	مو افق نوعا ما	محايد	غيرمو افق نوعا ما	غيرمو افق	غيرمو افق بشدة
الدرجة إذا كانت المفردة إيجابية	٦	٥	٤	٣	٢	١

وبعد جمع البيانات من كل فرد في العينة يتم جمع الدرجات على المقياس ككل، وبذلك تُحسب أقل درجة على المقياس ١٩٢درجة، وأعلى درجة ٣٢، وعليه يتم تصنيف مستويات مقياس فاعلية الذات إلى مايلي:

جدول (٨)

يوضح مستويات مقياس فاعلية الذات اعتمادًا على درجات المقياس

مستوى فاعلية الذات	من	إلى
المنخفض	٣٢	٨٥
المتوسط	٨٦	١٣٩
المرتفع	١٤٠	١٩٢

وتم عرض مقياس فاعلية الذات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال التربوي؛ وذلك لإبداء الرأي حول بعض النقاط الخاصة بصلاحية المقياس لقياس المحاور الموضوعة، وتم اتفاق المحكمين حول مفردات المقياس، وهذا يسمح بتطبيقه كأداة لقياس فاعلية الذات للطالبات.

صدق وثبات مقياس فاعلية الذات

أولاً: صدق المقياس (Scale Validity)

تم التأكد من صدق مقياس فاعلية الذات من خلال ما يلى:

١- صدق المحكمين: (Referee validity)

تم عرض الصورة الأولية من المقياس على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والإختصاص بلغ عددهم (٦)، بهدف الإستفادة من خبراتهم واسـتطلاع آرائهم حول مدى السـلامة اللغوية والدقة العلمية لعبارات المقياس، ومدى انتماء كل منها للبعد الذى تمثله، تعديل أو إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا، وتم التعديل فى ضوء آراء السادة المحكمين وبذلك حصلت الباحثة على الصورة النهائية من مقياس فاعلية الذات.

٢- صدق الإتساق الداخلى: (Internal Consistency Validity)

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالبة من غير المشاركات فى العينة الأساسية للبحث، وتم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient) فى حساب مدى ارتباط أبعاد المقياس بدرجته الكلية، وجاءت النتائج كما يبين الجدول التالي:

جدول (٩): نتائج صدق الإتساق الداخلى لمقياس فاعلية الذات (ن= ٣٠)

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: تحديد الأهداف واكتشاف القدرات	٠,٨٩٢	دال عند ٠,٠١
البعد الثاني: الثقة في القدرة على انجاز المهام الأكاديمية	٠,٩٤٧	دال عند ٠,٠١
البعد الثالث: التعامل مع الضغوط الأكاديمية	٠,٩٠٨	دال عند ٠,٠١
البعد الرابع: توقع النجاح	٠,٩١٢	دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٩) أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس بدرجته الكلية بلغت على الترتيب: (٠,٨٩٢)، (٠,٩٤٧)، (٠,٩٠٨)،(٠,٩١٢)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يؤكد على أن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلى.

٣- صدق المقارنة الطرفية: The Comparison of Extreme Groups

للتأكد من صدق المقارنة الطرفية لمقياس فاعلية الذات؛ تم ترتيب درجات الطالبات على المقياس تنازليًا، وحُددت مجموعتين من الطالبات: العليا وتضم (٨) طالبات بنسبة (٢٧٪)، الدنيا وتضم (٨) طالبات وبنسبة (٢٧٪)، وتم استخدام اختبار"مان ويتنى" ، للتعرف على دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعتين، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول التالي:

جدول (١٠): نتائج اختبار"مان ويتنى" لصدق المقارنة الطرفية لمقياس فاعلية الذات

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	U.TEST	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	٨	١٠٠,٠	١٢,٥٠	٠,٠٠	٠,٠٠١	٠,٠١
المجموعة الدنيا	٨	٣٦,٠	٤,٥٠			

يتبين من الجدول (١٠) أن قيمة "U " المحسوبة لاختبار" مان ويتنى" بلغت (٠,٠٠)، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعتين العليا والدنيا، وذلك يؤكد على أن مقياس فاعلية الذات يتمتع بدرجة مرتفعة من صدق المقارنة الطرفية.

ثانيًا: ثبات المقياس (Scale Reliability)

تم التأكد من ثبات مقياس فاعلية الذات من خلال الطرق الآتية:

١- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: (Alpha Cronbach's)

تم استخدام معامل ألفا- كرونباخ (α) لحساب ثبات أبعاد المقياس ودرجته الكلية، وذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للبيانات التى تم جمعها من العينة الاستطلاعية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١١): نتائج ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة ألفا كرونباخ (ن= ٣٠)

أبعاد مقياس فاعلية الذات	عدد العبارات	معامل الثبات
البعد الأول: تحديد الأهداف واكتشاف القدرات	٧	٠,٨٦٨
البعد الثاني: الثقة في القدرة على انجاز المهام الأكاديمية	٩	٠,٨٩٢
البعد الثالث: التعامل مع الضغوط الأكاديمية	٨	٠,٨٥٤
البعد الرابع: توقع النجاح	٨	٠,٨٣٤
الدرجة الكلية للمقياس	٣٢	٠,٩٥٣

يتضح من الجدول (١١) أن معاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقة "ألفا كرونباخ" بلغت على الترتيب: (٠,٨٦٨)، (٠,٨٩٢)، (٠,٨٥٤)، (٠,٨٣٤)، كما بلغ معامل الثبات العام للمقياس (٠,٩٥٣)، وتؤكد جميع هذه القيم على أن مقياس فاعلية الذات يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

٢- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: (Split-Half Method)

تمت تجزئة درجات العينة الاستطلاعية على المقياس إلى نصفين؛ الدرجات الفردية فى مقابل الدرجات الزوجية، وتم استخدام معامل الارتباط لحساب مدى الارتباط بين النصفين، وجرى تصحيح الطول بمعادلة "سبيرمان وبراون" (Spearman-Brown)، وبمعادلة "جتمان" (Guttmann)، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول الآتى:

جدول (١٢): نتائج ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة التجزئة النصفية (ن= ٣٠)

أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي	معامل الارتباط	معامل الثبات	
		سبيرمان وبراون	جتمان
الأول: تحديد الأهداف واكتشاف القدرات	٠,٧٧١	٠,٨٧٣	٠,٨٤٩
الثاني: الثقة في القدرة على انجاز المهام الأكاديمية	٠,٧٠٤	٠,٨٢٨	٠,٨١٦
الثالث: التعامل مع الضغوط الأكاديمية	٠,٧٢١	٠,٨٣٨	٠,٧٩٥
الرابع: توقع النجاح	٠,٧٨٠	٠,٨٧٧	٠,٨٧٦
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٧٣	٠,٩٣٢	٠,٩٢٨

يتبين من الجدول (١٢) النتائج الآتية:

- معاملات ثبات أبعاد المقياس بمعادلة "سبيرمان وبراون" تراوحت ما بين (٠,٨٢٨-٠,٨٧٧)، وبمعادلة "جتمان" تراوحت ما بين (٠,٧٩٥- ٠,٨٧٦)، وتؤكد هذه القيم على أن أبعاد مقياس فاعلية الذات تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.
- معامل الثبات العام بمعادلة "سبيرمان وبراون" بلغ (٠,٩٣٨)، وبمعادلة "جتمان" بلغ (٠,٩٢٨)، وتؤكد هذه القيم على أن مقياس فاعلية الذات ككل يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

أساليب التحليل الإحصائي:

تمت الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS\ V_{26}$) فى تنفيذ الأساليب الإحصائية التالية:

١. اختبار"ت" لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T.test)، للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لأداوت البحث.
٢. نسبة الكسب المعدلة ل"بلاك" (Modified Blake's Gain Ratio)، لقياس فاعلية تطبيق نموذج تريفنجر في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى طالبات عينة البحث.
٣. معادلة مربع إيتا (η^2) لقياس حجم تأثير استخدام نموذج تريفنجر على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى الطالبات عينة البحث .
٤. معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient)، للتحقق من الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير المعرفي وفاعلية الذات لدى الطالبات، وللتأكد من صدق أدوات البحث بطريقة الإتساق الداخلي.
٥. اختبار" مان ويتنى" (Mann whitney U test)، للتأكد صدق مقياس أوات البحث بطريقة المقارنة الطرفية.
٦. معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، للتأكد من ثبات أدوات البحث.
٧. طريقة التجزئة النصفية بمعادلة "سبيرمان- براون" (Spearman-Brown)؛ وبمعادلة "جتمان" (Guttmann)، للتأكد من ثبات أدوات البحث.

نتائج البحث

مقدمة:

تقدم الباحثة عرضًا للنتائج التى توصلت إليها بعد تطبيق تجربة البحث والتحليل الإحصائى للبيانات، وذلك بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها، مع مناقشة هذه النتائج وتفسيرها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

وقد سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: " ما فاعلية نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتنمية فاعلية الذات لدى طالبات كلية التربية من قسم رياض الأطفال؟".

وتفرع عن التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما فاعلية نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال؟
٢. ما فاعلية نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية فاعلية الذات لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال؟
٣. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال بعد تطبيق نموذج تريفنجر لتدريس العلوم؟

وفيما يلي عرض للنتائج المرتبطة بكل سؤال:

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: " ما فاعلية نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال؟ ".

وللإجابة عن السؤال الأول، تمت صياغة الفرض الأول للبحث والذي نص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات قسم رياض الأطفال" .

ولاختبار صحة الفرض الأول، تم استخدام اختبار"ت" لمجموعتين مرتبطتين(Paired Samples T.test)، للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١٦): نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات قسم رياض الأطفال

أبعاد المقياس	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: معرفة المعرفة	القبلي	٣٠	٤٦,٩٠	٦,٥٩	٢٩	١٨,٢٧	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	البعدي	٣٠	٧٦,٦٣	٤,٩٢				
البعد الثانى: تنظيم المعرفة	القبلي	٣٠	٤١,٠٣	٥,٩١	٢٩	٢٠,٨١	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	البعدي	٣٠	٦٧,٧٠	٤,٠١				
البعد الثالث: معالجة المعرفة	القبلي	٣٠	٢٦,٢٠	٤,٢٩	٢٩	٢٢,٧٥	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	البعدي	٣٠	٤٨,١٧	٢,٦٧				
الدرجة الكلية للمقياس	القبلي	٣٠	١١٤,١٣	١٣,٠٤	٢٩	٢٣,١٠	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	البعدي	٣٠	١٩٢,٥٠	١١,٢٩				

يتضح من الجدول (١٦) أن قيم اختبار"ت" بلغت على الترتيب: (١٨,٢٧)، (٢٠,٨١)، (٢٢,٧٥)، (٢٣,١٠)، وكانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطى درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: معرفة المعرفة- تنظيم المعرفة- معالجة المعرفة) لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدى.

فاعلية نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

للتأكد من فاعلية نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال؛ تم استخدام معادلة "بلاك" لحساب نسبة الكسب المعدلة (Modified Blake's Gain Ratio)، وذلك وفق الصيغة (حسن، ٢٠١٦، ٢٩٧):

$$MG_{Blake} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث: MG_{Blake} = نسبة الكسب المعدلة لـ "بلاك"، M_1 = متوسط التطبيق القبلي، M_2 = متوسط التطبيق البعدي، P = النهاية العظمى للاختبار.

ويمتد مدى نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك من (0) إلى (2)، بحيث:

- إذا كانت: قيمة نسبة الكسب المعدلة < 1 يعتبر البرنامج غير فعَّال
- إذا كانت: 1 ≥ قيمة نسبة الكسب المعدلة < 1.2 يعتبر البرنامج متوسط الفعالية.
- إذا كانت: قيمة نسبة الكسب المعدلة ≤ 1.2 يعتبر البرنامج فعَّالاً ومقبولاً، وهي القيمة التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج.

جدول (١٧): نسبة الكسب المعدلة لـ Blake لفاعلية نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال

م	أبعاد المقياس	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمى	درجة الكسب	نسبة الكسب المعدلة
١	معرفة المعرفة	٤٦,٩٠	٧٦,٦٣	٨٠	٢٩,٧٣	١,٢٧
٢	تنظيم المعرفة	٤١,٠٣	٦٧,٧٠	٧٠	٢٦,٦٧	١,٣٠
٣	معالجة المعرفة	٢٦,٢٠	٤٨,١٧	٥٠	٢١,٩٧	١,٣٦
	الدرجة الكلية للمقياس	١١٤,١٣	١٩٢,٥٠	٢٠٠	٧٨,٣٧	١,٣٠

* درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي - متوسط التطبيق القبلي)

يتضح من الجدول (١٧) أن نسب الكسب المعدل بلغت على الترتيب: (١,٢٧)، (١,٣٠)، (١,٣٦)، (١,٣٠)، وهذه القيم تتعدى الحد الذي اقترحه "بلاك" للحكم بفاعلية البرنامج، مما يؤكد على أن نموذج تريفنجر لتدريس العلوم ذات فاعلية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: معرفة المعرفة- تنظيم المعرفة- معالجة المعرفة) لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال.

حجم التأثير لنموذج تريفنجر لتدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

للتأكد من حجم تأثير نموذج تريفنجر لتدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال، تم حساب معادلة مربع إيتا (η^2) ، وذلك وفق الصيغة (حسن، ٢٠١٦، ٢٧١):

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث: η^2 مربع إيتا أو مؤشر حجم التأثير، t^2= مربع قيمة اختبار "ت"، df = درجات الحرية التي تساوي(n-1)، n حجم عينة البحث. وتم تفسير قيمة مربع إيتا الناتجة "η^2" وفق المعيار:

- إذا كانت (٠,٠١ ≤ η^2 < ٠,٠٦) يكون حجم التأثر صغيرًا.
- إذا كانت (٠,٠٦ ≤ η^2 < ٠,١٤) يكون حجم الأثر متوسطًا.
- إذا كانت (٠,١٤ ≤ η^2) يكون حجم الأثر كبيرًا

جدول (١٨): نتائج مربع إيتا (η^2) لحجم تأثير نموذج تريفنجر لتدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات قسم رياض الأطفال

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة "η^2"	مقدار حجم التأثير
نموذج تريفنجر لتدريس العلوم	١- معرفة المعرفة	١٨,٢٧	٢٩	٠,٩٢٠	كبير
	٢- تنظيم المعرفة	٢٠,٨١	٢٩	٠,٩٣٧	كبير
	٣- معالجة المعرفة	٢٢,٧٥	٢٩	٠,٩٤٦	كبير
	الدرجة لكلية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي	٢٣,١٠	٢٩	٠,٩٤٨	كبير

يتبين من الجدول (١٨) أن قيم مربع إيتا "η^2" بلغت على الترتيب: (٠,٩٢٠)، (٠,٩٣٧)، (٠,٩٤٦)، (٠,٩٤٨)، وتؤكد هذه القيم على أن نموذج تريفنجر لتدريس العلوم ذات تأثير كبير على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: معرفة المعرفة- تنظيم المعرفة- معالجة المعرفة) لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: " ما فاعلية نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية فاعلية الذات لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال؟ ".

وللإجابة عن السؤال الثاني تمت صياغة الفرض الثاني للبحث والذي نص على: " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات لدى طالبات قسم رياض الأطفال" .

ولاختبار صحة الفرض الثاني، تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين(Paired Samples T.test)، للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول التالي:

جدول (١٩): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات لدى طالبات قسم رياض الأطفال

أبعاد المقياس	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: تحديد الأهداف واكتشاف القدرات	القبلي	٣٠	٢٣,١٠	٣,٨٠	٢٩	٢١,٠٧	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	البعدي	٣٠	٤٠,٣٧	٢,١٣				
	القبلي	٣٠	٢٨,٥٠	٢,٩٦	٢٩	٢٠,١٢	٠,٠٠	

أبعاد المقياس	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
البعد الثاني: الثقة في القدرة على انجاز المهام الأكاديمية	البعدي	٣٠	٥١,٢٣	٤,٦٣				دالة عند ٠,٠٥
البعد الثالث: التعامل مع الضغوط الأكاديمية	القبلي	٣٠	٢٤,٨٧	٢,٩٧	٢٩	١٩,٠٣	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	البعدي	٣٠	٤٤,٠٧	٥,٤٦				
البعد الرابع: توقع النجاح	القبلي	٣٠	٢١,١٣	٣,٦١	٢٩	٢٢,٠٩	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	البعدي	٣٠	٤٢,٨٧	٥,٣٦				
الدرجة الكلية للمقياس	القبلي	٣٠	٩٧,٦٠	٩,٤٠	٢٩	٢٣,٢٧	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	البعدي	٣٠	١٧٨,٥٣	١٦,٥١				

يتبين من الجدول (١٩) أن قيم اختبار"ت" بلغت على الترتيب: (٢١,٠٧)، (٢٠,١٢)، (١٩,٠٣)، (٢٢,٠٩)، (٢٣,٢٧)، وكانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطى درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: تحديد الأهداف واكتشاف القدرات - الثقة في القدرة على انجاز المهام الأكاديمية - التعامل مع الضغوط الأكاديمية- توقع النجاح) لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدى.

فاعلية نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية فاعلية الذات:

للتأكد من فاعلية نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية فاعلية الذات لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال؛ تم استخدام معادلة "بلاك" لحساب نسبة الكسب المعدلة (Modified Blake's Gain Ratio)، وذلك وفق معادلة حسن (٢٠١٦، ٢٩٧)، وجاءت النتائج كما يبين الجدول التالي:

جدول (٢٠): نسبة الكسب المعدلة لـ Blake لفاعلية نموذج تريفنجر لتدريس العلوم في تنمية فاعلية الذات لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال

م	أبعاد مقياس فاعلية الذات	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمى	درجة الكسب	نسبة الكسب المعدلة
١	تحديد الأهداف واكتشاف القدرات	٢٣,١٠	٤٠,٣٧	٤٢	١٧,٢٧	١,٣٢
٢	الثقة في القدرة على انجاز المهام الأكاديمية	٢٨,٥٠	٥١,٢٣	٥٤	٢٢,٧٣	١,٣١
٣	التعامل مع الضغوط الأكاديمية	٢٤,٨٧	٤٤,٠٧	٤٨	١٩,٢٠	١,٢٣
٤	توقع النجاح	٢١,١٣	٤٢,٨٧	٤٨	٢١,٧٤	١,٢٦
	الدرجة الكلية للمقياس	٩٧,٦٠	١٧٨,٥٣	١٩٢	٨٠,٩٣	١,٢٨

* درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي - متوسط التطبيق القبلي)

يتضح من الجدول (٢٠) أن نسب الكسب المعدل بلغت على الترتيب: (١,٣٢)، (١,٣٠)، (١,٢٣)، (١,٢٦)، (١,٢٨)، وهى قيم تتعدى الحد الذي اقترحه "بلاك" للحكم بفاعلية البرنامج، مما يؤكد على أن نموذج تريفنجر لتدريس العلوم ذات

فاعلية في تنمية فاعلية الذات (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: تحديد الأهداف واكتشاف القدرات - الثقة في القدرة على انجاز المهام الأكاديمية - التعامل مع الضغوط الأكاديمية- توقع النجاح) لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال.

حجم التأثير لنموذج تريفنجر لتدريس العلوم على تنمية فاعلية الذات:

للتأكد من حجم تأثير نموذج تريفنجر لتدريس العلوم على تنمية فاعلية الذات لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال، تم حساب معادلة مربع إيتا (η^2) ، وذلك وفق معادلة حسن (٢٠١٦، ٢٧١)، وجاءت النتائج كما يبين الجدول التالي:

جدول (٢١): نتائج مربع إيتا (η^2) لحجم تأثير نموذج تريفنجر لتدريس العلوم على تنمية فاعلية الذات لدى طالبات قسم رياض الأطفال

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة "η^2"	مقدار حجم التأثير
نموذج تريفنجر لتدريس العلوم	١- تحديد الأهداف واكتشاف القدرات	٢١,٠٧	٢٩	٠,٩٣٩	كبير
	٢- الثقة في القدرة على انجاز المهام الأكاديمية	٢٠,١٢	٢٩	٠,٩٣٣	كبير
	٣- التعامل مع الضغوط الأكاديمية	١٩,٠٣	٢٩	٠,٩٢٦	كبير
	٤- توقع النجاح	٢٢,٠٩	٢٩	٠,٩٤٤	كبير
	الدرجة لكلية لفاعلية الذات	٢٣,٢٧	٢٩	٠,٩٤٩	كبير

يتبين من الجدول (٢١) أن قيم مربع إيتا "η^2" بلغت على الترتيب: (٠,٩٣٩)، (٠,٩٣٣)، (٠,٩٢٦)، (٠,٩٤٤)، (٠,٩٤٩)، وتؤكد هذه القيم على أن نموذج تريفنجر لتدريس العلوم ذات تأثير كبير على تنمية فاعلية الذات كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: تحديد الأهداف واكتشاف القدرات - الثقة في القدرة على انجاز المهام الأكاديمية - التعامل مع الضغوط الأكاديمية- توقع النجاح) لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال.

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: " ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال بعد تطبيق نموذج تريفنجر لتدريس العلوم؟ ".

وللإجابة عن السؤال الثالث تمت صياغة الفرض الثالث للبحث والذي نص على: " لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مهارات التفكير المعرفي وفاعلية الذات لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال" .

ولاختبار صحة الفرض الثالث، قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient)، للتحقق من الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين درجات طالبات عينة البحث على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهن على مقياس فاعلية الذات بعد تطبيق نموذج تريفنجر لتدريس العلوم، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول التالي:

جدول (٢٢): نتائج معامل ارتباط "بيرسون" للعلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى طالبات عينة البحث

متغيرات الدراسة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التفكير ما وراء المعرفي	٠,٦٦٢	٠,٠٠	دال عند ٠,٠٥
فاعلية الذات			

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيمة معامل الارتباط بلغت (٠,٦٦٢)، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على أنه توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفاعلية الذات لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال بعد تطبيق نموذج تريفنجر لتدريس العلوم.

توصيات البحث:

١. تضمين نموذج تربفنجر ضمن منظومة التطبيق والتدريب في الميدان التعليمي.
٢. التركيز على قياس مهارات التفكير ماوراء المعرفي وفاعلية الذات ضمن التقويم القبلي في الميدان، والاهتمام بتنميتها ضمن المنهج.
٣. الاستفادة من أبحاث التعلم والتعليم وتطبيقها في الميدان التعليمي لضمان تطوير مجال التعليم والتعلم.

الأبحاث المقترحة:

إلى مزيد من الدراسات مثل:

١. دراسة فاعلية نموذج تريفنجر على تنمية تحصيل العلوم لطالبات المرحلة الثانوية وتنمية مهارات معالجة المعلومات في ضوء السعة العقلية.
٢. دراسة برنامج مدرسي متكامل مقترح لتفعيل نموذج تريفنجر في البيئة السعودية، وقياس أثره على نمو المهارات المختلفة لطالبات المرحلة المتوسطة.
٣. دراسة برنامج تقويمي مقترح معتمد على نموذج تريفنجر ويتضمن مقاييس التحصيل والمهارات المختلفة.
٤. دراسة فاعلية نموذج تريفنجر على تنمية تحصيل العلوم لطالبات المرحلة المتوسطة وتنمية التفكير ماوراء المعرفة في ضوء الدافعية العقلية والأسلوب المعرفي.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبو حجاج، أحمد زينهم محمد (٢٠١٩)، تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، مجلة كلية التربية .مج١٩, ع٢٥٩:١-٢٨٤

أبومشايخ ، عرفات حسين. (٢٠١٨). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالصمود النفسي لدى معيلي المعاقين عقلياً في قطاع غزة. غزة: الجامعة لإسلامية بغزة-كلية التربية.

الأعسر، صفاء (٢٠٠٧). الإبداع في حل المشكلات، ط٢، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

آل كاسي، عبد الله علي والقحطاني، أحمد محمد (٢٠١٨) فاعلية تدريس العلوم باستخدام (PDEODE) في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة عسير، مجلة العلوم التربوية، المجلد ٣٠، العدد ٢، ص ١٥٩-١٨٢.

أنتيتا ولفولك. (٢٠١٥). علم النفس التربوي. (صلاح الدين محمود علام، المترجمون) عمان: دار الفكر.

ثائر أحمد غباري، و خالد محمد أبو شعيرة. (٢٠١٥). علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية (المجلد ١). عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء (٢٠١١). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج ٧، العدد ٢، ١٤٥-١٦٢.

حجازي، أندي (٢٠٠٥). توظيف أسلوب ونموذج حل المشكلة الإبداعي الخاص بـ د. دونالد تريفنغر، المؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين الدراسات العلمية المحكمة ١٦-١٨/ ٧/ ٢٠٠٥م. عمان: دي بونو للنشر والتوزيع ص ١١-٢٩.

حسن، عزت عبد الحميد (٢٠١٦). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18. ط١. القاهرة، دار الفكر العربي.

حملاوي، عقيلة (٢٠١٨). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس. جامعة محمد بوضياف: المسيلة مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية تخصص توجيه وارشاد. قسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

الخوالدة، الخوالدة، حمزة علي عبدالله (٢٠٢١)، أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج برسيلي لما وراء الذاكرة في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن، مجلة الأندلس .مج٨, ع١٢٣:٣٢-١٦٤.

الخوالدة، رولا حسين خليفة (٢٠١٩)، أثر استراتيجية دورة التعلم السباعية المعدلة (7E's) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية في ضوء الفاعلية الذاتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

خوالده، ناصر أحمد؛ وعيد، يحي إسماعيل (٢٠٠١). طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية. دار حنين، عمان.

الخياط، ماجد (٢٠١٢) أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز في تنمية مهارات تفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)،مج ٢٧، العدد ٣، ٥٨٦-٦٠٨.

درويش زين العابدين درويش (٢٠١٥). تنمية الإبداع بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الرويثي، إيمان محمد. (٢٠١٣). رؤية جديدة في التعلم التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي. دار الفكر، عمان- الأردن، ط٢.

ريحان مجدي محمد. (٢٠١٦). طلاب المرحلة الثانوية العامة بين الطموح والقدرة (المجلد الأولى). القاهرة، مصر: دار الزهور المعرفة والبركة.

الزهيري، حيدر عبد الكريم (٢٠١٧أ)، الدماغ والتفكير أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، ط١، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان.

الزهيري، حيدرعبد الكريم (٢٠١٧ب)، مبادئ علم النفس التربوي، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان.

السواط، وصل الله بن عبد الله حمدان (٢٠١٥)، أثر برنامج إرشادي إنتقائي في تحسين عادات الإستذكاروتنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب جامعة الطائف، مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية .مج٤, ع٦٩:١٣-١١١

الشعراوي، علاء محمود (٢٠٠٠). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة. ٣٢٥-٢٨٧ العدد (٤٤)

الشقيفي، موسى بن أحمد (٢٠٢٠)، مستويات التفكير ماوراء المعرفة وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة السنة التحضيرية بكلية الطب جامعة أم القرى فرع القنفذة، مجلة القراءة والمعرفة .ع٨٥:٢٣٠-١٠٧

العتوم، عدنان يوسف؛ والجراح، عبد الناصر ذياب؛ وبشارة، موفق.(٢٠١٥). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. دار المسيرة،عمان- الأردن.

العساف، صالح بن حمد (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط٦، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العسيري، محمد علي محمد، القضاة، محمد فرحان، البرصان، إسماعيل سلامة، الصبحيين، علي موسى (٢٠١٨) مهارات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة الملك سعود، Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies. 2018, Vol. 8 Issue 23, p68-79. 12p.

العنزي، عبدالله بن عبدالهادى سليم (٢٠١٦)، الفروق في التفكير ماوراء المعرفي لدى طلاب وطالبات الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية .مج٣, ع٣٩:١-٦٥

فتحي مصطفى الزيات . (2001) علم النفس المعرفي .الجزء الثانى: دراسات وبحوث، سلسلة علم النفس المعرفي(٦) القاهرة : دار النشر للجامعات.

كعكي، عطارد حسان محمد. (٢٠٢١). أثر أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تدريس مقرر الفقه على تنمية مهارات التفكير الناقد وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الكفيري، وداد محمد صالح (٢٠١٩)، الفاعلية الذاتية و أثرها على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات، Basic Education College Magazine For Educational & Humanities Sciences. 2018, Issue 40, p218-229. 12p

محمد الرفوع. (٢٠١٥). الدافعية نماذج وتطبيقات (المجلد ١). دار المسيرة.

المدني، علي (٢٠٠٨)، ماوراء المعرفة وعلاقته بفاعلية الذات والتحصيل: دراسة على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة. رسالة دكتوراه، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

المطرفي ، غازي. (٢٠١٤). أثر استراتيجية (فكر-زاوج-شارك)في تنمية التحصيل وفعالية الذات الأكاديمية في العلوم لدى طلاب الصف الثاني متوسط. مجلة التربية العلمية(١٧).

النجار، حسين عبدالمجيد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تطوير الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات أكاديميل في الأردن. العلوم التربوية، ع١،ج٢.

نوفل، محمد بكر(٢٠١٤). الإبداع الجاد مفاهيم وتطبيقات. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

يوسف محمود القطامي. (٢٠٠٥). نظريات التعلم والتعليم (المجلد ١). عمان، الأردن: دار الفكر. حجاج غانم. (٢٠٠٥). علم النفس التربوي (المجلد ١). القاهرة: عالم الكتب.

يوسف محمود القطامي. (٢٠٠٥). نظريات التعلم والتعليم (المجلد ١). عمان، الأردن: دار الفكر.

يوسف، رامي محمود. (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية االدراسات التربوية والنفسية، ١ع١(٢١).

ثانيا:المراجع الأجنبية:

Schraw, G & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. Cotemporary educational psychology, 19 (4), 460 – 475.

Bandura , A.(1982) self-efficacy mechanism in human agency American psychologist , Vol . 37. No . 2 . pp. 122-147eory New york. Prentice Hall.

Bandura. A. (1997): self- efficacy: the Exercise afeontrol, W.H. freeman, New work

فاعلية برنامج قائم على تنمية الوعي الغذائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة ينبع

اسم الباحثة

أ.عائشة محمد صالح العمري

معلمة بتعليم جدة

المستخلص:

يهدف البحث إلى تنمية الوعي الغذائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وقد تم اتباع المنهج شبه التجريبي، والعينة القصدية، كما تم اقتراح برنامج تعليمي في الثقافة الغذائية، وإعداد مقياس الوعي الغذائي، والتحقق من صدقه وثباته، ثم التأكد من فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي الغذائي وذلك عن طريق تطبيقه على المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي حيث بلغ عدد افرادها ٤٠ طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة ينبع، ومن ثم مقارنة هذه النتائج بنتائج القياسين القبلي والبعدي لنفس أفراد المجموعة في الوعي الغذائي، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (مجموعة البحث) في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الغذائي لصالح القياس البعدي، مما يثبت فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية الوعي الغذائي وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات.

Abstract

The research aims to develop food awareness among the second intermediate grade female students. The semi-experimental approach was followed, and the intentional sample was used. An educational program in food culture was also proposed, a food awareness scale was prepared, and its validity and reliability were verified, and then the effectiveness of the proposed program was confirmed in developing awareness. food, by applying it to one experimental group with pre and post measurement, where the number of its members was (40) female students from the second intermediate school in Yanbu region, and then comparing these results with the results of the pre and post measurements of the same group members in food awareness, and the search results revealed that there is Statistically significant differences between the mean scores of the experimental group students (the research group) in the pre and post measurements of the food awareness scale in favor of the post measurement, which proves the effectiveness of the proposed educational program in developing food awareness. In the light of these results, the researcher presented some recommendations and suggestions.

مقدمة

إن تخليص الجسم من السموم ومنح الجلد النضارة، وتعزيز مستويات الطاقة، ورفع معدل إنتاج خلايا الدم والعضلات، والتقليل من معدل الجفاف في جسم الإنسان، وتنظيم درجة حرارة جسم الإنسان من أهم العوامل التي تساعد على الشعور بالنشاط والحيوية طوال الوقت، وهذا من أهم ثمار الوعي الغذائي (وزارة الصحة السعودية، ١٤٢٢هـ).

ويحتاج جسم الإنسان إلى تناول الغذاء بكميات مناسبة للحصول على ما يحتاج إليه من عناصر غذائية، حيث يحصل على الطاقة من خلال تناول هذا الغذاء، و أتت حكمة الله تعالى في التغذية في كتابه العزيز قال تعالى: (وَكُلُواْ وَاشْرَبُواْ وَلاَ تُسْرِفُواْ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ) (القرآن الكريم، الأعراف: ٣١). توضح هذه الآية الاعتدال في الأكل والشرب، حيث بينت خطورة الإسراف وكذلك خطورة عدم تناول الطعام حيث يؤثر سلباً و إيجاباً على صحة الإنسان، وقد أشار إلى ذلك أفلاطون في مقولته الشهيرة " العقل السليم في الجسم السليم"(مصيقر،٢٠٠٢). فالغذاء السليم للإنسان يعطي مؤشرات صحية متكاملة.

"فالغذاء ضروري جداً لصحتنا ونمونا. بالرغم من ذلك فإن بعض طرق و أنماط الأكل عند البعض يمكن أن تُسبب الضرر الكبير على الصحة، والعكس فإن بعض المأكولات تعود بالنفع له وذلك بالمساعدة في نموه الجسمي والعقلي" (الزغاليل، ٢٠٠٩).

ويرى حماد "أن التغذية السليمة هي أساس البنية الصحية للفرد وهي من أهم العوامل المؤثرة في صحته، وقد أشار لاشانك Lachanc (١٩٩٥) إلى أن وزن جسم الأم قبل الحمل يساهم في التنبؤ بحجم ووزن المولود، وهناك دلائل تؤكد على وجود علاقة بين النظام الغذائي للأم أثناء الحمل وبناء أنسجة المخ والدماغ عند الجنين، فالنظام الغذائي الفقير في العناصر الغذائية وخاصة البروتين والفيتامين والأملاح المعدنية يؤدي إلى خلل أكبر في أنسجة الدماغ والعكس صحيح" (حماد ٢٠٠٨).

"فالاهتمام بالتغذية السليمة للطالبة يعتبر من أهم المرتكزات التي تقوم عليها التنمية البشرية وقد أقر المؤتمر العالمي لقمة الطفولة (١٩٩٠) عدة أهداف دولية على المستوى الغذائي منها نشر المعلومات الصحيحة من أجل مكافحة مشاكل سوء التغذية، ونشر النظام الغذائي السليم والوقاية من الأمراض المزمنة المتعلقة بالغذاء"(عزمي، ٢٠٠٩).

"إن الثقافة الغذائية تلعب دوراً هاماً في مختلف مجالات حياة الفرد سواء على المجال الاجتماعي، أو الاقتصادي، الأمر الذي ينعكس على مستقبل الفرد ومستوى معيشته، مما يؤثر في نمو المجتمع، ورقية، ومستقبله، حيث تعمل الثقافة الغذائية على الآتي:

١. تزويد الطالبة بالمعلومات الثقافية التي ترتبط بحياتها اليومية مثل المعلومات الغذائية، والصحية.
٢. إكساب الطالبة الاتجاهات المناسبة نحو القضايا الصحية المتعلقة بالتغذية، والوعي السليم باحتياجات الجسم الغذائية خلال مراحل النمو التي يمر بها"(مصيقر،٢٠٠٢، ص١٠).

ومن خلال النقاط السابقة يتضح أهمية الثقافة الغذائية و أثرها على تنمية الوعي الغذائي والصحي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؛ فحصول الطالبة على التغذية السليمة المتوازنة كمّاً ونوعاً باتباع عادات غذائية منتظمة تقيها من الأمراض. وللتأكد من أن الثقافة الغذائية ليست مجرد معلومات تحفظها الطالبات عملت الباحثة برنامجا مقترحا لتنمية الوعي الثقافي والصحي لطالبات المرحلة المتوسطة ومقاييس اختبار قبلي واختبار بعدي لقياس أثر البرنامج على الطالبات.

