كتاب أبحاث
المؤتمر الدولي الثاني للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول

خلال الفترة ١ - ٣ شعبان ١٤٤٣هـ الموافق ٤ - ٦ مارس ٢٠٢٢م

المملكة العربية السعودية - منصة الـ (زووم)

جميع الأراء المطروحة في البحوث والدراسات المشاركة في المؤتمر تعبر عن أراء أصحابها ولا تعبرعن رأى اللجنة المنظمة واللجنة العلمية للمؤتمر

إدارة وتنظيم إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

2022

كتاب أبحاث
المؤتمر الدولي الثاني للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول

خلال الفترة ١ - ٣ شعبان ١٤٤٣هـ الموافق ٤ - ٦ مارس ٢٠٢٢م

المملكة العربية السعودية - منصة الـ (زووم)

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي
Ithra Elmarafa For Conferences, Researches And Scientific Publish

إدارة وتنظيم

قال تعالي: ﴿ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴾

[الاية ٤ العلق]

المقدمة

شهدت التربية في العصر الحالي مجموعة من المستجدات والتغيرات والتحديات التي أفرزتها الثورة المعلوماتية والتكنولوجية التي أثرت بطريقة مباشرة في إعادة النظر في نظريات التربية وفلسفتها ومناهجها، الامر الذي أدى إلى إعادة صياغتها بما يساعد في إعداد وتهيئة الطلاب ليتحملوا مسؤولياتهم في مواجهة تلك المستجدات والتغيرات والتحديات مع الحفاظ على التربية بمفهومها الشامل وأهدافها العامة، وتحديد الأسس التي تعتمد عليها في جانبها النظري كالطبيعة الإنسانية والاجتماعية، والعلمي المتمثل في عمليات التنشئة الاجتماعية والتدريس والتنمية، كآلية توجب على التربية ان تسلكها من أجل تحقيق أهدافها ورسالتها، كما تسعى إلى تنمية مهارات الطالب من خلال حثه على أسلوب المحاورة والعمل الجماعي، وإقامة مشاريع مشتركة حول القضايا التربوية.

يتناول مؤتمر التعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول العديد من الدراسات والبحوث في مختلف المجالات التعليمية والتربوية وذلك من خلال الجلسات والملصقات العلمية واوراق المقدمة من قبل الباحثين واعضاء هيئة التدريس من الجامعات والكليات الحكومية والاهلية في العالم العربي المتخصصة في مجال التربية والتعليم والتي سوف يكون لها أثر ايجابي على مسيرة التربية والتعليم في العالم العربي وتحسين المخرجات وذلك من خلال تحديد نقاط القوة وتحديد فرص التحسين.

وسيتطرق المؤتمر ايضاً من خلال العروض البحثية عدد من القضايا والمشكلات قطاع التربية والتعليم أضافة الى دراسة الواقع الحالي واستشراف مستقبله والتحديات التي تواجه هذا بخلاف تسليط الضوء على التجارب الدولية للمساهمة في تطوير التعليم في البلدان العربية، وايضاح ان العلاقة بين التربية والتعليم علاقة متكاملة الاهداف والغايات ولا يمكن الفصل بينهما.

رئيس المؤتمر

د. عبد الرحمن محمد الزهراني

الفهـــــرس

تسلسل	الاسم	عنوان البحث	رقم الصفحة
1	د. مي بنت محمد بن ناصر البشر	تفعيل دور المواطنة الرقمية في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (تصوُّر مُقترَحٌ)	1
2	د. أمل عبد الله علي الشهراني	أثر برنامج تدريبي مقـترح قائم على المعـايير المهنية للمعلمين لتنمية الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على تنمية مهارات التفكير الإبداعـي لـدى طالباتهن	21
3	د. عبير سالم الحيلان*(١) د. روان سالم الحيلان *(٢)	مدى وعي المعلمين والمعلمات بالإسعافات الأولية في دولة الكويت	42
4	د. دلال عبد الله الربيعة	نماذج لاستراتيجيات التدريس الذكية في ضوء خبرات بعض الدول	60
5	أ. فاطمة عيضه عبد الله المالكي	دور دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات	70
6	أ.تغريد جابر موسى الأحمدي	تحديات التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وما بعدها بالمملكة العربية السعودية	87
7	أ. الهنوف بنت عبد الرحمن الضويحي	وحدة دراسية مقترحة لمقرر لغتي للصف الأول قائمة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في التوعية من الفيروسات البيئية	108
8	أ. خلود بنت صالح ال هندي العمري	تحديات تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي لطالبات الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية والحلول المقترحة	132
9	أ.رغد راشد الغامدي*(١) د . دارين مبارك السلمي*(٢)	واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الإلكتروني لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمقرر الفيزياء.	154
10	أ.سعاد بنت سفير بن عبدالله الشهري	السلامة النفسية وعلاقتها بدور الموجه الطلابي في مدارس التعليم العام بمدينة مكة	173
11	أ. عبير ضيف الله أحمد الغامدي	رأس المال الفكري وعلاقته بجودة الاداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام	193

12	أ. منى لافي العازمي	ضعف أداء المدرسة وأثره في تدني مستوى المخرجات التعليمية	221
13	د. جمعان بن محسن الزهراني*(١) أ. علي بن محمد العلي*(٢)	تطوير أداء المعلم في ضوء معايير الرخصة المهنية	238
14	أ. نادية عبيد الله علي أبو زاهره	التعلم الذاتي وأثره على التحصيل الفوري والمؤجل عند الطالبات في مادة كيمياء في ثانوية صفية بنت عبد المطلب بجدة ٣	259
15	أ. بسماء ثامر نزال المسعود	درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر القيادات التربوية	274
16	د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم*(١) أ. تركي بن خالد بن سعيد النافعي*(٢)	تطوير تشكيل وأدوار مجالس إدارات المدارس بسلطنة عُمان في ضوء نماذج بعض الدول	295
17	أ. محمد سلامة الغنيمي	برنامج تطوير أداء معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في ضوء أهداف المنهج الجديد	313
18	أ. منى بنت راشد النعيمية *(١) أ.د. أحمد بن حمد الربعاني*(٢)	تضمين محاور وأولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠ في مناهج الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والخبراء	329
19	أ. منيره علي القحطاني	"دور أولياء الأمور في تعزيز الدافعية لدى المتعلمين في بيئات التعليم الإلكتروني"	346
20	د. صبرينة طبوش	تقييم جودة البرامج التعليمية المقدمة لتلميذ التعليم الثانوي بالجزائر - حسب ما يراه الأساتذة	366
21	أ. الحسين وعزان	الملكة اللغوية لدى المتعلم المغربي وتحديات عصر مجتمع المعرفة	382
22	أ. رجاء حسناوي	دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث في تطوير برامج التعليم لدى طفل الروضة "دراسة ميدانية في مؤسسات رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات المجتمع المحلي (تبسة)"	392
23	أ.د. نور الدين حامد*(١) د. حسين عبد الله الخثعمي*(٢)	التعليم العالي بين متطلبات تحقيق الأهداف وضغوطات التمويل	411
24	أ. فوضيل مولود	آليات تطوير بناء مناهج اللغة العربية الحديثة وفق متطلبات القرن الواحد والعشرين-الواقع والآفاق-	426

الملصقات العلمية		
1	أ. فتحية جمعة حمد الجابرية*(١) أ. سمية خلفان سعيد السيابية*(٢)	واقع تطبيق أدوات التقويم الالكتروني في المنصة التعليمية في مدراس الحلقة الثانية في محافظة الداخلية بسلطنة عمان ى ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين
2	أ. عبد الالاه المنياري	الوظائف التنفيذية والرفع من المردودية
3	أ. رؤية على خلفية الكلبانية *(١) أ. سمية خلفان سعيد السيابية*(٢)	الإشراف التشاركي (شركاء التغيير صناع المستقبل)
4	أ.عبد الله بن سليمان الحربي	دور تكنولوجيا الواقع المعزز في التحصيل الدراسي لدى طلاب مدارس منطقه القصيم من وجهة نظر معلمي الفيزياء
5	أ. حامدة حمد مقبل الرشيدي	أعرف طلابك
6	أ. عبد الرحمن عوض المطيري	Effect of Bacterial strains on the germination and growth of wheat at high salt concentrations
7	أ. ساره محمد احمد شويل	دور التدريب في رفع كفاءة أداء العاملين (دراسة تطبيقية لمنسوبي جامعة جدة)
8	أ. ملاك عوض سفر المطيري	التؤامة الإلكترونية كمدخل للتنمية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية تصور مقترح

تفعيل دور المواطنة الرقمية في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (تصوُّر مُقترَحٌ)

Activating the role of digital citizenship in kindergarten institutions in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030

(a suggested scenario)

د. مي بنت محمد بن ناصر البشر - وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

Email: may-albeshr@hotmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى تفعيل دور المواطنة الرقمية في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (تصوُّر مُقترَحٌ)، من خلال الكشف عن أهمية تفعيل المواطنة الرقمية في مؤسسات رياض الأطفال، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة صياغة تصور مقترح لتفعيل المواطنة الرقمية في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، وكان من ابرز توصيات هذه الدراسة؛ تبني هذا التصور المقترح كقاعدة أساسية لتفعيل دور المواطنة الرقمية وتعزيزها عند أطفال مؤسسات رياض الأطفال لتفعيل المواطنة الرقمية، والعمل على وضع مناهج دراسية لمرحلة رياض الأطفال تحتوي على المهارات اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا الرقمية لمساعدتهم على تطوير مهاراتهم والتعرف على إيجابيات وسلبيات وسائل الاتصال الرقمية وفق معايير وقوانين وأدبيات سلوكية محددة، وتوفير الحقوق الرقمية المتساوية بين الأطفال وتسهيل توظيف تقنية الاتصالات والمعلومات لدى الممارسين، بما يحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠ م.

الكلمات المفتاحية: المواطنة الرقمية، رياض الأطفال، رؤية المملكة ٢٠٣٠.

Summary

The study aimed to activate the role of digital citizenship in kindergarten institutions in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 (a proposed concept), by revealing the importance of activating digital citizenship in kindergarten institutions, and the researcher adopted the descriptive and documentary approach, and one of the most prominent results of this study was the formulation of a perception A proposal to activate digital citizenship in kindergarten institutions in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. Among the most prominent recommendations of this study; Adopting this proposed vision as a basic base for activating and enhancing the role of digital citizenship among kindergarten institutions children to activate digital citizenship, and working on developing curricula for the kindergarten stage that contain the skills necessary to deal with digital technology to help them develop their skills and identify the pros and cons of digital means of communication in accordance with

standards and laws Specific behavioral literature, providing equal digital rights for children and facilitating the employment of communication and information technology among practitioners, in order to achieve the Kingdom's 2030 vision.

Keywords : digital citizenship, kindergarten, the Kingdom's vision 2030.

مقدمة الدراسة:

ترك التطور بمجال التكنولوجيا بصمته على جميع مجالات حياة الفرد وبمختلف الأعمار، وأصبحنا نقف أمام مجتمع رقمي، وفرد رقمي، ومواطنة رقمية، وهذه الأخيرة بمثابة مواطنة افتراضية في فضاء إلكتروني تكنولوجي واسع المدى، فيه هويات متعددة، وقيم متداخلة، ولا يوجد فيه خصوصية شخصية، وحتى المشاعر أصبحت زائفة، وغيرت بشكل جذري طرق عيشنا وعملنا وتواصلنا، وغيرت في طبيعة أفكارنا وقيمنا، وحدد الدستور والقوانين داخل الدولة شكل العلاقة بين الفرد والدولة، وقرر الدستور حقوق الفرد وواجباته، وعرفت المواطنة بأنها "شعور الفرد بالانتماء والولاء للوطن الذي يعيش فيه، والذي يعتبر مصدراً لإشباع الحاجات الأساسية، وحماية الذات من المخاطر"(صابر، ٢٠١٩م)، ونتيجة لانتشار المواقع الافتراضية، ظهر لنا مفهوماً جديداً وهو المواطنة الرقمية، وفي هذا الصدد ذكر (Jwaifell, 2018) أن المواطنة الرقمية هي تفاعل بين الفرد وغيره باستخدام وسائل رقمية مختلفة عن طريق الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا وفقاً لقواعد وضوابط ومعايير وأهداف وأفكار ومبادئ الفرد والمجتمع، وعليه أصبحت المواطنة الرقمية توجهاً عالمياً فرض نفسه على كل المجتمعات، ويجب الاهتمام به من أجل الاستخدام الأمثل للتقنيات الرقمية بصورة أكثر ذكاء وحذر بشكل إيجابي، مع تقليل الآثار السلبية المترتبة عليها وغرس القيم والسلوكيات الصحيحة المتعلقة بذلك. (الحصان، ٢٠١٥م)، (الجزار، ٢٠١٤م)، فالمواطنة الرقمية مجموعة القيم التي يتبناها المواطن الرقمي أثناء تعامله مع التقنيات الرقمية والتي تعكس مقدرته على تحمل مسؤولية تعامله مع مصادرها الرقمية، وتميزه بالرقابة الذاتية أثناء تعامله مع وسائطها المتنوعة. (طوالبة، ٢٠١٧م)، ونجد أن من أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: تطوير البنية التحتية الرقمية حيث تم تسليط الضوء على الشراكات ما بين القطاعين العام والخاص كوسيلة لتطوير قطاع الاتصالات وتقنية المعلومات في المملكة، وهذا يتطلب تزويد المواطن بالمعلومات والإجراءات الخاصة بالمحتوى الرقمي، بالإضافة إلى أن إعداد وتثقيف الموظفين السعوديين في مجال الأمن السيبراني الذي يعد جزءًا أساسياً من حركة التحول الرقمي (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦م).

لقد اهتمت الكثير من النظم التربوية في دول العالم بمرحلة الطفولة لأنها المرحلة الأساسية في حياة كل إنسان، فيها يتم تنمية شخصية الطفل من جميع الجوانب، والتعلم والخبرات التي يحصل عليها الطفل في هذه المرحلة يبقى أثره لباقي حياته، وأصبحت للمؤسسات التربوية دوراً مهما في تربية الطفل وتنشئته وتوفير الرعاية المناسبة له منذ السنوات الأولى للميلاد، (الحريري، ٢٠١٠م)، (البيز، ١٤٢٩هـ) وذلك بسبب الإدراك المتزايد لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة، ويتجلى هذا الإدراك في توسيع وتحسين الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة على نحو شامل. (الجمال، ٢٠١٣م)، وبسبب ازدياد نسبة التحاق الأطفال في التعليم المبكر، واختلاف أهداف مرحلة رياض الأطفال من مجتمع لآخر تبعاً للظروف التي أنشئت من أجلها والفلسفة العامة التي يتبناها المجتمع ورغم ذلك توجد أهداف عامة تشترك فيها رياض الأطفال في معظم المجتمعات (أمين، ٢٠١١م) ويرى البعض أن أهداف رياض

الأطفال، هي: أهداف تنموية بالدرجة الاولى إذ تساعد مرحلة الروضة الأطفال المتعلمين على النمو المتكامل، وتنشئة اجتماعية أفضل. (السليمي، ٢٠١٠م)

لقد اهتمت المملكة العربية السعودية بمؤسسات رياض الأطفال حيث نصت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على "تشجع الدولة دور الحضانة ومؤسسات رياض الأطفال، سعياً وراء ارتفاع المستوى التربوي في البلاد ورعاية الطفولة" (أحمد، ٢٠٠٣)، وبذلت المملكة جهوداً كبيرة ومستمرة للارتقاء بمستوى مؤسسات رياض الأطفال، ومن هذه الجهود رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والتي هدفت إلى أن يحصل كل طفل سعودي – أينما كان – على فرص تعليم جيدة وفق خيارات متنوعة، وسيكون التركيز الأكبر على مراحل التعليم المبكر ، (بدران، ٢٠٠٤م) حيث تستند فلسفة تعليم الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية إلى بناء منظور نمائي قادر على مخاطبة الأطفال لرعايتهم وتعليمهم من الولادة إلى ست سنوات، مرتكزاً على نظريات تربوية تهدف إلى إشراك الأطفال عن طريق التعلم من خلال اللعب الذي يشكل حجر الزاوية لاستكشاف وتجربة ما حولهم. (رؤية المملكة، ٢٠٣٠)

ويشير عبد العزيز (٢٠١٦م) إلى أن الإنترنت وتكنولوجيا الاتصال وفر عالماً من الإمكانات للأطفال والشباب يُسهم بشكلٍ واضحٍ في توسيع آفاقهم، وتوفير فرص تعلم أفضل لهم، والمساعدة في تشكيل هويتهم وتعزيز مشاركتهم وفي المقابل قد يتعرضون لمخاطر كثيرة مثل خطر تعرض تفاصيل حياتهم الخاصة للاختراق والسرقة، وعملية التسلط عبر الإنترنت أو الضغط عليهم لارتكاب سلوكيات وانحرافات غير أخلاقية.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مرحلة الطفولة المرحلة الأساسية التي يرتكز عليها تنشئة الأطفال، من حيث تنمية شخصيته وميوله، وتحديد مبادئ السلوك التي يجب ان يسير عليها، ويتوقف نجاح وابداع الطفل في هذه المرحلة على التعليم الذي يتلقاه في هذه المرحلة، وعلى الجانب الآخر تعتبر هذه المرحلة من أخطر المراحل التي يمر بها الطفل لأنها تتأثر بالعوامل الاجتماعية والبيئة التي تحيط به بدرجة كبيرة، مما يجعل الاهتمام بتربية الطفل في هذه الفترة في غاية الأهمية (الحريري، ٢٠١٠م)، ونتيجة لظهور العديد من المفاهيم الجديدة، ومنها مفهوم المواطنة الذي اتخذ أشكالًا وصورًا جديدة، وأصبح للحقوق والواجبات الخاصة بالمواطنة شكلاً جديداً يتناسب ومطالب العصر الرقمي الذي نعيش فيه، الذي جعل التوجه نحو الرقمية مطلباً عالمياً بسبب التقدم السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والذي له تأثير كبير على قضايا المواطنة والهوية والثقافة؛ (الصمادي، ٢٠١٧م)، ومن أجل ذلك يجب توجيه الأفراد إلى نحو الاستخدام الأمثل للتقنية وكيفية العمل والاستمتاع بها حسب قواعد وأسس، بصور أكثر كفاءة وفعالية عند دمج المواطنة الرقمية وعناصرها بالمناهج التعليمية وذلك لأهمية المناهج الدراسية في عملية التعليم والتعلم والعملية التربوية (المطلق، العمارين، ٢٠١٤م)، ليتم توعية الأطفال بالمواطنة الرقمية وعناصرها وتثقيفهم بالقضايا الأخلاقية والقانونية المتعلقة بالتقنية والتفكير في استخدام التقنية بشكل أخلاقي كفيل بأن يمكنهم من الدخول للعالم الرقمي بثقة ومسؤولية ويصبح الفرد الرقمي أكثر إنتاجية في المجتمع والعالم الرقمي، وأصبح الاهتمام بالأخلاقيات والمسؤوليات المرتبطة بالاستخدام الرقمي للمعلومات (Ribble, 2013)، وبناء على ما أظهرته الأبحاث العلمية الحديثة من نتائج والتي دلت على أنّ الاطفال أصبحوا يعتمدون بشكل متزايد على الأدوات الرقمية والتطبيقات المستندة إلى الويب للتعلم والتواصل،(Nordin, Mohamad Sahari…et al 2016) يتوجب علينا كتربويين اختيار الموارد الرقمية المناسبة لدروسهم وتحديد الموارد التي ستعمل بشكل أفضل في القاعات الصفية، كما يجب

عليهم تحسين استراتيجياتهم في تحديد المحتوى الرقمي وتقييمه، ((Aladağ ,Soner & Çiftci. Serdar. 2017 وحتى يبقى الهدف هو تمكين الاطفال والأسر من أن يكونوا منتجين ومبدعين ومسؤولين في الفضاء الرقمي ومحافظين على القيم المجتمعية وممارسين للمواطنة الرقمية الإيجابية (Sheykhjan, T.Moradi. 2017) ، وبناء على ما تقدم وما أشارت عليه بعض الدراسات كدراسة (Bolkan, 2014) إلى أن المواطنة الرقمية تضع معايير وقائية ضد اخطار التكنولوجيا الرقمية، وتحدد سياسات الاستخدام المقبول لها، والتي تمكن الأفراد من الحياة بأمان في العصر الرقمي، كذلك أكدت دراسة (Hollandsworth and et. Al. 2011) على أن ضعف وعي الطالب بالمواطنة الرقمية يؤدي إلى إشكاليات سلوكية خطيرة، وفي ضوء هذا الاستخدام الواسع لمجتمع التكنولوجيا، يصبح من الضروري تعزيز الجوانب الإيجابية للتكنولوجيا، والاستفادة منها وتوجيه المجتمع لتحقيق معايير المواطنة الرقمية، (Alharbi & Alturki, 2018))، ومن أجل النهوض ومساعدة الأطفال في المرحلة الأساسية من عمرهم ومساعدتهم في عدم الوقوع في مخاطر الاجتياح الرقمي في هذا العصر، وبسبب قلة المعلومات والدراسات التي تناولت المواطنة الرقمية في مرحلة الطفولة -حسب علم الباحثة-قامت الباحثة بإجراء بحثها الموسوم بـ "تفعيل دور المواطنة الرقمية في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (تصوُّر مُقترَحٌ)"

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية من:

١-أهمية التكنولوجيا الرقمية في التعلم ودورها الإيجابي في تطوير مفهوم المواطنة الرقمية لدى اطفالها.

٢-تبرز أهمية البحث في إبراز الدور الذي تقوم به الوسائط الرقمية على أرض الواقع في تشكيل وتكوين الاتجاهات والمفاهيم على الساحة في ظل الحراك الثقافي والسياسي والاجتماعي والفكري.

٣-الأهمية النظرية؛ كونها جاءت تنفيذاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠، وكذلك استجابة لتوجيهات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية والتي تنص على الوصول إلى نواتج تعلم تواكب متطلبات العصر الحالي وسوق العمل، وتقلل من حجم الصعوبات المستقبلية التي تواجه الأفراد.

٤-الأهمية التطبيقية؛ من حيث الموضوع الذي تناقشه هذه الدراسة وهي: المواطنة الرقمية والمرحلة التي تطبق عليها هذه الدراسة وهي: مؤسسات رياض الأطفال والتي تعتبر حسب علم الباحثة من الدراسات القليلة في هذا المجال، والتي من الممكن أن تضيف للمجال التربوي أسس جديدة يمكن الاعتماد عليها لتمكين الاطفال من ممارسة التكنولوجيا بصورة سليمة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١-ما هو الدور الذي تقوم به مؤسسات رياض الأطفال لتفعيل المواطنة الرقمية عند اطفالها في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م؟.

٢-ما أبرز التجارب في تعليم المواطنة الرقمية عالمياً؟.

٣-ما الإطار المفاهيمي للمواطنة الرقمية؟.

٤-ما التصور المقترح لتفعيل دور مؤسسات رياض لتفعيل المواطنة الرقمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؟.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الدور الذي تمارسه مؤسسات رياض الأطفال لتفعيل المواطنة الرقمية في ضوء أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وذلك للوصول إلى تصور مقترح يسهم في تحقيقها، وذلك من خلال:

١. التعرف على مفهوم المواطنة الرقمية.

٢. معرفه أهم أبعاد المواطنة الرقمية.

٣. معرفة واقع الدور الذي تُمارسه مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق أبعاد المواطنة الرقمية لدى اطفالها.

٤. الكشف عن الصعوبات التي تواجه تحقيق المواطنة الرقمية وأبعادها.

٥.وضع تصور مقترح لتفعيل دور مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق أبعاد المواطنة الرقمية المعاصرة.

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على تسليط الضوء على دور مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق المواطنة الرقمية عند طلبتها، من خلال التركيز على مفهوم المواطنة الرقمية وأبعادها، واهميتها في التعليم والتعلم، ودور رؤية المملكة العربية السعودية في تطوير المواطنة الرقمية، والوصول إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور المواطنة الرقمية في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.

منهج الدراسة: تحقيقاً لطبيعة المشكلة، وطريقة عرضها، فقد قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي الوثائقي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، من أجل التعرف على الإطار المفاهيمي لمفهوم المواطنة الرقمية، والتعرف على الصعوبات التي تقف أمام تحقيقها، للوصول إلى تصور مقترح لتفعيل دور المواطنة الرقمية في مؤسسات دارس رياض الأطفال.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم المواطنة الرقمية: تُعرّف المواطنة الرقمية بأنّها: "وعي الأفراد بالأضرار المختلفة في بيئة الإنترنت على أساس المساواة في الحقوق والمسؤوليات بسبب المبادئ الأخلاقية". (Elcicek, Mithat…et al. 2018) ، وهي "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، والمتمثلة أيضا في الواجبات أو الالتزامات التي ينبغي أن يؤديها ويلتزم بها في أثناء ذلك" (الدهشان، ٢٠١٨)، وعرفها المحمد (٢٠١٩م) بأنها "مجموعة القيم المتبعة في الاستخدام الأمثل للأدوات التكنولوجية التي يحتاجها الطلبة من أجل المساهمة في رقي أوطانهم وحمايتها من سوء الاستخدام".

مرحلة رياض الأطفال: تُعرف رياض الأطفال بأنّها "برنامج يأتي ما قبل المدرسة في فترة الطفولة المبكرة، يدمج ما بين التعليم واللعب، يُديره مجموعة من المدربين والمؤهلين مهنياً، وتتراوح أعمار الأطفال الذين يُسجلون في

رياض الأطفال ما بين ثلاث إلى خمس سنوات، حيث تركز رياض الأطفال على تطوير مهارات الطفل وتعليمه". (Preschool, 2018).

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م: هي "خطةٌ وضعتها المملكة العربية السعودية، للتقليل من الاعتماد على المشتقات النفطية، والتنويع في الاقتصاد، وتحسين الاستثمار في قطاع الخدمات العامة، مثل: تطوير البنية التحتية، والقطاع السياحي، وتحسين وسائل الاستجمام والترفيه، (Bindajam, 2019).

الدراسات السابقة:

أجرت العتيبي، والسويلم (٢٠٠٢م)، دراسة بعنوان "أهداف التعليم المبكر (رياض الأطفال) بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية أهداف رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها والتعرف على مدى تحقق أهداف رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وتوصلت الى العديد من النتائج من أبرزها: أن المعلمات ينظرن إلى جميع أهداف رياض الأطفال بالمملكة على انها على درجة كبيرة من الاهمية دون استثناء، بالرغم من اختلاف وجهات نظر المعلمات في إجاباتهن لدرجة أهمية أهداف رياض الأطفال ودرجة تحققها الى انه كان هناك توافق في اجاباتهن فيما يتعلق بالهدف السابع على انه الاقل اهمية والاقل بالتالي تحققاً ضمن أهداف رياض الاطفال بالمملكة العربية السعودية.

وأجرت المنقاش (٢٠٠٦م)، دراسة تحليلية "لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها"، وهدفت الدراسة إلى تحليل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على التحليل والمقارنة، وتوصلت إلى العديد من النتائج من أبرزها: أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة وضعت قبل أكثر من أربعة وثلاثين عاماً ولم يجري عليها اي تعديل او تطوير لتلبي التغيرات والتحديات التي طرأت على المجتمع السعودي و على العالم أجمع خاصة في مجال التعليم.

وأجرت البيز (٢٠٠٨)، دراسة بعنوان "تقويم أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية"، وهدفت الدراسة إلى تقويم أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية الواردة في وثيقة سياسة التعليم من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المرحلة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى العديد من النتائج من أبرزها: أظهر تقويم هيئة أعضاء التدريس ومن في حكمهم أن أ على نسبة اتفاق بينهم كانت لبقاء الأهداف كما هي، كما اتفق أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم على إدراج الأهداف المقترحة ضمن أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، وايضاً حصلت جميع أهداف مرحلة رياض الأطفال على درجة موافقة عالية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات رياض الأطفال.

أجرت الجزار (٢٠١٤م) دراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح للدور الذي يمكن أن تقوم به المؤسسات التربوية لغرس قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكان من أبرز النتائج هو: وجوب ترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى الاطفال والذي يستلزم وضع ضوابط ومعايير للتعامل مع الوسائط الرقمية، وقمت الدراسة تصور مقترح يشمل ثلاثة محاور: (تطوير البيئات التعليمية الداعمة للتكنولوجيا الرقمية، ووضع ضوابط ومعايير للتعامل الرقمي، ووضع مقترحات لتعظيم الدور التربوي للمدرسة في اكساب الطلبة القواعد اللازمة للمواطنة الرقمية المثلى.

وأجرى الحليبي (٢٠١٥م) دراسة طرحت مجموعة من الأسئلة أهمها: كيفية تعامل الأطفال وبقية الفئات بأمان مع التقنية المعاصرة؟. واسفرت النتائج عن وجود ضحايا تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الأطفال في المجال التجاري بشكل متضاعف، ولا تزال التقنية تُقدم الى الان للأطفال في سن مبكرة دون أي محاذير، أو توعية أو رقابة، الأمر يستحق المبادرة من وزارة التعليم لوجود دليل الاستخدام التربوي للتقنية.

وقام كل من أبو عمر وجويفل (٢٠١٨م) هدفت للتعرف على مستوى دمج مفاهيم المواطنة الرقمية في مقررات اللغة العربية في الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية العليا بالصف الثامن والتاسع والعاشر للعام الدراسي (٢٠١٧ - ٢٠١٨م) في الأردن، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي متمثلا بطريقة تحليل المحتوى، ودلت النتائج إلى عدم وجود مصطلح المواطنة الرقمية في كل المقررات الدراسية باللغة العربية، بالإضافة إلى تكرار عنصر الوصول الرقمي في الصف الثامن والتاسع والعاشر كانت (١١، ١٢،١٣) على التوالي، وتم تضمين العنصر الثالث الاتصال الرقمي من المواطنة الرقمية مرة واحدة في مقررات الصف الثامن، أما بقية مفاهيم المواطنة الرقمية فتكررت مرتين أو أقل.

وفي دراسة الشياب وطوالبة (٢٠١٨م) والتي هدفت إلى الكشف عن مفاهيم المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في مناهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية، حيث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة بمفاهيم المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في مناهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مباحث التربية الوطنية والمدنية، ودلت نتائج الدراسة أن مفاهيم المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في مناهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية جاءت وفقاً للترتيب الآتي: القوانين الرقمية الصحة والسلامة الرقمية، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، محو الأمية الرقمية، اللياقة الرقمية، الأمن الرقمي، الوصول الرقمي، الاتصالات الرقمية، والتجارة الرقمية.

وقام السعدون (٢٠١٩م) بإجراء دراسة هدفت لاستقصاء دور سياسة الاستخدام المسؤول للتقنية الرقمية في الجامعات السعودية الحكومية في المساهمة بغرس سلوكيات المواطنة الرقمية لدى اطفالها، وسعت إلى دراسة الوضع الحالي لسياسة الاستخدام المسؤول للتقنية من حيث توافرها، ومسمياتها، ومحتواها في الجامعات السعودية. وتم استخدام المنهج الوثائقي للحصول على البيانات التي تم جمعها من الصفحات الإلكترونية للجامعات. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الجامعات السعودية لسياسة الاستخدام المسؤول لايزال في بداياته، كما أن السياسات الحالية للجامعات تسهم في غرس قيم وسلوكيات المواطنة الرقمية إذا تم تفعيلها.

وفي دراسة قام بها عبد الرزاق (٢٠٢٠م)، هدفت إلى تقديم مقترحات لتفعيل التربية على المواطنة الرقمية لدى اطفال المرحلة الثانية من التعليم الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي وتوصلت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة في تربية اطفالها على المواطنة الرقمية.

محاور وأدبيات الدراسة:

المحور الأول: تعليم المواطنة الرقمية عالمياً: تعتبر فئة الشباب والأطفال هم أكثر فئة من الفئات المستخدمة لتكنولوجيات الإنترنت والهاتف المحمول في أوروبا، ولقد فتح الإنترنت وتكنولوجيا الاتصال عالماً من الإمكانيات لفئة للأطفال، وكان لها إسهاماتها الواضحة في توسيع آفاقهم وتوفير فرص أفضل لهم للتعلم، والمساعدة في خلق

هوياتهم وتعزيز المشاركة أيضاً المجتمعية لديهم، في مقابل ذلك؛ يمكن أن يتعرض هؤلاء الأطفال والشباب لمخاطر كثيرة، كخطر اختراق تفاصيل حياتهم وسرقة معلوماتهم، والتعدي الإلكتروني عليهم عبر الإنترنت أو استمالتهم من أجل الاعتداء عليهم جنسياً، وقد قامت "المفوضية الأوروبية بتطوير برنامج على مواقع الإنترنت أكثر أماناً، واشتركت الكثير من الدول في طرح موضوع السلامة على الإنترنت ومنها (بلجيكا، والمجتمع الناطق بالألمانية، واليونان، ورومانيا، وأيسلندا)، وكان هدف هذا البرنامج هو تمكين الشباب وحمايتهم، من خلال تعزيز الاستخدام الآمن والمسؤول للتكنولوجيا من خلال محاربة المحتوى والسلوك الغير القانوني والضار، ومن أجل انجاح هذا البرنامج حددت المفوضية الأوروبية كيفية تعامل نظم التعليم الوطنية مع قضايا المواطنة الرقمية خاصة قضية السلامة على الإنترنت التي يحتاجها الأطفال، وقامت الدول الأوروبية في الاستفادة من الاستخدام الهائل للتكنولوجيا من قبل الشباب والأطفال في التعليم وخبرات الحياة المختلفة، وعززت ابداعاتهم ورفع كفاءتهم الرقمية (Giovanna & Kjartan. 2013)، ومع ذلك فقد رافق هذا التطور الهائل في استخدام التكنولوجيا الكثير من المخاطر والتحديات والتي تم حصرها في البلدان الأوروبية بخمسة مجالات رئيسية وهي: (إتاحة المعلومات الشخصية، ومشاهدة الأفلام الإباحية، والعنف أو الكراهية، والتعرض للمعاملة القاسية، والتعدي الإلكتروني عبر الإنترنت)، ومن أجل الإبقاء على الأطفال في أمان فهم بحاجة إلى أن يكونوا على علم سواء بالفرص أو حتى بالمخاطر الموجودة على الإنترنت، وكيفية التعامل مع هذه المخاطر، فهم في بحاجة إلى تمكينهم من استخدام الإنترنت بطريقة آمنة ومسؤولة، وكان ذلك عن طريق التعاون في القيام بالأنشطة التوعوية، وأنشطة السلامة العامة، وتمكين الأطفال من استخدام التكنولوجيا بصورة آمنة (Duygu, et al, 2014). فعلى سبيل المثال: في بلجيكا تدرجت موضوعات السلامة على الإنترنت في مقررات التعليم العالم، وكذلك في أيسلندا يتم تدريس موضوعات السلامة على الإنترنت في المرحلتين الابتدائية والثانوية، (Gabrys Ed, 2011)، وفي هولندا يتم تضمين قضايا السلامة على الإنترنت كموضوع يدرس بالمناهج من أجل محو الأمية المعلوماتية والكفايات، ((Eurydice, 2012 A وفي السويد قامت الوكالة الوطنية السويدية للتعليم بدعم وتطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المدارس وشجعت على استخدام التكنولوجيا بشكل آمن، (Eurydice, 2012 Q)، وفي الدنمارك تم إعادة تعريف أهداف التعلم الإلزامية في المناهج الدراسية في مدارس التعليم الابتدائي والتي أطلق عليها الأهداف المشتركة، من حيث القضايا الأمنية المتعلقة بالاتصال والفضاء الإلكتروني، وقامت إيطاليا بعمل تدريبات نوعية لها علاقة بالسلامة الالكترونية، (Eurydice, 2012 D)، وفي المجر فتتولى لجنة المناهج الأساسية الوطنية مسؤولية وصف القيم المشتركة التي توجه عملية تطوير المناهج الدراسية، ويتم تطوير المناهج الدراسية المحلية بواسطة المدارس. (Eurydice, 2012 H)، وفي ألمانيا وليتوانيا يتم تدريس قضايا السلامة على الإنترنت بشكل عام في المدارس الابتدائية على المستوى غير الرسمي، عن طريق المشروعات، ومجموعات العمل، (Duygu, et al, 2014)، وأدرجت قضايا السلامة على الإنترنت في التعليم الابتدائي لمدة عامين كممارسة تجريبية من الصف الثالث إلى الصف السادس بالتعليم الأساسي، (Eurydice, 2012 K) وفي النمسا يتم تدريس موضوع تعليم تكنولوجيا المعلومات في أنظمة الشبكات على أساس طوعي للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (١٠ - ١٤) سنوات في المدارس بصورة نشطة من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مع اعطاء تمارين مكثفة والتركيز على الجوانب التقنية، (Eurydice, 2012 A) وفي رومانيا فقد تم تضمين قضايا السلامة على الإنترنت في كل من مناهج المدارس الابتدائية من العام الدراسي (٢٠٠٩ – ٢٠١٠) (Eurydice, 2012 O). وفي أيسلندا يتم تدريس قضايا السلامة على الإنترنت في بعض المدارس الابتدائية، وتتضمن الموضوعات التي تدرس

(الاستخدام الامن لأجهزة الكمبيوتر، تدريس المواطنة الرقمية). (Eurydice, 2012 I,) وفي ليختنشتاين يتم تضمين بعض موضوعات الاستخدام الآمن لأجهزة الكمبيوتر على مستوى التعليم قبل الابتدائي (Bob, Monika, 2011)

المحور الثاني: تدريس المواطنة الرقمية في مناهج التعليم: يتم تضمين موضوعات السلامة على الإنترنت في المناهج الدراسية التي تلي مسارات ومستويات مختلفة الكثافة، وفي العديد من الأنظمة التعليمية، يتم تقديم موضوعات السلامة على الإنترنت من خلال قائمة من المهارات التي يجب تطويرها بواسطة مقرر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأيضاً من خلال مجموعة واسعة من المقررات الأخرى التي تعزز وتبني الكفاءات الشخصية والاجتماعية والصحية والاقتصادية، والتي تنطوي على مجموعة واسعة من الكفايات والاتجاهات، وتشمل هذه الاتجاهات (العمل بدقة وبعناية، والاهتمام بالمعدات والبرمجيات، واليقظة بشأن المحتوى الضار أو التمييزي. (Eurydice, 2012 B) وفي إسبانيا، يتم تضمين موضوعات السالمة على الإنترنت كموضوعات محددة من مقرر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، بالإضافة إلى تقديمها ضمن كفايات رئيسة من المناهج العامة يطلق عليها العملية المعلوماتية والكفاءة الرقمية (Bonal, 2012). وفي جمهورية التشيك يتم تضمين تدابير السلامة على الإنترنت في بنية البرامج التعليمية، بهدف منع كراهية الأجانب، والقضاء على العنصرية وفقاً لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل (Eurydice, 2012 C).وفي فنلندا والمملكة المتحدة، يتم تضمين موضوعات السالمة على الإنترنت في المقررات ذات الصلة بتطوير القدرات الإعلامية والاتصالات (Bob,2011) وفي هولندا يتعلم الاطفال كيفية العناية بأنفسهم، والآخرين والبيئة، ويتعلمون كيفية التأثير بشكل إيجابي على سلامة الفرد في مختلف المواقف الحياتية (Eurydice, 2012 L) ويأتي موضوع السلامة على الإنترنت في بلغاريا وقبرص، كجزء وحيد من مناهج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويتم تدريس قضايا السلامة على الإنترنت في هذه البلدان بمتوسط من (٥ – ١٠) ساعات في السنة. ((Lazarinis, 2010 وفي فرنسا، ليتوانيا، مالطا، بولندا والمملكة المتحدة، تعتبر السلامة على الإنترنت جزء من مناهج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولكنها موجودة أيضاً في بعض المقررات الأخرى، ففي المملكة المتحدة يتم إدراج السلامة الرقمية في مناهج الصحة والرفاهية والخبرات التقنية والسلامة على الإنترنت، وفي بولندا دَّرس قضايا المدارس الابتدائية في الصفوف من الأول حتى الثالث، في إطار عملية تدريسية متكاملة، وفي الغالب يتم إدراج موضوعات السلامة على الإنترنت في الصفوف ذات المعلم المخصص لتدريس (Eurydice, 2012 M).ولتفعيل المواطنة الرقمية في مدارس كوريا الجنوبية تم تقديم مناهج مطورة في مجال العلوم التقنية ورفع ثقافة الاطفال الرقمية ورفع مستوى تمكنهم من مهارات استخدام الحاسب الآلي والبحث في الانترنت، حتى أصبح ذلك شرطاً للالتحاق بالتعليم العالي، وتم ربط جميع العلوم التي يتلقاها الطالب مع التكنلوجيا عن طريق تطوير المناهج الدراسية التي يتعلمها الطالب، وقامت كوريا الجنوبية بتجهيز وتطوير البنية التحتية في جميع المدارس، وشجعت كذلك القطاع الخاص بإنتاج مواد تعليمية الكترونية وبرامج متطورة، وخصص مبالغ طائلة لتمويل برنامج التربية الذكية، والذي يهدف إلى تعميم الكتب المدرسية الرقمية، كما تنظم حكومة كوريا دورات للتوعية بالمبادئ الأخلاقية للمدرسين والاطفال وأولياء. (عبد الرزاق، ٢٠٢٠م)

الدروس المستفادة من تعليم المواطنة الرقمية عالمياً:

١-يجب تمكين الشباب وحمايتهم، من خلال تعزيز الاستخدام الآمن والمسؤول للتكنولوجيا من خلال محاربة المحتوى والسلوك الغير القانوني والضار.

٢-تعزيز ابداعات الاطفال ورفع كفاءتهم الرقمية.

٣-تمكين الاطفال من استخدام الإنترنت بطريقة آمنة ومسؤولة، عن طريق التعاون في القيام بالأنشطة التوعوية، وأنشطة السلامة العامة.

٤-اخضاع الاطفال إلى تدريبات نوعية لها علاقة بالسلامة الالكترونية.

٥-تعزز وتبني الكفاءات الشخصية والاجتماعية والصحية والاقتصادية، والعمل بدقة وبعناية.

٦-الاهتمام بالمعدات والبرمجيات، واليقظة بشأن المحتوى الضار أو التمييزي.

٧-وتستلزم هذه المهارة شخصاً يتمتع بالاستقلالية، والكفاءة والمسؤولية والحسم وسرعة رد الفعل عندما يتعلق الأمر باختيار المعلومات ومصادرها، والتعامل معها، واستخدامها

٨-ربط جميع العلوم التي يتلقاها الطالب مع التكنلوجيا عن طريق تطوير المناهج الدراسية التي يتعلمها الطالب.

٩-تجهيز البنية التحتية في جميع المدارس الخاصة بالتعليم الالكتروني الرقمي.

المحور الثالث: أهمية المواطنة الرقمية: تكمن أهمية المواطنة الرقمية في الآتي:

١- حرص المملكة العربية السعودية من خلال رؤية ٢٠٣٠ على التحول الرقمي في جميع القطاعات ومنها التعليم بأن يمتلك الطالب المعارف والمهارات اللازمة للوصول إلى مصادر المعرفة وجلبها وتحليلها وإعادة إنتاجها وتوظيفها ونشرها. (وزارة التعليم، ٢٠١٢ (.

٢- ما عبرت عنه خطة التنمية التاسعة للملكة العربية السعودية ضمن أساليب تحقيق الهدف الثالث المتعلق بالتحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة ومجتمع المعرفة، حيث نصت على التوظيف الأمثل للاتصالات وتقنية المعلومات في كل القطاعات وخاصة التعليم والتدريب. (وزارة الاقتصاد والتخطيط، د.ت(.

٣- تعليم الطلبة الاستخدام السليم والآمن للإنترنت وأخلاقيات النشر الإلكتروني ومشاركة المنشورات والصور والاحتفاظ ببياناته الخاصة وعدم مشاركتها والاستخدام المسؤول لمواقع التواصل، فالمواطنة الرقمية تؤكد على حقوق الطلبة ومسؤولياتهم فيما يتعلق بالتواصل عبر الإنترنت وفي الحياة الواقعية. (Young, 2014).

٤- دمج المواطنة الرقمية في المقررات الدراسية لتحسين جودة التعليم، والذي سيساهم في احداث تغيير إيجابي في عملية التعليم والتعلم. ((Young, 2014.

حدد (Ribble, 2008) أهميتها بالنقاط الآتية:

١-استخدام التكنولوجيا بصورة آمنة ومسؤولة بصورة أخلاقية وقانونية.

٢-استخدام التكنولوجيا بصورة تكسب الفرد سلوكاً ايجابياً يتميز بالتعاون والتعلم والإنتاجية.

٣-يجب أن يتحمل الفرد المسؤولية الشخصية في التعلم مدى الحياة.

٤-تساعد المعلمين على اشراك الاطفال في مناقشة بعض مواقف الحياة.

وذكر الدهشان (٢٠١٥م) أن أهمية تعلم المواطنة يرجع إلى الآتي:

١-التزايد المستمر في عدد مستخدمي الإنترنت.

٢-التطور الهائل بالتقنية الرقمية؛ وما صاحبها من جرائم الكترونية نتيجة قلة الوعي وعدم وجود ثقافة مجتمعية في التعامل مع هذه التقنية.

٣-الفائدة الكبيرة التي تعود على الدول نتيجة التحول الرقمي.

٤-أصبحت التقنية مطلباً أساسياً لجمع الفئات العمرية، ولجميع طبقات المجتمع.

المحور الرابع: أبعاد ومتطلبات المواطنة الرقمية: إن أبعاد المواطنة الرقمية هي: المحددات الثقافية والاجتماعية والصحية والقانونية والأمنية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا، والتي بالتالي تحدد طريقة استخدام الفرد للتكنولوجيا بصورة مقبولة وفقاً للقوانين والسلوكيات الأخلاقية، بصورة تمكنه من مسايرة العالم الرقمي وخدمة نفسه ووطنه. (الحصري، ٢٠١٦م)، وأشارت العديد من الدراسات مثل دراسة (الدهشان، ٢٠١٦م) و(الحصري، ٢٠١٦م) و(Ribble, 2014)، و(الجزار، ٢٠١٤) إلى وجود تسعة أبعاد للمواطنة الرقمية، وهي:

١-الوصول الرقمي: ذكر الجزار (٢٠١٤م) على وجوب توفير الدولة حقوق رقمية متساوية دون تميز، لضمان تمتع الجميع بالمساواة الرقمية الكاملة، والتي هي أساس المساواة الرقمية.

٢-التجارة الرقمية: أكد الحصري (٢٠١٦م) إلى ضرورة تثقيف الاطفال بالقضايا المتعلقة بالتجارة الرقمية من الناحية القانونية أثناء استخدام التكنولوجيا.

٣-الاتصال الرقمي: هو عملية التواصل بين الأفراد كمرسل ومستقبل من خلال تبادل المعلومات الإلكترونية، وهنا تهتم المواطنة الرقمية على إكساب الطالب المهارات الأساسية لاستخدام التكنولوجيا واختيار المناسب منها. (ادعيس، ٢٠١٥م)

٤-الثقافة الرقمية: تعني تثقيف الاطفال لما يحتاجونه من التكنولوجيا وكيفية استخدامها بالشكل الأمثل لخدمة الفرد والمجتمع، والوصول إلى ما يسمى بمحو الأمية الإلكترونية (الملاح، ٢٠١٧م).

٥-قواعد السلوك الرقمي: يتوجب على الفرد الالتزام بالقيم والمبادئ ومعايير السلوك أثناء استخدام التكنولوجيا، وهنا يتطلب من المؤسسات التعليمية تعليم الأفراد الأسس المناسبة والصحيحة لاستخدام التكنولوجيا، لكي يتصرفوا بصورة حضارية مع مراعاة القيم والمبادئ ومعايير السلوك الحسن.

٦-القوانين الرقمية: لكل مجتمع قوانين وأنظمة لا بد من الالتزام بها عند استخدام التقنية، وفي حالة خروج الفرد على هذه القوانين فإنه يكون تحت طائلة القانون والمساءلة، وتعالج القوانين الرقمية أربع قضايا أساسية وهي: (حقوق التأليف والنشر، والخصوصية، والقضايا الأخلاقية، والقرصنة).

٧-الحقوق والمسؤولية الرقمية: يسمح لكل فرد مستخدم للتكنولوجيا بالتمتع بالحماية، وحرية الرأي، والخصوصية، بحيث تكون متساوية بين الجميع داخل المجتمع، ولقد حددت كل دولة لمواطنيها ومن يعيش فيها مجموعة من الحقوق

والتي تهم المواطن الرقمي، وعليه يجب ان يعرف كل فرد هذه القوانين حتى لا يقع في المشاكل الإلكترونية. (الملاح، ٢٠١٧م)

٨-الصحة والسلامة والرفاهية الرقمية: يجب نشر الوعي الثقافي السليم لكيفية استخدام الطالب للتكنولوجيا؛ ليصبحوا أكثر وعياً بالمخاطر التي تحيط بهم عند استخدامهم لها والتي قد تؤدي إلى ما يسمى بإدمان الإنترنت؛ والتي تؤدي إلى مشاكل نفسية وجسدية عند الفرد.

٩-الأمن الرقمي والاحتياطات الرقمية: تساعد التقنية على تحقيق متطلبات الفرد في حالة الاستخدام السليم لها، وقد تؤدي إلى مشاكل صحية ونفسية في حالة الاستخدام غير السليم لها؛ ولهذا يجب عند استخدام التكنولوجيا أخذ جميع الاحتياطات اللازمة لضمان عدم وقوع الطالب في جرائم الاعتداء والنصب، والتزوير، والاختلاس، والتجسس، والتنصت، (عبد المتعال، ٢٠٠٦م)، وأشار (Couros, A. & Hildebrandt, k. 2015) إلى أن عناصر المواطنة الرقمية تصنف إلى ثلاث فئات ضمن إطار عمل الاحترام والتعليم والحماية، وهي الآتي:

١-الاحترام ويضم العناصر (الوصول الرقمي، القوانين الرقمية، قواعد السلوك الرقمي).

٢- التعليم ويضم العناصر (الاتصال الرقمي، الثقافة الرقمية، التجارة الرقمية (.

٣- الحماية وتضم (الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية، الأمن الرقمي (.

المحور الخامس: التصور المقترح لتفعيل دور المواطنة الرقمية في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.

أولاً: مبررات التصور المقترح:

يستند التصور المقترح لتحقيق المواطنة الرقمية لدى طلبة مؤسسات رياض الأطفال على مجموعة من المبررات الآتية:

١-الزيادة المستمرة في اعداد الأطفال مستخدمي الإنترنت وضعف في مستوى الوعي لديهم والذي قد يؤدي إلى آثار سلبية نتيجة ممارسة التكنولوجيا الرقمية بشكل خاطئ.

٣-انتشارافكار وسلوكيات غير أخلاقية وانحرافات فكرية وثقافية في بعض المواقع الالكترونية.

٤-عدم وجود بنية تحتية مناسبة لتحقيق المواطنة الرقمية.

٥-الفوائد التي تعود على الأطفال عند استخدام التكنولوجيا الرقمية بصورة صحيحة.

٦-ترابط مفهوم المواطنة الرقمية بمنظومة التعليم.

٨-التكنولوجيا الرقمية وسيلة مهمة وفاعلة في انخراط الأطفال الإيجابي مع أفراد.

ثانياً: فلسفة التصوّر المقترح:

تنبع فلسفة التصور المقترح من خلال:

١-مواكبة التطور والتقدم المعلوماتي والتكنولوجي والتقني.

٢-انخراط الأطفال في استخدام وسائل التواصل داخل المجتمعات الافتراضية، لضمان الاستخدام الآمن والمسؤول للتقنيات الرقمية، خاصة في ظل وجود مؤسسات تعليمية تمتلك بنيه تحتية تكنولوجية ومعلوماتية متطورة، وكوادر بشرية قادة على تحقيق أبعاد المواطنة الرقمية.

ثالثاً: الأهداف الإستراتيجية للتصور المقترح:

١-زيادة وعي الأطفال على كيفية الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا والتقنيات الرقمية.

٢-أن يكون هذا التصور المقترح مشروعاً وطنياً لتفعيل دور المواطنة الرقمية في مؤسسات رياض الأطفال.

رابعاً: متطلبات تحقيق أبعاد المواطنة الرقمية لدى مؤسسات رياض الأطفال:

١-البنية التحتية التكنولوجية: يجب العمل على توفير كافة الأجهزة والمعدات التكنولوجية والرقمية وتوفير قواعد البيانات التي يحتاجها القائمين على الاطفال والعمل على توظيف بشكل أمثل لتحقيق المواطنة الرقمية وأبعادها لدى اطفال مؤسسات رياض الأطفال.

٢-توفير الكوادر البشرية المدربة والمؤهلة على التعامل مع أطفال مؤسسات رياض الأطفال ومع التكنولوجيا الحديثة: يجب العمل على توظيف الكفاءات العلمية بإعداد مناسبة، بحيث يكونوا ذا جودة عالية من الناحية العلمية والعملية والتطبيقية.

٣-توفير فريق عمل متخصص لنشر ثقافة المواطنة الرقمية: يجب العمل على توفير فريق عمل مؤهل من الناحية التقنية متابع لكل مستجدات العصر التكنولوجي للمساهمة في نشر كل ما هو جديد لتعزيز المواطنة الرقمية وأبعادها عن طريق شبكات التواصل المختلفة لتصل لمعلمات وأطفال رياض الأطفال والتي ستساهم في تعزيز المواطنة الرقمية وأبعادها، وفق معايير محدده تتناسب مع طبيعة معلمات واطفال رياض الأطفال واحتياجاتها.

٤-توفير إستراتيجيات للمراجعة الدائمة: يجب العمل على وضع استراتيجيات لمراجعة وتقييم المواطنة الرقمية في مؤسسات رياض الأطفال من جميع الجوانب؛ بهدف تطويرها باستمرار.

٥-مراعاة التحديات المستقبلية: يجب على القائمين على تعليم الأطفال توفير مناهج دراسية تتضمن أبعاد المواطنة الرقمية، فيها مواضيع تسهم في الحد من مخاطرها وآثارها السلبية على المجتمع.

خامساً: آليات تفعيل التصور المقترح في تحقيق المواطنة الرقمية: انطلاقًا من أهداف التصور المقترح، وما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصت بتحقيق أبعاد المواطنة الرقمية لدى اطفال رياض الأطفال، فإن البحث يحاول تفعيل التصور المقترح من خلال الآليات التالية:

١-الآليات المرتبطة بالمعلمات: المعلمة هي الجزء الأساسي في العملية التعليمة، ومستواها التعليمي والتدريبي، وما تمتلكه من مهارات ومميزات تؤثر على اطفالها وتزيد من مستوى وعيهم وتعلمهم بصورة تتناسب إلى حد ما مع

مستوى المعلمة وللمعلمات دوراً كبيراً وفاعلاً في التعزيز الإيجابي لاطفالهم والتصدي للسلبيات، وعليه يجب أن تكون المعلمة على درجة عالية من العلم والمعرفة، ملمه بالمواطنة الرقمية وأبعادها، متابعه لكل جديد،قادرةً على حل مشاكل اطفالها أثناء استخدام مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة.

٢- الآليات المرتبطة باطفال مؤسسات رياض الأطفال: يجب العمل على نشر ثقافة المواطنة الرقمية وتعزيزها، وتطويرها وبشكل مستمر، وتوفير المختبرات الخاصة بالحواسيب داخل المؤسسات وعقد دورات تدريبية لهم من أجل تطوير مهاراتهم التقنية وتدريبهم على الاستخدام الآمن للتكنولوجيا أثناء وجودهم داخل العالم الافتراضي، وتدريبهم على حماية أنفسهم وخصوصيتهم وبياناتهم واتخاذ القرارات المناسبة اثناء مواجهة المخاطر.

٣- الآليات المرتبطة بالمناهج الدراسية: يجب العمل على تصميم مناهج دراسية الكترونية متخصصة ونوعية لمؤسسات رياض الأطفال، تحتوي على رسومات واشكال تدخل الفرح والسرور في نفس الطفل وتعمل على تشويقه اثناء عرض الحصة، تساهم في تنمية مهاراتهم الإبداعية، ورفع مستوى تفكيرهم الناقد، وتنمي التفكير العلمي، قادرة على تنمية الملكات الفكرية، تراعي الفروق الفردية، ومتنوعه، وأن تكون هذه المناهج مناسبة للتطور الذي حصل في العصر الرقمي، متضمنة شرحًا لمفاهيم المواطنة الرقمية وأبعادها والقوانين والأنظمة التي تحدد أسلوب التعامل مع مواقع التواصل الاجتماعي وكذلك ما له من حقوق وما علية من واجبات، لتعزيز قدرتهم على مواجهة المخاطر، وزيادة ولائهم وانتمائهم للوطن، ويجب ان تدعم هذه المناهج بأنشطة تدريبية وتثقيفية لزيادة مستوى الوعي عند الاطفال بما يخص موضوع المواطنة الرقمية.

٤-الآليات المرتبطة برياض الأطفال:للروضة كبير فاعل وكبير وايجابي في تطوير العمل لرفع مستوى الاطفال وتعزيز المواطنة الرقمية ومواجهة المشاكل، والانحرافات الفكرية والسلوكية، واكسابهم الاستخدام المثل للتكنولوجيا الرقمية للوصول إلى أعلى مستويات المواطنة الرقمية، وعليه يجب على المؤسسة بالقيام بدورها على أكمل وجه من جميع الجوانب.

سادساً: تربية الأطفال على المواطنة الرقمية: تتمثل تربية الأطفال في غايتها على تكوين طفل واعي يمارس حقوقه وواجباته في إطار الجماعة التي ينتمي إليها، وذلك من خلال الآتي:

١-تنمية إحساس الأطفال بالمواطنة والانتماء إلى الوطن من خلال السعي الحثيث إلى اكتشاف المواطن لذاته ومحيطه الذي يعيش فيه.

٢-مساعدة الأطفال على تشكيل هوية المواطن الرقمي منذ الصغر بطريقة صحيحة وإدارتها، وأن يكون عمله عملاً مبرمجاً منذ مراحل عمره الأولى وتنمية قدراته وطاقاته التي تؤهله مستقبلاً لحماية نفسه وهويته وخصوصيته.

٤-مساعدة الأطفال على إدارة الوقت عند الانخراط في الألعاب.

٥-تعليم الأطفال على كيفية إدارة التسلط عبر الإنترنت.

٦-تدريب الأطفال على قدرة التمييز بين المعلومات الحقيقية والخطأ، والمحتوى الجيد والضار.

سابعاً: معايير التربية على المواطنة الرقمية للأطفال: لتحقيق التقدم والرفاهية، ومن أجل عدم الوقوع بالخطأ وتقليل أثر السلبيات، يجب وضع مجموعة من المعايير وتوجيهها نحو التعلم ومنها؛ الآتي:

١-تفهم الاطفال العادات والتقاليد الاجتماعية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا

٢-تفهم الاطفال على قواعد وسلوكيات الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا.

٣-تنمية الاتجاهات الإيجابية مثل التعاون والدافعية الشخصية والانتاجية والالتزام بمعايير السلوك المقبول.

ثامناً: مراحل تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال:

١-مرحلة النضج، وهي: تزويد الأطفال بالمهارات والمعلومات التي تؤهلهم ليصبحوا مثقفين وقادرين على استخدام وسائط التكنولوجية المختلة.

٢-مرحلة استخدام التكنولوجيا والمواجهة، وهي: قدرة الأطفال على استخدام التكنولوجيا في مناخ يمكنه من إدراك ما هو مناسب أو غير مناسب من الاستخدامات التكنولوجية.

٣-مرحلة إعطاء نماذج، وفي هذه المرحلة نقوم بتقديم نماذج تتصف بالإيجابية حول كيفية استخدام وسائل التكنولوجيا في المدرسة والبيت، وهذا بدوره سيسهل على الأطفال التفاعل المتميز مع مختلف التجارب، وانفتاح موزون على كل الثقافات، وحوار واع مع كل الحضارات.

٤-مرحلة تحليل السلوك والتغذية الراجعة، بعد اتاحة الفرصة للاطفال استخدام التقنية، وبعد الوصول إلى مرحلة امتلاك المقدرة على الاستخدام السليم لها، نقوم بتحليل سلوك الاطفال وتعديل الخاطئ منها.

تاسعاً: المعوقات المحتملة لتنفيذ التصور المقترح:

١-المرحلة العمرية في رياض الأطفال وعدم قدرة بعض الاطفال على التعلم، ومقاومة التغير.

٢-قلة وعي بعض المعلمات بأهمية التقنية الحديثة وتوظيفها في التدريس.

٣-عدم كفاءة البنية التحتية في بعض رياض الاطفال

٤-عدم ربط بعض مناهج رياض الأطفال بالتقنيات الحديثة.

٥-عدم وجود مختبرات حاسب آلي في بعض الروضات

٦-ضعف بعض شبكات الإنترنت في بعض القرى البعيدة عن العاصمة.

عاشراً: طرق التغلب على معوقات تحقيق التصور المقترح:

١-إيجاد حلول للمعوقات التي تواجه تطبيق هذا التصور المقترح.

٢-سن قوانين وتشريعات خاصة بالمواطنة الرقمية وأبعادها.

٣-تدريب وتثقيف المعلمات على استخدام التقنية الحديثة.

٤-توفير دعم مالي لعقد ورش عمل وحملات تثقيفية خاصة بالمواطنة الرقمية.

التوصيات:

١-اعتماد التصور المقترح لدى مؤسسات رياض الأطفال لتفعيل المواطنة الرقمية.

٢-العمل على وضع مناهج دراسية لمؤسسات رياض الأطفال تحتوي على المهارات اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا الرقمية لمساعدتهم على تطوير مهاراتهم والتعرف على إيجابيات وسلبيات وسائل الاتصال الرقمية.

٣-ورش تدريبية للآباء والأمهات لمساعدتهم في إدارة المواطنة الرقمية لأطفالهم حتى تكون حياتهم الرقمية بسلامة وأمن وإيجابية.

٤-تأهيل المعلمات وتوعيتهم على كيفية إدارة المواطنة الرقمية للأطفال وتشجيعهم لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي ومواقع الانترنت بصورة عامة بصورة إيجابية ومساعدتهم في مواجهة التحديات.

٥-دورات تدريبية صيفية للأطفال بهدف تزويدهم بالمهارات اللازمة بطرق مبتكرة والتي من شأنها المحافظة على المواطنة الرقمية لديهم، وتعليمهم كيفية الاستفادة من هذه التكنولوجيا في التعليم والتعلم وفق معايير وقوانين وأدبيات سلوكية محددة.

٦- تعزيز الهوية الوطنية والمواطنة الرقمية لدى الأطفال لبناء شخصيتهم في ظل التطورات الرقمية المتسارعة التي يشهدها العالم الافتراضي عبر صياغة أطر مؤسسية ومجتمعية من شأنها توحيد الجهود لغرس القيم والعادات في أفكار النشء، والذي يتطلب تعاون وتشارك بين جميع الجهات.

٧-تصميم بوابة إلكترونية معرفية شاملة لتوفير الأدوات والمعلومات التي تساعد الآباء الأمهات في مواجهة تحديات العالم الرقمي، والإجابة على الاستفسارات الطارئة من الأهالي حول السلامة الرقمية.

٨-المتابعة المستمرة من قبل شركات الاتصالات لجميع المواقع الالكترونية وإبلاغ السلطات بأية مواقع قد تضر في السلامة الرقمية للأطفال.

٩-توفير الحقوق الرقمية المتساوية بين الأطفال ودعم الوصول الإلكتروني للجميع.

١٠-ادخال بعض موضوعات المواطنة الرقمية ومجالاتها المختلفة في بعض المقررات التي تدرس للأطفال.

المراجع العربية

- -أحمد، زيدان، شاكر، همام. (٢٠٠٣). التربية المقارنة "المنهج-الأساليب-التطبيقات". ط١. القاهرة. مجموعة النيل العربية.
- -أمين، أسامة. (٢٠١١). رياض الأطفال في أوروبا: هنا تصنع الأمم أجيالها القادمة، مجلة المعرفة، تم الاسترجاع بتاريخ ٨-٧-٢٠٢٠.
- -ادعيس، خلف (٢٠١٥م) المواطنة الرقمية، جامعة القدس المفتوحة.
- -بدران، شبل. (٢٠٠٤). التربية المقارنة دراسات في نظم التعليم. ط٤. الاسكندرية. دار المعرفة الجامعية.
- -البيز، نجلاء بنت عيسى بن عبد الرحمن. (١٤٢٩ه). تقويم أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- -الجزار، هالة حسن بن سعد (٢٠١٤ م). دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية: تصور مقترح. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، بنها. (ع ٥٦). ص ص
- م (٣٨٥ – ٤١٨).
- -الجمال، رانيا عبد المعز علي محمد. (٢٠١٣). دراسة مقارنة لآليات التربية الخلقية بمرحلة رياض الأطفال في كل من مصر واليابان وكوريا الجنوبية. المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. مج١٦(ع٤١)، ص ص ١١-٨٢.
- -الحريري، رافده. (٢٠١٠). نشأة وإدارة رياض الأطفال. ط١. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحصان، أماني محمد (٢٠١٥م)، من أجل توزان فكري آمن أسس المواطنة الرقمية في غرفة صفك.
- http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=440&Model=M&SubModel=162 &ID= 2572&Show All=On
- -الحصري، كامل الدسوقي (٢٠١٦م) مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، المركز العربي للدراسات والبحوث بالتعاون مع معهد الملك سلمان للدراسات، عدد (٨)، ص ص ٨٩ – ١٤١.
- -الدهشان، جمال علي، والفويهي، هزاع عبد الكريم (٢٠١٥م)، المواطنة الرقمية مدخلاً لمساعدة أبناءنا على الحياة في العصر الرقمي، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، مجلد (٣٠)، عدد (٤)، ص ص ١ – ٤٢، مصر.
- الدهشان، جمال علي (٢٠١٦ م)، المواطنة الرقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرقمي. مجلة نقد وتنوير، مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية. (ع ٥)، (س ٢). ص ص ٧١ – ١٠٤.
- -رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. تم الاسترجاع بتاريخ ٤-١٠-٢٠١٩
- -السعدون، الهام (٢٠١٩م)، غرس سلوكيات المواطنة الرقمية من خلال سياسات الاستخدام المسؤول للتقنية في الجامعات السعودية الحكومية، المجلة التربوية، جامعة الملك سعود، مج (٢)، ع (١٣٣)، ص (٢٧٣ - ٣٠٧).
- -السليمي، يحيي بن سعود. (٢٠١٠). رياض الأطفال. وزارة التربية والتعليم. (ع٢٨).
- -صابر، بحري (محرر) (٢٠١٩). شباب اليوم في ظل المواطنة وأزمة الهوية (مجموعة مؤلفين). برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ص ١٤١.
- -الصمادي، هند سمعان إبراهيم. (٢٠١٧م). تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية: دراسة
- -الشياب، مزيد خيرو؛ وطوالبة، هادي محمد غالب (٢٠١٨م)، مفاهيم المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في مناهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٩ (٢٦) ٥٦ - ٣٤
- ميدانية على عينة من طلبة جامعة القصيم، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح. (ع ١٨). ص ص (١٧٥ – ١٨٤).

- ـطوالبة، هادي (٢٠١٧م)، المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية ـدراسة تحليليةـالمجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج (١٣)، ع (٣)، ص ٢٩١ ـ ٣٠٨
- ـعبد الرزاق، ابتسام (٢٠٢٠م)، تفعيل التربية على المواطنة الرقمية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية، مجلة البحث العلمي، ع (٢١)، مج (١) ص ١٣٥ – ١٧٦.
- ـعبد العزيز، عبد العاطي حلقان احمد (٢٠١٦م)، تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية والأوربية، دراسة مقارنة المجلة التربوية، كلية التربية، كلية التربية، جامعة التربية جامعة سوهاج ج _٤٤) ص ص ٤٠ – ٢٢.
- ـالعتيبي، منير، السويلم، بندر. (٢٠٠٢). أهداف التعليم المبكر (رياض الأطفال) بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. مجلة جامعة الملك سعود. مج١٨. ص ص ١ـ٦١.
- الدراسات العليا ومعوقات تطبيقها بقسم المناهج وطرق التدريس، رسالة التربية وعلم النفس، المملكة العربية السعودية، ع (٥٨) ، ص ٩٥ـ١١٣.
- ـالمحمد، أيمن عوض ماني (٢٠١٩م). العوامل المؤثرة على قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- ـالمطلق، فرح سليمان؛ والعمارين، يحيى عوض (٢٠١٤م)، المرجع في تحليل محتوى المناهج. دمشق: جامعة دمشق.
- ـالملاح، تامر (٢٠١٧م)، المواطنة الرقمية ـتحديات وآمالـ، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- ـالمنقاش، سارة بنت عبد الله. (٢٠٠٦). دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها. مجلة جامعة الملك سعودـالعلوم التربوية والدراسات الإسلامية. مج١٩(ع١)، ص ص ٣٨١ـ٤٤٠
- ـوزارة الاقتصاد والتخطيط (د.ت). خطة التنمية التاسعة. تم استرجاعه في يناير، ١٦، ٢٠٢١ من
- https://www.mep.gov.sa/ar/AdditionalDocuments/Plans/9th/.pdf
- ـوزارة التعليم، الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال. الإصدار الثاني. (١٤٣٩ه).
- ـوزارة التعليم (٢٠١٢م)، مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. الرياض: وزارة التعليم.

المراجع الاجنبية

- -Ahmed Bindajam (1-2019), "Economic Diversity by Sustaining Historical Buildings: King Abdul Aziz Palace, as a Case Study" ،www.researchgate.net, Retrieved 27-2-2020. Edited.
- -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 ,pp171-184
- -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,pp.80-92.
- -Bob L. Taylor and Monika M. Strauss (2011), Computer Education in Western European Secondary Schools, The High School Journal, Vol. 71, No. 1, Oct. - Nov.
- -Bolkan, J. V. (2014) Resources to Help you Teach Digital Citizenship, T H E journal, vol. 41 No. 12, P21 – 23.
- -Couros, A. & Hildebrandt, k. (2015). Digital citizenship education in Saskatchewan Schools. Retrieved on January 16 from https://pubsaskdev.blob.core.windows.net/pubsask- prod/83322/ 83322- DC_Guide_- _ENGLISH_2.pdf

- -Duygu Nazire Kasikci, Kürşat Çagilty and Türkan Karakus, Engin Kursu, Christine Ogan (2014), Internet Habits and Safe Internet Use of Children in Turkey and Europe, Education and Science, Vol. 39, No 171.
- -Elcicek, Mithatet 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 ,pp203-214.
- -Eurydice European Unit (2012 A), the Education System in Austria 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- -Eurydice European Unit (2012 B), the Education System in Belgium 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- -Eurydice European Unit (2012 C), the Education System in Czech Republic 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- -Eurydice European Unit (2012 D), the Education System in Denmark 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- -Eurydice European Unit (2012 H), the Education System in Hungary 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- -Eurydice European Unit (2012 I), the Education System in Iceland 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- -Eurydice European Unit (2012 K), the Education System in Luxembourg 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- -Eurydice European Unit (2012 L), the Education System in Netherlands 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- -Eurydice European Unit (2012 M), the Education System in Poland 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- -Eurydice European Unit (2012 O), the Education System in Romania 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- -Eurydice European Unit (2012 Q), the Education System in Sweden 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- -Fotis Lazarinis (2010), Online Risks Obstructing Safe Internet Access for Students, The Electronic Library, Vol. 28, No. 1, PP. 157-170.
  - Fotis Lazarinis (2010), Online Risks Obstructing Safe Internet Access for Students, The Electronic Library, Vol. 28, No. 1, 2010.
- -Giovanna Mascheroni & Kjartan Ólafsson (2013), Mobile Internet Access and Use among European Children: Initial Findings of the Net Children Go Mobile Project, European Commission, Net Children Go Mobile, Milano, October .
- -Hollandsworth, Randy, Dowdy, lena, Donovan, judy (2011) Digital Citizenship in k – 12 it Takes village, Tech Trends linking Research and Practice to improve Learning, vol. 55, NoM4, Association Management Software Powered by Your Membership, Bloomington, P37 – 47.

- Jwaifell, M. (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, 8(3), p.86.
- -Preschool", www.healthofchildren.com, Retrieved 30-11-2018. Edited
- -Nordin, Mohamad Sahari…et al(2016): Psychometric Properties of a Digital Citizenship Questionnaire, International Education Studies,Vol. 9, No.
- -Korucu, A. & Totan, H (2019). Researching into a course of information technologies and software in the context of digital citizenship through student opinions. Participatory Educational Research, 6(1), 84- 97.
- -Ribble, (2011). Nine Themes of Digital Citizenship. Available at: digitalcitizenship.net / Nine Elements.html. Retrieved on 1 August 2014
- ,٣pp71-80.
- -Sheykhjan, 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.
- World Bank, World Development Report(2016). Digital dividends, Bank
- World, Washington D.C,.2016, p.14
- -Xavier Bonal (2012), Curriculum Change as a Form of Educational Policy Legitimation: the Case of Spain, International Studies in Sociology of Education, Vol. 5, Issue 2, January.
- -Young, D. (2014). A 21st- Century model for teaching digital citizenship. Educational Horizons, 92(3), 9- 12. doi: 10.1177/0013175x1409200304.

أثر برنامج تدريبي مقــترح قائم على المعــايير المهنية للمعلمين لتنمية الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على تنمية مهارات التفكير الإبداعــي لـدى طالباتهن

The Effect of a proposed Training Program based on professional standards for teachers to develop teaching performance for middle-level science female teachers .on the development of creative thinking skills among their students

د. أمل عبد الله علي الشهراني -دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم -جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية

Email: A88.alshahrani@gmail.com

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المعايير المهنية للمعلمين لتنمية الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالباتهن، واعتمد البحث على المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتم بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على المعايير المهنية للمعلمين، واختبار مهارات التفكير الإبداعي، وتكونت عينة البحث من عينة قصدية من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وطالباتهن. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: المعايير المهنية للمعلمين/ التفكير الإبداعي.

Abstract:

The research aimed at identifying the impact of a teacher professional standard-based proposed training program on the teaching performance development of female science teachers at middle school on developing creative thinking skills for their students. The research relied on the descriptive method and the experimental method. A proposed training program was built based on professional standards for teachers, and a test of creative thinking skills. The research sample consisted of middle school science female teachers and their students. He results revealed that there were statistically significant differences at the significance level (0.05) between the mean scores of the students of the experimental and control groups in the post application of the creative thinking skills test in favor of the experimental group.

Keywords: professional standards for teachers / creative thinking

مقدمة البحث:

تعد العلوم من المجالات الهامة التي يقوم عليها الاقتصاد المعرفي حيثُ إن تقدم الدول اقتصادياً وقدرتها على المنافسة العالمية مرهون بقوة الأيدي العاملة في مجالات العلم المتمثلة في العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات،

حيث تعد مادة العلوم من أكثر المواد الدراسية ارتباطاً بحياة المتعلمين؛ لذلك ركز القائمون على العملية التربوية على الاهتمام بمناهج العلوم وطرائق تدريسها بحيث تقوم على عوامل ومرتكزات تتضمن التأكيد على الدور الايجابي للطالب بما يلبي حاجاته وينمي تفكيره، وهنا يبرز دور معلمي العلوم في بناء قدرات الطلاب وتسليحهم بمهارات التفكير اللازمة بما يسهم في تحقيق أهداف تعليم العلوم. (رزق، ٢٠١٥؛ القرني، ٢٠١٦)

فقد أضحى الطلب اليوم على الأفراد المبدعين أمراً له أولويته في الحياة المعاصرة للمجتمعات من أجل تطوير العمل فيها، كما أصبح الاهتمام بالتفكير الإبداعي وتنميته لدى الطلاب هماً لدى معظم الدول ويشغل مساحة بارزة في خططها التنموية المجتمعية على الأصعدة الاقتصادية والسياسية والتربوية كافة. (زيتون، ٢٠٠٦)

لذلك تُعد تنمية مهارات التفكير الإبداعي من أولويات القضايا التربوية، وقد اهتمت العديد من البحوث والدراسات بالتفكير الإبداعي في تدريس العلوم، ومنها دراسة: (Riendra, Syafii& Nursal, 2015؛ الخوالدة، ٢٠١٩؛ الهاشم، ٢٠١٩؛ آل سريع، ٢٠١٩؛ الأسطل ورجب، ٢٠٢٠؛ الكبيبي، ٢٠٢١) وأكدت على أهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم.

وتؤكد ذلك العديد من الندوات والمؤتمرات، ومنها: المؤتمر العالمي الذي عقدته الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بعنوان المؤتمر العالمي للتفكير الإبداعي والابتكار لأجل التنمية المستدامة (٢٠١١)، والمؤتمر الذي عقدته جامعة عجمان بعنوان التفكير الإبداعي وتحديات التعليم (٢٠١٢)، والمؤتمر العربي الذي عقده مركز ديبونو لتعليم التفكير بعنوان المؤتمر العربي الثالث للتفكير والابداع والابتكار، تحت شعار "نحو جيل مبتكر" (٢٠١٩)، فقد أوصت في كثير من الدراسات والأبحاث المقدمة بها، بأهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مراحل التعليم العام والعالي، وتوظيفها في المناهج الدراسية وضرورة تفعيل دور قادة التعليم والمؤسسات التعليمية في خلق قيم جديدة وتطوير مواهب الابتكار، والاهتمام بدور المعلم كمحور أساسي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب، وتطوير وتعديل اتجاهات المعلمين نحو الابداع والابتكار.

مما سبق يتضح أهمية الدور الذي يؤديه معلم العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، حيث يعد المعلم أحد الركائز الهامة في تيسير طريق الطلاب نحو التفكير الإبداعي، لذا كان لزاماً على القائمين على العملية التعليمية الاهتمام بتطوير معلم العلوم، وتنمية أداءه للوصول إلى مخرجات تعليمية متميزة.

ويؤكد الحبلاني (٢٠١٢) أن تطوير أداء معلم العلوم وتدريبه ضرورة ملحة، ولابد من تبني اتجاهات حديثة لتدريبه في ضوئها. وبناء على ذلك وإيماناً من المملكة العربية السعودية بدور معلم العلوم في تحقيق تطلعاتها المستقبلية، والمرهونة بإعداد جيل يتحمل المسؤولية ويملك ما يلزم من مهارات لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين فقد ركزت رؤية المملكة على تعزيز دور معلم العلوم وتأهيله لمساهمته الهامة في تمكين الأجيال من المعارف والمهارات، وتطوير مواهبهم وبناء شخصياتهم، فقامت بوضع تدريب معلمي العلوم وتطوير أدائهم على سُلم أولوياتها، وذلك من خلال انشاء هيئة تقويم التعليم والتدريب التي أصدرت وثيقة المعايير المهنية للمعلمين (٢٠١٧) والتي تهدف إلى رفع جودة أداء معلمي العلوم وتحسين قدراتهم ومهاراتهم. الأمر الذي يدعو إلى توجيه القائمين على عملية التدريب والباحثين إلى تصميم البرامج التدريبية القائمة على المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية لتنمية الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وزيادة كفاءته لينعكس ذلك على مستويات وتفكير الطلاب.

وقد ركزت المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب على أهمية أن يكون معلم العلوم قادراً على تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب في مادة العلوم، من خلال اختيار وتطبيق أنشطة التدريس التي تنمي مهارات التفكير الإبداعي، وتطوير أساليب فعالة تعززها. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧)

من خلال ما سبق وبناءً على رؤية المملكة ٢٠٣٠ فيما يخص التطوير المهني لمعلم العلوم، وبناء جيل مبدع ومبتكر ينافس عالمياً، فلا بد من تدريب معلم العلوم على الأدوار الجديدة له والمهام التي عليه انجازها في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية والتي تم اقرارها من هيئة تقويم التعليم والتدريب، لأن ذلك قد يكون له انعكاسات ايجابيه على تعلم الطلاب واستيعابهم وتنمية مهارات التفكير ومنها مهارات التفكير الابداعي، كما قد يسهم ذلك في تحقيق أهداف تدريس العلوم في ضوء توجه المملكة ورؤيتها لمستقبل التعليم

مشكلة البحث:

يشير واقع تدريس العلوم في مدارسنا إلى أهمية مهارات التفكير الإبداعي، حيث أشارت دراسات كلاً من: (بغدادي، ٢٠١٧؛ حمدي، ٢٠١٧؛ الشراري، ٢٠١٧؛ فلمبان، ٢٠١٧؛ الوهابة، ٢٠١٨؛ زياد، ٢٠٢٠)، إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مادة العلوم، وأنه يلزم لتعليم العلوم بفعالية، الاهتمام بتحسين وتطوير أداء معلمي العلوم. حيث أن تنمية الأداء التدريسي لمعلمي العلوم له أثر ايجابي على تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب، وهذا ما أكدته دراسات كلاً من: (العضيلة، ٢٠٢٠؛ الكبيبي، ٢٠٢٠).

ولارتباط الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بنتائج الطلاب والطالبات السعوديين في الاختبارات الدولية (TIMSS-2019)، فقد أشار تقرير تيمز ٢٠١٩ الصادر عن هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢١) أن هناك تحسن ملموس في تيمز ٢٠١٩ مقارنة في تيمز ٢٠١٥؛ إلا أن النتائج لا تزال منخفضة قياساً بمعايير الأداء الدولية، مما يشير إلى انخفاض مقلق في جودة التعليم، والذي جاء فيه توصية بتكثيف برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم؛ وما أشارت إليه نتائج الاختبارات الوطنية للرياضيات والعلوم-٢٠١٨، من وجود تدني في أداء الطلاب والطالبات بشكل عام في العلوم، والتي جاء في ضوءها توصية بزيادة عدد ساعات التطوير المهني لمعلمي العلوم. (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٩)

بالتالي فإن تعليم العلوم يتطلب معلماً متجدداً ليكون مواكباً للأحداث والمتغيرات من حوله، ليتمكن من تحقيق أهداف تدريس العلوم، ففي ظل التطورات العلمية والتقنية التي يشهدها العالم اليوم تغيرت طبيعة أدوار المعلمين عامة ومعلم العلوم خاصة في العملية التعليمية، فأصبح ميسراً وقائداً للعلمية التعليمية، ينمي لدى المتعلمين مهارات التعامل مع المعرفة وليس امتلاكها، ويوجههم إلى السلوكيات الداعمة للتفكير والابتكار والإبداع، وبالتالي هذا التغيير لابد أن يقابله تغير مماثل في مضامين برامج إعدادهم وتدريبهم، من أجل تحسين أدائهم بما ينعكس على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلابهم.

لذلك حرصت هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٧) على اصدار وثيقة حديثة للمعايير المهنية للمعلمين وفقاً للهدف الاستراتيجي الثاني من أهداف برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، المتمثل في

تحســـين اســـتقطاب المعلمين، وإعدادهم، وتأهيلهم، وتطويرهم، والتي جاء تطوير مهارات التفكير الإبداعي أحد معاييرها.

ومن هنا برزت مشكلة البحث المتمثلة في الحاجة إلى تنمية الأداء التدريسي لمعلمات العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بما ينعكس على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالباتهن، لذلك يسعى البحث الحالي إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المعايير المهنية للمعلمين لتنمية الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالباتهن.

أسئلة البحث:

سعى البحثُ الحالي للإجابةَ عن السؤال التالي:

ما أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على المعايير المهنية للمعلمين لتنمية الأداء التدريســي لمعلمات العلوم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

هدف البحثُ الحالي إلى:

تعرف أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على المعايير المهنية للمعلمين لتنمية الأداء التدريسي لمعلمات العلوم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالي في:

بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية الأداء التدريســـي لمعلمات العلوم قائم على المعايير المهنية للمعلمين يمكن الاستفادة منه في تقديم دورات تدريبية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة.
تزويد معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة باختبار لمهارات لتفكير الإبداعي، للاستفادة منها في تقييم مستوى التفكير الإبداعي لدى طالباتهن.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية التي أصدرتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في إصدارها الأول عام ٢٠١٧م، وتشــمل ثلاثة مجالات: مجال القيم والمســؤوليات المهنية، مجال المعرفة المهنية، مجال الممارســة المهنية، كما يقتصــر البحث على مجال الممارســة المهنية وما يتبع هذه المجال من معايير رئيســة وهي: (تخطيط الوحدات والأنشـطة الدراسـية، تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب، تقويم أداء الطالب) وما يتبعها من معايير فرعية، وذلك لارتباطها بالأداء التدريسي لمعلمات العلوم.

قياس مهارات التفكير الإبداعي التالية: (الطلاقة، الأصالة، المرونة)، لمناسبتها لطالبات المرحلة المتوسطة.

عينة قصدية من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وطالبات الصف الثاني المتوسط في مدارس التعليم الحكومي للبنات بمدينة أبها.

تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٤١هـ -١٤٤٢هـ).

مصطلحات البحث:

المعايير المهنية للمعلمين Professional Standards for Teachers:

عرف الخزيم والغامدي (٢٠١٩) المعايير المهنية للمعلمين التي أصدرتها هيئة تقويم التعليم والتدريب بأنها "وصف للممارسات والمعارف والقيم التي يفترض أن يمتلكها المعلم، محددة بذلك قبول المنتسبين لمهنة التعليم، وبرامج إعدادهم، وموجهة لتطوير أدائهم، وتتكون من عشرة معايير تحت ثلاثة مجالات رئيسة هي: (القيم والمسؤوليات المهنية، المعرفة المهنية، الممارسة المهنية) وتم اعتمادها عام ٢٠١٧م" (ص.١٠).

وتعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: وصف للمعارف والمهارات والقيم اللازم توافرها في الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، والتي صدرت عن هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت بقرار مجلس إدارة هيئة تقويم التعليم في إصدارها الأول عام ٢٠١٧، وتشمل ثلاثة مجالات: مجال القيم والمسؤوليات المهنية، ومجال المعرفة المهنية، ومجال الممارسة المهنية، وما يتبع هذه المجالات من معايير رئيسة وفرعية.

التفكير الإبداعي Creative Thinking:

عرَّف زيتون (٢٠٠٦) التفكير الإبداعي بأنه: "تفكير توليدي للأفكار والمنتجات يتميز بالجدة والأصالة، والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات والقدرة على إدراك الثغرات والعيوب في الأشياء، وتقديم حلول جديدة (أصيلة) للمشكلات" (ص.٦٢).

وتعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنه: قدرة الطالبة على توليد حلول وأفكار تتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة كاستجابة لموقف أو مشكلة معينة في مادة العلوم، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في التطبيق البعدي للاختبار المعد لذلك.

فروض البحث:

سعى البحث للتحقق من صحة الفرض التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي.

أدبيات البحث:

المحور الأول: المعايير المهنية للمعلمين Professional Standards for Teachers

يسعى خبراء التربية والقائمون على الأنظمة التعليمية إلى الاستفادة مما تنتجه ميادين المعرفة من نظريات ومفاهيم وأساليب في تجويد وتحسين هذه الأنظمة، وتبرز بعض هذه المفاهيم والنظريات لتقود حركات إصلاح تربوية، كحركة التربية القائمة على المعايير. وقد تأثرت معظم الأنظمة التعليمية بحركة المعايير كاتجاه من

الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي، وشكل إعداد المعلم وتطوير أدائه مرتكزاً هاماً فيها، إذ أنه يُعد من أهم مدخلات النظام التعليمي. (الخزيم والغامدي، ٢٠١٩).

أهمية المعايير المهنية للمعلمين:

أشار المعهد الأسترالي للتدريس والإدارة التربوية (AITSL, 2007) إلى أن المعايير المهنية للمعلمين يمكن أن تساعد في تحفيز المعلمين والتربويين للتطلع لمستويات أعلى من الأداء، وترفع سقف التوقعات للممارسات المهنية، وتوفر دليلاً إرشادياً للمعلمين والتربويين الراغبين في تحسين أدائهم؛ من خلال المراجعة الذاتية والنمو المهني، كما تعمل على تحقيق زيادة الوعي الاجتماعي بأهمية دور المعلم وعظم المهمة التي يقوم بها.

وتؤكد هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٧) على أن مشروع المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية يُعد أحد المرتكزات التي تقوم عليها جهود التغيير والتطوير في مجال التعليم في المملكة العربية السعودية؛ إذ يحقق عدة أغراض من أهمها: التحقق من المعارف والمهارات التي يجيدها المعلمون الجدد المتقدمون لمهنة التعليم، والإسهام في تكوين صورة عن مدى فاعلية المعلمين الجدد وتزويد مؤسسات إعداد المعلمين بتغذية راجعة عن مستوى مخرجاتها، ومساعدتها على إعداد معلمين متمكنين وقادرين على تحقيق تلك المتطلبات، بالإضافة إلى نشر ثقافة التقييم على أساس المعايير، والتطوير المهني والرخصة المهنية للمعلمين في ضوء هذه المعايير.

المعايير المهنية للمعلمين وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في العلوم:

تتطلب تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب امتلاك معلم العلوم لقدر من الإبداع يمكنه من تنظيم خبرات تعليمية، وإعداد بيئة تعلم محفزة لتفكير الطلاب، وإعداد أنشطة إبداعية، واستخدام استراتيجيات تدريس تحفز الإبداع، وطرح الأسئلة المفتوحة، والتأكيد على إيجابية الطلاب ومشاركتهم أثناء التدريس مع ربط ما يقدم من مادة علمية بحياتهم الواقعية لتحقيق تعلم فعال ينمي التفكير الإبداعي. (عبد الفتاح، ٢٠١٨)

وحتى يتمكن معلم العلوم من القيام بهذه الأدوار والمسؤوليات التي تنعكس إيجابياً على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلابه، يشير سينغر ووالاس (Singer& Wallace, 2012) إلى أن الأدوار الجديدة لمعلم العلوم تتطلب تطبيق معايير محددة، حيث تعد هذه المعايير بمثابة المحك الذي يقاس في ضوئه الأداء التدريسي، وهذه المعايير تعطي معلم العلوم الحافز للوصول إلى الصورة المثالية المرجوة في أدائه التدريسي.

لذلك أولت المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية تنمية التفكير الإبداعي أهمية كبرى حيث يعد أحد المعايير الفرعية لمجال الممارسات المهنية في وثيقة المعايير المهنية للمعلمين والتي نسعى خلال البحث إلى توافرها في الأداء التدريسي لمعلم العلوم.

المحور الثاني: التفكير الإبداعي Creative thinking

أهمية تنمية التفكير الإبداعي:

يسهم التفكير الإبداعي في زيادة وعي الطلاب بما يدور حولهم، ومعالجة القضايا من وجوه مختلفة، وزيادة كفاءة العمل الذهني في معالجة المواقف، ومساعدتهم على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والخبرات الصفية، وزيادة فاعليتهم في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات، وزيادة حيويتهم ونشاطهم في تنظيم المواقف أو التخطيط لها. (حمادنة، ٢٠١٤)

ويذكر القاضي (٢٠٠٧) بعض مبررات تنمية مهارات التفكير الإبداعي:

يزيد من فاعلية أدوار المعلمين في الموقف التعليمي مع إعطائه فرصة لممارسة دور أكثر فاعلية وأكثر أهمية من دور الملقن والخبير.

زيادة إقبال المتعلمين على التعلم.

يسهم في إعداد المتعلمين للحياة وإتاحة الفرص أمامهم لمواجهة الحياة بأقل قدر من الأخطاء.

زيادة قدرة المتعلمين في توظيف مهارات التفكير الإبداعي اللازمة في حل المشكلات.

غرس حب الاستطلاع والتساؤل لدى المتعلمين.

يشجع المتعلمين على تطوير نمط التعلم الخاص بهم.

يزيد لدى المتعلمين القدرة على التحليل المنطقي واتخاذ القرارات لكثرة المعلومات وتعقدها لديهم.

ينمي لدى المتعلمين القدرة على التمييز بين المعلومات الهائلة التي يتلقونها في ضوء التدفق المعرفي.

لذلك من خلال ما سبق يمكن القول إن تنمية مهارات التفكير الإبداعي تعد من أهم الأهداف التي تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقها، والتي ينبغي جعلها في مقدمة سلم أولويات التعليم وذلك من خلال توفير المناهج والبرامج والفرص والمواقف والإمكانيات والطرائق والوسائل المناسبة التي تتيح تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب.

دور معلم العلوم في تنمية التفكير الابداعي:

إن من أهم سمات معلم العلوم المبدع تهيئة المناخ الذي من شأنه أن يستثير التفكير الإبداعي لدى طلابه، فمعلم العلوم هو الأساس في تعليم التفكير الإبداعي وتنميته، حيث أن ما يمتلكه المعلم من مهارات تدريس في النشاطات التدريسية، يمكن أن يسهم بشكل كبير في تدعيم البيئة الإبداعية، من خلال حث الطلاب على البحث عن حلول أصيلة، والاهتمام الواعي بأسئلة الطلاب واقتراحاتهم، وعدم الحكم السريع على الأفكار التي يقدمها الطلاب وتنمية التقويم الذاتي لديهم. (محمد، ٢٠١٦)

لذلك فإن لمعلم العلوم دور مهم في تنمية التفكير الإبداعي، وقدرة معلم العلوم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال حسن اعداد وتدريبة أثناء الخدمة على السمات والخصائص والأداء التدريسي الفعال في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية التي يُعد تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين أحد أهم أهدافها ومتطلباتها، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تطوير وتنمية الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بما ينعكس على تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى طلابهم ومنها دراسة: (هلال وآخرون، ٢٠١٩؛ العضيلة ، ٢٠٢٠؛ الكبيبي، ٢٠٢٠)

إجراءات البحث ومنهجه:

منهج البحث:

وفقاً لطبيعة البحث وأهدافه تم استخدام المنهجيين التاليين:

- المنهج الوصفي لبناء البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

- المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي للتعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالباتهن من خلال تطبيق اختبار مهارات التفكير الإبداعي قبل وبعد تنفيذ التجربة الخاصة بالبحث على المجموعتين التجريبية والضابطة.

مجتمع البحث:

جميع معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وطالباتهن في مدارس التعليم الحكومي للمرحلة المتوسطة للبنات التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير/ مكتب التعليم بأبها للعام الدراسي (١٤٤١هـ -١٤٤٢هـ).

عينة البحث:

عينة قصدية من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم الحكومي للمرحلة المتوسطة للبنات التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير/ مركز التعليم بأبها (١٤٤١-١٤٤٢هـ)، وهن معلمات العلوم اللاتي حضرن البرنامج التدريبي، وبلغ عددهن (٢٢) معلمة، وعينة قصدية من طالبات الصف الثاني المتوسط في مدارس التعليم الحكومي للمرحلة المتوسطة للبنات التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير/ مكتب التعليم أبها للعام الدراسي (١٤٤١-١٤٤٢هـ)، بلغ عددهن (٨٧) طالبة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تمثل إحداهما المجموعة التجريبية وعددهن (٤٢) طالبة وهن طالبات المعلمات اللاتي حضرن البرنامج التدريبي، والمجموعة الثانية تمثل المجموعة الضابطة وعددهن (٤٥) طالبة، وهن طالبات المعلمات اللاتي لم تحضرن البرنامج التدريبي،

مواد البحث:

تم في البحث الحالي بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، وتضمن ما يلي:

الهدف العام للبرنامج التدريبي المقترح:

يهدف هذا البرنامج التدريبي إلى تنمية الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

أسس البرنامج التدريبي المقترح:

استند بناء البرنامج التدريبي إلى مجموعة من الأسس منها:

وثيقة المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب في إصدارها الأول ٢٠١٧م.

مراعاة مبدأ الاستمرارية عند تنظيم محتوى البرنامج التدريبي، بحيث يتم تقديم الخبرات التعليمية بصورة تدريجية تيسر من فهم المحتوى وتجنب تكرار المعلومات وتداخلها.

ملائمة محتوى البرنامج للأهداف والقدرة على تحقيقها.

تنوع الأساليب والأنشطة التعليمية المتضمنة بمحتوى البرنامج التدريبي بحيث توفر بدائل متعددة أمام معلمات العلوم.

ارتكز البرنامج التدريبي على أساليب التدريب المختلفة مثل: التعلم الفردي والتعاوني، المحاضرة، العصف الذهني، الحوار والمناقشة، التعلم الإلكتروني.

محتوى البرنامج التدريبي المقترح:

تضمن البرنامج التدريبي المقترح المحتوى التالي:

المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية الصادرة ومجالاتها، الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب في إصدارها الأول ٢٠١٧م.

مجال الممارسة المهنية وهو المجال الثالث من مجالات المعايير المهنية للمعلمين ويشمل المعايير الرئيسة التالية:

تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتشمل المعايير الفرعية التالية: تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية، التنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس، استخدام مصادر التعلم وتقنيات التعليم، تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج، تطوير مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب وتشمل المعايير الفرعية التالية: وضع توقعات أداء عالية للطلاب، إدارة سلوك الطلاب بإيجابية، تهيئة بيئات تعلم آمنة وجاذبة، استخدام وقت التدريس بفاعلية، بناء ثقافة تواصل معززة للتعلم.

تقويم أداء الطالب وتشمل المعايير الفرعية التالية: إعداد أدوات التقويم، تطبيق التقويم، إشراك الطلاب في عمليات التقويم، توظيف نتائج التقويم، إعداد تقارير التقويم.

الأداء التدريسي ومهاراته لمعلم العلوم ويشمل مهارات: (تخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس).

الأداء التدريسي لمعلم العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

وقد تم تنظيم محتوى البرنامج التدريبي في عدد من الجلسات التدريبية بلغ عددها (٦) جلسات تدريبية خلال ثلاثة أيام بواقع (٤) ساعات يومياً، بمجموع (١٢) ساعة تدريبية.

طرق وأساليب التدريب في البرنامج التدريبي المقترح:

في ضوء أهداف ومحتوى البرنامج التدريبي المقترح، تم اختيار طرق وأساليب التدريب التي تناسب المحتوى وتؤدي إلى تحقيق أهداف البرنامج، مع مراعاة طبيعة المتدربات، ومدى تنوع وتوفر المعينات السمعية والبصرية، وتم استخدام الأساليب التالية: التعلم الإلكتروني، المحاضرة، المناقشة والحوار، العصف الذهني، التعلم الفردي والتعاوني.

أساليب تقويم البرنامج التدريبي المقترح:

تنوعت طرق تقويم البرنامج التدريبي وشملت الآتي:

تقديم سؤال في بداية عرض كل موضوع بهدف التهيئة وإثارة انتباه المتدربات.

تقويم تكويني أثناء البرنامج التدريبي من خلال أوراق العمل الفردية والجماعية، وورش العمل.

التقويم الذاتي للمتدربة نهاية كل جلسة تدريبية.

تقويم أداء المدربة من قبل المتدربات في نهاية البرنامج التدريبي.

تقويم البرنامج التدريبي من قبل المتدربات في نهاية البرنامج التدريبي.

ضبط البرنامج التدريبي المقترح:

تم عرض البرنامج التدريبي على المختصـــين في مجال التدريب والمناهج وطرق تدريس العلوم، من أجل التأكد من الآتي:

وضوح تعليمات البرنامج التدريبي والدقة العلمية لما ورد فيه من معلومات.

سلامة الأهداف المصاغة وإمكانية تحقيقها وشمولها لكل العناصر.

اتساق محتوى البرنامج التدريبي المقترح مع الأهداف التي وضعت من أجله.

ملائمة تنظيم المحتوى ووحداته للأهداف.

مناسبة أدوات التقويم.

وقد تم تنفيذ الملحوظات التي أبداها المحكمون، وأصبح البرنامج في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق على عينة البحث.

أدوات البحث:

تضمن البحث الحالي الأداة التالية:

اختبار مهارات التفكير الإبداعي في المهارات التالية: (الطلاقة، الأصـــالة، المرونة)، ومر إعداد اختبار مهارات التفكير الإبداعي في خطوات، يمكن إيجازها فيما يلي:

تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس مستوى مهارات التفكير الإبداعي في العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وذلك في إطار دراستهن لوحدة "الطاقة الحرارية والموجات" من مقرر العلوم للفصل الدراسي الثاني.

تحديد مهارات التفكير الإبداعي التي يقيسها الاختبار:

تم تحديد مهارات التفكير الإبداعي في ضوء الرجوع للأدبيات وتعريفات التفكير الإبداعي المتعددة، والدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإبداعي مثل دراسة كلٍ من: (حُمدي، ٢٠١٧؛ فلمبان، ٢٠٧؛ الحوامدة، ٢٠١٨؛ قشطة، ٢٠١٨؛ الهاشم، ٢٠١٩؛ سلامة وآخرون، ٢٠٢٠)، وبعض تصنيفات مهارات التفكير الإبداعي المتعددة، وبناءاً عليها فقد تم تحديد مهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في الاختبار وهي مهارات: (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

إعداد الصورة الأولية للاختبار:

تكون الاختبار في صورته الأولية من (١٧) مفردة شاملة لمهارات التفكير الإبداعي، وتم صياغة التعليمات الخاصة بالاختبار، ليسهل على الطالبات الإجابة عنه.

صدق الاختبار:

تم تحديد صدق الاختبار وذلك من خلال الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي كما يلي:

<u>الصدق الظاهري:</u>

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، لإبداء آرائهم حول ما يلي:

مدى تعبير مفردات الاختبار عن مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة).
مدى مناسبة عبارات الاختبار للمهارات التي يقيسها ومستوى طالبات الصف الثاني المتوسط.
الدقة العلمية واللغوية لمفردات الاختبار.
مدى ارتباط ومناسبة كل مفردة من مفردات الاختبار بالمهارة التي يقيسها.
إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً.

وقد تم تنفيذ الملحوظات التي أبداها المحكمون، وبناء عليها أصبح الاختبار صادقاً من حيث المحتوى.

صدق الاتساق الداخلي:

تم تحديد صدق الاتساق الداخلي للاختبار، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون، والجدول (١) يبين مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات التفكير الإبداعي والدلالة الاحصائية لكل منها:

جدول (١) مصفوفة معاملات الارتباط بين مهارات التفكير الإبداعي.

مهارات التفكير الإبداعي	الاحصائي	الطلاقة	المرونة	الأصالة	اختبار مهارات التفكير الإبداعي الكلي
الطلاقة	قيمة معامل الارتباط	١	٠,٩٨٥	٠,٧٥٢	٠,٩٧٦
	مستوى الدلالة		*٠,٠٠	**٠,٠١٢	*٠,٠٠
المرونة	قيمة معامل الارتباط		١	٠,٨٢٢	٠,٩٩٣
	مستوى الدلالة			**٠,٠٠٣	*٠,٠٠
الأصالة	قيمة معامل الارتباط			١	٠,٨٧٤
	مستوى الدلالة				*٠,٠٠١
اختبار مهارات التفكير الإبداعي الكلي	قيمة معامل الارتباط				١
	مستوى الدلالة				

* تعني: ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.001$).

** تعني: ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط قد تراوحت بين (٠,٧٥٢ – ٠,٩٨٥)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية، وهذا يشير إلى توافر درجة مرتفعة من صدق الاتساق الداخلي بين مهارات التفكير الإبداعي.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد التأكد من صدق الاختبار، تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الإبداعي في العلوم في صورته الأولية على عينة استطلاعية من طالبات الصف الثاني المتوسط من غير (عينة البحث)؛ وذلك بهدف تحديد ما يلي:

الزمن المناسب للاختبار: تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن مفردات الاختبار، وذلك برصد الزمن الذي استغرقته أول طالبة انتهت من الإجابة وهو (٤٥) دقيقة، ورصد الزمن الذي استغرقته آخر طالبة انتهت من الإجابة وهو (٥٥) دقيقة، ثم حساب متوسط الزمنين؛ حيث أظهرت النتائج أن الزمن المناسب لتطبيق اختبار مهارات التفكير الإبداعي (٥٠) دقيقه بما في ذلك زمن قراءة التعليمات.

معامل ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار من خلال معامل ثبات ألفا كرونباخ، والجدول (٢) يوضح نتائج حساب معامل الثبات لاختبار مهارات التفكير الإبداعي.

جدول (٢) قيم معامل الثبات لاختبار مهارات التفكير الإبداعي

	مهارات التفكير الإبداعي	عدد المفردات	معامل الثبات
			ألفا كرونباخ
اختبار مهارات التفكير الإبداعي	الطلاقة	١٠	٠,٨٧٠
	المرونة	١٠	٠,٨٦٨
	الأصالة	١٠	٠,٨٣٠
	الاختبار الكلي	١٠	٠,٩٢٦

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة معامل الثبات للاختبار ككل كانت مقبولة، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للاختبار الكلي (٠,٩٦٢)، وهذه القيمة مقبولة لأنها أعلى من الحد المسموح به (٠,٧٠) (Pallant, 2005)، وبالتالي فإن اختبار مهارات التفكير الإبداعي على درجة عالية من الثبات ويمكن الوثوق به وتطبيقه على عينة البحث.

الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير الإبداعي:

تكون الاختبار في صورته النهائية من (١٠) مفردات تقيس مهارات التفكير الإبداعي: (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، وبذلك أصبح اختبار مهارات التفكير الإبداعي في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على عينة البحث.

أساليب البحث الاحصائية:

تم في هذا البحث استخدام الأساليب الاحصائية التالية:

معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لأداة البحث.

معامل ثبات كرونباخ ألفا لحساب ثبات أداة البحث.

تحليل التباين المصاحب (ANCOVA: Analysis of Covariance)، لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الابداعي في مادة العلوم.

معادلة كوهن Cohen لحساب حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع.

نتائج البحث ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها:

أولاً: عرض نتائج البحث:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال البحث، واختبار صحة فرض البحث:

للإجابة عن سؤال البحث والذي ينص على: "ما أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على المعايير المهنية للمعلمين لتنمية الأداء التدريسي لمعلمات العلوم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟" تم اختبار صحة فرض البحث الذي ينص على أنه:" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي".

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي، ولضبط أثر التطبيق القبلي للمجموعتين، والذي يعتقد أنه يوثر في التطبيق البعدي، تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA: Analysis of Covariance)، والجدولين (٣) و (٤) يوضحان ذلك:

جدول (٣) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي.

مهارات التفكير الإبداعي	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي المعدل
الطلاقة	التجريبية	42	13.90	2.77	0.43	13.995
	الضابطة	45	9.07	3.18	0.47	8.982
المرونة	التجريبية	42	12.67	2.87	0.44	12.757
	الضابطة	45	8.31	2.46	0.37	8.227
الأصالة	التجريبية	42	11.33	3.92	0.60	11.112
	الضابطة	45	4.22	2.56	0.38	4.429
اختبار مهارات التفكير الإبداعي الكلي	التجريبية	42	37.90	8.29	1.28	37.906
	الضابطة	45	21.60	7.02	1.05	21.599

جدول (٤) نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب لاختبار الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الإبداعي.

مهارات التفكير الإبداعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الطلاقة	الأداء القبلي	134.324	1	134.324		
	المجموعة	543.233	1	543.233	72.883	0.00*
	الخطأ	626.095	84	7.454		
	الكلي	1268.92	86			
المرونة	الأداء القبلي	89.465	1	89.465		
	المجموعة	442.580	1	442.580	72.397	0.00*
	الخطأ	513.512	84	6.113		
	الكلي	1015.103	86			
الأصالة	الأداء القبلي	160.353	1	160.353		
	المجموعة	946.803	1	946.803	105.095	0.00*
	الخطأ	756.758	84	9.009		
	الكلي	2015.655	86			
اختبار مهارات التفكير الإبداعي الكلي	الأداء القبلي	805.460	1	805.460		
	المجموعة	5777.063	1	5777.063	116.067	0.00*
	الخطأ	4180.959	84	49.773		
	الكلي	10761.678	86			

* تعني: ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.001$).

يتضح من الجدولين (٣) و(٤) وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، وكانت قيم (ف) لجميع مهارات التفكير الإبداعي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٠١$). بالتالي تم رفض الفرض الصفري للبحث وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية".

ولمعرفة حجم الأثر للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على المعايير المهنية للمعلمين) على المتغير التابع (مهارات التفكير الإبداعي)، تم استخدام معادلة كوهن Cohen (Cohen, 1988)، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) نتائج حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهن لاختبار مهارات التفكير الابداعي

مهارات التفكير الإبداعي	قيمة (ت)	حجم الأثر	حجم التأثير
الطلاقة	7.539	1.617	كبير
المرونة	7.622	1.635	كبير
الأصالة	10.090	2.165	كبير
اختبار مهارات التفكير الإبداعي الكلي	9.922	2.129	كبير

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة حجم التأثير لمهارة الطلاقة (١,٦١٧)، ولمهارة المرونة (١,٦٣٥)، ولمهارة الأصالة (٢,١٦٥)، ولاختبار مهارات التفكير الإبداعي ككل (٢,١٢٩)، وجميع قيم التأثير كبيرة، حيث يشير كوهن Cohen إلى أن حجم التأثير يكون كبيراً إذا كانت قيمته تساوي (٠,٨٠) وأكبر، وهذا يدل على وجود أثر كبير للبرنامج التدريبي المقترح القائم على المعايير المهنية للمعلمين على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال البحث، واختبار صحة فرض البحث:

أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى أثر البرنامج التدريبي على الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة؛ وانعكاس أثر ذلك على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالباتهن (طالبات الصف الثاني المتوسط).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

تغير دور معلمة العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلمين التي قام عليها البرنامج التدريبي وتم تدريبها عليه، من دور الملقنة إلى دور الميسرة للتعلم والموجهة للنشاطات المشجعة للإنتاج والإبداع، تلبية لمتطلبات العصر المتغيرة والسريعة نحو التطور والمنافسة، مما يسهم في تطبيق وتنفيذ أساليب التفاعل والتشارك الصفي، والابتعاد عن أساليب التلقين وفرض الآراء.

ساهم البرنامج التدريبي من خلال معيار تطوير مهارات التفكير الإبداعي وهو أحد المعايير الفرعية للمجال الثالث (مجال الممارسة المهنية) من مجالات المعايير المهنية للمعلمين في إبراز وتعزيز أهمية التفكير الإبداعي في تعليم العلوم لدى معلمات العلوم المتدربات، وذلك باعتباره أحد مهارات الأبعاد المشتركة في المناهج، ومن أهم مهارات القرن الحادي والعشرين، وأحد أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تسعى من خلالها لإعداد جيل مبدع ومبتكر، مما انعكس على تكوين اتجاهات إيجابية لدى معلمات العلوم وبالتالي توظيف ذلك في ممارساتهن التدريسية..

تضمن محتوى البرنامج التدريبي على المعارف المتعلقة بالتفكير الإبداعي وأهميته ومهاراته وآلية تنميته، وذلك من خلال تضمين أنشطة تطبيقية على مناهج العلوم تضمنت تعريف المعلمة بطريقة صياغة الأهداف الموجهة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وطريقة تصميم الأنشطة التي تحفزه لدى الطالبات، وأهم الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد في تحقيق ذلك وأساليب قياسه لدى الطالبات، وربط مهاراته بمشكلات من واقع الحياة.

تخطيط وتنفيذ معلمات العلوم للعديد من الأنشطة الإثرائية في وحدة "الطاقة الحرارية والموجات" في صورة مهام ومشكلات تثير تفكير الطالبات وحثهن على توليد الحلول المختلفة، كأحد المعايير الفرعية لمجال (الممارسة المهنية) من مجالات المعايير المهنية للمعلمين التي تم تدريبهن عليها خلال البرنامج التدريبي، مما يدفع الطالبات إلى ممارسة مهارات التفكير الإبداعي للوصول إلى حل المشكلة المطروحة، وهذا بدوره يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهن. ويتفق ذلك مع دراسة (Siew, et al, 2015؛ المصري، ٢٠١٧؛ الخوالدة، ٢٠١٩).

تهيئة معلمات العلوم لبيئات تعلم إلكترونية ثرية وجاذبة ومشوقة وداعمة لتعلم الطالبات، كأحد المعايير الفرعية لمجال (الممارسة المهنية) من مجالات المعايير المهنية للمعلمين التي تم تدريبهن عليها خلال البرنامج التدريبي، تساهم في تهيئة المناخ الذي من شأنه أن يستثير التفكير الإبداعي لدى الطالبات، وهذا يتفق مع دراسة (الجراح، ٢٠١٨؛ الورافي، ٢٠٢٠)

التنوع في استخدام طرائق واستراتيجيات التدريس من قبل معلمات العلوم المتدربات، كأحد المعايير الفرعية لمجال (الممارسة المهنية) من مجالات المعايير المهنية للمعلمين التي تم تدريبهن عليها خلال البرنامج التدريبي، مثل استراتيجية العصف الذهني، والخرائط المفاهيمية، والتعلم المتمركز حول المشكلة، والمتشابهات، التي من شأنها تحقيق تعليم مثير ومبدع، بالتالي ينعكس على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات، وهذا يتفق مع دراسة (القرارعة، ٢٠١٤؛ Oyelekan, et al, 2017 ؛ المصري، ٢٠١٧؛ الهاشم، ٢٠١٩؛ الأشرم، ٢٠٢٠؛ زياد، ٢٠٢٠).

توفير فرص التعلم الذاتي للطالبات من خلال توجيه معلمات العلوم طالباتهن إلى مصادر التعلم المختلفة المرتبطة بدروس وحدة "الطاقة الحرارية والموجات"، كأحد المعايير الفرعية لمجال (الممارسة المهنية) من مجالات المعايير المهنية للمعلمين التي تم تدريبهن عليها خلال البرنامج التدريبي، مما يساعد على إتاحة الفرصة للتعلم في أي زمان ومكان، واكتشاف عناصر جديدة وتوسيع آفاق المعرفة من خلال البحث والاطلاع، وكذلك توظيف تقنيات التعليم المختلفة خلال تدريسهن عن بُعد عبر منصة مدرستي، مما ساهم في توفير عناصر الإثارة والتشويق لجذب انتباه الطالبات أثناء عرض الدروس من خلال المثيرات والتعبيرات البصرية والوسائط المتعددة، وتحفيز النقاش والحوار، وزيادة التفاعل بين المعلمات والطالبات وبين الطالبات أنفسهن، والتشجيع على المنافسة والمبادرة وبذل الجهد لإيجاد الحلول المناسبة والجديدة، وسعة الخيال لدى الطالبات التي تؤدي إلى الأصالة في عمليات التفكير، وتعزيز مهارات التفكير المختلفة ومنها مهارات التفكير الإبداعي، وهذا يتفق مع دراسة (حمادة، ٢٠١٧؛ الزهراني، ٢٠١٨؛ الحراحشة، ٢٠١٩؛ سلامة وآخرون، ٢٠٢٠).

مراعاة معلمات العلوم التنوع في طرح الأسئلة أثناء تدريسهن لوحدة "الطاقة الحرارية والموجات" مثل الأسئلة المفتوحة، والأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا المحفزة للتفكير، مع مراعاة أن تراعي هذه الأسئلة جميع مستويات الطالبات، كأحد المعايير الفرعية لمجال (الممارسة المهنية) من مجالات المعايير المهنية للمعلمين التي تم تدريبهن عليها خلال البرنامج التدريبي، الأمر الذي يسهم في حث تفكير جميع الطالبات، وتعزيز طاقاتهن الإبداعية، وبالتالي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهن، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة (أمين، ٢٠١٩).

ويتفق هذا البحث جزئياً مع نتائج دراسات كلاً من (سليمان، ٢٠١٤؛ العصيمي، ٢٠١٤؛ الرجوب، ٢٠١٥؛ العلياني، ٢٠١٦؛ السلامات وآخرون، ٢٠١٨؛ هلال وآخرون، ٢٠١٩؛ العضيلة، ٢٠٢٠؛ الكبيبي، ٢٠٢١) التي أكدت فعالية البرامج التدريبية لتنمية أداء معلمي العلوم على تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى طلابهم، وبالتالي

فالبحث الحالي أظهر أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على المعايير المهنية للمعلمين لتنمية الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالباتهن.

توصيات البحث:

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

التأكيد على المسؤولين عن إعداد وتطوير برامج إعداد معلمات العلوم بتبني المعايير المهنية للمعلمين الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، من خلال بناء برامج الإعداد في ضوء تلك المعايير، ومتابعة ما يستجد من تطوير للعملية التربوية والتعليمية في الميدان التربوي.

أظهرت النتائج انعكاس أثر تدريب المعلمات على مستوى طالباتهن في التفكير الإبداعي، وذلك يعطي أهمية لتدريب المعلمات على هذه المهارات.

توعية معلمات العلوم بأهمية الاهتمام بمهارات التفكير الإبداعي وتعزيزه لديهن، كأحد مهارات الأبعاد المشتركة في المناهج، وأهم مهارات القرن الحادي والعشرين، وأحد أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي نسعى من خلالها لإعداد جيل مبدع ومبتكر.

مقترحات البحث:

يُعد البحث الحالي بمثابة مقدمة لبحوث ودراسات مستقبلية تتناول جوانب أخرى قد تكمل هذا البحث أو تضيف إليه، ومن البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة:

إجراء دراسة مماثلة على مراحل تعليمية أخرى (الابتدائية والثانوية)

إجراء دراسة تستهدف التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المعايير المهنية للمعلمين لتنمية الأداء التدريسي لمعلمات العلوم على تنمية بعض أنماط التفكير الأخرى كالتفكير الناقد لدى طالباتهن.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- الأسطل، إبراهيم حامد؛ رجب، أفنان رجب (٢٠٢٠). أثر توظيف قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث العلوم والحياة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٧)، ٧٦-٩٦.
- الأشرم، شادي منير (٢٠٢٠). أثر استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L في تنمية التفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة جامعة البعث*، جامعة البعث، سوريا، ٤٢ (٣)، ٧١-١٢٩.
- بغدادي، منال محمد (٢٠١٧). *فعالية استراتيجيتي جيسكو وستاد في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- جامعة عجمان (٢٠١٢). *مؤتمر التفكير الإبداعي وتحديات التعليم*. عجمان، تم الاسترجاع ٢٠٢٠/٣/٢٩: https://www.ajman.ac.ae/ar/news/innovative-thinking-a-challenge-to-education-conference-to-mark-26th-knowledge-day-celebrations-in-ajman.html
- الجراح، نور محمود (٢٠١٨). *أثر برنامج محوسب قائم على برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الحبلاني، مرزوق حمود (٢٠١٢). *أثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء بعض معايير الجودة على أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- الحراحشة، كوثر عبود (٢٠١٩). أثر استراتيجية الويب كويست في تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن.
- حمادنة، يوسف (٢٠١٤). *التفكير الإبداعي*. إربد: عالم الكتب الحديث.
- حمادة، أمل إبراهيم (٢٠١٧). أثر الاستخدام تطبيقات الواقع المعزز على الأجهزة النقالة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *تكنولوجيا التربية-دراسات وبحوث*، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (٣٤)، ٢٥٩-٣١٨.
- حُمدي، أمل علي (٢٠١٧). *أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية تآلف الأشتات على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الأول المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها.
- الحوامدة، سمية مصطفى (٢٠١٨). *فاعلية وحدات مطورة في العلوم وفقاً لنظرية التعلم المستند للدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وعادات العقل لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في عينة أردنية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
- الخزيم، خالد محمد؛ والغامدي، محمد بن فهم (٢٠١٩). تصور مقترح لبرنامج إعداد معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مصر، ٢٢(٧)، ١٤٨ -١٩٣.
- الخوالدة، ميسون تركي (٢٠١٩). أثر تدريس العلوم باستخدام برنامج تعليمي قائم على نظرية تريزTRIZ في تنمية التفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، جامعة الحسين بن طلال، الأردن، ٥ (٢)، ٣٢٧-٣٤٤.
- الرجوب، ميساء فائق (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بمنحى التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثامن المفاهيم العلمية وتنمية تفكيرهم الناقد واتجاههم نحو التعلم النشط. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، جامعة القدس المفتوحة، القدس، ٣٦، ٥٧-٩٠.

- رزق، فاطمة مصطفى (٢٠١٥). استخدام مدخل STEM التكاملي لتعليم العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ٦٢، ٧٩-١٢٨.
- الزهراني، هنادي عبد الله (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجية البيت الدائري على الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم. *مجلة الثقافة والتنمية*، مصر، ١٨ (١٢٤)، ٣٧٥-٤١٤.
- زياد، حليمة سليمان (٢٠٢٠). أثر استراتيجية المتشابهات في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الأول المتوسط. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١٩)، ٢٠-٥٤.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٦). *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. القاهرة: عالم الكتب.
- آل سريع، لوله أحمد (٢٠١٩). تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطالبات الصف الرابع الابتدائي باستخدام استراتيجية سكامبر. *الملتقى العلمي الدولي المعاصر للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية والإدارية والطبيعية "نظرة بين الحاضر والمستقبل"* ، شبكة المؤتمرات العربية، اسطنبول، تركيا.
- سعيد، عبد القادر عودة (٢٠١١). *المؤتمر العالمي للتفكير الإبداعي والابتكار لأجل التنمية المستدامة*. الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، تم الاسترجاع ٢٠٢٠/٣/٢٩:
- https://journals.iium.edu.my/at-tajdid/index.php/Tajdid/article/view/108/8
- السلامات، محمد خير؛ السويلمين، منذر بشارة؛ عليمات، عبير راشد (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير أداء معلمي الفيزياء في تدريس مهارات حل المسائل الفيزيائية للمرحلة الثانوية في الأردن وتنمية مهارات التفكير العلمي لديهم ولدى طلابهم. *دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، ٤٥، ٥٣٢-٥٤٩.
- سلامة، وفاء زكي؛ وبرغوت، محمود محمد؛ ودرويش، عطا حسن (٢٠٢٠). فاعلية توظيف الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير بمبحث العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، غزة ٢٨ (٢)، ٧٩-١٠٦.
- سليمان، تهاني محمد (٢٠١٤). برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التفكير التشعبي لتنمية الأداء التدريسي المنمي للتفكير لدى معلمي العلوم والتفكير التوليدي لدى تلاميذهم. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر، ٦(١٧)، ٤٧-٨٧.
- الشراري، شريف حامد (٢٠١٧). أثر استخدام المختبر الجاف في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في العلوم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم بمحافظة القريات. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، الأردن، ٤(٤٤)، ١٩٥-٢٠٩.
- عبد الفتاح، محمد عبد الرازق (٢٠١٨). مستوى مهارات التدريس الإبداعي لدى معلم العلوم وعلاقته بنمو نمط التفكير لدى تلاميذه. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر، ٢١(١٢)، ١-٣٣.
- العصيمي، سامية منصور (٢٠١٤). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث العلمي لدى معلمات العلوم الطبيعية وأثره على التفكير العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف التعليمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العضيلة، سعود رشدان (٢٠٢٠). *برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجيل القادم للعلوم (NGSS) لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وأثره في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.
- 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 غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.
- فلمبان، رشا أحمد (٢٠١٧). فاعلية الرسوم الكاريكاتورية على التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالعاصمة المقدسة. *دراسات في التعليم الجامعي*، جامعة عين شمس، ٣٧، ٤٠٨-٤٨١.

- القاضي، عدنان محمد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبلة في تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العليا لدى عينة من الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين. *وزارة التربية والتعليم*، البحرين،٢٢(٧)، ١٠٠-١١١.
- القرارعة، أحمد عودة (٢٠١٤). أثر استخدام العصف الذهني في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس محافظة الطفيلة جنوب الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، جامعة النجاح الوطنية*، ٢٨(٤)، ٦٦٧-٧٠٦.
- القرني، مسفر حسير (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية التخيل الموجه في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، مصر، ٢(١٧)، ٦٤٥-٦٧٧.
- قشطة، زينب جمال (٢٠١٨). *أثر استراتيجيتي المحطات العلمية والألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الكبيبي، أسماء أحمد (٢٠٢١). *برنامج تدريبي مقترح في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات العلوم وأثره في تنمية مهارات التفكير المنتج والتنظيم الذاتي للتعلم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.
- مركز ديبونو لتعليم التفكير (٢٠١٩). *المؤتمر العربي الثالث للتفكير والإبداع والابتكار*. عمان، الأردن، تم الاسترجاع ٢٠٢٠/٣/٢٩: https://www.debonoconference.com/
- محمد، كريمة عبداللاه (٢٠١٦). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي الإبداعي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية وأثره على تنمية الفهم ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلابهم. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، مصر، ١٠٦(٢٧)، ١-٥٥.
- المصري، عدنان (٢٠١٧). فعالية استراتيجية التعلم المتركز حول المشكلة في تنمية التفكير المنتج من خلال منهاج العلوم. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، جامعة فلسطين، ٧(٢)، ٢٥٥-٢٨٨.
- الهاشم، عبد الله عقلة (٢٠١٩). أثر التدريس بالخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، مصر، ١٩(١)، ١-٥١.
- هلال، مازن قاسم؛ والعامري، زينب عزيز؛ وديكرا، سرمد بهجت (٢٠١٩). برنامج تدريبي لمدرسي الكيمياء على وفق الاقتصاد المعرفي وأثره في التفكير المنتج لطلبتهم. مجلة *البحوث التربوية والنفسية*، جامعة بغداد، (٦٠) ، ٤٣٧ - ٤٥٩.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٧). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٩). تقرير *نتائج الاختبارات الوطنية* للرياضيات والعلوم-٢٠١٨. الرياض: المركز الوطني للقياس، تم الاسترجاع ٢٠٢٠/٦/٢١م: https://www.etec.gov.sa/ar/Pages/default.aspx
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢١). تقرير *تيمز ٢٠١٩ نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الورافي، عادل علي (٢٠٢٠). فاعلية برمجية تعليمية قائمة على الرسوم المتحركة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة إب. *مجلة الآداب للدراسات التربوية والنفسية*، جامعة ذمار، اليمن، (٧)، ٦٩-١٢١.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- **Australian Institute for teaching and School Leadership (AITSL). (2007). *National Professional Standards for Advanced Teaching and School Leadership*, Australia.**
- **Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Erlbaum.**
- **Oyelekan, O.; Igbokwe, E. & Olorundare, A. (2017). Science Teachers' Utilisation of Innovative Strategies for Teaching Senior School Science in Ilorin, Nigeria. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5 (2), 49- 65.**
- **Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A Systematic guide to data analysis using SPSS for windows*. Maidenhead: Open University Press.**
- **Riendra, M.; Syafii, W. & Nursal, D. (2015). Learning science to use project based learning model and through laboratory experimental method to improve learning outcomes and creativity of students in class VIII.6 SMPS YPPI Tualang. *Journal Biogenesis*, 11(2). 147- 154.**
- **Siew, N.; Chong, C. & Lee, B. (2015). Fostering fifth graders' scientific creativity through problem-based learning. *Journal of Baltic Science Education*, 14(5), 655-669.**
- **Singer, M.; Wallace, J. (2012). *Why the Stanford Teacher Performance Assessment (TPA) Is a Step in the Right Direction*. Evaluation Systems Publications.**

مدى وعي المعلمين والمعلمات بالإسعافات الأولية في دولة الكويت

.The extent of male & female teachers awareness of first aid in Kuwait

د. عبير سالم الحيلان *(١)**وزارة التربية- الكويت**
Email: Abeeralmutairi2016@gmail.com

د. روان سالم الحيلان *(٢)**وزارة الصحة –الكويت**
Email: R.mutairi95@hotmail.com

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على وعي المعلمين والمعلمات بالإسعافات الأولية في دولة الكويت، وقد اتبعت الدراسةُ المنهجَ الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على عينة مكونة من (٣١٧) معلم ومعلمة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجات وعي المعلمين والمعلمات بالإسعافات الأولية في دولة الكويت جاءت بدرجة متوسطة، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الوعي بالإسعافات الأولية تعزى لمتغير النوع، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الوعي بالإسعافات الأولية تعزى لمتغير الخبرة، وذلك لصالح عدد سنوات الخبرة (١٦) سنة فأكثر، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الوعي بالإسعافات الأولية تعزى لمتغير العمر، وذلك لصالح فئة العمر (٥٠) سنة فأكثر، ودلت النتائج أيضًا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الوعي بالإسعافات الأولية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، وذلك لصالح المرحلتين الابتدائية والثانوية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الوعي بالإسعافات الأولية تعزى لمتغير التخصص، وذلك لصالح التخصص العلمي.

وقد ذيلت الدراسة بتقديم بعض التوصيات والمقترحات؛ للاستفادة منها في مجال تعليم المعلمين والمعلمات وتدريبهم على الإسعافات الأولية.

الكلمات المفتاحية: الوعي - الإسعافات الأولية.

المقدمة:

في أي يوم وفي أي وقت قد يتعرض الطالب في المدرسة -لا قدر الله- لإصابةٍ ما؛ مما يستدعي من المدرسة التدخل السريعَ لتقديمِ تلك الإسعافات الأولية. غير أنَّ الإسعافات الأولية ثقافة غائبة عن المعلمين والمعلمات في المدارس، ومِمّا لا شك فيه أنَّ نشر هذه الثقافة أمر ضروري؛ نظرًا لأهميتها البالغة في إنقاذ حياة الطلبة، ووقايتهم من احتمالية حدوث أي مضاعفات خطيرة، وإزالة الخطر عنهم قدر المستطاع لحين وصول فرق الإنقاذ المختصة.

فإنقاذ حياة الطلبة يعد عملاً إنسانيًا؛ لذا يجب على كل معلم ومعلمة أن يكونوا ملمين بمبادئ الإسعافات الأولية. والمسؤولُ عن تقديم الإسعافات الأولية هو شخص عادي لا يشترط أن يكون متخصصًا في مجال الطب، وإنما يكفي أن تتوافر لديه المعلومات التي تمكنه من إنقاذ حياة الآخرين.

ومن هنا تبرز الحاجة الماسة إلى تأهيل وتدريب كافة المعلمين والمعلمات على الإسعافات الأولية؛ للتعامل مع الحالات التي يمكن أن تواجه الطلبةَ والطالبات في المدارس، مع ضبط النفس وحسن التصرف.

ولقد أثبت Richard (2020) -وهو طبيب في علم الأعصاب-المراحل السريعة التي يمرُّ بها الشخص جَرَّاء حرمانه من الأكسجين، ففي (١-٢) دقيقة الأُولى يصاب دماغ الإنسان بالتلف، وبعد مرور (٥) دقائق تموت خلايا الدماغ، وبعد (١٠) دقائق سوف يكون الموت حتمًا للمصاب.

لذا فمن الضروري تعزيز الوعي عند المعلمين والمعلمات بأهمية الإسعافات الأولية، وإعدادهم ليكونوا على أُهْبة الاستعداد للتصرف السليم في الأوقات الحرجة، فأبناؤنا الطلبة والطالبات أمانة في أعناقنا وحياتهم غالية علينا.

فالإسعافات الأولية من أهم المبادئ الأولية والبديهية التي يجب على كل معلم ومعلمة أن يحيط بها علماً ويعرفها جيدًا؛ للتعامل مع أي حالة طارئة يمكن أن تواجه الطلبة في المدارس.

في ضوء ما تم التطرق إليه آنفا، تأتي هذه الدراسة لتكشِف مدى وعي المعلمين والمعلمات بالإسعافات الأولية في دولة الكويت.

المشكلة:

من خلال عمل الباحثة كمعلمة في إحدى المدارس الحكومية في الكويت، لاحظت أن مستوى وعي المعلمين بالإسعافات الأولية ضئيل، والمتمثِّل في ضعف التصرف والتعامل مع الحالات الطارئة التي يعترض لها الطلبة، فاليوم الدراسي لا يكاد يخلو من الحوادث والإصابات المختلفة؛ لذا فمن الضروري تدريب معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في كافة المراحل التعليمية على مبادئ وأسس الإسعافات الأولية والإنعاش القلبي الرئوي. فالفارق بين الحياة والموت قد يكون دقائق وربما ثواني يجب استغلالها، فمن المواقف المؤلمة ما كتبها نواف (٢٠٠٨) عما حصل للطالبة شهد خالد –رحمها الله- التي لم تتجاوز (٧) سنوات من عمرها، والتي توفيت في الفصل أمام أعين زميلاتها بسبب قطعة حلوى سدت مجرى التنفس إلى أن فارقتِ الحياة، وكذلك ما حصل لِلطالب إبراهيم عباس –رحمه الله- بعمر(١٣) سنة تعرض للتشنج في إحدى المدارس، وتأخرت سيارة الإسعاف إلى أن فارق الحياة.

فمن المؤلم أن تحْدث مثل هذه الحالات الطارئة، ويقف المعلمون مكتوفي الأيدي، دون تدَخُّلٍ منهم بسبب عدم وعيهم بأهمية الإسعافات الأولية، وأن عامل الوقت هنا من أهم العوامل المؤثرة في حالة إسعاف شخص، فبضع دقائق وربما ثوان قد تنقذ حالات من موت محقق إذا ما أُحسِنَت إدارتها واستغلالها.

ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة مدى وعي المعلمين والمعلمات بالإسعافات الأولية في دولة الكويت.

أسئلة الدراسة:

تتلخص أسئلة الدراسة بالآتي:

ما مدى وعي المعلمين والمعلمات بالإسعافات الأولية في دولة الكويت؟
هل توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات في الوعي بالإسعافات الأولية تُعزى إلى المتغيرات التالية: (النوع – التخصص - المرحلة الدراسية – الخبرة - العمر)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بالآتي:

التعرف على مدى وعي المعلمين والمعلمات بالإسعافات الأولية في دولة الكويت.
التعرف على مدى وجود فروقٌ ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى (٠,٠٥) بين متوســـطي درجات المعلمين والمعلمات في الوعي بالإسعافات الأولية تُعزى إلى المتغيرات التالية: (النوع – التخصص - المرحلة الدراسية – الخبرة - العمر).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة أنها:

تُعد من المحاولات القلائل من نوعها في مجالها– وذلك في حدود علم الباحثتَين- حيث تســـعى لمعرفة مدى وعي المعلمين والمعلمات بالإسعافات الأولية في دولة الكويت.
من المتوقع أنْ تفيد نتائجها في رفع مستوى وعي المعلمين والمعلمات بالإسعافات الأولية.
من المتوقع أنْ تزوِّد المسؤولين في وزارة التربية بعدد من التوصيات التي قد تسهم في زيادة الوعي لدى المعلمين والمعلمات بأهمية الإسعافات الأولية.

حدود البحث:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: مدى وعي المعلمين والمعلمات بالإسعافات الأولية في دولة الكويت.
الحدود البشرية: المعلمين والمعلمات العاملين بالمدارس الحكومية في دولة الكويت.
الحدود المكانية: المدارس الحكومية في دولة الكويت.
الحدود الزمنية: ٢٠٢٢م.

مصطلحات الدراسة:

تحددت مصطلحات الدراسة بالآتي:

الوعي: وقد عرَّفته الباحثتان إجرائيًا: بأنه الدرجة التي يحصـــل عليها المعلم والمعلمة عند قياس معرفتهما بالإسعافات الأولية عن طريق استبانة من إعداد الباحثتَين.

الإسعافات الأولية: عرفتها الباحثتان إجرائيًا: بأنها الرعاية الأولية الفورية التي يقدِّمها المعلمُ للطالب عند تَعَرُّضه لحاله صحية طارئة بشكل مفاجئ؛ من أجل إنقاذ حياته، ومنع حدوث أي مضاعفات إلى حين وصول الفريق الطبي المختص أو نقله إلى المستشفى.

الإطار النظري:

مفهوم الإسعافات الأولية:

هي الرعاية الفورية التي يقدِّمها المُسعِف لشخص يعاني مرضًا أو إصابة، مثل: حدوث نزيف، أو جروح، أو اختناق، أو إغماء وغيرها؛ وذلك لإنقاذ حياته، ومنع تدهور حالته الصحية إلى حين وصول الفريق الطبي المختص أو نقله للمستشفى.

أهداف الإسعافات الأولية:

إنقاذ حياة الشخص المصاب.
تخفيف الآلام.
تقليل الأضرار والآثار الجانبية المترتبة على الإصابة.
منْع تدهور حالة الشخص المصاب.
تساعد في تعافي الشخص المصاب أو المريض بشكل أفضل وأسرع.

الخطوات الرئيسية للإسعافات الأولية:

وضح American Heart Association Staff (2016) الخطوات الرئيسية للإسعافات الأولية في النقاط التالية:

التأكد من أمان المكان: إذا كان المكان يشكل تهديدًا للمسعف أو للشخص المريض أو المصاب؛ فلابد من نقله إلى مكانٍ آخَر أكثر أمانًا؛ لتقديم الإسعافات الأولية.
الاتصال برقم الطوارئ: في حال وجود أشخاص آخرين في المكان، يمكن أن تطلب من أحدهم الاتصال برقم الطوارئ، وإذا كان المسعف وحده ولديه هاتف محمول فليتصل برقم الطوارئ.
اتخاذ الاحتياطات العامة: يجب على المسعف أخذ الاحتياطات العامة؛ لأنه يتعامل مع الدم والسوائل الأخرى يمكن أن تسبب في الإصابة بالأمراض، مثل: ارتداء أدوات الوقاية الشخصية (القفازات الواقية، والنظارات الواقية)، ويتخلص من كل الأدوات التي تستخدم لمره واحدة.
تحديد المشكلة: قبل تقديم المسعف للإسعافات الأولية عليه تقييم حالة المريض أو المصاب لمعرفة المشكلة التي يعانيها.

التحقق مما إذا كان الشخص يستجيب أم لا.
إذا كان الشخص يتنفس ولا يبدو أنه يحتاج إلى إسعافات أولية، فيجب على المسعف البحث عن أي علامة أُخرى واضحة لوجود إصابة، مثل: نزيف أو عظام مكسورة أو حروق.
يبحث المسعف عن أي معلومات طبية.
إذا كان الشخص يتحرك ويتألم فينبغي طلب الطوارئ، أما إذا كان لا يتنفس بصورة طبيعية، فعلى المسعف إجراء الإنعاش القلبي الرئوي للمصاب واستخدم مزيل الرجفان، والبقاء بجانبه والاستمرار في عمل الإنعاش القلبي الرئوي حتى يصل المختصون للمساعدة.

الحفاظ على خصوصية الشخص: إذا حدثت حالة طارئة فلا تفصح عن هذه المعلومات للآخرين؛ حفاظًا على سرية الأمور الخاصة.

أنواع الإسعافات الأولية:

بين American Heart Association Staff (2016) أنَّ هناك أنواعًا عديدة للإسعافاتِ الأولية، ولكل منها إجراء معين، ولكن في هذهِ الدراسة ركزت الباحثتان على أكثرِ الإسعافات الأولية شيوعًا في المدارس، وهي ما تم حصرها في الجدول الآتي:

الجدول (١): أنواع الإسعافات الأولية

أنواع الإسعافات الأولية:	الإجراءات المطلوب اتباعها:
الإنعاش القلبي الرئوي	تأكد من أمان المكان. اصرخ طالبًا المساعدة. اتصل برقم الطوارئ. تحقق من التنفس (إذا الشخص لا يتنفس بصورة طبيعية أو كان يلهث محتضرًا، فابدأ بإجراء إنعاش قلبي رئوي له، واستخدم مزيل الرجفان). تأكد من استلقاء الشخص على ظهره على سطح ثابت. اخلَعِ الملابسَ عن منطقة الضغط بسرعة. قم بإجراء (٣٠) ضغطة على الصدر. ضع راحة إحدى اليدين على وسط صدر المصاب، ضع يدك الأخرى فوق اليد الأولى. اضغط بشكل مستقيم بعمق (٥) سم على الأقل. اترك الصدر يعود إلى وضعه الطبيعي بعد كل ضغطة. بعد (٣٠) ضغطه، أعط نفسَين. استخدم مزيل خفقان فور توفُّره.
الإغماء	تأكد من أمان المكان. اتصل برقم الطوارئ. ساعد الشخص في الاستلقاء ممددًا على الأرض. إذا توقف الشخص عن الاستجابة ، فقم بإجراء الإنعاش القلبي الرئوي له.
الاختناق	اتصل برقم الطوارئ. قف باستقامة أو اجْثُ خلْفَ الشخص، لُفَّ ذراعيك حول وسط الشخص بحيث تكون قبضاتك في الأمام. اجعل إحدى يديك على شكل قبضة. امسك القبضة بيدك الأخرى ووجِّهْ دسرات سريعة إلى أعلى منطقة البطن. استمر في توجيه الدسرات حتى يخرج الجسم ويتمكن الشخص من التنفس أو السعال.
داء السكري وانخفاض معدل السكر في الدم	اتصل بالطوارئ. إذا كان الشخص يستجيب فقدم له طعاماً أو شراباً يحتوي على السكر. أجلسه بهدوء أو دعه يستلقي.

النوبة التشنجية (الصرع)	تأكد من أمان المكان. تمديد المصاب على الأرض. تأمين المنطقة المحيطة به. دعم رأس الشخص لمنعه من ضرب الأرض، بمثل: سترة، أو غيرها. أزِل النظاراتِ عن وجهه، وفُكَّ أزرار القميص، وربطة العنق. ضرورة الاتصال بالطوارئ، إذا استمرت النوبة أكثر من خمس دقائق. بعد انتهاء النوبة يجب وضع المريض بوضعية استلقاء جانبي؛ لتسهيل عملية التنفس، وإبقاء مجرى الهواء مفتوحًا.
النزيف	تأكد من أمان المكان. اتصل بالطوارئ. ارتد أدوات الوقاية الشخصية. ضع ضمادات واضغط على النزيف. إذا لم يتوقف النزيف، فستحتاج إلى إضافة ضمادة ثانية واضغط بقوة أكبر، وتجنَّب إزالة الضمادة بعد وضعها في مكانها، واستمر في الضغط على الجرح حتى يتوقف النزيف.
نزيف الأنف (الرعاف)	ارتد أدوات الوقاية الشخصية. اطلب من الشخص الجلوس والانحناء إلى الأمام. اضغط على الجزء اللين من الأنف من كلا الجانبين باستخدام ضمادة نظيفة. واصِل الضغطَ لبضع دقائق حتى يتوقف النزيف. اتصل بالطوارئ في حال عدم إيقاف النزيف.
إصابات الأسنان	اتصل برقم الطوارئ. ارتدِ أدواتِ الوقاية الشخصية. ابحث في الفم عن أي أسنان مفقودة أو متخلخلة. ضع قطعة شاش لإيقاف أي نزيف في السن.
الكسور	اتصل برقم الطوارئ. ارتدِ أدوات الوقاية الشخصية. قُم بتغطية أي جرح مفتوح بضمادة نظيفة. ضع منشفة فوق الجزء المصاب من الجسم، وضع كيسًا مملوءًا بالثلج والماء فوق المنشفة فوق مكان الإصابة، لمدة (٢٠) دقيقة.

الواجبات والأدوار الخاصة بالمسعف الأولي:

التأكد من أمان المكان.

الاتصال برقم الطوارئ.

إدراك وجود الحالة الطارئة.

فحص المصاب بشكل جيد.

تقديم الرعاية إلى حين وصول الفريق الطبي المختص.

حقيبة الإسعافات الأولية:

تعتبر حقيبة الإسعافات الأولية من الأمور الضرورية التي يجب على المعلم اقتناؤها، وتحتوي حقيبة الإسعافات الأولية على بعض الأدوات الطبية التالية:

قفازات طبية.
مقص.
ملقط.
مقياس حرارة.
الشاش الطبي.
القطن الطبي.
الأشرطة اللاصقة.
دبابيس مشبكة.
رباط ضاغط.
مسحات كحولية.
نظارات العين الواقية.
قناع التنفس.
معقم اليدين.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

حظيت الإسعافات الأولية باهتمام الباحثين، ففي بريطانيا أجرى Ellis (2020) دراسة -بعد قرار حكومة المملكة المتحدة بجعل تعليم الإسعافات الأولية إلزامياً في المدارس-؛ بهدف معرفة مستوى من خلال الدعم المطلوب لتمكين معلمي المدارس الثانوية من تدريس الإسعافات الأولية بشكل فعَّال، استخدَمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (٣٥) معلمًا، قسمت عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة واحدة. حيث تلقت المجموعة التجريبية الأولى الدعم بواسطة الفيديو، والثانية من خلال ندوة تفاعلية على الويب، والمجموعة الضابطة تركت من دون أي دعم، وأظهرت النتائج أنه كلما زاد دعم المعلمين زادت ثقتهم في تعليم الإسعافات الأولية، وهذا ينعكس على نتائج تعلُّم الطلاب.

وفي السعودية تناولت دراسة Al-Kubaisy (2019) تحديد مستوى وعي المعلمين بالإسعافات الأولية والسيطرة على الرعاف في المدارس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧٣) معلمًا بمراحل مختلفة في مدارس الرياض، وقد دلت النتائج على ضعف وعي المعلمين بالإسعافات الأولية والسيطرة على الرعاف في المدارس، كما كشفت الدراسة أن نسبة (٦٨٪) من المعلمين الذين واجهوا طلبة تعرضوا لِلرعاف في مدارسهم، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين وعي المعلمين بالإسعافات الأولية والسيطرة على الرعاف في المدارس من خلال عقد الدورات التدريبية.

أمَّا في البرازيل فقد أجرى Nelson (2018) دراسة بهدف التعرف على مستوى المعلمين بالإسعافات الأولية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث، وطُبِّقت على عينة تكونت من (١٤) معلمة

في المدارس الابتدائية، وقد توصلت النتائج إلى ضعف وعي المعلمين بالإسعافات الأولية، وإلى أن المعلمين يواجهون في المدارس إصابات الطلبة بالكسور والإغماء والالتواء والجروح، وأنهم يشعرون بالقلق والتوتر بسبب عدم التمكن من الإسعافات الأولية.

وفي مصر هدفت دراسة السعود (٢٠١٨) للكشف عن فعالية برنامج لتنمية الوعي الإسعافي لمدرسي التربية الرياضية في ضوء تقديم الخدمات الإسعافية، والتعرف على مدى توافر الإمكانات البشرية والمادية المتاحة للإسعافات الأولية، ومزجت الدراسة بين المنهجين: الوصفي، والتجريبي، وأظهرت النتائج عدم تدريب المعلمين على مبادئ الإسعافات الأولية، وعدم توافر الإمكانات البشرية والمادية المتاحة للإسعافات الأولية، وضعف الاهتمام بتوعية المعلمين بأهمية الإسعافات الأولية سواء بإلقاء المحاضرات أو عقْد الندوات التثقيفية والتوعوية في المدارس.

وفي بريطانيا أجرى Jeff & Donna (2017) دراسة تناولت أهمية الإسعافات الأولية والإنعاش القلبي الرئوي في المدارس، وكشفت النتائج عن عدم تقديم المعلمين الإسعافات الأولية بشكل فعال لطلابهم، وعن عدم تدريب الطلاب على الإسعافات الأولية، بالإضافة إلى عدم توفير دورات وبرامج الإسعافات الأولية والإنعاش القلبي الرئوي في المدارس، كما أظهرت النتائج أن المعلمين يواجهون في المدارس إصابات الطلبة بالنزيف والاختناق والحروق والإنعاش وفقدان الوعي، وأوصت الدراسة بضرورة دمج الإسعافات الأولية في المناهج بدْءاً من المرحلة الابتدائية وتتطور مع تطور المرحلة الدراسية إلى المرحلة الثانوية، وأن تكون ملائمة لعمر الطلبة.

أما في الإمارات فقد أجرى هاشم (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التحقق من مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بالإسعافات الأولية المتعلقة بسقوط الأطفال على أسنانهم أثناء اللعب. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٦١) معلما ومعلمة، وأسفرت نتائجها عن وجود حاجة ماسة وضرورية لرفع مستوى الوعي بين المعلمين والمعلمات، والذي بدوره سوف يسهم في تقليل معاناة الأطفال الذين يتعرضون لمثل هذه الإصابات أثناء تواجدهم في المدارس، والتشجيع على القيام بمثل هذه الدورات بالتعاون مع وزارة الصحة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض البحوث والدراسات السابقة التي عرضت الإسعافات الأولية يمكن ملاحظة ما يلي:

أكدت البحوث والدراسات السابقة على مشكلة ضعف وعي المعلمين بالإسعافات الأولية.
اتفقت البحوث والدراسات السابقة في أهمية تدريب المعلمين على الإسعافات الأولية في المدارس.
هناك ندرة في البحوث والدراسات السابقة الكويتية والعربية والأجنبية التي تناولت تحديد مستوى وعي المعلمين بالإسعافات الأولية، وذلك في حدود علم الباحثة.
تَبين من استعراض البحوث والدراسات السابقة أنها جميعًا تتَّبع المنهج الوصفي، ماعدا دراسة السعود (٢٠١٨) فقد مزج بين الوصفي والتجريبي، ودراسة Ellis (2020) التي اتبعت المنهج التجريبي.
كافة البحوث والدراسات التي تم حصرها متشابهة مع هذا البحث في العينة المختارة في كونِها من المعلمين، ما عدا دراسة السعود (٢٠١٨) فقد ركز على معلمي التربية الرياضية.

تبايَن الباحثون في دراسة حالات الإسعافات الأولية، حيث ركزت دراسة Al Kubaisy (2019) على الرعاف، بينما ركزت دراسة Nelson (2018) على الكسور والإغماء والالتواء والجروح، ودراسة Jeff & Donna (2017) إصابات الطلبة النزيف والاختناق والحروق والإنعاش وفقدان الوعي، أمّا دراسة هاشم (٢٠١٢) فقد ركزت على حوادث الأسنان.

وتميزت الدراسة الحالية في تركيزها على المعلمين والمعلمات في كافة المراحل الدراسية من الابتدائي إلى الثانوي، وعلى جميع المعلمين الذكور والإناث، وعلى مختلف الخبرات، ومختلف الأعمار، ومختلف التخصصات العلمية والأدبية، وفي حدود علم الباحثة فإن هذا النوع من البحوث يكاد أن يكون نادرًا جدًا في الكويت، مما يشير إلى أصالة هذا البحث، والحاجة إلى أمثاله في هذا المجال.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من مجموعة المعلمين والمعلمات في كافة المراحل الدراسية في المدارس الحكومية في دولة الكويت في العام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢١).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣١٧) معلمًا ومعلمةً، والجدول التالي يوضح توزيع العينة حسب المتغيرات المختلفة:

جدول (٢): توزيع العينة حسب المتغيرات

المتغير وفئاته		العدد	%
النوع	ذكر	٨٣	٢٦٪
	أنثى	٢٣٤	٧٤٪
المرحلة	الابتدائية	١٢٨	٤٠٪
	المتوسطة	١٠٠	٣٢٪
	الثانوية	٨٩	٢٨٪
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٨٤	٢٦٪
	من ٦ – ١٠ سنوات	٨٨	٢٨٪
	من ١١- ١٥ سنة	٨٩	٢٨٪
	١٦ سنة فأكثر	٥٦	١٨٪
العمر	٢٠- ٢٩ سنة	١٤٩	٤٧٪
	٣٠-٣٩ سنة	١١٤	٣٦٪
	٤٠- ٤٩ سنة	٤٣	١٤٪
	٥٠ سنة فأكثر	١١	٣٪
التخصص	أدبي	٢٢٠	٦٩٪
	علمي	٩٧	٣١٪
الإجمالي		**٣١٧**	١٠٠٪

يلاحظ من البيانات في جدول (٢) أن أغلب أفراد العينة من الإناث؛ ومن العاملين في المرحلة الابتدائية. ولعل ذلك يرجع إلى تأنيث العاملين في المرحلة الابتدائية، وكانت الغالبية أيضـــا ممن تقع أعمارهم في الشـــريحة العمرية (٢٠– ٢٩) ســـنة؛ أي من المعلمين والمعلمات حديثي التعيين، وكذلك كانت الغالبية من الحاصـــلين على مؤهلات تتعلق بالتخصصات الأدبية.

أداة الدراسة:

أعدت الباحثتان استبانة خاصة بالدراسة تقيس مدى وعي المعلمين والمعلمات بالإسعافات الأولية في دولة الكويت، وقد تكونت الاستبانة من (١٩) عبارة، وتوزعت درجات الاستجابة على هذه الاستبانة بين نعم ولا.

صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق:

الصدق الظاهري: حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية وهي (٢٢) عبارة على مجموعة من المحكمين؛ للوقوف على مدى مناسبة الاستبانة لهدف الدراسة، ووضوح العبارات، وسلامتها اللغوية، وأخذت الباحثتان بما رأته أغلب آراء المُحَكمين؛ لتصبح في صورتها النهائية (١٩) عبارة.

صدق الاتساق الداخلي: تم قياسه من خلال التطبيق على عينة استطلاعية حجمها (٣٠) معلمة في إحدى مدارس المرحلة المتوسطة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة، والدرجة الكلية على الأداة، باستخدام برنامج SPSS؛ للوقوف على درجة الاتســـاق الداخلي الذي يبين مدى ارتباط العبارات بالأداة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة الأداة ككل

مستوى الوعي بالإسعافات الأولية					
رقم العبارة	معامل الارتباط بالأداة ككل	رقم العبارة	معامل الارتباط بالأداة ككل	رقم العبارة	معامل الارتباط بالأداة ككل
١	**.٧٤٩	٨	**.٥٦٦	١٥	**.٦٨٤
٢	**.٥٩٧	٩	**.٧٢٩	١٦	**.٧٨٢
٣	**.٥٦٦	١٠	**.٥١٥	١٧	**.٦١٧
٤	**.٧٠٨	١١	**.٥١١	١٨	**.٦٢٤
٥	**.٧٨١	١٢	**.٥٤٤	١٩	**.٥٤٩
٦	**.٦٦١	١٣	**.٧٢٦		
٧	**.٦٨٦	١٤	**.٥٢٠		

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يلاحظ من الجدول الســـابق أنَّ قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٥١١ - ٠,٧٨٢)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، ويستدل من ذلك على أن هناك اتساقًا داخليًّا جيدًا بين عبارات الأداة.

ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وقد وجد أن قيمته بلغت (٠,٨٨٩)، وهي قيمة تشير إلى تمتُّع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم معالجة النتائج إحصـائيًا باسـتخدام برنامج (SPSS)؛ حيث تم حسـاب التكرارات والنسـب المئوية والمتوسـط الحسابي لإجابات أفراد العينة حول الوعي بالإسعافات الأولية، كما تم استخدام أساليب الإحصاء الاستدلالي؛ لبحث دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة تبعا للمتغيرات المختلفة؛ واستُخدِم اختبار (t-test)؛ لبحث دلالة الفروق بين متوسـطي العينتين المسـتقلتين تبعا لمتغير النوع ومتغير التخصـص، وكذلك اسـتخدام اختبار التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)؛ لبحث دلالة الفروق بين متوسطات العينة تبعا لكل من متغير المرحلة الدراسية ومتغير الخبرة ومتغير العمر؛ حيث كان تصنيف هذه المتغيرات أكثر من ثنائي.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ينص السـؤال الأول على ما يلي: **ما مدى وعي المعلمين والمعلمات بالإسـعافات الأولية في دولة الكويت؟**؛ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية ودرجتها لإجابات العينة على عبارات الأداة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٥): ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي الوزني لها من وجهة نظر أفراد العينة

م	العبارة	نعم		لا		المتوسط الحسابي	الوزن المئوي	الدرجة	الترتيب
		ت	%	ت	%				
١٩	أرى أن مسـتوى معرفتي بالإسعافات الأولية ضعيف.	٣٠٥	٩٦,٢	١٢	٣,٨	٠,٩٦	٩٦٪	كبيرة	١
١٨	أرى ضـرورة أخذ دورات تدريبية في الإسعافات الأولية.	٢٩٦	٩٣,٤	٢١	٦,٦	٠,٩٣	٩٣٪	كبيرة	٢
٤	أدرك أهمية الإسعافات الأولية.	٢٩٣	٩٢,٤	٢٣	٧,٣	٠,٩٢	٩٢٪	كبيرة	٣
١٠	اعتقد أنَّ تعَلُّمي للإسـعافات الأولية يسـاعد في إنقاذ حياة الطلبة في المدرسة.	٢٨٣	٨٩,٣	٣٤	١٠,٧	٠,٨٩	٨٩٪	كبيرة	٤
١٧	أعرف رقم الطوارئ عند الحاجة للمساعدة.	٢٦١	٨٢,٣	٥٦	١٧,٧	٠,٨٢	٨٢٪	كبيرة	٥
١	أعرف مفهوم الإسعافات الأولية.	٢٥٢	٧٩,٥	٦٥	٢٠,٥	٠,٧٩	٧٩٪	كبيرة	٦
١١	أشـعر بالتوتر والارتباك عند مواجهة موقف يسـتلزم القيام بالإسعافات الأولية.	٢٤٢	٧٦,٣	٧٥	٢٣,٧	٠,٧٦	٧٦٪	كبيرة	٧

٨	أبادر بالمساعدة لإسعاف المصابين في الحالات الطارئة.	٢٠٦	٦٥,٠	١١١	٣٥,٠	٠,٦٥	٦٥٪	متوسطة	٨
٣	واجهتُ مصاباً يحتاج للإسعافات الأولية في المدرسة.	١١٩	٣٧,٥	١٩٨	٦٢,٥	٠,٣٨	٣٨٪	متوسطة	٩
١٢	أتجنب تقديم الإسعافات الأولية للطلبة في الحالات الطارئة، وأفضِّل انتظار التدخل الطبي المختص.	١٢١	٣٨,٢	١٩٦	٦١,٨	٠,٣٨	٣٨٪	متوسطة	١٠
٩	استطيع التعامل مع الإصابات الطارئة التي يتعرض لها الطلبة في المدرسة.	٩٧	٣٠,٦	٢٢٠	٦٩,٤	٠,٣١	٣١٪	قليلة	١١
٥	أحرص على تعلم الإسعافات الأولية.	٩١	٢٨,٧	٢٢٦	٧١,٣	٠,٢٩	٢٩٪	قليلة	١٢
١٣	أتحلى بالصفات الأساسية للمسعف الأولى.	٤٦	١٤,٥	٢٧١	٨٥,٥	٠,١٥	١٥٪	قليلة	١٣
١٤	أرى أن دور المعلم ينحصر في تقديم المادة العلمية دون الحاجة لأن يكون مسعفاً أوليّاً.	٣٠	٩,٥	٢٨٧	٩٠,٥	٠,٠٩	٩٪	قليلة	١٤
٧	ألتزم بالإجراءات الصحيحة للإسعافات الأولية.	٢٣	٧,٣	٢٩٤	٩٢,٧	٠,٠٧	٧٪	قليلة	١٥
٦	أعرف جيدًا مبادئ الإسعافات الأولية.	١٧	٥,٤	٣٠٠	٩٤,٦	٠,٠٥	٥٪	قليلة	١٦
١٥	أحرص على توفير حقيبة الإسعافات الأولية في الفصل الدراسي.	١٥	٤,٧	٣٠٢	٩٥,٣	٠,٠٥	٥٪	قليلة	١٧
١٦	أتأكد من صلاحية الأدوات الموجودة في حقيبة الإسعافات الأولية بشكل دوري.	١٤	٤,٤	٣٠٣	٩٥,٦	٠,٠٤	٤٪	قليلة	١٨
٢	أمتلك شهادة دورة الإسعافات الأولية.	٦	١,٩	٣١١	٩٨,١	٠,٠٢	٢٪	قليلة	١٩
الإجمالي		**١٤٣**	**٤٥,١٪**	**١٧٤**	**٥٤,٩٪**	**٠,٤٥**	**٤٥٪**	**متوسطة**	

تكشف النتائج في جدول (٥) أنَّ مستوى وعي المعلمين والمعلَّمات بالإسعافات الأولية، هو مستوى متوسط؛ وذلك تبعًا لقيمة المتوسط الحسابي الإجمالي لإجابات العينة على أداة الدراسة، حيث جاءت إجابات العينة على (٧) عبارات من بين عبارات المحور بمتوسطات حسابية درجتها كبيرة، و(٣) عبارات جاءت الإجابات عليها بمتوسطات حسابية درجتها متوسطة، وجاءت الإجابات على (٩) عبارات بمتوسطات حسابية مُنخفضة، وبشكل إجمالي أجاب بـ (نعم) (١٤٣) فردًا، في حين أجاب بـ (لا) (١٧٤) فردًا، وبمتوسط حسابي إجمالي (٠,٤٥) درجة

من أصل (درجة واحدة)، وهو ما يعادل نسبة مئوية (٤٥٪)، وهذا المتوسط الحسابي يقع ضمن الشريحة المتوسطة في معيار تصنيف مستويات المتوسطات الحسابية المعتمد في الدراسة الحالية.

وفيما يتعلق بترتيب العبارات؛ فقد جاءت العبارة (١٩) "أرى أن مستوى معرفتي بالإسعافات الأولية ضعيف" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٠,٩٦) يعادل وزناً نسبيًّاً مئويًّاً مقداره (٩٦٪)، وفي المرتبة الثانية جاءت العبارة (١٨) "أرى ضرورة أخذ دورات تدريبية في الإسعافات الأولية" بمتوسط حسابي (٠,٩٣) يعادل وزناً نسبيًّاً مئويًّاً مقداره (٩٣٪)، وفي المرتبة الثالثة جاءت العبارة (٤) "أدرك أهمية الإسعافات الأولية" بمتوسط حسابي (٠,٩٢) يعادل وزناً نسبيًّاً مئويًّاً مقداره (٩٢٪). ويُلاحَظ أنَّ جميع هذه المتوسطات الحسابية هي متوسطات حسابية مُرتفعة.

وفي المرتبة الثامنة عشرة قبل الأخيرة جاءت العبارة (١٦) "أتأكد من صلاحية الأدوات الموجودة في حقيبة الإسعافات الأولية بشكل دوري" بمتوسط حسابي (٠,٠٤) يعادل وزناً نسبيًّاً مئويًّاً مقداره (٤٪)، وفي المرتبة التاسعة عشر (الأخيرة) جاءت العبارة (٢) "أمتلك شهادة دورة الإسعافات الأولية" بمتوسط حسابي (٠,٠٢) يعادل وزناً نسبيًّاً مئويًّاً مقداره (٢٪) وهي متوسطات حسابية درجتها قليلة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على ما يلي: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى وعي المعلمين والمعلمات بالإسعافات الأولية تعزى لمتغير النوع؟**؛ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (t-test)؛ لبحث الفروق بين متوسطي العينتين المستقلتين (ذكر – أنثى)، وتم رصد نتائج ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٦): نتائج اختبار(t-test)؛ لبحث الفروق بين متوسطي درجات إجابات العينة تبعا لمتغير النوع (ذكر- أنثى)

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
الوعي بالإسعافات الأولية	ذكر	٨٣	٨,٤٣٣	٢,٣٢٢	٠,٧٣٤	٣١٥	٠,٤٦٤	غير دالة
	أنثى	٢٣٤	٨,٦٢٨	١,٩٧٩				

تشير النتائج في جدول (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة حول وعيهم بالإسعافات الأولية تبعًا لمتغير النوع (ذكر- أنثى)، ومن ذلك يستدل على أن المعلمين والمعلمات من النوعين لديهم وعي بالإسعافات الأولية بنفس الدرجة أو بدرجات متقاربة لم يظهر معها فروق دالة.