"تعتبر الثقافة الغذائية جزءاً هاماً من العملية التربوية التي يتحقق من خلالها رفع الوعي الغذائي عن طريق تزويد المتعلم بالمعلومات والخبرات بهدف التأثير على معارفه وتغيير أو تعديل سلوكه، فإن إكساب العادات الغذائية السليمة يعتبر أساس القضاء على أمراض سوء التغذية" (مصيقر،٢٠٠٢، ص١٠).

"الثقافة الغذائية هي عملية مساعدة أفراد المجتمع في الحصول على المعلومات والخبرات اللازمة لهم للقيام بالاختيار المناسب لغذائهم وذلك بالمحافظة على صحتهم. فالتثقيف الغذائي الناجح والفعال هو الذي يجعل المعلومات المعطاة سهلة الفهم والاستخدام في الحياة اليومية ويعمل على تغيير العادات الغذائية للشخص أو المجتمع المستهدف"(المساعدي،٢٠١٢).

"والثقافة الغذائية هي الوسيلة الرئيسية لاكتساب المعلومات الغذائية والسلوك الغذائي والصحي السليم لكل فرد في المجتمع، وأن الأمراض المرتبطة بالسلوك الغذائي غير الصحي تأخذ مرتبة قصوى بين الأسباب المؤدية لحدوث الامراض والوفيات"(صبحي، ٢٠٠٤، وعبد الخالق واخرون،٢٠٠٩، والمعايير القومية الاكاديمية،٢٠١٠)

الثقافة الغذائية وعلاقتها بتنمية المجتمع

"يؤثر مستوى الثقافة الغذائية لأفراد المجتمع على مدى تطوير العادات الغذائية التي تتداخل بدرجة كبيرة في توجيه سياسات الأمن الغذائي والتخطيط التغذوي القومي وتنميته، وهو تأثير عكسي تبادلي حيث تؤثر سياسات التنمية الغذائية والأمن الغذائي القومي بدورها على العادات الغذائية لأفراد المجتمع التي تسهم بدرجة كبيرة في تقرير الحالة الغذائية والمستوى الصحي العام للمجتمعات"(المراسي، عبد المجيد، ٢٠١٠، ص٢٩).

ولقد اتفق كل من حماد، إبراهيم، المراسي وعبد المجيد على أن تعليم شئون التغذية أصبح يشغل مزيدا من الأهمية بين القيم التنموية على مستوى العالم، لأنه يوفر مفتاح التنمية الفردية والقومية لقدرات المواطنين مما يمكنهم من تحقيق أعلى درجات الإشباع الذاتي في الحياة والمساهمة الاجتماعية الفعالة (حماد، أشرف، ٢٠٠٨، المراسي، عبد المجيد، ٢٠١٠).

أهمية الثقافة الغذائية لطالبات المرحلة المتوسطة

ويرى (المراسي وعبد المجيد (٢٠١٠)) أن أهمية الثقافة الغذائية (لطالبات المرحلة المتوسطة)، تكمن في الآتي:

تنمية وزيادة الاهتمام بالوجبات الغذائية المتوازنة ونوعية الغذاء اللازم للمحافظة على الصحة وقيام الجسم بأنشطة مختلفة.

١. تعليم الطالب كيفية القيام بتقويم فكري سريع لكل وجبة طعام يتناولها ولكل نوع يستهلكه من الطعام.
٢. مقاومة العادات الغذائية الخاطئة (مثل شرب الشاي بكثرة قبل تناول وجبة الإفطار).
٣. وتساعد مناهج التغذية المدرسية المقررة في خطط التعليم النظامي على تلبية احتياجات المراهق الملحة إلى المعارف الغذائية المتنوعة من مصادر موثوق بها وهذا يودي إلى رفع مستوى الوعي الغذائي والصحي للمراهق.

"أن الوعي الغذائي والصحي هو "معرفة وإدراك وإحساس الفرد بأهمية الغذاء والتغذية السليمة وعلاقتها بالصحة، وقدرته على اختيار الأغذية التي تمد جسمه بالمخصصات اليومية المناسبة من العناصر الغذائية التي تقيه من الأمراض" (مصيقر٢٠٠٢، ص٩).

بينما يعرف (المراسي، وعبد المجيد (٢٠١٠))، الوعي الغذائي والصحي على أنه" (عبارة عن نشر الوعي الغذائي بين الفئات المختلفة وتقوم بها عدة هيئات تشمل القطاع الصحي والزراعي ووسائل الإعلام المختلفة المقروءة والمسموعة والمرئية ") (المراسي، وعبد المجيد، ٢٠١٠).

يذكر كل من المراسي وعبد المجيد (٢٠١٠) أهمية الوعي الغذائي والصحي في النقاط التالية:

١. رفع المستوى الصحي والغذائي للأفراد بصفة عامة مما يؤدي إلى زيادة الإنتاج وقلة الإنفاق العلاجي.
٢. تغيير المفاهيم الخاطئة المتعلقة بالغذاء والتغذية.
٣. تغير اتجاهات وسلوكيات الأفراد غير الصحيحة والمتوارثة في المجتمع.
٤. توضيح العلاقة الوثيقة بين الغذاء والنمو وتمتع الإنسان بالصحة والقدرة على العمل.
٥. إرشاد الأفراد إلى الطرق التي يستطيعون بواسطتها تقييم حالتهم الغذائية والصحية.

إن الوعي الغذائي والصحي ضرورة لكل فرد في المجتمع لمساعدتهم على تحسين السلوكيات الغذائية وتجنب الأمراض المرتبطة بالغذاء.

أثر الوعي الغذائي والصحي على أفراد المجتمع

"لقد أظهرت الخبرات الميدانية أنه لا يكفي توفير الطعام إذا لم يكن الشخص قادرا على انتقائه لطعامه وكيفية استهلاكه، ولا يكفي توفر قدرات شرائية قوية إذا كان الفرد عاجزاً عن اختيار الطعام المناسب له، ولا سبيل إلى إدراك تلك

الخبرات إلا بالتوعية الغذائية التي تغير من العادات الغذائية وتحسن سلوك الفرد و اتجاهاته نحو الطعام". (المراسي، وعبد المجيد، ٢٠١٠، ص٣٠)

"ويمكن توصيل التوعية الغذائية إلى جميع أفراد المجتمع "، من خلال القنوات الاتية:

وسائل الإعلام، ومراكز الخدمات الصحية، ومحو الأمية، والمراحل المختلفة من التعليم النظامي"(المراسي، وعبد المجيد، ٢٠١٠، ص٣١).

ويلخص صبحي (٢٠٠٤) أثر الوعي الغذائي والصحي على المجتمع بشكل عام في النقاط التالية:

١. مكافحة سوء التغذية الراجع إلى العادات الغذائية الخاطئة سواء تلك السائدة في الدول النامية أو الدول المتقدمة التي تعاني من مشاكل مرتبطة بوفرة الغذاء مثل البدانة وأمراض القلب.
٢. تغيير عادات ونظم الفطام وتغذية الأطفال إلى جانب أنماط تغذية الحوامل والمرضعات.
٣. تغذية كبار السن والتي لا تحظى في الوقت الحالي بقدر كاف من الاهتمام تمشياً مع ارتفاع نسبة هذه المجموعة من السكان.
٤. تعديل الأنماط الغذائية المرتبطة بتغذية الأطفال الرضع والعودة إلى الرضاعة الطبيعية.
٥. ومن هنا تجد الباحثة الحاجة الماسة لإجراء هذه الدراسة التي تساعد على الوعي الغذائي لدى الطالبات، وجعل الطالبات في بيئة غذائية صحية وبذلك قدمت هذه الدراسة فعالية برنامج قائم على تنمية الوعي الغذائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة ينبع.

وتؤكد الدراسات السابقة على ضرورة تناول الثقافة الغذائية، فقام (خفاجي (٢٠٠٠))، بدراسة بعنوان (الثقافة الغذائية لأولياء الأمور وعلاقتها بالتكوين الجسماني والاضطرابات الغذائية لطلاب المرحلة الإعدادية، بمحافظة القاهرة)، بهدف التعرف على العلاقة بين الثقافة الغذائية لأولياء الأمور والتكوين الجسماني للأبناء من طلاب المرحلة الإعدادية، وكانت لهذه النتائج هناك تأثيرا كبيرا وواضحا لمستوى الثقافة الغذائية لأولياء الأمور على بعض من قياسات التكوين الجسماني للطلاب.

قام (العلي (٢٠٠١)) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الثقافة الغذائية والصحية لدى الطلاب في نهاية المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في جنين اضافة إلى تحديد أثر متغيرات الجنس ومكان الاقامة ومستوى الأب والأم عند الطالب ومستوى تحصيل الطالب في مادة العلوم على مستوى الثقافة الصحية لديه، وأوصت الدراسة بضرورة وجود منهاج مستقلي للتربية الغذائية والصحية في المدارس كباقي المواضيع الدراسية.

هدفت دراسة (حماد، يحيى، و أبو سعود، والسيد (٢٠٠٨)) إلى تنمية المفاهيم والاتجاهات والثقافة الغذائية لأمهات الرضع وصغار الأطفال بمنطقة (روض الفرج) بالقاهرة، وتوصي الدراسة بإعداد برنامج تدريبي متكامل ومبسط للأمهات ذات المستوى الاجتماعي المنخفض ويراعي فيه الثقافة المتوارثة والمفاهيم والاتجاهات السائدة لهذه الفئة الاجتماعية.

تناولت دراسة (النجادة (٢٠٠٣)) دراسة بعنوان تأثير مستوى المعيشة في محافظات الكويت المختلفة على وزن ونسبة الدهون عند تلاميذ المرحلة المتوسطة من سن ١٠-١٤سنة بهدف التعرف على تأثير مستوى المعيشة على وزن ونسبة الدهون عند تلاميذ المرحلة المتوسطة من سن ١٠-١٤سنة، وكانت أهم النتائج أن متوسطات الوزن ونسبة الدهن ودليل كتلة الجسم لكلا الجنسين أعلى من المتوسطات الطبيعية وذلك لارتفاع مستوى المعيشة وطول فترة استخدام الألعاب الإلكترونية وقصر مزاولة الرياضة وقلة الحركة.

وهدفت (دراسة أومان Ouman (2004)) إلى معرفة فعالية برنامج الوسائط المتعددة التفاعلية على التأثير في العادات الغذائية، والعادات المشار لها تتمثل في تقليص الوجبات التي تحتوي على نسبة عالية من الدهون في مقابل زيادة استهلاك الوجبات التي تحتوي على كميات كبيرة من الخضار والفواكه للمحافظة على الصحة، وأوضحت نتائج الدراسة أن البرنامج أثر بشكل ملحوظ على العادات الغذائية للأفراد وكان في الأيام ٣٠ الأولى أكثر تأثرا من الأيام الثلاثين التي تليها.

هدفت (دراسة با عثمان (٢٠٠٥)) إلى تطويع برامج التثقيف الغذائي لحل مشكلة من مشاكل سوء التغذية التي تعاني منها الطالبات في سن المراهقة وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تعديل العادات الغذائية السيئة وزيادة الوعي الغذائي لأمهات الطالبات.

كما هدفت(دراسة أبو زايدة (٢٠٠٦))إلى معرفة فعالية برنامج الوسائط المتعددة لتنمية الثقافة الصحية والوعي الصحي في العلوم لدي طلبة الصف السادس في محافظة غزة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسط طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الوعي الصحي يعزى للبرنامج المقترح، وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات طلبة الصف السادس في مقياس المفاهيم الصحية ودرجاتهم في مقياس الوعي الصحي، ودراسة الفرع (٢٠٠٨) إلى معرفة أثر برنامج محوسب في تنمية مفاهيم الثقافة الغذائية لدى طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي في محافظة رفح في قطاع غزة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار المفاهيم الغذائية لصالح المجموعة التجريبية.

أما من حيث الدراسات التي تناولت الوعي الغذائي والصحي فأجرى مصيقر (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى التعرف على بعض الجوانب المتعلقة بتغذية الطالبات في سن المراهقة في إمارة الشارقة كمثال للحالة التغذوية للطالبات المراهقات في دولة الإمارات، وأوصت الدراسة بالاهتمام ببرامج التوعية الصحية بتوجيه الأسرة وخاصة الآباء والأمهات، وكذلك قام يس وعبدالله (١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى الوعي الغذائي ومصادره لطالبات الجامعات في مدينة الرياض وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا تبعا لمتغيرات الكلية ومؤهل الأب والأم، وبالنسبة لمصادر الوعي الغذائي احتلت وسائل الاعلام المقروء المصدر الأول ثم المرئية وأخيرا الكتب المدرسية.

وقام الهندي (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى تقييم الوعي الغذائي لطالبات التربية النوعية شعبة الاقتصاد المنزلي بجامعة الزقازيق، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال احصائيا لمتغيرات مستوى تعليم الأم والأب والدخل الشهري على مستوى الوعي الغذائي، والشريف (٢٠٠٠) إلى التعرف على مدى توافر الوعي الغذائي لدى طالبات المرحلة الثانوية وتصميم برنامج في التربية الغذائية لتنمية الوعي الغذائي، وتوصي الدراسة إلى نشر الوعي الغذائي بين الآباء والأمهات من خلال المجالس التربوية والمحاضرات ووسائل الإعلام، وكذلك تطوير صيغ التعاون بين البيت والمدرسة، وإدخال التربية الغذائية ضمن مقرر إلزامي لمدارس البنين بالمملكة العربية السعودية.

وأجرى تشابمان **chapman** (1997) دراسة هدفت إلى تقييم مدى فعالية برنامج التربية الغذائية لدى الرياضيين وأثره على سلوكياتهم في مجال التغذية، واتضح من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الممارسات الغذائية لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة أبو زيد (٢٠٠٢) إلى إعداد برنامج التربية الغذائية باستخدام استراتيجية الشكل "V" على التحصيل المعرفي والمهارات اليدوية والوعي الغذائي لدى عينة من معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة بالفرقة الرابعة شعبة طفولة بكلية التربية بسوهاج، وقد أثبتت الدراسة فعالية البرنامج المقترح في تنمية المعلومات الغذائية، والمهارات اليدوية، والوعي الغذائي لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة أبو قمر (٢٠٠٢) إلى بناء برنامج مقترح في التربية الصحية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظات غزة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: عدم تناول الأهداف الحالية لمناهج العلوم المقررة للحاجات والقضايا الصحية الواردة في المعيار الذي تم إعداده، انخفاض في مستوى إلمام طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظات غزة للثقافة الصحية وانخفاض الاتجاهات الصحية في تنمية المعلومات والاتجاهات الصحية لدى الطلبة.

وقد هدفت دراسة حلس (٢٠٠٣) إلى تحليل محتوى مناهج العلوم والصحة للصفين السادس والسابع للعام الدراسي ٢٠٠٢ من التعليم الأساسي في ضوء مفاهيم التربية الصحية لمحافظة غزة، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج من أهمها أن مفاهيم التربية الصحية للصفين السادس والسابع غير مترابطة وتحتاج إلى إثراء.

هدفت دراسة عبدالخالق (٢٠٠٣) إلى تقديم برنامج إرشادي لتنمية الوعي الغذائي لدى عينة من أمهات تلاميذ في المرحلة الابتدائية في المرحلة العمرية من ٨-١١ عام يعاني أطفالهن من اضطراب في النوم والأكل والتحصيل الدراسي، كذلك

دراسة حسام الدين (٢٠٠٤) تنمية وعي طالبات المدارس الثانوية التجارية بالتربية الغذائية من خلال وحدة دراسية مقترحة قائمة على النظرية البنائية، و أثبتت الدراسة التجريبية فعالية الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية التحصيل المعرفي للمعلومات الخاصة بالغذاء، وكذلك في تنمية الاتجاه نحو بعض القضايا المتعلقة بالغذاء لدى طالبات الصف الثاني الثانوي التجاري، تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار المو اقف الحياتية المرتبط بموضوع الغذاء.

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة وجود بعض العادات الغذائية الخاطئة عند طالبات المرحلة المتوسطة مثل عدم تناول وجبة الفطورولذلك دوررئيس في تردي الوضع الغذائي والصحي للطالبات، وتناول الوجبات الخفيفة الفقيرة في قيمتها الغذائية مثل المشروبات الغازية، و اتباع حميات غذائية قاسية، وتناول الأغذية المصنعة والمضاف اليها مواد ملونة.

كما تشيربعض الدراسات إلى انتشار المشاكل المختلفة بين طالبات المرحلة المتوسطة مثل البدانة التي ترجع أسبابها إلى زيادة تناول السكريات والحلوى؛ وفقر الدم الناجم في الغالب عن نقص الحديد ونقص النموو أهم مظاهره النحافة وقصر القامة (بهاء الدين سلامة، ٢٠٠٢ والعلي، ٢٠٠١).

ومما سبق، فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في انخفاض مستوى الثقافة الغذائية والوعي الغذائي والصحي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ووجود بعض الأعراض لأمراض سوء التغذية، و انتشار العادات الغذائية الخاطئة الأمر الذي قد يودي إلى حدوث العديد من المشكلات الصحية الخطيرة والتي توثر سلباً على صحة وسلامة الطالبات في هذه المرحلة ومن ثم تؤثر تأثيراً بالغاً في المجتمع

أسئلة البحث:

يجيب البحث عن الأسئلة الآتية:

١- ما البرنامج التعليمي المقترح لتنمية الوعي الغذائي لدى طالبات الصف الثاني من المرحلة المتوسطة؟
٢- ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح لتنمية الوعي الغذائي لدى طالبات الصف الثاني من المرحلة المتوسطة؟

فروض البحث:

تم اختبار الفرض الآتي عند مستوى دلالة (٠,٠٥):

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي (بعد دراسة البرنامج التعليمي المقترح) لصالح القياس البعدي.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- إعداد برنامج تعليمي مقترح بهدف تنمية الوعي الغذائي لطالبات المرحلة المتوسطة.
٢- تطبيق البرنامج التعليمي المقترح وقياس فاعليته في تنمية الوعي الغذائي لطالبات المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

يتوقع أن يفيد هذا البحث فيما يلي:

١- تقديم برنامج تعليمي يعمل على زيادة وعي الطالبات الغذائي والصحي ويمُكن الاستعانة بها عند تطوير مناهج التربية الأسرية حيث ان وجودها في مقررات التربية الأسرية قليل جداً.
٢- إعداد دليل للمعلم لتدريس البرنامج التعليمي يمكن الاسترشاد به في إعداد أدله للمعلم يستمد منها المعلم مقترحات تفيد في تدريس مثل هذه البرامج.
٣- يمكن إفادة الباحثين في مجال الغذاء والتغذية من خلال تقديم برنامج تعليمي مقترح من شأنه الارتقاء بمستوى الثقافة الغذائية لدى الطالبات.

٤- هذا البحث بمثابة رسالة إلى المسؤولين عن العملية التعليمية بضرورة تثقيف الطالبات غذائياً وصحياً في جميع الجوانب الجسمية والنفسية والصحية وذلك من خلال مناهج التربية الأسرية المقررة او من خلال إعداد وحدات دراسية ليست ضمن منهج دراسي معين، بل يقوم بدراستها جميع الطالبات بصرف النظر عن تخصصهم الدراسي وذلك لتثقيفهم جسمياً ونفسياً، ليصبحوا قادرين على مواجهة ما يقابلهم من مشكلات غذائية وصحية في حياتهم، والتغلب عليها بطريقة سليمة.

حدود البحث:

(أ)- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على برنامج مقترح لتنمية الوعي الغذائي لدى الطالبات.

(ب)- الحدود الزمانية: تمثلت الحدود الزمانية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي: ١٤٣٧-١٤٣٨هـ.

(ج)- الحدود المكانية: تمثلت الحدود المكانية لهذه الدراسة في المتوسطة الأولى بينبع الصناعية.

(د)- الحدود البشرية: طالبات الصف الثاني متوسط.

مصطلحات البحث:

البرنامج المقترح:

التعريف الإجرائي: تنظيم لموضوع ذو أهمية تعليمية لما يحتويه من معلومات ومفاهيم ومهارات، ترتبط بعنوان ما، ويتم اختيارها وتنظيمها بطريقة علمية سليمة، وتقديمها للطالبات.

الثقافة الغذائية:

التعريف الإجرائي: بأنها عملية يتم فيها نقل الافكار المفيدة الى الطالبات مع حثهم على تطبيقها.

الوعي الغذائي والصحي:

التعريف الإجرائي: بأنها معرفة وإدراك الطالبة بأهمية الغذاء والتغذية السليمة وعلاقتها بالصحة وقدرتها على اختيار الأغذية التي تمد جسمها بالمخصصات اليومية المناسبة من العناصر الغذائية التي تقيها من الأمراض، و أتباع السلوكيات غذائية سليمة.

التعريف الحديث للوعي الصحي والغذائي:

- هو تطبيق العادات الصحية المرغوبة في حياة الشخص اليومية، ويعرف بأنه إلمام المواطنين بالمعلومات والحقائق الصحية، و أيضًا إحساسهم بالمسئولية نحو صحتهم وصحة غيرهم وهو الممارسة الصحية عن قصد نتيجة الفهم والإقناع، وتحولت كل الممارسات الصحية إلى عادات تمارس بلاشعور أو تفكير.
- حثُّ الناس على تبنّي نمط حياة وممارسات صحية سليمة، من أجل رفع المستوى الصحي للمجتمع، والحدّ من انتشار الأمراض (العامري، ٢٠٢٠).

منهج البحث:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، والعينة القصدية، وقامت بتجريب البرنامج المقترح في الثقافة الغذائية، للتأكد من فاعليته في تنمية الوعي الغذائي وذلك عن طريق تنفيذها على المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، ومن ثم مقارنة هذه النتائج بنتائج القياسين القبلي والبعدي لنفس أفراد المجموعة في مقياس الوعي الغذائي.

الجدول (١)

التطبيق القبلي	المجموعة	المعالجة	التطبيق البعدي
اختبار تشخيصي	الضابطة	وفق النظام الغذائي المعتاد	اختبار تشخيصي
	التجريبية	وفق البرنامج المقترح في الثقافة الغذائية	

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الثاني المتوسط في مدرسة المتوسطة الأولى في مدينة ينبع الصناعية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨.

عينة البحث:

تتألف عينة البحث من:

العينة الاستطلاعية:

تم اختيار فصل من فصول الصف الثاني المتوسط من المدرسة المتوسطة الأولى بمدينة ينبع الصناعية كعينة استطلاعية (غير عينة البحث)، وذلك بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد تم تطبيق مقياس الوعي الغذائي على هذه العينة بهدف التأكد من صلاحية المقياس، ولمعرفة زمن الاختبار.

العينة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة من المدرسة المتوسطة الأولى التابعة لمديرية التربية والتعليم بمدينة ينبع وقد تم اختيارها بطريقة قصدية، وتمثلت عينة الدراسة الأساسية من فصل كامل بلغ عدد طالباته ٤٠ طالبة ليمثل العينة التجريبية للبحث.

جدول (٢)

توزيع عينة البحث على مجموعتي التجريبية

المجموعة	الفصل	عدد الطالبات	مجموع عينة البحث
التجريبية	الفصل ١	٢٠	٤٠ طالبة
الضابطة	الفصل ٢	٢٠	

أداة البحث:

تتكون أداة البحث من:

١. **التطبيق الاستطلاعي لمقياس الوعي الغذائي والصحي:**

بعد تعرف آراء المحكمين، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (٢٥) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، لتعرف مدى مناسبة العبارات من الناحية اللغوية والعلمية. وجاءت استجاباتهم موضحة مناسبة عبارات الاستبانة دون أي غموض من الناحية اللغوية أو العلمية.

٢. **الاتساق الداخلي لمقياس الوعي الغذائي والصحي (الصدق الإحصائي):**

من أجل حساب الاتساق الداخلي لمقياس الوعي الغذائي والصحي، تم إيجاد مصفوفة معامل الارتباط (بيرسون Pearson) بين عبارات المقياس وفق الجدول الآتي:

جدول (٢) حساب الاتساق الداخلي لمقياس الوعي الغذائي

	الوعي الغذائي والصحي
مقياس الوعي الغذائي والصحي	*٠,٨٥

يتضح مما سبق أن معامل ارتباط مقياس الوعي الغذائي والصحي يساوى (٠,٨٥) ويعد هذا المعامل دالا ومقبولا إحصائياً. ويشيرهذا أيضا إلى أن فقرات المقياس تقيس ما صممت لقياسه، مما يدل على صدق المقياس.

٣. حساب ثبات مقياس الوعي الغذائي والصحي:

تم حساب معامل ثبات مقياس الوعي الغذائي والصحي باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ Cronbach's alpha)، ووجد أنه يساوى (٠,٧٨) تقريباً وهو معامل ثبات مناسب.

٤. الصورة النهائية لمقياس الوعي الغذائي والصحي:

بعد التحقق من صدق وثبات مقياس الوعي الغذائي والصحي وبعد إجراء التعديلات المقترحة، أصبح مقياس الوعي الغذائي والصحي مكونا من (١٥) فقرة فقط ؛ وبذلك أصبح جاهزا للتطبيق في صورته النهائية علي عينة البحث التجريبية.

مراحل التجهيز:

أولاً: إعداد وبناء البرنامج التعليمي المقترح

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية الوعي الغذائي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مدينة ينبع، وبعد إطلاع الباحثة على الأدب التربوي والمراجع العلمية، والعديد من الدراسات والبحوث التي تناولت الثقافة الغذائية، وكذلك التي تناولت طريقة إعداد البرامج التعليمية، واستناداً لما سبق، اتبعت الباحثة الإجراءات المتبعة في هذا المجال، حيث تم تحديد عنوان الوحدة (الغذاء الصحي)، وقد اشتملت على ما يأتي:

١. **مبررات بناء البرنامج التعليمي المقترح**:

تم بناء البرنامج التعليمي في ضوء المبررات الآتية:

- فلسفة وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية واهتمامها بمقررات الاقتصاد المنزلي والعمل على تنمية الوعي لدى المعلمات والطالبات.
- الأهداف العامة لتدريس مقررات الاقتصاد المنزلي، والتي تؤكد على ضرورة اكتساب الطالبات الوعي الغذائي والصحي.
- العديد من الدراسات التي أثبتت فعالية البرامج الإرشادية والوحدات التعليمية في تنمية الوعي الغذائي والصحي لدى الطالبات.
- أهداف البرنامج التعليمي المقترح:
- في ضوء أهداف تدريس الاقتصاد المنزلي بالمرحلة المتوسطة، وبالتو افق مع الأسس المعرفية للمنهج السعودي، وبالاستعانة بالأهداف التي وضعتها وزارة التربية والتعليم للوحدة موضوع الدراسة، قامت الباحثة بصياغة أهداف البرنامج التعليمي المقترح في دليل المعلمة الذي أعدته الباحثة.

٢. **محتوى البرنامج التعليمي المقترح**:

في ضوء الأهداف المحددة سلفاً اشتمل البرنامج على الموضوعات الأربعة الآتية: مفهوم التغذية الصحية، وأمراض سوء التغذية، والاحتياجات الغذائية، وأسس التغذية الصحية

٣. **الأدوات والوسائل المستخدمة في تدريس البرنامج**:

وحدة تعليمية مطبوعة، وكتاب الطالبة، ودليل المعلمة، وجهاز العرض

٤. **أساليب التقويم في الوحدة التعليمية المقترحة**:

تعتمد أساليب التقويم على طبيعة الأهداف المراد تحقيقها؛ فالهدف من عملية التقويم هو الوقوف على مدى تحقيق البرنامج للأهداف الموضوعة، لذا استخدمت الباحثة أثناء تدريس البرنامج التعليمي المقترح أساليب التقويم الآتية:

- التقويم القبلي: وذلك من خلال طرح الأسئلة في بداية كل حصة دراسية، للكشف عن الخبرات السابقة لدى الطالبات، وتهيئتهن و إثارة دافعيتهن للتعلم الجديد.

- التقويم التكويني: وذلك من خلال طرح الأسئلة أثناء تدريس البرنامج، للكشف عن مدى تحقق كل هدف من الأهداف في كل حصة دراسية، بالإضافة إلى تفعيل دور الطالبات، وضمان مشاركتهن في الموقف التعليمي، واستثارة انتباههن باستمرار.
- التقويم الختامي: وهو يتم في نهاية كل حصة دراسية؛ وذلك للتأكد من تحقق الأهداف التعليمية التي وضعت لكل حصة دراسية، وبعد الانتهاء من كل درس، وكذلك بعد الانتهاء من تدريس البرنامج.

ثانياً: إعداد مواد البحث: اشتملت مواد البحث على دليل المعلمة لتدريس البرنامج المقترح، بالإضافة إلى كتاب الطالبة، وفيما يلي توضيح كيفية إعداد مواد البحث:

١. اختيار المحتوى التعليمي: بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الثقافة الغذائية، وكذلك الاطلاع على مقرر التغذية، تم اختيار محتوى البرامج التعليمي في الثقافة الغذائية.
٢. تحليل المحتوى التعليمي: تحليل محتوى المادة التعليمية أسلوب بحثيٌّ يستهدف وضع المحتوى الظاهري للمادة التعليمية وصفًا موضوعيًا منظمًا كميًا وفق معايير محددة مسبقًا، ويُقصد بالوصف الظاهري التقيد بالمعاني الواضحة والمنصوص عليها صراحةً بنص المادة التعليمية، أما الموضوعية فيُقصد بها توفر فرصة الثبات والصدق في عملية التحليل (زيتون، ٢٠٠٥)، ويهدف تحليل محتوى مقرر التغذية في الصف الثاني المتوسط إلى تحديد جوانب التعلم المتضمنة للمفردات؛ مما يساعد ذلك في تحديد الأهداف الإجرائية لدروس البرنامج المقترح.
٣. تحديد الأهداف التعليمية: وقد رجعت الباحثة إلى أهداف تدريس مقرر التغذية للمرحلة المتوسطة في مدارس المملكة العربية السعودية، وتم تضمين الأهداف الإجرائية بدليل المعلمة الذي أعد لتدريس البرنامج المقترح.
٤. إعداد دليل المعلمة: أخرجت الباحثة الدليل بعد مراجعة الأدبيات التي تناولت الثقافة الغذائية، بالإضافة إلى تحديد الوسائل التعليمية والأنشطة المناسبة لكل درس، و اتخذ دليل المعلمة الصورة النهائية بحيث تضمن ما يلي:

- **مقدمة موجزة عن الثقافة الغذائية.**
  - توجيهات عامة لاستخدام الدليل في تدريس البرنامج المقترح.
  - اقتراحات بالأنشطة التي يمكن استخدامها في تدريس البرنامج المقترح.
  - مخطط لدروس البرنامج المقترح والذي اشتمل على: عنوان الدرس، وتحليل محتوى الدرس، الأهداف السلوكية للدرس، وسائل الدرس التعليمية ومواده، التمهيد للدرس وعرضه والتقويم.
  - إخراج كتاب الطالبة: والذي تضمن الدروس المحددة عن الثقافة الغذائية وبعض الأنشطة.

ثالثاً: إعداد أدوات البحث:

استخدم الباحثة في بحثها أداة رئيسة متمثلة في مقياس الوعي الغذائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، والذي تم إعداده بحسب الخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من مقياس الوعي: يهدف مقياس الوعي الغذائي إلى:
  - قياس الوعي الغذائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط قبل إجراء التجربة؛ وذلك للتأكد من مدى الوعي الغذائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط قبل تدريس البرنامج المقترح.
  - قياس الوعي الغذائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في البرنامج بعد إجراء التجربة؛ وذلك لتحديد ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية.

٢. بناء مقياس الوعي الغذائي في صورته الأولية:

لما كان الهدف الرئيس للبحث هو تنمية الوعي الغذائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، كان لزاما على الباحثة أن تصمم مقياساً يهدف إلى تعرف أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية الوعي الغذائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، ومن هذا المنطلق تم تصميم المقياس لهذا الغرض، وقد تم بناء المقياس في ضوء قائمة من الثقافات الغذائية التي أعدتها الباحثة في ضوء الأدبيات المتصلة بالثقافة الغذائية، والدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الثقافة الغذائية.

وقد قامت الباحثة بحصر الثقافات الغذائية المناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط. وتضمن المقياس في صورته الأولية على (١٩) عبارة؛ وقد تم بناء المقياس ليأخذ شكل مقياس ليكرت Likert الثلاثي؛ ولتقيس الاستجابات مدى ثقافة أفراد العينة التغذوية والصحية (أفعل دائماً – أفعل أحياناً – لا أفعل).

٣. صدق المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الاقتصاد المنزلي لإبداء الرأي في مدى مناسبة العبارات التي تضمنتها أداة الدراسة لطالبات الصف الثاني المتوسط ومدى علاقة عبارات المقياس بالوعي الغذائي، ومدى صحة صياغة الفقرات، و اقتراح ما يرون حذفه أو إضافته من عبارات أخرى وبعد الأخذ بآراء السادة المحكمين تم عمل بعض التعديلات على المقياس سواء بالحذف أو التعديل أو الإضافة.

٤. طريقة تصحيح المقياس:

حسب مقياس ليكرت الثلاثي، فقد أعطي ثلاث (٣) درجات لاستجابة "أفعل دائماً"، ودرجتان (٢) لاستجابة "أفعل أحياناً"، ودرجة واحدة (١) لاستجابة "لا أفعل".

٥. التطبيق الاستطلاعي لمقياس الوعي الغذائي:

بعد تعرف آراء المحكمين، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (٢٥) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، لتعرف مدى مناسبة العبارات من الناحية اللغوية والعلمية. وجاءت استجاباتهم موضحة مناسبة عبارات الاستبانة دون أي غموض من الناحية اللغوية أو العلمية.

٦. الاتساق الداخلي لمقياس الوعي الغذائي والصحي (الصدق الإحصائي):

من أجل حساب الاتساق الداخلي لمقياس الوعي الغذائي، تم إيجاد معامل الارتباط (بيرسون Pearson) بين عبارات المقياس وقد بلغ معامل الارتباط للمقياس ككل (٠,٨٥*)

يتضح مما سبق أن معامل ارتباط مقياس الوعي الغذائي والصحي يساوى (٠,٨٥) ويعد هذا المعامل دالاً ومقبولاً إحصائياً. ويشير هذا أيضاً إلى أن فقرات المقياس تقيس ما صممت لقياسه، مما يدل على صدق المقياس.

٧. حساب ثبات مقياس الوعي الغذائي والصحي:

تم حساب معامل ثبات مقياس الوعي الغذائي والصحي باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ Cronbach's alpha)، ووجد أنه يساوى (٠,٧٨) تقريباً وهو معامل ثبات مناسب.

٨. الصورة النهائية لمقياس الوعي الغذائي والصحي:

بعد التحقق من صدق وثبات مقياس الوعي الغذائي وبعد إجراء التعديلات المقترحة، أصبح مقياس الوعي الغذائي والصحي مكوناً من (١٥) فقرة فقط؛ وبذلك أصبح جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية على عينة البحث التجريبية.

رابعاً: تنفيذ تجربة البحث: بعد التحقق من ثبات وصدق أداة البحث،

بدأ التطبيق الميداني لتجربة البحث وفقاً للمراحل التالية:

١. الاستعداد للتطبيق الميداني: وفق الخطوات الآتية:

- توجيه خطاب من مدير إدارة التعليم بينبع إلى مديرة المتوسطة الأولى، لتسهيل مهمة الباحثة ومساعدتها في تطبيق أداة البحث على طالبات الصف الثاني المتوسط.
- لقاء مديرة المدرسة ومعلمة التربية الأسرية وإعطائهن فكرة عن البحث وأهدافه وأهميته، ومن ثم الاختيار العشوائي لأحد فصول الصف الثاني المتوسط ليكون المجموعة التجريبية للبحث.

٢. مرحلة ما قبل التدريس لعينة البحث:

- تهيئة الصف الثاني المتوسط بالمتوسطة الأولى بينبع الصناعية ليكون مناسبًا لتطبيق تجربة البحث.
- ضبط المتغيرات غير التجريبية أو الخارجية التي قد تؤثر على المتغير التابع، وفيما يلي توضيح لهذه المتغيرات، وما تم اتخاذه من إجراءاتٍ لضمان ضبط تلك المتغيرات والحدِّ من آثارها أو تثبيتها والتأكد من توفرها لدى مجموعة البحث للوصول إلى نتائج صادقة:

أ- العمر الزمنيّ للطالبات: استقصت الباحثة عن أعمار طالبات عينة البحث من خلال الرجوع إلى المرشدة الطلابية والسجلاتِ الرسمية بتحديد عمر كل طالبة، ثم حساب المتوسط الزمنيّ لأعمارهنَّ، وتوصلت إلى أنَّ متوسط أعمار الطالباتِ في مجموعة البحث ينحصر بين (١٣ – ١٤) عام.

ب- الخبرات السابقة: لا يوجد في عينة البحث طالبات رسبن في المقرر ليتم استبعادهن؛ فكل طالبات المجموعة التجريبية مستجدات، وهذا حتى لا تتأثر النتائج بمن لهم خلفية سابقة بمواضيع المقرر.

ج- التحصيل: اطلعت الباحثة أيضاً على المستويات التحصيلية في مقرر التربية الأسرية لدى الطالبات، وذلك بهدف تصنيف الطالبات إلى مجموعات بحسب المستوى (منخفض، متوسط، مرتفع)، وتم هذا دون التصريح للطالبات بهذا التقسيم، بالإضافة إلى عدم تأثيره على طريقة جلوسهن في مجموعات التعلم التعاوني.

٣. مرحلة التدريس وما بعدها لعينة البحث:

- ٣-١ قامت الباحثة بالتطبيق القبلي لمقياس الوعي الغذائي على طالبات المجموعة التجريبية؛ لغرض التأكد من مستوى الوعي الغذائي قبل البدء في تطبيق البرنامج موضع التجريب، ومن ثم قامت الباحثة بتصحيح المقياس ورصد الدرجات في برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، استخدام اختبار ولككسون للتطبيقين القبلي والبعدي لمعرفة أثر البرنامج المقترح على تنمية الوعي الغذائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
- ٣-٢ قامت الباحثة بتدريس البرنامج المقترح في الثقافة الغذائية لتنمية الوعي الغذائي لطالبات المجموعة التجريبية، وبعد انتهاء طالبات المجموعة التجريبية من تطبيق البرنامج، تم التطبيق البعدي الفوري لمقياس الوعي الغذائي، وتم التصحيح ورصد الدرجات؛ تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة البحث، ولاختبار صحة الفرض، تم استخدام الأساليب الاحصائية التالية والتي توجد بعضها في برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف باسم برنامج (SPSS) كما يلي:

- المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية.
- مقياس "ت"(t test) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

نتائج البحث وتفسيرها

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه "١-ما البرنامج التعليمي المقترح لتنمية الوعي الغذائي لدى طالبات الصف الثاني من المرحلة المتوسطة؟

تمت الاجابة عنه في الجزء الخاص بإعداد البرنامج التعليمي المقترح؛ وقد تم تناول خطوات بناء البرنامج بالتفصيل، وكانت كالآتي:

- مبررات بناء البرنامج التعليمي المقترح.
- أهداف البرنامج التعليمي المقترح.
- محتوى البرنامج التعليمي المقترح وتنظيمه.
- الأدوات والوسائل المستخدمة.
- أساليب التقويم في البرنامج التعليمي المقترح.
- إعداد دليل المعلمة وكتاب الطالبة للبرنامج التعليمي المقترح.
- ضبط تدريس البرنامج التعليمي المقترح
- تدريس البرنامج لعينة الدراسة.

وهو موضح بصورته النهائية في الملاحق.

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه " ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية الوعي الغذائي لدى طالبات الصف الثاني من المرحلة المتوسطة؟" تم اختبار صحة فرض الدراسة والذي نص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي (بعد دراسة البرنامج التعليمي المقترح) لصالح القياس البعدي"؛ وتم اختبار صحة الفرض من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم مقياس "ت" لنتائج مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) وحجم التأثير لطالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الغذائي والصحي

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)
القياس القبلي	٤٣,٤٧	٣٨,٢٩	٠,٠٠٠
القياس البعدي	٦٣,١٤	٤٠	٧,٢٨

يوضح الجدول السابق أن قيمة المتوسط الحسابي قد بلغت (٦٣,١٤) للقياس البعدي بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤٣,٤٧) للقياس القبلي، وأن الفرق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة جاء لصالح القياس البعدي، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٧,٢٨) وهي أكبر من القيمة الجدولية. وهذا يبرهن على أن للبرنامج التعليمي في الثقافة الغذائية فاعلية في زيادة الوعي الغذائي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الوعي الغذائي والصحي مثل دراسات كل من: الشريف (٢٠٠٠) الدسوقي (٢٠٠١) أبو زيد (٢٠٠٢) وباعثمان (٢٠٠٥)؛ وهذه الدراسات ترى أهمية تقديم وحدات تعليمية وبرامج توعوية مكثفة في الثقافة الغذائية، لما لها من كبير الأثر على تنمية الوعي الغذائي لدى الطلاب.

وترى الباحثة في ضوء النتائج السابقة أن سبب تفوق طالبات المجموعة التجريبية بعد دراستهن للبرنامج التعليمي المقترح في القياس البعدي يعود إلى العديد من الأسباب، منها:

١. تطبيق البرنامج المقترح في الثقافة الغذائية على طالبات الصف الثاني المتوسط باستخدام التدريس التعاوني جعل الطالبات محور العملية التعليمية، ومنحهن الحرية في التعبير عن آرائهن فانعكس ذلك على التحصيل الايجابي لهن مما أدى إلى إثراء الوعي الغذائي والصحي لديهن.
٢. عزز البرنامج التعليمي المقترح في الثقافة الغذائية وعي الطالبات بأهم العناصر الغذائية التي يجب إمداد الجسم بها.
٣. عزز البرنامج التعليمي المقترح في الثقافة الغذائية وعي الطالبات بالعادات الصحية السليمة.
٤. زاد البرنامج التعليمي المقترح في الثقافة الغذائية من وعي الطالبات بأخطار التغذية غير الصحية وغير المتوازنة، وكذلك الأمراض الناتجة عن تلك التغذية غير المتوازنة وغير الصحية.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي انتهى إليها البحث فإن الباحثة توصي بما يلي:

- تضمين البرنامج التعليمي المقترح في الثقافة الغذائية ضمن الخطة الدراسية للصف الثاني المتوسط.
- ضرورة الاهتمام بنشر الثقافة الغذائية بين طالبات المرحلة المتوسطة بخاصة والمراحل الدراسية الأخرى بوجه عام.
- ضرورة التوعية الغذائية بأخطار تناول الأطعمة غير الصحية داخل وخارج المنزل.
- ضرورة التوعية بالأمراض التي تصيب الإنسان نتيجة سوء التغذية.
- ضرورة التوعية الغذائية بالاهتمام والحرص على تناول ثلاث وجبات يومياً.
- ضرورة التوعية الغذائية بأهمية بعض أنواع الأطعمة مثل اللحوم والخضر، والفاكهة والألبان في هذه المرحلة المهمة من العمر.
- الاهتمام بنشر الثقافة الغذائية بين الأمهات لتحسين وعيهن في إعداد الوجبات الغذائية الصحية.

مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج وامتداد لفكرة هذا البحث، فإن الباحثة تقترح إجراء البحوث والدراسات الآتي:

- إجراء دراسة مماثلة حول أثر برنامج تعليمي مقترح في الثقافة الغذائية و أثرها على تنمية الوعي الغذائي والصحي في المراحل الدراسية الأخرى.
- إجراء دراسات تتناول وعي الأسرة بالتغذية الصحية.
- إجراء دراسات تتناول مدى وعي المعلمات بالتغذية الصحية.

المراجع

المراجع العربية

أبو زايدة، حاتم (٢٠٠٦). فاعلية برنامج الوسائط المتعددة على بعض المفاهيم الصحية والوعي الصحي لطلبة الصف السادس في العلوم، رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو زيد، لمياء محمد (٢٠٠٢). أثر برنامج مقترح في التربية الغذائية باستخدام استراتيجية الشكل (V) على التحصيل المعرفي والمهارات اليدوية، والوعي الغذائي لدى معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة. بحث منشور في المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج-جامعة جنوب الوادي، العدد السابع عشر، يناير٢٠٠٢.

أبو قمر، باسم محمد (٢٠٠٢). برنامج مقترح في التربية الصحية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظات غزة، رسالة دكتوراه، فلسطين: كلية التربية، جامعة الأقصى.

ادارة التثقيف والاعلام الصحي والسكاني. (٢٠١٣). محافظة الحديده: https://ar-ar.facebook.com/EMHPM.Hodeidah/posts/652091031508279.

باعثمان، صالحة عبد الله محمد (٢٠٠٥). تقييم فاعلية برنامج توعية غذائية للطالبات في مرحلة المراهقة (١٣-١٦) بمدينة جدة، رسالة ماجستير تخصص تغذية عامة، مقدمة لكلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بجده.

باقر، حسن(٢٠١٢)، دليل التثقيف الصحي للعاملين في مجال الرقابة الصحية، وزارة الصحة العامة، وزارة الصحة.

بخاري، آمال أحمد(١٩٩٥). دراسة مدى انتشار الوعي الغذائي والصحي بين عينة طالبات من كلية التربية للبنات بجدة، نشرة بحوث الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، العدد الثاني، ١٠١-١٢٦.

حلس، موسى صقر. (٢٠٠٣). تقويم محتوى منهاجي العلوم والصحة للصفين السادس والسابع في ضوء مفاهيم التربية الصحية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

حماد، يحيى، و أبو سعود، السيد(٢٠٠٨)، التثقيف الغذائي بين النظرية والتطبيق، دار الكتب العلمية، القاهرة.

خطابية، عبد الله محمد (٢٠٠٢). مستوى الوعي الغذائي والصحي لدى طالبات كلية المجتمع. مجلة كلية التربية، ١٤ (١) جامعة السلطان قابوس، عمان. ٥٤.

خفاجي، مجدي كمال (٢٠٠٠). الثقافة الغذائية لأولياء الأمور وعلاقتها بالتكوين الجسماني ولإضرابات الغذائية لطلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة القاهرة، رسالة ماجستير، جامعة حلوان، القاهرة.

رزق، عزة (١٩٩٥): برنامج مقترح لتنمية الوعي الغذائي للام المصرية في الريف والحضر، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.

الزغاليل، أحمد (٢٠٠٩). مشكلة اضطرابات الأكل عند طلبية الجامعة ومدى الاختلاف في اتجاهاتهم نحو ذلك تبعاً لبغض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد العاشر. العدد الأول.

الشريف، بيضاء محمد. (٢٠٠٧). برنامج مقترح في التربية الغذائية لتنمية الوعي الغذائي لدي طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتورة مقدمة لقسم التربية وعلم النفس تخصص مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي، كلية التربية للأقسام الأدبية.

الشنيقي، محمد الصالح والقحطاني، حسن عبد الله (٢٠٠٨). دراسة مستوى الوعي الغذائي بين اسر طلاب المدارس الابتدائية في مدينة الرياض. قسم الإرشاد الزراعي والمجتمع الريفي، قسم علوم الأغذية والغذاء كلية الزراعة.

صبحي، عاشور(٢٠٠٤). فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم في مادة الاقتصاد المنزلي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.

العامري، على محسن (٢٠٢٠). الوعي الصحي لدى الشباب https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TqccmGoRSYQJ:https://uomust

ansiriyah.edu.iq/media/lectures/12/12_2020_06_28!12_06_06_PM.pptx&cd=24&hl=ar&ct=clnk&gl=sa

عبد الخالق، شادية أحمد(٢٠٠٣). برنامج إرشادي لتنمية الوعي الغذائي لدى الأمهات و أثره في خفض بعض الاضطرابات النفسية لدى أطفالهن من تلاميذ المرحلة الابتدائية، قسم علم النفس -كلية التربية -جامعة عين شمس.

عبيد، آيات ابراهيم الدسوقي (٢٠٠١). تأثير برنامج غذائي تثقيفي على المعلومات والاتجاهات الغذائية لطالبات المدارس الثانوية بمحافظة المنوفية، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.

عزمي، مجدي نزيه (٢٠٠٢). برنامج تدريبي لتنمية المفاهيم والاتجاهات والمهارات الغذائية والتغذية لأمهات الرضع وصغار الأطفال بمنطقة شعبية بالقاهرة، المجلة العربية للغذاء والتغذية، المجلد الثالث، العدد السادس.

العلي، فخري شريف (٢٠٠١). مستوى الثقافية الغذائية والصحية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في جنين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية – نابلس – فلسطين.

الفرع، صلاح الدين (٢٠٠٨). برنامج محوسب ودورة في تنمية مفاهيم التربية الوقائية في التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

-قنديل، يس عبدالرحمن، وعبدالله الحيصن (١٩٩٣). الوعي الغذائي لدى طالبات كليات البنات بمدينة الرياض: مستواه ومصادره وعلاقته ببعض المتغيرات. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. كلية التربية – جامعة عين شمس. مصر.

كوجك. كوثر(١٩٩٢). الادارة المنزلية، ط٩، عالم الكتب، القاهرة.

اللقاني، احمد، والجمل، علي(١٩٩٦)، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة.

المراسي، سونيا، وعبد المجيد، أشرف(٢٠١٠)، التثقيف الغذائي، دار الفكر، عمّان.

مصيقر، عبد الرحمن (٢٠٠٠)، دراسات في التثقيف الصحي والغذائي، مركز البحرين لدراسات والبحوث، المنامة، البحرين.

مصيقر، عبد الرحمن (٢٠٠٩). التغذية في المجتمع. دار القلم، الامارات العربية المتحدة.

مصيقر، عبد الرحمن عبيد (٢٠٠٢). الغذاء والتغذية. الكتاب الطبي الجامع. منظمة الصحة.

منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة(٢٠٠٠): الأمن الغذائي والتوعية بالتغذية على نطاق الأسرة، المؤتمر الإقليمي الخامس والعشرون لشرق الادنى، لبنان.

المهيزع، ابراهيم سعد (١٩٩٨). التربية الغذائية في مناهج التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي، الرياض، المكتب العربي لدول الخليج.

النجادة، أحمد علي، (٢٠٠٣). تأثير مستوى المعيشة في محافظات الكويت المختلفة على وزن ونسبة الدهون عند التلاميذ المرحلة المتوسطة، جامعة أسيوط، مجلة أسيوط العدد السادس عشر الجزء الأول.

الهندي، حسن عبدالرؤوف (١٩٩٥). تقييم الوعي الغذائي لطالبات كلية التربية النوعية لشعبة الاقتصاد المنزلي بالزقازيق. مجلة الإسكندرية للبحوث الزراعية. ٤٠ (٢) ٣٤٩.

المراجع الأجنبية

Bryan ،J.: Osendarp ،S. Hughes ،D. Calvaresi ،E. Baghurst ،K. nd Van Klinken ،J.W. (2004). Nutrients for cognitive development in school-aged children. Nutr Rev. 62(8): 295-306

Ouman ،Onyango et, Al., (2004): Changing concepts of health and illness among children of primary school age in Western Kenya ،Oxford journals ،19 ،، (3) ،326-339.

High School Students' Attitudes Toward Use of Minecraft Platform for Learning English Language and 21st Century Skills from their Perspectives.

Prepared by:

Hind Ali Al-Ghamdi

English Teacher at Al-Qunfudah Education Administration, master's degree in English Language Curriculum and Instruction.

Abstract

The current research explores the attitudes of high school students toward use of Minecraft Platform for learning English language and 21st century skills from their perspectives. The study adopts the descriptive method, which depends on describing the nature of a demographic segment without covering "Why" it happens. For data collection, the researcher designs attitude scale consisting of (**15**) items with a five points Likert scale. To ensure the validity and reliability of the attitude scale the researcher uses several statistical technique person correlation coefficient, alpha Cronbach and split half. The data were analyzed using several statistical techniques, including means and standard deviations. The findings reveal that high school students have a positive attitude toward the use of Minecraft in learning English Language and 21st century skills from their perspectives. In the light of the research results, the researcher recommended that, involving EFL teachers in additional training to increase awareness, knowledge, and skills in integrating digital games as a rich English language learning opportunity in EFL classrooms.

Keywords: students' attitudes, Minecraft Game, EFL writing skills, 21st century skills.

Arabic Abstract

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو استخدام منصة ماينكر افت في تعلم اللغة الإنجليزية ومهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم. وتم تطبيق المنهج الوصفي الذي يهتم بوصف الظاهرة. وقد جمعت البيانات باستخدام مقياس اتجاه مكون من (١٥) فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي. وللتأكد من صدق وثبات المقياس استخدمت الباحثة عدد من الأساليب الإحصائية ومنها: معامل ارتباط بيرسون وألفا كرونباخ والتجزئة النصفية. وقد تم تحليل البيانات باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية منها: المتوسطات الحسابية والإنحر افات المعيارية. حيث كشفت النتائج أن اتجاه الطالبات نحو استخدام لعبة ماينكر افت في التعلم اللغة الإنجليزية ومهارات القرن الحادي والعشرين كان إيجابي وأوصت الدراسة بإشراك معلمي اللغة الإنجليزية في تدريب إضافي لزيادة الوعي والمعرفة والمهارات في دمج الألعاب كفرصة غنية لتعلم اللغة الإنجليزية في الفصول الدراسية للغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات الطالبات، لعبة ماينكر افت، مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية، مهارات القرن الحادي والعشرين.

1.1 Introduction

Learner's attitude is one of the most important factors that impact on foreign language learning. Students' attitudes relate to what they think and feel about, and how they behave toward an attitude object. Strong attitudes can guide behaviour and positive attitudes towards learning. It can contribute to the effective employment of learning strategies (Fakeye, 2010; Sen, 2013). Attitudes towards school and learning are associated with academic achievement. Students with poor academic performance have a more negative attitude towards learning and they believe that school and learning will not help them being successful in the future. If attitudes towards a subject and school are positive, the achievement of students gets better (Veresova & Mala, 2016).

Currently, English is the most commonly spoken language all over the world. People whose languages are different use English to express their thoughts, feeling, and opinions. Writing is a medium of communication that involves the depiction of a language with written symbols. It is assumed to be a very productive skill; different writers put their creative ideas and thoughts in writing forms (Rao, 2017). It is considered an imperative skill for successful language development. Its importance increases when it comes to writing in English language which is widely used for international communication and comprehension of the required knowledge (Fareed, Ashraf, & Bilal, 2016 b). English language writing has always been a challenge for second language students to master. Some of the challenges that are faced by the ESL students are lack of vocabulary, poor grammar, poor spelling, students' readiness and lack of exposure to books and reading materials. Writing is not only vital in order to develop their academic performance, but also contributes to their social and emotional development. Moreover, in this competitive world, writing is also one of the skills that is necessary to excel. Their inability to write well, may affect their chances to secure a job in the future. Therefore, this issue needs to be tackled effectively (Hafsha, 2020).

Moreover, the 21st century skills directly impact teaching and learning. The term "21st century" has been ingrained in educational thought and future planning. Educators and administrations are working hard to find new ways to better prepare children for the future, because the educational system is changing at a breakneck pace. Also, society has changed (Nichols, 2021). Classroom teachers must learn these skills and

integrate them into the curriculum. It is vital that teachers must not view the 21st century skills as an additional 'subject' but rather as skills to be integrated across all curricula by providing students with engaging learning opportunities in an authentic context (Beers, 2014; No Child Left Behind, 2002). Students who are being prepared for the twenty-first century will engage in "continuous cycles of learning" that lead to a deeper comprehension of subject content and the development of crucial skills for tackling future challenges. Therefore, teachers should require to push themselves out of their comfort zones and experiment with new teaching approaches and technologies (McGraw-Hill Education, 2018).

To make English language learning and 21st century skills more effective, teachers need to persuade the learners' feeling and attitudes into a positive way. So, the learners will have motivation in learning EFL writing skills and 21st century skills because teaching EFL writing today is not the same as teaching EFL writing in the previous decades. Students today were / are born in the era of digitalisation (Putri, 2018). Prensky (2006: 27) stated that " Todays' students have spent their entire lives surrounded by and using computers, iPad, and all the other toys and tools of the digital age". As a result, what teachers need to do is improvise their ways of teaching by incorporating students' interests in their method. Students' digital world can be an effective way to make English learning more alive (Putri, 2018).

Minecraft game is a digital game that presents as a vital world. It has become an educational tool employed as a stimulating vehicle for teaching. As the students play this game, they become active learners and improve their motivation for learning (Junco, 2014; Lorence, 2015; Magee, 2015; Minecraft education edition, 2020). From this the researcher aims to explore the attitudes of students towards use of Minecraft game in learning EFL writing skills and 21st century skills in kingdom of Saudi Arabia.

1.2 Research Problem

The attitudes of students make learning easier in a foreign language classroom (Smith, 1971). Sen (2013) asserted that positive or negative attitudes towards learning are valuable for the success of learning. Attitude not only causes the primary impetus on students towards learning a second language, but it also consistently encourages

them to sustain the long and often exhausting learning process (Oroujlou and Vahedi, 2011).

Despite the significance of the attitude of learners towards learning English and its influence on their attainment, the role of EFL students' attitudes towards learning English has not received any attention in the context of Saudi Arabia. The current research attempts to eliminate this gap in the literature. Although there are already existing studies and reviews on the use of games as an educational tool, further studies still need to be done especially with respect to the use of Minecraft game in the second or foreign language learning classroom. This topic is crucial importance and needs special attention from the researcher point of view.

According to the previous, it appears the need to answering a question about students' attitudes towards the use of Minecraft game in learning EFL writing skills and 21st century skills. So, the purpose of this study was to explore students' attitude towards the use of Minecraft Game in learning EFL writing and 21st century skills.

The present research intends to answer the following main question:

Q. What are the High School Students' Attitudes toward the Use of Minecraft Platform for Learning English Language and 21st Century Skills from their Perspectives?

From the main question, one sub-questions emerge:

1. What are the High School Students' Attitudes toward the Use of Minecraft Platform for Learning English Language and 21st Century Skills from their Perspectives?

2. Literature Review

2.1 Attitudes

According to Eagly and Chaiken (2007:1), "Attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor". Gawronski (2007:575) viewed attitudes as "enduring systems of beliefs that can be examined on three different levels; cognitive. emotional and behavioral".

Rays (2017) noted that Attitude towards learning are the underlying forces driving the learner, whether positive or negative. The learner acquires a positive attitude

towards learning through the educational environment if appropriate school conditions are available. From this point of view, work must be done to develop the educational process and improve the conditions surrounding the process of teaching and learning from approaches, methods, techniques and teaching strategies to make the learner accept learning in positive directions.

The researcher defines attitude as the ability of high school students to response positively or negatively to a series of items on the attitude scale prepared for this purpose.

2.2 Importance of Students' Attitudes

Attitudes can change and develop with times and once a positive attitude is formed, it can improve students' learning (Akinsola & Olowojaiye, 2008; Mutai, 2011; Syyeda, 2016). On the other hand, a negative attitude hinders effective learning and consequently affects the learning outcome henceforth performance (Joseph, 2013). Therefore, attitude is a fundamental factor that cannot ignored. Stern (1987) emphasized that there is a positive relation between learning outcomes and attitude towards learning a second or foreign language. Students with positive learning attitudes are happy towards learning and thus they would actively engage in learning. While those with negative learning attitudes may feel anxious in learning; they would get bored easily and difficult to enjoy their learning. This suggests that the negative attitude leads to lack of learning success (Padwick, 2010). Research on learners' attitudes on language learning has been a topic of many researchers in EFL learning. Most findings suggest that positive attitude towards learning yields positive result and vice versa (Wang, 2010). If this is the case, to allow successful language learning, teachers should also pay attention on boosting their students' attitudes towards learning, which then in turn will increase possibilities for students' learning success (Mantle-Bromley, 1995).

In accordance with Syyeda (2016) attitude has three main components: affect, cognition, and behavior. The components are interrelated and involve several aspects contributing to the overall attitude towards learning. Attitude is multidimensional. It takes into account three components: affect, cognition, and behavior. Affect is composed of emotions, beliefs, and vision of the subject or seeing it as boring, difficult, and dull. Beliefs are related to students' confidence in their abilities to learn the subject.

2.3 Writing Skills

Nunan (2003) defined writing as the mental process of producing ideas, selecting how to tell them, and organizing them into understandable words and paragraphs.

2.4 21st century Skills

The 21st century learning skills define the capacity to acquire and retrieve information, organize and manage information, evaluate the quality, relevance, and usefulness of information, and create correct information using current resources (Pacific Policy Research Center, 2010).

3.Previous Studies

Jose Marti-Parreno (2017) aimed to explore key drivers of students' attitude towards the use of gamification as an educational methodology to develop their competencies. Using Keller's ARCS model (1987) a research model is developed and tested via Partial Least Squares (PLS) on a sample of 128 undergraduate students enrolled in a private Higher Education institution in Spain. Main results suggest that perceived attention, perceived relevance, and perceived confidence influence in a direct and positive way students' attitude towards the use of online educational video games to develop their competencies. Both attention and confidence also affect students' perceived relevance of online educational video games as a suitable means to develop their competencies.

Sudarmaji and Yusuf (2021) aimed to investigate whether there is a significance positive effect after used Minecraft application on students' vocabulary mastery for 5th grade elementary students. A quasi- experimental method was used in this research with 63 students of SDN Poris Plawad 1 Tangerang, which separated into an experimental group (n=31) and a control group (n=32). The results revealed that Minecraft has better score result than the conventional method. Besides, the students' behavior also resulted to be better than the conventional method. The survey also revealed that the students agreed that Minecraft was making the learning easier, less boring, less stressful and happier.

The current study is similar to **Sudarmaji and Yusuf (2021)** in choosing the tool, which is a survey. In contrast, **Jose Marti-Parreno (2017)** Keller's ARCS model.

However, the current research is similar to **Jose Marti-Parreno (2017)** in choosing high school students, while **Sudarmaji and Yusuf (2021)** chose the sample from elementary students.

The current research is different from other studies in terms of context. It is the first study carried out in the Saudi context.

4.Research Objectives

This research aims to:

1. Explore the high School Students' Attitudes toward the Use of STEAM Minecraft Game in Learning EFL Writing Skills and 21st Century Skills in Kingdom of Saudi Arabia.

5.Research Significance

The current research significance can be highlighted in the following:

1. Achieve Saudi Arabia's vision 2030 in education by upgrading educational practices that make the learners at the center of the educational process.
2. Enhancing Students' attitude towards learning the EFL writing skills and 21st century skills.
3. Drawing the attention of decision makers to the importance of using STEAM Minecraft game in learning EFL writing skills and 21st century Skills.

6. Research Method

The current research adapted the descriptive method.

6.1 Research Population

The population of this study includes all second high school students in Makkah who are studying in the girls 'education schools affiliated to the Ministry of Education for the academic year 1443/1444H.

The sample was chosen randomly from students in the second year of high school in Makkah city. It consists of (25) second high school students.

6.2 Research Delimitation

The present study will be delimited to the following:

1. Subject: Students' attitudes towards the use of STEAM Minecraft Game in learning EFL writing skills and 21st century skills.

2. Spatial: 41 Secondary School in Makkah City.
3. Time: The first semester of the academic year (2021-1443).

6.3 Research Tool

The tool for collecting data in the present study is attitude scale with a 5 points Likert scale. The attitude scale was designed by revising the related literature and previous studies that talked about the advantages and benefits of the Minecraft game. The review also included topics touching upon attitude scale and item construction. View much research about attitudes scales relating to the concept, definitions, components, and methods of development and measurement. The attitude scale was submitted to a panel of experts specialized in the field of curriculum and instructions of teaching English to determine its validity. Considering the experts' opinions and comments, the researcher modified and added items to make the attitude scale relevant and appropriate for the second high school students. After receiving critical inputs from experts, the researcher applied the attitudes scale among a pilot sample of (31) students. This was to ensure the validity and reliability of the attitude scale.

Validity and Reliability

Construct Validity:

Construct validity was determined using the Pearson Correlation Coefficient between item score and its dimension, as well as between dimension score and total score, as shown in table (**6.1)**.

Table (6-1)

Pearson Correlation Coefficient between item score and its dimension, as well as between dimension score and total score of the attitude scale

Part 1		***Part 2***	
1	0.686**	10	0.672**
2	0.680**	11	0.689**
3	0.693**	12	0.693**
4	0.747**	13	0.715**
5	0.502**	14	0.749**

Part 1		*Part 2*	
6	0.570**	15	0.841**
7	0.496**		
8	0.621**		
9	0.749**		
Correlation with total score	0.951**	0.927**	

Table (6-1) shows that all correlation coefficients for (item/dimension) and (dimension/total) were significant, which suggestedthe internal consistency of the research attitude scale.

Reliability Analysis:

The Reliability of each construct was assessed using Cronbach'sAlpha and Split-Half reliability, whose minimum acceptable value is 0.6 (Nunnally & Bernstein, 1994).

Table (6-2)
Reliability Analysis of the Attitudes Scale

Part	Cronbach's Alpha	Split Half
1	.818	.803
2	.820	.880
Total of the scale	.894	.900

Table (6-2) shows that attitudes scale constructs had a high value of Cronbach's alpha and split-half reliability, which suggested that the research attitudes scale was reliable.

Attitudes Scale Duration:

To calculate the attitudes scale duration, the time was spent by the first student who completed the scale and the time of the last student who completed

the scale was calculated, then the total was divided by 2

$$\text{Duration} = \frac{\textit{The Time taken by the first student} + \textit{The Time taken by the last student}}{2} = \frac{10 + 14}{2} = 12$$

7. Findings and Discussion

1.What are the High School Students' Attitudes toward the Use of STEAM Minecraft Game in Learning EFL Writing Skills and 21st Century Skills in Kingdom of Saudi Arabia?

To answer the question, table (7.2) represents the results of Means and Standard Deviation (SD). In addition, the criteria used to judge the results as in table (7.1)

Table (7.1)

The Criteria to Judge the Results.

Low	Below average	Medium	High	Very High
1.80 < 1	**2.60 < 1.80**	**3.40 < 2.60**	**4.20 < 3.40**	**< 4.20**

Table (7.2)

Descriptive Statistics for Attitude Scale

No	Statement	Mean	SD	Rank	Level
1	Writing on Minecraft game is enjoyable and interesting.	**4.36**	**0.81**	**5**	Very High
2	I prefer writing in Minecraft game.	**4.40**	**0.82**	**4**	Very High
3	I express my idea better when writing on Minecraft game.	**4.24**	**0.44**	**6**	Very High
4	I have improved my writing skills since I began playing Minecraft game.	**4.52**	**0.51**	**1**	Very High
5	Writing by using Minecraft game increases my productivity.	**4.40**	**0.58**	**4**	Very High
6	Using Minecraft game improves my imagination.	**4.40**	**0.50**	**4**	Very High
7	When playing Minecraft game, I am responsible for my own learning.	**4.40**	**0.50**	**4**	Very High
8	Using Minecraft game breaks the routine of writing skills.	**4.40**	**0.50**	**4**	Very High
9	Using Minecraft game promotes my motivation to practice writing.	**4.00**	**0.65**	**8**	High

No	Statement	Mean	SD	Rank	Level
10	I will use Minecraft game in the future for my own (pleasure, benefits, etc).	**4.04**	**1.17**	**7**	High
11	I develop my skills of communication.	**4.48**	**0.51**	**2**	Very High
12	Using Minecraft game increases my collaboration with my classmates.	**4.36**	**0.49**	**5**	Very High
13	Using Minecraft game improves my social skills.	**4.52**	**0.59**	**1**	Very High
14	Using Minecraft game helps me to generate innovative ideas.	**4.44**	**0.51**	**3**	Very High
15	Using Minecraft game enables me to think differently.	**4.52**	**0.51**	**1**	Very High
16	**Total**	**4.365**	**0.368**	Very High	

Table (7-2) showed that:

Table (7-2) Mean and SD were calculated, and the results were the following: The range for a mean of the students' attitude toward using STEAM Minecraft game in learning English writing skills and 21st century skills was between (4.00 to 4.52), and SD ranged between (0.368 to 1.17). The level of items was (**Very High**).

- Items **(4)**, **(13)**, and **(15)** were the most frequent items with an averagescore equal to **(4.52)**. The standard deviations are equal to **(0.51)** for both items, which means that responses were relatively consistent.
- Item **(9)** was the least frequent item, with an average score equalto **(4.00)**. The standard deviation equals **(0.65)**, which means thatresponses were relatively consistent.
- The overall **Mean** score was **(4.365)** with **SD = (0.368)**, which somehow indicated a high level of students' attitude toward using STEAM Minecraft game in learning English writing skills and 21st century skills.

Result Discussion

The researcher interprets these results as the STEAM Minecraft game has improved the students' writing skills and 21st century skills from students' perspectives. It is due to STEAM Minecraft game has many advantages as follows.

The scale statements **(4,13,15,11,14)** indicated that the students' writing skills have improved through collaborative group works on the activities as they

generate innovative ideas and think differently. Also,it indicates that the students' 21st century skills have improved like social skills, communication skills, and creativity through the game as they work creatively with each other's. This is emphasized by Gee (2010) and Pappas (2014) that using video games like Minecraft supports learning and literacy, by focusing on using cooperative and collaborative learning to make the knowledge a social construct.

- The scale statements **(2,5,6,7,8)** indicated that students believed that Minecraft game increases their productivity, improves theirimagination, and allow them to become autonomous learners, in whichstudents depend on themselves. This is emphasized by Karsenti and Bugmann (2017) that using Minecraft in class improves writing skills and the development of autonomy.
- The scale statements **(1,12,3,10,9)** indicated that students believed that Minecraft game was enjoyable and exciting. Students could express their ideas betters and improve their collaboration with classmates. Moreover, it encourages students to practice writing and motivates them to use it in the future. This is emphasized by Mei and Yu-jin (2000), who say that; with games, students learn the language while having fun in the classroom.

It is clear from the students' responses to those statements, which they achieved to a large extent, that the use of Minecraft game has beenpositively reflected on the students' learning of English writing skills and 21st century skills. This is in terms of the students' preference for learning English with the game and learning writing skills in particular.

The previous results indicate that there are positive attitudes among the students of the experimental group of the total study sample towards learning writing skills and 21st-century skills via using STEAM Minecraft game after applying the post-test of writing skills and post- observation checklist of 21st century skills.

The finding is in line with this study Sudarmaji and Yusuf (2021), which showed the approval of the study sample to use STEAM Minecraftgame and the development of a positive attitude towards learning.

References

Akinsola, M. K., & Olowojaiye, F. B. (2008). Teacher Instructional Methods and Student Attitudes Towards Mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(1), 60-73. http://www.iejme.com/download/teacher-instructional-methods-and-student-attitudes-towards-mathematics.pdf

Beers, S. (2014). Teaching 21st Century Skills: *An ASCD Action Tool*. ASCD.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602.

Fakeye, D. (2010). Students Personal Variables as Correlates of Academic Achievement in English as A Second Language in Nigeria". *Journal of Social Sciences*, 22 (3), 205-211.

Fareed, M., Ashraf, A., & Bilal, M. (2016b). ESL Learners' Writing Skills: Problems, Factors and Suggestions. *Journal of Education and Social Sciences*, 4(2), 81-92.

Gawronski, B. (2007). Attitudes Can Be Measured! But What is An Attitude?": *Social Cognition*, 25 (5), 573-581.

Gee, J. P. (2010). A Situated-Sociocultural Approach to Literacy and Technology. In E. Baker (Ed.), *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and practice*. Guilford.

Hafsha, A. (2020). Challenges Faced by Students and Teachers on Writing Skills in ESL Contexts: *A Literature Review*. https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013260

Joseph, G. (2013). A Study on School Factors Influencing Students' Attitude Towards Learning Mathematics in the Community Secondary Schools in Tanzania: The case of Bukoba Municipal Council in Kagera Region. (Masters dissertation). Retrieved from http://repository.out.ac.tz/919/

Junco, R. (2014, April 28). Beyond "Screen Time": What Minecraft Teaches kids. The Atlantic. From http://www.theatlantic.com/technology/archive/2014/04/beyond-screen-time-what-a-good-game-like-Minecraft-teaches-kids/361261/

Karsenti, T, Bugmann, J. (2017). Les écoles canadiennes à l'heure du code? *Revue Education Canada. Association Canadienne deducation*,57(1). https://www.researchgate.net/publication/317971029_Les_ecoles_canadiennes_a_l'heure_du_code.