وتعزو الباحثتان ذلك إلى عدم الاهتمام بتوعية المعلمين والمعلمات بأهمية الإسعافات الأولية في المدارس، وعدم إقامة دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات في مجال الإسعافات الأولية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى وعي المعلمين والمعلمات بالإسعافات الأولية تعزى لمتغير التخصص؟**، تم استخدام اختبار (t-test)؛ لبحث الفروق بين متوسطي العينتين المستقلتين (أدبي - علمي) وتم رصد نتائج ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٧): نتائج اختبار (t-test)؛ لبحث الفروق بين متوسطي درجات إجابات العينة تبعًا لمتغير التخصص (أدبي- علمي)

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
الوعي بالإسعافات الأولية	أدبي	٢٢٠	٨,٢٣٦	٢,١٨٣	٤,٥٤٦	٣١٥	.٠٠٠	دالة
	علمي	٩٧	٩,٣٥٠	١,٥٤٨				

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة حول تقديراتهم لمستوى وعيهم بالإسعافات الأولية تبعًا لمتغير التخصص (أدبي- علمي)، وذلك استنادا إلى قيمة (ت)، حيث كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت الفروق لصالح مجموعة المعلمين والمعلمات من ذوي التخصص العلمي، ومن ذلك يستدل على أن المعلمين والمعلمات من ذوي التخصصات العلمية لديهم وعي بالإسعافات الأولية بدرجة أكبر مما لدى المعلمين والمعلمات من ذوي التخصصات الأدبية.

وتعزو الباحثتان ذلك إلى اختلاف المقررات العلمية في المرحلة الثانوية ثم الجامعية لدى أفراد العينة، فأصحاب التخصصات العلمية على سبيل المثال يدرسون مادة الفيزياء والأحياء والكيمياء وكل هذه المواد الدراسية ذات صلة بتكوين الثقافة الصحية أكثر مما هو عليه الحال في التخصصات الأدبية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى وعي المعلمين والمعلمات بالإسعافات الأولية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟**؛ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)؛ لبحث الفروق بين متوسطات تقديرات العينة حول مدى وعيهم بالإسعافات الأولية تبعا لمتغير المرحلة الدراسية التي يدرّسونها؛ وتم رصد نتائج ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٨): نتائج اختبار التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات العينة لمدى وعيهم بالإسعافات الأولية تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	ملاحظات
الوعي بالإسعافات الأولية	بين المجموعات	٩١,٦٠٨	٢	٤٥,٨٠٤	١١,٣٦٣	.٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	١٢٦٥,٧٤٩	٣١٤	٤,٠٣١			
	المجموع	١٣٥٧,٣٥٦	٣١٦				

تشير النتائج في جدول (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة حول تقديراتهم لمستوى وعيهم بالإسعافات الأولية تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية، وذلك استنادًا إلى قيمة (ف) حيث كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥)، ولتعرف على تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، وتم رصد نتائج ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٩): نتائج اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات العينة تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة الدراسية	المتوسطات الحسابية	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
الوعي بالإسعافات الأولية	الابتدائية	٩,٠٣٩١		*١,٢٣٩١	
	المتوسطة	٧,٨٠٠٠			
	الثانوية	٨,٧٨٦٥		*٠,٩٨٦٥	

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

تشـــير نتائج في جدول (٩) إلى أن الفروق كانت لصـــالح متوســـط مجموعة المعلمين والمعلمات في المرحلتين الابتدائية والثانوية مقابل متوسـط مجموعة المعلمين والمعلمات في المرحلة المتوسـطة، ومن ذلك يسـتدل على أن المعلمين والمعلمات في المرحلتين الابتدائية والثانوية لديهم وعي بالإســعافات الأولية أكبر مما لدى المعلمين والمعلمات في المرحلة المتوسطة.

وتعزو الباحثتان ذلك في المرحلة الابتدائية إلى أنَّ المعلمين والمعلمات على احتكاك أكثر مع الفئة العمرية الأكثر عُرضـة للحوادث. أمَّا بالنسـبة للمرحلة الثانوية فرُبَّما يعود إلى المسـتوى الأعلى لِلمناهج التي يدرسـونها ومحتواها الأدسـم، والذي ينعكس بشـكل إيجابي على مسـتوى وعيهم العام والصـحي والذي يتفرع منه الوعي بالإسـعافات الأولية موضوع بحثنا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى وعي المعلمين والمعلمات بالإســعافات الأولية تعزى لمتغير الخبرة؟**؛ تم اســتخدام اختبار (ONE WAY ANOVA)؛ لبحث الفروق بين متوسطات تقديرات العينة حول مدى وعيهم بالإسعافات الأولية تبعا لمتغير الخبرة؛ وتم رصد نتائج ذلك في الجدول الآتي:

جدول (١٠): نتائج اختبار التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات العينة لمدى وعيهم بالإسعافات الأولية تبعًا لمتغير الخبرة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	ملاحظات
الوعي بالإسعافات الأولية	بين المجموعات	٥٠,٠٣٥	٣	١٦,٦٧٨	٣,٩٩٣	.٠٠٨	دالة
	داخل المجموعات	١٣٠٧,٣٢١	٣١٣	٤,١٧٧			
	المجموع	١٣٥٧,٣٥٦	٣١٦				

تشـير نتائج في جدول (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات درجات العينة حول تقديراتهم لمسـتوى وعيهم بالإسـعافات الأولية تبعًا لمتغير الخبرة؛ وذلك اسـتنادا إلى قيمة (ف) حيث كانت دالة عند مسـتوى (٠,٠٥)، ولتعرف على تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، وتم رصد نتائج ذلك في الجدول الآتي:

جدول (١١): نتائج اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات العينة تبعا لمتغير الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية	أقل من ٥ سنوات	من ٦ – ١٠ سنوات	من ١١- ١٥ سنة	١٦ سنة فأكثر
الوعي بالإسعافات الأولية	أقل من ٥ سنوات	٨,١٨٥٧				
	من ٦ – ١٠ سنوات	٨,١٢٩٥				
	من ١١- ١٥ سنة	٨,١٩١٠				
	١٦ سنة فأكثر	٩,٢٣٢١	*١,٠٤٦٤	*١,١٠٢٦	*١,٠٤١١	

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

تشير نتائج في جدول السابق إلى أن الفروق كانت لصالح متوسط مجموعة المعلمين والمعلمات من العاملين ذوي عدد سنوات الخبرة (١٦) سنة فأكثر، ومن ذلك يستدل على أن المعلمين والمعلمين ذوي الخبرات الكبيرة (١٦) سنة فأكثر؛ لديهم وعي بالإسعافات الأولية أكبر مما لدى العاملين من ذوي الخبرات أقل من (١٦) سنة.

وتعزو الباحثتان ذلك إلى أنه كلّما كان المعلمون والمعلمات أكثرَ سنواتِ خبرةٍ كانوا أكثر عِلماً ومعرفة بشكل عام، وكذلك أكثر حرصاً على صحة الطلبة، وأكثر تحمُّلاً للمسؤولية تجاههم.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

للإجابة عن السؤال السادس والذي نصه: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى وعي المعلمين والمعلمات بالإسعافات الأولية تعزى لمتغير العمر؟**، تم استخدام اختبار (ONE WAY ANOVA)؛ لبحث الفروق بين متوسطات تقديرات العينة حول مدى وعيهم بالإسعافات الأولية تبعا لمتغير العمر؛ وتم رصد نتائج ذلك في الجدول الآتي:

جدول (١٢): نتائج اختبار التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات العينة لمدى وعيهم بالإسعافات الأولية تبعًا لمتغير العمر

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	ملاحظات
الوعي بالإسعافات الأولية	بين المجموعات	٥٤,٠٦١	٣	١٨,٠٢٠	٤,٣٢٨	.٠٠٥	دالة
	داخل المجموعات	١٣٠٣,٢٩٥	٣١٣	٤,١٦٤			
	المجموع	١٣٥٧,٣٥٦	٣١٦				

تشـــير نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) في جدول (١٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات درجات العينة لمسـتوى وعيهم بالإسـعافات الأولية تبعًا لمتغير العمر، وذلك اسـتنادا إلى قيمة (ف) حيث كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥)، ولتعرف على تلك الفروق تم اسـتخدام اختبار شـيفيه، وتم رصـد نتائج ذلك في الجدول الآتي:

جدول (١٣): نتائج اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات العينة تبعا لمتغير العمر

المحور	العمر	المتوسطات الحسابية	٢٠ـ ٢٩ سنة	٣٠ـ٣٩ سنة	٤٠ـ ٤٩ سنة	٥٠ سنة فأكثر
الوعي بالإسعافات الأولية	٢٠ـ ٢٩ سنة	٨,٥٦٣٨				
	٣٠ـ٣٩ سنة	٨,٢٦٣٢				
	٤٠ـ ٤٩ سنة	٩,٠٠٠٠				
	٥٠ سنة فأكثر	١٠,٣٦٣٦	*١,٧٩٩٨	*٢,١٠٠٤		

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

تشـير النتائج في جدول السـابق إلى أن الفروق كانت لصـالح متوسـط مجموعة المعلمين والمعلمات من فئة العمر (٥٠) سـنة فأكثر، ومن ذلك يسـتدل على أن المعلمين والمعلمين الأكبر سـنا (٥٠) سـنة فأكثر، لديهم وعي بالإسعافات الأولية أكبر مما لدى المعلمين والمعلمات الأصغر سنًا.

وتعزو الباحثتان ذلك إلى أنه كلما كان المعلمون والمعلمات أكبر سـناً كان مسـتواهم المعرفي أكثر، وكان مسـتوى اهتمامهم بالطلبة أكبر، وكذلك تحمُّلهم لِلمسؤولية التربوية تجاه الطلبة أكبر.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج بالآتي:

الحرص على جعل المعلم إنسانًا واعيًا ومدركًا لأهميـة حسن التصـرف في الحـالات الطارئة وواثـقًا من قدرته على إسعاف الآخرين.

تكثيف الحملات التوعوية بأهمية الإسعافات الأولية.

التعاون بين كل من وزارة التربية ووزارة الصـحة؛ لتقديم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات على الإسـعافات الأولية في المدارس.

توفير حقيبة الإسعافات الأولية في كل فصل.

مقترحات الدراسة:

امتدادًا للدراسة الحالية تقترح الباحثتان إجراء دراسات أخرى، مثل:

إجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي على معلمات رياض الأطفال.

إجراء بحوث مكملة للبحث الحالي على الطلبة والطالبات

المراجع :

أولا المراجع العربية :

- **السـعود، محمد. (٢٠١٨). فعالية برنامج لتنمية الوعي الإسـعافي لمدرسـي التربية الرياضـية في ضـوء تقييم الخدمات الإسعافية بمحافظة الفيوم (رسالة دكتوراه). جامعة الإسكندرية، مصر.**
- **نـايف، نـواف. (٢٠٠٨). إبراهيم البلام لحق شـهـد. اسـترجعت في تـاريخ ١٩ ديسـمبر، ٢٠٠٨، من https://www.alraimedia.com.**
- **هاشم، رغد. (٢٠١٢). دراسة بيئية طبية لتقييم مستوى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية للإجراءات الأولية الواجب اتخاذها تجاه الإصابات السنية الطارئة في إمارة عجمان. مجلة عجمان للدراسات والبحوث، ١١(٢)، ٩١-١٠٠.**

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- **American Heart Association Staff . (2016). *Heartsaver First Aid CPR AED Student Workbook*. American Heart Association.**
- **Ellis, L. (2020). What level of support is required to enable secondary school teachers to effectively teach first aid? A randomized trial. *London Review of Education*, 18(2), 236-249.**
- **Jeff, W & Donna, P. (2017). Skills for Life: First Aid and Cardiopulmonary Resuscitation in Schools. *Health Education Journal*, 76(8), 1009-1023.**
- **Kubaisy, Y. (2019). Teachers' awareness regarding first-aid management and control of epistaxis inside schools in Riyadh region Saudi Arabia. *International Journal of Medicine in Developing Countries*, 3(12), 1135-1139.**
- **Nelson, M. (2018). Teachers experiences about first aid at school. *Scielo*, 71(4), 1678-1684.**
- **Richard, S. (2020). *the simplified guide to understanding spinal cord injury* (2 th ed). Healthsouth Press.**

نماذج لاستراتيجيات التدريس الذكية في ضوء خبرات بعض الدول

.Models of smart teaching strategies in light of some countries experiences

د. دلال عبد الله الربيعة - أستاذ مساعد بمعاهد البيان لإعداد المعلمات –الرياض-المملكة العربية السعودية

Email: dalal-70@hotmail.com

ملخص الدراسة

يحظى التعليم باهتمام بالغ من قبل جميع الدول والمجتمعات، لما له من أثر على رقيها وتطورها وتقدمها العلمي، ولما يُلقى على عاتقه من مهمة تلبية احتياجات عملية التنمية من القوى والكوادر البشرية المؤهلة علمياً والمزودة بالمهارات الفنية رفيعة المستوى، فقد شهد في الربع الأخير من القرن الماضي ، تحولاً جذريا في استراتيجيات التدريس وأنماط التعليم ومجالاته، فهذا التطور أتاح الفرصة لتحسين أساليب التدريس والتي من شأنها أن توفر المناخ الفعال الذي يساعد على إثارة اهتمام الطلاب وتحفيزهم ومواجه ما بينهم من فروق فردية بأسلوب فعال، بالتالي تحقيق أهداف التعليم بأكثر كفاءة وأقل وقت وجهد، فقد أصبح التعليم ذو الجودة العالية مطلباً أكثر من أي وقت مضى بالعمل على الاستثمار البشري بأقصى طاقة ممكنة وذلك من خلال تطوير المهارات البشرية، بغية الوصول إلى مخرجات تنسجم ومتطلبات سوق العمل والتطور الاقتصادي والاجتماعي والسياسي المنشود. فهذه الدراسة سلطت الضوء على نماذج لبعض استراتيجيات التدريس الذكية من خلال تجارب الدول الناجحة في استراتيجيات التدريس الذكية.

الكلمات المفتاحية: التدريس الذكي، الاستراتيجيات

Abstract :Education is of great interest to all countries and societies, because of its impact on its sophistication, development and scientific progress, and because of the task of meeting the needs of the development process of scientifically qualified human forces and cadres equipped with high technical skills, witnessed in the last quarter of the last century, Aradical shift in teaching strategies, teaching patterns and areas, this development has provided an opportunity to improve teaching methods that will provide an effective climate that helps to arouse and motivate students and confront individual differences in an effective manner, thereby achieving the goals of education more efficiently, less time and effort, High-quality education has become more demand than ever by working to make human investment as much as possible through the development of human skills, in order to reach outcomes consistent with the requirements of the labour market and the desired economic, social and political development. This study highlighted models of some smart teaching strategies through successful state experiences in smart teaching strategies.

Keywords: smart teaching, strategies

المقدمة ومشكلة البحث:

يشهد العالم تطوراً نوعيًا وكميًا في مجالات تقنية المعلومات والاتصالات من خلال استخدام الشبكة العنكبوتية العالمية للمعلومات من أجل الرقي بمستويات التعليم، وأحدثت هذه التحولات العالمية تطورًا في العمليات التعليمية وخاصة طرائق التدريس والتدريب، وظهور آليات واستراتيجيات حديثة في طرق اكتساب المعارف والمهارات، وأصبح بالإمكان توظيف تقنية المعلومات والاتصالات في تطوير التعليم.

فقد أصبحت إعادة النظر في بنية التعليم ومناهجه وأهدافه ضرورة حتمية لمواجهة التحديات التي يفرضها العصر، وهذه الضرورة تستدعي تحول التعليم من الجمود إلي المرونة، ومن التجانس إلي التنوع، ومن ثقافة الحد الأدنى إلي ثقافة الإتقان والجودة والابتكار، ومن ثقافة التسليم إلي ثقافة التقويم، ومن التعلم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة .بمواكبة المتطلبات الحديثة والتقنيات المتاحة، مثل التعليم الإلكتروني والتعليم الذي يعتمد على الأنترنت (برسولي وعبدالصمد،٢٠١٩م) .

لذلك كان من الضروري الاهتمام بالمهارات التقنية لمعلم اليوم وتقديم تنمية مهنية وأكاديمية؛ لذا يعد تمكين المعلم من تصميم استراتيجيات ذكية أمرًا مهمًا لتحقيق أهداف مهام الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع المتعلم، كما يحقق المشاركة البناءة بين طرفي العملية التعليمية (المعلم-المتعلم)، ويوفر ذلك فرص الابتكار المترقبة من المتعلمين، ويتوقف ذلك على رؤية المعلم الثاقبة، والتي تأتي من تبني بعض استراتيجيات التدريس الذكية ،كما أكدت على ذلك دراسة(جناني،٢٠١٨م)و(أبا الخيل، ٢٠١١م) بضرورة الاهتمام ببرامج إعداد المعلم وتضمين استراتيجيات التدريس الذكية في برامج الاعداد لتخريج معلمين مؤهلين للرقي بمستويات التعليم. .

وتسمح استراتيجيات التدريس الذكية بالمناقشة والاستكشاف، وبناء المفاهيم بطريقة ذات معنى، وفهم العلاقات بين السياقات التي تدخل في المشكلات الحياتية، والمشاريع التي تناسب خصائصهم العمرية وتلبي احتياجاتهم التعليمية، وتنعكس عليهم بالمنفعة كما يسمح لهم بالابتكار من خلال فرص واقعية يمهد لها بتعميق المعرفة لديهم، ثم تطبيقها من خلال ربطها بالمشكلات والقضايا ذات الصلة بالواقع المعاصر، ومن خلال مهام الأنشطة التعليمة النوعية لموضوعات التعلم.

كما أكدت دراسة(العبود،٢٠٢١) و(Gorder ،2008)، (برسولي وعبدالصمد،٢٠١٩) أن استراتيجيات التدريس الذكية أضحى خياراً ضرورياً لكل دولة تقدر بوعي ما للقطاع التربوي من أهمية بالغة في ازدهار المجتمع وتطوره التنموي، وبديلًا لا يمكن الاستغناء عنه ليس في الظروف الاستثنائية، كما هو الآن لمواجهة تداعيات جائحة "كوفيد ١٩"، لكن أيضاً للوصول إلى مخرجات تنسجم ومتطلبات سوق العمل والتطور في جميع المجالات.

لذلك هدفت هذه الدراسة على التعرف على نماذج لاستراتيجيات التدريس الذكية في ضوء تجارب بعض الدول

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: ما نماذج استراتيجيات التدريس الذكية في ضوء تجارب بعض الدول؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

ما مفهوم استراتيجيات التدريس الذكية؟

ما خبرات الدول في استراتيجيات التدريس الذكية؟
ما نماذج استراتيجيات التدريس الذكية ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مفهوم استراتيجيات التدريس الذكية ، وتناول خبرات الدول في تطبيق استراتيجيات التدريس الذكية والاستفادة منها ومن ثم ذكر نماذج من استراتيجيات التدريس الذكية

أهمية الدراسة:

تسليط الضوء على الدور الذي يلعبه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الارتقاء بجودة التعليم من خلال اعتماد استراتيجيات تدريس ذكية تتناسب مع معطيات العصر وحاجاته، إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بما يواكب مع طبيعة العصر الحديث وما يشهده من تطور تكنولوجي في استراتيجيات التدريس، الاستفادة من خبرات الدول في تطبيق استراتيجيات التدريس الذكية.

حدود الدراسة:

حدود الدراسة الموضوعية هي نماذج لاستراتيجيات ذكية في ضوء تجارب بعض الدول

مفهوم استراتيجيات التدريس الذكية

استراتيجيات التدريس هي سياق من أساليب وطرق التدريس وتقنيات تنشيط الفصل الدراسي المتغيرة حسب معايير عدة، لعل أهمها هو الموقف التدريسي.

أشار (قنديل،٢٠٠٠) أن استراتيجيات التدريس هي سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات، وعلى أجود مستوى ممكن.

إنها أسلوب المعلم في تدريسه للمواد وفي طريقه لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، إنها كذلك الوسائل والأدوات والإجراءات التي يستخدمها لمساعدته في مَهمته، إنها أيضا الجو العام داخل الفصل الدراسي المساعد على الوصول -بشكل منظم ومتسلسل- إلى مُخرجات تعليمية مقبولة في ضوء الإمكانات المتاحة.

ويعرفها (زيتون،٢٠٠٣) بأنها خطوات التعلم المخطط التي يتبعها المعلم داخل الفصل الدراسي أو خارجه لتدريس محتوى أو موضوع درسي معين بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً،وينضوى هذا الأسلوب على مجموعة من المراحل والخطوات والإجراءات المتتابعة المتناسقة فيما بينهما،المنوط بالمعلم والطلاب القيام بها في أثناء سير تدريس ذاك المحتوى.

نخلص مما سبق أن استراتيجية التدريس هي خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها.

ومع التغيرات التي طرأت على العالم تغيرت طرق تدريس الطلاب داخل الفصول الدراسية بشكل يتوافق مع الأوضاع الجديدة. و من أهم هذه التغيرات استخدام استراتيجيات تعليم حديثة تتناسب مع تطورات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والاستفادة من الموارد المتاحة من شبكات اتصالات وتطور في إمكانيات الأجهزة الذكية الأمر الذي ساعد على استخدام استراتيجيات تدريس ذكية.

تعتمد استراتيجيات التدريس الذكية على دمج طُرق التدريس التقليدية بتقنيات حديثة كالهاتف المحمول، والشبكة اللاسلكية، والحواسيب؛ لتمكين المتعلمين من التفاعل مع الآخرين في العالم الرقمي، وبذلك فإن الطالب يتعلم من العالم الحقيقي باستخدام موارد رقمية (onchwari and keenqwe,2016)

لعل من أهم مبدأ في الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم الذكي هي إلغاء فكرة الاعتماد الكامل على الكتب الورقية كمصدر وحيد للمعلومات الدراسية، كما أنه يقوم على تغيير أسلوب الاختبارات والتقييم والتقليدية واستبداله بأساليب قائمة على النشاطات العَملية التي تُنمّي لدى الطالب المهارات الحياتية الضرورية من التعليم.

فالتعلم القائم علي التدريس الذكي أصبح ضرورة حتمية لتطوير النظم التعليمية في ظل المستحدثات العصرية، حيث إنها تراعي الفروق الفردية عن طريق عرض المعلومات المراد تعلمها بأكثر من استراتيجية تعليمية حسب مستوي وقدرة الطالب علي التعلم وتوفر له كل ما يحتاج إليه من وسائل وأنشطة تعليمية مما قد يساعد علي تنمية العديد من المنتجات التعليم(برسولي وعبدالصمد ،٢٠١٩م)

تجارب الدول في استراتيجيات التدريس الذكية

تجربة فلندا:

تجتمع الخبرة الفنلندية في مجال التكنولوجيا والألعاب مع التميز الفنلنديّ في مجال التعليم لتحقيق النجاح . كما تجتمع الخبرة الفنلندية والولع بألعاب الهاتف النقال مع التفوق في التعليم لتحقيق النجاح أيضًا. ولديها أمثلة للألعاب مثل بكسل المهارات "SkillPixels" والعشرة قرود "١٠"monkeys، والألعاب التي تختلف عن هذه وتلك أمثال الطيور الغاضبة.."Angry Birds"

ويقول هاري كتامو، مصمم لعبة بكسل المهارات"SkillPixels" ، الذي فازت المكونات الرياضية لفكرته (والتي يُطلق عليها حاليًا اسم "الرياضيات للطفل الذكي") بلقب أفضل لعبة تعليمية رقمية لعام ٢٠١٣ من المركز الفنلندي للتعليم الإلكتروني: "أظن أنه حين تجتمع التقاليد الفنلندية الخاصة بالتعليم وبتصميم اللعب، ستكون النتيجة واحدة من الباقات التنافسية التي تفوق الخيال".

كما يضيف كتامو قائلاً: "عندما كنت أعمل معلمًا في أواخر التسعينيات من القرن العشرين، أدركت أنه عندما يُعَلِّم أحد الأطفال طفلاً آخر فإن الاثنين يتعلمان. غير أن العيب الوحيد في ذلك الأمر يكمن في أن الأطفال قد ينقلون معلومات خطأ لبعضهم البعض. لذا، فعندما يُعَلِّمون شخصيات لعبتهم الافتراضية، فإنهم هم أيضًا يتعلمون.

"وبالطبع إذا نقلت لشخصيات اللعبة أي معلومات خطأ، فلن يضيرهم شيء. كما يمكن، في الواقع، استخدام تلك الحالات كبيانات في تحليلات التعلم التفصيلية."وقد أثبتت الدراسة التي أجريت على لعبة بكسل المهارات "SkillPixels"تحسنًا في التعلم بنسبة أعلى من ٥٠٪ في موضوعات معينة، كنتيجة للعب لمدة ساعتين فحسب.

ويعلق كتامو قائلاً:"نحن بالطبع شغوفون ومهتمون بالأبعاد التحفيزية التي تكمن وراء اللعب التعليمية". هذا، ويعتمد منهج لعبة بكسل المهارات "SkillPixels" على النظريات العلمية الخاصة بالتعلم المفاهيميّ، ويمكن تطبيقها على أي مادة دراسية (بيرد،٢٠١٣م)

تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة:

عملت وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات على توفير منظومة تعلم ذكية ومنصات رقمية، عالية الجودة، بجانب التطوير المستمر في المناهج الدراسية بمعايير تعلم وطنية، وسياسة تقييمية قائمة على القياس من أجل التعلم، وأعلى درجات الجودة لتحاكي أفضل الممارسات العالمية، فضلاً عن توفير مسارات تعليمية متنوعة تدعم قدرات ومهارات الطلبة، وتسهم في تحقيق استراتيجية الدولة لتشجيع ثقافة الإبداع والابتكار من خلال إكساب الطلبة مهارات القرن الحادي والعشرين، وحفزهم على التحلي بالأفكار الجديدة التي تتصل بالواقع، وتستشرف المستقبل للمساهمة في إيجاد الحلول الجذرية المستدامة للقضايا الحيوية، وتحسين القدرة على التنافسية، ودعم الحكومة الذكية؛ سعيًا لمواكبة التطورات العالمية، والنهوض بالتعليم والدفع به إلى آفاق واسعة من التميز والريادة والتنافسية.(موقع وزارة التربية والتعليم الإماراتية)

وذكرت(حلاوة،٢٠٢٠م) أنه من ضمن الاستراتيجيات التي تبنتها الوزارة استراتيجية الرحلات الافتراضية التعليمية تسهم الرحلات المدرسية الافتراضية في إثراء العملية التعليمية وتحفيز أداء الطلاب نحو مزيد من التميز، وتمدهم بحصيلة علمية ومعلوماتية تفيدهم على صعيد المواد الدراسية أو في الحياة العامة، فيما حددت وزارة التربية والتعليم الإمارتية أكثر من ١٤١ وجهة منها وجهات افتراضية وطنية، ووجهات افتراضية عالمية ،و تعزز الرحلات معارف الطلبة من خلال ارتباطها بالمناهج الدراسية، بالإضافة إلى أنها تعمل على تنمية مهارات الطلبة وقدراتهم من خلال الاطلاع على التاريخ العالمي والتاريخ البشري والتطورات التكنولوجية العالمية ضمن المصادر الافتراضية المنوعة، فضلاً عن تعزيز قيم التسامح والمواطنة العالمية الإيجابية لدى الطلبة عبر إتاحة مصادر ووجهات افتراضية مثل المعالم التاريخية والثقافية والدينية المتنوعة لمختلف الشعوب. وذكرت الشامسي، الوكيل المساعد لقطاع الرعاية والأنشطة في وزارة التربية والتعليم: إن الرحلات الميدانية أو الافتراضية تعد جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية وتسهم في بناء شخصية الطالب وتعزز مبدأ التعلم الذاتي القائم والاعتماد على النفس ، وتمكين الطلبة من التعرف إلى الاتجاهات المستقبلية من خلال أنشطة مباشرة أو افتراضية تتكامل مع المناهج الدراسية ، كما تعد مصدراً للتحفيز وزيادة دافعية الطلبة، وتوظيف أوقاتهم في رحلات تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا، وتتيح للطالب الحصول على المعلومات التي يريدها حسب الزمان والمكان المناسب للطالب، وأوضحت أن الوزارة أضافت الرحلات الافتراضية ضمن الدليل الإلكتروني للرحلات في المدرسة الإمارتية الذي يعد مرجعاً أساسياً للمدارس لتنفيذ الرحلات، تماشياً مع الظروف الحالية وللاستفادة من توجه العديد من الوجهات المحلية والعالمية التي أضافت الزيارات الافتراضية والأنشطة المرتبطة بها على منصاتها الإلكترونية، مما أضفى على الرحلات بعداً عالمياً جديداً غنياً بالمحتوى الثقافي والعلمي والفني. ولفتت إلى أن الوزارة أتاحت وجهات عالمية افتراضية لتعزيز التنوع الثقافي والمعرفي والعلمي لدى الطلبة، وتوظيف أوقات الطلبة في التعرف إلى مصادر تعليمية وثقافية وترفيهية جديدة ومفيدة وشيقة وأوضحت أن الرحلات المدرسية تعمل على ترسيخ قسم الولاء والانتماء للوطن من خلال زيارة المتاحف والمنشآت التنموية المختلفة والاطلاع على حجم النهضة الحضارية التي تشهدها الدولة في جميع المجالات الحيوية. وأشارت إلى أن الرحلات المدرسية تفتح مدارك الطالب الإماراتي

وتطور مهاراته العمية والحياتية والسلوكية من خلال الاطلاع على أماكن وثقافات جديدة، وتعريفه بالبيئات الموجودة في المجتمع القيم والعادات السائدة فيه، بالإضافة إلى تطوير قدرات الطلبة العقلية وتنمية المهارات الفنية والعملية والاجتماعية، وهي تعد وسيلة ناجحة لقضاء وقت الفراغ بصورة إيجابية وبناءة تعود بالفائدة على مداركهم.

ومن أنواع الرحلات الافتراضية كما جاء في الدليل الالكتروني للرحلات الافتراضية في موقع الوزارة (جولة افتراضية داخل برواز دبي) يتم من خلال هذه الجولة الافتراضية التعرف على دبي القديمة ودبي المستقبل، و(جولة افتراضية داخل مركز الفضاء ناسا) بأمريكا.(موقع وزارة التربية والتعليم الإمارتية)

الفصل الثالث: نماذج من استراتيجيات التدريس الذكية

الرحلات الافتراضية:

الرحلات الافتراضية من أهم استراتيجيات التدريس الذكية وهي عبارة عن بيئة مناسبة يتفاعل فيها الطلاب من خلال الإنترنت. وهي تشمل على عدة وسائط مختلفة ومتنوعة مثل الصوت، والصورة، والنصوص. والمقاطع الصوتية وهي تتيح للمعلمين أن يجمعوا كافة المعلومات التي يرغبون في الحصول عليها، وذلك لأنها تساهم في تنمية مهارات الطلبة كما أنها تتيح للطلبة التعلم في بيئة آمنة وجذابة وافتراضية

وتعتبر شبكة الإنترنت وسيلة مناسبة للمعلم والمتعلم لتقديم رحلات ميدانية افتراضية تحاكي البيئة الحقيقية، والتي من خلالها يكتسب المتعلم خبرات ومعارف قد يصعب تحقيقها من خلال الرحلات التقليدية. (حسن، ٢٠١١)

على الرغم من أهمية الرحلات التعليمية التقليدية إلا أنها تواجه تحديات وصعوبات كثيرة من أهمها خوف المعلمين وأولياء الأمور من إجراءات الأمن والسلامة أثناء الرحلة، أو عدم وجود دعم مادي لتنفيذ مثل هذه الرحلات، فمن هنا دعت الحاجة لتنفيذ الرحلات الافتراضية.

تُعرف الرحلات الافتراضية كما عرفها خميس (٢٠١٦) بأنها بيئة تفاعلية متاحة عبر الإنترنت، وتمثل محاكاة لأي مكان باستخدام صور بانورامية، وتشتمل على وسائط متعددة مثل النص والصورة والمؤثرات الصوتية، والمقاطع الصوتية، وتتيح للمتعلم الحصول على المعلومات التي يريدها، بحيث تساهم في تنمية المهارات التي يحتاجها.

وتهدف الرحلات الافتراضية إلى انتقال المتعلم إلى بيئة افتراضية عبر الإنترنت؛ ليكتسب بذلك تجارب ومعلومات وخبرات، والتي لا يمكن توفيرها عبر بيئة الصف العادية، مما يساهم في تنمية مهارات البحث والاستكشاف لدى المتعلم.

تتميز الرحلات الافتراضية بعدة إيجابيات كما تراها حسن (٢٠١١) وسأوجزها فيما يلي:

إمكانية عرض رحلات لأماكن يصعب الوصول إليها؛ إما لبعدها مثل القطب الجنوبي والكواكب، أو لخطورة الوصول لها مثل البراكين.

تنمية التعلم الذاتي ومهارات البحث والاستكشاف لدى المتعلم.

إمكانية القيام بهذه الرحلات في أي وقت وأي مكان، مع إمكانية تنفيذ الرحلة أكثر من مرة، وبذلك نوفر الجهد والوقت والمال.

توفير بيئة آمنة وشيقة وممتعة وجاذبة للتعلم.

وسيلة مناسبة للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة، فهي تسمح لهم بالتحرك في البيئة الافتراضية بسهولة وباستخدام الأدوات التقنية المناسبة.

تزويد المتعلم ببيئة تشبه البيئة الحقيقية من حيث الإحساس بالمشي مما يضفي عليها جو من الواقعية.

للرحلات الافتراضية عدة أنواع وهي كالتالي:(ياسمين،٢٠١٤م)،

الرحلات الافتراضية القائمة على النص :وهي الرحلات التي تعتمد على عرض مفصل للرحلة من خلال استخدام النصوص، ويعتبر هذا النوع من أبسط أنواع الرحلات الافتراضية، وأقلها تكلفة حيث أنه لا يستخدم أدوات بصرية.

الرحلات الافتراضية القائمة على الصوت :ويعتمد هذا النوع على المقاطع الصوتية، من خلال عرض محتوى يتضمن مؤثرات صوتية مثل صوت أمواج البحر، أو صوت خطوات الأقدام.

الرحلات الافتراضية القائمة على الفيديو :تعتمد هذه الرحلات على بيئة تقنية مصورة بالفيديو تكون محاكية للبيئة الحقيقية، عن طريق عمل فيلم فيديو، ويتميز هذا النوع باحتوائه على تعليقات نصية وصوتية.

الرحلات الافتراضية البانورامية :وهي تقنية تعتمد على ربط مجموعة من الصور ذات الدقة العالية بشكل متسلسل، بحيث يعطي مجموعها مشاهد بانورامية بزاوية ٣٦٠ درجة، ويقدم المحتوى في شكل ثلاثي الأبعاد، تسمح للمتعلم بتحريكها بعدة اتجاهات، وكذلك تسمح بتكبير وتصغير هذه المشاهد.

الرحلات الافتراضية ثلاثية الأبعاد :يعتمد هذا النوع على مجموعة من المشاهد الثلاثية الأبعاد، أي مشاهد حركية ثلاثية الأبعاد، تتيح للمتعلم التحكم في عناصر الجولة والتفاعل معها مثل المشي من مكان لآخر وكأنه يتحرك في بيئة حقيقية محاكية للواقع.

الرحلات الافتراضية التزامنية :ويعتبر هذا النوع من أكثر الأنواع تشويقًا وجذبًا، حيث يعتمد على الدمج بين الرحلة القائمة على الفيديو والبانورامية، وهذا النوع من الرحلات يتيح للمتعلم التجول في بيئة ثلاثية الأبعاد محاكية للبيئة الحقيقية، من خلال استخدام أدوات الجولة، وتعتبر من أكثر أنواع الرحلات الافتراضية تكلفة.

ومهما تعددت أنواع الجولات فإن تفعيلها في التعليم يتطلب تحديد الهدف من استخدامها وربطها بالمحتوى وطريقة التدريس، وقد يعتمد المعلم على أحد الأنواع حسب الإمكانيات المتوفرة له.

لقد عددت خميس (٢٠١٦) خطوات متعددة لبناء رحلة افتراضية تعليمية وهي كما يلي:

تحديد مجال الرحلة الافتراضية مثل جولة لمتحف أو لدولة.

اختيار نوع الرحلة الافتراضية وفق الجولات المتاحة عبر الانترنت، والتي سبق تناولها مثل: رحلة بانورامية أو ثلاثية الأبعاد.

تحديد المحتوى الذي سيتم تناوله من خلال الرحلة الافتراضية، بحيث تحقق أهداف المقرر.

تنفيذ الرحلة الافتراضية ومناقشة المتعلمين أثناءها بما يحقق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية لديهم.

تنفيذ تقويمات تكوينية ونهائية من قبل المعلم بهدف قياس مدى تحقق الأهداف التعلمية.

ومن المناسب أن يوظف المعلم مهارات التفكير الناقد، من خلال طرح عدة أسئلة بعد الرحلة الافتراضية تتطلب من المتعلم استخدام مهارات التفكير العليا لحلها، بحيث تنمي مهارة التعلم الذاتي للمتعلم ومهارة البحث والاستكشاف. من المهم أن تتناسب الأنشطة التي تقدم من خلال الرحلات الافتراضية مع المحتوى المخطط له، وكذلك من الجيد أن تتناسب مع قدرات الفئة المستهدفة حتى يتمكنوا من تنفيذ هذه الأنشطة ويحدث بالتالي التفاعل المطلوب.

استراتيجية الألعاب التعليمية الإلكترونية:

في السنوات الأخيرة بدأت الأبحاث بالتركيز على أهمية تعزيز العملية التعليمية من خلال استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية لكونها أسلوباً جذاباً لتعليم الطلاب بسبب قدرتها على توليد الحماس وإيصال الأفكار للتلاميذ.

و برز ظهور الألعاب التعليمة في بداية الثمانينيات ومع التقدم التكنولوجي والتطور التقني الكبير في ضوء الانفجار المعرفي دعت الحاجة إلى ابتكار استراتيجيات تعليم جديدة وحديثة قادرة على مواكبة العصر ومنها توظيف الألعاب الإلكترونية في التعليم (سبتي،٢٠١٦) كما أن استخدام الألعاب الإلكترونية في التدريس جعل عملية التعلم أكثر جاذبية وأضافت المتعة للعملية التعليمية.

وتوصف الألعاب التعليمية على أنها مواقف (استراتيجيات) أو ألعاب منطقية. وفي هذه المواقف يقوم الحاسوب بتوفير الدعم والاقتراحات للطالب خلال محاولته الوصول إلى مواقف أو استراتيجيات معينة، وتتميز هذه البرمجيات التعليمية بعنصر التسلية والتشويق والإثارة وزيادة الدافعية عند المتعلم (إبراهيم الفار،٢٠٠٢)

فقد عُرفت الألعاب االتعليمية الإلكترونية بأنها "أداة تعليمية تمزج بين التعلم والترفيه عن طريق تقديم محتوى تعليمي له أهداف تعليمية وتربوية محددة في إطار تنافسي وممتع يتيح له حرية الاستكشاف والتجربة بفاعلية داخل البيئة التعليمية الإلكترونية لتنمية المفاهيم والمهارات المعرفية" (حجاب، ٢٠١٥، ص.١٧٢). وتكمن أهمية استخدام استراتيجية الألعاب الإلكترونية التعليمية في تحفيز التركيز والانتباه لدى المتعلم، بالإضافة أنها تثير التأمل والتفكير وتحسين التحصيل الدراسي، وتنمية الاستعداد لديه للتعلم وإكساب المهارات الجديدة وتشجع على نقل المعرفة بين المتعلمين ونشرها ورغبتهم في الحصول على المعلومات، بناء شخصية الطالب وتحقيق التكامل بين وظائفه الاجتماعية , العقلية , الانفعالية، وتنمي المهارات الاجتماعية خاصة مهارة اتخاذ القرار, مهارة حل المشكلات.، إذ تعد الألعاب الإلكترونية أدوات تعليمية قوية؛ لأنها تخلق بيئة تعليمية متكاملة تركز على المتعلم وتطور مهاراته المعرفية (أبو الجربوع،٢٠١٦)و(جابر، ٢٠٢٠)

قد يواجه استخدام استراتيجية الألعاب الإلكترونية عدد من التحديات؛ ومن أبرزها عدم قدرة المعلم على إدارة الفصل في حال استخدام الألعاب الإلكترونية، واعتقاد بعض المعلمين أن المراحل العمرية للطلاب لا تتناسب مع استخدام الألعاب الإلكترونية، وضعف التعامل مع برامج التصميم بسبب ضعف المهارات التقنية للمعلمين، والنظرة السلبية للمعلمين اتجاه الألعاب الإلكترونية، وكذلك قد يستغرق كتابة وتصميم سيناريو اللعبة وقتًا طويلاً، والتعقيد في بعض الألعاب يأخذ وقتاً وجهدا من المعلم في الشرح والطالب في الفهم والتنفيذ (جابر، ٢٠٢٠، السليمان، ٢٠١٨).

في ضوء ما يؤكده واقعنا المعاصر ولتحقيق الدور الحقيقي للمعلم في استخدام استراتيجية الألعاب الإلكترونية ، فكان لابد لوزارات وإدارات التعليم الاهتمام بالألعاب الإلكترونية وتدريب المعلم على كيفية إنتاجها وتوظيفها؛ لمواكبة المنهج التربوي القائم على الألعاب لتحقيق الأهداف المتنوعة لجميع جوانب نمو المتعلم، والعمل على تصميم وإنتاج ألعاب إلكترونية جديدة تتفق مع خصائص المتعلمين النفسية في مجالات مختلفة وبأساليب وشكليات مختلفة، وإنشاء مراكز تصميم وتطوير الألعاب الإلكترونية التي تتوافق مع مخرجات التعليم المطلوبة، وهذا يتوافق مع رؤية ٢٠٣٠ في تأهيل كوادر وطنية ذات كفاءة عالية وتعزيز الإمكانات الرقمية وتوفير تعليم يتوافق مع مهن المستقبل الرقمي..

توصيات الدراسة:

أهمية إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التطبيقية؛ للتأكد من فعالية بعض النماذج من استراتيجيات التدريس الذكية.

ضرورة مراعاة مطوري المناهج والمدرسين عند تطوير المناهج وتدريسها للطلبة من حيث استخدام استراتيجيات التدريس الذكية التي ثبتت فعاليتها وتحقيقها للأهداف ،مثل استراتيجية الألعاب التعليمية الإلكترونية والرحلات الافتراضية.

الاهتمام بالبرامج التدريبية لإعداد المعلم بغية إلمامه باستراتيجيات التدريس الذكية

ضرورة توفير متطلبات وأدوات تنفيذ مهام الأنشطة التعليمية قبل الشروع في المراحل التنفيذية لاستراتيجيات التدريس الذكية

المراجع:

- أباالخيل ،ميمونة صالح(٢٠١١م).معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لمعلمات الاقتصاد المنزلي في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،كلية العلوم الاجتماعية ،رسالة ماجستير غير منشورة.
- أبو جربوع، أمل عبد الله. (٢٠١٨) .*أثر توظيف استراتيجية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة* ، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر بغزة
- برسولي ،فوزية وعبدالصمد، سميرة.(٢٠١٩م)، توظيف التكنولوجيا للإرتقاء بجودة التعليم العالي : مدخل نظم التعليم الذكية، ملفات الأبحاث في الاقتصاد والتيسير، مارس ٢٠١٩م.
- بيرد،تيم(٢٠١٣م)،تطبيقات تعليمية فلندية ليست مجرد لعبة، من موقع هذه فلندا ،استرجع في ١٤٤٣/٧/٥هـ
- جابر، سامر. (٢٠٢٠). دمج الألعاب الإلكترونية في التعليم .*المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (٤٩)، ١٥٩ – ١٦٧
- جناني، حسين شنين (٢٠١٨). معوقات استعمال الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الادب والنصوص في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية،مجلة كلية التربية جامعة واسط، العدد ٣٠.
- حجاب، أنوار أحمد عبد اللطيف شعبان. (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم .*مجلة القراءة والمعرفة*، (165)، 165-196
- حسن، رحاب. (٢٠١١). معايير بناء الجولات الافتراضية عبر الانترنت. تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ١٢٥ – ١٥٢
- حلاوة،رحاب.(٢٠٢٠م)،الرحلات المدرسية الافتراضية ..إثراء للعملية التعليميةوتحفيز على التميز، مقالفي مجلة البيان الإلكترونية،www.albayan.ae/across-the-uae/education/2020-10-14-1.3985813
- خميس، خميس. (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح قائم على الجولات الافتراضية عبر الويب في تدريس الجغرافيا لتنمية أبعاد الثقافة الجغرافية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع٧٣، ٧١ – ١٠٩
- رؤية ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية (٢٠١٦). *في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠* https://vision2030.gov.sa/ar/themes/4 .
- سبتي، عباس. (٢٠١٦). مشروع الألعاب الإلكترونية في المناهج المدرسية .*شبكة الألوكة*.
- https://www.alukah.net/social/0/101822/
- السليمان، بدر سلمان حمد. (٢٠١٨). تفعيل استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية في المناهج الدراسية: المعوقات والممكنات من وجهة نظر معلمي المدارس السعودية .*الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، (٣٥)، ١٧٩-١٩٩
- العبود، إبراهيم.(٢٠٢١م)،توجهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو استخدام الاستراتيجيات الحديثة القائمة على التعليم الإلكتروني :دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية ،أسيوط
- الفار، إبراهيم (٢٠٠٢). استخدام الحاسوب في التعليم، دار الفكر للنشر والتوزيع،الأردن
- https://www.alukah.net/social/0/101822/
- فيصل،ياسمين(٢٠١٥)،فاعلية برنامج رحلات افتراضية في تنمية مهارة الإعتماد على النفس لدى أطفال الروضة، المجلة العلمية للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي،ص٩٣-١٠٩
- قنديل، يس(٢٠٠٠م)، التدريس وإعداد المعلم ، دار النشر الدولي، الرياض
- وزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية المتحدة تاريخ الزيارة ١٤٤٣/٧/٥هـ نبذة عن الوزارة(moe.gov.ae)
- Gorder, Lynette Molstad(2008): "A Study of Teacher Perceptions.of Instructional Technology Integration in the Classroom" Delta Pi Epsilon Journal, Summer 2008.
- onchwari and keenqwe(2016). Handbook of Research on Active Learning and the Flipped Classroom Model in the Digital Age

دور دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات

The role of integrating technology into Educational process in developing creative thinking skills among middle school female- students in Taif governorate schools from mathematics teachers' point of view.

أ. فاطمة عيضه عبد الله المالكي - إدارة التعليم بمحافظة الطائف المملكة العربية السعودية

Email: 1000yaser@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات في محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (١٥٠) معلمة، حيث طبقت أداة الاستبانة عليهن بعد التأكد من صدقها وثباتها، وأهم نتائج الدراسة:

يسهم دمج التكنولوجيا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات، إذ تسهم التكنولوجيا في تنمية مهارات (الطلاقة، الأصالة، المرونة) لديهن.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا، العملية التعليمية، التفكير الإبداعي.

abstract

The study aimed to determine the extent to which the integration of technology in the educational process contributed to the development of creative thinking skills among female students in Taif Governorate from the point of view of mathematics teachers. and its stability, and the most important results of the study:

The integration of technology contributes to the development of creative thinking skills for students, as technology contributes to the development of their skills (fluency, originality, flexibility).

Keywords: technology, educational process, creative thinking.

مقدمة الدراسة:

يتزايد دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في صياغة الحاضر وتشكيل المستقبل، وبناء مجتمع متطور، وأصبحت هذه التكنولوجيا متطلباً أساسياً في شتى مجالات الحياة، وخاصة في المجال التربوي، ويزداد الطلب يوماً بعد يوم في جميع النظم التعليمية وفي مختلف أرجاء العالم على استخدام التقنيات الجديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير وتحديث الأنظمة التعليمية، وتطوير أساليب التعليم وصولاً إلى إكساب الطلبة المعرفة والمهارات التي يحتاجونها في القرن الحادي والعشرين.

إذ أن ثورة المعرفة يحتم على النظام التعليمي التركيز على كيفية التعلم والتفكير بدلاً من تعليم المعرفة نفسها، فتسليح الطالب بكيفية الوصول إلى المعرفة، ومهارات التعامل معها في ظل ثورة الاتصالات كاف، بل وأولى من حشو

ذهنه بالمعارف الكثيرة التي قد لا تفيده، أو لا يمكنه بحكم عامل الوقت من الإحاطة بها جميعاً، وفي هذا الإطار فقد قدم التقرير الدولي للتعليم الصادر عن هيئة اليونيسكو (١٩٩٨) وصفاً للتأثيرات الجوهرية التي يمكن أن تلعبها التكنولوجيا في تطوير أساليب التعليم والتدريس التقليدية، واستطاع هذا التقرير أن يتنبأ بحدوث تحول في عمليتي التدريس والتعلم، وكذلك في أسلوب وصول كل من المعلمين والطلبة للمعرفة والمعلومات واكتساب المهارات الحياتية، فضلاً عن إمكانيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة في مجال تطوير التعليم بشكل عام.

اليوم تسعى جميع الأنظمة التعليمية لتواكب ما يشهده العالم من تطور تقني ومعلوماتي هائل، إذ تتركز الجهود التربوية لتوجيه الطلبة نحو التعليم الفعال النشط بعيداً عن الرتابة والملل، وقد رافق هذا الاهتمام بناء قاعدة متينة تدعم هذه التوجهات من خلال تدريب المعلمين وتمكينهم، وتطوير المناهج وحوسبتها، ورفد المدارس بالمختبرات العلمية والتكنولوجية، بالإضافة إلى إنشاء وتطوير بنية تحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس كافة (الزيودي، ٢٠١٢، ص٨٦).

مشكلة الدراسة:

شهد العالم تطوراً متسارعاً في شتى مناحي الحياة، لعل من أبرز تجلياته الثورة العلمية في نظم المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، التي تبدو تطبيقاتها جلية في مختلف أنماط الحياة والأنشطة البشرية، مما سهل عملية الاتصال وتبادل الخبرات والمعلومات، وأصبح العالم قرية صغيرة. ومع هذه الثورة التكنولوجية أصبح من المفروض تزويد المتعلمين بالمهارات الضرورية التي تنمي تفكيرهم الإبداعي، بما يمكنهم من التعامل مع الكم الهائل من المعلومات، وتحليلها ومقارنتها وتركيبها وتقويمها لإنتاج أفكار جديدة، والتصدي للمشكلات الحياتية، وابتكار أساليب واستراتيجيات جديدة لحلها، إذ لم تعد المعرفة في حد ذاتها تشكل الاهتمام الأول في العملية التربوية بل باتت تتحدد قيمتها في مدى إسهامها في حل المشكلات المختلفة المتعددة التي تواجه حياة الفرد ومجتمعه من جانب، والقدرة على تطوير هذه الحياة من جانب آخر، الامر الذي دفع القائمين على شؤون التربية والتعليم إلى التفكير بآلية جديدة لكيفية تربية أبناء اليوم وإعدادهم إعداداً يمكنهم من مواجهة تحديات عالم الغد من جهة، وتحديد نوعية المعارف التي يجب أن يتعلموها حتى يكونوا قادرين على النجاح في مهنة المستقبل، والمساهمة الفعالة في تنمية خطط المجتمع المستقبلية (الجمل، ٢٠١٥، ص٨٧)، **ومما سبق تتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:**

ما مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات؟

وينبثق عنه مجموعة من الأسئلة الفرعية الآتية:

ما مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات؟

ما مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة الأصالة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات؟

ما مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة المرونة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات؟

أهمية الدراسة:

١. توجيه اهتمام القائمين على وضع السياسات في وزارة التربية إلى ضرورة الاهتمام بتكنولوجيا المعلومات والاتصال بغية تطوير العملية التعليمية، ومواكبة تطور الأنظمة التربوية في مختلف أنحاء العالم.

٢. إثراء البحوث التربوية بدراسة حديثة تتناول دور دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، لتكون مرجعاً يمكن أن يستفيد منه الباحثين في الأدب التربوي.

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للبحث بتحديد مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات.

ويتفرع عنه مجموعة من الأهداف الفرعية:

تحديد مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات.

تحديد مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة الأصالة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات.

تحديد مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة المرونة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات.

حدود الدراسة: تم إجراء الدراسة الحالية وفقاً للحدود التالية:

-الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات.

-الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمات الرياضيات في مدارس محافظة الطائف.

-الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس محافظة الطائف.

-الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الحالية خلال العام ٢٠٢٢ م.

مصطلحات الدراسة:

دمج التكنولوجيا: توظيف التكنولوجيا المتعلقة بتخزين واسترجاع وتداول المعلومات ونشرها، وإنتاج البيانات الشفوية والمصورة والنصية والرقمية بالوسائل الإلكترونية في العملية التعليمية، من خلال التكامل بين أجهزة الحاسوب ونظم الاتصالات المرئية (الزيودي، ٢٠١٢، ص٩٣).

العملية التعليمية: الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، والتي تهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة نظرية، أو مهارة عملية، أو اتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي يتكون من مدخلات ومعالجة ومخرجات، فالمدخلات هم المتعلمون، والمعالجة هي العملية التنسيقية لتنظيم المعلومات وتفسيرها، وإيجاد العلاقة بينها، وربطها بالمعلومات السابقة، أما المخرجات فتتمثل في تخريج طلبة أكفاء متعلمين (الشديفات والزبون، ٢٠٢٠، ص٢٤٤).

التفكير الإبداعي: نشاط عقلي معقد وهادف يوجه نحو رغبة قوية في التقصي والبحث يستوجب توليد أفكار وحلول لمشكلات تواجه العقل تؤدي إلى إحداث تفكير متفتح طلق يتسم بالعمق يؤدي إلى إنتاج فريد إبداعي ويتضمن المهارات التالية الطلاقة والمرونة والأصالة (علاونه وأبو لوم، ٢٠١٨، ص٣٦١).

دراسات سابقة:

دراسة (العصفور، ٢٠٢١): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع التوظيف التقني من قبل المعلمين وإعدادهم له بما ينمي مهارات التعلم للقرن ٢١ لدى الطلاب، اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة إلى أن المهارة الأكثر تنمية من قبل المعلمين بتوظيف التقنية هي مهارة الابتكار والإبداع، بينما كانت

مهارة التواصل هي أقل المهارات تنمية وذلك خلال توظيف تقنيات متنوعة لتنمية المهارة الواحدة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثر من قبل المعلمين بتوظيف نفس التقنيات في تنمية مهارات الطلاب بالتي تم استخدامها في تنمية مهارات تعلمهم اثناء الإعداد الجامعي.

دراسة (السكافي، ٢٠٢٠): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام الآيباد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان، اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي (الطلاقة، الأصالة، المرونة) البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة الرياضيات باستخدام جهاز الآيباد.

دراسة (الجمل، ٢٠١٥): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور الحاسب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن للحاسب الآلي دوراً متوسطاً في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة بشكل عام، وأن أعلى درجات مهارات التفكير الإبداعي هي مهارة المرونة، تليها مهارة التوسع وإدراك التفاصيل.

دراسة (محمود، ٢٠١٣): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة ضرورة أن تهيئ المدارس البيئة المناسبة والمناخ اللازم لتطبيق برامج تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وإجراء دراسات تربوية للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو برامج التفكير الإبداعي، إذ أن مهمة تنمية مهارات التفكير مسؤولية الجميع وذلك عبر نشر المناهج الدراسية في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة.

الإطار النظري:

تكنولوجيا التعليم:

وهي كل ما توصل إليه العلم الحديث في الجانب التقني الذي يخدم التعليم، وأنها تفاعل بين العنصر البشري والأجهزة والآلات بهدف تطوير النظام التربوي التعليمي، إذ يوظف التربويون الوسائل التقنية في تخطيط وتطوير وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية من مختلف جوانبها (الشديفات والزبون، ٢٠٢٠، ص٢٤٤).

دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية:

مع دخول التكنولوجيا الحديثة إلى الأنظمة التربوية، وبعد أن أصبحت واقعاً لا يمكن تجاهله، تسابقت المؤسسات التعليمية بقطاعيها الحكومي والخاص لإيجاد وسائل تعليمية فعالة ترفع من قدرة الطلاب الإبداعية، من خلال توظيف التكنولوجيا في التعليم كونها تسهم في تصميم المواقف التعليمية ومساندة دور المعلم في أداء عمله، وتكوين علاقة إيجابية بين المعلم والطالب وتأكيد التفاعل بينهما، كذلك تحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم لعملية التعلم، وتركيز انتباههم في الموضوع المعروض للدراسة، وتقديم المعلومات بأسلوب مشوق، يوفر التكلفة المادية ويختصر الزمن مع تحقيقه لأعلى النتائج (أبو ربيع، ٢٠١٥، ص٣).

وهنا لابد من الإشارة إلى أن توظيف التكنولوجيا في التعليم لا يعني الاستغناء عن الدور الفعال للمعلم كما يتصور البعض، بل تعني في الحقيقة إضافة جديدة في دوره، ولابد لهذا الجانب أن يختلف باختلاف مهمة التربية، من تحصيل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسية، وإكساب الطالب القدرة على أن يتعلم ذاتياً، وقيام المعلم بدوره معتمداً

على تقنية المعلومات يتيح له التغلب على مشكلة جمود المحتوى الدراسي، وعرض مادته التعليمية بصورة أكثر فاعلية، ويتيح له وقتاً لاكتشاف مواهب طلابه (حسيني، ٢٠٢٠، ص٥٩).

أهمية دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية:

أشار (حسيني، ٢٠٢٠، ص٢٨) إلى انعكاسات دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم كما يلي:

توفير بيئة تعليمية محفزة وغنية توسع مجالات الاكتشاف لدى المتعلمين.

مساعدة المتعلمين على توظيف جميع حواسهم بما يفضي إلى ترسيخ المعلومات وتعميقها.

تحفيز المتعلمين على المشاركة الإيجابية وتنمية قدرتهم على التأمل ودقة الملاحظة.

تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.

التفكير الإبداعي:

عملية معرفية ينشط فيها الدماغ بهدف الوصول إلى شيء جديد، وهذا يتضمن جملة من المنطويات منها: النظر إلى الأشياء المألوفة بطريقة غير مألوفة، وإنتاج أفكار جديدة وأصيلة، ومعالجة القضايا بمرونة من خلال تقليب الفكرة إلى جميع الأوجه التي تحتملها ثم تفصيلها ورفدها بمعلومات إضافية واسعة، كذلك إطلاق الأفكار المتعلقة بالفكرة الواحدة (الخرابشة، ٢٠١٨، ص٨).

ويعد التفكير الإبداعي من أرقى النشاطات الإنسانية، حيث أن التقدم العلمي لا يمكن أن يتحقق دون تطوير القدرات الإبداعية؛ فتطور المجتمعات الإنسانية مرهون بما يتوفر لدينا من مخزون من القدرات الإبداعية، وقد أشار (الخرابشة، ٢٠١٨، ص١٥) إلى عدة مبررات لتضمين التفكير الإبداعي ضمن المناهج المدرسية ومنها:

انتقال الاهتمام من دراسة الذكاء إلى الإبداع، ودراسة العوامل التي ترفع من إبداعية المتعلمين، فقد أصبحت تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب غاية تهتم بها المؤسسات التربوية بشكل عام.

تحول الاهتمام نحو التفكير الإبداعي الذي يعتمد على تعلم مهارات التفكير وطرائق حل المشكلات وتقديم حلول إبداعية متميزة لحل تلك المشكلات.

التطورات المعقدة التي نعيشها في عالمنا الآن، والتي تحتاج إلى مهارات من نوع خاص لمواجهتها والتعايش والتكيف معها.

خصائص التفكير الإبداعي:

أشار (علاونه وأبو لوم، ٢٠١٨، ص٣٥٧) إلى أن الخصائص الأساسية للتفكير الإبداعي تتمثل في:

الأصالة: وهي القدرة على التعبير الفريد، وإيجاد أفكار جديدة لم تكن معروفة وغير مسبوقة وغير مألوفة لعدم خضوعها لما هو متداول من الأفكار، أي أنها التميز في التفكير، والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار.

الطلاقة: هي القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار الجيدة والصحيحة لمسألة أو مشكلة ما نهايتها حرة ومفتوحة، مثلما تشير إلى القدرة على استخدام المخزون المعرفي عند الحاجة إليه، فهي تمثل الجانب الكمي للإبداع.

المرونة: وهي تغير الحالة الذهنية لدى الفرد بتغير الموقف، أي أنها القدرة على التفكير بطرق مختلفة، ورؤية المشكلة من زوايا متعددة، لذلك فالمرونة تعتمد على الخصائص الكيفية للاستجابات، وتقاس بتنوع هذه الاستجابات.

أهمية التفكير الإبداعي:

أشار (محمود، ٢٠١٣، ص٤٧٣) إلى أهمية التفكير الإبداعي من خلال الأهداف التي يسهم في تحقيقها لدى الطلبة:

زيادة وعي الطلاب بما يدور حولهم.

معالجة القضية من وجوه متعددة.
زيادة فاعلية الطلاب في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات.
تفعيل دور المدرسة ودور الخبرات الصفية التعليمية.
تشكيل اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو المدرسة والخبرات الصفية.

الدراسة العملية:

منهج البحث: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي لتوصيف متغيرات الدراسة، وتوضيحها اعتماداً على الأدبيات السابقة، وقد اعتمدت الباحثة على برنامج التحليل الإحصائي Spss 25 كأداة لتحليل البيانات المتوفرة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمات الرياضيات في مدارس محافظة الطائف.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلمة رياضيات، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مدارس محافظة الطائف، وذلك خلال العام ٢٠٢٢.

أداة الدراسة: بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية، قامت الباحثة بتمثيل أداة الدراسة في استبانة، حيث هدفت إلى تحديد دور دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات، وقد اعتمدت الباحثة على مقياس (Likert) الخماسي حيث قابل كل عبارة خمس درجات من الموافقة أو عدمها، ويجدر الإشارة إلى أن جميع فقراتها إيجابية التصحيح، ولا توجد فقرات سلبية.

وقد تمت الاستجابة على فقرات الاستبانة وفقاً لتدرج خماسي على طريقة ليكرت (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) إذ تم تصحيحها بالدرجات (٥،٤،٣،٢،١) على التوالي.

وقد تم اعتماد معيار حكم مقياس ليكرت الخماسي كما يلي:

المجال	١-١,٨	١,٨١- ٢.٦٠	٢,٦١-٣,٤٠	٣,٤١-٤,٢٠	٤,٢١-٥
الوزن النسبي المقابل لها	٢٠٪_٣٦٪	أكبر من ٣٦٪-٥٢٪	أكبر من ٥٢٪_٦٨٪	أكبر من ٦٨٪_٨٤٪	أكبر من ٨٤٪_١٠٠٪
التقييم	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً

وبناء على ذلك، فقد تكونت أداة الاستبانة من (١٥) فقرة، تم توزيعها على ٣ محاور كما يلي:

المحور الأول: مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات، وتكون من (٥) فقرات.

المحور الثاني: مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة الأصالة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات، وتكون من (٥) فقرات.

المحور الثالث: مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة المرونة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات، وتكون من (٥) فقرات.

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
دبلوم	٩	٦٪
بكالوريوس	١٣٣	٨٨,٦٧٪
دراسات عليا	٨	٥,٣٣٪
المجموع الكلي	١٥٠	١٠٠٪

يوضح الجدول (١) السابق، أن النسبة المئوية (٨٨,٦٧٪) لاستجابات المعلمات الحاصلات على المؤهل العلمي بكالوريوس، وأن ما نسبته (٦٪) من استجابات المعلمات كانت للحاصلات على المؤهل العلمي دبلوم، وأيضاً النسبة المئوية (٥,٣٣٪) كانت لاستجابات المعلمات الحاصلات على المؤهل العلمي دراسات عليا.

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة:

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٦	٤٪
من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤٢	٢٨٪
أكثر من ١٠ سنوات	١٠٢	٦٨٪
المجموع الكلي	١٥٠	١٠٠٪

يوضح الجدول (٢) السابق، أن ما نسبته (٦٨٪) من المعلمات يمتلكن (أكثر من ١٠ سنوات) خبرة في التدريس، تلاها ما نسبته (٢٨٪) من المعلمات يمتلكن (من ٥ إلى ١٠ سنوات) خبرة في التدريس، ثم تلاها ما نسبته (٤٪) من المعلمات يمتلكن (أقل من ٥ سنوات) خبرة في التدريس.

صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق الاستبانة: يقصد به أن تقيس أداة الدراسة (الاستبانة) ما وضعت لقياسه فعلاً، حيث اقتصرت الباحثة على نوعين من الصدق يفيان بالغرض، هما الصدق البنائي، وصدق الاتساق الداخلي.

أولاً- الصدق البنائي: يقيس الصدق البنائي مدى تحقق الأهداف التي تريد أداة الاستبانة للدراسة الحالية الوصول إليها، حيث تم حساب معاملات الارتباط "بيرسون" بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك كما في الجدول (٣) التالي:

جدول (٣): معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة:

محاور الاستبانة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
المحور الأول	٠,٩١٠ **	٠,٠٠
المحور الثاني	٠,٩٤٤ **	٠,٠٠
المحور الثالث	٠,٩٤٥ **	٠,٠٠

يوضح الجدول (٣) السابق، أن معاملات الارتباط "بيرسون" في محاور الاستبانة دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) وبذلك تعد محاور الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بتطبيق أداة الاستبانة للدراسة الحالية على عينة استطلاعية بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي من خارج عينة الدراسة، بلغ عددها (٣٠) معلمة، وذلك لحساب صدق الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة، ويوضح الجدول (٤) التالي ذلك.

جدول (٤) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المحور الأول:		المحور الثاني:		المحور الثالث:	
١	٠,٦٠٧ **	١	٠,٧٧٦ **	١	٠,٨٨٩ **
٢	٠,٦٠٢ **	٢	٠,٨٦٢ **	٢	٠,٧٨٨ **
٣	٠,٧٤١ **	٣	٠,٨٧٤ **	٣	٠,٨٦٠ **
٤	٠,٧٩٦ **	٤	٠,٨٢٨ **	٤	٠,٨٣٧ **
٥	٠,٧٩٧ **	٥	٠,٨٣٤ **	٥	٠,٨٠٦ **

يتضح من الجدول (٤) السابق، أن جميع الفقرات قد حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية لمحاور الاستبانة التي تنتمي إليها عند مستوى 0,05 ، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٠٢ -٠,٨٨٩)، وهذا يؤكد أن أداة الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة: قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس المستخدم في الدراسة، حيث تم إيجاد قيمة معامل ألفا لمحاور الاستبانة، وكذلك للدرجة الكلية لأداة الاستبانة، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss 25 ما يلي:

الجدول (٥) قيمة معامل ألفا كرونباخ لاختبار ثبات الاستبانة:

محاور الاستبانة	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول	5	0.747
المحور الثاني	5	0.890
المحور الثالث	5	0.887
الدرجة الكلية لفقرات أداة الاستبانة	15	0.940

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss 25.

بين الجدول أن قيمة معامل الثبات Cronbach's Alpha الكلية تساوي ٠.٩٤٠ وهي قيمة مقبولة إحصائياً، وبناءً على ذلك يمكن اعتبار أن جميع العبارات المستخدمة في الاستقصاء تتمتع بالثبات، ولا داعي لحذف أي منها.

كما قامت الباحثة بإجراء اختبار KMO and Bartlett's Test، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss 25 ما يلي:

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.927
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1585.987
	df	105
	Sig.	.000

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss 25.

بين الجدول أن قيمة اختبار (KMO) ويساوي ٠,٩٢٧> ٠,٥٠ وهذا يعني أن حجم العينة كافٍ لفعالية النتائج. كما بين الجدول أن قيمة احتمال الدلالة Sig لاختبار (Bartlett's Test) كانت ٠,٠٠٠<٠,٠٥ مما يؤكد أن قيم الاختبار معنوية.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات في الدراسة الحالية، وذلك على النحو التالي:

معامل ارتباط بيرسون للتأكد من الصدق البنائي، وصدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.

معامل ثبات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات فقرات الاستبانة.

التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسبية لتحديد استجابات عينة الدراسة نحو فقرات الاستبانة.

مناقشة النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الأول للاستبانة كما يلي:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة sig الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	الاعتماد على الأفلام والتسجيلات المصورة في العملية التعليمية يسهم في تشويق الطالبات وإثارة الدافعية لديهن لتلقي محتوى الدرس.	١,٦٦	٩٤,٧٪	٠,٧٢	٠,٠٠	٤	كبيرة جداً
٢	تساعد المواقع الإلكترونية الطالبات على تنويع طرق البحث عن المعلومة.	١,٤٩	٩٨٪	٠,٥٩	٠,٠٠	١	كبيرة جداً
٣	استخدام الرسوم البيانية المتحركة يسهم في تحفيز الذاكرة طويلة المدى، وتسهل على الطالبات استذكار إجابات متنوعة في المواقف التعليمية.	١,٤٩	٩٧,٣٪	٠,٥٧	٠,٠٠	٢	كبيرة جداً
٤	استخدام الأفلام والتسجيلات المصورة في العملية التعليمية يسهم في زيادة دافعية الطالبات لطرح المزيد من الأسئلة.	١,٦٦	٩٠٪	٠,٨٤	٠,٠٠	٥	كبيرة جداً
٥	استخدام الوسائط الرقمية يسهم في خلق التفاعل بين عناصر العملية التعليمية.	١,٦٠	٩٥,٣٪	٠,٦٥	٠,٠٠	٣	كبيرة جداً
المعدل الكلي		١,٥٨	٩١,٣٪	٠,٤٨	٠,٠٠	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

المحور الأول دال إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة الحالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٥٨) بانحراف معياري (٠,٤٨) وبوزن نسبي (٩١,٣٪) وبدرجة كبيرة جداً، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف جاءت بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد ٩١,٣٪.

جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٢) والتي تنص على " تساعد المواقع الإلكترونية الطالبات على تنويع طرق البحث عن المعلومة"، بمتوسط حسابي (١,٤٩)، وبوزن نسبي (٩٨٪)، وبدرجة كبيرة جداً.

جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٤) والتي تنص على" استخدام الأفلام والتسجيلات المصورة في العملية التعليمية يسهم في زيادة دافعية الطالبات لطرح المزيد من الأسئلة"، بمتوسط حسابي (١,٦٦)، وبوزن نسبي (٩٠٪)، وبدرجة كبيرة جداً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة الأصالة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثاني للاستبانة كما يلي:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة sig الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في خروج الطالبات من طرق التفكير التقليدية.	١,٥٧	٩٤,٧٪	٠,٧١	٠,٠٠	٢	كبيرة جداً
٢	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في اكتساب الطالبات القدرة على إنجاز أنشطة متعددة في موقف تعليمي واحد.	١,٦٢	٩٤,٧٪	٠,٦٦	٠,٠٠	٢	كبيرة جداً
٣	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية على وصول الطالبات لأفضل النتائج والحلول الممكنة في الموقف التعليمي.	١,٦٨	٩٢,٧٪	٠,٦٩	٠,٠٠	٣	كبيرة جداً
٤	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في جعل الطالبات يبدعن في تقديم أفكار مبتكرة غير تقليدية.	١,٦٣	٩٦٪	٠,٦٠	٠,٠٠	١	كبيرة جداً
٥	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تمكين الطالبات من الاستجابة بسهولة للتغييرات التي يفرضها الموقف التعليمي.	١,٦٨	٩٢,٧٪	٠,٦٧	٠,٠٠	٣	كبيرة جداً
المعدل الكلي		١,٦٤	٩٠,٧٪	٠,٥٦	٠,٠٠	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

المحور الثاني دال إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة الحالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٦٤) بانحراف معياري (٠,٥٦) وبوزن نسبي (٩٠,٧٪) وبدرجة كبيرة جداً، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة الأصالة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف جاءت بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد ٩٠,٧٪.

جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في جعل الطالبات يبدعن في تقديم أفكار مبتكرة غير تقليدية"، بمتوسط حسابي (١,٦٣)، وبوزن نسبي (٩٦٪)، وبدرجة كبيرة جداً.

جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٣) والتي تنص على" يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية على وصول الطالبات لأفضل النتائج والحلول الممكنة في الموقف التعليمي"، بمتوسط حسابي (١,٦٨)، وبوزن نسبي (٩٢,٧٪)، وبدرجة كبيرة جداً، والفقرة رقم (٥) والتي تنص على "يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تمكين الطالبات من الاستجابة بسهولة للتغييرات التي يفرضها الموقف التعليمي"، بمتوسط حسابي (١,٦٨)، وبوزن نسبي (٩٢,٧٪)، وبدرجة كبيرة جداً

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: ما مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة المرونة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثالث للاستبانة كما يلي:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة sig الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية قدرات الطالبات على طرح أفكار خلاقة لم تتوصل إليها أقرانهن.	١,٧٤	٨٩,٣٪	٠,٧٠	٠,٠٠	٣	كبيرة جداً
٢	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية قدرات الطالبات على انتقاء الحلول المناسبة للمشكلات التي يقدمها الموقف التعليمي.	١,٧٦	٩١,٣٪	٠,٨٢	٠,٠٠	٢	كبيرة جداً
٣	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تعزيز المنافسة في طرح الأفكار والحلول بين الطالبات.	١,٧٠	٩١,٣٪	٠,٦٤	٠,٠٠	٢	كبيرة جداً
٤	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية على تنمية قدرة الطالبات على طرح بدائل تختلف عما يمكن تقديمه في موقف تعليمي لا تستخدم فيه الموارد الرقمية.	١,٦٩	٨٩,٣٪	٠,٧٤	٠,٠٠	٣	كبيرة جداً
٥	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في توسيع خيال الطالبات.	١,٥٢	٩٦٪	٠,٥٩	٠,٠٠	١	كبيرة جداً
المعدل الكلي		١,٦٨	٨٤,٧٪	٠,٥٨	٠,٠٠		كبيرة جداً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:
المحور الثالث دال إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة الحالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٦٨) بانحراف معياري (٠,٥٨) وبوزن نسبي (٨٤,٧٪) وبدرجة كبيرة جداً، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة المرونة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف جاءت بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد ٨٤,٧٪.
جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في توسيع خيال الطالبات"، بمتوسط حسابي (١,٥٢)، وبوزن نسبي (٩٦٪)، وبدرجة كبيرة جداً.
جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١) والتي تنص على "يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية قدرات الطالبات على طرح أفكار خلاقة لم تتوصل إليها أقرانهن"، بمتوسط حسابي (١,٧٤)، وبوزن نسبي (٨٩,٣٪)، وبدرجة كبيرة جداً، والفقرة رقم (٤) والتي تنص على "يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية على تنمية قدرة الطالبات على طرح بدائل تختلف عما يمكن تقديمه في موقف تعليمي لا تستخدم فيه الموارد الرقمية"، بمتوسط حسابي (١,٦٩)، وبوزن نسبي (٨٩,٣٪)، وبدرجة كبيرة جداً.
وللإجابة على الفرضية التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات حسب متغير الخبرة) قامت الباحثة باستخدام اختبار التباين الأحادي One- Way ANOVA والتي جاءت كما يلي:

ANOVA
الخبرة

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9.299	25	.372	1.238	.221
Within Groups	37.261	124	.300		
Total	46.560	149			

من خلال الجدول السابق نجد أن التباين المفسر يساوي 9.299، والتباين غير المفسر يساوي 37.261، كما أن قيمة الاحتمال p=0.221 > a=0.05 لذلك نقبل الفرضية الابتدائية التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات حسب متغير الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الذي ينص على: ما مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لجميع فقرات محاور للاستبانة كما يلي:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة sig الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	الاعتماد على الأفلام والتسجيلات المصورة في العملية التعليمية يسهم في تشويق الطالبات وإثارة الدافعية لديهن لتلقي محتوى الدرس.	١,٦٦	٩٤,٧٪	٠,٧٢	٠,٠٠	٥	كبيرة جداً
٢	تساعد المواقع الإلكترونية الطالبات على تنويع طرق البحث عن المعلومة.	١,٤٩	٩٨٪	٠,٥٩	٠,٠٠	١	كبيرة جداً
٣	استخدام الرسوم البيانية المتحركة يسهم في تحفيز الذاكرة طويلة المدى، وتسهل على الطالبات استذكار إجابات متنوعة في المواقف التعليمية.	١,٤٩	٩٧,٣٪	٠,٥٧	٠,٠٠	٢	كبيرة جداً
٤	استخدام الأفلام والتسجيلات المصورة في العملية التعليمية يسهم في زيادة دافعية الطالبات لطرح المزيد من الأسئلة.	١,٦٦	٩٠٪	٠,٨٤	٠,٠٠	٨	كبيرة جداً
٥	استخدام الوسائط الرقمية يسهم في خلق التفاعل بين عناصر العملية التعليمية.	١,٦٠	٩٥,٣٪	٠,٦٥	٠,٠٠	٤	كبيرة جداً
٦	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في خروج الطالبات من طرق التفكير التقليدية.	١,٥٧	٩٤,٧٪	٠,٧١	٠,٠٠	٥	كبيرة جداً
٧	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في اكتساب الطالبات القدرة على إنجاز أنشطة متعددة في موقف تعليمي واحد.	١,٦٢	٩٤,٧٪	٠,٦٦	٠,٠٠	٥	كبيرة جداً
٨	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية على وصول الطالبات لأفضل النتائج والحلول الممكنة في الموقف التعليمي.	١,٦٨	٩٢,٧٪	٠,٦٩	٠,٠٠	٦	كبيرة جداً

٩	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في جعل الطالبات يبدعن في تقديم أفكار مبتكرة غير تقليدية.	١,٦٣	٪٩٦	٠,٦٠	٠,٠٠	٣	كبيرة جداً
١٠	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تمكين الطالبات من الاستجابة بسهولة للتغييرات التي يفرضها الموقف التعليمي.	١,٦٨	٪٩٢,٧	٠,٦٧	٠,٠٠	٦	كبيرة جداً
١١	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية قدرات الطالبات على طرح أفكار خلاقة لم تتوصل إليها أقرانهن.	١,٧٤	٪٨٩,٣	٠,٧٠	٠,٠٠	٩	كبيرة جداً
١٢	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية قدرات الطالبات على انتقاء الحلول المناسبة للمشكلات التي يقدمها الموقف التعليمي.	١,٧٦	٪٩١,٣	٠,٨٢	٠,٠٠	٧	كبيرة جداً
١٣	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تعزيز المنافسة في طرح الأفكار والحلول بين الطالبات.	١,٧٠	٪٩١,٣	٠,٦٤	٠,٠٠	٧	كبيرة جداً
١٤	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية على تنمية قدرة الطالبات على طرح بدائل تختلف عما يمكن تقديمه في موقف تعليمي لا تستخدم فيه الموارد الرقمية.	١,٦٩	٪٨٩,٣	٠,٧٤	٠,٠٠	٩	كبيرة جداً
١٥	يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في توسيع خيال الطالبات.	١,٥٢	٪٩٦	٠,٥٩	٠,٠٠	٣	كبيرة جداً
المعدل الكلي		١,٦٣	٪٨٥,٣	٠,٥٠	٠,٠٠	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

محاور الاستبانة دالة إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة الحالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٦٣) بانحراف معياري (٠,٥٠) وبوزن نسبي (٨٥,٣٪) وبدرجة كبيرة جداً، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف جاءت بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد ٨٥,٣٪.

جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٢) والتي تنص على " تساعد المواقع الإلكترونية الطالبات على تنويع طرق البحث عن المعلومة"، بمتوسط حسابي (١,٤٩)، وبوزن نسبي (٩٨٪)، وبدرجة كبيرة جداً.

جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١١) والتي تنص على" يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية قدرات الطالبات على طرح أفكار خلاقة لم تتوصل إليها أقرانهن"، بمتوسط حسابي (١,٧٤)، وبوزن نسبي (٨٩,٣٪)، وبدرجة كبيرة جداً، والفقرة رقم (١٤) والتي تنص على "يسهم دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية على تنمية قدرة الطالبات على طرح بدائل تختلف عما يمكن تقديمه في موقف تعليمي لا تستخدم فيه الموارد الرقمية"، بمتوسط حسابي (١,٦٩)، وبوزن نسبي (٨٩,٣٪)، وبدرجة كبيرة جداً.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى عدة نتائج، وهي:

١. درجة مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف جاءت بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد ٩١,٣٪.

٢. درجة مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة الأصالة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف جاءت بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد ٩٠,٧٪.

٣. درجة مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارة المرونة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف جاءت بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد ٨٤,٧٪.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول مدى مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف من وجهة نظر معلمات الرياضيات حسب متغير الخبرة.

٥. درجة مساهمة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة الطائف جاءت بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد ٨٥,٣٪

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بما يلي:

إقامة دورات تدريبية للمعلمات بكل التخصصات والمراحل التدريسية لتدريبهن على استخدام تقنيات التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية.

توجيه اهتمام القائمين على تطوير المناهج التربوية لإثراء الكتب بأنشطة فكرية تنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات.

نشر الوعي لدى الطلبة حول إيجابية استخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في التعليم، وتحفيزهم على استخدام مهارات التفكير الإبداعي في أنشطتهم اليومية.

توجيه الباحثين في الأدب التربوي نحو المزيد من الدراسات حول أهمية تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في تنمية مهارات الطلبة في المراحل التدريسية المختلفة.

المراجع:

- أبو ربيع، ابتسام. (٢٠١٥). مستوى إدراك مديري المدارس الأساسية الخاصة لأهمية تكنولوجيا التعليم وعلاقته بمستوى توظيف المعلمين لهذه التكنولوجيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان. رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط: الأردن.
- الجمل، سمير. (٢٠١٥). دور الحاسب الآلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل. مجلة جامعة القدس المفتوحة. ٣٧ (٢).
- حسيني، مراد. (٢٠٢٠). دور إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في العملية التعليمية التعلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة. رسالة ماجستير. جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.
- الخرابشة، نانسي. (٢٠١٨). أثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في المدارس الخاصة في العاصمة عمان. رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط: الأردن.
- الزيودي، ماجد. (٢٠١٢). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية. المجلة العربية لتطوير التفوق. (٥).
- السكافي، صباح. (٢٠٢٠). أثر استخدام الآيباد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط : الأردن.
- الشديفات، منيرة؛ الزبون، محمد. (٢٠٢٠). واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين. مجلة دراسات. ٤٧ (١).
- العصفور، خالد. (٢٠٢١). توظيف التقنية في العملية التعليمية لتنمية مهارات التعلم للقرن ٢١ لدى طلاب المدارس بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية. ٤٥ (٣).
- علاونه، حسن؛ أبو لوم، خالد. (٢٠١٨). أثر برنامج تعليمي قائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٦ (٤)، ص٣٥٣-٣٧٦.
- محمود، محمد. (٢٠١٣). دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية. (٢).

تحديات التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وما بعدها بالمملكة العربية السعودية

Challenges of distance education in remote areas during the COVID-19 pandemic and beyond in KSA

أ.تغريد جابر موسى الأحمدي –إدارة التعليم حائل - ماجستير أصول تربية- المملكة العربية السعودية
Email: t-j-m-a@hotmail.com

ملخص

هدفت الدراسة التعرف على أهم التحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا بالمملكة وما بعدها، ووضع حلول مقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا وبعدها بالمملكة وأُستخدم المنهج الوصفي ولتحليلي كما بلغ إجمالي عينة الدراسة (١٥٠٠٠) معلم ومعلمة بالمناطق النائية بالمملكة وأسفرت النتائج أن عبارات البعد الأول تحديات واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا بالمملكة بدرجة كبيرة جدا، والبعد الثاني تحديات بعد جائحة كورونا بدرجة كبيرة، أما عبارات البعد الثالث الحلول المقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا وبعدها بالمملكة بدرجة كبيرة جدا.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد/جائحة كورونا/المناطق النائية

The study aimed to recognize the major challenges that faced the education system in rural areas during and after COVID-19 pandemic in Saudi Arabia and the development of proposed solutions for these challenges using analytical and descriptive approaches. Study sample included 15000 teachers of rural areas in Saudi Arabia.

Results showed the first section discussing challenges that faced distance education in rural areas during COVID-19 pandemic, second section discussing challenges after COVID-19 pandemic, while the third section discussing proposed solutions for challenges that faced the education in rural areas during and after COVID-19 pandemic.

Key words: Distance education/COVID-19 pandemic/rural areas.

١/١مقدمة

تعتمد بعض الدول على النظام المدمج في التعليم، ولها تجربتها في هذا المجال، ولكن لا يخفى أن الكثير من الدول اتجهت نحو التعليم عن بعد قسرا مع ايقاف الدراسة الحضورية بسبب جائحة كورونا حيث واجه العديد من المعلمين والقائمين على العملية التربوية تحديات في هذا المجال قد فرضها كلاً من الواقع التقني والموارد البشرية والإمكانات المتاحة في كل دولة (اليونسكو، ص١٩، ٢٠٢٠)، وقد اختلفت ردود فعل أفراد المجتمع، فمنهم من رآها كبصيصٍ من الأمل لإحداث التطوير اللازم والمنتظر بالعملية التعليمية، ومنهم من قام بالمقاومة (النشار، ص٢٠٣، ٢٠٢٠).

وعلى المستوى العالمي برزت تحديات جائحة كورونا جليا في مواطن الضعف بنظم التعليم في المجال التقني، بما في ذلك انخفاض مستويات الرقمية وأوجه القصور الهيكلي، وأكثر طلاب العلم ضعفا هم الذين لديهم مهارات رقمية ضعيفة و أقلهم قدرة على الوصول من أجل الاستفادة من حلول التعلم عن بعد(الأمم المتحدة، ص٦-٧، ٢٠٢٠)، وعلى المستوى المحلي أشار تقرير اليونسكو (ص٨، ٢٠٢٠) لاستجابة الدول العربية للاحتياجات التعليمية فقد ذكرت دراسة عن التحديات إلى ضعف البنى التحتية التي تشكل عائقا، ففي بعض الدول لم يتمكن نصف المتعلمين على الأقل من متابعة التعليم عن بعد بسبب انقطاع الكهرباء أوعدم وجود تغطية لشبكات الانترنت، كما عانى اكثر من نصف المتعلمين من الضعف الموجود في شبكات لتغطية، وقد وردت ردود أشارت لفروقات في التغطية بين المدن والمناطق النائية في هذا المجال، وتوصي دراسة كلا من (العتيبي،٢٠٢٠) وَ(العنزي،٢٠٢٠) وَ(نويرة آخرون،٢٠٢٠) إلى ضرورة تحسين التجهيزات وتقنيات التعليم عن بعد لإنجاح العملية التعليمية.

وفي وقت لاحق تشير دراسة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية،٢٠٢٠) على أن الولايات الفيدرالية في ألمانيا وافقت على إعادة فتح المدارس تدريجيا، وقد تم تطبيق تدابير السلامة الصارمة على مجموعات الطلاب، كما تضمنت خطط إعادة فتح المدارس في المملكة العربية السعودية والعديد من الدول الأخرى أحكاما تختص برفاهية الطلاب، ومن الملائم أن تتضمن الخطط بعض الترتيبات الخاصة بتقييم الفجوات التعليمية ومعالجتها.

٢/١مشكلة الدراسة

وتجدر الإشارة في هذا السياق للتعليم عن بعد، فقد تفاوتت نسبة الرضى حول جهة سرعة الانترنت فأشار 62%من المعلمين في البلدان ذات التقنية المتوسطة إلى ضعف سرعة الانترنت حيث تشكل عائقا رئيسيا تعذر معه التحاق المتعلمين بالصفوف الافتراضية، في حين أن 47.3%من المعلمين في البلدان المتقدمة تقنيًا عانوا من مشكلات على صعيد البنى التحتية لجهة ضعف الشبكة الذي لم يتحمل الدخول المتزامن بأعداد هائلة من قبل المتعلمين ،من جانب اخر شكا 51.4%من المعلمين في الدول التي تشهد أزمات ونزاعات على أراضيها من عدم وجود شبكات انترنت ،بالإضافة لبعض المناطق النائية في عدد من الدول (اليونسكو ،ص٧، ٢٠٢٠)، وبعد قرار فتح المدراس فإن إصرار المملكة العربية السعودية؛ لتلبية الاحتياجات المتعددة وإصلاح الفجوات التعليمية للمجموعات الطلاب المختلفة لا يتماشى مع متوسط الاستجابات الواردة من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية(OECD)والدول غير الأعضاء التي استجابت للاستطلاعات، بل يتجاوزها (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية،٢٠٢٠).

وبالنظر للدراسات التي تناولت تحديات التعليم خلال جائحة كورونا COVID-19 كدراسة (نويرة وآخرون،٢٠٢٠) بالمغرب وَ(النشار،٢٠٢٠) بالأردن وَ(الثبيت،٢٠٢٠) اقتصرت عموما على التعليم، بينما (السلمان وآخرون،٢٠٢٠) على التعليم العام، ودراسة (العنزي،٢٠٢٠) ركزت على التعليم العالي، و(العتبي،٢٠٢٠) حدد الأسر السعودية، فيكاد لا يذكر على حد إطلاع الباحثة دراسات ناقشت تحديات التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وما بعدها بالمملكة العربية السعودية سوى دراسة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية،٢٠٢٠) والتي تناولتها بشكل عام دون تحديد المناطق النائية.

من هنا تبرز التساؤلات التالية:

ما التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية؟

ما التحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية لما بعد جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية؟

ما لحلول المقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وما بعدها بالمملكة العربية السعودية؟

١/٣أهداف البحث

التعرف على أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية.

التعرف أهم التحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية لما بعد جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية.

وضع حلول المقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وبعدها بالمملكة العربية السعودية.

١/٤أهمية الدراسة

١/٤/١الأهمية النظرية

إضافية علمية بحثية في مجال المعرفة التربوية، مثلت استجابة لنداءات المؤتمرات والمنظمات والدراسات حول ضرورة تحقيق الخطى المثلى والمدروسة في العملية التعليمية في ظل جائحة كورونا COVID-19 و ما بعدها في كافة المناطق.

١/٤/٢الأهمية العلمية

المساهمة في مواجهة التحديات التعليمية على المستوى المحلي، وذلك بتقديم حلول مقترحة لمواجهة تحديات التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 و ما بعدها وذلك بالمملكة العربية السعودية.

١/٥حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تحديات التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا و ما بعدها بالمملكة العربية السعودية مع الحلول المقترحة

الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث على معلمين ومعلمات المناطق النائية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

الحدود الزمانية: ٢٠٢٢

١/٦مصطلحات الدراسة

كورونا: هو مرض معدٍ يسببه آخر فيروس اكتشف من سلالة فيروسات كورونا، وظهر في مدينة ووهان الصينية في كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٩، وقد تحول COVID19الآن إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم (منظمة الصحة العاملية،٢٠٢٠م)

التحديات: تعرفه الباحثة على أنها مشكلات التعليم بالمناطق النائية خلال الانقطاع الحضوري للمدارس بسبب جائحة كورونا COVID-19 وما بعدها

١/٧/١الإطار النظري

١/٧/١تحديات التعليم التي واجهت التعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية

تتعدد جوانب تحديات التعليم التي واجهت التعليم عن بعد فمن جانب المعلم في العملية التعليمية اتضح ضعف الكفايات الحاسوبية لبعض معلمي مراحل التعليم العام ، وتدني مستوى خبرة القادة والمعلمين في تفعيل منصات التعليم عن بعد لعدم حاجتهم لها مسبقا(المسعود،٢٠٢٠)،وأفاد قادة المدارس في أن المعلمين مستعدون نسبيا بدرجة كبيرة للتدريس باستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات، لكنهم شعروا بالقلق بشأن إمكانية الوصول إلى الأنترنت وكفاية التقنيات الرقمية (OECD ،٢٠٢٠)، ومن جانب **الطلاب** فإن الكثافة العددية للمتعلمين في الفصول الدراسية يعيق التواصل الفاعل بين المعلم والطلاب،، إضافة إلى عدم امتلاك جميع العائلات العدد الكافي من الأجهزة الحاسوبية مقارنة مع عدد الأبناء الملتحقين في المدارس (المسعود،٢٠٢٠ ،٥٤) وقد أفاد ٧٤٪من الطلاب في المملكة أن لديهم جهاز حاسب آلي، وبالنسبة للذين ينتمون إلى الربع الأدنى في التوزيع الاجتماعي والاقتصادي ،أفاد ٤٣٪فقط من الطلاب أن لديهم جهاز حاسب آلي وذلك أقل بكثير من متوسط دول OECD الذي بلغ ٧٨٪، إلا أنه لا تعتمد شروط توفير بيئة مناسبة للتعليم من المنزل على التقنية فحسب، بل تعتمد أيضا على وجود مكان مناسب للتعلم في المنزل، حيث أفاد ٨٥٪أن لديهم مكان هادئ للدراسة في المنزل، وهي نسبة أقل من متوسط دولOECD الذي بلغ ٩١٪ (OECD ،٢٠٢٠) وفي جانب **محتوى الموارد التعليمية** المتاحة اتضح وجود قصور في قنوات التواصل بين المعلم والطالب في المدارس الحكومية على منصة التعليم (مدرستي) في مراحل التعليم العام، وقصور في البرامج التدريبية على استخدام منصة منظومة التعليم الموحد، مما يبين مقاومة نسبة من المعلمين للتطوير والعزوف عن التدريب لمواكبة احداث التقنيات في التعليم، **أما بالنظام التعليمي** اتضح وجود قصور في قياس جودة التعليم المقدم في التعليم الالكتروني والفاقد التعليمي، حيث أن تجربة أنظمة إدارة التعليم الجديدة قبل بدء العام الدراسي كان من المفترض ان تكون احد الخطوات المهمة التي لا غنى عنها لاستدراك العوائق المحتمل حدوثها (المسعود،٢٠٢٠)، وبالنظر إلى الأنشطة المتعلقة بالإجراءات الوقائية لمنع انتشار فيروس كورونا، فإن الخطط السعودية أقل صرامة من الخطط الموجودة في العديد من الدول الأخرى، ورغم التحديات السابقة إلا أن المملكة الأكثر إيجابية من جميع الدول من حيث اتباع الأنظمة؛ فقد مثلت ٥٪فقط من دول OECD أن الطلاب قد تعلموا باتباع أنظمتها أفضل مما كانوا سيتعلمونه إن التحقوا بالمدرسة (OECD ،٢٠٢٠).

٢/٧/١الدراسات السابقة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي واجهت الأسر السعودية في تعليم أبنائها، واستخلاص المقترحات استخدمت المنهج الوصفي المسحي لمناسبته ألهداف الدارسة, وتضَّمن مجتمع الدراسة جميع الآباء والأمهات الذين لديهم طالب أو طالبات مراحل التعليم العام خلال العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١ هـ فقد اشتملت عينة البحث على (٤١٢)، وتم استخدام أداة الاستبانة، وكان من أبرز النتائج: من المعوقات التي واجهت الأسر عدم توفُّر الأجهزة التكنولوجية لدى جميع الطالب، **أما دراسة (نويرة آخرون،٢٠٢٠)** هدفت إلى الكشف عن أهمية التعليم عن بعدً بوصفه خيارا بديلا للتعليم الحضوري داخل المؤسسات التعليمية والجامعية، ووصف المتطلبات الضرورية النجاح التعليم عن بعد وتحديد السبل الكفيلة مواجهة التحديات التي تعوقه، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أبرز النتائج: وأن متطلبات نجاح التعليم عن بعد تتمثل في توفير الوسائل و

المستلزمات التكنولوجية الكافية لجميع المتعلمين دون استثناء، وخلق بنية تحتية متينة لهذا النمط الرقمي، **ودراسة (العنزي،٢٠٢٠)** هدفت إلى التعرُّف على واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا بجامعة الحدود الشمالية، وطُبِق البحث على عينة مكونة من (١٩٨)عضو هيئة تدريس، و (٣٦٢)طالبًا وطالبة، و (٩٧) من أولياء أمور الطالب بجامعة الحدود الشمالية، واستُخدم المنهج الوصفي، وكان من أبرز النتائج: وجود الرأي الإيجابي من خلال توافر بنود الاستبانة ككلٍّ بدرجة كبيرة طبقًا لوجهة نظر عينة البحث، **أما دراسة (الثبيت، ٢٠٢٠)** هدفت على إلقاء الضوء على تبعات انتشار فيروس كورونا وتأثيره على التعليم عربيا ودوليا، وكيفية مواجهة العالم والدول العربية هذا الانتشار، والتدابير التي ترتب اتخاذها عليه، وكان من أبرز النتائج: للتعليم الإلكتروني بديل لاستكمال العملية التعليمية في ظل أزمة تعليق الدراسة دورا أساسيا وفعالا، حيث سبقت المملكة بإنشاء المركز الوطني للتعليم الإلكتروني قبل أزمة تفشي كورونا، كما هدفت **دراسة (السلمان وآخرون، ٢٠٢٠)** إلى استكشاف اتجاهات طلبة التعليم الأساسي والثانوي في الأردن نحوّ التعلم عن بعد وتحدياته والحلول المقترحة في ظل جائحة كورونا، وتكونت أداة الدراسة من استبانة إلكترونية مكونة من (٢٧) ، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤٦) وطالبةً طالبا، مثلوا مجموع الطلبة الذين أجابوا على الاستبانة، وكان من أبرز النتائج :أن اتجاهات طلبة التعليم الأساسي والثانوي نحو التعلم عن بعد ، جاء ضمن الفئة المتوسطة، وبمتوسط حسابي مقداره (٣. ٥٩) وبنسبة مئوية قدرها (٦٠ %) في حين جاءت التحديات والمشكلة التي تواجه الطلبة في التعلم ضمن الفئة الضعيفة وبمتوسط حسابي مقداره(٢,١٤) وبنسبة مئوية قدرها(٣٦ %)، **وفي دراسة (2020, Daniel)** هدفت لاقتراح طرقًا مرنة لإصلاح الأضرار التي لحقت بمسارات تعلم الطلاب ؛ للمعلمين ورؤساء المؤسسات والموظفين المسؤولين حول معالجة الأزمة وكان من أبرز النتائج: الاستعدادات التي يجب على المؤسسات إجراؤها وكيفية تلبية احتياجات الطلاب حسب المستوى والميدان الدراسي ، أيضا طمأنة الطلاب وأولياء الأمور عنصر حيوي للاستجابة المؤسسية، ويجب على الكليات الاستفادة من التعلم غير المتزامن، كما لابد أن يتضمن التدريس مهامًا متنوعة وأعمالًا تضع COVID-19 في سياق عالمي وتاريخي عند البناء المناهج الدراسية، أما **دراسة (Zhu & Liu,2020)** هدفت إلى إلقاء الضوء على تبعات انتشار مرض كوفيد ١٩ وكيفية تأثيره على التعليم أثناء وبعد انتهاء الجائحة في جمهورية الصين الشعبية، وكيف تعاملت الدولة مع هذا التأثر في مراحل التعليم المختلفة، ولقرب نهاية Covid-19 الوباء في الصين ركزت أهم النتائج على ضرورة الآتي: الاستمرار في تطوير منصات تعليمية مفتوحة تسمح بذلك الوصول إلى مصادر التعلم عالية الجودة، و تطوير قدرة المعلمين على التعليم عن بعد.

الدراسة التطبيقية

١/٢الإجراءات الميدانية

تناول هذا الجزء وصفاً للإجراءات المنهجية المتبعة، وخصائص مجتمع وعينة الدراسة، وأداة جمع البيانات المستخدمة قيد الدراسة، من حيث مكوناتها، واختبار المعاملات العلمية (الصدق – الثبات)، إجراءات تطبيق الاستقصاء، والأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل البيانات.

١/١/٢ منهجية الدراسة

١/١/١/٢ المنهج الوصفي:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة، وهو يقوم على وصف الحقائق المتعلقة بطبيعة الظاهرة أو المادة موضوع البحث مع محاولة تفسير هذه الحقائق وفقاً للمعايير والأسس العلمية، وذلك لتحديد المفاهيم النظرية الأساسية المرتبطة بموضوع الدراسة

٢/١/١/٢ المنهج التحليلي :

وهو ذلك المنهج الذي يعتمد على جمع البيانات الخاصة بالظواهر وتحليلها، وعرضها في صورة رقمية ،بما يسهل معرفة الاتجاهات الخاصة بالظواهر وعلاقاتها بعضها ببعض، واختبار فروضها المختلفة من خلال دراسة ميدانية تجري على عينة من مجتمع الدراسة عن طريق استمارة استبيان تحتوي بعض الأبعاد التي تعكس متغيرات الدراسة.

وطبقاً لهذا المنهج تم استخدام مصدرين أساسيين للحصول على المعلومات وهما :

المصادر الثانوية : تتمثل فى المراجع العلمية العربية والأجنبية، والدوريات والمقالات والتقارير والدراسات والأبحاث والأدبيات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.
المصادر الأولية :لمعالجة الجانب التحليلي للدراسة تم جمع البيانات المطلوبة عن طريق المقابلات الشخصية المنظمة من خلال استمارة الاستقصاء باعتبارهما أداة رئيسية صممت بهدف تحقيق هذا الغرض.

٢/١/٢ مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع المعلمين والمعلمات العاملين بالمناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة البالغ عددهم (٣٣٢٢) معلم ومعلمة للعام الدراسي٢٠٢١- ٢٠٢٢.

٣/١/٢ عينة الدراسة

اختارت الباحثة عينة الدراسة بالطريقة العمدية – العشوائية، حيث تم اختيار العينة من معلمين ومعلمات المناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة بالطريقة العمدية، حيث يمثلون نسبة مئوية (٢٢٪) من إجمالي المعلمين والمعلمات بالمناطق النائية على مستوى المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (١٥٠٠٠) معلم ومعلمة وتم توزيعهم بالطريقة العشوائية ما بين عينتين، إحداهما أساسية والأخرى استطلاعية كما يلى :

العينة الأساسية: عددها (٣٠٠) معلم ومعلمة(ادارة تعليم العلا ، ادارة تعليم المهد) بنسبة مئوية (٩٪) من إجمالي مجتمع البحث.
العينة الاستطلاعية: عددها (٥٠) معلم ومعلمة بنسبة مئوية (١٦,٦٪) من إجمالي عينة البحث.
وقد تم استبعاد عدد (١٠٥) بنسبة مئوية (٣٥٪) من إجمالي عينة البحث. وذلك للأسباب التالية:

عدم استجابتهم لعبارات استمارة الاستقصاء قيد البحث.
عدم استجابتهم للبيانات التنظيمية.
امتناع البعض منهم عن التعاون مع الباحثة.

جدول رقم (١)

توصيف عينة الدراسة الأساسية من معلمين ومعلمات المناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة

ن = (٣٠٠)

الخصائص	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٨٩	٦٣,٠٠٪
	أنثى	١١١	٣٧,٠٠٪
	المجموع	٣٠٠	١٠٠٪
	المجموع	٣٠٠	١٠٠٪
الخبرة	أقل من (٥) سنوات	٨٤	٢٨,٠٠٪
	من (٥) – أقل من (١٠) سنوات	٧٨	٢٦,٠٠٪
	من (١٠) – أقل من (١٥) سنوات	٦٨	٢٢,٧٠٪
	أكثر من (١٥) سنة	٧٠	٢٣,٣٠٪
	المجموع	٣٠٠	١٠٠٪

٤/١/٢ أداة الدراسة الميدانية

وفقاً لمنهجية الدراسة وأهدافها وقياساً لمتغيراتها التابعة، تم الاعتماد على أسلوب الاستقصاء كأداة رئيسية لجمع البيانات التي يمكن من خلالها الإجابة عن تساؤلات البحث وقد استخدم أداة في جمع البيانات بهدف:

التعرف على أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية.

التعرف أهم التحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية لما بعد جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية.

وضع حلول المقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وبعدها بالمملكة العربية السعودية

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث مثل دراسة كل من (نويرة آخرون،٢٠٢٠)، (العنزي،٢٠٢٠)، (الثبيت،٢٠٢٠)، (السلمان وآخرون،٢٠٢٠)، (Daniel ,٢٠٢٠)، دراسة (Zhu & Liu,2020)

ثم قامت باستطلاع رأى المحكمين لتحديد أهم العبارات من حيث الإضافة أو الحذف وكان عددهم (٢١) محكما، وارتضت الباحثة نسبة مئوية (٧٠٪) كحد أدنى لموافقة المحكمين على البعد أو العبارة، واسفر هذا الاستطلاع عن اضافة (٤) عبارات في البعد الأول، (٢) عبارتين في البعد الثاني ، (٧) عبارات في البعد الثالث

قامت الباحثة بصياغة مجموعة العبارات التي تعبر عن كل بعد من الأبعاد النهائية بناءً على الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، بعد عرضها على المحكمين.

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات عينة الدراسة لاستمارة استقصاء المعلمين والمعلمات فى أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال وبعد جائحة كورونا -COVID 19 بالمملكة العربية السعودية.

وفقاً للجدول التالي :

جدول رقم (٢)

درجات استجابات عينة الدراسة أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال وبعد جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية.

الاستجابة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

المصدر: من إعداد الباحثة

كما تم استخدام مقياس التقدير باستمارة الاستقصاء قيد الدراسة من خلال مقياس ليكرت الخماسى و وفقاً للجدول التالي :

جدول رقم (٣)

مقياس التقدير لاستجابات العينة الأساسية وفقا لمقياس ليكرت الخماسى

الاستجابة	عالي جداً	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جداً
الدرجة	٥,٠٠ -٤,٢٠	٤,١٩ -٣,٤٠	٣,٣٩-٣,٦٠	٢,٥٩-١,٨٠	١,٧٩-١

٥/١/٢ المعاملات العلمية لأداة الدراسة الميدانية

١/٥/١/٢ الصدق :

تكون أداة الاستقصاء صادقة إذا تمكنت من قياس ما صممت من أجل قياسه من المتغيرات أو الظواهر أو السمات أو القيم، مع خلوها من أخطاء القياس الشائعة مثل : ضعف الربط بين أهداف الدراسة ومحتوى الاستقصاء – عدم الاتساق في الصياغة اللغوية – استخدام مصطلحات علمية متعددة – عدم توافر إرشادات توضيحية لكيفية الاستجابة لعباراتها) وحرصًا من الباحثة على تصميم أداة للقياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق، اعتمدت على اتباع الإجراءات العلمية في تصميمهما، وفى **ضوء** ذلك تم التحقق من صدقهما من خلال ما يلى :

الصدق الظاهري:

يعتمد الصـــدق الظاهري لأداة الدراســـة على التحقق من الصـــلاحية الظاهرية لها من حيث اتســـاقها مع أهداف الدراســـة، وخلوها من أخطاء القياس الشـــائعة، وتحقيقاً لذلك قامت الباحثة بعرض أداة الدراســـة على عدد (٢١) محكما، وذلك بهدف استطلاع آرائهم في مدى مناسبتهما في قياس ما صمم من أجله، وأسفرت نتائج هذا الاستطلاع عن موافقة المحكمين على عبارات وأبعاد استمارة الاستقصاء قيد الدراسة بنسبة مئوية (١٠٠٪) مع تعديل صياغة بعض العبارات، واضافة (١٣) عبارة وقد ارتضت الباحثة نسبة موافقة المحكمين بحد أدنى (٧٠٪)، كما تم إجراء تجربة استطلاعية على عينة، عددها (٥٠) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة، وخارج العينة الأساسية تهدف إلى التأكد من وضوح عبارات الاستقصاء، وكانت أهم النتائج عن مناسبة عبارات الاستمارة لتحقيق أهداف الدراسة.

صدق المحتوى :

قامت الباحثة بحساب معاملات صدق المحتوى لاستمارة الاستقصاء عن طريق حساب الاتساق الداخلي من خلال حســـاب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمى له، والدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاســـتمارة، وذلك على عينة الدراســـة الاســـتطلاعية وعددها (٥٠) معلم ومعلمة، من نفس مجتمع البحث وخارج العينة الأساسية، والجدول رقم (٤) يوضح النتائج :

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين عبارات وإجمالي استمارة استقصاء رأى المعلمين والمعلمات بالمناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة في أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في خلال وبعد جائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية والحلول المقترحة.

ن = (٥٠)

م	العبارات	س -	ع±	ر	مستوى الدلالة الإحصائية
	ندرة توفر بنية معلوماتية تقنية للطلاب تناسب التعليم عن بعد	٣,٤٨	١,١٨٢	٠,٨٩٣	٠,٠٠٠
	وجود فروق بين الطلاب في توافر معينات التعلم	٣,١٦	١,٤٠٥	٠,٧٨١	٠,٠٠٠
	صعوبة ضبط عملية التعليم عبر الانترنت الناتج عن انقطاع الانترنت	٣,١٢	١,٤٣٨	٠,٦٨٦	٠,٠٠٠
	ضعف مصداقية نتائج تقويم الطلاب	٢,٨٤	١,٤١٩	٠,٦٨٣	٠,٠٠٠
	ضعف الرغبة بالتحول لتعليم عن بعد	٣,٢٠	١,٤٨٥	٠,٦٩٥	٠,٠٠٠
	صعوبة مراقبة عملية التعلم من خلال القائمين على التعليم	٣,١٤	١,٥١٢	٠,٧٤٤	٠,٠٠٠
	ضعف اتقان بعض المعلمين للمهارات التقنية اللازمة لتعليم عن بعد	٣,٦٠	١,٠٨٨	٠,٧٤٤	٠,٠٠٠
	ضعف المهارات التقنية لدى بعض الطلاب اللازمة لتعليم عن بعد	٣,٥٦	١,٠١٣	٠,٧٠٩	٠,٠٠٠
	ارتفاع التكلفة المادية لاقتناء الأجهزة الإلكترونية (كمبيوتر شخصي-لابتوب-جهاز لوحي) لدى أولياء الأمور	٣,٢٢	١,٢٨٢	٠,٤٩٧	٠,٠٠٠

م	العبارات	س -	ع±	ر	مستوى الدلالة الإحصائية
	ضعف التغذية الراجعة في التعليم عن بعد لدى الطلاب	٣,٤٦	١,١٩٩	٠,٧١٩	٠,٠٠٠
	غياب الصيانة الدورية لحل المشكلات التقنية	٣,٣٠	١,٣٥٩	٠,٨٥٣	٠,٠٠٠
	زيادة الأعباء التعليمية لدى المعلمين	٣,٣٤	١,١٧١	٠,٧٦٥	٠,٠٠٠
	ضعف امتلاك أولياء الأمور مهارات استخدم التقنية لمساعدة أبنائهم	٣,٣٢	٠,٩٧٨	٠,٥٦٧	٠,٠٠٠
	استمرار الطلاب في الغياب خوفا من اصابتهم بمرض الكوفيند١٩	٣,١٢	١,٢٢٣	٠,٦٣٦	٠,٠٠٠
	زيادة حجم الفاقد التعليمي	٣,٠٠	١,٠٨٨	٠,٥٠٦	٠,٠٠٠
	الاحجام عن أداء الاختبارات داخل المدرسة	٣,٤٠	١,٢٧٨	٠,٥٥٤	٠,٠٠٠
	افتقار الطلاب لمهارات إدارة الوقت	٣,٢٦	١,٢٥٩	٠,٨١٨	٠,٠٠٠
	افتقار المعلمين لمهارات إدارة الوقت	٣,٥٢	١,١٤٧	٠,٧٣٩	٠,٠٠٠
	انخفاض الوعي في اتخاذ الاحترازات الصحية	٣,٤٤	١,١٩٨	٠,٧٦٣	٠,٠٠٠
	ضعف جاهزية البنية التحتية	٣,٢٠	١,٢٤٥	٠,٦٢١	٠,٠٠٠
	ندرة استخدام التقنيات الحديثة في التعليم	٣,١٦	١,٢٦٧	٠,٧٩٠	٠,٠٠٠
	ضعف في مهارات الكتابة الخطية	٣,٣٠	١,٣٥٩	٠,٨٥١	٠,٠٠٠
	صعوبة تطبيق التزامن بين التعليم الافتراضي والحضوري	٣,١٦	١,٤٣٤	٠,٧٦٥	٠,٠٠٠
	ضعف وجود آليات للتقييم والاختبار خاصة بالتعلم الافتراضي	٣,١٨	١,٣٣٥	٠,٦٥٨	٠,٠٠٠
	ضعف التواصل بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية	٣,١٦	١,٣٦١	٠,٦٤٠	٠,٠٠٠
	ضعف مستوى الطلبة في بعض المواد الدراسية	٣,٢٠	١,٤٤٣	٠,٦٣٩	٠,٠٠٠
	تفعيل التعليم المدمج في العملية التعليمية	٣,٤٢	١,٢٩٥	٠,٧٤٠	٠,٠٠٠
	عودة الدراسة حضوريا تدريجيا	٣,٤٦	١,١١٠	٠,٧٢٧	٠,٠٠٠
	عقد ندوات توعوية في اتخاذ الاحترازات الوقائية	٣,٤٠	١,١٧٨	٠,٦١٦	٠,٠٠٠
	عمل برامج ارشادية لتخفيف من الفاقد التعليمي	٣,٣٦	١,١٧٤	٠,٥٩١	٠,٠٠٠
	تحقيق الدعم المهني للمعلمين للتزامن بين التعليم الافتراضي والحضوري	٣,٣٨	١,٣٢٣	٠,٧٩٧	٠,٠٠٠

م	العبارات	س -	ع±	ر	مستوى الدلالة الإحصائية
	تحسين البنية التحتية وتجهيزاتها الفنية والتقنية	٣,٣٠	١,٢٤٩	٠,٧٥٦	٠,٠٠٠
	توفير الأجهزة تقنية للطلاب بأسعار رمزية أو بالمجان مناسبة لأعمار الطلاب وقدراتهم	٣,٣٨	١,٠٨٦	٠,٦٨٩	٠,٠٠٠
	نشر الوعي بضرورة التحول من التعلم التقليدي إلى التعليم عن بعد	٣,١٨	١,١١٩	٠,٥٩٤	٠,٠٠٠
	توضيح آلية التعليم عن بعد لجميع منسوبي النظام التعليمي	٣,١٦	١,١٣١	٠,٥٦١	٠,٠٠٠
	عقد دورات تدريبية على استخدام التقنيات الحديثة للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور	٣,٢٢	١,١٨٣	٠,٥٣١	٠,٠٠٠
	وضع معايير واضحة لأنظمة التقويم في التعليم عن بعد	٣,٢٨	١,٣١٠	٠,٦٣٦	٠,٠٠٠
	تفعيل أنظمة الجودة في التعليم عن بعد	٣,٤٤	١,١٩٨	٠,٧٨٦	٠,٠٠٠
	عقد دورات تدريبية للطلبة لتنمية مهارات إدارة الوقت	٣,٤٤	١,١٢٨	٠,٧٤٤	٠,٠٠٠
	تقوية شبكة الاتصال والأنترنت في المناطق النائية	٣,٤٢	١,١٢٦	٠,٧٠٦	٠,٠٠٠
	وجود قناعة ذاتية لدى المعلمين والطلبة بأهمية التعليم عن بعد في مواكبة متطلبات العصر	٣,٣٤	١,٠٨١	٠,٧١٠	٠,٠٠٠
	نشر ثقافة التعليم عن بعد بين الطلبة والمعلمين في المناطق النائية	٣,٣٤	١,٣٠٣	٠,٨٥٠	٠,٠٠٠
	تقديم حوافز مالية للمعلمين والطلبة المهتمين بالتعليم عن بعد	٣,٤٤	١,٢١٥	٠,٩٠٥	٠,٠٠٠
	الإجمالي	١٤١,٠٨	٣٦٩٠٥	_____	

يوضح الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين جميع عبارات وإجمالي استمارة الاستقصاء، قد انحصرت بين (٠,٤٩٧،٠,٩٠٥)، وجميعها عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، وهي < (٠,٠٥)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لهذه العبارات.

٢/٥/١/٢ الثبات :

قامت الباحثة بحساب معاملات ثبات الاستبيان قيد الدراسة، عن طريق إيجاد معامل ألفا لكرونباخ لكل عبارة وبعد وإجمالي الاستبيان والجدول (٥) يوضح النتائج:

جدول (٥)

معاملات ثبات عبارات استمارة استقصاء رأى المعلمين والمعلمات بالمناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة في أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في خلال وبعد جائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية والحلول المقترحة

ن = (٥٠) عاملاً

م	العبارات	المتوسط عند حذف العبارة	التباين عند حذف العبارة	معامل الارتباط بعد حذف العبارة	قيمة معامل ألفا كرونباخ بعد حذف العبارة
	ندرة توفر بنية معلوماتية تقنية للطلاب تناسب التعليم عن بعد	١٤٤,٦٠	١٤٩٣,٧٩٦	٠,٨٨٧	٠,٩٧٦
	وجود فروق بين الطلاب في توافر معينات التعلم	١٤٤,٩٢	١٤٩١,٠٥٥	٠,٧٦٧	٠,٩٧٦
	صعوبة ضبط عملية التعليم عبر الانترنت الناتج عن انقطاع الانترنت	١٤٤,٩٦	١٤٩٩,٩٥٨	٠,٦٦٦	٠,٩٧٦
	ضعف مصداقية نتائج تقويم الطلاب	١٤٥,٢٤	١٥٠١,٣٢٩	٠,٦٦٣	٠,٩٧٦
	ضعف الرغبة بالتحول لتعليم عن بعد	١٤٤,٨٨	١٤٩٦,٥٥٧	٠,٦٧٥	٠,٩٧٦
	صعوبة مراقبة عملية التعلم من خلال القائمين على التعليم	١٤٤,٩٤	١٤٨٩,١٦٠	٠,٧٢٧	٠,٩٧٦
	ضعف اتقان بعض المعلمين للمهارات التقنية اللازمة لتعليم عن بعد	١٤٤,٤٨	١٥١٣,١٥٣	٠,٧٣١	٠,٩٧٦
	ضعف المهارات التقنية لدى بعض الطلاب اللازمة لتعليم عن بعد	١٤٤,٥٢	١٥٢٠,٢١٤	٠,٦٩٦	٠,٩٧٦
	ارتفاع التكلفة المادية لاقتناء الأجهزة الإلكترونية (كمبيوتر شخصي- لابتوب-جهاز لوحي) لدى أولياء الأمور	١٤٤,٨٦	١٥٢٧,٢٦٦	٠,٤٧٢	٠,٩٧٧
	ضعف التغذية الراجعة في التعليم عن بعد لدى الطلاب	١٤٤,٦٢	١٥٠٩,٢٢٠	٠,٧٠٤	٠,٩٧٦
	غياب الصيانة الدورية لحل المشكلات التقنية	١٤٤,٧٨	١٤٨٦,٠١٢	٠,٨٤٣	٠,٩٧٦
	زيادة الأعباء التعليمية لدى المعلمين	١٤٤,٧٤	١٥٠٦,٤٤١	٠,٧٥٣	٠,٩٧٦
	ضعف امتلاك أولياء الأمور مهارات استخدم التقنية لمساعدة أبنائهم	١٤٤,٧٦	١٥٣٣,١٢٥	٠,٥٥٠	٠,٩٧٧
	استمرار الطلاب في الغياب خوفا من اصابتهم بمرض الكوفيد١٩	١٤٤,٩٦	١٥١٥,٩٩٨	٠,٦١٧	٠,٩٧٦
	زيادة حجم الفاقد التعليمي	١٤٥,٠٨	١٥٣٣,٧٠٨	٠,٤٨٥	٠٩٧٧
	الاحجام عن أداء الاختبارات داخل المدرسة	١٤٤,٦٨	١٥٢١,٦٥١	٠,٥٣١	٠,٠٩٧٧

م	العبارات	المتوسط عند حذف العبارة	التباين عند حذف العبارة	معامل الارتباط بعد حذف العبارة	قيمة معامل ألفا كرونباخ بعد حذف العبارة
	افتقار الطلاب لمهارات إدارة الوقت	١٤٤,٨٢	١٤٩٦,٠٦٩	٠,٨٠٧	٠,٩٧٦
	افتقار المعلمين لمهارات إدارة الوقت	١٤٤,٥٦	١٥١٠,٢١١	٠,٧٢٦	٠,٩٧٦
	انخفاض الوعي في اتخاذ الاحترازات الصحية	١٤٤,٦٤	١٥٠٥,٠٩٢	٠,٧٥٠	٠,٩٧٦
	ضعف جاهزية البنية التحتية	١٤٤,٨٨	١٥١٦,٣٩٣	٠,٦٠١	٠,٩٧٦
	ندرة استخدام التقنيات الحديثة في التعليم	١٤٤,٩٢	١٤٩٨,٣٦١	٠,٧٧٧	٠,٩٧٦
	ضعف في مهارات الكتابة الخطية	١٤٤,٧٨	١٤٩٨,٢٩٨	٠,٨٤١	٠,٩٧٦
	صعوبة تطبيق التزامن بين التعليم الافتراضي والحضوري	١٤٤,٩٢	١٤٩١,٢١٨	٠,٧٤٩	٠,٩٧٦
	ضعف وجود آليات للتقييم والاختبار خاصة بالتعلم الافتراضي	١٤٤,٩٠	١٥٠٨,٢٥٥	٠,٦٣٨	٠,٩٧٦
	ضعف التواصل بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية	١٤٤,٩٢	١٥٠٨,٩٧٣	٠,٦١٩	٠,٩٧٦
	ضعف مستوى الطلبة في بعض المواد الدراسية	١٤٤,٨٨	١٥٠٥,١٦٩	٠,٦١٦	٠,٩٧٦
	تفعيل التعليم المدمج في العملية التعليمية	١٤٤,٦٦	١٥٠١,٨٢١	٠,٧٢٥	٠,٩٧٦
	عودة الدراسة حضوريا تدريجيا	١٤٤,٦٢	١٥١٣,٣٤٢	٠,٧١٤	٠,٩٧٦
	عقد ندوات توعوية في اتخاذ الاحترازات الوقائية	١٤٤,٦٨	١٥١٩,٩٧٧	٠,٥٩٧	٠,٩٧٦
	عمل برامج ارشادية لتخفيف من الفاقد التعليمي	١٤٤,٧٢	١٥٢٢,٥٣٢	٠,٥٧١	٠,٩٧٧
	تحقيق الدعم المهني للمعلمين للتزامن بين التعليم الافتراضي والحضوري	١٤٤,٧٠	١٤٩٤,٢١٤	٠,٧٨٥	٠,٩٧٦
	تحسين البنية التحتية وتجهيزاتها الفنية والتقنية	١٤٤,٧٨	١٥٠٢,٧٤٧	٠,٧٤٣	٠,٩٧٦
	توفير الأجهزة تقنية للطلاب بأسعار رمزية أو بالمجان مناسبة لأعمار الطلاب وقدراتهم	١٤٤,٧٠	١٥١٧,٩٦٩	٠,٦٧٥	٠,٩٧٦
	نشر الوعي بضرورة التحول من التعلم التقليدي إلى التعليم عن بعد	١٤٤,٩٠	١٥٢٤,٧٠٤	٠,٥٧٥	٠,٩٧٧
	توضيح آلية التعليم عن بعد لجميع منسوبي النظام التعليمي	١٤٤,٩٢	١٥٢٧,٠٩٦	٠,٥٤١	٠,٩٧٧

م	العبارات	المتوسط عند حذف العبارة	التباين عند حذف العبارة	معامل الارتباط بعد حذف العبارة	قيمة معامل ألفا كرونباخ بعد حذف العبارة
	عقد دورات تدريبية على استخدام التقنيات الحديثة للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور	١٤٤,٨٦	١٥٢٧,٧١٥	٠,٥١٠	٠,٩٧٧
	وضع معايير واضحة لأنظمة التقويم في التعليم عن بعد	١٤٤,٨٠	١٥١١,٧٥٥	٠,٦١٦	٠,٩٧٦
	تفعيل أنظمة الجودة في التعليم عن بعد	١٤٤,٦٤	١٥٠٢,٩٢٩	٠,٧٧٤	٠,٩٧٦
	عقد دورات تدريبية للطلبة لتنمية مهارات إدارة الوقت	١٤٤,٦٤	١٥١٠,٩٢٩	٠,٧٣٠	٠,٩٧٦
	تقوية شبكة الاتصال والأنترنت في المناطق النائية	١٤٤,٦٦	١٥١٤,٣٥١	٠,٦٩١	٠,٩٧٦
	وجود قناعة ذاتية لدى المعلمين والطلبة بأهمية التعليم عن بعد في مواكبة متطلبات العصر	١٤٤,٧٤	١٥١٦,٥٢٣	٠,٦٩٦	٠,٩٧٦
	نشر ثقافة التعليم عن بعد بين الطلبة والمعلمين في المناطق النائية	١٤٤,٧٤	١٤٨٩,٩٩٢	٠,٨٤٠	٠,٩٧٦
	تقديم حوافز مالية للمعلمين والطلبة المهتمين بالتعليم عن بعد	١٤٤,٦٤	١٤٩٠,٣٩٨	٠,٨٩٩	٠,٩٧٦

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بعد حذف العبارات تراوحت بين (٠,٩٧٧،٠,٩٧٦)، مما يدل على ثبات عبارات استمارة رأى المعلمين والمعلمات بالمناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة في أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية والحلول المقترحة

٦/١/٢ إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية :

بعد الانتهاء من إعداد وتصميم أداة الدراسة وفقاً للخطوات العلمية المقننة، والتأكد من صلاحيتهما من خلال إيجاد المعاملات العلمية (الصدق والثبات)، تم توزيع الاستمارة على جميع أفراد العينة الإجمالية، عن طريق الرابط الإلكتروني المعد لذلك والمخصص لمعلمين ومعلمات المناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة، وذلك في الفترة الزمنية من (٢٥/ ٢٠٢٢/١م) وحتى (٣٠/ ٢٠٢٢/١م)، ثم تم جمع الاستمارات وذلك في الفترة الزمنية من (١/ ٢٠٢٢/٢م) وحتى (٢٠٢٢/٢/٤م)، وعددها (٣٠٠) استمارة بنسبة مئوية (٩٪) تم التأكد من استجابات المفحوصين لجميع عبارات الاستمارة، وصلاحية معالجتهم إحصائيا من خلال البرنامج الإحصائي(spss) تمهيداً لعرض البيانات وتحليلها ومناقشتها، وتفسيرها، واستخلاص النتائج العلمية.

٧/١/٢ المعالجات الإحصائية

بناءً على طبيعة الدراسة، والأهداف التى تسعى إلى تحقيقها، تم التحليل الإحصائى باستخدام البرنامج الإحصائي(spss) :

الإحصاءات الوصفية : المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والنسب المئوية، التكرارات، واستخدمت فى تحديد الخصائص الديمغرافية للعينة قيد الدراسة.

معامل الارتباط لبيرسون : لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى له، والدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لاستجابات عينة البحث لعبارات استمارتي الاستقصاء قيد الدراسة (الصدق).

معامل ألفا لكرونباخ : لإيجاد معامل ثبات لكل عبارة وبعد وإجمالي استمارتي الاستقصاء قيد الدراسة (الثبات).
المتوسط المرجح: للتعرف على مستوى استجابات عينة البحث لعبارات وأبعاد وإجمالي استمارتي الاستقصاء قيد الدراسة.
اختبار كا٢ : للتعرف على مدى استقلالية المتغيرات وقياس معامل الاقتران بين المتغيرات للاستدلال على قوة العلاقة فيما بينها.

١/٣ عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

١/١/٣ عرض ومناقشة التساؤل الأول والذى ينص على ما أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية؟

جدول (٦)

التوزيع التكراري والأهمية النسبية والوسط المرجح لاستجابات العينة الأساسية عن بعد أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا

ن = (٣٠٠)

م	العبارات	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوزن النسبي	الوسط المرجح	المستوى	كا٢	Sig.
	ندرة توفر بنية معلوماتية تقنية للطلاب تناسب التعليم عن بعد	٩	٢٥	١٤	٢٩	٢٢٣	١٣٣٢	٤,٤٤	مرتفع جدا	٥٥٧,٨٦٧	٠,٠٠٠
	وجود فروق بين الطلاب في توافر معينات التعلم	١١	١٣	١٣	٢١	٢٤٢	١٣٧٠	٤,٥٧	مرتفع جدا	٦٩١,٠٦٧	٠,٠٠٠
	صعوبة ضبط عملية التعليم عبر الانترنت الناتج عن انقطاع الانترنت	٥	٣٢	٦	٢٧	٢٣٠	١٣٤٥	٤,٤٨	مرتفع جدا	٦١١,٩٠٠	٠,٠٠٠
	ضعف مصداقية نتائج تقويم الطلاب	١٣	٤	٢٤	١٥	٢٤٤	١٣٧٣	٤,٥٨	مرتفع جدا	٧٠٨,٧٠٠	٠,٠٠٠
	ضعف الرغبة بالتحول لتعليم عن بعد	٨	٢٦	٦	٢٥	٢٣٥	١٣٥٣	٤,٥١	مرتفع جدا	٦٤٣,٧٦٧	٠,٠٠٠
	صعوبة مراقبة عملية التعلم من خلال القائمين على التعليم	١٢	٦	٢٦	٢٨	٢٢٨	١٣٥٤	٤,٥١	مرتفع جدا	٥٩٣,٧٣٣	٠,٠٠٠
	ضعف اتقان بعض المعلمين للمهارات التقنية اللازمة لتعليم عن بعد	٤	٢٧	١٨	٢٤	٢٢٧	١٣٤٣	٤,٤٨	مرتفع جدا	٥٦٨,٢٣٣	٠,٠٠٠
	ضعف المهارات التقنية لدى بعض الطلاب اللازمة لتعليم عن بعد	١٢	٣٢	١٨	٤٤	١٩٤	١٢٧٦	٤,٢٥	مرتفع جدا	٣٨٤,٤٠٠	٠,٠٠٠
	ارتفاع التكلفة المادية لاقتناء الأجهزة الإلكترونية (كمبيوتر	٩	٢٨	٢٧	٤٦	١٩٠	١٢٨٠	٤,٢٧	مرتفع جدا	٣٦٣,٥٠٠	٠,٠٠٠

م	العبارات	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوزن النسبي	الوسط المرجح	المستوى	كا٢	Sig.
	شخصي- لابتوب-جهاز لوحي) لدى أولياء الأمور										
	ضعف التغذية الراجعة في التعليم عن بعد لدى الطلاب	٣	١٧	١٨	١٤	٢٤٨	١٣٨٧	٤,٦٢	مرتفع جدا	٧٣٨,٧٠٠	٠,٠٠٠
	غياب الصيانة الدورية لحل المشكلات التقنية	١٠	٣٣	١٤	٤٢	٢٠١	١٢٩١	٤,٣٠	مرتفع جدا	٤٢٥,٨٣٣	٠,٠٠٠
	زيادة الأعباء التعليمية لدى المعلمين	١٥	١٥	٢٠	٢٤	٢٢٦	١٣٣١	٤,٤٤	مرتفع جدا	٥٧٥,٠٣٣	٠,٠٠٠
	ضعف امتلاك أولياء الأمور مهارات استخدم التقنية لمساعدة أبنائهم	١٤	٢٢	١٠	١٧	٢٣٧	١٣٤١	٤,٤٧	مرتفع جدا	٦٥٣٩٦٧	٠,٠٠٠
	الإجمالي	١٢٥	٢٨٠	٢١٤	٣٥٦	٢٩٢٥	١٧٣٧٦	٤,٤٦	مرتفع جدا	٣٧٠,٠٩٣	٠,٠٠٠

يوضح جدول رقم (٦): أن العبارة رقم (١٠) قد حصلت على الترتيب رقم (١)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٦٢)، ومستوى "مرتفع جدا"، وحصلت العبارة رقم (٤) قد حصلت على الترتيب رقم (٢)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٥٨)، ومستوى "مرتفع جداً"، فالعبارة رقم (٢) ، قد حصلت على الترتيب رقم (٣)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٥٧)، ومستوى "مرتفع جداً"، ثم العبارة رقم (٥) ، قد حصلت على الترتيب رقم (٤)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٥١)، وبمستوى "مرتفع جداً"، وحصلت العبارة رقم (٦) قد حصلت على الترتيب رقم (٤م)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٥١)، وبمستوى "مرتفع جداً"، فالعبارة رقم (٣) ، قد حصلت على الترتيب رقم (٦)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٤٨)، ومستوى "مرتفع جداً"، ثم العبارة رقم (٧)، قد حصلت على الترتيب رقم (٧)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٤٨)، ومستوى "مرتفع جداً"، وحصلت العبارة رقم (١٣)"قد حصلت على الترتيب رقم (٨)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٤٧)، وبمستوى "مرتفع جداً"، فالعبارة رقم (١)، قد حصلت على الترتيب رقم (٩)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٤٤)، ومستوى "مرتفع جداً "، ثم العبارة رقم (١٢) ، قد حصلت على الترتيب رقم (٩م)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٤٤)، وبمستوى "مرتفع جداً"، وحصلت العبارة رقم (١١) قد حصلت على الترتيب رقم (١١)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٣٠)، ومستوى "مرتفع جداً"، فالعبارة رقم (٩) "، قد حصلت على الترتيب رقم (١٢)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٢٧)، ومستوى " مرتفع جداً "، ثم العبارة رقم (٨) ، قد حصلت على الترتيب رقم (١٣)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٢٥)، ومستوى "مرتفع جداً ، وجميع العبارات حصلت على قيمة (كا٢) تراوحت بين (٣٦٣,٥٠٠-٧٣٨,٧٠٠)، وإجمالي البعد (٣٧٠,٠٩٣) وجميعها بمستوى دلالة إحصائية بلغ (٠,٠٠٠)، وهى قيمة < (٠,٠٠٥)، مما يدل على اتفاق العينة الاساسية من المعلمين والمعلمات بالمناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة أن جميع عبارات البعد الأول تمثل تحديا بدرجة كبيرة جدا".

وبذلك تكون قد أجابت الباحثة على التساؤل الأول والذى ينص على ما أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية؟

٢/١/٣عرض ومناقشة التساؤل الثاني والذى ينص على ما التحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية لما بعد جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية؟

جدول (٧)

التوزيع التكراري والأهمية النسبية والوسط المرجح لاستجابات العينة الأساسية عن بعد

أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية بعد جائحة كورونا ن = (٣٠٠)

م	العبارات	قليلة حدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوزن النسبي	الوسط المرجح	المستوى	كا٢	Sig.
	استمرار الطلاب في الغياب خوفًا من اصابتهم بمرض الكوفيد١٩	٣٧	٣٢	٣٤	٤١	١٥٦	١١٤٧	٣,٨٢	مرتفع	١٩٢,٧٦٧	٠,٠٠٠
	زيادة حجم الفاقد التعليمي	٣٠	٣٧	٢٧	٤٦	١٦٠	١١٦٩	٣,٩٠	مرتفع	٢١١,٩٠٠	٠,٠٠٠
	الاحجام عن أداء الاختبارات داخل المدرسة	٣٤	٤٤	٣٢	٤٨	١٤٢	١١٢٠	٣,٧٣	مرتفع	١٤٣,٠٦٧	٠,٠٠٠
	افتقار الطلاب لمهارات إدارة الوقت	٤١	٥٢	٣٧	٤٧	١٢٣	١٠٥٩	٣,٥٣	مرتفع	٨٤,٨٦٧	٠,٠٠٠
	افتقار المعلمين لمهارات إدارة الوقت	٢١	٣٦	٢٩	٤٨	١٦٦	١٢٠٢	٤,٠١	مرتفع	٢٤٠,٦٣٣	٠,٠٠٠
	انخفاض الوعي في اتخاذ الاحترازات الصحية	١٦	٤٢	٢٥	٤١	١٧٣	١٢١٣	٤,٠٤	مرتفع	٢٧٣,٥٦٧	٠,٠٠٠
	ضعف جاهزية البنية التحتية	١١	٤٥	٣٤	٤٩	١٦١	١٢٠٤	٤,٠١	مرتفع	٢٢٧,٠٦٧	٠,٠٠٠
	ندرة استخدام التقنيات الحديثة في التعليم	١٩	٣٥	٤٣	٤٨	١٥٥	١١٨٥	٣,٩٥	مرتفع	١٩٦,٠٦٧	٠,٠٠٠
	ضعف في مهارات الكتابة الخطية	٢١	٤٥	٢٦	٥٣	١٥٥	١١٧٦	٣,٩٢	مرتفع	١٩٩,٦٠٠	٠,٠٠٠
	صعوبة تطبيق التزامن بين التعليم الافتراضي والحضوري	٢١	٤١	٣٥	٤٨	١٥٥	١١٧٥	٣,٩٢	مرتفع	١٩٤,٦٠٠	٠,٠٠٠
	ضعف وجود آليات للتقييم والاختبار	١٦	٤٢	٢٥	٤١	١٧٣	١٢١٣	٤,٠٤	مرتفع	٢٧٣,٥٦٧	٠,٠٠٠

م	العبارات	قليلة حدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوزن النسبي	الوسط المرجح	المستوى	كا٢	Sig.
	خاصة بالتعلم الافتراضي										
	ضعف التواصل بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية	٣٠	٣٧	٢٧	٤٦	١٦٠	١١٦٩	٣,٩٠	مرتفع	٢١١,٩٠٠	٠,٠٠٠
	ضعف مستوى الطلبة في بعض المواد الدراسية	٣٧	٣٢	٣٤	٤١	١٥٦	١١٤٧	٣,٨٢	مرتفع	١٩٢,٧٦٧	٠,٠٠٠
	الإجمالى	٣٠٤	٥٢٠	٤١١	٥٩٧	٢٠٣٥	٤٦٩٤	١٥,٦	مرتفع	٩٧٥,١١٠	٠,٠٠٠

يوضح جدول رقم (٧): أن العبارة رقم (٦) قد حصلت على الترتيب رقم (١)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٠٤)، وبمستوى "مرتفع"، وحصلت العبارة رقم (١١) على ترتيب (١م) ، وحصلت العبارة رقم (٥) قد حصلت على الترتيب رقم (٣)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٠١)، وبمستوى "مرتفع"، فالعبارة رقم (٧) قد حصلت على الترتيب رقم (٤)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٠١)، وبمستوى "مرتفع"، ثم العبارة رقم (٨) ، قد حصلت على الترتيب رقم (٥)، وبمتوسط مرجح بلغ (٣,٩٥)، وبمستوى "مرتفع"، وحصلت العبارة رقم (٩) قد حصلت على الترتيب رقم (٦)، وبمتوسط مرجح بلغ (٣,٩٢)، وبمستوى "مرتفع"، فالعبارة رقم (١٠) ، قد حصلت على الترتيب رقم (٧)، وبمتوسط مرجح بلغ (٣,٩٢)، وبمستوى "مرتفع"، ثم العبارة رقم (٢) ، قد حصلت على الترتيب رقم (٨)، وبمتوسط مرجح بلغ (٣,٩٠)، وبمستوى "مرتفع"، وحصلت العبارة رقم (١٢) على ترتيب (٨م)، وحصلت العبارة رقم (١) قد حصلت على الترتيب رقم (١٠)، وبمتوسط مرجح بلغ (٣,٨٢) ، وبمستوى "مرتفع"، وحصلت العبارة رقم (١٣) على ترتيب (١٠م) ، فالعبارة رقم (٣) ، قد حصلت على الترتيب رقم (١٢)، وبمتوسط مرجح بلغ (٣,٧٣)، وبمستوى "مرتفع"، ثم العبارة رقم (٤) ، قد حصلت على الترتيب رقم (١٣)، وبمتوسط مرجح بلغ (٣,٥٣)، وبمستوى "مرتفع"، وجميع العبارات حصلت على قيمة (كا٢) تراوحت بين (٨٤,٨٦٧ – ٢٧٣,٥٦٧) ، وإجمالي البعد (٢٩٦,٨٨٠) وجميعها بمستوى دلالة إحصائية بلغ (٠,٠٠٠)، وهى قيمة < (٠,٠٠٥)، مما يدل على اتفاق العينة الأساسية من المعلمين والمعلمات بالمناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة أن جميع عبارات البعد الثاني تمثل تحديا بدرجة كبيرة .

وبذلك تكون قد أجابت الباحثة على التساؤل الثاني والذى ينص على ما أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية بعد جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية؟

٣/١/٣ عرض ومناقشة التساؤل الثالث والذى ينص على ما الحلول المقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وبعدها بالمملكة العربية السعودية؟

جدول (٨)

التوزيع التكراري والأهمية النسبية والوسط المرجح لاستجابات العينة الأساسية عن بعد الحلول المقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وبعدها بالمملكة العربية السعودية ن = (٣٠٠)

م	العبارات	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوزن النسبي	المتوسط المرجح	المستوى	كا٢	Sig.
	تفعيل التعليم المدمج في العملية التعليمية	١٢	١٢	١٢	٣٤	٢٣٠	١٣٥٨	٤,٥٣	مرتفع جدا	٦٠٨,١٣٣	٠,٠٠٠
	عودة الدراسة حضوريا تدريجيا	١٣	٢٣	٢٠	٦١	١٨٣	١٢٧٨	٤,٢٦	مرتفع جدا	٣٣٨,٤٦٧	٠,٠٠٠
	عقد ندوات توعوية في اتخاذ الاحترازات الوقائية	٩	٢٧	٢٣	٦١	١٨٠	١٢٧٦	٤,٢٥	مرتفع جدا	٣٢٤,٣٣٣	٠,٠٠٠
	عمل برامج ارشادية لتخفيف من الفاقد التعليمي	١٢	١٤	١٥	٤٦	٢١٣	١٣٣٤	٤,٤٥	مرتفع جدا	٥٠٠,٨٣٣	٠,٠٠٠
	تحقيق الدعم المهني للمعلمين للتزامن بين التعليم الافتراضي والحضوري	١١	٢٥	٢٤	٦١	١٧٩	١٢٧٢	٤,٢٤	مرتفع جدا	٣١٨,٠٦٧	٠,٠٠٠
	تحسين البنية التحتية وتجهيزاتها الفنية والتقنية	١١	١٧	١٨	٤٩	٢٠٥	١٣٢٠	٤,٤٠	مرتفع جدا	٤٥٢,٦٦٧	٠,٠٠٠
	توفير الأجهزة تقنية للطلاب بأسعار رمزية أو بالمجان مناسبة لأعمار الطلاب وقدراتهم	٩	١٩	٢٠	١٣١	١٢١	١٢٣٦	٤,١٢	مرتفع	٢٤٤,٠٦٧	٠,٠٠٠
	نشر الوعي بضرورة التحول من التعلم التقليدي إلى التعليم عن بعد	٩	٢١	١٩	١٢١	١٣٠	١٢٤٢	٤,١٤	مرتفع	٢٤٠,٤٠٠	٠,٠٠٠
	توضيح آلية التعليم عن بعد لجميع منسوبي النظام التعليمي	١٣	١٧	٢٨	٧٤	١٦٨	١٢٦٧	٤,٢٢	مرتفع جدا	٢٨٢,٣٦٧	٠,٠٠٠
	عقد دورات تدريبية على استخدام التقنيات الحديثة للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور	٨	٢١	٢١	٤٩	٢٠١	١٣١٤	٤,٣٨	مرتفع جدا	٤٢٩,١٣٣	٠,٠٠٠
	وضع معايير واضحة لأنظمة التقويم في التعليم عن بعد	٩	٢٢	١٩	١٢٩	١٢١	١٢٣١	٤,١٠	مرتفع	٢٣٦,٨٠٠	٠,٠٠٠
	تفعيل أنظمة الجودة في التعليم عن بعد	١١	٢١	٢١	٥٧	١٩٠	١٢٩٤	٤,١٣	مرتفع	٣٧٢,٥٣٣	٠,٠٠٠
	عقد دورات تدريبية للطلبة لتنمية مهارات إدارة الوقت	١١	٢٤	٢٠	٥٦	١٨٩	١٢٨٨	٤,٢٩	مرتفع جدا	٣٦٥,٩٠٠	٠,٠٠٠
	تقوية شبكة الاتصال والأنترنت في المناطق النائية	٩	٢١	١٩	١١٧	١٣٤	١٢٤٦	٤,١٥	مرتفع	٢٤٢,١٣٣	٠,٠٠٠

م	العبارات	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوزن النسبي	المتوسط المرجح	المستوى	كا٢	Sig.
	وجود قناعة ذاتية لدى المعلمين والطلبة بأهمية التعليم عن بعد في مواكبة متطلبات العصر	٧	٢٠	٢١	١١٧	١٣٥	١٢٥٣	٤,١٨	مرتفع	٢٤٦,٧٣٣	٠,٠٠٠
	نشر ثقافة التعليم عن بعد بين الطلبة والمعلمين في المناطق النائية	٦	٢١	٢٠	١١٤	١٣٩	١٢٥٩	٤,٢٠	مرتفع جدا	٢٥٣,٢٣٣	٠,٠٠٠
	تقديم حوافز مالية للمعلمين والطلبة المهتمين بالتعليم عن بعد	٨	١٨	٣٠	٩١	١٥٣	١٢٦٣	٤,٢١	مرتفع جدا	٢٤٩,٦٣٣	٠,٠٠٠
	الإجمالي	١٦٨	٣٤٣	٣٥٠	١٣٦٨	٢٨٧١	٢١٧٣١	٤,٢٤	مرتفع جدا	٩٧٢,٠٠٠	٠,٠٠٠

يوضح جدول (٨) أن جميع العبارات حصلت على قيمة (كا٢) تراوحت بين (٢٣٦,١٣٣-٦٠٨,١٣٣)، وأجمالي البعد (٩٧٢,٠٠٠)، وجميعها بمستوى دلالة إحصائية بلغ (٠,٠٠٠)، وهى قيمة < (٠,٠٠٥)، مما يدل على اتفاق العينة الأساسية من معلمين ومعلمات المناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة أن جميع عبارات البعد الثالث هي حلول مقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وبعدها بالمملكة العربية السعودية وبمستوى "مرتفع جداً

وبذلك تكون قد أجابت الباحثة على التساؤل الثالث والذى ينص ما الحلول المقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وبعدها بالمملكة العربية السعودية؟

٤/١/٣ النتائج والتوصيات

١/٤/١/٣ النتائج

أن جميع عبارات البعد الأول تحديات واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية بدرجة كبيرة جدا

أن جميع عبارات البعد الثاني تحديات واجهت التعليم في المناطق النائية لما بعد جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية بدرجة كبيرة

أن جميع عبارات البعد الثالث تمثل حلول مقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وبعدها بالمملكة العربية السعودية بدرجة كبيرة جدا.

٢/٤/١/٣ التوصيات

وضع استراتيجية متكاملة لتحسين جودة التعليم عن بعد في مختلف جوانب النظام التعليمي.

تطبيق التعليم المدمج في المملكة العربية السعودية، لأنه يجمع بين مميزات التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.

تأهيل المعلمين والطلاب لتمكن من المهارات التقنية بكفاءة وفاعلية من خلال الورش والدورات التدريبية.

المراجع

- الأمم المتحدة. (٢٠٢٠). *موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد-١٩ وما بعدها*. الأمم المتحدة.
- الثبيت، ليون محمد صالح. (أكتوبر, ٢٠٢٠). كيف واجهت المملكة العربية السعودية تحديات التعليم في ظل جائحة كورونا. *مجلة القراءة والمعرفة*، الصفحات ٩١-١١٣.
- العنزي، أحمد معجون. (تشرين الثاني, ٢٠٢٠). واقع التعليم عن بعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا المستجد "Covid-19" على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور. *مجلة العلوم التربوية* ، الصفحات ٢١٧-٢٥٥.
- النشار، سحر محمد. (٢٠٢٠). تحديات تواجه جودة تعلم أبنائنا في ظل كورونا وكيف نتغلب عليها . *مجلة الطفولة والتنمية* ، الصفحات ٢٢٩-٢٣٤.
- أبو عباة ،اثير ابراهيم. (٢٠٢١). تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الصفحات ٢٣١-٢٦١.
- صبرين محمود السلمان، و علي خالد بواعنه. (٢٠٢٠). اتجاهات طلبة التعليم الأساسي والثانوي في الأردن نحو التعلم عن بعد وتحدياته في ظل جائحة كورونا (COVID-19). *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، الصفحات ٢٠٩-٢٢٣.
- مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية. (٢٠٢٠). *التعليم عن بعد مفهومه، أدواته واستراتيجيّاتُه دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني*. منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة.
- المسعود،سحر بنت عبد العزيز. (٢٠٢٠). *التعليم الإلكتروني الطارئ في تجربة المملكة أثناء جائحة كورونا. ضمن أعمال الندوة(التعليم والتعليم التقني (التعليم عن بعد) المتطلبات والتحديات التي تعيق الطموح) ،قضايا وطنية ،الدورة السابعة، ٢٨ و٣٠سبتمبر، الصفحات ٥٤-٥٧*.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (٢٠٢٠). *تقرير حول استجابة الدول العربية للاحتياجات التعليمية في جائحة كورونا* . منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.
- منظمة الصحة العالمية.(٢٠٢٠).*مرض فيروس كورونا (COVID-19) سؤال وجواب*.
- نويرة، إسماعيل. (ديسمبر, ٢٠٢٠). متطلبات التعليم عن بعد وتحدياته في ظل جائحة فيروس كورونا. *أنثروبولوجيا: المجلة العربية للدراسات الأنثروبولوجية المعاصرة*، الصفحات ١٣٣-١٤٦.
- Anthony Mann ،Markus Schwabe ،Pablo Fraser ،Gabor Fulop، و Grace Adoley Anash(٢٠٢٠). *كيف تغير جائحة كوفيد-١٩ التعليم: نظرة على المشهد في المملكة العربية السعودية*.
- Sir John Daniel. (٢٠ April , 2020) . Education and the COVID-19 pandemic .*UNESCO IBE 2020*، p ٩١-٩٦.
- Xudong Zhu، و Jing Liu. (٢٦ April, 2020) .Education in and after Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Vision .*Springer Nature Switzerland AG 2020*، p ٦٩٥-٦٩٩.

وحدة دراسية مقترحة لمقرر لغتي للصف الأول قائمة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في التوعية من الفيروسات البيئية

A proposed unit in the course of (Loghati) for the first grade based on developing creative thinking skills in awareness of environmental viruses

أ. الهنوف بنت عبد الرحمن الضويحي - وزارة التعليم – الرياض - المملكة العربية السعودية

Email: Hnouf68@gmail.com

المستخلص:

هدف البحث إلى تقديم وحدة دراسية مقترحة لمقرر لغتي للصف الأول قائمة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في التوعية من الفيروسات البيئية، ولتحقيق أهداف البحث تم اعتماد نتائج دراسة سابقة للباحثة، هدفت إلى تحليل محتوى لغتي للصف الأول في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، والتي اعتمدت بناء قائمة بالمهارات والكشف عن درجة توافرها، فيما اتبعت المنهج الوصفي أسلوب تحليل المحتوى، وانطلاقًا مما توصَّلت إليه من نتائج التي تشير إلى وجود قصور في درجة التضمين، أعدت وحدة دراسية مقترحة تتناول موضوعات تدعم مهارات التفكير الإبداعي. ومن أهم ما أوصى به البحث، زيادة الاهتمام بالنشاطات التي تتضمن حلول إبداعية تتسم بالأصالة لحل المشكلات.

الكلمات المفتاحية:

وحدة مقترحة- لغتي-مهارات التفكير الإبداعي

Abstract

The objective of the study is to develop a proposed unit in the course of (Loghati) for the first grade based on developing creative thinking skills in awareness of environmental viruses. To achieve the objectives of the study, the results of a previous study by the researcher were adopted, which aimed to analyze the content of the course of (Loghati) for the first grade in the light of creative thinking skills. It relied on building a list of skills and its availability, while it followed the descriptive approach using the content analysis method. Based on the previous results that indicate a default in the degree of inclusion, a proposed unit was prepared on topics that support creative thinking skills. One of the most important recommendations of the study is to increase attention to creative activities that are genuine in solving problems.

Key words: A proposed unit- Loghati- creative thinking skills.

المقدمة.

وجد الإبداع بوجود الإنسان على الأرض حيث ميزه الله بأن وهب له عقلًا ليعمر في الأرض، ولا يحدث هذا الإعمار إلا بالإبداع الناتج عن فكر العقل. فيمثل الأبداع حاجة أساسية ملحة للحياة الإنسانية، ومع التقدم المعرفي والتكنولوجي الهائل، وانتشار الفيروسات بصورة سريعة، أتت الحاجة إلى البحث عن مبدعين يمكنهم من تقديم أفكار وحلول جديدة تتسم بالجدة والأصالة، للتكيف مع التغيرات الجارية.

لذا سعت المؤسسات التربوية إلى تسخير كل طاقتها ليصبح التلاميذ قادرين على التعامل الواعي والمبدع مع ظروف الحياة التي تحيط به ويشير جروان (٢٠٠٧م)، إلى أن التلاميذ المبدعين ثروة وطنية يجب على المجتمع عدم إهمالها، بل مُطالب باستثمار مواهب أبنائه، وإن إهمالهم يشكل مأساة لهم وللمجتمع على حد سواء (ص٢٩٧). ومن هذا المنطلق تكمن أهمية غرس مهارات التفكير الإبداعي في مناهج التعليم كافة، ومنهج اللغة العربية بوجه الخصوص لما لها مكانه وأهمية في المملكة العربية السعودية.

وعلى هذا فقد اعتنت المملكة العربية السعودية بمناهجها وفي تطوير التعليم، فتبنت مناهج اللغة العربية سياسة تطويرية تهدف إلى تنمية مهارات التفكير المتعددة لدى المتعلمين، ولاسيما مهارات التفكير الإبداعي، فبنيت المناهج وفق المدخل التكاملي بين فنون اللغة العربية ووظفت الأنشطة وسائر فروع اللغة العربية توظيفا لا يقف عند مهارات التفكير الدنيا، (المحياوي،٢٠١٧، ص٤٣)، وقد سعى هذا التطور في المناهج إلى ظهور عدد من الدراسات التقويمية لمناهج اللغة العربية مثل دراسة (العامري،٢٠١٧) ودراسة (الزهراني، ٢٠١٨)، ودراسة (الضويحي، ٢٠٢٠).

وعلى ذلك أجرى العديد من الباحثين دراسات توصي بضرورة الاهتمام بمهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية مثل دراسة (بثينة محمود،٢٠١٧)، دراسة (محمود، ٢٠١٨)، ودراسة (بركات،٢٠١٨)، ودراسة (فرحان،٢٠١٨)، وتأكد نتائج هذه الدراسات وتوصياتها الحاجة إلى مثل هذه الدراسات.

وبالرغم من عناية المملكة العربية السعودية بمناهجها وفي تطوير التعليم وتحسين نوعيته، إلا أن يواجه العديد من المتعلمين صعوبات في تعلم اللغة العربية وقد أكدت البحوث والدراسات ضعف مستوى تحصيل المتعلمين مثل دراسة (رحماني، ٢٠٢٠)، ودراسة (السويفي، ٢٠٢١) وغيرها، إلا أن بعض الخبراء يرى أن المشكلة ليست في اللغة العربية ذاتها بقدر ماهي في طريقة عرضها وتقديمها للمتعلمين وفق مهارات عليا تتناسب مع مستجدات العصر كالكوارث البيئية والفيروسات (الماحي،٢٠١٥)، ليكون المتعلم أكثر قدرة على تحدي كل العوائق والأزمات التي تقف أمامه، باعتبار الإبداع الأداة الأولى التي تعمل على وضع حلول ابتكارية ومرنه، مناسبة للتغيرات المفاجئة بأقل الخسائر الصحية أو البيئية.

وكون جائحة كرونا فرضت واقعًا جديدًا في التعليم، فكان لزامًا إعادة النظر في المناهج الدراسية كي تتوافق مع هذا النهج الجديد في العصر الحالي، ووضع مناهج تساهم في توعية المتعلمين بإدارة الأزمات ومواجهة الحالات الطارئة التي لا يمكن تجاهلها، وتحديد الطرق الإبداعية والمبتكرة للتعامل معها؛ لتوفير سبل العيش السليمة والصحية، من خلال تضمين مهارات التفكير الإبداعي في المقررات الدراسية، كونها تساهم في بناء شخصية المتعلم بشكل إيجابي ليكون قادر على العطاء وحل المعضلات.

ولذا ترى الباحثة أهمية بناء وحدة تنمي مهارات التفكير الإبداعي وخاصة في ظل جائحة كورونا، فجاء هذا البحث لتقديم وحدة مقترحة لمقرر لغتي للصف الأول قائمة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في التوعية من الفيروسات البيئية.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

ما الوحدة الدراسية المقترحة لمقرر لغتي للصف الأول القائمة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في التوعية من الفيروسات البيئية؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الهدف الآتِ:

تصميم وحدة دراسية مقترحة لمقرر لغتي للصف الأول قائمة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في التوعية من الفيروسات البيئية.

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته في الآتي:

الأهمية العلمية:

تسهم في إثراء المكتبة بحصيلة من النتائج والتوصيات التي ستفتح المجال أمام البحوث والدراسات الأخرى.

استجابة للجهود المبذولة في تحقيق التوجهات التربوية المعاصرة، في مجال تنمية مهارات التفكير الإبداعي في وزارة التعليم.

الأهمية التطبيقية:

يفيد البحث الحالي القائمين على إعداد المناهج بتصور لوحدة دراسية قائمة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي تسهم في التوعية من الفيروسات البيئية، في مقرر لغتي للصف الأول مما يساعدهم في اتخاذ القرارات المناسبة في عملية التطوير.

مصطلحات الدراسة:

مهارات التفكير الإبداعي:

يعرفه شحاته والنجار (٢٠٠٣) بأنه عملية فكرية لها مراحل متتابعة تؤدي لإنتاج حلول متعددة تتسم بالتنوع والأصالة، باستخدام عدة استراتيجيات مثل، حل المشكلات، الاكتشاف، اللعب، والتفريد في التعليم، والتدريب في جماعات صغيرة (ص١٢٤).

ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه مجموعة من المهارات المتضمنة في مقرر لغتي للصف الأول، والتي تثير الدهشة والاستغراب لدى المتعلمين تدفعهم إلى التفكير بغير الطريقة التي كانوا يفكرون بها من قبل لحل المعضلات البيئية بطرق إبداعية.

إجراءات البحث:

استفاد البحث الحالي من دراسة نظرية للباحثة؛ هدفت إلى تحليل محتوى لغتي للصف الأول ابتدائي في مهارات التفكير الإبداعي، وذلك ببناء قائمة بمهارات التفكير الإبداعي المناسب تضمينها في مقرر لغتي، والكشف عن درجة توافر هذه المهارات، ولتحقيق أهداف البحث تم اتباع المنهج الوصفي أسلوب تحليل المحتوى، حيث شمل مجتمع الدراسة وعينتها مقرر لغتي للصف الأول بشقيه الأول والثاني من العام (٢٠٢٠-٢٠٢١م)، فيما تمثلت أداة الدراسة المحكمة في بطاقة تحليل المحتوى، وأهم ما أسفرت عنه النتائج أن تضمين مهارات التفكير الإبداعي في منهج لغتي الجميلة للصف الأول ظهرت بدرجات متفاوتة تراوحت بين مضمن بدرجة منخفضة جدًا ومضمن بدرجة متوسطة، وبنسب مئوية تراوحت ما بين (٤٦,٨٧٪-١٦,٦٦٪)؛ حيث حازت مهارة الطلاقة على المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٤٥) مرة، وبنسبة (٤٦,٨٧٪) من المجموع الكلي للتكرارات، بينما حصلت مهارة المرونة على المرتبة الثانية بتكرار بلغ (٣٥) مرة، وبنسبة (٣٦,٤٥٪) من المجموع الكلي للتكرارات، بينما حصلت مهارة الأصالة على المرتبة الثالثة والأخيرة بتكرار بلغ (١٦) مرة، وبنسبة (١٦,٦٦٪) من المجموع الكلي للتكرارات. ويمكن توضيحها في الجدول (١) الآتي:

جدول (١) درجة توافر مقرر لغتي الجميلة للصف الأول لمهارات التفكير الإبداعي

م	مهارات التفكير الإبداعي	التكرارات	النسبة المئوية	الحكم على درجة التضمين
١	الطلاقة	٤٥	٤٦,٨٧٪	متوفر بدرجة متوسطة.
٢	المرونة	٣٥	٣٦,٤٥٪	متوفر بدرجة منخفضة.
٣	الأصالة	١٦	١٦,٦٦٪	متوفر بدرجة منخفضة جدًا.
	إجمالي تضمين مؤشرات التفكير الإبداعي في منهج لغتي الجميلة للصف الأول	٩٦	١٠٠٪	

ومن خلال النتائج السابقة يتضح ضعف تضمين مهارات التفكير الإبداعي في مقرر لغتي للصف الأول، وعليه يتضح أهمية الوحدة الدراسية المقترحة في البحث الحالي.

خطوات البحث:

تم بناء الوحدة الدراسية المقترحة وفقًا للخطوات الآتية:

الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بكل من (مهارات التفكير الإبداعي – تقويم المناهج – مقرر لغتي).

الاطلاع على مقرر لغتي موضع الدراسة، وقراءة الموضوعات الواردة قراءة متأنية فاحصة.

مراجعة على وثيقة اللغة العربية.

إعداد الوحدة الدراسية المقترحة في صورتها الأولية ثم عرضها على عدد من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والذين أبدوا موافقتهم بنسبة تتعدي ٩٨٪ على وملاءمتها لمقرر لغتي للصف الأول.

الأخذ بتعديلات المحكمين، واعتماد الوحدة الدراسية المقترحة بالشكل النهائي في البحث.

نتائج البحث:

نتائج الإجابة عن السؤال الرئيس، والذي نصه: ما الوحدة الدراسية المقترحة لمقرر لغتي للصف الأول القائمة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في التوعية من الفيروسات البيئية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، واستنادًا على ما توصلت إليه من نتائج المتصلة بالدراسة السابقة التي أثبتت أن هناك ضعف في تضمين مقرر لغتي للصف الأول لبعض مهارات التفكير الإبداعي، أعدت الباحثة وحدة دراسية مقترحة بعنوان (وحدة وقايتي) تتناول مجموعة الموضوعات (همزة الوصل والقطع، والفيروسات، والنظافة، والتعاون) ونص استماع، ونص قرائي، ونص كتابي، ونص شعري، التي تدعم مهارات التفكير الإبداعي في مقرر لغتي للصف الأول.

وتستعرض الباحثة فيما يلي ما تتضمنه الوحدة الدراسية المقترحة:

أولا: أهداف الوحدة المقترحة.

ثانيا: مرتكزات الوحدة المقترحة.

ثالثا: بناء الوحدة المقترحة.

رابعا: المعوقات التي قد تواجه الوحدة المقترحة.

أهداف الوحدة المقترحة:

تهدف الوحدة الدراسية المقترحة إلى تطوير مقرر لغتي بتضمينه لمهارات التفكير الإبداعي وطرق التوعية بالفيروسات، مما يسهم في تنمية قدرة المتعلم على مواكبة العالم المتقدم والتغيرات الحالية المتسارعة، وتوعيتهم بطرق الحماية والوقاية من الفيروسات، إضافة إلى زيادة دافعية العمل الذهني وكفاءته لدى المتعلمين، من خلال تنمية القدرة على توليد مجموعة من البدائل، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير ما بسرعة وسهولة، والقدرة على توليد مجموعة متنوعة وجديدة من الأفكار والحلول الغير تقليدية تتسم بالجدة والأصالة لحل المشكلات الحياتية.

مرتكزات الوحدة المقترحة:

تقوم الوحدة الدراسية المقترحة على أسس ومرتكزات، وذلك على النحو الآتي:

الأسس العقدية: وتتمثل في أهمية تعزيز مبدأ الارتباط الكامل بالدين والمجتمع، من خلال النصوص القرائية، وشمول أهداف المنهج لكافة جوانب شخصية المتعلم، والاعتزاز بالهوية الإسلامية، والتعاون بين أفراد المجتمع.