Lorence, M. (2015, April). Minecraft Edu Takes Hold in School. *School Library Journal*. From http://www.slj.com/2015/04/technology/minecraftedu-takes-hold-in-schools/

Magee, M. (2015, May). School District Taps Minecraft Game: World's Most Popular Video Game is a Hit in Schools. *The San Diego Union-Tribune.* Retrieved From: http://www.sandiegouniontribune.com/news/education/sdut-Cajon-Valley-Schools-use-minecraft-2015.

Mantle-Bromley, C. (1995). Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency. *Modern Language journal*, 79 (3), 372-386.

McGraw-Hill Education. (2018). Partnerships for 21st Century Skills. London NW1 3BH. From: https://learn.mheducation.com/rs/303-FKF-702/images/MHE Whitepaper WEB.pdf

Mei, Y. Y., & Yu-jing, J. (2000). Using Games in an EFL Class for Children. Daejin University ELT Research Paper.

Minecraft Education Edition. (2020). Connect With Others, Accessed 06 May. from https://education.minecraft.net/community/connect-with-others/

Mutai, K. J. (2011). Attitudes Towards Learning and Performance in Mathematics Among Students in Selected Secondary Schools in Buratti district, Kenya (Masters Dissertation). Retrieved from http://irlibrary.ku.ac.ke/bitstream/handle/123456789/609/JACKSON%20KIPRONOH.pdf

Nichols, J.(2021). Essential Rules of 21st Century Learning. From: http://www.teachthought.com/learning/4-essential-rules-of-21st century learning/

No Child Left Behind Act. (2002). Public Law 107–110. U.S. Congress. From: www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf.

Nunan, D. (2003). Practical English Language Teaching. Mc Graw-Hill Company.

Nunnally, B. (1994). Psychometric Theory. McGraw Hill, New York.

Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, Attitude, and Language Learning. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 29, 994-1000.

Pacific Policy Research Centre. (2010). 21st Century Skills for Students and Teachers. *Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division.*

Padwick, A. (2010). Attitudes Towards English and Varieties of English in Globalizing India. Newcastle: University of Groningen. Retrieved from http://scripties.let.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/Master/DoorstroomMasters/Euroculture/2009/a.m.j.padwick/MA-2802445-A.Padwick.pdf. on May 2, 2019.

Pappas, C. (2014). Instructional Design Models and Theories: Cooperative and Collaborative Theory. From: http://elearningindustry.com/cooperative-and-collaborative-theory.

Prensky, M. (2006). Don't Bother Me, Mom --I'm Learning! St. Paul Minnesota: Paragon House.

Professional Testing Inc. (2006). How Do you Determine if a Test has Validity, Reliability, Fairness, and Legal Defensibility?

Putri, Y. K. (2018). Using Video Games to Improve Students' Writing Ability. In 62nd *TEFLIN International Conference Teaching and Assessing L2 Learners in the 21st Century, Denpasar*. Indonesia.

Rao, P. (2017). The Characteristics of Effective Writing Skills in English Language Teaching. 2, 75-86.

Rayes, E. (2017). The Effectiveness of Using Flipped Classroom Strategy in Improving English Creative Writing Skills among Second Secondary Female Students and their Attitudes Towards it. [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Umm Al-Qura.

Saricam, U., & Yildirim, M. (2021). The Effects of Digital Game-Based STEM Activities on Students 'Interests in STEM Fields and Scientific Creativity: Minecraft Case. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(2), 166-192. https://doi.org/10.46328/ijtes.136.

Şen, H. Ş. (2013). The Attitudes of University Students Towards Learning. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 83, 947-953.

Smith, A. N. (1971). The Importance of Attitude in Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 55(2), 82-88.

Stern, H. H. (1987). Fundamental Concepts of Language Teaching. *Oxford University. Press.*

Syyeda, F. (2016). Understanding Attitudes Towards Mathematics Using a Multimodal Modal: An Exploratory Case Study with Secondary School Children in England.

Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal, 3,32-26. Retrieved from http://corerj.soc.srcf.net/? Page_id=224.

Verešová, M., & Mala, D. (2016). Attitude Toward School and Learning and Academic Achievement of Adolescents. *In 7th International Conference on Education and Educational Psychology, Published by Future Academy.*

Wang, C. (2010). Toward A Second Language Socialization Perspective: Issues in Study Abroad Research. *Foreign Language Annals*. 42: 270-286.

Transition from traditional to electronic assessment: use, advantages and challenges facing electronic assessment among science academics in science college at Al-Baha university.

Dr. Saeed Almuntasheri, Associate prof,
School of Education
AL-Baha University
Dr. Bandar Alzahrani, Assistant prof

School of Education
AL-Baha University

Abstract

The aim of the present study is to explore science faculties' views about the use of electronic assessment, its advantages, and its challenges at Albaha university. The descriptive approach involving close-ended electronic questionnaire was utilised to achieve the study objectives. The validity of the questionnaire was verified through reviewing its items by number of specialists in Saudi and Arab universities as well as examining its internal consistency. Cronbach's alpha was used to ensure the questionnaire reliability (alpha Cronbach = 0.72). Findings indicated that science academics used e-assessment tools at a medium level with higher mean scores for e-quizzes, and research papers. They rarely used some electronic assessment tools such as, essays, simulations, and e-discussion. Advantages of e-assessment that obtained highest mean scores were the increase of learners' motivations, reduce test anxiety, flexibility in time and place, and its objectivity. The main challenges that restrict the use of e-assessment were technical infrastructure, difficulty scoring and correcting open-ended questions and the lack of lecturers and students' preparation to deal with e-assessment.

Key words: electronic assessment; tools of electronic assessment; use; advantages; challenges

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن درجة الاستخدام، الايجابيات، والتحديات التي تواجه استخدام أدوات التقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم بجامعة الباحة. تكونت عينة الدراسة من ٥٧ عضو هيئة تدريس وهي تمثل إجمالي الاستجابات على أداة الدراسة. لتحقيق أهدا ف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي عن طريق تصميم استبانة الكتروني يشمل محاور درجة الاستخدام، الإيجابيات، التحديات. تم التحقق من صدق وثبات الاستبيان باستخدام صدق المحكمين حيث تم عرض الاستبيان على عدد من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية والعربية، واستخدام معامل الفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبيان ((alpha Cronbach = ٠,٧٢. توصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام عينة الدراسة لأدوات التقويم الإلكتروني جاء بشكلٍ عام بدرجة متوسطة، مع ارتفاع المتوسط الحسابي لاستخدام بعض أدوات التقويم الإلكتروني مثل (الاختبارات القصيرة والأوراق البحثية). أكدت النتائج كذلك انخفاض المتوسطات الحسابية لاستخدام بعض أدوات التقويم الإلكتروني مثل اختبارات المقال، المحاكاة، والمناقشة الالكترونية. وأظهرت النتائج كذلك تأكيد عينة الدراسة على ايجابيات أدوات التقويم الالكتروني بدرجة مرتفعة بشكل عام ومرتفعة جداً فيما يتعلق بزيادة دافعية المتعلمين، والتقليل من قلق الاختبارات، مرونة المكان والزمان، والموضوعية. فيما يتعلق بالتحديات أشارت نتائج الدراسة أن هناك تحديات تواجه استخدام أدوات التقويم الإلكتروني بدرجة مرتفعة وبمتوسطات حسابية أكثر ارتفاعاً للتحديات المتعلقة بالبنية التحتية للتقنية، صعوبة تقويم الأسئلة مفتوحة الإجابة، والقصور في تدريب المعلمين والمتعلمين للتعامل مع أدوات التقويم الإلكتروني بأنواعها المختلفة.

الكلمات المفتاحية: التقويم الإلكتروني، أدوات التقويم الإلكتروني، استخدام، ايجابيات، تحديات.

1. Introduction

Assessment is a core concept of learning that allow educators to ensure students' learning outcomes in higher education. Formative and summative assessments enable lecturers to understand the leaners' acquisition of knowledge and thus have ideas of what aspects of content need further support. "In the case of student learning, the main purpose of formative assessment is seen as helping to learn, while the main purpose of summative assessment is to provide information about what learning has been achieved at a certain time" (Dolin et al., 2018. P.54-55). It is not the form of data that identifies whether the assessment is formative or summative, rather, it is the use made of the data and the impact of assessment in a particular instance.

Two views of formative assessment were discussed in the literature, including those who consider formative assessment as instrument such as diagnostic test, and 'interim' assessment, or test bank (Bennett 2011, p. 6). Viewing formative assessment this way involves the use of assessment tools such as a test or a task to seek information about learners' current competencies in the form of a score or judgement. The second view refers to formative assessment as a process that place emphasis on a qualitative insight into students learning rather than a score. In practice, however, there is an overlap in the literature between these two views with great focus on the second view supporting the importance of evidence related to learners' current understanding and how to take actions to develop further learning.

In science classrooms different approaches contribute to the process of formative assessment including encouraging learners' collaboration, providing timely feedback, clarifying learning goals, enhancing dialogic talk and negotiation. in another words, formative assessment assist to observe ongoing learning and thus inform teachers about the students' misconceptions, so that cognitive gaps can be addressed during the learning process (Grover,2021). From this perspective, learning is conceptualized as a social and collaborative activity that is consistent with the socio-cultural theory in which the teachers and the students develop their thinking together (Vygotsky,1978; Duschl& Gitomer, 1997;Ruiz-primo& Furtak, 2006).

Unlike formative assessment in which the goal is to impact on ongoing learning, the aim of summative assessment is to report on students' learning level through collecting, interpreting and reporting what students have achieved at a certain point, such as the end of a year, semester or stage (Dolin et al., 2018). By assigning a value to the students' verified achievement summative assessment offers evidence of what the students know, understand and can do (Mimirinis, 2018).

The great developments in information and communication technologies has led to a change in the traditional methods of assessment and to adopt electronically-based assessment which known as e-assessment (Khlifi & El-Sabagh, 2017; Astalini et al.,2018). Researchers defined e-assessment as that uses computers and internet networks to measure the student's progress in learning, follow up on this progress, and assess this progress through formative or summative tools that based on the e-learning environment (Kameas et al., 2013). E-assessment refers to the use of digital tools for providing different types of feedback to the learners such as formative, summative, diagnostic or self-assessment. Bull and McKenna (2004) used the term computer-

assisted assessment instead of e-assessment and stressed the importance of technology in bridging the gap between summative and formative assessment.

Several aspects of e-assessment need to be ensured including; 1) authenticity and relation to real-life scenarios and competences; 2) matching between the learning outcomes and the criteria that have been set for assessment; 3) transparency with regard to its clarity and fairness; 4) practical in its implementation, by ensuring that the necessary resources are in place to complete it; and available to students (Appiah et al.,2018)

In the context of higher education, e-assessment has reached its high rates of acceptance and adoption by both teachers and students (Rolim &Isaias,2019). The use of different types of electronic assessment has become essential to develop authentic e-assessment tasks that encourage the application of knowledge rather than using methods that are based on traditional assessment (Guàrdia et al.,2017). E-assessment includes tools such as blogs, web editors, discussion forums, tools for presenting students' work such as video, photos and presentations, and the student's ability to share and evaluate his peers through check list tools (Zaghlol,2014).

Research problem

In the kingdom of Saudi Arabia, e-learning has become essential in most educational institutions. In the era of Covid-19 epidemic, education system in the Kingdom experienced a digital transformation that become inevitable and critical part of education at higher and public levels. As part of this transformation, the methods of assessing learning outcomes has changed from traditional assessment to the use of different forms of e-assessment.

While the COVID-19 pandemic highlighted the fact that higher education institutions were not prepared for the integration of technology to assessment practice, it offered an unprecedented opportunity for changing the assessment practices using various of e-assessment tools. This opportunity, however, can be challenging without the consideration of balancing social consequences of assessment, and the alignment within set affordances (St-Onge et al.,2022). Despite the advantages of implementing e-assessment such as rapid and immediate feedback (Rolim& Isaias,2019; Spector et al., 2016) leading to increase students' self-reflection opportunities and the flexibility in time and place, higher education institutions still have had limited implementation of e-assessment.

Findings of different studies also indicated that the implementation of e-assessment have encountered with various challenges. This includes the technology and its unreliability (Fluck,2019) and the problems related to the internet connections (Evans & Knezevich,2020) or even the lack of computer literacy skills among academics and students (Hewson & Charlton,2019). Other challenges can be associated with difficulty to control the potential of cheating and the problems of correcting open-ended questions (Akimov & Malin, 2020).

Science education studies that focus on electronic assessment indicated that "science subject in particular needs assessment methods and tools that differ from other subjects" (Shehada et al., 2021, p. 841). The nature of science requires practical and application skills that students must obtain and difficult to be assessed electronically. Miranda et al (2019) discussed the importance role of science teachers in administrating e- assessment. This has become one of the basic competencies for science teachers as

they set the basic criteria for assessing cognitive and skills of the learners, determining the appropriate tests for the content, supporting students on how to interact with different assessment tools such as e-tests, e-portfolios, tasks and assignments that students follow, as well as self-evaluation. Despite this, there were few evidence-informed best practices reported in the literature on which educators and higher education institutions use e-assessment (St-Onge et al.,2022)

Therefore, the aim of this study is to investigate the use, advantages, and challenges facing the implementation of - assessment tools as viewed by science academics at Al Baha University. This study may help to understand the reality of using e-assessment, its advantages and challenges that emerge during its implementation.

Research questions

1- To which degree science academics at Albaha university use e-assessment tools?
2-What are the perceptions of science academics at Albaha university about the advantages of using e-assessment tools?
3- What are the perceptions of science academics at Albaha university about the challenges facing the implementation of e-assessment?

Research objectives

1-Finding out about the types of e-assessment tools that are used by the faculty members in science college at Albaha university.
2- Exploring the advantages of utilizing the E-assessment tools.
3- Uncovering the challenges that face the implementation of some E-assessment tools.

Research terminologies

E-assessment: "e-assessment involves the use of computers in any activity related to the assessment of learners' knowledge and skills" (Kiryakova, 2021.p.2).
This study defines e-assessment as using computer and Internet to monitor the learning progression and assess the final learning outcomes through strategies that based on the e-learning environment.

E-assessment tools: different methods and strategies to assess students learning through educational technologies (Zaghlol,2014).
This study defines e-assessment tools as the ways of using different online methods to assess students' learning progression.

2. Literature review

2.1. Use of e-assessment

Previous studies discussion about the use of e-assessment indicated that there is an assumption that e-assessment tasks focus on multiple-choice questions (MCQs) and cannot assess higher cognitive order thinking skills (Conole & Warburton, 2005). However, MCQs can still assess higher order thinking skills if they are properly designed (Jordan,2011). Further studies contend that different e-assessment tools such as wikis, blogs, self-reviews, peer-reviews, scenario questions, simulation software, role plays, and observations can all be used to assess higher order thinking skills through requiring students to implement a deep approach in the tasks.

Tödberg (2011) reviewed 76 articles about e-assessment from the period 2004-2009. The study revealed that 29 studies emphasized formative e-assessment while 17 articles were concerned with both summative and formative e-assessment. Details of this study showed that most of the questions used during the e-assessment tasks were

closed. Moreover, majority of formative e-assessment utilized portfolios and discussions. Lower number of the studies considered the automation during the assessment process while peer assessment was a common element that represent the social dimension of e- assessment.

Miranda et al. (2019) conducted a research that reviewed key literature to explore the use of technology by teachers in higher education when developing assessment tools for their students' learning outcomes. Different tools of assessment were used ranging from simple e-exams to the use of complete gamified learning and assessment experiences. The e-assessment instruments "represent varied solutions that can be adapted to an ample assortment of assessment scenarios and needs, and they extend the possibilities of assessment far beyond the limits of conventional grading, offering a more current and more adequate answer to the demands of the contemporary higher education sector" (p. 7431).

Astalini et al. (2019) explored the effectiveness of the use of electronic guide books and electronic-based assessment in a basic physics practicum with reflectance material on a flat mirror. The study included 65 students from physics education who were assigned to two groups, the experimental with 35 students and the control with 30 students. The statistical analysis showed that in comparison to the print guide books the use of e-module on the physics practicum with reflectance material on a flat mirror was significantly higher.

The study of Abdu (2020) aimed to measure the impact of e-assessment tools used in the Blackboard system on academic achievement and motivation of learning for pre-service kindergarten female teachers in Turaif in Saudi Arabia. The sample of the study consisted of 407 preservice female teachers and utilize a descriptive approach where an electronic questionnaire was designed using Google forms. Findings of the study revealed the effectiveness of using e-assessment tools such as discussions, forums, duties and e-tests in overcoming the individual differences and promoting motivations among the study's sample.

Omar& Alyoussef (2020) explored 519 students' views about the use of e-assessment tools at King Faisal university. The findings showed that tools such as quizzes, final exams, assignments, and research papers were the most frequently used by the faculties. Tools such as E-portfolio, Essays, and oral discussions were rarely used by instructors. The study revealed a highest satisfaction among students on using e- assessment programs during COVID-19 pandemic. They perceived that E-Assessment training programs were very efficient in developing their understanding of e-assessment.

2.2. Advantages of e-assessment

Studies discussed the advantages of e-assessment for students, teachers, institutions (Alruwais et al., 2018). These studies indicate that students prefer e-assessment due to the control and the friendly learning environment. E- assessment also fast, easy to use and provides immediate feedback which help students to find out about their learning outcomes faster than paper-based tests. Ras et al. (2015) summarized the characteristics of innovative e-assessment for learning approaches, which include the following:

1-Agency change: the types of assessment that encourage student-centered learning need to be adopted by agencies rather than being dependence on e-assessment

technologies that still rooted in an old testing paradigm that triggered by the institution or the teacher. The agencies need to follow methods that support self-regulated learning and support learners to seek information instead of assessment process of telling learner about the process and goal achievements.

2-Flexible timing: future assessment and feedback should be available for the learners when needed and timing of the assessment needs to be connected to core factors such as the learner's performance, goal orientation level, and the complexity of the task.

3-Automation: This is important to avoid an overload of teachers and learners. It can happen at design time of the assessment, during the run time which includes the evaluation of the student's answer, the mechanism in which the feedback has been given and even after the provision of the feedback.

4-Adaptivity/Adaptability: Adaptivity means that need for assessment and feedback to be compatible with learner's current knowledge and other preferences. Adaptivity means that the system controls the personalisation (i.e., system-driven). Adaptability, however concerned with the control of the personalisation by the user (i.e., user-driven).

5-Continuity and dialogue: Feedback and assessment does not restrict to specific time, or the schedule of the study year. It is a continuous process and dialogue between teachers, learner, peers and systems.

6-Data triangulation: Assessment should allow for scoring and rich feedback that combine data from different sources.

Further studies highlighted the advantages of utilizing e-assessment in teaching and learning. These studies indicated that e-assessment is more cost effective (James,2016), it reaches higher numbers of learners (Jordan,2009), allow types of testing that are personalised and adaptive (Fluck et al., 2009), and help teachers to exchange the questions in question bank (Sindre, and Vegendla, 2015).

2.3. Challenges of e-assessment

Serval studies discussed challenges that encounter the implementation of electronic assessment. Some of these challenges were associated with the quality and the availability of the technological infrastructures, insufficient security of e-exams, inexperienced teachers and learners of digital skills, difficulty to conduct assessment of open questions and high-order thinking, as well as the question about the level of validity for some types of electronic assessment (Kameas, et al., 2013; Sindre, and Vegendla, 20015; Alruwais, et al., 2018).

Guangul, et al. (2020) focused on the challenges of remote assessment in general and academic dishonesty in particular. They found that the main challenges were related to academic dishonesty, technical infrastructure, coverage of learning outcomes, and leaners' commitment to submit assessments. Different approaches were discussed to overcome these challenges such as preparing different questions to each student such as minimize academic dishonesty. Online presentation was also found to be effective in controlling academic integrity violations. College cooperation with students and other stockholders could solve the challenges related to infrastructure and commitment of students to attend online classes and submit assessments.

Raaheim et al. (2018) discussed Challenges related to the introduction of digital assessment in Norwegian higher education. 48 individuals from 11 institutions, academics and administration were asked to participate in the study and discuss the encountered challenges facing them when assessing students. Eight challenges were

found including; 1) lack of digital competences among academics; 2) lack of administrative staff; 3) legal challenges; 4) lack motivation; 5) insufficient cooperation between organizations; 6) lack of assessment policy; 7) lack of resources, and; 8) economic challenges.

3. Research Methods

3.1. Study Approach

The study followed the descriptive approach, which suits the descriptive nature of the study, and its population, which can reach an appropriate and expressive sample, in order to achieve the objectives of the study. Taylor (2000) and Creswell and Plano Clark (2011) have noted that the qualitative approach is a useful method for the researcher who is exploring the real meaning of the phenomena in a natural setting.

3.2. Study population and sample

The study population consisted of faculty members in the scientific disciplines (physics, chemistry, biology) at the college of science in Al-Baha University. The total of 107 faculty members of Science college were invited to participate in the study. The sample of the study consisted of 56 science faculty members who responded to the study tool, representing (52.3%) of the original community of the study.

3.3. Study tool:

The researchers utilized a questionnaire to collect the required data for conducting the study. The questionnaire consisted of (31) items distributed on three domains that measure the degree to which science faculty members use electronic assessment tools, the advantages, and the challenges of using electronic assessment tools.

The science academics use of electronic assessment were determined using a five-point scale (very high, high, moderate, low, very low). For the advantages and the challenges of using electronic assessment tools the responders specified five levels of agreement (strongly agree, agree, neutral, disagree, strongly disagree) This scale corresponds to the raw scores (1,2,3,4,5), where the arithmetic mean is between (1 to 5) and the range is (0.08). The criterion to judge the degree of use or the advantages and challenges can be shown in table 1.

Table 1 Criterion to judge the use, advantages and challenges of e-assessment

Mean scores	Levels of use	Agreement levels about advantages and challenges
4.2 - 5	Very high	Strongly agree
3.40 - less than 4.20	High	Agree
2.60- less than 3.40	Moderate	Neutral
1.80- less than 2.60	Low	Disagree
1- less than 1.80	Very Low	Strongly Disagree

3.2.1. Validity

The questionnaire was evaluated by nine university teaching staff specializing in science education, measurement and evaluation, and educational technology. They were asked order to review the content of the questionnaire, its relevance to the topic, the formulation, and the amendment of what they saw as appropriate for the objectives of the study. The questionnaire was then applied to an initial sample consisting of (20) faculty members from scientific disciplines (they were excluded from the final research

sample). Internal consistency was tested by calculating the Pearson's correlation coefficient of the item's score in relation to the total score of the axis it measures. The results are demonstrated in Table 2 below.

Table 2. Pearson's correlation coefficients for measuring the validity of the questionnaire's internal consistency

Using e-assessment		Advantages		Challenges	
Item No.	Correlation coefficient	Item No.	Correlation coefficient	Item No.	Correlation coefficient
1	0.555**	1	0.718**	1	0.519*
2	0.523*	2	0.757**	2	0.704**
3	0.552*	3	0.691**	3	0.457*
4	0.627**	4	0.551**	4	0.487*
5	0.608**	5	0.769**	5	0.502*
6	0.751**	6	0.842**	6	0.535*
7	0.577**	7	0.839**	7	0.438*
8	0.671**	8	0.523*	8	0.538*
9	0.793**	9	0.739**	9	0.825**
10	0.587**	10	0.682**	10	0.844**
11	0.542*				
12	0.650**				
Total	0.464*	0.467*		0.690**	

Note. (**) Function at value (0.01), (*) Function at value (0.05).

Table 2 shows that Pearson's r values range from high to intermediate values (0.793-0.552). The values of all of the questionnaire items show positive correlations; hence, the validity of the questionnaire's internal consistency is acceptable for the questionnaire items.

3.2.2. Reliability

Cronbach's alpha was used to ensure the questionnaire reliability. Table 3 indicates that the questionnaire and its fields are reliable, as the total reliability coefficient of Cronbach's alpha was (0.721), and the reliability coefficients of the questionnaire's fields ranged between (0.766-0.905).

Table 3. Cronbach's alpha for measuring the reliability of the questionnaire

Questionnaire Fields	No of items	Cronbach's alpha
Using e-assessment	12	0.905
Advantages	10	0.879
Challenges	10	0.766
Total	32	0.731

4. Results

4.1. The use of e-assessment tools

Table 4 indicates means, standard deviations of science faculty members' use of e-assessment tools. The level of using electronic assessment reflects a medium level in 7 tools with mean scores ranging between (3.21−2.73), and standard deviations between (0.868-0.401). As shown in table 4 science faculty members mostly used quizzes, research papers, and peer assessment. At medium levels, tools such as self-assessment, performance assessment, and e-projects were used.
Low level with mean scores ranging between (2.59-2.38) was shown in 4 tools. Science instructors rarely used some electronic assessment tools such as e- portfolio, essays, simulations, and e-discussion in virtual classrooms.
Table 4. means, standard deviations of using e-assessment tools

Items	Mean	standard deviation	Ranking level	Order
Quizzes	3.21	0.868	Medium	1
Research papers	3.12	0.640	Medium	2
Peer assessment	3.00	0.440	Medium	3
self-assessment	2.82	0.794	Medium	4
Performance assessment	2.79	0.642	Medium	5
E-projects	2.77	0.991	Medium	6
Student's participation	2.73	0.401	Medium	7
E-portfolio	2.59	0.521	Low	8
Essays	2.52	0.953	Low	9
Simulations	2.50	0.620	Low	10
E-discussion	2.38	0.540	Low	11
Total score	2.75	0.719	Medium	

4.2. Advantages of e-assessment

Table 5 indicates means, standard deviations of science faculty instructors' perspectives about the advantages of e-assessment tools. Overall results showed very high and high levels of agreement on the advantages of using e-assessment tools. Four advantages were ranked at a very high level of agreement with highest mean scores of 4.32 and lowest of 4.20 and standard deviation between 0.741 and 0.724. These advantages include the increase learners' motivations, reduce test anxiety, flexibility in time and place, and objectivity of the e-assessment results.
The rest of the advantages were considered at a high level with highest mean score of 4.18 for reducing administrative burden and lowest for tracking students' performance with mean score of 3.95.

Items	Mean	standard deviation	Ranking level	Order
Increase learners' motivations	4.32	0.741	Very high	1
Reduce test anxiety and assessment stress	4.23	0.713	Very high	2
Flexibility in time and place	4.21	0.825	Very high	3
Objectivity of its results	4.20	0.724	Very high	4
Reduced Administrative Burden	4.18	0.789	High	5
Quicker to Mark and Issue Results.	4.17	0.785	High	6
Useful and timing feedback	4.12	0.764	High	7
construction of scientific knowledge	4.00	0.831	High	8
Early exploration of scientific misconceptions	3.98	0.863	High	9
Track students' performance	3.95	0.918	High	10
Total score	4.13	0.614	High	

Table 5. means, standard deviations of advantages of e-assessment

4.3. Challenges of e-assessment

As shown in table 6 respondents agreed at a high level upon the challenges facing the implementation of e-assessment with mean scores ranging from 4.11 to 3.41, and standard deviation between 0.809 to 3.41. At the top of the list with highest mean score of 4.11 the respondents have prioritized the challenge that related to technical infrastructures to support wide use of e-assessment. Just above a mean score of 4 challenges were concerned with the difficulty to score and correct open-ended questions, lack of instructors and students' preparation to deal with e-assessment process with mean scores 4.07 and 4.05 respectively.

Some challenges such as the difficulty assessing the practical activities with mean score of 3.98 could be more relevant to assessing learning of science teaching. The instructors need to learn form of e-assessment to replicate real work situations or work environments. Following challenges were concerned with lack of time to design and implement e-assessment (M= 3.88), unclear guide of how to electronically assess science learners (M=3.76), and the problems associated with the virtual communications (M=3.75) and thus impacting the management of learning environment(M=3.61).

The lowest mean scores were for challenges related to the dishonesty of e-assessment and the commitment of learners to submit assessments online with mean scores of 3.46 and 3.41 respectively.

Table 6. means, standard deviations of challenges facing the use of e-assessment

Items	Mean	standard deviation	Ranking level	Order
Lack of technical infrastructure	4.11	0.809	High	1
Difficulty scoring and correcting questions with student open response	4.07	0.951	High	2
Instructors and students' lack of experience to deal with the e-assessment process	4.05	0.890	High	3
Difficulty in assessing practical activities	3.98	0.891	High	4
Lack of time to design and implement e-assessment	3.88	0.552	High	5
Unclear e-assessment guideline	3.76	0.410	High	6
Difficult communication between instructors and students	3.75	0.611	High	7
Difficulty to manage learning environment	3.61	0.850	High	8
The dishonesty of e-assessment due to the possibility of students' cheating	3.46	0.520	High	9
Challenges related to commitment of students to attend online classes and submit assessments	3.41	0.401	High	10
Total score	3.81	0.640	High	

5. Discussion

The results of this study indicated that the teaching staff at science college mostly use e-exams, research papers and peer assessment at a medium level. Lowest use was shown in some tools such as essays, simulations, and E-discussion. The study sample highly stressed advantages of using e-assessment including the increase of learners' motivations, the flexibility in time and place and reducing the test anxiety. However, they encountered by some challenges like the lack of technical infrastructure, the difficulty of scoring open-ended questions, and their need to gain knowledge that help them to adapt to e-assessment.

The above findings are consistent with Miranda et al. (2019), AL Subaie (2020) and Omar& Alyoussef (2020) in terms of frequent use of some e-assessment tools such as quizzes and research papers with low use of some tools such essays and e-discussion. This could be attributed to the fact that some faculty members focus on using e-tests available in the university's learning management system as the question banks attached to it which provide multiple test forms. Findings of Zaghlol (2014) indicated that instructors prefer using e-tests due to their previous experience during the normal learning before the pandemic. Some factors such as the fact that the teachers think that they do not have sufficient technological knowledge leading them to fear the technical problems that may arise (Peres et al., 2017) may also contribute to the low use of some e-assessment tools that require open-ended answers.

With regard to the advantages of using e-assessment, the results of this study are similar to previous studies such as Abdu (2020) that found the effectiveness of e-assessment in promoting the learners' motivations and (Alruwais et al., 2018) that revealed the importance of e-assessment in providing friendly learning environment leading to reduce the test anxiety. Ras et al. (2015) also indicated that e-assessment

characterized by flexibility in time and place, objectivity and provide immediate feedback.

This study has also shown that science academics face some challenges that are similar to the challenges that were identified by Guangul et al. (2020) which involve the lack of infrastructures to carry out e-assessment particularly for modules which require computer lab and high internet speed, the commitment of learners to attend online class and submit assessments, and the problem of dishonesty. The challenges related to the technical infrastructure and the learners' attendance of online classes could be solved through developing a discussion and collaboration between colleges and other stockholders. Using combination of evaluation methods for an assessment may be more efficient to achieve the learning outcomes and minimize the risk of academic dishonesty (Guangul, et.all,2020).

6. Conclusion and recommendation

The current study was conducted to explore the use, advantages, and challenges facing the implementation of e-assessment tools in science college at Albaha university. To achieve the study goals a questionnaire was prepared and distributed to all faculties through Google Forms and 56 responses were collected. Despite the several advantages of using e-assessment, some e-assessment tools were used at a low level especially these that require open-ended answers and effective interactions with learners. This is one of the challenges that expressed by science academics in which they found difficulty in scoring open-ended questions as well as their problems to communicate with their students. E-assessment is a new concept at the University and science lecturers have specific teaching styles which may not be aligned with some questions that require open-ended explanations or types of e-formative assessment. Professional development programs are needed for science faculty members to enhance their practices of different types of e-assessment tools. It is important to enhance science lecturers' knowledge about effective e-assessment that it is understood by the student, tailored to learners' misconceptions and prompts their reflections to refine their responses rather than just giving them an answer. Therefore, professional development programs that support dialogic teaching are needed to help science academics formation of e-assessment questions that request deep understanding and higher order thinking skills.

Acknowledgement

This research is funded by Albaha University and this support is gratefully acknowledged. The authors highly acknowledged the support of faculty members at science college at Albaha university for their efforts in facilitating the data collection process.

References

Alruwais N., Wills G., Wald M. (2018). Advantages and Challenges of Using e-Assessment. *International Journal of Information and Education Technology, vol. 8, no. 1*, pp. 34–37. http://doi.org/10.18178/ijiet.2018.8.1.1008

Alsubaie. A. B. (2020). The Extent to which Staff Members at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University Use the Electronic Evaluation in light of the Corona pandemic (COVID-19). *Journal of Educational Science*(InArabic), *6* (1), 89-124.

Akimov, A. , & Malin, M. (2020). When old becomes new: A case study of oral examination as an online assessment tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 45*(8), 1205–1221. 10.1080/02602938.2020.1730301

Appiah, M., & Van Tonder, F. (2018). E-Assessment in Higher Education: A Review. *International Journal of Business Management & Economic Research, 9*(6).

Astalini, Kurniawan, D. A., Susanti, A. & Maison. (2018). Attitudes of College Students on the Subject of Mathematical Physics III in Physics Education Program of Jambi University. *The Educational Review, USA, 2*(11), 505–513. https://doi.org/10.26855/ er.2018.11.001

Astalini A., Darmaji D., Kurniawan W., Anwar K.,and Kurniawan D. A. (2019). "Effectivenes of Using E-Module and E- assessment," Int. J. Interact. Mob. Technol., vol. 13, no. 09, p. 21,.

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 18*(1), 5-25.

Bull, J. & Danson, M. (2004) Computer assisted assessment (CAA) (York, Learning and Teaching Support Network).

Conole, G. & Warburton, B. (2005). A review of computer-assisted assessment. ALT-J, *Research in Learning Technology, 13*(1):17-31.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research: Thousand Oaks, CA:SAGE Publications.

Dolin, J., Black, P., Harlen, W., & Tiberghien, A. (2018). Exploring relations between formative and summative assessment. In J. Dolin & R. Evans (Eds.), Transforming assessment. Through an interplay between practice, research and Policy (pp. 53–80). *Springer International Publishing*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3.

Duschl, R. A., & Gitomer, D. H. (1997). Strategies and challenges to changing the focus of assessment and instruction in science classrooms. *Educational Assessment, 4*(1), 37-73.

Evans, J. , & Knezevich, L. (2020). Impacts of COVID-19 on the law school admission test. *Educational Measurement: Issues and Practice, 39*(3), 22–23.

Fluck. A, Pullen. D, Harper. C, (2009). "Case study of a computer-based examination system," *Australasian Journal of Educational Technology, vol. 25*, no. 4, pp. 509-523.

Fluck, A. E. (2019). An international review of eExam technologies and impact. *Computers & Education, 132*, 1–15. 10.1016/j.compedu.2018.12.008

Furtak, E. M. (2006). The problem with answers: An exploration of guided scientific inquiry teaching. *Science Education, 90*(3), 453-467.

Grover, S. (2021). Toward a framework for formative assessment of conceptual learning in K-12 computer science classrooms. In Proceedings of the 52nd ACM *Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 31-37).

Guàrdia L., Crisp G., and Alsina I. Trends and challenges of e-assessment to enhance student learning in Higher Education. *Innovative practices for higher education assessment and measurement*, pp. 36-56: IGI Global, 2017.

Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I., & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: a case study of Middle East College. *Educational assessment, evaluation and accountability*, *32*(4), 519-535.

Hewson, C. , & Charlton, J. P. (2019). An investigation of the validity of course-based online assessment methods: The role of computer-related attitudes and assessment mode preferences. *Journal of Computer Assisted Learning, 35*(1), 51–60

James. R,. (2016). Tertiary student attitudes to invigilated, online summative examinations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, vol. 13*, no. 1, pp. 1-13,

Jordan. S. (2009). "Assessment for learning: pushing the boundaries of computer-based assessment," *Practitioner Research in Higher Education, vol. 3*, no. 1, pp. 11-19, 2009.

Jordan. S. (2011). Using Interactive Computer-based Assessment to Support Beginning Distance Learners of Science. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 26*(2):147-164.

Kameas, A., Spanaka, A., & Aggelopoulou, D. (2013) 'Assessment in eLearning: the case of tutors in Greece based to the CRITON european survey', 7th International Conference in Open & Distance Learning, Athens, pp. 20-27.