الأسس الاجتماعية: المتمثلة في قيم التكافل الاجتماعي بين أبناء الوطن ومساعدة الآخرين، وتعزيز الهوية الوطنية بإرشاد المتعلم بأهداف مملكته، والتعامل مع اللغة على أنها عادات سلوكية اجتماعية، من خلال تعزيز مهارات الاتصال وتقويتها في نص القراءة الجهرية.

الأسس المعرفية: المتمثلة في تجاوز الصعوبات القرائية من خلال القراءة الصامتة واكتساب المهارات القرائية الصحيحة، وزيادة حصيلة المتعلمين المعرفية بإغناء الرصيد اللغوي، واستعمالها في التواصل الشفهي والكتابي، وممارسة التفكير والقراءة الإبداعية والتفسيرية من خلال إضفاء على النصوص معاني جديدة، وتنمية مهارات الملاحظة والاستنتاج.

الأسس النفسية: المتمثلة في تنمية مهارات المتعلم من خلال النص القرائي الجهري بتعزيز ثقته بنفسه، والتركيز على المتعلم وجعله محور العملية التعليمية واستثمار مهاراته في القراءة والكتابة والإلقاء وغيرها، ووعي المتعلم بالقيم والاتجاهات الصحية والبيئية، وتنمية القيم العالية، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال التنويع في مصادر المعرفة من (استماع-قراءة-كتاب-حركة)، والتفاعل والانسجام مع الذات والآخرين.

الأسس التقنية: المتمثلة في استخدام التقنية الحديثة وتوظيفها في العملية التعليمية مثل التسجيلات الصوتية، ومقاطع الفيديو، والبحث في مصادر المعلومات.

بناء الوحدة الدراسية المقترحة:

ولتطبيق الوحدة الدراسية المقترحة ومرتكزاتها الأساسية، يمكن للمعلم من توظيفها في عدة استراتيجيات مناسبة، ومن بعض الاستراتيجيات التي يمكن للعلم استخدامها (التعلم التعاوني، حل المشكلات، تمثيل الأدوار، التعلم باللعب، فكر زاوج شارك، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، التأمل والاستنتاج، التعلم بالمشاريع، المنظم الذاتي، وخرائط المفاهيم، الصف المقلوب)، ولتطبيق هذه الإستراتيجيات المقترحة لابد من مراعات الآتي:

التعلم التعاوني: لتساعد المتعلم على تطبيق الأسس الاجتماعية، والنفسية، والعقدية، والمعرفية.

حل المشكلات: لمساعدة المتعلم على تنمية مهارات التفكير العليا ومواجهة تحديات العصر بسهولة.

تمثيل الأدوار: لمساعدة المتعلم على تطبيق ما تقتضيه الأسس النفسية، ويعد من أساليب التعلم، الذي يمثل سلوكا حقيقيا في مواقف مصطنعة.

التعلم باللعب: لما يمثله اللعب من أهمية كبيرة في ضوء خصائصه العمرية، وإضفاء المتعة في التعلم وبقاء أثر التعلم.

فكر زاوج شارك: لمساعدة المتعلم على تطبيق الأسس الاجتماعية والأسس المعرفية، والنفسية.

العصف الذهني: لمساعدة العصف الذهني على تنمية التفكير الإبداعي بشكل كبير للمتعلمين.

التأمل والاستنتاج: ليساهم التأمل والاستنتاج في بناء مسارات عصبية جديدة بالمخ، ويساعد التأمل في السيطرة على التفكير بغض النظر عن الظروف الخارجية قبل إصدار الأحكام، ويحقق التوازن والنشاط والإيجابية لدى المتعلم.

الحوار والمناقشة: لمساعدة المتعلم على تطبيق الأسس الاجتماعية والأسس المعرفية، والنفسية، ولتنمية التفكير واحترام الرأي الآخر وتوضيحه بكل حريه.

المنظم الذاتي: لمساعدة المتعلمين على تنظيم تعلمهم، وتحقيق جودة التعلم بفاعلية، وتكسبه مهارات مثل التخطيط، والتوجيه الذاتي، والمثابرة.

الصف المقلوب: للإسهام في زيادة دافعية المتعلمين، وتنشيط الجانب الأيسر من الدماغ.

التعلم بالمشاريع: لتركيز على ربط المتعلم ببيئته، وتشجعه على القيام بدور نشط في عملية التعليم، كم يساهم في جعل المتعلم ذا معنى، وتنمية مهارات التعلم الذاتي عند المتعلمين.

خرائط المفاهيم: للإسهام في زيادة تركيز المتعلمين على المفاهيم الرئيسة، وقراءة البنية الذهنية للمتعلم والسيرورة الذهنية التي يوظفها للتعرف على المفاهيم وإيجاد العلاقات.

- **الوحدة الدراسية المقترحة:**

في الآتي تقديم تصور لوحدة دراسية مقترحة

فهرس الوحدة:

- **الدرس الأول:** همزة الوصل و همزة القطع
- نص الاستماع
- تمارين
- تقويم

الدرس الثاني: الفيروسات
- نص قرائي
- تمارين
- تقويم

الدرس الثالث: النظافة
- نص كتابي
- تمارين
- تقويم

الدرس الرابع: التعاون
- نص شعري
- تمارين
- تقويم

وحْدَة وقَـــــايَتِي

الكفايات المستهدفة

بمشيئة الله يكون المتعلم في نهاية الوحدة قادر على:

- فهم النص المسموع ومراعاة آداب الاستماع.
- تجاوز الصعوبات القرائية، واكتساب مهارات القراءة السليمة.
- كتابة نصوص تحتوي على همزة القطع وهمزة الوصل.
- إغناء الرصيد اللغوي، واستعماله في التواصل الشفهي والكتابي.
- إكمال قصة من الذاكرة.
- اكتساب آداب من سيرة الرسول صل الله عليه وسلم وهديه.
- اكتساب قيم تتعلق بالتعاون، والنظافة، والوقاية من الفيروسات

حدد أهدافك التي تسعى إلى تحقيقها في نهاية الوحدة

وطن طموح
اقتصاد مزدهر
مجتمع حيوي

همزة الوصل
وهمزة القطع

الدرس الأول

هل أنت مستعد؟ هيا لنبدأ

بعدما تعلمت في المنزل من خلال مقطع الفيديو عن همزة الوصل وهمزة القطع، أشارك معلمتي وزميلاتي ماذا أعرف وماذا أريد أن أعرف وماذا تعلمت

ماذا أعرف	ماذا أريد أن أعرف	ماذا تعلمت

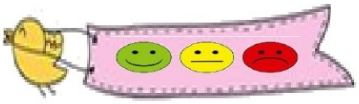
درس همزة الوصل وهمزة القطع

أتعاون مع مجموعتي في التعرف على همزة الوصل، وأضع عليها علامة (✓)

○ اعترف	○ المدينة
○ أخذ	○ اقرأ
○ انتصر	○ أعالج
○ إذا	○ استطاع
○ أدخل	○ أبناء
○ إذاعة	○ التقط

- أفكر – أزاوج – أشارك

- .....أحمد مبكرا
- .....عن الشارع
- .....صفة حميدة
- .....التلميذ في دراسته
- .....يديك

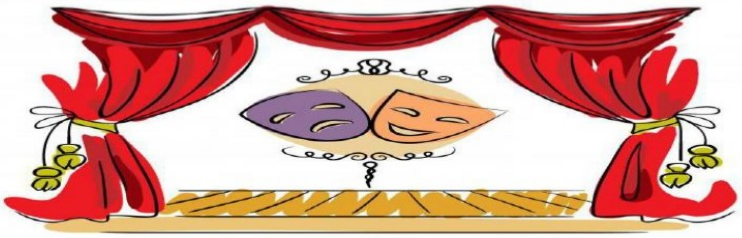


الدرس الثاني

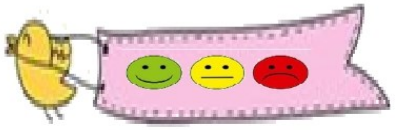
الفـــــيروســـــات

هل أنت مستعد؟ هيا لنبدأ

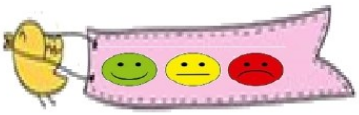
قومي مع مجموعتك بمشهد تمثيلي وضحي من خلاله الآتي: وضحي خطورة انتقال المرض، مبينة حساب المساحة بين الآخرين باستخدام المتر، والأعراض التي تصيب الشخص حيال اقترابه من المريض، والأدعية والأحاديث التي تحفظ المسلم، ودوني النصائح والإرشادات ومثليها بمشهد تمثيلي:



أشهد مقطع الفيديو داخل الباركود، وأدون كيفية الوقاية من الفيروسات مع مجموعتي، وأشارك هذه المعلومات في مواقع التواصل الاجتماعي لتوعية المجتمع:



وطن طموح
اقتصاد مزدهر
مجتمع حيوي



بعد قراءة المشكلة أسعى مع مجموعتي إلى حلها:

طالبة في الصف الأول الابتدائي لديها مشكلة في الإملاء؛ فدائما ما تخطء في كتابة همزة الوصل وهمزة القطع، وأرادت البحث عن حل؛ لتتمكن من الكتابة بشكلٍ صحيح، فكيف يمكن مساعدتها؟ تحديد المشكلة وصياغتها- التحليل بجمع البيانات والأسباب- اقتراح الحلول- التنفيذ ----------

---

نرسم دائرة حول الصورة التي تبدأ بهمزة القطع، ثم نكتبها:

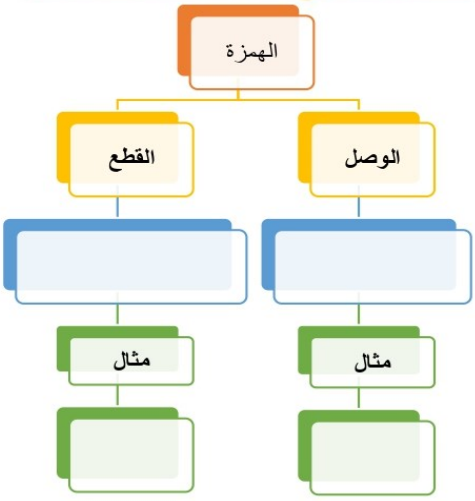
---------- ----------

---------- ----------

تقويم فردي: اختار الإجابة الصحيحة وأضعها في المكان المناسب

- .....أمامك حادث (انتبه – إنتبه)
- ما .....؟ (إسمك – اسمك)
- .....أبي كتابا جديدا (إشترى – اشترى)
- .....عن الكهرباء. (ابتعد – إبتعد)
- .....الشتاء غزيرة (أمطار – امطار)

نرسم خريطة مفاهيم لما تمت دراسته مع مجموعتي:



اجتمعت عائلة أيمن على سفرة الغداء في انتظار والدهم الذي تأخر في العودة من العمل. قال أيمن لوالدته: أمي قد تأخر أبي كثيرا وقد قلقت عليه كثيرًا، ولا أعلم ماذا حل بأبي!!. قالت الأم: لا تقلق يا بني فلقد ذكر أذكار الصباح، ودعاء الخروج من المنزل قبل ذهابه للعمل.

ولم تمر سوا عشر دقائق حتى عاد الأب إلى منزله وحياه أفراد العائلة، وشكروا الله أن حفظ لهم والدهم. وسأل أيمن والده عن سبب التأخير، فقال الأب: قد واجتنا اليوم أزمة في المستشفى فأسرعت لعلاج المرضى، واكتشفنا سبب مرضهم هو فيروس كورونا المستجد، وقد كانت هناك حالات كثيرة اليوم انتقلت عن طريق التجمعات الكبيرة، فقد أتانا اليوم 7 حالات واجتمعت كل حالة مع 10 أشخاص ولا نعلم مصيرهم، قال أيمن ما هو فيروس كورونا المستجد يا أبي؟ وماهي أعراض هذا المرض؟ قال الأب فيروس كورونا هو فصيلة من الفيروسات المعدية التي تسبب المرض للإنسان، وأعراضه تتمثل في حمى وإرهاق، وسعال جاف، وضيق في التنفس، وأحيانًا تتطور الإصابة إلى التهاب رئوي، وقد يعاني بعض المرضى من الآلام

والأوجاع، أو احتقان الأنف، أو الرشح، أو ألم الحلق. وعادة ما تكون هذه الأعراض خفيفة وتبدأ تدريجيًا.

وقال أيمن: أنه يشبه أعراض الإنفلونزا العادية، فكيف لنا أن نفرق بينها؟ وكيف ينتشر المرض يا أبي؟

قال الأب: يمكن أن يصاب الأشخاص بالعدوى عن طريق الأشخاص الآخرين المصابين بالفيروس، من خلال القطيرات الصغيرة التي تنتشر من المريض عندما يسعل أو يعطس، ولذا فمن المهم الابتعاد عن الشخص المصاب بمسافة تزيد عن متر واحد أو ثلاثة أقدام، أما بشأن سؤالك يا بني عن كيفية التفريق بين الإنفلونزا العادية وفيروس كورونا فيجب عليك أن تبدأ بالبحث عنه في مصادر المعلومات الأصلية التي تطرقت للموضوع، وأن تتأكد من صحة المعلومات المقدمة.

قال أيمن: ماذا عنك يا أبي هل ستصاب بالمرض كونك خالطت المرضى؟

قال الأب: لن يصيبنا الله بمكروه بإذن الله، فقد أخذت احترازاتي؛ فلبست ما يقيني من المرض، وغسل يدي جيدًا بالماء والصابون، وتوكلت على الله.

قال أيمن: الحمد لله دائمًا وأبدا، وشكرًا لك يا أبي على خدمتك للمرضى.

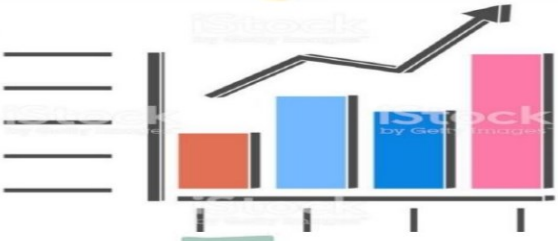
وطن طموح
اقتصاد مزدهر
مجتمع حيوي

نستخرج أكبر قدر من همزة الوصل وهمزة القطع، من النص السابق، ونضعها داخل الدائرة المناسبة:

همزة الوصل

همزة القطع

ذكر الأب في النص السابق أنه أتى للمستشفى 7 حالات من المصابين بفيروس كرونا، وقد خالط كل شخص عشرة أشخاص، فكم متوقع عدد المصابين في الأيام القادمة، إذا خالط كل فرد 3 أشخاص؟ مثلي ذلك في جدول بياني بالاشتراك مع مجموعتك، مشاركته في ساحة المدرسة لزيادة الوعي بأهمية العزل أثناء المرض:



أكتب بخطي الجميل الدعاء الآتية بخط الرقعة:

بسم الله الذي لا يضر مع اسمه شيء في الأرض ولا في السماء وهو السميع العليم

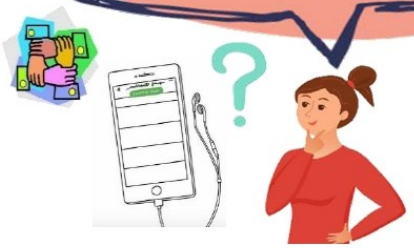
أكتب ما تملي علي زميلتي

من نص يمكن أن يصاب الأشخاص... إلى
من صحة المعلومات المقدمة

وطن طموح
اقتصاد مزدهر
مجتمع حيوي

أقرأ النص قراءة صامت سريعة، مدة دقيقة، ومن ثم أجيب عن الآتي:

سأل أيمن والده عن الفرق بين فيروس كورونا والإنفلونزا العادية، وطلب منه أن يبحث عنها في مصادر المعلومات، فلنتعاون مع أيمن ونجمع أكبر قدر من المعلومات.



نضع علامة ✓ أو × أمام العبارات الآتية:

- اجتمعت عائلة أيمن على الغداء في انتظار والدتهم ( )
- فيروس كورونا فصيلة من الفيروسات الغير معدية ( )
- يصاب الأشخاص بالعدوى عن طريق الأشخاص الآخرين المصابين بالفيروس ( )

نختار الإجابة الصحيحة، بما يناسبها:

❖ **من أعراض فيروس كرونا المستجد:**

- حمى وإرهاق، وسعال جاف، وضيق في التنفس، يصل إلى التهاب رئوي.
- حمى خفيفة، ولا يوجد سعال أو ضيق تنفس.
- ضيق بالتنفس فقط.

❖ **معنى كلمة أزمة:**

- سعة.
- فرج.
- ضائقة مفاجئة.

رتب تسلسل الأحداث كما هو مذكور في النص:

- ☐ المهم الابتعاد عن الشخص المصاب بمسافة تزيد عن متر واحد أو ثلاثة أقدام.
- ☐ أنه يشبه أعراض الإنفلونزا العادية، فكيف لنا أن نفرق بينها؟
- ☐ لن يصيبنا الله بمكروه بإذن الله، فقد أخذت احترازاتي؛ فلبست ما يقيني من المرض.
- ☐ ولم تمر سوا عشر دقائق حتى عاد الأب إلى منزله وحياه أفراد العائلة.

لم تأخر الأب في العودة من العمل؟

ماذا يعمل الأب؟ وكيف استنتجت ذلك؟

ذكر والد أيمن أعراض فيروس كورونا، هل هذه هي الأعراض فقط التي تصيب المريض؟ وماهي الأعراض الأخرى؟

أطرح أكبر قدر ممكن من العناوين التي أرى مناسبتها للنص السابق:

الدرس
الثَّالث

نَظَــافة البِيـــــئة

هل أنت مستعد؟ هيا لنبدأ

التعلم بالمشروعات: اختار مع مجموعتي موضوعًا يتعلق بالنظافة، ومن ثم أخطط لهذا المشروع، وأنفذه، وأخيرًا أقومه:

العنوان	التخطيط	التنفيذ	التقويم

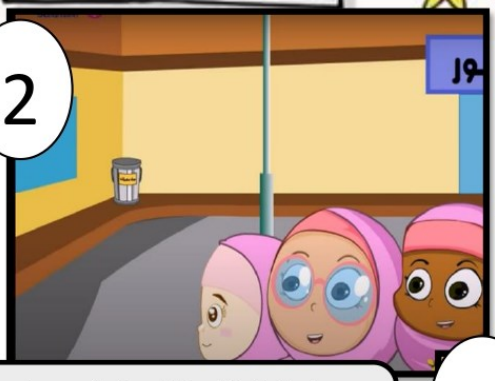
وطن طموح

اقتصاد مزدهر

مجتمع حيوي

1

في صباح يوم الإثنين، في مدرسة الفتيات حدثت مشكلة غير متوقعة...



2

ما هذا المنظر انظروا كيف يبدوا الفناء!!

3

أنه غير نظيف وقد أمتلئ بالمهملات، يجب أن نفعل شيئًا

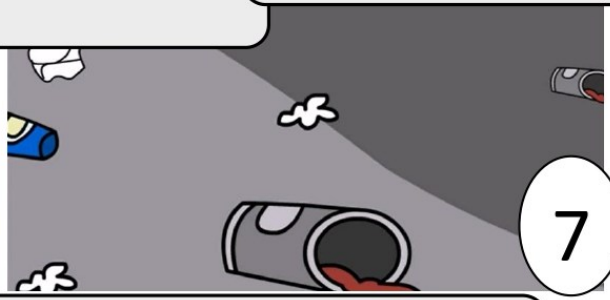
4

ديننا الحنيف حثنا على النظافة وحسن المنظر، فيجب أن نفكر في حل

5

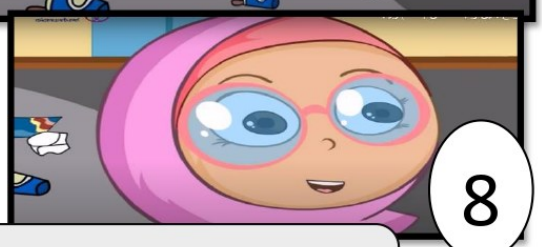
حسنًا ماذا علينا أن نفعل، وسأكون معكم فيما ترون إن شاء الله

6



7

أرى أن عدد المهملات قليل مقابل عدد النفايات، فكل يوم يزداد عدد النفايات أكثر من اليوم السابق، وقد تكاثرت الجراثيم، ويمرض الجميع

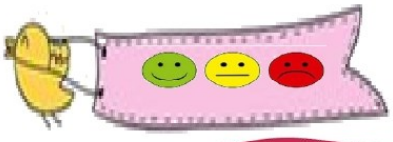


8

ويجب أن نحدد أولا ماذا سنقوم به فعلا في وقتنا هذا ...

9

وطن طموح
اقتصاد مزدهر
مجتمع حيوي



اقترح عنوانًا مناسبا للنص

أقرأ القصة وأفكر في نهاية إبداعية لحل هذه المشكلة بالتعاون مع مجموعتي

بعد قراءة النص أجيب عن الآتي:

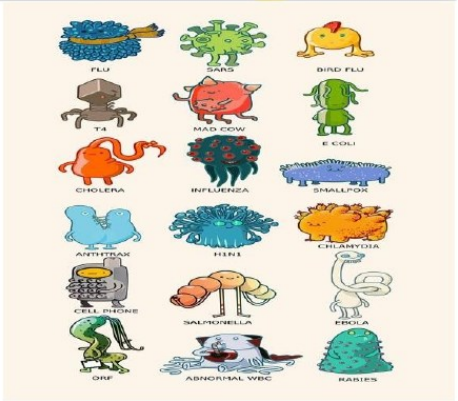
- ما هي المشكلة التي حدثت في مدرسة الفتيات؟
- ----------

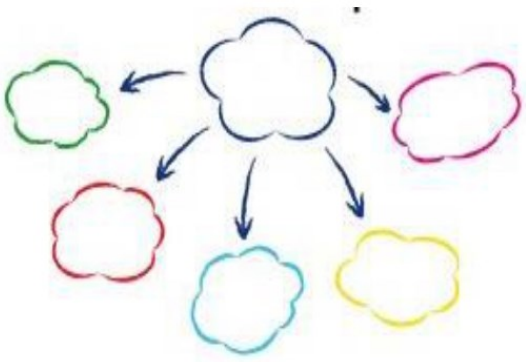
- لماذا أصرت الفتيات على نظافة الفناء؟
- ----------
- ماهي المشكلة التي ستحدث إذا كان عدد النفايات أكثر من عدد المهملات؟
- ----------
- استخرج كلمة بدأت بهمزة الوصل، وامثل معناها أمام زميلاتي:
- استخرج كلمة بدأت بمهمزة القطع، وأرسمها:

أقوم بالبحث مع مجموعتي في مصادر المعلومات عن الأمراض التي تصيب الإنسان من تجمع المهملات، باستخدام الخرائط الذهنية:

وأشاركها في وسائل التواصل الاجتماعي

أقوم باختيار نوع من الأمراض، وترجمة المصطلح باستخدام معجم اللغة الإنجليزية؛ والقيام ببحث مصغر عن هذا المرض، والإلزام بالكتابة الصحيحة العلمية، والأخذ من مصادر أصيلة:



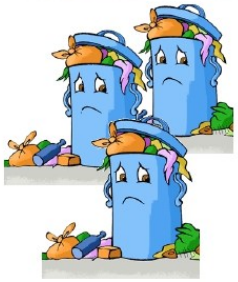


أمرح وأتعلم: استخرج مع مجموعتي أضداد الكلمات الآتية من لعبة الكلمات المتقاطعة:

ت	ق	ل	ل	ا
■	ك	■	ض	ن
م	ت	س	خ	ف
ف	■	ي	■	ر
ا	ت	ف	ر	ا
ر	■	ذ	■	ج
غ	■	أ	غ	■

- نظيف
- مشكلة
- أمتلئ
- تتكاثر

رأت الفتيات أن عدد المهملات قليل مقابل عدد النفايات، فكل يوم يزداد عدد النفايات أكثر من اليوم السابق، وقد تكاثرت الجراثيم، فإذا كان عدد المهملات 3 وكل يوم يلقي الطلاب ما يقارب ضعف حجم المهملات مرتين، فكم تحتاج الفتيات إلى سلة مهملات لحل هذه المشكلة:



أكتب بخطي الجميل العبارة الآتية بخط الرقعة، وأقرأها بترتيل أمام أصدقائي:

قال تعالى: "إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ"

أكتب ما تملي علي صديقتي

من نص في صباح يوم الاثنين ... إلى يجب أن نحدد أولا ماذا سنقوم به

وطن طموح
اقتصاد مزدهر
مجتمع حيوي

الدرس الرابع

التعـــاون

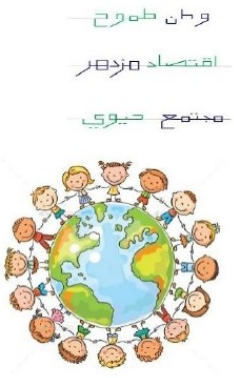
هل أنت مستعد؟ هيا لنبدأ

حل المشكلات:

طلبت المعلمة من الطالبات توعية المجتمع عن أهمية التعاون في نظافة البيئة، واجتمعت كل من سارة وسلمى وسمية في التفكير في حل، لكن سمية رفضت أن تتعاون مع زميلاتها وتريد أن تعمل بمفردها، وقالت سارة إذا سأعمل مع سلمى وحدنا، وبعد ذلك وجهت سارة إلى سلمى جميع المهام زعما منها أنها قائدة ويجب عليها فقط أن تلقي الأوار!! تضجرت سلمى من سارة وخرجت من العمل، وبقيت سارة وحدها، لا تستطيع العمل!

تخيلي أنك كنت من ضمن الفريق، فماذا تقترحين حلولا لمجموعتك، وكيف يمكن أن ينجح فريق العمل في تأدية مهامه بكفاءة.

تحديد المشكلة	جمع المعلومات	تحديد أسباب المشكلة	إفراز الحلول	تقييم الحلول	اختيار الحلول المناسبة	تنفيذ القرار وتقييم النتائج



قصيدة التعاون:

بفضل التعاون أرست أمم ... صروحًا من المجد فوق القمم

فلم يبن مجدٌ على فرقةٍ ... ولن يرتفعَ باختلاف علم

معًا للمعالي يدًا ببيد ... نشد البناء بكل الهمم

فمبدأ التعاون من ديننا ... به الله في محكمات حكم

فهذا المعلم جيلًا يربي ... وهذا الطبيب يزيل الألم

وهذا المهندس ينشأ صروحًا ... وجهد المزارع بالخير عم

وكل الأيادي إذا اجتمعت ... دنا المجد حتما لنا وابتسم

بغير التعاون لن نرتقي ... وليس لنا ذكر بين الأمم

للشاعر غانم الروحاني

1- أقرأ الأبيات مع مجموعتي قراءة معبرة:
2- أقترح مع مجموعتي لحنا جميلا للأبيات:
3- نرشح أحد أعضاء المجموعة لإنشاد الأبيات أمام الصف:

ذكر الشاعر في قصيدته أن الدين الإسلامي حثنا على التعاون، أقوم مع مجموعتي بالبحث في مصادر المعلومات عن أدلة من القرآن والسنة عن فضل التعاون:

أصل كل كلمة بمعناها فيما يأتي:

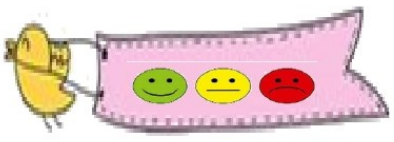
أرست:	نهضة
صروحا:	ثبتت
دنا:	عزيمة
همم:	اقتربت

آتي بثلاثة مرادفات لفعل نرتقي:

في القصيدة السابقة ذكر الشاعر فضل التعاون، ألخصها مع مجموعتي في خريطة ذهنية:

ما الأسلوب الذي تميز به الشاعر في قصيدته:

ذكر الشاعر ثلاث مهن في قصيدته، أحددها مع دور كل مهنة في المجتمع:



سرد القصة استنادًا إلى أحد أحداثها المكتوبة:

أرتب العبارات الآتية؛ لأكون منها قصيدة جديدة:

- ☐ فهذا المعلم جيلًا يربي
- ☐ نشد البناء بكل الهمم
- ☐ دنا المجد حتما لنا وابتسم
- ☐ بفضل التعاون أرست أمم
- ☐ معًا للمعالي يدًا ببيد
- ☐ فمبدأ التعاون من ديننا

أحكي القصيدة بأسلوب شعري، وأضع لها عنوانا مناسب:

أتخيل مهنتي في المستقبل، فماذا سأقدم لخدمة الوطن؟؟

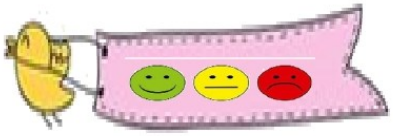
أقرأ القصة وأرسم أحداثها:

أنا صديقة وفية للبيئة، أقدر ثرواتها، وأعتني بمملكتِنا

وأعاهد نفسي أن ألتزم بالمحافظ عليها طوال حياتي

وستكون أسرتي خير معين لي في متابعتي وإرشادي

وسنتكاتف نحن أبناء الوطن ليكون وطننا مزدهرا وجميلاً



٤- المعوقات التي قد تواجه تطبيق الوحدة المقترحة:

- بطء التحول المعرفي من التلقين إلى التوجيه والإرشاد.
- قلة تدريب المعلمين بشكل فعال بما يتناسب مع مستحدثات العصر.
- كثرة الأعباء التدريسية المطلوب تنفيذها من قبل المعلم.
- نقص الأدوات التعليمية، من أجهزة ووسائل ومكتبات.
- قصر زمن الحصة، وكثرة عدد التلاميذ يشكل عائق لممارسة الأنشطة الصفية.

توصيات البحث:

في ضوء إجراءات البحث، يوصى بما هو آت:

- الاستفادة من الوحدة الدراسية المقترحة عند تخطيط أو تأليف مقرر لغتي للصف الأول.
- زيادة الاهتمام بالنشاطات التي تتضمن حلول إبداعية تتسم بالأصالة لحل المشكلات.
- إعادة صياغة دليل معلم لغتي بحيث يرشدهم إلى الاستراتيجيات والوسائل التي تنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وكيفية ربطها بالحياة الواقعية.

مقترحات البحث:

- دور مهارات التفكير الإبداعي في التوعية من الفيروسات من وجهة نظر معلمو ومشرفو لغتي.
- فاعلية وحدة دراسية مقترحة لمقرر لغتي للصف الأول ابتدائي قائمة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ودورها في التوعية من الفيروسات.
- برنامج تدريبي قائم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأثره في توعية المتعلمين بالكوارث البيئية.

المراجع:

- بركات، زياد.(٢٠١٨م). درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٤(١)، ١-٢١.
- جروان، فتحي عبدالرحمن.(٢٠٠٧). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- رحماني، أم هاني.(٢٠٢٠). الإنتاج الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي: قراءة تحليلية في الاختبارات البيداغوجية ومعوقات الممارسة. مجلة جسور المعرفة، ٤ (٦)، ٩٤-٧٨.
- الزهراني، نايف سالم .(٢٠١٨). درجة تضمين مستويات الفهم القرائي في أنشطة مقرر لغتي الخالدة بالصف الثاني المتوسط [بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- السويفي، وائل صلاح.(٢٠٢١). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي. المجلة التربوية، (٨٥)، ٩٩٤-٩٥١.
- شحاته، حسن والنجار، زينب.(٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: دار شادو.
- الضويحي، الهنوف عبدالرحمن. (٢٠٢٠) .تقويمُ النصوصِ والأنشطةِ القرائيةِ في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع في ضوء متطلبات الدراسة الدولية PIRLS . [بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- العامري، بيطلي.(٢٠١٧). دراسة تحليلية لكتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، مجلة رابطة التربويين العرب، ٨٨، ٣٤٩-٤١٠.
- فرحان، قيس حميد.(٢٠١٨م). تطور التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة الأستاذ، ٢٢٧، ١-٢٢.
- الماحي، محمد عبدالنور.(٢٠١٥م). معايير اختيار التراكيب النحوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-دراسة تطبيقية على كتاب الطالب من سلسلة العربية بين يديك، مجلة العلوم الإنسانية، ١٦ (٣)، ١-١٨.
- محمد، بثينة محمود.(٢٠١٧م). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي الداعمة للإبداع لدى الطالبات المعلمات للغة العربية وأثره في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة جامعة شقراء، ٦، ٢٦٩-٢٣٧.
- محمد، بثينة محمود.(٢٠١٧م). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي الداعمة للإبداع لدى الطالبات المعلمات للغة العربية وأثره في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة جامعة شقراء، ٦، ٢٦٩-٢٣٧.
- محمود، عبد الرزاق مختار.(٢٠١٨م). تنمية مهارات التدريس الإبداعي المناسبة لممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمي اللغة العربية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ١(٢)، ٢٨١-٢٣٥.
- المحياوي، ريم.(٢٠١٧). تحليل كتاب اللغة العربية للصف الأول ثانوي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، رسالة ماجستير، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

تحديات تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي لطالبات الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية والحلول المقترحة

Challenges and Proposed Solutions for Teaching Individual Plans through Madrasati Platform for Female Students with Mental Disability in Primary Level.

أ. خلود بنت صالح ال هندي العمري- وزارة التعليم - ماجستير مناهج -جامعة الإمام -المملكة العربية السعودية

اشراف / د. عبدالعزيز النملة

Email:Kkkkmmm2011@hotmail.com

مستخلص الدراسة

هدف البحث للتعرف على التحديات الخاصة بالمعلمات و أولياء الأمور لتدريس الخطط الفردية والحلول المقترحة ، و تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات و العينة معلمات وأولياء أمور مدينة الرياض، وبلغت الاستجابات ١٦ استجابة للمعلمات و ١٣ استجابة لأولياء الأمور ، وخلصت النتائج لوجود تحديات للمعلمات أهمها صعوبة إعداد الواجبات الإلكترونية ، تلتها صعوبة جذب انتباه الطالبة للتدريس، و ضعف الإنترنت وصعوبة تدريس المهارات الأساسية ، و الحلول المقترحة توفير أنترنت خاص ، و تدريب طالبات الإعاقة العقلية على استخدام المنصة ، و كانت التحديات الخاصة بأولياء الأمور ضعف الأنترنت ، وعدم وجود فصول افتراضية للتدريس الفردي وصعوبة الوصول للإثراء ، و تشتت الطالبات اثناء التدريس ، و الحلول المقترحة توفير أنترنت خاص، و توفير أجهزة للتعليم.

الكلمات المفتاحية : الخطط الفردية – الإعاقة الفكرية – منصة مدرستي .

Study Extract

The study aims to identify teachers and parents' special challenges for teaching Individual plans and proposed solutions. Analytical descriptive approach has been followed using a questionnaire for data collection and a sample of teachers and parents from Riyadh city. Responses reached 16 teachers' response and 13 parents' response. Results concluded that female teachers face challenges such as; difficulty in making online assignments, difficulty drawing student's attention to the lesson, poor internet connection, and difficulty teaching basic skills. Proposed solutions are; provide private internet, and training female students with mental disability on using online platform. Moreover, parents' challenges are; poor internet connection, lack of virtual classes for individual teaching, difficulty of accessing enrichment, and students dispersal during class. Suggested solutions are; provide private internet and educational devices.
Key words: individual plans- mental disability- Madrasati platform.

١-١المقدمة :

أثرت الجائحة على العالم وأوقفت أنظمة الدول ، فكان لابد من وجود حلول سريعة لسير الحياة وعدم تعطلها خلال هذه الازمة ، وقد كان تحدياً كبيراً بالنسبة للحكومات ومدى جاهزية أنظمتها الى هذا التغير فكان التعليم من أوائل الأنظمة التي عنت المملكة العربية السعودية بحمايته و باستمراريته رغم ظروف الجائحة حيث اعتمدت التعلم عن بعد.

حيث ان جائحة كورونا (كوفيد-١٩) أغلقت المدارس والجامعات في ١٣٨ بلداً، وتأثر ١,٣٧ مليار طالب، يمثلون نسبة تتجاوز ثلاثة أرباع الأطفال والشباب في العالم، كما بلغ عدد المعلمين والمدرسين المنقطعين عن الذهاب إلى عملهم قرابة ٦٠,٢ مليون شخص. (اليونسكو، ٢٠٢٠م) .

وأعتبر التعليم عن بعد أحد الوسائل الناجحة في التعامل مع إشكاليات التعليم الناتجة عن جائحة كورونا ، حيث أنه عملية الفصل بين المعلم والمتعلم والكتاب في بيئة التعليم ، ونقل البيئة التقليدية الى بيئة متعددة ومنفصلة جغرافياً (محمود ، ٢٠٢٠ م ، ص٢).

وقد تضمنت القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على عدد من الأسس والثوابت في التربية الخاصة و في الوقت الذي وفرت فيه الدولة فرص التعليم لكل طفل عادي بلغ سن الدراسة أينما كان موقعه فإنها آلت على نفسها ألا يبقى طفل ذي إعاقة إلا وتوفر له خدمات التربية الخاصة في أفضل بيئة تعليمية ، حيث أنشأت وزارة التعليم ثلاث قنوات تعليمية موجهة للطلاب ذوي الإعاقة وأسرهم، كما دعمت عملية تعليمهم عبر منصة مدرستي ومايكروسوفت تيمز (وزارة التعليم ، ١٤٤٢ه). "وتعتبر الإعاقة العقلية احد أكثر الإعاقات شيوعاً في المجتمعات الإنسانية "(الخطيب والحديدي، ٢٠١٩م ، ص٤٨).

ولأن الخبرات الإنسانية في تراكم مطرد وقد أدى ذلك الى محاولة تبسيطها في نظام تعليمي واستخدم الانسان لذلك التقنيات والتكنلوجيا في التعليم لإنجاح عملية التواصل البشري ولأن الانفجار المعرفي قد شمل ميادين عديدة من بينها التربية الخاصة ولتحقيق تطوير حقيقي في العملية التعليمية لفئة التربية الخاصة فقد ظهرت استراتيجيات جديدة وأساليب مبتكرة تحاول التصدي للمشكلات التعليمية التي تواجه فئة ذوي الإعاقات وتقدم المساعدة الفعالة للمعلم للقيام بمهامه التعليمية بصورة اكثر كفاءة وفعالية لفئات تحتاج عناية ورعاية خاصة (البلاوي واحمد ، ٢٠١٠م، ص١٣).

وبسبب تدني المهارات المعرفية لدى طلاب وطالبات التربية الخاصة بشكل عام وطالبات الإعاقة العقلية بشكل خاص فان هناك معيقات وتحديات تواجههم امام هذا النوع من التعلم وهو التعلم عن بعد ، وقد تم إنشاء منصة مدرستي في المملكة العربية السعودية والتي من خلالها يكون التعليم لطالبات الإعاقة العقلية من خلال فصول تعليمية متزامنة عن طريق برنامج التيمز وفق جدول زمني محدد وثابت ، من خلاله تتعلم الطالبات المناهج الجماعية وتدرس الخطط الفردية الخاصة بها ، وبسبب القصور في مهارات طالبات الإعاقة العقلية واعتمادهم في المناهج وفي الخطط الفردية على التعليم المحسوس والانتقال التدريجي الى التعميم واحتياجهم الى بيئة تدريسية تتميز بالهدوء ورفع الدافعية وجذب الطالبة نحو المعلمة وتحفيزها بطرق مختلفة وهذا سابقاً كان عن طريق الذهاب الى المدرسة ، اما الان فاصبح بوجود الطالبة في المنزل وضرورة وجود ولي الأمر او الأم مع الطالبة طوال وقت الحصة حتى تتمكن من مساعدة الطالبة و إيصال المعلومة لها ، فهي حلقة الوصل بين المعلمة والطالبة ، ولصعوبة تعليم الخطط

الفردية وضبط البيئة ورفع الدافعية لدى طالبات الإعاقة العقلية فقد كان من الضروري البحث عن ذلك ومعرفة وضع المعلمات و أولياء الأمور في تعليم أبنائهم والتحديات التي تواجههم والطرق المثلى للتغلب عليها .

١-٢ تعريف المشكلة وتحديد أسئلة البحث:

إدراكاً لحجم المشكلة التي تتمثل في أن ما لا يقل عن ٢٠٪ أي حوالي خمس طلاب المدارس الابتدائية العادية في حاجة إلى خدمات التربية الخاصة، وإيماناً من المملكة العربية السعودية بأن المردود الذي سينجم عن تقديم تلك الخدمات للفئات المستهدفة ، لن يقتصر على تلك الفئات وحسب ، بل سيحدث - بإذن الله - نقلة نوعية في العملية التربوية، ويترك أثراً إيجابياً على مخرجات التعليم (وزارة التعليم ، ١٤٢٤هـ).

كما ان هناك اهتمام متزايد لاستخدام التقنيات في العملية التعليمية ، وتزداد الحاجة اليها لذوي الاحتياجات الخاصة ، وقد يرجع ذلك الى اختلاف طريقة تفكيرهم وتعلمهم واستيعابهم للمعلومات مقارنة بأقرانهم العاديين ، كما ان هناك ما يقارب ١٠٪ من اجمالي سكان العالم يعانون اشكالاً مختلفة من الإعاقة .(البيلاوي واحمد ،٢٠١٠م، ص١٤ -١٣).

ومن الضروري تسخير تلك التقنيات والتكنلوجيا المتطورة في التعليم والابتكار فيها بطريقة تساعد طلاب التربية الخاصة جميعاً على التقليل من الاثار السلبية للإعاقة ومساواتهم بالجميع (Poonam , 2017).

ومع اعتماد الدول لممارسات التعلم عن بعد، يواجه الطلاب ذوي الإعاقة عقبات بسبب الافتقار للمعدات اللازمة والوصول إلى الإنترنت والمواد المراعية لاحتياجاتهم (موجز سياساتي ،٢٠٢٠ م).

وقد اعد (الائتلاف الأردني للتعليم) تقييم للتعليم عن بعد في ظروف جائحة كورونا يستهدف أسر ذوي الإعاقة بلغت العينة ٣٨٤٣ بينهم ١٦٣ من أسر ذوي الإعاقة، حيث أن ٢٣٪ راضون عن التعليم الذي يقدم لأبنائهم والبقية كانوا بين محايدين او غير راضين (النمري ،٢٠٢٠م).

وقد عمل الباحثون كمشرفين على طلبة التدريب الميداني في الجامعات الحكومية وتعاملهم مع العديد من أولياء الأمور الحظ الباحثون أن أولياء أمور التلاميذ تنقصهم المعرفة حول تعليم أبناؤهم (يوسف والمومني والشرعة ،٢٠١٨ م).

"ولقد بينت الدراسات في السنوات الماضية ان البرامج التي يشارك فيها أولياء الأمور والأسر تحقق نتائج افضل بالنسبة للأطفال".(الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩م،ص٤٤).

هذا وقد أكدت الدراسات على أهمية التعليم الالكتروني لطلاب الإعاقة العقلية مثل دراسة(جماع ، ٢٠١٤) والتي بينت اثر الألعاب التعليمية الحاسوبية في تنمية القدرات العقلية لذوي الاعاقة ، ودراسة (العمري،٢٠١٦م) والتي بينت فاعلية التعليم الالكتروني في رفع التحصيل المعرفي والمهاري للطلاب المعاقين عقليا و أوصت بضرورة معرفة العقبات التي تواجه الطلاب وحلها، ودراسة (Emilia, 2011) والتي أكدت على دور التعلم الإلكتروني في رفع القدرات.

وبعد الحاجة الماسة للانتقال من التعليم الحضوري الى التعليم عن بعد فقد كان هناك الكثير من الصعوبات التي واجهت الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور عند الاعتماد بشكل كلي على منصة مدرستي (وزارة التعليم ، ١٤٤٢ه).

ولأن فئة التربية الخاصة بشكل عام والإعاقة العقلية بشكل خاص قد يواجهون بعض الصعوبات لذا تحددت مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١- ما تحديات تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي لطالبات الإعاقة العقلية من وجهة نظر المعلمات؟

٢- ما سبل مواجهة تحديات تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي لطالبات الإعاقة العقلية من وجهة نظر المعلمات ؟

٣-ما تحديات تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي من وجهة نظر أولياء الأمور ؟

٤-ما سبل مواجهة تحديات تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي من وجهة نظر أولياء الأمور ؟

١-٣الأهداف :

١-معرفة التحديات التي واجهت المعلمات في تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي لطالبات الإعاقة العقلية .

٢-تحديد الحلول لمواجهة التحديات اثناء تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي من وجهة نظر المعلمات.

٣-معرفة التحديات التي واجهت أولياء أمور ذوي الإعاقة العقلية في تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي .

٤-تحديد الطرق الفعالة لمواجهة التحديات اثناء تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي من وجهة نظر أولياء الامور .

١-٤ الأهمية :

أولا: الأهمية النظرية :

تتحدد الأهمية النظرية للبحث الحالي بأنها ستضيف للدراسات السابقة وللمكتبات المهتمة عرض موجز لأهم التحديات التي تواجه المعلمين و أولياء أمور الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة العقلية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتضح أهمية البحث الى إشارة بعض الدراسات كدراسة (يوسف والمومني والشرعة ٢٠١٨م) والتي أوصت بضرورة عمل دراسات لحاجات أسر ذوي الإعاقة العقلية ومعرفة الضغوط وتقديم الدعم اللازم لهم والبرامج التوعوية الملائمة ، ودراسة (العمري ، ٢٠١٦م) والتي أوصت بضرورة التوسع في برامج التعليم الالكتروني ودراسة (أحمد ، ٢٠١٩ م) والتي اوصت بضرورة تطوير معلي ذوي الإعاقة العقلية في استخدام التكنلوجيا في رفع قدرات الطلاب ، بالإضافة الى :

١. التعرف على تحديات التدريس للتعليم عن بعد و طرق التغلب عليها من وجهة نظر المعلمات و أولياء الأمور.

٢.إمكانية استفادة المعاقين عقلياً من التعليم عن بعد من خلال توظيف الانترنت والتقنيات في التعليم .

٣.يوضح البحث للمشرفيين والقياديين ومتخذي القرار ضرورة دعم المعلمين و أولياء الأمور لطلاب الإعاقة العقلية.

٤.ضرورة تذليل العقبات التي تواجه الطلاب ومحاولة وضع المقترحات للتغلب على الصعوبات.

١-٥ حدود البحث :

١. الحدود الموضوعية **:** التحديات التي تواجه المعلمات و أولياء الأمور خلال التدريس والحلول المقترحة.

٢. الحدود الزمانية : في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٢هـ- ٢٠٢١م .

٣. الحدود المكانية : طبقت الدراسة على عينة من المعلمات و أولياء الامور ذوي الإعاقة العقلية في مدينة الرياض

١-٦مصطلحات البحث :

الإعاقة العقلية :تعرف الجمعية الامريكية بانها حالة تشير الى جوانب القصور الملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد والتي تظهر دون سن (١٨) وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء يصاحبها قصور واضح في السلوك التكيفي .(حسين ،٢٠١٣م، ص١٩٥).

وتعرف بانها انخفاض دال في الوظائف العقلية مما يتطلب طريقة اكثر فاعلية في التعليم .(الرشيد، ٢٠١٣م ، ص٢٦) . وتعرفه الباحثة اجرائياً : هم طالبات المرحلة الابتدائية الذين يظهرون قصور وضعف في القدرات العقلية و الاجتماعية مما يتطلب تمييز في التعليم عن طريق الفصول الخاصة داخل مدارس الدمج في مدينة الرياض وفق برنامج محدد من الوزارة ومعتمد على الخطط الفردية من المعلمة .

الخطط الفردية : تعرف بأنها وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل متعلم من ذوي الإعاقة، مبني على نتائج التشخيص والقياس ، ومعد من قبل فريق العمل. (حسين ، ٢٠١٣م ، ص١١١).

وتعرفه الباحثة اجرائياً بانه : البرنامج التعليمي لمادتي لغتي والرياضيات مخصص لكل طالبة يتم شرحة عن طريق فصول افتراضية متزامنة عبر برنامج التيمز بشكل فردي وفق حصص محددة أسبوعياً .

منصة مدرستي : هو تطبيق يضم العديد من الأدوات التعليمية الإلكترونية التي تدعم عمليات التعليم والتعلم، وتسهم في تحقيق الأهداف التعليمية للمناهج والمقررات. كما تدعم تحقيق المهارات والقيم والمعارف للطلاب والطالبات لتتلاءم مع المتطلبات الرقمية للحاضر والمستقبل (وزارة التعليم ، ٢٠٢٠).

ويقصد بمنصة مدرستي في هذا البحث الدروس المباشرة التي تعطى للطالبات عن طريق الفصول الافتراضية عبر برنامج التيمز والتي تكون فيها المعلمة والطالبة على اتصال مباشر لتدريس الخطط الفردية .

الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة

٢-١ الإطار المفاهيمي :

٢-١-١ الإعاقة العقلية :(خصائصها – تصنيفاتها)

أولاً : الخصائص لذوي الإعاقة العقلية

أ. الخصائص العقلية المعرفية :

اداء منخفض عن المتوسط في اختبارات الذكاء ،وضعف المقدرة على التركيز والانتباه لفترة طويلة مع ضعف الذاكرة وقصور في المقدرة على الملاحظة وادراك العلاقات، وبطء التعلم وقصور في الفهم والاستيعاب ، وتأخر النمو اللغوي.

ب. الخصائص الجسمية :

اقل وزن واصغر حجم من العاديين واكثر عرضة للإصابة بالأمراض، مع فرط النشاط الحركي وزيادته ،وعيوب في النطق والكلام ،والقصور الحسي في السمع والبصر .

ج. الخصائص النفسية الانفعالية :

يؤثرون الانعزال في المواقف الاجتماعية مع سهولة الانقياد وسرعة الاستهواء و الشعور بالدونية والإحباط وضعف الثقة بالنفس (المغازي ، ٢٠٠٤م ، ص٩٥-٩٦) .

ثانياً: تصنيف الإعاقة العقلية

التصنيف التربوي:

-قابلين للتعلم ، معدل ذكائهم من ٥٠-٧٥ .

-قابلين للتدريب ، معدل ذكائهم من ٢٠ – ٤٩ .

-اعتماديون شديدي الإعاقة ، معدل ذكائهم اقل من ٢٠ . (الفرماوي والنساج ،٢٠١٠ م، ص٣٩) .

٢-١-٢ الخطط التربوية الفردية (أهميتها – مرتكزاتها – مكوناتها – تصميمها)

أهمية الخطة التربوية الفردية:

١-ترجمة فعلية لجميع إجراءات القياس والتقويم التي أجريت للطالب لمعرفة نقاط القوة والاحتياج لديه .

٢-تؤدي الى حشد الجهود التي يبذلها ذوو الاختصاصات المختلفة لتربية الطالب ذوي الإعاقة .

٣-اعداد برامج سنوية للطالب في ضوء احتياجاته الفعلية .

٤-اجراء تقويم مستمر للطالب واختيار الخدمات المناسبة له .

٥-اشراك والدي الطالب في العملية التربوية .

مرتكزات الخطة التربوية الفردية :

١-اعدادها لكل تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة .

٢-تسخير جميع الإمكانات المادية والبشرية والمكانية والوسائل والأساليب لإنجاح الخطة التربوية الفردية.

٣-اعتمادها على الوصف الدقيق المكتوب للبرنامج التعليمي .

٤-اعدادها بناء على احتياجات التلميذ المحددة في مستوى أدائه الحالي.

٥-اعتمادها على عمل الفريق متعدد التخصصات .

٦-مشاركة الاسرة في اعداداها وتنفيذها وتقييمها ومتابعتها .

٧-اقتران عملها بفترة زمنية محددة .

٨-خضوعها للتقويم المستمر . (حسين ،٢٠١٣ م ، ص١١٣-١١٢).

وقد ذكرروبرت (١٩٨١)الى ان الخطة التربوي الفردية في القانون الأمريكي العام (١٤٢/٩٤)تتكون مما يلي :

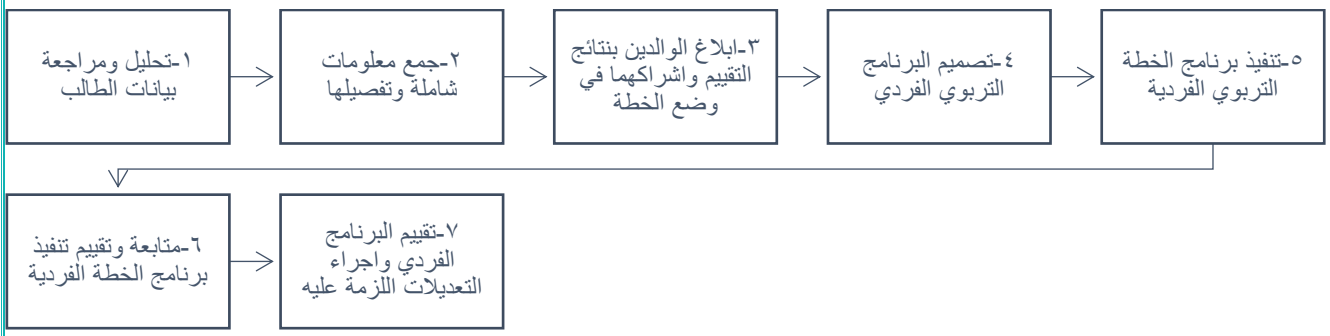
*مستوى أداء الطفل الحالي.

*الأهداف السنوي والاهداف القصيرة.

*الخدمات الخاصة التي تقدم للطالب .

*تحديد المستوى الأعلى من الأداء الذي يتوقع ان يصل اليه الطالب (في المطيري،٢٠١٨م، ص٢٨).

ويذكر (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٨م، ص٣٠) طريقة تصميم وتنفيذ وتقييم برنامج الخطة التربوية الفردية



٢-١-٣ التعليم عن بعد عبر منصة مدرستي

التعليم عن بعد

التعليم عن بعد : هو عملية نقل المعرفة للمتعلم في مكان اقامته بدلا من انتقال المتعلم الى المؤسسة التعليمية ، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية الى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة ، حيث يكون المتعلم بعيدا او منفصلا عن المعلم ، وتستخدم التكنولوجيا من اجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين بما

يحاكي الاتصال الذي يحدث وجها لوجه ، اذا التعليم عن بعد ما هو الا تفاعلات تعليمية يكون فيها المعلم والمتعلم منفصلين عن بعضهما زمانيا ومكانيا او كلاهما.(الهمامي وإبراهيم .٢٠٢٠.ص١٤).

ويعرف التعليم عن بعد اجرائياً بانه أسلوب حديث للتعلم مبني على فصل المعلم عن المتعلم مكانياً ويكون هناك تعليم متزامن مع المعلم في زمن محدد او يكون هناك التعليم غير متزامن بحيث يضع المعلم المادة العلمية متاحة للطالب في أي وقت ويعتمد هذا النوع من التعليم على الانترنت والمهارة في استخدامه.

الانتقال للتعليم عن بعد:

عناصر تدعم الانتقال المرن إلى التعليم عن بعد:

١-توافر اختصاصيين في صناعة المحتوى الرقمي والمواد التعليمية .

٢- تأمين اختصاصيين في مجال التدريب التقني والتربوي لتزويد المعلمين بكل ما يلزمهم .

٣- تشكيل خلية طوارئ تربوية لمتابعة كل المشكلات التي تطرأ على العملية التعليمية، والعمل على إيجاد الحلول اللازمة.

٤-تكليف إدارات المدارس والثانويات والمعاهد بالتواصل مع المتعلمين وأولياء أمورهم لنشر الوعي وشرح أهمية موضوع التعلم عن بعد وضرورة متابعته ومواكبته، وتشكيل خطوط ساخنة لتوفير الدعم النفسي واللوجستي للمتعلمين.

٥- تقييم واقعي مستمر لعملية التعليم عن بعد، ووضع التصورات التي تحسن نواتج ومخرجات التعليم.

أنماط التعليم عن بعد :

Synchronous Learningالتعليم المتزامن

Asynchronous Learning التعليم الغير المتزامن

التعليم المتزامن هو التعليم الذي يجتمع فيه المعلم والمتعلم في الوقت نفسه بشكل متزامن في بيئة تعليمية حقيقية، وذلك من خلال لقاء إلكتروني مباشر يتمكن الطرفان فيه من المناقشة والحوار وطرح الأسئلة والتفاعل باستخدام اللوح الافتراضي والحائط التفاعلي والتعليق على الوسائط المشاركة، ويكون ذلك عبر غرف محادثة أو من خلال تلقي الدروس عبر ما يعرف بالفصول الافتراضية إضافة إلى أدوات أخرى.

التعليم غير المتزامن هو تعليم متحرر من الزمن، إذ يمكن للمعلم أن يضع مصادر التعلم مع خطة التدريس والتقويم على الموقع التعليمي، ثم يدخل المتعلم الموقع في أي وقت، ويتبع إرشادات المعلم في إتمام التعلم، من دون أن يكون هناك - اتصال متزامن مع المعلم إذا، التعليم غير المتزامن لا يحتاج إلى وجود المتعلمين والمعلمين كافة في الوقت نفسه.(الهمامي.ابراهيم.٢٠٢٠.ص١٤-١٦).

أهمية التعليم عن بعد :

١-اثارة الدافعية وتجنب الوقوع في اللفظية

٢-اتساع الخبرات وتنوعها

٣-إبقاء اثر التعلم وانتقاله وإسراع عملية التعلم

٤-مواجهة مشكلات نقص المعلمين وتأهيلهم . (البلاوي واحمد ،٢٠١٠م،ص٣٠).

٥-الحفاظ على سلامة الطلاب والحد من انتشار فايروس كورونا .

٦-تسخير التقنية لخدمة التعليم.

٧-تحول التعليم من الطريقة التقليدية إلى رحلة تشويقية.

سلبيات التعليم عن بعد :

١- غياب شبكات الاتصال بالمناطق النائية .

٢-حدوث بعض الأعطال الفنية التكنولوجية .

٣-عدم القدرة على توفير جهاز للتعلم لكل فرد بالعائلة . (شقدار ، مجلة الوطن : مقال منشور بتاريخ ٢٦سبتمبر ٢٠٢٠).

متطلبات نجاح التعليم عن بعد لذوي الاحتياجات الخاصة :

الدراسة والتحليل: تحديد المشكلات وتقدير الحاجات بناء على الخصائص العامة لذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديد المحتوى التعليمي المناسب لها.

التصميم والتطوير: تحديد المواصفات والمعايير للتعليم الإلكتروني بشكل محدد ودقيق، بما يناسب خصائص كل فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة وما يتلاءم من المحتوى التعليمي، وإعداد المصادر الإلكترونية وتطويرها.

تصميم وتوفير البيئات التعليمية المناسبة: من خلال تهيئة المباني المدرسية وإعداد الفصول ومراكز مصادر التعلم بحيث تكون قادرة على استيعاب المصادر التعليمية والأجهزة الإلكترونية وتتوافق مع خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة.

الاقتناء والتزويد: من خلال توفير كافة الوسائل والمصادر التعليمية من أجهزة إلكترونية متنوعة، مع التأكيد على توفير الكفاءات البشرية المدربة والمؤهلة القادرة على الاستخدام الأمثل لتلك المصادر.

المتابعة والتقويم: متابعة وتقويم المراحل السابقة ومتابعة المعلمين وتحديد مدى قدرتهم على استخدام المصادر والأجهزة التكنولوجية الإلكترونية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.(المالكي وشعبان ،٢٠٢٠م ،ص٦٤).

اساسيات لنجاح التعليم عن بعد لذوي الإعاقة العقلية :

١.تدريب الطالب على استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية.

٢.استخدام البرامج الالكترونية المتناسبة مع ذوي الإعاقة العقلية لتسهيل تحقيق الأهداف من خلال التكرار والممارسة.

٣.إثراء المنهج من خلال توظيف أسلوب اللعب باستخدام الحاسب .

٤.تدعيم المنهج من خلال الأنشطة الالكترونية المختلفة . (المالكي وشعبان ، ٢٠٢٠م ، ص٦٠).

٢-٢ الدراسات السابقة :

٢-٢-١ دراسات تناولت تدريس الخطط التربوية الفردية لذوي الإعاقة العقلية :

دراسة فيش(Fish, 2008) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات أولياء أمور (٥١) طفلا نحو الخطة التربوية الفردية المطبقة على أطفالهم، واستخدمت الدراسة المنهج الاستقصائي وقد أسفرت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية عند أولياء الأمور نحو تطبيق الخطة التربوية الفردية،واوصت بضرورة التخطيط الفعال بين فريق العمل لتحقيق افضل النتائج.

دراسة بافراو كارجن (Kargin&Bafra,2009) والتي هدفت الى التعرف على اتجاهات (٢٠١) من معلمي التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية في تركيا وعلماء النفس فيما يتعلق بتطوير البرنامج التربوي الفردي والتحديات التي تواجههم في ذلك ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات وذلك حول تطبيق الخطط الفردية وفقاً لمتغير الوظيفة معلم او اخصائي و المكان ما ان كان مركز او مدرسة ، وبينت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية نحو الخطة التربوية الفردية لدى المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأكثر

دراسة الجعفري (٢٠١٢) والتي هدفت الى التعرف على فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية في اكساب المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة ، واستخدم الباحث المنهج التجريبي حيث طبق الدراسة على عينة من (١٢) طالب من الصف الأول الابتدائي ، وأظهرت النتائج فاعلية تدريس المعاقين عقلياً عن طريق الخطط الفردية ، واوصت الدراسة بضرورة اجراء مزيد من الأبحاث حول بعض المتغيرات لتحديد المناهج المناسبة لكل فئة

دراسة الشمراني (٢٠١٨) هدفت الدراسة الى التعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية في مدينة تبوك وهدفت الى التعرف على أثر متغيرات المؤهل العلمي والمكان التعليمي وسنوات الخبرة على تلك المعوقات ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت ٤٠ معلماً ، وجاءت نتائج المعوقات التي تواجه المعلم متعلقة بالمناهج الدراسية .

التعليق على دراسات المحور الأول :

أ-أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

اتفقت الدراسات السابقة بضرورة استخدام الخطط التربوية الفردية في تدريس المعاقين عقلياً.
اختلفت الدراسات السابقة في المنهج المتبع للدراسة فهناك التجريبي، الوصفي التحليلي.
احتوت الدراسات السابقة على بعض الدراسات الأجنبية والعربية.
اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية الخطط التربوية الفردية لتعليم ذوي الإعاقة العقلية .
اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المتبع ، حيث سيستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي ، والدراسات السابقة تنوعت في مناهج بحثها.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الشمراني في تناول التحديات المتعلقة بالمعلمين ، لكن اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة الشمراني في تناولها لتلك التحديات اثناء التعليم عن بعد كنوع تعليم جديد لذوي الإعاقة العقلية .

٢-٢-٢ دراسات تناولت التعليم الالكتروني لذوي الإعاقة العقلية

) وبينت الدراسة اثر استخدام برنامج القراءة Priscila & Camil,2016 دراسة (

والكتابة المحوسب من قبل اسر ذوي الإعاقة العقلية في تطوير مهارات أبنائهم وتقديم التغذية الراجعة لهم وبينت نتائج الدراسة ارتفاع درجات الطلاب المعاقين عقليا في مهارتي القراءة والكتابة بعد تطبيق الاسر للتعليم المحوسب

دراسة أحلام الملا (٢٠١٦) والتي تهدف الى تقويم التعليم عن بعد في الجامعة الماليزية وفق معايير الجودة المأخوذة من وكالة التحقق من الجودة والتعليم العالي في بريطانيا ،والتعرف على أسباب نجاح التعليم عن بعد في ماليزيا ع مدى ١٢ سنة وأسباب تعثره في السعودية على مدى عامين ، واستخدمت الباحثة المنهج الكيفي التحليلي والمنهج الوصفي المسحي ،وكانت عينة الدراسة في التجربة الماليزية مجموعة من الوثائق، اما عينة الدراسة في السعودية فهي مجموعة من الطالبات اللاتي يدرسن حاليا هذه وتم تعبئة الاستبانة من ٣٠ طالبة ، وكانت النتائج ان التعليم عن بعد يحل الكثير من إشكاليات التعليم التقليدي ويتصف بالمرونة وسبب تعثر المملكة كونها مازالت في البدايات مع سوء في التخطيط والتنظيم و غياب الجودة والتقييم المستمر ، ومن اهم أسباب نجاح التجربة الماليزية هي التنظيم ،التخطيط ، اعداد البنية التحتية ، وعمليات الجودة وتدريب الطلاب و فلسفة الجامعة المبنية على الشراكة، واوصت الدراسة على ضرورة الاطلاع على اهم التجارب الناجحة والمتعثرة وتحليلها والوقوف على اهم اسباب نجاحها او تعثرها ، واعتماد التعليم الخليط وجذب الطلاب بالتقنية والاهتمام بالتخطيط والجودة والمراجعة المستمرة للمدخلات والمخرجات .

دراسة (العمري ٢٠١٦) والتي هدفت الى التعرف على اثر استخدام التعلم الالكتروني التشاركي عبر الويب على التحصيل المعرفي والأداء المهاري لدى الطلاب المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وقد اثبتت النتائج ان الموقع الالكتروني كان ذا فاعلية عالية وان التعليم من خلاله لمهارات العناية بالذات والمهارات المعرفية حصلت على درجات أداء عالية واوصت الدراسة الى ضرورة التوسع في برامج التعلم الالكتروني وتعميمها على كل المواد الدراسية وضرورة التعرف على العقبات والمشكلات ومحاولة وضع مقترحات للتغلب عليها .

دراسة (الحنفاوي ،٢٠١٧) والتي هدفت الى التعرف على معايير سهولة الوصول للمنصات التعليمية مفتوحة المصدر لذوي الإعاقة في التعليم الجامعي ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكانت عينة الدراسة لبعض تصنيفات الإعاقة حيث شملت المعاقين بصريا وسمعيا وحركيا واعاقات التواصل ، وساهم البحث في تقديم نموذج لمعايير بناء المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر لذوي الإعاقة وعرض لمتطلبات تفعيل المنصات الالكترونية لذوي الإعاقة واوصت الدراسة بضرورة التوسع في الدراسات التي تخص المنصات التعليمية لذوي الإعاقة وتدريب الطلاب والطالبات المعاقين قبل الجامعة على استخدام المنصات التعليمية المفتوحة.

دراسة (مصطفى واحمد ووهبي ،٢٠١٩) والتي هدفت الى التعرف على اثر استخدام برمجية تعليمية مقترحة في رفع عدد من المهارات الادراكية للأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة ، واستخدم الباحثون المنهج

التجريبي وقد اثبتت الدراسة فاعلية البرمجية التعليمية المستخدمة في رفع قدرات الطلاب المعرفية للمهارات المحددة وقد اوصت الدراسة الى ضرورة توعية الاسر والمعاهد والمهتمين بتعليم ذوي الإعاقة بمزايا استخدام التقنية الحديثة

هدفت دراسة (شخيدم وعواد وخليلة والعمد وشديد ، ٢٠٢٠) للكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المعلمين والطلاب في جامعة خضوري، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي وقد بينت نتائج الدراسة على وجود معيقات لدى المعلمين والطلاب بالجامعة في تطبيق هذا النوع من التعليم بالإضافة الى انخفاض دافعيتهم لمثل هذا النوع من التعليم وأوصى الباحثون بعقد دورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني لكل من المدرسين والطلبة والمساعدة في التخلص من كافة المعيقات التي تحول دون الاستفادة من نظام التعليم الإلكتروني المتبع, وضرورة المزاوجة بين التعليم الوجاهي والتعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي مستقبلا.

دراسة (Minkowan, Diane, Adela and Robert,2020)

والتي تهدف الى التعرف على أثار استخدام جهاز الايباد في تعليم مهارات القراءة والكتابة عبر برمجية في التعليم المبكرة لطلاب المرحلة الابتدائية المعاقين عقلياً ، وجاءت نتائج الدراسة تبين فاعلية استخدام الدعامات المرئية والصوتية عن طريق الايباد للتعليم مع ضعف قدرات الطلاب في التعميم ومحاولة التغلب على ذلك .

هدفت دراسة (السلمي والمكاوي،٢٠٢٠) الى التعرف على تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها في ظل انتشار فايروس كورونا المستجد وذلك من خلال التعرف على مميزات ومتطلبات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي واستبانة طبقت على عينة (٣٩١) معلم لذوي الإعاقة السمعية وتوصلت الدراسة الى التحديات التي تواجه المعلمين والطلاب كضعف التدريب على استخدام الفصول الافتراضية ومشاكل الاتصال بالأنترنت وعدم توافق وانسجام محتوى المقررات مع التعليم عن بعد وعدم وجود خطط واضحة لسير العملية التعليمية والأنشطة بالإضافة الى اقتراح الحلول الملائمة للحد من تلك التحديات .

التعليق على دراسات المحور الثاني :

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة العطيات والعسيري حول أهمية البرامج الحاسوبية في التعليم حيث اتضح تطور تعليم الطلاب باستخدام برامج حاسوبية في المهارات اليومية وفي حفظ القران.

وتتفق أيضا مع دراسة إبراهيم وجماع في دور الألعاب الحاسوبية في التعليم حيث ستكشف الدراسة الحالية عن بعض الطرق للتغلب على صعوبات التعليم عن بعد .

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كاميل حول ضرورة تعليم الاسر على التعليم بالحاسوب لرفع قدرات الطلاب وتتفق مع الدراسات المتبقية في دور التعليم الالكتروني في رفع كفاءة تعليم ذوي الإعاقة العقلية لجميع المهارات .

تختلف الدراسة الحالية مع دراسة السلمي والمكاوي حيث بحثا في التحديات وطرق التغلب عليها فيما يخص الطلاب الصم ، اما الدراسة الحالية فستحاول ان توظف ذلك فيما يخص ذوي الإعاقة العقلية بشكل خاص .

وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة الحنفاوي حيث تناولت فاعلية المنصات المفتوحة لتعليم ذوي الإعاقة اما هذا البحث فسيسهم في التعرف على منصة مدرستي ودورها في تعليم ذوي الإعاقة العقلية والتحديات التي تواجه أولياء الأمور في التعليم عن بعد عبر منصة مدرستي والحلول المقترحة لذلك.

منهجية البحث واجراءاتها

٣-١ منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي ، وهو الذي يهتم بوصف الظاهرة وجمع البيانات ثم تحليلها ومعرفة النتائج.

٣-٢ مجتمع وعينة البحث:

المعلمات و أولياء الأمور القائمين على تدريس أبنائهم و العينة عشوائية وتم الحصول على استجابة ١٦ معلمة و١٣ من أولياء الأمور .

٣-٣ أداة جمع البيانات :

تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات الأولية ، وتكونت الاستبانة من أربع محاور رئيسية وهي :

١.المحور الأول : التحديات التي تواجه المعلمات، وأحتوى على (١٢) فقرة .

٢.المحور الثاني: سبل مواجهة التحديات من وجهة نظر المعلمات ، واحتوى على (٧) فقرات .

١.المحور الثالث: التحديات التي تواجه أولياء الأمور ، وأحتوى هذا المحور على (١٢) فقرة .

٢.المحور الرابع: سبل مواجهة التحديات من وجهة نظر أولياء الأمور، واحتوى على (٧) فقرات.

٣-٣-١مؤشرات صدق الأداة :

أ- الصدق الظاهري للأداة :

تم عرض الاستبانة على محكمين وتم التعديل على بعض فقراتها بما يتناسب مع موضوع البحث وتم إضافة بعض البنود التي اقترح المحكمين اضافتها ، وتم استبعاد بعض البنود التي رأى المحكمين عدم جدواها في البحث الحالي

ب-صدق الاتساق الداخلي

بالإضافة الى ما سبق تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه ، وقد تم التأكد من صدق الإتساق الداخلي للمحورين الثالث والرابع وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (١) :

جدول رقم ٣-١ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	٠,٣٧٢	٨	٠,٠٤٨	١٥	٠,٣٠٦
٢	٠,٤٨٠	٩	٠,٨٧٢	١٦	٠,٦٣٤
٣	٠,٥١٨	١٠	٠,٧٢٠	١٧	٠,٧٨٢
٤	٠,٢٣٤	١١	٠,٥٩٥	١٨	٠,٨١٠
٥	٠,٥٨٤	١٢	٠,٦٧٤	١٩	٠,٨١٠
٦	٠,٨٤٩	١٣	٠,٥٤٨		
٧	٠,٥٤٨	١٤	٠,٥٦٥		

٣-٣-٢ مؤشرات ثبات الأداة :

تم التحقق من الثبات الكلي للاستبانة عن طريق معامل ألفا كرو نباخ ، حيث بلغت قيمته (٠,٥٠١) للمحور الأول و (٠,٦٤٩) للمحور الثاني وقد كانت قيمة المحور الثالث (٠,٨٠٢) و (٠,٨٢٨) للمحور الرابع ، وهي قيمة عالية تشير الى أن الاستبانة حققت الثبات في بنودها والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول ٣-٢ الثبات الكلي لمحاور الاستبانة

المحاور	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول : التحديات التي تواجه المعلمات	١٢	٠,٥٠١
المحور الثاني: سبل التغلب على تلك التحديات من وجهة نظر المعلمات	٧	٠,٦٤٩
المحور الثالث : التحديات التي تواجه أولياء الأمور	١٢	٠,٨٠٢
المحور الرابع: سبل التغلب على تلك التحديات من وجهة نظر أولياء الأمور	٧	٠,٨٢٨

٣-٤ الأساليب والمعالجات الإحصائية المتبعة :

معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين فقرات الاستبانة والبعد الذي تنتمي اليه ومعامل الفاكرونباخ لحساب معامل ثبات محاور الاستبانة والتكرارات والنسب المئوية لمعرفة الخصائص الديمغرافية لعينة البحث والمتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لتقدير مستوى استجابات العينة حول فقرات الاستبانة وذلك للإجابة على الأسئلة البحثية .

نتائج البحث الميداني وتفسيره

٤-١ الإجابة عن السؤال الأول "ما تحديات تدريس الخطط الفردية عبر المنصة من وجهة نظر المعلمات ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تناول التحديات من وجهة نظر معلمات الإعاقة العقلية حيث تم في الجدول التالي

جدول (٤-١) تحديات تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي للمعلمات

	الأسئلة		خيارات الإجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق	محايد	لا أوافق			
١	ضعف تدريب معلمات الإعاقة العقلية على التواصل مع الطالبات عن بعد	ت	٦	٤	٦	٢,٠	٠,٨٩٤	٨
		ن%	٣٧,٥	٢٥	٣٧,٥			
٢	عدم وجود فصول افتراضية للتدريس الفردي للطالبات	ت	٩	٥	٢	٢,٤٣	٠,٧٢٧	٥
		ن%	٥٦,٣	٣١,٣	١٢,٥			
٣	ضعف شبكة الانترنت عند استخدام منصة مدرستي.	ت	١١	٣	٢	٢,٥٦	٠,٧٢٧	٣
		ن%	٦٨,٨	١٨,٨	١٢,٥			
٤	صعوبة إعداد الواجبات الالكترونية الخاصة بالخطط الفردية عبر منصة مدرستي	ت	١٣	٣	٠	٢,٨١	٠,٤٠٣	١
		ن%	٨١,٣	١٨,٨	٠			
٥	صعوبة جذب انتباه الطالبة اثناء تدرسيها الخطة	ت	١٣	١	٢	٢,٦٨	٠,٧٠٤	٢
		ن%	٨١,٣	٦,٣	١٢,٥			
٦	صعوبة تدريس المهارات الأساسية كالقراءة والحساب عبر منصة مدرستي.	ت	١٢	١	٣	٢,٥٦	٠,٨١٣	٣
		ن%	٧٥	٦,٣	١٨,٨			
٧	قلة الدورات التدريبية لمعلمات الإعاقة حول كيفية التدريس الفردي عبر منصة مدرستي.	ت	٩	٥	٢	٢,٤٣	٠,٧٢٧	٥
		ن%	٥٦,٣	٣١,٣	١٢,٥			
٨	عدم مناسبة وقت الحصص لتدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي	ت	٨	٤	٤	٢,٢٥	٠,٨٥٦	٧
		ن%	٥٠	٢٥	٢٥			
٩	صعوبة التواصل مع أولياء الأمور من خلال منصة مدرستي.	ت	٥	٤	٧	١,٨٧	٠,٨٨٥	٩
		ن%	٣١,٣	٢٥	٤٣,٨			
١٠	قلة الدافعية لدى طالبات الإعاقة العقلية لمثل هذا النوع من التدريس	ت	١٠	٤	٢	٢,٥٠	٠,٧٣٠	٤
		ن%	٦٢,٥	٢٥	١٢,٥			
١١	تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي تشتت طالبات الإعاقة العقلية .	ت	٨	٥	٣	٢,٣١	٠,٧٩٣	٦
		ن%	٥٠	٣١,٣	١٨,٨			
١٢	صعوبة تطبيق الإستراتيجيات التعليمية أثناء تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي	ت	٧	٧	٢	٢,٣١	٠,٧٠٤	٦
		ن%	٤٣,٨	٤٣,٨	١٢,٥			
	المتوسط الحسابي العام					٢,٣٩		

يتضح في الجدول رقم (٣) استجابات العينة ، وقد حصلت التحديات على متوسطات حسابية ما بين (١,٨٧-٢,٨١) ومجموع المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات حصلت على (٢,٣٩) وهذا يدل على وجود تحديات تعيق المعلمات عن تدريس الخطط التربوية الفردية ، بالإضافة الى وجود انحرافات معيارية ما بين (٠,٤٠٣-٠,٨٨٥)

حيث بينت نتائج الجدول (٣) أن الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "صعوبة إعداد الواجبات الالكترونية الخاصة بالخطط الفردية عبر منصة مدرستي" .حازت على المرتبة الأولى من بين التحديات ، ويعزز ذلك المتوسط الحسابي حيث بلغ (٢,٨١) وانحراف معياري (٠,٤٠٣) ، في حين أكدت دراسة المكاوي والسلمي (٢٠٢٠) على ان ضعف تدريب المعلمين هو الأعلى من بين التحديات التي تواجه المعلمين أثناء التعليم عن بعد

بينما بينت نتائج الجدول(٣) ان العبارة رقم (٩) والتي تنص على " صعوبة التواصل مع أولياء الأمور من خلال منصة مدرستي." قد حصلت على المرتبة الأخيرة ، ويعزز ذلك المتوسط الحسابي حيث بلغ (١,٨٢) وانحراف معياري (٠,٨٨٥) . وتتفق مع نتائج دراسة فيش(Fish, 2008) حيث اكدت على أهمية دور أولياء الأمور في التدريس.

وتتفق جميع التحديات المذكورة في الجدول (٣) مع دراسة (الحمود،٢٠٢١) والتي اكدت على ضرورة تدريب المعلمين والكشف عن التحديات التي تواجههم عند استخدام منصة مدرستي للتدريس للعمل على حلها .

شكل رقم (٤-١) ملخص لأهم التحديات لتدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي من وجهة نظر المعلمات

٤-٢ للإجابة عن السؤال الثاني" ما سبل مواجهة تحديات تدريس الخطط الفردية عبر المنصة من وجهة نظر المعلمات.

وللإجابة عن السؤال تم تصور مقترح لتلك الحلول وعرضها على بعض المختصين وبناء استبانة ، ثم تحليلها بالجدول

جدول رقم (٤-٢) الحلول المقترحة لمواجهة التحديات

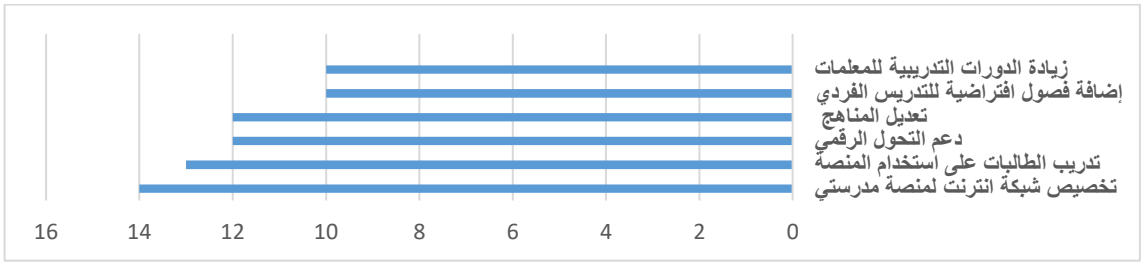
	الأسئلة		خيارات الإجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق	محايد	لا أوافق			
١	إضافة فصول افتراضية للتدريس الفردي	ت	٩	٥	٢	٢,٤٣	٠,٧٢٧	٤
		ن%	٥٦,٣	٣١,٣	١٢,٥			
٢	تخصيص شبكة إنترنت بسرعة عالية لمنصة مدرستي.	ت	١٣	٣	٠	٢,٨١	٠,٤٠٣	١
		ن%	٨١,٣	١٨,٨	٠			
٣	زيادة الدورات التدريبية للمعلمات حول الاستخدام الأمثل لمنصة مدرستي	ت	٩	٥	٢	٢,٤٣	٠,٧٢٧	٤
		ن%	٥٦,٣	٣١,٣	١٢,٥			
٤	تدريب طالبات الإعاقة العقلية على استخدام منصة مدرستي	ت	١٣	٢	١	٢,٧٥	٠,٥٧٧	٢
		ن%	٨١,٣	١٢,٥	٦,٣			
٥	دعم التحول الرقمي للمقررات الدراسية لذوي الإعاقة العقلية.	ت	١٠	٦	٠	٢,٦٢	٠,٥٠٠	٣
		ن%	٦٢,٥	٣٧,٥	٠			
٦	تعديل المناهج لتتناسب مع التعليم عن بعد	ت	١١	٤	١	٢,٦٢	٠,٦١٩	٣
		ن%	٦٨,٨	٢٥	٦,٣			
المتوسط الحسابي العام						٢,٦١		

يوضح الجدول رقم (٤) الحلول المقترحة ، حيث بين الجدول اهم تلك التحديات في (٦) فقرات ويتضح من التكرارات والنسب المئوية استجابات العينة حول تلك الفقرات ، بالإضافة الى المتوسطات الحسابية للعينات حيث بلغت (٢,٨١-٢,٤٣) وانحرافات معيارية ما بين (٠,٧٢٧-٠,٤٠٣) .

وبينت نتائج الجدول(٤) اهم الحلول المقترحة ، حيث حصلت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على " تخصيص شبكة إنترنت بسرعة عالية لمنصة مدرستي" على المرتبة الأولى ، ويعزز ذلك المتوسط الحسابي حيث بلغ (٢,٨١) وانحراف معياري (٠,٤٠٣) . وتتفق مع دراسة (السلمي والمكاوي ،٢٠٢٠) حول أهمية شبكة الانترنت في التعليم، بينما جاءت الفقرات (١-٣) والتي تنص على " زيادة الدورات التدريبية للمعلمات حول الاستخدام الأمثل

لمنصة مدرستي" و "إضافة فصول افتراضية للتدريس الفردي" في المرتبة الرابعة والأخيرة من بين التحديات ، ويعزز ذلك المتوسط الحسابي حيث بلغ (٢,٤٣) وانحراف معياري (٠,٧٢٧) . وتتفق مع دراسة (الحمود،٢٠٢١) والتي اكدت على ضرورة تدريب المعلمين والكشف عن التحديات التي تواجههم .

شكل (٤-٢) ملخص نتائج الحلول المقترحة لمواجهة تحديات تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي



٤-٣ الإجابة عن السؤال الثالث والمتمثل في "ما تحديات تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي من وجهة نظر أولياء الأمور

وللإجابة عن هذا السؤال تم تناول التحديات من وجهة نظر أولياء الأمور لطالبات الإعاقة العقلية حيث تم في الجدول

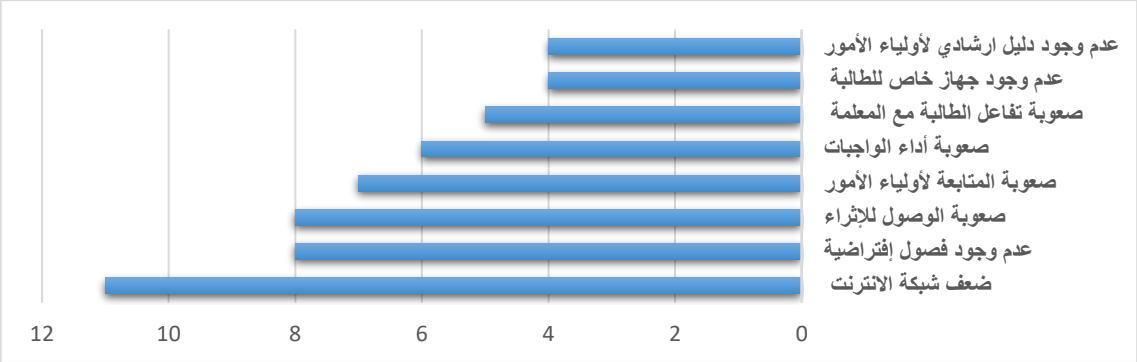
جدول ٤-٣ تحديات تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي لأولياء الأمور

	الأسئلة		خيارات الإجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التقدير
			أوافق	محايد	لا أوافق				
١	صعوبة متابعة أولياء الأمور للخطط الفردية عبر منصة مدرستي	ت	٧	٣	٣	٢,٣٠	٠,٨٥٤	٣	متوسط
		ن%	٥٣	٢٣	٢٣				
٢	صعوبة أداء الواجبات الخاصة بالخطط الفردية عبر منصة مدرستي .	ت	٧	٢	٤	٢,٢٣	٠,٩٢٦	٤	متوسط
		ن%	٥٣,٨	١٥,٤	٣٠,٨				
٣	صعوبة الوصول للإثراءات الخاصة بالخطط الفردية عبر المنصة	ت	٧	٤	٢	٢,٣٨	٠,٧٦٧	٢	مرتفع
		ن%	٥٣,٨	٣٠,٨	١٥,٤				
٤	لا تراعي منصة مدرستي الفروق الفردية بين الطالبات أثناء التدريس	ت	١	٢	١٠	١,٣٠	٠,٦٣٠	٨	منخفض
		ن%	٧,٧	١٥,٤	٧٦,٩				
٥	صعوبة تفاعل الطالبة مع المعلمة	ت	٦	١	٦	٢,٠	١,٠٠	٥	متوسط
		ن%	٤٦,٢	٧,٧	٤٦,٢				
٦	عدم وجود فصول افتراضية للتدريس الفردي للطالبات .	ت	٨	٤	١	٢,٣٨	٠,٩٦٠	٢	مرتفع
		ن%	٦١,٥	٣٠,٨	٧,٧				
٧	ضعف شبكة الإنترنت أثناء التدريس.	ت	١١	١	١	٢,٧٦	٠,٥٩٩	١	مرتفع
		ن%	٨٤,٦	٧,٧	٧,٧				
٨	عدم وجود جهاز خاص للطالبة	ت	٥	٣	٥	٢,٠	٠,٩١٢	٥	متوسط
		ن%	٣٨,٥	٢٣,١	٣٨,٥				
٩	تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي تشتت الطالبة .	ت	٩	٠	٤	٢,٣٨	٠,٩٦٠	٢	مرتفع
		ن%	٦٩,٢	٠	٣٠,٨				
١٠	الإمكانيات المحدودة للأسرة تعيق مثل هذا النوع من التدريس .	ت	٨	١	٤	٢,٣٠	٠,٩٤٧	٣	متوسط
		ن%	٦١,٥	٧,٧	٣٠,٨				
١١	ضعف تواصل المدارس مع أولياء أمور ذوي الإعاقة العقلية	ت	٣	٣	٣	١,٤٦	١,١٢	٧	منخفض
		ن%	٢٣,٢	٢٣,٢	٢٣,٢				
١٢	عدم وجود دليل إرشادي لأولياء الأمور يساعدهم على هذا النوع من التدريس	ت	٥	١	٧	١,٨٤	٠,٩٨٧	٦	منخفض
		ن%	٣٨,٥	٧,٧	٥٣,٨				
	المتوسط الحسابي العام					٢,١١			

يتضح في الجدول رقم (٤) وجود العديد من التحديات التي تواجه أولياء حيث حصلت التحديات على متوسطات حسابية ما بين (١,٣٠-٢,٧٦) ومجموع المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات حصلت على (٢,١١) وتقدير تلك المتوسطات كان على النحو التالي : المتوسطات الحسابية ما بين (١,٣٠-١,٨٤) حصلت على مستوى تقدير منخفض ، والمتوسطات الحسابية ما بين (٢,٠-٢,٣٠) حصلت على مستوى تقدير متوسط ، والمتوسطات الحسابية ما بين (٢,٣٨- ٢,٧٦) حصلت على مستوى تقدير مرتفع ، بالإضافة الى وجود انحرافات معيارية ما بين (٠,٥٩٩-١,١٢)

حيث بينت نتائج الجدول (٤) أن الفقرة رقم (٧) والتي نصت على ضعف شبكة الأنترنت أثناء التدريس قد حازت على المرتبة الأولى من بين التحديات التي تواجه أولياء الأمور اثناء تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي ، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٢,٧٦) وانحراف معياري (٠,٥٩٩) ، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة (السلمي والمكاوي ، ٢٠٢٠) حيث ذكرت من بين أبرز هو ضعف الاتصال بشبكات الإنترنت ،بينما جاءت العبارة رقم (٤) والتي تنص على: لا تراعي منصة مدرستي الفروق الفردية بين الطالبات أثناء التدريس على اقل التكرارات، ويعزز ذلك المتوسط الحسابي حيث بلغ (١,٣٠) وانحراف معياري (٠,٦٣٠) .

شكل رقم ٤-٣ ملخص تحديات تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي من وجهة نظر أولياء الأمور



٤-٢ للإجابة عن السؤال الرابع المتمثل في " ما سبل مواجهة تحديات تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي من وجهة نظر أولياء الأمور .

وللإجابة عن هذا السؤال تم بناء استبانة من سبع محاور تعالج تلك التحديات وتم تحليل استجابات العينة في الجدول

جدول رقم ٤-٤ الحلول المقترحة لمواجهة التحديات

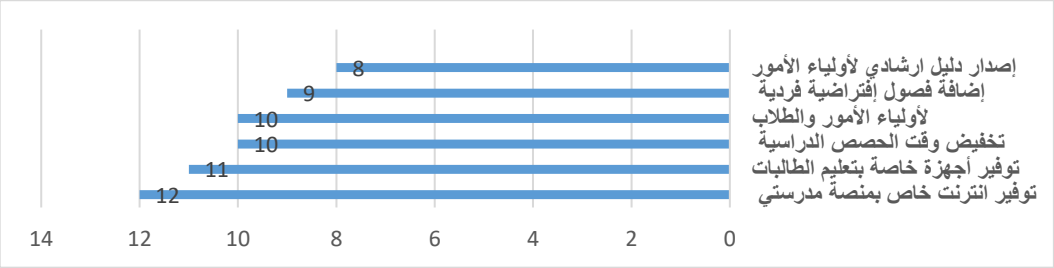
	الأسئلة		خيارات الإجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التقدير
			أوافق	محايد	لا أوافق				
١	توفير أجهزة خاصة بالتعليم للطالبات .	ت	١١	١	١	٢,٧٦	٠,٥٩٩	٢	مرتفع
		ن%	٨٤,٥	٧,٧	٧,٧				
٢	توفير إنترنت خاص بمنصة مدرستي .	ت	١٢	٠	١	٢,٨٤	٠,٥٥٤	١	مرتفع
		ن%	٩٢	٠	٧,٧				
٣	إضافة فصول افتراضية فردية لتدريس الطالبات الخطط الفردية عبرمنصة مدرستي	ت	٩	١	٣	٢,٤٦	٠,٨٧٧	٤	متوسط
		ن%	٦٩,٢	٧,٧	٢٣,١				
٤	تخفيض وقت الحصص الدراسية .	ت	١١	٠	٢	٢,٦٩	٠,٧٥١	٣	متوسط
		ن%	٨٤,٦	٠	١٥,٤				
٥	إصدار دليل إرشادي لأولياء الأمور لتعريفهم بخدمات منصة مدرستي.	ت	٩	٠	٤	٢,٣٨	٠,٩٦٠	٥	منخفض
		ن%	٦٩,٢	٠	٣٠,٨				
٦	تقديم دورات تدريبية لأولياء الأمور لتدريبهم على استخدام منصة مدرستي	ت	١١	٠	٢	٢,٦٩	٠,٧٥١	٣	متوسط
		ن%	٨٤,٢	٠	١٥,٤				
٧	تقديم دورات لتدريب الطالبات على استخدام منصة مدرستي .	ت	١١	٠	٢	٢,٦٩	٠,٧٥١	٣	متوسط
		ن%	٨٤,٦	٠	١٥,٤				
المتوسط الحسابي العام						٢,٦٤			

يتضح في الجدول رقم (٥) وجود بعض الحلول التي تساهم في خفض التحديات التي تواجه أولياء الأمور ، وقد حصلت التحديات على متوسطات حسابية ما بين (٢,٣٨-٢,٨٤) ومجموع المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات حصلت على (٢,٦٤) وتقدير تلك المتوسطات كان على النحو التالي : المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٣٨ او اقل) حصلت على مستوى تقدير منخفض ، والمتوسطات الحسابية ما بين (٢,٦٩-٢,٤٦) حصلت على مستوى تقدير متوسط ، والمتوسطات الحسابية ما بين (٢,٧٦- ٢,٨٤) حصلت على مستوى تقدير مرتفع . وهذا يدل على وجود بعض الحلول والمقترحات التي تقلل من التحديات ، بالإضافة الى وجود انحرافات معيارية ما بين (٠,٥٥٤- ٠,٩٦٠) .

هذا وقد بينت نتائج الجدول (٥) استجابات أفراد العينة من أولياء أمور طالبات الإعاقة العقلية حيث بينت النتائج أن الفقرة رقم (٢) والتي تنص على أن أحد أهم الحلول لمواجهة التحديات السابقة هي توفير أنترنت خاص بمنصة مدرستي ، حيث جاءت في المرتبة الأولى وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة (السلمي والمكاوي ، ٢٠٢٠) حيث ذكرت من بين أبرز التحديات التي تواجه التعليم عن بعد هو ضعف الاتصال بشبكات الإنترنت .

بينما جاءت العبارة رقم (٣) والتي تنص على إضافة فصول افتراضية فردية لتدريس الطالبات الخطط الفردية عبر منصة مدرستي والعبارة رقم (٥) والتي تنص على إصدار دليل إرشادي لأولياء الأمور لتعريفهم بخدمات منصة مدرستي قد حازت على المراتب الأخيرة من بين الحلول المقترحة لتحديات تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي .

شكل ٤-٤ ملخص الحلول المقترحة لتحديات تدريس الخطط الفردية عبر منصة مدرستي من وجهة نظر أولياء الأمور



التوصيات :

ضرورة البحث في المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات لذوي الإعاقة العقلية وطلاب وطالبات الإعاقة العقلية، والتي تعيق عملية التعليم والتعلم لديهم ، ومحاولة حلها وإجراء الدورات التدريبية لهم لرفع كفاءتهم في استخدام منصة مدرستي والاستفادة من خدماتها .

ضرورة دعم التحول الرقمي ، وذلك بتوفير شبكات انترنت عالية السرعة .

أهمية تدريب أولياء الأمور على استخدام منصة مدرستي وتدريب الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة العقلية .

تكوين لجان تطوعية إلكترونية والإشراف عليها من قبل المدارس ، لتقديم المساعدة لأولياء الأمور والطلاب.

أولاً : المراجع العربية :

- احمد، أمل شعبان (٢٠١٩) .برنامج تدريب الكتروني لتنمية مهارات استخدام مصادر التعلم لمعلمي ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية . الجمعية العربية لتكنلوجيا التربية ،العدد ٤٠ ، جامعة عين شمس:كلية التربية النوعية.
- البيلاوي،إيهاب عبدالعزيز و أحمد ، ياسر سعد .(٢٠١٠) .التقنيات التعليمية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة الرياض: دار الزهراء .
- حسين، عايد فاروق .(٢٠١٣) مناهج غير العاديين وأسس بنائها . الرياض:دار النشر الدولي .
- الحنفاوي،احمد محمد .(٢٠١٧). معايير سهولة الوصول للمنصات التعليمية مفتوحة المصدر لذويي الإعاقة بالتعليم الجامعي .المجلة العربية للتربية النوعية .ع١١ .جامعة الملك سعود
- الخطيب ،جمال محمد والحديدي ، منى صبحي (٢٠٠٩). المدخل الى التربية الخاصة . الأردن: دار الفكر .
- الرشيد ،ناصر سيد .(٢٠١٣). مهارات السلوك التكيفي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية .الرياض:دار الزهراء.
- السلمي ، عبدالعزيز بن شوق و المكاوي ، إسماعيل خالد (٢٠٢٠) .تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها في ظل الجوائح : فايروس كورونا المستجد انموذجا .دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، (١٢٤). ٢٦٠-٣٠١
- سليمان ،حامد (٢٠٢٠) . تقرير عن الخطط الفردية لذو الإعاقة ودور أولياء الأمور . المكتبة الرقمية .
- شخيدم ، سحر سالم و خولة عواد و شهد خليلة و عبدالله العمد و نور شديد (٢٠٢٠) . فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري) .فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.
- العمري ، عائشة بنت بليهش (٢٠١٦) . اثر استخدام التعلم الالكتروني التشاركي عبر الويب على التحصيل المعرفي والأداء المهاري لدى الطلاب المعاقين عقليا والقابلين للتعلم . مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية ، مجلد ١١ ، العدد ١ ، جامعة طيبة : كلية التربية .
- العسيري ، حسن بن محمد .(٢٠١٣) . استخدام الوسائط المتعددة في تعليم القران الكريم لتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية . متطلب للحصول على درجة الدكتوراة . جامعة عين شمس . مجلة القراءة والمعرفة ع١٤٣ .
- العطيات ، صفاء حسين .(٢٠١١).فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ضمن المرحلة العمري (٧-١٣) سنة في الأردن .رسالة ماجستير منشورة . عمان : الجامعة الأردنية .
- الفرماوي ، حمدي علي و النساج ، وليد رضوان (٢٠١٠) . الإعاقة العقلية الاضطرابات المعرفية والانفعالية . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- المغازي ، إبراهيم محمد .(٢٠٠٤). مدخل الى التخلف العقلي . القاهرة : المكتبة الاكاديمية .
- محمود، محمد (٢٠٢٠) . دور التعليم عن بعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد . المجلة التربوية ، العدد ٧٧ ، مصر : جامعة جنوب الوادي .
- المالكي، مريم خميس و شعبان، منال محمد .(٢٠٢٠) . واقع توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين . المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة : المؤسسة العربية للتربية والعلوم والاداب ، العدد١١ .
- المطيري، محمد نزال.(٢٠١٨) الخطة التربوية الفردية في التربية الخاصة . برنامج تدريبي
- يوسف،محمد عبدالرحمن و المومني، وفاء عبدالله والشرعة ، فيصل خلف .(٢٠١٨) . حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة وعلاقتها ببعض المتغيرات في محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية . دراسات العلوم التربوية ، مج (٤٥) ع٤ الملحق١ .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Bafra, & Kargin,. (2009). Investigating the Attitudes of Elementary School Teachers, School Psychologists, and Guidance of Research Center Personnel on the Process of Preparing the Individualized Educational Program and Challanges Faced During Related Services. Educational Science: Theory & Practice, 9 (4), 1959-1972
- Poonam (2017) . Use of Computer Technology to Help Children with Special Needs. International Journal of Advanced Research in Computer Science . Volume 8, No. 4, May 2017.
- Emilia (2011) . E-learning in the Education of People with Disabilities . Nicolaus Copernicus University in Toruń, Poland.
- Minkowan Goo, Diane Myers, Adela L. Maurer, and Robert Serwetz(2020) . Effects of Using an iPad to Teach Early Literacy Skills to Elementary Students With Intellectual Disability. INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES AAIDD, Vol. 58, No. 1, 34–48.
- Priscila Benitez1 , Camila Domeniconi . (2016) . Use of a Computerized Reading and Writing Teaching Program for Families of Students with Intellectual Disabilities . Association for Behavior Analysis International .
- Fish, Wade. (2008). The IEP Meeting: Perception of Parents of Students who Receive Special Education Services. Preventing School Failure, 53 (1), 8-14

ثالثاً: المواقع الكترونية:

- النمري ،نادين(٢٠٢٠) تقييم يوصي بضرورة تكييف أسلوب إلكترونيا بما ينسجم مع مبادئ تكافؤ الفرص والمساواة والعدالة . مقال منشور بتاريخ ١٠يونيو ٢٠٢٠ م . موقع الغد .
- الهمامي ، إبراهيم(٢٠٢٠) التعليم عن بعد مفهومه وادواته واستراتيجياته .مركز الملك سلمان للإغاثة والاعمال الإنسانية .
- وزارة التعليم (١٤٤٢ه) مسترجع من :https://old.moe.gov.sa/ar/news/pages/SPE1442-98.aspx
- مدرستي (١٤٤٢ه) مسترجع من :https://backtoschool.sa/home/about
- الأمم المتحدة (٢٠٢٠) . موجز سياساتي: التعليم اثناء جائحة كورونا ومابعدها .
- اليونسكو (٢٠٢٠) مسترجع من :https://ar.unesco.org/news/137-mlyr-tlb-ylzmwn-mnzlhm
- -bd-zyd-dd-lmdrs-lmglq-bsbb-ntshr-fyrws-kwrwn-ljdyd-wlwzr-yzzwn-lnuhj

واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الإلكتروني لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمقرر الفيزياء.

The Reality of Using Virtual Laboratories Based on Electronic Support Applications Among First Year of High School Students in The Physics Course.

أ.رغد راشد الغامدي*(١)- باحثة ماجستير د . دارين مبارك السلمي*(٢) - أستاذ تقنيات التعليم المساعد
جامعة جدة – المملكة العربية السعودية
Email: dmalsulami1@uj.edu.sa Email: Raghadrrg.96@outlook.com

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الإلكتروني لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمقرر الفيزياء. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة جدة درسوا مقرر الفيزياء باستخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الإلكتروني ا(تويتر-بلوق)، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة التي تم تطبيقها على عينة الدراسة. تمت عملية التحليل الاحصائي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية .(SPSS) وقد ظهرت النتائج أن استجابة الطالبات على محور الاستبانة الأول الخاص بتطبيق (تويتر) بلغ متوسطها الحسابي العام (٢,٥٤من ٥) وبلغ المتوسط الحسابي للمحور الثاني الخاص بتطبيق (بلوقر) (٢,٧٠ من٥). كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥,٠) بين استجابات الطالبات تبعا لتطبيقات الدعم المستخدمة حيث جاء تطبيق (بلوقر) أولا يليه تطبيق (تويتر). وأوصت الدراسة باستخدام تطبيقات الدعم الإلكتروني لزيادة قدرة المتعلمين الرقمية للتعامل مع المستحدثات التكنولوجية التعليمية وتقديم دورات تدريبية للمعلمين في مجال تطبيقات الدعم الإلكتروني، مما يسهم في تنمية المهارات الرقمية المعرفية في ضوء معايير التصميم التعليمي.

الكلمات المفتاحية: المعامل الافتراضية-تطبيقات الدعم الإلكتروني-تويتر-المدونات الاجتماعية

Abstract

The current study aimed to explore the reality of using virtual laboratories based on electronic support applications among first year of high school students in the physics course. This study used the descriptive survey method that applied the survey questions designed for the study sample. The study sample consisted of (63) students from the first year of high school in Jeddah who studied a physics subject that uses virtual laboratories based on electronic support applications such as (Twitter-Blog). The study used the statistical package program (SPSS) as a tool for statistical analysis. The results showed that the student's answers to the survey questions that related to the (Twitter) application scored an average of (2.54 out of 5), and the average of the second application (Blogger) was (2.70 out of 5). Moreover, there were also statistically significant differences at the level (5.0) between students' responses according to the support applications used, where the (Blogger) application came in the first place,

followed by the (Twitter) application. As a recommendation of this study, using electronic support applications to increase the ability of digital learners who deal with educational technological innovations as well as provide training courses for teachers in the field of electronic support applications. So that will contribute to developing cognitive digital skills considering educational design standards.

Key Words: Virtual laboratories-E-Support apps-Twitter-Social blogs.

المقدمة

تعد المعامل الافتراضية Virtual Laboratories أحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم تحت ما يطلق عليها البيئات الافتراضية Virtual Environments في التعليم فهي تعد بديل ملاءم للمعامل الواقعية لتنفيذ التجارب المعملية وإعطاء نتائج مقاربة لها، أسهمت المعامل الافتراضية في تقديم الدروس والتجارب المعملية للمتعلمين بشكل مبسط وأدنى تكلفة. أشارت دراسة عبدالحميد (٢٠١٥) أن المعامل الافتراضية خبرة واقعية للمتعلم باستخدام الحواس وتحقق فردية التعلم لكل متعلم بما يتساب مع قدراته وظروفه. بالإضافة إلى ما تمتاز به من مرونة في تقديم التجارب العلمية للمتعلمين متخطية حدود الزمان والمكان المتمثلة بالمعامل الواقعية، كما أنها تعمل على تحويل دور المعلم التقليدي من ناقل للمعرفة إلى موجه وميسر للعملية التعليمية.

ولا تخفى العلاقة بين استخدام المعامل الافتراضية وتطبيقات الحاسب في تدريس مواد العلوم الطبيعية حيث تستخدم لمحاكاة التجارب الخطرة والتي يتطلب اعدادها أجهزة معقدة متغلبة على الصعوبات المتعلقة بتمثيل الظواهر العلمية بشكل مثالي يحاكي الواقع. المطيري (٢٠١٧).

وفي إطار العلاقة التكاملية تتطلب المعامل الافتراضية الدعم الإلكتروني "Scaffolding" الذي يقدم للمتعلمين الارشادات المعينة لهم أثناء استخدامهم للمعامل الافتراضية. ذكر (Salyers et al,2014) أن الدعائم الإلكترونية ذات التصميم التعليمي المناسب أساس للتعلم الإلكتروني الفعال؛ فالدعائم الإلكترونية تتيح مساعدة المتعلمين في مهامهم التعليمية. عُرفت الدعائم بكونها تطبيقات تساعد على الحصول على خبرات جديدة (Devolder et al,2012).

أشارت الرحيلي والعمري (٢٠٢٠) أن الدعائم ذكرت بمصطلحات منها: السقالات، السندات، ويشير خميس (٢٠٠٩) أن تطبيقات الدعائم تهدف إلى تحقيق الأهداف المطلوبة. من خلال تقديم المساعدة وتدعم السير في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق تلك الأهداف.

حظيت الخبرات التي تقدمها المعامل الافتراضية باهتمام التربويين حيث أنها تعد خبرات أساسية في مجال العلوم الطبيعية، ومع التغير الطارئ في النظرة التربوية التي غيرت من الاهتمام المنحصر بالتلقين والحفظ إلى ما هو أبد من ذلك، كالوقوف على مشكلات الواقع التعليمي والبحث عن حلول ترتقي بالعملية التربوية بشكل عام والعلمية بشكل خاص. الأمر الذي سوف تسهم فيه الدراسة الحالية. جاءت فكرة البحث الحالي لتهدف إلى معرفة واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني.

مشكلة الدراسة:

تعد المعامل الافتراضية امتداد لأنظمة المحاكاة وأحد أنواع بيئات التعلم الافتراضية، التي صممت لتكون بديل للمعامل الواقعية جاعلة من المتعلم الفرد عنصر أساسي ومحور العملية التعليمية. وكأي نظام تعليمي تكنولوجي

تعاني المعامل الافتراضية من القصور في بعض الجوانب كضعف البنية التحتية وطريقة الاستخدام الصحيحة وقلة الخبرة التقنية للمتعلمين وبعض جوانب القصور الإدارية.
حيث ذكرت عدة دراسات منها (البلطان، ٢٠١٢؛ عبدالرحمن، ٢٠١٢) معوقات المعامل الافتراضية كان من أهمها وجود نقص في التفاعل الحقيقي بين المتعلمين ومعلميهم والأدوات والأجهزة كما أن مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لا ترتقي لتنافس الواقع الحقيقي في هذه البيئات. كما أسفرت نتائج دراسة نايل (٢٠١٨) أن قلة عدد الحواسيب لا يتناسب مع عدد المتعلمين.
انطلاقا مما سبق تبلورت فكرة الدراسة الحالية التي تهدف إلى لمعرفة واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمقرر الفيزياء.

أسئلة البحث:

تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال رئيس التالي:

تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال رئيس التالي:
ما هو واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
يندرج من السؤال رئيس هذه الأسئلة التالية:
١-ما واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني (تطبيق تويتر) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
٢- ما واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني (المدونات الاجتماعية، بلوق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة نتائج واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمقرر الفيزياء.

تبرز أهمية الدراسة من جهتين:

الأولى: الجانب النظري:

1. في محاولة الكشف عن واقع استخدام المعامل الافتراضية وتطبيقات الدعم الإلكتروني والإجراءات التدريسية المتخذة في مقرر الفيزياء.
2. نشر الوعي حول أهمية استخدام مستحدثات التكنولوجيا ضمن العملية التعليمية، من ضمنها تطبيقات الدعم الإلكتروني والمعامل الافتراضية.

الثانية: الجانب التطبيقي:

1. توجيه أنظار أصحاب القرار المعنيين في دعم توظيف التقنيات الحديثة ومنها تطبيقات الدعم الإلكتروني والاستفادة في تطوير العملية التعليمية.
2. اثراء الأدب العربي التربوي حول متغيرات الدراسة، حيث تعتبر هذه الدراسة على حسب علم الباحثة لم يسبق دراستها من قبل.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

- طالبات الصف الأول الثانوي بالثانوية ٤٧ بمدينة جدة
- الفصل الدراسة الثاني للعام ١٤٤٣هـ
- مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي للفصل الدراسي الثاني
- المعامل الافتراضية – تطبيقات الدعم الإلكتروني (تويتر-بلوق).

أولا: الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: المعامل الافتراضية.

أثمر التطور الهائل والمستمر في الخبرات الإنسانية عن ظهور العديد من المستحدثات في جميع المجالات، من أهمها: المستحدثات التكنولوجية التي يتم توظيفها في العملية التعليمية. ومن أمثلتها: تكنولوجيا المعامل الافتراضية التي استخدمت في مجالات معرفية عدة منها: العلوم، والصيدلة، والهندسة، والتعليم. والتي تعد بدورها جزء لا يتجزأ من تكنولوجيا الواقع الافتراضي. (حسين, 2020, p. 132).

مفهوم المعامل الافتراضية:

تعددت تعريفات المعامل الافتراضية إلا أنها تتفق في مضمونها، فقد عرف زيتون (2005 ,p. 163) المختبر الافتراضي بأنه مختبر يحاكي المختبر المدرسي\الجامعي الحقيقي في وظائفه المعتادة، ويمكن من خلاله أن يمارس الطالب الأنشطة المختبرية التي تحدث عادة في المختبر الحقيقي المعتاد (معمل الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، الاقتصاد المنزلي... إلخ) من خلال استخدام أدوات وأجهزة محاكية-افتراضية-ثلاثية أبعاد.

وعرفه خميس (2009, p. 381)"برنامج كمبيوتري تفاعلي الوسائط يوفر بيئة تعلم افتراضية مصطنعة بالكمبيوتر تحاكي المعامل الحقيقية وتمكن المتعلمين من استخدام الأدوات والأجهزة المعملية وتداول الأشياء التي لا تدرك بالحواس المجردة كالذرة، وإجراء التجارب الصعبة والنادرة في بيئة أمنة.

وتعرف المعامل الافتراضية اجرائيا بأنها:

بيئات تعلم افتراضية صممت باستخدام برمجيات الكمبيوتر لمحاكاة المعمل الحقيقي يتمكن المتعلمين من تنفيذ التجارب العلمية في مقرر الفيزياء باستخدامه والحصول على نتائج مقاربة لنتائج المعمل الحقيقي بأقل تكلفة وجهد دون التعرض للمخاطر.

أهمية المعامل الافتراضية:

تعد المعامل الافتراضية من ركائز التعليم الإلكتروني في المجال التطبيقي، يتميز المعمل الافتراضية بعدم وجود معمل واقعي محدد بجدران وسقف وتمكن أهميته في مايلي:

- تعمل المعامل الافتراضية المتمثلة في برامج المحاكاة إلى إعطاء الفرصة لتوفير الوقت لبعض التجارب المعقدة التي تتطلب وقت طويل لإجرائها.
- من ناحية التكاليف المالية يمكن للمعامل الافتراضية تمثيل الواقع بأقل تكلفة مالية.
- بعض التجارب ذات خطورة إذا تم اجراؤها أمام المتعلمين مثل التفاعلات الكيميائية والنووية والتعامل مع المواد المشعة.
- تحقيق الخيال العلمي لدى المتعلمين وتقديم التعلم لصورة مشوقة تزيد من دافعيتهم للتعلم. (السيالي، ٢٠١٤).

المكونات الأساسية للمعامل الافتراضية:

كأي بيئة تعلم افتراضية يتطلب استخدام وتفعيل المعامل الافتراضية عدة مكونات أساسية منها:

- الأجهزة والمعدات المخبرية.
- أجهزة الحاسب الآلي
- الأجهزة الخاصة بشبكات الاتصال.
- البرامج الخاصة بالمعامل الافتراضي
- برامج الإدارة (الحبردي، ٢٠١٦).

معوقات المعامل الافتراضية:

ذكرت عدة دراسات معوقات المعامل الافتراضية منها (الشهري، ٢٠٠٩؛ البلطان، ٢٠١٢؛ رضا، ٢٠١٠؛ هزاع، قطب، ٢٠٢٠) يمكن إجمالها في مايلي:

- الحاجة لتواجد فريق عمل متعدد التخصصات من علم النفس وعلوم الحاسب الآلي والعلوم المختلفة.
- يتطلب تفعيل المعامل الافتراضية وجود أجهزة حاسب آلي ذات مواصفات معينة ومعدات محددة لتمثيل الظواهر العلمية بشكل واضح.
- نقص التفاعل الواقعي مع الأجهزة والأدوات والزملاء
- قلة وجود برامج للمعامل الافتراضية تعتمد على اللغة العربية

كذلك وجود عدد من التحديات مثل تقبل المستخدمين لتقنية المعامل الافتراضية وشعورهم بعدم الارتياح تجاهها، وفقدان الخبرة المحسوسة التي تقدمها مما قد يؤثر على فهم المتعلمين. (الحازمي، ٢٠١١).

المحور الثاني الدعم الإلكتروني.

مفهوم الدعم الإلكتروني:

إن الدعائم الإلكترونية القائمة على تصميم تعليمي قوي تعد أمر أساسي في التعلم الفعال؛ فهي تتيح المساعدة للمتعلمين في مهامهم المتجددة. (Warwick & Mercer, 2011).

كما يعد التعليم باستخدام الدعائم التعليمية من الممارسات الجيدة التي تسعى لتوفير بيئة تعليمية داعمة يتمتع فيها المتعلم بقدر من الحرية لطرح التساؤلات ومشاركة مسؤولية التدريس مع المعلم ودعم الأقران في تعلم الموضوعات الجديدة. (الحفني ٢٠١٩ ,)

عرفت الدعائم بأنها استراتيجية تدريسية تزود المتعلمين بأدوات الفهم الأفضل، فهمي تعمل على التأكد بأن لديهم المعرفة الدقيقة بالمعلومات من خلال توفير الأدوات اللازمة لتحقيق الفهم. (Cox, 2018).

وعرفها كل من (Grady, 2006; Wu, 2010) بأنها تطبيقات تساعد المتعلمين على تحقيق التعلم الذي لا يستطيعون القيام به بأنفسهم.

وجدت الباحثة عند استعراض الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة أن الدعائم ذكرت بعدة مصطلحات منها: السقالات والسندات؛ إلا أنها اعتمدت على مصطلح "تطبيقات الدعم الإلكتروني" لتعبير عن مفهومها في هذه الدراسة.

لذلك تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها "تطبيقات مساندة تعمل على تساعد المتعلمين على تحقيق أهداف التعلم تحمل مسؤولية التعليم واكتساب خبرات جديدة وتحسين الفهم وتتيح لهم الاتصال الفعال مع الأقران داخل بيئة المعامل الافتراضية ومشاركة نتائج التجارب العلمية".

أنواع وأنماط الدعم الإلكتروني:

قدمت (السعيدية وأمبوسعيدي٢٠١٨ ,؛ الرحيلي والعمري ٢٠١٩,) تصنيف لأنواع الدعائم التعليمية يمكن تلخيصها كالآتي:

- **حسب الغرض منها:**

١. دعائم إجرائية: هي التي توفر للمتعلم التوجيهات حول كيفية استخدام المصادر والأدوات اللازمة للانتهاء من المهمة التعليمية.

٢. دعائم (معالجة العمليات): هي التي تصف للمتعلم الأساليب الواجب اتباعها في البحث عن المعلومات.

٣. الدعائم المفاهيمية: هي التي ترشد المتعلم إلى الإجراءات الواجب القيام بها لإنجاز مهمة معينة وحل المشكلات.

٤. الدعائم الفوق معرفية (ما وراء معرفية): هي التي تقدم إرشادات للمتعلم حول كيفية التفكير والتأمل فيما تعلموه أو كيفية تعلمهم.

وهي التي تساعد المتعلمين على إدارة عملية التعلم الخاصة وإدارة الذات ومراقبة نشاطهم التعليمي. (الحفني، ٢٠١٩).

٥. الدعائم الاستراتيجية: هي التي تقدم التوجيهات للمتعلم حول أساليب حل المشكلات وتوفر عمليات بديلة مباشرة وغير مباشرة لحلها.

كما تتضمن الدعائم الاستراتيجية مساعدة المتعلم على توفير بدائل متنوعة لتقنيات التعلم بحسب ما يناسب أسلوب تعلم كل متعلم. (الحفني، ٢٠١٩)

- **حسب طبيعتها وشكلها:**

١. الأدوات المساعدة: كالتلميحات المحسوسة مثل الكلمات: لماذا؟، كيف؟، أين؟ وهي تلميحات تعين على التفكير والتأمل. كذلك تلميحات التنظيم الذاتي والتفكير بصوت مرتفع وتسمى دعائم ما وراء معرفية، واستخدام البطائق التعليمية والأنشطة المساندة كالوسائط التعليمية والنماذج والمجسمات، والتوضيحات المعملية.

٢. استراتيجيات معرفية: تتوسع لتشمل النمذجة، والتغذية الراجعة، وطرح الأسئلة، التجسير وتعليم الأقران والتعلم التعاوني، التنبؤ وحل المشكلات وتلخيص الموضوع العلمي. أي كل ما يتعلق بالمحتوى المعرفي.

- **حسب طريقة تقديمها:**

١. الدعائم الثابتة: وهي دعائم تظهر بشكل دائم للمتعلم سواء كان بحاجة إليها أو لا كتقديم التوجيهات في كل خطوة من خطوات التعلم، ويتوقف استخدامها بحسب طبيعة البرنامج التعليمي المقدم وحاجات المتعلمين وخصائصهم.

٢. الدعائم المتكيفة: هي دعائم متغيرة الظهور قابلة للتلاشي وفق استجابة المتعلم فهو الذي يحدد متى وإلى أي مدى تم استخدامها ويحكم في ظهورها بحسب حاجته في تقلي الدعم، يحتم هذا النوع من الدعائم على مصممي الدعائم والمعلمين التفكير في المسارات الادراكية التي يتبعها المتعلم أثناء تعلمه.

٣. الدعائم المتكيفة (ببارامترات التعلم): هي دعائم تتغير بشكل تلقائي بناءً على معطيات تعكس حالة المتعلم (مستواه التحصيلي، مستوى اختيار المعرفة، مستوى اتقان المعلومة، ووقت الاستجابة لمعلومة معينة، أو مستوى أدائه على التدريبات...إلخ). وهي دعائم مرنة قابلة للتكيف مع احتياجات المتعلمين.

ركزت الدراسة الحالية على تصنيف طبيعة وشكل الدعائم فتم اختيار تطبيق (تويتر) للتدوين المصغر وتطبيق (بلوقر) للمدونات كتطبيقات الدعائم الإلكترونية المتمثلة في دعائم الاستراتيجية المعرفية مثل النمذجة وتعليم الأقران والتعلم التعاوني والتوضيح والتوسع كذلك تلخيص موضوع المحتوى العلمي ومشاركة نتائج التجربة العلمية وتمثيل بيانات ومحتوى التجربة.

أهمية الدعم الإلكتروني:

أشارت دراسات (المتحمي٢٠١٩, ؛ يسن٢٠١٦, ؛ صوفي٢٠١٤,) إلى أهمية تقديم الدعائم في بيئات التعلم المتنوعة في التالي:

- تقدم فرصة كبيرة للمتعلم لإكساب وتنمية المهارات المطلوبة بالمعرفة والأداء.
- تتيح للمتعلم المشاركة الفعالة في البحث عن المعلومات وتنظيمها، مما يزيد من سرعته في التعلم.
- تحقق التعلم النشط من خلال مساعدة المتعلم على الممارسة والعمل بدل من الاكتفاء بالملاحظة والمشاهدة.
- تحسن قدرة المتعلمين على تنظيم أفكارهم وأفكار أقرانهم، وتنمية التواصل بينهم داخل البيئة الصفية
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين والتنوع في حاجاتهم وخصائصهم.
- تساعد المتعلم في بناء تصور عقلي لتنظيم المعلومات الجديدة بدلالات المتعلم نفسه.

وأخيرا تحقق الدعائم التعليمية سواءً بشكلها التقليدي أو الإلكتروني رؤية (لفيجوتسكي١٩٧٨,) التي ترى بأن المتعلم لا يتعلم في عزلة؛ بل يتأثر بالتفاعلات الاجتماعية وأن البعد المكاني في بيئات التعلم عبر الويب قد يحول دون حدوث هدا التفاعل الاجتماعي، فالدعائم الإلكتروني بوصفها تطبيقات في البحث الحالي صممت للتغلب على هذه الفجوة.

الدراسات السابقة:

دراسة هزاع وقطب (٢٠٢٠): التي هدفت إلى التعرف على فاعلية المعامل الافتراضية في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مقرر الكيمياء بمحافظة جدة، تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي تم اختيارهم عشوائيا مقسمين إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (٢٥) طالب درسوا بالمعامل الافتراضية وضابطة تكونت (٢٥) درسوا بالمعامل التقليدية. اشملت الدراسة على الاختبار التحصيلي في مقرر الكيمياء كأداة للقياس القبلي والبعدي وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمقرر الكيمياء لصالح التطبيق البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي لمقرر الكيمياء لصالح التطبيق البعدي. أوصت الدراسة به ضرورة اشاء مواقع للمعامل الافتراضية على الانترنت ليستفيد منها المعلمون والطلاب في مختلف التخصصات.

دراسة الشهري (٢٠١٨): سعت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية تصور مقترح لمعمل افتراضية في تنمية مهارات التفكير العلمي بمقرر الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، تم استخدام المنهج الشبه تجريبي القائم على المجموعة الواحدة للقياس القبلي والبعدي وتكونت العينة القصدية من (٣٠) طالبة بالصف الثالث ثانوي طبق عليهن اختبار التفكير العلمي لمعرفة مستوى أداء أفراد العينة وكشفت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي يعزى هذا الفرق للمعالجة التجريبية، وكانت من توصيات الدراسة: الاهتمام باستخدام المعامل الافتراضية في تدريس المواد العلمية وإعداد دورات تدريبية للمعلمين على استخدامها.

دراسة المعمري وآخرون (٢٠١٨): هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام المعامل الافتراضية في تنمية مهارات إجراء التجارب المعملية الكيميائية لدى طلبة الكيمياء بجامعة حجة، واتجاههم نحوها تكونت العينة من (٥٠) طالب موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية درست بالمعمل الافتراضي وضابطة درست بالمعمل الاعتيادي. تم استخدم بطاقة ملاحظة لقياس الأداء المهاري، واختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات اجراء التجارب المعملية الكيميائية، وتحسن اتجاهاتهم نحو المعامل الافتراضية.

دراسة أبو زنط (٢٠١٥): التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام المعمل الافتراضي على تنمية المهارات المخبرية والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طالبة قسم الفيزياء بجامعة النجاح الوطنية وفق متغير الجنس والتجربة، اشتملت عينة الدراسة على (٥٤) طالب موزعين على شعبتين ضابطة درست بالمعمل التقليدي وتجريبية درست بالمعمل الافتراضي وتم استخدام مصفوفة الأداء خلال اجراء التجارب والاستبانة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المهارات المخبرية لطلبة المجموعتين تعزى إلى كل من طريقة التدريس والتجربة لصالح المجموعة التجريبية. اوصت الدراسة بضرورة تطبيق المعمل الافتراضي على التخصصات الفيزيائية خصوصا التي لا تتوفر أجهزة لخطورتها.

دراسة الرحيلي والعمري (٢٠١٩): التي سعت إلى قياس فاعلية استخدام تطبيقات الدعم الإلكتروني على تنمية التمكين الرقمي لدى معلمات التعليم العالم في ضوء معايير الجودة، تم استخدام المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة تكونت عينة الدراسة من (٩٠) معلمة في برنامج التدريب الصيفي بجامعة طيبة، تم بناء أدوات الدراسة التالية: اختبار تحصيلي- بطاقة ملاحظة- مقياس جودة التصميم التعليمي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمات في الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة ومقياس جودة التصميم لتنمية التمكين الرقمي لصالح التطبيق البعدي للأدوات. قدمت توصيات من أهمها: استخدام تطبيقات الدعم الإلكتروني في تنمية التمكين الرقمي لدى المعلمات وتشجيع معلمي التعليم العام على تصميم تقنيات حديثة للدعم الإلكتروني.

دراسة رمود (٢٠١٩): هدفت إلى دراسة الاختلاف بين نمط الدعم الإلكتروني (شخصي-اجتماعي) ببيئة الحياة الثانية ثلاثية الأبعاد ومستوى دافعية التعلم (مرتفعة-منخفضة) وأثر ذلك على مهارات انتاج الانفوجرافيك التعليمي، تكونت العينة من (١٠٨) طالب بقسم تقنيات التعليم تم تقسيمهم إلى ٤ مجموعات توصلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي ذو ذلالة إحصائية لنمطي الدعم (الشخصي-الاجتماعي) ببيئة الحياة الثانية ثلاثية الأبعاد في تنمية التحصيل المعرفي مهارات انتاج الانفوجرافيك التعليمي الأدائية

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق هذه الدراسة مع دراسة الرحيلي والعمري (٢٠١٩) في الاعتماد على استخدام تطبيقات الدعم الإلكتروني، وتتفق مع دراسة هزاع وقطب (٢٠٢٠) في المرحلة الدراسة وهي الصف الأول الثانوي والتقنية المستخدمة وهي المعامل الافتراضية، وتتفق أداة الدراسة الاستبانة واعتمادها على المنهج الوصفي مع دراسة أبوزنط (٢٠١٥) وتختلف مع دراسة الرحيلي والعمري (٢٠٢٠) في اختيار منهج البحث.

وتختلف هذه الدراسة عن دراسة الرحيلي والعمري (٢٠٢٠) التي سعت إلى قياس فاعلية استخدام تطبيقات الدعم الإلكتروني على تنمية التمكين الرقمي لدى معلمات التعليم العالم في ضوء معايير الجودة، بينما تنظر هذه الدراسة معرفة واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الإلكتروني لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وتتميز هذه الدراسة بأنها الأولى -حسب علم الباحثتان- التي تبحث واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الإلكتروني لدى طالبات الصف الأول الثانوي. من وجهة نظر الطالبات.

ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمثل الإجراءات المنهجية خطوات تطبيق أدوات الدراسة واختيار مجتمع وعينة الدراسة، من خلال الحصول على البيانات المطلوبة والتوصل إلى نتائج بحثية. فيما يلي عرض لإجراءات منهجية الدراسة

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث أنه الأكثر مناسبة لأسئلة وأهداف الدراسة من خلال جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.

مجتمع الدراسة: طالبات الصف الأول الثانوي بإحدى ثانويات مدينة جدة.

عينة الدراسة: تم اختيار شعبتين من الصف الأول الثانوي بالثانوية السابعة والأربعون بمدينة جدة حيث بلغ مجموع عينة الدراسة (٦٣) طالبة، درسوا مقرر الفيزياء في شكل مجموعات تعلم تعاونية باستخدام تقنية المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الإلكتروني. تم ارسال الاستبانة لهم.

أداة الدراسة:

تم تصميم الاستبانة في صورتها الأولية لتشمل الأول الخاص بتقييم المتعلمة لفاعلية استخدام تطبيقات وبرامج الدعم الإلكتروني والذي يتضمن محورين متعلقة بتقييم الطالبة لفاعلية استخدام تطبيقات الدعم الإلكتروني وهما كالتالي:

المحور الأول: استخدام تطبيق (تويتر) ويتكون من (١٨) عبارة.

المحور الثاني: استخدام المدونة الاجتماعية (بلوقر) ويتكون من (١٧) عبارة.

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت ثلاثي التدرج (غير موافق– محايد -أوافق) وذلك للتعرف على درجة تقييم المتعلمة لفاعلية استخدام تطبيقات الدعم الإلكتروني.

صدق الاستبانة:

بعد الانتهاء من أعداد اداة الدراسة في صورتها الأولية قامت الباحثتان بالتحقق من صدقها من خلال استخدام أساليب الصدق التالية:

- صدق المحكمين: للتحقق من صدق محتوى اداة الدراسة والتأكد من أنها تحقق أهداف البحث، تم عرضها على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (٥) من الأساتذة المتخصصين في تقنيات التعليم وتم دراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم واجراء التعديلات في ضوء توصياتهم وآراءهم.

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لكل محور من محاور اداة الدراسة، ومدى ارتباط المحاور بعضها البعض والتحقق من عدم التداخل بينهم باستخدام معامل ارتباط بيرسون

جدول رقم (1) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه
*** وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥)**

استخدام تطبيق (تويتر)			استخدام المدونة الاجتماعية (بلوقر)		
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*٠,٨٦٧	١٠	*٠,٨٩١	١	*٠,٨٥٥	١٠	*٠,٨٠٢
٢	*٠,٩١٣	١١	*٠,٨٥٣	٢	*٠,٨١٦	١١	*٠,٨٥٢
٣	*٠,٨٨٧	١٢	*٠,٨٨٠	٣	*٠,٨٣٥	١٢	*٠,٧١٣
٤	*٠,٨٩٤	١٣	*٠,٨٠٨	٤	*٠,٨٤٢	١٣	*٠,٨٧١
٥	*٠,٩١٢	١٤	*٠,٨٥٥	٥	*٠,٨٢١	١٤	*٠,٨٥٥
٦	*٠,٨٧٥	١٥	*٠,٨٦٤	٦	*٠,٨٣٢	١٥	*٠,٧٨٦
٧	*٠,٨٦٨	١٦	*٠,٨٦٣	٧	*٠,٨٥١	١٦	*٠,٧٥٤
٨	*٠,٨٣٣	١٧	*٠,٨١٦	٨	*٠,٧٦٤	١٧	*٠,٨١٣
٩	*٠,٨٢٧	١٨	*٠,٨٢٧	٩	*٠,٨٠٠		

يلاحظ من الجدول (١) أن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة).

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات اداة الدراسة استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة:

جدول رقم (2) معاملات ثبات لاستبانة استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني لدى طالبات الصف الأول الثانوي

المحور	عدد العبارات	معامل الفاكرونباخ
استخدام تطبيق (تويتر)	١٨	٠,٩٥٦
استخدام المدونة الاجتماعية (بلوقر)	١٧	٠,٩٧٣
الاستبانة ككل	٣٥	٠,٩٨٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للمحاور جاءت بقيم عالية حيث تراوحت بين (٠,٩٥٦-٠,٩٧٣) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٨٥).

ثالثا: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما هو واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني لدى طالبات الصف الأول الثانوي

رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	ترتيب المحور	درجة الاستجابة
١	استخدام تطبيق (تويتر)	٢,٥٤	٧٧٪	٠,٤٧٥	٢	أوافق
٢	استخدام المدونة الاجتماعية (بلوقر)	٢,٧٠	٨٥٪	٠,٣٥١	١	أوافق
تطبيقات الدعم الالكتروني ككل		٢,٦٢	٨١٪	٠,٣٧٨		أوافق

يتبين من الجدول رقم (3) **أن واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني لدى طالبات الصف الأول الثانوي** جاءت بدرجة استجابة (أوافق)، حيث جاء المتوسط العام للمجموع الكلي (٢,٦٢)، بانحراف معياري (٠,٣٧٨).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **ما واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني (تطبيق تويتر) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟**

قامت الباحثة بتخصيص (١٨) عبارة لتحديد واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني (تطبيق تويتر) لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني (تطبيق تويتر) لدى طالبات الصف الأول الثانوي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
١٤	أستطيع من خلال (تويتر) التعبير عن رأيي بصراحة واحترام	٢,٨٦	٩٣٪	٠,٤٧٠	أوافق	١
١	أعتقد أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر) يساعد في عملية التعلم	٢,٧٠	٨٥٪	٠,٥٨٦	أوافق	٢
١٣	استخدم (تويتر) لمشاركة وتفسير نتائج التجارب العلمية باستخدام المعامل الافتراضية	٢,٧٠	٨٥٪	٠,٦١٣	أوافق	٣
١٢	أشارك عبر (تويتر) خطوات اجرائي للتجارب العلمية عبر المعامل الافتراضية	٢,٦٨	٨٤٪	٠,٥٩١	أوافق	٤
١٠	يُمكنني (تويتر) من مشاركة أدائي للتجارب العلمية وعرضها لزميلاتي	٢,٦٥	٨٣٪	٠,٦٧٦	أوافق	٥
٣	أعتقد أن استخدام (تويتر) في عملية التعلم سيساعدني في اكتساب الجديد حول ما اتعلمه	٢,٥٧	٧٩٪	٠,٦٤٠	أوافق	٦
٩	يُمكنني (تويتر) من مراقبة نشاط مجموعتي وتقديم التغذية الراجعة	٢,٥٤	٧٧٪	٠,٧٥٨	أوافق	٧
١٥	أستمتع عند العمل مع مجموعتي من خلال (تويتر)	٢,٥٤	٧٧٪	٠,٧٥٨	أوافق	٨
٤	أعتقد أن (تويتر) تطبيق فعال عند التعلم باستخدام (مجموعات التعلم التعاوني)	٢,٤٩	٧٥٪	٠,٧٣٨	أوافق	٩
٨	من خلال (تويتر) أستطيع ممارسة دوري في مجموعتي بسهولة وفاعلية	٢,٤٩	٧٥٪	٠,٧٥٩	أوافق	١٠
١١	يُمكنني (تويتر) من طلب المساعدة من زميلاتي للفهم والاستزادة المعرفية	٢,٤٩	٧٥٪	٠,٧٨٠	أوافق	١١
٢	أعتقد أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر) يزيد من دافعيتي وحماسي نحو التعلم.	٢,٤٣	٧١٪	٠,٧٧٧	أوافق	١٢

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
٧	أستخدم (تويتر) لإيجاد أجوبة حول مشكلات تعليمية واجهتني	٢,٤٣	٧١٪	٠,٧٣٤	أوافق	١٣
٥	استخدام (تويتر) يبقيني على تواصل مع أفراد مجموعتي أثناء التعلم التعاوني	٢,٣٨	٦٩٪	٠,٨٦٩	أوافق	١٤
٦	يُسهل عليّ تويتر الاجتماع مع افراد مجموعتي ومناقشة المهام	٢,٣٨	٦٩٪	٠,٨٥١	أوافق	١٥
١٨	لا يوفر لي (تويتر) المساحة الكافية للتعبير عن رأيي بشكل واضح	١,٥٩	٢٩٪	٠,٧٩٦	لا أوافق	١٦
١٧	لا أفضل استخدام برامج التواصل الاجتماعي في التعليم	١,٥٢	٢٦٪	٠,٨٠٠	لا أوافق	١٧
١٦	أرى أن تويتر ممل ومُضيّع للوقت	١,٤٩	٢٥٪	٠,٧٥٩	لا أوافق	١٨
واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني (تطبيق تويتر) لدى طالبات الصف الأول الثانوي		٢,٥٤	٧٧٪	٠,٤٧٥	أوافق	

من خلال الجدول رقم (4) الموضح أعلاه يتضح **واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني (تطبيق تويتر) لدى طالبات الصف الأول الثانوي** جاءت بدرجة استجابة (أوافق) حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٢,٦٥ من ٣) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الثلاثي (٢,٣٤ إلى ٣,٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (أوافق).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: **ما واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني (المدونات الاجتماعية، بلوق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟**

قامت الباحثة بتخصيص (١٧) عبارة لتحديد واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني (المدونات الاجتماعية، بلوق) ؟، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني (المدونات الاجتماعية، بلوق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟ مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
١١	أعلق وأصحح أخطاء أفراد مجموعتي لضمان تعلم سليم ونشط	٢,٨٦	٩٣٪	٠,٤٣٥	أوافق	١
٢	أرى أن المدونة التعليمية وسيلة معينة على جمع وتنظيم المعلومات	٢,٨١	٩٠٪	٠,٥٠٣	أوافق	٢
١٢	أشارك صور وفيديوهات من خطوات اجرائي للتجارب العلمية عبر المعامل الافتراضية	٢,٨١	٩٠٪	٠,٥٠٣	أوافق	٣
١	استمتع عند المشاركة مع أعضاء مجموعتي في تنسيق واجهة المدونة التعليمية الخاصة بنا	٢,٧٩	٩٠٪	٠,٤٨١	أوافق	٤
٤	أعتقد أن المدونة التعليمية مجال خصب لاكتساب المعارف والمهارات الجديدة	٢,٧٩	٩٠٪	٠,٤٤٦	أوافق	٥
١٠	أستطيع من خلال المدونة التعليمية مشاركة رأيي الشخصي والتعبير بحرية بأشكال مختلفة (صور-فيديوهات-تدوين صوتي)	٢,٧٩	٩٠٪	٠,٤٤٦	أوافق	٦
١٣	استخدم المدونة التعليمية لمشاركة وتفسير نتائج التجارب العلمية باستخدام المعامل الافتراضية	٢,٧٨	٨٩٪	٠,٥٢٢	أوافق	٧
١٤	أستمتع عند العمل مع مجموعتي عبر المدونة التعليمية	٢,٧٨	٨٩٪	٠,٥٢٢	أوافق	٨
٥	أعتقد أن المدونة التعليمية فعالة عند التعلم باستخدام (مجموعات التعلم التعاوني)	٢,٧٦	٨٨٪	٠,٤٩٩	أوافق	٩
٧	تساعدني المدونة التعليمية على اظهار العمل الجماعي الخاص بمجموعتي بشكل يميزه	٢,٧٥	٨٧٪	٠,٥٣٨	أوافق	١٠
٣	أرى أن استخدام المدونة التعليمية يزيد من دافعيتي وحماسي نحو التعلم	٢,٧٣	٨٧٪	٠,٥٧٤	أوافق	١١

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
٩	تسهل المدونة التعليمية مشاركة الروابط والملفات ذات العلاقة بموضوع النقاش والبحث	٢,٧١	٨٦٪	٠,٥٥١	أوافق	١٢
٨	تسهل المدونة التعليمية التواصل بين أفراد المجموعة	٢,٦٧	٨٣٪	٠,٥٩٦	أوافق	١٣
٦	استخدم المدونة التعليمية لإيجاد أجوبة حول مشكلات تعليمية واجهتني	٢,٦٠	٨٠٪	٠,٦٣٦	أوافق	١٤
١٧	أفضل التعامل مع زميلاتي أثناء التعلم التعاوني بشكل واقعي (دون استخدام تطبيقات وبرامج إلكترونية)	١,٩٥	٤٨٪	٠,٨٥١	محايد	١٥
١٦	لا أحصل الفائدة المرجوة من استخدامي للمدونة التعليمية	١,٤٣	٢١٪	٠,٦٨٩	لا أوافق	١٦
١٥	استخدام المدونة التعليمية ممل ومُضيّع للوقت	١,٣٨	١٩٪	٠,٧٠٥	لا أوافق	١٧
	واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني (المدونات الاجتماعية، بلوق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟	٢,٧٠	٨٥٪	٠,٣٥١	أوافق	

من خلال الجدول رقم (5) الموضح أعلاه يتضح **ان واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني (المدونات الاجتماعية، بلوق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟**

جاءت بدرجة استجابة (أوافق) حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٢,٧٠ من ٣) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الثلاثي (٢,٣٤ إلى ٣,٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (أوافق).

رابعا: مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة نتائج السؤال الأول الذي نص على " أن **واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟"**

كما يتبين من الجدول السابق أن استخدام المدونة التعليمية (بلوقر)جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٧٠)، يليها في الترتيب الثاني والاخير استخدام تطبيق (تويتر) بمتوسط حسابي (٢,٥٤).

وترجع الباحثتين حصول استخدام المدونة التعليمية (بلوقر)على الترتيب الأول، بدرجة استجابة (أوافق). إلى أن المدونات التعليمية توفر العديد من المثيرات الإلكترونية التي تستثير استجابات الطالبات وتتطلب القيام بالعديد من الأنشطة والتفاعل مع المحتوى، كذلك تخطي حدود الزمان والمكان ومرونة استخدام المدونات التعليمية سواءً الهواتف الذكية أو الأجهزة المحمولة. ويتفق ذلك مع دراسة (أبو زيد، 2018).

مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي نص على " **واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني (تطبيق تويتر) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟"**

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات **واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني (تطبيق تويتر) لدى طالبات الصف الأول الثانوي** حيث تراوحت المتوسطات ما بين (١,٤٩ إلى ٢,٨٦ من ٣) وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين الأولى والثالثة من فئات مقياس ليكرت الثلاثي وتشير إلى درجة استجابة (لا أوافق، أوافق) على الترتيب.

تفسر الباحثتان حصول العبارة (أستطيع من خلال (تويتر) التعبير عن رأيي بصراحة واحترام) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (أوافق) إلى أن شبكة التواصل الاجتماعي (تويتر) تتيح فرصة للطالبات للتواصل والمناقشة بينهن وبين المعلمة حول المحتوى العلمي مما له أثر إيجابي حول فاعلية (تويتر) في عملية التعليم. كذلك المرحلة العمرية للطالبات تجعل من السهل استخدام (تويتر) من قبلهم لكونها أداة تواصل اجتماعي مألوفة بالنسبة لهم.

وربما يرجع حصول العبارة (أرى أن تويتر ممل ومُضيّع للوقت) على الترتيب الاخير بدرجة استجابة (لا أوافق) إلى أن (تويتر) أداة إلكترونية مثيرة للطالبات ومحفزة لهن وتنمي حس التعاون والتواصل الاجتماعي واقبال الطالبات حول هذا النوع من التطبيقات الأمر الذي لا يجعله مضيع للوقت من وجهة نظرهن خصوصا إذا استخدم في سياق تعليمي.

مناقشة نتائج السؤال الثالث الذي نص على **" ما واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني (المدونات الاجتماعية، بلوق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟"**

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات **واقع استخدام المعامل الافتراضية القائمة على تطبيقات الدعم الالكتروني (المدونات الاجتماعية، بلوق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟**

حيث تراوحت المتوسطات ما بين (١,٣٨ إلى ٢,٨٦ من ٣) وهي متوسطات تقع ما بين الفئتين الأولى والثالثة من فئات مقياس ليكرت الثلاثي وتشير إلى درجة استجابة (لا أوافق، محايد، أوافق) على الترتيب.

وتفسر الباحثتان حصول العبارة (أعلق وأصحح أخطاء أفراد مجموعتي لضمان تعلم سليم ونشط) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (أوافق) إلى أن أحد خصائص المدونات التعليمية هي إمكانية إضافة التعليقات على المحتوى والكاتب بشكل تفاعلي مما يسهم في حدوث تعلم نشط ذو معنى، مع إمكانية إخفاء الاسم في حال الرغبة بذلك

وربما يرجع حصول العبارة (استخدام المدونة التعليمية ممل ومُضيّع للوقت) على الترتيب الاخير بدرجة استجابة (لا أوافق) إلى أن المرونة التي تقدمها المدونات التعليمية من تخطي لحدود الزمان والمكان والسهولة في إدارة المحتوى والمعلومات لا تجعله من وجهة نظر الطالبات أداة إلكترونية مملة ومضيعة للوقت.

خامسا: التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثتان بالآتي:

١. تهيئة البيئات المدرسة من خلال تزويدها بوسائل ومصادر الدعم الإلكترونية المختلفة لمساعدة كل من المعلمين والمتعلمين في تحقيق أهداف التعلم.
٢. استخدام تطبيقات الدعم الإلكتروني لزيادة قدرة المتعلمين الرقمية للتعامل مع المستحدثات التكنولوجية التعليمية.
٣. تقديم دورات تدريبية للمعلمين في مجال تطبيقات الدعم الإلكتروني لتنمية مهاراتهم الرقمية المعرفية في ضوء معايير التصميم التعليمي.
٤. تمكين المعلمين في استخدام تطبيقات الدعم الإلكتروني لمواجهة تحديات التحول الرقمي ولتطوير مهاراتهم المهنية.
٥. تطبيق دراسة نوعية تقارن بين أنماط الدعم الإلكتروني المختلفة في استخدام مستحدثات تكنولوجية آخرى في إحدى مراحل التعليم العام.
٦. تطبيق دراسة مسحية لاستطلاع آراء المعلمين والمشرفين التربويين حول معوقات استخدام تطبيقات الدعم الإلكتروني.

المراجع العربية

- أبو زنط، ليال سمير. (٢٠١٥). "أثر استخدام المختبر الافتراضي على تنمية المهارات المخبرية والاتجاهات نحو استخدامه في تعلم الفيزياء لدى طلبة قسم الفيزياء بكلية العلوم في جامعة النجاح الوطنية" (ماجستير). جامعة النجاح الوطنية. كلية الدراسات العليا فلسطين.
- البلطان، ابراهيم عبدالله سليمان، والرائقي، عبداللطيف حميد أحمد (٢٠١١). استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية: الواقع وسبل التطوير (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى.
- الجهني، عبدالله بن ربيع (٢٠١٣). "معوقات استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية في منطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين واتجاهاتهم نحوها". دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. ٤٤, ج ٢، ١٦١-١٩٠.
- الحازمي، دعاء بنت أحمد حسن (2010). المعامل الافتراضية في تعلم العلوم. مكتبة الرشد.
- الحبردي، شلاح عبدالله (2016). "فاعلية المعامل الافتراضية في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض"، جامعة الامام محمد بن سعود.
- الحنفي، أمل محمد مختار. (٢٠١٩): "فعالية الدعائم التعليمية في تنمية البراعة الرياضية لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي ".مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية - كلية *التربية* مج٣٤, ع٤ ١٦٠ - ٢٤١ .
- الرحيلي، تغريد بنت عبدالفتاح، و العمرى، عائشة بنت بليهش بن محمد صالح (٢٠٢٠). "فاعلية استخدام بعض تطبيقات الدعم الإلكتروني على تنمية التمكين الرقمي لدى معلمات التعليم العام في ضوء معايير جودة التصميم التعليمي". مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس، ١٤(٢)، ٢٠٦ – ٢٢٨.
- السيالي، حاتم مسفر (2014) . "أثر استخدام المعمل الافتراضي في تنمية المهارات لدى طلاب مادة العلوم للصف الاول المتوسط". (رسالة ماجستير)، جامعة أم القرى.
- الشهري، أسماء علي ظافر، وزينب محمد العربي. (2018). "تصور مقترح لتصميم معمل افتراضي في تنمية التفكير العلمي بمقرر الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة ".مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية مج٣٤, ع٨ ١٧٤ - ٢٠٧ .
- الشهري، علي محمد ظافر الكلثمي (٢٠٠٩). "أثر استخدام المختبرات الافتراضية في إكساب مهارات التجارب المعملية في مقرر الأحياء لطلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة جدة" رسالة دكتوراه منشورة. جامعة أم القرى.
- المطيري، سلطان مرزوق. (٢٠١٧). مستوى تفعيل المعامل الافتراضية في معامل العلوم في مدارس التعليم العام. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع.١٨، ج.٧، ٢٨٩ – 236.
- المعمري، روضة محمد ناجي، القباطي، هلال أحمد علي عبدالغني، والشهارى، يحيى محسن (٢٠١٨). أثر استخدام المعامل الافتراضية في تنمية مهارات إجراء التجارب المعملية الكيميائية لدى طلبة قسم الكيمياء الصناعية بكلية العلوم التطبيقية – جامعة حجة واتجاهاتهم نحوها. *المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية* . جامعة العلوم والتكنولوجيا باليمن. ٧، ٥٩ – ٩١.
- حسين، هالة إبراهيم محمد. (٢٠٢٠). طرق تعليم الصح في ضوء تحديات القرن الواحد والعشرين. دار الجديد للنشر والتوزيع\دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- خميس، محمد عطية (2009). الدعم الإلكتروني E-learning Support. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ١٩(٢)، 1-2.
- خميس، محمد عطية (2009). تكنولوجيا التعليم والتعلم. القاهرة.: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- رضا، حنان رجاء عبدالسلام. (٢٠١٠). فعالية استخدام المعمل الافتراضي الاستقصائي والتوضيحي في تدريس الكيمياء على تنمية التفكير العلمي لدى طالبات كلية التربية. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج ١٣, ع.6، ٦١ - ١٠٦.
- رمود، ربيع عبدالعظيم أحمد (٢٠١٩). اختلاف نمط الدعم الإلكتروني (شخصي، اجتماعي) ببيئة الحياة الثانية ثلاثية الأبعاد ومستوى دافعية التعلم (مرتفعة، منخفضة) لتنمية مهارات إنتاج الانفوجرافيك التعليمي لدى طلاب تقنيات التعليم .المجلة التربوية. جامعة سوهاج. ٦١، ٢٥٣-٣٤٩.
- زيتون، حسن حسين (2005). رؤية جديدة في التعليم: التعلم الإلكتروني: المفهوم-القضايا-التطبيق-التقييم. الدار الصولتية للتربية.
- شكر، عاصم السيد السيد. (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين نمط عرض الدعم الإلكتروني ومستواه داخل الأنشطة البنائية الإلكترونية على تنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي، ع٤٦، ١٧٩ - ١٩٨.
- صوفي، شيماء يوسف. (٢٠١٤): "أثر اختلاف مستويات الدعم الإلكتروني في استراتيجية مهام الويب ببرنامج تعلم إلكتروني قائم على الويب علة تنمية مهارات البحث عن المعلومات واتخاذ قرارات التصميم التعليمي لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم ".تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم مج٢٤, ع٣ ١ - ٨١.

- عبدالرحمن، عبدالناصر محمد (٢٠١٢). فاعلية معامل العلوم الافتراضية في تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية وتنمية مهاراتهم في التعامل معها. المؤتمر الدولي العلمي التاسع – التعليم من بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحداثة التطبيق. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. ١، ١٩٣ – ٢٢٦.
- عبد الرحيم أحمد المتحمي، مريم. (٢٠١٩). أثر نمط سقالات التعلم المرنة في المقررات الإلكترونية على مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأول ثانوي .مجلة كلية التربية 35 (12.2), 282-318.
- نايل، بشير طه نايل (2018). المعوقات التي تواجه معلمي الفيزياء وتحد للمختبرات الافتراضية في التدريس.
- هزاع، هزاع عبدالله، و قطب، إيمان محمد مبروك. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام المعامل الافتراضية في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مقرر الكيمياء بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة مجمع: جامعة المدينة العالمية، ع.٣٢، ٤٢٧ – ٤٨١.
- وفاق بنت خالد السعيدية, & عبدالله بن خميس أمبوسعيدي. (٢٠١٨). أثر استخدام الدعائم التعليمية في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم الكهربائية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بسلطنة عُمان International Journal of Educational .
Psychological Studies (EPS), 4(1), 22–41.
- يسن، أسماء مسعد، شاهين، سعاد أحمد محمد، علي، نجوى أنور، و صبري، ماهر إسماعيل. (٢٠١٧). أثر اختلاف نمط تقديم سقالات التعليم " الصور - الفيديو " في المواقع الإلكترونية على تنمية مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية: رابطة التربويين العرب، ع٧، 103-140.

المراجع الأجنبية

Cox, J .(2018). 5 Scaffolding Teaching Strategies to Try Today. Retrieved Dec 13, 2018, from https://www.teachhub.com/teaching-strategies/2020/07/5-scaffolding-teaching-strategies-to-try-today\

Devolder, A., van Braak, J., & Tondeur, J. (2012). Supporting self-regulated learning in computer-based learning environments: systematic review of effects of scaffolding in the domain of science education. *Journal of Computer Assisted Learning, 28*(6), 557-573. 10.1111/j.1365-2729.2011.00476.x

Grady, H. M. (2006). Instructional scaffolding for online courses. Proceedings of IEEE International Professional Communication Conference (pp. 148-152). Saratoga, USA: Springs.

Salyers, V., Carter, L., Cairns, S., & Durrer, L. (2014). *Articles The Use of Scaffolding and Interactive Learning Strategies in Online Courses for Working Nurses: Implications for Adult and Online Education*

Warwick, P., & Mercer, N. (2011). Using the interactive whiteboard to scaffold pupils' learning of science in collaborative group activity. Proceedings of the EARLI 2011. Exeter, United Kingdom: University of Exeter. Retrieved from https://iwbcollaboration.educ.cam.ac.uk/publications/Scaffolding-symposium-paper-for-website.pdf

Wu, H. (2010). *Scaffolding in technology-enhanced science education*. Texas A&M University.

السلامة النفسية وعلاقتها بدور الموجه الطلابي في مدارس التعليم العام بمدينة مكة

Psychological safety and its relationship to the role of student mentor in public Education schools in Makkah

أ.سعاد بنت سفير بن عبدالله الشهري - باحثة ماجستير في علم النفس التربوي بجامعة الملك عبدالعزيز
إشراف: أ.د. نوال بنت غرم الله الغامدي

أستاذ التوجيه والإرشاد التربوي والنفسي بجامعة الملك عبد العزيز/ المملكة العربية السعودية

Email: SUAD.ALSHEHRI@HOTMAIL.COM

الملخص:

الهدف الرئيس: التعرّف على العلاقة فيما بين السلامة النفسية، ودور الموجه الطلابي في مدارس التعليم العام بمكة.

منهج الدراسة: أُعتُمِد على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن.

عينة الدراسة: طُبقت الدراسة على عينة بلغ قوامها (٢٢١) موجهة طلابية.

أدوات الدراسة: أُعِد مقياسي السلامة النفسية، ودور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام.

أبرز النتائج: وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين السلامة النفسية لدى موجهات الطالبات ودورهن في المدرسة.

الكلمات المفتاحية: السلامة النفسية، دور الموجه الطلابي، مدارس التعليم العام، العوامل التنظيمية، سلوك المدير، العلاقات مع زملاء العمل.

Abstract :

Purpose: Identify the relationship between psychological safety and the role of the student's mentor in public education schools in Makkah.

Research Method: The study was based on the descriptive, correlational, comparative method, and applied to a sample of (221) female student's mentor. Also, two instruments were applied in the study: Psychological Safety Scale, and role of the student's mentor in public education schools.

Most important findings: There is a positive and statistically significant correlation at the level of significance (0.05) between the psychological safety of female students' mentors and their role in school.

Key Words: Psychological Safety, Role of Student's Mentor, Public Education Schools, Organizational Factors, Manager Behavior, Relationships with Co-Workers

١. المقدمــة:

يسعى الإنسان نحو الوصول إلى تحقيق ذاته؛ رغبة ببلوغه أقصى درجات الاستقرار بمختلف أنواعه، وتتباين طرق السعي إلى تحقيق الذات، ومفهوم تحقيق الذات أيضًا من شخص لآخر. فيجتهد ذلك الشخص الذي يرى تحقيق ذاته من خلال الحصول على الوظيفة التي يتمناها، ويبذل أقصى طاقاته وقدراته من أجلها؛ حتى يصل إلى مبتغاه، فإذا تحقق ذلك عندئذ سيرى واقع بيئة العمل تلك، وقد يكون ذلك الواقع مطابقًا لما كان بمخيلته عنها، وقد يكون على النقيض تمامًا. وفي تلك البيئة سيواجه مختلف الثقافات والأفكار والمعتقدات، وكذلك السلوكيات والممارسات، والتي

يطلق عليها بالعوامل التنظيمية. والتي بدورها فيما بعد، ستسهم في خلق التصورات لديه عن تلك البيئة فيما يتعلق بسلامته النفسية داخلها (١). فالسلامة النفسية في بيئة العمل هي تصورات الموظف عن البيئة التي يعمل فيها حول ما إذا كانت صحية وآمنة، أم خلاف ذلك (٢). ومن هنا تأتي أهمية السلامة النفسية في بيئة العمل كمناخ نفسي تنظيمي ممتد، يشمل أعضاء المنظمة وصولًا بالمستفيدين العملاء (١). فالطالب -على سبيل المثال- هو المستفيد الأول من الخدمات التي يقدمها الكادر المدرسي له والمتمثلة بالأدوار المنوطة بهم داخل بيئة المدرسة، والموجه الطلابي أحد أعضاء هذا الكادر، والذي أيضًا يُعد عضوًا مهمًا في المنظومة التربوية والتعليمية؛ إذ يكمن دوره الوظيفي الرئيس، في مساعدة الطالب على فَهْم ذاته، ومعرفة مواطن قوتها لينمّيها، وضعفها ليقوّمها، ومعرفة قدراته، والاستفادة منها؛ للتوصُّل إلى تحقيق التوافق النفسي، والتربوي، والاجتماعي، والمهني للطالب (٣).

وفي ضوء ذلك، تكمن الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة في الكشف عن العلاقة بين السلامة النفسية لدى الموجه الطلابي في بيئة المدرسة ودوره فيها؛ إذ أوصت دراسةHolman et al. (٤)، بالعمل على دراسة العوامل النفسية التي تؤثر على دور المرشد المدرسي - الموجه الطلابي - في البيئة المدرسية، والتي بدورها تؤثر على مدى استفادة الطلبة من خدمات التوجيه والإرشاد. كما أن هناك ندرة في الدراسات - على حد علم الباحثة - التي تناولت السلامة النفسية مع عينة تمثلها موجهات الطالبات. وبناء على ذلك، فقد أجرت الباحثة دراسة استطلاعية، وفقًا للأهداف التالية: (أ) التعرف على مشكلة الدراسة عن كثب إن وجدت؛ (ب) التعرف على الجوانب المختلفة لمشكلة الدراسة؛ (ج) التعرف على العوامل المحيطة بمشكلة الدراسة. فاشتملت العينة على موجهات الطالبات في مدارس التعليم العام بمدينة مكة؛ إذ بلغ قوامها (٩) موجهات طلابيات. ولتحقيق غرضها، اعتمدت الباحثة على المقابلة الحضورية لبعض أفراد العينة والهاتفية للبعض الآخر؛ كأداة للدراسة. وقد توصلت الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي: أن (٧) من أصل (٩) موجهات طلابيات، يعبرن عن تدني مستوى السلامة النفسية في بيئة العمل، وهذه نسبة أكبر من النصف وتعتبر الأغلبية، كما للتصورات حول السلامة النفسية لدى أفراد العينة في بيئة المدرسة جوانب عديدة تتمثل في: الجانب السلوكي، والمعرفي، والعاطفي، والاجتماعي. بالإضافة إلى، أن العوامل المحيطة بمشكلة الدراسة، تمثلت في: سلوك المدير، والعلاقة مع زملاء العمل، عمر الموجهة الطلابية؛ مؤهلها العلمي؛ تخصصها؛ عدد سنوات خبرتها في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي. ويتضح من خلال ما سبق، ما يؤكد على وجود مشكلة حقيقية جديرة بالبحث والدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد السلامة النفسية في بيئة العمل بمثابة الإطار المرجعي لأداء الموظف؛ إذ من خلالها يستطيع أن يحدّد مدى فاعليته، الأمر الذي سيساعده على التنبؤ بفعاليته (٥). فهي عبارة عن آلية تنتقل من خلالها العوامل التنظيمية؛ لتكوّن

في نهاية المطاف، التصوّر لديه بشأن أدائه في بيئة العمل (٦). والموجه الطلابي أحد الموظفين في بيئة المدرسة، حيث يعمل تحت مناخ تنظيمي يحدده العديد من العوامل التنظيمية، كما أنه يعد محصلة تلك العوامل، وأبرز العوامل التنظيمية التي يتعرض إليها الموجه الطلابي في المدرسة سلوك مديره وعلاقته مع زملائه. ومن أهم متطلبات دوره، هو بناء علاقات تشاركية مع أعضاء الكادر المدرسي كافة؛ وذلك لتحقيق الغرض من الإرشاد والتوجيه الطلابي، وهذه العلاقات أحد العوامل التي تحدد مستوى السلامة النفسية لديه. فانطلاقًا من ذلك، ارتأت الباحثة السعي لمعرفة الإجابة عن جوهر المشكلة، والذي يتمثل في التساؤل الرئيس: ما العلاقة بين السلامة النفسية ودور الموجه الطلابي في مدارس التعليم العام بمدينة مكة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق، الأسئلة الفرعية التالية:

ما مستوى السلامة النفسية لدى الموجه الطلابي في مدارس التعليم العام بمدينة مكة؟

ما واقع دور الموجه الطلابي في مدارس التعليم العام بمدينة مكة؟

هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس السلامة النفسية، وفقًا للمتغيرات التالية: (العمر، المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي)؟

٣. مصطلحات الدراسة:

السلامة النفسية اصطلاحًا: هي تصورات العامل بشأن القادة وزملاء العمل، أنهم لن يحرجوه، أو يرفضوه، أو يعاقبوه، على التحدث بأفكار جديدة، أو المجازفة في اتخاذ القرار (٧).

السلامة النفسية اجرائيًا: مجموعة من التصورات أو الاعتقادات لدى الموجه الطلابي تجاه بيئة عمله ووضعه فيها، حول ما إذا كانت آمنة نفسيًا، والتي نشأت نتيجة المناخ النفسي الذي توثر عليه العوامل التنظيمية المشتملة على سلوك المدير، والعلاقات مع زملاء العمل. كما تتمثل في الدرجة الكلية التي يحصل عليها من استجابته على مقياس السلامة النفسية.

دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام اصطلاحا: هو مجموعة من الإجراءات التربوية والنفسية، التي يقوم بها الموجه الطلابي بهدف معالجة السلوكيات الخاطئة للطلاب (٨).

دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام اجرائيًا: هي المهام الوظيفية للموجه الطلابي، المدرجة في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام، الصادر عام ١٤٤٢هـ/٢٠٢١م، عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، والمتوقع من الموجه الطلابي أن يؤديها. كما يتمثل في الدرجة الكلية التي يحصل عليها من استجابته على مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام.

٤. المنهجية

٤,١. منهج الدراسة:

تبنت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ لملاءمته طبيعة الدراسة.

٤,٢. عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على عددًا من الموجهات الطلابيات، في مدارس التعليم العام، بمنطقة مكة المكرمة، والبالغ عددهن (٢٢١) موجهة طلابية، الملتحقات في تلك المدارس بمختلف مراحلها التعليمية (مرحلة الطفولة المبكرة؛ المرحلة الابتدائية؛ المرحلة المتوسطة؛ المرحلة الثانوية؛ التعليم المستمر)، واللاتي ما زلن على رأس العمل، خلال العام الدراسي ١٤٤٣هـ – ١٤٤٤ هـ، في الفصل الدراسي الأول.

٤,٣. أدوات الدراسة:

٤,٣,١. مقياس السلامة النفسية من إعداد الباحثة.

يتكون المقياس من (٣٠) فقرة، منها (١٥) فقرة إيجابية وأخرى (١٥) فقرة سلبية، مقسمة بالتساوي على بعدين، كما يلي على التوالي: سلوك المدير؛ العلاقات مع زملاء العمل. كما أنّ لكل فقرة خمسة بدائل للتصحيح (ليكـرت الخماسي)، هي: (ينطبق بشدة؛ ينطبق؛ محايد؛ لا ينطبق؛ لا ينطبق بشدة)، حيث تمثّل الاستجابات الإيجابية رقميًّا بـ (٥؛ ٤؛ ٣؛ ٢؛ ١) على التوالي، وعلى النقيض الآخر، تمثّل الاستجابات السلبية رقميًّا بـ (١؛ ٢؛ ٣؛ ٤؛ ٥) على التوالي. ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية عالية جدًا، حيث بلغت قيمة معامل ألفا للاتساق الداخلي

(coefficient alpha = 0.975).

مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام من إعداد الباحثة.

يتكون المقياس من (٣٠) فقرة إيجابية، ويتضمن بعدًا واحدًا يحتوي على المهام الوظيفية للموجه الطلابي في مدارس التعليم بالمملكة العربية السعودية. كما أنّ لكل فقرة خمسة بدائل للتصحيح (ليكرت الخماسي)، هي: (ينطبق بشدة؛ ينطبق؛ محايد؛ لا ينطبق؛ لا ينطبق بشدة)، حيث تمثّل الاستجابات رقميًّا بـ (٥؛ ٤؛ ٣؛ ٢؛ ١) على التوالي. ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية عالية جدًا، حيث بلغت قيمة معامل ألفا للاتساق الداخلي (coefficient alpha= 0.931).

النتائج والمناقشة

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: "ما مستوى السلامة النفسية لدى الموجه الطلابي في مدارس التعليم العام بمدينة مكة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسط المرجح والانحراف المعياري، لاستجابات أفراد العينة على الأسئلة الواردة في مقياس ليكارت الخماسي، لكل بعد على حدة وللمقياس ككل، كما في الجدول التالي:

جدول رقم (١) المتوسط المرجح والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على مقياس السلامة النفسية وأبعاده.

رقم البعد	مقياس السلامة النفسية	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه	المستوى	الترتيب
١	سلوك المدير	٣,٠٣	٠,٩٦	محايد	متوسط	١
٢	العلاقات مع زملاء العمل	٣,٠٣	١,٠٦	محايد	متوسط	٢
	الدرجة الكلية للمقياس	٣,٠٣	٠,٩٢	محايد	متوسط	

يتضح من الجدول السابق، أن الاتجاه العام لإجابات عينة الدراسة جاء بـ(محايد)، وبمستوى (متوسط)، حيث بلغت قيمة المتوسط المرجح (٣,٠٣)، وانحراف معياري (٠,٩٢). أي أنّ مستوى السلامة النفسية لدى موجهات الطالبات متوسط، كما أن بعد (سلوك المدير) هو أكثر الأبعاد شيوعًا بمستوى متوسط، وبمتوسط مرجح بلغ (٣,٠٣)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٦)، يليه بعد (العلاقات مع زملاء العمل)، بمستوى متوسط، وكذلك بمتوسط مرجح بلغ (٣,٠٣)، وأيضًا انحراف معياري بلغ (١,٠٦). وعليه، يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الدراسة الاستطلاعية، والأدبيات السابقة، على النحو التالي: أنّ مستوى السلامة النفسية المتوسط لدى موجهات الطالبات بمدارس التعليم العام بمنطقة مكة؛ يُعزى إلى اختلاف التصور بشأن السلامة النفسية في البيئة المدرسية بين أفراد العينة، والذي يقوم على خبرة سابقة نحو الشيء؛ وهذا ما اتضح من خلال استجابات أفراد العينة، وأيضًا تعزى إلى تباين العوامل التنظيمية السائدة بالبيئة المدرسية؛ فسلوك المدير الداعم يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالسلامة النفسية لدى الموظفين، كما أن زملاء العمل الداعمين بمثابة محفز نفسي للموظف داخل بيئة العمل؛ لذا فجميع العوامل التنظيمية التي توفر مناخًا نفسيًا آمنًا داخل المدرسة تساهم في تحقيق مستويات عالية من السلامة النفسية لأعضاء المدرسة. كما تُعزى نتيجة إلى اختلاف المناخ النفسي للبيئة المدرسية من واحدة إلى أخرى؛ إلى أن لكل بيئة مدرسية مناخًا نفسيًا خاصًا بها، فالمدرسة التي تتمتع بمناخ نفسي قائم على ثقافة يسودها الاحترام والتعاون بين أعضائها، تمتاز بمستويات أعلى من السلامة النفسية لكادرها والعكس؛ إذ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ النفسي الآمن في بيئة العمل والتصور الإيجابي بشأن السلامة النفسية لدى الموظفين. لذا، وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وفي حدود علمها، ندرة وجود دراسات سابقة، اتفقت نتيجتها مع النتيجة الحالية؛ وبذلك تنفرد الدراسة الحالية بهذه النتيجة. وفي الجانب الآخر، اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة؛ إذ خلصت إلى أن معظم موجهات الطالبات كان مستوى سلامتهن النفسية متدني؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه ربما يرجع ذلك إلى قلة عدد أفراد العينة في الدراسة الاستطلاعية مقارنة بالدراسة الحالية، كما تم جمع البيانات في الدراسة الاستطلاعية من خلال المقابلة المفتوحة، والتي أتاحت الفرصة لأفراد العينة بالتعبير عن تصوراتهن بكل أريحية، وذكر موضوعات أخرى ذات صلة بالموضوع الرئيس سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة. كذلك، اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Yenipinar & Yildirim (٩)، والتي خلصت إلى أن جميع طاقم المدارس يعانون من مستوى منخفض من السلامة النفسية. وقد يرجع اختلاف النتيجة إلى اختلاف الثقافة البيئية؛ أو البيئة المكانية إذ أجريت الدراسة الحالية في منطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، بينما أجريت الدراسة السابقة في جميع المناطق بتركيا، أيضًا اختلاف عينة الدراسة، حيث أجريت الدراسة الحالية على عينة مثلتها موجهات الطالبات بينما مثل عينة الدراسة السابقة جميع الموظفين داخل المدارس، كذلك اختلاف الفترة الزمنية؛ إذ أجريت الدراسة الحالية بفارق زمني عن الدراسة السابقة يقدر بحوالي خمس سنوات، وربما قد تم إجراء العديد من التغيرات التنظيمية طيلة تلك السنوات.

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على: "ما واقع دور الموجه الطلابي في مدارس التعليم العام بمدينة مكة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط المرجح والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على الأسئلة الواردة في مقياس ليكارت الخماسي، كما في الجدول التالي: **جدول رقم (٢) المتوسط المرجح والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام.**

مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه	المستوى
الدرجة الكلية	٤,٠٨	٠,٥٩	ينطبق	مرتفع

يتضح من الجدول السابق، أن الاتجاه العام لإجابات عينة الدراسة جاء بـ(ينطبق)، وبمستوى (مرتفع)، حيث بلغت قيمة المتوسط المرجح (٤,٠٨)، وانحراف معياري (٠,٥٩). ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة للدراسة الحالية على النحو الآتي: أن ارتفاع مستوى دور موجهات الطالبات في مدارس التعليم العام بمدينة مكة، يعزى أولًا: إلى امتلاكهن إلى الأمانة الوظيفية بدرجة عالية، وإلى حس المسؤولية المجتمعية العالي لديهن، كذلك الوعي الكافي تجاه أدوارهن التربوية في العملية التعليمية، وبهذا فهن يدركن جيدًا دورهن الكبير في رعاية الطالبات نفسيًا وتربويًا واجتماعيًا ومهنيًا، ومدى حاجة الطالبات لمثل تلك الرعاية. ثانيًا: اهتمام المسؤولين وأصحاب القرار في وزارة التعليم بتطوير اللوائح والأنظمة الخاصة بإدارة التوجيه والإرشاد بصفة عامة، والمهام الوظيفية للموجه الطلابي في المدرسة بصفة خاصة؛ وذلك بما يتواكب مع متطلبات العصر الحالي. ثالثًا: ارتفاع سقف توقعات المجتمع الايجابية تجاه دور الموجه الطلابي في المدرسة؛ مما اكسب موجهات الطالبات الثقة في ممارسة أدوارهن، وصولًا لعمل المزيد من الأعمال التطوعية التي تدل على بصمتهن في الميادين التربوية. لذا، فقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات؛ فقد خلصت دراسة الجمل (١٠)؛ إلى أن للمرشد التربوي - الموجه الطلابي - دورًا مرتفعًا تجاه مشكلات الطلبة التحصيلية المختلفة. كذلك أشارت دراسة العريدي (١١)؛ إلى أن للمرشد الطلابي- الموجه الطلابي - دورًا مرتفعًا في الجانب الإنمائي تجاه القيم الخلقية لدى الطلاب. كما أفضت دراسة البسيسي (٨)؛ إلى أن للمرشد الطلابي - الموجه الطلابي - دورًا مرتفعًا في الجانب العلاجي تجاه الممارسات الخاطئة لدى الطلاب. أيضًا توصلت دراسة الرايقي (١٢)؛ إلى أن للمرشدة الطلابية - الموجهة الطلابية - دورًا مرتفعًا في الجانب العلاجي تجاه انخفاض الدافعية للتعلم لدى الطالبات. إلى جانب ذلك، فقد أشارت دراسة المصري (٣)، إلى أن للمرشدين التربويين – موجهو الطلبة - دورًا مرتفعًا جدًا في علاج العنف المدرسي، وأشار المصري إلى أن الدور البارز تجاه ذلك يكمن في غرس القيم الإيجابية في نفوس الطلبة. علاوة على ذلك، فقد أفضت دراسة أبو مصطفى وآخرون (١٣)، إلى أن للمرشد التربوي - الموجه الطلابي - دورًا مرتفعًا في علاج مشكلات الطلبة المختلفة، وخاصة تلك التي تتعلق بالصدمات والأزمات. بالإضافة إلى ذلك، فقد توصلت دراسة الحبيب (١٤)، إلى أن للمرشد الطلابي- الموجه الطلابي - دورًا مرتفعًا تجاه قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب، وأشار الحبيب إلى أبرز أدوار المرشد الطلابي تكمن في قيامه بتحذير الطلاب من التفاعل دون وعي في العالم الرقمي. وفي السياق نفسه، فقد خلصت دراسة كلا من مصلح وحمايل (١٥)، إلى أن للمرشد التربوي - الموجه الطلابي - دورًا توعيًا مرتفعًا مع الطلبة وأسرهم ومعلميهم وكذلك مدير المدرسة، فيما يتعلق بالجرائم الالكترونية. وأخيرًا، أشارت دراسة المطيري (١٦)؛ إلى أن للمرشد الطلابي - الموجه الطلابي - دورًا مرتفعًا جدًا في الجانب الوقائي

والجانب الإنمائي والجانب العلاجي تجاه الانحراف الفكري لدى الطلاب. في حين لم تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القصاص (١٧)؛ إذ خلصت إلى ضعف مستوى دور المرشد الطلابي - الموجه الطلابي - في عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، ويعزو القصاص ذلك عدم إعداد المرشد الطلابي للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو ما يشكل عائقًا في عملية الدمج بالمدارس.

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على: "هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس السلامة النفسية، وفقًا للمتغيرات التالية: (العمر، المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي)؟".

تمت الإجابة على هذا السؤال، من خلال التحقق من فرضية الدراسة الأول التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس السلامة النفسية، وفقًا للمتغيرات التالية: (العمر، المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي)"، حيث أُستخدم اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (One Way ANOVA)؛ لاختبار تلك الفرضية، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٣) نتائج اختبارا تحليل التباين في اتجاه واحد(One-Way ANOVA) لمقياس السلامة النفسية، وفقًا للمتغيرات التالية: (العمر، المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي).

مقياس السلامة النفسية							
المتغيرات الديموغرافية	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	احتمال المعنوية	الدلالة
العمر	أقل من ٣٠ سنة	٧	٢,٩٠	٠,١٣	١,١٥٣	٠,٣٣٣	غير دال
	٣١ ـ ٣٦ سنة	٢١	٢,٩٧	٠,٦٢			
	٣٧ ـ ٤٢ سنة	٥٤	٢,٩٣	٠,٨٧			
	٤٣ ـ ٤٨ سنة	٨٥	٢,٩٧	٠,٨٨			
	من ٤٩ سنة فأكثر	٥٤	٣,٢٦	١,١٥			
	الإجمالي	٢٢١	٣,٠٣	٠,٩٢			
المؤهل العلمي	دبلوم	٢٤	٢,٥٣	١,٣٨	٢,١٨١	٠,٠٧٢	غير دال
	بكالوريوس	١٣٧	٣,١٠	٠,٩٥			
	دبلوم عالي	٢٩	٢,٩٧	٠,٣٦			
	ماجستير	٢٢	٣,١٨	٠,٦٤			
	دكتوراه	٩	٣,٠٥	٠,٣٧			
	الإجمالي	٢٢١	٣,٠٣	٠,٩٢			
التخصص	علم النفس	٣١	٣,٠٧	٠,٩٠	٣,٨٩٧	٠,٠٠٤	دال
	علم اجتماع	٢٩	٢,٨٥	٠,٣٩			
	خدمة اجتماعية	٦٢	٢,٧٢	٠,٩٧			
	تخصص تربوي	٨٨	٣,٢٥	٠,٩٧			
	تخصص غير تربوي	١١	٣,٣٤	٠,٧٨			
	الإجمالي	٢٢١	٣,٠٣	٠,٩٢			
عدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي	أقل من ٥ سنوات	٥١	٣,٠٥	٠,٨١	٠,٤٦٤	٠,٧٦٢	غير دال
	٥ـ ١٠ سنوات	٧٩	٣,٠٧	١,٠٩			
	١١ـ ١٦ سنة	٦٩	٢,٩٢	٠,٨١			
	١٧ـ ٢٢ سنة	٩	٢,٩٩	٠,٥٩			
	من ٢٣ سنة فأكثر	١٣	٣,٢٥	١,٠١			
	الإجمالي	٢٢١	٣,٠٣	٠,٩٢			

تشير نتائج تحليل التباين المتعددة الواردة في الجدول السابق إلى ما يلي:

بالنسبة للعمر: تبين النتيجة السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس السلامة النفسية، وفقًا لمتغير العمر حيث بلغت قيمة احتمال المعنوية القيمة (٠,٣٣٣)، وهي أكبر من (٠,٠٥) (P-value >0.05)؛ مما يعني أن وجهات نظر موجهات الطالبات نحو السلامة النفسية كانت متقاربة، بصرف النظر عن أعمارهن المختلفة، وعليه تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس السلامة النفسية، تعزى لمتغير العمر". ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدراسة الاستطلاعية، وكذلك الأدبيات السابقة، على النحو التالي: أن تصور الموجهة الطلابية بشأن سلامتها النفسية في المدرسة يحدده الموقف وليس سنها، كما أن هذه النتيجة تؤكد على أن موجهات الطالبات الأكبر سنًا ليس أكثر سلامة نفسية، والعكس. لذا، لم تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة؛ إذ خلصت إلى أن موجهات الطالبات الأكبر سنًا، كان مستوى سلامتهن النفسية مرتفعة، وتعزو الباحثة ذلك إلى حظيهن بالاحترام والتقدير من قبل الكادر المدرسي مما اكسبهن الشعور بالسلامة النفسية، كما أن حجم عينة الدراسة الاستطلاعية أقل من حجم عينة الدراسة الحالية، وبالتالي ظهرت فروقًا جوهرية واضحة في مستوى السلامة النفسية بين أفراد العينة تعزى لمتغير العمر في الدراسة الاستطلاعية. كما أنه وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، وفي حدود علمها ندرة وجود دراسات سابقة، اتفقت أو اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، وبالتالي تنفرد الدراسة الحاليّة عن غيرها، في الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية، بين درجات موجهات الطالبات بمدارس التعليم العام بمدينة مكة، على مقياس السلامة النفسية، تعزى لمتغيّر العمر.

بالنسبة للمؤهل العلمي: تبين النتيجة السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس السلامة النفسية، وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة احتمال المعنوية القيمة (٠,٠٧٢)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، (P-value >0.05)؛ مما يعني أن وجهات نظر موجهات الطالبات نحو السلامة النفسية كانت متقاربة، بصرف النظر عن مؤهلهن العلمي، وعليه تقبل الفرضية الصفرية، التي تنص على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس السلامة النفسية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي". ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدراسة الاستطلاعية، وكذلك الأدبيات السابقة، على النحو التالي: أن التصور عملية معرفية، يتعلق بمستوى القدرات المعرفية لدى الشخص، فتصور موجهة الطالبات حول سلامتها النفسية أو شعورها بذلك يتعلق بمدى إدراكها للمناخ النفسي في بيئتها الوظيفية وليس بمؤهلها العلمي، بمعنى أن موجهات الطالبات ذوات المؤهلات العالية لسن أكثر تصورًا بشأن سلامتهن النفسية أو أكثر سلامة نفسيًا، والعكس أيضًا. لذا، لم تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة؛ إذ خلصت إلى أن موجهات الطالبات الحاصلات على درجات علمية فوق درجة البكالوريوس، كن يتمتعن بمستوى مرتفع من السلامة النفسية؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى نظرة المجتمع في البيئة المدرسية إلى تلك الموجهة الطلابية بالتقدير والكفاءة، مما أصبحت العلاقات معها قائمة على تلك النظرة، وبالتالي شعور موجهة الطالبات نحو ذلك والذي أدى إلى ارتفاع سقف تقدير الذات والثقة بالنفس لديها؛ مما أدى إلى ارتفاع مستوى سلامتها النفسية في تلك البيئة. كما أنه وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، وفي حدود علمها ندرة وجود دراسات سابقة، اتفقت أو اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، وبالتالي تنفرد الدراسة الحاليّة عن غيرها،

في الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية، بين درجات موجهات الطالبات بمدارس التعليم العام بمدينة مكة، على مقياس السلامة النفسية، تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.

بالنسبة للتخصص: تبين النتيجة السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس السلامة النفسية، وفقًا لمتغير التخصص وكانت ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة احتمال المعنوية القيمة (٠,٠٠٤) (P-value <0.05). وعليه ترفض الفرضية التي تنص على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس السلامة النفسية، تعزى لمتغير التخصص". لمعرفة مصدر الاختلاف تم استخدام الاختبارات البعدية (Post Hoc tests)، وتحديدًا اختبار (LSD)، وجاءت النتيجة كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٤) نتائج اختبار (LSD) لمعرفة مصدر الاختلاف بين متوسطات استجابات موجهات الطالبات على مقياس السلامة النفسية والتي تعزى إلى التخصص.

	التخصص الأول	التخصص الثاني	الفرق	احتمال المعنوية	الدلالة لصالح
مقياس السلامة النفسية	تخصص تربوي	خدمة اجتماعية	,٥٣٥٨٩*	٠,٠٠٠	تخصص تربوي
	تخصص تربوي	علم اجتماع	,٤٠٧٠٤*	٠,٠٣٥	تخصص تربوي
	تخصص غير تربوي	خدمة اجتماعية	,٦٢٤١٤*	٠,٠٣٤	تخصص غير تربوي

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس السلامة النفسية، وفقًا لمتغير التخصص، وكانت لصالح التخصص التربوي وغير التربوي. مما يعني أن موجهات الطالبات اللاتي يمتلكن تخصصات تربوية وغير تربوية، يتمتعن بمستوى جيد من السلامة النفسية أكثر من اللاتي يمتلكن تخصصات أخرى. وهذا ما تفسره الباحثة بأن موجهات الطالبات ذوات التخصصات التربوية وغير التربوية يمتلكن مستوى مقبول من اليقظة العقلية التنظيمية؛ إذ أشار (١٨) إلى العديد من العوامل التي تساعد على ارتفاع مستوى السلامة النفسية وذكر منها اليقظة العقلية التنظيمية، حيث إنها تكمن في قدرة الموظف على التعلم من الخطأ، والتعامل مع السلبيات المحيطة بطريقة إيجابية، والالتزام بتحقيق الغاية الوظيفية، بالإضافة إلى احترام كافة الخبرات في منظمته. وعليه، فإنه وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، وفي حدود علمها ندرة وجود دراسات سابقة، اتفقت أو اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، وبالتالي تنفرد الدراسة الحاليّة عن غيرها، في الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية، بين درجات موجهات الطالبات بمدارس التعليم العام بمدينة مكة، على مقياس السلامة النفسية، تعزى لمتغيّر التخصص.

بالنسبة لعدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي: تبين النتيجة السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس السلامة النفسية، وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي حيث بلغت قيمة احتمال المعنوية (٠,٧٦٢)، وهي أكبر من (٠,٠٥) (P-value >0.05)؛ مما يعني أن وجهات نظر موجهات الطالبات نحو السلامة النفسية كانت متقاربة، بصرف النظر عن عدد سنوات خبرتهن في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي ، وعليه تقبل الفرضية الصفرية، التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس السلامة النفسية، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي".

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدراسة الاستطلاعية، وكذلك الأدبيات السابقة، على النحو التالي: أن طبيعة عمل الموجهة الطلابية تصقل الشخصية في العديد من الجوانب المعرفية والنفسية والسلوكية والاجتماعية أيضًا؛ إذ يتحتم عليها الانخراط والمبادرة وخلق مناخ علاقات قائم على التعاون والمشاركة لتقديم أقصى خدمات التوجيه والارشاد الطلابي، وهذا بدوره يعزز العلاقات الجيدة بينها وبين أعضاء الكادر المدرسي، مما يؤدي إلى شعورها الجيد تجاه بيئة عملها الناتج عن تصورها الايجابي نحو علاقاتها في تلك البيئة. كذلك تدل هذه النتيجة على تشابه بيئات العمل المدرسية بين أفراد العينة. لذا، لم تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة؛ إذ خلصت إلى أن موجهات الطالبات اللواتي يمتلكن خبرة كبيرة في مجال التوجيه الإرشاد كن يتمتعن بمستوى مرتفع من السلامة النفسية؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى النظرة السائدة في أوساط البيئات التربوية تجاه الموظف التربوي الذي يملك باعًا طويلًا في مجاله، بأنه خبير ومتمكن ولديه القدرة العالية على انجاز مهامه مقارنة بالموظف الذي يملك خبرة أقل منه، مما جعل موجهات الطالبات ذوات الخبرة الكبيرة في مجالهن، يتمتعن بمستوى عالي من السلامة النفسية. كما أنه وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، وفي حدود علمها ندرة وجود دراسات سابقة، اتفقت أو اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، وبالتالي تنفرد الدراسة الحاليّة عن غيرها، في الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية، بين درجات موجهات الطالبات بمدارس التعليم العام بمدينة مكة، على مقياس السلامة النفسية، تعزى لمتغيّر عدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي.

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، والذي ينص على: "هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام، وفقًا للمتغيرات التالية: (العمر؛ المؤهل العلمي؛ التخصص؛ عدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي)؟".

تمت الإجابة على هذا السؤال، من خلال التحقق من فرضية الدراسة الثانية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام، وفقًا للمتغيرات التالية: (العمر، المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي)، حيث أُستخدم اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (One-Way ANOVA)؛ لاختبار تلك الفرضية، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام						
المتغيرات الديموغرافية	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	احتمال المعنوية	الدلالة
العمر	أقل من ٣٠ سنة	٧	٣,٦٧	٠,٣٩	١,٤٦٨	٠,٢١٣	غير دال
	٣١ - ٣٦ سنة	٢١	٤,١٧	٠,٥٢			
	٣٧ - ٤٢ سنة	٥٤	٤,٠٧	٠,٦٦			
	٤٣ - ٤٨ سنة	٨٥	٤,٠٣	٠,٥٤			
	من ٤٩ سنة فأكثر	٥٤	٤,١٧	٠,٦٥			
	الإجمالي	٢٢١	٤,٠٨	٠,٥٩			
المؤهل العلمي	دبلوم	٢٤	٣,٨٩	٠,٦٧	١,٢٠٥	٠,٣١٠	غير دال
	بكالوريوس	١٣٧	٤,١٤	٠,٦٢			
	دبلوم عالي	٢٩	٤,٠١	٠,٣٩			
	ماجستير	٢٢	٤,٠٠	٠,٥٦			
	دكتوراه	٩	٤,٠٣	٠,٥٨			
	الإجمالي	٢٢١	٤,٠٨	٠,٥٩			
التخصص	علم النفس	٣١	٤,٢٠	٠,٦٧	٢,٧٢٩	٠,٠٣٠	دال
	علم اجتماع	٢٩	٤,٠٩	٠,٣٥			
	خدمة اجتماعية	٦٢	٣,٨٨	٠,٥٤			
	تخصص تربوي	٨٨	٤,١٧	٠,٦٤			
	تخصص غير تربوي	١١	٤,٠٩	٠,٦١			
	الإجمالي	٢٢١	٤,٠٨	٠,٥٩			
عدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي	أقل من ٥ سنوات	٥١	٤,١١	٠,٦٧	٠,٤٩٣	٠,٧٤١	غير دال
	٥- ١٠ سنوات	٧٩	٤,١٢	٠,٥٩			
	١١- ١٦ سنة	٦٩	٤,٠٣	٠,٥٣			
	١٧- ٢٢ سنة	٩	٣,٨٩	٠,٦٧			
	من ٢٣ سنة فأكثر	١٣	٤,٠٩	٠,٦١			
	الإجمالي	٢٢١	٤,٠٨	٠,٥٩			

جدول رقم (٥) نتائج اختبارا تحليل التباين في اتجاه واحد(One-Way ANOVA) لمقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام، وفقًا للمتغيرات التالية: (العمر، المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي).

وتشير نتائج تحليل التباين الواردة في الجدول السابق إلى ما يلي:

بالنسبة للعمر: تبين النتيجة السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام، وفقًا لمتغير العمر حيث بلغت قيمة احتمال المعنوية القيمة (٠,٢١٣)، وهي أكبر من (٠,٠٥) (P-value >0.05)؛ مما يعني أن وجهات نظر موجهات الطالبات نحو دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام كانت متقاربة، بصرف النظر عن أعمارهن المختلفة، وعليه تقبل الفرضية الصفرية، التي تنص على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام، تعزى لمتغير العمر". ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدبيات السابقة، على النحو التالي: أن موجهات الطالبات وعلى اختلاف

أعمارهن، يبدين اهتمامًا واضحًا نحو دورهن؛ ليس هذا فحسب، بل يؤدين مهامهن أيضًا على مستوى مرتفع بصرف النظر عن أعمارهن، وهذه إشارة إلى مدى تفانيهن نحو أدوارهن، ووجهات نظرهن الإيجابية تجاه دور الموجه الطلابي في المدرسة، وما الصورة التي ينبغي أن يكون عليها الموجه الطلابي. كما ترى الباحثة أن هذه النتيجة تؤكد أن تأدية الموجه الطلابي لمهامه، نابعة من نظرته تجاه المجال الإرشادي والمستفيدين أيضًا، فالموجه الطلابي الذي ينظر إلى نفسه ودوره بأنه عضو هام في العملية التربوية، سيؤدي دوره من هذا المنطلق، والعكس. بمعنى أن ما يحدد فاعلية وفعالية دور الموجه الطلابي هي مدى ما يقدمه، وليس عمره. لذا فإنه وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، وفي حدود علمها ندرة وجود دراسات سابقة، اتفقت أو اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، وبالتالي تنفرد الدراسة الحاليّة عن غيرها، في الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية، بين درجات موجهات الطالبات بمدارس التعليم العام بمدينة مكة، على مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام، تعزى لمتغيّر العمر.

بالنسبة للمؤهل العلمي: تبين النتيجة السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام، وفقًا لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة احتمال المعنوية القيمة (٠,٣١٠)، وهي أكبر من (٠,٠٥) (P-value >0.05)؛ مما يعني أن وجهات نظر موجهات الطالبات نحو دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام كانت متقاربة، بصرف النظر عن مؤهلهن العلمي، وعليه تقبل الفرضية الصفرية، التي تنص على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام، تعزى لمتغير المؤهل العلمي". ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدبيات السابقة، على النحو التالي: إلى أن موجهات الطالبات وعلى اختلاف مؤهلهن العلمي، يسعين إلى تأدية أدوارهن المنوطة بهن بقناعة، كما أن طبيعة مجالهن تتطلب منهن أن يكن قادرات على تأدية مهامهن الوظيفية، كما أن التعليمات المعطاة لهن من قبل وزارة التعليم واحدة، خاصة أنهم في مجال واحد وهو التعليم الحكومي. لذا، فقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الجمل (١٠)؛ المصري (٣)؛ مصلح وحمايل (١٥)، والذين أشاروا إلى أن عدم وجود فروق جوهرية بين وجهات نظر مرشدو الطلاب – موجهو الطلاب - نحو أدوارهم في المدرسة، تعزى إلى مؤهلهم العلمي، يرجع إلى أنهم تابعون لجهة واحدة وهي وزارة التعليم، والتي حددت المهام الوظيفية للمرشد الطلابي والأدوار التي يقوم بها، مما جعل مرشدو الطلاب وعلى اختلاف مؤهلاتهم يؤدون مهامهم المنصوص عليها في لائحة الوزارة. في حين لم تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المطيري (١٦)؛ إذ خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، لصالح الذين مؤهلهم أعلى من البكالوريوس، وأشار المطيري إلى أنه ربما يعود السبب في ذلك إلى أن مرشدي الطلاب ذوي المؤهل العلمي العالي لديهم قدرة أعلى في تأدية أدوارهم بحكم المعلومات التي تحصلوا عليها أثناء دراستهم، هذا ما جعل استجابات أفراد عينة الدراسة متباينة تبعًا للمؤهل العلمي.

بالنسبة للتخصص: تبين النتيجة السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام، وفقًا لمتغير التخصص وكانت ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة احتمال المعنوية القيمة (٠,٠٣٠)، وهي أصغر من (٠,٠٥) (P-value <0.05)؛ وعليه ترفض الفرضية الصفرية، التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم

العام، تعزى لمتغير التخصص". ولمعرفة مصدر الاختلاف تم استخدام الاختبارات البعدية (Post Hoc tests)، وتحديدًا اختبار (LSD)، وجاءت النتيجة كما في الجدول التالي:

مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام	التخصص الأول	التخصص الثاني	الفرق	احتمال المعنوية	الدلالة لصالح
	تخصص تربوي	خدمة اجتماعية	,٢٩٥٥٦*	٠,٠٠٣	تخصص تربوي
	خدمة اجتماعية	علم النفس	-,٣٢٠٤٣*	٠,٠١٤	خدمة اجتماعية

جدول رقم (٦) نتائج اختبار (LSD) لمعرفة مصدر الاختلاف بين متوسطات استجابات موجهات الطالبات على مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام والتي تعزى إلى التخصص.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم، وفقًا لمتغير التخصص، وكانت لصالح التخصص التربوي وتخصص الخدمة الاجتماعية. وهذا ما تفسره الباحثة بأن أكثر التخصصات شيوعًا لدى أفراد العينة هي في المرتبة الأول التخصص التربوي والذي ما يشكل نسبته ٣٩,٨٪، يليه في المرتبة الثانية تخصص الخدمة الاجتماعية، والذي بلغ نسبة ٢٨,١٪، وهذا يعني أن غالبية موجهات الطالبات تقريبًا يمتلكن التخصصين المذكورين آنفًا مما يؤثر ذلك على النتائج. لذا، وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وفي حدود علمها، ندرة وجود دراسات سابقة، اتفقت نتيجتها مع النتيجة الحالية؛ وبذلك تنفرد الدراسة الحالية بهذه النتيجة. وفي الجانب الآخر، اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المصري (٣)؛ إذ خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات المرشدين التربويين - موجهو الطلبة - في الحد من ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير التخصص، وأشار المصري إلى أن ذلك يرجع لوعي المرشدين التربويين نحو أهمية دورهم تجاه مشكلات الطلبة المختلفة. أيضًا اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مصلح وحمايل (١٥)؛ إذ أفضت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات المرشدين التربويين - موجهو الطلبة - في الحد من أضرار الابتزاز الالكتروني تعزى لمتغير التخصص، وأشارا مصلح وحمايل إلى أن ذلك يعود قرب تخصصات أفراد العينة من بعضهم البعض، حيث اكتسبوا أثناء دراستهم الجامعية جميعًا النظريات السلوكية والمعرفية والإنسانية والتحليلية بشكل أوسع، كما أن جميعهم لديهم خبرة في التدريب الميدان التربوي الذي تلقوه أيضًا أثناء دراستهم الجامعية، كذلك خضوعهم للدورات التدريبية من قبل وزارة التربية والتعليم بالأردن، والتي تعنى بتنمية وتطوير المرشد التربوي.

بالنسبة لعدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي: تبين النتيجة السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام، وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي، حيث بلغت قيمة احتمال المعنوية القيمة (٠,٧٤١)، وهي أكبر من (٠,٠٥) (P-value >0.05)؛ مما يعني أن وجهات نظر موجهات الطالبات نحو دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام، كانت متقاربة بصرف النظر عن سنوات خبرتهن. وعليه تقبل الفرضية، التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي". ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدبيات السابقة، على النحو التالي: أن

موجهات الطالبات وعلى اختلاف سنوات خبرتهن، ينظرن إلى التوجيه والإرشاد الطلابي بانه وسيلة فعالة من أهم وسائل التربية الحديثة، خاصة في العصر الحالي الذي تتغير فيه الاحتياجات بتسارع مذهل، وتتصاعد فيه المشكلات في شتى جوانب الحياة لدى الطالب؛ مما أصبح هناك حاجة لدى الطالب إلى التوجيه والإرشاد الطلابي؛ وذلك لما يقدمه من خدمات تتمثل في مساعدته على النمو في مختلف جوانب حياته العلمية والعملية. لذا، فقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الجمل (١٠)؛ المصري (٣)؛ أبو مصطفى وآخرون (١٣)؛ مصلح وحمايل (١٥)، والذين أشاروا إلى أن طبيعة عمل مرشدي الطلاب - موجهو الطلبة -، وكذلك التعليمات المعطاة لهم من قبل وزارة التعليم واحدة، مما حدا بهم القيام بأدوارهم المنوطة بهم بغض النظر عن سنوات خبرتهم في هذا المجال. في حين لم تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المطيري (١٦)؛ إذ خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، لصالح الذين عدد سنوات خبرتهم في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي ١٥ سنة فأكثر، وأشار المطيري إلى أنه ربما يعود السبب في ذلك إلى أن مرشدي الطلاب - موجهو الطلاب - ذوي عدد سنوات الخبرة المرتفعة مروا بالعديد من الخبرات طيلة هذه الفترة مما أصبحوا أفضل من حيث القيام بدور المرشد الطلابي وتحديد مسؤولياته تجاه الطلاب من ذوي عدد سنوات الخبرة المنخفضة.

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، والذي ينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05)، بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السلامة النفسية ككل، وأبعاده (سلوك المدير؛ العلاقات مع زملاء العمل)؟".

تمت الإجابة على هذا السؤال، من خلال التحقق من فرضية الدراسة الثالثة التي تنص على: " توجد علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السلامة النفسية ككل، وأبعاده (سلوك المدير؛ العلاقات مع زملاء العمل)"، حيث أُستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient)، لاختبار تلك الفرضية، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٧) معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient)، بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السلامة النفسية، وأبعاده (سلوك المدير؛ العلاقات مع زملاء العمل).

		البعد الأول: سلوك المدير	البعد الثاني: العلاقات مع زملاء العمل
مقياس السلامة النفسية	معامل الارتباط	,٨٩٨**	,٩١٧**
	احتمال المعنوية	,٠٠٠	,٠٠٠
	العدد	٢٢١	٢٢١

تبين النتيجة السابقة وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية جدًا بلغت (٠,٨٩٨)، وكانت ذات دلالة احصائية عالية جداً، حيث بلغت قيمة احتمال المعنوية(٠٠٠,)، وهي أصغر من (٠,٠٥) (P-value <0.05)، بين مقياس السلامة النفسية ككل وبعد (سلوك المدير)؛ مما يعني أنه كلما زاد سلوك مديرة المدرسة الإيجابي، زاد معه مستوى السلامة النفسية لدى موجهة الطالبات، والعكس، وبالتالي تقبل الفرضية التي تنص على: "توجد علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السلامة النفسية، وبعد سلوك

المدير"؛ العلاقات مع زملاء العمل)"، أيضًا تبين النتيجة السابقة وجود علاقة علاقة ارتباطية موجبة قوية جدا بلغت (٠,٩١٧)، وكانت ذات دلالة الإحصائية عالية جداً حيث بلغت قيمة احتمال المعنوية (٠٠٠,)، وهي أصغر من (٠,٠٥) (P-value <0.05)، بين مقياس السلامة النفسية ككل وبعد (العلاقات مع زملاء العمل)؛ مما يعني أنه كلما كانت العلاقات مع زملاء العمل جيدة، كلما كانت مستوى السلامة النفسية جيدة لدى موجهة الطالبات، والعكس. وبالتالي تقبل الفرضية التي تنص على: "توجد علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السلامة النفسية، وبعد العلاقات مع زملاء العمل". ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدراسة الاستطلاعية والأدبيات السابقة، على النحو التالي: أن السلامة النفسية في بيئة العمل هي اعتقاد أو تصور الموظف بأنه آمن للقيام بالسلوك الذي يراه صحيحًا، أو التحدث مع مديره وزملاء عمله عما يدور في ذهنه دون خوف، بمعنى إعطائه الاستقلالية والحرية بالتصرف على طبيعته، فعندما يحصل ذلك يكون قد تم إعطائه الإشارة بالثقة والتمكين. وهذا بدوره يخلق حالة عقلية وعاطفية إيجابية تمكّن الموظف من أن يكون أكثر مرونة وتحفيزًا وإصرارًا، ويشعر أيضًا بالراحة في جلب ذاته كليًا إلى العمل. لذلك فإن السلامة النفسية تتوقف على العديد من العوامل التنظيمية، أهمها: سلوك المدير، والعلاقات مع زملاء العمل، والتي ركزت عليهما الدراسة الحالية. فالمدير الذي يمهد الطريق لخلق ثقافة تنظيمية داعمة للموظفين في بيئة المدرسة، سيسهم بسلوكه هذا في خلق مناخًا تنظيميًا آمنًا يشعر من خلاله الموظفون بالأمان. وتتمثل سلوكيات المدير الداعمة لموظفيه، من خلال التالي: شموليته، ودعمه، وانفتاحه، أيضًا من خلال مرونته، التي تتمثل في تجنب اتخاذ ردود دفاعية على الأسئلة والتحديات، وكذلك نزاهته، واحترامه، وقبوله غير المشروط للموظفين، أيضًا احتضانه للصراع التنظيمي بوعي، خاصة إذا كان له طابع سلبي، عن طريق استخدامه كفرصة لتعميق التفاهم والتعاطف والانصات واكتشاف التدخلات الضرورية. أيضًا، تناوله للمشكلات التنظيمية بموضوعية، وذلك عن طريق التركيز على القضية والحقائق والبحث عن الحلول، متجنبًا اللوم والنقد. بالإضافة إلى ذلك، السماح للموظفين بالمحادثات المفتوحة، وغير المهددة حول الفشل. وتقديمه للتوجيهات بطريقة واضحة ومتسقة، إلى جانب ذلك، السماح لموظفيه باتخاذ أسلوب المخاطرة في حل المشكلات، خاصة الجديدة والمعترضة والتي لم يسبق لهم التعرض لها. وبالمقابل، فإن علاقات زملاء العمل الإيجابية، القائمة على الدعم، والاحترام، والتعاون، والتواصل الفعال، وتبادل المعرفة، وكذلك حفظ الاسرار المهنية والشخصية، وعدم الصراع والمنافسات السلبية، ستسهم أيضًا في خلق مناخًا تنظيميًا آمنًا يشعر من خلاله الموظفون بالأمان. إذ ليس بالضرورة أن تكون علاقات زملاء العمل غير رسمية أو شخصية أو قائمة على صداقة عميقة، حتى يشعر الموظف بأنه آمن نفسيًا مع زملاؤه، فالمهم هو المناخ النفسي في العلاقات في بيئة العمل لا نوعها. فمعايير العلاقات في بيئة العمل القائمة على ضوابط السلامة النفسية غير مكتوبة؛ إذ تعد بمثابة قواعد تضبط توقعات السلوك، وتضع حدودًا للسلوك الآمن المقبول. لذا، فقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة؛ إذ خلصت إلى أن العوامل التنظيمية التي كانت مسؤوله عن السلامة النفسية لدى موجهات الطالبات كانت سلوك مديرة المدرسة والعلاقات مع زميلات العمل، فقد كانت هناك علاقة بين سلوك مديرة المدرسة والسلامة النفسية لديهن وبين علاقاتهن مع زميلاتهن وسلامتهن النفسية، فالموجهات اللواتي كن يمتلكن مستوى منخفض من السلامة النفسية كانت سلوكيات مديراتهن وعلاقاتهن مع زميلاتهن غير داعمة، بينما موجهات الطالبات اللواتي يمتلكن مستوى مرتفع من السلامة النفسية كانت سلوكيات مديراتهن وعلاقاتهن مع زميلاتهن داعمة؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى أن بيئة المدرسة لا يمكن العمل فيها فرديًا إذ يتشارك الجميع لتحقيق الأهداف المرجوة من المدرسة؛ فالعلاقات غير الداعمة مع المدير وزملاء العمل ليس من مصلحة الجميع من جميع الجوانب لا سيما وأن من

متطلبات تحقيق أهداف المدرسة العمل الجماعي لإنجاز ذلك. كما اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Ariani(١٩)؛ إذ أشار إلى أن سلوك المدير والعلاقات مع زملاء العمل ظروف نفسية تساهم في زيادة مستوى السلامة النفسية لدى الموظف، والتي بدورها تسهم في مشاركته. كما اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة Sağnak (٢٠)؛ إذ أشار إلى أن المدير الذي يتبنى نمط الثقافة الأخلاقية ويمارس القيادة الأخلاقية مع موظفيه، سيؤثر عليهم وبشكل إيجابي؛ مما سيعزز السلوك الصوتي لديهم، والذي هو أهم جانب من جوانب السلامة النفسية. أيضًا اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كلًا من Shahid & Din (٢١)؛ إذ أشارت إلى وجود تأثير قوي لسلوك المدير الداعم نحو موظفيه، وذلك من خلال تعزيز تصوراتهم بشأن السلامة النفسية في بيئة العمل. كذلك اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة .Kim et al (٦)؛ إذ أشار إلى أن سلوك المدير الإيجابي الذي يعزز إبداع الموظفين والمشاركة، يعزز أيضًا المسؤولية الاجتماعية والسلامة النفسية لدى الموظفين. في حين، ندرة وجود دراسات سابقة، اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، هذا بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وفي حدود علمها أيضًا.

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس، والذي ينص على: " ما العلاقة بين السلامة النفسية ودور الموجه الطلابي في مدارس التعليم العام بمدينة مكة؟".

تمت الإجابة على هذا السؤال، من خلال التحقق من فرضية الدراسة الرابعة التي تنص على: "لا توجد علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطي درجات أفراد العينة، على مقياس السلامة النفسية ومقياس دور الموجه الطلابي، في مدارس التعليم العام بمدينة مكة"، حيث أُستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient)، لاختبار تلك الفرضية، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٨) معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient)، بين متوسطي درجات أفراد العينة، على مقياس السلامة النفسية، ومقياس دور الموجه الطلابي.

		مقياس السلامة النفسية	مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام
مقياس السلامة النفسية	معامل الارتباط	١	,٥٩٣**
	احتمال المعنوية		,٠٠٠
	العدد	٢٢١	٢٢١
مقياس دور الموجه الطلابي بمدارس التعليم العام	معامل الارتباط	,٥٩٣**	١
	احتمال المعنوية	,٠٠٠	
	العدد	٢٢١	٢٢١

يتضح من الجدول السابق، أن معامل الارتباط ما بين متوسطي درجات أفراد العينة، على مقياس السلامة النفسية، ومقياس دور الموجه الطلابي في مدارس التعليم العام بمدينة مكة، بلغت قيمته (٠,٥٩٣)؛ مما يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة، كما كانت ذات دلالة الإحصائية عالية جداً حيث بلغت قيمة احتمال المعنوية وهي أصغر من (٠,٠٥) (P-value <0.05)؛ وبذلك ترفض الفرضية التي تنص على:" لا توجد علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، بين متوسطي درجات أفراد العينة، على مقياس السلامة النفسية ومقياس

دور الموجه الطلابي، في مدارس التعليم العام بمدينة مكة". وتفسر هذه النتيجة في ضوء الأدبيات السابقة، على النحو التالي: أن وجود علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة فيما بين السلامة النفسية ودور الموجه الطلابي في مدارس التعليم العام بمدينة مكة، يتضح جليًّا من امتلاك موجهة الطالبات لمستوى جيد من الصلابة النفسية والمرونة النفسية؛ على الرغم من امتلاكهن لمستوى متوسط من السلامة النفسية في بيئة المدرسة، ويظهر ذلك من خلال توافقهن مع العوامل التنظيمية التي قد تكون ضاغطة نوعًا ما، وتقبلها وكذلك التكيف معها ايجابيًا، وقدرتها بالالتزام والتحكم والتحدي تجاه ذاتها ومهنتها والآخرين، كما أن هناك العديد من العوامل التي جعل دور موجهة الطالبات مرتفعًا ولم يتأثر بمستوى السلامة المتوسط تأثيرًا قويًا، أهمها: ثقة الطالبات بهن واللجوء إليهن لطلب المساعدة وحل المشكلات، وزيادة نسبة الشعور بالسلامة النفسية للطالبات نتيجة إدراكهن بمعنى السلامة النفسية، وهو ما يمكن أن يسمى بالإسقاط الايجابي. لذا، اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسة الاستطلاعية؛ إذ تشير إحدى موجهات الطالبات إلى أنه بالرغم من العلاقات غير الجيدة مع زميلاتها في العمل إلا أنها تحرص على ألا تسقط مشاعرها السلبية نحو الطالبات؛ إذ تارة تشعر بأن غريزة الأمومة تجاههن هي من تجعلها تنظر إليهن بأنهن في أمس الحاجة إليها. وترى الباحثة أن مستوى السلامة النفسية المتوسط لدى موجهات الطالبات لا يعني أنه سيء وأنه قد يشكل عائق في آداء دورهن، خاصة أن العلاقة ارتباطية متوسطة بين سلامتها النفسية ودورها في المدرسة. وفي ذات السياق، فإنه وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وفي حدود علمها، ندرة وجود دراسات سابقة، اتفقت نتيجتها مع النتيجة الحالية؛ وبذلك تنفرد الدراسة الحالية بهذه النتيجة. وفي الجانب الآخر، اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كلًا من Baeva & Bordovskaia (٥)؛ إذ أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين السلامة النفسية لدى المعلمين والصحة النفسية للطلبة. وقد عزا ذلك إلى أن الأوقات التي يمضوها الطلبة في المدرسة تكون أكثر مع زملائهم ومعلميهم، فالمعلم الذي لا يسقط مشاعره السلبية الناجمة عن علاقات غير جيده مع زملائه في المدرسة ومدير المدرسة، ويظهر جوانب نفسية إيجابية كالدعم والتعاطف والقبول غير المشروط نحو طلبته، سيؤثر ذلك إيجابًا على صحتهم النفسية، والعكس.

محددات الدراسة والدراسات المستقبلية

على الرغم من أن هذه الدراسة تقدم نتائجًا مهمة لكل من الباحثين والمهتمين في مجال علم النفس التربوي وعلم النفس التنظيمي، إلا أنها تحتوي على بعض القيود أو المحددات التي يجب معالجتها، على النحو التالي:

بالرغم من أن منهج الدراسة الحالية وأدواته، ساعد على الوصول إلى نتائج قد ينطلق منها باحثون آخرون في دراساتهم مستقبلًا؛ إلا أن هناك بعض الجوانب لم تتطرق لها بعمق، كالأدوار التخصصية للموجه الطلابي، كذلك اختلاف نتائج الدراسة الاستطلاعية عن نتائج الدراسة الحالية؛ حيث استخدم في الأولى أداة المقابلة في حين استخدم في الأخيرة أداة الاستبانة؛ لذا تقترح الباحثة استخدام المنهج المختلط وبأدوات مختلفة؛ لدراسة متغيرات الدراسة بشكل عميق وأكثر دقة.

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة تمثلها موجهات الطالبات؛ لذا لا تعمم النتائج على جميع العاملين في المدرسة؛ وبناء على ذلك تقترح الباحثة دراسة السلامة النفسية لدى جميع العاملين من الجنسين في المؤسسات التعليمية بشكل عام، وفي البيئة المدرسية بشكل خاص، خصوصًا أن الدراسات العربية في هذا المجال نادرة.

طبقت الدراسة الحالية على موجهات الطالبات في مدارس التعليم العام بمدينة مكة؛ لذا يجب الحذر في تفسير وتطبيق نتائجها على الموظفين بالمؤسسات التعليمية، وفي بيئات تنظيمية أخرى.

لا يمكن أن تكون هذه الدراسة خالية من تحيزات المشارك؛ لأن السلامة النفسية ودور الموجه الطلابي، تم قياسهما من خلال الشخص نفسه؛ لذا يجب أن تأخذ الأبحاث والدراسات المستقبلية هذه المشكلة في الاعتبار.

ركزت الدراسة الحالية على السلامة النفسية على الصعيد الفردي؛ لذا يجب الحذر في تفسير وتطبيق نتائجها على الموظفين على الصعيد الجماعي والتنظيمي.

بالرغم من أن الدراسة الحالية ركزت على السلامة النفسية التي نشأت نتيجة العوامل التنظيمية المشتملة على سلوك المدير والعلاقات مع زملاء العمل؛ إلا أن هناك عوامل تنظيمية أخرى ظهرت خلال تطبيق الدراسة، كالتحفيز والمكافأة؛ لذا تقترح الباحثة دراسة تلك العوامل بجانب التي تناولتها الدراسة الحالية، لدى الموظفين في المؤسسات التعليمية.

استغرق جمع البيانات فترة زمنية طويلة، وقد وجدت الباحثة صعوبة نسبيًا في إجراء ذلك؛ ويرجع السبب إلى الفترة التي وزعت فيها أدوات الدراسة على موجهات الطالبات، حيث كانت فترة اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول للمدارس؛ لذا تقترح الباحثة أن تأخذ الأبحاث المستقبلية هذه المشكلة في الاعتبار.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، خلصت الباحثة إلى عدد من التوصيات، هي كالتالي:

الالتفات إلى السلامة النفسية لدى الموجه الطلابي، من قبل المسئولين وأصحاب القرار بوزارة التعليم.

العمل على تحسين مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة في مختلف المراحل التعليمية، من خلال الكشف عن العوامل ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بدور الموجه الطلابي.

متابعة السلامة النفسية لدى الموظفين في المؤسسات التعليمية، من قبل المسؤولين.

تكثيف البرامج والدورات التأهيلية والإرشادية، الموجهة للمديرين والكادر الإداري في البيئات المدرسية على مختلف فئاتها وأنواعها، والتي تسهم في رفع مستوى الوعي بالسلامة النفسية في بيئات العمل على المستوى الفردي، وكيفية تطبيقها أيضًا، والتي بدورها ستؤدي إلى الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

إعداد برامج إرشادية تساعد في تحسين وتطوير الموجه الطلابي نفسيًا ومهنيًا، وتحقيق مستوى مقبول من السلامة النفسية، وذلك من خلال كيفية التعامل مع ضغوطات العمل.

القيام بالمزيد من الدراسات؛ للكشف عن واقع السلامة النفسية لدى الموظفين بصفة عامة والموجه الطلابي بصفة خاصة في المؤسسات التعليمية.

المراجع

- **Kulikova, T. I., Maliy, D. V. Professional and Personal Qualities of the Teacher in the Context of the Psychological Safety of Educational Environment. *European journal of contemporary education*. 2017;6(4): 715-722.Available from: doi:10.13187/ejced.2017.4.715.**
- **Bas, S., Tabancali, E. Correlations between teachers' personality, psychological safety perception and teacher voice. *Eurasian Journal of Educational Research*.2020;20(85): 185-204. Available from: doi:10.14689/ejer.2020.85.9.**
- **(٣) المصري، إبراهيم سليمان موسى. دور المرشدين التربويين في الحد من ظاهرة العنف المدرسي من وجهة نظرهم. *مجلة دراسات نفسية وتربوية: جامعة قاصدي مرباح ـ مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*. ٢٠١٩; ١٢(٣): ٣٠٩-٣٢٥. متاح من: http://search.mandumah.com/Record/1031390 [تم الوصول إليه في ١٥ يناير ٢٠٢٢].**
- **(٤) Holman, L. F., Nelson, J., Watts, R. Organizational Variables Contributing to School Counselor Burnout: An Opportunity for Leadership, Advocacy, Collaboration, and Systemic Change. *The Professional Counselor*.2019;9(2):126-141. Available from: doi:10.15241/lfh.9.2.126.**
- **(٥) Baeva, A. I., Bordovskaia, V. N. The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2015;8(1): 86-99. Available from: doi:10.11621/pir.2015.0108.**
- **(٦) Kim, B.-J., Kim, M.-J., Kim, T.-H. The Power of Ethical Leadership The Influence of Corporate Social Responsibility on Creativity, the Mediating Function of Psychological Safety, and the Moderating Role of Ethical Leadership. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.2021;18: 2968. Available from: doi:10.3390/ijerph18062968.**
- **(٧) Xu, M., Qin, X., Dust, S. B., DiRenzo, M. S. Supervisor-subordinate proactive personality congruence and psychological safety: A signaling theory approach to employee voice behavior. *The Leadership Quarterly*. 2019; 30(4):440-453. Available from: doi:10.1016/j.leaqua.2019.03.001.**
- **(٨) البسيسي، حسن بن علي بن محمد. *دور المرشد الطلابي في علاج الممارسات الخاطئة لطلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمحافظة جدة* [رسالة ماجستير]. جامعة جدة; ٢٠١٧[تم الوصول إليه في ٩ يناير ٢٠٢٢]. متاح من:**
- **http://search.mandumah.com/Record/806921**
- **(٩) Yıldırım, K., Yenipınar, Ş. Psychological Unsafety in Schools: The Development and Validation of a Scale. *Journal of education and training studies*. 2017;5:167-176. Available from: doi:10.11114/jets.v5i6.2372.**
- **(١٠) الجمل، سمير سليمان. دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل. *مجلة جامعة الاستقلال*.٢٠١٥;٩(١): ٢٣٣-٢٦٨. متاح من: https://dsr.alistiqlal.edu.ps/page-1707-ar.html [تم الوصول إليه في ٤ يناير ٢٠٢٢].**
- **(١١) العريدي، بندر بن إبراهيم. دور المرشد الطلابي في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية: جامعة الفيوم ـ كلية التربية*.٢٠١٦;٣(٦): ٩٢-١٢٨. متاح من: http://search.mandumah.com/Record/817046 [تم الوصول إليه في ٦ يناير ٢٠٢٢].**

- (١٢) الرايقي، وئام حامد. العوامل المدرسية المؤدية لانخفاض الدافعية للتعلم ودور المرشدة الطلابية في حلها من وجهة نظر الطالبات: دراسة ميدانية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة. *International Journal of Art, Humanities and Social Sciences*.٢٠١٨; ٨(١): ٩٢-١٩١. متاح من: http://www.ijahss.com [تم الوصول إليه في ٣ يناير ٢٠٢٢].
- (١٣) أبو مصطفى، سحر نافذ، رضوان، عبير صلاح، برهوم، أماني خميس، أبو سمحان، غدير زياد، الأغا، محمد عثمان مصطفى. دور المرشد التربوي في حل المشكلات المدرسية لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا .*المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*.٢٠٢٠;٥٨: ١٤٩-٢٠٥. متاح من: http://search.mandumah.com/Record/1130176 [تم الوصول إليه في ٩ يناير ٢٠٢٢].
- (١٤) الحبيب، ماجد بن عبدالله بن محمد. دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض. *مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية: جامعة الجوف - وكالة الدراسات العليا والبحث العلمي*. ٢٠٢٠; ٦(٢):١٢٣ -١٥٣. متاح من:http://search.mandumah.com/Record/1072661 [تم الوصول إليه في ٨ يناير ٢٠٢٢].
- (١٥) مصلح، معتصم محمد عزيز، حمايل، حسين جاد الله. الدور التوعوي للمرشد التربوي في الحد من أضرار الابتزاز الإلكتروني في مدارس محافظة رام الله والبيرة .*المجلة الاكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية*.٢٠٢٠;١(٢):٣٠٩-٣٤٤. متاح من:http://iajour.com [تم الوصول إليه في ٢ يناير ٢٠٢٢].
- (١٦) المطيري، علي صنت. دور المرشد الطلابي في تحصين طلاب الثانوية بالمدينة المنورة من الانحرافات الفكرية في ضوء الأساليب الإرشادية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*. ٢٠٢١;٥(١٠): ١٠٠ - ١٢١.متاح من: doi:10.26389/AJSRP.T181020
- (١٧) القصاص، ياسر عبدالفتاح. الأدوار التخطيطية للمرشد الطلابى للحد من معوقات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس مدينة الرياض: دراسة ميدانية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين فى مدارس الدمج التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض .*مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية: جامعة حلوان - كلية الخدمة الاجتماعية*.٢٠١٥; ١٦(٣٨):٣١٣١-٣١٨٠. متاح من: http://search.mandumah.com/Record/733107 [تم الوصول إليه في ٤ يناير ٢٠٢٢].
- (١٨) Dramanu, B. Y., Milledzi, E. Y., Asamani, L. Psychological Safety and Work Engagement of Senior High School Teachers: Moderating Role of Psychological Flexibility. *European Journal of Educational Sciences*. 2020; *7*(3): 17-35. Available from: doi:10.19044/ejes.v7no3a2.
- (١٩) Ariani, D. W. Relationship with supervisor and co-workers, psychological condition and employee engagement in the workplace. *Journal of Business and Management*. 2015;4(3): 34-47. Available from: doi:10.12735/jbm.v4i3p34.
- (٢٠) Sağnak, M. Ethical leadership and teachers' voice behavior: The mediating roles of ethical culture and psychological safety. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2017;17(4): Available from: doi:10.12738/estp.2017.4.0113.
- (٢١) Shahid, S., Din, M. Fostering Psychological Safety in Teachers: The Role of School Leadership, Team Effectiveness & Organizational Culture. *International Journal of Educational Leadership and Management*.2021;9(2):122-149. Available from: doi:10.17583/ijelm.2021.6317.

رأس المال الفكري وعلاقته بجودة الاداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام

Intellectual capital and its relationship to the quality of school performance in schools of the first stage in eastern Dammam

أ. عبير ضيف الله أحمد الغامدي- طالبة دكتوراه ، الفلسفة في الإدارة والإشراف التربوي- جامعة الملك خالد
قائدة المتوسطة التاسعة بالدمام، إدارة تعليم المنطقة الشرقية، المملكة العربية السعودية
Email:Aboorh-81@outlook.sa

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين رأس المال الفكري وجودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة المتوسطة بمدارس التعليم العام الحكومية في شرق الدمام، وبلغ عددهم (٩٧٦) بواقع (٥٣٤) معلم و (٤٤٢) معلمة. وتكوّنت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٢٩٦) معلم ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع عناصر رأس المال الفكري بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام جاء بدرجة متوسطة، كما أن واقع جودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام جاء بدرجة متوسطة، كما توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين رأس المال الفكري وجودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام. وتوصي الدراسة بضرورة الاهتمام بدور الموارد البشرية في تحقيق التطور المطلوب في أداء المدارس، والتطوير المستمر للنظم الإدارية التي تحكم المدارس بما يعزز استقلالية المدارس ويمكنها من اختيار مواردها البشرية وتحفيزهم وتقييمهم وتنميتهم مهنيا، وتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية فيما يتعلق بإدارة وتوجيه المدراس ورسم خططتها وتقييم الأداء.

الكلمات المفتاحية: رأس المال الفكري-جودة الأداء-المدارس المتوسطة-الأداء المدرسي

Abstract:

The study aimed to examine the relationship between intellectual capital and the quality of school performance in middle schools in eastern Dammam, and to achieve this goal, the descriptive correlative approach was used. And their number reached (976), consisting of (534) male teachers and (442) female teachers. The final sample of the study consisted of (296) male and female teachers. The study concluded that the reality of the elements of intellectual capital in middle schools in eastern Dammam came to a medium degree, and the reality of the quality of school performance in middle schools in eastern Dammam came to a medium degree, and there is a statistically significant correlation between intellectual capital and the quality of school performance in middle school schools in eastern Dammam. Dammam. The study recommends the necessity of paying attention to the role of human resources in

achieving the required development in the performance of schools, and the continuous development of the administrative systems that govern schools in a way that enhances the independence of schools and enables them to choose their human resources, motivate them, evaluate and develop them professionally, and expand the base of community participation with regard to managing and directing schools, drawing up their plans and evaluating performance.

Keywords: intellectual capital, quality of performance, middle schools, school performance

مقدمة

تواجه المدارس حاليًا تحديات كبيرة حيث يتغير دورها في المجتمع باستمرار وقد شهدت مؤسسات التعليم الكثير من التحديات مع بروز استخدام الإنترنت والتقنيات في التعليم وارتفاع سقف التوقعات حول أداء المدارس وتحقيق معايير الجودة مما أكد على ضرورة توظيف المدارس لكافة مواردها خاصة البشرية في تحقيق أهدافها، حيث يعد العنصر البشري أهم المقومات التي يمكن ان تساعد في نجاح المدارس، في ظل التحديات المتسارعة.

وجميع المؤسسات في عالم اليوم سواء كانت محلية أو عالمية أو خدمية أو صناعية تهدف إلى اثبات وجودها وكيانها وذلك من خلال تقديمها لأفضل ما تملكه من خدمات ومنتجات تجعلها تصل إلى مستوى رضا العميل وتلبية حاجاته وتوقعاته، وبناء عليه تحقق التميز والتقدم على جميع المنافسين لها، خاصة أن بيئة العمل الحالية أصبحت تتسم بالتعقيد والسرعة في التغيير وفي مختلف الأنماط والأساليب الخاصة بالعمل، كما تتسم بالمنافسة القوية والشديدة (شماس ، ٢٠١٥).

وتنال الجودة الشاملة أهمية كبيرة حيث تنال اهتمام كبير جعل المفكرين يطلقون على العصر الذي نعيش فيه الآن عصر الجودة ، على اعتبار كونها من أهم الركائز الأساسية الخاصة بنموذج الإدارة الحديثة، والذي تم وضعه خصيصا لمراقبة التغيرات المحلية والدولية والتكيف معها، فالمجتمع العالمي أصبح ينظر إلى الجودة والإصلاح التعليمي على اعتبار كونهما وجهين لعملة واحدة (الزغلول وآخرون، ٢٠١٤).

والمؤسسات التعليمية هي مكمن الفكر الإنساني وأسمى مستوياته فهي مقر الخبرة في جميع العلوم والفنون والآداب، وهي الركن الحصين الذي من خلاله يتم الحفاظ على القيم الإنسانية وتنميتها، وبالتالي تفعيل دورها واستثمارها بشكل أمثل، وتطوير إمكانيتها وتوظيف عوائدها يعد من أهم المعايير التي يستند إليها في تقدير مستوى التميز الحضاري الخاص بها بين المجتمعات على اعتبار كونها مسؤولة عن إمداد المجتمع بالقوة البشرية المحركة لجميع مكوناته، وهي أيضا المبتكرة لجميع مستحدثاته، فالخريجون يعتبرون الركيزة الأساسية ضمن المدخلات التي تتعلق بالتنمية الشاملة للمجتمع (سليمان، ٢٠١٦).

ويحتاج تطوير الجودة إلى جهد طويل المدى ليتم إنشاؤها ودمجها في جميع أنحاء المنظمة بأكملها، ويجب أن تكون الجودة دائرة مستمرة حتى تنجح، ويجب تحديد الجودة وفقًا للسياق مع مراعاة وجهات نظر أصحاب المصلحة المعنيين. من المهم تحديد الجوانب ذات الصلة وتحديد المعايير المناسب (Stracke, 2010) وتسعى المؤسسات

التعليمية إلى استثمار كافة مواردها في تحقيق الجودة في الوقت الحالي، وتعتبر أبرز الموارد رأس المال الفكري الذي يعبر عن جميع الأصول غير الملموسة أو غير المادية للمؤسسة، بما في ذلك العمليات والقدرة على الابتكار وبراءات الاختراع والمعرفة الضمنية لأعضائها وقدراتهم ومواهبهم والمهارات، والاعتراف بالمجتمع، وشبكة المتعاونين وجهات الاتصال الخاصة به (Ramirez et. al., 2019)

كما أن موضوع رأس المال الفكري يعد من أهم الموضوعات التي تتعلق بالموارد البشرية، ويركز هذا الموضوع على فئة معينة من الأشخاص الذين يمتلكون مجموعة من المهارات والمعارف الخاصة، ويعبر هذا المجال موضوع هام للدراسة بالنسبة للعديد من الممارسين والباحثين على حد سواء، كذلك فقد تم التأكيد على أهمية استثمار رأس المال الفكري على اعتبار أنه إذ لم يكن مستثمر هو بذلك عملية تشبه الذهب الغير مستخرج، وهذا الوصف يجعل هناك سهولة أكبر للتأكيد على الفوائد التي يمكن للمنظمة أن تحصل عليها إذا ما اهتمت برأس المال الفكري بشكل فعال (شريفي ، ٢٠١٤).

وفي ضوء ذلك يمكن أن تستثمر المدارس رأس المال الفكري بما يتضمن من مكونات وعناصر في تعزيز جهودها لتحقيق جودة الأداء في المدارس، فإذا كانت المدارس تعمل على استثمار كافة مواردها لتحقيق الجودة فإن رأس المال الفكري يعد أحد أهم هذه الموارد وأعظمها أثرا في تحقيق اهداف المدرسة وربما تعزيز القدرة على تحقيق الجودة والمحافظة على الالتزام بمعاييرها بشكل مستمر.

مشكلة الدراسة

إن جودة التعليم قد نالت اهتمام كبير وذلك كونها تعد ركيزة أساسية لتحديث وتطوير العملية التعليمية فالتطوير والجودة هما وجهان لعملة واحدة، وتمثل الجودة في النظام التعليمي الانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة التميز والاتقان حتى يتم تغيير حال المجتمع من كونه مجتمع مستهلك إلى مجتمع هادف ومنتج بما يتوافق ويتلاءم مع جميع التغيرات في المستقبل، فالجودة تنظر إلى العمليات والمدخلات والمخرجات كما تسعى لتحقيق التحسين والتطور وقد فرضت فلسفتها في التعليم على المعلمين أدوار جديدة تماماً فلم يعد الدور الخاص بهم قاصر على إعداد متعلم فقط ولكن يشمل ذلك المطالبة بتحقيق المسؤوليات الرئيسية داخل غرفه الدراسة كالتوجيه والإرشاد والتقييم والتنظيم ومراعاة الفروق الفردية وغرس قيم المجتمع في التلاميذ، بالإضافة إلى الأساليب الفعالة للتدريس والتي يتم استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس لتمكين المتعلمين من التعليم (الشريف والقباس، ٢٠١٤).

وتشير دراسة الحبيشي (٢٠٢٠) إلى ضرورة اهتمام مؤسسات التعليم برأس المال الفكري وإدارته وتنميته كونه أعظم مدخل لضمان الجودة، كما أن رأس المال الفكري يمثل موردا حقيقيا وأكثر فاعلية من رأس المال المادي.

وتشير دراسة (Ling, 2013) التي طبقت على قائمة أفضل ١٠٠٠ شركة تايوانية تستخدم نوعًا من أخذ العينات الهادف أن رأس المال الفكري يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بأداء المؤسسة العالمي. كما تؤكد النتائج وجود تأثير معتدل لاستراتيجية إدارة المعرفة على العلاقة بين رأس المال الفكري والأداء العالمي.

وتشير دراسة (Bontis et. al., 2018) أن رأس المال الفكري (أي رأس المال البشري ورأس المال الهيكلي ورأس المال العلائقي) يسهم في تحسين الأداء الاقتصادي، فرأس المال البشري يساهم في تفسير الأداء الاقتصادي الذي يتأثر بشكل إيجابي بوجود الموظفين المؤهلين والقيمة المضافة لكل موظف. كما يساهم رأس المال البشري

والعلائقي في شرح الأداء القائم على المهمة والذي يتأثر إيجابًا بالتدريب السنوي والقيمة المضافة لكل موظف وجودة العلاقات مع العملاء.

وتشير دراسة (Lu, 2012) أن رأس المال الفكري يؤثر على كفاءة تشغيل مؤسسات التعليم، وتظهر النتائج أن رأس المال الفكري يلعب دورًا مهمًا في التأثير على كفاءة التدريس والبحث العلمي.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن رأس المال الفكري له تأثير كبير على تحسين أداء المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص، وعلى الرغم من الاهتمام الكبير بدراسة دور رأس المال الفكري في تحسين الجودة وتأثيره على جوانب الأداء بالمؤسسات الإنتاجية ومؤسسات التعليم العالي، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي بحثت علاقة رأس المال الفكري بتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، لا سيما على المستوى العربي.

ولذلك تسعى الدراسة الحالية إلى بحث علاقة رأس المال الفكري بجودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام.

أسئلة الدراسة

تنطلق الدراسة الحالية من التساؤل الرئيس التالي:

ما علاقة رأس المال الفكري بجودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

ما واقع عناصر رأس المال الفكري بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام؟
ما واقع جودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام؟
هل توجد علاقة بين رأس المال الفكري وجودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة بين رأس المال الفكري وجودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام، من خلال:

الكشف عن واقع عناصر رأس المال الفكري بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام.
الكشف عن واقع جودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام.
الكشف عن العلاقة بين رأس المال الفكري وجودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على بحث علاقة رأس المال الفكري (رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي، رأس المال العلائقي) بجودة الأداء المدرسي (روية ورسالة المدرسة، القيادة والحوكمة، التنمية المهنية، توفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم، تنمية الامكانيات المادية والتعليمية، المشاركة المجتمعية).

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من معلمي ومعلمات مدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام.

الحدود المكانية: تطبقت الدراسة الحالية بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام.

الحدود الزمانية: تطبقت الدراسة الحالية في العام الدراسي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة

الجودة تشير الجودة في المجال التربوي إلى "مجموعة من المعايير والإجراءات التي تهدف إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تحقق من خلالها تلك المواصفات، بحيث توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق أهدافها وتوقعاتها" (الزغلول وآخرون، ٢٠١٤، ٣٣٧).

جودة الأداء: "هي أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنظمة التعليمية؛ ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من التعلم، أو هو فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ أساليب وأقل تكاليف وأعلي جودة ممكنة" (الشريف والقباس، ٢٠١٤، ٦٣٢).

وتعرف الدراسة الحالية جودة الأداء بأنها: قدرة مدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام على الاستجابة لمعايير التحسين والتطوير المستمر المتمثلة في روية ورسالة المدرسة، القيادة والحوكمة، التنمية المهنية، توفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم، تنمية الامكانيات المادية والتعليمية، المشاركة المجتمعية وذلك عبر الاستفادة من رأس المال الفكري المتوافر بها.

رأس المال الفكري: هو مجموع القوى العقلية التي تمتلكها فئة متميزة من الموظفين في المؤسسة، وكذا الممارسات التنظيمية التي تسمح للشركة من تحويل الأفكار المتميزة إلى تطبيقات عملية، والإجراءات المنطقية المتعلقة باكتساب رضا الزبائن والمحافظة عليهم (شريفي، ٢٠١٤، ١٧٨).

وتعرف الدراسة الحالية رأس المال الفكري بأنه: تلك الموارد غير الملموسة التي تملكها مدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام والتي تتمثل في موارد بشرية قادرة على الابداع والابتكار وتحقيق قيمة مضافة، وكذلك هيكل تنظيمي مرن ينظم عمل المدرسة في ضوء علاقات جيدة مع كافة أصحاب المصالح داخليا وخارجيا.

الإطار النظري

يمكن تناول الإطار النظري للدراسة كما يلي:

أولاً: رأس المال الفكري

أهمية رأس المال الفكري

رأس المال الفكري هو الموارد غير الملموسة التي تأتي من العلاقات بين المدرسة وأصحاب المصلحة، ومن قدرة المدرسة على الابتكار وإدارة التغيير، ومن بنيتها التحتية ومن المعرفة والخبرة والكفاءات القابلة للتحويل لموظفيها (Cheng & Lee, 2016)

يعتبر رأس المال الفكري أكبر مورد محتمل طويل الأجل تحت تصرف المدرسة حيث يمثل خبرتها الجماعية وخبراتها وكفاءات العاملين بها، فدور رأس المال الفكري في المدرسة ضروريًا لأن نتائج تعلم الطلاب تعتمد بشكل أساسي على الأصول غير الملموسة مثل مهارات التدريس والتصميمات التعليمية والمناهج الدراسية التي تلبي احتياجات تعلم الطلاب. كما أن الجانب المالي في المدرسة ليس بنفس أهمية رأس المال الفكري الذي يعتبر جوهر قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها (Cheng & Lee, 2016).

عناصر رأس المال الفكري

رأس المال الفكري هو معرفة فردية أو جماعية في منظمة يمكن استخدامها لاكتساب ميزة تنافسية ولتعزيز قيمة أنواع أخرى من رأس المال وهو يتألف من مجموعة كاملة من الأشياء التي تتجاوز المعرفة والإجراءات والدروس المستفادة وجميع مستودعات المعرفة، وتميل نماذج استكشاف رأس المال الفكري وتقييمه إلى تقسيمه إلى عدد من العناصر المكونة له (Cheng, 2015)، والتي تتمثل فيما يلي:

راس المال البشري

رأس المال البشري مكونًا مهمًا للنمو الاقتصادي؛ وقد كان حاضرا في حساب النمو الاقتصادي للبلدان، ويتضمن رأس المال البشري القوى العاملة المدربة القادرة على دعم المنظمة على تحقيق أهدافها بما تملكه من قدرة على الابتكار فمصادر رأس المال البشري تتكون من الخبرة العملية التي تضمنت التخصص في الأنشطة المختلفة والمهارات والخبرات المكتسبة من التعلم والتدريب (Velayutham & Rahman, 2018)

راس المال الهيكلي

يمثل رأس المال الهيكلي بنية تحتية داعمة للموارد البشرية والمعرفة وهو يتضمن عددًا من العناصر مثل المعرفة التنظيمية وأنظمة المعلومات وقواعد البيانات والإجراءات والعمليات وثقافة المنظمة وخطط تطوير الأعمال والملكية الفكرية والمخططات التنظيمية والأدلة التنظيمية، وقدرة تكنولوجيا المعلومات التي تم اقتراحها كمكونات مهمة في أداء المنظمات الرائدة (Ulubeyli & Yorulmaz, 2019).

راس المال العلائقي

يمثل رأس المال العلائقي أحد الأصول القيمة المستمدة من الوصول إلى الموارد التي يمتلكها أعضاء الفريق الآخرون داخل المنظمة، من خلال هياكل الشبكة أو العلاقات وقد اكتسب هذا المفهوم أهمية في باعتباره بناءً لوصف وتمييز محتوى العلاقات الاجتماعية، والفوائد المستمدة منها لتوليد ابتكارات أكبر وأداء تنظيمي أفضل، فالمستوى العالي من رأس المال الاجتماعي، المرتبط بالروابط والصلات الفرق أو المجموعات التي تؤلف المنظمة يؤدي إلى مستويات أعلى من الإبداع والابتكار لا سيما في السياق الأكاديمي (de Frutos-Belizón et. al., 2019)

ويُنظر إلى التعاون وتطوير العلاقات على أنهما وسيلة للحفاظ على عملية تكوين المعرفة وتحقيق الأهداف المشتركة من خلال مشاركة أعباء العمل وتعزيز وفورات الحجم من خلال تبادل المعرفة أو المهارات أو الموارد أو الخبرات ويعتمد توليد المعرفة في الأوساط الأكاديمية على النقاش والعرض النقدي للأفكار مما يساهم بدوره في خلق المعرفة المشتركة من خلال تبادل الأفكار بين الأفراد الذين يتألف منهم الفريق (Bercovitz & Feldman, 2011)

ثانياً: جودة الأداء المدرسي

إن إدارة الجودة الشاملة تعد فلسفة إدارية حديثة، حيث إنها تشكل نظام إداري كامل يعتمد على أساس إحداث التغييرات الإيجابية لجميع الأشياء داخل المؤسسة، ويشمل ذلك التغير في السلوك والفكر والمعتقدات المهنية، والقيم والمفاهيم الإدارية وكذلك أنماط القيادة الإدارية والنظم والإجراءات التي تتعلق بالأداء والعمل، وكل ذلك بهدف تطوير المدرسة بشكل كامل والوصول إلى أعلى مستوى من الجودة في الخدمات والسلع المقدمة وبأقل تكلفة ووقت ممكن، ولتحقيق أعلى درجة من الرضا الوظيفي لدى المرؤوسين من إداريين ومعلمين وفنيين وطلاب وكذلك أولياء الأمور وأبناء المجتمع المحلي ومختلف القطاعات الأخرى من خلال إشباع حاجتهم ورغباتهم (ابو الكشك ، ٢٠١٢).

أهمية جودة الأداء المدرسي

إن ضبط الجودة في التعليم يهدف إلى تحقيق ما يلي:

تقديم رسالة ورؤية وأهداف عامة للمؤسسة التعليمية حتى تكون محددة وواضحة.
توفير الإجراءات العلمية المحددة والواضحة لتحقيق جميع المعايير التي تتعلق بالجودة.
تحديد أدوار محددة وواضحة في النظام الإداري الخاص بالمؤسسات التعليمية.
أنها تحقق مستوى أداء مرتفع لجميع العاملين والإداريين في المؤسسات التعليمية.
أنها تنمي المهارات والمعارف والاتجاهات التي تتعلق بالعاملين.
أنها تركز على تطوير العمليات من كونها تركز على تحديد المسؤوليات.
العمل الدائم والمستمر وذلك لتحسين وتقليل الأضرار التي تنتج عن التسرب المدرسي أو الرسوب (الشمري واللهيبي، ٢٠١٩).

أهداف تحقيق جودة الأداء المدرسي

إن عملية ضبط جودة الأداء تهدف إلى تمكين المؤسسات من إقامة نظام إداري فعال ومميز وذلك من خلال مجموعة من العمليات والطرق التي تنطلق المؤسسة من خلالها نحو أداء أفضل، وكذلك فمعايير ضمان الجودة ومؤشراتها تهدف إلى تعزيز الميزة التنافسية الخاصة بالمؤسسات التعليمية وذلك من خلال نشر الوعي بمعايير ومفاهيم ضمان الجودة والأداء المتميز، وكذلك توضيح الجهود التي تبذلها هذه المؤسسات التعليمية وإبراز أهم الإنجازات الخاصة بها لتطوير الأنظمة والمخرجات التعليمية وتحفيزها على المنافسة الدولية والمحلية وذلك لتحقيق التميز في شتى المجالات بأسلوب علمي وموضوعي قابل للقياس بالاعتماد على عمليات التقييم وزيارات المقيمين من الخارج والداخل (الغامدي ، ٢٠١٤)

مؤشرات جودة الاداء المدرسي

تتمثل مؤشرات جودة الأداء المدرسي فيما يلي:

روية ورسالة المدرسة

إن وجود رؤية استراتيجية خاصه بأي مؤسسة من المؤسسات التعليمية يعد حجر الزاوية لوضع وبناء الخطة الاستراتيجية الفعالة والتي تعد من أهم الشروط اللازمة للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي والمؤسسي أيضاً، فوجود رؤية استراتيجية يرسم ويحدد التواجد المستقبلي للمؤسسة والذي تسعى لتحقيقه والوصول إليه (عباس ، ٢٠١٠).

القيادة والحوكمة

إن القيادة والإدارة المدرسية تتضمن عدد من الأعمال المنسقة والتي تستمد الدور الأساسي الخاص بها من الأهداف التربوية لمنظومة التربية والتعليم وبدورها تتحقق الأهداف والغايات المرسومة للمجتمع، وبناء عليه فالقيادة المدرسية لها دور فعال في تحقيق مستويات الجودة سواء كان ذلك بالإيجاب أو السلب، فالمؤسسة التعليمية ينبغي عليها أن تمتلك تنظيم إداري يتلاءم مع جميع متطلبات التعليم، وأن يمتلك أيضاً وصف وظيفي يوضح المهام والعمليات والصلاحيات والواجبات والمسؤوليات التي يلزم تفعيلها حتى يتم تحويل جميع الأنشطة إلى قيم تساهم بشكل فعال في تحقيق الأهداف العامة، بالإضافة إلى نظام حوكمة واضح يحدد الصلاحيات والمسؤوليات ويفعل المساءلة (الجعيدي وشبش، ٢٠٢٠).

التنمية المهنية

جميع الأنظمة التعليمية تجمع على أن المعلم هو من أهم العناصر الأساسية في العملية التعليمية، فبدون وجود معلم مؤهل أكاديميًا ومدرب مهنيًا يدرك تماما الدور المنوط به لا يستطيع أي نظام تعليمي أن يحقق الأهداف المرجوة منه، خاصة في ظل الثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي الكبير ودخول العالم في عصر الاتصالات وتقنية المعلومات والعولمة، وقد أصبح هناك ضرورة كبيرة إلى أن يعمل المعلم على تطوير نفسه بشكل مستمر حتى يتماشى مع روح هذا العصر ويوفي جميع احتياجات الطلاب والمجتمع، وايضا هناك حاجة ضرورية لتدريب المعلمين على مواكبة جميع المستجدات والتغيرات المتلاحقة، وحتى يتم تحقيق ذلك من الضروري الاهتمام بالتطوير المهني المستمر للمعلم وكافة العاملين بالمدرسة (سليمان، ٢٠١٦).

توفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم

إن البيئة المدرسية تشكل محور اهتمام كبير بالنسبة للمؤسسات التربوية والتعليمية وكذلك الجهات التي تستفيد من تلك الخدمات من الطلاب ومن الكادر التعليمي، كما أن لها تأثير كبير على أداء المعلم والمتعلم على حد سواء، وفي سياق الاهتمام بتوفير بيئة تعليمية داعمة للتعلم والتعليم يتم التركيز على البناء المدرسي والجانب التنظيمي، كما أن الإدارة المدرسية يتحتم عليها أن تكون مهيأة بشكل كامل ومعدة للقيام بدورها بفاعلية وكفاءة، فهي دائما بحاجة إلى قضاء وقت أطول في تطوير بيئة تربوية داخل المدرسة وخلق علاقات إنسانية فعالة سواء كان على مستوى المدرسة أو خارجها حتى تتمكن من تحقيق الأداء الفعال من خلال بناء شبكة اتصال تسهل انتقال المعلومات، كما يتم تكوين فريق عمل يعمل على تحقيق الأهداف الموضوعة مما يتطلب توافر كفايات محددة في مدير المدرسة وذلك ليستطيع القيام بدوره بشكل فعال(العازمي ، ٢٠١٩).

تنمية الامكانيات المادية والتعليمية

إن المرافق وموارد الدعم والإمكانيات المادية التي تعزز العملية التعليمية يتم تخصيصها للقيام بمختلف الأنشطة التعليمية والغير تعليمية كالمسارح والملاعب وخدمات النقل، وتعتبر ضرورية للغاية لتنفيذ العمليات والمهام وفقا لما تتطلبه أهداف ورسالة المؤسسة التعليمية، وبما يساهم أيضا في توفير مناخ تربوي وتعليمي فعال وآمن، للتأكيد على كل ذلك فإن هذا المعيار يتضمن عدد من الموارد منها المبنى المدرسي وتجهيزاته المتوفرة في المكتبة وكذلك الأساس المدرسي الملائم والفصول الدراسية (الجعيدي وشبش، ٢٠٢٠).

وبلا شك توافر هذه الموارد يساهم بشكل فعال في رفع مستوى الجودة التعليمية والعكس، فكلما توفرت الموارد المادية اللازمة من خلال الإنفاق على التعليم كلما مكن ذلك من تنفيذ الخطط والبرامج التعليمية وتحقيق الأهداف التي تم التخطيط لها مسبقا والتي تتمثل في رفع مستوى جودة التعليم (الحارس، ٢٠١٣).

المشاركة المجتمعية

المدرسة تعتبر قلب المجتمع وحين يتعاون كل منهما مع الآخر وبشيء من التنسيق لتحقيق الأهداف التي تحقق الدور الفعال لكل منهما فان ذلك يؤدي إلى إثراء بيئة التعلم، ويحدث ذلك عندما يتم استخدام المصادر المادية والعقلية المتاحة داخل المجتمع كموارد للتعليم والاتصال المستمر والدائم بين المدرسة والمجتمع، حيث يكون الطلاب أكثر فاعلية ونشاطا واندماجاً مع العالم المحيط بهم، فالحياة تكون أكثر واقعية وبناء عليه فهناك ضرورة لتنسيق الجهود وحشد الموارد الخاصة بالمجتمع، فعلى سبيل المثال يلزم توفير الخدمات الاجتماعية في مبنى المدرسة كخدمة برامج التعليم في الطفولة المبكرة وتوفير برامج التدريب الخاصة بالمهارات الوالدية، كما أن هناك ضرورة إلى إتاحة المزيد من الفرص للمتفوقين والموهوبين من التلاميذ، واشتراك جميع موارد المجتمع في عقد الندوات وورش العمل والبرامج المختلفة بالاستعانة بذوي الخبرة في جميع المجالات كالكمبيوتر والرسم والعلوم والهندسة وغيرها (سليمان ، ٢٠١٦).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة الطريس وشمعون (٢٠١٨) بحث أثر عناصر رأس المال الفكري على تطبيق مستلزمات إدارة الجودة الشاملة في جامعة شقراء، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات، وطبقت على عينة عشوائية قوامها (١٥٥) مفردة من المنسوبين لجامعة الشقراء. وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين عناصر رأس المال الفكري (استقطاب رأس المال الفكري وصناعة رأس المال الفكري وتنشيط رأس المال الفكري والمحافظة رأس المال الفكري) ومستلزمات إدارة الجودة الشاملة بجامعة شقراء. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمحافظة على رأس المال الفكري من خلال توضيح نظام الخدمة فيها للحقوق والواجبات وفرص التطور. وتعزيز دور رأس المال الفكري من خلال غرس ذلك في طلاب الجامعة ايضًا لكونهم موظفي المستقبل وهم من يعزز هذا الدور.

هدفت دراسة (Di Berardino & Corsi, 2018) تحليل مساهمة رأس المال الفكري في تطوير المهمة الثالثة (خدمة المجتمع) في الجامعات الإيطالية، وتحديد تأثير هذه الأنشطة في السياق الإقليمي، والتحقق مما إذا كان الإبلاغ الإلزامي عن الجودة يكشف عن مساهمة رأس المال الفكري في خلق القيمة ، وتعزيز وعي الجامعات حول

إدارة رأس المال الفكري وتطوير خدمة المجتمع، وطبقت الدراسة عينة من ٧١ عضو هيئة تدريس ببعض الجامعات الإيطالية الحكومة. وتم استخدام التحليلات الإحصائية للبيانات التي تم جمعها للفترة ٢٠٠٤-٢٠١٤ خلال التقييم الوطني للنشاط البحثي وخدمة المجتمع. وتظهر نتائج البحث تأثيرًا إيجابيًا لأنشطة خدمة المجتمع في النظام البيئي للجامعة والدور ذي الصلة لرأس المال الهيكلي ورأس المال العلائقي في تطوير خدمة المجتمع.

هدفت دراسة القبي وأحميد (٢٠١٨) تقديم مفاهيم نظرية وعملية عن واقع رأس المال الفكري المتمثلة بأبعاده (رأس المال البشري، الهيكلي، والعلاقاتي)، ودوره في إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في جامعة سرت. كما تهدف هذه الدراسة إلى تحديد وتوصيف نوع وقوة تأثير رأس المال الفكري على إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة. وطبقت الدراسة على عينة من (١٥٣) عضوا وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية لرأس المال البشري في إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في جامعة سرت، وكذاك وجود أثر ذو دلالة إحصائية لرأس المال الهيكلي في إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في جامعة سرت، إضافة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية لرأس المال العلاقاتي في إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في جامعة سرت.

هدفت دراسة (Altan, 2018) تحليل كل من هيكل رأس المال الفكري في المدارس الخاصة داخل حدود محافظة اسطنبول والعلاقة بين رأس المال الفكري وأداء المدرسة. تم استخدام البيانات التي تم جمعها من خلال المقاييس التي تم تطبيقها على مديري ٢٥٢ مدرسة من أصل ٢٧٦ وتم استخدام تحليلات العوامل الاستكشافية والتأكيدية ونمذجة المعادلة الهيكلية لغرض اختبار الفرضيات المدرجة في الدراسة، ووجدت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين رأس المال الفكري (البشري، الهيكلي، العلائقي) وبين جودة أداء المدارس باسطنبول.

هدفت دراسة شبوي وبن لكحل (٢٠١٩) إلى التعرف على مدى تأثير مكونات رأس المال الفكري (رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي، رأس المال العلاقاتي) على أبعاد الأداء الجامعي المتميز (الجودة، الأبحاث العلمية، خدمة المجتمع) في مدارس القطب الجامعي بمدينة القليعة، حيث تم تصميم استبيان لهذا الغرض ووزع على عينة تتكون من ٤٠ مفردة، ولاختبار فرضيات الدراسة تم الاستعانة بأدوات التحليل الإحصائي متمثلة في نماذج الانحدار البسيط والانحدار المتعدد، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها: وجود تأثير معنوي إيجابي متوسط بين مكونات رأس المال الفكري والأداء الجامعي المتميز.

وهدفت دراسة (Ulfah, 2019) إلى وصف رأس المال الفكري الذي طوره مدرسو الاقتصاد في مدرسة مدينة بونتياناك الثانوية الحكومية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي حيث تم جمع البيانات من ١٠ مدرسين اقتصاديين من مدرسة Pontianak City High School. كما تم جمع البيانات عن طريق المقابلات والملاحظة والتوثيق بالإضافة إلى الملاحظات الميدانية، علاوة على مقابلات مع المعلمين حول تنمية رأس المال الفكري ، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع الطلاب ومديري المدارس وأظهرت النتائج أن: (١) رأس المال الفكري الذي طوره مدرسو الاقتصاد في مدرسة Pontianak City Public High School كان في شكل كفاءات، وانشطة وعلاقات تعاونية بين فرق العمل والزملاء وتعزيز الاحترام المتبادل.

هدفت دراسة الحبيشي (٢٠٢٠) إلى معرفة دور رأس المال الفكري في تحقيق جودة التعليم العالي، حيث تعد مؤسسات التعليم العالي من أهم المؤسسات التربوية التي لها الأثر في تطور المجتمع وتقدمه لذلك أصبح تطويرها أمرا ضروريا، فتحسين جودة التعليم أصبح هدفا أساسيا تسعى إليه كل المجتمعات من أجل تحسين السياسات التعليمية

الحالية، واستخدام المنهج الوصفي الاستقرائي بغرض دراسة أثر رأس المال الفكري في تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية، وتوصل البحث إلى العديد من الاستنتاجات، أهمها ضرورة اهتمام مؤسسات التعليم العالي برأس المال الفكري وإدارته وتنميته فهو أعظم مدخل لضمان الجودة، كما أن رأس المال الفكري يمثل موردا حقيقيا وأكثر فاعلية من رأس المال المادي، وأن القرارات المتعلقة برأس المال الفكري هي قرارات استراتيجية باعتبارها وسيلة لتحقيق أهداف المؤسسة.

هدفت دراسة (Niqab et. al., 2020) إلى تقييم رأس المال الفكري في مدارس باكستان، وقد استخدمت الدراسة تصميمًا كميًا وتجريبيًا وبحثًا استقصائيًا وتم جمع البيانات من عينة من المعلمين في مدارس المرحلة الثانوية بواقع ٣٤ معلما، وطورت الدراسة نموذجا لتقييم رأس المال الفكري وشملت العوامل العلاقات الاجتماعية، وتجربة المعلم، وتدريب المعلمين ومهاراتهم. وتم اختبار رأس المال الهيكلي بشكل غير مباشر. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنواع المدارس لتوافر عوامل رأس المال الفكري.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح الاهتمام الكبير بدراسة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم، كما يتضح الاهتمام بدراسة علاقة رأس المال الفكري بالأداء وتحقيق الجودة بمؤسسات التعليم، وتوصلت أغلب الدراسات السابقة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين رأس المال الفكري بعناصره المختلفة وبين جودة الأداء وتحقيق الأداء المتميز، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة وتشكيل الإطار النظري وتفسير نتائج الدراسة، وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بيئة الدراسة التي تتمثل في مدارس المرحلة المتوسطة بالدمام، حيث يوجد ندرة في الدراسات التي تناولت علاقة رأس المال الفكري بجودة الأداء في المدارس.

منهج الدراسة:

وفق طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها فقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لمناسبته للدراسة والأهداف المقصود تحقيقها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة المتوسطة بمدارس التعليم العام الحكومية في شرق الدمام، وبلغ عددهم (٩٧٦) بواقع (٥٣٤) معلم و (٤٤٢) معلمة. وتكوّنت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٢٩٦) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسطة بمدارس التعليم العام الحكومية في شرق الدمام.

ويمكن وصف عينة الدراسة كما يلي:

عينة الدراسة من حيث متغير الجنس

جدول (١)

عينة الدراسة من حيث متغير الجنس

متغير الجنس	عدد	نسبة مئوية
ذكر	١٤١	٤٧,٦٪
أنثى	١٥٥	٥٢,٤٪
الإجمالي	٢٩٦	١٠٠,٠٪

عينة الدراسة من حيث متغير الخبرة

جدول (٢)

عينة الدراسة من حيث متغير الخبرة

متغير الخبرة	عدد	نسبة مئوية
أقل من ٥ سنوات	١٤	٤,٧٪
من ٥-١٠ سنوات	٤٨	١٦,٢٪
أكثر من ١٠ سنوات	٢٣٤	٧٩,١٪
الإجمالي	٢٩٦	١٠٠,٠٪

عينة الدراسة من حيث متغير التخصص

جدول (٣)

عينة الدراسة من حيث متغير التخصص

متغير التخصص	عدد	نسبة مئوية
أدبي	١٣٦	٤٥,٩٪
علمي	١٦٠	٥٤,١٪
الإجمالي	٢٩٦	١٠٠,٠٪

أدوات الدراسة:

أُستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ كونها الأداة الملائمة للمنهج المعتمد في هذه الدراسة، وفي ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة تم بناء الاستبانة وجاءت في صورتها النهائية مكونة من جزأين:

الجزء الأول: البيانات الأولية.

الجزء الثاني: محاور وعبارات الاستبانة، وتضمن هذا الجزء محورين هما: المحور الأول (رأس المال الفكري) وتضمن ثلاثة أبعاد فرعية بإجمالي (١٣) عبارة، المحور الثاني (جودة الأداء المدرسي) وتضمن ستة أبعد فرعية بإجمالي (٢٨) عبارة.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة عُرضت الاستبانة على مجموعة من المحكّمين المتخصصين، وقد أبدوا الملاحظات حول الاستبانة من حيث مدى سلامة صياغة العبارات وانتمائها للمحاور والأبعاد المندرجة تحتها؛ وبناء على ذلك أُجريت بعض التعديلات بالحذف والإضافة ثم وضعت الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي

تم التُحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة كما يلي:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية.

البُعد	الأول	الثاني	الدرجة الكلية
الأول	١	٨٥٠.**	٩٢٧.**
الثاني		١	٩٨٥.**
الدرجة الكلية			١

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١).

ويُشير الجدول رقم (٢) إلى أن كل معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة؛ دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدلّ على أن الاستبانة تتمتّع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

ثبات الاستبانة:

أُستخدم معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)؛ لحساب الثبات لمحاور الاستبانة والثبات الكلي للاستبانة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٥)

ثبات أداة الدراسة (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha).

المحور	الثبات
رأس المال الفكري	٠,٩٣٦
جودة الأداء المدرسي	٠,٩٧٥
الإجمالي	٠,٩٧٩

يتضح من الجدول رقم (٥)، أن معاملات ثبات كل محور من محاور الاستبانة مرتفع، وبشكل عام فإن معدل الثبات الإجمالي للاستبانة مرتفع جدًّا، حيث بلغ (٠,٩٧٩)، ويدلّ هذا على إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تُسفر عنها الدراسة.

تصحيح الاستبانة:

تم استخدم مقياس ليكرت الثلاثي (كبيرة - متوسطة- ضعيفة)، ويبيّن الجدول التالي مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة من الاستجابات السابقة:

جدول (٦) مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة.

درجة التحقق	المـــــدى
ضعيفة	١,٠٠ إلى ١,٦٦
متوسطة	١,٦٧ إلى ٢,٣٣
كبيرة	٢,٣٤ إلى ٣,٠٠

نتائج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات أبعاد الدراسة؛ وبناء على ذلك وُضع ترتيب العبارات ودرجة التحقّق وفقًا لقيم تلك المتوسطات، كما سيُعرض بالتفصيل فيما يلي:

السؤال الأول: ما واقع عناصر رأس المال الفكري بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام؟

جاءت نتائج الإجابة على هذا السؤال كما يلي:

البعد الأول: رأس المال البشري

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الأول رأس المال البشري كما بالجدول التالي:

جدول (٧)

المتوسط والانحراف المعياري لبعد رأس المال الفكري

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	تملك المدرسة موارد بشرية ذات مهارات عالية.	٢,٣٢١	٠,٦٧٥٣	متوسطة	٢
	تتسم العناصر البشرية بالمدرسة بالإبداع.	٢,٣٢٤	٠,٦٣٤٨	متوسطة	١
	تراعي المدرسة قدرات الموارد البشرية عند توزيع المهام.	٢,١٢٥	٠,٧١٨٧	متوسطة	٣
	تملك المدرسة استراتيجية لاستقطاب الموارد البشرية المتميزة.	١,٨٧٥	٠,٧٨٦٣	متوسطة	٥
	تهتم المدرسة بالاستفادة من أفكار الموارد البشرية.	٢,٠٩٥	٠,٧٦٦٦	متوسطة	٤
الإجمالي		٢,١٤٧	٠,٧١٦٣	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

جاء المتوسط الحسابي الإجمالي لعبارات البعد الأول رأس المال الفكري (٢,١٤٧) بانحراف معايري بلغ (٠,٧١٦٣) ودرجة موافقة متوسطة.

تراوح الانحراف المعياري لعبارات البعد الأول رأس المال الفكري بين (٠,٦٣٤٨) وبين (٠,٧٨٦٣) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة.

جاءت العبارة رقم (٢) والتي تشير إلى " تتسم العناصر البشرية بالمدرسة بالإبداع." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٣٢٤) وانحراف معايري بلغ (٠,٦٣٤٨) ودرجة موافقة متوسطة.

جاءت العبارة رقم (٤) والتي تشير إلى " تملك المدرسة استراتيجية لاستقطاب الموارد البشرية المتميزة." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٨٧٥) وانحراف معايري بلغ (٠,٧٨٦٣) ودرجة موافقة متوسطة.

البعد الثاني: رأس المال الهيكلي

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثاني رأس المال الهيكلي كما بالجدول التالي:

جدول (٨)

المتوسط والانحراف المعياري لبعد رأس المال الهيكلي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	تتميز اللوائح المدرسية بالبساطة والوضوح.	٢,١٨٦	٠,٦٨٠٩	متوسطة	١
	تهتم المدرسة بتطوير العمليات الإدارية بشكل مستمر.	٢,٠٧١	٠,٧٤٩٠	متوسطة	٣
	تتبنى المدرسة سياسات محفزة على الابتكار.	١,٩٣٩	٠,٧٨٧٤	متوسطة	٤
	يوجد توصيف وظيفي واضح لكافة الوظائف بالمدرسة.	٢,١٢٢	٠,٧٤٩٣	متوسطة	٢
الإجمالي		**٢,٠٧٣**	**٠,٧٤١٦**	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

جاء المتوسط الحسابي الإجمالي لعبارات البعد الثاني رأس المال الهيكلي (٢,٠٧٣) بانحراف معايري بلغ (٠,٧٤١٦) ودرجة موافقة متوسطة.

تراوح الانحراف المعياري لعبارات البعد الثاني رأس المال الهيكلي بين (٠,٦٨٠٩) وبين (٠,٧٨٧٤) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة.

جاءت العبارة رقم (١) والتي تشير إلى " تتميز اللوائح المدرسية بالبساطة والوضوح." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,١٨٦) وانحراف معايري بلغ (٠,٦٨٠٩) ودرجة موافقة متوسطة.

جاءت العبارة رقم (٣) والتي تشير إلى " تتبنى المدرسة سياسات محفزة على الابتكار." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٩٣٩) وانحراف معايري بلغ (٠,٧٨٧٤) ودرجة موافقة متوسطة.

البعد الثالث: رأس المال العلائقي

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثالث رأس المال العلائقي كما بالجدول التالي:

جدول (٩)

المتوسط والانحراف المعياري لبعد رأس المال العلائقي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	تملك المدرسة علاقات قوية مع مؤسسات المجتمع المحلي.	١,٩٨٣	٠,٧٥٢٢	متوسطة	١
	تستفيد المدرسة من المؤسسات الخارجية في تطوير وتحسين مواردها.	١,٧٨٤	٠,٧٦٣٩	متوسطة	٤
	تملك المدرسة علاقات شراكة مع المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى.	١,٨٩٩	٠,٧٩١٨	متوسطة	٢
	تهتم المدرسة بربط تجارب التلاميذ بالاحتياجات المجتمعية.	١,٨٤١	٠,٧٧٥٨	متوسطة	٣
	الإجمالي	**١,٨٧٦**	**٠,٧٧٠٩**	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

جاء المتوسط الحسابي الإجمالي لعبارات البعد الثالث رأس المال العلائقي (١,٨٧٦) بانحراف معايري بلغ (٠,٧٧٠٩) ودرجة موافقة متوسطة.

تراوح الانحراف المعياري لعبارات البعد الثالث رأس المال العلائقي بين (٠,٧٥٢٢) وبين (٠,٧٩١٨) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة.

جاءت العبارة رقم (١) والتي تشير إلى " تملك المدرسة علاقات قوية مع مؤسسات المجتمع المحلي." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٩٨٣) وانحراف معايري بلغ (٠,٧٥٢٢) ودرجة موافقة متوسطة.

جاءت العبارة رقم (٢) والتي تشير إلى "تستفيد المدرسة من المؤسسات الخارجية في تطوير وتحسين مواردها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٧٨٤) وانحراف معايري بلغ (٠,٧٦٣٩) ودرجة موافقة متوسطة.

السؤال الثاني: ما واقع جودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام؟

جاءت نتائج الإجابة على هذا السؤال كما يلي:

البعد الأول: رؤية ورسالة المدرسة

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الأول رؤية ورسالة المدرسة كما بالجدول التالي:

جدول (١٠)

المتوسط والانحراف المعياري لبعد رؤية ورسالة المدرسة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	تتبنى المدرسة رؤية واضحة لجميع العاملين.	٢,٢٢٣	٠,٧٠١٨	متوسطة	٣
	تتبنى المدرسة رسالة واضحة لجميع العاملين.	٢,٢٦٤	٠,٧٢١٢	متوسطة	٢
	تهتم المدرسة بتطوير رؤيتها المستقبلية في ضوء ما يستجد من متغيرات.	٢,١٣٥	٠,٧١٤٥	متوسطة	٤
	تعمل المدرسة على توسيع قاعدة المشاركة في صياغة رؤيتها ورسالتها.	٢,٠٥١	٠,٧٥٩٧	متوسطة	٥
	ترتبط رؤية ورسالة المدرسة بالتوجهات الوطنية.	٢,٤٨٠	٠,٦٧٣٧	كبيرة	١
	الإجمالي	٢,٢٣٠٤	٠,٧١٤١	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

جاء المتوسط الحسابي الإجمالي لعبارات البعد الأول رؤية ورسالة المدرسة (٢,٢٣٠٤) بانحراف معايري بلغ (٠,٧١٤١) ودرجة موافقة متوسطة.

تراوح الانحراف المعياري لعبارات البعد الأول رؤية ورسالة المدرسة بين (٠,٦٧٣٧) وبين (٠,٧٥٩٧) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة.

جاءت العبارة رقم (٥) والتي تشير إلى " ترتبط رؤية ورسالة المدرسة بالتوجهات الوطنية." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٤٨٠) وانحراف معايري بلغ (٠,٦٧٣٧) ودرجة موافقة كبيرة.

جاءت العبارة رقم (٣) والتي تشير إلى " تعمل المدرسة على توسيع قاعدة المشاركة في صياغة رؤيتها ورسالتها." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,١٣٥) وانحراف معايري بلغ (٠,٧١٤٥) ودرجة موافقة متوسطة.

البعد الثاني: القيادة والحوكمة

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثاني القيادة والحوكمة كما بالجدول التالي:

جدول (١١)

المتوسط والانحراف المعياري لبعد القيادة والحوكمة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	يتم اختيار القيادات المدرسية في ضوء معايير واضحة.	٢,١١١	٠,٧٧٠٩	متوسطة	٣
	يوجد اهتمام مناسب بتطوير قدرات القيادات بالمدرسة.	٢,١١٥	٠,٧٣٢١	متوسطة	٢
	تهتم المدرسة بتوسيع المشاركة في عمليات صنع القرار.	٢,٠٤١	٠,٧٥٣٦	متوسطة	٤
	تتبنى المدرسة نظام فاعل للمساءلة والمحاسبية.	٢,١٩٩	٠,٧٢٠٧	متوسطة	١
	الإجمالي	٢,١١٦٥	٠,٧٤٤٣	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

جاء المتوسط الحسابي الإجمالي لعبارات البعد الثاني القيادة والحوكمة (٢,١١٦٥) بانحراف معايري بلغ (٠,٧٤٤٣) ودرجة موافقة متوسطة.

تراوح الانحراف المعياري لعبارات البعد الثاني القيادة والحوكمة بين (٠,٧٢٠٧) وبين (٠,٧٧٠٩) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة.

جاءت العبارة رقم (٤) والتي تشير إلى " تتبنى المدرسة نظام فاعل للمساءلة والمحاسبية." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,١٩٩) وانحراف معايري بلغ (٠,٧٢٠٧) ودرجة موافقة متوسطة.

جاءت العبارة رقم (٣) والتي تشير إلى " تهتم المدرسة بتوسيع المشاركة في عمليات صنع القرار." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٠٤١) وانحراف معايري بلغ (٠,٧٥٣٦) ودرجة موافقة متوسطة.

البعد الثالث: التنمية المهنية

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثالث التنمية المهنية كما بالجدول التالي:

جدول (١٢)

المتوسط والانحراف المعياري لبعد التنمية المهنية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	تعمل المدرسة على تحليل الاحتياجات التدريبية للعاملين بشكل مستمر.	٢,٠١٠	٠,٧٣٤١	متوسطة	٥
	تهتم المدرسة بالتنمية المهنية للعاملين في ضوء نتائج تحليل الاحتياجات التدريبية.	٢,٠٢٧	٠,٧٤٠٦	متوسطة	٤
	تشجع المدرسة التنمية المهنية الذاتية للعاملين.	٢,١٥٥	٠,٧٢٩٢	متوسطة	١
	تحرص المدرسة على توفير فرص تطوير مهارات العاملين في ضوء الاحتياجات الوظيفية المتجددة.	٢,٠٤٤	٠,٧٤٢٠	متوسطة	٣
	تتبنى المدرسة أساليب التنمية المهنية الحديثة مثل (مجتمعات التعلم المهنية).	٢,٠٨٤	٠,٧٦١١	متوسطة	٢
	الإجمالي	٢,٠٦٤١	٠,٧٤١٣	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

جاء المتوسط الحسابي الإجمالي لعبارات البعد الثالث التنمية المهنية (٢,٠٦٤١) بانحراف معايري بلغ (٠,٧٤١٣) ودرجة موافقة متوسطة.

تراوح الانحراف المعياري لعبارات البعد الثالث التنمية المهنية بين (٠,٧٢٩٢) وبين (٠,٧٦١١) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة.

جاءت العبارة رقم (٣) والتي تشير إلى " تشجع المدرسة التنمية المهنية الذاتية للعاملين." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,١٥٥) وانحراف معايري بلغ (٠,٧٢٩٢) ودرجة موافقة متوسطة.

جاءت العبارة رقم (١) والتي تشير إلى " تعمل المدرسة على تحليل الاحتياجات التدريبية للعاملين بشكل مستمر." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٠١٠) وانحراف معايري بلغ (٠,٧٣٤١) ودرجة موافقة متوسطة.

البعد الرابع: توفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الرابع توفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم كما بالجدول التالي:

جدول (١٣)

المتوسط والانحراف المعياري لبعد توفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	تحرص المدرسة على دعم المعلمين لتوظيف الاستراتيجيات التدريسية الحديثة.	٢,١٣٩	٠,٧٣٠٣	متوسطة	٢
	تخصص المدرسة الإمكانات اللازمة لتنفيذ الأنشطة المدرسية.	٢,٠٦٨	٠,٧٤٧١	متوسطة	٣
	تهتم المدرسة بتلبية احتياجات وتوقعات التلاميذ.	٢,٠٨٤	٠,٧٢٤٦	متوسطة	٣
	توفر المدرسة خدمات الإرشاد الأكاديمي للتلاميذ.	٢,١٧٢	٠,٧٢٧٧	متوسطة	١
	تركز المدرسة على تطوير مهارات التلاميذ بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.	٢,٠٥٧	٠,٧٥٩٢	متوسطة	٥
	الإجمالي	٢,١٠٤	٠,٧٣٧٧	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

جاء المتوسط الحسابي الإجمالي لعبارات البعد الرابع توفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم (٢,١٠٤) بانحراف معايري بلغ (٠,٧٣٧٧) ودرجة موافقة متوسطة.

تراوح الانحراف المعياري لعبارات البعد الرابع توفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم بين (٠,٧٢٤٦) وبين (٠,٧٥٩٢) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة.

جاءت العبارة رقم (٤) والتي تشير إلى " توفر المدرسة خدمات الإرشاد الأكاديمي للتلاميذ." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,١٧٢) وانحراف معايري بلغ (٠,٧٢٧٧) ودرجة موافقة متوسطة.

جاءت العبارة رقم (٥) والتي تشير إلى " تركز المدرسة على تطوير مهارات التلاميذ بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٠٥٧) وانحراف معايري بلغ (٠,٧٥٩٢) ودرجة موافقة متوسطة.

البعد الخامس: تنمية الإمكانيات المادية والتعليمية

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الخامس تنمية الإمكانيات المادية والتعليمية كما بالجدول التالي:

جدول (١٤)

المتوسط والانحراف المعياري لبعد تنمية الإمكانيات المادية والتعليمية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	تهتم المدرسة بتطوير البنية التحتية بشكل مستمر.	٢,٠١٠	٠,٧٧٠١	متوسطة	٤
	تحرص المدرسة على توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.	٢,١٨٢	٠,٧٦٣٩	متوسطة	٢
	توفر المدرسة معامل ومختبرات على درجة عالية من الجاهزية.	١,٩٨٦	٠,٧٩٣٩	متوسطة	٥
	تعتني المدرسة بتزويد القاعات الدراسية بالوسائل التعليمية اللازمة.	٢,١١٨	٠,٧٨٧٣	متوسطة	٣
	تهتم المدرسة بتوفير وسائل الأمن والسلامة بالمدرسة.	٢,٣٧٨	٠,٧١٢٢	كبيرة	١
	الإجمالي	٢,١٣٥١	٠,٧٦٥١	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

جاء المتوسط الحسابي الإجمالي لعبارات البعد الخامس تنمية الإمكانيات المادية والتعليمية (٢,١٣٥١) بانحراف معايري بلغ (٠,٧٦٥١) ودرجة موافقة متوسطة.

تراوح الانحراف المعياري لعبارات البعد الخامس تنمية الإمكانيات المادية والتعليمية بين (٠,٧١٢٢) وبين (٠,٧٩٣٩) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة.

جاءت العبارة رقم (٥) والتي تشير إلى " تهتم المدرسة بتوفير وسائل الأمن والسلامة بالمدرسة." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٣٧٨) وانحراف معايري بلغ (٠,٧١٢٢) ودرجة موافقة كبيرة.

جاءت العبارة رقم (٣) والتي تشير إلى " توفر المدرسة معامل ومختبرات على درجة عالية من الجاهزية." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٩٨٦) وانحراف معايري بلغ (٠,٧٩٣٩) ودرجة موافقة متوسطة.

البعد السادس: المشاركة المجتمعية

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد السادس المشاركة المجتمعية كما بالجدول التالي:

جدول (١٥)

المتوسط والانحراف المعياري لبعد تنمية المشاركة المجتمعية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	تشجع المدرسة الطلاب والعاملين على العمل التطوعي.	٢,١٤٥	٠,٦٩٥٦	متوسطة	٢
	تتبنى المدرسة دعم بعض القضايا المجتمعية وفق احتياجات المجتمع المحلي.	٢,٠٠٧	٠,٧٢٧٢	متوسطة	٤
	تشارك المدرسة في الفعاليات المجتمعية والوطنية.	٢,٣٢٨	٠,٧١٦٠	متوسطة	١
	توجد كيانات تنظيمية معنية بخدمة المجتمع داخل المدرسة.	٢,٠١٧	٠,٧٩٦٠	متوسطة	٣
	الإجمالي	٢,١٢٤١	٠,٧٣٣٦	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

جاء المتوسط الحسابي الإجمالي لعبارات البعد السادس المشاركة المجتمعية (٢,١٢٤١) بانحراف معايري بلغ (٠,٧٣٣٦) ودرجة موافقة متوسطة.

تراوح الانحراف المعياري لعبارات البعد السادس المشاركة المجتمعية بين (٠,٦٩٥٦) وبين (٠,٧٩٦٠) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة.

جاءت العبارة رقم (٣) والتي تشير إلى "تشارك المدرسة في الفعاليات المجتمعية والوطنية." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٣٢٨) وانحراف معايري بلغ (٠,٧١٦٠) ودرجة موافقة متوسطة.

جاءت العبارة رقم (٢) والتي تشير إلى " تتبنى المدرسة دعم بعض القضايا المجتمعية وفق احتياجات المجتمع المحلي." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٠٠٧) وانحراف معايري بلغ (٠,٧٢٧٢) ودرجة موافقة متوسطة.

الإجابة على السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين رأس المال الفكري وجودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب معامل الارتباط بيرسون بين رأس المال الفكري وجودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام، فجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول (١٦)

قيم معامل الارتباط بيرسون بين رأس المال الفكري وجودة الأداء المدرسي

المتغير		جودة الأداء المدرسي
	معامل الارتباط	٠,٧٤٧**
رأس المال البشري	الدلالة	٠,٠٠٠
	العدد	٢٩٦
	معامل الارتباط	٠,٨٢٦**
رأس المال الهيكلي	الدلالة	٠,٠٠٠
	العدد	٢٩٦
	معامل الارتباط	٠,٧٤٩**
رأس المال العلائقي	الدلالة	٠,٠٠٠
	العدد	٢٩٦
	معامل الارتباط	٠,٨٥٠**
رأس المال الفكري	الدلالة	٠,٠٠٠
	العدد	٢٩٦

يتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون رأس المال الفكري وجودة الأداء المدرسي قد بلغت (٠,٨٥٠**) كما بلغت قيمة دلالة الارتباط (٠,٠٠٠) وهذه القيمة أصغر من (٠,٠١) وهذا يدل على أنه توجد علاقة ارتباطية بين رأس المال الفكري وجودة الأداء المدرسي.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج الإجابة على السؤال الأول: ما واقع عناصر رأس المال الفكري بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام؟

توصلت الدراسة إلى أن واقع عناصر رأس المال الفكري بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام جاء بدرجة متوسطة في العناصر الثلاثة (رأس المالي الفكري، رأس المال الهيكلي، رأس المال العلائقي) وتؤكد هذه النتائج على الاهتمام المتوسط برأس المال الفكري من قبل مدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام، حيث تحتاج مدارس

المرحلة المتوسطة بتطوير ممارساتها التي ترتبط برأس المال الفكري لا سيما تلك الممارسات التي تتعلق باستقطاب الموارد البشرية المتميزة التي يمكن أن تمثل إضافة للمدرسة وهذا يؤكد على ضرورة توفير قدر مناسب من الاستقلالية للمدارس في اختيار الموارد البشرية التي تعمل بها وفق أسس ومعايير موضوعية.

علاوة على التأكيد على تطوير السياسات التي تحفز على الإبداع سواء الاهتمام بتوفير مناخ مدرسي منفتح ومتقبل للأفكار الإبداعية أو الاهتمام بتحفيز العاملين على الابداع والاستماع لمقترحاتهم، والعمل على تحسين علاقات التعاون بين المدرسة والمجتمع ومؤسساته والمدارس المناظرة بما يؤكد على التفاعل بين المدرسة والمجتمع الخارجي في ضوء الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني: ما واقع جودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام؟

توصلت الدراسة إلى أن واقع جودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام جاء بدرجة متوسطة في كافة الأبعاد، حيث أكدت النتائج على الاهتمام المتوسط بتحقيق جودة الأداء المدرسي، وقد جاءت أغلب الممارسات بدرجة تحقق متوسطة مما يؤكد على الاهتمام بتحقيق رؤية ورسالة المدارس من خلال التأكيد على توسيع المشاركة في صياغة الرؤية والرسالة، والتطوير المستمر لرؤية ورسالة المدرسة في ضوء ما يستجد من متغيرات محلية وعالمية.

والعمل على توسيع المشاركة في عمليات اتخاذ القرار بالمدارس، والاهتمام بتطوير معايير اختيار القيادات بالمدارس بما يضمن تحقيق معيار القيادة والحوكمة، وكذلك الاهتمام بالتنمية المهنية للعاملين من المعلمين والإداريين من خلال تحليل الاحتياجات التدريبية وتطوير البرامج التدريبية التي تمكّن من تلبية هذه الاحتياجات، وتشجيع التعليم الذاتي والتنمية المهنية المستمرة.

كما تبرز النتائج أهمية العمل على توفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم بما يسهم في تطوير مهارات الطلاب في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وتطوير الإمكانيات المادية والتعليمية من خلال تطوير المعامل والمختبرات والفصول الدراسية والاهتمام بالبنية التحتية للمدارس بشكل عام، مع العمل على توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية.

مناقشة نتائج الإجابة على السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين رأس المال الفكري وجودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام؟

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين رأس المال الفكري وجودة الأداء المدرسي حيث جاءت كافة عناصر رأس المال الفكري ذات علاقة ارتباطية مع جودة الأداء المدرسي، فقد أكدت النتائج على ارتباط رأس المال البشري بجودة الأداء المدرسي، وقد يرجع ذلك إلى أن توافر العناصر البشرية المتميزة يسهم في تحسين قدرة المدرسة على الاستجابة للمتغيرات المحلية والعالمية ويمكنها من مواجهة التحديات التي قد تعرقل تحقيق أهدافها وتؤثر سلبا على جودة الأداء، فالموارد البشرية المتميزة تعتبر قوة إضافية تعزز قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية.

كما أن رأس المال الهيكلي ذات علاقة ارتباطية بجودة الأداء المدرسي وقد يرجع ذلك إلى أن المدرسة كيان إداري له أهداف تنبثق عن السياسة الوطنية الكبرى ولذلك يجب أن تتمتع المدرسة بقدر عالي من التنظيم ووضوح

المسؤوليات والسلطات، وهذا التنظيم والهيكلة الواضحة تسهم بشكل فاعل في وضوح الأهداف ووضوح الأدوار وتعزز المساءلة والمحاسبية مما ينعكس على جودة الأداء، حيث تعمل المدرسة في ضوء أهداف واضحة وبآليات وإجراءات واضحة.

ويرتبط رأس المال العلائقي بجودة الأداء المدرسي حيث إن المدرسة لا تعمل في فراغ بل هي مؤسسة اجتماعية ترتبط مع أصحاب المصالح والمستفيدين المباشرين وغير المباشرين بعلاقات تفاعلية تؤكد على ضرورة الانفتاح على أصحاب المصالح على المستوى الداخلي والخارجي، حيث يسهم ذلك في الكشف عن توقعات هذه الأطراف والعمل على تلبيتها، كما يولد تعاطف ويخلق دعم لأهداف المدرسة التي يعرفها المجتمع بدقة ووضوح في ضوء العلاقة التفاعلية التي تقيمها المدرسة مع المجتمع.

وتتفق هذه النتائج التي أكدت على وجود علاقة بين رأس المال الفكري وجودة الأداء المدرسي مع نتائج العديد من الدراسات السابقة حيث أكدت دراسة الطريس وشمعوهن (٢٠١٨) على أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين عناصر رأس المال الفكري (استقطاب رأس المال الفكري وصناعة رأس المال الفكري وتنشيط رأس المال الفكري والمحافظة رأس المال الفكري) وبين تحقيق الجودة.

ودراسة (Di Berardino & Corsi, 2018) التي أكدت على مساهمة رأس المال الفكري في تطوير المهمة الثالثة (خدمة المجتمع)، ودراسة القبي وأحميد (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن رأس المال الفكري بأبعاده (رأس المال البشري، الهيكلي، والعلاقاتي)، يسهم في تطبيق الجودة الشاملة، ودراسة (Altan, 2018) التي أكدت أن رأس المال الفكري في المدارس يسهم في تحسين أداء المدرسة، ودراسة شبوي وبن لكحل (٢٠١٩) التي أكدت على تأثير مكونات رأس المال الفكري (رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي، رأس المال العلاقاتي) على أبعاد الأداء المتميز، ودراسة الحبيشي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى دور رأس المال الفكري في تحقيق جودة التعليم.

نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى:

أن واقع عناصر رأس المال الفكري بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام جاء بدرجة متوسطة، حيث جاء رأس المال البشري في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (٢,١٤٧)، ثم رأس المال الهيكلي بمتوسط بلغ (٢,٠٧٣) ثم رأس المال العلائقي بمتوسط بلغ (١,٨٧٦).
جاء واقع جودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام بدرجة متوسطة، حيث جاء بعد رؤية ورسالة المدرسة في المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٢٣٠٤)، ثم بعد تنمية الإمكانيات المادية والتعليمية بمتوسط (٢,١٣٥١)، ثم بعد المشاركة المجتمعية بمتوسط (٢,١٢٤١)، ثم بعد القيادة والحوكمة بمتوسط (٢,١١٦٥)، ثم بعد توفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم بمتوسط (٢,١٠٤)، وأخيراً بعد التنمية المهنية بمتوسط (٢,٠٦٤١).
توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين رأس المال الفكري وجودة الأداء المدرسي بمدارس المرحلة المتوسطة بشرق الدمام.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصي بما يلي:

ضرورة نشر ثقافة الاهتمام برأس المال الفكري بمدارس المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
الاهتمام بدور الموارد البشرية في تحقيق التطور المطلوب في أداء المدارس.
العمل المستمر على تطوير قدرات الموارد البشرية بما يمكّن المدارس من تحقيق أهدافها والاستجابة للتحديات المختلفة.
التطوير المستمر للنظم الإدارية التي تحكم المدارس بما يعزز استقلالية المدارس ويمكنها من اختيار مواردها البشرية وتحفيزهم وتقييمهم وتنميتهم مهنيا.
تطوير القيادات المدرسية بما يعزز قدرتها على التواصل مع المجتمع الخارجي ورسم سياسة المدرسة والاستفادة من الموارد المادية والبشرية المتاحة بالمدرسة.
توفير فرص التفاعل الإيجابي بين المدرسة والمجتمع المحلي ومؤسساته.
توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية فيما يتعلق بإدارة وتوجيه المدراس ورسم خططتها وتقييم الأداء.

المراجع

- ابوالكشك، محمد نايف. (٢٠١٢). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الرائدة في مدينة سكاكا في المملكة: العربية السعودية. *مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد - كلية التربية*، ع (١٢)، ٣٧ - ٧٦.
- الجعيدي، نبيل محمد، و شبش، خيرية أحمد. (٢٠٢٠). جودة التعليم الثانوي: دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة مصراتة. *مجلة آفاق اقتصادية: جامعة المرقب - كلية الاقتصاد والتجارة*، ع (١٢)، ٥٧ - ٨٣.
- الحارثي، عبدالله بن صالح مريس. (٢٠١٣). مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس تطوير بالمرحلة الثانوية في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات " دراسة ميدانية ". *مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس -كلية التربية -الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، ع (١٣٦)، ٨٢ - ١١٦.
- الحبيشي، صادق عسكر. (٢٠٢٠). رأس المال الفكري: مدخل استراتيجي لتحقيق جودة التعليم العالي. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الأندلس للعلوم والتقنية*، ع (٢٧)، ٤٤ - ٧٠.
- الزغول، بكر عبدالكريم عكاشة، الحايك، صادق خالد، وحمادات، محمد حسن محمد. (٢٠١٤). مستوى أداء مدرسي التربية البدنية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة في الأردن من وجهة نظر الطلبة. *مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية*، ١(١٥٧)، ٣٣٣ - ٣٧٥.
- سليمان، ظلال محمد عادل. (٢٠١٦). وجهة نظر معلمى مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض فى معايير الجودة الشاملة فى التعليم. *دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي*، ع (٣٢)، ٢٢١ - ٢٩٢.
- سماش، نادية. (٢٠١٥). إدارة الجودة الشاملة في التعليم المدرسي بالجزائر: الواقع: دراسة استطلاعية بثلاث مدارس ابتدائية ومتوسطة بحي كوشة الجير وهران. *مجلة الحكمة للدراسات الإجتماعية: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع*، ع (٣٠)، ١١٥ - ١٢٦.
- شبوي، سليم، وبن لكحل، نوال. (٢٠١٩). رأس المال الفكري كآلية لتحقيق أداء جامعي متميز: دراسة حالة عينة في مدارس القطب الجامعي بالقليعة. *مجلة الاستراتيجية والتنمية: جامعة عبدالحميد بن باديس مستغانم - كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير*، ٩(٣)، ٤٢٦ - ٤٥٠.
- الشريف، علي بن فهيد بن فهد الفعر، والقباس، هنادي عبدالعزيز سعد. (٢٠١٤). التفكير الإستراتيجى لدى مديرات مدارس الدمج وعلاقته بجودة الأداء المدرسى. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ١(١٥)، ٦٢٣ - ٧٠٧.
- شريفى، خيرة. (٢٠١٤). رأس المال الفكرى لدعم الإبداع: دراسة ميدانية. *مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية: جامعة لونيسي علي البليدة ٢ - مخبر التنمية الاقتصادية والبشرية*، ع (١٠)، ١٧٥ - ١٨٨.
- الشمري، ثاني حسين خاجي، واللهيبي، عبدالرزاق عيادة محمد. (٢٠١٩). معوقات تطبيق معايير الجودة في المدارس الإعدادية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة ديالي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، ع (١١٣)، ٦٣ - ٨٢.
- الطريس، محمد بن عواض، وشمعون، عاصم التجاني إبراهيم. (٢٠١٨). أثر عناصر رأس المال الفكري على تطبيق مستلزمات إدارة الجودة الشاملة: دراسة تطبيقية في جامعة شقراء. *مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية: رضوان العنبي*، ع (٢٤)، ١٠٩ - ١٥٢.
- العازمى، جاسم سعد زنيفر. (٢٠١٩). تطوير البيئة المدرسية بمدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت فى ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية*، ١٩(٤)، ٥٤٧ - ٥٧٨.
- عباس، محمود السيد. (٢٠١٠). مهارات وضع الرؤية والرسالة كمتطلب للحصول على الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي. *الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية*، ١١(٣٨)، ١١٢ - ١٥١.
- الغامدي، علي بن محمد. (٢٠١٤). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنورة. *دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي*، ١٤(٢)، ٩٧٤ - ٩٩٥.

- القبي، محمد علي، وأحميد، نجوى رمضان مهنى. (٢٠١٨). أثر رأس المال الفكري في إمكانية تطبيق الجودة الشاملة: دراسة ميدانية على جامعة سرت. *مجلة الدراسات الاقتصادية: جامعة سرت - كلية الاقتصاد*، ١(٤)، ٤٥ - ٧٢.
- **Altan, S. (2018). Intellectual capital and school performance: a study on private schools. *Egitim ve Bilim*, *43*(196). 215-242.**
- **Bercovitz, J., & Feldman, M. (2011). The mechanisms of collaboration in inventive teams: Composition, social networks, and geography. *Research Policy*, *40*(1), 81-93.**
- **Bontis, N., Ciambotti, M., Palazzi, F., & Sgro, F. (2018). Intellectual capital and financial performance in social cooperative enterprises. *Journal of Intellectual Capital*, 19(4), 712-731.**
- **Cheng, E. C. (2015). Knowledge sharing for creating school intellectual capital. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *191*, 1455-1459.**
- **Cheng, E. C., & Lee, J. C. (2016). Knowledge management process for creating school intellectual capital. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *25*(4), 559-566.**
- **de Frutos-Belizón, J., Martín-Alcázar, F., & Sánchez-Gardey, G. (2019). Conceptualizing academic intellectual capital: definition and proposal of a measurement scale. *Journal of Intellectual Capital*, 20(3), 306-334**
- **Di Berardino, D., & Corsi, C. (2018). A quality evaluation approach to disclosing third mission activities and intellectual capital in Italian universities. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1),178-201.**
- **Ling, Y. H. (2013). The influence of intellectual capital on organizational performance—Knowledge management as moderator. *Asia Pacific Journal of Management*, *30*(3), 937-964.**
- **Lu, W. M. (2012). Intellectual capital and university performance in Taiwan. *Economic Modelling*, *29*(4), 1081-1089.**
- **Niqab, M., Hanson, J., Bangert, A., Kannan, S., Sharma, S., Ghaffar, A., & Mubarik, M. S. (2020). Measuring intellectual capital in schools in the developing country of Pakistan. *International Journal of Learning and Development*, *10*(1), 1-34.**
- **Ramirez, Y., Merino, E., & Manzaneque, M. (2019). Examining the intellectual capital web reporting by Spanish universities. *Online information review*, 43(5),775-798.**
- **Secundo, G., Lombardi, R., & Dumay, J. (2018). Intellectual capital in education. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), 2-9.**
- **Stracke, C. M. (2010). Quality and standards in learning, education, and training: The adaptation model IDEA for the introduction of quality development.**
- **Ulfah, M. (2019). Analysis of Intellectual Capital Developed by Economic Teachers in Pontianak City State High School. *Journal of Education, Teaching and Learning*, *4*(1), 217-221.**
- **Ulubeyli, S., & Yorulmaz, D. (2019). Intellectual capital based reputation for market internationalization: The case of engineering consultancy firms. *Journal of Intellectual Capital*, 21(1),40-61.**
- **Velayutham, A., & Rahman, A. R. (2018). The value of human capital within Canadian business schools. *Journal of Intellectual Capital*, 19(4),836-855.**

ضعف أداء المدرسة وأثره في تدني مستوى المخرجات التعليمية

Poor school performance and its effect on the low level of educational outcomes.

أ. منى لافي العازمي - رئيس قسم لمادة اللغة العربية بوزارة التربية - دولة الكويت

Email: mona.alazmii@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بيان أسباب تدني مستوى المخرجات التعليمية ومظاهر ذلك التدني الناتج عن المدرسة وما يتصل بها، انطلاقا من تساؤل الدراسة : كيف تسببت المدرسة في تدني مستوى المخرجات التعليمية ؟ وقد تفرعت عنه الأسئلة التالية : ما مظاهر تدني مستوى المخرجات التعليمية ؟ ما دور المعلم في تدني مستوى المخرجات التعليمية ؟ ما دور الإدارة المدرسية في تدني مستوى المخرجات التعليمية ؟ ما دور اللائحة التعليمية العامة في تدني مستوى المخرجات التعليمية ؟ وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية من خريجي المدارس بدولة الكويت بلغ عددها ٧٢ شخصا، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لقياس مظاهر المشكلة وأسبابها، ، وأثبتت الدراسة وجود مظاهر لتلك المشكلة، وثلاث مصادر لها وهي: المعلم والإدارة المدرسية واللائحة التعليمية العامة .

Abstract:

This study aimed to investigate the manifestations and the reasons for the low level of the educational outputs, which is caused by the school and what is related to it. The main question in this study is: how did the school cause the low level of the educational outputs? The branches for this question are: what are the manifestations of the low level of the educational outputs? What is the role of the teacher, the school administration and the Educational regulation in the low level of the educational outputs? A questionnaire in the study was applied to a random sample consisted of (72) school graduates in Kuwait. The study showed that there are manifestations for this problem and three resources for the problem which are: the teacher, school administration and the educational regulation.

المقدمة:

يعتبر التعليم منذ الأزل ضرورة حياتية، والتعليم ليس مقتصرا على القراءة والكتابة والعلوم النقلية بل هو يشمل كل صنعة أو مهنة تخدم الفرد في حياته مهما بلغ تواضعها أو مهما وصلت عظمتها، ولقد سلك القدماء سبلا كثيرة في سبيل نقل العلم لأبنائهم من ذلك : المؤدِب والكُتاب أو إرسالهم إلى مجتمعات أو أصحاب مهن معينة لتلقينهم وتعليمهم ما أمكنهم معرفته، ومع توالي العصور أدركت المجتمعات أن التعليم غير مقتصر على مهنة يرسلون أبناءهم لتعلمها، أو قراءة وكتابة يبعثون أبناءهم لمن يعلمهم إياها، بل إن التعليم شبكة كبيرة يتفرع منها : القراءة والكتابة والعلوم النقلية والعقلية والعلوم الاجتماعية والنفسية وكذلك السلوكيات الحياتية والشخصية. ومن أجل ذلك جاءت فكرة المدرسة لتتعهد النشء في تربيتهم وتعليمهم وتكون هي المكمل الثاني في تربية الأبناء بعد الأسرة بل حلقة الوصل التي ينتقل منها الطفل من الأسرة إلى المجتمع .

فالمدرسة لغة هي : مأخوذة من الفعل درس والتي تعني درس الكتاب يدرسه ودراسة ودارسه أي عناده حتى انقاد لحفظه. (بن منظور، لسان العرب) أما اصطلاحا فقد جاءت المدرسة في تعاريف عديدة لا يتسع المجال لذكرها، ولكننا سنقتصر على تعريف إبراهيم ناصر لها إذ يقول أنها : (المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتتولى تربية نشئه الطالع وهي تلك المؤسسة القيمة على الحضارة الإنسانية وهي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الطفل) (مطوري، ٢٠١٦، ص٨٠) ليتبين أن للمدرسة أدوار عديدة من أهمها : التربية، ونقل الحضارة، واستكمال دور الأسرة في تربية النشء وتهيئته للمجتمع. ولكن السؤال المطروحهو : هل تقوم المدرسة بتأدية دورها بالشكل المطلوب ؟ أي هل تقوم المدرسة بتخريج نشء متمكن من إدارة ذاته علميا ومعرفيا واجتماعيا ونفسيا ووظيفيا ؟ فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن حقيقة قيام المدرسة بدورها كما رسمه لها المجتمع أم لا ؟ فقد تبين من خلال ضعف المخرجات التعليمية وتدني المستوى التعليمي قصورا في قيام المدرسة بدورها الحقيقي اتضحت مظاهره وأسبابه في السطور القادمة، حيث جاءت هذه الدراسة لتعرض لأهم مظاهر ضعف المدرسة في قصورها بالقيام بدورها، كما جاءت لاستعراض أهم الأسباب المؤدية لذلك. وهي ليست الدراسة الأولى من نوعها بل هي واحدة من الصرخات في أذن المجتمع لينتبه للواقع التعليمي المعاش من خلال وضع اليد على الجرح النازف ومحاولة اكتشاف سبب ذلك الجرح لإصلاحه أو على الأقل لفت النظر إليه. (فما زالت التربية العربية عموما بممارساتها ومناهجها ومضامينها تعاني حالة من الجمود المنهجي والتصلب التدريسي في سياق من السلطوية في التربية والتقويم التربوي وفي الإشراف التربوي وفي الإشراف الإداري وفي المناهج الدراسية مجابهة لكل إمكانات الانطلاق الحضاري نحو معالم الابتكار والفعالية في التعليم وتكبح قدراته في الانطلاق نحو البحث العلمي والثقافي والتنموي) (البرجاوي، ٢٠١٥)

وقامت الدراسة على التساؤل التالي : كيف تسببت المدرسة في تدني مستوى المخرجات التعليمية ؟ وقد تفرعت عنه الأسئلة التالية : ما مظاهر تدني مستوى المخرجات التعليمية ؟ ما دور المعلم في تدني مستوى المخرجات التعليمية ؟ ما دور الإدارة المدرسية في تدني مستوى المخرجات التعليمية ؟ ما دور اللائحة التعليمية في تدني مستوى المخرجات التعليمية؟

الكلمات الدلالية:

المدرسة، المخرجات التعليمية ، المتعلم ، مظاهر الضعف ، أسباب الضعف .

School , Educational outcomes, learner, weaknesses, causes of weakness.

أولا الإطار النظري للدراسة:

١. دراسات سابقة :

لقد تم تناول أسباب قصور المدرسة في دفع العملية التعليمية دراسات من خلال عديدة، ونكتفي بذكر دراستين نظرا لضيق المجال، حيث ركزت كل من الدراستين على جانب معين من جوانب المدرسة .

(ا) دراسة قام بها علي مؤمون أحمد الصادق زواري ٢٠١٩-٢٠٢٠ بعنوان :دور المدرسة في تحقيق الضبط الاجتماعي. حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب الضبط الاجتماعي في المؤسسات التربوية وإبراز الدور المهم الذي تقوم به المدرسة في تحقيق الضبط الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، والتعرف على أساليب التي تستخدمها المدرسة وحاجات التلميذ الناتجة عن عدم الانضباط داخل المدرسة وذلك انطلاقا من تساؤل مفاده : هل للمدرسة دور في تحقيق الضبط الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ؟ حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وطبقت الدراسة على عينة مكونة من ١٠٠ تلميذ والذين يدرسون بثانوية ورماس بالجزائر .

(ب) دراسة أعدها كل من د. ناجح عبيد ملاغي الحجيم. د. العزي علي محمد يحيى البرعي. بعنوان : المدرسة التقليدي والمدرسة غير التقليدية. حيث هدفت إلى التعرف إلى المدرسة التقليدية ومقارنتها بالمدرسة غير التقليدية وتلخصت أسئلتها في سؤالين : الأول : ما سمات المدرسة التقليدية مقارنة بالمدرسة غير التقليدية ؟ والثاني : ما سمات المرتكزات الأساسية للمدرسة التقليدية مقارنة بالمدرسة غير التقليدية من حيث المنهج والمعلم والمتعلم والإدارة المدرسية ؟ واستعرضت الدراسة نقاط ضعف المدرسة التقليدية وأسباب التطلع إلى تبني المدرسة غير التقليدية، كما عرضت تجارب النظم المتقدمة في إنشاء المدارس المتطورة التي تواكب القرن الحادي والعشرين، ومنها المدرسة النقدية والمدرسة الماليزية. وكشفت الدراسة عن سمات المدرسة التقليدية والتي أوجزت ب٨٨ سمة جميعها لم تصل إلى المرتبة المقبولة، وبهذا تعكس حالة عدم الرضا عن المدرسة التقليدية.

٢. أهمية الدراسة:

تأتي هذه الدراسة بعد ما تم ملاحظته من تراجع ملحوظ في القطاع التعليمي والذي بات واضحا في ملامح المجتمع، فقد جاءت هذه الدراسة استكمالا لدراسات سابقة لتضع يدها على الجرح التعليمي أملا في إصلاحه أو حتى لفت النظر إليه.

٣. مشكلة الدراسة:

لوحظ في الآونة الأخيرة ضعفا ثقافيا سواء في المعلومات العامة أو المهارات المهنية وحتى القراءة والكتابة والتي من من المفترض أن يكون الشخص قد مارسها اثنا عشر عاما في كنف المدرسة ، وهذا الضعف وضع أيدينا على جرح عميق تلخص فيما للمدرسة من دور في هذا الضعف ، وجاءت هذه الدراسة لترصد شيء من تلك الأسباب مثبتة وجودها على أمل الانتباه لها اجتماعيا ومعالجتها، في ظل التقدم الهائل الذي يشهده العالم على جميع الأصعدة ، مع استغراب عدم مواكبة أكثر المدارس في الوطن العربي لمواكبته والاستفادة منه في تطوير التعليم وتحسين المخرجات التعليمية بما يصب في النهاية فيخدمة المجتمع وتطوره .

٤. تساؤل الدراسة:

كيف تسببت المدرسة في تدني مستوى المخرجات التعليمية ؟ وقد تفرعت عنه الأسئلة التالية : ما مظاهر تدني مستوى المخرجات التعليمية ؟ ما دور المعلم في تدني مستوى المخرجات التعليمية ؟ ما دور الإدارة المدرسية في تدني مستوى المخرجات التعليمية ؟ ما دور اللائحة التعليمية العامة في تدني مستوى المخرجات التعليمية ؟

٥. أهداف الدراسة .

(ا) بيان مظاهر ضعف العملية التعليمية .

(ب) بيان دور المعلم في تراجع العملية التعليمية .

(ج) بيان دور الإدارات المدرسية في تراجع العملية التعليمية .

(د) بيان دور اللائحة التعليمية العامة في تراجع العملية التعليمية .

٦. فروض الدراسة :

(ا) تساهم المدرسة بسبب عدم إكتمال أدواتها بضعف المخرجات التعليمية .

(ب) يساهم المعلم في ضعف المخرجات التعليمية بسبب نمطه التقليدي أو ضعفه في مادته العلمية أو اقتصاره على ملقن للمعلومة فقط .

(ج) تساهم الإدارات المدرسية في نفور المتعلمين من المدرسة بسبب قيودها المتشددة وعدم تنسيقها للأنشطة بما ينمي مواهب المتعلمين .

(د) تساهم اللاحة التعليمية العامة للتعليم في صعوبة تطبيق العملية التعليمية بشكل سلبي .

٧. حدود الدراسة:

١- زمان الدراسة : شهر يناير ٢٠٢٢ .

٢- مكان الدراسة : دولة الكويت .

٣- مجتمع الدراسة : مجموعة من حديثي التخرج من المدارس بدولة الكويت .

٨. منهجية الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي، حيث اعتمدت أداة الاستبانة في تحديد مظاهر وأسباب قصور المدرسة عن تحسين المخرجات التعليمية، من وجهة نظر عينة عشوائية من حديثي التخرج من المدارس بدولة الكويت، وفق المنهج الوصفي الذي يعتمد البحث المسحي الذي "يتضمن جمع بيانات للتحقق من فروض أو إجابة على أسئلة تتعلق بآراء الناس حول موضوع أو قضية معينة" (علام، ص٢٩٣).

٩. أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة في تطبيقها على الاستبانة كأداة لقياس وجود الفرضيات، وقد تكونت الاستبانة من ٢٠ فقرة مقسمة على بعدين رئيسيين هما : البعد الأول : مظاهر المشكلة، وكان عدد الفقرات الخاصة بذلك البعد خمس فقرات، البعد الثاني: أسباب المشكلة، وبلغ عدد فقرات ذلك البعد خمس عشرة فقرة مقسمة على ثلاثة محاور : المحور الأول : من جانب المعلم وعدد فقراته ثلاث، المحور الثاني من جهة الإدارة وعدد فقراته ست فقرات ، المحور الثالث من جهة اللائحة التعليمية العامة وعدد فقراته ست فقرات وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية من حديثي التخرج من المدارس بدولة الكويت بلغ عددهم ٧٢ شخصا،

١٠. الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة:

قام البحث باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS23 لتحليل البيانات التي يتم الحصول عليها من خلال استمارة الاستبانة وذلك باستخدام الأساليب التالية:

١- معامل (ألفا كورنباخ): بغرض قياس ثبات أداة الدراسة.

٢- معامل ارتباط (بيرسون): لتحديد مستوى التجانس الداخلي لأداة الدراسة

٣- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لوصف آراء عينة الدراسة

وقد قامت الدراسة بتقسيم اتجاه موافقة أفراد عينة الدراسة على عبارات محاور الدراسة إلى مستويات من خلال تطبيق ما يلي :

مدى المقياس = أعلى رقم في المقياس (٣) – أقل رقم في المقياس (١) = ٢

مدى المستوى = مدى المقياس / عدد المستويات (٣) = ٠,٦٦٧

تقسيم المستويات:

المستوي	الدرجة
المنخفض	من ١ – ١,٦٦٦
المتوسط	١,٦٦٧ – ٢,٣٣٣
المرتفع	٢,٣٣٤ – ٣,٠٠٠

١١. صدق أداة الدراسة:

تم حساب صدق عبارات استمارة الاستبانة عن طريق تحديد مستوى التجانس الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بيرسون بين كل عبارة ودرجة العبارة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة حيث جاءت النتائج كما يلي:

المحور الأول: مظاهر الضعف

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الأول

الفقرة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الاحصائية
اعتمد في دراستي للاختبارات على الشبكة العنكبوتية والمدرس الخصوصي أكثر من الذي يقدمه لي المعلم داخل الفصل	0.689**	٠,٠٠٠
أتوتر كثيرا قبل الاختبار	0.561**	٠,٠٠٠
لا أطبق ما أخذته في المدرسة على حياتي العامة	0.534**	٠,٠٠٠
اعتقد بأن الغش في الاختبار نوع من المساعدة بسبب كثافة المنهج	0.516**	٠,٠٠٠
عندما تخرج من المدرسة كنت أفتقد لبعض الأساسيات كإتقان اللغتين العربية والإنجليزية وحفظ أجزاء من كتاب الله رغم وجودي في المدرسة ١٢ عام.	0.533**	٠,٠٠٠

** **ذات دلالة احصائية عند ٠,٠١**

ويتبين من الجدول السابق رقم (١) أن جميع قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات محور مظاهر الضعف والدرجة الكلية للمحور كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني أن ارتفاع مستوى الصدق لعبارات محور مظاهر الضعف مما يدل إنه صالح للتطبيق لتحقيق أهداف الدراسة.

المحور الثاني: أسباب الضعف

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور الثاني

الفقرة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الاحصائية
من جهة المعلم		
تبدو الحصص روتينية ولا جديد فيها مما يصيبني بالملل	0.732**	٠,٠٠٠
بعض المعلمين لا يستطيع إيصال المعلومة لي	0.695**	٠,٠٠٠
بعض المعلمين يتعامل معي كمستقبل للمعلومة العلمية فقط دون التركيز على حالتي النفسية أو تحسين سلوك يبدر مني أو النزول لمستواي الإدراكي	**٠,٧٩٤	٠,٠٠٠
من جهة الإدارة		
وجود قريب لأحد التلاميذ في المدرسة يكسبه تميزا فريدا حتى لو لم يكن يستحقه	**٠,٥٥٢	٠,٠٠٠
التشدد في بعض القيود وتعمد معاقبتي على أي تصرف مهما كان صغيرا أمر يجعلني أنفر من المدرسة	0.653**	٠,٠٠٠
أجد فرصة لتنمية موهبتي في المدرسة	0.713**	٠,٠٠٠
حين أعاني ضعفا في مادة ما لا أجد من يعينني في المدرسة على تجاوز ذلك الضعف	0.729**	٠,٠٠٠
تتبع المدرسة الطريقة التقليدية المعتمدة على العلاقة المباشرة مع الطالب أثناء وقت المدرسة دون الاستفادة من وسائل التكنلوجيا الحديثة والتي يمكنها توفير الوقت والجهد لكل من المعلم والمتعلم	0.794**	٠,٠٠٠
البيئة المكانية في المدرسة تقليدية وجافة من مظاهر التجديد	0.704**	٠,٠٠٠
الأنشطة المتاحة للمتعلم يراعى في تصميمها الجذب الإعلامي أكثر من الفائدة العائدة على المتعلم	0.710**	٠,٠٠٠
من جهة اللائحة التعليمية العامة للمدارس		
وضع النسبة الأكبر من درجات الطالب من نصيب الاختبار النهائي أثناء تقييم الطالب أمر يلغي مجهود الطالب طيلة العام	0.358**	٠,٠٠٠
لا أجد في الموضوعات المقررة ما يخدم موهبتي	0.649**	٠,٠٠٠
أشعر بأن اثني عشر عام طويلة جدا على بعض المناهج المكررة مما يتسبب في ضياع عمر الطالب	0.689**	٠,٠٠٠
كثرة أيام الدراسة تضعف مستواي التعليمي	0.546**	٠,٠٠٠
الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد لتلقي المعلومة في المدرسة	0.696**	٠,٠٠٠
يبدو الكتاب المدرسي تقليدي إلى حد افتقاره لوسائل الجذب رغم التطور الإبداعي المشهود في العصر الحديث	0.649**	٠,٠٠٠

** **ذات دلالة احصائية عند ٠,٠١**

ويتبين من الجدول السابق رقم (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات محور أسباب الضعف والدرجة الكلية للمحور كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني أن ارتفاع مستوى الصدق لعبارات محور أسباب الضعف مما يدل إنه صالح للتطبيق لتحقيق أهداف الدراسة.

١٢. ثبات أداة الدراسة:

جدول (٣) معامل الثبات لمحاور استمارة الاستبانة

المحاور	معامل الفا كورنباخ	عدد العبارات
مظاهر الضعف	٠,٦٤٤	٥
أسباب الضعف	٠,٩١٧	١٥
إجمالي استمارة الاستبيان	٠,٩٠٠	٢٠

تم استخدام معامل الفاكورنباخ لقياس مستوى ثبات محاور أداة الدراسة وتبين أن قيمة معامل الثبات Alpha كانت قيمتها أكبر من ٠,٦ لجميع محاور استمارة الاستبانة مما يوضح ارتفاع مستوى ثبات الأداة المستخدمة في الدراسة ويؤكد صلاحيتها لتحقيق أغراض وأهداف الدراسة.

ثانيا تحليل استمارة الاستبانة ومناقشة النتائج

١. المحور الأول: مظاهر الضعف

لقد قامت هذه الدراسة على أساس محدد وهو ما تم ملاحظته من وجود ضعف في المخرجات التعليمية بعد انتهاء رحلة المدرسة نمت عنها المظاهر التالية كما في الجدول التالي :

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب ومستوى الموافقة لعبارات محور مظاهر الضعف

الاستجابة / العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	اتجاه الموافقة
اعتمد في دراستي للاختبارات على الشبكة العنكبوتية والمدرس الخصوصي أكثر من الذي يقدمه لي المعلم داخل الفصل	1.819	0.793	0.606	٥	متوسط
أتوتر كثيرا قبل الاختبار	2.417	0.645	0.806	١	مرتفع
لا أطبق ما أخذته في المدرسة على حياتي العامة	1.875	0.786	0.625	٤	متوسط
اعتقد بأن الغش في الاختبارات نوع من المساعدة بسبب كثافة المنهج	2.333	0.751	0.778	٢	متوسط
عندما تخرج من المدرسة كنت أفتقد لبعض الأساسيات كإتقان اللغتين العربية والإنجليزية وحفظ أجزاء من كتاب الله رغم وجودي في المدرسة ١٢ عام.	2.222	0.876	0.741	٣	متوسط

المصدر: بيانات عينة الدراسة

عند ترتيب عبارات محور مظاهر الضعف من حيث قيمة الوزن النسبي الأكبر من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن أهم مظاهر الضعف هي (أتوتر كثيرا قبل الاختبار) بوزن نسبي ٠,٨٠٦ يليها (اعتقد بأن الغش في الاختبارات

نوع من المساعدة بسبب كثافة المنهج بوزن نسبي ٠,٧٧٨ ثم (عندما تخرجت من المدرسة كنت أفتقد لبعض الأساسيات كإتقان اللغتين العربية والإنجليزية وحفظ أجزاء من كتاب الله رغم وجودي في المدرسة ١٢ عام) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٤١ يليهم (لا أطبق ما أخذته في المدرسة على حياتي العامة) بوزن نسبي بلغ ٠,٦٢٥ وأخيرا (اعتمد في دراستي للاختبارات على الشبكة العنكبوتية والمدرس الخصوصي أكثر من الذي يقدمه لي المعلم داخل الفصل) بوزن نسبي ٠,٦٠٦

وعند دراسة عبارات محور مظاهر الضعف تبين أن هناك عبارة واحدة في مستوى الموافقة المرتفع وأربع عبارات في مستوى الموافقة المتوسط مما يوضح وجود مستوى متوسط من مظاهر الضعف من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حيث بلغت قيمة المتوسط العام ٢,١٣٣ بانحراف معياري ٠,٧٧٠

هكذا تبدت المظاهر الدالة على المشكلة كما في التحليل السابق على النحو التالي :

١- توتر المتعلمين قبل وأثناء الاختبار : مما يدل على عدم استقرار الحالة النفسية للمتعلم في تعامله مع الاختبارات التي سوف يخوضها، والتي من المفترض أن يكون قد تدرب على مادتها طيلة فترة زمنية محددة،، وما ظهر من خلال استعراض مظاهر المشكلة وجود هذا التوتر وبنسبة تفوق باقي المظاهر الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك لكثافة المناهج، وقلة الوقت الكافي للتدريب على المهارات المقررة، فضلا عن البيئة المكانية والنفسية التي يعيش فيها المتعلم، وقد اتفقت هذه لدراسة مع دراسة أبو فودة، حنان أحمد بعنوان العلاقة بين توتر الاختبارات والتحصيل الدراسي لدى الطلبة والتي أثبتت بأن للمدرسة دور في تخفيف ذلك التوتر حيث تم تطبيق الدراسة على المدارس الخاصة بعمان ووجدت بأن نسبة القلق متوسطة حيث (أن طبيعة المدارس الخاصة بعمان وما توفره من إمكانات وتسهيلات وتحقيق أجواء الأمان والراحة لهم وما تقدمه تلك المدارس من خدمات إرشادية قد يسهم في التخفيف من مستوى قلق الاختبارات لدى الطلبة والوصول به إلى الدرجة المتوسطة) (أبو فودة، حنان. ٢٠١١ ص٨٤

٢- الاعتقاد بأن الغش في الاختبارات نوع من المساعدة بسبب كثافة المناهج، وهذه فلسفة بدأ يؤمن بها المتعلمون في الآونة الأخيرة، وتعزو الباحثة أسباب ذلك لسهولة الحياة الحالية ووجود التكنلوجيا التي بدأ يؤمن بها الإنسان أكثر من عقله حيث (أن الخطورة تكمن في أن بعض الطلبة يؤمنون أن الغش أمر طبيعي يساعد على النجاح والبعض يشعر بالفخر عندما يتمكن من الغش في حين يرى البعض أن الغش تعاون بين الطلبة وآخرون يرون أن الغش حق مكتسب للطالب) (المطوع، ٢٠٠١) وقد يعتبر الغش نوع من الحيلة التي يجب ممارستها في ظل كثافة المناهج وصعوبة الاختبارات)

٣- عدم إتقان المتعلم بعد تخرجه من المدرسة من اللغتين العربية والإنجليزية أو حفظ أجزاء من كتاب الله بما يليق في المدة الدراسية التي قضاها المتعلم في المدرسة ولا شك بأن ذلك يبدو جليا من خلال الضعف الملحوظ في القراءة والكتابة باللغة العربية أو التحدث باللغة الإنجليزية أو وجود رصيد قرآني في ذهن المتعلم المتخرج مما يدفعه بعد انتهاء فترة الدراسة إلى ترميم ما يمكن ترميمه من خلال أخذ دورات تدريبية وحضور حلقات تحفيظية، وتعزو الباحثة أسباب ذلك إلى عدم التركيز على المتعلمين في تحسين اللغتين أو إعطاء الوقت الكافي لحفظ القرآن وضعف بعض المعلمين في اللغة العربية أو قواعد التجويد وتطبيقها وتتشابه هذه الدراسة مع دراسة الشهري، هاجر بنت حسن حول أسباب ضعف الطلاب والطالبات في مدارس التعليم العام في تجويد القرآن وتلاوته بالطريقة الصحيحة إذ تعزو أسباب ضعف المتعلمين في قراءة القرآن إلى : (التساهل في إنجاح الطالب بمادة القرآن الكريم لرفع معدل الطالب في التقرير، ضعف في أساسيات اللغة العربية، ضعف الطالب في الفصحى وفي قواعد العربية والإملاء وتعود لسانه على العامية، عدم استيفاء المبادئ الصحيحة لتعليم القرآن من قبل المعلم في حصة التلاوة

واختصار الخطوات اللازمة للتعليم، طريقة التدريس تفتقد للتوازن بين الجانب النظري والجانب العملي أثناء تلاوة القرآن الكريم) (الشهري، هاجر. من ص٩ إلى ص١٢

٤- عدم تطبيق ما تم تدريسه في المدارس على حياة المتعلم، حيث أن كل ما تتم دراسته مرتبط بالكتب التي تغلق مع إغلاق آخر يوم دراسي مما يدل على أن المدارس لا تحرص على وضع خطة حياتية تتناسب وحياة المتعلم توافقا مع متطلبات العصر، وتعزو الباحثة أسباب ذلك إلى اعتماد المناهج على المعلومات النظرية والتي لم يتم مواءمتها ومتطلبات العصر الحديث وتتشابه هذه الدراسة مع دراسة البرعي وهي إحدى السمات التي وضعها البرعي في تحديده لسمات المدرسة التقليدية التي يجب الانتباه لها وتغييرها إذ يقول بأن المدرسة لديها (ضعف في توظيف المعلومات التي اكتسبها المتعلم في تحقيق أهدافه الحياتية) البرعي والحجامي، ٤١٤

٥- اعتماد المتعلم على مصادر أخرى في شرح المادة العلمية : وذلك يظهر قصورا في أغلب الحصص التعليمية ودور المدرسة في خلق وقت إضافي لتثبيت المعلومات وشرحها لتمكن المتعلم منها، فنرى المتعلم يلجأ للدروس الخصوصية سواء بمساعدة معلم خصوصي أو بعض المقاطع المصورة لبعض المعلمين والشراح عبر الشبكة العنكبوتية، وتعزو الباحثة أسباب ذلك إلى عدم تركيز المتعلم أثناء الحصص وقصور بعض المعلمين في شرح المادة العلمية وكثافة المناهج وبعدها عن الواقع، كما أظهرت دراسة الصالحي، وآخرون بعنوان الدروس الخصوصية للمرحلة الثانوية بدولة الكويت : الواقع والأسباب والعلاج أن (اتفاق الطلاب وأولياء الأمور على أن السبب الرئيسي والأول لأخذ الدروس الخصوصية هو الرغبة في الحصول على أعلى الدرجات وكثرة المواد التي يدرسها الطالب وصعوبة المناهج من أهم الأسباب التي تدفع لأخذ الدروس الخصوصية وانتشارها في المحيط)

ثانيا : المحور الثاني: أسباب الضعف

ولا بد بأن لتلك المظاهر السابقة أسباب أنشأتها وكونتها، ونبين شيء منها في الجدول التالي على سبيل المثال لا الحصر:

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب ومستوى الموافقة لعبارات محور أسباب الضعف

الاستجابة / العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	اتجاه الموافقة
من جهة المعلم					
تبدو الحصص روتينية ولا جديد فيها مما يصيبني بالملل	2.352	0.758	0.784	٣	مرتفع
بعض المعلمين لا يستطيع إيصال المعلومة لي	2.535	0.605	0.845	١	مرتفع
بعض المعلمين يتعامل معي كمستقبل للمعلومة العلمية فقط دون التركيز على حالتي النفسية أو تحسين سلوك يبدر مني أو النزول لمستواي الإدراكي	2.457	0.674	0.819	٢	مرتفع

من جهة الادارة					
وجود قريب لأحد التلاميذ في المدرسة يكسبه تميزا فريدا حتى لو لم يكن يستحقه	2.314	0.713	0.771	٥	متوسط
التشدد في بعض القيود وتعمد معاقبتي على أي تصرف مهما كان صغيرا أمر يجعلني أنفر من المدرسة	2.338	0.810	0.779	٣	مرتفع
تلغى					
حين أعاني ضعفا في مادة ما لا أجد من يعينني في المدرسة على تجاوز ذلك الضعف	2.155	0.768	0.718	٧	متوسط
تتبع المدرسة الطريقة التقليدية المعتمدة على العلاقة المباشرة مع الطالب أثناء وقت المدرسة دون الاستفادة من وسائل التكنلوجيا جيا الحديثة والتي يمكنها توفير الوقت والجهد لكل من المعلم والمتعلم	2.414	0.732	0.805	١	مرتفع
البيئة المكانية في المدرسة تقليدية وجافة من مظاهر التجديد	2.408	0.709	0.803	٢	مرتفع
الأنشطة المتاحة للمتعلم يراعى في تصميمها الجذب الإعلامي أكثر من الفائدة العائدة على المتعلم	2.324	0.732	0.775	٤	متوسط
من جهة اللائحة التعليمية العامة للمدارس					
وضع النسبة الأكبر من درجات الطالب من نصيب الاختبار النهائي أثناء تقييم الطالب أمر يلغي مجهود الطالب طيلة العام	2.592	0.599	0.864	٢	مرتفع
لا أجد في الموضوعات المقررة ما يخدم موهبتي	2.268	0.654	0.756	٣	متوسط
أشعر بأن اثني عشر عام طويلة جدا على بعض المناهج المكررة مما يتسبب في ضياع عمر الطالب	2.239	0.801	0.746	٤	متوسط
أعتقد أن عدد أيام الدراسة كثيرة إلى الحد الذي يقلل من فرصتي للتعلم	2.222	0.755	0.741	٥	متوسط
الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد لتلقي المعلومة في المدرسة	2.056	0.854	0.685	٦	متوسط
يبدو الكتاب المدرسي تقليدي إلى حد افتقاره لوسائل الجذب رغم التطور الإبداعي المشهود في العصر الحديث	2.597	0.620	0.866	١	مرتفع

المصدر: بيانات عينة الدراسة

وبعد الجدول السابق يتم تقسيم الأسباب إلى ثلاثة محاور هي:

(ا) أسباب خاصة بالمعلم :

عند ترتيب عبارات محور أسباب الضعف المتعلقة بالمعلم من حيث قيمة الوزن النسبي الأكبر من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن أهم أسباب الضعف المتعلقة بالمعلم هي (بعض المعلمين لا يستطيع إيصال المعلومة لي) بوزن نسبي ٠,٨٤٥ يليها (بعض المعلمين يتعامل معي كمستقبل للمعلومة العلمية فقط دون التركيز على حالتي النفسية أو تحسين سلوك يبدر مني أو النزول لمستواي الإدراكي) بوزن نسبي ٠,٨١٩ وأخيرا (تبدو الحصص روتينية ولا جديد فيها مما يصيبني بالملل) بوزن نسبي ٠,٧٨٤

وعند دراسة عبارات محور أسباب الضعف المتعلقة بالمعلم تبين أن جميع العبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع مما يوضح ارتفاع مستوى أسباب الضعف المتعلقة بالمعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حيث بلغت قيمة المتوسط العام ٢,٤٤٨ بانحراف معياري ٠,٦٧٩

ويتضح مما سبق أن المعلم ساهم في تسبب المدرسة في تدني المخرجات التعليمية من حيث:

١- عدم قدرة المعلم على إيصال المعلومة : إذ مما لا شك فيه أن إيصال المعلومة للمتعلم هي الأساس والفارق ما بين المعلم وغير المعلم، فقد يكون الشخص عالما لكنه ليس معلم أي لديه معلومات لكن لا يحسن استخراج ما بداخله من معلومات وهذا مما يحدث فجوة كبيرة ما بين المعلم والمتعلم وما بين المتعلم والمعلومة والتي يجب عليه الحصول عليها، وتعزو الباحثة أسباب ذلك إلى عدم تمكن المعلم من أساسيات المنهج والإلمام بتقنياته وحرية التصرف في شرحه وتقريبه لأذهان المتعلمين وتتشابه هذه مع دراسة اللهواني، هنية يوسف بعنوان : المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولي للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها إذ تقول : (تدني توافر خبرات المعلمين في تحليل المنهاج من أجل إثرائه وتحسينه بسبب عدم تلقي المعلمين التدريب الكافي في هذا المجال ولا بد من تدريب المعلمين على تحليل المنهاج خلال الدورات التدريبية وورشات العمل حتى لا يحرم الطالب من فرص الاستزادة والإفادة من المعارف والمهارات وبالتالي على ارتفاع تحصيله العلمي والأكاديمي) (اللهواني، هنية. ٢٠٠٧ ص١٢٧)

٢- يكتفي المعلم بكونه مصدر معلومة : الأمر الذي يجعل من المعلم بمعزل عن المساهمة في تربية المتعلم، مما يؤدي إلى توسيع الفجوة التربوية بينهما بل قد يشعر المتعلم بأن كل سلوك يفعله طبيعي مهما بلغ حجم الخطأ فيه، فتغيب عنه فرصة التنبيه على الخطأ والتي من شأنها تؤسس قاعدة حياتية قد يتبعها المتعلم في حياته ما بعد المدرسة ذلك بأن المعلم من وسائل التأثير على المتعلم نظرا لاحتكاكه المباشر معه بشكل يومي وكونه يمثل قدوة للمتعلم حيث أن مسؤولية المعلمين لا تقتصر على التعليم الأكاديمي ولكنها مسؤولية تربوية وتعليمية في آن واحد) (جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٩) .