Khlifi, Y., & El-Sabagh, H. A. (2017). A novel authentication scheme for E-assessments based on student behavior over E-learning platform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(4), 62–89. https://doi.org/10.3991/ijet.v12i04.6478

Kiryakova, G. (2021). E-assessment-beyond the traditional assessment in digital environment. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 1031, No. 1, p. 012063). IOP Publishing.

Mimirinis,M.(2018).Qualitativedifferencesinacademics'conceptionsofe-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*,*44*(2),233–248.doi:10.1080/02602938.2018.1493087

Miranda P., Isaias P., Pifano S (2019). E-assessment: tools and possibilities for electronic assessment in higher education. Proceedings of EDULEARN19 Conference ISBN: 978-84-09-12031-4 1st-3rd July 2019, Palma, Mallorca, Spain.

Omar. M. O, Alyoussef. I. Y. (2020). The Reality of Employing the E-Assessment at King Faisal University during the COVID 19 Pandemic. *Journal of Educational Science, 6* (1), 151-181.

Peres, P., Moreira, F., & Mesquita, A. (2017). Higher education teachers in Portugal use technology in their educational activities: myth or reality? In 2017 12th

Proceedings of Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), IEEE, p. 16.

Raaheim, A., Mathiassen, K., Moen, V., Lona, I., Gynnild, V., Bunæs, B. R., & Hasle, E. T. (2018). Digital assessment–how does it challenge local practices and national law? A Norwegian case study. *European Journal of Higher Education*.

Ras, E., Whitelock, D., & Kalz, M. (2015). The promise and potential of e-assessment for learning. In P. Reimann, S. Bull, M. Kickmeier-Rust, R. Vatrapu, & B. Wasson (Eds.), Measuring and visualizing learning in the information-rich classroom (pp. 21e40). New York: Routledge.

Rolim. C, Isaias. P (2019). Examining the use of e-assessment in higher education: teachers and students' viewpoints. *British Journal of Educational Technology*, 2019.

Shehada, F. H., Al-Qtefan, R. M., & Khalil, D. M. (2021). Difficulties of Electronic Assessment In Light of the Corona Pandemic from the Viewpoint of Science Teachers for the Higher Basic Stage in Amman. Elementary Education Online, 20(5), 832-832.

Sindre. G, and Vegendla . A, "E-exams and exam process improvement," Norsk Informatikkonferanse (NIK), 2015.

Spector, J. M. , Ifenthaler, D. , Sampson, D. , Yang, J. L. , Mukama, E. , Warusavitarana, A. , Dona, K. L. , Eichhorn, K. , Fluck, A. , & Huang, R. (2016). Technology enhanced formative assessment for 21st century learning. *Journal of Educational Technology & Society., 19*(3), 58–71.

Stödberg, U. (2011). A research review of e-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 37*(5), 591-604. http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2011.557496

St-Onge, C., Ouellet, K., Lakhal, S., Dubé, T., & Marceau, M. (2022). COVID-19 as the tipping point for integrating e-assessment in higher education practices. *British Journal of Educational Technology, 53*(2), 349-366.

Taylor, G. R. (2000). Integrating quantitative and qualitative methods in research. Lanham, MD: University Press of America.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind and society: The development of higher mental processes: Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zaghlol, E. H.,. (2014). The reality of using electronic assessment in e-learning systems in Arab universities from the perspectives of faculty members. https://platform.almanhal.com/Details/Article/79922

أدوار وكفايات معلم العلوم لتحقيق التعليم الجيد

إعداد

أ.د. عبد السلام مصطفى عبد السلام

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم

عميد كلية التربية السابق جامعة المنصورة

مصر

المستخلص:

التعليم الجيد Good Education وسيلة تقدم الدول في مختلف مجالات الحياة، ويقود العالم A world-leading) Good Education) نحو السلام والإستقرار الدولي والصحة والعلاج والأدوية والوقاية من الفيروسات (كوفيد ١٩) وتحقيق الرفاهية وحماية البيئة والوعي بتغيرات المناخ.

لذا قامت منظمة الأمم المتحدة والعديد من الدول ومنها مصر بوضع خطة التنمية المستدامة ورؤية ٢٠٣٠. وأكدت على أهمية التعليم الجيد وتحسين مخرجاته وإعداد المعلم الجيد.

وتحقيق عودة المعلم الفعال وتحسين كفايات معلم العلوم للقيام بأدواره لتحقيق التعلم الجيد يتطلب ورسم السياسات ووضع الخطط لتطوير برامج كليات التربية في ضوء التوجهات العالمية. وتطوير المناهج والتربية الميدانية، والتركيز على المهارات والتعلم القائم على المشروعات والأنشطة مثل: مشروع و أنشطة الكابستون (Capstone) في مدارس ستيم (STEM) و أنشطة التوكاتسو (Tokkatsu) في المدارس اليابانية ، والإهتمام بالتقويم الأصيل.

وهدفت هذه الورقة إلى تأكيد أهمية التعليم الجيد، وتحديد التحديات التي تواجه إعداد المعلم وتدريبه ، والتوجهات الحديثة لتطوير برامج إعداد معلم العلوم وتدريبه ، ومبررات تطوير برامج إعداده وتدريبه، وأدوار وكفايات معلم العلوم لتحقيق التعليم الجيد Good Education.

الكلمات المفتاحية: أدوار معلم العلوم – كفايات معلم العلوم – التعليم الجيد.

Abstract

Good Education is a means of progress of countries in various fields of life and leads the world (A world-leading Good Education) towards peace and international stability, health, treatment, medicines, virus prevention (Covid 19), well-being, environmental protection and awareness of climate changes.

Therefore, the United Nations and many countries, including Egypt, set a plan for sustainable development and Vision 2030. It stressed the importance of good education, improving its outcomes, and preparing a good teacher.

Achieving the return of the effective teacher and improving the competencies of the science teacher to carry out his roles to achieve good ducation requires drawing up policies and setting plans to develop the programs of the faculties of education in the light of global trends. Developing curricula and field education, focusing on skills and project-based learning and activities such as: Capstone project and activities in STEM schools and Tokkatsu activities in Japanese schools, and caring for authentic evaluation.

This paper aimed at emphasizing the importance of good education, identifying the challenges facing teacher preparation and training, modern trends for developing science teacher preparation and training programmes, justifications for developing teacher preparation and training programmes, and the roles and competencies of a science teacher to achieve good education.

Keywords: science teacher roles - science teacher competencies - good education.

المقدمة:

يعتبر التعليم هو أساس ووسيلة تقدم الدول في مختلف مجالات الحياة وتقوم عليه المجتمعات المتقدمة والمستنيرة والمحرك الرئيس للتنمية المستدامة وهو طريق المستقبل الأفضل للمجتمعات. وهو السبيل إلى التنمية الذاتية لأفراد المجتمع وتحقيق أهدافه؛ فهو يساعد في توفير الفرص للعمل والحصول على المهن المناسبة وتوفير متطلبات الحياة وتحقيق المساواة بين أفراد المجتمع.

والتعليم الجيد Good Education يقود العالم (A world-leading Good Education) نحو السلام والإستقرار والتعايش الدولي والصحة والعلاج والأدوية والوقاية من الفيروسات (كوفيد ١٩) وتحقيق الرفاهية وحماية البيئة وتنمية الوعي بتغيرات المناخ.

والتعليم من أهم حقوق الإنسان وضرورة من ضروريات الحياة التي لا غنى عنها فلا سبيل لتقدم المجتمع ورقيه إلا بالعلم. فنحن بغير التعليم ينتشر الجهل والأمية ولا تتسع مداركنا ولا تنمو عقولنا، ولا تسلم صحتنا، ولا تتحسن قدراتنا ومهارتنا اللازمة للعيش في هذا الكوكب. والتعليم كان وما زال هو الدعامة الأساسية لكل مجتمع يعيش على وجه الأرض وسبيل تقدم المجتمعات ورقيها. والعلم هو النور الذي يضيء حياة الفرد فهو أساس سعادة الفرد ورفاهية المجتمع وتقدمه. فلا تعود ثمار التعليم على الفرد فقط، بل يمتد أثره ليشمل المجتمع كله. ومجال التعليمِ من أهمِّ مجالات الحياة ويقوم بإعداد وتنشِئَةِ الأجيال الذين هم قاعِدةُ بناءِ المجتمعات والدّوَل.

والمدارس والجامعات هي وسائل تحقيق أهداف التعليم في المراحل الدراسية المختلفة وهي مؤسسات تعليمية أنشأها المجتمع لتحقيق فلسفته وأهدافه ومبادئه.

وتحقيق عودة المعلم الفعال وتحسين كفايات معلم العلوم للقيام بأدواره لتحقيق التعلم الجيد يتطلب بذل الجهود وورسم السياسات ووضع الخطط لتطوير برامج كليات التربية في ضوء التوجهات العالمية. وتطوير المناهج والمقررات والمحاضرات وبيئة التعلم والتربية الميدانية، والتركيز على المهارات والتعلم القائم على المشروعات والأنشطة مثل: مشروع و أنشطة الكابستون (Capstone) في مدارس ستيم (STEM) و أنشطة التوكاتسو (Tokkatsu) في المدارس اليابانية ، وتحسين نظام التقويم والإهتمام بالتقويم الأصيل، ورفع مستوى مهارات الطلاب حتى يتوفر لهم فرص مناسبة في سوق العمل.

- أهداف الورقة البحثية:

تسعى هذه الورقة إلى إبراز وتأكيد أهمية التعليم الجيد، وأهمية إعداد معلم العلوم وتدريبه، وتحديد التحديات التي تواجه كليات التربية ، وأدوار وكفايات معلم العلوم لتحقيق التعليم الجيد Good Education والتنمية المستدامة.

وتشتمل هذه الورقة على سبعة محاور رئيسة هي:

١. تعريف التعليم الجيد وأهميته للفرد والمجتمع.
٢. أهمية التعليم الجيد وإعداد المعلم وتدريبه في خطة التنمية المستدامة -رؤية مصر ٢٠٣٠.
٣. مفهوم إعداد المعلم وتدريبه وأهميته والأهداف العامة لإعداد المعلم.
٤. التوجهات الحديثة والمبادئ الأساسية لتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.
٥. العوامل المؤثرة في مستوى إعداد المعلم ومبررات تطوير برامج إعداد معلم العلوم وتدريبه.
٦. أدوار وكفايات معلم العلوم لتحقيق التعليم الجيد Good Education ، وتقديم رؤية للتعليم الجيد.

أهمية الورقة البحثية:

ترجع أهمية هذه الورقة إلى أنها تسهم فيما يلي:

- توضيح أهمية التعليم الجيد، وأهمية إعداد المعلم وتدريبه في خطة التنمية المستدامة ورؤية
- مصر ٢٠٣٠.
- التأكيد على التوجهات الحديثة والمبادئ الأساسية لتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.
- التأكيد على أهمية أدوار وكفايات معلم العلوم لتحقيق التعليم الجيد Good Education والتنمية

- المستدامة.
- إبراز وتأكيد دور برامج إعداد المعلم وتدريبه في تحقيق التنمية المستدامة ورؤية مصر ٢٠٣٠ في مجال التعليم، ومواصفات الخريج -من كليات التربية -الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد ، وتحسين مخرجات التعليم وربطه بمتطلبات واحتياجات سوق العمل.
- إبراز العوامل المؤثرة في مستوى إعداد المعلم ومبررات تطوير برامج إعداد معلم العلوم وتدريبه. - توضيح مفهوم التعليم الجيد Good Education وأهميته، وخصائصه ومبادئه و أبعاده.

مصطلحات البحث:

- كليات التربية: "

هي مؤسسات تعليمية جامعية تخضع لقانون تنظيم الجامعات المصرية رقم ٤٩لسنة ١٩٧٢ ، و أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه، وتهدف إلى إعداد معلمي المستقبل في مختلف التخصصات التي تحتاجها وزارة التربية والتعليم لتدريس المقررات الدراسية بمراحل التعليم المختلفة وكذلك في المدارس الدولية، وإعداد الباحثين وإعداد معلم المعلم في مختلف التخصصات التربوية ، والبحث العلمي وخدمة البيئة والمجتمع ككل".

- أدوار معلم العلوم:

هي مجموعة المهام والمسئوليات والواجبات والأنشطة والممارسات المهنية التي يجب أن يقوم بها معلم العلوم داخل المدرسة وخارجها وقيامه بها يؤدي إلى تحسين مستوى أدائه وتحقيق التعليم الجيد.

- كفايات معلم العلوم:

هي مجموعة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها معلم العلوم للقيام بأدواره ومهامه المهنية لتحقيق أهداف تدريس العلوم ومخرجات التعلم المستهدفة لدى الطلاب وهي كفايات تخصصية أكاديمية ، وكفايات مهنية تربوية، وكفايات وجدانية، وكفايات ثقافية وإجتماعية.

- رؤية مصر٢٠٣٠ واستراتيجية التنمية المستدامة: هي أجندة وطنية أُطلقت في فبراير ٢٠١٦ تعكس الخطة الاستراتيجية طويلة المدى للدولة لتحقيق مبادئ وأهداف التنمية المستدامة في كل المجالات، وتوطينها بأجهزة الدولة المصرية المختلفة، وتستند رؤية مصر ٢٠٣٠ على مبادئ "التنمية المستدامة الشاملة" و"التنمية الإقليمية المتوازنة"، وتعكس رؤية مصر ٢٠٣٠ الأبعاد الثلاثة للتنمية المستدامة: البعد الاقتصادي، والبعد الاجتماعي، والبعد البيئي (موقع رئاسة الجمهورية، رؤية مصر ٢٠٣٠). والبعد البيئ يشمل:
- محور التعليم والتدريب: تعتزم رؤية مصر ٢٠٣٠ إتاحة التعليم والتدريب للجميع بجودة عالية دون التمييز، وفي إطار نظام مؤسسي، وكفء وعادل، ومستدام، ومرن، وأن يكون مرتكزًا على المتعلم والمتدرب القادر على التفكير والمتمكن فنياً وتقنياً وتكنولوجياً، وأن يساهم أيضا في بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق إمكانياتها إلي أقصى مدى لمواطن معتز بذاته، ومستنير، ومبدع، ومسئول، وقابل للتعددية، ويحترم الاختلاف، وفخور بتاريخ بلاده، وشغوف ببناء مستقبلها وقادر على التعامل تنافسياً مع الكيانات الإقليمية والعالمية.
- التعليم الجيد : " Good Education "

التعليم الجيد : " هو تعليم يتميز بالإدارة الناجحة والمعلم الجيد وبيئة تعليمية جاذبة وممتعة وعلاقات جيدة وعندما يكون الطلاب مهتمين ببناء الفريق ومنهمكين في تنفيذ الأنشطة وتنمية المهارات والقيم والتفكير والتأمل في تعلمهم ويشعرون بمتعة التعلم . ويعرف أن التعليم "الجيد" يمكن قياسه بمدى تغير الطالب وتحسنه، ومدى مساعدة المدارس للطالب في الارتقاء إلى مستوى إمكاناته وقدراته وتنميتها".

ويمكن تعريف التعليم الجيد أيضاً:

" أنه التعليم الذي يزود جميع المتعلمين بالقدرات والمهارات التي يحتاجونها ليصبحوا مشاركين وفاعلين ومنتجين اقتصاديًا، ويطوروا سبل العيش والحياة المستدامة ، ويساهمون في بناء مجتمعات سلمية وديمقراطية ، ويعززرفاهية الفرد

وسعادته . وتختلف نتائج التعلم المطلوبة وفقًا للسياق، ولكن يجب أن تتضمن نهاية مرحلة التعليم الأساسي مستويات محددة لمحو الأمية والحساب، وإكساب الثقافة العلمية والمعرفة والمهارات العلمية الأساسية والمهارات الحياتية والقيم والاتجاهات والمشاعر بما في ذلك الوعي والوقاية من الأمراض. إن تنمية القدرات لتحسين جودة المعلمين وأصحاب المصلحة الآخرين stakeholders في التعليم أمر بالغ الأهمية خلال هذه العملية وتحقيق التعليم الجيد ".

منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف الورقة البحثية تم استخدام المنهج الوصفي الاستقرائي لتوضيح مفهوم التعليم وأهميته، وأهمية إعداد معلم العلوم وتدريبه، وتحديد التحديات التي تواجه كليات التربية، وأدوار وكفايات معلم العلوم لتحقيق التعليم الجيد Good Education والتنمية المستدامة.

أدبيات البحث:

يتم تناول أدبيات البحث كما يلي:

أولاً: تعريف التعليم الجيد وأهميته للفرد والمجتمع:

- تعريف التعليم:

التعليم يعني تدريس وتعليم الطلاب وإعطائهم المعلومات المختلفة وتعليمهم المهارات التي تساعدهم في هذه الحياة، سواء كانت هذه المهارات معرفية أو فنية وغيرها من المهارات، والقيم التي تساعدهم في حياتهم. والتعليم يشمل العديد من المراحل مثل: التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي ثم التعليم الجامعي. وهذه المراحل التعليمية لها أهدافها التربوية والتعليمية.

- التعليم هو عملية منظمة ومقصودة تهدف لإكساب الأفراد أسس المعرفة والمهارات والقيم المختلفة، ويعتبر من حقوق الطفل والفرد الأساسية أن يتعلم التعليم الجيد لتحقيق أهدافه في الحياة. وقد ضمنت جميع المنظمات العديد من الحقوق للطفل والشباب والأسرة والفتيات وجميع فئات المجتمع، من ضمنها التعليم في المدارس والجامعات ونقل وتبادل المعلومات والمهارات وغيرها من الحقوق الأساسية.

- تعريف التعليم الجيد: Good Education

هو المعلومات والمهارات الوظيفية والقيم التي يتعلمها الشخص من خلال تعليمه جيدًا وتنفعه في مختلف جوانب حياته وفي مستقبله.

ويتم تحقيق التعليم الجيد بشكل أساس عندما يكون لدى الشخص معرفة عامة ومحددة بالأشياء والتطورات التي حدثت في العالم وأماكنها، والأشياء التي يمكن أن تحدث في مستقبل العالم، ويحسن مهارات التواصل مع الآخرين، ومهارات الحياة والعمل والحصول على وظيفة أو مهنة لتوفير مستلزمات ومتطلبات حياته ، ويعرف أساليب ووسائل العيش بأمان في العالم المعاصر.

- أهمية التعليم الجيد للفرد والمجتمع وفي مجالات الحياة:

تتمثل أهمية التعليم الجيد للفرد والمجتمع في العديد من النقاط والتي من أهمها:

- يزيد ثقافة أفراد المجتمع في الموروث الثقافي والتاريخي.
- غرس المبادئ والقيم الإنسانية في الأفراد ويحسن أخلاقهم ويعدل من سلوكهم.
- يعرف الأفراد بالحقوق والواجبات.
- يساعد على التخلص من الفقر والجهل والمرض.
- يحقق النمو الاقتصادي والاجتماعي في المجتمع.
- يدعم التقدم البشري وبناء مجتمع حديث متطور.
- التعليم هو السبيل الوحيد للوصول إلى عمل أو مهنة أفضل بفائدة أكبر وتحقيق الأحلام والطموحات الشخصية.
- توثيق تاريخ الأمم وثقافات الشعوب.

- زيادة الوعي وتقبل الآخر والتقليل من المشكلات الإجتماعية ونسب الطلاق والتدخين والعادات السيئة.
- التعليم والمدرسة والجامعة هي البيت الثاني للفرد بالإضافة إلى أن من وسائله أيضاً الأسرة وتعد منبر التعليم الأساسي والتى تساعد في تشكيل طبيعة شخصيته، وكذلك من وسائله الأهل والجيران والنوادي والمتاحف والمساجد ووسائل الإعلام والتكنولوجيا الحديثة مثل الكمبيوتر والإنترنت.
- يسهم في تكوين الشخصية الإجتماعية للفرد، فالتعليم هو الذي يشكل شخصيته، وعقليته، وعواطفه ومشاعره.

ويدخل التعليم في تحسين جميع مجالات الحياة: مجال تحسين الصحة وفي تصنيع الأدوية واللقاحات والوقاية من الفيروسات مثل: فيروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وزيادة تحمل المسئولية ،

والتنمية المستدامة، وتنمية الوعي بحسن التعامل مع البيئة وإستثمار مكوناتها والوعي بتغيرات المناخ Climate Change وإجراءات التخفيف والتكيف.

ثانياً: أهمية التعليم الجيد وإعداد المعلم وتدريبه في خطة التنمية المستدامة-رؤية مصر٢٠٣٠:

- مفهوم استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠:

هي أجندة وطنية أُطلقت في فبراير ٢٠١٦ تعكس الخطة الاستراتيجية طويلة المدى للدولة لتحقيق مبادئ وأهداف التنمية المستدامة في كل المجالات، وتوطينها بأجهزة الدولة المصرية المختلفة، وتستند رؤية مصر ٢٠٣٠ على مبادئ "التنمية المستدامة الشاملة" و"التنمية الإقليمية المتوازنة"، وتعكس رؤية مصر ٢٠٣٠ الأبعاد الثلاثة للتنمية المستدامة: البعد الاقتصادي، والبعد الاجتماعي، والبعد البيئي (موقع رئاسة الجمهورية، رؤية مصر ٢٠٣٠).

- محور التعليم والتدريب والمعلم والأبعاد والمحاور الرئيسة في خطة التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠

تبنت استراتيجية رؤية مصر ٢٠٣٠ مفهوم التنمية المستدامة كإطار عام، يقصد به تحسين جودة الحياة في الوقت الحاضر، بما لايخل بحقوق الأجيال القادمة في حياه أفضل، ومن ثم يرتكز مفهوم التنمية الذى تتبناه الاستراتيجية على ثلاثة أبعاد رئيسة هى: البعد الاقتصادى، والبعد الاجتماعى، والبعد البيئى، كما ترتكز الاستراتيجية على مفاهيم النمو الاحتوائى والمستدام والتنمية الإقليمية المتوازنة، بما يؤكد مشاركة الجميع في عملية البناء والتنمية ويضمن في الوقت ذاته استفادة كافة الأطراف من ثمار هذه التنمية (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، استراتيجية التنمية المستدامة- مصر ٢٠٣٠، ٢٠١٦، ٩) .

ويعرف عبدالسلام (٢٠٢٢) التنمية المستدامة بأنها: " استثمار الموارد البيئية والمادية والبشرية المتاحة وتنميتها وتلبية حاجات ومتطلبات الأجيال الحالية والمحافظة على حقوق الأجيال المستقبلية في هذه الموارد والممتلكات وقدرتها على تلبية حاجاتها في المستقبل ".

- الأبعاد والمحاور الرئيسة لاستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠:

تشتمل على ثلاثة أبعاد رئيسة هي: البعد الاقتصادى ، والبعد الاجتماعى، والبعد البيئى ويشمل كل بعد من الأبعاد مجموعة من المحاور؛ وهي كالتالي:

١- البعد الاقتصادى، ويشمل المحاور التالية:

- محور التنمية الإقتصادية.
- محور الطاقة.
- محور المعرفة والابتكار والبحث العلمى .
- محور الشفافية وكفاءة المؤسسات الحكومية.

٢-البعد الاجتماعى، ويشمل:

- محور العدالة الاجتماعية.

٣- البعد البيئى، ويشمل : محور البيئة ، ومحور التنمية العمرانية ، ومحور الصحة ، ومحور التعليم والتدريب ، ومحور الثقافة ؛ ويمكن توضيح محور التعليم والتدريب فيما يلي:

- محور التعليم والتدريب: تعتزم رؤية مصر ٢٠٣٠ إتاحة التعليم والتدريب للجميع بجودة عالية دون التمييز، وفي إطار نظام مؤسسي، وكفء وعادل، ومستدام، ومرن، وأن يكون مرتكزًا على المتعلم والمتدرب القادر على التفكير والمتمكن فنياً وتقنياً وتكنولوجياً، وأن يساهم أيضا في بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق إمكانياتها إلي أقصى مدى لمواطن معتز بذاته، ومستنير، ومبدع، ومسئول، وقابل للتعددية، يحترم الاختلاف، وفخور بتاريخ بلاده، وشغوف ببناء مستقبلها وقادر على التعامل تنافسياً مع الكيانات الإقليمية والعالمية.

ويمكن توضيح أهداف محور التعليم في رؤية مصر ٢٠٣٠ كما يلي:

أ-تعليم عالي الجودة متاحا للجميع دون تمييز مرتكز على المتعلم الممكن تكنولوجيا وجودة الحياة المدرسية.

- إعادة هيكلة وصياغة نظام التعليم قبل الجامعى بهدف تحقيق الأهداف المرجوه وضمان تكامل السياسات والقرارات والقوانين والتشريعات المنظمة للتعليم وجميع الجوانب المرتبطة به.
- تحسين القدرة التنافسية للمنظومة التعليمية.
- تعزيز التعلم مدى الحياة.
- محو الأمية الهجائية والرقمية.
- خفض معدل التسرب من التعليم الاساسى.
- إنشاء إطار وطنى للمؤهلات فى مصر.
- اتاحة رياض الاطفال وتمكين الاطفال فى المرحلة العمرية من ٠ إلى ٦ من مهارات التعلم المبكر اللازمة للجهوزية/ الاستعداد للمدرسة.
- تطوير نظم التقويم والامتحانات.
- الإرتقاء بالتعليم الفنى (ماقبل الجامعى)
- اتاحة التعليم لكل طفل فى مصر.
- الإرتقاء بمؤسسات التعليم العالى.
- تدويل الجامعات المصرية. (Internationalization)

ب-تعليم يتميز بإطار نظام مؤسسى، وكفء، وعادل، ومستدام.

- تميز كفاءة المعلمين والقادة التربويين.
- إعادة هيكلة الموازنة وتعظيم الصرف على الجوانب النوعية فى العملية التعليمية من أجل تحسين المخرجات.
- إعادة الثقة بين المجتمع وإدارة التعليم فى مصر.
- إصلاح البنية التشريعية للمنظومة.
- تميز عالمى فى صناعة المناهج والوسائل التعليمية.

ج-تعليم قادر على بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق امكانياتها إلى اقصى مدى لمواطن معتز بذاته ومستنير ومبدع ومسئول وقابل للتعددية ويحترم الاختلاف وفخور بتاريخ بلاده وشغوف ببناء مستقبلها.

- تمكين الطلاب من المهارات اللغوية.
- تمكين الطلاب من مهارات الرياضيات والعلوم وتكنولوجيا المعلومات.
- تمكين الطلاب من المهارات الحياتية وخاصة مهارات القرن الواحد والعشرين.
- تمكين الطلاب من التعليم من أجل المواطنة واحترام التعددية والعمل التطوعى والمسئولية المجتمعية.
- تمكين الطلاب من التعليم من أجل التنمية المستدامة.
- التميز المدرسى فى الرياضة العالمية.

ويتضمن كل محور من هذه المحاور في الاستراتيجية - رؤية مصر ٢٠٣٠ عناصر البناء الخاصة به، والتى تتمثل فى الهدف الاستراتيجى والأهداف الفرعية، ومؤشرات قياس الأداء، والمستهدفات الكمية المخططة لتحقيق الأهداف، والتحديات المتوقعة، والبرامج والمشروعات اللازمة، وأولوية تنفيذها وتتابعها الزمنى.

إن وضع هذه الخطة الإستراتيجية -رؤية مصر ٢٠٣٠ وماتحمله من أبعاد وما يتخللها من محاور وأهداف مختلفة، يعد أمراً ضرورياً وحيوياً ومهماً لتنمية جوانب حياة الفرد، وبالأخص فى مجال التعليم والتدريب.

وتبنت هذه الإستراتيجية -رؤية مصر ٢٠٣٠ أهدافاً أساسية هي أن يكون التعليم بجودة عالية متاحا للجميع دون تمييز فى إطار نظام مؤسسى كفء وعادل، يسهم فى بناء شخصية متكاملة لمواطن معتز بذاته، ومستنير، ومبدع، ومسئول، ويحترم الاختلاف، وفخور بوطنه، وقادر على التعامل التنافسي مع الكيانات إقليمياً وعالمياً (وزارة التخطيط والمتابعة واللإصلاح الإداري، استراتيجية التنمية المستدامة- مصر ٢٠٣٠، ٣٠- ٥٠).

ثالثاً: مفهوم إعداد المعلم وتدريبه وأهميته والأهداف العامة لإعداد المعلم:

- مفهوم إعداد المعلم وتدريبه:

يمكن تعريف إعداد المعلم وتدريبه: " هو برنامج دراسي مخطط ومنظم لمدة أربع سنوات دراسية في كليات التربية وموزعة على مقررات إعداد المعلم في الجوانب الثلاثة: الجانب الأكاديمي التخصصي، والجانب المهني التربوي ، والجانب الثقافي والإجتماعي بهدف تزويد معلمي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة والقيام بأدوارهم المهنية وتحقيق التعليم الجيد".

وتعتبر كليات التربية من أهم الكليات الجامعية باعتبارها مصدراً هاماً لإعداد وتدريب القوى البشرية من المعلمين والباحثين والمتخصصين التي يعتمد عليها في تحقيق أهداف المجتمع.

ويهدف إعداد المعلم وتدريبه إلى تكوين الشخصية المهنية المتخصصة إلي جانب تكوين معارف ومهارات وقيم سلوكية لدى المعلمين تفيدهم في تحسين أدائهم في المواقف التعليمية المختلفة، مما ينعكس إيجابياً على مستوى تلاميذهم. وهذا ما أكدته دراسة الفريد بورك (Bork,2001) على أهمية الإعداد والتدريب للمعلمين في الوقت الحالي وأنه لابديل عن التدريب الفعال حتى يتمكن المعلمون من مسايرة التغيرات السريعة من حولهم في كافة المجالات، وقد أوضحت الدراسة أيضا أنه على الرغم من المبالغ الضخمة التي تنفق على تحديث التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية إلا أن النتائج لا تشير إلي تحقيق الأهداف المرجوة، نتيجة إلي عدم وجود أنظمة لتدريب للمعلمين تعتمد على الأدوار والمهام الجديدة المنوطة بهم.

ولذلك يجب تحديد أدوار معلمي العلوم والكفايات اللازمة لتحقيق التعليم الجيد، واحتياجات الطلاب معلمي العلوم للارتقاء بمستوى أدائهم ومخرجات إعدادهم وتوجيه تفكيرهم بما يتفق مع الأهداف الإستراتيجية لرؤية مصر ٢٠٣٠. وأننا عندما نقوم بتطوير المناهج بمراحل التعليم العام فإنه يجب في الوقت نفسه أن نعطى ذات الاهتمام لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه.

ويعرف عبد السلام (٢٠١٦، ٥٦٤) إعداد المعلم وتدريبه: " بأنه عملية إعداد المعلم المهني المتخصص وتزويده بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الضرورية في كليات التربية أو بعد التخرج وأثناء الخدمة في مراكز التدريب أو هو توفير الفرص المناسبة للمعلم للتنمية المهنية المستمرة وتطوير وتنمية كفاياته المعرفية والأدائية والوجدانية للقيام بأدواره المتوقعة وتحقيق التعليم الجيد ".

كما يعرف البرنامج التدريبي أيضاً بأنه: " عبارة عن خطة تدريبية للمعلمين تشمل الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريب ومستلزماته والإجراءات والأنشطة والممارسات العملية التي يقوم بها المدرب المحترف مع المعلمين؛ وفقاً لتخطيط وتنظيم محدد لتحسين كفاياتهم المهنية ".

ونشير إلى أن المعلم الجيد هو من أكثر عوامل نجاح العملية التعليمية وما يكتسبه وينجزه الطلاب ويكونوا قادرين على عمله. وأشارت الكتابات والدراسات إلى حاجة برامج إعداد المعلم في كليات التربية وتدريبه في أثناء الخدمة إلي كثير من التحسين والتطوير لمسايرة التطورات العالمية والاتجاهات الحديثة في التدريس (عبد السلام، ٢٠١٦، ٥٦٧).

وتقدم المجتمع ورقيه يقاس بما يمتلكه من معارف علمية ، وبعدد ما به من علماء؛ وإن الحاجة إلي معلمى علوم ذى كفائة علمية ومهنية عالية تؤهلهم لإعداد جيل يفهم العلم ويتوق إلي دراسته باتت أمراً ملحاً، وجعلت البحث التربوى يسلط الضوء بدرجة كبيرة على الجو انب المختلفة لإعداد معلم العلوم، وعلى المعرفة والمهارات التى يجب أن يلم بها قبل ممارسته الفعلية للتدريس، حيث زاد الوعى فى العقود الثلاثة الأخيرة لحاجة معلمى العلوم قبل الخدمة إلي فهم الموضوعات العلمية التى يدرسونها والتمكن منها، واستر اتيجيات التدريس المناسبة لها، وبالتالي حاجاتهم إلي فهم كيفية تدريس هذه الموضوعات بامتلاكهم كفايات التدريس المناسبة (Mavhunga, 2015).

ومن ثم تتضح الحاجة إلي إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها، وتطويرها في ضوء التوجهات العالمية : فعملية إعداد المعلمين باجراءاتها ومستوياتها المختلفة ليست بمعزل عن تحديات ومتطلبات الحياة المعاصرة ، فضلا عن أن التربية بطبيعتها عملية إنسانية إجتماعية مستقبلية. الأمر الذى يتطلب تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه لمواجهة تحديات ومتطلبات العصر وتزويده بالكفايات التعليمية والتدريسية اللازمة للقيام بأدواره التربوية المختلفة وتحقيق التعليم الجيد.

- أهمية إعداد المعلمين وتدريبهم والتنمية المهنية:

تعتبر مهنة التدريس من المهن التى تتطلب نوعا خاصاً من الإعداد الجيد، وهى مهنة لها أصولها ومبادئها ومتطلباتها التى تجعل المعلم يمارس مهنته على أسس تربوية سليمة، وتتطلب امتلاكه لكثير من المعارف والمهارات والقيم للقيام بأدواره ومهامه ويواجه متطلبات المهنة بكفاءة ويتعامل مع تلاميذه بفاعلية وذكاء وحسن تصرف (عبد السلام، ٢٠٠٠، ٢٨).

كما وتعد عملية إعداد المعلمين إحدى الموضوعات التي تشغل المتخصصين المهتمين بشؤون التربية والتعليم، حيث يعتبر المعلم من أهم العوامل المساهمة في تحقيق أهداف التعليم، وقد استثمرت أموال كثيرة في العديد من البلدان في محاولة للكشف عن خصائص و أنشطة المعلم الفعال، وأصبح المربون أكثر اقتناعاً أن التحسين الجذري لنوعية تربوية يتوقف إلى حد كبير على نوعية التعليم الذي يوفره المعلمون وعلى فاعليتهم، ومهاراتهم في خلق المناخ المناسب لنجاح عمليتي التعلم والتعليم الفعالتين (عبد السلام، ٢٠٠٦، ٤١٧).

إن برنامج إعداد المعلم التمهيدي قد زودك بالمهارات الأساسية التي تمكنك بالبدء بمهمتك كمعلم، إلا أنك من أجل أن تصبح معلماً فعالاً وتحقق التعليم الجيد لطلابك، فإنك تحتاج لممارسة هذه المهارات وتطوير مهارات أخرى عديدة (عبد السلام، ٢٠١٧، ١٩٢).

وتعتبر جودة المعلمين هي الهدف الأساس لبرامج إعداد المعلم، وتتصف جودة المعلمين بامتلاكهم المكونات التالية : المعرفة التدريسية، ومعرفة المحتوى بمادة التخصص والمهارات والاتجاهات الضرورية للتدريس الفعال، والفهم القوى للنمو البشرى ونمو التلميذ، ومهارات الاتصال الفعال، وامتلاك الأخلاقيات والقدرة على التجديد والتعلم المستمر.

ويعتبر إعداد المعلمين وتدريبهم خياراً استر اتيجياً لأى جهة تتطلع إلى تطوير التعليم وإعداد كوادر بشرية قادرة على تلبية حاجات العمل مهنة التدريس ومواجهة التطورات والتغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع.