٣- روتينية الحصص : حيث أن الثبات على سمت تعليمي معين جاف خالي من كل بهرجات الإغراء التعليمي قد يتسبب في تلقي المتعلم للمعلومة جافة مما قد يجعلها تأخذ أكثر من احتمال في عقله، كما أن روتينية الحصة قد تسبب الملل للمتعلم مما يؤدي إلى نفوره من التعليم أو توسيع الفجوة بينه وبين المعلومات التي يتلقاها الأمر الذي يؤدي به في النهاية اعتبارها عبء وقتيا سيتخلص منه دونما فائدة وأثر يبقى له. وروتينية الحصة ترجع إلى قصور عند المعلم أشار إليه المطوع نقلا عن كونا إذ يقول : (أن بعض المدرسين لديهم نقص في الكثير من الأدوات والمهارات اللازمة لعرض المنهج بصورة جذابة ومفهومة للطلبة)

(ب) أسباب خاصة بالإدارة المدرسية:

عند ترتيب عبارات محور أسباب الضعف المتعلقة بالإدارة من حيث قيمة الوزن النسبي الأكبر من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن أهم أسباب الضعف المتعلقة بالإدارة هي (تتبع المدرسة الطريقة التقليدية المعتمدة على العلاقة المباشرة مع الطالب أثناء وقت المدرسة دون الاستفادة من وسائل التكنلوجية الحديثة والتي يمكنها توفير الوقت والجهد لكل من المعلم والمتعلم) بوزن نسبي ٠,٨٠٥ يليها (البيئة المكانية في المدرسة تقليدية وجافة من مظاهر التجديد) بوزن نسبي ٠,٨٠٣ ثم (التشدد في بعض القيود وتعمد معاقبتي على أي تصرف مهما كان صغيرا أمر يجعلني أنفر من المدرسة) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٧٩ يليهم (الأنشطة المتاحة للمتعلم يراعى في تصميمها الجذب الإعلامي أكثر من الفائدة العائدة على المتعلم) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٧٥ ثم (وجود قريب لأحد التلاميذ في المدرسة يكسبه تميزا فريدا حتى لو لم يكن يستحقه) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٧١ وأخيرا (حين أعاني ضعفا في مادة ما لا أجد من يعينني في المدرسة على تجاوز ذلك الضعف) بوزن نسبي ٠,٧١٨

وعند دراسة عبارات محور أسباب الضعف المتعلقة بالإدارة تبين أن هناك ثلاث عبارات في مستوى الموافقة المرتفع وأربع عبارات في مستوى الموافقة المتوسط مما يوضح وجود مستوي متوسط من أسباب الضعف المتعلقة بالإدارة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حيث بلغت قيمة المتوسط العام ٢,٣١٢ بانحراف معياري ٠,٧٥٠

مما سبق يتضح أن الإدارة المدرسية تتسبب في تدني مستوى المخرجات التعليمية من حيث:

١- تقليدية المدرسة واكتفائها بوقت المدرسة حيث أن المدرسة لا تزال متمسكة بوقت رسمي للتدريس وطرق محددة برغم سهولة التواصل في الوقت الحالي وتوافر التقنيات الحديثة التي تعين على إيصال المعلومة بطرق مختلفة تتناسب واختلاف قدرات التلاميذ في الاستيعاب وذلك مما أثبتته الدراسات الحديثة (فقد أظهرت الدراسات أن مدارسنا تفتقر إلى المحاولات الجادة للاستفادة من التقنيات وتوظيفها لتطوير العملية التربوية كما أنها لا تمتلك القدرة على إعادة صياغة النظام التعليمي بما يتوافق مع متطلبات مجتمع القرن الحادي والعشرين) (البرعي، الحجامي، ص٤١٠)

٢- البيئة المكانية جافة وتقليدية، فللمكان وتنسيقه أثر في تحسين نفسية المتعلم وتقبله للذهاب إلى المدرسة، فكل شيء سائر إلى التطور ومن ذلك المكان الذي يجب أن يكون متوافقا ومتطلبات هذا العصر وسكانه. (فلم يعد الفصل الدراسي مجرد طاولات وكراسي وسبورة أو لوحة فقط بل النظرة الحديثة تنظر إلى مكان التعلم أو الفصل الدراسي أنه عبارة عن مكان لأنشطة وممارسات يمارسها التلاميذ في ظل مفاهيم جديدة مثلا التعلم بالاكتشاف والتعلم الذاتي والتعليم التفريدي والتعليم بالعمل والتعلم باستخدام الرزم التعليمية وآلات التعليم حيث أن هذه الأنشطة تحتاج إلى سعة مكان وخزائن فيها أرفف وأدراج لحفظ حاجيات وإنتاج التلاميذ والاهتمام بتنظيم جدران الفصل لعرض المصورات والبطاقات المرتبطة بالخبرات أو الموضوعات التي يتعلمها التلاميذ مع توفر الإضاءة والحرارة الكافية مع تقسيم حجرة الدراسة إلى أركان أو زوايا أو مراكز)

٣- كثرة القيود وتزايد العقاب، نلاحظ وجود قيود مفروضة في المدارس على المتعلمين ليس لها تأثير على عملية تعليم المتعلم وتحصيله بل قد يسبب غياب تلك القيود وجود ألفة ما بين المتعلم والتعليم فأحيانا يكون العقاب أكبر من حجم الذنب وهذا مما يتسبب في إحباط المتعلم واعتبار المدرسة ضربا من ضروب السجن لذا اعتبره البرعي سمة لتقليدية المدرسة إذ يبين أن (نظامها تسلطي مفروض على المتعلم من الخارج) (البرعي، والحجامي، ٤١٤)

٤- الفجوة بين المتعلم والأنشطة، فكما هو معروف أن الأنشطة سبب من أهم الأسباب التي تقوي شخصية المتعلم اجتماعيا ونفسيا وتستنطق مواهبه وتكسبه الثقة بنفسه فهي تضع المتعلم في مواقف مباشرة أشبه بالحياة الاجتماعية الحقيقية التي تنتظر المتعلم خارج المدرسة، وقد لوحظ فجوة ما بين المتعلم والأنشطة وذلك لعدم الدقة في توظيف

الأنشطة بما يخدم مواهب المتعلم فقد تخرج عن محتواها من خلال الاهتمام بالصورة الشكلية الإعلامية لها أكثر من الصورة الجوهرية ومن أسباب تلك الفجوة أيضا كما حددتها مزيو، منال بنت عمار في دراستها بعنوان : الدور التربوي للأنشطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بتبوك إذ تقول إن من أسباب تلك الفجوة : (عدم الاهتمام بالأنشطة الاجتماعية من قبل القائمين، ونقص الإمكانيات والمنشآت والتجهيزات اللازمة لممارسة الأنشطة، ونقص الوعي بقيمة الأنشطة الثقافية لدى الطلاب، الأنشطة لا تتفق مع ميول وهوايات الطلاب) (ميزو، منال. ٢٠١٤، ص٥٩٥)

٥- المحسوبيات داخل المدرسة، وهي ظاهرة تتنفس بين المتعلمين ويمارسها بعض المعلمين دونما شعور، فنرى تمييزا لطالب ما فقط لوجود قريب معه في المدرسة مما يثير غيرة المتعلمين من ذلك التمييز سواء أكان التمييز حقيقيا أم أنهم يتوقعون وجوده مجرد توقع، ولكنها ظاهرة لا يمكن إنكارها لمن يعيش المدرسة واقعا وقد لا يقصد التمييز بعينه ولكنه قد يكون ضربا من المجاملة لذلك القريب الموظف.

٦- غياب فصول التقوية، لا شك بأن ضعف العملية التعليمية يعني ضعف المتعلم الأمر الذي يستدعي قيام المدرسة بمحاولة ترميم المتعلم من خلال إيجاد حصص للتقوية سواء داخل وقت المدرسة أو خارجه، ومما هو ملحوظ غياب تلك الفصول أو ندرتها وتعزو الباحثة أسباب ذلك إلى : الأعباء الكثيرة للمعلم، وحاجة المتعلم إلى أوقات للراحة، وكثرة الطلبة الضعاف مما لا يجعل مجالا لإيجاد الوقت والبيئة المكانية لاستيعابهم وقد أثبت فرج وآخرون. ٢٠٠٠ م. . نقلا عن صالح وآخرون إذ يبين أن من معوقات فصول التقوية منها : (كثرة الحصص الدراسية في اليوم الواحد والبداية المتأخرة للدراسة).

(ج) أسباب خاصة باللائحة التعليمية العامة:

عند ترتيب عبارات محور أسباب الضعف المتعلقة بالنظام العام للمدارس من حيث قيمة الوزن النسبي الأكبر من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن أهم أسباب الضعف المتعلقة بالنظام العام للمدارس هي (يبدو الكتاب المدرسي تقليدي إلى حد افتقاره لوسائل الجذب رغم التطور الإبداعي المشهود في العصر الحديث) بوزن نسبي ٠,٨٦٦ يليها (وضع النسبة الأكبر من درجات الطالب من نصيب الاختبار النهائي أثناء تقييم الطالب أمر يلغي مجهود الطالب طيلة العام) بوزن نسبي ٠,٨٦٤ ثم (لا أجد في الموضوعات المقررة ما يخدم موهبتي) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٥٦ يليهم (أشعر بأن اثني عشر عام طويلة جدا على بعض المناهج المكررة مما يتسبب في ضياع عمر الطالب) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٤٦ ثم (أعتقد أن عدد أيام الدراسة كثيرة إلى الحد الذي يقلل من فرصتي للتعلم بوزن نسبي بلغ ٠,٧٤١ وأخيرا (الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد لتلقي المعلومة في المدرسة) بوزن نسبي ٠,٦٨٥

وعند دراسة عبارات محور أسباب الضعف المتعلقة باللائحة التعليمية العامة للمدارس تبين أن هناك عبارتين في مستوى الموافقة المرتفع وأربع عبارات في مستوى الموافقة المتوسط مما يوضح وجود مستوى متوسط من أسباب الضعف المتعلقة بالنظام العام للمدارس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حيث بلغت قيمة المتوسط العام ٢,٣٢٩ بإنحراف معياري ٠,٧١٤

مما سبق يتضح أن اللائحة التعليمية العامة تتسبب في تدني مستوى المخرجات التعليمية وفق الأسباب التالية:

١- افتقار الكتاب المدرسي لوسائل الجذب، ولأن الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للمعلومة أثناء تلقي عملية التعليم، لوحظ مدى افتقاره لوسائل الجذب التي من شأنها إلغاء الفجوة ما بين المتعلم والمعلومة، وتعزو الباحثة ذلك للأسباب التالية : الاعتماد على طريق واحد للمعلومة وهو الطريق الورقي والذي من شأنه تقييد محاولات الإبداع أو جعلها محدودة، استخدام نوع واحد من الورق يجعل جميع المواد متشابهة في نظر المتعلم، وكذلك التزام حجم محدد

في أوراق الكتاب يكسبه صفة تقليدية ثابتة، وقد أكدت الزويني، ابتسام وجود هذا الافتقار إذ تقول : (سطحية وبدائية وسائل وآليات الإيضاح والبرهنة المتبعة التي لم تستفد إلا نادرا من الإمكانات الفسيحة التي وفرتها الثورة التقنية الجديدة، خصوصا الأدوات المعلوماتية والألكترونية التي غيرت جذريا الوسائط المادية للكلام وبلورت أطر جديدة للمعرفة تتميز بالثراء والطرافة والقدرة على التجدد) .

٢- إعطاء الاختبار النهائي النسبة الأكبر من درجات متعلم، حيث أن بعض الأنظمة التعليمية تقوم على إعطاء الدرجة الأكبر من درجات المتعلم على يوم الاختبار النهائي مما يلغي دور مجهود المتعلم طيلة العام الدراسي ويتسبب له بالإحباط وكأن كل جهده معلق على الاختبار والذي قد يتعرض أثناءه المتعلم إلى ظروف كالمرض أو فقدان الكتب الدراسية وضياعها، أو ظرف أسري أو نفسي قد يصعب على المتعلم عملية الحفظ والتركيز ويجعل كل جهده طيلة الفصل الدراسي يذهب هباء أو قد يتغيب متعلم عن الانضباط طيلة العام ويأتي ليجتاز تلك السنة الدراسية بسبب تمكنه من اجتياز الاختبار والذي مدته ساعتين إلى ثلاث ساعات في يوم واحد فهو سمة لتقليدية المدرسة التي (تركز على نتائج تحصيل الطالب وليس على عمليات التعليم والتعلم) (البرعي والحجامي، ص٤١٤) .

٣- الفجوة بين مواهب المتعلمين وموضوعات المناهج، وهذا يعود إلى بعد المناهج عن ميول المتعلم وتنمية مواهبه وهو ضرب من ضروب التقليد حيث أن المدرسة التقليدية ذات (مناهج الدراسية لا تنسجم مع اهتمامات المتعلمين) (البرعي والحجامي، ص٤١٤)

٤- طول السلم التعليمي، يعتبر السلم التعليمي طويل جدا على مدرسة تقليدية تقوم بتكرار مناهجها التي تبتعد بموضوعاتها عن حاجات المتعلم الحياتية والوظيفية فالسلم التعليمي والذي مدته في أغلب المدارس العالمية يبلغ اثني عشر عاما قد تبخس فيه بعض الأمور أولها بدايته المبكرة والتي قد لا يكون الطفل مهيئا بعد لاكتساب المعلومة، وجود بعض العقليات الطلابية الفائقة التي لا ترى في المناهج الدراسية إرضاء للطموح، واللجوء إلى تغيير السلم التعليمي أمر لجأت إليه فنلندا كإحدى التجارب التعليمية الناجحة حيث (لا يبدأ التعليم الإلزامي إلا مع سن السابعة ليجهز الطفل على أفضل ما يرام) (البرعي، الحجامي، ص٤١٢)

٥- كثرة أيام الدراسة ، لقد تعددت سبل ووسائل التعليم فلم تعد المدرسة وحدها بنظامها الحضوري هي المركز الوحيد للتعليم، بل زاحمتها التكنلوجيا بسهولة استخدامها وضخامة محتواها وتنوع طرق استخدامها بما تتناسب وكل طالب علم، وقد لا يكون في تقليل أيام الدراسة انقطاعا عن المدرسة بل المطلوب هو التنويع ما بين التعليم الحضوري والتعليم الألكتروني تماشيا مع متطلبات العصر الحاضر، وقد كان للاستجابة لجائحة كورونا أثر في تقليل أيام الدراسة بدولة الكويت مما أظهر أثرا إيجابيا على المتعلمين وتحصيلهم الدراسي كما أثبتت استجابات عينة الدراسة التي بين إيدينا، هذا وقد أظهرت دراسة حول أثر إيجابي لتقليل الأيام المدرسية على تحصيل الطلاب نشرت في المجلة العلمية الأمريكية (إن إعطاء طلاب المدارس الابتدائية ثلاثة أيام إجازة أسبوعية لا يؤثر بشكل سلبي على تحصيلهم الأكاديمي بل قد تزيد من درجات الاختبار الخاصة بهم)

٦- الاعتماد على الكتاب كمصدر وحيد للمعلومة داخل المنهج، وهذا أمر يقيد المعلم والمتعلم ويلزم المتعلم بوجهة نظر واحدة هي وجهة نظر واضع الكتاب مما يقيد التفكير لدى المتعلم أو قد يكون أسلوب الكتاب قاصر عن توصيل المعلومة لبعض المتعلمين وهذا التقييد واحد من الأشياء الذي بدأ العالم يبحث له عن بدائل إذ أن (العالم الآن يبحث عن تحول جوهري في الأنموذج التربوي من أنموذج موجه بواسطة المعلم ومعتمد على الكتاب كمصدر وحيد للمعرفة إلى أنموذج موجه بواسطة المتعلم ومعتمد على مصادر متعددة)

(د) التوصيات والمقترحات:

وعند ترتيب عبارات أسباب الضعف بوجه عام تبين أن أهم سبب هو (يبدو الكتاب المدرسي تقليدي إلى حد افتقاره لوسائل الجذب رغم التطور الإبداعي المشهود في العصر الحديث) بوزن نسبي ٠,٨٦٦ يليها (وضع النسبة الأكبر من درجات الطالب من نصيب الاختبار النهائي أثناء تقييم الطالب أمر يلغي مجهود الطالب طيلة العام) بوزن نسبي ٠,٨٦٤ ثم بعض المعلمين لا يستطيع إيصال المعلومة لي) بوزن نسبي ٠,٨٤٥ يليها (بعض المعلمين يتعامل معي كمستقبل للمعلومة العلمية فقط دون التركيز على حالتي النفسية أو تحسين سلوك يبدر مني أو النزول لمستواي الإدراكي) بوزن نسبي ٠,٨١٩ ثم (تتبع المدرسة الطريقة التقليدية المعتمدة على العلاقة المباشرة مع الطالب أثناء وقت المدرسة دون الاستفادة من وسائل التكنلوجية الحديثة والتي يمكنها توفير الوقت والجهد لكل من المعلم والمتعلم) بوزن نسبي ٠,٨٠٥ يليها (البيئة المكانية في المدرسة تقليدية وجافة من مظاهر التجديد) بوزن نسبي ٠,٨٠٣ ثم (تبدو الحصص روتينية ولا جديد فيها مما يصيبني بالملل) بوزن نسبي ٠,٧٨٤ يليها (التشدد في بعض القيود وتعمد معاقبتي على أي تصرف مهما كان صغيرا أمر يجعلني أنفر من المدرسة) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٧٩ يليهم (الأنشطة المتاحة للمتعلم يراعى في تصميمها الجذب الإعلامي أكثر من الفائدة العائدة على المتعلم) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٧٥ ثم (وجود قريب لأحد التلاميذ في المدرسة يكسبه تميزا فريدا حتى لو لم يكن يستحقه) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٧١ يليها (لا أجد في الموضوعات المقررة ما يخدم موهبتي) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٥٦ يليهم (أشعر بأن اثني عشر عام طويلة جدا على بعض المناهج المكررة مما يتسبب في ضياع عمر الطالب) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٤٦ يليها (أعتقد أن عدد أيام الدراسة كثيرة إلى الحد الذي يقلل من فرصتي للتعلم بوزن نسبي بلغ ٠,٧٤١ ثم (حين أعاني ضعفا في مادة ما لا أجد من يعينني في المدرسة على تجاوز ذلك الضعف) بوزن نسبي ٠,٧١٨ وأخيرا (الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد لتلقي المعلومة في المدرسة) بوزن نسبي ٠,٦٨٥ وعند دراسة عبارات محور أسباب الضعف بوجه عام تبين ارتفاع مستوى أسباب الضعف بوجه عام من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حيث بلغت قيمة المتوسط العام ٢,٣٤٤ بانحراف معياري ٠,٧٢٣ ومما سبق يمكننا اقتراح الحلول التالية:

١- الاهتمام بالكتاب المدرسي شكلا ومضمونا كونه القالب الذي سينقل المعلومة للمتعلم .

٢- تقدير مجهود المتعلم طيلة العام ووضع النسبة الأكبر من نجاح المتعلم على ذلك المجهود .

٣- تأهيل المعلم وإعداده بالشكل المطلوب .

٤- توظيف وسائل التكنلوجيا لخدمة التعليم داخل وخارج المدرسة .

٥- الاعتناء بالبيئة المكانية وتجهيزها بما يساعد على جذب المتعلم وراحته .

٦- الاعتناء بالحصص والخروج بها عن واقع الروتينية .

٧- تخفيف القيود وإعمال سياسة الحوار .

٨- الفصل بين المتعلم وقريبه من الدرجة الأولى في المدرسة .

٩- -تصميم المناهج الدراسية بما يتوافق مع حاجات المتعلم التعليمية وميوله .

١٠- تقليل السلم التعليمي أو تنسيق المعلومات المقدمة بما يتناسب معه .

١١- تخصيص لجان لتنمية مواهب المتعلمين .

١٢- النظر في عدد أيام الدراسة وتنسيقه بما يتناسب مع حاجات المتعلم للاطلاع وتنمية ذاته .

١٣- وضع أوقات لتقوية الضعاف سواء أثناء أو خارج وقت المدرسة .

١٤- العمل على تعدد مصادر المعلومات أثناء العملية التعليمية .

الخاتمة:

يعتبر التعليم هو الغذاء العقلي الذي عليه تقوم الأمم والشعوب، وتتطور وتنهض لمجاراة الزمن، وتعتبر المدرسة من أهم المتعهدين في نشر ذلك التعليم وترسيخه، لذا يصب عليها كل الاهتمام والتركيز على أدائها لأنها حلقة الوصل بين الأجيال، وتراجع أو قصور دورها يرتبط بعدة محاور كالمنهج والمعلم والإدارة واللوائح الداخلية والخارجية والمتعلم نفسه وثقافة المجتمع المعمول بها، لذا تقودنا هذه الدراسة لدراسات عديدة كالنظر في أسباب قصور المعلم، أو التعليم وثقافة المجتمع، أو المناهج بين معلومة راسخة وميول متعطش وغير ذلك من المواضيع التي قد تقوي دور المدرسة وتسنده في إيصال المعلومة بشكل صحيح فالمدرسة هي المنهج والمعلم والمتعلم والإدارة .

قائمة المصادر:

- ابن منظور، جمال ادين بن محمد. (د.ت.). لسان العرب. ج٩. بيروت : دار صادر.
- البرجاوي، مولاي مصطفى. ٢٠١٥، التعليم الفعال : الماهية والمؤشرات الدالة والاستراتيجيات البيداغوجية، مجلة علوم التربية، ع٦٢، المغرب .
- البرعي، العزي علي محمد يحيى. الحجامي، ناجي. ٢٠١٤. المدرسة التقليدية والمدرسة غير التقليدية : دراسة مقارنة من حيث السمات والمرتكزات في محافظة الحديدة في اليمن، جرش للبحوث والدراسات، م١٥، ع٢ .
- أبو فودة، حنان. ٢٠١١. العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية .
- الشهري، هاجر بنت حسن. بحث أسباب ضعف الطلاب والطالبات في مدارس التعليم العام في تجويد القرآن وتلاوته بالطريقة الصحيحة .
- اللهواني، هنية يوسف. ٢٠٠٧. المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في محافظات شمال فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين .
- جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٩. تعديل السلوك. منشورات جامعة القدس المفتوحة .
- ٨- الزويني، ابتسام. المنهج وحقول المعرفة، جامعة بابل .
- https://basiceducation.uobabylon.edu.iq/lecture.aspx?fid=11&lcid=86699
- السبتي، عباس. إدارة الفصل الدراسي، شبكة الألوكة،
- https://www.alukah.net/social/0/38839/
- الصالحي، محسن حمود. والكندري، لطيفة حسين. وملك، بدر محمد. ٢٠٠٩ م. الدروس الخصوصية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت : الواقع والأساليب والعلاج. موقع بدر ملك،
- https://www.badermalek.com/ الدروس-الخصوصية-بالمرحلة-الثانوية-بد
- المؤتمر العلمي التاسع : تحديات التعليم في العالم العربي في الفترة من ١٠- و١١ نوفمبر ٢٠٠٩ .
- ١١- فرج، هاني عبد الستار. وآخرون ٢٠٠٠ تقويم دروس التقوية المعمول بها في مدارس التعليم العام بوزارة التربية قطاع البحوث التربوية والمناهج إدارة القياس والتقويم. مطبعة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
- ١٢- مجموعة باحثين. دراسة : أثر إيجابي لتقليل الأيام المدرسية لتحصيل الطلاب .
- https://news.webteb.com/٣١١٢٠ الدوام-المدرسي
- ١٣- مطوري، أسماء. ٢٠١٦، مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية بالمدرسة نموذجا: دراسة ميدانية في ابتدائية البستان، ولاية باتنة، جامعة محمد خيضر، سكرة،
- ١٤- المطوع، مروان. ٢٠٠١. دراسة في أسباب الغش في الاختبارات لدى الطلبة، وكالة الأنباء الكويتية كونا،
- https://www.kuna.net.kw/ArticlePrintPage.aspx?id=1165715
- ١٥- ميزو، منال. ٢٠١٤. الدور التربوي للأنشطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في تبوك، العلوم التروية العدد الرابع ج١، أكتوبر ٢٠١٤ .
- <٦L.R.Gaya , Geoffreye.mill , Peter Airasian. 2012١. البحث التربوي : كفايات للتحليل والتطبيقات. ترجمة : صلاح الدين محمود علام. ط١. عمان، دار الفكر

تطوير أداء المعلم في ضوء معايير الرخصة المهنية

Developing the teacher's performance in light of the professional license standards

د. جمعان بن محسن الزهراني*(١) **أ. علي بن محمد العلي*(٢)**

دكتوراه مناهج وطرق تدريس **باحث دكتوراه إدارة تربوية**

الإدارة العامة للتعليم الطائف – المملكة العربية السعودية

Dr.jaamaan@gmail.com **Dr.alialali@gmail.com**

المستخلص:

هدفت الدارسة إلى تعرف انعكاس المعايير المهنية التربوية للرخصة المهنية للمعلمين على تطوير أداء المعلم، إضافة لاقتراح نموذج للتطوير الذاتي لأداء المعلم في ضوء المعايير المهنية التربوية، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة لجمع البيانات وبناء النموذج المقترح في ضوئها وتم التأكد من صدقها وثباتها، كما تم تنفيذ الدراسة على عينة عشوائية من شاغلي الوظائف التعليمية؛ وبعد المعالجات الإحصائية توصلت الدراسة للآتي: جاءت استجابة أفراد العينة على محاور المتوسطات الحسابية للأداة بدرجة موافقة عالية بلغت متوسط (٣,٩٤) لمجمل المحاور الرئيسة، وأتى محور القيم والمسؤوليات المهنية في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٠٠) يليه محور المعرفة المهنية بمتوسط (٣,٩٥) وبلغ متوسط محور الممارسة المهنية (٣,٨٦)؛ وتوصلت الدراسة لبناء بطاقة تحديد الاحتياجات المهنية وتطوير أداء المعلم ذاتيًا في ضوئها، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة بناء على الحصول على الرخصة المهنية لصالح الحاصلين على الرخصة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لأداء الاختبار التربوي العام.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم تدوين مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية التي من شأنها أن تسهم في تحقيق الفائدة المرجوة من الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية: تطوير أداء المعلم، معايير الرخصة المهنية.

Abstract:

The study aimed to know the reflection of the professional educational standards of the professional license for teachers on the development of the teacher's performance, in addition to proposing a model for self-development of the teacher's performance in the light of the educational professional standards. To ensure its validity and reliability, the study was carried out on a random sample of male and female teachers. After the statistical treatments, the study found the following: The response of the sample members on the axes of the arithmetic averages of the tool came with a high degree of approval, with an average of (3.94) for all the main axes, and the axis of professional values and responsibilities came first with an average of

(4.00), followed by the axis of professional knowledge with an average of (3.95) and an average of Professional Practice Pillar (3.86); The study reached to build a card to identify professional needs and develop the teacher's performance in its light. The study also resulted in the presence of statistically significant differences between the responses of the sample members based on obtaining the professional license in favor of those who obtained the license, while there are no statistically significant differences due to the performance of the general educational test. .

In light of the findings of the study, a set of recommendations and research proposals that would achieve the desired benefit from the current study were written down.

Keywords: teacher performance development, professional licensing standards.

مقدمة الدراسة:

التعليم من المجالات الوطنية التي تحقق النمو الشامل للطلاب سعياً لإعدادهم لتحصيل متطلبات الحياة، وبالتالي دعم مجتمعاتهم نحو التقدم والارتقاء الحضاري في شتى المكونات.

وبحسب (سبيتان، 2014) فإن الدراسات التربوية تشير إلى أن تضخم المعرفة العلمية سيؤدي لتطوير العلوم على نحو متسارع ومتسع، وستزداد مكانة المعرفة في دفع عجلة النمو والازدهار وتوفير الكثير من فرص العمل والإنتاجية في طبقات المجتمعات والدول.

وإذا كانت المدرسة هي الجهة "المنفذة لأهداف التربية وفق خطط ومناهج محددة وعمليات تفاعل وأنشطة داخل الصفوف الدراسية وخارجها على جميع المستويات العلمية والفنية والاجتماعية وغيرها" (جمال، 2022، 6)؛ فإن المعلم يقوم بمهنة سامية يخدم فيها المجتمع عموماً والأسرة تحديدًا وهو موضع ثقتهم وأمانتهم في التعليم والتربية (أسعد، 2018)، ولذلك يصنف المعلم عاملًا رئيسًا في المنظومة التعليمية حيث يلقى على عاتقيه مسؤولية التعامل المباشر مع الطلاب وما يترتب على ذلك من تحقيق الإصلاح التربوي والتنشئة الاجتماعية السليمة وبلوغ الأهداف التعليمية المستهدفة من قبل السياسات التربوية العليا (محمد، 2019).

إن العناية بتقييم أداء المعلم في ظل أدواره ومهام العمل المتجددة نقطة ارتكاز للجهات القائمة على تطوير التعليم في الدول، وذلك يوفر منافع متعددة منها الارتقاء بغايات التقويم وصولاً إلى التحسين المستمر من خلال تحديد نماذج الأداء المتميز للمعلمين واستخلاص محكات التقييم بناء عليها، والعمل على ربط المعلمين ببرامج التدريب بحسب احتياجاتهم، مع توفير التكامل الفني والمهني لتصبح المدرسة وحدة تربوية مكتملة (المناصير، 2014).

ورغم اختلاف الأنظمة التربوية في آليات تقويم المعلم إلا أن هناك الكثير من العوامل المشتركة المؤكدة على أهميته في زيادة دافعية المعلم للعمل والتجديد والتدريب والتعرف على نقاط قوته وضعفه ومساعدته على تخطي الصعوبات التي تواجهه، إضافة لمساعدة الهيئات والمؤسسات التربوية على اتخاذ قرارات التعليم (الحروب، 2020).

ومن الاتجاهات لتطوير التعليم وإعداد المعلم بشكل تكاملي ما يستند إلى معايير محددة لضمان امتلاك المعرفة الأكاديمية حسب مجالات العلوم التخصصية، والتمكن من المهارات والكفايات المهنية المرتبطة بالممارسة العملية لمهام التعليم من التخطيط وطرائق التدريس وإدارة البيئة الصفية والتقنيات وأدوات التقويم (الأخشمي، 2016).

وتذكر (قطيشات، 2022، 67) أن "ظهور مدخل المعايير في إصلاح التعليم انطلق من أمريكا في ثمانينات القرن الماضي وساد انتشاره في التسعينات وأنجزت حوله العديد من الدراسات والأبحاث تم نشر أهمها في المجلد السنوي لأقدم جمعية مهنية في أمريكا تحت عنوان: من الكونجرس إلى الفصل المدرسي، الإصلاح المؤسس على المعايير". وهذه الجهود المبذولة هي حلقة مستمرة من التقدم والتحسين المقصود في مجال تقويم أداء المعلم والتي تمر بالعديد من الدراسات والنماذج لتلبية التغيرات المؤثرة في مسيرة التعليم والمعلم، وقد أكد (مارزانو وتوث، 2014) في حديثهما عن تقويم المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية أنه "ما زلنا على مبعدة عدة سنوات من إيجاد منظومة تقويم تلبي المستويات المطلوبة من الدقة والإنصاف، وهناك قاعدة معرفية لتقويم المعلم متاحة لإجراء تحسين كبير على المنظومات السابقة للتقويم ونحن على أهبة الترقب للجيل التالي من تقويم المعلم" (34).

وعلى مستوى جهات التعليم في العالم العربي برزت جهود واضحة في ذات الإطار ومنها: المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، والمعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس في دولة قطر، والمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً بالأردن، والمعايير المهنية للمعلم بفلسطين، ومعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر، والإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي الصادر عن الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، وبرنامج اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين الصادر عن مكتب التربية العربي لدول الخليج (الزهراني، 2016).

ثم اتجهت الأنظمة التعليمية لمرحلة أعلى من الاتقان باستحداث أنظمة الرخصة المهنية المبنية على احتياجات تطوير التعليم وفق المعايير المهنية، وقد ذكر (المركز الإقليمي للجودة والتميّز في التعليم، 2017، 30) التابع لليونسكو عدة نماذج دولية تعتمد الترخيص لمزاولة مهنة التعليم حسب الجدول الآتي:

الدولة	الجهة المسؤولة	مؤسسات الإعداد	نظم الدراسة ومدتها	شروط القبول	متطلبات التخرج	متطلب المزاولة
الولايات المتحدة	لا مركزية، مع وجود هيئات اعتماد وطنية	معاهد معلمين كليات جامعية كليات التربية	تكاملي 4 سنوات تتابعي 5 سنوات	معدل تقدير التخرج في شهادة الثانوية العامة، والدرجات في الاختبارات الوطنية النهائية لاختيار الطلبة المتقدين للالتحاق. وتختلف الدول في درجة الالتزام، ومستوى التنوع فيها.	مقررات ثقافة عامة، ومقررات في محتوى التخصص، ومقررات تربوية مهنية، والتربية العملية. وتختلف الأوزان والوقت المخصص لتلك المقررات، كذلك بعض الجوانب مثل الإعداد القائم على البحوث في فنلندا.	شهادة ترخيص لمزاولة التدريس
إنجلترا	4 إدارات ووكالات وطنية	معاهد معلمين كليات جامعية كليات التربية	تكاملي 4 سنوات تتابعي 5 سنوات			--
فنلندا	وزارة التربية والتعليم	كليات التربية	تكاملي 5 سنوات تتابعي 5 سنوات			الماجستير شرط أساسي لمزاولة التدريس
اليابان	وزارة التربية والتعليم	كليات جامعية كليات التربية	تكاملي 3 سنوات تكاملي 4 سنوات			اجتياز اختبار تأهيل المعلمين
ماليزيا	وزارة التربية والتعليم	معاهد المعلمين كليات التربية	تكاملي 3 سنوات تكاملي 4 سنوات			--
سنغافورة	وزارة التربية والتعليم	معاهد المعلمين	تكاملي 5 سنوات			--
كوريا	وزارة التربية والتعليم	معاهد معلمين كليات جامعية كليات التربية	تكاملي			اجتياز الاختبار الوطني لتوظيف المعلمين
كندا	لا مركزية،	كليات جامعية كلية التربية	تكاملي سنتان تكاملي 4 سنوات			التدريس العملي

جدول (١) بعض التجارب الدولية التي لها قدم سبق في تقدم العملية التعليمية.

ولقد قامت هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية بواجبها للارتقاء المهني بالمعلمين انطلاقًا من تطوير المعايير المهنية للمعلمين فيما يتعلق بالمعايير التربوية العامة ومعايير التخصصات التدريسية، وتعريف المعلمين بالمؤشرات الداعمة لتطوير أدائهم بما يتوافق مع الأدوار المنوطة بهم في المنظومة التعليمية، ثم تنفيذ نظام الرخصة المهنية لمزاولة العمل التعليمي وفق نظام رتب المعلمين الجديد: معلم، معلم ممارس، معلم متقدم، معلم خبير.

وأكدت العديد من الدراسات على أهمية المعايير المهنية ورخصة المعلم في تجويد الأداء والارتقاء بالممارسات التعليمية ومعالجة العديد من السلبيات والمعوقات في إطار المنظومة التعليمية، ومن هذه الدراسات (الديحاني، 2019؛ والحربي، 2018؛ وحمدي والشهراني،2021).

وفي ظل أزمة كورونا التي أدت إلى اتجاه العديد من المؤسسات التربوية لاختيار التعليم والتعلم عن بعد خارج إطار منظومة التعليم التقليدية والتي تعتمد إلى حد واسع على التواصل داخل المدرسة والقاعات الدراسية؛ زادت الحاجة لتطوير أداء المعلم وفق معايير متعددة المستويات تضمن ترقيته لدرجات متقدمة من الاتقان في التدريس (عبدالرحمن وآخرون، 2021).

ولما للمعايير المهنية من أثر في التنمية الشاملة للمعلم فقد تضمنت نتائج بعض الدراسات وجود احتياج لمزيد من التأكيد على أهمية المعايير والرخص المهنية وتقديم برامج وأدوات متعددة لرفع مستوى المعلمين في ضوئها، ومنها دراسة كل من (داوود، 2018؛ وعبدالعزيز، 2020؛ والغثبر، 2020؛ والوادعي وآل سفران، 2021).

وقد توصلت دراسة اللهيبي والشامخ (2020) إلى أن عينة الدراسة لا تحقق المعايير المهنية بدرجة مقبولة وخاصة في قضايا التدريس وتطوير المناهج الدراسية، كما أشارت نتائج دراسة السحيباني (2018) إلى ضعف درجة تضمين معايير المسؤولية المهنية ككل في برامج إعداد المعلم.

ومما سبق يبرز دور الجهات الرسمية في سن الأنظمة والتشريعات لدعم المعلم وتوجيهه للمعرفة بالمجالات الرئيسة لتطوير أدائه التربوي والتعليمي، وتبقى المسؤولية الأولى على المعلم من خلال ممارسة نهج التعلم المستمر والتنمية المهنية المستدامة، حيث يعد السعي للتطوير الذاتي والارتقاء الشخصي في النواحي المعرفية والمهنية من سمات المعلم المعاصر الذي يستطيع مواكبة التحديات الحالية والمستقبلية وتقديم خبرات تربوية تتناسب مع اهتمامات الطلبة وتغذي احتياجاتهم وتخدم مستقبلهم الوظيفي والحياتي (النسور، 2017).

إن التقييم الذاتي من الخطوات الأولية نحو تحسين الأداء حيث إن من واجبات المعلم المستشعر لقيمة الرسالة التي يقدمها الوقوف على نواحي القوة لديه والاجتهاد في تنميتها إلى حد التميز والإبداع، إضافة إلى البحث عن جوانب الضعف والقصور التي قد تعتريه في مجالات عمله وبذل ما بوسعه للتعديل والعلاج (عطية، 2015)، كما أن التقويم النابع من داخل الشخص ينمي المبادرة الذاتية والاعتماد على النفس والوصول الحقيقي إلى كوامن داخلية قد لا تظهرها أدوات وأساليب القياس الخارجي (فليه، وعبدالمجيد، 2005).

وتتعدد الوسائل والأدوات المعينة للمعلم على الوصول إلى تحديد احتياجات رفع مستواه ولعل من أبرزها ما يتصل باستخدام التقنية الحديثة والمصادر المفتوحة للمعرفة والتعلم عن بعد، وأسلوب المنحى التكاملي متعدد الوسائط، والتعليم المبرمج، والمراسلة (قحوان، 2012).

ومن هنا أتت الدراسة الحالية لتسليط الضوء على انعكاسات معايير الرخصة المهنية على تطوير الأداء، واقتراح تصور للنمو الذاتي للمعلم لتحقيق متطلبات المعايير المهنية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بناء على نتائج عدة دراسات أكدت على وجود معوقات في طريق تحقيق معايير الرخصة المهنية للمعلمين لأهدافها المنشودة، ومن هذه الدراسات (الغثبر، 2020؛ والقحطاني، 2020).

وفي ضوء ما أورده (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021) أحد برامج رؤية (2030) من تقييم للوضع الراهن للتعليم في المملكة العربية السعودية أظهر تفاوتًا في مستوى اهتمام المعلمين بتطوير أدائهم لعدة أسباب "مستوى تقييم أداء المعلمين، ومستوى جودة برامج إعداد المعلمين، ومحدودية خيارات التطوير المهني، وتعزيز القيم

وغرسها" (33) إضافة لإقرار مبادرة "المراجعة وتحديث معايير تقويم أداء المعلمين وتضمين التغييرات في طرق التدريس والمناهج وجودة تطبيقها بأداء المعلم" (71).

واستنادًا للخبرة الشخصية للباحثين في مجال التعليم من خلال العمل الإشرافي والإداري المتعلق بالمعلم وبجائزة وزارة التعليم للتميز فقد أتت الحاجة للمساهمة في نشر ثقافة المعايير المهنية ورخصة المعلم ودعم الجهود للارتقاء بأداء المعلمين، وتحددت المشكلة في السعي للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما انعكاسات المعايير المهنية التربوية للرخصة المهنية على أداء المعلم؟
2. ما التصور المقترح للتطوير الذاتي لأداء المعلم في ضوء المعايير المهنية التربوية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على انعكاسات المعايير المهنية التربوية للرخصة المهنية على أداء المعلم.
2. بناء نموذج مقترح لتطوير أداء المعلم في ضوء المعايير المهنية التربوية.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها:

1. تقف على مكامن أهمية المعايير المهنية التربوية للرخصة المهنية في الارتقاء بأداء المعلم في المجالات الرئيسة لمهام عمله وأدواره.
2. تضع للمعلم نموذجاً مقترحاً يسهم في تطويره لأدائه من خلال ممارسات ذاتية وفق المعايير المهنية التربوية.

مصطلحات الدراسة:

تطوير أداء المعلم:

تم تعريفه بأنه "تحسين أداء المعلم للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر كفاءة" (محمود،2018،7)، ويعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: قدرة المعلم على الارتقاء الذاتي بأدائه في مجالات القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية، وفق النموذج المقترح: البطاقة الذاتية للاحتياجات المهنية.

الرخصة المهنية:

عرفت (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2021، 5) الرخصة المهنية بأنها " وثيقة تصدر من الهيئة، وفق معايير وإجراءات محددة يكون حاملها مؤهلًا لمزاولة مهنة التعليم بحسب مستويات محددة ومدة زمنية محددة". وتشمل اختبارات الرخصة المهنية مجالين: الاختبار التربوي العام لجميع التخصصات، والاختبار التخصصي بحسب المجالات العلمية للمعلمين.

الدراسات السابقة:

قامت الدراسة الحالية بالرجوع إلى عدة دراسات سابقة تتعلق بالرخصة المهنية للمعلمين، وتم ترتيبها بحسب التاريخ تنازلياً على النحو الآتي:

هدفت دراسة الوادعي وآل سفران (2021) إلى تقويم البرامج التدريبية لمركز التطوير المهني التعليمي بخميس مشيط في ضوء معايير الرخصة المهنية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة وبطاقة تحليل المحتوى كأداتين للدراسة من قبل الباحثين؛ وتوصلت لعدة نتائج منها: وجود احتياجات تدريبية في ضوء الرخصة المهنية بدرجة متوسطة؛ وبتحليل البرامج التدريبية لمركز التطوير المهني التعليمي تم الوقوف على حاجة المعلمين لعدد (10) برامج تدريبية لم ينفذها المركز من أصل (32) برنامجًا.

وهدفت دراسة حمدي والشهراني (2021) لتعرف درجة إسهام الرخصة المهنية في تمهين التعليم في مجال القيم والمسؤوليات المهنية بمعاييره الثلاثة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة كأداة للدراسة من قبل الباحثين؛ وتوصلت لعدة نتائج منها: حصول درجة إسهام معايير القيم والمسؤوليات المهنية في تمهين التعليم على متوسط تراوح بين موافقة عالية إلى موافقة عالية جدًا.

وهدفت دراسة الغثبر (2020) إلى تحديد أهم معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية وتحديد المقترحات لهذه المعوقات، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتم بناء استبانة كأداة للدراسة من قبل الباحثة؛ وتوصلت لعدة نتائج منها: أتت أبعاد المعوقات مرتبة من الأعلى تأثيرًا للأقل كالتالي: برامج إعداد المعلم، ثم اتجاه المعلم، ثم برامج التطوير المهني للمعلم، وأخيرًا آليات تطبيق الرخصة المهنية، ثم تم التوصل لمجموعة مقترحات للتغلب على المعوقات.

وهدفت دراسة القحطاني (2020) إلى اقتراح برنامج تدريبي قائم على معايير رخصة المعلم في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتم بناء استبانة وبرنامج تدريبي مقترح من قبل الباحث؛ وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: وجود احتياجات تدريبية بمتوسط حسابي مرتفع بلغ بين (3.62-4.06)؛ وفيما يخص الإقبال على أداء الاختبار تفاوتت العينة حيث قرر (29.5%) أداء الاختبار، ونسبة (28.1%) العزوف عن الاختبار حاليًا، بينما توقف (42.4%) عن اتخاذ القرار؛ كما أظهرت النتائج وجود معوقات للتدريب في مجالات مخرجات التدريب والتخطيط له وتنفيذه بمتوسط (3.62).

وهدفت دراسة الديحاني (2019) للوقوف على إمكانية تطبيق رخصة المعلم بدولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة كأداة للدراسة من قبل الباحث؛ وتوصلت لعدة نتائج منها: ارتفاع درجة إمكانية تطبيق عدة معايير لرخصة المعلم: تنظيمية، ومهنية، ومعرفية، وعلمية تخصصية، ومهارية وشخصية.

وهدفت دراسة المطيري (2017) لتعرف آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة مهنة التدريس في دولة الكويت، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة كأداة للدراسة من قبل الباحث؛ وتوصلت لعدة نتائج منها: موافقة العينة على أن الرخصة المهنية ذات قيمة تربوية بدرجة متوسطة، وأنها تقدم فوائد متعددة للمعلمين بدرجة متوسطة، وأن نسبة المخاوف من آثار تطبيق الرخصة المهنية جاءت بدرجة منخفضة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح اتفاق الدراسة الحالية معها في استهداف البحث حول موضوع الرخصة المهنية باستخدام المنهج الوصفي من خلال استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات، بينما أضافت دراسة القحطاني (2019) التصميم شبه التجريبي من خلال تنفيذ برنامج تدريبي مقترح.

واختصت الدراسة الحالية بإظهار انعكاسات معايير الرخصة المهنية على تطوير المعلم، مع تقديم نموذج مقترح لتحليل الاحتياج الذاتي للمعلم في ضوء المعايير المهنية، وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة الحالية وتفسير النتائج وبناء النموذج المقترح.

الرخصة المهنية للمعلمين:

من خلال الجهود الحثيثة لتجويد مخرجات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية والعمل الدؤوب المشترك بين الجهات المسؤولة عن إعداد وتطوير المعلم تم استحداث معايير وضوابط تبين مستوى المقبلين على الانخراط الوظيفي في التعليم إضافة لتحسين أداء من هم على رأس العمل.

وفيما يلي عرض مختصر حول إعداد المعايير المهنية للمعلمين وما تبعه من إقرار نظام الرخصة المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية بحسب (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017، 12-20):

أعدت وزارة التربية والتعليم النسخة الأولى للكفايات المهنية للمعلمين في عام 1421هـ، وطورت النسخة الثانية باسم المعايير المهنية للمعلمين في عام 1428هـ، وفي عام 1434هـ أطلقت النسخة الثالثة بدعم من مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام وبني عليها اختبارات المعلمين حتى عام 1441هـ، ثم أتت النسخة الرابعة والتي أعدتها الهيئة.

وقد طورت الهيئة المعايير المهنية للمعلمين استنادًا إلى الأبحاث العلمية وأفضل الممارسات المحلية والدولية في هذا المجال والتي كشفت عن أنجع الأساليب لتجويد التعليم وتحسين مخرجاته من خلال رفع جودة أداء المعلمين وكفايتهم بصفتهم أصحاب الأثر الأكبر على تعلم الطلاب، كما استندت المعايير على الممارسات الصفية الواقعية التي أثبتت فعاليتها في تحسين نواتج التعلم، واستعانت بأحدث البرامج ومعايير التطوير المهني العالمية الموجهة للمعلمين.

وتركز هذه المعايير على مهام أدائية ومخرجات يتوقع أن يتقنها الخريجون المرشحون للانضمام إلى مهنة التعليم، والمعلمون على رأس العمل، كما تركز على أن يكون الطالب محور العملية التعليمية.

وتهدف المعايير المهنية للمعلمين إلى: رفع جودة أداء المعلمين وتحسين قدراتهم ومهاراتهم، والتأكد من امتلاك المعلمين للكفاية المطلوبة لممارسة مهنة التعليم، وضمان جودة التعليم المقدم للطلاب وتحسين تعلمهم، وتعزيز دور المعلمين ورفع تأهيلهم ومتابعة مستوى تقدمهم، وتقديم الدعم والتدريب اللازم للمعلمين وضبط مسارات تقدمهم المهني وتطوير لغة مهنية مشتركة بين المعلمين، وتزويد المجتمع ومؤسساته المختلفة بأسس وقواعد وطنية واضحة لمهنة التعليم، وتكوين فهم اجتماعي عام عن مكانة المعلم ودوره في إعداد جيل المستقبل الداعم لتنمية الوطن واقتصاده.

المعايير المهنية للمعلمين	السعودية	أمريكا	بريطانيا	استراليا	نيوزلندا	اسكتلندا	تشيلي	الإمارات	سنغافورا
الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية وتعزيز الهوية الوطنية وأخلاقيات المهنة	√	√			√	√		√	
التطوير المهني المستمر	√	√	√			√	√	√	√
التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع	√	√	√	√	√	√	√	√	√
الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية	√		√	√				√	
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	√	√	√	√	√		√	√	√
المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه	√	√	√	√	√	√	√	√	√
المعرفة بطرق التدريس العامة	√	√	√	√		√		√	√
تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها	√	√	√	√	√	√	√	√	√
تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب	√	√	√	√	√	√	√	√	√
تقويم أداء الطالب	√	√	√	√	√	√	√	√	√

جدول (٢) مقارنة المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية بمثيلاتها عالميًا.

وقد تم تحديث المعايير المهنية للمعلمين لتواكب التطورات المتلاحقة والسريعة التي تشهدها المملكة تحت رؤية 2030 ولاستيعاب المفاهيم التربوية الجديدة في مجال التعليم والتعلم، وما تتطلبه من تمكين جميع المتعلمين من تحقيق مستويات عالية في ضوء معايير المناهج الوطنية، ولتلبي متطلبات لائحة الوظائف التعليمية وما تتضمنه من رتب مهنية؛ وقد تبنت المعايير الجديدة التوجهات

الحديثة للتدريس الفعال الذي يقود إلى دعم تعلم المتعلمين وتعزيزه، واستندت على نتائج الأبحاث والدراسات حول كيفية تعلم المتعلمين وإستراتيجيات إشراكهم في عمليات التعليم والتعلم؛ ومن أهم الجوانب التي ركزت عليها المعايير الحالية: تفريد التعلم لتلبية تنوع المتعلمين، التركيز على تطبيقات المعرفة والمهارات، تحسين المعرفة بالتقويم، دعم ثقافة التعاون المهني، التأسيس لأدوار جديدة للمعلم، التدرج في مستوى المعايير.

وضمانًا لتحقق المعايير في أرض الواقع من خلال ممارسات يقوم بها المعلمون في الميدان التعليمي فقد تم إقرار الرخصة المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية من خلال متطلبات تتمثل في: اجتياز اختبارات معرفية، تحقيق ساعات نمو مهني محددة، إتمام المدة الزمنية لكل رتبة أو مستوى تعليمي.

وتتألف اختبارات الرخص المهنية للوظائف التعليمية من اختبارين أساسيين:

1. الاختبار التربوي العام ويشترك فيه جميع المعلمون، ويقيس مدى تحقق المعايير التربوية العامة للمتقدم على الرخصة المهنية، ويغطي مجالات: القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية؛ وتشتمل هذه المجالات على (10) معايير رئيسية تضم (32) معيارًا فرعيًا.
2. الاختبار التخصصي ويتناول مفاهيم التخصص وبنيته ويضم (38) تخصصًا علميًا.

وتمنح الرخصة المهنية للمعلمين وفق المستويات الآتية:

رخصة معلم.

رخصة معلم ممارس.

رخصة معلم متقدم،

رخصة معلم خبير.

المجال	المعيار العام	رقم المعيار الفرعي	اسم المعيار الفرعي	الوزن النسبي
القيم والمسؤوليات المهنية	١. الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية، وأخلاقيات المهنة، وتعزيز الهوية الوطنية.	١,١	الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية	٪٨
		١,٢	تعزيز الهوية الوطنية والتنوع الثقافي	
		١,٣	الالتزام بالأخلاق المهنية والسياسات واللوائح التعليمية	
	٢. التطوير المهني المستمر	٢,١	وضع خطة لتطوير الأداء المهني في ضوء المعايير المهنية	٪٥
		٢,٢	تطوير الأداء المهني في ضوء المعايير المهنية	
	٣. التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع	٣,١	التفاعل مع مجتمعات التعلم المهني	٪٨
		٣,٢	التفاعل مع أولياء الأمور	
		٣,٣	التفاعل مع المجتمع المحلي	
المعرفة المهنية	٤. الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية	٤,١	استيعاب النص المسموع والمقروء	٪١٧
		٤,٢	التعبير الكتابي الصحيح ومراعاة الكتابة الإملائية السليمة	
		٤,٣	التحدث والقراءة بلغة صحيحة وسليمة	
		٤,٤	بنية الأعداد والعمليات الحسابية ومفاهيم القياس وأساليبه	
		٤,٥	جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها	
	٥. المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه	٥,١	خصائص النمو وأثرها في التعلم	٪١٥
		٥,٢	الفروق الفردية وأثرها في التعلم	
		٥,٣	كيفية تعلم المتعلمين	
		٥,٤	خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة	
	٦. المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسة	٦,١	محتوى التخصص	اختبار تخصص مستقل
		٦,٢	حسب التخصص	
	٧. المعرفة بطرق التدريس العامة	٧,١	المداخل العامة للتدريس	٪٨
		٧,٢	طرق التدريس العامة	
الممارسة المهنية	٨. التخطيط للتدريس وتنفيذه	٨,١	التخطيط للتدريس	٪١٥
		٨,٢	تصميم برامج تعلم وفق خطة التدريس	
		٨,٣	التنوع في استخدام إستراتيجيات التدريس	
		٨,٤	تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج	
	٩. تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم	٩,١	تأسيس توقعات أداء عالية للمتعلمين	٪١١
		٩,٢	قيادة الأنشطة الصفية بفاعلية	
		٩,٣	تهيئة بيئات تعلم آمنة وجاذبة	
		٩,٤	بناء ثقافة تواصل معززة للتعلم	
	١٠. التقويم	١٠,١	التخطيط للتقويم وإعداد أدواته	٪١٣
		١٠,٢	تطبيق التقويم	
		١٠:٣	توظيف التقويم	
المجموع				٪١٠٠

جدول (3) الوزن النسبي للمعايير التربوية العامة، (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020، 7).

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية حيث يقوم على جمع البيانات والمعلومات التي تساعد في وصف وتحديد الحالة وتحليلها وتقييمها وكيفية الوصول لأفضل النتائج.

أداة الدراسة:

تم بناء استبانة بغرض جمع البيانات من عينة الدراسة والمتمثلة في (182) معلماً ومعلمة، وتكونت الاستبانة من:

- القسم الأول بيانات أولية: تضمنت المستوى الدراسي (بكالوريوس، دراسات عليا)، والعمل الحالي (معلم، هيئة إدارية، مشرف تربوي)، والرتبة الوظيفية (معلم، معلم ممارس، معلم متقدم، معلم خبير)، واختبار الرخصة المهنية للمعلمين (حاصل على الرخصة، تم اجتياز الاختبار، لم يتم الاجتياز، لم يتم الاختبار).

- القسم الثاني محاور الاستبانة: لتعرف انعكاسات معايير الرخصة المهنية على تطوير أداء المعلم في ثلاثة محاور رئيسة: القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية؛ وتم تقسيم الاستجابات حسب مقياس لكيرت الخماسي، وتم حساب المدى وفق الجدول الآتي:

الدرجة	5	4	3	2	1
مدى المتوسط	5-4.21	4.20-3.41	3.40-2.61	2.60-1.81	1.8-1
الموافقة	موافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة

جدول (4) توزيع مدى المتوسطات في أداة الدراسة.

صدق الأداة: تم التأكد من صدق الأداة وفق الآتي:

أولًا صدق المحكمين: حيث تم تحكيمها من قبل مختصين في المناهج وطرق التدريس من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وحملة الشهادات العليا من منسوبي التعليم العام بلغ عددهم (12) محكمًا، وتمت موافقتهم على المحاور الرئيسة مع إبداء ملاحظات على بعض الفقرات، وتم تعديل الاستبانة في ضوء ذلك لتخرج الصورة النهائية متضمنة (51) فقرة.

ثانيًا حساب الاتساق الداخلي: باستخدام معامل بيرسون:

م	المحور	معامل الارتباط
1	القيم والمسؤوليات	.961**
2	المعرفة المهنية	.963**
3	الممارسة المهنية	.974**

جدول (5) معامل الاتساق الداخلي للمحاور الكلية لأداة الدراسة.

المحور الأول القيم والمسؤوليات		المحور الثاني المعرفة المهنية		المحور الثالث الممارسة المهنية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	.792**	1	.820**	1	.927**
2	.869**	2	.833**	2	.928**
3	.874**	3	.879**	3	.911**
8	.885**	8	.864**	8	.907**
7	.888**	7	.878**	7	.922**
5	.890**	5	.857**	5	.922**
9	.895**	9	.895**	9	.925**
6	.896**	6	.912**	6	.917**
4	.897**	4	.918**	4	.930**
10	.901**	10	.910**	10	.920**
12	.906**	12	.938**	12	.916**

المحور الأول القيم والمسؤوليات		المحور الثاني المعرفة المهنية		المحور الثالث الممارسة المهنية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
14	.914**	14	.927**	14	.931**
11	.916**	11	.923**	11	.946**
13	.918**	13	.916**	13	.932**
15	.919**	15	.884**	15	.913**
16	.920**	-	-	16	.918**
-	-	-	-	17	.912**
-	-	-	-	18	.936**
-	-	-	-	19	.926**
-	-	-	-	20	.893**

جدول (6) معامل الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة.

يتضح من جدول (5) وجدول (6) أن قيم الارتباط مرتفعة جاءت مرتفعة في المحاور الكلية للأداة، إضافة للفقرات وترابطها الواضح بحسب المحور المنتمية له، مما يعطي ثقة في مصداقية الأداء.

ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات الأداة من خلال معامل ألفا كرونباخ:

م	البُعد	عدد العبارات	معامل الارتباط
1	**القيم والمسؤوليات**	**16**	**0.983**
2	**المعرفة المهنية**	**15**	**0.981**
3	**الممارسة المهنية**	**20**	**0.991**
-	**الإجمالي**	**51**	**0.994**

جدول (7) معامل ثبات أداة الدراسة.

يظهر جدول (7) أن معامل الثبات الكلي بلغ (0.994) وهي قيمة تدل على الصلاحية المرتفعة لثبات الأداة.

إجراءات الدراسة: تم إعداد الدراسة وفق اتباع الإجراءات الآتية:

الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم الاستفادة منها في كتابة مقدمة الدراسة والإطار النظري وإعداد الأداة.

إعداد الاستبانة وتحكيمها للتأكد من صدقها.

تحويل الاستبانة من ورقية إلى إلكترونية.

جمع البيانات من خلال العينة العشوائية.

بناء النموذج المقترح.

تحليل البيانات واستخلاص النتائج ومناقشتها.

تقديم المقترحات والتوصيات بناء على نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية: تم استخدام الآتي:

معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للأداة

معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الأداة.

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحليل البيانات.

نتائج الدراسة:

أولًا: نتائج الدراسة للسؤال الأول: ما انعكاسات المعايير المهنية التربوية للرخصة المهنية على أداء المعلم؟

للإجابة عن السؤال تم تحليل نتائج الاستبانة المتضمنة محاور حول انعكاسات المعايير المهنية التربوية على تطوير أداء المعلم، وكانت النتائج كالآتي:

م	المحاور الرئيسة	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب المحور	الأهمية
1	**القيم والمسؤوليات المهنية**	**4.00**	**1.02**	**1**	**عالية**
2	**المعرفة المهنية**	**3.95**	**0.95**	**2**	**عالية**
3	**الممارسة المهنية**	**3.86**	**1.06**	**3**	**عالية**
-	**الإجمالي**	**3.94**	**0.97**	**-**	**عالية**

جدول (8) المتوسطات الحسابية للمعايير الرئيسة

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية التي بلغتها المعايير الرئيسة في الأداة، حيث أتى محور القيم والمسؤوليات المهنية في المرتبة الأولى بمتوسط (4.00) يليه محور المعرفة المهنية بمتوسط (3.95) وبلغ متوسط محور الممارسة المهنية (3.86) وجميعها بدرجة موافقة عالية، بينما أتى المتوسط الكلي لجميع المعايير كذلك بدرجة عالية (3.94).

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	الأهمية
1	تؤكد على دور المعلم في نشر الأخلاق الحميدة	4.40	1.018	1	عالية جدًا
2	تدعم في إيجاد نماذج يقتدى بها في المجال القيمي	4.19	1.045	2	عالية
3	تسهم في توضيح مسؤوليات المعلم	4.18	1.043	3	عالية
8	تعزز متطلبات المواطنة الصالحة	4.15	1.069	4	عالية
7	تحث على نشر الممارسات المتميزة	4.08	1.061	5	عالية
5	تقي من السلوكيات المنافية للقيم التربوية	4.04	1.121	6	عالية
9	تبرز دور التقويم الذاتي في تطوير الأداء	4.02	1.090	7	عالية
6	تدعم تكامل مهام منسوبي المنظومة التعليمية	4.01	1.151	8	عالية
4	تعزز الانتماء الذاتي لمهنة التعليم	3.96	1.263	9	عالية
10	توجه المعلم لتجويد كافة مجالات الأداء	3.93	1.152	10	عالية
12	تشجع على تفعيل مجتمعات التعلم المهني بين المعلمين	3.92	1.184	11	عالية
14	تسهم في إبراز أدوار المعلم في خدمة المجتمع	3.88	1.218	12	عالية
11	تحفز على بناء الخطة الأدائية طويلة المدى	3.84	1.236	13	عالية
13	تحفز على بناء المبادرات التعليمية	3.83	1.170	14	عالية
15	تساعد على تقوية التواصل الفعال مع الأسرة	3.77	1.236	15	عالية
16	تبرز دور العمل التطوعي في تحقيق أهداف التعليم	3.76	1.182	16	عالية
-	إجمالي المحور: القيم والمسؤوليات	4.00	1.019	-	عالية

جدول (9) المتوسطات الحسابية لفقرات محور القيم والمسؤوليات المهنية

يبين الجدول (9) حجم المتوسطات الحسابية التي بلغتها نتائج استجابات العينة على فقرات محور القيم والمسؤوليات المهنية في الأداة، حيث تراوحت جاءت فقرة (تؤكد على دور المعلم في نشر الأخلاق الحميدة) بدرجة عالية جدًا، بينما أتت باقي الفقرات بدرجة عالية وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.67 – 4.19).

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	الأهمية
1	تعزز المعرفة باللغة العربية في التعليم والتعلم	4.14	1.002	1	عالية
3	تزيد من الوعي بمهارات التفكير العليا	4.07	1.028	2	عالية
12	تزيد من معرفة المعلم بمداخل التدريس المتنوعة	4.06	1.031	3	عالية
8	تعزز من الإلمام بأساليب التعامل مع سلوكيات الطلاب	4.01	1.064	4	عالية
9	تنمي المقدرة على تعرف فئات تعلم الطلاب	4.00	1.062	5	عالية
7	تحقق القدرة على التمييز بين خصائص النمو الطلابية	3.99	1.011	6	عالية
10	تدعو لمعرفة متطلبات التعلم النشط	3.98	1.061	7	عالية
13	تعين على المقارنة بين طرائق التدريس الحديثة	3.98	1.087	8	عالية
15	تمكن من المعرفة بالتقنيات الحديثة الملائمة لرسالة التعليم	3.96	1.117	9	عالية
11	تساعد في العلم بأدوات اكتشاف المهارات الطلابية	3.93	1.067	10	عالية
14	توسع المدارك نحو ابتكار مواقف تعليمية متجددة	3.93	1.082	11	عالية
5	تسهم في تعلم أساليب جمع وتحليل البيانات	3.85	1.069	12	عالية
6	تحث على متابعة نتائج الدراسات التربوية	3.82	1.057	13	عالية
4	توجه المعلم لمكونات البحوث العلمية	3.81	1.098	14	عالية
2	تسهم في تطوير مهارات الإلقاء	3.77	1.203	15	عالية
-	إجمالي محور: المعرفة المهنية	3.95	0.952	-	عالية

جدول (10) المتوسطات الحسابية لفقرات محور المعرفة المهنية

يبين الجدول (10) حجم المتوسطات الحسابية التي بلغتها نتائج استجابات العينة على فقرات محور المعرفة المهنية، حيث أتت جميع المتوسطات بدرجة عالية تراوحت بين (3.95 -4.14).

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	الأهمية
1	تحفز على التخطيط الجيد للتدريس	4.00	1.117	1	عالية
7	تدعو لتنويع الأنشطة المراعية للفروق الفردية الطلابية	3.98	1.117	2	عالية
4	تحث على تنفيذ الخبرات التربوية المحققة لأهداف الدرس	3.95	1.109	3	عالية
12	تشجع على تنويع استراتيجيات وطرائق التدريس	3.94	1.148	4	عالية
19	توجه إلى تطبيق الحوار البناء أثناء التعليم والتعلم	3.93	1.132	5	عالية
5	توجه لصياغة أهداف تعليمية متعددة المستويات	3.92	1.095	6	عالية
2	تضمن شمولية الخطة لمكونات عملية التعليم	3.91	1.101	7	عالية
18	تحفز على إدارة البيئة التعليمية بفاعلية	3.91	1.129	8	عالية
13	تعزز ممارسات الدمج بين طرائق التدريس لتجويد النتاجات	3.90	1.110	9	عالية
10	تساعد على استخدام التقنية الآمنة في التعليم	3.87	1.154	10	عالية
3	تؤدي إلى تقويم خطط التدريس	3.87	1.157	11	عالية
6	تزيد من تطبيق مواقف تعليم وتعلم جاذبة	3.86	1.141	12	عالية
15	تؤكد على ضرورة تنويع تقويم العملية التعليمية	3.85	1.141	13	عالية
14	توفر القدرة على تطبيق أدوات تقييم أداء الطلاب	3.85	1.151	14	عالية
16	تسهم في استثمار نتائج التقويم في تحسين النتاجات	3.81	1.136	15	عالية
8	تمكن من تنفيذ أنشطة تعلم صفية وغير صفية	3.80	1.188	16	عالية
20	تقود لتفعيل إجراءات الأمن والسلامة في البيئة التعليمية	3.77	1.195	17	عالية
9	تدعم إضافة أنشطة إثرائية توسع معارف ومهارات الطلاب	3.74	1.201	18	عالية
11	تسهم في التغلب على مخاطر التقنية الحديثة	3.73	1.189	19	عالية
17	تسهم في تقويم المقررات الدراسية	3.69	1.192	20	عالية
-	إجمالي محور: الممارسة المهنية	3.86	1.055	-	عالية

جدول (11) المتوسطات الحسابية لفقرات محور الممارسة المهنية

يبين الجدول (11) حجم المتوسطات الحسابية التي بلغتها نتائج استجابات العينة على فقرات محور الممارسة المهنية في الأداة، حيث أتت جميع المتوسطات بدرجة عالية تراوحت بين (3.86 -4.00).

ومن خلال استعراض البيانات في الجداول المتعلقة بنتائج السؤال الأول حول انعكاسات المعايير المهنية التربوية للرخصة المهنية على أداء المعلم يظهر جليًا أنها جميعًا جاءت بدرجة موافقة عالية مما يؤكد على شمولية المعايير المهنية التربوية للمعلمين لمتطلبات تقدم العملية التعليمية من خلال الارتقاء بالمعلم في جميع مجالات الأداء التي تحتويها العملية التعليمية سواء المعرفية أو المهنية أو المهارية، وتتفق هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة كل من (حمدي والشهراني، 2021، وداود، 2018؛ والمطيري، 2017).

	الرخصة المهنية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	النتيجة
القيم والمسؤوليات	لا	136	3.92	1.010	1.83	0.069	غير دالة
	نعم	46	4.23	1.018			
المعرفة المهنية	لا	136	3.82	0.909	3.23	0.001	دالة
	نعم	46	4.33	0.984			
الممارسة المهنية	لا	136	3.75	1.022	2.481	0.014	دالة
	نعم	46	4.19	1.093			
الإجمالي	لا	136	3.83	0.945	2.582	0.011	دالة
	نعم	46	4.25	1.002			

جدول (12) الفروق الخاصة بالحصول على الرخصة المهنية

يبين الجدول (12) حجم المتوسطات الحسابية للفروق الخاصة بالحصول على الرخصة المهنية لعينة الدراسة، حيث أتت القيمة الإجمالية لمستوى الدلالة (0.011) وهي قيمة دالة لصالح أفراد العينة الحاصلين على الرخصة المهنية، مما يعكس الأثر الإيجابي لتجربة الأفراد الحاصلين على الرخصة في تطوير أدائهم من خلال دراستهم لمحتويات المعايير وما قاموا به من جهد للتهيئة لمتطلبات الحصول على الرخصة ومن أهمها: ساعات التطوير والمهني، والاختبارات المتعلقة بالمعايير المهنية التربوية والمعايير التخصصية

	الاختبار التربوي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	النتيجة
القيم والمسؤوليات	لا	102	3.84	1.080	2.463	0.109	غير دالة
	نعم	80	4.20	0.899			
المعرفة المهنية	لا	102	3.73	0.983	3.756	0.089	غير دالة
	نعم	80	4.24	0.830			
الممارسة المهنية	لا	102	3.66	1.079	2.952	0.084	غير دالة
	نعم	80	4.12	0.972			
الإجمالي	لا	102	3.74	1.011	3.145	0.102	غير دالة
	نعم	46	4.25	1.002			

جدول (13) الفروق الخاصة بتأدية الاختبار التربوي العام.

يبين الجدول (13) حجم المتوسطات الحسابية للفروق الخاصة بتأدية الاختبار التربوي العام لعينة الدراسة، حيث أتت القيمة الإجمالية لمستوى الدلالة (0.011) وهي قيمة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة الذين سبق لهم أداء الاختبار، والأفراد الذين لم يسبق لهم، وترجع الدراسة الحالية عدم وجود فروق هنا إلى انتقال الرخصة المهنية لحيز التنفيذ في الميدان التعليمي مما دعم وجود نوع من الممارسات الفردية أو المؤسسية لنشر ثقافة المعايير المهنية وآليات التعامل والاستعداد للاختبارات المتعلقة بالرخصة المهنية.

ثانيًا: نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الثاني:

ما التصور المقترح للتطوير الذاتي لأداء المعلم في ضوء المعايير المهنية التربوية؟

للإجابة عن السؤال تم الرجوع للأدبيات والدراسات التربوية في مجالي التعليم والتطوير الذاتي لأداء المعلم، وخلصت الدراسة إلى اقتراح التصور الآتية:

مسمى التصور:

نموذج التطوير الذاتي لأداء المعلم في ضوء المعايير المهنية التربوية

الهدف العام:

إيجاد منهجية إجرائية لمساعدة المعلم على تقييم أدائه في ضوء المعايير المهنية التربوية للمعلمين، وبناء خطة ذاتية لتطوير الأداء وتحقيق متطلبات الحصول على الرخصة المهنية للمعلم.

الأهداف التفصيلية:

يسعى التصور المقترح لتحقيق الأهداف الآتية:

1. التوجيه لتنمية المبادرة الذاتية لتحسين الأداء.
2. تقديم أداة لتحديد الاحتياج المهني للمعلم.
3. وضع إجراءات للتخطيط لتطوير الأداء.

المنطلقات:

انطلق التصور لتحقيق الغاية منه اعتمادًا على الآتي:

الأدب التربوي المتعلق بتطوير المعلم.

نتائج الدراسات العلمية في مجال التعليم والرخص المهنية.

المقابلات مع المختصين والمهتمين بالتعليم وتطوير الذات.

دراسة استطلاعية لعينة بلغت (33) معلمًا.

الخبرة الشخصية للباحثين في مجال التعليم.

الإجراءات:

يتم تطبيق التصور من قبل المعلم وفق الإجراءات الآتية:

تحديد المعايير المهنية المختصة برتبة المعلم حسب تصنيفه (ممارس، متقدم، خبير).

القراءة الأولية الشاملة لجميع المجالات والمعايير الرئيسية والفرعية.

القراءة المتأنية التحليلية لكل معيار فرعي من المعايير المهنية التربوية وفق الوصف الخاص به.

تقييم توفر متطلبات المعيار في المعلم وفق درجات (مرتفع، متوسط، منخفض) ويتم ذلك في ضوء أدوات وأساليب منها: نتائج بطاقة الأداء الوظيفي، نتائج زيارات المشرفين التربويين، تقييم الزملاء، الاختبارات المهنية السابقة، دليل المتقدم للاختبار التربوي العام للرخص المهنية في (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

تحديد الاحتياج الفعلي لتلبية متطلبات المعيار الفرعي: معرفة، مهارات.

التخطيط للبدء في عملية التطوير ويشمل الآتي:

1. اقتراح الموارد المتاحة للمعلم لتوفير المتطلبات وهي تختلف حسب نوع الاحتياج وما يتوافق مع شخصية المعلم، ومنها: القراءة، البحث علمي، المؤتمرات، التدريب، الزيارات، ورش عمل، المجتمعات المهنية.
2. تحديد المحتوى وما يتضمنه من عناصر تفصيلية تسهم في لتحقيق المتطلبات المعرفية أو المهارية.
3. تحديد المدة الزمنية المناسبة لتلبية الاحتياج.
4. وضع التاريخ لبداية التنفيذ.

إجراء التقييم البعدي وفق أدوات وأساليب التقييم السابقة

وضع خطة للتحسين المستمر وفق النموذج للانتقال من حد الكفاية إلى التميز والاتقان.

المعيار الرئيسي	التقييم القبلي	الاحتياج الفعلي			التخطيط للتطوير				التقييم البعدي	التحسين المستمر
		قيمي	معرفي	مهاري	الموارد	المحتوى	المدة	التاريخ		
الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية، وأخلاقيات المهنة، وتعزيز الهوية الوطنية										
التطوير المهني المستمر										
التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع										
الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية										
المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه										
المعرفة بطرق التدريس العامة										
التخطيط للتدريس وتنفيذه										
تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم										
التقويم										

جدول (14) البطاقة الذاتية للاحتياجات المهنية Self-card for professional needs

توصيات الدراسة:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تتعلق بتطوير أداء المعلم في ضوء اختبارات الرخصة المهنية، تم تدوين التوصيات الآتية:

قيام جهات التدريب بالمؤسسات التعليمية بتنفيذ برامج تدريبية لشرح المعايير المهنية للمعلمين وبيان انعكاساتها على تطوير أداء المعلم.

استفادة المعلم من النموذج المقترح الذي قدمته الدراسة الحالية في تطوير أدائه التعليمي وفق مجالات المعايير المهنية للمعلمين.

الاستفادة من أداة الدراسة وتطويرها بما يسهم في التحليل الدقيق لمؤشرات المعايير المهنية بحسب احتياجات كل رتبة من رتب المعلمين على حدة.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات المتممة لموضوع الدراسة الحالية على النحو الآتي:

متطلبات التميز التعليمي في ضوء المعايير المهنية للمعلمين.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الاستعداد لاختبارات الرخصة المهنية للمعلمين.

دراسة انعكاسات المعايير التخصصية على تطوير أداء المعلم وفق المراحل والتخصصات الدراسية.

المراجع:

- الأخشمي، أحمد. (2016). دراسة تحليلية للمعايير المهنية الوطنية لمعلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية وتصور مقترح لتطويرها. *ورقة مقدمة إلى المؤتمر الخامس لإعداد المعلم "إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر"* . جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- أسعد، فرح. (2018). *المعلم الناجح في التربية والتدريس*. دار ابن النفيس، عمان.
- برنامج تنمية القدرات البشرية (2021). *الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية الدرات البشرية*. موقع رؤية (2030) على النت، تاريخ الدخول 25 / 6 / 1442هـ: https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/hcdp.
- الحربي، أسماء. (2018). تصور مقترح لرخصة المعلم بالتعليم الشامل وفق رؤية 2030. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، بنها، 6 (24)، 99-134.
- الحروب، زهير حسين. (2020).*أساليب حديثة في تقويم أداء المعلم*. دار غيداء، عمان.
- حمدي، ريم؛ والشهراني، عبدالله. (2021). إسهام الرخصة المهنية في تمهين التعليم لدى معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، 3 (102)، 405-450.
- داوود، حمد. (2018). درجة توافر معايير المسؤولية المهنية لدى معلِّمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، المركز القومي للبحوث، غزة، 2 (9)، 91-113.
- الديحاني، سلطان. (2019). إمكانية تطبيق رخصة المعلم بدولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة العلمية للعلوم الإنسانية والإدارية*، جامعة الملك فيصل، الهفوف، 2 (20)، 223-241.
- الزهراني، جمعان (2016). *تصور مقترح للمعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية في ضوء برنامج التحول الوطني 2020*. مؤتمر المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها،(3)، 1665-1699.
- سبيتان، فتحي (2014). *التدريس الفعال والمعلم الذي نريد*. دار الجنادرية، عمان.
- السحيباني، إيمان. (2018). تقويم برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية للمسؤولية المهنية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة، (239)، 87-123.
- عبدالرحمن، محمد؛ وآخرون (2021). *التعليم عن بعد في العالم العربي: الواقع والتحديات والرهانات*. المركز العربي، القاهرة.
- عبدالعزيز، هاشم. (2020). الترخيص لمزاولة مهنة التعليم: اتجاهاته – معاييره – متطلباته – أساليب تنفيذه. *مجلة إبداعات تربوية*، رابطة التربويين العرب، بنها، 14، 9-31.
- عطية، محيي الدين (2015). *الصورة المنشودة للمعلم*. دار الورّاق، عمان.
- الغثبر، نهى. (2020). معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة، القاهرة 2 (3)، 195-240.
- فليه، فاروق؛ وعبدالمجيد، السيد. (2005). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. دار المسيرة، عمان.
- القحطاني، محمد. (2020). برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير رخصة المعلم في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمملكة العربية السعودية ومعوقات تدريبهم. *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة الباحة، 25، 236-263.
- قحوان، محمد (2012). *التنمية المهنية لمعلمي التعليم العام في ضوء معايير الجودة الشاملة*. دار غيداء، عمان.
- قطيشات، منال. (2022). *الجودة الشاملة في التعليم وفق معايير NCATE*. دار المناهج، عمان.
- اللهيبي، عبدالله؛ والشامخ، طارق. (2020). مستوى توفر المعايير المهنية لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة الرياض. *مجلة علوم الرياضة والتربية البدنية*، جامعة الملك سعود، الرياض، 2 (4)، 67-103.

- مارزانو، روبرت؛ وتوث، مايكل. (2014). *التقويم الفعال للمعلم*. ترجمة محمد الجيوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- محمد، عبد رب الرسول. (2019). مواصفات المعلم القدوة في ضوء معطيات الفكر التربوي الإسلامي. *مجلة المعرفة التربوية*، 7 (13)، 90-141.
- محمود، شيماء. (2018). تطوير أداء معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمصر على ضوء معايير جودة أداء المعلم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة الفيوم، 4 (10)، 1-44.
- المركز الإقليمي للجودة والتميّز في التعليم. (2017). *تقرير عن واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي*. موقع الدليل على النت، تاريخ الدخول 20 / 2 / 1442هـ: http://rcqe.org/reports/prepare-teachers.pdf .
- المطيري، طلال. (2017). آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة مهنة التدريس. *مجلة كلية الدراسات العليا للتربية*، جامعة القاهرة، 4 (25)، 120-152.
- المناصير، افتخار. (2014). تطوير بطارية لتصنيف المعلمين تستند إلى معايير التميز العالمية وكفايات معلم القرن 21 في الأردن. *أطروحة دكتوراه غير منشورة*، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- النسور، زياد (2017). *المعلم الذي نريد*. دار الأكاديميون، عمان.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2017). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. الرياض.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *دليل المتقدم للاختبار التربوي العام للرخص المهنية*. الرياض.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2021). *ضوابط الرخص المهنية للوظائف التعليمية*. الرياض.

التعلم الذاتي وأثره على التحصيل الفوري والمؤجل عند الطالبات في مادة كيمياء ٣ في ثانوية صفية بنت عبد المطلب بجدة

Self-learning and its effect on the immediate and deferred achievement among female -students in chemistry 3 in Safia Bint Abdulmutallab High School in Jeddah

أ. نادية عبيد الله علي أبو زاهره – إدارة تعليم جدة – المملكة العربية السعودية

Email: am.ndooosh@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلم الذاتي على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طالبات ثانوية صفية بنت عبد المطلب بجدة في مادة كيمياء 3. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثالث ثانوي بنفس الثانوية أما عينة البحث فتكونت من شعبة (٥) وعددهن (٣٠) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. واستخدمت الاختبار كأداة للبحث. وتوصلت إلى فاعلية التعلم الذاتي في زيادة التحصيل المؤجل دون وجود تأثير واضح على التحصيل الفوري. وأوصت الدراسة باستخدام التعلم الذاتي في التدريس، عقد دورات للمعلمين حول التعلم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: التعلم الذاتي، كيمياء ٣، التحصيل الفوري، التحصيل المؤجل.

ABSTRACT

The study aimed to know the effect of self-learning on the immediate and delayed achievement of high school student SBA in Jeddah in chemistry 3. It used the quasi-experimental approach, and the study population consisted of third-year secondary school students in the same secondary school, while the research sample consisted of Division (5) and numbered (30) students who were divided into two equal groups, one experimental and the other controlling. The test was used as a research tool. And it found the effectiveness of self-learning in increasing the delayed achievement without having a clear effect on the immediate achievement. The study recommended the use of self-learning in teaching, holding courses for teachers on

Keywords: self-learning, chemistry3, immediate achievement, delayed achievement.

المقدمة:

يشهد العصر الحالي ثورة معرفية وتقنية هائلة في جميع مجالات الحياة، ولأن التعليم أحد أهم مظاهر التقدم في أي مجتمع فلم يكن بمعزل عن هذه التطورات مما جعله في تحد لمواكبة هذا النمو والتطور. لذلك حرصت الحكومات على الاهتمام بهذا المجال وتطويره وتحسينه باستمرار سواء على مستوى المناهج أو الإدارة أو طرق التدريس. خاصة وأن الجيل أصبح واع مثقف مطلع فكان لا بد من توجيه المتعلم لاكتساب المعرفة بنفسه وتوظيفها بشكل

صحيح في حياته "ففي هذا العصر لم يعد هدف التربية هو تحصيل المعرفة بحد ذاتها، بل أضحى كسب مهارات التعلم الذاتي والقدرة على الوصول إلى المصادر الأصلية للمعلومات وتوظيفها في حل المشكلات الحياتية". (السيد وعميرة،٢٠٠١، ص. ١٥١). والتعلم الذاتي ليس بجديد عهد فهو يستند بشكل كبير على ما يعرف بالتعليم المبرمج عند سكنر والذي يعتبر انطلاقة جديدة نحو تفريد التعليم حيث أنه يعتمد على سرعة المتعلم وقدراته الفردية. (سلامة، ١٤٢٤). ومن هنا نجد أن أهمية التعلم الذاتي نكمن في أنه يحقق لكل طالب التعلم المناسب لاتجاهاته وميوله وقدراته وسرعته الخاصة به في التعلم، وهذا يعود إلى أنه يجعل لهذا الطالب دوراً إيجابياً ونشطاً في التعلم، متحملاً مسؤولية تعليم نفسه بنفسه، ومتدرباً على حل المشكلات من خلال إيجاد بيئة تعليمية خصبة للإبداع مراعية للفروق الفردية بين الطالبة، وتوفر تحكم ملائم في وقت التعلم ومكانه وأدواته وأساليبه ومحتواه، وتساعدهم على مراقبة أدائهم بأنفسهم وتقييمه. وقد أكد ذلك كل من (العبيد والشايع، ٢٠٢٠؛ نيلسون Nilson، ٢٠١٣). وإن أهم ما يميز التعليم الذاتي هو اكتشاف الطالب للمعلومة بنفسه مما يجعلها أكثر بقاء في ذهنه كما ذكر ذلك اوزبل عندما حدد أنماط التعلم وذكر منها التعلم بالاستكشاف القائم على الحفظ والقائم على المعنى واعتبر برونر التعلم الاكتشافي مطلب تربوي مهم يحل محل التعلم بالحفظ الصم والطرق التقليدية. (العتوم،٢٠٢٠). ونظرا لأهمية التعلم الذاتي فقد اهتمت وزارة التعليم بتضمين مهارات التعلم الذاتي في كتب التعليم العام كما أكد ذلك (الحربي، ٢٠١٨) في دراسته للكشف عن مدى تضمين مهارات التعلم الذاتي في كتاب الكيمياء للصف الثالث ثانوي نظام المقررات في السعودية. ولكي يحقق التعليم الذاتي أهدافه لابد من أن يقوم كل من الطالب والمعلم بدوره كما يجب. فلم يعد دور المعلم ملقن وناقل للمعرفة بل أصبح موجها ميسرا للعملية التعليمية يقدم التغذية الراجعة يعزز الطلاب كما وأصبح دور الطالب أكثر إيجابية. وقد أشار إلى ذلك **(سعادة وإبراهيم، ٢٠١٨).**

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة انخفاض التحصيل المؤجل للطالبات مقارنة بالتحصيل الفوري وقد أشار إلى ذلك كل من (الشمري،٢٠٢٠؛ عبد الستار،٢٠٢٠)، كما أظهرت نتائج الاختبارات الدولية(TIMS) للعلوم والرياضيات في الفترة (2011,2015,2019) تدني في مستوى الأداء وتراجع في مستوى المملكة عربيا وعالميا. (هيئة تقويم التعليم والتدريب،١٤٤٠). وقد أوصت بعض الدراسات باستخدام استراتيجية التعلم الذاتي لرفع التحصيل الدراسي كما في دراسة قام تشيكا وآخرون (Chika at al,2015) ومن هنا ظهرت مشكلة البحث في الإجابة على السؤال التالي:

ما أثر استخدام التعلم الذاتي في تدريس كيمياء ٣ على تنمية التحصيل الفوري والمؤجل لطالبات الصف الثالث ثانوي في ثانوية صفية بنت عبد المطلب؟

ويندرج من هذا السؤال الرئيسي سؤالين فرعيين:

- ما أثر استخدام التعلم الذاتي في تدريس كيمياء ٣ على تنمية التحصيل الفوري لطالبات الصف الثالث ثانوي في ثانوية صفية بنت عبد المطلب؟

- ما أثر استخدام التعلم الذاتي في تدريس كيمياء ٣ على تنمية التحصيل المؤجل لطالبات الصف الثالث ثانوي في ثانوية صفية بنت عبد المطلب؟

فروض البحث:

يسعى البحث للتحقق من صحة الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق الفوري لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق المؤجل لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة:

يهدف البحث إلى معرفة فاعلية التعلم الذاتي على التحصيل الفوري والمؤجل لطالبات الثالث ثانوي طبيعي في مادة كيمياء ٣ لدى طالبات الثالث ثانوي طبيعي في ثانوية صفية بنت عبد المطلب بجدة.

أهمية الدراسة:

قد توفر هذه الدراسة إضافة متواضعة إلى مكتبة البحوث العربية والتي يمكن أن يستفاد من الإطار النظري فيها.
قد توجد هذه الدراسة حل لمشكلة انخفاض التحصيل المؤجل للطلاب نتيجة النسيان.
قد تشجع المعلمين والتربويين على استخدام طريقة التعلم الذاتي.
قد تكون منطلقاً لدراسات أخرى حول التعلم الذاتي.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة مدى فاعلية التعلم الذاتي على تنمية التحصيل الفوري والمؤجل
- الحدود البشرية: طالبات الصف الثالث ثانوي طبيعي بثانوية صفية بنت عبد المطلب بمدينة جدة.

-الحدود المكانية: ثانوية صفية بنت عبد المطلب بجدة.

-الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٢١-٢٠٢٢

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في طالبات الصف الثالث ثانوي طبيعي بثانوية صفية بنت عبد المطلب وتم اختيار عينة الدراسة قصدياً بسبب تدريس المعلمة لهن وهي مكونة من ٣٠ طالبة وهي مقسمة إلى مجموعة تجريبية (A) باعتبارها وعددهن (١٥) طالبة ومجموعة ضابطة (B) وعددهن (١٥) طالبة.

مصطلحات الدراسة:

التعلم الذاتي: هو أسلوب التعلم الذي يستخدم فيه الفرد من تلقاء نفسه الكتب والآلات التعليمية أو غيرها من الوسائل، ويختار بنفسه نوع ومدى دراسته ويتقدم فيها وفقاً لمقدرته دون مساعدة مدرس. (بدوي، ١٩٧٨).
وعرفه زيتون (١٩٩٩):

هو الأسلوب الذي يمر به المتعلم على المواقف التعليمية المتنوعة بدافع من ذاته وتبعاً لميوله ليكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهات مما يؤدي إلى انتقال محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، ذلك أن المتعلم هو الذي يقرر

متى وأين يبدأ ومتى ينتهي وأي الوسائل والبدائل يختار ثم يصبح مسؤولاً عن تعلمه وعن النتائج والقرارات التي يتخذها. (ص.٧).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه نشاط مقصود يقوم به المتعلم من تلقاء نفسه، يستخدم فيه مصادر التعلم المختلفة، ليحقق أهداف التعلم تحت إشراف المعلم.

التحصيل: مقدار المعرفة التي يحصل عليها المتعلم نتيجة المرور بالتدريب والخبرات السابقة، ويعد مستوى محدد لكفاءة التعلم المدرسي، ويحدده المعلم بواسطة الاختبار. (اسماعيلي، ٢٠١٩). وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار لقياس ما لديها من معارف ومعلومات ومهارات اكتسبتها أثناء دراسة الوحدة. وبذلك يكون تعريف التحصيل الفوري إجرائياً بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار بعد دراسة الوحدة مباشرة وذلك لقياس ما لديها من معارف ومعلومات ومهارات اكتسبتها أثناء دراستها للوحدة.

التحصيل المؤجل: "قدرة الطالبات على الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف التي اكتسبتها في أثناء دراستها للمقرر، والقدرة على استرجاعها بعد مدة من التعلم تقدر بأسبوعين، ويقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة بعد إجابتها عن الاختبار التحصيلي". (الرحيلي،٢٠٢١، ص.٤٧٣.). وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة مقابل اختبار مفاجئ بعد شهر من دراسة الوحدة لقياس ما تبقى لديها من معارف ومعلومات ومهارات تم اكتسابها أثناء دراسة الوحدة.

الإطار النظري:

أولاً: التعلم الذاتي:

أ.مفهوم التعلم الذاتي:

"هو النشاط الذي يقوم به الفرد بصورة واعية وذاتية يسعى من خلالها لتنمية مهاراته ورفع مستوى إمكانياته وتحقيق مستويات أعلى في الارتقاء العلمي بما يتلاءم مع خصائصه الذاتية". (قاسم،٢٠٢١، ص.٣٩٩). ويعرفه عبيد وخضر (٢٠٢١): " التعلم الذي يظهر فيه دور الطالب وجهده الشخصي بأكبر قدر ممكن بحيث ينمي فيه روح الاستقلالية والإبداع في تحصيله للمعرفة والمهارات تحت إشراف المعلم وتوجيهه". (ص.٢٥١).

مهارات التعلم الذاتي: تعرفها الكيلاني (٢٠١٣) بأنها المهارات التعليمية التي تمكن الطالب من تنفيذه للأنشطة التعلمية مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم. (ص. ١٥.).

ب. المبادئ التي يقوم عليها التعليم الذاتي: من خلال دراسة الزغلول وشاكر ٢٠٠٧ ص٢٢٣ و ٢٠١٥ يمكن تحديد المبادئ التي يقوم عليها التعليم الذاتي بما يلي:

كل متعلم له سماته وخصائصه المتميزة والمختلفة عن الآخرين لذلك فإن التعلم الذاتي يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين سواء في كمية المعلومات المقدمة إليهم أو في سرعة تعلمهم.

التفاعل الإيجابي بين المتعلم والموقف التعليمي، حيث يكفل التعلم الذاتي المشاركة الإيجابية للمتعلم خلال عملية التعلم فهو ليس مستقبلاً وإنما مشاركاً في التخطيط والتنفيذ واختيار المصادر وكذلك التقويم.

يضمن التعلم الذاتي تنويع المصادر التعليمية.

يحقق التعلم الإتقاني فالمتعلم لا ينتقل من موقف تعليمي إلا إذا تمكن من إتقان وتحقيق الأهداف السلوكية في الموقف السابق.
التغذية الراجعة الفورية للمتعلم.
زيادة الدافعية للتعلم بالنسبة للمتعلم.
شمولية التقويم واستمراريته.

أساليب التعلم الذاتي: رغم اختلاف الأساليب المتبعة في التعلم الذاتي إلا أنها جميعا تؤكد على استقلالية المعلم وإيجابيته ونشاطه وتتناسب مع قدراته واستعداداته واحتياجاته الخاصة وهذا ما أكده (المرشد، ٢٠١٧). كما ذكر (المرشد نقلا عن سعودي،١٩٩٩) ظان التعلم الذاتي له عدة أساليب منها:
أسلوب التعليم المبرمج.
التعليم باستخدام الرزم التعليمية.
خطة كيلر.
التعلم الذاتي باستخدام الحاسب الآلي.
التعلم الذاتي عن طريق شبكة الانترنت.

أسلوب الموديول (الوحدة التعليمية): ويعرفه الشربيني والطنطاوي (٢٠١٣) بأنه:
وهو الأسلوب الذي اعتمدته الباحثة في دراستها ويعرف الموديول التعليمي بأنه وحدة تعليمية تنظيمية قياسية مصغرة تقع ضمن مجموعة وحدات متتابعة يضمها برنامج تعليمي منظم، رتبت وهندست لتحقيق أهداف تعليمية محددة، ويقوم الموديول على استراتيجية التعلم الذاتي حيث يسمح للمتعلم بالدراسة الذاتية وفق قدرته وسرعته الخاصة، ويتفاوت المدى الزمني للموديول من دقائق قليلة إلى عدة ساعات أو عدة أيام وذلك تبعاً لكل من طول الموديول ونوعيته وأهدافه ومحتواه. ص٧٥.

مكونات الموديول: اختلفت الدراسات حول مكونات الموديول ولكن جميعها اتفقت على المكونات التالية والتي ستتبناها الباحثة: العنوان- المقدمة – الأهداف التعليمية (للوحدة ولكل درس في الوحدة) - الأنشطة التعليمية والمحتوى لكل درس – التقويم (ويشمل الاختبار القبلي – التقويم الذاتي – الاختبار البعدي).

ثانيا: الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

دراسة عبد القادر (٢٠٠٩): وهدفت إلى معرفة أثر استخدم التعلم الذاتي على تعلم بعض المهارات الحركية الأساسية الهجومية في كرة اليد لطلاب معهد التربية البدنية والرياضية جامعة مستغانم. واستخدم الباحث المنهج التجريبي واستخدم الاختبار الرياضي العملي كأداة للبحث وتوصل إلى فاعلية التعلم الذاتي باستخدام الكتيب المبرمج وقد أوصى باستخدام التعلم المبرمج وإعادة تقويم وتصميم المنهج وصياغة وحداته بما يتناسب وقدرات الطلاب.

دراسة المنصوري (٢٠٢٠) وقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تحسين مهارات الكتابة والتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية اللغات بجامعة عدن. واستخدم الباحث المنهج التجريبي واستخدم فيه اختبار مهارات الكتابة و مقياس التعلم المنظم ذاتياً كأدوات للبحث و كانت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات المحتوى

و التنظيم واختيار الكلمات واللغة وآلية الكتابة وفي المهارات ككل لصالح المجموعة التجريبية كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية في مهارة وضع الأهداف والتخطيط والتنظيم و التحويل ومهارة المراقبة الذاتية لصالح القياس البعدي. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة تدريب الطلبة على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا.

دراسة عبيد وخضر(٢٠٢١) وقد هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم الذاتي في تحصيل طلبة الصف الرابع العلمي في مادة التربية الإسلامية في مركز قضاء العمم واستخدم الباحثان المنهج الوصفي والتجريبي القائم على وصف و تحليل الظاهرة قيد الدراسة وتكونت عينة الدراسة من ١٦٠ طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية مكونة من ٤٠ طالب و مجموعة تجريبية مكونة من ٤٠ طالبة وكذلك مجموعة ضابطة مكونة من ٤٠ طالب و أخرى ضابطة مكونة من ٤٠ طالبة وكانت أدوات البحث عبارة عن اختبار تحصيلي تم تطبيقه على وحدة مقترحة من قبل الباحثتان وتم الوصول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط نتائج اختبار المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وجاء هذا الفرق لصالح الإناث وقد أوصت الدراسة بالاهتمام التعلم الذاتي في جميع المراحل الدراسية كما أوصت بوضع برامج لتطوير التعلم الذاتي عند الطلاب.

الدراسات الأجنبية:

دراسة جايواردينا (Jayawardena et al,2017): وتهدف إلى معرفة أثر ممارسات معلمي العلوم بالمدارس الثانوية المستخدمة لتنمية التحصيل العلمي وتحديد كيفية ارتباط هذه الممارسات بالتعلم الذاتي للطلبة، واستخدمت أسلوب دراسة الحالة لأحد معلمي العلوم في أحد ثانويات أمريكا وقد تم جمع البيانات عن طريق المقابلة والملاحظة الصفية. وتبين أن المعلم استخدم عدد من الممارسات لمساعدة طلابه على تطوير جوانب التعلم الذاتي لديهم مثل تحديد الأهداف والنمذجة والسقالات وتطوير استقلالية المتعلم، ولكنها لم تساهم في تطوير مهارات عليا مثل حل المشكلات والتفكير النقدي وعزا ذلك إلى كثرة المحتوى التعليمي وقلة الموارد التي تساعد المعلم على تحقيق كافة أهدافه من التعلم الذاتي.

دراسة تشيكا وآخرون (Chika at al,2015): هدفت لاكتشاف تأثير منهج قائم على التعلم الذاتي على تحصيل طلاب المدارس الثانوية في العلوم. تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من مدرستين في منطقة أودي في ولاية إينوجو بنيجيريا ثم عينت إحدى المدارس بشكل عشوائي تجريبية والأخرى ضابطة واستخدم التصميم شبه التجريبي كما استخدم لجمع البيانات أداة الاختبار التحصيلي وأظهرت النتائج تأثيرا إيجابيات على التعلم الذاتي في تحصيل الطلبة في العلوم بشكل أكبر من الطريقة الاعتيادية. والتعلم الذاتي ليس حديث عهد فقد دعمته.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أن جميع الدراسات هدفت لمعرفة فاعلية التعلم الذاتي في تنمية أهداف التعلم بشكل أو بآخر فقد هدفت دراسة كل من عبد القادر ٢٠٠٩ والمنصوري ٢٠٢٠ إلى معرفة أثر التعلم الذاتي على بعض المهارات باعتبار المهارات أحد أنواع الأهداف التعليمية فكان المتغير التابع مهارات حركية رياضية عند المنصوري بينما المتغير التابع عند المنصوري هو مهارات كتابة و تحدث، أما دراسة جايواردينا (Jayawardena et al,2017) فقد ركزت على ممارسات المعلمين لتطوير التعلم الذاتي لدى الطلبة لزيادة التحصيل في مادة العلوم وبذلك تتشابه مع دراسة عبيد وخضر ٢٠٢١ و دراسة (Jayawardena et al,2017) في المتغير التابع وهو التحصيل الدراسي أما الدراسة الحالية فهي تتشابه مع دراسة عبيد وخضر ٢٠٢١ ودراسة تشيكا

وآخرون ٢٠١٥ في المتغير المستقل (التعلم الذاتي) والمتغير التابع (التحصيل الدراسي) غير أن هذه الدراسة اهتمت بالتحصيل المؤجل إضافة إلى التحصيل الفوري.

منهجية البحث وإجراءاته:

استخدمت الباحثة المنهج الإجرائي شبه التجريبي الذي يرتكز حول معرفة ما إذا كان للمتغير المستقل (التعلم الذاتي) على المتغير التابع (التحصيل الفوري والتحصيل المؤجل). حيث استخدمت التصميم القائم على مجموعتين ثم اختيارهما بطريقة قصدية من مجتمع البحث إحداهما تجريبية تم تطبيق التعلم الذاتي معها والأخرى ضابطة تم تدريسها باستخدام الطريقة التقليدية.

مجتمع البحث: طالبات ثانوية صفية بنت عبد المطلب

عينة البحث: تم اختيار العينة بشكل قصدي بسبب تدريس الباحثة للعينتين، حيث تم اختيار شعبة ٣ كعينة تجريبية، وشعبة٥ عينة ضابطة.

جدول (١): مجتمع البحث وعينته

مجتمع البحث	عينة البحث	إجراءات التدريس	أدوات البحث
طالبات ثانوية صفية بنت عبد المطلب التابعة لمكتب جنوب جدة والبالغ عددهن	مجموعة ضابطة A شعبة ٥وعددهن ١٥طالبة	الطريقة التقليدية	الاختبار التحصيلي الفوري والمؤجل
	مجموعة تجريبية B شعبة ٥ وعددهن ١٥طالبة	التعلم الذاتي	

أدوات البحث:

الاختبار التحصيلي: تم اختبار مادة كيمياء ٣ في وحدة (مشتقات المركبات الهيدروكربونية وتفاعلاتها) وفق الخطوات التالية:

أولاً: تحديد الموضوعات التي سوف تدرس باستخدام التعلم الذاتي.

ثانياً: تحديد الهدف من الاختبار حيث يهدف الاختبار إلى قياس مستوى التحصيل في وحدة (مشتقات المركبات الهيدروكربونية وتفاعلاتها) في مادة كيمياء ٣ لطالبات الصف الثالث ثانوي طبيعي.

ثالثاً: تصميم جدول المواصفات والذي يلخص العلاقة بين تحليل المحتوى والأهداف التعليمية.

رابعاً: صياغة مفردات الاختبار: قامت الباحثة بإعداد اختبار في صورته الأولية يتكون من ٢٠ سؤال من نمط اختيار من متعدد، وقد راعت الباحثة عند إعداد الاختبار سلامة ووضوح مفردات ومحتوى الاختبار – ارتباط الهدف بالمستويات المعرفية- مناسبة مفردات الاختبار للفئة العمرية للطالبات).

خامساً: صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين:

الصدق الخارجي: وذلك بعرض الاختبار على اثنين من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس للتحقق من الصحة العلمية لمحتوى الاختبار وملاءمته ووضوح عباراته وقد تم إجراء التعديلات في ضوء ذلك.

صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥ وقد كانت قيم الارتباط موجبة ومقبولة، مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

سادساً: ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية (١٠) طالبات ومن حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج العينة في التطبيقين القبلي والبعدي وجد أنه يساوي ٠,٩٥ مما يدل على ثبات الاختبار.

زمن الاختبار: تم تحديد الزمن المناسب لأداء الاختبار من خلال حساب متوسط أول إجابة وآخر إجابة فكان ٣٠ دقيقة.

التكافؤ بين عينتي التطبيق:

أولاً: قامت الباحثة من تحقق التكافؤ بين العينتين عن طريق تثبيت كل من المتغيرات (العمر – المستوى التحصيلي – الحالة الاقتصادية- الحالة الاجتماعية) في المجموعتين بحيث تم اختيار العينات بحيث تكون جميع الطالبات من نفس المستوى في هذه المتغيرات وقد تم التأكد من ذلك من خلال السجلات.

ثانياً: تم التحقق من المستوى التحصيلي للمجموعتين من خلال الاختبار القبلي

جدول (٢): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الوحدة الخامسة (مشتقات المركبات الهيدروكربونية وتفاعلاتها) من منهج كيمياء ٣.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الضابطة	١٥	٧,٦	٣,٢	٠,٩٢	٢٨	غير دال
التجريبية	١٥	٧	٢,٧٦			

تشير نتائج اختبار ت في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مما يدل على تكافؤ العينتين في المستوى التحصيلي. حيث أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يساوي (٧) بانحراف معياري قدره (٢,٧٦)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٧,٦) بانحراف معياري قدره (٣,٢)، وقد بلغت قيمة ت ٠,٩٢ وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ٠,٠٥، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي في الوحدة المحددة في البحث وبالتالي تكافؤ العينتين قبل التطبيق.

<u>الأساليب الإحصائية:</u>

معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاختبار.

اختبار ت للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار وحدة (مشتقات المركبات الهيدروكربونية وتفاعلاتها) في مادة كيمياء ٣.

حساب مربع إيتا لقياس حجم الأثر.

الإجراءات:

استخدمت الباحثة الطريقة التقليدية مع المجموعة الضابطة وفي نفس الوقت طبقت التعلم الذاتي في تدريس المجموعة التجريبية في وحدة (مشتقات المركبات الهيدروكربونية وتفاعلاتها)، وقد تم إضافة صفحات من الوحدة التعليمية المستخدمة كأسلوب من أساليب التعلم الذاتي.

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي الفوري لكل من المجموعة التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من دراسة الوحدة.

تم اختبار نفس المجموعتين بعد مرور شهر على تدريس الوحدة ذلك لقياس التحصيل المؤجل للطالبات.

عرض النتائج ومناقشتها:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الفوري وقد تم تلخيص نتائج الاختبار في الجدول التالي:

جدول (٣): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي الفوري لاختبار الوحدة الخامسة (مشتقات المركبات الهيدروكربونية وتفاعلاتها) من منهج كيمياء ٣.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الضابطة	١٥	١٨,٣٣	٢,٧٦	١,٦٤	٢٨	غير دال
التجريبية	١٥	١٩,٢	١,١٦			

تشير النتائج أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ وبمقارنة النتائج بين المجموعتين نجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ (١٩,٢) بانحراف معياري قدره (١,١٦)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٨,٣٣) بانحراف معياري قدره (٢,٧٦)، وقد بلغت قيمة ت (١,٦٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ٠,٠٥ ، وبالتالي فإن الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الفوري ولكن يظهر تحسن بسيط في درجات المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المؤجل وقد تم تلخيص نتائج الاختبار المؤجل في الجدول التالي:

جدول (٥): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار الوحدة الخامسة (مشتقات المركبات الهيدروكربونية وتفاعلاتها) من منهج كيمياء ٣.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الضابطة	١٥	١٠,١٣	٢,٦٥	٩,٤٥	٢٨	دال
التجريبية	١٥	١٥,٨	٢,٣٦			

تشير النتائج أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ وبمقارنة النتائج بين المجموعتين نجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ (١٥,٨) بانحراف معياري قدره (٢,٣٦)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٠,١٣) بانحراف معياري قدره (٢,٦٥)، وقد بلغت قيمة ت (٩,٤٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ٠,٠٥ ، وبالتالي فإن الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الفوري غير صحيحة ويتم تعديلها إلى الفرضية البديلة وهي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المؤجل.

وقد تم حساب حجم الأثر من خلال معادلة مربع إيتا وذلك لتحديد فاعلية تدريس وحدة (مشتقات المركبات الهيدروكربونية وتفاعلاتها) من مادة كيمياء ٣ باستخدام التعلم الذاتي وقد بلغ حجم الأثر ٧٦٪ هذا يشير إلى أن٧٦٪ من التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية في التحصيل المؤجل كان بتأثير التعلم الذاتي.

الخلاصة: تشير الجداول السابقة ٤،٥ إلى فاعلية التعلم الذاتي على التحصيل الفوري وهذا يتفق مع دراسة كل دراسة تشيكا وآخرون (Chika at al,2015) وتظهر النتائج فاعلية التعلم الذاتي كذلك على تنمية التحصيل المؤجل للطالبات.

التوصيات:

استخدام المعلمين للتعلم الذاتي في مراحل مختلفة وفي مواد مختلفة.

عقد دورات وورش تدريبية للمعلمين للتعرف أكثر على التعلم الذاتي ومهاراته.

المقترحات:

إجراء بحوث تدرس فعالية الأساليب الأخرى في التعلم الذاتي مثل التعليم المبرمج والحقائب التعليمية وغيرها.

تصميم إحدى وحدات المقرر بأسلوب التعلم الذاتي.

المراجع العربية:

- إسماعيلي يامنة ٢٠١٩.انماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي
- بدوي، احمد زكي (١٩٧٨). التعلم الذاتي في تعليم الكبار ومدى الحاجة إليه في الوطن العربي. تعليم الجماهير. السنة الخامسة
- الحربي، عبد الله، (٢٠١٨). مدى تضمين مهارات التعلم الذاتي في كتاب الكيمياء للصف الثالث ثانوي نظام المقررات في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية، ٣٠* (١). ص. ص ٧٧-١٠٠.
- الرحيلي، تغريد. (٢٠٢١). فاعلية تصميم بيئة تعلم مصغر قائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية التحصيل المؤجل ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات جامعة طيبة. *دراسات العلوم التربوية، ٤٨* (١). ٤٦٨-٤٨٩. https://0o114e6f7-y-https-content-ebscohost-com.kau.proxy.deepknowledge.io/ContentServer.asp
- الزغلول، عماد عبد الرحيم وشاكر، عقلة المحاميد. (٢٠٠٧). *سيكولوجية التدريس الصفي*. الأردن. دار المسيرة.
- زيتون، عدنان. (١٩٩٩). التعلم الذاتي، دمشق.
- زيتوني، عبد القادر. (٢٠٠٩). أثر استخدم التعلم الذاتي على تعلم بعض المهارات الحركية الأساسية الهجومية في كرة اليد لطلاب معهد التربية البدنية والرياضية جامعة مستغانم. *مجلة علوم التربية الرياضية*،٢ (٢). https://www.iasj.net/iasj/download/
- سعادة، جودت، إبراهيم، عبد الله. (٢٠١٨). *المنهج المدرسي المعاصر*. ط٩. دار الفكر ناشرون وموزعون. عمان. الأردن
- سلامة، عبد الحافظ. (١٤٢٤). *تصميم التدريس*. دار الخريجي للنشر والتوزيع. الرياض.
- السيد، يسري مصطفى وعميرة، إبراهيم. (٢٠٠١ .(دراسات وبحوث في التربية العلمية والبيئية وتكنولوجيا التعليم .الأردن: عالم الكتب الحديث.
- الشربيني، فوزي والطنطاوي، عفت. (٢٠١١). التعلم الذاتي بالموديولات التعليمية. القاهرة، عالم الكتب.
- الشمري، محمد خزيم عمير. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية جيكسو (jigsaw) في مستوى التحصيل الفوري والمؤجل في مقرر الاجتماعيات لدى طلاب المرحلة الثانوية في السعودية. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية، ٥* (٢)، ص ص. ٣١٥-٣٣٥. https://search.emarefa.net/detail/BIM-987019
- شنين، فاتح الدين. (٢٠١٥). دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- عبد الستار، إسلام جمال الدين أحمد. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية الفصل المعكوس في تدريس الكيمياء لتنمية التحصيل المؤجل لدى طلاب المرحلة الثانوي. *مجلة كلية التربية، ٣٦* (٨)، ص ص. ٤١-٦٤. https://0o106e67r-y-https-search-mandumah-com.kau.proxy.deepknowledge.io/Record/1088478
- عبيد، فاروق وخضر، صباح. (٢٠٢١). أثر استراتيجية التعلم الذاتي في تحصيل طلبة الصف الرابع العلمي في مادة التربية الإسلامية في مركز فضاء العلم. *مجلة الدراسات التاريخية والحضارية*، ١٢ (٥٠) الجزء الأول.٢٤٨-٢٦٩.
- العصيمي، حميد٢٠٢١. مهارات التعلم الذاتي المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية ودرجة تفعيل المعلمين والمعلمات لها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (٦)، ص ١٨١-٢٠٣.
- قاسم، وسام. (٢٠٢١). دور التربية الإعلامية والرقمية في تعزيز مهارات التعلم الذاتي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في بعض كليات التربية في العراق. *مجلة الجامعة العراقية*. العدد ٥٣ الجزء الأول. ٣٩٥-٤١٦.
- 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.
- الكيلاني، تيسير.٢٠١٣. التعلم الذاتي. ط٢. صنعاء مركز جامعة العلوم والتكنولوجيا للكتاب الجامعي.
- المرشد، يوسف. (٢٠١٧). تصور مقترح قائم على استراتيجية التعلم الذاتي في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للبحوث التربوية،٤١ (٢). ٣٢٥-٣٦٥. جامعة الإمارات ttps://drive.google.com/file/d/1iYhnaxhmr5uTi0CAa6P2qfdtfWwpSoPg/view

- المنصوري، سيناء. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الكتابة والتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية اللغات بجامعة عدن. *مجلة العلوم التربوية والدراسات* الإنسانية،٥(١٠)، hesj_2020-v5-n10_183-212.pdf
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (١٤٤٠). https://etec.gov.sa/ar/Researchers/Research-Studies/Pages/Statistical-Reports.aspx
- رؤية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/hcdp/.

المراجع الأجنبية:

- **Chika, N.& Obodo, A. & Okafor, G. (2015). Effect of Self-Regulated Learning Approach on Junior Secondary School Students' Achievement in Basic Science, *Journal of Education and Practice*, *6*(5), 45-52.**
- **Jayawardena, P. & Kraayenoord, C. & Carroll, A. (2017). Promoting Self- Regulated Learning in Science: A Case Study of a Sri Lankan Secondary School Science Teacher. *International Journal of Information and Education Technology, 7*(3), 195-198.**

الملاحق:

العنوان:

مشتقات المركبات الهيدروكربونية وتفاعلاتها

المقدمة:

علم الكيمياء هو العلم الذي يدرس المواد وتركيبها وتفاعلاتها وقد درسنا في الصف الأول ثانوي فروع لعلم الكيمياء كان من ضمنها الكيمياء العضوية والتي تدرس تهتم بدراسة مركبات الكربون ثم توسعنا في الصف الثاني ثانوي ودرسنا وحدة كاملة عن المركبات العضوية وأنواعها وفي هذه المرحلة سوف ندرس أهم أنواع المركبات العضوية وهي الهيدروكربونات ومشتقاتها وتفاعلاتها

الاختبار القبلي

قبل دراستك للوحدة انسخي الكود وقومي بالإجابة على الأسئلة

الدرس الأول: هاليدات الألكيل وهاليدات الأريل

الأهداف	المحتوى	مصادر التعلم المقترحة	الأنشطة	التقويم البنائي
أن تعرف الطالبة المجموعة الوظيفية وتعطي أمثلة عليها.	قراءة كتاب الطالبة ص ١٣٤ + جدول ١-٥ ص ١٦٥		دليل المراجعة ص ٧٤ من مصادر الفصول ١ إتقان الأفكار الرئيسية ص ٨٢ من مصادر الفصول	س٣٠ ص ١٩٧ س٦٥ ص ٢٠١ كتاب الطالبة
أن تقارن الطالبة بين تراكيب هاليدات الألكيل وهاليدات الأريل	قراءة الكتاب ص ١٦٥-١٦٦	-	-	قارني في جدول بين هاليدات الالكيل وهاليدات الاريل
أن تسمي هاليدات الالكيل بحسب طريقة الايوباك	كتاب الطالبة ص ١٦٦		شريحة التعلم + ورقة عمل شريحة التعلم من ١ شريحة مهارة الرياضيات + ورقة عمل شريحة م ١	مسائل تدريبية ص ١٦٦ كتاب الطالبة س٣١ - ٣٤ ص ١٩٧ كتاب الطالبة
خواص واستعمال هاليدات الالكيل	كتاب ص ١٦٧		س٧ ص ١٦٩	س٢٩ ص ١٩٧

يتم متابعة نفس الخطوات في كل درس مع إرفاق مصادر التعلم للطالبة وفي كل حصة يتم تقديم التغذية الراجعة

الاختبار البعدي

يتم في نهاية الوحدة، والكود أدناه خاص بالاختبار البعدي

درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر القيادات التربوية

The degree of the educational supervisor applies to some quality standards in electronic supervision from Educational leaders' point of view

أ. بسماء ثامر نزال المسعود - إدارة تعليم منطقة الجوف "وحدة تطوير المدارس"- المملكة العربية السعودية

Email: bjbj88@hotmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر القيادات التربوية، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) معلم من مدارس منطقة الجوف، حيث طبقت أداة الاستبانة عليهم بعد التأكد من صدقها وثباتها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج وهي: درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر القيادات التربوية جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٦,٤٨٪.

درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في التخطيط للإشراف الإلكتروني جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٧,٤٨٪.

درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تنفيذ الإشراف الإلكتروني جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٧,٢٢٪.

درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تقويم الإشراف الإلكتروني جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٥,٤٨٪.

كما أوصت به الدراسة في ضوء النتائج السابقة تطوير البنية التحتية بإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة استعداداً للتوجه نحو تطبيق الإشراف الإلكتروني في العملية التعليمية، والاهتمام بإعداد وتأهيل المشرفين التربويين وصقل مهاراتهم على استخدام التكنولوجيا الحديثة، ونشر ثقافة الإشراف التربوي الإلكتروني، كذلك توفير التمويل المالي اللازم لدعم تطبيق أسلوب الإشراف التربوي الإلكتروني.

Abstract:

This study aimed to determine the degree of the educational supervisor's application of some quality standards in electronic supervision from the educational leaders' point of view. The study reached several results, including:

1. The degree of the educational supervisor's application of some quality standards in electronic supervision from the point of view of educational leaders came to a large degree, with a support rate of 76.48%.

2. The degree of application of the educational supervisor to some quality standards in planning for electronic supervision came to a large degree, with a percentage of 77.48% in support.

3. The degree of application of the educational supervisor to some quality standards in the implementation of electronic supervision came to a large degree, with an approval rate of 77.22%.

4. The degree of application of some quality standards by the educational supervisor in evaluating the electronic supervision came to a large degree, with an approval rate of 75.48%.

The study also recommended it in light of the previous results, developing the infrastructure by introducing modern information and communication technology in preparation for the move towards the application of electronic supervision in the educational process, and paying attention to preparing and qualifying educational supervisors and refining their skills to use modern technology, and spreading the culture of electronic educational supervision, as well as providing the necessary financial funding to support Applying the electronic educational supervision method.

مقدمة الدراسة:

شهدت نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين ثورة علمية معرفية تكنولوجية هائلة، أضافت كماً هائلاً من المعارف والمعلومات والتقنيات المتطورة المتمثلة بالحاسب الآلي وتقنية المعلومات والاتصالات، التي سهلت عملية الاتصال والتواصل بيسر وسهولة متخطية بذلك الحدود الزمانية والمكانية حيث أصبحت سمة بارزة من سمات عصرنا الحالي، لذا أصبح من الضروري مواكبة العملية التربوية لهذه التغيرات، وتوظيف التقنيات الحديثة المتمثلة بوسائل الاتصال العديدة والمتنوعة في عمليتي التعليم والتعلم التي تحتاج لها أنظمة التعليم، وبما أن العملية التعليمية والإشرافية تسيران جنباً إلى جنب فما يحدث للتعليم من تحديث وتطوير يجب أن يواكبه تطوير وتحديث في الإشراف التربوي، فظهور التعلم الإلكتروني فرض على المشرفين التربويين أن يطوروا ممارساتهم وأساليبهم في تقديم الخدمة الإشرافية للمعلمين، لذلك فإن توظيف التكنولوجيا في العمل الإشرافي أصبحت ضرورة ملحة لتلبية احتياجات المجتمع في ضوء متطلبات العصر، وما يواجهه من تحديات وبمقدار ما تقدمه من ميزات تجعل العمل أكثر يسراً وسهولة، وتمكن المشرفين من التغلب على الصعوبات التي تواجههم في عملهم (القاسم، ٢٠١٣).

مشكلة الدراسة:

للإشراف التربوي أهمية كبيرة في مجال التربية والتعليم، فلم يعد الغرض من الإشراف زيارة المعلم وتقويم أدائه، بل أصبحت النظرة الحديثة للإشراف التربوي هي تطوير وتحسين البيئة التعليمية والعمل على رفع الأداء وتحسين

عمليتي التعليم والتعلم، ومحاولة السعي للنهوض بالعملية التعليمية. وقد ظهر الإشراف الإلكتروني بالمملكة العربية السعودية نتيجة للتطورات في العملية التعليمية والتربوية التي قامت بها وزارة التربية والتعليم بالمملكة، وعليه فإن هناك ضرورة ملحة أن يواكب الإشراف التربوي هذه التطورات في التعليم في المملكة، لكون الإشراف التربوي يقف على صدارة أجهزة وزارة التربية والتعليم التي تسعى إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتحسين بيئتهما، وذلك من خلال الارتقاء بجميع العوامل المؤثرة فيهما والتغلب على الصعوبات التي تواجههما (داغر، ٢٠١٧). وتتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: **ما درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر القيادات التربوية؟**

وينبثق عنه مجموعة من الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في التخطيط للإشراف الإلكتروني؟
- ما درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تنفيذ الإشراف الإلكتروني؟
- ما درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تقويم الإشراف الإلكتروني؟

أهمية الدراسة:

١. تنبع أهمية الدراسة من أهمية الإشراف التربوي كأحد العناصر الهامة في منظومة التعليم وأحد آليات ضمان تنفيذ المهام الوظيفية والأكاديمية داخل المدرسة بشكل فعال، وانطلاقاً من الدور الفاعل الذي يضطلع به المشرفون التربويون كونهم الأكثر التصاقاً بالنمو المهني للمعلمين.
٢. إثراء البحوث التربوية بدراسة حديثة تتناول تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في الإشراف الإلكتروني، لتكون مرجعاً يمكن الاستفادة منه في بناء نظريات إدارية حديثة، وليستفيد منها المشرفين التربويين في التغلب على المشكلات الحالية والمستقبلية للإشراف التقليدي.

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للبحث بتحديد **درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر القيادات التربوية.**

ويتفرع عنه مجموعة من الأهداف الفرعية:

١. تحديد درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في التخطيط للإشراف الإلكتروني.
٢. تحديد درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تنفيذ الإشراف الإلكتروني.
٣. تحديد درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تقويم الإشراف الإلكتروني.

حدود الدراسة: تم إجراء الدراسة الحالية وفقاً للحدود التالية:

-الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دراسة درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر القيادات التربوية.

-الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من المعلمين في مدارس منطقة الجوف.

-**الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في مدارس منطقة الجوف.

-**الحدود الزمانية:** تم إجراء الدراسة الحالية خلال العام ٢٠٢١ م.

مصطلحات الدراسة:

الإشراف الإلكتروني: أسلوب إشرافي يعتمد على التقنيات الحديثة في الاتصال (الانترنت) لتفعيل الأساليب الإشرافية المختلفة للارتقاء بأداء المعلمين وتنميتهم مهنياً، ومساعدة المشرفين التربويين لتخطي الحواجز الزمنية والمكانية (السوالمة والقطيش، ٢٠١٥، ص١٧٣).

إدارة الجودة الشاملة: فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكل نهج أو نظام إداري شامل قائم على أساس إحداث تغيرات إيجابية جذرية لكل شيء في المنظمة، وذلك من أجل تحسين وتطوير كل مكوناتها للوصول إلى أعلى جودة في خدماتها، وبأقل تكلفة بهدف تحقيق أعلى درجة من الرضا لدى عملائها من خلال إشباع حاجاتهم ورغباتهم وفق ما يتوقعونه (قادة، ٢٠١٢، ص١١).

دراسات سابقة:

١- **دراسة (جاسر، ٢٠٢١):** هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق المشرفين التربويين للإشراف الإلكتروني في ظل التعلم عن بعد من وجهة نظر المعلمين في لواء وادي السير، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة ضرورة وضع وزارة التربية والتعليم الأردنية خطة زمنية استراتيجية واضحة المعالم تهدف إلى نقل عملية الإشراف التربوي من النمط الورقي التقليدي إلى النمط الإلكتروني الحديث في كافة مهام المشرف التربوي، وضرورة توفير الميزانية اللازمة لدعم البنية التحتية الخاصة بالإشراف التربوي الإلكتروني.

٢- **دراسة (العويهان، ٢٠١٨):** هدفت الدراسة إلى تطوير أساليب الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، وذلك من خلال: الوقوف على أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال الإشراف التربوي سعياً لتطبيق بعض الأساليب الحديثة والفاعلة؛ التي تتناسب مع ظروف وإمكانات وخصوصية مؤسساتنا التعليمية، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة ضرورة تطوير الأساليب الإشرافية بتطبيق أساليب حديثة مستفادة من اتجاهات وخبرات الجامعات ومراكز البحث العالمية وتجارب الدول المتقدمة والتي ثبت فعاليتها في مجال الإشراف التربوي في المدارس، وتكليف لجنة من خيرة التربويين والأكاديميين لاختيار المشرفين التربويين من ذوي الخبرات بالأساليب الإشرافية الحديثة والذين أثروا الميدان التربوي ببحث مفيد عن آخر المستحدثات في مجال الأساليب الإشرافية.

٣- **دراسة (داغر، ٢٠١٧):** هدفت الدراسة إلى معرفة واقع استخدام مكتب التعليم بمحافظة الوجه للإشراف الإلكتروني من خلال تحديد درجة ممارسة المشرفين والمشرفات بمكتب التعليم للإشراف الالكتروني والوقوف على معوقات استخدامه في مكتب التعليم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، مع تصميم استبانة كأداة للدراسة الميدانية وقد تكون مجتمع الدراسة من (٣٤) فرداً من المشرفين والمشرفات في مكتب التعليم بمحافظة الوجه وبعد المعالجة الاحصائية توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: ان استجابات افراد مجتمع الدراسة حول محور درجة ممارسة المشرفين والمشرفات للإشراف الالكتروني بمكتب التعليم بمحافظة الوجه جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٢,٦٥)، كما أوصت الدراسة

بضرورة إعادة صياغة أهداف تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني بما يناسب العصر الحالية والتغير السريع في طرق التدريس الحديثة.

٤- **دراسة (الشراري، ٢٠١٧):** هدفت الدراسة إلى تقدير درجة تطبيق مشرفي التربية الإسلامية لمعايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في منطقة الجوف من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن درجة تطبيق مشرفي التربية الإسلامية لجميع معايير الجودة الشاملة ولمعايير محاور الإشراف التربوي (النمو المهني، إثراء المناهج، شؤون الطلاب، القياس والتقويم، والبحث العلمي) جاءت بدرجة كبيرة، وقد أوصى الباحث بتصميم أنشطة تقرب المشرفين التربويين من الطلاب بشكل أكبر خصوصاً في مجال دعم مواصلة التعلم، وبناء قاعدة بيانات من قبل المشرفين التربويين لرصد حاجات الطلاب النفسية وتلبيتها.

٥- **دراسة (السوالمة والقطيش، ٢٠١٥):** هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام المشرفين التربويين للانترنت في الإشراف الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق وعلاقته بمتغيرات الجنس والخبرة، اعتمدت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن درجة استخدام المشرفين التربويين للانترنت كانت متدنية، وأن درجة استخدامهم للمحادثة عبر الانترنت، والقوائم البريدية، والبريد الإلكتروني كانت متدنية، في حين كانت درجة استخدامهم لخدمة الويب متوسطة، وبالنظر للاستنتاجات السابقة أشار الباحثان إلى ضرورة الاهتمام في نشر التوعية بأهمية الانترنت في الإشراف التربوي، بالإضافة إلى متابعة أثر الدورات والبرامج التدريبية في هذا المجال من خلال التوسع في استخدام أسلوب الإشراف الإلكتروني.

٦- **دراسة (القاسم، ٢٠١٣):** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين في شمال الضفة الغربية، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن توظيف التكنولوجيا في التعليم والإشراف أمر ضروري جداً كونه مطلباً من مطالب الوزارة وسعيها الحثيث إلى إدخال التكنولوجيا في العمل الإشرافي والتعليمي، منوهين بوجود خطة مستقبلية لتوظيف التكنولوجيا في العمل الإشرافي، كما أوصت الدراسة بضرورة دراسة خطة وزارة التربية والتعليم وسياستها في مجال التكنولوجيا.

الإطار النظري:

مقدمة:

يعد الإشراف التربوي مفهوماً متغيراً بسبب ما تتعرض له التربية من تغيير وتطوير، فنماذج التعليم التقليدية لم تعد قادرة على معالجة المشكلات التعليمية أو مواجهة تحديات الثورة المعلوماتية، الأمر الذي يتطلب إعادة صياغة المفاهيم التعليمية بطريقة جديدة، وإحداث تغيير جذري في البنية الفكرية للمدرسة، وفي مناهج التعليم، واستراتيجيات التعليم والتعلم، وإعادة تصميم بيئات التعلم المختلفة بما يتلاءم مع متطلبات هذا التغيير.

وعليه فإن تفعيل الإشراف التربوي الإلكتروني أصبح مطلباً ملحاً وضرورياً لتطوير العملية التعليمية، مع زيادة الاهتمام بالجودة في المؤسسات التعليمية، كأنجح وسيلة لحل مشكلات النظام التعليمي، لأنها ترتكز على الانطلاقة الصحيحة منذ البداية، من خلال التخطيط والتنظيم والتنسيق والمتابعة والمراقبة والتقييم المستمر الذي تعتمده إدارة الجودة الشاملة (الشراري، ٢٠١٧).

لماذا نحتاج إلى تطوير الأساليب الإشرافية؟

لكي نطور أساليب فعالة للإشراف التربوي، يجب الأخذ في الاعتبار السبب الأساسي. فالسبب الأساسي للإشراف مبني على جودة أو فعالية المعلم، فمن خلال فهمنا لكفاءة الأداء الفصلي للمعلم يتم تحديد المعلومات التي من المفترض أن تركز بصفة أساسية على الإشراف.

أن هناك أربعة متغيرات تؤثر على الأداء الفصلي للمعلمين: عوامل تنظيمية، دعم تعليمي، عوامل تتعلق بالتلميذ، وعوامل تتعلق بالمعلم. جميعها تؤثر على الأداء المهني للمعلم. والأساليب الإشرافية النموذجية يجب أن تأخذ في اعتبارها العوامل الأربعة، فهناك إقرار في مجال الإشراف التربوي بوجوب التحول في السياسات والأساليب الإشرافية. فالتعليم ينتقل من مستوى نظام إداري وإشرافي خاص بالمعلمين إلى إدارة موقع المدرسة، وتمكين المتعلمين.

فتحقيق أهداف التعليم ومحتويات المناهج يبرز الحاجة إلى عمليات تعليمية تعلمية متوازنة ومتوجهة للنتائج مع التفاعل مع وبين التلاميذ والمعلمين والقيادات المدرسية والمسؤولين التعليميين الخارجيين. ويمثل الإشراف التربوي أحد هذه التفاعلات التنظيمية والتعليمية، مع الأنشطة التعليمية الأخرى ذات الصلة والتسهيلات المدرسية من قبل قيادات المدرسة أو المسؤولين المختصين. والقيام بهذه المهمة لا يمكن تركه للصدفة أو في أيدي أشخاص تربويين غير أكفاء، جامدين، وغير مدربين، فالمشرف التربوي هو قائد تربوي يسعى إلى تحسين العملية التعليمية، ويعمل على تطويرها، لذا على المشرف التربوي أن يعي الأهداف التي يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها، والتي تعينه على إدراك مهمته، وتساعده على القيام بها على خير وجه (العويهان، ٢٠١٨، ص٣٦٩).

الإشراف التربوي الإلكتروني:

يقوم الإشراف الإلكتروني على تقديم أعمال ومهام الإشراف التربوي بأسلوب رقمي متعدد الوسائط (نصوص مكتوبة أو منطوقة، مؤثرات صوتية، رسومات خطية، صور متحركة، صور ثابتة، لقطات فيديو)، ويقدم البرمجيات من خلال الوسائط المتعددة المعتمدة على الحاسب الآلي الشخصي، و يقدم البرمجيات من خلال الوسائط المعتمدة على الشبكات المحلية على مستوى المركز أو على مستوى إدارة التربية والتعليم، وهو نمط تفاعلي يتيح للمعلمين التفاعل النشط مع البرمجيات بممارسة عدد من الأنشطة، وتلقي تغذية راجعة إلكترونية فورية، ويتيح للمعلمين التفاعل الشخصي والاجتماعي مع المشرفين التربويين ومع الزملاء، ويتيح التفاعل المتزامن أي التفاعل الحي في الوقت ذاته، من خلال غرف المحادثة أو مؤتمرات الفيديو أو المؤتمرات السمعية، ويتيح للمعلمين التفاعل غير المتزامن وفيه يتواصل المعلم مع المشرف التربوي أو مع زملائه ليس في اللحظة ذاتها، من خلال البريد الإلكتروني أو المنتديات، وهو نمط مرن يتيح للمعلمين الاستفادة والتواصل في الأوقات التي يرغبونها (جاسر، ٢٠٢١، ص٩٦).

أهمية الإشراف الإلكتروني:

أشار (أبو حسين، ٢٠٢١، ص٢٨٤) إلى أن أهمية الإشراف الإلكتروني تظهر في الخدمات التي يقدمها وهي:

- تحويل البيانات إلى معلومات منظمة ومترابطة، فالحاسب الآلي أداة لتحويل الإحصاءات والبيانات إلى نظام للمعلومات الإدارية تساعد المدير في التفكير وعمل المقارنات والتحليل والتقييم للموضوعات التي سوف يتم

اتخاذ القرارات بشأنها من قبل المدير والعاملين في المؤسسة، وبذلك تعتمد القرارات على أسس علمية بدلاً من الاعتماد على بيانات قديمة متناثرة والاجتهادات الشخصية.

- أن التطور في التعليم لا يمكن أن يتحقق دون تطور في جوانبه الإدارية والتعليمية فهي عناصر أساسية في تطوير التعليم، فعجز الإدارة التربوية عن التحرك لملاءمة التوسع والتطور في التعليم، وعدم دمج تقنية الحاسب في المواد الدراسية أدى إلى عدم وجود توازن بين متطلبات الخطط التنموية وما ينتجه التعليم من قوى بشرية، فهناك العديد من المؤشرات التي تستدعي الانتباه في عدم فعالية الهياكل الإدارية الحالية التي تعد الثغرة الموجودة بين التخطيط والنتائج لذلك لا بد أن تغير الإدارة التعليمية من هذا الواقع، فلم تعد إدارة تسيير وإنما إدارة تطوير لتحقيق الأهداف التعليمية الشاملة.
- الحصول على المعلومات المنظمة، حيث إن نظام المعلومات هو محور العملية الإدارية في أي منظمة حيث تمثل قنوات الاتصال وتدفقات البيانات والمعلومات بين جميع مكونات المنظمة.
- التخلص من الروتين بتوفير وقت أكثر لعمليات التطوير والتجديد في العمل.

أهداف الإشراف التربوي الإلكتروني:

وضح (أبو حسين، ٢٠٢١، ص٢٨٥) أن الهدف العام للإشراف الإلكتروني هو حوسبة أعمال الإشراف التربوي والمساهمة الفاعلة في تبادل سريع ومقنن للمعلومات المتوافرة بين مستوياته لتطوير بيئات التعلم وجودة مخرجات المدرسة، فيما تكمن الأهداف التفصيلية بما يلي:

- سرعة ودقة أعمال الإشراف التربوي.
- بناء قاعدة بيانات محدثة باستمرار.
- متابعة ومعالجة إدارات المدارس لتوجيهات المشرف التربوي.
- تفريغ المشرف التربوي لإنجاز الأعمال الفنية وتخفيف الأعمال الإدارية.
- سهولة التواصل بين الإدارة العامة للإشراف التربوي والميدان التربوي.
- استبدال التقارير الورقية بالتقارير الإلكترونية المتبادلة بين جميع أطراف الإشراف التربوي (رأسياً وأفقياً) ووفق النماذج الموحدة والمعتمدة لسرعة التنفيذ والتحليل والدراسة.
- توفير المتطلبات الإلكترونية للإشراف التربوي في عصر المعرفة.

معايير الجودة الشاملة في التعليم:

مجموعة المواصفات والخصائص والشروط التربوية والتعليمية التي ينبغي توافرها في المؤسسات التعليمية والتي تتمثل في جودة الإدارة وسياسة القبول والأهداف والمحتوى وطرق التدريس والمعلمين والأبنية والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذه المؤسسات التعليمية.

ويعد أسلوب الجودة الشاملة في التعليم مدخل حديث في ميدان الإدارة التعليمية والتربوية فهو أسلوب إداري شامل يستهدف إعادة التفكير في كيفية إدارة عمل المؤسسات التعليمية وتحسين الاستراتيجيات والأساليب الدافعة لأداء العمل بكفاءة وفعالية تامة (الغامدي، ٢٠١٩، ص١٦٤).

وتتعدد أهداف الجودة الشاملة في التعليم ومن هذه الأهداف ما يلي:

- خفض التكاليف.
- زيادة الكفاءة عن طريق التعاون بين الإدارات وتشجيع العمل الجماعي.
- تقليل الوقت اللازم لإنجاز عمل الطلاب.
- زيادة الفعالية التنظيمية من خلال تحقيق فعالية الاتصالات ومشاركة جميع الأفراد في حل المشكلات.
- مساعدة المؤسسة التعليمية في توفير خدمات تعليمية ذات جودة عالية لعملائها الداخليين (الموظفين والمعلمين) والخارجيين (الطلاب).
- التحسينات المستمرة التي يركز عليها نظام الجودة الشاملة تعبر عن الطريق المناسب للإصلاح التربوي.
- توفير المناخ التربوي المناسب للمعلمين والطلاب.
- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها.
- الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين والمعلمين من خلال المتابعة الفاعلة وإيجاد الإجراءات الصحيحة اللازمة من خلال تنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة والتأهيل الجيد.
- الوقوف على المشكلات التربوية والنفسية والتعليمية والإدارية على أرض الواقع ودراستها وتحليل أبعادها بالطرق العلمية.
- تقليل هرمية الإدارة وسيادة نمط الإدارة التشاركية.

وبذلك يكون الغرض من تطبيق نظام الجودة الشاملة هو التقييم والتأكيد والتحسين لجودة رعاية الطلاب (الغامدي، ٢٠١٩، ص١٦٧).

المتطلبات الرئيسة لتطبيق الجودة الشاملة:

إن تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في أي منظمة يستلزم توفر عدد من المتطلبات الضرورية التي تسبق البدء بعملية التطبيق؛ إذ أن بذل بعض الجهود وتوفير المتطلبات الأساسية قبل عملية التطبيق، سيجعل المناخ مناسباً لفهم وتقبل عملية التغيير التي تتبنى مفاهيم الجودة.

وقد أشار (الزهراني، ٢٠١١، ص٥٥) إلى أهم المتطلبات الرئيسة لتطبيق الجودة الشاملة من وجهة نظره كما يلي:

- **وجود القيادة النوعية الواعية والداعمة:**

إن إيمان الجهات العليا بأهمية الجودة الشاملة بالتغيير، وبالجودة الشاملة كمدخل للتطوير والتحسين والتغيير الفاعل، سيجعل عملية التطبيق مرنة وسهلة، لأنه من المعلوم أن المنظمة تسير من خلال فكر قائدها، خاصة وأن عملية التطبيق تستلزم الدعم المادي والمعنوي، وتبني الأفكار الجديدة، واتخاذ إجراءات عديدة، والدعم للتغلب على المعوقات التي قد تطرأ أثناء التطبيق.

- **نشر ثقافة الجودة الشاملة في المنظمة:**

إن النجاح في نشر ثقافة الجودة بين العاملين في المنظمة من خلال المحاضرات والمؤتمرات، والبرامج التدريبية والنشرات التثقيفية، يعد من الأسباب الرئيسة لنجاح عملية التطبيق دون عوائق.

- **التدريب النوعي المستمر:**

إن التدريب الفعال والمستمر لابد أن يبنى على خطط منظمة، وأن يكون ملائماً للاحتياج الفعلي للعامل حتى يكون مهيأ لأداء واجباته بكفاءة وجودة عالية، كما يجب أن يكون موجهاً لجميع مستويات الإدارة، ومن خلال مدربين أكفاء، ضمن بيئة مناسبة ومهيأة بالتجهيزات المناسبة

- **بناء وتشكيل فرق العمل:**

لأن العمل ضمن فريق أكثر دقة، ويؤدي إلى جودة الأداء، إذ أن الفريق يكون أكثر التزاماً بالأهداف الموضوعة نتيجة لأن كل منهم لديه مهاراته وقدراته التي تكمل ما لدى زملائه الآخرين في الفريق، فمن خلال العمل الجماعي يتعلم البعض من الآخر ما ينقصه، كما أن التغلب على الصعوبات والعوائق يصبح أمراً ميسوراً من خلال الجهد المشترك.

- **بناء قاعدة بيانات ونظام معلومات فاعل:**

إن العمل المتقن لا يمكن أن يكون إلا في ظل نظام يكفل توفير البيانات الدقيقة والحديثة، والمعلومات التاريخية، والحالية، والمستقبلية التي يحتاجها صانعي القرار، ومن المهم أن يكون الوصول لتلك القاعدة متاحاً لكل من كان له علاقة بعملية اتخاذ القرار.

- **توفر الإمكانات:**

ويتم تقسيم الإمكانات المطلوبة إلى نوعين:

_ الإمكانات المادية: الأجهزة والمعدات، الآلات، الأثاث، المباني والتجهيزات، التمويل المالي اللازم للبرامج التدريبية ولدعم العاملين من خلال الحوافز.

- الإمكانات البشرية: ويقصد بها توفر العنصر البشري من حيث العدد الكافي ومن حيث المهارات التي يجب أن يتقنها.

- **متابعة الأداء والتقويم المستمر:**

من الضروري قياس النتائج المحققة أثناء عملية التطبيق ومقارنتها بالأهداف الموضوعة مسبقاً، وعملية التقويم ليست مهمة لصانع القرار فحسب بل إنها عملية تحفيز للعاملين كذلك.

- **الاستعانة بالاستشاريين وذوي الخبرة:**

إن تطبيق الجودة الشاملة في منظمة ما، يعني تبنيها لفلسفة إدارية جديدة، وأنها مقدمة على أفكار جديدة، وممارسات حديثة، ولذلك لابد من الاستعانة بالاستشاريين وذوي الخبرة لتدعيم خبرة المنظمة ومساعدتها في التطبيق السليم، وفي حل المشاكل التي قد تنشأ وخاصة في المراحل الأولى من عملية التطبيق.

- **التشجيع والتحفيز:**

إن استمرارية التطبيق ونجاحه في المنظمة يعتمد اعتماداً كلياً على حماس المشاركين في عملية التحسين والتطوير، لذا ينبغي تعزيز هذا الحماس من خلال الحوافز المناسبة والتي قد تتفاوت من المكافأة المالية إلى التشجيع المعنوي.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

أشار (قادة، ٢٠١٢، ص٢٧) إلى معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة كما يلي:

١. عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة فلا بد لهذه الإدارة أن تتعلم أولاً خطوات هذا البرنامج ثم توجد هيكلاً تنظيمياً ونظام مكافآت يدعم هذا البرنامج، ومن ثم يكون لديها الرغبة في تكريس الجهود اللازمة لتطبيق هذا البرنامج.
٢. التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة وليس على النظام ككل.
٣. عدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج إدارة الجودة الشاملة فمن الضروري لإنجاح هذا البرنامج مشاركة كافة أفراد المؤسسة والتزامهم المستمر ومسؤوليتهم تجاهه.
٤. تدريب الموظفين على برنامج إدارة الجودة الشاملة إلا أنها لا تقوم بتحويل هذا التدريب إلى حيز الواقع.
٥. توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد.
٦. تركيز المؤسسة على تبني طرق وأساليب إدارة الجودة الشاملة التي لا تتوافق مع نظام عملها.
٧. مقاومة التغيير سواء كان من الإدارة أو العاملين لأن برامج تحسين الجودة تستدعي تغيراً تاماً في ثقافة وطرق العمل في المؤسسة، كذلك تخوف بعض العاملين من تحمل المسؤولية والالتزام بمعايير حديثة عليهم.

الدراسة العملية:

منهج البحث: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي لتوصيف متغيرات الدراسة وتوضيحها اعتماداً على الأدبيات السابقة، وقد اعتمد الباحث على برنامج التحليل الإحصائي Spss 25 كأداة لتحليل البيانات المتوفرة.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من معلمي مدارس منطقة الجوف.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٩٥) معلم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معلمي مدارس منطقة الجوف، وذلك خلال العام ٢٠٢١.

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
دبلوم	٤٠	٤٢,١١٪
بكالوريوس	٣٧	٣٨,٩٤٪
دراسات عليا	١٨	١٨,٩٥٪
المجموع الكلي	٩٥	١٠٠٪

يوضح الجدول (١) السابق، أن النسبة المئوية (٤٢,١١٪) لاستجابات المعلمين الحاصلين على المؤهل العلمي **دبلوم**، وأن ما نسبته (٣٨,٩٤٪) من استجابات المعلمين كانت للحاصلين على المؤهل العلمي **بكالوريوس**، وأيضاً النسبة المئوية (١٨,٩٥٪) كانت لاستجابات المعلمين الحاصلين على المؤهل العلمي **دراسات عليا**.

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة:

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	**٣٢**	**٣٣,٦٩٪**
من ٥ إلى ١٠ سنوات	**٤٣**	**٤٥,٢٦٪**
أكثر من ١٠ سنوات	**٢٠**	**٢١,٠٥٪**
المجموع الكلي	**٩٥**	**١٠٠٪**

يوضح الجدول (٢) السابق، أن ما نسبته (٤٥,٢٦٪) من المعلمين يمتلكون (**من ٥ إلى ١٠ سنوات**) خبرة في التدريس، تلاها ما نسبته (٣٣,٦٩٪) من المعلمين يمتلكون (**أقل من ٥ سنوات**) خبرة في التدريس، ثم تلاها ما نسبته (٢١,٠٥٪) من المعلمين يمتلكون (**أكثر من ١٠ سنوات**) خبرة في التدريس.

أداة الدراسة: بعد الاطلاع عل الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية، قام الباحث بتمثيل أداة الدراسة في استبانة، حيث هدفت إلى تحديد درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر القيادات التربوية.

، وقد اعتمد الباحث على مقياس (Likert) الخماسي حيث قابل كل عبارة خمس درجات من الموافقة أو عدمها، ويجدر الإشارة إلى أن جميع فقراتها إيجابية التصحيح، ولا توجد فقرات سلبية.

وقد تمت الاستجابة على فقرات الاستبانة وفقاً لتدرج خماسي على طريقة ليكرت (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) إذ تم تصحيحها بالدرجات (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي.

وقد تم اعتماد معيار حكم مقياس ليكرت الخماسي كما يلي:

المجال	١-١,٨	١,٨١-٢,٦٠	٢,٦١-٣,٤٠	٣,٤١-٤,٢٠	٤,٢١-٥
الوزن النسبي المقابل لها	٢٠٪_٣٦٪	أكبر من ٣٦٪-٥٢٪	أكبر من ٥٢٪_٦٨٪	أكبر من ٦٨٪_٨٤٪	أكبر من ٨٤٪_١٠٠٪
التقييم	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً

وبناء على ذلك، فقد تكونت أداة الاستبانة من (١٥) فقرة، تم توزيعها على (٣) محاور كما يلي:

- المحور الأول: درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في التخطيط للإشراف الإلكتروني، وتكون من (٥) فقرات.
- المحور الثاني: درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تنفيذ الإشراف الإلكتروني، وتكون من (٥) فقرات.

- المحور الثالث: درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تقويم الإشراف الإلكتروني، وتكون من (٥) فقرات.

صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق الاستبانة: يقصد به أن تقيس أداة الدراسة (الاستبانة) ما وضعت لقياسه فعلاً، حيث اقتصر الباحث على نوعين من الصدق يفيان بالغرض، هما الصدق البنائي، وصدق الاتساق الداخلي.

أولاً- الصدق البنائي: يقيس الصدق البنائي مدى تحقق الأهداف التي تريد أداة الاستبانة للدراسة الحالية الوصول إليها، حيث تم حساب معاملات الارتباط "بيرسون" بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك كما في الجدول (٣) التالي:

جدول (٣): معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة:

يوضح الجدول (٣) السابق، أن معاملات الارتباط "بيرسون" في محاور الاستبانة دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) وبذلك تعد محاور الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

محاور الاستبانة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
المحور الأول: درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في التخطيط للإشراف الإلكتروني.	٠,٩٤٣ **	٠,٠٠
المحور الثاني: درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تنفيذ الإشراف الإلكتروني.	٠,٨٩٧ **	٠,٠٠
المحور الثالث: درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تقويم الإشراف الإلكتروني.	٠,٩٢٨ **	٠,٠٠

صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بتطبيق أداة الاستبانة للدراسة الحالية على عينة استطلاعية بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي من خارج عينة الدراسة، بلغ عددها (٣٠) معلم، وذلك لحساب صدق الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة، ويوضح الجدول (٤) التالي ذلك.

جدول (٤) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	المحور الأول:		المحور الثاني:		المحور الثالث:
١	٠,٨٦٦ **	١	٠,٨٦٢ **	١	٠,٩٠٧ **
٢	٠,٧٩٧ **	٢	٠,٨٢٩ **	٢	٠,٨٦٣ **
٣	٠,٨٧٥ **	٣	٠,٨٣٧ **	٣	٠,٨١٤ **
٤	٠,٩٣٢ **	٤	٠,٩٤١ **	٤	٠,٩٦٣ **
٥	٠,٩٢٦ **	٥	٠,٨٩٠ **	٥	٠,٨٧٨ **

يتضح من الجدول (٤) السابق، أن جميع الفقرات قد حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية لمحاور الاستبانة التي تنتمي إليها عند مستوى 0,05 ، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٩٧ -٠,٩٦٣)، وهذا يؤكد أن أداة الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة: قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس المستخدم في الدراسة، حيث تم إيجاد قيمة معامل ألفا لمحاور الاستبانة، وكذلك للدرجة الكلية لأداة الاستبانة، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss 25 ما يلي:

الجدول (٥) قيمة معامل ألفا كرونباخ لاختبار ثبات الاستبانة:

محاور الاستبانة	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في التخطيط للإشراف الإلكتروني.	5	0.859
المحور الثاني: درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تنفيذ الإشراف الإلكتروني.	5	0.897
المحور الثالث: درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تقويم الإشراف الإلكتروني.	5	0.864
الدرجة الكلية لفقرات أداة الاستبانة	15	0.873

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss 25.

بين الجدول أن قيمة معامل الثبات Cronbach's Alpha الكلية تساوي ٠.٨٧٣ وهي قيمة مقبولة إحصائياً، وبناءً على ذلك يمكن اعتبار أن جميع العبارات المستخدمة في الاستقصاء تتمتع بالثبات، ولا داعي لحذف أي منها.

كما قام الباحث بإجراء اختبار **KMO and Bartlett's Test**، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss 25 ما يلي:

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.879
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1051.051
	df	190
	Sig.	.000

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss 25.

بين الجدول أن قيمة اختبار (KMO) ويساوي ٠,٨٧٩ > ٠,٥٠ وهذا يعني أن حجم العينة كافٍ لفعالية النتائج. كما بين الجدول أن قيمة احتمال الدلالة Sig لاختبار (Bartlett's Test) كانت ٠,٠٠٠<٠,٠٥ مما يؤكد أن قيم الاختبار معنوية.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات في الدراسة الحالية، وذلك على النحو التالي:

١. معامل ارتباط بيرسون للتأكد من الصدق البنائي، وصدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.

٢. معامل ثبات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات فقرات الاستبانة.

٣. التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسبية لتحديد استجابات عينة الدراسة نحو فقرات الاستبانة.

مناقشة النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في التخطيط للإشراف الإلكتروني؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الأول للاستبانة كما يلي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة sig الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	يعمل المشرف التربوي على إثراء الحقل التربوي بتوفير مكتبة إلكترونية للمناهج الدراسية وأنشطتها.	١,٣٧	٪٧٧,٢	٠,٢٩	٠,٠٠	٣	كبيرة
٢	يعمل المشرف التربوي على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.	١,٤٨	٪٧٠,٤	٠,٣١	٠,٠٠	٥	كبيرة
٣	يعمل المشرف التربوي على مراجعة مدى ملائمة المحتوى والأنشطة الإلكترونية قبل طرحها على شبكة الإنترنت.	١,٣١	٪٧٩,٢	٠,٤٩	٠,٠٠	٢	كبيرة
٤	يعمل المشرف التربوي على تصميم برامج تدريبية إلكترونية فاعلة وفق احتياجات المعلمين.	١,٣٨	٪٧٣,٧	٠,٢٣	٠,٠٠	٤	كبيرة
٥	يعمل المشرف التربوي على تنظيم المحتوى التعليمي الإلكتروني وتطويره وتوصيله للمعلمين.	١,٤٩	٪٨٦,٩	٠,٤٨	٠,٠٠	١	كبيرة جداً
المعدل الكلي		١,٤٠	٪٧٧,٤٨	٠,٣٢	٠,٠٠	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. المحور الأول دال إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة الحالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٤٠) بانحراف معياري (٠,٣٢) وبوزن نسبي (٧٧,٤٨٪) وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن **درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في التخطيط للإشراف الإلكتروني** جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٧,٤٨٪.

٢. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٥) والتي تنص على " يعمل المشرف التربوي على تنظيم المحتوى التعليمي الإلكتروني وتطويره وتوصيله للمعلمين"، بمتوسط حسابي (١,٤٩)، وبوزن نسبي (٨٦,٩٪)، وبدرجة كبيرة جداً.

٣. جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٢) والتي تنص على" يعمل المشرف التربوي على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين"، بمتوسط حسابي (١,٤٨)، وبوزن نسبي (٧٠,٤٪)، وبدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تنفيذ الإشراف الإلكتروني؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثاني للاستبانة كما يلي:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة sig الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	يعمل المشرف التربوي على مراجعة خطط المعلمين ومتابعة تنفيذها عبر البوابة التعليمية، وتدوين الملاحظات عليها.	١,٤٩	٧٨,٩٪	٠,٤٠	٠,٠٠	٢	كبيرة
٢	يزود المشرف التربوي المعلمين بالمصادر الكافية للتعلم من خلال شبكة الإنترنت.	١,٦٢	٧٣,٧٪	٠,٥٣	٠,٠٠	٥	كبيرة
٣	يوجه المشرف التربوي المعلمين نحو كيفية توظيف التقنيات الحديثة في خدمة تخصصهم.	١,٥٣	٨٠,٩٪	٠,٣٦	٠,٠٠	١	كبيرة
٤	يوظف المشرف التربوي تقنيات التكنولوجيا (مثل البريد الإلكتروني، ومحركات البحث) لإدارة الموقف التعليمي.	١,٢٩	٧٥,٤٪	٠,١٨	٠,٠٠	٤	كبيرة
٥	يتابع المشرف التربوي مدى تطبيق المعلمين لأنظمة التعليم الإلكتروني لتطوير العملية التعليمية باستمرار.	١,٢٤	٧٧,٢٪	٠,٤٧	٠,٠٠	٣	كبيرة
المعدل الكلي		١,٤٣	٧٧,٢٢٪	٠,٣٧	٠,٠٠		كبيرة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. المحور الثاني دال إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة الحالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٤٣) بانحراف معياري (٠,٣٧) وبوزن نسبي (٧٧,٢٢٪) وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن **درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تنفيذ الإشراف الإلكتروني** جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٧,٢٢٪.

٢. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٣) والتي تنص على " يوجه المشرف التربوي المعلمين نحو كيفية توظيف التقنيات الحديثة في خدمة تخصصهم"، بمتوسط حسابي (١,٥٣)، وبوزن نسبي (٨٠,٩٪)، وبدرجة كبيرة.

٣. جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٢) والتي تنص على" يزود المشرف التربوي المعلمين بالمصادر الكافية للتعلم من خلال شبكة الإنترنت "، بمتوسط حسابي (١,٦٢)، وبوزن نسبي (٧٣,٧٪)، وبدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: ما درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تقويم الإشراف الإلكتروني؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثالث للاستبانة كما يلي:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة sig الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	يعمل المشرف التربوي على إعداد تقرير تقويم للأنشطة الإلكترونية للمعلمين.	١,٧٤	٨٢,٥٪	٠,٥٦	٠,٠٠	١	كبيرة
٢	يعمل المشرف التربوي على تقويم مؤشرات تعلم الطلبة في المجالات المعرفية والانفعالية والمهارات وفق معايير التعلم الإلكتروني.	١,٤٨	٧٠,٢٪	٠,٧٥	٠,٠٠	٥	كبيرة
٣	يعمل المشرف التربوي على تطبيق أساليب مختلفة للتقويم الإلكتروني من خلال شبكة الإنترنت كاستبيانات موجهة للطلبة.	١,٨٩	٧٥,٤٪	٠,٥٢	٠,٠٠	٣	كبيرة
٤	يعمل المشرف التربوي على تقديم التغذية الراجعة الفورية للمعلمين عن أدائهم.	١,٣٥	٧١,٩٪	٠,٦١	٠,٠٠	٤	كبيرة
٥	يعمل المشرف التربوي على تقديم الدعم اللازم لمعالجة القصور في أداء المعلمين.	١,٤٢	٧٧,٤٪	٠,٦٩	٠,٠٠	٢	كبيرة
المعدل الكلي		١,٥٧	٧٥,٤٨٪	٠,٤٣	٠,٠٠	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. المحور الثالث دال إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة الحالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٥٧) بانحراف معياري (٠,٤٣) وبوزن نسبي (٧٥,٤٨٪) وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن **درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تقويم الإشراف الإلكتروني** جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٥,٤٨٪.

٢. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (١) والتي تنص على "يعمل المشرف التربوي على إعداد تقرير تقويم للأنشطة الإلكترونية للمعلمين"، بمتوسط حسابي (١,٧٤)، وبوزن نسبي (٨٢,٥٪)، وبدرجة كبيرة.

٣. جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٢) والتي تنص على "يعمل المشرف التربوي على تقويم مؤشرات تعلم الطلبة في المجالات المعرفية والانفعالية والمهارات وفق معايير التعلم الإلكتروني"، بمتوسط حسابي (١,٤٨)، وبوزن نسبي (٧٠,٢٪)، وبدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الذي ينص على:

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لجميع فقرات محاور للاستبانة كما يلي:

ما درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر القيادات التربوية؟

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة sig الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	يعمل المشرف التربوي على إثراء الحقل التربوي بتوفير مكتبة إلكترونية للمناهج الدراسية وأنشطتها.	١,٣٧	٧٧,٢٪	٠,٢٩	٠,٠٠	٦	كبيرة
٢	يعمل المشرف التربوي على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.	١,٤٨	٧٠,٤٪	٠,٣١	٠,٠٠	١٠	كبيرة
٣	يعمل المشرف التربوي على مراجعة مدى ملائمة المحتوى والأنشطة الإلكترونية قبل طرحها على شبكة الإنترنت.	١,٣١	٧٩,٢٪	٠,٤٩	٠,٠٠	٤	كبيرة
٤	يعمل المشرف التربوي على تصميم برامج تدريبية إلكترونية فاعلة وفق احتياجات المعلمين.	١,٣٨	٧٣,٧٪	٠,٢٣	٠,٠٠	٨	كبيرة
٥	يعمل المشرف التربوي على تنظيم المحتوى التعليمي الإلكتروني وتطويره وتوصيله للمعلمين.	١,٤٩	٨٦,٩٪	٠,٤٨	٠,٠٠	١	كبيرة جداً
٦	يعمل المشرف التربوي على مراجعة خطط المعلمين ومتابعة تنفيذها عبر البوابة التعليمية، وتدوين الملاحظات عليها.	١,٤٩	٧٨,٩٪	٠,٤٠	٠,٠٠	٥	كبيرة
٧	يزود المشرف التربوي المعلمين بالمصادر الكافية للتعلم من خلال شبكة الإنترنت.	١,٦٢	٧٣,٧٪	٠,٥٣	٠,٠٠	٨	كبيرة

٨	يوجه المشرف التربوي المعلمين نحو كيفية توظيف التقنيات الحديثة في خدمة تخصصهم.	١,٥٣	٨٠,٩٪	٠,٣٦	٠,٠٠	٣	كبيرة
٩	يوظف المشرف التربوي تقنيات التكنولوجيا (مثل البريد الإلكتروني، ومحركات البحث) لإدارة الموقف التعليمي.	١,٢٩	٧٥,٤٪	٠,١٨	٠,٠٠	٧	كبيرة
١٠	يتابع المشرف التربوي مدى تطبيق المعلمين لأنظمة التعليم الإلكتروني لتطوير العملية التعليمية باستمرار.	١,٢٤	٧٧,٢٪	٠,٤٧	٠,٠٠	٦	كبيرة
١١	يعمل المشرف التربوي على إعداد تقرير تقويم للأنشطة الإلكترونية للمعلمين.	١,٧٤	٨٢,٥٪	٠,٥٦	٠,٠٠	٢	كبيرة
١٢	يعمل المشرف التربوي على تقويم مؤشرات تعلم الطلبة في المجالات المعرفية والانفعالية والمهارات وفق معايير التعلم الإلكتروني.	١,٤٨	٧٠,٢٪	٠,٧٥	٠,٠٠	١١	كبيرة
١٣	يعمل المشرف التربوي على تطبيق أساليب مختلفة للتقويم الإلكتروني من خلال شبكة الإنترنت كاستبيانات موجهة للطلبة.	١,٨٩	٧٥,٤٪	٠,٥٢	٠,٠٠	٧	كبيرة
١٤	يعمل المشرف التربوي على تقديم التغذية الراجعة الفورية للمعلمين عن أدائهم.	١,٣٥	٧١,٩٪	٠,٦١	٠,٠٠	٩	كبيرة
١٥	يعمل المشرف التربوي على تقديم الدعم اللازم لمعالجة القصور في أداء المعلمين.	١,٤٢	٧٧,٤٪	٠,٦٩	٠,٠٠	٥	كبيرة
المعدل الكلي		١,٤٦	٧٦,٤٨٪	٠,٤٧	٠,٠٠	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. محاور الاستبانة دالة إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة الحالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٤٦) بانحراف معياري (٠,٤٧) وبوزن نسبي (٧٦,٤٨٪) وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن **درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر القيادات التربوية** جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٦,٤٨٪.

٢. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٥) والتي تنص على " يعمل المشرف التربوي على تنظيم المحتوى التعليمي الإلكتروني وتطويره وتوصيله للمعلمين"، بمتوسط حسابي (١,٤٩)، وبوزن نسبي (٨٦,٩٪)، وبدرجة كبيرة جداً.

٣. جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على" يعمل المشرف التربوي على تقويم مؤشرات تعلم الطلبة في المجالات المعرفية والانفعالية والمهارات وفق معايير التعلم الإلكتروني"، بمتوسط حسابي (١,٤٨)، وبوزن نسبي (٧٠,٢٪)، وبدرجة كبيرة.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى عدة نتائج، وهي:

١. درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر القيادات التربوية جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٦,٤٨٪.

٢. درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في التخطيط للإشراف الإلكتروني جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٧,٤٨٪.

٣. درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تنفيذ الإشراف الإلكتروني جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٧,٢٢٪.

٤. درجة تطبيق المشرف التربوي لبعض معايير الجودة في تقويم الإشراف الإلكتروني جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٥,٤٨٪.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بما يلي:

١. تطوير البنية التحتية بإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة استعداداً للتوجه نحو تطبيق الإشراف الإلكتروني في العملية التعليمية.
٢. الاهتمام بإعداد وتأهيل المشرفين التربويين وصقل مهاراتهم على استخدام التكنولوجيا الحديثة، ونشر ثقافة الإشراف التربوي الإلكتروني.
٣. توفير التمويل المالي اللازم لدعم تطبيق أسلوب الإشراف التربوي الإلكتروني.

المراجع:

- أبو حسين، فاطمة. (٢٠٢١). معوقات ممارسة الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات في مدينة أبها الحضرية. مجلة الدراسات والبحوث التربوية. ١ (١). ص٢٧٧-٣١٦.
- جاسر، جاسر. (٢٠٢١). معوقات تطبيق المشرفين التربويين للإشراف الإلكتروني في ظل التعلم عن بعد من وجهة نظر المعلمين في لواء وادي السير. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية. ٧ (٢).
- داغر، البلوي. (٢٠١٧). واقع استخدام الإشراف الإلكتروني في مكتب التعليم بمحافظة الوجه. قسم الإدارة والتخطيط التربوي، جامعة تبوك.
- الزهراني، سعيد. (٢٠١١). معوقات تطبيق الجودة الشاملة في الإشراف التربوي بمحافظة المخواة التعليمية. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى بمكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.
- السوالمة، سالم؛ القطيش، حسين. (٢٠١٥). استخدام المشرفين التربويين للانترنت في الإشراف الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق. مجلة دراسات، ٤٢ (١).
- الشراري، سلامة. (٢٠١٧). درجة تطبيق مشرفي التربية الإسلامية لمعايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في منطقة الجوف. مجلة دراسات. ٤٤ (٤).
- العويهان، أنوار. (٢٠١٨). تطوير أساليب الإشراف التربوي على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة كلية التربية ببنها. ١١٦ (٦).
- الغامدي، ماجد. (٢٠١٩). واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمدارس السعودية الرائدة بمحافظة جدة من وجهة نظر معلميها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٧ (٤). ١٦١-١٨٩.
- قادة، يزيد. (٢٠١٢). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة. رسالة دكتوراه. كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة ابي بكر بلقايد: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
- القاسم، رشا. (٢٠١٣). واقع استخدام الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين في شمال الضفة الغربية. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية.

تطوير تشكيل وأدوار مجالس إدارات المدارس بسلطنة عُمان في ضوء نماذج بعض الدول

Developing the formation and roles of school management councils in the Sultanate of Oman in light of the models of some countries

د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم*(١)
دكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- مصر
أستاذ مشارك بكلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان
Email: h.ibrahim@unizwa.edu.om

أ. تركي بن خالد بن سعيد النافعي*(٢)
باحث دكتوراه بجامعة صفاقس- تونس
وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان
Email: othmanschool75@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير تشكيل وأدوار مجالس إدارات المدارس بسلطنة عُمان في ضوء نماذج بعض الدول ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى حاجة مجالس إدارات المدارس بسلطنة عُمان في تشكيلها إلى أعضاء يمثلون أولياء الأمور والطلبة والمجتمع المحلي، بالإضافة إلى توضيح أدوار الأعضاء مثل رئيس المجلس ومساعده وأمين الصندوق والمنسق، فضلاً عن تشكيل لجان فرعية تساعد هذه المجالس في عملها ، وأيضا القيام بمهام ومسؤوليات تتضمن المشاركة في عمليات التخطيط الاستراتيجي المدرسي، ومتابعة تنفيذ المناهج الدراسية وما يرتبط بها من أنشطة .

الكلمات المفتاحية: مجالس إدارات المدارس - سلطنة عُمان.

Abstract

The current study aimed to identify the Developing the formation and roles of school management councils in the Sultanate of Oman in light of the models of some countries. The study used the descriptive method, and the analysis of documents was used in collecting data and information. The results of the study found the need for school management councils to form members representing parents, students and the local community, in addition to clarifying the roles of members such as the council president, assistant, treasurer and coordinator, as well as forming sub-committees to help these councils in their work , and also to carry out tasks and responsibilities that include participation in school strategic planning processes, and follow-up of curriculum implementation and related activities.

Key Words: School Management Councils - Sultanate of Oman.

المقدمة:

نظراً لكثرة المهام الموكلة للإدارة المدرسية وتعقدها وتشابكها من جانب، وتطورها وتجددها باستمرار والحرص على ديمقراطيتها من جانب آخر ، اهتمت السلطات التعليمية المسؤولة عن إدارة التعليم في كثير من دول العالم بالعمل الجماعي، والذي يتمثل في تشكيل عدد من المجالس واللجان وفرق وجماعات العمل المدرسية لها وظائف محددة، وتشارك في تسيير شؤون العملية التعليمية المدرسية بكافة ميادينها ومجالاتها، ويُعتبر مجلس إدارة المدرسة من أهم أشكال العمل الجماعي في المدارس المعاصرة

وتأسيساً على ذلك اهتمت كثير من النظم التعليمية في دول العالم بتشكيل مجالس لإدارات المدارس، ففي الولايات المتحدة الأمريكية في ولاية ويسكونسن Wisconsin يُعرف مجلس إدارة المدرسة بالفريق الإداري The Administrative Team، ويتشكل من مدير المدرسة ومساعديه والمعلمين الأوائل ورؤساء الأقسام، ويقوم الفريق بمجموعة من المهام أهمها دعم التواصل بين كافة العاملين بالمدرسة، وبناء رؤية واسعة للمدرسة بمشاركة المهتمين، والنهوض بالجوانب التعليمية للطلبة، وقيادة برامج التنمية المهنية، وتيسير عمل المجموعات، وتحليل البيانات، وإدارة الصراع، والقيام بأدوار قيادية تعليمية لتحقيق أهداف الطلبة.(Evers,2010,75)

وفي ولاية كوينسلاند Queensland الأسترالية يعرف مجلس إدارة المدرسة بفريق الإدارة العليا Senior Management Team ، ويتشكل من مدير المدرسة ومساعديه ورؤساء الأقسام ومساعديهم وغيرهم من المسئولين الرئيسين بالمدرسة، ويتولى المجلس مسوولية اتخاذ القرارات الرئيسة والمهمة والتي تحدد سير العملية التعليمية بالمدارس، كما يقوم بحل المشكلات المدرسية، كما أنه مسؤول عن رسم سياسات المدرسة وتنفيذها، وإيجاد وتعزيز ثقافة العمل الجماعي بين العاملين بالمدرسة، وتوفير الموارد البشرية والمادية التي تحتاجها المدرسة لتنفيذ خططها وما تتضمن من برامج ومشروعات وأنشطة.(Ehrich & Neil ,2004,21-31)

وفي ولاية أونتاريو بكندا يُعرف مجلس إدارة المدرسة بفريق إدارة المدرسة School Administrative Team ، ويتكون الفريق من أعضاء من الإدارة المدرسية والمعلمين والإداريين والطلاب بالإضافة إلى أعضاء من أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ويتولي الفريق مسؤولية وضع الأهداف العامة التي تسير عليها المدرسة ، ورسم الخطط التي تحقق هذه الأهداف ، و دعم عمليات التحسين والتطوير المدرسي ، و قيادة عمليات التغيير المدرسي ، و توفير المناخ الصحي الذي يشجع علي العمل داخل المدرسة ، وتوفير الموارد اللازمة لعمليات التطوير والتغيير المدرسي، وتدعيم العلاقات بين البيت والآسرة والمدرسة، وتدعيم العلاقات بين المدرسة ومؤسسات المجتمع الأخرى. (Ontario Ministry of Education,2000, 1-2)

وفي جنوب أفريقيا يُعرف مجلس الإدارة بفريق الإدارة المدرسية School management team ويتكون من مدير المدرسة ومساعديه ورؤساء الأقسام والمعلمين الأوائل، ويتولى الفريق مسئولية وضع رؤية المدرسة وسياساتها الداخلية والخارجية، وخطط التنمية المدرسية في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي، وإدارة المناهج الدراسية وما ترتبط بها من أنشطة. (Bagarette ,2011,225)

وفي أيرلندا الجنوبية يُعرف بمجلس الإدارة المدرسية Board of management ويتولى مسئولية تسيير شئون المدرسة ومساعدة الإدارة المدرسية وتقديم لها كل الدعم والعون والنصح والإرشاد في تخطيط وتنفيذ وتقويم برامجها وأنشطتها(United Nations,2011,12) ، ويتشكل المجلس من أعضاء يمثلون الإدارة المدرسية والمعلمين وغيرهم من الهيئة الإدارية المعاونة والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي (Department of Education and Science in Ireland,1998,14-15) ، ويتولى المجلس مسئولية الإشراف على الإدارة

اليومية للمدرسة، ورسم خططتها وتحديد أهدافها، وتنفيذ المناهج الدراسية، وكتابة التقارير عن مستوى تقدم الطلبة وإرسالها إلى أولياء الأمور والمهتمين بالعملية التعليمية.(European Commission,2010,190)

وفي الهند يُعرف مجلس إدارة المدرسة بفريق الإدارة العليا Senior Management Team، ويتشكل من مدير المدرسة ومساعديه والمعلمين الأوائل، ويتولى الفريق مسؤولية بناء وتنفيذ رؤية مشتركة مع المجتمع المدرسي، ومساعدة مدير المدرسة في صنع واتخاذ القرارات المهمة التي تتعلق بالسياسات المدرسية وتوجهاتها الاستراتيجية، والمشاركة في إعداد خطة تطوير وتحسين المدرسة وتنفيذها في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي؛ وقيادة عمليات التغيير المدرسي والإشراف عليه ومتابعة تنفيذه وتقويم مخرجاته.

(Ministry of Education Culture and Human Resources in India,2009,7)

وفي دولة فيجي Fiji في المحيط الهادي يُعرف مجلس إدارة المدرسة بلجنة إدارة المدرسة school management committee ، وتتشكل برئاسة مدير المدرسة وممثلين عن المعلمين والأخصائيين وغيرهم من العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، وتتولى هذه اللجنة مسؤولية عمليات التخطيط ورسم السياسات التعليمية، ووضع رؤية ورسالة المدرسة، وتحديد أولويات عملها، وإدارة الموارد المدرسية ولا سيما المالية منها بعدالة وشفافية، والحفاظ عليها وعدم إهدارها، واتخاذ القرارات بشأن كثير من الموضوعات والقضايا والمشكلات مثل: حضور وغياب الطلبة، ونتائج الاختبارات، وتقدم الطلبة الأكاديمي، ومشكلة ضعف التحصيل الدراسي، وبطء التعلم، وضعف مهارات القراءة والكتابة، والموارد التي يحتاجها المعلمون في قاعات الدروس، وتقديم الدعم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. (Ministry of Education, Heritage & Arts in Fiji, 2017, 12)

وفي دولة الكويت يتشكل المجلس من مدير المدرسة رئيساً، والمدير المساعد نائب الرئيس، ورؤساء الأقسام أو المدرسين الأوائل أو المشرفين الفنيين أعضاءً، والباحث الاجتماعي عضواً، والباحث النفسي عضواً، ورئيس قسم التسجيل بالمدرسة.(وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت،٢٠٠٦، ٢٨)

وفي جمهورية مصر العربية يتم تشكيل مجلس إدارة المدرسة من أعضاء يمثلون كافة المستويات الوظيفية بالمدرسة وأعضاء من أولياء الأمور(سليمان، ٢٠٠١) ، ويتولى المجلس مسئولية القيام بتحديد مهام العمل في كافة ميادين ومجالات المجتمع المدرسي ، ومتابعة هذه المهام والإشراف علي تنفيذها من خلال المتابعة الميدانية بالمجتمع الخارجي، ووضع خطة تسير عليها المدرسة في خدمة البيئة وفي الاتصال بالمجتمع الخارجي ، وحل ما يعترض المدرسة من مشكلات أو صعوبات ، والرقابة الذاتية على العملية التعليمية، وتقويم مستوى العمل فى جميع مجالات الخدمة التعليمية بالمدرسة ، والنظر فى أمر الطلاب متكرري الرسوب والغياب واتخاذ قرارات الفصل أو إعادة القيد بشأنهم.(المركز القومى للبحوث القومية والتنمية، ١٩٨٦).

وفي سلطنة عمان يتشكل مجلس إدارة المدرسة من ممثلين عن الإدارة المدرسية والمعلمين والأخصائيين وغيرهم من الوظائف المعاونة، ويتولى المجلس مسؤولية متابعة تنفيذ القوانين والأنظمة واللوائح والتعاميم المنظمة للعمل المدرسي، ودراسة التحديات على مستوى المدرس واتخاذ ما يلزم حيالها، وتقديم التوصيات والمقترحات والمبادرات الهادفة إلى تطوير العمل المدرسي، والوقوف على المستجدات التربوية ونشرها والعمل في ضوئها. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٢٠)

مشكلة الدراسة:

أظهرت نتائج دراسة المعولي (٢٠١٤) مجموعة من أوجه القصور تتعلق بمجالس إدارات المدارس في سلطنة عُمان تتضمن قلة وعي الأعضاء بمهامهم في مجلس الإدارة المدرسية، وقلة التعاون بين أعضاء المجلس على مستوى المدرسة، وضغوطات العمل اليومية المكلف بها الأعضاء، وضعف التواصل بين المجالس، المدرسية، وصعوبة تعامل اعضاء المجلس مع الأزمات المدرسية، وقلة الكادر الإداري في بعض المدارس، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء المجلس، والمركزية في اتخاذ القرارات المدرسية.

وبالإضافة إلى ما سبق يتضح من التشكيل الجديد لمجالس إدارات المدارس في سلطنة عُمان الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٢٠م عدم وجود تمثيل لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي والطلبة في هذه المجالس، وهذا يتعارض مع فلسفة وأسس ومبادئ عملها في الاتجاهات العالمية المعاصرة والتي يتضمن تشكيل هذه الفئات في هذه المجالس تدعيماً لديمقراطية الإدارة ، والاستفادة من مقومات هذه الفئات ، وبناء شراكات مجتمعية فعالة.

كما أن التشكيل الجديد لمجالس إدارات المدارس في سلطنة عُمان لم يتطرق إلى أدوار أعضاء مجالس الإدارات مثل رئيس المجلس والنائب والسكرتير وأمين الصندوق وغيرها من الأدوار، فضلاً أنه لم يتطرق أيضاً إلى اللجان الفرعية التي يمكن أن تشكلها مجالس الإدارات لدعم وتسيير وتسهيل مهامه ومسؤولياته المُتعددة.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

ما تشكيل وأدوار مجالس إدارات المدارس في نماذج بعض الدول ؟

ما تشكيل وأدوار مجالس إدارات المدارس في سلطنة عُمان ؟

ما أوجه الإفادة من تشكيل وأدوار مجالس إدارات المدارس في نماذج بعض الدول بسلطنة عمان.

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

استكشاف تشكيل وأدوار مجالس إدارات المدارس في نماذج بعض الدول .

التعرف على تشكيل وأدوار مجالس إدارات المدارس في سلطنة عُمان.

تحديد أوجه الإفادة من تشكيل وأدوار مجالس إدارات المدارس في نماذج بعض الدول بسلطنة عمان.

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد الإدارة المدرسية والعاملين في المدارس في التعرف على نماذج بعض دول العالم في مجال مجالس إدارات المدارس ، بالإضافة إلى ما يمكن أن تمثله من أهمية للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها من توفير المتطلبات المادية والبشرية لهذه المجالس من أجل تطويرها بصورة علمية سليمة تواكب التطورات والتغيرات والتحولات العالمية المعاصرة .

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث يهتم" بوصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، وتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة، والتعرف على المُعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور". (مازن، ٢٠١٢، ٢٦٠).

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت على تشكيل وأدوار مجالس إدارات المدارس.

الحدود البشرية: أعضاء مجالس إدارات المدارس.

الحدود المكانية: اقتصرت على دول الولايات المتحدة الأمريكية، واسكتلندا، وأيرلندا الجنوبية والكويت، وجمهورية مصر العربية، بالإضافة إلى سلطنة عُمان.

الحدود الزمنية: حيث أُجريت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي٢٠٢١/٢٠٢٢م.

مصطلحات الدراسة:

مجلس إدارة المدرسة:

عرفت المفوضية الأوروبية (European Commission,2003,7) مجلس إدارة المدرسة على أنه" هيئة مسئولة عن الحوكمة الإدارية للمدرسة وتسيير شئونها ، ويتشكل من ممثلين عن الإدارة المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور والطلبة".

كما يُعرف مجلس إدارة المدرسة أيضاً على أنه هيئة للتنظيم والإشراف علي الأعمال المدرسية ، وما تقدمه المدرسة من خدمات وأنشطة تربوية في مختلف مجالات العمل المدرسي، وهو المحرك الرئيس للعمل المدرسي والقلب النابض له، وعقلها المفكر الذى يضع للمدرسة الأسس الرئيسة العامة التى ترتكز عليها سياساتها واتجاهاتها. (سليمان، ٢٠٠١، ٤٢٧)

وبناء على ما سبق يُعرف مجلس إدارة المدرسة إجرائياً بأنه هيئة إدارية يتم تشكيلها في ضوء اللوائح والتشريعات والقوانين الرسمية، وتضم ممثلين عن الإدارة المدرسية والمعلمين والأخصائيين والهيئة الإدارية المعاونة والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتتولى هذه الهيئة مسئولية المشاركة في تسيير شئون المدرسة وتقديم الدعم للمدرسة في الجوانب التعليمية الإدارية والمالية.

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى عربية وأجنبية كما يأتي:

أولاً: الدراسات العربية:

توصلت نتائج دراسة المعولي(٢٠١٤) إلى وجود بعض المشكلات تواجه مجالس إدارات المدارس في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان تتمثل في: قلة وعي الأعضاء بمهامهم في مجلس الإدارة المدرسية، وقلة التعاون بين اعضاء المجلس على مستوى المدرسة، وضغوطات العمل اليومية المكلف بها الأعضاء، وضعف التواصل بين المجالس المدرسية ، وصعوبة تعامل اعضاء المجلس مع الأزمات المدرسية ، وقلة تطبيق مجموعة من المشاريع في الميدان ، وقلة الكادر الإداري في بعض المدارس، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء المجلس ، والمركزية في اتخاذ القرارات المدرسية.

وبينت نتائج دراسة رستم(٢٠١٢) وجود صعوبات تواجه مجالس إدارات المدارس في جمهورية مصر العربية تتضمن قلة ممارسة مجلس إدارة المدرسة لعمله بصورة سليمة في عدد كبير من المدارس، ويقتصر دوره على فصل الطلاب أو إعادة قيدهم، وقلة اهتمام مديري المدارس والمدرسين بهذا التنظيم وعدم تفعيل دوره، وقلة قيام الأخصائي الاجتماعي بدوره بالالتزامات نحو زملائه في عرض المشاكل التي تعترضهم، وقلة اهتمام المدرسين

به ، وعدم وجود ترتيبات لأعضائه لتحديد الأدوار والمسئوليات، وقلة انتظام اجتماعاته ، وقراراته غير ملزمه ولابد من الرجوع إلى مجلس الأمناء في اتخاذ القرارات وتنفيذها.

وكشفت نتائج دراسة حسن(٢٠٠٤) عن وجود بعض الممارسات التي تعوق عمل مجالس الإدارات بالمعاهد الثانوية الأزهرية في جمهورية مصر العربية تتعلق بالسياسة التعليمية للمعاهد ، وإدارة المعهد لسلطاتها ، وتوزيع المهام الإدارية ، ومناقشة المشكلات والقرارات ، والعلاقات الإنسانية ، وتسيير العمل وتوجيه العاملين.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أظهرت نتائج دراسة أبره (Abreh, 2017) وجود مشاركة فعالة من أولياء الأمور والمجتمع المحلي في مجالس إدارات المدارس وتحقيق الإدارة الذاتية لها في المنطقتين التعليميتين جنوب أكاتسيا Akatsi South ، ومانيا كروبو العلياUpper Manya Krobo في دولة غانا ، كما أن هذه المجالس تركز في عملها على قضايا متنوعة مثل تحقيق التقدم الأكاديمي للطلبة، ودعم الأنشطة المدرسية، والمشاركة في عمليات التخطيط ووضع الأهداف التعليمية.

وأبرزت نتائج دراسة ايتميلنج ولدم (Itumeleng & Ldm,2014) وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مجالس إدارات المدارس تقوم بكثير من المهام والسؤوليات بشكل مُتميز في مدارس جنوب أفريقيا تتمثل في تدعيم القيم بين كافة المهتمين بالعملية التعليمية مثل العدالة والمساواة وتدعيم ميثاق أخلاقي وأساليب التواصل بينهم، وتدعيم أنشطة الطلبة التعليمية داخل وخارج المدرسة وتقويمها باستمرار ، والاهتمام بطرائق التدريس التي تعتمد على الجوانب المهارية والممارسات العملية التنفيذية، وتوفير كافة الإمكانات المادية والبشرية لإيجاد بيئة تعليمية جاذبة للطلبة، وتنمية مهارات القيادة لدى المتعلمين وقدرتهم على تحمل المسئوليات، والاعتماد على صنع واتخاذ القرار الجماعي.

وأسفرت نتائج دراسة لينبورج (Lunenburg,2011) عن أن مجالس إدارات المدارس في ولاية كونيتيكت الأمريكية لها ادوار مهمة في تطوير خطط المدارس الشاملة، وتحديد أهداف العلاقات الأكاديمية والاجتماعية والمجتمعية، وتنسيق جميع الأنشطة المدرسية بما في ذلك برامج التنمية المهنية لهيئة العاملين، وتدعيم الحوارات والمناقشات الناقدة حول التعليم والتعلم وتقدم الطلبة، وإجراء تعديلات على طرائق تدريس المناهج الدراسية على أساس احتياجات الطلبة المتغيرة.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة وجود اهتمام بتشكيل مجالس إدارات المدارس في كثير من دول العالم، وأن هذه المجالس متعددة المهام والوظائف والمسؤوليات والأدوار حيث تهتم بالتقدم الأكاديمي للطلبة، ودعم الأنشطة المدرسية، والمشاركة في عمليات التخطيط ووضع الأهداف التعليمية، وتوفير كافة الإمكانات المادية والبشرية لإيجاد بيئة تعليمية جاذبة للطلبة، وتنمية مهارات القيادة لدى المتعلمين وقدرتهم على تحمل المسئوليات، والاعتماد على صنع واتخاذ القرار الجماعي، وتنسيق جميع الأنشطة المدرسية بما في ذلك برامج التنمية المهنية لهيئة العاملين، وتدعيم الحوارات والمناقشات البناءة حول عمليات التعليم والتعلم. كما يتضح أيضاً وجود بعض المشكلات تواجه عمل مجالس إدارات المدارس تتمثل في: قلة وعي الأعضاء بمهامهم في مجلس الإدارة المدرسية، وقلة التعاون بين اعضاء المجلس على مستوى المدرسة، وضغوطات العمل اليومية المكلف بها الأعضاء، وضعف التواصل بين المجالس المدرسية ، وصعوبة تعامل اعضاء المجلس مع الأزمات المدرسية ، والمركزية في اتخاذ القرارات المدرسية، وقلة انتظام اجتماعاته ، وقراراته غير ملزمه ولابد من الرجوع إلى إدارة المدرسة في اتخاذ القرارات وتنفيذها.

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة مبحثين رئيسين، الأول نماذج بعض دول العالم في مجال مجالس إدارات المدارس، والثاني واقع مجالس إدارات المدارس في سلطنة عُمان، وفيما يأتي تناول هذين المبحثين بالبيان والتفصيل على النحو الآتي:

المبحث الأول: نماذج بعض دول العالم في مجال مجالس إدارات المدارس:

وتضمن هذا المبحث النماذج الآتية:

النموذج الأول: ولاية كونيتيكت Connecticut **الأمريكية:**

ويتضمن هذا النموذج المحاور الآتية:

[١] تشكيل مجلس إدارة المدرسة:

يُعرف مجلس إدارة المدرسة في ولاية كونيتيكت بفريق التخطيط والإدارة المدرسية School Planning and Management Team، ويتشكل من مدير المدرسة ممثلاً للإدارة المدرسية، ومجموعة من المعلمين يمثلون كافة التخصصات التعليمية، وممثلين من الهيئة الإدارية المدرسية من غير المعلمين مثل سكرتير المدرسة والأخصائي الاجتماعي، ومجموعة من أولياء الأمور يمثلون جمعية الآباء، وممثلين عن المجلس الطلابي بالمدرسة، وممثلين عن قادة المجتمع ورجال الأعمال.

(McLaughlin et,al.,2004,28)

[٢] أدوار أعضاء مجلس إدارة المدرسة:

تعدد وتتنوع أدوار أعضاء مجلس إدارة المدرسة في مدارس ولاية كونيتيكت ، حيث تتضمن الأدوار الآتية: (Cooper,2020,13-18)

الرئيس: Chairperson

يساعد في إعداد جدول بالتعاون مع المدير وأعضاء المجلس، ويدعو إلى الاجتماعات، ويحدد المهام بوضوح، ويحافظ على تنفيذ المهام ، ودفع العمل من أجل اتخاذ القرارات، ويحافظ على تركيز المناقشات على تعليم وتعلم الطلبة وبنود جدول الأعمال.

الميسر : Facilitator

يدعم الرئيس والمدير من خلال مساعدة الفريق في العمليات والعلاقات، ويستمع بنشاط إلى جميع الأعضاء، ويساعد الجميع على المشاركة، ويوضح الارتباك أو الاختلافات بإعادة صياغة ما يُسمع،

والاهتمام بالاختلافات ليتم مناقشتها وحلها، الدعم والتأكد من أن المعلومات التي تم تلخيصها يتم توصيلها إلى المجموعات والفرق الأخرى.

المسجل : Recorder

يسجل محاضر الاجتماعات، ويضع قائمة بالقرارات الرئيسية التي اتخذها المجلس، ويسجل من سيفعل ماذا ومتى، ويقوم بتوفير نسخ من المحاضر لمجتمع المدرسة بأكمله ويحتفظ بملف لمحضر كل اجتماع.

ضابط الوقت: Timekeeper

يترك أعضاء المجلس يعرفون عندما يكونون في منتصف الوقت على بند جدول الأعمال، ويترك الفريق يعرف متى تبقى ٥ دقائق ومتى تبقى دقيقة واحدة، ويتفاوض لمزيد من الوقت إذا لزم الأمر ويساعد الفريق على البدء والانتهاء في الوقت المحدد ، أو التفاوض لتغيير الإطار الزمني.

عضو المجموعة: Group Member
يمثل أصوات المجتمع المدرسي، ويتواصل مرة أخرى مع مجتمع المدرسة أو المجموعة التي تمثل القرارات التي يتخذها الفريق، ويبلغ عن أسباب تلك القرارات، ويكون نشطًا جدًا في الفريق ويساهم بالأفكار والآراء والاقتراحات، ويستمع بعناية واهتمام، ويكون على استعداد لدعم قرار الفريق ، حتى إذا كنت لا توافق عليه تمامًا.

[٣] لجان مجلس إدارة المدرسة:

يشكل مجلس إدارة المدرسة في ولاية كونيتيكت الأمريكية عدداً من اللجان الفرعية أهمها:
(McLaughlin et,al.,2004,79-83)

لجنة المنهج والتعليم والتقييم:

Curriculum , instruction, Assessment Subcommittee

وتختص هذه اللجنة بدمج المجتمع المدرسي في المناهج الدراسية والتعليم والعلاقات وتنمية الطلبة، وضمان أن العلاقات تركز على العمل المدرسي، والعمل على تحسين الوظائف الاجتماعية والأكاديمية للطلبة، والاستفادة من المجتمع المحلي في عمليات تخطيط برامج وأنشطة المدرسة.

لجنة المَناخ(بيئة المدرسة) : Environment Subcommittee

وتختص هذه اللجنة بضبط وتحسين البيئة الاجتماعية والعاطفية في كافة مظاهر المجتمع المدرسي، وجعل البيئة المدرسية جاذبة للطلبة وتحسن من عمليات تعليمهم وتعلمهم بما تتضمنه من فهم الذات والسلوكيات والإنجاز الأكاديمي، كما تهتم هذه اللجنة بأخلاقيات هيئة العاملين ومشاعرهم وتمكينهم وزيادة قدراتهم على التغيير، وتوفير نماذج من السلوكيات والاتجاهات الإيجابية تمثل الإدارة والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور لدعم المناخ المدرسي.

لجنة تعليم الكبار وتدريبهم : Adult and Development Subcommittee

وتختص هذه اللجنة بتولي مسئولية كافة عمليات التدريب والتنمية المهنية لهيئة العاملين والآباء، حيث تدرب المهتمين على الخطة الشاملة والمتكاملة للمدرسة، وضمان تنمية هيئة العاملين تتوافق مع توجهات المنطقة التعليمية والولاية، وتركز في التنمية على المناهج والتدريس، والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتنمية العلاقات، وزيادة معارف ومهارات الآباء.

لجنة العلاقات العامة : Public Relation Subcommittee

وتختص هذه اللجنة بتنسيق العلاقات العامة والاتصالات بين كافة المهتمين بالعملية التعليمية، وتشرف على صحيفة المدرسة، وتوفر المعلومات عن المدرسة والمجتمع المحلي للمختصين من الطرفين، وإعداد ملفات فيها كافة المعلومات عن المهتمين بالعملية التعليمية، والمشاركة في إعداد الجداول والتقويم الأكاديمي المدرسي.

[٤] مهام ومسؤوليات مجلس إدارة المدرسة:

يتولى مجلس الإدارة المدرسية في ولاية كونيتيكت الأمريكية مسئوليةإعداد خطة شاملة متكاملة لكافة ميادين ومجالات العمل المدرسي ويعمل على تطوير هذه الخطة باستمرار، ويوجد للخطة رؤية ورسالة ، وتركز أهداف هذه الخطة على عمليات التعليم والتعلم والمناهج الدراسية والإنجاز الأكاديمي للطلبة، واستراتيجيات التواصل الفعال مع كافة المهتمين بالعملية التعليمية، وأولويات العمل المدرسي، والمناخ المدرسي، ويتم شهرياً مراجعة مات تم إنجازه من الخطة، كما تركز الخطة على تنمية معارف ومهارات هيئة العاملين بالمدرسة من خلال اجتماعات مستمرة تدعم قدراتهم المهنية في مجال التعليم والتعلم، وتعتمد الخطة عل تقويم سنوي لكافة أنشطة الفريق.
(Maholmes,2004,57-60)

والإضافة إلى ما سبق يتولى المجلس مسؤولية تحسين المناهج الدراسية وعمليات تعليم وتعلم الطلبة، والرعاية المتكاملة للطلاب والاهتمام بنموهم الفسيولوجي، وتحسين العلاقات الاجتماعية بين كافة المهتمين بالعملية التعليمية، وبناء سياسة توجيهية وإرشادية لجميع برامج المدرسة، والتخطيط لجميع ميادين ومجالات العمل المدرسي، وتحديد اهتمامات المدرسة وأولويات العمل بها، وبناء برامج فعالة لتنمية العاملين، وتدريب أولياء الأمور، والأكاديميين، والمناخ الاجتماعي والعلاقات العامة، والتخطيط للتقويم السنوي المدرسي يمكن من خلاله تحقيق التكامل بين وظائف كافة العاملين بالمدرسة، ومتابعة وتقويم خطة المدرسة المتكاملة وكافة برامج المدرسة، وتوفير الموارد المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ خطط وبرامج وأنشطة المدرسة.

النموذج الثاني: اسكتلندا:

ويتضمن هذا النموذج المحاور الآتية:

[١] تشكيل مجلس إدارة المدرسة:

يعرف مجلس إدارة المدرسة في اسكتلندا بمجلس المدرسة School Board ويتشكل من ثلاثة فئات ، الفئة الأولى أعضاء يمثلون أولياء الأمور، والفئة الثانية أعضاء محايدون من المدرسة أو المجتمع المحلي ، والفئة الثالثة هيئة العاملين حسب حجم كل مدرسة، ومدير المدرسة ليس عضواً في المجلس كما يحق للمجلس أن يضم لعضويته ممثل مجلس طلاب المدرسة وذلك في المرحلة الثانوية(Education Department inScotland,2003,1-2) ، والجدول الأتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١)

يوضح تشكيل مجلس إدارة المدرسة في اسكتلندا وفقاً لحجم المدرسة

حجم المدرسة	أعضاء اولياء الأمور	أعضاء هيئة العاملين	أعضاء محايدون(المجتمع المحلي أو المدرسة)	المجموع
١-٥٠٠	٤	١	٢	٧
٥٠١-١٠٠٠	٥	٢	٢	٩
١٠٠١-١٥٠٠	٦	٣	٣	١٢
أكثر من ١٥٠٠	٧	٤	٣	١٤

Source: (Scottish School Board Association,2014,1)

[2] أدوار أعضاء مجلس إدارة المدرسة:

تعدد وتتنوع أدوار أعضاء مجلس إدارة المدرسة في المدارس الاسكتلندية، حيث تتضمن الأدوار الرئيسة الآتية: (Education Department inScotland,2003,11-13)

رئيس المجلس : The Chairperson

ويتولى رئاسة اجتماعات المجلس، ويتعاون مع نائب الرئيس وكاتب المجلس في إعداد جدول اجتماعات المجلس، وحلقة وصل بين المجلس وإدارة المدرسة والسلطات التعليمية المحلية، ويدير وينظم الحوارات والخلافات والنزاعات أثناء الاجتماعات، ويصدر قرارات المجلس ويتابع تنفيذها.

نائب رئيس المجلس : The Vice Chairperson

وينوب عن رئيس المجلس في حالة غيابه ويمارس جميع أدواره.

كاتب المجلس : Clerk

ويكون مسئولاً عن الصادر والوارد من بريد المجلس، ويشارك في إعداد جدول أعمال المجلس وإرساله للأعضاء قبل الاجتماع بأسبوع على الأقل، وتسجيل وتدوين كل فعاليات المجلس من أراء وحوارات ومناقشات وقرارات، وتوزيع قرارات المجلس على الجهات المختصة.

[٣] لجان مجلس إدارة المدرسة:

يعتمد مجلس إدارة المدرسة في عمله على تشكيل عدد من اللجان لمساعدته في أداء مهامه ومسئولياته، ، حيث يحق للمجلس أن يشكل أي لجان فرعية تساعده في عمله وفي أداء مهامه وأدواره ، ولكن شريطة أن لا يتجاوز أعضاء أي لجنة أكثر من نصف عدد أعضاء المجلس ، وممكن أن تستعين اللجنة بأعضاء من المدرسة أو اولياء الأمور أو المجتمع المحلي.(Education Department inScotland,1988,5)

[٤] مهام ومسؤوليات مجلس إدارة المدرسة:

يقوم مجلس إدارة المدرسة في المدارس الاسكتلندية بعديد من المهام والمسؤوليات تتمثل في المشاركة في إعداد الخطط المدرسية ومتابعة تنفيذها وتوفير احتياجاتها، والرقابة المالية على المدرسة ولا سيما في إنفاق المال وشراء الكتب والمعدات والأدوات الخاصة بالمدرسة، والاستفادة من المباني المدرسية بعد أوقات الدراسة شريطة ألا يضر بالمصلحة العامة للمدرسة، والإشراف على صيانة المباني وإصلاح الأعطال في أوقات الإجازات، وتعيين مدير المدرسة ونائبة وتجديد التعاقد أو إنهاء الخدمة، وتعزيز وتدعيم العلاقات بين المدرسة والآباء والمجتمع المحلي، ومتابعة تنفيذ توجهات وتعليمات السلطات لتعليمية المحلية، وتوفير كافة المعلومات اللازمة للآباء والمجتمع والسلطات التعليمية المحلية فيما يخص بوضع العملية التعليمية داخل المدرسة، وذلك من خلال التقرير السنوي للأداء، أو النشرات الإخبارية، أو اللقاءات المفتوحة، والمتابعة والرقابة على جميع جوانب العملية التعليمية.

(Scottish School Board Association,2014,1)

النموذج الثالث: أيرلندا الجنوبية:

ويتضمن هذا النموذج المحاور الآتية:

[١] تشكيل مجلس إدارة المدرسة:

يتشكل مجلس إدارة المدرسة من عدد من الأعضاء لا يزيدون عن ١٢ عضواً، ثلاثة أوأربع أعضاء يمثلون الإدارة المدرسية ووزارة التربية والتعليم، واثنين من أولياء الأمور ويكون واحد ذكر والثاني أنثى ويتم انتخابهم من خلال الجمعية العمومية للآباء بالمدرسة، واثنين من المعلمين الأوائل بالمدرسة ويتم انتخابهم من خلال هيئة العاملين بالمدرسة بشرط أن يكون عضو ذكر والآخر انثى، وممثل للطلاب في المرحلة الثانوية، وأي عضو أخر يرى المجلس إضافته لدعم العمل بالمجلس.(Bracken,2002,49)

[٢] أدوار أعضاء مجلس إدارة المدرسة:

تعدد وتتنوع أدوار أعضاء مجلس إدارة المدرسة، **ففي أيرلندا الجنوبية** حددت وزارة التربية والعلوم (Department of Education and Science in Ireland,2011,18-21)ثلاثة أدوار رئيسة يقوم بها أعضاء المجلس وهي:

الرئيس:Chairperson

ويتولى مسئولية إدارة المجلس وهو الشخص الذي يتوافق مع وزارة التربية والتعليم والمهارات وغالباً يكون مدير المدرسة، وممكن أن يرشح المدير أحد المعلمين الأوائل بدلاً منه في حالة غيابه أو عند الضرورة، كما يتولى الرئيس

إدارة الاجتماعات، كما أنه المسؤول عن ضمان أن المدرسة يتم إدارتها بشكل جيد وأنه يتم تحقيق أهداف وغايات الخطة المدرسية.

السكرتير:Secretary

ويقوم بهذا الدور المعلم الأول بالمجلس، ويشارك الرئيس في الإعداد للاجتماعات وتوزيع جداول أعمالها ويحتفظ بسجلات دقيقة لهذه الاجتماعات وما نتج عنها من قرارات وعدد الذين صوتوا لصالح القرارات أو ضدها.

أمين الصندوق:Treasurer

ويتم انتخابه من بين أعضاء المجلس بحيث لا يكون مدير المدرسة أو السكرتير، ويتولى مسئولية كافة الأعمال المالية الخاصة بالمجلس مثل فتح حساب مصرفي باسم المدرسة، والإنفاق على الأنشطة والبرامج والمشروعات المدرسية، والاحتفاظ بسجلات لذلك.

[٣] مهام ومسؤوليات مجلس إدارة المدرسة:

أشار فوستر (Fraser and others ,2012,57) ، ووزارة التربية والعلوم (Department of Education and Science in Ireland,2011,5-7) ، أن المجلس يتولى القيام بعدد من المهام والوظائف والأدوار مثل:

التخطيط المدرسي: School Planning

حيث يتولى المجلس مسئولية اتخاذ الإجراءات والترتيبات اللازمة لإعداد الخطة المدرسية، وضمان مراجعتها بشكل دوري ومنظم وتحديثها وتطويرها باستمرار في ضوء الاحتياجات المتغيرة وتطوير المجتمع المدرسي، ويتم في الخطة المدرسية تحديد الفلسفة التربوية للمدرسة وأهدافها ومتطلبات تحقيقهما، كما تركز الخطة في المقام الأول على احتياجات المتعلمين وعمليات التعليم والتعلم داخل المدرسة.

التقويم الذاتي: Self-Evaluation

حيث يتولى المجلس مسئولية بناء نظام للتقويم الذاتي للمدرسة والحفاظ عليه حتى يتم تقويم كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي بكفاءة وفعالية لتحسين وتطوير أداء المدرسة بصورة مستمرة.

التعليم والتعلم: Teaching and Learning

حيث يتولى المجلس مسئولية ضمان توفير تعليم متميز لجميع طلبة المدارس، ودعم الأنشطة المدرسية، ومتابعة تنفيذ المناهج الدراسية، وتشجيع وتعزيز التعلم لدى الطلاب، وتقويم إنجاز الطلبة وتقديم تقارير منتظمة لنتائج التقويم لهم وأولياء أمورهم.

إدارة الموارد: Management of Resources

حيث يتولى المجلس مسئولية إدارة الموارد المدرسية ولا سيما الموارد المادية التي توفرها الدولة، فمن الواجبات القانونية للمجلس ضمان أن النظم والإجراءات المتعلقة بالمنح والتوظيف يتم إدارتها بشكل مناسب وفعال وقانوني، كما يتولى المجلس مسئولية دعم ميزانية المدرسة من خلال المانحين والرعاة للإنفاق على صيانة المباني المدرسية وتوفير ما تحتاجه من تجهيزات، إضافة إلى الأنشطة المدرسية الأخرى.

سياسات المدرسة: School Policies

حيث يتولى المجلس المسئولية الكاملة عن سياسة المدرسة وتنفيذها ومراجعتها وتطويرها حسب الحاجة، ومن هذه السياسات: سياسة الانتساب، سياسة حماية الطلبة، وسياسة السلوك الأخلاقي ومكافحة العنف والبلطجة، وسياسة الشكاوي، وسياسة الحضور والانضباط والصحة والسلامة.

حماية الطالب: Student Protection

حيث يتولى المجلس المسئولية الكاملة عن حماية الطلبة وتقديم كافة الرعاية والاهتمام لهم في جميع جوانب الحياة المدرسية، والالتزام بقانون حماية الطفل من خلال السياسات والممارسات والأنشطة.

سياسة الميثاق الأخلاقي ومكافحة البلطجة:

Code of Behaviour /Anti-bullying policy

حيث يتولى المجلس المسئولية الكاملة عن التأكد أن المدرسة تفي بالتزاماتها في إطار قانون رفاهية التعليمEducation (Welfare) Act الصادر عام ٢٠٠٠م ، وأن الميثاق الأخلاقي للمدرسة تم بناءه في ضوء المبادئ التوجيهية للمجلس الوطني للتعليم، كما ينبغي على المجلس التأكد من أن المدرسة لديها سياسة واضحة وحازمة لمكافحة البلطجة في ضوء المبادئ التوجيهية للمجلس الوطني للتعليم أيضاً.

تقارير المعلومات: Reporting Information

حيث يتولى المجلس مسئولية إعداد تقارير عن الأداء المدرسي وتوصيلها وإبلاغها إلى أولياء الأمور والمهتمين بالعملية التعليمية حول أداء المدرسة على مدار العام الدراسي والأهداف التي تحققت على نحو مبين من خطة المدرسة.

التواصل مع الطلبة: Engaging with Students

حيث يتولى المجلس مسئولية تشكيل مجلس للطلبة وتولي إجراءات عملية الانتخاب أو حل المجلس وفق المبادئ التوجيهية لوزارة التربية والتعليم والتشاور مع المعلمين وأولياء الأمور، حيث يعتبر مجلس الطلبة هو الصوت المعبر عن أراء وآمال وطموحات وتطلعات طلبة المدارس.

التواصل مع الآباء: Engaging with Parents

حيث يتولى المجلس مسئولية تفعيل الشراكة مع أولياء أمور الطلبة ليتأكد الاباء أن المدرسة تلبي احتياجات أبنائهم المختلفة، كما يتولى المجلس مسئولية تقديم كافة التسهيلات لتشكيل جمعية الآباء التي تضم جميع أولياء أمور الطلبة لتعزيز مصالح الطلبة في المدرسة ودعم التعاون بين الأسرة والإدارة المدرسية والمعلمين.

النموذج الرابع: دولة الكويت:

ويتضمن هذا النموذج المحاور الآتية:

[١] تشكيل مجلس إدارة المدرسة:

يتشكل المجلس من مدير المدرسة رئيساً، والمدير المساعد نائب الرئيس، ورؤساء الأقسام أو المدرسين الأوائل أو المشرفين الفنيين أعضاءً، والباحث الاجتماعي عضواً، والباحث النفسي عضواً، ورئيس قسم التسجيل بالمدرسة.(وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت،٢٠٠٦)

[٢] لجان مجلس إدارة المدرسة:

أشارت الهدهود (٢٠٠٦) أن مجلس إدارة المدرسة يُشكل مجموعة من اللجان تساعده في أداء عمله، ومن هذه اللجان لجنة النشاط المدرسي التي تختص بوضع خطة في بداية العام الدراسي للألنشطة المختلفة والإشراف على تنفيذها، وحصر الاحتياجات اللازمة لها، والاحتفاظ بسجلات للأنشطة المدرسية. كما يُشكل المجلس لجنة النظام المدرسي ويشارك فيها رئيس مجلس الطلبة ومن مهامها دراسة الحالات السلوكية للطلبة التي تُحال إليها من إدارة المدرسة واتخاذ ما يلزم بشأنها.

[٣] مهام ومسؤوليات مجلس إدارة المدرسة:

حددت وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت (٢٠٠٦) مجموعة من المهام والمسئوليات الخاصة بالمجلس تتمثل في الآتي:

الإعداد لاستقبال العام الدراسي الجديد.

وضع السياسة العامة للمدرسة ومتابعة تنفيذها.

تهيئة الجو المناسب عن طريق إضفاء روح الأسرة الواحدة ونشر المحبة والإخاء بين العاملين.

وضع أسس الجدول الزمني (توزيع الخطة).

معالجة قضايا الطلبة والعاملين بروح الحكمة والإنصاف وتحري الصالح العام.

تشجيع العاملين على تقديم مقترحاتهم لتحسين مستويات أداء العمل ودراستها والإفادة منها.

إجراء التنسيق المناسب للاختبارات اليومية للفصول واتخاذ الترتيبات اللازمة لأعمال امتحانات نهاية الفصلين الدراسيين.

وضع خطة مناسبة لتقويم الطلبة الضعاف منذ بداية العام الدراسي ومتابعة تقدمهم العلمي.

رعاية المتفوقين وتشجيعهم للمحافظة على استمرارية تفوقهم وتقدمهم العلمي.

وضع خطة مناسبة لإجراء مسابقات متنوعة بين الفصول وتشجيع المتفوقين في الأنشطة المختلفة.

وضع خطة للاحتفال بالمناسبات المختلفة (دينية ، وطنية ، .....)

تشكيل اللجان للقيام بالأعمال المختلفة بالمدرسة ووضع خطة لتنفيذ هذه الأعمال في الوقت المناسب من العام الدراسي.

دراسة النشرات الرسمية وتوجيهاتها وتطبيق ما تشير به بدقة.

دراسة ما يستجد من أعمال أخرى يرى المجلس ضرورة مناقشتها.

النموذج الرابع: جمهورية مصر العربية:

ويتضمن هذا النموذج المحاور الآتية:

[١] تشكيل مجلس إدارة المدرسة:

يتشكل مجلس إدارة المدرسة من مدير المدرسة رئيساً، والوكلاء والمدرسون الأوائل أعضاءً، والأخصائي الاجتماعي أميناً للسر. (عفيفي، ٢٠٠٧)

[٢] لجان مجلس إدارة المدرسة:

أشار شحاته (٢٠٠٦، ١٦٨-١٦٩)مجلس إدارة المدرسة يشكل مجموعة من اللجان تساعده في أداء مهامه والقيام بمسئولياته علي أكمل وجه وذلك مثل اللجنة الاجتماعية ولجنة الصحافة والنشر ، واللجنة الرياضية، ولجنة التغذية، ولجنة الأثاث والمباني، ولجنة الميزانية، وتنحصر أهم مهام ومسئوليات هذه اللجان فيما يلى:

القيام بحملة توعية للارتفاع بمستوى الأخلاق أو تربية الاتجاهات المفيدة .

تقوية الروح العامة ومنع الحوادث .

طبع وتوزيع نشرات شهرية بما يجب أن يفعلة الطلاب لتنمية روح المعاملات واكتساب صفات المواطنة الصالحة .

إهداء شارات الشرف لمن تفوق في عمل من الأعمال .

متابعة الاتصال بالخريجين وتعريفهم بما يجري داخل المدرسة وتعريف الطلاب بهم .

وضع تصور لتطوير المدرسة ، ومساعدة رجال الصف الثاني (الإداريين).

جمع المعلومات عن الوظائف المختلفة والجامعات والمعاهد العليا للانتفاع بها في إرشاد الطلاب وتوجيههم .

إزالة الانحرافات عن الشباب .
تنظيم دعوة للجمهور لمشاهدة أوجه النشاط بالمدرسة .
إقامة التوعية من أجل النظافة والنظام ، وإعداد حفلات التعارف والترفيه بالمدرسة .
إعداد كتيب عن تاريخ المنطقة المحلية التي بها المدرسة وعظماء الرجال والنساء والذين عاشوا فيها والأعمال التي قاموا بها .
إقامة متحف للمدرسة ، والترحيب بالموظفين والمدرسين الجدد .
القيام بمهمات الاستعلامات في المدرسة والإشراف علي المقصف وأعمال المكتبة ، وتصميم جوائز المدرسة وشعارها .
إرسال بطاقات المجاملات للطلاب والمدرسين المرضي والتعزية والمواساة.

[٣] مهام ومسؤوليات مجلس إدارة المدرسة:

حدد القرار الوزاري رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٤ م مجموعة من المهام والمسؤوليات يقوم بها مجلس إدارة المدرسة تتمثل في الآتي:

تنفيذ القانون وقراراته التنفيذية وكافة القوانين والقرارات التي تخضع لها المدرسة.
إعداد مشروع اللائحة الداخلية طبقا للنماذج التي تعدها الوزارة في ضوء المعايير القومية للتعليم .
الالتزام بما يرد في اللائحة الداخلية.
اقتراح ما يلزم بشأن صيانة المباني ودراسة مشروعات الإنشاءات الجديدة بما لا يضر بسير العمل المدرسي.
دراسة تزويد المدرسة بما يلزمها من أثاث وأدوات تعليمية وصيانتها .
تحديد إعداد الطلاب في ضوء نتائج امتحانات النقل والشهادات.
البت في قبول الطلاب في ضوء القرارات الوزارية المنظمة لذلك والبت في قبول طلبات التحويل علي المبادئ المقررة والكثافة.
دراسة أسس توزيع الطلاب علي مبني المدرسة والفصول وشعب التخصص.
دراسة وتحليل نتائج الامتحانات.
وضع النظم الكفيلة بالكشف عن المهارات والمتفوقين بين الطلاب ورعايتهم ومتابعتهم.
اتخاذ الوسائل الكفيلة برعاية الطلاب صحيا واجتماعيا في ضوء القرارات الوزارية.
متابعة النشاط المدرسي في شتئ المجالات.
وضع القواعد الخاصة بتنظيم سلوك الطالب .
وضع رؤية ورسالة المدرسة في ظل المعايير القومية للتعليم.
بحث طلبات الإعفاء من مصروفات التعليم في حدود النسبة المقررة.
دراسة التقارير الدورية لمدير المدرسة أو النظار أو الوكلاء أو المدرسين الأوائل.
تنظيم مجموعات التقوية طبقا للقرارات الوزارية واللوائح المنظمة .
دراسة احتياجات المدرسة من العاملين اللازمين للمدرسة.
اقتراح تعيين العاملين اللازمين للمدرسة أو طلب إعارتهم أو ندبهم أو إنهاء خدمتهم وفقا للأحكام المنظمة لذلك مع مراعاة النسب المقررة للعاملين.
اقتراح تحديد أجور العاملين ومكافأتهم واقتراح منحهم العلاوات والمكافآت والحوافز واقتراح لائحة الجزاءات بما لا يتعارض مع قانون العاملين المدنين بالدولة.

المبحث الثاني: واقع مجالس إدارات المدارس في سلطنة عُمان:

وتضمن هذا المبحث النماذج الآتية:

[١] تشكيل مجلس إدارة المدرسة:

أشارت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان(٢٠٢٠) إلى أن مجلس إدارة المدرسة يتشكل من: مدير المدرسة رئيساً، ومساعد مدير المدرسة نائبا ، والمعلمون الأوائل أو منسقي المواد أعضاء، وأخصائي اجتماعي/نفسي عضواً، وأخصائي شئون إدارية ومالية عضواً، وأخصائي أنشطة مدرسية عضواً، ومُنسق شؤون مدرسيةعضواً ومقررا.

[٢] مهام ومسؤوليات مجلس إدارة المدرسة:

حددت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان(٢٠٢٠) مجموعة من المهام والمسؤوليات يقوم بها مجلس إدارة المدرسة تتمثل في الآتي:

متابعة تنفيذ القوانين والأنظمة واللوائح والتعاميم المنظمة للعمل المدرسي الصادرة عن الوزارة/ المديرية.

دراسة التحديات على مستوى المدرس واتخاذ ما يلزم حيالها.

تقديم التوصيات والمقترحات والمبادرات الهادفة إلى تطوير العمل المدرسي.

الوقوف على المستجدات التربوية ونشرها والعمل في ضوئها.

دراسة ما يرد للمدرسة من ملاحظات وتوجيهات واقتراحات من المشرفين واللجان الزائرة وأولياء الأمور واتخاذ الإجراءات المناسبة حيالها.

الإشراف على تنفيذ برامج رعاية الطلاب الاجتماعية والصحية والنفسية والتعليمية، وإبداء المقررحات التطويرية بشأنها.

نشر أخلاقيات مهنة التعليم واقتراح أساليب تعزيزها لدى العاملين في المدرسة.

الإشراف على مشاركات المدرسة في المسابقات المحلية والدولية.

دعم العلاقات الإنسانية والمهنية في المجتمع المدرسي بما سهم في إيجاد بيئة محفزة للعاملين والطلبة.

نشر وتعزيز قيم المواطنة والانتماء لدى الطلاب والعاملين وأفراد المجتمع المحلي.

دعم عملية التواصل وتبادل الخبرات بين المدرسة والمدارس الأخرى.

الإشراف على إعداد البحوث والدراسات التربوية وتوظيفها.

أوجه الإفادة من نماذج بعض دول العالم في مجال مجالس إدارات المدارس بسلطنة عمان:

إعادة تشكيل مجالس إدارات المدارس في سلطنة عُمان بحيث تضم أعضاء يمثلون أولياء الأمور والمجتمع المحلي، بالإضافة إلى الطلبة في الصفوف الدراسية العُليا.

تحديد الأدوار الرئيسة لعمل مجالس إدارات المدارس، وذلك مثل رئيس المجلس، ونائبه، وأمين الصندوق، والمنسق، وغيرها من الأدوار.

تشكيل مجالس إدارات المدارس لجان عمل فرعية تساعده في القيام بمهامه ومسؤولياته في كافة ميادين العمل المدرسي.

إضافة كثير من المهام والمسؤوليات لعمل مجالس إدارات المدارس مثل: المشاركة في عمليات التخطيط الاستراتيجي وما تتضمنه من بناء رؤية المدرسة ووضع رسالتها وصياغة أهدافها الاستراتيجية، بالإضافة إلى متابعة تنفيذ المناهج الدراسية وما يرتبط بها من عمليات تعليم وتعلم داخل قاعات الدروس وخارجها، وتدعيم الشراكات بين المدرسة ومجتمعها المحلي، والمساهمة الفعالة في حل مشكلات الطلبة، ودعم برامج التنمية المهنية لكافة العاملين في المدارس.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

- حسن، أشرف عبد التواب عبد المجيد.(٢٠٠٤). تطوير دور المجالس المدرسية في إدارة المعاهد الثانوية الأزهرية في ضوء اتجاه الإدارة الذاتية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة الأزهر.

- رستم، رسمي عبد الملك.(٢٠١٢). التخطيط التربوى لتحديث التنظيمات المدرسية لمرحلة التعليم قبل الجامعى فى ضوء المتغيرات الثقافية والاجتماعية فى المجتمع المصرى، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

- سليمان، عرفات عبد العزيز.(٢٠٠١). استراتيجية الإدارة في التعليم : ملامح من الواقع المعاصر ، القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

- سليمان، عرفات عبد العزيز.(٢٠٠١). *استراتيجية الإدارة في التعليم : ملامح من الواقع المعاصر*، القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

- شحاته ،حسن.(٢٠٠٦). *النشاط المدرسي : مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه* ، ط٩ ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

- عفيفي، عبد الخالق محمد.(٢٠٠٧). *الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي من الألفية الثانية إلى الألفية الثالثة* ، الاسكندرية- مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

- مازن، حسام محمد. (٢٠١٢). أصول مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

- المركز القومى للبحوث القومية والتنمية .(١٩٨٦). *تطور التعليم فى جمهورية مصر العربية خلال الفترة من ١٩٨٤ - ١٩٨٦* ، القاهرة.

- المعولي ، عبدالله بن سالم بن علي.(٢٠١٤). مدى ممارسة المجالس المدرسية لأدوارها ومهامها الوظيفية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الباطنة جنوب ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب ، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.

- الهدهود، دلال عبدالواحد.(٢٠٠٦). المشاركة الجماعية والممارسات الديمقراطية في النظام التعليمي في دولة الكويت، *المجلة التربوية - الكويت* ، ٢١ (٨١) ، ١٣-٥٦.

- وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية .(٢٠٠٤). القرار الوزاري رقم(٢٨) لسنة ٢٠٠٤ م بشأن معدلات الوظائف المدرسية، القاهرة.

- وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت .(٢٠٠٦). *الدليل التنظيمي للمدارس الكويتية*، الكويت.

- وزارة التربيـة والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٢٠). دليل المجالس واللجان المدرسية، مسقط : المديرية العامة للإشراف التربوي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- **Abreh, Might K.(2017). Involvement of School Management Committees i n School -Based Management: Experiences From Two Districts f Ghana, *Educational Planning*, 1 (2), 63-68.**

- **Bagarette, Nathan .(2011).Power Relations in School Governing Bodies: Implications for Effective School Governance, *Journal of Social Sciences*, 29(3). 223-236.**

▪ **Bracken,Johnny.(2002).*Handbook for Vocational Education Committees and Boards of Management of Schools and Community Colleges*, Dublin: Department of Education and Science in Ireland.**

▪ **Cooper ,Camille J.. (2020). *School Planning and Management Team (SPMT)*, New Haven ,Connecticut : comer school development program .**

▪ **Department of Education and Science in Ireland.(1998). *Education Act 51*, Dublin.**

▪ **Department of Education and Science in Ireland.(2011). *Boards of Management of National Schools Constitution of Boards and rules of Procedure 2011*, Cornamaddy :School Governance Section.**

▪ **Education Department in Scotland. (1988).School Boards (Scotland) Act,Chapter 47.**

▪ **Education Department in Scotland. (2003). *school boards Members' Handbook,* Astron :Schools Division.**

▪ **Ehrich, Lisa Catherine ; Neil, Cranston.(2004).Developing Senior Management Teams in Schools: Can Micropolitics help?,*International Studies in Educational Administration*, 32(1), 21-31.**

▪ **European Commission.(2003).*Structures of Education, Vocational Training, and Adult Education, Systems in Europe: Ireland 2003* , Brussels: Eurydice European Unit.**

▪ **European Commission.(2010). Directorate-General for Education and Culture , *Organization of the education system in Ireland2009-2010* , Brussels :Eurydice European Unit.**

▪ **Evers, Tony.(2010).*Advancing Student Learning Through Distributed Instructional Leadership: A Toolkit for High School Leadership Teams*, Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction.**

▪ **Fraser ,Martin; et.al.(2012). *Quality and Standards in Human Services in Ireland: The School System*, Dublin :National Economic and Social Council.**

▪ **Itumeleng, Setlhodi-Mohapi; Ldm, Lebeloane (2014). The Role of School Management Teams in Underperforming Schools: A Matter of Values. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 475-483.**

▪ **Lunenburg ,Fred C..(2011).The Comer School Development Program: Improving Education for Low-Income Students, *National Forum of Multicultural Issue Journal*,(8), 1-14.**

▪ **Maholmes, Valerie, (2004). *Designing Comprehensive School Plan* ,in (Edward T. Joyner, Michael Ben-Avie, James P. Comer , Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action), Califrinia, Corwin Press.**

- **Ministry of Education Culture and Human Resources in India.(2009).** ***School Management Manual For Rectors of State Secondary Schools: Policies, Procedures & Guidelines on School Management Issues*****, Delhi :School Management Division.**

- **Ministry of Education, Heritage & Arts in Fiji.(2017).*****School Management Handbook 2017*****, Suva,Fiji.**

- **Miriam McLaughlin, Everol Ennis, and Fred Hernandez.(2004).** ***The School Planning and Management Team: SPMT subcommittees*****, in (Edward T. Joyner, Michael Ben-Avie, James P. Comer ,Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action), Califrinia, Corwin Press.**

- **Ontario Ministry of Education.(2000).** ***Ontario Report and Guide on School Improvement planning 1999- 2000*****, Toronto :Education Quality and Accountability Office in Toronto.**

- **Scottish School Board Association.(2014).** ***Parents in Education Around the World" SSBA Parents' Conference*****, Glasgow,Scotland, Membership of the School Board, http://www.schoolboard-scotland.com /publications /membership _of_the_ school_board.htm.**

- **United Nations.(2011).** ***World Data in Education 2010/2011:Irland*****, New York International Bureal of Education.**

برنامج تطوير أداء معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في ضوء أهداف المنهج الجديد

Program to develop the performance of primary school teachers in light of the objectives of the new curriculum

أ. محمد سلامة الغنيمي - باحث دكتوراة بقسم أصول التربية بكلية التربية بجامعة عين شمس -مصر
Email: m.311.salama311@gmail.com

المستخلص

التعليم لا يمكن أن يكون هو التمدرس، إنما هو التعلم مدى الحياة؛ لذلك أدرجت التنمية المهنية ضمن غايات أهداف التنمية المستدامة، وتمثلت قضية الدراسة في وضع برنامج يتفاعل مع المعلمين في الجوانب الوجدانية والمعرفية والمهارية، ليتفاعلوا بإيجابية مع النظام التعليمي الجديد الذي يتوافق مع أهداف التنمية المستدامة.

وفي هذا الإطار، سعت الدراسة إلى تعريف المعلمين بالمنهج الجديد وتنمية توجهاتهم الإيجابية نحوه. وإلى إثراء المعرفة التربوية للمعلمين باليات التعامل الجيد مع المنهج الجديد. وتطوير أداء المعلمين بما يحقق أهداف المنهج الجديد.

كما استخدم الباحث المنهج الوصفي، وانتهت الدراسة إلى أهمية التنمية المهنية للمعلمين على وجه الخصوص، وضرورة اعتماد التعليم غير النظامي.

الكلمات المفتاحية:

١) برنامج
٢) تطوير
٣) المعلم

Extracted

Education cannot be the schooling learning, but a lifelong learning ; In this context, the study sought to introduce teachers to the new approach and develop their positive attitudes towards it. To enrich the educational knowledge of teachers with the mechanisms of good dealing with the new curriculum. Improving teachers' performance to achieve the objectives of the new curriculum.

The researcher also used the descriptive curriculum, and the study concluded the importance of the professional development of teachers in particular, and the need to adopt informal education

:Keywords

(١ program
(٢ Development
(٣ teachers

أولا: الإطار العام.

المقدمة:

الكون مازال يخلق، ومازالت تتجدد معه أساليب الحياة، وتتضاعف خبرات المجتمعات الإنسانية، وتنفجر المعارف، مما يؤدي بشكل مستمر إلى تنوع وتعدد المشكلات والقضايا التي يتعرض لها الإنسان، وهذه التغيرات والتحديات التي تواجه الانسان في مهمته الاستخلافية تحتاج إلى تجدد وتنوع في الممارسات والأساليب التربوية التي ينتهجها الإنسان من أجل أداء هذه المهمة الكونية.

وفي هذا الإطار يزداد الاهتمام يوماً بعد يوم بالتربية -وخصوصاً بالأنظمة التعليمية التي ابتكرتها المجتمعات الحديثة- كوحدة من أهم وحدات البناء الحضاري وإحداث التغيرات في مختلف المجالات، كوسيلة من أهم وسائل إعداد وتأهيل العنصر البشري لهذه الغايات العظيمة، والذي تدور عليه عملية التنمية بكل أبعادها، وقد تثاقلت مهمة الأنظمة التعليمية فأصبح التغيير والتطوير المستمرين سمته، وتنامي الأفكار وتضاعف المعارف علامته.

وبالنظر إلى واقعنا المعاصر، يمكنا القول أن أنظمتنا التربوية هي الداء وهي الدواء، ولكن معظم محاولات إصلاحها لم تحقق طموحاتها؛ لأنها أصبحت كالثوب الذي قد بلي وخلق واتسعت خروقه على راقعها، ولا مناص من بناء أنظمة تربوية بطراز عصري يقوم على أصولنا الإسلامية، ويستفيد من منجزات الحضارة الإنسانية، أما الإبقاء على أنظمة مر عليه قرابة قرن من الزمان مع بعض الجهود الإصلاحية لها، فهو ضد طبيعة التغيير والتجديد الذي لا يتوقف إلا بالموت والفناء، ويجب أن ندرك أن أي محاولة للنهوض والتنمية دون تربية مناسبة هي استنزاف للوقت والجهد والمال، فقد أكد تاريخ الأمم وتجارب الشعوب أن التربية والتعليم هي المكان الأنسب الذي بإمكانه نجاح تجارب النهوض والتنمية، بحيث لا تجد غضاضة في القول بأن: التربية هي التنمية بكل أبعادها.

والإصلاح التربوي هو محور الرسالات السماوية؛ فعندما يتردى دور المصلحين- من المربين والمعلمين في المجتمع- يشيع الفساد ويعم الخراب، وإذ بالله تعالى يرسل إليهم رسلا مربين ومصلحين، يأخذون بأيديهم وفق منهاج إصلاحي تربوي واضح، أما في أمة خاتم الرسل التي جاءت على أعتاب ثورة معرفية وتقدم تكنولوجي، فقد جعل الله من الأئمة المجتهدين والمعلمين المصلحين خلفاء وورثة للنبوة في إصلاح ما أفسده تعاقب الزمان واختلاف المكان على الناس، بالتربية القائمة على الأصول الإسلامية والمراعية للتجارب الإنسانية.

ومن هنا جاء الاهتمام بالأنظمة التربوية، كوسيلة رئيسة في النهوض الحضاري لأي أمة، متمثلا في منهاج تربوي واضح ينطلق من جوهر الرسالات السماوية الإصلاحية ويراعي منجزات الحضارات الإنسانية وواقع الأمم، يتناوله معلمين مخلصين لقضايا التربية وللمنهج، تم إعدادهم إعداد مناسبا في مختلف جوانب الإعداد المهني-أكاديميا وتربويا وثقافيا- وطالما أن الكون مازال يخلق، وبالتالي قضايا التربية مازالت تتجدد، فقد تحتم أن يراعى في إطار ذلك؛ التنمية المهنية المستمرة للمعلم، والتطوير المستمر للمناهج التربوية. ولا شك أن مصر في الأونة الأخيرة تبذل قصارى جهدها، وتسابق الزمن من أجل استعادة مكانتها، وتعويض ما فقد من سعي نحو النهوض في السنوات السابقة، وكان التعليم من هم أولويات الدولة في هذا الإطار، وبالخصوص التعليم الابتدائي، فرسمت الدولة لنفسها مسار لتحقق من خلاله طموحاتها في مسايرة الدول المتقدمة في سعيها نحو التنمية المستدامة، فتم التوافق على نظام تعليمي جديد، حيث أن القديم قد بلي وخلق ونال منه الزمن، واتسعت خروقه على راقعها، ولم يعد يناسب المرحلة.

وقد انطلق نظام التعليم الجديد (٢،٠) من "رؤية مصر ٢٠٣٠"، ومن الاستراتيجية القومية لتطوير التعليم قبل الجامعي (غانم، الحادية والسبعون ٢٠١٨) (٢٠١٩-٢٠٣٠)، والأطر السابقة لمناهج التعليم قبل الجامعي،

والتجارب المصرية والدولية الناجحة في التعليم، ونتائج الدراسات المقارنة بين المناهج المصرية وبعض مناهج الدول المتقدمة،

والمعايير والمؤشرات العالمية للتعليم، ونتائج دراسة الأطر الوطنية للمناهج في تسع دول تتمتع بتعلم جيد ولديها خريج قادر علي المنافسة وذات ترتيب متقدم في الاختبارات الدولية.

حيث تعد المناهج التعليمية من أهم أدوات المدرسة في تحقيق أفضل المخرجات التربوية التي يمكنها إحداث تغيرات جذرية في المجتمع من شأنها دفعه للأمام في سبيل تحقيق ما يصبو إليه من تقديم وازدهار. ونظراً لأن المجتمع أنشأ المدرسة لتقوم بإعداد أبناءه للحياة، فإن ما يحدث في الحياة من تطور وتغير، وربما تعقد، ينبغي أن ينعكس على المناهج حتى تنجح المدرسة في أداء الدور الذي أنشئت من أجلة، وهو الإعداد للحياة (شوقي).

ورغم أن المنهج الجديد ينبثق عن رؤية إصلاحية تتضمن تحولات كبري في التعليم وثورة تجديدية على النظام القديم، إلا أنه لا يعمل بمفردة، فهو مجرد أداة في يد المعلم، فإذا لم يحسن المعلم استخدام ما في يده من أداة لن تكون لها قيمة سوي المشقة والكد من حملها، حيث أن المنهج يمثل الآلات في المصانع التي تتعامل مع المادة الخام (الطلاب) من خلال دورة العمليات الداخلية، حتى يتشكل المدخل داخلها ويخرج بالشكل المرغوب، وهذه الآلات مهما كانت حديثة ومتطورة فلابد لها من فنيين مهرة يستطيعون توظيفها وإدارتها.

وفي هذا الإطار تبدو أهمية تحديث وتطوير الخلفية الثقافية المهنية للمعلم لتتوائم من المنهج الجديد، وكذلك إقناعه بالتطور من خلال تعرفه على مبررات التطوير وغاياته، إلى المستوي الذي يكون فيه المعلم داعماً له.

ب- مشكلة البحث:

لا شك أن المناهج الجديدة قد شكلت ثورة على القديم، والإنسان إلف العادة، ومن الطبيعي مقاومة التغيير خاصة إذا لم يكن شريكاً فيه، أو لا يفهمه، أو أنه مستفيداً من القديم؛ فيقاوم الجديد من أجل الحفاظ على مكتسباته، ولا غرابة في ذلك طالما أنه من خصائص النفس البشرية والاجتماع الإنساني، فكل من يحاول التغيير والتجديد يقابل بانتقادات عارمة من رموز القديم، وهنا يقع على كاهل حملة التجديد الإصرار والعزيمة والصبر على إقناع المستهدفين بفكرة التجديد وأهميتها.

ومن الجدير بالذكر أن قضايا التربية والتعليم من القضايا العامة التي تشغل اهتمام جميع الفئات والمستويات الاجتماعية، والتي سيدلو فيها الجميع كل بدلوه، وهذا أمر في غاية الخطورة؛ نظراً لتطوير التكنولوجيا وما أحدثته مواقع التواصل الاجتماعي من آثار فيما يخص الرأي العام -فلم يعد صناع الرأي العام هم صفوة المجتمع عن طريق الإعلام المرئي أو المسموع أو المقروء فقط، فقد صار بإمكان أي فرد في المجتمع إثارة الرأي العام وتوجيهه، وهذا ما يفرض على المعنيين في مختلف المجالات والتخصصات الحضور الدائم على هذه المواقع، ورد الفعل السريع.

وبالفعل أثارت قضايا النظام التعليمي الجديد الرأي العام وردود فعل ساخطة كل السخط على النظام الجديد، بين جميع فئات المجتمع، مما أثر بالسلب على توجه المعلمين نحو المنهج الجديد، بالإضافة إلى تقادم المعارف المهنية التربوية للمعلمين، والفهم التقليدي للمنهج الجديد، وانتقاع البعض منه، وبالتالي عدم إدراكهم أهمية التجديد وخطورة تجاهل التجديد، فمن لم يتجدد يتبدد ومن لم يتقدم يتقادم ومن لم يتطور يتدهور، فالخلق مازال يخلق وظروف المكان والزمان تتغير مما يقتضي تغير الأساليب والممارسات مع مختلف المجالات حتى تتوائم مع ظروف ومقتضيات الخلق الجديد.

وفي هذا السياق جاء هذا البرنامج ليتفاعل مع المعلمين -حجر الزاوية في التطوير- من الجوانب الوجدانية والمعرفية والمهارية، ليتفاعلوا بإيجابية مع النظام التعليمي الجديد في المرحلة الابتدائية خاصة الصفوف الاولي

التي طبق فيها النظام الجديد حتى تاريخه، وذلك في حدود الإمكانات المتاحة، حيث أن الباحث من خلال عمله في التدريس واطلاعه على آراء وتوجيهات وخبرة المعلمين في المعاهد التي يعمل بها وكذلك من مجموعات المدرسين على مواقع التواصل، قد وجد أن نسبة كبيرة منهم لم تتعرف على المنهج الجديد بالقدر الكافي.

وقد تم استطلاع رأي معلمي المعاهد الأزهرية في إدارة شرق التعليمية الأزهرية بشأن رأيهم في النظام الجديد ومدى إلمامهم به، أجاب بعدم الدراية الكافية بالنظام الجديد.

ومن خلال ما سبق تحددت مشكلة البحث في عدم الإلمام الكافي من معلمي الصفوف الأولى بالمنهج الجديد، وكذلك عدم الإحاطة بأنشطة التعليم والتعلم المناسبة، ولا بطرق التقويم المتوافقة معه، وعليه فإنه يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما برنامج تطوير أداء معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في ضوء أهداف المنهج الجديد؟

ويتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما الإطار النظري لقضية التنمية المهنية للمعلمين؟
٢. ما الإطار النظري للمنهج الجديد؟
٣. ما عناصر البرنامج المقترح؟
٤. كيف يمكن توظيف عناصر البرنامج في تطوير أداء معلمي الصفوف الأولية في ضوء أهداف المنهج الجديد؟

ج- أهداف البحث:

١- تعريف المعلمين بالمنهج الجديد وتنمية توجهاتهم الإيجابية نحوه.
٢- إثراء المعرفة التربوية للمعلمين باليات التعامل الجيد مع المنهج الجديد.
٣- تطوير أداء المعلمين بما يحقق أهداف المنهج الجديد.

د- أهمية البحث:

١- سد الفجوة القائمة في مجال تعريف المعلمين بالمنهج الجديد.
٢- الاستجابة للاتجاهات المحلية والعالمية المعاصرة والتي تقضي تطوير أداء المعلمين في ضوء المستجدات وأهداف التنمية المستدامة.

ه- منهج البحث:

سوف يتم استخدام المنهج الوصفي؛ حيث يهتم هذا المنهج بوصف وتحديد الظاهرة موضوع البحث، وتفسيرها وتحليلها، وذلك من خلال استعراض التطوير المهني للمعلمين وتحليل مكوناته، وكذلك التعرف على المنهج الجديد، ومن ثم الاستفادة في وضع عناصر محددة لبرنامج تدريبي لرفع لتطوير أداء المعلمين في ضوء أهداف المنهج الجديد.

و- حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي علي:

١- الحد الموضوعي: يتمثل في برنامج تدريبي لتطوير أداء معلمي الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية في ضوء أهداف المنهج الجديد.
٢- الحد المكاني: معاهد إدارة شرق التعليمية الأزهرية الابتدائية بمنطقة القاهرة الأزهرية.
٣- الحد الزمني: أجازه العام الدراسي ٢٠٢٢م.

٤- الحدود البشرية: عينات من مدرسي هذه المعاهد المستهدفة.

ز- مصطلحات البحث:

١- يعرف الأداء بأنه: مجموعة الممارسات السلوكية التي يأتي بها المعلم في موقف معين وتكون قابلة للملاحظة والقياس (عمران، ١٩٩٣م).

كما يعرف بأنه: إنجاز الفرد للمهام الموكولة إليه، ويرتبط هذا الإنجاز أو الأداء بمدي اكتساب الفرد للمهارات المختلفة التي تلزم لتحقيق هذا الإنجاز (مازن، يوليو ٢٠١١).

ويعرف ايضاً: بأنه ما يقوم به المعلم من ممارسات تربوية وتعليمية تنعكس آثارها على التلاميذ وعلى عمليات التعليم فيما يتعلق بمهنة المعلم (الزهراني، ٢٠١١م).

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف تطوير أداء معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية إجرائياً بأنه: تحسين وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية داخل الفصول وخارجها -وجدانيا ومعرفيا وعمليا- للنهوض بالعملية التعليمية.

٢- البرنامج التدريبي:

يعرف بأنه: مخطط مهم لغرض التعليم أو التدريب بطريقة مترابطة، وذلك لتطوير أداء المعلم بما يناسب مجاله ودوره في التدريس، وتتكون عناصر البرنامج من: الأهداف والمحتوي، والأنشطة التعليمية، والأدوات والمواد، والوسائل المستخدمة، والتقويم بصورة منتظمة (بوقس، ٢٠٠٨م).

ويعرف أيضاً بأنه: عبارة عن برنامج يتكون من خبرات، والأنشطة، وتقنيات متعددة، ويهدف لتنمية أداء المعلم مهارياً ومعرفياً في المجال المعد له البرنامج، ويكون ذلك وفق خطوات محددة وإجراءات منتظمة (حمدي، ٢٠١٧م).

التعريف الاجرائي: هو عبارة عن مخطط يتكون من مجموعة من المحاور والإجراءات المترابطة والمتكاملة لتنمية أداء المعلم وجدانياً ومعرفياً ومهارياً في المجال التربوي المعد له البرنامج وفي ضوء أهدافه. ثانيا: الإطار النظري للبحث.

التنمية المهنية للمعلمين:

في إطار الثورة المعرفية وتضاعف المعارف يوماً بعد يوم، وتحول العالم إلى قرية صغيرة بفعل التكنولوجيا، يفرض ذلك ضرورة تجديد وتحديث المعارف في جميع التخصصات باستمرار حتى لا تتقادم، فطالما أن الكون يخلق ويتجدد باستمرار، فمن الضروري تطوير وتجديد الممارسات التي تناسب هذا التجديد وأساليب مواجهة تحدياته، وأولي الناس بهذا هم فئة العلماء والمعلمين الذين يعنون بإعداد الأجيال للحياة وتطوراتها، وهذا هو سمت العظماء اللذين يبذلون الجهد في نفع الناس والتأثير فيهم، يتطورن ويتجددون بمعارفهم وأساليبهم التي يؤثرون بها في نفوس الناس، كما فعل الامام الشافعي.

وسيظل المعلم هو محور النظام التعليمي، مهما تطورت أساليب التعليم الذاتي، وهذا يفرض على النظام التربوي الحرص على تجديد معلوماته باستمرار وبشكل دوري، لا سيما إذا كان هناك تغيير شبه كامل في النظام التعليمي، فلابد أن يقابل بتحديث كامل لمعارف ومهارات ووجدان المعلم، حتى يقوم بتشغيل النظام الجديد على الوجه المطلوب ليؤتي أكله وتينع ثمرته.

كما أن مهنة التربية لم تعد محصورة في التفكير بمتطلبات وحاجات الانسان الحاضرة، بقدر ما هي موجهه للتفكير بتطوير قدرات ومهارات الانسان، للتعامل مع متطلبات المستقبل، والعمل على تهيئة الانسان لمواجهتها؛ لذا كانت الحاجة الى الإنماء المهني حاجة قائمة باستمرار، نظراً للتقدم المعرفي الهائل الذي يتميز به العصر الحالي،

أصبح من الضروري أن يحافظ المعلم علي مستوي متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته (على، ٢٠٠٨م).

أ- أهداف التنمية المهنية:

بالرجوع إلي الأدبيات التربوية نجد أن التنمية المهنية للمعلمين هي الأساس الذي ينطلق منه تطوير أداء المعلمين داخل المؤسسة التعليمية -سواء كان هذا التطوير أكاديمياً أو تربوياً- ويعد ذلك هو الهدف العام للتنمية المهنية والذي ينبثق نته مجموعة من الأهداف التي تسعي التنمية إلى تحققها، وتتمثل تلك الأهداف (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣م).

- تنمية المعلم في كافة الجوانب: الاكاديمية والمهنية والشخصية والثقافية.
- مواكبة المعلم للمتغيرات المعاصرة كضرورة لمواجهة تحديات العصر.
- إكساب المعلم للاتجاهات والقيم الملائمة لطبيعة مهنته وأدواره الحالية والمستقبلية.
- تطوير الأداء التدريبي للمعلم على اعتبار أنها من أساسيات تحسين التعليم.
- تمكين المعلم من استخدام أساليب التقويم الذاتي والتفكير الناقد والابتكاري.
- ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدي الحياة.
- ترسيخ ثقافة العمل الجماعي والعمل في فريق.
- إعداد معلمين قادرين على النهوض بمستوي العملية التعليمية من خلال إكسابهم القدرات على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- تسكين المعلم وفق تصنيفات تراعي أدائه وقدراته ومهاراته، ووضعها كأساس للترقي.
- إعداد المعلم لتولي مهام جديدة تتطلب قدراً من المعارف والخبرات والمهارات الحديثة.
- تمكين المعلم من استخدام الأساليب الحديثة في التقويم، بما يساعده على تحديد مستوي أداء المتعلم.

ب- مجالات التنمية المهنية:

توجد عدة مجالات تسعي برامج التنمية المهنية إلى تناولها بغية تزويد المعلمين بالجديد فيها ومعالجة القصور الذي قد يبرز في أداء بعض المعلمين، ومن أهمها:

١- المجال الأكاديمي (التخصص):

يعتبر المجال الأكاديمي من الجوانب المهمة والضرورية للمعلم؛ لأنه يشمل المعلومات والمعارف النظرية المتصلة بطبيعة تخصصه، وتوجد عدة اعتبارات تبرز أهمية التدريب الأكاديمي تتمثل في الاتي (على، ٢٠٠٨م، صفحة ٨٠).

- مساعدة المعلم في الوقوف على ملامح التطورات المختلفة التي لحقت بمادة التخصص.
- الالمام بالمادة الدراسية إلماماً كاملاً بحيث يكون المعلم مصدراً ومرجعاً للتلاميذ.
- تلبية متطلبات المعلمين المتجددة من الأجهزة العلمية والإمكانات المطلوبة للمناهج.
- مساعدة المعلم على الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية للمادة التي يقوم بتدريسها بقدرة عالية.
- توجيه المعلمين وارشادهم الي التنفيذ الأمثل لطريقة التدريس الحديثة للمقررات والكتب المطورة في مجال التخصص.

٢- المجال الثقافي:

المعلم مربي في المقام الأول، ومحور عمله مع الصغار والمراهقين، يهدف إلى تربيتهم وتأهيلهم للحياة؛ لذلك ينظر إليه طلابه على أنه قدوة لهم، ومصدراً لجميع المعارف والمعلومات، وهنا تبدو أهمية التنمية الثقافية للمعلمين.

فقد تكون الثقافة من الضروريات لمعظم أفراد المجتمع، ولكنها تعتبر أكثر ضرورة للمعلم؛ لأن الثقافة لها أهميتها الكبرى في حياة المعلم العملية فهي التي تساعده على القيام بمهامه ومسئولياته بشكل جيد بما ينال معه ثقة طلابه والقدرة على التأثير فيهم، لذلك لابد أن يكون لديه قدر من الثقافة العامة بالشكل الذي يسمح له بالانفتاح على آفاق ثقافية جديدة، فتمنحه المعلومات والمهارات اللازمة، وتتيح له التعرف على علوم أخري غير تخصصه تساعده في التعرف على الصورة الأكبر للعالم المحيط، والمشكلات البيئية التي يعيش فيها، ووجه الارتباط بين كل ذلك وتخصصه (زايد، ١٩٩٠م).

٣- المجال التربوي:

يشمل الجوانب المهنية اللازمة للمعلمين لتدريس فعال يتواكب مع التطورات والمستجدات في مجال مهنته، حيث إن المعلم الذي يفتقر لفنيات مهنته من حيث نقل المعلومات والمهارات المتصلة بمادة التخصص والمعرفة بالنظريات التربوية والنفسية التي تحكم عملية التدريس؛ لا يصلح لمهنة التعليم ولو كان متميزاً في مادة التخصص. فتميز المعلم في مادة التخصص لا تعني قدرته على نقل المعارف والمهارات المرتبطة بهذه المادة الي طلابه (سالم، ٢٠١٩م).

ج- -مبررات التنمية المهنية للمعلمين:

في الحقيقة تعد قضية التعلم المستمر مدي الحياة قضية مرتبطة ببقاء الانسان، وضرورة حتمية لمهمته الكونية الاستخلافية، وهذه هي مهمة الانسان الكبرى والرئيسة في هذه الحياة، وكل إنسان مسئول عنها في حدود طاقته، والتزود بالجديد والانفتاح الثقافي المنضبط على الاخر من فروض الكفايات، لأنه أداة رئيسة في إعمار الأرض وإصلاحها؛ ولهذا كان أئمتنا يرهقون أنفسهم في التزود من المعرفة من المحبرة إلى المقبرة، ولو في الصين.

وإذا كان الامر كذلك فإن ظروف العصر الراهن وتحدياته جعلت من تحديث الخلفية الثقافية عموماً أمرا حتمياً لمن أراد الاضافة الي الحياة والمشاركة بفاعلية في أداء المهمة الاستخلافية، ويصبح الأمر أكثر أهمية إذا تعلق بالمعلمين، في عصر تتضاعف فيه المعارف والعلوم بشكل مذهل، تحول فيه العالم الي قرية صغيرة بفعل التكنولوجيا ووسائل الاتصال، ويمكن تحديد أهم مبررات التنمية المهنية المستمرة للمعلمين في التالي: -

- الانفجار المعرفي الذي احدثته ثورة المعلومات.
- التحديات التي تفرضها العولمة الثقافية.
- التغيرات المتواصلة في بنية المجتمع وفلسفته.
- التقدم التكنولوجي المذهل والتقني.
- تدعيم الهوية.
- قصور التدريب اثناء الخدمة.

نظام التعليم المصري الجديد.

استهل وزير التربية والتعليم كلامه عن المنهج الجديد قائلا: بعد عمل شاق طيلة أكثر من خمسة أشهر لبناء إطار مصري متكامل لمناهج مصرية جديدة، تنتقل ببلادنا إلي ما نأمل به من تطوراً رأيت أن أشارككم هنا بعض الملامح

الرئيسية لعلنا نري سوياً أن مصر قادرة أن تنتفض وأن تستعيد أمجادها وقوتها الناعمة والتنافسية متمثلة في أجيال يتم تنشئتها بجودة تعليمية عالية على أحدث المعايير العالمية (شوقي).

وقد انطلق نظام التعليم الجديد، من "رؤية مصر ٢٠٣٠"، ومن الاستراتيجية القومية الناجحة في التعليم، ونتائج الدراسات المقارنة بين المناهج المصرية وبعض مناهج الدول المتقدمة، والمعايير والمؤشرات العالمية للتعليم، ونتائج دراسة الأطر الوطنية للمناهج في تسع دول تتمتع بتعليم جيد ولديها خريج قادر على المنافسة وذات ترتيب متقدم في الاختبارات الدولية (غانم، الحادية والسبعون ٢٠١٨، صفحة ٢٣).

جاءت ملامح نظام التعليم الجديد ترجمة لمواد الدستور المصري المتعلقة بالتعليم من المادة ١٩ الي ٢٥، ليعالج القصور في النظام التقليدي للتعليم الذي لم يؤدي الهدف المطلوب منه وفقاً للدستور؛ نتيجة لزيادة الاهتمام بتقييم الدرجات على حساب التعلم المهاري، والسعي وراء المؤهلات والمقعد الجامعي على حساب ريادة الأعمال والتنمية الشاملة، بما ترتب عليه تدني مستوي نواتج التعليم، ومواكبة المستجدات العالمية في التعليم، وتأخير تنسيق مصر عالمياً في مستوي التعليم. كما نتج عنه ضعف الهوية والانتماء واللغة والمهارات الحياتية وسوء مستوي الخريجين. ويختلف نظام التعليم الجديد تماماً عن النظام التعليمي الحالي في الفلسفة والأهداف والمهارات المستهدفة، وكذلك في طرق التدريس والتقييم (غانم، الحادية والسبعون ٢٠١٨، الصفحات ٢٣-٢٤).

أ. فلسفة نظام التعليم الجديد:

تنص على توفير التعليم للجميع بجودة عالية ودون تمييز، وتتكون فلسفة الإطار من عدة جوانب:

- تعزيز المهارات الحياتية.
- تعزيز القيم الايجابية.
- التركيز على مهارات التفكير الناقد.
- التوازن بين تقييم المعارف.
- التركيز على مهارات زيادة الاعمال.
- النمو الشامل للمتعلم.
- اتقان مهارات التعلم الذاتي والمستمر.
- ادماج التكنولوجيا في المنهج الدراسي.

ب. أهداف النظام التعليمي الجديد:

يهدف نظام التعليم الجديد الى:

- إعداد الفرد المواكب لتحديات ومتطلبات القرن الحادي والعشرون، وبناء الشخصية المفكرة النافذة المبدعة القادرة على حل المشكلات.
- تأكيد الهوية المصرية العربية الافريقية.
- تأصيل اللغة العربية الام لدي المتعلمين المصريين والاخذ بالاتجاهات العالمية في جودة التعليم.
- تقديم أنشطة تعمق ثقافات المواطنة والانتماء والثقة بالنفس وقبول الاخر.
- ربط التعليم بسوق العمل المحلية والعربية والدولية، ومراعاة تحديات المجتمع.
- الجمع بين الهوية الوطنية والخصوصية الثقافية.

ج. الإطار العام لمناهج المرحلة الابتدائية لنظام التعليم الجديد:

يعتبر الإطار العام لمناهج المرحلة الابتدائية في نظام التعليم الجديد بمثابة الدستور الذي يوضح المبادئ الحاكمة لبناء المنهج والتي يتم مراجعته كل خمس سنوات يتواكب مع النظم العالمية والتكنولوجية الحديثة.

يتضمن الإطار العام للمناهج عناصر المنهج من فلسفة وأهداف ومحتوي وطرق التعليم والتعلم ومصادر المعرفة والتكنولوجيا المقترح استخدامها في المنهج وانتهاء بعمليات وأساليب التقويم.

ويهدف الإطار العام للمنهج الى وضع الأسس العلمية التي ينبغي أن يصمم في ضوئها المناهج، وإلى تزويد المشتغلين بالتعليم والمناهج بتصور واضح لها. ويمثل الإطار العام اساساً يعتمد عليه مصممو المناهج في المواد الدراسية المختلفة لكونها رؤية مستقبلية لما ينبغي ان تكون عليه المناهج (غانم، الحادية والسبعون ٢٠١٨، صفحة ٢٧).

د. المهارات الحياتية في مناهج المرحلة الابتدائية فى نظام التعليم الجديد ٢,٠ :

إن تنمية المهارات الحياتية في مناهج نظام التعليم الجديد ٢,٠، تهدف إلى إسقاط الحد الفاصل بين ما يتعلمه الطفل في المدرسة، وما يمارسه خارج المدرسة، وتحفيز التفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات والتواصل، وإعداد المتعلم للقرن الحادي والعشرين.

تنظم المهارات الحياتية في المناهج وفق أبعاد التعلم الأربعة هي: "تعلم لتعرف" يهدف إلى اتقان أدوات المعرفة وليس المعرفة ذاتها، و"تعلم لتعمل" يهدف إلى تنمية قدرات المتعلم لتطبيق ما تعلمه عمليًا، و"تعلم لتكون"، يهدف إلى التنمية الشاملة لشخصية المتعلم، و"تعلم لتعش": يهدف إلى تربية المتعلم على التسامح والتعايش مع الآخر، وحل مشكلاته بطريقة سلمية .

تصنف المهارات الحياتية إلى أربع مهارات أساسية تتضمن عدة مهارات فرعية كما يلي:

١. المهارات العملية: تشمل مهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد، والإبداع.
٢. المهارات الذاتية: تشمل مهارات إدارة الذات، والمحاسبية، والتواصل والصمود.
٣. مهارات التعايش: تشمل مهارات احترام التنوع والتعاطف والمشاركة.
٤. مهارات العمل: تشمل مهارات التعاون، وصنع القرار، والتفاوض، والإنتاجية.

ه. بناء مناهج المرحلة الابتدائية في نظام التعليم الجديد ٢,٠ :

تقوم مناهج المرحلة الابتدائية في نظام التعليم الجديد ٢,٠ على أسس تحدد شكل التعليم في أن يكون ممتعً ا ومفيدً ا وقائمًا على التعلم المستمر؛ وشكل المتعلم في أن يكون مفكرا مبدعًا مستمرا في التعليم والتعلم متعايشًا مع الآخرين قائدًا فعالاً ومقودًا إيجابيًا معتزاً بوطنه وتراثه متمسكًا بقيمه ولديه القدرة التنافسية مؤمنًا بقيم العمل محققًا مبادئ ريادة الأعمال والإنتاجية والمحاسبية والتواصل والصمود والتعايش مع الآخرين.

وتهدف المناهج في نظام التعليم الجديد ٢,٠ إلى ما يلي:

١- ترسيخ الاعتزاز بالمبادئ والقيم، واحترام عقائد الآخرين ومقدساتهم وشعائرهم، وغرس روح الوطنية والانتماء، وتنمية العاطفة نحو العائلة والمدرسة والبيئة والوطن.

٢- التواصل الفعال باللغة العربية، وإحدى اللغات الأجنبية، وتنمية المهارات اللغوية، والتعبير عن متطلبات الحياة اليومية والمشاعر باستخدام لغة صحيحة.

٣- بناء المعرفة واكتشاف القدرات وتنميتها، وتطوير المفاهيم العلمية، وتوظيف البنى المعرفية المكتسبة في إدارة الحياة بشكل متكامل.

٤- القيام بأدوار اجتماعية لتحسين الحياة على أساس من التعاون والاحترام المتبادل مع أفراد المجتمع، ومساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة على اكتشاف طبيعة احتياجاتهم ومساعدتهم على تلبية هذه الاحتياجات، وتنمية المهارات الحياتية التي تؤدى إلى الحياة الناجحة كمواطن في المجتمع والتعايش مع الآخرين.

٥- تقدير الذات بموضوعية في ضوء فهم الواقع والوعي به مع تحسين الذات بصورة مستمرة ورفع القدرة على ممارسة مهارات التعلم الذاتي.

٦- تنمية المهارات الحركية والصحة البدنية والوقائية والتثقيف الصحي والغذائي.

٧- تنمية القدرة على التذوق الفني، والتخيل والإبداع الفني، والاستمتاع بالطبيعة.

٨- تنمية الاتجاه الإيجابي نحو البيئة والوعي بمشكلاتها وترشيد استهلاك مواردها وحسن إدارتها.

٩- تنمية الاتجاه الإيجابي نحو الادخار والاستثمار، واكتساب مهارات إعداد ميزانية لمشروعات صغيرة وإدارتها.

١٠- تنمية النزعة النقدية تجاه الرسائل الإعلامية المتداولة عبر وسائل الإعلام المختلفة والوسائط المتعددة.

تعتمد مناهج المرحلة الابتدائية في نظام التعليم الجديد ٢,٠ على نظام الباقة في صورة مناهج متعددة التخصصات من خلال الأنشطة والمشروعات التي تدور حول موضوعات كبرى، وتقدم مناهج الباقة باللغة العربية لتأصيل اللغة الأم في المجتمع المصري، ويتكون منهج الباقة للصف الأول الابتدائي من ست وحدات دراسية، تدرس ثلاث وحدات دراسية في كل فترة دراسية خلال العام الدراسي. كما تدرس مادة اللغة العربية، ومادة اللغة الإنجليزية، ومادة التربية الدينية، ومادة التربية الرياضية الصحية في شكل مناهج منفصلة. وتتضمن مادة اللغة الإنجليزية بجانب المهارات اللغوية الأساسية مجموعة من المصطلحات العلمية والمهارات الرياضية والحسابية باللغة الإنجليزية.

تهدف الوحدات التعليمية متعددة التخصصات إلى تحقيق ما يلي: التأكيد على وحدة العلم الأساسية، وتجنب التكرار والازدواجية في المفاهيم، وتقديم الحقائق والمعلومات بشكل كلي مترابط، وتحقيق التكامل الأفقي والرأسي بين فروع العلم، ومراعاة التسلسل والترابط بين فروع العلم، وتقديم تعليم ذي مغزى في سياق متجاوز للمواد الدراسية ومتداخل.

ثالثا: البرنامج التدريبي المقترح.

تسعي الدراسة في هذا الجزء -الي وضع عناصر محدده للبرنامج المقترح، بما يحقق أهدافه ويرتقي بأداء المعلمين ويصحح لبعضهم توجههم السلبي تجاه النظام الجديد.

أ- الأصول الفلسفية للبرنامج:

يستند البرنامج الي أصول فلسفية وتربوية عامة يمكن إيجازها فيما يلي (سالم، ٢٠١٩م، الصفحات ٨٨-٨٩):

- التربية عملية ديناميكية تحتاج إلى تواصل المعرفة وتنميتها وتقويمها.
- القيادة التربوية أساس المبادأة والتطوير في منظومة التعليم والتعلم.
- تنمية القدرات التنافسية للمعلمين مقوم مهم من مقومات نجاح العمل التربوي.
- التعلم من أجل الابتكار والابداع.
- الحاجة الي التطوير المستمر.

ب- أهداف البرنامج:

يسعى البرنامج التدريبي الي تحقيق الأهداف التالية:

- رفع معنويات المعلمين وانتقال بهم من معلمي مهنة الي معلمي رسالة.

- التأثير الإيجابي على توجهات المعلمين تجاه المنهج الجديد.
- التعريف بالمنهج الجديد.
- تنمية مهارات المعلمين ورفع أدائهم وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة للتفاعل الإيجابي مع المنهج الجديد.
- زيادة مستوي الرضا الوظيفي لدي المعلمين.

ج- الفئة المستهدفة من البرنامج:

مستهدف البرنامج المقترح فئة معلمي الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية -من الصف الأول الي الصف الرابع- حيث أن هذه الصفوف هي التي طبق عليها المنهج الجديد حتى هذا العام الدراسي، ونظراً لما لمعلمي هذه المرحلة من تأثير بالغ الخطورة على أداء التلاميذ في المراحل التالية، ونظراً لما للمعلمين من دور مؤثر في نجاح وتحقيق أهداف المنهج الجديد، فهم منه بمثابة الفنيين من الآلات الحديثة في المصانع، فإذا أحسن الفنين التعامل مع الآلات تحركت عجلة الإنتاج في الاتجاه الصحيح، والعكس صحيح.

د- عناصر البرنامج المقترح:

أولا: الجانب الوجداني.

ويتضمن المحاور التي يمكن أن يتحول بها المعلم من معلم مهنة إلى معلم رسالة، كما تتضمن المحاور التي تعمل على تنمية اتجاه المعلمين الإيجابي تجاه المنهج الجديد.

أ- تنمية الاتجاه الإيجابي نحو المهنة:

١- تشخيص الوضع الراهن وإبراز الحاجة إلى التربية من أجل النهوض والتنمية.

٢- إبراز دور المعلم الرئيس في النهضة التعليمية، واستعادة الأمة مكانتها الحضارية وريادتها العلمية.

٣- مكانة المعلم في المجتمع قديما وحديثا.

٤- إبراز دور المعلم في المنهج الخفي.

ب- تنمية الاتجاه الإيجابي نحو المنهج:

١- توضيح مبررات تطبيق المنهج الجديد.

٢- إبراز الفروق بين المنهج القديم والمنهج الجديد.

ثانيا: الجانب المعرفي: ويتضمن إثراء المعرفة التربوية للمعلم بشأن المنهج الجديد من خلال:

أ- التعرف على فلسفة وأهداف المرحلة التعليمية والمنهج الجديد.

١- فلسفة المنهج الجديد.

٢- أهداف المنهج الجديد.

ب- تزويد المعلم بخصائص ومطالب نمو المتعلم في هذه الصفوف المستهدفة.

١- أهلية الأداء وأهلية الوجوب للطفل الغير مميز(رياض الأطفال) والطفل المميز(المرحلة الابتدائية).

٢- خصائص نمو الطفل الغير مميز والطفل المميز.

٣- مطالب النمو للطفل الغير مميز والطفل المميز.

ج- التعرف على الأهداف التعليمية للخبرات التعليمية.

١- مبررات تحديد الأهداف التعليمية.

٢- مستويات الأهداف التعليمية العامة والخاصة للمحتوى التعليمي.

د- تزويد المعلمين بأساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة والمتعلقة بالمنهج الجديد، وطرق اختيار أنشطة التعليم والتعلم.

استخدم الاستراتيجيات المناسبة من بين:

١- معايير اختيار أنشطة التعليم والتعلم.

٢- تصنيف أنشطة التعليم والتعلم:

- الطرق القائمة على جهد المعلم.
- الطرق القائمة على جهد المتعلم.
- الطرق القائمة على التعلم الذاتي.

٣- تنظيم أنشطة التعليم والتعلم.

ه- التعرف على طرق إشراك التلميذ في الموقف التعليمي.

١- تشويق التلميذ للدرس باستخدام مدخل الدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ وتشوقهم للمحتوى التعليمي.

٢- تنوع الاستراتيجيات التعليمية أثناء الوقف التعليمي.

٣- وضعية مقاعد التلاميذ في الفصل بحيث تتيح لهم حرية الحركة.

٤- البعد عن التلقين والطرق التقليدية واستخدام التعلم النشط.

و- استخدام الوسائل التعليمية.

١- التعرف على أنواع الوسائل التعليمية ومصادرها وكيفية تصنيعها والحصول عليها.

٢- التعرف على خصائص الوسائل التعليمية.

٣- التعرف على الأخطاء العامة التي يقع فيها المعلمين عند اختيار واستخدام الوسائل التعليمية.

٤- التعرف على أسس اختيار الوسائل التعليمية، مثل:

- استخدام وسائل مناسبة لموضوع الدرس.
- استخدام وسائل مناسبة لمستوى التلاميذ.
- استخدام وسائل دقيقة علميا.
- استخدام وسائل حديثة الصنع.
- استخدام الوسائل في الوقت المناسب.
- عرض الوسائل بطريقة مثيرة للاهتمام.
- استخدام وسائل تعليمية مختلفة مثل: .....

ز- صياغة الأسئلة الصفية.

١- مبررات الأسئلة الصفية وأنواعها.

٢- التعرف على مشكلات صياغة الأسئلة الصفية.

٣- تحديد شروط الأسئلة الجيدة.

٤- إرشادات حول توجيه الأسئلة الصفية.

ح- استخدام التقويم في نهاية الدرس.

١- مبررات التقويم.

٢- وسائل تقويم الطلاب.

ط- التعرف على إدارة وتنظيم الصف.
١- التعرف على مشكلات إدارة الصف بأنواعها.
٢- التدريب على طرق معالجة مشكلات إدارة الصف.
٣- التعرف على طرق إدارة الوقت.
٤- إدارة التلاميذ خارج الصف.
٥- طرق إشراك أولياء الأمور في تعليم أبنائهم.
ي- التعرف على أساليب خلق بيئة محفزة للتعلم.
١- مساعدة التلاميذ على اكتساب القيم التي تساعدهم على الضبط الذاتي.
٢- اتاحة الفرص المتساوية للجميع لعرض الآراء ووجهات النظر.
٣- تقدير جميع الآراء التي ترد من التلاميذ.
٤- مراعاة الفروق الفردية.
٥- تقدير مشاعر التلاميذ.
٦- تطوير نمط التفاعل اللفظي السائد في اثناء التدريس.
٧- مساعدة التلاميذ على تنمية العلاقات الإنسانية.
٨- استخدام أساليب التشجيع والثناء.
٩- توزيع الأنشطة على التلاميذ حسب قدراهم.
ثالثا: الجانب العملي:
يتضمن خلق فصول افتراضية من المعلمين والمدربين، ثم التطبيق العملي، ثم بعد ذلك إجراء حصص حقيقية.
رابعا: المتابعة والتقويم في الفصول الحقيقية:
ه- أساليب التدريب المقترحة أثناء البرنامج:

في سياق طبيعة البرنامج التدريبي وموضوعه وأهدافه، يقترح الباحث استخدام أساليب التدريب العملية النشطة، التي تعتمد على مشاركة المتدرب في عملية التدريب؛ سواء بالحوار أو بالتطبيق العملي، مثل أسلوب التدريب القائم على الدروس التطبيقية، والورش التدريبية، والحلقات الدراسية...، وفيما يلي عرض لبعض الأدوار المقترحة للمدرب وللمتدرب في عناصر البرنامج التدريبي.

نصائح عامة:

- الاعتماد على التعليم النشط والابتعاد عن طريقة التلقين التقليدية قدر المستطاع.
- إشباع ميول المتدربين ومراعاة خصائصهم النفسية.
- التواضع وخفض الجناح والصبر في مقابلة ما قد يصدر من أحد المتدربين.
- عدم الاعتماد فقط على ما هو موجود بالمحتوى العلمي للبرنامج فقط، بل لابد من استطلاق المعلومات من المتدربين، وأن يستفيد المدرب من المحتوى العلمي ما يتوافق مع ظروف المحاضرة وخصائص المتدربين.

المحور الأول:

أ- يقوم المدرب بعرض الفكرة الرئيسة التي من خلالها يثير المتدربين للحديث عن دور التربية في استعادة الأمة دورها الحضاري وريادتها العلمية، ودور المعلم الرئيس في ذلك، نفس الإجراءات فيما يتعلق بدور ومكانة المعلم

قديما وحديثا، ثم بعد ذلك يلخص المدرب ما طرحه المتدربين، ويضيف ما هو موجود في المحتوى العلمي للبرنامج، بما يتوافق مع ظروف المحاضرة ومستوى المتدربين.

ب- يطرح المدرب بعض الفقرات عن أهمية التجديد والتطوير المستر، ثم يطلب من المتدربين تحديد سلبيات النظام التعليمي القديم، وبعد ذلك بعد ذلك يحدد السلبيات التي طرحها المعلمين والمحتوى العلمي ويعرضها مع إيجابيات المنهج الجديد بأسلوب مقارن.

المحور الثاني:

أ- يقوم المدرب بعرض الخرائط الذهنية التي تلخص فلسفة النظام الجديد وأهدافه، ثم يطرحها للمناقشة مع المتدربين، مع الاستفادة من المحتوى العلمي في هذا الشأن.

ب- يعرض المدرب هنا نظرية الأهلية كما قررها الفقهاء، ومنها يعرض خصائص ومطالب النمو كما تقررت عند علماء نفس النمو، مع مشاركة المعلمين في النقاش والحوار، لاسيما فيما يتعلق بما يتوافق من أساليب المعاملة مع التلميذ في هذه المرحلة؛ لأن الطفل أبو الرجل.

ج- على المدرب أن يوضح للمعلمين دور وأهمية تحديد الأهداف التعليمية - سواء العامة أو الخاصة – في العملية التعليمية، ومنها يطرح على المعلمين أن يدلوا بدلوهم في بيان مبرراتها.

د- بعد أن يوضح المدرب بالمثال كل استراتيجية تدريسية على حده، يطلب من المعلمين تطبيقها بمثال بسيط، يرسخ المعلومة ولا يستهلك الوقت.

ه- يوضح المدرب للمعلمين أن التعليم النشط يعتمد على أن دور المعلم في الفصل موجه فقط للتلاميذ، بينما التلاميذ هم من يقومون بكل شيء، بخلاف الطريقة التقليدية التي تعتمد على المعلم بينما التلميذ متلقى سلبي، كما أن الإنسان بطبيعته لا تستطيع التركيز أكثر من ثلث ساعة، ثم بعد ذلك يأخذ المدرب آراء المعلمين في هذا الشأن ثم يقوم بتلخيصها، مع الإضافة من المحتوى العلمي للبرنامج ما يتوافق مع المتدربين.

و- يطرح المدرب على المعلمين فقرة أو اثنتين تبين أهمية الوسائل التعليمية، ثم بعد ذلك يتبع نفس الطرق السابقة في فتح الطريق أم المعلمين وتوجيههم ليدلوا بآرائهم ومعلوماتهم، ثم يقوم المدرب بالتلخيص والتصويب والإضافة.

ز- ينبغي على المدرب أن يولي جانب صياغة الأسئلة الصفية عناية هامة، نظرا لعدم اهتمام المعلمين بها، وعدم دراية الكثير منهم بها، ويستخدم المدرب نفس الطرق السابقة في تناولها مع المعلمين، مع الأمثلة.

ح- موضوع التقويم من أهم بنود البرنامج؛ نظرا لتعود المعلمين على النظام التقليدي الذى عافاه الزمن، وتمخض عنه معظم مشكلات التعليم، لذلك على المدرب أن يستطلق آراء المعلمين عن سلبيات النظام التقليدي، ثم يطرح عليهم التقويم في النظام الجديد بإسلوب مقارن، يجذب الانتباه ويقنع المتلقي.

ط- يعرض المدرب مشكلات إدارة الفصل، ثم يتناولها مع المعلمين ويعرض الحلول لكل مشكلة، من آراء المعلمين ومن المحتوى العلمي للبرنامج، ويتطرق معهم بنفس الطريقة مع إجراءات هذا البند الواحدة تلو الأخرى.

ي- يعرض المدرب الفكرة الرئيسة لأهمية التحفيز وإثارة الدافعية، ثم يأخذ آراء المعلمين في كيفية خلق بيئة تعليمية محفزة، مع التلخيص ولإضافة من المحتوى العلمي.

و- المدة الزمنية للبرنامج المقترح:

يقترح أن تكون مدة البرنامج ستة أيام، وفقا للتقسيم التالي:

- أن يتم تناول الجانب الوجداني كاملا في اليوم الأول من التدريب.
- أن يتم تناول العنصرين (أ) و (ب) من الجانب المعرفي في اليوم الثاني من التدريب.

- أن يتم تناول العنصرين (ج) و (د) من الجانب المعرفي في اليوم الثالث من التدريب.
- أن يتم تناول العنصرين (ه) و (و) و (ز) من الجانب المعرفي في اليوم الرابع من التدريب.
- أن يتم تناول العنصرين (ح) و (ط) و (ي) من الجانب المعرفي في اليوم الخامس من التدريب.
- أن يتم التدريب العملي في اليوم الأخير، من خلال تجميع كل مدرسي مادة على حدة بحضور موجهي المادة، ثم عمل حصص افتراضية بتوجيه الموجهين.

كما يوصي الباحث بضرورة مراعاة فترات الراحة للمدربين والمتدربين، وتنوع المدربين في اليوم الواحد، وكذلك مراعاة التسلسل المنطقي للموضوعات، ومراعاة عدم التطويل الممل ولا التقصير المخل.

ز- التقويم والمتابعة:

رغم أن هذه الخطوة هي الأخيرة، إلا أنها من أهم خطوات البرنامج التدريبي، فمن خلالها يتم التحقق من مدي تحقيق البرنامج لأهدافه، كما تم من خلاله تحديد العقبات التي واجهت البرنامج اثناء التنفيذ، فيتم تجاوزها مستقبلاً؛ لذلك يجب أن تتم عملية التقويم كلاً من المتدربين والمدربين والبرنامج نفسه، ويمكن أن يتم ذلك من خلال قياس رضا المتدربين عن المدربين وآراء الفنيين، كما يقاس أثر البرنامج في أداء المتدربين لمحتوي البرنامج ومدي تطور أدائهم، وكل ذلك من الممكن أن يتم عن طريق الملاحظة واستطلاع الرأي والاستبيانات.

ح- معوقات تنفيذ البرنامج المقترح:

- ضعف البنية التحتية الازمة لتنفيذ البرنامج في كثير من المعاهد.
- ضعف الموارد المادية.
- عدم الالمام الكافي من المتدربين بالمنهج الجديد.
- الحاجة الي وجود مدربين على قدر عالي من الفهم للبرنامج.
- العجز الشديد في المدرسين، وعدم المرونة من قبل شيوخ المعاهد.
- قلة الوعي بأهمية البرنامج.
- عدم وجود الرغبة الداخلية في التغيير لدي المتدربين.

المراجع

- أحمد عبد العظيم سالم. (أكتوبر, ٢٠١٩م). برنامج تدريبي مقترح للتنمية المهنية للمعلمين على ضوء نموذج التميز الأوروبي. مجلة كلية التربية بني سويف، ٢، صفحة ٧٢.
- تفيدة سيد أحمد غانم. (يناير, الحادية والسبعون ٢٠١٨). ملامح مناهج المرحلة الابتدائية في نظام التعليم الجديد. صحيفة التربية، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية.
- حسام محمد مازن. (يوليو ٢٠١١). نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة رؤية مستقبلية. المؤتمر العلمي ١٤ للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (الصفحات ج١، ص٢٥-٢٤). القاهرة.
- سكينة على. (٢٠٠٨م). التوجيه الفني العام للغة الإنجليزية. الكويت: منشورات وزارة التربية.
- صالح عمران. (١٩٩٣م). العلاقة بين ممارسات الاشرافية الفعلية للمشرفين التربويين والممارسات والاشرافية المفضلة لدي معلمي مدارس مديرية عمان. (تربية الأردن، المحرر) الأردن: رسالة ماجستير.
- طارق شوقي. (بلا تاريخ). ما هو نظام التعليم المصري الجديد؟ ، تقرير مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، عن النظام التعليمي المصري الجديد (٢٠٠) صـ١. القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- محمد مفرح الزهراني. (٢٠١١م). واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المعاصرة وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم. السعودية: رسالة دكتوراة جامعة أم القرى.
- نبيل زايد. (١٩٩٠م). النمو الشخصي والمهني للمعلم. القاهرة: دار المعارف.
- نجاة عبد الله بوقس. (٢٠٠٨م). نموذج مقترح لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المناهج العلمية، بكلية التربية، جدة. جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٣م). التنمية المهنية استراتيجية للتطوير. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- يحى بن عامر يحى حمدي. (٢٠١٧م). برنامج تدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات التعلم النشط لتطوير الأداء التدريبي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. مجلة التربية جامعة الازهر، ٢، صفحة ص٥٤٥.

تضمين محاور وأولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠ في مناهج الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والخبراء

Investigating Social Studies Teachers and Experts' Views about the Inclusion of Oman Vision 2040 Domains and Priorities in Social Studies Curriculum

أ. منى بنت راشد النعيمية *(١)

وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان

Email: muna600@moe.om

أ.د. أحمد بن حمد الربعاني*(٢)

جامعة السلطان قابوس سلطنة عُمان

Email: arabaani@squ.edu.om

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة للتعرف على وجهات نظر معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء حول تضمين محاور وأولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠ في مناهج الدراسات الاجتماعية، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة تكونت من ٨٣ فقرة موزعة على خمسة محاور حيث طبقت على عينة تكونت من ٣٠٠ فرداً. وأظهرت النتائج تأييدا مرتفع لدواعي تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء الرؤية، وجاء محور البيئة المستدامة في المرتبة الأولى من حيث التضمين بدرجة كبيرة جداً مقارنة بالمحاور الاخرى، وجاءت أولويات البيئة المستدامة والتعليم والتعلم والبحث العلمي والقدرات الوطنية والمواطنة والهوية والتراث والثقافة الوطنية الاعلى مقارنة بباقي الأولويات. وأظهرت النتائج فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير النوع والوظيفة.

الكلمات المفتاحية: رؤية عُمان ٢٠٤٠، مناهج الدراسات الاجتماعية، المعلمين، الخبراء

Abstract

The study aims at investigating social studies teachers' and experts' views about the inclusion of Oman vision 2040 domains and priorities in social studies curriculum. A questionnaire consisted of 83 items divided into five domains was applied to 300 individuals. The results show high support to reasons of developing social studies curriculum in the light of the vision. It also reveals that the domain of sustainable environment has received the highest support. Moreover, it indicates that sustainable environment, education, learning, scientific research, national capabilities and citizenship, identity and national heritage and culture to be the highest ranked priorities. It also shows a significant difference in their views based on gender and job.

Keywords: Oman vision 2040, social studies curriculum, teachers, experts.

خلفية الدراسة

تمثل الرؤى الوطنية خارطة طريق وطنية طويلة المدى تعكس الطموحات التي ينشدها المجتمع للوصول به إلى مصاف الدول المتقدمة، وتهدف إلى تحقيق تحولات جذرية في كافة مؤسسات القطاع العام والخاص ومؤسسات القطاع المدني؛ من أجل تحقيق التكامل والشراكة التي تمكن من بناء مؤسسات تتصف بالاستدامة والابتكار والجودة والقدرة التنافسية التي تمكنها من الوصول إلى أفضل التصنيفات ضمن مؤشرات التنافسية العالمية.

ونظراً للدور الكبير الذي تلعبه الرؤى الوطنية في تحقيق الطموحات الوطنية فقد اعتمدتها عدد من الدول؛ لتحقيق نقلة كمية ونوعية في كافة المجالات، كما هو الحال في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ورؤية سنغافورة ٢٠٣٠، ورؤية كينيا ٢٠٣٠، ورواندا ٢٠٢٠، حيث سعت هذه الرؤى إلى تحقيق جملة من الأولويات الوطنية في المجالات التنموية المختلفة للوصول إلى المراتب العليا في مؤشرات التنافسية العالمية.

وبالنظر لتلك الرؤى نجد أن التعليم يأتي في مقدمة الأولويات؛ وذلك لكونه يمثل المصدر الرئيسي لتقديم الحلول للمشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية والتنموية. ويشير هيلين (Helen, 2020) إلى أن العالم شهد تحولاً كبيراً في أهداف التربية في ظل الرؤى الوطنية، فبينما كانت في الماضي تركز على بعض القضايا المحلية والبيئية، فقد أصبحت الآن تسهم في تحقيق التنمية المستدامة وتعزيز القدرة التنافسية للدول من خلال تنشئة الأجيال المتسلحين بكافة القدرات والمهارات التي تمكنهم من العيش في عالم تنافسي، وهذا الادراك بأهمية التعليم في تحقيق الرؤى يجعله يواجه تحدياً كبيراً يتمثل في المطالب المجتمعية والمؤسسية لتنمية الشخصية الفردية القادرة على إحداث تغيرات شاملة في المجالات التنموية.

ففي رؤية كينيا ٢٠٣٠ نُظِرَ للتعليم باعتباره المحرك الرئيسي لتحقيق الشخصية الوطنية القادرة المواكبة لعصر الثورة التكنولوجية والمساهمة بشكل فعّال في تحسين المؤشرات الاقتصادية وجودة الحياة بحلول العام ٢٠٣٠ (Republic of Kenya, 2007)، حيث ركزت تلك الرؤية على تعزيز دور التربية في تنمية اقتصاديات المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة، وتطبيقات العلوم والابتكار، كما اعتبرت أن التربية تعد الضمان لتحقيق رأس المال البشري في مسار التنمية، ويشير خليل (٢٠١٧) إلى أن رؤية سنغافورة ٢٠٣٠ ركزت على إحداث تغير شامل في المناهج الدراسية بهدف تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وكذلك الحال في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي استهدفت تطوير المناهج الدراسية في ضوء أولويات رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ وذلك لمعالجة الضعف التي عانت منه المناهج من خلال تطويرها بما يرتبط باحتياجات سوق العمل وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين (اليامي، ٢٠١٨).

ولتعزيز دور التعليم في تحقيق الرؤى الوطنية، كان لابد من العمل على تطوير المناهج الدراسية لتحقيق عدة أهداف منها ما يتعلق بتعزيز الوعي المجتمعي بالرؤية وأولوياتها والمؤشرات التي تستهدفها من أجل تعزيز المشاركة

الفردية والمجتمعية والتعرف على القضايا الرئيسية للتنمية في مجتمعهم، ويرى هاري (Hare, 2010) أن من الأمور التي ينبغي العمل على تعزيز لدى الأفراد هي القدرة على توظيف حل المشكلات والابتكار والمهارات الشخصية التي تمكنهم من فهم واقع قضايا مجتمعهم. وقد أشار تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى أن تحقيق التنمية المستدامة يتطلب مراجعة المناهج الدراسية؛ من أجل تعزيز قدرتها على اكساب الطلبة للمعارف والمهارات والكفايات التي يتطلبها عصرنا الحاضر، وقد نجحت في ذلك بعض الدول كفنلندا واليابان واستونيا والنرويج وويلز بالمملكة المتحدة (OECD, 2018)، ولتحقيق ذلك لابد أن تركز المناهج على الأولويات والأهداف الوطنية من خلال ترجمتها إلى ممارسات عملية في الفصل الدراسي (Fullan, 2015).

وفي ضوء ما سبق، تبرز أهمية تطوير المناهج المدرسية ومن بينها مناهج الدراسات الاجتماعية التي تعد أحد الروافد التي تكسب الطلبة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم والسلوكيات التي تنشئهم كمواطنين صالحين، كونها تمتاز بميزة تتفرد بها عن غيرها من المناهج الدراسية من حيث معالجتها لكافة المجالات التنموية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية الثقافية والبيئية والتاريخية، مما يمنحها دوراً أكبر في طرح محاور وأولويات الرؤى الوطنية؛ بما يسهم في تنمية وعي الطلبة بالتوجهات المستقبلية التي تستهدفها، والتعرف على المؤشرات التي تسعى لتحقيقها ضمن مؤشرات التنافسية العالمية. وتُظهر الأدبيات أن مناهج الدراسات الاجتماعية لها دور كبير في تشكيل وعي المتعلمين بالقضايا المحلية والإقليمية والدولية وانعكاساتها وكذلك بمؤشرات التنافسية العالمية؛ مما يصقل شخصيتهم وفكرهم وقدرتهم على التعامل معها (المطيري، ٢٠١٩؛ سلوم والربعاني،٢٠١٠؛ الربعاني، ٢٠٠٩)، وكذلك في تنمية القوى البشرية الممتلكة للمهارات والقدرات التي تمكنها من إدراك كافة التوجهات التنموية وآليات تحقيقها (رجب والهجرسي، ٢٠١٧)، وأبرزت دراسة ساين وآخرين (Singh et al., 2018) دور هذه المناهج في تعزيز قيم الاستدامة ومفاهيمها وكذلك إسهامها في تنمية الفكر السياسي والاقتصادي والثقافي الذي يمكن الطلبة من التعامل مع كافة التحولات المحلية والإقليمية والدولية (Al-Rabaani, 2018 & Crawford & Kirby, 2008). ودورها في طرح القضايا التنموية ومؤشرات التنمية المستدامة (الحربي، ٢٠٢١).

وفي ظل انطلاق تنفيذ رؤية عُمان ٢٠٤٠ التي تسعى الوصول بسلطنة عمان إلى مصاف الدول المتقدمة ضمن عدد من مؤشرات التنافسية العالمية ضمن اثنى عشر أولوية وهي: التعليم والتعلم والبحث العلمي والقدرات الوطنية، والصحة، والمواطنة والهوية والتراث والثقافة الوطنية، والرفاه والحماية الاجتماعية، والقيادة والإدارة الاقتصادية، والتنويع الاقتصادي والاستدامة المالية، وسوق العمل والتشغيل، والقطاع الخاص والاستثمار والتعاون الدولي، وتنمية المجتمعات والمدن المستدامة، والبيئة والموارد الطبيعية، والتشريع والقضاء والرقابة، وحوكمة الجهاز الإداري للدولة والموارد والمشاريع، (رؤية عُمان ٢٠٤٠، ٢٠٢٠).

إن تحقيق هذه الأولويات يتطلب امتلاك كفاءات بشرية وطنية مدركة لتلك الأولويات ومتطلبات وتحديات تحقيقها، وكذلك تمتلك المعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكيات التي تجعلها مساهمة بشكل فاعل في كل مراحل تحقيق

هذه الرؤية، إذ تستهدف سلطنة عُمان لتصبح ضمن أفضل ٢٠ دولة في مؤشر الابتكار العالمي، وضمن أفضل ١٠ دول في مؤشرات الحوكمة العالمية، وضمن أفضل ٢٠ دولة في مؤشر التنافسية العالمية، وأفضل ١٠ دول في ركيزة المهارات، وضمن أفضل ٢٠ دولة في مؤشر الأداء البيئي، ورفع نسبة الاستثمار الأجنبي من إجمالي الناتج المحلي إلى ١٠%، ورفع نسبة مساهمة القطاعات غير النفطية في الناتج المحلي الإجمالي إلى أكثر من ٩٠%، ورفع حصة القوى العاملة العمانية من إجمالي الوظائف المستحدثة في القطاع الخاص إلى ٤٠%، وزيادة متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي بنسبة ٩٠%، ورفع معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي إلى ٥% (وثيقة رؤية عُمان ٢٠٤٠، ٢٠٢٠)، وفي ضوء نتائج سلطنة عُمان ضمن مؤشرات التنافسية العالمية فإنها بحاجة إلى جهود كبيرة وتتطلب مشاركة مجتمعية لا تتأتى إلا من خلال تعزيز الوعي المجتمعي.

وهذا ما يبرز الحاجة إلى مراجعة المناهج الدراسية الحالية التي تم اعدادها قبل سنوات من انطلاق رؤية عُمان ٢٠٤٠ وقد كشفت نتائج بعض التقارير الدولية حول انخفاض مستوى السلطنة في الاختبارات الدولية (Mullis et al., 2020) وفي مجال مناهج الدراسات الاجتماعية أظهرت نتائج بعض الدراسات عن وجود قصور في دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين (الشبل، ٢٠٢١)، وكذلك مهارات التفكير المستقبلي (الكيومية، ٢٠١٩)، ومعارف الطلبة بالتفكير الإبداعي (المشرفية، ٢٠١٥)، كما كشفت بعض الدراسات التي ركزت على تحليل مناهج الدراسات الاجتماعية عن وجود بعض المشكلات التي تحتاج إلى معالجة في المناهج الحالية منها ضعف الاتجاهات العالمية (اليعقوبي، ٢٠٢٠)، وضعف تضمين قيم المواطنة (الخروصي ومراد، ٢٠٢٠)، وقلة وجود مؤشرات الهوية الثقافية (النبهاني، ٢٠١٩). وهذا الضعف في تضمين هذه الجوانب يجعل من مناهج الدراسية بحاجة ماسة للتطوير لتكون داعمة لتحقيق رؤية عُمان ٢٠٤٠.

لذلك فإن هذه الدراسة تسعى لتسليط الضوء على المحاور والأولويات التي يمكن تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية، بما يسهم في تعزيز الوعي المجتمعي بالرؤية، وإكساب المتعلمين للمهارات التي تستهدفها الرؤية.

مشكلة الدراسة

أظهرت تجارب الدول السابقة في مجال تحقيق الرؤى الوطنية أهمية تطوير المناهج الدراسية بما يتوافق مع المحاور والأولويات الوطنية التي تستهدفها تلك الرؤى، وفي ضوء بدء تنفيذ رؤية عُمان ٢٠٤٠ أصبح هناك حاجة لمراجعة المناهج بشكل عام ومن بينها مناهج الدراسات الاجتماعية؛ من أجل تطويرها لتواكب التوجهات التنموية الجديدة لسلطنة عُمان، وفي ظل ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة التي حللت محتوى هذه المناهج (الخروصي ومراد، ٢٠٢٠؛ اليعقوبي، ٢٠٢٠؛ الكيومية، ٢٠١٩؛ النبهاني، ٢٠١٩)، وكذلك نتائج الدراسات التي استهدفت قياس أثر تلك المناهج على تنمية معارف الطلبة ومهاراتهم (الخروصية، ٢٠١٧؛ العميري، ٢٠١٧؛ الشماخية، ٢٠١٥؛

العجمية، ٢٠١٥)، وهذا ما يعزز الحاجة إلى إيجاد منظور جديد لمناهج الدراسات الاجتماعية ليكون أحد روافد رعداد القوى البشرية الوطنية المساهمة في تحقيق الأولويات الوطنية لرؤية عُمان ٢٠٤٠.

وتسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما دواعي تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠؟

ما محاور رؤية عُمان ٢٠٤٠ التي يمكن تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء؟

ما أولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠ التي يمكن تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء؟

هل تختلف آراء معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء حول المحاور والأولويات التي يمكن تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية باختلاف (النوع، الوظيفة)؟

أهداف الدراسة

تحديد دواعي تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠.

تحديد محاور رؤية عُمان ٢٠٤٠ التي يمكن تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية.

تحديد أولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠ التي يمكن تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية.

معرفة الاختلاف في آراء معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء حول المحاور والأولويات التي يمكن تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية باختلاف (النوع، الوظيفة).

أهمية الدراسة

يتوقع أن تفيد الدراسة في:

تقديم معلومات وتصور واضح وشامل حول تضمين وأولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠ في مناهج الدراسات الاجتماعية؛ لتفيد القائمين على تطوير هذا المنهج.

توفر المعلومات لصناع القرار في بناء مناهج الدراسات الاجتماعية لتطوير مصفوفة بناء مناهج الدراسات الاجتماعية.

تقديم رؤية متكاملة حول دور المناهج الدراسية، وتحديداً منهج الدراسات الاجتماعية في تحقيق رؤية عُمان ٢٠٤٠ من خلال تعزيز الوعي بها وإكساب المتعلمين للمهارات المستهدفة مما يساعد في تطوير هذا المنهج بشكل يعزز من فاعلية المناهج الدراسية.

في مجال البحث العلمي: تقديم رؤى وأفكار جديدة يمكن أن تكون محل بحث ودراسة للعديد من الباحثين والدارسين في تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وطرائق تدريسها.

إغناء الأدب التربوي في هذا المجال، وفتح نافذة جديدة، هي الأولى من نوعها -على حد علم الباحثة- نظراً لندرة الدراسات التي تناولت تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠.

تتميز بحداثة التصور وتطوره، حيث أعد لمرحلة مستقبلية لها مواصفاتها الخاصة التي تتسم بحدوث طفرات علمية هائلة.

حدود الدراسة

تقتصر حدود الدراسة على:

١-الحدود الموضوعية: الوثيقة المعتمَدة التي تتضمن رؤية عُمان ٢٠٤٠.

٢- الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢م.

٣- الحدود المكانية: جميع محافظات سلطنة عُمان.

٤- الحدود البشرية: جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان، والخبراء التربويين في وزارة التربية والتعليم، وخبراء صُنّاع الرؤية.

مصطلحات الدراسة

شملت الدراسة المصطلحات الآتية:

أولويات: وردت في قاموس المفردات (٢٠١٨) بأنها الحالة التي يقدَّم فيها أمر على غيره من الأمور إما لسبب عامل الأهمية (أمر مهم)، أو لسبب عامل الزمن (أمر عاجل).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: هي الأولويات التي حددتها رؤية عمان ٢٠٤٠ ضمن محاورها الأربعة.

رؤية عُمان ٢٠٤٠: حسب التعريف الوارد في الوثيقة: هي بوابة السلطنة لعبور التحديات، ومواكبة المتغيرات الإقليمية والعالمية، واستثمار الفرص المتاحة وتوليد الجديد منها، من أجل تعزيز التنافسية الاقتصادية، والرفاه الاجتماعي، وتحفيز النمو والثقة في العلاقات الاقتصادية والاجتماعية والتنموية في كافة محافظات السلطنة (وثيقة رؤية عُمان ٢٠٤٠، ٢٠٢٠).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: هي خارطة الطريق التي وضعتها السلطنة لتحقيق الريادة والتميز على كافة المستويات من خلال تحقيق (١٢) أولوية وطنية، و(١٢) توجهاً استراتيجياً، و(٧٥) هدفاً استراتيجياً، و(٨٦) مؤشر أداء وطني ودولي.

منهج الدراسة

سوف تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي لملائمته لأهداف واسئلة الدراسة حيث استخدمت الاستبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من المعنين بتأليف مناهج الدراسات الاجتماعية بالمديرية العامة للمناهج بوزارة التربية والتعليم والبالغ عددهم (٩)، ومشرفي الدراسات الاجتماعية البالغ عددهم (٩٨) مشرفاً ومشرفة، والمعلمين البالغ عددهم (٣١٥٢) معلماً ومعلمة، والمختصين بوحدة متابعة تنفيذ رؤية عُمان ٢٠٤٠ والبالغ عددهم (٦٥).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ فرداً موزعين على متغيرات الدراسة كما يوضح الجدول (١).

جدول ١

متغيرات الدراسة

المتغيرات	العدد	المجموع
النوع		
ذكور	137	300
اناث	163	

أداة الدراسة: بناؤها وصدقها وثباتها

تم بناء الاستبانة من خلال الاستفادة من بعض الدراسات السابقة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية كدراسة (البلوشي والمعمري، ٢٠٢٠؛ الكيومية، ٢٠١٩؛ النبهاني، ٢٠١٩؛ اليعقوبي، ٢٠٢٠)، والاستفادة من (الاستراتيجية الوطنية للتعليم، ٢٠١٧)، وكذلك من خلال محاور ورؤية عُمان ٢٠٤٠، إذ تكونت ٨٣ فقرة موزعة على خمسة محاور: المحور الأول حول دواعي تضمين محاور وأولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠ وتكون من ٦ فقرات، والمحور الثاني تكون من ٣٠ فقرة موزعة على الأولويات الأربع ضمن محور الانسان والمجتمع، والمحور الثالث تكون من ٢٩ فقرة موزعة على خمس أولويات ضمن محور التنمية والاقتصاد، والمحور الرابع تكون من ١١ موزعة على أولويتين ضمن محور الحوكمة والأداء المؤسسي، والمحور الخامس تكون من ٧ فقرات ضمن محور البيئة المستدامة، وقد تم التحقق من صدقها وثباتها من خلال مجموعة من المحكمين المختصين في جامعة السلطان قابوس، ووزارة التربية والتعليم، ورؤية عُمان ٢٠٤٠، كما تم التحقق من ثباتها من خلال حساب معامل ألفاكرونباخ الذي بلغ (٠.٩٨٤) مما يعطي ثبات الأداة درجة عالية جداً.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول ونصه: ما دواعي تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات والانجرافات المعيارية لدواعي تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠ كما يبين الجدول (٢).

جدول ٢ دواعي تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
تنمية وعي المتعلمين بالتوجهات المستقبلية لسلطنة عُمان	4.66	.774	كبيرة جداً
اكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكيات التي تمكنهم من المشاركة في تحقيق رؤية عُمان ٢٠٤٠	4.68	.740	كبيرة جداً
المام المتعلمين بتحديات تحقيق رؤية عُمان ٢٠٤٠ وآليات معالجتها	4.64	.783	كبيرة جداً
اكساب المتعلمين مهارات تحليل المؤشرات العالمية وابتكار الاليات التي تؤدي إلى تحسين موقع السلطنة في مصاف الدول المتقدمة	4.61	.833	كبيرة جداً
إدراك المتعلمين للتحولات الإيجابية التي ستحدثها رؤية عُمان ٢٠٤٠ في كافة المجالات التنموية	4.66	.721	كبيرة جداً
تعزيز دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية الفكر الواعي والمستنير لدى المتعلمين بكافة القضايا المحلية والدولية وآليات التعامل معها	4.66	.770	كبيرة جداً
المتوسط العام	4.65	.719	كبيرة جداً

أظهرت النتائج أن معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء يعتقدون بدرجة كبيرة جداً بأن تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية ذا أهمية بالغة في اكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكيات التي تمكنهم من المشاركة في تحقيق رؤية عُمان ٢٠٤٠ بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٨)، يليها تنمية وعي المتعلمين بالتوجهات المستقبلية لسلطنة عُمان بمتوسط حسابي (٤,٦٦)، ولتنمية ادراك المتعلمين للتحولات الإيجابية التي ستحدثها رؤية عُمان ٢٠٤٠ في كافة المجالات التنموية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٦)، و تعزيز دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية الفكر الواعي والمستنير لدى المتعلمين بكافة القضايا المحلية والدولية وآليات التعامل معها بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٦) والمام المتعلمين بتحديات تحقيق رؤية عُمان ٢٠٤٠ وآليات معالجتها (٤,٦٤)، وأخيراً اكساب المتعلمين مهارات تحليل المؤشرات العالمية وابتكار الآليات التي تؤدي إلى تحسين موقع سلطنة عُمان في مصاف الدول المتقدمة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦١).

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى إدراك معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء بأهمية إحداث تغيرات جذرية في المناهج الدراسية لتواكب التحولات التي تستهدفها رؤية عُمان ٢٠٤٠ لاسيما وأن مناهج الدراسات الاجتماعية مضى عليها سنوات طويلة منذ تأليف، وقد ظهرت مستجدات جديدة في الرؤية تستدعي إجراء هذا التطوير؛ من أجل تنمية المعارف والمهارات والقيم والسلوكيات التي تعزز من جودة مخرجات التعليم ما قبل الجامعي؛ ليكونوا مساهمين

فاعلين في تحقيق أولويات الرؤية. وهذه النتائج تتوافق مع ما أشارت له الأدبيات حول أهمية تطوير المناهج الدراسية في ضوء الرؤى الوطنية (خليل، ٢٠١٧؛ اليامي، ٢٠١٨؛ Hare, 2010)، وكذلك تعكس وعي معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء التي تلعبه المناهج في تشكيل الشخصية الفاعلة، كما أشارت له بعض الأدبيات (المطيري، ٢٠١٩؛ سلوم والربعاني، ٢٠١٠؛ الربعاني، Singh et al., 2018؛ OECD, 2018).

السؤال الثاني ونصه: ما محاور رؤية عُمان ٢٠٤٠ التي يمكن تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات والانجرافات المعيارية لتحديد محاور رؤية عُمان ٢٠٤٠ التي يمكن تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء ٢٠٤٠ كما يبين الجدول (٣).

جدول ٣ محاور رؤية عُمان ٢٠٤٠ التي يمكن تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
البيئة المستدامة	4.69	.643	كبيرة جداً
الانسان والمجتمع	4.37	.538	كبيرة
التنمية والاقتصاد	3.77	.717	كبيرة
الحوكمة والأداء المؤسسي	3.58	.757	كبيرة

تشير النتائج إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء يعتقدون بأن محور البيئة والتنمية المستدامة يأتي في مقدمة المحاور التي ينبغي تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية وجاءت بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٩)، يليها محور الانسان والمجتمع بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٧)، ثم محور التنمية والاقتصاد بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٧)، وأخيراً محور الحوكمة والأداء المؤسسي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٨). ويلاحظ من خلال هذه النتائج أن ترتيب تضمين هذه المحاور جاء متوافقاً مع طبيعة محتوى الدراسات الاجتماعية لذلك جاء محور البيئة المستدامة في مقدمة هذه المحاور وهذا وضع طبيعي نظراً لأن مادة الدراسات الاجتماعية تعالج الموضوعات البيئية بشكل واسع، وكذلك موضوعات الانسان والمجتمع حيث جاءت تقديراتهم لها بدرجة كبيرة جداً مقارنة بمحوري التنمية والاقتصاد والحوكمة والأداء المؤسسي حيث جاءت الأخيرة مقاربة للوسط وهذا يعكس الصورة الذهنية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء حول نسبة تمثيل هذه الموضوعات في المناهج الدراسية. وربما يعزى كذلك إلى طبيعة الأولويات ضمن كل محور والتي سيرد ذكرها لاحقاً؛ إذ أن الأولويات في محوري البيئة المستدامة والإنسان والمجتمع تتوافق إلى حد كبير مع طبيعة الموضوعات في مادة الدراسات الاجتماعية، كما أوصت بعض الدراسات السابقة كدراسة (Al-Rabaani, 2018 & Crawford & Kirby, 2008) .

السؤال الثالث ونصه: ما أولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠ التي يمكن تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات والانجرافات المعيارية لتحديد أولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠ التي يمكن تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء ٢٠٤٠، كما يبين الجدول (٤). جدول ٤ أولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠ التي يمكن تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية

الأولويات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
البيئة المستدامة	4.69	.64	كبيرة جداً
التعليم والتعلم والبحث العلمي والقدرات الوطنية	4.68	.65	كبيرة جداً
المواطنة والهوية والتراث والثقافة الوطنية	4.65	.53	كبيرة جداً
الرفاه والحماية الاجتماعية	4.14	.66	كبيرة
حوكمة الجهاز الإداري للدولة والموارد والمشاريع	4.11	.62	كبيرة
سوق العمل والتشغيل	4.11	.83	كبيرة
التنويع الاقتصادي والاستدامة المالية	4.10	.76	كبيرة
القطاع الخاص والاستثمار والتعاون الدولي	4.09	.76	كبيرة
القيادة والإدارة الاقتصادية	4.05	.81	كبيرة
الصحة	3.99	.74	كبيرة
تنمية المحافظات والمدن المستدامة	3.51	.81	كبيرة
التشريع والقضاء والرقابة	3.05	1.08	متوسطة

تشير النتائج إلى أن تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لأولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠ التي يفترض تضمينها ضمن مناهج الدراسات الاجتماعية قد تراوحت بين التأييد بدرجة كبيرة جداً لتضمينها وبين الكبيرة، إذ جاءت الأولويات ذات الصلة بمحتوى الدراسات الاجتماعية بشكل مباشر في مقدمة تلك الأولويات وهي البيئة المستدامة بمتوسط (٤,٦٩)، يليها التعليم والتعلم والبحث العلمي والقدرات الوطنية بمتوسط (٤,٦٨)، ثم المواطنة والحماية الاجتماعية بمتوسط بلغ (٤,٦٥)، بينما جاءت بعض الأولويات بدرجة كبيرة، والتي كانت تركز على الجانب الاقتصادي حيث جاءت الرفاه والحماية الاجتماعية بمتوسط (٤,١٤)، وحوكمة الجهاز الإداري للدولة والموارد والمشاريع في مقدمتها بمتوسط (٤,١١)، ثم سوق العمل والتشغيل بمتوسط (٤,١١)، يليها التنويع الاقتصادي والاستدامة المالية بمتوسط (٤,١١)، و القطاع الخاص والاستثمار والتعاون الدولي بمتوسط (٤,٠٩)، يليه القيادة والإدارة الاقتصادية بمتوسط (٤,٠٥)، ثم الصحة بمتوسط (٣,٩٩)، ثم محور تنمية المحافظات والمدن المستدامة بمتوسط (٣,٥١)، في المقابل جاءت أولوية التشريع والقضاء والرقابة بدرجة متوسطة. وهذه النتائج تكشف لنا أن معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء يميلون بدرجة كبيرة إلى تضمين الأولويات ذات الصلة بطبيعة محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية إدراكاً منهم بأن هذه المناهج أكثر قدرة على طرح كافة الموضوعات المرتبطة بتلك الأولويات

وتنمية المعارف والاتجاهات والمهارات والسلوكيات بشكل أفضل لدى الناشئة، كما أثبتت الأدبيات السابقة (الخروصية، ٢٠١٧؛ العميري، ٢٠١٧؛ الشماخية، ٢٠١٥؛ العجمية، ٢٠١٥).

السؤال الرابع ونصه: هل تختلف آراء معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء حول المحاور والاولويات التي يمكن تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية باختلاف (النوع، والوظيفة)؟

نتائج متغير النوع حسب محاور رؤية عُمان ٢٠٤٠

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت للمحاور الأربعة كما يوضح الجدول (٥).

جدول ٥ نتائج اختبار ت للمحاور الخمسة حسب متغيرالنوع

المحاور		المتوسطات الحسابية	الانجرافات المعيارية	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البيئة المستدامة	ذكر	4.68	.658	-.365	298	.715
	أنثى	4.70	.631			
الانسان والمجتمع	ذكر	4.44	.571	2.157	298	.032
	أنثى	4.30	.502			
التنمية والاقتصاد	ذكر	3.93	.810	3.649	298	.000
	أنثى	3.64	.599			
الحوكمة والأداء المؤسسي	ذكر	3.78	.858	4.343	298	.000
	أنثى	3.41	.614			

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير النوع في محاور التنمية والاقتصاد والحوكمة والأداء المؤسسي لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق في محور البيئة المستدامة والانسان والمجتمع، وتعزى هذه النتائج إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية (الذكور) هم الأكثر معرفةً وإدراكاً ومشاركةً بالمجالات والموضوعات الاقتصادية والتنموية والحوكمة والأداء المؤسسي والتغييرات التي تؤثر عليها لو تم تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (الخروصي ومراد، ٢٠٢٠؛ اليعقوبي، ٢٠٢٠).

نتائج متغير النوع حسب أولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت للأولويات الاثنى عشر كما يوضح الجدول (٦).

جدول ٦ نتائج اختبار لمتغير النوع حسب أولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠

الأولويات		المتوسطات الحسابية	الانجرافات المعيارية	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التعليم والتعلم والبحث العلمي والقدرات الوطنية	ذكر	4.66	.688	-.456	298	.649
	أنثى	4.70	.619			
الصحة	ذكر	4.20	.742	4.645	298	.000
	أنثى	3.81	.698			
المواطنة والهوية والتراث والثقافة الوطنية	ذكر	4.66	.549	.230	298	.818
	أنثى	4.65	.527			
الرفاه والحماية الاجتماعية	ذكر	4.23	.693	2.181	298	.030
	أنثى	4.06	.641			
القيادة والإدارة الاقتصادية	ذكر	4.15	.849	1.839	298	.067
	أنثى	3.97	.784			
التنويع الاقتصادي والاستدامة المالية	ذكر	4.20	.817	2.083	298	.038
	أنثى	4.02	.711			
سوق العمل والتشغيل	ذكر	4.19	.865	1.525	298	.128
	أنثى	4.04	.810			
القطاع الخاص والاستثمار والتعاون الدولي	ذكر	4.18	.814	1.861	298	.064
	أنثى	4.02	.708			
تنمية المحافظات والمدن المستدامة	ذكر	3.74	.908	4.739	298	.000
	أنثى	3.31	.662			
التشريع والقضاء والرقابة	ذكر	3.36	1.172	4.637	298	.000
	أنثى	2.79	.925			
حوكمة الجهاز الإداري للدولة والموارد والمشاريع	ذكر	4.21	.708	2.472	298	.014
	أنثى	4.03	.542			
البيئة المستدامة	ذكر	4.68	.658	-.365	298	.715
	أنثى	4.70	.631			

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور في ستة أولويات هي الصحة، والرفاه والحماية الاجتماعية، التنويع الاقتصادي والاستدامة المالية، تنمية المحافظات والمدن المستدامة، التشريع والقضاء والرقابة، حوكمة الجهاز الإداري للدولة والموارد والمشاريع، وتعزى هذه النتائج إلى خلفية معلمي الدراسات الاجتماعية والخبراء من الذكور في المجالات الاقتصادية والمحاسبية بصفة أكثر من الإناث، بينما لا توجد فروق في ستة أولويات أخرى وهي البيئة المستدامة، القطاع الخاص والاستثمار والتعاون الدولي، سوق العمل والتشغيل، القيادة والإدارة الاقتصادية، المواطنة والهوية والتراث والثقافة الوطنية، التعليم والتعلم والبحث العلمي والقدرات الوطنية، وتعزى هذه النتائج إلى تشابه الخلفية المعرفية والمجتمعية لرؤية عُمان ٢٠٤٠

التي تؤثر في تكوين المعارف والاتجاهات للمعلمين نحو الموضوعات والقضايا التي يجب أن تتضمنها مناهج الدراسات الاجتماعية لمواكبة خارطة رؤية عُمان ٢٠٤٠، وهذا ما اتفقت معه نتائج دراسة (اليامي، ٢٠١٨).

جدول ٧ نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الوظيفة لمحاور رؤية عُمان ٢٠٤٠

المحاور		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانسان والمجتمع	بين المجموعات	4.679	7	.668	2.381	.022
	ضمن المجموعات	81.981	292	.281		
	الكلي	86.659	299			
التنمية والاقتصاد	بين المجموعات	6.628	7	.947	1.875	.073
	ضمن المجموعات	147.502	292	.505		
	الكلي	154.130	299			
الحوكمة والأداء المؤسسي	بين المجموعات	7.205	7	1.029	1.830	.081
	ضمن المجموعات	164.243	292	.562		
	الكلي	171.448	299			
البيئة المستدامة	بين المجموعات	5.799	7	.828	2.053	.049
	ضمن المجموعات	117.833	292	.404		
	الكلي	123.631	299			

تشير نتائج اختبار التحليل الأحادي إلى وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير الوظيفة في محوري الانسان والمجتمع والبيئة المستدامة، وباستخدام اختبار شيفية تبين مصدر الاختلاف هو أن خبراء الرؤية وأعضاء تأليف المناهج يعتقدون بدرجة كبيرة جداً بتضمين محوري البيئة المستدامة والانسان والمجتمع مقارنة بمعلمي الدراسات الاجتماعية، وهذا قد يعزى إلى خبرتهم المتعمقة في الموضوعات التي تتناسب مع مناهج الدراسات الاجتماعية بمشاركتهم الفاعلة في تحديد أولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠

مقارنةً بقلة نتائج مشاركة معلمي الدراسات الاجتماعية في رؤية عُمان ٢٠٤٠.

جدول ٨ نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير الوظيفة لأولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠

الأولويات		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعليم والتعلم والبحث العلمي والقدرات الوطنية	بين المجموعات	4.619	7	.660	1.578	.141
	ضمن المجموعات	122.093	292	.418		
	الكلي	126.712	299			
الصحة	بين المجموعات	9.357	7	1.337	2.508	.016
	ضمن المجموعات	155.654	292	.533		
	الكلي	165.011	299			
المواطنة والهوية والتراث والثقافة الوطنية	بين المجموعات	3.776	7	.539	1.909	.068
	ضمن المجموعات	82.499	292	.283		
	الكلي	86.275	299			
الرفاه والحماية الاجتماعية	بين المجموعات	7.673	7	1.096	2.530	.015
	ضمن المجموعات	126.527	292	.433		
	الكلي	134.200	299			
القيادة والإدارة الاقتصادية	بين المجموعات	17.337	7	2.477	3.959	.000
	ضمن المجموعات	182.682	292	.626		
	الكلي	200.019	299			
التنويع الاقتصادي والاستدامة المالية	بين المجموعات	12.703	7	1.815	3.260	.002
	ضمن المجموعات	162.541	292	.557		
	الكلي	175.244	299			
سوق العمل والتشغيل	بين المجموعات	15.873	7	2.268	3.413	.002
	ضمن المجموعات	194.017	292	.664		
	الكلي	209.889	299			
القطاع الخاص والاستثمار والتعاون الدولي	بين المجموعات	10.129	7	1.447	2.585	.013
	ضمن المجموعات	163.452	292	.560		
	الكلي	173.581	299			
تنمية المحافظات والمدن المستدامة	بين المجموعات	6.416	7	.917	1.403	.204
	ضمن المجموعات	190.771	292	.653		
	الكلي	197.187	299			

التشريع والقضاء والرقابة	بين المجموعات	17.146	7	2.449	2.155	.038
	ضمن المجموعات	331.975	292	1.137		
	الكلي	349.121	299			
حوكمة الجهاز الإداري للدولة والموارد والمشاريع	بين المجموعات	3.248	7	.464	1.178	.315
	ضمن المجموعات	115.055	292	.394		
	الكلي	118.303	299			
البيئة المستدامة	بين المجموعات	5.799	7	.828	2.053	.049
	ضمن المجموعات	117.833	292	.404		
	الكلي	123.631	299			

تشير نتائج اختبار التحليل الأحادي إلى وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الوظيفة بالنسبة لتضمين أولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠ حيث أظهرت اختلافات في أولويات الصحة والرفاهية والانسان والمجتمع والبيئة المستدامة وباستخدام اختبارشيفية تبين ان مصدر الاختلاف هو أن خبراء الرؤية وأعضاء تأليف المناهج يعتقدون بدرجة عالية جدا بتضمين محوري البيئة المستدامة والانسان والمجتمع مقارنة بمعلمي الدراسات الاجتماعية، وهذا قد يعزى إلى خبرتهم المتعمقة في في الموضوعات التي تتناسب مع مناهج الدراسات الاجتماعية بمشاركتهم الفاعلة في تحديد أولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠، مقارنةً بقلة نتائج مشاركة معلمي الدراسات الاجتماعية في رؤية عُمان ٢٠٤٠.

التوصيات

- بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:
- العمل على تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء محاور ورؤية عُمان ٢٠٤٠.
- مراعاة حجم تضمين محاور واولويات رؤية عُمان ٢٠٤٠ بما يتناسب وطبيعة تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية.
- إجراء دراسات ذات العلاقات التبادلية بين الخبراء ومؤلفي المناهج ومعلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية حول ضرورة تضمين محاور وأولويات وموضوعات رؤية عُمان ٢٠٤٠.
- إعداد تصور مقترح لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية وفق رؤية عُمان ٢٠٤٠.

المقترحات

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، يقترح الباحثان بالآتي:

- اجراء دراسة لتقييم محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠.
- إجراء دراسة لتحديد توجهات وزارة التربية والتعليم في مجال تطوير المناهج الدراسية في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠.

قائمة المراجع والمصادر

- الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠. (٢٠١٨). مسترجع من الرابط https://www.educouncil.gov.om/
- الخروصي، سلطان، مراد، طهراوي. (٢٠٢٠). درجة تضمين قيم المواطنة في مناهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي للصفوف (١١-١٢) في سلطنة عمان، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٣٣)، ١١٠-١٣١.
- خليل، ياسر. (٢٠١٧، محرم ٢٧-٢٨). *الدروس المستفادة من تجربة سنغافورة بمجال التعليم* [ورقة مقدمة]. منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي "الأدوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- رجب، أماني، الهجرسي، أمل. (٢٠١٧). متطلبات التنمية البشرية في مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية المهنية دراسة تقويمية، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ١ (٩٦)، ١٧١-٢٧٠.
- سلوم، طاهر؛ الربعاني، أحمد. (٢٠١٠). البعدان الوطني والعالمي في مناهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان. *المجلة التربوية*، ٢٤ (٩٦)، ١٦٥-٢١٤.
- الشبل، منال. (٢٠٢١). واقع التعلم في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية*، ١ (١٥)، ٣٤١-٣٦٦.
- العجمية، أنفال. (٢٠١٥). *فاعلية استخدام موقع تعليمي تفاعلي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السلطان قابوس.
- العميري، سلطان. (٢٠١٧). *فاعلية استخدام تطبيقات الهواتف النقالة في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات عمليات العلم لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عُمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السلطان قابوس.
- قاموس المفردات الإنجليزي. (٢٠١٨). استرجع من الرابط https://www.wordreference.com/enar/vocabulary
- الكيومية، جهاد. (٢٠١٩). *فاعلية نموذج أليستر "ALISTER" في تنمية التحصيل ومهارات التفكير المستقبلي في القضايا السكانية لدى طالبات الصف التاسع واتجاهاتهن نحو مستقبلها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.
- المشرفية، غنية. (٢٠١٥). *مدى فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعي باستخدام أسلوب الحل الإبداعي لمشكلات المستقبل في مجال الخيال العلمي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان (دراسة تجريبية)* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الدول العربية.
- المطيري، وفاء. (٢٠١٨). تحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي، *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، ١ (٦١)، ٥٣-٧٧.
- وثيقة رؤية عُمان ٢٠٤٠. (٢٠٢٠). مسترجع من الرابط https://www.2040.om/Oman2040-AR.pdf
- اليامي، هادية. (٢٠١٨). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢ (٢٦)، ٣٢-٤٩.
- اليعقوبي، مسلم. (٢٠٢٠). تطوير كتب الدراسات الاجتماعية للصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (٥٤)، ٣٤٥- ٣٦١.
- Al-Rabaani, Ahmed .(2018). Omani's Social Studies Teachers' Awareness of Financial crisis, *European Journal of Social Science, 57* (4) 435-442.
- Crawford, EO, Kirby, MM. (2008). Fostering students' global awareness: technology applications in social studies teaching and learning. *Journal of Curriculum and Instruction, 2*(1):56-73.
- Fullan, M. (2015), *The New Meaning of Educational Change, Fifth Edition, Teachers College Press*, https://books.google.fr/books?id=YxGTCwAAQBAJ

- Hare, J. R. (2010). *Holistic education: An interpretation for teachers in the IB programmes.* Retrieved from http://blogs.ibo.org/positionpapers/files/2010/09/Holistic-education_John-Hare.pd
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/
- OECD (2018), *The future of education and skills: Education 2030*, OECD Publishing, Paris, http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf
- Republic of Kenya. (2007). *The Kenya vision 2030. Transforming national development*. Nairobi, Kenya: Government Printer.
- Singh, I., & Wanyama, T., Elbestawi, M., Centea, D. (2018). SEPT learning factory for industry 4.0 education and applied research. *Procedia manufacturing*, *23*, 249-254.
- Hare, J. R. (2010). *Holistic education: An interpretation for teachers in the IB programmes.* Retrieved from http://blogs.ibo.org/positionpapers/files/2010/09/Holistic-education_John-Hare.pd
- Republic of Kenya. (2007). *The Kenya vision 2030. Transforming national development.* Nairobi, Kenya: Government Printer.
- OECD, (2018). *The future of education and skills: Education 2030,* OECD Publishing, Paris, http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change, Fifth Edition*, Teachers College Press, https://books.google.fr/books?id=YxGTCwAAQBAJ

"دور أولياء الأمور في تعزيز الدافعية لدى المتعلمين في بيئات التعليم الإلكتروني"

"Parents' role to enhance motivation among learners in e-learning environments"

أ. منيره علي القحطاني -طالبة دكتوراه جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية -المملكة العربية السعودية

Email:Noor25077@hotmail.com

الملخص:

حظي التعليم الإلكتروني بالكثير من التطورات العالمية والمحلية في السنوات القليلة الماضية، وقد شهد التعلم الإلكتروني تحولًا ملحوظًا من مجرد كونه فكرة إلى واقع عملي يسهم في التنمية البشرية، ومن ثم بدأت المشروعات الإلكترونية بالظهور بشكل متسارع موظفة تقنية المعلومات والاتصالات لتحقيق غاياتها. قيمت هذه الدراسة البحثية دور الآباء في تعزيز الدافعية للتعلم والالتزام بالتعلم عبر الإنترنت للمتعلمين اليافعين. تم استخدام استبيان عبر الإنترنت لفحص مستوى الالتزام بالتعلم عبر الإنترنت والأدوار المساهمة لكل عامل من عوامل التزام التعلم عبر الإنترنت للمتعلمين اليافعين. استجاب ١٤٠٧ متعلمًا يافعًا (ذكور = ٣٨,٨٪ ؛ إناث ٦١,٢٪) تتراوح أعمارهم بين ١٢ و ٢٠ عامًا (المتوسط = ١٥: غير موافق بشدة= ٤,٢) قاموا بالإجابة على الاستبيان الإلكتروني، والذي كان مفتوحًا لمدة شهرين. تم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي لتوزيع التردد والإحصاءات الاستنتاجية للانحدار المتعدد. كشفت النتائج أن مستوى التزام المتعلمين اليافعين بالتعلم عبر الإنترنت كان مرتفعًا. كشفت النتائج كذلك عن معامل $R = 0.439$ و $R^2 = 0.192$ اختلاف في التنبؤ بقياس النتيجة. ساهمت مشاركة الوالدين بنسبة ٣٢ ٪ $(\beta = 0.322, p < 0.05)$ وساهمت تحفيز الدافعية للتعلم بنسبة ٢٣ ٪ $(\beta = 0.234, p < 0.05)$ في التعلم عبر الإنترنت. خلصت الدراسة إلى أن مشاركة أولياء الأمور في تعزيز الدافعية للتعلم لعبت دورًا مهمًا وإيجابيًا في التزام المتعلمين اليافعين تجاه التعلم عبر الإنترنت. يقترح المؤلفون تشجيع الآباء على التآزر مع بيئات التعليم الإلكتروني وتعزيز دافعية أبنائهم للتعلم، بينما يتم التأكيد على الحاجة إلى مزيد من البحث المتعمق حول هذا الموضوع في اقتراحات البحث المستقبلي.

مصطلحات البحث:

دور أولياء الأمور، المتعلمين اليافعين، التزام التعلم عبر الإنترنت، بيئات التعليم الإلكتروني، مساهمة الوالدين، تعزيز الدافعية، إغلاق كوفيد-١٩

Abstract:

E-learning has received many global and local developments in the past few years, and e-learning has witnessed a remarkable transformation from being an idea to a practical reality that contributes to human development, and then e-projects began to appear rapidly to achieve their goals. This research study evaluated the role of parents and motivation to learn and commitment to online learning for adolescent learners. An online questionnaire was used to examine the level of commitment to online learning and the contributing roles of each factor of online learning commitment for adolescent

learners. In all, 1407 adolescents (males = 38.8%; females 61.2%) aged 12-20 years (mean = 15: strongly disagree = 4.2) answered the electronic questionnaire, which was open for two months. The data were analyzed using descriptive statistics for frequency distribution and inferential statistics for multiple regression. The results revealed that the level of commitment of adolescent learners to online learning was high. The results further revealed a coefficient of R = 0.439 and R2 = 0.192 of a difference in the prediction of the outcome measure. Parental involvement contributed 32% (β = 0.322, p < 0.05) and motivation to learn contributed 23% (β = 0.234, p < 0.05) to online learning. The study concluded that parental involvement and motivation to learn played an important and positive role in adolescent learners' commitment to online learning. The authors suggest encouraging parents to synergize with e-learning environments and motivate their children to learn, while the need for more in-depth research on this topic is emphasized in suggestions for future research.

مقدمة:

أصبح التعلم الإلكتروني في السنوات القليلة السابقة من أهم المستحدثات التي تصبو الاتجاهات التربوية لتوظيفها في العملية التعليمية، بما يضمن مواكبة النظم التعليمية لمتطلبات واحتياجات العصر الحالي، والمستقبلي. ويعد المقرر الإلكتروني أحد أهم نواتج التعلم الإلكتروني، حيث أنه يمثل عملية تحويل المحتوى التعليمي التقليدي للمقرر إلى شكل إلكتروني وفقاً لضوابط محددة، في إطار بيئة تعلم حقيقية، باستخدام نظم تقديم وإدارة المقررات الإلكترونية، بحيث يمكن تصميم وعرض وتطوير ذلك المحتوى وفقاً للحاجة التعليمية، وادارة بيئة التعلم بفاعلية، وإشراك المتعلم كعنصر فاعل في أنشطة تعليمية هادفة، ومتابعة، وتوجيه، وتقويم أدائه إلكترونيًا. كمحاولة للتغلب على المشكلات التربوية والتعليمية في بيئات التعلم التقليدية (حلمي، ٢٠١٨).