ويعرّف عبدالسلام (٢٠١٨، ٥٣٧-٥٣٨) التنمية المهنية لمعلم العلوم أو التطوير المهني (Professional Development for Science teacher) بأنه: " الفرص المناسبة للتعليم والتعلُّم ، والتي سيحتاجها المعلمون لتطوير فهمهم عن مجالات تخصصهم وتدريسها وتعلّمها ، وما يجب أن يقوموا به ؛ ليساعدوا ويوجّهوا كلَّ الطلاب ، وهو الفرص التي تتوفر لهم للاشتراك في الدراسة والبحث في تدريس تخصصهم ، وهو عملية مستمرة مدى الحياة تساعد في تنمية معارفهم و أفكارهم ومعتقداتهم وفهمهم وقدراتهم ، وتمتد من خبرات وبرامج الإعداد قبل الخدمة وحتى خبرات التعلم الذاتي والمستمر وبرامج التدريب في أثناء الخدمة إلى نهاية المستقبل المهني".

وهناك العديد من الفو ائد لتطوير برامج كليات التربية وبرامج التدريب وتحقيق التعليم الجيد كما يلي عبدالسلام (٢٠٢٢) :

١. تزويد الطلاب المعلمين والمعلمين في أثناء الخدمة بالاتجاهات الحديثة والتطورات العالمية في التعليم والتدريس والتعلم.

٢. تحسين المعارف والمهارات والقيم المتطلبة لتدريس مادة التخصص.
٣. تحسين استخدام وتوظيف الإستراتيجيات وأساليب التدريس الحديثة.
٤. يساعد المعلمين في تنفيذ الأهداف التعليمية ومخرجات التعلم المستهدفة بفاعلية.
٥. ٥يساعد المعلمين على تصميم و إنتاج واستخدام التكنولوجيا التعليمية.
٦. يحسن مستوى ونوعية التحصيل لدى الطلاب.
٧. يحسن مستوى وعناصر العملية التعليمية من حيث الكم والكيف، فالمعلم الذي يملك مهارات عالية له القدرة على تحسين بيئة التعلم ومستوى الطلاب.
٨. إن إعداد المعلم وتدريبه جيداً يمكنه من القيام بالأدوار والمهام المختلفة في المدرسة وخارجها.
٩. رفع كفاءة المعلم الذاتية ورفع روحه المعنوية والشعور بالرضا والإرتقاء في السلم المهني الوظيفي.
١٠. يؤدى إلى تحسين أداء المعلمين وتأهيلهم للمسئوليات القيادية في المستقبل.
١١. تعتبر برامج الإعداد قبل الخدمة مدخلاً للممارسة المهنية والبدء في التدريس وليست إعداداً نهائياً لها.
١٢. يساعد على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو المهنة.

واستهدفت دراسة درويش ؛ المصري ؛ حماد ؛السر(٢٠٠٩) تقويم برنامج إعداد المعلم في كليات التربية في (الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى)، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من خريجي الجامعات الثلاث بلغت (٣٣٣) طالباً وطالبة، والذين تخرجوا في السنوات الخمس الأخيرة من تلك الجامعات، كما تم إجراء مقابلات مع عدد من أساتذة كليات التربية وصناع القرار في وزارة التربية والتعليم العالي ودائرة التعليم بوكالة الغوث، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات الكمية للدراسة والتي ركزت على أداء الخريج وشملت المجالات : المعرفة والفهم بالتخصص، القيم وأخلاقيات مهنة التعليم، النظام التربوي في فلسطين، الكفايات المرتبطة بتدريس المناهج الفلسطينية، الكفايات المرتبطة بالتعليم والفروق الفردية، تنمية المهارات العقلية للتلميذ، الإعداد والتخطيط للتدريس، الإدارة الصفية والمهارات المرتبطة بها، تنفيذ التدريس داخل الصف، الوسائل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، المجال الإنساني والنفسي وبيئة التعلم، مهارات تقييم تعلم (التخصص)، مهارات الاتصال والتواصل، التطور المهني معلم المستقبل، وأوصت بإجراء مراجعة جذرية تقويمية شاملة لبرامج إعداد المعلم في المهارات والكفايات التخصصية، وتطوير الموارد المادية لبرامج إعداد المعلمين.

بينما دراسة الشمري (٢٠١٩) استهدفت تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة و انعكاس ذلك على تدريسه أثناء الخدمة وما يحصل عليه من دورات تدريبية، وقد تم ذلك باعتماد استبانة تكونت من (٣٤) فقرة شملت خمس مجالات (التخطيط، التنفيذ، استراتيجيات التدريس، المختبر، والمختبر الافتراضي). وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات ومن نتائجها: أن معلم العلوم ركز على الاحتياجات التدريبية التي تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة.

ومما سبق تتضح أهمية إعداد الطلاب المعلمين وتدريب المعلمين وتنمية كفاياتهم التدريسية لأداء أدوارهم بكفاءة و إتقان وتدريس مناهج العلوم المطورة بكفاءة وفعالية، وإكسابهم الفهم العميق بالمفاهيم والحقائق والظواهر العلمية والبيئية وتحقيق متعة التعلم للطلاب لزيادة الدافعية للتعلم.

- الأهداف العامة لإعداد المعلم قبل الخدمة وتدريبه:

يمكن تحديد الأهداف العامة لإعداد المعلم فيما يلي (عبد السلام، ٢٠١٦، ٤٦٧):

١. رفع مستوى القدرات والمهارات لاستيعاب القيم العربية والإسلامية والأهداف الوطنية.
٢. إعداد المواطن العالمي القادر على العيش ومواجهة الثقافات المختلفة.
٣. ٣تمكين المعلمين للعمل كآليات لتحضر وتقدم المجتمع والتغيير الاجتماعي للانتقال بالمعلم إلى مستوى متميز مما يجعله قادراً على تنفيذ المهام المكلف بها.
٤. تزويد المعلمين بالكفايات المعرفية والأدائية التخصصية والمهنية اللازمة للمعلم للقيام بأدواره ومهامه المهنية.

٥. توعية المعلم بالأمور المستحدثة والقضايا العالمية الجديدة: مثل البيئة وتغيرات المناخ والسكان والمساواة، والمعرفة بالقانون وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
٦. تطوير إدراك ووعى المعلم حول القضايا الاجتماعية والتكنولوجية والإقتصادية.
٧. تمكين المعلم من تنمية التفكير العقلاني والمنطقي والحس العلمي لدى طلابه.

رابعاً: التوجهات الحديثة والمبادئ الأساسية لتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم:

يمكن تحديد التوجهات الحديثة والمبادئ الأساسية لتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم كما يلي (عبد السلام ٢٠٠٦، ٣٤٣، عبد السلام، ٢٠١٦، ٦٠٥ ، عبد السلام، ٢٠١٨، ٥٢١-٥٢٢):

١. إعداد المعلمين وتدريبهم القائم على الكفايات التعليمية:

من أبرز التجديدات التربوية في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم التوجه القائم على الكفايات التعليمية الأساسية وحرص هذه البرامج على إكساب الطلاب المعلمين أو المعلمين المتدربين المعارف والمهارات والقيم المطلوبة للمعلم ليتمكن من أداء أدواره المهنية بفعالية.

وقد عرف بتربية المعلمين القائم على أساس الكفاية؛ لأنه يعتمد على مفهوم الكفاية وتوصيفها كأساس لبرامج إعداد المعلمين، وظهر هذا الاتجاه نتيجة للشكوى من ضعف أداء المعلمين في الفترة السابقة وضعف برامج التعليم وإعداد المعلم، حيث لم تعد قادرة على تلبية حاجات المتعلمين ومواجهة متطلبات العصر، وبعبارة أخرى ظهرت حركة إعداد المعلمين على أساس الكفاية نتيجة لفشل التربية التقليدية وبرامج الإعداد التقليدية في تحقيق أهدافها بشكل إجرائي عملي.

ولقد نالت برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات والأدوار من الاهتمام العالمي حتى أصبحَت سمة أساسية في برامج إعداد المعلمين في الدول المتقدمة تربوياً، مما كان له أثر كبير في تطوير البرامج في الدول العربية.، فعقدت المؤتمرات والحلقات العلمية التربوية على المستوى العربي والمحلي. ويقوم هذا الاتجاه على تحليل الأدوار والمهام التي يجب أن يقوم بها معلم المستقبل وتحديد الكفايات المعرفية والأدائية والقيمية اللازمة للمعلم للقيام بأدواره المختلفة في ضوء نتائج التحليل ثم وضع برنامج متكامل يؤدى إلي تمكين المعلم من أداء الأدوار والمهام بكفاءة.

ودراسة (Pigge& green ,2013) استهدفت تحديد الكفايات الضرورية للمعلم والحاجة إليها، والقدرة على أدائها، وتحديد حاجات المعلمين للكفايات لمساعدتهم على تطوير كفاياتهم. وشملت عينة البحث ٢٤٠٠ معلم متخرج من جامعة الولاية وأشارت النتائج إلى أنه أظهر المعلمون الحاجة إلى الكفايات للحفاظ على النظام في قاعة الدرس، وكفاية تفريد التعلم، وكفاية القدرة على استخدام الوسائل السمعية والبصرية. كما وجدت علاقة قوية بين حاجة المعلمين للكفايات، ومقدرتهم الفعلية في أداء الكفاية.

ودراسة إسماعيل (٢٠١٧) هدف البحث إلى تعرف درجة توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، في مدارس الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية السورية. واستخدمت المنهج الوصفي، وقامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة وقسمت البطاقة إلى محورين (كفايات أدائية، وكفايات شخصية)، وتكونت من تسع كفايات أدائية هي) تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، والتقويم، وتعزيز التعلم، واستخدام الوسائل التعليمية، وطرق التدريس، وتصميم الأنشطة التعليمية، وطرح الأسئلة الصفية، وإدارة الصف)، وثلاث كفايات شخصية هي: المظاهر الشخصية، والتعامل مع التلاميذ، والإنفتاح على المجتمع المحلي ، وكل كفاية تكونت من كفايات فرعية. وتألفت عينة البحث من ٣٣معلم ومعلمة علوم في ثلاثة مدارس. وتوصل البحث إلى: كفايات طرح الأسئلة الصفية، والمظاهر الشخصية، والتعامل مع التلاميذ متوافرة بدرجة عالية جدا لدى معلمي العلوم، تليها كفايات تخطيط الدرس، وإدارة الصف، والإنفتاح على المجتمع المحلي، وتقويم الدرس، وتنفيذ الدرس، وتعزيز التعلم كانت متوافرة بدرجة عالية. أما كفايات تصميم الأنشطة التعليمية، واستخدام الوسائل التعليمية، وطرق التدريس فهي متوافرة بدرجة متوسطة.

٢. تلبية الحاجات المهنية للطلاب المعلمين بكليات التربية والمعلمين في أثناء الخدمة:

إن برنامج إعداد المعلمين وتدريبهم القائم على تلبية الحاجات المهنية للمعلمين أو للمتدربين يزيد من شعورهم بأهمية هذا البرنامج في حياتهم العملية ويمكنهم من الإطلاع بأدوارهم المهنية المقبلة في المدارس بكفاءة.

٣. التو افق بين الأفكار النظرية والممارسات العملية:

لكى تحقق برامج إعداد المعلمين وتدريبهم أهدافها بفعالية يجب أن تراعي تنفيذ مبدأ التو افق بين الأفكار والنظريات المتعلقة بعملية التدريس وبين الممارسات والتطبيقات العملية في غرفة الصف، إن معيار الفعالية والنجاح لبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم يحدده مقدرة البرنامج على ترجمة الأفكار النظرية إلى ممارسات تعليمية فعلية أدائية أو إجرائية يمكن ملاحظتها في أداء وسلوك المعلمين.

٤. استثمار وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والإتصالات وتكنولوجيا التعليم ورقمنة التعليم:

يعتبر استثمار وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والإتصالات وتكنولوجيا التعليم ورقمنة التعليم والتعليم عن بعد من التوجهات الحديثة في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم. وتم توظيف منصات التعلم والتعليم عن بعد في أثناء انتشار فيروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩) ولمدة عام دراسي كامل وأهمية توظيف التكنولوجيا والوسائط المتعددة في عمليات الإعداد والتدريب المختلفة مثل: المنصات التعليمية والمختبرات اللغوية ومختبرات التدريس المصغر والمعامل الإفتراضية والأجهزة والألات التعليمية المختلفة.

٥. تفريد التعليم وبرامج الساعات المعتمدة:

يجب أن تتيح برامج إعداد المعلمين وتدريبهم الفرصة الكاملة لكل طالب أو معلم أن يتعلم وفق قدراته الخاصة وحاجاته المتميزة وتنفيذ برامج الساعات المعتمدة بشكل صحيح، وأن يتقدم في البرنامج وفق سرعته وظروفه الخاصة .

ويرتبط مبدأ تفريد التعليم في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم بمبدأ اعتماد أسلوب التدريب متعدد الوسائط، و تبدأ هذه الوسائط من المواد المطبوعة وتشمل بالإضافة إليها المشاغل والندوات الدراسية والتلفزيون التعليمى والإذاعة التعليمية والبحوث الإجرائية والتدريب الميداني، بما يتناسب مع الحاجات المهنية والتدريبية للمعلمين وتتيح الفرصة لاختيار نوع النشاط الذى يتو افق مع ميولهم وقدراتهم.

٦. مبادئ المناهج القائمة على التميز Excellence Curricula وعادات التميز Habits of Excellence :

أشارت الحكومة الأسكتلندية في الوثيق الثالثة لبناء المناهج إلى أن المناهج القائمة على التميز مناهج مصممة للمتعلمين من سن ٣ إلى ١٨عاماً لتحقيق أربعة أغراض أساسية للتعلم : متعلمين ناجحين ، و أفراد واثقين ، ومواطنين مسئولين، ومساهمين فاعلين (The Scottish Government ,2008,2). فمناهج التميز تسعى لتحقيق التميز للمتعلم من خلال التركيز على المهارات والكفايات العامة وتنمية الفهم العميق ومفاهيم المعلمين عن المعرفة والتعلم والتقييم. وتسعى إلى تكامل المعرفة والمهارات والفهم عبر مجالات وتخصصات بينية متعددة ، وتعزيز العمل متعدد التخصصات (Ediger,2016).

والمناهج القائمة على التميز من المناهج التي سعت الدول المتقدمة لتطبيقها في جميع المراحل التعليمية وتتميز بعمليات تعلم وتقييم نشيطة وفعالة تسمح للتلاميذ باختيار المسار المناسب كما تقدم خبرات جديدة تتحدى طاقتهم الكامنة ، وتعتمد على مبادئ معاصرة من أبرزها : التحدي والاستمتاع ، والعمق ، والإتساع ، والتقدمية والتطور، والملاءمة والتماسك ، والشخصية والإختيار وهي مبادئ تناسب جميع المراحل التعليمية وتساعد على تحقيق تعلم ونمو شامل لجميع الطلاب (السعيد ، ٢٠٠٩، ٨٢ ؛ هاني ،٢٠١٩، ٦٠-٦١).

٧. الاتجاه القائم على الدماغ والتحكم في النشاط العقلي:

يشير هذا الاتجاه في التعلم إلى أن أي نشاط نفسي أو عقلي هو منظومة من الأفعال والعمليات، كما أن النشاط النفسي للإنسان هو انعكاس لنشاطه العملي الخارجي، ويتكون من خلال الخبرات التي يكتسبها من الأجيال السابقة، وتبدو في إطار منظومة شاملة من المفاهيم والوسائل المختارة، وترتبط عملية التعلم واكتساب الخبرة بالخصائص الفسيولوجية للفرد، فالتعلم هو جوهر النمو النفسي، والخصائص الفسيولوجية ضرورية للتعلم و للنمو العقلي ، وهذا يعني أن الجانب العملي للنشاط يلعب دوراً في امتلاك الخبرة ونقلها.

لقد اكتشف مفهوم " التعلم المنسجم مع الدماغ " لأول مرة أثناء ورشة لتطوير العمل قدمها مارشال ثوربر Marshall Thuber عام ١٩٨٠ (جينسن، ٢٠٠١، ٣٨).

ويوصف التعلم المستند إلى الدماغ بأنه الطريقة الأكثر فعالية لفهم آلية التعلم في الدماغ، إذ أنها تهدف إلى تعزيز المقدرة على التعلم، لذا فإن كل شخص له قدرات هائلة للتعلم إذ يولد وهو يمتلك دماغا يعمل وكأنه وحدة معالجة ضخمة وذو مقدرة استيعابية هائلة، لكن الممارسات التعليمية التقليدية غالبا ما تُول دون عملية التعلم، بواسطة عدم التشجيع والتجاهل أو إعاقة عمليات التعلم الطبيعية لدى الدماغ، كما أن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ توفر إطاراً شاملا للتعليم والتعلم من خلال التفاعل المستمر بي البيولوجيا والخبرة، وتساعد في اقتراح الممارسات التعليمية التعلمية الفعالة، وهذه النظرية استندت على علم الأعصاب الذي أعطى معلومات مهمة عن الدماغ وكيف يتعلم بما في ذلك كيفية عمله وتفسيره وتخزينه للمعلومات، ويتطلب التعلم المستند إلى الدماغ أن ينتقل التركيز على عملية التعلم وإمكانية استخدام هذه المعلومات لتسهيل التعلم، أيضاً أنها تتضمن تصميماً وتنسيقاً لبيئة تعلم نابضة بالحياة، وثرية بالخبرات الملائمة للمتعلمين، مع التأكد من أن المتعلمين يعالجون خبراتهم بصورة تساعدهم على استخلاص المعنى من هذه الخبرات (السلطي، ٢٠٠٤، ١٠٧-١١٠).

وعرف جينسن (٢٠١٤، ١٨) التعلم المستند إلى الدماغ بأنه: "توظيف استراتيجيات قائمة على مبادئ أو قواعد مستمدة من فهم عمل الدماغ".

٨. مجتمعات التعلم المهنية:

ظهر مفهوم مجتمعات التعلم في أواخر ثمانينات القرن العشرين وفي بداية القرن الحادي والعشرين، بتحول العالم من مجتمع الصناعة إلى مجتمع ما بعد الصناعة، ومن مجتمع المعلومات، إلى مجتمع المعرفة، وهذا التحول السريع يتطلب من الإنسان المعاصر أن يكون منخرطاً باستمرار في جماعات التعلم، وأن يتعلم الإنسان محتوى فاعلا ويتعلم كيف يتعلم.

ويتضمن مفهوم مجتمعات التعلم المهنية مبدأ التعلم الذي يدفع المدرسة نحو التقدم الدائم، وهذا ما أشارت إليه هورد(Horde, 1997) بأن مجتمعات التعلم المهني عبارة عن مجموعة من المهنيين داخل المدرسة، يعملون في مجموعة واحدة، ويسعون لتحقيق هدف التعلم، وهذا التعلم قائم على دراسة وتخطيط وليس عشوائيا.

ويعتبر أسلوب مجتمعات التعلم المهنية من الأساليب الحديثة في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم والتنمية المهنية. وتوفر فرص تبادل المعلومات والخبرات والمشاركة والتفاعل والتعلم من بعضهم البعض وتحسين مستوى أدائهم التدريسي، وتساعد على تحقيق الذات المهنية للمعلمين ويكون لها الأثر الأكبر في شعورهم بالرضا النفسي والمهني (توفيق ، ٢٠١٧، ١١٣) .

وتعتبر مجتمعات التعلم المهنية أحد الأساليب الواعدة لتحسين النظم التعليمية، وركيزة أساسية في برامج التطوير والتنمية المهنية للمعلم، والتي تطور مفهومها منذ التسعينات باعتبار المدرسة المجتمع والوحدة الرئيسة في إحداث التحولات الفعالة، ووسيلة منهجية لتحسين أداء التعليم والتعلم والثقافة المدرسية.

فمن خلال تصميم مجتمعات التعلم المهنية يمكن التغلب على ثقافة انعزال وتجزئة عمل المعلمين. إذ بينت عدد من الدراسات أهمية التعاون بين المعلمين و أثره على الرضا الوظيفي وشعورهم بالمسؤولية نحو تعلم الطلاب، إضافةً إلى أن المعارف والمهارات الحاسمة في التعلم تكمن في خبرات المعلمين وممارساتهم وتعاونهم. وهذا يتطلب فتح قنوات الإتصال بين المعلمين لتبادل الأفكار وتشاركها لتسهم في تطوير المهارات والمعارف لدى المعلمين.

خامساً: العوامل المؤثرة في مستوى إعداد المعلم ومبررات تطوير برامج إعداد معلم العلوم وتدريبه:

يحدد عبدالسلام (٢٠١٨، ٥٠٥- ٥١٢) العوامل المؤثرة في أداء معلم العلوم في سبعة عوامل هي: التغيرات في المناهج الدراسية وتطويرها، وطبيعة المجتمع وتوقعاته ومتطلبات المؤسسات الاجتماعية، والتطورات العلمية والتربوية والتكنولوجية والإجتماعية ، وطبيعة وخصائص نمو التلاميذ ، والمستوى الفني للمعلم ، وضوح أدوار ومهام المعلم ، ووضوح أهداف الإعداد في ضوء أدوار ومهام المعلم ، والتجهيزات وتكنولوجيا التعليم والإمكانات المتاحة ، وأساليب التقويم.

ولكي يحقق التعليم متطلبات وأهداف المجتمع ومتطلبات العصر، فإنه ينبغي تخريج نوعية من المتعلمين القادرين على التعلم الذاتي وتنمية أنفسهم باستمرار، ولا يتم ذلك إلا بتوفير المناخ التعليمي المناسب وتوفير المعلمين المؤهلين. وهذا يتطلب تطوير برامج إعداد المعلم والبرامج التدريبية.

ويحدد (عبد السلام، ٢٠١٦، ٣٧٨، ٣٨٤، ٦١٢) عدة أسباب ومبررات توجه اهتمام المسئولين والمتخصصين إلي ضرورة تطوير المناهج وتطوير برامج إعداد معلم العلوم وتدريبه وهي:

- التطورات العالمية والمحلية والأحداث والتحديات والمشكلات التي تواجه طلاب كلية التربية.
- تطور المعرفة العلمية والتربوية والتكنولوجية ومتطلبات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)، وما ينتج عنها من تغير سريع في المعارف والمعلومات وما يفرض على المعلم من حاجة مستمرة لمواكبة الجديد من المعارف والمعلومات.
- المشروعات العالمية في تطوير مناهج العلوم وتقويمها بمراحل التعليم المختلفة مثل : مشروع التيمز (TIMSS) ومشروع ستيم (STEM) ، ومعايير العلوم للجيل القادم (NGSS) ، ومشروع بيزا (PISA).
- تطوير المناهج الدراسية بالمراحل الدراسية المختلفة ومنها منهج العلوم المطور بالمرحلة الإبتدائية وأهدافه وأهمية فهمه وتمكنه من الكفايات اللازمة لتحقيقها
- انخفاض مستوى الطلاب ومخرجات التعلم بوجه عام.
- نتائج تقويم برامج ومناهج إعداد معلم العلوم بكليات التربية وتدريبه، وقصور بعض جوانب الإعداد والتدريب لمعلم العلوم وضعف الثقافة العلمية والتربوية بين الطلاب المعلمين بكليات التربية.
- مستوى أداء معلم العلوم و انتشار الأمية الثقافية والرقمية بين كثير من المعلمين.
- ٨الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم العلوم وتدريبه.
- متطلبات إقامة مجتمع المعرفة ومواجهة تحديات عصر العولمة.
- حاجة برامج إعداد معلم العلوم وتدريبه قبل الخدمة و أثنائها إلى إعادة النظر من فترة إلى أخرى لمسايرة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)، ومواجهة المتطلبات المستقبلية وتطلعات القرن الحادي والعشرين.
- آراء وكتابات المتخصصين ونتائج البحوث والدراسات السابقة وبعض الانتقادات العامة لجوانب إعداد المعلم بصفة عامة.

ولذلك يتطلب إعداد المعلمين وتدريبهم إتقان كفايات ومهارات التدريس الفعال وتقديم الدروس المثيرة للتفكير، وإدارة المناقشة والحوار الاستقصائى مع الطلاب، وطرح الأسئلة، واستخدام العصف الذهنى، وحل المشكلات لتنمية التفكير العلمي والإبتكاري، وتوفير بيئة التعلم النشط وتوظيف قدرات وإمكانات الطلاب ، وتحقيق التعلم الممتع وإثارة دافعيتهم، وملم بمتطلبات التعلم الرقمي.

وقد يقوم المعلمون بأدوارهم ويؤدون عملهم بصورة أفضل كثيراً مما نعرفه أو نلاحظه إذا امتلكوا كفايات ومهارات تدريس أفضل (عبد السلام ،٢٠١٦، ٦٠٨) .

فمهنة التدريس مهنة تربوية وفنية دقيقة تحتاج إلي إعداد جيد للمعلمين وتدريبهم فهى ليست مجرد وظيفة أو أداء روتيني يمارسه أى فرد ، كما أن التدريس لا يعنى مجرد نقل المعلومات من المعلم إلى الطالب ولكنه عملية توجيه وتفاعل وممارسة أنشطة متنوعة تهدف إلي تعديل سلوك الطالب، ومساعدته على النمو المتكامل وفق قدراته وظروفه وامكاناته.

سادساً : أدوار وكفايات معلم العلوم لتحقيق التعليم الجيد Good Education :

- أدوار معلم العلوم :

يعمل معلم العلوم في مهنته في إطار عدد من العوامل والمتغيرات التي تؤثر على مستوى أدائه في تلك المهنة ، ولما كانت العوامل التي تؤثر على أداء معلم العلوم دائمة التغيير بسبب حركة المجتمعات وتطورها والتطورات العلمية والتربوية والتكنولوجية ، فإن أدوار المعلم دائمة التغيير أيضاً.

وحيث أنّ الأدوار دائمة التغيير ، فيجب مراجعة برامج إعداد المعلمين دائماً لمواكبة التغييرات التي تحدث في النظام التعليمي بفلسفته وأهدافه ، وتمكين المعلمين من الكفايات المهنية لقيامهم بأداء أدوارهم المتوقعة منهم.

يُعرف عبدالسلام (٢٠١٨، ٥٠٤-٥٠٥) دور المعلم بأنه : " الواجبات والمسئوليات المتوقعة التي يواجهها المعلم في الفصل الدراسي ، أو ما يتوقعه منه المجتمع ، والتي يؤدي فهمها إلى تمكين هذا المعلم من التخطيط للخبرات التعليمية التي سوف تزيد من كفاءته في توجيه عملية التعليم . وبالرغم من أن هذا الدور دائم التغيُّر كما يختلف اختلافاً كبيراً بين المعلمين ، إلاّ أنه يمكن التعرف على بعض العوامل المشتركة في عمل كل المعلمين ".

كما يُعرف الدوربأنه : " مجموعة المسئوليات والواجبات التي يجب أن يقوم بها معلم العلوم سواء أكانت في داخل الفصل الدراسي أم في خارجه ، والذي يؤدي قيامه بها إلى تحسين مستوى أدائه والارتقاء بمستوى العملية التعليمية ككلّ " .

إن الأدوار المطلوبة من المعلم أصبحت كثيرة ومتداخلة ، حيث حدثت تطورات كثيرة في المناهج نتيجةً لتغير فلسفة المجتمع من فترة إلى أخرى ، وكذلك ترجع إلى التطورات العلمية والتكنولوجية والانفجار المعرفي ، و أيضاً إلى النظريات التربوية الحديثة ، وتفرض هذه التطورات في المناهج أدواراً جديدة على المعلمين ، ومن ثم أصبح إعداده لممارسة هذه الأدوار أمراً ضرورياً.

ولذلك يتم تحديد أدوار معلم العلوم كما يلي (عبدالسلام ، ٢٠١٨، ٥١٣- ٥١٩):

- دور معلم العلوم في توظيف المعرفة والفهم والتطورات العلمية والتكنولوجية في مجال
- تخصصه.
- دور معلم العلوم كمشارك في تخطيط المنهج ، وتخطيط المو اقف التدريسية .
- دور معلم العلوم منفّذ للمنهج .
- المعلم مقوّم للمنهج ونمو المتعلمين.
- المعلم باحث يسهم في حل المشكلات التعليمية والإصلاح والتطوير المدرسي.
- المعلم قائد ومشارك في خدمة المجتمع والبيئة.
- دور معلم العلوم في مجتمعات التعلم المهنية والتعلم الذاتي والتنمية المهنية.

وتحديد أدوار معلم العلوم يعتبر مدخلاً هاماً من مداخل الإعداد والتدريب وتطوير برامج الإعداد الأكاديمي والتربوي ، ويضمن أدواراً و اقعية للمعلم ويساعد على تحقيق أهداف عملية الإعداد والتدريب.

يتطلب قيام معلم العلوم بأدواره ومهامه المهنية تمكنه من الكفايات التخصصية والمهنية والثقافية والاجتماعية كما يلي:

١. تحقيق دور معلم العلوم في توظيف المعرفة والفهم والتطورات العلمية والتكنولوجية والبيئية في مجال تخصصه يتطلب إتقان الكفايات التالية:

- المعرفة، والفهم والتطورات العلمية والتكنولوجية.
- المعرفة والفهم بالدراسات والموضوعات البينية مثل : العلوم والتكنولوجيا والهندسة
- والرياضيات (STEM) في التخصص.
- المعرفة والفهم للعلاقة المتداخلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة(STSE).
- المعرفة والفهم بالبيئة وتغيرات المناخ وإجراءات التخفيف والتكيف.
- تصميم الأجهزة والنماذج والآلات.
- المعرفة والفهم بالصحة والإسعافات الأولية الضرورية ، وإجراءات الأمن والسلامة
- وأساليب الوقاية والحماية البيولوجية.
- إجراءات واحتياطات الأمن والسلامة في المعامل.

٢. تحقيق دور معلم العلوم كمشارك في تخطيط المنهج ، وتخطيط المو اقف التدريسية يتطلب إتقان الكفايات التالية :

- التخطيط للمنهج وللوحدة الدراسية .
- تخطيط الدروس اليومية .
- تخطيط الأنشطة والوسائل التعليمية اللازمة للدروس اليومية .
- دراسة مستويات التلاميذ وقدراتهم .
- صياغة أهداف الدروس وتنوعها .
- تحديد أساليب ومداخل واستر اتيجيات التدريس.
- تحديد أساليب ووسائل التقويم المختلفة .

٣. تحقيق دور معلم العلوم منفّذ للمنهج تتطلب متابعة التغيرات في محتويات المنهج ، ومهارات استخدام التقنيات التربوية ويتطلب إتقان الكفايات التالية:

- توفير التجهيزات والمواد والوسائل اللازمة للتعلم.
- تهيئة بيئة التعلّم الصفية (Learning Environment) وتنظيمها.
- تهيئة عقول التلاميذ للتعلم و إثارة تفكيرهم .
- تقديم المعلومات أو الأفكار الأساسية للدرس.
- تنويع المثيرات والمنبهات.
- طرح الأسئلة الصفية والمناقشة والحوار والمهارات الإجتماعية.
- مهارات الإتصال والتواصل العلمى.
- مهارات التعلم العاطفي الإجتماعي.
- إثارة الدافعية عند التلاميذ للتعلم.
- تيسير وتسهيل عملية تعلم التلاميذ.
- توجيه التلاميذ إلى الأساليب والاستراتيجيات المناسبة.
- توجيه التلاميذ ومساعدتهم في بناء معلوماتهم ومعارفهم وتحقيق الأهداف واكتساب
- الخبرات التربوية المتنوعة ، ويقوم بدور الوسيط (Mediator) في الموقف التعليمي.
- تعزيز وتدعيم تعلم التلاميذ.
- إدارة الصف وضبطه.
- إدارة وتنظيم وقت التدريس .
- متابعة أنشطة التلاميذ وأعمالهم وواجباتهم وتصحيحها.
- استخدام تقنيات التعليم وتوظيفها ومهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت.
- المجال الإنساني والنفسي وبيئة التعلم .
- تقويم تعلم التلاميذ ونموهم .

٤. تحقيق دور معلم العلوم مقوم للمنهج ونمو المتعلمين يتطلب إتقان الكفايات التالية:

- تقويم التعلم الشامل والتقويم الأصيل.
- التقويم المستمر.
- الأساليب والوسائل المختلفة لتقويم المنهج وتقدّم مستوى الطلاب .

٥. تحقيق دور معلم العلوم باحث يسهم في حل المشكلات التعليمية والإصلاح والتطوير المدرسي يتطلب إتقان الكفايات التالية:

- مفهوم البحث العلمي وأهدافه.
- مهارات البحث العلمي.
- مهارات البحث في مصادر المعلومات، وتنظيم وتصنيف مواردها.
- أساليب ووسائل البحث العلمي.
- ضوابط وأخلاقيات البحث العلمي.
- القيم وأخلاقيات مهنة التعليم.
- مداخل الإصلاح والتطوير القائم على المدرسة .

٦. تحقيق دور معلم العلوم قائد ومشارك في خدمة المجتمع والبيئة يتطلب إتقان الكفايات التالية :

- مفهوم القيادة والإدارة التعليمية.
- مهارات القيادة والإدارة التعليمية.
- أساليب و أنماط الإدارة التعليمية والصفية.
- المهارات الاجتماعية.
- فلسفة المجتمع وأهدافه ومشكلاته.
- إدارة المشاريع وريادة الأعمال.
- مفهوم البيئة ومواردها وأساليب استثمارها وحسن التعامل معها.
- المشكلات البيئية وتغيرات المناخ، وأسبابها، وإجراءات التخفيف والتكيف.
- النظام التربوي في مصر.

٧. تحقيق دور معلم العلوم في مجتمعات التعلم المهنية والتعلم الذاتي والتنمية المهنية يتطلب إتقان الكفايات التالية:

- مفهوم التنمية المهنية للمعلم وأهميتها وأساليبها.
- مفهوم مجتمعات التعلم المهنية وأهدافها وأهميتها.
- مفهوم التعلم الذاتي وأهميته وأساليبه .
- المدرسة الجاذبة وكليات التربية الفعالة وتقديم رؤية للتعليم الجيد:

نتناول في هذا المحور تعريف المدرسية الجاذبة ، وتعريف التعليم الجيد وأهميته وخصائصه و أبعاده، وتقديم مكونات و أبعاد الرؤية المقترحة لتحقيق التعليم الجيد Good Education فيما يلي:

- تعريف المدرسة الجاذبة : Magnet School

البيئة المدرسية الجاذبة هي التي تعمل على جذب Magnet الطلاب وتغيير مشاعرهم تجاه المدرسة إلى مشاعر حب ورغبة ومتعة، وتغيّر نظرتهم لها إلى أنها مكان للتعليم الممتع الديموقراطي وإكساب مهارات الحياة ، وتكون مكاناً آخر للترفية وممارسة الأنشطة العلمية والإجتماعية وتوطيد العلاقات والقيم الإجتماعية وتبادل المعلومات بطريقة عصرية. و انعكاسات البيئة الجاذبة لا تقتصر في إيجابيتها على الطلبة وحدهم، بل تشمل كل أطراف العملية التعليمية، بدءاً من أولياء الأمور والأسر عموماً، والإدارات المدرسية، والمعلمين، ثم المجتمع كله الذي يستفيد من المخرجات الر اقية للتعليم الإيجابي الجاذب.

ويمكن تعريف المدرسة الجاذبة Magnet School في هذا البحث: " بأنها المدرسة التي تتميز بالبيئة التعليمية الجاذبة الممتعة ، وتوفر القيادة المدرسية الفاعلة النشيطة والمعلم الفعال، وتحول التدريس التقليدي إلى تنفيذ الأنشطة والمشروعات الابتكارية، وتوظيف التكنولوجيا ومصادر التعلم المتنوعة، وتحقق متعة التعليم والتعلم، وتهتم بتنمية المهارات والقيم الإجتماعية وعادات التميز للطلاب ".

- خصائص المدرسة الجاذبة وتحقيق التعليم الجيدGood Education :

نسعى في هذه الوقة البحثية لتقديم رؤية مقترحة لتحقيق التعليم الجيد تقوم على مدخل إصلاح وتحسين التعليم القائم على المدرسة ووضع خطة الإصلاح المدرسي (SIP) School Improvement Plan وتحقيق خصائص المدرسة الجاذبة للتعليم والتعلم الجيد لمعالجة ما تعانيه المدرسة التقليدية من مشكلات وتحديات أدت في جانب كبير الى عزوف الطلاب عن الدراسة وهجر المدارس والانقطاع الكامل عن التعليم وتسرب بعض التلاميذ من المدرسة ، ويمكن توضيح أبعاد وملامح وخصائص المدرسة الجاذبة فيما يلي:

- خصائص المدرسة الجاذبة وتحقيق التعليم الجيد :
- تتميز المدرسة الجاذبة بالخصائص التالية:
- متطورة في إدارتها.