هناك بعض التحديات في تنفيذ التعلم عبر الإنترنت في العديد من البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل بسبب عدم كفاية إمدادات الطاقة وضعف الاتصال بالإنترنت. ومع ذلك ، فقد أقر العلماء بالعديد من مزايا التعلم عبر بيئات التعلم الإلكتروني. يشمل ذلك التعليم الرقمي الذي يوفر الفرصة للتعلم السريع، فضلاً عن الفرص المبتكرة والإبداعية الهامة للمعلمين والطلاب. تتيح هذه التقنية التعلم من مواقع مختلفة، وتشجع التعلم التعاوني وإنجاز المهام، وتعزيز دافعية التعلم لدى المتعلمين (Yaniawati et al. 2020). علاوة على ذلك، يعزز الدافع ويطور أسلوب التعلم الشخصي (Karkar, Fatlawi, and Al-Jobouri 2020)، فضلاً عن إتاحة الوصول إلى قدر غير محدود من موارد التعلم (Lurvnik 2020; Moreno-Guerrero et al. 2020; Yokozeki 2020). يتم استكشاف هذه المزايا في الغالب من قبل الشباب اليافعين الذين يعتبرون مواطنين رقميين (Stickel 2017).

لذلك، يمكن أن يكون التعلم عبر الإنترنت أسهل بكثير وأكثر إثارة للاهتمام وتفاعلية لليافعين، طالما أن الأدوات والموارد التكنولوجية متاحة ويمكن الوصول إليها. وهكذا، أشار جوشي وروز (٢٠١٨) إلى أن استخدام اليافعين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات يتجاوز مجرد الشبكات الاجتماعية. كما يوفر منصة تعليمية للوصول الفوري

إلى معلومات شاملة. يُعرَّف التعلم الإلكتروني بأنه أنشطة تعليمية يتم إجراؤها بتنسيق مختلط عبر الإنترنت دون تفاعل وجهاً لوجه (Gilbert 2015 ؛ وزارة التعليم الأمريكية 2010).

يحدث التعلم عبر الإنترنت، والذي يُشار إليه غالبًا باسم التعلم الإلكتروني، في بيئة أو فصل دراسي متصل بالإنترنت. يمكن تجميعها في أساليب قائمة على الويب بالكامل أو مختلطة أو هجينة، بالإضافة إلى الأساليب التقليدية، باستخدام المواد عبر الإنترنت كمكملات. يشتمل التعلم المستند إلى الويب بالكامل على تدريس وتعلم جميع المواد على منصة الإنترنت مع عدم وجود مساحة للتواصل وجهاً لوجه، بينما يشتمل التعلم المدمج على جلسات الفصول الدراسية والأساليب عبر الإنترنت. إن التعليم المختلط يُمارس بشكل شائع في مؤسسات التعليم العالي، بينما كان النهج التقليدي باستخدام المواد عبر الإنترنت كمكملات شائعًا في الغالب في المدارس الابتدائية والثانوية (Gilbert 2015; U.S. Department of Education 2010) ومع ذلك ، من المهم تعزيز الدافعية للتعلم عبر الإنترنت كبديل للتدريس وجهًا لوجه في الفصول الدراسية. في الوقت نفسه ، فإن دعم الوالدين في تعزيز الدافعية لدى المتعلمين والتزامهم بالتعليم عبر بيئات التعليم الإلكتروني هي فجوة يجب سدها، حيث لا يعرف المؤلفون أي بحث في هذا الصدد.

مشكلة الدراسة:

يشير الواقع إلى كثير من التغيرات والتطورات التي حدثت في المؤسسات التعليمية السعودية إلا أنه تم ملاحظة بعض المؤشرات التي توضح ضعف الدافعية لدى المتعلمين في بيئات التعليم الإلكتروني، وتراجع المستوى التعليمي مما يحد من مستوى التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم. (Marc, 2001).

وقد وجد أنه إذا ما قام الآباء بتعزيز الدافعية لدى أبنائهم للتعلم عبر الإنترنت، فإن ذلك يدفعهم للإنجاز والقيام بمجهود أفضل ويحرصون على التعلم والتميز في موادهم وتحسين أدائهم الفردي، حيث أن الدافعية أحد المكونات الهامة لشخصية الفرد، كما تجعله يستجيب ويتلقى معارف ومهارات جديدة.

يعرف (السلطي، 2004) الدافعية على أنها "محاولة الفرد في أن يصل للتوازن النفسي الداخلي؛ ذلك عن طريق المواقف والظروف الداخلية والخارجية التي تقوم بدفع الشخص ليتحرك ويصل ل أكبر درجة من الاتزان التي تنعكس على قدرات الفرد في تحقيق الأهداف التي يسعى لها ويسد احتياجاته ورغبته الداخلية. تلعب الدافعية دورًا هامًا في عملية التعلم والتعليم، حيث تدفع بالمتعلم للانهماك في أنشطة مختلفة بهدف تسهيل عملية التعليم". ونظرًا لأهمية مساهمة أولياء الأمور في تعزيز الدافعية لدى المتعلمين، سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:
السؤال الأول: ماذا كان مستوى المتعلمين اليافعين الذين التزموا بالتعلم عبر بيئات التعليم الإلكتروني؟

السؤال الثاني: هل ساهمت مشاركة الوالدين في تعزيز دافعية التعلم بشكل كبير للالتزام بالتعلم عبر الإنترنت للمتعلمين اليافعين؟

فرضيات الدراسة:

تعتبر الفروض إجابات مؤقتة لتساؤلات الدراسة يضعها الباحث للكشف عن العوامل المسببة للظاهرة المدروسة وفي هذه الدراسة قمنا بتحديد الفرضيات التالية:

توجد مستويات مختلفة للمتعلمين اليافعين الذين التزموا بالتعلم عبر بيئات التعليم الإلكتروني.

يوجد دور لمساهمة أولياء الأمور في تعزيز دافعية التعلم بشكل كبير للالتزام بالتعلم عبر الإنترنت للمتعلمين اليافعين.

أهداف الدراسة:

إن الهدف من الدراسة يقوم بعكس الغاية المحددة المراد قياسها، وهو ذو صلة وثيقة بمشكلة الدراسة وأسئلتها، ويمكن تحقيقها في ضوء الجهد والوقت المخصص لهما، وتتلخص الأهداف التي سعت هذه الدراسة إلى تحقيقها في النقاط التالية:

التعرف على مستوى المتعلمين اليافعين الذين التزموا بالتعلم عبر الإنترنت بالمملكة العربية السعودية.
تحديد دور أولياء الأمور في تعزيز الدافعية لدى المتعلمين اليافعين بالمملكة العربية السعودية.
الكشف عن تعزيز الدافعية للتعلم عبر بيئات التعليم الإلكتروني.

أهمية الدراسة:

إن هذه الدراسة تستمد أهميتها من الأهداف التي تسعى لتحقيقها من خلال الموضوع الذي تقوم بمعالجته، وتبرز أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

أولًا: الأهمية النظرية:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أهمية موضوعها الذي تناول متغيرات هامة في مجال مساهمة أولياء الأمورة وتعزيز الدافعية، فتعزيز الدافعية لها أهميتها في المستوى التعليمي لدى المتعلمين، كما أن متغير التعليم الإلكتروني يؤثر إيجابًا على أداء المتعلمين وله القدرة على الارتقاء بمستوى التعليم والتحصيل الدراسي.
من المؤمل أن يكون لهذه الدراسة أهمية خاصة، بما ستضيفه لجانب دور أولياء الأمور في تعزيز الدافعية، وبما ستوفره من معلومات تهم الباحثين والمعنيين في هذا المجال، حيث لا توجد دراسة-على حد علم الباحثة – تناولت بشكل مباشر.
يُتوقع أن تثير نتائج هذه الدراسة اهتمام الباحثين لطرق الموضوع من جوانب مهمة لم تشملها حدود الدراسة الحالية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

قد تساعد نتائج هذه الدراسة في تكوين تصور واضح لمستوى المتعلمين لدى بيئات التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية مما يلفت أنظار أولياء الأمور إلى أهمية التركيز على هذا الجانب من خلال تعزيز الدافعية المستمر الذي ينعكس على أداء المتعلمين وارتفاع مستواهم الدراسي مما يؤدي إلى زيادة نوعية أدائهم مؤثرًا بذلك في زيادة مستوى المتعلمين لتحقيق أهداف التعليم الإلكتروني.
تأمل نتائج هذه الدراسة في توعية أولياء الأمور بأهمية تعزيز الدافعية لدى أبنائهم لما له من أثر إيجابي على المستوى التعليمي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة في التعرف والكشف عن التزام التعلم عبر الإنترنت وتحفيز الدافعية في التعلم ومساهمة الوالدين في المملكة العربية السعودية لدى ١٤٠٧ متعلمين يافعين (ذكور = ٣٨,٨٪؛ إناث = ٦١,٢٪) تتراوح أعمارهم بين ١٢ و ٢٠ عامًا (المتوسط = ١٥: SD=4.24).

الحدود البشرية: كان المشاركون في الدراسة من اليافعين في المدارس الثانوية والمتوسطة من الرياض، المملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في أنشطة التعلم الرقمي عبر الإنترنت في المدارس الثانوية والمتوسطة من الرياض، بالمملكة العربية السعودية، تماشيًا مع القيود الاجتماعية الإلزامية والحبس في المنزل أثناء الإغلاق.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال العام الجامعي ١٤٤١ – ١٤٤٢ هـ.

مصطلحات الدراسة:

التعزيز لغة: أي نتيجة ينتهي بها السلوك بحيث تزيد من احتمال حدوثه في المستقبل .

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: أنه تكرار السلوك المناسب بهدف تدعيمه من خلال إضافة حوافز إيجابية أو إزالة حوافز سلبية بعد حدوثها.

الدافعية لغة: رغبة. ، الدَّافعيَّة اللاَّشعوريَّة: الرَّغبة الجارفة التي لا يدري الفرد عنها شيئًا ولكنّها تؤثِّر فيه لكي يسلك سلوكًا معيَّنًا قد يكون ضدّ إرادته.

تعزيز الدافعية:

عرفت قطامي نايفة (١٩٩٩)" أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه وتلح عليه للاستمرار الأداء وذلك للوصول إلى حالة التوازن معرفية معينة وتمثل بناء المتعلم المعرفية فدافعية التعلم مرتبطة في التحصيل الدراسي لتلميذ وتثير الدراسات التربوية إلى أن التلاميذ في المرحلة الدراسية المتوسطة هم غالبا عرضة للنقص في الحوافز والدافعية للتعلم".

دافعية التعلم:

يعرف ادوارد مواري (١٩٨٨) الدافعية للتعلم بأنها " الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وانجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدرة وبأفضل مستوى من التعلم" (بلحاج فروجة، ٢٠١١، ص.١٧).

كما عرفه صالح أبو جادو "وهي استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة" (علي أبو جادو صالح، ٢٠٠٨، ١٩).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: هي الرغبة والطاقة التي تدفع الطالب لتحقيق الإنجاز والنجاح في عمليات التعلم بشكل أفضل وكفاءة أعلى من أجل تحقيق هدفه.

التعليم الإلكتروني اصطلاحًا: عرفه العويد وحامد (١٤٢٤هـ) "التعليم الذي يهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والشبكة العالمية للمعلومات، وتمكّن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان".

مفهوم التعليم الإلكتروني:

عرفه (الجرف، ٢٠٠٩) بأنه "التعلم الذي يتم عن طريق الحاسب، وأي مصادر أخرى على الحاسب، تساعد في عملية التعليم والتعلم. وفيه يحل الحاسب محل الكتاب ومحل المعلم".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: هو نوع من أنواع التعليم عن بعد، يتعرض له الطالب عبر بيئات إلكترونية من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تقوم بتسهيل وصول الطالب لمصادر التعلم والخدمات، وتحدث رابط تعاون وتبادل معلومات بين الطالب والمعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تم استخدام نظرية المشاركة لكيرسلي وشنايدرمان (١٩٩٨) كعدسة نظرية لفهم الرابط بين مساهمة أولياء الأمور وتعزيز الدافعية لدى المتعلمين في التعلم عبر الإنترنت ومساهمة التزام المتعلمين اليافعين بالتعلم الناجح عبر الإنترنت. الفكرة الأساسية للنظرية هي أن التعلم يتضمن حالة نفسية نشطة ، والتي تستلزم التزامًا عاطفيًا وسلوكيًا ومعرفيًا بالمهام التكنولوجية (فريدريكس وآخرون ٢٠٠٥ ؛ وايزمان وآخرون ٢٠١٧). بالإضافة إلى ذلك ، تفترض النظرية أن المتعلمين سيكون لديهم دافع جوهري للتعلم عندما تكون بيئة التعلم والأنشطة ذات طبيعة تكنولوجية. وذلك لأن استخدام أدوات التعلم عبر الإنترنت ، مثل مؤتمرات الويب ورسائل البريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو و الواتس أب سيزيد بشكل كبير من التزام التعلم لجميع المشاركين. تمثل نظرية المشاركة نموذجًا جديدًا للتعلم والتدريس الذي يتضمن جهودًا تعاونية ومهامًا قائمة على المشاريع وتركيزًا غير أكاديمي لتحقيق الالتزام بالتعلم. تستند نظرية الارتباط أيضًا إلى البنائية التي تؤمن بالجهود التعاونية. هذا يشجع ويزيد من التزام المتعلمين بالتعلم عبر الإنترنت. ترتبط العديد من النظريات ارتباطًا وثيقًا بالتعلم عبر الإنترنت، بما في ذلك النظرية البنائية ونظرية التعلم الواقعية ونظرية المتعلمين البالغين (Demuyakor 2020; Wiseman et al. 2017). ومع ذلك، نظرًا لتركيز هذه الدراسة، اعتمد المؤلفون نظرية المشاركة لأنها تلقي الضوء على كيفية تعزيز الدافعية لدى المتعلمين اليافعين من خلال مساهمة الآباء تجاه التعلم عبر بيئات التعليم الإلكتروني. يتم تنفيذ ذلك من خلال مشاركة أولياء الأمور في توفير الموارد الرقمية وتعزيز الدافعية لدى المتعلمين، وتعزيز المكونات غير الأكاديمية والتعاونية والقائمة على المشروع للنظرية. ومع ذلك ، كان الهدف الرئيسي لهذه الدراسة البحثية هو التحقيق في دور مشاركة الوالدين وتعزيز الدافعية للتعلم في التزام المتعلمين اليافعين بالتعلم عبر الإنترنت.

الدراسات السابقة وفق متغير مساهمة أولياء الأمور:

تشير الدراسات السابقة إلى أن التعليم عبر بيئات التعليم الإلكتروني لمتعلمي المدارس الثانوية يتطلب موارد لا يمكن توفيرها إلا من قبل الآباء. ومن ثم، فإن إشراك أولياء الأمور في تعزيز الدافعية والحفاظ على التعليم عبر الإنترنت له أهمية كبيرة لاستمرار هذا التعليم الإلكتروني. يتم تعريف مشاركة الوالدين عمومًا على أنها جميع أشكال الدعم المقدم لأبنائهم في جميع المراحل الدراسية من قبل الوالدين أو معلمي التوجيه أو مقدمي الرعاية من أجل

ضمان إنجاز برنامج أكاديمي معين (Waters, Menchaca, and Borup 2014). وفي وضع تصور لمساهمة أولياء الأمور، حدد إبشتاين (١٩٨٧) أشكالًا مختلفة من مساهمة الوالدين في النجاح التعليمي للمتعلمين، من بين الاحتياجات النفسية والأكاديمية للمتعلمين الآخرين (الطعام، الملبس، المأوى، مكان للدراسة ومستلزمات المواد المدرسية)، المدرسة- التواصل مع المنزل والأنشطة المدرسية وحضور الأحداث اللاصفية وأنشطة التعلم. في الدراسة الحالية، يُنظر إلى مساهمة أولياء الأمور على أنها توفير موارد التعلم عبر بيئات التعلم الإلكتروني المتاحة والمتاحة للمتعلمين لأغراض التعلم عبر الإنترنت، والتي تشمل الأجهزة اللوحية التي تدعم الإنترنت والهواتف الذكية وأجهزة الكمبيوتر المحمولة وبيانات الإنترنت أو البث. بشكل أساسي ، نظرًا للتفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين المتعلمين اليافعين، فمن المؤكد أنه بدون مشاركة كافية من الآباء، قد يكون التعلم عبر الإنترنت وهمًا. عادةً ما يتطلب التعلم عبر الإنترنت بعض الموارد أو الأدوات الإلكترونية لتسهيل العملية، مثل كمبيوتر سطح المكتب أو الكمبيوتر المحمول أو الاتصال بالإنترنت أو الهاتف الذكي ومصدر الطاقة (Dube 2020; Odunayo, Otito, and Otito 2013).

أظهرت العديد من الدراسات المنشورة سابقًا الصلة بين مشاركة الوالدين والدافعية للإنجاز الأكاديمي للطلاب والأداء والموقف الإيجابي للتعلم والتعليم الناجح (Boonk et al. 2018; Fajoju et al. 2016; Ntekane 2018; Tran et al. 2020; Ugwuegbulem 2018; Umeana 2017; Waters, Menchaca, and Borup 2014) . ركزت هذه الدراسات على دور أولياء الأمور في التعليم، مما يشير إلى أن أولياء الأمور تلعب دورًا مشجعًا مفيدًا للنتائج الأكاديمية للمتعلمين وتزيد من دافعيتهم.

استكشف Ugwuegbulem (2018) دور مشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم وتعزيز دافعيتهم للتعلم الإلكتروني. تضمنت الدراسة استفسارًا نوعيًا شارك فيه ٣٠ من الآباء والأمهات من خلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة. كشفت نتيجة الدراسة أن تدني احترام الذات لدى الوالدين من خلفيات اجتماعية واقتصادية منخفضة يحد من مشاركتهم الكافية في تعليم أبنائهم. وبالمثل ، فإن دراسة Boonk et al. (2018) كشفت عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مشاركة الوالدين من حيث دعم التعلم والتحصيل الأكاديمي.

Lawrence and Nkoane (2020) قاموا بمناقشة أن مشاركة الوالدين ساهمت بشكل كبير في التحصيل التعليمي لليافعين الذين يذهبون إلى المدرسة.

وبالمثل ، فإن نتائج دراسة Tran et al. (2020) أثبتت أنه عندما يزود الآباء أطفالهم بالدعم المطلوب، فإنه يحفز البيئة المنزلية ويعزز النمو المعرفي. ومع ذلك ، فإن الصلة بين مشاركة الوالدين والتزام التعلم عبر الإنترنت بين المتعلمين اليافعين في المملكة العربية السعودية لم يتم دراستها بعد.

الدراسات السابقة وفق متغير تعزيز الدافعية للتعلم الإلكتروني:

تعد مشاركة المتعلم أمرًا حيويًا لتعزيز التعلم عبر الإنترنت. في الأساس ، تم تصور المشاركة ، منذ فترة طويلة مثل عام ١٩٩٨ من قبل فينجر، على أنها مشاركة مع الآخرين في بعض الأنشطة أو المؤسسات. هذا يجعلها عملية أن تكون جزءًا من مجموعة وتتواصل بطريقة عاكسة مع الآخرين. بمعنى آخر ، المشاركة عبارة عن مجموعة من الإجراءات، مثل الانتماء والقيام والشعور والتفكير والتحدث مع شخص ما. على وجه التحديد ، اعتبر ديفيس وغراف (٢٠٠٥) المشاركة على أنها درجة وصول الطلاب إلى المعلومات والتواصل ومشاركتهم في العديد من الأنشطة

الأخرى. وتشمل هذه الحصول على مواد التدريس والتعلم، والمساهمة في المناقشات والاستمرار في أنشطة المجموعة. في رأي Hrastinski (2008)، يتم تصور المشاركة على أنها الانضمام والمشاركة في حوار من أجل التعلم النشط والمشاركة بغض النظر عن العدد الإجمالي للأفراد المشاركين في منتدى المناقشة. بعبارة أخرى، لا تُقاس المشاركة من خلال النسبة المئوية للسكان أو الفئة العمرية التي تشارك في نشاط معين، سواء أكان تعليميًا أو أي شيء آخر، كما يراها هاريس وآخرون. (٢٠٠٤). بالاعتماد على هذه المفاهيم، فإن المشاركة في التعلم عبر الإنترنت، في هذه الدراسة الحالية ، تتضمن متعلمين من اليافعين الأفراد يشاركون في أنشطة التعلم عبر الإنترنت من خلال أي منصة مصممة لمثل هذه الأنشطة (Ahn et al. 2013) ببساطة ، إنها عملية التعلم من خلال المشاركة في التعليم عبر الإنترنت.

إن الأدلة البحثية حول مشاركة المتعلمين عبر الإنترنت في التعلم عبر الإنترنت ضئيلة. أثبتت الدراسات القليلة المتاحة التأثير الكبير للمشاركة في التعلم على الالتزام بالتعلم عبر الإنترنت وإكمال الدورة. على سبيل المثال ، دراسة Ahnn et al. (2013) أن مشاركة المتعلمين في أنشطة التعلم عبر الإنترنت تعتمد على أشكال بيئة التعلم عبر الإنترنت. اقترحت الدراسة التفاعل من نظير إلى نظير للحفاظ على بيئة التعلم التشاركية عبر الإنترنت. أظهرت دراسة حديثة أجرتها Jena (2020) في الهند أهمية المشاركة في التعلم عبر الإنترنت والمشاركة من قبل كل من المعلمين والمتعلمين لاعتماد تدابير السلامة والحفاظ على التباعد الاجتماعي أثناء الإغلاق باعتبارها الطريقة الوحيدة لمواصلة أنشطة التدريس والتعلم. وبالمثل ، أعرب دوبي (٢٠٢٠) عن أسفه للصعوبات التي يواجهها العديد من المعلمين والمتعلمين الريفيين فيما يتعلق بالمشاركة في التعلم عبر الإنترنت في جنوب إفريقيا خلال وباء COVID-19، الذي يحبط ويهمش جهود التدريس والتعلم. من المهم ملاحظة أن معظم هذه الدراسات أجريت بين طلاب التعليم العالي ، مع تركيز ضئيل أو معدوم على متعلمي المدارس الثانوية. تم إثبات هذه الملاحظة من خلال دراسة علي (٢٠٢٠) ، والتي وجدت أن معظم الجامعات في جميع أنحاء العالم شاركت في التعلم عبر الإنترنت خلال وباء كوفيد-١٩. مصدر قلق آخر للدراسة الحالية هو أنه إلى جانب الموارد واستعداد الموظفين للتدريس والتعلم عبر الإنترنت ، لا يُعرف سوى القليل جدًا عما يحفز مشاركة الطلاب في التعلم عبر الإنترنت أثناء الوباء وما بعده. إذا تم الحفاظ على الاستمرارية في تنفيذ ودمج التدريس والتعلم عبر الإنترنت خلال الأوقات الاستثنائية مثل وباء كوفيد-١٩، فيجب سد هذه الفجوة.

الدراسات السابقة وفق متغير التزام التعلم عبر بيئات التعليم الإلكتروني:

على الرغم من أن التعلم عبر الإنترنت يكتسب قبولًا عالميًا سريعًا وأصبح سريعًا وسيلة حتمية لجعل التعليم متاحًا للجميع على مستوى العالم، إلا أن العديد من البلدان النامية لا تزال للأسف تعاني من نقص من عدة نواح. إنهم يواجهون مشاكل مع ضعف إمدادات الطاقة والاتصال بشبكة الإنترنت، فضلاً عن نقص المعلمين المدربين ذوي المهارات التكنولوجية (Gunga and Ricketts 2007)، مما يحد من الوصول إلى التعليم. على الرغم من هذه التحديات، فمن المحتمل أن الأساليب التقليدية للتعلم لم يعد مسموحًا بها ، مما قد يكون له تأثير سلبي خطير على العديد من المتعلمين اليافعين في الدول النامية، حيث تتفاقم المصاعب الاقتصادية على أساس يومي (Odunayo، Otito ، وأوتيتو ٢٠١٣). قد تكون هذه المشكلات ، من بين أمور أخرى ، قد أدت إلى انخفاض الحضور أو ضعف مشاركة الطلاب في التعلم عبر الإنترنت ، كما حدده Adeoye و Adanikin و Adanikin (2020) . لمعالجة

هذه المخاوف ، يتطلب الوصول إلى أي منصات تعلم إلكتروني ، مثل سكايب، زوم، وفريق مايكروسوفت وما إلى ذلك، مستوى معين من الالتزام من جانب جميع أصحاب المصلحة في مجال التعليم، وفي هذه الحالة المتعلمون.

يعد الالتزام بالتعلم شرطًا أساسيًا ضروريًا للنجاح الأكاديمي والتحصيل التعليمي لأي طالب. على الرغم من عدم وجود مؤلفات كافية حول الالتزام بالتعلم، إلا أن التركيبات ذات الصلة، مثل الالتزام الأكاديمي والمشاركة المدرسية والتزام المعلمين، حظيت باهتمام كبير في الأدبيات. على سبيل المثال، بوكانان ، كما ورد في Mart (2013)، ينظر إلى الالتزام باعتباره وظيفة إدمانية مرتبطة بالوظيفة أو المنظمة أو مشاركة الموظف. تصور فيلجوين Viljoen (2015) الالتزام الأكاديمي كنسبة من الوقت والجهد المخصص للأنشطة التعليمية. وفقًا لـ Human-Vogel (2013)، ينطوي الالتزام على الجودة البديلة والاستثمار والجدوى والرضا والمثابرة طويلة المدى مع دراسات الطلاب. على نفس المنوال، رأى هيو (٢٠١٦) مشاركة الطلاب على أنها بناء مجردة ومتعدد الأبعاد يتضمن المشاركة المعرفية والسلوكية والعاطفية. وبالمثل ، يشمل التزام التعلم عبر الإنترنت المشاركة العاطفية والسلوكية والمعرفية للمتعلمين في التعليم عبر الإنترنت. وصف ماركويتز (٢٠١٧) الالتزام السلوكي بأنه مشاركة الطلاب في جميع الأنشطة التعليمية أو المدرسية، في حين يعكس الجانب المعرفي للالتزام بالتعلم جهود الطلاب العقلية الموجهة نحو المهام المدرسية (التعلم الذاتي التنظيم) تحسبًا للفوائد النهائية للتعلم. علاوة على ذلك، يشرح الالتزام العاطفي استجابات الطلاب للمجتمع عبر الإنترنت أو المجتمع الافتراضي (الزملاء والمدرسون) من حيث الترابط و / أو الشعور بالارتباط مع جميع الأنشطة التعليمية عبر الإنترنت (فريدريكس وفيلسيكر ولوسون ٢٠١٦؛ ريشلي وكريستنسون ٢٠١٢؛ وانج وفريدريكس ٢٠١٤).

أثبتت الدراسات السابقة أهمية الالتزام بالتعلم عبر الإنترنت بالنسبة لنتائج تعلم الطلاب ورضاهم وإتمام الدورة التدريبية Hew 2016؛ Robinson and Hullinger (2008) على وجه الخصوص ، وجد Dumford and Miller (2016) أن التعلم عبر الإنترنت يشجع ويوفر فرصًا للتطور المعرفي للمتعلمين على حساب التعلم التعاوني. اكتشفت دراسة أخرى أجراها Dixson (2015) أن التعلم عبر الإنترنت يعزز التفكير العالي ، بالإضافة إلى العمل التعاوني. كشف Buelow و Barry و Rich (2018) أن أنشطة التعلم للطلاب عبر الإنترنت ، مثل المهام التفاعلية ، لا سيما تلك التي تحث على التفكير ، تعزز تطورهم الشخصي. جادل Hew و Qiao و Tang (2018)و Jena (2020) مؤخرًا بأن التعلم الافتراضي أثناء إغلاق كوفيد-١٩ مفيد ويضمن استمرارية التعلم لأنه مرن ويمكن الوصول إليه بسهولة. لاحظت دراسة نوعية أجراها Dube (2020) في جنوب إفريقيا حول التعلم الريفي عبر الإنترنت أثناء وباء وفيد-١٩ أن هناك حاجة ملحة للتعلم عبر الإنترنت في سياق الوباء للد من انتشار الفيروس. ومع ذلك، تم استبعاد العديد من المتعلمين في المناطق الريفية من التعلم بسبب عدم كفاية موارد الاتصال بالإنترنت، والبرامج والأجهزة منخفضة التقنية، ونظام إدارة التعلم. بالنظر إلى هذه الأدلة، فإن مستوى التزام المتعلمين اليافعين بتعليم التعلم عبر الإنترنت في نيجيريا ، حيث يعيش ٤٠,١٪ من سكانها في فقر مدقع و ٥٢,١٪ من سكان الريف (المكتب الوطني للإحصاء [NBS]، ٢٠١٩).

منهجية الدراسة:

وعرف عبد المنعم والسند (٢٠١٢، ص. ١١٧) المنهج بأنه "الإطار العام أو الأسلوب الرئيس للعمل الذي يستهدف تحقيق أهداف استراتيجية مرتبطة بالموضوع أو الظاهرة أو الموقف أو المشكلة محل الدراسة".

وبناءً على طبيعة الدراسة وأهدافها، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لموضوع الدراسة والتي تعبر عن الظاهرة المدروسة تعبيرًا كميًا؛ حيث استخدم المنهج الوصفي لمعرفة درجة مساهمة أولياء الأمور في تعزيز الدافعية لدى المتعلمين في بيئات التعليم الإلكتروني. ويقصد بالمنهج الوصفي المسحي "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد البحث أو عينة كبيرة منهم وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" (العساف، ١٤٣٣هـ، ص.١٧٩).

أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، تم جمع البيانات على مدى شهرين باستخدام استبيان عبر الإنترنت من جوجل يتألف من قسمين. يتعامل القسم أ مع الخصائص الديموغرافية ، مثل العمر والجنس والفئة ووصول المشاركين إلى الأجهزة الرقمية ومنصات الوسائط الاجتماعية. يتضمن القسم ب مقاييس التزام التعلم عبر الإنترنت ومساهمة الوالدين في تعزيز الدافعية للتعلم.

الأساليب الإحصائية:

نتائج الدراسة: بعد أن تم جمع البيانات ومعالجتها في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، تم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي لتوزيع التردد والإحصاءات الاستنتاجية للانحدار المتعدد. هذه الدراسة تمتثل لجميع أخلاقيات البحث. تم ذلك من خلال السماح بالمشاركة الطوعية للمشاركين وضمان سرية جميع المعلومات ، بشرط أن يتم استخدام المعلومات المقدمة فقط لأغراض البحث فقط.

إجابة السؤال الأول وتفسيره ومناقشته:

نص السؤال الأول للدراسة على " ماذا كان مستوى المتعلمين اليافعين الملتزمين بالتعلم عبر بيئات التعليم الإلكتروني؟" يوضح الجدول ١ الخصائص الديموغرافية للمشاركين في الدراسة. كان متوسط عمر المشاركين ١٥ سنة. كان هناك عدد أكبر من الإناث (٦١,٢٪) من المشاركات مقارنة بالذكور (٣٨,٨٪) ومعظم المشاركين (١٠٢٩٪ -٧٣٪) كانوا في الصفوف العليا، مع ٣٧٨ فقط (٢٦,٩٪) من المشاركين في فصول المبتدئين. كان هناك عدد أكبر من المشاركين الذين لديهم إمكانية الوصول إلى الأجهزة الرقمية (١٠٩٩٪ -٧٨,١٪) من أولئك الذين يعتمدون على أجهزة آبائهم في إمكانية الوصول (٣٠٨٪ - ٢١,٩٪). تم استخدام واتس أب بشكل شائع كمنصة وسائط اجتماعية لأنشطة التعلم من قبل ٩٥٩ (٦٨,٢٪) من المشاركين في الدراسة، يتبعه سكولوجي –343%) (24.24%ويوتيوب (٨٤٪ -٦,٠٪). في حين كان عدد قليل جدًا من المشاركين يدخلون إلى الأنشطة التعليمية عبر فيسبوك (21%–1.5%).

الجدول ١. الخصائص الديموغرافية للمشاركين

العوامل	التكرار	النسبة
العمر (سنة)		
١٢-١٤	٣٧١	٢٦,٤
١٥-١٧	٣٧١	٢٦,٤
فوق ١٧	٦٦٥	٤٧,٣
الجنس		
ذكر	٥٤٦	٣٨,٨
أنثى	٨٦١	٦١,٢
المرحلة الدراسية		
المرحلة المتوسطة	٣٧٨	٢٦,٩
المرحلة الثانوية	١٠٢٩	٧٣,١
إمكانية الوصول إلى الأجهزة الرقمية		
نعم	١٠٩٩	٧٨,١
لا لكن يستخدمون أجهزة والديهم	٣٠٨	٢١,٩
منصات التواصل الاجتماعي		
واتس أب	٩٥٩	٦٨,٢
سكولوجي	٣٤٣	٢٤,٢٤
يوتيوب	٨٤	٦,٠
فيسبوك	٢١	١,٥

إجابة السؤال الثاني وتفسيره ومناقشته:

نص السؤال الثاني للدراسة على " هل ساهمت مشاركة الوالدين وتعزيز دافعية التعلم بشكل كبير في التزام التعلم عبر الإنترنت للمتعلمين اليافعين؟" كشفت النتائج في الجدول ٢ عن مستوى التزام المشاركين بالتعلم عبر الإنترنت أثناء إغلاق كوفيد-١٩ استجابةً لنتائج السؤال الأول. توضح النتائج أن التزام المشاركين بالتعلم عبر الإنترنت كان مرتفعًا، حيث تم تصنيف ١٢ عنصرًا فوق متوسط التقدير المتوسط البالغ ٢,٧ وثلاثة عناصر فقط سجلت متوسطًا أقل من المتوسط. على وجه التحديد، البند ١٠ ، " التعلم عبر الإنترنت يساعد الأبناء بالتذكر والاتصال بشكل أفضل بأشياء أخرى يعرفونها بالفعل (المعرفة)"، حقق أعلى درجة (المتوسط = ٣,٠) ، متبوعًا بالبند ١٣، " من خلال التعلم عبر الإنترنت، يمكن للأبناء التمييز بين مكونات الأفكار التي يتم تدريسها (التطبيق) وإسنادها إليها"(المتوسط = ٢,٩١) ، البند ٣،" محاولة الأبناء القيام بكل الأنشطة المعطاة عبر الإنترنت"، والبند ٧،" قيام الأبناء بدور فعال في الأنشطة الجماعية عبر الإنترنت"، والتي كانت متساوية القيم (يعني = ٢,٩٠). ثم البند ٩، " قيام الأبناء بإعداد الأمثلة الخاصة بهم لتساعدهم على فهم المفاهيم المهمة التي يتعلمونها من الفصول عبر الإنترنت" (المتوسط = ٢,٨٩) ، متبوعًا بالبند ١٥ ، " من خلال التعلم عبر الإنترنت يمكن للأبناء الحكم وحتى نقد الأفكار والمحتويات التي يتم تدريسها (التقييم)" (المتوسط = ٢,٨٧) ؛ البند ١٢ ، "قدرة الأبناء على تنظيم وتطوير وتنفيذ المواد في مواقف جديدة وملموسة (التطبيق)" (المتوسط = ٢,٨٦) ؛ البند ١١ ، " التعلم عبر الإنترنت يجعل من السهل على الأبناء تكوين المعاني من المواد وتفسيرها (الفهم)" (المتوسط = ٢,٨٣) ؛ البند ٤ ، " مشاركة الأبناء في كل نشاط تعليمي عبر الإنترنت" ، والبند ٥ ، " المشاركة في جميع أنشطة التعلم عبر الإنترنت مرهقة للأبناء" لهما قيم

متساوية (المتوسط = ٢,٨١). البند ١٤ ، " تمكّن الأشياء التي يتعلمها الأبناء عبر الإنترنت من تقييم وإنشاء أفكار جديدة (تجميع)" (متوسط = ٢,٧٩) ، والبند ٨ ، " عند الدراسة عبر الإنترنت، يقوم الأبناء بربطها بسهولة بتجربة الحياة الواقعية" (يعني = ٢,٧٧) سجل بشكل مختلف. ومع ذلك ، فإن العنصر ١ ، " التعلم عبر الانترنت ممل للأبناء" كان له أدنى قيمة متوسطة (المتوسط = ١,٤٠) ، متبوعًا بالبند ٢ ، " في معظم الأوقات، تطلع الأبناء للدراسة عبر الإنترنت" (المتوسط = ٢,٣٣) والبند ٦ ، " مساهمة الأبناء في أنشطة التعلم الأخرى عبر الإنترنت" (المتوسط = ٢,٦٥).

الجدول ٢. تظهر النسبة المئوية البسيطة استجابة المشاركين لالتزام التعلم عبر الإنترنت أثناء إغلاق كوفيد-١٩ من وجهة نظر أولياء الأمور

	العنصر	غير موافق بشدة%	غير موافق%	موافق%	موافق بشدة%	المتوسط	الانحراف المعياري
١	التعلم عبر الانترنت ممل للأبناء	٩٥٩ (٦٨,٢)	٣٤٣ (٢٤,٤)	٨٤ (٦,٠)	٢١ (١,٥٪)	١,٤٠	٠,٦٧
٢	في معظم الأوقات، تطلع الأبناء للدراسة عبر الإنترنت	٢٠٣ (١٤,٤)	٥٦٧ (٤٠,٣)	٥٩٥ (٤٢,٣)	٤٢ (٣,٠)	٢,٣٣	٠,٧٥
٣	محاولة الأبناء القيام بكل الأنشطة المعطاة عبر الإنترنت	٧٠ (٥,٠)	١٥٤ (١٠,٩)	١٠٢٩ (٧٣,١)	١٥٤ (١٠,٩)	٢,٩٠	٠,٦٣
٤	مشاركة الأبناء في كل نشاط تعليمي عبر الإنترنت	٩٨ (٧,٠)	٢٣١ (١٦,٤)	٩١٠ (٦٤,٧)	١٦١ (١١,٤)	٢,٨١	٠,٧٢
٥	المشاركة في جميع أنشطة التعلم عبر الإنترنت مرهقة للأبناء	٧٠ (٥,٠)	٣٠١ (٢١,٤)	٨٥٤ (٦٠,٧)	١٧٥ (١٢,٤)	٢,٨١	٠,٧١
٦	مساهمة الأبناء في أنشطة التعلم الأخرى عبر الإنترنت	٩١ (٦,٥)	٤٠٦ (٢٨,٩)	٧٤٩ (٥٣,٢)	١١٩ (٨,٥)	٢,٦٥	٠,٧٣
٧	قيام الأبناء بدور فعال في الأنشطة الجماعية عبر الإنترنت	٧٧ (٥,٥)	١٣٣ (٩,٥)	١٠٤٣ (٧٤,١)	١٤٧ (١٠,٤)	٢,٩٠	٠,٦٤
٨	عند الدراسة عبر الإنترنت، يقوم الأبناء بربطها بسهولة بتجربة الحياة الواقعية	٦٣ (٤,٥)	٣٢٩ (٢٣,٤)	868 (61.7)	140 (10.0)	2.77	0.68
٩	قيام الأبناء بإعداد الأمثلة الخاصة بهم لتساعدهم على فهم	77 (5.5)	140 (10.0)	1043 (74.1)	147 (10.4)	2.89	0.64

	المفاهيم المهمة التي يتعلمونها من الفصول عبر الإنترنت						
١٠	التعلم عبر الإنترنت يساعد الأبناء بالتذكر والاتصال بشكل أفضل بأشياء أخرى يعرفونها بالفعل (المعرفة)	42 (3.0)	133 (9.5)	1015 (72.1)	217 (15.4)	3.00	0.60
١١	التعلم عبر الإنترنت يجعل من السهل على الأبناء تكوين المعاني من المواد وتفسيرها (الفهم)	105 (7.5)	182 (12.9)	966 (68.7)	154 (10.9)	2.83	0.71
١٢	قدرة الأبناء على تنظيم وتطوير وتنفيذ المواد في مواقف جديدة وملموسة (التطبيق)	77 (5.5)	203 (14.4)	952 (67.7)	168 (11.9)	2.86	0.68
١٣	من خلال التعلم عبر الإنترنت، يمكن للأبناء التمييز بين مكونات الأفكار التي يتم تدريسها (التطبيق) وإسنادها إليها.	42 (3.0)	210 (14.9)	987 (70.1)	168 (11.9)	2.91	0.61
١٤	تمكّن الأشياء التي يتعلمها الأبناء عبر الإنترنت من تقييم وإنشاء أفكار جديدة (تجميع)	84 (6.0)	238 (16.9)	966 (68.7)	112 (8.0)	2.79	0.66
١٥	من خلال التعلم عبر الإنترنت يمكن للأبناء الحكم وحتى نقد الأفكار والمحتويات التي يتم تدريسها (التقييم).	70 (5.0)	189 (13.4)	994 (70.6)	154 (10.9)	2.87	0.65

معدل قيمة المتوسط الراجح = ٢,٧١

يوضح الجدول ٣ تحليل الانحدار للمساهمة الجماعية والنسبية لمشاركة الوالدين , وتعزيز الدافعية في التزام التعلم عبر الإنترنت استجابةً لنتائج السؤال الثاني. أثبتت النتيجة أن المقياسين التنبؤين ساهما بشكل جماعي وكبير في التزام المشاركين بالتعلم عبر الإنترنت في الدراسة الحالية. أسفرت النتيجة عن معامل انحدارات متعددة R = 0.439 ومضاعفة R2 = 0.192 ، مما يشير إلى أن كلا المقياسين مجتمعين يمثلان تباينًا بنسبة 19.1%

(Adj. $R^2 = 0.191$) في التنبؤ بالتزام التعلم للمشاركين لدى بيئات التعلم الإلكتروني في الدراسة. العوامل الأخرى التي تمثل ٧٩,١٪ التباين في التنبؤ بالتزام التعلم عبر الإنترنت خارج نطاق هذه الدراسة. علاوة على ذلك ، تظهر نتيجة تحليل التباين المشترك (ANOVA) أن التدابير التنبؤية ساهمت بشكل كبير في قياس الاستجابة ، F (2, 1306); (155.590, $p < 0.001$). من أجل التأكد من وزن المساهمة النسبية لكل من التدابير التنبؤية، كشفت النتائج أن مشاركة الوالدين قدمت أعلى مساهمة في تعزيز الدافعية لالتزام التعلم عبر الإنترنت ($\beta = 0.322$, t = 12.629, $p < 0.05$; 0.00), متبوعًا بتحفيز الدافعية ($\beta = 0.234$, t = 9.184, $p < 0.05$; 0.00). هذا يعني أن مشاركة الوالدين وتعزيز دافعية التعلم كانت مسؤولة عن التزام المتعلمين اليافعين تجاه التعلم عبر الإنترنت أثناء إغلاق كوفيد-١٩.

الجدول ٣. ملخص لتحليل الانحدار المتعدد لمساهمة الوالدين وتعزيز الدافعية للتعلم عبر الإنترنت للمتعلمين اليافعين

نموذج	***R***	***R^2***	**Adjusted *R^2***	**الانحراف المعياري. خطأ في التقدير**
	0.439	0.192	0.191	3.43848
نموذج	مجموع المضاعفات	Df	متوسط المضاعف	*F*
مجموع الانحدار	٣٦٧٩,١١٦	٢	١٨٣٩,٥٥٨	١٥٥,٥٩٠
المتبقي	١٥٤٤٠,٩٩١	١٣٠٦	١١,٨٢٣	
	١٩١٢٠,١٠٧	١٣٠٨		
نموذج	المعاملات غير المعيارية B خطأ في الانحراف المعياري	المعاملات المعيارية β	*T*	Sig.
(ثابت)	٢٨,٤٢١ ٠,٧٣٠		٣٨,٩٢٦	٠,٠٠٠
مشاركة الوالدين	٠,٨٦١ ٠,٠٦٥	٠,٣٢٢	١٢,٦٢٩	٠,٠٠٠
وتحفيز الدافعية	٠,١٤٤ ٠,٠١٦	٠,٢٣٤	٩,١٨٤	٠,٠٠٠

التوصيات الدراسة:

توصي الدراسة بما يلي:

ضرورة مساهمة أولياء الأمور في التعليم الإلكتروني بشكل يدعم ويعزز دافعية الطلاب للتعلم وبالتلي يمارس الطلاب تعليمهم بطريقة أفضل.

توعية الآباء بأهمية دورهم في تعزيز دافعية أبنائهم للتعلم عبر بيئات التعلم الإلكتروني.

أهمية الالتزام بالتعلم الإلكتروني.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج تقترح الدراسة إجراء الدراسات التالية:

إجراء دراسات بشكل موسع أكثر بحيث تشمل مناطق أكثر من المملكة العربية السعودية ومدارس أكثر ومراحل عمرية أخرى.

إجراء دراسة تحتوي استبانة من وجهة نظر المتعلمين حول التعلم الإلكتروني.

الخاتمة:

اعتمدت الدراسة الحالية نهج المسح الكمي لفحص دور أولياء الأمور وتحفيز الدافعية والتزام التعلم عبر بيئات التعلم الإلكتروني للمتعلمين المراهقين. قام المشاركون في الدراسة بالإجابة على استبيان عبر الإنترنت من جوجل، والذي كان مفتوحًا لمدة شهرين. في المجموع ، شارك في هذه الدراسة ١٤٠٧ من المتعلمين اليافعين، الذين تمكنوا من الوصول إلى التعلم عبر الإنترنت عبر واتس أب ويوتيوب وفيسبوك. كشفت النتائج عن مستوى عالٍ من التزام المتعلمين المراهقين تجاه التعلم الإلكتروني. ساهمت مشاركة أولياء الأمور و تحفيز الدافعية للتعلم بشكل كبير في التنبؤ بالتزام التعلم عبر بيئات التعلم الإلكتروني. هذه النتيجة لها آثار على المتعلمين المراهقين وأصحاب المصلحة التربويين والحكومة. بشكل أساسي ، ساهمت هذه الدراسة في المعرفة في مجال الأدب حول التزام التعلم الإلكتروني. لذلك ، يوصى بأن يتبنى نظام التعليم عبر الإنترنت ويواكبها كمكمل للطريقة التقليدية للتعليم والتعلم للحفاظ على الاستمرارية خلال الأوقات الاستثنائية مثل وباء. يجب على الآباء السعي إلى التآزر مع الثورة الرقمية لتعزيز الدافعية والحفاظ على النظام التعليمي من أجل النجاح الأكاديمي لأطفالهم الذين أصبحوا مدمنين على الرقمنة. تحتوي هذه الدراسة على مؤلفات متقدمة حول نظرية المشاركة وتوفر منصة قوية لمزيد من البحث.

المـــــراجع

- السلطي نادية سميح (٢٠٠٤)، التعلم المستمد إلى الدماغ، الأردن :دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بلحاج، فروجة (٢٠١١) "التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقتهما بدافعية التعلم لدى الم ا رهق المتمدرس" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تيزي وزو.
- نايفة قطامي، (٢٠٠٣). أثر متغير الجنس، الصف، ودرجة داخلية الضبط الداخلي على درجة الدافعية المعرفية للتعلم، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، ع(٤).
- العويد، محمد صالح والحامد (١٤٢٤هـ)، التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض: دراسة حالة، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم المفتوح في مدارس الملك فيصل، الرياض.
- إدوارد مواري (١٩٩٨)، الدافعية والانفعالات ، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، القاهرة :دار الشروق.
- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٨)، علم النفس التربوي، ط6 ، عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الجرف، ريما (٢٠٠٩). متطلبات تفعيل نظام مودل للمقررات الإلكترونية، أسواق المربد، ١٣ يوليو،
- *http: //www.merbad.net/vb/showthread.php? t=14120.*
- عبد المنعم، هويدا؛ السند، حصة. (٢٠١٢). *أساسيات البحث العلمي في الخدمة الاجتماعية*. الرياض: مكتبة الرشد.
- العساف، صالح حمد. (١٤٣٣ه). *سلسلة البحث في العلوم السلوكية: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: العبيكان.
- حلمي، رانيا وجيه. (٢٠١٨). مقرر إلكتروني لتنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة، مجلة الطفولة، ع (٢٩).

- **Adeoye, I. A., Adanikin, A. F. & Adanikin, A. (2020) 'COVID-19 and E-learning: Nigeria tertiary education system experience', International Journal of Research and Innovation in Applied Science (IJRIAS), vol. 5, no, 5, pp. 28–31. Available at: https://www.rsisinternational.org/journals/ijrias/DigitalLibrary/Vol.5andIssue5/28-31.pdf**
- **Adigun, O. T. (2020) 'Computer-assisted instruction, project based learning and achievement of deaf learners in biology', Journal of e-Learning and Knowledge Society, vol. 16, no. 1, pp. 23–32. doi: 10.20368/1971-8829/1135190**
- **Ahn, J., et al., (2013) 'Learner participation and engagement in open online courses: insights from the Peer 2 Peer University', MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, vol. 9, no. 2, pp. 160–171. Available at: https://jolt.merlot.org/vol9no2/ahn_0613.pdf**
- **Ali, W. (2020) 'Online and remote learning in higher education institutes: a necessity in light of COVID-19 pandemic', Higher Education Studies, vol. 10, no. 3, pp. 16–25. doi: 10.5539/hes.v10n3p16**
- **Black, E. W. (2009). An evaluation of familial involvements' influence on student achievement in K–12 virtual schooling. University of Florida.**
- **Boonk, L., et al., (2018) 'A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement', Educational Research Review, vol. 24, pp. 10–30. doi: 10.1016/j.edurev.2018.02.001**
- **Buelow, J. R., Barry, T. & Rich, L. E. (2018) 'Supporting learning engagement with online students', Online Learning, vol. 22, no. 4, pp. 313–340. doi: 10.24059/olj.v22i4.1384**
- **Cenameri, M. & Taçi, P. (2015). 'The Impact of Technology on Adolescent Behavior', Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 4(2 S2), 288.**

▪ Davies, J. & Graff, M. (2005) 'Performance in e-learning: online participation and student grades', British Journal of Educational Technology, vol. 36, no. 4, pp. 657–663. doi: 10.1111/j.1467-8535.2005.00542.x
▪ Demuyakor, J. (2020) 'Coronavirus (COVID-19) and online learning in higher institutions of education: a survey of the perceptions of Ghanaian international students in China', Online Journal of Communication and Media Technologies, vol. 10, no. 3, p. e202018. doi: 10.29333/ojcmt/8286
▪ Dixson, M. D. (2015) 'Measuring student engagement in the online course: The Online Student Engagement scale (OSE)', Online Learning, 19(4), n4. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079585.pdf
▪ Dube, B. (2020) 'Rural online learning in the context of COVID 19 in South Africa: evoking an inclusive education approach', Multidisciplinary Journal of Educational Research, vol. 10, no. 2, pp. 135–157. doi: 10.4471/remie.2020.5607
▪ Dumford, A. D. & Miller, A. L. (2016) 'Learning online: Unintended consequences for engagement? Paper presented at the Hawaii International Conference on Education', Honolulu, HI. Retrieved from http://cpr.indiana.edu/uploads/HICE_2016_Dumford_Miller_slides.pdf and http://nsse.indiana.edu/pdf/presentations/2016/HICE_2016_Dumford_Miller_paper.pdf
▪ Epstein, J. L. (1987) 'Parent involvement: what research says to administrators', Education and Urban Society, vol. 19, no. 2, pp. 119–136. doi: 10.1177/0013124587019002002
▪ Fajoju, S. A., Aluede, O. & Ojugo, A. I. (2016) 'Parental involvement as a correlate of academic achievement of primary school pupils in Edo State', Nigeria. Research in Education, 95(1), 33–43. https://doi.org/10.7227/RIE.0023
▪ Fredricks, J. A., et al., (2005) 'School engagement', in What do Children Need to Flourish?, Springer, Boston, MA, pp. 305–321. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F0-387-23823-9_19
▪ Fredricks, J. A., Filsecker, M. & Lawson, M. A. (2016) 'Student engagement, context, and adjustment: addressing definitional, measurement, and methodological issues', Journal of Learning and Instruction, vol. 43, pp. 1–4. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.02.002
▪ Gilbert, B. (2015) Online Learning Revealing the Benefits and Challenges, Education Masters, Paper 303, Available at: https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters
▪ Gunga, S. O. & Ricketts, I. W. (2007) 'Facing the challenges of e-learning initiatives in African universities', British Journal of Educational Technology, vol. 38, no. 5, pp. 896–906. doi: 10.1111/j.1467-8535.2006.00677.x
▪ Harris, R., et al., (2004) 'Impact of e-learning on learner participation, attainment, retention, and progression in further education: report of a scoping study', Available at: https://pureportal.strath.ac.uk/en/publications/impact-of-e-learning-on-learner-participation-attainment-retentio

▪ Herodotou, C., et al., (2020) 'The scalable implementation of predictive learning analytics at a distance learning university: insights from a longitudinal case study', The Internet and Higher Education, vol. 45, p. 100725. Available at: http://oro.open.ac.uk/68953/
▪ Hew, K. F. (2016) 'Promoting engagement in online courses: what strategies can we learn from three highly rated MOOCS', British Journal of Educational Technology, vol. 47, no. 2, pp. 320–341. doi: 10.1111/bjet.12235
▪ Hew, K. F., Qiao, C. & Tang, Y. (2018) 'Understanding student engagement in large-scale open online courses: a machine learning facilitated analysis of student's reflections in 18 highly rated MOOCs', International Review of Research in Open and Distributed Learning, vol. 19, no. 3, pp. 70–93. doi: 10.19173/irrodl.v19i3.3596
▪ Hrastinski, S. (2008) 'What is online learner participation? A literature review', Computers and Education, vol. 51, pp. 1755–1765. doi: 10.1016/j.compedu.2008.05.005
▪ Human-Vogel, S. (2013) 'A self-regulatory perspective on commitment in academic and interpersonal contexts', In Well-being research in South Africa V.4 (pp. 517–537). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6368-5_24
▪ Jena, P. K. (2020) 'Online learning during lockdown period for COVID-19 in India', Editorial Board, vol. 9, no. 5, p. 82. Available at: https://osf.io/preprints/socarxiv/qu38b/
▪ Joshi, S. C. & Rose, G. (2018) 'Information technology, internet use, and adolescent cognitive development', in 2018 3rd International Conference on Computational Systems and Information Technology for Sustainable Solutions (CSITSS), IEEE. Bengaluru, India, 2018, pp. 22–28. doi: 10.1109/CSITSS.2018.8768780
▪ Kamba, M. (2009) 'Problems, challenges and benefits of implementing e-learning in Nigerian universities: an empirical study', International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), vol. 4, no. 1, pp. 66–69. doi: 10.3991/ijet.v4i1.653
▪ Karkar, A. J., Fatlawi, H. K. & Al-Jobouri, A. A. (2020) 'Highlighting e-learning adoption challenges using data analysis techniques: University of Kufa as a case study', Electronic Journal of e-Learning, vol. 18, no. 2, pp. 136–149. doi: 10.34190/EJEL.20.18.2.003
▪ Kearsley, G. & Shneiderman, B. (1998) 'Engagement theory: a framework for technology-based teaching and learning', Educational Technology, vol. 38, no. 5, pp. 20–23. Available at: malat-webspace.royalroads.ca/rru0023/wp-content/uploads/sites/70/2018/12/Kearsley-1998-Engagement-theory-A-framework-for-technology-based-teaching-and-learning.pdf
▪ Lawrence, K. C. & Nkoane, M. M. (2020) 'Transforming higher education spaces: analysis of educational expectation factors among higher school learners in KwaDlangezwa', International Journal of Education and Practice (IJEP), vol. 8, no. 3, pp. 547–556. doi: 10.18488/journal.61.2020.83.547.556
▪ Lurvnik, R. (2020) COVID-19 Webinar: A New World for Teachers, Education's Frontline Workers, UNESCO, Marrë nga, Available at: https://en.unesco.org/news/covid-19-webinar-newworld-teachers-educations-frontline-workers
▪ Marc, Resenbeng, Elecronic Learning Strategies of Delivering Knowledge in the Digital Age, New York, McGraw- Hill, 2001.

▪ Markowitz, A. J. (2017) 'Associations between emotional engagement with school and behavioural and psychological outcomes across adolescence',. AERA Open, vol. 3, no. 3, pp. 1–21. doi: 10.1177/2332858417712717
▪ Mart, C. T. (2013) 'Commitment to school and students', International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, vol. 4, no. 2, pp. 92–97. doi: 10.23918/ijsses.v4i2sip93
▪ Moreno-Guerrero, A. J., et al., (2020) 'E-learning in the teaching of mathematics: an educational experience in adult high school', Mathematics, vol. 8, no. 5, p. 840. doi: 10.3390/math8050840
▪ National Bureau of Statistics. (2019) Nigeria Poverty Profile, National Bureau of Statistics, Abuja.
▪ Ntekane, A. (2018) Parental Involvement in Education, A dissertation/thesis of North-West University Vaal. Vanderbijlpark, South Africa. doi: 10.13140/RG.2.2.36330.21440
▪ Odunayo, S., Otito, O. & Otito, G. (2013) 'The reality and challenges of E-learning education in Africa: the Nigeria experience', International Journal of Humanities and Management Sciences, vol. 1, no. 3, pp. 205–209 Available at: http://www.isaet.org/images/extraimages/P513699.pdf
▪ Raheem, A. S. J. M. A. (2009). The level of commitment and its relation to Students' Achievement as perceived by English Language teachers in Public Schools in Tulkarm District (Doctoral dissertation), An-Najah National University, Nablus, Palestine.
▪ Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012) 'Jingle, Jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct', in Handbook of Research on Student Engagement, eds S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie, Springer, New York, NY, pp. 3–20. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_1
▪ Selbervik, H. (2020). 'Impacts of school closures on children in developing countries: Can we learn something from the past?', CMI Brief.
▪ Stickel, L. H. (2017) 'Digital natives and digital immigrants: exploring online harassment victimization by generational age', International Journal of Cyber Criminology, vol. 11, no. 1, pp. 39–62. doi: 10.5281/zenodo.495771
▪ Tran, T., et al., (2020) 'Toward sustainable learning during school suspension: socioeconomic, occupational aspirations, and learning behavior of Vietnamese students during COVID-19', Sustainability, vol. 12, no. 10, p. 4195. doi: 10.3390/su12104195
▪ Ugwuegbulem, L. (2018) 'Exploring Parental Involvement in Public Secondary Schools in Imo State', Nigeria: The Role of Socioeconomic Status. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). 2540. https://scholarship.shu.edu/dissertations/2540
▪ U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. (2010) Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies, Washington, DC. Available at: https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf
▪ Umeana, F. P. (2017). Parental Engagement with Schools and Students in Nigeria. (A Doctoral Dissertation) Michigan State University.

▪ Viljoen, B. (2015) The relationship between academic commitment and resilience for Education students at the University of Pretoria (Doctoral dissertation, University of Pretoria). http://hdl.handle.net/2263/50828
▪ Wang, M. T. & Fredricks, J. A. (2014) 'The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence', Child Development, vol. 85, no. 2, pp. 722–737. doi: 10.1111/cdev.12138
▪ Waters, L. H., Menchaca, M. P. & Borup, J. (2014) 'Parental involvement in K-12 online and blended learning', in Handbook of Research on K-12 Online and Blended Learning, pp. 403–422. Available at: https://ndownloader.figshare.com/files/12212651
▪ Wenger, E. (1998) Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity, Cambridge University Press, Cambridge.
▪ Wiseman, P. J., et al., (2017) 'The changing nature of student engagement during a digital learning task', Facilitating Social Learning through Learning Design: A Perspective of Collaborative Academic Development, p. 433. Available at: https://link.springer.com/article/10.1023/A:1023947624004
▪ Xiang, M., Zhang, Z. & Kuwahara, K. (2020). 'Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected', Progress in Cardiovascular Diseases.
▪ Yaniawati, P., et al., (2020) 'Integration of e-learning for mathematics on resource-based learning: increasing mathematical creative thinking and self-confidence', International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), vol. 15, no. 6, pp. 60–78. Available at: https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/11915/6721
▪ Yokozeki, T. (2020) COVID-19 Webinar: A New World for Teachers, Education's Frontline Workers, UNESCO, Marrë nga, Available at: https://en.unesco.org/news/covid-19-webinar-newworld-teachers-educations-frontline-workers

تقييم جودة البرامج التعليمية المقدمة لتلميذ التعليم الثانوي بالجزائر ـ حسب ما يراه الأساتذة

Assessing the quality of educational programs for secondary school students in Algeria - as teachers see.

د. صبرينة طبوش- جامعة عبد الحميد مهري ـ قسنطينة ٢ ـ الجزائر

Email: sabristar1@hotmail.fr

الملخص بالعربية:

لقد كان موضوع التقييم من أهم المواضيع التي استقطبت تركيز المهتمين نظرا لموقعه في التربية، إذ يعتبر وسيلة لتحسين سيرورة أخذ القرار فيما يتعلق بالسياسة التربوية ، كما أنه وسيلة مراقبة مستمرة لإجراءات التجديد في كل مجالات التربية ويعتبر في الوقت ذاته أداة تسيير تسمح بتحسين فعالية ونجاعة المنظومة التربوية، فإننا إذا أردنا تحسين مردود ونوعية مخرجات المنظومة التربوية فنحن ملزمين بانتهاج سبيل التقييم والتقويم .

أكد تايلور على أهمية دراسة البرامج والمناهج التعليمية وأهدافها حيث قدم تصورا فكريا شاملا لكل من المناهج والتقويم ، وأخذ ذلك في الاعتبار عند تقويم عمليتي التعلم والتعليم، كما أكد على أهمية تحديد غايات البرامج والمناهج ونواتجها، الأمر الذي أتاح الفرصة لوضع مقاييس تقويمية مرجعية المحك، كما ساعدت جهوده على مقارنة أهداف البرامج والمناهج بما يؤدي إلى نواتج فعلية.

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى تقييم جودة البرامج التعليمية في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر ونتبع في ذلك المنهج الوصفي والإحصائي التحليلي، عينة الدراسة المستهدفة هي أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر .

وتنطلق أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو تقييم جودة البرامج التعليمية المقدمة لتلميذ التعليم الثانوي بالجزائر -حسب ما يراه الأساتذة.

الكلمات المفتاحية: التقييم- البرامج التعليمية- الجودة

abstract

The subject of evaluation has been one of the most important issues that has attracted the attention of those interested, given its position in the field of education. It is seen as a means of improving educational policy decision-making and as a means of continuously monitoring renewal procedures in all areas of education

At the same time, it is seen as a management tool to improve the effectiveness and efficiency of the education system. If we want to improve the value and quality of the educational system's results, we have to follow the path of evaluation.

Taylor stressed the importance of studying curricula and curricula and their objectives by providing an overall conceptual perception of curricula and evaluations, taking this into account in evaluating learning and education processes. He also stressed the importance of defining the goals and outcomes of curricula and programmes of study,

which gave him the opportunity to develop benchmarks for the test, and helped to compare program and program objectives with actual results

Through this study, we aim to evaluate the quality of teaching programs in secondary schools in Algeria and follow the descriptive and statistical analysis program. The target sample is secondary school teachers in Algeria.

The importance of the study stems from the importance of the theme it addresses, namely the evaluation of the quality of educational programs offered to secondary school students in Algeria.

Keywords: Evaluation – Quality -educational programmes

مقدمة

إن تطوير التعليم الثانوي ضرورة تفرض نفسها في الوقت الحالي أمام عالم سريع التحول و متغير باستمرار ينبغي مواكبته، وهذا لن يأتي إلا من خلال تعليم يزود المتعلم بالكفاءات المختلفة و يمكِّنه من التحكم فيها.و أبعاد تطوير

التعليم الثانوي في الجزائر متعددة:

أظهرت التجارب بأن مهمة التعليم الثانوي لا تقتصر على الإعداد للجامعة فحسب، وإنما:

√ إعداد المتعلم لمواصلة الدراسة لتهيئته للمواطنة الصالحة و للحياة المهنية و ذلك من خلال منحه حرية اتخاذ القرار اختيار التخصص الذي يرغب فيه، ومن تم يتحمل نتيجة اختياره.

√إعداد المتعلم للحياة الإنتاجية في حالة عدم تمكنه من مواصلة الدراسات العليا، و ذلك بإدخال البرامج العملية في مختلف المناهج و اعتبارها من المواد التي تدخل في المقرر.

تحقيق التعمق العلمي، فأمام تراكم المعارف و تطورها، أصبحت زيادة الكم المعرفي و المكتسبات العلمية ضرورة أساسية للتخصص الجامعي، مما يستوجب زيادة التعمق في المواد الأساسية الضرورية للدراسات الجامعية ،و التركيز على مجموعة محدودة من المقررات دون حرمانه من التكامل و الشمول المعرفي في المواد المختلفة .و من تم تحقيق الارتقاء بالنوع التعليمي و مستوى المكتسبات التعليمية.

√فسح المجال بشكل أوسع أمام المتعلمين، باختلاف إمكاناتهم، قدراتهم، رغباتهم، ميولهم و دافعيتهم للتعلم، الأمر الذي يدفعهم إلى الإقبال على بعض المواد الدراسية، واختيار ما يتوافق مع استعداداتهم واتجاهاتهم للتخصص الذي يرغبون فيه مستقبلا.

√الربط بين النظري و التطبيقي الشيء الذي يُعوِّدُ المتعلمين على التعامل مع الأجهزة و الوسائل و يزرع فيهم روح المنهجية العلمية .وينمي لديهم الحس العملي وروح التعاون وفن الحوار و تبادل المعلومات و الأفكار.

√ترسيخ أساليب البحث، إذا أن المرحلة الثانوية هي مرحلة الانطلاق في البحث العلمي التي يتحول فيها المتعلمون نحو البحث عن المعرفة بجهود ذاتية، تعمق لديهم قدرة الاستيعاب، و ترسيخ الفهم و إجراء التحليل و المعالجات السليمة، و الاستخدام الكفء لأدوات التنمية الشخصية، بحيث أنه كلما تمتع المتعلم بقدر كبير من الحرية في الاختيار كلما تحمل المسؤولية بجدارة.

√تحقيق مرد ودية أعلى كما ونوعا و التعمق في مفاهيم الموضوعات المقررة و كيفية تطبيقها ، مما سيجعل فرص النجاح أوسع هذا من جهة ، و من جهة أخرى فالمردودية تشمل نوعية النجاح و نوعية

المكتسبات التعليمية التي تخرج بها، على اعتبار أن النوعية هي التي تملك القدرات الفاعلة التي تمكنه من التفوق في التخصصات العليا التي أصبحت تتجه نحو الدقة.

√إشراك الآباء في تخطيط العمل المدر العمل المدرسي و تنفيذه و متابعة و تقويمه.

√التوعية بأن أهداف كل من المدرسة و الأسرة تترابط و تنسجم و تدور حول تنشئة الطالب المتميّز الفعال.

√ تدعيم الاتجاهات الإيجابية للأسرة نحو المدرسة .

وأمام هذه التحديات عملت الجزائر جاهدة لتطوير التعليم الثانوي وذلك باعتماد عدة مشاريع وأساليب من بينها المؤشرات الإحصائية التي مكنتها من الكشف عن مدى سلامة التعليم الثانوي بالجزائر كما أرادت الجزائر أن تستفيد من التجارب العالمية والعربية في هذا المجال.

لا تختلف المهام المرسومة للتعليم الثانوي على الرؤى العالمية التي تعتبر الحصول على تعليم ثانوي جيد ومناسب ومرن ومستجيب لحاجات الشباب ، قد يعمل على تحضيرهم لمستقبل آمن وأكثر نجاحا .طبعا إذ كان يركز أكثر على التحليل المنهجي ومهارات حل المسائل المجردة والتفكير النقدي ، إضافة إلى محتوى مناسبا عمليا .فهو يعزز تحسين وضع المواطنين الأذكياء والماهرين لبلوغ مستوى الإقتصاد العالمي وليس فقط الإقتصاد الوطني .أضف إلى ذلك يمكن للتعليم الثانوي أن يكون واسطة لسرعة الإنتقال وضرورة متزايدة للحصول على أعمال عالية الجودة (اليونيسكو المكتب الاقليمي للتربية في الدول العربية ،٢٠٠٣،ص٥-٦)

التساؤل المحوري

ما مدى جودة البرامج التعليمية المقدمة لتلميذ التعليم الثانوي بالجزائر -حسب ما يراه الأساتذة؟

١. حدود البحث : تتوزع حدود البحث على ثلاث مجالات هي:

المجال البشري :شملت الدراسة مجتمع أساتذة التعليم الثانوي الذين يدّرسون الأقسام النهائية للتخصصات :علوم طبيعة وحياة ،تقني رياضي ، تسيير واقتصاد .

٢المجال المكاني :أجريت هذه الدراسة بمؤسسات التعليم الثانوي بثلاث ولايات من الوطن الجزائر -وهي : ولاية قسنطينة -ولاية جيجل - ولاية ميلة.

٣المجال الزماني : الفترة الزمنية التي أنجز فيها الجانب الميداني للبحث كانت في العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ طبق الإستبيان في الفترة الممتدة مابين مارس ٢٠١٦ حتى جوان ٢٠١٦.

وصادفت هذه الفترة امتحانات الفصل الثالث والإمتحانات الرسمية وهذا ما يبرر إمتناع بعض الأساتذة من الإجابة على الإستبيانات التي تم إسترجاعها فارغة أو لم يتم إرجاعها إطلاقا وذلك لالتزامهم بالحراسة وإجراء الإمتحانات

٤- المجتمع الأصلي لاستبيان الأساتذة :

الجدول رقم (١) يمثل المجتمع الأصلي لاستبان اللأساتذة .

الولايات	عدد المؤسسات	العدد الإجمالي للأساتذة
قسنطينة	٦٠	١٣٠٠
جيجل	٤٢	٩٢٠
ميلة	٥٢	١١٤٠

المصدر :من انجاز الباحثة على ضوء نتائج الدراسة الميدانية .

يتكون المجتمع الأصلي للأساتذة من ١٣٠٠أستاذ في ولاية قسنطينة و ٩٢٠ أستاذ في ولاية جيجل و ١١٤٠أستاذ.

٥- عينة الأساتذة :

طبيعة مجتمع الدراسة بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي التي يحتوي في أصله على عدة تخصصات وعدة مواد فرضت علينا إختيار عينة طبقية عشوائية ، حيث تم اختيار عينة ١٠ أساتذة من كل مؤسسة تربوية للمواد المدرّسة - أستاذ واحد في كل مادة- في التخصصات التالية : علوم طبيعة والحياة ، تسيير واقتصاد ، وتقني رياضي. حيث تم اختيار ١٠ مواد بطريقة عشوائية.وبالتالي تكونت لدينا العينة التالية:

الجدول رقم (٢) يوضح إجمالي عينة الأساتذة الذين تم استجوابهم

الولاية	عدد الأساتذة الذين تم استجوابهم	عدد الأساتذة الذين أجابوا على الاستبيان فعلا	النسبة المئوية للاستجابة
قسنطينة	٦٠٠	332	٪٥٥,٣٣
جيجل	٤٢٠	266	٪٦٣,٣٣
ميلة	٥٢٠	255	٪٤٩,٠٣
المجموع	١٥٤٠	٨٥٣	٪٥٥,٣٨

٦.

المعالجة الإحصائية : قامت الباحثة بتفريغ وتحليل أداة القياس من خلال التحليل الإحصائي spss(Statistical Package For The Social Sciences) وقد استخدمت الأدوات الإحصائية التالية:

١,٧ *الاختبارات المعلمية - اختبار Anova: في حالة توفر الشروط التالية نستخدم الإختبارات المعلمية *تستخدم عندما نتحقق من أن البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي .

*عندما يكون حجم العينة كبير أي - أكبر أو يساوي ٣٠-

*البيانات تكون دقيقة وسليمة .

*البيانات تكون كمية (رقمية).

بما أن العينة كبيرة فحسب القانون الإحصائي والمعروف ب"قانون الأعداد الكبيرة " والذي ينص على أن العينة الكبيرة تتبع توزيع الطبيعي، ومنه يكمن إعتماد الإختبارات المعلمية في الدراسة.

لجأت الباحثة إلى عدة إختبارات للتأكد من صدق وثبات الإستبيان ،كما لجأت إلى التحليل الإحصائي لخصائص أفراد العينة وإجاباتهم على أسئلة محاور الإستبيان الموجه إليهم .

أولا : الإختبارات المرتبطة بأداة الدراسة :

يمكن التعرف على صدق وثبات الإستبان المستخدم في الدراسة باستخدام عدة إختبارات وهي:

١-صدق أداة الدراسة :

لقد تم التعرف على صدق الإستبيان باستخدام أسلوبين مختلفين تمكننا من خلالهما التعرف على:

١-١-الصدق الظاهري:

يتحقق الصدق الظاهري بعرض الإستبيان على مجموعة من المحكمين والخبراء حيث تم عرضه على لجنة تحكيم قدر عدد المحكمين فيها ب:١٠ أساتذة ومختصين في المجال وهم نفس محكمين إستبيان المديرين (أنظر الفصل السادس).

- قامت الباحثة بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم ، وأجرت التعديلات على ضوء توصيات وآراء لجنة التحكيم

- تم عرض الإستبيان على مفتشي التربية الوطنية بغرض تحكيم الإستبيان من جانب التخصص - مدى مطابقة محتوى الاستبيان لماهو موجود في الواقع-

٢- الصدق البنائي لأداة الدراسة :

حتى تتمكن الباحثة من معرفة الصدق البنائي لأداة الدراسة تم حساب مصفوفة الإرتباط بين عبارات الإستبيان المتمثلة في محاوره وأبعاده و الدرجة الكلية للأداة ، والتي سندرج نتائجه في الجدول التالي :

الجدول رقم (٣) : نتائج معامل الاتساق الداخلي لمحاور الاستبيان.

المحـــاور	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
المحور الأول : مؤشرات جودة المنهاج التعليمي للمادة مستوى الثالثة ثانوي.	**0,664**	**0.000**
البعد الأول: مؤشرات تتعلق بمنهاج المادة من حيث المحتوى.	0,616	0.000
البعد الثاني: مؤشرات تتعلق بمنهاج المادة من حيث الأهداف.	0,522	0.000
المحور الثاني : مؤشرات جودة البرنامج التعليمي للمادة مستوى الثالثة ثانوي.	0,779	0.000
البعد الأول : مؤشرات جودة البرنامج التعليمي للمادة من حيث المحتوى .	0,718	0.000
البعد الثاني: مؤشرات جودة البرنامج التعليمي للمادة من حيث الأهداف .	0,738	0.000
المحـــــــــور الثالث : مؤشرات جـــــــودة تكويـــــــــــــن الاستـــــــــــاذ.	**0,677**	**0.000**
البعد الأول: مؤشرات جودة التكوين الأولي للأستاذ.	0,613	0.000
البعد الثاني: مؤشرات جودة تكوين الأستاذ أثناء الخدمة.	0,619	0.000
البعد الثالث: مؤشرات جودة تكوين الأستاذ في التشريع المدرسي.	0,388	0.000
المحور الرابع: مؤشرات جودة طرق واستراتيجيات التدريس.	**0,651**	**0.000**
المحور الخامس: مؤشرات جودة أساليب التقويم خلال السنة الدراسية.	**0,638**	**0.000**

المحور السادس: جودة الاتصال البيداغوجي (العلاقة أستاذ / تلميذ).	**0,491**	**0.000**
البعد الأول: مؤشرات جودة العلاقة البيداغوجية.	0,460	0.000
البعد الثاني: مؤشرات جودة التفاعل الصفي.	0,396	0.000
المحـورالسابع : مؤشرات جودة سيـــــاســـــة التوجيه ومرافقة التلميذ.	**0,634**	**0.000**
البعد الأول : مؤشرات جودة معايير التوجيه.	0,600	0.000
البعد الثاني: مؤشرات جودة مرافقة التلاميذ وإرشادهم.	0,533	0.000
المحور الثامن: جـــــــودة الكتـــــــاب المـــــدرسي للتلميذ - مستوى الثالثة ثانوي-	**0,711**	**0.000**
: مؤشرات جودة الكتاب المدرسي للتلميذ من حيث الشكل الخارجي. **البعد الأول**	0,534	0.000
البعد الثاني: مؤشرات جودة الكتاب المدرسي للتلميذ من حيث المضمون.	0,707	0.000

المصدر : من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات البرنامجSpss

يبين الجدول أعلاه بوضوح نتيجة معامل الإرتباط برسون بين المحاور والأبعاد المدرجة في الإستبيان والدرجة الكلية لأداة حيث أن قيمة معامل الإرتباط تنتمي إلى المجال ٠,٣٩٦ -٠,٧٧٩ ، كما أن كل قيم معاملات الإرتباط في كل الأبعاد والمحاور جاءت معنوية بمستوى دلالة ٠,٠٠ وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد ما يؤكد على معنوية الارتباط و يبين الإرتباط البنائي للإستبيان .- بمعنى هناك صدق بنائي لعبارات الاستبيان

-8 – عرض وصفي وتحليلي لنتائج استبان الأساتذة

8 -1 اختبار ثبات أداة الدراسة :

لمعرفة درجة ثبات الاستبيان استعملت الباحثة اختبار ألفا كرونباخ والجدول التالي يبين لنا النتائج المتحصل عليها :

الجدول رقم (04) : معامل الثبات ألفا كرونباخ

المتغيـــر	قيمة الإختبار	مستوى القياس
المحور الأول: مؤشرات جودة المنهاج التعليمي للمادة - مستوى الثالثة ثانوي.	**0,956**	**ممتاز**
البعد الأول: مؤشرات تتعلق بمنهاج المادة من حيث المحتوى.	0,956	ممتاز
البعد الثاني : مؤشرات تتعلق بمنهاج المادة من حيث الأهداف.	0,956	ممتاز
المحور الثاني: مؤشرات جودة البرنامج التعليمي للمادة- مستوى الثالثة ثانوي.	**0,955**	**ممتاز**
البعد الأول : مؤشرات جودة البرنامج التعليمي للمادة من حيث المحتوى .	0,956	ممتاز
البعد الثاني :مؤشرات جودة البرنامج التعليمي للمادة من حيث الأهداف.	0,955	ممتاز
المحور الثالث : مؤشرات جودة تكوين الاستاذ.	**0,955**	**ممتاز**
البعد الأول : مؤشرات جودة التكوين الأولي للأستاذ.	0,956	ممتاز
البعد الثاني: مؤشرات جودة تكوين الأستاذ أثناء الخدمة .	0,955	ممتاز
البعد الثالث :مؤشرات جودة تكوين الأستاذ في التشريع المدرسي.	0,956	ممتاز
المحور الرابع: مؤشرات جودة طرق واستراتيجيات التدريس.	**0,956**	**ممتاز**
المحور الخامس : مؤشرات جودة أساليب التقويم خلال السنة الدراسية.	**0,956**	**ممتاز**
المحور السادس: جودة الاتصال البيداغوجي (العلاقة أستاذ / تلميذ).	**0,956**	**ممتاز**
البعد الأول : مؤشرات جودة العلاقة البيداغوجية.	0,956	ممتاز
البعد الثاني : مؤشرات جودة التفاعل الصفي.	0,956	ممتاز
المحور السابع : مؤشرات جودة سياسة التوجيه ومرافقة التلميذ.	**0,956**	**ممتاز**
البعد الأول : مؤشرات جودة معايير التوجيه.	0,956	ممتاز
البعد الثاني :مؤشرات جودة مرافقة التلاميذ وإرشادهم.	0,956	ممتاز
المحور الثامن:جودة الكتاب المدرسي للتلميذ - مستوى الثالثة ثانوي-	**0,955**	**ممتاز**
البعد الأول :مؤشرات جودة الكتاب المدرسي للتلميذ من حيث الشكل الخارجي.	0,956	ممتاز
البعد الثاني : مؤشرات جودة الكتاب المدرسي للتلميذ من حيث المضمون.	0,955	ممتاز
الاستبيان ككل	**0.956**	**ممتاز**

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامجSpss .

بناءا على نتائج إختبار- ألفا كرونباخ- نلاحظ من خلال الجدول أن معاملات الثبات الجزئية حققت نتائج ممتازة في كل المحاور حيث تراوحت قيمها ما بين **٠,٩٥٥ -٠,٩٥٦** أما ثبات الأداة ككل فقد قدرت قيمة ألفا كرونباخ بـ **٠,٩٥٦** وهذا ما يدل على ثبات ممتاز للنتائج الدراسة.

ثانيا : التحليل الإحصائي لإجابات عينة الدراسة- أساتذة التعليم الثانوي - :

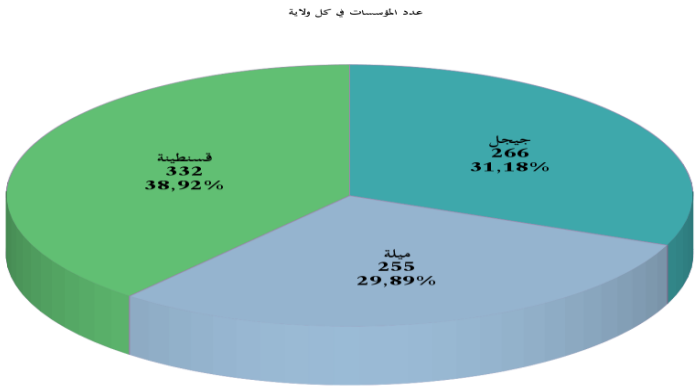
٢- ١ وصف البيانات الشخصية لعينة الدراسة:

نهدف من خلال عملية التحليل الإحصائي لفقرات الإستبيان المختلفة إلى التعرف على مختلف الإجابات والوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها من الدراسة.

٢-١-١- توزع عينة الدراسة حسب عدد المؤسسات في كل ولاية مقارنة بالعدد الإجمالي :

يمكن توضيح تمثيل توزيع أفراد العينة عبر الولايات الثلاث بالشكل التالي :

الشكل رقم (5): توزيع أفراد العينة حسب عدد المؤسسات في كل ولاية مقارنة بالعدد الاجمالي.



المصدر : من إعداد الباحثة بالإعتماد على مخرجات برنامجSpss

يتضح من خلال الدائرة النسبية أن ولاية قسنطينة كان لها أكبر نسبة مشاركة في الدراسة إذا قارنا بالعدد الإجمالي للعينة والذي يقدر ب: ٨٥٣ أستاذ ، حيث شاركت قسنطينة بنسبة ٣٨,٩٢٪ تليها جيجل بنسبة مشاركة قدرت ب: ٣١,١٨٪وفي الأخير ميلة بنسبة ٢٩,٨٩٪.

٢-١-٢- توزع عينة الدراسة على أساس عدد سنوات التدريس:

سيتم عرض خصائص العينةمن حيث عدد سنوات التدريس من خلال الجدول التالي :

الجدول رقم (6) : توزيع أفراد العينة حسب المتغير- عدد سنوات التدريس-.

عدد سنوات التدريس	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	307	%36
من ٥سنوات الى ١٠سنوات	٠٠	٪٠٠
من ١١ سنة إلى ٢٠ سنة	209	%24,5
من ٢١ سنة إلى ٣٠ سنة	286	%33,5
٣١ سنة إلى ما فوق	51	%6
المجموع	٨٥٣	٪١٠٠

المصدر : من إعداد الباحثة إعتمادا على مخرجات برنامجSpss

من خلال الجدول يتضح توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب متغير الخبرة في التدريس ، إذ تبين أن عدد أعلى نسبة من أساتذة التعليم الثانوي لديهم خبرة في التدريس تقل على ٥ سنوات حيث قدر العدد ب: ٣٠٧أستاذ من بين

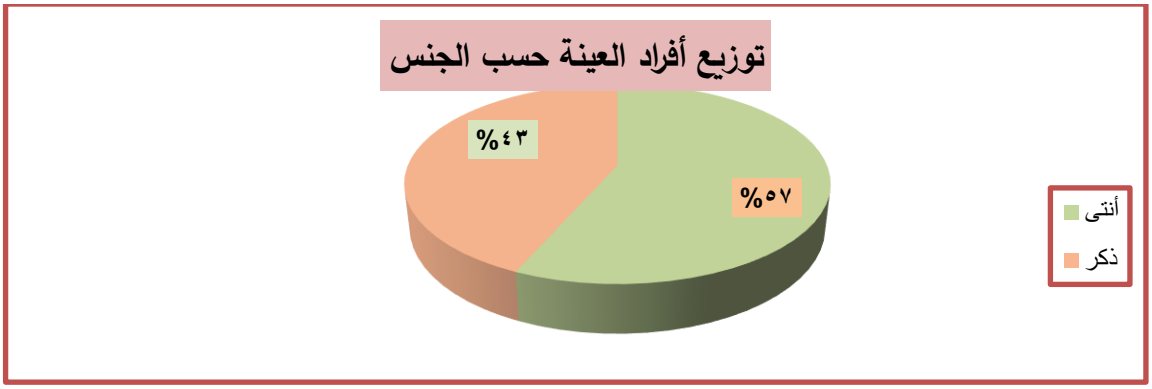
٨٥٣ أستاذ أي بنسبة ٣٦٪ وهذا ما يفسره التحاق عدد معتبر من الأساتذة الى سلك التعليم بعد النزيف الذي عرفه السلك من خروج عدد كبير من الأساتذة الذين لديهم أقدمية الى التقاعد خلال ٣سنوات الأخيرة.

أما النسبة الموالية هي نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة تتراوح مابين ٢١ سنة إلى ٣٠ سنة في سلك التعليم والذي قدر عددهم ب:٢٨٦أستاذ من بين ٨٥٣ أستاذ أي بنسبة :٣٣,٥٪، تليها نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة تتراوح مابين :١١ الى غاية ٢٠ سنة حيث قدر عددهم : ٢٠٩ بنسبة ٢٤,٥٪ وأقل نسبة هي نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة تفوق ٣٠سنة وقدر العدد ب:٥١أي بنسبة ٦٪. وفي الأخير لم تسجل أي نسبة في المجال ٥سنوات الى ١٠ سنوات .وبالتالي نستنتج أن سلك التعليم أصبح سلك فتي نسبيا .

٢-١-٣- توزع أفراد العينة حسب الجنس:

يتوزع أفراد العينة حسب الجنس (ذكور ، إناث) كما يلي:

الشكل رقم (7) : توزيع أفراد العينة حسب المتغير الجنس



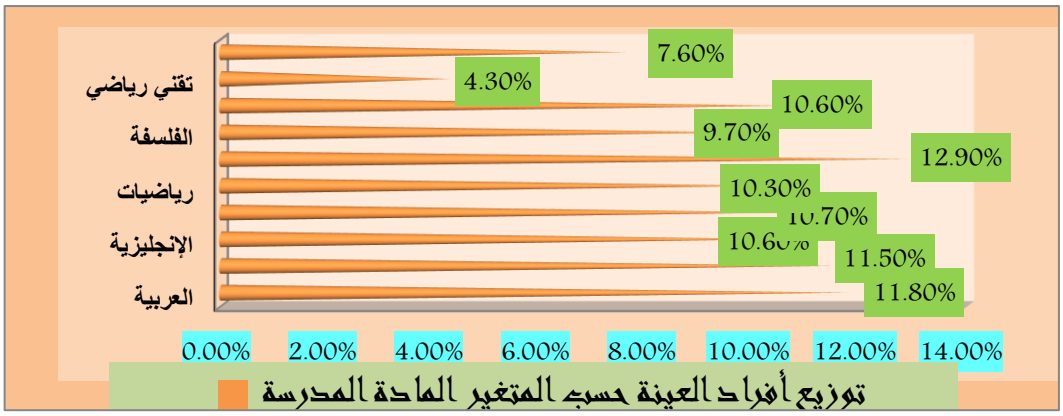
المصدر : من إعداد الباحثة بالإعتماد على مخرجات برنامجSpss

نسبة مشاركة الأساتذة إناث في العينة أكبر من نسبة مشاركة الأساتذة ذكور، حيث قدرت نسبة مشاركة الإناث ب: ٥٧٪ونسبة مشاركة الأساتذة ذكور ب:٤٣٪ .

ما يفسر هذا المشاركة المرتفعة للأستاذات هو طبيعة تشكيلة المجتمع الأصلي في حد ذاته لأن سلك التعليم هو مجتمع أنثوي أكثر منه ذكوري .

٢-١-٤- توزع أفراد العينة حسب متغير المادة المدرسة:

الشكل رقم (٣٦): توزيع أفراد العينة حسب المتغير المادة المدرسة .



المصدر : من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامجSpss

يتبين من خلال الشكل أن أعلى نسبة من الأساتذة في العينة هي نسبة أساتذة الفيزياء بنسبة ١٢,٩٠٪وأساتذة اللغة العربية ب:١١,٨٠٪ تليها اللغة الفرنسية بنسبة مشاركة قدرت ب:١١,٥٠٪

بينما تراوحت نسب كل من العلوم الطبيعية والإنجليزية والتاريخ والجغرافيا مابين ١٠,٧٠ **%** و ١٠,٣٠٪وقدرت نسب أساتذة مادة الفلسفة والتسيير والاقتصاد على التوالي ب:٩,٧٠ **%**و٧,٦٪ وأدنى نسبة كانت في مواد التقني رياضي وقدرت ب:٤,٣٪.

نستنتج إنطلاقا من التعليق على الجدول أن النسب تتقيد بالعدد الفعلي الموجود في سلك التعليم لكل مادة.

ثالثا :وصف محاور الدراسة حسب إجابات عينة الدراسة:

قبل القيام بعملية الوصف الإحصائي لمختلف الإجابات ، تم تحديد المقياس المعتمد في تقييم اتجاهات أساتذة مؤسسات التعليم الثانوي - الذين يدرسون الأقسام النهائية - من خلال المعادلة التالية :

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{قيمة أعلى فئة}}$$

استوحت الباحثة من مقياس ليكرت الخماسي ٣ خيارات هي : [موافق ،غير موافق ، لاأدري].

طول الفئة ٠,٦٧=٠,٦٦=$\frac{2}{3}$

حيث المدى =٣-١=٢، ومن ثم أمكن وضع الوزن النسبي للخيارات على النحو التالي :

جدول رقم(٧٩): مجالات تقييم الوزن النسبي للمتوسط الحسابي .

مجال الموافقة	[2.34-3]	]1.67-2.34[	]1-1.67[
درجة الموافقة	غير موافق	محايد (لا أدري)	موافق
	منعدمة	متوسطة	عالية

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامجSpss

٣-٢ وصف فقرات الاستبيان:مؤشرات جودة البرنامج التعليمي للمادة- مستوى الثالثة ثانوي.

الجدول رقم (٨١) وصف متغير مؤشرات جودة البرنامج التعليمي للمادة:

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
البعد الأول:مؤشرات جودة البرنامج التعليمي للمادة من حيث المحتوى .	1,37	0,230	موافق
يراعي محتوى البرنامج القيم السائدة في المجتمع الجزائري.(ثقافية، اجتماعية، دينية.....).	1,21	0,406	موافق
تساير محتويات البرنامج احتياجات سوق العمل من الكفاءات الواجب إكسابها للتلميذ.	1,57	0,495	موافق
ترتبط محتويات البرنامج بالواقع المعيشي للتلميذ.	1,46	0,499	موافق
تتناسب عدد الساعات الدراسية المخصصة لكل برنامج مادة مع محتوى المنهاج.	1,64	0,482	موافق
تواكب محتويات البرنامج التطورات العلمية المعاصرة في مجال تخصص المادة.	1,36	0,479	موافق
ينمي محتوى المادة الجانب الوجداني للتلميذ.	1,44	0,496	موافق
يطور محتوى المادة الجانب الابداعي للتلميذ.	1,40	0,491	موافق
يعزز محتوى المادة الجانب الادراكي للتلميذ.	1,26	0,440	موافق
هناك تجانس بين محتويات المادة والكفاءات المستهدفة.	1,29	0,452	موافق
يحتوي البرنامج على الأعمال التطبيقية - مشاريع ينجزها التلاميذ.	1,26	0,436	موافق
ينمي محتوى البرنامج مبادئ المواطنة وحب الوطن في نفسية التلاميذ .	1,37	0,482	موافق
يأخذ محتوى البرنامج بعين الاعتبار التدرج في النمو المعرفي والعقلي للتلميذ.	1,25	0,432	موافق
البعد الثاني: مؤشرات جودة البرنامج التعليمي للمادة من حيث الأهداف .	1,33	0,237	موافق
تتميز أهداف البرنامج بالشمولية .	1,30	0,457	موافق
أهداف البرنامج مصاغة في جمل واضحة غير قابلة للتأويل.	1,26	0,440	موافق
تؤكد أهداف البرنامج على تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ .	1,36	0,480	موافق
تتماشى أهداف البرنامج مع التطورات العلمية في المجال التربوي .	1,33	0,472	موافق
تراعي أهداف البرنامج الجوانب الشخصية للتلميذ(المعرفية، الوجدانية، الحس حركية).	1,54	0,498	موافق
هناك تجانس بين وحدات برنامج المادة والأهداف المسطرة في المنهاج.	1,27	0,442	موافق
يوجد ربط بين أهداف المادة ومحتوى البرنامج بالحاجات الاجتماعية للتلميذ.	1,57	0,495	موافق
هناك ربط بين أهداف المادة و محتوى البرنامج بالحاجات الاقتصادية للمجتمع.	1,51	0,500	موافق
هناك ربط بين أهداف المادة ومحتوى البرنامج بالحاجات التربوية للمجتمع.	1,42	0,494	موافق
يهدف برنامج المادة الى جعل التلميذ يتكيف بسرعة مع الأوضاع الجديدة .	1,28	0,452	موافق
يهدف البرنامج إلى انفتاح التلميذ على مجتمع المعرفة .	1,22	0,417	موافق
يرمي البرنامج إلى حث الأساتذة على تطوير المهارات الفكرية لدى التلميذ .	1,17	0,374	موافق
يسعى البرنامج إلى حث الأساتذة على تطوير مهارات البحث والاستكشاف لدى التلميذ.	1,22	0,417	موافق

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss

يتضح من خلال الجدول أن فقرات أبعاد المحور الثاني المتعلقة بمؤشرات جودة البرنامج التعليمي للمادة مستوى السنة الثالثة ثانوي من حيث الأهداف ، جاءت كلها بوزن نسبي موافق على محتوى الفقرات حيث حقق البعد الثاني أعلى مستوى إتفاق بمتوسط حسابي كلي قدر ب **١,٣٣** بانحراف معياري قدر ب **٠,٢٣٧** ما يؤكد الاتفاق الكبير بين الأساتذة المدروسين على محتوى فقرات البعد الثاني المتعلق بجودة البرنامج التعليمي من حيث الأهداف،و لا يوجد تشتت في موافقة الأساتذة على هذا المحور وهذا مايفسره الانحراف المعياري الذي جاء قريب من القيمة ٠.حققت الفقرة يرمي البرنامج إلى حث الأساتذة على تطوير المهارات الفكرية لدى التلميذ أعلى درجة موافقة بمتوسط حسابي **1,17**وانحراف معياري **0,374** مايؤكد توجه الأساتذة نحو نفس الرأي ولا يوجد اختلاف كبير في الآراء لدنو الانحراف المعياري من الدرجة٠.بمعنى أن البرنامج التعليمي لمستوى الثالثة ثانوي يحث الأستاذ على تطوير المهارات الفكرية للتلميذ عن طريق الوضعيات الإدماجية وطريقة حل المشكلات هذا دليل كذلك أن البرنامج التعليمي يحث الأستاذ على تنويع الأساليب التعليمية التي تهدف إلى تطوير مهارات التفكير .

بينما أدنى درجة موافقة في البعد الثاني من المحور الثاني كانت للفقرة يوجد ربط بين أهداف المادة ومحتوى البرنامج بالحاجات الإجتماعية للتلميذ بمتوسط حسابي يقدر ب:**١,٥٧**وانحراف معياري يقدر ب:**0,495** وهذا يدل على وجود درجة من التشتت في اتجاه الآراء لدى الأساتذة حول هذه الفقرة .

بمعنى أن البرنامج التعليمي للسنة الثالثة ثانوي لا يلبي دائما الإحتياجات الإجتماعية للتلميذ ويرجع ذلك إلى إختلاف البرامج التعليمية من مادة الى أخرى .

- أما لونظرنا إلى الإنحراف المعياري لفقرات البعد الثاني فنلاحظ أنها قد حققت كلها قيم ما بين **0,374 - 0,500** ما يبين اتجاه عينة الدراسة نحو نفس الرأي في كل الفقرات .

بالنسبة للبعد الأول الذي حقق درجة موافقة أقل من البعد الثاني وذلك بمتوسط حسابي **1,37** وبانحراف معياري **0,230** الذي يدل على توجه الأساتذة نحو نفس الرأي ولا يوجد تشتت في الآراء .

حيث حققت الفقرة يراعي محتوى البرنامج القيم السائدة في المجتمع الجزائري(**ثقافيه اجتماعيه دينية..)**.أعلى درجة موافقة في البعد بمتوسط حسابي **1,21** وانحراف معياري**0,406**

والفقرة تتناسب عدد الساعات الدراسية المخصصة لكل برنامج مادة مع محتوى المنهاج أدنى درجة موافقة . بمتوسط حسابي **1,64**وانحراف معياري**0,482** مايدل أن الحجم الساعي المخصص لتنفيد البرامج الدراسية لا يتناسب مع محتوى المنهاج الدراسي للمواد وهذا ما يطرح اشكالية مدى التقدم في تنفيد البرامج الدراسية في كل سنة دراسية عند تحديد اسئلة امتحان البكالوريا .

- أما لونظرنا إلى الإنحراف المعياري لفقرات البعد الأول فنلاحظ أنها قد حققت كلها قيم ما بين **0,406 و0,499** ما يبين اتجاه عينة الدراسة نحو نفس الرأي في كل الفقرات الخاصة بالبعد .

نستنتج في الأخير أنه باختلاف درجات الموافقة يعد البرنامج الدراسي للسنوات الثالثة ثانوي جيد من حيث المحتوى ومن حيث الأهداف .

- إختبـــــــار الفرضيـــــــــة الفرعيـــــــــة الثانيـــــــــة وأجزاءهـــــــــا:

٢-١- الفرضية الجزئية الأولى - فرعية ٢- :تقييم أساتذة التعليم الثانوي لمؤشرات جودة البرامج من حيث المحتوى يختلف باختلاف سنوات التدريس .

لتأكد من صحة هذه الفرضية نعرض الجدول التالي :

جدول رقم (٩٥): إختبار الفرضية الجزئية الأولى - فرعية٢-

النموذج	اختبارF	مستوى الدلالة	درجات الحرية
القيم	١,٨١٥	٠,١٢٤	٨٥٢

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات البرنامج الإحصائيSPSS

نلاحظ من خلال الجدول أن إختبار فيشر لدراسة الفروقات قد بلغ قيمة **١,٨١٥** حيث أنه غير دال إحصائيا بالنظر إلى مستوى الدلالة البالغ قيمة **٠,١٢٤** وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة **٠,٠٥** ما يجعلنا نقبل الفرض الصفري الذي ينص على **عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في تحديد مؤشرات جودة البرامج من حيث المحتوى باختلاف عدد سنوات التدريس حسب رأي أساتذة التعليم الثانوي .**

* اتجه معظم الأساتذة في تحديد مؤشرات جودة البرنامج المحتوى باختلاف مادة التدريس نحو نفس الرأي .

* يرجع عدم وجود الاختلاف بين الأساتذة باختلاف خبرتهم في التدريس في تحديد مؤشرات جودة البرنامج الدراسي من حيث المحتوى الى جودة البرنامج الدراسي وهذا ما توصلنا في تحليل عبارات الإستبيان التابعة للمحور الأساسي الثاني - البعد الأول- .

٢-٢- الفرضية الجزئية الثانية - فرعية ٢- :تقييم أساتذة التعليم الثانوي لمؤشرات جودة البرامج من حيث الأهداف يختلف باختلاف عدد سنوات التدريس .

لتأكد من صحة هذه الفرضية نعرض الجدول التالي :

جدول رقم (٩٦): إختبار الجزئية الثانية - فرعية ٢-

النموذج	اختبارF	مستوى الدلالة	درجات الحرية
القيم	٤,٩٢٩	٠,٠٠١	٨٥٢

المصدر: من إعداد الباحثة إعتمادا على مخرجات البرنامج الإحصائيSPSS

نلاحظ من خلال الجدول أن إختبار فيشر لدراسة الفروقات قد بلغ قيمة **٤,٩٢**حيث أنه دال إحصائيا بالنظر إلى مستوى الدلالة البالغ قيمة **٠,٠٠١**وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة **(٠,٠٥)** ما يجعلنا نرفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروقات وقبول الفرض البديل الذي يتضمن الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على أنه :

توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في تحديد مؤشرات جودة البرنامج التعليمي من حيث الأهداف باختلاف مادة التدريس حسب رأي أساتذة التعليم الثانوي .ويرجع ذلك الى اختلاف طبيعة أهداف المادة .

بهدف تحديد مصدر الإختلاف نعرض الجدول التالي:

جدول رقم(٩٧): إختبار الفروقات الجزئية الثانية ـ فرعية ٢ـ

المدرسة المواد(I)	المواد المدرسة (J)	الفروقات في المتوسطات Mean Difference (I-J	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
أقل من ٥ سنوات	من ٥ ـ ١٠ سنة	-,030	,028	,288
	من ١١ ـ ٢٠ سنة	-,067*	,028	,015
	من ٢١ ـ ٣٠ سنة	-,095*	,026	,000
	فوق ٣١ سنة	-,115*	,041	,005
من ٥ ـ ١٠ سنوات	اقل منى ٥ سنوات	,030	,028	,288
	من ١١ ـ ٢٠ سنة	-,037	,023	,112
	من ٢١ ـ ٣٠ سنة	-,066*	,022	,003
	فوق ٣١ سنة	-,085*	,039	,028
من ١١ ـ ٢٠ سنة	أقل من 5 سنوات	,067*	,028	,015
	٥ـ ١٠ سنة	,037	,023	,112
	٢١ـ ٣٠ سنة	-,028	,021	,182
	فوق ٣١ سنة	-,048	,038	,213
٢١ـ ٣٠ سنة	أقل من ٥ سنوات	,095*	,026	,000
	٥ـ ١٠ سنة	,066*	,022	,003
	من ١١ ـ ٢٠ سنة	,028	,021	,182
	فوق ٣١ سنة	-,019	,037	,605
31سنة فما فوق	أقل من ٥ سنوات	,115*	,041	,005
	٥ـ ١٠ سنة	,085*	,039	,028
	من ١١ ـ ٢٠ سنة	,048	,038	,213
	من ٢١ـ ٣٠ سنة	,019	,037	,605

المصدر: من إعداد الباحثة إعتمادا على مخرجات البرنامج الإحصائيSPSS

*يتبين من الجدول أنه يوجد إختلاف مابين أساتذة الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات والأساتذة الذين خبرتهم ما بين ١١ ـ ٢٠ سنة ، وكذا ٢١ـ ٣٠ سنة بالإضافة ألى ما فوق ٣١ سنة بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي جاء معنوي بين هذه المواد ، ولا يوجد إختلاف ما بين باقي الفئات العمرية للخبرة في التدريس كما بينه مستوى دلالة الإختبار الخاص بالفروقات والذي جاء كله أكبر من ٠,٠٥ .

* نلاحظ أن الأساتذة الذين خبرتهم تقل عن ٥سنوات خبرتهم القليلة في التعليم لم تمكنهم من تحديد مؤشرات جودة البرنامج الدراسي من حيث الأهداف وبالتالي نستطيع القول أن الخبرة في التدريس لها دور في التحكم أكثر في البرنامج الدراسي وقدرة على تحديد وتحقيق أهدافه في الواقع.

٢ـ٣ـ إختبار الفرضيـــــة الفرعيـــة الثانيـــــة: التي تنص على ما يلي :

يختلف اساتذة التعليم الثانوي في تحديد مؤشرات جودة البرنامج التعليمي للمادة ـ السنة الثالثة ثانوي ـ باختلاف عدد سنوات التدريس .

لتأكد من صحة هذه الفرضية نعرض الجدول التالي :

جدول رقم(٩٨): إختبار ANOVA للفرضية الفرعية الثانية

النموذج	اختبارF	مستوى الدلالة	درجات الحرية
القيم	٣,٨١٤	٠,٠٠٤	٨٥٢

المصدر من إعداد الباحثة إعتمادا على مخرجات البرنامج الإحصائي SPSS

نلاحظ من خلال الجدول أن إختبار فيشر لدراسة الفروقات قد بلغ قيمة **٣,٨١٤** حيث أنه دال إحصائيا بالنظر إلى مستوى الدلالة البالغ قيمة ٠,٠٠٤ وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة ٠,٠٥ ما يجعلنا نرفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروقات وقبول الفرض البديل الذي يتضمن الفرضية الفرعية الأولى التي تنص على ما يلي :

توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في تحديد مؤشرات جودة البرنامج التعليمي للمادة باختلاف الخبرة في التدريس حسب رأي أساتذة التعليم الثانوي بهدف تحديد مصدر الاختلاف نعرض الجدول التالي:

جدول رقم(٩٩): إختبار الفروقات للفرضية الفرعية الثانية

المدرسة المواد(I)	المواد المدرسة (J)	الفروقات في المتوسطات Mean Difference (I-J	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
أقل من ٥ سنوات	من ٥ ـ ١٠ سنة	-,027	,026	,295
	من ١١ ـ ٢٠ سنة	-,057*	,025	,027
	من ٢١ ـ ٣٠ سنة	-,081*	,024	,001
	فوق ٣١ سنة	-,088*	,038	,022
من ٥ ـ ١٠ سنوات	اقل منى ٥ سنوات	,027	,026	,295
	من ١١ ـ ٢٠ سنة	-,030	,022	,174
	من ٢١ ـ ٣٠ سنة	-,053*	,020	,008
	فوق ٣١ سنة	-,060	,036	,091
من ١١ ـ ٢٠ سنة	أقل من 5 سنوات	,057*	,025	,027
	٥ـ ١٠ سنة	,030	,022	,174
	٢١ـ ٣٠ سنة	-,024	,020	,224
	فوق ٣١٠ سنة فوق	-,031	,035	,383
٢١ـ ٣٠ سنة	أقل من ٥ سنوات	,081*	,024	,001
	٥ـ ١٠ سنة	,053*	,020	,008
	من ١١ ـ ٢٠ سنة	,024	,020	,224
	فوق ٣١ سنة	-,007	,035	,840
31سنة فما فوق	أقل من ٥ سنوات	,088*	,038	,022
	٥ـ ١٠ سنة	,060	,036	,091
	من ١١ ـ ٢٠ سنة	,031	,035	,383
	من ٢١ـ ٣٠ سنة	,007	,035	,840

المصدر: من إعداد الباحثة إعتمادا على مخرجات البرنامج الإحصائيSPSS

* من الجدول نلاحظ أنه يوجد إختلاف مابين أساتذة الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات والأساتذة الذين خبرتهم ما بين ١١ ـ ٢٠ سنة ، وكذا ٢١ـ٣٠ سنة بالإضافة إلى ما فوق ٣١ سنة بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي جاء معنوي بين هذه المواد ، ولا يوجد إختلاف ما بين باقي الفئات العمرية للخبرة في التدريس كما بينه مستوى دلالة الإختبار الخاص بالفروقات والذي جاء كله أكبر من ٠,٠٥ .

* يرجع عدم قدرة الاساتذة الأقل خبرة على تحديد مؤشرات جودة البرنامج الدراسي الى عدم تمكنهم من تقييم البرنامج الدراسي وقدر يرجع ذلك الى نقص التكوين أثناء الخدمة.

النتائج المستخلصة

* تعتبر جودة البرامج التعليمية بعدا مهما للنموذج المقترح للجودة في التعليم و يعرف بعد جودة البرامج التعليمية اعتمادا على أبعاد فرعية هي :

- **المنهج الدراسي :** يمثل محتوى البرامج التعليمية وفائدته بالنسبة للمجتمع .
- **المرافق الأكاديمية :**تشمل المرافق الخاصة بأجهزة الحاسوب ، المكتبات والمختبرات .
- **التفاعل مع سوق الشغل** : تمثل التكوينات والخرجات الميدانية التي يستفيد منها الطالب كجزء من البرنامج التعليمي .
- **جودة المدخلات** :تمثل نوعية التلاميذ وأعضاء هيئة التدريس والمدخلات من الكفاءات المعرفية .

وتعرف جودة البرامج الدراسية من خلال عمقها وشموليتها ، ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية ،مع ابتعاد طرق تدريسها عن التلقين ، وتكون مثيرة لأفكار وعقول الطلبة من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج

الملكة اللغوية لدى المتعلم المغربي وتحديات عصر مجتمع المعرفة

The Language Possession of the Moroccan Learner and the Age of Knowledge Society Challenges

أ. الحسين وعزان- استاذ مادة اللغة العربية بالتعليم - باحث بكلية اللغات والآداب والفنون - جامعة ابن طفيل المغرب

Eamil: OUAAZANE01011981@GMAIL.COM

ملخص:

تعيش اللغة العربية في الآونة الأخيرة أزمة حادة على مستوى الاستعمال والأداء. فلقد عرفت الكفاية اللغوية لدى الإنسان العربي عامة، والمواطن المغربي خاصة في مختلف السياقات والاستعمالات تقهقرا، وتراجعا ملحوظا.

ويزداد الأمر تعقيدا وسوءا حين يتعلق الوضع بمقام يفترض فيه تكوين ناشئة مثقفة ذات تكوين تعليمي أكاديمي، يتمتع بقدر من الكفايات اللازمة وعلى رأسها الكفاية اللغوية، خاصة في فترة دراسية تعد مرحلة تتويج مختلف الكفايات التي تسعى المناهج التعليمية إلى استهدافها لدى المتعلمين والتي من المفترض أن تظهر قوة أداء تواصلي سليم في التعبير الكتابي والشفهي.

ويرصد هذا المقال بعض مظاهر وتجليات الضعف اللغوي لدى هذه الفئة، باحثا عن أسبابها، محاولا تفسيرها، وإيجاد بعض الحلول والمقترحات للحد منها .

الكلمات المفتاحية: الملكة اللغوية. الكفاءة. الضعف اللغوي. البرامج الدراسية الأمن اللغوي

abstract

The Arabic language has recently noticed a serious crisis in terms of usage and performance. The linguistic competence of the Arab people in general, and the Moroccan citizens in particular, has known a noticable decline in various contexts and usages.

Things have become even more complicated and worse when there is a need to train young generations to be equipped with educational and academic input, and with a certain amount of necessary competencies, particularly the linguistic competence. More specifically, youths, in their academic career are supposed to equipe themeselves with various competencies set forth by the curriculum. These competencies aim at developing learners' oral and written communication. Thus, learners have to demonstrate a strong mastery of these language skills in their daily and professional life, as well.

This article will examine some manifestations of linguistic weaknesses among Arabe youths, particulary Moroccans. It will also look at and explain the main causes that led to this phenomenon, and attempt to suggest some plausible solutions and proposals in order to reduce its effects.

Key words: the language possession, efficiency, language impairment, study programs, language security

تقديم

تحتل اللغة في عملية التنمية الحضارية والتبادل الثقافي بين الشعوب، كما أنها تعتبر مرآة تفكير المجتمع التي تعكس خصائص بنياته الفكرية وأنظمته المفهومية وأنماطه السلوكية. كما يدفع هذا إلى الحديث عن أهمية السيادة اللغوية التي تمثل مفتاح السيادة الثقافية لأمة ما، حيث نجد أن الأمم التي تحترم ثقافتها تولي اهتماما كبيرا للغتها الرسمية.

وأثبتت اللغة العربية من الناحية التاريخية، فاعليتها الوظيفية حيث تمثل أداة موحدة للهجات المحلية الموجودة في مختلف البلاد العربية، واستعملت وسيلة لإيصال المعرفة والحضارة، كما أنها تمثل في حاضرنا اليوم الوسيط الاتصالي الأساس بين الشعوب العربية الإسلامية وغيرها من الشعوب الناطقين بغيرها.

ولقد عرفت الألفية الجديدة، وقبلها بقليل ثورة تكنولوجية متسارعة، شكلت عصراً جديدا للاتصال وتبادل الأفكار والمعلومات بين سكان المعمور حتى أضحى العالم قرية يطل عليها الجميع من كوة صغيرة.

كما كان بمقدور هذه الكائن الجديد تغيير نمط الحياة اليومية للإنسان على مستويات متعددة منها سهولة التواصل، وتقريب المسافات، وحذف الحواجز المادية والمعنوية، وحقق بذلك أهدافا عظيمة لخدمة شتى فروع المعرفة والعلم. كما أتاح الجيل الحديث للأنترنيت إمكانيات جديدة للاتصال، تمثلت في مواقع التواصل الاجتماعي، بتقنيات وتطبيقات متنوعة من أشهرها وأبرزها: « فايسبوك»، و«تويتر» و «واتساب» و «اينستغرام» و«تيكتوك» وغيرها. فتفاقم الإقبال عليها بشكل ملفت للانتباه، حتى أصبح ذلك ظاهرة اجتماعية مجتمعية تستوجب الدراسة والتحليل، نظرا لما لها من آثار مجتمعية ونفسية وأخلاقية وصحية وتربوية تعليمية.

ويشكل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتأثيره على سلوك ومردودية المتعلمين -بصفة خاصة - من المواضيع التي تستأثر باهتمام المسؤولين على قطاع التربية والتعليم. فحاولت من خلال هذا العمل ملامسة جانب من الجوانب التي لحقها تأثير انخراط الجميع في ما أصبح يسمى بمجتمع العرفة.

إن المتتبع للشأن التعليمي سيلحظ ما يعانيه المتعلم العربي بمختلف فئاته جراء الانغماس السلبي والوقوع في أسر هذه الوسائل التكنولوجية وما تحدثه من تأثير سلبي على أداء المتعلمين خاصة ما يتعلق بالملكة والكفاية اللغوية لدى هذه الفئة من المتمدرسين.

فلا يخفى على من له أدنى دراية بفنون القول وقواعد أساليب التعبير ضعف الملكة اللغوية في لساني المتعلم في المدرسة المغربية بمرحلة الثانوي التأهيلي فقد دب اللحن إلى إنتاجات المتعلمين الكتابية والشفهية على الرغم

من كون هذه الفترة الدراسية مرحلة تتويج مختلف الكفايات التي تسعى المناهج التعليمية تحقيقها واستهدافها لدى المتعلمين والتي من المفترض أن تظهر قوة أداء تواصلي سليم في التعبير الكتابي والشفهي

فما العوامل المتحكمة والكامنة وراء هذا تراجع الملكة اللغوية لدى المتعلمين؟

ما تجليات ومظاهر هذا الضعف؟

إلى أي حد لم تف المناهج التعليمية بحاجيات وانتظارات المتعلمين في تطوير مستوى الأداء اللغوي ؟

هل ساهم الانكباب السلبي على الوسائل التكنولوجيا على تفاقم هذه الظاهرة؟

كيف يمكن استغلال وسائل وآليات المجتمع الرقمي في تجويد هذه الملكة؟

أولا: مصطلحات البحث

- الملكة اللغوية

مهارة مرتبطة بالقدرة على إنتاج اللغة فهي" القدرة على التعبير اللغوي عن أفكار أو مشاعر أو رغبة ما يراد إيصالها إلى الآخر، بواسطة أصوات متسلسلة مكونة للكلمات والجمل، وتخضع لقواعد نحوية وصرفية، تركيبية وبراغمانية في سياق معين "([1])

والمهارة اللغوية التي تؤدي إلى خلق تواصل نفعي بناء، ولا يكون ذلك إلا بترسيخ الاستعمالات السليمة، قصد تنمية القدرات التراكمية اللغوية، والرفع من مستويات باقي المهارات الإنتاجية والاستقبالية، فلا يمكن إلا أن نقول إن الكلام " غاية أساسية لتعليم اللغة وتعلمها من حيث استخدام لغة سليمة منظمة خالية من غموض اللفظ وخفاء المعنى " ([2])

والملكة اللغوية تعني تحكم الفرد في مبادئ اللغة ومن استعمال تراكيبها لفظا وكتابة، استماعا وقراءة، مع ما يتطلبه الأمر من إغناء الرصيد اللغوي، كما يروم إكساب المتعلم كفاية تواصلية يستطيع من خلالها توظيف اللغة في مواقف الحياة المختلفة، والتواصل بها مع أفراد مجتمعه، والتعبير بها عما يخالج نفسه من أحاسيس ومشاعر وما يدور في ذهنه من أفكار وآراء يرغب في إيصالها إلى الآخرين تحقيقا للتفاعل وسعيا نحو تحقيق الذات.

- مجتمع المعرفة :

مجتمع المعرفة هو مفهوم تبناه تقرير اليونسكو للعام ٢٠٠٥ باعتباره الأكثر مطابقة للتحولات الجارية في عالم يشكل البعد التكنولوجي فيه حجر الزاوية، كما يشكل الجانب التقني وشبكات التواصل المظاهر المركزية في بنيته

[1] () لمحال ياسين : أثر مهارات الإنتاج والفهم اللغوي على فعالية الاتصال لدى الطفل التوحدي، مجلة ممارسات، جامعة تيزي وزو، ٢٠١٢، ص ٢٠٨ /٢٠٩

[2] () عبد الله الكندري وإبراهيم محمد عطا : تعليم اللغة العبية المرحلة الابتدائية-، مكتبة الفلاح، الكويت، عض، ١٩٩٣، ص ٣٤

العامة وفي تجلياته وآثاره على الواقع الإنساني)المتعلم(حيث توضع البشرية أمام تحديات جديدة وأسئلة متنوعة ومختلفة.[٣]

- مرحلة الثانوي التأهيلي

هي مرحلة من النظام التعليمي المغربي التي تأتي بعد المرحلتين الابتدائية والاعدادية وهي مرحلة تتميز ب "تخصص المتعلم والتي تمنحه التأهيل اللغوي والمفاهيم العلمية والتقنية الضرورية والتي من شأنها أن تمكنه من ولوج التعليم العالي أو التكوين المهني للاندماج في عالم الشغل، كما تستهدف هذه الفترة الدراسية "منح المتعلم تعليما عاما نظريا أدبيا أو علميا لتنمية قدراته الذهنية في أفق إعداده لولوج الدراسات العليا.

وبخصوص مدة التعليم بهذه المرحلة، فقد حددت في ثلاث سنوات، بعد الانتهاء من التعليم الثانوي الإعدادي حيث ينتقل إليها المتعلّم مباشرة بعد حصوله على شهادة الدروس الاعدادية. وهي مرحلة تتحقق فيها مجموعة من الكفايات يأتي على رأسها الكفاية اللغوية التواصلية التي تؤهله بعد ذلك لبناء المشروع المستقبلي وبالأخص مشروعه العلمي والمهني.

ثانيا: مظاهر الضعف اللغوي وتجلياته في أداء المتعلمين

انطلاقا من تجربة ميدانية وكما تجمع على ذلك مختلف تصورات وآراء الأساتذة والمربين بالقطاع التعليمي بالمملكة المغربية وفي سائر الاقطار العربية يلاحظ تسرب مظاهر الضعف اللغوي إلى ألسنة وأقلام المتعلمين سواء في منتجتهم الكتابي أو في تعبيرهم الشفهي.

واستثمارا لنتائج التقويمات التكوينية والنهائية للامتحان الوطني للموسم الراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ بهذا السلك التعليمي تم اعتماد انجازات المتعلمين في مادة اللغة العربية لمستوى السنة الثانية من سلك الباكالوريا شعبة أدب وعلوم إنسانية لعينة تفوق ١٥٠ إنجازا للمتعلمين بهذا السلك بمركز تصحيح الامتحان بثانوية الفراهيدي بأمزميز مديرية الحوز بالأكاديمية الجهوية مراش أسفي بالمملة المغربية.

فتم على إثر ذلك رصد زمرة من الأخطاء والانزياح عن قواعد اللغة وضوابطها الشيء الذي يبرز نسبة عدم تحكم المتعلمين في نهاية هذا الطور من قواعد اللغة وعدم استعمالها على النحو الأمثل وحسب ما تفرضه علوم اللغة وقواعد البيان.

١. (أخطاء إملائية) كتابة الهمزة و كتابة التاء مربوطة أو مبسوطة

وهي من القواعد التي يلحظ ظلمها وإخراجها عن وضعها الطبيعي وإحلالها محلا لا يليق بمقامها فالهمزة من أكثر الحروف العربية التي يخطئ المتعلمون في كتابتها في إملائها. ولأن المقام ليس للتذكير بالضوابط التي تحكم هذا الصوت العربي الأصيل سأحاول سرد مجموعة من النماذج التي ظلمت ظلما شديدا في الأداء الكتابي للمتعلمين والأمثلة الآتية دليل على صدق الدعوى:

[٣] مصطفى حجازي أساليب التنشئة السائدة في المجتمع العربي وفرص ولوج مجتمع المعرفة القضايا ولمتطلبات تقرير المعرفة، ٢٠٠٩، ص ٣٢ نقلا عن مجلة علوم التربية العدد ٤٩ السنة ٢٠١١ ص ٨

نموذج رقم ١

الخطأ	الصواب	توضيح
من خلال قرائتنا	من خلال قراءتنا	الهمزة على السطر لسكون ما قبلها
ينبؤ	ينبئ	الهمزة على الياء لكسر ما قبلها
إبداؤ الرأي	إبداء الرأي	الهمزة على السطر لوقوعها متطرفة وسكون ما قبلها
ظهرة حركة	ظهرت حركة	التاء مبسوطة لاتصالها بالعل
معانات	معاناة	التاء مربوطة اسم الجمع
مساوات	مساواة	التاء مربوطة اسم الجمع
قضيت	قضية	بالتاء المربوطة
إنطلاقا	انطلاقا	بهمزة الوصل مصدر الخماسي
يأكد	يُؤكد	بالهمزة فوق الواو لقوة الضمة

٢. أخطاء لغوية صرفية

يعالج البحث اللغوي في هذا المستوى الصرفي الكلمة في إفرادها فيدرسها خارج التركيب، فيتناول صيغ الكلمات من حيث كونها أصغر وحدة دالة فيدرس التغيرات التي تطرأ عليها من نقص أو زيادة، وأثر ذلك في المعنى. وإذا كان كل تغيير في فونيمات الكلمات يؤدي إلى تغيير في معناها كان لزاما على المتعلمين الحرص على ضبط ما يتصل بهذا الجانب الذي يحفظ للكلمة كرامتها الدلالية دون تجاوز ولا إخلال

وما لوحظ في منتجات المتعلمين في هذا التقويم هو انزياح بعض الكلمات عن أصولها وخروجها عن القواعد والضوابط التي تحكمها والأمثلة الواردة أسفله خير دليل على هذا:

نموذج رقم ٢

الخطأ	الصواب	توضيح
ضلت الحركة الإحيائية	ظلت الحركة الإحيائية	بالظاء للدلالة على الزمان
يفنا	يفنى	بالألف المقصورة
دعى	دعا	بالألف الممدودة
تم	ثم	بالثاء المعجمة
المؤترات	المؤثرات	بالثاء المعجمة
الحظارات	الحضارات	بالتاء المهملة

وغيرها من الأمثلة التي لو تم استبدال حرف أو صوت بدل أخيه لتغير المعنى وكل هذا ينبئ عن عدم امتلاك ناصية اللغة وغياب الضبط لأصولها في المعاجم والقواميس وابتعاد عن ميزانها الصرفي.

٣. أخطاء تركيبية نحوية

المستوى التركيبي هو ذاك الجانب الذي يهتم بمستوى دراسة نظام بناء الجملة، ودور كل جزء في هذا التأليف وعلاقة أجزاء الجملة بعضها ببعض، وأثر كل عنصر من عناصر الجملة في معموله مع العناية بالعلامة الإعرابية. يضاف إلى هذا عناية البحث اللغوي الحديث على مستوى التركيب Syntactic بدراسة التراكيب الصغرى، مثل: المبتدأ والخبر والفاعل والمفعول والمضاف والمضاف إليه، النعت والمنعوت، تركيب الفعل مع حرف الجر أو الظرف وغيرها من الأحكام الإعرابية.

إذا كانت هذه هي القاعدة النحوية فإن بعض تراكيب المتعلمين قد خالفت نحو سيبويه وقواعده في أحوال رفعها ونصبها وخفضها وحذفها وزيادتها:

نموذج رقم ٣

الخطأ	الصواب	توضيح
أن يقومون بالدور	أن يقوموا	قاعدة الأفعال الخمسة في حالة النصب
قام الإحيائيين	قام الإحيائيون	قاعدة جمع المذكر السالم في حالة الرفع
بهذان الأسلوبان	بهذين الأسلوبين	قاعدة المثنى في حالة الجر
ثلاثة قصائد	ثلاث قصائد	قاعدة العدد والمعدود) المخالفة(
عند الإحيائيون	عند الإحيائيين	قاعدة جمع المذكر السالم + الإضافة

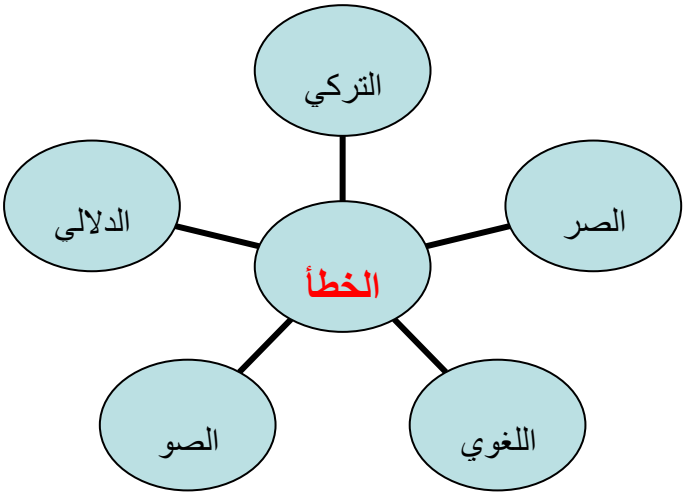
٤. أخطاء أسلوبية تعبيرية ركيكة

من البديهي أن يكون للوسط اللغوي والاجتماعي للمتعلمين أثر وتأثير كبير على مستوى الأداء اللغوي والأسلوبي ، فعلى الرغم من أن العربية الفصحى تشكل لغة التعلم والقراءة، فهي لا تحظى بوضعية مريحة نظرا لتواجدها من جهة إلى جانب العربية الدارجة ومن جهة أخرى إلى جانب اللهجة المحلية (الأمازيغية). فضلا عن تقاطعها مع لغات أجنبية كالفرنسية والإنجليزية المنتشرة في الوسط التداولي للمتعلمين واقعيا أو افتراضيا.

وعليه فاللغة العربية لا تشكل في واقع الأمر اللغة الأم، بل هي لغة ثانوية يبدأ اكتسابها مع ولوج علم التمدرس الرسمي بالمؤسسات التعليمية. فعلى الرغم من التناغم القائم بينها وبين الدارجة، إلا أن فوارق هامة تفصلهما وتفرض على كل متمدرس ينخرط في سيرورة التعلم بها كلغة (الفصحى) لم يألفها في الواقع، مضاعفة المجهود للانتقال من لهجة فرعية إلى لغة مكتوبة ومواجهة صعوبات كثيرة على مستوى الاكتساب والتحصيل وتعلم القراءة.

رسم بياني يوضح مختلف الأخطاء التي يقع في المتعلمون أثناء أدائهم التعبيري،

منها أشير إليه في الرصد والتحليل، ومنها ما تم تجاوزه لضيق المقام والمقال.



ثالثا: الأسباب والدواعي استثمارا لما تم تقييمه وتقويمه، ووقوفا عند ما تم رصده وملاحظته من أخطاء، يمكن القول: إن هذا الضعف اللغوي وعدم تحقيق ما يكفي من الكفاءة اللغوية لد المتعلمين قد تحكمت فيه مجموعة من الأسباب والعوامل التي أدت إلى فشو هذه الظاهرة التي دبت إلى ألسن المتعلمين منها:

١) ملاءمة الدروس اللغوية

يعتمد المنهاج الدراسي على ظواهر لغوية غير مؤثرة وملائمة ومنسجمة فأغلبها يمتح من مجالات تفوق المستويات الإدراكية لهذه الفئة من المتعلمين، يجد متعلم اللغة العربية صعوبة في تعلم لغته، والتعبير عما في نفسه بطلاقة ويسر، ذلك أن القائمين على البرامج الخاصة بتعليمها لم يستطيعوا إشباع رغبة المتعلمين والربط بين ما يستجد من معارف وتدريس نحو هذه اللغة، وذلك راجع إلى اعتقاد سائد يجعل ما قاله سيبويه ومن جاء بعده أمرا مقدسا لا يمكن تجاوزه أو انتقاده، فكل شيء قد قيل ولم يبق مجال للاجتهاد إلا للشارح وأصحاب الحواشي والمتون، ولا سبيل لتعلم هذه القواعد إلا بالحفظ والاستظهار، وهو اعتقاد انعكس على واضعي الكتب المدرسة الذين جعلوا القواعد غاية في حذ ذاتها؛ وركزوا على معرفة القاعدة وتفريعاتها، بدل التركيز على استعمالاتها.

ومن خلال النبش والبحث في ثنايا ومضامين وطبيعة علوم الآلة في البرامج والتوجيهات التربوية المنظرة والكتب المدرسية الاجرائي ووضعها تحت مشرحة نقدية ومساءلة موضوعية مبني على أسس ودعائم معرفية ومنهجية ونفسية لعلنا نستطيع الانتقال بالدرس اللغوي في المدرسة المغربية من مرحلة الاكتساب المعرفي الجاف إلى مرحلة أكثر استغلالا واستثمارا وتطبيقا وتوظيفا. ويتضح من خلال الآليات اللغوية المقررة في السلك التأهيلي بمستوياته الثلاثة كما هي مثبتة في البرامج ولتوجيهات والكتب المدرسية أنها تفتقر في طبيعتها وصورتها إلى الترابط والتفاعل والتكامل:

- مع بقية الدروس اللغوي الأخرى من الدروس اللغوية الأخرى سواء في المستوى التعليمي الواحد أو مع بقية الدروس اللغوية الأخرى في المستويات التعليمية الأخرى باعتبار المعرفة بنية نسقية تبنى أجزاء بعضه على بعضها الآخر.

مع طبيعة الأجناس الأدبية المتضمنة شعر ونثر قصة مسرح في مكو ن النصوص

مع مهارات التعبير والإنشاء. مما يطرح علامات استفهام أثر هذه الآليات ووقعها في تعبير وإنشاء المتعلمين

مع مكون المؤلفات. فإلى أي حد تخدم الدروس اللغوية وتسهم في ترسيخ آليات تحليل المؤلفات النقدية والإبداعية؟

ومن هذا المنطلق لابد من ربط دروس القواعد اللغوية بالمهارات الأربع المتمثلة في: الاستماع، القراءة، الكتابة، الحديث، عن طريق اقتراح مجموعة من الإجراءات التي من شأنها تحقيق هذا الهدف.

إن منهج ومنهاج اللغة العربية يجب أن ينطلق "من مبدأ أساس يعتبر أن لغتنا العربية، ولساننا الناطق بتاريخنا وأصالتنا وأمجادنا في حاجة إلى نمو وتطور يضمن لها تجددا مستمرا، ويجعل منها لغة حية على الدوام، قادرة على استيعاب تغيرات المحيط المعرفي في سياقه المحلي والقومي والإنساني عامة" [٤].

٢) انعدام المطالعة، وغياب القراءة الحرة، والقطيعة مع الكتب والمعاجم اللغوية لإنتاج لغة صحيحة وسليمة مستمدة من منابعها الأصيلة الصافية.

ليست القراءة مفتاحا ووسيلة لتطوير الملكة اللغوية فحسب، القراءة أداة الحياة اليومية في المجتمع المعاصر، والسبيل الأوثق لتعزيز القدرات والمهارات التواصلية والاجتماعية والمهنية، إلى جانب كونها عاملا أساسيا في مجال الابتكار والإبداع والتطوير.

القراءة نافذة العقل على حقول المعرفة باعتبارها أساس التعلم بمعناه الواسع، والتعلم الذاتي بوجه خاص في عصر تتجدد فيه العلوم والمعارف والمعلومات بنسق غير مسبوق؛ وهي مفتاح العلوم وأداة الإنسان لفهم ذاته ومحيطه ورسالته، وامتلاك مقاليد تسييرها.

والقراءة تعد نقطة انعتاق الفرد من براثن الجهل والانطلاق الفعلي في مشروع بناء شخصيته وتنمية قدراته اللغوية والذهنية والتعبيرية، وتعميق وغيه بذاته وبالآخرين.

وكلما ازداد إقبال الفرد على القراءة تمت أفكاره، وتوسّعت مدارك عقله، وامتدت آفاق رؤاه. ولا تقف فوائد القراءة عند الفرد فحسب، بل تتعداه أيضا لتنعكس على المجتمع بشكل عام لأن المجتمع الذي يقرأ أفراده يكون أكثر قابلية للتحرر من قبضة التبعية والهيمنة الخارجية، وأكثر قدرة على التصدي لمخاطر التطرف فالمجتمع الذي يقرأ مجتمع لا يستعبد ولا يجوع، لأنه مجتمع مثقف ومتيقظ وفوق كل هذا وذاك مهيأ في أغلب الاحوال لإيجاد الحلول لمشاكل اجتماعية واقتصادية وسياسية عديدة.

٣) عدم تفعيل أدوار الحياة المدرسي خاصة المكتبة المدرسية

إن المجتمعات المعاصرة تدرك أن التقدم والتطور والريادة يتوقف على التسابق نحو امتلاك أدوات العلم والمعرفة، وما يعلق بهما، ولا يخفى على ذي لب الأدوار التي تضطلع بها المكتبات العمومية والمدرسية أن من أجل التأسيس

[٤] مناهج البحث في اللغة تمام حسان دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ١٩٨٦، ص ١٢ بتصرف

ل " مجتمع القراءة " و " مجتمع العلم والمعرفة ". كما أن التربية المعاصرة تؤسس فلسفتها على ترسيخ عادة القراءة والبحث العلمي اللذين يعتبران من أهم البنات الأساسية في تكوين الإنسان وتطوير مختلف كفاياته.

٤) الانكباب السلبي على وسائل التواصل الاجتماعي بأضرارها وسلبياتها والتأثر بكل ما يروج فيها، فأغلب المتعلمين وغيرهم من هذا الجيل قد غرقوا في أمواج التكنولوجيا العاتية المتلاطمة فلم يعد بمقدورهم توظيف ملكاتهم العقلية في عمليتي التفكير والتعليم الإيجابي وتسخيرها في اكتساب المهارات والمعارف، بل إنها تدفع بهم نحو عادات سيئة، تخلق مسافات بينهم وبين الدراسة والتعليم وذلك بقضاء فترات طويلة من الوقت في الدردشة والألعاب. فكان ذلك كله على حساب هجر الكتب والدواوين والمجلات التي تعد مصدرا لتزويد المتعلمين بالرصيد اللغوي المهم الذي ينمي من كفاءاتهم وقدراتهم التعبيرية.

إنه لمن الواجب على كل أسرة مسؤولة عن أفرادها، عدم التملص من دور الإرشاد والتوجيه، والنظر بعين المراقبة والمواكبة لفلذات أكبادها من الأبناء والبنات بتقنين أوقات الاستخدام وطرقه وأدواته ومفاتيحه بتوجيههم الوجهة الصحيحة والمفيدة المثمرة، وتشجيعهم على الاستخدام الأمثل، وتسخيرها في المطالعة، والقراءة، والكتابة، والتعبير السليم.

أمام التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة وانفتاح المؤسسات التعليمية على محيطها، أصبح من الضروري إدماج التكنولوجيا الحديثة في التدريس والاستفادة من الإمكانيات الهائلة التي توفرها عن طريق ترشيد استعمالها وتوجيه المتمدرسين على الخصوص للتعامل معها بحكمة وتبصر وحسب الحاجة.

وحتى نحد ونخفف من الآثار السلبية التي تحدثها مواقع التواصل الاجتماعي على الحصيلة التعليمية وينخرط المتعلمون بشل إيجابي في مجتمع المعرفة بشكل إيجابي نوصي بما يلي:

- ❖ توعية المتمدرسين بأهمية هذه المواقع، لكن شريطة التوظيف السليم لها.
- ❖ حث الأطر التربوية على خلق صفحات مواقع التواصل الاجتماعي هدفها توجيه المتمدرسين نحو الاستعمال الجيد لها، خدمة للمحتويات الدراسية.
- ❖ تحفيز المتعلمين على الإبداع والبحث باستعمال مواقع التواصل لأغراض علمية منسجمة مع المناهج الدراسية التي تقوي من ملكاتهم اللغوية.
- ❖ قيام آباء وأولياء التلاميذ بدورهم في مراقبة الأبناء وتوجيههم نحو الاستثمار الجيد للإمكانيات التي توفرها هذه المواقع، واقتراح بدائل أخرى كقراءة الكتب وممارسة الأنشطة المتنوعة بانتظام، بغية تجنب الإدمان والاستعمال العشوائي لها.
- ❖ إعادة النظر في الحرية المطلقة للدخول إلى هذه المواقع والتطبيقات من لدن المسؤولين وتقنين الولوج إليها في كل وقت وحين. أملا في حماية الناشئة من تبعات العولمة وتجلياتها السلبية.

إن فقدان الملكة اللغوية لدى المتعلم المغربي في مؤسساتنا التعليمية، ما هو إلا إيذان ببداية نحو انفصام المغرب عن مختلف الأقطار العربية، وعن العروبة، وعن الهوية والحضارة الإسلامية.

فحينما نفتقد هذه الوسيلة اللغوية التواصلية التي تربطنا وتصلنا بهويتنا وحضارتنا فالنتيجة الحتمية لن تكون إلا النأي والبعد عن الثقافة العربية وما أنتجته طيلة قرون من إرث ديني وثقافي وأدبي، والأمر هنا لا يرتبط فقط بقطيعة بين الأقطار العربية وشعوبها، وإنما سيتعلق بقطيعة مع الحضارة العربية. ولذا كان لزاما تضافر جهود الغيورين على هذا الإرث العظيم للحفاظ عليه وصون كرامته من كيد الكائدين، "والله متم نوره ولو كره الكافرون" "ولكن أكثر الناس لا يعلمون".

المراجع المعتمدة

- **أثر مهارات الإنتاج والفهم اللغوي على فعالية الاتصال لدى الطفل التوحدي، لمحال ياسين، ٢٠١٢**
- **تعليم اللغة العربية. عبد الله الكندري وإبراهيم محمد عطا مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٣،**
- **تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها .مصطفى بن عبد الله بوشوك ط.٢٠٠٠ مطبعة النجاح الجديدة.**
- **التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي وزارة التربية الوطنية المملكة المغربية. نونبر ٢٠٠٧**
- **مجلة علوم التربية العدد ٤٩ السنة ٢٠١١ مصطفى حجازي. أساليب التنشئة السائدة في المجتمع العربي وفرص ولوج مجتمع المعرفة القضايا والمتطلبات.**
- **مناهج البحث في اللغة، تمام حسان دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ١٩٨٦.**

دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث في تطوير برامج التعليم لدى طفل الروضة

"دراسة ميدانية في مؤسسات رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات المجتمع المحلي (تبسة)"

Integrating artificial intelligence techniques as a modern manner in the development of education programs in the Kindergarten

"field study in kindergartens from the point of view of the local community teachers (Tebessa)"

أ. رجاء حسناوي - طالبة دكتوراه علم اجتماع جامعة العربي التبسي – تبسة- الجزائر

Email: radja.hasnaoui@univ-tebessa.dz

الملخص:

هدفت الورقة البحثية إلى التعرف على أهمية دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجال رياض الأطفال كتوجه حديث يعزز من جودة التعليم لهذه الفئة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي باعتباره الأنسب في الدراسة، أما الأداة فقد تم تصميم استبيان من قبل الباحث وتطبيقها على عينة تتراوح ب ٣٠ معلمة رياض الأطفال، وتم التوصل: إلى أن دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي ينمي شخصية الطفل ويحل مشاكله السلوكية والنفسية والتعلمية، بالإضافة الى تنميته من قدرات الطفل اللغوية والذهنية وينمي من كفاءة المعلمة ، لذا يعد مجال الدمج مهما في تطوير جودة التعليم

الكلمات المفتاحية: تقنيات الذكاء الاصطناعي_ التعليم _ رياض الأطفال _ معلمة الروضة.

Abstract:

The research paper aimed to identify the importance of integrating artificial intelligence technologies in the field of kindergartens as a modern manner enhances the quality of education for this category, and The descriptive approach has been used as desirable in the study. The tool has been designed by the researcher and applying to a sample of 30 kindergartens, It was reached: The integration of artificial intelligence techniques develop a child's personality and solves his behavioral, psychological and learning problems, In addition to developing the abilities of the child and mental and developed from the efficiency of the parameter, Therefore, the merger is important in the development of education quality

Keywords: Artificial Intelligence Techniques- Education - Kindergarten - Kindergarten parameter

المقدمة:

يعد التعليم محورا أساسيا في التنمية العالمية والمحلية في مختلف جوانبها، سواء الاقتصادية أو الاجتماعية أو التربوية، لذا تسعى بمختلف الطرق أن تحسن من جودتها عبر عدة وسائل وأساليب ذكية وفعالة، تعمل من خلالها على تنمية الجوانب الأساسية والمعرفية والتعلمية لشخصية الفرد بشكل خاص، وتطور من سيرورة نجاح النظام التربوي بشكل عام.

والذكاء الاصطناعي عبارة على أسلوب فعال تنجر عنه عدة أساليب متقدمة ظهرت في عالم التقدم الرقمي والثورة التكنولوجية، حيث تسعى إلى تسهيل عمل عدة ميادين مختلفة سوآءا اليومية منها أو التعلمية العملية منها. فمن خلال تقنياته المختلفة والتي ظهرت مؤخرا كالكمبيوتر أو الحاسوب المحمول أو الكتاب الإلكتروني، فنجد بأن لها صدى قوي يعمل على نجاح التعليم في مختلف المؤسسات.

وتعتبر رياض الأطفال واحدة من تلك المؤسسات النظامية والتي تقوم بتطير قدرات الطفل بشتى الطرق وتسعى إلى بناء شخصيته وتكييفه مع التعليم قبل دخوله المدرسي الفعلي.

لذا فدمج تقنيات الذكاء كاقتراح واسع يعد كاتجاه حديث يحسن من جودة التعلم والتعليم لفئة أطفال الروضة، ويحسن من مهارة المعلم وكفاءته في التعامل مع المشكلات السلوكية والنفسية والمعرفية لطفل الروضة، ومن خلال ما سبق تم طرح التساؤلات التالية:

_ ما المقصود بالذكاء الاصطناعي وماهي أهمية تقنياته في مجال تعليم أطفال رياض الأطفال؟

_ هل دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي وبياناته يسهل في التعامل مع المشكلات النفسية والسلوكية و التعليمية لطفل الروضة؟

_ هل دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي وبياناته ينمي كفاءة الطفل والمعلم لفئة رياض الأطفال؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

_ التعرف على مفهوم الذكاء الاصطناعي وأهمية تقنيات الازم دمجها في مجال رياض الأطفال.

_ محاولة التعرف على قدرة الذكاء الاصطناعي وبيانته في التعامل مع المشكلات النفسية والسلوكية والتعلمية لطفل الروضة في حال دمجه كاتجاه حديث في مؤسسات رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة.

_ محاولة الكشف على أهمية دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي وبياناته في تنمية كفاءة المعلم وطفل الروضة، كرؤية مستقبلية متقدمة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

_ أهمية مؤسسات رياض الأطفال في تعزيز شخصية الطفل قبل دخوله للمدرسة، بالاضافة إلى أن مفهوم الذكاء الاصطناعي يوضح رؤية تطوية في مجال جودة التعليم.

_ تعد هذه الدراسة انطلاقة مستقبلية تؤدي الى توجه العديد من مؤسسات رياض الأطفال لدمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية كفاءة الطفل وشخصيته.

_ الخروج بتوصيات تساهم في جودة وكفاءة التعليم والمعلم، ابتداءا بمؤسسات ماقبل المدرسة كرياض الأطفال.

_ تعتبر هذه الدراسة كتراث نظري وميداني يمكن مساهمته في اثراء المعرفة العلمية.

مفاهيم الدراسة:

_ مفهوم الدمج:

عبارة على ربط التكنولوجيا الحديثة كالوسائط المتعددة والانترنت و برامج الحاسب المختلفة في المحتوى الدراسي لمنح عمليتي التربية والتعليم والتعلم بعداً إضافياً بهدف رفع مستوى التحصيل الدراسي من خلال استغلال تقنية المعلومات بما توفره من أدوات جديدة للتعلم والتعليم. (http://elsada.net/108697/)

أما المفهوم الاجرائي: فهو عملية تطويرية لمجال التعليم من خلال استخدام تقنيات ووسائط الذكاء الاصطناعي وربطها في مجال التعليم بأسلوب فعال.

_ مفهوم الذكاء الاصطناعي:

هو سلوك وخصائص معينة تتسم بها البرامج الحاسوبية تجعلها تحاكي القدرات الذهنية البشرية وأنماط عملها، ومن أهم هذه الخواص القدرة على التعلم والاستنتاج ورد الفعل على أوضاع لم تبرمج في الالة.(شوقي،٢٠١٧)

المفهوم الإجرائي:

عبارة على تقدم في مجال العلم تفوق بدوره على الذكاء الإنساني من خلال تقنياته والاته التكنولوجية المتقدمة، وبرامجه الخبيرة.

_ مفهوم رياض الأطفال:

عبارة على مرحلة تعليمية مهمة يتوقف عليها نجاح المراحل التعليمية الأخرى، حيث يكتسب فيها الأطفال عددا من المهارات والعادات السلوكية التي تنمي قدراتهم واستعدادتهم. .(الحمادي،٢٠١٨_٢٠١٩)

المفهوم الإجرائي:

تأتي مرحلة الروضة قبل مرحلة المدرسة والتي تعد مرحلة تعليمية اساسية في تكييف قدرات الطفل وتطوير مهاراته قبل دخوله المدرسي.

_ مفهوم معلمة رياض الأطفال:

هي التي تعلم الطفل في مرحلة الروضة، وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المناهج مراعية الخصائص العمرية لتلك المرحلة، وتدير أنواع النشاط وتنظمها في غرفة النشاط وخارجها، وتتمتع بمجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية والتربوية التي تميزها عن غيرها من معلمات المراحل الدراسية الأخرى.(الحمادي،٢٠١٨_٢٠١٩)

_المفهوم الإجرائي:

معلمة رياض الأطفال عبارة على أم ومعلم ومشرف وموجه يعمل على الوقوف على كافة احتياجات الطفل ابتداءا من الاحتياجات البيولوجية انتهاءا بالاحتياجات النفسية والاجتماعية والتربوية التعلمية.

الدراسات السابقة:

_ دراسة محمد الحمادي(٢٠١٨_٢٠١٩): المعنونة بدرجة ممارسة معلمات رياض أدوارهن في عصر تكنلوجيا المعلومات والاتصالات في المناطق المحررة، حيث هدفت هذه الدراسة الى التعرف على دور رياض الأطفال أدوارهن المعرفة بالتقنيات التكنولوجية، وتخطيطها، واستخدامها في ادارة الموقف التعليمي والموقف التعليمي وتقويمه في عصر المعلومات والاتصالات، وتكونت عينة البحث من (١٧٢) معلمة من معلمات رياض الأطفال في المناطق المحررة ولقد تم التوصل إلى:

_ وجود درجة منخفضة لدى معلمات رياض الأطفال في ممارستهن أدوارهن في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصال على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى كل مجال.

_ أما ممارسة المعلمات فكانت متوسطة، حيث لا يوجد فروق بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في ممارستهن أدوارهن في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصال تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

_ بالإضافة إلى دراسة صباح عيد رجاء الصبحي(٢٠٢٠):حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتي يمكن توظيفها في العملية التعليمية، والتحديات التي تواجه استخدامها، وعلاقة بعض المتغيرات كالجنس والدرجة العلمية بذلك. ووضفت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الوصفي المسحي لمناسبتهما طبيعتها وتحقيق أهدافها، وطبقت الاستمارة على عينة مكونة من (٣٠١) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

_ ان استخدام جامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم قد جاءت بدرجة منخفضة جدا، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر في التحديات التي تواجه استخدامهن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي يعزى للمتغيرين السابقين.

ونجد بأن دراسة سيدي أحمد كبداني و عبد القادر بادن (٢٠٢١): قد هدفت إلى تحديد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ودورها في ضمان جودة التعليم بالنظر إلى المعايير الدولية المتعارف عليها. وقد تم استخدام المنهج الوصفي بالإضافة الى تطبيق الاستبيان كأداة للدراسة، والتي طبقت على طلبة الجامعة ولقد تم التوصل الى أن:

_استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية يعتبر أولوية في وقتنا الراهن بنسبة تفوق٨١ % من وجهة نظر مفردات العينة، كما أن هناك حاجة ملحة لاستخدام هذه التطبيقات مع جميع التخصصات العلمية منها والانسانية.

_ **في حين أن دراسة محمد حمد العتل واخرون(٢٠٢١):** المعنونة دور الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، حيث هدفت هذه الدراسة الى التعرف على أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعلمية، والتحديات التي تواجه استخدامها في التعليم من وجه نظر طلبة كلية التربية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أما عينة الدراسة فتكونت من(٢٢٩) طالبا وطالبة، حيث طبقت عليهم استبانة تضمنت ٣١عبارة مقسمة على محورين وقد توصلت إلى النتائج التالية:

_وجود فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة (ً٠,٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه استخدامها في التعليم

_ وجود فروق حول التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم وفقا لمتغيري النوع والمعدل التراكمي.

_ لا توجد فروق حول أهميتها في العملية التعلمية.

_ **أما دراسة فاطمة عطية سالم(٢٠٢١):** فجاءت بعنوان تصور مقترح لتفعيل دور معلمة الروضة في تنمية التكنولوجيا الرقمية للطفل في ضل الأزمات المعاصرة، حيث هدفت هذه الدراسة التعرف على دور معلمة الروضة في تنمية التكنولوجيا الرقمية للطفل في ضل الأزمات المعاصرة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، أما اداة الدراسة فتمثلت في الاستبيان طبقت على عينة تراوحت ب(٧٠) من معلمات الروضة بمحافظة قنا، ولقد تم التوصل بأن دور معلمة الروضة في تنمية التكنولوجيا الرقمية لدى الطفل قد جاء بدرجة متوسطة ، بالإضافة الى قلة وعي المعلمة الروضة بالأنشطة الاثرائية التي تنمي قدرات الطفل، وقلة اكساب الطفل بعض المفاهيم العلمية والرياضية باستخدام لتكنولوجيا.

التعقيب على الدراسات السابقة:

إن النتائج المتوصل إليها في الدراسات التي سبق التطرق إليها، ساهمت في توجيه نظرة البحث نحو أهمية تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم، وبالرغم من تركيز بعض الدراسات على مؤسسات التعليم العالي، إلا أنها وضحت أهمية المجال الاصطناعي الذكي في تطوير جودة التعليم، في حين أن بعض الدراسات قد ركزت على واقع التكنولوجيا الرقمية كتقنية من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم في رياض الأطفال.

ويمكن القول بأن هذه الدراسات عبارة على خلفية تم الانطلاق من نتائجها، والاستفادة من منهجها وطريقة تصميمها للاستبيان وطريقة توزيعه على عينة الدراسة، بالاضافة الى مساهمتها في صياغة أداة البحث الحالي.

منهجية الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في دراسة الذكاء الاصطناعي وامكانية دمج تقنياته في مجال تعليم رياض الأطفال.

أما أداة الدراسة فتمثلت في:

_ المقابلة: حيث تم مقابلة بعض المربيات بصورة عشوائية، وتم اعتماد نتائج اجابات هذه المقابلة في صياغة بنود الاستبيان.

_ بالإضافة إلى تصميم الاستبيان من قبل الباحث كوسيلة لجمع المعلومات.

أولا: قراءة مفاهيمية للذكاء الاصطناعي وأهم تقنياته.

_ ١نشأة الذكاء الاصطناعي:

الذكاء الاصطناعي هو نتاج ٢٠٠٠سنة من تقاليد الفلسفة ونظريات الإدراك والتعلم و ٤٠٠ سنة من الرياضيات التي قادت إلى امتلاك نظريات في المنطق،الإحتمال والحوسبة، وهو تاريخ عميق في تطور علم النفس وما كشف عن قدرات وطريقة عمل الدماغ الإنساني، بالإضافة إلى أن الذكاء الاصطناعية هو ثمرة الجهود المضنية في اللسانيات التي كشفت عن تركيب ومعاني اللغة وتطور علوم الكمبيوتر وتطبيقاتها الأمر الذي جعل من الذكاء الاصطناعية حقيقة مدركة.**(عثمانية،٢٠١٩)**

وتعود جذوره التاريخية الفلسفية إلى الفلاسفة الإغريق والفيلسوف الفرنسي Francis Bacon (١٥٦١_١٦٢٦) و Bertrand الذي قدم ما يعرف ب (Positivism Logical)، كما يعود جذوره إلى الرياضيات من خلال ثلاثة مجالات هي: الحوسبة، المنطق، والنظرية الاحتمالية، والجبر الذي تأسس على يد العالم العربي الخوارزمي.

وفي عام ١٩٥٦ عقد مؤتمر بجامعة دارت موث وفي هذا المؤتمر اقترح جون مكارثي استخدام مصطلح الذكاء الاصطناعية لوصف الحاسبات الالية ذات المقدرة على اداء وظائف العقل البشري. لذا تشمل نظم الذكاء الاصطناعي على كل الأفراد والإجراءات والأجزاء المادية للحاسب الألي، والبيانات المطلوبة في تطوير الحاسبات الالية، وفي عام ١٩٧٣، ظهر أول نظام للذكاء الاصطناعي يتعلق بنظام" HEARSAY" للتعرف على الكلام .**(عثمانية،٢٠١٩)**

_ ميادين الذكاء الصناعي:

_الأنظمة الخبيرة: يعتبر إدخال الخبرة المكتسبة للإنسان في مجال معين في برامج الحاسب من أهم مجالات الذكاء الصناعي وذلك بهدف الوصول إلى برنامج يمكنه أن يعطي النصيحة في مجال معين أو يحلل البيانات أو الاستشارة أو التشخيص.

_**معالجة اللغات الطبيعية:** والتي تسعى إلى فهم اللغات الطبيعية بهدف تلقين الكمبيوتر الأوامر مباشرة بهذه اللغة وبالتالي تمكين الكمبيوتر من المحادثة مع الناس عن طريق الإجابة عن أسئلة معينة.

_**النظر:** تزويد الكمبيوتر بأجهزة استشعار ضوئية تمكنه من التعرف على الأشخاص أو الأشكال الموجودة.

_الروبوت: وهو الة كهروميكانيكية تتلقى الأوامر من الكمبيوتر التابع لها فتقوم بأعمال معينة. **(بليدي،٢٠١٥،ص١٤)**

_التعليم: محاولة الاستفادة من طاقات الكمبيوتر في مجالات التربية والتعليم، ويمكن تعريف التعليم والتدريب باستخدام الذكاء الاصطناعية من فروض وبديهيات لإنتاج البرامج التعليمية وتدريبية قادرة على التفاعل والتحاور مع الطالب وبيئته.

_ الألعاب: لقد تم تطوير برامج قادرة على المنافسة في ألعاب الشطرنج والمربعات السحرية، وتستعمل أساليب فنية للبحث عن أفضل حركة من بين مجموعة مختلفة من الحركات الممكنة وفقا للخوارزميات بحث واستنباط تجعل الحاسوب ندا يحاكي عقلية الإنسان كما ويصعب التغلب عليه. **(بليدي،٢٠١٥،ص١٥)**

خصائص الذكاء الاصطناعية: يتميز هذا الأخير بالعديد من الخصائص نذكر أهمها:

_ القدرة على التفكير والإدراك.

_القدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها.

_إمكانية التعلم والفهم من التجارب والخبرات السابقة.

_ الاستجابة السريعة للمواقف والظروف الجديدة.

_ القدرة على تمييز الأهمية النسبية لعناصر الحالات المعروضة بالإضافة إلى تقديمه المعلومات وإسناده للقرارات الإدارية.**(جمعة،٢٠١٠،ص١٦٩_١٧٠)**

مجالات الذكاء الاصطناعية:

تقوم مجالات الذكاء الصناعي بصب اهتمامها في حل مشكلات العالم الحقيقي الذي نعيشه، والتي تتضمن:

_ التعليم الذكي بمعاونة الكمبيوتر: يعتبر موضوع التعليم بمعاونة الكمبيوتر من الموضوعات المبكرة التي استخدم فيها الكمبيوتر منذ أكثر من ٢٥ عاما، قد شملت موضوعات التعليم افاقا مختلفة منها المواد الدراسية التقليدية مثل الحساب والرياضة واللغات، ومنها موضوعات علوم الكومبيوتر: معداته وبرجمته واستخدامه، ومنها برامج الألعاب التي تهدف إلى تنمية المهارات والقدرات الذهنية بصفة عامة.

_اتخاذ القرارات بمعاونة الكمبيوتر : يمنح الذكاء الاصطناعي الكمبيوتر القدرة على وضع خطة لحل مشكلة ما بأن يبرمج الكمبيوتر نفسه نفسه، فلا شك أنه بالإمكان أيضا وضع خطط لحل مشكلات الحياة أو على الأقل لمساعدة الناس في حل المشكلات .(**الحسيني،،ص١٥١)**

سواءا بطريقة تحليلية أو طريقة غير تحليلية، فالأولى تحتوي على خطوات متسلسلة لتمثيل المشكلة تختلف فيما بينهما في درجة التعقيد (التفصيلات) وعادة ماتبدأ بالتعميم ثم التبسيط ثم تندرج في اعتبار التفصيلات الفرعية حتى حتى نصل إلى كل تفصيلات المشكلة .(**الحسيني،د سنة،ص١٥١)**

أما الطريقة غير التحليلية فهي تحتوي على مستوى واحد من التفضيلات وهي تعتمد على الخبرة بالموضوع، وبرنامج "hacker" فهو أحد البرامج التي تستخدم في حل المشكلات بطرق معروفة، ومع ذلك فهي تبتكر طريقة للحل إذا لزم الأمر.

_البرمجة الأتوماتكية: عبارة على ادوات ذكية يستعين بها المبرمجيون في إنشاء برامجهم كبرامج التحرير، وبرامج لإصلاح علاوة على برامج الترجمة بصورها المختلفة.

_مكنة المصانع والمكاتب: بخلاف ميكنة المصانع التي تعتبر من المشروعات التجارية ذات العائد السريع، فإن مكنة المكاتب لاتدخل ضمن الأنشطة التجارية بصورة مباشرة لذلك فهي تسير بخطى بطيئة نحو التنفيذ. إلا انها تقدم عدة معاونات تتمثل في المعاونات الادارية والتدريب التخصصي بالاضافة الى التنظيم الذكي. .(**الحسيني،،ص١٦٩_١٧٠)**

ثانيا: تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم ورياض الأطفال.

تهدف رياض الأطفال إلى تنمية أطفال ماقبل المدرسة وتهيئتهم للإلتحاق بها ومساعدة الأطفال على تحقيق الأهداف التربوية الاتية

_تنمية القدرات بشكل شامل ومتكامل للطفل في كل من المجالات العقلية والجسميةوالحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية.

_تنمية مهارات الطفل اللغوية والعددية والفنية من خلال النشاط الفردي والجماعي، بالاضافة الى تطوير تنشئتهم الإجتماعية والصحية السليمة في ضل قيم المجتمع ومبادئه.

_ تلبية حاجات النمو الخاصة ومطالبه.

_زيادة قدرته على التعبير على النفس شفويا بوضوح.**(الحمادي،٢٠١٩)**

_أهم التقنيات الحديثة في مجال التعليم ورياض الأطفال

_القلم الإلكتروني أو قلم ديجتال: يعمل هذا القلم على تخزين كل ما تكتبه على الورق لتستطيع لاحقا وضعه على الكمبيوتر الشخصي، كما يسمح هذا القلم رؤية كل ما تكتبه في نفس اللحظة على الكمبيوتر ويمكن استخدامه كفأرة في برامج الرسم.

_الكتاب الإلكتروني: وهو عبارة على كتاب متوفر بصورة رقمية ومبرمج في ذاكرة المعلومات المختلفة التي تستطيع أن نراها في حاسوب المكتب أو الحاسوب المحمول.**(عمران،٢٠٢١)**

_الذكاء الاصطناعي والتدريس بواسطة الحاسب الالي:يعد استخدام الحاسب الالي وسيلة فعالة ومعينة في التدريس،وقد استحدثت كثير من البرامج والنظم ضمن الأطر التقليدية لهذه الغاية،وتتضمن هذه البرامج إجابات وحلول المسائل التي يتم طرحها على التلميذ، وبعكس النظم التقليدية تبدأ البرامج الذكية للتعليم من الفرضية القائلة أنه لابد للبرنامج التعليمي نفسه أن يكون خبيرا في المجال الخاص به. بمعنى أن يكون قادرا على حل المسائل التي يضعها بعدة طرق.**(بونيه،صبري،١٩٩٣،ص٢٣٣)**

_ أهمية استخدام تكنولوجيا الذكاء الإصطناعي في مجال تعليم رياض الأطفال:

_تنمي في الطفل حب الاستطلاع والرغبة في التعلم.

_ توسع مجال حواسه وتشوق الطفل وتزيد نشاطه.

_ تساعد في علاج مشاكل النطق لدى الطفل.

_تساعد الطفل على الأجزاء ببعضها وتقوم بتحرير الطفل من أية قيود تعيق من اعتماده على نفسه.

بالاضافة إلى تعديلها للسلوك وتشكيله وفقا للاتجاهات الجديدة لدى الطفل.**(عبد اللطيف،٢٠٠٨)**

مجالات الدراسة:

_ عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة ٣٠ معلمة تم اختيارهم بطريقة قصدية متساوية من المجتمع المحلي والذين يتمركزون في رياض الأطفال في ثلاث منها:

_روضة ماما بحي فاطمة الزهراء

_روضة ملاك بحي الفوبور

_روضة لطيفة بالحمامات

_ أداة الدراسة:تمثلت أداة الدراسة في استمارة لجمع المعلومات حيث شمل على أربع محاور

_ المحورالأول يمثل :البيانات الشخصية ويضم بعدين: العمر والخبرة

_المحور الثاني ويمثل: دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي وبياناته يسهل في التعامل مع المشكلات النفسية والسلوكية و التعليمية لطفل الروضة، وشملت على خمسة بنود من بند ٣_٧

_المحور الثالث ويمثل: هل دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي وبياناته ينمي كفاءة الطفل والمعلم الذهنية واللغوية.وشملت على ٥ بنود من ٨_١٢

لمعالجة البيانات العلوم الإجتماعية في SPSS25_ **الأدوات الاحصائية:** تم الاعتماد على الحزمة الاحصائية تفريغ بيانات المناقشة

معالجة البيانات وتحليلها

_المحور الأول: البيانات الشخصية

جدول رقم(٠١):توزيع أفراد العينة حسب متغر السن

الفئة العمرية	التكرار	النسبة
٢٥_٣٠	٧	23%
٣٠_٣٥	١٣	43%
٣٥_٤٠	١٠	33%
المجموع	٣٠	١٠٠

نجد بأن أكبر نسبة مثلت الفئة العمرية التي تتراوح من ٣٠إلى ٣٥ سنة وذلك بحسب ملاحظتنا فنجد بأنهم من الفئات الذين دخلو لمجال التعليم مبكرافي مجال التعليم.