- لها رؤية وخطة للإصلاح والتحسين المستمر.
- الضبط والإلتزام والمحاسبية .
- مجالس الأقسام ومجلس تحسين المدرسة .
- الرضا الوظيفي للعاملين في المدرسة .
- منفتحة على المجتمع والبيئة وتدعم الشراكة المجتمعية مع أصحاب المصلحة والمستفيدين.
- التعليم للجميع للتميز والتفوق .
- البيئة التعليمية الجيدة الجاذبة وتشمل : المبنى النموذجي (التهوية والإضاءة ، والمقاعد والمناضد) ، التجهيزات التعليمية المناسبة ، المعلم الفعال ، ممتعة في التعليم والتعلم ، الفصول والبيئة الذكية والأساليب والإمكانات التكنولوجية والإلكترونية ، ديموقراطية .
- جذابة وممتعة وجميلة .
- إقامة اليوم المفتوح الرياضي والبرامج الترفيهية والمسابقات والأنشطة اللاصفية والزيارات الميدانية والرحلات التعليمية.
- تنمية المواهب والقدرات والإبتكار والإبداع .
- المرافق والبنية التحتية الكاملة (الملاعب ، حديقة المدرسة والمزرعة ، دورات المياة المناسبة والمسجد)، والساحات والمقاصف المدرسية.
- العيادة الطبية ومكتب الإرشاد النفسي والإجتماعي.
- المناهج المرنة التكيفية.
- الاستراتيجيات وطرق التدريس المتنوعة .
- توظف المشروعات والأنشطة التعليمية الابتكارية.
- نظام التقويم وأساليبه ووسائله الحديثة والتقويم المستمر والتقويم الأصيل الشامل .

وتؤكد دراسة بدوي (٢٠١٥) ، ودراسة الخميسي (٢٠١٥ ، ١٧٢) ، ودراسة سالم (٢٠١٥) ، ودراسة عبدالحميد (٢٠١٥) ، ودراسة شبانة ؛ بندق ؛المتولي ؛هاشم، (٢٠١٥)، ودراسة حنا (٢٠١٦) على أهمية توفير سمات وخصائص المدرسة الجاذبة للتلميذ صديقة الطفل والبيئة واعتبارها مدخل لإصلاح التعليم وعلاج العديد من المشاكل التعليمية.

تعريف التعليم الجيد Good Education وخصائصه وأهميته ومبادئه و أبعاده:

يمكن تناولها وتوضيحها كما يلي :

أ- تعريف التعليم الجيد : Good Education

التعليم الجيد يعني تعلم القراءة والكتابة والمهارات الأساسية وتعلم كيفية التعلم بحيث يمكنك أن تحقق ما تريد وأن تكون ما تريد أن تكون عندما تكبر وتتخرج، والتعليم الجيد يؤهلنا كمشاركين أكفاء على طريق التعلم مدى الحياة.

ويعني التعليم للتميز Excellent education هو تشجيع الطلاب على متابعة فضولهم وحب إستطلاعهم بدلاً من تعليمهم ما يفكرون فيه، ويجب أن يعرف الطلاب كيف يفكرون. والهدف من التعليم للتميز هو خلق مجتمع متناغم وسلمي ومزدهر ومتقدم.

ويجب أن يعلم المعلمون أن التعليم "الجيد" Good Education يمكن قياسه بمدى التغير في جميع جوانب شخصية الطالب وتحسنه وتحقيق التميز والتفوق، ومدى مساعدة المدارس للطالب في الإرتقاء إلى مستوى إمكاناته وقدراته وتنميتها.

ويجب أن يكون التعليم الجيد والإعداد للكلية والوظيفة في قمة أولويات المجتمع.

لكن هل الإنجاز الأكاديمي هو الهدف الوحيد للتعليم الجيد؟

إن إتقان المعرفة هو أحد أهداف التعليم الجيد فقط وأحد مقاييس مخرجات التعلم المستهدفة وليس

كلها ، لذلك فإن التعليم الجيد يهتم بتحقيق أهداف التعلم المتنوعة وأوجه التعلم المختلفة ومخرجات التعلم المستهدفة المحددة ، ولذلك :

هل نتوقع من المدارس وكليات التربية أن تهتم بالتعلم العميق Deep learning ، والتعلم العاطفي الإجتماعي Social-Emotional Learning، وتعمل على توفير البيئة التعليمية الجاذبة وجعل الطلاب مهتمين ومتشوقين ومثارين للتعلم، وتقدم المعارف والمهارات والقيم اللازمة لنمو الطلاب ولتزدهر في مرحلة البلوغ مثل: كيفية العمل بشكل جيد مع الآخرين، والانفتاح على الأفكار الجديدة ؛ وهي مهارات لا تساعد الأفراد على النجاح فحسب ، بل أيضًا تجعل المجتمع ككل أفضل.

لذلك يجب التركيز على أساليب وأدوات التقويم المستمر والتقويم الشامل والحقيقي أو الأصيل Authentic Assessmentوقياس مستوى أداء الطالب ومخرجات التعلم المستهدفة مثل: المهارات والقيم والاتجاهات والمشاعر والميول وأوجه التقدير.

- التعلم العميق Deep learning : مكون أساس وجوهري للمساواة Equity .
- وهو ببساطة الاستفادة من مهارات التفكير العليا للطالب مثل: القدرة على معالجة المعلومات ، والتفكير النقدي ، وتحليل المعلومات ، وتطبيق المفاهيم في مو اقف أخرى. عندما تغذي الفضول وحب الاستطلاع ، يصبح الأطفال متعلمين يتمتعون بدو افع مستقلة. والتعلم الأعمق Deeping learning هو ما يوجه ذلك ويزيد الفضول وحب الاستطلاع لدى الأطفال بعد الدوام المدرسي ومساعدة الطفل على كيف يتعلم والتعلم الذاتي والمستم.

ب - خصائص التعليم الجيد في المدرسة وكليات التربية:

- يتميز التعليم الجيد Good Education بمجموعة من الأبعاد والخصائص كما يلي:
- خصائص التعلم العميق Deep learning ومهارات التفكير وحل المشكلات.
- خصائص ومهارات التعلم العاطفي الإجتماعي Social-Emotional Learning ،
- خصائص المدرسة الجاذبة وتغيير شكل وطبيعة اليوم الدراسي ومدة الحصة وعدد الفسح والراحة.
  - خصائص الفاعلية التعليمية من معايير جودة التعليم بكليات التربية.
  - التعليم والتعلم الممتع Fun Learning.
  - مهارات وعادات التميز Habits of Excellence.
  - الأنشطة والمسابقات والمشروعات الإبتكارية.
  - الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية.
  - إعداد البحوث كتابة التقارير العلمية.
  - التقويم المستمر والتقويم الشامل أو الأصيل Authentic Assessment.
- خصائص البيئة التعليمية الجاذبة وجعل الطلاب مهتمين ومتشوقين ومثارين للتعلم،
- تقدم المعارف والمهارات والقيم اللازمة لنمو الطلاب ولتزدهر في مرحلة البلوغ مثل:
- كيفية العمل بشكل جيد مع الآخرين، والانفتاح على الأفكار الجديدة ؛ وهي مهارات لا
- تساعد الأفراد على النجاح فحسب ، بل أيضًا تجعل المجتمع ككل أفضل.
- كما يتميز التعليم الجيد بخصائص المعلم الجيد والتدريس الجيد:
- يشمل خصائص المعلم الجيد والتدريس الجيد كما يلي -74 ,2009, Adaylarının ; Öğretmen & Düşünceleri) : 82)
  - المعلمون الجيدون هم أيضًا متعلمون جيدون.
  - يُظهر المعلمون الجيدون الحماس لموضوعهم وتدريسهم، والرغبة في المشاركة مع طلابهم.

- يعرف المعلمون الجيدون كيفية تعديل استراتيجيات التدريس الخاصة بهم وفقًا لمستويات الطلاب والموضوع وبيئة التعلم.
- يشجع المعلمون الجيدون التعلم من أجل الفهم ويهتمون بتطوير مهارات التفكير النقدي لدى طلابهم ، ومهارات حل المشكلات.
- يُظهر المعلمون الجيدون القدرة على تحويل و إنتاج المعرفة وتوسيع نطاقها، بدلاً من مجرد نقلها للطلاب.
- يضع المعلمون الجيدون أهدافًا واضحة، ويستخدمون طرق وأساليب ووسائل تقييم صحيحة ومناسبة، ويقدمون ملاحظات عالية الجودة لطلابهم.
- يظهر المعلمون الجيدون الاحترام لطلابهم وتقديرهم، ويهتمون بنموهم المهني والشخصي والإجتماعي، ويشجعون استقلاليتهم والإعتماد على النفس، ويحافظون على تحقيق توقعات عالية للطلاب.

وكذلك يتميز المعلم الفعال بالقدرة في مجالات التدريس التالية (Malikow , 2006, 2-9):

- التواصل والاتصالات والعلاقات.
- تحفيز الطلاب وتشجيعهم ودعمهم.
- توفير بيئة مناسبة للتعلم.
- المحافظة على مصلحة ومستوى الطالب وإهتماماته.
- إدارة الفصول الدراسية (الانضباط والإلتزام) .
- العلاقات المناسبة مع الطلاب.

كما يتميز المعلم الجيد Good Teacher بالصفات التالية:

- قوي الشخصية لا تهيمن عليه الذات النرجسية أو حاجة عصبية من أجل القوة والسلطة ، أو مجموعة من الهموم والتوترات التي تقلل من أدائه.
- احترام التدريس كمهنة ،والموقف الإيجابي للتعليم ، والإيمان بذكاء الطلاب، والحساسية البيئية في عالم ذي موارد محدودة.
- خيال اجتماعي موسع.
- أفكار تنظيمية جديدة و إبتكارية.
- الحساسية العميقة للأدوات في العلاقات الإنسانية.
- حصانة مكتسبة للأهداف الفنية والتعليمية.
- القدرة على اتخاذ قرارات وخيارات قيمة وصعبة.
- الوعي الأخلاقي والقيمي متطور للغاية.
- مهارات معالجة المعلومات المتطورة ومهارات التفكير.
- توسيع الوعي بالمستقبل.

ج- أهمية التعليم الجيد Good Education:

يمكن توضيح أهمية التعليم الجيد كما يلي:

- يتعلق الهدف(٤) بجودة التعليم وهو من بين أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر التي وضعتها منظمة الأمم المتحدة في سبتمبر ٢٠١٥، من أهداف التنمية المستدامة (الهدف(٤) أو الهدف العالمي (٤)) والعنوان الكامل للهدف(٤)هو : "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع ".
- يطور التعليم الجيد التفكير النقدي. هذا أمر حيوي في تعليم الشخص كيفية استخدام المنطق عند اتخاذ القرارات والتفاعل مع الناس (على سبيل المثال ، تعزيز الإبداع ، وتحسين إدارة الوقت). ويساعد التعليم

في تزويد الفرد وتلبية مؤهلات الوظيفة الأساسية Basic Job Qualifications ويزيد من احتمالية تأمينه بشكل أفضل .

- تعترف اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل بالتعليم كحق قانوني لكل طفل.
- التعليم Education هو العملية التي يكتسب فيها الفرد المعرفة الأساسية Basic Knowledge أو ينقلها إلى شخص آخر. إنه أيضًا حيث يكون الشخص:
  - يطور المهارات الأساسية للحياة اليومية،
  - يتعلم القيم والأعراف الاجتماعية،
  - يطور الحكم والاستدلال،
  - يتعلم كيف يميز الصواب من الخطأ.
- يساعد التعليم في القضاء على الفقر والجوع ، ويمنح الناس فرصة لحياة أفضل.

وهناك الكثير من الأسباب التي تجعل التعليم مهمًا بشكل عام، وإنها جميعًا ترتبط ارتباطًا وثيقًا بأهداف الشخص في الحياة وجودة الحياة ورفاهيته في المستقبل . ونوضح بعض الأسباب الأخرى الأكثر شيوعًا التي تجعل التعليم مهمًا للغاية كما يلي:

- يساعد التعليم الشخص على صقل مهارات الاتصال والتواصل العلمي والإجتماعي.
- التعليم يطور التفكير النقدي والإبداع وتحسين إدارة الوقت.
- يساعد التعليم الفرد على تلبية مؤهلات الوظيفة الأساسية ويزيد من احتمالية حصوله على وظائف أفضل.
- يعزز التعليم المساواة بين الجنسين ويساعد على تمكين الفتيات والنساء.
- التعليم يقلل من وفيات الأطفال.

د- مبادئ و أبعاد التعليم الجيد Good Education:

يتضمن التعليم الجيد Good Education ستة أبعاد حاسمة وأن التعليم يؤدي إلى التمكين empowerment ، وهو عملية لتقوية الأفراد والمنظمات والمجتمعات حتى يحصلوا على مزيد من السيطرة على مو اقفهم وبيئاتهم الخاصة . التعليم الجيد هو عامل حاسم في مكافحة الفقر وعدم المساواة في المجتمع. وتحدد(VVOB) وهي وكالة أو هيئة دولية تهتم بجودة التعليم ولها فروع في (١٠) دول وشعارها التعليم للتنمية for Development Education وستة أبعاد للتعليم الجيد يجب أن تلبيها جميع إجراءات وتدخلات المؤسسات التعليمية لتحقيق التعليم الجيد هي:

- المساواة : Equity
- السياق والملاءمة : Contextualization and Relevance
- التدريس والتعلم الصديق للأطفال : Child-friendly Teaching and Learning
- الاستدامة : Sustainability
- المدخل والنهج المتوازن : Balanced Approach
- مخرجات ونتائج التعلم : Learning Outcomes

ويمكن توضيحها فيما يلي :

- المساواة : Equity -

يشير تعريف (VVOB) إلى "جميع المتعلمين" "All learners "، ويشير مصطلح المساواة Equity إلى عدم التمييز والإنصاف. وتعني المساواة في التعليم أن الظروف الشخصية والإجتماعية مثل الجنس أو الأصل العرقي أو الخلفية العائلية لا تشكل عقبات أمام تحقيق الإمكانات التعليمية وأن جميع الأفراد يصلون على الأقل إلى الحد الأدنى الأساس من المهارات. وتركز(VVOB) بشكل خاص على المساواة بين الجنسين.

- السياق والملاءمة : Contextualization and Relevance

لا يمكن أن يعتمد التعليم الجيد على مخطط قابل للتطبيق في جميع المو اقف. يجب أن تستند حلول وتعديلات أنظمة التعليم وتحسيناعلى الاحتياجات الحقيقية أو الفعلية للدولة / أو المجتمع. لضمان ذلك ، تقوم(VVOB) بتقييم تدخلاتها وإجراءاتها وممارستها.

- التدريس والتعلم الصديق للأطفال : Child-friendly Teaching and Learning

التعليم الجيد يضع الطفل في المركزويساعده على الوصول إلى إمكاناته الكاملة. ويتطلب التعليم الجيد المشاركة النشطة للأطفال.

- الاستدامة : Sustainability

غالبًا ما تحتاج عمليات التغيير التربوي إلى وقت ليتم تحقيقها. من خلال تعزيز قدرات سلطات التعليم المحلية ، وتهدف(VVOB) إلى إضفاء الطابع المؤسسي على هذه العمليات.

- المدخل والنهج المتوازن : Balanced Approach

يهدف التعليم الجيد إلى تطوير مجموعة متوازنة من قدرات الأطفال التي يحتاجونها ليصبحوا منتجين اقتصاديًا ، ويطوروا سبل عيش مستدامة ، ويساهمون في مجتمعات سلمية وديمقراطية ، ويعززون رفاهية الفرد وسعادته.

- مخرجات ونتائج التعلم : Learning Outcomes

بعد الانتهاء من مستوى معين أو مرحلة معينة من التعليم ، يجب أن يكون الأطفال قد طوروا الحد الأدنى من مستوى المهارات. ويتطلب التعليم الجيد مدخلاً ونهجًا موجهًا نحو النتائج.

المراجع

المراجع العربية

إسماعيل، زينة سليمان(٢٠١٧) . الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مهارات التفكير الإبداعي: دراسة تقويمية في مدارس الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية ، ماجستير،جامعة تشرين سوريا.

بدوي، محمود فوزي أحمد (٢٠١٥) . المدرسة الجاذبة للتعلم مدخلا للإصلاح التربوي في مصر ، مجلة البحوث البيئية والطاقة ،المجلد ٤، العدد٥، يوليو، ١-٦٤.

بن زيان، مليكة (٢٠١٨). أهم الاتجاهات والبرامج المعاصرة الخاصة بإعداد المعلمين، مقال نشر في مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية ع(٤١)، ١٠٧،https://jilrc.com/9/5/2018

توفيق، فيفي أحمد (٢٠١٧) . سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج . المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج ،المجلد٤٧ ،العدد ١١٣،٤٧-٢٦٠.

درويش، عطا؛ المصري ، نظمي ؛ حماد ،خليل ؛ السر،خالد (٢٠٠٩). دراسة تقييمية للخطط الأكاديمية لبرنامج إعداد المعلم، مقدمة إلى مشروع تطوير الجوانب العملية في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، فلسطين.

جينسن، إيريك (٢٠٠١) . كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعليم. (مدرس الظهران الأهلية ، مترجم)، السعودية ، دار الكتاب للنشر والتوزيع .

جينسن، إيريك (٢٠١٤) .التعلم استناداً إلى الدماغ . ترجمة هشام سعادة ، القاهرة ،دار الفكر العربي.

حنا، تودري مرقص(٢٠١٦) . المدرسة الجاذبة مدخل لمعالجة ظاهرة تسرب الفتيات من التعليم ، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، المجلد ٢، العدد٥ ، ١١٩- ١٤٤.

الخميسي، السيد سلامة(٢٠١٥). المدرسة الجاذبة صديقة الطفل بين الضرورات التربوية والخيارات التعليمية لماذا و كيف ، المؤتمر العلمي الرابع والدولي الثاني بعنوان: نحو مدرسة صديقة للطفل، كلية التربية جامعة بورسعيد، في الفترة من ١٨-١٩ إبريل.

السعيد ، رضا مسعد (٢٠٠٩) . نحو مناهج مطورة من أجل التميز ، المؤتمر العلمي الحادي والعشرين : تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دار الضيافة –جامعة عين شمس ، ٧٧-١٠٤.

السلطي ، ناديا سميح (٢٠٠٤). التعلم المستند إلى الدماغ ، عمان ، دار المسيرة للطباعة والنشر.

الشمرى، ثان حسين خاجي (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع(١٠٨)، أبريل، ٤٠٢ـ٣٨٦.

عبدالسلام ، عبدالسلام مصطفى (٢٠٠٦) . تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة ، دراسة مقدمة للمؤتمر السنوي الأول : التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة ، كلية التربية النوعية جامعة المنصورة ، في الفترة من ١٢- ١٣ أبريل ، ٢٧١- ٣١٠.

عبدالسلام ، عبدالسلام مصطفى (٢٠١٣) . تدريس العلوم ومتطلبات العصر، ط(٢)، القاهرة ، دار الفكر العربي.

عبدالسلام ، عبدالسلام مصطفى (٢٠١٦) . تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة ، ط(٢)، القاهرة ، دار الفكر العربي.

عبدالسلام ، عبدالسلام مصطفى (٢٠١٧) . أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم ، ط(٣) ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

عبدالسلام ، عبدالسلام مصطفى (٢٠١٧) . البيئة ومشكلاتها والتربية البيئية والتنمية المستدامة ، ط(٢) ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

عبدالسلام ، عبدالسلام مصطفى (٢٠١٨) . الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، ط(٣) ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

عبدالسلام ، عبدالسلام مصطفى (٢٠١٩) . تطوير برامج ومقررات إعداد معلم العلوم بكليات التربية في ضوء التوجهات العالمية والتغييرات المجتمعية والاقتصادية ، بحث منشور في المؤتمر الأول : المعلم : متطلبات التنمية وطموح المستقبل الجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسيم)، جامعة الملك خالد ، أبها.

عبد السلام ، عبد السلام مصطفي (٢٠٢٢) . دور الثقافة العلمية والبيئية في إعداد أجيال واعية بتغيرات المناخ وأساليب مواجهتها وتحقيق التنمية المستدامة، بحث منشور في مؤتمر التربية العلمية وتغير المناخ ، المؤتمر العلمي الثاني والعشرون ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، كورنيش المعادي، الباخرة اللوتس.

عبد السلام ، عبد السلام مصطفي (٢٠٢٢) . متطلبات عودة المدرسة الجاذبة وكليات التربية لتحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠: وتقديم رؤية مقترحة للتعليم الجيد، المؤتمر القومي الأول: التعليم والشراكة المجتمعية ومؤسسات إعداد المعلم وتأهيله في الجمهورية الجديدة، لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية ، قاعة المؤتمرات بنادي حرس الحدود/الزمالك، السبت والأحد ٣، ٤ / ١٢/ ٢٠٢٢.

عبدالفتاح ، هدى عبدالحميد (٢٠١٥) . كيف تجعل المدرسة جاذبة للطفل، المؤتمر العلمي الرابع والدولي الثاني بعنوان : نحو مدرسة صديقة للطفل – كلية التربية جامعة بورسعيد ، في الفترة من ١٨-١٩ إبريل.

انظر: موقع رئاسة الجمهورية، رؤية مصر ٢٠٣٠ : https://www.presidency.eg/ar -2030/

هاني ، مرفت حامد (٢٠١٩). تصور مقترح لمنهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المناهج القائمة على التميز وفاعليته في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ، المجلة المصرية للتربية العلمية ، المجلد الثاني والعشرون ،العدد الأول ، ٤٩-٨٦.

وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري (٢٠١٦) . استراتيجية التنمية المستدامة- مصر ٢٠٣٠، ٣٠- ٥٠ .

المراجع الأجنبية :

Adaylarının, Öğretmen ; Öğretmen ,Etkili" & Düşünceleri, Nitelikleri Konusunda (2009). Prospective Teachers' Thoughts on Characteristics of an "Effective Teacher". Education and Science, Vol. 34, No 153,74- 82.

Ediger,Marlow (2016).Checklist for Excellence in Science Teaching and Learning, Education, V137 N2 ,198-200.

Malikow, Max (2006). Effective Teacher Study .National Forum of Teacher Education Journal, VO. 16, No. 3, 2-9.

Mavhunga, E. (2015). The nature of interaction of the components of topic specific pedagogical content knowledge, Paper presented at the Southern African Association for Research in Mathematics, Science and Technology Education, 13 –16 Jan, Maputo, Mozambique.

Pigge,Fred.l;Green,Bowling(2013).Teacher competencies, Need. Proficiency and where proficiency developed. Journal of teacher education, VoL. 11,No4.

Southern New Hampshire University, 2500 North River Road Manchester, NH 03106. 10 Qualities of a Good Teacher:-https://www.snhu.edu/about-us/newsroom/education/qualities-of-a-goodteacher- 2022.

The Scottish Government (2008). Curriculum For Excellence ,Building The Curriculum 3: A Framework For Learning And Teaching . Published By TheScottish Government,Edinburgh,June, 8,1-52

- Why is Education Important? | Purpose of Education| World Vision Canada: انظر الموقع التالي
-https://www.worldvision.ca/ .

- Why is Education Important? : انظر الموقع التالي
-https://www.nordangliaeducation.com.

انظر الموقع التالي :10 Benefits Showing Why Education Is Important to Our Society-
- https://habitatbroward.org/blog/benefits-of-education/
انظر الموقع التالي : VVOB's Definition of Quality Education -
- https://www.vvob.org/en/visionandmission .

التعليم الحاني: البعد الغائب عن تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم في المملكة العربية السعودية

ورقة عمل

إعداد الدكتورة

بدرية بنت ضيف الله يحيى الزهراني

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك

كلية التربية - جامعة جازان

المستخلص:

إن رعاية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من المشكلات المهمة التي تواجه كافة الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، فلا يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات المعاصرة من وجود نسبة – غير قليلة - من أفراده مصابون بنوع أو أكثر من الإعاقة، والتي تعيق أو تقلل من قدرتهم على القيام بأدوارهم المستقبلية والمأمولة في تقدم ورقي المجتمع مقارنة بأقرانهم العاديين. ونظرًا للاهتمام الذي توليه المملكة العربية السعودية متمثلة في حكومة خادم الحرمين الشريفين – حفظه الله - لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام والمعاقين عقليا بشكل خاص؛ تزايدت الحاجة إلى الاهتمام بتعليم الرياضيات لتلك الفئة من الطلاب، بحيث تكون ذات قيمة ومنفعة بالنسبة لهم، وإتاحة الفرصة لهم لاستخدام الرياضيات في مواقف عملية وذات معنى بالنسبة لهم، وإمدادهم بالمهارات الأساسية اللازمة للمشاركة في الحياة الاجتماعية والعملية على حد سواء. وتكمن أهمية ورقة العمل الحالية في أنها تلقي الضوء على خصائص وتصنيفات الطلاب المعاقين عقليًا، وكذلك طرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة لهم، كما تقدم بعض الرؤى لتطوير طرائق واستراتيجيات تعليم الرياضيات لتلك الفئة من الطلاب, بحيث يكون التعليم الحاني بعدًا مهمًا فيها, وإضفاء العمق الإنساني (القائم على مشاعر الحب والتقبل والتسامح والاحترام) في التعامل مع تلك الفئة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

الكلمات المفتاحية: التعليم الحاني - تعليم الرياضيات - المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

Abstract:

The attention and education of students with special needs is one of the most important problems that faces all developed and underdeveloped countries. There is hardly any contemporary society without a significant percentage of its members suffering from one or more types of disability, which reduce their ability to plan their future and hoped roles in the progress of society compared to their ordinary peers. The kingdom of Saudi Arabia represented by Khadim Alharamyn Alsharifayn (Allah save him) paid attention to students with special needs in general and mental disabilities in particular. There has been an increasing need to provide them with the opportunity to use mathematics in practical and meaningful situation to acquire them with basic skills to participate in both practical and social life. The importance of current paper is that it sheds light on the characteristics and classification of students with mental disabilities. In addition, it presents some visions for the development of methods and strategies for teaching mathematics to this group of students. The gentle teaching is an important dimension in it. Gentle teaching is based on feelings of love, tolerance and respect in dealing with students with special needs.

Key words*:* Gentle Teaching, Mathematics Learning, Mental Disabilities.

المقدمة:

إن رعاية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من المشكلات المهمة التي تواجه كافة الدول المتقدمة والنامية على حد سواء, فلا يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات المعاصرة من وجود نسبة – غير قليلة - من أفراده مصابون بنوع أو أكثر من الإعاقة, والتي تعيق أو تقلل من قدرتهم على القيام بأدوارهم المتوقعة في تقدم ورقي المجتمع مقارنة بأقرانهم العاديين.

و انطلاقًا من مبدأ تكافؤ الفرص والذي يقتضي تساوي فرص التعليم لكل فرد بما يتناسب مع قدراته, فقد أصبحت قضية تعليم الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة واحدة من أهم القضايا المطروحة على الساحة التربوية محليًا وعالميًا, وتعد الإعاقة العقلية إحدى قضايا التربية الخاصة التي لها جوانب متعددة و أبعاد مختلفة (تربوية, ونفسية, واجتماعية, وتأهيلية, ومهنية), وهذه الأبعاد تتداخل مع بعضها البعض الأمر الذي يجعل هذه المشكلة نموذجًا فريدًا في التكوين والتربية والاهتمام بفئة ذات حاجات معينة ومختلفة (عبدالملك وآخرون, ٢٠١٣).

وقد أكدت المملكة العربية السعودية على ضرورة إدماج الأفراد ذوي الاعاقة – باختلاف أنواعها ودرجاتها - ضمن خططها الوطنية تماشيا مع رؤيتها المستقبلية للتنمية المستدامة (٢٠٣٠) ومعالجة كل الصعوبات التي قد تعترضها, ويأتي اهتمام حكومة خادم الحرمين الشريفين – حفظه الله - بحقوق الأفراد ذوي الإعاقة استشعارا منها بواجباتها تجاه تقديم جميع الخدمات والبرامج التي تحتاجها تلك الفئة وغيرها من الفئات التي تتطلب رعاية خاصة.

وتهدف التربية الخاصة في المملكة – بصفة عامة - إلى تربية وتعليم وتأهيل الطلاب ذوي الإعاقة بفئاتهم المختلفة, وتدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم وقدراتهم, بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى وإعدادهم للحياة العامة والاندماج في المجتمع السعودي, من خلال: الكشف عن ذوي الإعاقة وتصميم برامج تربوية خاصة لهم, وتوفير بيئة تعليمية داعمة, وتوفير البرامج الانتقالية المصممة بحسب قدرات كل طالب بما يتضمن تحقيق انتقالهم بشكل سهل وميسر إلى الحياة العامة والعيش باستقلالية, واستخدام وسائل المساعدة وطرق التواصل البديلة لمساعدة تلك الفئة من الطلاب على التعليم بشكل ميسر, وكذلك مشاركة أولياء الأمور في تصميم البرامج التعليمية الفردية ومتابعة تنفيذها في المنزل (وزارة التعليم, ١٤٤٢هـ).

وتعد فئة المعاقين عقليًا إحدى فئات التربية الخاصة الرئيسة, والتي حظيت أكثر من غيرها باهتمام العديد من الباحثين. وتشكل هذه الفئة تقريبًا ما نسبته (٢,٥٪ إلى ٣٪) من أفراد أي مجتمع, وتعتبر من أكثر الإعاقات النمائية انتشارًا على مستوى العالم (Islam, et al, 2013). ولذا كان لابد أن تتاح لهذه الفئة الحصول على فرص تعليمية متساوية ومتكافئة للفرص المقدمة لأقرانهم العاديين, بما يلائم قدراتهم وإمكاناتهم واستعدادهم وميولهم, مع الأخذ في الاعتبار الصعوبات التي قد تواجههم في اكتساب المفاهيم والمهارات المختلفة نتيجة القصور الذي يعانون منه في قدرات التفكير المختلفة (الروسان, ٢٠١٨).

وتختلف نسبة انتشار الإعاقة العقلية من مجتمع لآخر تبعا لعدد من المتغيرات المستخدمة في ذلك المجتمع، كمتغير درجة الإعاقة العقلية والعمر الزمني والنوع، وكذلك المعيار المستخدم في تعريف الإعاقة العقلية. وتشير معظم التقديرات بأن النسبة تتراوح ما بين (٢٪ إلى ٣٪) من مجموع السكان (Hallahan & Kauffman, 2005) . وتشكل فئة الإعاقة العقلية البسيطة ما نسبته (٨٠٪) من الأفراد المعاقين عقليًا، ربعها تقريبا ناتجة عن أسباب وراثية (Bjelošević, et al, 2016). وتنتشر بنسبة أكبر في البلدان النامية؛ ويرجع ذلك إلى عدة عوامل مثل البيئة والتغذية والأمراض.. إلخ (Fujiura, et al, 2005).

كما توضح التقارير الصادرة عن المنظمات والمؤسسات الدولية المختلفة أن ثمة إجماعًا على أن نسبة حدوث الإعاقة في الدول النامية تبلغ من (١٣٪ إلى ١٥٪), إلا أن التقارير المنشورة في الدول العربية تفيد بعكس ذلك, حيث تشير غالبية تلك التقارير إلى أن نسبة حدوث الإعاقة تبلغ (١٪) أو أقل من ذلك, والسبب الرئيس وراء ذلك أن هذه التقارير تركز على الإعاقات الظاهرة والأقل انتشارًا (الخطيب, ٢٠١١).

والإعاقة العقلية من المشكلات التي تواجه كافة الدول النامية والمتقدمة على حد سواء, ولذا بدأت غالبية الدول تولها اهتمامًا كبيرًا, لأنها من المشكلات التي لا تعترف بالحدود الاجتماعية, وتتعلق بنسبة لا يستهان بها من أفراد المجتمع,

فالإعاقة العقلية مشكلة إنسانية واجتماعية وأسرية وتربوية, حيث ترتبط بالكفاءة العقلية للأفراد الذين يعتمد عليهم المجتمع في بنائه وتقدمه, مما يتطلب تغير النظرة إلى المعاق عقليًا, من كونه لا فائدة من تعليمه أو تدريبه إلى جعله فردًا منتجًا في مجتمعه من خلال استغلال ما لديه من قدرات وإمكانات واستعدادات لأقصى حد ممكن (الزهراني, ٢٠٢٢).

ويقدم التعليم للمعاقين عقليًا في معاهد ومدارس التربية الفكرية، و أيضًا في فصول ملحقة بالمدارس العادية تسمى فصول الدمج تقدم العديد من البرامج التعليمية لهذه الفئة، وتهدف هذه البرامج إلى تقديم مختلف المعلومات والمهارات والجوانب الوجدانية التي تلبي احتياجات المعاقين عقليًا من خلال استخدام استراتيجيات التعليم التي تتناسب وطبيعة إعاقتهم. وقد قامت حكومة المملكة بإقرار عدد من التشريعات التي تخدم حقوق هذه الفئة من المجتمع وتراعيها, ومنها: تمتع تلك الفئة بعدد من الامتيازات التي كفلتها لهم الدولة, كتخصيص إعانة مالية شهرية لهم, وتمكينهم من استخدام وسائل النقل العامة ومنحهم ومرافقيهم تخفيضًا داخل المملكة وخارجها, وتقديم الرعاية الاجتماعية والطبية والنفسية لهم (وزارة التعليم, ١٤٤٢هـ).

أهداف ورقة العمل:

هدفت ورقة العمل الحالية إلى تقديم رؤية مستقبلية لتطوير طرائق واستراتيجيات تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم في المملكة، بحيث يكون التعليم الحاني بعدًا مهمًا فيها، وإضفاء العمق الإنساني (القائم على مشاعر الحب والتقبل والتسامح والاحترام) في التعامل مع تلك الفئة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

أهمية ورقة العمل:

تكمن أهمية ورقة العمل الحالية في أنها:

- تلقي الضوء على خصائص وتصنيفات الطلاب المعاقين عقليًا، الأمر الذي قد يساعد في تحديد الاحتياجات التعليمية والتدريبية والمهنية لكل فئة منهم.
- تلقي الضوء على طرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة للطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم والتي يمكن استخدامها وتوظيفها في تعليم الرياضيات لتلك الفئة من الطلاب.
- تلقي الضوء على مفهوم التعليم الحاني وأهمية استخدامه وتوظيفه في تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
- تقدم رؤية مستقبلية لتطوير طرائق واستراتيجيات تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، أساسها إضفاء العمق الإنساني (القائم على مشاعر الحب والتقبل والتسامح والاحترام) في التعامل مع تلك الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، والمساهمة في تحقيق تغييرات إيجابية مرغوبة في سلوكهم وفي الجوانب الأخرى لتعليمهم.

وتتطرق الباحثة *في ورقة العمل إلى الآتي:*

- خصائص وتصنيفات الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.
- طرائق تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.
- التعليم الحاني وأهمية استخدامه في تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
- منطلقات أساسية في تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
- منطلقات فكرية لاستخدام التعليم الحاني في تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.
- توصيات مهمة في تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

وفيما يلي ما أجمل تفصيلا:

أولا: خصائص وتصنيفات الطلاب المعاقين عقلياً القابلين للتعلم:

تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات التطورية والفكرية الإعاقة العقلية بأنها "إعاقة تتصف بقصور جوهري في كل من الوظيفة العقلية والسلوك التكيفي، كما يعبر عنها بالمهارات التكيفية المتمثلة في المفاهيم والمهارات الاجتماعية والعملية,

ويحدث هذا القصور قبل سن (١٨) عامًا"(AAIDD, 2010)(*). كما يعرف المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بأنهم "فئة من الطلاب لديهم قصور دال في جوانب معينة من الكفاءة الشخصية، ويظهر ذلك في انخفاض دال عن المتوسط في وظائف القدرات المعرفية مصحوب بقصور في المهارات التكيفية - التواصل - والعناية بالذات، وتتراوح درجة ذكائهم بين (٥٠ إلى٧٥) درجة على مقياس ستانفورد بينيه"(Kanellopoulou, 2020, 8). "وهذه الفئة من الطلاب غالبًا ما يستطيعون تعلم المهارات الأكاديمية المتضمنة في الرياضيات والعلوم والقراءة واكتساب المهارات الاجتماعية والمهنية الملائمة، والتي تجعل منهم أشخاصًا معتمدين على أنفسهم، ومندمجين في مجتمعهم"(Saunders, et al, 2017, 346).

وتتعدد خصائص النمو لدى الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، حيث تنقسم هذه الخصائص إلى (أحمد وجلال, ٢٠١٠؛ Nadimi Amiri, 2016):

- الخصائص الجسمية والحسية: يتسم المعاقون عقليًا بصفة عامة بأنهم أقل وزنًا ومتأخرون في نموهم الحركي، مع نقص في حجم المخ وضعف في حاسة السمع وقصر النظر، كما أن النمو الحركي لدى المعاقين عقليًا أكثر تطورًا من مظاهر النمو الأخرى، ومع ذلك فهم يعانون من ضعف بالحركات وردود الفعل الدقيقة والمهارات الحركية المعقدة.
- الخصائص النفسية والسلوكية: يعاني المعاقون عقليًا من ارتفاع الشعور بالوحدة النفسية، والقلق بأنواعه، ويتصفون بارتفاع مستوى الاندفاعية والنشاط الزائد والعدوان، والتبلد الانفعالي، والميل إلى العزلة، والتردد وبطء الاستجابة، كما يتصفون بتدني مستوى الدافعية الداخلية وضعف الثقة بالنفس، ويسهل على الآخرين قيادتهم والتأثير فيهم.
- الخصائص اللغوية: يكون مستوى الأداء اللغوي للمعاقين عقليًا أقل بكثير من مستوى الأداء اللغوي للعاديين الذين يناظرونهم في العمر الزمني، فالاختلاف بين العاديين والمعاقين عقليًا هو اختلاف في درجة النمو اللغوي ومعدله، حيث يعانون من قصور في الأداء اللغوي، ومشكلات في النطق والكلام.

أما فيما يتعلق بالخصائص العقلية للطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؛ فيمكن إيجازها فيما يلي (عامر, ٢٠١٩؛ صالحة والبسطامي, ٢٠٢٠):

- ضعف التذكر والحاجة إلى التكرار: الطالب المعاق عقليًا لا يستوعب الموقف التعليمي إلا بعد تكراره عدة مرات لمساعدته على التذكر والاستفادة من مواقف التعلم, ولذا ينصح بتطبيق مبدأ التعلم بعد تمام التعلم.
- ضعف القدرة على التخيل والتصور: حيث يصعب على الطالب المعاق عقليًا أن يتخيل الأماكن والأشياء واستخداماتها, وهذا يتطلب أن نجسد كل ما نريد تعليمه له, وأن يستخدم في الموقف التعليمي أكثر من حاسة من حواسه.
- قصور القدرة على التعميم: حيث يميلون إلى تبسيط المفاهيم وإعطائها الصفة الوظيفية؛ فقدرتهم على التعميم محدودة, وهذه العملية تستدعي قدرًا من التجريد.
- ضعف القدرة على الاستدلال: إن قصورهم في الاستدلال ظاهرة تميزهم وليس قصورهم في عملية التذكر فقط, وكذلك عدم ميلهم إلى استخدام الاستراتيجيات التنظيمية في المواقف الجديدة, مما يؤدي إلى اختزان المعلومات بطريقة غير منتظمة, ولذا يجدون صعوبة في حل المسائل التي تتطلب قدرا من التفكير.
- الميل نحو تبسيط المعلومات: حيث يتصفون بقصور في قدرتهم على التفكير المجرد, ويفضلون دائمًا استخدام المحسوسات, ويميلون إلى تعريف الأشياء على أساس الشكل أو الوظيفة.
- قصور في الانتباه للمثيرات: فالطالب الطبيعي عادة ينتبه إلى المواقف التي تعرض أمامه, أو لأي مثير في البيئة التي تحيط به, أما المعاق عقليًا فلا ينتبه إلى تلك المثيرات من تلقاء نفسه, لما يتميز به من ضعف قدرته على الانتباه.

ويمكن تصنيف الطلاب ذوي الإعاقة العقلية إلى ثلاث فئات؛ تتمثل في (عامر, ٢٠٠٦؛ مصطفى, ٢٠١٢):

(*) American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

- فئة القابلين للتعلم: وهم حالات الإعاقة العقلية البسيطة، وتتراوح معدلات ذكائهم ما بين (٥٠ إلى٧٥) درجة، وغالبًا لا يستطيعون البدء في اكتساب مهارات القراءة، والكتابة، والحساب قبل سن الثامنة وربما الحادية عشرة، كما أنهم يتعلمون ببطء، ولا يمكن لهم تعلم المواد المقررة في سنة دراسية واحدة مثل العاديين، وعندما ينتهون يكون تحصيلهم مقاربًا لمستوى يتراوح بين الصف الثالث والخامس الابتدائي، ويتراوح عمرهم العقلي بين (٦ إلى ٩) سنوات، كما أن لديهم استعدادات في التعلم للمجالات المهنية؛ لذا يمكنهم ممارسة بعض الأعمال والحرف.
- فئة القابلين للتدريب: وهم يقابلون فئة الإعاقة العقلية المتوسطة الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٤٠ إلى٥٠) درجة، ويصل عمرهم العقلي عند النضج إلى ما يوازي طفل في التاسعة من عمره.
- فئة غير القابلين للتعلم أو التدريب: وهم يقابلون فئتي الإعاقة العقلية الشديدة والشديدة جدًا أو الحادة، والذين تقل نسب ذكائهم عن (٤٠) درجة في الفئة الأولى وعن (٢٥) درجة في الفئة الثانية، والذين يصل عمرهم العقلي عند النطق إلى ما يوازي طفل في الثالثة من عمره.

وهناك تصنيف آخر اشتمل على أربعة فئات؛ تمثلت في (سليمان, ٢٠٠٨؛ سالم, ٢٠٠٩؛ Navagare, 2019):

- ذوو الإعاقة العقلية الخفيفة: تتراوح نسبة الذكاء بين (٥٥ إلى ٧٠) درجة, وتمثل هذه الفئة حوالى (٩٠٪) من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، وهذه الفئة قابلة للتعلم؛ لأنهم قادرون على الاستفادة من برامج التعليم المعتادة، وعندما يكبرون يمكن أن يحققوا استقلالاً اقتصاديًا واجتماعيًا إلى حد كبير.
- ذوو الإعاقة العقلية المعتدلة: تتروح نسبة الذكاء بين (٤٠ إلى ٥٥) درجة، وعلى الرغم من وجود تخلف في المظاهر النمائية، فإن عددًا كبيرًا من أفراد هذه الفئة يطلق عليهم قابلون للتدريب ويمكن تعليمهم أساليب العناية بأنفسهم.
- ذوو الإعاقة العقلية الشديدة: تتراوح نسبة الذكاء بين (٢٥ إلى٤٠) درجة، وتكون مهارات النطق والكلام والحركة محدودة لهذه الفئة، ومن الممكن وجود إعاقات جسمية أخرى مصاحبة, ولا يستطيع الفرد في هذه الفئة من حماية نفسه لذا فإنه يحتاج إلى مؤسسات داخلية.
- ذوو الإعاقة العقلية الحادة: نسبة الذكاء فيها أقل من (٢٥)، ويحتاج الفرد في هذه الفئة إلى رعاية خاصة طيلة الوقت.

ثانيا: طرائق تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقلياً القابلين للتعلم:

توجد عدة طرائق لتعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؛ يمكن توضيحها في الجدول الآتي (الحلامدة, ٢٠١٧؛ Lappa & Mantzikos, 2019):

جدول (١): طرائق تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم

الطريقة	ماهيتها
الحوار والمناقشة:	تعدّ إحدى الطرق الأساسية في تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم، حيث تركز هذه الطريقة على الجوانب اللغوية في التواصل بين الطالب والمعلم، وتساهم في تنمية المهارات اللغوية للمعاق عقليًا، حيث يستطيع المعلم من خلالها معرفة خبرات الطالب، وقدرته على استيعاب المعلومات الرياضية الجديدة.
المحاكاة والنمذجة:	تعتمد تلك الطريقة على تعديل سلوك الطلاب، خاصةً صغار السن منهم، حيث يكون ذلك بملاحظة سلوك الأهل والمعلمين وغيرهم، ومحاولة تقليدهم، ويقوم المعلم بمعالجة هذه النماذج عن طريق تقريبها إلى أذهان الطلاب، بمحاكاة مهارة رياضية معينة، ثمّ يطلب من الطالب تقليدها كما لاحظها وشاهدها من المعلم.

الطريقة	ماهيتها
الحث اللفظي:	وتعد ملائمة لذوي الإعاقة العقلية كونها تحفزهم على إظهار استجابتهم للدرس، لأنّها تعدّ إحدى أنواع المساعدة الآنية والمؤقتة التي تساعد الطالب على إكمال المهمة الرياضية المطلوبة منه، وذلك من خلال استبعاد جزء من الإجابة المطلوبة، بحيث يفهم الطالب البقية، وينطق بالإجابة الصحيحة.
الحث البدني:	يتدخل المعلم في هذه الطريقة بشكلٍ بدني، حيث يساعد الطالب، ويمسك بيديه ليؤدي الوظيفة المطلوبة منه (مثال ذلك: رسم شكل هندسي معين - رسم قطعة مستقيمة – قياس زاوية)، ولكن يجب الأخذ بعين الاعتبار أنّ هذه الطريقة لا تعني أنّ المعلم سيقوم بأداء المهمة عن الطالب، لكنه سيوجهه للتأدية الصحيحة حتى يتمكّن من إتقان المهارة.
طريقة المشروع:	تحث هذه الطريقة الطلاب على التفكير في مشاريع جديدة ملائمة لاهتماماتهم الشخصية، ولأهداف موضوع الرياضيات المقدم في آنٍ واحد، وتقوم على مبدأ الربط بين ما هو داخل الحصة الدراسية وبين ما هو خارجها، أي الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية في تعليم الرياضيات.
التعلم باللعب:	وتعتبر من الطرق الناجحة في تعليم المعاقين عقليًا، حيث يصبح الطالب عنصرًا فعالًا، ونشطًا خلال عملية التعليم، لوجود التفاعل بينه وبين المعلم نتيجة القيام ببعض الألعاب التعليمية التي تغري الطالب على التفاعل بما يخدم الموضوعات الرياضية المقدمة.

ثالثا: التعليم الحاني وأهمية استخدامه في تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم:

يعد التعليم الحاني أحد الأساليب المهمة في تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم, ويهدف هذا النوع من التعليم إلى تحقيق تغييرات إيجابية في سلوك الطالب تجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر فاعلية, لأنه يشتمل على معاني الحب والصحبة الحسنة والترابط مع من يحتاج للمساعدة والتعليم, من خلال علاقة إيجابية قائمة على الدفء والتقبل بين المعلم وطلابه.

ويعتبر التعليم الحاني Gentle Teaching من الاتجاهات الحديثة التي اهتمت بتعديل السلوك غير التكيفي لدى الطلاب المعاقين عقليًا, ويهدف إلى تحقيق تغييرات إيجابية في سلوك الفرد, بحيث يجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر فاعلية, حيث يقوم في جوهره على سيكولوجية الاعتماد الإنساني المتبادل, وتحقيق الألفة والصحبة والتفهم العطوف للآخر, فالتعليم الحاني يشتمل على معاني الحب غير المشروط والصحبة والترابط (الخولي وخيرالله, ٢٠٠٩). ويعد جون ماكجي John McGee أول من طور مفهوم التعليم الحاني, من خلال تأسيس معهد دولي للتعليم الحاني في هولندا, وله وكالات في جميع أنحاء العالم وموقع على شبكة الإنترنت, ويقدم نشرة شهرية تضم مقالات وآراء مختلفة عن التعليم الحاني, وتشمل أيضا المؤتمرات السنوية التي تعقد بصدده, حيث عقد عام (٢٠٠٥م) المؤتمر الدولي السادس للتعليم الحاني بولاية شيكاغو الأمريكية, ليناقش الكثير من اهتمامات التعليم الحاني, وليوضح تدريب المعلم على إشعار الطالب بالأمن والأمان وكونه محبوبًا ومحبًا ومنخرطًا مع الآخرين (الحضري, ٢٠١٣).

ويعرف التعليم الحاني بأنه "طريقة غير تجنبية لتقليل السلوكيات العدائية وغير التكيفية لدى المعاقين عقليًا, ويهدف لتعليم كيفية الارتباط والاعتماد المتبادل على الآخرين, وذلك بأسلوب يتسم بالتهذيب والملاحظة والاحترام والتعاون, مع التركيز على أهمية التقدير غير المشروط في التعليم (McGee & Menolascino, 1992, 34). وتعرفه الباحثة بأنه أسلوب لتعليم الرياضيات للمعاقين عقليًا القابلين للتعلم, يتضمن تنوع في الفنيات التربوية الحانية التي تستخدم بصورة تعكس حياة هؤلاء الطلاب واحتياجاتهم, الأمر الذي يسهم في اكتسابهم للعديد من المفاهيم والمهارات الرياضية الحياتية اللازمة لاندماجهم في المجتمع السعودي, وتمكنهم من الحياة بشكل أكثر استقلالًا مقارنة بأقرانهم العاديين.

والتعليم الحاني يعني الحنو والتهذيب تجاه الآخرين, كما يفترض أن جميع أشكال السلوك الإنساني إنما هي سلسلة تفاعلات متبادلة ومتشابكة ومتداخلة, بمعنى أن الحب يبادل بحب والعنف يبادل بعنف, وبناء على ذلك فإن الهدف

الأساسي لهذا النوع من التعليم هو تكوين علاقة بين المعلم والتلميذ المعاق عقليًا أساسها الترابط الوجداني والتفهم الإنساني. ويعتمد التعليم الحاني على مجموعة من الأساليب العاطفية التي يمكن أن تساعد الطلاب الذين يعانون من مشكلات سلوكية, العدوان نحو الممتلكات والبيئة المحيطة, والانتقال من الابتعاد العاطفي إلى المشاركة الإنسانية والتفاعل الإيجابي (عبدالرحمن ومسافر, ٢٠٠٤).

وتعتمد فلسفة التعليم الحاني على أن الأفراد الذين يعانون من نقص معرفي عقلي, هم أفراد لم تتوافر لديهم روابط مشتركة ومتبادلة من العاطفة, فمن الممكن اعتبار تلبية حاجات الحب والارتباط الموجودة في التسلسل الهرمي للحاجات يظهر تأثيرها في صورة قيمة وتقدير إيجابي للوجود الإنساني, فالترابط أو شعور الفرد بكونه محبوبًا وعضوًا جديرًا في الأسرة أو الجماعة, يعتبر أمرًا جوهريًا في تعليم السلوكيات المرغوبة, ويتفاعل التعليم الحاني مع الفرد من خلال: الوجود الإنساني, والمشاركة والتفاعل الإنساني, والمكافأة الإنسانية(McGee, et al, 1987; Millar, 2018).

ويمكن تحقيق أهداف التعليم الحاني من خلال ثلاث آليات رئيسة تنبثق منها فنياته المتنوعة, والتي تضع في اعتبارها في المقام الأول الحنو والأمان في بيئة التعلم؛ وهي: المبادلة الجسدية: من خلال المصافحات والابتسامات والربت على الكتف, والتعبيرات اللفظية للحب: وتشير إلى الكلمات والأفعال والتي تعد جزءًا من عملية رعاية المعاق عقليًا, وتركز على حب المعلم أو الطالب, وتعبيرات الحب الإيمائية: وتشمل جميع التعبيرات التي قد يقوم بها المعلم, مثل الابتسامة, وأي تعبيرات إيمائية بالرأس فإن منح الحب للآخرين والتعبير عنه يستلزم التعهد بالحث عليه واستنباطه (Mendiratta & Pujari, 2017).

ويختلف التعليم الحاني عن أساليب التدريس المعتادة في عدة جوانب منها؛ أن التعليم الحاني يرفض استخدام العقاب تمامًا, ويتجنب استخدام أساليب التنفير في تعديل السلوك, بما في ذلك أشكال العقاب المختلفة, ويتبنى فلسفة ديمقراطية في مقابل الفلسفة التسلطية التي يرى أصحاب التعليم الحاني أنها تميز حركة العلاج السلوكي, ويراعي الجوانب الوجدانية ويجعل لها موقعًا قويًا اي خطة للتعليم, بما في ذلك التركيز على الحب والتقبل والتسامح واحترام الطالب, ويرفض عملية الضبط والتحكم كهدف من أهداف التعليم, ويبشر بأن الأهداف يجب أن تكون متجهة لتكوين رابطة وجدانية بين الطالب والمعلم (الحضري, ٢٠١٣).

وهناك عدة فنيات يعتمد عليها أو يستخدمها التعليم الحاني, يمكن تقديمها من خلال الجدول الآتي (مسافر, ٢٠٠٤؛ MaGee, 2001; Colorado, 2019):

جدول (٢): فنيات التعليم الحاني المستخدمة في تعليم الرياضيات

فنيات التعليم الحاني	الوصف التفصيلي لتلك الفنيات
التعليم في صمت:	ويعني التوقف عن التدعيم الإيجابي أو العقاب ما دام الطالب منهمكًا في نشاط معين, ويعني الاستخدام الأولي للحد الأدنى من التعليمات اللفظية لتزداد المكافأة اللفظية قوة, وهذا يتطلب استخدام وسائل اتصال مثل الإشارات والإيماءات لتسهيل الاستجابات الصحيحة ولزيادة قوة المكافأة اللفظية.
تحليل المهمة:	تستخدم بشكل مرتبط بالتعليم الذي يحاول تلاشي الأخطاء, وتشمل تجزئة المهام إلى عدة أجزاء (تتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب), وبناء تيار سلس من الأنشطة, الأمر الذي يزيد من فرص النجاح ويقلل مستوى الاحباط لدى الطالب, ويزيد من احتمال مشاركته في أوجه النشاط المختلفة.
المكافأة:	يجب تجنب تحويل مكافأة المعاق عقليا إلى عملية ميكانيكية, واعتبارها هدفًا وغرضًا ولذلك يتم تعليمها على نحو ديناميكي وخلاق, وكذلك تحليل التفاعلات من منظور صديق ورفيق, والنظر للمعاقين عقليًا بالإيجابية والدفء.
المقاطعة:	وتستخدم فقط لمنع الضرر وإزالة الخطر, وتجنب الأذى الواقع على الذات أو على الآخرين من المحيطين بهؤلاء الطلاب, وفي هذه المواقف تتم مقاطعته بطريقة تتسم بالتجاهل قدر الإمكان.

فنيات التعليم الحاني	الوصف التفصيلي لتلك الفنيات
التجاهل:	ويعني تجنب العقاب أو الحد من الاهتمام السلبي, أوكبح الذي يحدث أثناء التفاعل, ولكنه يعني أن يوقف المعلم الاستجابات المرتكزة على العقاب عندما يواجه سلوكيات غير مرغوبة من أحد الطلاب.
إعادة التوجيه:	وتتكون إعادة التوجيه من الاستجابات التي تعيد التركيز على التفاعلات التي تتسم بالمكافأة بدلًا من التركيز على السلوكيات غير المرغوبة لدى تلك الفئة من الطلاب.

رابعا: منطلقات أساسية في تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم:

هناك عدة منطلقات أساسية يجب مراعاتها في تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم؛ من أهمها ما يلي:

- التعامل مع الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بالحب والود والتراحم, لغرس قيم المجتمع السعودي (الإسلامي والعربي) لديهم, وبالتالي غرس قيم الكرامة والأمن والانتماء والاحترام في أنفسهم, حيث تنمى تلك القيم من خلال الصحبة والترابط بين المعلم وطلابه, مما يسهم في تحسين نوعية حياتهم.
- الحرص على استخدام التعزيز الإيجابي سواء كان تعزيز مادي أو اجتماعي, وكذلك عدم استخدام التعزيز السلبي كالتجاهل والعقاب والاستبعاد.
- مراعاة الخصائص النفسية للطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم, واحتياجاتهم والفروق الفردية بينهم.
- تنمية إحساس الطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم بأهمية الرياضيات, وتقديم التعزيز المناسب لهم عند قيامهم بالسلوكيات المطلوبة.
- مراعاة مناسبة وتنوع الأنشطة الرياضية المقدمة لهم, حتى لا يتسرب الملل إلى نفوسهم.
- التنوع في استخدام فنيات التعليم الحاني وأساليب التعليم المناسبة, واستبعاد العقاب بكافة صوره وأشكاله.
- الحرص على استخدام المعززات الاجتماعية مثل إظهار الاهتمام بالطالب من خلال الابتسامة والإيماءات بالرأس, وإظهار مشاعر الحب والود, والاستحسان باستخدام الألفاظ الدالة عليه أو الحركات المختلفة كالتصفيق.
- تقديم الخبرات الرياضية من خلال التدرج من السهل إلى الصعب, ومن البسيط إلى المركب, والاستعانة بالصور المألوفة لدى الطلاب, بحيث تثير الدافعية لديهم.
- تنمية المهارات الرياضية بالاعتماد على الملاحظة والتفكير بما يتلاءم مع قدرة الطلاب وتعميق فهمهم للخبرات الرياضية المقدمة.
- الاعتماد في شرح موضوعات الرياضيات على الملاحظة والتفكير بما يتناسب مع قدرات المعاقين عقليا القابلين للتعلم, والتنوع في الأمثلة المقدمة والاستعانة بالصور والنماذج ذات الصلة بحياتهم العملية.
- مراعاة التبسيط في عرض المحتوى, وتزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للتعامل في مجتمعهم, وكذلك التعرف على الأشكال الهندسية ورسم بعضها وقياس أبعادها المختلفة, وتدريبهم على استخدام العملات النقدية, والتعامل مع الزمن ووحداته.
- التركيز على ما يسمى بالرياضيات الحياتية التي يحتاجها الطلاب المعاقين عقليا في حياتهم اليومية, مما يسهم في استقلالية الذات لديهم, وحل المشكلات التي قد يواجهونها في حياتهم اليومية.
- الاهتمام بتعليم الطلاب المعاقين عقليًا المهارات الرياضية العملية والحياتية، والتي تؤهلهم لأن يكونوا أفرادا متو افقين مع مجتمعهم، وتحقق لهم الاندماج في حدود إمكاناتهم وقدراتهم العقلية والجسمية.

خامسا: منطلقات فكرية لاستخدام التعليم الحاني في تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقلياً القابلين للتعلم:

لاستخدام استراتيجيات التعليم الحاني في تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؛ يجب مراعاة المنطلقات الفكرية التالية:

- يعد التعليم الحاني Gentle Teaching أحد الأساليب المهمة التي يجب استخدامها في التعامل والتدريس للطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم, ويهدف هذا النوع من التعليم إلى تحقيق تغييرات إيجابية في سلوك الطالب تجعل حياته وحياة المحيطين به أكثرفاعلية, لأنه يشمل معاني الحب والصحبة والترابط مع من يحتاج للمساعدة والتعليم, من خلال علاقة إيجابية قائمة على الدفء والتقبل بين المعلم وطلابه(Hench,2015).
- يعد التعليم الحاني من الاتجاهات الحديثة التي اهتمت بتعليم الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم, ويهدف إلى تحقيق تغييرات إيجابية في سلوك الطالب, بحيث يجعل حياته وحياة المحيطين به أكثرفاعلية, ويقوم في جوهره على سيكولوجية الاعتماد الإنساني المتبادل, وتحقيق الألفة والصحبة الذي يقوم على التعاطف والتفهم للآخر, فهذا النوع من التعليم يشتمل على معاني الحب غيرالمشروط والصحبة والترابط (مسافر, ٢٠٠٤؛ الخولي وخيرالله, ٢٠٠٩).
- يعتمد التعليم الحاني على عدة فنيات ترتبط بالنسق القيمي الذي يهتم بقديرواحترام الكيان الإنساني, هذه الفنيات ليست مجموعة من الإجراءات التي تتسم بالجمود, ولكنها مجموعة من الفنيات التي ينتقي من بينها المعلم أفضل الاستراتيجيات الملائمة للتعامل مع سلوك التلاميذ المعاقين عقليًا, وتتمثل الفائدة من هذه الاستراتيجيات في مزجها مع بعضها بهدف تجنب العقاب والتنفيرواستخدام الترابط والمكافأة الإنسانية كدعائم أساسية يقوم عليها التعليم الحاني (عبدالرحمن ومسافر, ٢٠٠٤).
- التعليم الحاني يعني الحنو والتهذيب تجاه الآخرين, كما يفترض أن جميع أشكال السلوك الإنساني إنما هي سلسلة تفاعلات متبادلة ومتشابكة ومتداخلة, بمعنى أن الحب يبادل بحب والعنف يبادل بعنف, وبناء على ذلك فإن الهدف الأساسي لهذا النوع من التعليم هو تكوين علاقة إيجابية بين المعلم والتلميذ أساسها الترابط الوجداني والتفهم الإنساني. ويعتمد التعليم الحاني على مجموعة من الأساليب العاطفية المفعمة بالاحترام والتي تساعد التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية, إيذاء الذات, العدوان نحو الممتلكات والبيئة المحيطة, والانتقال من الابتعاد العاطفي إلى المشاركة الإنسانية والتفاعل الإيجابي (شعبان, ٢٠٠٩).

وهناك عدة ركائزوأدوات وآليات مهمة لاستخدام التعليم الحاني في تعليم الرياضيات مع الطلاب المعاقين عقليًا, يمكن إجمالها في الجدول (٣) الآتي (عبدالحميد, ٢٠٢١):

جدول (٣): ركائزوأدوات وآليات استخدام التعليم الحاني في تعليم الرياضيات

الركائزوالأدوات والآليات	مظاهرها	
ركائز التعليم الحاني:	• إشعار الطالب بالحب والأمان. • إشعار الطالب بأهمية الانخراط في مهام رياضياتية مع الآخرين. • إشعار الطالب بالتقدير غير المشروط.	
أدوات التعليم الحاني:	• الأيدي. • العيون.	• الكلمات. • الحضور.
آليات تنفيذه:	• المبادلة الجسدية: من خلال المصافحة والعناق والابتسامة. • التعبيرات اللفظية للحب: وتعد جزءًا من عملية تعليم الرياضيات للطالب المعاق عقليًا. • تعبيرات الحب الإيمائية: مثل الابتسامة والنظرة الدافئة من قبل المعلم.	

سادسا: توصيات مهمة في تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقلياً القابلين للتعلم:

توجد عدة توصيات مهمة في تعليم الرياضيات للطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؛ ومنها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

- ضرورة الانتقال من ثقافة التدريس Teaching المعتادة السائدة في المؤسسات المختلفة والتي تهتم بتعليم الطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم إلى ثقافة التعليم Learning والتدريب Training, واستخدام طرائق واستراتيجيات تعليم غير نمطية, ومنها التعليم الحاني.
- ضرورة التعامل مع الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بالحب والود والتراحم, لغرس القيم الإسلامية والعربية لديهم, وبالتالي غرس قيم الكرامة والأمن والانتماء والاحترام في أنفسهم, مما يسهم في تحسين نوعية حياة هؤلاء الطلاب.
- التنوع في المواقف والخبرات الرياضية المقدمة والتي تتصل بتعلم مفهوم رياضي معين من أجل تعزيز هذا المفهوم, والتعزيز المستمر سواء التعزيز المادي بالمكافآت العينية والمادية أو التعزيز اللفظي بالمديح والتشجيع.
- أن يراعى في تنظيم موضوعات الرياضيات التدرج من السهل إلى الصعب لكي توفر للمعاق عقليًا فرص النجاح كلما أمكن ذلك, تقديم المادة على أجزاء وبالترتيب مع التأكد من نجاح التعلم في هذا الجزء قبل الانتقال إلى جزء أخر, وكذلك أن يكون ترتيب المادة في المواقف منظمًا من المادي الحسى إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول.
- الاهتمام بتعليم الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؛ المهارات الرياضية الموجه مهنيًا، والتي تؤهلهم لأن يكونوا أفرادًا متوافقين مع مجتمعهم، وبطريقة مبسطة تحقق لهم الاندماج مع المجتمع في حدود إمكاناتهم وقدراتهم واستعدادهم.
- الاهتمام بتدريب الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم على استخدام الخبرات الرياضية في عمليات البيع والشراء، واستخدام الساعة لمعرفة الوقت، واستعمال المقاييس المختلفة في قياس الأوزان والأطوال، ليتمكنوا من تطبيقها في حياتهم العملية في محيط الأسرة والمدرسة ثم في مؤسسات المجتمع المختلفة.

المصادر:

المصادر العربية:

أحمد، جابر أحمد؛ وجلال، بهاء الدين (٢٠١٠). *دليل مدرس التربية الخاصة لتخطيط البرامج وطرق التدريس للأفراد المعاقين ذهنيًا*، دار العلوم للنشر.

الحضري، سومة أحمد (٢٠١٣). فاعلية استخدام اسلوب التعليم الحاني في خفض حدة بعض السلوكيات الاعتراضية لدى ذوى اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، *مجلة* كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، ١٤٨(١)، ٣٤٦-٤٠٠.

الحلامدة، فوزية عبدالله (٢٠١٧). *استراتيجيات تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية*، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخطيب، عاكف عبدالله (٢٠١١). نموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير العالمية، رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

الخولي، هشام عبدالرحمن؛ وخيرالله، سحر عبدالفتاح (٢٠٠٩). *التعليم الحاني (الملطف) - النظرية والاستراتيجيات*، دار الصفاء.

الروسان، فاروق (٢٠١٨). *مقدمة في الإعاقة العقلية*، الطبعة السابعة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزهراني، بدرية بنت ضيف الله يحي (٢٠٢٢). برنامج مقترح في الرياضيات قائم على التعليم الحاني لتنمية بعض المفاهيم والمهارات الرياضية الحياتية لدى الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بمنطقة جازان، *بحث تحت النشر*.

سالم، كوثر جميل (٢٠٠٩). *مناهج وطرق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة*، القاهرة: مكتبة البدر للنشر والتوزيع.

سليمان، صبحي (٢٠٠٨). *تربية الطفل المعاق*، الطبعة الثانية، دار الفاروق للنشر.

شعبان، عرفات صلاح (٢٠٠٩). فاعلية استخدام التعليم الملطف والتعزيز في خفض السلوك العدواني لدى المتخلفين عقليًا، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، مصر، (٧١)، ١١٨-١٨٧.

صالحة، سهيل حسين؛ والبسطامي، سلام راضي (٢٠٢٠). أنموذج مقترح لمنهاج التربية الخاصة لذوي الإعاقات الذهنية في فلسطين في ضوء المعايير والتوجهات العالمية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث، غزة، فلسطين، ٤(١٧)، ١٣٩-١٥٧.

عامر، ربيع عبدالرؤوف محمد (٢٠٠٦). *رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين ذهنيا)*، القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

عامر، ربيع عبدالرؤوف (٢٠١٩). استراتيجيات تدريس المفاهيم الرياضية للتلاميذ المعاقين ذهنياً (القابلين للتعلم)، *مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية*، المركز الجامعي سي الحواس بريكة، الجزائر، ٣، ٢٤٩-٢٨٠.

عبدالحميد، عبدالناصر محمد (٢٠٢١). تطوير تعليم الرياضيات للتلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية في مصر (رؤية مستقبلية)، *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مصر، ٢٤(٤)، ٣٨٠-٤٠٠.

عبدالرحمن، محمد السيد؛ ومسافر، علي عبدالله (٢٠٠٤). *التعليم المهذب مدخل علاجي لمساعدة المتخلفين عقليا والتوحديين وذوي المشكلات السلوكية الحادة*، مكتبة زهراء الشرق.

عبدالملك، أحمد عبد النبي؛ وفرج، محمد أحمد؛ وعوني، عبير حسين (٢٠١٣). فاعلية الوسيط التعليمي المتحرك في تنمية مهارات استخدام بعض المستحدثات التكنولوجية لذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، ١٩(١)،٢٥٥-٣٣١.

مسافر، علي عبدالله (٢٠٠٤). *التعليم الملطف مدخل غيرتنفيري لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة والقائمين برعايتهم*، دار السحاب للنشر والتوزيع.

مصطفى، ولاء ربيع (٢٠١٢). *المعاقون فكريًا القابلين للتعلم*، دار الزهراء.

وزارة التعليم (١٤٤٢هـــ). دليل برامج ومعاهد ومراكز التربية الخاصـــة بتعليم جازان (بنين/ بنات)، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان، الشؤون التعليمية، إدارة التربية الخاصة.

المصادر الأجنبية:

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2010). Definition of intellectual disability, Retrieved on 2nd July, 2020 from: Http://www.aaidd.org/content_28.cfm?navID=7

Bjelošević. E., Karahmet. A., Hadžikapetanović. H. & Bjelošević. S.(2016). Incidence of mental retardation as compared with other psychiatric disorders and necessary support to persons placed at the Public Institution for Placement of Persons with Mental Disabilities „ Drin" Fojnica, *Bosnia and Herzegovina, Support to persons with mental retardation*, 13(2), 154-161.

Colorado, S.(2019). Gentle teaching: A philosophy of life for a culture of peace my chapter on this book and how GT has impacted my life for good, *Gentle teaching international conference,* Ghent, Belgium, 17-19.

Fujiura. G., Park. H. & Rutkowsk-Kmitta. V.(2005). Disability Statistics in the Developing World: A Reflection on the Meanings in our Numbers, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(4),295-304.

Hallahan. D. & Kauffman. J.(2005). *Exceptional Children: Introduction to Special Education*, 10th Ed., New Jersey, Prentice Hall international, Inc,

Hench, C. (2015). Gentle Teaching, *Home Healthcare Now*, *33*(5), 287.

Islam. M., Shanaz. R. & Farjana. S.(2013). Stress among Parents of Children with Mental Retardation. *Bangladesh Journal of Medical Science*, 12(1), 74-81.

Kanellopoulou, E. (2020). Learning Counting Skills through CRA: The Case of Children with Intellectual Disability, *Open Access Library Journal*, 7(3), 1-14.

Lappa, C., & Mantzikos, C.(2019). Teaching conversational skills to a group of seven individuals with a severe or moderate intellectual disability or autism spectrum disorder: an intervention program, *European Journal of Special Education Research*, 5 (2), 110-139.

McGee, J. & Menolascino, F.(1992). *Beyond Gentle Teaching: A Nonaversive Approach to Helping Those in Need*, New York, Plenum.

McGee, J.(2001). *Feeling at home is where the heart must be home making for children and adults with broken hearts*, Abbatsford, BC: Home Society.

McGee, J., Menolascino, F., Hobbs, D., & Menousek, P. (1987). *Gentle teaching: A non-aversive approach to helping persons with mental retardation*. New York: Human Sciences Press.

Mendiratta, N., & Pujari, J.(2017). Awareness About Efficacy of Gentle Teaching Approach for Children with Special Needs: Trained Special Educator's Perspective, *International Journal of development research*, 7(1), 11353- 11357.

Millar, K.(2018). The framework of gentle teaching & multi-sensory environments: developing & maintaining meaningful relationships, Retrieved From: https://accessinpractice.ca/wp-content/uploads/2017/11/5C_Millar_Kaela.pdf

Nadimi Amiri, S.(2016). A historical study of applying a new perspective on mathematical concepts for improving education of "mentally handicapped" children, Scientific congresses, symposiums and conference proceedings: Unpublished conference, Retrieved on 27th October 2020. From: https://orbilu.uni.lu/handle/10993/29321

Navagare, D.(2019). Effect of music on learning and retention of concept among the students with mental retardation at primary level, *IP Journal of Otorhinolaryngology and Allied Science*, 2(1), 34-38.

Saunders, A., Browder, D., & Root, J.(2017). Teaching mathematics and science to students with intellectual disability*, Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability*, 343-364.

****