أما أقل نسبة فتمثلت في الفئة التي تتراوح من ٢٥إلى ٣٠ والتي قد دخلت لهذا المجال مؤخرا بحسب المقابلات التي تمت معهم.

جدول رقم(٠٢): توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة
خمس سنوات	٧	٢٣%
عشر سنوات	١٥	٥٠%
خمسة عشر سنة	٨	٢٧%
المجموع	٣٠	100%

نجد بأن أكبر نبة تراوحت ب وقد شملت ٥٠% من معلمات رياض الأطفال الذين يملكون خبرة تتراوح بعشرة سنوات وهذا يدل على أقدميتهم في هذا المجال التعليمي ودخوله مبكرا، في حين تقابلها أقل نسبة وهي ٧% والتي تمثل ذوي خبرة خمس سنوات وهذا يدل على دخولهم هذا القطاع في الاونة الأخيرة.

أولا: عرض وتحليل البيانات الميدانية للدراسة

I. **عرض وتحليل بيانات المحور الثاني:** هل دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي وبياناته يسهل في التعامل مع المشكلات النفسية والسلوكية و التعليمية لطفل الروضة.

جدول رقم (٠٣): اعتماد الأستاذ على الية الحاسوب لتحسين التكيف النفسي للطفل ويزيد من استعداداته لتلقي المعلومات.

العينة / البدائل	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق تماما	١٦	٥٣	٣,٢٢	٠,٣٠
موافق	٦	٢٠		
موافق الى حد ما	٨	٢٧		
غير موافق	٠	٠		
غير موافق تماما	٠	٠		
المجموع	٣٠	١٠٠		

بحسب نتائج الجدول أعلاه نجد بأن نسبة ٥٣من أفراد العينة موافقة تماما والتي ترى بأن اعتماد الأستاذ على الية الحاسوب ،يمهد لنقل الطف من جو المنزل وتكييفه لجو روضة عن طريق برام الكمبيوتر وبرامجه، و هذا يزيد من استعدادات الطفل لبداية تلقي المعلومات ، في حين تقابلها نسبة ٢٧٪ توضح إيجابيات التلاميذ الموافقة إلى حد ما أي بدرجة متوسطة ، إما نسبة ٢٠٪ فتوضح مجموع المعلمات الموافقين على اعتماد الأستاذ للأسلوب المذكور وانعدام الاجابة على كل من البديلين غير موافق وغير موافق تماما وذلك بنسبة ٠% وعموما نجد بأن اغلب الإيجابيات جاءت باتجاه موافق أي بدرجة قوية ، حيث لدينا المتوسط الحسابي المفترض هو ٣ لأن التنقيط من (٠١ إلى ٠٥) وبما ان المتوسط الحسابي يقدر ب: ٣,٢٢ وبانحراف معياري يقدر ب ٠,٣٠ نجد بان هذه العبارة تدعم المحور الثاني .

جدول رقم (٠٤): اتقان الأستاذ استخدام التكنولوجيا الحديثة لنقل المعلومات، يزيد من انتباه التلميذ ويقلل من مشاكل السلوكية كالعناد العدوان

العينة / البدائل	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق تماما	١٥	٥٠	٣,٤٥	٠,٤٠
موافق	٧	٢٣		
موافق الى حد ما	٥	١٧		
غير موافق	٣	١٠		
غير موافق تماما	٠	٠		
المجموع	٣٠	١٠٠		

تشير نتائج الجدول أعلاه بأن نسبة ٥٠٪موافقة تماما في ناحية إتقان الأستاذ لاستخدام التكلونوجيا الحديثة لنقل المعلومات ،وذلك يزيد من انتباههم لاكتساب هذه المعلومات، ويقلل من بعض المشاكل السلوكية التي يعانو منها نتيجة الانفصال من المنزل، في حين نجد بأن نسبة ٢٣٪موافقة كذلك ، في حين تقابلها نسبة ١٧٪موافقة إلى حد ما أي في اتجاه محايد ،في حين أن نسبة ١٠٪غير موافقة على إتقان الأستاذ لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في نقل المعلومات ، وبشكل عام نجد بان اتجاه اغلب إجابات عينة الدراسة كانت في اتجاه موافق تماما أي بدرجة قوية وذلك بمتوسط حسابي بلغ ب ٣,٤٥،وانحراف معياري قدر ب ٠,٤٠ وهذا يوضح أن مدى قدرة إتقان الأستاذ للتكنولوجيا الحديثة يساهم في زيادة انتباه التلاميذ وذلك يحفزهم لاكتساب العديد من المعلومات وهذا يدل على القوة والانسجام في العبارة للمحور الثاني .

جدول رقم (٠٥): تعليم الأستاذ للطفل عبر برامج الحاسوب يؤدي الى الكشف على اهم المشاكل النفسية كالخجل والانطواء

العينة / البدائل	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق تماما	١٥	٥٠	٣,٤٥	٠,٤٠
موافق	٧	٢٣		
موافق الى حد ما	٥	١٧		
غير موافق	٣	١٠		
غير موافق تماما	٠	٠		
المجموع	٣	١٠٠		

تشير نتائج الجدول أعلاه بأن نسبة ٥٠٪قد أشارت إلى مجموع المعلمات الموافقين تماما على ضرورة تعليم الأستاذ للطفل عبر البرامج المصممة من خلال الحاسوب والتي يتم الكشف من خلالها على المشاكل النفسية التي يعاني منها طفل الروضة في حين تقابلها نسبة ١٧٪توافق إلى حد ما أي إلى حد متوسط، في حين أن نسبة ١٠٪لاتوافق على ما سبق ، في حين انعدمت الاجابة على البديل غير موافق تماما.

وبشكل عام نجد بأن اغلب اتجاه أفراد العينة في اتجاه موافق أي بمستوى قوي حيث يقدر المتوسط الحسابي ب ٣,٤٥ وأما الانحراف المعياري فقد قدر ب ٠,٤٠ وذلك يعزى إلى أن استخدام الأستاذ لأسلوب الحاسوب وتعليم الطفل من خلاله، كآلية علمية فعالة تزيد من قدرات وانسجام أطفال الروضة وتعمل على زيادة الدافعية وتوصيل المعلومات بأسلوب جد فعال وهذا يدعم العبارة للمحور الثاني

جدول رقم (٠٦): يوضح قدرة الأستاذ على تبسيط المعلومات وتفكيك المفاهيم والمعاني من خلال حاسوب، ويفتح ذلك فرص للطفل في استعاب الحروف والكلمات والجمل والفقرات .

العينة / البدائل	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق تماما	١٣	٤٣	٣,١٣	٠,٢٤
موافق	١	٣		
موافق الى حد ما	١٠	٣٣		
غير موافق	٦	٢١		
غير موافق تماما	٠	٠		
المجموع	٣٠	١٠٠		

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن نسبة ٤٣٪من أفراد العينة موافقون تماما على مدى قدرة الأستاذ في تبسيطه للمعلومات وتفكيكها لمفاهيم في حال استخدامه للحاسوب وبرامجه وذلك يزيد من فرص الاستيعاب وفهم المادة العلمية المقدمة للطفل مهما كانت ، في حين تقابلها نسبة ٣٣٪توافق إلى حد ما سبق ، أما نسبة ٢٠٪فمثلت مجموع أفراد العينة الغير موافقين على ما سبق في حين انعدمت الاجابة على البديل غير موافق تماما ، وبشكل عام نجد بأن اغلب ايجابات أفراد العينة جاءت باتجاه مؤيد تماما أي بمستوى قوي وذلك بمتوسط حسابي بلغ ب ٣,١٣ وانحراف معياري قد بلغ ب ٠,٢٤ ويعزى ذلك إلى أن المبحوثين يرون ان دمج الحاسوب سيكون حلقة وصل تسهل من تبسيط للمعلومات وتفكيكها وهذا يزيد من نسبة الاستيعاب لفئة أطفال الروضة، وهذا يدل على قوة ودعم العبارة للمحور الثاني.

جدول رقم (٠٧) : يوضح أهمية تقنيات الذكاء الصناعي و مهاراته في حال ربطها مع مجال تعلم طفل الروضة وتمكينها من حل حل عدة مشاكل نفسية وسلوكية يعاني منها طفل الروضة ، وبذلك يعزز العلاقة بين المعلمة والطفل

العينة / البدائل	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق تماما	٢٣	٧٧	٣,٧٥	٠,٤٧
موافق	١	٣		
موافق الى حد ما	٢	٧		
غير موافق	٣	١٠		
غير موافق تماما	١	٣		
المجموع	٣٠	١٠٠		

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن أعلى نسبة أشارت إلى اتجاه موافق تماما وذلك بنسبة ٧٧٪ تقابلها نسبة ١٠٪كانت في اتجاه معارض وآما نسبة ٦٪ فتمثل أفراد العينة الموافقين إلى حد ما أي بدرجة متوسطة، ونجد بأن اغلب ايجابات أفراد العينة جاءت باتجاه مؤيد تماما أي بدرجة قوية وذلك بمتوسط حسابي بلغ ٣,٧٥ وانحراف معياري بلغ ب ٠,٤٧ ويعزى ذلك إلى أن المعلمات الروضة يؤيدون مهارات الخاسب الالي في حل العديد من المشاكل التي يعاني منها طفل الروضة في حالة ما تم دمجه داخل نظام التعليمي لنظام الروضة. وبذلك يقوم بتعزيز العلاقة الانسانية بين المعلم والطفل والالة "الكمبيوتر".

عرض وتحليل بيانات المحور الثالث: هل دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي وبياناته ينمي كفاءة الطفل والمعلم الذهنية واللغوية

جدول رقم (٠٨): يؤدي قلم ديجيتال الذكي وبياناته الموجودة على الحاسوب من تعزيز نشاط الطفل وتؤدي إلى تطوير كفاءته الذهنية واللغوية والكتابية

العينة / البدائل	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق تماما	٦	٦٣	١,٧٥	٠,١٢
موافق	١	٣		
موافق الى حد ما	٤	١٣		
غير موافق	١٩	٢٠		
غير موافق تماما	٠	٠		
المجموع	٣٠	١٠٠		

تشير نتائج الجدول أعلاه بأن أعلى نسبة٦٣٪ كانت باتجاه موافق بشدة في حين تقابلها نسبة ٢٠٪كانت في اتجاه غير موافق وأما نسبة ١٣٪فكانت موافقة إلى حد ما ، في حين انعدمت الاجابة على البديل غير موافق تماما، ويمكن القول بأن اغلب اتجاهات أفراد العينة كانت باتجاه قوي جدا، ما يوضح أن قلم ديجيتال يساهم في تطوير نشاط طفل الروضة اللغوي والكتابي ،المتوسط الحسابي المفترض هو ٣ لأن التنقيط من (٠١ إلى ٠٥)،و نلاحظ من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي يقدر ب ١,٧٥و انحراف معياري بلغ ب٠,١٢ وهذا يدل على ضعف دعم هذه العبارة للمحور الثاني. **جدول رقم (٠٩): يوضح أن استخدام الكتاب الالكتروني من قبل الأستاذ للطفل يؤدي الى تنمية للجوانب اللغوية والاملائية للطفل مما يشجع على المشاركة لفهم المعلومات المستهدفة**

العينة / البدائل	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق تماما	٥	١٧	٣,٨٨	٠,٤٥
موافق	٢٠	٦٧		
موافق الى حد ما	٢	٧		
غير موافق	٣	١٠		
غير موافق تماما	٠	٠		
المجموع	٣٠	١٠٠		

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن أعلى نسبة بلغت ب ٦٧٪ والتي تشير إلى اتجاه موافق من قبل افراد العينة، في حين تقابلها نسبة ١٠٪تشير إلى عدم موافقة أفراد العينة ، في حين أن نسبة ٧٪موافقة الى حد ما، ويمكن القول بأن اغلب إجابات افراد العينة جاءت باتجاه مؤيد اي بمستوى قوي حيث لدينا المتوسط الحسابي المفترض هو ٣ لأن التنقيط من (٠١ إلى ٠٥)، و نلاحظ من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي يقدر بـ ٣,٨٨ وانحراف معياري بلغ ب ٠,٤٥ ويعزى ذلك إلى اهتمام الكتاب الالكتروني بتنمية الجوانب اللغوية والاملائية للطفل مما تؤدي إلى مشاركة كافة الأطفال على فهم المعلومات المستهدفة ، وهذا يدل على قوة دعم هذه العبارة للمحور الثاني

جدول رقم (١٠): اعتماد تقنيات الذكاء الاصطناعي يزيد أسلوب التشويق أثناء إدارة الحصة و تحفيز طفل الروضة على التعلم أشياء جديدة

العينة / البدائل	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق تماما	٣	١٠	٣,٢٢	٠,٣٩
موافق	٢٠	٦٧		
موافق الى حد ما	٦	٢٠		
غير موافق	١	٣		
غير موافق تماما	٠	٠		
المجموع	٣٠	١٠٠		

تشير نتائج الجدول اعلاه الى أن اعلى نسبة بلغت ب٦٧ %كانت باتجاه محايد اي موافق الى حد ما ، في حين تقابلها نسبة ٢٣٪اشارت الى اتجاه غير موافق وغير موافق تماما ، اما نسبة ٣٪فكانت في اتجاه موافق إلى حد ما وبشكل عام نجد بأن الاتجاه العام لأفراد العينة كان باتجاه محايد حيث لدينا المتوسط الحسابي المفترض هو ٣ لأن التنقيط من (٠١ إلى ٠٥)، و نلاحظ من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي يقدر بـ ٣,٢٢ وانحراف معياري بلغ ب ٠,٣٩ أي بدرجة متوسطة ويعزى ذلك الى الاتجاه المحايد حول تحفيز تقنيات الذكاء الاصطناعي الطفل للولوج الى نشاطات اخرى، وهذا يدل على دعم العبارة للمحور الثالث بشكل متوسط.

جدول رقم (١١): تؤدي تقنيات الذكاء الاصطناعي من بناء شخصية للطفل خالية من العيوب الاملائية واللغوية والذهنية المعرفية

العينة / البدائل	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق تماما	٧	٢٣	٢,٩٠	٠,٢٠
موافق	١	٣		
موافق الى حد ما	١٦	٥٣		
غير موافق	٥	١٧		
غير موافق تماما	١	٣		
المجموع	٣٠	١٠٠		

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن اعلي نسبة بلغت ب٥٣٪كانت باتجاه محايد اي موافق الى حد ما، في حين تقابلها نسبة ٢٦٪أشارت إلى اتجاه موافق و موافق تماما ، اما نسبة ١٧٪ فكانت في اتجاه غير موافق وبشكل عام نجد بأن الاتجاه العام لأفراد العينة كان باتجاه محايد أي بدرجة متوسطة حيث لدينا المتوسط الحسابي المفترض هو ٣ لأن التنقيط من (٠١ إلى ٠٥)،و نلاحظ من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي يقدر بـ ٣,٦٢ وانحراف معياري بلغ ب ٠,٣٨ ويعزى ذلك الى أن تقنيات الذكاء الاصطناعي لا تؤدي الى محو كل عيوب الطفل وليس بالضرورة أن تجعل شخصيته ذات بناء متكامل بل تقوم بتعزيز ونمية قدراته للالتحاق بالمجال المدرسي وهذا يدل على دعم العبارة للمحور الثالث بشكل متوسط.

جدول رقم (١٢): تنمي تقنيات الذكاء الاصطناعي من كفاءة المعلم في تعليم فئة الروضة بالإضافة الى تعزيز قدرته في تشخيص وحل القضايا والمشكلات المطروحة، وتنمي المهارات الفكرية للطفل

العينة / البدائل	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق تماما	١٥	٥٠	٣,٤٥	٠,٢٤
موافق	١١	٣٧		
موافق الى حد ما	٣	١٠		
غير موافق	١	٣		
غير موافق تماما	٠	٠		
المجموع	٣٠	١٠٠		

بحسب ما أشارت اليه معطيات الجدول اعلاه نجد بأن اعلى نسبة تراوحت ب ٥٠٪وكانت باتجاه موافق تماما ، أما نسبة ٣٧٪%فكانت في اتجاه موافق الى حد ما، في حين ان نسبة ١٣٪ كانت باتجاه غير موافق وغير موافق تماما ، ويمكن القول على العموم أن اغلب اتجاهات افراد العينة جاءت باتجاه موافق اي بمستوى قوي ، حيث لدينا المتوسط الحسابي المفترض هو ٣ لأن التنقيط من (٠١ إلى ٠٥)، ونلاحظ من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي يقدر بـ ٣,٤٥ وانحراف معياري بلغ ب ٠,٢٤ أي بمتوسط حسابي بلغ ١,٤٥ ويعزى ذلك الى تنمية تقنيات الذكاء الاصطناعي من كفاءة المعلم في تعليم فئة الروضة بالاضافة الى تعزيز قدرته في تشخيص وحل القضايا والمشكلات المطروحة، وتنمي المهارات الفكرية للطفل وهذا يدل على مدى ارتباط العبارة وقوة صدقها للمحور الثالث.

الخاتمة:

يعد مجال التعليم المجال الأوسع الذي يتم من خلاله الوقوف على تنمية الشعوب والأفراد والمجتمعات بشكل ينمي من عجلة التنمية، ويحل عدة مشاكل، ويعزز من جودة التعليم بشكل فعال، لذا يعد مجال الذكاء الاصطناعي مجالا واسعا يتم من خلاله تحسين عدة محطات تعلمية وتعليمية، على المدى البعيد.

ولقد تم استخلاص النتائج التالية:

_ بأن الذكاء الاصطناعي عبارة مفهوم تكنولوجي متقدم يقوم على تفعيل تقنياته في مجال تعليم أطفال رياض الأطفال، مما يساهم في تحسيت جودة تعليم طفل الروضة.

_ إذا ما تم دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي وبياناته يسهل في التعامل مع المشكلات النفسية والسلوكية و التعليمية لطفل الروضة، ويقوم بخلق روح التنافس لديه ويقلل من المشاكل السلوكية والنفسية التي من الممكن أن يعاني منها من خلال انفصاله على الجو الأسري وانتقاله للجو التعليمي.

_ يؤدي دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي وبياناته بتنمية كفاءة الطفل والمعلم لفئة رياض الأطفال، مما يعزز من مهارات المعلم بشكل فعال ويحفز الطفل ويشوقه للتعليم مما يحسن جودة التعليم.

_ وهذا ما تتفق من خلاله نتائج الدراسات السابقة مع نتائج دراساتنا في أن التكنولوجيا الذكاء الاصطناعي الرقمية تعزز من نجاح جودة تعليم وتعد رؤية واتجاه حديث ممنهج وفق تقنيات الذكاء الاصطناعي من خلال الحاسوب وبياناته، مما يزيد من كفاءة العملية التعلمية للطفل والمعلم بالإضافة الى شملها النظام التعليمي ككل.

_ الاقتراحات والتوصيات:

_ ضرورة توفير مجموعة تقنيات الذكاء الاصطناعي من حواسيب واقلام متطورة في كل روضة.

_ تكوين المعلم في مجال التكنولوجيا حتى يعزز من مهاراته وبذلك ينعكس على محصول الطفل المعرفي.

_ القيام بجولات تفقدية والاخذ باراء معلمات الروضة لسد الاحتياجات التي تعرقل سيرورة طفل الروضة بشكل فعال.

قائمة المراجع:

- _ أسامة الحسيني(د.سنة): الذكاء الإصطناعي ومدخل لغة ليب،دار الراتب الجامعية.
- _الان بونيه،ترجمة علي صبري فرغلي(١٩٩٣):الذكاء الإصطناعي واقعه ومستقبله،المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، الكويت.
- _أمينة عثمانية(٢٠١٩): المفاهيم الأساسية للذكاء الإصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال، المركز الديموقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والإقتصادية، برلين، ألمانيا،ص ٠٩_٢٢.
- _ايهاب شوقي (٢٠١٧): الذكاء الاصطناعي، متاح على الرابط: http://wwwpolitics-dz.com/community/threads-alastnayi.9177
- سيدي أحمد كبداني و عبد القادر بادن (٢٠٢١): تحديد تطبيقات الذكاء الإصطناعي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ودورها في ضمان جودة التعليم بالنظر إلى المعايير الدولية المتعارف عليها، مجلة دفاتر بوادكس، المجلد ١٠، ص١٥٣_١٧٦
- _صباح عيد رجاء الصبحي(٢٠٢٠): واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الإصطناعي، مجلة كلية التربية_ جامعة عين شمس، ص ٣١٩_٣٦٧.
- _ طارق إسماعيل محمد عبد اللطيف(٢٠٠٨): التكنولوجيا الرقمية كعامل مؤثر في نمو الوعي التصميمي بالدول النامية، جامعة حلوان، مجلة علوم وفنون ودراسات وبحوث، المجلد ٢٠، العدد ١، يناير.
- _ محمد الحمادي(٢٠١٨_٢٠١٩): درجة ممارسة معلمات رياض أدوارهن في عصر تكنلوجيا المعلومات والاتصالات في المناطق المحررة، مركز حرمون للدراسات المعاصرة.ص٠١_٥٣.
- _ فايز جمعة النجار(٢٠١٠): نظم المعلومات الإدارية_منظور إداري _ دار حامد للنشر والتوزيع، عمان.
- _ محمد عبد الكريم يوسف:دمج التكنولوجيا في التعليم في زمن الإصلاح الإداري والتربوي في سورية، على الموقع التالي:(http://elsada.net/108697/)، تاريخ التصفح: ٢٠٢٢_٠٢_١٠
- __فاطمة عطية عمران سالم(٢٠٢١): تصور مقترح لتفعيل دور معلمة الروضة في تنمية التكنولوجيا الرقمية للطفل في ضل الأزمات المعاصرة، مجلة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، العدد السابع، ص ٤٧٦_٥١٠.
- _ مجد حسن بليدي(٢٠١٥): تقرير حلقة بحث (أو مشروع) بعنوان: الذكاء الصنعي، المركز الوطني للمتميزين.
- _محمد حمد العتل واخرون(٢٠٢١): دور الذكاء الإصطناعي في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، المجلد ٠١،العدد ٠١، ص من ٣٠_٦٤.

التعليم العالي بين متطلبات تحقيق الأهداف وضغوطات التمويل

Higher Education between goal-achieving requirements and funding pressures.

أ.د. نور الدين حامد*[1] جامعة الجوف د. حسين عبد الله الخثعمي*[2] تعليم الجوف - المملكة العربية السعودية

Email: nhamed@ju.edu.sa Email: hsy9170@gmail.com

الملخص:

يتناول هذا البحث أهم التحديات التي تواجه التعليم العالي في جميع الدول سواء كانت نامية أو متقدمة، وهي تحدي تمويل التعليم العالي، حيث أن معظم هذه الدول وصلت إلى سقف الإنفاق على هذا القطاع ولا يمكنها بأي حال من الأحوال أن تزيد لمخصصات هذا القطاع، هذا من جهة ومن جهة أخرى زيادة الضغط والطلب الاجتماعي على التعليم العالي الذي تزداد وتيرته نتيجة زيادة النمو السكاني وخاصة الفئة المستحقة لهذا النوع من الخدمة.

الكلمات المفتاحية:

التعليم العالي، تمويل التعليم العالي، تحديات تمويل التعليم العالي، التعليم التعاوني.

Abstract:

This research addresses the most important challenges facing higher education in all countries, whether developing or developed, namely the challenge of financing higher education, as most of these countries have reached the spending cap on this sector and can in no way increase the allocations of this sector, on the one hand, and on the other hand increase the pressure and social demand for higher education, which is increasing in frequency as a result of increased population growth, especially the category due to this type of service.

Keywords:

Higher education, higher education funding, challenges of funding higher education, cooperative education.

مقدمة:

تواجه الجامعة مشاكل عديدة لتحقيق أهدافها والقيام بمهامها، وذلك إن في الدول النامية أو حتى في الدول المتقدمة، ومن هذه المشاكل التأطير نظام الانتقال والتدرج في الجامعة وعدم التكافؤ في الفرص للالتحاق بهذا الطور من أطوار النظام التعليمي، ومصير مخرجات هذا النظام وغيرها من المشاكل، ولذلك لما انعقد المؤتمر العالمي حول التعليم العالي بباريس من ٥ إلى ٩ أكتوبر ١٩٩٨، حدد بأن المشاكل التي تواجه التعليم العالي حاليا في كل أنحاء العالم تدور حول أربعة مواضيع كبرى وهي:

- نوعية التعليم العالي
- ملاءمة التعليم العالي
- التسيير و التمويل
- التعاون الدولي

وان كانت هذه المشاكل تختلف حدتها وتواجدها من دولة إلى دولة ومن نظام تعليمي إلى آخر، ولكن المشكل الذي تواجهه جميع الدول وجميع أنظمة التعليم هو مشكلة تمويل التعليم العالي.

ولذلك هناك اتفاق عام على وجوب إيلاء أهمية قصوى لهذا المحور، وهذا ما سنتعرض له من خلال هذه المداخلة وذلك من خلال المحاور التالية:

- تحديات تمويل التعليم العالي
- دور القطاع الخاص في تمويل التعليم العالي
- دور التعليم التعاوني في تمويل التعليم العالي
- دور الوقف في تمويل التعليم العالي
- تجارب غربية معاصرة في تمويل التعليم العالي

تحديات تمويل التعليم العالي:

هناك مجموعة من الحقائق مرتبطة بقضايا تمويل التعليم والتجديدات والأزمات التي يواجهها هذا القطاع في مجالات التمويل، ويمكن تلخيص عدد من هذه الحقائق فيما يلي (فلية، ٢٠٠٥، ٤٧):

١- إن الدول وخاصة النامية منها قد وصلت إلى السقف في الإنفاق على التمويل ولا يمكن لها بأي حال من الأحوال زيادة المخصصات لهذا القطاع من الموازنات العامة للدولة.

٢- إن الضغط والطلب الاجتماعي على التعليم العالي تزداد وتيرته نتيجة لعوامل سكانية وديموغرافية معروفة.

٣- إن مفهوم مسؤولية المجتمع بكامله (القطاع العام والخاص) في تمويل التعليم قد ترسخ بشكل كبير.

٤- إن التوجه نحو الخصخصة سيؤدي إلى تقليص الدور الحكومي بالنسبة للتعليم العالي في النواحي التمويلية والتوظيفية وتحويله إلى القطاع الخاص، الذي سيكون اكبر مستفيد من خدمات التعليم العالي.

وفي ظل هذه الحقائق والاتجاهات المترسخة لابد للتعليم العالي أن يبحث عن مصادر غير تقليدية للتمويل، ويأتي القطاع الخاص في مقدمة هذه المصادر، وإذا كان هذا المصدر لم يساهم بالقدر المطلوب في كثير من الدول النامية، فانه في الدول الصناعية والمتقدمة يساهم بقدر كبير في تمويل مؤسسات التعليم ومراكز البحوث التابعة لها.

" ففي الدول المتقدمة يأتي التمويل من الصناعات الكبرى التي يعتمد تقدمها على التكنولوجيا المنتجة في أحضان الجامعات، وهناك مجالس للصناعة والتعليم (انجلترا وفرنسا وألمانيا)، ثم هناك كبار المتبرعين الذين يخصصون جزءا كبيرا من ثرواتهم كوقف لإنشاء جامعات خاصة ومراكز بحوث خاصة ومن أمثلة هؤلاء روكفلر، وكانيجى، وسكريبس، وكويلان، وفورد، وفولبرايت .. وغيرهم ممن أنفقوا على البحث العلمي ماخلد أسماءهم وجعل آلاف وآلافا من الطلاب والباحثين يتجهون إلى معاهدهم العلمية ومراكزهم البحثية للتأهيل والتدريب، وأسهمت مؤسساتهم في دعم مشروعات التنمية والتطوير التكنولوجي ليس على مستوى الولايات المتحدة وحدها ولكن على مستوى الدولي أيضا (بار، ٢٠٠٥، ٣٧).

وتتنوع أوجه التمويل الخاص للجامعات ومؤسسات التعليم فمنها ماهو موجه لدعم البحوث لصالح الصناعة وقطاع الإنتاج، ومنها ما هو موجه لتطوير المرافق والمنشآت والمعامل وغيرها من المستلزمات، غير أن دخل الجامعات الكبيرة من البحوث والاستشارات هو الأكبر في مجال الموارد التي يتم الحصول عليها من مصادر التمويل غير الحكومية، وعلى سبيل المثال، فان دخل جامعة هارفارد من رسوم الطلاب يمثل٣١٪ من إجمالي الدخل، أما الدخل من البحوث والاستشارات فهي٢٥٪ وتحصل الجامعة من الأوقاف والهبات والمصادر الأخرى ما مجمله ٤٤٪ من إجمالي ميزانية الجامعة.

أما في المنطقة العربية فلا زال حجم التمويل التقليدي (الحكومي) هو المسيطر، تأتي بعده الرسوم الطلابية، ففي الأردن مثلا تتوزع مصادر تمويل التعليم على النحو التالي:

أ- المصادرالحكومية٤٣,٣ % .

ب- الرسوم الطلابية ٣٥,٩ % .

ج- ريع الأموال المنقولة وغير المنقولة ١٠,٩ % .

وخلال العقد الأخير من القرن الماضي، وفي عدد من الدول العربية، تم السماح للقطاع الخاص بإنشاء جامعات ومعاهد للتعليم، يتم تمويلها بالكامل من قبل القطاع الخاص، أو بتمويل مشترك مع الحكومة، وباستثناء عدد محدود من الدول مثل البحرين، ليبيا، قطر، العراق، الجزائر...الخ، فان باقي الدول العربية سمحت بترخيص إنشاء الجامعات الخاصة التي يتوجب عليها التمويل الذاتي لنشاطاتها، ولكن أغلب الجامعات التي تم إنشاؤها تعتمد النسب الأكبر من مصادر تمويلها على الرسوم الطلابية.

وفي النظام المركزي الفرنسي الذي كان يعتمد بدرجة كبيرة على التمويل الحكومي تمكنت الجامعات في عام ١٩٩٤ من زيادة مواردها من التمويل الخاص إلى نسبة ٤٤,٤٣ % من مجمل ميزانياتها، وفي الصين تقلص التمويل الحكومي من ٩٥,٩ % في عام ١٩٧٨م إلى ٨١,٨ % في عام ١٩٩٢م، وزادت الموارد المحصلة من النشاطات الجامعية المختلفة من ٤,١ % في عام ١٩٧٨م إلى ١٨,٢ % في عام ١٩٩٢م، كما زادت نسبة مساهمة الدخل من الرسوم الطلابية من ١,٨ % في عام ١٩٩٠ إلى ٤,٦ % في عام ١٩٩٢م.(فلية، ٢٠٠٥، ٦٢)

ومع كل هذه الاتجاهات والمؤشرات يبدو واضحا وجليا التقليص المستمر للتمويل الحكومي وتزايد مساهمات المصادر الأخرى للتمويل، وعلى وجه الخصوص من مصادر القطاع الخاص وجهاته المختلفة الصناعة... الأعمال...وغيرها.

دور القطاع الخاص في تمويل التعليم العالي :

في عدد غير قليل من دول العالم تقوم الشركات الصناعية والإنتاجية والتجارية بإنشاء جامعات وكليات خاصة بها، تعهد إليها مهمة إعداد المتخصصين والفنيين الذين تتطلبهم أعمالها ومواقعها، ولعل أوضح مثال في مجال دمج المؤسسة التعليمية والإنتاجية هو نموذج (Aavoda-Utuz) في روسيا، وهو بمثابة معهد تقني داخل المعمل يخدم بالدرجة الأولى عماله وموظفيه، وهكذا يؤلف المعهد قسما من المجتمع الصناعي، وتتولى هيئة التعليم العالي مهمة الإشراف الأكاديمي، وتوفر كذلك شركة/ معهد(Kima)، في مصر نموذجا مماثلا لهذا الدمج بين المؤسسة التعليمية والمؤسسة الإنتاجية، حيث يتألف الطلاب، ومعظم أعضاء هيئة التدريس من موظفي الشركة والعاملين فيها.

وهناك نماذج كثيرة في أمريكا وكوريا واليابان.. وغيرها من الدول المتقدمة، " أما في الدول العربية، فقد بدا التوجه نحو قيام الشركات والبنوك ومؤسسات الإنتاج بالتفكير الجدي لإنشاء جامعات تابعة لها، واحدث مثالين يمكن الإشارة إليهما في هذا الصدد هما رغبة غرفة الصناعة والتجارة بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في إنشاء جامعة خاصة بالدمام، وكذلك شركة ظفار الدولية للتنمية والاستثمار بسلطنة عمان التي تعمل على إنشاء جامعة خاصة في منطقة صلالة بالسلطنة،وقد اتصلت هاتان الجهتان فعليا بمكتب اليونسكو بالدوحة للمساعدة في إعداد الدراسات المبدئية ودراسات الجدوى لهاتين الجامعتين " (بويطانة، ٢٠٠٤، ٥١).

دور التعليم التعاوني في تمويل التعليم العالي :

أصبح دمج الدراسة والعمل معا في آن واحد من المعالم المهمة لمفهوم التعليم الحديث، وان دل مفهوم دمج الدراسة والعمل هذا على شيء فإنما يدل على أن العملية التعليمية لم تعد لتحدث فقط في المؤسسات التعليمية فحسب، بل في المجتمع ككل، ولاسيما في مواقع العمل والإنتاج، ولقد شهدت مناهج التدريب النظامية حديثا تغيرات في هيكلها، بعدما تم إدخال فترات العمل التطبيقي والخبرة في مواقع العمل في تركيبها.

إن ظاهرة التعليم التعاوني في العديد من مؤسسات التعليم آخذة في الازدياد ويعود ذلك للاهتمام المتزايد بجعل المقررات الدراسية أكثر وفاء لاحتياجات المجتمع، عن طريق إدخال الخبرة العملية ضمن الإعداد النظري، بالإضافة إلى اعتماد السياسات الهادفة إلى فتح المجال أمام الفئات المحرومة في المجتمع لاستكمال دراستها وبناء على ذلك يوفر التعليم التعاوني الخبرة العملية(تواتر فترات العمل والدراسة) في قطاعات ومرافق الصناعة والتجارة، كما يوفر العمل للطلاب داخل مواقع ومؤسسات الإنتاج.(فلية، ٢٠٠٥، ٩٣)

ويبدو أن لهذه الطريقة فوائد عديدة بالنسبة للطلاب (فيكسبون بهذه الطرقة معاشا وخبرة) والموظفين على حد سواء (فتنخفض إلى حد كبير نفقات توظيفهم وتدريبهم).

وقد ساهم تطبيق هذا النموذج في توطيد الترابط بين التأهيل الأكاديمي والعمل المنتج، وأيضا يقدم هذا النموذج بدائل أخرى للدورات القصيرة ودورات إعادة التأهيل المخصصة لقطاعات القوى العاملة التي تحتاج إلى إعادة تدريب بشكل مستمر حتى يتسنى لها مواكبة التغيرات التي تحدث في طبيعة المهن.

"وينتشر هذا النوع من البرامج في جميع أرجاء العالم وتوفر جامعة نورث إيسترن في بريطانيا أوسع برنامج في التعليم التعاوني،كما توفر مؤسسة Berufs Academics في جمهورية ألمانيا الاتحادية برنامجا للتعليم التعاوني بالتعاون الوثيق مع أرباب العمل حيث يقوم هؤلاء بتدريب الطلاب، وفي الوقت نفسه يدفعون لهم رواتبهم طوال فترة الدراسة والعمل".(هانوشيك، ٢٠٠٥، ١٦)

إلى جانب ذلك لاقت أشكال أخرى من هذا النوع التجديدي في مجال التعليم والعمل نجاحا كبيرا في وحدات العمل خارج الجامعة في جامعة سان ماليزيا، وفي معهد التعليم العالي ليميرك في ايرلندا، وفي معهد سوينبورن التقني ... وغيرها من معاهد التعليم المتقدم في استراليا، بالإضافة إلي معهد البولتكنيك في كينيا، وفي جامعة صوفيا التقنية في بولونيا، التي تعمل بالتعاون مع مصنع محركات السيارات.

وضمن المنهجية نفسها التي تهدف الى زيادة الارتباط بين الإعداد الأكاديمي وعالم العمل، طلب الى الاختصاصيين في الصناعة والتجارة ونقابات العمل المشاركة في هيئات التدريس وفي المجالس الجامعية.

وتعتبر جامعة نورث إيسترن North Eastern بالولايات المتحدة الأمريكية من أكبر الجامعات المشهورة بتوسعها في استخدام التعليم التعاوني، حيث تقوم بتعليم ما يقرب من عشرة آلاف طالب سنويا في أكثر من ٢٥٠٠ شركة ومؤسسة لتدريب طلابها.

دور إنشاء شراكات بين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الأعمال :

تنشأ هذه الشركات داخل الجامعات مثل (جامعة ستراتكلايد ، كامبريدج في انجلترا) أو خارجها مثل (شركة آرثر د.ليتلArther D.Littel ومثلث البحوث Research Triangle في نورث كارولينا وجماعة ستانفورد للأبحاث Stanford Research Associates)،وكلا النوعين يعمل من أجل توظيف البحوث التطبيقية ونقل التكنولوجيا لتطوير الإنتاج. (بيرنيت وآخرون، ١٩٩٥، ٤٠)

ومن الطريف أن نلاحظ أن النوع الثاني يقوم بنقل خبراء الى الجامعات للتدرب فيها، وقد تم الاعتراف بالشهادات التي تمنحها شركة آرثر د.ليتل في الإدارة والتسويق، كما نجد بعض أعضاء النوع الأول من هذه الشركات يتعاون أيضا من خلال مشروعات مشتركة مع الشركات الأخرى الموجودة خارج الجامعة، وهذا يؤكد روح الشراكة التي توجد بين هذه الشركات وبين الجامعات.

وفي مجمل الدول العربية لازال مستوى التنسيق والتعاون بين هذه القطاعات ضعيفا، وفي بدايته، غير أن التوقعات تشير إلى أن التوسع في عمليات الخصخصة، وتقلص دور القطاع الحكومي، وفي مجالات متعددة، سيؤدي في النهاية إلى تعظيم دور القطاع الخاص ومؤسساته في تطوير وتمويل مؤسسات التعليم العالي بهدف استثمارها في دعم مؤسساته الإنتاجية والصناعية، حيث التنسيق بين مؤسسات التعليم ومواقع الإنتاج والخدمات يوفر مصادر جديدة لتمويل البحوث، وللإنفاق على التجهيزات وللإسهام في تمويل إعداد الطلاب، وكذلك في توفير فرص التدريب للطلاب، وكلما نجحت مؤسسات التعليم في إقامة وتدعيم شبكات تنسيق بينها وبين مواقع الإنتاج، كلما شعرت الأخيرة بأهمية هذا التعاون وزادت من دعمها لمؤسسات التعليم، فالدعم هنا لن يأتي هبة أو زكاة بل مقابل خدمة، ورفعا لمستوى الأداء وحلا لمشكلة، وبحثا عن مصادر بديلة ارخص وأوفر، وتدويرا للخامات وللموارد الأولية، وتقليلا لنسب هدر الطاقات والموارد...الخ.

وفي الوقت الذي تركز فيه أغلب الدراسات على مشاركة القطاع الخاص في تمويل التعليم العالي وبحوثه، وعلى الرغم من أهمية هذا الجانب، فإن العلاقة بين القطاعين لابد أن تعزز في عدة اتجاهات، وتبرز الحاجة إلى أن يلعب قطاع الأعمال (الصناعة- التجارة- الخدمات) دورا مهما في الرقابة على النوعية والتأكيد على نوعية التعليم وذلك من خلال مساهمته في جوانب متعددة من النظام مثل المساهمة في صياغة المناهج، وتقويم عملية التعليم والمساهمة في تطوير وتنفيذ برامج التناوب بين التعليم والتدريب، وبرامج إعادة تدريب وتأهيل الخريجين العاطلين عن العمل بهدف تأهيلهم للقيام بوظائف أخرى متاحة في سوق العمل.

ولقد أدى الانفصام شبه الكامل بين مؤسسات التعليم وقطاع الأعمال والإنتاج في كثير من الدول النامية إلى تراكم أعداد هائلة من الخريجين العاطلين عن العمل الذين يرفضهم القطاع الخاص، نظرا لانخفاض نوعياتهم، وعدم ملائمة قدراتهم وكفاءاتهم لمتطلبات العمل في هذا القطاع، الذي تزايدت أهميته في مختلف أوجه النشاط الاقتصادي، وتقلص دور الدول كجهة موظفة للخرجين ومخرجات التعليم.

وسيزيد من تفاقم مشكلة الأعداد المتراكمة من الخرجين العاطلين عن العمل ترسخ التوجه نحو العولمة والتي لا ينحصر مضمونها في حرية التجارة وحركة السلع بل أيضا التأكيد على حرية حركة رأس المال البشري، وهذا الوضع سيؤدي في النهاية إلى شراسة المنافسة على الوظائف المحدودة في سوق العمل، حيث سيكون التنافس مفتوحا وليس مقصورا على المستويات الوطنية بل خارج حدود الدول.

وفي المستقبل سيكون العامل الرئيسى في التوظيف هو الكفاءة وملاءمة الخريج لسوق العمل، والمتطلبات على المستويات العالمية، والذي ستحكمه الشركات العابرة للحدود والمتعددة الجنسيات.

وفي هذا السياق يمكن تحديد مجموعة كبيرة من المبررات التي تؤكد على ضرورة تدعيم الروابط بين التعليم وعالم العمل وخاصة مؤسسات القطاع الخاص، ويمكن تلخيص أهم هذه المبررات فيما يلي (فلية، ٢٠٠٥، ١٩٩) :

- لأن القطاع الخاص قطاع موظف لمخرجات التعليم، وهو يحتاج إلى تلك المخرجات بالأعداد والمستويات التخصصية، التي تلبي احتياجاته، وبدون هذه القوى العاملة والمدربة لا يمكنه أن يكون قطاعا منتجا، ومن ثم تقل بل تنعدم جدوى الاستثمار فيه.

- لأن العملية الإنتاجية أصبحت تعتمد على قواعد المعرفة وقاعد التكنولوجيا ولا سبيل إلى تطبيق المعرفة ونقل التكنولوجيا إلا من خلال مراكز البحوث العملية والتطبيقية.

- لأن سرعة التقدم المعرفي والتقنى والنمو المعرفى جعل من مبدأ التعليم المستمر ضرورة لازمة لضمان ارتفاع معدلات الأداء والإنتاج، فإذا صدأت المعرفة وتقادمت المهارات وأصابها الوهن، ومن ثم لابد من إعداد صقلها بين الحين والآخر، وهذا لا يأتي إلا من خلال برامج التعليم المستمر التي تقدمها الجامعات.

- لأن أساليب الإنتاج ووسائله وإدارته تمر بتحولات مستمرة بسبب التطور المستمر وتكنولوجيا الإدارة وبحوث العمليات والبرمجة والحسابات مما يحدث تخلخلا مستمرا في هيكلة العمالة، ولكي تحافظ المؤسسات الإنتاجية على تركيب مهني أمثل من القوى العاملة لابد أن تستعين بأسلوب التدريب التحويلي الذي تقدمه الجامعات ومراكز البحوث لتمكين القوى العاملة من الحراك الوظيفي ومن التأقلم لمقتضيات التغير.

- لأن الفجوة بين التقدم والتخلف وبين الرفاهية والفقر، وبين التقدم والتأخر هي فجوة معرفية تكنولوجية بالدرجة الأولى، لذلك لابد من أن تسعى مؤسسات الإنتاج دوما إلى استخدام تكنولوجيا العصرية والأحدث في تشغيل مؤسساتها، ولابد من أن تحرص الجامعات على تطور ذاتها، وتهيئ النمو المهني المتواصل لمنتسبيها، من أجل أن تصبح دوما نافذة المجتمع التي يطل منها على التقدم ويستشرف بها المستقبل، ويعبر بها إلى القرن الحادي والعشرين بثقة واقتدار.

لقد أكدت وثيقة اليونسكو المعنونة بحث في سياسات التغير والنمو في مجال التعليم العالي " على أنه استجابة للتحديات التي يفرضها الواقع المعاصر، أصبحت المشاركة الفعالة للأوساط الأكاديمية مع الشركاء الاقتصاديين أمرا يتزايد كجزء من صميم مهمة التعليم العالي"(هانوشيك، ٢٠٠٥، ٢١).

ولا تزال هذه العلاقة تتركز بصورة رئيسية على البحوث التي يمكن أن تسهم في التطوير التكنولوجي، ولكن هناك فهما متزايدا للحاجة إلى توسيع نطاق هذه العلاقات لكي تشمل مجالات أخرى مثل التدريس والتدريب وتنظيم

الدراسات والبنى المؤسسية، ويجرى السعي في الوقت نفسه للتوصل إلى وضع ترتيبات جديدة تستند إلى المرونة لتنفيذ البرامج بغية استخدامها كآليات لتشجيع وإدامة وتعزيز علاقات تبادلية مستقرة ومتبادلة النفع.

ولقد أكد " مؤتمر باريس حول التعليم العالي " على أهمية قيام شراكات فاعلة بين التعليم العالي وعالم العمل، ولا ينحصر دور القطاعين في عمليات التعاون والتنسيق فقط..

دور الوقف في تمويل التعليم العالي:

مفهوم الوقف في الفقه الإسلامي:

للوقف في الفقه الإسلامي تعاريف عديدة ومتعددة (إبن عرفة المالكي،أبو حنيفة،الشافعية، الحنبالية ، ...)

ويعرف لغويا بأنه " الحبس والمنع " مطلقا سوء كان ماديا أو معنويا، ويسمى التسبيل أو التحبيس وهو المنع عن التصرف.

وقد لخص محمد أبو زهرة التعاريف في الفقه الإسلامي بقوله : " الوقف هو منع التصرف في رقبة لعين – أصل الشيئ – التي يمكن الإنتفاع بها مع بقاء عينها، وجعل المنفعة لجهة من جهات الخير ابتداء وانتهاء "(أبو زهرة ٢٠٠٢، ١٧).

أي أن أساس الوقف حبس العين فلا يتصرف فيها بالبيع والرهن والهبة ولا تنقل بالميراث، والمنفعة تصرف فيها بالبيع والرهن والهبة ولا تنتقل بالميراث، والمنفعة تصرف لجهات الوقف على مقتضى شروط الواقفين.

الوقف في النظام الغربي:

وللوقوف على ما يقابل كلمة الوقف من ألفاظ تستعمل في الأدبيات الوقفية والتطوعية الغربية سوف نبحث في الكلمات الآتية: (Foundation -Endowment-Trust)

فلفظ (Endowment) تعني العطاء والإغناء، ويدخل فيها الصداق للزوجة وميراثها وتشمل أيضا مالا يوهب لشخص أو منظمة لتمويلها ،وما ينشأ لهذا الشخص أو المنظمة من دخل دوري.

أما كلمة (Foundation) فقد عرفها قاموس" أوكسفورد" بأنها مال مخصص للقيام بشؤون منظمة على سبيل الدوام.وهذا المال هو (Endowment).

ويمكن أن تعني كلمة (Foundation) ، منظمة لديها مال دائم تخصص عوائده لتمويل عمل خيري أو ثقافي أو غيره.

أما كلمة (Trust) فتتضمن معاني التصديق والثقة والولاء والركون إلى شخص والاعتماد عليه وهي تستعمل بمعنى الثقة توضع في شخص ليكون المالك الاسمي لمال ممسوك لصالح شخص آخر، وهي أيضا الشركة التي يديرها أمناء.

كما يمكن إضافة لفظ (Corporation) والتي تعني الشخصية الاعتبارية التي يقرها القانون للشركة أو المؤسسة التجارية، كما يمكن أن تمثل الشخصية الاعتبارية، قرية أو مدينة أو إدارة حكومية.

أما تعريف الوقف من الناحية القانونية، فهو في القانون الأمريكي نوع من التصرفات المالية تسمى "الترست" trust " "، فقد عرفه المعهد الأمريكي بأنه (علاقة أمانة خاصة بمال معين، تلزم الشخص الذي يحوز هذا المال، بعدة التزامات، تهدف إلى استغلاله لصالح شخص آخر، وتنشأ هذه العلاقة نتيجة للتعبير عن إنشائها) ، ويمكن تعريفه أيضا بأنه (وضع مال في حيازة شخص معين يسمى: الأمين أو الوصي، ليستغله لمصلحة شخص آخر يسمى :المستفيد أو المستحق). (منصوري، ٢٠٠٤، ١٠٣)

مجالات النشاط الوقفي :

تؤكد المتابعة التاريخية للتطور التاريخي لمجالات الوقف ومصارفه، أنها كانت شاملة و شديدة التنوع لدرجة أنها امتدت لخدمة أغراض الرفق بالحيوان ورعاية الطيور، إلي جانب عملها الرئيسي في إنشاء و تمويل وإدارة الكثير من المؤسسات التعليمية والصحية والمنافع العامة.

ولقد اختلفت أولويات ومجالات النشاط الوقفي التي توجه إليها الواقفون باختلاف أولويات المجتمع والحالة الحضارية التي يمر بها ،وقد دلت الشواهد التاريخية أن مجالات النشاط الوقفي رتبت حسب سلم الأولويات الآتي:

١- المساجد: احتلت المساجد قمة سلم الأولويات بصفة مستمرة فقد احتضنت مؤسسة الوقف المسجد بناء وإنشاء وعمارة ووفرت للقائمين عليه دخولا متفاوتة الأمر الذي أدى إلي نشأة وتطور العديد من الصناعات، منها صناعة السجاد والعطور والبخور والقناديل والورق والأخشاب والزجاج.

٢- المؤسسات التعليمية : تلت المساجد في سلم الأولويات لمصارف الوقف

وأغراضه فقد مولت أموال الوقف مؤسسات التعليم و الدراسة من مرحلة الطفولة حتى المراحل الدراسية المتخصصة، وما يرتبط بها من أغراض لخدمة طلاب العلم و العلماء من إطعام و إيواء و منح دراسية ومرتبات للمدرسين إضافة إلي إيقاف الكتب والمكتبات ومعامل الورق واستنساخ للكتب.

٣-المستشفيات: احتلت الرعاية الصحية المرتبة الثالثة في سلم أولويات أغراض الوقف فقد أوقفت الوقوف الواسعة على إنشاء المستشفيات و عضدت الأوقاف مهنة الطب

و التمريض من خلال المستشفيات التعليمية المتخصصة ، و الأحياء الطبية المتكاملة الخدمات

و المرافق إضافة إلي تشجيع علوم الصيدلة و الكيمياء.

٤- الأشغال العامة: إذ نجد الوقف قد عنى بشق القنوات و الأحواض و بناء الجسور وتمهيد الطرق وإنارتها بالقناديل، كما وجدت أوقاف الحمامات و إقامة الأسواق و الوكالات التجارية و إنشاء المنارات لهداية السفن و حفر الآبار وبناء الاستراحات للمسافرين و تسبيل مياه الشرب.

٥- أغراض الأمن والدفاع: حيث احتلت مكانة متميزة ضمن مصارف الوقف خاصة في أوقات الأزمات و تزايد المخاطر الأجنبية مما كان له أثر في قيام الصناعة الحربية.

٦- الرعاية الاجتماعية: انشأ الوقف مؤسسات ومولها لإقامة التكافل الاجتماعي فكانت مؤسسا لليتامى و اللقطاء و مؤسسات للعجزة و المقعدين و المكفوفين، كما وجدت مؤسسات لتحسين أحوال المساجين ومؤسسات لرعاية الأمومة

و الطفولة، حيث كانت تمدهم بالحليب والسكر، كما وجدت أوقاف لرعاية النساء خاصة من ترعى منهن أيتاما أو من تعرضت منهن لأذى زوجها، و شملت خدمات الأوقاف إقامة مستشفيات للأطفال و إنشاء دور للالتقاط الأطفال و رتب لهم نساء للرضاعة، مع مدرسين لتعليمهم.إضافة إلى هذا امتدت خدمات الأوقاف لإقراض التجار و توفير البذور للمزارعين .

٧- أنشطة الترفيه الاجتماعي: امتدت اهتمامات مؤسسة الوقف إلى أنشطة الترفيه الاجتماعي، خاصة في الأعياد و المناسبات الدينية و حفلات الزواج للفقراء و ختان الأطفال، و ما كان يتم في هذه المناسبات من التوسعة على الفقراء و المساكين و ذو الخصاصة مما كان له دور في دعم التضامن الاجتماعي و التأكيد على روابط الهوية الثقافية و الاجتماعية. (القحف، ٢٠٠٠، ٥٦)

أما في الوقت الحاضر فيمكن تصنيف المجالات، التي يوجه إليها الواقفون أوقافهم ،ضمن مجالات عديدة نذكر منها ما يلي (المطيري، ٢٠٠٣، ٣٩):

- الأوقاف لإستراتيجية (الدفاع - الإغاثة- الخارجية)

- الأوقاف الصحية - الأوقاف العلمية والتعليمية والثقافية والإعلامية.

- الأوقاف الاجتماعية. - الأوقاف الخدمية (طرق، جسور، بنية تحتية).

- الأوقاف الإليكترونية/التكنولوجية التطبيقية

- الأوقاف البيئية ،الأوقاف الإنسانية (الأسرى)، الأوقاف الرياضية ، الأوقاف المناطقية

الأوقاف الاقتصادية.

التجربة التاريخية للوقف الإسلامي في مجال التعليم العالي و البحث العلمي :

تعتبر الأوقاف العلمية من أهم ما اعتنى به المسلمون في تاريخهم ،فقد قامت أوقاف المدارس والجامعات،التي اكتظت بها المراكز العلمية التاريخية الشهيرة كبغداد ودمشق والقاهرة وغيرها،كما قامت أوقاف للبحث العلمي وكذلك أوقاف المكتبات الكبيرة التي كانت ملحقة بالمساجد والمراكز التعليمية. (الخويطر، ٢٠٠٣، ٨٩)

١- أوقاف المدارس و الجامعات:

يعتبر التعليم والثقافة والبحث العلمي قطاعات تخصصت بها الأوقاف الإسلامية، منذ أن بدأ التعليم يتخذ نموذج المدرسة المستقلة عن دور العبادة. فقد بلغ عدد المدارس الابتدائية، في جزيرة صقلية مثلا، حوالي ثلاثمائة مدرسة كلها موقوفة، بها آلاف الطلبة، وكلها تموَّل الدراسة فيها من إيرادات الأموال الموقوفة وقفا استثماريا، كما يذكر "ابن حوقل". وانتشرت المدارس بكثافة في المراكز العلمية التاريخية "كالقدس" و"دمشق" و"بغداد" و"القاهرة" و"نيسابور". وقد شملت هذه المدارس جميع المستويات الابتدائية والمتقدمة والجامعية المتخصصة. فقامت جامعات معروفة عريقة منها جامعة "القرويين" في "فاس" وجامعة "الأزهر" في "القاهرة" والجامعات "النظامية" و"المستنصرية" في "بغداد" وغيرها . وكانت الأوقاف لا تقدم لهذه الجامعات والمدارس المباني وحدها، بل تقدم

أيضا أدوات الدراسة من قرطاس وحبر، وأقلام، وكتب علمية، ورواتب المدرسين والمدرسين. وكثير من هذه المدارس والجامعات كانت تقدم فيها الأوقافُ المنحَ الدراسية للطلبة بما يكفيهم لمعيشتهم إضافة إلى السكن الجامعي الخاص بالطلبة.

وقد أغدق الواقفون على التعليم والعلماء والدارسين بشكل لم يسبق له مثيل في التاريخ.

٢- الوقف على الأبحاث العلمية:

كان الوقف من أهم مصادر تمويل الأبحاث العلمية، والتكفل بعملية البحث من حيث الإنفاق وتشجيع الباحثين،بل إن تأسيس دور العلم ومراكز والمكتبات والمستشفيات،ما هي إلا صور لدعم البحث العلمي،وذلك بما يوفره هدا الدعم للعلماء من راحة نفسية، وأمن اجتماعي واستقرار معيشي حتى ينصرفوا للفكر والإبداع.

ومن الشواهد الحية في مجال تمويل الوقف للأبحاث العلمية،دعمه للأبحاث التي توصل من خلالها الأطباء إلى فكرة إدخال السكر في الأدوية وتحليتها.

ومن ذلك أيضا إسهام الوقف في نشر كتب الطب التي تنطوي على أبحاث علمية ونتائج طبية رائدة نظريا وتطبيقيا مثل:كتاب"الكليات" لابن رشد وكتاب "الحاوي " للرازي، وكتاب "تذكرة الكاحلين" في طب العيون لـ"علي بن عباس". إضافة إلى هذا فقد مول الوقف الحركة العلمية والبحثية بتمكينه من نسخ الكتب ونشرها وحفظها في المكتبات الوقفية.

كما تخصص كثير من الأوقاف بفروع علمية محددة، هدفها تطوير التكنولوجيا الموجودة آنذاك فوجدت الأوقاف على علماء الحديث وأوقاف مخصصة للأطباء ،وأوقاف خصصت للأبحاث الصيدلانية.

٣- الوقف على المكتبات :

إضافة إلى الوقف على المدارس ومراكز العلم ،كان هناك العديد من المكتبات العلمية العامة التي كان يحوي البعض منها مئات الآلاف من المجلدات العلمية. وقد أنشئت هذه المكتبات كلها بأوقاف إسلامية. وأوقف المحسنون عليها البساتين والعقارات لتجهيزها بالكتب، وإمدادها بالموظفين والعاملين والمشرفين، ودفع مرتبات للقراء والدارسين القادمين من بلدان أخرى.

ولقد بلغ من تقدير أهمية المكتبات أن الذين يقولون بعدم صحة وقف المنقول من الفقهاء المسلمين قد استثنوا المصحف والكتاب من شرطهم هذا. بل إنهم ذهبوا إلى تيسير استعارة العلماء والباحثين للكتب، حتى إنهم قالوا ببطلان شرط الواقف إن اشترط رهنا لإعارة الكتاب من المكتبات العامة.

وقد ذكرت المصادر التاريخية أن هذه المكتبات كان يقوم عليها مشرفون وخزنة وعمال وناسخون ،كما لم تخلو هذه المكتبات من قاعات للمطالعة وأخرى للنسخ والتعليم، إضافة إلى الفهارس المنظمة التي تثبت فيها الكتب الموقوفة والتي وصل عددها في المكتبة النظامية ببغداد حوالي ستة آلاف مجلد في مختلف الفنون والعلوم.وكمثال عن هذه المكتبات الوقفية مكتبة "طرابلس" في الشام والتي كانت آية في السعة والضخامة،وكان عدد الناسخين فيها ١٨٠ ناسخا يتناوبون العمل ليلا ونهارا،بحيث لا ينقطع النسخ فيها ،ويذكر أنها حوت مليون كتاب.

إن التعليم الذي قام على أساس نظام الوقف أدى إلى انتشار التعليم وتوسعه، وشموله جميع الطبقات الاجتماعية، فضلا عن استقلاله عن أصحاب السلطة والحكام. الأمر الذي جعل العلماء المسلمين من فقهاء ومحدثين وأطباء وفلاسفة ومبدعين ومبتكرين ، زعماء شعبين وقيادات مجتمعية بكل معنى الكلمة، يقفون في وجه السلطة عندما يرون فيها الخطأ.

كما أدى هذا النظام إلى تقليل الفوارق الاجتماعية والاقتصادية، وإقامة نظام اجتماعي دائم التطور والديناميكية بسبب توفر فرص التعليم لجميع الطبقات وبخاصة الفقراء.

الجامعة الوقفية في الغرب (الولايات المتحدة الأمريكية نموذجا):

الوقف في أوربا وأمريكا :

حتى مطلع القرن الثالث عشر كانت الكنائس هي الشكل الوحيد للوقف في أوربا ،وإن أول إشارة إلى الوقف في النظم الغربية وردت في القانون الإنجليزي للأعمال الخيرية الصادر عام١٦٠١م،و ،حيث عرف العمل الخيري على أنه أية أعمال يقوم بها شخص أو مجموعة أشخاص بقصد خدمة النفع العام أو المساعدة في ذلك.

وبعد تبلور المفهوم المعاصر للشخصية المعنوية في القانون الغربي اتخذت الأوقاف شكل الشخصية المعنوية باسم" Foundation"، حيث صارت تعرف بأنها مؤسسة غير حكومية لا تقصد الربح ،وتهدف إلى رعاية أو مصلحة ذات نفع عام، إجتماعي أو علمي أو ديني.

وقد توسعت المؤسسة في أمريكا الشمالية لتأخذ شكلين أحدهما هو المؤسسة العامــة

"" Public Foundation حيث يمولها الجمهور الذي يختار إدارتها الجماعية. والشكل الثاني هو المؤسسة الخاصة" Private Foundation" التي تمول وتدار من قبل شخص واحد أو أسرة واحدة.

ومن حيث تصنيف الأوقاف في البلدان الغربية فيمكن تصنيفها من عدة أوجه، فمن حيث الهدف فهناك الأوقاف ذات الهدف العام لخدمة الإنسانية ورفاهيتها مثل وقف كارنيجي الذي أسس عام١٩١١، ووقف روكفلر الذي أسس عام ١٩١٣،وهناك أيضا الأوقاف المتخصصة بالتعليم والصحة والبيئة والبحث العلمي وأوقاف رعاية المرضى وغيرها.

أما تصنيف الأوقاف من حيث مؤسسيها،فهناك أوقاف الشركات ويكفي أن نشير هنا بأكبر وقف في العالم أجمع، أو أكبر مؤسسة مانحة للتبرعات وفق ما جاء في تقريره السنوي الثاني والعشرين لسنة ١٩٩٣م، والوقف هو وقف "وقف ويلكم" أو " the wellcome trust"وقد أنشأته عام ١٩٣٦، شركة "ويلكم" للصناعات الدوائية العالمية، والتي يوجد مقرها ببريطانيا،وتبلغ موجودات هذا الوقف ٥,٣ مليار جنيه إسترليني،ويملك هذا الوقف ٤٠٪ من أسهم شركة " ويلكم".

وأما اختصاص هذا الوقف فهو الإنفاق على الأبحاث العلمية والمراكز البحثية الطبية المختلفة،وقد مول هذا الوقف أبحاث ١٢٠٠عالم في مختلف الجامعات البريطانية لعام ١٩٩٣.

إضافة إلى أوقاف الشركات هناك أيضا أوقاف الأفراد أو الأسر وهناك أوقاف المجتمعات المحلية والأقليات الدينية والعرقية وغيرها. (السلومي، ٢٠١٩، ١٧)

أهمية القطاع الخيري في الاقتصاديات الغربية:

تحتل مؤسسات الأوقاف في البلدان الغربية اليوم حيزا مهما من الثروة القومية وتقدم خدمات كثيرة في مجالات عدة، فالقطاع الخيري الذي تنتمي إليه المؤسسات الخيرية الوقفية والتطوعية ،والمنظمات غير الحكومية والغير هادفة للربح، أصبح يشكل رقما هاما في المعادلة الاقتصادية في الكثير من البلدان الصناعية ،وهو قطاع ثالث شريك للقطاعين الآخرين في عمليات التنمية،وهو يملك جامعاته ومراكز بحوثه ودراساته ومستشفياته وشركاته الاستثمارية ومدارسه.

ففي بلد كالولايات المتحدة الأمريكية فالإحصائيات بالنسبة لبدايات التسعينيات، تبين أن القطاع الخيري يمثل ٦,٨ % من الناتج المحلي الإجمالي بمداخيل تقدر ب ٣١٥,٩ مليار دولار ويشغل أكثر من ٩,٣ % مليون موظف بصفة دائمة،بما يعادل ٦,٧ % من مجموع العمالة في الولايات المتحدة الأمريكية،كما إنفاق هذا القطاع على الأجور بلغ ١٢٢,٢٠مليار دولار بما يعادل ٥,٢ % من مجموع الأجور في الولايات المتحدة الأمريكية،حيث نالت قطاعات الصحة والتعليم والثقافة والفن القسط الأكبر من إنفاق عوائد القطاع الخيري.

أما الإحصائيات الرسمية الخاصة بسنة ٢٠٠٣ م تشير إلى أن القطاع الخيري بشقيه الوقفي والتبرعي يضم في إطاره ١٥١٤٩٧٢ منظمة وجمعية ، و٣٢٠٠٠ مؤسسة وقفية،ويتم الترخيص يوميا لـ ٢٠٠ جمعية تعمل في القطاع الخيري ،وينتظم في هذا القطاع قرابة ١١ مليون موظفا بصفة دائمة، ،بينما بلغت إيراداته (تبرعات) حوالي ٢١٢ مليار دولار أمريكي و٩٠ مليون متطوع في جميع الأعمال الدينية والإغاثية والإنسانية،بواقع ٥ ساعات عمل أسبوعيا في التطوع في جميع التخصصات.

وتعتبر أمريكا اليوم رائدة العمل الخيري والتطوعي في العالم،وقد تولت هذا الدور أوائل القرن الماضي ببلورة مفهوم المؤسسة الخيرية Foundation،والشعب الأمريكي هو أكثر شعوب العالم عطاء وبذلا في مجال أعمال الخير والتطوع، كما يوجد بأمريكا اليوم مركز المؤسسات الخيرية Foundation Center يحصي العمل الخيري ويرصده كما يوفر المعلومات للمهتمين بالعمل الخيري والتطوعي، بالإضافة إلى توفير التدريب والخبرات. (برزنجي، ٢٠٠٣، ١٤١).

التعليم الجامعي والعالي التابع للقطاع الخيري في الولايات المتحدة الأمريكية:

تقوم المؤسسات الوقفية والتبرعية في الولايات المتحدة الأمريكية بتمويل مؤسسات تعليمية في مختلف مراحل التعليم ،حيث يقدم القطاع الخيري بشقيه الوقفي والتبرعي ٢٦ % من مجموع خدمات التعليم في الولايات المتحدة،وأن التعليم الأساسي يتوزع بين القطاعين الحكومي والخيري مع غياب تام للقطاع الخاص القائم على الربح ،كما هو مبين في الجدول الآتي (القحف، ٢٠٠٠، ٤٦-٤٧، نتصرف) :

الجدول رقم ٠١: توزيع التعليم الأساسي والثانوي في الولايات المتحدة(١٩٨٩)

	عدد المدارس%	عدد الطلبة %	النفقات %
قطاع خيري	٢٤	١١	١٨
قطاع حكومي	٧٦	٨٩	٩٢
	١٠٠	١٠٠	١٠٠

المصدر: منذر القحف الوقف الإسلامي تطوره، إدارته تنميته، ص٤٦.

أما فيما يخص التعليم الجامعي والعالي ، فالأرقام الإحصـــائية تشـــير إلى تفوق القطاع الوقفي والتبرعي على القطاعين العام والخاص تفوقا واضـــحا من حيث الكفاءة ونســـبة الإنجاز العلمي إلى عدد الطلبة كما يبينه الجدول الآتي :

الجدول ٠٢ : توزيع التعليم الجامعي والعالي في الولايات المتحدة (١٩٨٩)

مصدر التمويل	الجامعات		الطلـــبة		شهادة البكالوريس		شهادة الدكتوراه		النـــفقات	
	عدد	%	عدد(مليون)	%	عدد	%	عدد	%	مبلغ(مليار)	%
خيري	١٦٣٦	٤٩	٢.٦	٢٠	٦٥٥.٣٧٨	٣٤	٥٦٦٤	٥١	٣٩.٦	٣٤
حكومي	١٥٠٣	٤٥	٩.٩	٧٨	٣٣٧.٦١٠	٦٦	٥٠٦٧٥	٤٩	٢٥.٦	٢٢
تجاري	٢٠١	٦	٠.٣	٢	٣١٢	–	٦١	–	٥١.٤	٤٤
المجموع	٣٣٠٤	١٠٠	١٢.٨	١٠٠	٩٩٣.٣٠٠	١٠٠	١٠٥٣٠٠	١٠٠	١١٥.٦	١٠٠

المصدر: منذر القحف الوقف الإسلامي تطوره، إدارته تنميته مرجع سابق،ص٤٦.

عند معاينة توزيع التعليم الجامعي في الجدول الثاني ،نلاحظ أن التعليم الخيري يمتلك العدد الأكبر من الجامعات في أمريكا بنسبة ٤٩ % من مجموع الجامعات ،كما ينفق ٨% على ١١% من الطلبة ويعطي نتائج تفوق القطاع الحكومي في تقديم خدمة التعليم العالي والجامعي،كما نلاحظ أيضا قلة كثافة الطلبة في المؤسسة التعليمية الخيرية ،حيث نجد أن القطاع التجاري ينفق ٦٤ % من مجموع الإنفاق على التعليم الجامعي والعالي، بينما عدد الطلبة فيه لا يزيد على ٢% من مجموع الطلبة الجامعيين،فكلفة الطالب في هذا القطاع تزيد على١٧٠٠٠٠ دولار،بينما كلفة الطالب في القطاع الخيري لا تتعدى ١٥٢٠٠ دولار و٢٩٠٠٠ دولار في القطاع الحكومي،مما يعطي الانطباع أن القطاع التجاري ينتقي طلابه على أساس معيار الغنى، بينما القطاع الخيري يجعل التعليم الجامعي والعالي في متناول أبناء الطبقة المتوسطة.

نماذج من المؤسسات العلمية والبحثية الوقفية في الولايات المتحدة الأمريكية:

من خلال معاينة قائمة المؤسسات العلمية العالمية في الولايات المتحدة الأمريكية نجد أن منها ما أسس من قبل أشخاص مهتمين بالثقافة والعلوم ومنها ما أسسته الدولة و الحكومة الأمريكية وهذه بعض المؤسسات العلمية الوقفية ذات الشهرة في الولايات المتحدة والعالم (المطيري، ٢٠٠٣، ٩٧):

١- مؤسسة " روكيفلر" للتقدم الصحي والعلمي : هي مؤسسة أقامها أحد الأثرياء الأمريكيين "جون روكيفلر" ١٨٣٩-١٩٣٧م في مدينة نيويورك عام ١٩١٣م برأس مال قدره ٢٥٠ مليون دولار، وهي مؤسسة تعنى بتنمية البحث العلمي والعمل على رفع مستوى الجنس البشري في جميع أنحاء العالم كله ، وذلك عن طريق دعم المهتمين بالدراسات العلمية ، ورفع مستوى الصحة العامة، وقد أدت هذه المؤسسة الخيرية أعمالا جليلة في مجالات الصحة والبحوث الطبية والعلوم الطبيعية والاجتماعية، وأتاحت الفرص لعمل كثير من الباحثين ، كما ساهمت في تقديم المنح للآلاف من طلبة العلم.

٢- رابطة الجامعات غير الربحية : وتظم ١٠٠ جامعة أمريكية منها تخصصات للعمل غير الربحي ،وتخصصات في العمل الخيري الدقيق.

٣- الوقف الوطني للإنسانيات: وهو وكالة فدرالية مستقلة تأسس عام ١٩٦٥م وهذا الوقف يقدم منحا للجامعات والكليات والمكتبات والباحثين الأفراد والمتاحف والأرشيف، ويعين مدير الوقف الوطني للإنسانيات الرئيس الأمريكي بموافقة الكونغرس الأمريكي.

٤- مؤسسة بيل غيتس الوقفية BILL GATES FOUNDATION :

أسسها" بيل غيتس" صاحب شركة "ميكروسوفت" عملاق البرمجيات، وزوجته "ميليندا "،في عام ٢٠٠٠م، وذلك بعد دمج صندوقين خيريين في إطار العائلة حيث دمجت مؤسسة "غيتس" التعليمية ومؤسسة " ويليام اتش" الصحية والمعروف أن المؤسسة الأولى تختص بالدرجة الأولى بالتكنولوجيا المكتبية، بينما المؤسسة الثانية تختص بالصحة العامة،وقد وصلت أموال الوقف لدى مؤسسة "غيتس" ما يعادل ٢٤ مليار دولار أمريكي، وتتخذ مؤسسة "غيتس" من مدينة " سياتل" مقرا لها،من أهدافها "تعزيز المساواة بين الأوضاع الصحية والتعليمية في العالم".وتتبع المؤسسة في إدارتها نهجا علميا مستوحى من أسلوب عمل شركة ميكروسوفت للبرمجيات.

يتمحور عمل مؤسسة "غيتس الوقفية" في أربعة برامج ,الصحة العالمية والتعليم والمكتبات، وشمال غربي المحيط الهادي ففي برنامج التعليم يحصل أصحاب الدخول المنخفضة والطلاب الموهوبين في جميع أنحاء العالم على منح دراسية في جامعة "كامبردج" ،وفي برامج المكتبات تسهم المؤسسة في تقديم خدماتها في مجال الكمبيوتر والانترنت.

كما تعتبر مؤسسة "غيتس" أكبر الممولين للأبحاث الطبية في العالم،حيث تبرعت في سنة٢٠٠١ بمبلغ ١٦٨ مليون دولار لتمويل أبحاث في مجال مكافحة الملاريا, ووفرت ٦٠ مليون دولار لتمويل البحوث لمكافحة "الأيدز" إضافة إلى ٨٣ مليون دولار للمساعدة في أبحاث مكافحة السل.

١- جامعة نيجرو المتحدة :

وتعتبر أكبر منظمة لمساعدة الأقليات في الوصول إلى التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية،وقد تلقى صندوق هذه الجامعة في سنة ٢٠٠٢م، أكبر منحة بقيمة مليار دولار من "مؤسسة غيتس الوقفية".

الخاتمة:

بناء على ما سبق من حديث عن الدور التاريخي للوقف الإسلامي في دعم التعليم والبحث العلمي إضافة إلى النتائج الباهرة التي يحققها التعليم الذي تموله الأوقاف في البلدان الغربية فهل لنا أن نتساءل عن إمكانية قيام القطاع الخيري ومؤسسة الأوقاف خاصة بالتكفل بجزء من أعباء التعليم العالي وتمويل الأبحاث العلمية خاصة وأن عوامل قيام الوقف بهذا الدور متوفرة والتي منها:

- أن الأزمات الاقتصادية ستجبر الحكومات إلى البحث عن مصادر تمويلية جديدة لتخفيف العبء عن الميزانية العامة للدولة، حيث يبرز الوقف كأحد أهم الروافد التمويلية للعملية التعليمية الجامعية خاصة وأن التعليم الجامعي يحتاج إلى اعتمادات مالية كبيرة.

- تشهد العديد من البلدان العربية (السعودية- مصر- الأردن) ظهور التعليم الوقفي والجامعات الوقفية، حيث يضمن الوقف الخيري ذو الطبيعة الاستمرارية، للمؤسسات الجامعية الاستقلالية الإدارية والمالية والحرية العلمية، مما يعني مزيدا من الكفاءة والإبداع.

- إن الميزانية التي تخصصها الحكومات للجامعات لم تعد كافية ولا تحقق طموحات الجامعة نظرا لتزايد أعداد الطلاب والطالبات بمتوالية هندسية وتزايد المقاعد الدراسية والمدخلات الجامعية بمتوالية حسابية. وأمام هذه المعادلة الصعبة فمن الضروري أن تلجأ الجامعات إلى تنويع مصادرها المالية لكي تحقق استقلالها المالي وبالتالي تحقيق أهدافها المتمثلة في توفير التعليم الجامعي لأبناء الوطن كافة.

- التجارب الناجحة والخبرات الدولية في مجال التعليم الذي يقوم به القطاع الخيري وإمكانية الاستفادة من هذه الخبرات والتجارب في إعادة بعث المؤسسة التعليمية الوقفية.

- توفر معظم البلدان العربية على فائض معتبر في العمالة والتي تقع ضمن مستويات التعليم العليا، مما يتيح الاستفادة من هذا الفائض واستيعابه ضمن قطاع العمل الخيري.

آليات تطوير بناء مناهج اللغة العربية الحديثة وفق متطلبات القرن الواحد والعشرين -الواقع والآفاق-

Mechanisms for developing the construction of modern Arabic language curricula according to the requirements of the twenty-first century - reality and prospects

أ. فوضيل مولود - أستاذ رئيسي في التعليم المتوسط وأستاذ متعاقد بكلية الآداب واللغات - جامعة مخبر العلوم والبيئة (فرقة البيئة وإسهامها في تطور اللغات واختلافها) تمنراست - الجزائر

Email: mouloud201@gmail.com

ملخص البحث:

تروم الدراسة إلى رصد أهم المشكلات التعليمية في مختلف الأنشطة اللغوية، انطلاقاً من مشكلات بناء وانتقاء النص التعليمي الذي يعد العماد واللبنة الأساس لكل النشاطات اللغوية، وأحد أطراف العملية التعليمية في تدريس مادة اللغة العربية، والدعامة الأساسية في نقل المعارف والمهارات والخبرات للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، وفي نفس السياق أحاول أن أبرز مدى نجاح ممارسة المقاربة النصية في نشاط القواعد اللغوية؛ كما تهدف الدراسة أيضاً إلى الوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه المتعلم في ممارسة نشاط التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي؛ كما تتخذ الدراسة المدرسة الجزائرية مجالاً تطبيقياً لها، ولأجل إثراء جوانب الدراسة؛ تناولت العناصر التالية: (النص التعليمي، مضامينه ومقتضياته، نقائص المنظومة التربوية في عملية انتقاء النصوص التعليمية وممارستها للمقاربة النصية.....)، وحتى يتسنى لي مجابهة تلك المشكلات التي اتسمت بها العملية التعليمية في تدريس أنشطة اللغة العربية، ختمت الدراسة بتشخيصٍ لجملةٍ التصورات والاقتراحات الكفيلة بمسايرة العملية التعليمية وفق متطلبات القرن الواحد والعشرين .

كلمات مفتاحية: النص التعليمي، المقاربة النصية، التعبير، قواعد، التصورات، مشكلات

Abstract:

The study aims to monitor the most important educational problems in the various language activities, starting from the problems of building and selecting the educational text, which is the pillar and the building block for all language activities, and one of the parties to the educational process in teaching Arabic language, and the mainstay in transferring knowledge, skills and experiences to learners in various educational stages. In the same context, I am trying to highlight the extent of the success of the practice of the textual approach in the grammar activity; The study also aims to identify the most important difficulties facing the learner in practicing the activity of expression, in both its oral and written forms. The study also takes the Algerian school as an applied field, and in order to enrich the aspects of the study; I dealt with the following elements: (the educational text, its contents and requirements, the shortcomings of the educational system in the process of selecting educational texts and their practice of the textual approach .....), and in order to be

able to confront those problems that characterized the educational process in teaching Arabic language activities, the study concluded with a diagnosis For a set of perceptions and suggestions to keep pace with the educational process according to the requirements of the twenty-first century.

Keys words: educational text, textual approach, expression, rules, perceptions, problems.

مقدمة:

إن الحديث عن نجاح العملية التعليمية في الوطن العربي وفق ما تقتضيه ميزات وأبجديات القرن الحادي والعشرين؛ يستلزم توفير إمكانيات وديناميات تتماشى والعصر والراهن، ذلك لأن السعي لتوفير متطلبات عصرية بات عنصراً واجباً في إنجاح العملية التواصلية الراهنة، بل شرطاً من شروط تحقيق الكفاءة في العملية التعليمية الحديثة، ومن متطلبات القرن الحادي والعشرين ما يلي: الانتقاء الأمثل لنصوص تواكب مجريات العصر، والتطبيق الأحسن للمقاربة النصية، والتوفير الأمثل لمتطلبات عصرية تساعد التلميذ على التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، ذلك لأن النص هو الوسيلة الأولى لنقل المعرفة إلى التلميذ، وأن المقاربة النصية هي الآلية التي بها تتجسد كفاءة النصوص، وأن التعبير هو النشاط الشامل الذي يجند فيه التلميذ كل معارفه ومكتسباته؛ ولما شهدت المناهج التربوية التعليمية ثغرات في بناء النصوص واختيارها، وفجوات ونقائص في تطبيق المقاربة النصية؛ وتدريس التعبير؛ ارتأيت أن أشخص جملة من الارتسامات التي اتسمت بها النصوص المختارة من طرف الوزارة الوصية، وعلى عيوب الطريقة الكلاسيكية في ممارسة المقاربة النصية؛ من خلال طرح التساؤلات التالية: ما هي المنطلقات الأولى لوزارة التربية الوطنية في انتقاء النصوص التعليمية؟ وما عيوب ممارسة المقاربة النصية وفق الطريقة الكلاسيكية ؟ وما التصورات المأمول اتباعها للحد من تلك النقائص؟ وما الصعوبات التي تعتري المتعلمين في نشاط التعبير؟ ولأجل مجابهة هذه الأسئلة وظفت المنهج الوصفي الملائم لعرض واقع العملية التعليمية الحديثة مع تفعيل آليات التحليل، وذلك من خلال طرق العناصر الآتية:

١ ـ مشكلات بناء النصوص التعليمية (فهم المكتوب) في المدارس الجزائرية:

١ ـ ١ ـ مفهوم النص في اللغة والاصطلاح.

١ ـ ٢ ـ مفهوم التعليم.

١ ـ ٣ ـ أنواع التعليم.

١ ـ ٤ ـ مفهوم النص التعليمي.

١ ـ ٥ ـ غايات تدريس النصوص التعليمية.

١ ـ ٦ ـ مشكلات تعليم النص.

١ ـ ٧ ـ آليات وسبل العلاج.

٢ ـ مشكلات تدريس قواعد اللغة وفق المقاربة النصية في المدارس الجزائرية

٢ ـ ١ ـ ماهية المقاربة النصية في النصوص التعليمية وغاياتها.

٢ ـ ٢ ـ زوايا تناول النصوص التعليمية باستعمال المقاربة النصية.

٢ ـ ٣ ـ وقفة تقويمية على طريقة ممارسة المقاربة النصية.

٣ ـ ٠ مشكلات تدريس نشاط التعبير (الشفوي والكتابي) في المدارس الجزائرية.

٣ ـ ١ ـ ٠ مفهوم التعبير.

٣ ـ ٢ ـ ٠ الصعوبات التي تواجه المتعلم في نشاط التعبير.

٣ ـ ٣ ـ ٠ الحلول والسبل الكفيلة بالعلاج.

ولقد وقع اختيارنا على هذا المحور بالذات، إلا لأجل الوقوف على حيثيات كل تلك المشاكل، والسعي في آخر الأمر لإيجاد تصورات مأمولة واقعية قابلة للتطبيق، وقادرة على تحقيق الكفاءات المستهدفة وفق منظور يتماشى مع المبادئ العامة للمناهج الدراسية في المنظومة التربوية الجزائرية.

١ ـ ٠ مشكلات بناء النصوص التعليمية (فهم المكتوب) في المدارس الجزائرية:

إن الحديث عن تعليم النصوص يقودنا إلى تشخيص المصطلح أولاً قبل الوقوف على حيثياته ومنه :

١ ـ ١ ـ ٠ مفهوم النص في اللغة والاصطلاح:

يمكن القول أن النص، هو نقطة تلاقي العديد من المجالات المعرفية، إذ لا يكاد يخلو مجال من وجود كلمة نص، ومنه النص التعليمي، النص الشرعي أو الديني، النص السياسي .....إلخ، فما مفهوم النص التعليمي؟.

إن تحديد مفهوم النص التعليمي، يستوجب منا أن نحدد مصطلح النص أولاً، ولقد عرف العرب هذا المصطلح شكلاً ومضموناً، ومنه قول ابن منظور في لسان العرب وفي مادة(نَصَّصَ):" النص، نص الحديث، ينصّه نصاً، وكل ما أظهره فقد نصَّ، وقال عمر بن دينار، ما رأيت رجلاً أَنَصَّ للحديث من الزمري؛ إي أرفع له وأسند، ويقال نص الحديث إلى فلان؛ إي رفعه"[i].

اصطلاحاً: يختلف معنى النص اصطلاحاً باختلاف المعنى اللغوي؛ ففي اصطلاح الأصوليين يدل على ما لا يحتمل إلا معنى واحداً، أو ما لا يحتمل التأويل، أما عند أهل الحديث فقد جاء بمعنى الإسناد والتعيين والتحديد، فيقولون: نص عليه في كذا، ونجده عند الفقهاء بمعنى الدليل الشرعي، كالقرآن والسنة، ومنه قولهم: (لا اجتهاد مع النص) ويعرفه طه عبد الرحمان على أنه عبارة عن بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة، مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات، وقد ترتبط هذه العلاقات بين جملتين أو بين أكثر من جملتين، ومهما اختلفت مفاهيمه فإنها تجتمع في تلك البنية اللسانية التي تحمل دلالةً وبعداً تواصلياً[ii].

١ ـ ٢ ـ ٠ مفهوم التعليم:

عرفت سعاد آمنة بوعناني لفظ التعليم؛ على أنه ذلك التوفير الذي يشمل الحد الأدنى من المعارف والمهارات للأفراد، من أجل الاستمرار والتطور، من خلال مجموعة من النشاطات التعليمية التي تعتمد على التدريب والممارسة[iii]، فهو بذلك عبارة عن مجموعة من المعارف والمهارات التي يتسلح بها الأفراد، ويخرج التعليم لتحقيق غايات منها[iv] :

أ- تجهيز الأفراد.

ب- العمل على تنمية مختلف القدرات العقلية والبدنية.

ج- حل مشاكل الأفراد التي قد تجابههم في إطار تحديات الحياة.

فالتعليم حسب منظورها؛ لا يكون حبيس المؤسسات التربوية، بل نجده حاضراً في الأسرة والمجتمع أيضاً، فهو بذلك أوسع من أن يرتبط بالنشاطات الحياتية داخل الأسر والمجتمعات، وفي الجزائر وباقي دول العالم؛ أسندت مهمة التعليم إلى الدولة لكونها قادرة على ترقية الأفراد من خلال وضع إستراتجية تعليمية هادفة تسعى إلى تسطير الغايات المرجوة من جيل بأكمله[v].

١-٠٣- أنواع التعليم:

انطلاقا من المفهوم السالف الذكر لمصطلح التعليم؛ فإنه يمكن القول أن التعليم يتكيف في أنواع حسب طبيعة المتعلمين وأصنافهم، ونذكرها على النحو التالي:[vi]

أ- التعليم المباشر: وهو ما يسمى بالتعليم النظامي أو المدرسي، والموجود في كل أنحاء العالم، لكونه يضمن التطبيق المثالي للبرامج والاستراتجيات التعليمية بفضل ذلك التواصل المباشر مع المعلمين.

ب- التعليم العصامي: وهو ما يسمى بالتعليم عن بعد أو التعليم الحر، وهو نوع من أنواع التعليم غير المباشرة الذي كثيراً ما نجده عند الكبار، إذ لا يمكن إنكار فضل هذا النوع من أنواع التعليم لكونه قَويَ على صناعة كبار الكتاب من أمثال عباس محمود العقاد.

ج- التعليم الفطري: وهو ما يسمى بالتعليم التلقائي، لكون الإنسان ولد على الفطرة، ومنذ أن خلق وهو يخضع لمجموعة من التحديات منذ لحظاته الأولى في الحياة، فهو بذلك يتعلم من نشاطاته اليومية والعقبات الحياتية التي يقع في فخها، دون أن يشعر بهذا النمط من التعلم.

١-٠٤- مفهوم النص التعليمي:

بعدما أتيت على ذكر المصطلحين على انفراد في التعريف، سأحاول الآن لمّ شتاتهما، حيث نجد المصطلح قد أخذ مفاهيم كثيرة لكونه يعد من أكثر المصطلحات تداولاً في الدراسات الأدبية، فهو محور العملية التعليمية التعلمية؛ لأنه يمثل اللبنة الكبرى من خلال المستويات اللغوية: الصرفية، النحوية، الدلالية، الأسلوبية عندما تنعكس عليه المؤشرات السياقية والمقامية والثقافية والاجتماعية، فاللغة والمعجم والنحو والنظام الدلالي يساعدنا على فهم النص، وإدراك تماسكه وتسلسل أفكاره، والقدرة على التعبير والاتصال، ذلك لأن النص التعليمي في عملية التعلم هدفه الأسمى هو فهم النصوص وإدراكها، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تحقيق همزة وصل وأفق توقع واستجابة بينه وبين المتعلم(القارئ).[vii]

١-٠٥- غايات تدريس النصوص التعليمية:

سطرت وزارة التربية الوطنية الجزائرية ووضعت مناهج وطنية لتحقيق غايات جمة من خلال النصوص التعليمية المنتقات والمدرجة في مختلف الكتب المدرسية عبر مختلف الأطوار التعليمية، وتتمثل هذه الغايات في ما يلي[viii]:

- تزويد المتعلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي.
- جعل التلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك، واستعمال المعرفة؛ سواء على المستوى الشفهي أو الكتابي.
- إدماج المكتسبات اللغوية للمتعلم في بداية التمدرس.
- ضمان الكفاءة الأساسية الأربع للاتصال(فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفهي، التعبير الكتابي).

- تمكين المتعلم من المكتوب وقراءة النصوص مبكراً.
- تنويع أنماط النصوص المدروسة أو المنتجة (السردية، الوصفية، العرضية، الحجاجي) وكذا المكتوب الوظيفي(الملخص، التقرير، الالتماس، الطلب.....) وغيرها.

فمقصود اللجنة الوطنية للمناهج؛ يتجه ويسعى إلى تنمية معارف وقدرات المتعلمين من خلال نسيج مختلط من النصوص، ليكون المتعلم بعد ذلك قادراً على توظيف تعلماته النصية في أموره الحياتية.

١-٠٦-٠ـ مشكلات تعليم النص (فهم المكتوب) :

وهي بدورها عديدة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

أـ طول النصوص التعليمية:

ويظهر هذا جلياً في كتب التعليم الابتدائي، حيث أن النصوص التعليمية الطويلة ترهب التلميذ الذي لا يستطيع قراءتها، فيظن التلميذ أن اللغة العربية من قراءة ومحادثة صعبة،[ix] فكان من المفروض على واضعي النصوص التعليمية أن ينتقوا نصوصاً قصيرة لكي لا يشتتوا ذهن التلميذ، ولكي لا يكون النص مدعاة في خلق نفور بين التلميذ والمادة.

بـ الرسومات والشخصيات الخيالية:

ويتم ذلك من خلال تمثيل هذه الشخصيات والوقائع صوراً مرسومة غير حقيقية لا تهتم بالتفاصيل، والطفل في سن الطفولة وهو يداعب الكتاب المدرسي؛ قبل أن يهتم بالكتابة فإنه يهتم بالصور المصاحبة لها.[x]ويمكن أن نأخذ مثلاً على ذلك من خلال كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط في نص (أرخبيل البراكين والعطور) الذي يوجد أعلاه صورة لجمع من البشر، والذي كان من الأجدر أن توضع صورة تشتمل على مدخل من مداخل مدينة (موروني)، أو صورة لمسجد الجمعة الكبير الذي يعد أحد أبرز معالمها، انطلاقا من قول كاتب النص:" ويبرز بين الأبنية البيضاء مسجد (الجمعة) الكبير)،[xi] ليجمع بذلك بين الدال والمدلول، ويكون النص هادفاً ومنسجماً معناً ومبناً.

جـ تمثيل شخصيات النصوص بشخصيات أسرة؛ تتكون من أب وأم وطفل وطفلة:

إن واقع التلميذ لا وجود فيه لأسرة من هذا القبيل، فإن حدث فحبذا أن تكون هذه الأسرة واقعياً موجودة ولما لا معروفة، ذلك لأن التعلم الذي ينطلق من الواقع يبقى مرتبطاً بما هو موجود خارج أسوار المدرسة،[xii] ومهمة المدرسة الأولى هي تهيئة الأطفال لدخول غمار الحياة المعيشية بجملة من المعارف والمهارات التي أخذها من المدرسة.

دـ كثافة النصوص السردية في الكتاب المدرسي:

في البداية كان من الأجدر أن تكون الانطلاقة بنصوص وصفية، حتى يتمكن التلميذ من إتقان نقل أوصاف معينة لأشخاص، ثم أماكن، ثم أحداث ماضية أو أحداث يتمنى حدوثها، كما أن النصوص الحوارية بدورها لا تساعد على تخزين مجموعة أسلوبية مفيدة في التعبير الشفهي والكتابي فيما بعد، خاصة في السنوات

الأولى من التعلم، إذا لم نعتمد على التواصل اللفظي الذي يمتثل فيه التلاميذ إلى أداء الأدوار التمثيلية المتخيلة أو غيرها من النشاطات المناسبة.[xiii]

ه – توظيف التفاصيل التي يكون التلميذ في غنى عنها:

إذ يظهر هذا جلياً في درس (نائب المفعول المطلق) والذي تؤكد من خلاله الباحثة سعاد آمنة بوعناني؛ أن ما يقارب نسبته ٩٠ % من التلاميذ وفي خمسة أقسام؛ فشلوا في التعرف على نائب المفعول المطلق، وتعيين نوع النائب خاصة في صفته، وإذا عدنا إلى الكتاب المدرسي، فإننا لا نكاد نجد من هذه المقاربة النصية المعتمدة سوى استخراج الأمثلة، أما مراحل شرح الدرس فباقية خاصة بأسلوبها المليء بمصطلحات غير مفهومة بالنسبة للتلميذ.[xiv]

و- غياب النص القرآني:

إن الملاحظ من خلال النصوص التعليمية المنتقات في كتب التعليم الحديث، يجد أن النص القرآني يكاد يكون غائباً لاعتبارات أهمها؛ كون أن النص القرآني نصاً دينياً محضاً غير تعليمي، ومما زاد الطين بلةً؛ نظرهم إلى لغة القرآن على أنها لغة صعبة غير مفهومة، ومنه لا تصلح أن تكون مرجعاً تعليمياً مطلقاً، وعلى هذا الأساس غيب النص القرآني من الدراسات النصية الأدبية، واقتصار النصوص القرآنية على مادة التربية الإسلامية، فإلى متى يتم تصويب هذا المنظور الخاطئ، ويعود النص القرآني إلى قيد الدراسة والتحليل من طرف المتعلمين في مختلف الأطوار؟.[xv]

٠١-٠٧- آليات وسبل العلاج:

أ- مبادئ علاجية عامة: وفيها يجب مراعاة ما يلي:[xvi]

- لابد على واضعي منهاج اللغة العربية؛ انتقاء نصوص ملائمة لمستوى المتعلمين ومما يثير انتباه التلميذ.

- مراعاة سن المتعلمين وقدراتهم العقلية والفكرية.

- سُجلَ تغيب للنصوص التراثية والنصوص القرآنية، فكان لزاماً علينا خلق تنويع لما له أثر تربوي على المتعلم.

- اختيار نصوص سهلة بعيدة عن التعقيد والغموض.

- لابد من تطوير مناهج اللغة العربية.

ب- النصوص الأدبية: ينبغي أن نراعي في اختيار النصوص الأدبية ما يأتي:[xvii]

- أن تكون القطعة مما يثير حماسة المتعلمين ويجذب انتباههم.

- أن تتصل بالمناسبات والأعياد المختلفة؛ على المستويات الوطنية والإسلامية والقومية.

- أن تكون ملائمة للمتعلمين من حيث الأفكار، فلا تكون أفكارها صعبة معقدة، ومن حيث الأسلوب فلا تزدحم بالألفاظ الجديدة غير المفيدة.

- أن تكون من الأوزان السهلة والبحور القصيرة إذا كانت شعراً.

- أن تشتمل على بعض الأفكار السامية التي تنمي الإحساس بالجمال والبهجة، وتدعو إلى تهذيب الخلق.

- أن تكون مناسبة من حيث الطول والقصر.

- أن يراعى فيها اختيار المناسبات الملائمة لتدريسها.

ج- النصوص غير الأدبية (العلمية والمهنية): وفيها وجب أن نراعي ما يلي:[xviii]

- أن تراعي اهتمامات المتعلم وتتماشى مع حاجاته.

- أن تكون لها أهمية كبيرة لدى المتعلم وصادقة من خلال ربطه بالواقع المعيش.

- النصوص العلمية في المرحلة المتوسطة؛ يجب أن تفي بغرض وهدف ما من حيث المحتوى والأسلوب.

- أن تعالج قضايا وظواهر علمية مصحوبة بالتحليل والأدلة والحجج وتوظيف المصطلحات العلمية.

- ضرورة الابتعاد عن الذاتية، وتكون خالية من الصور البيانية والمحسنات البديعية إلا ما أتى عفوياً.

- أن تكون خالية من العواطف والأحاسيس، كون أن هذا الجانب توفره النصوص الأدبية.

د – ربط النصوص التعليمية بالأهداف التواصلية:

ومما هو معلوم أن النصوص التعليمية تحمل في طياتها أغراض وغايات وأهداف تواصلية تتمثل في ما يلي:[xix]

- يكتسب المتعلمون اللغة واستعمالها في مواقف الحياة؛ من خلال النصوص التعليمية.

- النصوص التعليمية لها أهمية وتحقق أهداف تعليمية وتواصلية؛ لذا اقترحت في كتب اللغة العربية.

- الاتصال محور العملية التعليمية التعلمية حيث يرتبط بالمناهج والكتب المدرسية والمعلم والمتعلم.

- بما أن المتعلم هو محور العملية التعليمية؛ فإنه يصحح الأخطاء التي يقع فيها من خلال اللغة، وهو ما يجب أن توفره جملة النصوص المختلفة.

- لابد أن تستمد المناهج التعليمية في اختيارها للنصوص من اهتمامات واحتياجات المتعلمين.

- تعد اللغة منهج للتعبير عن الأفكار والتبليغ، وبالتالي وجب دراستها دراسة تصنيفية.

٢ ٠ ـ مشكلات تدريس قواعد اللغة وفق المقاربة النصية في المدارس الجزائرية: إن تدريس نشاط القواعد في المدارس الجزائرية يسير وفق منظور المقاربة النصية، وقبل الولوج إلى رصد مشكلات وعوائق ممارستها، وجب علينا تحديد مفهومها.

٢٠١٠٢ـ مفهوم المقاربة النصية في النصوص التعليمية وغاياتها:

لاشك أن تفعيل وتوظيف آليات كل مقاربة من المقاربات يكون لأجل غايات؛ فلقد اتخذت المناهج التربوية المقاربة النصية طريقة تربوية لتفعيل درس اللغة، وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة، باستثمار مكتسباته القبلية وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص، ومعناه بالحجة الواضحة، والفكر المستنير، فمن زاوية نظر علماء النفس المعرفيين، ووفق مفهوم التعلم ذي المعنى، فإن المتعلم ليس عضوية سالبة بل هو عنصر نشيط وفعال، بإمكانه اتخاذ القرارات المنطقية[xx]، فهي بذلك تقتضي تجنيد وتسخير كل مكتسباته ومعارفه القبلية السابقة من أجل أن يكون فاعلاً بالدرجة الأولى لا أن يكون جامداً مكتسباً.

تعتبر المقاربة النصية مقاربة تعمل على ربط دراسة اللغة بالنصوص، أي أنها تأخذ بيد المتعلم لاكتشاف قواعد وقوانين اللغة في صورة المنجز، والمتحقق فعلياً، بدلاً من فرضها عليه قسراً، ويتم ذلك من خلال نصوص السجل اللغوي الراقي للأدب والفكر، مما يدفع إلى إنجاز القراءة الفاعلة، فالفاعلية صفة لازمة، وأمر لابد من تحقيقه في المقاربة النصية.[xxi]

٢٠٢٠٢ـ زوايا تناول النصوص التعليمية باستخدام المقاربة النصية:

إن استخدام المقاربة النصية في في المنظومة التربوية الجزائرية يقتضي تناول النص من عدة زوايا أهمها ما يلي:[xxii]

- زاوية دلالة النص ومحتواه.

- زاوية بنى النص اللغوية والتركيبية.

- زاوية نمط النص(أهو حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة، مقال.....؟)

- زاوية نية صاحب النص وأهدافه من إنجازه.

- زاوية السياق التاريخي الذي يندرج ضمنه النص، ذلك لأن إنتاج الجمل كان ضمن سياق معين، فقولك لضيفك مثلاً: (تفضل) كان ضمن سياق معين، الذي يستوجب استحضار أسباب النطق بهذا اللفظ الترحيبي.

فبفضل هذه الزوايا؛ أصبحت المقاربة النصية طريقة أو منهج لدراسة النص من منظور ديداكتيكي، تمكن المتعلم من تفكيك النص، وفهمه واستثمار بنياته الدلالية وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنتظمها في الإنتاج التواصلي، فالنص بحسب منظور هذه المقاربة هو منطلق وبؤرة العملية التعليمية التعلمية، ومصدر لكل معرفة لغوية وعملية، ورصيداً متنوعاً لمختلف تجارب الحياة الإنسانية، ناهيك عن فضاء الجمالية والخيال الذي يتسم به.[xxiii]

٢-٠٣-٠ وقفة تقويمية ممارسة المقاربة النصية :

ولتدريس القواعد اللغوية وفق منظور المقاربة النصية مشكلات عديدة؛ ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

أ- عدم نجاعة المقاربات النصية في كل المستويات التعليمية والتدريس بالكفاءات:

تعرف هذه المقاربات على أنها اعتماد مجموعة المعارف السابقة في تعليم اللغة العربية؛ باعتبارها اللغة الأم للتلاميذ، لكن هذه الفكرة لم تثبت نجاعتها كون أن هؤلاء المتمدرسين في سنواتهم الأولى لا يملكون كفاءة لغوية موحدة من جهة، ثم أنهم لا يملكون كفاءة لغوية عربية حقيقية من جهة أخرى، لأن اللغة الممارسة قبل التمدرس قريبة من اللغة العربية وليست هي اللغة العربية، ومن ثمة فاللغة العربية يجب أن تعتمد على طريقة بناء الكفاءة عند المتمدرسين أولاً.[xxiv]

ب- الطرح التعليمي لقواعد اللغة والنحو المرتبط بالنصوص:

إن الكتاب الواحد الذي يضم كل النشاطات اللغوية شيء رائع، وفي الواقع لا تغيير عما سبق في الطرح والمنهج والشرح، بل هو مماثل للطريقة الكلاسيكية، كما أننا نجد في بعض الأحيان نصوصاً تعليمية اشتملت على شواهد وأمثلة للظاهرة اللغوية المراد طرقها بلغة عالية وأسلوب غامض، الأمر الذي من شأنه أن يدعو الأستاذ للتصرف فيها وفق ما تقتضيه أبجديات الفهم في حصة القواعد؛ والتي تنصُّ على البدء بالشواهد البسيطة وصولاً إلى التي هي صعبة وأشد عمقاً.[xxv]

٢-٠٣- مشكلات تدريس نشاط التعبير (الشفوي والكتابي) في المدارس الجزائرية: وقبل رصد تلك المشاكل وجب الوقوف على مفهوم هذا النشاط ومنه:

٢-٠٣-١- مفهوم نشاط التعبير:

لقد تعددت تعاريف التعبير ومفاهيمه، وذلك بتعدد رؤى الدارسين له، فمنهم من اعتبره وسيلة لنقل الأفكار، ومنهم من عده أداة للكشف والإفصاح، ومهما اختلفت تلك التعاريف فإنها سوف تتجه صوب هذا المفهوم؛ وهو أن يتحدث الإنسان أو يعبر عما في نفسه من موضوعات تلقى عليه، أو عما يحس هو بالحاجة إلى الحديث عنه؛ استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة، فهو الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر؛ بحيث يفهمه الآخرون، أما التعبير الذي نقصده كنشاط؛ هو تلك الممارسة اللغوية والنشاط الكلامي الذي يفصح عنه التلميذ في نشاط التعبير أو الإنتاج بنوعيه الشفوي والكتابي[xxvi].

٢-٠٣-٢- الصعوبات التي تواجه المتعلم في نشاط التعبير: ونذكرها على النحو التالي[xxvii]:

- التلميذ يعاني من ازدواجية اللغة بسبب اللهجة العامية التي يتعامل بها في المجتمع أو المدرسة مع المتعلمين، وهي مستعملة بكثرة أما الفصحى فاستعمالها يكاد يكون محصوراً في نطاق ضيق لا يتعدى المدرسة.

- قلة الرصيد اللغوي لدى المتعلم؛ ويعود ذلك إلى ندرة المفردات التي تنتج عن قلة المطالعة.

- الإهمال الأسري من طرف أفراد الأسرة وعدم مراجعة دروسهم أو تلخيص دروس القراءة، ومردُّ ذلك هو عدم حث وتشجيع التلاميذ على المطالعة.

- بعض الأمراض النفسية أو الاجتماعية التي تؤثر على الطفل.

- عدم وجود الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة لإتمام المشهد المراد التعبير عنه.

- في أغلب الأحيان يجد التلميذ نفسه يعبر عن مشهد بعيد كل البعد عن الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، فهو حينها مطالب بوصف ظاهرة ما؛ لم يراها سابقاً.

- قلة حصص التعبير، فحصة واحدة في الأسبوع غير كافية.

- صعوبة مادة التعبير لارتباطها بالواقع.

- يلاحظ أن غالب مواضيع التعبير تركز على الخيال والمجرد؛ في حين أن الطفل في مرحلتي الابتدائي والمتوسط يركز على المحسوس.

٣-٣-٠ - الحلول والسبل الكفيلة بالعلاج: وسنعرض جملة من الحلول المرتكزة على المدرسين التربويين ونجملها في ما يلي[xxviii]:

- إجراء التمارين البنيوية الفعالة؛ إي التركيز على مستويات اللغة.

- تشجيع التلاميذ بإعطائهم الفرصة لخلق أفكارهم وتجاربهم والتعبير عنها بوضوح، وترغيبهم، عن طريق تقديم مكافأة في كل مرة يوفق فيها التلميذ.

- إفساح المجال أمام التلاميذ لاختيار الموضوعات التي يرغبون في التحدث عنها.

- اختيار مواضيع تتناسب والبيئة الاجتماعية للتلاميذ، ذلك لأن التعبير مثلاً: (عن المدينة والمسرح والسينما) التي لم يراها سابقاً هو ضرب من الخيال.

- الحث على قراءة وحفظ بعض السور القرآنية وبعض الأبيات الشعرية لإثراء رصيده اللغوي.

- تشجيع التلاميذ على المطالعة في البيت والمدرسة لاكتساب لغة سليمة.

- مراعاة المعلمين للأسس النفسية والتربوية واللغوية التي تأثر إيجاباً أو سلباً على التلاميذ.

- الحث على مراجعة نص القراءة في البيت ومحاولة تلخيصه بأسلوب التلميذ الخاص.

الخاتمـــة:

بعد هذا العرض لجملة من الإشكالات التي اتسمت بها نصوص التعليم الحديث، وجملة من النقائص التي اتسمت بها ممارسة المقاربة النصية وكذا الصعوبات التي تجابه المتعلم في نشاط التعبير، خلصت الدراسة إلى عرض جملة من التصورات الكفيلة بإنجاح العملية التواصلية والمساعدة على تطوير مناهج اللغة العربية وفق ما تقتضيه تحولات القرن الواحد والعشرين، والتي نلخصها في التوصيات التالية:

- ضرورة اختيار نصوص قصيرة هادفة، تجنباً لصرف ذهن التلميذ عن الحصة وخلق نفور بين التلميذ والمادة.

- اختيار رسومات مماثلة للنصوص المطروقة مبناً ومعناً حتى نساهم في خلق علاقة بين الدال والمدلول النصي.

- السعي لأجل اختيار نصوص تعليمية؛ تكون من صلب الواقع حتى يستشعر التلميذ أنها الحقيقة؛ فيطبق أحداثها في أموره الحياتية.

- تهيئة التلميذ في مناخ وبيئة المقاربة بالكفاءات قبل تطبيقها؛ حتى لا تكون هناك فجوة في العملية التعليمية التعلمية.

- تكثيف النصوص الوصفية على حساب السردية؛ لأنها أقرب للنقل والتطبيق من غيرها.

- ضرورة مراعاة سن المتعلمين، قصد انتقاء نصوص تتماشى والقدرات الذهنية للمتعلمين، كما أن النص لا يسمى نصاً إذا لم يقصد منه الإفهام.

- اختيار مواضيع لنشاط التعبير تتناسب والبيئة الاجتماعية للتلاميذ.

قائمة الإحالات والحواشي:

---

[i]- ابن منظور، لسان العرب، م١٤، ط١، ٢٠٠٤، ص ٢٧١.

[ii] - ينظر: بوطاهر بوسدر، النص وتعريفاته، شبكة الألوكة، ٢٠١٨، ص٠٢.

[iii] - ينظر: سعاد آمنة بوعناني، النص التعليمي، مخبر اللغة العربية والاتصال، ط٢٠١٥، ص ١٥.

[iv] - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[v] - ينظر: المرجع نفسه، ص ١٦.

[vi] - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[vii] - ينظر: إيمان مزيان، أصناف النصوص التعليمية بالمرحلة المتوسطة – تحليل ونقد، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، جامعة أم البواقي، ٢٠١٩، ص ٣١.

[viii] - اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، ط ٢٠١٦، ص٧٥.

[ix] - ينظر: المرجع نفسه، ص ٦٠.

[x] - المرجع نفسه، ص ٦٠.

[xi] - الكتاب المدرسي، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، ٢٠١٧م، ص ٧٢.

[xii] - ينظر: سعاد آمنة بوعناني، النص التعليمي، مرجع سابق، ص٦١.

[xiii] - ينظر: المرجع نفسه، ص ٦١، ٦٢.

[xiv] - ينظر : المرجع نفسه، ص ٦٣.

[xv] - ينظر: المرجع نفسه، ص٥٨.

[xvi] - ينظر: إيمان مزيان، أصناف النصوص التعليمية بالمرحلة المتوسطة، مرجع سابق، ص ٨٣.

[xvii] - ينظر: المرجع نفسه، ص ٨٤.

[xviii] - المرجع نفسه، ص ٨٥.

[xix] - المرجع نفسه، ص ٨٥، ٨٦.

[xx] ـ ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، ص ٢٠.

[xxi] ـ ينظر: المرجع نفسه، ص ٢١.

[xxii] ـ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[xxiii] ـ المرجع نفسه، ص ٢٢.

[xxiv] ـ ينظر: سعاد آمنة بوعناني، النص التعليمي، مرجع سابق، ص٥٩،٦٠.

[xxv] ـ ينظر: المرجع نفسه، ص ٦٢.

[xxvi] ـ ينظر: بدر الدين سمية ودادة سهيلة، مشكلات تدريس نشاط التعبير الشفوي في المدارس الجزائرية، مذكرة مكملة للحصول على شهادة الماستر في علوم اللسان، كلية الآداب واللغات، جامعة الوادي – الجزائر، س ٢٠١٨، ص ١٧،١٨.

[xxvii] ـ ينظر: المرجع نفسه، ص ٦٤،٦٥.

[xxviii] ـ ينظر: المرجع نفسه، ص ٦٤، ٦٥.

واقع تطبيق أدوات التقويم الالكتروني في المنصة التعليمية في مدارس الحلقة الثانية(5-11)
بمحافظة الداخلية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين

الأستاذة: فتحية بنت جمعة بن حمد الجابرية – الأستاذة: سمية بنت خلفان بن سعيد السيابية

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية

دائرة القياس والتقويم

Sumaya.alsaeabi@moe.om – faithaljabi@gmail.com

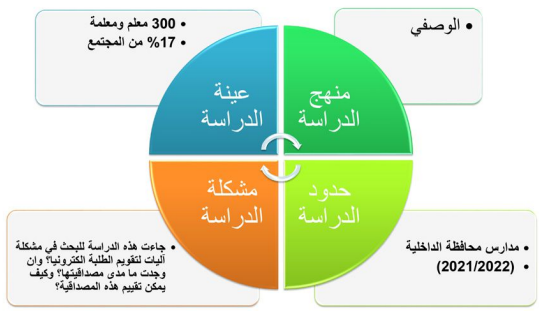
إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي
Ithra Elmarafa For Conferences, Researches And Scientific Publish

المقدمة

بعد ظهور فايروس كوفيد 19 في العالم، تسبب في تغيير العديد من الأنظمة في الدولة وخصوصا قطاع التعليم، وقد كانت سلطنة عمان من ضمن الدول التي تحول التعليم فيها الى التعليم الالكتروني، حيث قامت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بعدة إجراءات لمساعدة الطلبة على مواصلة تعليمهم خارج نظام التعليم التقليدي المباشر ، فقد قامت بتحول التعليم في الحلقة الثانية(5-12) إلى منصة كلاس روم ينضم الطلبة فيها عن طريق حصص متزامنة يشرح فيها المعلم الدرس الخاص بالمادة ، وحصص غير متزامنة يعطى فيها الواجبات والأنشطة الصفية خاصة بأدوات التقويم المستمر ، أيضا يتم فيها اختبارات الطلبة بجدول زمني ووقت محدد ورصد الدرجات، كذلك الحلقة الأولى(1-4) تم عمل لهم منصة منظرة يتم فيها حصص غير متزامنة وترفع فيها الأنشطة الصفية والواجبات المنزلية، وتتم الحصص المتزامنة عن طريق تطبيق ميكروسوفت تيمز كما عملت الوزارة دروس مباشرة للطلبة في التلفاز وفق جدول منظم، أيضا توجد قناة مورد التعليمية بها دروس لكافة المواد وكل الصفوف يستطيع الطالب دخول شرح أي درس يريده.(وزارة التربية والتعليم، 2020)

وقد صاحب التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني ظهور تحديات لدى الطلبة والمعلمين فيما يتعلق بنظام التعليم الالكتروني، ومن أجل تحديد هذه المشاكل والتحديات جاءت هذه الدراسة للبحث عن هذه التحديات في المجتمع العماني والخروج بتوصيات من أجل التغلب على هذه التحديات.

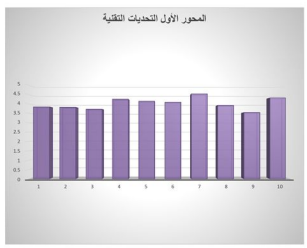
منهج وحدود وعينة ومشكلة الدراسة



أداة الدراسة	معامل الثبات مرتفع	0.901

نتائج الدراسة

1. ما هي المشكلات المرتبطة بتطبيق التقويم الالكتروني في مدارس محافظة الداخلية؟



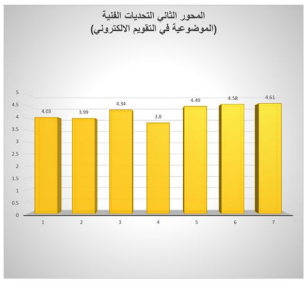
م	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	أجد صعوبة في إعداد أدوات التقويم الإلكتروني بسبب ضعف شبكة الإنترنت.	3.84	1.048
.2	أواجه مشكلات فنية عند تحميل مهمات التقويم الإلكتروني ورفعها	3.82	1.024
.3	أتعرض لمجابهة تحديات في بناء أدوات التقويم الإلكتروني بسبب عدم معرفتي ببعض التطبيقات والبرامج الإلكترونية	3.72	1.083
.4	يواجه معظم طلابي صعوبة في تسليم الأسئلة المطلوبة في المنصة بسبب ضعف الشبكة أو عدم توفر الإنترنت لدى الطالب	4.25	.873
.5	يواجه طلابي صعوبة في تسليم الإجابات بسبب الضغط على النظام أو مشكلات في التخزين(المنصة)	4.14	.916
.6	أجد صعوبة في إدخال بعض الأسئلة (مثل المعادلات والرموز) بسبب عدم وجود بعض الخصائص في المنصة التعليمية	4.09	.967
.7	أجد صعوبة في ضبط الطلبة في أسئلة المقال	4.53	.843
.8	أواجه صعوبات في التواصل مع الطلبة أثناء تأدية الاختبارات الإلكترونية	3.92	1.053
.9	أجد صعوبة في تحديد الوقت الكافي لكل تلميذ أو اختبار الكتروني	3.54	1.146
.10	أجد أن الكثير من أدوات التقويم يسهل تداولها بين الطلبة وتناقلها فيما بينهم.	4.32	.836

نلاحظ :
- ارتفاع المتوسط للمفردات عن المتوسط النظري حيث بلغت العبارة السابعة أعلى متوسط 4.53 .
- أقل متوسط بين المفردات بلغ 3.54 وهو أعلى من قيمة المتوسط النظري وجاء للعبارة التي عبرت عن صعوبة تحديد الوقت الكافي للاختبار أو النشاط الالكتروني.

التوصيات المقترحة
- صعوبات مرتبطة بمرحلة الاعداد لأدوات التقويم الالكتروني
- صعوبات أثناء تطبيق هذه الأدوات
- صعوبات مرتبطة بالطلبة مثل صعوبة التواصل معهم
- صعوبة ضبط مسألة الغش أثناء التطبيق.

نتائج الدراسة

2. ما مدى صدق نتائج التقويم الالكتروني في نتائج الطلبة في مدارس محافظة الداخلية؟



م	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.11	أجد صعوبة في قياس مهارات القدرات العليا في التقويم الإلكتروني	4.03	.967
.12	أواجه صعوبة في قياس أداء الطالب في مهارة العرض الشفوي والمشاركة الصفية والأداء العملي	3.99	1.054
.13	من الصعب قياس مهارة الكتابة في التقويم الإلكتروني	4.34	.867
.14	أجد صعوبة في تقديم تغذية راجعة بناءة وفعالة لأعمال الطلبة	3.80	1.112
.15	أجد صعوبة في قياس مستوى أداء الطالب لعدم معرفتي من قوامه بتأديبة الأنشطة والاختبارات الإلكترونية بنفسه أو بمساعدة من الآخرين	4.49	.820
.16	أعتقد أن عدم وجود وعي مجتمعي بالتقويم الإلكتروني قد أثر على مدى مصداقية الدرجة وأداء الطالب في التحصيل الدراسي	4.58	.672
.17	لا يمكن الحكم على مدى مصداقية الدرجة التي يحصل عليها الطالب من أدوات التقويم الإلكتروني	4.61	.702

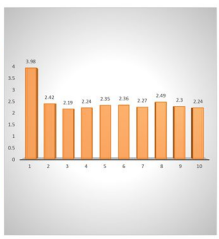
في المحور الثاني والذي يتحدث عن التحديات الفنية جاءت قيم المتوسطات مرتفعة عن قيمة المتوسط النظري.

دلت النتائج على وجود صعوبات فنية كثيرة عند تطبيق أدوات التقويم الإلكتروني.

بلغ أعلى متوسط 4.61 للمفردة التي تحدثت عن الحكم على مدى مصداقية الدرجة التي يحصل عليها الطالب من أدوات التقويم الالكتروني.

وهذا يدل على الصعوبة التي يواجها المعلمون وضرورة إيجاد حلول مختلفة لتطبيق التقويم الالكتروني بصورة أكثر فاعلية لضمان الموضوعية والمصداقية في هذه الأدوات.

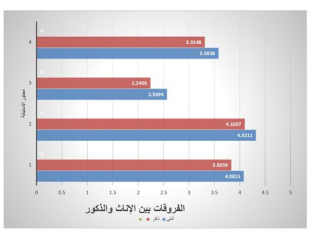
3. ما التسهيلات التي يقدمها التقويم الالكتروني للمعلم والطالب في مدارس الحلقة الثانية بمحافظة الداخلية؟



وضحت النتائج أنه بالرغم وجود التحديات والصعوبات التقنية والفنية في التقويم الالكتروني الا أنه قدم العديد من التسهيلات

- سهولة التصحيح وسهولة توزيع أدوات التقويم الالكتروني
- وسهولة استخدام التطبيقات المتنوعة
- وسهولة تدريب الطلبة على مختلف المهارات.

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق أدوات التقويم الالكتروني في المنصة التعليمية في مدارس الحلقة الثانية(5-11) بمحافظة الداخلية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين وفقا لمتغير النوع الاجتماعي؟



المحور	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" درجة حرية 298	الاحتمال
الأول	ذكر	3.84	.72613	-2.643-	0.009
	أنثى	4.08	.64526		
الثاني	ذكر	4.10	.68651	-2.602-	0.010
	أنثى	4.32	.62790		
الثالث	ذكر	2.24	.61064	-3.917-	0.000
	أنثى	2.57	.63905		
الكلي	ذكر	3.31	.52996	-4.011-	0.000
	أنثى	3.58	.50161		

- يتضح من الجدول وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في الاستجابات بين مجموعة الذكور والاناث في استبانة واقع تطبيق أدوات التقويم الالكتروني في المنصة التعليمية حيث بلغ متوسط استجابات الاناث (3.58)، وهو أعلى من متوسط استجابات الذكور الذي بلغ (3.31)، وفي محاور الاستبانة الثلاثة.
- وتشير نتائج المتوسطات بأن استجابات المعلمات في المحورين الأول والثاني كان أعلى بصورة دالة إحصائيا عن استجابات الذكور، والذي يدل على أن المعلمات يواجهن تحديات تقنية وفنية بشكل أكبر من المعلمين.
- أما في المحور الثالث فقد جاء المتوسط الحسابي أعلى لاستجابات الاناث من الذكور والذي يدل أن الذكور يرون أن التقويم الالكتروني يقدم تسهيلات بشكل أكبر من اعتقاد الاناث.
- ويتضح أن قيمة "ت" جاءت دالة إحصائيا للمجموع الكلي للاستبانة حيث بلغت -4.011-، وكانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05، أي أن الاستجابات اختلفت بصورة دالة إحصائيا بين الذكور والاناث.
- ويمكن تفسير هذا الاختلاف الى أن الاناث يقمن بالتقييم والتدريب بشكل أكبر من الذكور فالتحديات التي تواجهها المعلمات تشكل عبء أكبر وهاجس أكبر لدى المعلمات.

توصيات الدراسة

وتوصلت الدراسة من خلال النتائج إلى مجموعة من التوصيات منها:

1. الاهتمام من قبل المختصين في مجال القياس والتقويم التربوي في وزارة التربية والتعليم للعمل على تنمية أدوات تقويم تتناسب مع التقويم الالكتروني.
2. تدريب المعلمين على مهارات تصميم واعداد أدوات التقويم الالكتروني.
3. الاهتمام بعمل ورش تدريبية متخصصة والاستعانة بالمتخصصين في مجال القياس والتقويم التربوي ومجال تقنية المعلومات؛ من أجل نشر ثقافة التقويم التربوي الإلكتروني بشكل صحيح.
4. عمل برامج متابعة، وتدريب للمعلمين، من أجل تنمية وسائل تطبيقهم لأدوات التقويم الالكتروني لتحسين مستوى أدائهم في الحقل التربوي.

المملكة المغربية
جامعة سيدي محمد بن عبد الله
كلية الآداب والعلوم الانسانية سايس — فاس
Royaume du Maroc
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah
Faculté des Lettres et des Sciences
إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي
Ithra Elmarafa For Conferences, Researches And Scientific Publish

الوظائف التنفيذية والرفع من المردودية

الطالب الباحث عبدالالاه المياري، محور علم النفس وعلوم التربية، مختبر العلوم الانسانية التطبيقية

الوظائف التنفيذية:

عرفها Miyake (2000) الوظائف التنفيذية تشير إلى آليات رقابة. كما تعمل على ضبط وعلى تعديل أداء مختلف العمليات المعرفية الفرعية وبالتالي تنظيم ديناميكي للسلوك البشري. :

وظيفة الكف:

عملية تسمح بمسح المعلومات أو مخططات الفعل الغالب من أجل تحديد ردود اخرى ثانوية اكثر وفي نفس الوقت ملائمة أكثر للوضعية، يقوم الكف بمراقبة الوظائف المعرفية إضافة إلى الوظائف الحركية والوجدانية، حيث أن انتقاء الاجابات الملائمة يتطلب كف كل تلك الحاضرة وكذلك كف المخططات الروتينية.

المرونة الذهنية:

قدرة الشخص على التحكم في انتباهه الى ما هو نو علاقة وعلى التنقل إذا كان ضروريا، وتسمح بتعميم أفكار مختلفة والاخذ في الحسبان بدائل مختلفة. وهي ضرورية للإجابة على وضعيات جديدة. كلما كان الشخص مرن أكثر كلما تكيف أحسن مع التغيرات. المرونة حسب موسوعة علم النفس هي خاصية تتميز بسهولة ادراك

وظيفة التخطيط:

التخطيط هو القدرة العامة على التعرف وتنظيم المراحل اللازمة للقيام بالفعل المرغوب ويحتوي على عدة قدرات جزئية للتخطيط، يجب ان يكون الفرد قادرا على صياغة المفاهيم الخاصة بالتغيرات بالنسبة للوضعية الراهنة، وكذلك إدراك الخيارات والقيام بها. أن التخطيط هو برمجة الأفعال والعمليات المراد القيام بها.

تدريب هذه الوظائف وتحفيزها منذ سن مبكرة بالخصوص وكذا مختلف المراحل العمرية والمستويات التعليمية، والعمل على تحفيز نموها من الطفولة إلى المراهقة فالرشد باعتماد الطرائق البيداغوجية الخاصة.والبرامج التدريبية يؤيد هذا الطرح أبحاث عديدة اهتمت بالوظائف التنفيذية والتعلم (اسماعيل،2018) و(العتيق،2018)، وهنا يلعب الآباء والمربيون وكل المتدخلين في مجال التعلم دورا أساسا في منح المتعلم فرصة لتطوير مهاراته وتنميتها وبالتالي يجب التعامل مع ذوي صعوبات التعلم بحذر شديد و بشكل أكاديمي وعلمي .وتجدر الإشارة إلى وجود تجارب متعددة ورائدة تعتمد طرقا وبرامج تشتغل على تطوير

خلاصة

إذ يمكن اعتبارها صمام أمان لجميع العمليات المعرفية بشكل عام وللعمليات المتداخلة في العملية التعليمية بشكل خاص، فهي تنسق و تنظم و تخطيط وتراقب وتكبح وتعدل كل الاتصالات العصبية في الدماغ وبين أجزائه المتدخلة والمترابطة، لا لشيء إلا لضمان التكيف الجيد للفرد أو لاستفادة من جميع الخبرات التي يتعرض دون أن يواجه صعوبات تحول دون ذلك.

المراجع

- ✓ أفرفار ، ع. (2021). التعليم والمردودية مقاربة سيكومعرفية. مؤسسة باحثون للدراسات، الأبحاث، النشر والاستراتيجيات الثقافية. تازة الجديدة، المغرب.
- ✓ اسماعيل، ن. ع. (2018). أثر تدريب الوظائف التنفيذية في علاج بعض صعوبات تعلم الرياضيات لدى الأطفال. كلية التربية جامعة عين شمس.
- ✓ العتيق، س. د. (2018). فاعلية التدريب في تحسين الوظائف التنفيذية لدى ذوات الاعاقة الفكرية المتوسطة. مجلة البحث العلمي في التربية. مصر .

الاشراف التشاركي
شركاء التعليم... صناع التغيير

الأستاذة: روية بنت علي بن خليفة الكلبانية – الأستاذة سمية بنت خلفان بن سعيد السيابية
وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان
المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية
Sumaya.alsaeabi@moe.om- r.alklapany@moe.om

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي
Ithra Elmarafa For Conferences, Researches And Scientific Publish

نبذة عن المشروع

مشروع يعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية بعملية الإشراف، من مشرفين تربويين وإدارة مدرسية ومعلمين وطلاب في التخطيط والتنفيذ والتقويم وتحقيق الأهداف، في مدرسة الدسر للتعليم الأساسي (1-9).

ويعد الطالب في الإشراف التشاركي محور العملية الإدارية والتربوية.

شعارنا:

- لا أستطيع تحقيق هدفي إذا عملت وحدي.
- بامكاننا إذا عملنا معا أن نقترب من تحقيق أهدافنا.
- ما أحتاجه موجود لديك وما تحتاجه موجود لدي.
- استخدام نحن بدلاً من أنا.
- نعمل معا لتحسين تعلم الطلبة.
- كلنا مسئول.
- لست مساعدك إنما أعمل معك.

مبررات المشروع:

- عدم وجود التعاون بين الكادر الإشرافي في مجال الإشراف التربوي داخل المدرسة.
- انفراد المشرف حول المادة التي يشرف عليها فقط.
- تداخل العلوم بصورة كبيرة.
- عدم وجود الاهتمام بتنمية شخصية الطالب الاجتماعية والانفعالية من خلال تقديم مهارات ومعارف متكاملة من قبل الكادر الإشرافي.
- عدم وجود تفاعل إيجابي بين المصادر الإنسانية (طلاب- مشرفين – معلمين – إدارة مدرسة).
- احتياج المعلم إلى تنمية مهنية من أكثر من كادر إشرافي.
- احتياج الطالب إلى تدريب في حل مشكلات واقعية يعيشها الطالب خارج المدرسة.
- عدم التعرف على احتياجات الفعلية للطالب في مختلف مجالات العلوم ليتم تحقيقها والعمل على إشباعها.

الحدود الزمانية والمكانية للمشروع:

- طبق المشروع في العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩م – ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م
- طبق المشروع في مدرسة الدسر للتعليم الأساسي (١-٩) بمحافظة الداخلية

أهداف المشروع

- التعرف على الأساليب الإشرافية التي يطبقها المشرفون والمعلمون الأوائل.
- اكتساب معارف ومهارات واتجاهات إيجابية نحو العمل الإشرافي التشاركي.
- رفع المستوى التحصيلي للطلبة.
- تعزيز الإشراف التشاركي في المجتمع المدرسي.
- النظرة إلى الإشراف بصورة تكاملية وشاملة لتحقيق الأهداف.
- توفير الوقت والجهد في إيجاد حل للمشاكل التربوية التي تظهر داخل المدرسة.

مراحل تطبيق المشروع

مرحلة التشخيص:

جمع المعلومات الأولية.

الزيارة الصفية.(وفق جدول مخطط بالزمن المحدد والبرنامج المطبق مع تحديد الفئة المستهدفة)

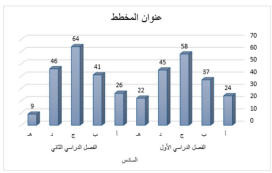
المداولات الإشرافية.

مرحلة التطبيق: (اختيار النمط الإشرافي المناسب للمعلم).

مرحلة التغذية الراجعة:

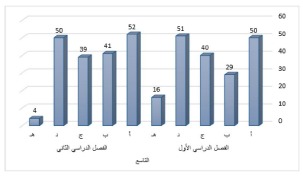
الارتقاء والتدرج بسلوك المعلم مع رصد التغيرات في نتائج المشروع.

نتائج المشروع على المعلمات والطلبة



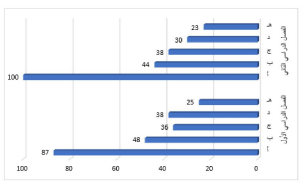
شكل (2): توزيع مستويات الطلاب في المواد الدراسية للصف السادس الأساسي

واضح تحسن مستوى الطلاب في الصف السادس في الفصل الدراسي الثاني مقارنة بالفصل الدراسي الأول في جميع المواد الدراسية، حيث ارتفع عدد الطلاب في المستوى أ – ب – ج – د، كما نلاحظ قل عدد الطلاب في المستوى هـ



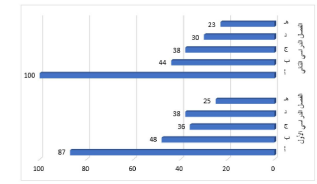
شكل (5): توزيع مستويات الطلاب في المواد الدراسية للصف التاسع الأساسي

تحسن ممتاز أيضا نلاحظه في الصف التاسع لجميع المواد، حيث ارتفع مستوى الطلاب في الفصل الدراسي الثاني مقارنة بالفصل الدراسي الأول، في المستوى أ – ب، بينما قل عدد الطلاب في المستوى ج – د – هـ حيث نلاحظ رسوب وصل الى 16 في الفصل الدراسي الأول، وقل عدد الرسوب ليصل الى 4 فقط في الفصل الدراسي الثاني.



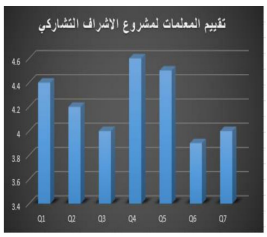
شكل (6): توزيع مستويات الطلاب في الصفوف (1-4) لمادة اللغة العربية

نلاحظ في الحلقة الأولى في مادة اللغة العربية تحسن ملحوظ، حيث ارتفع مستوى الطلاب في الفصل الدراسي الثاني مقارنة بالفصل الدراسي الأول، في المستوى أ، بينما قل عدد الطلاب في المستوى ج – هـ.



شكل (6): توزيع مستويات الطلاب في الصفوف (1-4) لمادة اللغة العربية

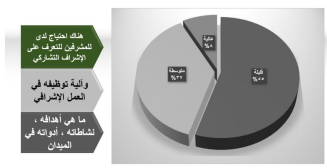
نلاحظ في الحلقة الأولى في مادة اللغة العربية تحسن ملحوظ، حيث ارتفع مستوى الطلاب في الفصل الدراسي الثاني مقارنة بالفصل الدراسي الأول، في المستوى أ، بينما قل عدد الطلاب في المستوى ج – هـ.



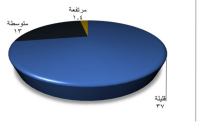
تم استخدام استبانة لتقييم المعلمات لمشروع الاشراف التشاركي، ومن ثم استخراج قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الأداة، واعتمد في تقسيمها على مقياس ليكرت الخماسي.
ومن خلال الشكل يتضح النسبة الموزونة عالية مما يفسر الاتجاه الإيجابي من المعلمات تجاه البرنامج التدريبي اللاتي خضعن له.

استطلاع آراء المشرفين حول الاشراف التشاركي

ما مدى معرفتك بالإشراف التشاركي وآليات توظيفه ؟

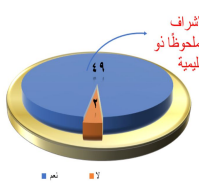


ما مدى ممارساتك للإشراف التشاركي مع زملائك المشرفين التربويين من المواد الدراسية الأخرى؟

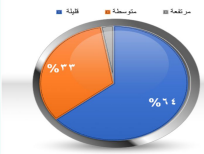


- تشير نتائج الشكل أن ممارسات المشرفين قليلة مع زملائهم في في المواد الدراسية الأخرى٦٣٪.
- أشار ٣٣ ٪ من العينة إلى ممارسات متوسطة وقد يكون من خلال الزيارات التشاركية للتحصيل الدراسي.

هل تعتقد أن تطبيق الإشراف التشاركي سيحدث تغييرًا ملحوظًا في العملية التعليمية بالمدرسة؟

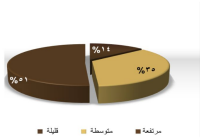


ما مدى ممارساتك للإشراف التشاركي مع زملائك المشرفين التربويين بذات التخصص؟



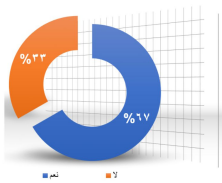
- يتضح من الشكل أن ممارسات المشرفين قليلة مع زملائهم في ذات التخصص الواحد ٦٤٪.
- أشار ٣٣ ٪ من العينة إلى ممارسات متوسطة وربما ظهر ذلك من خلال الإشراف التعاوني أو الزيارات التشاركية للتحصيل الدراسي.

ما مدى رغبتك في توظيف الإشراف التشاركي بين المواد المختلفة لخدمة المدرسة الواحدة؟



ينظر أكثر من نصف المشرفين بالعينة ٥١ ٪ رغبتهم في توظيف الإشراف التشاركي مع المشرفين من المواد الدراسية الأخرى.
نسبة ٣٣ ٪ من العينة ينظرون بدرجة متوسطة لرغبتهم في توظيف الإشراف التشاركي وقد يعود ذلك ربما لقصور معرفتهم بالمهارات أو بحرونة نوع من الإشراف يحتاج إلى تدريب مكثف.

هل تعتقد ان واقع المدارس قادرًا على تقبل توظيف الإشراف التشاركي؟



- ٦٧ ٪ من أفراد العينة ينظرون بايجابية لاتجاهات المدارس في تقبل توظيف الإشراف التشاركي بها.
- في حين ٣٣ ٪ يرون أن هناك عقبات من جوانب مختلفة قد تحول من تطبيق الإشراف التشاركي بالمدارس.

توصيات المشروع

- ✓ التوظيف الفاعل والجيد للتكنولوجيا ومستحدثاتها في عملية الإشراف داخل المدرسة
- ✓ توفير الإمكانات المادية والبشرية لتحقيق إشراف تربوي فاعل
- ✓ نيل رضا الإدارة المدرسية والمعلم من العملية الإشرافية داخل المدرسة والتوجه نحو التنمية المستدامة
- ✓ توفير بيئة داعمة لتطبيق الإشراف التشاركي داخل المدرسة الواحدة

دور تكنولوجيا الواقع المعزز في التحصيل الدراسي لدى طلاب مدارس منطقة القصيم من وجهة نظر معلمي الفيزياء

إعداد الباحث: عبد الله سليمان الحربي

معلم فيزياء في إدارة التعليم بمنطقة القصيم

المؤتمر الدولي الثاني للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول

المملكة العربية السعودية

1443/8/1هـ – 2022/3/4م

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى مساهمة تكنولوجيا الواقع المعزز في التحصيل الدراسي لدى طلاب مدارس منطقة القصيم من وجهة نظر معلمي الفيزياء، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (61) معلم، حيث طبقت أداة الاستبانة عليهم بعد التأكد من صدقها وثباتها، وأهم نتائج الدراسة: أن مساهمة تكنولوجيا الواقع المعزز في التحصيل الدراسي لدى طلاب مدارس منطقة القصيم من وجهة نظر معلمي الفيزياء جاءت بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد 89.8%.

مقدمة

مع تتميز العالم في الآونة الأخيرة بالثورة المعرفة العلمية، والتطورات المختلفة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتكنولوجيا التعليم، ازداد الاهتمام بنوعية التعليم ومخرجاته وأساليبه، مما دفع بالمسؤولين عن قطاع التربية إلى تطوير المناهج التربوية والوسائل التعليمية، وتحسين المؤهلات المهنية وتجديد المعارف لدى المعلمين والعاملين في قطاع التربية من أجل مواجهة التغيرات والتطورات الحاصلة في مجال التكنولوجيا والمعرفة.

ولذلك توجهت العديد من المؤسسات التعليمية والجامعات إلى استخدام تقنية الواقع المعزز في التعليم، إذ تعد تكنولوجيا الواقع المعزز من أهم الوسائل لمساعدة المتعلمين على الإدراك البصري للمعلومات وزيادة التحصيل الدراسي (عثمان، 2020، ص 448).

مشكلة الدراسة

مع التطور السريع لتكنولوجيا الواقع المعزز ظهر ما يعرف بكتب الواقع المعزز ودمجها في العملية التعليمية، لتنمية المهارات المختلفة لدى المتعلمين ومساعدتهم على تحقيق التعاون وزيادة الدافعية، وبالتالي تنمية التحصيل الدراسي وتحقيق التفاعل بين المتعلم والبيئة المحيطة، وبث حياة جديدة في الكتب القديمة والكتب الإلكترونية (عثمان، 2020، ص 449).

ومما سبق تتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما مدى مساهمة تكنولوجيا الواقع المعزز في التحصيل الدراسي لدى طلاب مدارس منطقة القصيم من وجهة نظر معلمي الفيزياء؟

منهج وإجراءات الدراسة

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي لتوصيف متغيرات الدراسة، وتوضيحها اعتماداً على الأدبيات السابقة، وقد اعتمد الباحث على برنامج التحليل الإحصائي Spss 25 كأداة لتحليل البيانات المتوفرة، وتكونت عينة الدراسة من (61) معلم فيزياء، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس منطقة القصيم، وتوزيع استبانة الدراسة عليهم خلال العام 2020.

نتائج الدراسة

توصلت الدراسة الحالية إلى عدة نتائج، وهي:

1. مدى مساهمة تكنولوجيا الواقع المعزز في التحصيل الدراسي لدى طلاب مدارس منطقة القصيم من وجهة نظر معلمي الفيزياء جاءت بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد 89.8%.

الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	قيمة sig الاحتمالية
تسهم تكنولوجيا الواقع المعزز في زيادة دافعية التعلم لدى الطلاب.	1.73	%84.7	0.00
تسهم تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلاب.	1.68	%87	0.00
تسهم تكنولوجيا الواقع المعزز في فهم الطلاب للمعلومات بشكل أعمق.	1.77	%86.4	0.00
تسهم تكنولوجيا الواقع المعزز في الربط بين المفاهيم المجردة والتطبيق العملي.	1.81	%89.2	0.00
تسهم تكنولوجيا الواقع المعزز في حفظ المعلومات لمدة أطول واستذكارها بسهولة.	1.89	%87.3	0.00

2. معوقات استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في العملية التعليمية في مدارس منطقة القصيم من وجهة نظر معلمي الفيزياء جاءت بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد.

الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	قيمة sig الاحتمالية
ندرة الخبراء في هذا المجال وعدم إلمامهم الكافي بتفاصيل تقنيات تكنولوجيا الواقع المعزز.	1.63	%84.5	0.00
عدم قناعة المعلمين بجدوى تطبيق هذه التقنيات باعتبارها مضيعة للوقت.	1.58	%85.3	0.00
عدم تفاعل الطلاب مع تقنيات تكنولوجيا الواقع المعزز واعتبارها وسيلة ترفيهية.	1.64	%87.9	0.00
صعوبة توفير التقنيات التي تدعم أسلوب الواقع المعزز.	1.72	%89.6	0.00
قلة خبرة المعلمين في توظيف تقنيات تكنولوجيا الواقع المعزز في العملية التعليمية.	1.81	%86.8	0.00

المراجع

1. حميد، ولاء. (2014): أثر استخدام الألعاب الحاسوبية في تعليم مادة العلوم لتلامذة الصف الثاني الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
2. عثمان، دعاء. (2020): أثر نمطي عرض كتب الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كلية التربية: جامعة حلوان.
3. مراد، بوريو. (2012): أثر التعليم التعاوني على التحصيل المدرسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الطارف، رسالة ماجستير جامعة باجي مختار –عنابة الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

مبادرة
اعرف طلابك

الموجهة الطلابية : حامده حمد الرشيدي - ابتدائية نسيبة بنت كعب
ادارة التعليم بمحافظة الاحساء - المملكة العربية السعودية
hamdahhmad41@gmail.com

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي
Ithra Elmarafa For Confernces, Researches And Scientific Publish

ملخص الفكرة

مبادرة هدفها ان يكون لدى المعلمة تصور شامل عن طالباتها منذ بداية السنة الدراسية ولديها معلومات شاملة عن وضع الطالبة الاسري والصحي بالإضافة الى معلومات عن أسلوب التعلم الخاص بكل طالبة (سمعية ، بصرية ، حركية) والاستفادة من هذه المعلومات في اختيار الأنشطة المناسبة اثناء الحصة وايضاً عند وضع الواجبات وتصميم التكليفات ، كذلك تفيد المعلمة في تقديم الدعم المناسب للطالبة مما ينعكس أثره على المستوى التحصيلي للطالبة وزيادة تفاعلها ودافعيتها اثناء التعلم .

الهدف العام
رفع المستوى التحصيلي للطالبات

الهدف الاستراتيجي
تعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلبة .

الفئة المستهدفة
المعلمات

الجهة المنفذة
الموجهة الطلابية : حامده الرشيدي

الجهة الداعمة
إدارة المدرسة .

الفصول المستهدفة
طالبات الصفوف العليا (رابع ،خامس ،سادس) وعددهن 143طالبة

المواد الدراسية المستهدفة
ستة مواد وهي: اللغة العربية، اللغة الإنجليزية ، الرياضيات ، العلوم ، الدراسات الإسلامية ، المهارات الرقمية

المرحلة الأولى : مرحلة الإعلان

قامت الموجهة الطلابية بالإعلان لمنسوبات المدرسة وبشرح كيفية استفادة المعلمة من هذه المعلومات المقدمة لها، وكيفية تطبيقها في الحصة الدراسية، كما تم شرح المبادرة لأولياء الأمور عبر (القروبات) الخاصة بكل مرحلة دراسية ، وارسال مقاطع فديو تفيد أولياء الأمور في التعامل مع الطالبة وفق نمط التعلم الخاص فيها وكيفية استفادة منها في المذاكرة للطالبة أو توجيه التعليمات لها .

للمزيد
اضغط هنا

المرحلة الثانية : التنفيذ

تقوم المعلمة باختيار أنشطة متنوعة تناسب أنماط التعلم الثلاث :السمعي ، البصري ، الحركي الحسي . و توجيه الأسئلة الصفية للطالبات بما يتوافق مع أنماط التعلم .

للمزيد
اضغط هنا

المرحلة الثالثة : نتائج البرنامج وأثره

اجراء قياس (مرحلي) لأثر البرنامج من خلال عدة وسائل ومنها :

- المقارنة بين نتائج الطالبات الفترة الأولى من الفصل الدراسي الأول وبين نتائجهن الفترة الأولى من الفصل الدراسي الثاني
- ايضاً تم قياس مرحلي لأثر البرنامج من خلال استبانة استطلاع أراء كل من (المعلمات ، الطالبات ، وليات الامر) حول المبادرة .

للمزيد
اضغط هنا

النتائج المتوقعة:

- ارتفاع المستوى التحصيلي للطالبات .
- إيجاد بيئة صفية محفزة وجاذبة للطالبات .

الصعوبات:

- دقة البيانات أثناء تحليل نتائج اختبارات الطالبات متأثر بالتعليم عن بعد للمرحلة الابتدائية .

التوصيات :

- الاستمرار في تطبيق المبادرة الفصل الدراسي الثالث بحيث تقارن نتائج اختبار الفترة الثانية من الفصل الدراسي الثاني (بداية العودة الحضورية للطالبات) مع الفترة الأولى من الفصل الدراسي الثالث لضمان دقة المعلومات .
- نوصي بإرفاق المعلومات الشاملة بعد تحديثها بشكل دوري (الصحية ، الاجتماعية ، الاقتصادية) وكذلك أسلوب التعلم الخاص بكل طالبة في ملف الطالبة أثناء انتقالها للمرحلة المتوسطة أو نقلها لمدرسة أخرى ، مما يوفر الوقت والجهد ويحقق تكامل وتعاون بين المدارس بما يعود على بناتنا الطالبات بالنفع والفائدة .

Effect of Bacterial strains on the germination and growth of wheat at high salt concentrations

Prepared by Abdulrahman Almutairi
University of Jeddah - Faculty of Science
Saudi Aribia
Supervised by Prof. Dr. Nabil Miled

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي
Ithra Elmarafa For Conferences, Researches And Scientific Publish

Introduction

Salinity is a major issue in agriculture. Salinity renders around 20% of the world's cultivated agricultural lands fruitless [1]. Dry and semi-arid regions have salt-influenced soils. Land salinization is increasing, posing a serious threat to food production. Salt affects over 800 million hectares of land globally [1]. Soil degradation and salinity affect approximately 5.2 billion hectares of productive land, posing significant agricultural challenges. Around 50% of these lands may be affected by saline stress [2]. Soil salinization will threaten more than half of arable land by 2050. This will be due to environmental changes, improper water system practices, and excessive fertilizer use [3]. The rhizosphere of plants is a microbial hub [4]. It is home to eukaryotes (fungi, oomycetes), protozoans (protozoans, algae and arthropods) and prokaryotes (archaea, bacteria, viruses, bacteria and fungi) [5,6]. Plant growth promoting rhizobacteria (PGPR) are bacteria that colonize plant roots and thus promote plant growth [7]. As part of the soil micro-organisms, this diverse collection of bacteria has been shown to release compounds into plant roots, aiding in plant growth [8,9]. Plant growth regulators improve nutrient absorption, protect against phytopathogenic micro-organisms, and increase resistance to abiotic stress [10,11]. Many plants grow better when given growth-promoting rhizobacteria [1].
In fact, PGPR is an eco-friendly alternative to synthetic compounds. Halophytic weeds in salty lands help maintain environmental equilibrium [12]. PGPR can help plants in high salinity conditions in various ways. They can reduce salt stress by living in more salt. Wheat is vital to global agriculture and economics. Some beneficial bacteria promote wheat growth [13]. This study will isolate halo-tolerant bacteria from salty soils and test their ability to improve wheat germination and growth.

Materials & Methods

Salt rich Sabkha near the Red Sea in Jeddah (22°08'21.0"N 39°01'22.2"E) was sampled. Each sampling site collected 1 kg topsoil from 0 to 30 cm depth. The wild plant *Leptochloa fusca* rhizosphere were sampled (Fig 1.)

Figure 1: Plant and the plant rhizosphere sample, used for bacterial isolation and preparation of the bacterial pure culture collection

All samples were collected in plastic bags, kept at 4°C, and stored in the lab for testing.

Total soluble salts in soil: 10 g soil added to 100 ml water and subjected to a 0.45 µm filtration. The filtrate was dried at 105°C to vaporize water. Soluble salts are residual weight. Salt concentration was 56.5 mg salt/kg soil.

Bacteria Isolation from wheat rhizosphere: One g rhizosphere soil was placed in 10 ml of water. The suspension is serially diluted to 10^{-5} and spread on solid agar plates (Peptone 5 g/L, Beef extract 1 g/L, NaCl 1.0 33 g/L, and Agar 15 g/L). After 5 days at 30°C, selected colonies were purified from the plates and stored in liquid medium (culture with 10% glycerol at -80°C).

Bacterial Identification: Bacteria were identified using 16sRNA gene sequencing. The data provide a bacterial strain species fingerprint. [14]. NCBI sequences used in BLAST. Bacterial genus and BLAST similarity are GP Sequence.

Germination and plant growth promotion: A 24-hour incubation with selected bacteria precedes placement of seeds in NaCl solutions of varying concentrations (0, 100mM, 200mM, 300mM and 400mM) in pots with farmland soil and various NaCl solutions, sterilized wheat seeds will be planted. Bacteria was added into plant roots. Plants kept at 30°C and hydrated. After 10 days, they are harvested. Roots and shoots are measured for length and weight.

Conclusions & Recommendations

According to our results, the isolated bacteria, namely the two bacterial strains *Alcaligenes faecalis* and *Bacillus licheniformis*, were successfully used to improve the germination and growth of wheat in the presence of a salinity stress. These strains can therefore be used as a biotechnology tool to contribute to the improvement of wheat plants germination, salinity resistance and increase the fresh weight of the plant. This can contribute to the increase of agricultural yields.

Results

Salt resistance of selected bacterial strains:
In bacterial screening, 15 strains were grown on solid nutrient broth with varying NaCl concentrations. Eight strains grew in high salt concentrations (300%) (Table 1). These bacteria tolerate salt. LF 29 and LP4-2 grew faster than the other strains at this high salinity. The MALDI-tof method identified these strains as *Alcaligenes faecalis* and *Bacillus licheniformis*, respectively. These two strains will be used to boost wheat germination and growth in high salt environments.

Table 1: Table indicates the bacterial strains that were able to grow on solid medium supplemented with different salt concentrations. Bacterial strains are indicated in the first column.

Sample name	salt concentration (mM)			
	0 M	200 M	400 M	600 M
LF29	+	+	+	+
LF30	+	+	+	+
LF31	+	+	+	+
LF32	+	+	+	+
LF33	+	+	+	+
LF34	+	+	+	+
LF35	+	+	+	+
LF36	+	+	+	+
LF37	+	+	+	+
LF38	+	+	+	+
LF39	+	+	+	+
LF40	+	+	+	+
LF41	+	+	+	+
LF42	+	+	+	+
LF43	+	+	+	+

The effect of Bacteria on the wheat germination and growth

Figure 2: Germination of wheat seeds in the presence of salt (NaCl) and in the presence of bacterial strains with or without pre-incubation with bacterial strains. Data are presented as days, 7 and 10.

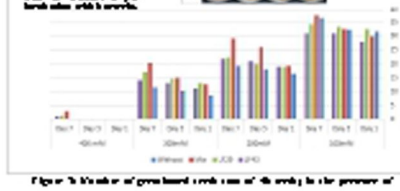


Figure 3: Fresh weight (g) of wheat plants after 10 days of growth.

The germination rate was high at 100mM and was decreased by augmenting salt concentration. Incubation with bacterial strains and particularly with strains of LF 29 and LP4-2 improved germination rates under salinity stress (Figures 2 and 3). Plant fresh weight was also improved upon incubation with bacterial strains (Figure 4).

Discussion

Natural bacteria improved wheat germination and growth under salinity stress. Multiple inoculations of these bacteria might improve stress-tolerance of plants better than a single inoculations. Despite the two bacterial strains' increased efficacy, many factors remain unknown. This strategy used in this work can be tested for wheat in the field. Combining these bacteria reduces stress. Bacteria can aid plants in various ways. We'll need to assess each strain's contribution and the underlying growth-promoting mechanisms. This could be done by improving nutrient solubilization. It can also be triggered by growth hormone secretion. Other mechanisms are to be found. To achieve these goals, extensive research is required. Future research will reveal how bacterial inoculation can reduce fertilizer use and thus protect the environment.

References

[1] Hasanuzzaman, M., Nahar, K., Gill, S. S., & Gill, R. (2013). Plant response and tolerance to abiotic oxidative stress: antioxidant defense is a key factor. Crop Stress and Its Management: Perspectives and Strategies, 261–315.
[2] Zhang, Zhang, Peng, Hu, Tang, Yan, Li, & Tan, (2020). Salinity-induced accumulation of organic acids in lateral roots is associated with pyruvate kinase and phosphoenolpyruvate carboxylase activities. Plant Signaling & Behavior, 15(8), 1770304.
[3] Peng, Z., Wang, C., Fan, Q., Wang, Y., Wang, Y., Zhang, C., & Wang, C. (2018). Plant growth promotion of rice inoculation on plant growth with PGPR from halotolerant consortia in Yellow River Delta. Frontiers in Microbiology, 9, 1188.
[4] Gao, M., Pineros, M., Delhaize, E., & Kochian, L. V. (2010). Role of the Arabidopsis thaliana transporter ALS3 in tolerance to aluminum. Plant Physiology, 153(3), 1109–1119.
[5] Lebeis, S. L., Paredes, S. H., Lundberg, D. S., Breakfield, N., Gehring, J., McDonald, M., ... & Dangl, J. L. (2015). Salicylic acid modulates colonization of the root microbiome by specific bacterial taxa. Science, 349(6250), 860–864.
[6] Mendes, R., Kruijt, M., de Bruijn, I., Dekkers, E., van der Voort, M., Schneider, J. H., ... & Raaijmakers, J. M. (2011). Deciphering the rhizosphere microbiome for disease-suppressive bacteria. Science, 332(6033), 1097–1100.
[7] Vessey, J. K. (2003). Plant growth promoting rhizobacteria as biofertilizers. Plant and Soil, 255(2), 571–586.
[8] Bais, H. P., Weir, T. L., Perry, L. G., Gilroy, S., & Vivanco, J. M. (2006). The role of root exudates in rhizosphere interactions with plants and other organisms. Annual Review of Plant Biology, 57, 233–266.
[9] Haas, D., & Défago, G. (2005). Biological control of soil-borne pathogens by fluorescent pseudomonads. Nature Reviews Microbiology, 3(4), 307–319.
[10] Glick, B. R. (2012). Plant growth-promoting bacteria: mechanisms and applications. Scientifica, 2012, 963401.
[11] Yang, J., Kloepper, J. W., & Ryu, C. M. (2009). Rhizosphere bacteria help plants tolerate abiotic stress. Trends in Plant Science, 14(1), 1–4.
[12] Qadir, M., Quillérou, E., Nangia, V., Murtaza, G., Singh, M., Thomas, R. J., ... & Noble, A. D. (2014). Economics of salt-induced land degradation and restoration. Natural Resources Forum, 38(4), 282–295.
[13] Egamberdieva, D., Wirth, S. J., Alqarawi, A. A., Abd_Allah, E. F., & Hashem, A. (2017). Phytohormones and beneficial microbes: Essential components for plants to balance stress and fitness. Frontiers in Microbiology, 8, 2104.
[14] Janda, J. M., & Abbott, S. L. (2007). 16S rRNA gene sequencing for bacterial identification in the diagnostic laboratory: pluses, perils, and pitfalls. Journal of Clinical Microbiology, 45(9), 2761–2764.

العنوان
دور التدريب في رفع كفاءة أداء العاملين

أ. ساره بنت محمد احمد شويل
جامعة جدة - كلية الأعمال - ماجستير إدارة الأعمال

المقدمة

العنصر البشري من اهم العناصر التي تبعث الحياة في منظمات الأعمال وهو المحرك الأساسي لكافة فعاليات المنظمة وهو مصدر من المصادر المهمة في فاعليتها، ومن اهم الطرق لزيادة الفعالية والجودة المطلوبة الاهتمام بالتدريب لرفع كفاءة الأداء والمهارات المهنية لمواجهة كل الصعاب التي تحدث أثناء أدائه للمهام المطلوبة.

المواد والطرق

تم إعداد استبانة الكترونية كأداة رئيسة للدراسة ولجمع البيانات، كما تكونت الاستبانة من قسمين: القسم الأول حول البيانات الديمغرافية للعينة والقسم الثاني يتعلق بمتغيرات الدراسة وتنقسم إلى محورين المحور الأول: دور الجامعة في تفعيل التدريب للمنسوبين والمحور الثاني: أداء العاملين في جامعة جدة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

- معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات محاور الدراسة بالدرجة الكلية للمحور.
- معامل الثبات(ألفا كرونباخ) لجميع عبارات الاستبانة.
- اختبار تحليل الانحدار الخطي البسيط.

الخلاصة والتوصيات

أن التدريب يساعد المنظمات على تحقيق أهدافها وتعزيز التنمية الوطنية، وتلبية الاحتياجات الاجتماعية ورغبات الموارد البشرية المستقبلية، وتحقيق أهداف عملهم من خلال تطوير قدراتهم المهنية لأن الموارد البشرية من أهم الركائز الأساسية للمنظمة لتحقيق أهدافها وتعزيز تنمية الدول.
وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بالتوصيات الآتية:
نوصي باستمرارية التدريب الفعال للعاملين بجامعة جدة، واستمرارية اهتمام المؤسسات التعليمية عامة وجامعة جدة على وجه الخصوص لتبني استراتيجيات واضحة للتدريب، وتنويع البرامج التدريبية باستخدام الطرق الحديثة لتحسين الكفاءة والفاعلية بالجامعة، والعمل على تقييم برنامج التدريب في الجامعة وفق احتياجات العاملين مع التركيز على مشاركة العاملين في التقييم لخطط التدريب.

أهداف البحث

1. التعرف على أثر التدريب على أداء العاملين وانتاجيته في الجامعة.
2. التعرف على استجابات عينة الدراسة من حيث موافقتهم للتدريب وكفاءة العمل.
3. التعرف على العلاقة بين التدريب والأداء الجيد للعاملين.

وتسعى الدراسة للتعرف على دور التدريب على أداء العاملين وانتاجيته في الجامعة، والتعرف على دور التدريب الجيد في رفع الروح المعنوية للعاملين وتذليل صعوبات العمل لديهم، والتعرف على عملية التدريب الجيد في رفع كفاءة العاملين بجامعة جدة، والتعرف على تحديد الاحتياجات التدريبية في رفع كفاءة العاملين بالجامعة.

النتائج

تشير النتائج إلى دور الجامعة الفعال في التدريب لمنسوبيها كان بدرجة عالية وأن أداء العاملين في جامعة جدة كان بدرجة عالية، لذا تبين من وجهة نظر أفراد العينة وجود أثر ذو دلالة احصائية بين البرامج التدريبية المقدمة ورفع كفاءة العاملين بجامعة جدة، أيضا وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين تحديد الاحتياجات التدريبية ورفع كفاءة العاملين بالجامعة، وأن نوعية البرامج التدريبية المقدمة بجامعة جدة تؤثر على كفاءة العاملين وأن مستوى الأداء العام بجامعة جدة كان مرتفع.

مبادرة مقدمة من:

أ. ملاك بنت عوض المطيري

ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية

التوأمة الإلكترونية كمدخل للتنمية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية

في المملكة العربية السعودية تصور مقترح

الهدف العام: تحفيز الفئات المستهدفة لتفعيل مدخل التوأمة الإلكترونية للتطوير المهني، ورفع الكفاءة الإنتاجية في الميدان.

الشريحة المستفيدة: معلمو، ومعلمات اللغة الإنجليزية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

وصف المبادرة التطويرية:

إنشاء مجتمع إلكتروني قائم على منصة تويتر من خلال مساحات دورية تعزز التعاون بين معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية؛ لتبادل الأفكار، والخبرات، بالإضافة إلى المشاركة في القضايا، والمشكلات التي تواجههم، والاستعانة بخبرات محلية، وعالمية؛ للمساهمة في تحقيق أهداف التوأمة الإلكترونية للتطوير المهني.

أهمية المبادرة:

01 تحقيق النمو المستمر للمعلمات والمعلمين لرفع مستوى أدائهم المهني، وتحسين إنتاجهم.

02 مناقشة أحدث النظريات التربوية والنفسية.

03 تجديد معلومات المعلمات والمعلمين، وتنميتها، والتعرف على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم، وطرق التدريس.

الفرص التي تسعى المبادرة لتحقيقها:

01 تسعى المبادرة إلى استضافة خبرات محلية، ودولية في مجال تعليم اللغة الإنجليزية؛ للمشاركة في موضوعات مختلفة تحقق بذلك التطوير المهني للمعلمين.

02 تعزيز التعاون بين معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في كافة مدارس المملكة العربية السعودية.

03 مناقشة أهم القضايا والمشكلات، وعَرْض التجارب الناجحة.

الأنشطة المصاحبة للمبادرة: عدة فعاليات تشمل: لقاءات دورية، منشورات، شراكة مجتمعية مع جهات داعمة.

آلية تنفيذ المبادرة:

01 بناء مجتمع إلكتروني من خلال إنشاء حساب رسمي في تويتر تحت مسمى التوأمة الإلكترونية كمدخل للتنمية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية.

02 التخطيط للقاءات دورية مستمرة لمناقشة اهم القضايا المهنية والأكاديمية من خلال:

أ- تحديد المجال، أو الموضوع المراد مناقشته.

ب- جدولة اللقاء والتنسيق لاستضافة خبراء في الموضوع للمناقشة.

ج- الإعلان عن اللقاء مسبقاً.

د- نشر رابط اللقاء لجميع المعلمين والمعلمات للمشاركة والاستفادة من هذا اللقاء.

03 نشر أهم ما ذُكر في اللقاء من خبرات وتجارب في تغريدات متسلسلة.

المؤشرات:

زيادة معدلات الالتحاق بمساحات التوأمة الإلكترونية للتطوير المهني لدى معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية إلى ٦٠%.

المخرجات المتوقعة عند تنفيذ المبادرة:

01 تحسين جودة التعليم، ورفع كفاءة المعلمين، وبناء سياقات تعليمية إبداعية، والقدرة على المنافسة العالمية.

02 إكساب المعلمين، والمعلمات المهارات التي تحسّن أداءهم الأكاديمي والمهني.

03 تشجيع وتسهيل التعاون بين معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية.

04 الوصول إلى حلول في الموضوعات التي يتم طرحها للمناقشة.

05 بناء المعلومات والمعرفة على أساس الحوار المتبادل

حساب المبادرة التطوعية

Scan To Save

مؤتمراتنا القادمة

المؤتمر الدولي
للنمو والتطوير التكاملي
في التربية الخاصة : تكوين
المعرفة للمستقبليات

المؤتمر الدولي
الثاني للدراسات الإسلامية
ودورها فى خدمة الانسانية

المؤتمر الدولي
لمستقبل الثورة الرقمية في
مجال العمارة والعمران

المؤتمر الدولي
الثالث لمستقبل التعليم
الرقمي الوطن العربي

مؤتمر الجودة
والتميز الفردي والمؤسسي
في القطاعات التعليمية

مؤتمر
الموهبة والإبداع:
المستقبل والتحديات

مؤتمر الدراسات
القانونية: المتطلبات
والأبعاد والآفاق

مؤتمر المناهج
وطرق التدريس التعليمية
في ضوء الاتجاهات الحديثة

المؤتمر الدولي الثاني
لتأهيل وتمكين القيادات التربوية
لتحقيق التميز المؤسسي
فى القطاعات التعليمية

إدارة وتنظيم إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

www.kefeac.com